



ISSN: 11081392

Μουσική Εκπαίδευση



Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση

της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση



Τεύχος 1
Τόμος Ι
Χειμώνας 1997



Περιοδική Έκδοση
της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση

Διοικητικό Συμβούλιο:

Πρόεδρος: Πολύβιος Ανδρούτσος
Αντιπρόεδρος: Ελευθέριος Αγγουριδάκης
Γραμματέας: Νεκταρία Λιάσκου
Ταμίας: Μαρία Χατζηαγόρου
Μέλη: Νίκος Θεοδωρίδης,
Παναγιώτα Τσόκα
Λουκία Σβορώνου

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ /ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ :

ΕΕΜΕ, Ταχ. Θυρ. 550,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
540 06 Θεσσαλονίκη

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ :

Δήμητρα Κόνιαρη, Μαρία Κωσταβέλη, Σάκης
Λάιος, Έλλη Μιχαηλίδου, Ευαγγελία Σίμου

ΕΠΙΜ. ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ :

Μαρία Lewander - Ανδρούτσου

ΕΠΙΜ. ΥΛΗΣ/ΔΙΟΡΘΩΣΕΙΣ :

Η Συντακτική Επιτροπή

ΕΞΩΦΥΛΛΟ :

Δήμητρα Κόνιαρη και Σάκης Λάιος
πάνω σε μια ιδέα του Χρίστου Μητσάκη

ΕΚΤΥΠΩΣΗ :

Γραφικές Τέχνες **Η ΔΩΔΩΝΗ**
Κεντρικό: Γρ. Λαμπράκη 195 - Τηλ: 925.159
Υπ/μα: Πανταζίδου 3γ - Τηλ: 920.610 - Fax: 947.791
543 52 Θεσσαλονίκη

ΤΙΜΗ ΤΕΥΧΟΥΣ :

750 δρχ

Απαγορεύεται η ανατύπωση και κάθε είδους χρησιμοποίηση
του υλικού του περιοδικού χωρίς τη γραπτή έγκριση της
Ελληνικής Ένωσης για την Μουσική Εκπαίδευση.

ISSN: 11081392

ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τεύχος 1
Τόμος Ι
Χειμώνας 1997

Περιεχόμενα

Συντακτική Επιτροπή	2	<i>Λίγα λόγια από την Σ.Ε.</i>
Πολύβιος Ανδρούτσος	3	<i>Μουσική Εκπαίδευση: Μαθαίνοντας το παρελθόν ατενίζουμε το μέλλον</i>
Ευαγγελία Σίμου	6	<i>Η αναγκαιότητα της Μουσικής στην εκπαίδευση</i>
"Ελάτε να παίξουμε"	12	<i>Παρουσίαση μιας έρευνας: Η Αισθητική Αγωγή μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών</i>
Χρήστος Ερκέκογλου	24	<i>Τι γίνεται με τη διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών ρυθμών στην εκπαίδευση;</i>
Roland Persson	33	<i>Διακεκριμένοι μουσικοί ερμηνευτές στο ρόλο του παιδαγωγού: Η μελέτη μιας περίπτωσης κοινής λογικής διδασκαλίας σε ωδειακό περιβάλλον</i>
Παναγιώτα Κυριαζικίδου	41	<i>Η προοπτική των Μουσικών Σχολείων: Τα συμπεράσματα μιας έρευνας</i>
David Bramhall	50	<i>Συνθέτοντας στην τάξη</i>
Δήμητρα Κόνιαρη	56	<i>Θέματα Μουσικής Εκπαίδευσης και Μουσικής Παιδαγωγικής μέσα από τις σελίδες του περιοδικού Μουσικοτροπίες</i>
Σεμινάρια	60	
Συνέδριο ΕΕΜΕ	62	
Πληροφορίες για την ΕΕΜΕ	63	
Πληροφορίες για την αποστολή άρθρων	64	

Λίγα Λόγια
από τη Συντακτική Επιτροπή

Με το πρώτο τεύχος του περιοδικού *Μουσική Εκπαίδευση*, η Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (ΕΕΜΕ) εγκαινιάζει έναν νέο τρόπο επι-στημονικής προσέγγισης του τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής και της Μουσικής Εκπαίδευσης.

Από μια άλλη σκοπιά, αυτή του γραπτού λόγου, η *Μουσική Εκπαίδευση* στοχεύει στο να παρουσιάζει πρωτότυπες μελέτες και έρευνες που κινούνται στον τομέα αυτό.

Όραμά μας είναι, σύντομα και επάξια, το περιοδικό αυτό να εξελιχθεί σε ένα χώρο συνάντησης των προβληματισμών, των σκέψεων και των απόψεων των μουσικοπαιδαγωγών της χώρας μας και όχι μόνο. Σε ένα χώρο έκφρασης, δημιουργίας και επικοινωνίας, χώρο ζωτικής σημασίας για την άρτια και εποικοδομητική εξέλιξη της διδασκαλίας της μουσικής στη χώρα μας.

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους όσους έκαναν πραγματικότητα αυτή την πρώτη μας προσπάθεια: τους ερευνητές-συγγραφείς που μας εμπιστεύτηκαν τα άρθρα τους, την ISME (Διεθνή Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση), για την πολύτιμη συνεργασία και ηθική συμπαράστασή της και φυσικά εσάς, τους αναγνώστες, που μας υποστηρίζετε με την επιλογή σας.

Χρόνια Πολλά
και πολλές ευχές για ένα όμορφο και μουσικοδημιουργικό 1998

Η Συντακτική Επιτροπή

Message from the Editorial Board

With this first issue of the journal "Mousiki Ekpedefsi" (Music Education) the Greek Society of Music Education (GSME) launches a new way of scientific expression in the field of Music Education in Greece. We intend to publish high quality research and to create a new area of creative communication between music educators not only from Greece but from all over the world. We would like to thank all those who contributed in this issue and especially ISME (International Society of Music Education) for its precious collaboration.

**We wish you all Merry Christmas
and a Happy New Year**

The Editorial Board

Μουσική Εκπαίδευση

Μαθαίνοντας το παρελθόν ατενίζουμε το μέλλον...

Η μουσική εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα, είναι πλέον στις μέρες μας όλο και περισσότερο στο επίκεντρο συζητήσεων, αφού πλέον έχει αποδειχθεί και εδραιωθεί λίγο πολύ -μα όχι όσο θα έπρεπε- η αναγκαιότητα ύπαρξής της, κυρίως βέβαια λόγω των εκθαμβωτικών πολλές φορές αποτελεσμάτων της. Φυσικά για να φτάσουμε σε αυτό το σημείο, το οποίο απέχει αρκετά από το θεμιτό, πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί και ερευνητές μόχθησαν και συνέβαλαν στο να κατακτήσει τη θέση που της αρμόζει μέσα στους κόλπους της γενικής εκπαίδευσης. Ας μην ξεχνάμε ότι για πολύ καιρό αμφισβητούνταν ακόμα και απλά η θέση της μουσικής ως μάθημα στα Εκπαιδευτικά Προγράμματα πολλών χωρών του κόσμου.

Μετά από πάμπολλα διαφορετικά στάδια δημιουργικών αναζητήσεων και περιόδους, που πέρασε (διαχρονικά), τόσες αλλαγές, η μουσική εκπαίδευση ατενίζει το μέλλον με αισιοδοξία. Σε πολλές χώρες του κόσμου, ακόμα και σχετικά πρόσφατα, σχεδιάστηκαν ή ανασχεδιάστηκαν ολοκληρωμένα curricula με νέες προοπτικές, βασισμένα στην έρευνα αλλά και στη μουσική εκπαιδευτική πράξη. Ιδέες που δοκιμάζονται αλλάζουν, βελτιώνονται και επαναπροσδιορίζονται με βάση τα νέα δεδομένα.

Από τη μουσική εκπαίδευση στα σχολεία του 19ου αιώνα όπου κυρίως τα παιδιά μάθαιναν απλά να τραγουδούν* περάσαμε σταδιακά στη διδασκαλία της θεωρίας της μουσικής στις αρχές του 20ού και στην επίμονη και μονόπλευρη διδασκαλία οργάνων στη δεκαετία του 1920. Παράλληλα βέβαια ξεκίνησε το κίνημα που ονομάστηκε **Appreciation Movement** και που έδινε έμφαση στην ακρόαση μουσικής και σε επόμενο στάδιο την ανάλυσή της. Το κίνημα αυτό εξασθένησε αρκετά γρήγορα (δεκαετία '30) και έδωσε τη θέση του στην **Αισθητική Εκπαίδευση** που μεσουράνησε στη δεκαετία του '50. Το σκεπτικό ήταν (όσον αφορά τον κλάδο της μουσικής -αλλά βέβαια η γενική αρχή χρησιμοποιήθηκε για όλες τις τέχνες που περιλαμβάνονταν στο

* Μια ανάλογη πρακτική με το μάθημα Ωδικής που για πολλές δεκαετίες του αιώνα μας επικράτησε και στη χώρα μας.

πρόγραμμα) να έρχονται τα παιδιά σε άμεση επαφή με τη μουσική ακούγοντας και δημιουργώντας.

Από την Αισθητική Εκπαίδευση γεννήθηκαν στις δεκαετίες '60 και '70 και άλλα ρεύματα όπως αυτό της **Αντίληπτικής Μουσικότητας** (σύμφωνα με το πνεύμα αυτής της κίνησης η μουσική εκπαίδευση πρέπει να εκλαμβάνεται ως μια μαθησιακή προσέγγιση μέσω των στοιχείων της μουσικής - **η μάθηση μέσω της ανακάλυψης** θεωρήθηκε το κλειδί για την αντίληψη των μουσικών εννοιών).

Έχοντας στη δεκαετία του '80 μια συνύπαρξη των δύο τελευταίων κινήματων, φτάνουμε στη δεκαετία του '90 όπου αρχίζει να κυριαρχεί και πάλι μια πραξιακή φιλοσοφία στη μουσική εκπαίδευση. Σε πολλές χώρες ιδιαίτερα της Δ. Ευρώπης αλλά και στις Η.Π.Α το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην εκτέλεση μουσικής ως τη μόνη σίγουρη λύση για πετυχημένη μουσική διδασκαλία και μάθηση. Μια θέση βέβαια που δημιουργεί εύλογα ερωτηματικά ως προς την φιλοσοφική της υπόσταση αλλά και τις πρακτικές δυσκολίες που προκύπτουν.

Παράλληλα με όλα αυτά τα κινήματα υπήρξε και μια ραγδαία εξέλιξη - ποσοτική και ποιοτική - μέσω της δημιουργίας όλο και περισσότερων νέων μεθόδων διδασκαλίας της μουσικής που στηρίζονταν σε συγκεκριμένες αρχές λειτουργίας και είχαν ισχυρά θεωρητικά θεμέλια τα οποία βασίζονταν και στις ανακαλύψεις των επιστημών της **Ψυχολογίας** και της **Παιδαγωγικής**.

Σε σχέση με την παιδαγωγική της διδασκαλίας των μουσικών οργάνων (εκτός σχολείου) έγιναν επίσης πολλά και σημαντικά βήματα στον αιώνα μας και ξεπήδησαν αρκετές ενδιαφέρουσες και αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας.

Ωστόσο είναι κοινή διάπιστωση στους κύκλους της διεθνούς μουσικοεκπαιδευτικής κοινότητας ότι ο δρόμος του μέλλοντος προς μια καλύτερη και αποτελεσματικότερη μουσική εκπαίδευση είναι ακόμα μακρύς. Απλά έχουν γίνει μερικά ενθαρρυντικά -αξιόλογα βέβαια- βήματα.

Στην Ελλάδα, τα παραπάνω στάδια και εξελίξεις -που λίγο πολύ επηρέασαν έναν μεγάλο αριθμό χωρών- για πολύ καιρό πέρασαν απαρατήρητα, εξαιτίας βέβαια πολλών διαφορετικών παραγόντων και προβλημάτων. Τώρα πλέον όμως είναι καιρός να οικοδομηθούν γερές βάσεις, ολοκληρωμένα Αναλυτικά και Εκπαιδευτικά Προγράμματα για το μάθημα της μουσικής, παρακολουθώντας βέβαια και τις διεθνείς εξελίξεις αλλά και προσαρμόζοντάς τις στα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας. Οι γνώσεις και οι ιδέες που κυριαρχούν στη διεθνή μουσική εκπαιδευτική κοινότητα δεν μπορούν να μας αφήνουν αδιάφορους από τη στιγμή που είναι πια άμεσα προσβάσιμες.

Το περιοδικό *Μουσική Εκπαίδευση* καλείται να καλύψει, λοιπόν, ένα τεράστιο κενό στη βιβλιογραφία της Μουσικής Παιδαγωγικής στη χώρα μας. Έχοντας επίγνωση της πολυπλευρότητας και των ιδιαιτεροτήτων που υ-

πάρχουν, καλύπτει μια μεγάλη γκάμα ενδιαφερόντων, επιπέδων και τομέων της μουσικής εκπαίδευσης. Οι μεταφράσεις ξένων αλλά και οι παρουσιάσεις εγχωρίων ερευνών ανοίγουν έναν πρωτόγνωρο δρόμο πληροφόρησης για τους μουσικοπαιδαγωγούς μας. Τα άρθρα που δίνουν ιδέες, ακόμα και λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα και εκφάνσεις της μουσικής εκπαιδευτικής πράξης, αποτελούν πολύτιμο βοηθητικό υλικό. Δεν θα παραλείψω εδώ βέβαια να υπενθυμίσω ότι το δυναμικό της Μουσικής Εκπαίδευσης -όπως και της Ε.Ε.Μ.Ε., είμαστε όλοι εμείς. Είναι οι φωνές μας, τα οράματά μας, η συμμετοχή μας. Είναι το πολύτιμο δώρο του να μοιραζόμαστε τις σκέψεις μας και να συνεργαζόμαστε. Είναι η συνεισφορά μας στην εξελικτική πορεία της **Μουσικής Εκπαίδευσης**. *Είναι ο αρωγός στην ανέλιξή της... ατενίζοντας το μέλλον...*

Music Education: By learning the past we look into the future...

In this introductory note, the president of the Greek Society for Music Education, gives a brief overview of the many different phases that music education has passed through this century. Also he describes the accomplishments of music educators internationally to establish music education as an important part of the school curriculum. With the background of this knowledge he stresses in the end, the importance of the journal "Music Education" since it covers a gap in the literature of music education in Greece, and calls all members to participate with their contributions.

*Ο Πολύβιος Ανδρούτσος είναι πτυχιούχος κλασικής κιθάρας και απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Α.Π.Θ., όπου είναι και υποψήφιος διδάκτορας στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής. Έχει συμμετάσχει -με διαλέξεις και εισηγήσεις- σε μουσικοπαιδαγωγικές ημερίδες και συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό και έχει διδάξει σε εργαστήρια και σεμινάρια. Εργάστηκε ως καθηγητής κιθάρας σε μουσικές σχολές και ωδεία της Θεσ/νίκης και της Αθήνας. Έχει διδάξει μουσική στην Α/βάθμια γενική εκπαίδευση, στα ΤΕΙ Θεσ/νίκης (Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας), ενώ έχει δουλέψει και με παιδιά με ειδικές ανάγκες σε ειδικό δημοτικό σχολείο. Σήμερα εργάζεται στη Β/βάθμια γενική εκπαίδευση. Είναι μέλος της **ISME** (International Society for Music Education), της **MENC** (Music Educators National Conference), της **EMEA** (European Music Educators Association), του **ΕΣΜΑ C. Orff** (Ελληνικός Σύλλογος Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff), του **Κρουστάφωνου** (Εργαστήρι Κρουστών-Μουσικοπαιχνιδοθέαμα) και ιδρυτικό μέλος και πρόεδρος της **ΕΕΜΕ** (Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση). Έχει στο ενεργητικό του 30 δημοσιεύσεις σε ελληνικά και ξένα περιοδικά και ένα βιβλίο. Επίσης διατέλεσε μέλος των Συντακτικών Επιτροπών των περιοδικών "Μουσικοτροπίες" και "Ρυθμοί", στα οποία σήμερα είναι τακτικός συνεργάτης. Έχει αξιόλογη συνθετική δραστηριότητα και συμμετοχές σε συναυλίες και ρεσιτάλ σε Αθήνα και Θεσ/νίκη.*

Η αναγκαιότητα της μουσικής στην εκπαίδευση

Το άρθρο που ακολουθεί αναφέρεται στην αναγκαιότητα της μουσικής ως σχολικό μάθημα. Υποστηρίζει ότι η μουσική συντελεί αποφασιστικά στην άρτια συναισθηματική ανάπτυξη, στην ενδυνάμωση της προσωπικότητας καθώς και στον τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας του παιδιού.

Τα τελευταία τριάντα χρόνια όλο και περισσότερα είναι τα θεωρητικά συγγράμματα σχετικά με τη μουσική παιδαγωγική. Ρίχνοντας μια γρήγορη ματιά στο περιεχόμενό τους, διαπιστώνει κανείς ότι δεν ασχολούνται πλέον με τις παιδαγωγικές μεθόδους, αλλά με το ρόλο της μουσικής στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος, καθώς και με τη σημασία απόκτησης μουσικής εμπειρίας.

Ωστόσο, παρά τις συχνές αναφορές στις μουσικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι απόψεις σχετικά με την αξία τους δίστανται. Έτσι, ενώ κάποιοι παιδαγωγοί θεωρούν τη μουσική ως μια ανώτατη ηθική δύναμη, μερικοί άλλοι πιστεύουν ότι πρόκειται για μια ασχολία για τον ελεύθερο χρόνο. Η ενασχόληση όμως με τη μουσική είναι απλή διασκέδαση υπό την έννοια ότι πρόκειται για κάτι εντελώς ξεχωριστό από το επάγγελμά μας. Στην πραγματικότητα βρίσκουμε νόημα σε αυτή και έναν τρόπο να ξεφύγουμε από την ανία της καθημερινότητας.

Βέβαια, δεν είναι ιδιαίτερα δύσκολο να διαπιστώσουμε γιατί η μουσική και οι τέχνες γενικότερα δεν τυχαίνουν του αναμενόμενου ενδιαφέροντος. Σύμφωνα με τις καθιερωμένες παραδόσεις και αντιλήψεις και με όσα ισχύουν ως ένα βαθμό μέχρι σήμερα, η εκπαίδευση ασχολείται με την ανάπτυξη της "λογικής" σκέψης μέσα από την απόκτηση και κατανόηση γνώσεων, οι οποίες παρέχονται ως ένα σύνολο προτάσεων και αξιωμάτων που ο μαθητής δέχεται παθητικά. Μπορεί, λοιπόν, οι τέχνες να είναι χρήσιμες για πολλούς άλλους λόγους, όχι όμως σε ό,τι αφορά τη γνώση. Γι' αυτό και δεν μπορούν να κατέχουν κεντρική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ενδεικτικό μάλιστα αυτής της κατάστασης είναι το γεγονός ότι πολλά παιδιά που έχουν εξαιρετικό ταλέντο, αντιμετωπίζονται με πολύ διαφορετικό τρόπο από τους συμμαθητές τους, αφού η πρόοδος των παιδιών αυτών κρίνεται με βάση την επιτυχία τους στη γλώσσα, τα μαθηματικά και τη φυσική.

Άραγε ένας μαθητής που παίζει εκπληκτικά ένα μουσικό όργανο και συμμετέχει με τον καλύτερο και ουσιαστικότερο τρόπο σε μια ορχήστρα δεν είναι αρκετά έξυπνος; Διότι το να είσαι έξυπνος σημαίνει ότι δρας με έξυπνο τρόπο σε συγκεκριμένο χώρο. Το να χαρακτηρίζουμε ένα άτομο ως τέτοιο δεν σημαίνει τίποτα, αν δεν προσδιορίσουμε το αντικείμενο. Εξάλλου η μουσική συμπεριφορά είναι συνδυασμός "μουσικού ταλέντου" και "εξυπνάδας".

Στην προσπάθεια, λοιπόν, να χαρακτηριστεί η μουσική ως ένα πεδίο γνώσης, θα ήταν καλό να εξετάσουμε το αν μπορεί να αποτελέσει έναν τύπο γλώσσας ή ένα σύστημα επικοινωνίας. Ο John Dewey (Plummeridge 1991, σ. 29) είδε τις τέχνες ως γλώσσες μέσα από τις οποίες οι ανθρώπινες σκέψεις μπορούν να ανταλλάγουν και να μοιραστούν, δίνοντας έτσι στους ανθρώπους τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με έναν ξεχωριστό τρόπο και είναι το ίδιο ουσιαστικές κι απαραίτητες όπως οτιδήποτε μπορεί να ειπωθεί με λογικά ή εμπειρικά εξακριβώσιμες προτάσεις. Ένα μουσικό έργο δε σημαίνει απαραίτητα κάτι που αντιστοιχεί σε μια πραγματικότητα. Όμως είναι σημαντικό, γιατί ενέχει και εκφράζει συναισθήματα με τα οποία μπορεί να ταυτιστεί ο ακροατής.

Ο Derek Cook (Plummeridge 1991, σ. 28) χαρακτηρίζει τη μουσική ως "γλώσσα των συναισθημάτων", ενώ η Suzanne Langer (Plummeridge 1991, σ. 34) υποστηρίζει ότι :

"η σπουδαιότητα της μουσικής είναι η άρθρωση της συναισθηματικής εμπειρίας που μπορεί να γίνει αισθητή, αλλά όχι και να αποδοθεί με ένα συμβατικό τρόπο".

Και εδώ ακριβώς βρίσκεται η αξία της μουσικής: στην ικανότητά της να αποκαλύπτει και να αναπαριστά το ανθρώπινο αίσθημα και σκέψη. Ο James Mursell στο έργο του "Human values in Music Education" γράφει (Elliot 1995, σ. 27):

"Η μουσική δε ζωγραφίζει καμία εικόνα, δε λέει καμία ιστορία, δε συμβολίζει κανένα σύστημα εννοιών. Άμεσα δε συμβολίζει τίποτα εκτός από τον εαυτό της. Συχνά φαίνεται ότι πρόκειται για απλούς ήχους χωρίς κανένα απολύτως νόημα. Όμως αυτή δεν είναι η αλήθεια. Ο καλλιτέχνης είχε κάποια εμπειρία που τον ώθησε να δημιουργήσει. Μέσα από τη μουσική του δεν μπορεί να μας την περιγράψει με κάθε λεπτομέρεια. Δε μας ζωγραφίζει το ηλιοβασίλεμα, δεν αφηγείται μια ιστορία αγάπης, δε λέει την ιστορία ενός χαμού. Παίρνει τη συναισθηματική ουσία αυτής της εμπειρίας και την αποκρυσταλλώνει σε ένα μουσικό τόνο. Από όλα τα αισθητήρια μέσα, ο ήχος είναι το πιο στενά συνδεδεμένο με το συναι-

σθημα. Γι αυτό η μουσική είναι η πιο συναισθηματική από όλες τις τέχνες. Και εδώ βρίσκουμε το μεγαλείο της."

