

## Τομή Παιδείας και Μουσικής

### Ξεκινώντας από την... «Παρτιτούρα»

Καλωσορίζουμε την [εφημερίδα των Μουσικών Σχολείων](#) της Πανελληνίας Ένωσης Γονέων Μουσικών Σχολείων (Π.Ε.Γ.Μ.Σ.). Πρόκειται για μια πρωτοβουλία που έχει πολλά να προσφέρει στην ανταλλαγή απόψεων και στην ενημέρωση. Η έντυπη μορφή είναι κάτι που έλειπε από το χώρο και μπορεί να λειτουργήσει άμεσα, αλλά και συμπληρωματικά προς τις ηλεκτρονικές συζητήσεις και τις ιστοσελίδες φορέων της μουσικής παιδείας. Με ενδιαφέρον παρακολουθήσαμε την πολύπλευρη δράση της Ένωσης για την αναβάθμιση των Μουσικών Σχολείων και με χαρά δεχόμαστε την πρόσκληση για συμμετοχή στο διάλογο. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι Συνέδρια όπως αυτό που διοργάνωσε η Π.Ε.Γ.Μ.Σ. στην Ξάνθη (Μάρτιος 2007) προωθούν τον προβληματισμό και την ενημέρωση για την πορεία των Μ.Σ. Προκύπτει όμως το ερώτημα: κατά πόσο είναι δυνατή η προώθηση «λύσεων» πάνω στα προβλήματα των Μ.Σ. χωρίς την ταυτόχρονη ριζική επανεξέταση της συνολικής μουσικής παιδείας; Το ερώτημα αυτό κινείται στο όριο του αυτονόητου(;) Θέτει ως προϋπόθεση την αναζήτηση πρωτογενών προβλημάτων και δεν θεωρεί αποκλειστικά υπεύθυνη τη χρόνια κυβερνητική αδιαφορία για τη μουσική παιδεία. Επιπρόσθετα, συνυπολογίζει το οξύ πρόβλημα της συνολικής παιδείας, εντός του οποίου τοποθετείται και η μουσική. Η ανάλυση που ακολουθεί, θα κινηθεί προς την κατεύθυνση αυτή, με δεδομένο ότι οι εισηγήσεις του Συνεδρίου (βάσει των δημοσιευμένων περιλήψεων) δεν κάλυψαν επαρκώς αυτή την οπτική.

### Μουσική παιδεία & Μουσικοί στην παιδεία

Ο σκοπός των Μ.Σ. όπως περιγράφεται στη σχετική νομοθεσία, αποτελεί πάντα μια καλή αφετηρία προβληματισμού. Στα δύο του σκέλη περιλαμβάνονται: η θετική διατύπωση (*προετοιμασία και κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής*) και η αρνητική (*χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία, αν τελικά επιλέξουν άλλο τομέα επιστημονικής ή επαγγελματικής έκφρασης*). Παρ' ότι το δεύτερο σκέλος φαίνεται να απορρέει φυσικά από το πρώτο, προκύπτει η απορία: γιατί ένας απόφοιτος του γνωστού τύπου σχολείου, υποψήφιος της Νομικής, πρέπει να έχει μικρότερη επαγγελματική προετοιμασία και επιστημονική κατάρτιση σε σχέση με αυτήν που αποκτά ένας απόφοιτος Μ.Σ. προκειμένου να ακολουθήσει το επάγγελμα του μουσικού; Σε ποιο βαθμό δηλαδή επιδιώκεται ο επαγγελματισμός των αποφοίτων ενός Μ.Σ. και πώς αυτός συμβαδίζει με το χαρακτήρα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Επιπρόσθετα, γιατί στα νέα «προ-επαγγελματικά» Μουσικά Σχολεία του 1988 δεν καθορίστηκε το επιδιωκόμενο επίπεδο των αποφοίτων τους, σε σχέση με τα επίπεδα των Ωδείων που αποτελούσαν την ιστορικά διαμορφωμένη ως τότε μουσική παιδεία; Σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο τα Μ.Σ. παρέχουν ΚΑΙ τη (γνωστή) γενική παιδεία. Προφανώς ο λόγος αυτής της διατύπωσης ήταν η αποφυγή μιας παρεξήγησης: να εκληφθούν τα Μ.Σ. ως κάποιο είδος εμπλουτισμένου Ωδείου. Γιατί λοιπόν δεν έγινε ποτέ μια στοιχειώδης προσπάθεια να αντιμετωπιστεί οι σχέσεις Ωδείων, Μ.Σ., Μουσικών Τμημάτων ΑΕΙ-ΑΤΕΙ τουλάχιστον στο επίπεδο της δυτικής μουσικής; Από την άλλη πλευρά, η αντικειμενική δυσκολία, η ένταξη της ελληνικής λαϊκής μουσικής στα Μ.Σ., δημιούργησε «ασυμβατότητες» με τη δομή και το πνεύμα των ωδειακών σπουδών (ως επί το πλείστον δυτικής μουσικής). Τελικά, υπό το πνεύμα της προσωρινότητας και

