

Χαρισίδου, Χ.-Α. (2023). Η κατανόηση της προφορικής μάθησης στη διδασκαλία αχλαδόσχημης λύρας σε σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: Λύρα Μακεδονίας, μια μελέτη περίπτωσης. Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περρακάκη (Επιμ.), *Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 360-366). Ε.Ε.Μ.Ε.



Η κατανόηση της προφορικής μάθησης στη διδασκαλία αχλαδόσχημης λύρας σε σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: Λύρα Μακεδονίας, μια μελέτη περίπτωσης

Χριστίνα-Ανθή Χαρισίδου

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης - μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΚΠΑ
xristinaanthi@gmail.com

Περίληψη

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους ερευνητές παρουσιάζει η ένταξη της παραδοσιακής μουσικής σε σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Διερευνούν με ποιο τρόπο μπορεί να διδαχθεί, δεδομένου ότι πρόκειται για μια παράδοση, σύμφωνα με την οποία η μετάδοση της μουσικής γνώσης στηρίζεται στην προφορικότητα. Οι πρόσφατες έρευνες της Εθνομουσικολογίας και της Μουσικοπαιδαγωγικής φαίνεται να συμφωνούν στο ότι η προφορικότητα αποτελεί ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά πολλών μουσικών παραδόσεων (Διονυσίου, 2016). Εύλογα λοιπόν συνάγεται, ότι παρά το γεγονός πως η διδασκαλία των παραδοσιακών οργάνων μπορεί «να φιλοξενηθεί» σε τυπικά πλαίσια, δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο αποκλειστικά για τυπική μουσική εκπαίδευση εξαιτίας της φύσης της. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν δάσκαλοι αχλαδόσχημης λύρας και εργαλεία που αξιοποιούν. Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις από πέντε δασκάλους λύρας (τρεις κρητικής, δύο μακεδονικής), αφού προηγήθηκε παρατήρηση τριών μαθημάτων ενός προς ένα του καθενός. Στη συγκεκριμένη παρουσίαση θα δοθεί έμφαση στην περίπτωση της λύρας Μακεδονίας. Από τις μεταγραμμένες ηχογραφήσεις των συνεντεύξεων προέκυψαν λεκτικά δεδομένα από τα οποία φάνηκε πως κάποιοι δάσκαλοι επιλέγουν την παρτιτούρα αλλά και τη μίμηση. Στη μελέτη περίπτωσης της μακεδονικής λύρας παρατηρείται ο λυράρης να επιλέγει αποκλειστικά την προφορική μάθηση χωρίς τη χρήση σημειογραφίας, καθώς και την αξιοποίηση ηχογραφημένου υλικού.

Λέξεις κλειδιά: προφορικότητα, πρακτικές διδασκαλίας, άτυπη μουσική μάθηση

Understanding oral learning in the teaching of the pear-shaped lyre in modern educational contexts: Macedonian lyre, a case study.

Christina-Anthi Charisidou

Primary Educator – Master Student, National & Kapodistrian University of Athens
xristinaanthi@gmail.com

Abstract

Researchers are particularly interested in the incorporation of traditional music into modern educational environments. They are exploring ways in which it can be taught, given that it is a tradition in which the transmission of musical knowledge is based on oral communication. Recent research in Ethnomusicology and Music Education seems to agree that orality is one of the key features of many musical traditions. Therefore, it can be inferred that while the teaching of traditional instruments can be “accommodated” within formal frameworks, we cannot speak exclusively of formal musical education because of its nature. The purpose of the research is to explore the teaching practices used by lyra (traditional stringed instrument) teachers and the

tools they utilize, particularly in the case of the Macedonian lyra. Semi-structured interviews were conducted with five lyra teachers (Cretan, Macedonian) after observing three lessons of each teacher. The interviews were transcribed, and from the data collected, it became apparent that some teachers chose to use sheet music and imitation. The study suggests that the oral transmission of traditional music knowledge is one of the fundamental characteristics of many musical traditions. Therefore, despite the fact that the teaching of traditional instruments can be accommodated in formal education frameworks, it cannot be considered exclusively formal music education due to its nature.

Keywords: orality, teaching practices, informal music learning

Βιβλιογραφικό μέρος

Σύμφωνα με τον Rice (1994), η ενασχόληση με την παραδοσιακή μουσική ταυτίζεται με την αλληλεπίδραση μέσα από κοινωνικές και γνωστικές διεργασίες. Προϋπόθεση βέβαια, αποτελεί να βιώσει το άτομο την παράδοση μέσω της συμμετοχής και της προσωπικής του συμμετοχής στο χορό, στο τραγούδι, τη μουσική παραγωγή. Δεδομένου ότι τα παραδοσιακά όργανα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την κοινωνία της εκάστοτε εποχής, καθώς αντικατοπτρίζουν το κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι, ενώ παράλληλα διαμορφώνουν ένα νέο, είναι σημαντικό, να κατανοήσει κανείς το πλαίσιο που λειτουργούσε ένα μουσικό όργανο και το ρόλο που είχε στην κοινωνία αλλά και πως φαντάζει μέσα στη σύγχρονη κοινωνία προτού αποφασίσει να διδάξει.

Στις αγροκτηνοτροφικές κοινωνίες των περασμένων αιώνων διαπιστώνουμε ότι, ο μαθητευόμενος καλούνταν να δει, να ακούσει και έπειτα να μιμηθεί τον μουσικό που έπαιζε (Φλωράκη, 2019), εξυπηρετώντας τους σκοπούς του δασκάλου αλλά όχι με μια τυπική διαδικασία, όπως έχουμε συνηθίσει στις μέρες μας. Στις μέρες μας η εκμάθηση παραδοσιακών οργάνων στα σχολεία, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στις ιδιωτικές σχολές και στα ωδεία οργανώνεται γύρω από μεθόδους εμπνευσμένες από την άτυπη μουσική μάθηση, είτε ατομικά είτε σε ομάδες, με πρότυπα τη μαθητεία, την αυτοδιδασκαλία και τη μάθηση σε ένα σύνολο (Χατζηπέτρου-Ανδρόνικου, 2016) και μέθοδο διδασκαλίας τη διδασκαλία με το αυτί, βάσει ακρόασης, παρατήρησης και μίμησης (Φλωράκη, 2019). Παρά το γεγονός ότι οι επιλογές ενός εκπαιδευτικού μουσικής επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το πώς αντιλαμβάνεται την έννοια της μουσικότητας (Rodriguez, 2004) η παραδοσιακή μουσική, όπως διαπιστώνει ο Rice (1994) μοιάζει να μαθαίνεται αλλά να μην μπορεί να διδαχθεί μέσω οργανωμένων μαθημάτων. Γίνεται προσπάθεια λοιπόν, να υπάρξει μια σύζευξη ανάμεσα στην εγγενή προφορικότητα των ελληνικών μουσικών παραδόσεων και τις νόρμες του σχολικού πλαισίου, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι και οι ανάγκες των νέων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης της παραδοσιακής μουσικής.

Το 1988 αποτελεί μια ημερομηνία ορόσημο για την παραδοσιακή μουσική εκπαίδευση και τους παραδοσιακούς μουσικούς, αφού σηματοδοτεί την ίδρυση του πρώτου δημόσιου Μουσικού Σχολείου (Φλωράκη, 2019· Apostolis & Ververis, 2020) και την επίσημη θεσμοποίηση της διδασκαλίας παραδοσιακών οργάνων, η οποία ενισχύεται από τις αρχές της δεκαετίας του '90 και έπειτα με την ίδρυση Μουσικών Σχολείων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τμημάτων όπως το Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης (ΠΑ.ΜΑΚ.) ή το πρώην Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής (Τ.Ε.Ι. Ηλείου) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και με την εισαγωγή της διδασκαλίας των παραδοσιακών οργάνων σε μουσικές σχολές και μουσικά σεμινάρια (Χατζηπέτρου-Ανδρόνικου, 2016).

Μείζονος σημασίας για τη μελέτη των άτυπων μορφών μάθησης είναι η κατανόηση της προφορικής/ακουστικής μάθησης στην οποία συγκαταλέγονται η μίμηση, ο αυτοσχεδιασμός, η χρήση ή η απουσία της μουσικής σημειογραφίας και οι τακτικές

πρόβας (Campbell, 2003 στο Φλωράκη, 2019). Σύμφωνα με τον Κοκκώνη (2007), η θέση της παραδοσιακής μουσικής σε ένα ακαδημαϊκό πρόγραμμα μπορεί να είναι “κάπου ενδιάμεσα” (somewhere in between) στην τυπική μουσική εκπαίδευση και άτυπη μάθηση, δεδομένου ότι το σχολικό ή πανεπιστημιακό πλαίσιο είναι εξ ορισμού διαφορετικό από αυτό που οι παλιοί παραδοσιακοί μουσικοί έμαθαν την τέχνη τους (Apostolis & Ververis, 2020).

Οι Apostolis & Ververis (2020) εντοπίζουν μέσα από τη βιβλιογραφία τις περιπτώσεις των μουσικών του παρελθόντος που μάθαιναν μουσική παίζοντας με παρέες συνομηλίκων ή στη γειτονιά αφιερώνοντας πολύ χρόνο στη «μελέτη» χωρίς αυτή η μελέτη όμως να είναι συνειδητή. Όταν ήθελαν να προχωρήσουν μουσικά ήταν αναγκαίο να μαθητεύσουν κοντά σε κάποιο συγγενικό τους πρόσωπο μεγαλύτερης ηλικίας. Η μεταφορά της γνώσης προέρχονταν από μια διαδικασία βασισμένη στην προφορικότητα, η οποία μπορούσε να προάγει τη δημιουργικότητα, αλλά και να λειτουργεί ως σταθμιστής του παραδοσιακού ή του παλαιού σε σχέση με το νεωτερικό Bohlman, 1988 στο Διονυσίου, 2016). Σύμφωνα με την Campbell (2001), πολλοί μουσικοί με αντίστοιχες επιρροές από τις μουσικές προφορικές παραδόσεις της παγκόσμιας κοινότητας άρχισαν να μεταγράφουν τη μουσική τους σε παρτιτούρα όταν κλήθηκαν να διδάξουν σε τυπικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως Μουσικά Σχολεία και Πανεπιστήμια (Apostolis & Ververis, 2020). Η ανάγκη για σημειογραφία θα μπορούσε να καλυφθεί και μέσω της Παρασημαντικής. Οι δάσκαλοι του ταμπούρα κλήθηκαν να επιλέξουν σύστημα σημειογραφίας. Δεδομένου όμως ότι οι πλειονότητα δεν είχε διδαχθεί Βυζαντινή ήταν πιθανότερο να επιλέξουν τη δυτική σημειογραφία (Διονυσίου, 2000).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται αντίστοιχες έρευνες προσανατολισμένες στο βιολί και στο σαντούρι, ενώ καταγράφονται τρόποι διδασκαλίας παραδοσιακής μουσικής, όπως η χρήση βιβλίων θεωρίας της μουσικής, οι παρτιτούρες δυτικοευρωπαϊκής σημειογραφίας, η Παρασημαντική σημειογραφία, η ακρόαση ηχογραφημένου ηχητικού υλικού, η ακρόαση από την φωνητική ή οργανική εκτέλεση ενός τραγουδιού από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη, η ηχογράφιση του μαθήματος και η προφορική μάθηση (χωρίς την αξιοποίηση σημειογραφίας) (Dionyssiou, 2000).

Εμπειρικό μέρος

Σκοπός της ευρύτερης έρευνας είναι να μελετήσει τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι αχλαδόσχημης λύρας και τα εργαλεία που αξιοποιούν. Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις από πέντε δασκάλους λύρας τρεις από τους οποίους έπαιζαν κρητική και δύο μακεδονική λύρα, αφού προηγήθηκε παρατήρηση τριών μαθημάτων ενός προς ένα του καθενός. Προϋπόθεση για να συμμετάσχει κάποιος δάσκαλος στην έρευνα ήταν να έχει τουλάχιστον 10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Από τις μεταγραμμένες ηχογραφήσεις των συνεντεύξεων προέκυψαν λεκτικά δεδομένα από τα οποία φάνηκε πως κάποιοι δάσκαλοι επιλέγουν την παρτιτούρα ή κάποια προσωπική σημειογραφία αλλά και τη μίμηση μέσω βιντεοσκόπησης, ενώ γίνονται προσπάθειες για συγγραφή και δημιουργία μεθόδου κρητικής λύρας.

Ακολουθήθηκε σκόπιμη δειγματοληψία και ειδικότερα δειγματοληψία-χιονοστιβάδα, αφού ζητήθηκε από κάποιους συμμετέχοντες να προτείνουν άλλα άτομα προς μελέτη. Στη δειγματοληψία αυτή ο ερευνητής αρχικά επιλέγει ορισμένα άτομα-κλειδιά από το πληθυσμό που τον ενδιαφέρει, τα οποία διαθέτουν τα χαρακτηριστικά, τη γνώση και την κοινωνική δικτύωση ώστε να τον οδηγήσουν στον εντοπισμό και άλλων μελών του πληθυσμού. Η στρατηγική αυτή εφαρμόζεται συνήθως όταν υπάρχει δυσκολία να εντοπιστούν μέλη ενός συγκεκριμένου πληθυσμού (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στη συγκεκριμένη παρουσίαση θα δοθεί έμφαση στην περίπτωση της λύρας

Μακεδονίας και στο συγκεκριμένο λυράρη για τον τρόπο που επιλέγει να διδάξει το συγκεκριμένο μουσικό όργανο σε συνάρτηση με το πολύμορφο μουσικό υπόβαθρο που διαθέτει. Στη μελέτη περίπτωσης της μακεδονικής λύρας παρατηρείται ο λυράρης να επιλέγει στη διδασκαλία αποκλειστικά την προφορική μάθηση χωρίς τη χρήση σημειογραφίας, καθώς και την αξιοποίηση ηχογραφημένου υλικού. Το προφίλ του συμμετέχοντα παρουσιάζει ενδιαφέρον γιατί προσεγγίζει τη μουσική πολυεπίπεδα και πολύπλευρα, μιας και εκτός από δάσκαλος λύρας είναι απόφοιτος Πληροφορικής, απόφοιτος Μουσικής Τεχνολογίας, μουσικός, συνθέτης, οργανοποιός.

Ο συγκεκριμένος οργανοπαίκτης είναι αυτοδίδακτος και ξεκίνησε από μόνος του «να προσπαθεί να βρει τον ήχο» του με το αυτί ακούγοντας δίσκους αλλά και από τα γλέντια και από τα δρώμενα που άκουγε «με καθημερινή μελέτη και το άκουσμα». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, «Ας πούμε περπατούσα στο δρόμο πήγαινα για καφέ και προσπαθούσα να θυμηθώ να έχω στο μυαλό μου ένα σκοπό... δηλαδή για ώρες αυτή η διαδικασία...». Καταλυτικό ρόλο διαδραμάτισε η παρατήρηση από άλλους παίκτες και οι συζητήσεις που έκανε μαζί τους.

Όταν ρωτήθηκε για το πώς έχει διαμορφώσει τον τρόπο που διδάσκει απάντησε πως στα πρώτα μαθήματα μιμήθηκε τον τρόπο που μάθαινα εκείνος σκεπτόμενος πως μπορεί ο ίδιος να έμαθε λύρα. Δεν κρατάει αυστηρή δομή σε κάθε μάθημα, ενώ παράλληλα αξιοποιεί τις δυσκολίες των μαθητών που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια τραγουδιών και τις «κάνει ασκήσεις» σπάζοντας το κομμάτι σε μικρότερα τμήματα και δουλεύοντάς το μεμονωμένα. Όταν πρόκειται να διδάξει ένα νέο κομμάτι πρώτα ασχολείται με το ρυθμικό μέρος, έπειτα με το μελωδικό. Όπως αναφέρει:

...θα το παίξω εννοείται κι εγώ! Ν' ακούσει κι ο μαθητής τι πάμε να μάθουμε... και μετά το βλέπουμε βήμα-βήμα... δηλαδή το σπάμε. Το τεμαχίζουμε σε κομματάκια. Παίρνουμε τις πρώτες φράσεις και μαθαίνουμε βήμα-βήμα, δηλαδή δακτυλισμό-δακτυλισμό, χωρίς νότες. Έχουμε αριθμήσει και τα δάχτυλα 1-2-3-4, δείκτης-μέσος-παράμεσος και μικρός, οπότε τα βλέπουμε έτσι...

Δεδομένου ότι συχνά στη μουσική διδασκαλία αξιοποιείται η μουσική σημειογραφία συζητήθηκε το κατά πόσο το επιλέγει. Πεντάγραμμο έχει χρησιμοποιήσει μετά από παρότρυνση μαθητή αλλά το θεωρεί χρονοβόρο και λόγω του ότι ««τα τραγούδια δεν πατάνε σε συγκεκριμένες νότες δεν μπορούν να μπουν στο πεντάγραμμο». Θεωρεί το βίντεο πιο άμεσο και καλύτερη εξάσκηση το να προσπαθήσει να το θυμηθεί κι ας το ξεχάσει στο επόμενο μάθημα.

Είναι πιο κοντά και στην πραγματικότητα... Αμα πας πάνω σε ένα γλέντι, θα πεις «ώπα τι τραγούδι είναι αυτό; Κάτσε να το πάρω ας πούμε να το θυμηθώ... Χωρίς χαρτί. Χωρίς τίποτα. Μπορεί να πεις «αα παίζει έτσι. Έτσι το θυμάμαι».

Σύμφωνα με τον ίδιο, απώτερος σκοπός είναι ένας μαθητής να ακούει ένα τραγούδι που δεν το ξέρει και να μπορεί να το βγάλει στη λύρα.

Να λέει «ξεκινάει από το δεύτερο δάχτυλο»... Δηλαδή, κάπως να μάθει λύρα. Να γίνει λυράρης! Να μην είναι οργανοπαίχτης... Να έχει όλη τη φιλοσοφία... οπότε η μνήμη παίζει ρόλο σε αυτό. Να υπάρχει ο σκοπός μέσα στο μυαλό.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, όπως επισημαίνει συχνά η μη χρήση σημειογραφίας και το γεγονός ότι δεν αποτελεί προαπαιτούμενο να γνωρίζει κάποιος νότες για να μάθει λύρα, ενθαρρύνει κάποιους μαθητές να ασχοληθούν.

Έμαθαν έτσι και κάποιοι κιόλας, όπως κι εγώ πιο μικρός. Ρωτούσαν «αα έχει νότες κι αυτά;» Και λέω «όχι» και χαλαρώνουν κατευθείαν... Νομίζω ότι σε κάποιες [περιπτώσεις] λειτουργεί ότι... «εντάξει, μπορώ να μάθω και εγώ που

δεν ξέρω νότες» γιατί και εμένα ήταν μια φοβία μου οι νότες.- Σαν τα Μαθηματικά. Πολύπλοκα.- Και σε αυτά τα όργανα υπάρχει η δυνατότητα να μάθεις χωρίς [νότες].

Αναφορικά με το διδασκόμενο ρεπερτόριο, αυτό προσεγγίζεται με έναν πιο ελεύθερο τρόπο, χωρίς αυτό να σημαίνει όμως ότι δεν υπάρχει και ο απαραίτητος σεβασμός προς τους παλαιότερους.

Αυτό που θέλω να κάνω είναι να τους δείξω όλα τα κομματάκια lego που μπορεί να υπάρχουν για το τραγούδι. Και αυτό... ο καθένας τα συνδυάζει όπως θέλει... Εκεί είναι και το προσωπικό χρώμα... Αλίμονο αν όλοι παίζουμε σαν τους παππούδες μας ακριβώς-ακριβώς. Δεν λέω να μη σεβόμαστε. Σέβεσαι αυτό το πράγμα. Αλλά η δική μου ψυχοσύνθεση μου λέει αυτή τη στιγμή «βάλε αυτά τα τρία από γεμίσματα».

Ιδιαίτερη έμφαση δίνει στην αξία του γλεντιού και στο κατά πόσο το παίξιμο και η ελευθερία έκφρασης του οργανοπαίκτη μπορεί να επηρεάσει το γλέντι και πώς αυτό κατ' επέκταση μπορεί να μεταφερθεί στο μαθητή.

Για να χορέψει ο άλλος και να γλεντήσει πρέπει να είσαι ελεύθερος μέσα σου σαν μουσικός. Αυτό δεν γίνεται πάντα, αλλά καλό είναι ο μαθητής να το ξέρει. Τουλάχιστον από μένα να πάρει αυτή την πληροφορία... Ας πάρει τα εργαλεία και ας ξέρει να τα συνθέσει αυτός ή αυτή και όπως τυχαίνει και ανάλογα την περίπτωση.

Από την παρακολούθηση των μαθημάτων, ιδιαίτερος ενδιαφέρουσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αναδείχθηκε η ενίσχυση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων με τη χρήση των παρομοιώσεων. Επιλέγει να χρησιμοποιεί παρομοιώσεις γιατί, όπως είπε «βοηθάει να φύγει το μυαλό του μαθητή από τα πλαίσια του μαθήματος... Ωδείο και νότες και τα λοιπά...». Χαρακτηριστικά, ανέφερε τα εξής:

Ο ρυθμός δεν είναι αυτό... Είναι... παραδείγματος χάρη, περπατάς στο χωριό σου και κατεβαίνεις χοροπηδώντας... Ταμ ταραραμ ταμ ταμ... Έτσι ώστε να αποκτήσει και λίγη φαντασία ώστε να μπορεί να βλέπει το ρυθμό και διαφορετικά. Μεταβάλλονται οι ρυθμοί και πολλές φορές είναι... πώς να το πω... περπάτημα. Είναι τρόπος διασκελισμού. Ένα τραγούδι... Υπάρχουν και δρομικά τραγούδια και κάποιος που έχει έμπειρο αντί θα τα ακούσει... Αυτό είναι ένα τραγούδι που συνοδεύει περπάτημα στο χωριό.

Συνεχίζει με άλλο παράδειγμα:

Θα πεις τώρα για τις δοξαριές ότι θα πρέπει να είναι όπως κινείται μία τραμπάλα. Ναι, μία τραμπάλα ή μία κούνια. Γιατί και αυτά είναι φυσικά φαινόμενα. Έχουν καμπύλες...

Ως προς το ζήτημα της σημειογραφίας, χρησιμοποιεί βιβλία θεωρίας της μουσικής για τον ίδιο αλλά όχι με τους μαθητές του. Έτσι, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του, δεν χρησιμοποιεί παρτιτούρες δυτικοευρωπαϊκής σημειογραφίας, ούτε παρασημαντική σημειογραφία. Αντ' αυτού, προτιμά την ακρόαση ηχογραφημένου ηχητικού υλικού και να παίζει ο ίδιος μέσα στην τάξη. Ηχογραφεί τα τραγούδια κατά τη διάρκεια του μαθήματος και παρακινεί τους μαθητές να δουν και στο youtube και να παρατηρήσουν, ν' ακούσουν άλλους λυράρηδες, όχι μόνο από την περιοχή που μελετούν. Ως σημαντικότερο μέσο, λοιπόν φαίνεται να θεωρεί την παρατήρηση:

Η παρατήρηση της φύσης και οτιδήποτε είναι γύρω σου νομίζω ότι είναι αρκετό.

Είτε είναι ηχητική, είτε είναι οπτική, είτε είναι συναισθηματική, νομίζω ότι όλη η έρευνα βασίζεται στην παρατήρηση και είναι πολύ σημαντική.

Τέλος, αναφορικά με το αν κρίνει απαραίτητο ν' αποτυπωθούν όλα αυτά με κάποιο τρόπο σε βιβλίο, εμφιασμένα απαντά:

Χρειάζεται; Γιατί αυτό δεν μαθαίνεται έτσι. Αυτό πρέπει να το αντλήσει ο μαθητής από τον εαυτό του. Κάπως να το μάθει... να γίνει ένας τρόπος ζωής... ότι πήγα εκεί πέρα και παρατήρησα αυτό και μου ήρθε στο μυαλό... Δηλαδή πρέπει να είναι ζωντανός άνθρωπος. Πρόκειται για μια διαρκή διαδικασία.

Καταλήγει τονίζοντας την αξία της παρατήρησης για άλλη μια φορά και συνδέοντας την με την αξιοποίηση των παρομοιώσεων:

Ό,τι έχει να κάνει με την παρατήρηση της φύσης και μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε... Για αυτό, το πιο σημαντικό δεν είναι να τα πω εγώ, αλλά να βγούνε έξω και να τα παρατηρούν οι ίδιοι! Δηλαδή, την ώρα που θα κάθονται στη θάλασσα, παραδείγματος χάρη, να βλέπουν πώς έρχεται το κύμα... πώς φεύγει. Να αρχίσουν να ακούνε το ρυθμό, τη συχνότητα και όλα αυτά. Την αναπνοή που έχει... έχει ένα παλμό. Έχει μία αναπνοή εκείνη την ημέρα. Την επομένη έχει μία άλλη. Αν αυτό αρχίζει και το παρατηρεί ο μαθητής, τότε εγώ είμαι αχρείαστος σε αυτά τα ρυθμικά. Θα μπορέσει να εξάγει τα συμπεράσματα. Οπότε μετά, θα πούμε «ξέρεις τι; Εδώ πέρα είναι η δοξάρια σαν να χοροπηδάει. Σαν να κάνει κυματισμούς».

Συζήτηση

Αν θελήσουμε να συγκρίνουμε το πώς διδάσκονται λύρα σήμερα οι νέοι οργανοπαίκτες αλλά και πώς διδάσκουν οι σύγχρονοι συγκριτικά με τους παλιότερους, θα διαπιστώσουμε ότι υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές, αναλόγως με το τι επιλέγει να υιοθετήσει ο εκάστοτε δάσκαλος.

Εύλογα λοιπόν συνάγεται η διαπίστωση, ότι παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία των παραδοσιακών οργάνων μπορεί «να φιλοξενείται» σε τυπικά πλαίσια δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο αποκλειστικά για τυπική μουσική εκπαίδευση εξαιτίας της φύσης της. Σε μία παράδοση που στηρίζεται στην προφορικότητα και πηγάζει από αυτή, η μάθηση πραγματώνεται μέσω της παρατήρησης, της προσωπικής ενασχόλησης και της αναζήτησης και της μίμησης που είναι σημαντικό να μεταφραστεί σε βίωμα για να αποκτήσει το δικό της νόημα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Apostolis, A. & Ververis A. (2020). Folk musicians in the position of teacher: The case of a santouri player and teacher in Greece. *Visions of Research in Music Education*, 36. http://www-usr.rider.edu/~vrme/v36n1/visions/3611_Apostolis_and_Ververis.pdf
- Campbell, P. S. (2001). Heritage: The survival of cultural traditions in a changing world. *International Journal of Music Education*, 37, 59-63.
- Campbell, P.S. (2003). Ethnomusicology and Music Education. Crossroads for knowing music, education, culture. *Research Studies in Music Education*, 21, 16-30.
- Dionyssiou, Z. (2000). The effects of schooling on the teaching of Greek traditional music. *Music Education Research*, 2(2), 141-163. <https://doi.org/10.1080/14613800050165613>
- Διονυσίου, Ζ. (2016). Βασικές έννοιες της προφορικότητας στην παραδοσιακή ή λαϊκή μουσική: Παραδοσιακή μουσική και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός γραμματισμός: Τυπικές και άτυπες μορφές μουσικής διδασκαλίας-μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 176-185). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

- Κοκκώνης, Γ. (2007). Η διδασκαλία των λαϊκών παραδόσεων στα Μουσικά Σχολεία και το Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου. Μια αμφίδρομη σχέση. Στο *Πρακτικά του Ιου Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα «Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα»* (σσ. 31-35). Πανελλήνια Ένωση Γονέων Μουσικών Σχολείων.
- Rice, T. (1994) *May it fill your soul: Experiencing Bulgarian music*. The University of Chicago Press.
- Rodriguez, C. X. (2004). *Popular music in music education: Toward a new conception of musicality*. Στο C. X. Rodriguez (Επιμ.), *Bridging the gap: Popular music and Music Education* (σσ. 13-27). MENC.
- Φλωράκη, Λ.(2019). Διδασκαλία και μάθηση του ελληνικού παραδοσιακού βιολιού: Από τη ρευστή βιωματική γνώση της προφορικότητας στην τυπική μουσική εκπαίδευση: Προσωπογραφίες τεσσάρων δασκάλων. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 17, 7-30.
- Χατζηπέτρου-Ανδρόνικου, Ρ. (2016). Η πρόσβαση των γυναικών στην οργανοπαιξία στο χώρο της παραδοσιακής μουσικής. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (επιμ.) *Μουσικός γραμματισμός: Τυπικές και άτυπες μορφές μουσικής διδασκαλίας-μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 550-559). Ε.Ε.Μ.Ε.