



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΕΣ ΤΗΣ
ΜΟΥΣΙΚΗΣ»

Διπλωματική Εργασία

**Μουσικά Εκπαιδευτικά Συστήματα στη Βυζαντινή
Αυτοκρατορία και μέθοδος Εκπαίδευσης Ταλέντου –
Μητρική γλώσσα του Shinichi Suzuki
Συγκριτική μελέτη**

της

ΠΑΠΑΓΕΡΟΥΔΗ ΝΙΚΗΣ του ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

Αριθμός Μητρώου: sam23013

Επιβλέπων: ΠΑΤΡΩΝΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Επιτροπή: ΣΠΥΡΑΚΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, Ε.Ε.Π. (Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό)

ΚΟΝΙΑΡΗ ΔΗΜΗΤΡΑ, Ε.ΔΙ.Π. (Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό)

Ιούνιος 2023

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την πραγματοποίηση και την εκπόνηση αυτής της διπλωματικής εργασίας ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Πατρόνα Γεώργιο για την εμπιστοσύνη στην επιλογή του θέματος, για τις κατάλληλες υποδείξεις αλλά και την συμπαράστασή του σε οποιαδήποτε δυσκολία παρουσιαζόταν. Η στήριξή του σε κάθε μου βήμα ήταν πολύτιμη. Ευχαριστώ, επίσης, τη διδάσκουσα κ. Ευαγγελία Σπυράκου, για τις καίριες παρεμβάσεις, την βοήθειά της στην αναζήτηση βιβλιογραφικών πηγών, την εποικοδομητική επιθεώρηση της εργασίας μου, τη συνεχή στήριξη ιδιαίτερα στο πεδίο της βυζαντινής μουσικής εκπαίδευσης αλλά και τη διάθεση ερευνητικών κειμένων που συμπλήρωναν το περιεχόμενο της διπλωματικής μου. Ένα μεγάλο μέρος της εργασίας μου βασίστηκε, επίσης, σε υλικό που παρουσίασε η ίδια στο πλαίσιο του μαθήματός της «Βυζαντινές Πρακτικές Επιτέλεσης I & II» στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Τέλος, ευχαριστώ την καθηγήτρια κ. Λήδα Στάμου καθώς εκείνη υπήρξε η προτροπή για την ενασχόλησή μου με τη μέθοδο Εκπαίδευσης Ταλέντου όταν από την περίοδο των προπτυχιακών μου σπουδών με ώθησε στην νέα αυτή οπτική της εκπαίδευσης. Η παρουσία μου στο μουσικό πρόγραμμα «Baby Artist» που εκπαιδεύει μαθητές με τη μέθοδο Suzuki μού έδωσε την ευκαιρία να εξελιχθώ και να προάγω τις γνώσεις μου στους μικρούς μαθητές μου. Η ένθερμη υποστήριξη της κ. Στάμου ήταν διαρκώς δεδομένη.

Ευχαριστώ, επίσης, οφείλω στον σύζυγό μου και στα παιδιά μου για την ηθική συμπαράσταση αλλά και την στήριξή τους. Χωρίς αυτούς δε θα μπορούσα να ολοκληρώσω τις μεταπτυχιακές μου σπουδές.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην διπλωματική εργασία εξετάζονται συγκριτικά δύο μουσικά εκπαιδευτικά συστήματα, η μουσική εκπαίδευση των Βυζαντινών και η Μέθοδος Suzuki όπως αναπτύχθηκε από τον ίδιο τον εμπνευστή της. Μετά τον εντοπισμό βιβλιογραφικού υλικού για τα παραπάνω μουσικά συστήματα, η ερευνήτρια αναζήτησε κοινές πρακτικές μεταξύ των δύο μουσικών συστημάτων βασισμένες σε χαρακτηριστικά της μουσικής εκπαίδευσης όπως αυτά καταφαίνονται από τις πηγές. Κατόπιν οδηγήθηκε σε συμπεράσματα μέσα από τα οποία καταφαίνεται η κοινή σκέψη μιας ανθρωπιστικής διαδικασίας. Τέλος, με την εργασία αυτή προτείνεται η ενασχόληση περαιτέρω με τον τομέα της εκπαίδευσης, η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των δύο χρονικών περιόδων και η καλύτερη ανάδειξη της σχέσης αυτών.

ABSTRACT

The thesis comparatively examines two musical educational systems, the Byzantine music education and the Suzuki Method as developed by its initiator. After identifying literature on these music systems, the researcher sought common practices between the two music systems based on characteristics of music education as evidenced by the sources. Then she led to conclusions through which the common thinking of a humanistic process is demonstrated. Finally, this paper suggests further engagement with the field of education, bridging the gap between the two time periods and better highlighting their relationship.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	i
Περίληψη.....	iii
Abstract.....	iii
Πίνακας Περιεχομένων	iv
Πρόλογος.....	1
Εισαγωγή.....	3
Βιβλιογραφική Επισκόπηση.....	5
Μεθοδολογία.....	8
Κεφάλαιο 1 ^ο Ιστορικά Στοιχεία	
1.1. Βυζαντινή Αυτοκρατορία.....	9
1.2. Μέθοδος Suzuki.....	11
Κεφάλαιο 2 ^ο Η Αγωγή	
2.1. Βυζαντινό Μουσικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	15
2.2 Μέθοδος Suzuki.....	22
Κεφάλαιο 3 ^ο Το Σχολείο	
3.1. Το Βυζαντινό Σχολείο.....	24
3.2. Το Σχολείο της Μεθόδου Suzuki.....	30
Κεφάλαιο 4 ^ο Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών Συστημάτων	
4.1. Ο Γονιός.....	33
4.2. Το Περιβάλλον.....	39
4.3. Η Μελέτη.....	41
4.4. Η Εξατομικευμένη Διδασκαλία.....	44
Κεφάλαιο 5 ^ο Χαρακτηριστικά του Δασκάλου	
5.1. Ο Δάσκαλος.....	47
5.2. Η Επιβράβευση & η Τιμωρία.....	58
Κεφάλαιο 6 ^ο Χαρακτηριστικά Μουσικών Εκπαιδευτικών Συστημάτων	
6.1. Η Από Νωρίς Έναρξη.....	62
6.2. Η Μίμηση.....	65
6.3. Η Μνήμη.....	68
6.4. Οι Ομαδικές Επιτελέσεις.....	71
6.5. Η Αλληλοδιδασκαλία.....	76
6.6. Η Μουσική Γραφή & Ανάγνωση.....	78
Κεφάλαιο 7 ^ο Ρεπερτόριο Εκπαιδευτικών Συστημάτων	

Η Σχολική Ύλη – Τα Σχολικά Εγχειρίδια	82
Κεφάλαιο 8 ^ο Συμπεράσματα	85
Βιβλιογραφία	88

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το κίνητρο της ενασχόλησης με το θέμα που προαναφέρθηκε, της συγκριτικής μελέτης μεταξύ των μουσικών εκπαιδευτικών συστημάτων της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας και της Μεθόδου Εκπαίδευσης Ταλέντου, ήταν κυρίως η αναζήτηση του τρόπου με τον οποίο κάποιο παιδί μπορεί να μάθει μουσική, είτε πρόκειται για την ψαλτική τέχνη είτε για την ευρωπαϊκή μουσική. Σε κάθε περίπτωση, ένα παιδί μπορεί να εκπαιδευτεί στη μουσική από πολύ μικρή ηλικία και καταφέρνει να φτάσει σε ένα υψηλό επίπεδο γνώσης.

Λόγω της αγάπης μου για την παιδαγωγική επιστήμη και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί ένας δάσκαλος να διδάξει το παιδί λαμβάνοντάς το από την ευαίσθητη ηλικία των τριών ή τεσσάρων χρόνων, θέλησα να αναζητήσω παιδαγωγικές μεθόδους που να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτές τις ηλικίες και να έχουν απτά αποτελέσματα.

Το 2018 εκπόνησα μία πτυχιακή εργασία με επιβλέπουσα την κ. Λήδα Στάμου και αφορούσε τη «Διδασκαλία του πιάνου με τη μέθοδο Suzuki». Η μέθοδος αυτή μου έγινε γνωστή μέσα από το προπτυχιακό μάθημα της κας Στάμου για την Μέθοδο Suzuki όπου εκεί γνώρισα τον τρόπο σκέψης του Shinichi Suzuki και τη φιλοσοφία της σκέψης του γύρω από τη διδασκαλία βιολιού και αργότερα όλων των μουσικών οργάνων. Έπειτα από την παράδοση της εργασίας και την έκδοση αυτής σε έντυπη μορφή από τις Εκδόσεις του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, ασχολήθηκα στην πράξη με τη Μέθοδο Suzuki όταν κλήθηκα να διδάξω στο πλαίσιο του μουσικού προγράμματος «Baby Artist- Οι Πιανίστες» που τελεί υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και επιστημονικά υπεύθυνη είναι η κ. Λήδα Στάμου. Η εμπειρία μου αυτή σίγουρα με εισήγαγε σε βάθος στη φιλοσοφία της μεθόδου και είδα πραγματικά με τα μάτια μου τη μουσική εξέλιξη των παιδιών μέσα από μια άκρως ανθρωπιστική μέθοδο διδασκαλίας¹.

Η μουσική εκπαίδευση των παιδιών της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας προέκυψε μετά από μια παρουσίαση στο μάθημα της κ. Σπυράκου «Βυζαντινές Πρακτικές Επιτέλεσης Ι» όταν και μαθαίνοντας τα πρώτα στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά εισάγονταν στην μουσική έμοιαζαν κατά πολύ με τον τρόπο που ο Shinichi Suzuki είχε δομήσει την δική του φιλοσοφία. Το έναυσμα της ενασχόλησης δόθηκε λίγο αργότερα όταν διάβασα συγγράμματα που αφορούν τη βυζαντινή μουσική εκπαίδευση κι εκεί ανακάλυψα έναν

¹ Με τον όρο «Ανθρωπιστική» εννοείται η διδασκαλία που έχει ως κέντρο της τον μαθητή. Η λεγόμενη και μαθητοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας δίνει στους μαθητές σημαντικό ρόλο σε κρίσιμες αποφάσεις που αφορούν το ίδιο το αντικείμενο διδασκαλίας ενώ ο δάσκαλος, ο ανθρωπιστής εκπαιδευτικός, στοχεύει στην ομαλή ένταξη των μαθητών στο κοινωνικό πλαίσιο, στην προσωπική επιτυχία αλλά και στην παροχή εμπειριών που θα καθορίσουν την πορεία τους. Επιπλέον, ο δάσκαλος ενδιαφέρεται πραγματικά για τον συναισθηματικό κόσμο του μαθητή δίνοντας προσοχή στην δημιουργία μιας θετικής αυτοεικόνας του παιδιού. (-, Επimόρφωση Β' Επιπέδου Εκπαιδευτικές Χρήσεις των ΤΠΕ Πρόγραμμα Σπουδών Πανεπιστημιακών Κέντρων Επimόρφωσης)

καινούριο κόσμο όπου μπορούσε να καθρεφτιστεί ένα μεγάλο μέρος της γιαπωνέζικης τεχνικής εκμάθησης μουσικών οργάνων.

Επομένως, το ερώτημα που προέκυψε στο μυαλό μου ήταν κατά πόσο μπορούν αυτά τα δύο μουσικά συστήματα να έχουν ομοιότητες και διαφορές, αν μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους ή αν μπορούμε να θέσουμε ερωτήματα εγκυρότητας. Σε αυτά τα ερωτήματα προσπάθησα να απαντήσω χρησιμοποιώντας πηγές που αναφέρονται στον τρόπο σκέψης των λογίων που αφιερώθηκαν στη δόμηση της εκπαίδευσης είτε αναφερόμαστε στο Βυζάντιο είτε στην Ιαπωνία.

Στην πορεία της εργασίας ωστόσο, παρουσιάστηκε το εξής πρόβλημα: δεν θα μπορούσαν στην πραγματικότητα να συγκριθούν τα δύο μουσικά συστήματα λόγω του μεγάλου χρονικού χάσματος αλλά και της γεωγραφικής απόστασης. Θα ήταν άτοπο να ισχυριστεί κάποιος ότι ο Suzuki οργάνωσε τη φιλοσοφία της μεθόδου του πάνω στο άλλοτε υφιστάμενο βυζαντινό μουσικό σύστημα δεδομένου ότι παρέρχονται πολλά χρόνια μέχρι τη γέννησή του και επιπλέον ο ίδιος δεν ταξίδεψε ούτε ασχολήθηκε ποτέ – σύμφωνα με τις υπάρχουσες πηγές- με τη μουσική εκπαίδευση των Βυζαντινών.

Μετά από εκτενή συζήτηση με τους επιβλέποντες καθηγητές μου καταλήξαμε σε αυτό το αδιέξοδο το οποίο θα μπορούσε να λυθεί μόνο με τη συγκριτική μελέτη των δύο μουσικών συστημάτων και την ανάδειξη κοινών συνισταμένων στον τρόπο σκέψης. Σε κάθε άλλη περίπτωση θα έπρεπε να μελετηθεί όλο το χρονικό πλαίσιο από τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία μέχρι και τη γέννηση του Suzuki την περίοδο του 1950. Κατά συνέπεια, η εργασία ακολούθησε αυτή την πορεία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία που διαμορφώθηκε κυρίως για τη μελέτη των μουσικών εκπαιδευτικών συστημάτων τόσο της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας όσο και της μεθόδου *Εκπαίδευσης Ταλέντου* ή αλλιώς της *Μεθόδου Μητρικής Γλώσσας* του Shinichi Suzuki έθεσε από την αρχή μία σειρά προβληματισμών και ερωτημάτων. Η ίδια εντάσσεται στον χώρο της Παιδαγωγικής αναδεικνύοντας δύο παιδαγωγικά συστήματα που άνθισαν σε διαφορετικές συνθήκες, κοινωνικές και χρονικές. Η παρουσία υλικού και για τις δύο εποχές βοήθησαν στην κατανόηση του τρόπου σκέψης με τον οποίο οργανώθηκε η εκπαίδευση, το υλικό, το διδακτικό προσωπικό αλλά και οι ανάγκες που οδήγησαν κάθε φορά σε έναν σκοπό. Η εικόνα που παρουσιάστηκε είναι ότι παρά το πέρασμα των χρόνων και το μεγάλο χάσμα μεταξύ των δύο μελετημένων εποχών, παρατηρούνται ορισμένες ομοιότητες στα εκπαιδευτικά συστήματα και τα στοιχεία αυτά μελετώνται απλά επικουρικά. Η εργασία δεν έχει στόχο να συγκρίνει τα εκπαιδευτικά συστήματα των δύο διαφορετικών εποχών παρά μόνο να αναδείξει κοινές συνιστώσες πάνω στις οποίες στηρίχτηκαν οι λόγιοι της εποχής προκειμένου να προάγουν την αγωγή.

Η συγκεκριμένη εργασία ασχολείται με την ανάδειξη του εκπαιδευτικού συστήματος της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, την περίοδο πριν το 1204 μ.Χ. και ιδιαίτερα με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση που λάμβαναν τα παιδιά της εποχής εκείνης. Το αυτό εκπαιδευτικό σύστημα τίθεται απέναντι από το σύστημα *Εκπαίδευσης Ταλέντου*, ένα παιδαγωγικό σύστημα που γεννήθηκε και εξελίχθηκε στην Ιαπωνία τη δεκαετία του '50. Η κυρίαρχη υπόθεση που δημιουργείται με την έναρξη της βιβλιογραφικής αναζήτησης είναι κατά πόσον η παιδεία, και δη η μουσική παιδεία, μετά το πέρασμα τόσων χρόνων στηρίζεται σε βάσεις, ίσως και ίδιες, οι οποίες χρησιμοποιούνται για την επίτευξη του στόχου της παιδείας.

Ο σκοπός της εκπαίδευσης, το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, ο ρόλος του δασκάλου, τα αντικείμενα διδασκαλίας εξετάζονται μέσα από υπάρχουσες πηγές και των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων. Κυρίως, μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση των πηγών, κατανοείται καλύτερα τόσο το βάθος της βυζαντινής εκπαίδευσης όπως διαμορφώθηκε από τους πρώτους αιώνες της Αυτοκρατορίας όσο και η μεγαλειώδης σκέψη του Shinichi Suzuki και η προσέγγιση της εκπαίδευσης από μια διαφορετική σκοπιά.

Το επιστημονικό κίνητρο της ενασχόλησης με το θέμα είναι ότι η μέθοδος Suzuki θεωρείται η πλέον σύγχρονη ανθρωπιστική μέθοδος διδασκαλίας μουσικού οργάνου, η οποία διαφοροποιείται εξ ολοκλήρου από τον παραδοσιακό τρόπο μουσικής διδασκαλίας που επικρατεί μέχρι την εμφάνισή της.

Μέσα από αυτή την εργασία ένας ερευνητής μπορεί να εντοπίσει κοινά στοιχεία μεταξύ των δύο μουσικών εκπαιδευτικών συστημάτων και να γνωρίσει καλύτερα κυρίως τον τρόπο σκέψης των λογίων που ασχολούνται και δομούν την εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση, υπάρχουν ανοιχτά ερωτήματα τα οποία δεν μπορούν να απαντηθούν στο πλαίσιο αυτής της διπλωματικής εργασίας λόγω περιορισμού έκτασης και χρόνου. Τα ερωτήματα που δημιουργούνται αναλύονται καλύτερα στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας.

Η διπλωματική εργασία δομείται σε έξι κεφάλαια τα οποία όμως περιλαμβάνουν και υποκεφάλαια στα οποία διακρίνεται η ανάλυση για το βυζαντινό μουσικό σύστημα και τη μέθοδο Suzuki. Στο *Κεφάλαιο 1* αναδεικνύονται ιστορικά στοιχεία που είναι σημαντικά να γνωρίζει ο αναγνώστης ώστε να ενταχθεί στο πλαίσιο μέσα στο οποίο ανθίζει το κάθε μουσικό σύστημα. Στο *Κεφάλαιο 2* αναλύεται η έννοια της αγωγής όπως αυτή ορίζεται μέσα από τις υπάρχουσες πηγές τόσο για τους Βυζαντινούς όσο και για τον Suzuki. Η έννοια της αγωγής συναντάται και με τον όρο *Παιδεία* και στο κεφάλαιο αυτό αναδεικνύονται και οι δύο μορφές και η αξία τους. Στο *Κεφάλαιο 3* γίνεται λόγος για το Βυζαντινό Σχολείο όπως διαμορφώνεται μέσα από τις βιβλιογραφικές πηγές αλλά και το σχολείο της Μεθόδου Suzuki όπως το οραματίστηκε και το έθεσε σε πειραματισμό ο εμπνευστής του. Στο *Κεφάλαιο 4* ξεκινά η ανάλυση των γενικών εκπαιδευτικών συστημάτων με τα βασικά χαρακτηριστικά όπως αυτά διαμορφώθηκαν μετά τη μελέτη των αντίστοιχων πηγών. Κάθε χαρακτηριστικό αναλύεται και για τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα δίνοντας την ευκαιρία στον αναγνώστη να διακρίνει ομοιότητες και διαφορές. Τα βασικά χαρακτηριστικά με τα οποία ασχολείται το κεφάλαιο είναι: *ο γονιός, το περιβάλλον, η μελέτη και το ατομικό μάθημα*. Στο *Κεφάλαιο 5* αναπτύσσεται ο ρόλος του δασκάλου, τα χαρακτηριστικά τα οποία οφείλει να συγκεντρώνει κάποιος στο πρόσωπό του πριν ασχοληθεί με τη διδασκαλία αλλά και βασικές μεθόδους τις οποίες χρησιμοποιούσαν οι δάσκαλοι κάθε εποχής προκειμένου η διδασκαλία να είναι επιτυχής. Το *Κεφάλαιο 6* ασχολείται με τα χαρακτηριστικά των μουσικών εκπαιδευτικών συστημάτων όπως αυτά προέκυψαν μέσα από τις βιβλιογραφικές πηγές τόσο για τη Βυζαντινή περίοδο όσο και για τη Μέθοδο Suzuki. Τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται είναι *η από νωρίς έναρξη, η μίμηση, η μνήμη, οι ομαδικές επιτελέσεις, η αλληλοδιδασκαλία και η μουσική γραφή και ανάγνωση*. Το *Κεφάλαιο 7* ασχολείται με το ρεπερτόριο των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα βιβλία που αποτελούν το παιδαγωγικό μέσο ή με άλλα λόγια τα σχολικά εγχειρίδια κάθε μεθόδου. Στο *Κεφάλαιο 8* παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της εργασίας και προβάλλονται ερωτήματα τα οποία χρίζουν διερεύνησης προκειμένου να φωτιστεί περισσότερο αυτό το θέμα που έχει μόλις εντοπιστεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Η διπλωματική εργασία έχει ως βασικό στόχο την ανάδειξη δύο μουσικών συστημάτων όπως αυτά αναπτύχθηκαν στη Βυζαντινή Αυτοκρατορία μέχρι και την Άλωση από τους Σταυροφόρους το 1204 μ.Χ. και με τη φιλοσοφία της μεθόδου Suzuki όπως αυτή αναπτύχθηκε από τον ίδιο τον Shinichi Suzuki τη δεκαετία του 1950 στην Ιαπωνία.

Είναι αλήθεια ότι για τα δύο αυτά βασικά σημεία της εργασίας έχουν παρουσιαστεί τόσο αυθεντικές πηγές, χειρόγραφα λογίων του Βυζαντίου, πατέρων της Εκκλησίας και άλλων, βιβλία του ίδιου του Suzuki με ομιλίες του πάνω στον τρόπο σκέψης του αλλά και ηχογραφήσεις συνεντεύξεών του. Σε κάθε περίπτωση, η γνώση μας πάνω σε κάθε μέρος της εργασίας είναι αρκετή ώστε να μάς εισάγει στον κόσμο της εκάστοτε εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επομένως, το εύλογο ερώτημα το οποίο δημιουργείται είναι η αιτία της υπάρχουσας εργασίας ειδικά με δεδομένο την ήδη υπάρχουσα γνώση. Ωστόσο, η παρούσα εργασία έρχεται να δημιουργήσει γέφυρες μεταξύ δύο διαφορετικών πολιτισμών, να αναδείξει τα μουσικά τους συστήματα αλλά και ίσως έναν κοινό τρόπο σκέψης που μέχρι τώρα δεν είχε προβληματίσει κάποιον και δεν έχει κανείς αναδείξει.

Στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης όπως αυτή διαμορφώθηκε μέσα από την εργασία, παρουσιάζονται τα βασικά συγγράμματα που αποτέλεσαν την έναρξη για την όλη έρευνα που προέκυψε αργότερα.

Κρίνεται αναγκαίος ο διαχωρισμός των βιβλιογραφικών πηγών με βάση την ενασχόλησή τους με το γενικό βυζαντινό εκπαιδευτικό σύστημα και με το μουσικό εκείνης της περιόδου. Για τον λόγο αυτό, διακρίνονται δύο ενότητες πηγών. Στον χώρο της Βυζαντινής εκπαίδευσης ο Paul Lemerle (1903-1989) είναι από τους ερευνητές που ασχολήθηκε κατά κόρον με την παιδεία στους βυζαντινούς χρόνους και δη με το σύγγραμμά του *Ο πρώτος βυζαντινός ουμανισμός* (2010) όπου εκεί αναλύονται τόσο η έννοια του ουμανισμού που για πρώτη φορά εμφανίζεται στη βυζαντινή περίοδο όσο και τα προβλήματα που προκύπτουν στην παιδεία. Μετά τον Lemerle, ανοίγεται ένα νέο ερευνητικό πεδίο όπου ερευνητές από τον χώρο των Βυζαντινών Σπουδών σπεύδουν να μελετήσουν ώστε να φωτίσουν περισσότερο τον χώρο της βυζαντινής εκπαίδευσης (όπως η έρευνα του Τσαμπή (1999), *Η παιδεία στο χριστιανικό Βυζάντιο*). Η μελέτη των χειρόγραφων του Νικόλαου Μεσαρίτη (1163-1224 μ.Χ.) αποτελεί πόλο έλξης τόσο για ξένους όσο και για Έλληνες ερευνητές και αποτελεί μια πολύ πλούσια πηγή πληροφοριών για τον τόπο, τον τρόπο αλλά και τα πρόσωπα τα οποία συμμετέχουν στην εκπαίδευση. Ο

Glanville Downey, η Beatrice Daskas, ο Ηλίας Γιαρένης είναι οι βασικοί ερευνητές αυτού του χειρόγραφου και αναδεικνύουν τα βασικά του σημεία τα οποία είναι καθοριστικά για την έρευνα. Πάνω σε αυτούς βασίστηκαν αργότερα και άλλοι ερευνητές ώστε να αναλύσουν σημεία του λόγου του Μεσαρίτη. Μελετώντας τον χώρο της μουσικής βυζαντινής εκπαίδευσης παρατηρούμε ότι το πεδίο αυτό αποτελεί την πρώτη ανθρωπιστική εκπαιδευτική διαδικασία που εισάγει το μικρό παιδί από την ηλικία των επτά ετών – και σε μερικές περιπτώσεις από την ηλικία των πέντε – σε ένα μουσικό περιβάλλον πλούσιο, με έμπειρους δασκάλους οι οποίοι ασχολούνται με την διδασκαλία τόσο της μουσικής όσο και άλλων βασικών μαθημάτων στο πλαίσιο των πρώτων χρόνων εκπαίδευσης. Έχει μεγάλο ενδιαφέρον, η σχέση που αναδεικνύεται μεταξύ Εκκλησίας και Εκπαίδευσης αφού η όλη παιδαγωγική διαδικασία εξελίσσεται μέσα στους νάρθηκες των ναών από δασκάλους κατά κόρον μοναχούς. Τέλος, η ένταξη των παιδιών στους βυζαντινούς χορούς από την πρώτη κιόλας επαφή τους με τη εκπαίδευση καθορίζει και την από μνήμης και μίμησης εκμάθηση της ψαλτικής τέχνης χωρίς την παρουσία μουσικού εγχειριδίου – κάτι το οποίο ήταν δυσεύρετο την εποχή εκείνη. Με την μουσική εκπαίδευση των Βυζαντινών ασχολήθηκαν κυρίως οι Miller με το έργο του *The Orphans of Byzantium Child Welfare in the Christian Empire* όπως και η Σπυράκου με τη διατριβή της *Οι χοροί ψαλτών κατά την βυζαντινή παράδοση* όπως και με επόμενες δημοσιεύσεις αντίστοιχου περιεχομένου. Τα έργα αυτά αναδεικνύουν όχι μόνο την αξία της μουσικής εκπαίδευσης αλλά και τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύονταν μικρά παιδιά ώστε να μετέχουν στις ιερές Ακολουθίες.

Στον χώρο της μεθόδου Suzuki, ο ίδιος ο εμπνευστής της Shinichi Suzuki είναι αυτός που καταγράφει τις σκέψεις του πάνω στην αρχική του ιδέα που όπως γράφει χαρακτηριστικά αποτέλεσε μια ακτίδα φωτός για τον ίδιο. Οι πηγές που μελετώνται αφορούν κυρίως τα χειρόγραφα του όπως αυτά εκδόθηκαν αργότερα. Οι μελετητές της μεθόδου φυσικά έχουν γράψει πολλά επιπλέον βιβλία ή και άρθρα σε περιοδικά αλλά στην πραγματικότητα πάντοτε αναφέρονται στα συγγράμματα του ίδιου του Suzuki. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το βιβλίο των Bigler και Lloyd Watts (1998) το οποίο μεταφέρει με κάθε λεπτομέρεια όχι μόνο τη φιλοσοφία της μεθόδου αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας κάθε μουσικού κομματιού όπως αυτά εμφανίζονται μέσα στα μουσικά εγχειρίδια της μεθόδου. Από τους Έλληνες ερευνητές, η Λήδα Στάμου ήταν αυτή που έφερε πρώτη στην Ελλάδα την ανθρωπιστική αυτή μέθοδο με το σύγγραμμά της «Η φιλοσοφία και πράξη της Μεθόδου Suzuki» (2012) και ως επέκταση αυτού αποτέλεσε το βιβλίο «Η Διδασκαλία του Πιάνου με τη Μέθοδο Suzuki» (2020) από την ίδια και τη γράφουσα της παρούσας μελέτης. Η μέθοδος αυτή αποτελεί την πλέον σύγχρονη ανθρωπιστική μέθοδο διδασκαλίας μουσικού οργάνου που διαφέρει κατά πολύ από άλλες γνωστές μέχρι τώρα

μεθόδους που στηρίζονται σε μουσικά εγχειρίδια κι όχι τόσο σε έννοιες όπως η μίμηση του δασκάλου, η ανάπτυξη της συγκέντρωσης ή ακόμα και της μνήμης, κάτι που κάνει με διαφορά η μέθοδος Suzuki. Το γεγονός ότι η μέθοδος αυτή ονομάζεται και μέθοδος της μητρικής Γλώσσας συνοψίζει στον τρόπο σκέψης της τη βάση της φιλοσοφίας που είναι η φυσική μάθηση ενός μουσικού οργάνου με τον ίδιο τρόπο που ένα παιδί μαθαίνει να μιλά τη μητρική του γλώσσα.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη διπλωματική έρευνα βασίστηκε, όπως ήδη αναφέρθηκε στη μελέτη βιβλιογραφικών πηγών. Έγινε προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν όσες περισσότερες πηγές ήταν δυνατό, κυρίως όμως η έρευνα βασίστηκε στη μελέτη βασικών συγγραμμάτων που αποτελούν πυλώνα το καθένα στον τομέα του. Λόγω του περιορισμένου χρόνου για την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας και της περιορισμένης έκτασης που αυτή πρέπει να καταλαμβάνει είναι σχεδόν σίγουρο ότι υπάρχουν πηγές που δεν μελετήθηκαν και σίγουρα θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν μέσα στον κατάλογο. Δόκιμο είναι να αναφερθεί ότι – για παράδειγμα - θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως πηγές και μαγνητοσκοπημένες συνεντεύξεις του Suzuki οι οποίες όμως στην παρούσα φάση δεν έχουν συμπεριληφθεί στον κατάλογο της βιβλιογραφίας.

Συγκεκριμένα, η εργασία δομείται σε κεφάλαια και κατόπιν υποκεφάλαια στα οποία εξετάζεται κάθε ξεχωριστό θέμα τόσο στη Βυζαντινή Εκπαίδευση όσο και στη Μέθοδο Suzuki. Η επιλογή της παρούσας δομής βοηθά στην καλύτερα εξέταση των δύο περιόδων, την αναζήτηση κοινών ή όχι χαρακτηριστικών αλλά και την ευκολότερη κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών από τον αναγνώστη. Για την ακρίβεια, η εργασία διαχωρίζει το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα των Βυζαντινών με το μουσικό εκπαιδευτικό σύστημά τους δομώντας τα χαρακτηριστικά σε δύο διαφορετικά κεφάλαια.

Μετά τη βιβλιογραφική έρευνα και την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Ειδικότερα, ανακαλύφθηκαν κοινές σκέψεις και ιδέες πίσω από τον τρόπο διαμόρφωσης του μουσικού εκπαιδευτικού συστήματος στη Βυζαντινή Αυτοκρατορία και στην Ιαπωνία με τον Shinichi Suzuki.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1.1. BYZANTINΗ ΑΥΤΟΚΡΑΤΟΡΙΑ

Η ιστορική αναδρομή έντεκα περίπου αιώνων ζωής της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας είναι ένα ζήτημα πολύ δύσκολο. Στην πορεία της εργασίας, η παιδεία είναι αυτή που θα αποτελέσει το κεντρικό σημείο της ιστορικής αναφοράς, οι μεταβολές, η διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και η κατάληξή του μέχρι την περίοδο του 1204 μ.Χ. Η παρακμή του ρωμαϊκού κράτους, η διαίρεσή του σε Ανατολικό και Δυτικό τμήμα, η μετάβαση από τον αρχαίο στον μεσαιωνικό κόσμο, οι αλλαγές στη θρησκεία, η επικράτηση του χριστιανισμού έναντι της εθνικής θρησκείας αποτελεί το σημαντικότερο γεγονός της όλης ιστορίας.

Ο Ιουλιανός μάταια προσπάθησε να εμποδίσει τη συμφιλίωση του χριστιανισμού με το ελληνικό πνεύμα (Νέσσερης, 2014, σσ. 7-8). Μετά από μια μακρόχρονη πάλη μεταξύ του χριστιανισμού και της αρχαίας ελληνικής θρησκείας ή αλλιώς «εθνικής θρησκείας», σύμφωνα με τον Κωνσταντινίδη περί τον τέταρτο αιώνα (Κωνσταντινίδης, 2000, σσ. 3-4), ο χριστιανισμός αρχίζει πλέον να εξαπλώνεται σε όλη την επικράτεια της αυτοκρατορίας. Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι της φιλοσοφίας σε σημαντικά κέντρα της αυτοκρατορίας –όπως η Αλεξάνδρεια, η Αντιόχεια και η Αθήνα – ήταν ειδωλολάτρες, επιτεύχθηκε ο «εκχριστιανισμός του ελληνισμού ή καλύτερα ο εξελληνισμός του χριστιανισμού» (Κωνσταντινίδης, 2000, σσ. 3-4).» Οι Πατέρες της Εκκλησίας, ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος, ο Γρηγόριος Ναζιανζηνός και ο Μέγας Βασίλειος, κατόρθωσαν μετά από σπουδές σε όλα τα γνωστά αντικείμενα της εποχής εκείνης, να απορρίψουν τελείως την ειδωλολατρία και να στηρίξουν τον χριστιανισμό που πλέον ντυνόταν το ελληνικό ένδυμα, καθώς πλέον η ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούνταν για τη διδασκαλία της νέας θρησκείας. Ιδιαίτερα ο Μέγας Βασίλειος στάθηκε υπέρ της παρουσίας αρχαίων ελληνικών κειμένων στο χριστιανικό σχολείο στηρίζοντας την άποψη ότι όπως οι μέλισσες αναζητούν τη γύρη από τα λουλούδια, έτσι και κάποιος μπορεί να διαβάζει επιλεκτικά κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας (Κωνσταντινίδης, 2000, σ. 4).

Κατά τον 10^ο αιώνα υπάρχουν πληροφορίες όσον αφορά τη δραστηριότητα αρκετών δασκάλων αλλά και για την παρουσία σχολείων στην Κωνσταντινούπολη. Ο σημαντικότερος λόγιος που αναδείχθηκε ήταν ο αυτοκράτορας Κωνσταντίνος Ζ΄ Πορφυρογέννητος ο οποίος ασχολήθηκε με την οργάνωση του ανώτερου αυτοκρατορικού σχολείου (Κωνσταντινίδης, 2000, σσ. 14-15).

Ο 11^{ος} και ο 12^{ος} αιώνας είναι περίοδος ακμής και άνθησης των εκπαιδευτικών θεμάτων λόγω της παρουσίας και σχολείων με οργανωμένο πρόγραμμα. Με άλλα λόγια, η αυτοκρατορία βιώνει μια «*Κομνήνεια αναγέννηση*» ενώ ο Νέσσερης (2014) χαρακτηρίζει την εποχή αυτή ως «*χρυσό αιώνα της παιδείας.*» Ο Αλέξιος Α΄ Κομνηνός δρώντας απερίσπαστος από εσωτερικές και εξωτερικές υποθέσεις, σχεδίασε ένα μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα που μεταξύ άλλων συμπεριλάμβανε και την «*οργάνωση και συστηματοποίηση της εκπαίδευσης.*» Μάλιστα, με την έκδοση της Νεαράς του Αλεξίου Α΄ το 1107 επήλθαν ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση. «*Εάν ο 10^{ος} αιώνας είναι ο αιώνας των δασκάλων, ο 12^{ος} δεν υστερεί καθόλου στον τομέα αυτό* (Νέσσερης, 2014, σσ. 12-13).». Πολλοί δάσκαλοι ασχολήθηκαν με τον σχολιασμό των αρχαίων ελληνικών κειμένων τα οποία χρησιμοποιούσαν και ως μέσο διδασκαλίας. Ξεχωριστοί δάσκαλοι παραμένουν ο Μιχαήλ Ψελλός, ο Ιωάννης Τζέτζης, ο Γρηγόριος Πάρδος και ο Μιχαήλ Χωνιάτης. Ο Κωνσταντινίδης θεωρεί πως ανώτερος μεταξύ των δασκάλων αναδείχθηκε ο Ευστάθιος ο οποίος αργότερα ανήλθε στον μητροπολιτικό θρόνο της Θεσσαλονίκης (Κωνσταντινίδης, 2000, σσ. 16-17). Ο 12^{ος} αιώνας αποτελεί περίοδο άνθησης των ελληνικών γραμμάτων και κυρίως της ρητορικής καθώς όπως γράφει ο Νέσσερης ίσως η περίοδος αυτή να επηρέασε περισσότερο και θετικότερα αυτό τον τομέα. Σε γενικές γραμμές δεν παρατηρούνται σοβαρές αλλαγές στον προγραμματισμό της παιδείας ούτε και στη διδακτέα ύλη. Σημαντική προσθήκη είναι η παρουσία της «*Πατριαρχικής Σχολής*» και του «*Πανδιδακτηρίου*» απ' όπου αντλούνται και πολλές πληροφορίες για τη δράση των δασκάλων και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Νέσσερης, 2014, σσ. 17-18). Βέβαια, ο Paul Lemerle αμφισβητεί την ύπαρξη της Πατριαρχικής Σχολής στηριζόμενος στο γεγονός ότι η ανώτατη παιδεία ήταν πάντα υπό τον αυστηρό αυτοκρατορικό έλεγχο δεδομένου ότι οι απόφοιτοί της θα στελέχωναν αργότερα βασικές θέσεις του κράτους. Ο ίδιος συνεχίζοντας αναφέρει πως η χρήση αυτού του όρου ενδείκνυται μόνο για τη σύνδεση της παιδείας με την Εκκλησία κατά τον 12^ο αιώνα ως προς «*τη διαφύλαξη και διάδοση του ορθού δόγματος στον λαό της πρωτεύουσας.*» Ο Νέσσερης μεταφέροντας τη θέση του Lemerle αναφέρει πως «είναι παραπλανητική η χρήση του όρου αναφορικά με την ύπαρξη ενός επισήμου, ανωτάτου και αυστηρώς θεσμοθετημένου εκπαιδευτικού οργανισμού υπό την απόλυτη εποπτεία της Εκκλησίας (Νέσσερης, 2014, σσ. 22-24).»

Ένα βασικό κείμενο που επίκειται μελέτης είναι η περιγραφή του Νικόλαου Μεσαρίτη για το σχολείο των Αγίων Αποστόλων. Μέσα από αυτή την πηγή αντλούμε πληροφορίες για την εκπαίδευση στο Βυζάντιο περί τα τέλη του 12^{ου} αιώνα. Επιπλέον, μέσα από την επιστολή διακρίνονται τόσο τα μαθήματα που διδάσκονταν οι μαθητές όσο και οι

κύκλοι σπουδών που αναφέρονται σε διαφορετικό επίπεδο γνώσεων των μαθητών (Μαρκόπουλος, 2010, σ. 8).

Το 1204 η Κωνσταντινούπολη καταλαμβάνεται από τους Σταυροφόρους και η ληλασία είναι μεγάλη. Ο Κωνσταντινίδης αναφέρει πως *«οι βιβλιοθήκες που διατηρούνταν για αιώνες τα αρχαία ελληνικά κείμενα λεηλατήθηκαν [...] δάσκαλοι και φοιτητές διασκορπίστηκαν, ενώ οι προστάτες της παιδείας, ο αυτοκράτορας και ο πατριάρχης έγιναν πρόσφυγες στην ίδια τους τη χώρα.»* (Κωνσταντινίδης, 2000, σ. 17) Η παιδεία υπέστη μεγάλο πλήγμα ευτυχώς όμως δεν έλειψαν αυτοκράτορες που αργότερα προσπάθησαν να αναζητήσουν και να συγκεντρώσουν χειρόγραφα και να επανιδρύσουν βιβλιοθήκες.

Σε γενικές γραμμές, το σχολείο παραμένει ένας σταθερός θεσμός στη Βυζαντινή Αυτοκρατορία. Η παρουσία ενός σταθερού προγράμματος, δασκάλων και συγγραφέων, η αντιγραφή χειρόγραφων και η εμφάνιση νέων μεθόδων διδασκαλίας είναι μόνο μερικά από τα στοιχεία παρατηρούνται. Ο Μαρκόπουλος, μάλιστα, παρατηρεί ότι σε αντίθεση με άλλους θεσμούς, η παιδεία παρέμεινε *«με σχεδόν ιερή προσήλωση στην ελληνορωμαϊκή πνευματική παράδοση του κράτους όσον αφορά στο πρόγραμμα μαθημάτων, αλλά και στην εντυπωσιακή ευελιξία προσαρμογής στις εκάστοτε συνθήκες* (Μαρκόπουλος, 2008, σ. 10.)»

1.2. ΜΕΘΟΔΟΣ SUZUKI

Η Μέθοδος Suzuki είναι μια ολόκληρη φιλοσοφία που γεννήθηκε στην Ιαπωνία τη δεκαετία του 1940 από τον Ιάπωνα βιολονίστα Shinichi Suzuki (1898–1998 (Laure, 2022, σ. 62· Madsen, 1990, σ. 6). Ο Suzuki ξεκίνησε να εκπαιδεύεται στο βιολί σε ηλικία 19 ετών όντας γόνος μιας οικογένειας που ασχολούνταν με την παραγωγή βιολιών. Ο πατέρας του είχε εργοστάσιο στην Ιαπωνία κι εκεί ο νεαρός Suzuki περνούσε αρκετές ώρες της ημέρας και ιδιαίτερα τα καλοκαίρια του. Ωστόσο, η ειρωνεία της ζωής είναι ότι παρά το γεγονός ότι κινούνταν σε ένα μουσικό περιβάλλον δεν εκπαιδεύτηκε ποτέ στο βιολί. Ο ίδιος εξομολογείται ότι στα 17 του χρόνια ερωτεύτηκε τον ήχο του βιολιού όταν άκουσε σε έναν δίσκο το Ave Maria του Schubert εκτελεσμένο από τον Μίσα Έλμαν. Άμεσα, άρχισε να εκπαιδεύεται προσπαθώντας να μιμηθεί τον ήχο που είχε ακούσει (Eubanks, 2015, σ. 5). Μετά από μερικά χρόνια μουσικής σπουδής μεταφέρθηκε στη Γερμανία και έγινε μαθητής του Karl Klingler. Επιστρέφοντας στην Ιαπωνία δίδαξε με τους παραδοσιακούς μουσικοπαιδαγωγικούς τρόπους το βιολί όμως γεννήθηκε μέσα του η ιδέα για τη Μέθοδο Εκπαίδευσης Ταλέντου (Starr, 1996, σ. 1). Μέσα από τη μέθοδο αυτή αποσκοπούσε ώστε η χαρά να πλημμυρίσει τις ζωές όλων των παιδιών ενώ παράλληλα οι ικανότητές τους θα

εξελίσσονταν μέσω της μουσικής.² Ο λόγος για τον οποίο χρησιμοποιήθηκε το βιολί είναι αφενός γιατί ο ίδιος γνώριζε να παίζει βιολί και αφετέρου θεωρείται ένα από τα δυσκολότερα όργανα στην εκτέλεση (Madsen, 1990, σσ. 7-8).

Η κεντρική ιδέα της μεθόδου βασίζεται στη μητρική γλώσσα. Τα παιδιά εκτίθενται σε ένα πλούσιο γλωσσικό περιβάλλον από την πρώτη στιγμή της γέννησής τους και αργότερα, όταν είναι και αυτά έτοιμα, αρχίζουν να μιλούν (Bigler & Lloyd-Watts, 1998, σ. 1). Η προσέγγιση αυτή είναι ιδιαίτερα προοδευτική αν λάβει κανείς υπόψιν το χρονικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται καθώς επιπλέον συμπεριλαμβάνει μέσα της και πτυχές της ολιστικής μουσικής εκπαίδευσης. Ο Suzuki παρατήρησε ότι τα βρέφη μαθαίνουν πολύ πιο γρήγορα μέσω της μίμησης, της επανάληψης αλλά και της συνεχούς ενθάρρυνσης από το περιβάλλον. Συνεπώς, η ίδια τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στη μουσική εκπαίδευση. Η συνεχής ακρόαση υψηλής ποιότητας ηχογραφήσεων μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της μουσικής γνώσης (Laure, 2022, σ. 62). Η ιδέα ότι στο αρχικό στάδιο τα παιδιά πρέπει να εξασκούνται μόνο στην ακρόαση κι όχι στη μουσική ανάγνωση ήταν αντίθετη σε ό,τι επικρατούσε την εποχή εκείνη. Αυτό κυρίως που είχε εκπλήξει τον Suzuki είναι ότι όλα τα παιδιά ανά τον κόσμο μπορούσαν να μιλήσουν τη μητρική τους γλώσσα πολύ νωρίτερα απ' ό,τι μάθαιναν να τη διαβάσουν και μάλιστα σε ένα υψηλό επίπεδο γνώσης. Ο ίδιος πίστευε πως η ανάγνωση νοτών εισάγεται μόνο όταν οι μαθητές έχουν κατακτήσει τη γλώσσα της μουσικής, παρόμοια με τη διαδικασία της μητρικής γλώσσας (Collins-Davis, 2021, σ. 9).

«Μελέτησε πολύ προσεκτικά πώς ένα μωρό μαθαίνει να μιλάει και προσπάθησε να βρει κάποια μέθοδο σύμφωνα με αυτούς τους βασικούς κανόνες (Comeau, 2012, σ. 2).»

Οι Bigler και Lloyd-Watts συνοψίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της μητρικής γλώσσας στα οποία βασίστηκε ο Suzuki για την εξέλιξη της φιλοσοφίας του (Bigler & Lloyd-Watts, 1998, σσ. 3-4):

1. Καμία αποτυχία

Το βασικότερο χαρακτηριστικό της μητρικής γλώσσας είναι η απουσία αποτυχίας. Κανένα παιδί δεν αποτυγχάνει να μιλήσει τη μητρική του γλώσσα κι επομένως κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τη μουσική σπουδή. Αν σε κάποια περίπτωση ένα παιδί αδυνατεί να μιλήσει τότε αυτό σημαίνει πως είτε δεν είναι ακόμα έτοιμο είτε οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται δεν είναι οι κατάλληλες.

2. Ενισχυτικό περιβάλλον

² «Για την ευτυχία όλων των παιδιών». Αυτό ήταν το σύνθημα που χρησιμοποιούσε συχνά όταν συνόμιζε την εκπαιδευτική του προσέγγιση (Madsen, 1990, σ. 56).

Το περιβάλλον είναι υπεύθυνο για οποιαδήποτε ικανότητα αναπτύσσει ένα παιδί. Ο Suzuki πίστευε ακράδαντα ότι τίποτα δεν κληρονομείται αλλά αντίθετα το περιβάλλον είναι αυτό που εκπαιδεύει τα παιδιά. Ένα παιδί μπορεί να μιλήσει άπταιστα ιαπωνικά ή αγγλικά αρκεί να βρίσκεται σε ένα αντίστοιχο περιβάλλον. Με την ίδια λογική, ένα παιδί μπορεί να αναπτύξει μουσικές ικανότητες αρκεί να βρεθεί μέσα σε ένα περιβάλλον όπου θα ενισχύεται η μουσική ακρόαση.

3. Η εξέλιξη με γνώμονα το παιδί

Η πορεία του παιδιού καθορίζεται αυστηρά από το ίδιο αποφεύγοντας οποιαδήποτε σύγκριση με άλλα παιδιά. Η ηλικία δεν παίζει ρόλο ενώ κανένα παιδί δεν πιέζεται να κάνει κάτι που ακόμα δεν είναι σε θέση να εκπληρώσει.

4. Η ικανότητα γεννά ικανότητα

Κάθε μικρό βήμα είναι μέρος ενός μεγαλύτερου. Ένα παιδί αρχικά θα μιλήσει με φωνές, ύστερα λέξεις κι έπειτα προτάσεις. Με τον ίδιο τρόπο και στη μουσική. Ένα παιδί αρχικά κατακτά απλές δεξιότητες και στο τέλος αποτελεί έναν ικανό μουσικό.

5. Ένα ευχάριστο περιβάλλον

Η ανάπτυξη οποιασδήποτε ικανότητας προϋποθέτει την παρουσία ενός χαρούμενου και ενισχυτικού περιβάλλοντος που θα αγκαλιάσει το παιδί. Σίγουρα, οι υψηλές προσδοκίες δεν κατακτούνται μέσα σε ένα αρνητικό ή κριτικό περιβάλλον. Η ανάπτυξη της ικανότητας απαιτεί αγάπη και ευχαρίστηση.

Στην ουσία, η μέθοδος Suzuki δεν είναι μόνο ένα παιδαγωγικό εργαλείο παρά μια ολοκληρωμένη φιλοσοφία στην οποία επικρατεί η πεποίθηση ότι τίποτα δεν κληρονομείται παρά κατακτιέται μέσω της εκπαίδευσης (Bigler & Lloyd-Watts, 1998, σ. 2· Scheldt, 2010, σ. 4). Η μέθοδος αυτή εργάστηκε πολύ και απέδειξε ότι το ταλέντο δεν είναι έμφυτο αλλά κάθε παιδί αν δεχτεί την κατάλληλη εκπαίδευση μπορεί να σημειώσει πρόοδο (Laure, 2022, σ. 62).

Η προοδευτική στάση της μεθόδου φαίνεται από τη διαρκή συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι γονείς παρακολουθούν κάθε μάθημα προκειμένου και οι ίδιοι να είναι σε θέση να αποτελέσουν τον δάσκαλο στο σπίτι που θα μεταφέρει το μάθημα της μουσικής αυτούσιο (Eubanks, 2015, σ. 1).

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας οι μαθητές παρακολουθούν τόσο τα ατομικά τους μαθήματα όσο και τα ομαδικά. Καθένα από αυτά έρχεται να προσφέρει ποικίλα εργαλεία. Αρχικά, οι μαθητές μέσα στα ατομικά τους μαθήματα δεν είναι ποτέ μόνοι αφού άλλοι μαθητές με τους γονείς τους παρακολουθούν προσδίδοντας έτσι στο μάθημα ένα συναυλιακό χαρακτήρα. Επιπλέον, στο ομαδικό μάθημα, ο δάσκαλος ενσωματώνει

διάφορες τεχνικές όπως και άλλου τύπου δραστηριότητες σε συνδυασμό με το ορχηστρικό παίξιμο όλων των παιδιών διαφόρων ηλικιών.³

Ο Suzuki παρόλο που εργάστηκε έντονα πάνω στη μουσική εκπαίδευση των παιδιών εντούτοις δεν είχε ως στόχο να παράγει επαγγελματίες μουσικούς. Ο Suzuki πίστευε ότι απώτερος σκοπός της μουσικής εκπαίδευσης είναι να δημιουργήσει ανθρώπους με ευγενή καρδιά ώστε όλος ο κόσμος να είναι ειρηνικός και αγαπητός. Σε αυτή την πεποίθηση στηρίχτηκε όλη η φιλοσοφία του, στο γεγονός ότι κάθε παιδί μπορεί να μάθει να παίζει μουσική δημιουργώντας έναν καλύτερο κόσμο (Collins-Davis, 2021, σ. 8).

Η μέθοδος Suzuki έχει επομένως βασικά χαρακτηριστικά όπως τα ορίζει μέσα από τη διατριβή του ο Madsen (1990, σ. 7):

1. Η από νωρίς έναρξη
2. Η παρουσία ενός ενισχυτικού περιβάλλοντος
3. Η σωστή μέθοδος διδασκαλίας για κάθε παιδί
4. Σωστή ποιότητα εκπαίδευσης
5. Η παρουσία του καλύτερου δασκάλου

Σύμφωνα με τον Suzuki, όταν οι παραπάνω συνθήκες επικρατούν τότε ο καρπός κάθε παιδιού θα ανθίσει και θα καρπίσει η ικανότητά του. Να σημειωθεί πως η μέθοδος Suzuki δεν προορίζεται μόνο για τη μουσική αλλά και για την εκμάθηση της γλώσσας ή των μαθηματικών (Madsen, 1990, σ. 7).

³ Ο Suzuki πίστευε πολύ στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών και στις επιπτώσεις που έχει στη μελλοντική τους μάθηση. Η συνύπαρξη παιδιών διαφορετικών ηλικιών προσδίδει άλλη δυναμική στην ομάδα. (Collins-Davis, 2021, σ. 9)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η ΑΓΩΓΗ

2.1. BYZANTINO ΜΟΥΣΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

«Ως παιδεία ορίζεται η πνευματική, νοητική, συναισθηματική και αισθητική καλλιέργεια του ανθρώπου.» Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, ο σκοπός της παιδείας είναι η αρετή που διαμορφώνει χαρακτήρες αγαθούς κατά το ζην και το εύ ζην (Νέσσερης, 2014, σ. 1). Ο Άγιος Γρηγόριος Νύσσης γράφει: «*Νομίζω ότι όλοι όσοι σκέπτονται ορθά θα παραδεχθούν ότι η εκπαίδευση είναι το πρώτο από τα αγαθά που κατέχουμε* (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 47).»

Για το Βυζάντιο, η εκπαίδευση είχε μεγάλη αξία. Η καλή μόρφωση, η αγωγή, θεωρούνταν από τους περισσότερους «*τέχνη των τεχνών των επιστημών* (Λυμπέρης, 2013, σ. 132· Νεοφωτίστου, 2019, σ. 47).» Σε αντίθεση με τον όρο αγωγή, η απουσία εκπαίδευσης, η απαιδευσιά αποτελούσε συμφορά και ονομαζόταν «*αναγωγή*». (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 47· Τσαμπής, 1999, σ. 36) Ενώ ο εγγράμματος άνθρωπος ονομαζόταν και «*άνθρωπος των γραμμάτων*» ή «*γράμματα είδώς*», ο αγράμματος χαρακτηριζόταν και ως «*αναλόβητος*» (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 47· Λυμπέρης, 2013, σ. 132).

Οι Βυζαντινοί έδιναν μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση και την αντιμετώπιζαν περισσότερο ως μια διαδικασία που έχει σχέση με το ήθος του ανθρώπου. Όπως φαίνεται και από το λήμμα λεξικού του 11^{ου} αιώνα: «*Παίδευσις και παιδεία διαφέρει. παιδεία μὲν γὰρ ἔστι δύναμις θεραπευτικὴ ψυχῆς· παίδευσις δὲ παιδείας καὶ ἀρετῆς παράδοσις· καὶ ἕκ παιδὸς ἀρετὴ ἐπ' ἀρετῆς ὀδηγηθεῖσα.*» Για τον λόγο αυτό, οι αυτοκράτορες εμπιστεύθηκαν την εκπαίδευση στην Εκκλησία ώστε να διαμορφωθεί το πρότυπο ενός πολίτη που θα είναι πιστός στον Χριστό αλλά και στους εκπροσώπους Του στη Γη, όπως αναφέρει και η Σπυράκου (υπό έκδοση), σ. 10).⁴

Οι γονεῖς αυτής της περιόδου ήθελαν να μορφώσουν τα παιδιά τους ενώ δεν ήταν λίγοι εκείνοι που ασχολούνταν προσωπικά με αυτό το εγχείρημα. Σε κάθε περίπτωση, στη διδασκαλία των παιδιών συμμετείχε όλος ο οικογενειακός κύκλος συμπεριλαμβανομένων και των φίλων της οικογένειας (Τσαμπής, 1999, σ. 37). Η Βακαλούδη σημειώνει πως αγωγή είναι «*το σύνολο των επιδράσεων που ασκούνται στο άτομο από το φυσικό του ανθρώπινο περιβάλλον από τη στιγμή της γέννησης και κατά τη διάρκεια όλης της ζωής του. [...] Είναι δηλαδή η προσπάθεια να μεταδοθούν από τους ενήλικους στους νεότερους ή από έμπειρους*

⁴ Το κείμενο του Προλόγου από το βιβλίο «*Όψεις διδακτικής της Βυζαντινής Μουσικής*» της Μαρίας Αλεξάνδρου, το οποίο χρησιμοποιείται ως πηγή στην εργασία, έχει συνταχθεί από την Ευαγγελία Σπυράκου την οποία και ευχαριστώ για την ευγενή παραχώρησή του παρότι το συνολικό έργο παραμένει ακόμα ανέκδοτο.

σε άπειρους γνώσεις, δεξιότητες, εμπειρίες, συνήθειες και βασικά στοιχεία για την αντιμετώπιση της ζωής και των αναγκών του ανθρώπου ανάλογα με την ηλικία και την ιδιοσυγκρασία του (Βακαλούδη, 2013, σ. 13).» Πρώτιστο καθήκον κάθε χριστιανικής οικογένειας ήταν η εκπαίδευση των γόνων της σύμφωνα με τη χριστιανική διδασκαλία και η ανατροφή «αθλητών Χριστού».⁵

Η εκπαίδευση των Βυζαντινών στηρίχθηκε σε δύο πολύ ισχυρές βάσεις: την ελληνική παιδεία - τον ελληνικό πολιτισμό και τα χριστιανικά ιδεώδη. Η αρχαία ελληνική γραμματεία και το χριστιανικό δόγμα καθόρισαν τη βυζαντινή εκπαίδευση (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 47). Μάλιστα, από τον Δ' αιώνα και έπειτα, παρατηρείται μια μεγαλύτερη επίδραση του χριστιανικού πνεύματος στην εκπαίδευση. «Η χριστιανική θρησκεία έθεσε τις βάσεις πάνω στις οποίες αργότερα η παιδεία και η αγωγή στηρίχτηκαν ώστε να εμφυσήσουν μια δογματική, ηθικοπλαστική και πνευματική χροιά σε όλη την υπόσταση της παιδείας (Κατσαρός, 2020, σ. 18).» Η «έν Χριστώ παιδεία» συναντάται για πρώτη φορά από τον Άγιο Κλήμεντο Πάπα Ρώμης. Σύμφωνα με τον Τσιπούρα, η χριστιανική πίστη στηρίζεται στο βίωμα, ούσα «θρησκεία μυστηριακή». Επομένως, χωρίς βίωμα, δε μπορεί κανείς να διδαχθεί ή να διδάξει τον Θεό. Για τον λόγο αυτό, την εκπαίδευση αναλάμβαναν οι ιερείς και οι επίσκοποι (Τσιπούρας, 2017, σ. 125). Η παιδεία είχε βασικό σκοπό τη σωτηρία της ψυχής και αργότερα την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων κατάλληλων για την παρουσία στο κοινωνικό σύνολο.

Κατά τον Δ' αι. παρατηρείται έντονος προβληματισμό σχετικά με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και τη διατήρησή του ή όχι (Κατσαρός, 2020, σ. 15· Βακαλούδη, 2013, σ. 14). Ο Χριστιανισμός, ως νέα θρησκεία, άρχισε να εντάσσεται στην κοινωνία. Οι Χριστιανοί όμως της περιόδου αντιλήφθηκαν ότι η παρουσία του αρχαίου ελληνικού πνεύματος μπορεί να αποβεί μοιραία για τον χριστιανισμό, γι' αυτό οι Πατέρες ανέλαβαν την οριοθέτηση του χριστιανισμού και της ελληνικής παιδείας, που την αποκαλούσαν και «έξωθεν» (Βακαλούδη, 2013, σ. 204). Ο Μέγας Βασίλειος στο έργο του «Πρός τούς νέους» στηρίζει τη συνεχή μελέτη των αρχαίων ελληνικών κειμένων και ιδιαίτερα του Ομήρου και του Ησίοδου καθώς οι μαθητές μπορούσαν μέσω αυτών να αντλούν στοιχεία από «τα έργα της θύραθεν λογοτεχνίας» ενώ παράλληλα αναδεικνύονταν η παρουσία ηθικών παραδειγμάτων μέσα από τα έργα.⁶ Ο Χριστιανισμός κρατούσε από την αρχαία ελληνική

⁵ «Ο τακτικός εκκλησιασμός, οι προσευχές στα Θρησκευτικά άσματα, η ήρεμη και αρμονική οικογενειακή ζωή καθώς και η ευγενική συμπεριφορά και το ενδιαφέρον για το βοηθητικό προσωπικό και άλλα πρόσωπα που ζητούσαν την υλική ή ηθική συμπαράσταση των γονέων και των οποίων ήταν μέσα που συνέβαλαν θετικά στην προετοιμασία των νηπίων για να ζήσουν ενηλικιούμενα την ενάρτη εν Χριστώ ζωή (Τσαμπής, 1999, σ. 174).»

⁶ «...Προγόνων περιφάνειαν, «ίσχύν σώματος, κάλλος, μέγεθος, τὰς παρὰ πάντων ἀνθρώπων τιμὰς, βασιλείαν αὐτήν (Βακαλούδη, 2013, σ. 15).»

πραγματεία ό,τι ήταν χρήσιμο και μπορούσε παράλληλα να συμπορευτεί με τα χριστιανικά ιδεώδη. «*Ούκ άχρηστον ψυχαῖς μαθήματα τὰ ἔξωθεν δὴ ταῦτα*» γράφει ο Μέγας Βασίλειος.⁷

Ο Κατσαρός αναφέρει πως το έργο του Ιωάννου Χρυσοστόμου, του Γρηγορίου του Θεολόγου και του Μεγάλου Βασιλείου ήταν ως «χωνευτήρι» ανάμεσα στο αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και τον χριστιανισμό. Στην ουσία, πάνω στο έργο αυτό βασίστηκε ο ορισμός και η τακτοποίηση της παιδείας (Κατσαρός, 2020, σ. 19).

Οι Βυζαντινοί γονεῖς ενδιαφέρονταν αρκετά για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Θεωρούσαν πως η αγωγή ήταν καθήκον τους και δη όταν πρόκειται για χριστιανική αγωγή, ανεξαρτήτως φύλου (Νεοφωτίστου, 2019, σσ. 49-50). «*Κάθε υπήκοος, γονέας ή κηδεμόνας, έτσι και οι αυτοκράτορες ως γονεῖς μεριμνούσαν για τη διαπαιδαγώγηση των τέκνων τους και των δύο φύλων σύμφωνα προς τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη* (Τσαμπής, 1999, σ. 53).» Ο J. B. Bury αναφέρει: «*Κάθε αγόρι και κάθε κορίτσι, του οποίου οι γονεῖς του μπορούσαν να πληρώσουν, εκπαιδεύονταν* (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 48)». Η οικονομική κατάσταση κάθε οικογένειας όριζε και τη δυνατότητα ή μη της εκπαίδευσης των παιδιών. Οι δάσκαλοι πληρώνονταν από τους γονεῖς προσφέροντας τις υπηρεσίες τους. Η Νεοφωτίστου μάς παραθέτει το παράδειγμα του Ιωάννου του Δαμασκηνού, όταν ο πατέρας αυτού πλήρωσε για την απελευθέρωση του μοναχού Κοσμά, που ήταν αιχμάλωτος, ώστε ο τελευταίος να αποτελέσει δάσκαλο του γιου του (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 48).

Βέβαια, για την εκπαίδευση ενός παιδιού δεν μεριμνούσε μόνο η οικογένεια αλλά ολόκληρος ο συγγενικός κύκλος. Σε περιπτώσεις μάλιστα απώλειας του πατέρα ή δεινής οικονομικής κατάστασης, οι συγγενεῖς αναλάμβαναν την εκπαίδευση του παιδιού. Αυτό παρατηρείται και στη ζωή του πατριάρχη Κηρουλάριου ο οποίος ανέλαβε την εκπαίδευση των ανιψιών του ύστερα από απώλεια των γονιών (Νεοφωτίστου, 2019, σσ. 49-50).

Με τον όρο *ιερά γράμματα* εννοείται η εκπαίδευση που λαμβάνουν αγόρια και κορίτσια κυρίως στο σπίτι από γονεῖς ή δασκάλους. Συνήθως αυτό συνέβαινε πιο συχνά, αν τυχόν στην περιοχή όπου διέμεναν δεν υπήρχαν σχολεία. Ο Καλογεράς μάς παραθέτει το παράδειγμα της Αγίας Δομνίκης, η οποία έζησε τον 5ο αιώνα στη Ρώμη. Οι γονεῖς της ανέλαβαν την εκπαίδευσή της. Η ίδια έμεινε στο σπίτι όπου εκεί εκπαιδεύτηκε και απέκτησε όλες τις γνώσεις που της ήταν απαραίτητες. Ο βιογράφος της, επιπλέον, αναφέρει ότι παρόλο που δεν παρακολούθησε την τυπική σχολική εκπαίδευση, το περιεχόμενο της

⁷ «*Βάση για τη διάπλαση του ανθρώπου είναι κατά τον ιεράρχη ο ηθικός κανόνας του Χριστιανισμού, αλλά τα ηθικά του παραγγέλματα συμπληρώνονται με παραδείγματα από κείμενα του αρχαίου ελληνικού κόσμου* (Βακαλούδη, 2013, σ. 205).»

εκπαίδευσής της ήταν τέτοιο που τη βοήθησε να αποκτήσει κατάλληλη γνώση και δεξιότητες (Kalogeras N. M., 2000, σ. 129).

Η φοίτηση στο σχολείο ήταν προαιρετική στο Βυζάντιο. Οι γονείς, όπως ήδη αναφέρθηκε, παρότρυναν τα παιδιά τους να εκπαιδευτούν, στην πλειονότητά τους, όμως δεν έλειπαν και τα παράπονα παιδιών προς τους γονείς επειδή εκείνοι δεν μερίμνησαν για την εκπαίδευσή τους. Στο σχολείο φοιτούσαν κυρίως αυτοί που είχαν την οικονομική δυνατότητα κι όχι όσοι ήθελαν. Αυτό συνέβαινε καθώς τα σχολεία ήταν κυρίως ιδιωτικά και αποτελούσαν προνόμιο των λίγων (Λυμπέρης, 2013, σ. 132).

Ως εκπαίδευση νοείται η σωστή και ορθή λειτουργία των σχολείων, η παρουσία παιδαγωγικά καταρτισμένου διδακτικού προσωπικού αλλά και η παρουσία ενός προγράμματος σπουδών για κάθε πεδίο. Την εποχή που μελετάται, η εκπαίδευση λογίζεται ως «*κρατική παροχή έναντι των πολιτών και ένα μέρος αυτής είναι υποχρεωτικό για όλους ενώ ένα μέρος όχι.*» Το κράτος ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση των πολιτών του καθώς με αυτό τον τρόπο ρυθμίζει τις σχέσεις των ανθρώπων, δημιουργώντας πολίτες που αργότερα θα είναι χρήσιμοι για τις όποιες δεξιότητες έχουν αναπτύξει (Κατσαρός, 2020, σ. 6). Βέβαια, παρά τις παραινέσεις τόσο του κράτους όσο και της Εκκλησίας πολλοί άνθρωποι παρέμειναν αγράμματοι ενώ λίγοι ήταν αυτοί που συνέχιζαν τις σπουδές τους στα σχολεία της δεύτερης βαθμίδας. Ας σημειωθεί ότι για να συνεχίσει κάποιος τις σπουδές του έπρεπε να έχει όλα τα απαραίτητα οικονομικά μέσα (Τσαμπής, 1999, σ. 177). Η αγραμματοσύνη, επομένως, ήταν ένα συχνό φαινόμενο το οποίο δεν περνούσε απαρατήρητο καθώς όσοι δεν είχαν καταφέρει να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους αντιμετώπιζονταν με κοροϊδία, εν αντιθέσει με τα εγκώμια που πλέκονταν για όσους είχαν εκπαιδευτεί και καλλιεργηθεί (Λυμπέρης, 2013, σ. 132).

Μέσα από τις πηγές παρατηρούμε ότι το Βυζαντινό κράτος έδειχνε αμείωτο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση όχι μόνο της βασιλικής οικογένειας – τους γόνους των βασιλέων - όσο και των υπηκόων. Χαρακτηριστική παραμένει η ρύση του Βασιλείου Α' ο οποίος απηύθυνε συμβουλές και παραινέσεις προς τον γιο του Λέοντα: «*Δράξασθε οὖν παιδείας τῆς ἐναρέτου μόνη γὰρ ἀρετὴ τῶν κτημάτων ἀπάντων ἀθάνατος* (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 50).» Δεν ήταν λίγοι μάλιστα οι αυτοκράτορες που ασχολούνταν προσωπικά με την εκπαίδευση των γόνων τους, από την επιλογή των δασκάλων μέχρι και τη γενικότερη εποπτεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 50· Τσαμπής, 1999, σ. 43). Οι ίδιοι θεωρούσαν απαραίτητο να εξασφαλίσουν στα παιδιά τους ανθρώπους που είναι ικανοί παιδαγωγοί (Τσαμπής, 1999, σ. 41).

Στο πέρασμα των χρόνων, ο Αλέξιος Α΄ Κομνηνός ήταν αυτός που κατάφερε να αναδείξει την παιδεία και να προχωρήσει σε μια ουσιαστική αναγέννησή της. Η Νεοφωτίστου αναφέρει πως η δυναστεία των Κομνηνών κατά κόρον ενδιαφέρθηκε για την εκπαίδευση του λαού ενώ την ίδια εποχή πολλοί λόγιοι ασχολήθηκαν με έργα της ελληνικής γραμματείας, με στόχο αυτά να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία. Την ίδια εποχή ιδρύθηκαν σχολές θέτοντας έτσι την Κωνσταντινούπολη στο κέντρο της πνευματικής ζωής (Νεοφωτίστου, 2019, σσ. 51-52). Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του Αλεξίου στράφηκε προς το κρατικό ορφανοτροφείο όταν ο ίδιος μερίμνησε για τη σωστή λειτουργία του ενώ παράλληλα παρακολουθούσε τη διδασκαλία των μαθητών, συνέθετε ύμνους και γενικότερα ήταν παρών σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία (Τσαμπής, 1999, σ. 51).

Είναι απαραίτητο να λάβει κανείς υπόψιν ότι η αυτοκρατορία *«είναι κράτος γνησίως χριστιανικό. Ο νέος άνθρωπος διαπαιδαγωγείται σε αυτήν (την παιδεία) με πρώτιστο στόχο τον αγιασμό του, ο οποίος θα του εξασφαλίσει την ομοίωσή του προς τον Δημιουργό του, τη θέωσή του* (Τσαμπής, 1999, σ. 111).» Για τον λόγο, λοιπόν, αυτό η Ορθόδοξη Εκκλησία της Κωνσταντινούπολης αποτέλεσε έναν σημαντικό πυλώνα στην οικοδόμηση του βυζαντινού κράτους. Ο Τσιπούρας αναγράφει πως την περίοδο αυτή η Εκκλησία έχει διαμορφώσει τη δική της μέθοδο διδασκαλίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί και η μέριμνα για την εκπαίδευση των ορφανών που είχε αναλάβει αποκλειστικά η Εκκλησία (Τσιπούρας, 2017, σσ. 123-124).

Ο αυτοκράτορας, ως εκπρόσωπος του Θεού στη γη, είχε τη δυνατότητα να εμπλέκεται σε θέματα της Εκκλησίας όπως και ο πατριάρχης σε πνευματικά ζητήματα εκπαίδευσης. Η Νεοφωτίστου παρατηρεί ότι με την επικράτηση του Χριστιανισμού, ο Χριστός αποτελεί το παράδειγμα και επηρεάζει την παιδαγωγική σκέψη εκ του μηδενός.⁸ Ο Καλογεράς παρατηρεί πως το Βυζάντιο αποτελεί μια θεοκρατική κοινωνία. Όλες οι εκδηλώσεις είχαν ως κέντρο τους τον Χριστό, το ίδιο και η εκπαίδευση. Ένα παιδί που ακολουθούσε την στοιχειώδη εκπαίδευση είχε αργότερα την ευκαιρία να μεταπηδήσει σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Kalogeras N. M., 2000, σ. 145).

Τα πρώτα σχολεία, αυτά των *ιερών γραμμάτων* στεγάζονταν μέσα σε ιερούς ναούς, στα προαύλια ή τους νάρθηκες αυτών και το διδακτικό προσωπικό ήταν κυρίως ιερωμένοι (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 53· Τσιπούρας, 2017, σ. 126). Τα μαθήματα δε που διδάσκονταν οι μαθητές είχαν κυρίως θρησκευτικό χαρακτήρα. Με αυτό τον τρόπο, η Εκκλησία

⁸ *«Ο Χριστός είναι το πρότυπο του δασκάλου, ενώ όσοι πιστεύουν τα κηρύγματά Του και Τον ακολουθούν αποτελούν τον κύκλο των μαθητών Του* (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 52).»

προσπαθούσε να εδραιώσει στις καρδιές των πιστών τον χριστιανισμό εκπαιδύοντας τα παιδιά «*ἐν παιδείᾳ καὶ νοουθεσίᾳ Κυρίου* (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 53).» Ο Τσιπούρας παρατηρεί ότι από τον 4ο αιώνα και έπειτα όλα τα πρωτοβάθμια σχολεία ανήκαν στην Εκκλησία. Τα περισσότερα παιδιά, όχι όμως αυτά των πλουσίων, φοιτούσαν σε αυτά τα σχολεία ενώ η όλη χρηματοδότηση των σχολείων προερχόταν από τις δωρεές των γονέων των μαθητών και ενίοτε γενικώς από πιστούς (Τσιπούρας, 2017, σ. 126).

Σε αυτή την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης τα παιδιά εισάγονταν σε ηλικία έξι έως οκτώ χρονών και παρέμεναν για τρία ή τέσσερα χρόνια. «*Όταν τα παιδιά έφθναν στην κατάλληλη ηλικία για την έναρξη της επίσημης εκπαίδευσής τους, στην ηλικία των έξι ή των επτά, τα αγόρια συνέχιζαν υπό κάποιον φροντιστή ή παρακολουθούσαν εκκλησιαστικά σχολεία* (Κατσαρός, 2020, σ. 25).» Ο Νέσσερης αναφέρει πως «*οι μαθητές παραδίδονταν εκ τρυφερών ονύχων στον διδάσκαλο συχνά με συμβόλαιο, στο οποίο καθορίζονταν οι πρακτικές παράμετροι της μαθητείας (χρονικό διάστημα, όροι της πληρωμής, ακόμη και οι ώρες ανάπαυσης των μαθητών κ.α.) και διδάσκονταν γραφή σε πινακίδες και ανάγνωση μέσα από το Ψαλτήριο, την Οκτώηχο, το Ωρολόγιον και άλλα θρησκευτικά κείμενα* (Νέσσερης, 2014, σ. 3).» Πέρα από τα προαναφερθέντα βιβλία, οι μαθητές διδάσκονταν και γραμματική ενώ παράλληλα συμμετείχαν στη Θεία Λειτουργία και εμπλούτιζαν το πρόγραμμά τους με επισκέψεις σε διάφορους ναούς.⁹

Η μοναστική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνεται και αυτή στα εκκλησιαστικά σχολεία. Τα μοναστήρια είχαν την ευκαιρία να προσφέρουν πλήθος βιβλίων λόγω των βιβλιοθηκών τους και δεν ήταν λίγοι αυτοί οι γονείς που κατέφευγαν εκεί ώστε τα παιδιά τους να λάβουν τις απαραίτητες γνώσεις (Κατσαρός, 2020, σ. 25). Τα αγόρια και τα κορίτσια εκείνης της εποχής λάμβαναν την εκπαίδευσή τους και μέσα σε χώρους των μοναστηριών όπου εκεί μπορούσαν να μεταχειριστούν την ψαλμωδία από τη μικρή τους ηλικία. Τουλάχιστον αυτό συνέβαινε μέχρι λίγο πριν την επικράτηση του Σαββαϊτικού τυπικού όπου μέχρι τότε όλα αυτά τα μέρη αποτελούσαν «το λίκνο της σχολικής εκπαίδευσης στο Βυζάντιο» (Σπυράκου, (υπό έκδοση), σ. 10). Έτσι, οι πηγές παρουσιάζουν σχολεία αρρένων και θηλέων «*σε αστικά μοναστήρια, περίστοα και νάρθηκες εκκλησιών, με τη συμβολή αναγνωστών και των ασκητηρίων. Εκείνων, δηλαδή, των ανδρών και γυναικείων ημιμοναστικών κοινοτήρων που κατοικούσαν γύρω από τις εκκλησίες και συνεισέφεραν στην ψαλμωδία*(Σπυράκου, (υπό έκδοση), σ. 10) .»

⁹ Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση: «*τὰ ἱερά γράμματα δύνανται σοφίσαι εἰς σωτηρίαν διὰ πίστεως τῆς ἐν Χριστῷ Ἰησοῦ* (Τσιπούρας, 2017, σ. 126).»

Για τα κορίτσια, η εκπαίδευση δεν ήταν δεδομένη ούτε και προβλεπόμενη. Σαφώς με το πέρασμα των χρόνων έγινε σημαντική πρόοδος συγκριτικά με τα προηγούμενα χρόνια ενώ αξίζει να αναφερθεί ότι υπήρχαν λαμπρά παραδείγματα γυναικών κυρίως από εύπορες οικογένειες που εκπαιδούνταν ως ένα σημείο. Η βασική εκπαίδευση των γυναικών επιτελούνταν μέσα στους κόλπους της οικογένειας μαθαίνοντας ανάγνωση, γραφή και αριθμητική κυρίως για λόγους επιβίωσης αφού ο ρόλος τους, ως συζύγου και μητέρας, ήταν προκαθορισμένος (Κατσαρός, 2020, σσ. 34-35).

Η παιδεία έχει ως πρότερο σκοπό τη γαλούχηση μιας προσωπικότητας, τη διαμόρφωση της ψυχής και για τον λόγο αυτό ο ρόλος της είναι πολύ σημαντικός (Κατσαρός, 2020, σ. 51). Στην σπουδαιότητα της αγωγής ο Μέγας Βασίλειος προσθέτει την *«επιδίωξη της αρετής από την παιδική ηλικία που θα προετοιμάσει τους ανθρώπους για τη μετά θάνατον ζωή.»* Οι χριστιανοί αναβλέποντας τα ουράνια θεωρούν ασήμαντη την επίγεια ζωή μεριμνώντας κυρίως για την προετοιμασία για την άλλη ζωή (Βακαλούδη, 2013, σ. 16). Αντίστοιχα, ο Μέγας Φώτιος συνιστά στον πρωτοσπαθάριο Μιχαήλ να εκπαιδεύσει τα παιδιά του αναφερόμενος στην αξία της εκπαίδευσης και της δημιουργίας υγιών προσωπικοτήτων που θα είναι χρήσιμες όχι μόνο στην κοινωνία αλλά θα λειτουργούν ανεξάρτητα, χωρίς τη βοήθεια κανενός (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 54).

Μέσα από τα λόγια των Πατέρων της Εκκλησίας γίνεται γνωστό ότι ένας βασικός παράγοντας αγωγής είναι και η *«έξ ὕψους χάρη»*. Ο Τσαμπής συμπληρώνει αυτή την πεποίθηση με τη σημασία που έδιναν οι παιδαγωγοί της βυζαντινής περιόδου *«στη δυνατότητα κατανόησης της ανθρώπινης ψυχής με τη φώτιση του παιδαγωγού από το Άγιο Πνεύμα.»* Ο Απόστολος Παύλος διαβεβαιώνει ότι όλα τα χαρίσματα τα παρέχει το Άγιο Πνεύμα και γι' αυτό υποστηρίζει την *«έξ ὕψους χάρη»* ως δωρεά του Αγίου Πνεύματος με στόχο την πλήρη ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ανθρώπου (Τσαμπής, 1999, σ. 110).

Η παιδεία είναι ακριβώς όπως ένας πίνακας ζωγραφικής. Ένας ζωγράφος κοπιάζει ώρες ολόκληρες για να τον ολοκληρώσει και να αντικρίσει αυτό που πραγματικά επιθυμεί. Με αυτόν τον τρόπο λειτουργεί και η αγωγή στην ψυχή του ανθρώπου. *«Η αγωγή συμβάλλει στην προετοιμασία της ψυχής του παιδιού ως προγύμνασμα, που θα σφυρηλατήσει τον νέο και θα καλλιεργήσει το έδαφος για μια ζωή βασισμένη στους κανόνες ηθικής και την καθαρότητα της ψυχής που προτάσσει ο Χριστιανισμός (Κοντογιαννίδης, 2013, σ. 30).»*

2.2. ΜΕΘΟΔΟΣ SUZUKI

«Κάθε παιδί μπορεί να εκπαιδευτεί με τη μέθοδο της μητρικής γλώσσας.» Πριν από περίπου 60 χρόνια, ο Suzuki είχε μια εξαιρετική σκέψη βλέποντας τα παιδιά να μιλούν άπταιστα τη μητρική τους γλώσσα (Starr, 1996, σ. 1· Wickes, 1982, σ. 9). Κάθε παιδί μπορεί να εκπαιδευτεί, όλα όμως εξαρτώνται από το είδος της εκπαίδευσης. *«Η κακή εκπαίδευση παράγει κακή ικανότητα. Οι άνθρωποι πρέπει να καταβάλουν κάθε προσπάθεια, παρόλο που είναι δύσκολο, να συσσωρεύσουν τις δυνάμεις τους και να χτίσουν μια ανώτερη ικανότητα (Suzuki & Suzuki, 1993, σσ. 36-37).»*

Ο σκοπός της αγωγής μέσω της παρούσας μεθόδου δεν είναι να παράγει μουσικούς (Wickes, 1982, σ. 12). Βασικός στόχος είναι *«η ανάπτυξη μιας ευγενούς καρδιάς μέσω της μουσικής, της αγάπης και του σεβασμού για κάθε παιδί (Runfola & Taggart, 2005, σ. 271).»* Μέσα από τις ομιλίες του ο Suzuki τόνιζε ότι η μέθοδος Εκπαίδευσης Ταλέντου αποσκοπούσε στην *«ανάπτυξη της ευγένειας και του σεβασμού στην καρδιά του παιδιού.»* Ένα παιδί εκπαιδεύεται πάνω στην αγάπη, τον σεβασμό και την κατανόηση ενώ αποτελεί ικανότητα η αναζήτηση της ομορφιάς μέσα στον κόσμο. *«Αν θέλετε να κάνετε τους εαυτούς σας περισσότερο ταλαντούχους, κάντε τις καρδιές σας πιο ταλαντούχες (Στάμου, 2012, σ. 21).»*

Η λογική του Suzuki και η θέση του απέναντι στην εκπαίδευση ήταν η παραγωγή υψηλής ικανότητας για κάθε παιδί (Eubanks, 2015, σ. 7). Ο ίδιος δεν συμεριζόταν την άποψη ότι τα παιδιά γεννιούνται με ταλέντο ή το αντίθετο. Ίσα- ίσα παρατηρούσε ότι όλα τα παιδιά – με εξαίρεση περιπτώσεις παθολογίας – μπορούν να μιλήσουν και να κατανοήσουν τη μητρική τους γλώσσα. Άρα, η μέθοδος αυτή θα μπορούσε να μεταφερθεί και στο μουσικό πλαίσιο. Πρόκειται για μια φυσική διαδικασία όπου το παιδί συμμετέχει ενεργά, με ενθουσιασμό και συνεχή υποστήριξη από τους γονείς (Starr, 1996, σ. 1).

Ο Suzuki ασχολούνταν με την εκπαίδευση μικρών παιδιών κι όχι παιδιών που είχαν ξεκινήσει την εκπαίδευσή τους ήδη σε άλλον δάσκαλο. Αγαπούσε να αναλαμβάνει παιδιά από την τρυφερή παιδική τους ηλικία (από τα 3 τους έτη) και να τους μπει στον δικό του τρόπο σκέψης. Ο ίδιος υποστήριζε ότι ασχολούνταν με αυτές τις ηλικίες καθώς τότε ο άνθρωπος δείχνει απόλυτη εμπιστοσύνη στον δάσκαλο, αγαπά και χαίρεται με το κάθε μικρό επίτευγμα, δεν γνωρίζει τι σημαίνει φόβος ενώ ταυτόχρονα αρέσκεται στην υπακοή συγκεκριμένων κανόνων (Suzuki & Suzuki, 1993, σ. 64).

Ο Suzuki παρατήρησε ότι όλα τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν το μουσικό τους ταλέντο με την ίδια λογική που αναπτύσσουν δεξιότητα ομιλίας της μητρικής γλώσσας. Το μουσικό περιβάλλον κι όχι το *«κληρονομικό χάρισμα»* είναι αυτό που προάγει περισσότερο

την εξέλιξη (Scheldt, 2010, σ. 5). Άρα, δεν γίνεται λόγος για την παρουσία ή όχι ταλέντου σε ένα παιδί την ώρα της γέννησης.

Η μεγαλύτερη διαφορά της μεθόδου Suzuki σε σχέση με την παραδοσιακή μουσική μέθοδο διδασκαλίας, στηρίζεται στην πεποίθηση ότι «όλα τα παιδιά έχουν ταλέντο.» Η παρούσα δήλωση ήταν αρκετά αντιδραστική ως προς την κοινή λογική που ισχυριζόταν ότι τίποτε δεν μπορεί να συμβεί με την «έλλειψη εγγενούς ικανότητας (Eubanks, 2015, σ. 3).»

Το ταλέντο δεν κληρονομείται αλλά αποκτάται. Ο Suzuki στο βιβλίο του *Nurture by Love* παραθέτει το παράδειγμα του αηδονιού. Το αηδόνι τοποθετείται δίπλα σε ένα «πουλί-δάσκαλο» και ακούει καθημερινά το τραγούδι του. Αυτό είναι το καλύτερο περιβάλλον για την εκπαίδευσή του. Το «πουλί-δάσκαλος» αναλαμβάνει την εκπαίδευση του αηδονιού, όπως και ο δάσκαλος της μουσικής αναλαμβάνει τη μουσική εκπαίδευση των παιδιών. Ένας δάσκαλος μπορεί να μεταμορφώσει έναν μαθητή ενώ αντίστοιχα ένας μαθητής μπορεί να μιμηθεί επάξια τον δάσκαλό του, «αυτός είναι ο νόμος της φύσης στη διαμόρφωση του δυναμικού της ζωής.» Το περιβάλλον και οι σωστές εμπειρίες είναι που θα παρέχουν την μεγαλύτερη και δυνατότερη επιρροή στην ανατροφή των παιδιών (Suzuki & Suzuki, 1993, σσ. 8-9). Αρκετοί γονείς πιστεύουν ότι το παιδί τους μπορεί να είναι αργό στην εκμάθηση, συγκρίνοντάς το με άλλα παιδιά, δικαιολογώντας την κατάσταση αυτή ως απουσία ταλέντου. Όμως, η κρίση αυτή συχνά αποθαρρύνει το παιδί, ενώ αντίθετα θα έπρεπε να δίνεται ο απαραίτητος χρόνος για προσαρμογή σε κάθε νέα κατάσταση (Scheldt, 2010, σ. 13).

Ο Suzuki παρατηρούσε καθημερινά παιδιά και κατέρριψε την πεποίθηση της παρουσίας μουσικού ταλέντου σε μερικά από αυτά. Η μουσική ερμηνεία υψηλού μουσικού επιπέδου μπορεί να είναι κατάκτηση κάθε παιδιού ανεξαιρέτως. Όπως τα παιδιά απολαμβάνουν να επαναλαμβάνουν νέες λέξεις και φράσεις στη μητρική του γλώσσα αδιαφορώντας για στοιχεία γραμματικής, ασκήσεις εμπέδωσης ή δύσκολες λέξεις, μιμούνται απλά και μάλιστα γεμάτα με συναισθήματα απόλαυσης. (Eubanks, 2015, σ. 6) Χρησιμοποιώντας τη φυσική επιθυμία του παιδιού να εξερευνήσει το νέο και άγνωστο στην πραγματικότητα δεν το πιέζουμε να κάνει κάτι γρήγορα αλλά να κινηθεί με βάση τους δικούς του ρυθμούς (Wickes, 1982, σ. 44). Ζώντας μέσα σε ένα ενισχυτικό περιβάλλον το παιδί μπορεί να μάθει με αρκετή επανάληψη και κίνητρο μέσω του περιβάλλοντος. Η μουσική μέθοδος του Suzuki στηρίζεται σε ένα μεγάλο μέρος από τη σχολαστική μάθηση μέσω της διαρκούς ενθάρρυνσης των παιδιών να χρησιμοποιήσουν όσα έχουν μάθει ή ακόμα και να δημιουργήσουν δική τους μουσική με όσα έχουν κατακτήσει μέχρι στιγμής (Runfola & Taggart, 2005, σ. 276).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.1. ΤΟ BYZANTINO ΣΧΟΛΕΙΟ

Ο Νικόλαος Μεσαρίτης στην *Έκφραση* για τους Αγίους Αποστόλους της Κωνσταντινούπολης προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για το σχολείο που λειτουργούσε εκεί κατά τον 12ο και τον 13ο αιώνα. Ο Γιαρένης αναφέρεται στη σπουδαιότητα αυτού του έργου καθώς λίγο πριν την Άλωση του 1204 καταγράφεται η σχολική ζωή και γενικώς η βυζαντινή εκπαίδευση (Γιαρένης, 2018, σ. 171). Πιο συγκεκριμένα, ο Μεσαρίτης μάς παρουσιάζει τον ναό των Αγίων Αποστόλων και συμπεριλαμβάνει στην *Έκφραση* και την περιγραφή του σχολείου καθώς στο προαύλιο του ναού πραγματοποιούνταν μαθήματα. Αξίζει να αναφερθεί ότι το σχολείο βρισκόταν στο σημείο που σήμερα βρίσκεται το Fatih Camii (Γιαρένης, 2018, σ. 171). Η ύπαρξη ή όχι του σχολείου, η όποια αμφιβολία παρουσιάζεται από τους ερευνητές καταρρίπτεται αφενός από την περιγραφή του Μεσαρίτη ως μια σαφής και αδιαμφισβήτητη απόδειξη για τη λειτουργία ενός σχολείου. Επιπλέον, ο Μεσαρίτης δεν αναφέρεται μόνο στην ίδια τη διδασκαλία αλλά και στην «*προετοιμασία των μαθητών, την εξέταση από τους δασκάλους, καθώς και τον έπαινο ή την τιμωρία τους.*» Ο Γιαρένης σε σχετικό άρθρο μεταφέρει την άποψη του Βασίλειου Μυστακίδη και την υποστήριξη της ύπαρξης αυτού του σχολείου: «*άπαντῶμεν ἐν τῇ περιοχῇ τοῦ ναοῦ τῶν Ἁγίων Ἀποστόλων λειτουργοῦν πλήρες Πανεπιστήμιον, διότι περιελάμβανε καὶ ἰατρικὴν Σχολὴν εὐρὴ ἔχουσαν πρόγραμμα.*» Συνεχίζοντας, συμπεριλαμβάνεται η γνώμη του Friedrich Fuchs ο οποίος συμπεριλαμβάνει το παρόν σχολείο στις ανώτερες σχολές του Βυζαντίου (Γιαρένης, 2021, σ. 49).

«Η σύνθεση της Έκφρασης [...] η ζωντανή και τεταμένη περιγραφή της σχολικής πραγματικότητας στο ναό συνιστά σπουδαία μαρτυρία σχετικά με την εκπαίδευση στη Βυζαντινή πρωτεύουσα κατά την περίοδο των Αγγέλων αυτοκρατόρων στο διάστημα λίγο πριν από τα γεγονότα που οδήγησαν στην καθοριστική λατινική άλωση του έτους 1204. Στην πραγματικότητα, η καταγραφή του Μεσαρίτη αποτελεί την μόνη εκτενή περιγραφή της σχολικής ζωής που διαθέτουμε από το βυζαντινό κόσμο. Πρόκειται για μία πρώτης τάξεως πηγή πληροφοριών σχετικά με τη δομή, το περιεχόμενο, τα ενδιαφέροντα, την καθημερινή ζωή καθώς και τις σχέσεις δασκάλων και μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (Γιαρένης, 2018, σ. 171).»

Συνεχίζοντας με το έργο του Μεσαρίτη, ο Γιαρένης μάς πληροφορεί ότι το σχολείο αυτό δεν λειτουργούσε ανεξάρτητα παρά συνδεόταν με το Πατριαρχείο της Κωνσταντινουπόλεως. Μάλιστα, παρατηρείται ότι λόγω της πνευματικής σύνδεσης με τους εκκλησιαστικούς θεσμούς, το σχολείο αποτελούσε πόλο έλξης στους μαθητές της Πόλης και ιδιαίτερα σε γόνους της αριστοκρατίας (Γιαρένης, 2018, σ. 173) . Η περιγραφή του Μεσαρίτη παρά την υπερβολή που τη διακρίνει, εντούτοις ζωγραφίζει την ειδυλλιακή ατμόσφαιρα του σχολείου αυτού διαχωρίζοντας το πρόγραμμα σπουδών σε δύο κύκλους ανάλογα με το επίπεδο γνώσεων (Μαρκόπουλος, 2008, σ. 8(74)). Σύμφωνα με τον Μεσαρίτη, το πρώτο επίπεδο ήταν το λεγόμενο σχολείο των *ιερών γραμμάτων* ενώ το επόμενο επίπεδο ήταν ανώτερο και ίσως πρέπει να εξεταστεί σε συνάρτηση με την Πατριαρχική Σχολή (Γιαρένης, 2018, σ. 172).

Κατά τον 11^ο αιώνα λειτούργησαν στην Κωνσταντινούπολη έξι σχολεία μέσα σε ναούς. Ο Λυμπέρης αναφέρει πως τόσο ο Robert Browing όσο και ο Paul Lemerle αναφέρουν πως τα σχολεία όπου πραγματοποιούνταν διδασκαλία ήταν, εκτός της Αγίας Σοφίας, «της Θεοτόκου των Χαλκοπρατειών, της Θεοτόκου Διακονίσσης, του Αγ. Πέτρου πλησίον της Αγ. Σοφίας, του Αγ. Θεοδώρου των Σφωρακίου και των Αγίων Τεσσαράκοντα Μαρτύρων (Νέσσερης, 2014, σ. 40).» Ένα άλλο σχολείο που λειτούργησε και έλαμψε την περίοδο του 12^{ου} αιώνα ήταν αυτό του Ορφανοτροφείου. Αρκετοί δάσκαλοι υπηρέτησαν σε αυτό. Το σχολείο ιδρύθηκε από τον Αλέξιο Α' Κομνηνό και στο σχολείο αυτό φοιτούσαν μαθητές από πολλές περιοχές και γένη (Νέσσερης, 2014, σ. 45).¹⁰ Η Σπυράκου αναφέρει ότι το Μέγα Ορφανοτροφείο του Αγίου Παύλου βρισκόταν κοντά στον ναό. Οι αίθουσες διδασκαλίας, τα «διδαστήρια», βρίσκονταν συνήθως σε χώρους γύρω από τις μονές. Ειδικότερα, αναφέρεται το διδαστήριο δίπλα στη Μονή Στουδίου. Εκπαιδευόμενοι μέσα σε τέτοια περιβάλλοντα, οι μαθητές από πολύ νωρίς προετοιμάζονταν ώστε να αποκτήσουν το απαιτούμενο «*δίπτυχο ήθους και γνώσης* (Σπυράκου, 2008, σ. 522).»

Οι χριστιανοί παιδαγωγοί εκτιμούσαν ιδιαίτερα την προσχολική αγωγή των παιδιών με την οποία ασχολείτο κατά κόρον η μητέρα. Η σωματική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, η διάπλαση μιας υγιούς προσωπικότητας αλλά και η απόκτηση καλών συνηθειών εξαρτώνται από την οικογένεια στο πλαίσιο της οποίας μεγαλώνει το παιδί μέχρι να εισέλθει στη βασική εκπαίδευση. Ύψιστο μέλημα της βυζαντινής οικογένειας είναι η «*μόηση των*

¹⁰ «Καὶ ἔστιν ἰδεῖν καὶ Λατῖνον ἐνταῦθα παιδοτριβούμενον καὶ Σκύθην ἐλληνίζοντα καὶ Ῥωμαῖον τὰ τῶν Ἑλλήνων συγγράμματα μεταχειριζόμενον καὶ τὸν ἀγράμματον Ἑλληνα ὀρθῶς ἐλληνίζοντα, τοιαῦτα καὶ περὶ τὴν λογικὴν παιδείουσιν τὰ τοῦ Ἀλεξίου σπουδάσματα (Κομνηνή, 2005, σ. 15.7.9).»

παιδιών στη χριστιανική διδασκαλία και ζωή προκειμένου να προετοιμαστούν για να ζήσουν ως ενήλικες την ενάρτη κατά Χριστόν ζωήν (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 66).»¹¹

1. Η Προπαιδεία ή ιερά γράμματα (στοιχειώδης εκπαίδευση)

Όσον αφορά το πρώτο στάδιο, η προπαιδεία ή αλλιώς το σχολείο των ιερών γραμμάτων ήταν ευθύνη της εκκλησίας. Τα παιδιά εισέρχονταν σε αυτό το στάδιο σε μικρή ηλικία ενώ το πρόγραμμα σπουδών είχε ως βάση τη θρησκευτική διαπαιδαγώγηση (Λυμπέρης, 2013, σ. 133). Ο Μ. Βασίλειος συνιστούσε το παιδί να ξεκινήσει την εκπαίδευση σε ηλικία επτά ετών όταν το ίδιο θα είναι έτοιμο σωματικά και πνευματικά. Ωστόσο, η Νεοφωτίστου ερευνά αγιολογικά κείμενα και μας πληροφορεί ότι πολλά παιδιά ήδη από τη νηπιακή ηλικία παραδίδονταν σε δάσκαλο ενώ παράλληλα ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος μιλά για παιδιά που παρακολουθούν την εκπαίδευση «*ἄρτι τῆς θηλῆς ἀποστάντα, οὐδέπω οὐδὲ πέντε ἐτῶν ἡλικίαν ἄγοντα* (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 66).» Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι η ηλικία έναρξης του επιπέδου αυτού δεν είναι καθορισμένη. Κατά γενική ομολογία όμως η ηλικία έναρξης της στοιχειώδους εκπαίδευσης είναι τα έξι ή επτά έτη (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 66). Η ηλικιακή διαφορά που παρατηρείται ως προς την έναρξη της εκπαίδευσης έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι τα σχολεία ήταν ιδιωτικά και όχι δημόσια (Τσιπούρας, 2017, σ. 50).

Στα σχολεία των *ιερών γραμμάτων* η φοίτηση διαρκούσε τρία χρόνια, πάντα όμως σε συνάρτηση με τις ικανότητες του παιδιού (Κωνσταντινίδης, 2000, σ. 4). Μέσα από τη στοιχειώδη εκπαίδευση οι δάσκαλοι στόχευαν α) στην παροχή στοιχειωδών γνώσεων και β) στην πνευματική προετοιμασία των παιδιών, στη στάση τους ως σωστοί χριστιανοί (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 68· Τσιπούρας, 2017, σ. 50· Τσαμπής, 1999, σ. 176).¹² Επομένως προκύπτει ότι τα θρησκευτικά ήταν βασικό μάθημα από την αρχή κιόλας της εκπαίδευσης. Οι μαθητές διδάσκονταν ολόκληρη τη Βίβλο (Καραμούζη-Παπαδημητρίου, 2020). Αυτό συνέβαινε αφενός γιατί το πρώτο στάδιο της βασικής εκπαίδευσης ήταν στα χέρια της Εκκλησίας και αφετέρου γιατί οι περισσότεροι δάσκαλοι ήταν κληρικοί. Επίσης, η διδασκαλία λάμβανε χώρα στο προαύλιο των ναών ή στον νάρθηκα (Τσιπούρας, 2017, σ. 50; Καραμούζη-Παπαδημητρίου, 2020· Κωνσταντινίδης, 2000, σ. 5). Αρκετές φορές σχολείο αποτελούσαν μοναστήρια ή εκκλησίες ιδιαίτερα όταν απευθύνονταν σε μοναχούς που είχαν στόχο την εκμάθηση ανάγνωσης, γραφής και γραμματικής (Κωνσταντινίδης,

¹¹ «*Πατέρες, παιδεύετε τὰ τέκνα ὑμῶν ἐν τῇ διδασκαλίᾳ καὶ παιδείᾳ Κυρίου* (Τσιπούρας, 2017, σ. 49)». βλ. επίσης Κεφάλαιο 4^ο *Ο γονιός*

¹² Σκοπός της «πρωτοβάθμιας» εκπαίδευσης ήταν οι μαθητές να αποκτήσουν στοιχειώδεις γνώσεις, «τα συνήθη και ταπεινά των γραμμάτων», ορισμένες δεξιότητες και να καλλιεργηθούν ηθικοθρησκευτικά με το ιδεώδες του «καλού χριστιανού», κατά το γραφέν υπό του Αποστόλου «*ὅτι ἀπὸ βρέφους τὰ ἱερά γράμματα οἶδας τὰ δυνάμενά σε σοφίσει εἰς σωτηρίαν* (Τσιπούρας, 2017, σ. 53).»

2000, σ. 5). Ο Kalogeras γράφει γι' αυτά τα σχολεία: οι μοναχοί τοποθετούσαν τον ρόλο του διδασκάλου ως την υψηλότερη μορφή υπηρεσίας που μπορούσαν να προσφέρουν. Ακόμα, δεν τους ενδιέφερε τόσο η λογοτεχνική εκπαίδευση όσο η χρήση της ως μέσο προσέγγισης του Ψαλτηρίου, των γραφών και των ύμνων. Κατά κόρον, τα σχολεία αυτά επικεντρώνονταν στην πνευματική και μουσική μάθηση (Kalogeras N. M., 2000, σ. 146).

Όσον αφορά τον χώρο διδασκαλίας οι αγιογραφίες μαρτυρούν, σύμφωνα με τον Κατσαρό, τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιούνταν εκεί η εκπαίδευση. Οι μαθητές χρησιμοποιούσαν σκαμνάκια ενώ υπήρχε και ο διδασκαλικός θρόνος και τα καθίσματα ήταν αμφιθεατρικά διαμορφωμένα (Κατσαρός, 2020, σ. 45· Νεοφωτίστου, 2019, σ. 68· Λυμπέρης, 2013, σ. 137). Για τις ανάγκες της διδασκαλίας χρησιμοποιούνταν ένα αναλόγιο όπου εκεί τοποθετούνταν τα βιβλία. Ο Κατσαρός συνεχίζει λέγοντας ότι ο μαθητής έφερνε μαζί του τα σχολικά υλικά του: *«το σακίδιο του (δέρρις), τα χαρτιά του (διφθέρα) το μελανοδοχείο του (καλαμάρι) και ένα κονδύλι για να γράφει. Έφερνε επίσης μαζί του τη σμίλη, ένα πεπλατυσμένο μικρό αντικείμενο ούτως ώστε στην περίπτωση λάθους να το διορθώσει. Περίμενε πρώτα να στεγνώσει το μελάνι και ύστερα το έζυνε με τη σμίλη για να το σβήσει* (Κατσαρός, 2020, σ. 45).» Το καθημερινό πρόγραμμα των μαθητών περιελάμβανε τη διδασκαλία, το διάλειμμα για το μεσημεριανό γεύμα και κατόπιν επιστροφή στο σπίτι τους (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 72).

Οι δάσκαλοι στα σχολεία αυτά ονομάζονταν *γραμματιστές*¹³. Ο δάσκαλος αναλάμβανε την εκπαίδευση κυρίως των γραμμάτων μέσω εκκλησιαστικών βιβλίων που χρησιμοποιούνταν για την ανάγνωση. Ας αναφερθεί ότι η βάση της ανάγνωσης σε αυτό το στάδιο ήταν διάφορα εκκλησιαστικά εγχειρίδια λόγω των περιορισμένων χειρόγραφων (Νεοφωτίστου, 2019, σσ. 69-70).

Η προπαρασκευαστική περίοδος της στοιχειώδους εκπαίδευσης ή αλλιώς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης περιελάμβανε τα εξής μαθήματα (Τσιπούρας, 2017, σσ. 53-57):

- α) Πρώτη ανάγνωση
- β) Γραφή
- γ) «Γραμματικήν ατελεστέραν»
- δ) Αριθμητική, το «ψηφίζειν»
- ε) Ιστορία

¹³ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τον ρόλο του δασκάλου βλ. Κεφάλαιο 6.

στ) Ιστορία των ζώων

ζ) Διήγηση μύθων

η) Παλαιά– Καινή Διαθήκη

θ) Ωδική: η ωδική ήταν ένα από τα πιο ευχάριστα μαθήματα της στοιχειώδους εκπαίδευσης ενώ ήταν βασικός αρωγός για την εκμάθηση των εκκλησιαστικών ύμνων. Κατά τη διάρκεια των ακολουθιών οι μαθητές συνόδευαν τους δασκάλους τους ψάλλοντας εκκλησιαστικά άσματα (Τσιπούρας, 2017, σσ. 56-57). Το μάθημα της ψαλτικής, το οποίο αναφέρεται και από τον Μεσαρίτη στην *Έκφραση των Αγίων Αποστόλων*, αποτελεί μια απόδειξη της σύνδεσης του σχολείου με την Εκκλησία (Γιαρένης, 2018, σ. 174).¹⁴

Ειδικά στον ναό των Αγίων Αποστόλων τα ιερά γράμματα αποτελούσαν το αρχικό μόνο στάδιο των εξειδικευμένων γνώσεων που θα αποκτούσαν οι μαθητές στο χώρο της ψαλτικής. Η Σπυράκου αναφέρει πως όταν τα παιδιά μεγάλωναν και περνούσαν από το στάδιο της μεταφώνησης τότε συνέπαλλαν με μεγαλύτερους και πιο έμπειρους άνδρες υπό τη χειρονομία αυτών καθώς ήταν μια γνώση που κατείχαν. Τα μαθήματα διαφοροποιούνταν ανάμεσα στους απλούς ψάλτες και σε όσους σκόπευαν να μελοποιούν (Σπυράκου, 2015, σ. Δ. 44).

Η μουσική εκπαίδευση περιείχε μαθήματα αρχαίας ελληνικής θεωρίας. Η Σπυράκου αναφερόμενη στον Wellesz παραθέτει τη γνώμη του ότι η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής θεωρίας δεν σχετιζόταν άμεσα με τη βυζαντινή εκκλησιαστική μουσική, όμως διδασκόταν στο πλαίσιο της μαθηματικής σκέψης σε αντίθεση με την ψαλτική τέχνη που είχε κυρίως ρόλο πρακτικής εφαρμογής (Σπυράκου, 2008, σ. 524).

2. Η εγκύκλιος παιδεία (μέση εκπαίδευση)

Το επίπεδο αυτό αφορούσε περισσότερο την πολιτεία καθώς εκεί θα φοιτούσαν άτομα που αργότερα θα στελέχωναν βασικές διοικητικές θέσεις του κράτους (Λυμπέρης, 2013, σ. 133). Ο Lemerle γράφει για την εγκύκλιο παιδεία ότι δεν υπάρχουν ακριβή στοιχεία για το πόσοι ήταν οι μαθητές που παρακολουθούσαν αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης. Βέβαια, είμαστε σε θέση να ξέρουμε πως το δεύτερο μισό του 10^{ου} αιώνα λειτουργούσαν στην Κωνσταντινούπολη τουλάχιστον τέσσερα σχολεία της εγκυκλίου παιδείας: το σχολείο του

¹⁴ Σύμφωνα με τον Μεσαρίτη, τα παιδιά κάθονταν σε σκαμνάκια και σκαλοπάτια ενώ «το τραγούδι τους ηχούσε όπως των πουλιών. Γέμιζε την εκκλησία με ήχους τόσο γλυκούς και ευχάριστους στο αυτί που φαινόταν σαν να μπορούσε κανείς να ακούσει αγγέλους (Σπυράκου (υπό έκδοση), σ. 11).»

ανώνυμου δασκάλου και τριών μαϊστόρων, του Πέτρου, του Μιχαήλ και του Φιλαρέτου (Lemerle, 2017, σ. 298).

Η φοίτηση σε αυτή την εκπαίδευση διαρκούσε πέντε ή έξι χρόνια και περιελάμβανε μαθήματα γραμματικής, ποιητικής (αρχαίας ελληνικής ποίησης), ρητορικής και μαθήματα του Quadrivium. Ο Κωνσταντινίδης αναφέρει ότι ως Quadrivium αναφέρονται μαθήματα της «μαθηματικής τετρακτύος, δηλαδή η αριθμητική, γεωμετρία, μουσική (ή αρμονική) και αστρονομία όπως και η λογική του Αριστοτέλη που ονομαζόταν και «Όργανον» (Κωνσταντινίδης, 2000, σ. 5· Μαρκόπουλος, 2008, σ. 1). Ο Lemerle συμπληρώνει πως τα αρχαία κείμενα που χρησιμοποιούνταν για τη διδασκαλία μαθαίνονταν από μνήμης ενώ χρησίμευαν ως πηγή γραμματικών κανόνων (Lemerle, 2017, σ. 292).

3. Η ανώτερη εκπαίδευση

Το τελευταίο επίπεδο σπουδών όπου μπορούσε να φοιτήσει κάποιος ήταν στην ουσία το πανεπιστήμιο. Η εκκλησία αλλά και η Πολιτεία ενίσχυαν οικονομικά το παρόν στάδιο ενώ ο ίδιος ο αυτοκράτορας αναλάμβανε τόσο τον έλεγχο της δομής όσο και τη στελέχωση της ανώτερης εκπαίδευσης με αξιόλογους δασκάλους και μαθητές (Λυμπέρης, 2013, σ. 133). Ο αριθμός αυτών που λάμβαναν την υψηλότερη εκπαίδευση ήταν αρκετά μικρός καθώς οι περισσότεροι επαναπαύονταν στην στοιχειώδη εκπαίδευση, να διαβάσουν ένα κείμενο ή να γράψουν ένα (Μαρκόπουλος, 2008, σ. 6).



Εικόνα 1 «Δύο ηλικιωμένοι μαθητές με τον τίτλο του "φιλοσόφου", με το δάκτυλο σηκωμένο, διδάσκουν σε τέσσερις πρωτόπειρους ὀρθίους μπροστά τους, ενώ ο δάσκαλος συζητεί με ένα μαθητή παρουσία επτά συμμαθητών τους, που ακοῦνε καθισμένοι γύρω από ένα μακρὸ τραπέζι (Guillou, 1996, σσ. 376, 382).»

3.2. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ SUZUKI

Ο Shinichi Suzuki έχτισε την ιδέα ενός διαφορετικού σχολείου. Θεωρούσε ότι η παρουσία ενός γενικού αναλυτικού προγράμματος στο δημοτικό σχολείο αναγκάζει τα παιδιά σε μια ρουτίνα πολλά από τα οποία δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν. Συνεπώς, μια ακόμα αποτυχία είναι καθοδόν.

Απώτερος στόχος ενός σχολείου είναι να παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να εξελίξουν τις ικανότητές τους ως μέρους του εαυτού τους. Στην ουσία, οι δάσκαλοι ενός τέτοιου σχολείου οφείλουν να εργαστούν σκληρά προς αυτή την κατεύθυνση πάντα με γνώμονα τη μέθοδο της μητρικής γλώσσας (Starr, 1996, σ. 3). *«Όταν υπάρχει προπόνηση και επανάληψη, υπάρχουν καλά και κακά πράγματα. Τόσο τα όμορφα πράγματα όσο και τα άσχημα εσωτερικεύονται.»* Ο ίδιος στο βιβλίο του *Ability development from age zero (1993)* γράφει ότι το περιβάλλον της οικογένειας ή στην προκειμένη περίπτωση του σχολείου είναι αυτό που αναπτύσσει τόσο τις καλές όσο και τις κακές δεξιότητες. Όλα αυτά συμβαίνουν εντελώς ασυνείδητα (Suzuki, 1993, σ. 17).

Ο Suzuki εργάστηκε πάνω στη μέθοδο της μητρικής γλώσσας και τη χρήση αυτής μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό που διαφοροποίησε ήταν οι στόχοι του σχολείου, ήταν εντελώς διαφορετικοί από ενός κλασσικού δημοτικού σχολείου. Έχοντας την απορία, γιατί ένα παιδί μπορεί να παρατήσει το σχολείο ή να εγκαταλείψει την ιδέα της μάθησης, ο Suzuki συνειδητοποίησε ότι σε όλα τα δημοτικά σχολεία χρησιμοποιείται ένα βασικό πρόγραμμα σπουδών χωρίς να λαμβάνεται καθόλου υπόψιν ο άνθρωπος στον οποίο απευθύνεται. Υπάρχουν παιδιά που δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τον ρυθμό του σχολείου δίνοντας την εντύπωση ότι είναι ανίκανα. Στην ίδια σκέψη καταλήγει και ο γονέας βλέποντας το παιδί του να αντιμετωπίζει προβλήματα στο σχολείο. Τα παιδιά με βάση το σχολικό σύστημα, γράφει ο Suzuki, διδάσκονται ικανότητες χωρίς όμως να τους δίνεται ο απαραίτητος χρόνος για να τις αποκτήσουν σε βάθος, να αποτελέσουν μέρος του εαυτού τους. Αυτή είναι και η πηγή του κακού, η αιτία πολλής απογοήτευσης και έλλειψης ενθουσιασμού.

Βρισκόμενος στην Ιαπωνία, ο Suzuki προσάρμοσε τη μουσική εκπαίδευση της μητρικής γλώσσας σε άλλους τρόπους μάθησης, που θα έδιναν όμως τη δυνατότητα στους μαθητές που την παρακολουθούν να διατηρήσουν τις γνώσεις τους για χρόνια. Για τον λόγο αυτό δημιούργησε μια πειραματική τάξη σαράντα παιδιών που χρησιμοποιούσε τη μέθοδο αυτή σε όλα της τα μαθήματα (Starr, 1996, σ. 3).

Η βασική σκέψη είναι η απουσία αποτυχίας και εγκατάλειψης. Κάθε παιδί μπορούσε μέσα από την εκπαίδευση να αναπτύξει τις ικανότητές του με μεγάλη επιτυχία. Τα χαρακτηριστικά αυτής της τάξης ήταν τα εξής (Starr, 1996, σ. 3):

1. Δεν υπήρχαν εργασίες για το σπίτι
2. Η γνώση αφομοιώνονταν ασυνείδητα
3. Τα μαθήματα είχαν ευχάριστη διάθεση
4. Κανένα παιδί δεν ένιωθε κατώτερο

Ο υπεύθυνος δάσκαλος στην πειραματική αυτή τάξη ήταν ο κ. Tanaka ο οποίος είχε εκπαιδευτεί ανάλογα. Τα μαθήματα ήταν εμπλουτισμένα με εξαιρετικό υλικό. Ο δάσκαλος φρόντιζε ώστε κάθε παιδί να κατανοήσει το υλικό χωρίς να υπάρχουν λάθη.¹⁵ Δίνοντας βάση στην ηλικία των παιδιών και στη μικρή δυνατότητα συγκέντρωσης, φρόντιζε να εναλλάσσει τα μαθήματα μετά από 5 ή 6 λεπτά. Αυτό σίγουρα βοήθησε στην ανάπτυξη της ικανότητας συγκέντρωσης των παιδιών αυτών. Ο Suzuki ήταν σίγουρος πως αν χρησιμοποιηθεί αυτή η μέθοδος σε όλα τα παιδιά τότε το καθένα «θα μεγαλώσει γεμάτο ενθουσιασμό, θα ενθαρρύνεται και θα πυροδοτείται από τη χαρά της μελέτης που θα μεγαλώνει σαν χιονόμπαλα ανακαλυμμένων ικανοτήτων (Starr, 1996, σ. 4).»

Μέσα στην τάξη ο δάσκαλος είχε τοποθετημένους πίνακες με την πρόσθεση, την αφαίρεση, τον πολλαπλασιασμό και τη διαίρεση. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να παρατηρούν αυτούς τους πίνακες καθ' όλη τη διάρκεια της μέρας ενώ λέγεται ότι όταν τους ζητήθηκε να γράψουν ένα είδος διαγωνίσματος με βάση αυτή τη γνώση όλα τα παιδιά πέτυχαν το άριστο αποτέλεσμα (Suzuki, 1993, σσ. 17-18).

Μια αντίστοιχη πειραματική τάξη ίδρυσε ο Suzuki στο Ματσουμότο στο πλαίσιο του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης Ταλέντου για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σε αυτό το σχολείο δεν υπήρχαν εισαγωγικές εξετάσεις ενώ τα παιδιά, ηλικίας τριών έως πέντε ετών, διδάσκονταν όλα μαζί χωρίς να υπάρχει διαχωρισμός τμημάτων. Χρησιμοποιώντας την αρχή ότι τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να εμπνεύσουν τα μικρότερα κι ότι αποτελούν ένα ενισχυτικό περιβάλλον, διατηρούσαν τα τμήματα μικτά. Στην τάξη αυτή τα παιδιά εργάστηκαν κυρίως στην αποστήθιση χάικου¹⁶ όπως και άλλων ικανοτήτων όπως «η φυσική αγωγή και η ανάπτυξη γρήγορων αντανακλαστικών, η σωστή γραφή αριθμών και η ανάγνωση, το σχέδιο και η αγγλική γλώσσα (Starr, 1996, σ. 2).» Καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης, βασική φιλοσοφία ήταν αυτή της εκπαίδευσης ταλέντου μέσω της μητρικής γλώσσας. Ο

¹⁵ «Στη γλώσσα (ο δάσκαλος) επαναλάμβανε την εξάσκηση πέντε φορές την ημέρα για περιόδους πέντε έως δέκα λεπτών. Τους έδινε πρώτα οκτώ λέξεις να μάθουν (χωρίς λάθη) και όταν το κάθε παιδί τις μάθαινε και τις έκανε δικές του, πρόσθετε άλλες δύο. Έτσι θα εξασκούσαν τις αρχικές οκτώ μαζί με δύο νέες (Starr, 1996, σσ. 3-4).»

¹⁶ Το χάικου είναι ένα σύντομο ιαπωνικό ποίημα πέντε, επτά και πέντε συλλαβών σε τρεις γραμμές.

Suzuki υποστηρίζοντας αυτή τη θέση για την επιτυχία της μεθόδου συμβούλευε τους γονείς να θέτουν ως στόχο την ανάπτυξη καλών μόνο ικανοτήτων στα παιδιά τους ενώ παράλληλα να σκέφτονται τί πραγματικά χρειάζεται το παιδί τους ώστε να είναι ευτυχισμένο (Suzuki, 1993, σ. 17).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

4.1. Ο ΓΟΝΙΟΣ

BYZANTINO ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Στη Βυζαντινή Αυτοκρατορία η φροντίδα για την ανατροφή των παιδιών ειδικά στα πρώτα χρόνια της ζωής τους ήταν συνυφασμένη με την οικογένεια και δη τη μητέρα. Αν επρόκειτο για μια πλούσια οικογένεια τότε η ανατροφή ήταν έργο της τροφού. Ο Χρυσόστομος περιγράφει τη φροντίδα των παιδιών από τη μητέρα λέγοντας ότι στο έργο αυτό είχε βοηθούς κάποιους δούλους του σπιτιού που πολλές φορές συνόδευαν το παιδί σε εξόδους όπως το σχολείο. Μάλιστα, ο ίδιος συμβούλευε τους γονείς να διαλέγουν προσεκτικά τους ανθρώπους με τους οποίους θα συναναστρέφονται τα παιδιά τους, να είναι καλοί και έμπειροι ώστε να αποτελούν και ένα σωστό παράδειγμα για τα παιδιά τους (Βακαλούδη, 2013, σσ. 105-106). Πάνω στο ζήτημα της επιλογής των σωστών βοηθών για την εκπαίδευση των παιδιών, ο Χρυσόστομος συμβουλεύει τους πατέρες των παιδιών να διδάσκουν υπομονή και ανεκτικότητα απέναντι στους δούλους: «Ὁ γὰρ εἰδῶς, ὅτι οὐδὲ τὸν οἰκέτην ἐξέσται ὑβρίζειν τὸν ἑαυτοῦ, πολλῶ μάλλον τὸν ἐλεύθερον καὶ ὁμότιμον οὐ βλασφημήσει οὐδέ λαιδορήσεται (Βακαλούδη, 2013, σ. 46).»

Η οικογένεια είναι ο βασικός πυλώνας της εκπαίδευσης. Η οικογένεια παρείχε τα υλικά μέσα (δίδακτρα, επιλογή δασκάλων) αλλά και τα κίνητρα σε ένα παιδί. Με γνώμονα τους διαφορετικούς τύπους γονιών, ένα παιδί μπορεί να ακολουθούσε την εκπαίδευση ή ακόμα και να αδιαφορούσε πλήρως. Ωστόσο, πολύ σημαντικό παρέμενε το γεγονός ότι τα παιδιά έπρεπε να μεγαλώσουν μέσα στη χριστιανική ηθική. Με άλλα λόγια, οι γονείς ήταν αυτοί που δίδασκαν στους γόνους τους τη χριστιανική πίστη είτε μέσω της ζωής τους είτε μέσω κατήχησης. Όπως αναφέρει και ο Ιωάννης Δαμασκηνός: «*ὑπόμνημα γὰρ ἔστιν ἡ εἰκὼν καὶ ὅπερ τοῖς γράμμασι μεμνημένοις ἡ βίβλος, τούτο καὶ τοῖς ἀγραμμάτοις ἡ εἰκὼν* (Κατσαρός, 2020, σ. 55).» Το πρώτο μέρος της εκπαίδευσης, λοιπόν, γινόταν μέσα στην οικογένεια όπου από την πρώτη ηλικία οι γονείς εργαζόνταν ώστε να μάθουν τα γράμματα στα παιδιά τους. Όπως ήδη αναφέρθηκε, βασικό στοιχείο παραμένει η ηθική διαπαιδαγώγηση ώστε τα παιδιά να αποτελέσουν σωστά χριστιανικά πρότυπα (Κατσαρός, 2020, σ. 31). Ο Χρυσόστομος συμβουλεύει τους γονείς ότι «*ἡ ἀγωγή των παιδιῶν πρέπει να ξεκινήσει ἀπὸ πολὺ μικρῆς ηλικίας ὁπότε ἡ ψυχὴ του παιδιοῦ εἶναι ἀπαλὴ καὶ εὐκόλα διαπλάθεται καὶ ἐθίζεται στὴν ἀρετῆ. Ἐὰν παραμεληθεῖ τὸ καθήκον αὐτὸ καὶ μεγαλώσει τὸ παιδί συνηθίζει νὰ εἶναι ἀνυπάκουο καὶ δύστροπο καὶ εἶναι πλέον ἀργά γιὰ ὁποιαδήποτε παιδαγωγικὴ παρέμβαση*

(Βακαλούδη, 2013, σ. 27).» Ένα ακόμα βασικό στοιχείο που τονίζεται από τον ιεράρχη είναι η δημιουργία ενός αρμονικού περιβάλλοντος μέσα στην οικογένεια. Οι γονείς, σύμφωνα με τον ίδιο, πρέπει να περνούν ποιοτικό χρόνο με τα παιδιά τους ώστε να δημιουργηθεί το αίσθημα της αρμονίας μεταξύ των μελών της οικογένειας. *«Και πάλιν αυτό να του διηγηθείς ένα βράδυ και ενώ θα τρώγετε. Και πάλιν να του τα ξαναδιηγηθεί τα ίδια η μητέρα του (Βακαλούδη, 2013, σ. 68).»*

Ο ρόλος της μητέρας είναι συνδεδεμένος άρρηκτα με την ανατροφή των παιδιών και τη μόρφωσή τους. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός παιδιού ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του που ένα παιδί περνά μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας. Η Βακαλούδη σημειώνει ότι η μητέρα επηρεάζει περισσότερο *«την ηθική σκέψη και ανάπτυξη των παιδιών»* απ' ότι ο πατέρας. Η μητέρα είναι αυτή που φροντίζει περισσότερο το βρέφος από τις πρώτες στιγμές ενώ παράλληλα βοηθά το παιδί να προσαρμοστεί στην κοινωνία. Επομένως, ο ρόλος της μητέρας είναι να *«προσφέρει στο παιδί τα κατάλληλα ερεθίσματα και τις ευνοϊκές συνθήκες, που είναι απαραίτητα για να μπορέσει να προσαρμοστεί στο κοινωνικό περιβάλλον (Βακαλούδη, 2013, σ. 103).»* Ο Καλογεράς σημειώνει πως οι μητέρες ήταν αυτές που εργάζονταν κυρίως για την ανατροφή των παιδιών τους και τη διδασκαλία των γραμμάτων κυρίως κατά την προσχολική ηλικία. Αργότερα, ο ρόλος τους περιορίστηκε στην ηθική διαπαιδαγώγηση κυρίως των κοριτσιών. Σημαντική είναι η πληροφορία ότι όταν και οι δύο γονείς των παιδιών ήταν εν ζωή τότε οι γονείς ανέθεταν τον ρόλο του δασκάλου σε κάποιον κατάλληλο εκπαιδευτή. Στην περίπτωση που ένας από τους δύο απουσίαζε ή ακόμα και δεν υπήρχε, τότε ο εναπομείναντας γονιός απευθυνόταν σε συγγενείς για να του δοθεί βοήθεια στον τομέα της εκπαίδευσης. (Καλογεράς Ν. Μ., 2000, p. 20) Ο Χρυσόστομος συμβουλεύει τους άντρες σε περίπτωση που χηρεύσουν και ξαναπαντρευτούν τότε να κάνουν πολύ προσεκτική επιλογή συζύγου σε περίπτωση ειδικά που έχουν παιδιά: *«Και μη λεαΐνας συγκατοικίζωσι τοῖς παιδίοις, μητρικῶς ἐπεισάγοντες, καὶ τὴν ἀσφάλειαν τὴν ἑαυτῶν ἅπασαν ἀνατρέποντες (Βακαλούδη, 2013, σ. 24).»*

Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα έρχονται να επιβεβαιώσουν τις ρήσεις των πατέρων της Εκκλησίας οι οποίοι τόνιζαν πως η επίδραση της οικογένειας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών είναι καταλυτική αν όχι απαραίτητη. Η οικογένεια είναι η πρώτη ομάδα στην οποία εντάσσεται ένα παιδί και η παρουσία της καθοριστική για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του παιδιού (Βακαλούδη, 2013, p. 27). Για τον λόγο αυτό, ο ρόλος των γονέων είναι ιδιαίτερα σημαντικός και απαιτητικός καθώς απευθύνονται σε ένα ιδιαίτερα απαιτητικό κοινό.

«Ο ρόλος τους [των γονέων] είναι πολύ σημαντικός για την ανάπτυξη του χαρακτήρα του παιδιού και την κοινωνικοποίηση του γιατί δημιουργούνται ισχυροί φυσικοί και ψυχικοί δεσμοί. Η επίδραση του ρόλου αυτού έχει μεγάλη χρονική διάρκεια και είναι φυσική, αβίαστη και αυθόρμητη (Βακαλούδη, 2013, p. 31).»

Η τόσο ενεργή συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους, βέβαια, ίσως ήταν και αποτέλεσμα της απουσίας μια ολοκληρωμένης κρατικής μέριμνας, ενός πλάνου για την εκπαίδευση των νέων στο Βυζάντιο. Για τον λόγο αυτό, οι οικογένειες, όταν το παιδί τους έφτανε στην νηπιακή ηλικία, φρόντιζαν να διορίσουν έναν δάσκαλο που θα αναλάμβανε την μετέπειτα εκπαίδευση του παιδιού τους. Σε περίπτωση που δεν έβρισκαν κάποιον τότε τον ρόλο του δασκάλου αναλάμβαναν τα μοναστήρια (Κατσαρός, 2020, σ. 31).

Ο βασικός ρόλος των γονέων ανακαλύπτεται μέσα από τα λόγια των πατέρων της Εκκλησίας, η διδασκαλία της *«κατάλληλης διαβίωσης»* από τους γονείς με τους οποίους τα παιδιά περνούν τα πρώτα χρόνια της ζωής τους και φυσικά πρόκειται για διδασκαλία τόσο ηθική όσο και πνευματική (Kalogeras N., 2005, σ. 6). Ο Τσαμπής, βέβαια, γράφει μέσα στο βιβλίο του ότι *«δεν χρειάζεται ούτε υπερβολική αυστηρότητα και σκληρότητα αλλά ούτε και αλόγιστη επιείκεια και τυφλή τρυφερότητα.»* Στην ουσία, η παρουσία ενός σωστού, ηθικού παραδείγματος μέσα στο σπίτι είναι αυτό που θα προάγει και την προσωπικότητα του παιδιού. Η δύναμη της μίμησης είναι αυτή που καθοδηγεί την εξέλιξη ενός παιδιού μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας τα πρώτα χρόνια της ζωής του (Τσαμπής, 1999, σ. 173).

Ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος μέσα από νουθεσίες για τους γονείς αναπτύσσει αρχές για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών που είναι σύμφωνες με το χριστιανικό ιδεώδες. Ο σεβασμός και η τιμή στον Θεό από τους γονείς είναι βασικός κανόνας στην γαλούχηση των παιδιών μέσα στο χριστιανικό πνεύμα. Επιπλέον, ο ίδιος συμβουλεύει τα παιδιά να φροντίζουν τους γηραιούς γονείς τους, να έχουν την ευλογία τους ενώ παράλληλα να αγαπούν τα αδέρφια τους.

Συνοψίζοντας, η ανατροφή των παιδιών αποτελεί το πρωταρχικό μέλημα των γονιών το οποίο οργανώνεται με προσοχή και υπευθυνότητα. Όπως αναφέρει και ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος, οι γονείς πρέπει να μεριμνούν όχι μόνο για τον υλικό ανεφοδιασμό των παιδιών τους αλλά κυρίως για τον πνευματικό, γεγονός που είναι απαραίτητο για την καλλιέργεια ενός υγιούς προσώπου (Βακαλούδη, 2013, σ. 60).

Βέβαια, δεν μπορεί να παραληφθεί το γεγονός ότι ο γονιός την περίοδο που μελετούμε πολλές φορές το παιδί δεν είχε την αξία που του αναλογούσε. Η Patlagean

σημειώνει πως η φτώχεια που αντιμετώπιζαν πολλές οικογένειες οδηγούσε τους γονείς σε ακραίες πράξεις. Πιο συγκεκριμένα, στο κείμενό της η ίδια αναφέρει πως ο Ιουστινιανός συμπεριέλαβε μεταξύ των ιδρυμάτων του τα νηπιαγωγεία όπου εκεί θα μπορούσαν να ανατραφούν γόνοι πολύ φτωχών οικογενειών. Επίσης, με νόμο απαγόρευσε στους γονείς «να πωλούν, να χαρίζουν ή να δίνουν ως ενέχυρο τα παιδιά τους.» Η πράξη αυτή από μόνη της αποδεικνύει την αξία του παιδιού μέσα στη βυζαντινή οικογένεια.

«Η πώληση κατά τη γέννηση που γίνεται από πολύ φτωχούς ανθρώπους κάτω από την πίεση της ανάγκης παραμένει η μόνη έγκυρη, αλλά ο αγοραστής πρέπει να αποδεσμεύσει το παιδί αν του προσφερθεί δίκαιη αποζημίωση- αντίθετα, παραμένει απαγορευμένη η μείωση ή η διεκδίκηση ως δούλων των παιδιών που αντιθέτως, παραμένει απαγορευμένο να οδηγούνται τα εγκαταλελειμμένα παιδιά σε δουλεία ή να διεκδικούνται ως δούλοι στο δρόμο, και να τα συλλέγουν για το σκοπό αυτό, ή να έρχονται και να τα διεκδικούν από την Εκκλησία, την Εκκλησία που τα έχει φιλοξενήσει, διεκδικώντας το δικαίωμα να τα προστατεύει (Patlagean, 1973, σσ. 85-86).» 17

ΜΕΘΟΔΟΣ SUZUKI

Ο ρόλος των γονιών είναι καθοριστικός για την επιτυχία της μεθόδου Suzuki. Η ενασχόλησή τους με την καθημερινή εξάσκηση, η συμμετοχή σε συζητήσεις επί της φιλοσοφίας της μεθόδου αλλά και η χαρά της συμμετοχής είναι το κλειδί της επιτυχίας (Bigler & Lloyd-Watts, 1998, σ. 25). Γνωρίζοντας πόσα πολλά μαθαίνει το παιδί κατά τη διάρκεια των πρώτων μηνών ζωής αναγνωρίζεται επάξια ο ρόλος των γονέων και του περιβάλλοντος που στήνεται γύρω από το παιδί προκειμένου να επέλθει η εκπαίδευση (Wickes, 1982, σ. 37).

Η Slone αναφέρει πως «στην προσέγγιση Suzuki, η επιτυχία της μεθόδου εξαρτάται από αυτό το τρίγωνο γονιού, δασκάλου και παιδιού, μέσα σε ένα ισχυρό περιβάλλον.» Ο Suzuki πίστευε πως η μοίρα των παιδιών βρίσκεται στα χέρια των γονιών (Starr, 1996, σ. 6) καθώς εκείνοι είναι υπεύθυνοι κυρίως για την ανατροφή τους.

Ο Suzuki συνήθιζε να λέει πως κανείς άλλος δεν είναι υπεύθυνος για την ανατροφή των παιδιών πέρα από τον γονέα.

¹⁷ Η μετάφραση των κειμένων έγινε με τη βοήθεια του <https://www.deepl.com/translator>.

«Αν ένας γονιός μπορεί να αναθρέψει το παιδί του ώστε να είναι ένα ταλαντούχο, θαυμαστό άτομο, αυτό είναι αρκετό. Αργότερα, το παιδί θα βρει το δρόμο του. [...] Οι γονείς δεν χρειάζεται να ανησυχούν για το αν τα παιδιά τους θα πετύχουν ή όχι στη ζωή τους (Στάμου, 2012, σ. 22).»

Ένας γονιός οφείλει να γνωρίζει τα βασικά στοιχεία της μεθόδου αλλά και βασικές δεξιότητες στο μουσικό όργανο. Στην αρχή ο δάσκαλος εκπαιδεύει τους γονείς καθώς είναι εκείνοι που θα αναλάβουν την καθημερινή εξάσκηση του παιδιού στο σπίτι. Επιπλέον, ο δάσκαλος πρέπει να ενθαρρύνει τους γονείς στο δύσκολο αυτό έργο. Η συνεργασία των δύο αυτών προσώπων είναι απαραίτητη για την επιτυχία της διδασκαλίας αλλά κυρίως για τη συνεχή στήριξη των παιδιών (Bigler & Lloyd-Watts, 1998, σ. 25). Όπως όταν ένα παιδί μαθαίνει να μιλάει, έτσι και στη μουσική μάθηση οι γονείς του παιδιού εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία: παρακολουθούν τα μαθήματα με το παιδί και υπηρετούν ως «κατ' οίκον δάσκαλοι» κατά τη διάρκεια της εβδομάδας. Ένας γονέας συχνά μαθαίνει να παίζει πριν από το παιδί, έτσι ώστε να καταλάβει τι αναμένεται να κάνει το παιδί στη συνέχεια (-, About the Suzuki Method, 1998; Laure, 2022, p. 63). Επιπλέον, πέρα από την παρακολούθηση των μαθημάτων άλλων παιδιών και γονέων, συμμετέχουν σε συναντήσεις ενημέρωσης ώστε να γνωρίσουν καλύτερα τη φιλοσοφία της μεθόδου (Στάμου, 2012, σ. 25· Laure, 2022, σ. 63). Οι γονείς συνεργάζονται με τον δάσκαλο στη δημιουργία ενός ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος. Στην εκπαίδευση ταλέντου, ουσιαστικά, οι γονείς προβάλλουν σωστά παραδείγματα και στέκουν δίπλα στα παιδιά τους συνεχώς. Οι επιβραβεύσεις, η ενθάρρυνση αλλά και η χαρά που προσδίδουν οι γονείς οδηγούν το παιδί σε μια μουσική ανακάλυψη (Bigler & Lloyd-Watts, 1998, σ. 5).

Ο γονιός παράσταται τόσο στα ατομικά όσο και στα ομαδικά μαθήματα, παραμένει παρατηρητής του μαθήματος, σημειώνοντας ό,τι κρίνει απαραίτητο προκειμένου να είναι σε θέση να το επαναλάβει στο σπίτι. Δεν είναι λίγες οι στιγμές όμως που ο δάσκαλος θα ζητήσει από το γονιό να επαναλάβει μια δεξιότητα, να τη δοκιμάσει εκείνη τη στιγμή στο όργανο ώστε να είναι σίγουροι και οι δύο ότι υπάρχει κατανόηση. Στο σπίτι, ο ρόλος του γονιού είναι σημαντικότερος. Είναι εκείνος που θα καθορίσει μαζί με το παιδί τη στιγμή της καθημερινής μελέτης, θα οργανώσει τον χώρο και θα ενισχύσει την επιθυμία για εξάσκηση. Επιπλέον, στα καθημερινά του καθήκοντα προστίθεται και η μουσική ακρόαση των κομματιών (Bigler & Lloyd-Watts, 1998, σ. 28· Στάμου & Παπαγερούδη, 2020, σ. 10). Ο γονιός είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός κατάλληλου και εμπνευστικού περιβάλλοντος, ενώ οι ίδιοι πρέπει να εμπνέουν την καλή ψυχολογία αποφεύγοντας κάθε

αρνητική χροιά στη φωνή ή στη στάση τους (Στάμου & Παπαγερούδη , 2020, σ. 10). Ο γονιός έχοντας λάβει αναλυτικές οδηγίες από τον δάσκαλο, καθοδηγεί τη μελέτη προσέχοντας κάθε φορά να γίνεται ένα μόνο βήμα, αποφεύγοντας με αυτό τον τρόπο τη σύγχυση. Γονιός, δάσκαλος και μαθητής δημιουργούν ένα ισόπλευρο τρίγωνο, κάθε πλευρά του οποίου εργάζεται ισοτρόπως και συνεργάζεται με την κάθε άλλη. Σύμφωνα με τη Στάμου, χωρίς τη συνεργασία δεν επέρχεται το επιθυμητό αποτέλεσμα (Στάμου & Παπαγερούδη , 2020, σ. 9). Γενικώς, ο γονιός παρουσιάζεται ως φίλος και βοηθός του παιδιού. Αποφεύγοντας τις παρατηρήσεις βοηθά το παιδί να μάθει πιο εύκολα μέσα σε ένα περιβάλλον ενισχυτικό. Σε γενικές γραμμές, ο γονιός – ακολουθώντας πάντα τις οδηγίες του δασκάλου – οφείλει να δίνει προσοχή σε ένα στοιχείο κάθε φορά ώστε να είναι πιο αποτελεσματική η εξάσκηση στο σπίτι (Music Institute of Chicago, 2013, σσ. 4-5).

Οι γονείς δεν θα θυμώσουν ούτε θα τιμωρήσουν τα παιδιά τους όταν δεν μπορούν να μιλήσουν άπταιστα. Μεγαλώνοντας σε ένα θετικό περιβάλλον τα παιδιά μπορούν να αναπτυχθούν πιο άνετα. Όπως τα παιδιά απολαμβάνουν να μιλούν και να εξασκούν καθημερινά αυτή τη νέα κατάκτηση χωρίς πίεση, χωρίς αυστηρή μελέτη, με τον ίδιο τρόπο αναπτύσσουν και τις μουσικές τους ικανότητες. Όπως και με τη γλώσσα, λοιπόν, η προσπάθεια ενός παιδιού να μάθει ένα όργανο πρέπει να ακολουθείται από ενθάρρυνση και έπαινο. Το παιδί χτίζει καθημερινά τη νέα του ικανότητα προσθέτοντας ένα μικρό βήμα τη φορά. Οι γονείς είναι αρωγοί σε αυτή την προσπάθεια υποστηρίζοντας και καλλιεργώντας μια στάση γενναιοδωρίας αλλά και συνεργασίας. (-, About the Suzuki Method) Ένας πολύ κριτικός γονιός μπορεί να οδηγήσει το παιδί του σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και γενικώς κατάρρευση της αυτοεικόνας ενισχύοντας παράλληλα την πρόοδο με μία δυσάρεστη κατάσταση (Wickes, 1982, σ. 18).

Ο Suzuki στο βιβλίο του *Nurture by love* γράφει χαρακτηριστικά για τους γονείς και την παρουσία τους στη μουσική ζωή των παιδιών ότι η βασικότερη μέριμνα είναι να αναθρέψουν τα παιδιά τους με όμορφη καρδιά καθώς αυτό προσφέρει τη μεγαλύτερη ελπίδα (Suzuki & Suzuki, 1993, σ. 15). Επίσης, η σωστή εκπαίδευση ενός παιδιού συμπληρώνεται από την ενεργητική συμμετοχή του γονιού. Τα παιδιά εκπαιδεύονται ακόμα από το σπίτι πριν να μπουν στην αίθουσα διδασκαλίας. Εκεί δημιουργείται το κατάλληλο περιβάλλον (Suzuki & Suzuki, 1993, σ. 94). Με έναν άλλο παραλληλισμό, ο Suzuki λέει για την εκπαίδευση των γονιών ότι ομοιάζει με τη φροντίδα ενός χωραφιού. Κάθε γονιός είναι υπεύθυνος για την καλλιέργειά του όπως ακριβώς και με την ανθρώπινη ψυχή. Η φροντίδα της ύπαρξης γίνεται με σεβασμό για τις ικανότητες που αυτή κρύβει μέσα της με απώτερο σκοπό την δημιουργία μιας σωστής κοινωνίας (Wickes, 1982, σ. 10).

4.2. ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

BYZANTINO ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Η έννοια του περιβάλλοντος εμπεριέχει το κοινωνικό σύνολο με το οποίο ο άνθρωπος – μαθητής έρχεται σε «άμεση επαφή και επικοινωνία» ενώ παράλληλα μπορεί να καθορίζει τη ζωή του ως ένα βαθμό (Τσαμπής, 1999, σ. 113). Το περιβάλλον ενός μαθητή είναι μιμητικό ως προς τη συμπεριφορά και τη στάση ζωής ενώ ταυτόχρονα όλα τα πρόσωπα που μετέχουν στο περιβάλλον αποτελούν ισχυρά παραδείγματα ως προς την προσωπική εικόνα του μαθητή (Τσαμπής, 1999, σ. 113). Με άλλα λόγια, ένας μαθητής καθώς έρχεται σε καθημερινή επαφή με άλλους ανθρώπους, συνήθειες και καταστάσεις, επηρεάζεται και λόγω της εύκολης τάσης να μιμείται το παράδειγμα των άλλων, ασυναίσθητα θα λέγαμε, ακολουθεί το παράδειμά τους στην ολότητα της προσωπικότητάς του (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 57). Σύμφωνα με τον Τσαμπή, *«η συχνή επανάληψη των ίδιων ενεργειών αποκτά μόνιμες έξεις οι οποίες με τον καιρό παγιώνονται και απομένουν έτσι δεύτερη φύση στον παιδαγωγούμενο* (Τσαμπής, 1999, σ. 113).»¹⁸

Στο κοινωνικό σύνολο με το οποίο αλληλοεπιδρά καθημερινά ο μαθητής συμπεριλαμβάνονται οι γονείς, οι κηδεμόνες αλλά και οι διδάσκαλοι που στόχο έχουν τη *«σωστή ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών* (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 58).» Οι παιδαγωγοί της βυζαντινής περιόδου γνώριζαν πολύ καλά την αξία του περιβάλλοντος και τη σημασία του στην εξέλιξη της προσωπικότητας ενός παιδιού, γι' αυτό και τόνισαν ιδιαίτερα τον εξαιρετικά σημαντικό ρόλο των γονιών πρωτίστως.

Κατά τον Ιερό Χρυσόστομο οι γονείς έχουν ευθύνη έναντι του Θεού να μεγαλώσουν τα παιδιά τους *έν νουθεσία Κυρίου*. Οι γονείς πρέπει να τιμώνται και να θεωρούνται άξιοι όταν έχουν σκοπό τους τη σωστή ανατροφή των παιδιών. Όσοι όμως παραμελούν αυτό τον ρόλο θα αντιμετωπίσουν την κρίση του Θεού (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 58). Οι γονείς όφειλαν να αποτελούν το λαμπρότερο παράδειγμα προς μίμηση· «δυστυχή» αποκαλούνταν τα παιδιά γονιών που δεν ασχολούνταν με την αγωγή των γόνων τους κι έτσι εκείνα θα έπρεπε από μόνα τους να ασκηθούν στο έργο της αγωγής (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 58). Σύμφωνα με τον Ιερό Χρυσόστομο οι γονείς πρώτα ασκούν τη δική τους αγωγή και έπειτα των παιδιών τους

¹⁸ *«Μέγα γαρ ἡ συνήθεια, καὶ δεινὸν εἰς φύσιν καταστῆναι· δευτέραν γὰρ εἶναι φύσιν τὴν συνήθειάν τινος ἀπερήναντο»,* Ισίδωρος Πηλουσιώτης. *«Ἄλλοι δὲ καὶ τὴν φύσιν ὑπὸ τῆς συνηθείας νικάσθαι ωρίσαντο, φήσαντες πέτραν κοιλαίνει φανίς ὕδατος ἐνδελεχούσα».*

προσπαθώντας να αποτελέσουν το πιο τέλειο παράδειγμα για εκείνα (Τσαμπής, 1999, σ. 114).

Φυσικά, στο άμεσο περιβάλλον εντάσσονται και οι δάσκαλοι οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη σωστή ανατροφή των παιδιών στο σχολείο και κατ' επέκταση στη ζωή. Οι Πατέρες της Εκκλησίας θεωρούσαν πως οι δάσκαλοι έχουν τόση δύναμη ώστε να επηρεάζουν τη συμπεριφορά ενός μαθητή ή ακόμα και αν την καθορίζουν. Ο Ιερός Χρυσόστομος πίστευε πως χάρι στους σοφούς δασκάλους πολλοί «*γίνονται ἄνδρες ἀγαθοὶ καὶ μακάριοι* (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 59).»¹⁹

Ο Τσαμπής δεν παραλείπει να εντάξει μέσα στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού και τα πρόσωπα εκείνα που πολλές φορές αναλαμβάνουν την ανατροφή τους λόγω αδυναμίας των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στο βοηθητικό προσωπικό που μίσθωνε ο γονιός προκειμένου να αναλάβουν το έργο της παιδαγωγίας. Επομένως και αυτοί έχουν το ρόλο του «παιδαγωγού» και για τον λόγο αυτό όφειλαν να εξετάζουν πρωτίστως την ηθική αρετή αυτών πριν τους εμπιστευτούν το σοβαρό αυτό έργο (Τσαμπής, 1999, σ. 114).²⁰

ΜΕΘΟΔΟΣ SUZUKI

Το περιβάλλον ενός ανθρώπου από την πρώτη στιγμή της γέννησης, η οικογένεια, οι φίλοι, οι συγγενείς συνθέτουν το ανθρώπινο προφίλ του και καθορίζουν την προσωπικότητά του (Scheldt, 2010, σ. 11).

Ο κάθε άνθρωπος είναι αποτέλεσμα του περιβάλλοντός του κι όχι κληρονομικών παραγόντων. Στη σημερινή κοινωνία οι γονείς δεν παρατούν τα παιδιά τους όμως το φτωχό περιβάλλον που υπάρχει γύρω τους περισσότερο βλάπτει τις αναπτυξιακές τους ικανότητες και ισοδυναμεί με το να μεγαλώνει το παιδί ανάμεσα σε λύκους. «*Η μοίρα των παιδιών βρίσκεται στα χέρια των γονιών τους* (Suzuki & Suzuki, 1993, σσ. 10,12).» Ο Suzuki υποστήριξε την άποψη ότι η ικανότητα δεν κληρονομείται αλλά είναι αποτέλεσμα των περιβαλλοντικών συνθηκών.

Οι μητέρες που τραγουδούν στα παιδιά τους, τα μεγαλύτερα παιδιά που ασχολούνται με τη μουσική, ένα πλούσιο οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να συνδράμει στη μουσική και συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού. Η ακρόαση μουσικών κομματιών από τη στιγμή

¹⁹ «*Διὰ τοῦτο διδασκάλους μᾶλλον τῶν πατέρων ἐπιζητεῖν δεῖ καὶ ποθεῖν' διὰ τούτων μὲν γὰρ τὸ ζῆν, δι' ἐκείνων δὲ τὸ καλῶς ζῆν γίνεται.*»

²⁰ «*Ὅσοι τῶν οἰκετῶν χρήσιμοι συναναλαμβάνετ'ωσαν», συμβουλεύει ὁ ἱερός Χρυσόστομος. «Εἰ δὲ μηδεὶς ἔστιν, ἐλεύθερον μισθῶ ζήτησον, ἄνδρα ἐνάρετον, καὶ κείνῳ μάλιστα τὸ πᾶν ἐπίτρεψον, ὥστε συναναλαμβάνεσθαι τοῦ ἔργου. τῆς ἀποτελεσματικῆς διαπαιδαγωγήσεως τῶν τέκνων.»*

της γέννησης ακόμα καλλιεργεί το μουσικό αυτί και αναπτύσσει τη μουσική ικανότητα (Wickes, 1982, σσ. 16-17).

Σε μια συζήτηση μεταξύ του Suzuki και του Gordon η ερώτηση αφορούσε τη φύση εναντίον της ανατροφής. Ο Suzuki είναι αυτός που εναντιώθηκε σθεναρά στην εκ γενετής παρουσία του ταλέντου και στο γεγονός ότι κάθε ικανότητα είναι αποτέλεσμα εκπαίδευσης. Ο ίδιος έβλεπε τα μικρά παιδιά σαν σπόρους που φυτεύονται στο χώμα και ανθίζουν καθημερινά. Ο σπόρος θα βλαστήσει όταν θα έρθει η κατάλληλη στιγμή, όταν το χώμα θα είναι έτοιμο και γενικά οι συνθήκες ευνοϊκές. Σε καμιά περίπτωση ο σπόρος δεν θα φυτρώσει αν βιάσουμε τη διαδικασία. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με τα παιδιά. Το κατάλληλο περιβάλλον, η θετική ψυχολογία με την απουσία άγχους και απειλής δημιουργεί συναισθήματα αγάπης, προσοχής και ασφάλειας τα οποία ενισχύονται καθημερινά (Runfola & Taggart, 2005, σσ. 273,275).

4.3. Η ΜΕΛΕΤΗ

BYZANTINO ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Μέσα στα κείμενα των πηγών εμφανίζεται το στοιχείο της προαίρεσης, της σπουδής, με άλλα λόγια της μελέτης. Διανύοντας μια χριστιανική περίοδο, οι λόγιοι της εποχής εκείνης συντηρούσαν την άποψη ότι *«οὐ γάρ ἐστὶ ἡ ψυχὴ ἡμῶν οὔτε ἀγαθὴ φύσει, οὔτε κακῆ, ἀλλὰ προαιρέσει τοῦτο κακεῖνο γίνεται* (Τσαμπής, 1999, σ. 111).» Επομένως, η προαίρεση είχε σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της πορείας των μαθητών στο βυζαντινό σχολείο. Επιπλέον, η έννοια της *«προαίρεσις»*, η οποία επηρέασε ιδιαίτερα και την έννοια της αγωγής, εμφανίζεται σε πολλούς Πατέρες της εποχής. Ο Μέγας Βασίλειος, όπως αναφέρει ο Τσαμπής, έκανε συχνά λόγο για το γεγονός ότι ο άνθρωπος πλάστηκε κατ' εικόνα Θεού, αλλά για να επιτύχει το καθ' ομοίωσιν οφείλει να κοπιάσει πολύ (Τσαμπής, 1999, σ. 111). Ο όσιος Ισαάκ ο Σύρος τονίζει πως *«κατὰ τὴν προαίρεσιν τοῦ ἀνθρώπου καὶ κατὰ τὴν πρόθεσιν καὶ τὸν σκοπὸν αὐτοῦ συνεργεῖ εἰς αὐτὸν καὶ ὁ Θεὸς καὶ βοηθεῖ καὶ δείκνυσι πρὸς αὐτὸν τὴν ἑαυτοῦ πρόνοιαν* (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 57).» Ωστόσο, και η μελέτη των μαθητών είναι απαραίτητη για την εξέλιξή τους.

Για τους χριστιανούς παιδαγωγούς είναι εμφανές ότι δεν αρκεί μόνο η φύση και η σωστή εκπαίδευση αλλά εξέχουσα θέση κατέχει και η καλή προαίρεση του μαθητή *«εἰς τὴν τῶν μαθημάτων καὶ τῆς ἀρετῆς ἀνάληψιν* (Τσαμπής, 1999, σ. 112).» Το ένα είναι αλληλένδετο με το άλλο. Δεν μπορεί να υπάρξει εξέλιξη και πορεία χωρίς την κατάλληλη μελέτη. Σύμφωνα με τον Τσαμπή όταν ο μαθητής δείξει καλή προαίρεση τότε ο ίδιος στρέφεται προς τη μελέτη και έτσι ευδοκιμεί το έργο της διδασκαλίας και της αγωγής

(Τσαμπής, 1999, σ. 112). Παράλληλα, η μελέτη οδηγεί στη σοφία η οποία συνδέεται και με τη μνήμη. Ο Τσαμπής σημειώνει πως η μελέτη οφείλει να είναι καθημερινή και αδιάκοπη (Τσαμπής, 1999, σ. 113).

Η μελέτη είναι μέρος της ζωής ενός μαθητή και σύμφωνα με τον Αριστοτέλη μία έξη. Η έννοια της ρουτίνας, χρησιμοποιώντας διαφορετικό όρο, είναι η δεύτερη φύση του μαθητή η οποία ριζώνει μες στην ψυχή του και είναι δύσκολο να αποσπασθεί (Τσαμπής, 1999, σ. 170).

Σε ό,τι αφορά την κατανόηση των διδασκόμενων και την καλύτερη αφομοίωση της γνώσης οι παιδαγωγοί συμβούλευαν τους μαθητές να επαναλαμβάνουν αρκετές φορές το διδασκόμενο αντικείμενο με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Χωρίς εξαίρεση καμία, όλοι οι παιδαγωγοί επιμένουν ότι είναι απαραίτητη η συμβολή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της μελέτης ως αποτέλεσμα και της καλής διδασκαλίας. Ο Μ. Βασίλειος γνωρίζει ότι είναι απαραίτητο το διδακτικό χάρισμα του δασκάλου αλλά αυτό από μόνο του δεν αρκεί. Στην όλη προσπάθεια οφείλει να συμμετέχει και ο μαθητής (Τσαμπής, 1999, σ. 143-144).

ΜΕΘΟΔΟΣ SUZUKI

Η ικανότητα είτε μουσική είτε οποιασδήποτε άλλης μορφής εξασκείται καθημερινά και αναπτύσσεται μέρα με τη μέρα. Καμιά ικανότητα δεν είναι έμφυτη ενώ επίσης καμιά ικανότητα δεν αναπτύσσεται ανεξάρτητα με την παρουσία ή όχι της καθημερινής ενασχόλησης. Ο Suzuki ήταν πεπεισμένος ότι ένα παιδί που εξασκείται καθημερινά γίνεται διαρκώς καλύτερο και αποκτά «υπερδυνάμεις» (Suzuki & Suzuki, 1993, σσ. 31,41,96-97).

«Το να πιστεύεις ότι γεννιέσαι με μια ικανότητα που αναπτύσσεται από μόνη της είναι λάθος.» Για την απόκτηση μιας ικανότητας απαραίτητη προϋπόθεση είναι η επανάληψη, η μελέτη, η καθημερινή εξάσκηση με αυτήν. Κάθε ικανότητα που επαναλαμβάνεται τότε γίνεται απόκτημα του εαυτού, μέρος της προσωπικότητας του ανθρώπου. Επομένως, είναι λανθασμένη η άποψη ότι η όποια ικανότητα είναι αποτέλεσμα κληρονομιάς κι όχι επίκτητης δράσης. Επιπλέον, ο Suzuki συμβουλεύει να παραμένουμε ολιγαρκείς και να τελειοποιούμε μια μονάχα ικανότητα φτάνοντάς την στο καλύτερο δυνατό επίπεδο (Suzuki & Suzuki, 1993, σσ. 42-43).

Η μελέτη στη μέθοδο Suzuki αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα για τη μετέπειτα εξέλιξη του μαθητή. Η Linda Wickes αναφέρει πως η μελέτη, καθότι καθημερινή, οφείλει να είναι πέρα απ' όλα ευχάριστη έστω κι αν διαρκεί μόλις 10 λεπτά (Wickes, 1982,

σ. 13). Μάλιστα, ο Μενουχίν, ο μεγάλος δάσκαλος της μουσικής, συμβούλευε πως κατά τη διάρκεια της εξάσκησης ένας μαθητής είναι απαραίτητο να ζήσει τις καλύτερες στιγμές με αποτέλεσμα να χαίρεται κάθε φορά που έρχεται η ώρα της μελέτης (Wickes, 1982, σ. 14). Το ίδιο αναφέρει και η Στάμου λέγοντας πως η θετική ατμόσφαιρα, τα συναισθήματα χαράς και επιτυχίας είναι καθοριστικά για την ανάπτυξη κινήτρων μελέτης (Στάμου, 2012, σ. 66).

Η καθημερινή μελέτη αποτελεί τον βασικότερο παράγοντα εξέλιξης στη μουσική σπουδή ενός παιδιού. Σημαντικός παράγοντας είναι το αίσθημα χαράς και ικανοποίησης που νιώθει το παιδί μετά από την καθημερινή του ενασχόληση. Φυσικά, ο ρόλος του δασκάλου αλλά και του γονιού είναι απόλυτα καθοριστικός και αναντικατάστατος.

Ο χρόνος μελέτης του κάθε παιδιού διαφέρει ανάλογα με την ηλικία του και το μουσικό το επίπεδο ωστόσο η ρουτίνα, με άλλα λόγια η σταθερότητα της καθημερινής μελέτης, είναι το βασικό χαρακτηριστικό της επιτυχίας. Ο χρόνος της μελέτης αυξάνεται όσο μεγαλώνει η ηλικία και το μουσικό επίπεδο του παιδιού (Στάμου & Παπαγερούδη , 2020, σ. 19). Στην περίπτωση των μικρών και αρχάριων μαθητών, η εξάσκηση δεν χρειάζεται να ξεπερνά τα λίγα λεπτά μέσα στη διάρκεια των οποίων ο μαθητής μπορεί να επαναλάβει όσα ο δάσκαλος του έχει σημειώσει στο μάθημα (Στάμου, 2012, σ. 66). Σε κάθε περίπτωση απαραίτητη είναι όχι μόνο η ποσότητα στην εξάσκηση αλλά και η ποιότητα.

Όσον αφορά το ρόλο του γονιού και του δασκάλου στην καθημερινή μελέτη η Στάμου είναι αυτή που σημειώνει ότι πολλές φορές τα δύο αυτά πρόσωπα έρχονται στη δύσκολη θέση να αντιμετωπίσουν την άρνηση και την απροθυμία του παιδιού για μελέτη όμως δεν πρέπει να ξεχνούν ότι έχουν καθοδηγητικό ρόλο σε αυτήν ενώ οι Starr και Starr σημειώνουν πως *«αν πρέπει να μάθουμε να αισθανόμαστε έτσι πρέπει να συμπεριφερόμαστε σαν να αισθανόμαστε έτσι ήδη»* αναφερόμενοι στη θετική στάση που πρέπει να αναπτύξουν ο γονιός και ο δάσκαλος απέναντι στην καθημερινή μελέτη του παιδιού βοηθώντας έτσι και στο χτίσιμο μιας καλής και της θετικής ψυχολογίας (Στάμου & Παπαγερούδη , 2020, σ. 19).

Ο δάσκαλος είναι ο βασικότερος παράγοντας, αυτός που θα καθοδηγήσει μαθητή και γονιό στη σωστή καθημερινή εξάσκηση, πώς θα αντιμετωπίζονται τα διάφορα προβλήματα, πώς θα προσεγγίζεται ο στόχος και ακόμα πόσος θα είναι ο χρόνος μελέτης (Στάμου, 2012, p. 68). Τόσο ο δάσκαλος όσο και ο γονιός οφείλουν να εμφυσήσουν στον μαθητή την ανάγκη για καθημερινή μελέτη η οποία θα οδηγήσει και στη σταδιακή εξέλιξη.

Βασικότερο σημείο της μελέτης στην παρούσα μέθοδο είναι ότι ο μαθητής ποτέ δεν εγκαταλείπει τα μουσικά κομμάτια που διδάχτηκε αλλά αντίθετα εργάζεται διαρκώς πάνω σε αυτά, βελτιώνοντάς τα, «γυαλίζοντας» κάθε τεχνική ή μουσική λεπτομέρεια κι έτσι κατακτά τη μουσική έκφραση και ερμηνεία. Τα παλαιά μουσικά κομμάτια αποτελούν πυλώνα της καθημερινής εξάσκησης ιδιαίτερα αν κανείς λάβει υπόψιν ότι τα παιδιά αγαπούν να επαναλαμβάνουν τα γνωστά ηχητικά ερεθίσματα και ειδικά αυτά που γνωρίζουν να εκτελούν πολύ καλά στο μουσικό όργανο (Στάμου & Παπαγερούδη , 2020, σ. 13). Στη διαδικασία της μελέτης είναι τόσο απαραίτητη η επανάληψη των μουσικών κομματιών όχι μόνο πάνω στο μουσικό όργανο αλλά και ακουστικά. Κάθε παιδί, βέβαια, έχει διαφορετικές ανάγκες και επομένως ο αριθμός των επαναλήψεων ποικίλλει (Bigler & Lloyd-Watts, 1998, σ. 6).

4.4. Η ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

BYZANTINO ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Πέρα από την αλληλοδιδασκτική μέθοδο, η εξατομικευμένη διδασκαλία ήταν ακόμα μια εκπαιδευτική μέθοδος στη Βυζαντινή αυτοκρατορία. Πολλοί γονείς επέλεξαν αυτό το είδος ώστε να μορφωθούν τα παιδιά τους και για τον λόγο αυτό επέλεξαν δασκάλους από την αρχή του σχολικού έτους ανάλογα με τις οικονομικές δυνατότητές τους. Ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή επιλέγονταν και ο καταλληλότερος δάσκαλος. Συνήθως, οι μαθητές που είχαν υψηλότερες επιδόσεις επιδίδονταν στην εξατομικευμένη διδασκαλία ώστε να απολαμβάνουν της αποκλειστικής διδασκαλίας. Η ατομική μεταχείριση των παιδιών ήταν σε συμφωνία με το Ευαγγέλιο το οποίο μιλά για την προσωπική σωτηρία και θέτει ως προϋπόθεση την ατομική προσπάθεια. Ο Γρηγόριος Νύσσης σε επιστολή του γράφει πως οι δάσκαλοι *«οφείλουν να εκπαιδεύσουν να συμβουλευθούν και να καθοδηγήσουν εκείνους για τις ψυχές των οποίων είναι υπεύθυνοι απέναντι στον Θεό πρέπει να παρέχουν στους αδερφούς τους την ατομική μεταχείριση την οποία η ιδιοσυγκρασία ενός καθενός χρειάζεται με κάθε τρόπο όπως και ο γιατρός για τους ασθενείς τους (Τσαμπής, 1999, σ. 138).»*

ΜΕΘΟΔΟΣ SUZUKI

Η μέθοδος Suzuki διακρίνεται για το ξεχωριστό ατομικό μάθημα που παρακολουθεί ο μαθητής. Ο Suzuki σε μία από τις ομιλίες τους αναπτύσσει το πολύ κεντρικό θέμα του ατομικού μαθήματος, της στάσης του μαθητή όπως και του γονιού. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας το ατομικό μάθημα γίνεται παρουσία κοινού. Αυτό σημαίνει πως όταν ένα παιδί διδάσκεται τότε υπάρχει τουλάχιστον ακόμη ένα – ή και

περισσότερα – μαζί με τους γονείς που παρακολουθούν το μάθημα. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής εξασκείται στον συναυλιακό χαρακτήρα της μουσικής (About the Suzuki Method, n.d.; Suzuki, 1993, σ. 11). Επίσης, ένα βασικό χαρακτηριστικό αποτελεί η μίμηση των μαθητών ιδιαίτερα αυτών που βρίσκονται στις ίδιες και μεγαλύτερες ηλικίες. Ο Suzuki εφάρμοσε αυτή τη λογική των μαθημάτων όταν μετά από επίσκεψή του στην Αμερική παρατηρούσε μόνο έναν δάσκαλο κι έναν γονιό να βρίσκονται μέσα στο μάθημα, δημιουργώντας μια μελαγχολική ατμόσφαιρα (Suzuki, 1993, σ. 11).

