

Το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής» στην ωδειακή εκπαίδευση: μία πρώτη επισκόπηση του πεδίου και αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας

Γιάννης Μυγδάνης, Μαίη Κοκκίδου

Το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής» διδάσκεται σε όλα τα ωδεία και όλες τις μουσικές σχολές στην Ελλάδα. Το ισχύον πρόγραμμα σπουδών (Β.Δ.11.11.57, ΦΕΚ 229/Α/57) παραθέτει με πολύ συνοπτικό τρόπο κάποιες κατευθυντήριες γραμμές κυρίως για την οργάνωση του περιεχομένου του μαθήματος και παραμένει αμετάβλητο για περισσότερα από 60 χρόνια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην συνάδει με τις σύγχρονες προσεγγίσεις στο πεδίο της μουσικής παιδαγωγικής. Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση και αποτίμηση του πλαισίου διδασκαλίας-μάθησης του εν λόγω μαθήματος στα ωδεία και τις μουσικές σχολές. Για τον σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε μία ποιοτική έρευνα με δύο εργαλεία: κριτική αποδόμηση του ισχύοντος προγράμματος και ημιδομημένες συνεντεύξεις με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται η ανάγκη για αναθεώρηση του προγράμματος καθώς στη σημερινή εποχή έχουν μετασηματισθεί ριζικά οι μουσικές εμπειρίες, οι πρακτικές και οι όροι της μουσικής κατάρτισης. Ωστόσο, διαφάνηκε ότι οι διδάσκοντες του μαθήματος μουσικής, παρόλο που δηλώνουν μη ικανοποιημένοι από το ισχύον πλαίσιο, δεν εκφράζουν ουσιαστική επιθυμία για αλλαγή. Σε αυτή την τάση για συντήρηση της υπάρχουσας κατάστασης, φαίνεται ότι κάθε πρόταση για μουσικοπαιδαγωγικό-εκπαιδευτικό ανασχεδιασμό για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής» –αλλά και για τη συνολική ωδειακή εκπαίδευση– πρέπει να βασιστεί σε ερευνητικά ευρήματα και στη συστηματική μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση των διδασκόντων.

Λέξεις κλειδιά: Θεωρία της Μουσικής, Πρόγραμμα σπουδών ωδειακής εκπαίδευσης, Κριτική αποδόμηση προγράμματος, Αντιλήψεις εκπαιδευτικών μουσικής.

Εισαγωγή

Η μουσική παιδαγωγική αποτελεί έναν τομέα συνεχώς εξελισσόμενο με έντονη ερευνητική δραστηριότητα, ειδικά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Νέες φιλοσοφικές αντιλήψεις και μεθοδολογικές προσεγγίσεις έχουν κάνει την εμφάνισή τους, επηρεάζοντας τα μουσικά-εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών. Στην Ελλάδα, ενώ στη σχολική μουσική εκπαίδευση έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές στα πρόσφατα μουσικά προγράμματα σπουδών (ΠΣ), δεν παρατηρούνται αντίστοιχες αλλαγές στα ΠΣ της ωδειακής εκπαίδευσης τα οποία προσδιορίζονται από το Βασιλικό Διάταγμα του 1957 (Β.Δ.11.11.57, ΦΕΚ 229/Α/57). Λόγω της μεγάλης χρονικής του απόστασης από τη σημερινή εποχή, είναι αυτονόητο ότι το πρόγραμμα δεν περιλαμβάνει νέα δεδομένα από τη μουσικοπαιδαγωγική και τη μουσικολογική έρευνα.

Ανάλογη είναι η εικόνα και για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής», όπου οι διδακτικές πρακτικές παραμένουν αναλλοίωτες για πολλές δεκαετίες. Το περιεχόμενο

του μαθήματος περιορίζεται σε ένα ιστορικό και μουσικό χρονικό πλαίσιο έως τον 19^ο αιώνα, με προσκόλληση στη Δυτική λόγια μουσική, αγνοώντας την ελληνική παραδοσιακή μουσική, σύγχρονα μουσικά ρεύματα ή μουσικές από άλλους μουσικούς πολιτισμούς του κόσμου. Τα παραπάνω καθιστούν το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής» αποσυνδεδεμένο από τον σύγχρονο μουσικό χάρτη και τις μουσικές εμπειρίες των παιδιών του ψηφιακού κόσμου.

Αυτή η κατάσταση αποτέλεσε την προβληματική της παρούσας έρευνας. Μολονότι δεν εντοπίστηκαν μελέτες στο πεδίο της ωδειακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, έρευνες για το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής» σε άλλες χώρες, με παρόμοια χαρακτηριστικά και σε παρόμοιες συνθήκες, κατέδειξαν ότι μία τέτοια κατάσταση έχει αρνητικές συνέπειες στο επίπεδο σπουδών των μαθητών, οδηγώντας και στη δραστική μείωση του ενδιαφέροντος τους για το μάθημα (Kuorppamäki, 2010).

Η διδασκαλία της μουσικής: υποκειμενικές θεωρίες και φιλοσοφίες

Κάθε άτομο που ασχολείται με την παιδαγωγική της μουσικής δρα σύμφωνα με μία φιλοσοφία, με συνειδητό ή μη τρόπο (Ανδρούτσος, 2009), που στη βιβλιογραφία συναντάται ως «υποκειμενικές θεωρίες» (Ματσαγγούρας, 1999). Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει μία προσωπική θεωρία για τη διδακτική του δράση διαμορφωμένη από αντιλήψεις, πεποιθήσεις, αξίες και στάσεις αναφορικά με το λειτούργημά του (Ράπτης, 2015). Παρόλο που πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τη φιλοσοφία άσχετη με την πράξη, λόγω της έλλειψης επαφής με τις βασικές αρχές της μουσικής εκπαίδευσης (Ανδρούτσος, 2009), αν οι φιλοσοφικές βάσεις τεθούν με ορθό τρόπο, τότε ο εκπαιδευτικός μουσικής έχει στη διάθεσή του ένα πλήθος διδακτικών επιλογών, βασισμένων τόσο στη θεωρία όσο και τις εμπειρίες του (Walker, 1989).

Στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης αναφέρονται οι υποκειμενικές θεωρίες ως υποκειμενικές φιλοσοφίες (Ράπτης, 2015) και ο Kaiser (1999) τις κατηγοριοποιεί σε τέσσερις διακριτές ενότητες: στις «κατευθυντήριες» που διαμορφώνονται με βάση τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, στις «κανονιστικές» που δίνουν έμφαση στο τι επιτρέπεται και τι όχι, στις «φορμαλιστικές» που αναπτύσσονται με συγκεκριμένη σειρά βημάτων (βασιζόμενες στις δύο προηγούμενες) και στις «αξιολογικές» που διαμορφώνονται με βάση την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που έλαβαν χώρα. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό των παραπάνω θεωριών αποτελεί η δικαίωση των πρακτικών και επιλογών του εκπαιδευτικού, δηλαδή η επιτυχία στην πράξη, βασιζόμενη, ωστόσο, σε προσωπικά και διαφορετικά κριτήρια κάθε φορά (Ράπτης, 2015).

Προγράμματα σπουδών Μουσικής

Το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) κάθε μαθήματος είναι ένα επίσημο έγγραφο και αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη συστατικά για την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Κοκκίδου, 2015). Θεωρείται ένα εργαλείο στην καθημερινή πράξη του εκπαιδευτικού για όσα πρέπει να κάνει, τότε, γιατί και πώς πρέπει να τα κάνει (Βρεττός & Καψάλης, 1994). Αν και έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί, ανάλογα με τους άξονες έμφασης και τη φιλοσοφία προσέγγισης, εντούτοις υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες

κοινοί σε κάθε σχεδιασμό ενός ΠΣ: οι σκοποί, οι στόχοι, οι διδακτικές μεθοδολογίες, το περιεχόμενο και οι τρόποι αξιολόγησης (Κοκκίδου, 2015),

Οι σκοποί αποτελούν τις προθέσεις και τον προσανατολισμό ενός ΠΣ μέσα σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Κοκκίδου, 2009), αποκαλύπτοντας το σύνολο των αξιών στο οποίο βασίζεται το ΠΣ (Eisner, 2002). Συνδέουν το θεωρητικό ιδεώδες με την καθημερινή πρακτική μέσα στην τάξη και θα πρέπει να είναι αρκετά ανοιχτοί ώστε να μπορούν προσαρμόζονται στις εκάστοτε συνθήκες διδασκαλίας-μάθησης (Estes & Mintz, 2016). Η ανοιχτότητα των στόχων αποτελεί προϋπόθεση για την ανοιχτότητα ενός ΠΣ και βασίζεται στην αρχή ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι ενεργητική, προσαρμόσιμη, ρέουσα και εξατομικευμένη (UNESCO, 2013), αφήνοντας περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν παιδαγωγικές δράσεις ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης κάθε φορά με τρόπο μοναδικό (βλ. Kridel, 2010).

Στο χώρο του σχεδιασμού ΠΣ μουσικής έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι στερούνται θεωρητικού υποβάθρου και μεθοδολογίας και έχουν δεχτεί πολλές επικρίσεις αναφορικά με την ανάπτυξη και το περιεχόμενό τους. Οι νέες τάσεις προτείνουν μη-γραμμικά ΠΣ που ακολουθούν το σπειροειδές μοντέλο του Bruner, και συνάδουν με τις σύγχρονες τάσεις στο πεδίο της μουσικής παιδαγωγικής, με προεξέχουσα αυτή του πραξιαλισμού (βλ. Κοκκίδου 2015). Επίσης, δίνεται έμφαση στην ανοιχτότητα των ΠΣ ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν μουσικοπαιδαγωγικές δράσεις ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης, τις ικανότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Elliott, & Silverman, 2015· Κοκκίδου, 2015). Αναφορικά με την αξιολόγηση, έχει αμφισβητηθεί ερευνητικά η μονομέρεια των γραπτών εξετάσεων και προτείνονται νέες μορφές που περιλαμβάνουν το εύρος της μουσικής εμπειρίας (Κοκκίδου, 2006). Τέλος, στα νέα δεδομένα περιλαμβάνεται η συστηματική ένταξη της παραδοσιακής μουσικής, των μουσικών του κόσμου και της δημοφιλούς μουσικής στα ΠΣ, η χρήση νέων τεχνολογιών, η αξιοποίηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας και της διαθεματικότητας, ενώ τονίζονται ιδιαίτερα η ανάπτυξη της μουσικότητας και της μουσικής δημιουργικότητας, τα πλεονεκτήματα των κιναισθητικών δράσεων και η κριτική-ενεργητική ακρόαση της μουσικής (Κοκκίδου, 2009).

Το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής»

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ερευνητικό ενδιαφέρον για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής», αν και σε πρωτόλειο στάδιο. Ο Rogers (2004:3) στο βιβλίο του «Teaching Approaches in Music Theory» ξεκινά με τη φράση «η αποσαφήνιση του όρου θεωρία της μουσικής είναι αδύνατη, καθώς κάθε εκπαιδευτικός σε κάθε χώρα έχει τη δική του οπτική. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα οι διαφορές αυτές είναι τεράστιες όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών του ίδιου ιδρύματος!». Ο ίδιος καταλήγει ότι ο σκοπός της θεωρίας της μουσικής είναι η ανάπτυξη της μουσικής αντίληψης, η οργάνωση και η εννοιολογική σύνδεση των ήχων, αναπτύσσοντας τη μουσική έκφραση των μαθητών, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των αισθητικών τους κριτηρίων. Επίσης, δίνεται προσοχή στη μουσική αντίληψη και έκφραση, ώστε να λειτουργούν υποστηρικτικά στην ανάπτυξη της μουσικότητας του

μαθητή (Kuorppmäki, 2010) με απώτερο στόχο οι ίδιοι οι μαθητές να διαμορφώνουν τη δική τους μουσική ζωή (Regelski, 2008).

Στη σχολική μουσική εκπαίδευση, είναι ορατή η επίδραση της φιλοσοφίας του πραξιακού μοντέλου του Elliott (1995) όπου η εκτέλεση, σύνθεση και κριτική ακρόαση αποτελούν τους ακρογωνιαίους λίθους στην ανάπτυξη της μουσικότητας. Αλλά το ωδειακό μάθημα της «Θεωρία της Μουσικής» συνεχίζει να περιορίζεται στην παράθεση και εκμάθηση εννοιών και ορολογίας με δασκαλοκεντρικές μεθοδολογίες, χωρίς ανάπτυξη μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων με πρακτική εφαρμογή. Με αυτόν τον τρόπο, υπερφορτώνεται με κανόνες που φαίνονται άσκοποι και ανούσιοι στα μάτια των μαθητών ενώ το νόημά του αφορά αποκλειστικά τέτοιου είδους διαδικασίες (Kuorppmäki, 2010). Σε πολλές περιπτώσεις, η αναφορά και μόνο στο όνομα του μαθήματος ανακαλεί στη σκέψη, γνώσεις για κλίμακες, οπλισμούς, βαθμίδες, λατινικούς αριθμούς και την κατάλληλη μουσική ορολογία για μουσικές διεργασίες, και τίποτα παραπάνω από αυτά (Rogers, 2004).

Προβληματική, σκοπός της έρευνας, ερευνητικά ερωτήματα & ερευνητικά εργαλεία

Η προβληματική της παρούσας έρευνας στηρίζεται στο ερευνητικό κενό που εντοπίστηκε για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής» στην ωδειακή εκπαίδευση. Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της διδασκαλίας-μάθησης για το μάθημα της θεωρίας της μουσικής στα ωδεία και τις μουσικές σχολές. Ειδικότερα, θα αποδομηθεί κριτικά το ισχύον ΠΣ και θα διερευνηθούν οι απόψεις των διδασκόντων του μαθήματος με στόχο την αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας. Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως εξής:

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του μαθήματος της θεωρίας της μουσικής σύμφωνα με το ισχύον ΠΣ;
- Πώς αποτυπώνουν και αποτιμούν οι εν ενεργεία διδάσκοντες στα ωδεία τη σημερινή κατάσταση για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής»; Είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο που πραγματοποιείται το μάθημα; Θεωρούν αναγκαία την ανάπτυξη ενός νέου προγράμματος;

Τα δύο μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στη διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων είναι:

α. Κριτική αποδόμηση βασισμένη στο πλαίσιο ανάλυσης της Κοκκίδου (2003, 2006), καθώς και ποιοτική έρευνα στο ισχύον ΠΣ μουσικής για το μάθημα της θεωρίας της μουσικής.

β. Συνέντευξη ημιδομημένου τύπου, με προσχεδιασμένες ερωτήσεις, αλλά και την παράθεση εμβόλιμων για να συζητηθούν και άλλα θέματα που αναδύονται κατά τη διαδικασία (Cohen et al., 2008), με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς στο μάθημα της θεωρίας της μουσικής.

Με τη συνδυαστική χρήση των δύο εργαλείων αξιοποιούνται τα πλεονεκτήματα κάθε εργαλείου και είναι δυνατή η άντληση περισσότερων δεδομένων με στόχο τη μεγαλύτερη εγκυρότητα της έρευνας (Maycut & Morehouse, 1994· Cohen et al., 2008).

Το ισχύον πρόγραμμα για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής» (Β.Δ. 11.11.57, ΦΕΚ 229/Α/57)

Το πρόγραμμα του συνόλου των μαθημάτων μουσικής –πρακτικών ή θεωρητικών– που εφαρμόζεται σε όλα τα αναγνωρισμένα από το ελληνικό κράτος ωδεία και μουσικές σχολές, δημοσιεύτηκε υπό τη μορφή Βασιλικού Διατάγματος στις 11 Νοεμβρίου του 1957, στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (Άρθρο 229), φέρει τη σφραγίδα του Βασιλιά Παύλου¹ και είναι γραμμένο σε καθαρεύουσα. Όπως δηλώνεται στην εισαγωγή του, η ανάπτυξη και η σύνταξη του πραγματοποιήθηκε με γνώμονα τον εσωτερικό κανονισμό «περί οργανώσεως και λειτουργίας του Ωδείου Θεσσαλονίκης» (Ν.Δ. 1445) που συντάχθηκε το 1942. Στο εισαγωγικό άρθρο του διατάγματος «Άρθρο Μόνον» δηλώνεται ότι η παραπάνω προσάρτηση πραγματοποιήθηκε με την ανάπτυξη διακοσίων ογδόντα επτά (287) άρθρων, όπου το καθένα αναφέρεται σε οργανωτικές και λειτουργικές πληροφορίες καθώς και στην ύλη σχετικά με τη διεκπεραίωση των μαθημάτων.

Από το συνολικό αριθμό των άρθρων, τα άρθρα με κωδικό 271 έως και 276 αφορούν στο μάθημα «Θεωρία της Μουσικής» (υποενότητα «ΤΜΗΜΑ Β΄ – Σχολή Θεωρητικών και Ιστορικών Μαθημάτων» με τίτλο «ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΗΣ ΘΕΩΡΙΑ») με έκταση λιγότερο από μία σελίδα. Το άρθρο 271 περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με την οργάνωση και τον χρόνο της υλοποίησής του μαθήματος. Φέρει τον τίτλο «Στοιχειώδης Θεωρία – Σολφέζ» και διασαφηνίζει τα διδακτικά επίπεδα (τρεις τάξεις) σε συνδυασμό με την παράλληλη παράδοση της ύλης των τριών τάξεων του solfège. Τα άρθρα 272 και 273 περιλαμβάνουν το περιεχόμενο της ύλης της πρώτης και δεύτερης τάξης αντίστοιχα. Είναι χωρισμένα σε δύο υποενότητες, μία για την ύλη της θεωρίας της μουσικής και μία για του solfège. Ακολούθως, υπάρχει αναφορά σε ακουστικές ασκήσεις που όμως δεν συνδέονται με κάποια από τις παραπάνω υπο-ενότητες και δεν έχουν ξεχωριστή αριθμηση. Το άρθρο 274, σε αντίθεση με τη δομή των προηγούμενων άρθρων, αναφέρεται αποκλειστικά στην ύλη της θεωρίας, ενώ η ύλη της τρίτης τάξης του solfège περιλαμβάνεται στο άρθρο 275, χωρίς αριθμημένες υποενότητες. Στη συνέχεια, υπάρχει ένα ξεχωριστό άρθρο με κωδικό 276 για την ύλη της τέταρτης τάξης του solfège. Το πρόγραμμα καταλήγει σε μία υποσημείωση («ΣΗΜ.») με λειτουργικές πληροφορίες σχετικά με το πέρασ των τάξεων, υποδεικνύοντας ότι η έναρξη μαθημάτων



'Εν 'Αθήναις τῇ 11 Νοεμβρίου 1957		ΓΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟΝ	'Αριθμὸς φύλλου 229
ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ			
Περὶ κωδικοῦ τοῦ ἐσωτερικοῦ κανονισμοῦ τοῦ 'Ωδείου Θεσσαλονίκης.			
ΠΑΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΕΥΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ			
'Εγγὺς ἐστὶ φέρει τὰς διατάξεις τοῦ άρθρου 4, παρ. 5 τοῦ Ν.Δ. 1445/1942 περὶ ὀργανώσεως καὶ λειτουργίας τοῦ 'Ωδείου Θεσσαλονίκης καὶ τοῦ άρθρου 26 παρ. 2, τοῦ Ν. Δ. 2010/1942 περὶ ἑλληνικοῦ ὀργανισμοῦ καὶ λειτουργίας τῆς Συμμαχικῆς 'Ορχήστρας 'Αθηνῶν κ.λ.π., ὡς διατεταρῆσαν ἐν ἀρχῇ τῆς ἐστὶν ἀπὸ 299/1944 παλαιᾶς τοῦ 'Προσωπικοῦ Σφραγίδου, τῆς κατὰ τὴν ἐστὶν ἀπὸ 10/22.5.57 Συνέλευσιν τοῦ Δ.Α.Σ.Μ. διατυπωθεῖσαν πρότερον αὐτοῦ καὶ τῆς ἐστὶν ἀπὸ 530/1957 νόμου τοῦ Συμβουλίου τῆς 'Επικρατίας, προτείνουσι τὸν 'Ημετέρον ἐπὶ τῆς 'Εθνικῆς Παιδείας καὶ τῆς Φροντιστικῆς 'Υπουργοῦ, ἀπερὸς αὐτοῦ καὶ διατάσσω.			
*Άρθρον μόνον			
Κωδικοῦμεν, ἐν ὄψει τοῦ Σ.Ω.Θ. συνετάχθησαν ἐσωτερικοῦ κανονισμοῦ τοῦ 'Ωδείου Θεσσαλονίκης ἐξ ἄρθρων διακοσίων ογδονήκοντα επτά (287) προσεταχθέντων τῶν παρόντων καὶ δημοσιευμένων κατωτέρω.			
Εἰς τὸν αὐτὸν ἐπὶ τῆς 'Εθνικῆς Παιδείας καὶ Φροντιστικῆς 'Υπουργίας ἀνατίθεται τὴν δημοσίευσιν καὶ ἐπιπέμπει τὸν παρόντος Διατάγματος.			
'Εν τῇ Β. 'Ελληνικῇ Προεδρίᾳ τῆς τῇ 11 'Οκτωβρίου 1957			
ΠΑΥΛΟΣ Β. Ο ΔΟΥ ΤΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΑΣ Ε ΕΦΗΜΕΡΙΟΝ ΤΥΠΟΥΣ Α. ΓΕΡΟΚΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ			

κῆς, 'Αρμονίας, 'Ιστορίας τῆς μουσικῆς, 'Ενορχηστρώσεως, 'Ενοργανώσεως.
 1) Σχολὴν θεωρητικῆς μουσικῆς μὲ τὰ τμήματα: Κλασικὴ-μυθολογία, Ἀρμονία, 'Ισορροπιστικὸν ἔργον, Ἄρμα, Πολυμέτρους, Ἐξέχθρον, Πενεστῶν καὶ Κροσσῶν ἔργα-των.
 2) Σχολὴν 'Ορχήστρας καὶ Χορωφίας μὲ τὰ τμήματα: Τετρακοῦ τῆς Βασιλικῆς ὀρχήστρας, Χορωφίας, Ἀναγνώσεως, πεντετάξιας.
 3) Σχολὴν Μονωδίας καὶ Δραματικῆς τέχνης μὲ τὰ τμήματα: Ὀψιμαίος, Ἀρμονία, Μυθολογία, Ἀσπασ-γολία, Δραματικὴ, Ρωμάντια καὶ Χορὸν.
 4) Σχολὴν 'Εκδοχρηματικῆς μουσικῆς μὲ τὰ τμήματα: Βλῆστικῆς μουσικῆς, 'Εκδοχρηματικῶν μουσικῶν μελετῶν, Διδασκαλίαν ἐν ἐκείτῃ Σχολῇ καὶ ἐν ἑσάστῃ Τριμητί μαθήματα.
 *Άρθρον 2
 1. Σχολὴ Σοφίστικος: Μουσικολογία, Ἀνάγνωσις ἔργων, Λίσθησις, Ἀντίστιξις, Φωνή, Σοφίσις.
 2. Σχολὴ Θεωρητικῶν καὶ 'Ιστορικῶν μαθημάτων: Θεω-ρία τῆς μουσικῆς, Μουσικὸν ἄνεργον (σοφία), ἑα πρώτος ὅμιλος ἀνεργῶν, γραφὴ καὶ ἑπαγέτησιν, Ἰδέαι, Παιδα-γωγία τῆς σοφίας, Μουσικὴ, Ἀρμονία, 'Ιστορία τῆς Μουσικῆς, Ὀργανολογία καὶ 'Ενορχηστρώσις, Ὀργανολογία καὶ 'Ενορ-χῆστρας πεντεστῶν ἔργων, Μετακροτῶν πεντεστῶν ἔργων.
 3. Σχολὴ ἑνοργανώσεως μουσικῆς: Βασιλικὸς οὐρανός, Ἀρ-μόνιος, 'Ισορροπιστικὸν ἔργον, Ἄρμα, Μουσικὸν δοκιμα-στικόν, Πολὺν ὄμιλον, Βασιλικὸν οὐρανόν, Βαθμολογίαν, Παλαιολογίαν, Ὀψιμαίος, Ἀγροτικὸν Κέρας, Ἐξέχθρον, Βασιλικὸν Στε-φάνον, Κέρας, Σάμπαν, Ὀκτωκὴ Σάμπαν, Βασιλεῖα σάμ-παν, Τύραση, Κέρας καὶ λοιπὰ κροσσῶν.
 4. Σχολὴ 'Ορχήστρας καὶ Χορωφίας: Διεύθυνσις συμ-μαχικῆς ὀρχήστρας, Διεύθυνσις χορωφίας, Διεύθυνσις μελο-δωμάτων, Χορωφία, Ὀρχήστρα, Ἀνάγνωσις πεντετάξιας.
 5. Σχολὴ Μονωδίας καὶ Δραματικῆς τέχνης: Μονωδία Μυθολογικῆς, Ὀρθόδοξος, Ἀρμονία, Ἑνοργανώσις, Χορὸς Σαρανταία, Ἀνάγνωσις, Ἀσπασγολία, Ἑνοργανώσις, Σοφία

¹ Ανακτήθηκε από τη σελίδα του Εθνικού Τυπογραφείου Ελλάδος: <http://www.et.gr/index.php>

Αρμονίας ως υποχρεωτικό μάθημα δύναται να αρχίσει εφόσον ο μαθητής προάγεται στην τέταρτη τάξη του solfège και φοιτά στη Μέση Σχολή του ειδικού μαθήματος οργάνου.

ΤΜΗΜΑ Β΄	
Σχολή Θεωρητικών και Ιστορικών Μαθημάτων ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΗΣ ΘΕΩΡΙΑ "Άρθρον 271.	
Στοιχειώδης Θεωρία -Σολφέζ. Το μάθημα τής Στοιχειώδους Θεωρίας τής Μουσικής διδάσκεται εις τρεις τάξεις εις παραλληλόν με την ανάλογον ὄλην τῶν τριῶν πρώτων τάξεων τοῦ Σολφέζ.	
Τάξις πρώτη θεωρίας "Άρθρον 272.	
1. Σημεῖα τής μουσικῆς γραφῆς. Γνώσις τῶν ἀπλουστέρων μέτρων καὶ ρυθμικαῖ διαιρέσεις. Συνεχῆ διαστήματα, τόνος, ἡμιτόνιον, τρημητόνιον, ἑναρμόνιοι φθόγγοι. Μειζονες κλίμακες.	στροφή τῶν διαστημάτων. Σύμφωνα καὶ διάφωνα διαστήματα. Λύσεις διαφώνων. Γενικά περὶ συγχορδιῶν.
2. Σολφέζ : Ρυθμικὴ καὶ μελωδική ἐξάσκηση εἰς τοὺς γνώμονας τοῦ σὺλ καὶ φά. "Ακουστικὴ διάκρισις τόνου καὶ ἡμιτονίου. Τάξις Δευτέρα Θεωρίας "Άρθρον 273.	Τάξις Τρίτη Σολφέζ. "Άρθρον 275.
1. Διαστήματα τῆς μειζονος κλίμακος. Ἐλάσσονες κλίμακες. Συνέχισις μελέτης τῶν μέτρων, συγκοπῆ, ἀντιπροσισμός.	Ἐκτὸς τῶν προηγουμένων τριῶν γνώμωνων, προστίθεται ἡ ἐξάσκηση εἰς τοὺς γνώμονας τοῦ Ντό ἐπὶ τῆς τρίτης καὶ τῆς τετάρτης γραμμῆς. Τρόπος καὶ Ἀσκήσεις μεταφοράς. Ἀπὸ τῆς τρίτης τάξεως σολφέζ, ἀρχεται καὶ ἡ μουσικὴ γραφὴ καθ' ὑπαγόρευσιν (dictée musicale) ὅσον τὸ δυνατόν εὐκολος.
2. Σολφέζ. Ἐξάσκηση εἰς τοὺς γνώμονας Σὺλ καὶ Φά καὶ εἰς τὸν γνώμονα τοῦ Ντό ἐπὶ τῆς πρώτης γραμμῆς. "Ακουστικὴ διάκρισις μειζόνων καὶ ἐλασσόνων κλιμάκων. Τάξις Τρίτη Θεωρίας "Άρθρον 274.	Τάξις Τετάρτη Σολφέζ. "Άρθρον 276.
Ἡ ὑπόλοιπος ὄλη τῆς στοιχειώδους θεωρίας. Διαστήματα ἐλάσσονος κλίμακος. ἠλαττωμένα διαστήματα. Ἀνα-	Εἰς τὴν τετάρτην τάξιν σολφέζ προστίθεται ἡ διδασκαλία τῶν ὑπολειπομένων γνώμωνων Ντό ἐπὶ τῆς δευτέρας γραμμῆς (γνώμων τῆς μεσοφάνου, mezzo-soprano) καὶ Φά ἐπὶ τῆς τρίτης γραμμῆς (γνώμων τοῦ βαρυτόνου) με ἀσκήσεις ἐπὶ ὅλων τῶν προηγουμένων γνώμωνων καὶ με ἰδιαιτέρα γυμνάσματα συνεχῶς αὐτῶν ἐναλλαγῆς. Μουσικὴ γραφὴ καθ' ὑπαγόρευσιν, δυσκολώτερα τοῦ προηγουμένου ἔτους.

Κριτική αποδόμηση του ισχύοντος προγράμματος για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής» (Β.Δ. 11.11.57, ΦΕΚ 229/Α/57)

Η κριτική προσέγγιση του ισχύοντος προγράμματος για το μάθημα της θεωρίας της μουσικής αντλεί από το μοντέλο της Κοκκίδου (2006). Αρχικά, διερευνάται ο τρόπος οργάνωσης του προγράμματος σε ενότητες και στη συνέχεια εξετάζονται ζητήματα σύνταξης του κειμένου και πιθανές εννοιολογικές ασάφειες.

Η οργάνωση του περιεχομένου του προγράμματος πραγματοποιείται σε μόλις έξι άρθρα έκτασης μέχρι έξι σειρές. Χρησιμοποιούνται πολύ σύντομες προτάσεις, σε πολλές περιπτώσεις ελλυπείς, με παραλήψεις ρημάτων. Τα τυπογραφικά και συντακτικά λάθη που εντοπίζονται δεν είναι πολλά σε αριθμό, ωστόσο αναλογικά με το συνολικό μέγεθος του προγράμματος είναι σημαντικά. Ενδεικτικά, πολλοί μουσικοί όροι αναφέρονται με το αρχικό γράμμα κεφαλαίο και σε επόμενο άρθρο με μικρό. Τέλος, υπάρχει ασυνέπεια στη θέση των τίτλων (αλλού πριν την αρίθμηση του άρθρου και αλλού μετά).

Πέραν των τυπογραφικών σφαλμάτων, εντοπίστηκαν και εννοιολογικές ασάφειες. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 272 υπάρχει αναφορά σε «συνεχή διαστήματα», όρος μη μουσικά δόκιμος και πιθανώς υπονοείται η ορολογία «διατονικά διαστήματα». Στο άρθρο 274 εντοπίζεται η φράση «[να διδαχθεί] Η υπόλοιπη ύλη της Στοιχειώδους Θεωρίας», χωρίς να έχει προηγηθεί αναφορά περί συνολική ύλης. Στο ίδιο άρθρο, δίνεται μεγάλη έμφαση στην παράθεση λεπτομερών πληροφοριών για την ενότητα των διαστημάτων της μουσικής, σε αντίθεση με την ενότητα των συγχορδιών, όπου το

πρόγραμμα αρκείται στη φράση «Γενικά περί συγχορδίων». Στο άρθρο 276 αναφέρεται η τέταρτη τάξη του *solfège*, γεγονός που αντιφάσκει με την αναφορά περί τριών τάξεων θεωρίας και *solfège* στο άρθρο 271.

Ζητήματα ασυνέπειας παρατηρήθηκαν και στη διάρθρωση του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, τα άρθρα με κωδικό 272 και 273 καθορίζουν την ύλη της πρώτης και δεύτερης τάξης αντίστοιχα και είναι χωρισμένα σε υποενότητες, με διάκριση της ύλης της θεωρίας και του *solfège*. Υπάρχει αναφορά στις ακουστικές ασκήσεις οι οποίες δεν εντάσσονται σε κάποια από τις παραπάνω υποενότητες αν και δεν φέρουν ξεχωριστή αρίθμηση. Από την τρίτη τάξη και ύστερα, η διάρθρωση του προγράμματος είναι διαφορετική και το περιεχόμενο καλύπτεται σε δύο άρθρα, το 274 για το περιεχόμενο της ύλης της θεωρίας και το 275 για την ύλη του *solfège*. Οι ακουστικές ασκήσεις ενσωματώνονται στην ύλη του σολφέζ με την ονομασία «μουσική γραφή καθ' υπαγόρευση (*dictée musicale*)». Ασάφεια παρατηρείται και στον χρονικό προσδιορισμό της περάτωσης των μαθημάτων. Χρησιμοποιούνται οι όροι «τάξεις» και «βαθμίδα» χωρίς να αποσαφηνίζεται αν αυτές αντιστοιχούν στη χρονική διάρκεια ενός διδακτικού έτους σε αντίθεση με τα υπόλοιπα μαθήματα –θεωρητικά και πρακτικά– όπου δηλώνεται ρητά ο χρόνος φοίτησης. Για παράδειγμα, στο μάθημα της ιστορίας της μουσικής (Άρθρο 282) αναγράφεται «Φοίτησις Διετής – Τάξεις Δύο» ή στο μάθημα μορφολογίας και ανάλυσης (Άρθρο 169) τονίζεται «Φοίτησις ενός έως δύο ετών».

Στο πρόγραμμα δεν αναφέρονται οι σκοποί και οι στόχοι του μαθήματος και το σύνολο της ύλης μιας ενότητας εξαντλείται σε μία τάξη, χωρίς να αφήνει περιθώρια επιστροφής σε κάποια πεδία. Είναι πολύ κλειστό ως προς τον άξονα ανοιχτότητας και δεν αφήνει περιθώρια ελευθερίας στους διδάσκοντες. Επίσης, δεν διευκρινίζεται ο τρόπος και η μορφή αξιολόγησης των μαθητών, με μόνη αναφορά στην κλίμακα βαθμολόγησης στο Άρθρο 27, για το σύνολο των μαθημάτων της ωδειακής εκπαίδευσης.

Το πρόγραμμα αυτοσυστήνεται ως «Στοιχειώδης θεωρία της Ευρωπαϊκής Μουσικής και σολφέζ» (Άρθρο 268) και ο φιλοσοφικός του προσανατολισμός περιορίζεται στη Δυτική λόγια μουσική. Δεν υπάρχουν αναφορές στην παραδοσιακή ελληνική μουσική παρόλο που τα σχολικά μουσικά προγράμματα της εποχής είχαν ως βασικό περιεχόμενο παραδοσιακά τραγούδια και θρησκευτικούς ύμνους (Κοκκίδου, 2006· Μαρκέα, 2008). Περιλαμβάνει δράσεις ενεργητικής μουσικής ακρόασης μέσω μαθημάτων του *solfège* και του *dictée* αλλά περιορίζεται στην φωνητική εκτέλεση και καταγραφή μελωδικών ασκήσεων, χωρίς οργανική εκτέλεση. Τέλος, το πρόγραμμα δεν περιλαμβάνει κάποιες διδακτικές αρχές των μουσικοπαιδαγωγικών συστημάτων Orff, Kodály ή/και Dalcroze, παρόλο που πλούσιο σχετικό υλικό είχε δημοσιευτεί πριν από τη σύνταξη του Β.Δ.

Συνεντεύξεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών μουσικής

Σκοπός της συνέντευξης αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων των εν ενεργεία μουσικής για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής», οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν από το πρόγραμμα που εφαρμόζουν καθώς και διάφοροι προβληματισμοί που ανακύπτουν. Επιλέχθηκε η ημιδομημένου τύπου συνέντευξη, με

δείγμα εννέα εν ενεργεία εκπαιδευτικών μουσικής σε διαφορετικά ωδεία του νομού Αττικής με διδακτική εμπειρία από 10 έως 30 χρόνια στην ωδειακή εκπαίδευση. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με δύο ακόμα εκπαιδευτικούς οι οποίοι, όμως, εξέφρασαν την επιθυμία να σταματήσουν τη διαδικασία επικαλούμενοι προσωπικούς λόγους και αυτό το υλικό δεν λήφθηκε υπόψη στα αποτελέσματα. Παρακάτω παρατίθενται ο πίνακας με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων:

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ²	ΗΛΙΚΙΑ	ΦΥΛΟ	ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΣΕ ΕΤΗ	ΕΠΙΠΕΔΟ ΩΔΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΆΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ
E1	Καθηγητής Θεωρητικών	49	Γ	25	Πτυχίο Φυγής	Πτυχίο ΑΕΙ (μη συναφές με μουσική)
E2	Καθηγητής Θεωρητικών	69	Α	30	Δίπλωμα Σύνθεσης	Πτυχίο ΑΕΙ (μη συναφές με μουσική)
E3	Καθηγητής Θεωρητικών	46	Α	12	Πτυχίο Φυγής & Δίπλωμα Πιάνου	Διδακτορικό Δίπλωμα (Μουσική Σύνθεση)
E4	Καθηγητής Πιάνου & Θεωρητικών	36	Γ	16	Πτυχίο Φυγής & Δίπλωμα Πιάνου	Πτυχίο ΓΕΛ / ΕΠΑΛ
E5	Καθηγητής Πιάνου & Θεωρητικών Μουσικοπαιδαγωγός	37	Γ	10	Πτυχίο Φυγής & Δίπλωμα Πιάνου	Πτυχίο ΑΕΙ (Παιδαγωγική της Μουσικής)
E6	Καθηγητής Θεωρητικών	33	Γ	10	Πτυχίο Φυγής	Πτυχίο ΑΕΙ (Μουσικών Σπουδών)
E7	Καθηγητής Πιάνου & Θεωρητικών	40	Γ	17	Πτυχίο Αντίστιξης & Δίπλωμα Πιάνου	Πτυχίο ΓΕΛ / ΕΠΑΛ
E8	Καθηγητής Πιάνου & Θεωρητικών	38	Α	11	Πτυχίο Φυγής	Πτυχίο ΙΕΚ (Ηχοληψία) Μεταπτυχιακό
E9	Καθηγητής Πιάνου & Θεωρητικών	47	Α	25	Δίπλωμα Σύνθεσης	Δίπλωμα (Μουσική Παιδαγωγική)

Πίνακας 1: Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δείγματος των συνεντεύξεων

Κάθε πρόσωπο-με-πρόσωπο συνέντευξη διήρκεσε περίπου 12 λεπτά. Ο αριθμός των ερωτήσεων ήταν σταθερός και ο ερευνητής ενέταξε εμβόλιμα ερωτήσεις διευκρινιστικού τύπου με στόχο την εμβάθυνση σε ζητήματα που προέκυπταν κατά περίπτωση. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη σύμφωνη άδεια των συμμετεχόντων,

² Με τον όρο «καθηγητής» εννοείται η εκπαιδευτική βαθμίδα του εκάστοτε εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 16 (Προσόντα εκπαιδευτικού προσωπικού) του Β.Δ. 16/1966, (ΦΕΚ 7/Α/1966), «Περί ιδρύσεως ιδιωτικών μουσικών ιδρυμάτων».

απομαγνητοφωνήθηκαν, καταγράφηκαν και αναλύθηκαν μέσω του εργαλείου ανάλυσης του περιεχομένου (Finfgeld-Connett, 2014) που ακολουθεί τις αρχές της νοηματικής συμπύκνωσης (Brinkmann & Kvale, 2015). Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των συνεντεύξεων οργανώθηκαν με βάση το περιεχόμενό τους σε θεματικές κατηγορίες, από τις οποίες αναδύθηκαν συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά. Παρακάτω παρουσιάζονται ομαδοποιημένες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις της συνέντευξης:

1. *Θα μπορούσατε να περιγράψετε, σε αδρές γραμμές, μία τυπική διδακτική ώρα ενός μαθήματός σας;*

Διαπιστώθηκε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί τηρούν σε πολύ αυστηρό πλαίσιο ένα γραμμικό πρότυπο διάρθρωσης του μαθήματος, με συγκεκριμένα διακριτά βήματα: έλεγχος ασκήσεων, παράδοση νέου κεφαλαίου, εφαρμογή ασκήσεων στο νέο κεφάλαιο, ασκήσεις solfège και dictée. Ελάχιστες διαφορές παρατηρήθηκαν στη σειρά των βημάτων ή την έμφαση σε κάποια διδακτική ενότητα. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω περιγραφή της διάρθρωσης με βάση τη χρονική διάρκεια:

Εμμ... 20 λεπτά παράδοση νέου μαθήματος, 10 λεπτά σηκώνω τα παιδιά να δώ αν κατανόησανε το καινούριο μάθημα, 10 λεπτά έλεγχος ασκήσεων, παρατηρήσεις, διορθώσεις και 20 λεπτά solfège. Μπορεί να προκύψει κάποιο ζήτημα και να αφήσουμε λίγο το solfège αλλά γενικά η δομή είναι αυτή. (E8)

2. *Οργανώνετε με κάποιο τρόπο το μάθημά σας (π.χ., σχέδιο μαθήματος κ.λπ.); Πώς οργανώνετε τη συνολική ύλη του μαθήματός σας (π.χ., σημειώσεις, βιβλία κ.λπ.);*

Κανένας εκπαιδευτικός δεν δήλωσε ότι καταγράφει ένα σχέδιο μαθήματος. Όλοι υποστήριξαν ότι οργανώνουν το μάθημά τους στο μυαλό τους με βάση την εμπειρία και την προϋπηρεσία τους. Ο σχεδιασμός είναι κυρίως ετήσιος και εστιάζει στον χρόνο περάτωσης της συνολικής ύλης. Χαρακτηριστική ωστόσο είναι η απάντηση του εκπαιδευτικού E3: «δεν οργανώνω το μάθημα με κανένα τρόπο... αυτοσχεδιάζω εκείνη τη στιγμή». Ο τρόπος οργάνωσής της ύλης στηρίζεται σε σημειώσεις ή βιβλία ή και τον συνδυασμό τους.

3. *Τηρείτε πάντα το πρόγραμμα των μαθημάτων όσον αφορά το περιεχόμενο της ύλης; Ξεφεύγετε από το βασικό κορμό του μαθήματος, και για ποιο λόγο;*

Η πλειονότητα απάντησε ότι τηρεί, στο πλαίσιο του επιτρεπτού, τον βασικό κορμό του μαθήματος, τονίζοντας ως βασικό κριτήριο τις προαγωγικές εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Οι συμμετέχοντες E5 και E9 τόνισαν ότι αποκλίνουν από το περιεχόμενο της ύλης, διδάσκοντας επιπλέον θεματικές ενότητες με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου, χωρίς όμως να διευκρινίσουν τα νέα στοιχεία που εντάσσουν. Οι υπόλοιποι αναφέρθηκαν στην αφαίρεση κεφαλαίων λόγω έλλειψης διδακτικού χρόνου ή δυσκολιών κατανόησης και αφομοίωσης.

4. Έχετε διαβάσει το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής»;

Πέντε από τους συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε αυτό το ερώτημα, ενώ οι υπόλοιποι (E4, E6, E7, E8) δήλωσαν ότι δεν το έχουν διαβάσει ή δεν γνωρίζουν την ύπαρξή του. Χαρακτηριστικές απαντήσεις είναι: «το είχα διαβάσει πριν από πολλά χρόνια, δεν θυμάμαι πλέον τι λέει... δεν με ενδιαφέρει κιόλας, γιατί πολύ απλά κανέναν πλέον δεν τον ενδιαφέρει!» (E3) και «ποια ύλη εννοούμε; Αυτή που έχει το βιβλίο ή το πρόγραμμα;» (E8).

5. Είστε ευχαριστημένοι από το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών; Υπάρχει κάτι που θεωρείτε ότι σας περιορίζει στην έκβαση των μαθημάτων σας;

Όλοι οι συμμετέχοντες, πλην ενός (E8), απάντησαν ότι δεν είναι ευχαριστημένοι από το πρόγραμμα, σε διαφορετικό βαθμό ή από άλλη οπτική γωνία. Τρεις εκπαιδευτικοί (E4, E7, E8) δήλωσαν ότι δεν θεωρούν ότι το πρόγραμμα τους περιορίζει στο διδακτικό τους έργο ενώ οι υπόλοιποι αναφέρθηκαν σε ζητήματα σχετικά με τον χρόνο περάτωσης της ύλης, τις ηλικίες και τον βαθμό κατανόησης από τους μαθητές, και τον τρόπο διάρθρωσης της ύλης. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση:

Με περιορίζει πολύ η γραμμικότητά του, δηλαδή σε κάθε επίπεδο όλοι, ανεξαρτήτως ηλικίας και γνώσεων πρέπει να διδαχτούν το ίδιο, με τον ίδιο τρόπο, κάτι που με δυσκολεύει ιδιαίτερα. Για παράδειγμα, σε ένα παιδάκι δέκα χρονών πρέπει να του διδάξω το 5ηχο αλλά δεν θα το έχει παίξει στο όργανο. Αυτό το θεωρώ αποτυχία του προγράμματος. Δεν υπάρχει πρόβλεψη για ηλικία και επίπεδο και εξαντλεί με τη μία κάθε αντικείμενο διδασκαλίας και δεν επανέρχεται. (E9)

6. Υπάρχει κάποιος τομέας της θεωρίας που δεν περιλαμβάνεται στο ισχύον ΠΣ ωστόσο θα θέλετε να τον διδάξετε ή να δώσετε έμφαση;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, κανείς δεν είχε αναρωτηθεί προηγουμένως αναφορικά με την πληρότητα του περιεχομένου του προγράμματος ούτε είχε σκεφτεί το ενδεχόμενο προσθήκης κάποιας ενότητας. Οι E2 και E9, μετά από προτροπή, τόνισαν την έλλειψη στοιχείων και σημειογραφίας της μουσικής του 20^{ου} αιώνα.

7. Αν αναπτυσσόταν ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών, τι νέο θα προτείνατε να ενσωματώνει και τι να αλλάξει;

Όλοι οι συμμετέχοντες παρήγαγαν προτάσεις ενσωμάτωσης ή αλλαγών και, παρόλο που οι απαντήσεις είχαν ποικιλία, παρατηρούνται κοινές συνιστώσες. Οι περισσότεροι περιορίστηκαν σε προσθήκη (π.χ., στοιχεία μουσικής και μουσικούς όρους του 20^{ου} αιώνα) ή αφαίρεση κεφαλαίων από το βασικό κορμό του περιεχομένου (π.χ., αφαίρεση του κεφαλαίου: σε ποιες μείζονες ή ελάσσονες κλίμακες ανήκουν τα διαστήματα). Ωστόσο, τέθηκαν ζητήματα ενσωμάτωσης παιδαγωγικών δράσεων με κίνηση και ενεργητική ακρόαση, σύνδεσης θεωρίας και πράξης, τρόπων αξιολόγησης και διατήρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Θεματικές κατηγορίες και ποιοτικά χαρακτηριστικά των απαντήσεων των συνεντεύξεων
Από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτουν ποιοτικά χαρακτηριστικά για ζητήματα χρόνου, ηλικίας των μαθητών, επιλογής διδακτικού υλικού, μοντέλου διδασκαλίας, μορφών αξιολόγησης και εξέτασης, χρήσης σχεδίων μαθήματος, εργασιακών σχέσεων, τήρησης του περιεχομένου του προγράμματος, ανάπτυξης διδακτικών στόχων, παιδαγωγικής κατάρτισης καθώς και μιας γενικότερης αντίληψης για το μάθημα.

Ζητήματα χρόνου

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες τόνισαν τον περιορισμό του χρόνου του μαθήματος ως τροχοπέδη στο διδακτικό τους έργο. Παρόλο που δεν υπήρχε σχετική ερώτηση, αυτή η συνιστώσα τονίστηκε πολλαπλά και, σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, με δύο ή τρεις αναφορές στην ίδια συνέντευξη. Για τους περισσότερους, ο χρόνος φαίνεται ότι είναι σημαντικός για την ολοκλήρωση της «ύλης». Ενδεικτική είναι η δήλωση «βασικό μέλημά μου είναι να τελειώσω την ύλη μέχρι το Πάσχα, ώστε να ξεκινήσω μετά επαναλήψεις» (E1), και με παρόμοια λόγια και από άλλους συμμετέχοντες (E2, E7, E8). Μόνο ένας εκπαιδευτικός (E3) είχε αντίθετη οπτική λέγοντας: «δεν με περιορίζει ο χρόνος... είναι λίγα αυτά που πρέπει να μάθουν τα παιδιά και ο χρόνος φτάνει.»

Επιλογή διδακτικού υλικού

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε ότι τα βιβλία και οι σημειώσεις που χρησιμοποιούν αποτελούν το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό που οι ίδιοι είχαν διδαχθεί ως μαθητές. Δύο από τους συμμετέχοντες (E5, E9) δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποιούν κάποιο συγκεκριμένο διδακτικό υλικό ή ανανεώνουν συχνά το υλικό τους ανάλογα τις ιδιαίτερες συνθήκες διδασκαλίας-μάθησης, ενώ ένας (E3) απάντησε ότι δεν χρησιμοποιεί κανένα εκπαιδευτικό υλικό καθώς «τα παιδιά πρέπει να μάθουν πέντε πράγματα και να τα ξέρουν καλά... αυτά είναι πολύ απλά και δεν χρειάζομαι κάποιο βιβλίο». Κανείς δεν αναφέρθηκε στην απουσία κομματιών παραδοσιακής μουσικής από το περιεχόμενο του μαθήματος και όταν το εν λόγω ζήτημα επισημάνθηκε από τον ερευνητή, η στάση των συμμετεχόντων μπορεί να χαρακτηριστεί ως επιφυλακτική. Τέλος, κανένας δεν απάντησε ότι χρησιμοποιεί γραπτό σχέδιο μαθήματος με το επιχείρημα ότι δεν το χρειάζονται εξαιτίας της διδακτικής τους εμπειρίας και των πολύ συγκεκριμένων ορίων του μαθήματος.

Μοντέλο διδασκαλίας και μαθητές

Από τις απαντήσεις διαφάνηκε ότι κυριαρχεί το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, με τη χρήση της διάλεξης ως κύρια διδακτική προσέγγιση. Το αρνητικό πρόσημο της δασκαλοκεντρικότητας γίνεται φανερό σε δύο απαντήσεις όπου οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ως βασικό πρόβλημα στο έργο τους το χάσμα μεταξύ των ικανοτήτων των μαθητών μέσα στο τμήμα. Για τον διαχωρισμό των μαθητών αναφέρθηκαν οι όροι «τσακάλια» και «σαΐνια» για τους «καλούς» μαθητές και «μπάζα» και «βαρίδια» για τους «κακούς». Μόνο ένας τόνισε ότι προσπαθεί να διαμορφώσει πιο προσωπικές σχέσεις με τους μαθητές με ερωτήσεις σχετικά με την καθημερινότητά τους:

Εγώ πάντα σαν παιδαγωγός, τους αντιμετωπίζω λίγο πιο προσωπικά τους μαθητές μου. Πριν ξεκινήσω το μάθημα, μερικά λεπτά, ρωτάω τα νέα τους, πώς ήταν η βδομάδα τους, πώς αισθάνονται που μαθαίνουν μουσική. (E6)

Για τους μαθητές, αναφέρθηκε ότι δεν αντιμετωπίζουν θετικά τα υποχρεωτικά μαθήματα και τα παρακολουθούν «διεκπεραιωτικά» (E1) και ότι «δεν δίνουν πολλή βάση εξαιτίας των πολλών υποχρεώσεών τους» (E8).

Αξιολόγηση και εξετάσεις

Όλοι οι συμμετέχοντες, πλην ενός (E9), συνέδεσαν την ύλη του μαθήματος και το εκπαιδευτικό τους έργο με τα αποτελέσματα των μαθητών στις γραπτές προαγωγικές εξετάσεις στο τέλος της διδακτικής χρονιάς. Η επιτυχία στις εξετάσεις τονίστηκε ιδιαίτερα ως ο κύριος διδακτικός σκοπός τόσο του μαθήματος όσο και του εκπαιδευτικού. Ενδεικτικές είναι οι δηλώσεις: «σκοπός είναι να κατανοήσουν αυτά που πρέπει για να περάσουν στην επόμενη τάξη» (E8) και «δεν μπορείς να κάνεις πολλά όταν το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι να περάσουν την τάξη με 9 ή 10» (E6). Μόνο η συμμετέχουσα E6 έθιξε το θέμα του τρόπου αξιολόγησης υποστηρίζοντας ότι δεν θα έπρεπε να υπάρχει βαθμολογική κλίμακα στις μικρές ηλικίες.

Εργασιακές συνθήκες

Τρεις από τους συμμετέχοντες (E2, E3 και E6), αν και από διαφορετική σκοπιά, συνέδεσαν την επιτυχή πραγματοποίηση του μαθήματος με τις εργασιακές συνθήκες. Συγκεκριμένα, ο E2 επικαλέστηκε οικονομικούς λόγους τονίζοντας ότι «σε ένα ιδιωτικό ωδείο ο χρόνος είναι χρήμα και όλα γίνονται με το σταγονόμετρο γιατί τον δάσκαλο πρέπει να τον πληρώσεις». Ο E3 τόνισε το ζήτημα της εργασιακής ανασφάλειας ως τροχοπέδη της εκπαιδευτικής του εξέλιξης αναφέροντας:

Είναι στείρο αυτό που λέω αλλά αυτή είναι η πραγματικότητα [...] αν ήξερα ότι θα ζω από αυτό και θα το διδάσκω αυτό μέχρι να πάρω σύνταξη, το μάθημα θα γινόταν προτεραιότητά μου. Θα έπαιρνα και μερικά βιβλία να δω τι παραπάνω μπορώ να διδάξω [...] Αυτό δεν μπορώ να το κάνω όταν δεν ξέρω αν θα είμαι του χρόνου εδώ!

Τήρηση του προγράμματος

Αν και οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι τηρούν το πρόγραμμα, διευκρίνισαν και συμπλήρωσαν ότι αποκλίνουν. Διαπιστώθηκε ανακολουθία στις απαντήσεις που μπορεί να συνδεθεί με την παρανόηση της έννοιας της απόκλισης. Φάνηκε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται την απόκλιση στα στενά όρια της ανακατανομής της ύλης ή στην χρονική διαπραγμάτευση κάποιου κεφαλαίου της ύλης και όχι στην εισαγωγή νέων μουσικοπαιδαγωγικών στοιχείων σε ευρύτερο πλαίσιο.

Εκπαιδευτικοί στόχοι

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδύονται οι στόχοι που θέτουν στο εκπαιδευτικό τους έργο, με κυρίαρχο την επιτυχία των μαθητών στις γραπτές προαγωγικές εξετάσεις. Άλλος βασικός στόχος αποτελεί η εκμάθηση μουσικών εννοιών

ώστε τα παιδιά να μπορούν να ανταποκριθούν στο επόμενο υποχρεωτικό μάθημα της Αρμονίας, η ικανότητα των μαθητών να αναλύουν τα κομμάτια που παίζουν (Ε1) και η αγάπη για τη μουσική (Ε5), ενώ σε μία απάντηση αναπτύχθηκε προβληματισμός για την προοπτική του μαθήματος ως εξής: «η θεωρία πρέπει να βγάλει τη δημιουργικότητα των παιδιών και όχι απλά κανόνες» (Ε6).

Παιδαγωγική κατάρτιση

Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν αναφέρθηκε στην ανάγκη παιδαγωγικής κατάρτισης ή πιθανής επιμόρφωσης. Μόνο ένας εκπαιδευτικός σχολίασε αυτή τη προοπτική λέγοντας:

Γνωρίζω πολλές μεθοδολογικές προσεγγίσεις αλλά δεν τις εφαρμόζω στην πράξη... δεν είμαι κατάλληλος. [...] Τα παιδιά να κινούνται στο χώρο, να υπάρχουν βίντεο. Φαντάζομαι ότι η παιδαγωγική είναι ένας ολόκληρος τομέας που περιλαμβάνει τέτοια πράγματα, όμως εγώ δεν έχω σχέση με αυτή. (Ε3)

Ζήτημα ηλικίας

Οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι η εφαρμογή του προγράμματος θα πρέπει να διαφοροποιείται ανάλογα την ηλικία των μαθητών με επιχείρημα την αδυναμία κατανόησης μουσικών εννοιών από μαθητές μικρής ηλικίας. Επ' αυτού, δύο συμμετέχοντες (Ε7, Ε8) προτείνουν το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής» να παρακολουθείται αφού το παιδί έχει ολοκληρώσει δύο χρόνια του ειδικού μαθήματος στο μουσικό όργανο.

Συνολικά, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν έκδηλη η αμηχανία των συμμετεχόντων, ειδικά στις πρώτες ερωτήσεις. Αντίθετα από την πέμπτη ερώτηση και μετά διαπιστώθηκε μία αύξηση της αυτοπεποίθησης στις απαντήσεις, ειδικά από το σημείο που τους καλούσε να αναπτύξουν τις απόψεις τους σχετικά με το αν είναι ευχαριστημένοι με το πρόγραμμα και τι τους περιορίζει. Επιπλέον, σε συγκεκριμένες περιπτώσεις διαφάνηκε από τις απαντήσεις ότι οι ίδιοι αναιρούσαν τα προλεγόμενά τους. Ενδεικτική είναι η δήλωση «Δεν με περιορίζει το πρόγραμμα» και αργότερα «είναι κάποια πράγματα που αναγκάζεσαι να τα κάνεις» (Ε2). Τέλος, σχετικά με την αναφορά στα παιδιά, το συνολικό δείγμα διατήρησε απόσταση με τη χρήση Α' Ενικού για τους ίδιους και Γ' Πληθυντικού για τους μαθητές.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν σημαντικά ποιοτικά χαρακτηριστικά αναφορικά με το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής» και μία γενικότερη εικόνα για την ωδειακή εκπαίδευση. Η κριτική αποδόμηση του ισχύοντος προγράμματος σπουδών (Β.Δ. 11.11.57 ΦΕΚ 229/Α/57) σε συνδυασμό με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ρίχνουν φως σε σημαντικές πτυχές του ζητήματος. Αρχικά, το πρόγραμμα βρίσκεται σε ισχύ από το 1957, χωρίς να έχει πραγματοποιηθεί έκτοτε οποιαδήποτε προσπάθεια αναθεώρησης ή αντικατάστασης. Η χρονική απόσταση σε σχέση με το σήμερα συνεπάγεται, αυτονόητα, ότι το πρόγραμμα δεν συνάδει με τις

σύγχρονες αντιλήψεις και τις φιλοσοφικές τάσεις που επικρατούν στη μουσική παιδαγωγική, ιδιαίτερα της πραξιακής φιλοσοφίας (Elliott 1995· Elliott & Silverman, 2015). Επιπλέον, ο εντοπισμός ενός σημαντικού αριθμού τυπογραφικών και συντακτικών λαθών, σε συνδυασμό με την ύπαρξη εννοιολογικών ασαφειών –και αναλογικά με το μικρό του μέγεθος– δείχνει ότι δεν δόθηκε η δέουσα προσοχή κατά τη σύνταξή του.

Σημαντικές αδυναμίες του προγράμματος είναι η έλλειψη παράθεσης σκοπού, εκπαιδευτικών στόχων και τρόπων αξιολόγησης. Η έλλειψη σκοπού και παιδαγωγικών στόχων αποτελεί ίσως το μεγαλύτερο μειονέκτημα για ένα ΠΣ (Estes & Mintz, 2016) και στην περίπτωση του εν λόγω προγράμματος, η απουσία αυτή οδηγεί τους διδάσκοντες, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, να αντιλαμβάνονται ως μοναδικό σκοπό του μαθήματος την επιτυχημένη αξιολόγηση των μαθητών ή την απόκτηση εφοδίων για την επιτυχή παρακολούθηση του μαθήματος της Αρμονίας. Επίσης, το πρόγραμμα δεν παραθέτει στον βασικό κορμό του κάποια συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης για την προαγωγή στην επόμενη τάξη, και θεωρούνται δεδομένες οι γραπτές εξετάσεις βασισμένες σε δομημένη κλίμακα βαθμολογίας. Επ' αυτού, η Broadfoot (2000) θεωρεί ότι οι γραπτές εξετάσεις ως μοναδικό στοιχείο αξιολόγησης αποτυπώνει την αποτυχία ενός ΠΣ καθώς διαιωνίζεται η ανισότητα μεταξύ των μαθητών και περιορίζεται η διάθεση για περαιτέρω μάθηση. Κατά την Κοκκίδου (2017), η έμφαση των εκπαιδευτικών συστημάτων στις γραπτές εξετάσεις, στην περάτωση της ύλης, στις αδυναμίες των μαθητών και στο ζητούμενο των υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων από όλους τους μαθητές απομακρύνει από τον στόχο της μάθησης με νόημα και της ουσιαστικής μόρφωσης

Αναφορικά με τη διάρθρωση του προγράμματος ακολουθείται μία καθαρά γραμμική πορεία που δεν αφήνει περιθώρια επανεξέτασης μίας ενότητας σε μέλλοντα χρόνο. Έρευνες στον χώρο έχουν καταδείξει ότι τα γραμμικά προγράμματα και σχέδια μαθήματος, που προσδιορίζουν κάθε δράση με πολύ συγκεκριμένο τρόπο, λειτουργούν με φορμαλιστικό και δασκαλοκεντρικό τρόπο χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις μουσικές εμπειρίες των παιδιών (Ράπτης, 2015). Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφάνηκε πως οργανώνουν το μάθημά τους σε μία καθαρά γραμμική και φορμαλιστική βάση από την οποία δύσκολα αποκλίνουν. Σε αυτό συμβάλει και η κλειστότητα του προγράμματος που δεν αφήνει περιθώρια ευελιξίας στους διδάσκοντες (Kridel, 2010). Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ίδιες πρακτικές διδασκαλίας σε όλες τις τάξεις και ανεξαρτήτως τμήματος, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, ενώ οι μόνες συνθήκες που φαίνεται να τους απασχολούν είναι το γνωστικό-μουσικό υπόβαθρο και η ηλικία των μαθητών και αυτά ως εμπόδια στην επιτυχία της διδασκαλίας τους. Ίσως η άποψη του Elliott (1995) ότι ο παραδοσιακός γραμμικός τρόπος διδασκαλίας-μάθησης αποκόβει τη μουσική δράση από την αυθεντική μουσική ζωή και δεν ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του μαθήματος, περιγράφει με τον καλύτερο τρόπο τη σημερινή κατάσταση για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής» στην ωδειακή εκπαίδευση.

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες που δεν είχαν διαβάσει το ΠΣ δεν είχαν ολοκληρώσει πανεπιστημιακές σπουδές, ενώ αναφορές

σε μεθοδολογικά εργαλεία πραγματοποιήθηκαν από εκπαιδευτικούς με αντίστοιχες σπουδές. Οι τελευταίοι φάνηκαν να είναι πιο συνειδητοποιημένοι στην επιτακτική ανάγκη αναθεώρησης του ΠΣ. Το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας δεν έδειξαν να επηρεάζουν τις στάσεις των συμμετεχόντων για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Κανένας από τους εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που έχουν σπουδές παιδαγωγικής, δεν έκανε αναφορά στην ανάγκη παρακολούθησης σεμιναρίων μουσικοπαιδαγωγικής κατάρτισης ούτε έθεσε κάποιο προβληματισμό σχετικά με την αποτελεσματικότητά του εκπαιδευτικού του έργου. Σε αυτό τον άξονα, η Broadfoot (2000) υποστηρίζει ότι τα άτομα που ολοκληρώνουν τις σπουδές τους με κλειστά προγράμματα χάνουν τη διάθεση για δια βίου μάθηση καθώς και την εσωτερική παρακίνηση. Φαίνεται ότι ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, καθώς όλοι έχουν διδάχτει με το ισχύον πρόγραμμα το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής». Επίσης, οι κακές εργασιακές συνθήκες και η εργασιακή ανασφάλεια οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο να μην αναζητούν νέους τρόπους διδασκαλίας.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι διαιωνίζουν το πρότυπο, τις πρακτικές ακόμα και το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό με το οποίο οι ίδιοι έμαθαν μουσική, επιβεβαιώνοντας την άποψη του Regelski (2002) ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διδάσκουν με τον τρόπο που διδάχτηκαν. Ειδικότερα, στην περίπτωση του *solfège* χρησιμοποιούνται κοινά βιβλία που έχουν γραφτεί πολλές δεκαετίες πριν. Είναι επίσης σημαντικό ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν έκανε σαφή αναφορά σε κάποιο συγκεκριμένο τρόπο δράσης ή φιλοσοφίας, εκτός από λίγες αποσπασματικές δηλώσεις. Το γεγονός ότι και οι δύο διδάσκοντες που εξέφρασαν την επιθυμία να σταματήσουν την διαδικασία στο στάδιο των ερωτήσεων περί του τρόπου οργάνωσης του μαθήματός τους σίγουρα δεν είναι τυχαίο. Η έρευνα κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μία φορμαλιστική προσέγγιση με βάση τις πρότερες εμπειρίες τους ως μαθητές, χρησιμοποιώντας το ίδιο παιδαγωγικό υλικό (βιβλία και σημειώσεις των καθηγητών τους), επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι οι υποκειμενικές θεωρίες εφαρμόζονται με συνειδητό ή μη τρόπο (Ράπτης, 2015). Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενεργούν με βάση το τι πρέπει και τι όχι, σε ένα «κανονιστικό» πρότυπο κάτι που, κατά τον Kaiser (1999), οδηγεί σε δασκαλοκεντρικές διαδικασίες όπου οι μαθητές καλούνται να προσαρμοστούν και είναι υπαίτιοι για την όποια επιτυχία ή αποτυχία τους. Αυτό ενισχύεται και με τον διαχωρισμό των εκπαιδευτικών με τη χρήση Α' Ενικού για τους ίδιους και Γ' Πληθυντικού για τα παιδιά. Επί της ουσίας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το διδακτικό τους έργο επιτυχημένο βασιζόμενοι στη δικαίωση των επιλογών και των πρακτικών που εφαρμόζουν (Ράπτης, 2015) και για την αποτυχία των μαθητών χρησιμοποιούν υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς. Έχει διατυπωθεί ερευνητικά ότι η έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης ωθεί τους διδάσκοντες να ρίχνουν το βάρος πιθανής αποτυχίας στους μαθητές ή να αμφισβητούν τις δυνατότητές τους (Hennessy, 2000). Το φαινόμενο αυτό ήταν εντονότερο σε άτομα που δεν είχαν παιδαγωγικές πανεπιστημιακές σπουδές, γεγονός που συγκλίνει με την άποψη της Hennessy (2000).

Καταλήγοντας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής» στηρίζεται σε παλαιότερα μοντέλα παρόλο που έχουν αναπτυχθεί νέες μουσικοπαιδαγωγικές μέθοδοι με διαπιστωμένη αξία. Επίσης, το πρόγραμμα είναι περιορισμένο στον κανόνα της Δυτικής λόγιας μουσικής και από το

περιεχόμενο του απουσιάζουν η παραδοσιακή μουσική, οι μουσικές του κόσμου και η δημοφιλής μουσική, κοινό γνώρισμα των περισσότερων παλαιότερων μουσικών ΠΣ (Κοκκίδου, 2006). Αυτό το κενό παίρνει μεγαλύτερες διαστάσεις στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί, από την πλευρά τους, φαίνεται να αντιλαμβάνονται το ισχύον πρόγραμμα ως αναχρονιστικό. Ωστόσο φάνηκε ότι δεν έχουν ασχοληθεί με την εξεύρεση λύσεων και δεν υπάρχει σημαντική πρόθεση ή τάση για αλλαγή του παρόντος εκπαιδευτικού σκηνικού. Για τον λόγο αυτό, οι προτάσεις τους σχετικά με την αναθεώρηση του προγράμματος περιορίζονται κυρίως σε θέματα ανακατανομής της ύλης. Σε συνδυασμό με την απουσία αναφορών περί αυτοαξιολόγησης ή αξιολόγησης του υλικού, δεν θα ήταν παρακινδυνευμένο να ειπωθεί ότι επικρατεί μία τάση εφησυχασμού και στασιμότητας, και ότι δεν έχει ωριμάσει ακόμα το αίτημα για σημαντικές αλλαγές.

Σύνοψη και Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα αποκαλύπτει κάποια πρωταρχικά στοιχεία αναφορικά με τη σημερινή πραγματικότητα για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής» στην ωδειακή εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τους προβληματισμούς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο έργο τους και αυτό μπορεί να συνδεθεί με το περιεχόμενο, τη διάρθρωση και την εφαρμογή του ισχύοντος προγράμματος. Η γενική εικόνα παραπέμπει στην έννοια της στασιμότητας και αυτό σηματοδοτεί την ανάγκη για εκπαιδευτική αλλαγή.

Με τα σημερινά δεδομένα, ο σχεδιασμός ενός αναμορφωμένου ΠΣ για το μάθημα της θεωρίας της μουσικής θα πρέπει να στηρίζεται στη διασύνδεση των θεωρητικών στοιχείων με πρακτικές εφαρμογές που έχουν νόημα για τους μαθητές με απώτερο στόχο τη βαθύτερη κατάκτηση της γνώσης σε ένα πλαίσιο που θα:

- συνδέει τη θεωρία με την πράξη μέσα από μία ποικιλία δράσεων (π.χ., κίνηση και χορός, ακρόαση των εκτελέσεων των μαθητών, πειραματισμός σε μουσικά όργανα). Οι πρακτικές εφαρμογές πρέπει να δίνουν νόημα στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης και να συνεισφέρει στη διασύνδεση της μουσικής με το κοινωνικό-μουσικό περιβάλλον (Kuorppamäki, 2010).
- περιλαμβάνει δημιουργικές δράσεις (π.χ., σύνθεση, διασκευή, αυτοσχεδιασμό) από την πρώτη ακόμα τάξη της θεωρίας. Αυτό θα προσδώσει νόημα στις μουσικές εμπειρίες των μαθητών και θα συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση των μουσικών όρων (Rogers, 2004).
- ενσωματώνει τραγούδια από διαφορετικούς πολιτισμούς, ως ρεπερτόριο στις ασκήσεις του *solfège* αλλά και ως υλικό για μουσική ανάλυση, διευρύνοντας τους μουσικούς ορίζοντες των μαθητών και δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να αντιληφθούν την ποικιλομορφία του σημερινού πολιτισμικού-κοινωνικού μουσικού περιβάλλοντος (βλ. Miralis, 2009· Κοκκίδου, 2007).
- αξιοποιεί το ρεπερτόριο από την ελληνική παραδοσιακή και βυζαντινή μουσική ως ασκήσεις του *solfège* ή/και ως υλικό για την εκμάθηση φθόγγων, αξιών, διαστημάτων, τονικότητας κ.ά. ενισχύοντας το ενδιαφέρον των παιδιών για τις πολιτισμικές τους ρίζες (βλ. Dionyssiou, 2003).

- αντλεί στοιχεία από τη δημοφιλή μουσική, λαμβάνοντας υπόψη και τις μουσικές προτιμήσεις και εμπειρίες των παιδιών σε ένα πλαίσιο διασύνδεσης με άλλα μουσικά είδη (βλ. Green, 2006).
- δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μουσικοπαιδαγωγικές δράσεις αντλώντας στοιχεία από άλλα καλλιτεχνικά αντικείμενα, στη βάση της φιλοσοφίας της διαθεματικότητας και κατανοώντας έννοιες από διάφορες οπτικές γωνίες (βλ. Κοκκίδου, 2015).
- προάγει δράσεις που ενσωματώνουν τη χρήση νέων τεχνολογιών όπως εικονικά όργανα, δημιουργικό προγραμματισμό κ.λπ. από μικρή ηλικία (βλ. Aaron et al., 2016).
- δίνει τη δυνατότητα υλοποίησης πολυαισθητηριακών μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων που θα περιλαμβάνουν την εξερεύνηση μέσω της αφής, την κίνηση στον χώρο κ.λπ., δηλαδή την ένταξη οπτικών, ακουστικών, απτικών και κιναισθητικών μορφών διδασκαλίας-μάθησης (βλ. Κοκκίδου 2015).
- δίνει πολλές ευκαιρίες για ομαδικές δράσεις όπου τα παιδιά θα συνεργάζονται για ένα αποτέλεσμα, με πρακτικές εφαρμογές (π.χ., εκτός της φωνητικής εκτέλεσης ασκήσεων *solfège* να γίνεται εκτέλεση σε μουσικά όργανα ή άλλες ηχογόνες πηγές), επίλυση μουσικών προβλημάτων και μέσω του μεθοδολογικού εργαλείου του παιχνιδιού (βλ. Κουτσουπίδου, 2009).

Οι παραπάνω άξονες είναι καλό να ενταχθούν σε προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μουσικής, ώστε να αντιληφθούν τη σημασία τους και να είναι ικανοί για αντίστοιχες εφαρμογές στην τάξη. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας, αναφορικά με την στάση των εκπαιδευτικών σε ενδεχόμενες αλλαγές (τάση εφησυχασμού και στασιμότητας) γίνεται φανερό ότι μόνο μέσα από τέτοιες διαδικασίες, μία εκπαιδευτική «μεταρρύθμιση» μπορεί να γίνει πράξη. Παρόλο που το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό, τα αποτελέσματα από την ανάλυση με τη χρήση δύο εργαλείων επιτρέπει την εξαγωγή προκαταρκτικών συμπερασμάτων. Μελλοντικές έρευνες μπορούν να βασιστούν στα ευρήματα της παρούσας έρευνας και να επιχειρήσουν να δώσουν μία μεγαλύτερη εικόνα για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής».

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Aaron, S., Blackwell, A. F., & Burnard, P. (2016). The development of Sonic Pi and its use in educational partnerships: Co-creating pedagogies for learning computer programming. *Journal of Music, Technology & Education*, 9(1), 75-94.
- Brinkman, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. London: SAGE.
- Broadfoot, P. (2000). Comparative Education for the 21st Century: retrospect and prospect. *Comparative Education*, 36(3), 357-371.
- Dionyssiou, Z. (2003). The contribution of education in the preservation of Greek traditional music. In *Preservation of traditional music: Report of the Asia-Europe*

- Training Programme* (pp. 181–197). Beijing: Chinese Academy of Arts/Asia-Europe Foundation.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New York: Yale University Press.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters. A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Estes, T. H., & Mintz, S. L. (2016). *Instruction: A models approach* (7th ed.). London: Pearson.
- Fingfeld-Connett, D. (2014). Use of content analysis to conduct knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews. *Qualitative Research*, 14(3), 341-352.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International journal of music education*, 24(2), 101-118.
- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: the development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183-196.
- Kaiser, H. J. (1999). Wie viel Theorie, wie viel Philosophy braucht ein(e) Musiklehrer(in)? *Musik und Bildung*, 3, 2-6
- Kokkidou, M. (2009). *European Music Curricula: Philosophical Orientations, Trends, and Comparative Validation*. Thessaloniki: Greek Society for Music Education.
- Kokkidou, M. (2017). *From kindergarten to early adulthood – Findings from a longitudinal study: What factors most influence student academic trajectory?* Thessaloniki: G.S.M.E.
- Kridel, C. (Ed.) 2010. *Encyclopedia of curriculum studies*. London: SAGE.
- Kuoppamäki, A. (2010). A tool and the art of using it – Elementary music theory as a means for enabling musical participation. *The Finnish Journal of Music Education (FJME)*, 13(2), 17-22.
- Maycut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: a Philosophic and Practical Guide*. London: Falmer Press.
- Miralis, Y. (2006). Clarifying the terms "multicultural," "multiethnic," and "world music education" through a review of literature. *Applications of research in music education*, 24(2), 54-66.
- Regelski, T. A. (2002). On "methodolatry" and music teaching as critical and reflective praxis. *Philosophy of Music Education Review*, 10(2), 102-123.
- Regelski, T. A. (2008). Music education for a changing society. *Diskussion Musikpädagogik*, 38, 34-42.
- Rogers, M. R. (2004). *Teaching approaches in music theory: An overview of pedagogical philosophies* (2nd Ed.). Carbondale : Southern Illinois University Press
- UNESCO (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*. Switzerland: UNESCO.
- Walker, D. E. (1989). *Teaching music*. Belmont: Schirmer.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ανδρούτσος, Π. (2009). Φιλοσοφικές τάσεις στη Μουσική Παδαγωγική. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 3-35). Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοκκίδου, Μ. (2003). *Το μάθημα της μουσικής μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα (1969- 2002) – Εμπειρική καταγραφή της σημερινής πραγματικότητας*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Π.Δ.Μ. & Α.Π.Θ.
- Κοκκίδου, Μ. (2006). *Αξιολόγηση του σχεδιασμού και δομική σύγκριση των προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο από χώρες / περιφέρειες της Ευρώπης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Κοκκίδου, Μ. (2007). Πολυπολιτισμική/ Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση: Γενική θεώρηση, τάσεις και προοπτικές. *Στα πρακτικά του 5^{ου} Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση: «Μουσική Παιδεία και Αναζήτηση Πολιτισμικής Ταυτότητας»* (σσ. 105-113). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κοκκίδου, Μ. (2009). Σχολικά προγράμματα σπουδών Μουσικής. Ο προβληματισμός αναφορικά με την επιλογή και τη διάρθρωση του περιεχομένου. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.) *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 319-343). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής, Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: Fagotto books.
- Κουτσουπίδου, Θ. (2009). Μουσική Δημιουργικότητα και Μάθηση. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 215-238). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Μαρκέα, Γ. Γ., (2008). «Αγκαλιάζοντας» το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Μουσική με το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Μ. Αργυρίου (Επιμ.) *Current Trends and Dynamics of School Psychology in Education and Music Pedagogy, Symposium Minutes* (σσ. 59-69). Αθήνα: Διάπλαση.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας, Η προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικό-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ράπτης, Θ. (2015). *Μουσική Παιδαγωγική, μια συστηματική προσέγγιση, με εφαρμογές για την προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Orpheus.

Ο **Γιάννης Μυγδάνης (M.Mus, M.Sc.)** είναι μουσικός και εκπαιδευτικός μουσικής. Κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών στη «Μουσική Παιδαγωγική» από το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου και μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στα «Πληροφοριακά Συστήματα» από το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Είναι διπλωματούχος πιάνου, ηλεκτρονικού οργάνου (DiplCM) και Popular Music Theory (G8) από το London College of Music, καθώς και θεωρίας της μουσικής (Associate in Theory of Music – AmusTCL) από το Trinity College London. Ολοκλήρωσε τις σπουδές του στα Ανώτερα Θεωρητικά (Αρμονία, Αντίστιξη, Φυγή και Διεύθυνση Μπάντας) και έλαβε το δίπλωμα της Διεύθυνσης Χορωδίας καθώς και Σύνθεσης με βαθμό «Άριστα και Α΄ Βραβείο». Επίσης, είναι σπουδαστής του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών και απόφοιτος του τμήματος Πληροφορικής (B.Sc.) από το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Έχει γράψει μουσική για θέατρο, ταινίες μικρού μήκους και παραμύθια («Μια καρδιά στα δεξιά» της Εύης Γεροκώστα και «Τα κλαδιά της Σοφίας» της Γιώτας Κ. Αλεξάνδρου κυκλοφορούν σε Βιβλίο-CD από τις εκδόσεις Παρρησία). Οι παρτιτούρες των έργων του *Tocatta for piano* και *Thymises for prepared piano* κυκλοφορούν από τις εκδόσεις Roeta. Η πρώτη δισκογραφική του εργασία με τίτλο «Ιδανικές Φωνές» σε ποίηση Κ. Π. Καβάφη, κύκλος 21 τραγουδιών για τραγουδίστη, τραγουδίστρια, αφηγητή και μικρό ορχηστρικό σύνολο, κυκλοφορεί από τις εκδόσεις Εντύποις. Είναι μέλος της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (E.E.M.E.). Από το 2011 εργάζεται ως καθηγητής μουσικής στο Δημοτικό Ωδείο Αμαρουσίου στο οποίο είναι υπεύθυνος των Μουσικών Συνόλων, ενώ από το 2018 συνεργάζεται και με το Δημοτικό Ωδείο Ηλιούπολης.
e-mail: yannis.mygdanis@icloud.com

Η **Μαίη Κοκκίδου (MEd, PhD, post-PhD)** έχει υπηρετήσει ως μουσικός και νηπιαγωγός στην Α/θμια Εκπαίδευση και έχει διδάξει ως ειδική επιστήμονας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (ΠΤΔΕ και ΤΕΕΤ) και στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών). Σήμερα διδάσκει στα Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών Μουσική Παιδαγωγική (Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου) και Σημειωτική και Επικοινωνία (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε πολλά επιστημονικά διεθνή περιοδικά. Είναι συγγραφέας και συν-συγγραφέας πολλών βιβλίων, μεταξύ των οποίων «Διδακτική της Μουσικής», «Η εμπύχωση στη Διδασκαλία-Μάθηση», «Το Σχολείο-Εργαστήρι Τέχνης και Δημιουργίας», «28 (λίγο παιχνιδιάρικα) ποιήματα» και «European Music Curricula». Το 2017 εκδόθηκε το βιβλίο της «From kindergarten to early adulthood: Findings from a longitudinal study» (G.S.M.E.). Διετέλεσε πρόεδρος της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (2007-2012). Τα ακαδημαϊκά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν στη Μουσική Σημειωτική, στα ΠΣ Μουσικής Εκπαίδευσης, στην Ολιστική Αισθητική Αγωγή και στη Φιλοσοφία της Μουσικής Εκπαίδευσης. Κομβικό πεδίο στην πρόσφατη ερευνητική της δραστηριοποίηση είναι η πολυτροπική πρόσληψη και αντίληψη της μουσικής.
e-mail: ugenius@otenet.gr

The music theory course in Greek conservatory education: a first overview in the field and an assessment of the current reality

Yannis Mygdanis, May Kokkidou

"Theory of Music" consists of a course, taught in all conservatories and music schools in Greece. The current curriculum (Royal Decree 11.11.57, GG 229 / A / 57) remains unchanged for more than 60 years and provides some guidelines, in a very concise way,

mainly for organizing the content of the course. As a result, it is inconsistent with the modern trends dominating the field of music education. The aim of that article is the research and valuation of the teaching-learning process of that course in conservatories and music schools. For that reason, a qualitative research was carried out with two methodological tools: critical deconstruction of the current music curriculum and semi-structured interviews with music educators, teaching "Theory of Music" course. According to the results, a need for re-designment of the curriculum is imperative, as the musical experiences, practices and conditions of music education have been radically transformed in today's era. However, it was revealed that music educators, even though they are not satisfied with the current framework, they do not express a substantial desire for a change. To that tendency of maintenance of the existing situation, it seems that any proposal for music educational redesign in the "Theory of Music" courses –but also for the overall conservatory education– must be based on research findings and systematic music and pedagogical training of teachers.

Keywords: *Theory of music, Curriculum for music conservatory education, Curriculum critical deconstruction, Concepts of music educators*

Yannis Mygdanis (M.Mus, M.Sc.) holds a master degree in Music Education from European University Cyprus and a master's degree in Information Systems from Athens University of Economics and Business, as well as a Computer Science graduate degree from the same university. He completed his studies in Music Theory (degree in Harmony, Counterpoint, Fugue and Band Conducting) and received his Diploma in Choral Conducting and in Composition with a degree of "Distinction and First Prize". He also holds a diploma in Piano, Electronic Organ (DiplLCM) and Popular Music Theory (G8) from London College of Music, as well as in Theory of Music (AmusTCL) from Trinity College London. Furthermore, he is a graduate student of the Department of Music Studies of the University of Athens. He has written music for theater, short films and fairytales. The music scores of his works *Toccata for piano* and *Thymes for prepared piano* have been published by Poeta Publications. His first recording, titled "Ideal Voices", a cycle of 21 songs in Poetry of C.P. Cavafy, has been released by the Entypoioi Publication. He has participated in international conferences as a speaker, on issues related to music education and technology, and his articles have been included in conference proceedings. He is working as a music teacher at the Municipal Conservatory of Amasoussion, since 2011 and at the Municipal Conservatory of Ilioupolis since 2018.

May Kokkidou (MEd, PhD, post-PhD) was born in Thessaloniki. She is a music education specialist and researcher and she has published numerous papers and articles in international and national journals and conference proceedings. She is author of three books and of the monograph "European Music Curricula: Philosophical Orientations, Trends, and Comparative Validation", and co-author of four book on Aesthetic Education. Her new book (2017, G.S.M.E.) is entitled "From kindergarten to early adulthood – Findings from a longitudinal study". She teaches as adjunct lecturer in the Post-Graduate Programs "Semiotics and Communication" (University of Western Macedonia), and "Music Pedagogy" (European University Cyprus). May Kokkidou served as president of the Greek Society for Music Education (2007-2012). Her recent work focuses on the areas of the music curricula studies, semiotics of music, musical identities, philosophy of music education, and the multi-modal music perception.