

Πραξιακή Φιλοσοφία και Εκπαιδευτική Πράξη*

Πολύβιος Ανδρούτσος
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Μετάφραση: Μαρία Ζαχαριάδου

Η ύπαρξη μίας και μοναδικής φιλοσοφίας για έναν τομέα τόσο πολύπλοκο όσο η μουσική εκπαίδευση, πιθανόν δεν είναι ούτε ρεαλιστική ούτε ίσως απαραίτητη. Ενδεχομένως μια εκλεκτιστική θεώρηση που να λαμβάνει υπόψη και να συνδυάζει τις παραμέτρους διαφόρων φιλοσοφιών για τη μουσική εκπαίδευση να υπηρετούσε τον κλάδο πιο αποτελεσματικά. Ωστόσο, η πραξιακή φιλοσοφία του David Elliott αποτελεί πιστεύω ένα σημαντικό βήμα μπροστά. Όταν πρωτοεμφανίστηκε η φιλοσοφία του Elliott στα 1995, με δυναμικό τρόπο υποστήριξε -μεταξύ άλλων- πως το να διδάσκει κανείς μουσική δεν είναι το ίδιο με το να διδάσκει για τη μουσική. Στην εργασία αυτή εξετάζονται οι προκλήσεις, τα εμπόδια και οι περιορισμοί με τα οποία έρχεται αντιμέτωπη η πραξιακή φιλοσοφία (όπως και κάθε άλλη φιλοσοφία βέβαια) όταν εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική πράξη. Κάποιες από αυτές τις προκλήσεις και δυσκολίες έχουν ιδεολογική, πολιτική, πολιτισμική και κοινωνική βάση. Για να δουλέψει αποτελεσματικά αυτή η φιλοσοφία στην εκπαιδευτική πράξη, μια σειρά από αλλαγές σε διάφορα επίπεδα χρειάζεται να λάβουν χώρα, όπως για παράδειγμα στην εκπαίδευση των καθηγητών μουσικής, στα αναλυτικά προγράμματα, στα υλικά διδασκαλίας κ.ο.κ. Με βάση τα παραπάνω τίθενται ερωτήματα και διερευνούνται διάφορες προτάσεις που θα μπορούσαν να επιλύσουν συγκεκριμένες δυσκολίες. Επίσης τα παραπάνω συνδέονται και με την κατάσταση στην ελληνική μουσικο-εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στην εργασία αυτή, θα συζητήσω κάποιους τομείς και θα υπογραμμίσω κάποια δυνατά σημεία, καθώς και αδυναμίες της εφαρμογής της πραξιακής φιλοσοφίας στην μουσική εκπαιδευτική πράξη. Βέβαια θα πρέπει κανείς να θυμάται πως η φιλοσοφία έχει σχέση με αξίες και δεν είναι απαραίτητα πρακτική, αλλά τελικά αυτό που είναι πολύ ουσιαώδες είναι το πώς και σε ποιο σημείο κάθε φιλοσοφία λειτουργεί ή θα μπορούσε να λειτουργήσει στην εκπαιδευτική πράξη.

* Η παρούσα εργασία με τίτλο *Praxial Philosophy and Educational Praxis* παρουσιάστηκε στις 21 Ιουλίου 2006 στο πλαίσιο του συμποσίου με τίτλο *Praxial Music Education: Issues and Debates* στο 27^ο Παγκόσμιο Συνέδριο της ISME στην Kuala Lumpur της Μαλαισίας. Μεταφράστηκε και δημοσιεύεται με την άδεια της ISME.

Copyright 2006, International Society for Music Education (ISME). Translated and reprinted with permission. Information about ISME and its publications is available at www.isme.org

Παρόλο που πιστεύω ότι μια οικουμενική ή ακόμα μια μοναδική φιλοσοφία για έναν τομέα τόσο πολύπλοκο όσο η μουσική εκπαίδευση πιθανόν δεν είναι ρεαλιστική, ή ακόμη ούτε και δικαιολογημένη ή απαραίτητη, η πραξιακή φιλοσοφία του David Elliott εκπροσωπεί ένα σημαντικό βήμα μπροστά. Με τον όρο *πραξιακός*, ο Αριστοτέλης εννοούσε *κριτικά αναστοχαστική δράση σε ένα πλαίσιο* (Elliott, 1995:14). Βασισμένη στις πραξιακές απόψεις του Αριστοτέλη και των άλλων που τον ακολούθησαν, η πραξιακή φιλοσοφία του Elliott εστιάζει στη σπουδαιότητα της μουσικής δημιουργίας γενικά και της μουσικής εκτέλεσης ειδικότερα. Επειδή η πράξη είναι πραγματικά η ουσία του να κάνει κανείς μουσική, τόσο σε σχέση με τις ηχητικές ποιότητες όσο και με τους κοινωνικούς τομείς, όταν εμφανίστηκε η φιλοσοφία του Elliott πριν από μια δεκαετία περίπου ανατάραξε πολύ τα νερά και υπενθύμισε στους εκπαιδευτικούς της μουσικής με έναν κατανοητό και λεπτομερή τρόπο πως το να διδάσκει κανείς μουσική δεν είναι το ίδιο με το να διδάσκει για τη μουσική.

Ο Αριστοτέλης στα *Πολιτικά* (1340b20-33 και 1340a13-18)¹ έδωσε έμφαση στην *ενεργή ενασχόληση με την παραγωγική μουσική δημιουργία*. Η παραγωγική μουσική δημιουργία οδηγεί τους μαθητές κοντά στο να κατορθώσουν προοδευτική ανάπτυξη της μουσικότητας, κάτι που τους οδηγεί στην απόλαυση, αυτο-ανάπτυξη, και αυτο-εκτίμηση. Και αυτό είναι πιστεύω το πιο σπουδαίο σημείο στη φιλοσοφία του Elliott. Θεωρώ πως αυτή η πραξιακή φιλοσοφία υπογραμμίζει ξανά μερικά πολύ σπουδαία και καλά εδραιωμένα ερωτήματα που ο κλάδος μας καλείται να αντιμετωπίσει ακόμα και σήμερα.

Επειδή ούτε η μουσική εκπαίδευση ούτε οι φιλοσοφίες γι' αυτήν υπάρχουν και λειτουργούν στο κενό, η εφαρμογή της πραξιακής φιλοσοφίας (ή οποιασδήποτε άλλης φιλοσοφίας) στη διδακτική πράξη αντιμετωπίζει μια ποικιλία από εμπόδια, περιορισμούς και προκλήσεις. Κάποιες από αυτές τις προκλήσεις, εντάσσονται στις σφαίρες του ιδεολογικού, του πολιτισμικού, του πολιτικού και του κοινωνικού και θα συζητηθούν στην εργασία αυτή. Με μια πρώτη ματιά, κάποιος μπορεί πολύ σωστά να υποστηρίξει, για παράδειγμα, πως η πραξιακή φιλοσοφία πιθανόν να μη λειτουργεί στις περισσότερες διδακτικές περιστάσεις λαμβάνοντας υπόψη τον περιορισμό του χρόνου και άλλους τύπους περιορισμών. Μερικοί από αυτούς θα εξεταστούν και θα συζητηθούν στη συνέχεια.

Ήταν τόσο βολικό έτσι όπως ήταν...

Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονταν η μουσική και ακόμη διδάσκεται σε πολλά μέρη του κόσμου, ενθαρρύνει έναν πρακτικό διαχωρισμό ανάμεσα στα βασισμένα στην ακρόαση- σε πολλές περιπτώσεις εκτίμηση- γενικά μουσικά

¹ Αναφορά από Elliott, 1995: 175.

προγράμματα και στα προγράμματα εκτέλεσης. Τα βασισμένα στην ακρόαση γενικά μουσικά προγράμματα υπήρξαν πολύ βολικά για πολλούς παράγοντες στο σχολικό σύστημα. Άνθρωποι όπως οι διοικητικοί, οι διευθυντές, οι λαμβάνοντες πολιτικές αποφάσεις σχετικά με την παιδεία και σε πολλές περιπτώσεις ακόμη και οι εκπαιδευτικοί μουσικής βρίσκουν ικανοποίηση με το μέχρι πρότινος ισχύων καθεστώς. Τα *ασφαλή* (με την έννοια του ήδη καθιερωμένου που δεν αποτελεί πρόκληση) και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές προγράμματα σπουδών όπως τα προαναφερθέντα, κατά ποικίλους τρόπους δεν απαιτούν πολλά στην πράξη. Μπορείς να διδάξεις μουσική με αυτόν τον τρόπο, ακόμη και αν δεν έχεις αίθουσα μουσικής. Δεν χρειάζεσαι στην πραγματικότητα όργανα. Βασικά χρειάζεσαι ένα CD-player και ίσως ένα εγχειρίδιο ή το δικό σου γραπτό υλικό. Μπορείς να αξιολογήσεις με ασφάλεια τα επιτεύγματα των μαθητών με γλωσσικούς τρόπους, μην έχοντας να σκεφτείς το δύσκολο έργο αξιολόγησης της μουσικότητας. Το αντικείμενό σου, η «μουσική» χαίρει εκτίμησης και είναι μέρος του σχολικού συστήματος χωρίς ειδικές απαιτήσεις και διδάσκεται και αξιολογείται όπως και τα άλλα μαθήματα. Με αυτόν τον τρόπο σχεδόν ολόκληρη η αλυσίδα του σχολικού συστήματος είναι ικανοποιημένη. Κανείς δε ζητά περισσότερη χρηματοδότηση, δεν ενοχλεί για ειδικό εξοπλισμό και οι μαθητές είναι υπό «έλεγχο» με έναν ασφαλή, συμβατικό τρόπο. Οι διευθυντές είναι εξαιρετικά χαρούμενοι γι' αυτήν την αρμονία και η μόνη στιγμή που απαιτούν πραγματικά κάτι ειδικό από τον εκπαιδευτικό της μουσικής είναι όταν του ζητούν να προετοιμάσει ένα πρόγραμμα για μια σχολική γιορτή. Τότε είναι βέβαια που τα πράγματα γίνονται λίγο δύσκολα, επειδή αυτή είναι μία κατάσταση όπου ο εκπαιδευτικός της μουσικής θα μπορούσε να απαιτήσει από το σχολείο να αγοράσει όργανα, ή να του παρασχεθεί μια ειδική αίθουσα για πρόβες, να διαμορφωθεί διαφορετικά το πρόγραμμα, ώστε οι μαθητές να μπορούν να κάνουν πρόβες και ούτω καθ' εξής. Πολλές φορές τίποτα από όλα αυτά δε συμβαίνει, αλλά ο εκπαιδευτικός της μουσικής βρίσκει τρόπους να πάρει τους μαθητές από την τάξη τους για πρόβα (κάνοντας ειδικές συνεννοήσεις με τους συναδέλφους), εγκαταλείπει την ιδέα των οργάνων και της ορχήστρας και φτιάχνει απλώς μια χορωδία για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της σχολικής γιορτής. Όμως πόσο κοντά βρίσκεται το παραπάνω παράδειγμα στο τί πραγματικά πρέπει να είναι η μουσική διδασκαλία; Μόνο στην τελευταία περίπτωση της χορωδίας υπάρχει κάποια μουσική διδασκαλία και μάθηση βασισμένη στη δράση και πάλι ο στόχος δεν είναι αυτός που θα έπρεπε να είναι, είναι απλώς να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της σχολικής γιορτής. Φέρνοντας στο φως μια φιλοσοφία, όπως του Elliott, που ταράζει τα νερά και προτείνει κάτι τελείως διαφορετικό που δεν είναι πολύ βολικό για μερικούς ή όλους τους κρίκους της σχολικής αλυσίδας, είναι βέβαιο ότι θα προκληθούν πολλά και διαφορετικά είδη αντιδράσεων σ' αυτήν, για να μην

αναφερθούν οι φιλοσοφικές διαμάχες που ήδη ξεσήκωσε.² Και φυσικά η φιλοσοφία αυτή έχει να αντιμετωπίσει πολλές προκλήσεις.

Περιορισμοί χρόνου και εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών

Για να ξεκινήσουμε, σε αρκετές χώρες, στα γενικά δημόσια σχολεία, η μουσική διδάσκεται μόνο μία ή το πολύ δύο φορές την εβδομάδα, που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός της μουσικής έχει μόνο 45 ή 90 λεπτά να συναντήσει τους μαθητές της κάθε τάξης. Για παράδειγμα στα ελληνικά δημόσια σχολεία όπου η μουσική είναι ένα υποχρεωτικό μάθημα, στο δημοτικό στη Γ και Δ τάξη η μουσική διδάσκεται για δύο σαρανταπεντάλεπτες περιόδους την εβδομάδα, ενώ στην Ε και ΣΤ διδάσκεται μία σαρανταπεντάλεπτη περίοδο την εβδομάδα. Μόνο σε κάποια σχολεία που ανήκουν σε ειδικά προγράμματα, η Α και Β τάξη κάνουν μουσική με εκπαιδευτικό μουσικής. Διαφορετικά η μουσική υποτίθεται ότι διδάσκεται από το δάσκαλο της τάξης. Στα γυμνάσια (Α – Γ γυμνασίου), η μουσική διδάσκεται μια σαρανταπεντάλεπτη περίοδο την εβδομάδα, από εκπαιδευτικό μουσικής.

Το πρώτο ερώτημα που προκύπτει είναι: πως είναι δυνατόν για έναν εκπαιδευτικό μουσικής να εφαρμόσει μια πραξιακή φιλοσοφία ή ακόμη θα υποστήριζα οποιαδήποτε φιλοσοφία στη διδασκαλία του όταν ο χρόνος είναι τόσο περιορισμένος;

Άλλο ένα πρόβλημα είναι βεβαίως ο αριθμός των μαθητών που παρακολουθούν το μάθημα. Σε τάξεις με περισσότερους από 30 μαθητές τα πράγματα γίνονται πραγματικά δύσκολα. Αυτό θα μπορούσε εν μέρει να λυθεί χωρίζοντας κάθε τάξη σε μικρότερες ομάδες με τη βοήθεια του προγραμματιστή του σχολείου.

Επίσης πολλές φορές οι καθηγητές μουσικής αναγκάζονται να δουλεύουν σε 2-3 διαφορετικά σχολεία ώστε να θεωρείται το ωράριό τους πλήρες με αποτέλεσμα να έχουν να αντιμετωπίσουν 20-25 διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Στο γυμνάσιο, αυτό σημαίνει τουλάχιστον 20 διαφορετικά τμήματα την εβδομάδα τα οποία διδάσκει ο εκπαιδευτικός της μουσικής. Η κατάσταση αυτή θα μπορούσε να τον οδηγήσει τελικά σε κατάρρευση. Πώς μπορεί αυτό να αλλάξει; Τα παραπάνω παραδείγματα δεν έχουν στην πραγματικότητα καμία σχέση με φιλοσοφία, αλλά με τους περιορισμούς του σχολικού προγράμματος και της διοίκησης. Οι περιορισμοί αυτοί παρ' όλα αυτά, έχουν επίδραση στην εφαρμογή μας φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης.

² Ενδεικτικά μερικά κείμενα που επικρίνουν τη φιλοσοφία του Elliott: Aspin, 1996, Reimer, 1996, Swanwick, 1995.

Περιορισμοί εξοπλισμού

Στα περισσότερα δημόσια σχολεία στην Ελλάδα και ίσως και αλλού, δεν υπάρχουν ειδικές αίθουσες μουσικής. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός της μουσικής πρέπει να πηγαίνει από αίθουσα σε αίθουσα και να κουβαλά μαζί του τον απαιτούμενο εξοπλισμό (όργανα, CD-player κτλ.). Πολλές φορές δεν υπάρχουν διαθέσιμα όργανα. Παρόλο που ο Πραξιαλισμός δε σημαίνει το να διδάσκουμε στα παιδιά να εκτελούν με μεγάλη επιδεξιότητα ή με άλλα λόγια να γίνουν επαγγελματίες εκτελεστές, αλλά είναι το να διδάξουμε στα παιδιά το πώς να βιώνουν τις εδραιωμένες αξίες της βαθιάς μουσικής απόλαυσης και αυτοεκτίμησης που απορρέουν από και μέσω της σταδιακής ενασχόλησης με τη μουσική δημιουργία, τα μουσικά όργανα είναι προϋπόθεση για να λειτουργήσει σωστά η πραξιακή αυτή φιλοσοφία.

Στην περίπτωση αυτή τί μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός της μουσικής; Φυσικά η «εύκολη» λύση είναι να εστιάσει στη δημιουργία χορωδιών, ή ακόμα να φτιάξει με τους μαθητές όργανα από άχρηστα υλικά. Την ίδια στιγμή ο εκπαιδευτικός της μουσικής έχει να παλέψει για την απαραίτητη χρηματοδότηση για να αγοράσει όργανα. Πολλές φορές ακόμη και αν οι διευθυντές του σχολείου δεν είναι ενθουσιώδεις με την ιδέα της προσπάθειας εύρεσης χρημάτων γ' αυτό το λόγο, οι σύλλογοι γονέων μπορεί να βοηθήσουν πολύ προς αυτήν την κατεύθυνση.

Περιορισμοί προγραμμάτων σπουδών και διδακτικού υλικού

Οι Runfola και Rutkowski, (1992, 704) διατύπωσαν επιτυχώς το σημαντικό ερώτημα στα 1992: *«...χρειάζεται μεγάλη επιτήδευση ώστε να σχεδιάζονται, να εφαρμόζονται και να αξιολογούνται αποτελεσματικά προγράμματα σπουδών. Το γεγονός αυτό θέτει ένα δίλημμα στον κλάδο: Θα έπρεπε να υπάρξει ένα εθνικός οδηγός προγράμματος σπουδών φτιαγμένος από ειδικούς στα προγράμματα σπουδών και ειδήμονες της μουσικής εκπαίδευσης το οποίο οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να προσαρμόσουν στις τοπικές ανάγκες, ή θα έπρεπε το πρόγραμμα σπουδών της γενικής μουσικής να αναπτύσσεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα, σε τοπικό επίπεδο; Σε κάθε περίπτωση, είναι οι εκπαιδευτικοί προετοιμασμένοι να ανταπεξέλθουν επιτυχώς και να επιλέξουν από την πληθώρα των πληροφοριών που είναι διαθέσιμες σ' αυτούς; Είναι η ανικανότητα του να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στην υπερφόρτωση πληροφοριών, ο λόγος για τον οποίο τόσο πολλοί εκπαιδευτικοί προσκολλούνται σε ένα καθοδηγητικό αποτελούμενο από έτοιμες δραστηριότητες και/ή τεχνικές πρόγραμμα;»*

Και θα προχωρήσω παραπέρα, πόσο βαθιά στην εκπαιδευτική πράξη μπορούν στην ουσία να φτάσουν οι φιλόσοφοι, οι ειδικοί στα προγράμματα σπουδών και οι

ειδήμονες της μουσικής εκπαίδευσης ώστε να παρέχουν κάποιες ρεαλιστικές φιλοσοφίες και προγράμματα που λειτουργούν στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα; Πιστεύω ότι τέτοια ερωτήματα είναι ακόμη επίκαιρα σήμερα και ζητούν απαντήσεις.

Διαβάζοντας το εξαιρετικό Κεφάλαιο 10 στο *Music Matters* του Elliott αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών, μπορεί κανείς να νοιώσει απελευθερωμένος. Από τη μια πλευρά είναι αναζωογονητικό μέσα από το *πραξιακό πρόγραμμα σπουδών* να μπορεί να είναι κανείς ικανός να απελευθερώνεται από το γραμμικό, μονοδιάστατο και ιεραρχικό Ταϊλεριανό μοντέλο, το οποίο επιβάλλει το πρόγραμμα σπουδών εκ των άνωθεν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Hanley, B., Montgomery, J., 2002: 116), αλλά από την άλλη πλευρά μπορούν οι εκπαιδευτικοί της μουσικής πραγματικά να κάνουν –χωρίς βοήθεια– αυτό που τόσο καλά παρουσιάζεται στο κεφάλαιο αυτό; Μήπως χρειάζεται ένα είδος διαμεσολαβητών να «φιλτράρει» τη φιλοσοφία και να την κάνει εφαρμόσιμη στην αίθουσα της μουσικής; Θα έπρεπε μήπως οι σχεδιαστές των προγραμμάτων σπουδών να αναλάβουν αυτό το έργο; Μπορούν οι εκπαιδευτικοί της μουσικής να το κάνουν από μόνοι τους; (Εδώ πρέπει να έχει κανείς στο μυαλό του βέβαια τις εργασιακές τους συνθήκες που αναφέρθηκαν παραπάνω). Πολύ σημαντικά ζητήματα που έχουν να κάνουν με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο εδώ.

Πρέπει να σημειωθεί πως ο Elliott προσφέρει στρατηγικές διδασκαλίας σε όλα τα κεφάλαια του *Music Matters*. Αλλά πιστεύω πως αυτό δεν είναι αρκετό για έναν εκπαιδευτικό ώστε να είναι ικανός να εφαρμόσει μια πραξιακή άποψη. Πρακτικά μιλώντας, δε θα έπρεπε να υπάρχουν δημοσιευμένα βιβλία για όλους τους εκπαιδευτικούς της μουσικής που να τους βοηθούν να εφαρμόσουν ένα πολύ πρακτικό πρόγραμμα σπουδών μουσικής με μία αυξανόμενη κατανόηση του τρόπου μάθησης των παιδιών; Περισσότερα ενδεχομένως βιβλία που να είναι βαθυστόχαστα αλλά και ελκυστικά και άμεσα στο να θέτουν τις πραγματικές ερωτήσεις για το πώς να διδάξουμε μουσική με αποτελεσματικότητα υπό το πραξιακό πρίσμα;

Στην Ελλάδα είχαμε ένα αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο από τα μέσα της δεκαετίας του '70. Μέχρι πρόσφατα στα δημοτικά σχολεία, η μουσική διδασκαλία περιλάμβανε ασκήσεις γνωριμίας με τις μουσικές έννοιες, ενορχηστρώσεις Orff (όπου υπήρχαν διαθέσιμα όργανα), τραγούδι, βασική μουσική θεωρία και ακρόαση ενώ στα γυμνάσια, μουσική εκτίμηση, ιστορία της μουσικής (με ακουστικά παραδείγματα), και τραγούδι. Επίσης υπάρχουν σύνολα χορωδίας και μερικές φορές ορχήστρες στα σχολεία που εμφανίζονται σε διαφορετικές περιστάσεις και εορτασμούς της σχολικής ζωής.

Φυσικά οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές κάνουν κάτι άλλο από αυτό που προτείνει το αναλυτικό πρόγραμμα. Και αυτό συμβαίνει διότι μέχρι πρόσφατα δεν

υπήρχε ουσιαστική βοήθεια στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος από τους υπεύθυνους φορείς, με τη μορφή της παροχής κατάλληλων διδακτικών υλικών ή μαθήματα δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, κτλ. Η κατάσταση θυμίζει την χαρακτηριστική αναφορά του Regelski (1999: 100) στη διάκριση αυτή ως το ευρέως συνηθισμένο και γνωστό χάσμα μεταξύ του προσδοκώμενου και του εφαρμοζόμενου αναλυτικού προγράμματος.

Παρόλο που η ισχύουσα κατάσταση στα ελληνικά δημόσια σχολεία μπορεί να μοιάζει αποθαρρυντική για μελλοντική εφαρμογή μιας πραξιακής φιλοσοφίας, υπάρχει μια πολύ θετική πρόσφατη αλλαγή που μπορεί να οδηγήσει σ' αυτό. Από τους τελευταίους μήνες του 2001, τέθηκε σε ισχύ το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, που είναι αρκετά επηρεασμένο από το Βρετανικό Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα πράγματα έχουν αρχίσει να αλλάζουν. Με τους τρεις βασικούς του άξονες να είναι η εκτέλεση, η δημιουργία (σύνθεση) και η εκτίμηση, πλησιάζει αρκετά στην πραξιακή φιλοσοφία, ενώ στηρίζεται στη διαθεματική προσέγγιση. Φυσικά για να εφαρμοστεί χρειάζεται αρκετή δουλειά και υποστήριξη. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εκπαιδευτούν σε αυτό και οι ήδη εν ενεργεία να επαν-εκπαιδευτούν, έτσι ώστε να είναι ικανοί να εφαρμόσουν με επιτυχία το νέο πρόγραμμα σπουδών. Για το τελευταίο, υπάρχει ένα πλάνο επαν-εκπαίδευσης ενός αριθμού εκπαιδευτικών, οι οποίοι με τη σειρά τους θα λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές που θα αναλάβουν την ευθύνη να επαν-εκπαιδέψουν τους συναδέλφους τους. Αλλά για την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, το Υπουργείο και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα χρειαστεί να συνεργαστούν με τα Πανεπιστημιακά Μουσικά Τμήματα προκειμένου να διαμορφώσουν ανάλογα τα προγράμματα εκπαίδευσης των καθηγητών μουσικής. Ακόμη, η προϋπόθεση που τέθηκε από τους σχεδιαστές του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών ήταν ότι θα σχολεία θα πρέπει να αποκτήσουν αίθουσες μουσικής και όργανα και επίσης ότι θα δημιουργηθούν καινούργια βιβλία και συμπληρωματικό διδακτικό υλικό.

Πιστεύω ότι κατευθύνοντας προσπάθειες σε ένα παρόμοιο πλάνο, θα μπορούσε να λειτουργήσει και για την εφαρμογή της ίδιας της πραξιακής φιλοσοφίας. Θα ήταν κάτι τέτοιο εφικτό; Ναι, αλλά οι αλλαγές δε θα έπρεπε να αναφέρονται απλά και μόνο σε νέες γνωστικές προσεγγίσεις και προγράμματα σπουδών αλλά σε έναν εξ' ολοκλήρου διαφορετικό τρόπο σκέψης και προσέγγισης της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης όπως για παράδειγμα προτείνεται στη φιλοσοφία του Elliott. Μετά τη συζήτηση της κατάστασης στα γενικά δημόσια σχολεία, ήρθε η στιγμή να στραφούμε σε ένα παράδειγμα ενός είδους σχολείου που λειτουργεί με μια πραξιακή νοοτροπία.

Στα προγράμματα των ελληνικών δημοσίων μουσικών σχολείων, η εκτέλεση υπερισχύει, τόσο στα *δυτικά* όσο και στα Ελληνικά παραδοσιακά όργανα. Σε όλη την Ελλάδα υπάρχουν περισσότερα από 35 μουσικά σχολεία για τις τάξεις του

Γυμνασίου και του Λυκείου. Το πρόγραμμα σπουδών τους περιλαμβάνει εκτέλεση (με μια έμφαση στα Ελληνικά παραδοσιακά όργανα: ταμπουράς, κανονάκι, σαντούρι, ούτι, λαούτο, κρουστά όργανα, κ.ο.κ), θεωρία, αρμονία, ανάλυση, μορφολογία, ιστορία της μουσικής, σολφέζ, αντίστιξη, Βυζαντινή μουσική, κτλ. Οποιοδήποτε όργανο κι αν επιλέξει ο μαθητής να μάθει, πρέπει επιπλέον να μάθει ένα από τα παραδοσιακά όργανα (τις περισσότερες φορές ο ταμπουράς είναι το υποχρεωτικό παραδοσιακό όργανο που διδάσκεται). Παρόλο που ισχύουν τα γνωστά προβλήματα όταν η διδασκαλία και μάθηση της παραδοσιακής μουσικής ιδρυματοποιούνται, ωστόσο η μελέτη των παραδοσιακών οργάνων είναι δυνατόν να ακολουθήσει το δρόμο της παραδοσιακής έννοιας της μαθητείας. Εκτός από τα παραπάνω, υπάρχει μια συνεχής συμμετοχή των μαθητών σε διάφορα σύνολα, όπως χορωδίες, ορχήστρες και παραδοσιακά σύνολα που κάνουν συχνά πρόβες και πραγματοποιούν συναυλίες σε διαφορετικές περιστάσεις. Τα προγράμματα των μουσικών σχολείων που περιγράφηκαν παραπάνω, προσφέρονται ως παράδειγμα μιας εφαρμογής της πραξιακής φιλοσοφίας, αφού υπάρχουν πολλές αρχές της φιλοσοφίας αυτής ενσωματωμένες σ' αυτά.

Περιορισμοί Αξιολόγησης

Η έννοια της αξιολόγησης μέσω του *φακέλου μουσικής διαδικασίας*³ που εξηγείται εκτενώς στο *Music Matters* του Elliott (1995: 282-285) θα μπορούσε να λειτουργήσει πολύ καλά, αλλά δεν είναι πάντα αυτό το αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μουσικής που δουλεύει σε ιδιωτικό σχολείο, δημιούργησε ένα πρόγραμμα σπουδών βασισμένο στην εκτέλεση, αλλά η διεύθυνση απαίτησε να υπάρχουν γραπτά τεστ κατά τη διάρκεια του χρόνου και γραπτές εξετάσεις στο τέλος της χρονιάς, προκειμένου να καταθέσει βαθμολογία. Και αυτό φυσικά είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα των παραδοσιακών διαδικασιών που απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να *παγώσουν* τη διαδικασία διδασκαλίας μάθησης για να εξετάσουν την επίδοση του μαθητή σε «*σταματημένο χρόνο*» και εκτός πλαισίου (Elliott, 1995: 265). Πώς μπορεί ένα εκπαιδευτικός μουσικής να αλλάξει αυτήν την κατάσταση; Πόσο μπορεί να παρέμβει και να προσπαθήσει να αλλάξει κάποια από τα πιο δυνατά γραφειοκρατικά μέσα που είναι συνεπακόλουθα της δομής της σχολικής διδασκαλίας; Ξέρουμε πολύ καλά ότι οι συμβατικοί τρόποι αξιολόγησης είναι ακατάλληλοι για τη μουσική εκπαίδευση. Πώς μπορεί αυτό να αλλάξει;

³ Ο φάκελος αυτός περιέχει μια συλλογή μουσικών σχεδίων εργασίας που βρίσκονται υπό εξέλιξη, μουσικών σχεδίων εργασίας που έχουν ολοκληρωθεί και ανατροφοδότηση σε αυτές τις διαδικασίες και επιδόσεις (Elliott, 1995: 283).

Σε συγκεκριμένα ιδιωτικά σχολεία μπορεί να είναι πιθανό, ευκολότερα από ότι στο δημόσιο τομέα να καταργηθούν λόγω χάρη οι βαθμοί στη μουσική, αλλά αυτό έχει ως αποτέλεσμα, όπως συμβαίνει σε τέτοιες περιπτώσεις, η μουσική να χάνει τη δύναμή της ως ένα «ακαδημαϊκό» μάθημα και οι μαθητές –μερικές φορές ακόμη και οι συνάδελφοι, εκπαιδευτικοί άλλων μαθημάτων– δεν τη σέβονται σαν ένα μάθημα που είναι τουλάχιστον της ίδιας αξίας με τα υπόλοιπα μαθήματα.

Αν για κάποιο λόγο με ένα *θαύμα* οι εκπαιδευτικοί της μουσικής μπορούσαν να καταφέρουν να αποφύγουν τα παραπάνω, υπάρχει ακόμη ένα βήμα για την επιτυχία: Πρέπει να εκπαιδευτούν σχετικά, προκειμένου να είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν την αξιολόγηση μέσω του *φακέλου μουσικής διαδικασίας*.

Περιορισμοί στην Εκπαίδευση Καθηγητών Μουσικής

Η πραξιακή μουσική εκπαίδευση δεν είναι το ισχύον πρότυπο σε πολλές χώρες αλλά υπάρχουν πολλά σχολεία και κοινοτικά μουσικά προγράμματα στις Ηνωμένες Πολιτείες, τον Καναδά, το Ηνωμένο Βασίλειο, τη Σκανδιναβία και αλλού που αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα εφαρμογής των θεμελιωδών αρχών της πραξιακής φιλοσοφίας (Elliott, 1995: 286-287). Ακόμη, πολλές φορές, βασικά χαρακτηριστικά αυτής της φιλοσοφίας και του προτεινόμενου από αυτήν προγράμματος σπουδών μπορούν να βρεθούν στην πρακτική πολλών εκπαιδευτικών μουσικής (παρόλο που κάποιες φορές αυτοί οι εκπαιδευτικοί δεν το γνωρίζουν αυτό, ή δεν μπορούν να εξηγήσουν τους τρόπους με τους οποίους διδάσκουν με φιλοσοφική ή ψυχολογική ορολογία). Για παράδειγμα, πολλοί εκπαιδευτικοί μουσικής που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους τις προσεγγίσεις Dalcroze, Orff, Kodály και Suzuki, δημιουργούν ένα περιβάλλον μάθησης όπου υπογραμμίζεται η έμφαση στη μουσική δημιουργία (όπως την αντιλαμβάνεται ο Elliott).

Είναι αρκετά εύκολο να εφαρμοστεί αυτή η φιλοσοφία στην πράξη σε χώρες όπου λειτουργεί ήδη ένα πρότυπο προσανατολισμένο στην εκτέλεση. Στις χώρες που δεν είναι υπάρχει τέτοιος προσανατολισμός στην εκτέλεση, απαιτείται ο επανασχεδιασμός των προγραμμάτων σπουδών, των διδακτικών υλικών, και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μουσικής για να μπορούν να τεθούν σε εφαρμογή προγράμματα πραξιακής μουσικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τη γραμμή σκέψης του Elliott, το να διδάσκουμε στα παιδιά σταδιακά να μάθουν να τραγουδούν, να παίζουν, να συνθέτουν, να αυτοσχεδιάζουν, να ακούν (κοκ), φέρνει ευχαρίστηση, σε κάθε βήμα, αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πως να διδάξουν μουσικά. Αλλά αυτό το τελευταίο κομμάτι της πρότασης έχει ένα ιδιαίτερο βάρος. *Αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πως να*

διδάξουν μουσικά.⁴ Δείχνει μία από τις κατευθύνσεις στις οποίες θα έπρεπε τα προγράμματα της εκπαίδευσης των δασκάλων μουσικής να δώσουν έμφαση.

Οι εκπαιδευτικοί τον περισσότερο καιρό τείνουν να διδάσκουν έτσι όπως έχουν διδαχθεί (Gumm, 2003: 131-132). Έτσι προκειμένου να είναι ικανοί να εφαρμόσουν κάτι καινούριο, λόγω χάρη την πραξιακή φιλοσοφία στη διδασκαλία τους, χρειάζεται να εξοικειωθούν μ' αυτήν και να τη μελετήσουν. Έτσι, υπάρχουν δύο βασικές προϋποθέσεις ώστε να πετύχουν στην επιτυχημένη εφαρμογή της πραξιακής φιλοσοφίας: Πρώτον, τα προγράμματα εκπαίδευσης των καθηγητών μουσικής χρειάζεται να επανασχεδιαστούν και να προσαρμόσουν την πραξιακή φιλοσοφία στο βασικό πυρήνα μαθημάτων τους και δεύτερον αυτά τα προγράμματα θα πρέπει επίσης να στοχεύουν τόσο στη βελτίωση της μουσικότητας όσο και της διδακτικής ικανότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ένας τρόπος μπορεί να είναι να παρακολουθούν δια βίου μαθήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που διενεργούνται από τα Πανεπιστημιακά Μουσικά Τμήματα ή από τους μηχανισμούς του Υπουργείου Παιδείας, και/ή να επαν-εκπαιδευτούν από άλλους εκπαιδευτικούς (πολλαπλασιαστές) που έχουν ήδη περάσει τέτοια εκπαίδευση.

Αναμφίβολα θα συμφωνούσα με τον Elliott (1992: 12) όταν δηλώνει πως *«αυτό που χρειάζεται είναι σκεπτόμενοι επαγγελματίες ικανοί να στοχάζονται: εκπαιδευτικοί με μουσικότητα και διδακτική ικανότητα που να μπορούν να σκέπτονται-στη-δράση, να γνωρίζουν-στη-δράση, και να αναστοχάζονται στην πράξη σχετικά με τις ευμετάβλητες καταστάσεις της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης»*. Χρειάζεται όμως να εκπαιδεύσουμε τέτοιους δασκάλους.

Προς το μέλλον

Όλη αυτή η συζήτηση πιστεύω υπογραμμίζει ξανά κάποια πολύ ζωτικά, καλά εγκαθιδρυμένα ερωτήματα που ο κλάδος μας έχει ανάγκη να αντιμετωπίσει σήμερα όπως συνέβαινε και στο παρελθόν.

Για να ξεκινήσουμε: Είναι η θεωρία και η πράξη ασύνδετες; Η θεωρία επηρεάζει την πράξη ή η πράξη γεννά τη θεωρία; Τί γίνεται με τη φιλοσοφία; Θα έπρεπε η φιλοσοφία να καθοδηγεί την πράξη και όχι το αντίθετο; Έτσι θα έπρεπε να είναι; Μήπως οι ανάγκες και οι έγνοιες των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να εισακούγονται και να δίνουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση στις προτεινόμενες φιλοσοφίες; Κατά κάποιον τρόπο ο ίδιος ο Elliott αναφέρθηκε στο ζήτημα αυτό. Αναφέρει: *«Η πραξιακή φιλοσοφία θα ωφεληθεί επίσης από τις συνδιαλλαγές*

⁴ Βλ. σχετικά στο εμπειριστωμένο σχετικό άρθρο του Elliott (1992) με τίτλο *Rethinking Music Teacher Education* στο *Journal of Music Teacher Education*, 6-15.

θεωρίας-πράξης τις οποίες όλο και περισσότερο σε βάθος οι εκπαιδευτικοί μουσικής αντανακλούν στα μέρη διακίνησης και ανταλλαγής ιδεών του κλάδου μας» (ενν. κυρίως τα συνέδρια) (Elliott, 1997:33).

Και για να συνεχίσουμε προς μια άλλη κατεύθυνση θα θυμίσω αυτό που πολύ καλά επισήμανε ο Jere Humphreys στα 1996 «*Ακόμη το κυρίαρχο ερώτημα παραμένει: Δεν θα έπρεπε η εξάσκηση της φιλοσοφίας να είναι μια εξελικτική διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι ψάχνουν τη βαθειά γνώση μέσω της συστηματικής φιλοσοφικής σκέψης, χωρίς πραγματική ελπίδα ανάπτυξης ενός τελειωμένου προτύπου; Και συνεχίζει: «Ούτε μια μοναδική φιλοσοφία, ούτε ένα μοναδικό έργο ιστορίας, άσχετα με το πόσο διακεκριμένο είναι, μπορεί να αντιμετωπίσει το θέμα του επαρκώς από όλες τις πτυχές του. Δεν μπορεί το καινούριο, γραμμένο από μια διαφορετική οπτική και βλέποντας το θέμα μέσα από διαφορετικά πρίσματα, να σταθεί δίπλα στο παλιό, με κάθε ένα τους να συμβάλλει με τους δικούς του μοναδικούς τρόπους σε μία κατανόηση των γεγονότων και θεμάτων υπό μελέτη; Για να το θέσουμε πιο απλά, πρέπει μια φιλοσοφία ή μια ιστορία να αντικαταστήσει μια άλλη; (Humphreys, 1996:153). Επίσης υπάρχουν «αρκετοί εκπαιδευτικοί μουσικής που έχουν εκφράσει την άποψη ότι μια πολύπλευρη φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης θα υπηρετούσε καλύτερα τον κλάδο» (Humphreys, 1996:153). Ο Koorman (1998:15-16) δείχνει πολύ καλά στο τέλος του άρθρου του, ότι η μουσική εκπαίδευση μπορεί να ωφεληθεί πολύ αν λάβει υπόψη της και εμπνευστεί από τις καλύτερες ιδέες που γεννιούνται τόσο από τις πραξιακές όσο και από τις αισθητικές απόψεις. Οι παραπάνω αξιώσεις είναι πολύ αληθινές πιστεύω, αλλά σε κάθε περίπτωση η πραξιακή φιλοσοφία αποτελεί ένα βήμα μπροστά και είναι πιο κοντά στην ουσία της μουσικής και της μουσικής πράξης, από οποιαδήποτε άλλη φιλοσοφία έως τώρα. Μπορεί να μην παρέχει όλες τις απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις, και ενδέχεται να μην μπορεί κιόλας να κάνει κάτι τέτοιο. Όμως ακόμη πιο σημαντικό από αυτό το τελευταίο είναι η προσπάθεια να πάει ένα βήμα μπροστά, προς μια φιλοσοφία που να υπηρετεί καλύτερα τον κλάδο.*

Μ' αυτήν την έννοια η φιλοσοφία του Elliott είναι δυναμική και όχι στατική. Είναι μια πολύτιμη συνεισφορά στην προοδευούσα διαδικασία χτισίματος της φιλοσοφίας στη μουσική εκπαίδευση. Όπως πολύ καλά το έθεσε ο Stuble (1996: 66): «*To Music Matters, κατ' αυτήν την έννοια, είναι μια αρχή, όχι ένα τέλος*».

Και είναι επίσης αλήθεια γιατί ο ίδιος ο Elliott υποστηρίζει τη διαδικασία αυτή. Εκτιμώ την προσπάθειά του σε αυτήν την κατεύθυνση πρώτα απ' όλα με την επιμέλεια και δημοσίευση της συλλογής δοκιμίων που τιτλοφορείται *Πραξιακή Μουσική Εκπαίδευση: Στοχασμοί και Διάλογοι* (2005). Επίσης η κατασκευή μιας σχετικής ιστοσελίδας είναι ένα σημαντικό βήμα. Με τα δικά του λόγια «*Ο κύριος λόγος είναι ότι όλοι οι τομείς μελέτης πρέπει διαρκώς να μελετούν και κριτικά να αποτιμούν τις θεμελιώδεις πεποιθήσεις τους ώστε να αποφύγουν τη στασιμότητα*

και το θάνατο. Μαζί, ο συνδυασμός του Πραξιακή Μουσική Εκπαίδευση: Στοχασμοί και Διάλογοι και αυτής της ιστοσελίδας είναι μία προσπάθεια συνεισφοράς στην κριτική σκέψη σχετικά με τα θεμέλια της μουσικής εκπαίδευσης. Επίσης, ανοίγοντας το *Music Matters* σε κριτικά σχόλια, οι συνάδελφοί μου κι εγώ έχουμε μια σημαντική ευκαιρία να ξεκαθαρίσουμε τις απόψεις μας ο ένας με και για τον άλλον, και για το σύνολο των εκπαιδευτικών μουσικής, και για τους φοιτητές της μουσικής εκπαίδευσης που αναπτύσσουν τα επαγγελματικά τους θεμέλια» (<http://www.davidelliottmusic.com/> Intro, p.1).

Το *Music Matters* πιστεύω ήταν ένα ορόσημο. Μπορεί η πραξιακή φιλοσοφία του Elliott να γίνει το νέο κυρίαρχο φιλοσοφικό κίνημα-πρότυπο της μουσικής εκπαίδευσης. Όλοι γνωρίζουν ότι δεν υπάρχει κάτι το οποίο να είναι η καλύτερη φιλοσοφία, αλλά νομίζω πως δεν είναι αυτό το ενδιαφέρον σημείο εδώ. Έχει ήδη και θα επηρεάσει πιθανόν ακόμη περισσότερη τη μουσικο-εκπαιδευτική πράξη σε κάποιο βαθμό, καθώς επίσης και θα επηρεάσει –ακόμη περισσότερο από ότι έχει κάνει ήδη– τη μελλοντική φιλοσοφική σκέψη και τη συγγραφή. Αλλά σε κάθε περίπτωση, η ιστορία θα δείξει.

Στην εργασία αυτή έχω προσπαθήσει να συζητήσω και να επισημάνω κάποιες δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάζονται κατά την εφαρμογή της πραξιακής φιλοσοφίας στην εκπαιδευτική πράξη. Όπως ο Elliott αρκετά νωρίς επισήμανε στο *Music Matters* (1995: 10) «Καμία φιλοσοφία δεν μπορεί να είναι τέλεια εφαρμόσιμη σε όλες τις πρακτικές καταστάσεις». Αυτό είναι αναμφίβολα αληθινό, αλλά βέβαια δε σημαίνει ότι κάποιος θα έπρεπε να παραιτηθεί και να μην προσπαθήσει.

Μιλώντας από την πλευρά του εκπαιδευτικού μουσικής (έχοντας διδάξει μουσική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και στην Ειδική Αγωγή) καθώς και από την πλευρά του εκπαιδευτή καθηγητών μουσικής (κάτι το οποίο κάνω για αρκετά χρόνια στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση), ενδιαφέρομαι πιο πολύ για το πώς η εφαρμογή μιας τέτοιας φιλοσοφίας στην εκπαιδευτική πράξη θα μπορούσε να είναι επιτυχημένη.

Πιστεύω ότι η πραξιακή φιλοσοφία θα δώσει ώθηση στον κλάδο μας και προκειμένου να δούμε τα αποτελέσματά της στην εκπαιδευτική πράξη πρέπει πραγματικά να δουλέψουμε σκληρά προς αυτήν την κατεύθυνση. Όπως σκιαγραφήθηκε σε ολόκληρη την εργασία, υπάρχουν πολλοί περιορισμοί και προκλήσεις στο μονοπάτι αυτό, αλλά όπως επίσης φάνηκε με συγκεκριμένα παραδείγματα, υπάρχουν ιδέες που μερικές φορές προσφέρουν εύκολες λύσεις. Άλλες φορές χρειάζεται να συμβούν μεγαλύτερες αλλαγές, όπως ας πούμε το να προσπαθήσουμε να αλλάξουμε μερικά από τα αρνητικά συνακόλουθα της σχολικής διδασκαλίας. Σε κάθε περίπτωση νομίζω ότι αξίζει τον κόπο, και όπως πολύ καλά το θέτει ο Regelski «...η πραξιακή παράδοση υπόσχεται με αξιοσημείωτο τρόπο να χρησιμεύσει ως το θεωρητικό ή το φιλοσοφικό υπόβαθρο μιας μουσικής εκπαίδευσης που είναι, με όλη τη σημασία της λέξης “βασική” στη γενική εκπαίδευση.» (Regelski, 1998:48).

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Aristotle, *Politics* (1340b20-33, 1340a13-18), trans. Jonathan Barnes, ed. Stephen Everson (Cambridge: Cambridge University Press, 1988), pp. 192-193.
- Aspin, D. N. (1996). Review of Music Matters: A New Philosophy of Music Education, by David J. Elliott. *International Journal of Music Education* 27: 51-56.
- Elliott, D. J. (2006) Home page <http://www.davidelliottmusic.com/>.
- Elliott, D. J. (Ed.). (2005). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (1997). Continuing Matters: Myths, Realities, Rejoinders. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 132 (Spring):1-37.
- Elliott, D. J. (1997). Consciousness, Culture and Curriculum. *International Journal of Music Education* 28 (Spring):1-15.
- Elliott, D. J. (1997). Putting Matters in Perspective: Reflections on a New Philosophy. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 7 (Spring): 20-35.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (1993). On the Values of Music and Music Education. *Philosophy of Music Education Review* 1, no. 2 (Fall): 81-93.
- Elliott, D. J. (1992). Rethinking Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education* 2, no. 1 (Fall): 6-15.
- Gumm, A. (2003). *Music Teaching Style: Moving beyond tradition*. Galesville, MD: Meredith Music Publications.
- Hanley, B., Montgomery, J. (2002). Contemporary Curriculum Practices and Their Theoretical Bases. In R. Colwell, C. Richardson, (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 113-143).
- Humphreys, J. T. (1996). Review of Music Matters: A New Philosophy of Music Education, by David J. Elliott. *Bulletin of Historical Research in Music Education* 17 (January): 153-159.
- Koopman, C. (1998). Music Education: Aesthetic or Praxial? *Journal of Aesthetic Education* 32, no. 3 (Fall):1-17.
- LeBlanc, A. (1996). Review of Music Matters: A New Philosophy of Music Education by David J. Elliott. *Music Educators Journal* 82, 4: 61-62.
- Regelski, T. A. (1999). Action learning: Curriculum and instruction as and for praxis. In M. McCarthy (Ed.), *Music Education as praxis: Reflecting on music-making as human action*. The 1997 Charles Fowler Colloquium on Innovation in Arts Education, April 18-19, 1997 (pp. 99-120), College Park: University of Maryland.
- Regelski, T. A. (1998). The Aristotelian Bases of Praxis for Music and Music Education as Praxis. *Philosophy of Music Education Review* 6, 1: 22-59.

- Reimer, B. (1997). Should there be a universal philosophy of music education? *International Journal of Music Education* 29: 4-21.
- Reimer, B. (1996). David Elliott's 'New' Philosophy of Music Education: Music for Performers Only. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 128 (Spring): 59-89.
- Runfola, M., Rutkowski, J. (1992). General Music Curriculum. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 697-705). New York: Schirmer Books.
- Stubble, E. V. (1996). Review of Music Matters: A New Philosophy of Music Education by David J. Elliott. *Philosophy of Music Education Review* 4, 1 (Spring): 63-67.
- Swanwick, K. (1995). Review of Music Matters: A New Philosophy of Music Education by David J. Elliott. *British Journal of Music Education* 12, 3: 287-303.
- Westbury, I. (2002). Theory, Research, and the Improvement of Music Education. In R. Colwell, C. Richardson, (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 144-161).

Ο Πολύβιος Ανδρούτσος (Ph.D) είναι μουσικοπαιδαγωγός-ερευνητής. Έχει δημοσιεύσει ένα βιβλίο και πάνω από 60 άρθρα σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά για την μουσική εκπαίδευση, καθώς επίσης έχει πραγματοποιήσει διαλέξεις και σεμινάρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Έχει διδάξει μουσική στην ειδική εκπαίδευση, σε σχολεία Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης, και Μουσική Παιδαγωγική στο Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας του Τ.Ε.Ι.Θ. και στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Επίσης έχει διδάξει στα ΠΕΚ σε καθηγητές μουσικής Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης και στα προγράμματα Εξειδίκευσης Μουσικοπαιδαγωγικής Επιμόρφωσης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Διατέλεσε αξιολογητής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για βιβλία και διδακτικό υλικό (2001 και 2003). Είναι ιδρυτικό μέλος της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.), όπου διατέλεσε πρόεδρος (1997-2003, 2006-2007) και αντιπρόεδρος (2003-2006), ενώ είναι μέλος του ΔΣ (2006-2008) της Διεθνούς Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME). Διατέλεσε συντονιστής για την Ελλάδα (1997-2006) στην Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Μουσική στα Σχολεία (EAS). Επίσης είναι μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής του περιοδικού Μουσικοπαιδαγωγικά και του περιοδικού *International Journal of Music Education: Practice*.

Praxial Philosophy and Educational Praxis

Polyvios Androutsos

Although a single, unitary philosophy for a field as complex as music education is probably not realistic, David Elliott's praxial philosophy represents a significant step forward. Based on the praxial views of Aristotle and others who followed him, Elliott's praxial philosophy has brought into focus the importance of "music making in general and musical performing in particular." Since praxis is the essence of "music-ing," both in music's sonic qualities and its social aspects, Elliott's philosophy "shook the ground" a decade ago by reminding music educators – in a comprehensive and detailed way – that teaching music is not the same as teaching about music. Because neither music education nor philosophies about it occur in a vacuum, the application of this philosophy (or any other philosophy) to teaching practice faces a variety of obstacles, restraints, and challenges. Some of these challenges, which lie in the realms of the ideological, cultural, political, and social, are presented and discussed in this paper. At first glance, one might argue, for example, that the praxial philosophy probably will not work in most teaching situations, given time and other types of constraints. Also, the re-designing of curricula, teaching materials, and music teacher education programs would be required in order to implement praxial music education in non-performance-oriented countries. Even though the current situation in Greek public schools might seem dissuasive for future implementation of a praxial philosophy, some applications could be made, especially now that the new National Music Curriculum is in effect. With the above in mind, proposals and questions are put forth related to examples of Greek music education.

Polyvios Androutsos (Ph.D.) is a music education specialist and researcher. He has published a book and over 60 articles in Greek and International journals for music education as well as given lectures and held seminars in Greece and abroad and has been part of editorial boards for music education and musicology journals. He has taught music in primary and secondary schools, worked with children with special needs, as well as music education courses at the Department of Music Science and Arts, University of Macedonia, Thessaloniki and at the Faculty of Training Teachers for nursery schools at the Technological Educational Institute of Thessaloniki. In 2001 and 2003 was appointed by the Pedagogical Institute to serve in critique committees for textbooks and supplementary teaching materials. He is a founding member of the Greek Society for Music Education (GSME), where he served as president (1997-2003, 2006-2007), and as vice-president (2003-2006). He is also a member of the Board of Directors (2006-2008) of the International Society for Music Education (ISME) and served (1997-2006) as contact person for Greece at the European Association for School Music (EAS). He is a member of the Editorial Board of the journal Musical Pedagogics published by GSME and the International Journal of Music Education: Practice published by ISME.

e-mail: pandroutsos@uom.gr

Μια απάντηση στον Δρ. Πολύβιο Ανδρούτσο

Dr David J. Elliott

Μετάφραση: Μαρία Ζαχαριάδου

Ο Δρ. Ανδρούτσος προσφέρει μια καινούρια εξέταση της πραξιακής φιλοσοφίας, για την οποία είμαι ευγνώμων, και από την οποία έμαθα πολλά.

Στην πρώτη ενότητα της συζήτησής του, ο Δρ. Ανδρούτσος επισημαίνει ότι τα γενικά μουσικά προγράμματα που βασίζονται στην ακρόαση θεωρούνταν πολύ πρακτικά, ανέξοδα, και βολικά για πολλούς εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα και αλλού. Στην πράξη, όπως σωστά λέει, είναι εύκολο να παίζει κανείς CD και να δίνει την εντύπωση στους διευθυντές και τους διοικητικούς παράγοντες πως «η μουσική διδάσκεται». Η προσέγγιση της γενικής μουσικής που βασίζεται στην ακρόαση, την οποία οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί μουσικής αποκαλούν «αισθητική εκπαίδευση», είναι επίσης ελκυστική επειδή οι δάσκαλοι της τάξης χωρίς μουσική κατάρτιση μπορούν να το κάνουν να φαίνεται σαν να «διδάσκουν μουσική».

Η διδασκαλία της ακρόασης είναι απόλυτα αναγκαία και οι ηχογραφήσεις είναι ουσιαστικές από την άποψη αυτή. Όμως, υπάρχουν δύο σημαντικά προβλήματα στην προσπάθεια να διδάξουμε μουσική μόνο με ηχογραφήσεις. Πρώτον, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν ξέρουν να διδάξουν στα παιδιά τί να ακούσουν στη μουσική. Μ' αυτό εννοώ ότι τα μουσικά έργα έχουν πολλά επίπεδα μουσικών εννοιών αλλά και μουσικών στοιχείων (π.χ. μελωδία, αρμονία, ρυθμός, κτλ.). Ναι, είναι ουσιώδες να διδάσκουμε αυτά τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά. Αλλά τα στοιχεία της μουσικής πρέπει να εκτελούνται και να ερμηνεύονται με εκφραστικότητα, που σημαίνει ότι πρέπει να βοηθήσουμε τους μαθητές να κάνουν διάκριση ανάμεσα σε εξαιρετικά καλές και τις φτωχές ερμηνείες διαφορετικών κομματιών. Επίσης, μουσικά μοτίβα μπορεί να εκφράζουν διαφορετικά συναισθήματα (ευτυχία, θλίψη, μελαγχολία, κτλ.). Πρέπει να βοηθήσουμε τους μαθητές να νοιώσουν και να εκφράσουν τις ιδέες τους σχετικά με το ποιά συναισθήματα μπορεί να τους προκαλεί ένα μουσικό κομμάτι. Τα μουσικά στοιχεία μπορούν να χαρακτηρίζουν ανθρώπους, τόπους, και πράγματα στον κόσμο μας. Τέλος, τα μουσικά στοιχεία μπορούν να μεταφέρουν πολιτισμικά μηνύματα. Οι περισσότεροι σύγχρονοι μουσικολόγοι υποστηρίζουν αυτήν την πολυδιάστατη έννοια των μουσικών έργων.

Δεύτερον, για να ισχυριστούμε ότι οι μαθητές «μαθαίνουν μουσική» όταν το μόνο που κάνουν είναι να ακούν CDs είναι σαν να ισχυριζόμαστε ότι οι μαθητές «μαθαίνουν Ισπανικά», χωρίς να εμπλέκονται ενεργά στο να «κάνουν» -να μιλούν- τη γλώσσα. Ή το να ισχυριζόμαστε ότι οι μαθητές «μαθαίνουν ποδόσφαιρο» όταν

το μόνο που κάνουν είναι να βλέπουν επαγγελματικό ποδόσφαιρο στην τηλεόραση, χωρίς ανάμειξη στο πραγματικό παίξιμο του παιχνιδιού. Το να μάθουν κάτι καλά, απαιτεί να εμπλακούν οι μαθητές στο να «κάνουν ένα πράγμα» και φυσικά να είναι «θεατές» όπου είναι απαραίτητο.

Έτσι, το πρώτο σημείο στο οποίο θέλω να δώσω έμφαση είναι ότι η πραξιακή φιλοσοφία δεν έχει να κάνει απλά και μόνο με το να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με διαφορετικές μορφές της μουσικής δημιουργίας. Έχει να κάνει με πολύ περισσότερα, συμπεριλαμβανομένης και της διδασκαλίας των παιδιών στο πως να ακούνε βαθιά. Αυτό που κάνω στο *Music Matters* (στα κεφάλαια 4, 6, και 8) είναι να παρέχω πρακτικούς οδηγούς ακρόασης που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να διδάξουν στους μαθητές το πώς να ακούν σε βάθος διαφορετικές πτυχές των μουσικών έργων, είτε ακούγοντας οι μαθητές ηχογραφήσεις, είτε ακούγοντας ενώ χορεύουν, είτε ακούγοντας ενώ κάνουν μουσική σαν εκτελεστές, αυτοσχεδιαστές και συνθέτες. Έτσι η πραξιακή φιλοσοφία προσφέρει μια μεγάλη ποσότητα υλικού σχετικά με την ακρόαση γιατί η ακρόαση είναι μια μορφή πράξης.

Η δεύτερη περιοχή ενδιαφέροντος του Δρ. Ανδρούτσου αναφέρεται στις λεπτομέρειες πρακτικών προβλημάτων, τα οποία περιλαμβάνουν το σύνολο του χρόνου που έχουν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν μουσική, το μεγάλο αριθμό των μαθητών σε κάποιες τάξεις μουσικής, την έλλειψη εξοπλισμού, και ούτω καθεξής. Έχει δίκιο.

Θέλω να πω ότι δίδαξα σε γυμνάσιο και δημοτικό στον Καναδά και τις ΗΠΑ πριν γίνω πανεπιστημιακός καθηγητής. Έτσι είμαι εξοικειωμένος με όλα τα πρακτικά προβλήματα που αναφέρει ο Δρ. Ανδρούτσος. Επίσης, έχω αντιμετωπίσει παρόμοιες καταστάσεις σε όλον τον κόσμο. Εν συντομία, η μουσική διδασκαλία αποτελεί πρόκληση παντού. Ένα αποτέλεσμα των δυσκολιών αυτών είναι ότι πολλοί εκπαιδευτικοί θα βρουν λανθασμένη μια φιλοσοφία ή μέθοδο που δεν κάνει τη μουσική διδασκαλία εξαιρετικά απλή. Δε συμφωνώ με την υποταγή του επαγγέλματός μας στην απαίτηση για απλότητα. Κάνοντας αυτό δε σεβόμαστε την τέχνη μας.

Το πραγματικό πρόβλημα δεν είναι η φιλοσοφία ή οι φτωχές συνθήκες. Είναι ότι τα σχολικά συστήματα σήμερα, στον υπερβολικά καπιταλιστικό μας κόσμο, δε σέβονται ή υποστηρίζουν τη μουσική γιατί οι πολιτικοί και επιχειρηματικοί ηγέτες δεν μπορούν να συνδέσουν τη μουσική εκπαίδευση με τη δημιουργία κέρδους. Αν πρόκειται να είμαστε επιτυχημένοι στο να πιέσουμε τις κυβερνήσεις να υποστηρίξουν τη μουσική εκπαίδευση, πρέπει να δουλέψουμε μαζί στο να εκπαιδεύσουμε γονείς και κοινότητες σχετικά με τις βαθύτατες αξίες της μουσικής. Όπως λέω στο *Music Matters*, η εκπαίδευση θα πρέπει να βοηθά τους μαθητές να *φτιάχνουν μια ζωή*, όπως και να κερδίζουν τα προς το ζην. Η δουλειά

μας είναι να κάνουμε ικανούς τους μαθητές να *φτιάξουν μια ζωή* μέσω των μουσικών τους ενασχολήσεων στο σχολείο και στο μέλλον.

Έχω δει εκπαιδευτικούς μουσικής να μάχονται με επιτυχία για τη μουσική εκπαίδευση σε πολλά μέρη του κόσμου, και ως εκ τούτου να βελτιώνουν τις συνθήκες και την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Με άλλα λόγια, όλα τα συστήματα και τα προβλήματα της εκπαίδευσης είναι *πολιτικά* στον πυρήνα τους. Έτσι λίγο καλό κάνει στους εκπαιδευτικούς της μουσικής να αποθαρρύνουν ο ένας τον άλλον με συνεχείς υπενθυμίσεις σχετικά με το πόσο σκληρή είναι η δουλειά μας και πόσο χρειάζεται να απλοποιήσουμε τη μουσική εκπαίδευση. Αντίθετα, πρέπει να σκεφτόμαστε θετικά και να γινόμαστε δραστικοί. Για να επιβιώσουμε και να ακμάσουμε, πρέπει να δημιουργήσουμε δυνατές συμμαχίες μεταξύ μας, και μ' αυτούς που μας συμπαθούν, προκειμένου να υπερασπιστούμε τον τομέα μας. Υπάρχουν πολλές στρατηγικές και υλικά υποστήριξης διαθέσιμα, πολλά από τα οποία βρίσκονται στο διαδίκτυο σήμερα. Αρκεί λοιπόν να πούμε ότι ο σκοπός της *φιλοσοφίας* της μουσικής εκπαίδευσης είναι να παρέχει ένα θεμέλιο και έναν οδηγό για επαγγελματική πρακτική, ενώ ο σκοπός της *προάσπισης* της μουσικής εκπαίδευσης είναι να *πουλήσει* τη μουσική εκπαίδευση και να πείσει ανθρώπους που έχουν δύναμη για τις αξίες της. Το να υποστηρίξουμε σωστά, απαιτεί πολλές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένου και του να είναι ικανός κανείς να ορθώνει το ανάστημά του και να μιλάει πειστικά για τη φύση και τις αξίες της μουσικής και της μουσικής εκπαίδευσης.

Στο *Music Matters*, προσπαθώ να συμβάλλω στο να «κερδηθεί σεβασμός» για τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση (α) εξηγώντας τα πολλά είδη σκέψης-και-γνώσης που αναπτύσσουν τα παιδιά καθώς ξεκινούν και προοδεύουν στην ακρόαση και στη δημιουργία μουσικής και (β) προσφέροντας αρκετές εξηγήσεις για τις βαθιές αξίες που παρέχει η μουσική εκπαίδευση. Όσο περισσότερο μπορούμε να εξηγήσουμε και να παρουσιάσουμε τέτοια πράγματα στους διοικητικούς παράγοντες και σε άλλους που έχουν πολιτική δύναμη, τόσες περισσότερες πιθανότητες έχουμε να κερδίσουμε την υποστήριξή τους. Με άλλα λόγια, η μουσική εκπαίδευση δεν είναι απλώς μια δουλειά που διεκπεραιώνουμε στο σχολείο, είναι μια *αποστολή* στην οποία πρέπει διαρκώς να φροντίζουμε και να επιδιώκουμε, μαζί, ως μέλη του τοπικού, εθνικού, και παγκόσμιου κλάδου μας.

Έτσι, ξανά, η πραξιακή φιλοσοφία δεν έχει να κάνει μόνο με την εκτέλεση. Ο πραξιαλισμός προσφέρει ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων σε ένα τεράστιο φάσμα ζητημάτων σχετικά με τη φύση και τις αξίες της μουσικής και της μουσικής εκπαίδευσης. Αυτό είναι αυτό που πρέπει να κάνει μια φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης. Βέβαια, όπως γνωρίζω, και όπως είπα στο βιβλίο μου, οι απαντήσεις μου είναι απλώς η *δική μου* προσπάθεια να ασχοληθώ βαθιά με εξαιρετικά πολύπλοκα ζητήματα.

Μετά και σε σχέση με τα παραπάνω, ο Δρ. Ανδρούτσος είναι σωστός όταν υποστηρίζει ότι μια φιλοσοφία δεν είναι ένα «πως-να-το-κάνω» βιβλίο. Παρόλα αυτά το έκανα σε ένα βαθμό για να συνδέσω τη φιλοσοφία μου με την καθημερινή πρακτική παρέχοντας πολλές προτάσεις για διδασκαλία με τον πραξιακό τρόπο (καμία προηγούμενη φιλοσοφία μουσικής εκπαίδευσης δεν έχει κάνει τόσα πολλά σχετικά με αυτήν την πρακτική θεώρηση). Αυτές οι προτάσεις προέρχονται από δύο πηγές: τα αρκετά χρόνια διδακτικής εμπειρίας μου στα δημόσια σχολεία και οι ακαδημαϊκές σπουδές μου σε τομείς σχετικούς με τη μουσική εκπαίδευση. Στην πραγματικότητα, πολλά χρόνια πριν αρχίσω να γράφω την πραξιακή φιλοσοφία, την «εξάσκησα» και τη βελτίωσα στην τάξη, όπου ενσωμάτωσα εκτέλεση, αυτοσχεδιασμό, σύνθεση, ακρόαση, θεωρία, και ιστορία. Επίσης, παρατήρησα καλούς δασκάλους σε πολλά μέρη του κόσμου που ακολουθούσαν μια παρόμοια προσέγγιση με τη δική μου. Έμαθα από όλα αυτά. Έτσι η πραξιακή φιλοσοφία δεν είναι απλά μια αιθεροβάμονα θεωρία. Έχει τις ρίζες της στην πρακτική διδασκαλία.

Επομένως, ο καλύτερος τρόπος να θέσει κανείς σε εφαρμογή τον πραξιαλισμό είναι μέσω της δράσης. Καμία φιλοσοφία ή μέθοδος δεν μπορεί να μεταδοθεί με γραπτά προγράμματα σπουδών ή γραπτά σχέδια μαθημάτων και μόνο. Έτσι, δύο βασικά πράγματα είναι απαραίτητα για να «πραγματοποιηθεί» αυτή η φιλοσοφία: (α) εκπαιδευτικοί με μουσικότητα, όπως αναφέρει και ο Δρ. Ανδρούτσος αρκετές φορές στην εργασία του· και (β) παρουσιάσεις που δείχνουν στους εκπαιδευτικούς της μουσικής πως λειτουργεί-στην-πράξη ο πραξιαλισμός στα σχολεία. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί και DVDs που μπορούν να παρουσιάσουν την πραξιακή φιλοσοφία σε δράση.

Έτσι η παρακάτω δήλωση του Δρ. Ανδρούτσου θίγει ένα ενδιαφέρον και σημαντικό σημείο: *«Η πραξιακή μουσική εκπαίδευση δεν είναι το ισχύον πρότυπο σε πολλές χώρες αλλά υπάρχουν πολλά σχολεία και κοινοτικά μουσικά προγράμματα στις Ηνωμένες Πολιτείες, τον Καναδά, το Ηνωμένο Βασίλειο, τη Σκανδιναβία και αλλού που αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα εφαρμογής των θεμελιωδών αρχών της πραξιακής φιλοσοφίας»*. Ναι, πολλές πτυχές του πραξιαλισμού είναι σε δράση σε πολλά μέρη του κόσμου. Και θα προχωρήσω πιο πέρα να επιβεβαιώσω ότι ο πραξιαλισμός θα λειτουργήσει σε κάθε περίπτωση, αρκεί ο εκπαιδευτικός να έχει ένα λογικό επίπεδο μουσικών ικανοτήτων, και αρκεί να καταλαβαίνει τις βασικές αρχές τις πραξιακής προσέγγισης. Αυτές οι αρχές, και οι τρόποι που ο πραξιαλισμός διαφέρει από άλλες θεωρήσεις, επεξηγούνται στην περίληψή μου περί του πραξιαλισμού στην αρχή αυτού του περιοδικού όπου συζητώ τις αξίες και τις προσπάθειες της μουσικής εκπαίδευσης, τη φύση της μουσικής γνώσης, πως αλληλεπιδρούν δάσκαλοι και μαθητευόμενοι, και ούτω καθεξής.

Το τελευταίο σημείο στο οποίο θέλω να αναφερθώ είναι η μνεία του Δρ. Ανδρούτσου στο Βρετανικό Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και στη σχέση του με την ελληνική μουσική εκπαίδευση. Για μένα, υπάρχουν πολύ λίγες διαφορές μεταξύ των περισσότερων πρακτικών λεπτομερειών του Βρετανικού Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος και της πραξιακής άποψης. Και τα δύο είναι κεντρικά εστιασμένα στην ενασχόληση των μαθητών με την ενεργή μουσική δημιουργία και τη μουσική ακρόαση. Ενώ εγώ βάζω την εκτέλεση και τον αυτοσχεδιασμό πρώτα στη σειρά για τους μαθητές, το Βρετανικό πλάνο βάζει τη σύνθεση και μετά την εκτέλεση. Αλλά πρέπει να σημειωθεί ότι με τον «αυτοσχεδιασμό» οι Βρετανοί συχνά εννοούν «σύνθεση» και ο αυτοσχεδιασμός πάντα περιλαμβάνει εκτέλεση. Έτσι, υπάρχει μικρή διαφορά ανάμεσα στον πραξιαλισμό και τη Βρετανική άποψη σ' αυτά τα ζητήματα. Και επιτρέψτε μου να είμαι ξεκάθαρος: Δεν υποστηρίζω τη μουσική διδασκαλία μέσα από μεγάλα Αμερικάνικα σύνολα (χορωδίες, μπάντες, ορχήστρες) απ' όπου η ακρόαση, η σύνθεση, και ο αυτοσχεδιασμός *αποκλείονται*. Πρέπει να βρεθεί χώρος και χρόνος, και μπορεί να βρεθεί, για να διδάσκονται όλες οι μορφές μουσικής δημιουργίας και ακρόασης, αλλά οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν τους τρόπους του πώς να το κάνουν αυτό. Έτσι, επιστρέφοντας στο Βρετανικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, πρέπει να ρωτήσουμε τους εαυτούς μας το εξής: αν η «σύνθεση» είναι πρώτη, και αν οι μαθητές θέλουν να ακούσουν τα κομμάτια τους, ποιος θα εκτελέσει τα κομμάτια των μαθητών και θα είναι άραγε αυτή η εκτέλεση καλή; Αν τα κομμάτια πρέπει να ερμηνευθούν καλά, τότε οι Βρετανοί μαθητές πρέπει να μάθουν να εκτελούν. Άλλωστε, η μουσική είναι μια τέχνη που βασίζεται στην εκτέλεση. Επίσης, χρειάζεται να κάνουμε αυτήν την ερώτηση σχετικά με το Βρετανικό Αναλυτικό Πρόγραμμα: Είναι οι συνθέσεις των μαθητών απλώς «νηχητικά τοπία», ή εμπλέκονται και άλλα στυλ; Αν είναι έτσι, τότε το Βρετανικό σύστημα επίσης απαιτεί όργανα, καλούς δασκάλους, ειδικές μουσικές εγκαταστάσεις, και ο,τιδήποτε άλλο είναι συχνά δύσκολο να βρεθεί στην Ελλάδα και αλλού. Πράγματι, έχω δει πολλά προγράμματα σύνθεσης στο Η.Β., και η μεγάλη πλειοψηφία χρησιμοποιεί όργανα πολλών ειδών.

Τελειώνοντας, επιτρέψτε μου να προσθέσω μερικά σημεία από τις δικές μου εμπειρίες και τη βαθιά μου υποστήριξη για τη διδασκαλία της σύνθεσης στα σχολεία. Ξεκίνησα να διδάσκω σύνθεση το 1973 κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου διδασκαλίας μου σε γυμνάσιο (το σχολείο μου δεν ήταν ένα εξειδικευμένο σχολείο). Από τότε δίδαξα σύνθεση σε όλα τα επίπεδα σχολείων και σε πανεπιστήμια. Έχω κερδίσει πολλά βραβεία για τις επαγγελματικές μου συνθέσεις και πολλά από τα έργα μου έχουν εκδοθεί. Έτσι, είμαι ολοκληρωτικά υπέρμαχος της διδασκαλίας της σύνθεσης. Και πολλές από τις οδηγίες διδασκαλίας που παρέχω στο *Music Matters* προέρχονται από τα χρόνια της διδασκαλίας σύνθεσης για την ίδια τη σύνθεση και σε σχέση με όλες τις άλλες

μορφές μουσικής δημιουργίας και ακρόασης. Πιστεύω ότι η βασική διαφορά μεταξύ του Βρετανικού Αναλυτικού Προγράμματος και της πραξιακής φιλοσοφίας είναι ότι η Βρετανική άποψη μοιάζει να μην παρέχει βασικές έννοιες που πρέπει να είναι ήδη κατακτημένες, ώστε να καθοδηγήσουν τη μουσική διδασκαλία και μάθηση: κριτικά αιτιολογημένες έννοιες σχετικά με τη φύση και τις αξίες της μουσικής, τη φύση της μουσικότητας και της ακρόασης, τη φύση της εκπαίδευσης, και ούτω καθεξής. Ένα πρόγραμμα σπουδών πρέπει να είναι χτισμένο πάνω σε κριτική σκέψη για αυτές τις έννοιες αν πρόκειται να καταστήσει ικανούς τους εκπαιδευτικούς της μουσικής να διδάξουν τους μαθητές ολιστικά, αποτελεσματικά και χαρούμενα.