Ο Suzuki τόνιζε πως το παιδί πρέπει να παρακολουθεί μαθήματα άλλων καθώς η παρατήρηση σημαίνει άμεσα εκμάθηση από τους πιο προχωρημένους, πιθανόν πολύ περισσότερα απ' όσα μαθαίνει απευθείας από τον δάσκαλο. Παρατηρείται μια συμπάθεια προς το πρόσωπο του δασκάλου με τον οποίο το παιδί συνδέεται άμεσα, δημιουργώντας ένα ευχάριστο περιβάλλον έμπνευσης (Starr, 1996, σ. 10). Στην Ιαπωνία, η εκπαίδευση των παιδιών στο πλαίσιο του ατομικού μαθήματος αποτελεί μια κοινωνική υπόθεση τριών ή τεσσάρων παιδιών μαζί με τους γονείς. Σε κάθε μάθημα ο Suzuki ζητά από τους γονείς να παρατηρούν το μάθημα ενώ περιστασιακά μπορεί να ζητηθεί από όλα τα παρόντα παιδιά να συμπράξουν σε μια συγκεκριμένη μουσική φράση. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά πάντα παραμένουν σε εγρήγορση (Starr, 1996, σ. 12).

Ένας από τους βασικότερους στόχους του δασκάλου είναι να εμποδίσει τον μαθητή να τα παρατήσει. Οι μαθητές στην αρχή μαθαίνουν μια βασική, απλή δεξιότητα την οποία επαναλαμβάνουν ξανά και ξανά. Το βήμα σε ένα καινούριο στοιχείο γίνεται μόνο εφόσον ο μαθητής έχει κατανοήσει πλήρως κι έχει αναπαράγει με επιτυχία την προηγούμενη δεξιότητα. Οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται σίγουροι, γεμάτοι αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους αλλά και να νιώθουν ότι η δεξιότητα αυτή είναι «εύκολη» (-, About the Suzuki Method, 1998).

Η ώρα του ατομικού μαθήματος είναι ακριβής ώστε γονιός και παιδί να βρίσκονται στον χώρο τουλάχιστον 20' νωρίτερα ώστε να παρακολουθήσουν κάποιο προηγούμενο μάθημα (Scheldt, 2010, σσ. 7-8). Το ατομικό μάθημα ακολουθεί μία συγκεκριμένη δομή - ιεροτελεστία. Το μάθημα ξεκινά με την υπόκλιση του δασκάλου προς το μαθητή δείχνοντας έτσι το θαυμασμό του πρώτου προς το πρόσωπο του δεύτερου. Ως προς τη δομή, το ατομικό μάθημα διακρίνεται σε τρία επίπεδα: το πρώτο επίπεδο αφορά το νέο κομμάτι το οποίο δουλεύεται την παρούσα φάση, το δεύτερο αφορά σε στοιχεία τεχνικής τα οποία θα κληθεί ο μαθητής να γνωρίσει για πρώτη φορά και αφορούν το επόμενο κομμάτι ενώ το τρίτο επίπεδο αφορά στην εκτέλεση παλαιότερων κομματιών. Σε κάθε περίπτωση ο δάσκαλος είναι ελεύθερος να εισάγει και άλλα επίπεδα στο μάθημα όπως για παράδειγμα κάποια λεπτά δημιουργικότητας και φαντασίας ή αυτοσχεδιασμού. Η παρουσία παλαιότερων κομματιών

στο μέσω ή στο τέλος του ατομικού μαθήματος εξασκεί τη μνήμη ενώ παράλληλα ενισχύει τη σπειροειδή μάθηση που επιδιώκεται στη μέθοδο Suzuki (Eubanks, 2015, σ. 98). Ένα παιδί μαθαίνει ένα καινούριο κομμάτι την ίδια στιγμή που γυαλίζει το παίξιμό του σε ένα από τα παλαιά κομμάτια. Τα παιδιά είναι πάντοτε έτοιμα για μια μικρή συναυλία στην οικογένεια (Starr, 1996, σ. 13).

Αξίζει να αναφερθεί ότι κάθε στοιχείο τεχνικής το οποίο θα γνωρίσει ο μαθητής το διδάσκεται πάνω στο γνωστό τραγούδι *Φεγγαράκι μου λαμπρό* (Στάμου & Παπαγερούδη , 2020, σσ. 15-16). Η Barbara Barber γράφει για την ανάπτυξη της τεχνικής: «*Νέες τεχνικές εισάγονται στα ίδια τα κομμάτια ή με σύντομες ασκήσεις που παρέχονται στα βιβλία* (Eubanks, 2015, σ. 98).» Επιπλέον, οι δάσκαλοι της μεθόδου δημιουργούν ασκήσεις και νέο υλικό βασισμένο σε γνώριμες νότες και ρυθμούς προκειμένου να εξελίξουν τις ικανότητες κάθε μαθητή. Η νέα τεχνική φυσικά υπερिशύει αλλά η όλη εμπειρία του μαθητή είναι γνωστή μέσω ήδη γνώριμου ρεπερτορίου αποφεύγοντας ξένες ως προς το άκουσμα etudes (Eubanks, 2015, σ. 98).

Το μάθημα γίνεται «*περιληπτικά*» με την έννοια ότι δεν χρησιμοποιούνται μουσικά εγχειρίδια. Οι μαθητές πρέπει να απομνημονεύσουν τα στοιχεία που θα μάθουν πριν φύγουν από το μάθημα. Σε αυτό το σημείο επομένως, γίνεται πολύ έντονα και χρήση της μνήμης (Scheldt, 2010, σ. 9).

Η μέθοδος Suzuki έχει σχεδιαστεί ώστε να εισάγει στον μαθητή κάθε φορά ένα νέο στοιχείο. Ο μαθητής επικεντρώνεται στην κατανόηση ενός και μόνο τεχνικού ή μουσικού δεδομένου στη διάρκεια του μαθήματος. Αυτό συμβαίνει καθώς ο μαθητής οφείλει να παραμείνει προσηλωμένος στον στόχο του αποφεύγοντας την πρόχειρη εργασία σε πολλά επίπεδα. Η επιδεξιότητα είναι ο κύριος στόχος (Laure, 2022, σ. 63).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

5.1. Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ

BYZANTINO ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Ο δάσκαλος είναι το πρόσωπο με το οποίο συνδέεται η εκπαίδευση στη βυζαντινή περίοδο. Το έργο του παιδαγωγού πέραν του προφανούς ήταν ένα πραγματικό λειτούργημα και εστίαζε όχι μόνο στην «προσφορά και τη μετάδοση γνώσεων αλλά και εμπειριών ζωής (Κοντογιαννίδης, 2013, σ. 32).»

Η πατριαρχική σχολή, ένα σχολείο πρότυπο στην Κωνσταντινούπολη, λειτουργούσε κατά τη βασιλεία του Αλεξίου Α'. Σύμφωνα με τη Νεαρά του Αλεξίου δημιουργήθηκαν στο αυτό σχολείο τρεις θέσεις καθηγητών: «η θέση του καθηγητή του Ευαγγελίου, η θέση του καθηγητή των Αποστόλων (δηλαδή των πράξεων και των επιστολών) και τη θέση του καθηγητή των Ψαλμών (Guillou, 1996, σ. 390) .»

Η εκπαίδευση και ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει ανάλογα με τη βαθμίδα. Η παρούσα έρευνα εστιάζει περισσότερο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όπου τα παιδιά εισέρχονταν σε μικρή ηλικία (περί την ηλικία των 7 ετών). Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση ξεκινούσε με τον γραμματιστή ο οποίος δίδασκε τους μαθητές του γράμματα, ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Επιπλέον, στα μαθήματα εντάσσονταν συνήθως στοιχεία γραμματικής, θρησκευτικά, ελληνική μυθολογία, στοιχεία ιστορίας και φυσιογνωσίας καθώς και εκκλησιαστική μουσική. Μάλιστα, αρκετές φορές δεν αναφέρεται καν το όνομά του ή οποιοδήποτε άλλο στοιχείο μέσα στην ιστορία (Νέσσερης, 2014, σ. 4).

Η επιθυμία όμως συχνά των γονέων για την εκπαίδευση των γόνων τους συχνά τους οδηγούσε σε γρήγορα και ασταθή βήματα. Για τον λόγο αυτό ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος συμβούλευε τους γονείς να μην βιάζονται και όσο είναι δυνατόν να μην υπερφορτώνουν τα παιδιά τους με νέα γνώση πριν αυτά να είναι σε θέση να την εμπεδώσουν (Βακαλούδη, 2013, σ. 216-217).

Ο δάσκαλος, ο γραμματιστής, δίδασκε συνήθως σε ιδιωτικό πλαίσιο ενώ η αμοιβή του ήταν αρκετά χαμηλή (Βακαλούδη, 2013, σ. 208). Ο Νέσσερης σημειώνει πως ο δάσκαλος «αμειβόταν πενιχρά και δεν απέλανε ιδιαίτερου κύρους στην κοινωνία (Νέσσερης, 2014, σ. 4).» Η Νεοφωτίστου (2019) σημειώνει πως ιδιαίτερα σημαντική ήταν η συνεισφορά των ιδιωτών δασκάλων στην εκπαίδευση των παιδιών. Δεν ήταν λίγοι οι γονείς που στρέφονταν σε αυτούς προκειμένου να εκπαιδευτούν οι γόνοι τους. Πιο συγκεκριμένα, την περίοδο μεταξύ του 650 και του 850 μ.Χ. «η ιδιωτική εκπαίδευση κατάρτιζε τους νέους και τους οδηγούσε στους κύκλους των λογίων, από τους οποίους προέβησαν εξέχουσες

εκκλησιαστικές προσωπικότητες.» Ωστόσο, αξίζει να αναφέρουμε ότι αρκετοί λόγω οικονομικής αδυναμίας και ανταπόκρισης στα δίδακτρα των δασκάλων, αφού κατακτούσαν γνώσεις στην Γραμματική και τη Ρητορική, συνέχιζαν να εκπαιδεύονται μόνοι τους (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 50). Η Βακαλούδη (2013) γράφει ότι το σχολείο της μέσης εκπαίδευσης κατά τη μεσοβυζαντινή περίοδο *«ήταν ένα ιδιωτικό ίδρυμα, περισσότερο ή λιγότερο οικονομικά συνδεδεμένο με την Εκκλησία με επιδοτήσεις.»*

Στα σχολεία δίδασκαν οι *μαΐστορες*, που καλούνταν και γραμματικοί και αναλάμβαναν κυρίως τις μεγάλες τάξεις και είχαν ως βοηθό τους τον πρώξιμο (Νέσσερης, 2014, σ. 46). Στη διδασκαλία εντάσσονταν και οι πιο προχωρημένοι μαθητές οι οποίοι πολλές φορές είχαν τον ρόλο του δασκάλου για τους μικρότερους και αρχάριους. *«Πρώτος ήταν ο διδάσκαλος και ακολουθούσε ο παιδευτής* (Λυμπέρης, 2022, σ. 138).» Αξίζει να αναφέρουμε πως ο μαΐστωρ και οι τρεις διδάσκαλοι ήταν αξιωματούχοι και συμμετείχαν συχνά *«διευρέυνση και εκδίκαση αμφισβητούμενων θεολογικών ή νομοκανονικών θέσεων, προεδρεύοντας ίσως του ιδίου του αυτοκράτορος ή του πατριάρχου* (Νέσσερης, 2014, σ. 40).» Στο σημειωματάριο του ο Λέων της Ρόδου μάς πληροφορεί ότι ο ίδιος ανελίχθηκε από τις χαμηλότερες προς τις υψηλότερες βαθμίδες πριν αναλάβει εποπτικό ρόλο. Επίσης, εκεί ανακαλύπτουμε πληροφορίες για τους βαθμούς που κατείχε το διδακτικό προσωπικό σε σχέση με όσα ανέφερε ο Πρόδρομος στον επικήδειο λόγο τους για τον Σκυλίτζη (Miller, 2003, 235).

Ο Μαρκόπουλος (2008) επιβεβαιώνει ότι *«η επιτυχία (ή όχι) ενός συγκεκριμένου σχολείου οφείλεται αποκλειστικά και μόνον στην προσωπικότητα του δασκάλου, ο οποίος με την παρουσία του και το διδακτικό του έργο αποτελεί πόλο έλξης για γονείς και μαθητές* (Μαρκόπουλος, 2008, σ. 2.») Ο δάσκαλος *«καθόταν σε υπερυψωμένο βήμα και οι μαθητές στο πάτωμα σε έδρανα ή σκαμνιά, τοποθετημένα αμφιθεατρικά* (Βακαλούδη, 2013, σ. 209).» Ο Νέσσερης (2014) αναφέρει πως οι δάσκαλοι της εποχής έκαναν το μάθημά τους με τη μορφή θεολογικού σεμιναρίου. Μάλιστα, θέτει το ερώτημα αν όντως ένα τέτοιο μάθημα προοριζόταν για τη σχολική αίθουσα ή για τον άμβωνα μιας εκκλησίας (Νέσσερης, 2014, σ. 29). Πέραν αυτού, οι δάσκαλοι κατείχαν οφφίκια τα οποία καθόριζαν και τον σαφή προορισμό της διδασκαλίας τους. Ενώ όλοι τους είχαν ως βασικό στόχο την εξήγηση και τη διδασκαλία των Γραφών, οι τρεις διδάσκαλοι ήταν *«ό διδάσκαλος τοῦ Εὐαγγελίου, ἔρμηνεύων τὸ Εὐαγγέλιον, ὁ διδάσκαλος τοῦ Ἀποστόλου (τῶν ἀποστολικῶν ἐπιστολῶν, ἔρμηνεύων τὰ Ἀποστόλου διδάσκαλος τοῦ ψαλτήρος ἔρμηνεύων τὸ ψαλτήριον* (Νέσσερης, 2014, σ. 29).»

Ο δάσκαλος έπρεπε να διακατέχεται από ορισμένα χαρακτηριστικά που τον ξεχωρίζουν ανάμεσα στους υπόλοιπους:

1. Ηθική Υπόσταση

Ο πρώτος στόχος της παιδείας και κυριότερος για τη βυζαντινή περίοδο που εξετάζουμε ήταν ανατροφή των παιδιών κατά νοθεσία Κυρίου. Όσοι αναλάμβαναν το δύσκολο έργο της παιδείας θα έπρεπε πρώτα απ' όλα να είναι ηθικές προσωπικότητες, χριστιανοί θρησκευόμενοι και αποδεδειγμένοι εμπράκτως ενώ παράλληλα να αποτελούν οι ίδιοι δάσκαλο του εαυτού τους (Τσαμπής, 1999, σ. 115). Ο Γρηγόριος Ναζιανζηνός τοποθετεί την ηθικότητα ως την κορωνίδα της προσωπικότητας ενός δασκάλου (Βακαλούδη, 2013, σ. 218): «*Ο λόγος του δασκάλου έπρεπε να συνοδεύεται από πράξεις, διότι διαφορετικά ήταν μάταιος και προκαλούσε δυσπιστία για τον ομιλούντα* (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 60).» Ο δάσκαλος όφειλε να είναι ο ίδιος σωστό πρότυπο αρετής εφόσον θα καλούνταν να εκπαιδεύσει αντίστοιχα μαθητές και να τους προσφέρει στην κοινωνία. Ο Μέγας Βασίλειος ήταν αυτός που υποστήριξε ότι το πρόσωπο του δασκάλου έχει τον σπουδαίο ρόλο της διαπαιδαγώγησης ενός νέου ανθρώπου. Συγκεκριμένα, ζωγράφιζε τον δάσκαλο λέγοντας ότι ένας ικανός δάσκαλος και άξιος σεβασμού είναι η αρχή και το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι αυτός που θα «*επηρεάσει θετικά στη σκέψη και τη νοοτροπία του μαθητή του δίνοντάς του όλα τα απαραίτητα εχέγγυα για το μέλλον του και τη σταδιοδρομία του ως δημιουργικό μέλος της κοινωνίας.*» Επιπλέον, ο ίδιος εφόσον αποτελεί το βασικότερο παράδειγμα προς μίμηση οφείλει να διακατέχεται από την αγάπη και την αφοσίωσή του για τα γράμματα και την πίστη στον Θεό. Αν είναι «*δυνατόν να καταστέλλει τα ελαττώματά του, να μην παροργίζεται και να μην αφήνει να επηρεαστεί από τους κόλακες που πάντα θα υπάρχουν στον περίγυρό του* (Κοντογιαννίδης, 2013, σ. 29).»

2. Επιστημονική και Παιδαγωγική Κατάρτιση

Ένα βασικό χαρακτηριστικό του δασκάλου είναι η άρτια επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση ως προς το αντικείμενο που καλείται να διδάξει. Η επιστημονική κατάρτιση σύμφωνα με τον Ιωάννη τον Χρυσόστομο είναι υποχρεωτική καθώς ο δάσκαλος είναι αυτός που θα καταστήσει τον νέο «*εικόνα Θεού*». Ένας δάσκαλος οφείλει να γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενο που θα κληθεί να διδάξει και να εμπνέει βεβαιότητα για τα λεγόμενά του. (Βακαλούδη, 2013, σ. 223· Νεοφωτίστου, 2019, σ. 59) Διαφορετικά, ο Χρυσόστομος αναρωτιέται «*όταν εαυτούς μη πείθωμεν, πώς έτέρους πείσομεν;* (Βακαλούδη, 2013, σ. 223)» Σύμφωνα με τον Μέγα Βασίλειο, ο δάσκαλος πρέπει πέραν των αρετών που οφείλει να διακατέχεται, είναι απαραίτητο το υψηλό μορφωτικό επίπεδο στο αντικείμενο που ειδικεύεται (Κοντογιαννίδης, 2013, σ. 29).

3. *Αγάπη για το επάγγελμά του*

Εκτός από την καθαρότητα της ψυχής, ο παιδαγωγός διακρίνεται και για την αμέριστη αγάπη του προς τον μαθητή του. Όταν ο ίδιος μοιράζει απλόχερα την αγάπη στους παιδαγωγούμενους τότε κι εκείνοι θα ανταποκριθούν και θα ανταποδώσουν την αγάπη προς αυτόν με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Επιπλέον, μια θετική ατμόσφαιρα σίγουρα έχει θετικό αντίκτυπο στην εμπέδωση των διδασκόμενων αντικειμένων σύμφωνα με τον Ιερό Χρυσόστομο (Τσαμπής, 1999, σ. 116). Οι Πατέρες της Εκκλησίας συμβούλευαν τους δασκάλους να είναι φιλόστοργοι και πράοι ενώ πρέπει να αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους ως πνευματικά τους παιδιά. Ο Ιερός Χρυσόστομος προέτρεπε: *«οὐδέν οὐτω πρὸς διδασκαλίαν ἐπαγωγόν ὡς τὸ φιλεῖν καὶ φιλεῖσθαι»* (Σπυράκου, 2008, σ. 528-529).» Ο δάσκαλος που εμπνέει στοργή και αγάπη στους μαθητές του είναι συνήθως και περισσότερο αγαπητοί. Η Νεοφωτίστου (2019) σημειώνει πως ο δάσκαλος που δεν προσέφερε αγάπη *«μίσους ἐστὶ κατάξιος»* (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 59). Ως αποκύημα της αγάπης είναι και η συμπεριφορά μέσα στην τάξη απέναντι στους μαθητές. Ο Οριβάσιος προέτρεπε τους δασκάλους να είναι ήρεμοι και να επαινούν συχνά τους μαθητές του ώστε εκείνοι να παρακολουθούν με χαρά το μάθημα. Αν αυτό δεν συνέβαινε κι ο δάσκαλος ήταν αρκετά επικριτικός στα λάθη των μαθητών τότε εκείνοι δεν υπηρετούσαν σωστά τον σκοπό της αγωγής. Ο Μέγας Βασίλειος τόνιζε πως *«η ανιδιοτελής και ατέρμονη αγάπη προς τον μαθητή, είναι εκείνο που διακρίνει τον καλό δάσκαλο από εκείνον που απλά διεκπεραιώνει το διδασκαλικό έργο»* (Κοντογιαννίδης, 2013, σ. 29).»

Σίγουρα η αγάπη είναι βασικό κριτήριο για την επιλογή ενός δασκάλου. Δεν ήταν όμως λίγοι εκείνοι που υποστήριζαν την άποψη μιας αυστηρής διδασκαλίας συμπεριλαμβανομένης της τιμωρίας και μάλιστα πολλές φορές σωματικής. Μια συνηθισμένη τιμωρία, ακόμα και για αυτούς που έκαναν σκασιαρχείο από τα μαθήματα, ήταν το ξύλο. *«Ὁ μη δαρείς οὐ παιδεύεται»* έλεγαν τότε, δηλαδή *«Ὅποιος δε δαρθεῖ δε μαθαίνει γράμματα»* (Λυμπέρης, 2022, σ. 138).». Ο Μεσαρίτης δεν παραλείπει να μιλήσει για το γένος αυτό των δασκάλων, των *«χειρισόφων»*, ενώ παράλληλα δηλώνει τη *«δυσαρέσκεια και την απέχθειά του προς αυτό το γένος συνολικά καθώς δεν εκτιμά την προσωπικότητα, το έργο και την εκπαιδευτική τους παρουσία»* (Γιαρένης, 2018, σ. 178).»

4. *Μεθοδολογία*

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος είναι σαφώς καθοριστική για την ποιότητα της εκπαίδευσης αλλά και το αποτέλεσμά της. Οι δάσκαλοι όφειλαν να γνωρίζουν βασικά χαρακτηριστικά κάθε ηλικιακής ομάδας παιδιών, τις ανάγκες που είχε το καθένα από αυτά προκειμένου να μπορούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους ανάλογα με το

μαθητικό κοινό (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 60-61). Ειδικότερα, ο δάσκαλος πρέπει να μιλάει καθαρά, αργά και κατανοητά ενώ παράλληλα να είναι σε θέση να απαντήσει τυχόν ερωτήσεις που προκύπτουν (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 61).

Στο πλαίσιο, επομένως, της κατανόησης του μαθητή ως μοναδικής προσωπικότητας, ο ιερός Χρυσόστομος συμβουλεύει τους δασκάλους ειδικά των αρχάριων μαθητών να μη διδάξουν ένα μεγάλο όγκο ύλης σε ένα μόνο μάθημα, παρά να επαναλαμβάνουν τα ίδια πράγματα συχνά ώστε να καταφέρουν να αποτυπωθούν στη μνήμη των παιδιών. Αν συμβεί το αντίθετο, δηλαδή μεγάλος όγκος ύλης διδασκόμενος σε μια διδακτική ώρα τότε ελλοχεύει ο κίνδυνος της νωθρότητας εξαιτίας της δυσκολίας κατανόησης (Τσαμπής, 1999, σ. 141).

Ο Μέγας Βασίλειος συνιστούσε στους δασκάλους να είναι σύντομοι και περιεκτικοί στα λόγια τους προσφέροντας κυρίως κατανόηση, ώστε οι μαθητές να μπορούν να αφομοιώσουν τα λεγόμενά τους. Βέβαια, η υπερβολικά περιεκτική διδασκαλία σίγουρα δεν αποφέρει τα καλύτερα αποτελέσματα γι' αυτό θεωρούσε ότι οι συχνές επαναλήψεις μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να πετύχουν τον σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχοντας πάντα ως παράδειγμα και πρότυπο τον ίδιο τον Χριστό (Τσαμπής, 1999, σ. 144). Ας σημειωθεί, ότι ο δάσκαλος γνωρίζοντας τις ικανότητες των μαθητών του, ενίσχυε τη διδασκαλία του με όλα τα δυνατά εποπτικά μέσα της εποχής ώστε να κάνει τη διδασκαλία του ακόμα πιο αποτελεσματική.

Στην εξασφάλιση της κατανόησης περιλαμβάνεται και η ενθάρρυνση των μαθητών μέσω του μαθήματος για περαιτέρω ενασχόληση και αναζήτηση. Ο Θεσσαλονίκης Ευστάθιος, όπως και ο Μέγας Βασίλειος, θεωρούσαν πως ένα από τα χαρίσματα του δασκάλου είναι να διδάσκουν τους μαθητές τους σφαιρικά και εις βάθος επιλέγοντας θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές κι όχι που τους αποθαρρύνουν. Επιπλέον, μέσω των μαθημάτων προσπαθούσαν να ενισχύσουν τη μνήμη των παιδαγωγουμένων με διάφορους τρόπους καθώς και τη «μνημοτεχνία.» Ο λόγος για τον οποίο συνέβαινε κάτι τέτοιο ήταν κυρίως λόγω της έλλειψης βιβλίων αλλά και της αδυναμίας αγοράς χειρόγραφων βιβλίων των οποίων η τιμή ήταν ιδιαίτερα υψηλή (Τσαμπής, 1999, σ. 144).

Επίσης, ο δάσκαλος οφείλει να οδηγήσει τους μαθητές του στην κατανόηση μέσα από την ενεργητική συμμετοχή τους στο μάθημα. Η αυτενέργεια του μαθητή βοηθούσε στην κατάκτηση της γνώσης ακόμα και χωρίς τη συμμετοχή του δασκάλου, απλά με τη συνεργασία του (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 61).

Όσον αφορά τη γλώσσα, ο δάσκαλος πρέπει να απευθύνεται στους μαθητές του χρησιμοποιώντας απλό λεξιλόγιο, ο λόγος του να εμπνέει καθαρότητα ενώ πρέπει να έχει υπόψιν του ότι η γλώσσα είναι «το μέσο με το οποίο ο μαθητής αφομοιώνει τη γνώση και επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους (Κοντογιαννίδης, 2013, σ. 30).»

Σε γενικές γραμμές η διδασκαλία ήταν ενεργητική και εποπτική ενώ παράλληλα ευχάριστη για τους μαθητές. Οι δάσκαλοι ευνοούσαν και την παθητική μάθηση που στηριζόταν κυρίως στη μνήμη. Σε αυτό το είδος μάθησης εντασσόταν και η φυσική τάση των μαθητών να εμπεδώνουν μια νέα γνώση μέσω της συχνής επανάληψης. Για τον λόγο αυτό οι δάσκαλοι επαναλάμβαναν πολύ συχνά τα διδασκόμενα ώστε να γίνουν βίωμα των μαθητών.

Επιπλέον, ο δάσκαλος ήταν υπεύθυνος για την ευχάριστη φύση του μαθήματος. Το παιχνίδι ήταν βασικό για την επίτευξη αυτού του στόχου. Σύμφωνα με τους παιδαγωγούς της εποχής εκείνης *«το παιχνίδι ικανοποιεί στο έπακρο αυτή την ανάγκη και τάση για αυτό και οι παιδαγωγοί της αυτοκρατορίας ήταν υπέρ του παιχνιδιού υπό τον όρο ότι αυτό θα ήταν ανάλογο προς την ηλικία τις δυνάμεις και την αντιληπτικότητα του μικρού παιδιού (Τσαμπής, 1999, σ. 171).»* Ο λόγος για τον οποίο επιλέγεται το παιχνίδι να συμπεριληφθεί στην ατομική διδασκαλία είναι διότι βοηθά στην ομαλή σωματική ανάπτυξη του παιδιού ενώ παράλληλα παραμένει ένα ιδιαίτερα ευχάριστο εργαλείο εκπαίδευσης μέσω του οποίου μπορεί κανείς να ανακαλύψει ενδιαφέροντα ή ακόμα και ταλέντα παράλληλα με την καλλιέργεια δεξιοτήτων (Τσαμπής, 1999, σ. 172).

Συμπερασματικά, ο ρόλος του δασκάλου εκτός από βασικός είναι και καταλυτικός για τη μετέπειτα εξέλιξη του μαθητή. Πολλοί ήταν οι δάσκαλοι το όνομα των οποίων δεν έμεινε στην ιστορία. Ωστόσο, κάποιοι από αυτούς παρέμειναν γνωστοί μέχρι και σήμερα. Ο Πρόδρομος και ο Σκυλίτζης που δίδαξαν στο σχολείο του Ορφανοτροφείου, ο Λέων της Ρόδου, ο Κωνσταντίνος Στίλμπες και ο Βασίλειος Πεδιαδίτης. Ο Λέων μάλιστα έγραψε ένα σύντομο χρονοδιάγραμμα αλλά και ένα ποίημα όπου μέσα συμπεριέλαβε *«σημαντικές πληροφορίες για τη διδακτική του σταδιοδρομία στο Ορφανοτροφείο (Miller, 2003, σ. 235).»* Στο σημειωματάριο του ο Λέων της Ρόδου μάς πληροφορεί ότι ο ίδιος ανελίχθηκε από τις χαμηλότερες προς τις υψηλότερες βαθμίδες πριν αναλάβει εποπτικό ρόλο. Επίσης, εκεί ανακαλύπτουμε πληροφορίες για τους βαθμούς που κατείχε το διδακτικό προσωπικό σε σχέση με όσα ανέφερε ο Πρόδρομος στον επικήδειο λόγο τους για τον Σκυλίτζη (Miller, 2003, σ. 235).

ΜΟΥΣΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - ΕΚΚΛΗΣΙΑ

Ένα σχολείο που στεγαζόταν μέσα στην εκκλησία ήταν και ο βυζαντινός ψαλτικός χορός. Η μουσική εκπαίδευση των παιδιών που συμμετείχαν στους χορούς από μικρή ηλικία γινόταν βάση σχεδίου και οργανωμένης δράσης. Η Σπυράκου αναφέρει πως στα μουσικά χειρόγραφα που εμφανίζονται στην υστεροβυζαντινή και μεταβυζαντινή περίοδο

παρατηρούνται τρεις κατηγορίες δασκάλων: οι προεξάρχοντες των κοσμικών χορών, οι μοναχοί και οι ιερείς (Σπυράκου, 2008, σ. 519-520).

Η μουσική προετοιμασία των συμμετεχόντων, με άλλα λόγια των «ψαλλόντων», όταν επρόκειτο για μοναστήρι, ανατίθεντο στον Εκκλησιάρχη ή την εκκλησιάρχισσα ή στον σπουδαιό κανονάρχη. Συγκεκριμένα, η μονή Στουδίου είχε θεσπίσει την έξοδο από τον ναό όλων των μαθητευομένων ένεκα μελέτης από τη στιγμή του Εξάψαλμου μέχρι και τον Κανόνα. Επιπλέον, ο εκκλησιάρχης ήταν υπεύθυνος για τη διδασκαλία ορισμένων μελών που επρόκειτο να ψαλλούν όπως και για τη γενικότερη εκπαίδευση των μοναχών που αναγνωρίζονταν με ιδιαίτερο χάρισμα στη μουσική (Σπυράκου, 2008, σ. 528).

ΜΟΝΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η μοναστική εκπαίδευση αποτελούσε ένα βασικό εκπαιδευτικό επίπεδο στο Βυζάντιο. Στο σχολείο αυτό απευθύνονταν κυρίως παιδιά που σκόπευαν να μονάσουν διαβίου. Τα παιδιά αυτά αφιερώνονταν εκεί από τους γονείς τους ώστε να γίνουν μοναχοί. Για τον λόγο αυτό, τα μοναστήρια έπρεπε να μεριμνήσουν για την εκπαίδευση των δόκιμων μοναχών που δεν έπαυαν να είναι μικρά παιδιά (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 53). Η άποψη αυτή, βέβαια, έρχεται σε αντιπαράθεση με τη θέση που λαμβάνει η Σπυράκου (υπό έκδοση, σ.10) όταν μας αναφέρει πως αγόρια και κορίτσια λάμβαναν την εκπαίδευσή τους μέσα στα μοναστήρια και έτσι κατάφερναν να γνωρίσουν την ψαλμωδία αλλά και να τη ζήσουν ακόμα πιο έντονα. Σύμφωνα με την ίδια, τα μέρη αυτά αποτελούσαν «το λίκνο της σχολικής εκπαίδευσης στο Βυζάντιο» (Σπυράκου, υπό έκδοση, σ.10). Οι παραπάνω απόψεις τίθενται υπό διερεύνηση ώστε να παρουσιαστεί ο βασικός στόχος των σχολείων αυτών αλλά και η παρουσία μαθητών/μαθητριών στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Τα αγόρια που εκπαιδεύονταν σε τέτοια σχολεία διδάσκονταν το Ψαλτήρι, τη Λειτουργία και την Καινή Διαθήκη συνήθως από κάποιον έμπειρο και μεγαλύτερο ηλικιακά μοναχό. Ωστόσο, δεν ήταν λίγα τα μοναστήρια που δίδασκαν διάφορες τέχνες ορμώμενοι από δεξιότητες που είχαν τα παιδιά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν η μονή Στουδίου, όταν ηγούμενος ήταν ο Θεόδωρος Στουδίτης (759-826 μ.Χ.) όπου εκτός από τα *ιερά γράμματα* λειτουργούσαν και «*σχολείο γραμματικής αλλά και ειδικές σχολές αντιγραφών, υμνογράφων και άλλες*» (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 54).»

Την εκπαίδευση των παιδιών αναλάμβαναν μοναχοί οι οποίοι ήταν μορφωμένοι, γνώριζαν με άλλα λόγια γραφή, ανάγνωση, λογοτεχνία και θρησκευτικά κείμενα. Η διδασκαλία πραγματοποιούνταν στο προαύλιο ή σε κάποιον άλλο χώρο της μονής. Το πρώτο στάδιο της εκπαίδευσης ήταν τα *Ιερά Γράμματα* και ξεκινούσε από την ηλικία των 5 ή 6 ετών με διάρκεια τριών ετών περίπου. Σε αυτό το διάστημα τα παιδιά μάθαιναν βασικούς

κανόνες γραμματικής ενώ εξασκούνταν και στην ανάγνωση κειμένων. Επιπλέον, στα μαθήματα συμπεριλαμβάνονταν και η αριθμητική (Κατσαρός, 2020, σ. 32). Η διδακτέα ύλη (curriculum) για κάθε βαθμίδα δεν ήταν καθορισμένη μέσα σε αυστηρά πλαίσια παρόλο που υπήρχαν γενικές κατευθύνσεις. Ωστόσο, υπήρχαν περιθώρια για ποικιλία σύμφωνα με τις προτιμήσεις αλλά και τις ικανότητες του δασκάλου (Νέσσερης, 2014, σ. 5).

ΜΕΘΟΔΟΣ SUZUKI

Ο δάσκαλος στη μέθοδο εκπαίδευσης ταλέντου είναι εκπαιδευμένος και προικισμένος με χαρίσματα. Ο δάσκαλος της μεθόδου είναι αυτός που αγαπά το αντικείμενο της εκπαίδευσης ενώ παράλληλα έχει πίστη στις δυνατότητες όλων των παιδιών ανεξαιρέτως. Ο Suzuki συνήθιζε να λέει: «*Μην προσπαθείς να διδάξεις τους μαθητές, μόνο αγάπα τους* (Στάμου & Παπαγερούδη, 2020, σσ. 10-11).» Ο δάσκαλος, επίσης, έχει μεγάλη επιρροή στο περιβάλλον του παιδιού καθώς αυτός καθοδηγεί το μάθημα και πρέπει να χαρακτηρίζεται από αγάπη για τα παιδιά, υποστήριξη και ενθάρρυνση (Bigler & Lloyd-Watts, 1998, σ. 5).

Ο Starr (1996) σημειώνει στο βιβλίο του πως ο δάσκαλος θα πρέπει να αναγνωρίζεται από βασικά χαρακτηριστικά. Αρχικά, ο ίδιος είναι πολύ καλός γνώστης του αντικειμένου του ενώ παράλληλα έχει παιδαγωγικές γνώσεις που του επιτρέπουν να σχεδιάζει το μάθημά του με κάθε λεπτομέρεια, βήμα – βήμα προς την κατάκτηση του στόχου. Σε κάθε περίπτωση, είτε πρόκειται για έμπειρο δάσκαλο είτε αρχάριο, η συνεχής επαγρύπνηση και αναζήτηση αποτελεί προσόν. Ο Suzuki συνήθιζε να λέει πως ο δάσκαλος δεν πρέπει να επαφίεται στις ήδη κατακτημένες γνώσεις αλλά να αναζητά συνεχώς νέα δεδομένα. Επιπλέον, ένας δάσκαλος οφείλει να αγαπά τους μαθητές του όπως η μητέρα αγαπά τα παιδιά της. Αυτή η βαθύτατη κατανόηση και φροντίδα δίνει ένα σημαντικό κίνητρο στα παιδιά για ενασχόληση. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό είναι η ικανότητα του δασκάλου να συνθέτει ένα χαρούμενο μάθημα, πάντα εποικοδομητικό, με παιγνιώδη όμως χαρακτήρα. Η χαλαρή ατμόσφαιρα, η επιβράβευση και γενικώς η λιγότερη δυνατή κριτική σίγουρα θα αποδώσουν τα μέγιστα (Starr, 1996, σ. 13).

Σε όλα τα παραπάνω έρχεται να συμφωνήσει και η Στάμου (2012) η οποία αναφέρει πως η διαφορετική αντιμετώπιση των μαθητών από την πλευρά του δασκάλου, η διαφοροποίηση του μαθήματος ανάλογα με την περίπτωση αλλά και η ανταπόκριση σε κάθε είδους δυσκολία καθιστά έναν δάσκαλο ικανό. Σίγουρα η προετοιμασία από άποψη γνώσεων και δεξιοτήτων είναι δεδομένη ωστόσο οι γνώσεις δεν πρέπει να περιορίζονται

μόνο στον χώρο της μουσικής αλλά να περιλαμβάνουν και γνώσεις ψυχολογίας των παιδιών κάθε ηλικίας και μεθοδολογία που απαιτείται για τη διδασκαλία τους (Στάμου, 2012, σ. 26).

Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκει κάθε δάσκαλος εξαρτάται από τον μαθητή που έχει μπροστά του, τις ικανότητές του, τις δυσκολίες του και τις ανάγκες του στην προκειμένη φάση. Το μάθημα διαφοροποιείται σε κάθε περίπτωση. Ο Timmerman αναφέρει πως ένα από τα προτερήματα του δασκάλου είναι η διαφορετική αντιμετώπιση κάθε μαθητή ανάλογα με *«τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές του (Στάμου, 2012, σ.16).»* Ένας δάσκαλος οφείλει να διδάσκει κάθε μαθητή με σεβασμό στον προσωπικό του ρυθμό χρησιμοποιώντας διάφορα εποπτικά μέσα προκειμένου να γίνει κατανοητός. Η Στάμου αναφέρει ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να διδάσκει το ίδιο πράγμα με τόσους διαφορετικούς τρόπους όσοι είναι και οι μαθητές του (Στάμου & Παπαγερούδη, 2020, σ. 11). Οι δάσκαλοι της μεθόδου αναγνωρίζουν ότι μέσα από τα μουσικά κομμάτια που υπάρχουν στη μέθοδο Suzuki απαιτείται και η χρήση συγκεκριμένης τεχνικής και μουσικότητας ενός μαθητή. Επομένως, τα μεμονωμένα βήματα κάθε φορά διδάσκονται όπως τους αρμόζουν (Eubanks, 2015, σ. 11).

Αυτό που έχει περισσότερη αξία στη μέθοδο Εκπαίδευσης Ταλέντου είναι η δημιουργία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος μέσα και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας με βασικό καθοδηγητή τον ίδιο τον δάσκαλο. Ο τελευταίος είναι αυτός που θα εκπαιδεύσει τον γονιό και θα τον μνήσει στη φιλοσοφία της μεθόδου. Η παροχή πληροφοριών στον γονιό μπορεί να γίνει τμηματικά ή στην έναρξη της μουσικής σπουδής του παιδιού με σημαντικά κείμενα της μεθόδου ώστε ο γονιός να καταφέρει να εντρυφήσει στον τρόπο διδασκαλίας. Σε κάθε περίπτωση, ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να παρέμβει διακριτικά δίνοντας ιδέες και λύσεις για όποιο πρόβλημα παρουσιαστεί αναγνωρίζοντας παράλληλα ότι ο γονιός εργάζεται σωστά και συστηματικά. Βέβαια, σημαντική είναι η γνώση ότι ο ρόλος του γονιού είναι ιδιαίτερα δύσκολος και απαιτητικός ιδιαίτερα αν κρίνει κανείς πως δεν υπάρχει κάποιος που να προετοιμάζεται στην πραγματικότητα γι' αυτό το στάδιο της ζωής (Στάμου, 2012, σσ. 27-29) .

Ένας δάσκαλος πρέπει να ενισχύει την επιθυμία του παιδιού για μάθηση και εξάσκηση. Οι Bigler και Lloyd-Watts (1998) παραθέτουν βασικά χαρακτηριστικά του δασκάλου (Bigler & Lloyd-Watts, 1998, σσ. 34-36):

1. Αγάπη και σεβασμός

«Για να αγγίξεις το μυαλό ενός παιδιού, ένας δάσκαλος πρέπει πρώτα να αιχμαλωτίσει την καρδιά του.» Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του δασκάλου είναι η αγάπη για το αντικείμενό του και ο απέραντος σεβασμός για το πρόσωπο των παιδιών. Ο δάσκαλος

οφείλει να συμπεριφέρεται στα παιδιά σαν να απευθύνεται σε ενήλικα άτομα. Μέσω του σεβασμού ο δάσκαλος καλλιεργεί στο παιδί την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση.

2. Ειλικρίνεια

Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον δάσκαλο και στον μαθητή πρέπει να είναι σχέση σεβασμού αλλά και ειλικρίνειας. Τα παιδιά εμπιστεύονται τον δάσκαλο κι εκείνος δεν πρέπει να καταστρέψει αυτή τη σχέση. *«Αν δεν είμαστε ειλικρινείς με τους ανθρώπους, τα παιδιά όπως και τους ενήλικες, δε θα μας εμπιστεύονται.»*

3. Υπομονή

Η υπομονή όντως αποτελεί ένα χαρακτηριστικό του δασκάλου όχι όμως με τη μορφή της προσπάθειας συγκράτησης του εκνευρισμού. Ένας δάσκαλος που αγαπά, σέβεται και χαίρεται με την παρουσία των παιδιών τότε σίγουρα η εκπαίδευσή τους αποτελεί διασκέδαση.

4. Ενσυναίσθηση

Ο δάσκαλος αποτελεί κομμάτι της ζωής του παιδιού και επομένως της καθημερινότητάς του. Καθετί μπορεί να επηρεάσει την εξέλιξη του μαθήματος και δη η ψυχολογία του παιδιού. Ο δάσκαλος γνωρίζοντας τη διάθεση του παιδιού, δείχνει κατανόηση και ορίζει το μάθημα με βάση νέες συνιστώσες.

5. Ενθουσιασμός

Ο ενθουσιασμός του δασκάλου αντικατοπτρίζεται στα μάτια του παιδιού. Αν ο πρώτος δεν είναι ενθουσιασμένος για κάθε επίτευγμα του δεύτερου τότε σίγουρα δεν μπορούν να δημιουργηθούν αντίστοιχα συναισθήματα. *«Ο ενθουσιασμός μας όχι μόνο δημιουργεί τη διάθεση για το μάθημα αλλά επιπλέον προκαλεί στο παιδί την επιθυμία να παίξει και να εξασκηθεί.»*

Ένα βασικό όμως ζήτημα που απασχολεί τους δασκάλους είναι η αντιμετώπιση μη συνεργάσιμων μαθητών ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ο δάσκαλος δεν εργάζεται μόνος αλλά αντίθετα έχει διαρκώς βοηθούς τους γονείς. Όπως υπογραμμίζει η Slone *«η ευγένεια αλλά ταυτόχρονα και η σταθερότητα στους κανόνες της πειθαρχίας οδηγούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Στάμου & Παπαγερούδη , 2020, σσ. 148-149).»*

Στα μάτια του Suzuki κάθε δάσκαλος κρατά έναν θησαυρό στα χέρια του και οφείλει να τον εκμεταλλευτεί ανάλογα. Ο δάσκαλος έχει μέσα του τη δύναμη να μεταμορφώσει τα παιδιά όλου του κόσμου χρησιμοποιώντας ως βασικό αρωγό την αγάπη και την ευτυχία. Ο ίδιος ένιωθε απέραντα συναισθήματα φιλίας και σεβασμού για τα μικρά παιδιά ενώ δεν έκρυβε την πίστη του ότι κάποια στιγμή όλοι οι άνθρωποι θα αναγνωρίσουν στο πρόσωπο των παιδιών τις ικανότητες αυτών ανεξαιρέτως (Suzuki & Suzuki, 1993, σσ. 82,105).

5.2. Η ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ & Η ΤΙΜΩΡΙΑ

BYZANTINO ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Βασικός στόχος του παιδαγωγού ήταν η ηθική διαπαιδαγώγηση του παιδιού μέσα από ένα κλίμα αγάπης και αμοιβαίου σεβασμού προς τον άνθρωπο. Αν θεωρήσουμε όμως ως δεδομένο ότι η παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται από μια διαρκή κίνηση και ανησυχία, τότε σίγουρα το έργο του παιδαγωγού αποκτούσε δυσκολίες. Η Νεοφωτίστου μεταφέρει τα λόγια του Μεγάλου Βασιλείου ο οποίος έγραφε για τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας: *«ό μετεωρισμός και ό τάραχος και όσα τὰ τοιαῦτα τῇ νεότητι, οὐχί δὲ καὶ ἐν τῷ γῆρα.»* Με άλλα λόγια, για να καταφέρει ο παιδαγωγός να διατηρήσει την ψυχική και σωματική ηρεμία μέσα στον χώρο διδασκαλίας θα πρέπει να *«εφαρμόζει διάφορα μέτρα παιδονομίας, όπως η επιτήρηση των μαθητών, ο έλεγχος, η απειλή ακόμα και η τιμωρία με τη χρήση βίας* (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 62).»

Γίνεται λόγος επομένως για την πειθαρχία. *«Πειθαρχία σημαίνει διδασκαλία, όχι τιμωρία. Χωρίς πειθαρχία, τα παιδιά, ήδη από το δεύτερο έτος της ηλικίας τους, συμπεριφέρονται σαν να είναι κακομαθημένα. Η σταθερή πειθαρχία, που αφορά σε σημαντικά ζητήματα, δεν αποτελεί απειλή για την προσωπικότητα του παιδιού. Αντιθέτως, αποτελεί μέρος της πορείας του προς την αυτογνωσία* (Βακαλούδη, 2013, σ. 75).» Ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος υποστηρίζει την πειθαρχία ενώ σημειώνει πως *«η αυστηρότητα έχει ευεργετικά αποτελέσματα στην παιδαγωγία του παιδιού, ωστόσο το μέτρο και στην περίπτωση αυτή είναι η καλύτερη λύση, διότι οι ατέρμονες απειλές και οι τιμωρίες, κουράζουν ψυχικά τον μαθητή και τον παθητικοποιούν* (Κοντογιαννίδης, 2013, σ. 32· Νεοφωτίστου, 2019, σ. 64).» Επιπλέον, φαίνεται ότι οι Πατέρες και παιδαγωγοί της εποχής πρότειναν πάντα να δίνεται προσοχή στον ψυχικό κόσμο του παιδιού χωρίς εκείνος να διαταράσσεται (Νεοφωτίστου, 2019, σσ. 62-63).

Στην πειθαρχία εξαιρετικά σπουδαίο ρόλο κατέχουν και οι γονείς οι οποίοι πρέπει να συμμετέχουν από την πρώτη στιγμή στη διδασκαλία ορίων εντός και εκτός σπιτιού. Οι ίδιοι πρέπει να αποτελέσουν παράδειγμα προς μίμηση ή ακόμα και να προσφέρουν σωστά παραδείγματα. Το παιδί μέσα από την οικοδιδασκαλία θα μπορέσει να διδαχθεί μέσα από την αγάπη και το παράδειγμα και να κληθεί να μιμηθεί κι εκείνο (Βακαλούδη, 2013, σ. 75). Μαζί με τους παιδαγωγούς, και οι γονείς έπρεπε να είναι κάθε στιγμή έτοιμοι να συμβουλευθούν τα παιδιά, να τα νουθετήσουν ή ακόμα και να τα απειλήσουν. Ο ιερός Χρυσόστομος συμβούλευε, όπως *«πάσης μὲν γὰρ κακίας ἀπάγωμεν τοὺς νέους... πανταχόθεν τοίνυν αὐτοὺς τειχίζωμεν συμβουλαῖς, παραινέσεσι, φόβοις, ἀπειλαῖς»,* έχοντας όμως στο

πίσω μέρος του μυαλού ότι κάθε περίπτωση είναι διαφορετική και κρίνεται ανάλογα (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 63).

Ο Νέσσερης αναφέρει πως ιδιαίτερα κατά τον 12ο αιώνα υπάρχουν χειρόγραφα τα οποία αναφέρουν πως οι μαθητές της εποχής εκείνης συνήθιζαν να απουσιάζουν από το σχολείο για να παρακολουθήσουν διάφορα θεάματα στον Ιππόδρομο. Ωστόσο, δεν έπαυαν να υπάρχουν συμβουλές γονέων εναντίον αυτής της συνήθειας οι οποίες όμως συχνά συγγέρονταν με απειλές σωματικής τιμωρίας (Νέσσερης, 2014, σ. 50).

Οι γονείς, ωστόσο, δεν ήταν οι μόνοι που τιμωρούσαν σωματικά τα παιδιά τους. Στην κατηγορία των τιμωρών ανήκαν και δάσκαλοι των βασικών μαθημάτων που τιμωρούσαν χωρίς μέτρο και όρια. Ο Γιαρένης μεταφέρει τα λόγια του Μεσαρίτη ο οποίος δείχνει φανερά την απέχθειά του μπροστά σε αυτή την ομάδα *«χειρισόφων»* ενώ φαίνεται πως δεν εκτιμά *«την προσωπικότητα, το έργο και την εκπαιδευτική τους παρουσία»* (Γιαρένης, 2018, σ. 178).»

Την περίοδο εκείνη, οι σωματικές τιμωρίες ήταν μία πρακτική πολύ συνηθισμένη αφού επικρατούσε η πεποίθηση ότι η διόρθωση του χαρακτήρα προέρχεται από τον φόβο που προκαλείται μπροστά στο χτύπημα. Κι όχι μόνο στο Βυζάντιο. Παρατηρείται η χρήση της σωματικής τιμωρίας τόσο στην Αρχαία Ελλάδα όσο και στη Ρώμη. Η Νεοφωτίστου αναφέρει πως οι βυζαντινοί παιδαγωγοί *«χαστούκιζαν τους μαθητές τους, τους γρονθοκοπούσαν ή τους χτυπούσαν με ράβδο, σχοινί και μαστίγιο.»* Οι ακρότητες αυτές ήταν μία πραγματικότητα της Βυζαντινής εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς έτσι αποσκοπούσαν στη διόρθωση του παιδαγωγούμενου. Ο Γιαρένης σημειώνει πως οι έμπειροι μαθητές που αναλάμβαναν τη χειρονομία, τη διεύθυνση του συνόλου των πιο αρχάριων μαθητών, φρόντιζαν να αποφεύγουν οποιοδήποτε λάθος καθώς αυτόματα οδηγούνταν στην *«αυστηρή και βίαιη σωματική τιμωρία»* (Γιαρένης, 2018, σ. 177).» Η Σπυράκου αναφέρει πως τα χειρονομικά σημάδια επιδεικνύονταν πάνω στην πλάτη του μαθητή, γεγονός που το πληροφορούμαστε από το σχολείο των Αγίων Αποστόλων. Αυτό σημαίνει πως τα ραπίσματα, τα στραγγίσματα, τα γρονθίσματα για να γίνουν κατανοητά στον μαθητή, πολλές φορές συνοδεύονταν με τις κινήσεις των χειρισόφων (Σπυράκου, 2008, σσ. 482-483).

Οι σωματικές τιμωρίες αποτελούν ένα μελανό σημείο στην εκπαίδευση των παιδιών όμως φαίνεται και από το παραπάνω χωρίο ότι δινόταν χώρος και στη νουθεσία των μαθητών από τους δασκάλους. Ένας συνετός δάσκαλος που διακατέχεται από ηρεμία ψυχική και σωματική μπορεί ευκολότερα να ανταπεξέλθει σε δύσκολους μαθητές. Ο δάσκαλος συμβούλευε διατηρώντας χαμηλούς τόνους χωρίς ύβρεις και τηρώντας τα όρια. *«Η νουθεσία σε σύγκριση με την εντολή, άφηγε την ελευθερία της επιλογής στα χέρια του»*

μαθητή, καθώς αυτός θα αποφάσιζε αν θα ακολουθούσε ή όχι τη συμβουλή (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 63).»

Η νουθεσία ακολουθούσε και την επιβράβευση. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του δασκάλου ήταν το «*ἐπαινεῖν καλά*». Ο πατριάρχης Φώτιος συμβούλευε τους δασκάλους να κάνουν σωστή χρήση της επιβράβευσης, του επαίνου: «*Ἐπαίνει τὰς ἀρετάς, ἀλλὰ μὴ θαύμαζε κατὰ πρόσωπον τοὺς σοὺς μαθητὰς μετιόντες αὐτάς. Τὸ μὲν γὰρ προτροπὴ καὶ παράκλησις ἀγαθοεργίας ἐστὶ, τὸ δὲ καὶ σὲ κολακείας οὐχ ἴστησι καὶ πρὸς οἴησιν τοὺς θαυμασθέντας ἢ μαλακίαν τοῦ τόνου τῆς ἀρετῆς εἴωθεν ὑποχαλᾶν.*» Οι δάσκαλοι πριν προβούν σε οποιαδήποτε σωματική τιμωρία έπρεπε «*καὶ τὸν τρόπον τοῦ ἀμαρτήματος ἐξετάζειν δεῖ ἐφ' ἑκατέρου προσώπου καὶ οὕτω τὸν ἀρμόζοντα τρόπον τῆς θεραπείας διὰ τοῦ οἰκείου ἐπιτιμίου προσάγειν.*» Η απειλή του ξυλοδαρμού υπήρχε ως συνέπεια αλλά έπρεπε να αποφεύγεται όσο το δυνατόν περισσότερο (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 64).

ΜΕΘΟΔΟΣ SUZUKI

Στη μέθοδο Εκπαίδευσης Ταλέντου η δημιουργία μιας παιγνιώδους και χαρούμενης ατμόσφαιρας απαλλαγμένης από κάθε μορφή κριτικής ή απειλής είναι πρωτεύουσας σημασίας. Σύμφωνα με τον Suzuki, το παιδί για να μάθει χρειάζεται διαρκώς κίνητρα και συνθήκες ευνοϊκές μέσα από τις οποίες θα αναπτυχθεί κάθε ικανότητα (Στάμου, 2012, σ. 38).

Ένα από τα χαρακτηριστικά της μεθόδου είναι η συνεχής επιβράβευση του παιδιού έστω και για ένα μικρό βήμα. Δεν είναι λίγες, μάλιστα, οι φορές που ένας δάσκαλος πρέπει να αναζητήσει ένα θετικό πρόσημο μέσα σε μια φτωγή μουσική εξέλιξη. Όμως, μια φράση «*Η μουσική σου ήταν ιδιαίτερα όμορφη*» σίγουρα ενθαρρύνει τους μαθητές και τους βοηθούν να συνεχίσουν. Ο Suzuki συνήθιζε να λέει πως το παιδί έχει ανάγκη να επιβραβευτεί για το γεγονός ότι εκπαιδεύεται σε αυτό το μουσικό όργανο. Φυσικά, μέρος της επιβράβευσης ανήκει και στους γονείς οι οποίοι εργάζονται συνεχώς για το επιθυμητό αποτέλεσμα (Bigler & Lloyd-Watts, 1998, σ. 16). Επιπλέον, συμβούλευε τους δασκάλους να είναι ειλικρινείς απέναντι στα παιδιά αποφεύγοντας τη σύγχυση επιβράβευσης – κριτικής. Η ειλικρινής επιβράβευση και η ειλικρινής κριτική πρέπει να είναι ξεκάθαρες στους μαθητές για να έχει και αποτέλεσμα (Wickes, 1982, σσ. 41,43).

Το δυσκολότερο μέρος της εκπαίδευσης είναι να εμφυσήσει ο δάσκαλος στους μαθητές του το κίνητρο για τη μάθηση. Με τον ίδιο τρόπο που λειτουργεί η μητρική γλώσσα, με τον ίδιο τρόπο αντιμετωπίζεται και η μουσική σπουδή. Κανένας άνθρωπος δεν θα ασκήσει κριτική, δεν θα διορθώσει με αυστηρό τόνο ένα παιδί που μόλις άρχισε να μιλά, με

δεδομένο ότι η ομιλία δεν είναι ακόμα καθαρή. Το ίδιο συμβαίνει και στη μουσική. Ένας αρχάριος μαθητής που κάνει τα πρώτα του βήματα στο μουσικό όργανο είναι λογικό να μην κατέχει όλες τις δεξιότητες τέλεια (Eubanks, 2015, σ. 11). Η αποδοχή και η συνεχής ενθάρρυνση του δασκάλου προς τον αρχάριο μαθητή αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου. Ένας δάσκαλος δεν θα πει ποτέ «δεν έπαιξες καλά.» Αντίθετα, με πολλαπλά κίνητρα και θετική ενίσχυση οδηγεί τον μαθητή στο επιθυμητό αποτέλεσμα. «*Ωραία. Μπορείς τώρα να παίζεις ακόμα καλύτερα;*» Η λεκτική διατύπωση σίγουρα είναι απαλλαγμένη από οποιαδήποτε μορφή κριτικής (Στάμου, 2012, σσ. 38-39).

Στη μέθοδο Suzuki βασική προϋπόθεση αποτελεί η δημιουργία κινήτρων, εσωτερικών και εξωτερικών, αρχής γενομένης από την παρακολούθηση μαθημάτων άλλων παιδιών και γιατί όχι μεγαλύτερων επιπέδων από αυτό που βρίσκεται το ίδιο το παιδί. Αυτό αποτελεί ένα δυνατό κίνητρο ενώ ταυτόχρονα σε αυτό βοηθούν και τα ομαδικά μαθήματα, τα παιχνίδια, οι συναυλίες και η μουσική ακρόαση ηχογραφήσεων πολύ σημαντικών και ιδιαίτερα ταλαντούχων μουσικών (Στάμου & Παπαγερούδη, 2020, σ. 21).

Η γενική αρχή της μεθόδου είναι ότι «*η ευχαρίστηση οδηγεί στην ανάπτυξη της ικανότητας*». Αυτό αποτελεί και τον θεμέλιο λίθο της Εκπαίδευσης Ταλέντου, μιας ιδιαίτερης αλλά και αποτελεσματικής προσέγγισης της μουσικής διδασκαλίας (Στάμου, 2012, σ. 40).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

6.1. Η ΑΠΟ ΝΩΡΙΣ ΕΝΑΡΞΗ

BYZANTINO ΜΟΥΣΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Οι Βυζαντινοί εισήγαγαν τα παιδιά τους στην εκπαίδευση από μικρή ηλικία. Πρώτος φορέας εκπαίδευσης ήταν πάντα η οικογένεια. Ένα παιδί μέσα στην οικογένεια θα μάθει τις πρώτες ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες ώστε να αποτελέσει ένα άτομο στην κοινωνία αργότερα. Δεν είναι τυχαίο που η οικογένεια θεωρείται η «*μικρογραφία της κοινωνίας*».

Άλλες πηγές μάς πληροφορούν για την αξία του γονιού αλλά και τον πολύ σημαντικό ρόλο στην πρώιμη - προσχολική εκπαίδευση των παιδιών. Φυσικά, η ευθύνη δεν βαραίνει μόνο τη μητέρα αλλά και τον πατέρα ειδικά στο θέμα της «*ορθής αγωγής των παιδιών του και ιδιαίτερα αν πρόκειται για αγόρια*» (Τσαμπής, 1999, σ. 167).²¹

Σύμφωνα με τους χριστιανούς παιδαγωγούς, η αγάπη είναι αυτή που διέπει το έργο της αγωγής μέσα στην οικογένεια και καθοδηγεί την ανατροφή τους προς τη σωστή κατεύθυνση (Τσαμπής, 1999, σ. 167-168). Το παιδί κατά την περίοδο της πρώτης ηλικίας όχι μόνο αυξάνει σωματικά αλλά και ψυχικά. Βρίσκεται σε μια ευαίσθητη περίοδο «*ταχείας πνευματικής ανάπτυξης*». Επομένως, οι γονείς οφείλουν να μεριμνούν όχι μόνο για την σωματική ανάπτυξη του νηπίου αλλά και την «*επιμελή ηθική και πνευματική του διαπαιδαγώγηση*» (Τσαμπής, 1999, σ. 169.)

Η οικογένεια, επομένως, είναι το πρώτο βήμα για την αγωγή ενός παιδιού. Ο Μέγας Βασίλειος θεωρούσε ότι η ηλικία των επτά ετών είναι η καταλληλότερη για την έναρξη της συστηματικής αγωγής (Κατσαρός, 2020, σ. 55). Οι πατέρες της Εκκλησίας συνιστούσαν την από νωρίς έναρξη του εκπαιδευτικού έργου καθώς θεωρούσαν ότι η ψυχή του παιδιού στην ευαίσθητη αυτή ηλικία είναι εύπλαστη σαν το κερι. Όταν η εκπαίδευση εισέρχεται στη ζωή του παιδιού από μικρή ηλικία τότε αποφεύγονται διάφορα προβλήματα ενώ το παιδί «*θα μάθει πώς να αγαπά τα ωραία και τα υψηλά, να γίνει άνθρωπος με κρίση και να μάθει να επιλέγει στη ζωή του όπως οι μέλισσες που διαλέγουν από τα λουλούδια μόνο το κατάλληλο και το ωφέλιμο για την εργασία τους*» (Βακαλούδη, 2013, σ. 22).»

²¹ Ο Ιωάννης Χρυσόστομος τονίζει: «*Διά γάρ τούτο φιλεισθαι παρά τῶν γεννησάντων ἡμᾶς κατεσκεύασεν ὁ Θεός, ἵνα παιδευτάς ἔχωμεν ἀρετῆς. Οὐ γάρ το σπεῖραι ποιεῖ πατέρα μόνον, ἀλλά τό παιδεῦσαι καλῶς. οὐδέ τό κησαι μητέρα ἐργάζεται, ἀλλά τό θρέψαι καλῶς. Καί ὅτι τούτό ἐστιν ἀληθές καί οὐχ ἡ φύσις, ἀλλ' ἡ ἀρετή ποιεῖ πατέρα*» (Βακαλούδη, 2013, σ. 23-24).»

Η στοιχειώδης εκπαίδευση των Βυζαντινών ξεκινούσε από τη νηπιακή τους ηλικία και βασιζόταν στο Ψαλτήριο το οποίο αποτελούσε το βασικό βιβλίο ανάγνωσης. Σύμφωνα με τον Καλογερά (2000, σ. 133) η πρωτοβάθμια εκπαίδευση ξεκινούσε στην ηλικία των επτά ετών. Πολλά παιδιά δεν θα την παρακολουθούσαν παρά θα αρκούσαν στην εκπαίδευση μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας. Η διάρκεια της εκπαίδευσης ποικίλλει ανάλογα με τις σπουδές που επιθυμεί να ακολουθήσει ο μαθητής. Χαρακτηριστικά, ο Καλογεράς αναφέρει τον Ευτύχιο, τον μέλλοντα πατριάρχη, ο οποίος ξεκίνησε τη δευτεροβάθμια εκπαίδευσή του σε ένα εκκλησιαστικό σχολείο όταν ήταν σε ηλικία 12 ετών.

Η Σπυράκου (2008, σ. 522-523) αναφέρει μια χαρακτηριστική περιγραφή νηπίων στο διδασκαλείο των Αγίων Αποστόλων. Μάς εξηγεί πως στην περιγραφή γίνονται διακριτά τρία επίπεδα μαθητευομένων: οι αρχάριοι, οι δάσκαλοι αυτών που αναφέρονται ως ψαλτωδοί και οι εμπειρότεροι που γνώριζαν πλέον τη χειρονομία και συντόνιζαν τους πιο προχωρημένους. Ειδικότερα, αναφέρεται ότι μια ομάδα παιδιών ήταν τα μειράκια, οι νεανίσκοι δηλαδή που μόλις είχαν διαβεί το στάδιο της μεταφώνησης. Άρα, αυτό που προκύπτει είναι ότι όσοι ήξεραν να χειρονομήσουν και να συντονίζουν μια ομάδα νέων ήταν έφηβοι και είχαν ξεκινήσει τη μουσική τους εκπαίδευσης περίπου πριν εννέα χρόνια (Σπυράκου, 2008, σ. 524).²²

Μέσα στη βιβλιογραφία υπάρχουν παραδείγματα ανδρών και γυναικών που φοίτησαν σε σχολεία της Κωνσταντινούπολης ενώ δίνονται παράλληλα και πληροφορίες για την ηλικία τους και για τους γονείς τους.

Όσον αφορά τον Στέφανο τον νεότερο, λαμβάνουμε επιπλέον πληροφορίες σύμφωνα με τις οποίες ο ίδιος συνοδευόταν από τη μητέρα του στην εκκλησία, έδινε πολύ μεγάλη προσοχή στον αναγνώστη ώστε να μαθαίνει τους ύμνους, το τυπικό της λειτουργίας και τη ζωή των μαρτύρων μέσα από τη διδασκαλία του Ιωάννη του Χρυσοστόμου (Kalogeras N. M., 2000, σ. 127)²³. Η όλη αυτή εκπαίδευση ήταν μέρος μιας άτυπης διαδικασίας κι όχι μιας επίσημης διδασκαλίας στην οποία σημαντικό ρόλο διαδραμάτιζε και η μητέρα του. Σε άλλο σημείο διαβάζουμε για τον Γρηγόριο Δεκαπολίτη: *«Καί δὴ ὀκταετῆ γενόμενον εἰς γραμματεῖς τοῦ φοιτᾶν ἐδικαίωσεν.»* Αντίστοιχα, για τον Θεόδωρο Συκεών: *«Ὀκταετῆ δὲ γενόμενον αὐτόν δέδωκε διδασκάλῳ μαθεῖν γράμματα* (Kalogeras N. M., 2000, σ. 133). »

²² «Ο ὀρος μείραζ που σημαίνει κοράσιον, αποδίδει θηλυπρέπεια όταν αναφέρεται σε ἄνδρες.»

²³ «Οἱ μὲν οὖν γονεῖς τούτου τοῦ ἱερωτάτου παιδός, κατανοήσαντες τοῦτον τὴν τῶν παιδῶν ἡλικίαν ὑπερβάντα καὶ ἐξαετῆ ἐληλάκωτα χρόνον, ἤδη δὲ καὶ ὀφείλοντα τοῖς μαθήμασι λοιπὸν ἐνασχολεῖσθαι, παραδιδόασιν αὐτόν εἰς τὴν τῶν ἱερῶν Γραμμάτων μάθησιν προπαιδείας.»

Όσο μικρότερο είναι το παιδί τόσο γρηγορότεροι είναι και οι ρυθμοί ανάπτυξης. Τα παιδιά μικρής ηλικίας έχουν τη δυνατότητα να απορροφούν με μεγαλύτερη ταχύτητα τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα όπου οι ρυθμοί ανάπτυξης έχουν πέσει (Στάμου & Παπαγερούδη , 2020, σ. 9).

Ο Suzuki σκεφτόταν πως όταν τα παιδιά περιβάλλονται με ήχους από την πρώτη στιγμή της γέννησής τους τότε όπως κατακτούν τη γλωσσική ικανότητα, με τον ίδιο τρόπο μπορούν να αποκτήσουν και τη μουσική ικανότητα. Θεωρούσε τα παιδιά εκπληκτικά όντα από τη γέννησή τους. Πίστευε πως η εξέλιξη του παιδιού εξαρτάται τόσο πολύ από τις πρώτες στιγμές καθώς η προσωπικότητά του διαμορφώνεται παράλληλα με τις ικανότητές του. Κάθε παιδί, έλεγε, θα γίνει αυτό που ήταν και στα τρία του χρόνια (Suzuki & Suzuki, 1993, σ. 106). Είναι σαφές ότι η μητρική γλώσσα απορροφάται μέσα από τη διαρκή ακρόαση, από την περίοδο ακόμα της κύησης (Comeau, 2012, σ. 2). Με βάση αυτή τη λογική, η μητρική γλώσσα κατακτάται με το αυτί, εξ ακοής. Στα πρώτα χρόνια της ζωής δίνεται έμφαση στον ήχο κι όχι στη γραφή ή στο εγχειρίδιο. Με τον ίδιο τρόπο, η από νωρίς έναρξη ακρόαση μουσικών ερεθισμάτων δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να εξελίξει τη μουσική ακρόαση και ταυτόχρονα να καθιερώσει την καλή μουσικότητα βασισμένη κυρίως στην ακοή (Laure, 2022, p. 63).

Η μουσική εκπαίδευση των παιδιών ξεκινά από την επαναλαμβανόμενη ηχογράφηση συγκεκριμένων μουσικών κομματιών στο πλαίσιο του σπιτιού. Το παιδί απορροφά σταδιακά τα μουσικά ερεθίσματα και ανατρέφεται με καλή μουσική αίσθηση το νωρίτερο δυνατό. Η σωστή ακρόαση, με άλλα λόγια η ακρόαση καλής ηχογραφημένης μουσικής είναι απαραίτητη καθώς από αυτήν εξαρτάται και η εξέλιξη του παιδιού (Starr, 1996, σ. 7).

Επομένως, τίθεται το ερώτημα ποια είναι η κατάλληλη ηλικία έναρξης της μουσικής σπουδής. Ο Suzuki θεωρούσε ότι είναι εγκληματική η συμπεριφορά μερικών γονιών που αφήνουν στην άκρη την εκπαίδευση των παιδιών τους μέχρι εκείνο να είναι σε θέση να παρακολουθήσει τη νηπιακή ή δημοτική εκπαίδευση. Τότε είναι πολύ αργά για την εξέλιξη των ικανοτήτων (Runfola & Taggart, 2005, σ. 274). Η επίσημη εκπαίδευση ξεκινά περί το τρίτο ή τέταρτο έτος ζωής. Μέχρι τότε όμως ο χρόνος δεν πρέπει να θεωρείται χαμένος. Συγκεκριμένα, παρομοίαζε τα παιδιά αυτά με τους σπόρους που δέχονται μεγάλες ποσότητες φυτοφαρμάκων, νερού και ήλιου με στόχο να αναπληρώσουν τον χαμένο χρόνο και να βλαστήσουν άμεσα. Το συντομότερο, το καλύτερο. Μάλιστα, ο ίδιος συνήθιζε να συμβουλεύει τους γονείς να κατανοήσουν το γεγονός ότι στα πρώτα χρόνια της ζωής ο

άνθρωπος είναι εύπλαστος σαν τον πηλό ενώ όσο μεγαλώνει σκληραίνει και είναι δύσκολο πλέον να τον αλλάξεις (Runfola & Taggart, 2005, σ. 274).

Η Linda Wickes στο βιβλίο της γράφει πως αρκετοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν την παραπάνω άποψη λέγοντας πως οι ικανότητες ενός ανθρώπου αυξάνονται σημαντικά όταν καλλιεργούνται από την πρώτη στιγμή της ζωής τους. Ειδικότερα, μπορεί κανείς εύκολα να ξεχωρίσει ένα παιδί που ξεκίνησε από νωρίς τη μουσική σπουδή του σε σχέση με ένα μεγαλύτερο καθώς εκείνο έχει αποκτήσει μια διαφορετική στάση απέναντι στη μουσική. Η μουσική έχει χτίσει έναν χαρακτήρα που διακρίνεται από την άνεση απέναντί της (Runfola & Taggart, 2005, σσ. 11,15).

Για τον λόγο αυτό, τα παιδιά ακούν επανειλημμένως την ηχογραφημένη μουσική, την κατακτούν ακουστικά και λεκτικά πριν να είναι σε θέση να την εκτελέσουν στο όργανο. Το παιδί μυείται μέσω της ακρόασης από πολύ νωρίς, πειραματίζεται και στο τέλος επιτελεί. Αυτός είναι και ο λόγος που η μουσική ανάγνωση αποφεύγεται μέχρι το παιδί να κατακτήσει όλες τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για τα πρώτα βήματα στο μουσικό όργανο, στην ουσία οι μαθητές να ακούν και να διακρίνουν τους δικούς τους ήχους σε αντιπαραβολή με τους ηχογραφημένους (Comeau, 2012, σ. 3).

6.2. Η ΜΙΜΗΣΗ

BYZANTINO ΜΟΥΣΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Κάθε παιδί από την πρώτη μέρα της γέννησής του μιμείται τα άτομα του οικογενειακού του περιβάλλοντος σε όλους τους τομείς. Η μίμηση δεν είναι απλά επιλογή αλλά και επιβίωση. Γνωρίζοντας την αξία της μίμησης ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης, οι Βυζαντινοί δόμησαν το εκπαιδευτικό τους σύστημα πάνω σ' αυτή την αξία. Ο Ευστάθιος εξηγεί «*Μίμησιν ἔχων ἅπας ἄνθρωπος διδάσκαλος*» δηλαδή ένα παιδί πριν ακόμα μπορεί να κρίνει αν αυτό που βλέπει είναι σωστό ή λάθος το μιμείται ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια ζωής. Πολύ περισσότερο αν τα άτομα τα οποία μιμείται ένα παιδί είναι αγαπητά και έμπιστα, τότε η μίμηση είναι ακόμα πιο έντονη (Τσαμπής, 1999, σ. 168). Ο ίδιος συνεχίζοντας τονίζει πως δεν είναι απαραίτητο οι γονείς να ασκούν την αυστηρότητα ή τη σκληρότητά τους απέναντι στα παιδιά αλλά αντίθετα ούτε «*αλόγιστη επιείκεια και τυφλή τρυφερότητα.*» Αυτό που χρειάζονται τα παιδιά είναι ένα σωστό παράδειγμα γονέων ώστε να γίνουν εικόνα αυτών που παρουσιάζονται προς μίμηση (Τσαμπής, 1999, σ. 173). Με την ίδια λογική όλα τα άτομα που κατοικούν σε ένα σπίτι είναι εν δυνάμει παραδείγματα προς μίμηση. Για τον λόγο αυτό, ο Ευστάθιος συμβουλεύει να επιλέγεται προσεκτικά το

υπηρετικό προσωπικό που έρχεται σε επαφή με τα παιδιά και δη οι παιδαγωγοί που είναι υπεύθυνοι για τη συνοδεία τους έξω από το σπίτι (Τσαμπής, 1999, σ. 168).

Η σχέση δασκάλου – μαθητή γίνεται εμφανής σε τυπικές διατάξεις των μουσικών χειρογράφων. Η Σπυράκου μάς παραθέτει χωρία στα οποία διαφαίνεται η θέση του δασκάλου και του μαθητή και η διαρκής μίμηση του δευτέρου. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στην περιγραφή του Χρύσανθου «*ὅτε δέ καί οἱ μαθηταί τούτων (δηλαδή τῶν ἐκκλησιαστικῶν μουσικῶν) ἐμελοποιοῦν, ἐμιμοῦντο τόν τρόπον τῶν διδασκάλων*» ενώ λίγο παρακάτω γίνεται μια πολύ καλή εξήγηση της μιμητικής διαδικασίας «*οἱ πρό ἡμῶν διδάσκαλοι σύμφωνοι ἦσαν ἀλλήλοις καί ἑαυτοῖς, καί οὐδέν ἐν οὐδενί διεφέροντο τῷ πρωτοτύπῳ κανόνι τῆς ἐπιστήμης ἐπόμενοι* (Σπυράκου, 2008, σ. 518).» Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος ήταν το πιο άρτιο, τέλειο παράδειγμα που καλούνταν ο μαθητής να αντιγράψει, να μιμηθεί στη διάρκεια των μαθημάτων. Εκμεταλλευόμενοι, λοιπόν, τη μιμητική συμπεριφορά που εμφανίζουν τα παιδιά στις πρώτες ηλικίες, οι Βυζαντινοί στερέωσαν όλο το εκπαιδευτικό σύστημα πάνω σε αυτή την αρχή. Καλό είναι, βέβαια, να τονιστεί ότι ένας δάσκαλος, ειδικά όταν πρόκειται για ψάλτη, οφείλει να «*αναγνωρίζει την ύπαρξη των τοπικών παραδόσεων που πρέπει να γίνονται σεβαστές αλλά αναφέρει και τις ατομικές μελοποιητικές παραδόσεις με τον όρο Επίσημον. Όταν δηλαδή συμβουλεύει τον ψάλτη να επιχειρεί να μελοποιεί και ίδια κατα μίμησην πολλαχού των διδασκάλων προσδιορίζει το περιεχόμενο της λέξης ίδια μέσα από τον όρο Επίσημον.*» Αυτό είναι σύμφωνα με τον Χρύσανθο «*τό καλόν τοῦ ψάλτου* (Σπυράκου, 2008, σ. 519).»

Σύμφωνα με τον Μεσαρίτη, το πρώτο επίπεδο εκπαίδευσης ενός παιδιού, το οποίο ξεκινά αμέσως μετά τη διακοπή του θηλασμού περί τα πέντε έτη, είναι η μίμηση. Ο Μεσαρίτης στο πρώτο αυτό στάδιο περιγράφει μόνο «*αισθητηριακές γνωστικές διαδικασίες*». Τα παιδιά εμφανίζονται να «*υποψελλίζουν*», να ακούν έχοντας χαμηλή φωνή (“*sotto-voce*”) προκειμένου να παρακολουθούν καλύτερα τους ψαλτωδούς. «*Η αποκλειστική ακρόαση των Ψαλτών χωρίς την οποιαδήποτε εξήγηση και σκέψη παράλληλα με την προσπάθεια χαμηλόφωνης συμπόρευσης, αποτύπωνε υποσυνείδητα το μουσικό υλικό του κάθε ήχου ανά είδος μελοποιίας.*» Μάλιστα, το 1883 η Μουσική Επιτροπή περιγράφει το γεγονός ως εξής: «*τέως μὲν ἡ ἔλλειψις αὐτῆ ἀπεπληροῦτο διὰ τῆς μακροχρόνου διδασκαλίας, ἣν ἀπῆτουν τὰ ἀρχαῖα συστήματα· ἡ φωνητικὴ παράδοσις διὰ τῆς μακρᾶς τριβῆς ἐνετύπον εἰς τὸ οὖς τοῦ διδασκομένου τοὺς τόνους*». Η όλη διαδικασία στηριζόταν αμιγώς στη μίμηση των εμπειροτέρων δασκάλων και μάλιστα σε μια φωνητική περιοχή που στα παιδιά ήταν οικεία, αυτή της σοπράνο, αν λάβει κανείς υπόψιν ότι μέχρι τον 12^ο αιώνα – σύμφωνα με τον Βαλσαμόνος- αυτοί που αναλάμβαναν τα ασματικότερα και τεχνικότερα μέλη στον

άμβωνα ήταν ευνούχοι με φωνητική έκταση παρόμοιας της σοπράνο (Σπυράκου (υπό έκδοση), σσ. 12-13).

ΜΕΘΟΔΟΣ SUZUKI

Ο Suzuki υποστήριζε πως τα παιδιά είναι από τη φύση τους μιμητικά. Εκμεταλλευόμενος αυτή την ικανότητά τους ζητούσε από τους γονείς να εκθέσουν τα παιδιά στη μουσική από τις πρώτες στιγμές της ζωής τους. Θεωρούσε πως όταν το παιδί εκτεθεί σε έναν συγκεκριμένο αριθμό μουσικών επαναλήψεων τότε θα είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα μουσικά κομμάτια από τις ηχογραφήσεις ή ακόμα και να τα εκτελέσει στο μουσικό όργανο. Στα πρώτα βήματα μάλιστα της μεθόδου, όπως αναγράφει και η Linda Weicks, τα παιδιά μιμούνται τον δάσκαλο, μια διαδικασία αρκετά ευκολότερη που δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να εστιάσουν σε βασικά στοιχεία της μουσικής έχοντας έτσι μια ξεκάθαρη εικόνα. Στην πραγματικότητα, αφαιρώντας το κομμάτι της μουσικής ανάγνωσης, κάθε μαθητής οποιασδήποτε ηλικίας λειτουργεί μιμητικά προς τον εκπαιδευτικό (Wickes, 1982, σ. 23). Ο Piaget έγραφε χαρακτηριστικά: «Σε ένα μοτίβο συμπεριφοράς αισθητηριοκινητικό το παιδί ξεκινάει μέσω της μίμησης του παρόντος μοντέλου, για παράδειγμα μία κίνηση του χεριού, μετά προσπαθεί και συνεχίζει σε ένα μοντέλο το οποίο δεν είναι παρόν (Wickes, 1982, σ. 25).»

Η μίμηση του δασκάλου όμως δεν έγκειται μόνο στη δια ζώσης επαφή που συντελείται στο ατομικό μάθημα. Η ακρόαση και η επανάληψη είναι επίσης αρωγοί στην επιτυχία της μίμησης. Η ακρόαση είναι το κλειδί της επιτυχίας. Ένας άνθρωπος μαθαίνει μουσική μέσα από την ακρόαση σωστής και καλά ηχογραφημένης μουσικής. Όσο περισσότερο εκτίθενται τα παιδιά στη μουσική ακρόαση των κομματιών που πρόκειται να παίξουν, τόσο ευκολότερα τα εκτελούν στο μουσικό όργανο. Όπως ακριβώς λειτουργεί η μητρική γλώσσα – ένα παιδί ακούει για πολύ καιρό πριν να καταφέρει να αρθρώσει την πρώτη του λέξη – με τον ίδιο τρόπο λειτουργεί και η μουσική σπουδή (Bigler & Lloyd-Watts, 1998, σ. 25).

Η ακρόαση αποτελεί βασικό κεκτημένο της μεθόδου. Η Στάμου σημειώνει πως «Βασική αρχή της μεθόδου Suzuki είναι ότι το παιδί μπορεί να μάθει να κατανοεί και να χειρίζεται τη μουσική γλώσσα με την ίδια φυσικότητα και αποτελεσματικότητα που μαθαίνει να κατανοεί και να χειρίζεται τη μητρική του γλώσσα (Στάμου & Παπαγερούδη , 2020, σ. 12).» Σύμφωνα με τον Starr η μουσική ακρόαση έχει ξεκινήσει πολύ πριν την έναρξη των μαθημάτων ήδη από το σπίτι. Μάλιστα, η ακρόαση είναι τόσο σημαντική που υπάρχουν ακόμα και δάσκαλοι που δεν προχωρούν σε νέο μουσικό κομμάτι αν πρώτα ο μαθητής δεν το γνωρίζει ακουστικά (Στάμου, 2012, σ. 58). Μέσω της ακρόασης οι μαθητές όχι μόνο

κατακτούν το ρεπερτόριο, τους ρυθμούς, τις μουσικές φράσεις κτλ. αλλά γίνονται και μαθητές των σπουδαιότερων οργανιστών στον κόσμο (Στάμου & Παπαγερούδη, 2020, σσ. 12-13).

Οι δάσκαλοι της μεθόδου Suzuki θεωρούν ότι λόγω της μεθοδολογίας αναπτύσσεται καλύτερα η ακουστική δεξιότητα των παιδιών. Η ακρόαση ενισχύεται συνεχώς καθώς οι μαθητές καλούνται να ακούν τον εαυτό τους την ώρα της εκτέλεσης. Σίγουρα η ακρόαση βοηθάει στη βελτίωση της μουσικής ποιότητας της τονικότητας αλλά και της μουσικής έκφρασης (Comeau, 2012, σ. 11). Ο Philip Scheldt αναφέρει πως ο Suzuki συμβούλευε τους μαθητές του να ακούν ηχογραφήσεις των καλύτερων μουσικών στον κόσμο. Με αυτό τον τρόπο τόνιζε πως η ακρόαση αναπτύσσει τη μουσική ευαισθησία (Scheldt, 2010, σσ. 17,19).

Σε καμία των περιπτώσεων η συνεχής ακρόαση των μουσικών κομματιών δεν προϋποθέτει και την άμεση αναγνώριση των μουσικών μοτίβων στην παρτιτούρα. Όπως αναγράφει ο Comeau, η μουσική γραφή και ανάγνωση εισάγεται αργότερα. Όταν ωστόσο αυτή εισαχθεί και οι μαθητές είναι σε θέση να διαβάζουν τη μουσική την οποία εκτελούν τότε και πάλι η μουσική ακρόαση είναι προαπαιτούμενο της σωστής εκτέλεσης ώστε να συνεχιστεί η εξέλιξη της ακουστικής ικανότητας (Comeau, 2012, σσ. 14,16).

6.3. Η ΜΝΗΜΗ

ΒΥΖΑΝΤΙΝΟ ΜΟΥΣΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Οι διδακτικές μέθοδοι διέφεραν από δάσκαλο σε δάσκαλο και από σχολείο σε σχολείο στη βυζαντινή περίοδο. Βέβαια, υπήρχαν κοινές συνιστώσες, κοινές πρακτικές που χρησιμοποιούνταν κατά κόρον από όλους και συγκεκριμένα η απομνημόνευση και η επανάληψη (Kalogeras N. M., 2000, σ. 136). Ειδικά η εξάσκηση της μνήμης ήταν ένα πολύ σημαντικό θέμα στη βυζαντινή εκπαίδευση των παιδιών. Η φήμη ενός καλού δασκάλου επηρεαζόταν και από την ικανότητά του να απομνημονεύσουν οι μαθητές ολόκληρα βιβλία (Guillou, 1996, σ. 387).

Ο Γιαρένης μάς αποδίδει μια χαρακτηριστική εικόνα όπου οι μαθητές που μόλις έχουν ξεκινήσει την εκπαίδευση, *«εμφανίζονται να περπατούν πάνω-κάτω στον περίβολο της στοάς, ανοιγοκλείνοντας σχεδάρια και επιχειρώντας με τον τρόπο αυτό να κατακτήσουν το περιεχόμενό τους. Άλλοι μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου έφεραν μαζί τους χαρτιά και απήγγελλαν συνεχώς και επαναληπτικώς όσα ήταν γραμμένα σε αυτά έτσι ώστε τα σχετικά γνωστικά δεδομένα μέσω αυτής της επίμονης ανάγνωσης να εντυπωθούν γρηγορότερα στις πλάκες της διανοίας τους (Γιαρένης, 2018, σ. 175).»*

Η εκμάθηση του ψαλτηρίου και διάφορων χειρογράφων από μνήμης ήταν απαραίτητη για την ψαλμώδηση και την απαγγελία – ρητορική (Kalogeras N. M., 2000, σ. 136). Αυτοί που κατάφερναν να διατηρήσουν στη μνήμη τους όσα είχαν διδαχθεί θεωρούνταν «εχέφρονες» και «οἱ τὰ σπουδαιότερα τῶν μαθημάτων αποστηθίζοντες μαθητές (Τσαμπής, 1999, σ. 144).» Αυτός ο χαρακτηρισμός ήταν πολύ δικαιολογημένος. Δεν είχαν όλοι οι μαθητές την ίδια μνημονική ικανότητα· άλλοι μάθαιναν ευκολότερα, άλλοι χρειάζονταν περισσότερες επαναλήψεις.

Ωστόσο, η διάθεση των βιβλίων ήταν περιορισμένη και ήταν δύσκολο να τα αποκτήσει κάποιος. Η συγγραφή βιβλίων γινόταν με το χέρι και επομένως η αγορά τους ήταν εξαιρετικά ακριβή (Τσαμπής, 1999, σ. 144). Έτσι, δεν ήταν εφικτό για κάθε παιδί να διαθέτει τα βιβλία προς μελέτη στο σπίτι του και να τα ξαναδιαβάζει όποτε το επιθυμεί. Για τον λόγο αυτό, η απομνημόνευση ήταν μια εξαιρετικά επίπονη και δύσκολη διαδικασία. Για τον λόγο αυτό παρατηρούμε ότι οι δάσκαλοι προσπαθούσαν να ενισχύσουν τη μνήμη του παιδαγωγούμενου με διάφορους τρόπους και με τη «μνημοτεχνία.» Μάλιστα, οι άνθρωποι με ισχυρή μνήμη ήταν άξιοι θαυμασμού (Τσαμπής, 1999, σ. 144).

Λογιζόμενοι την παρουσία της αλληλοδιδασκαλίας στη βυζαντινή εκπαίδευση, οι «έκκριτοι και επιστάται», οι μαθητές δηλαδή που αναλάμβαναν την εποπτεία και τη διαχείριση της τάξης, έπρεπε με τη σειρά τους να διδάξουν τους αρχάριους μαθητές σταθεροποιώντας στην ουσία στη μνήμη τους όσα είχαν μέχρι τότε διδαχθεί (Lemerle, 2017, σ. 292). Στο ίδιο γεγονός αναφέρεται και ο Γιαρένης και συγκεκριμένα: «οι πιο προχωρημένοι μαθητές έθεταν περίπλοκα ερωτήματα στους λιγότερο προχωρημένους, προκαλώντας τους με τον τρόπο αυτόν σύγχυση και απορία.» Επιπλέον, μάς πληροφορεί ότι οι πιο προχωρημένοι μαθητές τόσο ηλικιακά όσο και μαθησιακά είχαν την ευκαιρία να μελετούν χειρόγραφους κώδικες ενώ συχνά έψαχναν περισσότερες πληροφορίες και σε άλλα έργα ή βιβλία πέραν των προτεινόμενων (Γιαρένης, 2018, σ. 175).

Η απομνημόνευση ήταν το δυσκολότερο εγχείρημα για τους νεαρούς μαθητές. Για τον λόγο αυτό, ένα θαύμα θα τους βοηθούσε να ξεφύγουν από αυτή τη χρονοβόρα διαδικασία. Το θαύμα «αποκτά, λοιπόν, θεραπευτικές ιδιότητες γιατί προστατεύει ένα μικρό αριθμό από επιλεγμένα παιδιά από επώδυνες μεθόδους διδασκαλίας (Kalogeras N. , 2006, σ. 14).» Μέσα στη αγιολογία υπάρχουν παραδείγματα αγίων που δυσκολεύονταν να απομνημονεύσουν το Ψαλτήρι και αναζητούσαν το θαύμα προκειμένου να το επιτύχουν. Ο Andre Guillou συμπληρώνοντας την ήδη υπάρχουσα πεποίθηση περί θείας πρόνοιας και χάρις στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναφέρει πως οι μαθητές πέραν της προσευχής στον

Θεό προσέφευγαν και σε μαγικές πρακτικές ώστε να επιτύχουν την απομνημόνευση. «Εξιστορείται το γεγονός ότι ο μαθητής συνοδευόταν στην εκκλησία όπου του έδιναν να πει τα είκοσι τέσσερα γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου γραμμένα με κιμωλία σε έναν πίνακα και διαλυμένα σε κρασί καθώς διαβάζονταν χωρία της καινής διαθήκης (Guillou, 1996, σ. 387).»

Ολοκληρώνοντας για την αξία της μνήμης, θα ήταν καλό να αναφερθούμε στις ομαδικές επιτελέσεις όπου η μνήμη ήταν σημαντικό εργαλείο συμμετοχής και επιτυχίας. Πιο συγκεκριμένα, η Σπυράκου αναφέρει πως

«Κοντά στον άμβωνα, στή σωλέα, οί εβδομαδάριοι Δομέστικοι [...] Ύπενθύμιζαν, ζωγραφίζοντας στον άερα τίς ήδη γνωστές θέσεις, δηλαδή τόν σκελετό του μέλους, τό όποιο ήταν όμως έντυπωμένο στή μνήμη τών ψαλλόντων, μέσα από την καθημερινή επανάληψη του κατά τήν τέλεση τών ακολουθιών (Σπυράκου, 2023, σ. 35).»

Επομένως, παρατηρούμε ότι η μνήμη δεν είναι σημαντική μόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά είναι απαραίτητη και για τη μουσική πράξη μέσα στον ναό, ειδικά αν μιλούμε για μουσική εκπαίδευση.

ΜΕΘΟΔΟΣ SUZUKI

Η μνημονική ικανότητα είναι ζωτικής σημασίας για την εκπαίδευση ταλέντου. Η ικανότητα της μνήμης, όπως και όλες οι ικανότητες, μπορούν να καλλιεργηθούν. Στην πρώτη περίοδο της ζωής τους τα παιδιά δεν καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια για να αποστηθίσουν. Ένα πλούσιο περιβάλλον γεμάτο ερεθίσματα δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να αποκτήσουν εξαιρετικές δυνατότητες μάθησης και προσαρμογής στις απαιτήσεις που θα προκύψουν. Η επανάληψη συγκεκριμένων ερεθισμάτων αρκεί για να εσωτερικεύσουν τα παιδιά τις νέες πληροφορίες (Στάμου, 2012, σ. 55). Ο μαθητής μέσα από τη μνήμη αισθάνεται στην ουσία τη μουσική του κάτι το οποίο εγκαταλείπεται σε άλλες μεθόδους. «Επιστρατεύοντας τη μνήμη του ο εκτελεστής έχει τη δυνατότητα να ακούει καθώς παίζει και να επικεντρώνεται εκεί να τραγουδά τη μελωδία μέσα στο μυαλό του και να βελτιώνει τον ήχο του αναπτύσσοντας έτσι όλο και περισσότερο τις ικανότητές του (Στάμου & Παπαγερούδη, 2020, σ. 15).»

Η μνήμη διαμορφώνεται και αναπτύσσεται καθημερινά μέσω της επανάληψης αλλά και της θετικής ενίσχυσης. Με τον ίδιο τρόπο που λειτουργεί η μητρική γλώσσα, με την αναγκαιότητα της επανάληψης, ένα παιδί πρέπει να ακούσει πολλαπλές φορές την ίδια λέξη

πριν να είναι σε θέση να την χρησιμοποιήσει. Έτσι, είναι βέβαιο ότι σε λίγο καιρό το παιδί θα μπορεί να χρησιμοποιεί με μεγάλη ευκολία τη μητρική του γλώσσα (“About the Suzuki Method”, 1998).

Ο Starr υποστήριζε ότι ένας μαθητής που γνωρίζει ένα μουσικό κομμάτι, το διατηρεί στη μνήμη του και μπορεί να συγκεντρώσει την προσοχή του σε άλλα προβλήματα που προκύπτουν. Μάλιστα, θεωρείται ανεκτίμητης αξίας η μουσική μνήμη ώστε ο μαθητής να μπορεί να ερμηνεύει χωρίς μουσική παρτιτούρα (Starr, 1996, σ. 8). Το ίδιο υποστηρίζει και το Philil Scheldt σχετικά με την απουσία μουσικής παρτιτούρας ή βιβλίων που να ενισχύουν τη μουσική ανάγνωση. «*Πρώτα μιλάμε, μετά διαβάζουμε και τέλος γράφουμε. Όταν τα παιδιά απομνημονεύουν το κομμάτι, αυτό είναι η αρχή* (Scheldt, 2010, σσ. 13-14).» Ο Suzuki συμβούλευε τους δασκάλους και τους μαθητές να μην εγκαταλείπουν ποτέ τα κομμάτια τους αλλά να τα επαναφέρουν διαρκώς τη μνήμη τους αυτό έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν εξαιρετική μουσική ικανότητα δυνατότητα ερμηνείας και αποστασιοποίησης από την παρτιτούρα (Στάμου & Παπαγερούδη , 2020, σ. 14).

Στη μέθοδο εκπαίδευσης ταλέντου ο μαθητής δεν εγκαταλείπει ποτέ τα μουσικά κομμάτια που έχει διδαχθεί. Όταν εσωτερικεύσει ένα μουσικό κομμάτι τότε η εξάσκηση δεν σταματά αλλά αντίθετα συνεχίζεται. Η δημιουργία ρεπερτορίου, ενός υλικού έτοιμου πάντα προς εκτέλεση οδηγεί στην ανάπτυξη της ικανότητας για απομνημόνευση. Όταν ο μαθητής αντιμετωπίσει πρόβλημα στην εκτέλεση τότε η μόνη λύση είναι η ενίσχυση της ακρόασης (Στάμου, 2012, σ. 55). Στη μέθοδο εκπαίδευσης ταλέντου η από μνήμης εκτέλεση αποτελεί καθημερινή εξάσκηση των παιδιών. Σε αντίθεση με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, ένας μαθητής της μεθόδου δεν «φοβάται» την εκτέλεση ενός κομματιού χωρίς την παρτιτούρα γιατί ακριβώς έτσι διδάσκεται. Η μνημονική ικανότητα εκπαιδεύεται και εξελίσσεται όπως κάθε άλλη ικανότητα μέσω των μαθημάτων. Το παιδί ξεκινά να απομνημονεύει μικρά σε έκταση κομμάτια και περνά σε πολυπλοκότερα (Bigler & Lloyd-Watts, 1998, σ. 9).

6.4. ΟΙ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΕΠΙΤΕΛΕΣΕΙΣ

BYZANTINO ΜΟΥΣΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Στην Κωνσταντινούπολη της Βυζαντινής περιόδου η συμμετοχή μικρών παιδιών σε χορωδία κατά τη Θεία Λειτουργία και άλλες Ιεροτελεστίες ήταν κάτι περισσότερο από σύνηθες. Μικρά αγόρια και κορίτσια συμμετείχαν ενεργά σε χορωδίες μοναστηριών, στη χορωδία του ορφανοτροφείου, οι οποίες καλούνταν να φέρουν εις πέρας όλα τα ψαλλόμενα σε μία Ακολουθία. Αυτό φυσικά σημαίνει πως η διδασκαλία της εκκλησιαστικής μουσικής,

της ψαλτικής τέχνης, ήταν τόσο αποτελεσματική ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να ερμηνεύουν ψαλτικά μέρη ικανοποιητικά. Ο Ιερός Χρυσόστομος συμβούλευε τους δασκάλους να περιλαμβάνουν στη διδασκαλία τους ψαλμικούς ύμνους και ωδές πνευματικές ως ένα διάλειμμα από τα δύσκολα κείμενα της ανάγνωσης. «*Ὁ παῖς θεῶ ψάλλειν ἵνα μὴ σχολάζῃ αισπραῖς ὠδαῖς καὶ διηγήμασι ἀκαίροις.*» Συγκεκριμένα, θεωρούσε ότι όταν ένα μικρό παιδί ψάλλει τότε εκπαιδεύεται ταυτόχρονα με το στόμα και ο νους. Για τους λόγους αυτούς, η εκκλησιαστική μουσική ήταν ένα από τα βασικά μαθήματα στα σχολεία των *Ιερών Γραμμάτων* και καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησης (Τσαμπής, 1999, σ. 186-187). Σύμφωνα με τις αποστολικές διαταγές «*ἀπαντᾶ Κύριε ἐλέησον καὶ πρὸ πάντων τὰ παιδιά* (Σπυράκου, 2008, σ. 197).»

Χειρόγραφα της εποχής μάς παρουσιάζουν μια πολύ σαφή και πλήρη εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο εντασσόταν τα μικρά παιδιά μέσα σε μια πολυπληθή χορωδία ενηλίκων. Ο Μεσαρίτης αναφέρεται σε ψαλτωδούς ή υμνωδούς οι οποίοι μαζί με μικρά παιδιά σχηματίζουν σύνολο και υμνούν τον Θεό και τους αγίους. Το σημαντικό σε αυτή την περιγραφή είναι το αξιόλογο αποτέλεσμα της παρουσίας τους. Να σημειωθεί πως η εκπαιδευτική διαδικασία ήταν μέρος της μουσικής επιτέλεσης, με άλλα λόγια συνεχιζόταν την ίδια την ώρα της πράξης. Συγκεκριμένα, ο Γιαρένης μεταφέρει τα λόγια του Μεσαρίτη που περιγράφει την εικόνα των πλέον πεπειραμένων στην ψαλτική τέχνη που «*κατηύθυναν με τις κινήσεις των χεριών τους λιγότερο ἔμπειρους, αποσοβώντας τα φωνητικά ολισθήματα των τελευταίων, και διασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό την αρμονία της ομάδας* (Γιαρένης, 2018, σ. 176).» Σύμφωνα με τον ίδιο, «*ὄλες αυτές οι κινήσεις των δακτύλων των μαθητῶν προσομοίωσαν με λεπτεπίλεπτες και περίπλοκες κινήσεις που προσομοιάζουν με αυτές του χορού. Ὅφειλαν να είναι ίδιες, ακριβείς, καθὼς ἐπεδίωκαν την ακρίβεια στο ἐξαγόμενο αριθμητικό αποτέλεσμα* (Γιαρένης, 2018, σ. 177).» Με βάση την περιγραφή του Μεσαρίτη προκύπτει ότι υπήρχε η ανάγκη για ρυθμικό συντονισμό ὅλης της ομάδας με παράλληλη υπόδειξη των θέσεων μέσω χειρονομίας.

Αυτός που αναλάμβανε τον ρόλο αυτό ήταν ο χοράρχης ο οποίος καθόταν στο μέσο ενός χορού που ήταν χωρισμένος σε δύο μέρη και «*διεύθυνε με κινήσεις και χειρονομίες του δεξιού χεριού και των δακτύλων. Ἀφού συνδύαζε τις κινήσεις μεταξύ τους ἄλλοτε τα ἀνόρθωνε, ἄλλοτε τα τέντωνε και ἄλλοτε τα κύρτωνε σαν να ἀπεικόνιζε δείκτες μουσικῶν σημείων οι οποίοι ἀναπαριστούσαν τους διάφορους τρόπους κυματισμοῦ της φωνῆς* (Σπυράκου, 2008, σ. 479).» Ο χοράρχης είναι κατά τ' ἄλλα ἕνας μαέστρος ο οποίος στέκεται σε υψηλό σημείο για να είναι ορατός από ὅλους και απλά υπενθυμίζει τη μουσική φράση που πρόκειται να ψαλεί (Σπυράκου, 2008, σ. 479). Στο αριστερό του χέρι ο χοράρχης κρατεί την ποιμενική ράβδο ως σύμβολο πειθαρχίας ενώ παράλληλα με το σήκωμα του δεξιού

χειριού όλος ο χορός ακολουθεί την πορεία της μελωδίας. Οι κινήσεις είναι πολύ σωστά υπολογισμένες και μετρημένες ώστε να φαίνεται ότι ο ύμνος *«είναι προσημειωμένος και φαίνεται έτσι ότι όλοι τραγουδούν με ένα στόμα* (Σπυράκου, 2008, σ. 481).» Ο Γαβριήλ Ιερομόναχος θεωρεί ότι *«χάρη στη χειρονομία γίνεται δυνατή η χρήση της σωστής θέσης στο αρμόζον σημείο του μέλους αλλά ακόμη και ο σχηματισμός της ίδιας της θέσης μέσα από τον συνδυασμό των κατάλληλων κάθε φορά αφώνων και εμφώνων σημαδίων* (Σπυράκου, 2008, σ. 469) .»

Η πιο γνωστή, ίσως, εικόνα που μαρτυρεί τη σύνδεση δασκάλου και μαθητή, διδασκαλίας και μαθητείας, είναι εκείνη που απεικονίζει του τρεις προεξάρχοντες του βυζαντινού χορού τη στιγμή που ψάλλουν, χειρονομώντας ψαλτικές θέσεις και ταυτόχρονα υποδηλώνοντας τη σχέση δασκάλου - μαθητή ή αλλιώς Πρωτοψάλτη και Δομεστικού του δεξιού και αριστερού χορού.

Η προετοιμασία των Βυζαντινών για την εισαγωγή τους στους χορούς γινόταν πάντα με την καθοδήγηση όπως και την επίβλεψη της Εκκλησίας. Η Σπυράκου μάς αναφέρει ότι ο βυζαντινός χορός συμμετείχε τόσο στην εκτέλεση της λατρείας αλλά παράλληλα συνέχιζε να αποτελεί ένα διδακτικό μέσο εφόσον στην ουσία συνέχιζε την εκπαίδευση των παιδιών ταυτόχρονα με την ομαδική επιτέλεση. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στη φράση ότι ένας βυζαντινός χορός αποτελούνταν από ένα σύνολο *«τελείων και μανθανόντων»*, φράση που περικλείει μέσα της όλη την ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σπυράκου, 2008, σ. 519).

Οι βυζαντινοί χοροί παρουσιάζουν κοινή δομή στην πλειονότητά τους ενώ οποιαδήποτε διαφορά εξαρτάται από τον χώρο στον οποίο παρουσιάζονται και υπηρετούν. Αναλυτικότερα, στην κοσμική λατρεία *«στόχος είναι η ανάδειξη του μεγαλείου της βασιλείας του Θεού το οποίο συμπίπτει με τις προσπάθειες των αυτοκρατόρων για ένα βασίλειο που κινείται με βάση την τάξη της άνωθεν ιεραρχίας. Στα μοναστικά περιβάλλοντα κυρίαρχη είναι η μετανοητική αντίληψη και συντριβή καθώς και η μεταχείριση της ψαλμωδίας ως μέσου διακονίας της μοναστικής κοινότητας στον αγώνα προς τη σωτηρία* (Σπυράκου, 2008, σ. 217).»

Βυζαντινά χειρόγραφα μαρτυρούν τη συμμετοχή παιδιών, και δη των παιδιών του ορφανοτροφείου που ονομάζονται και ορφανοί (θεωρούνταν δε τρόφιμοι του μεγάλου ορφανοτροφείου του Αγ. Παύλου. παρά το μικρό της ηλικίας τους κατέχουν μια ιδιαίζουσα θέση και πιο συγκεκριμένα, διαχωρίζονται σαφώς από τους κοινούς κληρικούς (Σπυράκου, 2008, σ. 198)), σε διάφορες τελετές παρόντος και του αυτοκράτορος. Οι ορφανοί πολλές φορές καλούνταν να ανταπεξέλθουν σε υψηλές ψαλτικές απαιτήσεις όπως για παράδειγμα στην τράπεζα που οργανώθηκε στο παλάτι για την εορτή των Φώτων στην οποία έπρεπε να

σταθούν ως αριστερός χορός απέναντι στους εβδομαδάρους ψάλτες της Αγίας Σοφίας. «Όφειλαν δε να ψάλλουν υπό τη διεύθυνση του ενός από τους εβδομαδάρους δομεστικούς των γ' αντιφώνων αρχαιοπαραδότου κοινής μελωδίας (Σπυράκου, 2008, σ. 200).» Η Σπυράκου στο *The byzantine coral system until 1204* συμπληρώνει λέγοντας ότι η παραπάνω εικόνα προέρχεται από το Κλητορολόγιο Φιλοθέου ενώ επίσης ότι οι ορφανοί έβαλλαν με τη διεύθυνση του ενός από τους δύο δομεστικούς (Σπυράκου, 2007, σ. 150). Μέσα από αυτή τη μαρτύρια φαίνεται το υψηλό μουσικό επίπεδο των παιδιών αυτών καθώς ήταν σε θέση όχι μόνο να ψάλλουν αλλά να αποτελέσουν τον χορό που θα σταθεί απέναντι από έμπειρους ψάλτες (Σπυράκου, 2008, σ. 201). Επίσης, για το επαγγελματικό επίπεδο μουσικής γνώσης που είχαν κατακτήσει τα ορφανά κάνει λόγο και ο Miller (2003, 212) λέγοντας πως στα μέσα του 5^{ου} αιώνα, δέκα περίπου χρόνια μετά τον νόμο του Λέοντα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών στο Ορφανοτροφείο, υπάρχει απόδειξη ότι τα ορφανά συμμετείχαν ενεργά σε μια οργανωμένη χορωδία. Περιγράφοντας στιγμές παρουσίας της συγκεκριμένης χορωδίας, εντός και εκτός παλατιού, μέσα σε ναούς της Κωνσταντινούπολης, αναφέρει πως η χορωδία του ορφανοτροφείου ήταν ιδιαίτερα γνωστή. Ειδικότερα, περιγράφει ο ίδιος ένα γεγονός από πηγή του 9^{ου} αιώνα (*Vita Sancti Antonii junioris*) όπου υπεύθυνοι φροντίδας ενός κοριτσιού που νοσούσε από βαριά ασθένεια κάλεσαν τους τραγουδιστές «σύμφωνα με το έθιμο του Ορφανοτροφείου.» Βέβαια, ο Miller διατυπώνει τις αμφιβολίες του σχετικά με το αν οι τραγουδιστές που παρίστατο σε αυτή την περιγραφή ήταν όντως τα ορφανά ή ψάλτες. Πέραν αυτού, ωστόσο, το παραπάνω απόσπασμα αποδεικνύει περίτρανα ότι η χορωδία του Ορφανοτροφείου ήταν γνωστή για την αντιφωνική του ψαλμωδία, ένα συγκεκριμένο είδος τραγουδιού. (Miller, 2003, σσ. 212-214)

Σε γενικές γραμμές παρατηρείται η εκτέλεση βυζαντινών μελών «από ένα φωνητικά και ηχοχρωματικά πλούσιο σύνολο.» Τα ορφανά, βέβαια, σε συνδυασμό με τις ασκήτριες δίπλα σε αναγνώστες και ψάλτες δεν συνεπάγονται μια πολυφωνική εκτέλεση (Σπυράκου, 2008, σ. 502). Ειδικότερα, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τη φωνητική περιοχή της soprano και συμμετείχαν σε αγιασοφίτικες Ακολουθίες αλλά και σε τελετές στο Παλάτι. Χαρακτηριστικό της παιδικής φωνής είναι «το μικρό μήκος του λάρυγγα και των φωνητικών χορδών, γεγονός που οδηγεί στην παραγωγή των συχνοτήτων της soprano, αλλά και τη χρήση του στήθους ως αντηχείου (Σπυράκου, 2007, σ. 150).»



Εικόνα 2 Ο γηραιός Πρωτοψάλτης-Δομέστικος τῶν Ψαλτῶν- Μέσος χειρονομώντας. Πίσω του, οι Δομέστικοι που σχηματίζουν το μέλος με τα δάχτυλα, για τα μέλη του Χορού που απεικονίζονται πίσω τους. Μπροστά τους, ο Παῖς – Ὁρφανός κανοναρχώντας. (Σπυράκου, 2015. Susica, ΣΚΟΠΙΑ Markov Manastir, Ναός Ἁγ. Δημητρίου ΑΚΑΘΙΣΤΟΣ Ψάλλοντές σου τόν τόκον, 1371-1381 (λεπτομέρεια)

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/5a/Psalti_Markov_Manastir.jpg (19/03/2023))

ΜΕΘΟΔΟΣ SUZUKI

Πέραν του ατομικού μαθήματος, ο μαθητής παρακολουθεί κι ένα ομαδικό μάθημα πάντα με τη συνοδεία του γονέα. Η αξία του ομαδικού μαθήματος αναδεικνύεται από τη βαρύτητα που του δίνεται καθώς ο μαθητής δεν μπορεί να επιλέξει ανάμεσα στο ένα ή στο άλλο μάθημα, παρά είναι δύο σημεία αλληλένδετα.

Στην Ιαπωνία, ο Suzuki εφαρμόζοντας τη μέθοδο όρισε μία φορά τουλάχιστον μέσα στο μήνα, μια συνάντηση με όλα τα παιδιά της τάξης όπου όλοι μαζί εκτελούσαν μουσικά κομμάτια του ρεπερτορίου της μεθόδου. Ο Suzuki θεωρούσε ότι τα ομαδικά μαθήματα είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο καθώς μέσω εκείνων των μαθημάτων οι μαθητές διασκεδάζουν και δέχονται πολλαπλά ερεθίσματα. Πέραν αυτού στα ομαδικά μαθήματα δημιουργούνται πολύ δυνατές φιλίες ενώ γενικά οι κοινωνικές σχέσεις που βοηθάνε και στην ψυχολογία των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Suzuki, τα ομαδικά – όπως ονομάζονται- μαθήματα έχουν πολλές θετικές επιδράσεις ιδιαίτερα στους μικρούς μαθητές όταν αυτοί συνεργάζονται με μεγαλύτερους και πιο έμπειρους. Οποσδήποτε, η μουσική εκτέλεση μέσα σε ένα σύνολο μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει. Μέσα από τα μαθήματα ο Suzuki μπορούσε

να διδάξει στα παιδιά τεχνικά ή μουσικά στοιχεία, σωστή στάση σώματος, όμορφο ήχο κα. (Suzuki, 1993, σ. 13). Η Στάμου συμφωνεί πως στα ομαδικά μαθήματα δίνεται στον δάσκαλο η δυνατότητα να δουλέψει δεξιότητες που έχουν εισαχθεί ήδη από το ατομικό μάθημα όπως και νέες, «το ομαδικό παίξιμο, ο συντονισμός, η εξοικείωση με σημαντικά μουσικά έργα, τη ζωή μεγάλων συνθετών κτλ (Στάμου, 2012, σ. 45).» Μέσα στο πλαίσιο των ομαδικών μαθημάτων πραγματοποιούνται άτυπες συναυλίες, δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα χωρίς όμως να μειώνεται η σημασία των τεχνικών και θεωρητικών μουσικών στοιχείων εισάγονται Σε κάθε μάθημα (Στάμου & Παπαγερούδη , 2020, σ. 17). Οι δραστηριότητες είναι ενδιαφέρουσες και διασκεδαστικές, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, που όμως παραμένουν αυστηρές ως προς τους μουσικούς στόχους.

Ο βασικός στόχος των ομαδικών μαθημάτων είναι η εκτέλεση μαζί με άλλους και δη πιο έμπειρους μουσικούς. Επί της ουσίας, τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από αυτά τα μαθήματα να παίζουν σαν μια μικρή ορχήστρα (Scheldt, 2010, σ. 9). Τα παιδιά δρουν ως μια ομάδα, εκτελούν κοινό ρεπερτόριο ενώ παράλληλα έχουν την ευκαιρία να παίζουν μαζί με άλλους και για άλλους χωρίς άγχος και ανταγωνισμό. Μάλιστα, πολλά και διαφορετικά παιδιά διαφόρων επιπέδων βρίσκονται στον ίδιο χώρο και ανταλλάσσουν εμπειρίες και αποκτούν οικειότητα (Wickes, 1982 σ. 29).

6.5. Η ΑΛΛΗΛΟΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

BYZANTINO ΜΟΥΣΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Η αλληλοδιδασκαλία ήταν από τα βασικότερα εργαλεία του βυζαντινού εκπαιδευτικού συστήματος. Το είδος αυτό της διδασκαλίας διαφέρει από τη συνδιδασκαλία. Στις βιβλιογραφικές αναφορές παρατηρούμε ότι πολλές φορές αυτό συγχέεται. Πιο συγκεκριμένα, ο Τσαμπής μας πληροφορεί πως η αλληλοδιδασκαλική μέθοδος χρησιμοποιείται ευρέως από τους καθηγητές οι οποίοι «*φρόντιζαν να καταρτίζουν προσεκτικά μερικούς από τους καλύτερους μαθητές των ανώτερων τάξεων τους οποίους χρησιμοποιούσαν συστηματικά ως βοηθούς για διδασκαλία στις κατώτερες τάξεις* (Τσαμπής, 1999, σ. 139).» Αυτό σημαίνει πως μαθητές που θα αναλάμβαναν αυτό το ρόλο έπρεπε να έχουν υψηλό επίπεδο γνώσης, ήθος, παιδαγωγική και διδακτική γνώση καθώς και την ικανότητα να κυριαρχούν μπροστά σε ένα πλήθος μαθητών. Αυτοί ήταν οι λεγόμενοι «*έκκριτοι*». Ο κύριος δάσκαλος παρακολουθούσε το έργο των βοηθών του και παρέμβαινε μόνο όταν υπήρχε ανάγκη διόρθωσης ή επιπλέον πληροφορίας (Τσαμπής, 1999, σ. 139-140). Για το ρόλο των βοηθών αναφέρει και ο Μαρκόπουλος μία επιστολή ενός ανώνυμου καθηγητή ο οποίος αναφέρεται σε αυτή την ομάδα μαθητών που ξεχώριζαν και

αποτελούσαν με τη σειρά τους δασκάλους για τους μικρότερους μαθητές: «Οι όροι που χρησιμοποιούνται στις επιστολές για τη συγκεκριμένη αυτή ομάδα είναι: *οί τῆς σχολῆς ἔκκριτοι* (επιστ. αρ. 20.13), *οί ὑπὸ διατριβὴν ἔκκριτοι* (επιστ. αρ. 105. 14), *οί τῆς σχολῆς ἐπιστατοῦντες* (επιστ. αρ. 80. 1) καθώς και *ὁ ἐπιστατῶν* (επιστ. αρ. 96. 1). Οι *ἔκκριτοι* ή *ἐπιστατοῦντες* δεν είχαν μόνον αναλάβει διδακτικό ἔργο, προς τους νεοσσοὺς προφανῶς της σχολῆς, ἀλλὰ και ὅτι συμμετείχαν στη λήψη αποφάσεων ἔχοντας μάλλον αποφασιστικό ρόλο (Μαρκόπουλος, 2008, σ. 4).» Αντίστοιχα, μας πληροφορεῖ κι ο Paul Lemerle σε τρία γράμματα που βρέθηκαν να ἔχουν γραφτεῖ ἀπὸ κάποιον δάσκαλο και απευθύνονται σε ἄλλους συναδέλφους, μαῖστορες, λαμβάνουμε ἐξαιρετικές πληροφορίες ὅσον αφορά την εσωτερική οργάνωση του σχολείου. Μέσα σε αυτά, λοιπόν, ο δάσκαλος αναφέρει πως ο ἴδιος του δεν μπορεί να αναλάβει την ευθύνη για ὅλα τα μαθήματα σπουδῶν. Επίσης, εἶναι χαρακτηριστικό της σχολῆς το γεγονός ὅτι τη διδασκαλία ἀναλαμβάνουν οἱ ἴδιοι οἱ μαθητές (Lemerle, 2017, σ. 290).

Ο Γιαρένης παραθέτει σημειώσεις του Λαζαρίδη για την ἀλληλοδιδασκαλία ο οποίος ἀναφέρει ὅτι πέραν των ἀρχαρίων μαθητῶν υπῆρχαν φυσικά και οἱ πιο προχωρημένοι οἱ οποίοι εἶχαν πρόσβαση σε ολόκληρα βιβλία κι επομένως περισσότερες γνώσεις. Αυτό εἶχε ως ἀποτέλεσμα, ὅταν μετείχαν στην ἀλληλοδιδασκαλία ως δάσκαλοι πλέον, να θέτουν δύσκολα ἐρωτήματα στους ἀρχάριους προκαλώντας συνήθως «*σύγχυση και ἀπορία*» (Γιαρένης, 2018, σ. 175).

Με τον ὅρο *συνδιδασκαλία* ὀρίζεται η παρουσία μαθητῶν διαφορετικῶν ηλικιῶν και γνώσεων σε μία διδακτική αἴθουσα, ὅπως δηλαδή σημειώνει ο Paul Lemerle «*ἀπὸ το παιδί μέχρι τον νεαρό ἄνδρα που ετοιμάζεται να μεταβεί στον ἐργασιακό βίο* (Kalogeras N. M., 2000, σ. 290).» Η συνδιδασκαλία φαίνεται να ἀποτελοῦσε ἕνα χαρακτηριστικό σχολικῆς ζωῆς που ἀγγίζει ὅλα τα ἀντικείμενα. Ειδικότερα, ο Μεσαρίτης ἀναφέρει τη συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της μουσικῆς ἐκπαίδευσης παιδιῶν και νέων. Ο ἴδιος κάνει ἀναφορά σε «*ψαλτωδούς ἢ ὑμνωδούς που σχηματίζουν σύνολο μαζί με παιδιά διαφόρων ηλικιῶν, ἀπευθύνοντας ὕμνο στον Θεό και στους ἀγίους* (Γιαρένης, 2018, σ. 176).» Σε γενικές γραμμές η παιδαγωγική μέθοδος της συνδιδασκαλίας ἦταν μια ἐξαιρετική ενδιαφέρουσα κατάσταση για τους μαθητές. Δεν ἦταν λίγες οἱ φορές που οἱ μαθητές, σύμφωνα με τον Τσαμπή, μάθαιναν παθητικά τη νέα γνώση, βασιζόμενοι «*στη λειτουργία της μηχανικῆς μνήμης και την τάση του παιδιοῦ προς ἀνάμνηση για να ἀποκτήσει ὀρισμένες δεξιότητες* (Τσαμπής, 1999, σ. 197).»

Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος δεν αναφέρεται στις πηγές της μεθόδου Suzuki. Οι μαθητές που συμμετέχουν σε αυτή έχουν ως βασικό πρότυπο τον δάσκαλο ο οποίος παρέχει και το σωστό παράδειγμα. Επιπλέον, οι ηχογραφήσεις βοηθούν εξαιρετικά στην παραγωγή σωστού ήχου αφού αποτελούν εκτελέσεις πολύ γνωστών μουσικών επαγγελματιών. Ωστόσο, στο πλαίσιο της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου μπορεί να συμπεριληφθεί η εκμάθηση που απορρέει από την παρακολούθηση μαθημάτων άλλων παιδιών που αποτελεί βασικό μέρος της γενικότερης μουσικής σπουδής (Collins-Davis, 2021, σ. 9).

6.6. Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΓΡΑΦΗ & ΑΝΑΓΝΩΣΗ

BYZANTINO ΜΟΥΣΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Στο πλαίσιο της βυζαντινής μουσικής εκπαίδευσης το Ψαλτήριο ήταν το βασικό εγχειρίδιο μέσα από το οποίο τα παιδιά μάθαιναν να διαβάζουν και να γράφουν αφού πρώτα το είχαν αποστηθίσει. Στο άρθρο τους «Το Ψαλτήριο στην εκπαίδευση του χριστιανικού κόσμου»²⁴ οι καθηγητές Αντωνόπουλος και Χρυσός αναλύουν τη χρήση του ψαλτηρίου ως σχολικού βιβλίου όχι μόνο στη χριστιανική Ανατολή αλλά και στη Δύση.

Η μελέτη και αποστήθιση του ψαλτηρίου ξεκινούσε από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα στοιχεία συλλέγονται και μέσα από τους βίους όπως του Μιχαήλ Ψελλού ο οποίος σε ηλικία δέκα ετών είχε μάθει να γράφει και να διαβάζει χάρη στο ψαλτήριο ενώ σύμφωνα με τον βίο του, η μητέρα του τον είχε παραδώσει σε δάσκαλο σε ηλικία πέντε ετών (Antonopoulos & Chrysos, 2021, σ. 94).

Στη περίοδο την οποία μελετούμε το Ψαλτήρι χρησιμοποιούνταν τόσο για την ανάγνωση, την εκμάθηση δηλαδή των γραμμάτων, όσο και για την απαγγελία και την αποστήθιση από την ηλικία των επτά ετών. Ένα ερώτημα που δημιουργείται είναι για ποιο λόγο χρησιμοποιούταν το συγκεκριμένο βιβλίο.

Από τον λόγο του Χρυσοστόμου και από τα βυζαντινά τυπικά προκύπτει ότι το Ψαλτήριο προετοίμαζε τους μαθητές τόσο στην ανάγνωση και τη γραφή όσο και στη γενικότερη ηθική τους διαπαιδαγώγηση. Σε αυτό το σημείο είναι καλό να αναφερθεί πως ο Κουκουλές συγχωνεύει τα ρήματα *ψάλλω* και *ψαλλίσκω* με τα *αναγινώσκω* ή *μαθαίνω γράμματα* όπως φαίνεται και από τη γλώσσα των Ποντίων και των Καππαδόκων. Επομένως, η εκμάθηση του Ψαλτηρίου «υποκαθιστούσε την εκμάθηση της γραφής».

²⁴ Το κείμενο παραχωρήθηκε με την ευγενή καλοσύνη της κ. Σπυράκου Ευαγγελίας.

Για τη χρήση του Ψαλτηρίου ως παιδαγωγικό μέσο γραφής τεκμήριο αποτελούν χειρόγραφα που βρέθηκαν με χαραγμένα γράμματα από παιδικό χέρι. Σε παπύρους του 3^{ου} αιώνα βρέθηκαν ενδείξεις για τη χρήση του Ψαλτηρίου ενώ σε σχολικό τετράδιο που ανακαλύφθηκε στην περιοχή Φαγιούμ περί τον 4^ο αιώνα φαίνεται ότι κάποιο παιδί έχει γράψει στίχους του 33^{ου} Ψαλμού «*Εὐλόγησω τὸν Κύριον ἐν παντὶ καιρῷ*».

Τόσο στην Ανατολή όσο και στη Δύση της εποχής εκείνης, το Ψαλτήριο, η αποστήθιση των στίχων αποτελούσε «*την πρώτη φάση εγγραμματοσύνης καθιστώντας την γνώση του Ψαλτήρα / Ψαλτηρίου ως ελάχιστο προσόν για την ανάληψη ανώτερων εκκλησιαστικών αξιωμάτων*.» Μάλιστα, όσοι επιθυμούσαν να μονάσουν έπρεπε να γνωρίζουν ανάγνωση και κάποιους από τους ψαλμούς. Αυτό σημαίνει πως τόσο για τους κληρικούς όσο και για τους μοναχούς, η αποστήθιση των Ψαλμών κρινόταν απαραίτητη (Antonopoulos & Chrysos, 2021, σ. 93).

Συμπερασματικά, η ανάγνωση και η γραφή συνδεόταν άμεσα με το Ψαλτήριο που αποτελούσε και το βασικότερο σχολικό εγχειρίδιο. Από την ηλικία των επτά ετών όταν το παιδί εισερχόταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η ανάγνωση και η γραφή ήταν συνυφασμένη με την αποστήθιση των ψαλμικών στίχων.

Όσον αφορά τη μουσική ανάγνωση και γραφή η Σπυράκου, σε πρόλογο βιβλίου, μας πληροφορεί πως οι νεανίσκοι, δηλαδή οι μαθητές που πλέον ήταν σε ηλικία από εικοσιτριών έως και σαράντα τεσσάρων, μάθαιναν στα *μειράκια*²⁵ τη «*χειροκινησιολογική*» (gestic) σημειογραφία, με άλλα λόγια πώς να χειρονομούν. Ο Μεσαρίτης θεωρούσε πως η γνώση της χειρονομίας θα μπορούσε να εμποδίσει την εξέλιξη και συγκεκριμένα «*τη διολίσθησή τους από τον σωστό τόνο, το ρυθμό και την ομοφωνία που θα είχε ως αποτέλεσμα να χάσουν τη μελωδία*.» Σε αυτό το στάδιο εκπαίδευσης, η Σπυράκου αναφέρει πως η από μνήμης γνώση του υλικού συνοδεύεται πλέον και με την κίνηση και επομένως «*συστηματοποιεί και εκλογικεύει την εντυπωμένη ακουστική εμπειρία, ενισχύοντας την απομνημόνευση* (Σπυράκου (υπό έκδοση), σσ. 14-15).»

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε αυτό το δεύτερο στάδιο εκπαίδευσης των παιδιών, όπου οι μαθητές είναι *μειράκια*, έχουν περάσει δηλαδή στη φάση της μεταφώνησης μέχρι την ηλικία των είκοσι δύο ετών, μαθαίνουν βασικά στοιχεία και ορθοφωνίας. Ο Μεσαρίτης είναι

²⁵ Ο όρος *μειράκια* αναφέρεται στα παιδιά που μόλις έχουν μπει στη φάση της μεταφώνησης. Οι αλλαγές στο σώμα αλλά κυρίως στη φωνή ήταν το κριτήριο για τη μετάβαση στο δεύτερο στάδιο εκπαίδευσης όπως φαίνεται και από τη φράση «*ἄρτι τὸν μείρακα παραμείβουσιν*». Η περίοδος αυτή προσδίδει μια θηλυπρέπεια στον άνδρα (Σπυράκου (υπό έκδοση), σ. 12).

αυτός που περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο όλο το στοματικό, λαρυγγικό σύστημα συμμετέχει στην ορθή φώνηση. Ο Διονύσιος Αλικαρνασσεάς αλλά και ο Μελέτιος Μοναχός γράφουν με λεπτομέρειες τον τρόπο με τον οποίο παράγεται κάθε φωνήεν μέσα στη στοματική κοιλότητα δίνοντας έτσι σαφείς οδηγίες για τη διδασκαλία (Σπυράκου (υπό έκδοση), σ. 13).

ΜΕΘΟΔΟΣ SUZUKI

Στη μέθοδο αυτή η μητρική γλώσσα είναι το παράδειγμα με το οποίο διδάσκεται κάθε νέο στοιχείο, ακόμα και η μητρική γλώσσα. Ένα παιδί όταν μαθαίνει τη μητρική γλώσσα συνδέει τον ήχο με το σύμβολο μετά από κάποιο χρονικό διάστημα. Σε καμιά περίπτωση ένα παιδί δεν μπορεί να αποκτήσει την αναγνωστική κατανόηση μιας γλώσσας πριν να έχει προηγηθεί η προφορική γνώση. Για τον λόγο αυτό η διδασκαλία της μουσικής ανάγνωσης, όπως γράφει η Στάμου, ξεκινά αφού το παιδί έχει ήδη κατακτήσει *«τη σωστή στάση σώματος, την τοποθέτηση ή το κράτημα του οργάνου και μπορεί να παίζει περιορισμένο ρεπερτόριο με γεμάτο ήχο, τονική ορθότητα, ρυθμική ακρίβεια και μουσικότητα (Στάμου, 2012, σσ. 74-75).»*

Η εισαγωγή στη μουσική ανάγνωση κρίνεται από βασικούς παράγοντες στη μέθοδο Suzuki. Αρχικά, με βάση τους αναπτυξιακούς παράγοντες δεν μπορεί κανείς να είναι σίγουρος για το πότε είναι έτοιμο να διαβάσει μια μουσική παρτιτούρα. Προφανώς, κάθε παιδί είναι διαφορετικό και εργάζεται με διαφορετικούς ρυθμούς. Στη μουσική σπουδή, η μουσική ανάγνωση και γραφή αποτελούν δεξιότητες που αναπτύσσονται αρκετά αργότερα καθώς μέχρι τότε η μουσική εκτέλεση στηρίζεται ολοκληρωτικά στη μνήμη. Για τον λόγο αυτό, η μουσική ανάγνωση δεν μπορεί άμεσα να φτάσει στο ίδιο καλό επίπεδο με την εκτελεστική ικανότητα δεδομένης της χρονικής απόστασης που τις χωρίζει. Τόσο ο γονιός όσο και το παιδί πρέπει να κατανοήσουν ότι η μουσική ανάγνωση αναπτύσσεται με διαφορετικό ρυθμό. Οι βασικές παράμετροι που ορίζουν πόσο καλά γνωρίζει ένα παιδί να διαβάζει τη μουσική είναι: 1) η ηλικία του παιδιού, 2) η μέθοδος με την οποία εισάγεται το παιδί στην ανάγνωση και 3) ο χρόνος που έχει αφιερώσει στην εξάσκηση της ανάγνωσης (Bigler & Lloyd-Watts, 1998, σ. 69).

Ο Suzuki εξέφραζε την απορία του η οποία έγκειται στο γεγονός του βιασμού της παιδικής φύσης, γιατί να προτρέξει την εκμάθηση της ανάγνωσης πριν από την προφορική κατανόηση; Όπως στο σχολείο, το παιδί ήδη γνωρίζει τη μητρική του γλώσσα και ξεκινά να συνδέει τα σύμβολα με τους ήχους αφού την έχει κατανοήσει, μιλήσει. *«Γιατί θα έπρεπε να*

υπάρχει τόση διαμάχη σχετικά με το παιδί που μαθαίνει να παίζει μουσική πριν μάθει τα γραπτά σύμβολα της μουσικής γλώσσας; (Στάμου, 2012, σ. 75)».

Δεν είναι λίγοι αυτοί που παρατήρησαν ότι οι μαθητές της μεθόδου Suzuki αγαπούν πολύ την εκ πρώτης όψεως μουσική ανάγνωση. Αυτό στηρίζεται κυρίως στην αυτοπεποίθηση που νιώθουν απέναντι στα μουσικά και ρυθμικά μοτίβα και στην αγάπη τους για την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων (Bigler & Lloyd-Watts, 1998, σ. 69). Η Στάμου συμπληρώνει λέγοντας πως μέριμνα του δασκάλου παραμένει η ανάπτυξη της *prima vista*. Οι Starr και Starr παρομοιάζουν τη δεξιότητα αυτή του παιδιού με την ικανότητα ενός ηθοποιού *«που ενώ μαθαίνει να απαγγέλει Σαίξπηρ με σωστή άρθρωση και εκφραστικότητα, δε μπορεί να διαβάσει την καθημερινή εφημερίδα ή ένα βιβλίο δευτέρας δημοτικού (Starr & Starr, 1995, σελ. 197).»*

Στη μέθοδο Suzuki η μουσική ανάγνωση εξασκείται μέσα από διαφορετικό υλικό από του βασικού ρεπερτορίου²⁶. Το υλικό αυτό είναι σαφώς απλοϊκότερο από το αντίστοιχο εκτελεστικό (Στάμου, 2012, σ. 75,77).

«Η εξάσκηση της χρήσης των μουσικών συμβόλων που έχει μάθει ο μαθητής είναι ο αποφασιστικός παράγοντας για να γίνει κανείς ένας ικανός αναγνώστης της μουσικής (Στάμου, 2012, σ. 76).»

²⁶ Με τον όρο «βασικό ρεπερτόριο» εννοούνται τα μουσικά κομμάτια που συμπεριλαμβάνονται στα βιβλία του Suzuki, Suzuki Volume I – VII.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΡΕΠΕΡΤΟΡΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΥΛΗ – ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

ΒΥΖΑΝΤΙΝΟ ΜΟΥΣΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

«*Νηφάλιος δέ ὢν ὁ παῖς ἐν τάχει ἐξέμαθε τό ψαλτήριον καί τους ψήφους* (Kalogeras N. M., 2000, σ. 125(19)).»

Ένα σχολείο για να μπορεί να επιτελέσει τον ρόλο του σωστά σύμφωνα με τον Robert Browning (1914 – 1997 μ.Χ.) οφείλει να πληροί τρία στοιχεία: την ύπαρξη ενός δασκάλου, μαθητών και κάποιων βιβλίων. (Νέσσερης, 2014, σ. 49) Ευρισκόμενοι στο πλαίσιο της χριστιανικής αυτοκρατορίας της Κωνσταντινουπόλεως, ένα νεαρό παιδί όταν εισαγόταν στα σχολεία των *ιερών γραμμάτων* διδασκόταν «*ανάγνωση, γραφή, στοιχεία του ψαλτηρίου, πιθανόν αριθμητική και ίσως ψαλτική σύμφωνα πάντα με τον τύπο της εκπαίδευσης* (Kalogeras N. M., 2000, σ. 122).» Ο Γιαρένης (2018, σ. 174) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι το «*curriculum της διδασκαλίας στο σχολείο του πρώτου κύκλου εκπαίδευσης που λειτουργούσε στον ναό των Αποστόλων, σύμφωνα με την περιγραφή του Μεσαρίτη, κάλυπτε ψαλτική, τα πρώτα στοιχεία αριθμητικής, καθώς και μαθήματα σχετικά με την ελληνική γλώσσα (γραφή, ανάγνωση και γραμματική)*.» Συνεχίζει, μάλιστα, αναφερόμενος στην ψαλτική και στο γεγονός ότι η ύπαρξη και μόνο ενός τέτοιου μαθήματος στο σχολείο αποτελεί σημαντική ένδειξη της σύνδεσης του σχολείου με την Εκκλησία. Ο Miller (2003, σ. 245) σημειώνει πως το ορφανοτροφείο προσέφερε μια πολυεπίπεδη εκπαίδευση η οποία περιελάμβανε μουσική εκπαίδευση, το χριστιανικό δόγμα, ανάγνωση και γραφή. Μάλιστα, με την επαναδιαμόρφωση του προγράμματος από τον Αλέξιο, οι μαθητές πλέον είχαν την ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις ελληνικής γραμματικής και ρητορικής.

Η ύλη που διδασκόταν στο βυζαντινό σχολείο ήταν καθορισμένη. Τα βιβλία που χρησιμοποιούνταν ήταν κατά βάση εκκλησιαστικά και λειτουργικά σύμφωνα πάντα με τον σκοπό της εκπαίδευσης. «*Αυτό γινόταν γιατί δεν τους ενδιέφερε απλώς να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν αλλά και να κατανοούν τα κείμενα ώστε να ωφελούνται ως νεαρά μέλη της εκκλησίας στην κατά Χριστόν διαπαιδαγώγηση τους* (Τσαμπής, 1999, σ. 182).»

Σύμφωνα με τους μελετητές, τα βιβλία που είχαν στη διάθεσή τους οι μαθητές κυρίως για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής ήταν το Ψαλτήριο, οι παροιμίες Σολομώντος, η Παλαιά και Καινή Διαθήκη (Βίβλος), ο Εκκλησιαστής και το Άσμα Ασμάτων (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 70). Αξίζει να αναφερθεί ότι ένα άλλο κείμενο

χριστιανικού περιεχομένου που αποτελούσε σχολικό εγχειρίδιο ήταν η συλλογή δεκάξι λόγων και προσφωνήσεων από τον Άγιο Γρηγόριο τον Ναζιανζηνό (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 293). Ο Κατσαρός βέβαια αναφέρει ότι μέσα στη διδασκαλία δεν έλειπαν και ειδικά κείμενα τα οποία χαρακτηρίζονταν για την ηθική τους, διαμορφωμένα από την αρχαία ελληνική γραμματεία, και συνόδευαν τα υπόλοιπα προαναφερθέντα εγχειρίδια (Κατσαρός, 2020, σ. 114).

Με βάση τις υπάρχουσες πηγές, οι δάσκαλοι εξασκούσαν τους μαθητές τους στην ανάγνωση κυρίως μέσω του Ψαλτηρίου. Οι ψαλμοί του Δαβίδ λόγω του έμμετρου στίχου ήταν μια εξαιρετική περίπτωση αναγνωστικού εγχειριδίου. Μάλιστα, το Ψαλτήρι ήταν πάντα από τις πρώτες επιλογές των δασκάλων καθώς το μέλος του ήταν ιδιαίτερα αρεστό στους μαθητές και προκαλούσε ενδιαφέρον (Νεοφωτίστου, 2019, σ. 293) τόσο ως κείμενο όσο και ως μελωδία (Τσαμπής, 1999, σ. 182). Πέραν τούτου, η εκμάθηση των ψαλμών γινόταν ευκολότερη λόγω του έμμετρου στίχου, του ποιήματος που τους χαρακτηρίζει, ενώ σύμφωνα με τον ιερό Χρυσόστομο κάθε μαθητής πρέπει πρώτα να περάσει από αυτό το στάδιο πριν να «στραφεί προς τα υψηλότερα διδάγματα (Τσαμπής, 1999, σ. 182).» Ο Καλογεράς σημειώνει πως ο γραμματιστής Χοιροβοσκός, ο οποίος έζησε περίπου το δεύτερο μισό του 9^{ου} αιώνα, χρησιμοποιούσε ασκήσεις βασισμένες στο Ψαλτήρι οι οποίες συγκεντρώθηκαν σε ένα σχολικό βιβλίο που εκδόθηκε τον 10 αιώνα (Kalogeras N. M., 2000, σ. 160).

Η σχολική ύλη ήταν κλιμακούμενη από τα ευκολότερα προς τα δυσκολότερα. Όπως αναφέρει και ο Τσαμπής «*από τα ευκολότερα και απλούστερα προς τα δυσκολότερα και συνθετότερα*» ήταν το μοτίβο της διδασκαλίας στο βυζαντινό σχολείο (Τσαμπής, 1999, σ. 183). Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι τα βιβλία έπρεπε να παρουσιάζονται με συγκεκριμένη σειρά μετά το Ψαλτήρι ανάλογα με τη σωματική ηλικία και την ωριμότητα του μαθητή, το πόσο έτοιμος είναι κάθε φορά να δεχτεί τη φιλοσοφία των κειμένων. Όσον αφορά τη διάταξη της διδακτέας ύλης, οι παιδαγωγοί της περιόδου που μελετάμε επέμεναν ως προς την ορισμένη διδασκαλία και την αποφυγή αλμάτων κατά τη διδασκαλία οποιουδήποτε αντικειμένου (Τσαμπής, 1999, σ. 183).

ΜΕΘΟΔΟΣ SUZUKI

Στη μέθοδο Suzuki η επιλογή των μουσικών κομματιών έχει γίνει με μεγάλη προσοχή και επιμέλεια. Κάθε μουσικό κομμάτι έχει τοποθετηθεί προκειμένου να προάγει τη μουσική ικανότητα των παιδιών στο εκάστοτε μουσικό όργανο (Laure, 2022, σ. 62). Η μέθοδος αποτελείται από συγκεκριμένα βιβλία, ο αριθμός των οποίων αλλάζει ανάλογα με

το μουσικό όργανο. Τα κομμάτια είναι κατανεμημένα με βαθμό δυσκολίας αυξανόμενο ενώ απώτερος στόχος είναι οι μαθητές των οργάνων να διδάχτούν σχεδόν τα ίδια μουσικά κομμάτια. Το πρώτο μουσικό κομμάτι είναι το *Twinkle twinkle little star* και οι παραλλαγές αυτού (Στάμου & Παπαγερούδη , 2020, σ. 12· Scheldt, 2010, σ. 5). Η ιδέα της έναρξης από αυτό το κομμάτι είναι σύμφωνα με τον Scheldt μοναδική. Ο Suzuki πίστευε ότι όλες οι τεχνικές μπορούν να διδαχθούν μέσα από τις παραλλαγές του γνωστού τραγουδιού (Scheldt, 2010, σ. 6).

Οι τεχνικές διδάσκονται μέσα από τα ίδια τα κομμάτια κι όχι από συμπληρωματικό ρεπερτόριο. Ο μαθητής μαθαίνει τα μουσικά κομμάτια εξ ακοής, με φυσικό και μιμητικό τρόπο κι όχι μέσω της ανάγνωσης (Στάμου & Παπαγερούδη , 2020, σ. 12).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην αρχή της παρούσας εργασίας τέθηκε το ερώτημα σχετικά με τη μελέτη δύο διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων και μάλιστα μουσικής εκπαίδευσης τα οποία παρουσιάζονται σε διαφορετικό χρόνο και τόπο. Το πρώτο μουσικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν αυτό που επικρατούσε στη Βυζαντινή Αυτοκρατορία από τους πρώτους αιώνες μέχρι και πριν την Άλωση από τους Σταυροφόρους το 1204 μ.Χ. και το δεύτερο αφορούσε τη Μέθοδο Εκπαίδευσης Ταλέντου – Μητρικής Γλώσσας ή αλλιώς Μέθοδο Suzuki που παρουσιάστηκε από τον ίδιο τον Shinichi Suzuki στην Ιαπωνία τη δεκαετία του '50. Το βασικό ερώτημα που οδήγησε όμως στην εργασία αυτή ήταν κατά πόσο δύο εντελώς διαφορετικά – χρονικά και χωροταξικά – εκπαιδευτικά συστήματα με ένα μεγάλο χρονικό χάσμα ανάμεσά τους μπορούν να παρουσιάσουν ομοιότητες με κοινό στόχο την πρόοδο της παιδείας. Ειδικότερα, επιθυμούσα να μελετήσω τον τρόπο με τον οποίο προσέγγιζαν και τα δύο συστήματα τα μικρά παιδιά ηλικίας από τεσσάρων/πέντε ετών τη στιγμή που αυτά εισάγονταν στη μουσική εκπαίδευση. Αξίζει να αναφέρω ότι δεν δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στα μετέπειτα στάδια εξέλιξης αλλά κατά βάση στα πρώτα χρόνια εκπαίδευσης ενός παιδιού.

Μελετώντας βιβλιογραφικές πηγές παρατήρησα ότι ο τρόπος σκέψης των λογίων της εκάστοτε εποχής που εξετάζεται ομοιάζει σε αρκετά πράγματα. Αναλυτικότερα, όσοι ασχολήθηκαν με την εκπαίδευση, τη σημασία της αγωγής και της παιδείας, ήταν σίγουροι πως η από νωρίς έναρξη της εκπαίδευσης, μουσικής και μη, θα έχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Ο γονιός, και περισσότερο η μητέρα, φαίνεται μέσα από τις πηγές ότι αναλαμβάνει τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης του παιδιού μέσα στο σπίτι όταν εκείνη θα δώσει το πιο λαμπρό παράδειγμα μίμησης. Η μητέρα αποτελεί έμπνευση για το παιδί ενώ εκείνη οφείλει να μεριμνά όχι μόνο για τη σωματική αλλά και την πνευματική του πρόοδο.

Σε δεύτερο χρόνο, η εκπαίδευση συνεχίζεται με την παρουσία ενός δασκάλου ειδήμονος σε συγκεκριμένο αντικείμενο. Το βασικότερο στοιχείο και στα δύο συστήματα είναι ο δάσκαλος ο οποίος θα υποδεχτεί τον μαθητή να είναι ο καλύτερος στο είδος του. Η εικόνα του δασκάλου ζωγραφίζεται με κάθε λεπτομέρεια, με χαρακτηριστικά που δεν έχουν σχέση μόνο με τις γνώσεις του πάνω στο αντικείμενο διδασκαλίας αλλά και στο ήθος του. Τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα που μελετήθηκαν πρότειναν στους γονείς να στέλνουν τα παιδιά τους στον δάσκαλο σε μικρή ηλικία όσο αυτά είναι ακόμα εύπλαστα σαν το κερί (Βακαλούδη, 2013, σ. 22). Ο μαθητής θα μιμηθεί τον δάσκαλο καθώς εκείνος αποτελεί το

πιο δυνατό πρότυπο ενώ το περιβάλλον, οικογενειακό και συγγενικό, θα ενισχύσει το έργο της παιδαγωγίας.

Η εκπαίδευση, στο Βυζάντιο και στη μέθοδο Suzuki, στηρίζεται σε βασικές αρχές που πρέπει να γνωρίζει ο μαθητής αλλά και ο γονιός από την πρώτη στιγμή. Η μελέτη, η καθημερινή εξάσκηση και ενασχόληση με το αντικείμενο είναι αυτή που θα οδηγήσει στην εξέλιξη και η μνημονική ικανότητα που είναι απαραίτητη τόσο για την αποστήθιση του Ψαλτηρίου ή των παραλλαγών του «Twinkle Twinkle Little Star». Τα δύο αυτά στοιχεία μελετήθηκαν μέσα από τις βιβλιογραφικές πηγές και βρέθηκε πως τόσο οι Βυζαντινοί δάσκαλοι όσο και ο Suzuki έδιναν βάση στη διδασκαλία της μελέτης, στο πώς δηλαδή οι μαθητές θα μάθουν να μελετούν σωστά, αλλά και στην εξάσκηση της μνήμης από την πρώτη κιόλας στιγμή. Φυσικά, στο Βυζάντιο τα μουσικά εγχειρίδια ήταν ελάχιστα και έτσι η μνήμη λειτουργούσε αυτόματα και αναγκαστικά με δεδομένο ότι τα χειρόγραφα εκείνης της εποχής πέρα από ελάχιστα ήταν και ιδιαίτερα ακριβά. Στη μέθοδο Suzuki, όμως, σε μια εποχή όπου η τυπογραφία έχει πλέον εξελιχθεί, ο ίδιος ο εμπνευστής της επιμένει πως η από μνήμης μουσική εκτέλεση των κομματιών μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει με πρώτο και κυριότερο την εκ καρδιάς εκτέλεση της μουσικής που έχει στηριχτεί σε ηχογραφήσεις και προσπαθεί να τη μιμηθεί και στην παραμικρή λεπτομέρεια.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως και τα δύο συστήματα προάγουν την απομνημόνευση. Η μουσική ανάγνωση και γραφή έρχεται να προστεθεί αργότερα όταν ο μαθητής είναι πλέον σε θέση να αναγνωρίσει ακουστικά μουσικά στοιχεία που εντοπίζει στα κείμενα. Σε κάθε περίπτωση, αναλογιζόμενοι και τη μέθοδο της Μητρικής Γλώσσας όπως αλλιώς ονομάζεται η μέθοδος Suzuki, ένας μαθητής πρώτα θα μάθει να μιλά/τραγουδά/ψάλλει και έπειτα θα συνδέσει τα σημάδια στο χαρτί με τη μουσική εκτέλεση που ήδη γνωρίζει πολύ καλά.

Το ατομικό μάθημα είναι το βασικότερο εργαλείο ενός δασκάλου καθώς τη στιγμή εκείνη βρίσκεται αντιμέτωπος με έναν μόνο μαθητή και μπορεί εκεί να συγκεντρώσει όλη του την προσοχή. Ο μαθητής επωφελείται από την παρουσία του δασκάλου και απορροφά κάθε στοιχείο της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο των μαθημάτων και στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα παρατηρούμε και «ομαδικά μαθήματα» ή ομαδικές επιτελέσεις οι οποίες αποτελούν πυλώνα εκπαίδευσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι ειδικά στη Βυζαντινή περίοδο που μελετούμε, τα παιδιά από πολύ νωρίς εντάσσονται σε χορούς χωρίς να έχουν στοιχειώδεις γνώσεις ακόμα και από εκεί αντλούν μουσικά στοιχεία που πολύ αργότερα θα μάθουν να ερμηνεύουν. Αντίστοιχα, στη μέθοδο Εκπαίδευσης Ταλέντου ο Suzuki πρότεινε την παρουσία τουλάχιστον ενός ή δύο ομαδικών μαθημάτων στο πλαίσιο ενός μήνα όπου

εκεί οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να συναντηθούν, να αλληλοεπιδράσουν, να δημιουργήσουν μια ορχήστρα και γενικώς να νιώσουν τον συναυλιακό χαρακτήρα της μουσικής.

Συμπερασματικά, η εργασία αυτή δεν συντάχθηκε με σκοπό τη σύγκριση των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά κυρίως την αναζήτηση ομοιοτήτων μεταξύ αυτών ή ακόμα και μικρών διαφορών που εντοπίζονται σε συγκεκριμένα στοιχεία. Οι διαφορετικές εποχές στις οποίες παρουσιάζονται τα εκπαιδευτικά συστήματα σίγουρα δεν αφήνει το περιθώριο σύγκρισης μεταξύ τους. Ωστόσο, η εύρεση κοινών διαδρομών μεταξύ των δύο εποχών θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο άλλης εργασίας. Με άλλα λόγια, η βυζαντινή περίοδος μπορεί άρρηκτα να συνδεθεί με το γρηγοριανό μέλος και έπειτα το γρηγοριανό μέλος να συνδεθεί με τη μουσική εκπαίδευση που έλαβε ο Suzuki όταν εκείνος βρέθηκε στη Γερμανία για σπουδές. Σε κάθε περίπτωση, αποτελεί ζωτικής σημασίας η αναζήτηση και άλλων βιβλιογραφικών πηγών που αφορούν τη βυζαντινή μουσική εκπαίδευση, τον τρόπο με τον οποίο από μικρά παιδιά εντάσσονταν οι Βυζαντινοί στον μουσικό κόσμο και πώς αυτός συνδέεται με τον μεσαίωνα, τη Δύση και χώρες που ούτε καν φανταζόμαστε ότι μπορεί να υπήρξε επιρροή ειδικά αν λάβουμε υπόψιν μας τη λάμψη του Βυζαντίου κατά τους αιώνες. Τέλος, ένα ιδιαίτερα τολμηρό εγχείρημα θα ήταν η ανάδειξη του βυζαντινού μουσικού εκπαιδευτικού συστήματος στη δική μας εποχή, η εκπαίδευση παιδιών με τον τρόπο εκείνης της εποχής ή ακόμα και υιοθετώντας στοιχεία και της μεθόδου Suzuki ώστε να δούμε κατά πόσον αυτό το σύστημα λειτουργεί σε μία εντελώς διαφορετική χρονική περίοδο.

Η μουσική εκπαίδευση είναι ένας τομέας που χρήζει έρευνας και θεωρώ πως κάθε δάσκαλος μουσικής οφείλει να εξοικειωθεί με τις μεθόδους διδασκαλίας που εμφανίζονται στις βιβλιογραφικές πηγές ώστε να προάγει το έργο του και να εξελίξει ακόμα περισσότερο την παιδαγωγική του στάση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- . (1998). *About the Suzuki Method*. Ανακτήθηκε 10 05, 2023 από: <https://suzukiassociation.org/about/suzuki-method/> .
- . (χ.χ.). *Επιμόρφωση Β' Επιπέδου Εκπαιδευτικές Χρήσεις των ΤΠΕ Πρόγραμμα Σπουδών Πανεπιστημιακών Κέντρων Επιμόρφωσης*. Ανάκτηση 07 06, 2023 από https://www.slideshare.net/Stergios/23-401751?from_action=save .
- Antonopoulos, P., & Chrysos, E. (2021). Το Ψαλτήριο στην εκπαίδευση του χριστιανικού κόσμου. Στο C. Dendrinos, & I. Giarenis (Επιμ.), *Bibliophilos. Books and Learning in the Byzantine World* (Τόμ. 39, σσ. 35-54). Berlin/Boston: De Gruyter. doi:<https://doi.org/10.1515/9783110718492-003>.
- Bigler, C. L., & Lloyd-Watts, V. (1998). *Studying Suzuki Piano: More than Music*. Summy Birchard Music.
- Browning, R. (1992). *Η βυζαντινή αυτοκρατορία*. Αθήνα: Δ.Ν. Παπαδήμας.
- Collins-Davis, C. N. (2021). *An analysis of the Suzuki Method* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: UTA Research Commons..
- Comeau, G. (2012). Playing by ear in the Suzuki method: Supporting evidence and concerns in the context of piano playing. *The Canadian Music Teacher*, 62 (3), 42.
- Daskas, B. (2016). Nikolaos Mesarites, Description of the Church of the Holy Apostles at Constantinople. *New Critical Perspectives. Parekvolai*, 6, 24. Ανάκτηση 09 15, 2022, από <https://ejournals.lib.auth.gr/parekbolai/article/view/5297> .
- Downey, G. (1957). *Nikolaos Mesarites: Description of the church of the Holy Apostles at Constantinople*. Philadelphia: The American Philosophical Society. Ανακτήθηκε 13 11, 2022 από: <https://www.scribd.com/document/247173449/1957-Downey-Mesarites-Constantinople> .
- Eubanks, K. (2015). *Essays in the Theory and Practice of the Suzuki Method*. Graduate Center, City University of New York. Διαθέσιμο από: Cuny Academic Works.
- Guillou, A. (1996). *Βυζαντινός Πολιτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kalogeras, N. M. (2000). *Byzantine childhood education and its social role from the sixth century until the end of iconoclasm*. Chicago, Illinois: University of Chicago.
- Kalogeras, N. (2005). The Role of Parents and Kin In the Education of Byzantine Children. *Hoping for Continuity: Childhood, Education and Death in Antiquity and the Middle Ages*, σσ. 133-143. Ανακτήθηκε 1 12, 2022 από https://www.academia.edu/7899904/The_Role_of_Parents_and_Kin_in_the_Education_of_Byzantine_Children .

- Kalogeras, N. (2006). Education Envisioned or The Miracle of learning in Byzantium. *Byzantinoslavica*, 64, σσ. 111-124. Ανακτήθηκε 30 10, 2022 από: [https://academia.edu/7899901/Education Envisioned or the Miracle of Learning in Byzantium](https://academia.edu/7899901/Education_Envisioned_or_the_Miracle_of_Learning_in_Byzantium) .
- Laure, M. (2022). The outcomes of the Suzuki approach for learning a musical instrument: a systematic review / Učinki pristopa suzuki pri učenju glasbenega instrumenta – sistematični pregled. *Glasbenopedagoški Zbornik*, 18(36), 61-79. Ανακτήθηκε 27 10, 2022 από: [https://www.researchgate.net/publication/364578944 The outcomes of the Suzuki approach for learning a musical instrument a systematic review Ucinki pri stopa suzuki pri ucenju glasbenega instrumenta - sistematicni pregled](https://www.researchgate.net/publication/364578944_The_outcomes_of_the_Suzuki_approach_for_learning_a_musical_instrument_a_systematic_review_Ucinki_pri_stopa_suzuki_pri_ucenju_glasbenega_instrumenta_-_sistematicni_pregled).
- Lemerle, P. (2017). *Byzantine Humanism: The First Phase*. Brill: London.
- Madsen, E. (1990). *The genesis of Suzuki : an investigation of the roots of talent education* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: eScholarship@McGill: Discover theses, dissertations, articles and more.
- Miller, T. (2003). *The Orphans of Byzantium: Child Welfare in the Christian Empire*. USA: The Catholic University of America Press.
- Music Institute of Chicago. (2013). *Suzuki Program Parent Handbook*. Ανακτήθηκε από: [https://www.musicinst.org/sites/default/files/attachments/Suzuki%20Program%20Parent%20Handbook%20\(revised%202013\).pdf](https://www.musicinst.org/sites/default/files/attachments/Suzuki%20Program%20Parent%20Handbook%20(revised%202013).pdf) .
- Patlagean, E. (1973). L'enfant et son avenir dans la famille byzantine (IVe- XIIe siècles). *Annales de démographie historique*, σσ. 85-93. Ανακτήθηκε 25 10, 2022 από: https://www.persee.fr/doc/adh_0066-2062_1973_num_1973_1_1178 .
- Runfola, M., & Taggart, C. (2005). *Development and Practical Application of Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Scheldt, P. L. (2010). *Talent Education and your child*. Ανακτήθηκε από: <https://www.smashwords.com/books/view/16006> .
- Starr, W. (1996). *The Suzuki Violonist*. Alfred Music.
- Suzuki, S. (1993). *Ability Development from Age Zero*. Secaucus, N.J.: Suzuki Method International, Summy-Birchard..
- Suzuki, S. (1993). *Nurtured By Love: The Classic Approach to Talent Education (2nd ed.)* (W. Suzuki Trans.). Smithtown, New York: Exposition Press.
- Suzuki, S. (1993). *Shinichi Suzuki: His Speeches and Essays*. Miami, Florida: Warner Bros. Publications.
- Ανακτήθηκε από:

https://www.academia.edu/11383226/Shinichi_Suzuki_His_Speeches_and_Essays_Suzuki_Method .

- Wickes, L. (1982). *The Genius of Simplicity*. Princeton, N.J. : Summy-Birchard Music.
- Αλεξάνδρου, Μ. (2023 (υπό έκδοση)). *Όψεις διδακτικής της Βυζαντινής Μουσικής*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράματα και Βοηθήματα.
- Βακαλούδη, Α. (2013). *Αγωγή και μόρφωση των παιδιών και των εφήβων στο πρώιμο Βυζάντιο*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης Α.Ε.
- Γιαρένης, Η. (2018). Δάσκαλοι, μαθητές και μάθηση στο σχολείο των Αγίων Αποστόλων της Κωνσταντινούπολης. Στο Μαρία Κανελλοπούλου Μπότη (Επιμ.), *Παιδί και Πληροφορία. Αναζητήσεις Ιστορίας, δικαίου, δεοντολογίας και πολιτισμού* (σσ. 171-182). Αθήνα: Οσελότος.
- Γιαρένης, Η. (2021). Κατά Σχολήν. Η ανώτερη εκπαίδευση και ο ναός των Αγίων Αποστόλων στην Κωνσταντινούπολη: Μια νέα ανάγνωση και αξιολόγηση των δεδομένων. *Ιόνιος Λόγος* 7 (2018-2019), 43-78. Ανακτήθηκε από: <https://www.academia.edu/> .
- Καραμούζη-Παπαδημητρίου, Κ. (2020). Η Παιδεία στο Βυζάντιο. Ανακτήθηκε 11, 2022, από Philomatheia: https://www.philomatheiaplus.com/2020/05/blog-post_23.html
- Κατσαρός, Π. (2020). *Η παιδεία στην Βυζαντινή Αυτοκρατορία από τον 7ο έως τον 10ο αιώνα* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Διαθέσιμο από: Άμητος Ιδρυματικό Αποθετήριο.
- Κομνηνή, Α. (2005). *Αλεξιάς*. Ανακτήθηκε 02 11, 2022 από: http://khazarzar.skeptik.net/pgm/PG_Migne/Anna%20Komnena_PG%20131/Alexias.pdf .
- Κοντογιαννίδης, Κ. (2013). *Όψεις της εκπαίδευσης κατά τη Βυζαντινή περίοδο - Συσχέτιση των δεδομένων της εκπαίδευσης στο Βυζάντιο με αυτά της Τουρκοκρατίας και των νεότερων χρόνων*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Διαθέσιμο από: Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών.
- Κωνσταντινίδης, Κ. Ν. (2000). *Η παιδεία στο Βυζάντιο*. Ιωάννα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Λυμπερης, Λ. (2013). Η εκπαίδευση στα Βυζαντινά χρόνια Ο συνδυαστικός κρίκος του αρχαίου με το νεότερο Ελληνισμό. *Τα Εκπαιδευτικά*, 2013(107-108), 131-142. Ανακτήθηκε 12 11, 2022, από <https://cutt.ly/G6wl6Uk> .
- Μαρκόπουλος, Α. (2008). Από τη δομή του βυζαντινού σχολείου. Ο δάσκαλος, τα βιβλία και η εκπαιδευτική διαδικασία. *Vivlioamphiastis*, 3, 5-13. Ανακτήθηκε 16 10, 2022, από <https://digilib.phil.muni.cz/flysystem/fedora/pdf/142345.pdf> .

- Νεοφωτίστου, Μ. (2019). *Η κοινωνική θέση του παιδιού στη βυζαντινή κοινωνία κατά τη Μέση και Ύστερη Βυζαντινή περίοδο (οικογένεια-εκπαίδευση-νομοθεσία)* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Διαθέσιμο από: Άμητος Ιδρυματικό Αποθετήριο.
- Νέσσερης, Η. (2014). *Η παιδεία στην Κωνσταντινούπολη κατά τον 12ο αιώνα* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. doi:10.12681/eadd/40859
- Σπυράκου, Ε. (2007) The Byzantine choral system until 1204 (Η Ηχοχρωματική ποικιλία στην Βυζαντινή Χορωδιακή Πράξη) Στο *Byzantine Musical Culture. Papers of the First International Conference of the American Society of Byzantine Music and Hymnology, Attica 10-15 September 2007*(σ. 144-156). Ανακτήθηκε από 30 10, 2022: <http://www.asbmh.pitt.edu/page12/Spyrakou.pdf>
- Σπυράκου, Ε. (2008). *Οι χοροί ψαλτών κατά την Βυζαντινή περίοδο*. Αθήνα: Ίδρυμα Βυζαντινής Μουσικολογίας.
- Σπυράκου, Ε. (2015). *Εκπαιδευτήρια της Πόλης και μουσική ζωή του 9ου αιώνα*. (Μ. Αλεξάνδρου, Επιμ.) Ανάκτηση 29 10, 2022, από Academia: https://www.academia.edu/60813305/Εκπαιδευτήρια_της_Πόλης_και_μουσική_ζωή_του_9ου_αιώνα_Schools_of_Constantinople_and_musical_life_in_the_9th_century
- Στάμου, Λ. (2012). *Μια ανθρωπιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της μουσικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Στάμου, Λ., & Παπαγερούδη, Ν. (2020). *Η διδασκαλία του πιάνου με τη μέθοδο Suzuki*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Τσαμπής, Ξ. Γ. (1999). *Η παιδεία στο χριστιανικό Βυζάντιο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσιπούρας, Σ. (2017). *Αγωγή και Εκπαίδευση στο Βυζάντιο. Σπουδή στην κανονική και Πατερική Γραμματεία* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Διαθέσιμο από: Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών.