

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ



ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ  
ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ  
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ  
ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ  
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»

**«ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:  
ΜΙΑ ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ»**

ΑΘΗΝΑ ΤΑΣΟΥΛΑ

Επιβλέπων Καθηγητής: ΠΑΥΛΟΣ ΚΑΒΟΥΡΑΣ

Διπλωματική εργασία που κατατίθεται ως μέρος των απαιτήσεων  
του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Μουσική Κουλτούρα και Επικοινωνία»

Αθήνα, Μάιος, 2011

**«ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:  
ΜΙΑ ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ»**

ΑΘΗΝΑ ΤΑΣΟΥΛΑ

## Κατάλογος Παραρτήματος

<b>Παράρτημα Νο1:</b> Εργασία για το σπίτι.....	102
<b>Παράρτημα Νο2:</b> Ενδεικτικές εργασίες παιδιών.....	104
<b>Παράρτημα Νο3:</b> Πρόταση για μουσική παράσταση στα πλαίσια του συνεδρίου «Λαϊκός πολιτισμός και Έντεχνος Λόγος (ποίηση – πεζογραφία – θέατρο)» του Κέντρου Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών.....	116
<b>Παράρτημα Νο4:</b> Λαϊκός πολιτισμός και έντεχνος λόγος – πρόγραμμα παράστασης.....	118
<b>Παράρτημα Νο5:</b> Ανακοίνωση-Κάλεσμα.....	131
<b>Παράρτημα Νο6:</b> Οι φωτοτυπίες με τα μέρη της χορωδίας, που δόθηκαν στις πρώτες πρόβες στα παιδιά.....	132
<b>Παράρτημα Νο7:</b> Ανακοίνωση.....	135
<b>Παράρτημα Νο8:</b> Το τελικό κείμενο της παράστασης.....	136
<b>Παράρτημα Νο9:</b> Το DVD της παράστασης.....	138

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>Κατάλογος Παρατήματος.....</b>	<b>2</b>
<b>Περιεχόμενα.....</b>	<b>3</b>
<b>Πρόλογος.....</b>	<b>5</b>
<b>Εισαγωγή.....</b>	<b>6</b>
<b>Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1. Ανασκόπηση των κλάδων της Εθνομουσικολογίας και της Ανθρωπολογίας της Μουσικής.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2. Διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ εθνογραφίας-σχολείου και Ανθρωπολογίας-Εκπαίδευσης.....</b>	<b>20</b>
1.2.1. Η εθνογραφική μέθοδος στο σχολείο.....	21
1.2.2. Ανθρωπολογία και Εκπαίδευση.....	23
<b>1.3. Έρευνα στην ελληνική πραγματικότητα για το τραγούδι στην εκπαίδευση.....</b>	<b>25</b>
1.3.1. ΑΠΣ και ΔΕΠΣ Μουσικής και περί της Φιλοσοφίας της Μουσικής Εκπαίδευσης.....	25
1.3.2. Τα Διδακτικά Πακέτα Μουσικής.....	28
1.3.3. Συνέδρια-Εκδόσεις.....	30
<b>1.4. Μια «μυστική» σχολική εθνογραφία: Από το αόρατο της έρευνας στο ορατό της συγγραφής.....</b>	<b>31</b>
<b>Κεφάλαιο 2: Η Έρευνα-Το εθνογραφικό υλικό.....</b>	<b>36</b>
<b>2.1. Έρευνα για το τραγουδιστικό ρεπερτόριο ενός σχολείου και τις απόψεις των παιδιών.....</b>	<b>36</b>
2.1.1. Έρευνα στα ντοσιέ των παιδιών και στο «αρχείο» σχολικών γιορτών.....	36
2.1.2. Ερωτηματολόγιο για τα τραγούδια που λέγονται στο σχολείο και για την άποψη των παιδιών γι' αυτά.....	38
<b>2.2. Το στήσιμο της παράστασης: προετοιμασία και πραγματοποίηση.....</b>	<b>40</b>
2.2.1. Το κάλεσμα από την Ακαδημία Αθηνών και η πρώτη πρόταση.....	40
2.2.2. Στήνοντας την παράσταση: Η ιδέα και το σενάριο.....	41
2.2.3. Στήνοντας την έρευνα: αποφάσεις για το πλαίσιο της έρευνας.....	42
2.2.4. Οι πρόβες: Τα παιδιά, οι συνεργασίες, οι πρώτες δυσκολίες.....	43
2.2.5. Η τελική-γενική πρόβα: Η ώρα της κρίσης.....	51
2.2.6. Ξανασχεδιάζοντας την παράσταση: Οι μεγάλες αλλαγές.....	54
2.2.7. Η παράσταση: «Γιατί και τα μάρμαρα τρομάζουν».....	56

2.2.8. Σύντομος αναστοχασμός.....	58
<b>Κεφάλαιο 3: Η ερμηνεία του εθνογραφικού υλικού.....</b>	<b>59</b>
<b>3.1. Ζητήματα ρεπερτορίου.....</b>	<b>60</b>
<b>3.2. Ζητήματα αισθητικής.....</b>	<b>68</b>
<b>3.3. Ζητήματα μετάδοσης της μουσικής «γνώσης».....</b>	<b>76</b>
<b>3.4. Επιτελεστικές προκλήσεις από τη χρήση ελληνικών τραγουδιών στο μάθημα της μουσικής.....</b>	<b>82</b>
<b>Κεφάλαιο 4: Σύνοψη-Συμπεράσματα-Προτάσεις.....</b>	<b>90</b>
<b>Αντί Επιλόγου 1 και Αντί Επιλόγου 2.....</b>	<b>95</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>96</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>101</b>

## Πρόλογος

Η παρούσα εργασία αποτελεί την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών πάνω στη μουσική κουλτούρα και την επικοινωνία. Το θέμα της προέκυψε από την ανάγκη μου να συνδυάσω την επαγγελματική μου ιδιότητα, της εκπαιδευτικού μουσικής, με τα ακαδημαϊκά μου ενδιαφέροντα, την Εθνομουσικολογία και την Ανθρωπολογία της μουσικής. Επίσης, βασίστηκε στην πηγαία αγάπη για τον ελληνικό πολιτισμό και την ελληνική τραγουδιστική παράδοση.

Ευχαριστώ θερμά τον υπεύθυνο καθηγητή μου κύριο Παύλο Κάβουρα για την πολύτιμη καθοδήγησή του και όλους τους καθηγητές μου για τις αγαθές αναμνήσεις που μου έχουν αφήσει. Ευχαριστώ όλα τα αγαπημένα μου παιδιά: του Αιγάλεω, της Πρέβεζας, του Χαϊδαρίου, του Καματερού, της Λιβαδειάς. Όλα τα παιδιά που μου έμαθαν ό,τι ξέρω σήμερα, που με αγάπησαν και τα αγάπησα βαθιά. Ευχαριστώ, επίσης, το συνάδελφο δάσκαλο Θοδωρή Πετρόπουλο για την πολύτιμη βοήθειά του στην οργάνωση της εκδήλωσης. Ακόμα, τον αγαπητό φίλο και συνάδελφο Κυριάκο Καραμπερόπουλο, χωρίς τον οποίον η συγκυρία της εθνογραφίας δε θα υπήρχε. Επιπλέον, τον ευχαριστώ για τις πολύτιμες συζητήσεις και ανατροφοδοτήσεις του. Περισσότερο από όλους ευχαριστώ το συνάδελφο και σύζυγό μου Δημήτρη Σινάνογλου. Εν μέρει, η εργασία αυτή αποτελεί καρπό και των δύο. Στη συνύπαρξή μας τα τελευταία οχτώ χρόνια οφείλεται σε μεγάλο βαθμό αυτό που σήμερα είμαι. Δεν υπάρχει καμία σκέψη, σχεδόν καμία παράγραφος στην εργασία αυτή που να μην έχει συζητηθεί μαζί του. Μάλλον αυτό θα σήμαινε πριν λίγα χρόνια η φράση «...και έσονται οι δύο εις σάρκα μία».

## Εισαγωγή

Το ελληνικό τραγούδι είναι ένα ευρύ θέμα που μπορεί να ειπωθεί από πολλούς διαφορετικούς ερευνητικούς και αναλυτικούς φακούς. Με βασικό πυρήνα το ελληνικό τραγούδι μπορούν να εκπονηθούν πολλές εργασίες που να περιλαμβάνουν: ιστορικό-πολιτικά στοιχεία γύρω από εκπροσώπους και σημαντικές τάσεις του ελληνικού τραγουδιού, μουσικολογικές έρευνες με μορφολογικές και άλλου τύπου μουσικές αναλύσεις, κοινωνιολογικού προσανατολισμού αναλύσεις με αφετηρία το στίχο και τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες δημιουργίας των διαφόρων τάσεων του ελληνικού τραγουδιού, φιλολογικές αναλύσεις πάνω στην εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας όπως αυτή διαφαίνεται από τη στιχουργική των τραγουδιών, λαογραφικού τύπου μελέτες πάνω στα παλαιότερα τραγούδια της ελληνικής παράδοσης, ακόμα και ατέλειωτες έρευνες αισθητικής και οντολογίας πάνω στην ονοματολογία των ειδών του ελληνικού τραγουδιού (έντεχνο, λαϊκό, έντεχνο-λαϊκό, ποπ, ροκ κ.λπ.). Κάθε εργασία από τις παραπάνω, θα εφορμούσε από διαφορετικό θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο, προκειμένου να πραγματώσει αποτελεσματικά μία έρευνα και μία ανάλυση με αξιόλογα, για την κάθε περίπτωση, αποτελέσματα. Οι παραπάνω εργασίες, ενώ θα ήταν πιθανό να μη μπορούν να συνομιλήσουν μεταξύ τους σε πάρα πολλά επίπεδα, ωστόσο θα φώτιζαν τις πολλαπλές όψεις του ίδιου αυτού θέματος, του ελληνικού τραγουδιού.

Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να φωτίσει άλλη μία όψη του θέματος: το ελληνικό τραγούδι στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αν και το τραγούδι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση χρησιμοποιείται ευρέως από εκπαιδευτικούς μουσικής και δασκάλους γενικής παιδείας και, μάλιστα, έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Μουσικής, δεν έχει απασχολήσει επαρκώς την ελληνική ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα. Με την εργασία αυτή, φιλοδοξώ να καλύψω, μερικώς, την πολιτισμική σκοπιά του κενού αυτού. Το αντικείμενό της θα είναι η ελληνική τραγουδιστική παράδοση και όχι το τραγούδι στην εκπαίδευση, γενικά. Η παράδοση αυτή, όπως την εννοώ γενικότερα και για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, ξεκινά από το ελληνικό δημοτικό τραγούδι των προηγούμενων αιώνων και φτάνει μέχρι το ελληνικό τραγούδι του σήμερα με πολλούς και διαφορετικούς ενδιάμεσους σταθμούς: το ρεμπέτικο, το λαϊκό, το πολιτικό, το νέο κύμα, το έντεχνο-λαϊκό, το ελαφρό-λαϊκό, το ροκ, το ποπ κ.λπ.

Συγκεκριμένα, θα ερευνήσω την παρουσία του ελληνικού τραγουδιού σε ένα σχολικό περιβάλλον, το ρεπερτόριο που συνήθως τραγουδιέται και τις απόψεις των παιδιών για το ρεπερτόριο αυτό. Στη συνέχεια, θα συντονίσουμε, μαζί με δύο αγαπητούς φίλους και συναδέλφους, τη διοργάνωση μιας μουσικής παράστασης με ελληνικά τραγούδια, παλιά και νεότερα. Θα παρακολουθήσω την πορεία προς την παράσταση από κοντά, και θα προσπαθήσω να αναδείξω όσα περισσότερα από τα ζητήματα προκύπτουν από τη χρήση της ελληνικής τραγουδιστικής παράδοσης στο μάθημα, στις πρόβες και στην παράσταση. Με ενδιαφέρει να δω αν το ελληνικό τραγούδι μπορεί να γίνει χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού και ποιους διδακτικούς ή άλλους στόχους μπορεί να καλύψει. Οι ηλικίες που θα

πρωταγωνιστήσουν στην έρευνά μου θα είναι οι μεγάλες τάξεις του δημοτικού, Ε' και ΣΤ', μιας και τα παιδιά αυτών των τάξεων θα συμμετέχουν στην παράσταση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε θα γίνονται αναφορές και σε μικρότερα ηλικιακά επίπεδα.

Ποιος θα είναι, όμως, ο ερευνητικός και αναλυτικός φακός που θα φωτίσει το θέμα μου; Η Παιδαγωγική Επιστήμη, που, προφανώς, εμπλέκεται στο θέμα, δεν είναι η σκοπιά από την οποία αυτό θα ειπωθεί, αν και θα συμμετέχει αρκετά στη συζήτησή του. Αρχή, μέση και τέλος στην παρούσα προσπάθεια καθώς και πλαίσιο αναφοράς, τόσο κατά την έρευνα όσο και κατά τη συγγραφή, αποτελεί ο κλάδος της Εθνομουσικολογίας και ο συναφής κλάδος της Ανθρωπολογίας της Μουσικής. Αυτό σημαίνει ότι η εργασία φιλοδοξεί να αποτελέσει μία άσκηση εθνογραφίας. Η έρευνά μου θα ακολουθεί τα πρότυπα της επιτόπιας έρευνας, που είναι ο ακρογωνιαίος λίθος των δύο παραπάνω επιστημών, και η ερμηνεία και συγγραφή του εθνογραφικού υλικού θα επιδιωχθεί να ανταποκρίνεται στις ερμηνευτικές και συγγραφικές τάσεις των δύο κλάδων. Μέσα από τα παραπάνω, έμμεσος στόχος της εργασίας μου θα είναι να αναδειχθεί, αν και με ποιο τρόπο, μπορεί η Εθνομουσικολογία να συνομιλήσει, σε επίπεδο μεθοδολογικό αλλά και περιεχομενικό, με την Παιδαγωγική.

Στο πρώτο κεφάλαιο, θα παρουσιαστεί αναλυτικά το θεωρητικό και το μεθοδολογικό πλαίσιο της εργασίας μου. Το κεφάλαιο θα ανοίξει με μία επισκόπηση της ιστορίας των κλάδων της Εθνομουσικολογίας και της Ανθρωπολογίας της Μουσικής. Στη συνέχεια, θα διερευνηθούν οι ως τώρα σχέσεις μεταξύ εθνογραφικής έρευνας και σχολικού περιβάλλοντος αλλά και ευρύτερα οι σχέσεις μεταξύ Ανθρωπολογίας και Εκπαίδευσης. Στο επόμενο μέρος του πρώτου κεφαλαίου, θα πραγματοποιήσω μία σύντομη έρευνα στην ελληνική πραγματικότητα για το ρόλο και τη θέση της ελληνικής τραγουδιστικής παράδοσης μέσα στο Πρωτοβάθμιο Δημόσιο Σχολείο. Το πρώτο κεφάλαιο θα ολοκληρωθεί με την αναλυτική παρουσίαση του μεθοδολογικού πλαισίου τόσο της έρευνας όσο και της συγγραφής.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, θα παρουσιαστεί το εθνογραφικό μου υλικό. Θα περιγράψω «πυκνά» όλα τα στάδια της έρευνάς μου. Στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου, θα παρουσιάσω τη σύντομη έρευνα που έκανα στα ντοσιέ με τα τραγούδια των παιδιών και την έρευνα στο αρχείο του σχολείου με τα τραγούδια για τις εθνικές και άλλες γιορτές. Επίσης, θα παρουσιάσω την έρευνα που πραγματοποίησα μέσω ερωτηματολογίου στα παιδιά της Στ' τάξης και που ανίχνευσε το προηγούμενο σχολικό τραγουδιστικό τους ρεπερτόριο και την άποψη τους γι' αυτό<sup>1</sup>. Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου θα γίνει μία πυκνή περιγραφή της εμπειρίας που αποκόμισα από το συντονισμό και την συμμετοχική παρατήρηση μιας μουσικής παράστασης με ελληνικό τραγουδιστικό ρεπερτόριο. Θα περιγραφούν αναλυτικά: η αφορμή της παράστασης και το κάλεσμα από την Ακαδημία Αθηνών, το στήσιμο της παράστασης, η συγγραφή του σεναρίου, η πρόσκληση προς τα παιδιά και η ανταπόκρισή τους, οι πρόβες μας, οι δυσκολίες και οι αλλαγές πλευσης που έπρεπε να πραγματοποιηθούν, η τελική πρόβα και, φυσικά, η παράσταση.

---

<sup>1</sup> Το πρώτο αυτό μέρος της έρευνας αφορά μόνο το ένα από τα τέσσερα σχολεία που θα συμμετέχουν στη διοργάνωση της μουσικής παράστασης.

Στο τρίτο κεφάλαιο, θα αναλυθεί το εθνογραφικό-ερευνητικό υλικό. Θα πραγματευτώ, μέσα από το υλικό μου και σχετική βιβλιογραφία, τις βασικές θεματικές και τα επιμέρους ζητήματα που προκύπτουν σε σχέση με τη χρήση του ελληνικού τραγουδιού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η ανάλυση θα χωριστεί σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος θα παρουσιάζει μερικά σημαντικά και επίκαιρα ζητήματα ρεπερτορίου, το δεύτερο θα παρουσιάζει αξιολογικές κρίσεις των παιδιών για το ρεπερτόριο που εδώ προτείνεται, το τρίτο θα ασχοληθεί με το θέμα της μετάδοσης της μουσικής «γνώσης» και το τέταρτο κεφάλαιο θα αναδείξει κάποιες επιτελεστικές προκλήσεις που προκύπτουν από τη χρήση του ελληνικού τραγουδιού στη σχολική τάξη.

Θα ακολουθήσει ένα τέταρτο κεφάλαιο με ανακεφαλαίωση των πεπραγμένων, εξαγωγή «συμπερασμάτων» και λίγες προτάσεις για το μέλλον. Καλή ανάγνωση...

## Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο.

Το τραγούδι είναι αγαπημένο θέμα της Εθνομουσικολογίας και της Ανθρωπολογίας της Μουσικής. Ως πηγαία και άκρως αποκαλυπτική μουσική έκφραση, έχει μελετηθεί πολλάκις σε διάφορα και διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και έχει αποτελέσει τη θεματική πολλών γνωστών και αγαπημένων εθνογραφιών<sup>2</sup>. Οι «εθνογραφίες του τραγουδιού» έχουν αναδείξει το ρόλο του στη διαμόρφωση, τη διατήρηση και την επιτέλεση της πολιτισμικής ταυτότητας μιας κουλτούρας, τα αισθητικά κριτήρια από τα οποία διέπονται οι διάφορες τραγουδιστικές παραδόσεις, οι αισθήσεις και τα συναισθήματα που οι τραγουδιστικές πρακτικές γεννούν και συντηρούν και πολλά ακόμα ενδιαφέροντα στοιχεία, ανάλογα με το πού εστιάζει ο ερευνητής το ενδιαφέρον του αλλά και ανάλογα με την εποχή που γράφει την εθνογραφία και την ακαδημαϊκή συζήτηση στην οποία συμμετέχει.

Επειδή η παρούσα εργασία αποτελεί μία εθνογραφική άσκηση και φιλοδοξεί να διέπεται από τις αρχές της Εθνομουσικολογίας και της Ανθρωπολογίας της Μουσικής, αμέσως παρακάτω θα δοθούν σε μία περίληψη οι αρχές αυτές, όπως έχουν διαμορφωθεί από τη γέννηση των κλάδων. Η συνοπτική αυτή ανασκόπηση θα παρέχει το βασικό λεξιλόγιο, ένα απαραίτητο για τη διαχείριση του θέματος σύνολο από όρους, που θα πρέπει να είναι τοποθετημένοι ιστορικά και εννοιολογικά μέσα στους δύο κλάδους αναφοράς. Επίσης, θα θέσει σε ένα πρώτο επίπεδο το πλαίσιο της έρευνας και της συγγραφής της εργασίας μου, όπως αυτό ορίζεται σήμερα από τους δύο κλάδους.

Στο επόμενο μέρος του κεφαλαίου, θα διερευνηθεί η χρήση της εθνογραφικής μεθόδου στην εκπαιδευτική έρευνα και γενικότερα η σχέση της Ανθρωπολογία με την Εκπαίδευση. Η διερεύνηση της σχέσης αυτής είναι απαραίτητη για μία εργασία που στοχεύει να κάνει αυτό ακριβώς: να γεφυρώσει τους δύο κλάδους, να χρησιμοποιήσει την ερευνητική μέθοδο του ενός στα πλαίσια του άλλου και να παραγάγει ένα αποτέλεσμα με κάποια ερευνητική αξία και για τους δύο.

Στο τρίτο μέρος, θα πραγματοποιηθεί μία μικρή έρευνα στην ελληνική πραγματικότητα: στο Αναλυτικό και Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών της Μουσικής, στα διδακτικά πακέτα του μαθήματος, στα συνέδρια και τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών μουσικής καθώς και στις ιδιωτικές εκπαιδευτικές εκδόσεις, προκειμένου να αναδειχθεί ο υπάρχων λόγος γύρω από το τραγούδι στην εκπαίδευση, σήμερα.

Τέλος, στο καταληκτικό μέρος του κεφαλαίου θα παρουσιάσω τα μυστικά της «μυστικής» εθνογραφίας μου. Θα περιγράψω το ακριβές μεθοδολογικό πλαίσιο της δουλειάς μου καθώς και έναν

---

<sup>2</sup> Ενδεικτικά αναφέρω:

Feld, S., *Sound and Sentiment: Birds, Weeping, Poetics and Song in Kaluli Expression*, 1982.

Shelemay, K., K., *A Song of Longing: an Ethiopian Journey*, 1994.

Lassiter, E., L., *The Power of Kiowa Song: A collaborative Ethnography*, 1998.

Shelemay, K., K., *Let Jasmine rain down: Song and Remembrance among Syrian Jews*, 1998.

Seeger, A., *Why Suyu Sing: a musical Anthropology of an Amazonian People*, (1987)2004 κ.α.

προβληματισμό γύρω από αυτό. Το μεθοδολογικό πλαίσιο θα αφορά τόσο την έρευνα στο σχολείο και στη διοργάνωση της εκδήλωσης όσο και τη διαδικασία της γραφής.

### **1.1. Ανασκόπηση των κλάδων της Εθνομουσικολογίας και της Ανθρωπολογίας της Μουσικής.**

Οι Εθνομουσικολογία και η Πολιτισμική Ανθρωπολογία ή ακόμα πιο συγκεκριμένα η Ανθρωπολογία της Μουσικής είναι δύο κλάδοι που, αν και έχουν διαφορετικές αφετηρίες, σήμερα επικοινωνούν και συνομιλούν σε πολλά επίπεδα. Οι δύο κλάδοι αντάλλασσαν και ανταλλάσσουν θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία στοχεύοντας από κοινού στην περιγραφή, εξήγηση και κατανόηση της «ανθρώπινης μουσικότητας<sup>3</sup>».

Η επιστήμη της Εθνομουσικολογίας προήλθε από τη Μουσικολογία που από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα άρχισε, για πρώτη φορά, να στρέφει το ενδιαφέρον της προς τις μουσικές μη Δυτικών πολιτισμών με διάθεση συγκριτική. Εξ ου και ο χαρακτηρισμός της νέας επιστήμης, ως Συγκριτική Μουσικολογία. Από την άλλη πλευρά, η Ανθρωπολογία της Μουσικής είναι παρακλάδι της επιστήμης της Ανθρωπολογίας που ως τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα συνδεόταν, αποκλειστικά, με τη μελέτη του ανθρώπου από βιολογικής και ψυχολογικής πλευράς. Όταν η επιστήμη προσέθεσε στα ενδιαφέροντά της τη μελέτη της κοινωνικής και της πολιτισμικής διάστασης του ανθρώπου (Κοινωνική και Πολιτισμική Ανθρωπολογία), τότε άρχισε να παρουσιάζεται ενδιαφέρον και για τη μουσική, ως μία από τα σημαντικότερες πολιτισμικές εκφάνσεις του ανθρώπου. Η κοινή αφετηρία των τελών του 19<sup>ου</sup> αιώνα οφείλεται, αφενός στην ωρίμανση των επιστημών προέλευσης (Μουσικολογίας και Ανθρωπολογίας αντίστοιχα), αλλά και σε μία τεχνολογική ανακάλυψη-προϋπόθεση για τη μελέτη των μη Δυτικών μουσικών, την ανακάλυψη του φωνόγραφου στα 1877. Επιπλέον, το 1885 ο Α. J. Ellis διατύπωσε ένα σύστημα υπολογισμού των μουσικών διαστημάτων, που μαζί με το φωνόγραφο έγιναν τα δύο πιο βασικά εργαλεία στα χέρια του ερευνητή μη δυτικών μουσικών ιδιωμάτων.

Πόσο βαθιά, όμως, φτάνουν οι ρίζες των δύο υπό εξέταση επιστημών; Η Εθνομουσικολογία και η Πολιτισμική Ανθρωπολογία είναι προϊόντα της Δυτικής μοντέρνας σκέψης. Ο μοντερνισμός στην Ευρώπη, που κατά γενική ομολογία ξεκινά τον πρώιμο 16<sup>ο</sup> αιώνα, μετά τη μεταφορά των πολιτικο-οικονομικών κέντρων από την Ανατολική στη Δυτική Ευρώπη, αποτελεί τη θεωρητική, φιλοσοφική, πολιτική και οικονομική συνθήκη μέσα στην οποία αναπτύχθηκε και διαμορφώθηκε, θεωρητικά και μεθοδολογικά, το ενδιαφέρον γύρω από τη «ξένη» μουσική. Ο ιμπεριαλισμός, γέννημα θρέμμα και αυτός της νεωτερικότητας, της βιομηχανικής επανάστασης, των νέων αναπτυσσόμενων εμπορικών δικτύων και φυσικά των συνεχών ανακαλύψεων νέων εδαφών από την ανακάλυψη της Αμερικής και μετά, έφερε το μοντέρνο και «εξελιγμένο» Ευρωπαϊκό αντιμέτωπο με τη νέα πρόκληση να εξαντλήσει τους φυσικούς αλλά και τους ανθρώπινους πόρους της νέας γης. Στην πρώιμη περίοδο της αποικιοκρατίας οι

---

<sup>3</sup> Χαρακτηριστική φράση δανεισμένη από τον τίτλο του περιφημου βιβλίου του Τζ. Μπλάκινγκ, *Η Εκφραση της Ανθρώπινης Μουσικότητας*, 1981.

απεσταλμένοι διοικητικοί, ιεραπόστολοι και λοιποί περιηγητές εντυπωσιασμένοι από τη διαφορετικότητα των ανθρώπων, κατέγραψαν τις εμπειρίες τους σε ημερολόγια και εξέδωσαν βιβλία με τις «περιεργες» συνήθειες των νέων ανθρώπων. Στις πρώτες «εθνογραφικές» αυτές απόπειρες εκδηλώθηκε ενδιαφέρον και για τη μουσική, με αποτέλεσμα να μπορούμε να πούμε ότι η πρώτη «μουσική εθνογραφία» γράφτηκε στα 1578 από κάποιον ιεραπόστολο Jean de Lery<sup>4</sup>.

Τον 17<sup>ο</sup> και 18<sup>ο</sup> αιώνα, η επιστημονική ενασχόληση του ανθρώπου με τον κόσμο και τη φύση πήρε νέα και πρωτόγνωρη ώθηση από τις εξαγγελίες των επιστημόνων για πίστη στον ορθό λόγο, την εμπειρική παρατήρηση και το πείραμα. Ο Ρενέ Ντεκάρτ στο μνημειώδες έργο του *Λόγος περί Μεθόδου* το 1637 έκανε μια βαθιά τομή στις μέχρι τότε επιστημονικές μεθόδους. Η εμπειρική παρατήρηση, αν και αναγκαία, δεν είναι ικανή να οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα για τον κόσμο. Αυτό που πρέπει να μεσολαβήσει ανάμεσα στην παρατήρηση και το συμπέρασμα είναι η ανθρώπινη λογική, που μπορεί να οδηγήσει τη σκέψη σε απόλυτες αλήθειες για τον κόσμο. Το καρτεσιανό παράδειγμα έκτοτε, συνώνυμο του θετικισμού, του ορθολογισμού και της διανοητικής αναζήτησης που μπορεί με ασφάλεια - εφόσον είναι υποταγμένη στην ορθή μέθοδο - να οδηγεί σε αδιαμφισβήτητες βεβαιότητες για τον κόσμο, έγινε ακλόνητη αρχή για όλες τις επιστήμες και, γενικά, για τον ανθρώπινο δυτικό νου. Η πίστη στο έλλογο ον, την εξέλιξη και την πρόοδο του, η αμφισβήτηση των θεοκρατικών απόψεων για την προέλευση του κόσμου, η άνοδος της αστικής τάξης και η πρώτη αναγνώριση δικαιωμάτων στους «απλούς» ανθρώπους είναι μερικές από τις κατακτήσεις του Διαφωτισμού, που διαμόρφωσαν, από το 18<sup>ο</sup> αιώνα και μετά, ακόμα περισσότερο τη δυτική σκέψη.

Μετά τις σπουδαίες εξαγγελίες του Ορθολογισμού και του Διαφωτισμού, οι ήδη υπάρχουσες σχέσεις των Ευρωπαίων με τους ανθρώπους των αποικιών δεν ήταν δυνατό να μείνουν ανεπηρέαστες. Η παρατήρηση της διαφορετικότητας των ανθρώπων γέννησε, τους αιώνες αυτούς, μία σημαντική ανάγκη: την εξερεύνηση της ανθρώπινης βιολογικής κατασκευής και της ανθρώπινης συμπεριφοράς με στόχο την ανακάλυψη και την εξαγωγή, όσο το δυνατό, πιο *ασφαλών* συμπερασμάτων που να δικαιολογούν την «αγριότητα» των «πρωτόγονων» σε σχέση με την κανονικότητα της λειτουργίας και της συμπεριφοράς των «εξελιγμένων» Ευρωπαίων. Η χρήση των όρων «πρωτόγονος» και «εξελιγμένος» δεν είναι τυχαία εδώ και παραπέμπει στην εξελικτική θεωρία που διαμόρφωσε τις βασικές αρχές της ανθρωπολογικής έρευνας το 17<sup>ο</sup>, 18<sup>ο</sup> και 19<sup>ο</sup> αιώνα. Η εξελικτική θεωρία είναι αυτή που διαμόρφωσε και τις αρχές της Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας, που κυρίως μας ενδιαφέρει εδώ, και που έκανε τα πρώτα της βήματα ως επιστήμη στα τέλη, όπως είπαμε, του 19<sup>ου</sup> αιώνα<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Για αυτήν την πρώτη απόπειρα και για κάποιες μεταγενέστερες βλ. πιο αναλυτικά στην εισαγωγή της δεύτερης έκδοσης του *Shadows in the Field*, Barz & Cooley (2008:5-7).

<sup>5</sup> Σχετικά με τη θεωρία της εξελικτικής ανθρωπολογίας και σχετικά με το πώς διατυπώνεται αυτή στο βιβλίο του αμερικανού ανθρωπολόγου Lewis Henry Morgan του 1871: *Η Αρχαία Κοινωνία, ή έρευνες γύρω από την πορεία της ανθρώπινης προόδου από την Αγριότητα, διαμέσου της Βαρβαρότητας προς τον Πολιτισμό*, τα στοιχεία έχουν παρθεί από τη διάλεξη του Π. Κάβουρα στη εκδοθείσα σειρά διαλέξεων με τίτλο *Μοντερνισμός: η ώρα της αποτίμησης*, Αθήνα, 1996.

Δύο βασικές αρχές της εξελικτικής θεωρίας στην Ανθρωπολογία είναι α) (όσον αφορά στη μεθοδολογία της έρευνας) ότι η επί τόπου έρευνα δε γίνεται ποτέ από τον ανθρωπολόγο και β) (όσον αφορά στα αποτελέσματα της έρευνας) ότι ζητούμενο της ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώνονται είναι η εξαγωγή καθολικών - παγκόσμιων συμπερασμάτων για την πρόοδο του ανθρώπου και την εξέλιξη του πολιτισμού. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στο πρώτο, ο επιστήμονας ανθρωπολόγος βρίσκεται στο εργαστήριο στην πατρίδα του, συγκεντρώνει τα στοιχεία που του συλλέγουν οι πληροφορητές του και αξιοποιώντας τις γνώσεις του και τις λογικές μεθόδους, στις οποίες έχει εντυπώσει, εξάγει συμπεράσματα για τους ανθρώπους που μελετά. Ο «ανθρωπολόγος της πολυθρόνας», όπως έχει χαρακτηριστεί, βρίσκεται σε απόλυτη αναλογία με τον «συγκριτικό μουσικολόγο της πολυθρόνας», που την ίδια εποχή κάθεται στο εργαστήριό του ακούει τις ηχογραφημένες μουσικές που του φέρνουν οι συνεργάτες του, τις τακτοποιεί σε αρχεία και φτιάχνει τους πρώτους παγκόσμιους μουσικούς χάρτες. Ο Carl Stumpf και ο μαθητής και βοηθός του Erich M. von Hornbostel ίδρυσαν στο Βερολίνο γύρω στα 1901 το πρώτο μεγάλο αρχείο με μη-δυτικές μουσικές ηχογραφήσεις. Από τους δύο, ο πρώτος δεν έκανε ποτέ επιτόπια έρευνα<sup>6</sup>. Οι συγκριτικοί μουσικολόγοι, την περίοδο αυτή, καταγράφουν τις μουσικές που φτάνουν στο εργαστήρι τους με το σύστημα του Ellis και ως καλοί μουσικολόγοι αναλύουν το μουσικό υλικό και το συγκρίνουν με υλικό από άλλους τόπους προέλευσης αλλά και με τη μουσική της δικής τους ευρωπαϊκής παράδοσης.

Την ίδια περίοδο, υπό την σκέπη της εξελικτικής θεωρίας, αν και αντιβαίνοντας στην πρώτη βασική αρχή, που θέλει τον ερευνητή καθλωμένο στην πολυθρόνα του, εμφανίστηκε στην Ευρώπη μία λιγότερο θεωρητική-συγκριτική και περισσότερο καλλιτεχνική τάση, το φολκλόρ και οι εθνικές σχολές. Το φολκλόρ προσανατολίστηκε, όπως και η συγκριτική μουσικολογία, στη διάσωση και αποθήκευση μουσικού ηχογραφημένου υλικού, με τη μόνη διαφορά ότι το υλικό αυτό προερχόταν από τη χώρα προέλευσης του ερευνητή, ο οποίος συνήθως, εκείνη την εποχή, ήταν και συνθέτης (B. Bartok, Z. Kodaly κτλ). Στόχος της συγκομιδής του μουσικού υλικού δεν ήταν η συγκριτική μελέτη και η εξαγωγή συμπερασμάτων, αλλά η ενσωμάτωση του στις καλλιτεχνικές συνθέσεις των συνθετών-συλλεκτών του υλικού. Οι συνθέτες στόχευαν με τα έργα τους να ισχυροποιήσουν την εθνική ταυτότητα του λαού τους αναζητώντας, καταγράφοντας και αναδημιουργώντας τις πλέον «αυθεντικές» μελωδίες του τόπου τους. Οι φολκλοριστές και οι συνθέτες των εθνικών σχολών πρωτοτύπησαν σε σχέση με τους συγκριτικούς μουσικολόγους και τους πολιτισμικούς ανθρωπολόγους της εποχής, πρώτον, μεταβαίνοντας οι ίδιοι στο πεδίο και συλλέγοντας οι ίδιοι το μουσικό υλικό και, δεύτερον, επιλέγοντας ως πεδίο έρευνας τη χώρα προέλευσής τους. Και οι δύο αυτές μεθοδολογικές ανατροπές επηρέασαν επιφανειακά το τοπίο της μελέτης του μη δυτικού μουσικού υλικού, καθώς η ουσία και τα ιδεώδη της εξελικτικής θεωρίας παρέμειναν ανεπηρέαστα. Παρόλο, για παράδειγμα, που ο φολκλοριστής συγκέντρωνε υλικό από την

---

<sup>6</sup> Όλα τα παραπάνω στοιχεία από Barz & Cooley (2008:8).

πατρίδα του και αυτό μπορούμε να πούμε ότι καθιστούσε την ουσία του «άλλου» πολύ πιο κοντά στην ουσία του «εαυτού», «εν τούτοις, οι μουσικοί φολκλωριστές επινόησαν έναν Άλλον μέσα στα εθνικά τους σύνορα δημιουργώντας πολιτισμικά και εξελικτικά αναπτυξιακές διαφορές που διαχώριζαν τους ερευνητές από τους ανθρώπους που ερευνούσαν»<sup>7</sup>.

Το δεύτερο σημαντικό ιδεώδες της εξελικτικής φιλοσοφίας, που διέπει όλες τις ανθρωπιστικές επιστήμες την εποχή αυτή, ήταν η πίστη σε καθολικές και παγκόσμιες αλήθειες για την εξέλιξη και πρόοδο του πολιτισμού. Η κοινωνική και πολιτισμική συμπεριφορά του ανθρώπου θεωρείται, εκείνη την εποχή, και από πολλούς ακόμα και σήμερα, ότι ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια, από τον πρωτογονισμό στη βαρβαρότητα και σταδιακά στον εκπολιτισμό. Η ετερότητα, την εποχή αυτή, συνοδεύεται από αναπόφευκτες αξιολογικές κρίσεις που εν ολίγοις εσωκλείονται στον χαρακτηρισμό «πρωτόγονος». Οι εξαγγελίες του Διαφωτισμού για ισότητα και δικαιώματα για όλους, είναι γνωστό, ότι έρχονται σε απόλυτη σύγκρουση με την επεκτατική-αποικιοκρατική πολιτική της μοντέρνας εποχής και ο «διασωστικός» χαρακτήρας των συγκριτικών μελετών αυτής της περιόδου, αποτελεί ειρωνικό σχόλιο στις ιμπεριαλιστικές πρακτικές. Με όρους συντακτικού, που πάντοτε βοηθάνε στην κατανόηση των ανθρωπίνων σχέσεων, ο ανθρωπολόγος ή ο συγκριτικός μουσικολόγος είναι ένα τεράστιο Υ (Υποκείμενο) και ο «πρωτόγονος» ένα ισχνό και «άγριο» Α (Αντικείμενο). Το «πολιτισμένο» Υ έχει το καθήκον να αποκρυπτογραφήσει την αγριότητα του Α, ενώ άλλα «πολιτισμένα» Υ έχουν αναλάβει τον εκπολιτισμό του. Το ζητούμενο, σε κάθε περίπτωση, είναι η κατηγοριοποίηση του κόσμου στα σκαλιά μιας πυραμίδας στην κορυφή της οποίας βρίσκεται ο δυτικός πολιτισμός. «Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι το αξιολογικό, θεωρητικό σχήμα του εξελικτισμού, με τις διαβαθμίσεις της αγριότητας, της βαρβαρότητας και του πολιτισμού, εάν έχει κάποια κριτική αξία, αυτή πρέπει να αναζητηθεί στο αναστοχαστικό επίπεδο της ίδιας αναπαραστατικής κατασκευής, με κύριο δηλαδή άξονα αναφοράς το μοντέρνο δυτικό ορθολογισμό<sup>8</sup>».

Τα ηθικά αδιέξοδα της εξελικτικής θεωρίας οδήγησαν στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και μέχρι περίπου τα μέσα του, κάποιους πολιτισμικούς ανθρωπολόγους σε μία αναθεώρηση των βασικών αρχών τους. Αναφέρομαι στο κίνημα του πολιτισμικού σχετικισμού που αναπτύχθηκε σε Αμερική και Αγγλία με βασικούς εκπροσώπους τους Franz Boas στην Αμερική και Bronislaw Malinowski και Evans-Pritchard στην Αγγλία. Στην Αμερική η σχολή του Boas χαρακτηρίστηκε ως ιστορικός μερικευτισμός (historical particularism), ενώ στην Αγγλία η νέα τάση ονομάστηκε λειτουργισμός<sup>9</sup>.

Ο πολιτισμικός σχετικισμός και στις δύο εκφάνσεις του, παρά τις όποιες διαφορές μεταξύ των δύο σχολών, διαμόρφωσε μία νέα εθνογραφική μέθοδο με κοινά θεωρητικά και μεθοδολογικά χαρακτηριστικά. Βασικό επιχείρημα της νέας εθνογραφικής μεθόδου ήταν ότι τα αξιολογικά κριτήρια που

<sup>7</sup> Barz & Cooley (2008:9).

<sup>8</sup> Π. Κάβουρας, (1996: 91).

<sup>9</sup> Αυτόθι.

εφαρμόζονται πάνω στα υλικά και πνευματικά επιτεύγματα των ανθρώπων, θα πρέπει να διαφέρουν από τόπο σε τόπο και από εποχή σε εποχή. Ο πολιτισμικός σχετικισμός αμφισβήτησε την παγκόσμια αλήθεια και τα παγκόσμια αξιολογικά κριτήρια του εξελικτισμού και μίλησε για ιστορικές και τοπικές ιδιαιτερότητες. Η χρήση του όρου «πολιτισμός»<sup>10</sup> αντικαταστάθηκε από την χρήση του όρου «κουλτούρα» και ο δυτικός Πολιτισμός αντιμετωπίστηκε ως μία κουλτούρα ισοδύναμη με τις υπόλοιπες παγκόσμιες κουλτούρες. Τέλος, στο επίπεδο της μεθόδου, ο πολιτισμικός σχετικισμός έφερε σε πρώτο πλάνο τη σημασία της επιτόπιας έρευνας από τον ίδιο τον ερευνητή καθώς και της επιτόπιας συμμετοχικής παρατήρησης και μαθητείας του μέσα στο πεδίο.

Μέσα από το χαρακτηριστικό παράδειγμα του Malinowski, μπορούμε να προσεγγίσουμε λίγο πιο αναλυτικά το παράδειγμα του πολιτισμικού σχετικισμού, όπως αυτό διαμορφώθηκε στην Ευρώπη και στη Αγγλία, αλλά και τις αστοχίες και τις ουσιαστικές αγκυλώσεις για τις οποίες κατακρίθηκε στη συνέχεια το νέο αυτό είδος εθνογραφίας<sup>11</sup>. Ο Malinowski εγκαταστάθηκε στους Τρόμπριαντ της Νέας Γουινέα για πάνω από τρία χρόνια (1915-1918). Στο εξής, η μακρόχρονη διαμονή του ανθρωπολόγου στον τόπο έρευνας θα γίνει αποδεικτικό στοιχείο εγκυρότητας και «επιστημοσύνης» της έρευνας και των συμπερασμάτων που εξάγει. Η έρευνά του ήταν ιδιαίτερος ενδελεχής, γι' αυτό και ο Malinowski έμεινε γνωστός για τη ρεαλιστική και ολιστική του προσέγγιση. Η ολιστική προσέγγιση συνίστατο στο ότι ο ερευνητής, μέσω της μακρόχρονης εμπειρίας του στο πεδίο και μέσω κάποιων νέων τεχνικών της επιτόπιας έρευνας, όπως: εκμάθηση της εντόπιας γλώσσας, ίδια αντίληψη των θεμάτων, λεπτομερής καταγραφή υπό μορφή ερωτήσεων, κατάρτιση διαγραμμάτων, χαρτών, γενεαλογικών δέντρων και άλλα αντίστοιχα μεθοδολογικά εργαλεία<sup>12</sup>, μπορούσε να καταγράψει ρεαλιστικά και συνολικά τον πολιτισμό που μελετούσε, με σκοπό την κατανόηση του πολιτισμού από τη «σκοπιά του ιθαγενούς»<sup>13</sup>. Κατά τον Malinowski και τους οπαδούς της σχολής του, μετά τη μακρόχρονη εμπειρία του ερευνητή στο πεδίο, ήταν δυνατή η μεταφορά του υπό εξέταση πολιτισμού σε έναν κειμενικό λόγο – κατά παράδοση μακροσκελή – ικανό να αποδώσει ολιστικά και ρεαλιστικά την κουλτούρα που μελετήθηκε. Αυτή η μακροσκελής αναφορά ονομάστηκε εθνογραφία και, για πολλά χρόνια μετά, η μορφή που της δόθηκε από τον Malinowski θεωρείτο ακόμα υπόδειγμα έρευνας και γραφής από τους πολιτισμικούς σχετικιστές, επιστήμονες του κλάδου. Θα έπρεπε να περάσουν πολλά χρόνια για να πέσει από το βάθρο του ο Malinowski και η Πολιτισμική Ανθρωπολογία να κάνει ένα ουσιαστικό βήμα μπροστά.

---

<sup>10</sup> Ο κατά E.B. Tylor ορισμός του πολιτισμού ως «το περίπλοκο σύνολο που περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, την τέχνη, τα ήθη, το νόμο, τα έθιμα και οποιεσδήποτε ικανότητες και συνήθειες αποκτά ο άνθρωπος ως μέλος μιας κοινωνίας» ήταν ο πιο χαρακτηριστικός ορισμός του πολιτισμού κατά την εξελικτική φιλοσοφία, που θεωρήθηκε υπερβολικά δεσμευτικός και εγκαταλείφθηκε από τους σχετικιστές ανθρωπολόγους. Για περισσότερες πληροφορίες, βλ. Γκιρτζ, (2003:16-17).

<sup>11</sup> Η εθνογραφία, δηλαδή μία μονογραφία όπου ο ερευνητής περιγράφει και αναλύει την εμπειρία του στο πεδίο, είναι από την εποχή αυτή και μετά το βασικό προϊόν αλλά και το βασικό ακαδημαϊκό ζητούμενο της ανθρωπολογικής έρευνας.

<sup>12</sup> Τα στοιχεία έχουν παρθεί από Γκέφου-Μαδιανού, (2008:279).

<sup>13</sup> Malinowski, (1922:25), εδώ από Γκέφου-Μαδιανού, (2008: 344).

Η κριτική που έλαβε ο Malinowski από μεταγενέστερους ανθρωπολόγους ήρθε μετά την έκδοση του ημερολογίου που κρατούσε κατά τη διάρκεια της παραμονής του στο πεδίο, από τη γυναίκα του Valetta, πολλά χρόνια μετά το θάνατό του<sup>14</sup>. Το ημερολόγιο είχε ως αποτέλεσμα την απογύμνωση του επιστήμονα ερευνητή με την αποκάλυψη των βαθύτερων αισθημάτων και των ψυχοσωματικών του προβλημάτων κατά την παραμονή του στο πεδίο. Οι αλληπάλληλοι ακαδημαϊκοί διαξιφισμοί, που ακολούθησαν την έκδοση, διαμόρφωσαν, την περίοδο αυτή, τα βασικά σημεία κριτικής που δέχτηκε ο πολιτισμικός σχετικισμός από τη λεγόμενη Νέα Εθνογραφία (που θα δούμε παρακάτω), η οποία, αν και στηρίχτηκε στα επιτεύγματα του πολιτισμικού σχετικισμού, προχώρησε σε μία πιο ουσιαστική συγκριτική και κριτική σκοπιά πάνω στις ανθρώπινες πολιτισμικές εκφράσεις.

Το βασικότερο στοιχείο της κριτικής ήταν το κατά πόσο το νέο σχετικιστικό μοντέλο είχε *ουσιαστικά* αποστασιοποιηθεί από το εξελικτικό και θετικιστικό μοντέλο, που προηγείτο. Ο Malinowski, παρά τη μακρόχρονη συγκατοίκησή του με τους Τρόμπριαν και την εμπλοκή του μαζί τους στο επίπεδο της έρευνας, δεν απέβαλε, στο επίπεδο της γραφής, τον αέρα του επιστήμονα-παντογνώστη ερευνητή. Η δε «πανοραμική» σκοπιά μιας μυθοποιημένης εμπειρίας, που απέπνεε συνολικά το έργο του, ήρθε να κλονιστεί κι αυτή μετά την έκδοση του ημερολογίου του. Με στοιχεία συντακτικού, ενώ στο πεδίο της έρευνας το Y (ο ερευνητής) και το A (ο ιθαγενής) συνυπήρχαν και συνδιαλέγονταν, στη γραφή-εθνογραφία, απουσίαζε εντελώς το Y και ενδιέφερε η πληρέστερη και αναλυτικότερη αναπαράσταση του A. Με την κατηγορηματική διατύπωση του ερευνητή ότι η αναπαράσταση είναι πλήρης, αντικειμενική, και αδιαμφισβήτητη, η κριτική που δέχτηκε ο Malinowski και οι οπαδοί του ήταν ότι κατασκεύασαν ένα νέο θετικιστικό μοντέλο πολύ κοντά στα πρότυπα του ήδη υπάρχοντος. «Τα πολιτισμικά συμβάντα δεν παραδίδονται παθητικά, όπως υποστηρίζει ένας αφηγηματικός ρεαλισμός, σε αυτό το προνομιούχο υποκείμενο που εν είδει φωτογραφικής κάμερας τα αποτυπώνει με ‘αντικειμενικό’ τρόπο, ως ‘ τρίτος’, μέτοχος αμέτοχος σε αυτά»<sup>15</sup>, παρατηρεί ο Ευθ. Παπαταξιάρχης στην εισαγωγή της ελληνικής μετάφρασης του *Η Ανθρωπολογία μέσα από τον καθρέφτη* του M. Herzfeld, αποτυπώνοντας την ουσία της κριτικής που έλαβε εκείνο τον καιρό το έργο του Malinowski. Ενώ λίγο παρακάτω, αναφέρει: «Ο μεγάλος εχθρός της ανθρωπολογίας κατά τον Herzfeld, είναι ο εξωτισμός, δηλαδή η αξιωματική εννοιολόγηση του ‘άλλου’ ως εγγενώς διαφορετικού (π.χ. δεδομένου, στατικού, δίχως ιστορία κ.λπ.)»<sup>16</sup>. Το στοιχείο της αντικειμενικής και ολιστικής αναπαράστασης, το στοιχείο της εξωτικοποίησης και, γενικά, της διαφοροποίησης του ερευνητή από το υπό εξέταση πολιτισμικά «άλλο», είναι τα βασικά σημεία του εθνογραφικού ρεαλισμού που χτυπήθηκαν καιρία και οδήγησαν σιγά σιγά σε μία νέα συζήτηση περί ανάλυσης και μεθόδου.

---

<sup>14</sup> B. Malinowski, *A Diary in the Strict Sense of the Term*, 1967.

<sup>15</sup> Herzfeld, M., (1998: xii).

<sup>16</sup> Herzfeld, M., (1998: xiii-xiv).

Πριν, όμως, περάσουμε στη Νέα Εθνογραφία, που ουσιαστικά διατυπώνει έναν ουσιαστικό προβληματισμό και αλλάζει τα δεδομένα στο πεδίο της Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας μέχρι και σήμερα, είναι σκόπιμο να δούμε πώς ο πολιτισμικός σχετικισμός με την έμφαση που έδωσε στη επιτόπια έρευνα και την ίδια εμπειρία και μαθητεία του ερευνητή στο πεδίο, επηρέασε το χώρο της Συγκριτικής Μουσικολογίας που είναι, όπως είπαμε, ο συγγενής κλάδος του οποίου η ιστορική εξέλιξη μας αφορά εδώ. Στο χώρο της Συγκριτικής Μουσικολογίας, η αντίστοιχη στροφή προς το πεδίο και την επιτόπια έρευνα από τον ίδιο τον ερευνητή, είχε ως αποτέλεσμα τον επαναπροσδιορισμό της επιστήμης και τη μετονομασία του σε Εθνομουσικολογία. Ο νέος επιστημονικός κλάδος γεννιέται μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, μέσα από τις επιρροές που δέχεται από άλλους κλάδους (κυρίως από την Ανθρωπολογία) αλλά και μέσα από τον αναστοχασμό της Ευρώπης για τα επιτεύγματα του πολιτισμού της. Το 1955 ιδρύεται στην Αμερική η Κοινωνία της Εθνομουσικολογίας (SEM-Society for Ethnomusicology), που σηματοδοτεί την ίδρυση του νέου επιστημονικού κλάδου, ο οποίος αντικαθιστά ουσιαστικά τη Συγκριτική Μουσικολογία και δανείζεται μεθοδολογικά και αναλυτικά εργαλεία από την Ιστορική Μουσικολογία, την Ανθρωπολογία, τις Performance Studies, την Κοινωνιολογία και το φολκλόρ<sup>17</sup> (που μέχρι σήμερα αποτελούν τους βασικούς ακαδημαϊκούς τόπους προέλευσης των εθνομουσικολόγων). Στα χρόνια που ακολούθησαν μετά την ίδρυση της SEM, δημιουργήθηκαν στη Βόρεια Αμερική δύο τάσεις στην Εθνομουσικολογία: μία με περισσότερο ανθρωπολογικό και μία με περισσότερο μουσικολογικό προσανατολισμό. Η ανθρωπολογική σκοπιά εκπροσωπήθηκε, βασικά, από τον Alan Merriam και η μουσικολογική από τον Mantle Hood. Η ανθρωπολογική σκοπιά έθεσε στο κέντρο του ενδιαφέροντος της τη μουσική μέσα, και όχι ξέχωρα, από την κουλτούρα της (*music in culture*<sup>18</sup>) και ταυτόχρονα ανέπτυξε έναν μεγαλύτερο προβληματισμό γύρω από το πώς της έρευνας σε σχέση με το *τί*. Από την άλλη πλευρά, η Μουσικολογική σκοπιά έφερε πάλι στο προσκήνιο τη μουσική, όχι ως αναλυτικό αντικείμενο στο εργαστήριο του ερευνητή, αλλά, πρώτα και κύρια, ως πράξη στο πεδίο. Ο Hood ανέδειξε τη σημασία της εκμάθησης της υπό μελέτης μουσικής από τον ερευνητή και μίλησε για την αναγκαία *bi-musicality* των ερευνητών<sup>19</sup>.

Τις δεκαετίες που ακολουθούν την ίδρυση του κλάδου της Εθνομουσικολογίας, σημαντικά ρεύματα της επιστήμης και της φιλοσοφίας επηρεάζουν καθοριστικά, τόσο το νεοσύστατο κλάδο της Εθνομουσικολογίας, όσο και την Πολιτισμική Ανθρωπολογία. Η συμβολική ανθρωπολογία (Victor Turner, David Schneider), ο δομολειτουργισμός και η ερμηνευτική ανθρωπολογία (Clifford Geertz), η μαρξιστική θεωρία και η φαινομενολογία, είναι μερικά από τα πεδία που ουσιαστικά άλλαξαν το τοπίο στις επιστήμες που εξετάζουμε και οδήγησαν σιγά σιγά στις μεγάλες κατακτήσεις της δεκαετίας του '80. Τις δεκαετίες αυτές, το θετικιστικό και ρεαλιστικό μοντέλο «δοκιμάζεται» αισθητά περισσότερο. Η

---

<sup>17</sup> Barz & Cooley, (2008: 10).

<sup>18</sup> Αυτόθι.

<sup>19</sup> Barz & Cooley, (2008: 11).

άποψη ότι η αλήθεια είναι εκεί έξω, καθολική, αντικειμενική και έτοιμη να την κατακτήσει ο άνθρωπος μέσα από λογικές μεθόδους, αρχίζει να κλονίζεται. Είτε είναι μία άχρονη και στατική κατασκευασμένη δομή (δομολειτουργισμός), είτε υπόκειται σε ιστορικά ή κοινωνικά προερχόμενη αλλαγή (μαρξισμός), είτε εμφανίζεται ως ένα κείμενο με πολλαπλές ερμηνείες (ερμηνευτική ανθρωπολογία), είτε αναφέρεται ξεκάθαρα στις δομές της ίδιας της συνείδησης του Υποκειμένου που στέκει διερευνητικά απέναντί της (φαινομενολογία), η πραγματικότητα δεν έχει πια αντικειμενική και καθολική υπόσταση αλλά και ούτε είναι δυνατό να κατακτηθεί στην ολότητά της από τον άνθρωπο. Η συνείδητοποίηση του ερευνητή ότι το αποτέλεσμα της εργασίας του, η μονογραφία του δηλαδή, θα αποτελεί τη δική του ερμηνεία και τη δική του σκοπιά πάνω στο θέμα που πραγματεύεται, αλλάζει σταδιακά τη στάση και τη μεθοδολογία του, τόσο στο πεδίο, όσο και μετά στη διαδικασία της γραφής.

Από τις παραπάνω εξελίξεις, ιδιαίτερα καθοριστική στάθηκε στο χώρο της πολιτισμικής ανθρωπολογίας η συμβολική και ερμηνευτική ανθρωπολογία που άσκησε κατά κύριο λόγο ο Clifford Geertz. Η ανθρωπολογία του Geertz προσλάμβανε τον πολιτισμό ως ένα σύστημα και μία δέσμη «κοινωνιοτήτων»<sup>20</sup>, δηλαδή συμβόλων, που ο ερευνητής «εξερευνούσε». Μάλιστα, κατά τον Geertz, που ήταν ιδιαίτερα σχολαστικός με την οριοθέτηση της έννοιας του πολιτισμού, «ο άνθρωπος είναι ζώο αιωρούμενο σε έναν ιστό σημασιών που το ίδιο έχει υφαίνει» και «θεωρώ πολιτισμό αυτόν τον ιστό, και κατά συνέπεια την ανάλυσή του όχι μια εμπειρική επιστήμη σε αναζήτηση νόμου, αλλά μία ερμηνευτική επιστήμη σε αναζήτηση νοήματος»<sup>21</sup>. Ταυτόχρονα, η σχολαστική περιγραφή της κάθε λεπτομέρειας της τελετουργικής αλλά και της καθημερινής ζωής, των σημαντικών αυτών συμβολικών δομών των πολιτισμών, όπως τις χαρακτήριζε ο Geertz, άφησε ως κληρονομιά στην ιστορία της πολιτισμικής ανθρωπολογίας το εργαλείο της «πυκνής περιγραφής». Ο Geertz ανέλυε με τον υποδειγματικά σχολαστικό του τρόπο και την παραμικρή λεπτομέρεια των πρακτικών που μελετούσε, σαν αυτές να ήταν γριφώδη και αινιγματικά γραπτά κείμενα μπροστά του. Με άλλα λόγια, ο Geertz «τη δεκαετία του '70, ανέλυσε την κουλτούρα με όρους κειμενικής μεταφοράς, όπου η κουλτούρα αντιμετωπίστηκε ως κείμενο (culture as text)»<sup>22</sup>.

Οι παραπάνω, επιστημολογικού τύπου αναζητήσεις, τα σημαντικά κρίσιμα ζητήματα πολιτικού χαρακτήρα, οι αποικιοκρατικές πρακτικές της Δύσης με τα τραγικά αποτελέσματά τους, το κίνημα του φεμινισμού και γενικά οι μεταμοντέρνες απόψεις γύρω από τα επιτεύγματα των στόχων του Διαφωτισμού δημιούργησαν αμφισβήτηση γύρω από τη Δυτική οικονομική, πολιτική και πνευματική ηγεμονία και κατ' επέκταση αμφιβολίες για τον τρόπο προσέγγισης των υπό μελέτη κοινωνιών αλλά και τον τρόπο εκπροσώπησης των κοινωνιών αυτών από τους ερευνητές τους. Τη δεκαετία του '80, όλες οι κατακτήσεις της σκέψης και της εμπειρίας των προηγούμενων δεκαετιών φαίνεται πως έλαβαν μία πιο

<sup>20</sup> Γκέφου – Μαδιανού, (2008:14).

<sup>21</sup> Geertz, (2003:17).

<sup>22</sup> Λαλιώτη-Παπαπούλου, (2010:296).

αποκρυσταλλωμένη μορφή. Μάλιστα, η εφαρμογή τους – και σ' αυτό ακριβώς το σημείο συνίσταται η πιο σημαντική αλλαγή – επεκτάθηκε πάνω στο προϊόν της ερευνητικής διαδικασίας, δηλαδή πάνω στο κείμενο της εθνογραφίας: «... το ρεύμα του writing culture τη δεκαετία του '80 εφάρμοσε το ερμηνευτικό παράδειγμα (εννοεί του Geertz) στα ίδια τα προϊόντα της ανθρωπολογικής έρευνας, δηλαδή στις εθνογραφίες. Οι εθνογραφίες αναλύθηκαν ως πράξεις ερμηνείας και έτυχαν συστηματικής κριτικής με όρους κειμενικούς (όπως η κειμενική κατασκευή της αυθεντίας [authority], η κειμενική κατασκευή των 'άλλων', οι τρόποι εν γένει της κειμενικής αναπαράστασης της εθνογραφικής εμπειρίας [Clifford και Marcus 1986])»<sup>23</sup>. Από τα έργα που γράφτηκαν με το παραπάνω σκεπτικό και που θεμελίωσαν ουσιαστικά τις νέες τάσεις της Νέας Εθνογραφίας ή αλλιώς της «πολιτισμικής κριτικής», όπως καθιερώθηκε να λέγεται το ιδιαίτερα κριτικό και συγκριτικό πνεύμα με το οποίο γράφονται και συνομιλούν μεταξύ τους οι εν προκειμένω εθνογραφίες εφ' εξής, ξεχώρισαν βασικά δύο: το *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences* (Η Ανθρωπολογία ως Πολιτισμική Κριτική: Μια Πειραματική Στιγμή στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες), των George Marcus και Michael Fischer και το *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* (Γράφοντας τον Πολιτισμό: Η Ποιητική και η Πολιτική της Εθνογραφίας), που επιμελήθηκαν οι James Clifford και George Marcus και δημοσιεύτηκαν (και τα δυο) το 1986.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της Νέας Εθνογραφίας μπορούν να συνοψισθούν στα παρακάτω. Καταρχάς, αμφισβητείται η «ύπαρξη μιας 'μεγάλης' θεωρίας (grand theory) ικανής να ερμηνεύσει συνολικά την ανθρώπινη συμπεριφορά»<sup>24</sup>. Επίσης, εγκαταλείφθηκε οριστικά η πίστη στην ικανότητα του ερευνητή να μελετά και να αποδίδει «αντικειμενικά» μία πραγματικότητα, είτε γιατί είναι αδύνατο να αποδεσμευθεί ο ίδιος από το δικό του πολιτισμό, είτε γιατί ο εαυτός του συνδιαμόρφωσε το πεδίο της έρευνας, είτε γιατί η πραγματικότητα, τελικά, δε μπορεί με κανέναν τρόπο να αναπαρασταθεί. Ο παραπάνω προβληματισμός ονομάστηκε «κρίση της αναπαράστασης» και οδήγησε στην παραδοχή ότι όλα τα εθνογραφικά κείμενα αποτελούν πιθανές ερμηνείες της υπό μελέτη πραγματικότητας. Η παραδοχή ότι το Υ του ερευνητή συνδιαμορφώνει το πεδίο της έρευνας και, ακόμα περισσότερο σχεδόν εξ ολοκλήρου το εθνογραφικό κείμενο, σημαίνει ότι τα κείμενα που γράφουν οι ανθρωπολόγοι «δεν είναι καθόλου ουδέτερα, αλλά αντίθετα είναι ιστορικά, πολιτικά και επιστημολογικά προσδιορισμένα. Γι' αυτό και εισηγείται (εννοεί η πολιτισμική κριτική) την αναστοχαστική<sup>25</sup> περιγραφή των συνθηκών παραγωγής τους – με ρητή αναφορά στον ίδιο τον εθνογράφο – ως αναπόσπαστο μέρος της εθνογραφικής διαδικασίας»<sup>26</sup>. Αυτό σημαίνει ότι οι νέες εθνογραφίες οφείλουν να περιγράφουν και τον ίδιο τον ερευνητή αλλά και τις ιστορικές, κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες της έρευνας.

<sup>23</sup> Αυτόθι.

<sup>24</sup> Γκέφου-Μαδιανού, (2008:15).

<sup>25</sup> βλ. περισσότερα για την «κρίση της αναπαράστασης» και τον «αναστοχασμό» στο Ruby, J. (Edt.) (1982). *A Crack in the Mirror: Reflexive Perspectives in Anthropology*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

<sup>26</sup> Γκέφου-Μαδιανού, (2008:15).

Σημαντικό, επίσης, ρόλο στις εθνογραφίες της «πολιτισμικής κριτικής» έχει η έννοια της πολιτισμικής αλλαγής. Οι διαδικασίες κατά τις οποίες «οι πολιτισμοί επαν-ανακαλύπτονται ή το πώς οι άνθρωποι τους επινοούν εκ νέου»<sup>27</sup> μπαίνουν στο κέντρο του προβληματισμού των νέων εθνογραφικών κειμένων. Τέλος, «η έννοια πολιτισμός διευρύνεται και ανανεώνεται για να περιλάβει, αφενός, τις νέες ταυτότητες που διαμορφώνονται: ατομικές, έμφυλες, εθνοτικές, φυλετικές και ταξικές, πολυγλωσσικές και συνοριακές, πάνω απ' όλα όμως διαφορούμενες και πολλαπλές. Αφετέρου, η ίδια αυτή έννοια επιχειρεί να περιλάβει τους ιστορικούς μετασχηματισμούς που λαμβάνουν χώρα εντός των πλαισίων ενός πολιτισμικού συστήματος»<sup>28</sup>.

Η Νέα Εθνογραφία έλαβε, όπως είναι φυσικό, και αυτή την κριτική της, κυρίως από αυτούς που την εξέλαβαν ως μία καθαρά μεταμοντέρνα εξέλιξη στο πεδίο της ανθρωπολογικής έρευνας. Η κριτική στόχευε κυρίως στην «ανιστορικότητα», την «απολιτικότητα» και την «αντιεπιστημονικότητα» των νέων εθνογραφιών. Μία επιπλέον ενδιαφέρουσα κριτική άποψη ήταν ότι η Νέα Εθνογραφία μετατόπισε το ενδιαφέρον από την εμπειρία του πεδίου στην εμπειρία της γραφής, αποδυναμώνοντας με αυτόν τον τρόπο το βασικότερο μεθοδολογικό εργαλείο, που ήταν ως τότε η επιτόπια έρευνα. Πολύ ενδιαφέρουσα, στο σημείο αυτό, ήταν η στάση του κλάδου της Εθνομουσικολογίας, ο οποίος, ενώ επηρεάστηκε καθολικά από τις εξελίξεις του κλάδου της Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας, αντιστάθηκε σθεναρά στην υποσκέλιση της αξίας της επιτόπιας έρευνας. Μάλιστα, το 1997 η πιο σημαντική ως τώρα έκδοση μεθοδολογικού χαρακτήρα του κλάδου της Εθνομουσικολογίας, το *Shadows in the Field: New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*, παρόλο που ανίχνευσε τις «σκιές στο πεδίο», ήρθε με κείμενα όπως των Titon και Rice<sup>29</sup> να αποθεώσει τη σημασία της εμπειρίας στο πεδίο και συγκεκριμένα της μουσικής εμπειρίας στο πεδίο (musical being in the world) και να αποκαταστήσει τη θέση της επιτόπιας έρευνας στη μεθοδολογία του κλάδου. Η μουσική ύπαρξη και συνύπαρξη των ερευνητών με τους «ερευνώμενους» στο πεδίο, με απλά λόγια, το να παίζουν πολλές ώρες πολλή μουσική μαζί, θεωρείται το πιο βασικό μεθοδολογικό εργαλείο στην έρευνα της Εθνομουσικολογίας. Η δε φαινομενολογική θεωρία, λόγω της ιδιαίτερης σημασίας που δίνει στην εμπειρία, έχει επηρεάσει πολύ έντονα τους σύγχρονους εθνομουσικολόγους<sup>30</sup>.

Στις τελευταίες κατακτήσεις των δύο κλάδων, κυρίως μέσα από την εκ νέου σημασιοδότηση της εμπειρίας και της συνδιαμόρφωσης του πεδίου από την ενσώματη παρουσία του ερευνητή, ανήκει και η επαναδιαπραγμάτευση του ρόλου του σώματος στην ανθρωπολογική και εθνομουσικολογική έρευνα. Το σώμα, που στο παρελθόν θεωρείτο ένα παθητικό και ουδέτερο βιολογικό υλικό πάνω στο οποίο

---

<sup>27</sup> Marcus & Fischer, (1986: 24), εδώ από Γκέφου-Μαδιανού, (2008: 20).

<sup>28</sup> Γκέφου-Μαδιανού, (2008: 26).

<sup>29</sup> J. Titon, «Knowing Fieldwork», σελ:87-100 και T. Rice, «Toward a Mediation of Field Methods and Field Experience in Ethnomusicology», σελ: 101-120 στο Barz & Cooley, (2008).

<sup>30</sup> βλ. για παράδειγμα την υπέροχη εθνογραφία του S. Friedson, *Dancing Prophets: Musical Experience in Tumbuka Healing*, 1996.

εγγράφεται ο πολιτισμός, τα τελευταία χρόνια θεματοποιείται με διαφορετικό τρόπο από τους εθνογράφους. Το σώμα εκτός από φορέας λογίζεται πια και ως διαμορφωτής πολιτισμού και η διυποκειμενική ενσώματη εμπειρία (μουσική ή μη) του πεδίου μπαίνει στο επίκεντρο της ερμηνείας των ερευνητών. Η αναθεώρηση του ρόλου του σώματος στην κοινωνική και πολιτισμική αλλαγή, και η έννοια του *being-in-the-world*, της ενσώματης εμπειρίας του κόσμου<sup>31</sup>, έφερε στο προσκήνιο μία νέα ακαδημαϊκή συζήτηση, αυτή τη φορά σχετικά με το ρόλο των αισθήσεων και των συναισθημάτων στα διάφορα πολιτισμικά πλαίσια. Σύμφωνα με τις σύγχρονες ανθρωπολογικές αντιλήψεις, όπως το σώμα δομείται πολιτισμικά, έτσι δομούνται και οι αισθήσεις<sup>32</sup> και τα συναισθήματα<sup>33</sup> των ανθρώπων. Ακόμα παραπέρα, όσο οι αισθήσεις και τα συναισθήματα διαμορφώνονται πολιτισμικά άλλο τόσο τα ίδια αυτά διαμορφώνουν τον πολιτισμό από τον οποίον εκκινούν<sup>34</sup>.

Οι νέες τάσεις στην ανθρωπολογία και την εθνομουσικολογία δεν τελειώνουν εδώ. Η ανθρωπολογία οίκοι, η πολύ-τοπική εθνογραφία, η αυτό-εθνογραφία, οι νέες πολιτισμικές αστικές ταυτότητες, οι διάφορες αστικές (εθνοτικές, μουσικές κ.α.) υποκουλτούρες, τα νέα εικονικά-ιντερνετικά πεδία και μια λίστα ακόμα νέων μεθοδολογικών και αναλυτικών προκλήσεων για την Ανθρωπολογία και την Εθνομουσικολογία, φανερώνει τον αναβρασμό που υπάρχει διαρκώς σε αμφοτέρους τους κλάδους. Η διαρκής αναζήτηση και η αλλαγή στους εν λόγω κλάδους ήταν πάντοτε και είναι ακόμα φανερώσεις των πολλαπλών φωνών και επιρροών που δέχονται από διάφορα επιστημονικά, φιλοσοφικά, καλλιτεχνικά και άλλα πεδία. Είναι επίσης φανερώσεις της σημασίας που δίνουν οι δύο κλάδοι στη διαρκή ανανέωση του λόγου περί του Ανθρώπου και του πολιτισμού του.

## **1.2. Διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ εθνογραφίας-σχολείου και Ανθρωπολογίας-Εκπαίδευσης.**

Η δική μου έρευνα και το αποκύημά της, το κείμενο που κρατάτε στα χέρια σας, είναι μια δουλειά μέσα στα πλαίσια των δύο παραπάνω επιστημών. Είναι μία «άσκηση εθνογραφίας» θα μπορούσε να πει κανείς, που σημαίνει ότι για το στήσιμό της πραγματοποιήθηκε μία επιτόπια έρευνα και στη συνέχεια μία κειμενοποίηση της επιτόπιας εμπειρίας. Οι νεότερες και παλιότερες μεθοδολογικές και αναλυτικές τάσεις της Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας και της Εθνομουσικολογίας, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, ελπίζουμε να εντοπιστούν από τον αναγνώστη τόσο στο στήσιμο της έρευνας, όσο και στο στυλ της γραφής.

---

<sup>31</sup> Για μια εκτεταμένη θεώρηση του ρόλου του σώματος και της ενσώματης εμπειρίας στο πεδίο της Ανθρωπολογίας βλ. τον συλλογικό τόμο *Embodiment and Experience. The Existential Ground of Culture and Self*, Csordas, T.J. (Ed.), 1994.

<sup>32</sup> Για παραδείγματα εθνογραφίας, όπου θεματοποιείται η αίσθηση της ακοής και η δημιουργία «ηχηρών» πολιτισμικών περιβαλλόντων βλ. Feld, St., (1990) και Bigenho, M. (2002).

<sup>33</sup> Για το ρόλο των συναισθημάτων στη διαμόρφωση κοινωνικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων, για τον συσχετισμό τους με τη μνήμη και γενικά την ανάπτυξη της ανθρωπολογικής σκέψης γύρω από αυτά βλ. το συλλογικό τόμο *Mixed Emotions: Anthropological Studies of Feeling*, Milton, K. & Svasek, M. (Eds.), 2005.

<sup>34</sup> Για ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα όπου τα επιτελούμενα συναισθήματα διαμορφώνουν αισθητικά κριτήρια για την τέχνη και τον πολιτισμό βλ. Λαλιώτη Β. & Παπαπαύλου Μ., (2010: 223-250).

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει, όμως, μια ενδιαφέρουσα ιδιαιτερότητα. Η ιδιαιτερότητα αυτή συνίσταται στο ότι πρόκειται για μια εθνογραφική άσκηση μέσα σε σχολικά περιβάλλοντα. Η επιτόπια έρευνα στήθηκε μέσα στα δύο σχολεία που υπηρετώ και στα δύο σχολεία που υπηρετεί ο σύζυγός μου, ο Δημήτρης Σινάνογλου. Περισσότερα στοιχεία για το ακριβές πλαίσιο της έρευνας θα δοθούν παρακάτω, όμως στο σημείο αυτό, η εμπλοκή του σχολικού περιβάλλοντος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εν γένει, επιβάλλει μία περαιτέρω θεωρητική αναζήτηση. Στα δύο υποκεφάλαια που ακολουθούν θα αναζητήσουμε βιβλιογραφικά τις σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί ανάμεσα στο μεθοδολογικό εργαλείο της εθνογραφίας και το σχολικό περιβάλλον, καθώς και τις σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί γενικότερα μεταξύ Ανθρωπολογίας και Εκπαίδευσης.

### 1.2.1. Η εθνογραφική μέθοδος στο σχολείο.

Η εθνογραφική μέθοδος αποτελεί για την Εκπαίδευση μία εναλλακτική, θα μπορούσε να πει κανείς, μεθοδολογία. «Είναι δύσκολο να φανταστεί κανείς ότι η εθνογραφία θα σπάσει τα δεσμά που φυλακίζουν την εκπαιδευτική έρευνα στα στεγανά των στατιστικών μεθόδων, αλλά είναι παρηγορητική η προσφάτως παρατηρούμενη δεκτικότητα των εκπαιδευτικών σε διαφορετικούς τρόπους παρατήρησης και αναζήτησης απαντήσεων για τον κόσμο»<sup>35</sup>, γράφει ο H.Wolcott στα 1997. Δέκα χρόνια νωρίτερα, ο ίδιος, οπαδός και υποστηρικτής της εθνογραφικής μεθόδου και γενικά των ποιοτικών-περιγραφικών μεθόδων στην εκπαίδευση, εξετάζει με λύπη τους λόγους για τους οποίους, κατά τη γνώμη του, η εθνογραφική μέθοδος δε θα ευδοκιμήσει ποτέ στην εκπαίδευση. Μερικές από τις παρατηρήσεις του Wolcott, είναι ότι η εθνογραφία ανήκει στα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα και σε αυτά θα απευθύνεται πάντα, ότι οι ερευνητές της εκπαίδευσης ποτέ δε θα μπορέσουν να κάνουν «καλή» εθνογραφία εκτός και αν προέρχονται από τον ακαδημαϊκό χώρο της Ανθρωπολογίας και όχι της Εκπαίδευσης και, το πιο σημαντικό από όλα, ότι η εκπαιδευτική έρευνα πάντοτε στόχευε και θα στοχεύει στην πρόοδο και την αλλαγή, κάτι που δεν αποτελεί στόχο της εθνογραφικής μελέτης<sup>36</sup>. Οι παραπάνω παρατηρήσεις, με βρίσκουν απολύτως σύμφωνη και βρίσκω κι εγώ ότι εμποδίζουν την εύκολη ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ της εθνογραφικής έρευνας και της εκπαίδευσης.

Παρ' όλα αυτά, πολλοί Ανθρωπολόγοι που ασχολήθηκαν με το χώρο της Εκπαίδευσης, προσπάθησαν να την μπολιάσουν με τα οφέλη της εθνογραφικής μεθόδου. Κατά τον Sprindler - κατά πολλούς, τον ιδρυτή της Ανθρωπολογίας της Εκπαίδευσης – μια εθνογραφία στο σχολείο θα έπρεπε να περιλαμβάνει τις εξής μεθόδους συλλογής εθνογραφικού υλικού: «i) επιτόπια παρατήρηση της καθημερινής ζωής στο σχολείο και καταγραφές είτε σε μορφή εθνογραφικού ημερολογίου είτε/και με βιντεοκάμερα ή μαγνητόφωνο, ii) επικοινωνία με τα μέλη της κοινότητας μέσω προφορικών συνεντεύξεων (δομημένες/ημιδομημένες/ανοιχτές) και μέσω ερωτηματολογίων, iii) χρησιμοποίηση

<sup>35</sup> H. Wolcott, (1997: 155).

<sup>36</sup> H. Wolcott, (1987: 52-55).

επιπλέον υλικού από άλλες πηγές, όπως ημερολόγια παιδιών, αρχαιακό υλικό του σχολείου, τοπικός τύπος κλπ. Τέλος ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην εκπόνηση επιτόπιας έρευνας και σε χώρους εκτός σχολείου (δημόσιοι χώροι, γειτονιές, σπίτια)<sup>37</sup>.

Κατά την Παπαπαύλου, οι πρώτες εθνογραφίες του σχολείου αναπτύσσονται γύρω από δύο αναλυτικούς άξονες, μέσα από τους οποίους επιδιώκεται: «i) η διερεύνηση του σχολείου ως μέσο πολιτισμικής μετάβασης/μεταβίβασης (cultural transmission) και ii) η μελέτη των πολιτισμικών συγκρούσεων μέσα στη σχολική τάξη»<sup>38</sup>. Από το άρθρο του D. Yon «Highlights and Overview of the History of Educational Ethnography»<sup>39</sup>, φαίνεται πως αυτοί οι δύο άξονες μονοπωλούν τις εθνογραφίες τους σχολείου διαχρονικά, μόνο που σε κάθε εποχή και ανάλογα με τις τάσεις που επικρατούν στην Ανθρωπολογία και στις άλλες επιστήμες που εμπλέκονται στο πεδίο της συζήτησης, οι άξονες αυτοί αντιμετωπίζονται διαφορετικά. Κατά τον Yon, η εθνογραφία στην Εκπαίδευση γνώρισε μία μορφοποιητική περίοδο από το 1925 ως το 1954, μία περίοδο εδραίωσης, τη δεκαετία του '60, την περίοδο του στρουκτουραλισμού και του μαρξισμού, τη δεκαετία του '70 και, τέλος, την περίοδο της πολύ-φωνικότητας και των εναλλασσόμενων εννοιών του πολιτισμού, τις δεκαετίες του '80 και του '90.

Τα παραπάνω, βέβαια, αφορούν στην Ευρώπη και πολύ περισσότερο στην Αμερική. Στην Ελλάδα η εθνογραφική έρευνα σε σχολικά περιβάλλοντα είναι ακόμα σχεδόν άγνωστη. Αν εξαιρέσουμε λιγοστές εκδόσεις<sup>40</sup> δεν υπάρχει σχεδόν καμία συζήτηση είτε ακαδημαϊκή είτε εκδοτική με αντικείμενο την «εθνογραφία στο σχολείο». Πολύ πρόσφατα, το Νοέμβριο του 2010, στο Ρέθυμνο πραγματοποιήθηκε ένα συνέδριο με θέμα «Δυνατότητες και Όρια των Ποιοτικών Μεθοδολογιών στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στη Μεθοδολογία και τον Ερευνητικό Σχεδιασμό» από το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Κρήτης. Το φιλόδοξο αυτό συνέδριο είχε οχτώ πολύ ενδιαφέρουσες συνεδρίες με την τέταρτη: «Διευρύνοντας τις Προοπτικές των Εθνογραφικών Μεθοδολογικών Προσεγγίσεων στη Ψυχολογία και την Εκπαίδευση» να αφορά ακριβώς το ρόλο της εθνογραφίας, της αυτοεθνογραφίας και της πειραματικής εθνογραφίας στους δύο αναφερόμενους χώρους. Με πολύ ενδιαφέρον, είδαμε την τελευταία ανακοίνωση της συγκεκριμένης συνεδρίας με θέμα «Η Εθνογραφική Προσέγγιση σε σχέση με τις υπόλοιπες Ποιοτικές Μεθοδολογίες που αφορούν την έρευνα της 'Παιδικής Μουσικής'» του Π. Κανελλόπουλου, να αφορά συγκεκριμένα το πεδίο της μουσικής. Για περισσότερες εθνογραφίες που να αφορούν συγκεκριμένα τη μουσική εκπαίδευση, όμως, πρέπει κανείς να επιστρέψει και πάλι στο αγγλοσαξονικό πεδίο<sup>41</sup>. Και, μάλιστα, δυστυχώς να διαπιστώσει, για να ξαναγυρίσω στα λόγια του Wolcott, με τα οποία άνοιξε αυτό το υποκεφάλαιο, ότι οι

<sup>37</sup> Spindler, (1982: 480-491), εδώ από Παπαπαύλου, (2005: 26).

<sup>38</sup> Παπαπαύλου, (2005: 23-24).

<sup>39</sup> Yon, (2003: 411-429).

<sup>40</sup> Βλ. για παράδειγμα: Egan-Robertson & Bloome (Επιμ.) (2001), Πηγιάκη, (1988), Τζάρτζας, (χ.χ) και Σωτηρόπουλος, Λ. (2003).

<sup>41</sup> Βλ. K. Marsh (1995, 1999, 2001), E. Harwood (1993, 1998a, 1998b), A.O. Addo (1996) και P. Campbell (1998).

ερευνητές της εκπαίδευσης ποτέ δε θα μπορέσουν να κάνουν «καλή» εθνογραφία εκτός και αν προέρχονται από τον ακαδημαϊκό χώρο της Ανθρωπολογίας και όχι της Εκπαίδευσης<sup>42</sup>.

### 1.2.2. Ανθρωπολογία και Εκπαίδευση

Η σχέση της εθνογραφίας με το σχολείο αντικατοπτρίζει συνολικότερα τη σχέση της Ανθρωπολογίας με την Εκπαίδευση. Μάλιστα, φαίνεται, πως οι κατακτήσεις της Ανθρωπολογίας, όπως αυτές περιγράφηκαν στο 1.1 αναλυτικά, περνούν, με καθυστέρηση και συχνά με δυσκολία προς την Εκπαίδευση. Οι σχέσεις των δύο κλάδων ξεκινούν πριν από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα και τα πρώτα μοντέλα που αναπτύχθηκαν «στόχευαν στον ορισμό και την ερμηνεία του οικουμενικού ανθρώπου»<sup>43</sup>. Το εξελικτικό μοντέλο που υπηρετούσαν αυτές οι πρώτες ανθρωπολογικές απόπειρες στην Ευρώπη και οι αντίστοιχες, την ίδια εποχή, όπως περιγράφηκαν παραπάνω σε σχέση με το εθνογραφικό παράδειγμα στην Αμερική, ταίριαζαν απόλυτα με το κανονιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παραδοσιακά κινείται η Εκπαίδευση. Όταν το μοντέλο αυτό άρχισε να δοκιμάζεται στην Ανθρωπολογία, τότε και οι σχέσεις της με την Εκπαίδευση έπρεπε να επαναδιαπραγματευθούν. «Οι νέες τάσεις στον τομέα της Παιδαγωγικής Ανθρωπολογίας εκφράζονται σήμερα μέσα από την *Ιστορική Παιδαγωγική Ανθρωπολογία*. Στόχος της δεν είναι η εξέταση του ανθρώπου γενεαλογικά αλλά μορφές και εκφράσεις του μέσα από την ιστορική, κοινωνική και πολιτισμική προοπτική. Η Ιστορική Παιδαγωγική Ανθρωπολογία δέχθηκε πολλά ερεθίσματα από την αντιπαράθεση της Φιλοσοφικής Ανθρωπολογίας, όπως αναπτύχθηκε στη Γερμανία, της Ιστορίας των Νοοτροπιών, όπως δημιουργήθηκε στη Γαλλία μέσα από τη ‘Σχολή των Annales’ και τέλος της Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας (Εθνολογίας), που προέρχεται από τις αγγλοσαξονικές χώρες»<sup>44</sup>.

Προς την ενίσχυση της διεπιστημονικής συνεργασίας μεταξύ Ανθρωπολογίας και Παιδαγωγικής, ιδρύθηκε το 1968 το Council for Anthropology and Education υπό την αιγίδα της American Anthropological Association (AAA), το 1988 η Teaching Anthropology Committee, το 1999 η Anthropology Education Commission και το 1996 το Center for Research on Education, Diversity & Excellence στη Santa Cruz<sup>45</sup>. Το 1973 ιδρύθηκε το *Anthropology and Education Quarterly*, που έκτοτε δημοσιεύει άρθρα τόσο με θέμα τις ανθρωπολογικές μεθόδους στην εκπαίδευση όσο και την ακαδημαϊκή εκπαίδευση στην Ανθρωπολογία και το οποίο ακολουθήθηκε από την έκδοση αρκετών ακόμα μονογραφιών και περιοδικών με θέματα συναφή με τους δύο κλάδους. Τέλος, οι καθηγητικές σχολές σε όλον τον δυτικό κόσμο και κυρίως στην Αμερική, εισάγουν ολοένα και περισσότερα μαθήματα

---

<sup>42</sup> H. Wolcott, (1987: 53).

<sup>43</sup> Τζάρτζας, (χ.χ: 2).

<sup>44</sup> Τζάρτζας, (χ.χ: 3).

<sup>45</sup> Τα στοιχεία αυτά από Παπαπαύλου, (2005: 24).

ανθρωπολογικής προέλευσης στο πρόγραμμά τους<sup>46</sup>, ενώ, γενικότερα, παρατηρείται μία σταθερά αναπτυσσόμενη σχέση μεταξύ των δύο επιστημών.

Από τα λίγα, ομολογουμένως σύγχρονα κείμενα με τα οποία ασχολήθηκα και προσπαθώντας να εντοπίσω το σημερινό διεπιστημονικό λόγο, προέκυψε ότι οι αναπτυσσόμενη αυτή σχέση των δύο κλάδων εντοπίζεται, σήμερα χαρακτηριστικά, σε Αμερική και Γερμανία. Οι σχέσεις, όμως, αυτές παρουσιάζουν, νομίζω, διαφορετική φυσιογνωμία σε κάθε μία από τις δύο περιπτώσεις, κάτι το οποίο θα ήθελα να επισημάνω εδώ. «Τα γεγονότα της 11<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου του 2001, αναγκάζουν όλους μας να αναδιαρθρώσουμε την αντίληψη που είχαμε για τη μοντέρνα Αμερική, μέσα σε μία παγκόσμια πάλη για έναν δημοκρατικό τρόπο ζωής, μια ανεκτική συνύπαρξη με διαφυλετικές, διεθνικές, και πολυγλωσσικές κοινωνίες από όλον τον κόσμο...Είμαστε περισσότερο πρόθυμοι να μελετήσουμε τα σχολεία και να τα βοηθήσουμε στο δύσκολο έργο τους να εκπαιδεύουν μία πολυφυλετική κοινωνία για ένα νέο κόσμο και μία νέα παγκόσμια κοινωνία που προστατεύει τον εαυτό της, όχι μέσα από συμβατικά όπλα και εξαγοράζοντας με το παντοδύναμο δολάριο την καλή θέληση των άλλων εθνών, αλλά με την αφοσίωσή μας στην ανθρωπότητα και το σεβασμό μας στους άλλους πολιτισμούς και τους άλλους τρόπους ζωής» γράφουν στην εισαγωγή του έργου που επιμελούνται «Ethnography and Schools: Qualitative Approaches to the Study of Education» οι Z. Yali και E. Trueba το 2002<sup>47</sup>. Η, εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας αναγκαία γνωριμία και προσέγγιση του Άλλου (που αν κάποτε ήταν εξωτικό, τώρα μάλλον είναι και επικίνδυνο), είναι η αίσθηση που αποπνέει το συγκεκριμένο και άλλα αμερικανικά κείμενα, που μιλούν τα τελευταία χρόνια για την *αναγκαιότητα* της Ανθρωπολογίας στην Εκπαίδευση. Η Ανθρωπολογία της Εκπαίδευσης στην Αμερική μοιάζει, σε αρκετές περιπτώσεις, να αγνοεί τις ιδιαίτερες κατακτήσεις της Ανθρωπολογίας στη χώρα αυτή.

Η Γερμανική σχετική βιβλιογραφία φαίνεται, ίσως λόγω της καταγωγής της από την Φιλοσοφία και τη Λογοτεχνία, να θέτει έναν ευρύτερο προβληματισμό. «Η Ιστορική Παιδαγωγική Ανθρωπολογία εστιάζει την έρευνά της σε τρεις μεγάλες θεματικές ενότητες (Wulf 2001, σ. 10) μέσα από τις οποίες διαφαίνεται και η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθεί:

- 1) στην ενότητα που αφορά την ανθρώπινη ικανότητα μεταλλαγής και τη σημασία του φαντασιακού και της γλώσσας για το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση της εκπαίδευσης,
- 2) στη σημασία των μιμητικών και τελετουργικών διεργασιών και
- 3) στο ρόλο της βίας, της αντιμετώπισης του Άλλου και της παγκοσμιοποίησης της εκπαίδευσης»<sup>48</sup>.

Έννοιες όπως η ρητορική και η τελετουργία είναι χαρακτηριστικά παρούσες στη σύγχρονη γερμανική βιβλιογραφία<sup>49</sup>. Αυτές και άλλες όπως η επιτέλεση, η μίμηση, η τελετουργία, το «musical being in the

---

<sup>46</sup> Ενδεικτικά αναφέρω από έρευνα στο διαδίκτυο: Δέκα σχετικά μαθήματα στο Department of Education της Πενσυλβάνια, περίπου τρία στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και ένα στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στη Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ.

<sup>47</sup> Σελ. 1-2.

<sup>48</sup> Τζάρτζας, (χ.χ: 3).

world», το γλέντι, η ενσώματη μουσική εμπειρία, η αισθητική και συναισθηματική εμπειρία και όλες αυτές οι έννοιες που συγκινούν τον αναγνώστη παλιότερων και νεότερων μουσικών εθνογραφιών, μου γέννησαν την ανάγκη να μιλήσω για τη μουσική και συγκεκριμένα το τραγούδι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσα από το δικό τους πρίσμα. Μια άσκηση εθνογραφίας για το τραγούδι στην εκπαίδευση θα πρέπει να είναι μάλλον ο καταλληλότερος δρόμος. Για να ρίξουμε, όμως μια ματιά, αν κάτι τέτοιο έχει επιχειρηθεί στο παρελθόν στην ελληνική πραγματικότητα.

### **1.3. Έρευνα στην ελληνική πραγματικότητα για το τραγούδι στην εκπαίδευση:**

Με ποιους όρους, όμως, έχει προσεγγισθεί ως τώρα το τραγούδι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα; Έχει ειπωθεί ποτέ από το πρίσμα που περιγράφεται παραπάνω; Ποιοι φορείς και με ποιους τρόπους έχουν ασχοληθεί με το ελληνικό τραγούδι στην εκπαιδευτική διαδικασία; Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με την έκδοση του Αναλυτικού Προγράμματος και του Διαθεματικού Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τη Μουσική (Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Σ) καθώς και με την έκδοση των νέων διδακτικών πακέτων για το μάθημα σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, είναι σίγουρα ο πιο βασικός φορέας. Παράλληλα με τη δράση του Π.Ι., η δράση και οι εκδόσεις Συλλόγων όπως η Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε. (Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) και η Ε.Ε.Μ.Ε. (Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση) παρουσιάζουν σημαντικό ενδιαφέρον στο χώρο. Τέλος, υπάρχουν στο εμπόριο προσωπικές εκδόσεις εκπαιδευτικών μουσικής ή δασκάλων για το τραγούδι στην εκπαίδευση, υλικό πάνω στο οποίο θα έχει ενδιαφέρον να ρίξουμε μια ματιά.

#### 1.3.1. Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Σ. Μουσικής και περί της Φιλοσοφίας της Μουσικής Εκπαίδευσης.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο από το 2003 έχει ανακοινώσει δύο Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής: Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Σ.) (ΦΕΚ 304-Β'/13-03-03)<sup>50</sup>. Τα δύο αυτά προγράμματα αποτελούσαν μέχρι πριν λίγα χρόνια (που δεν υπήρχαν βιβλία για το μάθημα της μουσικής στο Δημοτικό), τις βασικές και μόνες κατευθυντήριες γραμμές που είχαν οι εκπαιδευτικοί στις αποσκευές τους για να σχεδιάσουν και να πραγματώσουν το καθημερινό τους μάθημα. Από το 2007, έχουμε στα χέρια μας τα νέα διδακτικά πακέτα Γ' και Δ' Δημοτικού, Ε' Δημοτικού και ΣΤ' Δημοτικού, ενώ από το 2010 έχουμε επιπλέον δύο διδακτικά πακέτα για την Α' και τη Β' Δημοτικού. Όλα τα διδακτικά πακέτα είναι απόρροια και «πατούν» υποχρεωτικά πάνω στη φιλοσοφία των δύο Προγραμμάτων Σπουδών. Ποια είναι όμως αυτή η φιλοσοφία και ποιος ο ρόλος του τραγουδιού μέσα στη φιλοσοφία αυτή;

---

<sup>49</sup> βλ. *Hidden Dimensions of Education: Rhetoric, Rituals and Anthropology*, των Tobias Werler και Christoph Wulf (Edts) του, 2006.

<sup>50</sup> Το Δ.Ε.Π.Σ. αξιοποιεί τη δομή και το περιεχόμενο του Α.Π.Σ. και επιπλέον προτείνει κάποιες διαθεματικές έννοιες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε κάθε μαθησιακό άξονα και ηλικιακό επίπεδο. Είναι, με άλλα λόγια, προϊόν του Α.Π.Σ. και για το λόγο αυτό πολύ συχνά αν δεν αναφέρομαι ευθέως σε αυτό, θα ισχύει ό,τι αναφέρεται για το Α.Π.Σ.

Αρχικά πρέπει να γνωρίζουμε ότι το ελληνικό Α.Π.Σ. για τη μουσική, αποτελεί μία απόπειρα μετάφρασης και «ελληνοποίησης» του αντίστοιχου Αγγλικού Προγράμματος Σπουδών. Ενδεικτικό, μάλιστα, είναι ότι δεν υπογράφει κανείς τη σύνταξη του κειμένου. Η παρατήρηση αυτή, που προκύπτει από την απλή αντιπαράθεση των δύο κειμένων, βοηθά σημαντικά στην κατανόηση πολλών αστοχιών και υπερβολών του ελληνικού προγράμματος. Από την άλλη, βοηθά τον αναγνώστη και ερευνητή να μιλήσει πιο θαρραλέα για τη φιλοσοφία που κρύβεται πίσω από το Πρόγραμμα και όχι για την ανυπαρξία μιας τέτοιας φιλοσοφίας, που πιθανά θα ήταν γεγονός αν η συγγραφή του Α.Π.Σ. είχε γίνει από τους υπαλλήλους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Η αναζήτηση του κύριου λόγου και της φιλοσοφίας των δύο προγραμμάτων και η ανίχνευση του ρόλου του τραγουδιού μέσα σε αυτά, μας οδηγούν, εδώ, σε μία συνοπτική πραγμάτευση του πώς η μουσική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια θεμελιώνεται φιλοσοφικά. Η φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης, που θα πραγματευτούμε για λίγο, οικοδομεί το πώς και το γιατί όλων των Δυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της Μουσικής (άρα και του ελληνικού) και θα μας βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση του σκεπτικού που διέπει το πρόγραμμα και, συνακόλουθα, τις εμφανίσεις του τραγουδιού σε αυτό.

Από τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα άρχισε να δημιουργείται στην Αμερική η σκέψη και το στοχαστικό υπόβαθρο για τη δημιουργία μιας φιλοσοφίας για τη μουσική εκπαίδευση. Η φιλοσοφία αυτή, που, προφανώς, θα πατούσε σε σύγχρονα ρεύματα της φιλοσοφίας, της μουσικής, της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας, θα έπρεπε να δίνει κατευθυντήριες γραμμές στη μουσική εκπαίδευση, να προτείνει δράσεις και να δικαιολογεί εκπαιδευτικές και μουσικές επιλογές. Το 1970 δημοσιεύτηκε το πρώτο πολύ σημαντικό έργο, που έμελλε να καθορίσει τη μουσική εκπαιδευτική φιλοσοφία για τα επόμενα εικοσιπέντε, περίπου, χρόνια. Το έργο του Benett Reimer *A Philosophy of Music Education* είχε τόσο μεγάλη απήχηση και επιρροή που εγκαθίδρυσε τη φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης, γνωστή με την ονομασία «Η Μουσική Εκπαίδευση ως Αισθητική Εκπαίδευση». Κατά τον Reimer, «η μουσική, ή ένα μουσικό έργο, είναι βασικά ένα προϊόν, ένα αντικείμενο αισθητικής» και υποστηρίζει πως: «η μουσική εκπαίδευση υπάρχει αρχικά και πάνω από όλα για να αναπτύξει τη φυσική δεκτικότητα κάθε ατόμου στην δύναμη της τέχνης της μουσικής. Η μουσική εκπαίδευση είναι πολύτιμη, γιατί η τέχνη της μουσικής είναι πολύτιμη. Η μουσική εκπαίδευση είναι αισθητική εκπαίδευση και αναπτύσσει την αισθητική κριτική των μαθητών (Reimer, 1989)»<sup>51</sup>. Η φιλοσοφία του Reimer δοκιμάστηκε πρακτικά στην εκπαίδευση φέρνοντας σε επαφή τα παιδιά με σημαντικά έργα της Δυτικής Μουσικής του 18<sup>ου</sup> και 19<sup>ου</sup> αι. και με στόχο την αισθητική κυρίως ανταπόκριση και καλλιέργειά τους.

Μετά από δύο περίπου δεκαετίες, κάποιοι σκεπτικιστές διατύπωσαν ενστάσεις στις παραπάνω απόψεις με επιχειρήματα, όπως ότι η φιλοσοφία του Reimer ήταν υπερβολικά δυτικοκεντρική, ότι αγνοούσε την ύπαρξη άλλων μουσικών πολιτισμών καθώς και το νόημα και την επίδραση της μουσικής

---

<sup>51</sup> Α. Πολύβιος, (2009: 9).

σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και, τέλος, ότι αδιαφορούσε για τη μουσική ως πράξη και διαδικασία. «Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 έκανε την εμφάνισή του το κίνημα του Πραξιαλισμού, το οποίο πήρε σάρκα και οστά ως “Πραξιακή Φιλοσοφία” στα 1995 με την έκδοση του βιβλίου του David Elliott με τίτλο “Music Matters- A New Philosophy of Music Education”»<sup>52</sup>. Σύμφωνα με τη νέα φιλοσοφία, η μουσική είναι, βασικά και πάνω από όλα, πράξη και η μουσική εκτέλεση πρέπει να αποτελεί την κεντρική δραστηριότητα κάθε μαθήματος μουσικής. Επίσης, αναγνωρίστηκε η σημασία του εκάστοτε μουσικού περιβάλλοντος για την δημιουργία και κατανόηση του μουσικού νοήματος και αμφισβητήθηκε η πρωτοκαθεδρία της δυτικής μουσικής στην εκπαίδευση.

Τα δύο ρεύματα και οι αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις τους έχουν παράγει όλα αυτά τα χρόνια μια πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση γύρω από το περιεχόμενο, τους στόχους και τη μεθοδολογία του μαθήματος της μουσικής. Οι ακραίοι υποστηρικτές, πάντως, φαίνεται ολοένα να λιγοστεύουν και οι περισσότερες απόψεις να συμφωνούν σε μία σύγκλιση των δύο φιλοσοφιών και σε μία προέκτασή τους. Στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αι. (2003) η ίδρυση της Διεθνούς Ένωσης για τη Φιλοσοφία της Μουσικής Εκπαίδευσης (International Society for the Philosophy of Music Education) με πρωτεργάτιδα την Estelle Jorgensen και η έκδοση του βιβλίου της *Transforming Music Education* την ίδια χρονιά, έδωσαν νέα ώθηση στο θέμα της φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης με προσανατολισμό εμφανώς κοινωνιολογικό. Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης, γενικά, έχει περάσει τα τελευταία χρόνια έντονα και αποφασιστικά σε μία «κοινωνικοπολιτισμική φάση», με τη θεωρία και το μοντέλο μάθησης του εποικοδομισμού-κονστрукτιβισμού (με κύριο εκπρόσωπο τον Vygotsky) να εκτιμάται ιδιαίτερα από την εκπαιδευτική και την ακαδημαϊκή κοινότητα. Μετά από τα συμπεριφοριστικά (κύριος εκπρόσωπος ο Skinner) και γνωστικά (κύριος εκπρόσωπος ο Piaget) μοντέλα που κυριάρχησαν τις προηγούμενες δεκαετίες, οι θεωρητικοί ασχολούνται ολοένα και περισσότερο με τον κοινωνικοπολιτισμικό και ιστορικοπολιτισμικό παράγοντα στη διαδικασία ανάπτυξης και μάθησης του ανθρώπου. Η στροφή αυτή, λογικό και αναμενόμενο ήταν να περάσει και στη φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης, όπως είδαμε παραπάνω.

Αυτό που θέλω να παρατηρήσω εδώ και ο λόγος, ουσιαστικά, που έγινε αυτή η σύντομη αναφορά στη φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης, είναι για να δούμε πώς οι τρεις παραπάνω τάσεις (η αισθητική, η πραξιακή και η κοινωνικοπολιτισμική) αποτυπώθηκαν στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Ακόμα πιο συγκεκριμένα, για να δούμε αν και πώς οι τάσεις αυτές επηρέασαν την παρουσία του τραγουδιού μέσα στο Πρόγραμμα. Με μία καλή μελέτη του προγράμματος, διαπιστώνει κανείς ότι οι τρεις παραπάνω τάσεις αναπτύσσονται σχεδόν ισόποσα στο Πρόγραμμα. Το ΑΠΣ, αν και κακογραμμένο, ή μάλλον καλύτερα κακομεταφρασμένο, φαίνεται ξεκάθαρα να διέπεται από το συγκερασμό των τριών παραπάνω φιλοσοφιών. Η μουσική εκτέλεση και η δημιουργία (πραξιακή φιλοσοφία) και η ακρόαση

---

<sup>52</sup> Α. Πολύβιος, (2009: 12).

(αισθητική φιλοσοφία) είναι οι τρεις βασικοί άξονες πάνω στους οποίους αναπτύσσονται οι στόχοι, οι θεματικοί άξονες και οι ενδεικτικές δραστηριότητες κάθε ηλικιακής φάσης των παιδιών, ενώ ο κοινωνικοπολιτισμικός παράγοντας είναι ιδιαίτερα εμφανής σε όλη την ανάπτυξη του κειμένου.

Το τραγούδι εμφανίζεται σε όλα τα ηλικιακά επίπεδα στον άξονα της μουσικής εκτέλεσης, ενώ διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο σε όλα εκείνα τα σημεία που γίνεται αναφορά στην κοινωνική διάσταση της μουσικής και τη σημασία της στην τόνωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών. Επίσης, παρατηρούμε τη σταδιακά προτεινόμενη αύξηση του βαθμού δυσκολίας των τραγουδιών, που σημαίνει ότι το τραγούδι περιλαμβάνεται στις δεξιότητες που προσδοκείται να αποκτήσουν και να αναπτύξουν οι μαθητές. Περιγραμματακά, οι διάφορες αναφορές στο τραγούδι μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα συνοδεύονται από: αναφορές στις φωνητικές ικανότητες των παιδιών, στην ανάπτυξη συναισθημάτων, στην άσκηση στο ομαδικό τραγούδι και, μάλιστα, μπροστά σε κοινό, στη γνωριμία με τραγούδια της περιοχής τους, παραδοσιακά και «έντεχνα», στην επιλογή διαθεματικών τραγουδιών που να συνδυάζονται με άλλα μαθήματα, και στην επιλογή τραγουδιών από διάφορα είδη ρεπερτορίου. Ο κοινωνικό-πολιτισμικός παράγοντας που, αν και σε πολύ κακή γραφή, φαίνεται να πλαισιώνει σε κάποιες εμφανίσεις του το τραγούδι, δε μπορούμε να πούμε ότι ικανοποιεί τον ερευνητή που αναζητά, όπως είπαμε στην αρχή της ενασχόλησής μας με το Α.Π.Σ., στοιχεία μιας περισσότερο πολιτισμικής-ανθρωπολογικής σκοπιάς. Σε κάθε περίπτωση, το τραγούδι διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο μέσα στο πρόγραμμα και κρατάμε το στοιχείο της κοινωνικό-πολιτισμικής διάστασης που φαίνεται να του προσδίδει.

### 1.3.2. Τα Διδακτικά Πακέτα Μουσικής

Επόμενος στόχος, να μελετήσουμε την εμφάνιση του τραγουδιού στα διδακτικά πακέτα της μουσικής, που θυμίζουμε ότι απορρέουν από τα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Σ. Υπάρχουν συνολικά πέντε βιβλία για τις έξι τάξεις του δημοτικού. Η Γ΄ και η Δ΄ τάξη έχουν ένα κοινό βιβλίο. Εκτός, όμως, από τα βιβλία του μαθητή και τα τετράδια εργασιών που φτάνουν στα χέρια όλων των μαθητών, υπάρχουν ακόμα τα βιβλία του δασκάλου και αυτό που περισσότερο μας ενδιαφέρει εδώ ένα Μουσικό Ανθολόγιο-Βιβλίο Δασκάλου για όλες τις τάξεις του δημοτικού. Με μία γρήγορη επισκόπηση προκύπτουν τα εξής: Τα βιβλία της Α΄ δημοτικού προτείνουν αποκλειστικά παραδοσιακά ελληνικά τραγούδια και τέσσερα παιδικά τραγούδια σε στίχους και μουσική σύγχρονων εκπαιδευτικών μουσικής (Κεφάλου-Χορς, Ατέσογλου, Ματέυ, Δούνια). Τα βιβλία της Β΄ δημοτικού με την ταξιδιάρικη διάθεση τους και στο κλίμα της πολυπολιτισμικότητας, προτείνουν πολλά ελληνικά παραδοσιακά τραγούδια, τέσσερα παιδικά τραγούδια σε στίχους και μουσική σύγχρονων εκπαιδευτικών μουσικής (Ματέυ, Πατσατζόπουλος) και επτά παραδοσιακά τραγούδια άλλων πολιτισμών στην πρωτότυπη γλώσσα τους. Τα βιβλία της Γ΄, Δ΄, Ε΄, και ΣΤ΄ δημοτικού προτείνουν ελάχιστα τραγούδια κυρίως δε με αφορμή τις εθνικές γιορτές, μία έλλειψη που θα ήταν αδικαιολόγητη αν

δεν υπήρχε το μουσικό ανθολόγιο που, όπως είπαμε, συνοδεύει τα βιβλία και προτείνει τραγούδια για όλες τις τάξεις του δημοτικού.

Το μουσικό ανθολόγιο αποτελείται από τις εξής ενότητες τραγουδιών:

- παραδοσιακά τραγούδια της Ελλάδας (22 τραγούδια)
- ρεμπέτικα και λαϊκά τραγούδια (11 τραγούδια)
- καντάδες και παλαιότερα ελαφριά τραγούδια (7 τραγούδια)
- νεότερα ελληνικά τραγούδια (20 τραγούδια)
- παιδικά τραγούδια (18 τραγούδια)
- βυζαντινοί-εκκλησιαστικοί ύμνοι (8 ύμνοι)
- αρχαία ελληνική μουσική (1 τραγούδι)
- παραδοσιακά τραγούδια απ' όλον τον κόσμο (14 τραγούδια)
- διεθνοποιημένα δημοφιλή τραγούδια (7 τραγούδια)
- τραγούδια λόγιας δυτικής μουσικής (13 τραγούδια)

Σε σύνολο 121 τραγουδιών, τα 87 είναι ελληνικά τραγούδια παλιότερα και νεότερα και ύμνοι και τα υπόλοιπα 34 είναι τραγούδια άλλων πολιτισμών που δίνονται με τα πρωτότυπα λόγια τους και με μια προτεινόμενη ελληνική εκδοχή. Από την εισαγωγή του ανθολογίου και την παράγραφο *I. Στόχοι του ανθολογίου* και αφού διευκρινιστεί από τους συγγραφείς ότι το βιβλίο απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς με στόχο να αποτελέσει βοήθημα για τη σχολική πράξη, στη συνέχεια σημειώνεται: «Επιπλέον στόχοι, βεβαίως, μέσα από το τραγούδια και τις προτεινόμενες δραστηριότητες, είναι να αναπτυχθεί η αισθητική καλλιέργεια, το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, η εξάσκηση των φωνητικών και μουσικών δεξιοτήτων τους, η μουσική έκφραση και η δημιουργικότητα»<sup>53</sup>. Δύο χαρακτηριστικές προτάσεις που ακόμα θέλω να σημειώσω εδώ είναι ότι «Για να αισθανθούν καλλιτεχνική απόλαυση οι μαθητές, ο εκπαιδευτικός οφείλει σταδιακά να στρέψει την προσοχή τους στην ποιοτική εκτέλεση του τραγουδιού»<sup>54</sup> και ότι «Το τραγούδι είναι μουσικό καλλιτέχνημα»<sup>55</sup> (σελ. 16). Ξεχώρισα τις δύο τελευταίες προτάσεις για τη φιλοσοφία μιας αισθητικής θεωρίας που αποπνέουν και την πρώτη πρόταση για να φανεί η απόλυτη ταύτιση με τη φιλοσοφία και τη στοχοθεσία του ανθολογίου με το Α.Π.Σ. της μουσικής. Αν υπήρχαν προτάσεις στην εισαγωγή που να προέρχονταν από μια πιο ευαίσθητη πολιτισμικά σκοπιά θα τις ξεχώριζα οπωσδήποτε, όμως η ουσιαστικότερη άποψη που διατυπώνεται πάνω στο θέμα του τραγουδιού, προκύπτει από την επιλογή των τραγουδιών και την ποσοτική τους αναλογία. Δε θέλω στο σημείο αυτό να μακρηγορήσω περισσότερο, άλλωστε το θέμα της επιλογής των τραγουδιών για τη σχολική πράξη θα συζητηθεί, επί μακρόν, αργότερα.

---

<sup>53</sup> Μόσχος κ.α. (2009: 13).

<sup>54</sup> Μόσχος κ.α. (2009: 14).

<sup>55</sup> Μόσχος κ.α. (2009: 16).

### 1.3.3. Συνέδρια-Εκδόσεις

Συνεχίζοντας τη σύντομη έρευνα στην ελληνική ακαδημαϊκή και ερευνητική συζήτηση γύρω από το θέμα του ελληνικού τραγουδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα ασχοληθούμε με τη σεμιναριακή και εκδοτική δράση διάφορων συλλόγων που ασχολούνται με τη μουσική εκπαίδευση. Από το 1998 η ΕΕΜΕ (Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση) και από το 2005 η ΕΕΜΑΠΕ (Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) κάθε δύο και ένα χρόνο αντίστοιχα διοργανώνουν συνέδρια με ποικίλη θεματολογία ενώ και οι δύο Ενώσεις έχουν περιοδικές και έκτακτες, ηλεκτρονικές και έντυπες εκδόσεις με πολλά και ενδιαφέροντα μουσικά εκπαιδευτικά θέματα. Το τραγούδι δεν έχει αποτελέσει ποτέ (αν εξαιρέσουμε το συνέδριο της ΕΕΜΑΠΕ με τη συνδρομή της κας Δόμνας Σαμίου για την αξιοποίηση των εκδιδόμενων τραγουδιών της στην σχολική μουσική πράξη) κεντρικό ή δευτερεύον θέμα συνεδρίου. Απαντάται, φυσικά, μέσα στα πλαίσια άλλων θεμάτων όπως: ο λαϊκός πολιτισμός στην εκπαίδευση, η πολυπολιτισμικότητα και οι μουσικές και τα τραγούδια άλλων πολιτισμών, η οργάνωση χορωδιών και οι τεχνικές του χορωδιακού τραγουδιού, η συναισθηματική και κοινωνικοποιητική αξία του μαθήματος της μουσικής κ.α. Μάλιστα, οι περισσότερες σε ποσοστό δημοσιεύσεις ή ανακοινώσεις με θέμα το τραγούδι, αφορούν το ελληνικό παραδοσιακό τραγούδι και τη σημασία του ή τη δυνατότητα χρήσης του στο μάθημα της μουσικής γενικής παιδείας. Η μόνη περισσότερο στοχευμένη συζήτηση πάνω στο τραγούδι και την εκπαιδευτική του διάσταση παρουσιάζεται στο ετήσιο Πανελλήνιο Συνέδριο για το «Παιδικό Τραγούδι» που διοργανώνει η Στέγη Ελληνικών Χορωδιών και το Πνευματικό Κέντρο του Δήμου Λυκόβρυσης από το 2007, με ενδιαφέροντα θέματα, κρίνοντας από τους τίτλους των ανακοινώσεων, καθώς η εύρεση πρακτικών ή περιλήψεων στάθηκε αδύνατη.

Τέλος, χρήσιμο είναι να ρίξουμε μια σύντομη ματιά στις ιδιωτικές εκδόσεις με τραγούδια για την εκπαίδευση. Οι συγγραφείς, που μονοπωλούν τον εκδοτικό αυτό χώρο, είναι η Αγγελική και ο Λάμπρος Καψάσκη με τις πολυάριθμες εκδόσεις με παιδικά δικά τους τραγούδια και τις εκδόσεις ανθολογίων με γνωστά και επετειακά τραγούδια για σχολική χρήση. Οι εκδόσεις αυτές έχουν μεγάλη απήχηση μεταξύ των εκπαιδευτικών διότι πάντα τα τραγούδια συνοδεύονται από παρτιτούρες. Ο Ν. Μαυρουδής στο Χάρτινο Καράβι έχει μελοποιήσει ποιήματα από τα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων του δημοτικού, η Π. Γιάχου έχει γράψει 64 ποιήματα για παιδιά Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού από τα οποία 19 έχουν μελοποιηθεί από γνωστούς έλληνες συνθέτες, το ΚΑΛΜΕ εξέδωσε το «Φυντάνι φυντανάκι» με 80 παιδικά τραγούδια, παιχνίδια και παραμύθια που διανεμήθηκε σε όλα τα σχολεία της χώρας και γενικά παρόμοιες εκδόσεις ολοένα και εμφανίζονται στο προσκήνιο με μεγαλύτερη ή μικρότερη επιτυχία.

Είναι ο λόγος για το τραγούδι και δη ο λόγος για την ελληνική τραγουδιστική παράδοση στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Γενικής Παιδείας, ικανοποιητικός; Έχουν οι επίσημοι και ανεπίσημοι φορείς ασχοληθεί αρκετά αλλά και πολύπλευρα με το

θέμα; Θα μπορούσε να πει κανείς ότι κάποιες πλευρές του θέματος, όπως για παράδειγμα οι φωνητικές τεχνικές ή οι τεχνικές διεύθυνσης σε σύνολα χορωδίας έχουν υπέρ του δέοντος αναλυθεί και, μάλιστα, χωρίς να υπάρχει και ιδιαίτερη ανάγκη για κάτι τέτοιο. Είναι ένας λόγος και μία ρητορική που έχει προκύψει, πιστεύω, από τις ωδειακές μας σπουδές και που, όμως, αποδεικνύεται ελλιπής μπροστά στα μάτια των μικρών και μεγαλύτερων παιδιών του δημοτικού που ζητούν ένα ωραίο τραγούδι στην τάξη. Πολύ σπάνια, για παράδειγμα, συζητούνται ζητήματα ρεπερτορίου. Κι όποτε έχει γίνει, προτείνονται εύκολοι κανόνες για παιδιά ή εύκολα τραγουδάκια για σχολική χρήση ή (κυρίως λόγω της επιρροής μας από τα συστήματα Kodaly και Orff, που είναι πάντα «της μόδας») εύκολα ελληνικά παραδοσιακά τραγούδια για την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, τα οποία στη συνέχεια εξοστρακίζονται από τα τραγούδια άλλων πολιτισμών (λόγω της πολυπολιτισμικότητας που είναι επίσης «της μόδας») και ακόμα πιο μετά από δίφωνες παραλλαγές γνωστών ελληνικών ή δυτικών τραγουδιών (όπου αποδεικνύουμε εμείς οι δάσκαλοι ότι ξέρουμε κι από αρμονία). Με αυτόν τον τρόπο, όμως, κάνουμε τα παιδιά συχνά να αναρωτιούνται γιατί τα τραγούδια του σχολείου είναι τόσο παράξενα. Γιατί δε μοιάζουν με τα κανονικά τραγούδια. Γιατί δεν τα ξέρουν οι γονείς και οι φίλοι τους.

Πότε και με ποιόν τρόπο θα μπορούσε να προαχθεί ένας διαφορετικός από τον ήδη υπάρχοντα, λόγο για το ελληνικό τραγούδι στην εκπαίδευση; Μήπως αν ευαισθητοποιηθούμε περισσότερο πολιτισμικά και αν αναλογιστούμε την αξία του να σε αφορά κάτι πολιτισμικά, θα μπορέσουμε να δώσουμε περισσότερη σημασία και κατανόηση στα μάτια των παιδιών που μας κοιτούν με περιέργεια και προσμονή; Μήπως, αν ο εκπαιδευτικός στραφεί προς τον εαυτό του και εξερευνήσει χωρίς ενοχές τι ενδιαφέρει τον ίδιον πολιτισμικά, θα μπορέσει εύκολα να πείσει τα παιδιά να τον ακολουθήσουν γιατί ξέρει καλά τι αγαπά και γιατί το αγαπά; Αυτό το ψάξιμο, αυτή η έρευνα με το μυαλό και όλες μας τις αισθήσεις και την καρδιά και το προαίσθημα μας είναι στόχος της εθνογραφικής έρευνας. Και κατά τη γνώμη μου, έχει έρθει η ώρα να μιλήσουμε για το τραγούδι στην εκπαίδευση και με τον τρόπο αυτό.

#### **1.4. Μια «μυστική» σχολική εθνογραφία: Από το άρατο της έρευνας στο ορατό της συγγραφής.**

Τόσο η έρευνα καθαυτή, η στοχοθεσία της, η μεθοδολογία και η υλοποίησή της, όσο και η διαδικασία της συγγραφής της εργασίας που κρατάτε στα χέρια σας, προέκυψαν και διαμορφώθηκαν από τρεις βασικούς παράγοντες: πρώτον, από την Εθνομουσικολογική-Ανθρωπολογική κατεύθυνση των ακαδημαϊκών σπουδών μου, δεύτερον, από την εργασιακή μου εμπειρία στο χώρο της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και, τρίτον, από τη μεγάλη μου αγάπη και ενασχόληση με το ελληνικό τραγούδι. Εργάζομαι ως μόνιμη εκπαιδευτικός μουσικής στην Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από το Μάρτιο του 2003. Προηγουμένως, αποφοίτησα από το τμήμα Μουσικών Σπουδών του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχω λάβει ωδειακές σπουδές στο πιάνο και στα θεωρητικά αλλά παρ' όλο το «δυτικό» υπόβαθρο των τακτικών σπουδών μου, η «άτακτη» μουσική μου εμπειρία με έχει οδηγήσει πίσω

στα πρωτογενή μου ακούσματα, στην ελληνική δημοτική μουσική και την ελληνική τραγουδιστική παράδοση εν γένει.

Τόσο στις προπτυχιακές, όσο και τις μεταπτυχιακές μου σπουδές, η Εθνομουσικολογία και η Πολιτισμική Ανθρωπολογία βρέθηκαν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός μου. Οι επιστήμες αυτές έχουν επηρεάσει δραστικά τον τρόπο που σκέφτομαι και ειδικά τον τρόπο που αντιλαμβάνομαι το ρόλο της μουσικής στη ζωή τη δική μου και των συνανθρώπων μου. Οι εν λόγω επιστήμες έχουν ανεπιφύλαχτα επηρεάσει και το μάθημά μου στην τάξη. Σε αναλυτικό κυρίως επίπεδο, όλες τις ανατροφοδοτήσεις που παίρνω από τα παιδιά μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, αισθάνομαι ότι τις φιλτράρω μέσα από τα «πολιτισμικά» αναλυτικά φίλτρα με τα οποία οι εν λόγω επιστήμες με έχουν εφοδιάσει. Από την άλλη, μέσα από τα ίδια «πολιτισμικά» φίλτρα αισθάνομαι πως περνάω όλες τις δραστηριότητες και τις διδακτικές πράξεις τις οποίες σχεδιάζω και δρομολογώ. Δηλαδή, σε ένα πρώτο επίπεδο μπαίνω συχνά σαν συμμετοχικός παρατηρητής μέσα στην τάξη μου, ενώ σε ένα δεύτερο, χτίζω το μάθημά με μου με βάση πολύτιμες παρατηρήσεις που έχουν μέσα μου αποκρυσταλλωθεί από τις αναγνώσεις μουσικών εθνογραφιών για τη μουσική συμπεριφορά των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο.

Η έρευνα που διεξήγαγα ήταν μία «μυστική» επιτόπια έρευνα μέσα στα πρότυπα και τα πλαίσια του χώρου της Εθνομουσικολογίας και της Ανθρωπολογίας της Μουσικής. Το πεδίο της έρευνας μου ήταν ο εργασιακός μου χώρος, δηλαδή το σχολικό περιβάλλον δύο, βασικά, σχολείων: του 20<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αιγάλεω και του 14<sup>ου</sup> Δ.Σ. της ίδιας περιοχής. Σε ορισμένες περιπτώσεις για το «άνοιγμα» της παρατήρησης εκτός του «εαυτού» μου θα δείτε ότι η έρευνα επεκτάθηκε και προς τα δύο σχολεία που υπηρετεί ο σύζυγός μου Δημήτρης Σινάνογλου, το 6<sup>ο</sup> και το 14<sup>ο</sup> Δ.Σ. Περιστερίου και προς τη μουσική παρέα-χορωδία ελληνικού παραδοσιακού και έντεχνου ρεπερτορίου, του Ελληνικού Κέντρου Λαογραφικών Μελετών, που εδράζεται και κάνει πρόβες στο Αιγάλεω και συγκεκριμένα στο 20<sup>ο</sup> Δ.Σ. όπου και υπηρετώ.

Προσπαθώντας να δώσω σιγά σιγά ένα πιο κατατοπιστικό και συγκεκριμένο πλαίσιο για την έρευνά μου, οφείλω να σχολιάσω τα δύο πιο βασικά στοιχεία, που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωσή της: πρώτον, ότι το πεδίο της έρευνας ήταν σχολικά περιβάλλοντα και δεύτερον ότι στα δύο από αυτά η γράφουσα εκτός από «μυστική» έρευνα και συμμετοχική παρατήρηση, ταυτόχρονα εκτελούσε και τα σχολικά της εργασιακά καθήκοντα.

Ας μου επιτραπεί να σχολιάσω πρώτα το δεύτερο. Το περιβάλλον μέσα στο οποίο συντελέστηκε η έρευνά μου ήταν το πλέον για μένα οικείο. Η οικειότητα του ερευνητή με το πεδίο του είναι κάτι που έχει απασχολήσει επανειλημμένως τους ερευνητές, κυρίως μέσα από την ανάπτυξη της ανθρωπολογίας «οίκου»<sup>56</sup> ήδη από τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, μία εθνογραφία στην Ελλάδα, από έλληνα ερευνητή, γραμμένη στα ελληνικά και απευθυνόμενη σε ελληνικό

<sup>56</sup> Αλλιώς ιθαγενής, γηγενής, ή ανθρωπολογία «από τα μέσα», σύμφωνα με την ωραία ανάλυση των όρων της Γκέφου-Μαδιανού στο κείμενο του τόμου που επιμελήθηκε η ίδια, σελ:365-366.

κοινό ανήκει στα χωράφια της ανθρωπολογίας «οίκοι». Στη δικιά μου, όμως, περίπτωση αρκεί μόνο αυτός ο χαρακτηρισμός για να ορισθεί ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο στο πλαίσιο της έρευνάς μου; Αισθάνομαι πως όχι. Διότι η δικιά μου εμπλοκή στο υπό εξέταση πεδίο ήταν κάτι πολύ περισσότερο από την εμπλοκή ενός έλληνα ερευνητή που μελετά μία μουσική πρακτική σε ένα ελληνικό περιβάλλον. Εγώ, ουσιαστικά, διαμόρφωσα το πεδίο μου σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι συνηθίζεται στις ανθρωπολογικές ή εθνομουσικολογικές μελέτες. Βέβαια, ότι το πεδίο συνδιαμορφώνεται από ερευνητή και ερευνώμενους μέσα από τη διυποκειμενική τους διάδραση, είναι πλέον γνωστό και πολυσυζητημένο. Τι γίνεται, όμως, όταν ο ερευνητής διαμορφώνει, χτίζει, κατασκευάζει ένα project και στη συνέχεια παρακολουθεί συμμετοχικά τον τρόπο που οι ερευνώμενοι κινούνται μέσα στο project αυτό; Ακόμα, τι γίνεται όταν ο ερευνητής δεν φέρει εμφανώς την ταυτότητα του ερευνητή και τουναντίον φέρει τη μόνιμη και γνωστή του ταυτότητα, ενώ ταυτόχρονα και «μυστικά» πραγματοποιεί την έρευνά του; Για τα παιδιά, τους δασκάλους, του γονείς και οποιονδήποτε άλλο είχε κάποια εμπλοκή στην έρευνά μου δεν υπήρξα ποτέ κάτι διαφορετικό από την κα Αθηνά, την κυρία της Μουσικής στο σχολείο μας. Εγώ, όμως, ταυτόχρονα επιτελούσα κρυφά και έναν δεύτερο ρόλο, αυτό του συμμετοχικού παρατηρητή, του ερευνητή ή, τελοσπάντων, του ασκούμενου ερευνητή. Τι επιπτώσεις μπορεί να είχε αυτό στην έρευνα; Ακόμα, είναι κάτι που συνηθίζεται<sup>57</sup>; Είναι μήπως ανέντιμο; Μήπως δεν είναι καν εφικτό; Από την άλλη μήπως αφήνει εντελώς ανέπαφο από εξωτερικές επιρροές το πεδίο και αυτό το κάνει να είναι απολύτως αυθόρμητο και «αληθινό»; Αυτά, και άλλα πολλά, με απασχόλησαν εκτεταμένα ως επακόλουθα της μεθοδολογικής μου επιλογής να ερευνήσω το οικείο μου περιβάλλον και να οδηγηθώ σε μία «αόρατη» έρευνα.

Σχετικά, τώρα, με το ότι η επιτόπια έρευνά μου συντελέστηκε μέσα σε εκπαιδευτικό περιβάλλον και ότι η εργασία μου γενικά αφορά και αναφέρεται στην εκπαίδευση, πρέπει να πω ότι ήταν άλλος ένας παράγοντας καθοριστικός μεν και βοηθητικός αλλά ταυτόχρονα και προβληματικός. Βοηθητικός γιατί, όπως είπα και προηγουμένως είναι ο εργασιακός μου χώρος και είναι ένας χώρος που γνωρίζω αρκετά καλά, προβληματικός, γιατί δε συνιστά συνηθισμένο για την Ανθρωπολογία της Μουσικής και την Εθνομουσικολογία, πεδίο έρευνας. Έτσι, καμία από τις εθνογραφίες που ως τώρα είχα υπόψη μου δεν είχαν λάβει χώρα σε κάποιο σχολικό περιβάλλον και ελάχιστες είχαν ασχοληθεί με την παιδική κουλτούρα, ως κουλτούρα διαφορετική από αυτή των ενηλίκων.

Εκτός από τις δύο παραπάνω σημαντικές παρατηρήσεις, πρέπει να εξηγήσω τι ακριβώς περιλάμβανε η έρευνα και το project που έστησα και στη συνέχεια παρακολούθησα, ερμήνευσα και καταγράψω παρακάτω. Καταρχάς, σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε μία μεγάλη μουσική παράσταση.

---

<sup>57</sup> Αναζητώντας βιβλιογραφία με αυτό το χαρακτηριστικό, το μόνο που μπόρεσα να βρω είναι την πολύ συμπαθητική «εθνογραφία» του Goodall. (1991). *Living in the rock n roll mystery*, όπου ο ερευνητής παρουσιάζει τον εαυτό του ως «μυστικό ντέντεκτιβ» στο έργο του. Ο Goodall, όπως κι εγώ, κρατάει κρυφή την ταυτότητα του ερευνητή από το περιβάλλον του, με τη διαφορά ότι αυτό που μελετά είναι η καθημερινότητα την οποία ανάγει σε σημαίνουσα διαδικασία, ενώ εγώ δημιουργώ μία συγκυρία, η οποία με τη σειρά της δημιουργεί ένα ερευνητικό και αναλυτικό πλαίσιο αρκετά διαφορετικό από το καθημερινό.

Πριν, όμως από τις διαδικασίες που οδήγησαν στην παράσταση προηγήθηκε μία έρευνα που περιλάμβανε: α) αναζήτηση του προηγούμενου τραγουδιστικού ρεπερτορίου ενός από τα τέσσερα σχολεία που ενεπλάκησαν στο project και β) ανίχνευση (μέσω ερωτηματολογίου) της στάσης των παιδιών απέναντί του. Μετά από την έρευνα, ακολούθησε το στήσιμο της μουσικής παράστασης που περιλάμβανε, το γράψιμο του σεναρίου, την επιλογή των τραγουδιών, το κάλεσμα των παιδιών και τη συνεννόηση με τη σχολική μονάδα, την οργάνωση και την πραγματοποίηση προβών εντός και εκτός του ωρολόγιου προγράμματος του σχολείου, το ανέβασμα της παράστασης και την ανατροφοδότηση μετά το πέρας της όλης δράσης.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, βασικές μου έγνοιες ήταν τόσο το να σταθώ σωστά ως συμμετοχικός παρατηρητής μέσα στα γεγονότα, όσο και τα ίδια αυτά τα γεγονότα, εφόσον σε μεγάλο βαθμό καλώς ή κακώς σχεδιάζονταν από εμένα, να έχουν μια πολιτισμική-εθνομουσικολογική χροιά. Στο μυαλό μου, κατά τη διάρκεια των προβών, του σχεδιασμού και της πραγματοποίησης την παράστασης, βρισκόταν διαρκώς η «κρυφή» παρατήρηση της συμπεριφοράς και των αντιδράσεων των παιδιών, των δασκάλων, των διευθυντών, των γονιών των συνεργατών και του εαυτού μου. Από την άλλη, και περισσότερο για τα παιδιά, ήθελα ό,τι συμβαίνει να στοχεύει στη μουσική ενσώματη εμπειρία τους, στη συναισθηματική τους εμπλοκή, στο τελετουργικό και γλεντικό στοιχείο, που προάχθηκε κυρίως στις πρόβες, στην κορύφωση της μουσικής προετοιμασίας τους μέσω της επιτέλεσης και σε έναν σχεδιασμό σεναρίου που να απομακρύνεται πολύ από τις λαογραφικού τύπου παραστάσεις και να στοχεύει στην ανάδειξη της δυναμικής της συνεχούς αλλαγής που διέπει την ελληνική τραγουδιστική κουλτούρα.

Το δεύτερο συνθετικό της λέξης *εθνογραφία* δεν επιτρέπει να σπαταλήσουμε άλλα λόγια για την έρευνα και ζητά λίγα λόγια και για τη γραφή. Μη ξεχνάμε ότι ολόκληρο το κίνημα της «Νέας Εθνογραφίας» έθεσε υπό νέο πρίσμα το κείμενο καθαυτό. Έτσι, το κείμενο που ακολουθεί αποτελεί την *ορατή* συγγραφή της *αόρατης* έρευνάς μου<sup>58</sup>. Θα περιγραφεί, όπως συνηθίζεται, πρώτα η εμπειρία και κατόπιν μια πιθανή ερμηνεία της. Η ερμηνεία της γράφουσας τη στιγμή που γράφει και μεταπλάθει τις σημειώσεις της από τη ζώσα εμπειρία, μαζί με μνήμες συναισθημάτων και νέα συναισθήματα, μαζί με μνήμες σκέψεων και ιδεών και νέες σκέψεις και ιδέες, θα γίνουν κείμενο, που ο αναγνώστης θα προσεγγίσει με τους δικούς του αναλυτικούς, ερμηνευτικούς και συναισθηματικούς φακούς. Το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο που προηγήθηκε μπορεί να φωτίσει κάποιες πλευρές, τόσο του τρόπου που σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε η εμπειρία, όσο και της ερμηνείας που την ακολουθεί. Εδώ, να σημειώσω ότι στο αναλυτικό μέρος, αναπόφευκτα, προέκυψαν παρατηρήσεις που προέρχονταν από τη συνολικότερη εμπειρία μου στην τάξη καθώς και από την εμπειρία του συζύγου μου Δημήτρη. Έτσι, η έρευνα επεκτείνεται χρονικά και τοπικά πέραν των ορίων του project. Επίσης, ελπίζω το κείμενο να είναι αποκαλυπτικό και αυτοαναφορικό, χωρίς να επιφυλάσσει μαύρες τρύπες και ανακολουθίες σε σχέση με

---

<sup>58</sup> Ιδέα του κου Κάβουρα, κοιτάζοντας τα περιεχόμενα της εργασίας μου. Υιοθετήθηκε αμέσως.

αυτά που έχει δεσμευτεί, μέσω του θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου του και αυτά που, τελικώς, πραγματώνει. Ακόμα, ελπίζω το κείμενο να είναι πολυφωνικό και διαλογικό και να αναδειχθεί ο λόγος των παιδιών και όσων άλλων ενεπλάκησαν στην έρευνα . Από την άλλη, δεν εγγυώμαι ότι ο αναγνώστης θα βρει σαφείς απαντήσεις, ούτε ακλόνητα συμπεράσματα. Αν ίσως, η ποιητική του κειμένου είναι αποτελεσματική, τότε μπορεί να συμπαράσχει τον αναγνώστη στην εμπειρία του.

Συνοψίζοντας, σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάστηκε το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας. Ο θεωρητική σκοπιά που καθοδήγησε την έρευνα είναι η επιστήμη της Εθνομουσικολογίας και της Ανθρωπολογίας της Μουσικής, οπότε το πρώτο μέρος του κεφαλαίου αναλώθηκε σε μία ανασκόπηση των κλάδων αυτών. Λόγω της σχέσης της έρευνας με το χώρο της Εκπαίδευσης, στο δεύτερο μέρος, επιχειρήθηκε μία ανασκόπηση των σχέσεων των κλάδων της Ανθρωπολογίας και της Εκπαίδευσης. Στο τρίτο μέρος παρουσιάστηκε μία σύντομη έρευνα πάνω στο πώς αντιμετωπίζεται το υπό εξέταση θέμα, το ελληνικό τραγούδι, σήμερα στην Ελλάδα από το χώρο της Εκπαίδευσης και είδαμε, πραγματικά, την έλλειψη μιας περισσότερο πολιτισμικής θέασης του. Έτσι, η παρούσα μελέτη με πολύ συγκεκριμένη μέθοδο, την εθνογραφική: μια «μυστική εθνογραφία», όπως περιγράφηκε στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου, επιχειρεί να καλύψει, μερικώς, το κενό αυτό. Στο επόμενο κεφάλαιο, θα βρείτε μία πυκνή περιγραφή των δύο μερών της έρευνάς μου. Του, περισσότερο αναγνωριστικού, ερευνητικού και αρχειακού τύπου πρώτου μέρους και της διοργάνωσης και πραγματοποίησης μιας μουσικής παράστασης με ελληνικά τραγούδια, με τα μεγάλα παιδιά τεσσάρων δημοτικών σχολείων, που είναι το δεύτερο και σημαντικότερο μέρος της έρευνας.

## **Κεφάλαιο 2: Η Έρευνα-Το εθνογραφικό υλικό.**

Στο κεφάλαιο αυτό θα περιγραφούν πυκνά αν και όχι εξαντλητικά τα δύο διαφορετικά στάδια της έρευνάς μου. Σκοπός της έρευνας που περιγράφεται στο κεφάλαιο αυτό και της ανάλυσής της, που ακολουθεί σε επόμενο κεφάλαιο, είναι να ερευνηθεί η θέση και ο ρόλος του ελληνικού τραγουδιού στην Πρωτοβάθμια Δημόσια Μουσική Εκπαίδευση. Τα δύο σκέλη της έρευνας έχουν ως εξής: Πρώτον, θα περιγράψω την ύπαρξη και το ρόλο του ελληνικού τραγουδιού σε ένα ενδεικτικό μουσικό περιβάλλον (στο 20<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αιγάλεω) και δεύτερον θα προτείνω μία μουσική δράση: το στήσιμο και την πραγματοποίηση μιας παράστασης εξ' ολοκλήρου στηριγμένη πάνω σε ελληνικά παλιά και νεότερα τραγούδια.

Για το πρώτο σκέλος της έρευνας πραγματοποίησα δύο διαφορετικές δράσεις: α) ερεύνησα το προηγούμενο (εννοώ πριν την τοποθέτησή μου στο σχολείο, τη σχολική χρονιά 2010-2011) τραγουδιστικό ρεπερτόριο των παιδιών του σχολείου, από τα ντοσιέ τους και από ένα «αρχείο» τραγουδιών που μου υπέδειξε μια παλιά δασκάλα του σχολείου και β) με κατάλληλα ερωτηματολόγια προσπάθησα να ανιχνεύσω ποια από τα τραγούδια που είχαν κάνει παλιότερα τα παιδιά τα θυμούνταν ακόμη, αλλά και ποια ήταν η αίσθησή τους για τα τραγούδια αυτά. Ακόμη, ποια τραγούδια θα ήθελαν να μπουν στο πρόγραμμα της μουσικής τη χρονιά που θα μοιραζόμασταν μαζί με την υπόσχεση κάποιες προτάσεις τους, υπό όρους, να πραγματοποιηθούν.

Για το δεύτερο και σημαντικότερο σκέλος της έρευνάς μου, διοργανώθηκε μία μουσική παράσταση σε συνεργασία με δύο φίλους και συναδέλφους εκπαιδευτικούς μουσικής και το Κέντρο Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών. Η παράσταση ξεδίπλωνε το λιτό της σενάριο μέσα από μία σειρά παραδοσιακών και νεότερων ελληνικών τραγουδιών, που τραγουδούσαν ογδόντα περίπου παιδιά της έκτης, κυρίως, Δημοτικού τεσσάρων συνολικά Δημοτικών Σχολείων. Η παράσταση πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβρη του 2010 και παρακάτω θα περιγραφούν οι συνθήκες, οι πρόβες και η πραγματοποίηση της παράστασης.

Στο κεφάλαιο αυτό θα προσπαθήσω να περιγράψω επαρκώς τις δράσεις που έλαβαν χώρα, ώστε στο επόμενο κεφάλαιο της ανάλυσης, ο αναγνώστης να είναι εφοδιασμένος με όλα τα απαραίτητα για την αναλυτική διαδικασία στοιχεία.

### **2.1. Έρευνα για το τραγουδιστικό ρεπερτόριο ενός σχολείου και τις απόψεις των παιδιών:**

#### 2.1.1. Έρευνα στα ντοσιέ των παιδιών και στο «αρχείο» σχολικών γιορτών.

Πάντα όταν πηγαίνω σε ένα νέο σχολείο μου αρέσει να παίρνω τα παλιά ντοσιέ μουσικής των παιδιών και να κοιτάω τα τραγούδια που έχουν κάνει. Είναι, μάλιστα, κάτι που αρέσει και στα παιδιά να κάνουν, ειδικά αν παλιότερα είχαν μάθει κάποια τραγούδια που τους άρεσαν και ήθελαν να τα κάνουμε

και μαζί για να μη τα ξεχάσουν. Έτσι, πολύ συχνά κάποιο παιδάκι έρχεται στην αρχή της χρονιάς με το ντοσιέ του και μου λέει: «Κυρία πάρτε το να δείτε τι έχουμε κάνει!». Μετά χαράς εγώ το παίρνω, το μελετώ και κρατώ ό,τι είχε αρέσει στα παιδιά και θα ήθελαν να το κάνουμε και μαζί τη νέα χρονιά. Το ντοσιέ αντικατοπτρίζει, σε γενικές γραμμές, τη φιλοσοφία, το γούστο ακόμα και τις διδακτικές πρακτικές και συνήθειες του συναδέλφου εκπαιδευτικού μουσικής της προηγούμενης χρονιάς. Στην παρούσα φάση, το μόνο που με ενδιέφερε να αναζητήσω, ήταν το τραγουδιστικό ρεπερτόριο, αν αυτό υπήρχε, με το οποίο ήρθαν σε επαφή οι μαθητές μου την προηγούμενη ή τις προηγούμενες χρονιές.

Στο 20<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αιγάλεω, όπου τοποθετήθηκα το Σεπτέμβρη του 2010 κατόρθωσα να ανακαλύψω δύο παλαιότερα ντοσιέ. Το ένα προερχόταν από μια μαθήτριά της πέμπτης και αφορούσε τις δύο προηγούμενες χρονιές, την τρίτη και την τετάρτη δημοτικού. Χρειαζόμουν, όμως, και ένα ντοσιέ από τις μεγαλύτερες τάξεις, τις τάξεις που, ως γνωστόν, τραγουδούν πιο συχνά. Η πέμπτη και η έκτη είναι οι κατεξοχήν τάξεις που συνήθως αναλαμβάνουν την παρουσίαση των σχολικών γιορτών, οπότε, σίγουρα, διαθέτουν κάποιο τραγουδιστικό ρεπερτόριο. Στην αναζήτηση ενός τέτοιου ντοσιέ έπεφτα πάνω στις παράδοξες απαντήσεις των παιδιών ότι «δεν έχουμε ντοσιέ, τα έχει όλα κάτω η κα Ειρήνη». Η κα Ειρήνη είναι, ίσως, η πιο παλιά δασκάλα του σχολείου. Με τον καιρό κατάλαβα ότι η κα Ειρήνη φέρει πολλά σχολικά βάρη στις πλάτες της, με κυριότερο αυτό της διοργάνωσης όλων των σχολικών γιορτών. Η κα Ειρήνη, πράγματι, οικειοθελώς, αναλαμβάνει κάθε χρόνο όλες τις γιορτές του σχολείου: της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου, της 17<sup>ης</sup> Νοέμβρη, των Χριστουγέννων, της Αποκριάς, της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου και της αποχαιρετιστήριας στο τέλος της χρονιάς! Είναι υπεύθυνη για την επιλογή όλου του προς παρουσίαση υλικού και απ' όσο καταλάβαινα ακόμα και για την επιλογή των προς παρουσίαση τραγουδιών. Απευθύνθηκα, λοιπόν, στην κα Ειρήνη και φυσικά, βρήκα αυτό που αναζητούσα. Μου έδειξε στο γραφείο μια ντουλάπα, όπου υπήρχαν περίπου τριάντα με σαράντα ντοσιέ (ένα για κάθε παιδί της πέμπτης ή της έκτης ανάλογα). Εκεί μέσα, μου είπε πως θα βρω όλα τα τραγούδια που λένε τα παιδιά στις γιορτές. Ακόμα, μου εξήγησε ότι τα παιδιά, μετά από τόσα χρόνια, έχουν μάθει πολύ καλά τα τραγούδια αυτά και έτσι ετοιμάζουν εύκολα πια τις γιορτές τους. Είχα, λοιπόν, στα χέρια μου δύο αντιπροσωπευτικά ντοσιέ, τα οποία και θα σας παρουσιάσω αμέσως.

Το ντοσιέ που αφορούσε την τρίτη και την τετάρτη δημοτικού περιλάμβανε τα παρακάτω τραγούδια:

- Ήταν ένα καράβι (ήτανε μια φρεγάτα ή καντηλίτσα, παιδικό τραγούδι άγνωστων συντελεστών)
- Ο Χακίμ από την Αφρική (για ένα φτωχό παιδάκι που πεινάει, άγνωστων συντελεστών)
- Το βαλσάκι (αποκριάτικο τραγούδι άγνωστων συντελεστών)
- Οι νότες είναι επτά (τραγούδι για την εκμάθηση των φθόγγων, άγνωστων συντελεστών)
- Ρούντολφ το ελαφάκι (μεταφρασμένο αγγλόφωνο χριστουγεννιάτικο τραγούδι)

- Ο χειμώνας ο βαρύς (μεταφρασμένο αγγλόφωνο χριστουγεννιάτικο τραγούδι)
- Τρίγωνα κάλαντα (μεταφρασμένο αγγλόφωνο χριστουγεννιάτικο τραγούδι)
- Ο Αη Βασίλης πάλι θα 'ρθει (μεταφρασμένο αγγλόφωνο χριστουγεννιάτικο τραγούδι)
- Μελισσούλα (για φλογέρα, εκμάθηση της νότας σι)
- Στράτα στρατούλα (για φλογέρα)
- Τζο τζο (για φλογέρα, άγνωστων συντελεστών)
- Το ελεφαντάκι (στ/μους: Γ. Χατζηπιερής)
- Δέκα καβουράκια (στ/μους: Γ. Χατζηπιερής)
- Ξεκινά μια ψαροπούλα (παραδοσιακό)
- Απόψε την κιθάρα μου (παραδοσιακό από τα επτάνησα)
- Ο λεβέντης (στ/μους: Ν. Περγιάλης/ Μ. Θεοδωράκης)
- Δέκα παλικάρια (στ/μους: Λ. Παπαδόπουλος/Μ. Λοΐζος)

Το ντοσιέ - αρχείο με το ρεπερτόριο των σχολικών γιορτών των τελευταίων πολλών ετών περιλάμβανε τα παρακάτω τραγούδια:

- Εθνικός ύμνος (στ/μους: Δ. Σολωμός/ Ν. Μάντζαρος)
- Απολυτίκιο του Ευαγγελισμού
- Τη υπερμάχω
- Κλέφτικη ζωή (παραδοσιακό)
- Σαράντα παλικάρια (παραδοσιακό)
- Στα τρίκορφα (παραδοσιακό)
- Λαός (στ/μους: Γ. Ρίτσος/ Μ. Θεοδωράκης)
- Να 'τανε το 21 (στ/μους: Σ. Τσώτου/ Στ. Κουγιουμτζής)
- Τσάμικος (στ/μους: Ν. Γκάτσος/ Μ. Χατζιδάκις)
- Δέκα παλικάρια (στ/μους: Λ. Παπαδόπουλος/Μ. Λοΐζος)
- Ένα το χελιδόνι (στ/μους: Οδ. Ελύτης/ Μ. Θεοδωράκης)
- Ο δρόμος (στ/μους: Κ. Μητροπούλου/ Μ. Λοΐζος)
- Το γελαστό παιδί (στ/μους: Brendan Behan/ Μ. Θεοδωράκης)
- Ο λεβέντης (στ/μους: Ν. Περγιάλης/ Μ. Θεοδωράκης)
- Της διακαισύνης ήλιε νοητέ (στ/μους: Οδ. Ελύτης/ Μ. Θεοδωράκης)
- Σημαία (στ/μους: Στ. Σπεράντζας/ Αθ. Αργυρόπουλος)
- ο Έφεδρος (στ/μους: Πύθαγόρας/ Γ. Κατσαρός)
- Γυναίκα Ηπειρώτισσα (στ/μους: Πύθαγόρας/ Γ. Κατσαρός)
- Βροντάει ο Όλυμπος (στ. και μους: Δ. Γκόγκος, Μπαγιαντέρας)

- Οι θαλασσινοί (στ/μους: Στ. Γεράνης/ Γ. Ζαμπέτας)
- Ένα λεπτό κρεμμύδι (παραδοσιακό παιδικό τραγούδι)
- Καλοκαιρινές διακοπές (το γνωστό τραγούδι του Καρβέλα με στίχους για το κλείσιμο των σχολείων)
- Θα 'μαι καλό παιδί (το γνωστό Gummy Bear με στίχους για την ανακύκλωση)
- Γίνε μαζί μου παιδί (στ/μους: Θ. Παπανικολάου, από τον τηλεμαραθώνιο του Αντέννα για τα παιδιά το 2006)

Στο σημείο αυτό δε θα επεκταθώ σε σχόλια και παρατηρήσεις για το ρεπερτόριο που βρέθηκε στους παραπάνω φακέλους. Ο σχολιασμός και η ανάλυση του υλικού θα γίνει στο επόμενο κεφάλαιο, στο κεφάλαιο της ανάλυσης των «ευρημάτων» της έρευνας.

### 2.1.2. Ερωτηματολόγιο για τα τραγούδια που λέγονται στο σχολείο και για την άποψη των παιδιών γι' αυτά.

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς μετά από ένα-δύο πρώτα μαθήματα γνωριμίας και πριν αρχίσουν τα παιδιά να αντιλαμβάνονται αρκετά στοιχεία για τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο του φετινού μαθήματος της μουσικής, ετοίμασα ένα ερωτηματολόγιο για τα παιδιά της έκτης. Με το ερωτηματολόγιο, (το οποίο μπορείτε να δείτε στο Παράρτημα με το Νο1) στόχευα να ανιχνεύσω την αίσθηση των παιδιών για τη μουσική στη ζωή τους γενικά και για το μάθημα της μουσικής στο σχολείο ειδικότερα. Οι τρεις πρώτες ερωτήσεις αφορούσαν ακριβώς αυτά τα ερωτήματα. Οι επόμενες ερωτήσεις στόχευαν περισσότερο στο θέμα της έρευνάς μου που είναι το τραγούδι στην πρωτοβάθμια γενική εκπαίδευση. Πρωτούσα, λοιπόν, τα παιδιά για τη γνώμη τους για τα τραγούδια που έχουν στο παρελθόν κάνει στο σχολείο και ζητούσα να μου γράψουν ποια από αυτά τους άρεσαν και ποια όχι. Σε μία τελευταία ερώτηση ζητούσα από τα παιδιά να γράψουν ελεύθερα μερικά τραγούδια που θα ήθελα να κάνουμε μαζί φέτος στο μάθημα της μουσικής.

Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν αποκαλυπτικές και μου έλυσαν αρκετές απορίες για κάποια από τα τραγούδια που βρέθηκαν στο «αρχείο» των σχολικών γιορτών, δηλαδή στο δεύτερο από τα δύο ντοσιέ που παρουσίασα παραπάνω. Γενικά, υπήρχε θετική άποψη για το μάθημα της μουσικής και για τα τραγούδια που έχουν διδαχθεί στο παρελθόν τα παιδιά. Στο παράρτημα Νο2 μπορείτε να δείτε ενδεικτικά κάποιες εργασίες μαθητών. Προσπάθησα οι επιλεγμένες εργασίες να καλύπτουν όσο το δυνατόν περισσότερες απόψεις, συμπεριλαμβάνοντας φυσικά και τις πιο ακραίες (θετικές και αρνητικές), ώστε ο αναγνώστης να πάρει μια ιδέα για το κλίμα που διαμόρφωσαν στο σύνολό τους οι εργασίες των παιδιών. Πολλά και ενδιαφέροντα στοιχεία, που ανίχνευσα στις εργασίες των παιδιών, σχολιάζονται και αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο. Εδώ μόνο, θα ήθελα να σταθώ στο πόσο άρρηκτα είναι δεμένο το

τραγούδι με το μάθημα της μουσικής στις συνειδήσεις των παιδιών. Ποιό τραγούδι και ποιό ρεπερτόριο είναι ένα θέμα που θα μας απασχολήσει αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

## **2.2. Το στήσιμο της παράστασης: προετοιμασία και πραγματοποίηση.**

### 2.2.1. Το κάλεσμα από την Ακαδημία Αθηνών και η πρώτη πρόταση.

Τον Ιούλιο του 2010 ο σύζυγός μου και συνάδελφος εκπαιδευτικός μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δημήτρης Σινάνογλου, κι εγώ κληθήκαμε μέσω ενός τρίτου πολύ καλού φίλου και συναδέλφου, επίσης εκπαιδευτικού μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, του Κυριάκου Καραμπερόπουλου, να σκεφτούμε και να παρουσιάσουμε και οι τρεις μαζί μία πρόταση για την παραγωγή ενός εκπαιδευτικού υλικού με αντικείμενο τη Δημοτική Μουσική, το οποίο θα χρηματοδοτούσε και θα επέβλεπε το Κέντρο Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών και το οποίο θα διατίθεντο σε όλα τα Σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Η υπεύθυνη του Κέντρου Λαογραφίας κα Καμηλάκη θα μας περίμενε στο γραφείο της για μία πρώτη συζήτηση πάνω στο θέμα. Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στα μέσα του Ιουλίου. Η κα Καμηλάκη σύμφωνα με τα λεγόμενα της στη συνάντηση, έψαχνε για εκπαιδευτικούς μουσικής, που να γνωρίζουν πολύ καλά την σχολική καθημερινότητα και επιπλέον με τις γνώσεις, το ενδιαφέρον και την αγάπη τους για το αντικείμενο της δημοτικής μουσικής να μπορέσουν, σε συνεργασία με τους εργαζόμενους στο Κέντρο Λαογραφίας, να «κοινωνήσουν» τον πλούτο του μουσικού αρχείου του Κέντρου στα Δημόσια Σχολεία.

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε με επιτυχία και έφερε στο προσκήνιο μία ακόμα δυνατότητα συνεργασίας των τριών φίλων εκπαιδευτικών με το Κέντρο Λαογραφίας. Το Δεκέμβρη του ίδιου έτους, το Κέντρο θα πραγματοποιούσε διεθνές συνέδριο με θέμα «Λαϊκός Πολιτισμός και Έντεχνος Λόγος» και η κα Καμηλάκη ενδιαφερόταν ιδιαίτερα να δει αλλά και να δείξει στους συμμετέχοντες συνέδρους, αν και πώς ο λαϊκός πολιτισμός, και δη η δημοτική μουσική (επηρεάζοντας ή όχι την έντεχνη δημιουργία - αυτό έμελε να συζητηθεί στο συνέδριο) «περνάει» στα σύγχρονα παιδιά. Με λίγα λόγια, τόσα λίγα όσα ειπώθηκαν και στη συνάντηση, η κα Καμηλάκη μας ζητούσε να προετοιμάσουμε μία μουσική παράσταση με τους μαθητές από τα σχολεία μας για να πλαισιώσει τις εργασίες του συνεδρίου της. Συμφωνήσαμε να συσκεφτούμε με την τριμελή ομάδα μας και να της αποστείλουμε άμεσα μία πρόταση. Η πρόταση αυτή όπως απεστάλη στις 22 Ιουλίου στην κα Καμηλάκη βρίσκεται στο Παράρτημα της εργασίας (No3).

Αυτές είναι, ακριβώς, οι ευκαιρίες που περιμένει να εμφανιστούν από τύχη, ως επί το πλείστον, κάθε εκπαιδευτικός της Δημόσιας Εκπαίδευσης που θέλει να ξεφύγει από την καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προσφέρει, στο μέτρο που μπορεί, κάτι περισσότερο στους μαθητές του. Διπλά τυχερός αισθάνεται ο εκπαιδευτικός μουσικής που έχει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παραδοσιακή μουσική και το ελληνικό τραγούδι και ψάχνει ευκαιρίες, για να εμπλακεί με τα παιδιά σε δημιουργικές και ιδιαίτερα ωφέλιμες για τα παιδιά εμπειρίες. Το πιο σημαντικό στοιχείο της εν λόγω

ευκαιρίας, ήταν ότι προδιέγραφε μία πορεία με τερματισμό μία παράσταση. Τίποτα δε με εξιτάρει περισσότερο στο σχολείο, από το να στηθεί μία παράσταση και, ένα οποιοδήποτε μουσικό θέμα, να λάβει τη μορφή μιας δυνατής μουσικής εμπειρίας και στη συνέχεια μιας εξίσου δυνατής μουσικής ανάμνησης στο μυαλό και την καρδιά των παιδιών. Η ευκαιρία ήταν καλή και της άξιζε, πιστέψαμε μία καλή ιδέα και μια καλή υλοποίηση.

Δώσαμε νέο ραντεβού για μετά το καλοκαίρι. Και οι τρεις φίλοι και συνάδελφοι ήμασταν στην εξαιρετικά δυσοίωνα θέση να μη γνωρίζουμε τον Ιούλιο του 2010, σε ποιά σχολεία θα δουλεύαμε από Σεπτέμβρη. Να μη γνωρίζουμε καθόλου τα παιδιά-μελλοντικούς συνεργάτες για την εν λόγω εκδήλωση και να μη γνωρίζουμε ούτε το σχολικό περιβάλλον, τους διευθυντές, τους συναδέλφους δασκάλους, τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο των σχολείων, μέσα στα οποία θα «στήναμε» την ιδέα μας. Αυτό, τον Ιούλιο του 2010 ήταν ένα τεράστιο άγχος για μας. Από την άλλη πλευρά, για εμένα προσωπικά, που ήμουν από καιρό σε αναζήτηση θέματος για την πτυχιακή μου εργασία, η πρόταση αυτή άνοιγε μία πολύτιμη ευκαιρία να στήσω μία πρόταση διδασκαλίας, να την υλοποιήσω και στη συνέχεια να σταθώ αναλυτικά και αναστοχαστικά απέναντί της.

### 2.2.2. Στήνοντας την παράσταση: Η ιδέα και το σενάριο.

Ο Σεπτέμβρης του 2010 βρήκε τους τρεις συναδέλφους υπηρεσιακά ως εξής: Ο Κυριάκος βρισκόταν σε άδεια, άρα εκτός τάξης, ο Δημήτρης τοποθετήθηκε στο 6<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Περιστερίου και συμπλήρωνε το ωράριό του στο 14<sup>ο</sup> της ίδιας περιοχής και εγώ τοποθετήθηκα στο 20<sup>ο</sup> Δ.Σ. Αιγάλεω και συμπληρώνω, ακόμα ως σήμερα, το ωράριό μου στο 14<sup>ο</sup> Δ.Σ. της ίδιας περιοχής.

Σύντομα ορίστηκε η νέα συνάντηση με την κα Καμηλάκη. Μας εξήγησε ότι το συνέδριο αφορούσε έντονα, εκτός από τον λαϊκό πολιτισμό, την έντεχνη δημιουργία, και τους δεσμούς ανάμεσά τους. Επίσης, μας ζήτησε να αναδείξουμε τους δεσμούς αυτούς – στο πλαίσιο του εφικτού – ενώ μας πληροφόρησε πως στο ακροατήριο θα βρίσκονταν κάποιοι σημαντικοί σύγχρονοι ποιητές και λογοτέχνες, των οποίων έργα θα την ενδιέφερε να εμπλέξουμε στην παράστασή μας. Καλύτερα κατατοπισμένοι αυτή τη φορά, ορίσαμε νέο ραντεβού σε εύλογο χρονικό διάστημα, μέσα στο οποίο θα καταστρώναμε ένα πιο συγκεκριμένο πλάνο για την εκδήλωση. Εν τω μεταξύ, στα σχολεία μας γίνονταν οι πρώτες μας επαφές με τα παιδιά, τους συναδέλφους και τους γονείς. Έγιναν οι πρώτες γιορτές, η 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου και η 17<sup>η</sup> Νοέμβρη με χορωδίες και ορχήστρες που μας κράτησαν όλον τον πρώτο καιρό σε μουσικό και διαπροσωπικό πυρετό. Η καλή επαφή με τα παιδιά θα ήταν το παν. Χωρίς την καλή διάθεση των παιδιών, καμία εκδήλωση και καμία έρευνα δε θα μπορούσε να λάβει σάρκα και οστά.

Στο μεταξύ, είχε αρχίσει μια έντονα δημιουργική δουλειά: η συγγραφή του σεναρίου. Χρειαζόμασταν μία καλή ιδέα. Μία ιδέα-ραχοκοκαλιά πάνω στην οποία θα χτιζόταν το σενάριο και θα «πατούσαν» τα κείμενα και τα τραγούδια. Η ιδέα σύντομα ήρθε. Η παράσταση θα αφηγείτο τη ζωή του

ανθρώπου από τη γέννησή του μέχρι το θάνατο. Μέσα σε αυτήν την πορεία θα εμπλέκονταν παραδοσιακά και νεότερα τραγούδια καθώς και ποιητικά και λογοτεχνικά κείμενα. Εντωμεταξύ, ήρθαμε σε επικοινωνία με δύο φίλους ηθοποιούς, τον Δημήτρη Παπακωνσταντίνου και τη σύζυγό του Μαρίνα Παπαγεωργίου, των οποίων τη δουλειά πάνω σε δύο γνωστές παραλογές είχαμε πρόσφατα παρακολουθήσει. Οι δύο δραματοποιημένες παραλογές «Το γιοφύρι της Άρτας» και «Του νεκρού αδελφού», θα εμπλέκονταν στο σενάριο προσφέροντας μία νέα σκηνοθετική ματιά πάνω στα παραδοσιακά κείμενα. Η νέα, δική μας ματιά, ως νέα δημιουργία, πάνω στα παλιότερα ή νεότερα κείμενα που θα εμπλέκονταν στο σενάριο, θα ήταν, κατά τη γνώμη μας, η δική μας συνεισφορά στη διαπραγμάτευση του θέματος του συνεδρίου: «λαϊκός πολιτισμός και έντεχνος λόγος». Τέλος, ζητήσαμε από τους ηθοποιούς να σκηνοθετήσουν μία εξαιρετικά απλή και αφαιρετική δραματοποίηση του σεναρίου, στην οποία θέλαμε να συμμετέχουν και τα παιδιά. Ολόκληρο το σενάριο, όπως διαμορφώθηκε σε αυτή τη φάση, και όπως απεστάλη στην κα Καμηλάκη προς έγκριση, στις 2 Νοεμβρίου του 2010, περίπου ένα μήνα πριν την παράσταση, βρίσκεται στο Παράτημα Νο4<sup>59</sup>.

### 2.2.3. Στήνοντας την έρευνα: αποφάσεις για το πλαίσιο της έρευνας.

Όταν πήραμε την έγκριση του σεναρίου από την κα Καμηλάκη, έπρεπε αμέσως να ξεκινήσει η οργάνωση των προβών. Σε αυτή τη φάση και, εν μέρει, στην προηγούμενη (τη συγγραφή του σεναρίου) έπρεπε να παρθούν οι αποφάσεις αυτές, που θα διαμόρφωναν καθοριστικά τα αποτελέσματα τόσο της έρευνας, όσο και της παράστασης. Και, παρόλο που η παράσταση αποτελούσε μέρος της έρευνας, ταυτόχρονα αποτελούσε μία αυτοτελή πρόκληση με ειδικό βάρος, με την έννοια ότι θα πλαισίωνε ένα διεθνές συνέδριο και θα έπρεπε να ανταποκριθεί στις όποιες απαιτήσεις του θεσμού που το διοργάνωνε, δηλαδή της Ακαδημίας Αθηνών, και του ακροατηρίου που θα το παρακολουθούσε. Από την άλλη πλευρά, η έρευνα μου εθνομουσικολογικής σκοπιάς, πάνω στη «διδασκαλία» της ελληνικής τραγουδιστικής παράδοσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έθετε ένα πολύ συγκεκριμένο και αδιαπραγμάτευτο πλαίσιο γύρω από την προετοιμασία και την πραγματοποίηση της παράστασης. Ένα πλαίσιο, που πιθανότατα να έθετε σε σοβαρό κίνδυνο την αρτιότητα της παράστασης. Έπρεπε, αν ήθελα να συνεχίσω στην πραγματοποίηση της έρευνας και της παράστασης μαζί, να έχω τη σύμφωνη γνώμη των λοιπών δύο μελών της ομάδας και συνυπεύθυνων για την εκδήλωση. Η σύμφωνη γνώμη του Δημήτρη ήταν αδιαπραγμάτευτη και σύντομα ακολούθησε και αυτή του Κυριάκου, αποτέλεσμα του ότι και με τους δύο συμεριζόμαστε, εν πολλοίς, παρόμοιες ιδέες και οράματα τόσο για την ελληνική τραγουδιστική παράδοση, όσο και για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Με αυτήν τη σπουδαία συμφωνία προχωρήσαμε στις παρακάτω αποφάσεις:

1. Τα παιδιά που θα συμμετείχαν, θα συμμετείχαν οικειοθελώς.

---

<sup>59</sup> Είναι σημαντικό για την κατανόηση του κειμένου παρακάτω, ο αναγνώστης να διαβάσει στο σημείο αυτό το σενάριο.

2. Δε θα γινόταν κανένας διαχωρισμός ή επιλογή παιδιών, δηλαδή, όσα παιδιά το επιθυμούσαν θα συμμετείχαν.
3. Θα καλούσαμε παιδιά από την Ε΄ και την Στ΄ Δημοτικού.
4. Θα συμμετείχαν παιδιά και από τα τέσσερα σχολεία, όπου υπηρετούμε (6<sup>ο</sup>, 14<sup>ο</sup> Περιστερίου, 14<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> Αιγάλεω).
5. Θα συμμετείχε, αν το επιθυμούσε, η χορωδία του Ελληνικού Κέντρου Λαογραφικών Μελετών, που στεγάζεται στο 20<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αιγάλεω.
6. Τα παιδιά θα μετείχαν κατά βάση τραγουδώντας και συμμετέχοντας σε κάποια μικρά επί σκηνής δρώμενα.
7. Οι πρόβες θα γίνονταν εντός αλλά και εκτός διδακτικού ωραρίου.
8. Θα προσπαθούσαμε να εμπλακούν και να επωφεληθούν όσο το δυνατόν περισσότερο και τα παιδιά που θα αποφάσιζαν να μη συμμετέχουν.

Και, όσον αφορά στη μορφή και το περιεχόμενο της παράστασης:

1. Θα ήταν ανοιχτά ως το τέλος σε τροποποιήσεις και αλλαγές, αποφασισμένες από κοινού με τα παιδιά.
2. Τα τραγούδια θα επιλέγονταν με βάση την αγάπη μας γι' αυτά και το ταίριασμά τους με το σενάριο. Η ύπαρξη των παιδιών δε θα έπρεπε να σημαίνει εκπτώσεις στις επιλογές μας, χάριν ευκολίας.
3. Θα προσπαθούσαμε η μορφή και το περιεχόμενο να είναι τέτοια, ώστε τόσο στις πρόβες, όσο και στην παράσταση, τα παιδιά να εμπλακούν όσο το δυνατόν πιο βιωματικά και συναισθηματικά στο θέμα της ελληνικής τραγουδιστικής παράδοσης.
4. Θα προσπαθούσαμε να απομακρύνονται από τα ιδεώδη μιας άρτιου τύπου και λαογραφικού προσανατολισμού παράστασης.<sup>60</sup>

Τέλος, όσον αφορά στη δική μου δουλειά, θα προσπαθούσα να είμαι ιδιαίτερα παρατηρητική σε όλες τις φάσεις της έρευνας, να κρατάω σημειώσεις, να ηχογραφώ τις πρόβες μου και να παραβρίσκομαι και να παρατηρώ τις πρόβες του Δημήτρη.

#### 2.2.4. Οι πρόβες: Τα παιδιά, οι συνεργασίες, οι πρώτες δυσκολίες.

Βρισκόμασταν στα μέσα Οκτωβρίου και κάναμε, ο Δημήτρης κι εγώ τις πρώτες νύξεις για την παράσταση στους διευθυντές μας. Μετά από τις πρώτες «αναμενόμενες» αντιρρήσεις σχετικά με το ποιος θα έχει την ευθύνη των παιδιών και του σχολείου κατά τις πρόβες εκτός ωραρίου ή για την μετακίνηση των παιδιών προς και από το συναυλιακό χώρο και, αφού είδαν ότι τα θέματα αυτά τα είχαμε ήδη υπόψη μας και προσφέραμε ικανοποιητικές απαντήσεις, έδωσαν το πράσινο φως για την πραγματοποίηση του

---

<sup>60</sup> Περισσότερα για το νόημα και το σκοπό των αποφάσεων αυτών, στο επόμενο κεφάλαιο της ανάλυσης.

εγχειρήματος. Ένα ενδεχόμενο «όχι» μας ανησυχούσε αρκετά πριν από τις συζητήσεις μας μαζί τους. Ας μη ξεχνάμε ότι γνωριζόμασταν μόνο λίγους μήνες μαζί τους και ότι τους ζητούσαμε ουσιαστικά να μας εμπιστευτούν, τόσο σε θέματα ασφάλειας των παιδιών, όσο και σε θέματα αισθητικής και παραγωγής μιας πολιτιστικής εικόνας του σχολείου προς τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Μάλιστα, ο κος Γιάννης, διευθυντής του 14<sup>ου</sup> Δημ. Σχ. Αιγάλεω έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον γι' αυτό το δεύτερο σκέλος της παραπάνω παρατήρησης, ανοίγοντας μαζί μου μία σε βάθος συζήτηση για θέματα πολιτισμού (λαϊκού και σύγχρονου) και μουσικής, που με εξέπληξε ευχάριστα. Μέχρι τα μέσα της εβδομάδας είχαμε συντάξει την ανακοίνωση, που ταξίδεψε στα σπίτια εκατόν σαράντα περίπου μαθητών Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού και τα καλούσε σε συμμετοχή – Παράρτημα Νο5.

Εντωμεταξύ, συζήτησα με τον πρόεδρο και υπεύθυνο της χορωδίας του ΕΛ.ΚΕ.ΛΑ.Μ. για την πιθανή συνεργασία της χορωδίας του με τη δική μας. Ο Θοδωρής Πετρόπουλος, που είναι δάσκαλος σε ένα από τα δικά μου σχολεία, στην οργανική μου θέση στο 20<sup>ο</sup> Αιγάλεω, διατηρεί τα τελευταία 15 χρόνια μία παιδική και εφηβική χορωδία με παραδοσιακό και έντεχνο ελληνικό ρεπερτόριο. Η δουλειά, που γίνεται από τον Θοδωρή και το σύλλογο του, με μαθήματα (εκτός από τη χορωδία) χορού και λαογραφίας, είναι εξαιρετικά συγκινητική και έντονα εμφανής στα παιδιά του σχολείου. Από την πρώτη στιγμή που άρχισα να διδάσκω στα παιδιά του 20<sup>ου</sup>, παρατήρησα μία αυθόρμητη θετική στάση απέναντι στο μάθημα της μουσικής και το ελληνικό τραγουδιστικό ρεπερτόριο, ενώ με τεράστια έκπληξη άκουγα παιδιά (που παρακολουθούν τη χορωδία του Θοδωρή) να μου ζητούν σπάνια και μη καθιερωμένα (ειδικά σε σχολικό περιβάλλον) ελληνικά δημοτικά και νεότερα τραγούδια. Στόχος της συνεργασίας μας με τη χορωδία του Θοδωρή, ήταν να δούμε πώς θα «λειτουργούσε» το στήσιμο της παράστασης και σε παιδιά που είναι περισσότερο εξοικειωμένα με την ελληνική τραγουδιστική μας παράδοση. Εκ των υστέρων, σκέφτομαι ότι οδηγήθηκα στην απόφαση αυτή και από άγχος, μήπως τα υπόλοιπα παιδιά απέναντι σε μία παράσταση με δύσκολα και ασυνήθιστα τραγούδια, δυσκολεύονταν ή δεν έδειχναν ενδιαφέρον. Η χορωδία του Θοδωρή θα ήταν μια σίγουρη δύναμη, μια δύναμη που θα εξασφάλιζε μια καλή παρουσία παιδιών στην παράσταση. Εκ των υστέρων, θα έβλεπα ότι η συμμετοχή του ΕΛ.ΚΕ.ΛΑ.Μ. δεν ήταν απαραίτητη. Ήταν, όμως, μαγική η συνεργασία με τα παιδιά. Έγινε μία συζήτηση με τον εξαιρετικό τραγουδιστή και συνάδελφο Θοδωρή, είδαμε το σενάριο, τα τραγούδια που είχαμε διαλέξει, συμφωνήσαμε στη βασική ιδέα της παράστασης, κουβεντιάσαμε κάποιες λογικές επιφυλάξεις και ορίσαμε την πρώτη πρόβα το Σάββατο 20.11 κατά τις 18.00 (ώρα που ούτως ή άλλως έχει πρόβα η χορωδία του ΕΛ.ΚΕ.ΛΑ.Μ), μετά από τις πρόβες στα σχολεία μας. Η χορωδία του συλλόγου αποτελείται, σχεδόν εξ' ολοκλήρου, από παιδιά του 20<sup>ου</sup> Δημ. Σχ. Αιγάλεω. Συζητήσαμε, με τον Θοδωρή ότι η εκπροσώπηση του σχολείου, μέσω της χορωδίας, ήταν αρκετή και ότι δε χρειαζόταν να κληθούν και τα υπόλοιπα παιδιά του συγκεκριμένου σχολείου. Αυτό, εν μέρει, αντέβαινε με τον 2<sup>ο</sup> κανόνα μου. Το κουβεντιάσαμε αρκετά, άκουσα τους προβληματισμούς του και άκουσε τους δικούς μου και τελικά δέχτηκα τη σύμβαση, με τη διαβεβαίωση

του έμπειρου (μετά από τόσα χρόνια στο σχολείο) Θωδωρή ότι όλα τα παιδιά της έκτης, που πιθανά θα ενδιαφέρονταν για μια τέτοια εκδήλωση είναι ήδη στη χορωδία.

Το Σάββατο 13 Νοεμβρίου πραγματοποιήθηκε η πρώτη πρόβα. Στο 14<sup>ο</sup> Δημ. Σχ. Αιγάλεω μαζεύτηκαν, στις 15.00 το απόγευμα, 16 παιδιά: 6 από τη πέμπτη και 10 από την έκτη Δημοτικού. Το σχολείο αυτό είναι το μικρότερο από τα σχολεία που συμμετείχαν και για το λόγο αυτό ήταν και το μόνο σχολείο στο οποίο καλέσαμε και τα παιδιά της πέμπτης δημοτικού να ενισχύσουν τη χορωδία μας. Η πέμπτη τάξη συνολικά έχει 24 παιδιά και η έκτη 17. Το ποσοστό των παιδιών που ήρθαν ήταν ικανοποιητικό. Οι πρώτες ενδείξεις ήταν ενθαρρυντικές και έμενε να δούμε αν θα τους άρεσαν και τα τραγούδια. Για καλή μου τύχη, επειδή, ο Δημήτρης δεν είχε προλάβει να κανονίσει την πρόβα του στα δικά του σχολεία, ήρθε μαζί μου στην πρόβα μαζί με την κιθάρα του και τα παιδιά είχαν την ευκαιρία από την αρχή να γνωρίσουν τα δύο από τα τρία μέλη της μουσικής παρέας που θα τα συντόνιζε. Τα τραγούδια, στα οποία θα συμμετείχαν τα παιδιά και τα ακριβή αποσπάσματα που τα καλούσαμε να τραγουδήσουν, φαίνονται στη φωτοτυπία που μοιράσαμε στην πρόβα και η οποία βρίσκεται στο Παράρτημα με το Νο6. Η πρόβα διήρκεσε μιάμιση ώρα, έγινε πολλή και καλή δουλειά και τα παιδιά έφυγαν πολύ ευχαριστημένα. Τα τραγούδια τους άρεσαν πολύ! Έξω περίμεναν κάποιοι λίγοι γονείς. Με ρώτησαν περισσότερα πράγματα για την εκδήλωση, για τη συμμετοχή των παιδιών και για τις πρόβες. Τους ευχαρίστησα για τον κόπο στον οποίο θα έμπαιναν τον επόμενο μήνα και κάποιοι έσπευσαν να ανταποδώσουν τις ευχαριστίες. Όλα έδειχναν ότι ξεκινούσε μια όμορφη συνεργασία.

Εντυπωσιακή ήταν η σύσταση του συνόλου των 16 παιδιών που συγκεντρώθηκαν στην πρώτη πρόβα: 8 αγόρια και 8 κορίτσια. Όταν είδα τα 8 αγόρια έτριβα τα μάτια μου. Ήρθαν παιδιά που γνώριζα ότι ασχολούνται με τη μουσική και τα «περίμενα» να έρθουν, αλλά ήρθαν και τουλάχιστον 3 αγόρια που, απ' όσο ήξερα, ασχολούνταν κυρίως με το ποδόσφαιρο. Ταυτόχρονα, δεν ήρθαν μαθήτριες, οι γνωστές «καλές μαθήτριες» που περίμενα να έρθουν. Κατά κάποιο τρόπο, ήρθαν αυτά τα «ζωηρά παιδιά» με τα πολλά ενδιαφέροντα, τις πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες και αυτά που ψάχνουν ευκαιρίες για συναντήσεις με φίλους και παρέα. Όπως, είναι για παράδειγμα, οι τρεις πιο άτακτοι μαθητές της έκτης, που είχαν έρθει σύσσωμοι και είχαν φέρει και μπάλα! Εδώ, αξίζει να σημειωθεί ότι ένας από τους τρεις αυτούς μαθητές είναι από την Αλβανία, πράγμα που παρατηρήθηκε συνολικά σε ένα ποσοστό της τάξης του 7% στο σύνολο των παιδιών που τελικά συγκεντρώθηκαν και αποτέλεσαν τη χορωδία μας. Γενικά, η σύσταση των μαθητών και το κλίμα, όπως αυτό διαμορφώθηκε σε αυτήν την πρώτη πρόβα, ήταν ενδεικτικά της σύστασης του συνόλου και του κλίματος που διαμορφώθηκε και διατηρήθηκε ως το τέλος σε όλα τα σχολεία μας. Ένα κλίμα αρκετά παρεϊστικό και ζωηρό, που διαμορφώθηκε από μόνο του και στο οποίο δε μπορούσαμε να επέμβουμε γιατί ο κανόνας 2 ήταν πολύ ξεκάθαρος: Δε θα γίνει κανένας διαχωρισμός ή επιλογή παιδιών, δηλαδή, όσα παιδιά το επιθυμούν θα συμμετέχουν. Πέραν αυτού, αυτή η «ζωηράδα» πάντα μας ευχαριστεί ιδιαίτερα! Ο Δημήτρης πριν από μία πρόβα κανόνισε ένα μικρό

ποδοσφαιρικό ματσάκι και εγώ (που δεν παίζω ποδόσφαιρο) πάντα έκανα δεκάλεπτο διάλειμμα για να παίξουν τα παιδιά και να βρεθούν μεταξύ τους.

Το επόμενο Σάββατο το πρωί ήταν η πρώτη πρόβα στο σχολείο του Δημήτρη. Εκεί, επειδή τα σχολεία συστεγάζονται και η πρόβα ήταν κοινή, η προσέλευση ήταν εντυπωσιακή! Η αίθουσα εκδηλώσεων γέμισε από 40-50 ενθουσιώδη παιδιά της Στ' Δημοτικού. Στην πρόβα πήγα κι εγώ, να βοηθήσω, να γνωρίσω τα παιδιά και να παρακολουθήσω από λίγο πιο μακριά τη διαδικασία. Το κλίμα ήταν πολύ καλό. Όλα τα παιδιά έδειχναν μεγάλη αφοσίωση, αγάπη και εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του δασκάλου τους. Συστηθήκαμε, τους εξηγήσαμε λίγα πράγματα για την εκδήλωση και το ρεπερτόριο που θα τραγουδούσαν και το τραγούδι ξεκίνησε. Στο τετράδιο των σημειώσεών μου έγραψα τα εξής: Αναφορικά με το *Βραχυκύκλωμα* ένα παιδί (δε γνώριζα τα ονόματα των παιδιών και όταν μετά ρώτησα τον Δημήτρη δε θυμόταν ποιο παιδί ήταν) είπε στο Δημήτρη «Ωχ, κύριε αυτό είναι σαν κανονικό τραγούδι! Το έχω ακούσει στο ραδιόφωνο... ναι ναι... σίγουρα». Ένα άλλο παιδί, ο Θοδωρής, παρατήρησε για το *Ανεστάκι* με σμιγμένα τα φρυδάκια του: «πω πω κύριε αυτό το τραγούδι αρέσει πολύ στους γονείς μου! Είναι πολύ συγκινητικό!». Τα σμιχτά φρύδια και το μισάνοιχτο στόμα ήταν το κύριο χαρακτηριστικό της γκριμάτσας όλων των παιδιών όταν άκουγαν το *Ανεστάκι*. Το δε γύρισμα που έκανε στο *Στην Αμερική* τα ενθουσίαζε. Στο τέλος, με γενική απαίτηση, η πρόβα έπρεπε οπωσδήποτε να κλείσει με το σύμπλεγμα των τραγουδιών αυτών. Την πρόβα παρακολούθησε ο διευθυντής του σχολείου, μια δασκάλα (που τα παιδιά τους συμμετείχαν στη χορωδία) και μερικοί λίγοι γονείς. Ένας από αυτούς λίγο πριν φύγουμε εμφανώς συγκινημένος συνεχάρη το Δημήτρη για την επιλογή του στα τραγούδια και τον ευχαρίστησε πολύ για τη δυνατότητα που δίνει στα παιδιά «να συμμετέχουν σε τόσο ωραία και υψηλού επιπέδου πράγματα»<sup>61</sup>.

Η πρόβα διήρκεσε μιάμιση ώρα και τα παιδιά έμαθαν λιγότερα τραγούδια από όσα το προηγούμενο Σάββατο είχαν καταφέρει τα δικά μου, πράγμα λογικό αν αναλογιστεί κανείς το μεγαλύτερο πλήθος των παιδιών και τη σχετικά περισσότερη φασαρία. Παρατήρησα ότι στο πίσω μέρος των συγκεντρωμένων παιδιών υπήρχαν πυρήνες φασαρίας. Ένα παιδί με γυαλιά, ο Νεκτάριος (όπως έμαθα μετά), δε σταμάτησε λεπτό να μιλάει χωρίς να αποσπάται, ωστόσο, και από το τραγούδι του. Ο Δημήτρης έκανε ελάχιστες παρατηρήσεις και γενικά παρατήρησα ότι επέτρεπε μια σχετική φασαρία στα παιδιά. Όταν αργότερα τον ρώτησα, μου εξήγησε ότι ο Νεκτάριος είναι ο καπετάν φασαρίας της έκτης αλλά ότι είναι επίσης καλό και ευαίσθητο παιδί, καθώς και ότι όλη η παρέα γύρω από το Νεκτάριο «είναι η γνωστή παλιοπαρέα της έκτης». Μου εξήγησε, επίσης, ότι «πολλές φορές δεν προλαβαίνω ούτε να ασχοληθώ με τη φασαρία. Άσε που προτιμώ να μη διακόπτω την ατμόσφαιρα της πρόβας για να μαλώνω μερικούς που, ούτως ή άλλως, θα συνεχίσουν να κάνουν φασαρία». Η σύσταση της ομάδας των παιδιών ήταν εντυπωσιακά όμοια με τη σύσταση της ομάδας στο δικό μου σχολείο. Ο Δημήτρης παρατήρησε ότι

<sup>61</sup> Όλες οι φράσεις που βρίσκονται μέσα σε εισαγωγικά είναι ακριβώς όπως έχουν σημειωθεί στο σημειωματάριό μου, στο οποίο έχουν γραφεί είτε κατευθείαν την στιγμή της παρατήρησης, είτε λίγο μετά από μνήμης.

έλειπαν καλοί μαθητές που περίμενε να έρθουν (ακριβώς όπως είχα παρατηρήσει κι εγώ). Μου είπε δε μετά από μερικές μέρες (και αφού ρώτησε τα συγκεκριμένα παιδιά) ότι εκείνα ήθελαν να συμμετάσχουν αλλά δεν τα άφηναν οι γονείς τους, γιατί οι δύο προγραμματισμένες πρόβες συνέπιπταν με μαθήματα και εξωσχολικές δραστηριότητες που έχουν το Σάββατο. Κάποια στιγμή μέσα στο πλήθος των παιδιών ο Δημήτρης παρατήρησε δύο «άγνωστα» κορίτσια. Η μία πήγαινε έκτη δημοτικού σε άλλο σχολείο και η άλλη πρώτη γυμνασίου (παλιά μαθήτρια του σχολείου) και είχαν έρθει από περιέργεια μαζί με κάποιες φίλες τους. «Εμείς ήρθαμε μόνο να δούμε» είπαν στο Δημήτρη, κάπως ένοχα και πονηρά και υποσχέθηκαν να έρθουν και στην παράσταση. Φύγαμε ευχαριστημένοι. Το απόγευμα είχαμε δύο ακόμα πρόβες, στο 14<sup>ο</sup> Αιγάλεω, τη δεύτερη πρόβα μας, στην οποία δε χρειάζεται να αναφερθώ, και στο 20<sup>ο</sup> Αιγάλεω, την πρώτη πρόβα μας με τη χορωδία του ΕΛ.ΚΕ.ΛΑ.Μ.

Εδώ το κλίμα ήταν πολύ διαφορετικό. Υπήρχε απόλυτη τάξη και πειθαρχία. Όσα παιδιά βρίσκονταν εκεί, βρίσκονταν μόνο από γνήσια αγάπη για τη μουσική και το δάσκαλό τους που με κόπο τα τελευταία χρόνια τους μυσεί στο ελληνικό παραδοσιακό και έντεχνο ελληνικό τραγούδι. Ούτε χαβαλές, ούτε μπάλες, ούτε παρεούλες. Τα περισσότερα παιδιά ήταν από την έκτη Δημοτικού. Δύο με τρία παιδιά ήταν από μικρότερες τάξεις (Δ' και Ε' Δημοτικού) και περίπου δέκα μεγαλύτερες κοπέλες ήταν μαθήτριες γυμνασίου ή λυκείου (παλιές μαθήτριες του σχολείου). Ξεκίνησα να μιλάω στα παιδιά και να τους εξηγώ λίγο το κλίμα και το περιεχόμενο της παράστασης. Η πρωτοφανής ησυχία με έφερε σχεδόν σε αμηχανία. Όταν τραγούδησα το πρώτο τραγούδι και ζήτησα από τα παιδιά σιγά σιγά να με ακολουθήσουν βίωσα μια ακόμα έκπληξη. Τα παιδιά τραγουδούσαν άψογα από την πρώτη κιόλας φορά. Μάθαιναν τόσο εύκολα, λες και τα ήξεραν από πριν, σκεφτόμουν, τα τραγούδια. Η ομάδα ήταν απίστευτα δουλεμένη. Ήμουν τόσο συνηθισμένη σε πρόβες γεμάτες αναστάτωση και μπόλικες λάθος νότες που θέλουν διόρθωση, που κάποια στιγμή αισθάνθηκα συγκινημένη μπροστά σε αυτό το αποτέλεσμα. Έχω σημειώσει στο μπλοκάκι μου ότι ζήλεψα. Ζήλεψα τον Θοδωρή που έχει καταφέρει να φτιάξει μια τόσο αγαπημένη και καλοδουλεμένη ομάδα. Βέβαια, ήταν αυστηρός. Σχεδόν τρόμαζε τα παιδιά (τρόμαξα κι εγώ από τις φωνές του) ενώ την επόμενη στιγμή τα έκανε να κατουριούνται από τα γέλια. Στην πρώτη αυτή πρόβα περάσαμε με τα παιδιά όλο σχεδόν το πρόγραμμα! Τα παιδιά εδώ ερωτεύτηκαν το *Για πού το 'βαλες καρδιά μου* του Ορφέα Περίδη. Όταν τραγούδαγαν υπήρχε έρωτας μες την αίθουσα. Εγώ ήμουν ερωτευμένη μαζί τους, αυτά μεταξύ τους ή και με το τραγούδι - ποιος ξέρει(!) – και, πάντως, όλοι μαζί συντονισμένοι και ερωτευμένοι με αυτό που κάναμε. Πρέπει να φύγαμε πετώντας από το σχολείο. Χιλιοευχαρίστησα τον Θοδωρή και τον συνεχάρη για τη δουλειά του. Εκείνος δήλωσε γοητευμένος από το σενάριο της παράστασης και αισθανθήκαμε όλοι μαζί ότι κάτι όμορφο γεννιόταν!

Το επόμενο Σάββατο, δεν υπήρχε προγραμματισμένη πρόβα, λόγω μιας σημαντικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας στην οποία εμπλεκόμασταν και οι τρεις (Κυριάκος, Δημήτρης και Αθηνά). Συνεπώς μεσολαβούσαν δύο εβδομάδες μέχρι την επόμενη πρόβα, κατά τις οποίες έπρεπε να ρυθμιστούν

τελειωτικά κάποια θέματα με τους ηθοποιούς και με την κα Καμηλάκη. Αυτήν την περίοδο αρχίζουν οι αναποδιές και όλες αυτές οι δυσκολίες που θα μετατρέψουν την παράσταση σε μία μεγάλη δοκιμασία και για τους τρεις μας. Η πρώτη δυσκολία έρχεται από την κα Καμηλάκη. Σε μια επικοινωνία με τον Κυριάκο, του ανακοινώνει ότι είναι αδύνατο να παρουσιαστούμε το Σάββατο 11.12 και ότι μας υπολογίζει για την Παρασκευή (10.12). Προσπαθήσαμε με νύχια και με δόντια να αποφύγουμε αυτήν την αλλαγή, εξηγώντας πως τουλάχιστον εβδομήντα παιδιά συμμετέχουν στις πρόβες και έχουν κανονίσει το πρόγραμμά τους για το Σάββατο, κι ότι η αλλαγή της ημερομηνίας πιθανόν να σήμαινε για κάποια παιδιά αδυναμία προσέλευσης. Η κα Καμηλάκη ήταν ανένδοτη. Τηλεφωνήσαμε στους ηθοποιούς. Ο Δημήτρης (ο ηθοποιός) την Παρασκευή είχε πρόβα για επικείμενη παράσταση του και ήταν αδύνατο να παρευρεθεί. Τελικά, μετά από συνεχείς επικοινωνίες αποφασίστηκε το χειρότερο για τους μαθητές μας σενάριο. Η παράσταση ορίστηκε για την Πέμπτη 9.12. Εντωμεταξύ, προβλήματα παρουσιάστηκαν και με το χώρο της παράστασης. Ο υπεύθυνος για την αίθουσα της αρχαιολογικής εταιρείας, μετά από επικοινωνία μας μαζί του, δήλωσε μη ενημερωμένος για το πλαίσιο της παράστασης, ότι δηλαδή επρόκειτο για μία παιδική παράσταση, στην οποία θα συμμετείχαν πολλά παιδιά, και δήλωσε κάθετα αρνητικός για τη διεξαγωγή της παράστασης στον χώρο της ευθύνης του. Η κα Καμηλάκη και το επιτελείο της, δεν είχαν ενημερώσει τον υπεύθυνο της αίθουσας για την παρουσία των παιδιών στην παράσταση και, έτσι, η ανάγκη αναζήτησης νέας αίθουσας εμφανίστηκε στο προσκήνιο. Ο νέος χώρος βρέθηκε. Θα ήταν η μεγάλη αίθουσα της Ακαδημίας Αθηνών, που ούτως ή άλλως, ήταν δεσμευμένη για τις εργασίες του συνεδρίου.

Τα νέα δεδομένα ήταν τα εξής τρία: νέα ημερομηνία, νέα αίθουσα και τελική γενική πρόβα που κανονίστηκε για την Κυριακή 5.12 και ώρα 11 π.μ στην αίθουσα της Ακαδημίας Αθηνών. Ετοιμάσαμε μία νέα ανακοίνωση (βλ. Παράρτημα Νο7) και ενημερώσαμε και δια ζώσης τα παιδιά για τις αλλαγές και τις νέες εξελίξεις. Οι δύο εβδομάδες που μεσολαβούσαν ανάμεσα στις πρόβες μας ήταν επικίνδυνα μεγάλο χρονικό διάστημα. Αν και με τα παιδιά είχαμε δουλέψει το σύνολο σχεδόν των τραγουδιών στις πρόβες μας, και τα είχαν μάθει αρκετά καλά, ο κίνδυνος να τα ξεχάσουν ήταν μεγάλος. Ειδικά ο Δημήτρης, που είχε κάνει προηγουμένως μόνο μία πρόβα με τα παιδιά του, αξιοποίησε τις δύο διδακτικές ώρες με κάθε τμήμα της έκτης που είχε, για να προετοιμάσει τα παιδιά καλύτερα. Έκανα κι εγώ μερικά γρήγορα περάσματα των τραγουδιών, αν και η περισσότερη ώρα χάθηκε με κουβέντα γύρω από τα νέα δεδομένα και τις δυσκολίες που έφερναν μαζί τους. Τα περισσότερα παιδιά είχαν κάποια δραστηριότητα που έπρεπε να ακυρώσουν την Πέμπτη ενώ κάποια δυσκολεύονταν και για την πρόβα της Κυριακής.

Με το άγχος να μεγαλώνει, έφτασε το Σαββατοκύριακο με τις δύο προγραμματισμένες μας πρόβες. Το πρόγραμμα είχε ως εξής: το Σάββατο, 15.30-17.00 πρόβες στο 6<sup>ο</sup>-14<sup>ο</sup> Περιστερίου (υπεύθυνος ο Δημήτρης) και στο 14<sup>ο</sup> Αιγάλεω (υπεύθυνη η Αθηνά) και 17.00-όσο πάει στο 20<sup>ο</sup> Αιγάλεω, όπου θα γινόταν πρόβα με τη χορωδία του ΕΛ.ΚΕ.ΛΑΜ, τους τρεις μουσικούς υπεύθυνους (Κυριάκο, Δημήτρη και Αθηνά) και τους δύο ηθοποιούς (τον Δημήτρη και την Ματίνα). Την Κυριακή 11.00-13.00 γενική

πρόβα στην Ακαδημία με όλους τους συντελεστές. Οι πρώτες πρόβες του Σαββάτου πήγαν καλά, ανανεώσαμε το ραντεβού μας με τα παιδιά για την επομένη το πρωί και συμφωνήσαμε πάνω σε μερικά διαδικαστικά θέματα: τα παιδιά θα φορούσαν ελεύθερα ό,τι ήθελαν και θα κρατούσαν ένα χαρτονένιο ντοσιέ (περισσότερο για ασφάλεια γιατί ήξεραν τα λόγια τους απ' έξω), που θα τους φτιάχναμε εμείς. Η αγωνία τους να ακούσουν το τελικό μουσικό αποτέλεσμα, να δουν τους ηθοποιούς και το πώς θα εξελίσσεται η πλοκή της παράστασης κορυφωνόταν. Μιλήσαμε για τα ίδια διαδικαστικά θέματα και με αρκετούς γονείς και «τρέχοντας» φύγαμε για την επόμενη πρόβα στο 20<sup>ο</sup> Αιγάλεω. Εκεί, τα παιδιά είχαν αρχίσει την πρόβα τους με τον Θοδωρή, πάνω σε άλλο υλικό που δούλευαν εκείνη την περίοδο. Ήρθε ο Κυριάκος, ήρθαν οι ηθοποιοί και αρχίσαμε ένα πρώτο «πέρασμα».

Αυτή η πρόβα μας γέμισε ανάμεικτα συναισθήματα. Το μουσικό μέρος θα πήγαινε υπέροχα, θα ίσχυε όμως το ίδιο και για το θεατρικό; Με τον Κυριάκο και τον Δημήτρη είχαμε κάνει άλλη μία μικρή πρόβα στο σπίτι μας, όπου περισσότερο συμφωνήσαμε τις τονικότητες και τι όργανα θα παίζαμε σε κάθε τραγούδι. Ο Κυριάκος θα έπαιζε κλαρίνο, νεί και καβάλι, ο Δημήτρης κιθάρα κι εγώ διάφορα κρουστά (τουμπελέκι, μπεντίρ, ηπειρώτικο ντέφι και μεταλλόφωνο). Τα παιδιά σε αυτήν την πρόβα εντυπωσιάστηκαν (σύμφωνα με τα σχόλιά τους) από τον τελικό ήχο των τραγουδιών. Μέχρι την πρόβα μας αυτή, όλες τις προηγούμενες τις κάναμε με το αρμόνιο του σχολείου. Η διαφορά ήταν τεράστια. Τα διαστήματα στα παραδοσιακά τραγούδια «τοποθετημένα» σωστά και ο ήχος επιτέλους ταιριαστός με τα τραγούδια μας. Τα παιδιά σχολίασαν τα περίεργα πνευστά του Κυριάκου με τον ολόγλυκο ήχο τους και την όμορφη βαθιά φωνή του. Την κιθάρα του Δημήτρη και...το «πόσο καλά ήξερε να παίζει ο κύριος Δημήτρης» και τα κρουστά, που πάντα αρέσουν στα παιδιά. Για άλλη μια φορά τα παιδιά του ΕΛ.ΚΕ.ΛΑ.Μ ήταν υπέροχα. Ο Κυριάκος, που δεν τα είχε ξανά ακούσει, τα χάρηκε πολύ. Γενικά, τα τραγούδια μας και οι τραγουδιστικοί διάλογοι (που ήταν και τα πιο δύσκολα μέρη) πήγαιναν υπέροχα. Τι γινόταν, όμως, με τους ηθοποιούς;

Οι ηθοποιοί είχαν αναλάβει να παρουσιάσουν τις δύο τους παραλογές αυτούσιες, όπως τις είχαμε παρακολουθήσει στο παρελθόν καθώς και τα άλλα δύο βασικά κείμενα του έργου μας, το ποίημα της Δημουλά και το κείμενο του Γκανά. Επιπλέον, να δραματοποιήσουν ελαφρά ολόκληρη τη ροή της παράστασης, χρησιμοποιώντας και τα παιδιά. Η πρόβα μας ξεκίνησε με τα πρώτα ερωτικά τραγούδια. Ο Δημήτρης και η Ματίνα θα στέκονταν με κάποια ένταση στη σκηνή, συμβολίζοντας δύο ερωτευμένους ανθρώπους. Στα τραγούδια για τη γέννηση (παραδοσιακά κάλαντα Χριστουγέννων από τη Θράκη και *Αύριο γεννιέσαι* του Αλκ. Ιωαννίδη), η Ματίνα θα παρίστανε την εγκυμονούσα και κάποια συμφωνημένη, στιγμή πάνω στο τραγούδι του Αλκίνοου, από κοντά της θα ξεπρόβαλε ένα παιδί. Χρειαζόμασταν ένα παιδί που θα γεννιόταν και θα ενσάρκωνε το ρόλο του Κωνσταντή. Το παιδί αυτό, ακολουθώντας τη ροή της παράστασης, θα το μεγάλωνε ευλαβικά η μανούλα του, θα πήγαινε στο σχολείο, θα έπαιζε χαρούμενο με τους φίλους του, θα έφτανε στην εφηβεία και την ενηλικίωση και θα αποφάσιζε τότε να αφήσει το

σπίτι και την οικογένειά του για να ξενιτευτεί. Στην έκτη τάξη του 20<sup>ου</sup> έχω ένα πολύ καλό παιδί, τον Βασίλη. Ο Βασίλης παίζει αρμόνιο, ασχολείται με τη μουσική, τη ζωγραφική και το θέατρο. Πρωταγωνιστεί στα περισσότερα θεατρικά που διοργανώνονται στο σχολείο και γενικά, ανάμεσα στα παιδιά της τάξης, υπάρχει μία κοινή αίσθηση ότι ο Βασίλης μπορεί να ανταποκριθεί καλά σε τέτοιες περιστάσεις. Όταν συζητήθηκε το θέμα της επιλογής ενός παιδιού για την ενσάρκωση του ρόλου του Κωνσταντή, τα παιδιά σαν κουρδισμένα πρότειναν τον Βασίλη. Στη φάση που βρισκόμουν, αυτή η κοινή αποδοχή μου έλυνε τα χέρια. Υπό άλλες συνθήκες, σε καμία περίπτωση δεν θα δεχόμουν μια τέτοια απόφαση αδιαπραγμάτευτα. Με την πίεση του χρόνου και του άγχους για ένα καλό αποτέλεσμα, ο Βασίλης φάνηκε να είναι η ιδανική λύση. Οι ηθοποιοί τον κάλεσαν κοντά τους και άρχισαν οι πρώτες σκηνοθετικές οδηγίες για την πρώτη φάση της δράσης, που ήταν η γέννησή του.

Από τις πρώτες κουβέντες και οδηγίες άρχισαν να διαφαίνονται κάποια προβλήματα. Οι ηθοποιοί, που συχνά δεν τα έβρισκαν ούτε μεταξύ τους, αργοπορούσαν ιδιαίτερα να πάρουν τελικές αποφάσεις, ενώ κινούνταν και μιλούσαν σε μας, στο Βασίλη αλλά και μεταξύ τους με πολύ έντονο το στοιχείο της υπερβολής. Θα έλεγε κανείς ότι όλοι εμείς εκπέμπαμε στο ίδιο μήκος κύματος και οι δυο ηθοποιοί, κινούνταν σε κάποιο άλλο, άκρως καλλιτεχνικό και διανοουμενίστικό. Η πρώτη αυθόρμητη αντίδραση των παιδιών στη συμπεριφορά των ηθοποιών ήταν τα κρυφά γέλια. Γελούσαν με τις υπερβολές των ηθοποιών στο λόγο και τις κινήσεις τους. Ήταν, όμως, διακριτικά, προσπαθώντας να μη φανούν αγενή. Ο δε Βασίλης, αντιμετώπιζε το μεγαλύτερο πρόβλημα. Δεχόταν ευλαβικά τις υποδείξεις του σκηνοθέτη Δημήτρη και προσπαθούσε να ανταποκριθεί όσο καλύτερα μπορούσε σε αυτές, σε αντίθεση με τη Ματίνα, που όλο κάτι την ενοχλούσε και βασάνιζε και τους δύο, τον σκηνοθέτη και τον Βασίλη. Ο Βασίλης έδειξε μεγάλη υπομονή και σοβαρότητα. Οι σκηνές που διαδραματίστηκαν ήταν άκρως αμήχανες για όλους.

Με κόπο προχωρήσαμε τη ροή της παράστασης σιγά σιγά παρακάτω. Η μανούλα θα φρόντιζε χαϊδεύοντας γλυκά το Βασίλη μέχρι να μεγαλώσει, όσο ο Κυριάκος τραγούδαγε το *Μοναχογιός ο Κωνσταντής*. Ένα κουδούνι και το *Φεγγαράκι μου λαμπρό* θα μας έβαζαν στο κλίμα του σχολείου και μια παρέα κοριτσιών θα έβγαινε μπροστά να παίζει την *Κυρά Μαρία*, αφού πρώτα τα κορίτσια «τα βγάζανε» με το γνωστό λάχνισμα του *Καρακατσάνη*. Στη συνέχεια, ο Βασίλης, ανεβαίνοντας σε ένα μικρό βάθρο (το μόνο σκηνικό στοιχείο της παράστασης) θα τραγούδαγε το *Θέλω να ανέβω στα ψηλά* και από κει και πέρα στα επόμενα τραγούδια θα άρχιζε η πάλη ανάμεσα στον παιδικό και ενήλικα εαυτό του. Μία πάλη που θα τον οδηγούσε στην απόφαση της φυγής. Η απόφασή του φανερωνόταν στον τραγουδιστικό διάλογο με τη μητέρα του, ο οποίος θα μας εισήγαγε θεματικά στο δεύτερο κύριο μέρος της παράστασης, που ήταν ο φόβος και η ξενιτιά. Τα τραγούδια *Τζιβαέρι*, *Ξενιτεμένο μου πουλί*, *Για πού το 'βαλες καρδιά μου* και οι δύο παραλογές *Του νεκρού αδελφού* και *Το γιοφύρι της Άρτας* πλαισιώναν την, κεντρικής σημασίας, θεματική της ξενιτιάς. Μετά, τη σκηνή θα μονοπωλούσε ο Δημήτρης (ηθοποιός και

σκηνοθέτης), που θα απήγγειλε τη *Χριστουγεννιάτικη Ιστορία* του Μ. Γκανά. Ο πρωταγωνιστής μας, ώριμος άντρας πια, μιλά για τον πατέρα του. Ο Δημήτρης θα ενσάρκωνε τον ρόλο του πατέρα-παππού αλλά ταυτόχρονα και το γιο, ο οποίος είναι και το πρόσωπο της αφήγησης. Η αφήγηση θα διακοπτόταν από, σχετικά με τη ροή της αφήγησης, τραγούδια από την χορωδία και τους μουσικούς. Το υπέροχο τέλος του εξαιρετικού αυτού κειμένου, θέλει τον άντρα να νανουρίζει τον πατέρα του και να τον βάζει σε έναν γλυκό και άκρως συμβολικό ύπνο. Κάποια από τα παιδιά θα πήγαιναν κοντά στον παππού και θα τον έβαζαν για ύπνο, ενώ όλα σιγά σιγά θα πλάγιαζαν κοντά του. Ταυτόχρονα, θα ακούγονταν τρία πολύ όμορφα νανουρίσματα το *Βλέφαρό μου* του Ν. Κυπουργού, ο *Βασιλιάς* του Θ. Παπακωνσταντίνου και το *Νανούρισμα* του Μ. Χατζιδάκι, θα χαμήλωναν τα φώτα και η παράσταση θα έκλεινε με το τελευταίο απόσπασμα του ποιήματος της Δημουλά «η νύχτα».

Στην πρόβα, καταφέραμε να φτάσουμε ως το σημείο που άρχιζε το κείμενο του Γκανά, και επειδή η ώρα περνούσε και τα παιδιά έπρεπε να αποχωρήσουν, ανανεώσαμε το ραντεβού μας για την επομένη το πρωί. Οι τρεις φίλοι είχαμε το περιθώριο να καθίσουμε λίγο παραπάνω. Κάναμε άλλη μια πρόβα τα παιχνίδια μας και συζητήσαμε τα πεπραγμένα της πρόβας με τους ηθοποιούς. Ήμασταν και οι τρεις αρκετά ανήσυχοι. Οι ηθοποιοί δεν είχαν καλή επικοινωνία με τα παιδιά, έφερναν σε δύσκολη θέση τον Βασίλη και, επιπλέον, δεν παρήγαγαν και το αποτέλεσμα που επιθυμούσαμε. Σκεφτόμασταν ότι τα παιδιά του ΕΛ.ΚΕ.ΛΑ.Μ που ήρθαν σε πρώτη επαφή μαζί τους, ήταν τα πλέον ευγενικά και καλοπροαίρετα παιδιά και τρέμαμε για το τι θα μπορούσε να γίνει την επόμενη μέρα με τους φασαριόζους τους δικούς μου και του Δημήτρη. Κινδύνευε το καλό κλίμα που με τόσο κόπο είχαμε δημιουργήσει, και συνακόλουθα και το καλό επιθυμητό αποτέλεσμα της παράστασης. Η ορθότητα της απόφασης να εμπλέξουμε στη δράση μας τους τρεις ηθοποιούς, έμελε να μας βασανίζει μέχρι το ξημέρωμα της Κυριακής.

#### 2.2.5. Η τελική-γενική πρόβα: Η ώρα της κρίσης.

Δέκα και τέταρτο το πρωί στεκόμασταν ο Δημήτρης κι εγώ έξω από το παλιό ιστορικό κτίριο της Ακαδημίας Αθηνών. Όσο χαζεύαμε το κτίριο και σκεφτόμασταν πόσο όμορφη ευκαιρία δινόταν στα παιδιά να μπουν σε αυτόν το σπουδαίο χώρο και μάλιστα να δώσουν μια όμορφη παράσταση σε αυτόν, παρατηρήσαμε ότι η ώρα περνούσε και ο φύλακας δεν είχε, ως όφειλε, φανεί. Είχαμε κανονίσει να μπούμε στο χώρο αρκετά νωρίτερα από τα παιδιά, να κανονίσουμε τις θέσεις τους, να ετοιμάσουμε το χώρο που θα καθόμασταν εμείς και το χώρο που θα διαδραματιζόταν η δράση. Η ώρα, όμως, περνούσε, οι μαθητές μας κατέφθαναν και τελικά χαζεύαμε όλοι μαζί την επιβλητικότητα του κτιρίου. Τηλέφωνα από το χώρο δεν είχαμε, ωστόσο την προηγούμενη μέρα είχαμε λάβει τη διαβεβαίωση της κας Καμηλάκη ότι ο φύλακας θα είναι εκεί από νωρίς και θα μας περιμένει. Αφού, δεν παρατηρούσαμε καμία κίνηση και παρόλο που δε θέλαμε Κυριακή πρωί να ενοχλήσουμε την κα Καμηλάκη, σύντομα καταλάβαμε ότι αυτή

ήταν η μόνη μας επιλογή. Της τηλεφώνησε ο Κυριάκος και έκπληκτοι όλοι μαζί ακούσαμε ότι ο φύλακας μας περίμενε, μόνο που δεν ήταν ο φύλακας της Ακαδημίας Αθηνών αλλά ο φύλακας της Αίθουσας της Αρχαιολογικής Εταιρείας (αυτός που δεν ήθελε παιδιά στην αίθουσα). Η αίθουσα της Αρχαιολογικής Εταιρείας απέχει μόνο λίγα μέτρα από την Ακαδημία Αθηνών και η μετακίνηση προς τα εκεί δεν ήταν πρόβλημα. Πρόβλημα ήταν ότι η πρόβα έπρεπε να ξεκινήσει, τα παιδιά συνέχιζαν να έρχονται και κάποιος έπρεπε να μείνει μες το κρύο, έξω από την Ακαδημία Αθηνών και να ενημερώνει γονείς και παιδιά για τα νέα δεδομένα. Μία καλή μαμά προσφέρθηκε να το κάνει και φύγαμε τρέχοντας, και με ψυχολογία στα ύψη, για μία αίθουσα που δεν μας επιθυμούσε...

Ο φύλακας μας περίμενε αγριεμένος. Δε μας άφηνε να πειράξουμε τίποτα και έκανε συνεχείς παρατηρήσεις στα παιδιά. Η μικρή σκηνή ήταν κλεισμένη σε όλο της το εύρος από ένα μεγάλο «συνεδριακό» τραπέζι και ένα όρθιο αναλόγιο για ομιλητές. Οι οδηγίες ήταν σαφείς: Δεν έπρεπε να μετακινήσουμε τίποτα, ούτε πάνω, ούτε κάτω από τη σκηνή. Δηλαδή, δεν είχαμε σκηνή... Οι ηθοποιοί ήταν εξαγριωμένοι και δημιουργούσαν εντάσεις, τα παιδιά σαστισμένα κάθονταν προσεχτικά και ήσυχα στις καρέκλες, που επίσης δεν έπρεπε να μετακινηθούν, και οι τρεις μας προσπαθούσαμε να πάμε με τα νερά του φύλακα μήπως και μπορέσουμε να αποσπάσουμε κάποιον ευνοϊκότερο όρο για την πρόβα μας. Οι συνθήκες ήταν οι χειρότερες δυνατές. Όμως, αποφάσεις έπρεπε να παρθούν και πολύ σύντομα η πρόβα να ξεκινήσει. Χωρίσαμε τα παιδιά σε δύο ομάδες, τα παιδιά του Αιγάλεω και τα παιδιά του Περιστερίου και κάθισαν σε κάποια καθίσματα θεατών με πλάγια κλήση δεξιά και αριστερά της σκηνής με απόσταση τουλάχιστον είκοσι(!) μέτρων μεταξύ τους. Οι τρεις μας καθίσαμε μπροστά και κάτω από το κέντρο της σκηνής και με πολλή καλή διάθεση και υπομονή καταφέραμε να αποσπάσουμε τη συγκατάβαση του φύλακα να μετακινηθεί ελάχιστα προς τα πίσω το «συνεδριακό» τραπέζι ώστε, τουλάχιστον η σκηνική δράση των ηθοποιών, να λάβει χώρα στη σκηνή. Η θέση των παιδιών ήταν αποκαρδιωτική. Δεν υπήρχε σχεδόν καμία οπτική επαφή μαζί τους και, ακόμη χειρότερα, η απόσταση μεταξύ των δύο ομάδων ήταν τόσο μεγάλη που δημιουργούσε αναπόφευκτες αρρυθμίες. Ο Θοδωρής (μαέστρος του ΕΛ.ΚΕ.ΛΑ.Μ. κατάλαβε ότι έπρεπε να αναλάβει δράση και πλησίασε την ομάδα του Αιγάλεω για να τη συντονίζει. Η ομάδα του Περιστερίου έπλεε ακυβέρνητη αλλά τα κατάφερνε η καημένη. Η πρόβα είχε ξεκινήσει. Οι ηθοποιοί βρίσκονταν πίσω μας, πάνω στη σκηνή και, δυστυχώς, όσο εμείς παίζαμε ήταν αδύνατο να τους βλέπουμε. Φαίνονταν περισσότερο συντονισμένοι, δεδομένου ότι η ροή της παράστασης δε σταματούσε πολύ συχνά για διορθώσεις. Αξίζει στο σημείο αυτό να μεταφέρω ένα απόσπασμα των σημειώσεων που έγραψα για αυτές τις στιγμές της πρόβας αμέσως μετά, όταν επιστρέψαμε στο σπίτι:

«Οι στιγμές ήταν κωμικοτραγικές. Εμείς παίζαμε και πίσω μας δεν ξέραμε τι γινόταν. Παρατηρούσα τις αντιδράσεις του κοινού, για να καταλάβω αν όσα έβλεπαν ήταν αρεστά ή μη. Για καλή μου τύχη, είχε έρθει η αδερφή μου να δει την πρόβα και επειδή ξέρω τα βλέμματα, τις αντιδράσεις της, τα γούστα και τις εκφράσεις του προσώπου της, είχα καρφώσει το βλέμμα μου πάνω της. Δεν ήμουν

ευχαριστημένη από αυτό που έβλεπα να διαγράφεται στο πρόσωπό της. Σαστισμένη και λίγο σε άμυνα, θα έλεγα ότι ήταν όση ώρα έπαιζαν οι ηθοποιοί και μια ανακούφιση και μια ανάσα να να έπαιρνε το πρόσωπό της όταν τραγουδάγαν τα παιδιά. Κάτι δεν πήγαινε καλά. Παρακολούθησα και άλλα πρόσωπα γονέων που κάθονταν απέναντί μου. Κανένα δεν ήταν τόσο εκφραστικό και κανένα δε μου φάνηκε τόσο αυστηρό όσο της αδερφής μου. Μετά κοίταγα τα παιδιά. Ήταν στιγμές που έπεφτε πολύ γέλιο και σκούντηγμα μεταξύ τους. Αλλά δεν έκαναν φασαρία. Ήταν προσεχτικά και στην πρόβα απέδωσαν πολύ καλά, παρ' όλες τις δυσκολίες.

Κάποια στιγμή το βλέμμα μου παρέσυρε κάποια κίνηση στο θεωρείο ακριβώς απέναντί μου. Ήταν η κα Καμηλάκη. Πόση ώρα καθόταν άραγε εκεί; Γιατί δε μας μίλησε; Δεν ήθελε να καταλάβουμε ότι ήρθε; Γιατί ήρθε; Για να μας ελέγξει; Η παρουσία της, η ακινησία στο σώμα και την έκφρασή της (όσο μπορούσα να διακρίνω από μακριά) ήταν «ψαρωτική». Σα Θεός, σκέφτηκα, έχει κάτσει εκεί πάνω και μας κρίνει. Αλίμονο, ας μας κρίνεις με επιείκεια Θεέ μου! Πώ πω πόσο άγχος είχα... Κοιτούσα το Δημήτρη ήταν κι αυτός χάλια, τα μούτρα του μέχρι το πάτωμα. Ο Κυριάκος συγκεντρωμένος στα παιξίματά του. Από πού να πάρω κουράγιο; Κοίταξα τα παιδιά μου. Κάθονταν αριστερά. Τους χαμογέλασα και μου ανταπέδωσαν τόσο εγκάρδια που φτερούγισε η καρδιά μου. Τι θα κάναμε χωρίς τα παιδιά; Ας είναι να πάνε όλα καλά, να το ευχαριστηθούν τα παιδιά. Τίποτε άλλο δε με νοιάζει.»

Τελείωσε το μέρος του Βασίλη και περάσαμε στο μέρος της ξενιτιάς. Οι ηθοποιοί έπαιζαν για άλλη μια φορά υπέροχα τις δύο παραλογές τους και οι λίγοι ακροατές μας φαίνονταν απορροφημένοι και συγκινημένοι από αυτό που έβλεπαν. Επιτέλους, μια μικρή δικαίωση για την επιλογή μας, σκεφτόμουν. Μετά ακολουθούσε το υπέροχο κείμενο του Γκανά. Ο Δημήτρης, ο ηθοποιός, έδωσε ρεσιτάλ δραματικότητας σε ένα κείμενο, κατά τη γνώμη μου, γλυκό και απαλό. Τα παιδιά τρόμαζαν και το κοινό το ίδιο. Απογοητεύτηκα πάλι. Η κα Καμηλάκη κάποια στιγμή σηκώθηκε και έφυγε. Περίμενα να κατέβει κάτω, να μας μιλήσει αλλά δεν την είδαμε καθόλου, είχε φύγει. Η πρόβα σε λίγο τελείωσε. Δώσαμε ένα κέρασμα στους γονείς και τα παιδιά, και σιγά σιγά αποχωρήσαμε κι εμείς κουμπωμένοι.

Η κατάσταση σήκωνε επειγόντως καφέ για συζήτηση και αναστοχασμό. Οι τρεις μας, η αδερφή μου και ο μικρός γιος του Κυριάκου, κατευθυνθήκαμε σε ένα κοντινό καφέ. Αφού ξεφυσήσαμε κάμποσες φορές, μπορέσαμε να αρθρώσουμε κάποιες πρώτες κουβέντες. Η Χαρούλα, η αδερφή μου, έκανε την πιο πολλή δουλειά. Μας είπε ότι τα παιδιά της φάνηκαν υπέροχα, ότι τραγουδούσαν πολύ ωραία, αλλά ότι δε φαίνονται καλά εκεί όπου έχουν τοποθετηθεί. Μας είπε ότι οι ηθοποιοί σε γενικές γραμμές δεν της άρεσαν, της φάνηκαν εξαιρετικά δραματικοί και «παλιομοδίτες» στο παίξιμό τους και ότι είναι κρίμα για μια παράσταση γλυκιά που συμμετέχουν μικρά παιδιά, να μεταβάλλεται, τόσο απότομα και χωρίς λόγο, το κλίμα σε κάτι άγριο και προσπονητό. Οι παραλογές της άρεσαν αλλά σε όλο το υπόλοιπο μέρος βρήκε τις υπερβολές πολλές και άχρηστες. Ξέραμε και οι τρεις ότι είχε δίκιο σε όλα. Αποφασίσαμε να πάρουμε τηλέφωνο την κα Καμηλάκη. Ήταν ήδη στο δρόμο, σε ταξίδι εκτός Αθήνας και θα τηλεφωνούσε στον

Κυριάκο μόλις ευκαιρούσε. Ήταν, είπε ο Κυριάκος, απότομη και αυστηρή. Ξεφυσήσαμε μερικές φορές ακόμη και συμφωνήσαμε ότι έπρεπε να μιλήσουμε στους ηθοποιούς. Αυτή ήταν δική μας δουλειά, δική μου και του Δημήτρη.

Το απόγευμα επικοινωνήσαμε με τους ηθοποιούς. Απ' όσο καταλάβαμε είχαν και μεταξύ τους εντοπίσει κάποιες υπερβολές που θα έπρεπε να αφαιρεθούν, ειδικά στο κείμενο του Γκανά. Τους επισημάναμε και κάποια άλλα στοιχεία, όσο πιο ευγενικά και καλοπροαίρετα μπορούσαμε. Για μια ακόμη φορά οι εντάσεις και η ένδειξη έλλειψης εμπιστοσύνης στους συνεργάτες μας, πιστέψαμε ότι δε θα είχαν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αν και οι συγκεκριμένοι άνθρωποι ξέρουν να περιαυτολογούν αρκετά και ταυτόχρονα αποφεύγουν την αυτοκριτική, από λίγες μετρημένες κουβέντες τους, καταλάβαμε ότι είχαν πάρει το μήνυμα. Είπαμε να συναντηθούμε την επομένη για να τα πούμε κι από κοντά. Περιμέναμε τηλέφωνο από την κα Καμηλάκη, ματαίως...

#### 2.2.6. Ξανασχεδιάζοντας την παράσταση.

Η κα Καμηλάκη μας άφησε να περιμένουμε δύο μέρες ακόμη. Εντωμεταξύ, η ανατροφοδότηση από τα παιδιά και τους γονείς στο σχολείο ήταν θετική. Σε κάποιους είχαν αρέσει πολύ, ακόμα και οι ηθοποιοί. Αναθαρρήσαμε λιγάκι μέχρι που η κα Καμηλάκη τηλεφώνησε στον Κυριάκο και ύστερα και σε μας, την Τρίτη το απόγευμα. Ήταν απογοητευμένη, σχεδόν θυμωμένη. Χρησιμοποίησε χαρακτηρισμούς σπάνιους για τους τρόπους της, ότι οι ηθοποιοί κάνουν σαχλαμάρες, ότι εμείς κατακρεουργούμε τα τραγούδια με το να τα κόβουμε συνεχώς, ότι τα παιδιά δεν τραγουδούν καλά, ότι είναι πάρα πολλά και δημιουργείται χάος, ότι μοιάζει η παράσταση με σχολική γιορτή και ότι στο σημείο που τα κορίτσια παίζουν την *Κυρά Μαρία*, νομίζει κανείς ότι βρίσκεται σε διάλειμμα σχολείου. Δεν πιστεύαμε στ' αυτιά μας! Διαμαρτυρηθήκαμε διότι το πλήρες σενάριο με τα κατακρεουργημένα, όπως πίστευε, τραγούδια, το είχε εδώ και ένα μήνα στα χέρια της και δεν είχε ως τώρα παραπονεθεί. Ακόμα για τις αντίξοες συνθήκες της αίθουσας που κράταγε πολύ μακριά τα παιδιά από τους δασκάλους τους και ήταν δύσκολο να συντονιστούν, αν και κατά τη γνώμη μας δεν είχε υπάρξει κανένα σοβαρό πρόβλημα συντονισμού! Επίσης, εξηγήσαμε ότι είχαμε έρθει σε συνεννόηση με τους ηθοποιούς και θα διορθώνονταν οι υπερβολές, που κι εμείς είχαμε εντοπίσει. Όσο για το πλήθος των παιδιών, πρώτον, το γνώριζε εδώ και ένα μήνα και δεύτερον, για μας αυτή ακριβώς η συμμετοχή, που σε τίποτα δε θύμιζε χάος, ήταν και το βασικό ζητούμενο της όλης δράσης. Ήταν φανερό ότι είχε χάσει την εμπιστοσύνη της στα πρόσωπά μας. Ζήτησε να φύγουν εντελώς οι ηθοποιοί ή να παρουσιάσουν μόνο τις δύο παραλογές (που τις βρήκε πολύ καλές) και να φύγουν και τα μισά παιδιά της χορωδίας. Επίσης, να ακουστούν ολόκληρα τα τραγούδια -αν και οι δύο μουσικοί διάλογοι δεν την ενοχλούσαν και μπορούσαν να μείνουν. Το τηλέφωνο έκλεισε και νέες αποφάσεις έπρεπε τώρα να παρθούν.

Συζητήσαμε με το Δημήτρη και τον Κυριάκο και καταλήξαμε στα εξής: Παιδιά δεν επρόκειτο να αφαιρεθούν, προτιμούσαμε να ακυρώσουμε την παράσταση. Θα μιλούσαμε με τους ηθοποιούς και θα τους ζητούσαμε να δείξουν κατανόηση, να αφαιρεθεί η σκηνική δράση, κάτι που θα ανακούφιζε και τον Βασιλάκη, και να παρουσιάσουν, εφόσον το ήθελαν, τις δύο παραλογές τους. Η σκηνική δράση θα υποκαθίστατο από ένα περιγραφικό κείμενο που θα διαβάζαμε οι τρεις μας και θα έδινε τα βασικά στοιχεία της λογικής του σεναρίου. Θα έπρεπε να αλλαχθούν γρήγορα τα ντοσιέ των παιδιών, να μπου τα νέα λόγια, ώστε να ακουστούν τα τραγούδια ολόκληρα, και να κάνουμε όσο το δυνατόν (δεδομένου ότι ήταν Τρίτη απόγευμα και η παράσταση Πέμπτη βράδυ) περισσότερες πρόβες στο σχολείο με τα παιδιά μας.

Οι ηθοποιοί το πήραν πολύ βαριά, δε δέχονταν καμία κριτική για τη δουλειά τους και αρνήθηκαν να μπου στον κόπο, μόνο για τις δύο παραλογές, να μας τιμήσουν με την παρουσία τους. Έμεινε ένα ακόμα τηλεφώνημα στην κα Καμηλάκη. Δέχτηκε την πλήρη απουσία των ηθοποιών και μετά βίας την παρουσία του συνόλου των παιδιών στη χορωδία μας. Της εξηγήσαμε ότι ήταν αδύνατο να στεναχωρήσουμε αυτή τη στιγμή τόσα παιδιά και ότι ήταν όρος απαράβατος για τη δουλειά μας. Χωρίς να συμφωνεί, το αποδέχτηκε και περίμενε το νέο κείμενο που θα συνόδευε τη ροή της παράστασής μας. Όταν το έλαβε μετά από περίπου μία ώρα, δήλωσε ότι και πάλι δεν της άρεσε και ότι ήθελε κάτι πιο συγκεκριμένο και απλό, κάτι που απλά θα ανήγγειλε τους τίτλους και τους συντελεστές των τραγουδιών που θα λέγαμε. Επίσης, είπε να αφαιρέσουμε το ποίημα της Δημουλά, το οποίο δε θεωρούσε ότι είχε καμία απολύτως σχέση με τον λαϊκό πολιτισμό και την παράδοση (που θυμίζω ήταν το θέμα του συνεδρίου) και να βάλουμε στη θέση του το *Πάρθεν* του Κ. Καβάφη που, αδιαφορώντας για το ότι δεν είχε καμία σχέση με την παράστασή μας, είχε όμως άμεση σχέση με την παράδοση. Τέλος, είπε ότι θα επικοινωνούσε με τον Μιχάλη Γκανά και θα τον καλούσε να διαβάσει ο ίδιος το κείμενο του, με τις διακοπές που προβλέπονταν από το σενάριό μας, αυτές δεν την ενοχλούσαν ιδιαίτερα.

Όλες αυτές οι προτάσεις μας απογοήτευσαν. Απομακρυνόμεσταν εντελώς, από αυτό που είχαμε δημιουργήσει και επιπλέον δε βρίσκαμε ότι το νέο κατασκευάσμα θα είχε μεγαλύτερη λογική και απήχηση στο κοινό από ότι το προηγούμενο, το δικό μας. Επικοινωνία ξανά με τον Κυριάκο και νέες αποφάσεις: Το *Πάρθεν* δεν ταίριαζε, το νέο κείμενο έγινε λιγότερο συμβολικό και περιλάμβανε τους τίτλους και τους συντελεστές των τραγουδιών, το ποίημα της Δημουλά, δυστυχώς, αφαιρέθηκε και μετά χαράς και τιμής θα δεχόμασταν τον κο Γκανά να διαβάσει το κείμενό του. Νέο email στην κα Καμηλάκη με το νέο κείμενο (βλ. Παράρτημα Νο8) και σε λίγο νέο τηλέφωνο. «Επιτέλους συνεννοηθήκαμε» ήταν τα λόγια της. Αν ήθελε εκείνη, πριν ή μετά το δικό μας μέρος, θα διάβαζε το *Πάρθεν* και κάπως έτσι έκλεισε η συμφωνία. Τις δύο επόμενες μέρες ανακοινώσαμε όλες τις αλλαγές στα παιδιά και κάναμε όσο το δυνατόν περισσότερες πρόβες, εν ώρα μαθήματος, για τα νέα λόγια των τραγουδιών. Η Πέμπτη έφτασε και δεν ξέραμε ακόμα τι μας περιμένει...

### 2.2.7. Η παράσταση: «Γιατί και τα μάρμαρα τρομάζουν».

Η μέρα ξεκίνησε με καλά νέα. Ο Μιχάλης Γκανάς είχε δεχτεί την πρόσκληση της κας Καμηλάκη να διαβάσει ο ίδιος το κείμενό του και δεν τον ενοχλούσαν οι διακοπές, προκειμένου να ακουστούν τα τραγούδια που είχαν επιλεγεί να πλαισιώσουν το κείμενό του. Στις 20.00 ήταν η επίσημη ώρα έναρξης της παράστασης. Οι εργασίες του συνεδρίου θα ολοκληρώνονταν στις 19.30 και θα είχαμε για μισή ώρα την αίθουσα άδεια στη διάθεσή μας για να ετοιμαστούμε. Για τις 19.15 ορίστηκε το ραντεβού με τα παιδιά. Οι τρεις μας από τις 18.00 ήμασταν ήδη στο χώρο. Κάναμε ένα μικρό ζέσταμα κι ένα πέρασμα των κομματιών στο υπόγειο του κτιρίου και ήρεμοι κι ευχαριστημένοι περιμέναμε να έρθουν τα παιδιά μας. Βρεθήκαμε με την κα Καμηλάκη, η οποία μας ανακοίνωσε ότι τελικά ο κος Γκανάς δε μπορούσε να παρευρεθεί. Αν θέλαμε θα μπορούσε να διαβάσει εκείνη το κείμενο και στη συνέχεια και το *Πάρθεν*. Το πρόβλημα ήταν ότι δεν το είχαμε φέρει μαζί. Κινητοποιήσαμε κάποιους συγγενείς και σύντομα δώσαμε το κείμενο στην κα Καμηλάκη.

Τα παιδάκια μας μαζεύτηκαν σιγά σιγά, όμορφα και ενθουσιώδη. Μπήκαν στον προθάλαμο της αίθουσας και άρχισε να δημιουργείται μια σχετική φασαρία. Μέσα στην αίθουσα είκοσι περίπου γηραιοί σύνεδροι απολύτως προσηλωμένοι παρακολουθούσαν την ομιλία και απ' έξω πολλά χαρούμενα παιδιά με τους γονείς τους έκαναν, φυσικά άθελά τους, ό,τι περνούσε από το χέρι τους, να διακόψουν την προσήλωση των συνέδρων. Μετά από τις πρώτες παρατηρήσεις, οδηγήσαμε όλα τα παιδιά έξω στις μεγάλες σκάλες και το πεζοδρόμιο. Ευτυχώς δεν είχε κρύο. Το πεζοδρόμιο πλημμύρισε παιδιά. Τι όμορφη εικόνα, σκεφτόμουν. Η ώρα περνούσε και το συνέδριο δεν τελείωνε. Με μισή ώρα καθυστέρηση άρχισαν οι σύνεδροι να βγαίνουν προς τα έξω. Όταν έβλεπαν τα παιδιά, τρόμαζαν και γκρίνιαζαν που τους έκλειναν το δρόμο. Πόση εντύπωση μου έκανε! Κανένας δε χαμογέλασε, κανένας δε χάρηκε που είδε τόσα παιδιά μαζεμένα και φυσικά κανείς δεν έμεινε να παρακολουθήσει την παράστασή μας. Η ώρα ήταν 20.00. Μπήκαμε στην αίθουσα, όλοι μαζί παιδιά, γονείς, συγγενείς και φίλοι. Τα παιδιά στάθηκαν στο πλάι και περίμεναν οδηγίες μας. Ο φύλακας είχε συμφωνήσει να κατεβάσει το «συνεδριακό» τραπέζι από τη σκηνή και είχαμε αποφασίσει να τοποθετήσουμε όλα τα παιδιά πάνω στη σκηνή. Εμείς θα μέναμε στο κέντρο, ακριβώς κάτω από τη σκηνή και ο Θωδωρής ανέλαβε να βοηθήσει στη δύσκολη αυτή διάταξη, διευθύνοντας τα παιδιά ανεβασμένος πάνω στη σκηνή και ακριβώς μπροστά τους.

Η αίθουσα είχε γεμίσει με γονείς και φίλους. Μέχρι να ετοιμαστούμε παρέμεναν όλοι μέσα και παρακολουθούσαν τις ετοιμασίες μας. Τίποτα δεν πήγαινε βάση του συμφωνημένου σχεδίου. Εντωμεταξύ, με πλησιάζει σε έξαλλη κατάσταση η κα Καμηλάκη. «Δε σας είπα να μη φέρετε όλα τα παιδιά;» μου φώναξε. «Και έπρεπε να έρθουν και όλοι οι γονείς τους; Πείτε τους να φύγουν! Πού θα καθίσουν οι εβδομήντα σύνεδροι που περιμένω να έρθουν; Μα τίποτα πια δε μπορείτε να σκεφτείτε μόνοι σας; (μικρή παύση) Λοιπόν, εγώ δε διαβάζω τίποτα. Είμαι πολύ θυμωμένη για να απαγγείλω αυτή τη

στιγμή!». Δεν πίστευα στ' αυτιά μου. Επειδή μου είναι γενικά αδύνατο να αντιμιλώ σε μεγαλύτερους ανθρώπους, της είπα ότι οι γονείς των παιδιών περίμεναν πολύ καιρό για αυτήν την εκδήλωση και δε μπορώ να τους πω να φύγουν και ότι, αν οι σύνεδροι δε χωρούσαν στις κενές θέσεις που υπήρχαν, θα λέγαμε από το μικρόφωνο σε κάποιους να ανέβουν επάνω στο θεωρείο που ήταν τελείως άδειο. Απ' ό,τι έμαθα αργότερα, τα ίδια ακριβώς είχε πει και στο Δημήτρη και στον Κυριάκο με αποτέλεσμα να είμαστε κι οι τρεις, πριν ξεκινήσει η παράσταση, αποκαρδιωμένοι. Κανείς δεν ήθελε να διαβάσει τη *Χριστουγεννιάτικη Ιστορία* του Γκανά. Τι κρίμα... Ήταν το πιο ωραίο κείμενο. Τα παιδιά μπήκαν στη θέση τους αμέσως, κάναμε ένα υποτυπώδες sound-check και σύντομα ήμασταν έτοιμοι να ξεκινήσουμε.

Η παράστασή μας πήγε καλά. Τα παιδιά τραγούδησαν πολύ όμορφα. Ο κόσμος ήταν συνέχεια πολύ ήσυχος και προσηλωμένος. Είδα ανθρώπους συγκινημένους πολύ συχνά. Η ατμόσφαιρα ήταν γλυκιά. Η αίθουσα πανέμορφη και επιβλητική. Τα εβδομήντα περίπου παιδιά, που με τόση αγάπη και ένταση τραγουδούσαν μερικά από τα αριστουργήματα της παραδοσιακής και νεότερης ελληνικής τραγουδιστικής μας παράδοσης σου έκοβαν την ανάσα. Πόσο όμορφα ήταν! Την έβλεπαν άραγε κι άλλοι την ομορφιά αυτή; Οι γονείς τους, σκέφτηκα, σίγουρα. Οι υπόλοιποι σύνεδροι; Ποιοι σύνεδροι; Δεν εμφανίστηκε ποτέ ούτε ένας! Η κα Καμηλάκη μόνη της καθόταν ανέκφραστη κάπου στο μέσο της αίθουσας. Τώρα ό,τι και να σκέφτεται είναι πια αργά, σκεφτόμουν.

Επειδή, ως συμμετέχουσα και συνυπεύθυνη για τη διοργάνωση της παράστασης, μου είναι, προφανώς, αδύνατο να αξιολογήσω, περισσότερο από όσο ήδη έκανα στην προηγούμενη άκρως υποκειμενική παράγραφο, τη δουλειά μας, σας καλώ να δείτε το βίντεο που συνοδεύει την παρούσα εργασία. Εδώ, μόνο αξίζει να αναφερθώ στην ομιλία της κας Καμηλάκη ακριβώς μετά το τέλος της παράστασης. Έδειχνε ευχαριστημένη και ανακουφισμένη. Μας συνεχάρη αρκετές φορές για το ότι μπορούμε να «τιθασεύουμε» τα παιδιά. Παραδέχτηκε ότι η ίδια και ο κύκλος των επιστημόνων από τον οποίο προέρχεται, απέχει πολύ από την πραγματικότητα του σχολείου και των παιδιών, που με επιτυχία η εκδήλωσή μας μπόρεσε να παρουσιάσει, και δεν αμέλησε να αναφερθεί στην εργασία, για την οποία μας είχε αρχικά καλέσει κοντά της, το διδακτικό πακέτο για τα σχολεία με την αξιοποίηση του αρχείου του Κέντρου: «Τελικά θα γίνει, όπως σας είχα υποσχεθεί» είπε στο μικρόφωνο κοιτώντας μας, προς μεγάλη μας έκπληξη! Την ομιλία της, κατά την οποία δεν αναφέρθηκε παρά ελάχιστα στα ίδια τα παιδιά, στον κόπο τους και την όμορφη προσπάθειά τους, έκλεισε με οδηγίες για το πώς να απομακρυνθούν οι ταραξίες ήσυχα από την αίθουσα. Η τελευταία της πρόταση: «Γιατί και τα μάρμαρα τρομάζουν!» προκάλεσε κάποιες αντιδράσεις στο κοινό. Μια φωνή από το βάθος ακούστηκε να λέει «Μη τα φοβάστε κυρία μου τα παιδιά» και μια άλλη κάτι σχετικό με τα μάρμαρα της αίθουσας που σήμερα ζωντάνεψαν και καθόλου δεν κινδύνεψαν. Ανησύχησα μήπως τα γεγονότα πάρουν διαστάσεις. Δε με ένοιαζε ούτε το διδακτικό πακέτο, ούτε η υστεροφημία μας στην Ακαδημία Αθηνών, μόνο σκεφτόμουν τη δύσκολη θέση του Κυριάκου, που γνώριζε από πριν την κα Καμηλάκη και είχε μια καλή διαπροσωπική και

επαγγελματική συνεργασία μαζί της. Απ' ό,τι έμαθα τις επόμενες μέρες, αρκετοί γονείς την πλησίασαν και της εξέφρασαν την άποψή τους για όσα είχε πει στην ομιλία της. Εμείς, πάντως, δεν ξανά ακούσαμε νέα της.

Τις επόμενες μέρες, στο σχολείο η εκδήλωση συζητιόταν συνέχεια. Οι μαθητές που συμμετείχαν περιέγραφαν στους υπόλοιπους τις εμπειρίες τους. Αισθανόμουν ότι τα παιδιά που δε συμμετείχαν αισθάνονταν μειονεκτικά, οπότε προσπαθούσα να μην προβάλλεται η εκδήλωση αυτή, σαν η μοναδική ευκαιρία που χάθηκε. Άλλωστε, αυτή ήταν και η αλήθεια. Η σχολική ζωή είναι γεμάτη ευκαιρίες για εκδηλώσεις. Και δεν υπάρχει θέμα που να μη μπορεί να πλαισιωθεί από καλό ελληνικό τραγούδι.

#### 2.2.8. Σύντομος αναστοχασμός.

Πολλά πράγματα δεν πήγαν όπως θα ήθελα μέσα σε αυτό το χρονικό που μόλις παρουσιάστηκε. Το σημαντικότερο ήταν ότι τα παιδιά διαρκώς έρχονταν προ τετελεσμένων γεγονότων και λάμβαναν διαρκώς οδηγίες για νέες αποφάσεις στις οποίες δε μπορούσαν να έχουν καμία ανάμειξη. Αυτό, βεβαίως, το προκαλούσε το ιδιαίτερο άγχος μας για το πλαίσιο και το επιθυμητό «καλό αποτέλεσμα» της συγκεκριμένης παράστασης και, φυσικά, όλο το παρασκήνιο με την κα Καμηλάκη. Για τους ίδιους λόγους, επιλέχθηκε, αν και τελικώς δεν παρουσιάστηκε, ο Βασίλης στο ρόλο του Κωνσταντή και για τον ίδιο λόγο οδηγήθηκα στη απόφαση για τη συνεργασία μας με τον ΕΛ.ΚΕ.ΛΑ.Μ. Βέβαια, από όλα τα παραπάνω, η τελευταία απόφαση αποδείχθηκε μια ευτυχής συγκυρία. Τα θέματα με τους ηθοποιούς μας στεναχώρησαν, επίσης, όλους πολύ. Από την άλλη, δημιούργησαν ένα γόνιμο πεδίο προβληματισμού για τις σχέσεις και τις συνεργασίες μας με άλλους ανθρώπους. Συνολικά, πήραμε και ακόμα παίρνουμε μία θερμή ανατροφοδότηση από τα παιδιά και πιστεύουμε ότι ήταν γι' αυτά μια σημαντική μουσική εμπειρία. Η μεγαλύτερη χαρά είναι ότι ακόμα τραγουδάμε και δουλεύουμε πάνω στα τραγούδια που μάθαμε για την παράσταση, γιατί τα αγαπήσαμε πολύ. Συνολικά, έχω ανάμεικτα συναισθήματα για την εκδήλωσή μας. Βέβαια, από τότε, στο σχολείο έχουν πραγματοποιηθεί και σχεδιάζονται νέα πράγματα και νέες εκδηλώσεις, οπότε η εμπειρία αυτή έχει τοποθετηθεί, ήδη, ως παρακαταθήκη στις εμπειρίες μας.

Στο επόμενο κεφάλαιο, θα επιχειρηθεί μία ερμηνεία του εθνογραφικού υλικού, όπως αυτό παρουσιάστηκε στο παρόν κεφάλαιο. Θα αναδειχθούν, κάποιες θεματικές και ζητήματα, που, κατά τη γνώμη μου, αναδείχθηκαν από το υλικό και θα προσπαθήσω να αναδείξω τόσο το βιβλιογραφικό λόγο γύρω από τα θέματα αυτά, όσο, αναπόφευκτα και την προσωπική που θέση.

### Κεφάλαιο 3: Η ερμηνεία του εθνογραφικού υλικού

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσω μία πολιτισμική ανάλυση του εθνογραφικού υλικού που περιγράφηκε στο προηγούμενο μέρος. Μέσα από την ερμηνεία της εμπειρίας μου θα αναδειχθούν όλα εκείνα τα καίρια σημεία που, από κοινού, η εμπειρία, αλλά και οι ανάγκες και οι ανησυχίες μου επιλέγουν να προβάλλουν προς τα έξω. Με την καθαρά φαινομενολογική αυτή έννοια, η προθετικότητα της στάσης μου αυτή τη στιγμή που γράφω απέναντι στην εμπειρία μου λίγους μήνες πριν, που με τη σειρά της είχε μία ζώσα προθετικότητα απέναντι στο υπό εξέταση αντικείμενο, το ελληνικό τραγούδι μέσα στο οικείο μου εκπαιδευτικό περιβάλλον, προδιαγράφουν το πλαίσιο ερμηνείας για το κεφάλαιο που ακολουθεί.

Στο πρώτο μέρος, θα ασχοληθώ με ζητήματα ρεπερτορίου που συχνά είναι ζητήματα ταμπού και σπάνια συζητούνται στο σχολικό περιβάλλον και θα αναδείξω το πρόβλημα του ελλιπούς σχολικού μουσικού ρεπερτορίου. Στο δεύτερο υποκεφάλαιο, θα παραθέσω αξιολογικές κρίσεις των παιδιών για τα τραγούδια που χρησιμοποιήθηκαν, που συγκεντρώθηκαν είτε από τα ερωτηματολόγια, είτε από τα μαθήματα και τις πρόβες μας, και θα πραγματευτώ το θέμα της πολιτισμικής συνάφειας του μαθήματος με το πολιτισμικό πλαίσιο των παιδιών. Στο τρίτο υποκεφάλαιο, θα ασχοληθώ με θέματα σχετικά με τη μετάδοση της μουσικής «γνώσης» και τις πρακτικές επιρροές της Εθνομουσικολογίας στην Εκπαίδευση. Τέλος, στο τέταρτο υποκεφάλαιο, θα αναδείξω τις επιτελεστικές προκλήσεις που προσφέρει το ελληνικό τραγούδι στο μάθημα της μουσικής.

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνεται συχνά λόγος για την «αληθινή» μουσική. Είναι ένας όρος που με έχει βοηθήσει πολύ σε πολλούς από τους συλλογισμούς μου πάνω στη μουσική εκπαίδευση και δε θα ήθελα να τον απορρίψω λόγω της ασάφειας ή της συνάφειας του με άλλους δύσκολους όρους, όπως «αυθεντικότητα», «πιστότητα» κ.λπ. Τυχαία ανακάλυψα ότι μία ερευνήτρια της μουσικής εκπαίδευσης η Lucy Green, στην οποία θα αναφερθώ και παρακάτω, χρησιμοποιεί τον όρο «real music» στα γραπτά της και έχει επικριθεί για την επιλογή της αυτή. Απαντώντας σε κάποια τέτοια δημοσιεύματα, δίνει έναν ορισμό για το πώς ακριβώς αντιλαμβάνεται τον όρο. Τον ορισμό αυτό θα παραθέσω εδώ, γιατί βοηθά και ξεκαθαρίζει το τοπίο και της δικής μου έρευνας. Λέει, λοιπόν, η Green ότι χρησιμοποιεί τον όρο «αληθινή μουσική» με την έννοια ότι η μουσική αυτή «υπάρχει στον κόσμο *πέραν* (ο τονισμός και στο κείμενο) της εκπαίδευσης»<sup>62</sup>. Παρακάτω εξηγεί ότι το *πέραν* δε σημαίνει *απαραιτήτως εκτός*. Είναι μια μουσική που υπάρχει *πέραν* της εκπαίδευσης *άσχετα* με το αν μπορεί ή δε μπορεί, ανάλογα με τις περιστάσεις, να υπάρξει και μέσα στην εκπαίδευση. Είναι ένας όρος που δεν υπονοεί κάποια αισθητική διαβάθμιση. Το μόνο που υπονοεί είναι ότι μπορεί μία μουσική που υπάρχει μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία να μη μπορεί να υπάρξει και εκτός αυτής. Αυτή η μουσική δεν ορίζεται, κατά τη Green και κατά την άποψή μου, ως «αληθινή μουσική».

---

<sup>62</sup> Green, (2009: 129).

### 3.1. Ζητήματα ρεπερτορίου.

Τα ζητήματα του ρεπερτορίου είναι κομβικής σημασίας σε μία έρευνα για το τραγούδι στην εκπαίδευση. Μάλιστα, είναι ζητήματα που έχουν, δυστυχώς, ελάχιστα συζητηθεί τόσο από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς, όσο και από τις οργανώσεις των εκπαιδευτικών στις διάφορες σεμιναριακές συναντήσεις τους<sup>63</sup>. Τείνω να πιστεύω ότι το θέμα του ρεπερτορίου συζητείται μόνο μέσα στη σχολική πράξη, όταν έρθει η ώρα της γιορτής, και οι αποφάσεις που λαμβάνονται από κοινού με τους δασκάλους υπακούουν σε κριτήρια τελείως αποσπασματικά και άσχετα από τις τρέχουσες και ποικίλες ανάγκες της γιορτής. Μάλιστα, θεωρώ ότι, καθώς υπάρχει ακόμα έντονο το στοιχείο της λογοκρισίας στο σχολείο και καθώς είναι συνήθως περιορισμένες οι τραγουδιστικές γνώσεις των εκπαιδευτικών, οι υπεύθυνοι καταφεύγουν στην ασφάλεια ενός παγιωμένου και ευρέως αναγνωρισμένου τραγουδιστικού ρεπερτορίου. Από την εμπειρία μου σε σχολεία της πρωτεύουσας και της επαρχίας έχω ήδη μία αρκετά καθαρή εικόνα για το σύνηθες σχολικό ρεπερτόριο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πολλές φορές δεν έχω εκπλαγεί ευχάριστα από πρωτότυπες ιδέες εκπαιδευτικών και παιδιών (όταν και αν λαμβάνεται υπόψη η γνώμη τους).

Θεωρώντας σκόπιμο να μη μιλάω με γενικότητες προερχόμενες από την εμπειρία μου, η έρευνά μου ξεκίνησε με μία αρχειακού τύπου έρευνα, που στόχος της ήταν να αναζητήσω και να διαμορφώσω μία πολύ καλή εικόνα για το προηγούμενο τραγουδιστικό ρεπερτόριο των παιδιών του σχολείου μου. Από τα δύο σχολεία στα οποία υπηρετώ (20<sup>ο</sup> και 14<sup>ο</sup> Αιγάλεω) μόνο στο πρώτο βρέθηκε κάποιο υλικό. Στο δεύτερο, δυστυχώς, η προηγούμενη σχολική μουσική εμπειρία ήταν αποσπασματική και με πολλές εναλλαγές προσώπων, οπότε δεν υπήρχε κάποιο συγκεντρωμένο υλικό. Με λίγα λόγια, θυμίζω ότι κατέγραψα τα περιεχόμενα ενός φακέλου με υλικό από τη Γ' και Δ' Δημοτικού και ενός φακέλου με υλικό για τις σχολικές γιορτές, που αφορούσε κυρίως τα παιδιά της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Στον πρώτο φάκελο βρέθηκαν: τέσσερα παιδικά τραγούδια άγνωστων συντελεστών, τέσσερα μεταφρασμένα αγγλόφωνα χριστουγεννιάτικα τραγούδια, τρία τραγούδια με νότες για εξάσκηση στη φλογέρα, δύο τραγούδια από το Cd *Τεμπέλης Δράκος*, σε στίχους και μουσική του Γιώργου Χατζηπιερή, δύο ελληνικά

---

<sup>63</sup> Μόνη εξαίρεση, αν και όχι πολύ, κατά τη γνώμη μου, φωτεινή, αποτελεί ένα άρθρο του Γ. Σταύρου «Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιλογή και τη διδασκαλία παραδοσιακής μουσικής» του 2006, όπου αναφέρονται τα εξής: «Οι σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές και εθνομουσικολογικές απόψεις συγκλίνουν στην άποψη ότι η επιλογή των παραδοσιακών τραγουδιών πρέπει να γίνεται με κριτήρια παιδαγωγικά και εθνομουσικολογικά (Choksy: 1981). Πιο συγκεκριμένα τα τραγούδια που επιλέγονται απαιτείται να είναι δημοτικά, καλά ερμηνευμένα, να έχουν γλώσσα απλή, άμεση και θεματολογία που να ταιριάζει στα παιδιά. Χρήσιμο είναι επίσης, όσο αυτό είναι δυνατό, να υποκινούν τη φαντασία, να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, το παιχνίδι και να διεγείρουν το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού. Να λαμβάνονται, ακόμα, υπόψη οι εμπειρίες των παιδιών, ο τόπος, η ιστορία, η παιδαγωγική αξία και η αισθητική αυτών των τραγουδιών (Μαυροειδής: 1992). Παράγοντες σημαντικοί, τέλος, θεωρούνται η ρυθμική και μελωδική τους δυσκολία, η προέλευσή τους, το επίπεδο και η σύνθεση της τάξης - πιθανώς και άλλοι παράγοντες».

παραδοσιακά τραγούδια και δύο «έντεχνο-λαϊκά»<sup>64</sup> ελληνικά τραγούδια (*Λεβέντης* και *Δέκα Παλικάρια*) πολύ γνωστών συντελεστών. Στο δεύτερο φάκελο βρέθηκαν: ο Εθνικός Ύμνος, δύο πολύ γνωστοί εκκλησιαστικοί ύμνοι, τρία γνωστά παραδοσιακά τραγούδια για την 25<sup>η</sup> Μαρτίου, δεκατρία «έντεχνο-λαϊκά» τραγούδια για τις τρεις εθνικές γιορτές και τρία δημοφιλή-σύγχρονα ελληνικά τραγούδια με προσαρμοσμένους στίχους, για τις καλοκαιρινές γιορτές λήξης του έτους.

Το ρεπερτόριο που εντοπίστηκε στο 20<sup>ο</sup> Αιγάλεω περιλαμβάνει τα περισσότερα από τα βασικά τραγούδια του «κλασικού» σχολικού ρεπερτορίου. Τα τραγούδια για τις γιορτές είναι όλα εκείνα τα τραγούδια που θα ακούσει κανείς, σε όποιο σχολείο της επικράτειας κι αν τύχει να βρεθεί. Οι δύο εκκλησιαστικοί ύμνοι αποτελούν μία σχετική εξαίρεση, καθώς σπάνια πια, ειδικά στις πόλεις, διδάσκονται στα παιδιά. Στην κατηγορία «παιδικά τραγούδια» συναντάμε αρκετά από τα βασικά τραγούδια της συγκεκριμένης κατηγορίας, αν και με μία βόλτα σε άλλα σχολεία μπορεί κανείς να δει ότι κυκλοφορούν πολλά περισσότερα. Ιδιαίτερη αίσθηση προκαλούν τα τέσσερα αγγλόφωνα (στις μεταφρασμένες τους εκδοχές) χριστουγεννιάτικα τραγούδια και η παντελής απουσία ελληνικών αντίστοιχων τραγουδιών και τέλος, τα τρία σύγχρονα-δημοφιλή τραγούδια με προσαρμοσμένους στίχους, από τα οποία το ένα είναι τραγούδι τηλεοπτικής διαφήμισης και το άλλο σποτ τηλεοπτικού μαραθωνίου. Ευχάριστη έκπληξη συνιστούν τα δύο σύγχρονα τραγούδια του Γ. Χατζηπιερή.

Από τη δική μου εμπειρία, του συζύγου μου και άλλων εκπαιδευτικών μουσικής, με τους οποίους τυχαίνει να συζητάμε, προκύπτει ότι στα σχολεία χρησιμοποιούνται, σε γενικές γραμμές, τα ίδια τραγούδια και ότι υπάρχει μία μεγάλη δυσκολία προς την κατεύθυνση της ανανέωσης του καθιερωμένου και παγιωμένου ρεπερτορίου. Οι νέες ιδέες, συνήθως, αντιμετωπίζονται καχύποπτα από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ή τη διεύθυνση του σχολείου, ενώ αντίθετα, υπό προϋποθέσεις που θα συζητηθούν παρακάτω, γίνονται αποδεκτές με θέρμη από τα παιδιά. Το παγιωμένο αυτό ρεπερτόριο, του οποίου μια αρκετά καλή περιγραφή δίνουν τα περιεχόμενα των δύο παραπάνω φακέλων, και οι παράγοντες που το ανανεώνουν και το συντηρούν, αποτελούν κατά μία ευρεία έννοια, μία «σχολική μουσική υποκουλτούρα». Δηλαδή, όπως ορίζεται από τον εμπνευστή της έννοιας K. Swanwick<sup>65</sup>, μία μουσική κουλτούρα που δεν είναι κυρίαρχη στο πολιτισμικό μας περιβάλλον (αν και κάποια από τα τραγούδια εντάσσονται και στην κυρίαρχη μουσική αστική κουλτούρα της περιοχής μας) και που αποκτά και διατηρεί το νόημά της μόνο μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Ο όρος υποκουλτούρα, είναι ένας όρος με μεγάλο επιστημολογικό περιεχόμενο και παρελθόν, κυρίως από το πεδίο της Κοινωνιολογίας και της Ανθρωπολογίας, με το οποίο, δεν είμαι εξοικειωμένη και

<sup>64</sup> Θα χρησιμοποιώ τον όρο «έντεχνο-λαϊκό» για να αναφέρομαι σε αυτό το ιδιαίτερο υβρίδιο τραγουδιού που συναντάμε στην ελληνική μουσική πραγματικότητα από το '60 έως σήμερα. Το «έντεχνο-λαϊκό» συνιστά έναν παράδοξο, πολυποίκιλο και αντιφατικό χώρο, για τον οποίο έχουν γίνει άπειρες συζητήσεις γύρω από ακαδημαϊκά και ταβερνιστικά τραπέζια, στον οποίο μπορούν για παράδειγμα τραγούδια όπως το «Είμαστε δυο» (Μ. Θεοδωράκη), το «Είμαι αετός χωρίς φτερά» (Παπαγιαννοπούλου/Χατζιδάκις) και «το Τσιγάρο» (Ζιώγα/Ρεμπούτσικα/Κότσιρας) να συνυπάρχουν.

<sup>65</sup> Swanwick, (1999: 37).

γι' αυτό δε θα επεκταθώ εδώ. Δανείζομαι τον όρο από τη μουσικοπαιδαγωγική βιβλιογραφία<sup>66</sup>, όπου ο όρος «σχολική μουσική υποκοουλτούρα» διατυπώθηκε το 1999 από τον K. Swanwick (ίσως και νωρίτερα από τον ίδιο). Στο δεύτερο κεφάλαιο του βιβλίου του *Teaching Music Musically*, υπάρχει ένα υποκεφάλαιο με τίτλο «Η υποκοουλτούρα της σχολικής μουσικής», όπου ο συγγραφέας επισημαίνει τον κίνδυνο πως «η μουσική των σχολείων και των κολλεγίων μπορεί να γίνει ένα κλειστό σύστημα που αφήνει πίσω του ή που αφήνεται πίσω από ιδέες και γεγονότα του ευρύτερου κόσμου»<sup>67</sup>. Ο Swanwick, αναφερόμενος στο αμερικάνικο σχολικό περιβάλλον, εντοπίζει τέσσερις σημαντικούς παράγοντες που, κατά τη γνώμη του, επηρέασαν καθοριστικά τη σχολική μουσική και συνέτειναν στη δημιουργία και συντήρηση μιας σχολικής μουσικής υποκοουλτούρας: α) Το σύστημα Orff που από τη δεκαετία του '50 καθιέρωσε στο μάθημα της μουσικής όχι ένα πολύ συγκεκριμένο ρεπερτόριο, όπως θα δούμε σε άλλες περιπτώσεις, αλλά μία πολύ συγκεκριμένη επεξεργασία του εκάστοτε ρεπερτορίου (glissandi, κυκλικά ostinati και πεντατονικές συνοδείες σε ειδικά για τη σχολική πράξη μουσικά όργανα - ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα κλπ). β) Η μουσική του δυτικού Μοντερνισμού που τη δεκαετία του '60 έπεισε τους εκπαιδευτικούς να παροτρύνουν τα παιδιά στην παραγωγή και εκτέλεση μουσικών κομματιών «υφής», με εργαλεία διάφορες παραλλαγές ήχων, αλεατορικές διατάξεις και τυχαίες λίστες αριθμών. Η τάση αυτή είχε ως αποτέλεσμα οι ήχοι, φυσικοί και ηχογραφημένοι, και τα μουσικά κολάζ, να απομακρύνουν το ενδιαφέρον δασκάλων και μαθητών από τα στοιχεία του ρυθμού και της τονικότητας της μουσικής. γ) Η ποπ μουσική, που αρκετά αργότερα, διεκδίκησε μία ισότιμη θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία και που για να μπορέσει να ενταχθεί στη στοχοθεσία των Αναλυτικών Προγραμμάτων και τις σχολικής πραγματικότητας έπρεπε να «προσαρμοστεί»: να χάσει λίγα από τα ντεσιμπέλ της, να μη συνοδεύεται από χορό και να μη συμπαρασύρει και πολλά από τα κοινωνικά της συμφραζόμενα (π.χ. μόδα στα ρούχα, αξεσουάρ, αργκό, κακό λεξιλόγιο κλπ). δ) Η νέα μόδα της σχολικής μπάντας στα λύκεια, που εξαντλούν όλη την εκπαιδευτική μουσική διαδικασία γύρω από την τελειοποίηση ενός πολύ μικρού και σταθερού μουσικού ρεπερτορίου (5-6 κομμάτια το πολύ) για τις φαντασμαγορικές παραστάσεις του σχολείου (με στολές, μαζορέτες κλπ)<sup>68</sup>.

Η Patricia Campbell σε άρθρο της το 2002, αναφερόμενη στη σχολική μουσική στην Αμερική, και αναφερόμενη σε πιο μικρές ηλικίες, με τις οποίες έχει περισσότερο ασχοληθεί, εξηγεί ότι το ρεπερτόριο της απαρτίζεται από πατριωτικά, παραδοσιακά τραγούδια και από τραγούδια που έχουν ειδικά γραφτεί για σχολική χρήση. Η Campbell επισημαίνει ότι τα τελευταία χρόνια, τα σχολεία έχουν εφοδιαστεί από το

---

<sup>66</sup> Η χρήση επιφορτισμένων όρων όπως είναι η «υποκοουλτούρα», από μουσικούς παιδαγωγούς που επιδιώκουν ανοίγματα προς επιστήμες όπως η Κοινωνιολογία και η Πολιτισμική Ανθρωπολογία, είναι ενδεικτική εδώ. Ο όρος απλώς αναφέρεται και χρησιμοποιείται από τον συγγραφέα για να υποστηρίξει το επιχειρήμα του χωρίς να θεωρητικοποιείται.

<sup>67</sup> Swanwick, (1999: 37).

<sup>68</sup> Όλα τα παραπάνω στοιχεία βρίσκονται στις σελ. 37-39 του ίδιου βιβλίου.

κράτος για τις ανάγκες του πολιτισμικού πλουραλισμού, με συλλογές με «πολυπολιτισμική μουσική», κάτι στο οποίο έχει η ίδια συνεισφέρει τα μέγιστα<sup>69</sup>.

Επιστρέφοντας στην ελληνική σχολική μουσική πραγματικότητα, έχοντας υπόψη μου τις παρατηρήσεις των Swanwick και Campbell, διαπιστώνω μία μεγάλη συνάφεια, που ενδεχομένως σημαίνει και επιρροή. Η επιρροή που δεχόμαστε από τις Αγγλοσαξονικές χώρες είναι, όπως έχει καταστεί φανερό, γενικότερα, από την παρούσα εργασία, πολύ μεγάλη. Αν εξαιρέσουμε τις μεγάλες σχολικές μπάντες του Swanwick, τότε όλα τα υπόλοιπα έχουν βρει μία θέση στην ελληνική μουσική σχολική πραγματικότητα. Το Σύστημα Orff μονοπωλεί όλα τα συνέδρια και τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, τα παραδοσιακά τραγούδια (βλ. κεφάλαιο 1.3.2.), είναι ο κανόνας για τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού, η «πολυπολιτισμική μουσική» εισάγεται δυναμικά στη Β' Δημοτικού, τα κομμάτια «ωφής» έχουν γίνει πολύ «της μόδας», όχι μέσω της μοντέρνας μουσικής, αλλά κυρίως μέσω της ανακάλυψης του αυτοσχεδιασμού<sup>70</sup> και η ποπ μουσική «πειραγμένη» βρίσκει κι αυτή το χώρο της στις γιορτές για τη λήξη του έτους. Τα δε τραγούδια που έχουν γραφτεί ειδικά για σχολική χρήση διακινούνται έντονα τόσο μέσα από συνέδρια, όσο μέσα από τα ίδια τα σχολικά διδακτικά πακέτα και τις σειρές διδακτικών εκδόσεων ιδιωτικών εκδοτικών οίκων. Γιατί, όμως αφηνόμεστε σε μία τέτοιου είδους επιρροή; Η καλύτερα, είναι επιρροή ή πραγματική ανάγκη αυτό που οδηγεί την ελληνική σχολική μουσική πραγματικότητα σε παρόμοιους μουσικούς μόνο-δρόμους με αυτούς της Αμερικής; Παρακάτω, θα δείξω ότι είτε εξ' επιρροής (στην περίπτωση του πολυπολιτισμικού υλικού, στο οποίο θα κάνω μια εκτεταμένη αναφορά), είτε εξ' ανάγκης, το περιορισμένο μουσικό σχολικό ρεπερτόριο, φαίνεται πως προειδοποιεί για περιεχομενικό κενό. Ένα κενό που επιχειρήθηκε να καλυφθεί από το Μουσικό Ανθολόγιο, αλλά που, κατά τη γνώμη μου, συνεχίζει να υποθάλπει τη μουσική εκπαιδευτική διαδικασία.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, άλλες εκπαιδευτικές επιλογές προκύπτουν εξ' επιρροής και άλλες εξ' ανάγκης. Για παράδειγμα, πιστεύω ότι εξ' επιρροής τα ελληνικά διδακτικά πακέτα εισάγουν στη Β' Δημοτικού «πολυπολιτισμική μουσική» ή, καλύτερα να πω, τη συγκεκριμένη «πολυπολιτισμική μουσική» και με το συγκεκριμένο τρόπο. Σπάνια, συναντά κανείς παιδιά από την Αφρική, αυτόχθονες Αμερικάνους, Σκοτσέζους, Ιάπωνες ή Μεξικάνους στην ελληνική σχολική τάξη. Δε μπορούμε, λοιπόν, να επικαλεστούμε την αναγνώριση και το σεβασμό στην πολιτισμική τους ύπαρξη για να εισάγουμε αντίστοιχες μουσικές στο ελληνικό σχολείο. Αντίθετα, θα μπορούσαμε να επικαλεστούμε την αναγνώριση και το σεβασμό στην πολιτισμική παρουσία Αλβανών, Πακιστανών και ρομά παιδιών στην ελληνική

---

<sup>69</sup> Campbell, (2002: 6).

<sup>70</sup> Είμαι σχετικά επιφυλακτική απέναντι στην ευρεία σχολική χρήση του αυτοσχεδιασμού, που παρατηρείται τελευταία. Ο αυτοσχεδιασμός στον οποίον προσκαλούνται να συμμετέχουν τα παιδιά είναι συνήθως ένας αυτοσχεδιασμός με πρώτες ύλες τους ήχους, ακριβώς όπως και στο παράδειγμα του Swanwick. Ο αυτοσχεδιασμός απαιτεί μία άριστη γνώση ενός πολιτισμικού μουσικού ή άλλου υλικού, ώστε να μπορεί κάποιος με πρωτοτυπία να το χρησιμοποιήσει. Τα παιδιά στο ελληνικό δημοτικό σχολείο (ακόμα και τα μεγάλα της Στ' τάξης), το μόνο μουσικό υλικό που μπορούν με άνεση να διαχειρίζονται είναι οι ήχοι. Ηχογραφημένοι ή φυσικοί, οι ήχοι χρησιμοποιούνται για να φτιάξουν ηχοιστορίες, ή να δημιουργήσουν μουσικά χαλιά πίσω από εικαστικές, θεατρικές ή λογοτεχνικές εικόνες. Σε κάθε περίπτωση, ο μουσικός αυτοσχεδιασμός πάνω σε αυτή τη βάση βλέπω πως έχει όρια, παρόμοια με αυτά στα οποία αναφέρεται ο Swanwick.

εκπαιδευτική πραγματικότητα. Δεν υπάρχει, όμως, καμία αναφορά σε κάποιον από τους παραπάνω πολιτισμούς. Βέβαια, πολύ σημαντική είναι η άποψη που λέει ότι η ευαισθητοποίηση γύρω από το διαφορετικό συνιστά, ούτως ή άλλως, ένα σημαντικό βήμα από την πολύ- προς την δια- πολιτισμικότητα, που είναι και το ζητούμενο. Σε κάθε περίπτωση, ακόμα πιστεύω πως η τάση για την εισαγωγή ξένης μουσικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό ρεπερτόριο είναι μία τάση εξ' επιρροής. Μάλιστα, πιστεύω πως και ο *τρόπος* με τον οποίο εισάγεται η μουσική αυτή, τόσο εδώ, όσο και στην Αμερική (όπως τουλάχιστον, καταλαβαίνω από τη σχετική βιβλιογραφία) συνιστά μία ακόμα επιβεβαίωση της επικρατούσας δυτικής κουλτούρας.

Ο Bruno Nettl γράφει σχετικά με το ποιο μήνυμα περνάμε στα παιδιά διδάσκοντάς τους ξένα τραγούδια με μεταφρασμένα λόγια και με συνοδεία πιάνου: «... ότι οι διάφοροι πολιτισμοί έχουν τη δική τους μουσική, (και οι διάφορες μουσικές) είναι μάλλον όχι πολύ διαφορετικές μεταξύ τους, κι ότι όλες οι μουσικές αξίζουν σεβασμό, και στην πραγματικότητα, ακούγονται το ίδιο»<sup>71</sup>. Άλλος ένας σκεπτικιστής, που βέβαια είναι γνωστός για την προσκόλλησή του στη δυτική μουσική κουλτούρα στην εκπαίδευση, ο εισηγητής της φιλοσοφίας της Αισθητικής Μουσικής Εκπαίδευσης, Bennett Reimer, αναρωτιόταν: «Δεν είμαστε απελπιστικά ιδεαλιστές να νομίζουμε ότι μπορούμε να είμαστε κατά βούληση πολύ-πολιτισμικοί αλλά ταυτόχρονα και ασεβείς στη μουσική κάθε κουλτούρας εκτός της δικής μας, με το να τη χειριζόμαστε επί το πλείστον ως “υλικό” για ομογενοποίηση, ή κλωνοποίηση σε κάτι όμοιο με το οικείο ώστε να του φερόμαστε ως μία εξημερωμένη, βολική παραλλαγή από κάτι που γνωρίζουμε ήδη;»<sup>72</sup>.

Βέβαια, συχνά γίνεται λόγος για τη σημαντικά θετική επίδραση που μπορεί να έχει η «δική τους» μουσική στα παιδιά «at-risk», όπως συνήθως αναφέρονται στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία. Σε ένα ενδιαφέρον άρθρο του Neill Sheri, καθηγητή σε Πανεπιστήμιο του Texas και υπεύθυνο για τις επιτόπιες διδακτικές εμπειρίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών μουσικής, παρατίθενται πολλές θετικές ανταποκρίσεις μαθητών που, έστω και «δυτικότροπα», διδάχθηκαν στην απογευματινή βάρδια από υποψήφιους εκπαιδευτικούς, μουσική από την ιδιαίτερη πατρίδα τους. Συγκεκριμένα παρατίθεται ο Jenlink, ο οποίος βρήκε ότι «η μουσική ήταν ένα βασικό μέσο για την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των παιδιών, προωθώντας την ατομική ανάπτυξη και προσφέροντας ένα κοινό δεσμό ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο»<sup>73</sup>.

Σε μία άλλη περίπτωση, σε σχολείο της Πρέβεζας το καλοκαίρι του 2009 στη γιορτή λήξης του σχολείου, η εκπαιδευτικός της Φυσικής Αγωγής, έβαλε τον Βαλάντη, ρομά μαθητή της Β' δημοτικού να σέρνει ένα καρότσι με καρπούζια και να διαλαλεί το εμπόρευσμά του, όσο από τα ηχεία ακουγόταν η *Ζαφειρένια*, τραγούδι με ξεκάθαρες αναφορές στη ρομά κουλτούρα του Ζαφείρη Μελά. «Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνειδητοποιούν τον κίνδυνο της αυτό-εκπληρούμενης προφητείας και οι προσδοκίες τους

<sup>71</sup> Nettl, (2002: 39).

<sup>72</sup> από την Τρίτη έκδοση (2003) του *Philosophy of Music Education*, όπως παρατίθεται από τον Huib Schippers, (2010: 34).

<sup>73</sup> Sheri, N. (2004: 3 από 9).

να είναι μεγαλύτερες από αυτές που το ίδιο το παιδί πιστεύει ότι μπορεί να κατακτήσει»<sup>74</sup>. Σε άλλη πάλι περίπτωση, ο Μάρβιν, μαθητής της Ε' Δημοτικού από το Ιράκ, που συναντάμε με τον Δημήτρη σχεδόν καθημερινά σε γνωστή πιάτσα του Αιγάλεω, όπου αναζητά δουλειά μαζί με τον πατέρα του, έγινε ο σόλο τραγουδιστής σε εκδήλωση του σχολείου του Δημήτρη με αποκριάτικα παραδοσιακά δρώμενα. Ο Δημήτρης επέλεξε τον Μάρβιν γιατί είχε μια σθεναρή και ολοκάθαρη φωνή και τραγουδούσε με μεγάλο ενθουσιασμό την *Άμοιρη*, παραδοσιακό αποκριάτικο τραγούδι από τη Ζάκυνθο. Εκ τότε, είναι ο καλύτερος μαθητής στο μάθημα της μουσικής, με μεγάλη αυτοπεποίθηση και αναγνωρισιμότητα της αξίας του από τους συμμαθητές τους.

Σε καμία περίπτωση, δεν υποστηρίζω, εδώ, ότι η εμπλοκή των ξένων παιδιών στο μουσικό ρεπερτόριο της κυρίαρχης μουσικής κουλτούρας είναι προτιμότερη λύση από την ενασχόληση με το δικό τους ρεπερτόριο ή ότι το δεύτερο συνιστά παράγοντα αυτό-εκπληρούμενης προφητείας. Στέκομαι μόνο στον τρόπο που μπορεί ο εκπαιδευτικός να μετατρέψει και τις δύο εκδοχές σε εποικοδομητικές ή επικίνδυνες σχολικές εμπειρίες. Έχω την αίσθηση, χωρίς το θέμα της διαπολιτισμικότητας να είναι το θέμα της εργασίας μου, και χωρίς να διατείνομαι ότι έχω απάντηση σε ένα τόσο δύσκολο ερώτημα, ότι η ουσιαστική δουλειά προς τη διαπολιτισμικότητα μένει, τελικά, στη διάθεση, τις γνώσεις και την ευαισθησία του εκπαιδευτικού και όχι στο διαθέσιμο από τα εκπαιδευτικά πακέτα πολυπολιτισμικό υλικό. Το τελευταίο, ωστόσο, καλό θα ήταν να μελετηθεί από ειδικούς, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες του ελληνικού σχολείου, που ενδεχομένως είναι διαφορετικές από του αμερικάνικου. Επίσης, σημαντικό είναι να ξανά εξετασθεί ο τρόπος με τον οποίο προτείνεται για σχολική χρήση ή ενδεχομένως, αν κάτι τέτοιο είναι μετά την έκδοση των βιβλίων ιδιαίτερα δύσκολο, να πλαισιωθεί από ένα επιμορφωτικό πλαίσιο σε θέματα πολιτισμού και διαπολιτισμικότητας από το Υπουργείο Παιδείας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και όποιον άλλο ειδικότερο φορέα μπορεί να συνδράμει προς την κατεύθυνση αυτή.

Τώρα, όσον αφορά στη χρήση του συστήματος Orff, των αυτοσχεδιαστικών πρακτικών, των ειδικά γραμμένων για σχολική χρήση τραγουδιών και των σύγχρονων-δημοφιλών τραγουδιών, πιστεύω ότι εγείρουν ένα πολύ μεγάλο ζήτημα που προκύπτει, σίγουρα, εξ' ανάγκης. Κάποτε σε προπτυχιακό επίπεδο σε ένα μάθημα διδακτικής μας είχε πει ο κος Μαλιάρας: (από μνήμης φυσικά) «Εγώ είμαι εδώ για να σας δείξω το πώς, το τι θα το ξέρετε». Σωστά είπε και έκανε ο κος Μαλιάρας. Ένα μάθημα διδακτικής σίγουρα πρέπει να δείχνει το πώς, το τι, όμως, κακώς υπολόγιζε πως θα το ξέρουμε. Το ανεπαρκές τι είναι, ένα πολύ μεγάλο πρόβλημα σήμερα στην εκπαίδευση. Η εμμονή στο πώς, μέσα από την εξοικείωση με το σύστημα Orff και τον αυτοσχεδιασμό, κατά τη γνώμη μου, ελλοχεύει περιεχομενικό κενό. Το κενό αυτό έρχονται να επιβεβαιώσουν τα νέα τραγούδια που γράφονται ειδικά για σχολική χρήση, και τα συνεχώς επαναλαμβανόμενα τραγούδια συγκεκριμένου ρεπερτορίου για τις γιορτές. Θα έλεγε κανείς, ότι στερέψαμε από τραγούδια ή ότι αυτά, και μόνο αυτά που τραγουδιούνται τόσα χρόνια, είναι κατάλληλα

---

<sup>74</sup> Carter, (1993), εδώ από Sheri, (2004: 3 από 9).

για εκπαιδευτική χρήση. Η φετινή εισαγωγή πλήθους παραδοσιακών τραγουδιών στην Α' δημοτικού ήταν μια ευχάριστη, αν και μονομερής, έκπληξη, το ίδιο και τα πολυπολιτισμικά τραγούδια της Β'. Τι γίνεται, όμως, με το σύνολο των τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης; Έχουν το επαρκές υλικό που απαιτείται; «Όχι, όχι, όχι» θα φώναζαν όλοι οι εκπαιδευτικοί. Μερικοί μπορεί να πρόσθεταν και «ευτυχώς» στην απάντησή τους. Αυτοί θα ήταν οι εκπαιδευτικοί που έχουν λύσει τα θέματά τους με το *π*, και ευχαριστούνται και αυτοί και τα παιδιά τους. Τι γίνεται, όμως, με τους υπόλοιπους;

Το Μουσικό Ανθολόγιο για το Δημοτικό ήρθε να καλύψει αυτήν την ανάγκη. Θυμίζω σύντομα το περιεχόμενό του: Σε σύνολο 121 τραγουδιών, τα 87 είναι ελληνικά τραγούδια παλιότερα, νεότερα και ύμνοι και τα υπόλοιπα 34 είναι τραγούδια άλλων πολιτισμών που δίνονται με τα πρωτότυπα λόγια τους και με μια προτεινόμενη ελληνική εκδοχή. Από τα ελληνικά: 22 είναι παραδοσιακά, 11 είναι ρεμπέτικα και λαϊκά, 7 είναι καντάδες και παλαιότερα ελαφριά, 20 είναι νεότερα ελληνικά, 18 είναι παιδικά, 8 είναι βυζαντινοί-εκκλησιαστικοί ύμνοι και ένα έρχεται από την αρχαιότητα. Το Ανθολόγιο έφτασε στα ελληνικά σχολεία μόλις το 2009. Περιέχει πολύ ενδιαφέρουσες προτάσεις τόσο στον τομέα της παραδοσιακής μουσικής, όσο και στον τομέα των ρεμπέτικων, λαϊκών και νεότερων ελληνικών τραγουδιών. Κατά τη γνώμη μου, μάλιστα, το Ανθολόγιο μετά από αυτούς τους τομείς θα έπρεπε να τελειώνει. Ή, για να μην πέσω στην παγίδα της μονομέρειας που ως τώρα κατηγορώ, θα έπρεπε να έχει διπλάσιο αριθμό τραγουδιών σε αυτές τις κατηγορίες, καθόλου παιδικά, που υπάρχουν άπειρα παντού, λίγα παραδοσιακά από όλον τον κόσμο, που πλήθος τους υπάρχει και στα διδακτικά πακέτα, ελάχιστα διεθνοποιημένα δημοφιλή τραγούδια και ελάχιστα τραγούδια της λόγιας δυτικής μουσικής.

Στο Ανθολόγιο και στα διδακτικά πακέτα, ακόμα βγαίνει ασθενική η ελληνική τραγουδιστική φωνή, ενώ θα έπρεπε, κατά τη γνώμη μου, να ξεχωρίζει. Ακόμα αισθάνεται κανείς το έλλειμμα στα ελληνικά παλιότερα και ειδικά στα νεότερα τραγούδια. Τραγούδια που να μη συνδέονται απαραίτητα με κάποια γιορτή, να είναι πρωτότυπα και να μην ανήκουν στην κατηγορία των «σχολικών συνηθισμένων». Ακόμα και στο Ανθολόγιο, του οποίου την προσπάθεια, ξαναλέω, επικροτώ<sup>75</sup>, έχει γίνει μια πολύ σημαντική προσπάθεια κάλυψης του παραπάνω κενού, θα μπορούσε όμως να έχει γίνει διπλάσια. Δε χρειαζόταν, για παράδειγμα, να ξανά προταθούν τραγούδια όπως, *Της Δικαιοσύνης ήλιε νοητέ, Ασπρα καράβια, Σαν τον Καραγκιόζη* και πολλά πολλά ακόμα, που είναι ενταγμένα σε όλες τις συλλογές τραγουδιών που κυκλοφορούν χρόνια τώρα στο εμπόριο. Ούτε είναι λογικό να αντιπροσωπεύεται η τεράστια ελληνική τραγουδιστική φωνή των τελευταίων 20-30 χρόνων (που απουσιάζει πολύ χαρακτηριστικά από τη συλλογή) από ένα τραγούδι του Λ. Μαχαιρίτσα (*Είναι το γέλιο σου*), ένα του Ορφ. Περίδη (*Φωτοβολίδα*) και λίγα τραγούδια από τη *Λιλιπούπολη*. Μένει, πάλι, στα χέρια του εκπαιδευτικού

<sup>75</sup> Θέλω για παράδειγμα να αναφερθώ στο *Όταν τελειώσει ο πόλεμος* των Ι. Καμπανέλλη και Μ. Θεοδωράκη, που παρά τους καταπληκτικούς στίχους «έρωτα μες το μεσημέρι, σ' όλα τα μέρη του θανάτου» για τους οποίους έχω προσωπικά λογοκριθεί (μέσω της επιλογής του συγκεκριμένου τραγουδιού, εννοώ) σε κάποιο σχολικό περιβάλλον, το Ανθολόγιο το προτείνει για σχολική χρήση.

να καλύψει τα παραπάνω κενά και, αν αυτό για μερικούς δεν είναι πρόβλημα για κάποιους άλλους, όμως, είναι.

Η εμμονή με την ελληνική τραγουδιστική παράδοση και μάλιστα με συνέχεια και χωρίς μεγάλα και χαρακτηριστικά κενά, είναι η άποψη που θα υποστηρίξω εδώ χρησιμοποιώντας τη συνολική εμπειρία μου και το εθνογραφικό μου υλικό. Ωστόσο, κανένας ερευνητής που σέβεται τον εαυτό του και τις ανθρωπολογικές αντιλήψεις που υπηρετεί, όχι μόνο δε διατυπώνει εξ' αρχής την άποψη που θέλει να υποστηρίξει αλλά και, ουσιαστικά, δεν έχει άποψη που να θέλει να υποστηρίξει. Γι' αυτό, εξ' αρχής, λέω ότι εθνογραφική έρευνα σε σχολικό και οικείο περιβάλλον, που να στοχεύει μόνο στην ερμηνεία και την ανάλυση του πολιτισμικού υλικού, ή δε γίνεται στην πράξη ή εγώ δε μπορώ να την κάνω. Δηλώνω ξανά την προκατάληψή και την υποκειμενικότητα πάνω στα θέματα που αγγίζω και σας καλώ να λάβετε την παράμετρο αυτή σοβαρά υπόψη σας. «Τα φιλοσοφικά και ηθικά συστήματα μιας κοινωνίας είναι χτισμένα μέσα στην ίδια τη μουσικοχορευτική ποιητική»<sup>76</sup> λέει η Minette Mans και συμφωνούμε όλοι σε αυτό. Έτσι, για παράδειγμα τα σκυλάδικα αντανακλούν φιλοσοφικά και ηθικά χαρακτηριστικά μιας μερίδας ανθρώπων, θα δείτε, όμως, ότι δεν θα αναφέρομαι ποτέ σε αυτήν την εκδοχή της σύγχρονης ελληνικής τραγουδιστικής παράδοσης. Αντίθετα, θα αναφέρομαι στην «έντεχνο-λαϊκό-ροκ» τραγουδιστική έκφραση, που σημαίνει ότι ταυτόχρονα μεταφέρω με αυτήν την επιλογή, φιλοσοφικά και ηθικά χαρακτηριστικά μιας μερίδας ανθρώπων της οποίας μέρος, προφανώς, είμαι κι εγώ. Για μια ακόμη φορά, δηλώνω την υποκειμενικότητα της επιλογής μου, η οποία αν μέσα στο γραπτό κείμενο φαίνεται να προκύπτει και ως επιλογή ή ευχαρίστηση των παιδιών, κάτι τέτοιο πιθανά να συμβαίνει μέσα από τη δική μου προθετική σκοπιά.

Για πολλούς, το ρεπερτόριο που εδώ προτείνεται, και αναφέρομαι στο νεότερο γιατί για το παλαιότερο δεν τίθεται πια λόγος, πιθανά να συγκαταλέγεται στην κατηγορία ποπ. Είναι σίγουρα ένα ρεπερτόριο που παίζεται στο ραδιόφωνο και κάποιες τηλεοπτικές εκπομπές ασχολούνται μαζί του. Τα τραγούδια των Θ. Παπακωνσταντίνου, Σ. Μάλαμα, Αλκ. Ιωαννίδη, Τρυπών, Ξύλινων Σπαθιών, Γ. Αγγελάκα, Π. Παυλίδη, Δ. Τσακνή, Λ. Μαχαιρίτσα, Ν. Πορτοκάλογλου, Β. Γερμανού, Ν. Παπάζογλου, Μ. Ρασούλη, Ορφ. Περίδη, Ν. Κυπουργού, Αφών Κατσιμίχα, Δ. Μούτση, Δ. Λάγιου, Θ. Μικρούτσικου, Στ. Ξαρχάκου ακόμα και τα νεότερα και λιγότερα γνωστά τραγούδια των Μ. Λοΐζου, Δ. Σαββόπουλου, Μ. Θεοδωράκη και Μ. Χατζιδάκι, που πιστεύω ότι απουσιάζουν από τα βιβλία μουσικής και το σχολικό ρεπερτόριο, είναι τραγούδια που πολλοί θα τα χαρακτήριζαν δημοφιλή, δηλαδή ποπ. Κατά την άποψή μου, αφού τα σχολικά εγχειρίδια επιμένουν να προβάλλουν το *Yellow Submarine* των Beatles, τότε δε θα είχαν πρόβλημα και με τον *Προσκυνητή* του Αλκ. Ιωαννίδη. Άλλωστε, αν το πρώτο έχει δοκιμαστεί στο χρόνο, το δεύτερο (που εν μέρει έχει κι αυτό δοκιμαστεί), είναι ταυτόχρονα και ελληνικό και το θέμα της γλώσσας και της τοπικότητας είναι τεράστιας σημασίας για ένα τραγούδι και την επιρροή του. Η Minette

---

<sup>76</sup> Mans, (2002: 72).

Mans, αναφερόμενη στην παραδοσιακή μουσική της Ναμίμπια και την επίσημη μουσική εκπαίδευση, λέει ότι συνήθως αυτή η μουσική «θεωρείται κατώτερη και όχι άξια για την εκπαίδευση επειδή τα παιδιά μπορούν να τη μάθουν και εκτός σχολείου, όπως ας πούμε στο δρόμο»<sup>77</sup>. Δεν πιστεύω ότι αυτός είναι σοβαρός λόγος για να μη μπαίνει μια μουσική στην εκπαίδευση, όπως δεν πιστεύω ότι είναι σοβαρός λόγος για να μπαίνουν όλα τα υπόλοιπα στην εκπαίδευση: παραδοσιακά τραγούδια άλλων πολιτισμών, τραγούδια της λόγιας δυτικής μουσικής, καντάδες «πεθαμένες» από καιρό κ.α. Θα συμφωνήσω, αντίθετα, με τον Θ. Παπκωνσταντίνου που σε μία συνέντευξή του είπε αναφορικά με τις «Τρύπες»: «Θεωρώ ότι είναι αυθεντικοί και παιδαγωγοί. Μ' αρέσει να ακούν τα παιδιά μου “Τρύπες”. Μπορεί ο τρόπος που παίζουνε, η δυναμική που βγάζουνε να μην είναι κοντά σ' εμένα αλλά οι “Τρύπες” νομίζω ότι κάνουν καλό σ' αυτούς που τους ακούνε»<sup>78</sup>.

Το παραπάνω ελληνικό τραγουδιστικό ρεπερτόριο, μαζί με το παλιότερο δημοτικό, συνιστούν πάντα το βασικό κορμό των μουσικών επιλογών μου για το σχολείο. Το καλοκαίρι του 2010 στην Πρέβεζα, στήσαμε με τον Δημήτρη, μία μεγάλη συναυλία με τέτοιο ρεπερτόριο. Πάνω από εκατό παιδιά, στην παραλία της Πρέβεζας, την Παγκόσμια ημέρα της Μουσικής, τραγούδησαν και έπαιξαν ένα ποικίλο ελληνικό ρεπερτόριο και η εμπειρία ήταν για όλους μας φανταστική. Το συνέδριο με τίτλο «Λαϊκός Πολιτισμός και Έντεχνος Λόγος» στάθηκε φέτος, ως η τέλεια αφορμή για να αναδειχθούν όχι μόνο αποσπασματικά, όπως στην προηγούμενη περίπτωση, τραγούδια, αλλά η συνέχεια της μεγάλης και σπουδαίας τραγουδιστικής μας παράδοσης. Μάλιστα, το πόσο βοήθησαν τα νεότερα τραγούδια στην επαφή των παιδιών με τα παλιότερα δημοτικά ήταν κάτι το πολύ χαρακτηριστικό. Κανένα παιδί δε νομίζω ότι αισθάνθηκε μη οικεία με κάποιο από τα τραγούδια που τραγουδήσαμε. Κάποια περισσότερο και κάποια λιγότερο άγγιξαν τις καρδιές τους και όλα σίγουρα τα αισθάνθηκαν «δικά τους».

Παρακάτω, θα πραγματευτώ το πόσο είναι, κατά τη γνώμη μου, σημαντικό να αισθάνεσαι κάτι «δικό σου». Με απασχολεί πάρα πολύ έντονα το αν ο,τιδήποτε φέρνω στο σχολείο αφορά πολιτισμικά τους μαθητές μου. Η παρατήρηση της εμπειρίας και τα αισθητικά κριτήρια που διαμορφώνονται και διατυπώνονται με ποικίλους τρόπους από τα παιδιά, πιθανόν, να μας ανοίγουν έναν πολύτιμο δρόμο προς αυτήν την κατεύθυνση.

### 3.2. Ζητήματα αισθητικής.

*«Όταν τραγουδάμε τον Προσκυνητή δε θέλω να σκέφτομαι τίποτε άλλο παρά μόνο αυτό».*

*Κωνσταντίνος, μαθητής Δ' Δημοτικού.*

---

<sup>77</sup> Mans, (2002: 84).

<sup>78</sup> Συνέντευξη του Θ. Παπακωνσταντίνου στη Γ. Λαϊμού από το περιοδικό Μελωδία: Αύγουστος-Σεπτέμβριος (2000), τεύχος 9-10.

*«Όταν τραγουδάμε, κυρία, τραγουδάει η καρδιά μου».*

*Μαγδαληνή, μαθήτρια της Β' Δημοτικού.*

Το δεύτερο σκέλος της έρευνάς μου περιλάμβανε το μοίρασμα ερωτηματολογίου σε όλα τα παιδιά της έκτης τάξης, με ερωτήσεις ελεύθερης απάντησης, σχετικά με την άποψή τους για τη μουσική γενικά, το μάθημα της μουσικής ειδικότερα και ακόμα πιο συγκεκριμένα την άποψή τους για τα τραγούδια που ως τώρα έχουν διδαχθεί και θα ήθελαν μελλοντικά να κάνουμε στην τάξη<sup>79</sup>. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο (προκειμένου τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα) αν και κάποια παιδιά επέλεξαν να βάλουν το όνομά τους στο χαρτί. Η φάση αυτή της έρευνας «έτρεξε» χρονικά νωρίτερα από τις άλλες. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο το έλαβαν τα παιδιά στο τέλος του πρώτου μαθήματος που κάναμε παρέα, ως μορφή άσκησης για την επόμενη φορά. Ήθελα να δω την άποψή τους για το μάθημα και τα τραγούδια «ως τώρα». Στο πρώτο, όμως, μάθημα έδωσα και το πρώτο μας τραγούδι, τη *Φωτοβολίδα* του Ορφ. Περίδη. Παρόλο που εξήγησα στα παιδιά ότι ήθελα να αναφερθούν μόνο στα παλιά τραγούδια και την παλιά τους εμπειρία, σχεδόν όλα έκαναν μια αναφορά και στο τραγούδι αυτό. Παρακάτω, παραθέτω τις ερωτήσεις και σχολιάζω κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις, ενώ στο Παράρτημα με το Νο2, μπορείτε να δείτε ολοκληρωμένα κάποια από τα γραπτά.

Θυμίζω τις ερωτήσεις:

Ερ.1. Σου αρέσει η μουσική;

Ερ.2. Σου αρέσει το μάθημα της μουσικής στο σχολείο;

Ερ.3. Αν κάτι θα άλλαζες στο μάθημα της μουσικής, τι θα ήταν αυτό;

Ερ.4. Τι γνώμη έχεις για τα τραγούδια που έχεις μάθει στο σχολείο;

Ερ.5. Γράψε παρακάτω κάποια από τα τραγούδια που σου άρεσαν πολύ και κάποια που δε σου άρεσαν και τόσο.

Ερ.6. Τι τραγούδια θα ήθελες να κάνουμε φέτος στο μάθημα της μουσικής; Γράψε μερικά.

Στην πρώτη ερώτηση σχεδόν όλα τα παιδιά απάντησαν ότι λατρεύουν τη μουσική για διάφορους λόγους το καθένα. Στη δεύτερη ερώτηση, που ανιχνεύει, ουσιαστικά, την άποψη που έχουν διαμορφώσει τα παιδιά για το μάθημα της μουσικής από την προηγούμενη εμπειρία τους, οι απαντήσεις διαμόρφωσαν γενικά μία πολύ θετική άποψη για το μάθημα. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να τονίσω τη σημασία του ότι τα παιδιά της έκτης είχαν από την πρώτη ως την τετάρτη δημοτικού τον ίδιο δάσκαλο μουσικής με τον οποίο είχαν αναπτύξει, απ' ό,τι μου είπαν όλοι, μια υπέροχη σχέση. Η σχέση με τον δάσκαλο είναι καθοριστικής σημασίας ειδικά στο δημοτικό και ειδικά στα μαθήματα της αισθητικής αγωγής, όπου οι διποκειμενικές σχέσεις έχουν ακόμα μεγαλύτερη σημασία. Ο Νικόλας στην ερώτηση αυτή σχολίασε χαρακτηριστικά: «Το μάθημα της μουσικής του σχολείου μου αρέσει πάρα πολύ, γιατί είμαστε όλοι μαζί σαν οικογένεια και περνάμε τραγουδώντας το χρόνο μας.» Τι ωραία απάντηση! Άραγε με την τελευταία φράση του τι

<sup>79</sup> Το ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο Παράρτημα με το Νο1.

εννοεί; Ότι περνάμε το χρόνο μας τραγουδώντας ή ότι τραγουδάμε το χρόνο μας; Σε κάθε περίπτωση το τραγούδι φαίνεται να ταυτίζεται με το μουσικό σχολικό χρόνο στη συνείδηση του.

Η σημασία του τραγουδιού στο μάθημα της μουσικής από τη σκοπιά των μαθητών προκύπτει και από άλλες πολλές απαντήσεις. Στην ερώτηση *τι θα άλλαζες στο μάθημα της μουσικής* η Μαρία απάντησε: «Εγώ θα ήθελα αν μπορούσαμε στο μάθημα της μουσικής να κάναμε 2 ή 3 τραγούδια κάθε μέρα». Και αυτή είναι και η καθημερινή πραγματικότητα που συναντάμε στην τάξη. Κάθε, μα κάθε φορά, σε όλες τις τάξεις, κάποιο παιδί θα ρωτήσει *αν θα κάνουμε σήμερα τραγούδι ή αν θα τραγουδήσουμε το τάδε τραγούδι ή αν τους έφερα σήμερα κάποιο καινούριο τραγούδι*. Βέβαια, αυτό συμβαίνει όταν τα τραγούδια αρέσουν στα παιδιά και όταν, όπως θα ισχυριστώ στο παρόν κεφάλαιο, τα αφορούν πολιτισμικά.

Στην ίδια ερώτηση αρκετά παιδιά αναφέρθηκαν στο ρεπερτόριο και το στιλ των τραγουδιών που έχουν κατά καιρούς περιληφθεί στο μάθημα της μουσικής τους. Ο Αλέξανδρος θα άλλαζε «Το στιλ των τραγουδιών», ενώ η Άννα «Κάποια συγκεκριμένα τραγούδια που τα έχουμε κάνει πέρσι. Πραγματικά χάναμε το χρόνο μας». Ο Βασίλης έγραψε πως «Αυτό που θα άλλαζα θα ήταν μερικά τραγούδια που είναι για μικρά παιδιά όπως: Ένα μικρό κρεμμύδι, ο Χαραλάμπης, η Γριά Μπαμπόγρια και θα έβαζα στη θέση τους τραγούδια πιο σύγχρονου και έντεχνου ρεπερτορίου» και ένα άλλο παιδί ότι «Θα άλλαζα τα παιδικά τραγούδια. Θα ήθελα να κάνουμε άλλα τραγούδια». Βέβαια, πολλά παιδιά έγραψαν ότι δε θα άλλαζαν τίποτα ή ότι θα ήθελαν να κάνουν περισσότερα μουσικά όργανα, όμως, ίσως κι επειδή οι επόμενες ερωτήσεις μου εστίαζαν στο θέμα του τραγουδιού, τα περισσότερα παιδιά επικεντρώθηκαν σε αυτό το θέμα.

Στην επόμενη ερώτηση για τη γνώμη των παιδιών για τα τραγούδια που έχουν μάθει στο σχολείο, ήρθαν μερικές ακόμα απαντήσεις. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά είχαν καλή εικόνα για τα τραγούδια που είχαν κάνει στο σχολείο και εδώ θα σταθώ κυρίως σε σχόλια από τα οποία προκύπτει κάποια ιδιαίτερη άποψη. Ένα παιδί έγραψε: «Μερικά από τα τραγούδια μου αρέσουν πολύ γιατί είναι ωραία, ενώ μερικά δε μου αρέσουν γιατί είναι πολύ αργά και βαρετά» ενώ η Ευαγγελία σημείωσε: «Η γνώμη μου είναι ότι: κάποια τραγούδια είναι ωραία και κάποια άλλα όχι διότι μερικά τραγούδια είναι δύσκολα στην προφορά και λίγο νευριαστικά. Ενώ κάποια άλλα είναι ωραία, διασκεδαστικά και σε κάνουν όταν τα τραγουδάς να χαίρεσαι και να νιώθεις φανταστικά». Ένα άλλο παιδί σχολίασε: «Δεν είναι αυτό που θα ήθελα, θα μπορούσε να μας δοθεί η δυνατότητα να φτιάξουμε τις δικές μας ομάδες τραγουδιών και αν το μάθημα μας βοηθούσε θα μπορούσαμε να έχουμε και τις δικές μας συναυλίες». Τέλος, σχετικά με τα τραγούδια των γιορτών και επετείων, ένα παιδί έγραψε «Τα τραγούδια που κάνουμε στις γιορτές μου αρέσουν. Τα άλλα τραγούδια δε μου αρέσουν όλα» και ο Αλέξανδρος σημείωσε: «Είναι όλα για κάψιμο εκτός από αυτά των Εθνικών Γιορτών».

Ακόμα πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση πέντε, τα παιδιά σημείωσαν ποια από τα παλιά τους τραγούδια, τους άρεσαν και ποια όχι. Και εδώ υπάρχουν αρκετές ομοιότητες και αρκετές διαφορές. Για

παράδειγμα τα περισσότερα μοντέρνα τραγούδια, όπως το *Καλοκαιρινές διακοπές* ή το *Γίνε μαζί μου παιδί*, άρεσαν στα παιδιά. Ο Βασίλης σχολίασε: «Δε μου άρεσε το τραγούδι «Ένα λεπτό κρεμμύδι» γιατί εγώ θεωρούσα ότι ήταν για τις μικρότερες τάξεις, αλλά μπορεί να έχω και άδικο». Κάποιο άλλο παιδί έγραψε: «Δε μου άρεσαν: Οι θαλασσινοί, Ένα λεπτό κρεμμύδι, Ξεκινά μια ψαροπούλα, Γριά μπαμπόγρια, Απολυτικό Ευαγγελισμού, Χαραλάμπης, Της δικαιοσύνης ήλιε νοητέ, Σαν τον Καραγκιόζη» και η Άννα σημείωσε πως δεν της άρεσαν τα: «Αλαλί το πουλί, Ρούντολφ, Χαραλάμπης, Γριά μπαμπόγρια και Ένα λεπτό κρεμμύδι».

Τέλος, στην ερώτηση *έξι, Γράψε μερικά τραγούδια που θα ήθελες να κάνουμε φέτος*, τα περισσότερα παιδιά αναφέρονται σε τραγούδια γνωστών Ελλήνων δημοφιλών τραγουδιστών της νεανικής ποπ σκηνής (Βανδή, Βίση, Κιάμος, Χατζηγιάννης, Ρουβάς). Σε κάποια γραπτά αναγνωρίζω τραγούδια του ρεπερτορίου της χορωδίας του συλλόγου ΕΛ.ΚΕ.ΛΑ.Μ. που στεγάζεται στο σχολείο μας και στην οποία συμμετέχουν αρκετά παιδιά. Μερικά παιδιά, κυρίως αγόρια, όπως ο Αλέξανδρος αναφέρουν τραγούδια της ροκ σκηνής ελληνικής και ξένης και τέλος, ο Δημήτρης γράφει: «Δεν ξέρω τι τραγούδια αλλά πάντως δε θέλω να είναι παλιά τα τραγούδια θέλω να είναι μοντέρνα παράδειγμα όπως η φωτοβολίδα είναι ένα ωραίο και μοντέρνο τραγούδι. Το έχουν αγαπήσει πολύ στην Ελλάδα μεγάλοι αλλά και μικροί».

Οι απαντήσεις των παιδιών έρχονται πολύ ωραία, στο σημείο αυτό, να μας επαναφέρουν στα ζητήματα ρεπερτορίου που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο υποκεφάλαιο. Εκεί, μίλησα για πληθώρα παιδικών και παλιών τραγουδιών, που χρησιμοποιούνται συνέχεια στη σχολική πρακτική και που φαίνεται ότι δεν παρακινούν το ενδιαφέρον των μαθητών. Εδώ, πιο συγκεκριμένα μέσα από τις αισθητικές κρίσεις των παιδιών, εντοπίζω δύο σημαντικά προβλήματα, τα οποία και θα παρουσιάσω παρακάτω: Πρώτον, ότι τα παιδιά θεωρούν την παιδικότητα, ως αρνητικό στοιχείο σε ένα τραγούδι και δεύτερο, ότι με διάφορους τρόπους εκφράζουν την ανάγκη τους τα τραγούδια που επιλέγονται να τα θεωρούν πιο «κοντά τους». Παρακάτω, θα δείξω ότι οι δύο αυτές αισθητικές παρεμβάσεις των παιδιών συνοψίζονται και εκφράζονται μέσα από το επιχειρήμά μου ότι τα τραγούδια που συνήθως διδάσκονται στο σχολείο *δεν αφορούν πολιτισμικά* τους μαθητές. Στη συνέχεια, θα δείξω ότι είναι σημαντικό ό,τι εισάγεται στο χώρο της εκπαίδευσης να αφορά πολιτισμικά τα παιδιά, τόσο στο επίπεδο του περιεχομένου (όπως εδώ, γίνεται λόγος για το ρεπερτόριο), όσο και στο επίπεδο του τρόπου-της τεχνικής. Έτσι, θα δούμε πόσο η όλη δράση της εκδήλωσης, που διοργανώθηκε και παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, έγινε με συνειδητή προσπάθεια να αφορά πολιτισμικά τα παιδιά και στα δύο παραπάνω επίπεδα.

Απ' ό,τι φαίνεται από τις απαντήσεις των παιδιών αλλά και από τη συνολική μου εμπειρία και τις συζητήσεις μου με άλλους εκπαιδευτικούς, ένα μεγάλο πρόβλημα για τα παιδιά, όσον αφορά στα τραγούδια, είναι ότι δε θέλουν να είναι παιδικά. Τα παιδιά της έκτης δημοτικού, αλλά και τα μικρότερα,

δεν αισθάνονται πια παιδιά και δε θέλουν να τους συμπεριφερόμαστε σα να είναι παιδιά. Γυρνώντας πίσω στη δική μου αντίστοιχη ηλικία, θυμάμαι να μη θέλω να περνιέμαι για παιδί, όπως θυμάμαι ξεκάθαρα και τον εαυτό μου αρκετά μεγαλωμένο, μια προσωπικότητα ήδη διαμορφωμένη που σίγουρα δε θα τη χαρακτήριζα ως παιδική. Νομίζω ότι παρόμοια αίσθηση έχουν για τους εαυτούς τους τα παιδιά που έχω σήμερα απέναντί μου κι ότι έτσι θέλουν να τα αντιμετωπίζω. Μάλιστα, πιστεύω, ότι τους όρους αυτούς δεν τους διαπραγματεύονται. Είναι όροι αποδοχής και εμπάθειας με το είναι του άλλου. Είναι η βάση για τη σχέση μας. Γιατί όταν έρχεται η ώρα του τραγουδιού να κλονίζουμε τους αδιαπραγμάτευτους όρους της σχέσης μας; Η αλήθεια είναι ότι όταν ακούω μουσική και κάτι με συγκινεί ιδιαίτερα, αμέσως σκέφτομαι τα παιδιά. *Αυτό είναι ωραίο τραγούδι για τα παιδιά*, σκέφτομαι. *Με την πρώτη ευκαιρία θα τους το πάω*. Αφού συγκινεί εμένα (που είμαι τριάντα χρονών), θα συγκινεί και τα παιδιά (κι ας είναι δώδεκα). Αυτή είναι η λογική και, συνήθως, δεν πέφτω έξω. Με τα παιδιά, πιστεύω, ανήκουμε στο ίδιο πολιτισμικό πλαίσιο. Και αν από πολλούς η παιδικότητα γίνεται αντιληπτή ως διαφορετική κουλτούρα,<sup>80</sup> κατά τη γνώμη μου, δεν είναι. Να συζητήσουμε για τον αν το πολιτισμικό πλαίσιο σε ένα σχολείο του Ασπρόπυργου με 80% μαθητές Ρομά, 10% Ρωσοπόντιους και 10% Ιρακινούς και Αλβανούς μαθητές είναι ίδιο με αυτό του σχολείου που εργάζομαι στο Αιγάλεω ή ενός σχολείου σε μια επαρχία της Ηπείρου<sup>81</sup>. Όμως, σε κάθε περίπτωση, η παιδικότητα δε συνιστά αυτόνομη και ανεξάρτητη και, μάλιστα, παγκόσμια κουλτούρα.

Το δεύτερο θέμα, είναι πιο πολύπλοκο. Τι θεωρούν «πιο κοντά» τους τα παιδιά, αν αφήσουμε έξω το στοιχείο της παιδικότητας; «Άλλο στίλ» ζητάει ο Αλέξανδρος. «Να φτιάχναμε τις δικές μας ομάδες τραγουδιών» λέει κάποιο άλλο παιδί και όσο για τη *Φωτοβολίδα*, φαίνεται να συμφωνούν όλοι ότι είναι ένα τραγούδι καλό για το σχολείο. Οι δε προτάσεις των παιδιών, με λίγες εξαιρέσεις, προέρχονται, όπως είδαμε, από την ποπ ελληνική και ξένη νεανική σκηνή. Πώς μπορούν όλα αυτά να ζυγιαστούν και να χωρέσουν στην εκπαίδευση; Είναι το ρεπερτόριο και ο τρόπος, που προτείνεται εδώ, «κοντά» στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και, ταυτόχρονα, μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης; Λίγες περισσότερες αισθητικές κρίσεις και εμπειρίες από το μάθημα και τις πρόβες, μπορεί να μας βοηθήσουν.

Πολλές αξιολογικές κρίσεις διατυπώνονται από τα παιδιά, αυθόρμητα, καθημερινά. Στις 15/09/10, στο πρώτο μου μάθημα στο ΣΤ2 σημείωσα τα εξής στο ημερολόγιό μου: «Το άλλο πολύ δύσκολο παιδί είναι ο Αλέξανδρος. Από την αρχή της ώρας προσπαθούσε να μου αποσπάσει την προσοχή με άσχημα και

---

<sup>80</sup> βλ., για παράδειγμα στο άρθρο της Campbell, (2002: 58), όπου η παιδικότητα ορίζεται ως μία «μεγάλη» κουλτούρα, της οποίας όμως τα χαρακτηριστικά – και αυτό είναι το πιο σημαντικό – ορίζονται από τη συγγραφέα με γνώμονα την ανάπτυξη του ανθρώπου. Μάλιστα, η Campbell αναφέρεται στα γνωσιακά, κοινωνικά και συναισθηματικά στάδια ανάπτυξης του Piaget για να διακρίνει υποκουλτούρες ή «μικρές» κουλτούρες, όπως χαρακτηριστικά γράφει, μέσα στη «μεγάλη» κουλτούρα της παιδικότητας. Μπλέκει, δηλαδή, όρους μιας κοινωνικής και πολιτισμικής επιστημονικής προέλευσης μέσα στο χώρο της αναπτυξιακής θεωρίας της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής χωρίς, προφανώς, να αντιλαμβάνεται τη σύγχυση που δημιουργείται. Το μοντέλο και τις απόψεις της Campbell, ασπάζονται και ακολουθούν πολλοί εκπαιδευτικοί-ερευνητές που πραγματοποιούν εθνογραφικές μελέτες στο σχολείο. Η συγκεκριμένη παγίδα είναι ενδεικτική των προβλημάτων που γενικά παρουσιάζουν αυτά τα κείμενα.

<sup>81</sup> Αυτή η συζήτηση θα μπορούσε να αφορά μία άλλη εργασία, δεν προκύπτει, όμως, από το υλικό μας, στην παρούσα.

κακοπροαίρετα σχόλια. Έκανε φασαρία και με ειρωνευόταν συνέχεια. Ώσπου, πήρε στα χέρια του το χαρτί με τα τρία τραγούδια: *Φωτοβολίδα, Μ' αρέσει να μη λέω πολλά και Βασιλιάς της σκόνης*. Ησυχάζει για μερικά δευτερόλεπτα. Μετά χωρίς να σηκώσει το χέρι ρωτάει:

-Κυρία μόνη σας τα διαλέξατε αυτά;

-Βρε παιδί μου κάτι λέω εδώ, σε παρακαλώ μη με διακόπτεις, του απαντώ.

-Όχι εννοώ είναι προτάσεις του Υπουργείου ή των βιβλίων; επιμένει.

-Είναι δικές μου προτάσεις, δεν είναι των βιβλίων, του απαντώ.

-Τότε έχετε πολύ ωραίο γούστο! Δεν πίστευα στ' αυτιά μου!

Στα επόμενα πέντε λεπτά είχε έρθει στην έδρα δύο φορές να μου ζητήσει παρτιτούρες για τα τραγούδια αφού μου εκμυστηρεύτηκε ότι παλιά πήγαινε κιθάρα, την είχε παρατήσει αλλά σκεφτόταν να τη ξαναρχίσει».

Σημαντικές ήταν και οι αξιολογικές κρίσεις που σημειώσαμε στις πρόβες μας για την εκδήλωση. Θυμίζω ότι στην πρόβα των σχολείων του Δημήτρη, αναφορικά με το *Βραχυκύκλωμα* του Β. Γερμανού ένα παιδί είπε «Ωχ, κύριε αυτό είναι σαν κανονικό τραγούδι! Το έχω ακούσει στο ραδιόφωνο... ναι ναι... σίγουρα». Ένα άλλο παιδί, ο Θοδωρής, παρατήρησε για το *Ανεστάκι* του Λ. Παπαδόπουλου και του Ν. Τάτση, με σμιγμένα τα φρυδάκια του: «πω πω κύριε αυτό το τραγούδι αρέσει πολύ στους γονείς μου! Είναι πολύ συγκινητικό!». Τα σμιχτά φρύδια και το μισάνοιχτο στόμα ήταν το κύριο χαρακτηριστικό της γκριμάτσας όλων των παιδιών όταν άκουγαν το *Ανεστάκι*. Το δε γύρισμα που έκανε στο ρεφραίν από το *Στην Αμερική* του Θ. Παπακωνσταντίνου τα ενθουσίαζε. Στο τέλος, με γενική απαίτηση, η πρόβα έπρεπε οπωσδήποτε να κλείσει με το σύμπλεγμα των τραγουδιών αυτών. Από την άλλη, στην πρώτη πρόβα του ΕΛ.ΚΕ.ΛΑ.Μ τα παιδιά ερωτεύτηκαν το *Για πού το 'βαλες καρδιά μου* του Ορφ. Περίδη. Όταν τραγούδαγαν υπήρχε έρωτας μες την αίθουσα. Τα παιδιά αυτά δε μίλαγαν πολύ, δεν εκφράζονταν, όπως τα άλλα. Το έδειχναν, όμως, με τον τρόπο τους<sup>82</sup>.

Η μουσική εμπειρία είναι μοναδική κατάσταση ύπαρξης στον κόσμο. Όλοι έχουμε αισθανθεί δυνατές μουσικές εμπειρίες που να μας συγκινούν, ή να μας ανακινούν αναμνήσεις, ή να μας φέρνουν γεύσεις και αρώματα στις αισθήσεις μας ή να μας κινούν τα πόδια κάτω απ' το τραπέζι, ή να μας εξοργίζουν ή να μας αφήνουν αδιάφορους. Ως εκπαιδευτικός μουσικής έχω δει παιδιά μαγεμένα, «ονειροπολημένα», συγκινημένα, ξεσηκωμένα αλλά και αδιάφορα ή κουρασμένα στις διάφορες μουσικές εμπειρίες μας στην τάξη. Όταν κάτι δεν ενδιαφέρει τα παιδιά, αυτό που συμβαίνει είναι να ταλαιπωρούνται όλοι, παιδιά και εκπαιδευτικός. Όταν πάλι συμβαίνει κάτι να ενδιαφέρει πολύ έντονα τα παιδιά, τότε αυτό που συμβαίνει στην τάξη είναι μαγεία. Λεκτικοί και μη λεκτικοί μηχανισμοί δημιουργούν ένα πλέγμα σκέψεων, συναισθημάτων και σχέσεων που μεταμορφώνουν τη σχολική

<sup>82</sup> Η Παράγραφος είναι στο μεγαλύτερο μέρος της αντούσια παρμένη από το υποκεφάλαιο 2.2.4.

μουσική εμπειρία σε άλλης τάξης μουσική εμπειρία. Δεν πετυχαίνει πάντα. Μία φορά τη βδομάδα, όμως, και για μερικά λεπτά, είναι αρκετά για να ανατροφοδοτηθεί μία προσπάθεια και να πάει παρακάτω.

Αυτό που πιστεύω ότι συντελεί στη μεταμόρφωση μιας μουσικής εμπειρίας σε κάτι «αόριστα καλό» είναι ότι η εμπειρία, που οργανώνεται από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια συνδιαμορφώνεται διυποκειμενικά από εκπαιδευτικό και μαθητές, αφορά πολιτισμικά όλους. Σε ένα ελληνικό τραγούδι, όπως η *Φωτοβολίδα*, οι στίχοι μεταφέρουν βιώματα που αφορούν, έχουν απασχολήσει ή ξέρουν ότι θα απασχολήσουν στο μέλλον τα παιδιά και η μουσική έχει σίγουρα αναγωγές στα όποια ακούσματά τους. Η Minette Mans διατυπώνει κάτι αντίστοιχο ως εξής: «... είναι το να ικανοποιείται το κριτήριο της *συνάφειας* (η επισήμανση στο πρωτότυπο) στην εκπαίδευση, αυτό που θα κάνει, πιστεύω, ένα πρόγραμμα για τις τέχνες που έχει διαμορφωθεί από τις αξίες, τις μεθόδους και τα υλικά που έχουν αναπτυχθεί μέσα στο χρόνο ανάμεσα στους ανθρώπους, να έχει τη μεγαλύτερη επιτυχία... Ακόμα και τα μικρά παιδιά πρέπει να αισθάνονται ότι αυτό που μαθαίνουν είναι μεστό νοήματος. Συναφής εκπαίδευση σημαίνει ότι τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες και αντιλήψεις που είναι μεταβιβάσιμες σε μία ποικιλία αληθινών καταστάσεων ζωής»<sup>83</sup>.

Ο Swanwick στο *Teaching Music Musically*, αξιοποιώντας την έννοια της μεταφοράς προτείνει την αντίληψη της μουσικής ως *discourse*, όπου «*discourse* είναι ένας χρήσιμος γενικός όρος για κάθε μεστή νοήματος και περιεχομένου συνδιαλλαγή»<sup>84</sup>. Ενώ παρακάτω σημειώνει: «Οι άνθρωποι συνδέονται με τη μουσική (*musically engaged*) όταν θεωρούν μία δράση μεστή νοήματος και αυθεντική»<sup>85</sup>. Ο Garrison μια δεκαετία νωρίτερα, αναφερόμενος στους τρόπους με τους οποίους μια επίσημη μουσική εκπαίδευση θα μπορούσε να πετύχει, τόνισε, μεταξύ άλλων, την ανάγκη για αγάπη της μουσικής: «Δε μπορούμε να αγαπάμε μια μουσική που δεν την ξέρουμε. Σε μία παραδοσιακή κοινωνία, η αγάπη για την παραδοσιακή μουσική της κοινωνίας αναπτύσσεται μέσα από τις συναφείς εμπειρίες του μαθητή όχι μόνο με τους ήχους της μουσικής, αλλά με τους ανθρώπους και τα πλαίσια στα οποία οι ήχοι αυτοί εκπέμπονται. Έτσι, ο δάσκαλος σε μη παραδοσιακά πλαίσια διδασκαλίας και μάθησης θα πρέπει να βρίσκει τρόπους να παρέχει αυτές τις συναφείς εμπειρίες ώστε να εξασφαλίζει την απαραίτητη αισθητική ικανοποίηση»<sup>86</sup>.

Ο Γ. Μαυρογιώργος, από άλλη, περισσότερο παιδαγωγική σκοπιά, στον Δεκάλογο των βασικών αρχών σχεδιασμού των παιδαγωγικών και διδακτικών παρεμβάσεων που προτείνει η Μορφωτική και Αναπτυξιακή Πρωτοβουλία, σημειώνει τα εξής: «Σε συνάρτηση με τα προηγούμενα (εδώ βρισκόμαστε στην παράγραφο εννιά του δεκαλόγου), ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η αρχή σύμφωνα με την οποία μια εκπαιδευτική τεχνική (και το αντίστοιχο περιεχόμενο) είναι πιο αποτελεσματικά όταν προσαρμόζονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Είναι πράγματι σημαντικό να έχουμε

<sup>83</sup> Mans, (2002: 83).

<sup>84</sup> Swanwick, (1999: 2).

<sup>85</sup> Swanwick, (1999: 40).

<sup>86</sup> Garrison, (1985), εδώ από Bresler, (1995: 10).

έγκυρες και αξιόπιστες ενδείξεις για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Είναι εξίσου σημαντικό, ωστόσο, να εξετάζουμε κάθε φορά τους όρους, τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες οι μαθητές έχουν διαμορφώσει τη συγκεκριμένη συνείδηση αναγκών που εκφράζουν. Δεν αποκλείεται να έχουμε “κατασκευασμένες ανάγκες και ενδιαφέροντα” που να μη συνδέονται με την ολόπλευρη ανάπτυξη και την εξέλιξη των μαθητών (βλ. π.χ. πρότυπα κατανάλωσης, ανάγκες του δοσμένου συστήματος, κ.ά.)<sup>87</sup>».

Από τα τέσσερα παραπάνω παραθέματα, βλέπουμε ότι υπάρχει ένας έντονος προβληματισμός γύρω από το θέμα της συνάφειας των εκπαιδευτικών τεχνικών και του περιεχομένου του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Ένας προβληματισμός που βλέπουμε να προβάλλεται από ποικίλες κατευθύνσεις. Όσον αφορά στο περιεχόμενο, εδώ προτείνεται το δημοτικό και «έντεχνο-λαϊκό-ροκ» ελληνικό τραγουδιστικό ρεπερτόριο, παλιότερο και νέο. Είναι το ρεπερτόριο που, κατά τη γνώμη μου, αφορά πολιτισμικά τα παιδιά στην πλειοψηφία τους, κάτι που, αν θέλουμε, εξάγουμε και από τις αισθητικές αξιολογήσεις τους. Υπάρχουν, όμως, όπως έθιξε παραπάνω ο Μαυρογιώργος και τεχνικές, εκτός από το περιεχόμενο, που είναι χρήσιμο να εξετάζεται αν καλύπτουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Στην εμπειρία της διοργάνωσης μιας μουσικής συναυλίας, που περιγράφηκε στο κεφάλαιο 2.2, ο παράγοντας της συνάφειας ή αλλιώς η ανάγκη κάθε δράση (και όχι πια μόνο το ρεπερτόριο) να αφορά πολιτισμικά τα παιδιά, βρισκόταν σε πρώτο πλάνο τόσο κατά το σχεδιασμό όσο και κατά την υλοποίηση των δράσεων. Θυμίζω εδώ μερικές από τις αποφάσεις, που πάρθηκαν εξ’ αρχής και που συνετέλεσαν προς αυτή την κατεύθυνση:

- Τα παιδιά που θα συμμετείχαν, θα συμμετείχαν οικειοθελώς.
- Δε θα γινόταν κανένας διαχωρισμός ή επιλογή παιδιών, δηλαδή, όσα παιδιά το επιθυμούσαν θα συμμετείχαν.
- Η μορφή και το περιεχόμενο της παράστασης θα ήταν ανοιχτά ως το τέλος σε τροποποιήσεις και αλλαγές, αποφασισμένες από κοινού με τα παιδιά.
- Θα προσπαθούσαμε η μορφή και το περιεχόμενο να είναι τέτοια, ώστε τόσο στις πρόβες, όσο και στην παράσταση, τα παιδιά να εμπλακούν όσο το δυνατόν πιο βιωματικά και συναισθηματικά στο θέμα της ελληνικής τραγουδιστικής παράδοσης.
- Τα τραγούδια θα επιλέγονταν με βάση την αγάπη μας γι’ αυτά και το ταίριασμά τους με το σενάριο. Η ύπαρξη των παιδιών δε θα έπρεπε να σημαίνει εκπτώσεις στις επιλογές μας, χάριν ευκολίας.

Και όσο το project προχωρούσε, προέκυπταν κι άλλες αποφάσεις και δράσεις προς αυτήν την κατεύθυνση. Εκτός από την παρείστικη ατμόσφαιρα των προβών, τα ποδοσφαιρικά διαλείμματα, που

---

<sup>87</sup> Μαυρογιώργος, (χ.χ.:5).

προέκυψαν από τις μπάλες που πηγαινοέρχονταν στις πρόβες, και την ανοχή στη σχετική φασαρία<sup>88</sup>, ένα άλλο βασικό στοιχείο που συνετέλεσε πρακτικά στην τόνωση του ενδιαφέροντος των παιδιών, ήταν ότι το project είχε ένα στόχο: τη μουσική παράσταση, τη συμμετοχή σε μία αληθινή μουσική δράση, που θα έμενε για πάντα στις αποσκευές με τις πιο πολύτιμες μουσικές εμπειρίες των παιδιών. Τέτοιου είδους στόχοι κορυφώνουν το ενδιαφέρον των παιδιών. Η εκδήλωση, που σημαίνει παρουσίαση της δουλειάς και του κόπου των παιδιών στο κοινό, που επίσης σημαίνει παρουσίαση και έκθεση του εαυτού προς τους άλλους (συμμαθητές, δασκάλους, φίλους και συγγενείς) δίνει ένα ειδικό βάρος σε μία δράση, αφού την ορίζει ως δράση άξια να κοινωνηθεί σε ένα ευρύτερο κοινό. Όσο, μάλιστα, μία παράσταση φαίνεται πως ξεφεύγει από τα σχολικά συνήθη πλαίσια και πλησιάζει πιο πολύ τα πλαίσια μιας κανονικής και αληθινής παράστασης, φαίνεται πως ενδιαφέρει ακόμα περισσότερο τα παιδιά. Έτσι, τα παιδιά, που μας γνώριζαν ήδη για μερικούς μήνες, πίστεψαν ότι τα καλούσαμε κοντά μας με όρους που τα ενδιέφεραν, τόσο ως προς το περιεχόμενο (ρεπερτόριο τραγουδιών), όσο και ως προς τον τρόπο-την τεχνική. Πίστεψαν ότι στη δράση αυτή θα εμπλέκονταν με «αληθινούς» μουσικούς και ότι τα τραγούδια που θα μάθαιναν θα ήταν «κανονικά» τραγούδια εκτελεσμένα «κανονικά» σε ένα «αληθινό» μουσικό πλαίσιο<sup>89</sup>. Αυτό που έκανε τη διαφορά σε αυτή τη μουσική εκδήλωση, ήταν η σύνδεση με τον «αληθινό» μουσικό κόσμο. Ο απεγκλωβισμός από το σχολικό γίγνεσθαι. Η αίσθηση ότι συμμετείχαν σε κάτι μεγαλίστικο και ότι θα έπρεπε να παίζουν με τους απαιτητικούς όρους του μεγαλίστικου και «αληθινού» μουσικού παιχνιδιού.

Κάπως έτσι, μαζεύτηκαν πολλά παιδιά. Διαφορετικά παιδιά. Έλληνες και ξένοι. Ήσυχτοι και ζωηροί. Αγόρια και κορίτσια. Όλοι με ενθουσιασμό. Όλοι με περιέργεια. Όλοι με αγωνία να μάθουν τα τραγούδια. Και έρχονταν ανελλιπώς σε όλες τις πρόβες, θυσιάζοντας τη Σαββατιάτικη ξεκούρασή τους και το σχολείο ζωντάνευε από τα γέλια, τις γκρίνιες και τα τραγούδια τους.

### 3.3. Ζητήματα μετάδοσης της μουσικής «γνώσης».

Ένα σημαντικό ζήτημα, που προκύπτει από τη συνάντηση της Εθνομουσικολογίας με την Εκπαίδευση, και, που με απασχολεί κι εμένα καθημερινά, είναι το πώς και το αν μπορεί πρακτικά η Εθνομουσικολογία να βοηθήσει τη διδακτική πράξη. Όσοι εκπαιδευτικοί μουσικής έχουν ασχοληθεί με την εθνογραφική μέθοδο και γενικά με την Εθνομουσικολογία, ασχολούνται με δύο θέματα, ως επί το πλείστον. Άλλοι συγκεντρώνουν και αναλύουν το μουσικό υλικό που υπάρχει μέσα σε μία παιδική κουλτούρα<sup>90</sup> - σχολική ή εξωσχολική, αστική ή παραδοσιακή, ανάλογα με το πεδίο της έρευνας - και άλλοι μελετούν τον τρόπο μετάδοσης της μουσικής «γνώσης» σε διαφορετικά από το δικό τους πολιτισμικά πλαίσια. Στο υποκεφάλαιο αυτό θα ασχοληθώ με στοιχεία που προκύπτουν από τη δεύτερη

<sup>88</sup> Θυμίζω εδώ τη φράση του Δημήτρη «...Άσε που προτιμώ να μη διακόπτω την ατμόσφαιρα της πρόβας για να μαλώνω μερικούς που ούτως ή άλλως θα συνεχίσουν να κάνουν φασαρία».

<sup>89</sup> Για την έννοια της «αληθινής» μουσικής βλ. εισαγωγή του παρόντος κεφαλαίου.

<sup>90</sup> Βλ. Campbell (1998), Marsh (1995, 1999, 2001), Harwood (1993, 1998a, 1998b), Addo (1996) κ.α.

κατηγορία ερευνών, μιας και πιστεύω ότι αυτές οι έρευνες μπορούν περισσότερο να βοηθήσουν προς την πρακτική αλλά και ουσιαστική διασύνδεση των δύο κλάδων.

Οι μουσικοί ερευνητές που προέρχονται από το χώρο της Εκπαίδευσης, και όχι της Εθνομουσικολογίας, θεωρούν ότι το θέμα της μουσικής διδασκαλίας, είναι το δυνατό τους χαρτί στην αμφίδρομη σχέση των δύο επιστημών. Ο Huib Schippers στο βιβλίο του *Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective*, σχολιάζει αυτό ακριβώς. Είναι, λέει, εντυπωσιακό ότι «οι παρατηρήσεις (των εθνομουσικολόγων) πάνω στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης είναι συχνά αρκετά ιμπρεσιονιστικές...Από την άλλη, ίσως επειδή δόθηκε λίγη περισσότερη σημασία στο εξαιρετικό έργο που έχει γίνει στο πεδίο αυτό από εκπαιδευτικούς της μουσικής, ένας αυξανόμενος αριθμός εθνομουσικολόγων φαίνεται πως έχει αρχίσει να ενδιαφέρεται πιο σοβαρά με αυτό που τώρα συχνά αναφέρεται ως “μετάδοση” (transmission) σε αυτήν την επιστήμη»<sup>91</sup>.

Από την άλλη, ο Jonathan Stock στο άρθρο του «Music Education: Perspectives from Current Ethnomusicology» επισημαίνει μερικές από τις παγίδες στις οποίες πέφτουν οι ερευνητές που έρχονται από το χώρο της Εκπαίδευσης και μελετούν το θέμα της μουσικής «μετάδοσης». Λέει, λοιπόν ο Stock, ότι όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση διαχωρίζουν τη μουσική μετάδοση σε τυπική και άτυπη (formal-informal) με έναν τοπικό προσδιορισμό: μέσα και έξω από το σχολείο. Αντίθετα, οι εθνομουσικολόγοι δίνουν άλλη χροιά στην έννοια αυτή, η οποία υπερβαίνει το χώρο και τον τόπο: ως μετάδοση νοείται «η μεταφορά της μουσικής γνώσης από έναν άνθρωπο σε έναν άλλον»<sup>92</sup>. Και πάλι, λέει ο Stock, ένας τέτοιος ορισμός που βλέπει τη μουσική πολύ υλικά, δεν ανταποκρίνεται στις διάφορες προσεγγίσεις πάνω στο θέμα που έχουν κατά καιρούς γίνει από εθνομουσικολόγους και που περιλαμβάνουν ανοίγματα σε έννοιες όπως πολιτισμικοποίηση (enculturation), εκ-πολιτισμός (acculturation), οικειοποίηση (appropriation), αφομοίωση (assimilation), δανεισμός (borrowing), αλλαγή (change), επιρροή (influence), απομνημόνευση (memorization) κ.α. (παρέθεσα ενδεικτικά 8 από τις 27 έννοιες που αναφέρει ο Stock<sup>93</sup>). Επιπλέον, στο ίδιο άρθρο ο Stock εξηγεί ότι οι κοσμοθεωρίες πάνω στο θέμα της μουσικής μετάδοσης αλλά και της μουσικής ικανότητας είναι τόσο διαφορετικές, (αλλού η μουσική ικανότητα κληρονομείται, αλλού αποκτιέται μέσα από σκληρή άσκηση, αλλού προσφέρεται μέσω «επικοινωνίας» από τους προγόνους κ.α.) που συνιστούν ένα επικίνδυνα ασταθές πεδίο για τις κατά καιρούς επιδιωκόμενες συγκριτικές μελέτες<sup>94</sup>.

Οι δύο παραπάνω απόψεις είναι ενδεικτικές της έντονης συζήτησης που υπάρχει γύρω από το θέμα της μετάδοσης της μουσικής «γνώσης», την οποία με ενδιαφέρει να προσγειώσω στην ελληνική πραγματικότητα και δη στα στοιχεία της δικής μου έρευνας, εδώ.

---

<sup>91</sup> Schippers, (2010:38).

<sup>92</sup> Stock, (2003: 139).

<sup>93</sup> Αυτόθι.

<sup>94</sup> Stock, (2003: 140-141).

Στο προηγούμενο κεφάλαιο με την περιγραφή του εθνογραφικού υλικού, είδαμε ότι η μετάδοση της μουσικής «γνώσης» για τις ανάγκες της παράστασής μας έγινε προφορικά. Τα παιδιά στις πρόβες είχαν τα λόγια των τραγουδιών και όχι παρτιτούρες με νότες και τα καλούσαμε να μάθουν, μέσω της μίμησης, τη μελωδία, το ρυθμό και τα εκφραστικά στοιχεία των τραγουδιών. Και, ενώ μουσικά μπορεί να υπήρχαν σημαντικά και δύσκολα ζητήματα διαστημάτων, κλιμάκων και ρυθμών, τα ζητήματα αυτά δεν θεωρητικοποιήθηκαν σε καμία φάση της προετοιμασίας μας. Από τις επιλογές αυτές προκύπτουν, κατά τη γνώμη, μου τρία σημαντικά ζητήματα προβληματισμού: Πρώτον, αν το ρεπερτόριο της ελληνικής τραγουδιστικής παράδοσης, που προτείνεται από την παρούσα εργασία, επιβάλλει τους δικούς του τρόπους «μετάδοσης», δεύτερον, ποιοι είναι αυτοί οι τρόποι «μετάδοσης» και, τρίτον, αν οι τρόποι αυτοί μπορούν να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να συνομιλήσουν δημιουργικά και αποτελεσματικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της μουσικής. Έτσι, μια εθνομουσικολογικής σκοπιάς συζήτηση, μπορεί να ανοίξει νέους δρόμους, πρακτικά, στη μουσική σχολική διαδικασία.

Σχετικά με το πρώτο ζήτημα. «...σε ένα μουσικό σύστημα, το στυλ του, τα βασικά του χαρακτηριστικά, η δομή του, είναι όλα στοιχεία στενά συνδεδεμένα με τον συγκεκριμένο τρόπο με τον οποίο διδάσκεται, στο σύνολό του αλλά και στα επιμέρους του συστατικά»<sup>95</sup> σημειώνει ο Bruno Nettl στο άρθρο του «What's to be learned? Comments on teaching music in the world and teaching world music at home». Αλλά και ανάποδα: «Σε κάθε κοινωνία, ο τρόπος με τον οποίο η μουσική διδάσκεται και μεταδίδεται είναι ένα αναπόσπαστο τμήμα της μουσικής κουλτούρας»<sup>96</sup>. Έτσι, για παράδειγμα «... το γεγονός ότι η μουσική θεωρία πάντοτε έδινε έμφαση στην αρμονία, υποδηλώνει ότι ίσως από όλα τα πράγματα που κάνουν τη μουσική μας μια ευπρεπή τέχνη, το σύστημα της αρμονίας είναι ένα από τα πιο σπουδαία»<sup>97</sup>, γράφει ο Nettl στη συνέχεια του άρθρου του. Πώς μπορούν να αναχθούν οι πολύ ενδιαφέρουσες αυτές απόψεις στο δικό μου εθνογραφικό παράδειγμα;

Με βάση τα παραπάνω, το μουσικό μου υλικό θα πρέπει το ίδιο να μου δείχνει τον τρόπο να το μεταδώσω αλλά και αντίστροφα ο τρόπος που θα το μεταδώσω θα πρέπει να αποκαλύπτει σημαντικά στοιχεία της κουλτούρας της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης αλλά και της «διοκουλτούρας» μου, αν μπορεί να ειπωθεί κάτι τέτοιο. Οπότε, στο πρώτο από τα τρία ερωτήματα (το ρεπερτόριο της ελληνικής τραγουδιστικής παράδοσης, που προτείνεται από την παρούσα εργασία, επιβάλλει τους δικούς του τρόπους «μετάδοσης»;) με λίγη βοήθεια από τον Nettl, απαντώ θετικά και οδηγούμαι στα ζητήματα δύο και τρία. Ποιοι είναι οι τρόποι μετάδοσης που επιβάλλει το ελληνικό τραγούδι; Και στη συνέχεια, πώς οι τρόποι αυτοί μπορούν να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Για να ανακαλύψω τους τρόπους μετάδοσης που επιβάλλει στον εαυτό του το ελληνικό τραγούδι πρέπει, σύμφωνα πάλι με τον Nettl, να ανιχνεύσω τα βασικά του στοιχεία και χαρακτηριστικά. Λέω,

---

<sup>95</sup> Nettl, (2002: 32).

<sup>96</sup> Nettl, (2002: 30).

<sup>97</sup> Nettl, (2002: 34).

λοιπόν, ότι το τραγούδι αποτελείται από ένα λεκτικό κείμενο, που είναι οι στίχοι, έχει ρυθμό, μελωδία, «αρμονική» συνοδεία, κάποια εκφραστικά και κάποια ενορχηστρωτικά χαρακτηριστικά. Πάμε να τα δούμε με τη σειρά.

Ένα τραγούδι συνήθως αφηγείται μια ιστορία ή περιγράφει μία εικόνα ή μία κατάσταση. Η σημασία των στίχων θα πρέπει να αναδειχθεί πολύ έντονα στη μουσική διδασκαλία. Δε μπορεί να λες ένα τραγούδι και να μη ξέρεις ή να μην καταλαβαίνεις τι λέει. Παλιότερα, στις ελληνικές παραδοσιακές κοινωνίες τα τραγούδια ήταν πεδία αντιπαράθεσης και διαλόγου. Εν μέρει, στην παράδοση του λαϊκού τραγουδιού σώθηκε το στοιχείο αυτό, με τους τραγουδοποιούς να σχολιάζουν και να σχολιάζονται τραγουδιστικά από άλλους συναδέλφους τους. Και τα νεότερα ελληνικά τραγούδια, μπορεί να μη συμμετέχουν άμεσα σε «τραγουδιστικές συζητήσεις» φέρουν, ωστόσο, ένα στιχουργικό νοηματικό περιεχόμενο που μπορεί, αν μη τι άλλο, να συμμετέχει σε μία κατασκευασμένη συζήτηση ή πλοκή, όπως ήταν, για παράδειγμα, η αφήγηση της ιστορίας στο σενάριό μας. Έτσι, η συζήτηση με τους μαθητές πάνω στους στίχους του τραγουδιού είναι μία σημαντική δουλειά που πρέπει, οπωσδήποτε, να γίνει. Το ίδιο τραγούδι σε δύο τμήματα, όπου στο ένα προηγήθηκε συζήτηση και στο άλλο όχι, δημιούργησε τελείως διαφορετική επίδραση στα παιδιά. Περιλαμβάνεται, όμως, αυτή η διαδικασία στους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος; Βεβαίως και περιλαμβάνεται. Είτε το δούμε διαθεματικά, είτε κοινωνικό-πονητικά και πολιτισμικό-πονητικά, είμαστε μέσα στους στόχους του Α.Π.Σ.

Πάμε τώρα στο ρυθμό. Ο ρυθμός στην ελληνική μουσική είναι ένα πολύ σημαντικό θέμα. Τα ελληνικά τραγούδια, παλιά και νεότερα, βασίζονται πάνω σε πολλούς, διαφορετικούς, μεικτούς και πολύ συχνά δύσκολους ρυθμούς. Μπορούμε να σκεφτούμε τον τρόπο που ορίζει, για παράδειγμα ένας καρσιλαμάς στον εαυτό του να μεταδοθεί; Μπορεί κανείς να σκεφτεί εννιά όγδοα σε ομαδούλες των δύο και των τριών. Είναι, όμως, αυτός ο τρόπος που φανταζόμαστε να ορίζει ο καρσιλαμάς για τον εαυτό του; Μήπως πιο εύκολα φανταζόμαστε έναν χορευτή να πατάει πάνω στους βασικούς χτύπους του ρυθμού; Στις πρόβες μας τα παιδιά έμαθαν όλους τους ρυθμούς μέσα από τη μίμηση. Μάλιστα, ενώ υπήρχαν και τραγούδια με δύσκολο ρυθμό, ποτέ δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα στην ενσωμάτωσή τους. Τα τραγούδια προέρχονταν από το γνώριμο πολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών και η άτυπη μουσική εκπαίδευση όλων των χρόνων της ζωής τους είχε κάνει τη δουλειά, που καθιστά τη μίμηση αρκετή για τη σωστή εκτέλεση του ρυθμού σε ένα τραγούδι. Η σωστή εκτέλεση, όμως, σημαίνει και γνώση του ρυθμού; Το Α.Π.Σ. της μουσικής προβλέπει την εξοικείωση των παιδιών με τους ελληνικούς ρυθμούς. Συνιστούν η μίμηση και η σωστή εκτέλεση την εξοικείωση που επιθυμεί το Α.Π.Σ; Ακόμα κι αν όχι, όλοι συμφωνούμε ότι θα πρέπει, οπωσδήποτε, να προηγούνται της κατανόησης και της σημειογραφίας. Από την ενσώματη εμπειρία, μπορούν πολύ πιο εύκολα τα παιδιά να περάσουν σε ένα μέτρημα του ρυθμού έ-να δύ-ο τρί-α τέσ-σε-ρα και μετά στην κατανόηση και των εννιά όγδων, που λέγαμε παραπάνω.

Περνάμε τώρα στο στοιχείο της μελωδίας και της αρμονίας συνδυαστικά. Τα ελληνικά δημοτικά τραγούδια συγκαταλέγονται, ως γνωστόν, στη μονοφωνική μουσική. Η όποια αρμονική συνοδεία προκύπτει από την ετεροφωνική συνήχηση των μελωδικών οργάνων και των φθόγγων της τονικής που «κρατάνε» τα πολυφωνικά όργανα. Για το λόγο αυτό, η μελωδική ανάπτυξη των τραγουδιών είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι μελωδίες κινούνται διαρκώς, αλλάζουν κλίμακες και παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία μη συγκερασμένων διαστημάτων. Στα νεότερα «έντεχνο-λαϊκά» τραγούδια το στοιχείο της ιδιαίτερης μελωδικής ανάπτυξης, τις περισσότερες φορές, παραμένει, ενώ οι κλίμακες και τα μικροδιαστήματα, αν και τείνουν προς το σύστημα μινόρε-μαντζόρε και το συγκερασμό, αντίστοιχα, διατηρούνται ακόμα σε πολλές περιπτώσεις. Όσο τα στοιχεία της μελωδίας τείνουν προς την απλοποίηση, το στοιχείο της αρμονίας αποκτά ολοένα και σημαντικότερο ρόλο, ως απόρροια της δυτικής επιρροής. Ποιους όρους μετάδοσης επιβάλουν, άραγε, τα παραπάνω χαρακτηριστικά; Η απάντηση είναι και πάλι η μίμηση και, μάλιστα, σε βαθμό ικανοποιητικότερο και πιο απόλυτο απ' ό,τι προηγούμενα στο στοιχείο του ρυθμού. Είναι σχεδόν αδύνατο να περιγράψεις με νότες τις μελωδίες και τις αρμονίες τόσο των παλιότερων, όσο και των νεότερων ελληνικών τραγουδιών. Γι' αυτό, στα δημοτικά τραγούδια χρησιμοποιείται νευματική σημειογραφία και, όσα νεότερα τραγούδια γράφονται σε παρτιτούρες, τη μελωδία πάντα κανείς «την πάει με το αυτί» γιατί είναι μπελάς να βγάλει άκρη με τους αντιχρονισμούς και τα άλλα προβλήματα που παρουσιάζουν οι νότες ενώ την αρμονία τη «διαβάζει» από τα περιγραφικά σύμβολα των ακόρντων (A, Gm, E κ.λπ.). Το υλικό υποδεικνύει τον τρόπο. Έχει, όμως αποτέλεσμα; Και τι γίνεται με τη στοχοθεσία του Α.Π.Σ;

Είναι, πραγματικά, εντυπωσιακό πως τα παιδιά μπορούν προφορικά μέσω της μίμησης και της εξάσκησης να αποδώσουν πάρα πολύ καλά τη μελωδία ακόμα και ενός δύσκολου τραγουδιού. Ακόμα πιο εντυπωσιακό είναι πως όταν τραγουδάω εγώ, ή όποιος άλλος μιμούνται, συγκερασμένα, το ίδιο κάνουν κι αυτά, ενώ όταν το πρότυπο χρησιμοποιεί μικροδιαστήματα, με τον καιρό και την επανάληψη, μαθαίνουν να γλιστρούν και οι φωνούλες τους πάνω σε αυτά. Αυτές οι διαπιστώσεις είναι πάρα πολύ σημαντικές για τη χρήση της ελληνικής τραγουδιστικής παράδοσης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το Α.Π.Σ. δεν αναφέρεται πουθενά στην εξοικείωση με τις ελληνικές κλίμακες και τα μικροδιαστήματα, επιμένει, όμως, στην εκμάθηση των φθόγγων και την εκτέλεση εύκολων μελωδικών σχημάτων. Εν πρώτοις, φαίνεται ασυμβίβαστο το υλικό με την εκπαιδευτική στοχοθεσία. Κι όμως το ελληνικό τραγούδι, κατά τη γνώμη μου, μπορεί και να ικανοποιήσει τους στόχους του Α.Π.Σ. αλλά, ίσως, και να καλύψει τα κενά του...

Στην ελληνική σχολική μουσική πραγματικότητα της Πρωτοβάθμιας Γενικής Παιδείας, όπου το μάθημα της μουσικής είναι ομαδικό και μονόωρο, το μόνο πράγμα που τα παιδιά στο σύνολό τους μπορούν να φτάσουν σε ένα υψηλό και «κανονικό» επίπεδο είναι το τραγούδι. Έτσι, για παράδειγμα, με καλή εξάσκηση στο τραγούδι από μικρά, μπορούν στην έκτη δημοτικού σχεδόν όλα τα παιδιά να τραγουδήσουν το *Δεν είμαι ποιητής* των Ανδρέου/Παπάζογλου κανονικά (μπορεί όχι επαγγελματικά αλλά

κανονικά). Μπορούν, όμως όλα τα παιδιά να παίξουν την εισαγωγή και τη μελωδία του τραγουδιού ή την αρμονική συνοδεία του, σε κάποιο μελωδικό ή αρμονικό όργανο, αντίστοιχα, χωρίς εξωσχολική μουσική δραστηριότητα; Δυστυχώς η απάντηση είναι όχι. Αυτό που μπορούν με μεγάλη επιτυχία να κάνουν, είναι να παίξουν στα μεταλλόφωνα ή τις φλογέρες, που προβλέπει στους στόχους του το Α.Π.Σ, κάποια απλοποιημένη μορφή μελωδικής ή αρμονικής συνοδείας που θα τους φτιάξει ο εκπαιδευτικός. Η χαρά και η ικανοποίηση είναι και στις δύο περιπτώσεις μεγάλη. Προκύπτει, όμως, από διαφορετική μουσική εμπειρία κάθε φορά. Στην περίπτωση του τραγουδιού τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι φτάνουν το στόχο και ότι τραγουδούν το τραγούδι «κανονικά». Στη δεύτερη περίπτωση, τα παιδιά χαίρονται με το ότι μπορούν και κουτσό-παίζουν ένα αγαπημένο τους τραγούδι, καταλαβαίνουν, όμως ταυτόχρονα, ότι το αποτέλεσμα που παράγουν δεν είναι το «κανονικό». Αντιλαμβάνονται ότι έχει γίνει κάποια απλοποίηση του υλικού, είτε για να «χωρέσει» στο μικρό τους οργανάκι, είτε για να «βουλευτεί» στις περιορισμένες τους εκτελεστικές ικανότητες. Σε κάθε περίπτωση, τα ελληνικά τραγούδια προσφέρονται, τόσο για να τραγουδιούνται παρέχοντας μία υψηλού επιπέδου πρόκληση για τα παιδιά, όσο και για να συνοδεύονται από κάποια απλοποιημένη μελωδική ή αρμονική συνοδεία.

Στην εκδήλωση της Ακαδημίας, η ίδια η εκδήλωση, οι προσδοκίες του κόσμου, της Ακαδημίας αλλά και οι δικές μας, προσανατολίζονταν προς μία εκδήλωση με «κανονική» μουσική εκτελεσμένη «κανονικά». Τα παιδιά από τη συμμετοχή τους σε μια τέτοια εκδήλωση μπορεί να μην κέρδιζαν τη χαρά από την εκτελεστική μουσική εμπειρία κέρδιζαν, όμως, στο επίπεδο της συμμετοχής σε μια «μη παιδική» μουσική εκδήλωση. Η εμπειρία και η ανατροφοδότηση από τα παιδιά, μας έδειξαν ότι η συμμετοχή αυτή τα ικανοποίησε πολύ.

Τέλος, ήθελα να αναφερθώ και στα εκφραστικά στοιχεία των τραγουδιών. Τα ελληνικά τραγούδια είναι γεμάτα εκφραστικά χαρακτηριστικά που τα παιδιά αμέσως αναγνωρίζουν αλλά και τους αρέσει ιδιαίτερα να ασκούνται σε αυτά. Το πολύ ενδιαφέρον, μάλιστα, είναι ότι τα χαρακτηριστικά αυτά μέσα σε ένα ελληνικό τραγούδι, είτε από το στιχουργικό περιεχόμενο, είτε από την τραγουδιστική δομή που είναι στοιχεία οικεία και κατανοήσιμα από τα παιδιά, νοηματοδοτούνται. Σε αντίθεση με την τυπική διδασκαλία, της αποστήθισης και της υπακοής σε κάποια περιγραφικά σύμβολα ιταλικής προέλευσης, στα ελληνικά τραγούδια οι εκφραστικές διακυμάνσεις γίνονται όχι γιατί κάποιος έξω από τη μουσική τις ορίζει, αλλά γιατί το ίδιο το περιεχόμενο τις ζητά. Τέτοιου είδους συνειδητοποιήσεις κάνει ο έλληνας μαθητής κλασικής κιθάρας, για παράδειγμα, μετά τα είκοσι του χρόνια και στο επίπεδο του διπλώματος. Το ελληνικό τραγούδι, και πάλι επειδή προέρχεται από το πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς των παιδιών αλλά και επειδή συνοδεύεται από κείμενο, παρέχει αυτήν τη σπουδαία, κατά τη γνώμη μου, μουσική συνειδητοποίηση και εμπειρία.

Η σημασία της αξιοποίησης του πολιτισμικού υλικού του πλαισίου αναφοράς των παιδιών, έχει κυρίως αναγνωριστεί και αξιοποιηθεί από την Lucy Green<sup>98</sup>. Η Green διεξήγαγε μία έρευνα σε δημόσια σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου, όμως, διεξάγονταν ατομικά μαθήματα μουσικής πάνω σε κάποιο μουσικό όργανο. Σε συνεργασία με τους καθηγητές του κάθε οργάνου, η Green εξασκούσε μουσικά τους μαθητές πάνω σε γνωστά ροκ και ποπ τραγούδια, εστιάζοντας στην πρακτική και προφορικό-ακουστική μετάδοση της μουσικής γνώσης, όπως αυτή υπαγορεύεται από το συγκεκριμένο μουσικό υλικό. Έδινε τραγούδια στα παιδιά και τα παρότρυνε να τα ακούσουν πολλές φορές στο σπίτι τους και να τα «βγάλουν με το αυτί». Ο κιθαρίστας έπρεπε να μιμηθεί το παίξιμο του κιθαρίστα, ο πληκτράς το παίξιμο του πληκτρά κ.ο.κ. Οι καθηγητές τροφοδοτούσαν τα παιδιά με τη βοήθεια και τις οδηγίες, που πιθανά να χρειάζονταν, αλλά το δασκαλοκεντρικό μοντέλο είχε εξ' ορισμού τεθεί εκτός εφαρμογής. Η μόνη αστοχία του project, κατά τη γνώμη μου, ήταν ότι απώτερος στόχος του ήταν τα παιδιά, μέσω του πρακτικού αυτού τρόπου μετάδοσης της μουσικής γνώσης, που είναι ευχάριστος και κοντά στα ενδιαφέροντά τους, να έρθουν σε μία πιο αυθόρμητη σχέση με τη δυτική μουσική. Αυτό σημαίνει μεταφορά πολιτισμικού υλικού και κοσμοθεωρίας από την ανάποδη. Η δυτική μουσική παράδοση είναι βαθιά ποτισμένη από την έννοια του έργου τέχνης και το γεγονός αυτό αυτομάτως επιβάλλει τους δικούς του όρους μετάδοσης της μουσικής γνώσης. Απ' ό,τι φαίνεται, πάντως, η δυτική μουσική είναι ένα τεράστιο ταμπού της μουσικής εκπαίδευσης όλων των χωρών του δυτικού κόσμου.

Σε κάθε περίπτωση, η νέα Εθνό-παιδαγωγία<sup>99</sup>, όπως τη χαρακτήρισε ο Dunbar σε άρθρο του, τονίζοντας τη σημασία της εστίασης στον τρόπο μετάδοσης που επιβάλλει το ίδιο το μουσικό πολιτισμικό υλικό στον εαυτό του, είναι μια σημαντική συμβολή της Εθνομουσικολογίας στη Μουσική Εκπαίδευση. Όπως διαβάζουμε σε άρθρο της Bresler<sup>100</sup>, η παραπάνω συνεισφορά θα μπορούσε να συνοψίζεται στα εξής τρία σημεία: 1. προσωπικό κίνητρο 2. αγάπη για τη μουσική και 3. ευθύνη του καθένα για τη μάθησή του. Και, όπως παρουσιάστηκε εδώ, η παραπάνω συνεισφορά μπορεί, πιο ειδικά, να συνοψισθεί στην πρόταση για μετάδοση του μουσικού υλικού, όπως αυτό το ίδιο την ορίζει.

### **3.4. Επιτελεστικές προκλήσεις από τη χρήση ελληνικών τραγουδιών στο μάθημα της μουσικής.**

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα χρησιμοποιήσω τη θεωρία της επιτέλεσης τόσο πάνω στο εθνογραφικό υλικό που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, όσο και σε λίγο παλαιότερο υλικό από τις αρχές της τρέχουσας σχολικής χρονιάς. Θέλω να δείξω τόσο τη σημασία της ερμηνείας ενός μαθήματος με εργαλεία από τη θεωρία της επιτέλεσης όσο και την ίδια την ερμηνεία μιας επιτέλεσης. «Η *Performance Theory* “θεωρία της παραστασιακής επιτέλεσης” προτείνει λοιπόν δύο επίπεδα ανάλυσης: i) τη θεώρηση

<sup>98</sup> Βλ. Green, (2001) και (2008).

<sup>99</sup> Dunbar-Hall, (2009).

<sup>100</sup> Bresler, (1995: 9-10).

της ατομικής και κοινωνικής ζωής ως ένα είδος θεάτρου και ii) τη θεώρηση των θεατρικών, μουσικοχορευτικών παραστάσεων ως ένα είδος ατομικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης»<sup>101</sup>.

Η θεωρία της επιτέλεσης διατυπώθηκε από τον Erving Goffman το 1959, στο έργο του *The Presentation of Self in Everyday Life*. Το βασικό πρόσταγμα της θεωρίας αυτής είναι η θέαση του κοινωνικού κόσμου με όρους δραματουργικούς. Αυτό σημαίνει ότι, σύμφωνα με τη θεωρία της επιτέλεσης, όλοι, εφόσον είμαστε ενταγμένοι σε κάποιο κοινωνικό πλαίσιο, υποδυόμαστε, τρόπον τινά, έναν από τους ρόλους που μας προσφέρονται μέσα στο πλαίσιο αυτό. Η επιτυχία ή αποτυχία στην απόδοση του ρόλου μας κρίνεται, όπως ακριβώς και στο θέατρο, από την ανταπόκριση των θεατών. Καθένας μπορεί να υποδύεται ένα ρόλο και την ίδια στιγμή να κρίνει την ερμηνεία του ρόλου κάποιου άλλου. Το πεδίο μέσα στο οποίο εξετάζονται οι υποδυόμενοι ρόλοι δεν είναι απαραίτητα κάποια εξαιρετική συγκυρία, αλλά η καθημερινή ζωή. Η θεωρία της επιτέλεσης επηρέασε σημαντικά πρώτα την Κοινωνιολογία και έπειτα την Πολιτισμική Ανθρωπολογία αλλά και συνέβαλε στη δημιουργία ενός νέου επιστημονικού πεδίου που ονομάζεται Παραστασιακές Σπουδές (Performance Studies). Στην Εθνομουσικολογία και την Ανθρωπολογία της Μουσικής, όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, η θεωρία της επιτέλεσης έχει χρησιμοποιηθεί διττά: και μελετώντας την ατομική και κοινωνική ζωή ως ένα είδος θεάτρου αλλά και μελετώντας μία παράσταση ως ένα είδος ατομικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Πολλές φορές μέσα στο μάθημα της μουσικής τίθενται θέματα αναδιαπραγμάτευσης των ρόλων των συμμετεχόντων. Η επιτέλεση των γνωστών και παγιωμένων ρόλων δασκάλου και μαθητών πραγματώνεται αναπόφευκτα μέσα στο μάθημα της μουσικής. Αυτό, όμως, που με έχει εκπλήξει πολλές φορές και θα ήθελα να αναδείξω εδώ, είναι οι ευκαιρίες που προκύπτουν για αναδιαπραγμάτευση των ρόλων. Παρακάτω μεταφέρω μερικά αποσπάσματα από το ημερολόγιό μου. Και τα τρία περιγράφουν στιγμές από τις πρώτες εμπειρίες τις δικές μου και του άντρα μου, μέσα στις φετινές μας τάξεις στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

Ειδικά στα πρώτα μαθήματα, τα ζητήματα των ρόλων απασχολούν ασυνείδητα τόσο το δάσκαλο όσο και τους μαθητές, περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο διδακτικό ή πρακτικό ζήτημα. Καθένας, στα πρώτα μαθήματα, που είναι καθοριστικά για τη γνωριμία και τη διαμόρφωση του πρώτου κλίματος, κοιτά να επιτελέσει όσο το δυνατόν καλύτερα το ρόλο του. Η καλή μαθήτρια το ρόλο της καλής μαθήτριας, ο μάγκας το ρόλο του μάγκα, ο παντογνώστης το ρόλο του παντογνώστη, η αυστηρή δασκάλα το ρόλο της αυστηρής δασκάλας, ο δάσκαλος που πάει με τα νερά των μαθητών τον ρόλο που επέλεξε κ.ο.κ. Μάλιστα, πολύ συχνά, και αυτό είναι επίσης πολύ ενδιαφέρον, αν μπορεί να το ανιχνεύσει κανείς, είναι ότι τα πρώτα μαθήματα προσφέρονται και για δοκιμή νέων ρόλων. Πολλοί δάσκαλοι για παράδειγμα λένε ότι

---

<sup>101</sup> Schechner, (1988), εδώ από άρθρο της Παπαπαύλου, (χ.χ), προς δημοσίευση στο περιοδικό ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ, σελ. 3-4.

στην αρχή «το παίζουν» αυστηροί για να μην τους «πάρουν τον αέρα» τα παιδιά. Ή κάποιο παιδί επιχειρεί να υποδυθεί ένα νέο ρόλο, με την ευκαιρία του νέου δασκάλου που δε γνωρίζει τον παγιωμένο ρόλο του, από τον οποίο θα ευχόταν να απεμπλακεί. Για τους ρόλους που επιτελούνται στο σχολείο, θα μπορούσαν να γραφτούν πολλές εργασίες και βιβλία. Είναι ένα πολύ ενδιαφέρον θέμα που εδώ θα πραγματευθεί ακροθιγώς.

Από το ημερολόγιο μου, 23/09/10: Πρώτο μάθημα στην ΣΤ του 14<sup>ου</sup>.

«...Τους άλλαξα λίγο τις θέσεις τους και αυτό τα ενόχλησε πολύ. Υπήρξαν πολλές γκρίνιες. Προσπάθησα να είμαι συζητήσιμη και ταυτόχρονα αυστηρή. Ήξερα ότι τα θέματα αυτά στο μέλλον δε θα μας ξανά-απασχολούσαν. Αφού κάπως τα βρήκαμε τους μοίρασα και τους τραγούδησα τη Φωτοβολίδα. Αισθάνθηκα ότι κουφάθηκα. Ήταν τέτοια η ντροπή και η αμηχανία που ένιωσαν που γελούσαν όλη την ώρα. Ταυτόχρονα μου έριχναν κλεφτές ματιές. Εγώ είχα βάλει τα δυνατά μου ώστε να είναι αρκετά εκφραστικό το τραγούδι. Στο τέλος πήρα ένα δυνατό χειροκρότημα.»

Από το ημερολόγιο μου, 16/09/10: Πρώτο μάθημα στο ΣΤ1 του 20<sup>ου</sup>.

«Το μάθημα πήγε καλά. Τους έκανα τη Φωτοβολίδα. Όταν τελείωσα το τραγούδι με χειροκρότησαν. Όση ώρα τραγουδούσα κάποια παιδιά με κοιτούσαν και κάποια αισθανόμουν ότι ντρέπονταν για λογαριασμό μου, που έλεγα αυτό το τραγούδι, στο σχολείο, μπροστά τους. Είναι περίεργο αυτό το συναίσθημα. Ξέρω ότι δε με δέχονται ακόμα, δε μου έχουν εμπιστοσύνη. Ίσως να πιστεύουν ότι είμαι “ψώνιο” ή ότι επειδή είμαι και λίγο νέα δε ξέρω ακόμα καλά από σχολείο. Στο τέλος τα ρώτησα τι λέει το τραγούδι. “Νομίζω ότι λέει για μια δεύτερη ευκαιρία”, είπε ο Κωνσταντίνος. Τι ωραία απάντηση, σκέφτηκα.»

Από το ημερολόγιο μου, 23/09/10.

«Έκανε και ο Δημήτρης τη Φωτοβολίδα για πρώτη γνωριμία στο σχολείο του. Στις 23/09 την έκανε στα δύο τμήματα της Ε'. Στο πρώτο τμήμα ένα αγοράκι έβαλε τα κλάματα και ζήτησε να βγει για λίγο από την τάξη. Στο άλλο τμήμα έλαβε χώρα η παρακάτω στιχομυθία:

Μαθητής: Κύριε, θα μας κάνετε τις Φωτοβολίδες;

Δημήτρης: Που το ξέρεις εσύ;

Μ: Μας το είπαν τα παιδιά της άλλης Πέμπτης.

Δ: Δε ξέρω, θα δούμε.

Μ: Θα μας το κάνετε, κύριε. Στην αρχή θα γελάσουμε και μετά θα μας αρέσει πολύ!»

Τα πρώτα μαθήματα είναι εξαιρετικά δύσκολα για τον εκπαιδευτικό της μουσικής. Έχει λίγα λεπτά τη βδομάδα στη διάθεσή του για να αφουγκραστεί τις προηγούμενες μουσικές εμπειρίες των παιδιών και

να δημιουργήσει προσδοκίες για το μέλλον. Κάποτε μία πολύ καλή και έμπειρη καθηγήτρια με την οποία έτυχε να συνεργαζόμαστε μου είχε πει: (από μνήμης) «Ποτέ δε θα λες στα παιδιά φέτος θα κάνουμε αυτό κι εκείνο. Στο πρώτο μάθημα ξεκίνα. Κάνε αυτό που θα κάνεις όλη τη χρονιά. Έτσι, και μόνο έτσι, δημιουργούνται προσδοκίες». Πράγματι, λοιπόν, μετά από άπειρα αποτυχημένα πρώτα μαθήματα ακολούθησα τη συμβουλή της. Τι κάνω όλο το χρόνο; Τραγούδια. Μέσα από τα τραγούδια μαθαίνουμε αυτά που μπορούμε και προλαβαίνουμε να μάθουμε, και με τα τραγούδια παρουσιάζουμε, όταν χρειαστεί, στον κόσμο τη δουλειά μας. Για το πρώτο μάθημα διαλέγω το πιο σίγουρο και δοκιμασμένο τραγούδι: τη *Φωτοβολίδα* του Ορφ. Περίδη. Είναι κάπως γνωστό, κάποιοι σίγουρα το έχουν ξανακούσει –και αυτό μετράει πολύ, έχει πολύ ωραίους στίχους που είναι ταυτόχρονα κατανοητοί και υπαινικτικοί, και η λαϊκότερη μελωδία του αρέσει πάντα σε όλα τα παιδιά. Τα παιδιά παρουσιάζουν σχεδόν πάντα, εκτός από περιστατικά, όπως αυτό στο πρώτο τμήμα του Δημήτρη, την ίδια συμπεριφορά: αρχικά βρίσκονται σε αμηχανία, κοιτιούνται μεταξύ τους και γελάνε, εμένα αποφεύγουν να με κοιτάνε, μόλις τελειώσει το τραγούδι (που για πρώτη φορά το λέω εγώ) με χειροκροτούν και μέχρι το τέλος της ώρας θέλουν να το τραγουδάμε συνέχεια. Φεύγουν τραγουδώντας και υπόσχονται να το βρουν και στο Youtube. Την άλλη κιάλας εβδομάδα, κάποια το έχουν ήδη ήχο κλίσης στο κινητό τους. Τι είναι, όμως, αυτό που συμβαίνει στην αρχή και προκαλεί γέλιο και αμηχανία στα παιδιά; Τι είναι αυτό που τα κάνει να ντρέπονται τόσο πολύ όταν τα ρωτάω για τι πράγμα μιλάει το τραγούδι;

Τα παιδιά μέσα από τα τραγούδια που προτείνονται στην παρούσα εργασία, αισθάνονται πράγματα και καλούνται να μιλήσουν για αισθήματα, σχέσεις, εμπειρίες και καταστάσεις, που νομίζουν ότι δεν ταιριάζουν με τη σχολική πραγματικότητα. Επίσης έρχονται αντιμέτωπα με καταστάσεις και προκλήσεις που και πάλι νομίζουν ότι δεν ταιριάζουν στη σχολική πραγματικότητα. Γι' αυτό η πρώτη τους αντίδραση είναι επιφυλακτική. Όταν τραγουδάω ένα τέτοιο τραγούδι δεν επιτελώ το συνηθισμένο μου ρόλο, ως δασκάλα, και αυτό δημιουργεί αμηχανία στα παιδιά. Ούτε όταν τα ρωτάω τι λέει αυτό το τραγούδι προκαλώ μία συνηθισμένη «παράσταση» στην τάξη. Αντίθετα προκαλώ μερικά επιπλεστικά «σοκ» από το πρώτο κιάλας μάθημα. Η ισορροπία των ρόλων δοκιμάζεται και το μέλλον προδιαγράφεται γεμάτο προκλήσεις.

Τα τραγούδια, πιστεύω ότι δημιουργούν επιπλεστικές προκλήσεις για πολλούς λόγους. Πρώτον, γιατί η ίδια η παρουσίασή τους συνιστά μια επιτέλεση. Είτε η παράσταση δίνεται από το δάσκαλο, είτε από τα παιδιά, αυτός που αυτοπαρουσιάζεται συμμετέχει σε ένα έντονα διαλογικό πλαίσιο. Δεύτερον, ένα σύνολο από τραγούδια σε μία πρόβα μπορεί να δημιουργήσει ένα τελετουργικό πλαίσιο με αρχή, κορύφωση, εκτόνωση και τέλος, μέσα στο οποίο είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς την ανακύκλωση ή αναδιαπραγμάτευση των ρόλων που επιτελούνται καθ' όλη τη διάρκειά του. Τρίτον, εξαιτίας των δύο παραπάνω παραγόντων τα τραγούδια δημιουργούν ρωγμές στις παγιωμένες συμβολικές σχολικές δομές με όρους, όπως θα αναδείξω, καρναβαλικούς, πολλές φορές. Τέλος, δημιουργούν

ευκαιρίες για παραστάσεις, ειδικές και όχι καθημερινές, όπου δίνονται ευκαιρίες για αναδύσεις νέων ταυτοτήτων και μάλιστα μπροστά σε νέα ακροατήρια. Αμέσως παρακάτω θα πραγματευτώ αυτές τις επιτελεστικές προκλήσεις.

Κάθε φορά που πρωτοπαρουσιάζω ένα τραγούδι δίνω μία μικρή παράσταση μπροστά στα παιδιά. Το συγκεκριμένο ακροατήριο όχι μόνο με παρακολουθεί προσεχτικά, αλλά συχνά αισθάνομαι ακτίνες χ να με διαπερνούν όσο τραγουδάω. Αν τα πάω καλά, όχι μόνο θα με χειροκροτήσουν – αυτό είναι το λιγότερο – αλλά κυρίως θα αρχίσουν να μου δείχνουν αποδοχή και εμπιστοσύνη. Βέβαια, όλο το μάθημα είναι μία επιτέλεση με τους όρους αυτούς, αλλά μέσα από το τραγούδι, επιτελείται ιδιαίτερα η μουσική μου ταυτότητα που είναι αυτό που με διακρίνει από τους άλλους εκπαιδευτικούς, και με ενδιαφέρει ιδιαίτερα να γίνει αποδεκτή από τα παιδιά. Κατ' αντιστοιχία, όταν έρχεται η ώρα της παρουσίασης του τραγουδιού από τους μαθητές, είναι αυτοί που δίνουν την παράσταση. Δεν είναι τυχαίο που πάντα μου ζητούν να τους βάλω έναν έναν να τραγουδήσουν ένα τραγούδι. Θέλει καθένας να δώσει τη δική του παράσταση. Και βέβαια, για μένα (που τα ξέρω τόσο λίγο) η παράσταση αυτή στην αρχή δε λέει και πολλά, αλλά για τα παιδιά που γνωρίζονται σαν αδέρφια, είναι μία νέα ευκαιρία για αναπαραγωγή ή αναδιαμόρφωση των ρόλων τους.

Η ιδιαίτερη επιτελεστική δύναμη που έχουν τα τραγούδια σε σύγκριση ας πούμε, με το παίξιμο κάποιου οργάνου, είναι ότι τα τραγούδια αφηγούνται ιστορίες. Σε ένα συνέδριο για δασκάλους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ένας ψυχολόγος, που δυστυχώς δε θυμάμαι το όνομά του, μας είχε μιλήσει για την τεχνική αφήγησης μιας ιστορίας στο μάθημα, όταν αισθανόμαστε ότι κάτι απασχολεί έντονα κάποιο ή κάποια παιδιά και δεν είναι εύκολη η εξωτερικεύσή του. Μας είχε πει, λοιπόν, να αναφέρουμε τυχαία μία ιστορία που πιστεύουμε ότι προσεγγίζει το υπαρκτό πρόβλημα και μετά να αφήνουμε τα παιδιά να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Το πρόβλημα, έλεγε, εντός ή εκτός της τάξης σύντομα θα αναδειχθεί από τους ενδιαφερόμενους μαθητές, μετά από την πρώτη άρθρωσή του. Από τότε, σκέφτομαι, ότι αυτό, ακριβώς, συμβαίνει και με τα τραγούδια και προκαλούν τόσες συζητήσεις, εκμυστηρεύσεις και συναισθήματα στα παιδιά. Είτε το ένα στο άλλο, είτε ακόμα και σε μένα, που τόσο λίγο με γνωρίζουν, τα παιδιά ανοίγονται και επιτρέπουν στον εαυτό τους να αναδείξουν και έναν άλλον ρόλο-εαυτό. Μία ξένη ιστορία μπορεί να κάνει τον μάγκα της τάξης «να μαλακώσει» ή ένα κλειστό στον εαυτό του παιδί «να ανοιχτεί». Μπορεί και όχι, αλλά πάντως μία επιτελεστική διαλογικά πρόκληση έχει επιτευχτεί.

Όταν μαζεύονται πολλά τραγούδια και ετοιμαζόμαστε για μία μουσική παράσταση, η πρόβα παρουσιάζει τη δική της επιτελεστική δυναμική. Τα τραγούδια στη σειρά δεν είναι απλώς τραγούδια στη σειρά, είναι ιστορίες στη σειρά και διαθέσεις στη σειρά που δομούν ολόκληρες παραστάσεις. Πολλές φορές έχω αισθανθεί τη μαγεία της τελετουργικότητας στις παραστάσεις αυτές. Μία πρόβα, όταν το τελετουργικό πλαίσιο, έχει μέσω των προηγούμενων προβών δουλευτεί, και ο δάσκαλος-τελετάρχης

πετυχαίνει με τις σωστές κουβέντες και την κατάλληλη διάθεση να εκπληρώνει τις τελετουργικές απαιτήσεις είναι, πιστεύω, μία ανώτερης τάξης εμπειρία. Στο προηγούμενο κεφάλαιο, με την περιγραφή του εθνογραφικού υλικού μίλησα για πρόβες που είχαν μέσα τους μαγεία.

Επειδή, όπως έθιξα παραπάνω, τα τραγούδια δημιουργούν διαλογικά, αφηγηματικά και τελετουργικά πλαίσια, μεταμορφώνουν το μάθημα της μουσικής και τις πρόβες για μία παράσταση, σε ευκαιρίες για αναδιαπραγμάτευση, τόσο των ρόλων των επιτελεστών, όσο και των παγιωμένων συμβολικών σχολικών δομών. Ανέφερα παραπάνω τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα πρώτα μαθήματα να δεχτούν ότι αυτό που τους κάνω ταιριάζει με το μάθημα της μουσικής στο σχολείο. Η αποδοχή του ρόλου μου δεν είναι δεδομένη, γιατί ο ρόλος μου παρουσιάζει ανακολουθίες με τις συμβολικές σχολικές δομές. Το ίδιο συμβαίνει πολλές φορές όταν γλεντάμε στην τάξη. Μια φορά η Δωροθέα της Ε' δημοτικού στην Πρέβεζα μου είχε πει (από μνήμης): «Κυρία, ευχαριστούμε που μας αφήσατε να το γλεντήσουμε σήμερα!». Και δε λέω ότι εγώ είμαι τόσο καλή που το πετυχαίνω. Τα τραγούδια από μόνα τους κάνουν τη δουλειά, όπως και πολλές από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες που προτείνουν τα βιβλία, δημιουργούν ευκαιρίες για γλέντι και ανατροπή στο μάθημα της μουσικής.

Το παραπάνω στοιχείο της ανατροπής, που εντοπίζω από την εμπειρία μου στο μάθημα της μουσικής, είναι ταυτόχρονα μία ενδιαφέρουσα πρόκληση αλλά και μία επιπλέον δυσκολία στη διαπραγμάτευση του ρόλου του εκπαιδευτικού, που από τη μία φέρει το συμβολικό περιεχόμενο του σχολείου και από την άλλη συντονίζει και την ανατροπή του. Σκέφτομαι συχνά ότι η μία ώρα της μουσικής τη βδομάδα μοιάζει λίγο με τη μία φορά το χρόνο περίοδο του καρναβαλιού. Τότε που γίνονται οι ανατροπές των ρόλων «ο γελωτοποιός ντυνόταν βασιλιάς, απλοί άνθρωποι ντυνόταν παπάδες, η εκκλησία σατιριζόταν ως οίκος ανοχής και διαφθοράς, η πίστη του κόσμου σε αυτή γινόταν αντικείμενο παρωδίας και η ηγεσία, ο βασιλιάς, η αυλή του και κάτοχοι θεσμών θα τύγχαναν παρομοίωσης με ζώα σε αυλή κτλ»<sup>102</sup>. «Ο Μπαχτίν, ο πρώτος που ασχολήθηκε σοβαρά με την έννοια του καρναβαλιού/καρναβαλιστικού, υποστηρίζει ότι ένα από τα κύρια διαχρονικά χαρακτηριστικά του είναι η “αναστολη της ιεραρχικής δομής και των μορφών φόβου, σεβασμού και εθιμοτυπίας που σχετίζονται με αυτή”»<sup>103</sup>. Αν έστω και ένα μικρό μέρος από τα παραπάνω βρίσκει μία μικρή θέση στο μάθημα της μουσικής, μέσα από τη χρήση ενός πολιτισμικού υλικού που μπορεί να κατορθώσει τέτοιες ανατροπές, τότε πραγματικά η χρήση του υλικού αυτού αξίζει να δοκιμαστεί.

Τέλος, τα τραγούδια δημιουργούν ευκαιρίες για παραστάσεις και «άνοιγμα» του σχολείου προς τα έξω, προς τους γονείς, προς τους φίλους και τους συγγενείς, προς τη γειτονιά, προς το δήμο και την κοινωνία γενικότερα. Μια επέτειος, ένα αφιέρωμα, ένα νέο σενάριο (όπως το δικό μας) ή και κανένα θέμα, καμία άλλη αναφορά, μπορούν να γίνουν αφορμές για μία εκδήλωση με τραγούδια από τα παιδιά.

<sup>102</sup> Δευτεράς, (2010).

<sup>103</sup> Brandist, (2002: 139), εδώ από την ιστοσελίδα <http://defteras.blogspot.com/2010/02/blog-post.html>.

Αυτές οι εκδηλώσεις κορυφώνουν το ενδιαφέρον των παιδιών και τη θέρμη που έχει αναπτυχθεί, τόσο στο επίπεδο των ανθρωπίνων σχέσεων μεταξύ τους και μεταξύ μας, όσο και στο επίπεδο της σχέσης που έχουν διαμορφώσει με την ελληνική μουσική και το ελληνικό τραγούδι. Η εκδήλωση είναι το αποκορύφωμα των προσπαθειών τους. Νοηματοδοτεί την πορεία προς τα εκεί. Πολλά από τα επιτελεστικά «κατορθώματα» δε θα είχαν επιτευχθεί χωρίς στόχο στον ορίζοντα. Είναι η πρόκληση, το έναυσμα, το κίνητρο που μαζεύει τα παιδιά το Σάββατο και την Κυριακή. Δημιουργεί την αφορμή για τη δική τους εξωσχολική επιλογή να ασχολούνται με τη μουσική. Δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την επιλογή ανάδυσης μίας νέας μουσικής ταυτότητας.

Η μέρα και η ώρα της παράστασης είναι ξεχωριστής σημασίας για τα παιδιά. Ετοιμάζονται, φοράνε τα καλά τους, μελετούν τα κομμάτια τους και καταφθάνουν όμορφα και ενθουσιασμένα. Η σκηνή, τα μικρόφωνα, ο ηχολήπτης, όλες οι δουλειές που πρέπει να γίνουν πριν την έναρξη, συνιστούν συνήθως πρωτόγνωρες καταστάσεις για τα παιδιά. Παρακολουθούν με προσοχή, ρουφούν με όλες τους τις αισθήσεις μία νέα εμπειρία που μπορεί και να μην τύχει να έχουν ξανά. Η παράστασή στην Αίθουσα της Αρχαιολογικής Εταιρείας παρουσίαζε μια ιδιαίτερη επισημότητα, μία ιδιαίτερη πρωτοτυπία και ένα ιδιαίτερο άγχος ακόμα και για μας. Η επιβλητική αίθουσα, το υψηλό επίπεδο των συνέδρων και των καλεσμένων, οι υψηλές προσδοκίες της κας Καμηλάκη, η όλη πορεία μας μέχρι εκεί, δημιουργούσε ένα πολύ φορτισμένο επιτελεστικό πλαίσιο. Από τη στιγμή που μπήκαμε όλοι μαζί στην αίθουσα, παιδιά και καλεσμένοι, ήμασταν όλοι υπό τα άγρυπνα μάτια των θεατών. Γονείς, φίλοι και διοργανωτές θα έκριναν τελικά όχι μόνο την παράσταση που είχαμε ετοιμάσει αλλά και το στήσιμό μας, τη συμπεριφορά των παιδιών ώσπου να πάρουν θέσεις και να τακτοποιηθούν, τη συμπεριφορά τη δική μας απέναντι στα παιδιά ώσπου να πάρουν θέση και να τακτοποιηθούν, το sound-check, τις τελευταίες οδηγίες, τις γκρίνιες, τους φόβους και τις αγωνίες όλων μας. Μόλις τελείωσε η δύσκολη αυτή παράσταση άρχισε η κανονική. Τουλάχιστον γι' αυτήν είχαμε κάνει πρόβες...

Στην κανονική μας παράσταση επιτελέσαμε τους νέους μας ρόλους και κριθήκαμε γι' αυτό. Τα παιδιά ανέδειξαν μια μουσική ταυτότητα και έναν τραγουδιστικό ρόλο που πιθανά οι γονείς τους να μην είχαν ξαναδεί, οι δάσκαλοί τους έγιναν εκτός από δάσκαλοι, εκτελεστές κάποιου οργάνου και τραγουδιστές και, γενικά, αναδιατυπώθηκαν οι σχέσεις μας. Όποιος συμμετέχει σε μία επιτέλεση κρίνεται γι' αυτό. Όταν και η κα Καμηλάκη, πήρε το λόγο κρίθηκε για τις επιλογές του λόγου της. Αμέσως μετά, μία λεκτική σύγκρουση πήρε σάρκα και οστά. Προηγουμένως, όμως, με το λόγο της μία σύγκρουση ρόλων είχε επιτελεστεί. Η Ακαδημαϊκή-ερευνητική ζωή συγκρούστηκε με την εκπαιδευτική πράξη, η ελίτ του Κολωνακίου με τη λαϊκότητα του Αιγάλεω και του Περιστερίου, ο συντηρητισμός και τα τρομαγμένα μάρμαρα με την ορμή και το κέφι των παιδιών, η Λαογραφία με την Εθνομουσικολογία, σκέφτηκα κάποια στιγμή εγώ.

Συχνά αισθάνομαι ότι το σχολείο είναι μέσα σε μια γυάλα και τα τραγούδια, η ώρα της μουσικής, οι παραστάσεις και όλα τα άλλα μουσικά συμφραζόμενα, πραγματοποιούν μια ρωγή στη γυάλα αυτή. Αυτό, όμως συμβαίνει μόνο με την «αληθινή» μουσική. Ας μην περιμένουμε με το Κινεζάκι ή το Βαλσάκι, να μας συμβούν τα ίδια πράγματα. Ούτε, βέβαια μπορεί να σπάσει η γυάλα αν δεν το επιθυμεί ο εκπαιδευτικός. Το σπάσιμο της γυάλας, σημαίνει αναδιαπραγμάτευση των ρόλων και αυτό με τη σειρά του ένταση στις σχέσεις ισορροπίας που έχουν παγιωθεί. Τα γέλια στο πρώτο και σε επόμενα μαθήματα ακόμα και το χειροκρότημα που έρχεται μετά, οι πρόβες εκτός ωραρίου, οι παραστάσεις με τις δυσκολίες τους, δεν είναι στοιχεία που σηματοδοτούν μία συνηθισμένη αναπαραγωγή της σχέσης μαθητή και δασκάλου. Η «αληθινή» μουσική δημιουργεί προκλήσεις και όχι εύκολες λύσεις, και ως τέτοια προτείνεται εδώ.

Συνοψίζοντας, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν κάποια σημαντικά θέματα γύρω από το ελληνικό τραγούδι στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα ζητήματα αυτά προέκυψαν από το εθνογραφικό υλικό που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο και από τη συνολικότερη εκπαιδευτική μου εμπειρία. Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν περισσότερο συγκεντρωμένα τα συμπεράσματα της έρευνάς μου, καθώς και λιγιστές προτάσεις για το μέλλον.

## Κεφάλαιο 4: Σύνοψη-Συμπεράσματα-Προτάσεις.

*Πολλές φορές σου μίλησα με χρώματα στο στόμα  
στο είπα, όσα έμαθα τα 'μαθα με το σώμα.*

Στίχοι: Οδυσσέας Ιωάννου

Μουσική: Μιλτιάδης Πασχαλίδης

Πρώτη εκτέλεση: Σωκράτης Μάλαμας

Οι εκπαιδευτικοί μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση βρισκόμαστε διαρκώς, είτε ως κλάδος απέναντι στους αρμόδιους φορείς, είτε ως άτομα απέναντι σε γονείς και συναδέλφους, στη δύσκολη θέση να προασπιζόμαστε τη χρησιμότητα του μαθήματός μας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό, όμως, δεν είναι ένα πρωτότυπο ελληνικό φαινόμενο. Η μουσική και γενικότερα οι τέχνες στην επίσημη εκπαίδευση όλων των δυτικών κρατών, παρ' όλες τις προσπάθειες που έχουν γίνει ως τώρα, δεν έχουν ακόμα καταφέρει να αιτιολογήσουν επαρκώς την ανάγκη της ύπαρξής τους. Για το λόγο αυτό, και δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα με τα υπόλοιπα μαθήματα.

Όσον αφορά στη μουσική, οι περισσότερες προσπάθειες ως τώρα εστίαζαν και ακόμα εστιάζουν την επιχειρηματολογία τους γύρω από την ικανότητα της μουσικής να ασκεί, εξίσου αποτελεσματικά με άλλα μαθήματα, το μυαλό των μαθητών. Η συσχέτιση της μουσικής με τα μαθηματικά είναι μία άποψη που υποστηρίζεται συχνά για να στηρίξει την αναγκαιότητα του μαθήματος. Ακόμα και μέσω των διαθεματικών προσεγγίσεων, που βρίσκονται στο επίκεντρο των διδακτικών προσεγγίσεων τα τελευταία χρόνια, η μουσική συχνά συνδέεται με το μάθημα της αριθμητικής, προκειμένου να ενισχυθεί μουσικά η λογικομαθηματική σκέψη. Πριν από αρκετά χρόνια ανακαλύφθηκε η ξεχωριστή ευφυΐα που αφορά στη μουσική, η μουσική ευφυΐα<sup>104</sup>, που έδωσε ακόμα μεγαλύτερη ώθηση στην άποψη ότι η διδασκαλία της μουσικής είναι χρήσιμη στο νέο άνθρωπο, εφόσον τώρα πια αφορά και ένα από τα πολλαπλά σημεία της ευφυΐας του. Τα παραπάνω επιχειρήματα, στάθηκαν ανεπαρκή σε αντιρρήσεις όπως: «εφόσον το μυαλό ασκείται και από τα μαθηματικά και, μάλιστα, πιθανόν καλύτερα και με περισσότερα οφέλη για τα παιδιά, γιατί να έχουμε και τη μουσική για τον ίδιο λόγο; Μπορεί η μουσική να μας αποδείξει ότι μπορεί να κάνει κάτι άλλο, κάτι που να μη μπορούν να κάνουν τα μαθηματικά;»

Τότε υποχρεωτικά, επιστρατεύουμε το συναίσθημα. Ποιο άλλο μάθημα περισσότερο από τη μουσική βοηθά στη συναισθηματική ωρίμανση του ατόμου; Καταρχήν, η μουσική είναι η μόνη τέχνη με μη κατανοητό περιεχόμενο και αυτό γνωρίζουμε ότι από παλιά, από όταν η δυτική μουσική αποκόπηκε οριστικά από τα λειτουργικά και κειμενικά της συμφραζόμενα, έχει συμβάλλει στην αποθέωση του μουσικού ως καλλιτέχνη με ιδιαίτερα συναισθηματικά ακόμα και υπεράνθρωπα χαρακτηριστικά. Κι αυτό

---

<sup>104</sup> Gardner, (1983).

πάλι το ταμπού μας βασανίζει: «Α εσείς οι καλλιτέχνες» μας λένε συνέχεια στο σχολείο «έχετε άλλα μέτρα και σταθμά στο μυαλό σας» και ψάχνεις να βρεις αν σου έκανε μομφή ή κομπλιμέντο ο συνάδελφος. Η συναισθηματική παράμετρος, σε κάθε περίπτωση, έχει αναλυθεί και υπερτονισθεί από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αποδειχθεί η σημασία του μαθήματός μας. Ο Reimer, ο εμπνευστής της Αισθητικής Φιλοσοφίας της Μουσικής Εκπαίδευσης, έχει υποστηρίξει ότι «Η μουσική κάνει στο συναίσθημα ό,τι η λογική κάνει στη σκέψη»<sup>105</sup>. Έτσι, η κουβέντα για τη χρησιμότητα της μουσικής μέσω των συναισθημάτων ορίζεται είτε από μεταφυσικούς είτε από νοησιαρχικούς και πάλι όρους, με αποτέλεσμα οι παγιωμένες διακρίσεις μεταξύ μυαλού-σώματος, και λογικής-συναίσθηματος να αναπαράγονται εις τους αιώνες.

Στο χώρο της φιλοσοφίας, ήδη από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα, έχει αμφισβητηθεί η άρρητη διάσταση μεταξύ νου και σώματος, λογικής και συναίσθηματος. Έχει καταστεί σαφές ότι η γνώση για τον κόσμο δεν είναι μόνο υπόθεση του μυαλού κι ότι η πραγματικότητα γίνεται κατανοητή *ενσώματα*. Ο όρος *ενσώματα*, φέρει από πίσω του μία σημαντική συζήτηση, παλαιότερη και αναθερμασμένη, σχετικά με το αν και το πώς το σώμα, διαμεσολαβημένο από τον πολιτισμό, το «επιπολιτισμένο σώμα»<sup>106</sup> συμμετέχει στην ανθρώπινη αντιληπτική ικανότητα. Μετά από τη συζήτηση αυτή, προκύπτει ότι το σώμα δε συμμετέχει μόνο επικουρικά, παρέχοντας τα απαραίτητα αισθητηριακά όργανα για την πρόσληψη πληροφοριών και τη μεταφορά τους στο μυαλό, όπου βρίσκεται το πραγματικό εργαστήριο της γνώσης. Αντίθετα το σώμα, με τα αισθητικά, συναισθηματικά, κινητικά, ψυχικά και άλλα του υλικά και άυλα χαρακτηριστικά, βρισκόμενο σε συνεχή και πραγματική εμπειρία με τον κόσμο και τον πολιτισμό, συνδιαμορφώνει τη γνώση. Με άλλα λόγια «η γνώση με μία ανθρώπινα μεστή νοήματος έννοια αναδύεται από, και θεμελιώνεται μέσα στη σωματική εμπειρία, και βρίσκεται σε συνέχεια με την πολιτισμική παραγωγή νοήματος»<sup>107</sup>. Και ακόμη «Το σώμα είναι διάνοιο-ποιημένο, το μυαλό είναι σωματοποιημένο, και τα δύο σώμα και μυαλό είναι πολιτισμικά διαμεσολαβημένα»<sup>108</sup>. Επίσης, η έννοια της ενσώματης γνώσης συμπαρέσυρε συχνά στη συζήτηση και τη σημασία της δράσης στην απόκτηση της γνώσης. Έτσι, ο Evan Thompson διατύπωσε τη θεωρία της γνώσης ως «ενσώματη δράση», όπου ο όρος «ενσώματη» περιλαμβάνει δύο σημαντικά σημεία: «1) ότι όλη η γνώση προκύπτει από αντιληπτικές ικανότητες και επιτεύγματα που είναι μέρη του σωματικού μας εξοπλισμού, είτε εκ γενετής είτε επίκτητα και 2) ότι αυτές οι ικανότητες είναι σταθερά ποτισμένες αλλά και αποτελούμενες από τα βιολογικά, ψυχολογικά και κοινωνικό-πολιτισμικά πλαίσιά τους» και ο όρος «δράση», με τη σειρά του, στηρίζει τη θέση ότι «οι αισθητηριακές και κινητικές διαδικασίες, η αντίληψη και η δράση, είναι βασικά καταστάσεις αχώριστες από κάθε γνώση»<sup>109</sup>.

<sup>105</sup> Reimer, (2003), εδώ από Bowman, (2004: 31).

<sup>106</sup> Weiss και Haber, (1999), εδώ από Λαλιώτη-Παπαπαύλου, (2010: 27).

<sup>107</sup> Bowman, (2004: 48).

<sup>108</sup> Bowman, (2004: 36).

<sup>109</sup> Evan Thompson, (1996), εδώ από Bowman, (2004: 37).

Η μουσική εμπειρία ως «ενσώματη δράση» έχει θεματοποιηθεί τελευταία σε πολλές φαινομενολογικές εθνογραφίες ή εθνογραφίες των συναισθημάτων και των αισθήσεων. Το ελληνικό τραγούδι στη δικιά μου εργασία θα ήθελα να έχει προβληθεί ως εκείνη η μουσική «ενσώματη δράση» που, ακριβώς επειδή είναι διαμεσολαβημένη από το πολιτισμικό πλαίσιο των παιδιών και εμπλέκει το σώμα, το μυαλό, τη φαντασία, τις αισθήσεις, τα συναισθήματά και πολλά άλλα, είναι ιδιαίτερα δημοφιλής ανάμεσα στα παιδιά, πολύ εποικοδομητική από κάθε άποψη και ταυτόχρονα συνεπής προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Ανακεφαλαιώνοντας, μέσα από την έρευνά μου διαπιστώθηκε ότι το ελληνικό τραγούδι χρησιμοποιείται ευρέως στο σχολικό περιβάλλον που μελέτησα. Διαπιστώθηκε επίσης, ότι το ρεπερτόριο που εντοπίστηκε ήταν αρκετά περιορισμένο και όμοιο με αυτό που χρησιμοποιείται συνήθως στα περισσότερα σχολικά περιβάλλοντα. Ακόμα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά είχαν γενικά θετική στάση απέναντι στο τραγουδιστικό ρεπερτόριο που είχαν διδαχθεί, με εξαίρεση το μουσικό υλικό που αισθάνονταν ότι δεν ταίριαζε με την ηλικία τους και τα ενδιαφέροντά τους. Επίσης, πολλά παιδιά ζήτησαν πιο μοντέρνα τραγούδια και έκαναν συγκεκριμένες προτάσεις από την ποπ ελληνική και ξένη νεανική σκηνή.

Σχετικά με το ρεπερτόριο, η πρόταση της εργασίας μου ήταν η αξιοποίηση του ελληνικού δημοτικού τραγουδιού και του ελληνικού «έντεχνο-λαϊκό-ροκ» τραγουδιού της παλιότερης αλλά και νεότερης τραγουδιστικής σκηνής. Από την επιτόπια έρευνα σε μαθήματα και στις πρόβες για την εκδήλωση που διοργανώθηκε, καθώς και από τη συνολικότερη εμπειρία μου, προέκυψε ότι το ρεπερτόριο αυτό έχει πολλαπλά θετική επιρροή πάνω στα παιδιά. Αυτό που υποστήριξα, εδώ, είναι ότι οι περισσότερες από τις θετικές επιρροές προκύπτουν από το ότι το ρεπερτόριο αυτό *αφορά πολιτισμικά* τα παιδιά. Αυτό σημαίνει ότι ανήκει στο πολιτισμικό πλαίσιο όπου γεννήθηκε και μεγαλώνει η πλειοψηφία των παιδιών, που σήμερα φοιτούν στην Ε' και Στ' τάξη των σχολείων του Αιγάλεω και του Περιστερίου.

Εκείνο που ακόμα έθιξα, είναι ότι το ρεπερτόριο αυτό, ως πολιτισμικό υλικό με αρκετά σαφή και διακριτή, κατά τη γνώμη μου, ταυτότητα, ορίζει το ίδιο τους τους όρους με τους οποίους «θέλει» να μεταδοθεί-διδαχθεί. Έτσι, ανέδειξα πολλά στοιχεία που θα μπορούσαν να ενταχθούν δημιουργικά στη διδακτική διαδικασία και που, όχι μόνο ανταποκρίνονται στη στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος Μουσικής, αλλά ίσως και καλύπτουν τα πιθανά κενά του.

Τέλος, περιέγραψα μερικές από τις επιτελεστικές συγκυρίες που το τραγουδιστικό ρεπερτόριο προκαλεί, εξέτασα τους λόγους για τους οποίους κάτι τέτοιο μπορεί να συμβαίνει και ανέδειξα τις ευκαιρίες που δίνονται στον εκπαιδευτικό της μουσικής να αποδομήσει τις συμβατικές σχολικές δομές μέσα από το «καλό» ελληνικό τραγούδι.

Αν και οι προτάσεις δε συνάδουν με το στυλ γραφής και τους στόχους μιας εθνογραφικής έρευνας, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα διατυπώσω μερικές. Καταρχήν, προτείνω την εθνογραφική μέθοδο

για έρευνα μέσα και έξω από την τάξη. Είναι πολύ ιδιαίτερη εμπειρία τόσο η συμμετοχική παρατήρηση, όσο και η συγγραφή. Επιπλέον, αποκαλύπτει «κρυφές» πτυχές τόσο του πεδίου που ερευνάται όσο και του ερευνητή. Μια αναστοχαστική διάθεση πάνω στις υπό ανακάλυψη πτυχές, μπορεί να βοηθήσει πεδίο και ερευνητή ποικιλοτρόπως. Δε ξέρω αν θα πρότεινα τη συμμετοχική παρατήρηση του εαυτού ως συντονιστή του πεδίου, που επιχειρήθηκε εδώ, γιατί δε μπορώ να αξιολογήσω την επιτυχία ή την αποτυχία του εγχειρήματος.

Το δεύτερο σκέλος των προτάσεων που θα ήθελα να κάνω αφορούν τους εκπαιδευτικούς μουσικής και το διδακτικό τους έργο. Προφανώς, προτείνω τη χρήση ελληνικού τραγουδιστικού ρεπερτορίου στη διδακτική τους καθημερινότητα, διαφορετικά δε θα έκανα αυτήν την έρευνα και δε θα έγραφα αυτήν την εργασία. Γενικά, όμως, και πάνω από όλα, προτείνω τον εμπλουτισμό του σχολικού ρεπερτορίου με πλούσιο, ενδιαφέρον, που να ανανεώνεται συχνά και να έρχεται με αγάπη και σεβασμό από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές του ή και από τους μαθητές προς τον εκπαιδευτικό, μουσικό υλικό. Προτείνω, ακόμα, τη χρήση του ρεπερτορίου που είναι πιο προσφιλές στους εκπαιδευτικούς και με το οποίο θα αισθάνονται οικειότητα και αγάπη και εύχομαι να δω παρόμοιες έρευνες και εργασίες για τη χρήση αυτού του υλικού και για τα εποικοδομητικά αποτελέσματα που έχει στη σχολική μουσική εμπειρία των παιδιών. Οι αισθητικές αποκρίσεις των παιδιών και οι επιτελεστικές προκλήσεις που το υλικό εγείρει μπορεί να αποτελέσουν «κριτήρια» εμπνευσμένα από μια περισσότερο πολιτισμική σκοπιά για την επιλογή του υλικού. Το δε υλικό που θα επιλεγεί, προτείνεται από την παρούσα εργασία να μεταδοθεί στους μαθητές «με τους δικούς του όρους». Αυτό σημαίνει μεγαλύτερη έρευνα πάνω στο προτεινόμενο υλικό και προϋποθέτει ενδιαφέρον γι' αυτό. Η έρευνα αυτή θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί πριν από το μάθημα από τον εκπαιδευτικό και γιατί όχι από εκπαιδευτικό και μαθητές μαζί.

Στην παρούσα εργασία προτείνεται ένα επιτελεστικό, θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο μετάδοσης του ελληνικού τραγουδιού στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για οποιοδήποτε άλλο είδος μουσικής θα πρότεινα μία ξεχωριστή εθνογραφική μελέτη. Δεν προτείνω την εφαρμογή του πλαισίου που χτίστηκε εδώ για εφαρμογή σε άλλο μουσικό υλικό. Ούτε θεωρώ ότι αυτό το πλαίσιο με την «ελληνικότητά» του, πλαισιώνει αυθόρμητα το μάθημα του έλληνα εκπαιδευτικού μουσικής. Μάλιστα, πιστεύω ότι το παγιωμένο πλαίσιο μετάδοσης της μουσικής γνώσης στην ελληνική εκπαίδευση είναι το δυτικό. Με άλλα λόγια, πιστεύω ότι όλα τα είδη μουσικής που εισέρχονται στο εκπαιδευτικό μουσικό περιβάλλον διδάσκονται μέσα σε ένα θεωρητικό, πρακτικό και επιτελεστικό δυτικό πλαίσιο. Αυτό μάλιστα, το θεωρώ αναπόφευκτο αν αναλογισθεί κανείς πώς έχουμε εκπαιδευτεί όλοι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μουσικής. Δε ξέρω αν κάποτε θα είναι εφικτό να είμαστε περισσότερο συνειδητοποιημένοι και να στεκόμαστε περισσότερο κριτικά απέναντι στο πλαίσιο μετάδοσης ενός μουσικού υλικού. Δηλαδή, να μπορούμε να εναλλάσσουμε το δυτικό πλαίσιο όταν διδάσκουμε δυτική μουσική, με το ελληνικό

πλαίσιο όταν διδάσκουμε ελληνική μουσική και το Γκανέζικο πλαίσιο όταν διδάσκουμε μουσική από τη Γκάνα. Αυτό θα ήταν, μάλλον, το ιδανικό, αν χρειάζεται να πάρω θέση και στο σημείο αυτό.

Τέλος, μέσα και από την πτυχιακή εργασία του συναδέλφου Αλέξανδρου Καψοκαβάδη, βλέπω ότι ανοίγει ένα πεδίο προβληματισμού γύρω από το ελληνικό μουσικό υλικό και πώς αυτό αξιοποιείται στην τυπική ή άτυπη, ή «εναλλακτική», όπως τη χαρακτήρισε ο συνάδελφος εκπαιδευτική διαδικασία. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται και η παρούσα εργασία και ελπίζω το πεδίο αυτό να αναπτυχθεί περισσότερο στο μέλλον.

Πολλά από τα προβλήματα στη μουσική εκπαίδευση προέρχονται από το ότι στον πολιτισμό μας η εκπαίδευση έχει πολύ μεγαλύτερο ειδικό βάρος από τη μουσική. Εξετάζοντας το πόσα λεφτά παίρνει ένας μουσικός, ερμηνευτής ή δημιουργός και ένας εκπαιδευτικός μουσικής στην πατρίδα του, ο Bruno Nettl: γράφει «... όλα αυτά μπορεί να σχετίζονται με τη χαμηλή εκτίμηση της μουσικής και τη σαφώς υψηλότερη εκτίμηση της ιδέας της εκπαίδευσης»<sup>110</sup>. Κατά παρόμοιο τρόπο, το μάθημα της μουσικής εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί περισσότερο το αντιμετωπίζουμε ως μάθημα και λιγότερο ως μουσική. Μπορεί, αν αλλάξουμε πλευση στο κρίσιμο σημείο αυτό, να πείσουμε τους γονείς, τους συναδέλφους, και τους αρμόδιους για την αξία της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«Δε μπορεί να υπάρξει καμία πραγματική πρόοδος στις προσπάθειές μας να εξηγήσουμε και να δικαιολογήσουμε τη συνεισφορά των καλλιτεχνικών προσπαθειών στην εκπαίδευση, μέχρι οι έννοιες πραγμάτων όπως ευφυΐα και γνώση να αποδομηθούν»<sup>111</sup>.

«Σημαντικότερος από όλους τους λόγους που η μουσική έχει πραγματικά εκπαιδευτική αξία είναι ο συμμετοχικός, αναπαραστατικός και ενσώματος χαρακτήρας της – και η απορρέουσα ικανότητά της να αναδεικνύει τη συν-προέλευση του σώματος, του μυαλού και του πολιτισμού»<sup>112</sup>.

Συμπερασματικά, θεωρώ ότι το ελληνικό τραγούδι είναι μία ενσώματη δράση και εμπειρία που αφορά πολιτισμικά τα παιδιά και ανταποκρίνεται στο μοντέλο του φανταστικού σχολείου που μόλις περιγράφηκε παραπάνω. Το θεωρώ μεγάλο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού και ευκαιρία, τόσο για τα παιδιά, όσο και για τον εκπαιδευτικό να αναδιαπραγματευτούν από κοινού την ουσία της σχολικής μουσικής εμπειρίας.

---

<sup>110</sup> Nettl, (2002: 36).

<sup>111</sup> Bowman, (2004: 29).

<sup>112</sup> Bowman, (2004: 46).

## Αντί ΕΠΙΛΟΓΟΥ 1

Πριν λίγες μέρες μας τηλεφώνησε ο Κυριάκος όχι για τα καθημερινά συνηθισμένα νέα αλλά γιατί είχε λάβει κι εκείνος ένα τηλεφώνημα. Του τηλεφώνησαν από το Κέντρο Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών για να μας κάνουν μια πρόταση. Η κα Δόμνα Σαμίου θέλει να επανεκδώσει τα λαϊκά κάλαντα από όλη την Ελλάδα και αναζητά μια παιδική χορωδία που να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εγχειρήματος. Από το Κέντρο Λαογραφίας πρότειναν τη δική μας. Την ογκώδη χορωδία των ταραχοποιών, που προκάλεσαν τόση αναστάτωση τότε με το κέφι και τη ζωηράδα τους. «Μάλλον, θα μπερδεύτηκαν» είπαμε με τον Δημήτρη. Αν είναι αλήθεια και γίνει και πραγματικότητα η χαρά μας θα είναι μεγάλη. Δεν το λέμε ακόμα στα παιδιά. Τελικά, δεν τα τρώμαξαν τα μάρμαρα εκείνη την ημέρα. Μάλλον τα πότισαν και λίγο...

## Αντί ΕΠΙΛΟΓΟΥ 2

Τη Δευτέρα, 23/05/2011 παρέδωσα την εργασία μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου και λίγες ώρες αργότερα, πήγαμε μαζί με το Δημήτρη, στην πρώτη παγκόσμια πρεμιέρα της σχολικής όπερας *Ένας χάρτης θησαυρός*, του αγαπητού συναδέλφου και συμφοιτητή Αντώνη Κυρμπάτσου. Τα παιδιά της Στ' δημοτικού του σχολείου του Αντώνη, είχαν αποφασίσει την πλοκή της όπερας, ο Αντώνης είχε γράψει το λιμπρέτο και τη μουσική και ο ίδιος μαζί με τρεις μουσικούς από τη λυρική σκηνή (τρομπέτα, βιολί, βιόλα και αρμόνιο) έπαιξαν τη μουσική της παράστασης. Τα παιδιά σε σολιστικούς και χορωδιακούς ρόλους ερμήνευσαν καταπληκτικά την από κάθε άποψη καταπληκτική αυτή παράσταση. Φεύγοντας από την παράσταση του Αντώνη σκέφτηκα ότι αυτό που έπρεπε να κάνω ήταν να πετάξω την εργασία μου στα σκουπίδια. Επειδή αυτό είναι πρακτικά αδύνατο, παραδίδω την παρούσα εργασία, πιστεύοντας απόλυτα σε αυτά που γράφω και για τα οποία επιχειρηματολογώ εδώ αλλά ταυτόχρονα πιστεύοντας και σε χίλια δυο άλλα. Πάνω απ' όλα, **πιστεύοντας στη μουσική** στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση:

- Addo, A. O. (1996). «A Multimedia Analysis of Selected Ghanaian Children's Play Songs». *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 129: 1-28.
- Barz, Gr., & Cooley, T. J. (Eds.) (2008). *Shadows in the Field. New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology* (2<sup>nd</sup> edition). Oxford: University Press.
- Bigenho, M. (2002). *Sounding Indigenous: Authenticity in Bolivian Music Performance*, Palgrave.
- Bowman, W. (2004). «Cognition and the Body: Perspectives from Music Education». Στο L. Bresler & C. M. Thompson (Eds.), *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning*. Kluwer Academic Publishers (σελ. 29-50).
- Bresler, L. (1995). «Ethnography, Phenomenology and Action research in music education». *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, VI: 3. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [users.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Bresler\\_Article\\_\\_\\_VRME.pdf](http://users.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Bresler_Article___VRME.pdf). [Πρόσβαση στις 11/05/11].
- Campbell, P. (1998). *Songs in their Heads: Music and its Meaning in Children's Lives*. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (2003). «The musical cultures of children» στο L. Bresler & C. M. Thompson (Eds.), *The Arts in Children's Lives: Context, Culture, and Curriculum*. Kluwer Academic Publishers (σελ.57-70).
- Clifford, J., & Marcus, G. (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press.
- Csordas, T.J. (Ed.) (1994). *Embodiment and Experience. The Existential Ground of Culture and Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunbar-Hall, P. (2009). «Ethnopedagogy: Culturally Contextualised Learning and Teaching as an Agent of Change». *Action, Criticism and Theory of Music Education*, 8/2: 61-78. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Mayday: <http://act.maydaygroup.org>.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Feld, S. (1990). *Sound and Sentiment: Birds, Weeping, Poetics, and Song in Kaluli Expression* (2<sup>nd</sup> edition). University of Pennsylvania Press.
- Friedson, S. (1996). *Dancing Prophets: Musical Experience in Tumbuka Healing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Goodall, H.L. (1991). *Living in the Rock n Roll Mystery*. Southern Illinois University Press.
- Green, L. (2001). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.

- \_\_\_\_\_ (2009). «Response to special issue of *Action, Criticism and Theory for Music Education* concerning *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*». *Action, Criticism and Theory of Music Education*, 8/2: 121-132. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Mayday: <http://act.maydaygroup.org>.
- Harwood, E. (1993). «A Study of Apprenticeship Learning in Music». *General Music Today*, 6/3:4-8.
- \_\_\_\_\_ (1998a). «Learning in Context: A Playground Tale». *Research Studies in Music Education*, 11:52-61.
- \_\_\_\_\_ (1998b). «Go On Girl! Improvisation in African-American Girls' Singing Games». Στο B. Nettl & M. Russell (Eds.), *In the Course of Performance*. Chicago: University of Chicago Press (σελ: 113-25).
- Herzfeld, M. (1998). *Η ανθρωπολογία μέσα από τον καθρέφτη*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming Music Education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lassiter, E. L. (1998). *The Power of Kiowa Song: A collaborative Ethnography*. The University of Arizona Press.
- Malinowski, B. (1967). *A Diary in the Strict Sense of the Term*. Stanford: Stanford University Press.
- Mans, M. (2003). «Playing the Music: Comparing Performance of Children's Song and Dance in Traditional and Contemporary Namibian Education». Στο L. Bresler & C. M. Thompson (Eds.), *The Arts in Children's Lives: Context, Culture, and Curriculum*. Kluwer Academic Publishers (σελ: 71-85).
- Marcus, G., & Cushman, D. (1982). «Ethnographies as Texts». *Annual Review of Anthropology*, 11:25-69.
- Marcus, G., & Fischer, M. (Eds.) (1986). *Anthropology as Cultural Critique. An Experimental Moment in the Human Sciences*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Marsh, K. (1995). «Children's Singing Games: Composition in the Playground?». *Research Studies in Music Education*, 4:2-11.
- \_\_\_\_\_ (1999). «Mediated Orality: The Role of Popular Music in the Changing Tradition of Children's Musical Play». *Research Studies in Music Education*, 13:2-12.
- \_\_\_\_\_ (2001). «It's Not All Black or White: The Influence of the Media, the Classroom and Immigrant Groups on Children's Playground Singing Games». Στο J. Bishop & M. Curtis (Eds.), *Play Today in the Primary School Playground*. Buckingham: Open University Press (σελ: 80-97).
- Milton, K., & Svasek, M. (Eds.) (2005). *Mixed Emotions: Anthropological Studies of Feeling*. Oxford, N.Y: Berg Publications.
- Nettl, B. (2003). «What's to be learned? Comments on teaching music in the world and teaching world music at home». Στο L. Bresler & C. M. Thompson (Eds.), *The Arts in Children's Lives: Context, Culture, and Curriculum*. Kluwer Academic Publishers (σελ: 29-42).

- Reimer, B. (1989) *A Philosophy of Music Education*. (2<sup>nd</sup> edition). NJ: Prentice-Hall.
- \_\_\_\_\_ (2003). *A Philosophy of Music Education, Third Edition: Advancing the Vision*. NJ: Prentice-Hall.
- Ruby, J. (Ed.) (1982). *A Crack in the Mirror: Reflexive Perspectives in Anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective*. New York: Oxford University Press.
- Seeger, A. (2004). *Why Suyu Sing: A musical Anthropology of an Amazonian People*. (1<sup>st</sup> edition: 1987). University of Illinois Press.
- Shelemay, K. K. (1998). *Let Jasmine rain down: Song and Remembrance among Syrian Jew*. Chicago: University of Chicago Press.
- \_\_\_\_\_ (1991). *A Song of Longing: an Ethiopian Journey*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Sheri, L.N. (2004). «Preservice Music Teaching Field Experiences: Utilizing an Urban Minority After School Program». *Action, Criticism and Theory of Music Education*, 3/3. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Mayday: <http://act.maydaygroup.org>.
- Stock, J. (2003). «Music Education: Perspectives from Current Ethnomusicology». *British Journal of Music Education*, 20/2, 135-145.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. New York-Canada: Routledge.
- Werler, T. & Wulf, Ch. (Eds.) (2006). *Hidden Dimensions of Education: Rhetoric, Rituals and Anthropology*. Από τη σειρά *European Studies in Education*, vol.23. Munster/New York, Munchen/Berlin: Waxmann.
- Wolcott, H. (1987). «On Ethnographic Intent». Στο G. & L. Spindler (Eds.), *Interpretive Ethnography of Education: At Home and Abroad*. New Jersey London: Hillsdale (σελ: 37-57).
- \_\_\_\_\_ (1997). «Ethnographic Research in Education». Στο R.M Jaeger (Ed.), *Complementary Methods for Research in Education*. American Educational Research Association (σελ: 155-172).
- Yali, Z. & Trueba, E. (Eds.) (2002). *Ethnography and Schools: Qualitative Approaches to the Study of Education*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Yon, D. (2003). «Highlights and Overview of the History of Educational Ethnography». *Annual Review of Anthropology*, 32: 411-429.

### **Ελληνόγλωσση:**

- Αποστολίδου, Κ. & Ζεπάτου, Χ. (2007). *Μουσική Ε΄ Δημοτικού, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Μουσική Ε΄ Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Μουσική Ε΄ Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

- Αργυρίου, Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε., Μαγαλιού, Μ. (2010). *Μουσική Α' & Β' Δημοτικού, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Μουσική Α' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Μουσική Α' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Μουσική Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Μουσική Β' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (2008). *Ανθρωπολογική Θεωρία και Εθνογραφία. Σύγχρονες Τάσεις*. (7<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκίρτζ, Κ. (2003). *Η Ερμηνεία των Πολιτισμών*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γκόφμαν, Ε. (2002). *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Δευτεράς, Ν. (2010). «Καρναβάλι: Όταν πλέον οι παραστάσεις δεν υφίστανται». Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://defteras.blogspot.com/2010/02/blog-post.html>. [Πρόσβαση στις 11/05/11].
- Egan-Robertson, A., & Bloome, E. (Επιμ.) (2001). *Γλώσσα και Πολιτισμός. Οι μαθητές/-τριες ως ερευνητές/-τριες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοδωρακοπούλου, Μ., Παπαντώνης, Γ., Παρασκευοπούλου, Χ.Α., Σπετσιώτης, Ι. (2007). *Μουσική ΣΤ' Δημοτικού, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Μουσική ΣΤ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Μουσική ΣΤ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Κάβουρας, Π. (1996). «Μοντερνισμός και Πολιτισμική Ανθρωπολογία». Στη σειρά διαλέξεων *Μοντερνισμός: Η ώρα της αποτίμησης*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Λαιμού, Γ. (2000). «Συνέντευξη του Θανάση Παπακωνσταντίνου». *Μελωδία*, 9-10. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [http://www.koiladatwntempwn.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=231&Itemid=236](http://www.koiladatwntempwn.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=231&Itemid=236).
- Λαλιώτη, Β. και Μ. Παπαπαύλου. 2010. «...γιατί κυλά στο αίμα μας». *Από το αρχαίο δράμα στο φλαμένκο: Επιστρέφοντας την Ανθρωπολογία στο πεδίο της εμπειρίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μαυρογιώργος, Γ. (χ.χ.). «Μέθοδοι και Τεχνικές για τις Παιδαγωγικές μας Παρεμβάσεις. Σχέδιο Παιδαγωγικού Συμβολαίου». Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα της Μορφωτικής και Αναπτυξιακής Πρωτοβουλίας: [http://seepn.blogspot.com/2011/03/blog-post\\_19.html](http://seepn.blogspot.com/2011/03/blog-post_19.html). [Πρόσβαση στις 11/05/11].
- Μόσχος, Κ., Τουμπακάρη, Ν., Τόμπλερ, Μ. (2009). *Μουσικό Ανθολόγιο, Α'-ΣΤ', Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Μπλάκινγκ, Τζ. (1981). *Η Έκφραση της Ανθρώπινης Μουσικότητας*. Αθήνα: Νεφέλη.

- Μπογδάνη-Σουγιούλ, Δ., Σαλκιτζόγλου, Δ., Καψημάνη, Μ. (2007). *Μουσική Γ' & Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Μουσική Γ' & Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Μουσική Γ' & Δ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Αναλυτικό Πλαίσιο Σπουδών Μουσικής*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: <http://www.pi-schools.gr>
- \_\_\_\_\_ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Μουσικής*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: <http://www.pi-schools.gr>
- Παπαπαύλου. Μ. (χ.χ.) «Η συνεισφορά της ανθρωπολογικής οπτικής στην Αισθητική Αγωγή της προσχολικής και σχολικής ηλικίας». Άρθρο προς δημοσίευση στο περιοδικό *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ*. Διαθέσιμο στο *e-class*. [Πρόσβαση στις 10/01/10].
- \_\_\_\_\_ (2005). «Διεπιστημονικές Συναντήσεις: Η εμπλοκή της Ανθρωπολογίας στις Επιστήμες της Αγωγής». *Επιστήμες της Αγωγής*, 1:19-38.
- Πηγιάκη, Π. (1988). *Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πολύβιος, Α. (2009). «Φιλοσοφικές Τάσεις στη Μουσική Εκπαίδευση». Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ (σελ: 3-35).
- Σταύρου, Γ. (2006). «Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιλογή και τη διδασκαλία παραδοσιακής μουσικής». Πρακτικά από το 1<sup>ο</sup> Διεθνές Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα *Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*. Βόλος.
- Σωτηρόπουλος, Λ. (2003). *Η Ανθρωπολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζάρτζας, Γ., (χ.χ.). «Νέες Προοπτικές στην Παιδαγωγική Ανθρωπολογία». Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/tzartzas.htm> [Πρόσβαση στις 22.04.2011].

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## Παράρτημα Νο1

### Εργασία για το σπίτι

1. Σου αρέσει η μουσική;

.....  
.....  
.....  
.....

2. Σου αρέσει το μάθημα της μουσικής στο σχολείο;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Αν κάτι θα άλλαζες στο μάθημα της μουσικής τι θα ήταν αυτό;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4. Τι γνώμη έχεις για τα τραγούδια που έχεις μάθει στο σχολείο;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5. Γράψε παρακάτω κάποια από τα τραγούδια που σου άρεσαν πολύ και κάποια από αυτά που δε σου άρεσαν και τόσο.

Μου άρεσαν

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Δε μου άρεσαν

.....  
.....  
.....  
.....

6. Τι τραγούδια θα ήθελες να κάνουμε φέτος στο μάθημά μας; Γράψε μερικά.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Καλή Χρονιά,  
κα Αθηνά

**Παράρτημα Νο2**  
**Ενδεικτικές εργασίες παιδιών**























### Παράρτημα Νο3

## Πρόταση για μουσική παράσταση στα πλαίσια του συνεδρίου «Λαϊκός πολιτισμός και Έντεχνος Λόγος (ποίηση – πεζογραφία – θέατρο)» του Κέντρου Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών

Προτείνοντες: Αθηνά Τασούλα

Δημήτρης Σινάνογλου

Κυριάκος Καραμπερόπουλος

Μετά την τιμητική πρόσκλησή σας να καλέσετε την ομάδα μας να καταθέσει μια πρόταση για το σημαντικότερο αυτό επιστημονικό και πολιτιστικό γεγονός, κάναμε τις παρακάτω σκέψεις. Με μια γρήγορη ματιά στη σύγχρονη πολιτισμική παραγωγή στη χώρα μας θα έβγαζε κανείς το συμπέρασμα πως ο Λόγος της δημοτικής μας παράδοσης απουσιάζει από τον καλλιτεχνικό Λόγο του μεγαλύτερου μέρους των νέων δημιουργών. Με μια προσεκτικότερη, όμως, ματιά βλέπουμε πως ο Λόγος αυτός, κάποτε υποβόσκει κάτω από σπουδαίες σύγχρονες δημιουργίες και με διαφορετικά κάθε φορά στοιχεία του τις επηρεάζει καταλυτικά. Ένα πλήθος δημιουργών διατηρώντας αφενός μια βαθιά βιωματική σχέση με την παραδοσιακή κουλτούρα του τόπου μας και αφετέρου μια στενή επαφή με τα σύγχρονα καλλιτεχνικά ρεύματα της οικουμένης, έδρασε και δρα τις τελευταίες δεκαετίες δίνοντας σημαντικά έργα.

Στη μουσική, ειδικά, μπορεί κανείς να πιστοποιήσει τα παραπάνω στις μουσικές και τα τραγούδια – μεταξύ άλλων – των Σωκράτη Μάλαμα, Θανάση Παπακωνσταντίνου, Νίκου Παπάζογλου, Ορφέα Περίδη, Παντελή Θαλασσινού, Αλκίνοου Ιωαννίδη, αλλά ακόμα και των Φοίβου Δεληβοριά, Γιάννη Αγγελάκα, Μιχάλη Σιγανίδη και πολλών άλλων. Μεγάλο μέρος των δημιουργών που αναφέρονται μας έχουν δώσει σειρές τραγουδιών που εντάσσονται στο λεγόμενο έντεχνο ελληνικό τραγούδι με στοιχεία, όμως, τα οποία τους διαφοροποιούν σε σχέση με άλλους τραγουδοποιούς. Τέτοια είναι, καταρχήν, η χρήση ενός λόγου φανερά συγγενικού με τον λόγο της δημοτικής μας παράδοσης, έπειτα η καθιέρωση μιας μουσικής γλώσσας που συνομιλεί ευθέως – αν όχι σχετίζεται απόλυτα – με τη λαϊκή και παραδοσιακή μας μουσική, αλλά και η αποτίναξη του καθωσπρεπισμού που συνοδεύει τις έντεχνες δημιουργίες και η καθιέρωση μιας γλεντικής λειτουργικότητας των τραγουδιών τους, κυρίως μέσα από τις ζωντανές τους εμφανίσεις. Η σύνθεση, του παραδοσιακού μας πολιτισμικού ιδιώματος με άλλα καλλιτεχνικά ρεύματα είναι στην περίπτωση των παραπάνω δημιουργών μια ευτυχής συγκυρία, που αντί να μολύνει σπρώχνει προς το μέλλον τη μουσική και το λόγο του τόπου μας.

Η πρότασή στοχεύει στο σχεδιασμό μιας παράστασης με υλικό παρμένο από την παραγωγή των δημιουργών αυτών. Ως βάση της παράστασης θα τοποθετηθούν κείμενα νέας και παλιάς δημιουργίας, όπως λογοτεχνικά αποσπάσματα, ποιήματα, παραλογές κ.λπ. Τα κείμενα στη συνέχεια θα «ντυθούν» με τραγούδια των παραπάνω δημιουργών και με τραγούδια παραδοσιακά (που θα συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τα κείμενα) διαλεγμένα έτσι ώστε να τα αναδεικνύουν νοηματικά και υφολογικά. Εκτελεστές της παράστασης, θα είναι παιδιά των δημοτικών σχολείων στα οποία οι γράφοντες είμαστε εκπαιδευτικοί μουσικής. Όλα μαζί, σε ομάδες ή ατομικά θα τραγουδούν και θα υποδύονται ρόλους. Τα μέλη της ομάδας μας θα καθοδηγούν – συντονίζουν τα παιδιά και θα τα συνοδεύουν μουσικά (Κυριάκος – πνευστά, Αθηνά – πιάνο και κρουστά, Δημήτρης – έγχορδα). Στόχος μας είναι η γνωριμία των παιδιών με κείμενα της παράδοσής μας, η βιωματική επαφή τους με σπουδαία δημοτικά και έντεχνα ελληνικά τραγούδια, η ανάπτυξη πολλαπλών καλλιτεχνικών δυνατοτήτων τους, η παρουσίαση της δουλειάς τους σε κοινό κλπ.

Φυσικά, θεωρούμε πως η εν λόγω παράσταση θα ικανοποιεί εκτός από παιδαγωγικούς και υψηλούς αισθητικούς στόχους, αποτελώντας μια όμορφη μουσικοθεατρική πλαισίωση του συνεδρίου.

Η ανάθεση της παράστασης στην ομάδα μας θα αποτελούσε χαρά και τιμή μας.

Ευχαριστούμε

Αθηνά Τασούλα  
Κυριάκος Καραμπερόπουλος  
Δημήτρης Σινάνογλου

## Παράρτημα Νο4.

### Λαϊκός πολιτισμός και έντεχνος λόγος – πρόγραμμα παράστασης

Η παράσταση που ακολουθεί δεν είναι άλλο από ένα φιλόδοξο πάντρεμα τραγουδιών, ποιημάτων, θεατρικών δρώμενων και παιχνιδιών. Ο στόχος της είναι διττός. Από τη μια επιδιώκουμε να παρουσιάσουμε νέες καλλιτεχνικές δημιουργίες που σχετίζονται ποικιλοτρόπως με το λαϊκό μας πολιτισμό αλλά και να εξερευνήσουμε εναλλακτικούς τρόπους ερμηνείας του παραδομένου πολιτισμικού θησαυρού της ελληνικής παράδοσης σε νέο πλαίσιο. Από την άλλη προσπαθούμε να συνθέσουμε τα επιλεγμένα πολιτισμικά και καλλιτεχνικά έργα σε μια αδιάσπαστη ενότητα ώστε όλα μαζί να συναποτελέσουν ένα σφιχτοδεμένο όλο, αποφεύγοντας την απλή παράθεσή τους. Στην προσπάθεια αυτή το ποίημα «Πληθυντικός αριθμός» της Κικής Δημουλά αποτελεί τη ραχοκοκαλιά της παράστασης καθώς αυτή δομείται πάνω στις τέσσερις έννοιες που αναφέρονται στο ποίημα (*έρωτας, φόβος, μνήμη, νύχτα*). Στην πράξη αποδεικνύεται πως το θέμα μας δεν είναι άλλο από μια σύντομη παρουσίαση του κύκλου της ανθρώπινης ζωής. Η πλοκή θα υποστηρίζεται από τους στίχους των τραγουδιών που ερμηνεύουν η παιδική χορωδία και οι τραγουδιστές, από την ανάγνωση ποιημάτων (από τους ηθοποιούς και, αν καταστεί δυνατό, από τους ίδιους τους ποιητές) και από τη σκηνική δράση των ηθοποιών και των παιδιών.

Ξεκινώντας, λοιπόν, από τον *έρωτα*, την ένωση γυναίκας και άνδρα, φτάνουμε στη γέννηση του παιδιού τους, ως καρπό της αγάπης τους (τα τραγούδια, τα κείμενα και η αφαιρετική σκηνική δράση θα υποστηρίζουν κάθε σημείο της πλοκής, κάτι που, όμως, δεν μπορεί να εμφανιστεί στη γραπτή αυτή περίληψη). Το παιδί γεννιέται και με ήρωα τον... Κωσταντή παρακολουθούμε την ωρίμανση του: βάφτιση – παιδικά παιχνίδια – σχολείο – εφηβεία. Ο Κωσταντής ξεκινάει να φύγει από τον τόπο του και η μητέρα του προσπαθεί να τον μεταπείσει από το να ξενιτευτεί. Ο *φόβος* της εκφράζεται μέσα από τα τραγούδια και τις δραματοποιημένες παραλογές. Ο πόνος της ξενιτιάς και το κενό που αφήνει πίσω του ο ξενιτεμένος μας φέρνουν στη *μνήμη*. Στο σημείο αυτό αφήνουμε τη μάνα που πονά στη σκέψη του ξενιτεμένου της παιδιού και περνάμε σε έναν... παππού που πονά στη σκέψη της χαμένης του γυναίκας. Ακολουθώντας το ποίημα «Χριστουγεννιάτικη ιστορία» του Μιχάλη Γκανά, παρακολουθούμε τον πατέρα (του ποιητή), έναν ηλικιωμένο άνδρα μόνο του στο σπίτι τις ημέρες των γιορτών. Του τραγουδούμε κάλαντα, τραγούδια για τη μητέρα, και τον πόνο της απώλειας. Μετά, όπως μας οδηγεί το ποίημα, τον βάζουν τα παιδιά για ύπνο και, με μια σειρά σύγχρονα νανουρίσματα, κοιμούνται και αυτά, καθώς πέφτει η *νύχτα*.

## Ενδεικτικό σενάριο παράστασης

Με «όρθια γράμματα και εισαγωγικά» εμφανίζονται οι στίχοι των τραγουδιών, με «πλάγια πράσινα γράμματα και εισαγωγικά», οι απαγγελίες ποιημάτων και πεζών, με «έντονα πλάγια πράσινα γράμματα και εισαγωγικά», τα τέσσερα μέρη του ποιήματος της Δημουλά με πλάγια μωβ γράμματα, κάποιες βασικές σκηνοθετικές οδηγίες

Θα παρατηρήσετε ότι στα περισσότερα από τα κείμενα που ακολουθούν έχουν επιλεγθεί συγκεκριμένοι στίχοι. Είναι σημαντικό να λάβετε υπόψη σας ότι ΔΕΝ υπονοούνται ολόκληρα τα κείμενα. Αντίθετα, στην παράσταση θα ακουστούν ΜΟΝΟ τα συγκεκριμένα αποσπάσματα, όπως αυτά εμφανίζονται στο παρακάτω σενάριο.

[κ] = Κυριάκος Καραμπερόπουλος

[α] = Αθηνά Τασούλα

[δ] = Δημήτρης Σινάνογλου

[Μ] = Ματίνα Παπαγεωργίου (ηθοποιός)

[Δ] = Δημήτρης Παπακωνσταντίνου (ηθοποιός)

[Α] = Άννα Πολυτίμου (ηθοποιός)

[χ] = χορωδία

[Βασίλης] - μαθητής

[Δήμητρα] - μαθήτρια

### Έναρξη

- Κυρά μ' κι αρχοντόπουλα (παραδοσιακό Προποντίδας) [κ + α + χ]:

«- Κυρά μ' κι αρχοντόπουλα μ' συ είς' αρχόντισσα.  
Έβγα στο παραθύρι τα μαλλάκια σου να διώ,  
να διώ γιατί θα τρελαθώ

- Τι θες απ' τα μαλλάκια μ' βρε διαβολογιέ  
της Προύσας το μετάξι δεν είδες, διαβολογιέ;  
- Μα δεν είδα, κυρά μ' ποτέ.»

- Κική Δημουλά – Ο πληθυντικός αριθμός [Μ + Δ + Α]:

*«Ο έρωτας,  
όνομα ουσιαστικόν,  
πολύ ουσιαστικόν,  
ενικού αριθμού,  
γένους ούτε θηλυκού ούτε αρσενικού,  
γένους ανυπεράσπιστου.  
Πληθυντικός αριθμός  
οι ανυπεράσπιστοι έρωτες.»*

- Λιανοτράγουδα (Χατζιδάκης) [δ + α ]:

«Απ' όλα τ' άστρα τ' ουρανού, έ-να είναι που σου μοιάζει  
κείνο που βγαίνει το πουρνό, όταν γλυκοχαράζει

Κυπαρισσάκι μου ψηλό, ποια βρύση σε ποτίζει  
που στέκεις πάντα δροσερό, κι ανθείς και λουλουδίξεις

Να 'χα το σύννεφο άλογο και τ' άστρι χαλινάρι  
το φεγγαράκι της αυγής να 'ρχόμουν κάθε βράδυ

Αν μ' αγαπάς κι είν' όνειρο, ποτέ να μην ξυπνήσω  
γιατί με την αγάπη σου ποθώ να ξεψυχήσω»

- Ερωτική Άσκηση για δύο (Χατζιδάκις) [δ + α]:

«Μαζί θα κάνουμε εκατό παιδιά  
Με δυο φεγγάρια στην καρδιά

Θα 'χεις τα χέρια σου σφιχτά  
Θα 'χω τα πόδια μου ανοιχτά  
Θα 'χω τα χέρια μου σφιχτά  
Θα 'χεις τα πόδια σου ανοιχτά»

-Σαράντα μέρες, κάλαντα Χριστουγέννων Θράκης. [χ]:

Σαράντα μέρες σαράντα νύχτες  
Κι η Παναγιά μας κοιλοπονούσε  
Κοιλοπονούσε παρακαλούσε  
τους Αποστόλους, τους Αρχαγγέλους

Κι οι Αποστόλοι για μύρο πάνε  
κι οι Αρχάγγελοι για μόσχο τρέχουν  
Κι ως που να πάνε κι ως που να έρθουν  
η Παναγιά μας ξελεφτερώθ'κι.

Ξελεφτερώθ'κι κι φανερώθ'κι  
μέσα στις δάφνες, στα κυπαρίσσια.  
Μέσα στις δάφνες μες τα λουλούδια  
κάνει τον ήλιο και το φεγγάρι.

- Αύριο (Αλκ. Ιωαννίδης) [δ]:

«Κι αν μου πει πως δε σου φτάνω  
θα ντραπώ και θα πω  
ότι ξέρω πως δεν κάνω  
μα θα κάνω ό,τι μπορώ

Γιατί αύριο γεννιέσαι»

- Μοναχογιός ο Κωσταντής - παραδοσιακό Προποντίδας[κ]:

«Μοναχογιός ο Κωσταντής μικρός και χαϊδεμένος  
έναν τον έχει η μάνα του έναν και κανακάρη»

- Με μέλι (Γκόνης / Ξυδάκης) [χ]:

«Με μέλι, με μέλι, με μέλι Χριστέ μου  
με μέλι το αλείψανε οι μοίρες οι μοίρες  
οι μοίρες και με στάχτη  
να 'χει νερά, να 'χει δροσιά  
και θάρρος καταρράχτη»

- Μοναχογιός ο Κωσταντής [κ]:

«Τον έλουζε τον έπλενε και στο σχολειό τον πέμπει...»

- Φεγγαράκι μου λαμπρό – παραδοσιακό [χ]:

«Φεγγαράκι μου λαμπρό  
φέγγε μου να περπατώ  
να πηγαίνω στο σχολειό  
να μαθαίνω γράμματα  
γράμματα σπουδάματα  
του Θεού τα πράγματα»

- Μοναχογιός ο Κωσταντής [κ]:

«...κι ο δάσκαλος τον διάβαζε γράμματα τον μαθαίνει» [κ]

### *Χτύπημα κουδουνιού*

- Ο Καρακατσάνης – παραδοσιακό λάχνισμα (ομάδα κοριτσιών):

«Ο Καρακατσάνης μπήκε στο τηγάνι κι έσπασε τα αυγά  
γιατί Καρακατσάνη μπήκες στο τηγάνι κι έσπασες τα αυγά  
φέε τώρα κι από μένα μία καρπαζιά»

- Δεν περνάς κυρά Μαρία – παραδοσιακό παιδικό (ομάδα κοριτσιών):

«Δεν περνάς κυρά Μαρία δεν περνάς δεν περνάς  
Δεν περνάς κυρά Μαρία δεν περνάς περνάς  
Θέ' να πάω εις τους κήπους δεν περνώ δεν περνώ  
Θέ' να πάω εις τους κήπους δεν περνώ περνώ  
Τι θα κάνεις εις τους κήπους δεν περνάς δεν περνάς

Τι θα κάνεις εις τους κήπους δεν περνάς περνάς  
Θε να κόψω δυο βιολέτες δεν περνώ δεν περνώ  
Θε να κόψω δυο βιολέτες, δεν περνώ, περνώ.  
Τι θα κάνεις τις βιολέτες, δεν περνάς, δεν περνάς  
Τι θα κάνεις τις βιολέτες, δεν περνάς, περνάς.  
Θα τις δώσω στην καλή μου, δεν περνώ, δεν περνώ  
θα τις δώσω στην καλή μου, δεν περνώ, περνώ.  
Και ποια είναι η καλή σου, δεν περνάς, δεν περνάς  
και ποια είναι η καλή σου, δεν περνάς, περνάς.  
Η καλή μου είν' η ..., δεν περνώ, δεν περνώ  
η καλή μου είν' η ..., δεν περνώ, περνώ»

- Θέλω να ανέβω στα ψηλά - παραδοσιακό Μυτιλήνης [Βασίλης]:

«Θέλω να ανέβω στα ψηλά, καλέ (2 φορές)  
στ' Άγιου Γιωργιού το δώμα (2 φορές).  
Να κόψω δυο γαρύφαλα, καλέ (2 φορές)  
να κάνω φροκαλίτσα (2 φορές)»

- Μοναχογιός ο Κωσταντής [κ]:

«Αντρειώθηκεν ο Κωσταντής κι έγινε παλικάρι»

*(συνεχίζει η μουσική και ο Δ διαβάζει το παρακάτω απόσπασμα)*

- Η πόλις (Καβάφης) [Δ]:

*«Θα πάγω σ' άλλη γή, θα πάγω σ' άλλη θάλασσα,  
Μια πόλις άλλη θα βρεθεί καλλίτερη από αυτή.»*

- Βραχυκύκλωμα (Βαγγέλης Γερμανός) [χ]:

«Τρίζουν οι κόρνες, σπάνε τα φρένα  
μένα θα φύγω, θα πάω στα ξένα  
αυτός ο τόπος δεν είναι για μένα»

*Τα αποσπάσματα από τα παρακάτω τρία τραγούδια δημιουργούν μία πρωτότυπη νοηματική και μουσική ενότητα – διάλογο:*

- Σαν πας στα ξένα - παραδοσιακό Μικρασιάτικο [α]:

«Σαν πας στα ξένα μάτια μου μην κάνεις ένα χρόνο...»

- Μη μου θυμώνεις, μάτια μου (Κουγιουμτζής) [δ]:

«Μη μου θυμώνεις, μάτια μου, που φεύγω για τα ξένα...»

- Σαν πας στα ξένα - παραδοσιακό Μικρασιάτικο [α]:  
«...γιατί δεν τονε νταγιανιαντώ του χωρισμού τον πόνο»
- Μη μου θυμώνεις, μάτια μου (Κουγιουμτζής) [δ]:  
«...πουλί θα γίνω και θα ρθω πάλι κοντά σε σένα.»
- Τώρα που θα φύγεις (Μ. Ελευθερίου/ Κουγιουμτζής) [χ]:  
«Τώρα που θα φύγεις πάρε μαζί σου και τον Χριστό.»

- Κική Δημουλά – Ο πληθυντικός αριθμός [Μ + Δ + Α]:

*«Ο φόβος,  
όνομα ουσιαστικόν,  
στην αρχή ενικός αριθμός  
και μετά πληθυντικός:  
οι φόβοι.  
Οι φόβοι  
για όλα από δω και πέρα»*

- Για πού το 'βαλες καρδιά μου (Ορφ. Περίδης) [κ + χ]:

«Για που το 'βαλες καρδιά μου μ' ανοιχτά πανιά  
για ποια πέλαγα ουράνια, άστρα μαγικά  
Για που το 'βαλες καρδιά μου μ' ανοιχτά πανιά»

- Του νεκρού αδελφού - δραματοποιημένη παραλογή [ηθοποιοί]

(Το κείμενο στη μορφή που θα παρουσιαστεί από τους ηθοποιούς δεν είναι διαθέσιμο εδώ).

- Για πού το 'βαλες καρδιά μου (Ορφ. Περίδης) [κ + χ]:

«Για ποια μακρινή πατρίδα έρμη ξενιτιά  
θάλασσα, ουρανός μ' αστέρια πουθενά στεριά  
Για που το 'βαλες καρδιά μου μ' ανοιχτά πανιά»

-Ξενιτεμένο μου πουλί - παραδοσιακό Ηπειρώτικο [χ]:

«Ξενιτεμένο πουλί  
και παραπονεμένο  
μωρέ ξένε μου  
και παραπονεμένο

Η ξενιτιά σε χαίρεται  
κι εγώ έχω τον καημό σου  
μωρέ ξένε μου  
κι εγώ έχω τον καημό σου

Τι να σου στείλω ξένε μου  
ν' αυτού στα ξένα πού 'σαι  
μωρέ ξένε μου  
ν' αυτού στα ξένα πού 'σαι»

*Τα αποσπάσματα από τα παρακάτω τρία τραγούδια δημιουργούν μία πρωτότυπη νοηματική και μουσική ενότητα – διάλογο:*

- Το Ανεστάκι (Λ. Παπαδόπουλος/ Ν.Τάτσης) [α]:

«Θέλω το γιό μου το Ανεστάκι που 'ναι στην ξενιτιά...»

- Στην Αμερική (Θ. Παπακωνσταντίνου) [χ]:

«Α... στην Αμερική, μαζί με τη Μαρίκα, τον Ντούσια τον Κωστή»

- Το Ανεστάκι (Λ. Παπαδόπουλος/ Ν.Τάτσης) [α]:

«...αχ το μικρό μου καπετανάκι που δε μου γράφει πια»

- Στην Αμερική (Θ. Παπακωνσταντίνου) [χ]:

«Α... στην Αμερική, Ελλάδα σαν αγριόχορτο φύτρωσες κι εκεί»

- Τζιβαέρι – παραδοσιακό Μικρασιάτικο [Δήμητρα]:

«Αχ! Η ξενιτιά το χαίρεται  
Τζιβαέρι μου  
Το μοσχολούλουδο μου  
σιγανά και ταπεινά

Αχ! Εγώ ήμουν που το 'στειλα  
Τζιβαέρι μου  
Με θέλημα δικό μου  
σιγανά πατώ στη γη

Αχ! Πανάθεμά σε ξενιτιά

Τζιβαέρι μου  
Εσέ και το καλό σου  
σιγανά και ταπεινά

Αχ! Που πήρες το παιδάκι μου  
Τζιβαέρι μου  
και το 'κανες δικό σου  
σιγανά πατώ στη γη»

- Της Άρτας το γιοφύρι (παραδοσιακό Σκιάθου) [κ + χ]:

«Σαράντα πέντε μάστοροι (2 φορές)  
κι εξήντα μαθητάδες, έλα το πουλί μου έλα (2 φορές)  
γιοφύριν εθεμέλιωναν (2 φορές)  
στης Άρτας το ποτάμι, μοσχοκάρφια και κανέλα (2 φορές)  
ολημερίς το χτίζανε (2 φορές)  
το βράδυ εγκρεμιζόταν, έλα το πουλί μου έλα (2 φορές)»

-Το γιοφύρι της Άρτας - δραματοποιημένη παραλογή [ηθοποιοί]

(Το κείμενο στη μορφή που θα παρουσιαστεί από τους ηθοποιούς δεν είναι διαθέσιμο εδώ.  
Η παραλογή κλείνει με τη φράση: «Τι έχω αδερφό στη ξενιτιά, μην τύχει και περάσει», την οποία αμέσως παίρνει η χορωδία και την τραγουδά στο σκοπό του τραγουδιού που έχει ήδη τραγουδηθεί πριν την παραλογή).

- Της Άρτας το γιοφύρι (παραδοσιακό) [κ + χ]

«Μην τύχει και περάσει, μοσχοκάρφια και κανέλα (2φορές)»

- Κική Δημουλά – Ο πληθυντικός αριθμός [Μ + Δ + Α]

**«Η μνήμη,  
κύριο όνομα των θλίψεων,  
ενικού αριθμού,  
μόνο ενικού αριθμού  
και άκλιτη.  
Η μνήμη, η μνήμη, η μνήμη.»**

- Χριστουγεννιάτικη ιστορία (Μ.Γκανάς) Γυάλινα Γιάννενα, 1989 [Δ]:

«Κάθεται μόνος  
και καθαρίζει τ' όπλο του δίπλα στο τζάκι.  
Κανείς δε θά 'ρθει και το ζέρει,  
κλείσαν οι δρόμοι από το χιόνι, σαν πέρυσι,  
σαν πρόπερσι, Χριστούγεννα και πάλι...»

- Κάλαντα Χριστουγέννων από την Ήπειρο [χ]:

«Ελάτε δω γειτόνισσες κι εσείς γειτονοπούλες μου,  
τα σπάργανα να φτιάξουμε και το Χριστό ν' αλλάξουμε.

Τα σπάργανα για το Χριστό, ελάτε όλες σας εδώ.

Να πάμε να γυρίσουμε, τα μάγια να σκορπίσουμε,  
να δούμε και την Παναγιά, όπου μας φέρνει τη χαρά.

Τα σπάργανα για το Χριστό, ελάτε όλες σας εδώ.

Γεννιέται στα τριαντάφυλλα, κοιμάται μες στα λούλουδα.  
Κοιμάται μες στα λούλουδα, γεννιέται στα τριαντάφυλλα.

Τα σπάργανα για το Χριστό, ελάτε όλες σας εδώ,  
τα σπάργανα να φτιάξουμε και το Χριστό ν' αλλάξουμε.»

- Συνέχεια: Χριστουγεννιάτικη ιστορία (Μ.Γκανάς) Γυάλινα Γιάννενα, 1989 [Δ]:

*«Κανείς δε θά 'ρθει και το ζέρει,  
κλείσαν οι δρόμοι από το χιόνι, σαν πέρυσι,  
σαν πρόπερσι, Χριστούγεννα και πάλι  
και τα ποτά κρυώνουν στο ντουλάπι.  
Το τσίπουρο στυφό, το ούζο γάλα  
και το κρασί ραγίζει τα μπουκάλια.  
Εκείνη τρία χρόνια πεθαμένη.»*

- Έτσι κι αλλιώς (Ν. Δήμου / Δ. Σινάνογλου) [κ]:

«Έτσι κι αλλιώς μια μέρα θα χωρίσουμε  
από έρωτα από θάνατο από πόνο  
θα 'θελα όμως να χωρίσουμε μαζί  
όχι χώρια  
θα 'θελα όμως να χωρίσουμε μαζί» (2 φορές)

- Συνέχεια: Χριστουγεννιάτικη ιστορία (Μ.Γκανάς) Γυάλινα Γιάννενα, 1989 [Δ]:

*«Κάθεται μόνος του δίπλα στο τζάκι,  
δεν πίνει, δεν καπνίζει, δε μιλάει.  
Στην τηλεόραση χιονίζει,  
το στρώνει αργά στο πάτωμα και στο τραπέζι  
και στις παλιές φωτογραφίες,  
γνώριμα μάτια των νεκρών,  
που τον κοιτάζουν απ' το μέλλον.  
Εκείνη τρία χρόνια πεθαμένη*

*και μόνο το δικό της βλέμμα  
έρχεται από τα περασμένα.»*

- Μανούλα μου (Ι. Καμπανέλλης/Μ. Χατζιδάκις) Οδός Ονείρων [χ]:

*«Τι να μου κάνουν δάκρυα δυο  
και στεναγμοί σαρανταδυό, μανούλα μου  
τι κι αν το δάκρυ μου νωπό  
βουβό το στόμα και πικρό, μανούλα μου»*

- Συνέχεια: Χριστουγεννιάτικη ιστορία (Μ.Γκανάς) Γυάλινα Γιάννενα, 1989

*«Κοντεύουνε μεσάνυχτα  
και καθαρίζει τ' όπλο του απ' το πρωί.  
Πώς να του πω «Καλά Χριστούγεννα»,  
ευχές δε φθάνουν ως εδώ,  
δρόμοι κλεισμένοι, τηλέφωνα κομμένα,  
η σκέψη αρπάζεται απ' το κλαδί της μνήμης,  
μα να τρυπώσει δεν μπορεί στη μοναξιά του.  
Μια μοναξιά που χτίστηκε σιγά σιγά  
μ' όλα τα υλικά και δίχως λόγια.»*

*- εδώ αρχίζει μια μουσική που παραμένει ως φόντο, δίνει ρυθμό στην ανάγνωση*

*«Κοντεύουνε ξημερώματα κι ακόμη  
γυαλίζει τ' όπλο του δίπλα στο τζάκι  
με αργές κινήσεις σα να το χαϊδεύει.  
Μένει στα δάχτυλα το λάδι  
αλλά το χάδι χάνεται.  
Θυμάται κυνηγετικές σκηνές  
με αγριογούρουνα και χιόνια ματωμένα,  
πριν γίνει θήραμα κι ο ίδιος  
στην μπούκα ενός κρυμμένου κυνηγού,  
που τον παραμονεύει αθέατος  
αφήνοντας να τον προδίδουν κάθε τόσο  
πότε μια λάμψη κάνης,  
πότε μια κίνηση στις κουμαριές  
κι η μυρωδιά απ' το βαρύ καπνό του.  
Ξέρει καλά ότι κρατάει  
μακρύκανο παλιό μπροστογεμές  
γεμάτο σκάγια και μπαρούτι μαύρο.  
Όταν αποφασίσει να του ρίξει  
δε θα προλάβει πάλι να τον δει  
πίσω απ' το σύννεφο της ντουφεκιάς του.  
Αν σκέφτεται στ' αλήθεια κάτι τέτοια,  
και δεν τον τιμωρώ εγώ μ' αυτές τις σκέψεις,  
πώς να πλαγιάσει και να κοιμηθεί.  
Λέω να γίνω πατέρας του πατέρα μου,*

*ένας πατέρας που του έτυχε  
σιωπηλό και δύστροπο παιδί,  
και να του πω μια ιστορία  
για να τον πάρει ο ύπνος.  
Ύπνε που παίρνεις τα παιδιά πάρε και τον πατέρα...»*

- Νανούρισμα: Νάνι το γαρούφαλό μου (Ν. Γκάτσος / Μ. Χατζιδάκις) [χ]:

«Αχ πού πήγες άλογό μου που δεν ήθελες να πιεις,  
αχ μαράζι μες στο χιόνι. Νάνι το γαρούφαλό μου  
που τη γης δάκρυο ποτίζει, τ' άλογό μας το καλό.

Μην έρχεσαι μη μπαίνεις, το παραθύρι κλείσ' το  
με φυλλωσιές ονείρου, μ' όνειρα φυλλωσιάς.  
Κοιμάται το παιδάκι μου, σωπαίνει το μωρό μου.

Αχ πού πήγες άλογό μου που δεν ήθελες να πιεις,  
άλογο της χαραυγής.»

- Συνέχεια: Χριστουγεννιάτικη ιστορία (Μ.Γκανάς) Γυάλινα Γιάννενα, 1989 [Δ]:

*«Ύπνε που παίρνεις τα παιδιά  
πάρε και τον πατέρα· απ' τις μασχάλες πιάσ' τονε  
σα νά 'ταν λαβωμένος. Όπου πηγαίνεις τα παιδιά  
εκεί περπάτησέ τον, με το βαρύ αμπέχωνο  
.....στις πλάτες του ν' αχνίζει.  
Δώσ' του κι ένα καλό σκυλί  
και τους παλιούς του φίλους, και ρίζε χιόνι ύστερα  
άσπρο σαν κάθε χρόνο. Να βγαίνει η μάνα να κοιτά  
από το παραθύρι, την έγνοια της να βλέπουμε  
στα γαλανά της μάτια, κι όλοι να της το κρύβουμε  
.....πως είναι πεθαμένη.»*

- Βλέφαρό μου (Λ. Νικολακοπούλου / Ν. Κυπουργός) [κ]:

«Έλα ύπνε, πάρ' το  
σε μετάξι επάνω βάλ' το  
σιγά

Κι από μέλι γάλα  
νά 'ν' του ονείρου του η σκάλα  
πλατιά

Βλέφαρό μου σκαλιστό  
αχ! τυχερό μου  
μη χαράζεις άστρο της αυγής  
μη μου τρομάζεις

Έλα ύπνε, πάρ' το  
σε μετάξι επάνω βάλ' το  
σιγά»

- Συνέχεια: Χριστουγεννιάτικη ιστορία (Μ.Γκανάς) Γυάλινα Γιάννενα, 1989 [Δ]:

*«Υπνε που παίρνεις τα παιδιά  
πάρε κι εμάς μαζί σου, με τους ανήλικους γονείς,  
παιδάκια των παιδιών μας. Σε στρωματσάδα ρίξε μας  
μια νύχτα του χειμώνα, πίσω απ' τα ματοτσίνωρα  
ν' ακούμε τους μεγάλους, να βήχουν, να σωπαίνουνε,  
να βλαστημούν το χιόνι. Κι εμείς να τους λυπόμαστε  
που γίνανε μεγάλοι και να βιαζόμαστε πολύ  
να μοιάσουμε σ' εκείνους, να δούν πως μεγαλώσαμε  
.....να παρηγορηθούμε.»*

- Βασιλιάς (Θ. Παπακωνσταντίνου) [α]:

«Έλα λευκό μου σύννεφο  
και γίνε προσκεφάλι  
για το παιδί το χνουδαλό  
που ο ύπνος το 'χει πάρει.

Να κοιμηθεί σαν βασιλιάς  
και πριν καλοξυπνήσει  
μέσα απ' τα βάτα της σιωπής  
στ' όνειρο να βαδίσει.

Να είναι τ' όνειρο καλό  
απατηλό ας είναι  
κι ύστερα γύρισε ψηλά  
κι αν θες βροχούλα γίνε.»

*κοιμάται ο παππούς (τον βάζουν για ύπνο τα παιδιά)*

*κοιμούνται κι αυτά δίπλα του*

*κοιμάται και η χορωδία*

*η ορχήστρα παίζει το «βασιλιά» οργανικά και πάνω στη μουσική ακούγεται το τελευταίο μέρος του ποιήματος:*

- Κική Δημουλά – Ο πληθυντικός αριθμός [Μ + Δ + Α]:

*«Η νύχτα,  
όνομα ουσιαστικόν,  
γένους θηλυκού,*

*ενικός αριθμός.  
Πληθοντικός αριθμός  
οι νύχτες.  
Οι νύχτες από δω και πέρα»*

*σβήνει η μουσική*

**Τέλος**

## Παράρτημα Νο5.

### Ανακοίνωση – Κάλεσμα

Αγαπητοί γονείς,

Το Σάββατο 11.12.2010, το απόγευμα (η ακριβής ώρα θα σας ανακοινωθεί σύντομα) θα πραγματοποιηθεί μία μουσική-θεατρική παράσταση, στα πλαίσια του συνεδρίου «Λαϊκός Πολιτισμός και Έντεχνος Λόγος», που διοργανώνει το Κέντρο Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών (για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το συνέδριο βλ. <http://www.kentrolaografias.gr>), στην αίθουσα της Αρχαιολογικής Εταιρείας (Πανεπιστημίου 22, Αθήνα). Τρεις εκπαιδευτικοί μουσικής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (η Αθηνά Τασούλα, ο Δημήτρης Σινάνογλου και ο Κυριάκος Καραμπερόπουλος) έχουμε αναλάβει την καλλιτεχνική επιμέλεια της εκδήλωσης. Μέσα από την εκδήλωση επιθυμούμε να δείξουμε πώς ο λαϊκός πολιτισμός και η παραδοσιακή μουσική περνούν στη νέα γενιά. Για το λόγο αυτό η συμμετοχή των παιδιών στις πρόβες και στην παράσταση θα είναι εξαιρετικά σημαντική. Τα παιδιά θα σχηματίσουν μία χορωδία με παραδοσιακό και έντεχνο ελληνικό ρεπερτόριο και πιθανά θα βοηθήσουν σε κάποιες δραματοποιήσεις κειμένων, υπό τις οδηγίες του σκηνοθέτη της παράστασης.

Με την ενημέρωση αυτή, καλώ όλα τα παιδιά της Ε΄ και Στ΄ τάξης του σχολείου να συμμετέχουν στην εκδήλωση. Η συμμετοχή είναι προαιρετική. Για να ανταποκριθούν τα παιδιά στις απαιτήσεις της παράστασης θα πρέπει, εκτός από τη σχετική προετοιμασία που θα γίνει στις ώρες της μουσικής, να παρευρεθούν στις τρεις πρόβες που θα πραγματοποιηθούν στο σχολείο μας, τα Σάββατα 13.11, 20.11 και 4.12 και ώρα 15.30-17.00. Η ευθύνη για τη μετακίνηση των παιδιών στις πρόβες και την παράσταση θα πρέπει να ληφθεί από εσάς.

Συνολικά η εμπειρία της συγκεκριμένης εκδήλωσης πιστεύω ότι θα είναι εξαιρετικά σημαντική και ευεργετική για τα παιδιά και με χαρά θα δεχτώ όλα τα παιδιά που θα θελήσουν να συμμετέχουν.

Με εκτίμηση,  
Η μουσικός του σχολείου  
Αθηνά Τασούλα

Επιθυμώ ο/η μαθητής/τρια ..... να συμμετάσχει στην εκδήλωση και στις πρόβες.

Ο γονέας-κηδεμόνας..... (υπογραφή)

## Παράτημα Νο6.

Οι φωτοτυπίες με τα μέρη της χορωδίας, που δόθηκαν στις πρώτες πρόβες στα παιδιά.

### Κυρά μ' κι αρχοντόπουλα (παραδοσιακό Προποντίδας) [κ + α + χ]

- Κυρά μ' κι αρχοντόπουλα μ' συ είσ' αρχόντισσα.  
Έβγα στο παραθύρι τα μαλλάκια σου να διώ,  
να διώ γιατί θα τρελαθώ

- Τι θες απ' τα μαλλάκια μ' βρε διαβολογιέ  
της Προύσας το μετάξι δεν είδες, διαβολογιέ;  
- Μα δεν είδα, κυρά μ' ποτέ.

### Με μέλι (Γκόνης / Ξυδάκης) [χ]

Με μέλι, με μέλι, με μέλι Χριστέ μου  
με μέλι το αλείψανε οι μοίρες οι μοίρες  
οι μοίρες και με στάχτη  
να 'χει νερά, να 'χει δροσιά

και θάρρος καταρράχτη

### Φεγγαράκι μου λαμπρό – παραδοσιακό [χ]

Φεγγαράκι μου λαμπρό  
φέγγε μου να περπατώ  
να πηγαίνω στο σχολειό  
να μαθαίνω γράμματα  
γράμματα σπουδάματα  
του Θεού τα πράγματα

### Βραχυκύκλωμα (Βαγγέλης Γερμανός) [χ]

Τρίζουν οι κόρνες, σπάνε τα φρένα  
μάννα θα φύγω, θα πάω στα ξένα  
αυτός ο τόπος δεν είναι για μένα

### Διάλογος Κωνσταντή – μάννας

Μάννα: «Σαν πας στα ξένα μάτια μου μην κάνεις ένα χρόνο...»  
Κωνσταντής: «Μη μου θυμώνεις, μάτια μου, που φεύγω για τα ξένα...»  
Μάννα: «...γιατί δεν τονε νταγιανιαντώ του χωρισμού τον πόνο»  
Κωνσταντής: «...πουλί θα γίνω και θα ρθω πάλι κοντά σε σένα.»  
Χορωδία: «Τώρα που θα φύγεις πάρε μαζί σου και τον Χριστό.»

### Για πού το 'βαλες καρδιά μου (Ο. Περίδης) [χ]

Για που το 'βαλες καρδιά μου μ' ανοιχτά πανιά  
για ποια πέλαγα ουράνια, άστρα μαγικά  
Για που το 'βαλες καρδιά μου μ' ανοιχτά πανιά

\*\_\*\_\*

Για ποια μακρινή πατρίδα έρμη ξενιτιά  
θάλασσα, ουρανός μ' αστέρια πουθενά στεριά  
Για που το 'βαλες καρδιά μου μ' ανοιχτά πανιά

### Ξενιτεμένο μου πουλί (παραδοσιακό ηπειρώτικο) [χ]

Ξενιτεμένο πουλί  
και παραπονεμένο  
μωρέ ξένε μου  
και παραπονεμένο

Η ξενιτιά σε χαίρεται  
κι εγώ έχω τον καημό σου  
μωρέ ξένε μου  
κι εγώ έχω τον καημό σου

Τι να σου στείλω ξένε μου  
ν' αυτού στα ξένα πού 'σαι  
μωρέ ξένε μου  
ν' αυτού στα ξένα πού 'σαι

### Διάλογος μάνας – χορωδίας

Μάνα: «Θέλω το γιό μου το Ανεστάκι που 'ναι στην ξενιτιά...»

Χορωδία: «Α... στην Αμερική, μαζί με τη Μαρίκα, τον Ντούσια τον Κωστή»

Μάνα: «...αχ το μικρό μου καπετανάκι που δε μου γράφει πια»

Χορωδία: «Α... στην Αμερική, Ελλάδα σαν αγριόχορτο φύτρωσες κι εκεί»

### Της Άρτας το γιοφύρι (παραδοσιακό Σκιάθου) [κ + χ]

«Σαράντα πέντε μάστοροι (2 φορές)  
κι εξήντα μαθητάδες, έλα το πουλί μου έλα (2 φορές)  
γιοφύριν εθεμέλιωναν (2 φορές)  
στης Άρτας το ποτάμι, μοσχοκάρφια και κανέλα (2 φορές)  
ολημερίς το χτίζανε (2 φορές)  
το βράδυ εγκρεμιζόταν, έλα το πουλί μου έλα (2 φορές)»

\*\_\*\_\*

«Μην τύχει και περάσει, μοσχοκάρφια και κανέλα(2 φορές)»

### **Παραδοσιακά κάλαντα από την Ήπειρο [χ]**

Ελάτε δω γειτόνισσες κι εσείς γειτονοπούλες μου,  
τα σπάργανα να φτιάξουμε και το Χριστό ν' αλλάξουμε.

Τα σπάργανα για το Χριστό, ελάτε όλες σας εδώ.

Να πάμε να γυρίσουμε, τα μάγια να σκορπίσουμε,  
να δούμε και την Παναγιά, όπου μας φέρνει τη χαρά.

Τα σπάργανα για το Χριστό, ελάτε όλες σας εδώ.

Γεννιέται στα τριαντάφυλλα, κοιμάται μες στα λούλουδα.  
Κοιμάται μες στα λούλουδα, γεννιέται στα τριαντάφυλλα.

Τα σπάργανα για το Χριστό, ελάτε όλες σας εδώ,  
τα σπάργανα να φτιάξουμε και το Χριστό ν' αλλάξουμε.

### **Μανούλα μου (Ι. Καμπανέλλης/Μ. Χατζιδάκις) Οδός Ονείρων [χ]**

Τι να μου κάνουν δάκρυα δυο  
και στεναγμοί σαρανταδυό, μανούλα μου  
τι κι αν το δάκρυ μου νωπό  
βουβό το στόμα και πικρό, μανούλα μου

### **Νάνι το γαρούφαλλό μου (Ν. Γκάτσος / Μ. Χατζιδάκις) [χ]**

Αχ πού πήγες άλογό μου που δεν ήθελες να πεις,  
αχ μαράζι μες στο χιόνι. Νάνι το γαρούφαλλό μου  
που τη γης δάκρυο ποτίζει, τ' άλογό μας το καλό.

Μην έρχεσαι μη μπαίνεις, το παραθύρι κλείσ' το  
με φυλλωσιές ονείρου, μ' όνειρα φυλλωσιάς.  
Κοιμάται το παιδάκι μου, σωπαίνει το μωρό μου.

Αχ πού πήγες άλογό μου που δεν ήθελες να πεις,  
άλογο της χαραυγής.

## **Παράρτημα Νο7.**

### **Ανακοίνωση**

Αγαπητοί γονείς,

σας ενημερώνω για κάποιες σημαντικές αλλαγές, τις οποίες προσωπικά εγώ και οι συνάδελφοί μου, προσπαθήσαμε να αποφύγουμε, για τη διευκόλυνση όλων μας, αλλά κατέστη αδύνατο από τους διοργανωτές του συνεδρίου και της παράστασης. Η ημερομηνία και η αίθουσα της παράστασης αλλάζουν. Η παράσταση θα πραγματοποιηθεί την Πέμπτη 9.12 στις 20.30 στην Κεντρική Αίθουσα της Ακαδημίας Αθηνών (Πανεπιστημίου 23). Επίσης, σας ενημερώνω ότι την Κυριακή 4.12 και ώρα 11.00-13.00, στο χώρο της παράστασης θα πραγματοποιηθεί γενική πρόβα με όλους τους συντελεστές. Η συμμετοχή των παιδιών στην πρόβα αυτή θα είναι ιδιαίτερα σημαντική. Σας ευχαριστώ και ζητώ συγγνώμη για την όποια αναστάτωση.

Η μουσικός του σχολείου,  
Αθηνά Τασούλα

## Παράρτημα Νο 8.

Καλησπέρα σας,

Είναι ιδιαίτερη τιμή και χαρά για μας και τους μαθητές μας να βρισκόμαστε σήμερα κοντά σας πλαισιώνοντας με τη μουσική μας παρουσία τις εργασίες του συνεδρίου σας. Ευχαριστούμε θερμά το Κέντρο Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών και προσωπικά την κα Καμηλάκη για τη σπουδαία ευκαιρία που έδωσε σε μας και τους μαθητές μας να εμπλακούμε δημιουργικά με το θέμα των δεσμών που υπάρχουν ανάμεσα στο λαϊκό μας πολιτισμό και την έντεχνη νεότερη δημιουργία. Είμαστε τρεις εκπαιδευτικοί μουσικής της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τα παιδιά προέρχονται από τα σχολεία όπου εργαζόμαστε: από το 6<sup>ο</sup> και 14<sup>ο</sup> Δ.Σ. Περιστερίου και από το 14<sup>ο</sup> Δ.Σ. Αιγιάλεω. Σκεπτικό και στόχος μας κατά το στήσιμο της σημερινής παράστασης δεν ήταν ένα τυπικά άρτιο μουσικό αποτέλεσμα αλλά η εθελοντική και ζωνή συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων παιδιών. Πιστεύουμε στο κέρδος που αποκόμισαν όλα αυτά τα παιδιά μέσα από τη γνωριμία τους με σημαντικά δείγματα μουσικής και λόγου της δημοτικής και της έντεχνης ελληνικής παράδοσης. Τα παιδιά εργάστηκαν με μεγάλη αγάπη και εξαιρετικό ενδιαφέρον εκτός του σχολικού τους ωραρίου και θυσιάζοντας χρόνο από άλλες σημαντικές δραστηριότητές τους και γι' αυτό τα ευχαριστούμε θερμά. Την προσπάθεια των παιδιών πλαισιώνουν και ενισχύουν με την παρουσία τους και τις όμορφες φωνές τους μέλη της παιδικής και νεανικής χορωδίας του Ελληνικού Κέντρου Λαογραφικών Μελετών, με έδρα το Αιγιάλεω και εξαιρετική καλλιτεχνική δραστηριότητα στο χώρο του έντεχνου και δημοτικού τραγουδιού. Μαέστρος της χορωδίας είναι ο κος Θοδωρής Πετρόπουλος τον οποίον και ευχαριστούμε θερμά.

Το πρόγραμμά που θα παρακολουθήσετε αποτελείται από δημοτικά και έντεχνα τραγούδια γνωστών Ελλήνων ποιητών και τραγουδοποιών. Το νήμα που συνδέει τα τραγούδια μας είναι ο κύκλος της ανθρώπινης ζωής από τη γέννησή του ανθρώπου ως τα βαθιά του γεράματα. Θα ακούσετε τραγούδια έντεχνα και παραδοσιακά που πραγματεύονται διαδοχικά τον έρωτα, την αγάπη, τη γέννηση, την παιδική ηλικία, την ενηλικίωση και τη ξενιτιά, σε μια προσπάθεια να θυμηθούμε, να δούμε και να απολαύσουμε πώς οι Έλληνες τραγούδησαν κι ακόμα τραγουδούν τους ίδιους αυτούς καθοριστικούς σταθμούς της ζωής τους.

Θα ξεκινήσουμε με δύο τραγούδια ερωτικά:

«Κυρά μ' κι αρχοντοπούλα» παραδοσιακό τραγούδι από τη Μικρά Ασία και «Λιανοτράγουδα» σε μουσική του Μάνου Χατζιδάκη πάνω σε δημοτικά δίστιχα. Καλή ακρόαση.

\*\_\*\_\*\_\*\_\*

Για τη γέννηση του ανθρώπου δύσκολα κανείς βρίσκει τραγούδια στη δημοτική μας παράδοση. Βρίσκει, όμως ένας πλήθος τραγουδιών με πολύ συγκινητικά και όμορφα λόγια για τη γέννηση του θεανθρώπου. Κάλαντα από τη Θράκη που προμηνούν και περιγράφουν τη γέννηση του Χριστού, θα μας φέρουν στον επόμενο μεγάλο σταθμό της ζωής του ανθρώπου που είναι η γέννηση. Στη συνέχεια θα μοιραστούμε την αγωνία, τους φόβους και τις προσωπικές αμφιβολίες του σύγχρονου ανθρώπου που σύντομα γίνεται γονέας με το τραγούδι «Αύριο» του Αλκίνοου Ιωαννίδη.

\*\_\*\_\*\_\*\_\*

Στα παιδικά, εφηβικά και νεανικά χρόνια αφιερώνονται τα επόμενα τραγούδια:

«Μοναχογιος ο Κωνσταντής», παραδοσιακό από την Προποντίδα, «Με μέλι», σε στίχους του Θοδωρή Γκόνη και μουσική του Νίκου Ξυδάκη, το γνωστό παιδικό παραδοσιακό τραγούδι «Φεγγαράκι μου λαμπρό» και το «Βραχυκύκλωμα» σε στίχους και μουσική του Βαγγέλη Γερμανού.

Αποσπάσματα από τα παραπάνω τραγούδια θα εμπλακούν εδώ σε μία πρωτότυπη μουσική στιχομυθία.

\*\_\*\_\*\_\*\_\*

Η ώρα του αποχωρισμού με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους συνδέεται με την ενηλικίωση του ανθρώπου. Η μετανάστευση, η ξενιτιά ακόμα και το χαρμόσυνο γεγονός του γάμου, φέρνει την οικογένεια μπροστά στο αναπόφευκτο του αποχωρισμού. Μια ακόμα πρωτότυπη στιχομυθία θα φέρει σε συνομιλία τα παρακάτω τραγούδια:

«Σαν πας στα ξένα», παραδοσιακό από τη Μ. Ασία

«Μη μου θυμώνεις μάτια μου» και «Τώρα που θα φύγεις», του Σταύρου Κουγιουμτζή σε στίχους του ιδίου και του Μάνου Ελευθερίου αντίστοιχα,

«Το Ανεστάκι» του Λεύτερη Παπαδόπουλου και του Νίκου Τάτση

και το «Στην Αμερική» του Θανάση Παπακωνσταντίνου

Θα ακολουθήσουν το «Τζιβαέρι», από τα Δωδεκάνησα, το «Ξενιτεμένο μου πουλί» από την Ήπειρο και το «Για πού το 'βαλες καρδιά μου» σε στίχους και μουσική του Ορφέα Περίδη.

\*\_\*\_\*\_\*\_\*

Τα χρόνια περνούν και το σώμα βαραίνει. Οι αναμνήσεις παρηγορούν τη μοναξιά, που ολοένα μεγαλώνει. Ένα τραγούδι του Παύλου Παυλίδη αφιερωμένο στον παππού του: «Τα δέντρα»

Αμέσως μετά θα αναγνωστεί το ποίημα του Μιχάλη Γκανά: «Χριστουγεννιάτικη Ιστορία». Δύο νεότερα νανουρίσματα «ο Βασιλιάς» του Θανάση Παπακωνσταντίνου, και το «Νάνι το γαρούφαλλό μου» των Μάνου Χατζιδάκι και Νίκου Γκάτσου θα νανουρίσουν τον παππού σε έναν γλυκό, συμβολικό ύπνο, ενώ ένα μωράκι κάπου θα κλείνει τα ματάκια του για να ξεκουραστεί. Κι ο κύκλος ξαναρχίζει, το τέλος φέρνει μία νέα αρχή και το νήμα της ζωής συνεχίζει αδιάκοπα.

\*\_\*\_\*\_\*\_\*

Κ. Καβάφης –«Το πάρθεν»;;;

Τέλος

## **Παράρτημα Νο9**

Το DVD της παράστασης: