



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

**Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών**

———— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 ————

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΝΟΡΓΑΝΗΣ ΚΑΙ ΦΩΝΗΤΙΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΤΙΤΛΟΣ: Μεθοδολογία Εκμάθησης του Ταμπουρά**

ΣΥΝΤΑΚΤΗΣ :ΣΟΦΙΑ ΚΙΟΣΚΕΡΟΓΛΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : Λιάβας Λάμπρος (καθηγητής του τμήματος)

ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΩΝ : Σαρρής Χαρίδημος( εξωτερικός συνεργάτης του  
τμήματος με διδακτορικό)

Στην ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Χαψούλας Αναστάσιος (καθηγητής του τμήματος) ,  
Λιάβας Λάμπρος (καθηγητής του τμήματος) Σαρρής Χαρίδημος (  
εξωτερικός συνεργάτης του τμήματος με διδακτορικό)

Αθήνα, Ιούνιος 2020

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	3
Λέξεις κλειδιά: .....	3
Εισαγωγή .....	4
Κεφάλαιο 1: Το εννοιολογικό και ιστορικό πλαίσιο της διδασκαλίας του ταμπουρά .....	9
1.1 Η οργανολογική συζήτηση για τον ταμπουρά .....	9
1.2. Σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση της οργανολογίας του ταμπουρά .....	12
1.3 Ιστορικά, πολιτισμικά και ιδεολογικά θέματα στη διαμόρφωση διδασκαλίας του ταμπουρά .....	23
1.3.1 Η οργανοπαιξία του ταμπουρά και η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής .....	31
1.3.2 Η κανονικοποίηση της διδασκαλίας .....	39
1.4 Ο Ταμπουράς και η πρακτική μάθηση .....	41
1.5 Παραδοσιακή μουσική, διδασκαλία και προφορικότητα σε εγγράμματα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα .....	44
Κεφάλαιο 2: Συγκριτική μελέτη των επίσημων και ανέκδοτων μεθόδων ταμπουρά .....	56
2.1 Μέθοδος Ταμπουρά Γιάννη Αρβανίτη .....	57
2.2 Μέθοδος Ταμπουρά Περικλή Παπαπετρόπουλου .....	58
2.3 Μέθοδος Ταμπουρά Νίκου Γράψα .....	60
2.4 Μέθοδος Ταμπουρά Σπύρου Σιάσου .....	64
Συζήτηση-Συμπεράσματα .....	68
Βιβλιογραφία .....	74
Βιβλιογραφία ελληνόγλωσση .....	74

Βιβλιογραφία ξενόγλωσση .....	78
-------------------------------	----

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις μεθόδους διδασκαλίας του ταμπουρά στο πλαίσιο του μαθήματος της Παραδοσιακής Ελληνικής Μουσικής, όπως αυτό διδάσκεται στα μουσικά σχολεία της χώρας σήμερα, μέσα από την εξέταση τεσσάρων μεθοδολογιών οργανοπαιξίας. Κάθε ένας συντάκτης αυτών, προτείνει διαφορετική προσέγγιση εκμάθησης του οργάνου, ορμώμενος από την προσωπική εμπειρία του, από την καλλιτεχνική του ιδεολογία, τις πολιτιστικές του αναφορές και από το είδος των σπουδών του.

Η διερεύνηση των τεσσάρων αυτών Μεθόδων Ταμπουρά έγκειται στον τρόπο που αποδίδονται τα οργανολογικά, κατασκευαστικά, εθνοτικά, θεωρητικά, τεχνικά, αισθητικά και εκτελεστικά χαρακτηριστικά του οργάνου στα εγχειρίδιά τους. Πριν από τη συγκριτική και αναλυτική τους προσέγγιση, γίνεται ενδελεχής βιβλιογραφική επισκόπηση για τον εντοπισμό και την κατάδειξη των εννοιολογικών, των ιστορικών, των πολιτισμικών και ιδεολογικών θεμάτων, που καθόρισαν τον τρόπο διδασκαλίας του ταμπουρά. Σημαντικό ρόλο στην προσέγγιση της κεντρικής προβληματικής της εργασίας παίζει η έννοια της προφορικότητας, η οποία έρχεται ταυτόχρονα σε σύγκρουση και αλληλεπίδραση με το σύγχρονο εγγράμματο, διαθεματικό και διεπιστημονικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Γίνεται ιδιαίτερη μνεία στη βιωματική και κωδικοποιημένη μάθηση, δεδομένου ότι οι υπό εξέταση Μέθοδοι Ταμπουρά, ουσιαστικά αποτυπώνουν τις κατά καιρούς επικρατούσες τάσεις ως προς αυτή.

Βασικός σκοπός της εργασίας είναι να αποδώσει πολυπρισματικά τον τρόπο που διδάσκεται ο ταμπουράς σήμερα στην ελληνική δευτεροβάθμια κυρίως εκπαίδευση, μέσω των κυριότερων μεθοδολογιών, ιδωμένων στο ιστορικό, το οργανολογικό και το μουσικοπαιδαγωγικό τους πλαίσιο, στο οποίο η συζήτηση για την επικράτηση της προφορικότητας και της εγγραμματοσύνης εξακολουθεί να παραμένει επίκαιρη.

**Λέξεις κλειδιά:** Ταμπουράς, Μέθοδοι Διδασκαλίας, Προφορικότητα, Εγγραμματοσύνη, Μουσικοπαιδαγωγική, Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική, Μουσικά Σχολεία

## Εισαγωγή

Οι δάσκαλοι και όσοι ειδικεύονται στην οργανοπαιξία του ταμπουρά, διακρίνουν το όργανο σε δύο κατηγορίες: αφενός το θεωρούν όργανο της μουσικής παράδοσης της Ελλάδας ή μαθησιακό αντικείμενο των μουσικών σχολείων, και αφετέρου το ταυτίζουν με το saz και το αναγάγουν σε ένα εξαιρετικά απαιτητικό, δύσκολο και δεξιοτεχνικό όργανο. Ενδεικτικό του ανωτέρω διαχωρισμού είναι το γεγονός ότι ελάχιστοι μόνο απόφοιτοι των μουσικών σχολείων, που φοιτούν υποχρεωτικά στο μάθημα του «ταμπουρά»<sup>1</sup>, υπερβαίνουν το επίπεδο της απλής μαθητείας, ενασχολούνται επαγγελματικά και γίνονται δεξιοτέχνες στο παίξιμό του. Από την ανωτέρω τάση δεν ξεφεύγουν οι δάσκαλοι, οι οποίοι σε γενικές γραμμές ομολογούν ότι δεν είναι δεξιοτέχνες του είδους. Ο Γιάννης Αρβανίτης (1997) ξεκάθαρα θεωρεί ότι οι γνώσεις του στον ταμπουρά καλύπτουν μόνο την πρώτη θεωρητική του κατηγορία, ενώ ο Νίκος Γράψας παραδέχεται ότι δεν γνωρίζει σε βάθος κάποιο συγκεκριμένο όργανο, συμπεριλαμβανομένου και του ταμπουρά. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι Σε κάθε περίπτωση όμως, η διδασκαλία του ταμπουρά έχει συνδεθεί με τη κοπιαστική «δουλειά» και μελέτη, με την κατάκτηση ολοένα και περισσότερων γνώσεων, σε ένα πλαίσιο που παραπέμπει στη συστηματοποιημένη και κωδικοποιημένη μουσική παράδοση. Όλοι όσοι ασχολούνται με τον ταμπουρά, τόσο στο παρελθόν όσο και σήμερα, είτε ως εκτελεστές είτε ως δάσκαλοι, διαπνέονται από την κοινή πεποίθηση ότι πρόκειται για ένα όργανο με σολιστική διάσταση που συνδέεται αναπόσπαστα με τη λαϊκή παράδοση της ανατολικής Μεσογείου και ότι επιβάλλεται να αντιμετωπίζεται με το ειδικό βάρος που το αρμόζει, ως φορέας της παραδοσιακής μουσικής. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η χρήση του όρου «λαϊκή» για την περιγραφή της μουσικής παράδοσης δεν γίνεται προς αντικατάσταση εκείνου της «παραδοσιακής» μουσικής. Αντίθετα, οι δύο όροι αξιοποιούνται στο παρόν πόνημα ως συνώνυμοι.

Αν και το μάθημα του «ταμπουρά» συμπεριλαμβάνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας ήδη εδώ και τέσσερις δεκαετίες, για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα τα χρέη του διδακτικού προσωπικού αναλάμβαναν λαουτιέρηδες, ιεροψάλτες και

---

<sup>1</sup> Εφ' εξής, για να καθίσταται κατανοητό στον αναγνώστη, όταν στο σώμα της εργασίας γίνονται αναφορές στο επινοημένο σχολικό όργανο «ταμπουράς», θα χρησιμοποιούνται εισαγωγικά. Με τον τρόπο αυτό θα διαχωρίζεται από το ελληνικό όργανο ταμπουράς και από το οθωμανικό “tanbur”.

μπουζουκοπαίκτες. Επιδίωξη των ιθυνόντων των μουσικών σχολείων ήταν να καλυφθούν οι ανάγκες σε επίπεδο τεχνικής ευχέρειας και εκκλησιαστικής/βυζαντινής μουσικής με την πρόσληψη δασκάλων με εμπειρικές γνώσεις, γεγονός όμως που μείωνε όχι μόνο το κύρος του μαθήματος και του οργάνου, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Σταδιακά η κατάσταση διαφοροποιήθηκε, όταν το όργανο προκάλεσε το ενδιαφέρον πολλών οργανοπαικτών και μελετητών της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Οι αναζητήσεις τους έφεραν νέα πνοή τόσο στον τρόπο που διδάσκεται και μαθαίνεται το όργανο, όσο και στον τρόπο που αυτό μπορεί και πρέπει να χρησιμοποιείται. Με το πέρασ του χρόνου, εντός της τεσσαρακονταετίας, ο ταμπουράς έχει υπερβεί την εθνική του καταγωγή, χρησιμοποιείται στην έθνικ, καθώς βρίσκει απήχηση εκτός της στενής γεωγραφικής περιοχής της ανατολικής Μεσογείου και φαίνεται να εκπροσωπεί την κοινή μουσική παράδοση των λαών της σε διεθνές επίπεδο.

Ένα μουσικό όργανο διαθέτει ιστορία, άλλοτε μικρότερη άλλοτε μεγαλύτερη. Συνιστά ένα είδος επικοινωνίας, λεκτικής και μη λεκτικής, και «ανοίγει» τον δρόμο για την κατάκτηση νέων γνώσεων, είτε αυτές αφορούν στη μουσική αυτή καθαυτή είτε σε οτιδήποτε άλλο σχετίζεται με αυτή. Η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου, διευκολύνει τη σπουδή ενός άλλου και ούτω καθεξής, κατά τρόπο ανάλογο που η εντρύφηση σε μια επιστήμη ή γλώσσα διευκολύνει στη σπουδή μιας άλλης αντίστοιχα. Η βαθιά γνώση ενός μουσικού οργάνου λειτουργεί σαν «παράθυρο» στον κόσμο, από όπου ο άνθρωπος εκφράσει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις επιθυμίες του, επικοινωνεί και συνεννοείται με τους γύρω του. Η γλώσσα, ο κόσμος, και το όργανο αποτελούν τμήματα μιας επικοινωνιακής δυναμικής κατάστασης που απορρέει, εκπορεύεται και κατευθύνεται από και προς τη μουσική με έναν τρόπο διαρκή και αέναο. Υπό αυτό το πρίσμα, ο Γράψας έχει δηλώσει ότι η διδασκαλία και η εκμάθηση ενός οργάνου επιβάλλεται να βασίζεται στο ρεπερτόριο της χώρας καταγωγής του και της μουσικής της παράδοσης, και να το υπερβαίνει.

Ο Γράψας (2007) ενασχολήθηκε με τη διδασκαλία και την εκμάθηση πολλών παραδοσιακών οργάνων, τα οποία προσέγγισε λαμβάνοντας υπόψη του την ιδιαιτερότητά τους όσον αφορά στην αρμονία και την ενορχήστρωσή τους. Υπήρξε υπέρμαχος των τοπικών ιδιωμάτων και ντοπιολαλιών, οι οποίες αποτελούν μέσα εντρύφησης στη μουσική αυτή καθαυτή. Υποστήριξε ότι η μουσική μαθαίνεται μέσα από τη διάλεκτο των τραγουδιών και ότι κανείς εκτελεστής δεν μπορεί να την

αναπαράγει, αν απλώς τη μιμείται ή την ακροάζεται άκριτα μέσω ηχογραφήσεων. Ο μουσικός, εκτός από εκτελεστής, είναι και σκηνοθέτης και ερμηνευτής, και έτσι μόνο μπορεί να δημιουργήσει πρωτότυπα. Η πρωτότυπη μουσική δημιουργία δεν συνεπάγεται απαραίτητα την παραγωγή μια νέας σύνθεσης, αλλά και μιας ποιοτικής παραλλαγής ή διασκευής, μιας εναλλακτικής οργανοπαιξίας, μιας υπέρβασης της κλασικής χρήσης ενός οργάνου με ιστορία, ανεξαρτήτως των απαιτήσεων ενός ορισμένου ρεπερτορίου.

Το μουσικό όργανο συνιστά σημαντικό στοιχείο της υποκειμενικότητας του μουσικού και λειτουργεί σαν ατομική, εθνική και διεθνής γλώσσα, που αξιοποιείται σε ένα πλαίσιο συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων στην πορεία της ιστορίας. Υπό αυτό το πρίσμα, η γνώση της οργανοπαιξίας αποκτά εργαλειακή διάσταση, καθώς εξυπηρετεί πολλαπλούς και ποικίλους κοινωνικούς και επικοινωνιακούς στόχους. Η εκμάθηση του ταμπουρά στη σύγχρονη μουσική πραγματικότητα πολυπολιτισμικού τύπου, λειτουργεί ως μέσο ανεξάρτητης επικοινωνίας και έκφρασης, απελευθερωμένης από φόρμες που παραπέμπουν στην αυστηρή χρήση του. Ο σύγχρονος οργανοπαίκτης επιδίδεται στη χρήση του παραδοσιακού μουσικού οργάνου με σκοπό να συμμετάσχει στον διαχρονικό μουσικό διάλογο, λειτουργώντας, ως μέρος του κοινωνικού συνόλου που διαπνέεται από κοινούς στόχους, όπως αυτοί καθορίζονται από μια ιδιαίτερη παράδοση.

Στη θεωρητική και πρακτική βάση των όσων προαναφέρθηκαν, η ερευνήτρια αποσκοπεί να προσεγγίσει τους βασικούς τρόπους με τους οποίους δομείται και λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία μάθησης του ταμπουρά στο πλαίσιο του μαθήματος της Παραδοσιακής Ελληνικής Μουσικής. Η ενασχόληση με την παρούσα προβληματική, κατέστησε σαφή τα κενά στη βιβλιογραφία του ταμπουρά στην Ελλάδα υπό μουσικοπαιδαγωγική σκοπιά, γεγονός που εγείρει πολλαπλά προβλήματα, δεδομένου ότι η διδασκαλία του «ταμπουρά» είναι θεσμοθετημένη από το Υπουργείο Παιδείας της χώρας. Για τη διαμόρφωση μιας όσο το δυνατό σφαιρικής αντίληψης περί των διδακτικών μεθόδων, η ερευνήτρια επέλεξε να εξετάσει και να αναλύσει τις μεθοδολογίες του Γιάννη Αρβανίτη, του Περικλή Παπαπετρόπουλου, του Νίκου Γράβα και του Σπύρου Σιάσου. Εκτός από τη σημαντικότητά τους στα μουσικοπαιδαγωγικά και εκπαιδευτικά «πράγματα», η επιλογή τους έγινε με γνώμονα ότι καλύπτουν ένα πολύ μεγάλο χρονικό εύρος της τεσσαρακονταετούς λειτουργίας των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα.

Συγκεκριμένα, η παλαιότερη μέθοδος είναι του Αρβανίτη (1997), στην οποία ουσιαστικά αποτυπώνεται ο τρόπος διδασκαλίας και εκμάθησης του «ταμπουρά» στο πλαίσιο των πρώτων χρόνων της ίδρυσης και της λειτουργίας των μουσικών σχολείων. Χρονικά ακολουθεί η εξέταση της μεθοδολογίας του Παπαπετρόπουλου, η οποία είναι ανέκδοτη και ουσιαστικά αποτελεί ένα είδος εξέλιξης της προηγούμενης του Αρβανίτη. Οι δύο επόμενες είναι επίσημες και συστηματικότερες: η πρώτη είναι του Νίκου Γράβα (2007) και η δεύτερη του Σπύρου Σιάσου (2019), οι οποίες κινούνται σαφώς προς διαφορετική κατεύθυνση από εκείνες των «προκατόχων» τους. Φυσικά, έντονες και σημαντικές διαφορές εντοπίζονται και μεταξύ τους, αλλά κοινό τους στοιχείο είναι ότι αποτυπώνουν μια τάση εκσυγχρονισμού και υπέρβασης των ερασιτεχνικών πρακτικών διδασκαλίας του «ταμπουρά» στα σχολικά περιβάλλοντα. Σε κάθε περίπτωση, οι τέσσερις Μέθοδοι Ταμπουρά συνιστούν πρακτικές υποβοήθησης για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, χωρίς αυτό όμως να σημαίνει ότι διαπνέονται από τις εκάστοτε επικρατούσες παιδαγωγικές αρχές και αξίες.

Η αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας και εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου, βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τη βαθιά κατανόηση της κουλτούρας στην οποία αυτό εντάσσεται και με την κατάκτηση επαρκών γνώσεων. Τα ανωτέρω θα μπορούσαν να συνοψιστούν στον όρο «μουσική καλλιέργεια», που ουσιαστικά συνεπάγεται την εξοικείωση και την διαχείριση των λαϊκών μουσικών παραδόσεων και την κατάκτηση του μουσικού εγγραμματισμού, δηλαδή τη βαθιά γνώση της σημειογραφίας και του τραγουδιού. Τα τελευταία ενισχύονται μέσω του ήχου και της οπτικής απόδοσής του, η οποία συνεπάγεται τη μεταβίβαση, όχι μόνο των μουσικών γνώσεων, αλλά της μουσικής αυτής καθαυτής από τον εκτελεστή στον ακροατή και από τον συνθέτη στον εκτελεστή. Η εν λόγω διαδικασία είναι δυναμική και ευεργετική για τους μαθητές/τριες ή αλλιώς τους δυνητικούς εκτελεστές, καθώς τους παρωθούν να δημιουργήσουν τις δικές τους μουσικές. Μέσω αυτής, αναπτύσσουν τα ταλέντα τους και κατακτούν δεξιότητες, πριν ακόμα μάθουν να αποκωδικοποιούν τους οπτικά αναπαριστάμενους ήχους.

Η εργασία δομείται σε δύο κεφάλαια. Το πρώτο ορίζει το εννοιολογικό και ιστορικό πλαίσιο της εργασίας. Θέτει και προσεγγίζει τα θεωρητικά ζητήματα που προκύπτουν και σχετίζονται με τη διδασκαλία του «ταμπουρά». Ειδικότερα, παρουσιάζεται πολυεπίπεδα το όργανο ταμπουράς/ tanbur, διενεργείται μια σύντομη επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τα οργανολογικά ζητήματα, παρατίθενται και αναλύονται



οι παράγοντες που διαμόρφωσαν σήμερα τη διδασκαλία του οργάνου. Στη συνέχεια, στο ίδιο κεφάλαιο, γίνεται ειδική αναφορά στην πρακτική μάθηση του «ταμπουρά», ενώ συνεξετάζονται η παραδοσιακή μουσική, η διδασκαλία και η προφορικότητα σε εγγράμματα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, λαμβάνει χώρα η συγκριτική μελέτη των επίσημων και ανέκδοτων Μεθόδων Ταμπουρά των Γιάννη Αρβανίτη, Περικλή Παπαπετρόπουλου, Νίκου Γράψα και Σπύρου Σιάσου. Η εργασία ολοκληρώνεται με την ενότητα της συζήτησης και των συμπερασμάτων, ενώ στο τέλος παρατίθεται η ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

Κάπου εδώ θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους μου παρείχαν βοήθεια και υποστήριξη στην ερευνητική μου προσπάθεια. Τις πιο βαθιές μου ευχαριστίες θέλω να εκφράσω στον βασικό επιβλέποντα της διπλωματικής μου, τον εθνομουσικολόγο Χάρη Σαρρή, ο οποίος υπήρξε σύμβουλος, υποστηρικτής και βοηθός μου καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της ερευνητικής μελέτης. Η επιστημονική του καθοδήγηση, η αφιέρωση πολύ και σημαντικού προσωπικού χρόνου, η εμπιστοσύνη που έδειξε προς το πρόσωπό μου και η διάθεσή του να μου παράσχει κάθε είδους βοήθεια, είναι ένα μικρό δείγμα της συμπαράστασης που έτυχα από αυτόν και για την οποία είμαι ιδιαίτερος ευγνώμων.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω από βάθος καρδιάς τον κο Λάμπρο Λιάβα τον κο Δημήτριο Πυργιώτη για την βοήθεια και την υποστήριξη του επιστημονικού υλικού, που με τόση προθυμία και ευγένεια μου παρείχαν. Για το τέλος αφήνω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στα πρόσωπα του στενού οικογενειακού, φιλικού και επαγγελματικού περιβάλλοντός μου, που με υπομονή, κατανόηση, αγάπη και ενδιαφέρον μου παραστάθηκαν με πολλούς και διάφορους τρόπους, προκειμένου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της ερευνητικής μου μελέτης με επιτυχία. Τους ευχαριστώ λοιπόν που υπάρχουν στη ζωή μου και την ομορφαίνουν καθημερινά.

## Κεφάλαιο 1: Το εννοιολογικό και ιστορικό πλαίσιο της διδασκαλίας του ταμπουρά

### 1.1 Η οργανολογική συζήτηση για τον ταμπουρά

Η ονομασία «ταμπουράς» έχει απασχολήσει κατά καιρούς τους μελετητές και έχουν διατυπωθεί πολλαπλές προτάσεις, τόσο σε εγχώριο όσο και σε διεθνές επίπεδο, τόσο αντικειμενικά στοιχειοθετημένες όσο και «υποκειμενικά» ατεκμηρίωτες. Οι επικρατέστερες εικασίες που έχουν διατυπωθεί, αναφέρονται στην εν λόγω ονομασία θεωρώντας ότι προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό όργανο θαμπούρα ή πανδούρα, από την ελληνική λέξη «τύμβος» (πρόκειται για ατεκμηρίωτη οργανολογική προσέγγιση) ή από τη ασσυριακή/ σουμερική λέξη «pan tur» (μικρό τόξο). Ο Φοίβος Ανωγιανάκης (1991) υποστήριξε ότι με τη χρήση του όρου «ταμπουράς» δεν γίνεται αναφορά σε ένα συγκεκριμένο μουσικό όργανο, αλλά σε ένα σύνολο νυκτών οργάνων, που εντάσσονται στην οικογένεια του λαούτου και διακρίνονται για ορισμένα κοινά μορφολογικά γνωρίσματα, ανεξαρτήτως του τρόπου κουρδίσματος, του αριθμού των χορδών ή των διαστάσεών τους. Ουσιαστικά, αναφέρθηκε σε μια κατηγορία λαουτοειδών, που αξιοποιήθηκαν ευρέως στην περιοχή της ανατολικής Μεσογείου ανά τους αιώνες, αρχής γενομένης στον ελλαδικό χώρο.

Ο ταμπουράς εντάσσεται στην οικογένεια της πανδουρίδος και σύμφωνα με τον Θωμά Αποστολόπουλο (2012:30-31), αφορά στα απλά δίχορδα σκαφτά όργανα, στα σαζομπούζουκα, το τρίχορδο και το τετράχορδο μπουζούκι. Άλλα όργανα της ίδια οικογένειας είναι το λαούτο, το ούτι, το ταμπούρ της λόγιας παράδοσης και το πολίτικο λαούτο ή αλλιώς λάβτα. Κοινό χαρακτηριστικό όλων, εκτός από το άταστο ούτι, είναι ότι ο βραχίονάς τους έχει κινητούς μπερντέδες-χωρίσματα, οι οποίοι δεν είναι σταθεροί σε αριθμό, γεγονός που εξαρτάται και καθορίζεται από το πόσα διαστήματα κρίνονται ως χρήσιμα και κρίσιμης σημασίας για την αναπαραγωγή ενός κομματιού. Το μέλος αναπτύσσεται οριζόντια, στη μια κυρίως χορδή του και ο ήχος παράγεται με νύξη εύκολα. Τα ακριβή σχετικά διαστήματα και η οπτική τους παράσταση αποτελούν τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα των οργάνων αυτών, τα οποία τα καθιστούν κατάλληλα για τη διδασκαλία των αρχάριων οργανοπαικτών. Επιπρόσθετα, παρέχουν τη δυνατότητα της ρυθμικής αυτό-συνοδείας με σκέτο ίσον ή

απλές συγχορδίες, είναι οικονομικά στην αγορά τους, μεταφέρονται πολύ εύκολα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν από μικρούς ηλικιακά μαθητές/τριες.

Ο Αποστολόπουλος (2012:30-31) επιχείρησε μια πρώτη περιγραφή του οργάνου όπως έχει χρησιμοποιηθεί στα μουσικά σχολεία, με βασικό γνώμονα τον εντοπισμό και την ανάδειξη της ιστάμενης συνάφειας του οργάνου, μέσα από το πρίσμα της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο ταμπουράς, ως θεσμοθετημένο μουσικό όργανο αναφοράς στα μουσικά σχολεία, είναι συνήθως τουρκικό saz (σάζι), συνηθισμένου κορδίσματος sol-re-la, τριπλής μαγαδίζουσας πρώτης χορδής και προστιθέμενης μπουργκάνας, με κυρίαρχη βάση, όχι την ελεύθερη χορδή, αλλά ΠΑ στην πιασμένη τέταρτη (4<sup>η</sup>) της πρώτης (1<sup>ης</sup>) χορδής. Παράλληλα, έχει μικρό καβαλάρη, ο ήχος που παράγει παραπέμπει σε εκείνον που ταυτίζεται με τα ασίκικα, δηλαδή σε εκείνον που ομοιάζει την οικεία ισχνή φωνή, έχει συνήθως κίτρινο σκαφτό αντηχείο με πρόσθετη οπή στο καπάκι του, ενώ χαρακτηρίζεται για την απροσδιόριστη θέση και τον ανακριβή αριθμό διαστημάτων-μπερντέδων.

Σύμφωνα με τον ίδιο (Αποστολόπουλος, 2012:30-31), τα εν λόγω όργανα, τα συγγενικά του λαούτου, συμπεριλαμβάνονται στα σύνθετα χορδόφωνα με μανίκι ή μπράτσο, όπου το επίπεδο των χορδών τους είναι παράλληλο με το καπάκι του αντηχείου. Ωστόσο, το χαρακτηριστικό στοιχείο που διαφοροποιεί και διακρίνει τον ταμπουρά από τα υπόλοιπα όργανα της κατηγορίας αυτής είναι η χρήση ενός μικρού «κινητού» καβαλάρη, όπου ακουμπούν οι χορδές. Στη σύγχρονη επιστημονική και διεθνή Οργανολογία, η ανωτέρω ιδιαιτερότητα των οργάνων αυτών αναγνωρίζεται ως ιδιαιτερότητα της οικογένειας του ταμπουρά, η οποία τη διαχωρίζει από εκείνη του λαούτου, ανεξαρτήτως εθνοτικής ή γεωγραφικής προέλευσης. Ο Αποστολόπουλος, αν και αποδέχθηκε την προσέγγιση του Ανωγειανάκη περί του ταμπούρ ως κατηγορία λαουτοειδών, προσπάθησε να διαφοροποιηθεί εν μέρει και να επισημάνει τη ξεχωριστή σημασία του κινητού καβαλάρη, ως χαρακτηριστικό γνώρισμα των ταμπουροειδών έναντι των λαουτοειδών.

Όχι άδικα, σήμερα οι συζητήσεις περί ονοματολογίας του ταμπουρά αξιολογούνται μάλλον αναποτελεσματικές και συγκαταλέγονται στα θέματα που πολύ δύσκολα δείχνουν τον δρόμο στους σύγχρονους ερευνητές, έτσι ώστε να εξάγουν ασφαλή και ορθά συμπεράσματα. Η αναποτελεσματικότητα αυτή οφείλεται μάλλον στην απουσία μια ενδελεχούς έρευνας γύρω από ονοματολογικά ζητήματα, σε συνδυασμό με την

εξέταση των μουσικών πρακτικών, ρεπερτορίων και εξωμουσικών στοιχείων, η οποία θα «φώτιζε» τις διαδρομές του ταμπουρά, ενός οργάνου που, ως οργανολογικός τύπος, συναντιέται σε διάφορες παραλλαγές σε ολόκληρο τον κόσμο. Εξάλλου, η εντρύφηση στην ονοματολογία ενός μουσικού οργάνου στην ιστορική του πορεία δεν συνεπάγεται σε καμία περίπτωση την παροντική ή μελλοντική του εξελικτική πορεία όσον αφορά στην οργανοχρησία και διδασκαλία του. Υπό αυτό το πρίσμα, ο Χρήστος Γιώτας (χ.χ.) διατύπωσε ότι στην ελληνική βιβλιογραφία και παράδοση δεν εντοπίζεται ένα συγκεκριμένο μουσικό όργανο που να αποκαλείται «ταμπουράς» και δεν συναντάται ένα τέτοιο που από τα αρχαία χρόνια ως τη σημερινή εποχή, φέρει αυστηρά, κοινά χαρακτηριστικά με το όργανο που σήμερα χρησιμοποιείται κατά τη διδακτική διαδικασία στα μουσικά σχολεία και ονομάζεται «ταμπουράς». Αν και σε διάφορες περιόδους, ο όρος «ταμπουράς» έχει χρησιμοποιηθεί για να προσδιορίσει το μουσικό όργανο που φέρεται να έπαιζαν γνωστά πρόσωπα στην ελληνική ιστορία, δεν παρατηρείται, σύμφωνα με τους μελετητές, συνέχεια όσον αφορά στην κατασκευή, τα χαρακτηριστικά και τη χρήση του σήμερα.

Μια πρώτη και μάλλον επιφανειακή μελέτη της ονοματολογίας του ταμπουρά, καταδεικνύει τη σύγχυση και την αβεβαιότητα που παρατηρείται στους κόλπους των ερευνητών, καθώς και την αναγκαιότητα σχηματισμού μιας γενικότερης και ιδιαιτέρως ευρείας αντίληψης του σύγχρονου αναγνώστη, αναφορικά με το ποιο όργανο ονομάζεται ταμπουράς διαχρονικά. Για τη διεξαγωγή μιας «ασφαλέστερης» συζήτησης επ' αυτού, κρίνεται σκόπιμο η ερευνήτρια και οι αναγνώστες του παρόντος πονήματος να κατανοήσουν ότι ο όρος «ταμπουράς» αναφέρεται σε ένα σύνολο συγγενών οργάνων, που προέκυψαν από την οικογένεια των λαουτοειδών και αποκλίνουν από αυτή, σε βασικά χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα. Υπό αυτό το πρίσμα, θα πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι ο σχολικός «ταμπουράς» δεν βρίσκεται σε αντιστοιχία με ένα αρχαίο ή μεσαιωνικό ή νεωτεριστικό έγχορδο όργανο, ότι δηλαδή δεν συνιστά συνέχεια ενός συγκεκριμένου παραδοσιακού οργάνου. Ουσιαστικά πρόκειται για μια σύγχρονη «επινόηση», που εξυπηρετεί τους σημερινούς εκπαιδευτικούς σκοπούς και ουσιαστικά φέρει τη μακραίωνη παράδοση των ταμπουροειδών εν όλω. Αυτό συνεπάγεται ότι οποιαδήποτε προσπάθεια για σαφή προσδιορισμό της ονοματολογίας του οργάνου είναι μάλλον ανώφελη και δεν παραπέμπει επ' ουδενί με ακρίβεια στον «ταμπουρά» των μουσικών γυμνασίων.

## 1.2. Σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση της οργανολογίας του ταμπουρά

Το όργανο ταμπουράς, σύμφωνα με τον Ανωγειανάκη (1999:17), εντοπίζεται μέχρι τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα στην Κύπρο να παίζεται από Ελληνοκύπριους και Τουρκοκύπριους οργανοπαίκτες. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλεφθεί και να παραγνωριστεί η συμβολή του Στέλιου Φουσταλιέρη από το Ρέθυμνο της Κρήτης, ο οποίος έπαιζε κρητικούς ρυθμούς και ρεμπέτικα με το μπουλγαρί του. Σύμφωνα με τον ίδιο, ήταν μαζί με το μαντολίνο «βοηθός» της λύρας πριν από το 1930, όταν και στη συνέχεια σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε το λαούτο. Σύμφωνα με τον Λιάβα (2014), αν και ο Φουσταλιέρης δεν ήταν επαγγελματίας μουσικός, ήταν δεξιότηχνης και σταδιακά δημιούργησε τη δική του «σχολή» στην οργανοπαίξια του μπουλγαρί. Μέχρι τον θάνατό του, το 1992, ο Φουσταλιέρης παρέμενε ένας από τους κύριους εκπροσώπους του παραδοσιακού ταμπουρά. Ο Ανωγειανάκης (1999:16-17) περιγράφει τον ταμπουρά σαν ένα λαούτο με μικρό αχλαδόσχημο ηχείο, μακρύ λαιμό και κινητά τάστα. Οι πληροφορίες επ' αυτού προέρχονται από τις προφορικές ιστορικές αφηγήσεις, ενώ υπάρχουν υποθέσεις ως προς το κούρδισμα και τον αριθμό των χορδών του. Αντίθετα, παραμένει άγνωστος ο τρόπος κατασκευής του, η τεχνική παιξίματος, η μορφολογία και το ρεπερτόριό του, γεγονός που πολύ συχνά οδηγούσε τους μελετητές να το ταυτίσουν με το οθωμανικό τανμπούρ (λαουτοειδές χορδόφωνο) ή την ινδική ταμπούρα (χορδόφωνο) ή το μεμβρανόφωνο ταμπούρο-ταμπούρλο<sup>2</sup>. Σταδιακά, άρχισαν να εντοπίζονται ομοιότητες με το saz, ως λαουτοειδές τρίχορδο όργανο, χωρίς σταθερό μήκος, με κούρδισμα σε πέμπτες καθαρές και επιτέλεση μελωδίας στην κάτω χορδή. Τα ανωτέρω χαρακτηριστικά αναφέρονται από τον Ανωγειανάκη για τον κυπριακό ταμπουρά.

Ο Walter Feldman (1996:87) αναφέρει τον όρο tanbur για να περιγράψει ένα μακρύλαιμο λαουτοειδές οθωμανικό όργανο, όπως ακριβώς κάνει και ο Laurence E. Picken (1975:209-210)<sup>3</sup>, ο οποίος προσθέτει ότι είναι το saz ή bağlama είναι ευρείας χρήσης. Αμφότεροι είναι σύγχρονοι εθνομουσικολόγοι, που συνδυάζουν την

---

<sup>2</sup> Η χρήση του όρου «ταμπούρλο» είναι ενδεικτική της σύγχυσης όσον αφορά στην ονοματολογία του ταμπουρά.

<sup>3</sup> Ο Picken (1975) διατυπώνει ότι τα saz από το μικρότερο στο μεγαλύτερο είναι: bağlama, cura bağlama (tambura), bozuk, divan sazi και meydan sazi.

επιστήμη τους με την οργανολογία. Ο πρώτος, αναφέρει τον όρο tambura σε μια προσπάθεια να ταξινομήσει τα saz ανάλογα με το μέγεθός τους και συμπληρώνει ότι αυτός προέρχεται από την ελληνική pandoura Σύμφωνα με τον ίδιο, το tambura (cura bağlama) είναι συνολικού μήκους περίπου 95 cm με χορδές ορειχάλκινες και μεταλλικές σε συνδυασμό, το οποίο κουρδίζεται σε c'-g-d', δηλαδή σε πέμπτες καθарές. Παράλληλα, δίνει πληροφορίες για την κατασκευή του, για τον τρόπο που δένουν οι χορδές του, για τον στολισμό του, για τα ξύλινα σε σχήμα T κλειδιά του, για τον τρόπο που κουρδίζεται, που χρησιμοποιείται η πένα του, για τη στάση του σώματος του οργανοπαίκτη και το κτύπημα στο καπάκι με το δάκτυλο κατά την επιτέλεση. Νωρίτερα, το πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ο Curt Sachs και ο Francis W. Galpin, συγκριτικοί μουσικολόγοι-οργανολόγοι, ακολούθησαν μια περισσότερο γραμμική, μονογεννητική εξελικτιστική θεωρητική προσέγγιση. Ειδικότερα ο πρώτος τοποθετεί τη γεωγραφική προέλευση των λαουτοειδών οργάνων στη περιοχή της Μεσοποταμίας, ενώ, σε συμφωνία με τον δεύτερο (Galpin, 1937), σχετίζει την ονομασία tanbur με την pandoura, η οποία στην τρίχορδη μορφή της εντοπίζεται να χρησιμοποιείται κατά την περίοδο της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας και εντός των συνόρων της (Picken, 1975:230, 263, 279-280). Ο Picken (1975) αναφέρει ότι τα μακρύλαιμα λαούτα χρησιμοποιήθηκαν στη Δύση, μετά το πέρασμά τους από την Ανατολή, μέσω των Οθωμανών Τούρκων.

Σε αντίθεση με τους προαναφερθέντες μελετητές, οι οποίοι δεν αναφέρονται σε κάποιο ελληνικής προέλευσης όργανο ταμπουράς, εστιάζοντας σχεδόν αποκλειστικά στην οθωμανική του καταγωγή, ο Φοίβος Ανωγειανάκης (1991:207) είναι υπέρμαχος της «διαχρονικής» ύπαρξης του ελληνικού ταμπουρά. Ειδικότερα, επικεντρώνεται στο να συγκεντρώσει και να αναδείξει τα ελληνικά στοιχεία, ακολουθώντας το ιδεολόγημα της Λαογραφίας, σε μια πορεία σύνδεσης του ταμπουρά από την αρχαιότητα ως και σήμερα. Υποστηρίζει ότι είναι ένα λαουτοειδές νυκτό όργανο που χρησιμοποιεί ο ελληνικός λαός, που ανά χρονικές περιόδους εμφανίζεται να είναι διαφορετικών διαστάσεων, αριθμού χορδών ή τρόπων κουρδίσματος. Συνήθως περιγράφεται ως αχλαδόσχημο, μικρό ηχείο, με λεπτό, ίσιο και μακρύ λαιμό, με μόνιμα ή κινητά διαστήματα και κλειδιά σε σχήμα T, το οποίο παίζεται με πένα (πλήκτρο). Κίνητρο του Ανωγειανάκη ήταν να προβάλει την ελληνικότητα του οργάνου, προκειμένου να συνδράμει στην ενίσχυση της νεοελληνικής ταυτότητας, και για τον λόγο αυτό εστίασε στην αδιάκοπη παρουσία του στην πορεία της

ιστορικής συνέχειας του ελληνισμού. Για να ενδυναμώσει τη θέση του επέμεινε στην ονομασία «ταμπουράς», στην οποία θεωρεί ότι αποκαλύπτεται η ελληνική καθαρότητα του οργάνου, καθώς αποτελεί συνέχεια του αρχαιοελληνικού όρου *πανδούρα*.

Ο Ανωγειανάκης (1991:208) αξιολόγησε το οθωμανικό *tanbur* ως το κατεξοχήν μεσαιωνικό όργανο που μπορεί να αποδίδει με ακρίβεια την ποικιλία και την πολλαπλότητα των διαστημάτων τόσο της ελληνική δημοτικής<sup>4</sup> όσο και της βυζαντινής μουσικής. Η αναφορά και η περιγραφή του *tanbur* δεν είναι τυχαία, καθώς ο μακρύλαιμος βραχίονάς του και η κίνηση των μπερντέδων του συμβάλλουν στην ορθή απόδοση των διαστημάτων των απαιτητικών μουσικών ειδών της Ανατολής. Σε κάθε περίπτωση, ο Ανωγειανάκης περιγράφει ότι ο ταμπουράς, σε όποια εκδοχή του, παράγει ένα αδύνατο και λεπτό ήχο, κατάλληλο για κλειστό χώρο και συνοδεία τραγουδιού, καθώς η μελωδία του παιζόταν στο καντίνι, την πρώτη δηλαδή χορδή, η οποία συνοδεύονταν από τις άλλες δύο ανοικτές χορδές του. Ο Ανωγειανάκης αφιερώνει μεγάλο μέρος των ερευνητικών μελετών του στο να καταδείξει τη συνεχή παρουσία του ταμπουρά στον ελληνικό πολιτισμό, από την αρχαιότητα, το Βυζάντιο, την Οθωμανική περίοδο και μετά την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους, καθώς επίσης και των εξελίξεων/αλλαγών που υπέστη με το πέρασ των αιώνων. Αν και δεν προσπαθεί να το «ελληνοποιήσει», αναφερόμενος σε κάθε όργανο που ο ίδιος εντοπίζει από τις πηγές ή δια ζώσης, παραλείπει να αποσαφηνίσει ότι το *tanbur* είναι ένα όργανο της λόγιας οθωμανικής μουσικής, που απαντούσε συχνότατα σε πολυπολιτισμικά αστικά περιβάλλοντα, όπως της Κωνσταντινούπολης. Υπό αυτό το πρίσμα, ο Ανωγειανάκης φαίνεται να υποστηρίζει όχι τόσο την ελληνικότητα του οθωμανικού *tanbur*, αλλά τον διαχωρισμό του από τον ελληνικό ταμπουρά, όπως αυτός εντοπίζεται, σύμφωνα με τον ίδιο, καθ' όλη την πορεία της ιστορίας του ελληνικού λαού. Για τον λόγο αυτό, δεν ενασχολείται με τον πρώτο και δεν το συγχέει με το «δεύτερο». Αντίθετα, ο Κοροβίνης (2003), ο οποίος ερευνά τις ιδιαίτερες πτυχές του τουρκικού και του ελληνικού λαϊκού μουσικού πολιτισμού, αναφέρει ρητώς ότι τα *saz* ήταν λαϊκά όργανα που παίζονταν κυρίως σόλο και

---

<sup>4</sup> Ο όρος «δημοτική» μουσική, η οποία παραπέμπει στη δυτική φολκλόρ (folklore) που συμπεριέλαβε και απέδωσε με τρόπο γραφικό και σταδιακά, στερεοτυπικό, το σύνολο των εθνοτικών χαρακτηριστικών με τις υποδείξεις των εθνολόγων, μετά το 1980 αντικαταστάθηκε από τον όρο «παραδοσιακή» μουσική (Ζουμπούλη & Κοκκώνης, 2014).

συνδέονταν με την παράδοση των Ασίκηδων της Ανατολίας. Μόνο μετά την Κεμάλ εποχή, ιδεολογικά το saz «αναβαθμίστηκε» σε εθνικό όργανο της Τουρκίας.

Ο σχεδόν σύγχρονος με τον Ανωγειανάκη, Σταύρος Καρακάσης (1970:33,56), κινούμενος στο ίδιο «ελληνοκεντρικό» πνεύμα, δεν αποδέχεται τη Μεσοποταμία ως τόπο προέλευσης του ταμπουρά και υποστηρίζει ότι στην Αίγυπτο και τη Σουμερία ανακαλύφθηκαν πανδούρες-λαούτα με μακριούς βραχίονες με δύο ή τρεις χορδές. Στο ίδιο πνεύμα με τον Ανωγειανάκη, αν και προηγείται χρονικά από αυτόν, ο Καρακάσης επιχειρεί να δομήσει ένα ιστορικό εθνικό επιχείρημα περί της ελληνικότητας του ταμπουρά. Επικαλείται την πανδούρα του Πολυδεύκη, τον *Κανόνα* των Πυθαγορείων, τον *φανδούρο* του Νικόμαχου με τρόπο μάλλον ατεκμηρίωτο, ενώ εντοπίζει μεσαιωνικούς συσχετισμούς. Χαρακτηριστικά αναφέρει τον όρο «φαντούρους αλ ρούμι» για να περιγράψει τη «λύρα των Ρωμηών», ενώ υποστηρίζει ότι στο Έπος του Διγενή Ακρίτας εμφανίζεται να παίζει ταμπούριν ή θαμπούρι ή λαβούτον.

Στη συνέχεια, ο Καρακάσης (Κοκκώνης, 2017:67-93) συντάσσει μια γραπτή οργανολογική προσέγγιση προκειμένου να αποδώσει στον ταμπουρά ελληνική προέλευση, χωρίς όμως να αναφερθεί σε ένα συγκεκριμένο όργανο, αλλά σε μια κατηγορία-οικογένεια οργάνων<sup>5</sup>. Μέλημά του ήταν να συμπεριλάβει ένα σύνολο παραλλαγών, δεδομένου ότι δεν υπήρχε ένα κοινό ή ενιαίο όργανο-πρότυπο. Για να τεκμηριώσει τους ισχυρισμούς του κατέφυγε στη λογοτεχνία, την ποίηση και κυρίως το δημοτικό τραγούδι<sup>6</sup>. Συνδέει εσφαλμένα το bandora, ένα λαουτοειδές όργανο, με τον ταμπουρά των ακριτικών τραγουδιών, παραβλέποντας ότι το πρώτο κατασκευάστηκε για πρώτη φορά το δεύτερο μισό του 16<sup>ου</sup> αιώνα, δηλαδή μεταγενέστερα της εποχής των δημοτικών αυτών τραγουδιών (Harwood & Nordstrom, χ.χ.). Κατά ανάλογο τρόπο, το mandora, που δεν πρέπει να συγχέεται την πανδούρα, και το pandurina συνιστούν όρους που αναφέρονται στο mandolino του

---

<sup>5</sup> Συγκεκριμένα αναφέρει ότι ο ταμπουράς είναι ένα χορδόφωνο όργανο, ένα από τα πιο λαϊκά μουσικά όργανα του ελληνικού λαού, που του αξίζει η σύνταξη μιας μονογραφίας. Θεωρεί ότι καταγράφονται μαρτυρίες του προ του 10<sup>ου</sup> αιώνα, σε διάφορες περιοχές που αναπτύχθηκε ελληνικός πολιτισμός. Επίσης αναφέρει ότι οι αναφορές αυτές χρονολογούνται μέχρι το 1925 και υποστηρίζει ότι ο ταμπουράς είναι το κατεξοχήν όργανο της ελληνικής δημοτικής ποίησης (Καρακάσης, 1970:59).

<sup>6</sup> Σε μια ποντιακή παραλλαγή ο Διγενής κατασκευάζει «μαγικό ταμπουρά» (Ντάτση, 1999:28); Για τον Καρακάση, το δημοτικό τραγούδι εντοπίζεται στον πυρήνα της λαογραφίας και το αφήγημα του Διγενή ανάγεται σε εθνικό «ελληνικό» έπος (Κοκκώνης, 2017:67-93).



16<sup>ου</sup> αιώνα (Sacks, 1913:253,288) κι όχι στον ελληνικό ταμπουρά, όπως υποστήριζε ο Καρακάσης.

Ο Καρακάσης (1970:61) προσπάθησε να ερμηνεύσει την ομοιότητα του ταμπουρά με το οθωμανικό *tanbur*, το βενετικό *tamburlo* και το δυτικό μαντολίνο, υποστηρίζοντας ότι ο πρώτος είναι πρόγονος όλων, εστιάζοντας με emphaticό τρόπο στην πρωτοκαθεδρία του ελληνικού πολιτισμού έναντι των άλλων. Η συνάφεια του μαντολίνου και του ταμπουρά υποστηρίχθηκε από τον Edward Dodwell (1819:492-493), περιηγητή, ζωγράφο και συγγραφέα του ρομαντισμού (19<sup>ος</sup> αιώνας), ο οποίος προέβη σε περιγραφές του *tamboura*, ενός οργάνου ίδιου μεγέθους και μορφής με το μαντολίνο, με μακρύτερη λαβή και δύο μόνο μεταλλικές χορδές. Ο ίδιος, αναφέρθηκε και στο όργανο *rebab*, το οποίο αφορά στην τουρκική ονομασία του *tamboura*. Ο Καρακάσης (1970:61), αν και αναφέρεται στις πληροφορίες του Dodwell, παραλείπει να αναφερθεί στο τελευταίο. Στο ίδιο πνεύμα ερμήνευσε την αφομοίωση στοιχείων από τη πυθαγόρεια και αριστοτελική παράδοση από τους Άραβες, όσον αφορά στη μουσική θεωρία τους, υπό ένα «κτητικό» πρίσμα, καταλήγοντας έτσι στη διαπίστωση ότι οι Άραβες οικειοποιήθηκαν τα ελληνικά μουσικά όργανα και τα απέδωσαν με δική τους ονομασία. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι η ανατολική προέλευση των οργάνων αυτών αποτελεί παρανόηση, η οποία οφείλεται στη λησμοσύνη της αρχαίας ελληνικής καταγωγής τους.

Στην προσπάθειά του να στοιχειοθετήσει την «εθνικιστική» θεώρησή του για την προέλευση των μουσικών οργάνων, ο Καρακάσης (1970:6264) επενέβη στο κείμενο του Χρύσανθου (1832)<sup>7</sup>, προκειμένου να συνδέσει τον ταμπουρά με την βυζαντινή εκκλησιαστική μουσική παράδοση. Μετέτρεψε το «ταμπούρα» σε «ταμπουρά», έτσι ώστε να αποτρέψει την αυτόματη παραπομπή του αναγνώστη στο οθωμανικό *tanbur*. Μια επιμέρους γλωσσική αυθαίρετη παρέμβαση του Καρακάση είναι η μετονομασία του τουρκικού *saz*, όπως το αναφέρει ο M.R. Gazimihâl, σε ταμπουρά, και του τσενγκούζ σε γιονγκάρ ή γιογκάρι, προκειμένου να εισάγει ένα χωροχρονικό πλαίσιο άμεσα συνδεδεμένο με τον μεσαιωνικό (βυζαντινό) ελληνισμό<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Στο έργο ο Προύσσης Χρύσανθος (ή Μαδύτιος) αναφέρονταν στο οθωμανικό/τουρκικό *tanbur*.

<sup>8</sup> Η επίκληση του όρου «γιονγκάρι», εξυπηρετεί στην αυθαίρετη προσπάθεια του Καρακάση να τεκμηριώσει ιστορικά τη θέση του περί της τουρκικής «αλλοίωσης» της ονομασίας του ελληνικού οργάνου, η οποία δεν άφησε ανεπηρέαστη τη δημοτική ποίηση του μεσαιωνικού ελληνισμού. Το φαινόμενο της ονοματολογικής αλλοίωσης των ελληνικών οργάνων, σύμφωνα με τον ίδιο, εντάθηκε

Ο Καρακάσης (1970:66) επιλέγει να αναφερθεί στα «τουρκικά (κι όχι μόνο) δάνεια» αναφορικά με τον «ελληνικό» ταμπουρά, ακολουθώντας μια επιθετική επιχειρηματολογία που μοιάζει μάλλον αβάσιμη. Υποστηρίζει ρητά και κατηγορηματικά ότι ο ταμπουράς, σαν αρχαίο ελληνικό όργανο, κληροδοτήθηκε ομαλά στον μεσαιωνικό (βυζαντινό) ελληνισμό, από όπου διαδόθηκε σε δύση και ανατολή, καθώς επίσης εκτουρκίστηκε μετά την οθωμανική κατάκτηση. Ενδεικτική της διάδοσής του προς τη δύση υπήρξε η μετονομασία του στο μαντολίνο της Νάπολης (*caloconcini/ colissoncini*) (Καρακάσης, 1970:64)<sup>9</sup>. Ο Καρακάσης σε κανένα σημείο του κειμένου του δεν εγκαταλείπει τον ελληνοκεντρισμό του αναφορικά με την προέλευση του ταμπουρά: μνημονεύει τον λαογράφο Νικόλαο Πολίτη και πολύ συχνά στρέφεται στην παράδοση της μεσαιωνικής δημοτικής ποίησης, προκειμένου να επιβεβαιώσει τις θέσεις του. Άλλωστε τα δημοτικά τραγούδια ή η «μεσαιωνική ποίηση», όπως αναφέρει ο Ν. Πολίτης, συνιστούν ό,τι εθνικότερο και ελληνικότερο υπάρχει (Λαμπελέτ, 1928; Λαμπελέτ, 1901:85). Με τον τρόπο που αξιοποιεί τα δημοτικά τραγούδια, ο Καρακάσης εκμεταλλεύεται και τις καταγεγραμμένες μαρτυρίες κατά το δοκούν. Αν και αυτές είναι τοπικού χαρακτήρα (Πελοπόννησος) κι όχι εθνικού, ο Καρακάσης (1970:65) γενικεύει τα πορίσματά του και κάνει λόγο για διάδοση του ταμπουρά στην ηπειρωτική και νησιωτική Ελλάδα, ενώ υιοθετεί μια στρατηγική εξειδανίκευσης τόσο του ίδιου του οργάνου, όσο των χρηστών και των περιστάσεων στις οποίες αυτός χρησιμοποιούνταν<sup>10</sup>.

Με το σύνολο των θεωρητικών προσεγγίσεών του, ο Καρακάσης (1970:62) ενίσχυσε την επικρατούσα διαστρέβλωση των τεκμηρίων προς εξυπηρέτηση της

---

κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας, όταν και οι Έλληνες υπόδουλοι αναγκάστηκαν να οικειοποιηθούν τις εκτουρκισμένους όρους για να αναφερθούν σε μουσικά όργανα που οι κατακτητές αναμφίβολα είχαν παραλάβει από τους Βυζαντινούς και από άλλους ανατολικούς λαούς, όπως τους Πέρσες και τους Άραβες (Καρακάσης, 1970:62-64).

<sup>9</sup> Από τις αναφορές του Albert Jacquot, λίγο πριν το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα, το *caloconcini/ colissoncini* παρομοιάζεται με έναν τύπο κιθάρας, ενώ δεν γίνεται κανένας και σε κανένα σημείο οποιοσδήποτε παραλληλισμός τους με τον ταμπουρά. Αντίθετα, ο τελευταίος όρος αναφέρεται για να παραπέμψει στο ινδικό όργανο *tamboura/ tambourah* (Jacquot, 1886).

<sup>10</sup> Ενδεικτική αυτής της τάσης του Καρακάση (1970:65) είναι η εξιδανίκευση των Κλεφτών της ελληνικής επανάστασης, οι οποίοι, σύμφωνα με τα απομνημονεύματα του Κασομούλη, χρησιμοποιούσαν κατεξοχήν τον ταμπουρά. Με τον τρόπο αυτό, αφενός εξιδανικεύει την εικόνα και τον ρόλο των ομάδων των Κλεφτών και αφετέρου ανάγει τον ταμπουρά σε σύμβολό τους, προσδίδοντάς του αναμφίβολα εθνικό επαναστατικό χαρακτήρα μέσω της συμβολής του στα λεγόμενα «κλέφτικα» δημοτικά τραγούδια; Για τα κλέφτικα τραγούδια βλ. Πολίτης, 2010:169-184; Ιωάννου, 1994:9-23; Κυριακίδης, 1990).

στοιχειοθέτησης μιας εθνικού τύπου μυθοπλασίας, σχετικά με την υποτιθέμενη ελληνική προέλευση του οργάνου «ταμπουράς». Στην οικογένεια του ταμπουρά, ο Καρακάσης (1970:66,71) συμπεριλαμβάνει αυθαίρετα το δίχορδο *ikiteli*, το «καραντουζένι», το μπουλγαρί και το τζιβούρι ή τσιβούρι. Αναφορικά με το πρώτο, ισχυρίζεται ότι πρόκειται για ένα παλαιό βυζαντινό ή μεταβυζαντινό ελληνικό όργανο της οικογένειας των ταμπουράδων, που διαδόθηκε με την τουρκική ονομασία λόγω της οθωμανικής κατάκτησης (Καρακάσης, 1970:66). Κατά ανάλογο τρόπο, θεωρεί αυθαίρετα ότι το δεύτερο είναι ένα τετράχορδο λαουτοειδές, ενώ εντάσσει στα «ελληνικά» ταμπουροειδή το τρίτο, δεδομένου ότι εξακολουθεί να παίζεται στην Κρήτη τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, παραγνωρίζοντας τη μαρτυρία του Raphael G. Kiesewetter που το συγκαταλέγει στα αιγυπτιακά όργανα. Για το τέταρτο και τελευταίο όργανο, ο Καρακάσης δεν επικαλείται σημαντικά στοιχεία και περιορίζεται και πάλι στα απομνημονεύματα του Κασομούλη και τη δημοτική ποίηση, απορρίπτοντας την οποιαδήποτε (εσφαλμένη) ταύτισή του με το φλάουτο. Ο Καρακάσης επικαλείται τεκμήρια που προκύπτουν από λαογραφικές, τοπικού χαρακτήρα κυρίως καταγραφές, των οποίων η αξιοπιστία και η εγκυρότητα ελέγχονται.

Προς αποκατάσταση των ερευνητικών ανακρίβειών, ο Ross Daly (1996:8), ο οποίος συνδυάζει τη βαθιά βιωματική γνώση από τις διάφορες μουσικές παραδόσεις της Ανατολής με αυτή του ερευνητή, ορίζει ως πρόγονο όλων των λαουτοειδών με μακρύ βραχίονα το σουμερικό *pan-tur* και ως γεωγραφικό τόπο προέλευσης την ευρύτερη Μεσοποταμία/Βαβυλώνα. Ο Daly (2009) αμφισβήτησε τον χαρακτηρισμό του ταμπουρά ως όργανο αναφοράς της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, υποστηρίζοντας ότι η ελληνική καταγωγή του οργάνου είναι ιστορικά κατασκευασμένη. Εξάλλου, σύμφωνα με τον ίδιο, η χρήση του ταμπουρά φαίνεται να έχει εκλείψει εδώ και αιώνες από την Ελλάδα. Σε αυτό το πλαίσιο, δεν μπορεί παρά να εγείρονται προβληματισμοί όσον αφορά στην απόφαση των ιθυνόντων για τη μουσική εκπαίδευση να θεσμοθετήσουν/επινοήσουν τον «ταμπουρά» ως κατεξοχήν όργανο διδασκαλίας της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής<sup>11</sup>. Κι αυτό γιατί, όχι μόνο ο ταμπουράς ανήκει στην πολιτιστική μουσική παράδοση άλλων χωρών, αλλά δεν εντοπίζεται ούτε το ανάλογο ενδιαφέρον μεταξύ των μαθητών/τριών ούτε και το

---

<sup>11</sup> Σύμφωνα με τον Γιάννη Αρβανίτη, η επινοήση του «ταμπουρά» και η χρήση του στα νεοσυσταθέντα μουσικά γυμνάσια το 1980, ήταν αποτέλεσμα της επιμονής του Καραά να ορίσει τον ταμπουρά «εθνικό όργανο» αναφοράς της ελληνικής μουσικής παράδοσης (Καποκαβάδης, 2009).

κατάλληλο/πλούσιο ρεπερτόριο, στο οποίο θα βασιστεί η μαθησιακή διαδικασία. Δεν είναι τυχαίο ή συμπτωματικό άλλωστε ότι ο Daly δεν χρησιμοποιεί ποτέ τον όρο «ταμπουράς» και επιλέγει αποκλειστικά την ονομασία «saz», προκειμένου να αναφερθεί στο όργανο.

Ο Daly τοποθετείται κριτικά έναντι της πρωτοβουλίας των ιθυνόντων των μουσικών σχολείων να κατασκευάσουν ένα είδος ιστορικού «ταμπουρά» ελληνικής προέλευσης ως όργανο διδασκαλίας, το οποίο όμως δεν έχει πραγματικό ιστορικό αντίστοιχο. Εντοπίζει και εκθέτει πολλαπλές ανακρίβειες ως προς αυτό, που αφορούν κυρίως στον χαρακτηρισμό του ως παραδοσιακά ελληνικό, επικαλούμενος τη μακραίωνη έλλειψή του από το ελληνικό μουσικό προσκήνιο και το ελάχιστο, αν όχι ανύπαρκτο, ελληνικό ρεπερτόριό του. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι αναπόφευκτο να προκύψουν ερωτήματα αναφορικά με το ποια είναι η παράδοση που διδάσκονται με τη χρήση του «ταμπουρά» οι μαθητές των μουσικών σχολείων και που βασίζονται οι παλαιότερες και σύγχρονες μέθοδοι οργανοπαιξίας του για την κάλυψη των αναγκών της διδακτικής διαδικασίας. Ο Daly αμφισβητεί ευθέως και μάλλον χλευάζει όσους επιχειρούν να δομήσουν την οργανοχρησία του «ταμπουρά» στη βάση μιας υποτιθέμενης ελληνικής μουσικής παράδοσης και να την πλαισιώσουν με αμφίβολης αξιοπιστίας μεθόδους εκμάθησης. Το 2009, σε μια διάλεξή του στο Πανεπιστήμιο Μακεδονία της Θεσσαλονίκης αναφέρθηκε σε «*σύγχρονους δρ. Φρανκενστάιν της δήθεν μουσικολογίας*» που ανα-βίωσαν με αμφίβολες μεθόδους μια μακρινή ιστορική παράδοση που μόνο ελληνική δεν είναι (Daly, 2009). Για τον Daly δεν υπάρχει το όργανο ελληνικός ταμπουράς, παρά μόνο το ανατολίτικο saz. Χαρακτηριστικό αυτού είναι το ότι πριν από 1980 το όργανο «ταμπουράς» ούτε παίζονταν, ούτε πωλούνταν σε καταστήματα παραδοσιακών οργάνων, ούτε η μουσική του υπήρχε διαθέσιμη σε ελληνικά δισκοπωλεία. Την εν λόγω θέση του Daly περί της παντελούς έλλειψης οργανοπαιξίας και οργανοχρησίας του ελληνικού ταμπουρά, επιβεβαιώνει και ο Γιάννης Αρβανίτης, αν και ο ίδιος συγκαταλέγεται στους υποστηρικτές της ελληνικότητας του οργάνου (Καψοκαβάδης, 2009:32).

Η εμφάνιση του ελληνικού ταμπουρά φαίνεται ότι έλαβε χώρα τις τελευταίες δύο δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όταν αποφασίστηκε η αντιμετώπιση του προβλήματος της έλλειψης παραδοσιακών ελληνικών οργάνων με την προμήθεια τουρκικών saz, τα οποία εκτός από αριθμητικά άφθονα, ήταν και πολύ οικονομικά. Αν και οι ιθύνοντες της πρωτοβουλίας αυτής, όπως αναφέρει ο Daly, αναγνώριζαν την

«υποτιθέμενη/επινοημένη» διαφορά της εξόδου του ηχείου μεταξύ του τουρκικού saz (καπάκι) και του ελληνικού ταμπουρά (σκάφος), προέβησαν στην προμήθειά του λόγω της ύπαρξης των πολλών περντέδων, που θα μπορούσαν να αποδίδουν τα βυζαντινά εκκλησιαστικά διαστήματα. Σύμφωνα με τον Daly, από εκείνη τη στιγμή τέθηκε σε ενέργεια και εξελίχθηκε με ταχείς ρυθμούς μια στοχευμένη διαδικασία ελληνοποίησης του τουρκικού οργάνου, που ουσιαστικά οδήγησε στην κατασκευή του ελληνικού ταμπουρά και την επιβολή του σχολικού «ταμπουρά».

Δεδομένης της πραγματικότητας που περιέγραψε ο Daly, ο Αρβανίτης και ο Γράψας<sup>12</sup>, περί της μη ενασχόλησης των Ελλήνων μουσικών με τον ταμπουρά πριν το 1980, καθίσταται σαφές και κατανοητό ότι εκτός από την έλλειψη οργάνων, υπήρχε και μεγάλη έλλειψη δασκάλων/οργανοπαικτών. Μοναδική διέξοδος για όσους επιθυμούσαν να διδάξουν ελληνική παραδοσιακή μουσική μέσω του «ταμπουρά» ήταν είτε η εμπειρική εκμάθηση στην Τουρκία ή η υποστήριξη που παρείχε ο Περικλής Παπαπετρόπουλος<sup>13</sup>, ως γνώστης της οργανοπαιξίας του τουρκικού saz. Η σύγχυση που προκλήθηκε με την επιβολή του «ταμπουρά» στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είχε σαν αποτέλεσμα την πλήρωση των εκπαιδευτικών κενών με δασκάλους που αγνοούσαν το όργανο και είτε το μάθαιναν παράλληλα με τους μαθητές τους, είτε εφάρμοζαν σε αυτό τεχνικές που γνώριζαν από άλλα όργανα, όπως ήταν για παράδειγμα το μπουζούκι. Η ιδιαιτερότητα αυτή της κατάστασης, οδήγησε τις ηγεσίες των σύγχρονων μουσικών σχολείων να ορίσουν εναλλακτικά όργανα αναφοράς για την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής.