Η μουσική, λοιπόν, φέρνει στο νου εικόνες και αναμνήσεις, και ταυτόχρονα παρέχει τη δυνατότητα "αντικειμενοποίησής" τους. Κατά συνέπεια, η μουσική ως σχολικό μάθημα απευθύνεται στο παιδί και στοχεύει στην καλλιέργεια και την εξωτερίκευση του εσωτερικού του κόσμου, κάτι που αποτελεί μια από τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής : ότι πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ανάπτυξη όχι μόνο των διανοητικών αλλά και των συναισθηματικών ικανοτήτων του ατόμου.

Με τη μουσική οι μαθητές αισθάνονται ελεύθεροι να εκφραστούν μακριά από τα "δεν", τα "πρέπει" ή τους αυστηρούς κανόνες και χρησιμοποιούν έτσι το πνεύμα και τη φαντασία τους με δημιουργικό τρόπο. Η ιδέα μάλιστα της δημιουργίας οδηγεί στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης, στη συναίσθηση ότι ο καθένας είναι ικανός να φτιάξει κάτι μοναδικό και ξεχωριστό.

Ένας από τους βασικότερους σκοπούς του σχολείου είναι να διαπλάσει τα άτομα κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να ενταχθούν και να λειτουργήσουν στην κοινωνία. Και σε αυτό η μουσική συμβάλλει στα μέγιστα. Μέσα από την ομαδική εργασία που γίνεται στην τάξη καλλιεργείται το πνεύμα της συνεργασίας και της ευγενούς άμιλλας. Οι μαθητές δεν αποκαλύπτουν μόνο άγνωστες πτυχές του εαυτού τους, σε σχέση πάντα με το μέτρο των ικανοτήτων τους, αλλά συνειδητοποιούν και εκτιμούν την προσπάθεια και το έργο των συμμαθητών τους. Συνεπώς, η καλλιτεχνική δημιουργία παίζει σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση του αυτοσεβασμού και του αλληλοσεβασμού. Ακόμη πιο ουσιαστική ως προς αυτό είναι η συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες. Μαθητές διαφόρων ηλικιών και δυνατοτήτων δουλεύουν μαζί και μοιράζονται την ευθύνη για την επιτυχία του "τολμήματος". Αυτό απαιτεί άτομα που συναισθάνονται το χρέος μέσα στην ομάδα και σέβονται τη συνεισφορά των άλλων.

Με την εκπαιδευτική αξία αυτών των εμπειριών ασχολήθηκε ιδιαίτερα ο David Hargreaves (Plummeridge 1991, σ. 38), ο οποίος υποστηρίζει ότι μέσα από τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες τα παιδιά αποκτούν ένα αίσθημα αλληλεγγύης και αξιοπρέπειας, πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με ο,τι συμβαίνει στα πλαίσια των άλλων μαθημάτων που εστιάζουν την προσοχή τους σε μεμονωμένα άτομα δημιουργώντας έτσι το αίσθημα της αποτυχίας στους υπόλοιπους. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με τις σχολικές παραστάσεις

*Μτφρ. της συγγραφέως

και συναυλίες. Μπορεί οι πρωταγωνιστές να είναι εκπληκτικοί και να δεχθούν εξαιρετικούς επαινούς, αλλά η προβολή των λίγων δε λειτουργεί αρνητικά στους υπόλοιπους που γνωρίζουν πολύ καλά ότι και η παραμικρή συμβολή τους ήταν ουσιαστική και εντελώς απαραίτητη στην όλη προσπάθεια.

Τα μουσικά γεγονότα όμως δεν έχουν μόνο εκπαιδευτική αξία γι' αυτούς που συμμετέχουν άμεσα στην παράσταση. Πολλοί μαθητές έχουν βοηθητικά καθήκοντα και είναι απαραίτητο να νιώσουν και αυτοί σημαντικό μέλος της ομάδας. Στην πραγματικότητα, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες μπορούν να προσδώσουν κάτι στη ζωή του καθενός και να γίνουν τρόπος επαφής ανάμεσα στους μαθητές, τους δασκάλους, τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας. Είναι μάλιστα συνηθισμένο για τους γονείς να μαθαίνουν πολλά περισσότερα για το σχολείο των παιδιών τους, μέσα από τέτοιου είδους εκδηλώσεις παρά μέσα από τυπικές συναντήσεις με τους παιδαγωγούς.

Εξάλλου, αυτές οι εκδηλώσεις αποδεικνύουν την άμεση σχέση της μουσικής με τον πολιτισμό μιας χώρας αφού η μουσική αποτελεί ένα από τα στοιχεία που κατά κάποιο τρόπο αντικατοπτρίζουν το χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία των λαών. Η γνώση λοιπόν της παραδοσιακής μουσικής και της συνεισφοράς της στη μουσική του κόσμου κρίνεται απαραίτητη αφού συντελεί αποφασιστικά στην απόκτηση εθνικής ενότητας, στην ενίσχυση της εθνικής συνείδησης, στη διαίωνιση της ταυτότητας ενός λαού, ενώ παράλληλα βοηθάει τους μαθητές να στέκονται κριτικά απέναντι σε κάθε ξενόφερτο στοιχείο που τείνει να αλλοιώσει την εθνική φυσιογνωμία. Το να μορφώνεται εξάλλου, σημαίνει ότι υιοθετείς ό,τι καλύτερο έχει να σου δώσει το παρελθόν, κερδίζοντας έτσι μια προοπτική για το παρόν και τη δυνατότητα δημιουργίας ενός καλύτερου μέλλοντος. Στην περίπτωση της μουσικής, αυτή η μεταφορά στοιχείων από το παρελθόν στο παρόν είναι φανερή κυρίως στις τεχνικές κατασκευής των οργάνων, στον τρόπο παιξίματός τους και στον τρόπο σύνθεσης. Αν σκεφτούμε μάλιστα, ότι η μουσική παλαιότερων εποχών ακούγεται σε μεγάλο βαθμό και σήμερα και ότι αρκετά από τα χαρακτηριστικά της τα συναντάμε και στα σύγχρονα μουσικά έργα, τότε η ανάγκη διδασκαλίας της γίνεται ακόμη πιο επιτακτική. Επιπλέον, η γνώση της ιστορίας της μουσικής βοηθά να βελτιώσουμε την ικανότητα προσδιορισμού της αλληλεξάρτησης ανάμεσα στη μουσική φιλολογία, τις τέχνες των πολιτισμών και των γεωγραφικών περιοχών.

Αρκετοί σχεδιαστές του σχολικού προγράμματος και διευθυντικά στελέχη των σχολείων πιστεύουν ότι τα μουσικά εκπαιδευτικά προγράμματα δεν αξίζουν το ενδιαφέρον και την υποστήριξή μας, γιατί απευθύνονται αποκλειστικά σε ένα περιορισμένο αριθμό "ταλαντούχων" παιδιών, τα οποία και μπορούν να επωφεληθούν από τη διδασκαλία τους. Την άποψη αυτή ενισχύ-

ει η πεποίθηση ότι η μουσική δεν μπορεί να είναι προσιτή σε όλους, επειδή η μουσική ικανότητα είναι έμφυτη και όχι επίκτητη. Η έρευνα όμως έχει δείξει ότι δεν υπάρχει τίποτα που να εμποδίζει τα παιδιά να γνωρίσουν, να φτιάξουν ή απλώς να ακούσουν μουσική. Ο άνθρωπος μπορεί να αναπτυχθεί και να διαπρέψει σε ένα συγκεκριμένο τομέα και αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα. Δεν πρόκειται, λοιπόν, για θέμα έμφυτου ταλέντου, αλλά απόκτησης ικανοτήτων-"ταλέντων" από το περιβάλλον. Και αφού το σχολείο είναι ο χώρος όπου το παιδί περνάει πολλές ώρες καθημερινά, πρέπει να παρέχει σε αυτό όλα εκείνα τα ερεθίσματα που θα το βοηθήσουν να ανακαλύψει, να καλλιεργήσει και να αναπτύξει τις κλίσεις του.

Αμεσα συνδεδεμένη με τα παραπάνω είναι η θεωρία ότι κύριος σκοπός της εκπαίδευσης είναι να ενημερώσει τους μαθητές και να τους δώσει τα εφόδια εκείνα που είναι απαραίτητα για να καταλάβουν μια καλή και επικερδή θέση εργασίας. Αλλά τί γίνεται με τη μουσική, τις τέχνες γενικότερα, ως επαγγελματικές απασχολήσεις; Οπωσδήποτε η μουσική δεν είναι άμεσα συνδεδεμένη με μια καριέρα στα οικονομικά ή τα νομικά. Ωστόσο, δεν είναι καθόλου μικρός ο αριθμός των νέων που επιθυμούν να ασχοληθούν επαγγελματικά με τη μουσική είτε ως σολίστες, τραγουδιστές, διευθυντές ορχήστρας είτε ως δάσκαλοι-παιδαγωγοί. Πρέπει να τους δοθεί η ευκαιρία να γνωρίσουν τη μουσική σαν μια μόνιμη και κερδοφόρα απασχόληση, να συζητήσουν τα προβλήματα και τις προοπτικές που μπορεί να έχει μια τέτοιου είδους επαγγελματική σταδιοδρομία. Και αν το σχολείο θέλει να πετύχει το στόχο του, πρέπει να δώσει στα παιδιά κάποια από τα κίνητρα εκείνα που θα τους είναι απαραίτητα για να ευημερήσουν στο χώρο αυτό.

Παράλληλα κάποια από τα μαθήματα που για πολλούς είναι δυσνόητα, ιδιαίτερα εκείνα που έχουν να κάνουν με ποίηση και πεζό λόγο, μπορούν με τη βοήθεια της μουσικής να γίνουν προσιτά. Η μελοποίηση ενός ποιήματος δίνει νόημα στους ακατανόητους πολλές φορές στίχους, ενώ η κίνηση της μελωδίας, η αρμονία και η δυναμική υπογραμμίζουν τα συναισθήματα, φέρνοντας τον κόσμο του ποιητή πιο κοντά στον κόσμο των παιδιών.

Από όλα τα παραπάνω, λοιπόν, γίνεται σαφής η σπουδαιότητα της μουσικής καθώς και η θέση που πρέπει να κατέχει στο εκπαιδευτικό σύστημα. Διότι αν ο πραγματικός σκοπός του σχολείου είναι η σφαιρική και καθολική μόρφωση του παιδιού, τότε οι τέχνες δεν πρέπει να θεωρούνται πολυτέλεια αλλά ουσιαστικό πεδίο γνώσης.

Βιβλιογραφία

- Ανδρούτσος, Πολύβιος (1996), "Στόχοι- Πραγματικότητα - Προοπτικές, στη διδασκαλία της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση", *Μουσικοτροπίες*, τεύχος 2/96, σ.σ . 50-59.
- Elliott, David J. (1995), *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*, Oxford University Press, New York/Oxford.
- Lepherd, Laurence (Ed.), (1995), *Music Education in International Perspective - National Systems*, USQ Press, Toowoomba.
- Paynter, John & Aston P., (1970), *Sound and Silence - Classroom Projects in Creative Music*, rev. 6th edition, Cambridge University Press, 1985.
- Plummeridge, Charles (1991), *Music Education in Theory and Practice*, Falmer Press, London.

The importance of music as a curriculum subject

The article justifies music as a curriculum subject. The author suggests that music contributes to the emotional development, reinforces children's personality and also offers a unique way of communication and expression of one's thoughts and feelings.

Η Ευαγγελία Σίμου είναι απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Έχει πτυχίο πιάνο από το Ελληνικό Ωδείο και πτυχίο Φούγκας από το Μακεδονικό Ωδείο Θεσσαλονίκης. Βρίσκεται στην Ανωτέρα τάξη Μονωδίας στο Μ.Ω.Θ. Είναι μέλος της ISME, του Συλλόγου ΕΣΜΑ Carl Orff και ιδρυτικό μέλος της ΕΕΜΕ. Διδάσκει μουσική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Μαρία Κοκκίδου
Παναγιώτα Χατζηκαμάρη

Παρουσίαση έρευνας:*

Η Αισθητική Αγωγή στο σχολείο μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών

Την ευθύνη της έρευνας έχουν οι:
Γ. Γκανά, Ε. Ζησοπούλου, Ν. Θεοδωρίδης,
Μ. Κοκκίδου, Π. Χατζηκαμάρη,
μέλη της "ΕΛΑΤΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΜΕ"

*Η Αισθητική Αγωγή είναι ίσως από τα πιο παρεξηγημένα και παραγκω-
νισμένα αντικείμενα (τομείς) των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων.
Ακόμα και η επιλογή του όρου, δεν θεωρείται από πολλούς η καταλλη-
λότερη, με κύριο επιχείρημα το ότι δεν συμπεριλαμβάνονται σ' αυτόν ό-
λες οι συνισταμένες που εμπλέκονται στο σχήμα Τέχνη - Αγωγή - Σχο-
λείο. Κάποιοι το εννοούν ως αγωγή των αισθήσεων, άλλοι επιμένουν να
το ταυτίζουν με διδασκαλία της τεχνικής των εικαστικών, μερικοί αντι-
προτείνουν άλλους όρους όπως "καλλιτεχνική αγωγή", "πολιτιστική α-
γωγή". Το άρθρο που ακολουθεί περιλαμβάνει τα συμπεράσματα μιας έ-
ρευνας που έγινε σε εκπαιδευτικούς: δασκάλους και νηπιαγωγούς για το
τι σημαίνει για αυτούς η Αισθητική Αγωγή στο σχολείο.*

Ας ξεκινήσουμε με μια υπόθεση: Έστω ότι κάποιος εξωτερικός παρατη-
ρητής ακολουθεί την εξής διαδικασία: διαβάξει το προεδρικό διάταγμα
132/90 για την Αισθητική Αγωγή και παίρνει επιπλέον πληροφορίες για το
περιεχόμενο και τους στόχους των ειδικών μαθημάτων από τα βιβλία του υ-
πουργείου για τον δάσκαλο. Κατόπιν αποφασίζει να παρακολουθήσει τη με-
ταφορά των παραπάνω σε διδακτική πράξη. Χωρίς να θεωρηθεί υπερβολή,
μάλλον θα τρίβει τα μάτια του.

* Η έρευνα πρωτοδημοσιεύτηκε στο περιοδικό: Το σχολείο & το σπίτι, 40ήμερη
περιοδική έκδοση εκπαιδευτικών προβληματισμών, τεύχος 395, σ.σ. 88-95.
Αναδημοσιεύεται με την ευθύνη των συγγραφέων.

Στο μάθημα των τεχνικών θα δυσκολευτεί να βρει σχέση με τους μεγάλους στόχους της εικαστικής αγωγής, το μάθημα δε της μουσικής θα δει να περιορίζεται στην ξερή εκμάθηση ενός τραγουδιού. Σίγουρα θα αναρωτηθεί αν αυτός είναι ο μόνος τρόπος να υπηρετηθούν οι στόχοι για συνολική ανάπτυξη και καλλιέργεια της προσωπικότητας του παιδιού.

Ως εξωτερικοί παρατηρητές, πρέπει να σταθούμε και μεις για να μπορέσουμε με μια ψύχραιμη ματιά, απαλλαγμένοι από συναισθηματική φόρτιση να εντοπίσουμε τα σημεία εκείνα που οδηγούν σε φαινόμενα όπως παραπάνω περιγράψαμε.

Τα ερωτηματικά που γεννιούνται είναι αμέτρητα και περιστρέφονται γύρω από το βασικό άξονα: ποιός κρίκος της αλυσίδας έχει σπάσει και έχει διαταραχθεί κατ' αυτόν τον τρόπο η αυτονόητη πραγματικότητα που γέννησε και έθρεψε μια πολιτιστική συνέχεια τόσων εκατοντάδων χρόνων; Γιατί ο πολιτισμός και η τέχνη -ας μας επιτραπεί η έκφραση- έχουν πάρει διαζύγιο από το σημερινό ελληνικό σχολείο, και πώς θα βγούμε από αυτό το αδιέξοδο;

Εμείς όμως, όπως και σεις, δεν είμαστε μόνο παρατηρητές. Βιώνουμε καθημερινά αυτή την αντίφαση, το χάσμα το οποίο καλούμαστε να γεφυρώσουμε. Αναζητούμε καθημερινά απαντήσεις στα ερωτήματά μας έχοντας πεισθεί ότι τα "της αισθητικής αγωγής" επιδέχονται βελτίωσης, αρκεί να εντοπιστούν τα σημεία κλειδιά, και καταλήγουμε ότι ο πλέον αρμόδιος να τα εντοπίσει δεν είναι άλλος από τον ίδιο το δάσκαλο.

Έτσι, ζητήσαμε από 150 δασκάλους και νηπιαγωγούς που υπηρετούν στη Δημόσια Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε σχολεία διαφορετικών περιφερειών και διαφορετικού δυναμικού να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα που θεωρούμε ότι θίγουν τα βασικά προβλήματα στον τομέα της Αισθητικής Αγωγής και να μοιραστούν μαζί μας τις εκτιμήσεις τους για την πραγματικότητα που καθημερινά αντιμετωπίζουν. Πρόθεσή μας δεν ήταν τόσο να κάνουμε μια έρευνα από την οποία θα εξαχθούν γενικευμένα συμπεράσματα στατιστικού χαρακτήρα, όσο να συλλέξουμε τις γραπτές καταθέσεις απόψεων και εμπειριών με έναν τύπο συνέντευξης.

Εκινήσαμε την έρευνά μας με οδηγό τις διατάξεις του Υπουργείου Παιδείας για την Αισθητική Αγωγή. Σύμφωνα μ' αυτές, η Μουσική Αγωγή, η Θεατρική Αγωγή και η Εικαστική Αγωγή προσφέρονται και εξυπηρετούν τους γενικούς στόχους και επιδιώξεις της Αισθητικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εκτός από τα τρία παραπάνω θεωρήσαμε λογικό να συ-

μπεριλάβουμε το Χορό και τη Ρυθμική, αφενός γιατί διδάσκεται στα περισσότερα σχολεία είτε από τους γυμναστές είτε από τους δασκάλους και αφετέρου γιατί πιστεύουμε ότι αποτελεί μια αυτόνομη ενότητα στην Τέχνη και έχουν μεγάλη απήχηση στα παιδιά.

Τα 2/3 των ερωτηθέντων δασκάλων δήλωσαν ότι έχουν αναλάβει τη μουσική αγωγή στην τάξη τους ενώ το ίδιο υψηλό είναι και το ποσοστό για την εικαστική αγωγή. Για τη Θεατρική Αγωγή το ποσοστό φθάνει στο 25% και το Χορό - Ρυθμική περίπου 12%.

Στον κλάδο των νηπιαγωγών τα πράγματα είναι σαφώς διαφορετικά. Σε ποσοστό που φτάνει το 100% οι ερωτηθείσες νηπιαγωγοί απάντησαν ότι στο πρόγραμμά τους συμπεριλαμβάνονται και οι τέσσερις τομείς, δηλαδή Μουσική, Θεατρικό παιχνίδι, Χορός - Ρυθμική και Εικαστικά.

Σ' αυτό το σημείο θέλουμε να επισημάνουμε ότι δεν συμμεριζόμαστε την υιοθέτηση των όρων "μαθήματα" και "διδασκαλία" όταν αναφερόμαστε στην Αισθητική Αγωγή αλλά τους χρησιμοποιούμε γιατί έτσι διατυπωμένοι υπάρχουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Δεν τους απορρίπτουμε, αλλά θεωρούμε ότι με την χρήση μόνο αυτών, η περιγραφή της διαδικασίας προσέγγισης αυτών των αντικειμένων είναι ελλιπής.

Οι εκπαιδευτικοί καθόρισαν και τις προτιμήσεις τους αναφορικά μ' αυτά τα μαθήματα. Τη μερίδα του λέοντος στις προτιμήσεις αυτές καταλαμβάνουν τα εικαστικά. Έχει ενδιαφέρον όμως να δούμε τους λόγους που επικαλούνται για να αιτιολογήσουν αυτή τους τη συμπάθεια:

- Το 1/3 περίπου προβάλλει την παιδαγωγική αξία των μαθημάτων αυτών και την μεγάλη απήχηση που έχουν στα παιδιά.

- Το 1/5 δηλώνει εξοικείωση λόγω επιμόρφωσης ή σπουδών ενώ, τέλος,

- Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, κοντά στο 60%, προτιμά ιδιαίτερα ένα ή περισσότερα από αυτά τα μαθήματα επειδή τους αγγίζουν, τους αρέσουν.

Τέθηκε επίσης το ερώτημα αν τα μαθήματα Αισθητικής Αγωγής είναι υποτιμημένα, υποδεέστερα ή όπως συνηθίζεται να λέγεται "δευτερεύοντα". Από συζητήσεις, προφορικές συνεντεύξεις, ανταλλαγές απόψεων έβγαιναν αντιφατικά συμπεράσματα.

Για μερικούς ήταν μελάς, για κάποιους η κρυφή τους αγάπη, για αρκετούς το παραπαίδι των αναλυτικών προγραμμάτων. Υπήρχαν αυτοί που υποστήριζαν ότι είναι οι μόνες ώρες όπου λειτουργούν ξεκούραστα κι αβίαστα, ενώ άλλοι δήλωναν ότι τέτοιου είδους αντικείμενα δεν πρέπει να αφορούν το σχολείο.

