

Ο δάσκαλος στο μάθημα της μουσικής μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα (1969 - 2004)

Μπέσσας Δημήτρης, Κοκκίδου Μαίη

Στο μάθημα της μουσικής, ο δάσκαλος καλείται να βοηθήσει και να εμπνεύσει τους μαθητές να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, τη φαντασία τους, τον αυτοέλεγχό τους και να βρουν ποικίλους τρόπους έκφρασης. Ακόμα πρέπει να εισάγει τους μαθητές στις βασικές μουσικές έννοιες και να τους μνήσει στον κόσμο της μουσικής ώστε να γίνουν κριτικοί ακροατές και να νοιώθουν αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση μουσικών έργων. Οι τομείς που επικεντρώνεται κύρια η διδακτική - μαθησιακή διαδικασία είναι το τραγούδι, η ακρόαση μουσικής, οι βασικές θεωρητικές έννοιες, τα μουσικά όργανα και οι μουσικοκινητικές δράσεις. Τι εφόδια χρειάζεται ο δάσκαλος για να είναι αποτελεσματικός στο μάθημα της μουσικής; Είναι ο δάσκαλος προετοιμασμένος για αυτό το ρόλο; Τι απαιτήσεις ακριβώς εγείρονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ); Είναι δυνατόν το ίδιο ΑΠ να απευθύνεται σε δασκάλους γενικής παιδείας και σε ειδικούς δασκάλους μουσικής; Σε αυτά τα ερωτήματα επιχειρεί να απαντήσει η παρούσα εργασία, μέσα από μία έρευνα αρχείων, μια εξαντλητική ανασκόπηση των ΑΠ για το μάθημα της μουσικής, από το 1969 έως σήμερα.

Εισαγωγή

Η τάξη είναι μία μικρο - κοινωνία. Οι τρόποι επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών καθώς και μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου επηρεάζουν την εκπαιδευτική ατμόσφαιρα και διαδικασία. Ο δάσκαλος ως βασικός συντελεστής στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι ο κινητήριος τροχός που θα ενεργοποιήσει τα παιδιά και θα κάνει πράξη την ουσία του διδακτικού του έργου, με συγκεκριμένες ενέργειες. Οι ενέργειες αυτές και η αποτελεσματικότητά του δεν εξαντλούνται στην κατά γράμμα εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος και στον όγκο των γνώσεών του¹. Ο Boag, έχει καταρτίσει ένα κατάλογο με τις δεξιότητες που θεωρούνται οι πιο σημαντικές για τους δασκάλους μουσικής, και όχι μόνο². Σύμφωνα με αυτόν τον κατάλογο, οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι:

- Συνεπαίρνουν τους μαθητές τους.
- Αντιμετωπίζουν κάθε μαθητή ως ξεχωριστό άτομο.
- Αγαπούν τους μαθητές τους.
- Διδάσκουν στους μαθητές τους "πώς να μαθαίνουν" και ενθαρρύνουν

τους μαθητές τους να ρωτούν και να ψάχνουν από μόνοι τους για λύσεις και απαντήσεις.

- Είναι αφοσιωμένοι στους μαθητές τους.
- Προετοιμάζουν τους μαθητές τους για τη ζωή.
- Γνωρίζουν καλά το γνωστικό τους αντικείμενο.
- Έχουν καλή σχέση με τους άλλους.
- Είναι σταθεροί, δίκαιοι και ευέλικτοι.
- Είναι οργανωτικοί στη σκέψη τους.
- Ανταποκρίνονται με αποτελεσματικότητα στη ρουτίνα της τάξης.
- Πιστεύουν στον εαυτό τους.
- Έχουν την αίσθηση του χιούμορ (μπορούν να αυτοσαρκάζονται).
- Είναι ισορροπημένοι και ολοκληρωμένοι ως άτομα.

Με την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση κατά τον 20ο αιώνα, υπήρξε μια αυξανόμενη αναγνώριση ότι η διδασκαλία σ' ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν είναι ένα ζήτημα μετάδοσης δεδομένων πληροφοριών και γνώσεων με ένα μηχανικό τρόπο. Οι δάσκαλοι δεν είναι υπάλληλοι που απλά πρέπει να έχουν επαρκή ακαδημαϊκή δεινότητα και να κατέχουν μία επιστημονική γνώση. Οι διδακτικές τους υποχρεώσεις κάνουν την εκπαίδευσή τους ένα σύνθετο εγχείρημα, με φιλοσοφικές, ψυχολογικές και κοινωνικές παραμέτρους, για να τους καταστήσουν ικανούς να αντιμετωπίζουν ένα σύνολο κρίσεων και αποφάσεων στην καθημερινή τους διδασκαλία. Ο Watson πολύ εύστοχα παρατηρεί ότι *"χωρίς μεταρρύθμιση στα ιδρύματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι αδύνατο να συμβεί οποιαδήποτε ουσιαστική αλλαγή στις σχολικές τάξεις και στα αναλυτικά προγράμματα"*³.

Ο Reimer αναφέρει ότι το επάγγελμα του δασκάλου της μουσικής έχει ανάγκη από τη διαμόρφωση ενός προτύπου που θα μπορεί να προωθεί και να συντονίζει τις ανάγκες της ομάδας - τάξης. Η επίδραση που μπορεί να έχει το επάγγελμα του δασκάλου μουσικής στους μαθητές, αλλά και στην κοινωνία γενικότερα, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της αντίληψης των ίδιων των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους, την απόκτηση μιας φιλοσοφίας για το έργο τους και το όραμά τους για το τι αξιολογού θα μπορούσαν να προσφέρουν στους μαθητές τους αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο⁴. Ο Άγγλος φιλόσοφος Luis Arnaud Reid (που υιοθετεί τις θέσεις του Dewey) απευθυνόμενος στους δασκάλους, τους τονίζει ότι ο ρόλος τους είναι να ερεθίζουν και να ενθαρρύνουν το βαθύτερο ενδιαφέρον των παιδιών σε οτιδήποτε και να κάνουν ώστε να τα καταστήσουν ικανά να αποδέχονται αλλά και να αξιολογούν τη μάθηση και τη γνώση για το καλό τους και όχι με την έννοια της επιτηδευμένης κατάληξης.

Η σχολική μουσική εκπαίδευση, τα τελευταία χρόνια βρίσκεται στο επίκεντρο συζητήσεων, κυρίως λόγω πολλών ερευνών που έχουν έρθει στη

δημοσιότητα και συνηγορούν για την ευεργετική επίδραση της μουσικής και της μουσικής αγωγής στην ανάπτυξη και στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του παιδιού⁵. Ο ρόλος της μουσικής στα σχολικά προγράμματα, η επιλογή της κατάλληλης προσέγγισης, οι παιδαγωγικοί παράμετροι που εμπλέκονται στη διδασκαλία της και ο τρόπος απόκτησης μουσικών εμπειριών απασχολούν σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, τους επιστήμονες της αγωγής και τους μουσικοπαιδαγωγούς. Τα ερωτήματα που εγείρονται είναι πολλά: Γιατί να διδάσκεται η μουσική στο σχολείο; Πώς πρέπει να διδάσκεται και τι να περιλαμβάνει; Η μουσική αφορά μόνο τα προικισμένα και "ταλαντούχα" παιδιά; Ποιος είναι ο πλέον αρμόδιος για τη διδασκαλία της μουσικής; Πώς μπορεί η διδασκαλία της μουσικής στο σχολείο να γίνει ενδιαφέρουσα και ελκυστική για τους μαθητές; Τις περισσότερες φορές απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα καλούνταν να δώσουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι και οι καθηγητές μουσικής και μόνο τα τελευταία χρόνια έχει προσφέρει και η πολιτεία κάποιες προτάσεις μέσα από τη σύνταξη των νέων αναλυτικών προγραμμάτων.

