

Ως κατάθεση ψυχής

Όταν η Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ξεκίνησε την προσπάθεια για τη σύσταση του συλλόγου, γνώριζε ότι τα προβλήματα που αντιμετώπιζε ο σύγχρονος εκπαιδευτικός της Μουσικής Αγωγής, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ήταν ανυπέρβλητα. Ο ελάχιστος χώρος που έχει επιτρέπει η πολιτεία να βιώνει ο πολιτισμός στο σχολείο, μετατρέπει το θολό εκπαιδευτικό τοπίο σε μια γκριζα μονογραφία με το μαθητή και το δάσκαλο να αποτελούν τους παθητικούς δέκτες της οποιασδήποτε μεταρρύθμισης, προσεκτικά όμως σχεδιασμένης από «ειδήμονες» του χώρου. Λίγοι τολμούν να αρθρώνουν λόγο και ακόμα πιο λίγοι κάνουν πραγματικότητα εκείνα που οραματίζονται.

Επικροτώντας τις προσπάθειες που έχουν γίνει μέχρι τώρα και που χωρίς αυτές η ΕΕΜΑΠΕ δεν θα είχε προχωρήσει, αποφασίσαμε την υλοποίηση της παρούσας περιοδικής έκδοσης. Η φιλοδοξία μας μπορεί να φαντάζει υπέρμετρα αισιόδοξη καθώς σκοπό μας αποτελεί η δημιουργία ενός δημόσιου χώρου ανταλλαγής απόψεων, ο οποίος να συνδυάζει την επιστημονική-παιδαγωγική θεωρία με τις πρακτικές εφαρμογές. Καθώς αφουγκραζόμαστε τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των συναδέλφων από όλη την Ελλάδα, η Μουσική σε πρώτη βαθμίδα έρχεται να υπογραμμίσει τον τίτλο της δημιουργικά: θέτει τον Πολιτισμό και ιδιαίτερα τη Μουσική σε προτεραιότητα, ξεκινώντας από την Πρώτη Βαθμίδα, τη Βάση της Εκπαίδευσης, που δεν είναι άλλη παρά η ίδια η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Το στοίχημα για την ΕΕΜΑΠΕ είναι μεγάλο, καθώς καλούμαστε να δημιουργήσουμε ένα δίκτυο επικοινωνίας ο οποίος δεν θα στηρίζεται στην αφυδατωμένη επιστημονική σκέψη και στην προχειρότητα του λόγου και της πράξης. Ο βαθμός δυσκολίας ενισχύεται επίσης και από το αίτημα της οικονομικής βιωσιμότητας καθώς το περιοδικό προτίμησε την εξ' αρχής αυτονομία του από τον επώνυμο εκδοτικό χώρο.

Θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσουμε το Τμήμα Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου για την αμέριστη βοήθειά τους καθώς και το Εργαστήριο Τεχνολογίας και Πολιτισμού του Τμήματος Λαϊκής Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου, για την υποστήριξη του ιστοχώρου της ΕΕΜΑΠΕ και όχι μόνο.

Συνάδελφοι, ευχόμαστε η Μουσική σε πρώτη βαθμίδα να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο στα χέρια σας και σας ευχαριστούμε για την εμπιστοσύνη που μας δείξατε μετά το 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Μουσική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Απρίλιος 2005) ώστε να μπορούμε να συνεχίσουμε.

Για το Διοικητικό Συμβούλιο

Σε πρώτη σελίδα

Το ανά χείρας περιοδικό είναι το πρώτο τεύχος της περιοδικής έκδοσης της **Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**. Το περιοδικό ξεκίνησε από την ανάγκη επικοινωνίας των εκπαιδευτικών μουσικής. Φιλοδοξία όσων συμβάλλουν με κάθε τρόπο στην προσπάθεια αυτή είναι να αποτελέσει το περιοδικό ένα βήμα ανταλλαγής απόψεων, υλικού, εκπαιδευτικών ιδεών και πρακτικών με στόχο την στήριξη του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και κάθε βαθμίδας και κάθε ειδικότητας στο να αναζητήσει νέους καλλιτεχνικούς δρόμους στο παιδαγωγικό του έργο. Επιδιώξή μας είναι τα άρθρα του περιοδικού να ενημερώνουν τους αναγνώστες (ειδικούς και μη του αντικειμένου), να προσφέρουν θεωρητική κατάρτιση και σχετική βιβλιογραφία πάνω στο εξεταζόμενο θέμα και να συμβάλλουν στη σύνδεση θεωρίας και πράξης στον ευρύτερο τομέα της διδασκαλίας και εκμάθησης της μουσικής.

Είναι μεγάλη τιμή για το περιοδικό να εγκαινιάζει το βήμα του με ένα άρθρο του **Μάρκου Φ. Δραγούμη**, επιτομή της πλούσιας διδακτικής του δραστηριότητας. Ακολουθεί μια συνέντευξη του ίδιου που μας προκαλεί να αναλογιστούμε πόσες ιδέες μπορούμε να αποκομίσουμε από ανθρώπους που έχουν καταθέσει την ψυχή τους στη μουσική. Η **Βασιλική Τυροβολά** και **Μαρία Κουτσούμπα** προτείνουν μια μέθοδο διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού που βασίζεται στη μορφολογική ανάλυση του χορού μέσα από την ανάδειξη βασικών κινητικών μοτίβων του χορού. Εθιμα και τραγούδια της άνοιξης μάς προσφέρει απλόχερα η **Ελένη Τσούτσια-Λουλάκη**, που διψούν να τραγουδηθούν από παιδικά χείλη, και να αναδείξουν τη λαϊκή μουσική παράδοση ως χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Η **Ζώη Παπαδοπούλου** παρουσιάζει ένα αρχαιολογικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που λειτουργησε σε κάποια μουσεία της Ελλάδας και του εξωτερικού για τη θέση της μουσικής και του χορού στην αρχαία Δήλο, ενώ στη συνέχεια η **Σοφία Αγγελίδου** περιγράφει βασικές αρχές της μουσικής εικονογραφίας και τρόπους χρήσης της στη μουσική αγωγή με ζωντάνια και παραστατικότητα. Στη διδακτική του θεάτρου αναφέρεται το άρθρο της **Τζωρτζίνας Κακουδάκη** και ειδικότερα σε βασικές σχολές, μεθόδους, τεχνικές και τάσεις και πώς μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό. Ένα παράδειγμα εργασίας σε διαθεματική κλίμακα με αφορμή ένα παραμύθι παρουσιάζεται στο άρθρο της **Πόλυς Βασιλάκη**. Ο **Δημήτρης Σαρρής** χρησιμοποιεί και προτείνει τη χρήση πρωτότυπων μουσικών κατασκευών, όπως των πνευσίκρουστων σωληνών χαρτιού, οι οποίοι έχουν τη δύναμη να δράσουν αναστοχαστικά μεταφέροντας ιδέες και πρακτικές του μουσικού πολιτισμού μας στην τάξη. Τέλος, ο **Παναγιώτης Καμπύλης** προτείνει χρήσιμους δικτυακούς τόπους για μουσικές διαδικτυακές αποδράσεις. Τα **μουσικοπαιδαγωγικά επίκαιρα** εγκαινιάζουν ένα χώρο ανταλλαγής χρήσιμων πληροφοριών, με βιβλιοκρισίες, ανταποκρίσεις και νέα που ελπίζουμε να συμβάλουν στην προβολή αξιόλογων δράσεων από την Ελλάδα και το εξωτερικό.

Το περιοδικό αυτό είναι πνευματικό παιδί της **ΕΕΜΑΠΕ**. Έχοντας μια τόσο ζωντανή και δραστήρια Ένωση στο πλευρό μας να μας στηρίζει επιστημονικά, συναισθηματικά και επαγγελματικά, τολμούμε να δίνουμε στη μουσική εκπαίδευση τη θέση που της αξίζει. Με κάθε τρόπο επιθυμούμε να ενισχύουμε τον εκπαιδευτικό στην αναζήτηση, στον πειρατισμό, τον διάλογο, στην προβολή του έργου του, την αντιπαράθεση. Σε πρώτη βαθμίδα, σε πρώτο πρόσωπο, σε πρώτη ακρόαση, σε πρώτη ανάγνωση... όλα έχουν στόχο να στηρίξουν τον εκπαιδευτικό της μουσικής στο έργο του. Έστω και ένας αναγνώστης να ωφεληθεί από την προσπάθειά μας αυτή, θα έχουμε επιτύχει το σκοπό μας. Έστω και ένας μουσικός να ανακαλύψει μια νέα δίοδο στη δουλειά του, ή ένας εκπαιδευτικός να νιώσει ότι η μουσική αφορά κάθε στιγμή του εκπαιδευτικού του έργου, εμείς θα πάρουμε δύναμη να συνεχίσουμε.

Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα λοιπόν και καλό μας ταξίδι!

Μουσική και άλλες Τέχνες στην Εκπαίδευση

Μαρία Αργυρίου: <i>Χαιρετισμός Προέδρου ΕΕΜΑΓΕ</i>	σελ. 1
Ζωή Διονυσίου: <i>Σε πρώτη σελίδα</i>	σελ. 2
Μάρκος Φ. Δραγούμης: <i>Η διδασκαλία της Μουσικής στη Μέση Εκπαίδευση: ένας απολογισμός</i>	σελ. 4
Ζωή Διονυσίου: <i>Σε πρώτο πρόσωπο - Συνέντευξη από τον Μάρκο Δραγούμη</i>	σελ. 8
Βασιλική Κ. Τυροβολά & Μαρία Ι. Κουτσούμπα: <i>Μορφολογική Μέθοδος Διδασκαλίας του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού: το Παράδειγμα των Ποντιακών χορών</i>	σελ. 19
Ελένη Τσούτσια-Λουλάκη: <i>Εθιμα της Άνοιξης</i>	σελ. 33
Ζώζη Παπαδοπούλου: <i>Μουσική και μουσειακή αγωγή: ένα αρχαιολογικό-εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη θέση της μουσικής και του χορού στην αρχαία Δήλο</i>	σελ. 52
Σοφία Αγγελίδου: <i>Η Μουσική εικονογραφία και η χρήση της στη μουσική αγωγή</i>	σελ. 59
Τζωρτζίνα Κακουδάκη: <i>Διδακτική του Θεάτρου: σχολές, μέθοδοι, τεχνικές, τάσεις και η αξιοποίησή τους ως εκπαιδευτικό εργαλείο</i>	σελ. 69
Πόλυ Βασιλάκη: <i>Ένα παραμύθι σε διαθεματική κλίμακα</i>	σελ. 73
Παναγιώτης Γ. Καμπύλης: <i>Ψηφιακός Πολιτισμός: Αναζητήσεις, προτάσεις, ιδέες</i>	σελ. 76
Δημήτρης Σαρρής: <i>Πνευσίφρουστοι σωλήνες & χαρτόφωνα: μια γνωριμία με τις μουσικές «αναστοχαστικές» κατασκευές σε πρώτη ανάγνωση</i>	σελ. 79
Μαίη Κοκκίδου: <i>Ηλίας Σακαλάκ, Μουσικές Βιταμίνες,</i>	σελ. 89
Ελένη Τσούτσια-Λουλάκη: <i>Νάνση Τουμπακάρη, Λιόντας,</i>	σελ. 91
σε πρώτη ακρόαση	
Μαρία Βαρβαρίγου: <i>ΚΑΛΜΕ, Φυντάνι, φυντανάκι ανταποκρίσεις</i>	σελ. 92
Ολυμπία Αγαλιανού: <i>International Summer Course Orff-Schulwerk-Music and Dance Education (Ζάλτσμπουργκ, 9-15 Ιουλίου 2005)</i>	σελ. 93
Χρυσή Παρπαρά: <i>«Writing an Opera: δημιουργώντας μία όπερα με τα παιδιά»</i>	σελ. 93
Σοφία Αγγελίδου: <i>Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της μουσικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Σέρρες, 24-25 Φεβρουαρίου 2006)</i>	σελ. 94
Ζωή Διονυσίου: <i>«Μουσικοί από τα θρανία»: Από τις παρουσιάσεις νέων Σερραίων μουσικών του Ορφέα Σερρών (Σέρρες, 25 Φεβρουαρίου 2006)</i>	σελ. 96
Ανακοινώσεις για επόμενα συνέδρια, ημερίδες, ομιλίες	σελ. 96

Η διδασκαλία της Μουσικής στη Μέση Εκπαίδευση: *Ένας απολογισμός*

Τα πρώτα χρόνια που δίδαξα Μουσική στη Μέση Εκπαίδευση (1964-88), το μάθημά μου περιλάμβανε τραγούδι και ακροάσεις έργων κλασικής μουσικής. Η συλλογή τραγουδιών που χρησιμοποιούσα (την είχε ανθολογήσει ο προκάτοχός μου Μίνως Δούνιαν, Δρ. Μουσικολογίας του Πανεπιστημίου του Βερολίνου) από παραδοσιακή μουσική, περιείχε μερικούς βυζαντινούς ύμνους και κάποια δημοτικά τραγούδια δικά μας κι από άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Αργότερα εισήγαγα στη διδασκαλία μου μαθήματα γύρω από τα λαϊκά μας όργανα καθώς και στοιχεία εθνομουσικολογίας, δηλαδή ακροάσεις μουσικών από άλλες ηπείρους, συνοδευμένες από σχετικά σχόλια. Γύρω στα 1975 κατήργησα τη συλλογή του Δούνιαν και την αντικατέστησα με μια δική μου που περιείχε μόνο δικά μας δημοτικά τραγούδια. Το βιβλίο μου αυτό που εκδόθηκε το 1977 αγαπήθηκε πολύ απ' τα παιδιά. Τους άρεσε επίσης ιδιαίτερα το εθνομουσικολογικό μέρος του μαθήματος. Ένας μαθητής μου της τρίτης γυμνασίου σε μια έκθεσή του γράφει: «Φεύγοντας απ' το Γυμνάσιο κουβαλάμε μαζί μας γνώσεις που λίγοι στην ηλικία μας έχουν: μουσική Ρωμαίων, αρχαίων Ελλήνων, αφρικανική, των πρώτων χριστιανών κ.ά.». Αυτός ακριβώς είναι ο σκοπός του μαθήματος της Μουσικής. Να γίνει αφορμή να εμπλουτιστεί ο κόσμος του μαθητή με ευχάριστες εγκυκλοπαιδικές γνώσεις και πλούσια και ποικίλα ακούσματα που να τον γεμίζουν χαρά και να του ανοίγουν την όρεξη για περαιτέρω σχέση με τα περισσότερα δυνατά είδη της μουσικής δημιουργίας.

Μπήκα για πρώτη φορά σε τάξη να διδάξω Μουσική το φθινόπωρο του 1964. Τα προσόντα μου ήταν δύο ωδειακά διπλώματα (Ανώτερα Θεωρητικά και Βυζαντινή Μουσική) και μερικές γνώσεις πιάνου. Επίσης κάποιες προκαταρκτικές σπουδές στη δημοτική μουσική και δύο χρόνια μεταπτυχιακές σπουδές στην Αγγλία πάνω στην ελληνική και τη δυτική μουσικολογία. Από παιδαγωγική δεν γνώριζα απολύτως τίποτε. Το πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας καθόριζε για τη Μέση Εκπαίδευση διδασκαλία στοιχείων θεωρίας και τραγουδιών. Το πρόγραμμα του πρότυπου σχολείου όπου εργαζόμουν μου έδινε την ελευθερία να κάνω ό,τι θέλω. Τα πρώτα χρόνια περιορίστηκα στο ομαδικό τραγούδι και στις ακροάσεις με σύντομα σχόλια μουσικών έργων από την κλασική φιλολογία που να είναι εύληπτα αλλά όχι απαραίτητα απλοϊκά. Προσπαθούσα να θυμηθώ τι μου άρεσε όταν βρισκόμουν σε ανάλογη ηλικία και έκανα τις επιλογές μου κυρίως με βάση αυτό το κριτήριο.

Μετά τον δεύτερο χρόνο πρόσθεσα στο πρόγραμμά μου την εκμάθηση του ψευδο-οργάνου μελόντικα. Δεν το διάλεξα για τον ωραίο του ήχο (μπορώ να πω ότι είναι ενοχλητικός), αλλά γιατί ο χειρισμός του ήταν πανεύκολος και έδινε τη δυνατότητα στα παιδιά από τις πρώτες εβδομάδες να παίζουν απλά και ευχάριστα κομμάτια, όπως μερικά των Beatles («Yellow Submarine» κτλ.). Το πρόγραμμα αυτό γνώρισε κάποια μικρή επιτυχία, αλλά το εγκατέλειψα γρήγορα, λίγο γιατί το βαρέθηκα και λίγο γιατί έβλεπα ότι το βαρέθηκαν και τα παιδιά.

Αυτά στη δεκαετία του '60. Μπαίνοντας στην επόμενη δεκαετία άρχισα να εμπλουτίζω το μάθημά μου με στοιχεία Μορφολογίας (τι είναι σονάτα, συμφωνία, όπερα) και Οργανογνωσίας (τα όργανα της συμφωνικής ορχήστρας, της δικής μας δημοτικής μουσικής κ.λπ.). Για τους συνθέτες μιλούσα πολύ

γενικά, πάντα σε σχέση με το έργο που είχα επιλέξει για ακρόαση. Και στην τρίτη γυμνασίου έκανα στα παιδιά ένα παγκόσμιο ταξίδι μαθαίνοντάς τους για τις παραδοσιακές μουσικές από την Αφρική μέχρι τον Βόρειο Πόλο κι από την Αμερική ως την Ιαπωνία.

Η συλλογή τραγουδιών που χρησιμοποιούσα στα πρώτα χρόνια της θητείας μου στη Μέση Εκπαίδευση είχε συγκροτηθεί από το δάσκαλο και προκάτοχό μου Μίνω Δούνια (1900-1962). Από παραδοσιακή μουσική, η συλλογή περιείχε μερικούς βυζαντινούς ύμνους και κάποια δημοτικά τραγούδια δικά μας κι από άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Γύρω στο 1975 κατάργησα το βιβλίο αυτό και το αντικατέστησα μ' ένα δικό μου που περιείχε μόνο δικά μας δημοτικά τραγούδια. Το βιβλίο μου¹ που εκδόθηκε το 1977, αγαπήθηκε πολύ απ' τα παιδιά. Για τη σύνταξή του εργάστηκα ως εξής: από έναν μεγάλο όγκο δημοτικών τραγουδιών διάλεξα περί τα πενήντα που είχαν κατάλληλο κείμενο και μελωδία για ένα σημερινό Αθηνιωτόπουλο (εδώ δούλεψε το ψυχολογικό μου ένστικτο). Κατά τη διαδικασία της επιλογής συχνά δυσκολευόμουν να πάρω μια απόφαση, ιδίως όταν συναντούσα μια ενδιαφέρουσα μελωδία μ' ένα μέτριο ή ακατάλληλο κείμενο. Στην περίπτωση αυτή συνήθως αντικαθιστούσα το κείμενο μ' ένα καλύτερο, πάλι δημοτικό. Το ίδιο έκανα κι όταν έβρισκα ένα χαριτωμένο κείμενο συνδυασμένο με μια λιγότερο ενδιαφέρουσα μελωδία. Εκτός από ελάχιστες τροποποιήσεις αυτού του τύπου, έκανα και μερικές άλλες, όπως ασημαντες μελωδικές απλουστεύσεις ή παραλλαγές ενός στίχου με μια δικής μου επινόησης λέξη ή κάποιο άλλο παρόμοιο κείμενο. Οι τροποποιήσεις αυτές έγιναν μόνο για λόγους πρακτικούς ή παιδαγωγικούς και όχι βέβαια από πρόθεση να «βελτιώσω» το δημοτικό τραγούδι, πράξη που έχει γίνει στο παρελθόν και είναι καταδικαστέα. Όσο για τις συνοδείες του πιάνου που κατέστρωσα για ν' αντιστοιχούν στο κάθε τραγούδι, αυτές είναι λιτές και προσαρμοσμένες στον τροπικό χαρακτήρα της εναρμονιζόμενης μελωδίας. Η συλλογή περιείχε τέσσερις σειρές από τραγούδια, τα «Κλέφτικα», τα «Θαλασσινά», τα «Βουνήσια» και τα «Χορευ-

A. ΑΚΡΟΑΤΕΣ ΑΔΙΑΦΟΡΟΙ

1: *Κανένας δεν πρόσεχε και οι περισσότεροι κοιμόντουσαν. Και μετά σου λένε πως η μουσική διευρύνει τους ορίζοντες των μαθητών.*

2: *Όλοι στην τάξη κορόιδευαν τη μουσική των Πυγμαίων αλλά δεν γίνονταν αλλιώς.*

3: *Αυτό το μάθημα ήταν μια όαση μέσα στην έρημο του σχολείου. Ο καθηγητής μας, μας άφηνε να διαβάζουμε άλλα μαθήματα και να παίζουμε γομπολέμο.*

4: *Οι περισσότεροι κοιμόντουσαν. Καληνύχτα.*

5: *Στο μάθημα κυριαρχούσαν οι βλακειές των Π., Β. και σία.*

B. ΑΚΡΟΑΤΕΣ ΜΕ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ

6: *Στο φετινό μάθημα της μουσικής είχαμε την ευκαιρία να γευτούμε ακουστικά μουσική από κάθε πλευρά του κόσμου. Κατάλαβα πως όλοι οι λαοί είναι άμεσα συνδεδεμένοι με τη μουσική από την αρχή της ύπαρξής τους. Ιδιαίτερη εντύπωση μου έκανε η μουσική της Δυτικής Αφρικής που με τη μοναδική της πολυφωνία στα όργανα και τις φωνές, το πλήθος των διαλογικών τραγουδιών, καθώς και τα τραγούδια χωρίς λόγια, αλλά με παράξενους λαρυγγισμούς, με γοήτευσε και με μετέφερε σ' έναν κόσμο πολύ παλιό και μακρινό.*

7: *Σε κάθε μάθημα ερχόμαστε σ' αυτήν την αίθουσα με μεγάλη προσδοκία και ανυπομονησία. Το μουσικό ταξίδι που κάναμε συγκίνησε όλη την τάξη.*

8: *Ορισμένες μουσικές εντυπωσίασαν κι άλλες απογοήτευσαν. Ωστόσο αυτή η αναδρομή ήταν σίγουρα κατατοπιστική και βοήθησε πολλά παιδιά να καταλάβουν τη μαγεία της μουσικής και τη χαρά που προσφέρει το άκουσμά της.*

9: *Αρχικά η μουσική που ακούγαμε*

1. Πρόκειται για το βιβλίο του γράφοντος: 45 τραγούδια του τόπου μας, Αθήνα, 1977.

ήταν αποκρουστική. Αργότερα όμως, όταν εγκλιματιστήκαμε βρήκαμε ότι το μάθημα ήταν μια άσπη, μια δροσερή και ξεκούραστη διδακτική περίοδος.

10: Η μουσική που μου άρεσε πιο πολύ ήταν η πρωτόγονη. Μάθαμε πράγματα που ούτε καν γνωρίζαμε. Περάσαμε μια ωραία χρονιά γεμάτη αξέχαστες αναμνήσεις.

11: Πιστεύω ότι το μάθημα θα έπρεπε να συνεχιστεί στο Λύκειο, μια και είναι τόσο ενδιαφέρον, χωρίς να είναι κουραστικό καθόλου.

12: Το πιο ενδιαφέρον μέρος του μαθήματος ήταν αυτό για την μουσική της Ινδίας. Ο αυτοσχεδιασμός με βάση παραδοσιακούς μελωδικούς ρυθμούς ήταν το κύριο χαρακτηριστικό της.

13: Ακούσαμε τη μουσική χωρών μακρινών που ήταν πρωτόγνωρη για μας (Κίνα, Ιαπωνία, Ινδονησία). Ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρουσα. Πιο πολύ όμως μου άρεσε η μουσική των πρωτόγονων λαών. Ήταν συναρπαστική. Σε γενικές γραμμές το μάθημα μάς βοήθησε να πλατύνουμε τους ορίζοντες των γνώσεών μας, περνώντας παράλληλα μια ευχάριστη ώρα μέσα στη ρουτίνα των μαθημάτων.

14: Μάθαμε για τα πρώτα χρόνια της μουσικής. Πώς ξεκίνησε, ποια ήταν τα πρώτα όργανα. Πολύ ενδιαφέρον είχε η μουσική των Πυγμαίων και γενικότερα των φυλών της ζούγκλας της Βραζιλίας.

Γ. ΑΚΡΟΑΤΕΣ ΜΕ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΚΑΠΟΙΑ ΠΑΡΑΠΟΝΑ

15: Δυστυχώς πολλά παιδιά στην τάξη δεν κατανοούσαν την αξία του μαθήματος.

16: Το μάθημα ήταν αρκετά ωραίο παρ' όλων ότι γινόταν πολύ φασαρία.

17: Το μάθημα θα γινόταν πιο ευχάριστο αν δεν υπήρχαν ορισμένα παιδιά που το καταστρέφαν.

τικά και εύθυμα» που είναι και τα περισσότερα.

Την ίδια εποχή (1975) σοφίστηκα έναν τρόπο για να κάνω τα παιδιά να προσέχουν πιο πολύ την κλασική μουσική που άκουγαν στην τάξη. Στο ξεκίνημα έπαιζα αρκετές φορές στο πιάνο τα τέσσερα-πέντε βασικά θέματα που θα ακολουθούσαν στο δίσκο. Εν τω μεταξύ είχα ετοιμάσει ένα μικρό κείμενο που χαρακτήριζε το κάθε θέμα. Τα θέματα τα αριθμούσα με γράμματα ανάλογα με τη σειρά εμφάνισής τους. Μετά υπαγόρευα τα κειμενάκια στους μαθητές (συνήθως ήταν τέσσερα) κι ακούγαμε το δίσκο. Ακολουθούσε άλλη μία εκτέλεση των θεμάτων στο πιάνο και στη συνέχεια γινόταν η εξέταση. Εδώ άλλαζα τη σειρά με την οποία εμφανίστηκαν τα θέματα στο δίσκο κι έπρεπε τα παιδιά να γράψουν με ποια σειρά τους τα ξαναέπαιζα. Μερικές φορές οι συνδυασμοί ήταν ΔΓΒΑΓ ή ΔΑΒΔΑ ή ΧΑΒΓΔ. Όπως βλέπετε, στον πρώτο συνδυασμό παρουσίασα το Γ δύο φορές, στον δεύτερο διπλασίασα το Δ και το Α και παρέλειψα το Γ, ενώ στον τρίτο πρόσθεσα ένα παρείσακτο θέμα (το Χ). Όλα αυτά τα έκανα για να μπερδέψω κάπως τα παιδιά και να ελέγξω την προσοχή και τις μουσικές τους ικανότητες. Από τα μικρά αυτά τεστ κι όχι από το αν οι μαθητές ήταν καλλίφωνοι ή κακόφωνοι έβγαινε ο βαθμός που τους έβαζα στο δίμηνο, κρίνοντάς τους βέβαια κι από την προσοχή που έδιναν στο μάθημα και την κατάσταση του τετραδίου τους με τις διάφορες υπαγορεύσεις μου. Γενικά απέφευγα την προφορική εξέταση, κυρίως γιατί δεν υπήρχε ο αναγκαίος χρόνος, αλλά και γιατί αυτού του τύπου οι εξετάσεις με τον κάπως ανακριτικό τους χαρακτήρα μου ήταν αντιπαθείς.

Ένα άλλου είδους τεστ που έκανα, αλλά όχι συστηματικά, ήταν η «αναγνώριση οργάνων». Τους έδειχνα τα διάφορα όργανα, συνήθως από φωτογραφίες, και τους έβαζα παράλληλα ν' ακούσουν τον ήχο τους από ένα δίσκο ή μια κασέτα. Και κατόπιν προχωρούσα στην εξέταση που τη συνιστούσε η αναγνώριση του οργάνου από το σχήμα του και από τον ήχο του.

Αγαπημένο μου τεστ ήταν και ένα που βασιζόταν στο Καρναβάλι των ζώων του Saint-Saens. Έγραφα στον πίνακα με

αλφαβητική σειρά τους τίτλους των μερών του έργου (Αντιλόπες – Γαϊδούρι – Ελέφαντας – Ιχθυοτροφείο – Καγκουρό – Κούκος – Κύκνος – Όστρακα – Πιανίστας – Πτηνοτροφείο – Χελώνα) και τα παιδιά έπρεπε να μαντέψουν την πραγματική σειρά εμφάνισης του κάθε ζώου μέσα στο έργο με βάση τα ενυπάρχοντα σε κάθε κομμάτι ιδιαίτερα περιγραφικά στοιχεία. Η επιτυχία των παιδιών στο διαγωνισμό αυτό (που γινόταν συνήθως τις Απόκριες) ήταν πολύ μεγάλη. Τα Χριστούγεννα πάλι τους έβαζα αποσπάσματα από το ορατόριο Η παιδική ηλικία του Χριστού του Μπερλιόζ, μοιράζοντας συγχρόνως στον κάθε μαθητή το λιμπρέτο μεταφρασμένο στα ελληνικά, ώστε να διευκολύνεται η παρακολούθηση του έργου. Παρ' όλη την προσπάθεια που έκανα να κρατήσω το ενδιαφέρον των παιδιών –συνήθως τους επέτρεπα ν' ακούνε μουσική (κυρίως ροκ) από δίσκους που έφερναν από το σπίτι τους–, τα πειθαρχικά προβλήματα που είχα ήταν πολλά. Πού και πού μάλιστα είχα και προβλήματα με τους γονείς, όταν αυτοί θεωρούσαν ότι το παιδί τους άξιζε έναν καλύτερο βαθμό, αν και το 90% των βαθμών τους κυμαίνονταν ανάμεσα στο 17 και το 20.

Θ' αναφέρω τώρα μερικές από τις αταξίες των μαθητών μου τις οποίες συμπεριλαμβάνω τώρα πια στις ωραίες αναμνήσεις που έχω από το σχολείο. Τα θρανία στην τάξη ήταν κινητά και τα παιδιά μια φορά, για να μου κάνουν «πλάκα», έφυγαν από την αίθουσα μαζί με τα θρανία. Εγώ, σκυμμένος πάνω από κάτι χαρτιά που μου έδειχνε ένας δήθεν φρόνιμος μαθητής (δήθεν, γιατί ήταν συνηνομημένος με τους υπόλοιπους), όταν κατάλαβα μετά από λίγη ώρα τι μου είχαν σκαρώσει, έγινα έξαλλος. Εκείνη τη φορά δεν σήκωσα χέρι, αλλά δεν μπορώ να πω, προς μεγάλη μου ντροπή, ότι το απέφυγα σε άλλες περιπτώσεις. Ωστόσο μια φορά, παραλίγο να τις φάω κι εγώ από ένα μαθητή που είχε βάλει στοίχημα μ' ένα φίλο του ότι θα με καρπάζωνε την ώρα που ξεκλείδωνα την πόρτα της αίθουσάς μας για να μπουν μέσα τα παιδιά για το μάθημα. Κατά κακή τους τύχη, άκουσα το διάλογό τους και πρόλαβα το χέρι του παρ' ολίγον δράστη προτού το κατεβάσει στο σβέρκο μου. Φυσικά ακολούθησε αποβολή.

Τον τελευταίο χρόνο που δίδαξα στη Μέση Εκπαίδευση (1988) ανέθεσα στα παιδιά ενός τμήματος της τρίτης γυμνασίου να μου γράψουν μια έκθεση με θέμα «Το φειτό μάθημα της Μουσικής. Εντυπώσεις και κρίσεις». Εκείνη τη χρονιά το μάθημα σ' αυτό το τμήμα είχε περιστραφεί κυρίως γύρω από τη μελέτη των μουσικών του κόσμου. Από τα παιδιά, το 80% έγραψε ότι αυτά που άκουσε τους άρεσε, ενδιέφερε κ.λπ., ενώ ένα 20% δήλωσε ότι οι παραπάνω ακροάσεις τούς προξένησαν αισθήματα δυσαρέσκειας, αδιαφορίας κτλ. Από τα γραπτά αυτά νομίζω ότι θα ήταν ενδιαφέρον να σταχυολογηθούν μερικά αποσπάσματα και να καταχωριστούν εδώ χωρισμένα, ανάλογα με το είδος της απάντησης.

Μακάρι πάντα το σχολικό μάθημα της μουσικής ν' αποτελεί αφορμή εμπλουτισμού του κόσμου του μαθητή με ευχάριστες εγκυκλοπαιδικές γνώσεις και πλούσια και ποικίλα ακούσματα που να τον γεμίζουν χαρά και να του ανοίγουν την όρεξη για περαιτέρω σχέση με τις περισσότερες δυνατές κατηγορίες της μουσικής δημιουργίας

Δ. ΑΚΡΟΑΤΕΣ ΑΜΦΙΘΥΜΟΙ
18: Γνωρίσαμε αρκετά για τη μουσική, αν και μερικές φορές ήταν λίγο βαρετά

Συνέντευξη - Σε πρώτο πρόσωπο

Ένα πρωινό στο Μουσικό Λαογραφικό Αρχείο του Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών με τον Μάρκο Φ. Δραγούμη¹

Γεννημένος στην Αθήνα το 1934, από οικογένεια με έντονη πολιτική δράση και συμβολή στους απελευθερωτικούς αγώνες της χώρας², ο Μάρκος Δραγούμης, γιος του Φίλιππου Δραγούμη³, ξεδιπλώνει με το λόγο του την προσωπική του ιστορία ενασχόλησης με τη μουσική και συνάμα την ιστορία του Μουσικού Λαογραφικού Αρχείου του Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών. Φανατικός ακροατής της κλασικής μουσικής από την παιδική του ηλικία ακόμη, στην εφηβεία του γοητεύεται με εξωδυτικά μουσικά ακούσματα, όπως η μουσική των Μάλι της Αφρικής, μπαίνει στη Νομική Σχολή, ενώ έχει ήδη ταχτεί στη μουσική. Το 1956 εγκαταλείπει τα Νομικά για να ασχοληθεί οριστικά με τη μουσική. Την κατάλληλη στιγμή η Μέλπω Μερλιέ τον καλεί κοντά της και του ανοίγει νέους ορίζοντες. Το 1958 ξεκινάει σπουδές βυζαντινής μουσικής στη σχολή του Σίμωνα Καρά και το 1960 αρχίζει να εργάζεται στο Αρχείο. Για δύο χρόνια σπούδασε στο Lincoln College του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης κοντά στον Egon Wellesz, για να διαμορφωθεί στον γνωστό χαλκέντερο ερευνητή που θα καθορίσει τη μετέπειτα πορεία του Μουσικού Λαογραφικού Αρχείου (ΜΛΑ). Σε καιρούς χαλεπούς συντηρεί το Αρχείο με πάθος και ευλάβεια, ώστε το 1975 αναλαμβάνει τη διεύθυνσή του. Από το 1990 κι έπειτα το ΜΛΑ μπαίνει ίσως στην πιο δημιουργική φάση στην ιστορία του, όπου δραστηριοποιείται με εκδόσεις μουσικού και έντυπου υλικού, ερευνητικά προγράμματα, όλα υπό τις άοκνες προσπάθειες του Μάρκου Δραγούμη και των συνεργατών του, με ιδιαίτερα σημαντική την παρουσία του Θανάση Μωραΐτη από το 1990 και εφεξής.

Μεταξύ πολλών μελετών και άρθρων έχει δημοσιεύσει τα βιβλία: *45 τραγούδια του τόπου μας* (1977), *85 Δημοτικές Μελωδίες από τα κατάλοιπα του Νικολάου Φαρδύ* (1991), *Η μουσική παράδοση της Ζακυνθίνης Εκκλησίας* (2000) και *Η παραδοσιακή μας μουσική* (τόμος 1) (2003), μετέφρασε το δίτομο έργο *Ιστορία της Δυτικής Μουσικής του Christopher Headington* (1994, Gutenberg). Έχει εκδώσει τρεις ποιητικές συλλογές: *Ο καρφισωμένος Σείκιλος* (1974), *Τα μαχαιροπήρουνα της προγιαγιάς μου* (1986) και *Μάσκες, κάσκες και ψευδώνυμα* (1988). Το συνθετικό του έργο περιλαμβάνει τρεις κύκλους τραγουδιών σε στίχους Νάνου Βαλαωρίτη, Ανδρέα Εμπειρικού και Βασίλη Μοσκόβη καθώς και σκηνική μουσική για τις τραγωδίες *Αίας* και *Φιλοκλήτης* του Σοφοκλή.

Η άλλη όψη του ερευνητή είναι αυτή του δασκάλου, η οποία μάλλον δεν έχει προβληθεί αρκετά. Το 1964 διορίζεται καθηγητής μουσικής στο Κολλέγιο Αθηνών, όπου διδάσκει για 22-23 χρόνια, ενώ παράλληλα από το 1970 διδάσκει γενική ιστορία της μουσικής στο Ωδείο Αθηνών. Η Ακαδημία Αθηνών του απένειμε βραβείο για την εν γένει προσφορά του στη μουσική ζωή του τόπου στις 30.12.1991.

Ο Μάρκος Δραγούμης μιλάει σε πρώτο πρόσωπο για τις καταβολές του στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού του προφίλ, για το πώς δίδασκε μουσική, για τη σχέση του με τους μαθητές του. Για παράδειγμα, περιγράφει πως όταν δίδασκε στους μαθητές του ένα παραδοσιακό τραγούδι πρώτα τους μάθαινε να το τραγουδούν συνοδευόντάς τους ο ίδιος στο πιάνο και αφού είχαν αγαπήσει το κομμάτι, τους έβαζε να ακούσουν και την παλαιότερη «αυθεντική» εκτέλεση. Περιγράφει τις φιλικές και ζεστές σχέσεις

1. Η συνέντευξη παραχωρήθηκε από τον κ. Δραγούμη στο γραφείο του στο Μουσικό Λαογραφικό Αρχείο, Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών (Κυδαθηναίων 11, Πλάκα 10558), την Παρασκευή 13.1.2006. Ευχαριστούμε τον κ. Δραγούμη για τη συνεργασία, την κατάθεση του μεστού λόγου του και τις όμορφες στιγμές.
2. Ιδιαίτερα υπήρξε η συμβολή της οικογένειας στον Μακεδονικό Αγώνα.

που προσπαθούσε πάντα να έχει με τους μαθητές του, πώς τους προσέγγιζε, πώς σεβόταν τις μουσικές τους προτιμήσεις, πώς έμπαινε στην ουσία της μουσικής όταν δίδασκε. Ο λόγος του Μάρκου Δραγούμνη και η όλη πορεία του αναδεικνύουν την πίστη του στο δάσκαλο, στο δάσκαλο ως πρόσωπο με καθοριστική δύναμη να ανοίγει δρόμους στους μαθητές του, να καλλιεργεί τη μουσική συνείδηση των νέων, τόσο ώστε να ακούσει μετά από πολλά χρόνια κάποιον να πει «αγαπώ τη μουσική, λόγω του δασκάλου μου της μουσικής στο σχολείο». Η διδακτική του εμπειρία στη μέση εκπαίδευση αναδιπλώνεται ως απόσταγμα στην προσπάθεια προβολής και προώθησης της μουσικής, που με τόση αγάπη και δυναμισμό υπηρέτησε και συνεχίζει να υπηρετεί ακαταπαύστως.

Ζ.Δ.: Πώς ξεκίνησε η ενασχόλησή σας με τη μουσική, κ. Δραγούμνη;

Μ.Δ.: Η αγάπη για τη μουσική ήταν μέσα μου από τότε που γεννήθηκα. Οι αναμνήσεις που έχω από την προ του 1940 ζωή μου – γεννήθηκα τις τελευταίες μέρες του '34 - έχουν σχέση με κάτι που ανάγεται στη μουσική. Να σας αναφέρω ένα παράδειγμα: τη μητέρα μου τη θυμάμαι για πρώτη φορά πολύ έντονα μόνο από την ημέρα που με πήρε μαζί της σε ένα κατάστημα για να αγοράσουμε ένα ραδιόφωνο. Με πήρε γιατί, φαίνεται, δεν είχε κάποιον να με φυλάξει στο σπίτι. Θυμάμαι ότι με ρώτησε ποιο μ' αρέσει, έτσι για να μου κάνει το χατίρι, και της έδειξα εγώ ένα, και θυμάμαι μια συζήτηση πάνω στο ποιο ραδιόφωνο θ' αγοράσει. Γιατί για μένα το ραδιόφωνο είναι μια πηγή μουσικής. Και πολλά άλλα. Θυμάμαι ότι είχε αρρωστήσει η μάνα μου - είχε πάθει ωτίτιδα - και τότε με είχαν πάει σε μια θεία μου για να περάσω τις μέρες που θα ήταν εκείνη στο νοσοκομείο. Και αυτό το θυμάμαι, γιατί σ' εκείνο το σπίτι άκουγα κάποιες μουσικές. Και θυμάμαι και ακριβώς ποιες μουσικές άκουγα: συγκεκριμένα κάτι φοξ τροτ. Οι μισές από τις αναμνήσεις μου της περιόδου 1935-40 έχουν σχέση με τη μουσική. Ήταν μέσα μου αυτό το πάθος, το οποίο στην κατοχή αναπτύχθηκε ακόμη πιο πολύ.

Στην κατοχή, επειδή το διέγνωσαν οι γονείς μου, μου αρχίσανε μαθήματα πιάνου. Έκανα λίγα μαθήματα, αλλά κηρύχθηκε ο πόλεμος και σταμάτησαν τα μαθήματα, διότι δεν υπήρχαν πια τακτικές συγκοινωνίες, εμείς ζούσαμε σε προάστιο και η δασκάλα μου έμενε μακριά. Παρ' όλα αυτά συνέχισα κάποια μαθήματα, διότι κάποια θεία μου, κυνηγημένη από τους Γερμανούς και ξεσηπωμένη, έτυχε να φιλοξενείται στο σπίτι μας και μου 'κανε αρκετά μαθήματα πιάνου. Αλλά το πιο σημαντικό δεν ήταν τα μαθήματα πιάνου που μου έκανε, όσο το ότι μελετούσε για να παίξει με την Κρατική Ορχήστρα... ήτανε concert pianist. Και ενώ εγώ ήμουν ένα πολύ άτακτο και ζωηρό παιδί, όταν μελετούσε εκείνη πιάνο - σαν τα λιοντάρια που ακούγανε τη μουσική του Ορφέα και ηρεμούσανε -, εγώ όλα τα ξεχνούσα, όλες τις σκανδαλιές μου και τις τρέλες μου και πήγαινα και καθόμουν δίπλα της και άκουγα τη μελέτη της. Και η μελέτη της δεν ήταν κάτι το βαρετό, διότι μελετούσε Bach, Mozart, Beethoven, Schubert, Brahms. Επομένως η πρώτη μου γνωριμία με την κλασική μουσική ήρθε από αυτή τη θεία μου, η οποία πέθανε πριν από ένα μήνα. Τότε ήταν που ορκίστηκα εσωτερικά στον εαυτό μου, όταν την άκουσα, ότι θα μάθω πιάνο τόσο καλά ώστε να μπορώ να παίζω συγκεκριμένο έργο

που έπαιζε εκείνη, μια Impromptu σε λα ύφεση μείζονα του Schubert. Πράγμα το οποίο το πέτυχα.

Μετά τον πόλεμο έκανα πια μαθήματα πιάνου, προχώρησα, έφτασα μέχρι και την ανωτέρα, αλλά μετά με πήρε ο στρατός. Και αναγκάστηκα να σταματήσω το πιάνο και να συνεχίσω μόνο τα θεωρητικά. Βέβαια μετά τον πόλεμο έγινα φανατικός ακροατής μουσικών εκπομπών με κλασική μουσική.

Ζ.Δ.: Παραμένετε πιστός στην κλασική μουσική εκείνη την περίοδο;

Μ.Δ.: Ναι, ναι, φανατικός ακροατής με... ανοίγματα που μας τα προσέφερε ένας περίφημος μουσικός που λεγόταν Σπύρος Σκιαδαρέσης⁴. Ο Σπύρος Σκιαδαρέσης, Κεφαλλονίτης, ο οποίος είχε γράψει ένα ωραιότατο βιβλίο για τους τροβαδούρους και τραυβέρους ήτανε το 1947-48-49, γιατί πέθανε πολύ γρήγορα αυτός ο άνθρωπος. Έκανε μια εκπληκτική εκπομπή ραδιοφωνική⁵ με μουσική μεσαιωνική μέχρι τον Dufay και γοητεύτηκα πάρα πολύ, μου άρεσε πάρα πολύ αυτή η μεσαιωνική μουσική. Από τότε άρχισε η βεντάλια των ακουσμάτων μου να ανοίγει, να μου αρέσει η ρομαντική, η μπαρόκ και κλασική μουσική, αλλά να μου αρέσει και η παλιά μουσική, η προ του Παλεστρίνα. Και αυτό το οφείλω βέβαια σε αυτές τις εκπομπές που έκανε ο Σπύρος Σκιαδαρέσης. Μετά στο σχολείο - στο Κολέγιο που ήμουν μαθητής είχαμε μεγάλη βιβλιοθήκη - ανακαλύψαμε ένα βιβλίο μεσαιωνικής βυζαντινής μουσικής του Egon Wellesz⁶, του ανθρώπου που αργότερα επρόκειτο να γίνει καθηγητής μου. Στο Κολέγιο που φοιτούσα, ο καθηγητής μας της Ιστορίας της Μουσικής μια μέρα είπε ότι για τη βυζαντινή μουσική έχει γράψει ο Wellesz και ότι υπάρχει αυτός ο τόμος στη βιβλιοθήκη. Και πήγα με ένα φίλο μου, τον δανειστήκαμε, τον μελετήσαμε και γοητευτήκαμε από τα παραδείγματα τα μουσικά που είχε. Οπότε πήγαμε ακόμα πιο πίσω προς τη βυζαντινή μουσική και θέλαμε να τη μελετήσουμε. Ακόμα δεν είχε ξεπηδήσει η αγάπη μου για το δημοτικό τραγούδι, σ' αυτήν έφτασα μέσω ... Αφρικής. Γύρω στο 1955 βρήκα σ' ένα δισκοπωλείο έναν δίσκο με μουσική των φυλών Βαουλέ και Malinké από το Μουσείο του Ανθρώπου - το Musée de l'Homme στο Παρίσι - και ενθουσιάστηκα. Είπα ότι θα ήθελα να αφιερωθώ σε αυτή τη μουσική, αλλά κατάλαβα αμέσως ότι το εμπόδιο ήταν η γλώσσα, είναι μάταιο να ερευνάς μια μουσική παράδοση, όταν αγνοείς τη γλώσσα των φορέων της. Οπότε στράφηκα προς τη δική μας δημοτική μουσική, η οποία τότε μου φαινόταν κι αυτή αρκετά εξωτική. Η πρώτη επαφή μου με αυτή ήταν τα ηπειρώτικα μοιρολόγια για κλαρίνο που έτυχε ν' ακούσω ένα μεσημέρι σ' ένα φιλικό σπίτι στην Ύδρα. Μου έκαναν πολύ μεγάλη εντύπωση.

Ζ.Δ.: Πριν από τα 18 σας;

Μ.Δ.: Εκεί γύρω. Άκουσα αυτά τα μοιρολόγια και είδα ότι πρόκειται για καταπληκτική μουσική. Έγινα ακροατής της εκπομπής του Παντελή Καβακόπουλου⁷ -«Το δημοτικό τραγούδι στις πηγές»- ο οποίος πήγαινε κι έπαιρνε συνεντεύξεις σε χωριά και μετέδιδε εντελώς ασυνήθιστες μουσικές για μας τότε. Έτσι τουλάχιστον μου φαινόταν γιατί μέχρι εκείνη τη στιγμή νόμιζα ότι η δημοτική μουσική εξαπλούνταν στα καλαματιανά και τα τσάμικα των εθνικιστών. Οπότε άρχισα να ψάχνω και να αγοράζω

(11/1946-1/1947) και βουλευτής Θεσσαλονίκης (1946-1949). Ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τη διαδικασία εξελληνισμού των μη ελληνόφωνων πληθυσμών των επαρχιών της Μακεδονίας που ενσωματώθηκαν στην Ελλάδα μετά τους Βαλκανικούς πολέμους και τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο.

4. Σπύρος Σκιαδαρέσης (Αργοστόλι 1904 - Αθήνα 1967): μουσικολόγος, μουσικός και λογοτέχνης με σπουδές

δίσκους 78 στροφών από το Μοναστηράκι και το Λαμπρόπουλο, πολυφωνικά ηπειρώτικα, μοιρολόγια ηπειρώτικα για κλαρίνο, ποντιακά, διάφορα... ό,τι ήταν το πιο εξωτικό. Στο Μοναστηράκι πήγαινα κι αγόραζα αμανέδες, επειδή ο Λαμπρόπουλος δεν έφερνε, και μου άρεσαν πάρα πολύ. Παρόλο που θεωρούνταν ό,τι πιο ανατολίτικο και καταφρονητέο από την αστική τάξη, εγώ είχα ένα πάθος και μια μανία για τους αμανέδες. Συνάντησα μάλιστα τότε έναν από τους καλύτερους αμανετζήδες στο «Καφενείο των Μουσικών» τον ηχογράφησα και του πήρα συνέντευξη. Από την έρευνα αυτή βγήκε η πρώτη μουσικολογική μου εργασία που δημοσιεύτηκε το 1960 σε ένα βραχύβιο περιοδικό της Θεσσαλονίκης. Είναι το πρώτο μου κειμενάκι για τη μουσική.

Εν τω μεταξύ ήμουν φοιτητής στα Νομικά: το 1953 μπήκα στη Νομική Σχολή και παρακολούθησα τα δύο πρώτα έτη, αλλά στο 3ο έτος τα βρήκα πολύ δύσκολα. Ήταν τόσα πολλά και ογκώδη τα συγγράμματα που δεν μου έμμενε χρόνος για το πιάνο. Εκείνη την εποχή, μελετούσα για να μπω στην Ανωτέρα Σχολή στο πιάνο. Ξέχασα να πω ότι το 1953 γράφτηκα στο Ωδείο Αθηνών ως μαθητής της Μέσης Σχολής του πιάνου. Αφού λοιπόν έβλεπα ότι το πιάνο και τα νομικά δεν μπορούσαν να συνυπάρξουν, παράτησα τα νομικά. Ήτανε μια εποχή που έκανα παρέα με τον Χατζιδάκι και μου είχε πει: «Κοίταξε να δεις, δεν θα κάνεις ποτέ τίποτε αν δεν γίνεις τολμηρός», και χωρίς να το πω στους γονείς μου, γιατί ήξερα ότι θα μου έλεγαν όχι, διέκοψα τα Νομικά. Χρώσταγα ένα μάθημα, το Διεθνές Δίκαιο, το πέρασα κι αυτό, παρ' όλο που είχα αποφασίσει να διακόψω, για να μην μπορούν να μου πουν μετά οι γονείς μου «δεν μπορούσες να περάσεις το μάθημα». Έτσι είχα περάσει στο τρίτο έτος, αλλά δεν πήγαινα πια καθόλου. Ένα απόγευμα μου είπε ο πατέρας μου «δεν σε βλέπω να πηγαίνεις στο Πανεπιστήμιο» και του είπα «ναι, δεν πηγαίνω, το έχω παρατήσει». Ήτανε μάλιστα και πρωταπριλιά του '56, φαινόταν σαν αστείο πρωταπριλιάτικο, αλλά δεν ήταν. Οπότε δέχτηκα ένα βομβαρδισμό επιθέσεων από τους γονείς μου και κλείστηκα σε ένα δωματιάκι που κλείδωνε και έκανα απεργία πείνας... η οποία διακοπτότανε χάρη στην αδερφή μου που μου έφερνε φαγητό και νερό. Και μετά από 24 ώρες ήρθε η μητέρα μου και μου λέει «σε θέλει ο πατέρας σου να σου μιλήσει». Και μου λέει «εντάξει, κάνε τη μουσική σου, καμία αντίρρηση εκ μέρους μας. Μόνο μία παράκληση: ασχολήσου με την ελληνική μουσική... βυζαντινή και δημοτική».

Ζ.Δ.: Πώς έτσι;

Μ.Δ.: Ο πατέρας μου είχε πάθος, αληθινή και βαθιά αγάπη για τη μουσική, τόσο την εκκλησιαστική όσο και τη δημοτική. Ο ίδιος ήθελε να γίνει ζωγράφος, αλλά δεν το τόλμησε. Ο μεγαλύτερος αδερφός του που το τόλμησε θεωρούνταν από τον κύκλο του παππού μου το μαύρο πρόβατο της οικογένειας - αν και τα αδέρφια του τον λάτρευαν - και αδυνατώντας να αντέξει αυτή την απόρριψη πέθανε σχετικά νέος στο Δρομοκαϊτειο. Νομίζω ότι η θυσία αυτή του θείου μου ήταν εκείνη που έκανε τον πατέρα μου να δεχτεί να γίνω μουσικός. Άλλωστε εκείνος δεν ήθελε ποτέ να μπλέξω με την πο-

λιτική, γιατί είχε απογοητευτεί ο ίδιος πάρα πολύ. Μου έλεγε μάλιστα να μπω στη Φιλολογία αντί για τη Νομική. Αλλά ο λόγος που μπήκα στη Νομική και όχι στη Φιλολογία ήταν ότι η Φιλολογία μπορεί να με απορροφούσε, ενώ τα Νομικά δεν υπήρχε περίπτωση. Ήταν πονηριά μου, τα μισούσα τα Νομικά έτσι κι αλλιώς. Εγώ δεν ήθελα να ασχοληθώ με την ελληνική μουσική, γιατί ακόμα δεν την είχα αγαπήσει. Γενικώς τα τσάμικα δε μου άρεσαν καθόλου και δεν μου άρεσε ούτε η βυζαντινή. Και λέω τώρα τι να του πω του ανθρώπου, υποχωρεί κι εγώ θα του αρνηθώ;

Εκεί λοιπόν ο πατέρας μου έκανε μια κίνηση αριστοτεχνική. Ήξερε ότι είμαι πνεύμα αντιλογίας, και το έλεγε πάντα. Είχε πολύ μεγάλη φιλία με τη Μέλπω Μερλιέ⁶ και αυτά που ήθελε αυτός από μένα παρακάλεσε τη Μερλιέ να μου τα ζητήσει. Την ήξερα τη Μερλιέ από φιλικές συγκεντρώσεις που γίνονταν στο σπίτι και μου λέει «Θέλω μια μέρα να σε δω να μιλήσουμε χωρίς τους γονείς σου». Πήγα εκεί λοιπόν, μιλήσαμε -ήταν συμπαθέστατη-, της έλεγα για τα ενδιαφέροντά μου, μου έλεγε μπράβο, ωραία. Της έπαιξα κι ένα boogie-boogie στο πιάνο που το άκουσα από το δίσκο και το είχα μεταγράψει και μου λέει «Θα 'θελα πάρα πολύ να δουλέψεις για μας και να κάνεις καταγραφές από δίσκους παλιούς αφού έχεις αυτή την ικανότητα». «Α», λέω, «τι ωραία! Πότε μπορώ να αρχίσω;» «Δεν μπορείς να αρχίσεις αν δεν μελετήσεις βυζαντινή μουσική για δύο χρόνια». Οπότε με τέτοιο δόλωμα είπα θα μάθω βυζαντινή μουσική. Και με έστειλε στον Σίμωνα Καρά⁷.

Ο Καράς στην αρχή με ρώτησε «Τι σπουδές έχεις;», του είπα για το πιάνο, «Α, δεν είσαι για μας, δε θα σε πάρουμε». Ήταν δυσάρεστο, αλλά εκεί μπροστά ήταν ο δάσκαλός μου που είχα στο Γυμνάσιο, ο Μίνως ο Δούνιας¹⁰, ένας σπουδαίος δάσκαλος - κι αυτός μου είχε ανοίξει δρόμους - και του λέει «Γιατί μιλάς έτσι στο μαθητή μου;» Τελικά τον έπεισε και με πήρε στην τάξη του.

Ζ.Δ.: Αυτό ήταν μια επιτυχία, δεδομένης της περιέργης στάσης του Καρά στο θέμα αυτό.

Μ.Δ.: Ναι, με πήρε. Παρακολούθησα δύο χρόνια βυζαντινή μουσική, λαούτο, ελληνικούς χορούς και δημοτικά τραγούδια. Πηγαίναμε μάλιστα στο ραδιόφωνο και τραγουδούσαμε με συνοδεία λαϊκών οργάνων στην εβδομαδιαία ραδιοφωνική εκπομπή του, τους «Ελληνικούς αντίλαλους». Ήταν σα να έκανα ένα μπάνιο μέσα σε αυτή την υπέροχη μουσική. Έτσι μου πέρασε η αντιπάθεια για τη βυζαντινή μουσική φυσικά.

Ζ.Δ.: Η Μερλιέ λοιπόν πίσω απ' όλα;

Μ.Δ.: Η Μερλιέ λοιπόν με την πονηριά της και είχε και δίκιο. Διότι ποιος μπορεί να ασχοληθεί με τη δημοτική μουσική αν δεν ξέρει βυζαντινή;

Ζ.Δ.: Τι θυμάστε από τη Μερλιέ;

Μ.Δ.: Η Μερλιέ είναι κατά κάποιον τρόπο η δεύτερη μητέρα μου, η πνευματική μου μητέρα θα έλεγα.

6. Egon Wellesz (Βιέννη 21.10.1885 - Οξφόρδη 9.11.1974): αυστριακής καταγωγής συνθέτης και μουσικολόγος, σπούδασε μουσικολογία στη Βιέννη πλάι στον Arnold Schoenberg, με έντονη συνθετική δράση (συμφωνίες, όπερες, μπαλέτα, μουσική δωματίου και λειτουργική μουσική). Είναι γνωστός περισσότερο ως μουσικολόγος για τη συμβολή του στην ανάπτυξη του τομέα της βυζαντινής μουσικολογίας. Στα 1916 αποκωδικοποίησε την πα-

Ήταν το άκρον άωτον της άδολης ευγένειας, γενναϊόδωρη, φιλόξενη, αντικειμενική, προικισμένη με λεπτό κριτικό πνεύμα. Αυστηρή με τον εαυτό της, επιεικής με τους άλλους. Σου έλεγε «Γιατί το λες αυτό;». Σου έφερνε διάφορες αντιρρήσεις για να σου βγάλει αυτά τα οποία σκέφτεσαι. Ένας άνθρωπος που δεν ξέρω αν υπάρχουν ακόμη τέτοιοι σήμερα. Θα υπάρχουν, αλλά πια εγώ δεν μπορώ να γνωρίσω τέτοιους ανθρώπους. Σε αντιμετώπιζε πάντα με απέραντη καλοσύνη και αγάπη. Και τι δεν μπορώ να πω γι' αυτήν!

Ζ.Δ.: Πώς δουλεύατε μαζί;

Μ.Δ.: Εκείνη διεύθυνε από το σπίτι της που βρισκόταν δίπλα στο γραφείο και μία φορά το μήνα συναντιόμασταν για να της εκθέσουμε τα προβλήματά μας και να πάρουμε αποφάσεις. Συζητούσαμε για την κάθε αποστολή, πώς θα πάμε για να συγκεντρώσουμε υλικό. Μετά από ενάμισι-δύο χρόνια που ήμουνα με τον Καρά, συνεννοήθηκε μαζί του και άρχισα να δουλεύω πια με μισθό στο Μουσικό Λαογραφικό Αρχείο μόνο τρεις φορές την εβδομάδα. Δε θα ξεχάσω ποτέ ότι χάρη στη Μερλιέ γνώρισα τον Egon Wellesz. Το 1961 ήρθε ο Wellesz για πρώτη φορά στην Ελλάδα και πήγε στη Μερλιέ –είχανε αλληλογραφία– και στο τσάι που παρέθεσε για τον Wellesz κάλεσε κι εμένα. Τότε εγώ μαζί με ένα φίλο μου αναλάβαμε να τον γυρίσουμε αυτόν και τη γυναίκα του, να τον πάμε στους Δελφούς, στην Καισαριανή, στην Ακρόπολη. Είχαμε μεγάλο ενθουσιασμό. Με τα θερμά λόγια που είπε η Μερλιέ για μένα και τη δουλειά μου που του έδειξα φρόντισε να γίνει μαθητής του στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης από το 1962 ως το '64.

Ζ.Δ.: Με τον Baud-Bovy πότε βρεθήκατε;

Μ.Δ.: Ο Baud-Bovy¹¹ ήταν διευθυντής σπουδών του Μουσικού Λαογραφικού Αρχείου. Έτσι ερχόταν κάθε τόσο στην Ελλάδα να μας βλέπει και να μας συμβουλεύει, αλλά να τον βοηθάμε κι εμείς στις έρευνές του. Όταν το 1980 ανέλαβε να διδάξει Δημοτική Μουσική στο Ιονικό Κέντρο στη Χίο, μου ανέθεσε να τον βοηθήσω στη διδασκαλία ορισμένων συμπληρωματικών μαθημάτων. Το Ιονικό Κέντρο στη Χίο οργάνωνε σεμινάρια στη δεκαετία του '80, μετά σταμάτησε. Είχαμε μεγάλη φιλία με τον Baud-Bovy και πολύ καλές σχέσεις. Το 1986 μαζί με το φίλο μου Παναγιώτη Σκούφη¹² του πήραμε και την τελευταία συνέντευξη λίγους μήνες πριν αυτοκτονήσει. Τώρα ο συνάδελφός του Bertrand Bounier¹³ φροντίζει για την έκδοση των καταλοίπων του.

Ζ.Δ.: Η Δέσποινα Μαζαράκη;

Μ.Δ.: Η Δέσποινα Μαζαράκη¹⁴ δούλεψε στο Μουσικό Λαογραφικό αρχείο στη θέση που έχω εγώ τώρα. Είχε κάνει ηχογραφήσεις με τον Baud-Bovy το 1954 στην Κρήτη και το 1956 στην Αίγινα μόνη της. Ήταν σπουδαία ερευνήτρια, αλλά δύσκολος χαρακτήρας. Έφυγε ψυχραμένη με τη Μερλιέ και μέ-

λιά σημειογραφία της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής και το 1932 ίδρυσε το Ινστιτούτο Βυζαντινής Μουσικής. Ένα από τα σημαντικότερα έργα του θεωρείται το έργο *A History of Byzantine Music and Hymnography* (1961).

7. Παντελής Καβακόπουλος: (γενν. 1923, Βήσσανη Ηπείρου): σπούδασε βιολί, θεωρητικά και βυζαντινή μουσι-

να από το Μουσικό Λαογραφικό Αρχείο. Αργότερα οι διαφορές μας ξεκάστηκαν.

Ζ.Δ.: Ποια ήταν η εξέλιξη του Μουσικού Λαογραφικού Αρχείου μετά την επιστροφή σας από την Αγγλία;

Μ.Δ.: Το 1965 με τον Γιάννη Άννινο κάναμε μια εκτεταμένη ηχογράφιση στο νομό Καστοριάς και λίγο αργότερα, το 1967, συγκέντρωσα υλικό από τον αχαρτογράφητη τότε Σκόπελο. Ύστερα μπήκαμε σε μία πολύ κακή περίοδο από τα χρόνια της δικτατορίας μέχρι και τη δεκαετία του 1980. Δεν είχαμε λεφτά, δεν μπορούσαμε να κάνουμε τίποτα, ούτε αποστολές ούτε εκδόσεις, τίποτα. Κάναμε μόνο μία αποστολή στη Σκόπελο τον πρώτο χρόνο, αλλά μετά δεν είχαμε καθόλου λεφτά. Κάναμε απλώς μια συντήρηση του αρχείου, της βιβλιοθήκης. Προσπαθούσα να το πλουτύνω όσο μπορούσα. Όλοι αυτοί οι δίσκοι [δείχνει τους δίσκους ταξινομημένους στον έναν τοίχο της βιβλιοθήκης, στα δεξιά του γραφείου του] είναι αγορασμένοι από μένα. Από τη δική μου εποχή ξεκίνησαν οι δίσκοι, το πρώτο LP εμφανίστηκε το '64 στην Ελλάδα¹⁵. Και μέσα σ' αυτή την περίοδο [το αρχείο] το κράτησα ζωντανό, αλλά υπολειπομύργουσε. Από το 1990 η κατάσταση βελτιώθηκε αισθητά. Γύρω στο '90-91 απέκτησα έναν πολύτιμο συνεργάτη, τον Θανάση Μωραϊτή¹⁶, και οι δύο μας - δύο κούκοι φαίνεται ότι είναι αρκετοί για να φέρουν την άνοιξη - επικεντρωθήκαμε στις εκδόσεις CD και βιβλίων, την ψηφιοποίηση του υλικού μας, τον καταρτισμό βάσης δεδομένων για την ηχοθήκη μας, τη συγκέντρωση του υλικού μας σε ένα ενιαίο ειδικά κατασκευασμένο έπιπλο κ.ο.κ. Σε όλα αυτά μας βοήθησαν πολύ οι επιχορηγήσεις που λάβαμε από το Υπουργείο Πολιτισμού, το Ίδρυμα Ι.Φ. Κωστοπούλου, το Ίδρυμα Νιάρχου και προ πάντων το Πάγκειο Κληροδότημα. Κάναμε και το Σύλλογο των Φίλων του Μουσικού Λαογραφικού Αρχείου κι έτσι γίναμε πιο ανεξάρτητοι, μπορέσαμε να διαχειριζόμαστε τα χρήματα και να προωθούμε αυτές τις ενέργειες. Το πόσο έχουμε πολεμήσει να κάνουμε ωραίο αυτό το δωμάτιο δεν μπορείτε να το φανταστείτε. Ήταν μια αποθήκη παλιά. Για μένα πολύ μεγάλο γεγονός στην ιστορία αυτού του αρχείου είναι η έλευση του Θανάση του Μωραϊτή, ο οποίος είναι άνθρωπος με τρομερές ικανότητες και ζωτικότητα. Τέτοιους ανθρώπους δεν τους βρίσκεις πουθενά.

Ζ.Δ.: Ποιοι είναι οι στόχοι σας για το αρχείο; Τι βλέπετε μπροστά σας;

Μ.Δ.: Εμάς μας ενδιαφέρει να ολοκληρώσουμε το εκδοτικό μας έργο και ενδεχομένως να μετεξελιχτούμε σε Παμβαλκανικό Κέντρο Παραδοσιακής Μουσικής, όπου να εργαζόμαστε πάνω στη μουσική των Βαλκανίων και της Εγγύς Ανατολής, γιατί είναι τόσο σχετικές αυτές οι μουσικές. Να είναι μία βιβλιοθήκη-δισκοθήκη που να συγκεντρώνει υλικό από όλες τις γειτονικές χώρες και να μπορεί να έρχεται εδώ όποιος θέλει να μελετάει. Να γίνει μια μορφή εθνικής μουσικής βιβλιοθήκης. Αλλά οι χώρες μας δεν είναι ακόμα έτοιμες για κάτι τέτοιο.

Ζ.Δ.: Με την εκπαίδευση πώς ασχοληθήκατε;

Μ.Δ.: Έγινα εκπαιδευτικός για καθαρά βιοποριστικούς λόγους. Ο μικρός μισθός που έπαιρνα από το Μουσικό Λαογραφικό Αρχείο δεν επαρκούσε για να ζήσω την πολυπληθή οικογένειά μου. Όπως είπα, είχαμε μπει σε πάρα πολύ κακή περίοδο όταν γύρισα από την Αγγλία. Είχα τρία παιδιά όταν γύρισα από την Αγγλία και αργότερα τέσσερα. Και έκανα μία αίτηση στο Κολέγιο, που έγινε δεκτή. Δούλεψα 22-23 χρόνια. Στην αρχή ήμουνα δυστυχής, η διδασκαλία δε μου άρεσε. Τα πρώτα δύο χρόνια αισθανόμουν πολύ άσχημα, δεν ήμουν σε αρμονία με τη δουλειά μου, αλλά μετά ανακάλυψα ότι έχω μία κλίση για τη διδασκαλία. Αν δεν είχα πάει εκεί δεν θα την είχα βρει ποτέ αυτή την κλίση. Είχα και ως υπόδειγμα ένα θαυμάσιο δάσκαλο που είχα από τη Σμύρνη, έναν καθηγητή της Ικνογραφίας, τον Νικονάκη Κανσονάκη, ο οποίος ήταν πολύ χαριτωμένος άνθρωπος, που έλεγε υπέροχα αστεία και είχε μία στάση εξαιρετη απέναντι στα παιδιά. Με ωφέλησε πάρα πολύ αυτό σε πολλά επίπεδα. Με έκανε να μπορώ να μιλάω πιο ελεύθερα, να έχω μεγαλύτερη άνεση στην επικοινωνία, να πλουτιστούν οι γνώσεις μου. Ζυμώθηκα με τη ζωή, ήταν μια επαφή με την πραγματικότητα, με τις δυσκολίες και τα καλά της. Αλλά κάποια στιγμή άρχισε η αντίστροφη μέτρηση, αισθανόμουν ότι οι κόποι μου δεν είχαν αντίστοιχη επιστροφή. Αισθανόμουν ότι κοπιάζω χωρίς αποτέλεσμα, χωρίς να βγαίνει τίποτα για μένα.

Ζ.Δ.: Πάντως οι μαρτυρίες πρώην μαθητών σας είναι ότι τους κάνατε πολύ πρωτότυπα και ενδιαφέροντα πράγματα.

Μ.Δ.: Δούλεψα πολύ. Προσπαθούσα να μην είμαι βαρετός και η διδασκαλία μου να έχει ψυχαγωγικό χαρακτήρα. Ήθελα οι μαθητές μου να γνωρίσουν όλα αυτά τα πράγματα, να ενδιαφερθούν για ό,τι ενδιέφερε και μένα, λαμβάνοντας πάντα υπόψη την ηλικία τους και την ιδιαιτερότητα της εποχής και ατμόσφαιρας μέσα στην οποία μεγάλωναν.

Ζ.Δ.: Με την παραδοσιακή μουσική πώς δουλεύατε στην τάξη;

Μ.Δ.: Κυρίως μέσα από τα όργανα, τους έλεγα ποια είναι τα όργανα, ενώ τους έβαζα παραδείγματα μουσικά, και με το βιβλιάρκι μου *45 τραγούδια του τόπου μας*. Είχα κάνει μια αυστηρή επιλογή δημοτικών τραγουδιών για να είναι ευχάριστα στα παιδιά και αυτό το βιβλίο είχε τεράστια απήχηση. Είχα την τύχη τα παιδιά να μου το ζητάνε να τραγουδήσουν από αυτό το βιβλίο. Τραγουδούσα το τραγούδι συνοδεύοντας τον εαυτό μου στο πιάνο και τα παιδιά με ακολουθούσαν. Και όταν πια το έλεγα με άνεση, αφού το είχαν τραγουδήσει και πλέον το είχαν αγαπήσει το τραγούδι, τους έβαζα να το ακούσουν με αυθεντικά όργανα και παραδοσιακό τραγουδιστή από το δίσκο. Δεν τους το έβαζα πρώτα από το δίσκο. Οπότε ακούγανε και τις διαφορές αυτές. Αυτό τον τρόπο βρήκα εγώ, ώστε να μπουσ στο πνεύμα της πτυχής αυτής. Μάλιστα μου είχε κάποτε πει ο Νικηφόρος ο Ρώτας¹⁷: «Μα αυτά έχου

8. Μέλπω Λογοθέτη-Μερλιέ (Ξάνθη 1889 - Αθήνα 1979): μουσικολόγος, εθνογράφος και ιδρύτρια του Μουσικού Λαογραφικού Αρχείου του Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών (1935), αρχικά με την ονομασία: Σύλλογος Δημοτικών Τραγουδιών. Υπήρξε κορυφαία μορφή στα μουσικά δρώμενα του 20ού αιώνα στην Ελλάδα, με καθοριστική συμβολή στην καταγραφή, συλλογή και διάσωση πολιτιστικών στοιχείων του μικρασιατικού ελληνι-

μικροδιαστήματα, το πιάνο δεν μπορεί να τα αποδώσει». Αλλά υπό τις συγκεκριμένες συνθήκες που δούλευα το πιάνο ήταν η καλύτερη δυνατή επιλογή.

Ζ.Δ.: Γενικά και σήμερα ακόμα δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην παραδοσιακή μουσική στην εκπαίδευση.

Μ.Δ.: Στα Μουσικά Σχολεία κάτι γίνεται, αλλά γενικά το επίπεδο είναι χαμηλό και χρειάζεται εκ βάθρων αναθεώρηση. Πρώτα απ' όλα να γραφτούν βιβλία καινούρια, ευχάριστα και ευσύνοπτα και να εξοπλιστούν όλα τα σχολεία με τα κατάλληλα εποπτικά μέσα. Μόνο υπό αυτές τις συνθήκες θα μπορέσει ο δάσκαλος να δουλέψει αποδοτικά και να μη θεωρείται το μάθημά του τριτεύον. Για μένα η λύση είναι καθαρά η μετεκπαίδευση των δασκάλων της μουσικής. Έπρεπε κάθε καλοκαίρι να υπάρχουν δέκα μέρες που να συνδυάζονται οι ευχάριστες διακοπές με τα μαθήματα. Χωρίς να παίρνω μέρος κανενός πολιτικού, ο μόνος ο οποίος θέλησε να κάνει κάτι τέτοιο ήταν ο Ράλλης, όταν ήταν υπουργός Παιδείας. Μάλιστα με πήρε τηλέφωνο στο σχολείο κατευθείαν -είναι η μόνη φορά που έχω μιλήσει με υπουργό κατευθείαν - και μου είπε «θέλω να αναλάβετε τη μετεκπαίδευση των μουσικών, να μου κάνετε μια μικρή ομάδα και να μου υποβάλετε κι ένα σχέδιο». Και έκανα τη μικρή ομάδα, υπέβαλα το σχέδιο, αλλά τερπιλίστηκε μέσα στο υπουργείο...

Ζ.Δ.: Τι θα θέλατε να πείτε στους εκπαιδευτικούς;

Μ.Δ.: Να μη διδάσκουν ή να διδάσκουν ελάχιστη θεωρία και σολφέζ. Να περιορίζονται σε συζητήσεις γύρω από κάποιες ακροάσεις που θα γίνονται μέσα στην τάξη και μέσα από αυτές θα εξσκεπάζονται σιγά-σιγά τα μυστικά της μουσικής. Αφού απλώς τους δείξουν πώς γράφεται η μουσική - αλλά όχι να μάθουν να διαβάζουν μουσική -, να τους δείξουν λίγα πράγματα και μετά να μπουν στην ουσία που είναι να παρουσιάσουν τη μουσική, τα όργανά της, τη φιλολογία της και να μην έχουν καμία απολύτως προκατάληψη για κανένα είδος μουσικής. Η μελέτη των μεγάλων κλασικών της Δύσης να εξετάζεται παράλληλα με τις παραδοσιακές μουσικές, την οργανολογία, τη μορφολογία. Ας μένουν έξω από το μάθημα οι μουσικές μιας χρήσεως. Αυτές δεν έχουν ανάγκη προβολής, γιατί προβάλλονται κατά κόρον από τα ραδιόφωνα και τις τηλεοράσεις. Αλλά για μουσικές που είναι πιο απρόσιτες, όπως είναι η κλασική μουσική, οι διάφορες εθνικές παραδόσεις κ.λπ., να τα φέρουν όλα αυτά κοντά στα παιδιά ώστε να μάθουν να τα αγαπούν εξίσου. Επίσης να μην τους αποκλείουν να ακούνε μέσα στην τάξη και τη δική τους μουσική, δηλαδή αυτή που τους αρέσει. Να κρατούν λίγο χρόνο γι' αυτό, ως δόλωμα περισσότερο. Γενικά να υπάρχει μία προσέγγιση στο παιδί και όχι μία τάση διδασκαλίας της μουσικής από καθέδρας.

Ζ.Δ.: Οι ιδέες σας είναι πολύ σύγχρονες.

σμού. Σπούδασε πιάνο στην Κωνσταντινούπολη, στη Δρέσδη, στη Βιέννη και τη Γενεύη, Μουσικολογία και Εθνολογία στο Παρίσι, και από το 1922 αρχίζει να δραστηριοποιείται στον τομέα της συλλογής και καταγραφής δημοτικών τραγουδιών στην Ελλάδα. Από τα σημαντικότερα έργα της είναι Η μουσική λαογραφία στην Ελλάδα (1935) και Τραγούδια της Ρούμελης (1931/1981). Ευαισθητοποιήθηκε επίσης και στον τομέα της μουσικής εκ-

Μ.Δ.: Αν η απόρριψη του σχολαστικισμού και της σοβαροφάνειας είναι στοιχεία σύγχρονα, τότε συμφωνώ μαζί σας. Δεν μπορεί αλλιώς να είναι το μάθημα της μουσικής ευχάριστο. Και πρόσεξα το εξής: ενώ πολλά παιδιά δεν πρόσεχαν στο μάθημα, όταν τους έβαλα ένα τεστ και τους είπα να γράψουν τι αποκομίσανε από τη χρονιά εκείνη, αυτά τα οποία νόμιζα ότι δεν προσέχανε, πρόσεχαν. Είχαν την ικανότητα και να κάνουν τις αταξίες τους και να προσέχουν, πράγμα το οποίο δεν το ξέρουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Κάθε παιδί που είναι νευρικό μέσα στην τάξη, δεν σημαίνει ότι δεν έχει αντίληψη. Μπορεί να έχει μεγάλη αντίληψη και να έχει την ικανότητα να κάνει και αυτό και εκείνο. Πριν λίγο καιρό πήγαν κάποιои φίλοι μου σε ένα γιατρό - ήταν μουσικοί -, μιλήσανε λίγο για τη μουσική με το γιατρό και τους είπε ότι αγάπησε τη μουσική χάρη στο δάσκαλό του τον τάδε που είχε στο Γυμνάσιο, και ανέφερε το όνομά μου. Δεν το λέω αυτό για να ακουστεί το όνομά μου, αλλά για να δουν οι εκπαιδευτικοί τι δύναμη έχουν στα χέρια τους: να λένε αύριο οι μαθητές τους ότι αγάπησαν τη μουσική μέσα από το μάθημά τους. Τους έκανα και κάτι πλάκες...

Ζ.Δ.: Θα θέλατε να μοιραστείτε κάτι άλλο μαζί μας;

Μ.Δ.: Εδώ μπορεί να μιλά κανείς για ώρες. Προς το παρόν απλώς να σας ευχαριστήσω για την επίσκεψή σας και τη συζήτηση που είχαμε. Από το 1988 που παραιτήθηκα από τη Μέση εκπαίδευση μόνο μια-δυο φορές με κάλεσαν να μιλήσω για τα προβλήματα της διδασκαλίας της μουσικής και θα ήθελα να εκφράζω τις απόψεις μου πάνω σ' αυτά τα θέματα πιο συχνά.

Ζ.Δ.: Αυτό συμβαίνει ίσως επειδή η ιδιότητά σας του μουσικολόγου - ερευνητή έχει προβληθεί πολύ περισσότερο από αυτήν του παιδαγωγού. Σας ευχαριστώ πολύ.

μελέτη και διδασκαλία της με πλήθος εκδόσεις και δισκογραφικές παραγωγές. Σπούδασε Νομική, βυζαντινή και δυτική μουσική. Το 1926 ίδρυσε το Σύλλογο προς Διάδοσιν της Εθνικής Μουσικής του οποίου υπήρξε διευθυντής μέχρι το θάνατό του. Διετέλεσε διευθυντής του τμήματος παραδοσιακής μουσικής του ΕΙΡ (1937-70). Εδώ αναφέρουμε ενδεικτικά το μνημειώδες εξάτομο έργο του Η μέθοδος ελληνικής μουσικής (1981-85).

10. Μίνως Δούνιας (Τσετάτε Ρουμανίας 1900 - Αθήνα 1962): σπούδασε μουσική και μουσικολογία στην Κωνσταντινούπολη και στο Βερολίνο. Από το 1935 δίδαξε στο Αμερικανικό Κολέγιο Αθηνών. Έγινε γνωστός ως μουσικοκριτικός, καθώς επίσης και για το εκπαιδευτικό του έργο.

11. Samuel Baud-Bovy (Γενεύη 27.11.1906 - 2.11.1986): σημαντικότητας Ελβετός μουσικολόγος, ελληνιστής, δίδαξε στην έδρα Νεοελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου της Γενεύης και έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην έρευνα για την παραδοσιακή μουσική στην Ελλάδα. Σημειώνουμε ενδεικτικά πως μετά τις μουσικές και μουσικολογικές σπουδές του στην Ελβετία, στην Αυστρία και τη Γαλλία, φαίνεται να τον κερδίζει η ελληνική παραδοσιακή μουσική. Ήταν από τους πρώτους επιστήμονες που έκαναν συστηματική συλλογή μουσικής στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα ασχολήθηκε με την κλέφτικη μπαλάντα της κυρίως Ελλάδας, τη μουσική της Δωδεκανήσου και της Κρήτης, τον δεκαπεντασύλλαβο στίχο (προέλευση, εξέλιξη, σχέση του με τη μελωδική στροφή). Το πρωτοπόρο βιβλίο του Δοκίμιο για το ελληνικό δημοτικό τραγούδι (1984) είναι ίσως από τις σημαντικότερες πραγματείες περί του δημοτικού τραγουδιού. Μεταξύ διαφόρων παγκοσμίων σημαντικών θέσεων, ο Baud-Bovy διετέλεσε πρόεδρος του International Society of Music Education (ISME) (1961-63) και μέλος του εκτελεστικού συμβουλίου του International Council for Traditional Music (ICTM) (1977).

12. Παναγιώτης Σκούφης: μουσικολόγος, ερευνητής της ελληνικής παραδοσιακής, δίδασκων στο Κέντρο Λαογραφίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

13. Bertrand Bouvier: Ελβετός ελληνιστής, καθηγητής στην έδρα της Νεοελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου της Γενεύης. Μουσικολόγος ελληνιστής, έδρα Νεοελληνικής Φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης. Δύο από τα γνωστότερα του έργα είναι τα Δημοτικά τραγούδια από χειρόγραφο της Μονής Ιβήρων (1960) και *Le Mirologue de la Vierge* (1976).

14. Δέσποινα Μαζαράκη (Αθήνα 1914-1989): διακεκριμένη μουσικολόγος και κλαρινετίστα. Ξεκίνησε σπουδές στα νομικά, τις οποίες εγκατέλειψε χάριν της μουσικής. Φοίτησε μουσικολογία και κλαρινέτο στο Παρίσι στην *Ecole Normale de Musique* και στη *Scola Contorum*. Υπήρξε συνεργάτης του Μουσικού Λαογραφικού Αρχείου και συνέβαλε στην εθνομουσικολογική έρευνα για την ελληνική παραδοσιακή μουσική, με σημαντικότερες μελέτες: Το λαϊκό κλαρίνο στην Ελλάδα (1959, 1984), Μουσική ερμηνεία των δημοτικών τραγουδιών της Μονής Ιβήρων / Μουσική ερμηνεία δημοτικών τραγουδιών από Αγιορείτικα χειρόγραφα (1967, 1992), καθώς και σε αρκετές λειτουργικές και βοηθητικές δουλειές στον τομέα της διδασκαλίας της μουσικής: Ελληνικά τραγούδια για παιδιά προσχολικής ηλικίας (1970) και Μέθοδος διδασκαλίας τραγουδιών για την Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου σε συνεργασία με τις Ε. Κεφάλου-Χορς και Β. Δημητράτου (1984).

15. Ο πρώτος δίσκος (LP) που κυκλοφόρησε στην Ελλάδα περιείχε δημοτικά τραγούδια και εκδόθηκε το 1964 για το γάμο του τέως βασιλιά Κωνσταντίνου.

16. Ο Θανάσης Μωραΐτης, με σπουδές σε πολιτικές επιστήμες, φωνητική ορθοφωνία και βυζαντινή μουσική, είναι από το 1990 συνεργάτης του ΜΛΑ. Από τις μελέτες του γνωστότερη θεωρείται η Ανθολογία αρβανίτικων τραγουδιών της Ελλάδας (2002).

17. Νικηφόρος Ρώτας: (Αθήνα 1929): μουσικός, συνθέτης, ομποϊστας. Ασχολήθηκε με τη διδασκαλία της μουσικής, τη μουσική σύνθεση, τη ραδιοφωνία (ελληνική και κυπριακή). Υπήρξε υπεύθυνος για τη μουσική εκπαίδευση στον Ελληνικό Οργανισμό Ορχηστικής Εκπαιδεύσεως (τη μετέπειτα Κρατική Σχολή Ορχηστικής Τέχνης - ΚΣΟΤ). Έχει πλούσιο συνθετικό έργο, μεταξύ του οποίου αρκετά έργα μουσικής για θέατρο. Από τις πιο γνωστές του μελέτες αναφέρουμε τις εξής: Πώς ακούμε μουσική (1986), Και η μουσική πού είναι; (1994).

Μορφολογική Μέθοδος Διδασκαλίας του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού: Το Παράδειγμα των Ποντιακών χορών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται μια μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού, η οποία βασίζεται στη μορφολογική ανάλυση του χορού, δηλαδή στην ανάδειξη βασικών κινητικών μοτίβων των χορών και τον τρόπο που αυτά συνδυάζονται ώστε να διαμορφωθεί η ποικιλομορφία του χορού. Η μέθοδος αυτή, αν και ξεφεύγει από τις μέχρι τώρα πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί στη διδασκαλία της τεχνικής του ελληνικού παραδοσιακού χορού, παρέχει ωστόσο τον τρόπο εκείνο που οδηγεί στην ουσία της εκπαιδευτικής διεργασίας της τεχνικής του χορού μέσα από την ταξινόμηση και την κατηγοριοποίηση της πληθώρας των χορών που, αν και μοιάζουν διαφορετικοί, ωστόσο προκύπτουν από ένα κοινό απόθεμα μεμονωμένων κινητικών συνδυασμών. Η μέθοδος παρουσιάζεται αναλυτικά, ενώ γίνεται εφαρμογή της στην περίπτωση των ποντιακών χορών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:

ελληνικός παραδοσιακός χορός, μέθοδοι διδασκαλίας, μορφολογική μέθοδος, τεχνική του χορού, χοροί του Πόντου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μέθοδοι διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού που έχουν παρουσιαστεί στη μέχρι τώρα βιβλιογραφία αναφέρονται στη μέθοδο της μουσικο-κινητικής αγωγής, στην οποία πραγματοποιείται συνδυασμός του στίλ της καθοδηγούμενης ανακάλυψης ή εφευρετικότητας με αυτό της αποκλίνουσας παραγωγικότητας (Λυκεσάς, 2002: vi), καθώς και στην ολική, τη μερική και τη μιμητική μέθοδο. Παράλληλα, αναφέρονται στη μέθοδο των κοινών κινητικών μοτίβων (Δήμας, 2004: 112_Σερμπέζης, 1995: 8) ή στο συνδυασμό αυτών, δηλαδή το συνδυασμό της ολικής με τη μιμητική, της μερικής με την ολική και τη μιμητική, και αυτή των κοινών κινητικών μοτίβων με τη μιμητική (Δήμας, 2004: 112). Από τις ποικίλες αυτές μεθόδους η μεν πρώτη αφορά τις ποικίλες διαστάσεις του χορού (τεχνική, λειτουργικότητα, συμβολισμός, ύφος, δημιουργία, επικοινωνία), ενώ οι υπόλοιπες τη διάσταση της τεχνικής (Λυκεσάς, 2002: 2). Παρά την αναμφισβήτητη σπουδαιότητα όλων αυτών των διαστάσεων ως προς τη συνολική αντιμετώπιση του ελληνικού παραδοσιακού χορού που έχει διατυπωθεί ευρύτητα, η τεχνική δεν παύει να αποτελεί το πρώτο επίπεδο στην εκπαιδευτική διεργασία εκμάθησής του. Προς την κατεύθυνση αυτή επικεντρώνεται και η παρούσα εργασία, χωρίς αυτό σε καμία περίπτωση να μειώνει τη σημασία των άλλων διαστάσεων στη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού.

Από τις παραπάνω μεθόδους που αφορούν αποκλειστικά και μόνο την τεχνική, δηλαδή τη χρήση του συνόλου των υλικο-τεχνικών στοιχείων βάσει των οποίων συγκροτούνται οι ελληνικοί χοροί, έχει αποδειχτεί ότι αυτή που έχει τα καλύτερα αποτελέσματα είναι η μέθοδος των κοινών κινητικών μοτίβων (Σερμπέζης, 1995). Κατά τη μέθοδο αυτή προτείνεται ο χοροδιδάσκαλος, πριν από την έναρξη της διδασκαλίας των χορών που έχουν προγραμματιστεί να διδαχτούν, να επιλέγει από έναν μεγάλο αριθμό χορών, που εμφανίζουν κοινά σε όλους κινητικά μοτίβα, τη μικρότερη, όπως θα δούμε, συνθετική μονάδα του χορού που αντιστοιχεί σε ένα ρυθμικό μοτίβο, τη μεμονωμένη εκμάθηση των τελευταίων. Μετά την εκμάθηση αυτών συστήνεται η διδασκαλία των χορών (Δήμας, 2004: 116). Με άλλα λόγια, η συγκεκριμένη μέθοδος προτείνει δύο στάδια διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού:

1. **Πρώτο στάδιο:** αυτό της διδασκαλίας των κοινών κινητικών μοτίβων.
2. **Δεύτερο στάδιο:** αυτό της διδασκαλίας των ελληνικών παραδοσιακών χορών.

Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι αυτή που πλησιάζει προς τη μορφολογική μέθοδο. Ωστόσο παρουσιάζει αρκετές διαφορές από αυτή όπως θα δειχτεί στη συνέχεια.

Ειδικότερα, η μορφολογική μέθοδος προτείνει την προσθήκη ενός ακόμα σταδίου, αυτού της διδασκαλίας των πολυπλοκότερων συνθέσεων των επιμέρους κινητικών μοτίβων, το οποίο και παρεμβάλλεται μεταξύ των δύο προαναφερθέντων. Επιπρόσθετα, αναλύει καθένα από τα δύο πρώτα αυτά στάδια σε τέσσερις συνιστώσες:

- α) τη διδασκαλία της κίνησης,
- β) τη διδασκαλία της κίνησης σε συνδυασμό με τη χρήση του χρόνου,
- γ) τη διδασκαλία της κίνησης σε συνδυασμό με τη χρήση του χώρου, και
- δ) τη διδασκαλία της κίνησης σε συνδυασμό με τη χρήση του χρόνου και του χώρου.

Η προσθήκη του ενδιάμεσου σταδίου καθώς και η ανάλυση των δύο σταδίων σε τέσσερις συνιστώσες θεωρείται ότι συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση και ως εκ τούτου διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η μορφολογική μέθοδος ανάλυσης του χορού όπου και δίνεται έμφαση στα σημεία εκείνα που είναι απαραίτητα για την προτεινόμενη μέθοδο διδασκαλίας. Ακολουθεί η ανάλυση του προτεινόμενου μοντέλου με βάση τον ελληνικό παραδοσιακό χορό και τέλος, πραγματοποιείται η εφαρμογή του σε δείγμα χορών του ποντιακού χορευτικού ρεπερτορίου.

Παρουσίαση της μορφολογικής μεθόδου

Η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας που προτείνεται προκύπτει από τη μορφολογική προσέγγιση του χορού. Βασικός στόχος της προσέγγισης αυτής είναι η μελέτη της μορφής, τόσο ως

προς τη δομή όσο και ως προς το ύψος (έκφραση) του χορού. Για να γίνει κατανοητός ο στόχος αυτός θα πρέπει να διευκρινιστούν οι όροι δομή και μορφή όπως αυτοί χρησιμοποιούνται στη χορολογική πρακτική (IFMC Study Group for Folk Dance Terminology, 1974: 121-122_ Κουτσούμπα, 1999: 274_ Τυροβολά 1994: 35 και 2001: 45). Έτσι, ο όρος μορφή χρησιμοποιείται αποκλειστικά με «την έννοια της σύνθεσης, δηλαδή της εσωτερικής διευθέτησης των συστατικών στοιχείων και των δομικών επιπέδων και μερών χορού και μουσικής, που έχει ως αποτέλεσμα το συνδυασμό της κίνησης του ανθρώπινου σώματος με τη μουσική και το ρυθμό και τα οποία οδηγούν στην έκφραση. Ένας χορός δεν είναι απλή ένωση συστατικών στοιχείων αλλά ένα δομημένο σύνολο το οποίο οφείλει τη μορφή του στις σχέσεις και στις αλληλεξαρτήσεις ανάμεσα στα συστατικά στοιχεία και τα μέρη του σε συνάρτηση με τα αντίστοιχα της μουσικής... Η διαφοροποίηση ενός από τους παραπάνω παράγοντες είναι αρκετός προκειμένου να διαφοροποιηθεί η μορφή» (Τυροβολά, 2001: 46).

Βασική παράμετρος της μορφολογικής προσέγγισης, η οποία και απαιτείται για την κατανόηση της προτεινόμενης μεθόδου διδασκαλίας, είναι αυτή των δομικών επιπέδων, δηλαδή των μικρότερων ή μεγαλύτερων συνθετικών μονάδων του χορού. Τα δομικά αυτά επίπεδα είναι το κινητικό στοιχείο (όλες οι δυνατές κινήσεις, στάσεις και θέσεις του σώματος), το κύτταρο (απλή διάταξη κινητικών στοιχείων), το κινητικό μοτίβο (η μικρότερη συνθετική μονάδα του χορού που αντιστοιχεί σε ένα ρυθμικό μοτίβο, δηλαδή σε ένα μουσικό μέτρο), η χορευτική φράση (το πιο απλό οργανικό συνθετικό σύνολο του χορού το οποίο δείχνει το βασικό περιεχόμενο και τη φόρμα της ιδέας του χορού), το τμήμα και μέρος του χορού και, τέλος, η χορογραφική σύνθεση ή ενότητα ή χορογραφία του χορού (η τελειωμένη μορφή του χορού). Η δομή της χορογραφικής σύνθεσης έχει άμεση σχέση με τη δομή της μουσικής ή του τραγουδιού που συνοδεύει το χορό (Τυροβολά, 2001: 50-52).

Στον ελληνικό παραδοσιακό χορό στον οποίο η έμφαση δίνεται στη χρήση των κάτω άκρων, οι δυνατότητες που υπάρχουν ως προς τη σύνθεση των κινητικών μοτίβων και προκύπτουν από το συνδυασμό των «δεικτών στήριξης» (κάτω άκρα) σε σχέση με τη βαρύτητα είναι τρεις:

α) στήριξη και στους δύο δείκτες,

β) εναλλαγές από τον ένα δείκτη στήριξης στον άλλο, και

γ) στήριξη στον ένα δείκτη με ταυτόχρονη άρση του άλλου (Martin και Pessovar, 1963).

Οι συνδυασμοί των τριών αυτών δυνατοτήτων σε σχέση και με τη χρήση του χρόνου και του χώρου δημιουργούν ποικιλία χορευτικών μορφών. Και αναφέρουμε σε σχέση με τη χρήση του χώρου και του χρόνου, μια και κάθε κίνηση πραγματοποιείται στο χώρο και το χρόνο και γίνεται αντιληπτή μέσα από τη ροή (χρονορυθμός) και το σχήμα της (χωρορυθμός) σύμφωνα με τον Laban (Κουτσούμπα, 2005). Στις ποικίλες αυτές μορφές ενδέχεται ένας αριθμός συστατικών στοιχείων να παραμένει σταθερός (δομή), ενώ ένας άλλος αριθμός συστατικών στοιχείων να διαφοροποιείται (ύψος). Η γνώση αυτή διαχωρίζει τα στοιχεία της μορφής σε σταθερά και μεταβλητά. Τα σταθερά

αφορούν την έννοια της δομής ή διαφορετικά τον δομικό τύπο του χορού (κινητότυπος) και τα μεταβλητά αναφέρονται στην έννοια του ύφους, ενώ ο συνδυασμός τους διαμορφώνει τη χορευτική μορφή (μορφότυπος) (Τυροβολά, 2001: 40).

Ανάλογα με το βαθμό συγγένειας που παρουσιάζουν μεταξύ τους οι ποικίλες χορευτικές μορφές, οι οποίες ωστόσο ανήκουν σε έναν τύπο μορφής και δομής χορού, διακρίνονται σε αυτούσιες, ετερόμορφες, παραλλαγμένες, μεταπλασμένες και συγγενικές. Οι ετερόμορφες φόρμες συνδέονται με μεταβολές του περιβάλλοντος (κοινωνικές-ιστορικές), εμφανίζουν κοινή συνταγματική δομή και μπορεί να έχουν ίδιο κινητότυπο αλλά διαφορετικό μορφότυπο, ή διαφορετικό κινητότυπο αλλά μόνο ως προς τα κινητικά στοιχεία των καταληκτικών κινητικών μοτίβων ή άλλων στοιχείων της μορφής, π.χ. λαβή ή φύλο. Οι παραλλαγμένες φόρμες έχουν λειτουργική σημασία για χορούς που προέρχονται από την ίδια πολιτιστική περιφέρεια ή στις περιπτώσεις των αυτοσχεδιασμών, εμφανίζουν διαφορετική συνταγματική δομή που προκύπτει από συντομία, διεύρυνση ή διαφορές στο εσωτερικό των δομικών επιπέδων, παρουσιάζουν όμως το βασικό σχήμα συνδυασμού των επιπέδων. Οι μεταπλασμένες φόρμες έχουν διαφορετική συνταγματική δομή και διαφοροποιούν μια από σταθερές ιδιότητες του τύπου της μορφής, όπως, για παράδειγμα, ο χρόνος, ενώ, τέλος, οι συγγενικές έχουν διαφορετική συνταγματική δομή και εμφανίζουν κάποια κοινά σημεία με τη συνταγματική αλυσίδα του κινητότυπου ή του μορφότυπου (Τυροβολά, 1994: 54-56 και 145-147).

Η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού με τη μορφολογική μέθοδο

Στη βάση αυτή είναι απαραίτητη η γνώση της εσωτερικής διευθέτησης της κίνησης σε σχέση με το ρυθμό, κοινό δείκτη προσδιορισμού και σύνδεσης της μελωδίας, του ποιητικού λόγου και της κίνησης. Με άλλα λόγια, η γνώση των συνδυασμών των «δεικτών στήριξης» σε σχέση με το ρυθμό και τη μουσική συνοδεία, καθώς και η γνώση της χρήσης του χώρου είναι απαραίτητες παράμετροι στην κατανόηση της δομής του χορού, εφόσον οριοθετούν και ταξινομούν την ποικιλία των χορευτικών φράσεων και κατά συνέπεια την τελική χορευτική φόρμα. Με αυτό τον τρόπο διευκολύνεται η εκμάθηση των χορών. Και αυτό γιατί η εκμάθηση δεν αφορά την αριθμητική-ποσοτική προσέγγιση των ελληνικών χορών, αλλά, αντίθετα, αφορά τον δομικό τρόπο με τον οποίο προκύπτει αυτή η ποσότητα. Επομένως, **το ζητούμενο της διδασκαλίας δεν είναι ο αριθμός των χορών, αλλά η κατανόηση του τρόπου συγκρότησης της δομής των κινητικών μοτίβων σε μεγαλύτερες συνθετικές-κινητικές ενότητες, δηλαδή σε χορευτικές φράσεις.**

Όπως ειπώθηκε παραπάνω, ο συνδυασμός των «δεικτών στήριξης», όπως προκύπτει από

το μοντέλο των Martin και Pessovar, άπεται των παρακάτω δυνατοτήτων:

α) βάρος του σώματος και στους δύο «δείκτες στήριξης», δηλαδή (δ: α),

β) εναλλαγή του βάρους του σώματος από τον ένα «δείκτη στήριξης» στον άλλο, δηλαδή (δ+α) ή (α+δ),

γ) βάρος του σώματος στον «ένα δείκτη στήριξης» με ταυτόχρονη άρση του άλλου, δηλαδή ((δ)α;) ή ((α)δ:).

Μερικοί από τους πλέον χαρακτηριστικούς συνδυασμούς των παραπάνω αρχών που απαντώνται στον ελληνικό παραδοσιακό χορό, είναι οι παρακάτω:

α) [(στήριξη+στήριξη)], δηλαδή [(δ+α)],

β) [(στήριξη+άρση+στήριξη και στους δύο δείκτες)], δηλαδή [(δ+(δ)α;+α:δ)],

γ) [(στήριξη+(στήριξη+στήριξη))], δηλαδή [(δ+(α-δ))] ή το αντίθετο.

Οι παραπάνω κινητικές δομές που κατά βάση αφορούν σχέσεις μεμονωμένων κινήσεων και συγκροτούν, κατά περίπτωση, κινητικά μοτίβα, όταν συνδυαστούν με τις παραμέτρους του χρόνου, του χώρου ή και των δύο συνιστούν το πρώτο στάδιο της διδασκαλίας.

Σε μία πολυπλοκότερη σύνθεση των βασικών δυνατοτήτων των «δεικτών στήριξης», οι πλέον κοινότυποι συνδυασμοί, που αφορούν συνδυασμούς κινητικών μοτίβων με την έννοια της χορευτικής φράσης, είναι οι παρακάτω:

α) (στήριξη+στήριξη) + (στήριξη+άρση) + (στήριξη+άρση), δηλαδή

[(δ+α) + (δ+(δ)α;) + (α+(α)δ:)] ή το αντίθετο,

β) (στήριξη+(στήριξη+στήριξη)) + (στήριξη+(στήριξη+στήριξη)), δηλαδή [(δ+(α-δ))+ (α+(δ-α))] ή το αντίθετο, δηλαδή [(α+(δ-α))+ (δ+(α-δ))],

γ) (στήριξη+στήριξη+στήριξη+άρση), δηλαδή

(δ+α+δ+(δ)α;) ή το αντίθετο, (α+δ+α+(α)δ:),

δ) (στήριξη+στήριξη+στήριξη+στήριξη)+(στήριξη+στήριξη+στήριξη+στήριξη),

δηλαδή [(δ+α+δ+α) + (δ+α+δ+α)] ή το αντίθετο

ε) (στήριξη+στήριξη)+(στήριξη+στήριξη) + (στήριξη+άρση)+(στήριξη+άρση), δηλαδή

[(δ+α) + (δ+α) + (δ+(δ)α;)+(α(α)δ:)]

στ) [(στήριξη+στήριξη+στήριξη)] + (στήριξη+(στήριξη+στήριξη)) +

(στήριξη+άρση) + (στήριξη+άρση)], δηλαδή

[(δ+(α-δ))+ (α+(δ-α))+ (δ+(δ)α;)+(α+(α)δ:)]

Οι παραπάνω κινητικές δομές, που κατά βάση αφορούν σχέσεις κινητικών μοτίβων, συγκροτούν χορευτικές φράσεις, οι οποίες όταν συνδυαστούν με τις παραμέτρους του χρόνου, του χώρου ή και των δύο συνιστούν το **δεύτερο στάδιο** της διδασκαλίας.

Καθοριστικό ρόλο στην τελική δόμηση του κινητικού μοτίβου παίζει η παράμετρος του χρόνου, ενώ στην τελική αποτίμηση της χορευτικής φράσης και αυτός του χώρου. Ο χρόνος είναι το βασικότερο στοιχείο του χορού. Αυτό το οποίο πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα είναι ο τρόπος που ταξινομούνται οι κινήσεις κατά το αντίστοιχο μέρος του μέτρου. Για παράδειγμα, στον «τσάμικο» έχουμε το κινητικό σχήμα [(στήριξη+στήριξη)], το οποίο αποδίδεται σε εξάσημο μέτρο. Αυτό μπορεί να αποδοθεί α) είτε ως [(δ+α)], δηλαδή ως απλή ανισόχρονη μετακίνηση υπό μορφή βάδην (4+2), είτε ως [(στήριξη+(στήριξη+στήριξη)+στήριξη)], δηλαδή ως [(δ+(α-δ))+α]. Με άλλα λόγια, μπορεί να διασπασθεί σε επιμέρους κινήσεις στα όρια του μέτρου (2+(1+1)+2. Αυτού του τύπου η διάσπαση στην πιο απλή έκφρασή της απαντά ως μέρος της δομής του κινητικού μοτίβου του χορού «στα δύο».

Στην ποσοτική μετρική αντιστοιχεί στον δίβραχυ ή πυρρήσιο που συνιστά μέρος του μετρικού πόδα (Μιχαηλίδης, 1982) και ενέχει την έννοια του υπορχήματος, δηλαδή αποτελεί οργανικό τμήμα χορού που στην αρχαιότητα τραγουδιόταν και ήταν ενσωματωμένο σε ευρύτερες χορευτικές φόρμες. Πρόκειται για μία εναλλαγή των «δεικτών στήριξης», η οποία οριοθετείται στα αυστηρά όρια του πρώτου ή δεύτερου μέρους του μέτρου και συναντάται σε όλες τις περιοχές της Ελλάδας με ιδιαίτερη συμμετοχή στις κινητικές δομές των χωρών του Πόντου και της Κρήτης. Στη χορολογική πρακτική εκτελείται απαραίτητα στα όρια του συγκεκριμένου μουσικού μέτρου και αποτελεί πολυπλοκότερη διάσπαση της απλής μετακίνησης από τον ένα «δείκτη στήριξης» στον άλλο. Για παράδειγμα, σε ένα τετράσημο μέτρο, όπου εκτελούνται δύο κινήσεις (μία σε κάθε μέρος του μέτρου ίση με 2/4), δηλαδή (δ+α), οι κινήσεις, κατά μέρος του μέτρου, εμφανίζονται ως [(δ-α)+(δ-α)], διασπώμενες σε 1/4 η καθεμία.

Η ταξινόμηση του χρόνου συντελείται σε σχέση α) με το ρυθμικό σχήμα και β) με τη ρυθμική οργάνωση, η οποία διακρίνεται στο μέτρο, στη χρονική αγωγή, στις αξίες διάρκειας, στη δυναμική και κατά περίπτωση στην ισορρυθμική ή μη δομή των κινητικών μοτίβων και του συνδυασμού τους, τόσο στο επίπεδο της χορευτικής φράσης όσο και στο επίπεδο ολόκληρης της φόρμας (Τυροβολά, 1994: 52-55).

Ο συνδυασμός κινητικών μοτίβων σε χορευτικές φράσεις σε συνάρτηση με τις παραμέτρους του χρόνου και της χρήσης του χώρου διαμορφώνει ποικίλα είδη χορού, αποτελώντας το **τρίτο στάδιο** διδασκαλίας. Τέτοιου είδους συνδυασμοί είναι, για παράδειγμα, οι ακόλουθοι:

$$\begin{aligned} & \alpha) [(στήριξη+στήριξη) + (στήριξη+άρση) + (στήριξη+άρση)], \text{ δηλαδή,} \\ & \quad [(δ^{2/4}+α^{2/4}) + (δ^{2/4}+(δ)α^{2/4}) + (α^{2/4}+(α)δ^{2/4})] \\ & \quad \rightarrow \quad \rightarrow \quad \quad \rightarrow \quad \quad \quad \leftarrow \end{aligned}$$

β) [(στήριξη+(στήριξη+στήριξη)) + (στήριξη+(στήριξη+στήριξη))], δηλαδή,

$$[(\delta^{2/4}+(a^{1/4}\delta^{1/4}))+(a^{1/4}+(\delta^{1/4}-a^{1/4}))]$$

→ ↪ → ↻ → ↻

γ) [(στήριξη+(στήριξη+στήριξη)) + (στήριξη+(στήριξη+στήριξη)) + (στήριξη+άρση) + (στήριξη+άρση)], δηλαδή,

$$[(\delta^{2/8}+(a^{1/8}\delta^{1/8}))+(a^{2/8}+(\delta^{1/8}-a^{1/8}))+(\delta^{2/8}+(\delta)a^{2/8})+(a^{2/8}+(a)\delta^{2/8})]$$

→ ↪ → ↻ → ↻ → ↻ ←

ή

[(στήριξη+(στήριξη+στήριξη)) + (στήριξη+(στήριξη+στήριξη)) + (στήριξη+(στήριξη+στήριξη)) + (στήριξη+(στήριξη+στήριξη))]

$$[(\delta^{3/8}+(a^{2/8}\delta^{2/8}))+(a^{3/8}+(\delta^{2/8}-a^{2/8})) + ((\delta^{3/8}+(a^{2/8}(\delta)-\delta^{2/8}))+(a^{3/4}+(a)\delta^{2/8}-a^{2/8}))]$$

→ ↻ → ↻ → ↻ → ↻ → ↻ ←

Ο πρώτος συνδυασμός συνιστά αυτό που στον ελληνικό παραδοσιακό χορό απαντά με τη μορφή τρίμετρης χορευτικής φράσης, όπως, π.χ., οι χοροί «στα τρία» και τύπου «στα τρία» (Τυροβολά, 1994 και 2001). Ο δεύτερος, απαντά σε χορούς με δίμετρη χορευτική φράση, όπως, π.χ., οι χοροί «στα δύο» και τύπου «στα δύο», ενώ παραδείγματα από τον τρίτο συναντώνται σε χορούς που δομούνται σε τετράμετρες χορευτικές φράσεις, όπως, π.χ., οι επτάσημοι ή τετράσημοι συρτοί με τοπικές υφολογικές αποκλίσεις. Παράλληλα, μπορεί να παρατηρηθούν διευρύνσεις ή επιβραχύνσεις της χορευτικής φόρμας όπου οι δυνατότητες συνδυασμών των παραπάνω φράσεων ή επιμέρους τμημάτων τους διαμορφώνουν την ποικιλομορφία των ειδών του ελληνικού παραδοσιακού χορού.

Με βάση όσα αναπτύχθηκαν μέχρι τώρα είναι προφανές ότι οι ελληνικοί χοροί συγκροτούνται από τους ποικίλους συνδυασμούς των κινητικών μοτίβων που εμπεριέχονται στη δομή του χορού τύπου «στα δύο» και του χορού τύπου «στα τρία» με επιπρόσθετη, κατά περίπτωση, χρήση και της «διπλής στήριξης». Οι επιλεκτικές δυνατότητες είναι πολυποικίλες και προκύπτουν τόσο σε σχέση με το επίπεδο συγκρότησης της δομής των χορευτικών φράσεων με βάση τους «δείκτες στήριξης» και τις διαστάσεις του χρόνου και της χρήσης του χώρου, όσο και των υπόλοιπων συστατικών στοιχείων της μορφής, δηλαδή των χορευτών, του οπτικού περιβάλλοντος, των ακουστικών στοιχείων και των συμπλεγμάτων τους (Adshead κ.ά., 1988· Τυροβολά, 1996). Ο τρόπος επιλογής και σύνθεσης των χορευτικών φράσεων διαμορφώνει στερεότυπα κινητικά μοντέλα τα οποία στον ελληνικό χορό είτε συναντώνται αυτούσια είτε σε συνδυασμούς του συνόλου ή των μερών τους.

Με άλλα λόγια, σε όλες τις περιοχές του ελλαδικού χώρου εμφανίζονται συνδυασμοί και των τριών παραμέτρων δόμησης των κινητικών μοτίβων ή ευρύτερα των χορευτικών φράσεων με βάση τις σχέσεις των «δεικτών στήριξης». Ωστόσο η υφολογική ιδιαιτερότητα κάθε περιοχής εξαρτά-

ται από τις ιδιαίτερες προτιμήσεις της τοπικής κοινότητας ως προς τον τρόπο συνδυασμού τους καθώς και του τρόπου συνδυασμού των υπόλοιπων συστατικών στοιχείων, τα οποία και προσδιορίζουν το τελικό αποτέλεσμα τόσο ως προς το μοντέλο της χορευτικής φόρμας όσο και ως προς την τοπική υφολογία. Ο προσδιορισμός της τοπικής υφολογίας δεν είναι κάτι άρρητο και μη προσεγγίσιμο, το οποίο απαιτεί αποκλειστικά και μόνο την πρακτική και μιμική εκμάθησή του. Αντίθετα μπορεί να προσεγγιστεί με βάση την κατανόηση της δομής των κινητικών μοτίβων ως προς τη χρήση των «δεικτών στήριξης» σε σχέση με τις παραμέτρους του χρόνου και του χώρου, καθώς και τη χρήση και το συνδυασμό όλων των υπόλοιπων συστατικών του χορού.

Στην προκειμένη περίπτωση αυτό το οποίο ενδιαφέρει στην πρώτη και ως εκ τούτου ουσιαστικότερη φάση της διδασκαλίας της τεχνικής του ελληνικού παραδοσιακού χορού είναι η κατανόηση του τρόπου δομής του κινητικού μοτίβου με βάση τις δυνατότητες των «δεικτών στήριξης» και την άμεση σχέση τους με το ρυθμικό σχήμα, τη ρυθμική οργάνωση και τη χρήση του χώρου. Γίνεται έτσι φανερό ότι στην προτεινόμενη μέθοδο διδασκαλίας το βάρος πέφτει προς αυτή την κατεύθυνση και όχι ταυτόχρονα και προς την κατανόηση της υφολογίας, η οποία προσεγγίζεται στην πορεία και αφού έχει κατανοηθεί ο τρόπος δόμησης των κινητικών μοτίβων και της συνολικής χορευτικής φράσης. Προκειμένου αυτό να γίνει ευκολότερα αντιληπτό, παρατίθενται ορισμένα τυχαία δείγματα χορευτικών φράσεων, τα οποία προέρχονται από διάφορες περιοχές της Ελλάδας και δίνουν σε μία πρώτη εντύπωση τις ενδεικτικές δυνατότητες δόμησής τους με βάση τα κινητικά μοντέλα που προαναφέρθηκαν:

α) χορός "γιαρ-γιαρ" (Σαμοθράκη)

$$[(\text{στήριξη}+(\text{στήριξη}+\text{στήριξη})) + (\text{στήριξη}+(\text{στήριξη}+\text{στήριξη})) + (\text{στήριξη}+\text{άρση}) + (\text{στήριξη} + \text{στήριξη}) + (\text{στήριξη}+\text{άρση})], \text{ δηλαδή}$$

$$[(\delta^{2/8}+(\alpha^{1/8}-\delta^{1/8}))+(\alpha^{2/8}+(\delta^{1/8}-\alpha^{1/8}))+(\delta^{2/8}+(\delta)\alpha^{2/8})+(\alpha^{2/8}+\delta^{2/8})+(\alpha^{2/8}+(\alpha)\delta^{2/8})]$$

$$\rightarrow \rightarrow \rightarrow \rightarrow \rightarrow \rightarrow \leftarrow \leftarrow \leftarrow$$

1. 2. 3. 4. 5.

β) χορός "Μάραϊνα" (Μακεδονία)

$$[(\text{στήριξη}+\text{άρση}+\text{στήριξη}) + (\text{στήριξη}+\text{άρση}) + (\text{στήριξη}+(\text{στήριξη}+\text{στήριξη}))$$

ή

$$(\text{στήριξη}+\text{άρση}+\text{στήριξη}) + (\text{στήριξη}+(\text{στήριξη}+\text{στήριξη})) + (\text{στήριξη}+\text{άρση})]$$

$$[(\delta^{4/16}+(\delta)\alpha^{3/16}+\alpha^{4/16}) + (\delta^{4/16}+(\delta)\alpha^{3/16}+(\delta)\alpha^{4/16})+(\alpha^{4/16}+(\delta^{3/16}-\alpha^{4/16}))]$$

$$\rightarrow \rightarrow \rightarrow \leftarrow$$

1. 2. 3.

$$\begin{array}{c}
 \text{ή} \\
 [(\delta^{4/16} + (\delta)a^{3/16} + a^{4/16}) + (\delta^{4/16} + (a^{3/16} - \delta^{4/16})) + (a^{4/16} + (a)\delta^{3/16} + (a)\delta^{4/16})] \\
 \begin{array}{ccccccc}
 \rightarrow & & \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow \\
 1. & & & 2. & & & 3.
 \end{array}
 \end{array}$$

γ) χορός "κόρη Ελένη" (Μακεδονία)

$$\begin{array}{c}
 [(\text{στήριξη} + \text{στήριξη} + (\text{στήριξη} + \text{στήριξη})) + (\text{στήριξη} + \text{άρσση} + (\text{στήριξη} + \text{στήριξη})) \\
 + (\text{στήριξη} + \text{άρσση} + (\text{στήριξη} + \text{στήριξη}))] \\
 [(\delta^{2/8} + a^{2/8} + (\delta^{1/8} - a^{2/8})) + (\delta^{2/8} + (\delta)a^{2/8} + (a^{1/8} - \delta^{2/8})) + (a^{2/8} + (a)\delta^{2/8} + (\delta^{1/8} - a^{2/8}))] \\
 \begin{array}{ccccccc}
 \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow \\
 1. & & & 2. & & & 3.
 \end{array}
 \end{array}$$

δ) χορός "πεντοζάλης" (Κρήτη)

$$\begin{array}{c}
 [(\text{στήριξη} + \text{άρσση}) + (\text{στήριξη} + \text{άρσση}) + (\text{στήριξη} + (\text{στήριξη} + \text{στήριξη})) + \\
 + (\text{στήριξη} + (\text{στήριξη} + \text{στήριξη}))] \\
 \text{ή} \\
 [(\text{στήριξη} + \text{άρσση}) + (\text{στήριξη} + (\text{στήριξη} + \text{στήριξη})) + (\text{στήριξη} + (\text{στήριξη} + \text{στήριξη})) + \\
 + (\text{στήριξη} + \text{άρσση})] \\
 [(\delta^{2/8} + (\delta)a^{2/8}) + (a^{2/8} + (a)\delta^{2/8}) + (\delta^{2/8} + (a^{1/8} - \delta^{1/8})) + (a^{2/8} + (\delta^{1/8} - a^{1/8}))] \\
 \begin{array}{ccccccc}
 \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow \\
 1. & & 2. & & 3. & & 4.
 \end{array} \\
 \text{ή} \\
 [(a^{2/8} + (a)\delta^{2/8}) + (\delta^{2/8} + (a^{1/8} - \delta^{1/8})) + (a^{2/8} + (\delta^{1/8} - a^{1/8})) + (\delta^{2/8} + (\delta)a^{2/8})] \\
 \begin{array}{ccccccc}
 \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow \\
 1. & & 2. & & 3. & & 4.
 \end{array}
 \end{array}$$

ε) χορός "μαλεβιζιώτης" (Κρήτη)

$$\begin{array}{c}
 [(\text{στήριξη} + (\text{στήριξη} + \text{στήριξη})) + (\text{στήριξη} + (\text{στήριξη} + \text{στήριξη})) + (\text{στήριξη} + \text{άρσση}) + \\
 + (\text{στήριξη} + (\text{στήριξη} + \text{στήριξη})) + (\text{στήριξη} + (\text{στήριξη} + \text{στήριξη})) + (\text{στήριξη} + \text{άρσση})] \\
 [(\delta^{2/8} + (a^{1/8} - \delta^{1/8})) + (a^{2/8} + (\delta^{1/8} - a^{1/8})) + (\delta^{2/8} + (\delta)a^{2/8}) + (a^{2/8} + (\delta^{1/8} - a^{1/8})) + \\
 \begin{array}{ccccccc}
 \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow & \rightarrow \\
 1. & & 2. & & 3. & & 4.
 \end{array}
 \end{array}$$

$$+ (\delta^{2/B} + (\alpha^{1/B} \cdot \delta^{1/B})) + (\alpha^{2/B} + (\alpha) \delta^{2/B})]$$

5. 6.

στ) χορός "στο πάτ'μα" (Λήμνος)

[(στήριξη-στον ένα δείκτη+στήριξη-στον άλλο δείκτη) + (στήριξη-και στους δύο δείκτες+στήριξη-και στους δύο δείκτες) + (στήριξη+άρση)

$$[(\delta^{2/B} + \alpha^{2/B}) + ((\delta:\alpha)^{2/B} + (\delta:\alpha)^{2/B}) + (\alpha^{2/B} + (\alpha)\delta^{2/B})]$$

1. 2. 3.

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι όλοι οι χοροί δομούνται, κατά περίπτωση, από το συνδυασμό επί μέρους κινητικών μοτίβων του χορού "στα δύο" ή του χορού "στα τρία" ενώ στην τελευταία παράθεση, ο συνδυασμός των κινητικών μοτίβων εμπεριέχει και τη χρήση της "διπλής στήριξης".

Ως προς τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού υπάρχουν μεθοδολογικά δύο δυνατότητες:

A) Η πρώτη περίπτωση είναι να αναλυθεί δομικά-μορφολογικά όλο το χορευτικό ρεπερτόριο μιας περιοχής π.χ. του Πόντου, και στη συνέχεια οι χορευτικές φόρμες να ταξινομηθούν με βάση τη δομή των κινητικών μοτίβων και κατ' επέκταση των χορευτικών φράσεων οι οποίες και θα προσδιορίσουν σε ποιο κινητικό μοντέλο υπάγεται ο χορός (τύπου "στα δύο", τύπου "στα τρία" και/ή στη μίξη τους).

B) Στη δεύτερη περίπτωση παίρνουμε ως δεδομένη τη μορφή του χορευτικού ρεπερτορίου μιας περιοχής π.χ. του Πόντου, και περνάμε στην απευθείας εφαρμογή των παραπάνω μοντέλων με την προϋπόθεση μιας προϋπάρχουσας δομικής-μορφολογικής ανάλυσης ενός συγκεκριμένου χορευτικού ρεπερτορίου.

Στη συγκεκριμένη εργασία επιλέγουμε για την παρουσίαση των Ποντιακών χορών τη δεύτερη περίπτωση, εφόσον έχει ήδη διεξαχθεί η δομική-μορφολογική ανάλυση του συγκεκριμένου χορευτικού ρεπερτορίου (Καρεπίδης, 2003), ενώ υπάρχουν εκτενείς μελέτες για το μουσικοχορευτικό αυτό ρεπερτόριο (Kilpartick, 1975_ Σαμουλίδης, 2000).

Και στις δύο περιπτώσεις όσον αφορά τη διδασκαλία, αυτά που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη είναι τα παρακάτω:

α) Η διαδοχική δυσκολία ως προς τους συνδυασμούς των κινητικών μοτίβων, δηλαδή από τις απλές συνθέσεις στις συνθετότερες (από τις ετερόμορφες, στις παραλλαγμένες, στις μεταπλασμένες στις συγγενικές) π.χ. χορός "στα δύο" και "κλειδωτός" (ετερομορφία), "ομάλ' καρς" και "γαράσαρς" (παραλλαγή), χορός "στα τρία" και "Μάραϊνα" (μετάπλαση), χορός "στα τρία" και "κόρη Ελένη" (συγγένεια).

β) Η διαδοχική δυσκολία στη χρήση του χρόνου, τόσο ως προς τις παραμέτρους του ρυθ-

μικού σχήματος όσο και της ρυθμικής οργάνωσης, δηλαδή από τις απλές χρήσεις του χρόνου στις πιο σύνθετες π.χ. από ισομετρικά σε ετερομετρικά μέτρα, καθώς και από πιο αργές σε πιο γρήγορες χρονικές αγωγές.

γ) Η διαδοχική δυσκολία στη χρήση του χώρου, δηλαδή, από τις απλές χρήσεις του χώρου στις πιο σύνθετες π.χ. από κινήσεις στο οριζόντιο επίπεδο σε αυτό και των τριών επιπέδων (κάθετο, οριζόντιο και πλάγιο) (Μπουντόλος, 1999:38).

δ) Η διαδοχική δυσκολία σε σχέση και με τις τρεις προαναφερόμενες παραμέτρους σε όλες τις δυνατότητες συνδυασμού τους, τόσο ως προς τον αριθμό των συνθετότερων κινητικών ενοτήτων (χορευτικών φράσεων), όσο και ως προς τον αριθμό των μέτρων, δηλαδή δίμετρων, τρίμετρων και τετράμετρων, π.χ. τικ μονόν-εμπροπίσ'-τικ διπλό, ή τικ μονόν-κότσαρι, ή ακόμα και τικ μονόν-εμπροπίσ'-τρυγόνα.

Εφαρμογή της μορφολογικής μεθόδου στη διδασκαλία Ποντιακών χορών

Η παραπάνω μέθοδος διδασκαλίας εφαρμόζεται στη συνέχεια σε έναν αριθμό Ποντιακών χορών, όπου και αναδεικνύεται ο τρόπος σύνθεσης των χορών αυτών με βάση τα κινητικά μοντέλα που αναπτύχθηκαν στην παρουσίαση της μεθόδου. Οι χοροί που εξετάζονται είναι οι: τικ μονόν, ομάλ' καρς, λετσάινα, πατούλα, κότσαρι, γαράσαρις, εμπροπίσ', τας, κοτσαγγέλ', τικ διπλό, τρυγόνα και σερανίτσα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι πριν από τη διδασκαλία των συγκεκριμένων χορών, η οποία και αποτελεί στο τρίτο στάδιο της προτεινόμενης μεθόδου διδασκαλίας, έχουν διδαχθεί το πρώτο και δεύτερο στάδιο, δηλαδή έχουν διδαχθεί τα κινητικά μοτίβα στις τέσσερις συνηθισμένες τους, καθώς επίσης και οι πολυπλοκότερες συνθέσεις τους επίσης στις τέσσερις συνηθισμένες τους. Συνεπώς, η ανάλυση των Ποντιακών χορών που ακολουθεί αφορά το τρίτο στάδιο και μόνο.

● Τύπου "στα τρία"

Τικ μονόν

$$[(\delta^{3/8} + a^{2/8}) + (\delta^{3/8} + (a^{1/8} - \delta^{-1/8})) + (a^{3/8} + (\delta^{1/8} - a^{-1/8}))]$$

$$\rightarrow \quad \rightarrow \quad \rightarrow \quad \leftrightarrow \quad \leftarrow \quad \leftarrow \leftrightarrow$$

Ομάλ' Καρς

$$[(\delta^{2/8} + a^{2/8}) + (\delta^{2/8} + (\delta) a^{2/8}) + (a^{2/8} + (a) \delta^{2/8})]$$

$$\rightarrow \quad \rightarrow \quad \rightarrow \quad \leftarrow$$

Τρυγόνα

$$[(\delta^{2/8} + a^{2/8}) + (\delta^{2/8} + a^{2/8}) + (\delta^{2/8} + a^{2/8}) + (\delta^{2/8} + a^{2/8})]$$

$$\leftarrow \quad \leftarrow \quad \leftarrow \quad \leftarrow \quad \rightarrow \leftarrow \quad \rightarrow \quad \leftarrow$$

Πατούλα

$$[(\delta^{2/8} + a^{2/8} + \delta^{2/8} + (\delta) a^{3/8}) + (a^{2/8} + \delta^{2/8} + a^{2/8} + (\alpha) \delta^{3/8})]$$

→ → → → ← ← ← ←

Κότσари

$$[(\delta^{2/8} + a^{2/8}) + (\delta^{2/8} + (\delta) a^{2/8}) + (a^{2/8} + \delta^{2/8}) + (a^{2/8} + (\alpha) \delta^{2/8})]$$

→ ↘ → → ← → ←

Γαράσαρης

$$[(\delta^{2/8} + a^{2/8}) + (\delta^{2/8} + (\delta) a^{2/8}) + (a^{2/8} + (\alpha) \delta^{2/8}) + (\delta^{2/8} + (\delta) a^{2/8}) + (a^{2/8} + (\alpha) \delta^{2/8})]$$

→ ↗ → → ← → → ←

● Τύπου "στα δύο"

Εμπροσίς'

$$[(\delta) a^{4/8} + (\delta^{2/8} - a^{3/8}) + ((\alpha) \delta^{4/8} + (a^{2/8} - \delta^{3/8}))]$$

↗ → ↗ ↘ ← →

Τας

$$[(\delta^{2/8} + (a^{2/8} - \delta^{2/8})) + (a^{2/8} + (\delta^{2/8} - a^{2/8}))]$$

(ελεύθερη χρήση του χώρου)

Κοτσαγγέλ'

$$[(\delta^{3/8} + (a^{2/8} - \delta^{2/8}) + (\alpha^{3/8} + (\delta^{2/8} - a^{2/8})))]$$

↘ ↘ ↘ ↗ ↗ ↗

● Συνδυασμός τύπου "στα τρία" και "στα δύο"

Τικ διπλό

$$[(\alpha^{3/8} + (\delta^{2/8} - a^{2/8})) + (\delta^{3/8} + a^{4/8}) + (\delta^{3/8} + (a^{2/8} - \delta^{2/8})) + (a^{3/8} + (\delta^{2/8} - a^{2/8})) + (\delta^{3/8} + a^{4/8})]$$

↑ ↑ ↓ ↑ ↓ ↘ ↘ → → ↗ ↗ → ↘

Λετσίνα

$$[[((\delta^{2/8} + a^{2/8}) + (\delta^{2/8} + a^{2/8}) + (\delta^{2/8} + a^{2/8}) + (\delta^{2/8} + a^{2/8}) + ((\alpha \delta^{2/8}) + (\delta) a^{2/8}) + (a^{2/8} + (\delta^{1/8} - a^{1/8}))) + (\delta^{2/8} + (a^{1/8} - \delta^{1/8})) + (a^{2/8} + (\delta^{1/8} - a^{1/8}))]]$$

← ← ← ← ← → ← → ← → ↑ ↑ ↓
↓ ↑ ↑ ↑ ↑ ↓

Σερανίτσα

$$[(\delta^{2/8} + a^{2/8}) + (\delta^{2/8} + a^{2/8}) + (\delta^{2/8} + a^{2/8}) + (\delta^{2/8} + a^{2/8}) + (\delta^{2/8} + (a^{1/8} - \delta^{2/8})) + (a^{2/8} + (\delta^{1/8} - a^{1/8})) + (\delta^{2/8} + (a^{1/8} - \delta^{1/8})) + (a^{2/8} + (\delta^{1/8} - a^{1/8}))]$$

→ → → → ← ← ← ← → ← →
← → ← → ← → ← → ←

Με βάση τα κινητικά μοντέλα και τη διαδοχική δυσκολία δόμησής τους, και αφού όπως αναφέρθηκε, έχει ολοκληρωθεί η διδασκαλία των δύο πρώτων σταδίων, η εκμάθηση των παραπάνω Ποντιακών χορών προτείνεται να διεξαχθεί σε τρεις φάσεις όπως παρουσιάζεται παρακάτω στον Πίνακα 1:

Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή παρουσιάστηκε μια μέθοδος διδασκαλίας της τεχνικής του ελληνικού παραδοσιακού χορού βασισμένη στη μορφολογική ανάλυση του χορού. Ειδικότερα, η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας εμπλουτίζει και προεκτείνει την καλύτερη μέχρι στιγμής μέθοδο διδασκαλίας της τεχνικής του ελληνικού παραδοσιακού χορού, και συγκεκριμένα αυτής των κοινών κινητικών μοτίβων. Η μορφολογική μέθοδος προτείνει την προσθήκη ενός ακόμα σταδίου, αυτού της διδασκαλίας των πολυπλοκότερων συνθέσεων των κινητικών μοτίβων, το οποίο και παρεμβάλλεται μεταξύ των δύο υφαιρόντων στη μέθοδο των κοινών κινητικών μοτίβων. Επιπρόσθετα, αναλύει καθένα από τα δύο πρώτα στάδια σε τέσσερις συνιστώσες, τη διδασκαλία της κίνησης, τη διδασκαλία της κίνησης σε συνδυασμό με τη χρήση του χρόνου, τη διδασκαλία της κίνησης σε συνδυασμό με τη χρήση του χώρου και τέλος, τη διδασκαλία της κίνησης σε συνδυασμό με τη χρήση του χρόνου και του χώρου. Η προσθήκη του ενδιάμεσου σταδίου καθώς και η ανάλυση των δύο σταδίων σε τέσσερις συνιστώσες θεωρείται ότι συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση και ως εκ τούτου διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Ειδικότερα, η μέθοδος αυτή παρέχει τον τρόπο εκείνο που οδηγεί στην ουσία της εκπαιδευτικής διεργασίας της τεχνικής του χορού μέσα από την ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση της πληθώρας των χορών που αν και μοιάζουν διαφορετικοί όμως προκύπτουν από ένα κοινό απόθεμα μεμονωμένων κινητικών συνδυασμών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adshead J. et al. (1988) *Dance Analysis. Theory and Practice*. London: Dance Books.
- Δήμας Η. (2004) *Λαϊκή μουσικοχορευτική παράδοση. Χορευτικές συνήθειες των φοιτητών-τριών της Ελλάδας*. Αθήνα: Artwork, 2η έκδοση.
- IFMC Study Group for Folk Dance Terminology (1974) 'Foundations for the analysis of the structure and form of folk dance: a syllabus'. *Yearbook for Folk Music*, vol: 6, σελ: 115-135.
- Καρεπίδης Ι. (2003) *Χορευτικές φόρμες στον Πόντο. Μορφολογική προσέγγιση. Μορφολογική ανάλυση. Ανέκδοτη πτυχιακή εργασία*. Αθήνα: Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Kilpatrick B. D. B. (1975) *The Function and style in Pontic Dance Music*. Los Angeles: University of California.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΥΠΟ ΕΞΕΤΑΣΗ ΠΟΝΤΙΑΚΩΝ ΧΟΡΩΝ		
Α΄ Φάση	Β΄ Φάση	Γ΄ Φάση
Ομάλ' Καρς	Κοτσαγγέλ'	Λετσίνα
Γαράσαρνης	Τας	Τικ διπλό
Τρυγόνα	Εμπροπίσ'	Κότσαρι
Πατούλα	Τικ μονόν	Σερανίτσα

- Koutsouba I. M. (1997) *Plurality in Motion. Dance and Cultural Identity on the Greek Ionian Island of Lefkada. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή*. London: University of London.
- Κουτσούμπα Ι. Μ. (2000) 'Η έννοια και η ανάλυση της μορφής του χορού', *Εθνολογία*, Τόμος 6-7/1998-1999: 273-307.
- Κουτσούμπα Ι. Μ. (2005) *Η σημειογραφία της χορευτικής κίνησης. Το πέρασμα από την προϊστορία στην ιστορία του χορού*. Αθήνα: Προπομπός.
- Λυκεσάς Χ. Γ. (2002) *Η διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη μέθοδο της μουσικοκινητικής αγωγής. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Martin G. and Pessovar E. (1963) 'Determination of motive types in dance folklore', *Acta Ethnographica*, vol. 12: 295-331.
- Μιχαηλίδης Σ. (1982) *Εγκυκλοπαίδεια της αρχαίας ελληνικής μουσικής*. Αθήνα, Μ.Ι.Ε.Τ.
- Μπουντόλος Δ. Κ. (1999) *Αθλητική Βιο-μηχανική*. Αθήνα: Μπουντόλος, 2η έκδοση.
- Σαμουηλίδης Χ. (2000) *Οι ποντιακοί χοροί*. Αθήνα: Σύλλογος Ποντίων Αργοναύται-Κομνηνοί.
- Σερμπέζης Χ. Β. (1995) *Συγκριτική μελέτη μεθόδων διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού σε παιδιά ηλικίας 9-11 ετών. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή*. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Τυροβολά Κ. Β. (1994) *Ο χορός "στα τρία" στην Ελλάδα: δομική-μορφολογική και τυπολογική προσέγγιση. Ανέκδοτη Διδακτορική διατριβή*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τυροβολά Κ. Β. (1996) *Ελληνικοί παραδοσιακοί χορευτικοί ρυθμοί*. Αθήνα: Gutenberg, 2η έκδοση.
- Τυροβολά Κ. Β. (2001) *Ο ελληνικός χορός. Μια διαφορετική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γιορτές & έθιμα της Άνοιξης¹

Η μουσική είναι δεμένη με την ιστορία μας, με το μακρόχρονο λαϊκό πολιτισμό μας. Τα έθιμα και οι παραδόσεις που φτάνουν ως τις μέρες μας έρχονται από τα βάθη των αιώνων. Το χελιδόνισμα που μας παρέδωσε ο Αθήναιος έχει τις ρίζες του πολύ πριν το 200 μ.Χ. Ο Μάρτης που βάζουμε σήμερα στα παιδιά μας μοιάζει με την κρόκη που έδεναν οι μύστες των Ελευσινίων Μυστηρίων στο χέρι και το πόδι των μημένων (Αικατερινίδης, 2001)². Οι Κούνιες της Λαμπρής μοιάζουν με τις Αιώρες των Ανθεστηρίων. Όσο μελετάμε το λαϊκό μας πολιτισμό τόσο θα συγκρίνουμε τη μακραίωνη καταγωγή του. Θεωρούμε πώς έχουμε χρέος ο πλούτος αυτός να φτάσει στα παιδιά μας, γιατί αυτό το υλικό τους ανήκει, είναι η μνήμη τους, η ιστορία τους.

Μάρτης, ο Κλαψόγελος, ο Πεντάγνωμος, ο Κακοφέρσουλος, ο Γδάρτης, ο Αμπελουργός, ο Καψομάρτης, ο Φυτευτής, ο Βαγγελιώτης, ο Ανοιξιάτης, ο Μάρτης της Ξενιτιάς³...

Ο Μάρτης ο πεντάγνωμος	Ήρθε ο πεντάγνωμος
πέντε φορές εκιόνισε	Δήθεν να ζεστάνει
και πάλι μετανόησε.	μ' άλλαξε ο νους του ύστερα
Ακόμη και στις δεκαοχτώ	και την γριά την έβαλε
έχει το μάτι του ανοικτό!	κάτω απ' το καζάνι

Αν κάνει ο Μάρτης δυο νερά
κι Απρίλης πέντε-δέκα
Να δεις το κοντοκρίθαρo
πως στρίβει το μουστάκι.
Να δεις και τις αρχόντισσες
πως φιλοκοσκινίζουν
Να δεις και τη φτωχολογιά
πως φιλοκοσκινάει



Την ασάθεια του καιρού που μια είναι καλοκαιρινός και μια χειμωνιάτικος, ο λαός μας την αποτύπωσε σε πολλές παροιμίες, δοξασίες και παραδόσεις. «Ο Μάρτης μια κλαίει και μια γελά» λένε, αλλά και «Μάρτης, Γδάρτης και καλός Παλουκοκαύτης».

Η παράδοση λέει πως: «Ο Μάρτης έχει δυο γυναίκες_ μια καλή, ανοιχτόκαρδη και γελαστή και μια σκουντουφλιάρα και θυμώδισσα, που πάντα κλαίει. Κι όντας πάει στη γελαστή, γίνεται κι ο καιρός γελαστός κι όντας πάλι πάει στη σκουντουφλιάρα, ο καιρός χαλάει.» (Πολίτης, 1904)⁴.

1. Το κείμενο αυτό αποτελεί μέρος του υπό έκδοση βιβλίου της συγγραφέα με τίτλο: «Το παιδί μου κι αν αργεί κάπου το χορό κρατεί». 2. Αικατερινίδης 2001
3. Η πρώτη εβδομάδα της Σαρακοστής είναι το ορόσημο για τις ομαδικές αναχωρήσεις των μαστόρων από τα μαστοροχώρια. Το πρώτο ταξίδι τους λέγεται «Μαρτιάτικο». 4. Από τα Λακκοβίκια της Μακεδονίας (Ν. Σερρών).

Οι έξι πρώτες μέρες του μήνα, οι «δρίμες»⁵, είναι επικίνδυνες για διάφορες παθήσεις των μηνίγγων και του εγκεφάλου (Οικονομοπούλου, 2001). Οι μάνες, με την πείρα αιώνων των προγενέστερων γνωρίζουν τις βλαβερές συνέπειες του ήλιου. Γι' αυτό, για να προφυλάξουν τα παιδιά τους, τους φορούν πλεγμένη άσπρη και κόκκινη κλωστή σα βραχιολάκι στο χέρι. Άλλωστε, «*σπόκει κόρην ακριβή, του Μάρτη ο ήλιος μη τη δει*». Έτσι, φοράνε το βραχιολάκι αυτό, το «Μάρτη» δηλαδή, στο χέρι για να μη «τα ρουμπιώσει ο ήλιος», τουλάχιστον μέχρι να δουν τα πρώτα χελιδόνια - και τότε θα κρεμάσουν το Μάρτη τους σ' ένα κλαδί για να τον πάρουν τα χελιδόνια που φτιάχνουν τη φωλιά τους, ή μέχρι την Ανάσταση - και τότε θα τον κρεμάσουν στο φιτίλι της λαμπάδας τους για να καεί, ή μέχρι να δουν κόκκινο τριαντάφυλλο - οπότε θα τον κρεμάσουν στην τριανταφυλλιά κι αυτή θα τους δώσει σε αντάλλαγμα κόκκινα μάγουλα!

Την παραμονή της 1ης Μαρτίου στην Τρίπολη «διώχνουν» το βαρύ χειμώνα με ένα μεσόκοπο χωρικό που παριστάνει τον κακό Φεβρουάριο καβάλα σ' ένα γάιδαρο. Πομπή παιδιών τον ακολουθεί με φωνές και... τενεκεδοκρουσίες τραγουδώντας:

Όξω Κουτσοφλέβαρε,

Να 'ρθει ο Μάρτης με χαρά και με πολλά λουλούδια.

Στη Θράκη, την 1η του Μάρτη σπάνε στην αυλή των σπιτιών λαγίγια και τσουκάλια και λένε:

Όξω ψύλλοι και κορισί,

μέσα γεια, μέσα χαρά.

έμπα καλόχρονε, έβγα κακόχρονε,

Στα Φάρσα της Καππαδοκίας, οι νοικοκυρές πρωϊ-πρωϊ παίρνουν μια χούφτα στάχτη από το τζάκι τους και την πετάνε στα άλλα σπίτια λέγοντας:

«Ο Μάρτης σε μας, οι ψύλλοι σε σας»

Την πρώτη μέρα του μήνα τα παιδιά καλαντίζουν τις νοικοκυρές, καλωσορίζοντας τον πρώτο μήνα της Άνοιξης. Τα κάλαντα αυτά είναι τα χελιδονίσματα που με αυτά συνεχίζεται το αρχαίο τραγούδι αγερού, που έλεγαν τα παιδιά στην αρχή της άνοιξης. Το άσμα της χελιδόνας που μας παρέδωσε ο Αθήναιος γύρω στο 200 μ.Χ., ανάγεται σε πολύ παλαιότερους χρόνους. Το τραγουδούσαν τα παιδιά στη Ρόδο κρατώντας μια χελιδόνα και ζητώντας χαρίσματα. Η ομοιότητα στο νόημα των στίχων με τα σημερινά χελιδονίσματα είναι εκπληκτική.

Ήλθε' ήλθε χελιδών
καλὰς ώρας άγουσα
καλούς ενιαυτούς,
επί γαστέρι λευκά,
επί νώτα μέλαινα.
Παλάθαν σύ προκύκλει,
εκ πίονος οίκου,
οίνου τε δέπαστρον,
τυρών τε κάνιστρον·
και Πυρών α χελιδών
και λεκιθήταν

Ήρθε, ήρθ' η χελιδόνα
φέρνοντας καλοκαιριά
και καλή χρονιά,
στην κοιλιά της άσπρη
και στη ράχη μαύρη
Πέταξέ μας μια αρμαθιά
απ' το πλούσιο σπίτι σου
και μια κούπα με κρασί
και πανέρι με τυρί
και σταράκι η χελιδόνα
και τσουρέκι



Ούκ απωθειτάι. Πότερ' άπίωμες ή λαβώμεθα;

δεν περιφρονεί. Τι θα γίνει; Φεύγουμε ή παίρνομε;

Ει μέν τι δώσεις· ει δε μη, ούκ εάσομες.

Αν μας δώσεις καπιτίς, ειδαλλιώς δε φεύγομε.

Ή τάν θύραν φέρομες ή θύπέρθυρον,
Ή τάν γυναίκα τάν έσω καθημέναν·
μικρά μέν εστί, ραδίως νιν οίσομες.
Αν δη φέρης τι, μέγα δη τι φέροις.

Ή την πόρτα παίρνομε ή τ' ανώφλι της
Ή την κυρά που μέσα κάθεται
Μικρή 'ναι κι εύκολα την παίρνομε
Κι αν μας δώσεις καπιτίς, κοίτα νάν' της προκοπής.

Άνοιγ' άνοιγε τάν θύραν χελιδόνι.

Άνοιγ' άνοιγε την πόρτα στη χελιδόνα

Ου γάρ γέροντές εσμεν, αλλά παιδιά (Μέγας, 1976). Γέροντες δεν είμαστε, είμαστε παιδιά.

Χελιδόνισμα

Σιάνα Ρόδου

Πε- ρι- στε- ρά- κι πέ- τα- ξε βρή- κε πύρ- γο κι έ- κα-
5
τσε και χα- μο- κε- λάη-δη- σε - Μάρ-τη Μάρ- τη μου κα- λέ

Περιστεράκι πέταξε,
βρήκε πύργο κι έκατσε
και χαμοκελάηδησε⁶ Μάρτη Μάρτη μου καλέ
Μάρτη Μάρτη μου καλέ
και Απρίλη θαυμαστέ
όσοι 'μεις οι μαθητάι,
μαθημένοι είμαστε

ν' αγοράζωμεν εφτά, να πωλούμε δεκαεφτά
το κρασί μες στο ποτήρι και τα σύκα στο μαντίλι
και τα σύκα στο μαντίλι και τ'αβγά μες στο καλάθι
Δώστε μας την όρνιθά σας, μη μας δείρει ο δάσκαλός μας
κι έχετε το κρίμα σας και την αμαρτία μας.
Που πάνω απ' το κατώφλι σας έχει μια περιστέρα,
ανοίξτε την πόρτα σας, να πούμε καλησπέρα⁷

6. Χαμοκελάηδησε: κελάηδησε από χαμηλό κλαδί για να ακούγεται καλύτερα
7. Ολόκληρο το χελιδόνισμα, καταγραφή Σίμωνος Καρά, Σουλακέλης (2005)

Χελιδόνισμα

Αιανής Κοζάνης

Χε- λι- δό- να έρ- χε- ται απ' τη Μαύ- ρη θά- λασ- σα θά- λασ- σα κιαν
πέ- ρα- σε έ- κα- τσε και λά- λη- σε και να σέρ- νει τα που- λιά



Χελιδονιστές στο Σιτοχώρι Σερρών (1967)
φωτ. Γεώργιος Αικατερινίδης,
Καθημερινή, Κυριακή 2/9/2001

Χελιδόνα έρχεται απ' τη Μαύρη Θάλασσα,
θάλασσα κι αν πέρασε έκατσε και λάλησε.
Μωρ' καλή νοικοκυρά, έμπα έβγα στο κελάρι
Φέρ' αβγά σαρακοστά και σκoiνιά πεντηκοστά.
Για να δέσουμε το Μάρτη και τον Τσιλιριμπουρδάκη
Κι αν δεν έχετε αβγά παίρνουμε την κλωσσαριά
να γεννάει να κλωσσάει και να σέρνει τα πουλιά.

Όμως, «Αν κάνει ο Μάρτης δυο νερά,
κι ο Απρίλης άλλο ένα,
χαρά σ' εκείνον το ζευγά, πό'χει πολλά σπαρμένα»

Οι ανοιξιάτικες βροχές αλλά κι ο ζεστός ήλιος θα «ανθίσουν την άνοιξη», θα βλαστήσουν δηλαδή τη γη. Όταν όμως δεν βρέχει, γίνονται δεήσεις για βροχή. Το έθιμο της Πιρπιρούνας, Βερβερίτσας, Περπερούς γίνεται τον Οκτώβρη που πάλι οι γεωργοί χρειάζονται βροχές, σε περίπτωση όμως ανομβρίας γίνεται και το Μάρτη (ή και τον Απρίλη). Ένα κοριτσάκι γίνεται η Πιρπιρούνα. Το στολίζουν με πρασινάδες, και το ακολουθούν παιδιά που κρατάνε ταψιά και τα χτυπάνε δυνατά: περνούν απ' το ένα σπίτι στο άλλο, τραγουδώντας:

Πιρπιρούνα

5 Πιρ-πι-ρού- να πιρ-πα-τεί- και το θιό- πα- ρα-κα- λεί
 9 για να γεν- τα στά-ρια μας - και τα κα- λα- μπό-κια μας
 Μπά- ρις μπά- ρις τα νι- ρά - μπά- ρις μπά- ρις τα κρα- σιά.

*Πιρπιρούνα πιρπατεί
 και το θιο παρακαλεί
 για να βρέξει μια βροχή
 μια βροχή μια σιγανή
 για να γέν'τα στάρια μας
 και τα καλαμπόκια μας
 Μπάρις μπάρις τα νιρά,
 μπάρις μπάρις τα κρασιά.*

Οι νοικοκυρές τότε ραντίζουν με νερό την Πιρπιρούνα και της δίνουν κεράσματα ή χρήματα.

Όμως: «Λείπει ο Μάρτης
 απ' τη Σαρακοστή»;

Σαράντα μέρες κράταγε η νηστεία πριν το Πάσχα γιατί τόσες νήστεψε κι ο Χριστός. Κυλούσε αργά η Σαρακοστή για όσους νήστευαν - και νήστευαν σχεδόν όλοι. Τότε που δεν είχαν ημερολόγια, η «κυρά Σαρακοστή» ήταν το ημερολόγιό τους. Την έφτιαχναν την Καθαρή Δευτέρα που οι νοικοκυρές καθάριζαν τις κατσαρόλες για τη μεγάλη νηστεία. Την έφτιαχναν με αλεύρι, νερό κι αλάτι_ έπλαθαν μια γυναικεία φιγούρα με τα χέρια σταυρωμένα και στο κεφάλι ένα σταυρό. Δεν είχε στόμα γιατί νήστευε πολύ... Είχε επτά πόδια - για να κόβουν ένα κάθε Σάββατο, μέχρι το Μ. Σάββατο που θα έσπαγαν το τελευταίο. Σε άλλα μέρη έφτιαχναν χαρτονένια την Κυρά Σαρακοστή. Στον Πόντο έπαιρναν μια πατάτα ψημένη ή ένα κρεμμύδι και κάρφωναν πάνω τους 7 φτερά κότας.

Κυρά Σαρακοστή



Το κρεμούσαν στο ταβάνι κι έβγαζαν ένα φτερό την εβδομάδα. Αυτός ήταν ο «Κουκουράς» κι ήταν ο φόβος κι ο τρόμος των παιδιών.

«Όποιος δεν έπαιζε ποτέ του με χαρταετό, δεν κοίταξε όσο χρειάζεται ψηλά» (Λουκάτος, 1995).

Η Καθαρή Δευτέρα στην Ελλάδα γιορτάζεται στην ύπαιθρο κι ο ουρανός γεμίζει χαρταετούς που μπορεί να μην τους φτιάχνουν όπως παλιά, όμως κρατιέται το έθιμο απ' άκρη σ' άκρη του τόπου! «Τσερκένια» για τους Σμυρνιούς, «ουτσουρμάδες» για τους Πολίτες, «πουλιά» για τους Πόντιους, «πετάκια» για τους Θρακιώτες, «αετός», «μύλος», «ψαλίδα» «άστρο», «φωτοστέφανο», «φύσουνα». Σε κάθε μέρος κι άλλο όνομα! (Λουκάτος, 1995). Ο ανοιξιάτικος αέρας γεμίζει τον ουρανό χρώματα, όνειρα και σχέδια κάθε Καθαρή Δευτέρα - για μικρούς και μεγάλους.

Η μέρα του Ευαγγελισμού (25η Μαρτίου) γιορτάζεται με επισημότητα σε όλη την Ελλάδα. Εκτός όμως από την εθνική γιορτή, θεωρείται η κατ' εξοχήν μέρα της άνοιξης. Είναι η μέρα που οι Κρητικοί βοσκοί οδηγούν τα πρόβατα από τα χειμαδιά (πού περάσανε το χειμώνα) στα ορεινά μέρη. Στην Ήπειρο τα παιδιά παίρνουν ένα ταψάκι, το χτυπούν με το κουτάλι και λένε: *«φευγάτε, φίδα, γκουστερίτσια, σήμερα είν' του Ευαγγελισμού»* ή χτυπάν κουδούνια και φωνάζουν:

*«Όξω ψύλλοι, ποντικοί
μέσα πλούτη και χαρά!»*

Απρίλης, ο Αϊγιωργίτης, ο Λαμπριάτης, Ο Κερασάρης

*«Τ' Απριλιού κάθε σταλαγματιά νερό
είναι βαρέλι λάδι»*

«Απρίλης, Μάης, θέρος κοντεύει»

*«Απρίλης με τα λουλούδια
και Μάης με τα ρόδα»*

Έθιμο της πρωταπριλιάς το ψέμα, όλοι θεωρούν γούρι να «γελάσουν» κάποιον: *«γελούν, δηλαδή λέγουν ψέμα εις βάρος κάποιου άλλου»* (Μέγας, 1976). Όμως μόνο την πρωταπριλιά επιτρέπεται γιατί: *«Μια του ψεύτη, δυο του ψεύτη τρεις κακή ψυχρή του πέφτει»*. Έτσι *«θ' αφήσουμε τα ψέματα, να πούμε την αλήθεια, φυτρώνει μια πορτοκαλιά και κάνει κολοκύθια, φορτώσαμε τον πόντικα τρία κιλά ρεβύθια»* (Πέρδικα, 1940)⁸.

Ο Απρίλης είναι ο μήνας που επιστρέφουν τα χελιδόνια και τα παιδιά τους τραγουδούν:

Χελιδονάκι μου γοργό

Αν. Αιγαίου, Μουσική καταγραφή: Σίμων Ι. Καραός⁹

5
Χε- λι- δο- νά- κι μου - γορ- γό, γλυ- κό μου χε- λι- δό- - νι. (x2)
πούη-σούνπου-λίμ' το- σον - και- ρό; Σε καρ- τε- ρού- σα σαν - τρε- λό.

Χελιδονάκι μου γοργό, γλυκό μου χελιδόνι
Πού ήσουν, πουλί μ', τόσο καιρό; Σε καρτερούσα σαν τρελό.

Ήμουν στα όρη, στα βουνά, μέσα στα κρούσταλλα νερά.
Ήμουνα μέσα στις δροσιές, μες του Μαγιάου τις μρωδιές.

Πουλάκι μου που κελαιδεΐς, έμορφο χελιδόνι,
εγώ 'μια οπού σ' αγαπή κι άλλος σε καμαρώνει.

Όμως τώρα, «Ήρθαν τα Πασχαλόγιορτα,
Ήρθαν τα Πανηγύρια.»

Τα Σταυρολούλουδα

Η Κυριακή της Σταυροπροσκυνήσεως, του Λουλουδιού, του Γιοφυλλιού, είναι το «Μεσσοσαράκοστο» [Η 3η Κυριακή των νηστειών, 3 εβδομάδες μετά την Καθαρή Δευτέρα]. Στα χωριά της Θεσσαλίας τα κοριτσάκια μαζεύονταν κι έφτιαχναν τις «νυφάδες». Η μια γινόταν νύφη, η άλλη πεθερά· έφτιαχναν ένα σταυρό με πρασινάδα και λουλούδια και γύριζαν όλα τα σπίτια του χωριού τραγουδώντας:

Σταύρι βότανε

Σταύ- ρι Σταύ- ρι βό- τα- νε- και Χρι- στέ βα- σι- λι- κέ-

Σταύρι σταύρι βότανε
και Χριστέ βασιλικέ,
μπήκα μες στον κήπο σου
και στο περιβόλι σου,
έμασα τα ίτσια¹⁰ σου
και τα πασχαλίτσια σου

τά'βαλα στον κόρφο μου
να μυρίζ' ο κόρφος μου,
τά'βγαλ' απ' τον κόρφο μου,
να τα πάω στην εκκλησιά
με λαμπάδες με κεριά,
μ' ασημένια θυμιατά.

9. Σουλακέλλης, 2005.

10. ίτσια = οι αγριομενεξέδες.

Κάλαντα του Λαζάρου

Το «Λαζαρσοάββατο» γιορτάζουμε την πρώτη Λαμπρή, δηλαδή την Ανάσταση του Λαζάρου. Για την ψυχή του Λαζάρου οι γυναίκες ζύμωναν ειδικά κουλούρια για τα παιδιά, τα «λαζαράκια» τους «λαζάρηδες» ή «λαζαρούδια». Τους έδιναν σχήμα σπαργανωμένου ανθρώπου (τυλιγμένου με σπάργανα, όπως τα μαυρά). Την παραμονή της γιορτής ή ανήμερα, τα παιδιά γύριζαν στα σπίτια και τραγουδούσαν τα «λαζαρικά» κρατώντας στα χέρια τους το «Λάζαρο» δηλαδή το μοιζωμά του. Συνήθως το «Λάζαρο» τον έφτιαχναν με μια κουτάλα που την έντυναν με κουρελάκια χρωματιστά, ή με ένα καλάθι λουλούδια και κορδελίτσες. Οι νοικοκυρές τους έδιναν άσπρα αυγά. Στη Στερεά Ελλάδα, τη Μακεδονία και τη Θράκη, τα «λαζαρικά» τα έλεγαν μόνο κορίτσια, οι «Λαζαρίνες» ή «Λαζαρίτσες».



Λαζαρόψωμο από τα Ανώγεια (Ψιλάκης, 2005)

Κάλαντα Λαζάρου

Ρούμελης (μελωδία: Κάτω γιαλό)

Πού 'σαι Λάζαρε,
πού είναι η φωνή σου
που σε γύρευε,
η μάνα κι η αδερφή σου;

Ήμουνα στη γη,
στη γη βαθιά χωμένος
κι από τους εχθρούς
εχθρούς βαλαντωμένος.

Βάγια βάγια των βαγιών,
τρώνε ψάρια και κολιό
και την άλλη Κυριακή
τρώνε το παχύ τ' αρνί!

Κάλαντα Λαζάρου¹¹

Κοζάνης



Η κουτίτσα σας αβγά γεννάει
κι η φωλιτσα σας δεν τα χωράει
δώστε μας να τα χαρούμε
και του χρόνου πάλι να 'ρθούμε.

Το καλάθι μ' θέλει αβγό
κι η τσεπούλα μ' θέλ' κοκό
Λαζαρίνα, κουκουτσίνα
βάλ' αβγά στην καλάθινα

Αγία Ελένη Σερρών, Σάββατο του Λαζάρου 1967, ο Λαζαρίτικος παιδικός αγερμός. Τα άβαφα αβγά, τυπικό φιλοδώρημα στις μικρές λαζαρίνες, αφήνονται μέσα στο ανθοστόλιστο καλάθι, στοιχείο του εθίμου απαραίτητο όσο και η κούκλα (φωτ. Αρχείο Γ. Αικατερινίδη) (Καθημερινή, Επτά Ημέρες, Τόμος: ΜΗ').

11. Απομαγνητοφώνηση της Μ. Τσικούρα από το CD της Δ. Σαμίου (1998).

Κάλαντα Λαζάρου ¹²

Σκύρου

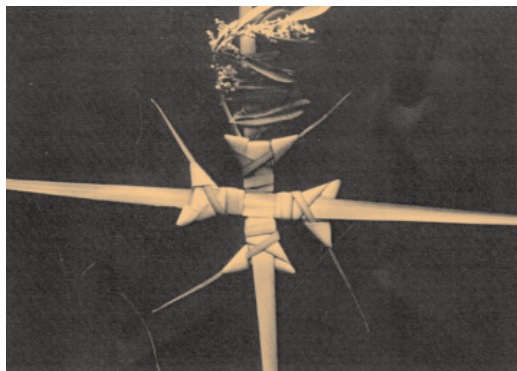


Ξύπνα Λάζαρε και μιν κοιμάσαι
Τώρα μέρα σου τώρα χαρά σου
Πού'ν ο Λάζαρος και δεν εφάνει
Μες στη Γης είναι βαθείά θαμμένος
Και με τους νεκρούς αναστημένος.

Βάγια

Την Κυριακή των Βαΐων, για να θυμόμαστε την θριαμβευτική είσοδο του Χριστού στα Ιεροσόλυμα, στολίζουμε τις εκκλησιές με κλαδιά από βάγια, δηλαδή φυτά σαν τη δάφνη, τη μυρτιά και την ελιά. Όταν τελειώσει η λειτουργία, τα κλαδιά μοιράζονται στους πιστούς. Τα βάγια στολίζουν το εικονοστάσι, προστατεύουν από το «κακό μάτι» διώχνουν όλα τα δαιμόνια του σπιτιού! Οι νοικοκυρές, γυρνώντας από την εκκλησία «βάτσιζαν» το σπίτι λέγοντας: «Μέσα βάγιες και χαρές. Όξω ψύλλοι κόριζες!»

Στη Λέσβο τα παιδιά φτιάχνουν ένα δεμάτι από κλαδιά δάφνης και το στολίζουν με κόκκινα και πράσινα πανάκια (από καινούριο φουστάνι παλαιότερα!). Στην κορφή βάζουν ένα κουδούνι να χτυπάει «γερά» και μόλις τελειώσει η εκκλησία τρέχουν στα σπίτια. Πηγαίνουν παντού, ψέλνουν ένα τροπάριο, χτυπούν το δεμάτι τρεις φορές κάτω και λένε: «έξω ψύλλοι ποντικοί, μέσα σε βαθύ ρουμάνι¹³» και κόβουν ένα κλαδάκι στη νοικοκυρά. Μετά ζητούν το χάρισμα: «Χρόνια πολλά, ονόματι Κυρίου, δο μ' τ'αβγό να φύγω».



Από την εορτή των Βαΐων στην Αγία Ειρήνη Χρυσοβαλάντου Ηρακλείου (Ψιλάκης, 2005)

Μεγάλη Δευτέρα – Μεγάλη Μαχαίρα

Παιδικό Πασχαλινό Τραγούδι (Πανελλήνιο) Ρυθμική απαγγελία

Μεγάλη Δευτέρα – μεγάλη μαχαίρα
Μεγάλη Τρίτη – ο Χριστός εκρούφτη
Μεγάλη Τετάρτη – ο Χριστός επίσπη
Μεγάλη Πέμπτη – ο Χριστός παιδεύτη

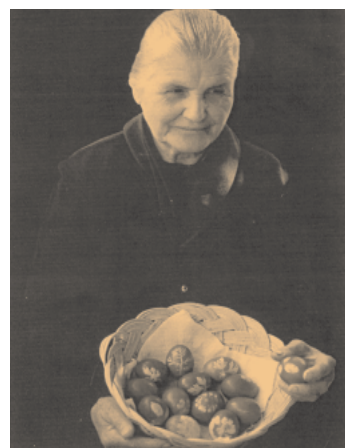
Μεγάλη Παρασκευή – ο Χριστός στο καρφί
Μεγάλο Σάββατο – ο Χριστός στον τάφο
Μεγάλη Κυριακή – ο Χριστός θ' αναστηθεί

12. Λάμπρου (2004).

13. ρουμάνι = αδιαπέραστο δάσος.

Της Κόκκινης Πέφτης... πέρδικες και ξομπλωτά!

Το αβγό συμβολίζει την ανανέωση της ζωής. Τα βόφουμε κόκκινα για να μας θυμίζουν το αίμα του Χριστού που χύθηκε για μας. Αλλά και γιατί κόκκινο είναι το χρώμα της καράς. Κόκκινο είναι το χρώμα που διώχνει το «κακό» το μάτι. Και τέλος, κόκκινα βάφτηκαν τ' αβγά που κρατούσε μια γυναίκα, όταν αναστήθηκε ο Χριστός! Κανείς δεν πίστευε πως αναστήθηκε μέχρι που αυτή η γυναίκα φώναξε «αν είναι αλήθεια, να γίνουν κόκκινα τ' αβγά μου στο καλάθι.» Και τα αβγά στο καλάθι, αμέσως βάφτηκαν κόκκινα! Μεγάλη Πέμπτη βάφουμε τ' αβγά. Μπορούμε να τα στολίσουμε με ζωγραφιές και ξόμπλια (στολίδια) που εικονίζουν λουλούδια ή πουλιά. Αυτά τα αβγά τα λένε: ξομπλωτά, κεντημένα ή πέρδικες.



Πασχαλινά Αβγά με φύλλα φυτών
(Ψιλάκας, 2005)

Τη Μεγάλη Παρασκευή, ημέρα πένθους, οι γυναίκες τραγουδούν:

Σήμερα μαύρος ουρανός¹⁴

Θρήνος της Μ. Παρασκευής - Καράτεπε Νικομηδείας



Σήμερα μαύρος ουρανός
σήμερα μαύρη μέρα
σήμερα όλοι θλιβόνται
και τα βουνά λιπούνται.

Σήμερα έβαλαν βολήν
οι άνομοι Εβραίοι,
οι άνομοι και τα σκυλιά
οι τρισκαταραμένοι,
δια να πιάσουν τον Χριστόν,
τον πάντων Βασιλέα.

Ο Κύριος ηθέλησε
να μπη σε περιβόλι
δια να λάβει Δείπνον Μυστικό
δια να τον λάβουν όλοι.

Σημαίνει ου θιος, σημαίνει η γης, σημαίνουν τα ιπουράνια
 - σημαίνουν τα ιπουράνια -
 σημαίνει κι η Αγιά Σουφιά του μέγα μοναστήρι
 - του μέγα μοναστήρι -
 Μι τιπρακόσια σήμαντρα κι ξηνταδυό καμπάνες
 κάθι καμπάνα κι παπάς κάθι παπάς κι διάκους.
 Ψέλνει ζιρβά ου βασιλιάς, διξιά ου Πατριάρχης.
 Σιμά να βγούνι τ' Άγια κι ου Βασιλιάς του κόσμου,
 φουνή τους ήρθι απ' αρανού κι απ' αρχαγγέλου στόμα.
 - «Πάπτι αυτήν την ψαλμουδιά κι ας χαμπηλώσουν τ' Άγια,
 γιατ' είναι θέλημα θιου η Πόλη να τουρκέψη».
 Σαν τάηκουσι η Δέσποينا δάκρυσαν οι εικόνας.
 - «Σώπα κυρά μου Δέσποينا, μην κλαις κι μη δακρύζεις.
 πάλι μι χρόνια μι κιρούς πάλι δικά μας θάνι».

Σήμερα Χριστός ανέστη¹⁸

Σήμερα, μωρέ, σήμερα, σήμερα Χριστός ανέστη
 σήμερα, μωρέ, σήμερα, σήμερα Χριστός ανέστη
 σήμερα Χριστός ανέστη
 κι αύριου: αληθώς ανέστη.
 Σήμερα τά παλληκάρια
 ρίχνονται σαν τα λιοντάρια.
 Σήμερα και τα κορίτσια

κάθονται σαν κυπαρίσσια.
 Σήμερα κ' οι παντρεμένες
 κάθονται καμαρωμένες.
 Σήμερα και οι παπάδες
 στέκονται σαν Δεσποτάδες.
 Σήμερα κι αυτοί οι γέροι
 στέκονται σαν σκαντζοχέροι

Μηλίτσα¹⁹

Χορός Καλαματιανός - Τραγούδι της Λαμψής

1. Solo
 2. Tutti

1. Solo Μη-λί βάι Μη-λί-μη-λί-τσα πού-σαι στο γκρε-μό Μη-μό

7 2. Tutti 1. 2. 3.

Μη-λί-τσα πού-σαι στο γκρε-μό με μή-λα φορ-τω-μέ-νη με-νη-τα (μή-λα)

18. Περιστερής & Σπυριδάκη (1968).

19. Ματέυ (1963). Η Πολυξένη Ματέυ δε δίνει πληροφορίες για το τραγούδι. Αλλά αυτή είναι η μόνη «Μηλίτσα» με στίχο κατάλληλο για παιδιά. Πιθανόν η Π.Μ. να έχει αλλάξει τα λόγια.

Μηλί - βάϊ- Μηλί - Μηλίτσα πού'σαι στο γκρεμό (2)
 Μηλίτσα πού'σαι στο γκρεμό με μήλα φορτωμένη (2)
 Τα μη - βάϊ τα μη - τα μήλα σου λιμπίστηκα (2)
 Τα μήλα σου λιμπίστηκα μα το γκρεμό φοβάμαι (2)
 Μην το - βάϊ μην το - μην το φοβάσαι το γκρεμό (2)
 Μην το φοβάσαι το γκρεμό και αύρε κόψε μήλα (2)

Οι κούνιες

Την ημέρα της Λαμπρής, στα ψηλά χοντρά κλαριά των δέντρων, κρεμούσαν σχοινιά και καθόντουσαν - σε μαξιλάρι ή σανίδα - τα κορίτσια. Τα παλικάρια τις κουνούσαν λέγοντάς τους δίστιχα. Η παράδοση λέει πως το δέντρο σύγκορμο θα κουνήσει τη γη και εκείνη θα ακούσει και θα φέρει ευκαρπία, ευφορία και υγεία...

Πάνω στην κούνια²⁰

Πα-νω στην κού-νια κά-θο-νται τζι-γκι -τζι-γκι τζέ-λα- τζι-γκι τζι-γκι -τζό
 Τέσ - σε-ρα μαύ-ρα μά-τια ρομ πομ πομ κα-λέ ρομ πομ πομ

Πάνω στην κούνια κάθονται -
 τζιγκιτζιγκιτζέλα, τζιγκιτζιγκιτζό-
 τέσσερα μαύρα μάτια - ρομ πομ πομ, καλέ ρομ πομ πομ -

Σίδηρο είναι το σκονί -
 τζιγκιτζιγκιτζέλα, τζιγκιτζιγκιτζό -
 και τα κορίτσια που κουνώ
 είναι καθάριο ασήμι - ρομ πομ πομ, καλέ ρομ πομ πομ -

Μαγιάτικο στεφάνι
 (Ψιλάκης, 2005)



Μάνς ο Καλός, ο Λούλουδος, ο Τριανταφυλλάς, ο Δροσερός, ο Πράσινος, ο Φουσκοδέντρης

«Μάη μου, Μάη δροσερέ,
 Μάη μου κανακάρη
 π'όλον τον κόσμο γιόμισες
 μ' άνθη και με λουλούδια»

20. Τσαφταρίδης (1996).

Ο Καλομηνάς φέρνει το καλοκαίρι και γι' αυτό τον καλωσορίζουμε με λουλούδια.

*Εγώ είμ' ο Μάνς ο Καλός,
με τα πολλά λουλούδια,
με τις δροσιές και κλωρασιές,
με τα πολλά τ' σπιδόνια.*

Ο λαός θέλει να φέρει σπίτι του την ομορφιά της φύσης, τα χρώματα του αγρού και τις μυρωδιές της Άνοιξης, γι' αυτό φτιάχνουμε μαγιάτικα στεφάνια και στολίζουμε τις πόρτες μας. Ο αγρότης όμως το «Μάν» του δεν τον φτιάχνει με λουλούδια, αλλά με πρασινάδες και καρπούς γιατί θέλει να φέρει τη πλούσια καρποφορία στο σπίτι του: κι ανάμεσα στις πρασινάδες βάζει σκόρδα για το μάτι, αγκάθια για τον εχθρό, και στάχυ για να φέρει ευφορία.

«Στη Σμύρνη οι αγρότες έκοβαν απ' ότι είχε καρπό: στάρι, κριθάρι, σικιά, σκόρδο, κρομμύδι, αμυγδαλιά, ροδιά... Αυτός ήταν ο Μάνς και τον είχαν κρεμασμένο ως τ'Αη Γιαννιού του Θεριστή. Τότε τον έβγαζαν και τον έριχναν στη φουνάρα.» (Μέγας, 1976: 186).

Στην Πάργα τα παιδιά γύριζαν τα σπίτια και τραγουδούσαν Μαγιάτικα τραγούδια στεφανωμένα με λουλούδια και κρατώντας στα χέρια τους κλωνάρια πορτοκαλιάς ή νεραντζιάς γεμάτα άνθη. Σε πολλά μέρη (στο Βόλο, στη Ναύπακτο, στην Αγόριανη, στο Κεφαλόβρυσο...) ντύνουν ένα παιδί «Μαγιόπουλο» ή «Μάν» στολίζοντάς το με λουλούδια και το συνοδεύουν τραγουδώντας μαγιάτικα τραγούδια, ενώ αυτό χορεύει:

Ο Μάνς²¹

Λαϊκό, Μαραθόκαμπος Σάμου

Τσάκισμα
Μας ήρθ' ο Μά- ns με δρο-σιές μας ήρ- θε με λου- λού- δια
Μά- η Μά- η χρυ- σο-μά- η Μά- η με δρο- σιές

*Μας ήρθ' ο Μάνς με δροσιές
μας ήρθε με λουλούδια
μας ήρθε με άσπρες φορεσιές
μας ήρθε με τραγούδια.*

*Καλώς το Μάν το χρυσό
με τ' άνθη στολισμένο
με πρασινάδες με δροσιές
κι αγάπες φορτωμένο.*

Τσάκισμα:

*Μάν Μάν χρυσομάη Μάν με δροσιές
Μάν Μάν με λουλούδια μ' άσπρες φορεσιές*

Μάη μου με τα λούλουδα

Κατιρλί Νικομήδειας, Προποντίδα (συντό)

Μάη μου με Μάη μου με τα λούλουδα Μάη μου με τα λούλουδα κι Απρίλη με τα δρόσια το Μάη και τον Απρίλη κιάλο τον Θερίστη γάπη σου πουλί μου εί ναι ξεχωρίστη

Μάη μου με – Μάη μου με τα λούλουδα

Μάη μου με τα λούλουδα, κι Απρίλη με τα δρόσια
πάλε στο νου – πάλε στο νου μου σ' έβαλα

πάλε στο νου μου σ' έβαλα, και δεν κοιμήθηκ' απόφα.

Το Μάη και τον Απρίλη, κι όλο το θεριστή
η αγάπη σου, πουλί μου, είναι ξεχωριστή.

Τον Μάη ν-εγεννήθηκες, μαζί με τους κοντσέδες²²
μοσχοβολάς ροδόσταμο, μαράινεις τις κοπέλες.

Ο Μάης κι ο Απρίλης, ομπρός μου φάνηκε
και πήρες το πουλί μου, και δεν εφάνηκε.

Λένε ήρθ' ο Μάης²³

Λέ-νε-ή-ρθε Μά-ης α- μάν γέ-λια' μάν λέ-νε-ή-ρθε Μά-ης και Ά-νοι-ξη ξη-ξη ήρ-θε Μά-ης και Ά-νοι-ξη ήρ-θε ήρ-θε το κα-λο-καί-ρι ήρ-ρι

Λένε ήρθ' ο Μάης αμάν γέλια αμάν

Λένε ήρθ' ο Μάης κι άνοιξη

ήρθ' ο Μάης κι άνοιξη

ήρθε το καλοκαίρι.

Λένε ανθίζουν τα, αμάν γέλια αμάν

λένε ανθίζουν τα τριαντάφυλλα

ανθίζουν τα τριαντάφυλλα

τα μοσχομυρισμένα.

Λένε άσπρο τριαντά, αμάν γέλια αμάν

λένε άσπρο τριαντάφυλλο φρω

άσπρο τριαντάφυλλο φρω

κι θέλω να το βάψω.

Λεν κι θα το βα, αμάν γέλια αμάν

λεν κι θα το βάλω στη βαφή

κι αν θα το βάλω στη βαφή

πολλές καρδιές θα κάψω.

22. κοντσέδες= μπουμπούκι τριανταφυλλιάς.

23. Τσαφταρίδης (1996).

Τώρα είναι Μάης κι Άνοιξη²⁴

Χορός Συρτός

6
Τώ- ρα βλά- χαμ' τώ- ρα' ναι Μά- ns κι Ά- νοι- ξη τώ-ρα εί- ναι
κα- λο- καί- ρι βλά- χα μου με το τσε- μπέ- ρι

Τώρα, βλάχαμ', τώρα 'ναι Μάης κι' άνοιξη,
Τώρα είναι καλοκαίρι, βλάχα μου μέ τό τσεμπέρι.
Τώρα, βλάχαμ', τώρα ν' απάνου στα βουνά,
Για να ρίξουμε τή 'στανη, βλάχα μου μέ τό γιουρντάνι.
Θά πά, βλάχαμ' θα πάρω χίλια πρόβατα,
Μωρ', και πεντακόσια γίδια, βλάχα μου μέ τά στολίδια.
Σύ θά, βλάχαμ', σύ θα φυλάς τα πρόβατα,
Μωρ', και 'γω θά, 'γω τά γίδια, βλάχα μου μέ τά στολίδια.
Στό 'να, βλάχαμ, στό 'να βουνό είν' τά πρόβατα,
Μωρ', και στ' άλλο είν' τά γίδια, βλάχα μου μέ τά στολίδια.
Θά πά, βλάχαμ', θα πάρω την φλογέρα μου,
Να περνάμε όλη 'μέρα, βλάχα μου με τη' τσεμπέρα.

Το παραπάνω τραγούδι το τραγουδάνε οι τσελιγκάδες όταν ανεβάζουν τα πρόβατά τους στο βουνό (Αρτεμίσιο) την άνοιξη.

Στο Ζαγόρι της Ηπείρου τα κορίτσια παίζουν το Ζαφείρη: ένα παιδί κάνει πως πέθανε, το ξαπλώνουν στα χορτάρια και το σκεπάζουν με κίτρινα λουλουδία και πράσινα κλαδιά. Του βάζουν στο πρόσωπο άσπρο μαντίλι και του δένουν τα χέρια και τα πόδια με κόκκινες κλωστές. Το παιχνίδι παίζεται σε κάποιο ξωκλήσι που πρώτα έπρεπε να επισκεφθούν, να ανάψουν τα κεριά και τα καντήλια και να πάρουν μια εικόνα που θα βάλουν στα σταυρωμένα χέρια του Ζαφείρη²⁵. Τότε άρχιζαν το μοιρολόι:

Ζαφείρης²⁶

Ζαγόρι Ηπείρου

Ζα- φεί- ρημ' κο- ντο- στρόγ-γυ-λε και κο-ντο- μα- ζε- μέ- νε α- ἱ

Ζαφείρη μ' κοντοστρόγγυλε και κοντομαζωμένε, (αἱ)
εσκούρισαν οι κλειδωνιές, χορτάριασαν οι πόρτες, (αἱ)
άφ'κες τα σπίτια χάρβαρα, τους φούρνους γκρεμισμένους, (αἱ)

24. Τσιάνης (1965).

25. Μιράντα Τερζοπούλου στο Σαμίου (1998).

26. Απομαγνητοφώνηση της Μαρίας Τσικούρα από το CD της Δ.Σαμίου (1998).

άφ'κες και τη γυναίκα σου με την κοιλιά γεμάτη. (αϊ)
 - Για σουκ' Ζαφείρη μ' να μας δεις, Ζαφείρη μ' να μας πικιάκεις. (αϊ)
 - Με τι ματάκια για να δω, να δω να περβατήσω, (αϊ)
 πού ρέψαν τα ματάκια μου σαν το μαργαριτάρι, (αϊ)
 πού κόπ'καν τα χεράκια μου και τα ποδαράκια μου. (αϊ)

Φώναζαν τότε: «Ζαφείρη σήκω» και ο Ζαφείρης πετα-
 γόταν πάνω κι όλοι μαζί έτρεχαν στα χωράφια τραγουδώντας.



Ζαφείρης κατασκευασμένος από
 γερόντισσες της Βίτσας, που στα
 νεανικά τους χρόνια έπαιζαν αυτό
 το ευετηριακό πρωτομαγιάτικο παίγνιο
 (Κακούρη, 1974)

Τα Ρουσάλια²⁷

Musical score for "Τα Ρουσάλια" in 3/4 time, key of B-flat. The melody is written on a treble clef staff. The lyrics are:

Να σας πού να σας πού να σας πού- με τα ρου
 5
 σά- λια πέ- στε τα βρε πα- λι- κά- ρια

Να σας πού - να σας πού - να σας πούμε τα ρουσάλια
 Πέστε τα βρε παλικάρια
 Ν σ'τα ειπούμε εσένα πρώτα,
 Που σε νύραμε στην πόρτα
 Κι εξ υστέρου της κυράς μας και της ρουσοπερδικάς μας
 Κάτω σ'ένα περιβόλι, δάφνη και μηλιά μαλώνει,
 Δάφνη πήρα 'γω κλωνάρι να με πάρει το ποτάμι
 Να με πάει τη δύση-δύση κάτω στη γυαλένια βρύση.
 Ν'όπου πλένουν Οβριοπούλες σταματίζουν Τουρκοπούλες.
 Βαλ'το το δεξί σου χέρι μεσ'στην αργυρή σου τσέπη.
 Βαλ'το το 'κοσιμεντάρι, δωσ' το του σαχανατζάρη²⁸.

Στα Μέγαρα τη Δευτέρα του Πάσχα, ομάδες παλικαριών κρατούν ένα σταυρό στολισμένο με λουλούδια κι ένα καλαθάκι στολισμένο κι αυτό, για να τους βάζουν τα αβγά που τους φιλεύουν και τραγουδούν το παραπάνω τραγούδι. Τα ρουσάλια (από το λατινικό rosaria) από τη ρωμαϊκή γιορτή των ρόδων, παραπέμπουν σε λατρευτικά έθιμα προς τους νεκρούς. Κορύφωσή τους είναι βέβαια το Σάββατο της Πεντηκοστής που λέγεται και Ψυχοσάββατο του Μάν ή Σάββατο του Ρουσαλιού και δεν

27. Σπυριδάκης & Περιστερής (1968).

28. Σαχάνι = χάλκινο δοχείο που κρατούσε ένας από τους τραγουδιστές, ο σαχανατζάρης και τους έβαζαν φιλοδωρήματα.

έχει καμμία σχέση με τα Ρουσαλία των Μεγάρων.

Με την Ανάσταση του Χριστού, ο λαός πιστεύει πως ελευθερώνονται κι οι ψυχές των νεκρών και γυρίζουν ανάμεσά μας πενήντα μέρες. Την Κυριακή της Πεντηκοστής όμως πρέπει να γυρίσουν στον τόπο τους γι' αυτό λένε:

*Όλα τα Σάββατα να παν,
να παν και να γυρίσουν,
του Ρουσαλιού το Σάββατο
να πάει, να μη γυρίσει.*

Θα κλείσουμε το αφιέρωμα αυτό στα ανοιξιάτικα έθιμα με ένα τραγούδι για την Άλωση της Πόλης (29 Μαΐου).

Αγία Σοφιά μοιρολογά²⁹

Πόντου

6

Α-γιά Σο-φιά μοι-ρο-λο- γά τα μο-να- στή- ρια κλαί-γνε κι'Αϊ Γιάν-ves

ο χρυ-σό-στο-μον τα δά- κρουατ' κα- τε- βαί-νουν και τα δά-κρουατ' κα- τε-βαί-νουν

Αγία Σοφιά μοιρολογά
τά μοναστήρια κλαίγνε
κι' Αϊ-Γιάννες ο Χρυσόστομον
τά δάκρουατ' κατεβαίνουν,

Αϊ-Γιάννες και Αϊ-Θεόδωρε
εποίκαν³⁰ συντροφιά,
επάτησαν το μοναστήρι
τ' απάν την Παναγίαν

Στα έθιμα της άνοιξης ήταν αφιερωμένο το κείμενο αυτό και παρόλο που μοιάζει μεγάλο, μόλις που αγγίξαμε κάποια από αυτά... Όμως στις σελίδες αυτές προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε τραγούδια για όλες τις ηλικίες με μουσικές από «εύκολες» έως πιο δύσκολες και με στίχους πάντα κατάλληλους για τα παιδιά. Αυτό το υλικό θα μπορούσε να γίνει αφορμή για μεγαλύτερη έρευνα αλλά κυρίως για τη μεταφορά των εθίμων στην τάξη. Θα μπορούσε να γίνει αφορμή για να δημιουργηθούν λαογραφικές εργασίες, συγκρίσεις με έθιμα άλλων περιοχών, με ακούσματα διαφορετικά, προτάσεις σχολικών παραστάσεων με θέματα παρμένα από την ελληνική παράδοση. Το μάθημα της Ελληνικής Παράδοσης δεν υπάρχει. Ο μουσικός είναι ίσως ο μόνος δάσκαλος που μπορεί με τα τραγούδια του να ταξιδέψει τα παιδιά σε άλλα μέρη και να ζωντανέψει θρύλους, παραδόσεις, τελετουργίες, αγροτικά παιχνίδια... Όμως με όλα αυτά, «*Ηρθε Μάης, μπήκε καλοκαίρι!*»

Άλλωστε όπως γράφει ο Δημήτρης Λουκάτος στην εισαγωγή του βιβλίου του «Πασχαλινά και της Άνοιξης»:

29. Παχτικός (1905).

30. εποίκαν = έκαναν, εποίησαν.

Το διάβασμα των εθίμων αυτών θα είναι μια ζεστασιά ελληνική εορταστικής ατμόσφαιρας, που θα μας ξαναδώσει την παλιά χαρά και 'ξεκούραση', αλλά και θα μας τονώσει τη εκτίμηση και τη διάθεση για διατήρησή τους, που τόσο μας χρειάζονται σήμερα, μπροστά στον κίνδυνο της συναισθηματικής μας στεγνότητας και ενός ψυχρού αποπροσανατολισμού, από την τεχνολογική γοητεία και την τουριστική προτεραιότητα. (Λουκάτος, 1995, σελ. 10).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αικατερινίδης, Γ.Ν. (2001) «Λαογραφικά του Μαρτίου». Η Καθημερινή - Επτά Ημέρες, Άνοιξη, Τόμ. ΜΗ', 4/3/2001.
- Αντζουλάτου-Ρετσιόλα, Ε. (1993) *Πέρδικες και Πουλιά*. ΜΕΛΤ (Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης).
- Αντζουλάτου-Ρετσιόλα, Ε., Δάφνη, Ε. & Δάφνη, Ν. (1993) *Βάγια βάγια των βαγιών*. ΜΕΛΤ (Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης).
- Ανωγειανάκης, Φ. (2000) *Ελληνικά Λαϊκά Μουσικά Όργανα*. Αθήνα: Υπ. Πολιτισμού, ΜΕΛΜΟ.
- Γιαλούρης, Θ., Αναστασιάδης, Γ. & Κόρμπου, Μ. (x.x.) *Παιριμίες για παιδιά*.
- Καιροφύλα, Κ. & Φιλιππίτη, Σ. (1990) *Αθηναϊκό Ημερολόγιο*. Αθήνα: Φιλιππότης
- Κακούρη, Κ. (1974) *Προϊστορία του θεάτρου*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού και Επιστημών.
- Καμπλάκη, Π. (2001) «Ο Μάρτης του ξεγιεμού». Η Καθημερινή - Επτά Ημέρες, Άνοιξη, Τόμ. ΜΗ', 4/3/2001.
- Κυριακίδου-Νέστορος, Ά. (x.x.) *Οι 12 μήνες, τα λαογραφικά*. Από τις ραδιοφωνικές εκπομπές της Ά. Κυριακίδου-Νέστορος στο Α' Πρόγραμμα της ΕΡΤ το 1979. Αθήνα: Μαλλιάρης.
- Λάμπρου, Α. (2004) *Τραγούδια και Έθιμα της Σκύρου*. Σκύρος.
- Λουκάτος, Δ.Σ. (1985) *Συμπληρωματικά του Χειμώνα και της Άνοιξης*. Αθήνα: Φιλιππότης.
- Λουκάτος, Δ.Σ. (1995) *Πασχαλινά και της άνοιξης*. Αθήνα: Φιλιππότης.
- Μαζαράκη, Δ. Κεφάλου-Χορς, Ε. & Δημητράτου Β. (1979) *Μέθοδος Διδασκαλίας Τραγουδιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μάρκου, Κ. (1978) *Δημοτικά Τραγούδια Κονιακού Δωριδος*. Αθήνα.
- Ματέυ, Π. (1963) *Ελληνικά τραγούδια για παιδιά*, 2 τόμοι. SCHOTT
- Μέγας, Γ.Α. (1976) *Ελληνικά εορταί και έθιμα της λαϊκής λατρείας*. Αθήνα.
- Μιχαήλ Δέδε, Μ. (1987) *Γιορτές - Έθιμα και τα τραγούδια τους*. Αθήνα: Φιλιππότης.
- Οικονομοπούλου, Χ. (2001) «Ο Μάρτης και ο Ήλιος», Η Καθημερινή - Επτά Ημέρες, Άνοιξη, Τόμ. ΜΗ', 4/3/2001.
- Παπαθανάση-Μουσιοπούλου, Κ. (1992) *Παραδοσιακές Εκδηλώσεις του λαού μας*. Πιτσιλός.
- Παχτικός, Γ. (1905) *260 Δημώδη Ελληνικά άσματα*. 1η έκδοση, Αθήνα: Σακελλαρίου. Ανατύπωση: Αθήνα: Καραβία.
- Πέρδικα, Ν. (1940) *Σκύρος: εντυπώσεις και περιγραφαί*. Τόμος Α', Αθήνα.
- Πολίτης, Ν.Γ. (1904) *Παραδόσεις -Ιστορική Έρευνα*. Τόμος Β'. Αθήνα. Ανατύπωση.
- Πυργιώτης, Δ. (1999) *Παραδοσιακές μελωδίες*. Αθήνα: Façotto.
- Σαμίου, Δ. (1998) *Τα Πασχαλιάτικα. Διπλός Ψηφιακός Δίσκος*. Κείμενα: Μ. Τερζοπούλου. Καλλιτεχνικός Σύλλογος Δημοτικής Μουσικής Δόμνας Σαμίου.
- Σκαρτσής, Σ.Λ. (1997) *Η παροιμία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Σουλακέλλης, Φ. (2005) *Φιντάνι, Φιντανάκι. Τριπλός Ψηφιακός Δίσκος - CD Rom*. ΚΑΛΜΕ.
- Σπυριδάκης, Γ.Κ. & Περιστερής, Σ.Δ. (1968) *Ελληνικά δημοτικά τραγούδια*, Τομ. Γ', Ακαδημία Αθηνών.
- Τσαφταρίδης, Ν. (1996) *Παραδοσιακά τραγούδια για παιδιά*. Αθήνα: Νάκας.
- Τσιάνης, Σ. (1965) *Δημοτικά τραγούδια Μαντινείας*. Bercley, Los Angeles: University of California Press.
- Τσιάνης, Σ. (2003) *Δημοτικά τραγούδια της Σκύρου*. Παν/κές Εκδόσεις Κρήτης.
- Τσοτάκου-Καρβέλη, Α. (1995) *Λαογραφικό Ημερολόγιο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ψιλάκης, Ν. (2005) *Λαϊκές τελετουργίες στην Κρήτη*. Ηράκλειο: Καρμανιώρ.

Μουσική και μουσειακή αγωγή.

Ένα αρχαιολογικό - εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη θέση της μουσικής και του χορού στην αρχαία Δήλο¹

Δεν ήταν τυχαία η επιλογή της ΚΑ΄ Εφορείας Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων να ξεκινήσει τα αρχαιολογικά - εκπαιδευτικά της προγράμματα στη Δήλο με πρώτο θεματικό άξονα τη μουσική στην αρχαία Ελλάδα. Η Δήλος, γενέθλια γη του Απόλλωνα, υπήρξε ένα σημαντικότατο νησιωτικό ιερό, όπου, σύμφωνα με την παράδοση, τελούνταν οι αρχαιότεροι μουσικοί αγώνες στο Αιγαίο (Παπαδοπούλου, 1999: 114-125).

Σε ένα νησί που αριθμούσε κατά την αρχαιότητα περισσότερα από 50 ιερά (Bruneau, 1970: 509-511), το Μουσείο, χτισμένο στις αρχές του 20ου αι., ολοκληρώνει την αποστολή του μό-
νον όταν θεωρηθεί ως ένας χώρος μνήμης σε ό,τι αντιπροσωπεύουν οι τρεις, κατά μία παράδοση,

Μούσες, η Μνήμη, η Μελέτη και η Αοιδή (Παυσανίας, Βοιωτικά, 9.29.2-3 & Δελιγιάννη, 1998-99: 36). Στο σύγχρονο Μουσείο, όπως λέει ο Άγγελος Δελιγοβριάς, «το κέντρο βάρους μετατοπίζεται ελαφρά από τα εκθέματα σαν καθ' αυτήν αξία, στο άτομο που τα προσεγγίζει. Δεν είναι πια ένα είδος θησαυροφυλακείου αλλά τείνει να μετατραπεί σε μέσον που διευκολύνει κατά το δυνατόν το μύστη» (στο Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, 1997: 55).

Ένας τέτοιος χώρος στο ιερό νησί του κατεχοχίν θεού της επικοινωνίας, του Απόλλωνα, αποκτά διττό χαρακτήρα: λειτουργεί αφενός ως φορέας ιστορικής πολιτιστικής μνήμης και γνώσης, αφετέρου ως χώρος επικοινωνίας και άσκησης μέσω

της τέχνης. Βασική επιδίωξη του προγράμματος της Δήλου ήταν ο μαθητής να προσεγγίσει την τέχνη όχι μόνο σαν ένα τετελεσμένο προϊόν του παρελθόντος έξω από αυτόν, αλλά σαν μια εμπειρική γνώση, και ακόμα περισσότερο σε μια δημιουργική δυναμική που μπορεί τελικά να συμβάλλει στη δόμηση και την οργάνωση της αντίληψης του ιστορικού χώρου και χρόνου. Η δημιουργική δυναμική, να μεν μετατρέπεται τη μουσική σε ιστορικό αντικείμενο αλλά χωρίς καμιά στατικότητα, καθώς την αναγάγει σε ζωντανό τρόπο επαφής με ένα ευρύ φάσμα της καθημερινότητας των αρχαίων: εκπαίδευση των νέων, της οποίας η μουσική ήταν κυρίαρχο στοιχείο, εορτές προς τιμήν των θεών με συμμετοχή παιδιών, ιδιωτικές εορτές, καθημερινές ασχολίες κλπ. Όπως παρατηρεί ο μουσικολόγος Κρίστοφερ Σμωλ (1983) το παιδί (όπως και ο καλλιτέχνης), συμμετέχοντας δημιουργικά σε οποιαδήποτε μορφή τέχνης διερευνά κατά βάθος τον εαυτό του και τη φύση του υλικού κόσμου, και η διερεύ-



Αφιξη στη Δήλο

νηση αυτή δεν αποσκοπεί στη συσσώρευση γνώσεων αλλά σε μια πληρέστερη στάση ζωής (Σμώλ, 1983: 17-19 και 311-324). Μέλημά μας πρέπει βέβαια να είναι να αποκτήσουν τα παιδιά όσο το δυνατόν ακριβέστερες γνώσεις σε αρχαιογνωστικό επίπεδο, πάντοτε όμως με τελικό σκοπό τη δημιουργική συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του προγράμματος, επιδιώκοντας μέσα από αυτή τη διαδικασία τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου όχι μόνο του Μουσείου αλλά και της αρχαιολογίας: μια αρχαιολογία που δεν αγνοεί το παρόν και τις δημιουργικές διαδικασίες και αντιμετωπίζει τον πολιτισμό όχι ως τετελεσμένο προϊόν αλλά ως μια συνεχή διαδικασία όπου ο επισκέπτης, και πολύ περισσότερο ο μαθητής, δρα και ενεργεί, δεν παραμένει απλώς θεατής. Η εμπειρία μάς έδειξε ότι η βιωματική επαφή των παιδιών με ιστορικές και αρχαιολογικές πραγματικότητες που ξέρουν μόνο από τα βιβλία αποτελεί για αυτά ένα είδος αποκάλυψης.

Ο σχεδιασμός του προγράμματος ξεκίνησε το Μάιο και ολοκληρώθηκε το Σεπτέμβριο του 1998. Η όλη οργάνωση, από τη σύνταξη του έντυπου υλικού ως τη διαμόρφωση της αίθουσας διεξαγωγής του στο Μουσείο, βασίστηκε στο σκεπτικό ότι οι συμμετέχοντες θα πρέπει να καταλάβουν πως το κάθε επιμέρους στοιχείο του προγράμματος εντάσσεται σε ένα σύνολο που στην προκειμένη περίπτωση, λόγω του τύπου διεξαγωγής του, ήταν οι μουσικοί και χορικοί αγώνες στη γιορτή του Απόλλωνα στην αρχαία Δήλο. Κατά το πρότυπο των προγραμμάτων του ΜΕΛΙΝΑ συντάχθηκαν δύο έντυπα, ένα 32σέλιδο ασπρόμαυρο για το δάσκαλο και ένα 16σέλιδο έγχρωμο για το μαθητή. Στο 32σέλιδο έντυπο του δασκάλου το πρώτο μέρος, με τίτλο "το δώρο του Απόλλωνα", είναι αφιερωμένο στη μουσική ζωή της Δήλου κατά την αρχαιότητα και περιέχει υποκεφάλαια για το δήλιο Απόλλωνα, τους μουσικούς αγώνες, τους χορούς, τη μουσική στον καθημερινό βίο καθώς και μια ιστορία με τίτλο "στη γιορτή της Δήλου", όπου περιγράφεται μια δηλιακή πανήγυρις των ελληνοιστικών χρόνων, ειδικά μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Το δεύτερο μέρος του εντύπου αναφέρεται στα μουσικά όργανα στην αρχαία Ελλάδα και, εκτός από τις οικογένειες των διαφόρων οργάνων, ιστορεί τους μύθους της γέννησης των κυριότερων από αυτά (λύρας, αυλού και σύριγγας). Σε όλο το έντυπο υπάρχει πλήρης εικονογραφική τεκμηρίωση, κυρίως με ευρήματα της Δήλου αλλά και άλλων νησιών των Κυκλάδων, καθώς και αναπαραστάσεις μνημείων της Δήλου όπου τελούνταν μουσικές εκδηλώσεις. Το έντυπο ολοκληρώνεται με μια σειρά προτάσεων για δραστηριότητες σχετικές με το πρόγραμμα, μια σύντομη βιβλιογραφία και ένα κατάλογο προέλευσης των εικόνων.

Το τεύχος του μαθητή ξεκινά, όπως και εκείνο του δασκάλου, με μια ιστορία σχετική και πά-



Μουσείο Δήλου. Μαθητές παρακολουθούν το πρόγραμμα στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο του Μουσείου.

λι με τους μουσικούς αγώνες της Δήλου. Έχει τίτλο «η περιπέτεια του αυλητή Ξενόφαντου» και αναφέρεται σε ένα διάσημο αυλητή της αρχαιότητας, τον Ξενόφαντο Αβρομάχου Θηβαίο, που ήρθε στη Δήλο για να λάβει μέρος στους αγώνες (Inscriptiones Graecae XI 2 106 16. I & Στεφανής, 1988). Σύμφωνα με το παραμύθι, την ώρα της εκτέλεσης του πυθικού νόμου μπροστά στο κατάμεστο θέατρο της Δήλου, ο Ξενόφαντος είχε ένα ατύχημα ανάλογο με αυτό που, σύμφωνα με τα Σχόλια στο 12ο Πυθιόνικο του Πίνδαρου, συνέβη στον αυλητή Μίδα τον Ακραγαντινό στη διάρκεια των Πυθίων: το γλωσσίδι του αυλού του σκίστηκε στα δύο, ξέφυγε από τη θέση του και κόλλησε στον ουρανίσκο του μουσικού. Μόνο το θάρρος και η μεγάλη ικανότητα έσωσαν τον Ξενόφαντο ο οποίος, παίζοντας με δεξιοτεχνία τον αυλό σε μονοκάλαμη σύριγγα, κατάφερε να γοητεύσει το απαιτητικό κοινό και να κερδίσει τελικά τους αγώνες. Μέσα από το παραμύθι και τις ερωτήσεις που το συνοδεύουν ο μαθητής κατανοεί με ζωντανό τρόπο τη θέση της μουσικής στη ζωή των αρχαίων Ελλήνων και συγχρόνως μαθαίνει στοιχεία για τον τρόπο κατασκευής και παιξίματος των αρχαίων οργάνων. Τόσο εδώ όσο και στην ιστορία του εντύπου του δασκάλου οι πληροφορίες προέρχονται κατά μεγάλο μέρος



Προετοιμάζοντας την παράσταση στο αρχαίο θέατρο της Δήλου

από το επιγραφικό υλικό της Δήλου· κανένα στοιχείο δεν είναι αυθαίρετο ή μυθιστορηματικό. Το τεύχος του μαθητή ολοκληρώνεται με μια σειρά ασκήσεων μέσα από τις οποίες το παιδί απαντά σε ερωτήματα σχετικά με τα αρχαία ελληνικά όργανα, τη θέση της μουσικής στην ιδιωτική και δημόσια ζωή των αρχαίων, το ρόλο της μουσικής στο αρχαίο θέατρο, και τέλος καλείται να ανακαλύψει μέσα στο Μουσείο όσα από τα εκθέματα σχετίζονται με τη μουσική στην αρχαία Δήλο. Τα έντυπα έγγραφα και επιμελήθηκε η γράφουσα. Τα σκίτσα έγιναν από τον αρχαιολόγο Απόστολο Παπαδημητρίου και τα σχέδια από τη συνηρήτρια αρχαιοτήτων Εύη Παπαθωμά. Στη σύνταξη των ασκήσεων του τεύχους του μαθητή συνεργάστηκε και η παιδαγωγός Αλεξία Μπαρδάκη. Σε όλες τις φάσεις διεξαγωγής του προγράμματος σημαντική υπήρξε η βοήθεια και η συμπαράσταση όλου του προσωπικού του Μουσείου της Δήλου που συχνά απασχολήθηκε ακόμη και εκτός ωραρίου.

Για να διεξαχθεί επιτυχώς το πρόγραμμα και να ανταποκριθεί στους στόχους του, διαμορφώθηκε κατάλληλα μια αίθουσα του Μουσείου της Δήλου (σχεδιασμός και επιμέλεια κατασκευής: Εύη Παπαθωμά). Συγκεκριμένα στήθηκε μια τρισδιάστατη αναπαράσταση ενός εργαστήριου κατασκευής αυλών, που σύμφωνα με τα αρχαιολογικά ευρήματα, υπήρχε στη Δήλο κατά την αρχαιότητα (Belis, 1998: 778-789). Στο εργαστήριο απθανατίζεται η στιγμή που ο Ξενόφαντος, ο ήρωας του παραμυθιού του τετραδίου του μαθητή, επισκέπτεται τον καλύτερο αυλοποιό της Δήλου, τον κορίνθιο Αριστόφιλο, για να του βρει λύση στο πρόβλημα με τα γλωσσίδια του αυλού του. Μέσα από την

αναπαράσταση του εργαστήριου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη διαδικασία κατασκευής των αρχαίων οργάνων: στον πάγκο του αυλοποιού υπάρχουν τμήματα αρχαίων αυλών, εργαλεία, μικροαντικείμενα καθημερινής χρήσης και αντίγραφα αρχαίων οστέινων σπονδυλωτών αυλών που έγιναν στο Πειραματικό Εργαστήρι του ΙΕΜΑ (Ινστιτούτο Έρευνας Μουσικής και Ακουστικής) με βάση τα ευρήματα της Δήλου. Επίσης στις δύο πλευρές της αίθουσας στήθηκε μια ξύλινη κατασκευή όπου τοποθετήθηκαν 4 πίνακες με θεματικές ενότητες σχετικές με τα μουσικά όργανα και τους μουσικούς, τις αφορμές εκτέλεσης της μουσικής, τους χορούς, καθώς και με αντιστοιχίες μεταξύ αρχαίων και σύγχρονων μουσικών και χορικών τελετουργιών. Τέλος, στο χώρο διεξαγωγής του προγράμματος υπάρχουν και αντίγραφα έγχορδων οργάνων που δάνεισαν στο Μουσείο Δήλου ο διακεκριμένος κατασκευαστής μουσικών οργάνων Νίκος Μπρας και το Τμήμα Εκπαιδευτικών προγραμμάτων του ΥΠΠΟ (λύρα και βάρβιτο, κιθάρα), καθώς και αντίγραφα κρουστών οργάνων. Με αφορμή διάφορα παιχνίδια, τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν και να παίξουν με τα όργανα, να βάλουν λεζάντες στις φωτογραφίες των πινάκων κλπ.

Εκτός από τα δύο έντυπα, για τις ανάγκες του προγράμματος τυπώθηκε αναμνηστική αφίσα και κατασκευάστηκε στο studio του ΙΕΜΑ ένας ψηφιακός δίσκος με μουσικά παραδείγματα που επιμελήθηκε η γράφουσα. Στο δίσκο αυτό περιλαμβάνονται αποσπάσματα αρχαίας ελληνικής μουσικής (ύμνοι, χορικά, επιγράμματα) καθώς και αποσπάσματα έργων αρχαίων δραματικών ποιητών (κυρίως του Αριστοφάνη), μελοποιημένων από σύγχρονους Έλληνες συνθέτες. Τα μουσικά παραδείγματα του ψηφιακού δίσκου μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το δάσκαλο σε συνδυασμό με τις προτεινόμενες για το σχολείο δραστηριότητες. Κυρίως όμως επιλέχθηκαν, ειδικά οι σύγχρονες μελοποιήσεις, με το σκεπτικό ότι θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν σε μια ολιγόλεπτη συλλογική δραστηριότητα κορύφωσης του προγράμματος στο θέατρο της Δήλου: ένα τραγούδι, όπως π.χ. οι Κύκνοι από τους Όρνιθες του Αριστοφάνη, σε μουσική Μάνου Χατζιδάκι, συσχετίζεται με τον Απόλλωνα, εφόσον όπως λέει ο μύθος, μόλις γεννήθηκε ο θεός, κύκνοι κύκλωσαν το ιερό νησί τραγουδώντας και χορεύοντας (Παπαδοπούλου, 1999: 114). Οι μαθητές ζωγραφίζουν το σκηνικό της παράστασης - στην προκειμένη περίπτωση την ολάνθιστη Δήλο τη μέρα της γέννησης του Απόλλωνα - και, γνωρίζοντας τα στοιχεία της δηλιακής μυθολογίας που συνδέονται με τη γέννηση του θεού της μουσικής, εντάσσουν τα κομμάτια του ψηφιακού δίσκου στη δραματοποίηση του μύθου που θα παρουσιάσουν στο θέατρο της Δήλου. Η εμπειρία είναι όπως λένε οι ίδιοι οι μαθητές μοναδική δεδομένου ότι αποτελεί τον καταλληλότερο τρόπο όχι απλώς να μά-



Μουσείο Δήλου. Μαθητές παρακολουθούν το πρόγραμμα στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο του Μουσείου.

θουν αλλά να βιώσουν συνολικά το περιεχόμενο του προγράμματος και ταυτόχρονα να αισθανθούν τη διαχρονικότητα του θέματος -δηλ. της ίδιας της μουσικής σε κάθε της έκφραση- και τελικά να κατανοήσουν το νόημα της επίσκεψής τους στη Δήλο κάνοντας να ζωντανέψει ένας αρχαιολογικός χώρος με την παράσταση μιας πτυχής της ζωής των αρχαίων Ελλήνων.

Μέσα από τη συνολική προσπάθεια για την παρουσίαση ενός μύθου, όπου συμμετέχει όλη η τάξη με την έννοια της κοινότητας, γίνεται μια προσπάθεια αποκατάστασης της χαμένης σήμερα στο δυτικό πολιτισμό συλλογικότητας της μουσικής και γενικά της τέχνης, και στόχος του εμψυκωτή είναι η μύηση των παιδιών σε αυτή τη διαδικασία. Πλήρης συλλογικότητα βέβαια μπορεί να υπάρξει μόνο σε μια παραδοσιακή κοινωνία, αλλά αυτό συνέβαινε στην αρχαία Ελλάδα όπου ειδικά η χορεία, δηλ. η όρχηση και η ωδή, αποτελούσε ένα σημαντικότατο μέσο διαπαιδαγώγησης των νέων και μόνο ως συλλογική διαδικασία, με σημαίνοντα κοινωνικό ρόλο μπορούσε να νοηθεί (Πλατωνικοί Νόμοι, βιβλία Β και Ζ)².

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Δήλου επιχορηγήθηκε από το Υπουργείο Πολιτισμού, το



Μουσείο Σίφνου. Οι μαθητές ζωγραφίζουν τις εντυπώσεις τους από το πρόγραμμα

Υπουργείο Αιγαίου και το Δήμο Μυκονίων. Ξεκίνησε πιλοτικά στα τέλη Σεπτεμβρίου 1998, στα πλαίσια του εορτασμού των Ευρωπαϊκών Ημερών Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Στην πρώτη φάση διεξαγωγής του, κατά την οποία σημαντικότερη υπήρξε η βοήθεια της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κυκλάδων, έλαβαν μέρος συνολικά 250 μαθητές της 5ης και 6ης τάξης των Δημοτικών Σχολείων Τήνου, Μυκόνου, Πάρου και Νάξου. Το πρόγραμμα συνεχίστηκε το 1999 με συμμετοχή μαθητών από σχολεία των νησιών Τήνου, Μυκόνου, Σύρου, Άνδρου, Πάρου και Νάξου. Η ανταπόκριση των παιδιών υπήρξε πολύ μεγάλη και σε αυτό πρωταρχικό ρόλο παίζει ο χώ-

ρος διεξαγωγής του προγράμματος, δηλ. η Δήλος, που όταν προσεγγίζεται με δημιουργικό τρόπο, και όχι μέσα από μια τυπική ξενάγηση, δημιουργεί στο παιδί πλήθος ερεθισμάτων, κεντρίζοντας τη φυσική του περιέργεια και με τη σωστή καθοδήγηση του απελευθερώνει τη διάθεση δημιουργικής σχέσης με το παρελθόν.

Μέσα στις προθέσεις μας ξεκινώντας το πρόγραμμα ήταν και η δυνατότητα μεταφοράς του σε άλλα νησιά δεδομένου ότι λόγω του υψηλού κόστους μετακίνησης των μαθητών και των συχνά δύσκολων καιρικών συνθηκών, δεν είναι πάντα δυνατή η διεξαγωγή του στη Δήλο. Παρά το γεγονός ότι η έλλειψη πιστώσεων δεν μας επέτρεψε ακόμη την κατασκευή μουσειοσκευής, το πρόγραμμα έχει ήδη πραγματοποιήσει ένα πρώτο κύκλο μετακινήσεων. Το 1999 μεταφέρθηκε στο Μουσείο της Πάρου όπου το παρακολούθησαν 120 περίπου μαθητές από την Παροικιά, τη Νάουσα και την Αντί-

παρο. Το πρόγραμμα εμπλουτίστηκε με νέα στοιχεία σχετικά με τη μουσική και το χορό στην αρχαία Πάρο, τα οποία βασίστηκαν κυρίως σε ευρήματα από το ιερό του Δηλίου Απόλλωνα που έχει βρεθεί στο νησί, καθώς και σε ευρήματα από το ιερό του πάριου ποιητή και μουσικού Αρχιλόχου. Το Νοέμβριο του 2000 το πρόγραμμα, με τον πιο γενικό τίτλο *Once upon a time... Ancient Greek Music and Dance*, παρουσιάστηκε στην *Cotsen Children's Library* του Πανεπιστημίου Princeton, προσαρμοσμένο σε ευρήματα που εκτίθενται στο Μουσείο του Πανεπιστημίου. Το πρόγραμμα παρακολούθησαν μαθητές του Ελληνικού Σχολείου της Ορθόδοξης Εκκλησίας του Αγ. Γεωργίου στο Hamilton του New Jersey. Το 2003 το πρόγραμμα μεταφέρθηκε στο Μουσείο της Σίφνου. Ο συσχετισμός με το συγκεκριμένο νησί βασίστηκε σε δύο σιφναιικά τιμητικά ψηφίσματα που αναφέρονται σε μουσικούς οι οποίοι έλαβαν μέρος σε τοπικές εορτές κατά την αρχαιότητα. Το πρόγραμμα παρακολούθησαν οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου Σίφνου (από την τρίτη ως και την έκτη τάξη). Για τις ανάγκες προσαρμογής του προγράμματος στο Μουσείο Σίφνου τυπώθηκε επιπλέον ένα 8σέλιδο φυλλάδιο με πληροφορίες για τους δασκάλους και δραστηριότητες για τους μαθητές. Τέλος, το 2005 το πρόγραμμα μεταφέρθηκε στο Μουσείο Θήρας, όπου, εκτός από το προϋπάρχον υλικό, τυπώθηκαν δύο ακόμη έντυπα (δασκάλου και μαθητή) με πληροφορίες και δραστηριότητες που αφορούν σε θηραϊκά ευρήματα σχετικά με τη μουσική και το χορό. Την σύνταξη των εντύπων και την επιμέλεια του προγράμματος στη Θήρα είχε η αρχαιολόγος Μάγια Ευσταθίου.

Με τη μεταφορά του το πρόγραμμα πλουτίζεται σημαντικά δεδομένου ότι απαιτείται προσαρμογή των δεδομένων σε κάθε Μουσείο, δηλ. σύνταξη κάποιων καινούργιων ασκήσεων και εξεύρεση νέων δραστηριοτήτων που να σχετίζονται με το συγκεκριμένο νησί, χωρίς βέβαια να χάνεται ο βασικός θεματικός του άξονας, δηλ. η Δήλος, ως τόπος συνάντησης πανελλήνιων αποστολών και διεξαγωγής αγώνων. Έτσι, εφόσον το πρόγραμμα ολοκληρώσει τον κύκλο των μετακινήσεων, θα έχει εμπλουτιστεί σημαντικά με αρχαιολογικό υλικό - τουλάχιστον από τα νησιά των Κυκλάδων - συχνά άγνωστο στο ευρύ κοινό.

Βέβαια η μεταφορά του υλικού δε θα μπορέσει να υποκαταστήσει τη μοναδική εμπειρία που βιώνουν οι συμμετέχοντες στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, όταν αυτό διεξάγεται στη Δήλο, εκεί όπου για αιώνες έφταναν θεωρίες και χοροί νέων τραγουδώντας και χορεύοντας προς τιμήν του θεού. Άδεις ώσπερ εις Δήλον πλέων, «τραγουδάς σα να πηγαίνεις στη Δήλο» έλεγαν οι αρχαίοι Έλληνες (Leutsch & Schneidewin: 42 και 184 (Τόμ. I) και 94 (Τόμ. II): όσοι εργαστήκαμε για το πρόγραμμα αυτό είχαμε την ξεχωριστή τύχη να δούμε και να ακούσουμε τα παιδιά από τις περιοικίδες νήσους,



Δραστηριότητες στην αυλή του Μουσείου Δήλου

όπως θα έλεγε ο Στράβωνας, να φτάνουν στη φιλόμολπη³ Δήλο, να τραγουδούν και να χορεύουν στο θέατρο του νησιού, ξαναδίνοντας ζωή σε έναν ερειπιώνα που για αιώνες υπήρξε τόπος συνύπαρξης και επικοινωνίας με υπερτοπικό χαρακτήρα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Belis, A. (1998) *"Les fabrications d'auloi en Grèce. L'exemple de Délos"*, *Topoi*, 8/2: 777-789.
- Bruneau, Ph. (1970) *Recherches sur les cultes de Délos à l' époque hellénistique et à l' époque impériale*. Παρίσι. *Inscriptiones Graecae* XI 2 106 16. I.
- Δεληγιάννη, Δ. (Σεπτ. 1998 - Ιαν. 1999) «*Μούσες-Μουσείο, Μουσειοπαιδαγωγική*», *Επτάκυκλος*. Τεύχ. 10.
- Paroemiographi Graeci* (επιμ. Ε. L. A. Leutsch - F.G. Schneidewin), τόμ. I, σ. 42 και 184, τόμ. II, σ. 94.
- Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, Ν. (1997) «*Το πιλοτικό πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ. Η μουσειακή αγωγή και το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Μουσείου Μπενάκη*», στο ΜΕΛΙΝΑ, Εκπαίδευση, Πολιτισμός. Σελ: 55 κ.ε. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Ανάπτυξη.
- Στεφανής (1988) *Διονυσιακοί Τεχνίται*. Ηράκλειο, αρ. 1911.
- Παπαδοπούλου, Ζ. (1999) "*Απόλλων εύμνος, Αστερίη φιλόμολπος*", στο Σταμπολίδης, Ν. (Επιμ.) *Φως Κυκλαδικόν*, Μνήμη Ν. Ζαφειρόπουλου, σ. 114-125. Αθήνα.
- Παυσανίας, *Βοιωτικά* 9.29.2-3.
- Πλατωνικοί Νόμοι*, Βιβλία Β και Ζ.
- Σερεμετάκη, Ν. (Σεπτ. 1998-Ιαν. 1999) «*Ανάπτυξη, πολιτισμός και παιδεία στη Μεσσηνία: κάποιες σκέψεις και δράσεις*», *Επτάκυκλος*, Τεύχ. 10.
- Σμωλ, Κρ. (1983) *Μουσική, Κοινωνία, Εκπαίδευση*. Μτφ.: Μ. Γρηγορίου. Αθήνα: Νεφέλη.
- Στράβωνας, 10.5.2. (485). *Καλλίμαχος, εις Δήλον*, στ. 197.



Οι μαθητές χορεύουν αγέρανο στο Μουσείο Πάρου.

Η Μουσική εικονογραφία και η χρήση της στη μουσική αγωγή

Το παρόν άρθρο γεννήθηκε από το προσωπικό μου ενδιαφέρον για τη μουσική εικονογραφία και την πεποίθησή μου ότι μπορεί να εφαρμοστεί στην τάξη μέρος της επιστήμης αυτής, που συνήθως αποτελεί αντικείμενο κατεξοχήν εργαστηριακής έρευνας. Στο άρθρο αυτό επιχειρείται μια πρώτη προσέγγιση της επιστήμης της Μουσικής Εικονογραφίας και των τρόπων χρήσης της στη διδασκαλία της μουσικής. Υπάρχει λόγος να μιλούμε για αρχαία ελληνική μουσική και για μουσική εικονογραφία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση; Τι έχουν να μας διδάξουν; Πώς τα προσεγγίζουμε;

Ο Panofsky (1950), πατέρας της εικονογραφίας, ορίζει την εικονογραφία ως «τον τομέα της Ιστορίας της Τέχνης που ασχολείται με το θέμα ή την ερμηνεία έργων τέχνης όσον αφορά τη μορφή τους» (Panofsky, 1950 στο Mayer-Brown, 1985: 11). Συνεπώς, ως εικονογραφία της μουσικής θα μπορούσε να ορισθεί ο τομέας της ιστορίας της μουσικής που ασχολείται με την ανάλυση και ερμηνεία του μουσικού θέματος που εικονίζεται σε έργα τέχνης. Πιο συγκεκριμένα, η Βουτυρά (1994) αναφέρει ότι «η μουσική εικονογραφία ασχολείται με εκείνο το υλικό των εικαστικών τεχνών που αφορά στην ιστορία της μουσικής, στους μουσικούς και στη σχέση τους με τον κοινωνικό τους περίγυρο, στην εκτέλεση της μουσικής, στα όργανα (οργανολογία) και γενικότερα σε διάφορα θέματα που σχετίζονται με τη θέση, τη σημασία και το ρόλο της μουσικής στο χώρο της πνευματικής δημιουργίας» (Γουλάκη-Βουτυρά, 1994: 29).

Στη διαδικασία μελέτης ενός έργου τέχνης ο Panofsky (1950) διακρίνει τρία στάδια:

- 1) Την προ-εικονογραφική περιγραφή, δηλαδή την αρχική διαδικασία, κατά την οποία αναγνωρίζονται τα αντικείμενα, τα πρόσωπα και τα γεγονότα. Είναι δηλαδή η πρώτη «ερμηνεία» που διαμορφώνεται από τις παραστάσεις που εικονίζονται.
- 2) Την εικονογραφική ανάλυση, δηλαδή τη διαδικασία συνένωσης και συνδυασμού των προσώπων και των συμβόλων που απεικονίζονται σε μια παράσταση με μυθολογικά θέματα ή στιγμές της καθημερινής ζωής.
- 3) Την εικονογραφική ερμηνεία, τη διαδικασία δηλαδή με την οποία αποκαλύπτεται το πραγματικό νόημα ή περιεχόμενο του έργου τέχνης που μελετάται.

Τα ίδια στάδια είναι αναγκαία και για τη χρησιμοποίηση της τέχνης ως μουσικολογικού εργαλείου. Ο μουσικός εικονογράφος για την ανάγνωση μιας εικονογραφικής παράστασης στηρίζεται στις ίδιες μεθόδους που χρησιμοποιεί η Ιστορία της Τέχνης αλλά και η Ιστορική Μουσικολογία (Γουλάκη-Βουτυρά, 1994: 29). Η μέθοδος με την οποία προσεγγίζεται η κάθε παράσταση ανήκει στον τομέα της Ιστορίας της Τέχνης, ενώ για την συνένωση και την ερμηνεία των συμβόλων ως προς τη μουσική απαιτούνται πληροφορίες της Ιστορικής Μουσικολογίας και άλλων τομέων της Μουσικολο-

γίας. Ο μουσικός εικονογράφος δεν αρκείται στο να αναγνωρίσει τα όργανα σε μια παράσταση, ούτε μπορεί να σταματήσει στην περιγραφή των ερμηνευτών, των οργάνων ή των μουσικών συμβόλων. Μόνο μετά την ανάλυση του θέματος της παράστασης και την αξιολόγηση αυτής μπορεί να αρχίσει να αντιλαμβάνεται τι μπορεί να αποκαλύψει το έργο τέχνης για την ιστορία των οργάνων, την πρακτική της ερμηνείας, την πολιτιστική και πνευματική ιστορία καθώς και τις κοινωνικές και θρησκευτικές αντιλήψεις της εποχής.

Παρόλο που η μουσική εικονογραφία είναι συχνά η καλύτερη ίσως και η μόνη πηγή πληροφοριών για την ιστορία, την κατασκευή και την τεχνική εκτέλεσης των μουσικών οργάνων και γενικότερα της μουσικής πραγματικότητας στην αρχαιότητα, παραμένει ένας σχετικά ανεξερεύνητος τομέας. Είναι ένας νέος επιστημονικός κλάδος που στηρίζει τα αποτελέσματα των ερευνών του στη

μελέτη των εικονογραφικών, δηλαδή των οπτικών πηγών, όπως για παράδειγμα παραστάσεις σε αγγεία, τοιχογραφίες, ανάγλυφα, νομίσματα, αγάλματα κ.α. Προσθέτει την εικόνα του θέματος στις φιλολογικές πηγές και στα φαινομενικά πιο εύγλωττα αρχαιολογικά ευρήματα, τα κατάλοιπα δηλαδή των μουσικών οργάνων που συχνά σώζονται πολύ αποσπασματικά, πράγμα εξαιρετικά πολύτιμο για ιστορικές περιόδους από όπου η ηχητική μαρτυρία έχει εξ ολοκλήρου χαθεί και τα αρχαιολογικά ευρήματα είναι φτωχά.

Ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός αποτελεί πεδίο έλξης ερευνητών από κάθε επιστημονικό τομέα, στη μελέτη του όμως προκύπτουν προβλήματα εξαιτίας της έλλειψης επαρκών πληροφοριών. Στο μουσικό εικονογράφο που μελετά την ελληνική αρχαιότητα προσφέρεται βέβαια ένα πλήθος στοιχείων από

παραστάσεις σε αγγεία, αγάλματα, τοιχογραφίες κ.α. που απεικονίζουν παραστάσεις με μουσικά θέματα. Οι παραστάσεις αυτές, ανάλογα με τη θεματολογία τους, χωρίζονται σε δυο κατηγορίες, σ' αυτές που απεικονίζουν σκηνές καθημερινής ζωής και σ' αυτές όπου παρουσιάζονται μυθολογικά θέματα. Στις σκηνές της καθημερινής ζωής περιλαμβάνονται σκηνές όπως τα συμπόσια, οι κώμοι, το σχολείο, οι θρησκευτικές τελετές, το θέατρο κ.α. ενώ στις μυθολογικές σκηνές συναντά κανείς πολύ συχνά τους θεούς του Ολύμπου! αλλά και άλλους μυθικούς ήρωες.

Ο πλούτος των συμβόλων με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ο μουσικός εικονογράφος είναι ανεξάντλητος και χρειάζεται πολύ καλή γνώση της μυθολογίας, της φιλοσοφίας, της θεολογίας και της παιδαγωγικής διδασκαλίας της εποχής, προκειμένου να συναχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Όπως προκύπτει από τις εικονογραφικές πηγές, η μυθολογία είναι αναπόσπαστα δεμένη με τη μου-



**Μουσικός αγώνας του Απόλλωνα με τον Μαρσύα
(Μαδρίτη, Museo Arqueológico Nacional,
αρ. 32661, L. 150)**

σική πρακτική της Αρχαίας Ελλάδας. Η κοινή φύση και καταγωγή του μύθου και της μουσικής απεικονίζεται στα αττικά αγγεία, τα οποία σε μεγάλο βαθμό παρουσιάζουν μυθολογικά θέματα. Οι απεικονίσεις βρίθουν από συμβολικές λεπτομέρειες τις οποίες ο ερευνητής πρέπει να συνηπολογίσει για να καταλήξει σε ένα πρώτο επίπεδο ερμηνείας – τι απεικονίζει δηλαδή η παράσταση (για παράδειγμα τα φτερωτά πέλδρα και το κηρύκειο σε μια μορφή μαρτυρούν ότι πρόκειται για τον Ερμή). Η έλλειψη τίτλων και γραφής από τους αγγειογράφους δυσχεραίνει τη διαδικασία και προκαλεί σημαντικά ερωτηματικά. Το μάκρος του χιτώνα, τα συνοδευτικά αντικείμενα ακόμη και η θέση του προσώπου μπορούν να διαμορφώσουν την υπόθεση της παράστασης και να οδηγήσουν σε αντίστοιχο κείμενο ή μύθο που αναφέρεται στο ίδιο θέμα.

Συχνά κατά τη μελέτη των μουσικών εικονογραφικών πηγών - επειδή δεν πρόκειται για φωτογραφική απεικόνιση της πραγματικότητας - προκύπτουν διάφορα προβλήματα που εμποδίζουν τον ερευνητή να οδηγηθεί σε ασφαλή συμπεράσματα. Έτσι πολλές φορές η έλλειψη τεχνικής του καλλιτέχνη για παράδειγμα, αλλά και η άγνοιά του όσον αφορά τα μουσικά όργανα, τον οδηγούν σε λάθος απεικονίσεις. Εκτός αυτού, μπορεί να μην είχε εξ αρχής την πρόθεση ο καλλιτέχνης να παρουσιάσει με ακρίβεια τα μουσικά θέματα. Συχνά απεικονίζει όργανα που πιθανότατα δεν έχει δει ποτέ, είτε επειδή αντιγράφει μια παλαιότερη πηγή, είτε επειδή θέλει να διαμορφώσει ή να ανακαλύψει όργανα για συμβολικούς λόγους. Ο δημιουργός αρκείται συνήθως στο να περιγράψει σχηματικά το μουσικό όργανο ώστε να το καταστήσει αναγνωρίσιμο, αφού αυτό αποτελεί σύμβολο ή στοιχείο για την αναγνώριση του προσώπου ή του θέματος της παράστασής του (π.χ. μια κιθάρα στα χέρια ενός στεφανωμένου άνδρα οδηγεί στην υπόθεση ότι πρόκειται για τον Απόλλωνα).

Τα έργα τέχνης είναι αναμφισβήτητα μια πολύτιμη πηγή στην έρευνα του ρόλου που έπαιξε η μουσική στην κοινωνική ζωή και θρησκευτική ενός πολιτισμού. Βασικό μέλημα του μουσικού εικονογράφου είναι να ανακαλύψει το κείμενο πάνω στο οποίο βασίζεται η εικόνα. Αρχή της εικονογραφίας είναι ότι κάθε εικόνα, πριν γίνει δεκτή σαν απεικόνιση της πραγματικότητας, πρέπει να εντάσσεται στο καλλιτεχνικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει. Διότι τότε μόνο η προσέγγιση της πραγματικότητας την οποία εκφράζει η εικόνα θα είναι αντικειμενική και δεν θα πηγάζει από υποκειμενικές ή άλλες απόψεις ή γνώσεις του μελετητή.

Η διαδικασία έως ότου ο ερευνητής της μουσικής εικονογραφίας δώσει συγκεκριμένες απαντήσεις είναι πολύ μεγάλη. Πρέπει να καταγραφούν όσο το δυνατόν περισσότερες παραστάσεις, με όσα περισσότερα στοιχεία προσφέρονται, να αναλυθούν σε βάθος και, αφού ο ερευνητής τα αντιπαραβάλει με τις φιλολογικές πηγές αλλά και με τα ελάχιστα λείψανα μουσικών οργάνων που σώζονται, να καταλήξει σε συμπεράσματα για τα οργανολογικά χαρακτηριστικά των οργάνων, την τεχνική εκτέλεσής τους και να προσδιορίσει τις περιστάσεις εκτέλεσης και το ρόλο της μουσικής στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό.

Παρακάτω θα παραθέσω ένα μέρος από ένα δελτίο μουσικής εικονογραφίας. (Βλέπε πλαίσιο) Στο πρώτο πεδίο του δελτίου καταγράφονται το θέμα της παράστασης και τα στοιχεία της ταυτότητας του αντικειμένου όπου εικονίζεται η εξεταζόμενη παράσταση. Ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή της παράστασης με ιδιαίτερη έμφαση στο μουσικό τμήμα αυτής (εδώ περιορίζομαι μόνον σ' αυτό το μέρος της παράστασης που θα χρησιμοποιηθεί παρακάτω και απεικονίζει τον

ΘΕΜΑ: Μουσικός αγώνας του Απόλλωνα με τον Μαρσούα
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: Αγγειογραφία
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ: Πελική
ΤΕΧΝΙΚΗ: Ερυθρόμορφη
ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ: -
ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ: Απουλία
ΤΟΠΟΣ ΕΥΡΕΣΕΩΣ: -
ΜΟΥΣΕΙΟ: Νεάπολη, Museo Archeologico Nazionale
ΑΡ. ΕΥΡΕΤΗΡΙΟΥ: 3231
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΗΣ (ΥΠΟΓΡΑΦΗ - ΑΠΟΔΟΣΗ): Ζωγράφος της Νεάπολης 3231 (απόδοση A. D. Trendall)
ΧΡΟΝΟΛΟΓΗΣΗ: Περί το 420 π.Χ.
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ: Στη μέση της παράστασης, καθισμένος σε βράχο εικονίζεται ο Απόλλωνας με άζωστο ιμάτιο να κρατάει μια λύρα. Στο όργανο που εικονίζεται από την εσωτερική του όψη φαίνονται τέσσερις χορδές που δένουν σε ισάριθμους κόλλοπες πάνω στο ζυγό. Ο θεός με τα δάχτυλα του δεξιού του χεριού αγγίζει τις χορδές. Απέναντί του μια Νίκη κρατώντας μια ταινία ετοιμάζεται να τον στεφανώσει, ενώ μια Μούσα παρακολουθεί τη σκηνή. Κάτω από τον Απόλλωνα, καθισμένος σε μια λεοντή ο Μαρσούας εικονίζεται άσκεπτος κρατώντας τους διπλούς αυλούς στο αριστερό του χέρι. Από το όργανο εικονίζονται και οι τριγωνικές γλωττίδες του. Πίσω του υπάρχει μια συβήνη με θήκες για τρεις αυλούς και πάνω της δεμένο είναι το γλωττοκομείο. Απέναντι από τον Μαρσούα, μια Μούσα κρατάει ανοικτό ένα ειλητάριο² πάνω στο οποίο υπάρχουν κουκκίδες παραταγμένες σε τρεις στήλες.
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ: A. D. Trendall and A. Cambitoglou, *The Red - figured of Apulia, Early and Middle Apulian*, Clarendon Press, Oxford, 1978, Vol. I: 401, αρ. 29.
[Επισυνάπτεται η φωτο (σελ. 60)]

μουσικό διαγωνισμό του Απόλλωνα με τον Μαρσούα). Στο τρίτο μέρος του δελτίου βρίσκονται οι τίτλοι της βιβλιογραφίας όπου συναντάται η παράσταση και η φωτογραφία αυτής.

Αφού γίνει η καταγραφή και η περιγραφή της παράστασης, ο μουσικός εικονογράφος πρέπει να συνηπολογήσει όλα τα δεδομένα της παράστασης, να την συγκρίνει με άλλες όμοιες με αυτήν και να καταλήξει σε αποτελέσματα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει στη συγκεκριμένη παράσταση το βιβλίο που κρατάει η Μούσα στα αριστερά του Μαρσούα³, ενώ μέσω του μύθου διαφαίνεται η κριτική που δέχτηκε ο αυλός καθώς θεωρήθηκε όργανο ξένο και βαρβαρικό. Ο Απόλλωνας, εκφραστής της ελληνικής παράδοσης και της κιθαριστικής τέχνης υπερισχύει του Μαρσούα που εκφράζει την ξένη πολιτιστική επίδραση. Με την σκληρή τιμωρία του Μαρσούα επιχειρείται να δοθεί ένα μήνυμα σε όσους ήθελαν να εισάγουν την ξένη μουσική στην παράδοση των Αθηναίων καθώς και να διαφανεί η πολιτιστική ανωτερότητα της Αθήνας και της κιθαριστικής τέχνης, έναντι της Βοιωτίας και της αυλικής τέχνης.

Θα μπορούσα να επεκταθώ και σε άλλα προβλήματα που μπορεί να συναντήσει ο μουσικός εικονογράφος, όπως και στις μεθόδους και τεχνικές που εξασφαλίζουν στον εικονογράφο μια αντικειμενικά αποδεκτή ανάλυση μιας εικόνας, αλλά στόχος του άρθρου είναι οι δυνατότητες χρησιμοποίησης μιας απεικόνισης μουσικού θέματος ως εργαλείο για τη διδασκαλία της μουσικής. Η προσέγγιση συνεπώς θα στηριχθεί στα τρία στάδια του Panofsky (1950) που προαναφέρθηκαν και τα οποία θα χρησιμοποιηθούν στην προσέγγιση της διδασκαλίας της μουσικής.

Με αφορμή την παραπάνω παράσταση στην απουλική πελί-

2. Η συβήνη είναι η θήκη των αυλών, το γλωττοκομείο η θήκη των γλωττίδων των αυλών, ενώ το ειλητάριο είναι το κυλινδρικό βιβλίο.

3. Οι μουσικολόγοι συμφωνούν ότι οι κουκκίδες προδίδουν σημειογραφία (μουσική:). Κρίνοντας από τη θέση του βιβλίου, ο Rohlmann (1976: 61) θεωρεί ότι η Μούσα πρέπει να το κρατάει για να διαβάξει ο Μαρσούας,

κη του Αρχαιολογικού Μουσείου της Νεάπολης, θα επιχειρήσω μια πρόταση για τη διδασκαλία της μουσικής μέσω της μουσικής εικονογραφίας. Οι Διονυσίου και Αγγελίδου (2006) έχουν εφαρμόσει ένα πιλοτικό πειραματικό πρόγραμμα γνωριμίας των παιδιών Δ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου με τα όργανα της αρχαίας ελληνικής μουσικής μέσα από τη μουσική εικονογραφία με πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα στην επαφή των παιδιών με τη μουσική αυτή. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ένα μεγάλο μέρος του εικονογραφικού υλικού που μελετά ο μουσικός εικονογράφος σχετίζεται με τη μυθολογία, η καλή γνώση της οποίας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη μελέτη της αρχαίας ελληνικής μουσικής μέσω της μουσικής εικονογραφίας. Η ελληνική μυθολογία όμως γοπεύει και τους μικρούς μαθητές και για το λόγο αυτό μπορεί να αποδειχθεί σημαντικό βοήθημα στα χέρια του μουσικοπαιδαγωγού.

Είναι αρκετοί οι αρχαιοελληνικοί μύθοι που συνδέονται με τη μουσική⁴ και καλό θα ήταν οι μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με αυτούς τους μύθους ώστε να μπορούν μόνοι τους να εντοπίσουν το θέμα της παράστασης που θα τους δοθεί. Οι μύθοι που σχετίζονται με το θέμα της παραπάνω παράστασης είναι η εφεύρεση της λύρας-χέλους από τον Ερμή⁵, η κατασκευή των διπλών αυλών από την Αθηνά και ο μουσικός αγώνας του Απόλλωνα με τον Μαρσούα⁶. Παρακάτω παρατίθενται συνοπτικά οι μύθοι.

Για την εφεύρεση της λύρας ο μύθος αναφέρει: «Ο Ερμής, υιός της Μαίας και του Δία, γεννήθηκε σε μια σπηλιά στο όρος Κυλλήνη της Αρκαδίας, και την πρώτη μέρα της ζωής του έφυγε από την σπηλιά, κρυφά από την μητέρα του, και πήγε στον Όλυμπο από όπου έκλεψε το κοπάδι των βοδιών του αδελφού του, τού Απόλλωνα, και τα οδήγησε στην Πελοπόννησο. Στα πόδια των ζώων έδεσε κλαριά δέντρων ώστε να σβήνονται τα ίχνη από τα πατήματά τους. Στο δρόμο της επιστροφής συνάντησε έναν γέροντα αγρότη και του έδωσε μια αγελάδα για να μην μαρτυρήσει ότι τον είδε με το κοπάδι του Απόλλωνα. Επειδή όμως δεν είχε εμπιστοσύνη στο γέροντα, άλλαξε μορφή και ξαναγύρισε και ρώτησε τον αγρότη αν είχε δει ένα παιδί με ένα κοπάδι αγελάδες. Μάλιστα του υποσχέθηκε ότι θα του έδινε δυο αγελάδες για του πει την αλήθεια. Ο γέροντας παρασύρθηκε και πρόδωσε τον Ερμή και τότε ο μικρός θεός θύμωσε και τον μεταμόρφωσε σε βράχο. Έπειτα συνέχισε το ταξίδι του και όταν έφτασε στην σπηλιά, στο όρος Κυλλήνη, έκρυψε μέσα το κοπάδι. Εκεί είδε μια χελώνα και καθώς την παρατηρούσε σκέφτηκε ότι θα μπορούσε να βγάλει ήχο και έτσι έγδαρε το ζωντανό μέρος της χελώνας και κράτησε μόνον το καβούκι που το χρησιμοποίησε για ηχείο, το κάλυψε με δέρμα βοδιού, έβαλε δυο ξύλα για βραχίονες και ένα άλλο για ζυγό και πάνω του έδεσε επτά χορδές που τις έφτιαξε από έντερα (ή τένοντες) βοδιού. Έτσι έφτιαξε τη λύρα - χέλυ. Στο μεταξύ ο Απόλλωνας ανακάλυψε την κλοπή του κοπαδιού του και πήγε να το βρει. Έφτασε στην σπηλιά πολύ θυμωμένος και ο Ερμής για να τον ηρεμήσει του έπαιξε λύρα. Ο Απόλλωνας εντυπωσιάστηκε και μαγεύτηκε από τον ήχο της λύρας και ζήτησε από τον αδελφό του να του χαρίσει το όργανο. Εκείνος δέχτηκε και έτσι

η λύρα έγινε το όργανο του Απόλλωνα» (Κακριδής, 1986: 165-171).

Για την εφεύρεση των διπλών αυλών υπάρχουν πολλές αναφορές. Εδώ παρουσιάζεται αυτή της θεάς Αθηνάς⁷ γιατί το πρόσωπό της είναι πιο οικείο στους μαθητές. «Η Αθηνά, θεά της σοφίας, είχε επινοήσει τους διπλούς αυλούς θέλοντας να μιμηθεί το σφύριγμα από τα φίδια που είχαν αντί για μαλλιά οι Γοργόνες στα κεφάλια τους. Μια μέρα που η Αθηνά έπαιζε διπλούς αυλούς δίπλα από ένα ποτάμι, είδε το πρόσωπό της να αντανακλάται μέσα στο νερό και τρόμαξε. Τα μάγουλά της ήταν φουσκωμένα και το πρόσωπό της κόκκινο από την προσπάθεια που έκανε για να παράξει τον ήχο. Της φάνηκε λοιπόν ότι το παίξιμο των αυλών την έκανε πολύ άσχημη και τους πέταξε μακριά. Αυτοί, από τα δυνατά χέρια της θεάς, έπεσαν στη Φρυγία και εκεί τους βρήκε ο σάτυρος Μαρσούας» (Κακριδής, 1986: 110).

Κρίνεται χρήσιμο να αναφερθούν στους μαθητές οι παραπάνω μύθοι, πριν διδαχτεί ο βασικός μύθος της παράστασης που είναι ο μουσικός αγώνας μεταξύ του Απόλλωνα και του Μαρσούα. Κάτι τέτοιο βοηθά τους μαθητές να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα πρόσωπα και τα γεγονότα που εξιστορεί ο μύθος. «Ο Μαρσούας βρήκε τους διπλούς αυλούς που είχε πετάξει στη Φρυγία η θεά Αθηνά και έπαιξε μ' αυτούς πολύ ωραίες μελωδίες. Κάποτε λοιπόν έγινε δεξιοτέχνης στο παίξιμο των αυλών και τόλμησε να παινευτεί ότι ήταν καλύτερος από τον θεό της μουσικής, τον Απόλλωνα. Όταν το έμαθε αυτό ο θεός θύμωσε πολύ και κάλεσε τον σάτυρο Μαρσούα σε έναν μουσικό διαγωνισμό. Κριτές θα ήταν οι Μούσες και το έπαθλο του νικητή θα ήταν να κάνει τον αντίπαλό του ό, τι ήθελε.

Όταν ο Απόλλωνας άκουσε τον Μαρσούα να παίζει κατάλαβε ότι ήταν πραγματικά καλός και τότε σκαρφίστηκε ένα τέχνασμα για να χάσει ο Μαρσούας. Ζήτησε να παίξουν με τα όργανά τους γυρισμένα ανάποδα. Η κιθάρα (ή η λύρα σε πολλές απεικονίσεις) του Απόλλωνα, σαν έγχορδο όργανο μπορούσε να παιχτεί και ανάποδα αλλά κρατώντας τους πνευστούς διπλούς αυλούς ανάποδα, είναι αδύνατον να παραχθεί ο ήχος. Έτσι νικητής ανακηρύχτηκε ο Απόλλωνας και διέταξε να κρεμάσουν τον Μαρσούα από μια ψηλή βελανιδιά και να τον γδάρουν ζωντανό για να τιμωρηθεί που τόλμησε να συγκρίνει τον εαυτό του με έναν θεό» (Κακριδής, 1986: 152). Ακολουθεί ένας προτεινόμενος τρόπος διδασκαλίας μουσικής ξεκινώντας από τους αρχαιοελληνικούς μύθους.

- Ο εκπαιδευτικός της μουσικής διηγείται τους μύθους στους μαθητές του από μνήμης ή, αν αυτό δεν είναι δυνατόν, τους διαβάζει εκφραστικά, σαν παραμύθι.
- Έπειτα ζητά από τα παιδιά να πουν την περίληψη του μύθου που τους αφηγήθηκε. Ένας μαθητής/μαθήτρια λέει προφορικά την περίληψη του μύθου και αν χρειαστεί συμπληρώνουν κι άλλοι.
- Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει την παράσταση της απουλικής πελίκης, όπου απεικονίζεται ο μουσικός διαγωνισμός του Απόλλωνα με τον Μαρσούα μέσα από φωτογραφικό υλικό ή/και σκίτσα (από προβολέα ή δίνοντας φωτοτυπίες με τις απεικονίσεις στους μαθητές).

4. Ενδεικτικά αναφέρω τον Πάνα και την κατασκευή της σύριγγας, τον Ορφέα και την Ευρυδίκη, το μουσικό αγώνα του Απόλλωνα με τον Θάμυρι και το φόνο του Λίνου από τον Ηρακλή. Βλ. επίσης και Αλεξοπούλου (2003).

5. Ο μύθος υπάρχει σε πολλές πηγές, όπως στον Ομηρικό Ύμνο στον Ερμή και στο σατυρικό έργο του Σοφο-

• Ζητά από τα παιδιά να εκφράσουν τι παρατηρούν και τα σημειώνει στον πίνακα, επισημαίνοντας τα σημεία που πρέπει να προσέξουν, ενώ παράλληλα τονίζει τη ζητούμενη ορολογία και αναφέρει τα βασικά οργανολογικά χαρακτηριστικά των οργάνων. Ο εκπαιδευτικός τονίζει τα σύμβολα της κάθε μορφής, ώστε αυτή να είναι αναγνωρίσιμη στους μαθητές όταν τους δοθούν άγνωστες εικόνες. Απαντάει στα ερωτήματά τους προσπαθώντας να οδηγήσει την τάξη σε προβληματισμό και διάλογο για το κάθε θέμα.

Χρησιμοποιείται δηλαδή η μέθοδος παρατήρησης που προτείνει η Abercombie (1985) για την ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης, η οποία ακολουθεί τα παρακάτω βήματα: διαχωρίζεται η τάξη σε ομάδες, μελετάται ένα αντικείμενο με παρατήρηση, ακολουθεί καταιγισμός απόψεων από τα μέλη κάθε ομάδας, ένα παιδί καταγράφει όλες τις ιδέες που ειπώθηκαν στην ομάδα του, ακολουθεί ομαδική συζήτηση μέσα από την οποία οι ιδέες των παιδιών δεν κρίνονται, αλλά αξιολογούνται από τα ίδια, αναδεικνύονται και επαίνονται οι καλές.

Η διαδικασία αυτή είναι το πρώτο στάδιο που αναφέρει ο Panofsky (1950), δηλαδή η προ-εικονογραφική περιγραφή, κατά την οποία διαμορφώνεται η πρώτη ερμηνεία με την αναγνώριση του θέματος της παράστασης μέσω της παρατήρησης των εικόνων. Αυτή η διαδικασία είναι μια δημιουργική και ευχάριστη δραστηριότητα για τα παιδιά και συνάμα αποτελεί το εισαγωγικό στάδιο γνωριμίας με το αντικείμενο. Στη συνέχεια προχωρούμε στο επόμενο στάδιο.

- Ο μουσικοπαιδαγωγός χωρίζει την τάξη σε ομάδες, περίπου των 5 ατόμων και δίνει μια άγνωστη εικόνα με το ίδιο θέμα (το μουσικό αγώνα του Μαρσύα με τον Απόλλωνα) σε κάθε ομάδα (εικόνες 1, 2 και 3).
- Δίνεται χρόνος στα παιδιά να παρατηρήσουν τη φωτογραφία για 5' περίπου και να σημειώσουν γραπτά τα κύρια σημεία της εικόνας, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα χαρακτηριστικά των οργάνων.
- Μετά το τέλος της μελέτης του φωτογραφικού υλικού, κάθε ομάδα παρουσιάζει και εξηγεί τη φωτογραφία (που παρουσιάζεται τώρα σε προβολέα) στην υπόλοιπη τάξη.

Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τη συζήτηση, επεμβαίνει όπου χρειάζεται για να εξηγήσει την ορολογία κάποιου θέματος που αναφέρουν τα παιδιά, για να επισημάνει κάτι που διέφυγε της προσοχής των παιδιών, για να απαντήσει σε ερωτήσεις ή να διορθώσει κάτι που λέγεται.

Μουσικός αγώνας του Απόλλωνα με τον Μαρσύα (Ruvo di Puglia, Συλλογή Jatta, αρ. 1364)



Για την προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής μουσικής μέσω της μυθολογίας μπορεί κανείς να προτείνει πολλές δραστηριότητες, ανάλογα με τη φαντασία και τον χρόνο που μπορεί να διαθέσει. Παρακάτω περιγράφω μια δραστηριότητα στην οποία προσπάθησα να συγκεράσω το συμβολισμό της ελληνικής αρχαιότητας και την απεικόνισή του στα αρχαιολογικά ευρήματα, με την όρεξη για παρατήρηση και παιχνίδι ενός παιδιού σχολικής ηλικίας.

- Ο εκπαιδευτικός έχει ετοιμάσει καρτέλες διαστάσεων 15X10 εκ. στις οποίες εικονίζονται πρόσωπα ή σύμβολα που παρουσιάζονται στο παραπάνω μύθο, όπως ο Απόλλωνας, ο Μαρσύας, η Αθηνά, μια κιθάρα, μια περικεφαλαία κ.α. και τις μοιράζει τυχαία στους μαθητές, μαζί με ένα χαρτί ανάλογων διαστάσεων.
- Κάθε μαθητής πρέπει να αναγνωρίσει και να περιγράψει γραπτώς το πρόσωπο ή το σύμβολο που κρατάει και τη λειτουργία αυτού.
- Έπειτα ο εκπαιδευτικός μαζεύει τις περιγραφές των συμβόλων και τις διαβάζει δυνατά στην τάξη, αποφεύγοντας να ονοματίσει συγκεκριμένα σε ποιο αντικείμενο αναφέρεται.
- Κάθε μαθητής που ακούει την περιγραφή που έγραψε παρουσιάζεται στην τάξη και ο μαθητής του οποίου η καρτέλα συμπληρώνει την περιγραφή, σχηματίζει ζευγάρι με αυτόν και διαβάζεται στην τάξη η δική του περιγραφή.

Το παρακάτω παράδειγμα προέρχεται από δυο μαθητές τετάρτης δημοτικού. Ο ένας για την καρτέλα των διπλών αυλών έγραψε: «Μπορεί ο ένας να είναι πιο μακρύτερος από τον άλλον. Μοιάζουν με δυο φλογέρες, αλλά είναι διαφορετικές. Είναι δύσκολο να παίξεις δυο μαζί. Μπορεί να είναι από καλάμι, κόκαλο ή δεν ξέρω από τι άλλο». Το παιδί που έγραψε την περιγραφή πλησιάζει τη δασκάλα και ο μαθητής που έχει την καρτέλα όπου εικονίζεται ο Μαρσύας, έρχεται, στέκεται δίπλα από

Μουσικός αγώνας του Απόλλωνα με τον Μαρσύα (Μαδρίτη, Museo Arqueológico Nacional, αρ. 32661, L. 150)



τον προηγούμενο και διαβάζει τη δική του περιγραφή: «Έχω ουρά αλόγου και είμαι ο καλύτερος μουσικός. Τώρα όμως θα με κρεμάσουν τον καημένο». Μου έχει συμβεί μετά την περιγραφή των διπλών αυλών να έρθει και ο μαθητής με την καρτέλα της Αθηνάς. Σ' αυτήν την περίπτωση, αφού διαβαστεί και η δική της περιγραφή, ο δάσκαλος ζητά και το παιδί με το σύμβολο της Αθηνάς, δηλαδή την περικεφαλαία.

- Όταν ολοκληρωθούν οι περιγραφές οι μαθητές, ανάλογα με τους ρόλους που έχουν, χωρίζονται σε δυο βασικές ομάδες. Στην πρώτη ανήκουν αυτοί που σχετίζονται με τον Απόλλωνα (θεοί του Ολύμπου, μούσες κ.α.) και στη δεύτερη με τον Μαρ-

σούα (σάτυροι, μαινάδες κ.α.), στήνοντας έτσι το σκηνικό για τη δραματοποίηση του συγκεκριμένου μύθου.

- Ο εκπαιδευτικός έχει γράψει λόγια για κάθε πρόσωπο, ή αφήνει τα παιδιά να γράψουν σε διαλόγους ένα θεατρικό κείμενο που να περιγράφει το μύθο ή εναλλακτικά μπορούν οι μαθητές να αυτοσχεδιάσουν πάνω στον δοσμένο μύθο.

Οι θεατρικές δραστηριότητες στο σχολείο δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τον εαυτό τους αλλά και το ρόλο τους σαν αντικείμενο μελέτης. Μέσα από την ερμηνεία του ρόλου του, κάθε παιδί χρησιμοποιεί τη διαφορετικότητά του, την έμφυτη ικανότητά του στο θεατρικό αυτοσχεδιασμό, τη μνήμη και τη φαντασία του, ενώ παράλληλα αναπτύσσει το λόγο και την κίνησή του. Με τη δραματοποίηση του μύθου στη θεατρική σκηνή, οι μικροί μαθητές ταξιδεύουν και μεταφέρονται με την ψυχή και το σώμα στο μαγικό χώρο και χρόνο του μύθου, καταφέροντας έτσι να αναπτύξουν αφαιρετική σκέψη.

Με αφορμή τον παραπάνω μύθο και τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής μουσικής, μπορούν να αναπτυχθούν πολλές μουσικές δραστηριότητες στην τάξη όπως τραγούδι, ακρόαση, εκτέλεση μουσικής σε όργανα κ.α. Ως προς το τραγούδι θα μπορούσαν να διδαχθούν ο *Επιτάφιος* του Σεικίλου και τα Κάλαντα του Μάρτη⁸, ενώ για ακρόαση προτείνονται ο *Επιτάφιος* του Σεικίλου, το Α΄ στάσιμο της τραγωδίας *Ορέστης* του Ευριπίδη, αλλά και σύγχρονες συνθέσεις με αρχαιοελληνικά θέματα. Η εκτέλεση της αρχαίας ελληνικής μουσικής παρουσιάζει μεγάλες δυσκολίες, ιδιαίτερα από παιδιά μικρής ηλικίας, αλλά ο *Επιτάφιος* και το Α΄ στάσιμο της τραγωδίας *Ορέστης* μπορούν να ερμηνευτούν ικανοποιητικά. Ιδιαίτερα το δεύτερο μπορεί εύκολα να ενορχηστωθεί για φλογέρες, μεταλλόφωνα και άλλα κρουστά Orff.

Επιχειρήθηκε μία διερεύνηση των οριζόντων που ανοίγει η χρήση της μουσικής εικονογραφίας στη διδασκαλία της μουσικής στη σχολική τάξη. Η μουσική εικονογραφία προσφέρει άφθονο υλικό για πολύ ενδιαφέρουσες δραστηριότητες και οι παραπάνω είναι απλώς ένα μικρό δείγμα από τις άπειρες που θα μπορούσε να κάνει ο εκπαιδευτικός της μουσικής, ανάλογα με το χρόνο, το θέμα ή τις εικόνες που διαθέτει. Κατά την γνώμη μου, η μουσική εικονογραφία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης με τις απαραίτητες κάθε φορά τροποποιήσεις στις δραστηριότητες.

**Μουσικός αγώνας του Απόλλωνα
με τον Μαρσύα
(Ιδιωτική Συλλογή)**



8. «Κάλαντα του Μάρτη» (Καταγραφή του S. Baud-Bovy, 1935, στο Baud-Bovy, 1984: 96, 121). Τα κάλαντα του Μάρτη είναι κατά τον Baud-Bovy (1946) ένα αρχαίο τραγούδι που τραγουδιόταν για τον ερχομό της άνοιξης και χρονολογείται από τον 6ο π.Χ. αιώνα. Μία παραλλαγή του τραγουδιέται, γνωστή ως Χελιδόνισμα (Παραδοσιακά κάλαντα από την Αιανή Κοζάνης) (Καταγραφή Δ. Σαμίου, Σαμίου, 1995) τραγουδιέται και στις μέρες μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abercrombie, M.L.J. (1986) *Δημιουργική Διδασκαλία και Μάθηση: Η ανατομία της σκέψης*. Μτφ: Μακαλάκη. Αθήνα: Gutenberg.
- Ausoni, A. (2005) *I Dizionari dell' Arte: La musica*. Milano: Electa.
- Αλεξοπούλου Α. (2003) «Θεοί και μυθικά πρόσωπα που σχετίζονται με τη μουσική». Στο Dons des Muses. Musique et danse dans la Grèce ancienne - Μουσών Δώρα. *Μουσικοί και χορευτικοί απόηχοι από την αρχαία Ελλάδα* (Κατάλογος Έκθεσης, *Musées royaux d' Art et d' Histoire - Musée du Cinquantenaire*, Bruxelles 2003). Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού, Διεύθυνση Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων
- Baud-Bovy, S. (1984) Δοκίμιο για το Ελληνικό Δημοτικό Τραγούδι. Σημείωμα του Φοίβου Ανωγειανάκη. Συνοδεύεται από 2 κασέτες. Ναύπλιο: Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα.
- Belis, A. (1999) *Η καθημερινή ζωή των μουσικών στην αρχαιότητα*. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Γιάννου, Δ., Γουλάκη-Βουτυρά, Α., Θέμελης, Δ. (1998) *Ελληνική και Ευρωπαϊκή Μουσική*. Εικονογραφημένη Ιστορική Εισαγωγή. Θεσσαλονίκη: Έκδοση Φίλων Μουσικής Θεσσαλονίκης.
- Γουλάκη-Βουτυρά, Α. (1994) «Μουσική Εικονογραφία». *Μουσικοτροπίες*, 3: 29-30.
- Goulaki-Voutira, A. (1991) "Observations on domestic music making in vase paintings of the fifth century B.C.", *Imago Musicae*, VII: 73-94.
- Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (2006) «Τα όργανα της Αρχαίας Ελληνικής Μουσικής μέσα από αναπαραστάσεις θεών σε αρχαιοελληνικά αγγεία», στο Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΕΜΑΠΕ. Αθήνα, 15-17 Απριλίου 2005 (υπό έκδοση).
- Haar, J. (1995) "Music as Visual Language" Meaning in the visual arts: views from the outside: a centennial commemoration of Erwin Panofsky (1892-1968) Princeton: Institute for Advanced study.
- Κακριδής, Ι. (Εποπτ.) (1986) *Ελληνική Μυθολογία*. Τόμος 2ος (6 τόμοι). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Mayer-Brown, H. (1985) "Iconography of music". *New Grove Dictionary of Music and Musicians*. S. Sadie (Eds.). Vol. 9: 11-19. London: Macmillan
- Panofsky, W. (1950) *Studies in Iconology*. New York: Oxford University Press
- Rosand, E. (1995) "Music and Iconology". Meaning in the visual arts: views from the outside: a centennial commemoration of Erwin Panofsky (1892-1968) Princeton: Institute for Advanced study.
- Seebass, T. (2001) "Iconography". *New Grove Dictionary of Music and Musicians*. S. Sadie and J. Tyrrell (Eds.). Vol. 12: 54-71. London: Macmillan.

Διδακτική του Θεάτρου: Σχολές, μέθοδοι, τεχνικές, τάσεις και η αξιοποίησή τους ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Η διδακτική του θεάτρου άρχισε να είναι ένα αντικείμενο μελέτης (και εφαρμογής) κυρίως τα τελευταία χρόνια, με την διεύρυνση της θεατρικής αγωγής στα σχολεία και τη διδασκαλία αναλόγων μαθημάτων βιωματικού, θεωρητικού και εκπαιδευτικού περιεχομένου ταυτόχρονα, από τις παιδαγωγικές και θεατρολογικές σχολές. Η κυρίαρχη πρακτική της θεατρικής έκφρασης, στα σχολεία και τα ερασιτεχνικά εργαστήρια, Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ, διανθίστηκε και σε πολλές περιπτώσεις αντικαταστάθηκε από μια πιο εργαστηριακή προσέγγιση του θεάτρου κα με στόχο όχι την οργανωμένη παραγωγή ενός «καλλιτεχνικού» έργου αλλά τη διεύρυνση της επικοινωνίας και την αναζήτηση των εκφραστικών μέσων των μαθητών και των ερασιτεχνών του θεάτρου.

«Η παιδαγωγική πράξη δεν έχει ανάγκη από ένα σχολικό θέατρο που να απευθύνεται στο κοινό. Κανονικά το παν πρέπει να εξαντλείται στις δοκιμές των μεταμορφώσεων. Ένα καλό κριτήριο για το κατά πόσο το σχολικό θέατρο βαδίζει σε παιδαγωγικό δρόμο είναι η θεατρική εμπειρία να μην φτάνει ποτέ στη δημόσια επίδειξη.»
(Γεωργουσόπουλος, 1994).



Μέσα στη δεκαετία του 1970 (όχι πολύ αργότερα από τη θεσμοθετημένη του εμφάνιση και σε άλλες δυτικές χώρες), εμφανίστηκε αποφασιστικά στην Ελλάδα ο όρος «θεατρικό παιχνίδι» (στην αρχή με διάφορες εκδοχές όπως συμβολικό παιχνίδι, δραματικό παιχνίδι κτλ). Αυτή η νέα πρακτική αφομοιώθηκε γρήγορα από την περιφερειακή δράση των δημοτικών κυρίως σχολείων, μέσα από εργαστήρια που οργάνωναν οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, και άρχισε να αποτελεί μια ανεξάρτητη αλλά πολύ αγαπητή δραστηριότητα για τα παιδιά εκτός εγκύκλιου προγράμματος. As ορίσουμε ως ελάχιστη διάσταση του θεατρικού παιχνιδιού τη δυνατότητα ενός ή μιας ομάδας ενηλίκων να δημιουργήσουν με την γνώση και την εμπειρία τους, σε ανοιχτό ή κλειστό χώρο μια ατμόσφαιρα χαράς μέσα από το παιχνίδι και το θεατρικό αυτοσχεδιασμό, με στόχο τη διεύρυνση της επικοινωνίας και τη θεατρική σύνθεση.

Το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσεται μέσα από μια μεθοδολογία που εμπεριέχει δράσεις ενεργοποίησης, παρατηρητικότητας, συνεργασίας και περιπέτειας. Σε αυτές κυρίαρχος είναι ο ρόλος του εμπυχωτή, που μέσα από μια διαδοχή ρόλων και κοινών δράσεων οδηγεί τα παιδιά σε κάποιες θεατρικές συμβάσεις ή ιστορίες, οργανώνοντας και κατευθύνοντας τις δράσεις του συνόλου της ομάδας. Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια διαδικασία και μια εφαρμογή με συγκεκριμένη μέθοδο και κυρίως στόχο, δεν είναι απλά μια απασχόληση. Στόχος είναι μια ομάδα να μπορεί σιγά-σιγά να λειτουργεί πυρηνικά, να αποκτήσει ταυτότητα μέσα από την θεατρική επικοινωνία, να βρίσκεται σε δημιουργική ετοιμότητα να υιοθετήσει, με θεατρικό τρόπο, αυτά που συμβαίνουν στην καθημερινή ζωή. Δεν είναι μια τυχαία, και χωρίς διάρκεια, απασχόληση για τα μικρά παιδιά.

Στην Ελλάδα, και μάλιστα από ανθρώπους με σπουδές στο εξωτερικό, αφού το ελληνικό παιδαγωγικό σύστημα έχει διαφορετική (πιο παραδοσιακή) διάρθρωση, εμφανίστηκε πριν από αρκετά πλέον χρόνια και μια ομάδα θεατροπαιδαγωγών με εξειδίκευση στο «Θέατρο στην εκπαίδευση» ή

«Εκπαιδευτικό Δράμα» που ορίζουν (στην επίσημη ιστοσελίδα τους) ως:

«...μια αυστηρά δομημένη παιδαγωγική διαδικασία, η οποία χρησιμοποιεί τη θεατρική φόρμα, τις τεχνικές δηλαδή και τα εργαλεία της Δραματικής Τέχνης με σκοπό την ολόπλευρη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων καθώς και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο. Έμφαση δίνεται εδώ στη διαδικασία σε αντίθεση με το 'πρόϊόν', γι' αυτό και χρησιμοποιείται ο όρος Δράμα που αναφέρεται στη δράση που συντελείται στο εδώ και στο τώρα, και όχι στην προετοιμασία ενός δρώμενου με σκοπό τη 'θέασή' του από κάποιους τρίτους. Χωρίς να αποκλείεται, η δημιουργία θεατρικής παράστασης δεν αποτελεί προϋπόθεση, ούτε βασικό στόχο μιας διαδικασίας Εκπαιδευτικού Δράματος» (Λάζου, 2005).

Το εκπαιδευτικό δράμα διευρύνει τη χρήση των θεατρικών πρακτικών πέρα από την εκ προθέσεως συμμετοχή σε μια θεατρική, εξωσχολική ομάδα, θεσμοθετεί το θέατρο ως μέσο διδασκαλίας όλων των μαθημάτων ή καλύτερα, των εμπειριών της ζωής. Εκεί είναι που διαφέρει ίσως με το θεατρικό παιχνίδι. Ο στόχος του δεν είναι η κατά βάση ανάπτυξη της επικοινωνίας, της εκγύμνασης της φαντασίας, της κοινω-

ΠΡΩΤΗ, ΔΕΥΤΕΡΑ & ΤΡΙΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

- Ο εμπυχωτής σε ρόλο: ρόλοι μέσα από το παιχνίδι. Δυναμική της ομάδας.

Βλ. παιχνίδι ρομπότ όπου ο εμπυχωτής γίνεται ρομπότ και ενεργοποιεί τα παιδιά σε διάφορες δράσεις μαζί του.

ΤΕΤΑΡΤΗ & ΠΕΜΠΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

- Ο εμπυχωτής μπορεί να μπει σε κάποιο θέμα, ξεκινώντας ως ρόλος αλλά απλώνοντας τη δράση.

Ας πούμε η συζήτηση είναι για ένα βάζο πολύ πολύτιμο που ο εμπυχωτής βρήκε σπασμένο μέσα στο σπίτι. Τα παιδιά μπορούν να μπουν σε μια συζήτηση γιατί το βάζο μπορεί να είναι σημαντικό και τι μπορούν να κάνουν για να επανορθώσουν. Τι θεωρούμε ως σημαντικό;

ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ & Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

- Στη ηλικία αυτή μπορούμε να λει-

νικοποίησης, αλλά παράλληλα η διδασκαλία κάποιων γνωστικών αντικειμένων μέσα από τις συμβάσεις του θεάτρου.

Στην παράθεση όλων αυτών προστίθεται και η ευρύτερη κατηγορία της «Θεατρικής Αγωγής», η μόνη θεσμικά υποστηριγμένη θεατρική δραστηριότητα στο δημοτικό σχολείο, που ως βασικές κατευθύνσεις «την έμφαση εξίσου στο θεωρητικό επίπεδο επαφής των μαθητών με δεδομένα και έννοιες του θεάτρου και στην πρακτική εφαρμογή, δηλαδή την υλοποίηση απλών συνθέσεων ή σύνθετων καταστάσεων που απορρέουν από δραματοποιήσεις, χάπενινγκ, σκετς ή παραστάσεις... το θέατρο ως αυτοτελές μάθημα στο πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έρχεται να βοηθήσει στην ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να συμβάλλει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών. Εκτός από τη γραμματολογική ένταση του θεατρικού κειμένου, τις ιδέες, τα μηνύματα κτλ, το δραματικό κείμενο χρειάζεται δημιουργική παράσταση».

Η εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας καθορίζει μάλιστα τα ζητούμενα για τις βαθμίδες εκπαίδευσης του δημοτικού σχολείου ως εξής:

- Α, Β, Γ Δημοτικού: θεατρικός αυτοσχεδιασμός, εργαστήριο γραφής, δραματοποίηση, σκετς, παρακολούθηση και ανάλυση θεατρικών παραστάσεων.
- Δ, Ε, Στ Δημοτικού: θεατρικό αναλόγιο, θεατρικό δρώμενο (χάπενινγκ), θεατρική παράσταση.

Μπορούμε να πούμε ότι το θέατρο στην εκπαίδευση έχει δύο μεγάλους κύκλους.

- Από την μία είναι αυτοί που κάνουνε θέατρο με τους μαθητές με σκοπό να οδηγηθούν σε ένα άμεσο θεατρικό αποτέλεσμα, στην παράσταση και μάλιστα με καλλιτεχνικούς όρους, μερικούς μάλιστα εντελώς αντιπαιδαγωγικούς όπως η διαδικασία της διανομής. Ο Βασίλης Ρώτας, κάπου στη δεκαετία του 1930 δίνει την πιο σαφή οδηγία: «Αφού ετοιμάσουμε το θέατρό μας (εννοεί ότι έχουμε βρει το κείμενο και το χώρο που θα παιχθεί) έχουμε ανάγκη από ηθοποιούς, τους οποίους θα διαλέξουμε ανάμεσα στα παιδιά και τα κορίτσια του σχολείου» (Ρώτας, χ.χ.). Η θεατρική παράσταση ενθαρρύνεται από την Πολιτεία (από την θεσμοθέτηση των Πανελληνίων Μαθητικών

τουργήσουμε με παραγγέλματα. Ο εμπυχωτής μπορεί να μπει σε τεχνικές αλλά να βρει πώς θα τις συνδέσει μεταξύ τους.

Θέμα: Η Ανεργία. Μέσα από αυτοσχεδιασμούς, παιχνίδια και κινήσεις στο χώρο. Συνθήκη: είμαστε ένα γραφείο εύρεσης εργασίας: έρχονται οι μαθητές και το θέμα είναι: δείξε μας τι δουλειά μπορείς να κάνεις. Τεχνικές σχετίζονται με την εκφορά της πληροφορίας. Πώς θα εκφέρουμε αυτό που θέλουμε να πούμε;

Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ & Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
• Τεχνικές θεάτρου. Στάδιο όπου μπορούμε να επιλέξουμε κομμάτια θεάτρου και οργανωμένων διαλόγων. Ηλικιακή φάση που αγγίζει το «κανονικό» θέατρο.

Αγώνων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 1994) και δικαιώνει τους καθηγητές που τόσα χρόνια έχουν ιδρώσει πάνω στο σανίδι με τους μαθητές τους.

- Από την άλλη, υπάρχει η τάση να κάνουμε θέατρο ως ένα εργαστήριο ελεύθερο, χωρίς την υποχρέωση της σκηνικής ανταπόδοσης και με προτεραιότητες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές, όπου η καλλιτεχνική έκφραση είναι το μέσον όχι το αποτέλεσμα. Αυτή η τάση είναι σχεδόν απαιτούμενο στο εκπαιδευτικό θέατρο όπου η θεατρική έκφραση είναι ένα εργαλείο, ένα ενδιαμέσο για να φτάσουμε σε άλλες, ούτως ή άλλως, αναζητήσεις.

Αυτά, μαζί με την ελπίδα των επίσημων και ανεπίσημων φορέων ότι στο μάθημα της θεατρικής Αγωγής θα φτιάξουμε ένα καλύτερο αυριανό θεατρικό κοινό δημιουργούν την ανάγκη ενός νέου προσδιορισμού: να βρούμε πού τέμνονται οι δύο κύκλοι της καλλιτεχνίας και της παιδαγωγικής. Πώς μπορούμε μέσα από παιδαγωγικές μεθόδους χρήσιμες για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του

παιδιού να οδηγηθούμε σταδιακά από την ελεύθερη δράση σε ένα σκηνικό αποτέλεσμα και αργότερα, μαζί με μια διευρυμένη αισθητική χειραφέτηση, σε μια οργανωμένη ανοιχτή παράσταση.

Για το λόγο αυτό νομίζω πως θα μπορούσαμε να προτείνουμε μια διαδικασία, διαφορετική μάλλον από αυτήν που προτείνει το υπουργείο αλλά που θέτει τον εμπυκωτή- δάσκαλο- θεατρολόγο σε μια πιο δελεαστική διαδικασία σε σχέση με το διδακτικό του αντικείμενο και την χρήσιμη αφομοίωσή τους από τις προσληπτικές ικανότητες των παιδιών των μικρών ηλικιών.

Όπως αναφέρει ο Κώστας Γεωργουσόπουλος: «Το θέατρο στο σχολείο είναι μέσο, δεν είναι σκοπός... Σκοπός του σχολικού θεάτρου δεν είναι η δημιουργία ηθοποιών ή θεατρικών συγγραφέων αλλά η αναζήτηση, μέσω της θεατρικής εμπειρίας ευαισθησιών που μόνο μέσα από το θέατρο ανιχνεύονται.» (Γεωργουσόπουλος, 1994).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γεωργουσόπουλος, Κ. (1994) «Δεκαπέντε όροι για το σχολικό θέατρο», στο Συλλογικό έργο «Το θέατρο στο σχολείο». Αθήνα: Έκδοση των Πανελλήνιων Αγώνων Μαθητικού Θεάτρου.

Λάζου, Έ. «Η παιδαγωγική αξία του παιδαγωγικού δράματος» στην ιστοσελίδα του συλλόγου Θέατρο στην Εκπαίδευση: www.edu.gr, Προσπελάστηκε: 15/11/05)

Ρώτας, Β. (x.x.) Οδηγός για σχολικές παραστάσεις. Αθήνα: Χ. Μπούρας. Επικαιρότητα. Πρώτη έκδοση



ΕΝΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΣΕ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ

ΧΡΗΣΤΟΥ ΜΠΟΥΛΩΤΗ: "ΚΟΥΔΟΥΝΙΑ ΜΕ ΠΑΤΑΤΕΣ ΣΤΟ ΦΟΥΡΝΟ"
ΕΚΔΟΣΕΙΣ: ΕΣΤΙΑ, ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ: ΦΩΤΕΙΝΗ ΣΤΕΦΑΝΙΔΗ

Ένα εικονογραφημένο βιβλίο που απευθύνεται σε παιδιά δεν έχει μόνο το κείμενο. Έχει και το ανάμεσα στις γραμμές, αυτό που κάθε αναγνώστης ή ακροατής αντιλαμβάνεται, προβάλλει, φαντασιώνεται. Έχει και τις εικόνες του που δίνουν μια άλλη διάσταση, το πέρα από το κείμενο, που λειτουργεί συμπληρωματικά και διευρύνει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία.

Επιλέξαμε την ιστορία του Χρ. Μπουλώτη Κουδούνια με πατάτες στο φούρνο για να την προσεγγίσουμε διαθεματικά, έχοντας την πεποίθηση πως ένα κείμενο λογοτεχνικό μπορεί να γίνει η αφορμή να ανοίξουν κι άλλοι ορίζοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα κείμενο που απευθύνεται στα παιδιά, πρέπει να τους χαρίζει πάνω απ' όλα την ευχαρίστηση, την απόλαυση, ενώ συγχρόνως να τα οδηγεί σ' ένα ταξίδι στη δημιουργικότητα και τη φαντασία.

Η ιστορία του Μπουλώτη είναι μια ανοιξιάτικη –πασχαλινή, θα λέγαμε– ιστορία που οδηγεί τον αναγνώστη αβίαστα σε ποικίλες μορφές τέχνης, σε τόπους και σε διαδρομές, σε ηχοχρώματα και ανατροπές. Με λίγα λόγια, η ιστορία έχει ως εξής:

Ακολουθώντας τον Αιμίλιο χαράζουμε κάποιους άξονες οι οποίοι επεκτείνονται ή περιορίζονται ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο των παιδιών:

- Ο Αιμίλιος μας δίνει την ευκαιρία να ανακαλύψουμε το φυσικό τοπίο της Ηπείρου, τη κλωρίδα και την πανίδα κι όσα κουβαλάει από τον τόπο του: τον λαϊκό μας πολιτισμό, τη δημοτική ηπειρώτικη μουσική.

- Ο Αιμίλιος με τη βοήθεια του Γιάννη ανακαλύπτει την Αθήνα: την Ακρόπολη, την Πλάκα, τα μουσεία, τον Εθνικό Κήπο. Μαζί του, παίρνουμε κι εμείς τα διάφορα είδη συγκοινωνίας και γνωρίζουμε τις γειτονιές της, τα νεοκλασικά της σπίτια, τη ζωή της, την ιστορία της. Από τα βουνά της Αττικής επιλέγουμε τον Υμηττό κι ανεβαίνουμε μαζί με τον Αιμίλιο για να παρατηρήσουμε την Αθήνα από ψηλά. Από κει μας δίνεται η ευ-

«'Από την Ήπειρο στην Αθήνα φτάνει το αρνάκι ο Αιμίλιος, μαζί με το θείο του Γιάννη, καβάλα σ' ένα ποδήλατο. Το θέαμα γίνεται πρώτη είδηση στα κανάλια. Ο Γιάννης δένεται συναισθηματικά με τον Αιμίλιο που τον κρατά κοντά του και επιδιώκει να του γνωρίσει την πόλη της Αθήνας. Όμως καθώς πλησιάζει το Πάσχα, ο Γιάννης αντιλαμβάνεται πως οι γείτονες καλοβλέπουν το αρνί για το πασχαλινό τους τραπέζι. Ο Γιάννης βάφει τον Αιμίλιο μενεξεδί και τον αφήνει να ζήσει ελεύθερος εκεί στον Υμηττό. Ο Αιμίλιος χαίρεται την άνοιξη, το φως και τα χρώματα του αττικού τοπίου και γίνεται ένας ποιητής! Ανήμερα το Πάσχα, κι ενώ όλοι στη γειτονιά τρώνε αρνάκι με πατάτες φούρνου, η οικογένεια του Γιάννη πρωτοτυπεί. Κουδούνια με πατάτες στο φούρνο, λοιπόν, και το αρνί ο Αιμίλιος στο βουνό να χαίρεται την άνοιξη, τραγουδώντας.»

καιρία να παρατηρήσουμε τη κλωρίδα και να φτιάξουμε το φυτολόγιό μας. Από ψηλά βλέπουμε πώς διαμορφώνεται το αστικό τοπίο. Συγκρίνοντάς το με εκείνο της Ηπείρου βγάζουμε συμπεράσματα. Ως προς τη μουσική ακούμε τραγούδια που αναφέρονται στην παλιά Αθήνα, ενώ για τον Υμηττό επιλέγουμε το ομώνυμο τραγούδι του Μάνου Χατζιδάκι.

- Με αφορμή το Πάσχα ανατρέχουμε σε ήθη και έθιμα που απαντούν στην Ήπειρο και στην Αττική ή γενικότερα στον ελλαδικό χώρο: στη βαφή των αυγών με φυτικά χρώματα, στο έθιμο του πασσαλιάτικου τραπεζιού, σε παραδοσιακά τραγούδια κ.ά.

- Ο Αιμίλιος, καθώς παίρνει τον ηλεκτρικό για μια διαδρομή, περνάει απ' το σπίτι της Φωτεινής, του Νικόλα και του Βασίλη, των τριών εικονογράφων τους οποίους στην ιστορία αυτή ο Μπουλώτης αναφέρει μόνο με το μικρό τους όνομα. Πρόκειται για τους γνωστούς εικονογράφους Φ. Στεφανίδη (που έχει εικονογραφήσει την ιστορία), Ν. Ανδρικόπουλο, Β. Παπασαρούχα. Με τη βοήθειά τους ανατρέχουμε σε έργα τους, τα οποία πλαισιώνουν άλλα παραμύθια του Μπουλώτη. Έτσι γνωρίζουμε τη δουλειά τους ή προσεγγίζουμε κι άλλα κείμενα του ίδιου συγγραφέα. Τα παιδιά καλούνται να γίνουν και τα ίδια εικονογράφοι: χωρίζοντας την ιστορία του Αιμίλιου σε επιμέρους δράσεις, εικονογραφούν τις δράσεις αυτές ατομικά ή ομαδικά.

- Καθώς ξετυλίγουμε την ιστορία του Αιμίλιου, ανακαλύπτουμε τα χρώματα. Ο ήρωάς μας γνωρίζει το μενεξεδί του Υμηττού, το κόκκινο των μήλων, το πράσινο... Μιλάμε για τα χρώματα, για τα ψυχρά, τα θερμά, τα συμπληρωματικά. Φτιάχνουμε έναν πίνακα στον οποίο τα παιδιά αντιστοιχούν τα χρώματα με τα λουλούδια που συναντήσαμε στον Υμηττό ή τα αγριολούλουδα της Ηπείρου.

- Τα παράδοξα που συμβαίνουν στην ιστορία μας (ο ποδηλάτης με το αρνί, ο δυνατός λόγιγκας που δονούσε τις κολόνες του Παρθενώνα, το μενεξεδί αρνί με τις ξυλομπογιές και τα μολυβένια στρατιωτάκια) γίνονται αφορμή για να δημιουργήσουμε τα πιο περίεργα και παράδοξα δελτία ειδήσεων για την τηλεόραση.

- Τις νύχτες, ο φίλος του Αιμίλιου, ο Γιάννης, στέλνει μηνύματα στα μοναχικά αστέρια. Μηνύματα λοιπόν κι απ' τα παιδιά που γράφονται με λέξεις, με ζωγραφιές, με χρώματα, με ήχους. Ένα μήνυμα μπορεί ακόμα να είναι μουσική ή και τραγούδι. Μπορεί και ποίημα.

- Ο Αιμίλιος γίνεται ποιητής. Διαβάζουμε το ποίημά του στην τελευταία σελίδα της ιστορίας του. Επιχειρούμε να παίξουμε με λέξεις που ομοιοκαταληκτούν, όπως ήλιο-Πήλιο, να κάνουμε ανα-

γραμματισμούς, όπως Πήλιο, μήλο, Αιμίλιο, ή να δημιουργήσουμε τα δικά μας Λίμερικ. Μια εικόνα του βιβλίου μπορεί να εμπνεύσει τα παιδιά για να γράψουν τους δικούς τους στίχους. Οι στίχοι αυτοί, αν έχουν μέτρο, μπορεί να γίνουν τραγούδι.

- Ο Αιμίλιος με τα κουδουνάκια του μας εισάγει στο ρυθμό. Μας προτρέπει να τον ακολουθήσουμε με μαράκες, ζίλιας και κουδούνια. Ο δάσκαλος της μουσικής αναλαμβάνει να τα καθοδηγήσει. Τα κρουστά μουσικά όργανα λειτουργούν συνδυαστικά και οι ήχοι τους έρχονται να συμπληρώσουν τον πίνακα με τα λουλούδια και τα χρώματα.

- Κι αν οι ήχοι εκφράζουν συναισθήματα; Συμπληρώνουμε τον πίνακά μας με μια τέταρτη στήλη.

- Είναι η ώρα της μουσικοκινητικής απόδοσης της ιστορίας του Αιμίλιου. Τα παιδιά επιλέγουν ρόλους. Χρωματιστά πανιά και κορδέλες χρησιμοποιούνται βοηθητικά. Κάποια από τα παιδιά πλαισιώνουν τις δράσεις μουσικά.

- Με τη βοήθεια του ρυθμού περνάμε εύκολα κι αβίαστα στα Μαθηματικά. Αν πρόκειται για την Α΄ Δημοτικού εικονοποιούμε την αριθμητική κλίμακα και φτιάχνουμε ένα τραγούδι για τους αριθμούς, κάπως έτσι:

- Ένας ο Αιμίλιος
- δύο κουδουνάκια
- τρία στρατιωτάκια
- τέσσερις ξυλομπογιές
- πέντε μηλαράκια...

ΛΟΥΛΟΥΔΙΑ	ΧΡΩΜΑΤΑ	ΗΧΟΙ
<i>παπαρούνα</i>	<i>κόκκινο</i>	<i>ζίλια</i>
<i>μαργαρίτα</i>	<i>κίτρινο</i>	<i>μαράκα</i>

Για τις μεγαλύτερες τάξεις μπορούμε να φτιάξουμε προβλήματα στα οποία ο Αιμίλιος βρίσκεται σε μια προβληματική κατάσταση και οι μαθητές μας τον βοηθούν να την ξεπεράσει.

Προσεγγίζοντας διαθεματικά τη Λογοτεχνία, είναι βέβαιο πως τα παιδιά, ακόμα και τα πιο αδιάφορα, θα βρουν κάποιους τομείς που τα ενδιαφέρουν. Οι άξονες που θα κινηθούμε επομένως πρέπει να καθορίζονται από τα ενδιαφέροντά τους, τις ιδιαίτερες κλίσεις και δεξιότητές τους. Η τάξη μας θα μας οδηγήσει στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση ενός τέτοιου διαθεματικού προγράμματος.

Ψηφιακός Πολιτισμός Αναζητήσεις, προτάσεις, ιδέες

Η στήλη αυτή είναι αφιερωμένη στην προβολή ηλεκτρονικών κόμβων τέχνης και πολιτισμού που επιλέγουμε, αξιολογούμε (Καμπύλης, 2005) και σας προτείνουμε να επισκεφθείτε. Σε κάθε κόμβο σας δίνουμε την ηλεκτρονική του διεύθυνση (το Uniform Resource Locator - URL όπως λέγεται στη γλώσσα της πληροφορικής) και στη συνέχεια τη «διαδρομή» που σας προτείνουμε να ακολουθήσετε (Καμπύλης, 2006). Για παράδειγμα, όταν θέλουμε να σας προτείνουμε την ιστοσελίδα της Μεγάλης Μουσικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος που αναφέρεται στη μουσική της Αφρικής σας δίνουμε

- την ηλεκτρονική διεύθυνση της αρχικής σελίδα της βιβλιοθήκης (<http://www.mmb.org.gr>) την οποία θα πρέπει να πληκτρολογήσετε στο πρόγραμμα ανάγνωσης ιστοσελίδων που χρησιμοποιείτε (συνήθως είναι ο Internet Explorer ή ο Mozilla Firefox)

- τη «διαδρομή», τους υπερσυνδέσμους δηλαδή στους οποίους θα πρέπει να «κάνετε κλικ» (Τετράδιο > Ειδικά θέματα > Μουσική των Λαών (4ο μέρος): Αφρική).

Ένας άλλος τρόπος θα ήταν να πληκτρολογήσετε την ηλεκτρονική διεύθυνση που θα σας οδηγήσει απευθείας στην συγκεκριμένη σελίδα του κόμβου:

<http://www.mmb.org.gr/page/default.asp?id=3298&la=1> .

Σε αυτή όμως την περίπτωση υπάρχουν δυο μεγάλα μειονεκτήματα:

- ο κίνδυνος για μια λανθασμένη πληκτρολόγηση είναι πολύ μεγάλος
- δεν έχετε πρόσβαση στην αρχική σελίδα του κόμβου, στην οποία υπάρχουν πληροφορίες και σύνδεσμοι που μπορεί να σας ενδιαφέρουν εξίσου.

Διαδρομές Πληροφορίας και Πολιτισμού

Διεύθυνση: www.primarymusic.gr

Προτεινόμενη διαδρομή: > Μουσική Αγωγή Στ΄

Περιγραφή: Στον κόμβο της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μπορείτε να βρείτε πλούσιο υλικό και πληροφορίες για τη δράση της, τα συνέδρια που οργανώνει, το έντυπο και το ηλεκτρονικό περιοδικό της κ.ά. Ακολουθώντας τη διαδρομή που σας προτείνουμε μπορείτε να ενημερώνεστε άμεσα για τη Μουσική Αγωγή της Στ΄ Δημοτικού και τα νέα βιβλία, να επικοινωνείτε με τη συγγραφική ομάδα, να βρίσκετε πρόσθετο υλικό και να προτείνετε τις δικές σας ιδέες και απόψεις.

Διεύθυνση: www.theatroedu.gr

Προτεινόμενη διαδρομή: > εκπαιδευτικό υλικό

Περιγραφή: Η εκπαιδευτική πύλη του Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση με άρθρα, εκπαιδευτικό υλικό, ενημέρωση για σεμινάρια και συνέδρια κ.ά.

Διεύθυνση: www.mmb.org.gr

Προτεινόμενη διαδρομή: > Τετράδιο > Ειδικά θέματα > Μουσική των Λαών (4ο μέρος): Αφρική

Περιγραφή: Ο ηλεκτρονικός κόμβος της Μεγάλης Μουσικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος με συλλογές όχι μόνο για τη Μουσική αλλά και για την Αρχαία Ελληνική Τέχνη, το Θέατρο, τη Λογοτεχνία, τη Φιλοσοφία και τις Καλές Τέχνες γενικότερα. Αν ακολουθήσετε τη διαδρομή που σας προτείνουμε θα βρείτε πληροφοριακό και ακουστικό υλικό για τη μουσική της Αφρικής.

Διεύθυνση: www.greekmidi.com

Προτεινόμενη διαδρομή: > Όλα αλφαβητικά

Περιγραφή: Εκατοντάδες ελληνικά τραγούδια σε μορφή midi και mp3. Αν ακολουθήσετε τη συγκεκριμένη διαδρομή θα οδηγηθείτε στον αλφαβητικό κατάλογο των τραγουδιών τα οποία μπορείτε να τα ακούσετε ή να τα αποθηκεύσετε στον υπολογιστή σας ενώ συγχρόνως βλέπετε τους στίχους τους.

Διεύθυνση: www.kithara.vu

Προτεινόμενη διαδρομή: > δημιουργοί

Περιγραφή: Ένας κόμβος που περιλαμβάνει τους στίχους και τα ακόρντα από 15000 περίπου ελληνικά τραγούδια, ταξινομημένους ανά τίτλο, δημιουργό ή ερμηνευτή!

Διεύθυνση: www.exploratorium.com

Προτεινόμενη διαδρομή: > science of music

Περιγραφή: Ένας ηλεκτρονικός κόμβος που αξίζει να επισκεφθείτε! Ακολουθώντας το σύνδεσμο science of music θα βρείτε πρωτότυπα βίντεο, αλληλεπιδραστικές εφαρμογές και ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τη μουσική.

Διεύθυνση: www.miles.be

Προτεινόμενη διαδρομή: > Download Functional Ear Trainer - Advanced BETA2

Περιγραφή: Ακολουθείστε τη διαδρομή που σας προτείνουμε για να «κατεβάσετε» το δωρεάν (freeware) λογισμικό εξάσκησης της ακοής (ear training) Functional Ear Trainer.

Διεύθυνση: www.musicinventions.org

Προτεινόμενη διαδρομή: > Gallery 1

Περιγραφή: Ο ηλεκτρονικός κόμβος του Virtual Museum of Music Inventions περιλαμβάνει κατασκευές μουσικών οργάνων που έχουν δημιουργήσει μαθητές. Για κάθε κατασκευή υπάρχει φωτογραφία και ηχητικό απόσπασμα. Αν ακολουθήσετε τη διαδρομή Tips for teachers > "hands-on" experiments and activities θα βρείτε φύλλα εργασίας και πρόσθετο υλικό.

Διεύθυνση: www.kinderart.com

Προτεινόμενη διαδρομή: > multicultural art

Περιγραφή: Εδώ θα βρείτε πολλές ιδέες, υλικό και αναλυτικές οδηγίες για την παιδική τέχνη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Διεύθυνση: <http://stockholm.music.museum>

Προτεινόμενη διαδρομή: > Collections > Instrument

Περιγραφή: Το Μουσείο Μουσικής της Στοκχόλμης έχει μια πολύ καλή παρουσία στο διαδίκτυο. Ακολουθώντας τη διαδρομή που σας προτείνουμε μπορείτε να βρείτε φωτογραφίες και υλικό για πολλά από τα μουσικά όργανα των συλλογών του. Αν έχετε «γρήγορη» σύνδεση στο ίντερνετ (ISDN ή ADSL) σας προτείνουμε να ακολουθήσετε τη διαδρομή Exhibitions > Web > Instrument Gallery > Link to The Instrument Gallery για να δείτε και να ακούσετε τα μουσικά όργανα των χωρών της Βαλτικής μέσα από μια εικονική περιήγηση.

Διεύθυνση: www.dsokids.com

Προτεινόμενη διαδρομή: > Teachers > Activities > Subject Category

Περιγραφή: Η Συμφωνική Ορχήστρα του Dallas (Dallas Symphony Orchestra) έχει δημιουργήσει ένα πλούσιο ηλεκτρονικό κόμβο που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ακολουθώντας την προτεινόμενη διαδρομή οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν πρωτότυπο υλικό και ιδέες για τη θεματική διδασκαλία της μουσικής. Αν ακολουθήσετε τη διαδρομή > Students > Instrument Encyclopedia θα βρείτε οπτικοακουστικό υλικό και πληροφορίες για τα μουσικά όργανα της ορχήστρας.

Διεύθυνση: www.nc.uk.net

Προτεινόμενη διαδρομή: > Download national curriculum booklets

Περιγραφή: Στον κόμβο του Qualifications and Curriculum Authority της Μεγάλης Βρετανίας μπορείτε να βρείτε και να «κατεβάσετε» τα Αναλυτικά Προγράμματα της χώρας (που έχουν αποτελέσει το πρότυπο για τα αντίστοιχα ελληνικά) αλλά και οπτικοακουστικό υλικό από την πρακτική τους εφαρμογή (Music > National curriculum in action > Search for pupils' work).

Πνευσίκρουστοι Σωλήνες και Χαρτόφωνο:

Μια γνωριμία με τις μουσικές «αναστοχαστικές» κατασκευές

Η ιδέα των «πνευσίκρουστων» σωλήνων γεννήθηκε από δύο βασικές ανάγκες, που προέκυψαν καθώς κλήθηκα να διδάξω εισαγωγικά σε φοιτητές τις σχέσεις της μουσικής με την επικοινωνία και την κουλτούρα. Η μία ανάγκη ήταν πρακτική: να μπορούν οι φοιτητές να ασκούνται μουσικά, χωρίς καμία σημαντική απαίτηση σε υλικοτεχνικές υποδομές, που θα λειτουργούσαν αποθαρρυντικά. Η άλλη ανάγκη απέρρεε από το περιεχόμενο των μαθημάτων: αφαίρεση και απλότητα, σήμαινε ευκολία στην δημιουργία αναλυτικών και συνθετικών σχημάτων και την ανάπτυξη πολλών επικοινωνιακών και πολιτισμικών θεωρητικών εφαρμογών.

Η πρακτική ανάγκη καλύφθηκε καθώς οι πνευσίκρουστοι σωλήνες φτιάχνονταν εύκολα από την στιγμιαία συναρμολόγηση όποιων χαρτιών (σε σχήμα Α4, ώστε να υπάρχει ομοψοφία) τύχαινε να κρατούν οι φοιτητές, αρκεί να έφερνε κάποιος στο μάθημα ένα σακουλάκι λαστιχάκια! Η δεύτερη καλύφθηκε από την μικτή φύση των πνευσίκρουστων - όπως τους ονόμασα - σωλήνων: η χρήση τους ως κρουστά καλύπτει ένα πλήθος θεματικών ρυθμικού, κινητικού, χρονικού, πρακτικού και συμ-πρακτικού χαρακτήρα, ενώ η ενεργοποίηση του αέρα στο εσωτερικό σε μια συγκεκριμένη νότα, τους καθιστά μελωδικά όργανα (με τον χαρακτήρα των πνευστών) πρόσφορα για ανάλογες θεματικές μουσικού και ηχητικού περιεχομένου που αφορούν στη μελωδία, τη συνήχηση, την αρμονία, την μορφή, τη χροιά κ.λπ.

Στη συνέχεια χρησιμοποίησα τους πνευσίκρουστους σωλήνες σε πολλές τάξεις που ήθελα να διδάξω μουσική γενικής παιδείας βελτιώνοντας συνεχώς τις κατασκευές. Τελευταία «εξέλιξη» αποτέλεσε το χαρτόφωνο (εικόνα 1 β), η χρήση χρωματιστού χαρτιού (εικόνα 1 ο) και ανάπτυξη σωλήνων με πολλαπλά ρυθμιζόμενο μήκος (εικόνες 9α, 9β, 9γ, 9δ και 12β).

η βασική ιδέα

Οι στοιχειώδεις πνευσίκρουστοι σωλήνες (εικόνα 8α) μπορούν να κατασκευαστούν με κοινό χαρτί διαστάσεων Α4. Τυλίγοντας περί τις τέσσερις συνηθισμένες κόλεις χαρτί σε μήκος και τέσσερις σε πλάτος, φροντίζοντας να τηρηθούν οι παραλληλίες και «στοιβάζοντας» καλά τα φύλλα το ένα κάτω από το άλλο, μπορούμε να δημιουργήσουμε δύο σωλήνες διαμέτρου περίπου 2,5 εκατοστών (εικόνα 1). Σε μικρή απόσταση από τις άκρες περνούμε λαστιχάκια έτσι ώστε να κρατούν σταθερές τις κόλεις και να παραμείνει ένας συμπαγής σταθερός σωλήνας (εικόνα 2). Δοκιμάζουμε τους σωλήνες χτυπώντας τους σε στερεή επιφάνεια (π.χ. στο θρανίο, την έδρα, τον τοίχο, ένα τραπέζι κ.λπ.). Οι νόμοι της φυσικής έχουν ήδη αρχίσει να λειτουργούν: για να βγει καθαρή νότα πρέπει οι κόλεις να αρμολογούν καλά και η κατασκευή να μην έχει κενά, τσαλακώματα, «περισσεύματα» στις άκρες, χαλαρότητα και άλλα στοιχεία που ανακόπτουν την «ξερή» και μελωδική δόνηση του σωλήνα.

Στις διαστάσεις που αναφέρθηκαν, ο «σωλήνας σε μήκος» δονείται πολύ κοντά στο ντο και ο «σωλήνας σε πλάτος» πολύ κοντά στο αμέσως οξύτερο φα. Έτσι δημιουργείται ένα ζεύγος κρουστών νοτών σε διάστημα τέταρτης, ιδανικό για να αναπτυχθούν ρυθμικά σχήματα, καθώς τηρείται η βασική διυϊκότητα ενός συστήματος κρουστών (drum set), με τον μεγάλο σωλήνα στη θέση της κάσας (grancassa) και τον μικρό στη θέση του ταμπούρου (snare). Ή, πιο απλά, στον μεγάλο και τον μικρό σωλήνα αντιστοιχίζεται το «dum» (χτύπημα στο κέντρο) και το «tek» (χτύπημα στην άκρη) ενός τουμπερλεκίου, με τα οποία μπορεί να αποδοθεί κάθε ρυθμός (π.χ. dum-tek ο δίσημος, dum-tek-tek ο τρίσημος κ.λπ.).

χορδίζοντας το τετράδιο

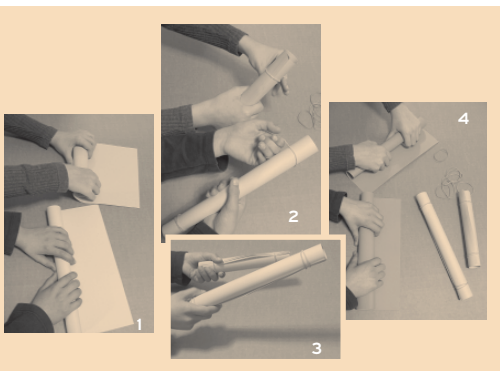
Ένα πιο «εξελιγμένο» μοντέλο πνευσίκρουστων σωλήνων που παράγει ποικίλα διαστήματα

τα προϋποθέτει έναν τουλάχιστο σωλήνα με κυμαινόμενο μήκος. Για την κατασκευή του «χορδιζόμενου» αυτού σωλήνα απαιτούνται δύο δέσμες χαρτιών (μπορεί να χρησιμοποιηθεί και οποιοδήποτε χαρτί, από τετράδια, μπλοκ, συσκευασίες, αφίσες κ.λπ.), που τυλίγονται επίσης με προσοχή (εικόνα 4), αλλά προκειμένου ο ένας να κινείται εφαρμοσμένος μέσα στον άλλο, πρέπει να κατασκευαστεί με μικρότερο διάμετρο. Εδώ χρειάζεται ιδιαίτερη τεχνική: ενώ τυλίγουμε τον εξωτερικό σωλήνα και τον σταθεροποιούμε με λαστιχάκια όπως πριν, τυλίγουμε τον εσωτερικό με αρκετά μικρότερο διάμετρο τηρώντας σωστά τις παραλληλίες και τις αρμογές των φύλλων χαρτιού. Έπειτα θέτουμε τον μικρότερης διαμέτρου σωλήνα κατά ένα μέρος στο εσωτερικό του σταθερού (εξωτερικού) σωλήνα (εικόνα 5) και αφήνουμε σιγά σιγά το χαρτί να «ανοίξει», ακολουθώντας της φυσική τάση του υλικού να ξεδιπλωθεί. Τότε ο εσωτερικός σωλήνας αυξάνει την διάμετρό του μέχρι να «φρακάρει» στα τοιχώματα του εξωτερικού. Αυτό που επιτυγχάνουμε έτσι είναι μια «φυσική», τέλεια αρμοσμένη συνέχεια του εξωτερικού σωλήνα, όπως περίπου βλέπουμε να προεκτείνεται από τα μέρη του ένα σπαστό καλάμι ψαρέματος, ή μια σπαστή κεραία του ραδιοφώνου. Για να έχουμε όμως μουσικό ήχο, πρέπει και εδώ, η «συνέχεια» αυτή να είναι συμπαγής, στερεή, χωρίς απώλειες σε χαλαρώματα ή ελλείψεις παραλληλίας και αρμογής των υλικών. Τελικά σταθεροποιούμε και τον εσωτερικό σωλήνα με ένα λαστιχάκι (εικόνα 5) στην εξωτερική του πλευρά. Μια συμπληρωματική πρακτική, ώστε ο εσωτερικός

σωλήνας να «φρακάρει» αποτελεσματικά, αποτελώντας φυσική συνέχεια του εξωτερικού είναι να τον «ξεσφίξουμε», ανοίγοντάς τον χειροκίνητα προς τα τοιχώματα του εξωτερικού (εικόνα 6). Με την κίνηση αυτή πρέπει να διατηρήσουμε την «παραλληλία» στο σχήμα του εσωτερικού σωλήνα, ώστε να εξακολουθεί να έχει σχήμα κυλίνδρου και να μην ρέπει προς ένα άνισο κωνικό σχήμα. Αυτό χρησιμεύει διπλά: αφενός οργανοκατασκευαστικά η συσκευή λειτουργεί και δονείται εύχνα, αφετέρου ο εσωτερικός σωλήνας μπορεί με άνεση να παλινδρομεί δημιουργώντας διάφορα συνολικά μήκη συνεπώς και διάφορες νότες (εικόνας 9α, 9β, 9γ, 9δ). Χρησιμοποιώντας, για παράδειγμα δύο σωλήνες από Α4 σε μήκος, μπορούμε να παράγουμε εύκολα το «τετράχορδο» μι (εικόνα 9α), φα (εικόνα 9β), σολ (εικόνα 9γ) και λα (εικόνα 9δ).

Μετά την κατασκευή, ακολουθεί βέβαια η ανάπτυξη της τεχνικής παιξίματος. Εκτός από την επιλογή της επιφάνειας κρούσης (που είδαμε ότι πρέπει να είναι ανελαστική και άκαμπτη όπως ένα θρανίο), σημασία έχει να μελετηθεί ο σωστός τρόπος κρατήματος και κίνησης του χεριού (εικόνα 7). Σε ό,τι αφορά την εμφάνιση του χαρτιού, μια και δεν σχετίζεται με επιπτώσεις στον ήχο, η επιλογή του χρώματος, των πιθανών σχεδίων ή σημειώσεων σε αυτό εναπόκειται στις παιδαγωγικές, αισθητικές, λειτουργικές ανάγκες της ομάδας.

Η στοιχειώδης κατασκευή που δίνει «ντο & φα» (εικόνα 8α), παρέχει έτοιμες νότες και λειτουργεί άριστα για εισαγωγικά μαθήματα ρυθμού, κίνησης και τεχνικής παιξίματος, συνιστώντας μια «άλτο» εκδοχή της οικογένειας των «χάρτινων πνευσίκρουστων οργάνων». Η χορδιζόμενη κατασκευή συνιστά περισσότερο μια «τενόρο» εκδοχή (εικόνα 8β), ενώ στο χαρτόφωνο θα δούμε και σωλήνα με τρία αρμοσμένα μέρη (εικόνας 11θ, 12θ), κάτι σαν εξάρτημα «μπάσων» πνευσίκρουστων σωλήνων. Μια «σοπράνο» εκδοχή θα χρειαζόταν κόλες Α4, όπου θα είχαν μικρύνει με την επέμβαση του ψαλιδιού. Η παραπάνω αντιστοίχιση των μεγεθών με τύπους (σοπράνο, άλτο, τενόρο, μπάσο) δεν στοχεύει παρά στο να καταδείξει πως οι πνευσίκρουστοι σωλήνες δεν είναι παρά οι παραλλαγές



μιας αρχικής ιδέας για την παραγωγή ήχου και εναπόκειται στον παιδαγωγό να την επαυξήσει όπως νομίζει επιστρατεύοντας την δημιουργικότητα όλης της τάξης, προκειμένου να πετύχει τους διδακτικούς του στόχους. Στα πλαίσια μιας τέτοιας δημιουργικής προσέγγισης, με βαθιές αλλά αφανείς για τα παιδιά επιστημονικές καταβολές στοιχειοθετείται και η επόμενη εφαρμογή, το χαρτόφωνο.

το «χαρτί που τραγουδάει»

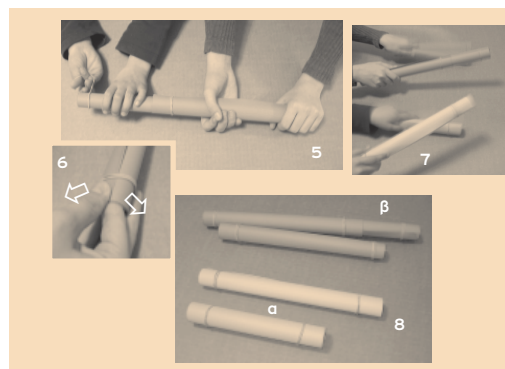
Το χαρτόφωνο επιλέχτηκε να είναι ολόκληρο από χαρτί: εκτός από τους ηχογόνους σωλήνες (εικόνα 13) που εξ ορισμού είναι χάρτινοι, τα στηρίγματά τους (εικόνα 12γ) και οι επικρουστήρες (εικόνες 12κ & 11κ) κατασκευάστηκαν από χαρτί κυρίως για λόγους αισθητικών και κατασκευαστικών, μια και θα μπορούσαν να είναι και από άλλα υλικά (π.χ. ξύλο ή πλαστικό). Μόνο οι ηχογόνοι σωλήνες (εικόνα 13) παράγουν τον ήχο, ενώ τα άλλα μέρη πρέπει να είναι «μηχανικώς» αμέτοχα στο ηχητικό αποτέλεσμα. Οι επικρουστήρες πρέπει να είναι συμπαγείς και επίσης να μην συμμετέχουν ηχητικά στο αποτέλεσμα, γι' αυτό και αποτελούνται από πολλά φύλλα χαρτί, με μικρή διάμετρο, χωρίς λειτουργικό κενό στο εσωτερικό ώστε να δουλεύουν ως κρουστήρες και όχι ως πνευστικοί σωλήνες (εικόνες 11ι & 12ι). Μάλιστα τα λαστιχάκια τους είναι πολλαπλά τυλιγμένα και πυκνά δίνοντας έμφαση στη συνοχή και αντοχή της κατασκευής. Τα στηρίγματα αποτελούνται από τρία πτυσσόμενα μέρη (εικόνα 11κ & 12κ), χωρίς να χρειάζεται η ιδιαίτερη προσοχή κατά τη συντήρηση του οργάνου στην άριστη αρμολογία και παραλληλία, όπως πρέπει να γίνεται για τους ηχογόνους σωλήνες. Εδώ το σημαντικό είναι να δημιουργηθεί μια ανθεκτική κατασκευή (εικόνες 14 & 15).

Η διαδικασία κατασκευής του χαρτόφωνου ξεκινά από την επιλογή των υλικών (εικόνα 10) όπου το χρώμα μπορεί κι εδώ να έχει παιδαγωγικό ρόλο, όπως είδαμε, καθώς αντιστοιχίζεται με τις νότες (π.χ.: ντο κόκκινο, ρε κίτρινο, μι μπλε, φα πορτοκαλί, σολ πράσινο, λα ροζ, σι γαλάζιο (εικόνα 13)). Δεν πρέπει βέβαια να ξεχνάμε τα φαινόμενα της «συναίσθησής» (όπου σε ποικίλους βαθμούς χρώματα και ήχοι μπορούν να συμπλέκονται ως ερεθίσματα στο μυαλό μας) (McLaughlin 1970) και τις πιθανές επιδράσεις στις ταυτίσεις

που μπορεί να κάνει ο παιδαγωγούμενος μεταξύ ήχων και χρωμάτων. Μπορούμε απ' την άλλη να συναρτηθούμε με μια μέθοδο που θα χρησιμοποιεί το χρώμα ως σύστημα σημειογραφίας (π.χ. γράφοντας τις νότες με αντίστοιχά τους χρώματα, επινοώντας «παρτιτούρες από χρώμα» κ.λπ.).

Το επόμενο βήμα απαιτεί ίσως την μεγαλύτερη επιστράτευση των δεξιοτήτων μας, καθώς πρέπει να κατασκευάσουμε τους σωλήνες (εικόνα 11) που θα αρμοστούν σωστά (εικόνα 12) και θα «μονταριστούν» (εικόνα 14) υπομονετικά, ώστε «τιθασεύοντας» το επίπεδο χαρτί και τα «απειθάρχα» λάστιχα να φτάσουμε σε ένα ολοκληρωμένο μουσικό όργανο. Το οξύ ντο χρειάζεται όπως είδαμε έναν σωλήνα (εικόνες 11η & 12η) ενώ το βαθύ ντο τρεις αρμοσμένους σωλήνες (έναν κεντρικό εξωτερικό και δύο εσωτερικούς στα πλαϊνά του (εικόνες 11θ & 12θ)). Όλες οι ενδιάμεσες νότες της συγκεκριμένης κλίμακας φτιάχνονται με δύο σωλήνες (εικόνες 12α ως 12ζ και 11α ως 11ζ) και μπορούν να χορδιστούν παράγοντας οποιαδήποτε κλίμακα, συγκερασμένη ή ασυγκεραστη, κατά την κρίση του παιδαγωγού.

Αφού φτιαχτούν τα μέρη (εικόνα 11) και αρμοστούν (εικόνα 12) οι σωλήνες μπορούν να χορδιστούν αν τοποθετηθούν σε στέρεο μέρος και χτυπηθούν είτε σαν να είναι επικρουστήρες (εικό-



νες 3 & 7) είτε ως ηχογόνα σώματα που κρούονται από επικρουστήρες (εικόνα 1 11 & 121). Το χόρδισμα προϋποθέτει διαδοχικές κρούσεις και μικρές μετακινήσεις του εσωτερικού σωλήνα: προς τα έξω ο τόνος γίνεται βαρύτερος και προς τα μέσα οξύτερος. Όταν βρεθεί η σωστή νότα, με ένα μολύβι μπορεί να σημειωθεί το ακριβές σημείο του εσωτερικού σωλήνα που θα εφάπτεται στο χείλος του εξωτερικού, ώστε να ρυθμίζεται άμεσα και σωστά όποτε ξεκουρδίζεται.

Έπειτα οι ηχογόνοι σωλήνες πρέπει να στερεωθούν στους σωλήνες στήριξης (εικόνες 1 1κ & 12κ), από λάστιχα που ήδη φέρουν στις άκρες. Επιλέγουμε, χάριν απλότητας, να χρησιμοποιήσουμε τα ήδη υπάρχοντα λάστιχα, που τεντώνουμε με προσοχή ώστε να περάσει ο σωλήνας στήριξης από μέσα και να φέρνουμε κάθετα σ' αυτόν τους ηχογόνους σωλήνες σε όμοια απόσταση μεταξύ τους σε μια σειρά. Αφού έχουν στερεωθεί όλοι οι ηχογόνοι σωλήνες από την μια τους πλευρά στον ένα σωλήνα στήριξης, ξεκινούμε το «πέρασμα» στον δεύτερο σωλήνα και τώρα σαφώς η διαδικασία είναι πιο δύσκολη. Κάποιου σωλήνες «ξεκουρδίζονται», κάποια λαστιχάκια μετακινούνται κι εμείς πρέπει και πάλι με υπομονή να διορθώνουμε και να αρμόζουμε τα υλικά μέχρι να δημιουργηθεί το χαρτόφωνο. Ελέγχουμε τις αποστάσεις και από την κάτω πλευρά (εικόνα 15) και φροντίζουμε τα κινητά μέρη (οι εσωτερικοί σωλήνες) να είναι ελεύθερα, «στον αέρα», έτοιμα για χόρδισμα σε άλλη κλίμακα, ή για κάποια διόρθωση, αν χρειαστεί.

Στο χαρτόφωνο μπορούν να αναπτυχθούν τεχνικές και ασκήσεις τεχνικής, καθιστώντας το ολοκληρωμένο όργανο, όπως στα συγγενικά του ιδιόφωνα συμβαίνει. Μπορούν να γίνουν σύνολα χαρτόφωνων, να κατασκευαστούν διάφοροι τύποι (από σοπράνο μέχρι μπάσο, διατονικά, χρωματικά, διπλά κ.λπ.), δίνοντας την ευχέρεια στον παιδαγωγό να αναπτύξει ποικίλα θέματα στο αντικείμενό του, και αντίστοιχα πρακτικά παραδείγματα.

«αναστοχαστικές κατασκευές» είπατε;

Το περισσότερο ενδιαφέρον σημείο στα τεχνολογήματα αυτά πιστεύω ότι είναι οι «κατασκευαστικές αρχές» που τα γέννησαν και όχι αυτά τα ίδια. Ειδικότερα αναφέρομαι στην προσπάθεια που καταβάλουμε να αναδείξουμε και να ελέγξουμε τις ηχογόνες ιδιότητες ενός καθημερινού αντικείμενου (εδώ του χάρτινου σωλήνα), εστιάζοντας σε φυσικές του ιδιότητες, που σε άλλη περίπτωση θα αγνοούσαμε. Με αφετηρία την κατασκευαστική αρχή αυτή, ένας πλούτος από ήχους και κατασκευές με «καθημερινά» (και πιθανόν απορριμμένα), υλικά θα ξεδιπλωθεί μπροστά μας: δεκάδες ιδιόφωνα από ξύλο, μάρμαρο, μέταλλο, γυαλί, κοχύλια, πλαστικό, πηλό, πορσελάνη, δεκάδες αερόφωνα από μπουκάλια, δοχεία, καλαμάκια, καθημερινά σωληνόσχημα αντικείμενα, ποτιστικά λάστιχα, κουκούτσια, ζελατίνες και σφυρίχτρες, δεκάδες χορδόφωνα από πετονιά, λάστιχο, σκοινί και σπάγκο κ.λπ.

Αν ερμηνεύσουμε θεωρητικά και κάπως συνοπτικά την δράση μας αυτή, μπορούμε να πούμε ότι πρωτίστως πασχίζουμε να «οργανώσουμε» ήχους (π.χ. από το χαρτί και το λάστιχο), που θα έχουν την χρησιμότητα μιας «μουσικής πληροφορίας» (π.χ. τις χορδισμένες νότες και τη μουσική). Η «οργανωτική» μας δράση αυτή «αντιπαλεύει» την τάση των υλικών για «αποδιοργάνωση» (π.χ. του χαρτιού να ξεδιπλωθεί) αλλά και την πιθανή τάση της σκέψης μας για «απομάκρυνση» από κάποια οργανωτικά αντιληπτικά σχήματα (π.χ. αν προτιμούσαμε ένα πιο «προφανές» μουσικό όργανο). Ο Rudolf Arnheim, έχει από νωρίς (1971) εισάγει τον τρόπο σκέψης αυτόν, μιλώντας για την «τάξη» (order) και την «αταξία» (disorder) στην τέχνη, και μας ανοίγει τον δρόμο για την συλλογιστική αυτή, η οποία προεκτείνει έννοιες και προτάσεις από την θεωρία της «Έντροπίας» της Κυβερνητικής επιστήμης, στην Τέχνη.

Χρησιμοποιώντας ένα θεώρημα της «παραδοσιακής» Κυβερνητικής επιστήμης, για να μιλήσουμε για παιδαγωγικά ζητήματα - κάτι που βέβαια δεν συμβαίνει για πρώτη φορά (Τσουρέκης

1987) - μπορούμε να περιγράψουμε τις κατασκευές μας αυτές ως «ομοιοστατικές». Πρακτικά αυτό αναφέρεται την προσπάθειά μας να δημιουργήσουμε και να διατηρήσουμε την «μουσική» υπόσταση στα υλικά που σε άλλη περίπτωση θα ήταν «απορρίμματα». Όμως, όπως και ο Arnhem (1971) επισημαίνει, η έννοια της «ομοιότητας» δεν είναι αρκετή («Homeostasis is not enough») για να περιγράψει τις περαιτέρω διανοητικές διεργασίες μιας τέτοιας διεργασίας, που στην περίπτωση μας «αναλύει» και «συνθέτει» δημιουργικά, σύμφωνα με μια «ώριμη» επιστημονική συλλογιστική, πολιτισμικά δημιουργήματα, ιδέες, διανοήματα και πρακτικές. Έτσι, αν δώσουμε έμφαση στην «αναστοχαστική» («reflective»: για τον όρο βλέπε: Swieringa - Wiersma 1992)) διανοητική μας διάθεση, περιγράψουμε ακριβέστερα τον παιδαγωγικό ρόλο των κατασκευών αυτών.

Αναφέροντάς τις ως «αναστοχαστικές» κατασκευές, λοιπόν, δίνουν έμφαση στον ρόλο τους να φέρουν πληροφορίες, διανοητικά και τεχνικά στοιχεία και λειτουργίες, που παρέχονται «σε αφθονία» και με αναλυτικό τρόπο στον παιδαγωγό, ώστε αναστοχαζόμενος σ' αυτά να τα ανασυνθέτει με πολλούς τρόπους σύμφωνα με τις ανάγκες του. Χρησιμοποιώντας υλικά και τεχνικές που η χρήση τους δεν ήταν προφανής και άμεση κατά την δημιουργία τους, ενισχύουμε τον κριτικό στοχασμό με έμφαση στις πολιτισμικές λειτουργίες τους. Η ανάγκη που υπάρχει να δράσουμε σε δύο «στάδια», ένα για να οργανώσουμε τα διάσπαρτα υλικά σε ηχογόνα μουσικά σώματα, και ένα για να οργανώσουμε τις μουσικές γνώσεις που απορρέουν από αυτά, σημαίνει «διπλή» κατανάλωση ενέργειας.

Δεν χρησιμοποιούμε έτοιμα μουσικά όργανα στα οποία η μουσική πληροφορία είναι «γερά εντυπωμένη» πάνω τους (π.χ. με τάστα, πλήκτρα, κλειδιά και ηλεκτρονικά κυκλώματα), οπότε η μουσική πληροφορία θα παραγόταν πιο εύκολα και «οικονομικά» ως προς το διανοητικό και τεχνικό κόστος, αλλά εργαζόμαστε «διπλά» προκειμένου να δημιουργήσουμε τελικά την πληροφορία αυτή. Στην περίπτωση «μη συναρμολογούμενων» κατασκευών - ακόμη και κασετοφώνων, ενισχυτών και βίντεο, η τάξη και η πειθαρχία στην πληροφορία είναι γερά χαραγμένη πάνω στην κατασκευή της συσκευής, η μουσική πληροφορία παράγεται ακόμη και με μηδενικό κόπο, μια και η συσκευή θα «παίξει» τελικά την μουσική ακόμη κι αν απουσιάζουμε! Αντίθετα, π.χ. στο χαρτόφωνο έχουμε κόλτες χαρτί που ξετυλίγονται «στην πρώτη ευκαιρία» και λαστικάκια χωρίς σχήμα, δύσκολα στην χρήση, μια και υπακούουν με πολύ προφανή τρόπο στον «νόμο της εντροπίας». Για να δώσουμε έμφαση στο χαρακτηριστικό αυτό, τα ονομάσαμε «εντροπικά υλικά». Πρώτα, λοιπόν, τιθαεύουμε την ύλη σε μια «μουσική κατασκευή» και μετά πασχίζουμε να δημιουργήσουμε και μουσική. Δυο φορές αταξία, δυο φορές προσπάθεια για τάξη και οργάνωση.

Γίνεται έτσι φανερό η διαφορά των «αυτοσχέδιων» αυτών κατασκευών σε σχέση με τις προκατασκευασμένες μη αναλυτικές εποπτικές κατασκευές: θέλουν περισσότερο κόπο, σκέψη, προσπάθεια και ενέργεια για να λειτουργήσουν. Όμως κατ' αρχάς αυτό τους δίνει την πρόσθετη παιδαγωγική χρησιμότητα να εισάγουμε στην τάξη διδακτικές μεθόδους με βάση τις πρόσθετες αυτές διαδικασίες τιθάσευσης της ύλης αλλά και οργάνωσης της σκέψης. Στις μέρες μας είναι αποδεκτό ότι ανάλογες κατασκευές επιδέχονται πολλές «παιδαγωγικές προεκτάσεις» (Τσαφταρίδης, 1995).

Το χαρτόφωνο - στο παράδειγμά μας - μας δίνει την δυνατότητα να ασχοληθούμε με όλα τα προβλήματα του Οργανοκατασκευαστή, του Φυσικού και του Μουσικού, από τα οποία μια έτοιμη κατασκευασμένη εποπτική συσκευή θα μας απάλλαζε. Έτσι μπορούμε να αναφερθούμε σε πολλές ενότητες στο μάθημα της Μουσικής, να προεκταθούμε στα Μαθηματικά, την Φυσική, τα Εικαστικά, την Τεχνολογία, ακόμη και την Πληροφορική, ή να οργανώσουμε διαθεματικά σχέδια εργασίας. Δεν πρέπει, μάλιστα να παραλείψουμε ότι στα πλαίσια της ευρύτερης σύμπλευσης Φυσικής, Μαθηματικών και Πληροφορικής που όλο και περισσότερο αναδεικνύουν οι σύγχρονες διδακτικές πρακτικές (Τζιμογιάννης (επ.) 2005), η μουσική συναρτάται ως προς το περιεχόμενο και με τα τρία αυτά πεδία

(Ξενάκης 2001), δίνοντας ιδιαίτερες δυναμικές προς διδακτική αξιοποίηση.

Που ωφελεί, λοιπόν, η έμφαση στην «εντροπικότητα» του υλικού (την τάση του για αποδιοργάνωση) και στην «ομοιοστατική» (και αναστοχαστική) δράση μας (προσπάθεια για οργάνωση και τάξη) στην εποπτική εκπαιδευτική τεχνολογία; Μ' άλλα λόγια, γιατί μπορεί να είναι σημαντικό η εποπτική τεχνολογία μας να έχει μεγάλο βαθμό αναλυτικότητας, που πρακτικά σημαίνει όσο το δυνατόν περισσότερα εξαρτήματα, πολλαπλούς τρόπους συναρμολόγησης, αυξημένο διανοητικό και φυσικό κόπο προκειμένου να μας αποδώσει νοήματα και λειτουργίες;

το λογισμικό της καθημερινότητας

Θα αναφερθώ σε δύο βασικά «πλεονεκτήματα» των κατασκευών που όντας «εντροπικές», χρειάζονται μεγάλο αριθμό εξαρτημάτων, συναρμολογήσεις και διανοητικές - κατασκευαστικές δεξιότητες.

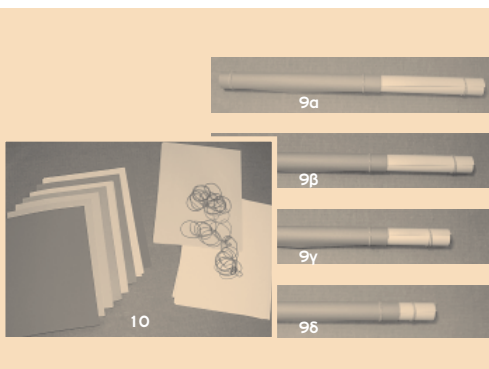
Το πρώτο έχει να κάνει με την επιθυμητή ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Λέγοντας κριτική σκέψη εννοώ την ικανότητα των επιχειρημάτων να φτάνουν στην απαρχή, στους στόχους που μια πολιτισμική δραστηριότητα ή μια τεχνολογία ικανοποιεί, αλλά και στους στόχους που εφαρμόζονται την θεωρούμε ότι ικανοποιεί (Bygham 2000). Η κριτική σκέψη έχει τη δυνατότητα να εξετάζει «σε μηδενική βάση», χωρίς να θεωρήσει κάτι δεδομένο που απλά πρέπει να βελτιώσουμε, όπως θα έκανε μια

«λειτουργική σκέψη». Έτσι, όταν μπορούμε να αναπτύξουμε κριτικά επιχειρήματα για την τεχνολογία, ουσιαστικά αναδεικνύουμε την πολιτισμική της διάσταση. Αυτό είναι πολύ σημαντικό πιστεύω, γιατί η τεχνολογία περισσότερο από ποτέ στις μέρες μας συναρτάται και παράγει την κουλτούρα μας. Βέβαια έχει επισημανθεί και η παιδαγωγική διάσταση της κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2002).

Ο δεύτερος λόγος έχει να κάνει με το διανοητικό περιεχόμενο της πληροφορικής. Η ψηφιακή τεχνολογία είναι το βασικό παράδειγμα μιας τεχνολογίας που τέμνει - μέσα από τον προγραμματισμό - τις «συσσκευές» της στα περισσότερα δυνατά εξαρτήματα. Διασπά την «πληροφορία» στο έπακρο, ξεπερνώντας σε αναλυτικότητα την γλώσσα με τα 24 «εξαρτήματα»/ψηφία (τα γράμματα (Haugeland, 1992)). Τα εξαρτήματα της πλη-

ροφορικής είναι μόνο δύο, δηλαδή το «ναι» και το «όχι», ή ακριβέστερα το «0» και το «1». Αν αναλογιστούμε ότι κάθε κομμάτι της πραγματικότητας η πληροφορική καταφέρει τελικά να το ανάγει στην μνήμη του υπολογιστή σε ατελείωτα 0 και 1, καταλαβαίνουμε ότι ως τεχνολογία έχει επιλέξει τον πιο πολυεπίπεδο αλλά και τον πιο ελκυστικό, ίσως, τρόπο οργάνωσης. Μια ψηφιακή εφαρμογή ενδεχομένως «αποδιοργανώνεται», γίνεται δυσχερής, ευκολότερα από μια αναλογική, έχοντας να επιτελέσει περισσότερη «ομοιοστατική» δράση. Αυτό συνεπάγεται πρόσθετη και πρωτόγνωρη διανοητική προσπάθεια (π.χ. γνώση των λογισμικών), που συχνά μας αποθαρρύνει από τη χρήση της, κρατώντας μας προσκολλημένους στις αναλογικές συσκευές, που η βαθιά και «μονοδιάστατα» χαραγμένη πληροφορία και λειτουργία πάνω τους τις κάνει εύχρηστες με λιγότερη προσπάθεια.

Ας δούμε τώρα τις αναλογίες με το παράδειγμα του χαρτόφωνου: ενώ σε ένα σθεναρά κατασκευασμένο μελωδικό κρουστό η μουσική πληροφορία (χορδισμένες νότες) θα ήταν ασφαλώς εντυπωμένη στα κομμάτια του, οπότε εμείς απλώς θα το κρούαμε, στο χαρτόφωνο αναλαμβάνουμε το βάρος του συντονισμού των ενεργειών που θα το καταστήσουν μελωδικό κρουστό. Πρέπει να δημιουργήσουμε τα κομμάτια του, να τα συνδέσουμε να τα χορδίσουμε, να τα συντηρήσουμε.



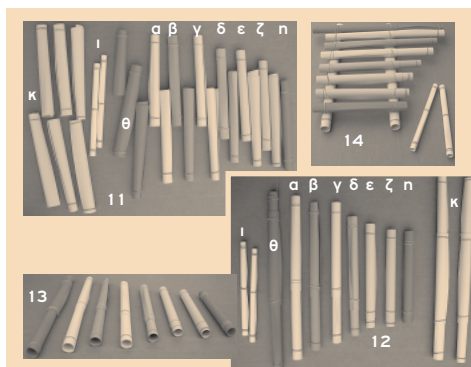
Για την πληροφορική, τα στοιχεία αυτά είτε είναι πληροφορίες (κομμάτια, αρμογές, διατάξεις, διαδικασίες κ.λπ.) είτε είναι μετρήσιμες παράμετροι (τονικό ύψος, κλίμακες, χροίες, ποιότητες υλικών κ.λπ.) συνιστούν το «λογισμικό» των κατασκευών αυτών. Δεν πρέπει να μας κάνει εντύπωση, ότι μπορούμε να μιλάμε για «λογισμικό», που ουσιαστικά είναι πληροφορίες, παράμετροι και οι τρόποι οργάνωσής τους από καθημερινά πράγματα και λειτουργίες, και όχι απαραίτητα τα «δεδομένα» που εισάγουμε στους υπολογιστές. Κατά κανόνα η υπολογιστική θεωρία αντλεί τα πρωτογενή της παραδείγματα από την καθημερινότητά μας (Haugeland 1992). Έτσι το χαρτόφωνο αποβαίνει μια κατασκευή με «ανοιχτό» το λογισμικό της σε εμάς, που έχουμε μεν το βάρος να προγραμματίσουμε κάθε του λεπτομέρεια, αλλά και την δυνατότητα να δημιουργήσουμε παραλλαγές και άλλες εφαρμογές της αρεσκείας μας. Αυτό δεν θα συνέβαινε με μια έτοιμη «κλειστή», αμετάβλητη και εφάπαξ διατεταγμένη κατασκευή. Η «ομοιοστατική» κατασκευή του χαρτόφωνου μας φέρνει πιο κοντά στις οργανωτικές, διανοητικές αρχές της πληροφορικής τεχνολογίας.

Ο υψηλός αυτός βαθμός «ψηφιοποίησης», και η αναλυτική πρόσβαση στο «λογισμικό» της κατασκευής επιτρέπει σε πολλά επίπεδα τις ιδέες της να επικοινωνούνται. Για παράδειγμα, η «δομική μονάδα» (ο χορδιζόμενος σωλήνας) μπορεί να δουλέψει σε όποιου μεγέθους χαρτόφωνο επιθυμούμε (δύο, τριών, κ.λπ. σωλήνων), σε όποια κλίμακα, σε όποιον συνδυασμό χαρτόφωνων κ.λπ. Αυτό που αυξάνεται έτσι είναι η συμβατότητα (compatibility) των συσκευών, κάτι που φαίνεται χαρακτηριστικά στις ψηφιακές τεχνολογίες. Συγκρίνουμε για παράδειγμα ένα αρχείο ήχου (ψηφιακή τεχνολογία) και έναν δίσκο βινυλίου (αναλογική τεχνολογία): το πρώτο (ψηφιακή εφαρμογή) μπορεί να αλλάζει μορφές (format), είναι πολλαπλά επεξεργάσιμο (filters, equalizing, montage κ.λπ.) μπορεί να «ρέει», να αποθηκευτεί και να αναπαραχθεί πολλαπλά σε όλη τη γη από καλωδιακά και εναέρια δίκτυα, να ακουστεί από κινητά τηλέφωνα, υπολογιστές και ραδιόφωνα. Ο δίσκος ως φορέας της ίδιας ηχητικής πληροφορίας, την δεσμεύει στο «format» του, το οποίο με κόπο, χρόνο και εξοπλισμό μπορεί να αλλάξει (π.χ. μεταγραφή σε κασέτα), δίνοντάς του μια άλλη υλική διάσταση, διαφορετική από αυτή του «ρευστού», άυλου διανοήματος της ψηφιακής εφαρμογής.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι κατασκευές με υψηλές απαιτήσεις συναρμολόγησης, εξαρτημάτων, διαδικασιών και διανοητικών σχημάτων, είναι περισσότερο ψηφιακές, προσομοιάζουν στις πληροφορικές τεχνολογίες, και δεν είναι υπερβολή να μιλήσουμε για τις υψηλότερες απαιτήσεις τους σε «λογισμικό», που πρακτικά σημαίνει περισσότερες ιδέες, επινοήσεις, πνευματική εργασία και οργάνωση της σκέψης.

Αυτό μοιάζει τελικά και το πλεονέκτημα των περισσότερο «ομοιοστατικών», αναστοχαστικών εποπτικών μέσων, κατασκευασμένων με περισσότερο «εντροπικά υλικά»: μια μεγάλη γκάμα δεδομένων, πληροφοριών και γνώσεων, λειτουργικά συμπλεκόμενων, πρόσφορων για διδακτικές μεθόδους και διαδικασίες που προσομοιάζουν στον πραγματικό χώρο της τεχνολογικής κατασκευής και της πολιτισμικής δημιουργίας.

Ολοκληρώνοντας το κομμάτι αυτό, ας δούμε μερικά παραδείγματα εκπαιδευτικής τεχνολογίας με «αναστοχαστικές κατασκευές», από «εντροπικά υλικά». Όπως είπαμε χαρακτηριστικό τους είναι τα πολλά (και ομοιόμορφα, συνεπώς οριακά αποδομητικά) εξαρτήματα που δεν δε-



σμέουν την πληροφορία πάνω τους αλλά αφήνουν τον κατασκευαστή να τη δημιουργήσει με πολλαπλούς τρόπους: τα «τουβλάκια» σε όλες τους τις παραλλαγές (χτιστά, ξύλινα, μαγνητικά, με συνδέσμους, καβύλιες, βιδωτά) οι μικροί κύβοι, οι συναρμολογούμενες κατασκευές, τα ψηφιδωτά και οι εικαστικές το κατασκευές με μπίλιες, μικρές «πινέζες», οδοντογλυφίδες, σπιρτόξυλα, κομμάτια χαρτί, συνδετήρες κλπ. As παρατηρήσουμε, τέλος, ότι ακόμη κι όταν αυτά εμφανίζονται ως καθημερινά παιδικά παιχνίδια, συνηθίζουμε να τα αποκαλούμε «παιδαγωγικά».

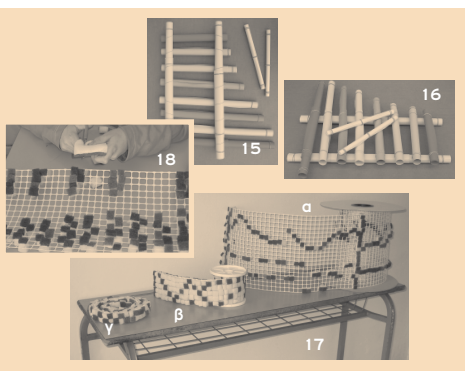
προς μια «αγωγή του ήχου» (ή προς μια «αγωγή του ακροατή»);

Η αξιοποίηση πληροφορικών, φυσικομαθηματικών και άλλων ετερόκλητων ιδεών και νοημάτων για την προσέγγιση της μουσικής, πραγματοποιείται - έτσι όπως την καταγράψαμε στην περίπτωση του χαρτόφωνου και των πνευσίκρουστων σωλήνων - σε δύο επίπεδα: στο πρώτο, ο παιδαγωγός επιστρατεύει το γνωστικό του υπόβαθρο, επενεργώντας με την έμπνευση ενός εφευρέτη (αν το στερεότυπο του θρυλικού «Κύρου Γρανάζη» δεν μείνει τελικά αποκλειστικότητα της μοντέρνας, προ-ψηφιακής εποχής), και την μεθοδικότητα ενός ερευνητή. Στο δεύτερο επίπεδο, περνώντας το κατώφλι της τάξης μετασχηματίζει την προετοιμασία αυτή στην προσωπική του παιδαγωγική δραματολογία και την υλοποίηση του αγαπημένου του σχεδίου εργασίας, που έχει ετοιμάσει.

Σε αυτήν την επιστημονική προσέγγιση (που είναι κατά βάση «διεπιστημονική» (Ματσαγγούρας 2002), προκειμένου να οδηγήσει σε ένα διαθεματικό σχέδιο), θα δούμε δύο πτυχές, αναλύοντας τις εποπτικές μας κατασκευές ως προς τον βαθμό της «αναστοχαστικής» δράσης που συνεπάγονται. Αν και η αναφορά θα είναι συνοπτική, μια και το βασικό μας παράδειγμα είναι οι πνευσίκρουστοι σωλήνες και το χαρτόφωνο, πιστεύω ότι ολοκληρώνει μια εισαγωγική εικόνα για την χρήση των «εντροπικών υλικών» και των ομοιοστατικών, αναστοχαστικών κατασκευών στην Μουσική, που είναι και ο στόχος του κειμένου.

Υπάρχει όμως εδώ μια ευκαιρία, που πρέπει να τονίσω, αυτή δηλαδή της δυνατότητας να διαρθρώσουμε τους παιδαγωγικούς μας στόχους με επίκεντρο όχι πλέον μόνο την μουσική, αλλά εστιάζοντας στο ευρύτερο πεδίο του ήχου. Στο βαθμό που στοχεύουμε μέσω της μουσικής αγωγής να εισάγουμε τους μαθητές σε νοήματα και πρακτικές ακρόασης και ηχο-παραγωγής με μουσικότητα (συνεπώς με πολιτισμικές διαστάσεις) δεν πρέπει να αγνοήσουμε ότι πολιτισμικό νόημα αποκτούν όλοι εκείνοι οι περιβαλλοντικοί, φυσικοί, μηχανικοί και άλλοι τεχνητοί ήχοι που εκούσια ή ακούσια θεωρείται ότι έχουν «μουσικό νόημα». Δεν είναι μόνο η εξέλιξη μιας μακρόχρονης παράδοσης του εικοστού αιώνα που ξεκινώντας από την μουσική των Φουτουριστών, φτάνει μέχρι τα σύγχρονα ηχητικά γλυπτά και τα πολύτεχνα έργα. Είναι όλες αυτές οι συνθήκες που οι σύγχρονες τεχνολογίες μέσα από ατέλειωτα κυκλώματα, λογισμικά, δίκτυα και ηχεία δημιουργούν, επενεργώντας στην φόρμα, την χροιά, τον ρυθμό, την συνήχηση κ.λπ., επενεργώντας τελικά στους ίδιους τους ορισμούς της μουσικότητας και της ηχητικότητας. Είναι επίσης και οι πρόσφατες επιστημονικές νοηματοδοτήσεις σε ήχους και ηχητικά συμβάντα που σύγχρονα μεθοδολογικά εργαλεία μας αποκαλύπτουν.

Αυτή η μετάβαση της προσοχής μας «από την μουσική στον ήχο», όπως καταγράφεται στις



σύγχρονες μελέτες (Πανόπουλος 2005), στοιχειοθετεί μια εξέλιξη διεπιστημονικά, που μπορεί να έχει το παιδαγωγικό της ανάλογο διαθεματικά.

Έτσι - για να επιστρέψουμε στο παράδειγμα του χαρτόφωνου - μέσα από τις κατασκευές με τα καθημερινά υλικά, μπορούμε να εισηγηθούμε μιας μορφής ευαισθητοποίηση στους ήχους της καθημερινότητας, στην μουσικότητα των ήχων και την ηχητικότητα της μουσικής. Να αναδείξουμε τις συνάψεις της μουσικής δράσης με την καθημερινή δράση, όπως αυτές εμφανίζονται σε πολλά επίπεδα, τεχνολογικά, διανοητικά, αισθητικά, κινητικά κ.λπ. Οι διδακτικοί στόχοι αυτοί προσομοιάζουν σε μια «αγωγή του ήχου», (ή ίσως «ηχητική αγωγή», ή «αγωγή του ακροατή» ή «αγωγή της ακρόασης»; ο ορισμός στην παρούσα φάση δεν μοιάζει το πρωτεύον ζήτημα), εστιασμένη μάλιστα σε ένα φαινόμενο που από καιρό ετοιμάζουν τα μαζικά μέσα, οι καταγραφικές και αναπαραγωγικές τεχνολογίες, οι κινηματογραφικές μουσικές και οι σχεδιαστές ήχου: την αντίληψη των περιβαλλόντων ήχων ως «το 'soundtrack' της καθημερινότητάς μας», ως το «ηχητικό τοπίο», που συνδιαμορφώνεται με την ακροαματική (auditory) μας κουλτούρα (Back - Bull 2003).

Η διαφορά της «αγωγής» αυτής είναι ότι δεν προκύπτει απρογραμμάτιστα, όπως στην περίπτωση της καθημερινής μας τριβής με τα μέσα (media) που μας καθιστούν διαχειριστές και παραγωγούς ήχων. Όντας σε ένα περιβάλλον προγραμματισμένης μάθησης, μια τέτοια αγωγή καθιστά πρόσφορες τις εποπτικές κατασκευές και τις εκπαιδευτικές τεχνολογίες που αναφέρουμε:

το πρώτο μας παράδειγμα αφορά στην οργάνωση της «παρτιτούρας» που χρησιμοποιούμε στην τάξη: τα «εντροπικά υλικά» της κατασκευής αυτής είναι το τετραγωνισμένο πλέγμα που χρησιμοποιούμε για περιφράξεις, και τεμαχισμένοι σπόγγοι διπλής όψεως (εικόνα 17, 18). Στην κατασκευή αυτή χρησιμοποιούμε τις κάθετες και οριζόντιες διατάξεις για να παραστήσουμε την ροή ίσων αξιών (π.χ. ένα τέταρτο σε κάθε στήλη) και κλιμάκων (π.χ. ντο, ρε, μι, φα, σολ, λα, σι, ντο αντιστοιχισμένα σε οκτώ διαδοχικές σειρές: στην διάταξη (εικόνα 17α) αποτυπώνονται έτσι τα κάλαντα των Χριστουγέννων, μελωδία και στοιχειώδης συνοδεία).

Αν οι οριζόντιες γραμμές είναι δύο, με την «αναστοχαστική» αυτή κατασκευή μπορούμε να καταγράψουμε μια διαδοχή «dum» (κάτω γραμμή) και «tek» (πάνω γραμμή) (που θα μπορούσαν κάλλιστα να ερμηνεύσουν οι βασικοί πνευσίκοι σωλήνες) (εικόνα 17γ, 18). Όλα αυτά δεν είναι παρά προσεγγίσεις της μουσικής πράξης εστιασμένες σε τεχνολογικούς παράγοντες (καθώς π.χ. κάθε «πράσινο» τετράγωνο θα μπορούσε να είναι το 1 και κάθε άδειο το 0 σε ένα ψηφιακό αρχείο), που μπορεί να συνδεθεί με τις αισθητικές και κατασκευαστικές εξελίξεις στον ήχο τον εικοστό αιώνα.

Παραμένοντας στις κατασκευαστικές μας αρχές να δημιουργούμε μουσικές πληροφορίες οργανώνοντας φαινομενικά διεσπαρμένα υλικά και τεχνικά στοιχεία, είδαμε ότι είναι πολλές οι προεκτάσεις που θα μπορούσαν να πάρουν οι οργανοκατασκευές μας εστιασμένες στα εύχρηστα υλικά και τις κατασκευές του περιβάλλοντός μας. Με την δεύτερη αναφορά μας, ολοκληρώνουμε παραθέτοντας μια συλλογή πέντε «βασικών αναστοχαστικών κρουστών»:

Μαράκες από πλαστικές φιάλες νερού (0,5 lt), γεμισμένες με την «σωστή» ποσότητα βόλων (ρύζι, φακές, χαλίκι, κλπ.) (εικόνα 19α), Ξύστρες (εικόνα 19β), από ραβδωτές πλαστικές φιάλες νερού (1,5 lt), που ξύνονται από μολύβια-μπαγκέτες (εικόνα 21α), Καστανιέτες - συρραπτικά (εικόνα



19γ) (χωρίς βελόνες, βέβαια), τύμπανα από τεντωμένο αυτοκόλλητο σε στρογγυλά δοχεία, στερεωμένο με ταινία (εικόνα 20), και κουδούνες από μεταλλικά δοχεία γάλακτος, συνδεδεμένα με έναν φελλό και ταινία, (εικόνα 21) όπου και τα δύο αυτά κρουστά (τύμπανο και κουδούνες) χτυπιούνται με την πλευρά της γόμας από άξιστο μολύβι-μπαγκέτες (εικόνα 21α) (μια «παρτιούρα» σπόγγων θα ήταν εφικτή για την ομάδα των κρουστών αυτών με πέντε γραμμές, αφιερωμένες μία για κάθε όργανο (εικόνα 17β)).

Η παρουσία ενός «βασικού 'σετ' αναστοχαστικών κρουστών», (εικόνες 19,20,21) των πνευσίκρουστων σωλήνων (εικόνα 3), του χαρτόφωνου (εικόνα 16) ή των «ψηφιακών αβάκων» - όπως τους ονόμασα - (εικόνες 17, 18) στην τάξη, όταν χρησιμοποιήθηκαν, αν και συνιστούν εποπτική μέσα και εκπαιδευτικές τεχνολογίες, δεν παρουσιάστηκαν ως ελλιπείς κατασκευές που παριστούν ένα μέρος της πραγματικότητας. Τα «αναστοχαστικά κρουστά» δεν φτιάχτηκαν για να υποκαταστήσουν τα κρουστά που τους δάνεισαν το όνομα τους (μαράκα, ξύστρα, καστανιέτα, τύμπανο, κουδούνες), γιατί δεν υπολείπονται «ηχητικής αλήθειας», από την στιγμή που τα κατασκευάζουμε και τα συντηρούμε με οργανοκατασκευαστική συνέπεια. Γι' αυτό και συχνά τα αναφέρω με το όνομά τους (μπουκάλια νερού, συρραπτικά, δοχεία, κουτιά, μολύβια κ.λπ.) ακριβώς όπως ονομάζουμε «ταψί», «τόξο», «κουδούνα», ή «κουτάλια» τα ομόσημα λαϊκά όργανα και αβίαστα τα εντάσσω σε ορχήστρες με τα κατασκευασμένα γνωστά μας μουσικά όργανα.

Το χαρτόφωνο δεν είναι ένα «πειραματικό» σπάνιο όργανο, αλλά μια έκφραση της «μουσικής αλήθειας» και οι πνευσίκρουστοι σωλήνες δεν είναι κατ' ανάγκη ένα εισαγωγικό μουσικό μαθησιακό εργαλείο, αλλά μια δυνατότητα για μουσικές δημιουργίες με εμπνευσμένες παρτιούρες και ομάδες χορδισμένων σωλήνων που τις ερμηνεύουν.

Με την πάροδο του χρόνου διαμορφώνονται και μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη ολοκληρωμένοι και ενιαίοι κώδικες επικοινωνίας, λέξεις, φράσεις και πρακτικές συντονισμού της μουσικής δράσης, που δεν διαχωρίζουν τη εποπτική από την καθημερινή μουσική κατασκευή, τα μουσικά συστήματα γραφής από τις εποπτικές οπτικοποιήσεις. Αυτή η ενιαία «μουσικοηχητική γλώσσα», που δεν αποκόπει τα παιδαγωγικά μουσικά δρώμενα από την καθημερινή μουσική πραγματικότητα των μαθητών, είναι πιστεύω η βασικότερη παράμετρος για μια εύστοχη μουσική αγωγή που αποβάνει παράλληλα μια ευρύτερη ηχητική αγωγή. Και βέβαια, αυτή η ευστοχία είναι η καλύτερη ανταμοιβή σε κάθε τέτοια προσπάθεια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Arnheim, R. (1971). *Entropy and Art. An essay on disorder and order*. Berkeley: University of California Press.
- Βαγνημ, Μ. (2000). *Πρακτικές γραμματισμού*. Μτφρ. Αράπογλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bull, M. - Back, L. (επ.). (2003). *The Auditory Culture reader*. Oxford: Berg.
- Πληροφορική, Εντροπία, γλώσσα και ζωή*. Μτφρ. Αναγνωστοπούλου - Κώνστα, Α. Αθήνα: Χατζηνικολή.
- Ηαυθελάν, J. (1992). *Τεχνητή νοημοσύνη*. Μτφρ. Ζαχαρίου, Σ. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Ματσαγούρας, Γ. Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- McLaughlin, T. (1970). *Music and Communication*. London: Faber & Faber.
- Ξενάκης, Ι. (2001). *Κείμενα περί μουσικής και αρχιτεκτονικής*. Μτφρ. Πλυτά, Τ. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Πανόπουλος, Π.(επ). (2005). *Από την Μουσική στον Ήχο*. Μτφρ. Πανόπουλος, Π. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. (βλέπε επίμετρο).
- Τζιμογιάννης, Α. (επ.) (2005). 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Διδακτική της Πληροφορικής». Πρακτικά Εργασιών. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Swieringa, J. - Wiersma, A. (1992). *Becoming a Learning Organization. Beyond the learning curve*. Cambridge: Addison - Wesley.
- Τσαφταριδής, Ν. (1995). *Αυτοσχέδια Μουσικά Όργανα*. Αθήνα: Orpheus.
- Τσουρέκης, Γ. Δ. (1987). *Σύγχρονη Παιδαγωγική*. Αθήνα.

Σε πρώτη ανάγνωση

από τη Μαΐν Κοκκίδου

Σκαλαλάκ, Ηλίας (2004) Μουσικές βιταμίνες / Στοιχεία Μουσικής Ιατρικής - Μουσικής Ψυχολογίας. Αθήνα: Fagotto.

Το βιβλίο του Ηλία Σκαλαλάκ, με τον παιχνιδιάρικο τίτλο Μουσικές βιταμίνες, είναι ένα από τα ελάχιστα συγγράμματα στο πεδίο της μουσικής ψυχολογίας και μουσικής ιατρικής που κυκλοφορούν στην ελληνική αγορά και δεν είναι αποτέλεσμα μετάφρασης κάποιου ξενόγλωσσου τίτλου. Η μουσική ψυχολογία είναι ένα επιστημονικό πεδίο το οποίο αναπτύσσεται ραγδαία τα τελευταία χρόνια λόγω της αύξησης του αριθμού των ερευνών που αφορούν τη λειτουργία του εγκεφάλου σε σχέση με το μουσικό ερέθισμα.

Το πρώτο κεφάλαιο, με τίτλο «Μουσική ακρόαση», αρχίζει με μία σύντομη ιστορική επισκόπηση των θέσεων κάποιων φιλοσόφων και θεωρητικών της μουσικής περί της επίδρασης και της δύναμης της μουσικής. Στη συνέχεια αναλύονται οι όροι μουσικό γούστο και μουσική προτίμηση, συσχετιζόμενοι με αρκετούς παράγοντες όπως φύλο, ηλικία, προσωπικότητα, κοινωνική τάξη και εκπαίδευση. Τέλος, γίνεται αναφορά στο τρίπτυχο «ήχος - μουσική - αντίληψη», στο δίπτυχο «μουσική και γλώσσα» και σε έρευνες σχετικά με την αντίδραση/λειτουργία του εγκεφάλου σε μουσικά ερεθίσματα.

Το δεύτερο κεφάλαιο τιτλοφορείται «Ηχος». Σε αυτό διερευνώνται ζητήματα όπως ο ρόλος του ηχητικού τοπίου, η συνειδητή ακρόαση ήχων του περιβάλλοντος, η ακουστική οικολογία και η επίδραση του θορύβου στην καθημερινή ζωή.

Στο τρίτο κεφάλαιο, ο συγγραφέας εισέρχεται στο πεδίο της «Μουσικής Ψυχολογίας». Καταρχήν θέτει κάποια ερωτήματα όπως γιατί κάνουν μουσική οι άνθρωποι, πρέπει πάντα η μουσική να αποτελείται από ήχους, μπορούμε να ακούσουμε μια μουσική κάποιου άλλου πολιτισμού με τον ίδιο τρόπο που την ακούν και οι άνθρωποι αυτού του πολιτισμού, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν κίνητρο για συζήτηση σε ομάδες μαθητών των μεγάλων τάξεων του δημοτικού σχολείου, σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και σε φοιτητές. Στη συνέχεια πραγματεύεται θέματα αναφορικά με την επικοινωνιακή λειτουργία της μουσικής, τη μουσικότητα, την ευεργετική επίδραση της μουσικής στον άνθρωπο, τις συναισθηματικές αντιδράσεις στη μουσική και την ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων. Η τελευταία ενότητα «Μουσική και Κινηματογράφος» μπορεί να στερείται επιστημονικότητας –εξάλλου ο ίδιος ο συγγραφέας μας προλαβαίνει αναφέροντας ότι υπάρχουν ειδικά βιβλία που αναφέρονται στο θέμα-, αλλά εμπεριέχει εύστοχες και πρωτότυπες παρατηρήσεις που συνοδεύονται από χαρακτηριστικά παραδείγματα. Η παράθεση των τίτλων βιβλίων Μουσικής Ψυχολογίας στην αρχή αυτού του κεφαλαίου είναι μεν βοηθητική αλλά ελλιπής, αφενός διότι δεν αναφέρεται το μικρό όνομα των συγγραφέων –ή το πρώτο γράμμα- και ο εκδοτικός οίκος, και αφετέρου διότι λείπουν κάποια σημαντικά συγγράμματα, όπως αυτό του Hargreaves, D. (1986), *Developmental Psychology of Music*, Cambridge: Cambridge University Press (το οποίο έχει μεταφραστεί και στην ελληνική γλώσσα από την Ε. Μακροπούλου και κυκλοφορεί από τις εκδόσεις Fagotto).

Η Μουσικοθεραπεία αποτελεί το θέμα του τέταρτου κεφαλαίου. Μετά την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου, περιγράφονται οι συνθήκες και τα «εργαλεία» των μουσικοθεραπευτικών συνεδριών, κάποιες τεχνικές και οι βασικές θεωρίες στις οποίες στηρίζονται. Άλλα ζητήματα περί μουσικοθεραπείας θα βρει ο αναγνώστης στο έκτο κεφάλαιο του βιβλίου.

Το πέμπτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην απήχηση της μουσικής του Mozart (Mozart Effect) και ειδικότερα σε κάποιες έρευνες που διαπιστώνουν την ευεργετική επίδραση κάποιων μουσικών έργων του W.A. Mozart στην ανάπτυξη ορισμένων γνωστικών δεξιοτήτων αλλά και στην αντιμετώπιση κάποιων ασθενειών. Όμως στο μεγαλύτερο μέρος του κεφαλαίου, ο Σκαλαλάκ μας συστήνει τον Α. Tomatis (τη ζωή και το έργο του), μέσα από ενότητες που θα μπορούσαν να ενταχθούν στο πρώτο κεφάλαιο, όπου ήδη έχει γίνει μνεία.

Η σχέση «Μουσικής και Ιατρικής» αποτελεί τον πυρήνα των θεμάτων του έκτου κεφαλαίου. Μετά από μία ιστορική αναδρομή, ο συγγραφέας παρουσιάζει τις σωματικές αντιδράσεις στο μουσικό ερέθισμα, με ειδική αναφορά σε συγκεκριμένα συστήματα, μας επισημαίνει τη σχέση μουσικής και ψυχονευροανοσολογίας και επανέρχεται στο ζήτημα «μουσική και εγκέφαλος» μέσα από ενότητες όπως «Η βιολογία της Μουσικής» και «Εγκεφαλικά κύματα και συνείδηση». Το εν λόγω κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση μελετών από το πεδίο της κλινικής μουσικοθεραπείας μέσα από ενότητες όπως «Σχιζοφρένεια», «Μουσικοθεραπεία, καρδιακός παλμός και αναπνοή» και «Καρκίνος και αντιμετώπιση πόνου».

Το έβδομο κεφάλαιο «Μουσική και παιδί» είναι ένα από αυτά που θα ελκύσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μουσικοπαιδαγωγών. Ο Σκαλάκ, καταρχήν, υπογραμμίζει τη σημασία των μουσικών εμπειριών του ανθρώπου κατά την προγεννητική και την πρώιμη μεταγεννητική περίοδο ενώ, στη συνέχεια, παραθέτει με συνοπτικό τρόπο παρατηρήσεις και προτάσεις αναφορικά με τη μεθόδευση της εμπλοκής της μουσικής στη ζωή του παιδιού, ανάλογα με τα στάδια ανάπτυξής του.

Στο κεφάλαιο «Μουσικός και Συνθέτης», το όγδοο κατά σειράν, ο συγγραφέας επιχειρεί να μας φέρει σε επαφή με ζητήματα που αφορούν την ιδιοσυγκρασία του συνθέτη και του εκτελεστή και την έμπνευση του συνθέτη, με αρκετά παραδείγματα κυρίως από συνθέτες δυτικής μουσικής (π.χ., Schumann, Beethoven, Rossini, Brahms, Puccini). Οι πληροφορίες αυτού του κεφαλαίου θα μπορούσαν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στο μάθημα της Ιστορίας της Μουσικής και να το διανθίσουν με λεπτομέρειες που μπορούν να το κάνουν πιο ελκυστικό και πιο δημιουργικό.

Το τελευταίο κεφάλαιο «Μουσική και Καταναλωτής» αποτελεί μία σύνοψη παρατηρήσεων και προβληματισμών του συγγραφέα που έχουν αναπτυχθεί μερικούς και σε άλλες ενότητες του βιβλίου. Στις σελίδες αυτού του κεφαλαίου οι δάσκαλοι μουσικής – αλλά και οι δάσκαλοι γενικής παιδείας – θα βρουν ενδιαφέρουσες θέσεις για να στοχαστούν αρχικά οι ίδιοι, να μοιραστούν κατόπιν τις σκέψεις τους με τους μαθητές τους, να προκαλέσουν γόνιμο διάλογο στην τάξη τους και να επιχειρήσουν τέλος το σχεδιασμό και την υλοποίηση project στο πεδίο «Αγωγής του καταναλωτή» με κομβικό σημείο την ανάπτυξη αντιστάσεων στην «κατανάλωση της μουσικής».

Γενικά, ο τρόπος γραφής είναι παραστατικός, άμεσος και ελάχιστα όχι ιδιαίτερα κουραστικός. Ο συγγραφέας υιοθετεί σε αρκετά σημεία μια πιο προσωπική γραφή που κινητοποιεί και ελκύει τον αποδέκτη. Ως τέτοιο παράδειγμα παραθέτουμε το εξής απόσπασμα:

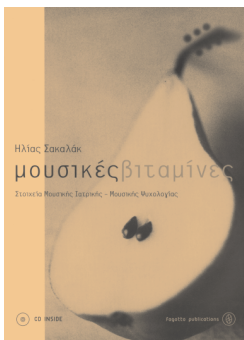
[...] τη στιγμή που διαβάζετε αυτές τις γραμμές του βιβλίου, στο περιβάλλον σας «ακούγονται» διάφοροι ήχοι. Σταματήστε, σας παρακαλώ, για 10 δευτερόλεπτα το διάβασμα και... στήστε αυτί. Προσπαθήστε να εντοπίσετε όλους τους ήχους του χώρου στον οποίο βρίσκεστε, με κάθε λεπτομέρεια. Την έντασή τους, την κατεύθυνσή τους, την απόσταση της πηγής τους...

Πώς τα πήγατε; Βρήκατε αρκετούς; Είμαι σίγουρος ότι την επόμενη φορά που θα ξαναπροσπαθήσετε για περισσότερη ώρα, θα ακούσετε περισσότερους! (σ. 30)

Τα κεφάλαια «σπάνε» σε μικρές, σε έκταση, ενότητες και αυτή η δομή είναι φιλική προς τον αναγνώστη. Οι παραπομπές σε βιβλιογραφία και αρθρογραφία είναι πολυάριθμες και σωστά γραμμένες, με μικρότερη όμως βαρύτητα σε δημοσιευμένες έρευνες της δεκαετίας (1993-2003) που προηγήθηκε της έκδοσης του βιβλίου.

Τα μειονεκτήματα της παρούσας έκδοσης αφορούν την ύπαρξη κάποιων ενότητων οι οποίες απαιτούσαν μεγαλύτερη βιβλιογραφική στήριξη, ερευνητική τεκμηρίωση και περιορίζονται σε προσωπικές παρατηρήσεις (ως παράδειγμα, αναφέρουμε την ενότητα «Η ιδανική μελωδία» από το πρώτο κεφάλαιο) και στη διάχυση κάποιων θεμάτων (π.χ., μουσική και εγκέφαλος, δεδομένα περί μουσικοθεραπείας) σε διάφορα κεφάλαια του βιβλίου.

Η παρούσα έκδοση, που είναι επιμελημένη και καλαίσθητη, συνοδεύεται και από CD με 25 ηχητικά και μουσικά παραδείγματα, τα οποία επιλέχθηκαν έτσι ώστε να στηρίζουν και να συμπληρώνουν το κείμενο. Είναι πολύ θετικό ότι ο συγ-



γραφείας μάς προτείνει τρόπους ακρόασης και εν γένει στοχασμού επί της ακρόασης των έργων/ακουστικών παραδειγμάτων σε ειδική ενότητα στο τέλος του βιβλίου.

Ο Σακαλάκ δηλώνει στον πρόλογο ότι δεν είναι ειδικός –και αυτό μπορεί να μειώνει την επιστημονικότητα του εν λόγω συγγράμματος–, παρ’ όλα αυτά κατάφερε να συγκεντρώσει και να δομήσει, με αρκετά συγκροτημένο τρόπο, ένα μεγάλο υλικό, σχετικά τεκμηριωμένο και με αρκετές αναφορές σε επιστημονικές έρευνες. Πιστεύουμε ότι το βιβλίο αυτό μπορεί να αποτελέσει πλούσια πηγή ιδεών, ενημέρωσης και προβληματισμού για τους δασκάλους μουσικής της σχολικής εκπαίδευσης, για τους δασκάλους μουσικής των ωδείων, αλλά και για τον καθέναν που στοχάζεται επί του ρόλου και της λειτουργίας της μουσικής στη ζωή του ανθρώπου.

από την Ελένη Τσούτσια-Λουλάκη

Τουμπακάρη Νάνση (2006) Ο Λιόντας, ένα ταξίδι σε ήχους, τραγούδια, μουσικές παλιών επαγγελματιών. Αθήνα: Φίλοι Μουσικού Λαογραφικού Αρχείου Μέλπως Μερλιέ.

Ο «Λιόντας» είναι ένα μουσικό παραμύθι, μια πρωτότυπη περιήγηση στην Ελλάδα των αρχών του προηγούμενου αιώνα (συγκεκριμένα, τέλη 19ου αι. - 1922). Ένα βιβλίο που θα σας ταξιδέψει σε τόπους μακρινούς, με μουσικές, ήχους και χορούς ξεχασμένους, με φωτογραφίες ιστορικές, με γεύση και άρωμα Ελλάδας, ένα βιβλίο που θα σας κάνει να γευτείτε την αρμύρα του ιδρώτα από το μόχθο, αλλά και το καυτό δάκρυ της ατέλειωτης προσπάθειας. Στην Ήπειρο αρχίζει η αφήγηση, όταν ο εντεκάκρονος Λιόντας μπαίνει στο μεροπούλι σαν καλατζόπουλο. Αξημέρωτα παίρνουν στη γύρα τους μαχαλάδες και μαζεύουν τα μπακίρια για να τα επιστρέψουν «σαν καθρέφτη». Έτσι πέρασαν τρία χρόνια σκληρής δουλειάς κι όταν από καλατζόπουλο έγινε τρυγητής ο αλητάκος μας, έχοντας τουλάχιστον την παρηγοριά των τραγουδιών των τρυγητάδων. Νύχτα αναγκάστηκε να φύγει απ’ το χωριό και περπάτησε πολλά μερόνυχτα μέχρι να φτάσει στον θεσσαλικό κάμπο. Κολίγος στο χωράφι του τσιφλικά έγινε τώρα ο Λιόντας, μα σαν λιοντάρι που ήταν, μόλις είδε τον επιστάτη να μαστιγώνει τον ξωμάχο, πέταξε κι αυτός την πέτρα στα μούτρα του επιστάτη. Νύχτα πάλι πήρε τους δρόμους κι έφτασε στην Αθήνα. Τυχαία βρέθηκε στην Πλάκα - μα τα πόδια του μαρμάρωσαν στη γη σαν άκουσε το λαουτάρι να παίζει. Χαράματα πιάνανε δουλειά και πρώτη του φορά ο Λιόντας πεθύμησε να ριζώσει - *«έπιανε το κοπίδι κι η ψυχή του τραγουδούσε»*.

Τρία χρόνια κύλησαν έτσι: *«το πρωί στο οργανοποιείο με το μάστορα και το βράδυ παίδεμα πάνω στο όργανο»*. Τις Κυριακές ξέσκαγε κάνοντας χάτζ τον Καραγκιόζη. Πάλι νύχτα έφυγε το παλικαράκι μας. Τώρα έγινε τσοπάνος στην Επίδαυρο. Τις ατελειώτες ώρες που φύλαγε τα πρόβατα παίδευε τη φλογέρα. Μα ούτε κι εδώ στέριωσε... μεσημέριαζε όταν η τράτα πού ‘χε πάρει σήκωσε άγκυρα... Έγινε σφουγγαράς στην Κάλυμνο. Εκεί γνώρισε και τη Θεμελίνα, τη γυναίκα της ζωής του. Έμαθε τα μυστικά της τέχνης του σφουγγαριού, ζήτησε το χέρι της καλής του και του τ’ αρνήθηκαν. Νύχτα έκλεψε τη Θεμελίνα, νύχτα τους πάντρεψε κι ο παπάς στο ξωκλήσι. Έτσι πέρασαν στη Χίο κι από κει στη Μικρασία, στον Τσεσμέ. Ψαράς έγινε εδώ ο Λιόντας, μα όχι για πολύ, μόνο μέχρι ο αραμπάς να τους φέρει στη Σμύρνη.

Εδώ στεριώσανε. Ο Λιόντας έβγαλε απ’ το σακούλι τις οικονομίες του, νοίκιασε εργαστήρι, πήρε εργαλεία και δούλεψε σκληρά. Κι ήταν ονομαστά τα λαγούτα, τα ούτια και τα βιολιά του... Δεκάξι χρόνια πέρασανε καλά στη Σμύρνη. Μέχρι το ’22 που ξέσπασε το κακό κι έπρεπε ν’ αρχίσουν πάλι από την αρχή.

Εδώ τελείωσε κι η ιστορία του Λιόντα. Μέσα από τις 90 σελίδες της αφήγησης, γνωρίσαμε αυτά τα ξεχασμένα επαγγέλματα κι ακούσαμε τις μουσικές τους.

Το βιβλίο συνοδεύεται από ψηφιακό δίσκο με 21 τραγούδια, με καινούργιες και παλιές ηχογραφήσεις, με σπάνια ακούσματα. Θα ακούσετε το τραγούδι του καλατζή, φωνές και σφυρίγματα του τσοπάνη, καλύμνικη σούστα, το τραγούδι του μηχανικού (σφουγγαρά), ψαράδικα τραγούδια, τραγούδια του τρύγου, της δουλειάς, του γλεντιού.

Στο 2ο μέρος του βιβλίου γίνεται λεπτομερής σχολιασμός για κάθε μουσική – τραγούδι ή ήχο που συνοδεύει το βιβλίο. Το γλωσσάρι επίσης των τριών σελίδων δεν θα σας αφήσει καμία απορία. Πανέμορφες, νοσταλγικές και σπάνιες φωτογραφίες στολίζουν την εξαιρετική εργασία της Νάνσης Τουμπακάρη που ανεπι-

φύλλακα προτείνουμε σαν εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού αλλά και σαν κόσμημα στη βιβλιοθήκη του. Το βιβλίο προλογίζει ο Μάρκος Δραγούμης.

Σε πρώτη ακρόαση

από την **Μαρία Βαρβιργίου**

Σουλακέλλης, Θεοφάνης (2005) Φιντάνι, φιντανάκι. Τριπλός Ψηφιακός Δίσκος – CD Rom. Κέντρο Αιγαιακών Λαογραφικών και Μουσικολογικών Ερευνών, 2005 (ΚΑΛΜΕ)

*Από την αρχή θ' αρχίσω, κόρη μου να σε στολίσω,
που 'χεις τα μαλλιά μετάξι και πλεγμένα με την τάξη...*

Η παρούσα δουλειά του ΚΑΛΜΕ και της Χωρωδίας και Ορχήστρας Αιγαίου είναι ένα εξαιρετικό δείγμα προσεγμένης και συστηματικής μουσικής έρευνας που έρχεται να προσφέρει τόσο γνώση όσο και διασκέδαση τόσο στους μικρούς, τα «φιντανάκια του Ελληνισμού», όσο και στους μεγάλους ακροατές της. Ο εμπνευστής της έκδοσης και πρόεδρος του ΚΑΛΜΕ Θεοφάνης Σουλακέλλης «σε πείσμα των καιρών, που οι περισσότεροι τραγουδοποιοί πωλούν τα προϊόντα τους με ημερομηνία λήξης...» προτείνει μια αναδημιουργία στη μουσική μας ταυτότητα. Το Φιντάνι-φιντανάκι αποτελείται από τρία CD Audio-CD-ROM με ρυθμικά παιχνιδοτραγούδα, παραδοσιακά παιδικά τραγούδια, ταχταρίσματα και άλλο ποικίλο λαογραφικό υλικό από την Ελλάδα και την Κύπρο. Η παρούσα δουλειά είναι σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο στα χέρια κάθε εκπαιδευτικού αλλά και γονέα, για την εξοικείωση των παιδιών με την ελληνική μουσική παράδοση. Το πρώτο CD περιλαμβάνει 37 ρυθμικά παιχνιδοτραγούδα, την αφήγηση του λαϊκού παραμυθιού για τους δώδεκα μήνες (από τη Φωτεινή Φραγκούλη), καθώς και μια πλούσια συλλογή παροιμιών και παροιμιωδών φράσεων από όλη την Ελλάδα. Μέσω του ρυθμικού παιχνιδιού, το οποίο ενδείκνυται για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, παρέχονται δυνατότητες συνδυασμού του τραγουδιού με κινητικές δραστηριότητες που στηρίζουν την καλλιέργεια της αίσθησης του ρυθμού. Εξαιρετικής σημασίας, κατά τη γνώμη μου, είναι η συμβολή της παρούσας μουσικής συλλογής στο να προτείνει τρόπους διδασκαλίας και επεξεργασίας του μουσικού υλικού για τους ενδιαφερόμενους γονείς, παιδαγωγούς και λειτουργούς της εκπαίδευσης. Το δεύτερο και τρίτο CD περιέχουν 37 τραγούδια που έχουν ταξινομηθεί ανάλογα με τον γλωσσικό και τον μουσικό χαρακτήρα τους σε έξι ομάδες και προτείνονται για την αντίστοιχη τάξη του δημοτικού. Τα νανουρίσματα, ταχταρίσματα και όλα συνολικά τα τραγούδια βρίσκονται σε φωνητική έκταση κατάλληλη για τα παιδιά της προσχολικής και της σχολικής ηλικίας. Για κάθε τραγούδι υπάρχουν τα λόγια με επεξηγηματικό γλωσσάρι, η μουσική παρτιτούρα σε ευρωπαϊκή και βυζαντινή σημειογραφία και άλλες πληροφορίες, όπως ο τρόπος-ήχος, ο ρυθμικός πόδας, η ρυθμική αγωγή, η χρήση του τραγουδιού κ.α. Τα CD-ROM περιέχουν ακόμα ειδικό υλικό (επιμέλεια από τη Νεφέλη Σουλακέλλη), φωτογραφικό υλικό καθώς και χάρτες της Ελλάδας, με τα τραγούδια να ομαδοποιούνται ανάλογα με την περιοχή προσέλευσής τους. Σε μια εποχή όπου ενισχύεται η διαθεματικότητα στη διδασκαλία, ο πολύ εύχρηστος σχεδιασμός των πολυμέσων (από τον Σταύρο Κατηρτζόγλου και τον Μιχάλη Κατηρτζόγλου-Καββαδία) καθιστά την παρούσα έκδοση (ο καλαίσθητος σχεδιασμός του βιβλιαρίου έγινε από τον Στράτο Πετροπαναγιωτάκη) μια πλούσια πηγή πληροφοριών για το συνδυασμό της παραδοσιακής μουσικής με στοιχεία ιστορίας, λαογραφίας και γεωγραφίας της Ελλάδας και της Κύπρου.

Τα Εργαστήρια του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου 2005 της ΕΕΜΑΠΕ

Κυκλοφορούν από την ΕΕΜΑΠΕ τα 13 DVD του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Απρίλιος 2005) και τα οποία περιλαμβάνουν όλα τα εργαστήρια, την έναρξη και τη λήξη του. Το κόστος κάθε DVD ανέρχεται στο ποσό των 8 ευρώ για τα μη μέλη και των 6 ευρώ για τα μέλη. Το συνολικό πακέτο και των 13 DVD προσφέρεται στην τιμή των 65 ευρώ για τα μη μέλη και των 50 ευρώ για τα μέλη. Με την παραγγελία όλων των DVD, τα μέλη παραλαμβάνουν δωρεάν τα μικρά πρακτικά του συνεδρίου σε ηλεκτρονική μορφή. Τα έξοδα της αποστολής επιβαρύνουν τον παραλήπτη. Μπορείτε να κάνατε τις παραγγελίες σας μέσα από την ηλεκτρονική διεύθυνση info@primarymusic.gr

Ανταποκρίσεις

από την Ολυμπία Αγαλιανού

**International Summer Course
Music and Dance education: Orff-Schulwerk, 9-15 Ιουλίου 2005**

Το Orff Institute βρίσκεται στο Salzburg της Αυστρίας και υπάγεται στο Mozarteum. Κάθε καλοκαίρι διοργανώνει διεθνές σεμινάριο με στόχο τη διάδοση και την ανάπτυξη μιας ολιστικής παιδαγωγικής προσέγγισης όπως αυτή εκφράστηκε από τον C. Orff στο έργο του "Orff - Schulwerk" και αναπτύχθηκε από τους συνεργάτες και τους διαδόχους του. Απευθύνεται σε παιδαγωγούς οι οποίοι θεωρούν ως σημαντική την ανάπτυξη των εκφραστικών και δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών και στοχεύουν σε αυτή μέσα από μια αγωγή η οποία αντιμετωπίζει τη μουσική, το λόγο και την κίνηση ως ένα αδιάσπαστο τρίπτυχο.

Το τελευταίο σεμινάριο το οποίο έγινε από τις 9 ως τις 15 Ιουλίου του 2005, παρακολούθησαν ενενήντα έξι άτομα από είκοσι έξι διαφορετικές χώρες. Ανάμεσά τους ήταν εικοσιένα έλληνες, η μεγαλύτερη, για άλλη μια χρονιά, αποστολή.

Το σεμινάριο είχε συνολική διάρκεια πενήντα ωρών. Τα πρωινά μαθήματα, χωρισμένα σε τρεις ενότητες παρακολούθησαν όλοι οι συμμετέχοντες. Η πρώτη ενότητα επικεντρώθηκε στην κίνηση, η δεύτερη στη φωνή και η τρίτη στο ensemble-Orff. Δίδαξαν αντίστοιχα οι: Andrea Ostertag (Αυστρία), Reinhold Wirsching (Γερμανία) και Doug Goodkin (Η.Π.Α.). Το απόγευμα λειτούργησαν πέντε εργαστήρια από τα οποία ο κάθε συμμετέχων επέλεγε δύο. Τα θέμά τους ήταν τα εξής: «παραδοσιακά παιδικά παιχνιδιότραγουδα» (Soili Perkiö - Φιλανδία), «στοιχειακός δημιουργικός χορός» (Christa Coogan - Γερμανία), «σκεπτόμενος μουσική - δημιουργώντας μουσική» (Andrea Sangiorgio - Ιταλία), «δημιουργώντας χορευτικές φόρμες» (Verena Maschat - Ισπανία), «χτίζοντας γέφυρες ανάμεσα στις τέχνες» (Danai Gagne - Η.Π.Α.).

Τα βράδια οργανώθηκαν δύο ανοιχτά μαθήματα τραγουδιού και χορού, συναυλία με την εφηβική ορχήστρα "Orchestra Flautistas Pro Arte" και δύο «διεθνείς βραδιές». Σε αυτές οι ομάδες από τις διάφορες χώρες κλήθηκαν να κάνουν μια παρουσίαση. Οι περισσότεροι στράφηκαν προς τις παραδόσεις των χωρών τους. Οι έλληνες δημιούργησαν τρεις ομάδες και παρουσίασαν τρία διαφορετικά θέματα.

Οι βραδιές αυτές αποτέλεσαν ένα μέρος μόνο μιας ευρείας ανταλλαγής απόψεων και «πολιτισμού» η οποία συνέβη καθ' όλη τη διάρκεια του σεμιναρίου μέσα από συζητήσεις αλλά και κοινωνικών επαφών οι οποίες διανθίστηκαν με πολύ μουσική και χορό. Η ανταλλαγή αυτή ίσως αποτελεί στις μέρες μας το σημαντικότερο μοχλό κινητοποίησης όλων των παιδαγωγών οι οποίοι στοχεύουν στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

από την Χρυσή Παρπαρά

"Write an Opera", δημιουργώντας μια όπερα με τα παιδιά

Το πρόγραμμα «Write an Opera» διοργανώνεται από τη Βασιλική Όπερα του Λονδίνου από το 1985. Το εκπαιδευτικό τμήμα της Όπερας επιμορφώνει εκπαιδευτικούς από τη Μεγάλη Βρετανία και άλλες χώρες ώστε να μπορούν με τη σειρά τους να βοηθήσουν τους μαθητές τους να γράψουν, να κάνουν την παραγωγή και να ανεβάσουν στη σκηνή τη δική τους όπερα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν είναι αναγκαίο να είναι μουσικοί, ούτε να γνωρίζουν οτιδήποτε σχετικό με την όπερα ή το θέατρο. Χρειάζεται μόνο να έχουν ενθουσιασμό για δημιουργική δουλειά και διάθεση να μάθουν μέσα από την εμπειρία.

Το πρόγραμμα έχει σκοπό να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές: α) να δημιουργήσουν μια δική τους πρωτότυπη όπερα μέσα από μια διαδικασία που τους δίνει την ευκαιρία να έχουν την ευθύνη για τη συγγραφή, τη σύνθεση της μουσικής και τη δημιουργία των σκηνικών και των κοστούμιών, και β) να λειτουργήσουν μια δική τους ομάδα παραγωγής με επαγγελματικό τρόπο και να αναλάβουν την ευθύνη των καθηκόντων που τους ανατίθενται. Η ομάδα αυτή αναλαμβάνει να ανεβάσει το έργο που γράφτηκε στη σκηνή, να το διαφημίσει στην κοινότητα και να φροντίσει για την επιτυχημένη διεξαγωγή της παράστασης.

Το πρόγραμμα απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έχει αποδειχθεί

όμως επιτυχημένο και στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Έχει βοηθήσει εκατοντάδες εκπαιδευτικούς να εμπνεύσουν δημιουργικά προγράμματα που συνδυάζουν όλες τις τέχνες και διατρέχουν όλο το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

Τα σεμινάρια που πραγματοποιούνται για τους εκπαιδευτικούς διαρθρώνονται σε τρία επίπεδα, χωρίς να είναι υποχρεωτικό να τα παρακολουθήσει κανείς όλα. Το πρώτο επίπεδο (Level 1) είναι η βασική εκπαίδευση για το πρόγραμμα. Πάνω σ' αυτήν οικοδομείται όλη η μετέπειτα εργασία. Διεξάγεται στο Bretton Hall Campus του Πανεπιστημίου του Leeds, ένα μαγευτικό χώρο μέσα σε υπέροχο καταπράσινο φυσικό περιβάλλον. Τα άλλα δύο επίπεδα σεμιναρίων απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς που έχουν δουλέψει ήδη το πρόγραμμα στα σχολεία τους και διεξάγονται στο Λονδίνο. Το κόστος για όλα αυτά είναι ιδιαίτερα χαμηλό και περιλαμβάνει δίδακτρα, διαμονή και διατροφή.

Το «πρόγραμμα» του σεμιναρίου είναι να δημιουργήσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τη δική τους όπερα με την ίδια διαδικασία με την οποία θα δουλέψουν και με τα παιδιά. Μέσα από ομαδικά παιχνίδια και δραστηριότητες μουσικές, εικαστικές, κινητικές και θεατρικές, τραγούδια, κατασκευές και δραματοποιήσεις προετοιμαζόμαστε και τελικά δημιουργούμε μια όπερα από το μηδέν! Η ατμόσφαιρα που επικρατεί είναι εξαιρετική, οι εισηγητές ζεστοί, ενθουσιώδεις και θετικοί και οι δραστηριότητες τόσο ποικίλες που κάθε στιγμή δοκιμάζουμε νέα ενδιαφέροντα πράγματα. Οι ομάδες αλλάζουν σύνθεση συνεχώς κι έτσι γνωριζόμαστε με όλους και μοιραζόμαστε στιγμές απίστευτου γέλιου και δημιουργικότητας! Και... χωρίς να προλάβουμε να καταλάβουμε πώς, στο τέλος μιας εβδομάδας έχει επινοηθεί μια ιστορία, το λιμπρέτο, οι άριες, τα ρετσιτατίβο, η εισαγωγή γράφονται σε ελάχιστο χρόνο, μοιράζονται οι ρόλοι, γίνονται οι πρόβες, ετοιμάζονται τα σκηνικά, τα κοστούμια, ο φωτισμός και... το έργο ανεβαίνει στη σκηνή!

Η οργάνωση του προγράμματος δεν σταματά με το σεμινάριο: δίνονται σημειώσεις και υλικό για τη συνέχεια, ενώ η επαφή με τους υπευθύνους του προγράμματος και τους συμμετέχοντες δεν σταματά εδώ: το εκπαιδευτικό τμήμα της όπερας υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν το πρόγραμμα στη διάρκεια της χρονιάς και τους ενθαρρύνει να ζητούν βοήθεια όποτε χρειάζονται. Ακόμα κι αν δεν δουλέψει κάποιος το πρόγραμμα με παιδιά, αξίζει τον κόπο να δοκιμάσει αυτή την εμπειρία: είναι πολύ πιθανό να ανακαλύψει κρυμμένες ικανότητες και ταλέντα που ως τότε δεν είχε φανταστεί πως τα διαθέτει!

Για πληροφορίες μπορείτε να απευθυνθείτε στη διεύθυνση:

Tax. Διεύθυνση: ROH Education, Royal Opera House, Covent Garden, London WC2E 9DD, UK

Telephone: 020 7212 9410

Fax: 020 7212 9441

Email: education@roh.org.uk

και να ζητήσετε να σας στείλουν αίτηση και ενημερωτικό υλικό στην ταχυδρομική σας διεύθυνση. Στην ιστοσελίδα της Βασιλικής Όπερας υπάρχουν επίσης κάποιες πληροφορίες για τα σεμινάρια, αλλά περισσότερες λεπτομέρειες στέλνονται ταχυδρομικά

(<http://www.royaloperahouse.org.uk/> στις ενότητες Learning – Get involved – Schools and Teachers – Creative Teachers – Write an Opera).

από την Σοφία Αγγελίδου

Διημερίδα με θέμα «Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Μουσικής στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση», Σέρρες, 24 - 25 Φεβρουαρίου 2006

Την Παρασκευή 24 και το Σάββατο 25 Φεβρουαρίου πραγματοποιήθηκε στις Σέρρες, σε χώρους του Μουσικού Σχολείου Σερρών, διημερίδα με θέμα «Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της μουσικής στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση». Τη διοργάνωση είχαν τα Γραφεία Πολιτιστικών Θεμάτων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Σερρών, το Ιόνιο Πανεπιστήμιο - Τμήμα Μουσικών Σπουδών, η Σύμβουλος Εκπαιδευτικών Μουσικής Βόρειας Ελλάδας και η Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Α/θμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ).

Τη διημερίδα χαιρέτησαν οι υπεύθυνοι πολιτιστικών θεμάτων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης κ. Κυριάκος Κουνούπης και κα. Κούλα Καραμανάλη αντίστοιχα, ενώ σύντομο χαιρετισμό απεύθυναν οι Διευθυντές Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης του Νομού Σερρών κ. Ιωάννης Καραβασίλης και κ. Γεώργιος Χατζηβασιλείου αντίστοιχα. Ακολούθησε η εισήγηση της Συμβούλου Εκπαιδευτικών Μουσικής Βόρειας Ελλάδας Ξανθούλας Παπαπαναγιώτου, η οποία παρουσίασε το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη μουσική προτείνοντας διάφορους τρόπους προσέγγισής του, ενώ συνέχισε κάνοντας μια σύντομη παρουσίαση της διαδικτυακής κοινότητας που δημιούργησε η ίδια (http://clubs.pathfinder.gr/school_music) και στην οποία μπορούν να έχουν πρόσβαση όλοι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην περιφέρειά της. Η Ζωή Διονυσίου, διδάσκουσα Μουσικής παιδαγωγικής στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, μέσα από την εισήγησή της «Χτίζοντας το διδακτικό μας προφίλ μέσα από τις μαθητικές μας εμπειρίες: για μια δημιουργική χρήση του παρελθόντος» έδωσε ώθηση σε κάθε ακροατή να αναστοχαστεί το εκπαιδευτικό του παρελθόν (διδακτικό και μαθητικό) και να αναζητήσει τα στοιχεία που θα τον βοηθήσουν να επαναπροσδιορίσει και να βελτιώσει τον εκπαιδευτικό του ρόλο. Στη συνέχεια η Μαρία Μελιγκοπούλου, διευθύντρια χορωδίας, παρουσίασε τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός μουσικής σε μια σχολική χορωδία και τόνισε πόσο ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού μπορεί να λύσει αρκετά από τα προβλήματα αυτά. Η Μαρία Αργυρίου, πρόεδρος της ΕΕΜΑΠΕ, παρουσίασε τρία σχέδια εργασίας ευέλικτης ζώνης με τη μέθοδο project στην Α/βάθμια εκπαίδευση, το θεωρητικό τους πλαίσιο και προτάσεις εφαρμογής τους.

Στη συνέχεια ακολούθησαν πιο πρακτικές παρουσιάσεις εκπαιδευτικών μουσικής. Η γράφουσα Αγγελίδου Σοφία, εκπαιδευτικός μουσικής Α/θμιας εκπαίδευσης, πρότεινε έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης των Ρομά μαθητών μέσα από τα παιδικά τους τραγούδια, ενώ η συνάδελφος Αγορίτσα Τσοουκά με την μουσικοθεατρική αναπαράσταση του «Κύκλου της ζωής» έφερε μια παραδοσιακή νότα στη διημερίδα. Ακολούθησε η διαφορετική πρόταση της Μόνικας Ανδριανοπούλου, που με το αφρικάνικο τραγούδι Βαηυα έδωσε ένα παράδειγμα διδασκαλίας σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής της Αγγλίας. Η Εριφύλη Δαμιανού-Μαρίνη, Ειδική Επιστήμονας στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ., υποστήριξε ότι η βιωματική μάθηση πρέπει να προηγείται της θεωρίας και πρότεινε τρόπους διδασκαλίας εννοιών θεωρίας της μουσικής μέσα από το παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο. Το πρόγραμμα «Τα τραγούδια του γάμου» της Τερπνής Σερρών παρουσιάστηκε από τους ίδιους μαθητές του Γυμνασίου Τερπνής, που τραγούδησαν και έκαναν αναπαράσταση του εθίμου με συνοδεία ορχήστρας παραδοσιακών οργάνων. Η πρώτη μέρα της διημερίδας έκλεισε με την παρουσίαση ενός προγράμματος παράλληλης διδασκαλίας μουσικής και εικαστικών από τους Γεώργιο Παναγόκη (καθηγητή εικαστικών) και Ελένη Δομπούλα (μουσικής) που είχε ως αποτέλεσμα τις όμορφες εικαστικές παρεμβάσεις των μαθητών στους χώρους του σχολείου τους.

Η δεύτερη μέρα της διημερίδας που περιλάμβανε βιωματικά εργαστήρια άνοιξε με μια υποδειγματική πρόβα χορωδίας από την Μαρία Μελιγκοπούλου στην οποία διδάχτηκαν ασκήσεις φωνητικής τοποθέτησης, αναπνοής και εκμάθησης τραγουδιού, ενώ στη συνέχεια εκτυλίχθηκαν τρία παράλληλα εργαστήρια. Η Ζωή Διονυσίου παρουσίασε μερικούς από τους τρόπους που μπορεί να διδαχθεί ένα τραγούδι όπως η ελεύθερη, εκφραστική ή ρυθμική κίνηση, η ενοργάνωση και ο συνδυασμός του τραγουδιού με άλλες δραστηριότητες. Στο εργαστήριο όπου δίδαξε η Ξανθούλα Παπαπαναγιώτου έγιναν βιωματικές προσεγγίσεις της μουσικής ακρόασης στη σχολική τάξη, ενώ προτάθηκαν και σχετικές δραστηριότητες εκτέλεσης, δημιουργίας και αξιολόγησης. Η Εριφύλη Δαμιανού-Μαρίνη παρέσυρε τους συμμετέχοντες σε μουσικά παιχνίδια, ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια κάθε μουσικοεκπαιδευτικού.

Η διημερίδα έκλεισε με τις Ζωή Διονυσίου και Μαρία Αργυρίου που παρουσίασαν τις σύγχρονες τάσεις στη διδασκαλία της μουσικής όπως αυτές διαφάνηκαν στα βιωματικά εργαστήρια του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΕΜΑΠΕ (Αθήνα, 15-17 Απριλίου 2005), ενώ ακολούθησε συζήτηση μεταξύ των ομιλητών και των επιμορφωτών. Η διημερίδα των Σερρών εκτός από μια άρτια οργανωμένη επιστημονική συνάντηση, ήταν μια εξαιρετική ευκαιρία συνάντησης συναδέλφων και φίλων, ενώ αναδείχθηκε ως τόπος ανταλλαγής απόψεων, προτάσεων αλλά και προβληματισμών. Μείναμε με την αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί διψούν για βιωματικά εργαστήρια, και σ' αυτό τον τομέα χρειάζεται να δώσουν βαρύτητα όσοι οργανώνουν παρόμοια εκπαιδευτικά σεμινάρια.

από την Ζωή Διονυσίου

Μουσικοί από τα Θρανία: Από τις Παρουσιάσεις Νέων Σερραίων Μουσικών του Ορφέα Σερρών

Ο Όμιλος «Ορφέας» Σερρών είναι ο παλαιότερος όμιλος της πόλης των Σερρών με πλούσια καλλιτεχνική - και ενίοτε εθνικοαπελευθερωτική - δράση στη Μακεδονία από την ίδρυσή του το 1905. Από το 1998 και για εννέα συνεχή έτη στις αρχές κάθε άνοιξης ο Ορφέας Σερρών φιλοξενεί μία εκδήλωση - «Παρουσίαση Νέων Σερραίων Μουσικών» στην αίθουσα του ομίλου του. Οι μουσικοί που κάθε χρόνο παρουσιάζονται επιλέγονται για τις καλές τους επιδόσεις στη λόγια μουσική. Η εκδήλωση δεν έχει διαγωνιστικό χαρακτήρα, δεν στοχεύει στην ανάδειξη των καλύτερων, αλλά στοχεύει στην ανάδειξη της καλής μουσικής. Στα εννέα προηγούμενα χρόνια η Οργανωτική Επιτροπή των παρουσιάσεων αυτών, εμπνευστής και στυλοβάτης της οποίας υπήρξε ο Γιώργος Αγγειοπλάστης, έχει συνεργαστεί με την πλειάδα των μουσικών ιδρυμάτων της πόλης για τη σωστότερη επιλογή και παρουσίαση των νεαρών μουσικών. Η Οργανωτική Επιτροπή συζητά με πολλούς καθηγητές μουσικής οι οποίοι συστήνουν κάποιους ταλαντούχους μαθητές τους. Στη συνέχεια οι μαθητές περνούν από ακρόαση, μέχρι την τελική τους επιλογή. Οι περισσότεροι μαθητές που έχουν παρουσιαστεί από τη σειρά «Μουσικοί από τα θρανία» ήδη φοιτούν σε Ανώτερα ή Ανώτατα Μουσικά Ιδρύματα της πατρίδας μας. Οι παρουσιάσεις αυτές σηματοδοτούν μια κρίσιμη καμπή στην προσωπική πορεία του κάθε νέου μουσικού στη γένεσή τους. Είναι η πρώτη αναγνώριση των στόχων και οραμάτων τους.

Οι μουσικοί από τα θρανία των 12 έως 17 χρόνων που έχουν παρουσιαστεί φέτος και όλα τα προηγούμενα χρόνια, ίσως οι ίδιοι να μην είναι σε θέση να το εκφράσουν, αλλά έχουν βαθιά επίγνωση του ρόλου και της σημασίας της μουσικής στη ζωή τους. Έχουν αγωνιστεί για τη μουσική και έχουν εξερευνηήσει τους δρόμους δημιουργίας και εξέλιξης που τους προσφέρει. Είναι πολύ σημαντικό να βλέπουμε νέους που ασχολούνται με τη μουσική με ζήλο και υπευθυνότητα. Και αυτό, κάνει όσους ασχολούμαστε με οποιοδήποτε τρόπο με τη μουσική παιδεία, να συνειδητοποιήσουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού, που μοιάζει να είναι πώς θα βοηθήσει τους μαθητές του να ανακαλύψουν τη μουσική, να την προσεγγίσουν, να την αφήσουν να μιλήσει μέσα τους. Πώς να τους βοηθήσει να βρουν τρόπους να συνδιαλέγονται με τη μουσική, όπως αρμόζει στον καθένα. Πώς να αγωνίζονται καλά με όπλο τη μουσική, πώς να υπερασπίζονται τον εαυτό τους και την τέχνη τους. Αυτός ο θεσμός, απ' όσο είμαι σε θέση να γνωρίζω, είναι μια πρωτοπορία του Ορφέα Σερρών. Είναι μια εκδήλωση που τονίζει τους αφανείς υπερασπιστές της μουσικής (μαθητές και δασκάλους) και αναδεικνύει την ίδια τη μουσική, μία συναυλία αξιώσεων, πέρα από συμφέροντα και επιδείξεις ωδείων, σχολείων, συλλόγων. Εύχομαι κι ελπίζω να βρει μιμητές και σε άλλες περιοχές της πατρίδας μας.

ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΝΕΑ & ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

4η Διεθνής Θερινή Μουσική Ακαδημία Κέρκυρα 1 - 31 Ιουλίου 2006

Πρόγραμμα: Χάλκινα και Ύψινα Πνευστά • Σεμινάρια για την Αρχαία Ελληνική Μουσική • Μονωδία • Σύνθεση • Έγχορδα, Πιάνο και Παιδαγωγική του Πιάνου • Παλαιά Μουσική • Τζαζ • Τέχνες και • Τεχνολογία του Ήχου. **Πληροφορίες:** κ. Γ. Ζερβού τηλ: 26610 87504, Φαξ: 26610 87570, e-mail:gzervou@ionio.gr

Ημερίδα και Εκδηλώσεις από το Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής: Πολιτισμός: θεσμοί και διαχειρίσεις, ΤΕΙ Ηπείρου, Άρτα -3 Ιουνίου 2006. **Πληροφορίες στον ιστοχώρο του Τμήματος Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής,** <http://tjpm.teiep.gr>.

Παγκόσμιο συνέδριο της Διεθνούς Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση - International Society for Music Education (ISME), Kuala Lumpur, July 2006. **Πληροφορίες:** <http://www.isme.org/article/articleview/341/1/61> ISME International Office

Συνέδριο: ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΝΕΟΥΣ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ Κέρκυρα, 6 - 8 Οκτωβρίου 2006. **Πληροφορίες για εγγραφές στο Συνέδριο και αποστολή προτάσεων στην ηλεκτρονική σελίδα του Τ.Μ.Σ. Ιονίου Πανεπιστημίου:** <http://www.ionio.gr/announc/news.htm>

5ο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.) ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ, Θεσσαλονίκη, 29 Ιουνίου - 1 Ιουλίου 2007. **Πληροφορίες** 5thconference@eeme.gr και info@eeme.gr