Ας περάσουμε όμως στα νούμερα: Ενώ το 87%, η συντριπτική πλειοψηφία δηλαδή, των ερωτηθέντων δηλώνει ότι δεν τα θεωρεί δευτερεύοντα, μόνο το 64% εκτιμά ότι οι ώρες που δίνονται για την Αισθητική Αγωγή είναι λίγες. Να το πρώτο παράδοξο συλλογιστήκαμε. Πώς είναι δυνατό αντικείμενα τέτοιου εύρους (Μουσική, Εικαστικά, Θεατρικό παιχνίδι) να χωρούν, να αρκούνται στις 2 ή 3 ώρες εβδομαδιαίως;

Υπάρχει και συνέχεια, που μεγάλωσε την έκπληξή μας. Με κάθε ειλικρίνεια το 28% απ' τους δασκάλους που δεν θεωρεί την Αισθητική Αγωγή δευτερεύουσας σημασίας παραδέχτηκε ότι χρησιμοποιεί τις ώρες της Αισθητικής Αγωγής για να συμπληρώσει την ύλη άλλων μαθημάτων και επικαλέστηκε κυρίως λόγους χρονικής πίεσης για την εξάντληση της ύλης. Αρκετοί χαρακτηρίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα πνιγηρό - υπερφορτωμένο ενώ κάποιοι αφήνουν να διαφανεί μια αίσθηση ενοχής γι' αυτή τους την πρωτοβουλία συμπληρώνοντας ότι προσπαθούν να τ' αποφύγουν όσο μπορούν.

Κανείς βέβαια δεν μπορεί να επιρρίψει ευθύνες σε κανέναν, γιατί η ρίζα του κακού είναι αλλού, κι αυτό είναι γνωστό ανέκαθεν. Πόρισμα της Ε.Ο.Κ. από επιτροπή παιδείας το 1989 εντοπίζει το φαινόμενο και εκτιμά ότι ο έλληνας μαθητής δέχεται τη μεγαλύτερη ποσότητα πληροφοριών και διδάσκεται τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα από κάθε άλλο μαθητή της κοινότητας. Ίσως ακουστεί άκομψο αλλά τελικά στην Ελλάδα στερούμε το μαθητή απ' το Θεατρικό παιχνίδι για να μην του στερήσουμε κάποιες γνώσεις σχετικά με τα ηλεκτρομαγνητικά πεδία τις οποίες και δεν συνοδεύουμε από αντίστοιχα πειράματα αλλά και έχουμε περισσότερους λόγους να τις δώσουμε πιο ολοκληρωμένα στην Β/θμια εκπαίδευση.

Αλλά υπάρχει και η άλλη όψη της σελήνης, η φωτεινή αυτή τη φορά. Κι αυτή είναι τα γραπτά σχόλια, όσων δικαιολόγησαν την θέση τους ως προς την πρωτεύουσα σημασία της Αισθητικής Αγωγής. Είναι όλα εύστοχα και θα θέλαμε ν' ακούσετε (να μοιραστούμε) μερικά:

"Τίποτε που ικανοποιεί τις παιδικές ψυχές δεν μπορεί να θεωρηθεί δευτερεύον"

"Μέσα στο βομβαρδισμό των γνώσεων είναι απαραίτητο να παρεμβάλλεται κάτι διασκεδαστικό και ξεκούραστο και ταυτόχρονα δημιουργικό"

"Βοηθούν το δάσκαλο να γνωρίσει καλύτερα το παιδί."

"Βοηθούν στην ενεργοποίηση και συμμετοχή των παιδιών. Η Αισθητική Αγωγή διασυνδέει τα μαθήματα, βελτιώνει τις σχέσεις των παιδιών στην ομάδα, βοηθά στην λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά, φέρνει σ' επαφή με την τέχνη και τον πολιτισμό"

Μετά από τόσο συγκινητικές -από καρδιάς- καταθέσεις, θα παραθέσουμε ένα άλλο αριθμητικό στοιχείο που είναι εξίσου ενθαρρυντικό: Το 83% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών επιβεβαιώνει ένα κοινό μυστικό, δηλαδή ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται μ' ενθουσιασμό κατά τις ώρες της Αισθητική Αγωγής. Το 10% θεωρεί ότι η ανταπόκριση είναι ίδια με τ' άλλα μαθήματα και σημειώνει "όπως συνήθως". Μόνο ένας είχε την εκτίμηση ότι τα παιδιά τα θεωρούν ανιαρά.

Ηστάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε κάθε γνωστικό αντικείμενο έχει άμεση σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά το διδακτικό τους έργο και την εξοικείωση που έχουν μ' αυτό. Η Αισθητική Αγωγή δεν αποτελεί εξαίρεση σ' αυτή τη διαπίστωση. Οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί θυμούνται όχι με νοσταλγία αλλά με τρόπο τις υποχρεώσεις τους για να μην "κοπούν" στο μάθημα της μουσικής. Νότες, εκμάθηση κάποιου μουσικού οργάνου, όχι φάλτσα κι εύλογα αναρωτιούνται πώς μ' αυτά σαν προίκα μπορούν να δοκιμαστούν και ν' αξιοποιήσουν το εγχειρίδιο της Μουσικής Αγωγής για το δάσκαλο. Οι συνάδελφοι τους -πτυχιούχοι των Παιδαγωγικών τμημάτων τεταρτοετούς φοίτησης-, έχουν προσεγγίσει με νέους τρόπους τα καλλιτεχνικά μαθήματα, αλλά ελάχιστοι απ' αυτούς έχουν μπει σε σχολική τάξη για να έχουμε τα πρώτα συγκριτικά αποτελέσματα.

Γυρνώντας στο σήμερα, όμως, αναγνωρίζουμε μια σημαντική προσπάθεια της πολιτείας αλλά και ιδιωτών για συστηματική επιμόρφωση. Σεμινάρια, συνέδρια, διαλέξεις συγκεντρώνουν έναν θαυμαστό αριθμό δασκάλων και νηπιαγωγών, οι οποίοι ενημερώνονται έτσι για τις καινούργιες τάσεις της επιστήμης τους και άλλοτε επανοργανώνουν τις πληροφορίες τους και το υλικό τους.

Συγκεκριμένα τώρα για την Αισθητική Αγωγή: Το 82% των ερωτηθέντων μας αποκάλυψαν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσπάθειά τους να οργανώσουν σωστά κι ολοκληρωμένα τις ώρες της Αισθητική Αγωγής, ενώ μόνο ένα 10% απάντησε αρνητικά σ' αυτή την ερώτηση. Οι περισσότεροι απ' τους εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα το 61% σημείωσαν ότι δυσκολεύονται επειδή δεν έχουν κατάλληλο και επαρκή υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Το 59% θεωρεί ότι ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους είναι λιγοστός και αυτό τους εμποδίζει, ενώ προβλήματα με το χώρο προβάλλει το 56% του συνόλου των ερωτηθέντων. Ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό, της τάξης του 57% σημείωσε ότι δυσκολεύεται λόγω ελλιπούς κατάρτισης, ενώ τέλος το 11%

δήλωσε ότι θεωρεί πρόβλημα την έλλειψη συνεργασίας. Να τονίσουμε ότι οι περισσότεροι σημείωσαν παραπάνω από μια δυσκολίες.

Τα ποσοστά διαφέρουν αρκετά στον κλάδο των νηπιαγωγών. Εκεί δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα με το χρόνο και τις συνεργασίες. Το 53% όμως δηλώνει δυσαρεστημένο με το διαθέσιμο χώρο και εξοπλισμό, ενώ προβλήματα λόγω ελλিপύς κατάρτισης επισημαίνει το 40% των ερωτηθέντων.

Ποιός θα έδινε άδικο στους εκπαιδευτικούς γι' αυτές τις παρατηρήσεις τους; Πιστεύουμε κανέναν. Τα κονδύλια για τα λειτουργικά έξοδα των σχολείων είναι τόσο περιορισμένα ώστε η αγορά υλικών για Εικαστικά, Θεατρικό παιχνίδι Μουσική, Ρυθμική να θεωρείται πολυτέλεια. Η συστέγαση δύο σχολείων αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για το εκπαιδευτικό που θέλει να οργανώσει το υλικό και το χώρο του ώστε να είναι διαθέσιμο για εργαστήρι εικαστικών. Όσο για το χρόνο, τα 40'-45' της διδακτικής ώρας δεν επαρκούν κάποτε ούτε για την εισαγωγή και την προετοιμασία του θέματος, το "ζέσταμα" της ομάδας.

Νότα αισιοδοξίας η γενναία στάση των περισσότερων εκπαιδευτικών οι οποίοι βρίσκουν άλλες εναλλακτικές λύσεις ενίοτε με τη βοήθεια και συμπαράσταση των συμβούλων και δεν παραιτούνται. Επίσης, η ευαισθησία που δείχνουν αρκετές φορές οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων καθώς και οι φορείς Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Αναζητώντας τα καταλληλότερα πρόσωπα - φορείς των προγραμμάτων Αισθητικής Αγωγής, θέσαμε τους εκπαιδευτικούς προ του διλήμματος: "ναι ή όχι στους δασκάλους ειδικοτήτων". Σ' αυτήν την ερώτηση ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δηλώνει ανέτοιμο να χειριστεί ικανοποιητικά αυτόν τον τομέα και προτιμά να αναθέσει την διεκπεραίωσή του σε δάσκαλο ειδικότητας, στον οποίο αναγνωρίζει κατάρτιση (γνώσεις δηλαδή), ταλέντο και άρα ευχέρεια στο να δημιουργήσει κατάλληλο περιβάλλον γι' αυτή τη διαδικασία. Έτσι, λοιπόν, υποστηρίζει πως:

Η Αισθητική Αγωγή είναι θέμα ειδικών.

Ένα μικρότερο ποσοστό, όχι ασήμαντο, περίπου 30% μαχητικά επιμένει πως πρέπει να αφορά τον δάσκαλο της τάξης και διεξοδικά αιτιολογεί την απάντηση αυτή αναφέροντας ότι:

Ο δάσκαλος ειδικότητας έχει ελάχιστες γνώσεις παιδαγωγικής και κινδυνεύει να περιοριστεί στη μετάδοση γνώσεων Τεχνικής φύσης πάνω στο αντικείμενό του. Ερεθίσματα για έκφραση μέσω της τέχνης δημιουργούνται καθημερινά στα μαθήματα και ο μόνος που τα γνωρίζει και μπορεί να τα εξελίξει είναι ο δάσκαλος της τάξης. Μέσα από τις δραστηριότητες της Αισθητικής Αγωγής ο δάσκαλος έχει την ευκαιρία να πλησιάσει τα παιδιά να τα γνωρίσει καλύτερα και να βελτιώσει γενικά τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Θεωρήθηκε σοφία η πρωτοβουλία των υπεύθυνων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (καθώς και αυτών στους οποίους ανατέθηκε το έργο της σύνταξης των ειδικών εγχειριδίων) το να μην επιβάλλουν στον εκπαιδευτικό την εφαρμογή ενός συγκεκριμένου προγράμματος. Παραθέτονται σε διάταξη οι στόχοι και το περιεχόμενο των επιμέρους ενότητων που απαρτίζουν την Αισθητική Αγωγή καθώς και ένας σημαντικός αριθμός ενδεικτικών δραστηριοτήτων που έχουν το ρόλο του πιλότου.

Είναι όμως τελικά σοφία; μήπως μια τέτοιου είδους πρόβλεψη δεν εξυπηρετεί τον δάσκαλο και καταλήγει ανασταλτικός παράγοντας, που οδηγεί τελικά στην παραίτηση από κάθε προσπάθεια για αναβαθμισμένη σε ποιότητα ιδέες πιο δημιουργική διδακτική πράξη;

Το 60% περίπου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών) δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν το περιεχόμενο του προεδρικού διατάγματος. Κι απ' αυτούς που δήλωσαν ότι το γνωρίζουν μόνο το 12% έριξε ψήφο εμπιστοσύνης, δηλαδή εκτιμά ότι τα βιβλία του Ο.Ε.Δ.Β. ανταποκρίνονται στους στόχους του προεδρικού διατάγματος.

Είναι έκδηλη όμως η αγωνία από μέρους των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εφαρμογή συγκεκριμένου προγράμματος όχι τόσο για την κατάκτηση μιας δεδομένης ύλης όσο για τη μετουσίωση των στόχων του μαθήματος σε πράξη.

Πολλοί αναγκάζονται, ειδικά στο μάθημα των Τεχνικών, να καταφύγουν σε φακέλους του εμπορίου, τους οποίους προμηθεύονται τα παιδιά απ' τα βιβλιοπωλεία και η ώρα εξαντλείται στο να προσπαθούν οι μαθητές να κολλήσουν φασόλια ή συνδετήρες επιτυχώς στο περίγραμμα μιας εικόνας ή να μπογιατίσουν συγκεκριμένες επιφάνειες ώστε το ασπρόμαυρο ανθρωπάκι ν' αποκτήσει χρωματιστά ρούχα. Κι αυτοί οι φάκελλοι αυτοαποκαλούνται βιβλίο για την Αισθητική Αγωγή, ή τα τεχνικά, εν πάσει περιπτώσει, και υπάρχουν για όλες της τάξεις του Δημοτικού και για το Νηπιαγωγείο.

Οι εκπαιδευτικοί είναι τελικά θετικοί στην ύπαρξη συγκεκριμένων προς εφαρμογή προγραμμάτων γιατί ξέρουν ότι ούτως ή άλλως με τις ιδιαίτερες γνώσεις και τα ταλέντα του ο καθένας θα δώσει και το προσωπικό του στίγμα. Είναι ενδεικτικό, ότι το 70% των εκπαιδευτικών αντιτίθενται στην προοπτική του να δίνεται "Τετράδιο" ή "βιβλιοτετράδιο" για τους μαθητές, πάντα αναφορικά με τα Τεχνικά.

Οι μισοί απ' τους δασκάλους που πήραν μέρος στην έρευνά μας, απαντούν θετικά στην ερώτηση του αν εφαρμόζουν συγκεκριμένο πρόγραμμα Αισθητική Αγωγής. Και το 30% περίπου σ' αυτή την κατηγορία, σημειώνει ότι φέρει την ευθύνη γι' αυτό το πρόγραμμα, το οποίο δεν στηρίζεται κατ' απόκλειστικότητα στα βιβλία του Υπουργείου αλλά αποτελεί συγκερασμό και αποτέλεσμα πληροφοριών από άλλες πηγές: σεμινάρια, σχετική βιβλιογραφία καθώς και από προσωπικές εμπειρίες. Οι Νηπιαγωγοί όμως διαφωνούν κι ένα 60% -σημαντικό ποσοστό- δηλώνει ότι το πρόγραμμα που εφαρμόζει στηρίζεται στο βιβλίο δραστηριοτήτων του Νηπιαγωγού.

Και σ' αυτό το σημείο μπαίνουμε στον πειρασμό ν' αναφέρουμε ότι τα υπουργεία Παιδείας των περισσότερων χωρών της ΕΕ αλλά και των ΗΠΑ εφοδιάζουν τους εκπαιδευτικούς όχι απλώς με προγράμματα αλλά με *curricula* τα οποία είναι μερικές φορές τόσο αναλυτικά ώστε να δίνουν ολοκληρωμένο σχέδιο μαθήματος όπου καταγράφονται λεπτομερέστατα οι ερωτήσεις με τις οποίες ο δάσκαλος θα εισάγει τα παιδιά στο θέμα, θα τα προτρέψει να κρατήσουν μια κριτική στάση, να εξερευνήσουν, να δημιουργήσουν. Ακόμα, όσο κι αν φαίνεται απίστευτο, βρίσκουμε καταγραμμένες τις πιθανές απαντήσεις των μαθητών.

Αυτό δεν το αναφέρουμε σαν παράδειγμα προς μίμηση. Ίσως θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σαν στοίχημα, ένα πείραμα ίσως κατά τη διάρκεια των σπουδών του μελλοντικού παιδαγωγού όπου θα δοκιμάζει και τα προσωπικά του όρια τις διαθέσεις του και θα εντοπίζει τις αδυναμίες του.

Οι τέσσερις γενικές κατηγορίες διδακτικών μεθοδολογικών σκοπών που αποτελούν την ουσία του διδακτικού έργου, όπως το προσδιορίζει η Ψυχοπαιδαγωγική* είναι:

- α) το διδακτικό κλίμα,*
- β) οι γενικές μεθοδολογικές κατευθύνσεις γνωστικής περιοχής,*
- γ) οι ειδικές τεχνικές γνωστικής περιοχής και*
- δ) η ανάπτυξη συνθετικών ικανοτήτων.*

Αυτό, κάτω απ' το πρίσμα του δασκάλου σημαίνει ότι ο δάσκαλος:

- 1) συμβάλλει στη δημιουργία ενός κλίματος ελευθερίας, εμπιστοσύνης πλούσιου σ' ερεθίσματα,*

* Φράγκος Χρήστος (1989), Ψυχοπαιδαγωγική, Gutenberg, Αθήνα, σ.σ. 36

- 2) *προγραμματίζει, συντεχνικά και ορίζει τις συνισταμένες για βίωση και ελκυστική πρόσληψη των μορφωτικών αγαθών και*
- 3) *δημιουργεί προϋποθέσεις για την ανάπτυξη συνθετικών ικανοτήτων στους μαθητές.*

Αν το παραπάνω ακούστηκε πολύ περίτεχνο ή επιστημονικό, κάπως έτσι έχει καταγραφεί κι απ' τους εκπαιδευτικούς όταν τους ζητήθηκε να σκιαγραφήσουν το "δημιουργικό δάσκαλο". Με λόγια απλά έθεσαν τις βασικές παραμέτρους πάνω στις οποίες πρέπει να βαδίζει, ο καθένας μας που επιμένει να θεωρεί τα γνωστικά αντικείμενα όχι ως δοχείο πληροφοριών που πρέπει να αδειάσει ο δάσκαλος στα κεφάλια των μαθητών αλλά ως βουνό που δάσκαλος και μαθητές πιασμένοι χέρι-χέρι, βήμα-βήμα θα το ανέβουν για να το κατακτήσουν ως την πιο ψηλή κορυφή.

Όρισαν ως δημιουργικό δάσκαλο αυτόν που αφενός στέκεται δίπλα στους μαθητές του, φίλος, συμπαραστάτης, εμπνευστής, με ευαισθησία και σεβασμό για την προσωπικότητά τους και τις ιδιαιτερότητές τους και αφετέρου με ικανότητα να ελίσσεται -να δραστηριοποιείται- και να προσαρμόζει το διδακτικό του έργο με γνώμονα τις ανάγκες και τις ευαισθησίες των παιδιών. Υπογράμμισαν τη σπουδαιότητα του να είναι ανοιχτός σε αλλαγές, πειραματισμούς, καινοτομίες, πέρα από τη στείρα εφαρμογή προγραμμάτων, τολμηρός και πρωτότυπος. Ακόμα, επισήμαναν τη σημασία του να μην επαναπαύεται, να ενημερώνεται συνεχώς και να φροντίζει να καλύπτει και τις δικές του πνευματικές και καλλιτεχνικές ανάγκες ώστε να μπορεί να καταστεί κοινωνός καλλιτεχνικών ανησυχιών στους μαθητές του και να τους βοηθήσει ν' απελευθερώσουν τη φαντασία τους και τις δημιουργικές τους ικανότητες.

Όμως τα τελευταία χρόνια ένας άλλος όρος τείνει να καθιερωθεί και να καθορίσει τα "πώς" της διδασκαλίας των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Είναι αυτός της "Εμφύχωσης". Ο εκφραστής της, δηλ. ο δάσκαλος-εμφυχωτής, διαφοροποιείται απ' τον δημιουργικό δάσκαλο ως προς τις τεχνικές που χρησιμοποιεί, ως προς τα αντικείμενα δράσης του και ως προς τις ειδικές γνώσεις που πρέπει να έχει πάνω στην Τέχνη αλλά και στις Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Επιστήμες.

Αν και η εμφύχωση εννοείται και ως ενθάρρυνση -ενίσχυση- επιδοκιμασία όπως χρησιμοποιείται ο όρος στην καθημερινή ζωή, στην Αισθητική Αγωγή συναντάται ως μια ειδική διάσταση της διδασκαλίας σύμφωνα με την οποία ο δάσκαλος-εμφυχωτής, γνώστης των μηχανισμών που διέπουν την ομάδα, οδηγεί την ομάδα-τάξη του σε ταξίδια στον κόσμο του αυτοσχεδιασμού, της ελεύθερης έκφρασης, του Θεατρικού Παιχνιδιού, της δραματοποίησης, της παντομίας.

Τα 3/5 των εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά στην ερώτηση αν γνωρίζουν τον όρο "εμφυχωτής". Αλλά από τα σχόλια που συνοδεύουν τις απαντήσεις τους διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι δεν έχουν σαφή αντίληψη για την επιστημονική έννοια του όρου. Παρόλο που ο όρος έχει υιοθετηθεί και καθιερωθεί σχετικά πρόσφατα, το βιβλίο του δασκάλου για τη Θεατρική Αγωγή δίνει έναν ορισμό και τον επεξηγεί εκτενέστατα.

Στο άμεσο μέλλον ο ρόλος του Δασκάλου-Εμφυχωτή θα μας απασχολεί όλο και περισσότερο.

Στο τελευταίο σημείο της έρευνάς μας, ζητήθηκε από τους εκ/κούς να πάρουν θέση ως προς τον "τύπο", χαρακτήρα που θα ήθελαν να έχει το "σχολείο του μέλλοντος". Το 1/5 των ερωτηθέντων προσβλέπει σ' ένα σχολείο με επικοινωνιακό χαρακτήρα, ένα ελάχιστο ποσοστό (2%) επιχειρηματολογεί υπέρ ενός σχολείου με τεχνοκρατικό χαρακτήρα, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία οραματίζεται την αρμονική συνύπαρξη και των δύο παραμέτρων, με προτεραιότητες τέτοιες που να αναδεικνύουν και να ευνοούν την ανθρώπινη επαφή.

Η αιτιολόγηση των απαντήσεων νομίζουμε πως έχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον ώστε να ακουστούν κάποιες από αυτές:

"Η εποχή μας ταλανίζεται όχι από έλλειψη πληροφοριών αλλά από ανυπαρξία συναισθηματικών επαφών έστω και μεταξύ φίλων. Το σχολείο οφείλει και πρέπει να γίνει ανθρωπιστικό"

"Οι μαθητές ενός τεχνοκρατικού σχολείου είναι έξυπνοι, δημιουργικοί, ικανοί και μπορούν άνετα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εποχής μας. Πιστεύω όμως ότι αν δεν έχουμε τα μαθήματα με χαρακτήρα επικοινωνιακό, θα είναι παιδιά καταπιεσμένα, δυστυχισμένα, χωρίς ενθουσιασμό και με εσωτερικό κόσμο ανασφαλή"

"Ένα δέντρο αναπτύσσεται ομοιόμορφα, όταν δίπλα του δεν υπάρχουν εμπόδια που το αναγκάζουν να απλώσει τα κλαδιά του μόνο προς τη μια πλευρά, αφήνοντας ατροφική την άλλη."

Μέσα από την έρευνα, αντί να οδηγηθούμε σε κάποια συμπεράσματα και να κλείσουμε εν μέρει κάποια ζητήματα, αντιληφθήκαμε τις πραγματικές διαστάσεις αυτών και νιώσαμε να ανοίγουν ακόμα περισσότερο. Τα αισθήματα που μας κυριεύσαν κατά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων - συνεντεύξεων ήταν ανάμικτα. Από τη μια, ήταν η συγκίνηση, όταν αναγνω-

ρίζαμε στις απαντήσεις την ευαισθησία και την αγωνία που διακατέχουν και εμάς για τα εκπαιδευτικά πράγματα με κέντρο βάρους πάντα την Αισθητική Αγωγή και από την άλλη η ανησυχία για την σωρεία εμποδίων που πρέπει να αντιμετωπίσει και να ξεπεράσει ο δάσκαλος σε καθημερινή βάση.

Οι χαρακτηρισμοί για την πραγματικότητα που επικρατεί σήμερα στα σχολεία, αναφορικά με το μείζον για μας ζήτημα της Αισθητικής Αγωγής δεν είναι τύπου άσπρο - μαύρο: μέτρια προγράμματα στα χέρια εμπνευσμένων δασκάλων πυροδοτούν εκρήξεις δημιουργίας: Αλλά και πρωτότυπες ιδέες μπορούν να καταλήξουν, να "καταντήσουν" θα λέγαμε, στερεότυπες, πανομοιότυπες, αποδόσεις, κακέκτυπα του πρωτότυπου αν δεν δοθεί η πρέπουσα σημασία στην έκφραση του παιδιού καλλιτέχνη.

Οφείλουμε να προσφέρουμε στα παιδιά, να δημιουργήσουμε εκ του μη όντος αν δεν υπάρχουν, πεδία όπου θα μπορούν να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, να ασκήσουν την φαντασία τους, να πράξουν δημιουργικά.

Είναι ο μόνος δρόμος για να αντιληφθούν τα πράγματα, τα φαινόμενα και τις σχέσεις του περιβάλλοντος, να ανακαλύψουν τις δυνατότητες τους και να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο.

Το χρωστάμε στον εαυτό μας, εμείς, εσείς, όλοι μας να μην παραμείνουμε απλοί θεατές, άβουλοι φορείς και εκτελεστικά όργανα προγραμμάτων.

Είμαστε εδώ για να μετουσιώσουμε τους στόχους σε πράξη, να ερμηνεύσουμε τα μηνύματα της εποχής μας και να αντιμετωπίσουμε την πρόκληση του λειτουργήματός μας.

Esthetic Education in school: What primary and kindergarten teachers think about the role of Esthetic Education in school.

Esthetic Education is maybe one of the most misunderstood and supplanted subjects in the curricula. Even the choice of the term itself is -by many- not considered to be the most suitable, because it doesn't contain all the resultants that are involved in the "triangle" Art-Education-School. Some people think about it as education of the senses, others insist to identify it with the teaching technique of the plastic arts, some counter-oppose other terms like Artistic or Culture Education. The article presents the results of a research that has been done with primary and kindergarten teachers. The goal was to investigate what they think about the role of Esthetic Education in the school settings and if it should be taught by specialists in each field: Music, Theatrical Play and Painting.

Η Καλλιτεχνική Παιδαγωγική Ομάδα "ΕΛΑΤΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΜΕ" δημιουργήθηκε στη Θεσσαλονίκη το 1986 από παιδαγωγούς - καλλιτέχνες, προσανατολισμένους σε μία παιδεία ανθρωπιστική με αισθητικό κριτήριο και περιεχόμενο. Κύριοι στόχοι της είναι: η αναβάθμιση της Αισθητικής Αγωγής στα σχολεία με την ανάδειξη του παιχνιδιού ως βασικής μεθόδου προσέγγισης των τεχνών, η εξοικείωση των παιδιών με τις τέχνες μέσα από τη συμμετοχή τους σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες και η προώθηση και διάδοση προγραμμάτων Αισθητικής Αγωγής. Στο πεδίο δράσης που έχει αναπτύξει η ομάδα κατά την πολυετή της παρουσία ξεχωρίζουν :

- α) Η οργάνωση ανοιχτών γιορτών εμπύχωσης για παιδιά και με παιδιά.*
- β) Η δημιουργία εργαστηρίων τέχνης με περιστασιακό ή συστηματικό χαρακτήρα για παιδιά και για ενήλικες.*
- γ) Ο συντονισμός και η οργάνωση ετήσιας συνάντησης Παιδαγωγών - Καλλιτεχνών - Εμπυχωτών με στόχο την ενημέρωσή τους και την προώθηση διεπιστημονικού διαλόγου σε θέματα Αισθητικής Παιδείας.*
- δ) Η ενημέρωση εκπαιδευτικών και κάθε άλλου ενδιαφερομένου με σεμινάρια και διαλέξεις.*
- ε) Η εκπόνηση προγραμμάτων Αισθητικής Αγωγής και η παραγωγή, συγκέντρωση και αξιοποίηση ερευνητικού υλικού.*

Η "ΕΛΑΤΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΜΕ" έχει προσκληθεί επανειλημμένα από πολλούς Δήμους, Κοινότητες, Συλλόγους, Ιδρύματα, Πανεπιστημιακά τμήματα, Οργανισμούς για να συμμετάσχει ή να οργανώσει γιορτές και εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι πρωτοποριακές απόψεις της ομάδας ως προς τις εκπαιδευτικές εφαρμογές και τη διάδοση της Αισθητικής Παιδείας αναπτύσσονται στο βιβλίο "Το σχολείο εργαστήριο τέχνης και δημιουργίας" που εκδόθηκε από το Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη του Α.Π.Θ. το 1994.

Τι γίνεται με τη διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών ρυθμών στην εκπαίδευση ;

Τον προηγούμενο αιώνα, στην Ελλάδα και στην ευρύτερη περιοχή που γειτονεύει με αυτή, η παραδοσιακή μουσική χρησιμοποιούσε πάνω από 25 διαφορετικούς ρυθμούς οι οποίοι μεταδίδονταν από γενιά σε γενιά με προφορικό τρόπο. Σήμερα, όμως, χρησιμοποιούνται ελάχιστοι ρυθμοί. Οι λόγοι είναι πολλοί: η αλλαγή των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών, οι νέες τεχνολογίες και οι νόμοι της αγοράς που σχετίζονται με αυτές, ο δυτικός προσανατολισμός της μουσικής παιδείας στην Ελλάδα, η έλλειψη Ινστιτούτων ή κέντρων μελέτης και διάδοσης της παραδοσιακής μουσικής κ.ά. Είναι επιτακτική, λοιπόν, η ανάγκη να εμποδίσουμε την πτώχευση της μουσικής μας παράδοσης, με τη διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών ρυθμών στην κατώτερη και μέση βαθμίδα της εκπαίδευσης, καθώς και η δημιουργία σχολών παραδοσιακής μουσικής.

Σύμφωνα με τα λεξικά, παράδοση είναι η από γενιά σε γενιά μετάδοση ηθών, εθίμων, δοξασιών και θρύλων στους μεταγενέστερους. Ένας τέτοιος ορισμός ταιριάζει αναμφίβολα και στη μουσική και τα τραγούδια που χαρακτηρίζουμε παραδοσιακά (δημοτικά, λαϊκά). Δημιουργούνται όμως κάποια ερωτήματα:

Πρώτο: πόσο αναλλοίωτη έμεινε η μετάδοση αυτής της παράδοσης στο χρονικό διάστημα που αυτό γινόταν με προφορικό τρόπο, αφού από τη φύση της η προφορική μεταφορά περιέχει το στοιχείο της προσωπικής επέμβασης κάθε καλλιτέχνη (μουσικού, τραγουδιστή κ.λ.π). Επίσης, οι επιρροές που δεχτηκε η ελληνική παραδοσιακή μουσική από παραδόσεις γειτονικών λαών ήταν αναπόφευκτες.

Δεύτερο: στο χρονικό διάστημα της ηχογραφημένης μετάδοσης της παραδοσιακής μουσικής (από τις αρχές του 20ου αιώνα με δίσκους 78 στροφών, μετέπειτα 45 ή 33 στροφών, κασσετών και σήμερα με cd), οι επεμβάσεις των δισκογραφικών εταιριών και διαφόρων managers οι οποίοι αντιμετωπίζουν τη μουσική ως καταναλωτικό προϊόν και μόνο, αποδεδειγμένα έχουν αλλοιώσει την παραδοσιακή μουσική.

Εξάλλου, η καταγραφή της παραδοσιακής μουσικής με γραπτές μεθόδους, δεν κατάφερε να εξυπηρετήσει την πιστή μετάδοσή της από γενιά σε γενιά. Οι διάφοροι μέθοδοι μουσικής γραφής που έχουν χρησιμοποιηθεί (πεντάγραμμα, βυζαντινή σημειογραφία, ακόμη και η σημειογραφία οθωμανικής μουσικής) δεν στάθηκαν ικανές με κανέναν τρόπο να βοηθήσουν κάποιον να αναπαράγει ένα μουσικό κομμάτι πιστά, ίδιο και απaráλαχτο με το πρότυπό του. Το πολύ πολύ, οι μέθοδοι αυτές λειτουργούν ως μνημονικός κανόνας και οδηγός στην έκφραση κάποιου που γνωρίζει μουσική γραφή (Διονυσόπουλος, 1997).

Τρία στοιχεία βρίσκονται στη βάση κάθε λαϊκής παράδοσης, σύμφωνα με τον μουσικολόγο Λάμπρο Λιάβα:

- α) Η ατομικότητα στην υπηρεσία της ομάδας (με άλλα λόγια η ομαδικότητα που δεν καταπιέζει την ατομική έκφραση)
- β) Η προφορική διάδοση (προφορικότητα)
- γ) Ο αυτοσχεδιασμός ως σπέρμα συνεχούς αναγέννησης-αναδημιουργίας

Αντίθετα, στην "έντεχνη" - "λόγια" μουσική, επικρατεί η γραπτή παράδοση, το έργο ενός επώνυμου συνθέτη, η πανομοιότυπη αναπαραγωγή (και όχι αναδημιουργία) και το μουσικό έργο περνάει από γενιά σε γενιά χωρίς φθοροποιές παρεμβάσεις.

Η προφορική δημιουργία αγνοεί από τη φύση της την έννοια της πνευματικής ιδιοκτησίας. (Λιάβας, 1995)

Ένα άλλο θέμα είναι το τι σημαίνει η παραδοσιακή μουσική στη σημερινή εποχή, αφού σίγουρα η σημασία της δεν είναι ίδια με αυτή που είχε πριν από 100 ή 150 χρόνια. Τότε, η παραδοσιακή μουσική είχε έναν πολυδιάστατο και πολυσήμαντο χαρακτήρα:

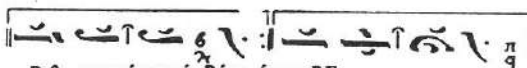
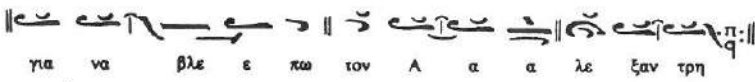
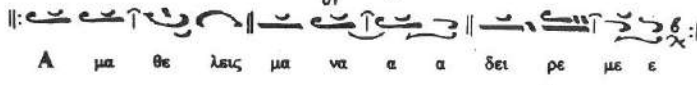
1. Ήταν αλληλένδετη με το τραγούδι, δηλαδή την ποίηση
2. Ήταν αλληλένδετη με το χορό. Οι διάφοροι ρυθμοί της ήταν στην ουσία τους, η συνοδεία των βημάτων των χορευτών
3. Ήταν συνυφασμένη με τα λατρευτικά έθιμα
4. Ακολουθούσε και συνόδευε την κοινωνική ζωή στην πορεία του ανθρώπινου βίου (γάμοι, βαφτίσια, αρραβώνες ακόμη και κηδείες)
5. Ήταν αλληλένδετη με τις εκδηλώσεις του βίου όχι μόνο στον κύκλο της ζωής, αλλά και στον κύκλο του έτους (π.χ. πανηγύρια, γιορτές άνοιξης, τρύγος, κάλαντα κ.λ.π.)

κθ'. «Του Μαργούδι κι η Αλεξαντρής» (Μαντηλάτος Θράκης)

Καταγραφή: Γιάννης Τσιταμούλης
(Υπαγόρευση: Κ. Δοϊτσιδής)

Χρόνοι 7 (4+3) Δ' επίκριτος (4σημος + τροχαίος) — — | — — |

Ἦχος: Πα' Χα



Ρυθμ. αγωγή γοργή. Βάση ήχου: RE

(βλ. διάγραμμα α)



για να βλέ- πω τον Α - - λε- ξα- ντή.

Του Μαργούδι κι η Αλεξαντρής
βγαίνουν στην αυλή κρυφά-κρυφά.
Τς είδγνε (η) γειτονιά κι πουσπουριζ'*
ε'ς είδγνε (η) μάνα της κι μουρμουριζ'
— Στο 'πα βρε Μαργούδι μ' να μη βγαίν'ς
έξω στην αυλή κρυφά-κρυφά.
— Άμα θέλεις, μάνα, δείψε με·
πάλι εγώ θα βγαίνω στην αυλή,
για να βλέπω τον Αλεξαντρή.

* κούτσουμολεϊνί

Παράδειγμα ελλιπούς τρόπου διδασκαλίας της παραδοσιακής μουσικής. Παρουσιάζεται ένα πολύ ωραίο παραδοσιακό τραγούδι, που δυστυχώς με αυτή του την μορφή μόνο δεν δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες ούτε στους καθηγητές μουσικής ούτε στους μαθητές για το τι είναι και πώς ερμηνεύεται. Π.χ. δεν γίνεται πουθενά κανένα σχόλιο για το τι είναι ο ρυθμός "μαντηλάτος" και εάν ο καθηγητής δεν έχει γνώσεις βυζαντινής μουσικής δεν θα μπορέσει από την δυτική ευρωπαϊκή σημειογραφία μόνο να βγάλει όλες τις ιδιαιτερότητες του τραγουδιού αυτού. Πώς θα το διδάξει, λοιπόν, στους μαθητές του; (Απόσπασμα από το βιβλίο της Μουσικής της Γ' Γυμνασίου του ΟΕΔΒ).

Η παραδοσιακή μουσική, σε συνδυασμό με τα λόγια των δημοτικών τραγουδιών, τις εποχές εκείνες αποτελούσε:

- παιδεία
- ψυχαγωγία
- καλλιτεχνική έκφραση
- μαγικό - τελετουργικό λόγο
- φορέα ιστορικής μνήμης
- μέσο ενίσχυσης της ταυτότητας μιας φυλής, μιας ομάδας, ενός κοινωνικού κυττάρου, όπως ήταν το χωριό ή η ευρύτερη γεωγραφική περιοχή που ανήκε η κοινότητα
- προβολή των ισχυουσών αξιών και των άγραφων κοινωνικών κωδίκων κάθε κοινότητας.

Στην σημερινή εποχή, η εξέλιξη της τεχνολογίας καθώς και των νόμων της αγοράς έφερε τις αναπόφευκτες συνέπειες:

Πρώτα απ' όλα, η δισκογραφία αντικατέστησε την αμφίδρομη σχέση μουσικών και κοινού, με τη μονόδρομη ακρόαση ενός άκαμπτου και παγιωμένου μουσικού προϊόντος, που εκφέρεται πλέον όχι από ζωντανές υπάρξεις, αλλά από ηχεία κρεμασμένα στον τοίχο.

Φυσικά, δεν παραγνωρίζουμε ότι μέσα από τη δισκογραφία μπορέσαμε (με όλες τις συμβάσεις που συνεπάγεται αυτό το μέσο) να γευθούμε ορισμένες από τις κορυφαίες στιγμές έκφρασης της ανθρώπινης μουσικότητας, που αλλιώς θα ήταν αδύνατο να γνωρίσουμε.

Ακόμη, υπάρχει η τηλεόραση. Ο χώρος που γεννήθηκαν τα δημοτικά τραγούδια, η παραδοσιακή μουσική και οι χοροί, ήταν κατά κανόνα η αγροτική κοινωνία των ύστερων Βυζαντινών χρόνων της Τουρκοκρατίας, το χωριό. Σήμερα, κάθε χωριό διαθέτει τηλεόραση που όταν την ανοίγει βλέπει τα διάφορα υποπροϊόντα (βιντεοκλίπ, σήριαλ κλπ) που όλοι γνωρίζουμε.

"... Σαφώς λοιπόν, οι συνθήκες μέσα στις οποίες γεννήθηκε και εξελίχθηκε η παραδοσιακή μουσική δεν υπάρχουν πια. Μαζί με τα ήθη και έθιμα που σβήνουν, σβήνει και η παράδοση στη μουσική, το τραγούδι και το χορό..." (Σαμίου, 1996).

Σήμερα, η μουσική (και όχι μόνο η παραδοσιακή) ομοιομορφοποιείται, τείνει να επιβληθεί παγκόσμια ως ατομικό καταναλωτικό αγαθό, ενώ η τέχνη της μουσικής είναι ένα κοινόχρηστο μέσο έκφρασης.

Τι γίνεται με τη διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών ρυθμών;
Χρήστος Ερκέκογλου

Τα παραπάνω θέματα χρειάζονται περισσότερη ανάπτυξη και ελπίζουμε να έχουμε την ευκαιρία αυτή σε μελλοντικά άρθρα και από άλλους μελετητές. Αυτό που κυρίως θέλουμε να θίξουμε εδώ είναι το πώς θα μπορούσαν να μεταδοθούν στις νεώτερες γενιές και να διδαχθούν οι ρυθμοί της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής και γενικότερα της περιοχής των Βαλκανίων και νοτιοανατολικής Μεσογείου, που αναπόφευκτα αλληλοεπηρεάζονται.

Η διδασκαλία αυτών των ρυθμών, κατά την άποψή μας, ενδείκνυται ακόμη και για τους μαθητές δημοτικού (μια και στο γυμνάσιο είναι αυτονόητο ότι επιβάλλεται να διδάσκεται η παραδοσιακή μουσική). Φυσικά, στοχος αυτής της διδασκαλίας δεν είναι η δημιουργία μουσικών, επαγγελματιών ή βιρτουόζων της παραδοσιακής μουσικής, ούτε να μεταδώσει πιστά την παράδοση, αφού όπως εξηγήσαμε προηγουμένως, οι συνθήκες γι αυτό έχουν εκλείψει. Ο στοχος είναι πρώτα η **καλλιέργεια των μικρών παιδιών ώστε να εξελιχθούν, τουλάχιστον, σε συνειδητούς ενεργητικούς ακροατές**. Εδώ παραθέτουμε τη μαρτυρία του εκλιπόντος λαϊκού συνθέτη Γιώργου Ζαμπέτα σε παλιά τηλεοπτική του συνέντευξη στην εκπομπή "Παρασκήνιο".

"... αυτοί που έρχονται να μ' ακούσουν σήμερα, δεν ξέρουν από μουσική. Τσιφτετέλι παίζω, τσιφτετέλι χορεύουν. Καρσιλαμά παίζω, αυτοί πάλι τσιφτετέλι χορεύουν. Ζείμπέκικο παίζω, αυτοί πάλι τσιφτετέλι χορεύουν ..."

Ένας δεύτερος στόχος είναι η **διάσωση αυτών των ρυθμών**. Είναι απαράδεκτο πριν από 50-100 χρόνια να υπήρχαν πάνω από είκοσι διαφορετικοί ρυθμοί και σήμερα οι μουσικοί να χρησιμοποιούν μόνο πέντε-έξι ρυθμούς. Αν αυτό είναι εξέλιξη της μουσικής, τότε η λέξη αυτή έχει χάσει το νόημά της.

Για τις ανάγκες αυτού του άρθρου, όπως και για τη διδασκαλία των ρυθμών, πρέπει να κάνουμε πρώτα απ' όλα κάποιες συμβάσεις:


1) Θεωρούμε πιο κατάλληλο όργανο για την εκμάθηση των παραδοσιακών ρυθμών το τουμπελέκι.


Τα πλεονεκτήματά του έναντι των άλλων οργάνων είναι πολλά: προσιτό κόστος αγοράς, εύκολο στην εκμάθησή του και στη μελέτη του (σε σύγκριση με τα έγχορδα ή τα πνευστά), μπορεί να διδαχθεί σε μικρές ομάδες (σε αντίθεση με άλλα όργανα όπου το μάθημα πρέπει να είναι ατομικό), δε χρειάζονται γνώσεις μουσικής γραφής και ανάγνωσης υψηλού επιπέδου, η τεχνική του είναι προσιτή σε όλες της ηλικίες, από το πρώτο μάθημα μπορεί να προσφέρει στο μαθητή την ικανοποίηση της εκτέλεσης μιας ολοκληρωμένης ρυθμικής φράσης κ.ά.

2) Θα χρησιμοποιήσουμε έναν συμβατικό τρόπο γραφής, παρ'όλο που όπως προείπαμε δεν μπορεί να αποδώσει πιστά και με πληρότητα το ύφος και τις δυνατότητες του ίδιου του οργάνου, αλλά και το ύφος των διαφόρων ρυθμών.

Χρησιμοποιούμε τη διαίρεση του χρόνου σε μισά, τέταρτα, όγδοα, δέκαταέκτα κ.λ.π. που χρησιμοποιεί η δυτική μουσική, παρ'όλο που η παραδοσιακή μουσική γεννήθηκε, δημιουργήθηκε και εξελίχθηκε χωρίς αυτά, γιατί θεωρούμε ότι έτσι η προσέγγιση των μαθητών στην κατανόηση και αφομοίωση των ρυθμών γίνεται ταχύτερα και με πιο μόνιμο τρόπο.

Σημειογραφία που χρησιμοποιούμε

 = ντουμ (χτύπημα της δεξιάς παλάμης στο κέντρο του οργάνου, μπάσος ήχος)

 = τεκ (χτύπημα στο σημείο που τελειώνει η μεμβράνη και αρχίζει το στεφάνι)

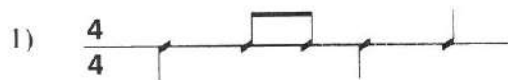
μ = μικρό δάχτυλο αριστερού χεριού *

π = παράμεσος αριστερού χεριού

Μ = μέσος του αριστερού χεριού

Δ = δεξί χέρι στο στεφάνι

Μερικές προκαταρκτικές ασκήσεις



* Οι αριστερόχειρες πρέπει να χρησιμοποιούν τα αντίστοιχα δάχτυλα του δεξιού χεριού

Τι γίνεται με τη διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών ρυθμών;
Χρήστος Ερκέκογλου

Μερικοί βασικοί ρυθμοί της παραδοσιακής μουσικής

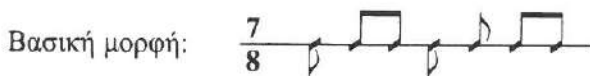
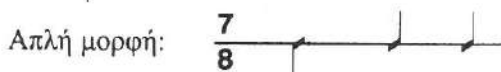
1) Τσάμικος (Ηπειρος, Θεσσαλία, Ρούμελη)



Χαρακτηριστικό του τσάμικου ρυθμού είναι το παρεστιγμένο όγδοο στο πρώτο μέρος του μέτρου. Τα πιο ζωηρά και γρήγορα τραγούδια έχουν συχνά μέτρο: 3/8 ή 6/8.

2) Συρτός - καλαματιανός

Το μέτρο του είναι 7/8, που κατανέμεται στο εσωτερικό του ως: $\frac{3+2+2}{8}$.
Είναι ένας τριμερής ρυθμός.



3) Μπαϊντούσκα (Θράκης)



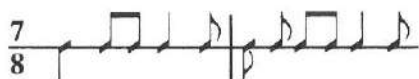
4) Ζωναράδικος (Θράκης)



5) Μαντηλάτος (Θράκης)



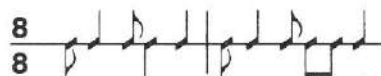
6) Σέρα (Πόντου)



7) Ράικο ή σύρε-σύρε (Μακεδονία)



8) Τσιφτετέλι



9) Μπάλλος (Αιγαίου, Μ.Ασίας)



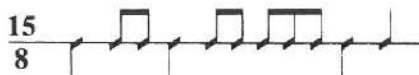
10) Καρσιλαμάς (Κων/πολη, Μ. Ασία, Χίος, Μυτιλήνη)



11) Ζεϊμπέκικος



12) Πουσνίτσα (Δ. Μακεδονίας)



Τι γίνεται με τη διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών ρυθμών;
Χρήστος Ερκέκογλου

Είναι φυσικό ο περιορισμένος χώρος ενός άρθρου να μην επιτρέπει λεπτομερέστερη αναφορά και σχολιασμό των παραπάνω ρυθμών (όπως και πολλών άλλων που παραλείπονται). Αλλά για να διδάξει κάποιος αυτούς τους ρυθμούς πρέπει να σκύψει με όρεξη και μεράκι πάνω τους, και να τους κάνει κτήμα του. Ο παραπάνω μικρός κατάλογος είναι μόνο το πρώτο βήμα.

Πηγές

- Ανωγειανάκης Φοίβος (1991), *Ελληνικά λαϊκά όργανα*, εκδ. Μέλισσα, Αθήνα, σ.σ.398
- Διονυσόπουλος Νίκος (1997), "Ιστορικές Καταγραφές", *Δίφωνο*, τεύχος 20, Μάιος, σ. 48
- Καρακάσης Σπύρος, *Ελληνικά μουσικά όργανα*, εκδ. Δίφρος, Αθήνα,
- Λιάβας Λάμπρος (1995), "Ο αυτοσχεδιασμός στην παραδοσιακή Μουσική", *Δίφωνο*, τεύχος 5, σ. 86
- Μαζαράκη Δέσποινα (1959), *Το λαϊκό κλαρίνο στην Ελλάδα*, εκδ. Γαλλικού Ινστιτούτου, Αθήνα
- Παπαδάκη Γ. (1996), "Αυτοσχεδιασμός στη Δημοτική Μουσική", *Δίφωνο*, τεύχος 12, σ. 62
- Παπαδάκης Γ. (1996), "Ζεϊμπέκικος", *Δίφωνο*, τεύχος 12, σ. 54
- Παπαδάκης Γ. (1997), "Από τις 78' ως την παραχάραξη", *Δίφωνο*, τεύχος 20, σ. 54
- Παπαδάκης Γ. (1997), "Κρουστά Όργανα", *Δίφωνο*, τεύχος 25, σ. 110
- Σαμίου Δόμνα (1996), Συνέντευξη στο *Ήχος Hi-Fi*, τεύχος Ιουλίου
- Τερζοπούλου Μιράντα & Ψυχογιού Ελένη (1996), "Η σημειολογία τραγουδιών", *Δίφωνο*, τεύχος 12, σ. 42

What is happening to the instruction of Greek traditional rhythms in the education?

The author shows that very few rhythms of Greek traditional music are in use today. Music teachers have to prevent this impoverishment of our music culture, and introduce children from an early age to the world of traditional rhythms. He also gives examples about how and what to teach through a traditional Greek percussion instrument, the toumpeleki.

Ο Χρήστος Ερκέκογλου γεννήθηκε και ζει στη Θεσσαλονίκη. Έχει σπουδάσει μαθηματικά και κλασική Αρμονία. Παρακολούθησε πολλά μουσικά σεμινάρια, μεταξύ των οποίων ετήσιο Σεμινάριο Μουσικοπαιδαγωγικής στο Σύγχρονο Ωδείο Θεσσαλονίκης. Διδάχθηκε παραδοσιακούς ελληνικούς ρυθμούς και τουμπελέκι από τον Γιώργο Μαυρομμάτη. Είναι ένα από τα ιδρυτικά μέλη του εργαστηρίου κρουστών και μουσικού παιχνιδιοθεάματος "Κρουστόφωνο".

Διακεκριμένοι μουσικοί ερμηνευτές στο ρόλο του παιδαγωγού:

Η μελέτη μιας περίπτωσης κοινής λογικής διδασκαλίας σε ωδειακό περιβάλλον

Μετάφραση: Παναγιώτα Τσόκα

Το άρθρο αυτό αναφέρει μια ερευνητική μελέτη στην εφαρμοσμένη μουσική διδασκαλία σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η μελέτη, η οποία βασίστηκε στην περίπτωση μιας καθηγήτριας πιάνου και εννέα μαθητών της, εστιάζεται στο πώς μια καθηγήτρια μουσικού οργάνου χωρίς τυπική παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδεύει μουσικούς ερμηνευτές, πώς ανταποκρίνονται οι σπουδαστές και ποιές είναι οι επιτυχείς ή ατυχείς παράμετροι σ' αυτό που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως "κοινής λογικής διδασκαλία". Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσα από παρατήρηση των συμμετεχόντων στην έρευνα και με τη χρήση ανεπίσημων συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων. Ύστερα από ανάλυση του περιεχομένου των αποτελεσμάτων, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η διάκριση μεταξύ του ρόλου του καθηγητή μουσικού οργάνου και του ρόλου του έμπειρου μουσικού ερμηνευτή είναι ουσιώδης. Παρά τις καλές προθέσεις της, η καθηγήτρια της οποίας η περίπτωση εξετάζεται, απέτυχε στο να παρέχει μια αποτελεσματική διδακτική στρατηγική. Το άρθρο καταλήγει προτείνοντας δοκιμαστικά κάποιους παιδαγωγικούς στοχασμούς για την εφαρμοσμένη μουσική διδασκαλία, όπως αυτοί προκύπτουν από τη μελέτη της συγκεκριμένης περίπτωσης.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία μουσικών οργάνων έχει μείνει σχεδόν ανέγγιχτη από τη μουσικοπαιδαγωγική έρευνα, η οποία αφορά κυρίως τη μουσική στο σχολείο και την τάξη. Υπάρχουν αρκετά πρότυπα διδασκαλίας και διατριβές, που

* Το άρθρο πρωτοδημοσιεύτηκε στο περιοδικό της Διεθνούς Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME) *International Journal of Music Education*, τεύχος 28, Νοέμβριος 1996, σ.σ. 25-36. Μεταφράστηκε και δημοσιεύεται με την άδεια της ISME. *Translated and reprinted by permission of ISME.*

προέρχονται λίγο-πολύ από εμπειρικές βάσεις (π.χ. Abeles, Hoffer & Klotman 1984, Paynter 1982, Swanwick 1979). Όσον αφορά όμως τη διδασκαλία μουσικών οργάνων και ιδιαίτερα σε προχωρημένο επίπεδο, τέτοια πρότυπα ουσιαστικά δεν υπάρχουν. Η εφαρμοσμένη μουσική διδασκαλία τείνει σε μεγάλο βαθμό να βασίζεται σε αυτοεπινοούμενες στρατηγικές, στην κοινή λογική και στην παράδοση. Στην πραγματικότητα η ταύτιση με μια συγκεκριμένη παράδοση μερικές φορές κρίνει την καλή ποιότητα μιας ερμηνείας (Kingsbury, 1988). Το να είναι κανείς δεινός καλλιτέχνης και δεινός καθηγητής μπορούν κάλλιστα να αποτελούν ταυτόχρονα ιδιότητες του ίδιου ατόμου, αλλά προδιαγράφουν διαφορετικούς ρόλους και προϋποθέτουν διαφορετικές ικανότητες (Persson, 1993a, 1993b, 1994, 1996).

Ένας περιορισμένος αριθμός μελετών έχει εστιαστεί στη διδασκαλία μουσικών οργάνων σε παιδιά και εφήβους. Σε μια σχετικά πρόσφατη σειρά άρθρων, η Linda Mackworth-Young (1992a, 1992b, 1992c) προσπάθησε να αναλύσει την περίπτωση καθηγητή-μαθητή στα πλαίσια ατομικής μουσικής διδασκαλίας, από τη σκοπιά του ερευνητή ψυχολόγου. Άλλες έρευνες προσπάθησαν να εξετάσουν την αξιοποίηση του χρόνου σε μαθήματα πιάνου (Kostka, 1984), το αποτέλεσμα της μεταβίβασης γνώσεων του καθηγητή στους μαθητές (Schmidt, 1989) και τις διαπροσωπικές δυναμικές μεταξύ δασκάλου και μαθητή σε μαθήματα βιολιού (Gustajson, 1986). Ωστόσο, η εμπειρική μας γνώση όσον αφορά τη διδασκαλία μουσικής ερμηνείας στα ωδεία είναι πολύ περιορισμένη και προσφέρει ένα ενδιαφέρον και πολύ αναγκαίο πεδίο έρευνας. Οι Shaughnessy και Manz (1991), για παράδειγμα, ισχυρίζονται ότι τα "πραγματικά δημιουργικά άτομα" τείνουν να αποφεύγουν τα καθιερωμένα παραδοσιακά προγράμματα διδασκαλίας και οι Rovics (1984) και Gelber (1988) παρουσιάζουν περιπτώσεις καταπονημένων και συναισθηματικά καταπιεσμένων μαθητών ως αποτέλεσμα του περιβάλλοντος ενός ωδείου.

Γι αυτό, λοιπόν, είναι αξιοσημείωτα ενδιαφέρον να ανακαλύψει κανείς πώς ένας καθηγητής οργάνων χωρίς τυπική παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδεύει μουσικούς ερμηνευτές, πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές στη διδασκαλία αυτή και ποιά είναι τα συγκεκριμένα στοιχεία που αποτελούν μια επιτυχή διδακτική στρατηγική. Η αντίστροφα, ποιά είναι τα συστατικά μιας λιγότερο αποτελεσματικής διδακτικής στρατηγικής;

Μέθοδος

Η έρευνα εμπειρείχε ενεργητική παρατήρηση με απροσχεδίαστες συνεντεύξεις και πραγματοποιήθηκε ως ερευνητική μελέτη σε ένα μουσικό τμήμα Βρεταννικού Πανεπιστημίου με υψηλό κύρος. Το προσωπικό μου παρελθόν ως μουσικός ερμηνευτής μου επέτρεψε να επιδιώξω "έρευνα εκ των έσω" (σύγκρ. Robson, 1993) και να ερευνήσω τον αληθινό κόσμο των μουσι-

κών σε ένα περιβάλλον όπου με υποδέχτηκαν όχι μόνο ως επιστήμονα ψυχολόγο, αλλά και ως αποδεδειγμένο μουσικό. Πραγματικά, η αποδοχή μου από τα άτομα που πήραν μέρος στην έρευνα εξαρτήθηκε από το γεγονός ότι μπορούσα να αποδείξω την αξιοπιστία μου ως μουσικός (Faulkner, 1973, Persson & Robson, 1995). Έμεινα στο μουσικό τμήμα για μια περίοδο τριών χρόνων ως ερευνητής ψυχολογίας και ως λέκτορας μερικής απασχόλησης. Το να συναναστρέφομαι, να συμβουλευώ, να συνοδεύω τους σπουδαστές και να δίνω διαλέξεις σε αυτούς ήταν δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Το ίδιο επίσης ήταν η συναναστροφή και οι συζητήσεις με λέκτορες και μέλη του προσωπικού του τμήματος.

Παρ'όλο που η έρευνα στο σύνολό της συμπεριλάμβανε τη μελέτη ενός αριθμού διαφορετικών περιπτώσεων, το παρόν άρθρο εστιάζεται σε μία από αυτές, δηλαδή την περίπτωση της κυρίας White και των μαθητών της. Η κα White είναι μια 49χρονη πιανίστα συναυλιών χωρίς τυπική παιδαγωγική κατάρτιση. Είναι μια εξέχουσα και περιζήτητη πιανίστα, αλλά οι επαγγελματικές της ασχολίες έδωσαν με τα χρόνια ολοένα και περισσότερο θέση στη διδασκαλία. Στην έρευνα πήραν μέρος εννέα από τους μαθητές της (πίνακας 1). Οι μαθητές που συμμετείχαν, επιλέχθηκαν σε εθελοντική βάση και ανάλογα με το επίπεδο δεξιοτεχνίας τους. Αποτελούσε, επίσης προϋπόθεση, να έχουν μελετήσει με την κα White για τουλάχιστον μία ακαδημαϊκή περίοδο. Ωστόσο, όλοι οι συμμετέχοντες είχαν μελετήσει μαζί της για περισσότερο από ένα χρόνο. Μόνο δύο από τους μαθητές αυτούς είχαν το πιάνο ως κύριο μάθημα επιλογής. Οι υπόλοιποι σπούδαζαν πιάνο ως δεύτερο όργανο, αλλά ήταν εξίσου ικανοί ερμηνευτές.

Σε όλους τους συμμετέχοντες σε αυτήν τη μελέτη δόθηκαν πλαστά ονόματα. Επιπλέον, κάποια στοιχεία έχουν μεταβληθεί για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Ωστόσο, αυτές οι τροποποιήσεις δεν επηρεάζουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία των δεδομένων, της ανάλυσής τους ή των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 1

Συμμετέχοντες στην έρευνα

Συμμετέχοντες	Ηλικία	Κύριο όργανο	Χαρακτηρισμός από την κα White
Eric	21	πιάνο	Ευέλικτος, ταλαντούχος, ευχάριστος
Stewart	19	πιάνο	Ευέλικτος, ταλαντούχος, απογοητευτικός
Jane	21	κιθάρα	Ευσυνείδητη, μελετηρή, ευχάριστη
Charles *	20	κορνέτα	-
Helen	20	όμπε	Ντροπαλή, με μουσικότητα, αποφασισμένη
Anthony	21	τραγ./σύνθεση	Ακριβής, αργός, ευχάριστος
Jeanette	20	βιολί	Εσωστρεφής, δειλή, ντροπαλή
Vanessa	21	τρομπέτα	Ομιλητική, με μουσικότητα, ισχυρογνώμων
Mary	20	τραγούδι	Απλή, ευχάριστη

* Δεν υπέβαλε το ερωτηματολόγιό του

Ζήτησα από την κα White να μου επιτρέψει να παρευρεθώ στα ατομικά της μαθήματα. Δεν είχε αντιρρήσεις και μου επέτρεψε να μείνω για δυο εβδομάδες. Η πρόθεσή μου -με την έγκριση της καθηγήτριας- ήταν να παρατηρήσω κάθε μαθητή για τουλάχιστον δύο μαθήματα. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων κράτησα σημειώσεις αντί να χρησιμοποιήσω μαγνητόφωνο, μια και κάτι τέτοιο δεν έγινε δεκτό από τους συμμετέχοντες. Οι σημειώσεις τυπώθηκαν και το περιεχόμενό τους αναλύθηκε. Η εγκυρότητα του αντιγράφου ελέγχθηκε αργότερα από την κα White, την οποία ενθάρρυνα να το διαβάσει, να κάνει σχόλια, καθώς επίσης και διορθώσεις αν βρίσκονταν λάθη (σύγκρ. Kardin, 1977). Δεν έγιναν σημαντικές διορθώσεις. Αναλυτικά σχόλια απομακρύνθηκαν από το αντίγραφο, πριν δωθεί στην κα White.

Είναι λίγο πολύ αναπόφευκτο ότι ένας καθηγητής κάτω από στενή παρατήρηση, θα ερμήνευε την επιθυμία ενός τρίτου για παρουσία του στα μαθήματα ως πρόθεση για αξιολόγηση του ίδιου του καθηγητή. Για να ελαχιστοποιήσω τον αντίκτυπο ενός τέτοιου αρνητικού ενδεχομένου, έδωσα έμφαση στην ειλικρίνεια: συζήτησα μερικούς από τους στόχους με την κα White και αργότερα επίσης μοιράστηκα μαζί της κάποια αποτελέσματα, αντιμετωπίζοντάς την περισσότερο ως συνεργάτη, παρά ως αντικείμενο έρευνας (Persson & Robson, 1995).

Ωστόσο, ενώ η πλήρης αποδοχή από την πλευρά του ερευνητή βοηθά στο να γίνει πιο φυσιολογική η συμπεριφορά των συμμετεχόντων στην έρευνα, δε διώχνει την έμφυτη επιθυμία των περισσότερων από εμάς να παρουσιάσουμε τους εαυτούς μας με όσο το δυνατό πιο θετικό τρόπο (Hamachek, 1991). Έτσι, αποφάσισα να παρακολουθήσω πιο στενά το αν και με ποιό τρόπο η κα White παρέκκλιε από τη συνηθισμένη διδακτική συμπεριφορά της όταν ήμουν παρών. Ζήτησα απλά από τους συμμετέχοντες μαθητές να μου δώσουν γραπτές αναφορές για αυτό το φαινόμενο. Φαίνεται ότι η κα White άλλαξε όντως τη συμπεριφορά της κατά τη διάρκεια της παρουσίας μου. Όλοι οι μαθητές, εκτός από έναν, παρατήρησαν κάποια διαφορά. Ο Stewart, για παράδειγμα, σχολίασε τυπικά: "Ένωσα ότι ήταν πολύ περισσότερο εμβριθής, ότι βοηθούσε πολύ περισσότερο" (και άλλοι μαθητές επίσης το ανέφεραν αυτό!). Έτσι φαίνεται ότι τα μαθήματα μεταβλήθηκαν κάπως ως προς την αλληλεπίδραση και την ένταση μεταξύ των ατόμων όταν ήμουν παρών, αλλά δεν φάνηκαν να μεταβάλλονται ως προς το περιεχόμενο ή τη διδακτική μέθοδο.

Ανεπίσημες συνεντεύξεις και συζητήσεις με την καθηγήτρια και τους μαθητές της, όπως επίσης και δύο παρόμοια σχεδιασμένα ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν τα στοιχεία που προήλθαν από την παρατήρηση. Αυτά έκαναν εφικτές τις ευθείες συγκρίσεις των απαντήσεων, αφενός της καθηγήτριας, και αφετέρου των μαθητών στις δοσμένες ερωτήσεις. Τα δύο ερωτηματολόγια διέφεραν μόνο στη διατύπωση, ανάλογα με το αν προορίζονταν για την καθηγήτρια ή τους μαθητές της.

Αποτελέσματα

Συζητώντας με τους σπουδαστές της σχολής για την καθηγήτρια και την ερμηνεία της, αντιμετώπισα μια ποικιλία αντιδράσεων. Οι τραγουδιστές, τους οποίους συχνά συνόδευε, παραπονιόντουσαν συνήθως ότι "επέβαλλε την άποψή της". Περισσότερο εκείνη παρά αυτοί αποφάσιζε για το πώς έπρεπε να ερμηνευτεί ένα τραγούδι. Στις συνεντεύξεις τους οι περισσότεροι από τους μαθητές της, τωρινοί και προηγούμενοι, εξέφραζαν θαυμασμό για την ποιότητα ερμηνείας της κας White. Ωστόσο, ασκούσαν συχνά κριτική για τη διδασκαλία της. Ένας από τους προηγούμενους μαθητές της είπε ότι:

"Η κα White είναι πολύ καλή για οποιονδήποτε μπορεί να παίζει αμέσως ότι του ζητά. Αλλά αν μαθαίνεις αργά, τότε θα έχεις πρόβλημα!"

Συναντώντας το μαθητή που δεν έχει φαντασία: Εκπαιδεύοντας την κα/τον κο Ακριβολόγο.

Την ώρα που έκανα διάλειμμα στην κοινή αίθουσα των σπουδαστών, με πλησίασε ο Eric, ένας από τους καλύτερους μαθητές της κας White. Ήθελε να εξηγήσει γιατί είχε αξιολογήσει τόσο αρνητικά τη καθηγήτριά του στο ερωτηματολόγιο. Κάπως απογοητευμένος είπε:

"Δεν έχει λογική. Είναι υπέροχη στην ερμηνεία, αλλά στη διδασκαλία της δεν υπάρχει σχέδιο, δομή. Δε νιώθω ότι έχω μάθει τίποτε από αυτά που είχα την ανάγκη να μάθω. Με τον Stewart έχουμε συζητήσει πολλές φορές να βρούμε άλλο καθηγητή εδώ στη σχολή: κάποιον που να έχει περισσότερη τάξη και συγκεκριμένους στοχους".

Αντίθετα, η ίδια η καθηγήτρια, κάποια στιγμή ανάμεσα στα μαθήματα μου εμπιστεύτηκε ότι κάποιοι μαθητές της την είχαν αφήσει στο παρελθόν, όχι επειδή τη βρήκαν κακή καθηγήτρια, αλλά επειδή εκφοβίζονταν από τη χρήση ζωηρών εικόνων και επειδή πολλοί ένιωθαν φοβισμένοι να εκφραστούν ελεύθερα. Συχνά απορούσε γιατί κάποιοι εσωστρεφείς μαθητές σκέφτονταν να γίνουν μουσικοί:

"Δεν μπορούν να διδάξουν, δεν μπορούν να παίζουν. Μπορεί να συνεχίσουν να κάνουν κάτι τελείως διαφορετικό όταν αποφοιτήσουν, όπως τόσοι άλλοι".

Οι πολύ σταθερές απόψεις της κας White γύρω από τη μουσική και το να κάνει κανείς μουσική, έχουν προκαλέσει στο παρελθόν κάποια ένταση ανά-

μεσα σε αυτή και τους συναδέλφους της στη σχολή. Σκιαγραφεί την διδακτική στρατηγική της ως "ζωγραφικές και εικόνες". Αποκάλυψε ότι η φιλοδοξία της στο παρελθόν ήταν να γίνει τραγουδίστρια, αλλά αυτό στάθηκε αδύνατο, γιατί της έλειπε η κατάλληλη φωνή. Αυτό το ανεκπλήρωτο όνειρο μπορεί να εξηγήσει σε κάποιο βαθμό την προσέγγισή της στη διδασκαλία του πιάνου, η οποία μοιάζει πολύ με τη διδασκαλία τραγουδιού, ως προς το ότι δίνεται έμφαση στη θεατρική και οπερατική ερμηνεία ρόλων. Σχεδόν όλες οι υποδείξεις της σχετίζονται με συναισθήματα, θέατρο, έργα και όπερες. Ακόμη, είναι πεπεισμένη ότι το άτομο που ανταποκρίνεται με αυτό τον τρόπο στη μουσική, έχει ταλέντο. Το να είσαι και να παίζεις σαν την "κα Ακριβολόγο" ή να χρησιμοποιείς μια "μουσικότητα για όλες τις χρήσεις" είναι δύο εκφράσεις που επινόησε η κα White για να περιγράψει την έλλειψη φαντασίας των μαθητών της.

Κα White: (απευθυνόμενη σε μαθητή κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος)

Μπορείς να παίζεις αυτό το κομμάτι ως εξής.: (η κα White δείχνει παίζοντας όσο πιο αδιάφορα μπορεί) ...το μέσο μεσημεριανό ρεσιτάλ... (όσο παίζει η κα White σκέφτεται μεγαλοφώνως έτσι ώστε να δείξει πως δεν πρέπει να σκέφτονται οι μαθητές της όταν βρίσκονται ήδη πάνω στη σκηνή και ετοιμάζονται να παίξουν) ... Ω Θεέ μου! Σε λίγο έρχεται η σειρά μου να μπω (καθώς ο συνοδός τελειώνει την εισαγωγή).

Κα White: Βέβαια, μπορείς να παίζεις σαν την "κα Ακριβολόγο" και να σταθείς εκεί (στη σκηνή) περιμένοντας την είσοδό σου σα να έχεις να εκτελέσεις ένα καθήκον (πράγμα που απέχει πολύ από ό,τι αφορά τη μουσική!).

Κα White: Πρέπει να σκέφτεσαι σε ένα υψηλότερο επίπεδο από αυτό! Πρέπει να ξεφύγεις από σκέψεις όπως: "Τώρα κάνω αυτό", "Θεέ μου είναι τόσο δύσκολο", "Η σειρά μου". (Απευθυνόμενη στην τάξη):
Ξεφύγετε από το σωματικό επίπεδο σκέψης!

Διδάσκοντας με αλληγορία, εκφοβισμό και χιούμορ

Οι τρόποι με τους οποίους η κα White μεταβιβάζει τις μουσικές ιδέες και αντιλήψεις της είναι τόσο επινοητικοί, όσο και γεμάτοι εκπλήξεις. Από τα άφθονα παραδείγματα αναφέρονται παρακάτω μερικά:

- Τομ και Τζέρρυ, τα κινούμενα σχέδια! Έτσι ακούγεται αυτό! (προσπαθεί να δημιουργήσει ένα οπτικό παράδειγμα για να κατανοηθεί το πώς πρέπει να ακούγονται δύο μελωδίες που αντιπαρατίθενται).

- Παράξενο... μύθοι... φαντάσματα... δράκοι... φοβερό... το άγνωστο... ανατριχίλα... δράμα ... Ο Weber ήταν συνθέτης όπερας! (προσπαθεί να κάνει ένα μαθητή να παίζει με μεγαλύτερη φαντασία μια *Romance* του Weber).

- Σιδηροδρομικός σταθμός... υπάρχουν Όλγες και Σόνιες... χιόνι, γούινα παλάτα, έλκυθρα, απογοητεύσεις. Πόλεμος και Ειρήνη: βαριά Ρωσική φιλολογία... Να με τι σχετίζεται το κομμάτι αυτό (το κοτσέρτο για βιολί του Kabalevsky).

Ωστόσο, όπως η καθηγήτρια επεσήμανε, αυτή η ζωντανή αλληγορική αγγλώσσα φαίνεται να αφήνει πολλούς μαθητές μπερδεμένους. Παρ' όλα αυτά, η καθηγήτρια έχει ελάχιστη υπομονή με μαθητές που δεν μπορούν να δημιουργήσουν στιγμιαία τον ίδιο αυτό, τον γεμάτο φαντασία κόσμο. Πολλοί μαθητές νιώθουν φοβισμένοι από αυτή την έλλειψη υπομονής. Από την άλλη πλευρά, η κα White διδάσκει με μια αξιοσημείωτη δόση χιούμορ. Είναι συμπαθητική και επαινεί όταν χρειάζεται.

Όταν δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να καταγράψουν τι ένιωθαν σχετικά με τα δυνατά και τα πιθανά αδύνατα σημεία της κας White, ανταποκρίθηκαν με ποικίλα παράπονα και φιλοφρονήσεις. Οι περισσότεροι εγκωμίασαν την άνετη προσωπικότητά της. Μερικοί τη θεώρησαν φιλική και προσιτή και αυτοί που δεν ένιωθαν φοβισμένοι από το θεατρικό ταμπεραμέντο της εγκωμίασαν τον τρόπο διδασκαλίας της. Όλοι οι μαθητές, εκτός από έναν, συμφώνησαν ως προς μία σοβαρή έλλειψη τεχνικής βοήθειας και προοδευτικού σχεδιασμού στο μάθημα. Ο Eric αντιλαμβανόταν μια έλλειψη ελευθερίας στην ερμηνεία. Ο Stewart θα ήθελε μεγαλύτερη ώθηση ως προς την τεχνική. Η Helen ένιωθε καταπιεσμένη και έκανε το ακόλουθο σχόλιο: "Αρχικά φοβόμουν τα μαθήματα, γιατί έπαιζα όλο κι όλο πέντε λεπτά. Έπειτα εκτοπιζόμουν κυριολεκτικά από το κάθισμα, για να ακολουθήσει μια επίδειξη. Τώρα μπαίνω στο μάθημα με πείσμα...". Η Jeanette παραπονέθηκε για μια έλλειψη εναισθησίας και κατανόησης και η Mary ένιωθε ότι από την κα White έλλειπε η ικανότητα να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει.

(Η συνέχεια και το τέλος στο επόμενο τεύχος)

Brilliant performers as teachers: a case study of commonsense teaching in a conservatoire setting

This article reports an exploratory study into applied music teaching at a tertiary level. The study was staged as a case study where the case comprises one performance teacher of piano and nine students. The focus of the study is how a performance teacher with no formal training fares in the training of musical performers, how students respond, and what are the particular successful or unsuccessful issues in what could feasibly be termed 'commonsense teaching'. The data were gathered through participant observation, informal interviews and questionnaires. The findings suggest, after content analysis. The article concludes by tentatively proposing some instructional considerations for applied music teaching, as drawn from the case study.

Ο Roland Persson διδάσκει στη Σχολή Εκπαίδευσης και Επικοινωνίας (School of Education and Communication) του Πανεπιστημίου Jönköping της Σουηδίας.

Η προοπτική των Μουσικών Σχολείων Τα συμπεράσματα μιας έρευνας*

Η ίδρυση των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα αποτέλεσε μια σημαντική προσπάθεια για την αναβάθμιση της δημόσιας Μουσικής Εκπαίδευσης. Με το νέο αυτό θεσμό επιχειρείται για πρώτη φορά η παροχή συστηματικών μουσικών γνώσεων στο πλαίσιο ενός δημόσιου και επομένως προσιτού σε όλα τα κοινωνικά στρώματα σχολείου. Με την αναλυτική εξέταση του θεσμικού πλαισίου και τη βοήθεια μιας ποιοτικής έρευνας έγινε προσπάθεια να διαπιστωθεί αν οι προθέσεις της ίδρυσης των Μουσικών Σχολείων υλοποιούνται στην πράξη. Παρά την ύπαρξη αρκετών θετικών στοιχείων που συμβάλλουν κατά κύριο λόγο στην επιλογή του Μουσικού Σχολείου από μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, τόσο η ανάλυση του θεσμικού πλαισίου όσο και τα αποτελέσματα της έρευνας έφεραν στην επιφάνεια μια σειρά από εγγενείς αδυναμίες σε επίπεδο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την αδυναμία τους να υλοποιήσουν τον ιδρυτικό στόχο - επιδιώξεις. Έτσι, η αποδυνάμωση και η φθίνουσα πορεία των Μουσικών Σχολείων διαφαίνονται ως μία πιθανή μελλοντική προοπτική, αν η Πολιτεία δεν διαθέτει τα απαραίτητα κονδύλια και δεν ακολουθήσει με συνέπεια τη λογική ενός μακροπρόθεσμου προγραμματισμού.

Η ίδρυση των Μουσικών Σχολείων υπήρξε ένα σημαντικό βήμα για την αναβάθμιση της δημόσιας μουσικής εκπαίδευσης. Στα τέλη Αυγούστου 1988 ιδρύθηκε το πρώτο Μουσικό Γυμνάσιο της χώρας, το πειραματικό Μουσικό Γυμνάσιο που λειτούργησε στην Παλλήνη της Αττικής και το οποίο προσδιορίστηκε στην Υπουργική Απόφαση 3345/02.09.1988 ίδρυσης των Μουσικών Σχολείων που κυρώθηκε με το άρθρο 16 του Ν. 1824/1988 ως σχολείο γενικής αισθητικής καλλιέργειας με άξονα τη μουσική.

Ένας πρώτος δείκτης της επιτυχίας του νέου αυτού θεσμού αποτελεί αναμφίβολα η γρήγορη και άμεση αποδοχή του από την ελληνική κοινωνία. Εννέα χρόνια μετά την ίδρυση των Μουσικών Σχολείων ο αριθμός τους έχει

* Το άρθρο αυτό βασίζεται στη διπλωματική εργασία με τίτλο: *Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα, Θεσμικό πλαίσιο και σχολική πραγματικότητα*, που εκπόνησε η συγγραφέας στα πλαίσια μεταπτυχιακού στον τομέα Παιδαγωγικής και Φιλοσοφίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, τον Ιούνιο του 1997.

πολλαπλασιαστεί φτάνοντας τα είκοσι δύο (22)¹, ενώ οι αιτήσεις για την εγγραφή των μαθητών ξεπερνούν κατά πολύ (σε ορισμένα σχολεία π.χ. Θεσσαλονίκης) τις προσφερόμενες θέσεις. Σε πολλές περιπτώσεις η πρωτοβουλία για την έναρξη της λειτουργίας προήλθε όχι τόσο από το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας, αλλά από τα διαβήματα των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων καθώς και φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Με την αναλυτική εξέταση του θεσμικού πλαισίου και τη βοήθεια μιας ποιοτικής έρευνας έγινε προσπάθεια να διαπιστωθεί αν οι προθέσεις της ίδρυσης των Μουσικών Σχολείων υλοποιούνται στην πράξη. Λόγω της έλλειψης βιβλιογραφίας, η εξέταση της εφαρμογής του θεσμού στην Ελλάδα βασίστηκε σε πηγές, όπως ωρολόγια - αναλυτικά προγράμματα, εγκυκλίους, πρακτικά των συνεδριάσεων της Καλλιτεχνικής Επιτροπής, πρακτικά του Συνεδρίου για τα Μουσικά Σχολεία που έγινε το 1995 στην Κέρκυρα, υπομνήματα εκπαιδευτικών, μαθητών, συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και Καλλιτεχνικής Επιτροπής, και άρθρα σε εφημερίδες και περιοδικά.

Στόχος της έρευνας ήταν να γίνει αξιολόγηση του θεσμού των Μουσικών Σχολείων μέσα από τη διερεύνηση των προσδοκιών και των στάσεων των άμεσα ενδιαφερομένων (μαθητών - γονέων) και των εργαζομένων σε αυτά (εκπαιδευτικών), εκτιμώντας ότι η διερεύνηση απόψεων, στάσεων και εκτιμήσεων των παραπάνω ενδιαφερομένων ομάδων μπορεί να προσφέρει αξιόπιστο και πρωτογενές υλικό για την εφαρμογή του θεσμού στην σχολική πραγματικότητα και να αποτελέσει έναν πρώτο άξονα προβληματισμού για το μελλοντικό σχεδιασμό των Μουσικών Σχολείων από την πλευρά της Πολιτείας.

Επειδή ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων είναι νέος, ο τύπος της έρευνας που επιλέγη είναι αυτός της διερεύνησης² (explorative research).

Ο τύπος του ερωτηματολογίου που επελέγη ήταν το δομημένο με αρκετές όμως ανοιχτές ερωτήσεις με τό σκεπτικό ότι οι ερωτούμενοι θα είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Ερευνήθηκαν δύο σχολεία: α) το Μουσικό Γυμνάσιο-Λύκειο Θεσσαλονίκης, β) το Μουσικό Γυμνάσιο-Λύκειο Δολιανών (Ν. Ιωαννίνων). Τρεις κυρίως λόγοι οδήγησαν στην επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων:

- Ο χρόνος ίδρυσής τους (το Μουσικό Γυμνάσιο-Λύκειο Δολιανών ιδρύθηκε το 1989, ενώ της Θεσσαλονίκης το 1992).

1. Μέχρι τον Αύγουστο του 1997 τα Μουσικά Σχολεία Αγρινίου και Γιαννιτσών δεν είχαν λειτουργήσει, επειδή δεν πληρούσαν τις κατάλληλες κτιριακές προδιαγραφές.

2. Η διερεύνηση με την έννοια της exploration γίνεται, όταν ένα ορισμένο πεδίο είναι ακόμα άγνωστο και πρέπει να διερευνηθεί πριν γίνει δυνατή η διατύπωση υποθέσεων και ενταχθούν τα φαινόμενα αυτού του πεδίου σ' ένα θεωρητικό πλαίσιο, βλ. Μ. Κελλανίδης, *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας*, Θεσσαλονίκη, 1988, σελ. 22.

- Η γεωγραφική κατανομή και οριοθέτησή τους σε σχέση με τον περιβάλλοντα χώρο (το σχολείο Δολιανών βρίσκεται σε αγροτική περιοχή, ενώ της Θεσσαλονίκης σε μεγάλο αστικό κέντρο).

- Και τέλος η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, καθώς το σχολείο Δολιανών συγκεντρώνει μαθητές από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, με αποτέλεσμα οι προσδοκίες τους από το σχολείο να παρουσιάζουν πρόσθετο ενδιαφέρον.

Από κάθε σχολείο ερευνήθηκαν τρεις ομάδες ενδιαφερομένων: μαθητές-γονείς-εκπαιδευτικοί, αφού συντάχθηκαν για κάθε ομάδα διαφορετικά ερωτηματολόγια.

Ως μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν για τους μαθητές το φύλο, η ηλικία, ο τόπος διαμονής, το μορφωτικό επίπεδο και η κοινωνική προέλευση των οικογενειών τους, για τους γονείς η ηλικία, το φύλο, ο τόπος διαμονής, το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο καθώς και οι προτιμήσεις τους σχετικά με τις καλές τέχνες και ειδικότερα τη μουσική, τέλος για τους εκπαιδευτικούς το φύλο, η ηλικία, ο τόπος διαμονής, η ειδικότητα, τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα και το εργασιακό καθεστώς (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι).

Προηγήθηκε της κατασκευής των ερωτηματολογίων ένα δοκιμαστικό στάδιο³ ελεύθερης μορφής συνέντευξης με μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, που δεν συμμετείχαν στην έρευνα καθώς και διευθυντές Μουσικών Σχολείων και μέλη της Καλλιτεχνικής Επιτροπής.

Με τις συνεντεύξεις αυτές οριστικοποιήθηκαν τα βασικά θέματα-άξονες του ερωτηματολογίου: για ποιους λόγους επέλεξαν το Μουσικό Σχολείο, ποιες είναι οι προσδοκίες τους από το σχολείο για το μέλλον, αν εκπληρώνονται όπως βιώνουν το σχολείο, οι εκτιμήσεις τους για το θεσμό γενικότερα και οι προτάσεις τους.

Μετά τη σύνταξη των ερωτηματολογίων, αφού επακολούθησε στάδιο ελέγχου πάλι σε τρεις ομάδες ενδιαφερομένων που δεν συμμετείχαν στην έρευνα, έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις. Στη συνέχεια αφού συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια έγινε η συλλογή του υλικού, ακολούθησε η κατηγοριοποίηση των ελεύθερων απαντήσεων για τις ανοιχτές ερωτήσεις και η κωδικοποίηση των τριών ερωτηματολογίων.

Το επόμενο στάδιο ήταν η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που έγινε με το πρόγραμμα S.P.S.S.⁴ και αφορούσε:

- α) τη μελέτη των συχνοτήτων για κάθε ποιοτική μεταβλητή σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής, και
- β) τη διασταύρωση και συσχέτιση πινάκων δύο μεταβλητών.

3. Για τα στάδια της έρευνας βλ. Patrick Mac Neill, σελ. 67-69.

4. [Σημ. της Σ.Ε.] Πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης δεδομένων

Από την ανάλυση του θεσμικού πλαισίου και των δεδομένων της έρευνας προκύπτει ότι η ύπαρξη του θεσμού των Μουσικών Σχολείων αποτελεί μία τομή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ελλάδας. Για πρώτη φορά επιχειρείται η παροχή συστηματικών μουσικών γνώσεων στο πλαίσιο ενός δημοσίου και επομένως προσιτού σε όλα τα κοινωνικά στρώματα σχολείου.

Τα γνωρίσματα που στοιχειοθετούν την ιδιαιτερότητα του σχολείου συνίστανται:

- α) στο συνδυασμό γενικής και μουσικής παιδείας*
- β) στην ανάπτυξη στενών σχέσεων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών - μαθητών*
- γ) στην παροχή ευρέως φάσματος μαθημάτων μουσικής παιδείας (θεωρίας - οργάνου) με δυνατότητα επιλογής τους*
- δ) στη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής (θεωρίας - οργάνου)*
- ε) στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του ταλέντου των μαθητών μέσω της αισθητικής παιδείας και της συγκρότησης μουσικών συνόλων και*
- στ) στη δημιουργία μιας ανοιχτής γέφυρας επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και του ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου μέσω των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων του σχολείου.*

Τα θετικά αυτά στοιχεία αποτέλεσαν και τα κύρια κριτήρια επιλογής του Μουσικού Σχολείου από τους μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς.

Οι προσδοκίες των μαθητών και γονέων συμπίπτουν με τον ιδρυτικό στόχο⁵ - επιδιώξεις⁶ των νομοθετικών κειμένων. Διαπιστώνεται όμως ότι τόσο οι εγγενείς αδυναμίες του θεσμικού πλαισίου όσο και ο τρόπος εφαρμογής του θεσμού (σε επίπεδο οργάνωσης - λειτουργίας του σχολείου) έχουν ως αποτέλεσμα την αδυναμία του να υλοποιήσει τον ιδρυτικό στόχο - επιδιώξεις του.

5. Σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση και την ιδρυτική υπουργική απόφαση Γ2/3345/02.09.1988 του νόμου 1824/1988 ο σκοπός των Μουσικών Σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία και η κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία εάν τελικά επιλέξουν άλλο τομέα επιστημονικής ή επαγγελματικής έκφρασης.

6. Σύμφωνα με το γενικό σκοπό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο άρθρο 1 του Ν. 1566/1985 οι επιδιώξεις συνοψίζονται στα παρακάτω σημεία:

- α) ανάπτυξη καλλιέργειας, ευαισθησίας και κριτικού πνεύματος των μαθητών με το συνδυασμό γενικής και αισθητικής παιδείας.*
- β) ανάπτυξη ικανοτήτων, κλίσεων, ενδιαφερόντων, ταλέντου*
- γ) ανάπτυξη πνεύματος συλλογικότητας, συνεργασίας, μέσα από ποικίλες μουσικές και κοινωνικές συλλογικές εμπειρίες*
- δ) δυνατότητες ανάπτυξης γόνιμων σχέσεων με άλλους λαούς, πολιτισμούς μέσα από τη γνωριμία με την παραδοσιακή μουσική και*
- ε) δημιουργία σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία, δεμένου με τον κοινωνικό περίγυρο.*

Αν και το πρώτο Μουσικό Σχολείο που λειτούργησε ορίστηκε⁷ ως σχολείο γενικότερης αισθητικής καλλιέργειας και το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει τη διδασκαλία μαθημάτων αισθητικής παιδείας μόνο στο Γυμνάσιο, αυτή είναι σαφώς υποβαθμισμένη. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι στο Μουσικό Γυμνάσιο Δολιανών απουσιάζει παντελώς η διδασκαλία των μαθημάτων αισθητικής παιδείας λόγω της έλλειψης διδακτικού προσωπικού. Οι μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί επιθυμούν τόσο τη διεύρυνσή τους όσο και τη συνέχισή τους στο Λύκειο. Επιπλέον και οι τρεις ομάδες ενδιαφερομένων τάσσονται υπέρ της σύνδεσης μαθημάτων γενικής και αισθητικής (μουσικής) παιδείας, η οποία κατά τη μαρτυρία των μαθητών δεν πραγματοποιείται.

Αν και η αισθητική παιδεία παρέχεται μεν, αλλά ατελώς, ο ιδρυτικός στόχος του μουσικού σχολείου αποδεικνύεται στην πράξη ανέφικτος: η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή (ελλείψεις σε μουσικά όργανα, ειδικές αίθουσες για ατομικά μαθήματα, τεχνικός εξοπλισμός, εργαστήρια, αίθουσα συναυλιών κλπ.) η έλλειψη κατάλληλου μόνιμου διδακτικού προσωπικού, τα προβλήματα που προκύπτουν από την οργάνωσή του καθώς και η δομή του ωρολόγιου - αναλυτικού προγράμματος (ωράριο λειτουργίας - έλλειψη διδακτικών βιβλίων - καθορισμού ύλης για τα μουσικά μαθήματα) συνηγορούν στην εικόνα ενός σχολείου που εκ των πραγμάτων δεν είναι σε θέση να παρέχει την απαραίτητη κατάρτιση των μαθητών που θα ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής.

Η παροχή ανεπαρκούς μουσικής παιδείας τόσο σε επίπεδο θεωρίας όσο και οργάνου επιβεβαιώνεται από την παράλληλη φοίτηση της πλειοψηφίας των μαθητών στα ωδεία και το μικρό ποσοστό επιτυχίας των αποφοίτων στα Τμήματα Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου, όπως διαπιστώνεται και από τους πίνακες που ακολουθούν στην επόμενη σελίδα.

Το γεγονός αυτό είναι δυνατόν να λειτουργήσει αποθαρρυντικά για τους σημερινούς και μελλοντικούς μαθητές των Μουσικών Σχολείων, εφ' όσον μάλιστα λείπει και κάθε μορφή θεσμικής τους κατοχύρωσης που, αν και συγκαταλέγεται στις προσδοκίες των μαθητών και γονέων και έχει προβλεφθεί νομοθετικά,⁸ δεν έχει υλοποιηθεί μέχρι σήμερα.

Τα τελευταία δύο χρόνια επιχειρήθηκε μια εκ των προτέρων "τεχνητή" ανύψωση του επιπέδου των μαθητών με την καθιέρωση της εξέτασης στο όργανο κατά την εισαγωγή τους στο Μουσικό Γυμνάσιο. Η πρόσφατη νομοθε-

7. βλ. Υ.Α. Γ2/3345/07.09.88, παρ. 9.

8. Νόμος 2156 τεύχος Α' 28.06.93, ΦΕΚ 109 παράγραφος 5 και Γ2 5466/06.10.93/ Υ.Α. με θέμα: "χορήγηση πτυχίων μουσικής ειδικότητας στους απόφοιτους Μουσικών Λυκείων".

Ποσοστά επιτυχίας αποφοίτων σε ΑΕΙ (και Τμήματα Μουσικών Σπουδών) - ΤΕΙ.

ΑΥΚΕΙΟ ΠΑΛΛΗΝΗΣ

Σχολικό Έτος	Απόφοιτοι	Υποψήφιοι σε ΑΕΙ - ΤΕΙ	Υποψήφιοι για Τμ. Μουσικών Σπουδών	Επιτυχόντες σε ΑΕΙ - ΤΕΙ	Επιτυχόντες σε Τμ. Μουσικών Σπουδών
1994	58	41	20	27	9
1995	46	28	16	12	5
1996	47	31	14	6	-

ΑΥΚΕΙΟ ΔΟΔΙΑΝΩΝ

Σχολικό Έτος	Απόφοιτοι	Υποψήφιοι σε ΑΕΙ - ΤΕΙ	Υποψήφιοι για Τμ. Μουσικών Σπουδών	Επιτυχόντες σε ΑΕΙ - ΤΕΙ	Επιτυχόντες σε Τμ. Μουσικών Σπουδών (με τη δεύτερη προσπάθεια)
1994	25	9	1	-	1
1995	24	22	14	6 (4 στα ΑΕΙ & 2 στα ΤΕΙ)	-

τική αυτή ρύθμιση⁹ που αναιρεί εν μέρει το δημόσιο χαρακτήρα του σχολείου - καθώς δεν παρέχονται πλέον ίσες ευκαιρίες σε όλους - συναντά, όπως έδειξε η έρευνα, την αντίθεση των μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών.

Απομένει βέβαια η σημασία του σχολείου αυτού καθ' αυτού ως χώρου ελεύθερης έκφρασης, αφύπνισης της δημιουργικότητας των μαθητών και ως πόλου πολιτιστικής ανάπτυξης στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι προτάσεις των ενδιαφερομένων ομάδων δεν ξεπερνούν κατά πολύ σε φαντασία και ευρηματικότητα τις εγκυκλίους¹⁰ του Υπουργείου Παιδείας. Η όλη δομή όμως του σχολείου και το γραφειοκρατικό πνεύμα που διέπει τους αρμόδιους φορείς γεννούν σοβαρές αμφιβολίες για την προοπτική υλοποίησής τους.

Με βάση αυτές τις διαπιστώσεις, η αποδυνάμωση και η φθίνουσα πορεία των Μουσικών Σχολείων διαφαίνονται ως μια πιθανή μελλοντική προοπτική, αν η πολιτεία δεν διαθέσει τα απαραίτητα κονδύλια και δεν ακολουθήσει με συνέπεια τη λογική ενός μακροπρόθεσμου προγραμματισμού.

Στο πλαίσιο αυτό σημαντικές θα ήταν η συνεισφορά μιας συστηματικής μελέτης του θεσμού σε χώρες του εξωτερικού και έρευνες που θα είχαν ως αντικείμενο το σύνολο των Μουσικών Σχολείων της Ελλάδας.

Μια πλήρης εικόνα των αντικειμενικών δεδομένων και συνθηκών λειτουργίας τους σε συνδυασμό με τις υποκειμενικές προσδοκίες και στάσεις των μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών απέναντι στον θεσμό των Μουσικών Σχολείων θα μπορούσε να συμβάλλει - εκτός των άλλων - και στον επαναπροσδιορισμό του στόχου-επιδιώξεων του σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Πηγές

- Νόμος 1566/85 για τη Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 1824 της 30ης Δεκεμβρίου 1988, ΦΕΚ 296, Τ.Α'.
- Υπουργική απόφαση Γ2/3345/2-9-88 (ΦΕΚ 649/Β/7-9-88) με θέμα: 'Ίδρυση και Λειτουργία των Μουσικών Σχολείων).

9. Γ2/1950/27.03.96 Υ.Α. με θέμα: "Λειτουργία των Μουσικών Σχολείων".

10. Γ2/1950/27.03.96, Υ.Α., Γ και άλλες διατάξεις.

- Γ2/1670/15-11-88 με θέμα: Εγγραφές, φοίτηση και αξιολόγηση των μαθητών των Μουσικών Σχολείων.
- Γ2/2300/30-5-89 (ΦΕΚ 453/13/12-6-89) με θέμα: Λειτουργία των Μουσικών Σχολείων.
- Γ2/953/13-3-91 (ΦΕΚ 185/13/27-3-91) με θέμα: Ορισμός διδασκομένων μαθημάτων και ωρών διδασκαλίας των Α'-Β'-Γ'-τάξεων των Μουσικών Γυμνασίων.
- Εγκύκλιος Γ2/7285/1-12-92 με θέμα: Βαθμολόγηση Μουσικών Μαθημάτων.
- Νόμος 2156 της 28ης Ιουνίου 1993 (ΦΕΚ 109 παρ. 5) Περί ρυθμίσεως μισθώσεως κατοικιών,
- Υ.Α. 5466/6-10-93 με θέμα: Χορήγηση πτυχίων μουσικής ειδικότητας στους απόφοιτους Μουσικών Σχολείων.
- Πρακτικά Συνεδρίασης της Καλλιτεχνικής Επιτροπής στις 18-7-94 με θέμα: Αναλυτικό πρόγραμμα Μουσικών Γυμνασίων - Λυκείων.
- Εγκύκλιος Γ2/2958/27-5-94 με θέμα: Διαδικασία επιλογής για φοίτηση στα Μουσικά Σχολεία και το Πειραματικό Σχολείο Παλλήνης.
- Γ2/8993/4-12-93 με θέμα: Οδηγίες για τη διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων μουσικής παιδείας στα Μουσικά Σχολεία.
- Ενημερωτικό Σημείωμα της Καλλιτεχνικής Επιτροπής προς το Δ/ντή του Γραφείου του Υπουργού Παιδείας Γ. Παπανδρέου τον Απρίλη του 1995 με θέμα: Λειτουργία των Μουσικών Σχολείων.
- 1η Πανελλήνια Συνάντηση Μουσικών Σχολείων στην Κέρκυρα, τον Απρίλιο του 1995: προτάσεις του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων 15 Μουσικών Σχολείων σε σύνολο 18 για τη συντονιστική Επιτροπή του Συνεδρίου.
- Εγκύκλιος Γ2/46/5-1-96 με θέμα: Συμπεράσματα - προτάσεις της πρώτης Πανελληνίας συνάντησης Μουσικών Σχολείων.
- Υπόμνημα των καθηγητών του Μουσικού Γυμνασίου - Λυκείου Δολιανών προς τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κ. Γ. Παπανδρέου στις 30 Οκτωβρίου 1995 με θέμα: Πορεία - προοπτική του θεσμού των Μουσικών Γυμνασίων. Ρύθμιση θεμάτων των αποφοίτων Μουσικών Λυκείων.
- Εισηγήση του Συμβούλου ΠΕ 16 (μουσικής) και μέλους της Καλλιτεχνικής Επιτροπής του ΥΠΕΠΘ Αθ. Παπαζαρή προς τη Δ/νση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ στις 16-5-96 με θέμα: Προβλήματα Μουσικών Σχολείων.
- Υ.Α. Γ2/1950/27-3-96 με θέμα: Λειτουργία Μουσικών Σχολείων Γυμνασίων - Λυκείων.

Β. Βιβλία

- Βάμβουκας Μ. (1988), *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα.
- Bourdieu P., *Το συντηρητικό σχολείο. Οι ανισότητες μπροστά στην εκπαίδευση και την παιδεία*, μτφ. Α. Φραγκουδάκη, πανεπιστημιακές σημειώσεις, Παιδαγωγικό Σπουδαστήριο Φιλοσοφικής Σχολής Ιωαννίνων.

- Γκότοβος Θ., "Η ποιοτική έρευνα στις επιστήμες της Αγωγής", εκδ. Δωδώνη, τεύχος 12, 1993, σελ. 199-233.
- Κελπανίδης Μ., *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας*, Θεσσαλονίκη, 1988.
- Κουβέλη Α., "Το στοιχείο της παραμόρφωσης στην εμπειρική κοινωνική έρευνα: τυποποιημένο ερωτηματολόγιο και ελεύθερη συνέντευξη", *Επιθεώρηση Κοινωνικών ερευνών*, τεύχος 54, 1984, σελ. 21-47.
- Λαμπίρη - Δημάκη Ι., *Προς μίαν Ελληνική Κοινωνιολογία της Παιδείας*, Αθήνα, 1974.
- Μαυροειδής Μ., "Μουσική Εκπαίδευση και Παράδοση", *Πολίτης*, τεύχος 11, 1995, σελ. 35-39.
- Mc Neill P., *Research methods*, Tavistock Publications, London/NY, 1985.
- Παρασκευόπουλος Ι., *Στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής Στατιστικής*, Αθήνα, 1981
- Τζάνη Μ., *Για την ανάλυση περιεχομένου*, πανεπιστημιακές σημειώσεις, Φιλοσοφική Σχολή Ιωαννίνων.
- Τομπαΐδης Δ., *Η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1982.
- Φύλια Β., *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Αθήνα, 1993.
- Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, 1985

Music Schools in Greece: The results of a research

This research examines if the intention with the foundation of the Music Schools reached it's standards. Although there are many positive facts that contribute in the choice of the Music Schools by students, parents and teachers, this research and the study of the statutory framework showed that there are considerable problems referring to the structure and function of the Music Schools in Greece. These problems result in the malfunction of the Music Schools. If the State will not provide the appropriate financial entries and fails to follow a long term planning, the Music Schools will get on the decline.

Η Παναγιώτα Κυριαζικίδου γεννήθηκε στην Τρίπολη το 1960. Το 1982 αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό Τμήμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Από το 1983 έως το 1993 εργάστηκε ως μόνιμη εκπαιδευτικός σε αρκετά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από το 1994 εργάζεται ως φιλόλογος στο Μουσικό Γυμνάσιο-Λύκειο Θεσσαλονίκης. Το Σεπτέμβριο του 1997 απέκτησε τον τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών στον τομέα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ. Είναι σπουδάστρια του Μακεδονικού Ωδείου στο τμήμα Μονωδίας, στην Α' Ανωτέρα.

Opus 2

COMPOSING IN THE CLASSROOM

DAVID BRAMHALL



BOOSEY & HAWKES

Συνθέτοντας στην τάξη

μετάφραση-επιμέλεια: Λουκία Σβορώνου

Το άρθρο που ακολουθεί παρουσιάζει αποσπάσματα από το δεύτερο τεύχος του βιβλίου "Composing in the Classroom" του David Bramhall. Το βιβλίο αυτό προσφέρει μια ποικιλία τρόπων με τους οποίους μπορεί κανείς να προσεγγίσει τη διαδικασία της σύνθεσης. Ξεκάθαρες εξηγήσεις και έξυπνες υποδείξεις βοηθούν το δάσκαλο να εισάγει όλους τους μαθητές του στην ικανοποίηση της δημιουργίας της δικιάς τους μουσικής. Το πρώτο τεύχος της σειράς απευθύνεται κυρίως σε παιδιά ηλικίας 9-11 ετών, ενώ το δεύτερο τεύχος σε παιδιά ηλικίας 12-13 χρονών.

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η σύνθεση πρέπει να περιλαμβάνεται σε μια καλά ισορροπημένη μουσική εκπαίδευση και ότι τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται να εκφραστούν μέσω της δικής τους μουσικής δημιουργίας. Αλλά για να γίνει αυτό χρειάζονται κάποιες βασικές τεχνικές, τις οποίες θα χρησιμοποιήσουν για να συνθέσουν τη δική τους μουσική.

Σε αυτά τα βιβλία (βλ. υποσημείωση) οι μαθητές θα βρουν πολλούς τρόπους για να πλησιάσουν τη σύνθεση και ιδέες σχετικά με το τι να κάνουν και πώς να το κάνουν. Οι δάσκαλοι θα βρουν μια σειρά θεμάτων που θα τους βοηθήσουν να εξερευνήσουν τον εαυτό τους με ένα προβλέψιμο αποτέλεσμα.

Οι πρώτες δραστηριότητες στο πρώτο τεύχος της σειράς είναι κατάλληλες για παιδιά 9-11 ετών με την καθοδήγηση του δασκάλου και έχουν προβλεφθεί για να παρέχουν υλικό στον όχι ιδιαίτερα εξειδικευμένο δάσκαλο. Οι λίγο μεγαλύτεροι μαθητές θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τις περισσότερες από αυτές τις δραστηριότητες χωρίς βοήθεια. Το δεύτερο τεύχος απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 12-13 ετών με γνώσεις βασικής μουσικής σημειογραφίας.

Οι περισσότερες δραστηριότητες απαιτούν κάποια βασικά μουσικά όργανα που χρησιμοποιούνται κυρίως στις τάξεις όπως: φλογέρα, μεταλλόφωνα, ξυλόφωνα και κρουστά χωρίς συγκεκριμένο τονικό ύψος. Μερικά θέματα μπορούν να αντιμετωπιστούν και χωρίς καθόλου μουσικά όργανα. Υπάρχουν

* David Bramhall, *Composing in the Classroom*, Boosey & Hawkes, vol 1 & vol. II, 1989, σ.σ. 10-12. Η μετάφραση και δημοσίευση γίνεται έπειτα από άδεια του εκδοτικού οίκου Boosey & Hawkes (18/11/97). Translated and reprinted by permission of Boosey & Hawks (18/11/97).

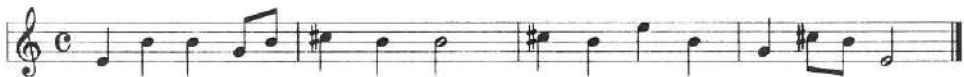
πολλές ευκαιρίες για τη συμμετοχή μαθητών που παίζουν όργανα ορχήστρας, ή πιάνο, κιθάρα, αρμόνιο κλπ. Όλα αυτά θα είναι πολύ χρήσιμα στο τέλος του 2ου τεύχους. Αν υπάρχει δυνατότητα ηχογράφησης, αυτό θα είναι πολύ ευχάριστο για τα παιδιά ώστε να μπορούν να ακούν τη δουλειά τους.

Εξερευνώντας τις μουσικές κλίμακες*

Παρ' όλο που υπάρχουν πολλά είδη κλιμάκων, τίποτε δε μας εμποδίζει να δημιουργήσουμε και άλλες - είναι εύκολο! Απλά διαλέξτε μερικές νότες, ας πούμε: E, B, G, C#. Συνηθίζεται να γράφουμε τις κλίμακες σε μία ανοδική σειρά σαν κι αυτή.



Μπορείς αν θέλεις να δώσεις στην κλίμακά σου ένα όνομα (π.χ. το όνομά σου, το όνομα του σκύλου σου ή και οτιδήποτε άλλο...) Ας φτιάξουμε μία μελωδία χρησιμοποιώντας μόνο τις νότες της κλίμακας E, G, B, C#.



Πρόσεξε ότι η νότα E χρησιμοποιείται ως τονική (home note), με την οποία η μελωδία αυτή αρχίζει και τελειώνει. Αν δεν το κάνεις αυτό υπάρχει πιθανότητα αυτή η μελωδία να ακούγεται σαν να μην έχει τελειώσει. Επίσης, χρησιμοποιούμε το ύψος E όσο και το χαμηλό. Αυτό φαίνεται σαν ζαβολιά αλλά δεν είναι

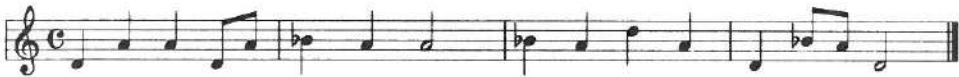
Μπορούμε να γράψουμε την ίδια μελωδία χρησιμοποιώντας όποια κλίμακα θέλουμε. Νάτη πάλι, χρησιμοποιώντας την κλίμακα G, A, Bb, F#. Προσέξτε ότι χρησιμοποιώντας μόνο μια φορά το Bb σε ένα μέτρο, όλα τα υπό-

* Να σημειώσουμε εδώ ότι η δραστηριότητα που αναπτύσσεται παρακάτω προϋποθέτει τη γνώση της έννοιας των κλιμάκων.

λοιπα Β αυτού του μέτρου θα πρέπει να γίνουν και αυτά Bb, δηλαδή να χαμηλώσουν.



Αυτή τώρα είναι η ίδια μελωδία γιατί χρησιμοποιούμε τον ίδιο ρυθμό και ανεβοκατεβαίνουμε με τον ίδιο τρόπο στα ίδια σημεία. Αλλά εδώ χρησιμοποιούμε την κλίμακα του D, A, Bb. Τρεις νότες αυτή τη φορά ...



Τώρα προσπάθησε εσύ !

Διάλεξε μια δική σου κλίμακα -να μην έχει πολλούς φόγγους. Οι κλίμακες με τέσσερεις ή πέντε φθόγγους είναι οι πιο εύκολες να τις χρησιμοποιήσεις. Γράψε την ίδια μελωδία (την προηγούμενη) χρησιμοποιώντας αυτή τη φορά τη δική σου κλίμακα. Κάντο πολλές φορές. Στις κλίμακες οι φθόγγοι μπορεί να είναι κοντινοί ή ο ένας να απέχει πολύ από τον άλλο. Επίσης, μπορεί σε μια κλίμακα να έχουμε πολλές διέσεις και υφέσεις ή να μην έχουμε καθόλου. Το κάθε ένα από αυτά δίνει στην κλίμακα τον δικό της χαρακτήρα. Δες τι από όλα αυτά προτιμάς.

Πώς θα συνοδέψεις τη μελωδία σου

Ο καλύτερος τρόπος συνοδείας για μια μελωδία είναι να φτιάξεις δύο ή τρία ostinati χρησιμοποιώντας τις ίδιες νότες που διάλεξες για να φτιάξεις την κλίμακά σου. Μην ξεχνάς ότι τα ostinati για τα βαθύφωνα όργανα πρέπει να κινούνται πολύ πιο αργά και με λιγότερες νότες. Να ένα παράδειγμα...



Το επόμενο βήμα

Αντί να ξαναγράψεις την ίδια μελωδία, πιθανό να θέλεις να προσπαθήσεις να γράψεις μια τελείως δική σου μελωδία. Να μερικές οδηγίες:

1. Η μελωδία σου να είναι απλή: ο περίπλοκος συνδυασμός μεγάλης και μικρής διάρκειας μουσικών φθόγγων μπορεί να είναι δύσκολο να παιχτεί και να ακουστεί. Η δεύτερη μελωδία του παραδείγματος μπορεί να φαίνεται βαρετή αλλά ακούγεται καλύτερα από την πρώτη:



2. Επίσης, μελωδίες με πολύ μεγάλα διαστήματα δεν είναι συνήθως επιτυχημένες. Πολλές "καλές" μελωδίες είναι συχνά φτιαγμένες από φθόγγους που επαναλαμβάνονται...



3. Συχνά οι συνθέτες χρησιμοποιούν για μια μελωδία τέσσερα μέτρα ή έξι ή οχτώ κ.ο.κ. Δηλαδή ζυγούς αριθμούς και σπανιότερα μονούς. Αυτό κάνει πιο εύκολη την αίσθηση της ισοροπίας μιας φράσης απέναντι στην άλλη και δίνει στη μελωδία ένα σχήμα.

4. Μην ξεχάσεις ότι η μελωδία σου θα ακούγεται περισσότερο ολοκληρωμένη αν αρχίζει και τελειώνει με την τονική της (home-note). Τελειώνοντας επίσης με μια νότα σχετικά μεγάλης διάρκειας (π.χ. μισό ή ολόκληρο) έχεις την αίσθηση της κατάληξης (του τελειώματος) της μελωδίας.

Αυτές οι τέσσερις οδηγίες -συμβουλές- **δεν είναι κανόνες!** Μάλιστα, πολλοί διάσημοι συνθέτες έχουν γράψει καταπληκτική μουσική αγνοώντας αυτές τις οδηγίες-συμβουλές. Ο Anton Weber και άλλοι συνθέτες γύρω στα 1930 διάνθισαν τη μουσική τους με πολύ μεγάλα διαστήματα, για παράδειγμα. Αλλά και ένας μεγάλος συνθέτης του 18ου αιώνα, ο Haydn συχνά έγραφε φράσεις με μονό αριθμό μέτρων. Στη μουσική Jazz, συνδυασμοί μουσικών φθόγγων μεγάλης διάρκειας με άλλους μικρής διάρκειας είναι πολύ συνηθισμένοι.

Η μουσική με διαφορετικά στυλ, όπως και η μουσική από διαφορετικές χώρες, υιοθετήθηκε στις συνήθειες και τελικά κάθε μουσικός γράφει μουσική που ευχαριστεί το δικό του γούστο!

***Γιατί δεν πειραματίζεστε
και έτσι να βρείτε ποια είναι η δική σας μουσική προτίμηση;***

Για παράδειγμα, προσπαθείστε να γράψετε μια μελωδία με μεγάλα διαστήματα, μία άλλη που κινείται περισσότερο με κοντινά διαστήματα και δείτε ποια προτιμάτε από τις δύο.

Composing in the Classroom, Opus 1 & Opus 2

This books provide a variety of ways in which your class can approach composition. Clear explanations and inventive suggestions help to involve everybody in the excitement of musical discovery. Mostly you will need easy-to-play classroom instruments, but there is plenty of room for orchestral and keyboard players as well. Some sections can be undertaken with no instruments at all. Most of the activities are self-contained. You can use some or all of them, in any order. Pick and choose as you like: this is a source, not a course.



ΣΥΝΕΚΟΤΡΟΦΙΑΣ

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΒΟΗΘΗΤΩΝ
ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΟΥ Α.Π.Θ.

**Θέματα Μουσικής Εκπαίδευσης
και Μουσικής Παιδαγωγικής
μέσα από τις σελίδες του περιοδικού**

Μουσικοτροπίες

Οι "Μουσικοτροπίες" είναι το περιοδικό του Συλλόγου Φοιτητών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. Εκδίδεται από το Νοέμβριο του 1989 και μέχρι σήμερα αριθμεί 29 τεύχη. Τα θέματα που δημοσιεύονται στις σελίδες του έχουν άμεση σχέση με όλους τους τομείς της επιστήμης της Μουσικολογίας. Έτσι βρίσκουμε πολύ συχνά άρθρα που ασχολούνται με πλευρές της Μουσικής Εκπαίδευσης και της Μουσικής Παιδαγωγικής. Το κείμενο που ακολουθεί αποτελεί τον κατάλογο αυτών των άρθρων σύμφωνα με το τεύχος στο οποίο παρουσιάστηκαν. Περιλαμβάνει όλες τις πρωτότυπες μελέτες με θέματα Μουσικής Παιδαγωγικής και Μουσικής Εκπαίδευσης αλλά όχι τις μεταφράσεις άρθρων πάνω σε αυτά τα θέματα.*

Τεύχος Αναγγελίας, Νοέμβριος 1989

Αγγελική Σκανδάλη, *Μουσικό Γυμνάσιο: Όραμα και προβληματισμοί: Μια συνέντευξη του Στέφανου Βασιλειάδη*, σ.σ. 29-36.

Τεύχος 1/90

Εριφύλη Δαμιανού, *Οι επαναστατικές μουσικοπαιδαγωγικές θέσεις του Zoltan Kodaly και η σημερινή τους απήχηση στο χώρο της μουσικής*, σ.σ. 14-18.

Αθανάσιος Παπαζαρής, *Το νόημα της "δημιουργικότητας" στη Μουσική Εκπαίδευση*, σ.σ. 23-28.

Τεύχος 2/90

Πολύβιος Ανδρούτσος και Χαρούλα Παλαιολόγου, *Αιχμές: Μουσική Εκπαίδευση και Μ.Μ.Ε.*, σ.σ. 10-12.

Τεύχος 3/90

Άννα - Μαρία Ρετζεπέρη, *Το παιδικό τραγούδι*, σ.σ. 37-41.

* Για περισσότερες πληροφορίες επικοινωνήστε με τη Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού "Μουσικοτροπίες" στη διεύθυνση: Μουσικοτροπίες, Ταχ. Θυρ. 550, Α.Π.Θ., 54006 Θεσσαλονίκη.

Τεύχος 1/91

Αθανάσιος Παπαζαρής, *Η θέση της μουσικής στην εκπαίδευση*, σ.σ. 17-22.

Τεύχος 4/91

Αθανάσιος Παπαζαρής, *Κοινωνιολογική θεμελίωση της μουσικής εκπαίδευσης*, σ.σ. 59-63.

Τεύχος 1/92

Πολύβιος Ανδρούτσος, *Μια εισαγωγή στη "Ρυθμική" του Emile-Jaques Dalcroze*, σ.σ. 21-25.

Γιώργος Λυκεσάς, *Ο παραδοσιακός χορός στο σχολείο*, σ.σ. 32-40.

Τεύχος 2/92

Αγγελική Σκανδάλη, *Αιχμές: Ωδείο + Πτυχίο = Δημόσιο Σχολείο;*, σ.σ. 11-13.

Αθανάσιος Παπαζαρής, *Κοινωνιολογική θεμελίωση της Μουσικής Εκπαίδευσης*, σ.σ. 56-60.

Τεύχος 3/92

Αθανάσιος Παπαζαρής, *Κοινωνιολογική θεμελίωση της Μουσικής Εκπαίδευσης*, σ.σ. 55-58.

Τεύχος 4/92

Πολύβιος Ανδρούτσος, *Οι μουσικοπαιδαγωγικές μέθοδοι των Emile-Jaques Dalcroze και Carl Orff και η εφαρμογή τους στον Ελλαδικό χώρο (Α' μέρος)*, σ.σ. 38-46.

Τεύχος 1/93

Πολύβιος Ανδρούτσος, *Οι μουσικοπαιδαγωγικές μέθοδοι των Emile-Jaques Dalcroze και Carl Orff και η εφαρμογή τους στον Ελλαδικό χώρο (Β' μέρος)*, σ.σ. 9-13.

Τεύχος 2/94

Πολύβιος Ανδρούτσος, *International Society for Music Education (ISME): Μια ένωση 40 ετών!*, σ.σ. 9-10.

Τεύχος 3/94

Πολύβιος Ανδρούτσος, *21ο Συνέδριο της Διεθνούς Ενώσεως για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME)*, σ.σ. 15-17.

Σμαρώ Χρυσοστόμου, *Η Μουσική εκπαίδευση. Φιλοσοφικές θεωρίες για τη δικαιολόγηση της ύπαρξής της*, σ.σ. 47-51.

Τεύχος 4/94

Πολύβιος Ανδρούτσος, *Αναφορά σε διάφορες μουσικοπαιδαγωγικές μεθόδους - Προσεγγίσεις και "κινήματα"*, σ.σ. 49-59.

Τεύχος 2/95

Πολύβιος Ανδρούτσος, *Η διδασκαλία της Ιστορίας της Μουσικής ή η Μουσική μέσα από την Ιστορία της; Μια πρώτη προσέγγιση*, σ.σ. 29-39.

Θωμάς Οικονόμου, *Συνθετητές και Μουσική Παιδεία*, σ.σ. 40-43.

Τεύχος 4/95

Στέργιος Ζυγούρας, *Μουσική και η διδασκαλία της κιθάρας*, σ.σ. 8-17.

Τεύχος 1/96

Maria Lewander, *Μια εισαγωγή στη μεθοδολογία της διδασκαλίας του πιάνου (Α' μέρος)*, σ.σ. 9-12.

Τεύχος 2/96

Maria Lewander, *Μια εισαγωγή στη μεθοδολογία της διδασκαλίας του πιάνου (Β' μέρος)*, σ.σ. 9-12.

Πολύβιος Ανδρούτσος, *Στόχοι - Πραγματικότητα - Προοπτικές για τη διδασκαλία της μουσικής στην Α'Βάθμια εκπαίδευση*, σ.σ. 50-59.

Δημήτρης Δημητριάδης, *Αγωγή του λόγου (Ορθοφωνία)*, σ.σ. 37-40.

Τεύχος 3-4/96

Πολύβιος Ανδρούτσος, *22ο Συνέδριο της Διεθνούς ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME): Amsterdam, The Netherlands 21-27/7/1996*, σ.σ. 17-19.

Σμαράγδα Χρυσοστόμου, *22ο Συνέδριο της ISME : Συνεδρία της Ειδικής Επιτροπής: "Η μουσική στα σχολεία και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της μουσικής"* στο Joensuu της Φινλανδίας, σ.σ. 20-21.

Τεύχος 1/97

Νίκος Τασόπουλος, *Πεντάλ του πιάνου: Ο θηριοδαμαστής και ο λεπτολόγος*, (Α' μέρος), σ.σ. 31-35.

Τεύχος 2/97

Γιώργος Χατζηνίκος, *Η μουσική στην κοινωνία. Μουσική Παιδεία και Μουσική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, σ.σ. 77-90.

Νίκος Τασόπουλος, *Πεντάλ του πιάνου: Ο θηριοδαμαστής και ο λεπτολόγος*, (Β' μέρος), σ.σ. 97-102.

Εργαστήρια - Σεμινάρια

Έπειτα από τη μεγάλη επιτυχία που παρουσίασαν τα σεμινάρια της ΕΕΜΕ το τελευταίο τρίμηνο του 1997, οι δραστηριότητές της συνεχίζονται και το 1998 με τα παρακάτω εργαστήρια-σεμινάρια. Περισσότερες πληροφορίες θα υπάρχουν στα "Νέα της ΕΕΜΕ" που θα κυκλοφορήσουν τον Ιανουάριο του 1998.

☞ Μουσικοθεραπεία

Διδάσκει η Ντόρα Ψαλτοπούλου

Ημερομηνία: Ιανουάριος και Φεβρουάριος 1998

☞ Ελληνικοί παραδοσιακοί ρυθμοί με κρουστά

Διδάσκει ο Χρήστος Ερκέκογλου

Ημερομηνία: Φεβρουάριος 1998

☞ Το μάθημα της *Prima Vista* και η σημασία του στην παιδαγωγική του πιάνου

Διδάσκει η Λιάνα Χαρατσή

Ημερομηνία: Μάρτιος 1998

☞ Παιδαγωγική του πιάνου

Διδάσκει η Μαρία Lewander - Ανδρούτσου

Ημερομηνία: Μάρτιος 1998

Άλλα σεμινάρια... εκτός ΕΕΜΕ

☞ Ο χώρος ήταν για χορό ...

Πώς μια τηλεοπτική εκπομπή έγινε αφορμή να γνωρίσουμε έναν συνθέτη, να ανακαλύψουμε ένα τραγούδι, να το βάλουμε λόγια, να το μοιράσουμε στα όργανα, να το μετατρέψουμε σε χορό, να το χαρίσουμε στα παιδιά και μετά ...

Ημερομηνία : Κυριακή 18 Ιανουαρίου 1998

Διάρκεια : 11 π.μ. - 1 μ.μ.

Παρουσίαση : Δέσποινα Μπογδάνη- Σουγιούλ

Διεύθυνση : Μορφές Έκφρασης, Αλκαμένους 172 και Αγαθουπόλεως

Τηλ: (01) 8645955

Κύκλοι Σεμιναρίων

☞ Τμήμα γνωριμίας με το σύστημα Orff

Για νέους επαγγελματίες μουσικούς ή φοιτητές μουσικής και παιδαγωγούς με μουσικές γνώσεις.

Οργάνωση: Καλλιτεχνικός Οργανισμός *Μορφές Έκφρασης*

Υπεύθυνος σπουδών: Θ. Κινδύνης - Τηλ: (01) 7263878-8040732-8956764

Διεύθυνση: Αλκαμένους 172 και Αγαθουπόλεως, Πλ. Αττικής

☞ Τμήματα κρουστών, φλογέρας, λειτουργικής και εκφραστικής κίνησης και θεατρικού παιγνιδιού

Διάρκεια : Ιανουάριος - Ιούνιος 1998

Διδάσκουν αντίστοιχα: Αλέξης Νόνης, Ελένη Τσούτσια, Γιάννα Φιλιππούλου και Μαρία Πασχαλίδου

Υπεύθυνη σπουδών: Λένα Ροντούλη

Τηλ: (01) 2798635 Δευτέρα-Πέμπτη: 9 π.μ. - 1 μ.μ.

Διεύθυνση: Παλαιολόγων 22, Νέα Ιωνία

Αιτήσεις συμμετοχής μέχρι 23/12/1997

☞ Θεατρική έκφραση και μουσικοκινητική αγωγή Orff

Διάρκεια: Ιανουάριος - Ιούνιος 1998

Διδάσκουν: Μαρία Πασχαλίδου και Λένα Ροντούλη

Υπεύθυνη Σπουδών: Λένα Ροντούλη

Τηλ: (01) 2798635 Δευτέρα-Πέμπτη: 9 π.μ. - 1 μ.μ.

Διεύθυνση: Παλαιολόγων 22, Νέα Ιωνία

Αιτήσεις συμμετοχής μέχρι 23/12/1997

☞ Σύστημα Orff

Οργάνωση: Σχολή Ματέυ

Διάρκεια: Σχολική περίοδος 1997-98. Τα μαθήματα θα γίνουν στη Σχολή Ματέυ κάθε 1ο και 3ο Σάββατο του μήνα και θα διαρκούν 3 ώρες κάθε φορά (11 π.μ. - 2 μ.μ.)

Διδάσκουν: Άννα Ματέυ και Αλέξανδρος Ματέυ

Τηλ: (01) 6806450

Διεύθυνση: Κυπρ. Αγωνιστών και Φλέμινγκ 1, Ν. Μαρούσι

☞ Διάλογος κρουστών και σώματος

Διάρκεια: 12 εβδομάδες από Δευτέρα 19/1/98 - Δευτέρα 6/4/98

Διδάσκουν: Μαριλένα Καρέττα και Μιχάλης Κλαπάκης

Οργάνωση σεμιναρίου - πληροφορίες: Λίλη Αρζιμάνογλου - Μαντζαρλή

Τηλ: (01) 6722161

Διεύθυνση: Αίθουσα Τεχνороή, Αλκαμένους 175

Τελευταία ημέρα εγγραφής: 12/1/1998

Συνέδριο

της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση

26-28 Ιουνίου 1998

Το Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση έχει σκοπό να φέρει σε επαφή όλους όσους ασχολούνται με τη **διδασκαλία της μουσικής** και τη **μουσική εκπαίδευση** σε όλες τις βαθμίδες και τα επίπεδα της εκπαίδευσης.

Στόχος του Συνεδρίου είναι να αποτελέσει ένα χώρο ανακοίνωσης νέων ερευνητικών αποτελεσμάτων και συγχρόνως να βάλει τις βάσεις για μια αποτελεσματικότερη συνεργασία και ενημέρωση στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.

Οι εργασίες που θα παρουσιαστούν πρέπει να είναι πρωτότυπες και να ανήκουν στο χώρο της Μουσικής Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Θα γίνουν δεκτές εργασίες για προφορική παρουσίαση (εισηγήσεις, διαλέξεις), εργασίες για παρουσίαση σε συνεδρίαση αφίσας (poster), προτάσεις για οργάνωση συζητήσεων στρογγυλής τραπέζης, και προτάσεις για πραγματοποίηση εργασιών και καλλιτεχνικών εκδηλώσεων.

Οι ενδιαφερόμενοι πρέπει μέχρι **30 Μαρτίου 1998** (σφραγίδα ταχυδρομείου) να αποστείλουν: α) για τις προφορικές παρουσιάσεις και τα posters: τον τίτλο και περίληψη της εργασίας τους (περίπου 250 λέξεις), β) για τις συζητήσεις στρογγυλής τραπέζης: τα ονόματα των συμμετεχόντων, το αντικείμενο της Συνεδρίας και περίληψη μέχρι 400 λέξεις, γ) για τα εργαστήρια: τον τίτλο, το αντικείμενο του εργαστηρίου και τον αριθμό των ατόμων που μπορούν να πάρουν μέρος και δ) για τις καλλιτεχνικές εκδηλώσεις: τον τίτλο, το πρόγραμμα της εκδήλωσης και τα ονόματα των συμμετεχόντων στη διεύθυνση της ΕΕΜΕ:

Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση
Τ.Θ. 550 Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
54006 Θεσσαλονίκη
ή στο e-mail: pand@egnatia.ee.auth.gr



Σκοποί της Ένωσης

- η προαγωγή της μουσικής παιδείας για ανθρώπους κάθε ηλικίας στην Ελλάδα και
- η αναβάθμιση του ρόλου της μουσικής στην εκπαίδευση και της επιστήμης της Μουσικής Παιδαγωγικής.

Εγγραφές Μελών

Μπορούν να εγγραφούν ως:

• **Τακτικά μέλη:**

πτυχιούχοι Τμημάτων Μουσικών Σπουδών ή καθηγητές μουσικής.

• **Συνδεδεμένα μέλη:**

άτομα που χωρίς να έχουν κάποια από τις παραπάνω ιδιότητες ενδιαφέρονται να συμμετέχουν ενεργά στις εκδηλώσεις της Ένωσης και να λαβαίνουν τακτική πληροφόρηση για τη δράση της.

• **Αρωγά μέλη:**

άτομα που δεν έχουν κάποια από τις παραπάνω ιδιότητες αλλά συμβάλλουν με την οικονομική τους συνδρομή στην επιτυχία των σκοπών της Ένωσης.

Για την εγγραφή σας ταχυδρομήστε στη διεύθυνση της ΕΕΜΕ την παρακάτω αίτηση εγγραφής με ένα σύντομο βιογραφικό σας και θα σας αποσταλεί το απαραίτητο υλικό.

ΑΙΤΗΣΗ ΕΓΓΡΑΦΗΣ ΜΕΛΟΥΣ

ΕΠΙΘΕΤΟ : ΟΝΟΜΑ :

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ : ΑΡΙΘ. : Τ.Κ. :

ΠΟΛΗ : ΤΗΛΕΦΩΝΟ :

FAX : E-MAIL :

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ :

Επιθυμώ να εγγραφώ ως :

ΤΑΚΤΙΚΟ

ΣΥΝΔΕΔΕΜΕΝΟ

ΑΡΩΓΟ μέλος

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ.....

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΑΡΘΡΩΝ

Η *Μουσική Εκπαίδευση* είναι εξαμηνιαίο περιοδικό της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (ΕΕΜΕ). Δέχεται προς δημοσίευση άρθρα τα οποία ασχολούνται με θέματα Μουσικής Παιδαγωγικής και Μουσικής Εκπαίδευσης. Τα άρθρα αυτά πρέπει να είναι πρωτότυπα και μπορούν να έχουν τη μορφή έρευνας, μελέτης ή παρουσίασης μεθόδου διδασκαλίας.

Το άρθρο προς δημοσίευση πρέπει να συνοδεύεται στην πρώτη του σελίδα από ένα σύντομο βιογραφικό του αρθρογράφου (όχι πάνω από 150 λέξεις), τη διεύθυνση και το τηλέφωνό του, μία περίληψη του άρθρου στα ελληνικά (μέχρι 250 λέξεις) και, αν είναι δυνατόν, τη μετάφραση της περίληψης σε μία από τις παρακάτω γλώσσες: αγγλικά, γαλλικά ή γερμανικά. Τα άρθρα μπορούν να αποστέλλονται σε ηλεκτρονική μορφή σε δισκέτα PC formatted 3.5" ως αρχεία "όνομα συγγραφέα.qxd" ή "όνομα συγγραφέα.txt" ή "όνομα συγγραφέα.doc"

Η βιβλιογραφία θα πρέπει να γραφτεί αλφαβητικά με τον παρακάτω τρόπο:

Βιβλία:

Ανδρούτσος Πολύβιος (1995), *Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής: Παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze*, Σειρά Μουσική Παιδαγωγική, edition orpheus Σ. & Μ. Νικολαΐδης ΟΕ, Αθήνα.

Copland Aaron (1952), *Μουσική και Φαντασία*, μετάφρ. Μιχάλης Γρηγορίου, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα, 1980.

Άρθρα σε περιοδικά:

Δαμιανού Εριφύλη (1990), "Οι επαναστατικές μουσικοπαιδαγωγικές θέσεις του Zoltan Kodaly και η σημερινή τους απήχηση στο χώρο της μουσικής", *Μουσικοτροπιές*, τεύχος 1, σ.σ. 14-18.

Άρθρα σε συλλογικά έργα:

Imberty Michel (1995), "Developpement linguistique et musical de l'enfant d'age prescolaire et scolaire" στο Deliege Irene & Sloboda John (eds), *Naissance et developpement du sens musical*, P.U.F, Paris, σ.σ. 223-249.

Οι **παραπομπές** θα αναφέρονται μέσα στο κείμενο ως:

(Ανδρούτσος, 1995, σ.σ. 34-38)

και στη βιβλιογραφία θα αναγράφεται το συγκεκριμένο βιβλίο.

Εάν υπάρχουν δύο βιβλιογραφίες με το ίδιο όνομα και την ίδια χρονολογία έκδοσης τότε δίπλα στην χρονολογία έκδοσης μπαίνει ένα γράμμα του αλφαβήτου για να διαφοροποιήσει το πρώτο από το δεύτερο βιβλίο κ.ο.κ. Π.χ.: (Ανδρούτσος, 1995α, σ.σ. 34-38)

Τα άρθρα μπορείτε να τα στέλνετε στην ταχυδρομική διεύθυνση:

ΕΕΜΕ (για την Μουσική Εκπαίδευση),
ταχ. θυρ. 550, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
540 06 Θεσσαλονίκη
ή στο e-mail: pand@egnatia.ee.auth.gr