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι πριν αρχίσει κάποιος να διδάσκει μουσική, είναι απαραίτητο να έχει μια σχετικά ολοκληρωμένη εμπειρία και μια αρκετά διαμορφωμένη σειρά αρχών για τη μουσική αλλά και για την τέχνη γενικότερα. Αν και μερικοί συντάκτες ΑΠ (Αναλυτικών Προγραμμάτων) υποστηρίζουν ότι συστηματοποιημένα σχεδιάσματα, βασισμένα σε θεμελιώδεις εκπαιδευτικούς κανόνες θα έχουν ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική, απρόσκοπτη και ομαλή διδασκαλία, η πραγματικότητα τους διαψεύδει. Οι δάσκαλοι δηλώνουν απερίφραστα την ανεπάρκειά τους να διδάξουν μουσική και επιμένουν ότι αυτό είναι θέμα "ειδικών". Στην ώρα της μουσικής, δείχνουν να μη θέλουν ή να φοβούνται να δοκιμάσουν κάτι παραπάνω από τα "κλασικά" τραγουδάκια, και η απάντησή τους είναι στερεότυπη: "Δεν μπορώ γιατί δεν έχω σπουδάσει μουσική"⁶. Από την άλλη οι καθηγητές μουσικής προετοιμάζονται από τις σπουδές τους για να ανταποκριθούν στη διδασκαλία μουσικής σ' ένα εξειδικευμένο μουσικό ίδρυμα (Ωδείο, Μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια) και ομολογούν χωρίς συστολή την αδυναμία τους να φανούν αποτελεσματικοί, ιδίως σε μια τάξη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης⁷. Εξάλλου, ένας άριστος μουσικός, ένας δεξιοτέχνης μουσικός, δεν είναι υποχρεωτικά και καλός παιδαγωγός.

1. Ο δάσκαλος στο ΑΠ του 1969

Σύμφωνα με το πρόγραμμα του 1969, ο δάσκαλος όφειλε:

- να γνωρίζει ενόργανη μουσική
- να έχει την απαραίτητη μουσική αγωγή, ώστε να είναι σε θέση να διδάξει τα *"κατάλληλα κατά τάξιν και περίστασιν άσματα"*
- να βοηθήσει τους μαθητές για την καλλιέργεια της αγάπης προς την

εκκλησιαστική μουσική, δίνοντας ο ίδιος το παράδειγμα

- να μην είναι παράφωνος⁸

Είναι σίγουρο ότι δεν θα μπορούσαν όλοι οι δάσκαλοι να πληρούν τα παραπάνω κριτήρια και κυρίως το τελευταίο. Από μαρτυρίες δασκάλων που υπηρετούσαν εκείνη την περίοδο, διαπιστώνεται ότι οι μη καλλίφωνοι διδάσκοντες έμπαιναν κάποιες φορές στο στόχαστρο των τότε Επιθεωρητών και άκουγαν καυστικά σχόλια, χωρίς όμως αυτό να έχει άλλες επιπτώσεις. Πάντως οι δάσκαλοι που είχαν σωστή και δυνατή φωνή και μπορούσαν να οργανώσουν καλά τις σχολικές γιορτές, έχαιραν της εκτίμησης των προϊσταμένων τους.

Οι δάσκαλοι που υπηρετούσαν εκείνη την περίοδο "εννοείται" ότι γνώριζαν τα τραγούδια, που στο ΑΠ δίνονταν μόνο ως τίτλοι, και όφειλαν να κατέχουν τη θεωρία της μουσικής, ώστε να μπορούν να τη διδάξουν στους μαθητές τους. Γενικά όμως, δεν τηρούνταν η ύλη σχετικά με τη θεωρία της μουσικής, και η "παρασπονδία" αυτή γινόταν και με τη σιωπηρή συναίνεση των Επιθεωρητών. Επιπλήξεις προς τους δασκάλους επέφεραν μόνο οι παρεκκλίσεις τους από το ρεπερτόριο τραγουδιών, δηλαδή όταν δεν υπήρχε σαφής υπεροχή στα άσματα εθνικού και θρησκευτικού περιεχομένου.

2. Ο δάσκαλος στο ΑΠ του 1977

Στο πρόγραμμα του '77 δεν υπάρχει καμία παρατήρηση ή παραίνεση προς το δάσκαλο. Από την παράθεση του περιεχομένου, βγαίνει το συμπέρασμα ότι ο δάσκαλος εκείνης της εποχής έπρεπε να μπορεί να διδάξει τραγούδια και πολύ εισαγωγικά στοιχεία από τη θεωρία μουσικής. Η οργάνωση χορωδίας και ορχήστρας προσφέρεται ως δυνατότητα και όχι ως απαίτηση, άρα δεν αποτελεί αναγκαστική υποχρέωση του δασκάλου⁹.

Δάσκαλοι που υπηρετούσαν εκείνη την περίοδο θυμούνται ότι στην ώρα της μουσικής, μάθαιναν στα παιδιά καινούρια τραγούδια, τα οποία είτε τα υπαγόρευαν προφορικά είτε τα έγραφαν στον πίνακα και οι μαθητές τα αντέγραφαν στο τετράδιο μουσικής. Βασικό μέλημά τους ήταν να ακολουθούν την επικαιρότητα της σχολικής χρονιάς (εθνικές και θρησκευτικές γιορτές) και να επιλέγουν τραγούδια σχετικά με διδασκόμενες, σε άλλα μαθήματα, ενότητες. Κανένας από όσους ερωτήθηκαν δεν ανέφερε ότι δίδασκε θεωρία της μουσικής ή ενόργανη μουσική. Οι υποτυπώδεις χορωδίες που οργάνωναν ήταν μονοφωνικές και οι ακροάσεις μουσικής ήταν εξαιρετικά σπάνιες και αφορούσαν μόνο παραδοσιακά ελληνικά τραγούδια.

3. Ο δάσκαλος στο ΑΠ του 1982

Είναι σημαντικό να αναφερθεί, πρώτα απ' όλα, ότι με απαρχή το νόμο

1566/1985, για πρώτη φορά δίνεται η δυνατότητα το μάθημα της μουσικής να ανατεθεί και σε άλλο εκπαιδευτικό, πέρα από το δάσκαλο της τάξης: "*Η διδασκαλία στα δημοτικά σχολεία μαθημάτων φυσικής αγωγής, μουσικής, ξένων γλωσσών και καλλιτεχνικών μαθημάτων μπορεί να ανατίθεται, εκτός από τους δασκάλους, και σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με απόφαση του νομάρχη [...], καθώς και σε άλλους εκπαιδευτικούς που έχουν τα αντίστοιχα επιστημονικά προσόντα*"¹⁰. Στην εισηγητική έκθεση του σχεδίου νόμου "Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις" τονίζεται ιδιαίτερα η έκφραση της πολιτικής βούλησης για αυτή την καινοτομία και ανακοινώνεται ότι θα θεσπιστούν πολλές δυνατότητες για την πραγματοποίησή της¹¹. Είναι φανερό ότι η Πολιτεία κάνει μία προσπάθεια για την αναβάθμιση του μαθήματος αλλά με βήματα διστακτικά και χωρίς να έχει σε βάθος διερευνήσει τις ακριβείς ανάγκες και παραμέτρους όσον αφορά την κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού. Οι θεσπισμένες πολλαπλές εναλλακτικές δυνατότητες παρέμειναν μόνο ως εξαγγελίες. Τα επόμενα χρόνια θα ακολουθήσει έντονη αντιπαράθεση για το ποιος είναι αρμόδιος και κατάλληλος για να διδάξει το μάθημα της μουσικής και τι σπουδές πρέπει να έχει κάνει.

Το ΑΠ του '82 είναι παράλογα απαιτητικό από το δάσκαλο, δεδομένου ότι εκείνη την περίοδο δεν είχαν διοριστεί σε κανένα σχολείο δάσκαλοι μουσικής και ο δάσκαλος της τάξης ήταν επιφορτισμένος με τη διδασκαλία της μουσικής. Το πρόγραμμα έκανε την εμφάνιση του σαν διάττοντας αστέρας, εντυπωσιακό μεν, αλλά μετά το πρώτο ξάφνιασμα ερχόταν η συνειδητοποίηση ότι οι δάσκαλοι θα ήταν πάλι αβοήθητοι, χωρίς καμιά περαιτέρω ενημέρωση ή επιμόρφωση, και η λάμψη χανόταν μεμιάς.

Οι οδηγίες που προσφέρονται από το πρόγραμμα στο δάσκαλο στην ενότητα "Παρατηρήσεις", έχουν περισσότερο χαρακτήρα παραίνεσης, και μάλιστα σε κάπως αυστηρό τόνο. Εκεί αναγράφεται ότι:

• "*[...]ο δάσκαλος πρέπει να δώσει την ίδια βαρύτητα στις τέσσερις κατηγορίες των μουσικών δραστηριοτήτων που περιγράψαμε (μορφές μουσικών δραστηριοτήτων) χρησιμοποιώντας όλα τα μέσα που του προσφέρει η σύγχρονη τεχνική*"¹².

Ποια είναι τα μέσα που προσφέρει η σύγχρονη τεχνική και τα οποία, κατά την άποψη των συγγραφέων, όφειλε να γνωρίζει ο δάσκαλος; Ποιος θα έλυne στο δάσκαλο τις όποιες απορίες που θα του γεννιόνταν από την ανάγνωση του προγράμματος; Πώς θα μπορούσε ο δάσκαλος να διδάξει μέσα από δραστηριότητες αφού δεν είχε διδαχθεί ο ίδιος κάτι ανάλογο κατά τη διάρκεια των σπουδών του; Το δε ζήτημα της ίδιας βαρύτητας στις τέσσερις κατηγορίες δραστηριοτήτων φαντάζει εξωπραγματικό σε σύγκριση με τις συνθήκες υλοποίησης του μαθήματος εκείνη την περίοδο.

• *"Η δουλειά του δασκάλου στις τάξεις αυτές, δεν θα κριθεί από το πλήθος αλλά από την ποιότητα των τραγουδιών που έμαθε στα παιδιά και από τη γενικότερη ευαισθησία που απόκτησαν απέναντι στον ήχο, το ρυθμό και την ατομική δημιουργική έκφραση".*

Ποιος θα έκρινε το δάσκαλο; Ποιος θα έκρινε την ποιότητα των τραγουδιών; Με τι κριτήρια θα μπορούσε να αξιολογήσει ο δάσκαλος το βαθμό ευαισθησίας που θα αποκτούσαν οι μαθητές του απέναντι στον ήχο, το ρυθμό και την ατομική δημιουργική έκφραση;

• *"Για να γίνει σωστή αρχή και επιτυχής εφαρμογή του Προγράμματος χρειάζεται αλλαγή στη στάση του δασκάλου απέναντι στο μάθημα αυτό. Απαιτείται πρώτα να δει το μάθημα ως αυτοτελή μαθητική δραστηριότητα που συνάπτεται με βαθύτερες βιολογικές ανάγκες του ανθρώπου, ανεξάρτητα από άλλες σκοπιμότητες διδακτικές".*

Ποιος και με ποιο τρόπο θα έπειθε το δάσκαλο για την απαιτούμενη αλλαγή στη στάση του; Εξ άλλου ο όρος "διδακτικές σκοπιμότητες" μπορεί να ληφθεί και ως προκλητικός.

• *"Απαιτείται ακόμη η προμήθεια οργάνων [...]. Και να αντιμετωπίσει ο δάσκαλος τις δραστηριότητες αυτές ως βασικής σημασίας για τη μουσική εκπαίδευση".*

Πώς θα γνώριζε ο δάσκαλος τη χρήση αυτών των οργάνων; Γιατί θα έπρεπε να κατανοεί ο δάσκαλος ότι οι προτεινόμενες δραστηριότητες ήταν βασικής σημασίας ενώ - όπως γνωρίζουμε από αρκετές μαρτυρίες - το μόνο που μάθαινε στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες είναι να παίζει "κακήν - κακώς" μερικά τραγουδάκια με τη μελόντικα ή με τη φλογέρα.

• *"Για να βοηθήσουμε το δάσκαλο ακριβώς σ' αυτό το λεπτό έργο αποφασίσαμε, μεταβατικά και ως πρώτο βήμα, να του προσφέρουμε την πείρα και τη γνώση ειδικών μουσικολόγων και μουσικοπαιδαγωγών με ειδικές εργασίες".*

Είναι ίσως πλεονασμός να σημειωθεί πως το πρώτο βήμα ήταν και το τελευταίο για οκτώ ολόκληρα χρόνια.

4. Ο δάσκαλος στο ΑΠ του 1990 και στο βιβλίο "Μουσική Αγωγή 1"

Το ΑΠ του '90 περιλαμβάνει αρκετές αναφορές για το δάσκαλο και τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής. Αν ο δάσκαλος μουσικής τύχαινε να είναι ο δάσκαλος της τάξης, θα έπρεπε να αντιληφθεί και να οικειοποιηθεί τη νέα προσέγγιση και τα πρωτότυπα στοιχεία του μαθήματος, σύμφωνα με το καινούριο πρόγραμμα, πράγμα που δύσκολα θα το κατάφερνε χωρίς τη βοήθεια ανάλογης επιμόρφωσης. Σε περίπτωση πάλι που το μάθημα καλούνταν να διδάξει μουσικός, τα πράγματα δεν ήταν λιγότερο δύσκολα, αφού - σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία¹³ - η μέθοδος και το περιεχόμενο του προγράμματος του

φαίνονταν δυσνόητα και ένοιωθε ότι αδυνατεί να τα χειριστεί, είτε είχε σπουδάσει σε μουσικά ιδρύματα είτε είχε σπουδάσει στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Το πρόγραμμα απαιτεί από το δάσκαλο να σπάσει, πρώτος αυτός, “το όποιο φράγμα των αναστολών του και να συμμετάσχει ενεργά, ώστε να δημιουργηθεί το απαραίτητο κλίμα, που θα ευνοήσει την ελεύθερη έκφραση των παιδιών”¹⁴. Είναι απορίας άξιο βέβαια, πώς ο δάσκαλος χωρίς να λάβει επιμόρφωση θα μπορούσε να πιστέψει στο καινούριο ΑΠ, να το κάνει κτήμα του για να εμπνεύσει δημιουργικές δράσεις στους μαθητές του.

Αυτό όμως που σηματοδοτεί εκείνη την περίοδο είναι ότι για πρώτη φορά - και μοναδική μέχρι σήμερα - εκδόθηκε βιβλίο μουσικής για το δάσκαλο. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, το βιβλίο “Μουσική Αγωγή 1” απευθύνεται στο δάσκαλο της μουσικής αλλά και στους δασκάλους της συνήθους σχολικής τάξης καθώς και στους νηπιαγωγούς.

Καθώς το συγκεκριμένο βιβλίο δεν αποτελείται από μαθήματα που αντιστοιχούν σε μία διδακτική ώρα, πολλοί διδάσκοντες σχολίασαν αρνητικά τη λειτουργικότητα και τη χρηστικότητά του. Δεν εκτίμησαν την ελευθερία που τους παρέιχε η δομή του και δήλωσαν ανεπάρκεια στην οργάνωση της ύλης. Και σ' αυτό συμπεριλαμβάνονται όχι μόνο οι δάσκαλοι γενικής παιδείας αλλά και οι δάσκαλοι μουσικής¹⁵.

Μια αντίφαση που αφορά τους δασκάλους εντοπίζεται στο εισαγωγικό μέρος του βιβλίου. Εκεί αναγράφεται, με μία δόση μετριοπάθειας και σεμνότητας, ότι “το αντικείμενο της μουσικής καλούνται να το διδάξουν εκπαιδευτικοί που οι μουσικές τους γνώσεις είναι από στοιχειώδεις έως εξειδικευμένες άρα [...] το βιβλίο και το διδακτικό υλικό που το συνοδεύει, μπορεί να μην καλύπτει απόλυτα όλους τους αποδέκτες”¹⁶. Η συνέχεια αναιρεί την παραπάνω δήλωση γιατί το βιβλίο χρεώνεται ως κατάλληλο να βοηθήσει τους πάντες και προπαντός το μέσο δάσκαλο. Το αποκορύφωμα έρχεται στην τελευταία πρόταση του εισαγωγικού μέρους, σύμφωνα με την οποία “ο ενθουσιασμός, η αγάπη και η πρωτοβουλία που θα επιδείξει ο δάσκαλος για το αντικείμενο της μουσικής θα δικαιώσει την έκδοση αυτού του βοηθήματος”. Δηλαδή τελικά το συμπέρασμα είναι γνώριμο: όλα στηρίζονται στον ενθουσιασμό, την αγάπη και την πρωτοβουλία του δασκάλου. Και τα ερωτήματα που - ρητορικά και μόνο - θα μπορούσαν να τεθούν είναι: Δημιουργεί αυτό το βιβλίο ενθουσιασμό στο δάσκαλο; Του δίνει εναύσματα και ερεθίσματα για να πάρει πρωτοβουλίες; Δημιουργεί τις προϋποθέσεις για να αγαπήσει και να πιστέψει περισσότερο στη μουσική; Η υποδοχή του βιβλίου από τους διδάσκοντες, ειδικούς και μη, δεν ήταν ενθουσιώδης και αυτό απαντά εν μέρει στα παραπάνω ερωτήματα.

Από μαρτυρίες δασκάλων που υπηρετούσαν εκείνη την περίοδο διαφαίνεται ότι οι περισσότεροι δεν εφάρμοζαν το ΑΠ για τη μουσική, όχι από ολιγωρία

αλλά από ανασφάλεια. Μη γνωρίζοντας πώς να το χειριστούν και φοβούμενοι ότι θα έκαναν λάθη, περιόριζαν τελικά το μάθημα στην κατανάλωση ενός ρεπερτορίου τραγουδιών. Αυτή τους η στάση δεν δημιουργούσε πρόβλημα στη σχολική μονάδα ούτε επέφερε επίπληξη από το σχολικό σύμβουλο, διότι το μεν σχολείο (διευθυντές και δάσκαλοι) εννοούσαν τη μουσική κυρίως ως επιστέγασμα των σχολικών γιορτών, οι δε σύμβουλοι, όντας μη γνώστες του αντικειμένου κρατούσαν αποστάσεις και δεν έμπαιναν σε "χωράφια που δεν γνώριζαν".

5. Ο δάσκαλος στο ΑΠ του 1998

Το πρόγραμμα του '98 είναι ιδιαίτερα απαιτητικό από το δάσκαλο. Το γεγονός ότι είναι τόσο ολοκληρωμένο, προϋποθέτει από το δάσκαλο υψηλού επιπέδου κατάρτιση στη Μουσική αλλά και στην Παιδαγωγική, καθώς και διδακτική εμπειρία και ευελιξία. Αυτός είναι και ένας βασικός λόγος που το εν λόγω ΑΠ φόβισε και τους δασκάλους γενικής παιδείας αλλά και τους καθηγητές μουσικής.

Στο εισαγωγικό μέρος της εισήγησης του Π.Ι. για το ΕΠΠΣ αναγράφεται: *"Σε κάθε περίπτωση ο μουσικός, λειτουργώντας ως εμπνευστής, καλείται να ανιχνεύσει τις εκφραστικές δυνατότητες των μαθητών και να τους βοηθήσει να ενεργοποιηθούν συμμετέχοντας μαζί τους σε δημιουργικές δραστηριότητες, που αναπτύσσονται σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής, ομαδικότητας και χαράς. Συνδυάζει, λοιπόν, την ενεργητική ακρόαση, το τραγούδι, την κίνηση, τον αυτοσχεδιασμό, την οργανική συνοδεία, την πολύτεχνη έκφραση, ώστε να συντεθούν αρμονικά σκέψη, αίσθηση και δράση"*¹⁷. Στο ίδιο μέρος παρακάτω υπογραμμίζεται ότι *"ο διδάσκων θα πρέπει να έχει κατανόηση και ευρύτητα θεώρησης, να αξιολογεί με αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία, και να δίνει στο μαθητή πολλές ευκαιρίες να εκδηλώσει τις εκφραστικές και δημιουργικές του ικανότητες, συνεκτιμώντας όλους τους παράγοντες [...]"*¹⁸.

Όλα αυτά που γράφονται για το δάσκαλο είναι σωστά και καλά πλην όμως ξεφεύγουν πολύ από το ήδη γνώριμο και "παραδοσιακό" πλαίσιο. Πότε ο δάσκαλος διδάχτηκε τεχνικές εμπνέωσης και πώς θα μπορέσει να λειτουργήσει ως εμπνευστής; Τι θα γίνει αν ο διδάσκων δεν έχει ευρύτητα θεώρησης; Κι όλα τα παρεπόμενα περί κλίματος εμπιστοσύνης, αποδοχής, ομαδικότητας και χαράς, πότε θα γίνει κατανοητό πως, αν και αποτελούν αναγκαία και ικανή συνθήκη για μια σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, δεν είναι ζήτημα ενός ή περισσοτέρων "πρέπει" αλλά θα μπορούσαν να γίνουν πράξη μόνο μέσα από συντονισμένες και καινοτόμες πρωτοβουλίες και δεν είναι αποκλειστικά χρέος των δασκάλων; Και σε συμπλήρωμα όλων των παραπάνω έρχεται και το γεγονός ότι η Πολιτεία άφησε - για μια ακόμα φορά - το δάσκαλο αβοήθητο, αφού ούτε

φρόντισε για την υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό των σχολείων και ούτε προώθησε την έκδοση των διδακτικών εγχειριδίων¹⁹ και του διδακτικού υλικού (βιβλία για το μαθητή και το δάσκαλο και δίσκοι ακτίνας με ηχητικά και μουσικά παραδείγματα), που ενώ συγγράφηκαν και μορφοποιήθηκαν, δεν αξιοποιήθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Το συμπέρασμα που απορρέει είναι ότι όσο καλό και καινοτόμο είναι ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα τόσο περισσότερες προσπάθειες πρέπει να καταβληθούν από το Υπουργείο Παιδείας για έγκαιρη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και για ταυτόχρονη έκδοση των ανάλογων εγχειριδίων και του διδακτικού υλικού. Αν όλα αυτά δεν λειτουργήσουν από κοινού, τότε είναι φυσικό οι δάσκαλοι να μην αγκαλιάσουν, να μη στηρίζουν με όλες τους τις δυνάμεις το κάθε νέο ΑΠ και να αποποιούνται των ευθυνών τους.

6. Ο δάσκαλος στο ΑΠ του 2001

Το πιο πρόσφατο πρόγραμμα για τη μουσική αγωγή μοιάζει να απευθύνεται αποκλειστικά σε ειδικούς δασκάλους μουσικής. Από την παράθεση των στόχων και του περιεχομένου, προβάλλονται περιοχές που πολύ δύσκολα θα μπορούσε να διαχειριστεί ο δάσκαλος της τάξης, όπως πολλές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν εκτέλεση, σύνθεση και αξιολόγηση, τραγούδια σε διφωνία, χρήση μουσικού λεξιλογίου, οργάνωση μουσικών στοιχείων σε μουσικές δομές, αναφορές στο πώς ο χρόνος και ο τόπος μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο που δημιουργείται, εκτελείται και ακούγεται η μουσική και πολλές - πολλές άλλες. Επίσης, ειδικά στον άξονα "Μουσική και άλλα γνωστικά αντικείμενα", για να συσχετισθεί η μουσική με την ιστορία, τις φυσικές επιστήμες κτλ. είναι προαπαιτούμενο η βαθιά κατάρτιση σε τομείς όπως "Ιστορία της μουσικής", "Μουσική Ακουστική", "Οργανογνωσία", κα²⁰.

Το ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών) αναφέρει ότι για τη διαπλοκή της μουσικής με άλλες γνωστικές περιοχές, είναι "θεμελιακής σημασίας ο ρόλος και η προσωπικότητα του δασκάλου"²¹. Γενικά για την εφαρμογή του αναφέρει ότι "όπου υπάρχουν δάσκαλοι μουσικής μπορούν, μεταξύ των άλλων, να δημιουργηθούν φωνητικά και ορχηστρικά μουσικά σύνολα και έτσι τα παιδιά ν' ασχολούνται με τη μουσική πιο δημιουργικά. Αν δεν υπάρχει δάσκαλος μουσικής και το μάθημα της μουσικής διδάσκεται από το δάσκαλο της τάξης, χρησιμοποιούνται διάφορα οπτικοακουστικά μέσα, όπως προγράμματα τηλεόρασης ή ραδιοφώνου. Αυτό το υλικό είναι χρήσιμο μόνον και εφόσον εντάσσεται στο πρόγραμμα με προσοχή και μεθοδικότητα. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι μερικά σχολεία έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν στα παιδιά υπολογιστές και ηλεκτρονικά όργανα, ευκαιρία που πρέπει οπωσδήποτε να αξιοποιείται. Βέβαια χρειάζεται να επισημάνουμε ότι και μερικοί δάσκαλοι της

τάξης έχουν την ικανότητα να οργανώνουν χορωδίες και μικρά μουσικά σύνολα για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των διαφόρων εκδηλώσεων της σχολικής ζωής”²². Σε αυτά τα κείμενα αποθεώνεται η προοπτική του ότι τελικά όλα θα γίνουν “καλή τη πίστη” ή θα συνεχίσουν “ως έχουν”. Τι θα γίνει αν η προσωπικότητα του δασκάλου δεν φανεί αντάξια των προσδοκιών του προγράμματος; Αν δεν υπάρχει δάσκαλος μουσικής στο σχολείο, τα παιδιά δεν θα ασχολούνται με τη μουσική δημιουργικά; Ποια ακριβώς είναι τα προγράμματα τηλεόρασης και ραδιοφώνου που αναφέρονται, και που κανένας μέχρι τώρα δεν γνωρίζει ή δεν έχει χρησιμοποιήσει; Οι δάσκαλοι της τάξης μπορούν να οργανώσουν χορωδίες και ορχηστρικά σύνολα εφάμιλλα με αυτά που μπορεί να οργανώσει ένας μουσικός; Τα σχολεία στα οποία δεν υπάρχουν υπολογιστές και ηλεκτρονικά όργανα, είναι β’ κατηγορίας;

Εν έτι 2003, παραμένει ακόμα σε εκκρεμότητα το ζήτημα της στελέχωσης των δημοτικών σχολείων με δασκάλους μουσικής. Και πέρα από τις πολλές κενές οργανικές θέσεις μουσικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, δεν έχει προσδιοριστεί από κανέναν υπεύθυνο ποιος θα διδάσκει τελικά μουσική στις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Αυτό δημιουργεί προβλήματα σε δύο επίπεδα: α) Πώς θα υπάρχει ομαλή ροή σε ένα γνωστικό αντικείμενο, το οποίο για δύο ως και τέσσερα χρόνια διδάσκεται από δάσκαλο γενικής παιδείας, ενώ για τα υπόλοιπα το αναλαμβάνει δάσκαλος ειδικότητας και β) ποιοι πρέπει να λάβουν επιμόρφωση για το γνωστικό αντικείμενο της μουσικής, οι δάσκαλοι της τάξης για την αναβάθμιση της μουσικής τους κατάρτισης ή οι δάσκαλοι μουσικής για τη βελτίωση της παιδαγωγικής τους κατάρτισης²³. Στο πρώτο ερώτημα, το πρόγραμμα απαντά αναφέροντας ότι “η ενδεχόμενη διαφορά στο βαθμό εξοικείωσης με τη μουσική μεταξύ παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές τάξεις με διαφορετικούς δασκάλους, μπορεί να αντιμετωπίζεται και να καλύπτεται, αν διαχέεται σε μια προοπτική τριών χρόνων αντί ενός”²⁴. Αυτό όμως δεν έχει δοκιμαστεί στην πράξη και ανάλογη εμπειρία δεν υπάρχει, για να πείσει για την αποτελεσματικότητά του. Όσο για το δεύτερο ερώτημα, η παρούσα κατάσταση σχετικά με την επιμόρφωση, δεν αφήνει και πολλά περιθώρια αισιοδοξίας.

Το ΔΕΠΠΣ δεν απαντά ουσιαστικά λοιπόν σε αυτά τα ερωτήματα και επιμένει ότι στην εφαρμογή του προγράμματος μπορούν να αντεπεξέλθουν όλοι, εξίσου αποτελεσματικά. Όμως το ΑΠ του 2001 για τη μουσική, είναι ιδιαίτερα απαιτητικό για τους δασκάλους και τους νηπιαγωγούς. Απ’ την άλλη πλευρά, η διαθεματικότητα, είναι πολύ πιο εύκολο να λειτουργήσει όταν ο δάσκαλος της τάξης είναι ένας για όλα τα αντικείμενα. Στην περίπτωση που το μάθημα της μουσικής διδάσκεται από ειδικό, είναι ορατές οι δυσκολίες της εφαρμογής της ιδέας της διαθεματικότητας, γιατί, κατά κάποιο τρόπο, υποχρεώνει τον ένα και μοναδικό μουσικό του κάθε σχολείου, να βρει χρόνο και τρόπο για να

συνεργαστεί με όλους τους δασκάλους των τάξεων που διδάσκει και ως προς όλα τα άλλα μαθήματα, μια και η μουσική έχει το προνόμιο να συναντιέται και να εισδύει σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (γλώσσα, ιστορία, γεωγραφία, φυσικές επιστήμες, φυσική αγωγή κοκ.)²⁵.

Από την πειραματική φάση εφαρμογής του προγράμματος έχουν ήδη εντοπισθεί αυτά τα ζητήματα και έχει διαφανεί ότι τέτοιου είδους προβλήματα είναι υπαρκτά και δεν αποτελούν καχύποπτες και αιρετικές θέσεις²⁶. Υπάρχει πάντα η πιθανότητα στο μέλλον να βρεθούν λύσεις ή να γίνουν βελτιωτικές παρεμβάσεις αλλά τα περιθώρια αισιοδοξίας που δικαιολογούνται από προηγούμενες εμπειρίες είναι δυστυχώς πολύ στενά.

Τελικά το ζήτημα είναι αρκετά σύνθετο γιατί κάθε φορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Μουσική είναι ένα και μοναδικό, ενώ οι αποδέκτες του και υπεύθυνοι για την υλοποίησή του δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα. Μπορεί να είναι δάσκαλοι γενικής παιδείας, με λιγότερη ή περισσότερη αγάπη για τη μουσική, με μηδαμινές, ελάχιστες ή αρκετές γνώσεις, μπορεί να είναι απόφοιτοι ωδείων, με μοναδικό εφόδιο το πτυχίο τους στα Ανώτερα Θεωρητικά ή ακόμα να είναι διπλωματούχοι και δεξιοτέχνες σε ένα όργανο, μπορεί να είναι απόφοιτοι των Μουσικών Σχολών της Ανώτατης Εκπαίδευσης, πιθανά άριστοι μουσικολόγοι, αλλά ανεπαρκώς εφοδιασμένοι με τις γνώσεις που θα τους επέτρεπαν να αναλάβουν με αξιοσύνη μια σχολική τάξη και πολλές ακόμα υποπεριπτώσεις. Ο δάσκαλος της μουσικής στο σχολείο, πρέπει να είναι ένας μουσικός ανάμεσα στους μουσικούς αλλά και ένας παιδαγωγός ανάμεσα στους παιδαγωγούς, δηλαδή ένας μουσικός - παιδαγωγός (ή μουσικοπαιδαγωγός, αφού ο όρος θεωρείται πλέον δόκιμος).

Σημειώσεις

1. Γκανά, Γ., Ζησοπούλου, Ε., Θεοδωρίδης, Ν., Καραχάλιου, Α., Κοκκίδου, Μ. & Χατζηκαμάρη, Π. (1999). *Δέκα Δημιουργικά βήματα για μια σχολική παράσταση*. Αθήνα: Καστανιώτης, σ.22.
2. Boag, C. (1998). "What Makes A Great Teacher", in Hallam, S. (ed.) *Instrumental Teaching. A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann. σ.263.
3. Modgil et al. (1997). Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Η ατελείωτη συζήτηση. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί - Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 34.
4. Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education*. N. J.: Prentice - Hall, σσ. 48-51.
5. Στις Η.Π.Α. έχει διεξαχθεί ένας μεγάλος αριθμός ερευνών που αποδεικνύουν ότι τα άτομα που λαμβάνουν μουσική εκπαίδευση έχουν μεγαλύτερες επιτυχίες στους κοινωνικούς ρόλους που αναλαμβάνουν, στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, στη ζωή τους γενικά, καθώς και αύξηση του δείκτη νοημοσύνης (αυξημένες εγκεφαλικές λειτουργίες), συγκρινόμενα

- με αυτά που δεν λαμβάνουν μουσική εκπαίδευση. Ενδεικτικά αναφέρονται οι έρευνες: Graziano Amy, Matthew Peterson & Gordon Shaw, "Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training", (*Neurological Research* 21 (March 1999) - Catterall, James S., Richard Chapleau & John Iwanaga, "Involvement in the Arts and Human Development: General Involvement in Music and Theater Arts", Los Angeles, CA: *The Imagination Project at UCLA Graduate School of Education and Information Studies* (1999) - Lewis Thomas, "The case for Music in the Schools", (*Phi Delta Kappa* (February 1994) - Timo Krings & al. "Cortical Activation Patterns during Complex Motor Tasks in Piano Players and Control Subjects. A Functional Magnetic Resonance Imaging Study", *Neuroscience Letters* 278, no. 3 (2000) - Shaw, Rauscher, Levine, Wright, Dennis & Newcomb, "Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning", *Neurological Research*, vol. 19 (February 1997).
6. Κοκκίδου, Μ. (2003). *Το μάθημα της μουσικής στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο (1969-2003) - Εμπειρική καταγραφή της σημερινής πραγματικότητας*. Φλώρινα, ΠΤΔΕ, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, σσ.11-12.
 7. Κοκκίδου, Μ. & Χατζηκαμάρη, Π. (1997). Η αισθητική αγωγή στο σχολείο μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 2 (395), σσ. 88-95.
 8. ΒΔ 702, στο ΦΕΚ 218/31-10-1969, σσ. 1536-1561.
 9. ΠΔ 1034, στο ΦΕΚ 347/12-11-1977, σσ. 3208-3211.
 10. Νόμος 1566, στο ΦΕΚ 167/30-9-1985, σ.2549.
 11. Εισηγητική Έκθεση για το Νόμο Πλαίσιο υπ' αριθμ. 1566/1985. Αθήνα, 26-6-1985. σ. 79.
 12. Όλα τα αποσπάσματα αυτής της ενότητας είναι από το ΦΕΚ 107/31-8-1982, σ.954. Οι τέσσερις κατηγορίες μουσικών δραστηριοτήτων που αναφέρονται στο εν λόγω απόσπασμα είναι α) ακρόαση, β) εκτέλεση, γ) ρυθμική κίνηση και δ) δημιουργικές εργασίες.
 13. Από παρουσίαση έρευνας πεδίου με τίτλο "Η Αισθητική Αγωγή μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών" (διερεύνηση και ανάλυση του τρόπου διδασκαλίας των μαθημάτων αισθητικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση), που διεξήγαγε η ομάδα "Ελάτε να Παίζουμε" και πρωτοπαρουσιάστηκε στη 2η Συνάντηση Παιδαγωγών-Εμψυχωτών-Καλλιτεχνών, στο Πολιτιστικό Κέντρο Θέρμης το 1995.
 14. Π.Δ. 132 στο ΦΕΚ 53/10-4-1990, σ.552.
 15. Από συνεντεύξεις που δόθηκαν στη Μαίη Κοκκίδου, στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής της ερευνητικής εργασίας, και οι οποίες δεν συμπεριλήφθηκαν στο τελικό κείμενο.
 16. Λεμπέση, Α. & Τσαφταρίδης, Ν. (1994). *Μουσική αγωγή 1*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. σσ. 8-9.
 17. Αποστολίδου, Α., Γεωργούλη, Σ., Δροσίτης, Γ., Σάμιον, Δ., Χονδρού, Δ., Αδάμης, Μ. & Ζεπάτου, Β. (1998). *Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Αγωγής*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.5.
 18. Αποστολίδου, Α. και άλλοι. (1998). Όπ. π. σ.7.
 19. Τα συγκεκριμένα βιβλία ήταν και τα πρώτα που προκηρύχθηκαν για το μάθημα της μουσικής με το θεσμό του πολλαπλού συγγραμματος.
 20. Ακόμα και η ορολογία και οι προτάσεις του αντίστοιχου κεφαλαίου, δεν μπορεί να είναι γνώριμες στο δάσκαλο της τάξης. Μόνο κάποιος που έχει κάνει ολοκληρωμένες σπουδές σε ένα μουσικό ίδρυμα κατανοεί ποιες είναι οι "εθνικές σχολές" στη μουσική, τι σημαίνει "πυκνότητα" στη μουσική και μπορεί ακόμα να προτείνει ακροάσεις έργων, που εκτείνονται από τα Γρηγοριανά Μέλη ως το "Winter Holiday" του Prokofiev.

21. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (αρ.1 & 2) στο ΦΕΚ 1366/18-10-2001. σ.92.
22. ΔΕΠΠΣ (αρ. 1 & 2) στο ΦΕΚ 1366. Όπ. π. σ. 97.
23. Το ΔΕΠΠΣ απαιτεί και ακόμα ένα πρόσθετο δεδομένο, δηλαδή την κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών πάνω στη διαθεματικότητα.
24. ΔΕΠΠΣ (αρ. 1 & 2) στο ΦΕΚ 1366. Όπ. π. σ. 96.
25. Στο ΦΕΚ 1366 τ. Β', 18-10-2001 (σελ. 89), αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι *"η μουσική στη γενική εκπαίδευση είναι το γνωστικό αντικείμενο το οποίο, είτε ως συνέπεια επεξεργασμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είτε από την πρακτική της σχολικής ζωής, παρεμβαίνει περισσότερο απ' οποιοδήποτε άλλο γνωστικό αντικείμενο της γενικής εκπαίδευσης σε διάφορα μαθήματα, αλλά και στην εκτός των μαθημάτων σχολική ζωή"*.
26. Το συγκεκριμένο ζήτημα τέθηκε στο πλαίσιο συζήτησης στρογγυλής τραπέζης, στο 2ο Συνέδριο της ΕΕΜΕ το 2002, στον Βόλο. Οι βασικοί άξονες της συζήτησης υπάρχουν στα πρακτικά του Συνεδρίου και στην εφημερίδα Τα Νέα της ΕΕΜΕ, τεύχος 16, σσ.7-9.

Πηγές

1. ΦΕΚ 218 / 31-10-1969.
2. ΦΕΚ 347 / 12-11-1977.
3. ΦΕΚ 107 / 31-8-1982.
4. ΦΕΚ 296 / 30-12-1988.
5. ΦΕΚ 53 / 10-4-1990.
6. ΦΕΚ 1366 / 18-10-2001.
7. Νόμος Πλαίσιο 1566 στο ΦΕΚ 167/30-9-1985.
8. Αποστολίδου, Α., Γεωργούλη, Σ., Δροσίτης, Γ., Σάιμον, Δ., Χονδρού, Δ., Αδάμης, Μ. & Ζεπάτου, Β. (1998). *ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
9. Δ.Ο.Ε. (1985). *"Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία"*. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, ειδ. έκδοση, τ.6, Ιαν. - Φεβ. 1985.
10. Εισηγητική Έκθεση του σχεδίου Νόμου *"Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις"* και Εισηγητική Έκθεση για το Νόμο Πλαίσιο υπ. Αριθμ. 1566/85.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. (μτφρ. Δαρβέρης, Τ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Μπουζάκης, Σ. & Τζίκας, Χ. (1996). *Η κατάρτιση των Δασκάλων - Διδακταλισμών και Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. Τομ.Α' . Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (1999γ). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (1999). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. τόμος Β'.

- Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (1999δ). *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Παπαζαρής, Θ. (1999). *Μουσική Μάθηση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Σέρρη, Λ. (1994). *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σμωλ, Κ. (1983). *Μουσική - Κοινωνία - Εκπαίδευση*. (μτφρ. Γρηγορίου Μ.). Αθήνα: Νεφέλη - Μουσική.
- Φλουρής, Γ. Σ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Φράγκος, Χ. Π. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). *ΓΝΩΘΙ ΤΟ CURRICULUM*. Αθήνα: Ατραπός.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία (στην αγγλική γλώσσα)

- Abeles, H. F. (1980). Responses to music. In Hodges, D. A. (Ed.), *Handbook of Music Psychology* (pp. 105-140). Lawrence, KS: National Association of Music Therapy.
- Bloom, B. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw - Hill Book Company.
- Bruner, J. (1986). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Campbell - Shehan, P. (1991). *Lessons from the World - A Cross - Cultural Guide to Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books.
- Fletcher, P. (1989). *Education and Music*. New York: Oxford University Press.
- Gordon, E. (1971). *The Psychology of music teaching*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice - Hall.
- Gordon, E. (1979). *Primary Measures of music Audiation*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Hart, M. (1974). *Music (Activity in the primary school)*. London: Heinemann Educational Books.
- Henry, F. (1958). *Basic Concepts in Music Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Higgins, F. (1964). *Music Education in the Primary school*. N. Y.: McMillan & co.
- Hirst, P. (1965). *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge.
- McMurray, F. (1985). *Basic Concepts in Music Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeil, J. (1977). *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. Boston: Little, Brown.
- Mills, J. (1991). *Music in the Primary School*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Moog, H. (1976). *The musical experience of the pre - school child*. London: Schott.
- Moorehead, G. & Pond, D. (1978). *Music of young children*. Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation for the Advancement of Music Education.
- Phenix, P. (1964). *Realms of Meaning: A philosophy of the curriculum for general education*. New York: McGraw Hill.
- Plummeridge, C. (1991). *Music Education in Theory and Practice*. London: Falmer Press.
- Rainbow, B. (1989). *Music in Educational Thought and Practice*. Aberystwyth: Boethius Press.
- Regelski, R. (1975). *Principles and problems of Music Education*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice - Hall, Inc.
- Regelski, T. A. (1981). *Teaching General Music*. New York: Schirmer Books.
- Reimer, B. (1970). *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice - Hall Inc., Englewood Cliffs.
- Seashore, C. E. (1967). *Psychology of Music*. New York: Dover Publications Inc.
- Swanwick, K. (1992). *Music Education and National Curriculum*. London: Tufnell Press.
- Swanwick, K. (1992b). *A Basis for Music Education*. London: Routledge.
- Walker, D. (1989). *Teaching Music: Managing the Successful Music Program*. New York: Schirmer Books.

Webgraphy

- www.2.rhbnc.ac.uk/Music/Archive/Disserts/bunbury.html
- www.undcp.un.or.th/Suzuki%Orchestra/method./htm
- www.latonyapeoples.com/Suzuki.html
- <http://web.indstate.edu/ctl/styles/id1.html>
- www.musicstuff.com
- www.library.utoronto.ca/utel/
- gopher://eric.syr.edu/
- www.spoudes.gr/
- www.music.ucla.edu/
- www.alteratemusicpress.com/amp.htm
- www.musicstuff.com

Ο Δημήτρης Μπέσσας είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Αισθητική Παιδεία και η εφαρμογή της στην Εκπαίδευση). Σπούδασε στην Παιδαγωγική Ακαδημία της Φλώρινας και στην Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών της Αθήνας, με υποτροφία του ΙΚΥ. Το 1992 αναγορεύθηκε διδάκτωρ Παιδαγωγικών Επιστημών στο ΑΠΘ και το 1993 εκλέχθηκε επίκουρος καθηγητής στο ΠΤΔΕ Φλώρινας του ΑΠΘ. Διδάσκει στο ΠΤΔΕ Φλώρινας, στο Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας, στη σχολή Καλών Τεχνών Θεσσαλονίκης, στο Μεταπτυχιακό Τμήμα Δημ. Εκπαίδευσης Φλώρινας και στο Μεταπτυχιακό Διατμηματικό Πρόγραμμα Μουσειολογίας της Αρχιτεκτονικής Σχολής του ΑΠΘ. Το συγγραφικό του έργο αποτελείται από βιβλία και δημοσιεύσεις σχετικά με τις τέχνες στο Δημοτικό Σχολείο και Νηπιαγωγείο, στην Πρώτη Γραφή, στην προσέγγιση έργων τέχνης από παιδιά, στην εικονογράφηση σχολικών χειριδίων, στην τοπική καλλιτεχνική ιστορία κα. Διατηρεί εικαστικό εργαστήριο και έχει πραγματοποιήσει είκοσι καλλιτεχνικές εκθέσεις στην Ελλάδα, δύο στην Αμερική, μία στην Αλβανία και μία στην Ιταλία.

Η Μαίη Κοκκίδου είναι μουσικοπαιδαγωγός, Ειδική Επιστήμονας στο ΠΤΔΕ Φλώρινας και υποψήφια διδάκτωρ στο ίδιο τμήμα, στον τομέα της Μουσικής-Παιδαγωγικής. Υπηρετεί στην Α/θμια Εκπαίδευση ως μουσικός και ως νηπιαγωγός και ακόμα έχει διδάξει σε τμήματα ΠΕΚ, Εξομοίωσης καθώς και σε ωδεία. Είναι πτυχιούχος της Σχολής Νηπιαγωγών Θεσ/νίκης και του ΠΤΝ του ΑΠΘ και έκανε μεταπτυχιακές σπουδές, με υποτροφία του ΙΚΥ, στην κατεύθυνση "Ιστορία-Γλώσσα-Πολιτισμός" στο ΠΤΔΕ Φλώρινας. Έχει σπουδάσει Κλασική Κιθάρα, Ανώτερα Θεωρητικά, Αντίστιξη και Ενοργάνωση και έχει παρακολουθήσει πολλά επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια, στην Ελλάδα και το εξωτερικό για τη μουσική-παιδαγωγική. Είναι μέλος της ΕΕΜΕ, της ΙΣΜΕ, της ΟΜΕΡ καθώς και μέλος της καλλιτεχνικής ομάδας "Ελάτε να Παίζουμε", με την οποία έχει εκδώσει τα βιβλία "Το Σχολείο - Εργαστήρι Τέχνης και Δημιουργίας" (ΙΝΣ του ΑΠΘ) και "Δέκα δημιουργικά βήματα για μια σχολική παράσταση" (εκδ. Καστανιώτης). Είναι καλλιτεχνική διευθύντρια της εταιρίας "Θεατρική Αναζήτηση". Έχει εκπονήσει πρόγραμμα μουσικής για το Νηπιαγωγείο και όλες τις τάξεις του Δημ. Σχολείου.

The Music Teacher through the Curricula (1969-2004)

Dimitris Bessas, May Kokkidou

In the course of music, the schoolteacher is called to help and to inspire the students to develop their creativity, their imagination and their self-monitoring and to find various ways of expression. Furthermore, he has to introduce to students the basic musical concepts and to initiate them into the world of music so they become critical listeners and feel aesthetic pleasure at the hearing of music. The sections where the training process is mainly focused are the song, the hearing of music, the music theory, the music instruments and the music activities with movement and dance. What kind of supplies does the schoolteacher need in order to be effective in the class? Is he prepared for this role? What are precisely the requirements raised by Curricula? Is it possible the same Curriculum to be addressed in schoolteachers of general education and in special music teachers? The present work attempts to give answers to the above questions, through an archival research, an exhaustive examination of Curricula on the course of music, from 1969 until today.

Dimitrios Bessas is Associate professor in the PTDE of the University of Western Macedonia, in Florina (Aesthetic Education and its Applications in General Education). He has studied at the Teacher Academy of Florina and at The Fine Arts School of Athens, under IKY scholarship. In 1992, he was elected Doctor of Pedagogics in Aristoteles University of Thessaloniki. He lectures at the PTDE of Florina, and specifically in the Department of Kindergarten Education, in the Fine Arts School of Thessaloniki and in the Postgraduates Department within the Department of Primary Education of Florina, as well as in the Inter-Departmental Postgraduates Course "Museum Education" of the School of Architecture of AUTH. In his books and articles he has dealt with the teaching of Art in Primary Education, with Basic Writing Skills, with Approaches to works of art for children, with textbook illustration, with the local artistic history etc. He maintains an art workshop and he has held twenty personal art exhibitions in Greece, two in USA, one in Albania and one in Italy.

email: mpessas@eled-fl.auth.gr

May Kokkidou is music educator, PhD candidate at the PTDE of Florina, where she also teaches within the field of Music-Pedagogy. She has been posted as music educator and kindergarten teacher in Primary Education and has done extra teaching practice at PEK, Teaching-Degree upgrades and at conservatories. Graduate of the Kindergarten School of Thessaloniki, of the Pedagogical Kindergarten Department of AUTH, went on to Postgraduate Studies - under IKY scholarship - in section of "Language- History- Culture" at the PTDE of Florina. She has degrees in Classical Guitar, Harmony, Counterpoint and Band Orchestration. She is a member of ISME, OMEP, EEME and of the artistic-pedagogical group "Elate na Paiksoume" whom with she has published the books "To Sholeio - Ergastiri Texnis kai Dimiourgias" and "Deka dimiourgika vima-ta gia mia sholiki parastasi". She is artistic director of the company "Theatriki Anazitisi". She has created a Music curriculum for all grades of Primary Education.

email: ugenius@otenet.gr