Ο Daly διαφοροποιεί πλήρως τη στάση του από τους Ανωγειανάκη και Καρακάση, ασπάζεται τις προσεγγίσεις των σημαντικών ξένων ερευνητών/μελετητών, και εμφανίζεται κατηγορηματικός, όχι μόνο για την ανυπόστατη προσπάθεια κατασκευής του ελληνικού ταμπουρά και την αδόκιμη επιβολή/χρήση του «ταμπουρά» στο πλαίσιο του αμφιλεγόμενου μαθήματος της ελληνικής «παραδοσιακής μουσικής» στα μουσικά σχολεία, αλλά και την αναγκαιότητα διδασκαλίας της βυζαντινής

---

<sup>12</sup> Ο Γράψας κάνει λόγο για την παρουσία δασκάλων στο μουσικό σχολείο, το 1995, που δεν γνώριζαν το όργανο που καλούνταν να διδάξουν (Καψοκαβάδης, 2009:50).

<sup>13</sup> Ο Βασίλης Μπαρμπούτης, καθηγητής του Μουσικού Πειραματικού Γυμνασίου-Λυκείου Παλλήνης, ισχυρίστηκε ότι η οργανογνωσία του «ταμπουρά» με την καθοδήγηση του Περικλή Παπαπετρόπουλου ήταν αναγκαία και επιβεβλημένη για όσους ήθελαν να διδάξουν ελληνική παραδοσιακή μουσική (Καψοκαβάδης, 2009:38).

εκκλησιαστικής μουσικής μέσω ενός «παραδοσιακού» εποπτικού μέσου. Ως προς το τελευταίο, ο Daly (2009) θεωρεί ότι η εκμάθηση της εκκλησιαστικής βυζαντινής μουσικής δεν χρήζει τη έμπρακτη διδασκαλία ενός οργάνου, ενώ όσον αφορά στη σκοπιμότητα του μαθήματος της «παραδοσιακής» μουσικής, υποστηρίζει ότι πρέπει να γίνει μια ουσιαστική επαναπροσέγγισή του για τη διασαφήνιση των στόχων συμπερίληψής του στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα ή των λόγων του αποκλεισμού του από αυτό.

Στο πλαίσιο της Οργανολογίας του ταμπουρά, αναπτύχθηκαν στην ελληνική βιβλιογραφία ορισμένες, λίγες σε αριθμό, Μέθοδοι Ταμπουρά, οι οποίες στη συντριπτική τους πλειοψηφία δεν αποδεσμεύονται από τα ιστορικά, λαογραφικά και εθνομουσιολογικά στερεότυπα που προαναφέρθηκαν. Εξάλλου, σύμφωνα με τους Ζουμπούλη και Κοκκώνη (2014), στον χώρο της ελληνικής Λαογραφίας αναζητήθηκαν οι απαντήσεις στα διαχρονικά ιστορικά και ταυτοτικά ζητήματα, που σχετίζονταν άμεσα με τη διάδοση, άρα και διάσωση, μιας εξειδικευμένης κουλτούρας/παράδοσης. Αναφορικά με τη μουσικολογία, η δυναμική της εν λόγω παράδοσης στην πραγματικότητα ποτέ δεν αμφισβητήθηκε, με αποτέλεσμα ακόμα και σήμερα να εντοπίζεται στο επίκεντρο του πολιτιστικού ενδιαφέροντος σε επίπεδο θεσμών και φορέων. Οι εν λόγω Μέθοδοι αφενός καθορίζουν και αφετέρου αποτυπώνουν τον τρόπο που διδάσκεται σήμερα στα μουσικά σχολεία της χώρας το μάθημα της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Οι σημαντικότερες από αυτές είναι του Γιάννη Αρβανίτη, του Νίκου Γράψα και του Σπύρου Σιάσου, που θα εξεταστούν διεξοδικά και συγκριτικά στο δεύτερο μέρος του παρόντος πονήματος.

Ειδικότερα, η πρώτη χρονολογικά μέθοδος ταμπουρά είναι αυτή του Γιάννη Αρβανίτη (1997), στην οποία συνδυάζει τις δημιουργίες και τις ιδέες του Σίμωνα Καρά, την ιστορική προσέγγιση του Παπαρρηγόπουλου και τη λαογραφία του Νικόλαου Πολίτη. Η μέθοδος του Αρβανίτη ήταν η επικρατούσα στα μουσικά σχολεία από την απαρχή τους, καθώς ήταν το μόνο διαθέσιμο εγχειρίδιο από όπου οι δάσκαλοι αντλούσαν πληροφορίες αναφορικά με τον τρόπο παιξίματος, το ρεπερτόριο, τα χαρακτηριστικά και την ιστορία του ταμπουρά. Ο Αρβανίτης δεν απέκλινε σημαντικά από τα εθνικά ιδεολογήματα, τα ελληνοκεντρικά λαογραφικά και ιστορικά στερεότυπα, τα οποία, λιγότερο ή περισσότερο, ενσωμάτωσε στη μέθοδο διδασκαλίας του (1997). Χαρακτηριστικό είναι το ότι ορίζει ως κορμό της δημοτικής ελληνικής παραδοσιακής μουσικής τη βυζαντινή εκκλησιαστική μουσική, ενώ καταθέτει ένα

προσχέδιο της ιστορίας του ταμπουρά βάσει των γραπτών πηγών της ελληνικής γραμματείας. Ειδικότερα, αναγνωρίζει τις κατά περιόδους ονομασίες των ταμπουροειδών οργάνων σαν δάνειες λέξεις από τους όμορους πολιτισμούς. Ασπάζεται ως ελληνική την ονομασία «τρίχορδο» για την αναφορά του μυθολογικού και αρχαίου ελληνικού ταμπουρά, ενώ ακολουθεί παρόμοια πορεία τεκμηρίωσης της ελληνικότητας του οργάνου με εκείνη του Ανωγειανάκη και του Καρακάση.

Ο Νίκος Γράψας εξέδωσε τη δική του μέθοδο ταμπουρά, προκειμένου να αποφορτίσει ιστορικά και λαογραφικά το μάθημα της παραδοσιακής ελληνικής μουσικής, και να απεμπλέξει τον ταμπουρά από την αυθαίρετη αναγωγή του σε «εθνικό σύμβολο». Δεν αναγνωρίζει τον ταμπουρά ως αρχαιοελληνικό όργανο, δεν εντοπίζει οποιαδήποτε ελληνικότητα σε αυτό και προτείνει την ενσωμάτωσή του στην ελληνική μουσική εκπαίδευση, μέσω της επαναπροσέγγισής του και της αναδημιουργίας του ρεπερτορίου του. Κατά ανάλογο τρόπο, ο Γράψας θεωρεί ότι η προσάρτηση του ταμπουρά στην εκκλησιαστική/βυζαντινή μουσική οφείλεται σε ακούσια ή εκούσια παρανόηση των λεγομένων του Χρύσανθου (2007:11-12). Για τον λόγο αυτό, κρίνει την αξιοποίηση του ταμπουρά στο πλαίσιο του μαθήματος της εκκλησιαστικής βυζαντινής μουσικής ανεδαφική. Ωστόσο, συνηγορεί σε αυτό, καθώς, όπως υποστηρίζει, το παίξιμο και η εκμάθηση της βυζαντινής σημειογραφίας δεν προκαλεί επ' ουδενί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών (Καψοκαβάδης, 2009:54).

Ο Σπύρος Σιάσος (2019) εξέδωσε τη μέθοδο ταμπουρά του το 2014, στην οποία δεν εστιάζει στην απόδειξη της ελληνικότητας του «ταμπουρά», την οποία μάλλον θεωρεί δεδομένη και την ανάγει ως φυσιολογική εξέλιξη της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών προς Ανατολάς και Δυσμάς. Κυρίως, επικεντρώνεται στη διαχρονική σύνδεση του οθωμανικού tanbur με την παράδοση της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής, η οποία αποκαταστάθηκε μέσω της λειτουργίας των μουσικών σχολείων, ύστερα από την αντικατάσταση του tanbur από το Ιωακείμιο Ψαλτήρι. Ο Σιάσος αναμφίβολα αποδέχεται την ύπαρξη της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής και δρομολογεί τόσο τη χρήση της βυζαντινής σημειογραφίας όσο κι εκείνη του «ταμπουρά», ως συνέχεια του ελληνικού ταμπουρά και του οθωμανικού tanbur, τα οποία θεωρεί ταυτόσημα. Σε αντίθεση με τον Daly, φαίνεται ότι διαχωρίζει το τουρκικό saz από το οθωμανικό tanbur και τον ελληνικό ταμπουρά. Η Μέθοδος του Σιάσου απευθύνεται σε μαθητές-γνώστες της βυζαντινής εκκλησιαστικής σημειογραφίας και είναι υπέρμαχος του σφαιρικού μουσικού εγγραμματισμού.

Ενδεικτικό αυτού είναι ότι αναγνωρίζει τη δυναμική της οργανοχρησίας του ταμπουρά/tañbur, η οποία μπορεί και πρέπει να αποδίδεται σε όλες τις μουσικές γλώσσες, καθώς επίσης να εκτελείται χωρίς παρτιτούρα, δια της ακουστικής ικανότητας του οργανοπαίκτη.

Συνοψίζοντας την ανωτέρω συνοπτική ανάλυση, διαπιστώνεται ότι αναφορικά με την οργανολογία του ταμπουρά, υπάρχουν πολλαπλές προσεγγίσεις, με κεντρικές όμως δύο από αυτές: η μια είναι η ελληνοκεντρική, σύμφωνα με την οποία ο σύγχρονος ταμπουράς συνιστά εξέλιξη των ταμπουροειδών εκείνων οργάνων που εντοπίζονται από τα αρχαία χρόνια στον ελλαδικό χώρο και εντάσσονται στην λαϊκή παράδοση των λαών της ανατολικής Μεσογείου, και η άλλη, η οποία αναγνωρίζει τον ελληνικό ταμπουρά ως κατασκεύασμα των μουσικολόγων που παράβλεψαν τα ιστορικά τεκμήρια περί της ανατολικής προέλευσης του οργάνου. Σύμφωνα με τη δεύτερη θεωρητική «γραμμή» ο «ταμπουράς» που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, συνιστά στην ουσία του μια επινόηση όσων επιχείρησαν να ελληνοποιήσουν το τουρκικό saz ή το οθωμανικό tañbur προς εξυπηρέτηση της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής παράδοσης και σημειογραφίας. Η πραγμάτευση των ανωτέρω προσεγγίσεων και η ανάδειξη των κεντρικών τους σημείων, δεν μπορεί παρά να γεννά πολλαπλά και ποικίλα ερωτήματα στους ερευνητές αναφορικά με τη στρατηγική ελληνοποίησης του οργάνου, με τις σκοπιμότητες που αυτή εξυπηρετεί και με την αποτελεσματικότητά της όσον αφορά στην επίτευξη των διδακτικών στοχοθετήσεων και σκοποθεσιών. Όταν μάλιστα τα εν λόγω ζητήματα εντάσσονται στο πλαίσιο της απαιτούμενης μουσικής εγγραμματοσύνης και της αναγκαιότητας υπέρβασης της προφορικότητας, όπως επιτάσσει η μεταμοντέρνα μουσική εκπαίδευση, οποιαδήποτε προσπάθεια διευθέτησής τους, περιπλέκεται.

### 1.3 Ιστορικά, πολιτισμικά και ιδεολογικά θέματα στη διαμόρφωση διδασκαλίας του ταμπουρά

Στο πλαίσιο του ειδολογικού προσδιορισμού του όρου «ταμπουράς», θα γίνει μια ταξινόμηση των μουσικών οργάνων που σήμερα στην Ελλάδα εντάσσονται στην κατηγορία των «ταμπουροειδών». Όταν γίνεται λόγος για «ταμπουρά» στην ελληνική



επικράτεια, εννοείται κατά συντριπτική πλειοψηφία ένα τρίχορδο αχλαδόσχημο όργανο με ανάλογο τύπου ηχείο, με στενό και μακρύ χέρι, και με κινητούς μπερντέδες, το οποίο παίζεται συνήθως με πλήκτρο-πένα<sup>14</sup>. Σύμφωνα με τον Ανωγειανάκη (1991:207-211), τέτοια όργανα είναι ο μπαγλαμάς, το μπουζούκι και το κρητικό μπουλαρί, που παίζονται κατεξοχήν στον ελλαδικό χώρο, καθώς και το καραντουζενί, το κετλί, και το σάζι, που συναντώνται κυρίως σε περιοχές της ανατολικής Μεσογείου, των Βαλκανίων και της Ρωσίας, και πολύ συχνά φέρουν διαφορετικές ονομασίες.

Αυτό που πρέπει να καταστεί κατανοητό είναι ότι το μουσικό όργανο που αξιοποιείται ως μέσο διδασκαλίας στα μουσικά σχολεία με την ονομασία «ταμπουράς» δεν παραπέμπει σε ένα προϋπάρχον, ιστορικό και αυστηρά ελληνικής καταγωγής όργανο. Κι αυτό γιατί, παραμένουν άγνωστα όλα εκείνα τα γνωρίσματα που θα τεκμηρίωναν την υπόθεση της διαχρονικής παρουσίας ενός τέτοιου οργάνου στην πορεία της ιστορικής ελληνικής μουσικής παράδοσης. Τέτοια γνωρίσματα θα ήταν το αναπαραγόμενο ρεπερτόριο, ο τρόπος και ο τόπος διδασκαλίας και παιξίματος, το υλικό και ο τρόπος κατασκευής, ο αριθμός των χορδών κ.ά. Ωστόσο, αναμφίβολα το όργανο που σήμερα αναγνωρίζεται ως ταμπουράς, αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ελλαδικής μουσικής παράδοσης, εφόσον, εδώ και αιώνες, συναντάται στην περιοχή και παίζεται από ανθρώπους με ελληνική μουσική παιδεία, ανεξαρτήτως καταγωγής. Υπό αυτό το πρίσμα, ο παλαιός ταμπουράς, ο οποίος εκτοπίστηκε από το μπουζούκι και το λαούτο ανάλογα με τη γεωγραφική εποχή και τη χρονική περίοδο, διαφέρει από τον «επινοημένο» ταμπουρά, ο οποίος αξιοποιείται στα μουσικά γυμνάσια από καθηγητές βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής, οι οποίοι είχαν αναμφίβολα κατά νου τα εγχειρίδια του 19<sup>ου</sup> αιώνα, τα οποία αναφέρονταν σαφώς στο οθωμανικό tanbur. Η δυσκολία εξακρίβωσης του βαθμού συνδεσιμότητας του ταμπουρά με τον ελληνικό πολιτισμό έγκειται στο ότι δεν υπάρχουν διαθέσιμες πηγές και πληροφορίες για τη χρήση του ταμπουρά στον ελλαδικό χώρο, μετά τον εκτοπισμό του από τα όργανα που συνδέονται με τον μοντερνισμό, όπως το λαούτο, το μπουζούκι, την κιθάρα κ.ά. Σύμφωνα με τον Γράψα (2007:11-12), ο ταμπουράς φαίνεται ότι απουσιάζει για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα

---

<sup>14</sup> Ο όρος «πένα» ή «πέννα» επικράτησε μετά την ίδρυση και τη λειτουργία των μουσικών γυμνασίων. Νωρίτερα, ο όρος αυτός συναντάται μόνο στα απομνημονεύματα των αγωνιστών της Ελληνικής Επανάστασης.

από τη μουσική δραστηριότητα της νεότερης Ελλάδας, γεγονός που τεκμηριώνεται από την έλλειψη ρεπερτορίου, ηχητικών ντοκουμέντων και οργανοπαιξίας. Η χρήση του ταμπουρά στην Ελλάδα αποκαταστάθηκε πολύ πρόσφατα, στο δεύτερο μισό του 1970, ενώ επιβλήθηκε το 1980 με την ίδρυση και λειτουργία των μουσικών σχολείων.

Η επικρατέστερη άποψη όσον αφορά στο τι θεωρείται ταμπουράς σήμερα στην Ελλάδα, είναι αυτή που τον ταυτίζει με το τουρκικό σάζι (saz)<sup>15</sup>, λόγω αφενός των κοινών κατασκευαστικών και παικτικών χαρακτηριστικών τους και αφετέρου των λιγοστών διαφοροποιήσεών τους. Σε κάθε περίπτωση κρίνεται ανεπαρκής κάθε απόπειρα των ερευνητών να προσδιορίσουν την καταγωγή ή την ιστορική πορεία των οργάνων που συγκαταλέγονται στη γενική κατηγορία «ταμπουράς», δεδομένου ότι στην ευρύτερη περιοχή της ανατολικής Μεσογείου, τα πολιτισμικά δάνεια που μεταβιβάζονται από λαό σε λαό, έχουν καταστήσει δυσδιάκριτα τα όρια των ανταλλαγών, της αυθεντικότητας και της γεωγραφικής/εθνοτικής προέλευσης. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, αποδομείται σημαντικά η αντίληψη περί της ελληνικότητας του ταμπουρά και η αναγκαιότητα της διδασκαλίας του υπερβαίνει τα στενά όρια της καταγωγής του. Η σημαντικότητα της οργανοχρησίας του ταμπουρά σήμερα, δεν έγκειται σε ιστορικούς ή εθνογραφικούς λόγους, αλλά σε πρακτικούς, οι οποίοι σχετίζονται με την κάλυψη των κενών του μουσικού μαθήματος. Αυτό σημαίνει ότι ο ταμπουράς στο ελληνικό οργανολόγιο, ως ιστορική οντότητα, διαφέρει από τον ταμπουρά που χρησιμοποιείται στα μουσικά σχολεία, ως εποπτικό όργανο στο πλαίσιο της διδασκαλίας, στο ότι φέρει ένα σημαντικό ιδεολογικό φορτίο.

Σύμφωνα με τον Αποστολόπουλο (2001), τα χρηστικά, τα τεχνικά και τα κατασκευαστικά χαρακτηριστικά του ταμπουρά, διευκολύνουν το έργο του διδασκάλου, καθώς παρέχουν στον εκπαιδευόμενο τη δυνατότητα να απεικονίσει τα συστήματα (μείζον αμετάβολο, οκτάχορδο, τροχός, τετράχορδο κ.ά.) και των διαστημάτων, να αποδώσει τους φθόγγους σε κίνηση και να εκτελέσει καλλωπισμούς στο πρότυπο της φωνής του ανθρώπου, να χρησιμοποιήσει με ευχέρεια ρυθμική αυτοσυνοδεία, ισοκρατήματα και πολλές βάσεις, να χρησιμοποιήσει με ευχέρεια μεθαρμογές και φθορές μιας ικανής μελωδικής έκτασης, να παράγει ένα λειτουργικό και εύλογο ποσό ηχητικής έντασης, καθώς και να παίζει σε γρήγορο ρυθμό.

---

<sup>15</sup> Το σάζι (saz) θεωρείται σήμερα το επίσημο σύμβολο της τουρκικής μουσικής παράδοσης και ταυτότητας, ενώ διαχρονικά αποτελεί το κατεξοχήν λαϊκό όργανο της τουρκικής υπαίθρου (Picken, 1975).

Αναφορικά με τα καθαρά πρακτικά οφέλη, ο ταμπουράς είναι κατάλληλου μεγέθους ώστε να μεταφέρεται και να κουρδίζεται εύκολα, είναι οικονομικός όσον αφορά στην τιμή αγοράς του και είναι ιδιαίτερα ανθεκτικός στον χρόνο. Σε γενικές γραμμές, ο ταμπουράς είναι ένα μουσικό όργανο που συνδυάζεται σε πρώτο και σε δεύτερο ρόλο στα σχήματα, και ανταποκρίνεται τόσο στις απαιτήσεις της αποκαλούμενης λόγιας παράδοσης της Ανατολής όσο και στις τοπικές ελληνικές παραδόσεις. Θεωρείται από τα πολύ λίγα όργανα που μπορούν να καλύψουν ταυτόχρονα πολλές διδακτικές απαιτήσεις και ανάγκες, γεγονός όμως που δεν πρέπει να συγχέεται με την ψευδεπίγραφη αντίληψη ότι υπερέχει όλων και ότι μπορεί να αποδώσει μουσικά τα πάντα.

Σύμφωνα με τον Daly, όπως προαναφέρθηκε, η ελληνικότητα του ταμπουρά είναι ένα ιδιαίτερος αμφιλεγόμενο ζήτημα, που επηρεάζει βαθιά τόσο τη χρήση όσο και τη διδασκαλία του. Αν και σε καμία περίπτωση δεν αμφισβητεί την παρουσία του οργάνου στην ελλαδική παράδοση, αμφισβητεί την εμμονή πολλών να αποδείξουν την «ελληνικότητά» του, την οποία δεν αποδέχεται, και υποστηρίζει ότι οι οργανολογικές γνώσεις αναφορικά το σχήμα, το παίξιμο, το κούρδισμα και το δέσιμο των χορδών στο όργανο (αρμάτωμα), απορρέουν από την τουρκική μουσική παράδοση και από τους τούρκους σαζίζστες. Υπό αυτό το πρίσμα, ο Daly διατυπώνει τους προβληματισμούς του κατά πόσο ο ταμπουράς μπορεί να συνδέεται με τη βυζαντινή ή τη λόγια μουσική, γεγονός που σήμερα σε μερικούς μουσικούς κύκλους θεωρείται μάλλον αυτονόητη<sup>16</sup>. Οι εν λόγω προβληματισμοί εκπηγάζουν από το γεγονός ότι στην Τουρκία, το οθωμανικό tanbur κατασκευάζεται και χρησιμοποιείται αδιάκοπα τους τελευταίους τέσσερις αιώνες, και όπως έχει προαναφερθεί, συνιστά αναπόσπαστο στοιχείο της λαϊκής τουρκικής παράδοσης. Το γεγονός αυτό ώθησε τον Daly (2009) να αξιολογήσει τη διδασκαλία του «ταμπουρά» μάλλον ως αδιανόητη στο πλαίσιο μιας αμιγώς βυζαντινής έντεχνης μουσικής (Stokes, 1992:6-7).

Δεδομένου ότι το οθωμανικό ταμπούρ του 18<sup>ου</sup> και 19<sup>ου</sup> αιώνα χρησιμοποιούνταν ως όργανο μελέτης, διδασκαλίας και εποπτείας της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής, θεωρείται από ορισμένους μελετητές, μεταξύ των οποίων και ο Σιάσος, συνδετικός κρίκος μεταξύ της αρχαίας ελληνικής, της βυζαντινής και της οθωμανικής

---

<sup>16</sup> Για τη σύνδεση του ταμπουρά, και συγκεκριμένα του οθωμανικού tanbur, με τη διδασκαλία της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής τον 18<sup>ο</sup> και 19<sup>ο</sup> αιώνα βλ. Σιάσος, (2019:12-15), Αποστολόπουλος, (2002), Χρύσανθος, (2003), Φιλοξένος, (1992), Καράς, (1982).

μουσικής. Η ιστορική χρήση του οθωμανικού tanbur ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας της εκκλησιαστικής βυζαντινής μουσικής κρίθηκε κατάλληλη, λόγω της δυνατότητας του οργάνου να απεικονίσει λόγους διαστημάτων. Σύμφωνα με το ανωτέρω, η συνδεσιμότητα της ελληνικής, της βυζαντινής και της οθωμανικής μουσικής καταδεικνύεται μέσα από τα διαγράμματα όπου ο βραχίονας του ταμπουρά απεικονίζεται με διαγεγραμμένους δεσμούς, οι οποίοι ορίζουν τη θέση των παραγόμενων με το παίξιμο φθόγγων, καθώς επίσης και από τις αναφορές του ως όργανο-χάρακας, του οποίου η χορδή διαιρείται με μαθηματικούς τύπους προκειμένου να παράγει ηχητικά το σύνολο των διαστημάτων που χρησιμοποιούνται. Κατά την οθωμανική παράδοση των εν λόγω αιώνων, τα μουσικά δάνεια ήταν κάτι σύνηθες. Ενδεικτικό αυτού ήταν η υιοθέτηση των νέι και τανμπούρ τους ψάλτες, τους μελουργούς και τους θεωρητικούς της εκκλησιαστικής /βυζαντινής μουσικής, τα οποία ήταν κατεξοχήν όργανα της θρησκευτικής και κοσμικής οθωμανικής μουσικής (Παππάς, 2007:41). Ωστόσο, η ανωτέρω παραδοχή δεν αιτιολογεί σήμερα το γεγονός ότι εξακολουθούν μερικοί μελετητές να συνδέουν ιστορικά τον ταμπουρά με την αρχαία και βυζαντινή ελληνική μουσική, γεγονός το οποίο δεν επιβεβαιώνεται επιστημονικά.

Η επιβολή του «ταμπουρά» στο ελληνικό μουσικό προσκήνιο έλαβε χώρα μόλις το 1980, με την παρέμβαση του Σίμωνα Καρά, την ίδρυση των μουσικών σχολείων και τη θεσμοθέτησή του ως υποχρεωτικό όργανο σε αυτά, στο πλαίσιο της εκμάθησης της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Σύμφωνα με τον Καρά (1982:173), βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, η αξιοποίηση του ταμπουρά προτάθηκε και προκρίθηκε λόγω της δυνατότητας που παρέχει στους εκτελεστές να τοποθετούν στον βραχίονά του πλήθος δεσμών, ανάλογα πάντα με τους φθόγγους και τα διαστήματα των ήχων της εκκλησιαστικής/βυζαντινής μουσικής. Κατά ανάλογο τρόπο, ο μαθητής/τρια δύναται να νιώσει τις διαφορές τους μέσω της αφής, της όρασης και της ακοής. Η επιλογή του ταμπουρά δεν υπήρξε τυχαία. Ο Καράς (1982:173) ως υπέρμαχος της ιστορικής και εθνογραφικής στερεοτυπικής αντίληψης ότι η αξιοποίηση του ταμπουρά στη διδασκαλία της εκκλησιαστικής βυζαντινής μουσικής θεμελιώθηκε από τον Χρύσανθο εκ Μαδύτου, προσανατόλισε το σύγχρονο μάθημα της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής προς την εκμάθηση του «ελληνικού» ταμπουρά.

Η αποδοχή ή μη των θέσεων περί της εθνοτικής καταγωγής του «ταμπουρά» φαίνεται ότι καθορίζουν αφενός τον τρόπο χρήσης και διδασκαλίας του, και αφετέρου το ρεπερτόριο, την όψη και τον ήχο του. Ενδεικτικό αυτού είναι ότι υπάρχουν οργανοπαίκτες και δάσκαλοι, όπως ο Γράψας, ο οποίος με το ιδιόρρυθμο παίξιμό του αναπαρήγαγε τις συνθέσεις του Daly στο τουρκικό saz, ο Περικλής Παπαπετρόπουλος που εκτέλεσε τουρκικό ρεπερτόριο και ο Σιάσος που συνδύασε τη διδασκαλία του «ταμπουρά» και με τη σημειογραφία και τη θεωρία της βυζαντινής μουσικής και της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής στο πλαίσιο της μουσικής παιδαγωγικής επιστήμης, οι οποίοι, αν και ακολουθούν διαφορετικές οδούς-μεθόδους διδασκαλίας, αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα συνδρομής της ιστορίας στον τρόπο που διδάσκεται σήμερα ο «ταμπουράς». Ειδικότερα, ο Daly δεν αναγνωρίζει την ελληνική παραδοσιακή μουσική ως αντικείμενο, καθώς και καμία σκοπιμότητα σύνδεσης του τουρκικού saz, στο οποίο, σύμφωνα με τον ίδιο, παραπέμπει άμεσα ο «ταμπουράς», με τη βυζαντινή εκκλησιαστική μουσική. Αντίθετα, ο Σιάσος είναι υπέρμαχος της διαχρονικής συμβολής του οργάνου στη διδασκαλία της εν λόγω μουσικής. Από την άλλη, ο Παπαπετρόπουλος και ο Γράψας προσαρμόζουν την εκμάθηση του «ταμπουρά» στη δυτική σημειογραφία και προσανατολίζουν τη διδασκαλία του μαθήματος της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής σε μια συστηματικότερη κατεύθυνση.

Η διαμόρφωση της διδασκαλίας του ταμπουρά, όπως καταδείχθηκε, δεν μπορεί να αποτελεί απόρροια μόνο μιας ιστορικής περιόδου ή μιας πολιτισμικής παράδοσης. Σύμφωνα με τον Γιάννη Αρβανίτη (1997), δεν υπήρξε ποτέ πριν μια οργανωμένη σύζευξη μεταξύ του δημοτικού τραγουδιού και της βυζαντινής μουσικής, και για τον λόγο αυτό, ο ταμπουράς αρχικά αξιοποιήθηκε ως βοηθητικό όργανο. Ο ίδιος ο Αρβανίτης διατύπωσε ότι ο ταμπουράς αν και ήταν γνωστός στην Ελλάδα, καθότι «ελληνικής» προέλευσης, δεν είχε συσχετιστεί ποτέ πριν με τη διδασκαλία και το παίξιμο της βυζαντινής μουσικής, αλλά ούτε παίζονταν στην Ελλάδα. Σταδιακά ο Καραάς (1987) πρότεινε να χρησιμοποιηθεί το λαούτο για τους διδακτικούς σκοπούς, γεγονός που ενώ φάνταζε πιο εφικτό, λόγω της ευρύτερης χρήσης του λαούτου, ήταν αρκετά δύσκολο να γίνει πράξη σε εκπαιδευτικό επίπεδο λόγω της σπανιότητάς του και κυρίως του υψηλού κόστους της αγοράς του. Η στροφή του Καραά στη χρήση του λαούτου οφειλόταν στη δυνατότητα μοιρασμού των συγκερασμένων διαστημάτων στα τρία, προκειμένου να επιτευχθεί μια προσέγγισή τους. Για τον λόγο αυτό,

επιλέχθηκαν για τους εκπαιδευτικούς σκοπούς οι ταμπουράδες, όπου στην Τουρκία ήταν οικονομικοί και πολλοί σε αριθμό.

Καταλυτικό ρόλο στα πεπραγμένα γύρω από την παραδοσιακή μουσική κατά τη δεκαετία του 1980 διαδραμάτισε ο Σύλλογος για τη Διάδοση της Εθνικής Μουσικής, ο οποίος έφερε σε επαφή σημαντικούς οργανοπαίχτες και θεωρητικούς με παραδοσιακά όργανα που ως τότε μπορούσε κανείς να τα γνωρίζει μέσω των βιβλίων (Διονυσόπουλος, 1999). Ο Γιάννης Αρβανίτης (1997) ήταν ένας από αυτούς, οι οποίοι επιζητούσαν την ανακάλυψη νέων εικόνων και ήχων. Σε αυτό το κλίμα αναζήτησης και νεωτερισμού δια μέσου των παραδοσιακών μουσικών οργάνων, ο Βασίλης Μπαραμπούτης επισημαίνει ότι η δεκαετία του 1980, σε ένα πλαίσιο πλήρους ερασιτεχνισμού, παρατηρήθηκε μια έντονη κινητικότητα που εκκίνησε μέσω της μελέτης της βιβλιογραφίας και συνεχίστηκε με ενασχόληση με «εξωτικά» όργανα, όπως το saz (Καψοκαβάδης, 2009). Την ίδια περίοδο, ο Νίκος Γράψας, ενώ έπαιζε λαούτο, στράφηκε προς το saz, στην προσπάθειά του να ανακαλύψει κάτι πιο ζωντανό και ζωηρό. Σε κάθε περίπτωση, οι μελετητές και οι οργανοπαίχτες της εποχής, ακολουθούσαν περίπου την ίδια εκπαιδευτική πορεία, εκκινώντας από την ευρύτερη ελληνική μουσική παράδοση και εντρυνώντας στην τουρκική. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, καθίσταται σαφές και κατανοητό, ότι αν και δεν εγείρεται σοβαρό «ζήτημα» αναφορικά με την ελληνική προέλευση του ταμπουρά, αμφισβητείται η γνώση για τον τρόπο που αυτό παίζεται και για το ρεπερτόριό του. Αυτό σημαίνει ότι άρχισε να ανακαλύπτεται το saz, το πρωτότυπο δηλαδή όργανο, γεγονός που ανάδειξε σε όλο το εύρος του τον «επινοημένο» χαρακτήρα του σχολικού «ταμπουρά». Αναφορικά με το πρώτο, πολλοί ενδιαφερόμενοι στράφηκαν στη μελέτη του τρόπου παιξίματος όπως ήταν ευρέως διαδεδομένο στην Τουρκία, όπου και είχαν αναπτυχθεί συγκεκριμένες τεχνικές, καθορισμένες από ένα αναλυτικό και λεπτομερές μοντέλο εκπαίδευσης. Όλοι όσοι φιλοδοξούσαν να ασχοληθούν με τον ταμπουρά ως σολίστ, ήταν «αναγκασμένοι» να στραφούν και να μελετήσουν σε βάθος το τουρκικό ρεπερτόριο.

Ο Γράψας (2009), ως υπέρμαχος του ελληνικού τριπτύχου λόγος-μουσική-χορός, υποστήριξε ότι το ελληνικό ρεπερτόριο είναι αδύνατο να συνάδει με το τουρκικό ιδίωμα, γεγονός που ενισχύει τον ρόλο των λαϊκών οργάνων. Διατύπωσε πως ήταν ευκολότερο για όσους δεν είχαν ανάλογα τουρκικά ακούσματα να ενασχοληθούν με τον «ταμπουρά», που δεν αφορά σε ένα συγκεκριμένο ιδίωμα. Σύμφωνα με τον ίδιο,

ο «ταμπουράς» εξυπηρετεί τον σύγχρονο δάσκαλο και μαθητή στην προσπάθειά τους να αποφύγουν την παράδοση της τουρκικής μουσικής, με την οποία δεν είναι εξοικειωμένος. Σε αυτό το πλαίσιο, η χρήση του «ταμπουρά» προήγαγε τον ελληνικό στίχο και το ελληνικό τραγούδι, όχι ως απομίμηση του τουρκικού, αλλά ως μετασχηματισμό του, προκειμένου να δημιουργηθεί κάτι εκ νέου. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, ο «ταμπουράς», λόγω του ότι δεν είναι ιδιαίτερος απαιτητικός ως μουσικό όργανο, φαίνεται ότι είναι ιδανικός στο να συνοδεύει το τραγούδι ή τον χορό, χωρίς να προϋποθέτει απαραίτητα ένα δεξιοτεχνές παίξιμο, όπως είναι για παράδειγμα το παίξιμο των μαθητευόμενων οργανοπαικτών-μουσικών. Ο «ταμπουράς» βοηθά τους καλούς οργανοπαίκτες να εξελίσσονται και να αυτοσχεδιάζουν, δημιουργώντας έτσι κλασικές συνθέσεις και κλασικά μουσικά κομμάτια. Ωστόσο, η εν λόγω θέση μάλλον αποτελεί φαντασίωση των λογίων, οι οποίοι είναι πλήρως αποκομμένοι από τη ζώσα λαϊκή μουσική πράξη.

Ο Αρβανίτης (1997) θεωρεί ότι ο σχολικός «ταμπουράς» (ως συνέχεια του οθωμανικού tanbur και του ελληνικού ταμπουρά) τεχνικά μπορεί να προσαρμοστεί στην ελληνική μουσική παράδοση και στο ελληνικό ύφος. Πρόθεσή του ήταν να προσαρμόσει τα ακούσματά του στην ελληνική μουσική του παιδείας, χωρίς να εμβαθύνει στην τουρκική μουσική, παίζοντας απλά και αυτοσχεδιάζοντας τα δημοτικά τραγούδια. Πεποίθησή του ήταν ότι μέσα από απλές και όχι περίτεχνες πενιές, μπορεί ο ταμπουράς να προσαρμοστεί στο ελληνικό ρεπερτόριο, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τα άλλα όργανα, τα περισσότερα «κλασικά», όπως το βιολί και το κλαρίνο. Ουσιαστικά, ο Αρβανίτης, όπως και ο Γράψας (2007), υποστήριξε ότι το παραδοσιακό όργανο μιμείται τη φωνή και συνοδεύει τον ρυθμό, συνεπώς μέλημα του οργανοπαίκτη είναι να προσαρμόσει τα ελληνικά τραγούδια ή την ελληνική μουσική του παιδείας στον ταμπουρά, χρησιμοποιώντας τον ως ζώντα οργανισμό. Η πρόταση αυτή του Αρβανίτη πρωτίστως και του Γράψα δευτερευόντως, έγκειται στην πρόθεσή τους να επιλύσουν το πρόβλημα της έλλειψης ελληνικού παραδοσιακού ρεπερτορίου, γραμμένου αποκλειστικά για χρήση ταμπουρά. Η εν λόγω αναγκαιότητα προσαρμογής, επιβεβαιώνει σε μεγάλο βαθμό τους προβληματισμούς του Daly αναφορικά με το περιεχόμενο και τον χαρακτήρα της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής εν γένει, καθώς και με την αξιοποίηση ενός κατεξοχήν οργάνου αλλοδαπής παράδοσης (τουρκικής) σε ένα μαθησιακό αντικείμενο που χαρακτηρίζεται απόλυτα από την εθνική του αφετηρία.

### 1.3.1 Η οργανοπαιξία του ταμπουρά και η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής

Οι περισσότεροι δάσκαλοι που ενασχολήθηκαν με τον ταμπουρά κατά τα πρώτα χρόνια επαν-έλευσής του στην Ελλάδα, πειραματίστηκαν σε πρακτικό κυρίως επίπεδο. Έπαιζαν ελληνικά δημοτικά τραγούδια με το «αυτί» πολύ πριν μελετήσουν βιβλιογραφίες ή έρθουν σε επαφή με κάποια συστηματική διδασκαλία με νότες. Ουσιαστικά, το πέρασμά τους στην παράδοση και τα λαϊκά μουσικά όργανα έγινε με τρόπο αβίαστο, μέσα από μια τάση προφορικότητας, αναζήτησης και ανακάλυψης (Καψοκαβάδης, 2009). Ο Γράψας (2007) ομολογεί ότι είχε αναπτύξει ένα έντονο ενδιαφέρον για το λαούτο, το οποίο μελέτησε εμπειρικά, παρακολουθώντας τους δεξιотέχνες, σε όλη την ελληνική επικράτεια. Η εκ βάθους αυτή παρατήρηση, τον βοήθησε να συνειδητοποιήσει ότι τα λαούτα της Νάξου και της Καρπάθου με τις ανοιχτές χορδές, δεν ήταν τίποτα διαφορετικό, περισσότερο ή λιγότερο από το saz. Βάσει αυτής της εμπειρικής μάθησης, κατάφερε να κατανοήσει ότι το λαούτο ουσιαστικά αποτελεί εξέλιξη του παιξίματος του saz και του ουτιού. Υπό αυτό το πρίσμα, οι λαουτίστες των ελληνικών νησιών και της Κρήτης παίζουν έχοντας αναμνήσεις από το παίξιμο του τουρκικού saz και του αραβικού ουτιού. Σύμφωνα με τον Γράψα, ο παραδοσιακός οργανοπαίκτης δεν μιμείται τις νότες κατά το παίξιμό του, αλλά «πιάνει» το ιδίωμα και το στυλ. Μέσω αυτού του τρόπου αναπαραγωγής και διδασκαλίας της παραδοσιακής μουσικής, εκπαιδευόμενος δύναται να κατανοήσει το τροπικό σύστημα, που αποτελεί τον πρόδρομο της ευρωπαϊκής μουσικής παράδοσης. Ο Γράψας «επανακαλύπτει» τον ελληνικό ταμπουρά μέσα από τον «απόγονό» του, το λαούτο, το όργανο δηλαδή από το οποίο εκτοπίστηκε πριν από εκατό περίπου χρόνια.

Σύμφωνα με τον Ψαραδέλλη, ο οποίος αναδεικνύεται αναμφίβολα σε υπέρμαχο της προφορικότητας της διδασκαλίας των παραδοσιακών οργάνων, ο «ταμπουράς», αλλά και τα περισσότερα παραδοσιακά όργανα, «διευκολύνουν» την εκμάθηση με το «αυτί» και με τη μίμηση του στυλ και του ιδιώματος που αναπαράχθηκε νωρίτερα από τον δάσκαλο, γεγονός που άμεσα παραπέμπει στην προφορικότητα (Καψοκαβάδης, 2009). Η ελευθερία αυτή στη διδασκαλία του «ταμπουρά» συνιστά



μια κινητήριος δύναμη για τον εκπαιδευόμενο, είτε για αυτόν που διαθέτει κλασική μουσική παιδεία, είτε για εκείνον που βρίσκεται σε ένα πρώιμο στάδιο μάθησης. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο οποίος σαφώς παραγνωρίζει την ωφελιμότητα της κλασικής μουσικής παιδείας και του μουσικού εγγραμματισμού, με την οργανοπαιξία του «ταμπουρά», ο εκπαιδευτής παρουσιάζει το κομμάτι στον μαθητή/τρια και δεν τον υποχρεώνει να το αποκωδικοποιήσει μόνος του. Αντίθετα, τον παρακινεί να αποστηθίσει το κομμάτι οπτικά και ακουστικά, κατά το χρονικό διάστημα που το παίζει ο ίδιος και στη συνέχεια το αναπαράγει μέσω μνήμης, δηλαδή μέσω της προφορικότητας. Εκφράζει την υποκειμενική αντίληψη ότι η διδασκαλία του «ταμπουρά», άρα και η εκμάθηση της μουσικής παράδοσης μέσω αυτής, δεν προκαλεί πιέσεις ή ανασφάλειες, με τον τρόπο και στο βαθμό που το κάνει η κλασική διδακτική μέθοδος. Συνεχίζοντας, υποστηρίζει ότι η εμπειρική αυτή μάθηση συνεπάγεται την καταβολή μεγάλης προσπάθειας και αποδόμησης των κομματιών με δυναμικές πενιές, χωρίς απαραίτητα την ενασχόληση με ασκήσεις, ενώ, εσφαλμένα, είναι πεπεισμένος ότι η «σοβαρή» και «επίπονη» μελέτη, σίγουρα δεν μπορεί να ταυτιστεί με την παιγνιώδη ενασχόληση με τη μουσική, στο πλαίσιο της οποίας η διδασκαλία του «ταμπουρά» αξιολογείται ως ιδιαιτέρως ωφέλιμη. Σε αυτό το σημείο όμως, εγείρονται σοβαρά ερωτήματα σχετικά με το πώς και το πόσο η μουσική παιδεία, παραδοσιακή ή κλασική, μπορεί να είναι σήμερα αποκομμένη από τη μετανεωτερική τάση εξειδίκευσης και εκσυγχρονισμού, εμμένοντας στη δημιουργική, αλλά μη συστηματική εμπειρική μάθηση.

Όταν η διδασκαλία του «ταμπουρά» εντάχθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μουσικών σχολείων, το μάθημα γινόταν αυτοσχεδιαστικά, αλλά με κοινό και κεντρικό πυρήνα την εκκλησιαστική βυζαντινή μουσική και τη μέθοδο «ακρόασης-εκτέλεσης» και όχι με εκείνη του «διαβάζω/βλέπω-παίζω». Ο Αρβανίτης (1997) ακολούθησε μια διαφορετική πορεία διδασκαλίας, καθώς ήταν ιδιαιτέρως απελευθερωμένος, χωρίς να αισθάνεται ότι υπολείπεται λόγω μη κατάκτησης του επιπέδου του δεξιότητη. Η αυτοπεποίθησή του πήγαζε από το γεγονός ότι ήταν άριστος γνώστης της εκκλησιαστικής μουσικής και προσπαθούσε να μεταδώσει στους μαθητές/τριες ότι ο «ταμπουράς» ήταν σημαντικός στη διδασκαλία, καθώς παράγει μελωδία. Άλλωστε, σύμφωνα με τον ίδιο, οτιδήποτε παίζει μελωδία, παίζει αρμονία, παίζει και ρυθμό. Ο Γράψας (2007) ακολουθούσε τη μέθοδο επίσης «ακρόαση-εκτέλεση», αν και σε ορισμένες περιπτώσεις, όπου ήταν απαραίτητο, έγραφε για τον μαθητή/τρια τις νότες,

αλλά όχι στη βυζαντινή. Για να διευκολύνει τη διδασκαλία και να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών, ο Γράψας χρησιμοποιούσε γνωστά τραγούδια (ελληνικά ή ελληνόφωνα), προσαρμοσμένα στο παραδοσιακό όργανο. Σταδιακά ο Γράψας, αναγνώρισε τη σημασία της συστηματικής και κανονιστικής διδασκαλίας της μουσικής, με αποτέλεσμα να εισάγει τη μεθοδολογία του, βασισμένη στην ευρωπαϊκή σημειογραφία.

Ο αυτοσχεδιαστικός αυτός τύπος διδασκαλίας του «ταμπουρά» που αναπτύσσει και εφαρμόζει ο εκάστοτε δάσκαλος, οφείλει την αποτελεσματικότητά του στην προσωπικότητα του τελευταίου, καθώς και στην ενασχόληση με το καινούριο «παιχνίδι». Ο Γράψας (2007) επισημαίνει την «αλήθεια» αυτή, λέγοντας ότι πετυχημένος είναι ο δάσκαλος που «κερδίζει» τους μαθητές με τη δουλειά του, δηλαδή με τη μουσική και τα όργανα, που υπερβαίνει τους τυπικούς και αυστηρούς διδακτικούς κανόνες. Ο δάσκαλος είναι ο παιδαγωγός που με το παράδειγμα της δουλειάς του ασκεί γοητεία στα παιδιά και αποτελεί πρότυπο για να ακολουθήσουν την προσωπική τους πορεία στη μουσική. Ανάλογη είναι η άποψη του Ψαραδέλλη, ο οποίος διατυπώνει ότι η επίδραση του δικού του δασκάλου, Περικλή Παπαπετρόπουλου, υπήρξε καταλυτική (Καψοκαβάδης, 2009). Σημαντικό ήταν το γεγονός ότι του άφηνε περιθώρια ελευθερίας, όσον αφορά στην επιλογή του ελληνικού ρεπερτορίου, τη μη χρήση εγχειριδίων και την καθοδήγηση αναφορικά με τα κουρδίσματα, ανάλογα πάντα με τη δυσκολία των κομματιών. Σύμφωνα με τον Μπαραμπούτη, η προσωπικότητα και η δεξιοτεχνία ενός δασκάλου, έχει τη δυναμική να προσελκύσει τους μαθητές/τριες, όχι μόνο προς τη μουσική, το ρεπερτόριο ή το παικτικό ύφος, αλλά και ως προς την επιλογή του οργάνου. Για τις περιπτώσεις του Γράψα και του Παπαπετρόπουλου, των οποίων οι Μέθοδοι εξετάζονται στο παρόν πόνημα, παρατηρείται μια αντίφαση μεταξύ των αντιλήψεων και πρακτικών τους, οι οποίες παραπέμπουν σαφώς στην προφορικότητα, και της απόφασής τους να συστηματοποιήσουν, μέσω εγχειρίδιου, τη διδακτική διαδικασία. Ουσιαστικά, τιθέμενοι σε μια παράδοση εμπειρικής και αυτοσχεδιαστικής μάθησης στο πλαίσιο των πρώτων χρόνων της λειτουργίας των μουσικών σχολείων, σταδιακά επιχειρούν να επισημάνουν και να αναδείξουν τον σημαίνοντα ρόλο της σημειογραφίας και της συστηματικής μάθησης.

Η επαγγελματική πορεία των δασκάλων, σύμφωνα με τη Φλωράκη (2019:7-30), δεν χρειάζεται να είναι εντυπωσιακή, ώστε να προκαλεί δέος στους εκπαιδευόμενους

(Διονυσίου, 2009:267-295). Αντίθετα, θα πρέπει να προκαλεί σιγουριά, να αποπνέει αυτοπεποίθηση και ελευθερία κινήσεων, που προάγει την πρωτοβουλία, την καινοτομία και τον νεωτερισμό. Η παρακίνηση των μαθητών/τριών από τους δασκάλους βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την αυτό-δημιουργική διάθεση και με το αίσθημα ότι κάθε προσωπική επιλογή όσον αφορά στη διαχείριση ενός οργάνου έχει την ιδιαίτερή της αξία. Η συναισθηματική επαφή των παιδιών με τη μουσική, και σε αυτή την περίπτωση με την παραδοσιακή μουσική, είναι ένα κεντρικής σημασίας ζήτημα, καθώς συνεπάγεται ότι δεν συσχετίζεται με την ανάπτυξη ενός «εθνικού» τύπου αισθήματος. Υπό αυτό το πρίσμα, ένα παιδί που μαθαίνει μουσική, σίγουρα δεν είναι ιδιαίτερος θετικά προσκείμενο προς την παράδοση και πρέπει να πεισθεί να της «δώσει μια ευκαιρία». Καθήκον του δασκάλου της παραδοσιακής μουσικής είναι να υπερκεράσει το εμπόδιο του αρνητισμού και της έμφυτης απροθυμίας ενασχόλησης με το παρελθόν, να δώσει κίνητρα και εναύσματα, να την αποκόψει από εθνικιστικές ρητορικές και να προβάλει την ωραιότητά της αυτή καθαυτή. Η παραδοσιακή μουσική παρέχει στους μαθητές/τριες την ευκαιρία να αυτοσχεδιάσουν, να πορευτούν παράλληλα με το σωστό κι όχι βάσει αυτού. Η εξάσκηση των μαθητών στα ορθά διαστήματα και την ορθή πεταστή, δεν σχετίζεται με το καθήκον σεβασμού προς τη μουσική των προγόνων, αλλά με την εκδίπλωση της ωραιότητάς της σε όλο της το εύρος.

Ο Σιάσος (2019) υποστηρίζει ότι ο «ταμπουράς» διδάσκεται στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος των μουσικών σχολείων της χώρας, με βασική σκοποθεσία να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τους ήχους και τα διαστήματα της εκκλησιαστικής βυζαντινής μουσικής. Κατά την εκμάθηση του «ταμπουρά», διδάσκεται ελληνικό ρεπερτόριο, αποτελούμενο από δημοτικά τραγούδια, τα οποία καταγράφονται στη βυζαντινή σημειογραφία. Όπως προαναφέρθηκε στην παρούσα μελέτη, ο Σίμων Καράς (1982) ήταν ο πρώτος που επιχείρησε να συνδέσει το ελληνικό δημοτικό τραγούδι και τη βυζαντινή σημειογραφία στη διδακτική του μέθοδο, οργανώνοντας ένα πρωτότυπο για την εποχή του σύστημα διδασκαλίας της παραδοσιακής μουσικής. Σταδιακά, οι μεταγενέστεροι οργανοπαίκτες και μελετητές έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στην Ανατολή και τη μουσική της παράδοση, από την οποία υιοθέτησαν το πεντάγραμμο συνδυαστικά με πολλαπλά σημεία αλλοιώσεων, όπως τις τέσσερις διέσεις και τις τέσσερις υφέσεις, προκειμένου να αποδώσουν τα μικροδιαστήματα της ανατολίτικης

μουσικής. Δεδομένου ότι η βυζαντινή σημειογραφία ικανοποιεί τις ανάγκες μιας μουσικής που θεωρείται αμιγώς φωνητική, ο Σιάσος (2019) θεωρεί ότι πολλοί μελετητές έχουν κατά διαστήματα οδηγηθεί στο να αντι-προτείνουν σε αυτή τη χρήση του αραβικού-περσικού συστήματος κατά τη διδασκαλία του «ταμπουρά». Κι αυτό γιατί, η διδασκαλία του ταμπουρά εντάσσεται σε εκείνη των οργάνων ως εποπτικά μέσα και όχι ως μέρος μιας αυτόνομης πολιτισμικής οντότητας.

Σύμφωνα με τον Αρβανίτη (1997), η σύνδεση του «ταμπουρά» με την εκκλησιαστική βυζαντινή μουσική είναι αναπόφευκτη, αλλά δεν αποτελεί ένα στοιχείο που πρέπει να δεσμεύει τους δασκάλους και τους μαθητές/τριες, τους οργανοπαίκτες και τους θεωρητικούς. Η βυζαντινή μουσική μπορεί να αποτελεί οδηγό κατά τη διδασκαλία, την εκμάθηση και το παίξιμο του ταμπουρά, δεδομένης, της όπως υποστηρίζει ο ίδιος, αναντίρρησης σύνδεσης του δημοτικού τραγουδιού με τη βυζαντινή παράδοση. Σε συμφωνία με το ανωτέρω, ο Σιάσος (2019) πιστεύει ότι η διδασκαλία του «ταμπουρά» μέσω της βυζαντινής σημειογραφίας και όχι της ευρωπαϊκής, προέκυψε «φυσιολογικά» κι όχι ως αντίδραση στη δυτική και τη δυτικοτρόπη μουσική. Δεδομένου ότι το ελληνικό δημοτικό τραγούδι συμπίπτει χρονικά με τη βυζαντινή εποχή, η μεταξύ τους συνάφεια, όχι μόνο δεν πρέπει να παραβλέπεται, αλλά να ενισχύεται, ως συνέχεια της διαχρονικής διδασκαλίας της ελληνικής δημοτικής παράδοσης.

Εκ διαμέτρου αντίθετη υπήρξε η στάση του Γράψα (2007) όσον αφορά στη χρήση της βυζαντινής σημειολογίας στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της εκμάθησης των παραδοσιακών οργάνων, συμπεριλαμβανόμενου του ταμπουρά. Η βασική πολεμική του ως προς αυτό, ήταν επικεντρωμένη στο ότι με την εστίαση των μαθητών/τριών στην εκκλησιαστική/βυζαντινή μουσική, η ενασχόληση με τον «ταμπουρά» θα έμπαινε στο περιθώριο της διδακτικής διαδικασίας. Υπό αυτό το πρίσμα, το μάθημα θα μετατρέπονταν σε θεωρία της εκκλησιαστικής μουσικής κι όχι εκμάθησης του παιξίματος του παραδοσιακού οργάνου. Σύμφωνα με τον ίδιο, η εντρύφηση στη βυζαντινή σημειολογία, θέτει σε καλούπι τη διδασκαλία, περιορίζει τους μαθητές/τριες και ελαχιστοποιεί το ενδιαφέρον τους, ενώ την ίδια στιγμή «θάβει» το όργανο και την εξαλείφει τα οφέλη της εμπειρικής και αυτοσχεδιαστικής μάθησης. Ο Γράψας επισημαίνει ότι όταν κλήθηκε να ακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα και να διδάξει βυζαντινή σημειολογία στο πλαίσιο της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, αισθάνθηκε ότι τα παραδοσιακά όργανα και ο ταμπουράς, χάνουν την αξία

τους και καταντούν «δεκανίκια» προς εξυπηρέτηση και υποστήριξη της βυζαντινής μουσικής.

Σε αυτήν ακριβώς την προσκόλληση στην εκκλησιαστική βυζαντινή μουσική, ο Γράψας υποστηρίζει ότι οφείλεται η έλλειψη οργανοπαικτών «ταμπουρά» και η μη ενασχόληση των μαθητών/τριών με το εν λόγω όργανο στην ενήλικη και επαγγελματική τους ζωή. Ως προς αυτό, δεν αποκλείει ότι και η σύνδεση του ταμπουρά με την τουρκική λαϊκή μουσική παράδοση λειτουργεί μάλλον αποτρεπτικά στην απόφαση των εκπαιδευόμενων να ενασχοληθούν περαιτέρω. Αφενός, το γεγονός αυτό, ξυπνά «εθνικά» αισθήματα και αφετέρου αναγάγει σε σημαίνουσας σημασίας τις υφολογικές και μορφολογικές διαφορές της ελληνικής και της τουρκικής/κουρδικής μουσικής. Σε κάθε περίπτωση, ο Γράψας (2007) θεωρεί ότι η εκμάθηση του ταμπουρά, ακόμα κι αν δεν φτάσει σε επίπεδα δεξιόταχνης οργανοπαιξίας, φέρνει σε βιωματική επαφή τους μαθητές/τριες με την ελληνική (και τη βυζαντινή) παράδοση, γεγονός ευεργετικό για τη μετέπειτα πορεία τους στη μουσική.

Η προσήλωση του Γράψα στην τουρκική παράδοση του ταμπουρά, αντιμετωπίζεται κριτικά από τους υπέρμαχους της αντίληψης ότι τα εν λόγω τραγούδια δυσκολεύουν τους μαθητές/τριες, καθώς είναι ξένα και έξω από αυτά, και ότι πρέπει να παραλείπονται από τη διδακτική διαδικασία. Ο ίδιος (2007) απαντά ως προς αυτό ότι τα τουρκικά τραγούδια δεν είναι το πραγματικό πρόβλημα, δεδομένου ότι ούτως ή άλλως, πολλά παιδιά δεν ενδιαφέρονται για το παραδοσιακό ρεπερτόριο και δεν το γνωρίζουν τόσο μουσικά όσο και εθνοτικά/πολιτισμικά. Για τη διαχείριση της έλλειψης αυτής ενδιαφέροντος, ο Γράψας πρότείνει τη λειτουργία μουσικών συνόλων τοπικού χαρακτήρα, αντί της μιας και μεγάλης παραδοσιακής ορχήστρας. Με την οργάνωση αυτών των υποσυνόλων, οι μαθητές θα συμμετάσχουν σε επιμέρους μουσικές ομάδες, με κοινό χαρακτηριστικό στοιχείο την τοπική γεωγραφική παράδοση (π.χ. Μακεδονίας, Θεσσαλίας, Ηπείρου κ.ά.), με την οποία είναι πιο πιθανά να έχουν κοινά στοιχεία, και μέσω αυτής θα μπορέσουν να ανακαλύψουν όχι μόνο τον ταμπουρά, αλλά και τα υπόλοιπα παραδοσιακά όργανα.

Ο επινοημένος σχολικός «ταμπουράς» αποτέλεσε το επίκεντρο πολλαπλών διχογνωμιών, όχι μόνο μεταξύ των «εξωτερικών» μελετητών, αλλά και των μουσικών που κλήθηκαν να διδάξουν το μάθημα της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής στα

μουσικά σχολεία. Αν και η απαρχή των δισταγμών απόψεων εντοπίζεται στην εθνοτική, γεωγραφική και πολιτισμική προέλευση του οργάνου, λαμβάνει διαφορετικές κατευθύνσεις και διαστάσεις, όταν συσχετίζεται με την ακριβή έννοια, το ακριβές αντικείμενο και περιεχόμενο του εν λόγω μαθήματος. Όπως προαναφέρθηκε, ο Ross Daly εγείρει ευθέως ζήτημα μαθήματος «ελληνικής παραδοσιακής μουσικής», όχι μόνο σε συνάφεια με τη χρήση του «ταμπουρά» (τουρκικού saz) ως μέσο διδασκαλίας, αλλά και αυτό καθαυτό. Για όσους η ελληνική μουσική παράδοση «ταυτίζεται» με τη βυζαντινή εκκλησιαστική, όπως είναι ο Σιάσος, ο «ταμπουράς», ως συνέχεια του οθωμανικού tanbur, χρησιμοποιείται ως εποπτικό όργανο της βυζαντινής παρασημαντικής. Αντίθετα, ο Αρβανίτης, ο Παπαπετρόπουλος και ο Γράψας που ενασχολούνται με τη δημοτική μουσική, την τουρκική παράδοση και τα ελληνικά/ελληνόφωνα παραδοσιακά τραγούδια, αξιοποιούν τον «ταμπουρά», είτε ως συνέχεια του ελληνικού οργάνου, είτε ως τουρκικό saz, είτε ως παραδοσιακό ταμπουροειδές, σαν μέσο ανακάλυψης τόσο της μουσικής αυτής καθαυτής, όσο και του ίδιου του οργάνου.

Για τον Μπαρμπούτη και τον Ψαραδέλλη, η υποχρεωτική διδασκαλία και εκμάθηση του «ταμπουρά», καθώς επίσης και η ελευθεριότητα της διδακτικής διαδικασίας, συμβάλλουν καταλυτικά στο πέρας των μαθητών/τριών από το ένα όργανο στο άλλο, στην ενασχόλησή τους με περισσότερα όργανα του ενός και την επιθυμία τους να λάβουν βαθιές γνώσεις της μουσικής μέσω της πρακτικής οργανολογίας (Καψοκαβάδης, 2009). Η διδασκαλία των παραδοσιακών μουσικών οργάνων και η εντρύφηση στη μακραίωνη ελληνική μουσική παράδοση, εκτός από καλλιτεχνικής βαρύτητας, συνιστά έναν εναλλακτικό τρόπο εξοικείωσης του ατόμου με την εθνική κληρονομιά και ταυτότητά του στον σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Ο Ψαραδέλλης υποστηρίζει ότι από καθαρή μουσική σκοπιά, η εκμάθηση του ταμπουρά και κάθε παραδοσιακού οργάνου, ανοίγει στα μάτια των μαθητών/τριών έναν διαφορετικό κόσμο, ο οποίος δεν περιστρέφεται αποκλειστικά γύρω από τους κατεξοχήν «κλασικούς» της δυτικής παράδοσης. Όταν ένας εν δυνάμει ή εν ενεργεία μουσικός παραμένει άκριτα προσηλωμένος στη δυτική ή δυτικότροπη μουσική, ουσιαστικά αγνοεί τον πλούτο που ενυπάρχει σε κάθε μικρή ή μεγάλη μουσική παράδοση διεθνώς. Υπό αυτό το πρίσμα, ο «ταμπουράς» μπορεί να λειτουργήσει ως σύνδεσμος μεταξύ της «δυτικής» και της «ανατολικής» παράδοσης, που εκτός από

ωφέλιμη για τον μαθητή/τρια, θα καταστεί καταλυτική για τη μετέπειτα πορεία του στη μουσική τέχνη.

Άλλωστε, η διδασκαλία του «ταμπουρά» και των άλλων παραδοσιακών οργάνων, όπως είναι το μπουζούκι, ο μπαγλαμάς κ.ά., διαθέτει τη δυναμική να θέσει τη μουσική εκπαίδευση σε μια διαφορετική τροχιά, που υπερβαίνει το αυστηρό πλαίσιο του ωδείου ή την προχειρότητα των μεμονωμένων πρωτοβουλιών. Όταν γίνεται λόγος για διδασκαλία του ταμπουρά, εννοείται η εκμάθηση του παιξίματος, της χρήσης και της λειτουργίας του οργάνου, βάσει ενός οργανωμένου διδακτικού συστήματος, κι όχι τυχαία. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να παρανοηθεί από τον αναγνώστη ότι η αυτοσχεδιαστική μέθοδος που ακολουθούν πολλοί δάσκαλοι, ταυτίζεται με το συμπτωματικό, το χωρίς σχέδιο και το αχαρτογράφητο. Αντίθετα, προϋποθέτει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση διδακτικών μεθόδων, οι οποίες απορρέουν από την κατάρτιση και την επάρκεια γνώσεων των δασκάλων, σχετίζονται με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του μαθητή, καθώς και με τις συνθήκες που λαμβάνει χώρα η διαδικασία.

Ο Γράψας (2007), ως μη λόγιος και ως γνήσιος μουσικός, εμμένει και επιμένει στη σπουδαιότητα του ρεπερτορίου, το οποίο, όπως υποστηρίζει, φέρνει τους μαθητές/τριες σε επαφή με τις λαϊκές, τοπικές και εθνικές παραδόσεις. Υπό αυτό το πρίσμα, δεν είναι μόνο η εκμάθηση του ταμπουρά που γνωρίζει στα παιδιά τη λαϊκή τέχνη, αλλά η καθημερινή επαφή με τη γλώσσα, τον ρυθμό, τη μελωδία και τη στιχουργία των τραγουδιών που αναδεικνύονται και μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά, καθ' όλη τη μακραίωνη ιστορία ενός λαού. Σε αντίθεση με τους υποστηριχτές της βυζαντινής μουσικής παράδοσης, όπως ο Σιάσος, που εστιάζουν στη διδασκαλία ενός θεωρητικού μοντέλου και μέσω αυτού θεωρούν τα πάντα, ο Γράψας αναδεικνύει τις τοπικές ιδιαιτερότητες και παραδόσεις. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι τα δημοτικά τραγούδια λόγω της καλλιτεχνικής τους φύσης, βοηθούν τους νέους να συνθέτουν και να αναλύουν, όχι μόνο βάσει των κλιμάκων τους, αλλά των φορμών τους. Στην εν λόγω μαθησιακή διαδικασία, η γλώσσα, η ντοπιολαλιά και τα ιδιώματα/ιδιωματισμοί, ενεργοποιούν τη μνημονική λειτουργία των μαθητών/τριών και τους διευκολύνουν, όχι μόνο να τα κατανοήσουν και να τα διαχειριστούν ως φορείς της λεκτικής παράδοσης, αλλά ως φορείς της μουσικής τέχνης αυτής καθαυτής.

Η μεθοδολογία που συνοδεύει τη διδασκαλία του «ταμπουρά», τόσο κατά την πρώιμη φάση της, όταν δηλαδή πρωτοεισήχθη στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω των νεοσύστατων τότε μουσικών σχολείων, όσο και σήμερα, όπου οι παρεμβάσεις της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας (κι όχι μόνο) επιτάσσουν τη συστηματοποίηση του μαθήματος, βασίζεται σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό στην προφορικότητα. Ο Αρβανίτης (1997), βλέποντας τις πιέσεις που ασκούνται έξωθεν για την κανονικοποίηση του τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος της παραδοσιακής μουσικής μέσω της εκμάθησης ταμπουρά, αναγνώρισε ότι γίνεται προσπάθεια εκδυτικοποίησης και προσαρμογής του στο αυστηρό ωδειακό μοντέλο. Σε μια πρώτη ανάγνωση, προκαλείται μια μάλλον οξύμωρη αίσθηση για την ένσταση του Αρβανίτη, ο οποίος, εκλαμβάνει ως απολύτως αποδεκτές τις προσπάθειες ελληνοποίησης του ταμπουρά και προσαρμογής του στο ελληνικό ρεπερτόριο (δημοτικά τραγούδια), σε αντίθεση με τις απαράδεκτες της «εκδυτικοποίησής» του, όπως λέει, που συστηματοποιούν το μάθημα της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, προκειμένου να το εντάξουν στο μεταμοντέρνο εκπαιδευτικό σύστημα. Παρά τις αρχικές αντιδράσεις, η αναγκαιότητα κανονικοποίησης της διδασκαλίας του μαθήματος μέσω της οργανοχρησίας του «ταμπουρά», αν και δεν έθεσε πλήρως στο περιθώριο την εμπειρική και αυτοσχεδιαστική της διάσταση, οδήγησε στη σφαιρική επαναπροσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### 1.3.2 Η κανονικοποίηση της διδασκαλίας

Σε αυτό το μεταμοντέρνο συστηματικό και κανονιστικό πλαίσιο, η διδασκαλία του «ταμπουρά» εξετάζεται και βαθμολογείται, καθώς επίσης συνοδεύεται από εγχειρίδια και απουσιολόγια. Το πιο σημαντικό είναι ότι γίνεται προσπάθεια από «αρμόδιους» φορείς να σχεδιαστεί, να οργανωθεί, να υιοθετηθεί και να τεθεί σε εφαρμογή μια επίσημη και κοινή μέθοδος διδασκαλίας για όλα τα μουσικά σχολεία, γεγονός που συνεπάγεται αναμφίβολα την, εν μέρει, εγκατάλειψη της προφορικότητας.

Αναφορικά με τη συστηματοποίηση και τη κανονικοποίηση του μαθήματος της παραδοσιακής μουσικής, εγείρονται πολλά και σημαντικά ερωτήματα, τα οποία στην



ουσία θέτουν το ζήτημα των πραγματικών προθέσεων της επίσημης μουσικής εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο. Υπό αυτό το πρίσμα, θα πρέπει να διασαφηνιστεί από τους ειδικούς ποιος ακριβώς είναι ο ρόλος του «ταμπουρά» και των λοιπών παραδοσιακών οργάνων στο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα του σύγχρονου μουσικού σχολείου. Είναι βοηθητικός ή βασικός; Αν ισχύει το πρώτο, τότε γιατί κρίνεται αναγκαία και επιβεβλημένη η εξάλειψη της προφορικής μεθόδου; Αν ισχύει το δεύτερο, τότε είναι απολύτως φυσιολογικό να απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να το διδάσκουν ωδειακά και όχι πρακτικά. Στον πυρήνα της εν λόγω προβληματικής, ο Γράψας (2007) υποστήριξε ότι οι υπεύθυνοι για τα σχολικά και εκπαιδευτικά θέματα, θα πρέπει να αποφασίσουν τι αποσκοπούν να πετύχουν: να διατηρήσουν τη «χαλαρή» διδακτική προσέγγιση και την πρακτική που οι οργανοπαίκτες υιοθέτησαν, ώστε να αποκομίσουν τα οφέλη από την επαφή των μαθητών/τριών με την παράδοση ή να θέσουν τον ταμπουρά και τα λοιπά παραδοσιακά όργανα στην «υπηρεσία» της ωδειακής διδακτικής παράδοσης; Για να δοθούν απαντήσεις στα ανωτέρω ερωτήματα, θα πρέπει να εξεταστεί το πως σήμερα γίνεται αντιληπτή η παράδοση: για το αν δηλαδή γίνεται ορατή και αξιολογείται από τον άνθρωπο-μέλος του σύγχρονου αστικού περιβάλλοντος, ή από τον παραδοσιακό οργανοπαίκτη και μέλος της λαϊκής κοινότητας. Συμ-πορευόμενος δηλαδή κανείς στη θεωρητική προσέγγιση του Daly, θα πρέπει να εγείρει θέμα επαναπροσέγγισης και διασαφήνισης του όρου «ελληνική παραδοσιακή μουσική», γεγονός που επηρεάζει άμεσα και τον χαρακτήρα-περιεχόμενο του μαθήματος.

Η επικρατέστερη άποψη μεταξύ των δασκάλων της παραδοσιακής μουσικής και των οργανοπαιχτών σήμερα, είναι ότι η τάση συστηματοποίησης και κανονικοποίησης της διδασκαλίας και της εκμάθησης παραδοσιακών οργάνων, συμπεριλαμβανομένου και του ταμπουρά, αν και μπορεί να καθιστά δυνητική την ανάδειξη λαϊκών οργανοπαικτών, στην πράξη μάλλον αποτυγχάνει. Υπό αυτό το πρίσμα, κάθε εκπαιδευτική πρακτική που αποσκοπεί στην υπέρβαση της προφορικής μεθόδου διδασκαλίας της παραδοσιακής μουσικής, αποβαίνει μάλλον χωρίς ουσία και αντίκρισμα, καθώς φαίνεται ότι απομακρύνεται παρασάγγας από την πραγματική αλήθεια της μουσικής αυτής καθαυτής. Η εν λόγω αλήθεια σχετίζεται άμεσα με την ανακάλυψη, την ανάδειξη και την αξιοποίηση του διαφορετικού, την αυτό-επίγνωση του εν δυνάμει και εν ενεργεία μουσικού, την εκμάθηση με προσωπική κινητοποίηση και εγρήγορση. Σε αυτό το πνεύμα, ο Ψαραδέλλης ομολογεί ότι η μη συστηματική και

η μη κανονιστική εκμάθηση του ταμπουρά τον έμαθε, όχι να παίζει μουσική ή να αποδίδει ακουστικά τις νότες, αλλά να αντιληφθεί ότι η σπουδαιότητα της τέχνης της μουσικής έγκειται στην αλήθεια της, ότι δηλαδή είναι αδύνατο να διδαχθεί και να γίνει κτήμα με έναν και μόνο τρόπο, με μια και μόνο μέθοδο (Καψοκαβάδης, 2009). Η σκοπιμότητα της επινόησης του «ταμπουρά» και η εισαγωγή του στην εκπαιδευτική πραγματικότητα των σχολικών μουσείων, αν και δεν είναι ξεκάθαρη, σήμερα δεν φαίνεται να αφορά αποκλειστικά ούτε στην κανονικοποίηση της διδασκαλίας, ούτε στη διατήρηση της προφορικότητας και της αυτοσχεδιαστικής μάθησης. Ουσιαστικά, αναγνωρίζεται ότι με τη χρήση «ταμπουρά», ο μαθητής/τριας δύναται να μάθει ταυτόχρονα συστηματοποιημένα και εμπειρικά την οργανοπαιξία και την ελληνική μουσική παράδοση.

#### 1.4 Ο Ταμπουράς και η πρακτική μάθηση

Για τους εκπαιδευόμενους, ο δάσκαλος που παίζει ταμπουρά ως εποπτικό όργανο, ανάγεται σε «αυθεντία», γεγονός που του προσδίδει πολύ μεγάλη διδακτική αξία (Βολιώτης Καπετανάκης, 1999:156). Ο εν δυνάμει πρακτικός οργανοπαίκτης, ακούει και βλέπει την παράδοση, διδάσκεται από αυτή, καθοδηγείται και λαμβάνει σημαντικές πληροφορίες. Αυτού του είδους η μάθηση, για πολλούς ειδικούς, αποτελεί την ενδεδειγμένη μέθοδο, καθώς η απομνημόνευση των κινήσεων του δασκάλου, συνεπάγεται την αποτύπωση και απόδοση μιας πρακτικά έγκυρης εκδοχής του μουσικού κομματιού (Μαζαράκη, 1984:58). Οι μαθητές/τριες, ως πρακτικού τύπου οργανοπαίκτες, αντιγράφουν τις μελωδίες που ακούνε και τις κινήσεις του δασκάλου που βλέπουν μπροστά τους, γεγονός που λειτουργεί ενισχυτικά σε αυτού του είδους τη μαθησιακή διαδικασία. Ο ρόλος του δασκάλου είναι σημαίνων, όχι μόνο γιατί καλείται να αποτυπώσει το διδασκόμενο κομμάτι, αλλά γιατί πρέπει να το αποδώσει με όσο το δυνατό πιστότερο τρόπο, προκειμένου και ο μαθητής/τρια να πετύχει τον υψηλότερο βαθμό προσέγγισής του.

Το ζήτημα αυτό έχει απασχολήσει τους πρωτοπόρους ερευνητές της λαϊκής παραδοσιακής μουσικής. Σύμφωνα με τη Μαζαράκη (1984:59,79), κατά τη

διαδικασία της πρακτικής μάθησης, ο μαθητής/τρια ουσιαστικά αντιγράφει ή μιμείται τον τρόπο παιξίματος και τη μελωδία του δασκάλου που εποπτεύει, συλλέγοντας πληροφορίες. Στη συνέχεια, διαχειρίζεται και επεξεργάζεται τις πληροφορίες αυτές και δημιουργεί κάτι νέο, αν και θεωρητικά το αποτέλεσμα του παιξίματός του φαίνεται ότι είναι απόρροια «κλεψίματος». Αν και φαινομενικά ο δάσκαλος δεν μοιράζεται άμεσα πληροφορίες, ο μαθητής/τρια βιώνει εμπράκτως μια δυναμική ανταλλαγή ιδεών. Πρόκειται για μια διδακτική ή μαθησιακή κατάσταση δανεισμού ή κλεψίματος, που χαρακτηρίζει τον τρόπο εκμάθησης ενός οργάνου μέσω της παρατήρησης, της ακρόασης, της «υφαρπαγής» και της «κλοπής». Πολλοί δάσκαλοι ταμπουρά, ως πρακτικοί οργανοπαίκτες, έχουν ακολουθήσει την ίδια μαθησιακή οδό. Ιδίως όσοι επιζήτησαν να γνωρίσουν και να μελετήσουν την τουρκική λαϊκή μουσική παράδοση του saz, «έκλεψαν» τις πρακτικές των εκεί οργανοπαίκτων, προκειμένου να τις αναπαράγουν και να δημιουργήσουν νέες και προσωπικές τεχνικές και μεθόδους, να εισάγουν νέες παραλλαγές και ποικίλματα. Ο Ανωγειανάκης (1991:29) υποστηρίζει ότι ως αυτοδίδακτοι οι περισσότεροι, κατέφυγαν στο «κλέψιμο» προκειμένου να αναπτυχθούν μουσικά στην οργανοπαιξία του ταμπουρά, και μάλιστα συνιστούν κάτι ανάλογο και στους μαθητές/τριές τους. Η προφορικότητα άλλωστε των μουσικών παραδόσεων των λαών της ανατολής, δεν αφήνει πολλά περιθώρια κανονικοποίησης της εκμάθησης των κατεξοχήν παραδοσιακών οργάνων. Αυτή μπορεί να επιτευχθεί αν και εφόσον, η πρώτη πλαισιωθεί από συστηματικές διδακτικές μεθόδους, με χρήση σημειογραφίας και εγχειριδίων.

Ο Λιάβας (2006) υποστηρίζει ότι η αυτοδίδαξη, ως βασικό χαρακτηριστικό πολλών δασκάλων της παραδοσιακής μουσικής, δεν αφορά σε μια τυχαία, μη προσχεδιασμένη και συμπτωματική μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα, συνιστά απόρροια της εποπτείας, του «κλεψίματος» και του αυτοσχεδιασμού. Η τελευταία αφορά σε μια σταδιακή και δρομολογημένη δημιουργικότητα, που ενεργοποιείται σε ποικίλες εκδηλώσεις, και εκτείνεται προς πολλαπλές τεχνικές, κατασκευαστικές και καλλιτεχνικές προεκτάσεις. Στη λαϊκή παραδοσιακή μουσική, ο αυτοσχεδιασμός δεν είναι αυθαίρετη, ανεξέλεγκτη και απρόβλεπτη δημιουργία ενός ατόμου, αλλά η εποικοδομητική διαχείριση και επεξεργασία όλων των πληροφοριών, των γνώσεων και των μεθόδων, προκειμένου να επανα-προσεγγιστούν και να οδηγήσουν σε νέες δημιουργίες με σκοπό να προσελκύσουν ένα νέο ή το προσωπικό ή το μνημένο κοινό. Μέσω του αυτοσχεδιασμού, οι παραδοσιακοί οργανοπαίκτες και δάσκαλοι

καταφέρνουν αφενός να διατηρήσουν την αυθεντικότητά τους και αφετέρου να συνθέτουν νέες αρμονίες ή μελωδίες, ως παραλλαγές και παραφράσεις. Ουσιαστικά ο αυτοσχεδιασμός παραπέμπει περισσότερο στην αναδημιουργία μιας μουσικής ιδέας που θεωρείται προϋπάρχουσα ή προκατασκευασμένη, παρά στην παραγωγή νέων μουσικών κομματιών βάσει μιας εντελώς ελεύθερης ή νέας ιδέας.

Ο ταμπουράς και κάθε παραδοσιακό μουσικό όργανο ευνοεί, διευκολύνει και προάγει την αυτοσχεδιαστική διαδικασία, δεδομένου ότι η λαϊκή παράδοση μπορεί μόνο να αναδημιουργείται, να επαναπροσεγγίζεται και να εμπλουτίζεται. Υπό αυτό το πρίσμα, οι εκπαιδευόμενοι και εν δυνάμει μουσικοί εκτελεστές, μέσω της οργανοπαιξίας του ταμπουρά, αφενός μαθαίνουν μουσική και αφετέρου εξοικειώνονται με τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού, ο οποίος τους θέτει σε μια πορεία προσωπικής εξέλιξης βάσει της υπάρχουσας παραδοσιακής μουσικής και της ανάπτυξης «φρέσκων» ιδεών αναφορικά με αυτή. Η δυνατότητα του δασκάλου και του εκτελεστή να αυτοσχεδιάζουν συνεπάγεται αυτόματα την ανανέωση τόσο της διδακτικής διαδικασίας όσο και την εξέλιξη της παραδοσιακής μουσικής εν γένει. Κι αυτό γιατί, επιτρέπει σημαντικά περιθώρια δημιουργικότητας, ακόμα και σε εκτελεστές που δεν διαθέτουν ιδιαίτερα μουσικά ταλέντα, που δεν είναι πολύπειροι και που δεν έχουν ικανοποιητικό θεωρητικό υπόβαθρο. Οι ταλαντούχοι εκτελεστές και δάσκαλοι δύνανται να δημιουργήσουν νέες διασκευές και να συμβάλλουν στην εξέλιξη της λαϊκής μουσικής, ενώ οι μέτριοι δύνανται να αναδημιουργούν μελωδίες και κομμάτια, καθιστώντας τα προσωπικά.

Κατά τη διαδικασία εκμάθησης και διδασκαλίας του ταμπουρά, η τεχνική του αυτοσχεδιασμού είναι πολύ σημαντική, καθώς είναι εξαιρετικά δημιουργική. Εξάλλου, για τη Μαζαράκη (1984:79), κάθε φορά που ο μαθητής/τρια καλείται να αυτοσχεδιάσει βάσει των όσων ακροάστηκε, παρατήρησε, αντέγραψε και αφομοίωσε, παράγει νέες ιδέες, τις οποίες αποτυπώνει σε τεχνική και σε μελωδία. Σταδιακά και με τη διαρκή επανάληψη, ο εκπαιδευόμενος αποκτά ή καλλιεργεί τη δεξιότητα αυτοσχεδιασμού, καταρτίζεται και έτσι αναπτύσσει είτε συνειδητά είτε ασυνειδητά, τη δεξιότητά του στην οργανοπαιξία. Στο πλαίσιο της ενασχόλησης με την παραδοσιακή λαϊκή μουσική και της εκμάθησης ή διδασκαλίας ενός παραδοσιακού μουσικού οργάνου, ο αυτοσχεδιασμός, εκτός από ένδειξη αυτοδιδασχής, είναι και απόδειξη προσωπικής δημιουργίας και ελεύθερης επινόησης παραλλαγών, διασκευών αλλά και πρωτότυπων κομματιών. Πολύ σημαντικό κατά το στάδιο της εκμάθησης

και της διδασκαλίας είναι να συνειδητοποιήσει ο εν δυνάμει εκτελεστής και ο δάσκαλός του ότι κάθε αναπαραγωγή μιας μελωδίας συνιστά μια προσωπική δημιουργία, μια απόρροια της ατομικής προσπάθειας, ένα αποτέλεσμα της ενεργοποίησης των ικανοτήτων σύνθεσης. Όσο η εν λόγω αναπαραγωγή υπερβαίνει τα χαρακτηριστικά της διασκευής ή της προσαρμογής, και ανάγεται σε ελεύθερη προσπάθεια αυτοσχεδιασμού, ο μαθητής/τριας αποκτά αυτοπεποίθηση, εντρυφεί στη λαϊκή παράδοση και εν τέλει γνωρίζει σε βάθος τη μουσική αυτή καθαυτή.

### 1.5 Παραδοσιακή μουσική, διδασκαλία και προφορικότητα σε εγγράμματα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Η παραδοσιακή μουσική αντικατοπτρίζει τη μουσική ενός τόπου, η οποία, αν και δημιουργήθηκε στο παρελθόν, συνεχίζει να ζει και να περνάει από γενιά σε γενιά. Περιλαμβάνει όλα τα μουσικά κομμάτια, είτε τους σκοπούς είτε τα τραγούδια, καθώς επίσης και οτιδήποτε αφορά στην τοπική μουσική δραστηριότητα. Στην παραδοσιακή μουσική, σημαίνουσας σημασίας είναι η έννοια της προφορικότητας. Στην περίπτωση της ελληνικής λαϊκής παράδοσης, σύμφωνα με τον Σταύρου (2004), διακρίνονται δύο κατηγορίες: 1. Η εκκλησιαστική βυζαντινή μουσική και 2. Το ανώνυμο οργανικό ή φωνητικό δημοτικό τραγούδι (Αμαργιανάκης, 1999). Ο Λιάβας (2014) διατυπώνει ότι η παραδοσιακή ελληνική μουσική είναι και λαϊκή και δημοτική, καθώς αποδίδει τη μουσική παραγωγή ως δημιουργία ενός λαού (λαϊκή), που μεταφέρεται από τόπο σε τόπο και από εποχή σε εποχή προφορικά (παραδοσιακή), κυρίως στο πλαίσιο της επαρχίας (δημοτική). Με την αξιοποίηση του όρου «παραδοσιακός», συμπεριλαμβάνονται όλες οι μουσικές και τα μουσικά μορφώματα που έχουν αναπτυχθεί στην Ελλάδα, με τα κυριότερα να είναι η βυζαντινή εκκλησιαστική μουσική, το λαϊκό τραγούδι των πόλεων και η δημοτική μουσική/δημοτικό τραγούδι. Η ελληνική παραδοσιακή μουσική ουσιαστικά συνιστά το αποτέλεσμα της συνάντησης, της αλληλεπίδρασης και της ανταλλαγής των πολιτισμών που συνυπήρξαν στην περιοχή της ανατολικής Μεσογείου ανά τους αιώνες, ενώ σήμερα θεωρείται βασικό στοιχείο της συγκρότησης, της διατήρησης και της ενίσχυσης της εθνικής ταυτότητας.

Η ελληνική παραδοσιακή μουσική ως αντικείμενο μελέτης, διδασχής και εκμάθησης, αναδύθηκε, κατά την Καλλιμοπούλου (2009), την περίοδο της Μεταπολίτευσης και αφορούσε κυρίως στην εξερεύνηση των ποικίλων μουσικών που αναπτύχθηκαν, όχι μόνο στον Ελλαδικό χώρο, αλλά και στην ευρύτερη περιοχή της Μικράς Ασίας και της ανατολικής Μεσογείου. Κοινό χαρακτηριστικό των λαών που διαβιούν στον γεωγραφικό αυτόν τόπο είναι τα δάνεια στοιχεία, η χρήση ίδιων ή παραπλήσιων οργάνων, και τα παρεμφερή ακούσματα. Όταν μετά το 1970 άρχισε η ελληνική παραδοσιακή μουσική να συστηματοποιείται και να κανονικοποιείται ως πεδίο έρευνας και μελέτης, παρατηρήθηκε η έντονη τάση επανεκτίμησης των συγγενών λαϊκών πολιτισμών, όχι όμως στο «φυσικό» τους περιβάλλον, αλλά στο πλαίσιο της αστικοποιημένης και διεθνιστικής σύγχρονης κοινωνίας.

Ο Κάβουρας (2010) περιγράφει την παραδοσιακή μουσική ως μια ζωντανή, αέναη, δυναμική και διαρκώς μεταβαλλόμενη διαδικασία, που αναπτύσσεται ακατάπαυστα και λανθασμένα χαρακτηρίζεται ως συνώνυμο της συντήρησης, της προσήλωσης στο πεπερασμένο και της στατικότητας. Η παράδοση ουσιαστικά προϋποθέτει τη συντήρηση των κατακτήσεων του παρελθόντος, μέσω του περάσμάτος τους στο σήμερα, γεγονός που συνηγορεί και επιτάσσει την οργάνωση και την εφαρμογή ανανεωτικών πρακτικών. Η ανανέωση είναι αυτή, σύμφωνα με τον Κιουρτσάκη (2003), που διατηρεί στη ζωή οτιδήποτε παλιό και το επαναπροσεγγίζει, ώστε να εξακολουθεί να είναι ενδιαφέρον και ελκυστικό σε πολύ μεταγενέστερες χρονικές περιόδους, από εκείνη της δημιουργίας του. Ένα στατικό δημιούργημα του παρελθόντος, αναπόφευκτα εκφράζει τις κοινωνικές και τις πολιτιστικές συνθήκες της εποχής του, οι οποίες διαφέρουν παρασάγγας από τις σύγχρονες. Αυτή η αμεταβλητότητα το καθιστά ανεπίκαιρο και παρωχημένο, το θέτει στο περιθώριο της ιστορίας και ουσιαστικό το νεκρώνει (Μπαζιάνας, 1994).

Οι Daly (2012:41-46), Karphan (1995:479-508) και Finnegan (1989) συμφωνούν στο ότι η παραδοσιακή μουσική συνιστά μια δυναμική και ανανεωτική διαδικασία, η οποία συνεπάγεται τη σύνδεση ενός λαού με έναν τόπο ή έναν χρόνο, και τη λειτουργία του ως φορέας συγκεκριμένων προτύπων και τρόπων λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς και επικοινωνίας, καθώς και αισθητικών πρακτικών, που σταδιακά μετασχηματίζονται σε συστατικά στοιχεία της ατομικής ή συλλογικής ταυτότητας. Τα εν λόγω στοιχεία, απαντώνται στη βιβλιογραφία με τον όρο «επιτέλεση» και συνδέονται με την παράδοση, και εν προκειμένω με την

παραδοσιακή μουσική. Η επιτέλεση συνιστά το μέσο συγκρότησης της παράδοσης και προϋποθέτει την αέναη επανάληψη των συμπεριφορών, των ομιλιών, των χειρονομιών κ.ά., που παραπέμπουν στις ασυνείδητες καθημερινές πρακτικές και καθορίζουν τον βαθμό συνοχής των κοινωνικών ομάδων/κοινοτήτων. Στο πεδίο της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, ως αντικείμενο μελέτης, έρευνας και διδασκαλίας, η επιτέλεση συμβάλλει στην κατανόηση των πρακτικών και των τρόπων που λειτουργούν στη σύγχρονη μουσική τα ποικίλα μουσικά είδη του παρελθόντος. Η Karpan (1995) θεωρεί ότι μέσω της επιτέλεσης, επιτυγχάνεται η ενίσχυση της ιστορικής μνήμης, των καλλιτεχνικών δημιουργημάτων, της ταυτότητας και της εθνογραφίας, και προϋποθέτει την αλληλεπίδραση των ατόμων σε μια διαδικασία ανακάλυψης, αναστοχασμού, αποτίμησης και εσωτερίκευσης συμπεριφορών, κανόνων και πρακτικών.

Η μουσική επιτέλεση συνιστά τον πυρήνα της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, εκλαμβανόμενη ως μια ενεργητική πρακτική που συνδέεται άρρηκτα με το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον της. Η μουσική παράδοση διαθέτει τη δυναμική να προκαλεί έντονο συναισθηματισμό, καθώς, μέσω της επιτέλεσης, καθίσταται αντιληπτή ως κάτι που υπερβαίνει την καθημερινότητα, που έχει συγκεκριμένο σκοπό, που υπόκειται σε εκτελέσεις και ερμηνείες που την εξελίσσουν, που διέπεται από ορισμένες πρακτικές, νόρμες και κανόνες νοηματοδότησης, τόσο από πλευράς εκτελεστών όσο και από πλευράς κοινού. Σε αυτό το πλαίσιο επιτέλεσης, σύμφωνα με τους Καλλιμοπούλου και Μπαλάντινα (2014), συγκροτείται μια κοινότητα ανθρώπων που αποσκοπεί στη διατήρηση της συνδεσιμότητας των ανωτέρω στοιχείων, κυρίως μέσω της ενεργοποίησης της ιστορικής μνήμης (επίσημης ή ανεπίσημης, καταγεγραμμένης ή προφορικής). Ο Λιάβας (2014) ισχυρίζεται ότι ο πολιτιστικά δυναμικός και επιτελεστικός χαρακτήρας της ελληνικής μουσικής παράδοσης, αφενός αναδεικνύει την εκπαιδευτική της αξία και αφετέρου ορίζει τον αυτοσχεδιασμό, την προφορικότητα και την ομαδικότητα σε βασικούς της πυλώνες.

Η ελληνική παραδοσιακή μουσική διαχρονικά συνοδεύει και εκφράζει πολλές και σημαντικές πτυχές της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων, και σχετίζεται από τα πιο μικρή ως τα πιο μεγάλη σημασίας γεγονότα της καθημερινότητας που βιώνουν αυτοί. Ωστόσο, η εν λόγω κοινωνική διάσταση της παραδοσιακής μουσικής, εγείρει πολλαπλά ερωτήματα όσον αφορά στον τρόπο διδασκαλίας και εκμάθησής της, δεδομένου ότι για πολλούς αιώνες η διατήρηση και η αναπαραγωγή της βασίζονταν

σε ένα μη αστικοποιημένο περιβάλλον προφορικότητας. Η κατεξοχήν πρακτική διδασκαλίας και εκμάθησης των παραδοσιακών οργάνων ήταν η βιωματική εμπειρία, προσαρμοσμένη στην προφορική παράδοση. Σύμφωνα με αυτή, ο δάσκαλος παίζει και μεταδίδει πληροφορίες ηχητικά, χωρίς ουσιαστικά να δείχνει. Ο μαθητής/τρια παρατηρεί το παίξιμο και την τεχνική, «πιάνει» με το αυτί του το ύφος και τους ήχους της οργανοπαιξίας, και στη συνέχεια προσπαθεί να τους μιμηθεί και να τους αναπαράγει.

Η διδασκαλία του οργανοπαίκτη στο πλαίσιο της προφορικότητας, όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενα σημεία του πονήματος, δεν αφορά στη χρήση εγχειριδίων, παρτιτούρων, νοτών, σημειογραφίας ή σημειώσεων και δεν υποχρεώνει τον εκπαιδευόμενο να καταγράφει τις πληροφορίες που του μεταβιβάζονται από τον δάσκαλο. Κατά την κατά πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία του μουσικού οργάνου, ο μαθητής/τρια, σύμφωνα με τη Λεούση (2003), μελετά τη στάση του σώματος, το κράτημα του οργάνου, το ύφος της μελωδίας και την τεχνική του δασκάλου, ενόσω αυτό παίζει, και προσπαθεί να τα απομνημονεύσει, να τα «κλέψει», δηλαδή να τα μάθει και να τα οικειοποιηθεί (Μαζαράκη, 1984). Υπό αυτό το πρίσμα, η προφορικότητα της εκμάθησης και της διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής προϋποθέτει την παρατήρηση, τη μνήμη, την αντιγραφή/μίμηση, την επανάληψη και την εξάσκηση, χωρίς τη χρήση κωδικοποιημένων συμβόλων. Ωστόσο, ο Λιάβας (2014) παρατηρεί ότι η έλλειψη σημειογραφίας και η αναπαραγωγή δια της μνήμης και της ακοής, σχεδόν πάντα οδηγεί στη διαφοροποίηση του κομματιού από τον εκτελεστή, συνεπώς δεν μπορεί να γίνεται λόγος για μουσικό «έργο», αλλά για μουσικό «κομμάτι» που ενώ ακούγεται ίδιο είναι πάντα διαφορετικό.

Βάσει των ανωτέρω, κατά την εκτέλεση ενός παραδοσιακού μουσικού κομματιού, ο οργανοπαίκτης ουσιαστικά έχει από πριν απομνημονεύσει τον σκελετό του, αλλά το εκτελεί λίγο διαφορετικά, ως προς τη μελωδία, τα λόγια και τα «στολίδια». Η διαφορετική προσέγγιση των παραδοσιακών κομματιών αποτυπώνει την αυτοσχεδιαστική ευχέρεια των παραδοσιακών οργανοπαικτών, η οποία χαρακτηρίζει όχι μόνο τους ίδιους, αλλά και το είδος της μουσικής που εκπροσωπούν. Ο αυτοσχεδιασμός δεν είναι ανεξέλεγκτος, αλλά βασίζεται σε κανόνες εντοπιότητας ή ομαδικότητας, γεγονός που του προσδίδει έναν χαρακτήρα ελεύθερης, αλλά υπό όρους, δημιουργικότητας. Ο Σηφάκης (1988), άλλωστε, διατυπώνει ότι ο δεξιότεχνης παραδοσιακός οργανοπαίκτης καταφέρνει να αυτοσχεδιάζει υπακούοντας στις



ανάγκες των περιστάσεων και στις νόρμες του τοπικού ή ομαδικού είδους λαϊκής μουσικής, ενώ κρίνει ορθά ποια στοιχεία δεν μπορεί να εξαιρέσει κατά την εκτέλεση του κομματιού. Με τη διατήρηση της ανωτέρω ισορροπίας, ο Λιάβας (2014) θεωρεί ότι ο οργανοπαίκτης δημιουργεί την προσωπική του σύνθεση και έτσι μετασχηματίζει το ανώνυμο και ομαδικό δημοτικό τραγούδι σε επώνυμο και προσωπικό. Υπό αυτό το πρίσμα, ο Παπαδάκης (1998) αναφέρει ότι ο αυτοσχεδιασμός στην ελληνική παραδοσιακή μουσική πρέπει να εκλαμβάνεται ως μια δυναμική και ισόρροπη κατάσταση ανάμεσα στην αναγκαστική προσαρμογή και την ελευθερία, ανάλογα πάντα με τις επικρατούσες συνθήκες και περιστάσεις. Σήμερα, στην αστικοποιημένη δυτική ή δυτικοτροπη κοινωνία, αν και η τοπική μουσική πραγματικότητα έχει αλλάξει σημαντικά, η προφορικότητα της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής και της οργανοπαιξίας, παραμένει δυναμική, ανεξάρτητα αν συμπληρώνεται από στοιχεία της τυπικής και της τεχνολογικής εκπαίδευσης.

Η συμπερίληψη του μαθήματος της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής στην επίσημη και συστηματική Εκπαίδευση, εγείρει σοβαρά ερωτήματα αναφορικά με την κωδικοποίηση, τη σκοπιμότητα και την αποτελεσματικότητα της εν λόγω πρωτοβουλίας. Ο έντονος προβληματισμός που εκφράζεται από πολλούς ερευνητές, μεταξύ των οποίων και ο Χασιώτης (2009:47-57), σχετίζεται με το κατά πως και σε ποιο βαθμό η «ύλη» της παραδοσιακής μουσικής μπορεί να συστηματοποιηθεί και να κανονικοποιηθεί, χωρίς να απειλείται με αλλοίωση του χαρακτήρα της. Δεδομένου ότι η μουσική μαθητεία και επιτέλεση χαρακτηρίζονται σήμερα από εγγραμματοσύνη, τόσο εντός της θεσμοθετημένης μουσικής εκπαίδευσης όσο και εκτός αυτής, αναδείχθηκε η λεγόμενη δευτερογενής προφορικότητα, ως συνισταμένη των σχετικών προβληματισμών. Σύμφωνα με τον Ong (1982), ο όρος «δευτερογενής προφορικότητα» αφορά στην προφορικότητα εκείνη που βασίζεται στη χρήση της τυπογραφίας και των τεχνικών-τεχνολογικών μέσων.

Κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της εκμάθησης της παραδοσιακής μουσικής σε ένα εγγράμματο περιβάλλον, ο Ρουσσόπουλος (2014) θεωρεί ότι αξιοποιούνται άτυπες και τυπικές εκπαιδευτικές πρακτικές, δομές και τάσεις. Η χρήση της προφορικότητας σε αυτές γίνεται συνειδητά και επιστρατεύεται όχι λόγω αναγκαιότητας, αλλά μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας. Κι αυτό γιατί, η προφορικότητα εξακολουθεί να συνδυάζει την ακουστική μέθοδο, την παρατήρηση και τη βιωματική μάθηση, οι οποίες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο

επιτέλεσης της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μπορούν να εφαρμοστούν δύο μέθοδοι διδασκαλίας και εκμάθησης: 1. Η άτυπη, ως διαχρονική μέθοδος διδασκαλίας στην περιοχή της ανατολικής Μεσογείου μέσω της παρατήρησης και της αντιγραφής/κλεψίματος/μίμησης και 2. Η τυπική που εφαρμόζεται εδώ και αιώνες στη Δύση. Η πρώτη, ολοκληρώνεται μέσω της παρατήρησης, της μίμησης και σήμερα της ενσωμάτωσης οπτικών και ακουστικών μέσων, και η ολοκληρώνεται μέσω της μελέτης εγχειριδίων. Η πρώτη βασίζεται στην αντίληψη ότι οι μουσικές παραδόσεις είναι αδύνατο να διδαχθούν, αλλά μπορούν να μαθευτούν.

Είναι πολύ σημαντικό να διατυπωθεί ώστε να γίνει κατανοητό, ότι ένα προφορικό περιβάλλον μάθησης παραδοσιακής μουσικής, δεν συνεπάγεται αυτόματα την αναίρεση κάθε μεθόδου ή σχεδιασμού. Όπως επισημαίνει ο Ρουσσόπουλος (2014), το ανωτέρω σημαίνει ότι όλα αυτά προσαρμόζονται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής, του μαθητή/τριας και του εθνικού εκπαιδευτικού πλαισίου. Εδώ και λίγα χρόνια, γίνεται μια προσπάθεια από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας να συγκεραστούν στην πράξη οι δύο αυτές μέθοδοι τυπικής και άτυπης διδασκαλίας στα ωδεία. Σύμφωνα με αυτό προβλέπεται να γίνει συνδυασμός εκμάθησης με την ανάγνωση της μουσικής παρτιτούρας και του συστήματος «ακοής-μίμησης». Βασική επιδίωξη των ιθυνόντων για τα εκπαιδευτικά θέματα είναι να επιτευχθεί και να προωθηθεί η συνδυαστική μέθοδος, προκειμένου οι μαθητές/τριες να επωφεληθούν σε κάθε περίπτωση. Υπό αυτό το πρίσμα, η Διονυσίου (2002:154-168) προτείνει ότι ο ακουστικός τρόπος διδασκαλίας και εκμάθησης των παραδοσιακών μουσικών οργάνων δεν πρέπει να αντικατασταθεί από τη μελέτη του μουσικού κειμένου, όπως επίσης η δυτικότροπη μέθοδος διδασκαλίας της μουσικής μπορεί να αξιοποιηθεί ώστε να μετατραπεί το μάθημα της παραδοσιακής μουσικής σε τυπικό κλασικό αντικείμενο γνώσης.

Ο συγκερασμός της τυπικής και της άτυπης διδασκαλίας της παραδοσιακής μουσικής μπορεί να αντιστοιχηθεί με τη λειτουργία του δίπολου «μάτι-αυτί», το οποίο ανάγεται σε εκείνο του «γραφτού-προφορικού». Η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής και η εκμάθηση ενός παραδοσιακού οργάνου δεν μπορεί να εξαντληθεί στην προφορικότητα ή στην κατάργησή της, καθώς συνιστά μια διαδικασία που υπερβαίνει την απλή μετάδοση στίχων, γνώσεων, τεχνικών, λέξεων, ήχων, κειμένων, εκφράσεων και δεξιοτήτων. Ουσιαστικά πρόκειται για τη μετάδοση ρυθμών, μελωδιών και

φθόγγων, που φέρουν μια ιδιαίτερη συμβολική δυναμική, η οποία μεταφέρεται με τον ήχο. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η εκμάθηση της παραδοσιακής μουσικής και της παραδοσιακής οργανοπαιξίας αφορά στη μετάδοση της μουσικής αυτής καθαυτής, ενός ήχου με ιδιότητες. Σύμφωνα με τον Ong, είναι εξαιρετικά δύσκολο για τον άνθρωπο να συλλάβει μόνο προφορικά τη μουσική και για τον λόγο αυτό, η συμβολική γραφή και η σημειογραφία ανάγονται σε σημαίνουσες σημασίας βοηθητικά στοιχεία, που οπτικοποιούν τον ήχο και τον καθιστούν ανθεκτικό στον χρόνο.

Ο Ong δεν διακρίνει την προφορικότητα από την εγγραμματοσύνη ως ξεχωριστές ή αντιθετικές έννοιες. Αναγνωρίζει την γραφή ως τεχνική κατασκευή που συμβάλλει καταλυτικά στη διάδοση, στη διεύρυνση και την αποθήκευση πληροφοριακών δεδομένων, καθώς επίσης ως ένα μέσο κατασκευής γνώσεων που προήγαγε κάθε πτυχή της ανθρώπινης διανόησης. Σε αυτό το πλαίσιο, η μουσική σημειογραφία συνιστά μια τεχνική γλώσσα που συμπληρώνει και εμπλουτίζει τις μουσικές προφορικές γνώσεις της παράδοσης (κι όχι μόνο). Με την ύπαρξη της συμβολικής και κωδικοποιημένης γλώσσας, η παραδοσιακή μουσική απεκδύεται την πρωτόγονη διάστασή της, μετασχηματίζεται σε λαϊκή-δημοτική και εντάσσεται σε μια ευρύτερη κατηγορία έντεχνης δημιουργίας.

Στην περίπτωση της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, ο διαχωρισμός μεταξύ της άτυπης και της τυπικής διδασκαλίας και εκμάθησης, εντοπίζεται στη διαχρονική διάκριση των λαϊκών μουσικών από τους λόγιους (Ζουμπούλη & Κοκκώνη, 2014)<sup>17</sup>. Η εν λόγω διάσταση μεταξύ λαϊκού-λόγιου στην ελληνική μουσική, συνιστά μια πτυχή μόνο της καλλιτεχνικής, της πνευματικής, της κοινωνικής και αναμφίβολα της γλωσσικής διαμάχης μεταξύ της δημοτικής και της αρχαϊζουσας, μεταξύ των Δημοτικιστών και των Καθαρολόγων/Καθαρευουσιάνων<sup>18</sup>. Η διάσταση των δύο

---

<sup>17</sup> Σύμφωνα με τους Ζουμπούλη και Κοκκώνη (2014), ενώ οι όροι «παράδοση» και «παραδοσιακός» θεωρούνται και είναι απολύτως σεβάσιμοι, ο συνώνυμος όρος «λαϊκός» αντιμετωπίζεται πάντα με σκεπτικισμό και καχυποψία, ως αποκλίνων από την ποιότητα και τη διαχρονικότητα. Οι μεταξύ τους συσχετισμοί δεν διαφοροποιήθηκαν ούτε και όταν σημαντικοί Έλληνες συνθέτες, όπως ο Θεοδωράκης και ο Χατζηδάκης, ενασχολήθηκαν με τη λεγόμενη «λαϊκή» μουσική. Οι υπέρμαχοι του μεταξύ τους διαχωρισμού φαίνεται ότι αγνοούν την ουσία τους.

<sup>18</sup> Ο διαχωρισμός μεταξύ της άτυπης και της τυπικής μουσικής διδασκαλίας, καθώς και μεταξύ των λαϊκών και των λόγιων μουσικών, παραπέμπει στον γλωσσικό διχασμό (λόγια/αρχαϊζουσα γλώσσα εναντίον καθομιλουμένης/δημώδους γλώσσας), που διαχρονικά ταλανίζει την ελληνική διανόηση και

μουσικών σχολών στην Ελλάδα υπήρξε τόσο μεγάλη και έντονη, που συχνά τα μουσικά παράγωγά τους αξιολογούνταν ως προϊόντα δύο παντελώς διαφορετικών μουσικών ειδών. Από τη μια πλευρά, οι υπέρμαχοι της προφορικότητας της παράδοσης, οι λαϊκοί συνθέτες, οργανοπαίκτες και δάσκαλοι δεν αυτό-συγκαταλέγονταν στους γνώστες της μουσικής τέχνης. Σύμφωνα με τον Παπαδάκη (1998), μόνο όσοι από αυτούς ήταν εγγράμματοι χαρακτηρίζονταν ως μάστορες, μουσικοδιδάσκαλοι, μαθηματικοί μουσικοί και γνώστες. Η μουσική «ανωτερότητα» των τελευταίων καταδεικνυόταν και από τις σημαίνουσες θέσεις που καταλάμβαναν σε ειδικές επιτροπές, σωματεία και εταιρίες των τοπικών κοινοτήτων τους.

Από την άλλη, ο Θέμελης (2003) καταγράφει ότι οι εκπρόσωποι της λόγιας ελληνικής μουσικής παράδοσης αποποιούνταν και αποκήρυτταν την προφορική διάσταση της λαϊκής μουσικής ως «εξωπενταγραμμική» και ενέμεναν σε μια ιδιοκεντρική ανωτερότητα και αίγλη της δυτικότροπης δημιουργίας τους. Οι λόγιοι και εγγράμματοι μουσικοί, ήταν γόνοι των κοινωνικά ανώτερων τάξεων και θεωρούνταν οι κατεξοχήν ειδικοί, ιδίως έναντι εκείνων που προέρχονταν από τα λαϊκά κοινωνικά στρώματα. Ωστόσο, αυτό δεν εμπόδιζε πολλούς από αυτούς να εμπνέονται από λαϊκές μελωδίες, τις οποίες επαναπροσέγγιζαν, προσάρμοζαν και διασκεύαζαν έτσι ώστε να συμφωνούν και να αποδίδουν το προσωπικό τους εγγράμματο γίγνεσθαι. Τα τελευταία χρόνια, η ανωτέρω διάσταση τείνει να συγκλίνει, ενώ γίνονται προσπάθειες να ακολουθηθεί επισήμως μια μέση κατάσταση. Σύμφωνα με αυτή, για την οποία κάνει λόγο ο Ong (1982:176-177), οι λαϊκοί μουσικοί επιδίδονται στη γραφή και την ανάγνωση παρτιτούρας στο πλαίσιο της διδασκαλίας της παραδοσιακής μουσικής και οργανοπαιξίας. Από την άλλη, υπάρχουν και εκείνοι που αναγνωρίζουν ως επικίνδυνη την παγιοποίηση της αντίληψης ότι η γραφή εξ-υπηρετεί την ακοή, άρα ότι ο εγγράμματος πολιτισμός εξ-υπηρετεί τον προφορικό, με την αιτιολογία ότι η προφορικότητα σταδιακά υποκαθίσταται από τους οπτικούς μηχανισμούς απομνημόνευσης.

Στο πνεύμα αυτό της μεσότητας, όπως έχει διαμορφωθεί σήμερα στην ελληνική εκπαίδευση μεταξύ της προφορικότητας και της εγγραμματοσύνης, παρατηρούνται ορισμένες διαφορετικές προσεγγίσεις, όσον αφορά στη διδασκαλία της παραδοσιακής

---

κοινωνία. Ο εν λόγω διχασμός/διαχωρισμός αναπόφευκτα οδηγεί στον σχηματισμό «στρατοπέδων» που ανταγωνίζονται μεταξύ τους, με δυσάρεστα αποτελέσματα για την ενότητα και την πρόοδο.

μουσικής και της εκμάθησης των παραδοσιακών μουσικών οργάνων. Αυτές οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις χαρακτηρίζονται από την ισομερή ή ανισομερή επίδραση αφενός της παράδοσης του δημοτικού τραγουδιού και αφετέρου της εκκλησιαστικής βυζαντινής μουσικής. Παράλληλα, κατά τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση των μοντέλων αυτών διδασκαλίας, γίνεται προσπάθεια από τους εισηγητές να πληρούν τις σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις. Στις αρχές του 2000 η Διονυσίου (2002) κατέγραψε τρεις μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι: 1. Στο πλαίσιο της προφορικής λαϊκής παράδοσης, 2. Με βάση τη βυζαντινή σημειογραφία και την εκκλησιαστική μουσική, 3. Με βασικό γνώμονα και οδηγό την κλασική μουσική.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί-δάσκαλοι που διδάσκουν την παραδοσιακή μουσική ως προφορική παράδοση, φαίνεται ότι παρακινούν τους μαθητές/τριες τους να παρατηρούν, να αντιγράφουν, να μιμούνται και να αναπαράγουν, ακόμα κι όταν έχουν την εντύπωση ότι «κλέβουν». Το μοντέλο της μάθησης που ακολουθούν βασίζεται κατά κόρον στην προφορική-ακουστική διδασκαλία και εκμάθηση, η οποία βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό, στην ακρόαση, στην έλλειψη ή την περιορισμένη χρήση παρτιτούρας και θεωρητικών εγχειριδίων, στον αυτοσχεδιασμό και στην οργανοπαιξία συνοδεία τραγουδιού. Οι δάσκαλοι που «καταφεύγουν» στην εν λόγω διδακτική μέθοδο είναι συνήθως εκείνοι που έχουν μάθει την παραδοσιακή μουσική και το παίξιμο των παραδοσιακών οργάνων με τρόπο εμπειρικό. Αν και πολλοί από αυτούς (οι πιο σύγχρονοι) έχουν φοιτήσει σε ειδικές μουσικοπαιδαγωγικές σχολές ανώτερου ή ανώτατου επιπέδου, δεν έχουν επηρεαστεί από τον δυτικό και εγγράμματο τρόπο προσέγγισης της λαϊκής-δημοτικής-παραδοσιακής μουσικής και επιμένουν στη διδακτική αξία της προφορικότητάς της.

Οι διδάσκοντες που επιλέγουν να ακολουθήσουν τη δεύτερη μεθοδολογική προσέγγιση της παραδοσιακής ελληνικής μουσικής, ακολουθούν την υφιστάμενη ή εισάγουν νέα παρασημαντική βυζαντινή σημειογραφία, καθώς και τη θεωρία της εκκλησιαστικής μουσικής. Μέσω της εν λόγω διδακτικής οδού, επιχειρούν να αποδώσουν με τη μεγαλύτερη δυνατή πιστότητα το μουσικό κομμάτι-κείμενο, δεν επιτρέπουν κανένα περιθώριο αυτοσχεδιασμού στους μαθητές/τριες κατά τη μαθησιακή διαδικασία και επιμένουν στην ορθή και πιστή «ανάγνωση-εκτέλεση» της παρτιτούρας και των διαθέσιμων ηχογραφήσεων. Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν την αυστηρή αυτή εγγράμματα μέθοδο έχουν στη συντριπτική τους πλειοψηφία έχουν

ολοκληρώσει τις σπουδές τους στην εκκλησιαστική/βυζαντινή μουσική και καλούνται να διδάξουν ελληνική παραδοσιακή μουσική. Τέλος, οι καθηγητές που διδάσκουν βάσει της κλασικής μουσικής, είναι όσοι ολοκλήρωσαν τις κλασικές τους σπουδές με τη εντρύφηση σε κάποιο από τα λεγόμενα παραδοσιακά όργανα. Η προσωπική τους επαφή με αυτού του είδους την οργανοπαιξία, συνήθως τους επηρεάζει έτσι ώστε να διαμορφώσουν μια κάπως συγκεχυμένη αντίληψη για τη φύση και το περιεχόμενο της λαϊκής μουσικής παράδοσης. Κατά τη διδακτική διαδικασία, αυτοί αξιοποιούν αποκλειστικά την ευρωπαϊκή σημειογραφία, δεν επιτρέπουν παρά μόνο ελάχιστους αυτοσχεδιασμούς και σε γενικές γραμμές παραμένουν πιστοί στο κείμενο-κομμάτι, ακολουθώντας μια ιδιόμορφη προσέγγιση που παραπέμπει εξίσου στην κλασική και την παραδοσιακή μουσική.

Το 2014, οι Ζουμπούλη και Κοκκώνης (2014) δημοσιεύσαν το διαθεματικό διακύβευμα στη μουσική εκπαίδευση, όπως εφαρμόζεται στο Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου. Πρότειναν ότι σε ένα διαθεματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον μουσικής, ο δάσκαλος δεν καλείται να διδάξει στους μαθητές/τριές την τεχνική του, αλλά την τέχνη του εν λόγω και εν γένει. Για τους εκπαιδευόμενους, ο δάσκαλος και η μουσική του στη λειτουργική τους διάσταση συνιστούν αντικείμενα παρατήρησης, μελέτης και ανάλυσης που μετέρχεται από την προφορικότητα στη συστηματικότητα και αντιστρόφως. Τίποτα σε αυτή τη διαθεματικού τύπου διδακτική διαδικασία δεν είναι στατικό, μονοσήμαντο και μονοδιάστατο. Αντίθετα, όλα υπόκειται σε μια δυναμική συμπλοκή των υφιστάμενων και νέων γνώσεων, των αμφότερα κεκτημένων εξίσου μέσω της προφορικής/εμπειρικής και της κανονιστικής/συστηματικής οδού. Η πολυπρισματικότητα της μουσικής, η οποία επεκτείνεται από την ακαδημαϊκότητα στην καθημερινότητα και αντιστρόφως, με τρόπο διαρκές και αέναο, μεταδίδεται στον μαθητή/τρια μέσω του ίδιου του μουσικού/δασκάλου, ο οποίος καλείται να συγκεντρώνει ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά, βάσει καλλιτεχνικών και επιστημονικών κριτηρίων, δηλαδή ικανοποιητική εμπειρική γνώση της μουσικής τέχνης, διακεκριμένο και επιδραστικό καλλιτεχνικό έργο και εκπαιδευτική/παιδαγωγική δράση.

Στο εκπαιδευτικό μουσικό περιβάλλον, όπου εφαρμόζονται οι αρχές της διαθεματικότητας, ο λαϊκός οργανοπαίκτης/μουσικός δάσκαλος καλείται να μεταδώσει τις μουσικές του γνώσεις στους μαθητές/τριες, μέσω μιας συνεχούς αυτό-

προσαρμογής στις νέες συνθήκες και τις ιδιαίτερες συγκυρίες, να διατηρήσει «ζωντανή» την προφορικότητα των μουσικών παραδόσεων, κρατώντας ισόρροπη στάση έναντι του εγγράμματος συστήματος, να αξιοποιήσει προς όφελος της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας το επαγγελματικό του status ως παραδοσιακός μουσικός κοινωνώντας τα μυστικά της οργανοπαιξίας του στους εκπαιδευόμενους, καθώς επίσης να λάβει υπόψη του τα διαφορετικά μουσικά (κι όχι μόνο) υπόβαθρα των μαθητών/τριών του, έτσι ώστε να τους παρακινήσει με τρόπο αποτελεσματικό να ενασχοληθούν με το παραδοσιακό μουσικό γίγνεσθαι.

Η παρουσία του λαϊκού οργανοπαίκτη δασκάλου, έναντι του ακαδημαϊκού λόγιου μουσικού, συμβάλλει, εκτός των ανωτέρω, και στην κάλυψη των αναγκών που απορρέουν από την έλλειψη ενός συγκεκριμένου μοντέλου παιδαγωγικής προσέγγισης των παραδοσιακά προφορικών μουσικών. Κι αυτό γιατί, ο λαϊκός μουσικός βρισκόμενος μεταξύ της «κλασικής» μουσικής παράδοσης της Δύσης και της προφορικής μουσικής παράδοσης της Ανατολής, η οποία σύντομα όμως συστηματοποιήθηκε, δύναται να υπερβεί τη γραμμικότητα και την ομογενοποίηση της μουσικής γλώσσας και της αισθητικής της. Η επίτευξη αυτού εξαρτάται από την ευχέρειά του να αξιοποιήσει τις κανονιστικές θεωρίες της δυτικής και της ανατολικής μουσικής ως παράδειγμα και όχι ως κανόνα. Μέσω αυτής της πρακτικής, ο δάσκαλος καταφέρνει να διατηρήσει, άρα και να διασώσει τα ιδιαίτερα ιστορικά, χρονικά και τοπικά χαρακτηριστικά των μουσικών παραδόσεων, από όπου κι αν αυτές προέρχονται.

Σύμφωνα με τους Ζουμπούλη και Κοκκώνη, η λεγόμενη παραδοσιακή/λαϊκή μουσική καθορίζεται από πολλαπλές ανατολικού τύπου αισθητικές, που προκύπτουν ως απόρροια των αναρίθμητων επιμειξιών και επιρροών. Το γεγονός αυτό καθιστά εξαιρετικά δύσκολη κάθε προσπάθεια συστηματοποίησής της. Ένας αποτελεσματικός τρόπος προσέγγισής της που προτείνουν οι ερευνητές αφορά στη μελέτη των εσωτερικών της φορμών, δηλαδή των διακριτών εκείνων τρόπων με τους οποίους εκφράζεται ή αποδίδεται κάθε μουσικό γεγονός. Δεδομένου ότι υπάρχουν πολλαπλές εκδοχές των μουσικών γεγονότων, είναι αδύνατος ο εκ των προτέρων προσδιορισμός τους, και για τον λόγο αυτό θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλες οι μεταλλάξεις ή εξαλλάξεις, όταν συμβαίνουν. Υπό αυτό το πρίσμα, οι φόρμες των μουσικών θα πρέπει να προσεγγίζονται ως «ανοικτές» σε κάθε είδους λειτουργικότητα, η οποία θα διαμορφώσει τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα, τα οποία θα κληθεί να μελετήσει

και να αναπαράγει ο σύγχρονος οργανοπαίκτης/μουσικός. Για την επίτευξη της δυναμικής αυτής διαδικασίας απαιτείται ένα ισχυρό αισθητηριακό και γνωσιολογικό υπόβαθρο από πλευράς του μουσικού (αλλά και του ερευνητή), ο οποίος θα αποδώσει το παραδοσιακό κομμάτι με τον δικό του προσωπικό τρόπο, δεδομένης της έλλειψης ενός σταθερού και αμετάβλητου αρχέτυπου. Ουσιαστικά η αναπαραγωγή του μουσικού κομματιού δεν συνιστά μίμησή του ή απλώς μια επανάληψή του, αλλά, στη βάση των αρχών της διακειμενικότητας της Kristeva, πρόκειται κάθε φορά για μια νέα (μικρή) παραλλαγή του.

Υπό αυτό το πρίσμα, η προφορικότητα δεν μπορεί και δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως μεθοδολογική πρακτική, αλλά ως πλαίσιο όπου αποτυπώνεται η ιστορική, πολιτισμική, γεωγραφική εξέλιξη των μουσικών παραδόσεων, λειτουργώντας έτσι ως γνωσιολογική και αισθητηριακή αφετηρία για κάθε μουσικό. Αυτό το σημαίνει ότι δεν μυθοποιεί την παράδοση και το παρελθόν, αλλά το ενεργοποιεί προς νέες δημιουργικές προοπτικές, προς νέες γνώσεις. Η διαθεματική προσέγγιση της μουσικής παράδοσης ωθεί τους εκπαιδευόμενους να ενασχοληθούν με το παρελθόν στο παρόν, υπό το πρίσμα της διατήρησης και της διάσωσής του σήμερα. Η λαϊκή/παραδοσιακή μουσική καθίσταται κατανοητή και ελκυστική στον σύγχρονο μουσικό, στον εκπαιδευόμενο και τον ακροατή, όταν οι εσωτερικές της φόρμες, οι αισθητικές της και οι προσλήψεις της αναπλάθονται, αναδημιουργούνται και επαναπροσεγγίζονται. Η διαθεματική διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής συνεπάγεται και προϋποθέτει τον συνδυασμό των υποκειμενικών και των αντικειμενικών γνώσεων με τις μουσικές πρακτικές, καθώς επίσης την αξιοποίηση του αναπόφευκτου μάλλον, ηγεμονισμού της εγγράμματης/ακαδημαϊκής λογισύνης προς διατήρηση των λαϊκών ακουσμάτων στη συνείδηση και τη μνήμη των εκπαιδευόμενων.



## Κεφάλαιο 2: Συγκριτική μελέτη των επίσημων και ανέκδοτων μεθόδων ταμπουρά

Στο παρόν κεφάλαιο, προσεγγίζονται και εξετάζονται με τρόπο συνοπτικό, αλλά περιεκτικό, τέσσερις μεθοδολογίες διδασκαλίας ταμπουρά, που προορίζονται να εφαρμοστούν στο πλαίσιο του μαθήματος της Παραδοσιακής Ελληνικής Μουσικής στα Μουσικά Σχολεία της χώρας. Η επιλογή τους δεν υπήρξε τυχαία ή συμπτωματική, αλλά εξυπηρετεί τους σκοπούς της παρούσας εργασίας και αποτυπώνει το πέρασμα της διδασκαλίας του ταμπουρά στην ελληνική εκπαίδευση από την εμπειρική μάθηση στη συστηματική σε εγγράμματο περιβάλλον. Η πρώτη προσπάθεια καταγραφής της Μεθόδου Ταμπουρά είναι αυτή του Γιάννη Αρβανίτη (1997) ενώ η τελευταία είναι εκείνη του Σπύρου Σιάσου (2019). Οι ενδιαμέσες χρονικά που εξετάζονται στο παρόν κεφάλαιο είναι του Περικλή Παπαπετρόπουλου και του Νίκου Γράφα (2007). Η μέθοδος διδασκαλίας του τρίτου είναι ανέκδοτη, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες που είναι επίσημες.

Με την πρώτη προσέγγιση της κάθε μιας από τις υπό εξέταση μεθοδολογίες διδασκαλίας του ταμπουρά, διαπιστώνεται ότι διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους, όχι μόνο ως προς τον τρόπο που κατευθύνουν την πορεία της εκμάθησης ή προσανατολίζουν τον μαθητή/τρια, αλλά ως προς την ποιότητα, την αναλυτικότητα, τη συστηματικότητα και τη συμμόρφωση με τις επικρατούσες αρχές, τους σκοπούς και τις επιδιώξεις της σύγχρονης μουσικής παιδαγωγικής. Υπό αυτό το πρίσμα, εντοπίζεται μια ξεκάθαρη προσπάθεια των νεότερων θεωρητικών και δασκάλων να συστηματοποιήσουν και να κανονικοποιήσουν ταυτόχρονα το μάθημα της Παραδοσιακής Ελληνικής Μουσικής και τη διδασκαλία του Ταμπουρά. Δεδομένων λοιπόν, των σημαντικών διαφορών που εντοπίζονται συγκριτικά στις Μεθόδους, η ερευνήτρια επέλεξε να παρουσιάσει τη κάθε μια ξεχωριστά και να προβεί σε συνολικές εκτιμήσεις και διαπιστώσεις επ' αυτών.

## 2.1 Μέθοδος Ταμπουρά Γιάννη Αρβανίτη

Ο Αρβανίτης προβαίνει στην εισαγωγή της Μεθοδολογίας Ταμπουρά επισημαίνοντας ήδη από την αρχή ότι αυτή σε καμία περίπτωση δεν είναι άνευ διδασκάλου. Προορίζεται να βοηθήσει τους μαθητές/τριες και τους δασκάλους του μαθήματος και του οργάνου, παρέχοντας βασικές ασκήσεις για τις βασικές πενιές και τη δακτυλοθεσία, καθώς επίσης παραθέτοντας τραγούδια με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Βασική σκοποθεσία της Μεθόδου του Αρβανίτη είναι να κατακτήσουν οι μαθητές/τριες τις βασικές γνώσεις και τεχνικές του οργάνου και να παρακινηθούν να μελετήσουν περαιτέρω και διεξοδικότερα για τον εαυτό τους. Ο χαρακτήρας της μεθοδολογίας του καθορίζεται από την εγρήγορση και την αυτενέργεια του μαθητή, και για τον λόγο αυτό παραλείπονται οι ενδείξεις τεχνικής και δακτυλοθεσίας στα μουσικά κείμενα.

Ο Αρβανίτης παραθέτει τα μουσικά κομμάτια σε βυζαντινή παρασημαντική και σε ευρωπαϊκή σημειογραφία, οι οποίες συνιστούν τη βάση και τον κορμό της εν λόγω μεθόδου: η πρώτη, θεωρία και σημειογραφία αποτελεί τη βάση και τον κορμό της μεθόδου, καθώς είναι η συγγενέστερη γλώσσα και «αλφάβητο» για την καταγραφή και την περιγραφή της δημοτικής μουσικής, ανεξαρτήτως των σημαντικών διαφορών μεταξύ της δημοτικής και της εκκλησιαστικής μουσικής. Μια από αυτές είναι το ότι η βυζαντινή παρασημαντική είναι κατεξοχήν σημειογραφία φωνητικής, ενώ η βάση της δημοτικής είναι κατά βάσιν το τραγούδι. Παράλληλα, κρίθηκε απαραίτητη και η μεταγραφή στο πεντάγραμμο, ως σημειογραφία κατάλληλη για οργανική μουσική.

Στις μεταγραφές στο πεντάγραμμο, θεωρούνται χαμηλωμένοι οι φθόγγοι Μί και Σι κατ' αντιστοιχία προς τους φθόγγους Βου και Ζω της βυζαντινής. Δεν αξιοποιήθηκαν ιδιαίτερα σημεία για ακριβές μέγεθος των διαστημάτων. Οι ασκήσεις παρατίθενται διάσπαρτα ύστερα από κάθε θεωρία. Οι πρώτες 8 αφορούν στον χειρισμό της πέννας με τρεις χορδές, τις κινήσεις του δεξιού χεριού-χτυπήματα ρυθμός τρίσημος και τετράσημος. Οι επόμενες 6 ασκήσεις αφορούν στο αριστερό χέρι, τη θέση και τις κινήσεις των δακτύλων, καθώς επίσης και τον συνδυασμό του δεξιού-αριστερού χεριού-χτυπήματα ρυθμός τρίσημος και τετράσημος. Οι επόμενες 2 ασκήσεις αφορούν στην εξάσκηση του αντίχειρα του αριστερού χεριού στην 3η χορδή.

Όσον αφορά στη θεωρία, ο Αρβανίτης παρέχει ορισμένες βασικές πληροφορίες για τις μεταγραφές στο πεντάγραμμο, τον ταμπουρά και τα μέρη του, το κούρδισμα, το αριστερό χέρι και οι κινήσεις του. Τις σύντομες αυτές θεωρητικές προσεγγίσεις ακολουθούν κομμάτια σε βυζαντινή και ευρωπαϊκή σημειογραφία. Στη συνέχεια, περιλαμβάνεται θεωρία για τη χαμηλή θέση κατά την αντιστοιχία φθόγγων-χορδών-μπερντέδων, καθώς και συνοπτική προσέγγιση των ενδεχόμενων προβλημάτων που θα αντιμετωπίσει ο μαθητής/τρια και προτείνει λύσεις. Αναφέρεται στην ονομασία των τριών χορδών του οργάνου (Δι Πα Κε) και σε εκείνες των μπερντέδων της 1<sup>ης</sup>, της 2<sup>ης</sup> και της 3<sup>ης</sup> χορδής, καθώς και στην «ψηλή» και «χαμηλή» τους θέση στη βυζαντινή παρασημαντική. Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις πλαισιώνονται από ρεπερτόριο-κομμάτια σε αμφότερες τις σημειογραφίες. Ειδική μνεία γίνεται στη χρήση του αντίχειρα του αριστερού χεριού στην 3<sup>η</sup> χορδή και πάλι παρατίθενται κομμάτια και στις δύο σημειογραφίες. Στο τέλος του εγχειριδίου, παρατίθενται πίνακες στοιχειώδους θεωρητικής ανάλυσης. Συγκεκριμένα, πρόκειται για 16 Πίνακες θεωρίας, σε βυζαντινή (δεσμοί) και ευρωπαϊκή (στήλες) σημειογραφία. Στο επίμετρο των πινάκων εκτίθενται κλίμακες σε μεταφορά (transport), για την άσκηση και την εκμάθηση στις μεταφορές, στην καλύτερη ήχηση των κομματιών, όταν παίζονται από τόνους που αποδέχονται την παράκρουση συνοδευτικών χορδών.

Το ρεπερτόριο που παρατίθεται στο εγχειρίδιο του Αρβανίτη είναι αποκλειστικά ελληνικό. Πρόκειται για γνωστά λαϊκά και δημοτικά τραγούδια, γεγονός που αναμφίβολα παραπέμπει σε μεταγραφές τους, δηλαδή σε διασκευές ή προσαρμογές τους, δεδομένου ότι, όπως προαναφέρθηκε σε άλλο σημείο του παρόντος πονήματος, δεν υπάρχει ελληνικό ρεπερτόριο στην οργανοπαιξία του ταμπουρά. Ο Αρβανίτης αφιερώνει ένα μεγάλο μέρος του εγχειριδίου της Μεθόδου του σε ένα προσχέδιο Ιστορίας του ταμπουρά, όπου επιχειρεί να τεκμηριώσει τη «στερεοτυπική» ιστορικά, εθνογραφικά και λαογραφικά αντίληψη περί της ελληνικότητας του οργάνου.

## 2.2 Μέθοδος Ταμπουρά Περικλή Παπαπετρόπουλου

Η Μέθοδος Ταμπουρά του Περικλή Παπαπετρόπουλου δεν είναι ούτε επίσημη ούτε συστηματική, αλλά περισσότερο προκύπτει από προσωπικές σημειώσεις ως υποστηρικτική και καθοδηγητική για τον μαθητή/τρια στην κατά πρόσωπο με

πρόσωπο διδασκαλία. Η σημειωτική που χρησιμοποιεί είναι αποκλειστικά ευρωπαϊκή με τη χρήση του πεντάγραμμου. Απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά στη βυζαντινή παρασημαντική και το μάθημα φαίνεται να είναι προσαρμοσμένο στο ωδειακό και σχολικό πλαίσιο λειτουργίας-διδασκαλίας. Στις σημειώσεις της Μεθόδου του, ο Παπαπετρόπουλος δεν αναφέρεται σε θεωρία. Ξεκινά απευθείας με το ρεπερτόριο, το οποίο στη συντριπτική του πλειοψηφία είναι τούρκικο, καθώς οι μεταγραφές και οι επαναπροσεγγίσεις των κομματιών είναι ελάχιστες. Κατά την παράθεση των μουσικών κειμένων, καταγράφονται πληροφορίες για τα διαστήματα των ημιτονίων και των τόνων, για τις θέσεις και της άρσεις, για τον ρυθμό (αργά-παύση), γεγονός που τη διαφοροποιεί από τη Μέθοδο του Αρβανίτη, ο οποίος, όπως προαναφέρθηκε, μείωσε στο ελάχιστο τις ενδείξεις τεχνικής και δακτυλοθεσίας, προκειμένου να εντείνει την αυτενέργεια του μαθητή/τριας.

Μια από τις ελάχιστες θεωρίες, στοιχειώδους και εξαιρετικά επιγραμματικής μορφής, αναφέρεται στη διάταξη των μπερντέδων. Συγκεκριμένα, ο Παπαπετρόπουλος παραθέτει σε πρόχειρο σχεδιάγραμμα την όμοια διάταξή τους και επισημαίνει ότι στην απλή τους, από τη La μέχρι τη Re και από τη Re μέχρι τη Sol (1<sup>η</sup> χορδή) η διάταξη είναι ίδια. Το ίδιο συμβαίνει από τη Si ως τη Mi και από τη Mi ως τη La. Στην εν λόγω θεωρία ακολουθεί μια άσκηση, στην οποία ο μαθητής/τρια καλείται να βρει τη νότα στην οποία αντιστοιχεί ο κάθε μπερντές και στις τρεις χορδές του ταμπουρά (ελάχιστος τόνος, ελάσσων τόνος).

Η δεύτερη αφορά στις αλλαγές των χορδών του ταμπουρά και στο ότι με τις αλλαγές αυτές ο εκτελεστής μπορεί να πετύχει ποικίλους συνδυασμούς της πέννας. Παραθέτει λεκτικά και σχηματικά (χειρόγραφα) την όμοια κίνηση με αλλαγή της χορδής και την ανάποδη κίνηση με τον ίδιο τρόπο. Παράλληλα, δείχνει σχηματικά την εκτέλεση στην 1<sup>η</sup> χορδή και έπειτα την εκτέλεση και στις τρεις χορδές με όμοιες κινήσεις, που βοηθούν στην επαναφορά και το αναποδόγυρισμα της πέννας. Παράλληλα, παραθέτει σχηματικά, μέσα σημειώσεων στο πεντάγραμμο παραδείγματα τρανσπόρτου, γλιστρήματος, τραβήγματος και τρέμουλου.

Στο εγχειρίδιό του ο Παπαπετρόπουλος συμπεριλαμβάνει τέσσερις ασκήσεις (η μια προαναφέρθηκε για τους μπερντέδες). Μια από αυτές αφορά στην εξάσκηση του μαθητή/τριας στον ρυθμικό τονισμό και την αναγνώριση του μέτρου. Δεν υπάρχει πριν κάποια θεωρία, επισήμανση ή παρατήρηση. Οι παρατηρήσεις είναι διάσπαρτες

και πάνω στην πράξη, δηλαδή στο ρεπερτόριο. Για παράδειγμα, υπάρχουν οδηγίες επί του πενταγράμμου στα μουσικά κομμάτια που απευθύνονται άμεσα στον μαθητή/τρια ή τον δάσκαλο και τους καθοδηγούν συγκεκριμένα «*Ανάποδη πενιά για να παίζουμε θέση ↓ στην 3η χορδή*» ή «*με τράβηγμα του αντίχειρα*» ή «*με τρέμουλο*». Η εν λόγω διαδικασία αποκαλύπτει σε μεγάλο βαθμό την εστίαση του Παπαπετρόπουλου στην εμπειρική μέθοδο εκμάθησης του ταμπουρά, κατά τη διδακτική διαδικασία στο σχολείο.

Επιπρόσθετα, ο Παπαπετρόπουλος συμμετέχει στη συγγραφή και την επιμέλεια της Μεθόδου Ταμπουρά του Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης, το οποίο ουσιαστικά συνιστά παράρτημα της μεθόδου του Αρβανίτη, χωρίς να προσθέτει τίποτα σε θεωρία. Πρόκειται για μια προσπάθεια οργάνωσης του ρεπερτορίου κατά βαθμό δυσκολίας, ανάλογα πάντα με τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Η μεταγραφή των κομματιών στο πεντάγραμμο έγινε βάση της αντιστοιχίας Νή=Sol στη 2<sup>η</sup> γραμμή. Οι φθόγγοι Fa# και Si εκλαμβάνονται ως χαμηλωμένοι και σε αντιστοιχία με τους φθόγγους Ζώ και Βού της βυζαντινής σημειογραφίας. Το ακριβές μέγεθος των μπερντέδων-διαστημάτων δεν υπολογίζεται βάσει των ιδιαίτερων σημείων, αλλά σε αντιστοιχία με τους βυζαντινούς ήχους. Οι μεταγραφές που περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο του Γυμνασίου Παλλήνης εμπεριέχουν βασικές δακτυλοθεσίες, ρυθμικές αναλύσεις και βελάκια, με τα οποία καταδεικνύεται η κίνηση της πένας. Από τα κομμάτια που παρατίθενται, ορισμένα είναι καινούρια (καινούριες μεταγραφές), ενώ άλλα επαναπροσεγγίζονται και συμπληρώνονται από οργανικά μέρη, κυρίως εισαγωγικά.

## 2.3 Μέθοδος Ταμπουρά Νίκου Γράψα

Η Μέθοδος Ταμπουρά του Νίκου Γράψα αφορά σε μια συστηματική διδασκαλία του οργάνου, τόσο για την εκμάθησή του αυτή καθαυτή, όσο και για την κατανόηση της τροπικότητας της παραδοσιακής ελληνικής μουσικής. Με το εγχειρίδιό του, ο Γράψας εισάγει τον μαθητή/τρια στα μορφολογικά, φθογγολογικά και ρυθμικά ιδιώματα του ελληνικού ή ελληνόφωνου ρεπερτορίου.

Αναφορικά με τη μέθοδο εκμάθησης, ο Γράψας προτείνει στον δάσκαλο αρχικά να εκτελέσει ο ίδιος (ή άλλοι δεξιότεχνες) τα τραγούδια, προκειμένου οι μαθητές/τριες να αποστηθίσουν τις μελωδίες και τους στίχους. Εναλλακτικά, μπορεί ο μαθητής/τρια να συνοδεύει τον δάσκαλο τραγουδώντας ή παίζοντας τον ρυθμό του τραγουδιού με μια χορδή, στους δεσπόζοντες φθόγγους, τις τροπικές ή τονικές βάσεις. Σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι να εξοικειωθεί ο μαθητής/τρια με τη ρυθμική δομή του κομματιού και να ανακαλύψει μόνος του τα τεχνικά χαρακτηριστικά του. Στη δεύτερη φάση, ο μαθητής/τρια συνοδεύει ρυθμικά το τραγούδι, ενώ στην τρίτη, διαβάζει την παρτιτούρα και εκτελεί με το όργανο το ρυθμικό σολφέζ. Στόχος είναι να συνοδεύσει ρυθμικά τον εαυτό του στο τραγούδι, στο σχέδιο της μελωδίας με πενιές του δεξιού του χεριού. Στην τελευταία φάση, ο μαθητής/τρια δοκιμάζει να παίζει μόνο με το αριστερό του χέρι και μετά ταυτόχρονα με το δεξί. Σημαίνουσας σημασίας είναι το επίπεδο, η επάρκεια των γνώσεων, οι δεξιότητες και ο τρόπος αντίδρασης του κάθε μαθητή/τριας. Ο Γράψας προτείνει ουσιαστικά μια αυτό-αποκαλυπτική διδακτική μέθοδο, όπου σημασία έχει η ενθάρρυνση και η υποστήριξη που λαμβάνει από τον δάσκαλό του.

Ο Γράψας υποστηρίζει ότι τα τραγούδια είναι δυνατό να εκτελούνται χωρίς στίχο, είτε σολιστικά είτε συνοδεύει άλλων οργάνων (κρουστών ή ρυθμικών). Όσον αφορά στο ρεπερτόριο, ο Γράψας περιλαμβάνει στο εγχειρίδιό του ελληνικά ή ελληνόφωνα ανώνυμα τραγούδια (ερωτικά, μαντινάδες, παραλογές, ακριτικά, ριζίτικα Κρήτης, αφηγηματικές μπαλάντες και επιτραπέζια), εκλαμβανόμενα ως μέρος της ευρωπαϊκής κουλτούρας της ανατολικής Μεσογείου και των Βαλκανίων, είτε της αλλοδαπής είτε της καθ' ημάς. Τα εν λόγω κομμάτια δεν είναι οφείλουν τον χαρακτήρα τους συλλήβδην στη λαϊκή οθωμανική ή βυζαντινή ή ελληνική μουσική, καθώς ο χώρος της ανατολικής Μεσογείου υπήρξε μέρος των ανωτέρω αυτοκρατοριών και των πολιτισμών.

Την ίδια στιγμή που αναπτύχθηκαν τα δημοτικά τραγούδια στην ελληνική γλώσσα ή στις ελληνικές διαλέκτους-ιδιώματα, στη μεσαιωνική/αναγεννησιακή Ευρώπη αναπτύχθηκε μια άλλη παράδοση, που αναδεικνύει συγγενικά στοιχεία των δύο «κόσμων. Αυτά είναι μοτιβικά (κλισέ μελωδίας και ρυθμού), μορφολογικά (μέρη, διάρθρωση φράσεων-επαναλήψεις και ημιπεριόδοι), τροπικές (τροπικές μελωδίες, μορφώματα, φθογγικές σειρές, αρμονικές ακολουθίες). Τα ελληνικά ή ελληνόφωνα ανώνυμα τραγούδια παραπέμπουν περισσότερο στην ευρωπαϊκή παράδοση του 13ου-

16<sup>ου</sup> αιώνα, παρά στα λαϊκά τραγούδια των ανατολικών περιοχών, τα οποία διαφέρουν στις φράσεις, τις κλίμακες και τις φθογγικές δομές. Ο Γράψας αναγνωρίζει και γλωσσική συγγένεια των ελληνικών τραγουδιών με τα ευρωπαϊκά, ενώ δεν εντοπίζει συνδεσιμότητα με τα αραβοσημιτικά ή τα αλταϊκά.

Στη θεωρία, ο Γράψας αναφέρεται στις διαστηματικές υποδιαιρέσεις στο μπράτσο του ταμπουρά και διασαφηνίζει ότι ο σχηματισμός της φυσικής μείζονας κλίμακας γίνεται βάσει δύο διαστημάτων: Την αποτομή (α) και τον τόνο (Τ), μικρότερο διάστημα του συγκεκριμένου νέο-ευρωπαϊκού ημιτονίου. Ο Γράψας σημειώνει τα διαστήματα με 3 τρόπους: της αριθμητικής αναλογίας των υποδιαιρέσεων της χορδής, των μορίων και των cents. Βάσει αυτών, το διάστημα της οκτάβας υπολογίζεται σε 72 μόρια και 1200 cents, και προτείνει το κούρδισμα του ταμπουρά στους βασικούς φθόγγους. Αναγνωρίζει τη χρήση της «σκληρής» και της «μαλακής» κλίμακας. Η πρώτη έχει μεγάλη διαφορά διαστημάτων και χρησιμοποιεί ένα είδος τόνο (μείζονα Τ μεγέθους 12,2 μορίων ή 204 cents). Εκτός από τους βασικούς φθόγγους, η οκτάβα υποδιαιρείται και δημιουργεί νέους φθόγγους (Σεγκιά και Αβτζ), δηλαδή άλλα συστήματα φθόγων με διαφορετικά διαστήματα. Η μαλακή κλίμακα συνεπάγεται την άμβλυνση της διαφοράς των διαστημάτων. Σε αυτή, εκτός του τόνου (μείζονα Τ μεγέθους 12,2 μορίων ή 204 cents) υπάρχουν ο t (ελάσσων μεγέθους 9 μορίων ή 150,6 cents) και το 1 (λείμμα μεγέθους 8,6 μορίων ή 143,5 cents). Οι εν λόγω κλίμακες ονομάζονται διατονικές.

Ο Γράψας αναφέρει ότι η ονοματολογία των φθόγων του τουρκικού και του αραβοπερσικού θεωρητικού συστήματος ομοιάζουν μεταξύ τους, ενδεικτικό της συγγενειάς τους. Ωστόσο, ως προς το ύψος των τόνων τους παρουσιάζουν σημαντικές, ευδιάκριτες και χαρακτηριστικές διαφορές.

Οι φθόγγοι στην οκτάβα είναι 11, αλλά από αυτούς οι 5 είναι οι απαραίτητοι για την εκτέλεση του ανώνυμου ελληνικού ή ελληνόφωνου τραγουδιού. Ο Γράψας διαφωνεί με τον χαρακτηρισμό του σε «δημοτικό» ή «παραδοσιακό». Οι νέοι φθόγγοι εισάγουν δύο νέες κλίμακες, όπου συναντώνται στο παρατιθέμενο ρεπερτόριο. Η πρώτη παραπέμπει στη σύντονη των διαστημάτων Τ και α, με τη σειρά των διαστημάτων όμως να διαφέρει. Η δεύτερη παραπέμπει στο μαλακό διάτονο. Στη συνέχεια ο Γράψας παραθέτει και αναλύει το μπράτσο του ταμπουρά με όλους τους φθόγγους.

Αναφορικά με τη χρήση του ταμπουρά, ο Γράψας θεωρεί ότι η εκμάθηση του οργάνου μπορεί να εισάγει τον μαθητή/τρια στο τροπικό σύστημα της ελληνικής ή ελληνόφωνης μουσικής παράδοσης. Δεδομένου ότι είναι ίδιο όργανο με το τουρκικό saz οδηγεί αναμφίβολα στην υιοθέτηση στοιχείο σημειογραφίας και διδακτικών μεθόδων. Αναφέρεται στην 1<sup>η</sup> χορδή La, ανεξαρτήτως της χορδής, του μήκους και του κουρδίσματος, η 2<sup>η</sup> είναι η Re και η τρίτη η Sol. Συμβολίζει τις τρεις χορδές με τους αριθμούς 1, 2, 3. Η ανοικτή χορδή είναι ο αριθμός 0, ενώ τα δάκτυλα του αριστερού χεριού αναφέρονται από το 1 (δείκτης) ως το 5 (αντίχειρας).

Η πένα παίζεται σε δύο κινήσεις ↓ και ↑. Τονίζει ότι στην τουρκική μέθοδο η νότα Sol είναι η Rast, ενώ η La είναι η Dūga(h) και για τον λόγο αυτό θα πρέπει ο δάσκαλος και ο μαθητής/τρια να προσαρμόσει τους μπερντέδες στο μπράτσο του ταμπουρά βάσει αυτής της λεπτομέρειας.

Ο Γράψας περιγράφει τον τρίχορδο ταμπουρά με τις 7 χορδές του, τις αριθμεί από κάτω προς τα πάνω (La, Re, Sol) και περιγράφει το πιάσιμο του βραχίονα με το αριστερό χέρι και τα δάκτυλα από το 1 ως το 5, τα οποία πιέζουν τις χορδές ώστε να παραχθούν διαφορετικοί ήχοι. Μετά την περιγραφή της χρήσης του οργάνου, παρατίθεται ένα κομμάτι εξάσκησης και στη συνέχεια ακολουθούν ασκήσεις προετοιμασίες. Για την καλύτερη κατανόηση του ρυθμού, ο Γράψας παραθέτει εικονικές πενιές, ενώ παρωθεί τον μαθητή να εκτελέσει συγχορδίες με χρήση του αντίχειρα και του μέσου. Παράλληλα, εντοπίζονται ευθείες γραμμές που υποδεικνύουν το σύρσιμο του δακτύλου κατά μήκος των χορδών. Μετά παρατίθεται το ρεπερτόριο σε πεντάγραμμα ευρωπαϊκής σημειογραφίας.

Ο Γράψας στο εγχειρίδιο της Μεθοδολογίας του προτείνει δύο εναλλακτικά κουρδίσματα του ταμπουρά. Αμφότερα σχετίζονται με την 3<sup>η</sup> χορδή (Sol) είτε σε Mi είτε σε Fa. Το πρώτο, εκτός από το γεγονός ότι αλλάζει το ύψος του οργάνου και το καθιστά κατάλληλο να αποδώσει συγκεκριμένες μελωδίες όπως και ο δεύτερος τρόπος κουρδίσματος, αλλάζει παντελώς τη λογική εκτέλεσης του οργάνου. Αναλυτικά προτείνει τρεις τρόπους εκτέλεσης των κομματιών, καθώς και ορισμένες δακτυλοθεσίες: «μαλακό διατονικό γένος», «σκληρό διατονικό γένος» και «χρωματικό γένος».

Για την καλύτερη εξοικείωση των μαθητών/τριών με τα εναλλακτικά κουρδίσματα, ο Γράψας παραθέτει τέσσερα κομμάτια με τις παρτιτούρες ευρωπαϊκής σημειογραφίας,



(μια με βάση τη La και μια με τη Mi). Η διαδικασία αυτή καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την πρωτοβουλία του δασκάλου. Ωστόσο υποστηρίζει ότι η μελωδία του ταμπουρά γράφεται πάντα βάσει της λογικής ότι η νότα Sol είναι το Rast και η νότα La είναι το Duga(h). Στη συνέχεια ο Γράψας περιγράφει τη διαδικασία, με τις αντικαταστάσεις των νοτών, έτσι ώστε να διαφοροποιείται το ύφος του τραγουδιού και όχι η ουσία του. Η εκμάθηση της νότας La σαν Mi, βοηθά τον μαθητή/τρια να εξοικειωθεί με την τροπική μουσική της Μεσογείου, στην οποία οι νότες Rast και Duga(h) εκλαμβάνονται ως μη κινητές. Υπό αυτό το πρίσμα, ο Γράψας υποστηρίζει ότι το κούρδισμα της τρίτης χορδής σε Mi, συνεπάγεται το κούρδισμα σε Re-Sol-La.

## 2.4 Μέθοδος Ταμπουρά Σπύρου Σιάσου

Πρόθεση του Σπύρου Σιάσου είναι να συντονίσει το πρακτικό με το θεωρητικό μέρος του μαθήματος της ελληνικής παραδοσιακής και βυζαντινής μουσικής. Το ρεπερτόριο που χρησιμοποιεί είναι παραδοσιακά τραγούδια από όλο τον ελλαδικό χώρο. Η Μέθοδός του διδάσκει τα πρώτα βήματα οργανοπαιξίας του ταμπουρά με μουσικά παραδείγματα σε Βυζαντινή Σημειογραφία και με σαφείς κανόνες. Αποτελείται από μια συνοπτική θεωρία της Βυζαντινής Εκκλησιαστικής Σημειογραφίας, από μια εισαγωγή στην οργανοχρησία του ταμπουρά με τη χρήση της εν λόγω παρασημαντικής, και μια παρουσίαση των βυζαντινών ήχων μέσα από παραδοσιακά τραγούδια και χορούς. Στο πρώτο μέρος του εγχειριδίου του, ο Σιάσος αναφέρεται στην ιστορική παράδοση του ταμπουρά ως εποπτικό όργανο μελέτης και διδασκαλίας της Βυζαντινής μουσικής ήδη από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα.

Μετά το πέρας της σύντομης ιστορικής παρουσίασης του ταμπουρά, σε συνάφεια πάντα με την εκκλησιαστική μουσική, ο Σιάσος απεικονίζει και ονοματίζει τα μέρη του ταμπουρά στη θεωρία του και αναφέρει ως δυτικότροπη εξέλιξη του ελληνικού ταμπουρά το μπουζούκι. Στη συνέχεια αναφέρεται στην ορθή τοποθέτηση των δεσμών στον βραχίονα του οργάνου, προκειμένου να αποδίδει τους φθόγγους της βυζαντινής μουσικής.

Στη Μέθοδό του ακολουθείται η διαίρεση της οκτάβας σε 72 ίσα μόρια/διαστήματα, ενώ επιτρέπει στον οργανοπαίκτη να διαμορφώσει τις θέσεις του δεσμού του

ταμπουρά, άρα και τον ήχο του. Για την απόδοση των φθόγγων της βυζαντινής, προτείνει την τοποθέτηση 32 δασμών κατά μήκος του βραχίονα του οργάνου. Παραθέτει πίνακα-σχεδιάγραμμα με τον αριθμό των δασμών, τον αριθμό των μορίων από τον σταθερό καβαλάρη και το μήκος των χορδών από τον κινητό ως τον σταθερό καβαλάρη. Παρατηρεί τη δυνατότητα μεταφοράς των δεσμών ανάλογα με τον απαιτούμενο ήχο του κομματιού. Στη συνέχεια, στη θεωρία του αναφέρεται στη θέση του ταμπουρά, στη θέση του σώματος του οργανοπαίκτη, το κράτημα της πένας, την τοποθέτηση των δακτύλων του αριστερού χεριού.

Ακολουθεί η θεωρία για την οργανοχρησία του ταμπουρά, όπου περιλαμβάνεται το κούρδισμα, η κίνηση θέση-άρση με άσκηση, η αρίθμηση των δακτύλων του αριστερού χεριού και απεικονίζονται οι φθόγγοι σε σχεδιάγραμμα του οργάνου. Το βασικό κούρδισμα που προτείνει είναι το Πα (1<sup>η</sup> χορδή)-Δι (2<sup>η</sup> χορδή)-Νη (3<sup>η</sup> χορδή). Ο ρυθμός στη μελωδία δίδεται με την κίνηση της πένας προς τα κάτω-θέση (ισχυρά) και προς τα πάνω-άρση (ασθενή). Αναφορικά με τα δάκτυλα χρησιμοποιεί την αρίθμηση από 1-5 (αντίχειρας), το σύμβολο → για την κίνησή τους και το – για την επανάληψη. Οι ανοικτές χορδές συμβολίζονται με το 0.

Στη συνέχεια προτείνει συγκεκριμένες ρυθμικές κινήσεις του δεξιού χεριού και θέσεις του αριστερού. Πρόθεση του Σιάσου είναι μάθουν οι μαθητές/τριες τις θέσεις οργανοχρησίας ώστε να παίζουν μουσικές φράσεις σε συγκεκριμένα δάκτυλα, χωρίς κόπωση του χεριού, χωρίς περιττές κινήσεις και με ορθότερο αποτέλεσμα. Είναι το *Πεντάχορδο Νη-Δι* (1<sup>η</sup> διατονική θέση), η *Θέση του Δι*, η *Κατάβαση από τη θέση του Δι στη θέση του Βου*, ο *Τσάμικος χορός* (εξάσημος ρυθμός 3+3) και ο *Καλαματιανός χορός* (επτάσημος, Β΄ επίτритος ρυθμός 3+2+2). Περιλαμβάνονται ασκήσεις και παραδείγματα σε κάθε περίπτωση.

Στο τρίτο κεφάλαιο του εγχειριδίου, παρατίθενται οι ήχοι της Βυζαντινής Μουσικής και τα μουσικά ιδιώματά τους μέσα από παραδοσιακά τραγούδια. Το μέρος αυτό λειτουργεί καθοδηγητικά. Παρατίθενται κλίμακες αναλυτικής παρουσίας των φθόγγων και των διαστημάτων μεταξύ τους, καθώς και τη θέση τους στον βραχίονα του οργάνου και την ακριβή τους απόδοση. Μέσω αυτού, ο μαθητής μπορεί να γνωρίσει τις θέσεις οργανοπαιξίας κάθε ήχου, τους φθόγγους και τις έλξεις μεταξύ τους, καθώς επίσης δύναται να αναπτύξει περαιτέρω το ρεπερτόριό του στην

ελληνική παραδοσιακή μουσική. Διακρίνει τους ήχους σε Διατονικού Γένους, σε Χρωματικού Γένους και σε Εναρμόνιου Γένους.

Οι ήχοι του Διατονικού Γένους που αναφέρει-παραθέτει ο Σιάσος είναι: Ήχος Πλάγιος του Τετάρτου, Πλάγιος του Τετάρτου κατά Τριφωνίαν, Πεταστή (με θεωρία με παράδειγμα στον φθόγγο Δι και πεταστή με κλάσμα), Ήχος Έσω Πρώτος, Ηπειρώτικη Πεντατονική Κλίμακα, Ήχος Πρώτος Διφωνών, Ήχος Πρώτος Διφωνών στην Υψηλή Θέση του Ταμπουρά, Ήχος Πλάγιος του Πρώτου, Ήχος Πλάγιος του Πρώτου Πεντάφωνος, Ήχος Λέγετος ή Μέστος του Τετάρτου, Ήχος Λέγετος Χρωματικός, Ήχος Τέταρτος Στιχηarikός εκ του Πα, Ήχος Τέταρτος της Παπαδικής εκ του Δι. Σε κάθε περίπτωση ήχου ο Σιάσος παραθέτει, είτε συνοπτικότερο είτε όχι, τον τρόπο παιξίματος, την εξάσκηση του 5<sup>ου</sup> δακτύλου, Παραδείγματα, Ασκήσεις, τους φθόγγους της κλίμακας στον βραχίονα του οργάνου, την κλίμακα του ήχου. Τα δύο τελευταία συνοδεύονται από σχεδιάγραμμα-διάγραμμα. Οι αναφορές στους διατονικούς ήχους ολοκληρώνονται με την ανασκόπηση των θέσεων τους.

Στη συνέχεια, ο Σιάσος αναφέρει και παρουσιάζει τους Ήχους του Χρωματικού Γένους: Ήχος Δεύτερος Ήχος Πλάγιος του Δευτέρου και Ήχος Πλάγιος του Τετάρτου Σκληρός Χρωματικός. Συνοδεύονται με σύντομη θεωρία σχετικά με τη βάση του ήχου/δεσπόζοντες φθόγγοι/ καταλήξεις ατελείς, με διάγραμμα της κλίμακας του ήχου, με τους φθόγγους της κλίμακας αναπαριστάμενους στον βραχίονα του ταμπουρά (σχεδιάγραμμα) και με μουσικά παραδείγματα. Τέλος, γίνεται παρουσίαση των Ήχων του Εναρμόνιου Γένους: Ήχος Τρίτος και Ήχος Βαρύς Διατονικός, κατά ανάλογο τρόπο με τους ανωτέρω.

Το εγχειρίδιο της μεθοδολογίας του Σιάσου ολοκληρώνεται με το Παράρτημα, όπου παρουσιάζονται τραγούδια και χοροί για εκτέλεση με χρήση ταμπουρά, σε ευρωπαϊκή σημειογραφία. Πρόθεσή του είναι να αναδείξει τον συνοδευτικό ρόλο του οργάνου και τη δυνατότητα παραγωγής συγχορδιών, να περιορίσει απεικονιστικά τις δυσκολίες των κομματιών, να παρουσιάσει ευρωπαϊκές τεχνικές οργανογνωσίας, να προτείνει διαφορετικά κουρδίσματα, να διδάξει παραδοσιακά ελληνικά κομμάτια-τραγούδια που δεν εντάσσονται στους βυζαντινούς ήχους. Ο «πολυεθνικός» χαρακτήρας του ταμπουρά απαιτεί, εκτός από την εκμάθηση της βυζαντινής σημειογραφίας, την ανάγνωση παρτιτούρας και της ανατολικής παρασημαντικής, καθώς και την εμπειρική διδασκαλία, εκμάθηση και εκτέλεση.

Στο ανωτέρω πλαίσιο, ο Σιάσος καταγράφει τα διαστήματα της βυζαντινής μουσικής στην ευρωπαϊκή σημειογραφία και παραθέτει παραδοσιακά ελληνικά τραγούδια και χορούς στο πεντάγραμμο. Στη συνέχεια, παρουσιάζει συγχορδίες των φθόγγων του διατονικού πενταχόρδου Νη-Δι και απεικονίζει μέσω σχεδιαγραμμάτων τις συγχορδίες που σχηματίζονται με μεταφορά των θέσεων των συγχορδιών (του Νη-Do, του Πα-Re, του Γα-Fa, του Δι-Sol). Μετά τη συνοπτική θεωρία, παρατίθενται τραγούδια-χοροί, τα οποία οι μαθητές/τριες καλούνται να συνοδεύσουν αρμονικά. Το πρώτο μέρος του παραρτήματος ολοκληρώνεται με τις προτάσεις για τα εναλλακτικά κουρδίσματα/ ντουζένια του ταμπουρά και συγκεκριμένα εκείνα του τρίχορδου μπουζουκιού και τούρκικου saz. Τη συνοπτική θεωρία πλαισιώνουν πίνακες με τις ονομασίες, τα κουρδίσματα και τον Δρόμο που αντιστοιχεί σε αυτά. Αναφέρονται συγκεκριμένα τα κουρδίσματα Re-Sol-Re, Re-Fa-Do, Re-Re-Do, Re-Sol-La, Η πενιά του Ζεϊμπέκικου (Σμυρναίικο, Αϊδινίου, Πηγιανό).

Στο δεύτερο μέρος του παραρτήματος, με το οποίο ολοκληρώνεται η μεθοδολογία του Σιάσου, παρατίθεται οι προτάσεις του γράφοντος για τις διαθεματικές προσεγγίσεις του μαθήματος της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής, μέσω της διδασκαλίας του Ταμπουρά, στο πλαίσιο των Επιμορφωτικών-παιδαγωγικών Ημερίδων των Μουσικών Σχολείων Αττικής με τίτλο «Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία, από τη Θεωρία στην Πράξη». Στην εισήγησή του ο Σιάσος παραθέτει τις απόψεις του για την αναγκαιότητα ενός κοινού σημειογραφικού κώδικα, βάσει των στόχων του μαθήματος της παραδοσιακής ελληνικής μουσικής με χρήση του ταμπουρά, για τα οφέλη της βυζαντινής σημειογραφίας στη διδασκαλία του οργάνου, τη διεπιστημονική και διαθεματική σχέση της εκμάθησης του ταμπουρά με τα άλλα μαθησιακά αντικείμενα, ενώ παράλληλα παρουσιάζει τη διδακτική του πρόταση/ μοντέλο για τη διδασκαλία του ταμπουρά με αξιοποίηση της βυζαντινής παρασημαντικής.

## Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η διεξοδική μελέτη της Οργανολογίας του Ταμπουρά και των διδακτικών μεθόδων που αναπτύχθηκαν και τέθηκαν σε εφαρμογή κατά την αξιοποίησή του ως όργανο διδασκαλίας και εκμάθησης του μαθήματος της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής, φέρνουν την ερευνήτρια και τους αναγνώστες μπροστά σε μια διττή πραγματικότητα: της εμπειρικής κατάρτισης και της συστηματικής εκμάθησης. Το χρονικό διάστημα πριν από τη θεσμοθέτηση του μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και συγκεκριμένα πριν από την ίδρυση και τη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων στη χώρα, αλλά κατά τις δύο περίπου επόμενες δεκαετίες που ακολούθησαν, οι μουσικές γνώσεις μεταβιβάζονταν στους εκπαιδευόμενους με μια προφορική και εμπειρική συνθήκη. Όταν σταδιακά άρχισαν να τίθενται σοβαρά ερωτήματα αναφορικά με την κωδικοποίηση της μεταδιδόμενης μουσικής γνώσης, σε συνδυασμό με τις τεχνολογικές εξελίξεις και την ενσωμάτωση των νέων μέσων στη διδακτική διαδικασία, το μάθημα της Παραδοσιακής Ελληνικής Μουσικής και οι διδάσκαλοι κλήθηκαν να προσαρμοστούν στη νέα τάξη πραγμάτων.

Αν και σε καμία περίπτωση δεν αμφισβητούνται τα οφέλη της βιωματικής μάθησης στη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής και στην εκμάθηση παραδοσιακών οργάνων, όπως είναι ο ταμπουράς, η αναγκαιότητα της ποιοτικότερης δυνατής αισθητικής και τεχνικής εκπλήρωσης του μουσικού αυτού είδους, καθιστά πιο επίκαιρη από ποτέ τη συστηματική μουσικολογική μελέτη. Η διαπροσωπική σχέση μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή/τριας, η καλλιτεχνική επάρκεια του πρώτου, η δεξιότητα του δεύτερου να ακούει, να παρατηρεί και να μιμείται, εξακολουθούν και σήμερα να συμβάλλουν αφενός στην αποτελεσματική μετάδοση της μουσικής παραδοσιακής τέχνης και αφετέρου στην αντίληψη της μουσικής πρακτικής και της κουλτούρας της.

Οι υπέρμαχοι της προφορικότητας του μαθήματος της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής, διατυπώνουν ότι η μη γνώση της σημειογραφίας και της θεωρίας δεν λειτουργούν ανασταλτικά για τον δάσκαλο στην προσπάθειά να διδάξει και να μεταδώσει στους μαθητές/τριες τις κατάλληλες και αναγκαίες γνώσεις με τρόπο εμπειρικό. Κι αυτό γιατί, η απομνημόνευση και η συνεχής επανάληψη καλύπτουν κάθε κενό στη θεωρητική προσέγγιση της τεχνικής οργανοπαιξίας. Από την άλλη, οι

υποστηρικτές της υιοθέτησης και εφαρμογής της συστηματικής μεθοδολογίας στη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής και των οργάνων της, θεωρούν ότι η σημειογραφία και η θεωρία, αν και δεν διαμορφώνουν κλίμα αμεσότητας, συμβάλλουν στην πλήρωση των ταλέντων, των δεξιοτήτων και των δυνατοτήτων του εν δυνάμει μουσικού/εκτελεστή. Μέχρι και το τέλος της πρώτης περίπου δεκαετίας του 2000, οι περισσότεροι δάσκαλοι της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής στα μουσικά σχολεία της χώρας ήταν αυτοδίδακτοι και δεν αξιοποιούσαν εγχειρίδια ή παρτιτούρες. Αυτήν ακριβώς την προσωπική τους σχέση με την παραδοσιακή μουσική και με τον ταμπουρά, προσπαθούσαν να μεταφέρουν στους μαθητές/τριές τους κατά τη διδακτική, κατά πρόσωπο με πρόσωπο διδακτική διαδικασία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της μαθησιακής νοοτροπίας αποτελούν οι περιπτώσεις του Αρβανίτη και του Παπαπετρόπουλου, των οποίων οι Μέθοδοι εξετάστηκαν στην παρούσα μελέτη.

Στο πνεύμα της περιόδου της αλλαγής του τρόπου διδασκαλίας της παραδοσιακής μουσικής και του ταμπουρά, εντάσσεται ο Γράψας, ο οποίος προσπάθησε να διατηρήσει μια ισορροπία ανάμεσα στην προφορικότητα και την εγγραμματοσύνη. Συγκεκριμένα, αν και αποδέχεται τη σημασία της βιωματικής γνώσης της μουσικής σε αρχάριους μαθητές/τριες, καθώς και του διαπροσωπικού δεσμού μεταξύ δασκάλου-μαθητή/τριας, υποστηρίζει ότι η κωδικοποίηση των μουσικών γνώσεων ενισχύει τη δυνατότητα απομνημόνευσης και καθιστά ποιοτικότερη την κατάρτιση. Υπό αυτό το πρίσμα, η βιωματική μάθηση αξιολογείται ως μη συστηματική και μη επαρκής στα σύγχρονα εγγράμματα περιβάλλοντα, αλλά η κωδικοποιημένη κρίνεται ως έμμεση, τυποποιημένη και μη «ζωντανή». Ενδεικτική της θέσης του αυτής είναι ότι κρατά μια στάση μετριοπάθειας και δεν εξαντλεί στο εγχειρίδιο της Μεθόδου του τις λεπτομερείς ενδείξεις τεχνικής και δακτυλοθεσίας. Φυσικά, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί ότι η μελέτη του και ο τρόπος διδασκαλίας που εισάγει για τη διδασκαλία του ταμπουρά και της παραδοσιακής μουσικής δεν απομακρύνεται από εκείνο των προκατόχων του. Είναι εξαιρετικά εμφανές ότι προσανατολίζεται προς ένα μαθησιακό περιβάλλον πολύ περισσότερο εγγράμματο, διεπιστημονικό και διαθεματικό.

Σε συνέχεια της τάσης προς συστηματοποίηση του μαθήματος της Παραδοσιακής Ελληνικής Μουσικής και της διδασκαλίας του ταμπουρά, ο Σιάσος εισήγαγε την πιο πρόσφατη, λεπτομερή και διεξοδική μεθοδολογία. Από τη μελέτη της, μπορεί εύκολα

να εξαχθούν ορισμένα γρήγορα, αλλά ασφαλή συμπεράσματα, όπως ότι η μουσική γραπτή γνώση, εκφρασμένη μέσα από τη θεωρία και τη σημειογραφία, δεν συμπληρώνουν απλώς την πράξη και την τεχνική, αλλά ολοκληρώνουν τη διαδικασία κατάρτισης σε επίπεδο μαθήματος και οργανοπαιξίας. Η Μέθοδος του Σιάσου, αν και απευθύνεται σε αρχάριους οργανοπαίκτες του ταμπουρά και γνώστες της βυζαντινής μουσικής, είναι εξαιρετικά λεπτομερής, ώστε να καταστεί πραγματικά βοηθητική, μέσω του εμπλουτισμού των γνώσεων, της ορθής διαχείρισης των πληροφοριακών δεδομένων, της νοερής αποκωδικοποίησης και της θεωρητικής διασαφήνισης των πιθανών προβλημάτων. Για τον Σιάσο, η βυζαντινή μουσική, ως αναπόσπαστο μέρος της ελληνικής μουσικής παράδοσης, μπορεί να συνδυαστεί με τον ελληνικό ταμπουρά, μέσα από μια συνδυαστική διαδικασία εμπειρίας και εγγράμματης μάθησης.

Από τη μελέτη των Μεθόδων διδασκαλίας ταμπουρά των τεσσάρων δασκάλων-θεωρητικών του μαθήματος της Παραδοσιακής Ελληνικής Μουσικής, καταδεικνύεται εύγλωττα η πορεία μετάβασης από την περίοδο της καθολικής επικράτησης της προφορικότητας και της βιωματικότητας της διδακτικής διαδικασίας, σε εκείνη της συστηματοποίησης και της κανονικοποίησής της, στο σύγχρονο εγγράμματο εκπαιδευτικό περιβάλλον των μουσικών σχολείων της χώρας. Αν και στα τέσσερα εγχειρίδια που εξετάστηκαν (στα επίσημα 3 και στο ανεπίσημο ένα) γίνεται μια προσπάθεια να αποτυπωθούν οι γνώσεις για το όργανο, για την τεχνική και για την επιτέλεσή του, η συγκριτική αποτίμησή τους καθίσταται μέλλον ανέφικτη. Κι αυτό γιατί, όπως προαναφέρθηκε, στις μεθόδους τους αποτυπώνονται οι προσωπικές εκτιμήσεις και οι πεποιθήσεις τους όσον αφορά στη φύση, τον χαρακτήρα και το περιεχόμενο της παραδοσιακής μουσικής και της οργανοπαιξίας του ταμπουρά.

Οι τέσσερις μέθοδοι που εξετάστηκαν στην παρούσα μελέτη καθιστούν εμφανές ότι αυτές φέρουν τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των συντακτών τους και καλύπτουν τις δύο χρονικές φάσεις διδασκαλίας του μαθήματος της Παραδοσιακής Μουσικής μέσω της χρήσης του ταμπουρά: της απόλυτης σχεδόν προφορικότητας και σταδιακής επικράτησης της εγγράμματης (και τεχνολογικής) κωδικοποίησης. Ο τρόπος γραφής των εγχειριδίων, ο τρόπος που παρατίθενται οι πληροφορίες σε αυτά, καθώς επίσης και τα περιεχόμενά τους είναι ενδεικτικά της εμπειρίας, της κατάρτισης, των σπουδών και της πρακτικής που έχουν υιοθετήσει οι δάσκαλοι-θεωρητικοί. Η στάση τους για την ελληνικότητα ή μη του ταμπουρά, η βαρύτητα που

δίνουν στην ανατολική ή δυτική πολιτισμική παράδοση των Ελλήνων, ο τρόπος που εκτιμούν τον λαϊκό και λόγιο πλούτο της καλλιτεχνικής δράσης των λαών που έζησαν στην ευρύτερη περιοχή ως συνέχεια της Δύσης ή της Ανατολής, ο τρόπος που αντιλαμβάνονται την έννοια της παράδοσης, είναι μερικοί μόνο παράγοντες που καθορίζουν τον τρόπο που συλλαμβάνουν τη διδακτική μέθοδο του ταμπουρά στο πλαίσιο της λειτουργίας των μουσικών σχολείων.

Η έντονη υποκειμενικότητα στον προσδιορισμό των εν λόγω μεθοδολογιών διδασκαλίας του ταμπουρά, οι σημαντικές ιδεολογικές/καλλιτεχνικές αποκλίσεις των συντακτών τους, καθώς επίσης οι σοβαρές ελλείψεις και τα κενά όσον αφορά στο περιεχόμενο των εγχειριδίων τους, συνιστούν τους βασικούς περιορισμούς της παρούσας μελέτης. Η παρουσίαση των οργανολογικών θεωριών του ταμπουρά στη διδακτική και μουσικοπαιδαγωγική (κι όχι μόνο) βιβλιογραφία εν γένει είναι ελλιπέστατη και αποσπασματική, ενώ οι τέσσερις μεθοδολογικές υπό εξέταση προσεγγίσεις αξιολογούνται ως ανισομερείς όσον αφορά στις πληροφορίες, δεδομένου ότι εκκινούν από διαφορετικό θεωρητικό/ιδεολογικό/καλλιτεχνικό υπόβαθρο. Παράλληλα, δεν χαρακτηρίζονται όλες από κοινά και βασικά κεφάλαια εκμάθησης του ταμπουρά, όπως είναι η ορολογία και η μουσική σημειογραφία, η οργανοπαιξία, το ρεπερτόριο, ο ρυθμός, οι συγχορδίες και η ανάλυση όλων των στοιχείων που το χαρακτηρίζουν ως παραδοσιακό όργανο.

Κεντρική πρόταση της ερευνήτριας στα επιμέρους ζητήματα που ετέθησαν στην παρούσα εργασία, τα οποία αφορούν στην ελληνικότητα του ταμπουρά, στον χαρακτήρα της ελληνικής μουσικής παράδοσης και την επικράτηση της βιωματικής μάθησης έναντι της συστηματικής ή κωδικοποιημένης, είναι ότι πρέπει να ακολουθείται μια, κατά κάποιο τρόπο, μέση λύση. Δεδομένου ότι στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα κυριαρχεί ο ακαδημαϊσμός και η εγγράμματη λογισσύνη, οι ιθύνοντες για τα εκπαιδευτικά θέματα της παραδοσιακής ελληνικής μουσικής, καλούνται να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να υλοποιήσουν στρατηγικές πολιτικές που να συνδυάζουν τις υποκειμενικές και αντικειμενικές γνώσεις με τις μουσικές πρακτικές. Σε αυτές, η προφορικότητα, όχι μόνο δεν πρέπει να εκλείψει, αλλά θα πρέπει να αναχθεί σε ακαδημαϊκό εργαλείο, το οποίο δεν θα υποβαθμίζει τη καθεστηκυία γνωσιολογική τάξη, αλλά θα την αξιοποιεί προς όφελός της. Σημαντικό ρόλο στην πραγμάτωση της «μέσης» αυτής λύσης θα διαδραματίσουν οι δάσκαλοι, οι οποίοι δεν πρέπει να επιδίδονται στην περαιτέρω μυθοποίηση του παρελθόντος.



Αντίθετα, μέσω της αναπόφευκτης διακειμενικότητας της μουσικής τέχνης και παράδοσης, καλούνται να αναπλάσουν την αισθητική και τις φόρμες των λαϊκών μουσικών, ώστε να τις διατηρήσουν και να τις διασώσουν όχι μόνο στο παρόν και το μέλλον, αλλά κυρίως στη μνήμη και τη συνείδηση των μαθητών/τριών του.

Η επιλογή του ταμπουρά ως θεσμοθετημένο όργανο διδασκαλίας της παραδοσιακής μουσικής, δεν θα πρέπει να καθορίζεται από τον γεωγραφικό τόπο καταγωγής του ή από τη γεωγραφικά προσδιορισμένη πολιτισμική παρακαταθήκη του. Αντίθετα, θα πρέπει να αξιολογείται βάσει της χρηστικότητάς του, των πλεονεκτημάτων του και της λειτουργίας του ως σύνδεσμο του σήμερα με το χθες, στη πορεία της ιστορίας των λαών που έζησαν, έδρασαν και δημιούργησαν διαχρονικά στον ελλαδικό χώρο. Υπό αυτό το πρίσμα, η ελληνική μουσική παράδοση επιβάλλεται να περιλαμβάνει όλα τα ελληνικά ή ελληνόφωνα τραγούδια και χορούς, χωρίς διακρίσεις τοπικές, εθνοτικές, χρονικές και θρησκευτικές.

Αναφορικά με την επικράτηση της εμπειρικής μάθησης του «αυτοδίδακτου» παραδοσιακού οργανοπαίκτη (ταμπουρά) ή της συστηματικής μουσικής διδασκαλίας σε αυστηρά εγγράμματα σχολικά περιβάλλοντα, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι αμφότερα συνδέονται με τρόπο άρρηκτο, αλληλοσυμπληρώνονται, αλληλοωφελούνται και αλληλο-ενισχύονται. Ένας μαθητής/τρια που διδάσκεται ταμπουρά σε ένα ταυτόχρονα βιωματικό και εγγράμματο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αφενός επωφελείται από την άμεση, τη στενή και τη ζωντανή επαφή με τον δάσκαλό του, μαθαίνει να αυτενεργεί και να ενεργοποιείται μέσω της παρατήρησης, της όξυνσης των αισθήσεών του, της απομνημόνευσης, της μίμησης και της προσωπικής μύησης, και αφετέρου λαμβάνει τις απαραίτητες μουσικές γνώσεις και πληροφορίες μέσω της θεωρίας, τις οποίες στη συνέχεια διαχειρίζεται, θέτει σε επεξεργασία και αποκωδικοποιεί προκειμένου να τις κάνει κτήμα του και πράξη. Υπό αυτό το πρίσμα, τόσο η προφορικότητα όσο και η εγγραμματοσύνη συνιστούν κεφαλαιώδους σημασίας έννοιες, τις οποίες επιβάλλεται να κατέχει ο εν δυνάμει παραδοσιακός (και μη) οργανοπαίκτης, προκειμένου να διαθέτει ολοκληρωμένη γνώση, όχι μόνο του ταμπουρά ή του οργάνου που μαθαίνει, αλλά και της κουλτούρας του είδους της μουσικής που διδάσκεται. Σε κάθε περίπτωση, η έλλειψη της μιας ή της άλλης, θα επιφέρει αρνητικές συνέπειες στην ποιότητα της κατάρτισης και την ποιότητα των γνώσεων του μαθητή/τριας.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για την περαιτέρω διερεύνηση, όχι μόνο των μεθόδων διδασκαλίας του μαθήματος της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής και εκμάθησης του ταμπουρά στο πλαίσιο του, αλλά για την εισαγωγή νέων μεθόδων, αναλυτικότερων, πληρέστερων και προσαρμοσμένων στις εκπαιδευτικές ανάγκες του σήμερα. Η συνεξέταση της μουσικής παραδοσιακής κουλτούρας, με τον ταμπουρά ως ευρωπαϊκού χαρακτήρα παραδοσιακό όργανο, στο πλαίσιο της λειτουργίας των σύγχρονων μουσικών σχολείων στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες, μπορεί να αποτελέσει μια ενδιαφέρουσα πρόταση μελλοντικής έρευνας, όπου τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δύνανται να αξιοποιηθούν αναλόγως. Εξάλλου, ο κόσμος της μουσικοπαιδαγωγικής, της μουσικής παράδοσης και της παραδοσιακής οργανοχρησίας, αν και συγκεντρώνει τις τελευταίες δεκαετίες το ερευνητικό ενδιαφέρον, παραμένει σε ένα μεγάλο βαθμό αχαρτογράφητος.

## Βιβλιογραφία

### Βιβλιογραφία ελληνόγλωσση

Αμαργιανάκης, Γ. (1999). *Εισαγωγή στην ελληνική δημοτική μουσική*, Αθήνα: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις

Ανωγειανάκης, Φ. (1999). *Κύπρος. Δημοτική Μουσική*, Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα-ΠΛΙ

Ανωγειανάκης, Φ. (1991). *Ελληνικά Λαϊκά μουσικά όργανα*, Αθήνα: Μέλισσα

Αποστολόπουλος, Θ.Κ. (2012). *Σημειώσεις για το μάθημα: Στοιχειώδης οργανοχρησία ασυγκέταστου εγχόρδου. Πανδουρίς*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Αθήνα

Αποστολόπουλος, Θ. (2002). *Ο Απόστολος Κώνστας ο Χίος και η Συμβολή του στη Θεωρία της Μουσικής Τέχνης*, Αθήνα: Ίδρυμα Βυζαντινής Μουσικολογίας

Αποστολόπουλος, Θ. (2001). *Εποπτικά Μουσικά Όργανα για τη διδασκαλία Ελληνικής παραδοσιακής μουσικής*. Εισήγηση Συνεδρίου «Ελληνικά Λαϊκά Μουσικά Όργανα, 2-4 Ιουνίου, Καστοριά

Αρβανίτης, Γ. (1997). *Μέθοδος Ταμπουρά*, Αθήνα

Βολιώτης Καπετανάκης, Η. (1999). *Αδέσποτες μελωδίες*, Αθήνα: Λιβάνη

Γιώτας, Χ. (χ.χ.). *Ο ρόλος των εποπτικών μουσικών οργάνων στη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής. Προβλήματα, προοπτικές*. Ανακτήθηκε στις 28/05/2020 από: <http://files.oralcity4.webnode.gr/2000000052-00dd801db9/εισήγηση%20Γιώτας%20.pdf>

Γράψας, Ν. (2007). *Ταμπουράς: Μέθοδος διδασκαλίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Orpheus

Daly, R. (2012). Η «παραδοσιακή μουσική» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Βούβαρης, Π., Καλλιμοπούλου, Ε., Ρετζεπέρη-Τσώνου, Α., Στάμου, Λ. (επιμ.), *Καλλιέργεια της Μουσικής Τέχνης στην Ελλάδα της Ευρώπης*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 29-31 Μαΐου, Θεσσαλονίκη: Fagotto Books

Daly, R. (2009). *Η «παραδοσιακή μουσική» στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Διάλεξη στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας στη Θεσσαλονίκη 03/06/2009. Ανακτήθηκε στις 30/05/2020 από: <http://www.rossdaly.gr/texts.php>

Daly, R. (1996). *Παραδοσιακά μουσικά όργανα: Από την Ελλάδα, Μέση Ανατολή, Βόρεια Αφρική, Κεντρική Ασία και Ινδία*, Αθήνα: Πολιτιστικό Κέντρο Δήμου Χαλανδρίου

Διονυσίου, Ζ (2009). Συμβολή στη διδακτική της μουσικής. Στο: Παπαναγιώτου, Ξ. (επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*, Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση-EEME, 267-295

Διονυσίου, Ζ. (2002). Προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, *Μουσική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Συνεδρίου Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 23-30/06, Τεύχ.2, 3<sup>ος</sup> Τόμ., Βόλος, 154-168

Διονυσόπουλος, Ν. (1999). Σίμων Καραάς. Ο τελευταίος των μεγάλων δασκάλων του Γένους, ο τελευταίος των Βυζαντινών, *Δίφωνο*. Ανακτήθηκε στις 31/05/2020 από: <https://www.domnasamiou.gr/?i=portal.el.publications&id=250>

Ζουμπούλη, Μ. & Κοκκώνης, Γ. (2014). Το διαθεματικό διακύβευμα στη μουσική εκπαίδευση: το παράδειγμα του ΤΛΠΜ ΤΕΙ Ηπείρου. Στο: Κασιμάτη, Κ. & Αργυρίου, Μ. (επιμ.), *Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Διεθνείς και Ευρωπαϊκές τάσεις στην εκπαίδευση: οι επιρροές τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα»*, 370-375, 1<sup>ος</sup> Τόμ., 26-28 Σεπτεμβρίου, Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΕΜΑΠΕ

Θέμελης, Κ. (2003). *Με κέντημα δικό του*, Αθήνα: Ίνδικτος

Ιωάννου, Γ. (1994). *Τα δημοτικά μας τραγούδια*, Αθήνα: Ερμής

Κάβουρας, Π. (2010). *Φολκλόρ και παράδοση. Ζητήματα αναπαράστασης και επιτέλεσης της μουσικής και του χορού*, Αθήνα: Νήσος

Καλλιμοπούλου, Ε. & Μπαλάντινα, Α. (επιμ.), (2014). *Εισαγωγή στην εθνομουσικολογία*, Αθήνα: Ασίνη

Καρακάσης, Σ. (1970). *Ελληνικά μουσικά όργανα*, Αθήνα: Δίφρος

Καράς, Σ. (1982). Μέθοδος της Ελληνικής Μουσικής. Στο: *Θεωρητικόν*, 1<sup>ος</sup> και 2<sup>ος</sup> Τόμ., Αθήνα: Σύλλογος προς Διάδοσιν της Εθνικής Μουσικής

Καψοκαβάδης, Α. (2009). *Όργανο υποστηρικτικό. Ο Ταμπουράς ως εναλλακτική μορφή μουσικής διδασκαλίας. Το παράδειγμα του Μουσικού Σχολείου*, Διπλωματική Εργασία του ΔΠΜΣ «Μουσική Κουλτούρα και Επικοινωνία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Κιουρτσάκης, Γ. (2003). *Το πρόβλημα της παράδοσης*, Αθήνα: Νεφέλη; Μπαζιάνας, Ν. (1994). *Για τη Λαϊκή Μουσική μας Παράδοση: Μικρά Μελετήματα*, Αθήνα: Τυπωθήτω

Κοκκώνης, Γ. (2017). Έντυπες συνέργειες, άτυπες συναινέσεις: Έλληνες συνθέτες και δημοτικό τραγούδι. Στο: Κοκκώνης, Γ. (επιμ.), *Λαϊκές Μουσικές Παραδόσεις. Λόγιες αναγνώσεις-Λαϊκές πραγματώσεις*, (67-93), Αθήνα: Fagotto Books

Κοροβίνης, Θ. (2003). *Οι Ασίκηδες. Εισαγωγή και Ανθολογία τους τουρκετικής λαϊκής ποίησης από τον 13<sup>ο</sup> αιώνα μέχρι σήμερα*, Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα

Κυριακίδης, Σ. (1990). *Το δημοτικό τραγούδι: Συναγωγή Μελετών*, Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (επιμ.), Αθήνα: Ερμής

Λαμπελέτ, Γ. (1928). Ο εθνικισμός εις την τέχνην και η ελληνική δημόδης μουσική, *Επιφυλλίδες. Επιστήμαι, Τέχναι, Ιστορία*, 1<sup>ος</sup> Τόμ., Τεύχ. ΙΑ΄, Ιούνιος, Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος «Ελευθερουδάκης, Α.Ε.

Λαμπελέτ, Γ. (1901). Η εθνική μουσική. Η Λαϊκή, *Παναθήναια*

Λεούση, Λ. (2003). *Ιστορία της Ελληνικής Μουσικής 2000 π.Χ.-2000 μ.Χ.*, Αθήνα: Άγκυρα

Λιάβας, Λ. (19/06/2014). Φουσταλιέρης (1911-1992), *Dimart*. Ανακτήθηκε στις 03/07/2020 από: <https://dimartblog.com/2014/06/19/foustalieris-1911-1992/>

Λιάβας, Λ. (2006). Ο αυτοσχεδιασμός στη λαϊκή μουσική. Στο: Κωτσίνης, Γ. (επιμ.), *Μελίσματα*, Αθήνα: Μουσικός Οίκος Φίλιππος Νάκας

Μαζαράκη Δ. (1984). *Το Λαϊκό Κλαρίνο Στην Ελλάδα*, Αθήνα: Κέδρος

Ντάτση, Ε. (1999). *Πολιτισμική ηγεμονία και λαϊκός πολιτισμός*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παπαδάκης, Γ. (1998). Παραδοσιακοί Οργανοπαίκτες: Πώς η τέχνη της παραδοσιακής μουσικής μεταδιδόταν από γενιά σε γενιά, *Η Καθημερινή: Επτά Ημέρες, Ελληνικά Λαϊκά Μουσικά Όργανα*, 18/01, 18-21

Παππάς, Μ. (2007). *Η θεωρητική πραγματεία του Απόστολου Κώνστα*, Διδακτορική Διατριβή, Istanbul Technical University

Πολίτης, Α. (2010). *Το δημοτικό τραγούδι*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Ρουσσόπουλος, Γ. (2014). *Κανονικοποιώντας την Παραδοσιακή Μουσική: Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές στην Ελληνική Μουσική Εκπαίδευση*, διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα

Σηφάκης, Γ.Μ. (1988). *Για μια ποιητική του ελληνικού Δημοτικού Τραγουδιού*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Σιάσος, Σ. (2019). *Μέθοδος οργανοχρησίας του ταμπουρά με χρήση Βυζαντινής σημειογραφίας*, Αθήνα

Σταύρου, Ι. (2004). *Η ελληνική παραδοσιακή μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ιστορική ανασκόπηση-σημερινή πραγματικότητα*, διδακτορική διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών

Χασιώτης, Κ. (2009). Η οργάνωση της ύλης και του προγράμματος σπουδών στην ελληνική παραδοσιακή μουσική: Προβληματισμοί με βάση την εμπειρία των δυτικοευρωπαϊκών προτύπων. Στο: Βούβαρης, Π., Καλλιμοπούλου, Ε., Ρετζεπέρη-Τσώνου, Α. & Στάμου, Λ. (επιμ.), *Καλλιέργεια της Μουσικής Τέχνης στην Ελλάδα της Ευρώπης*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, 29-31/05/2009, Θεσσαλονίκη: Fagotto Books

Φιλοξένης, Κ. (1992). *Θεωρητικόν Στοιχειώδες της Μουσικής*, Αθήνα: Εκδόσεις Πουρναρά;

Φλωράκη, Λ. (2019). Διδασκαλία και μάθηση του ελληνικού παραδοσιακού βιολιού: από τη ρευστή βιωματική γνώση της προφορικότητας στην τυπική μουσική εκπαίδευση. Προσωπογραφίες τεσσάρων δασκάλων, *Μουκοπαιδαγωγικά*, Τεύχ.17, 7-30

Χρυσάνθος, ο Προύσης (ή Μαδύτιος) (2003). *Θεωρητικόν Μέγα της Μουσικής*, Αθήνα: Εκδόσεις Κουλτούρα

Χρυσάνθος ο Προύσης, (ή Μαδύτιος) (1832). *Θεωρητικόν μέγα της μουσικής/ συνταχθέν με παρά Χρυσάνθου αρχιεπισκόπου Διρραχίου του εκ Μαδύτων εκδοθέν δε υπό Παναγιώτου Γ. Πελοπίδου Πελοποννησίου δια φιλοτίμου συνδρομής των ομογενών*, Αθήνα: Πελοπίδας, Παν. Γ. Ανακτήθηκε στις 05/07/2020 από: <https://anemi.lib.uoc.gr/metadata/e/c/4/metadata-01-0000443.tkl>

## Βιβλιογραφία ξενόγλωσση

Dodwell, E. (1819). *A Classical and Topographical Tour Through Greece, During the Years 1801, 1805, and 1806*, 2<sup>ος</sup> Τόμ., London: Printed for Rodwell and Martin, New Bond Street, 492-493. Ανακτήθηκε στις 04/07/2020 από: [https://books.google.gr/books?id=gGYGAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=el&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?id=gGYGAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=el&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Feldman, W. (1996). *Music of the Ottoman Court: Makam, composition and the early Ottoman instrumental repertoire*, Verlag für Wissenschaft und Bildung (VWB)

Finnegan, R. (1989). *The Hidden Musicians: Music making in an English town*, Cambridge: Cambridge University Press

Galpin, F.W. (1937). *The Music of the Sumerians and their Immediate Successors the Babylonians and Assyrians*, Cambridge: The University Press

Harwood, I. & Nordstrom, L. (χ.χ.). Bandora [pandora], *Oxford Music Online, Grove Music Online*. Ανακτήθηκε στις 03/07/2020 από: <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000001945>

Jacquot, A. (1886). *Dictionnaire, Pratique et Raisonné des instruments de musique anciens et modernes*, Paris: Librairies Fischbacher, Société Anonyme. Ανακτήθηκε στις 05/07/2020 από: <https://www.luthiers-mirecourt.com/jacquot1.htm>

Kallimopoulou, E. (2009). *Paradosiaka: music, meaning and identity in modern Greece*, Burlington: Ashgate Publishing Company

Kapchan, D. (1995). Performance, *The Journal of American Folklore*, Vol.108(4), 479-508

Marcus, G. (1998). Requirements for Ethnographies of Late-Twentieth-Century Modernity Worldwide. In: Marcus, G. (ed.), *Ethnography through Thick and Thin*, Princeton: Princeton University Press,

Ong, W.J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, London & New York: Routledge

Oxford Music Online, Grove Music Online, Saz [sāz]. Ανακτήθηκε στις 29/05/2020 από:

<https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000047032>

Picken, L. (1975). *Folk Musical Instruments of Turkey*, London: Oxford University Press

Sacks, C. (1913). *Real-Lexikon der Musikinstrumente, zugleich ein Polyglossar für das gesamte instrumentengebiet*, Wellesley College Library, 253, 288. Ανακτήθηκε στις 03/07/2020 από: <https://archive.org/details/reallexikondermu00sach/mode/2up>

Stokes, M. (1992). *The Arabesk debate: Music and Musicians in Modern Turkey*, Oxford: Clarendon Press