της μελλοντικής αντιμετώπισης, τα θεμελιώδη ζητήματα αφέθηκαν στην τύχη τους με ελάχιστο, καταστροφικό αποτέλεσμα την κήρυξη αλληπάλληλων κλαδικών εμφύλιων μεταξύ των μουσικών, πάνω στα εργασιακά δικαιώματα (για τις επιπτώσεις επί των σπουδών θα μιλήσουμε αναλυτικότερα πιο κάτω). Οι εμφύλιοι αυτοί είχαν κύριο θύμα τους την ίδια τη μουσική, την οποία, άλλος λιγότερο και άλλος περισσότερο οριοθετούσε υπό την πίεση της επαγγελματικής αποκατάστασης. Το ήδη θολό τοπίο έγινε θολότερο και η παρακμιακή πολιτική μας συμπεριφορά ανέλαβε και πάλι δράση. Μουσική και μουσικοί έγιναν αντικείμενα χρηστικής επεξεργασίας και πρόχειρης αξιολόγησης στα κάθε λογής πολιτικά και κομματικά γραφεία, με αποτέλεσμα την τελική άφιξη της πλειοψηφίας των διδασκόντων στα Μ.Σ. σε κατάσταση βαριάς ταπείνωσης, ψυχικής εξάντλησης και προσωπικής-συλλογικής ακώρωσης. Εδώ, νοούνται κυρίως οι ωρομισθιοί και οι αναπληρωτές, μόνιμοι όμηροι του πολιτικού μας συστήματος. Το γιατί με την πάροδο των χρόνων μένουν ακάλυπτες τόσες πολλές οργανικές θέσεις μουσικών, έχει να κάνει, όχι μόνο με την αξιοπιστία της Πολιτείας ως προς τα Μουσικά Σχολεία, αλλά κυρίως με την οριοθέτηση της μουσικής εντός της παιδείας. Η τοποθέτηση ωρομισθίων, αναπληρωτών, απροσπασμένων μουσικών καθόλη τη διάρκεια του α΄ τριμήνου κάθε σχολικού έτους σταδιακά παγιώθηκε. Προφανώς, μια Πολιτεία που μονίμως καθυστερεί στη στελέχωση των Μ.Σ. δεν μπορεί να ενδιαφέρεται σοβαρά για τη μουσική παιδεία, ενώ κάθε προσπάθειά της να δικαιολογήσει τις επιλογές και τις καθυστερήσεις της, καταλήγει σε κωμικοτραγικές δηλώσεις που φανερώνουν και την ουσία των προβλημάτων της μουσικής παιδείας.

Η ατελής σχεδίαση των Μ.Σ. οδήγησε στην ανάγκη ύπαρξης ενός ενδιαμέσου εισηγητικού οργάνου: της Καλλιτεχνικής Επιτροπής. Το όργανο αυτό δεν λειτούργησε ως παιδαγωγικός προϊστάμενος των Μ.Σ. ούτε ως ενδιάμεσος μεταξύ των σχολείων και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ο κύριος ρόλος του υπήρξε η γνωμοδότηση επί θεμάτων προσωπικού. Όμως και ο ρόλος αυτός δεν ήταν πάντα αυτόνομος, λ.χ. στις προσλήψεις αναπληρωτών-ωρομισθίων, όπου λειτουργούσε παράλληλα προς τις τοπικές Διευθύνσεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το 2006 η επιλογή προσωπικού πέρασε από την Καλλ. Επιτρ. στο Τμήμα Α΄ της Δ/σης Προσωπικού του ΥπΕΠΘ. Για τις συνέπειες αυτής της ενέργειας θα γίνει λόγος παρακάτω· προς το παρόν, μπορούμε να πούμε ότι η κίνηση αυτή -κατ' αρχήν λογική- δεν συνοδεύτηκε από άλλες, με συνέπεια να οξύνει αντι να επιλύσει τα προβλήματα, κι αυτό λόγω της διευρυνόμενης αντίφασης, από τη μια να μη θεωρείται η μουσική ιδιαίτερο αντικείμενο και από την άλλη, σταθερά να αντιμετωπίζεται με τρόπο ιδιαίτερο. Το ζήτημα της στελέχωσης των Μ.Σ. δεν σταματά εδώ. Σε μια ευρύτερη σύγχυση (μέσω διαδικασιών που έμμεσα τείνουν να ορίσουν τη μουσική) συμμετέχουν και άλλες κατηγορίες μουσικών, όπως 30μηνίτες, πολύτεκνοι, μετατιθέμενοι, «ασεπίτες». Κορωνίδα των προβλημάτων επιλογής προσωπικού αποτελεί η απουσία εκτίμησης των ουσιαστικών προσόντων. Μάλιστα, η αναγωγή των τοπικών προσόντων σε αποκλειστικό κριτήριο επιλογής προσωπικού, οδηγεί στην αναζήτηση/καθιέρωση τίτλων σπουδών και στους τομείς της προφορικής μουσικής παράδοσης. Εθελοτυφλία ή κεκτημένη αστική ταχύτητα; Από όσα ήδη αναφέρθηκαν, προκύπτει ότι οι μουσικοί δεν είναι άμοιροι ευθυνών στο βαθμό που μετείχαν ή δεν εμπόδισαν κλαδικές και προσωπικές διαμάχες, αφήνοντας τη διαχείριση της Μουσικής σε όσους αδυνατούσαν πλήρως να κάνουν χρήση μουσικών κριτηρίων. Και για να επανέλθουμε στη σχέση μουσικής και παιδείας, ας αναλογισθούμε: α) από ποια θέση η μουσική παιδεία εξυπηρετεί καλύτερα τον επαγγελματικό στόχο, από το σχολείο ή από το Ωδείο; β) γιατί από όλα τα επαγγέλματα -πλην όσων σχετίζο-

νται με τα ΕΠΑΛ (πρώην ΤΕΕ)- επελέγη η μουσική για να θεσμοποιηθεί ένα επαγγελματικό σχολείο; γ) με ποιο τρόπο και πάνω σε ποιες αρχές διδάσκεται η μουσική (ως μη επαγγελματικό μάθημα) στα υπόλοιπα σχολεία; δ) τι ακριβώς σημαίνει *μουσική* και ποιόν τομέα αφορά περισσότερο η ανάγκη της διδασκαλίας της, τον ειδικό ή το γενικό;

### **Υπουργία Παιδείας και Πολιτισμού: Τα συναρμόδια (;)**

Το 1914 μπαίνουν τα θεμέλια της [Ωδειακής μουσικής παιδείας](#) (ΥΠΕΠΘ και αργότερα ΥΠΠΟ). Το 1985 ιδρύεται το πρώτο [Μουσικό Τμήμα Α.Ε.Ι.](#), ενώ το 1988 ιδρύεται το πρώτο [Μ.Σ.](#) (ΥΠΕΠΘ). Δύο υπουργεία εποπτεύουν σήμερα τη μουσική μας παιδεία χωρίς αρμονία στις μεταξύ τους σχέσεις. Προφανώς έχουμε και εδώ συνυπευθυνότητα των ιδίων των μουσικών. Εν τω μεταξύ, η λίστα των ιδρυμάτων του ΥΠΕΠΘ που αφορούν στη μουσική διευρύνεται. Τα τελευταία χρόνια έχουμε τα [Καλλιτεχνικά Σχολεία](#) που επίσης επηρεάζουν το συνολικό κλίμα, ενώ μόλις πριν λίγους μήνες το ΥΠΠΟ ανακοίνωσε την πρόθεση ίδρυσης μιας (ανώτερης βαθμίδας) Μουσικής Ακαδημίας. Στην τελευταία περίπτωση (και παρά τις αόριστες ή άστοχες [δηλώσεις](#)) είδαμε ένα πρωτόγνωρο γεγονός που ίσως σηματοδοτεί ευρύτερες εξελίξεις: την κυβερνητική αναγνώριση της συναρμοδιότητας του ΥΠΕΠΘ.

Ωστόσο, οι ιστορικές αρμοδιότητες του ΥΠΠΟ και η κυρίαρχη πρόσληψη της λέξης «πολιτισμός», σηματοδοτούν για κάθε κυβερνητική δράση μια επικρατούσα, γενική, ασαφή έννοια και αφήνουν ρευστή την κατεύθυνση της όποιας παιδείας. Πόσες φορές και για ποιο λόγο έχουμε ακούσει την έκφραση «Τέχνη και Πολιτισμός»; Τι περιέχει μια στήλη εφημερίδας, μια εκπομπή ενός ΜΜΕ που σημαίνεται με τον τίτλο «πολιτισμός»; Πώς εννοούν τον ίδιο όρο όσοι δηλώνουν ότι «ο πολιτισμός είναι η βαριά βιομηχανία της χώρας μας»; Η λέξη «πολιτισμός», όσον αφορά στη μουσική, παραπέμπει σε διαδικασίες performing και show biz αντί της παιδείας. Στην καθομιλουμένη δε, συνεχίζει να σημαίνει ένα θετικό στοιχείο ατομικής συμπεριφοράς (βλ. «πολιτισμένος») ή μια αστική κοινωνική παράμετρο προκύπτουσα από ένα θέατρο, ένα μουσείο, μια πινακοθήκη. Δεν είναι περιττό να σημειώσουμε ότι η πολυδιάστατη έννοια του «πολιτισμού» περνά εδώ και λίγα χρόνια μια ακόμη φάση θετικού ορισμού συμπεριφοράς (ευπρέπειας), μέσω της αρκετά ευρείας υιοθέτησης του όρου «πολιτικός πολιτισμός». Εδώ, το ουσιαστικό επιστρατεύεται για να προσδιορίσει το επίθετο. Επιπλέον, η έκφραση ξενίζει, γιατί και οι δύο λέξεις έχουν την ίδια ρίζα. Ας μην ξεχνάμε ότι η «πόλις» έχει πανάρχαια, εντόπια ιστορία σε επίπεδο κοινωνικής οργάνωσης και παραγωγής «προϊόντος», ενώ ο «πολιτισμός» προσλαμβάνεται κυρίως ως η απόδοση του γαλλικού όρου «civilisation», που περιγράφει θετικά το «προϊόν» των επαναστατημένων αστών του 18ου αιώνα και εμφανίζεται στα ελληνικά, πριν από τη δημιουργία αντίστοιχων νεωτερικών «πόλεων».

Όσον αφορά στην ωδειακή παιδεία, η γενικευμένη αντίληψη της μουσικής-επαγγέλματος δεν μεταβλήθηκε σημαντικά, παρά την είσοδο νέων παιδαγωγικών τάσεων -ήδη από τη δεκαετία του 80- που αντιμετώπιζαν τη μουσική παιδεία κάτω από ένα λιγότερο αυστηρό-τεχνικό πλαίσιο. Δημιουργήθηκαν τελικά κάποια παράπλευρα ρεύματα ωδειακής μουσικής παιδείας κάτω από τους όρους «μουσικο-παιδαγωγικά» και «ερασιτεχνικά» τμήματα, ενώ η κύρια οδός εκμάθησης, συνέχισε να περνά από τη γραπτή και την τεχνική διαδικασία. Το γιατί έμεινε σχεδόν άθικτη αυτή η διαδικασία έχει ενδιαφέρον να ερευνηθεί. Επρόκειτο για αδυναμία ή για έλλειψη θέλησης; Ήταν το ρεπερτόριο που καθοδηγούσε ή η προσκόλληση στην ωδειακή παράδοση της διδασκαλίας;

Τα Δημοτικά Ωδεία, (ένας θεσμός που άνθισε τη δεκαετία του 80), αν και συνδύασαν δυναμικά τις ιδιωτικές πρακτικές με την τοπική αυτοδιοίκηση, γρήγορα παρασύρθηκαν σε μια δίνη προβλημάτων με κέντρο το δυσπόστατο της εποπτείας τους: ΥΠΕΣ και ΥΠΠΟ. Κοινή πάντως είναι η διαπίστωση ότι το σύνολο των Ωδείων, παρέμεινε επί δεκαετίες κάτω από μια άκρως τοπική και ουσιαστικά απούσα εποπτεία του ΥΠΠΟ.

Στην άλλη όχθη, η μουσική ως ομαδικό μάθημα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπ/σης υπέστη μια θεσμική μετεξέλιξη με το ΑΠΣ του [1999](#) και το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του [2001](#) προς την κατεύθυνση της στέρεης τοποθέτησής της στην «αισθητική αγωγή».

Επί του περιεχομένου των σπουδών, από τη μια πλευρά έχουμε τη μουσική παιδεία του ΥΠΕΠΘ να υιοθετεί την αντίστοιχη του ΥΠΠΟ, από την άλλη, οι δύο χώροι να αποτελούν μη συγκοινωνούντα δοχεία. Το ΥΠΕΠΘ προκρίνει τα τελευταία χρόνια τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα ως βασικούς άξονες που καλούνται να συμβαδίσουν με τα β.δ. του 1957, τα «πτυχία αρμονίας και αντίστιξης» και, κυρίως, τη διδακτική νοοτροπία δεκαετιών (για να μην πούμε αιώνων, αν συνυπολογίσουμε τη 200ετή δυτική προϊστορία των μουσικών σπουδών). Ιδιαίτερα για τα Μουσικά Σχολεία, ενδιαφέροντα συμπεράσματα επί της γενικής στοχοθεσίας τους εξάγονται από δημοσίως ομολογημένες ερμηνείες ή πρωτοβουλίες διοικητικών προϊσταμένων (βλ. εισήγηση της Διευθύντριας του Μ.Σ. Βόλου περί βαρύτητας στα γενικά μαθήματα, περί της τακτικής στήριξης και ενθάρρυνσης των μαθητών), που, αν μη τι άλλο, καταδεικνύουν τη διάχυτη, παντελή έλλειψη εμπιστοσύνης στην Πολιτεία και το κυβερνητικό ακυβέρνητο του πράγματος. Άλλωστε, όταν ένας Υπουργός Παιδείας καθορίζει το ρυθμό αλλαγών του εξεταστικού συστήματος προς την τριτοβάθμια παιδεία με κριτήριο και τη χρηματική επένδυση των γονέων στα φροντιστήρια (*φέτος αλλάζει η Β Λυκείου, του χρόνου η Γ -2004*), τι εμποδίζει ένα Μ.Σ. να χρησιμοποιήσει το ίδιο κριτήριο στη σμίκρυνση του ωραρίου λειτουργίας του; (βλ. το παράδειγμα του [Μ.Σ. Βόλου](#)).

Όσον αφορά στα τμήματα μουσικής-μουσικολογίας ΑΕΙ-ΑΤΕΙ, θα επισημάνουμε μόνον ότι, ενώ το αυτοδιοίκητο και ο αυτόνομος χαρακτήρας κάθε τμήματος εξασφαλίζει ευελιξία στη διαμόρφωση των σπουδών του, λόγω μουσικών ζητημάτων δεν εξασφαλίζεται η ευημερία όλων· π.χ. τα Μουσικά Τμήματα των Πανεπιστημίων [Μακεδονίας](#) και [Ιονίου](#) θέτουν το ζήτημα της διαμόρφωσης άλλων τρόπων επιλογής φοιτητών, περισσότερο συμβατών με το χαρακτήρα των Τμημάτων, ενώ το ΥΠΕΠΘ επιμένει στον καθολικό τρόπο εξέτασης των υποψηφίων (αρμονία και ντικτέ). Εκτιμώντας ότι η γενικότερη θεσμική σχέση μεταξύ Μ.Τ. ΑΕΙ-ΑΤΕΙ και των υπολοίπων βαθμίδων της μουσικής παιδείας τελεί υπό επανεξέταση, ελπίζουμε πως στη διαπραγμάτευση αυτή, οι πρώτοι που θα έχουν λόγο, θα είναι οι μουσικοί και οι επιστήμονες της μουσικής.

### **Από τη Γαλλική Επανάσταση στο Ελληνικό Κράτος**

Για την ιστορική διαδικασία υιοθέτησης δυτικών προτύπων στην Ελλάδα, ειπώθηκαν ήδη κάποια πράγματα στην προηγούμενη ενότητα. Πολύ σύντομα, ας ανατρέξουμε στο θεσμό του Conservatoire που δημιουργήθηκε πάνω στην ευφορία της μεταεπαναστατικής Γαλλίας (ίδρυση: 16η Φερμιδάρ του έτους 3, δηλαδή 3-8-1795). Ιδεολογικός-ιδρυτικός άξονας υπήρξε η «κρατικοποίηση» της βασιλικής τέχνης και κινητήρια δύναμη το τεράστιο ενδιαφέρον των citoyens για τη μουσική τέχνη. Το ενδιαφέρον αυτό κινείτο σε δύο άξονες: στο πρότυπο του φλογερού ερασιτέχνη και στο πρότυπο των κορυφαίων μουσικών που θάμπωναν τους αστούς στα σαλόνια

(διαδικασία που γρήγορα εξελίχθηκε στο θεσμό του ατομικού ρεσιτάλ). Αμφότερες οι στοχεύσεις περνούσαν από την εκπαιδευτική διαδικασία, που ως υπερώριμος καρπός του διαφωτισμού στήθηκε γρήγορα και αφορούσε στις μεθόδους διδασκαλίας πάνω σε επιστημονικές αρχές. Διαμορφώθηκαν έτσι οι τάσεις διδασκαλίας που γνωρίζουμε ως σήμερα και στηρίζονται στην ανάγνωση ως προϋπόθεσης της μουσικής πράξης. Η αποδυνάμωση της αριστοκρατίας και η πλήρης απελευθέρωση του μουσικού από την υπαλληλική ιδιότητα, έφερε σε άμεση επαφή τη μουσική ως ζωντανή διαδικασία-επάγγελμα με το αστικό κοινό, που αποθέωνε τους προικισμένους συνθέτες-εκτελεστές. Η επιθυμία μίμησης τους προώθησε περαιτέρω την τεχνική διάσταση της διδασκαλίας και ενίσχυσε τη θεώρηση της τεχνικής ως προϋπόθεσης της εκτέλεσης. Μέσα στα Conservatoire του 19ου αιώνα άρχισαν να φοιτούν οι επίδοξοι Paganini & Liszt. Εκεί εμφανίστηκε και η μορφή του διευθυντή-συνθέτη και ηγέτη της μουσικής παιδείας. Θεμελιώθηκε έτσι ο ορισμός των μουσικών εννοιών με βάση την παρτιτούρα, ταυτίστηκε η μουσική με τη γραπτή αποτύπωση της και διαμορφώθηκε η δομή των θεωρητικών μαθημάτων. Στον 20ο αιώνα ισχυροποιήθηκε η εξειδίκευση των μουσικών τομέων (συνθέτης, εκτελεστής).

Γυρίζοντας και πάλι στη σημερινή μουσική μας παιδεία, μπορούμε να αναρωτηθούμε: τι εξυπηρετεί ο πεισματικός διαχωρισμός της μουσικής διδασκαλίας σε «θεωρία» και «πράξη» με τρόπο όπου η μια να εμφανίζεται ελάχιστα σχετική ή τελείως άσχετη με την άλλη (π.χ. οι έννοιες «κλίμακα» και «μέτρο»); Ποιο στόχο επιτελεί το μάθημα της «αρμονίας» με τον τρόπο που διδάσκεται στα Ωδεία & Μ.Σ.; Κατά πόσο η μουσική θεωρείται διαδικασία κατ' αρχήν προφορική; Όταν σήμερα, μέσα από το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της α/θμιας-β/θμιας μουσικής παιδείας γίνεται λόγος για την προτεραιότητα της προφορικής μεθόδου εκμάθησης, ποια είναι η ευθύνη όσων το στηρίζουν φύσει και θέσει, για τη διατήρηση της αντίρροπης τάσης της ωδειακής παιδείας (κατά συνέπεια και των ειδικών μουσικών μαθημάτων μέσα στα Μ.Σ.); από τη φυσική, αλλά και από την εμπειρία, γνωρίζουμε ότι αντίρροπες δυνάμεις προκαλούν στροφορμή. Πόσοι μουσικοί δηλώνουν ζαλισμένοι από αυτή τη στροφική κίνηση;

Περνάμε στο θέμα «Ελληνική και Δυτική μουσική». Ένα ακόμη τεράστιο ζήτημα, η διαχείριση του οποίου προσκρούει κατά το μάλλον ή ήττον σε κοινωνικο-ιδεολογικά στεγανά. Οι ίδιοι οι όροι του καταδεικνύουν και την αδυναμία ουσιώδους προσέγγισης: «κλασικός ή ευρωπαϊκός», «παραδοσιακός». Παρά τα προς τα εμπρός βήματα, η αξιολογική κατάταξη των δύο κατηγοριών μουσικής, κατά συνέπεια και των μουσικών, συνεχίζεται. Η εμφατική αναφορά -για παράδειγμα- στο νέο βιβλίο μουσικής της Στ Δημοτικού *πρέπει η εμπειρία να προηγείται της θεωρητικής γνώσης* έρχεται σε πλήρη αντίφαση με την τοποθέτηση των λαϊκών μουσικών μας στην υποδεέστερη κατηγορία των «εμπειροτεχνών», των «μη προσοντούχων» κατά τον [Υφυπουργό](#) (Βουλή, 9-3-07), «μη εκπαιδευτικών» κατά τον [Ειδ. Γραμματέα](#) του ΥΠΕΠΘ (20-11-2006). Χωρίς διάθεση υπερβολής, μπορούμε να πούμε ότι αν κάποιος ήθελε να επικαλεστεί την αριστοτελική άποψη για την εμπειρία (ως θεμέλιο της γνώσης), ίσως να έπαιρνε την απάντηση από ένα κυβερνητικό επιτελείο ότι ο Αριστοτέλης, μέσα από μια άλλη εποχή δεν μπορούσε να προβλέψει τους τίτλους σπουδών και τα εργασιακά δικαιώματα.

Ανοιχτό ζήτημα παραμένει και η επανεξέταση των εκπαιδευτικών οριζουσών της «παραδοσιακής» μας μουσικής· η -εντός μουσικής- αναδιαπραγμάτευση της «εθνικής-πολιτισμικής ταυτότητας» μέσα από μια διαπολιτισμική θεώρηση του μουσικοϊστορικού, οσμωτικού γεωπολιτισμικού τοπίου.

Πάμε και σε ένα άλλο ζήτημα, που άπτεται περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο της ουσίας της «μουσικής», θεμελιώνει δηλαδή την ευρυθμία ή αταξία του συστήματος παιδείας και εξαρτά τα αποτελέσματα της διδασκαλίας της. Η «Μουσική» είναι «τέχνη» ή «επιστήμη»; Αυτό μάλλον το έχουμε ξεπεράσει ως πρόβλημα και η πλειοψηφία θα αναγνωρίσει την διττή φύση της μουσικής. Ναι, αλλά έχουμε ορίσει ποια προηγείται στη διδασκαλία, κατά ποιον τρόπο, σε ποιο χρονικό στάδιο και με ποια ένταση διδάσκεται; Για την προβληματική σχέση θεωρίας και πράξης σε Ωδεία και Σχολεία έγινε ήδη λόγος. Ας δούμε το ζήτημα στην τριτοβάθμια μουσική εκπαίδευση. Πόσο συχνά κατονομάστηκε ως παράδοξο το σύστημα εισαγωγής φοιτητών στα Μ.Τ. των ΑΕΙ; Με ποια ερμηνεία μπορούν να εξηγηθούν τα ειδικά μαθήματα «αρμονίας» και «ντικτέ»; Αποτελεί ή όχι η μουσική την προϋπόθεση της μουσικολογίας; Αν ναι, γιατί τα δύο μαθήματα (τεχνικά διδασκόμενα και εξεταζόμενα) επιστρατεύονται, προκειμένου να κριθεί η ποιότητα των υποψηφίων; Επί πλέον, και σε σχέση με το προηγούμενο, τα εξεταζόμενα μαθήματα δεν περιλαμβάνουν την κατηγορία της ελληνικής και εξωευρωπαϊκής μουσικής, παρ' ότι στα ΑΕΙ οι φοιτητές μπορούν να ακολουθήσουν τον κλάδο της εθνομουσικολογίας.

Το ζήτημα προτεραιότητας «τέχνης» ή «επιστήμης» άπτεται και του θέματος «μουσική» = γενική ή ειδική παιδεία; Θα έλεγα ότι το τελευταίο ερώτημα αποτελεί ψευδοπρόβλημα ήδη από τη διατύπωσή του, για δύο βασικούς λόγους: α) η βασική διακήρυξη του ΥπΕΠΘ για την προτεραιότητα της σφαιρικής μόρφωσης έναντι της εξειδικευμένης γνώσης σε όλες τις βαθμίδες. Ακόμη και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επιδιώκεται η ισόρροπη παροχή παιδείας και εκπαίδευσης (βλ. επανειλημμένες [δηλώσεις](#) του Γ.Γ του ΥπΕΠΘ), στην κατεύθυνση «παραγωγής» ενός επιστήμονα με πολύπλευρη δυνατότητα αντιμετώπισης σύνθετων προβλημάτων και ευρείας καλλιέργειας. Η κεντρική αυτή θέση δεν εξαιρεί τη μουσική, στη διδασκαλία της οποίας βρισκόμαστε σ' ένα μεταβατικό στάδιο. Όμως για τη μουσική παιδεία των Ωδείων, την οποία αναγκαστικά αντιγράφει και η αντίστοιχη των Μ.Σ., δεν έχει υπάρξει γενικευμένη μετατόπιση από μια νοοτροπία Dubois-Cortot-Kreutzer. Η Ωδειακή παιδεία, εγκλωβισμένη στην παλιότερη αντιγραφή του γαλλο-γερμανικού μοντέλου, δυσκολεύεται να παρακολουθήσει ακόμα και την αγγλο-αμερικανική αναζήτηση άρσης των αδιεξόδων των δυτικών συστημάτων (εύλογη η επισήμανση που έκανε στην εισήγησή του ο κ. [Λάμπης Βασιλειάδης](#)). β) η ίδια η φύση της μουσικής. Εδώ έχουμε τη λύση κυριολεκτικά κάτω απ' τη μύτη μας, παρ' όλα αυτά, συχνά χρησιμοποιούμε μωπικά γυαλιά ή τηλεσκόπια. Η κλασική μας αρχαιότητα αποδεικνύεται δυστυχώς πολύ απόμακρη σε σχέση με τις σημερινές μας ανάγκες ως κοινωνία. Η ιστορική περίοδος του ελληνισμού στο χριστιανικό ρωμαϊκό κράτος συχνά αντιμετωπίζεται με δέος, άγνοια, ισοπέδωση, περιχαράκωση, εκμοντερνισμό, είτε στη «βυζαντινή», είτε στην κοσμική της εκδοχή. Έτσι αρκούμαστε σε λίγα ανεφάρμοστα (;) πλατωνικά τσιτάτα ή διακηρύσσουμε πολιτικές που παραμένουν στα χαρτιά. Όμως στη φιλοσοφική αναζήτηση της κλασικής Ελλάδας καταγράφεται η μουσική ως επαγγελματική παιδεία και ως παιδεία ήθους, με την πρώτη να μην αποτελεί (όπως άλλωστε και σήμερα) ιδιαίτερο παιδαγωγικό πρόβλημα και τη δεύτερη να αποτελεί (δυστυχώς όχι όπως και σήμερα) ένα συναρπαστικό ζητούμενο.

Υπάρχει άραγε πεδίο «διαθεματικότερο» από την ίδια τη μουσική που να εκπληρώνει στο μέγιστο βαθμό τις συνταγματικές («μη αναθεωρητές») κατευθύνσεις της παιδείας μας; Μπορεί η μουσική παιδεία να παίζει ρόλο συνδεδετικού κρίκου μεταξύ όλων των αντικειμένων που διδάσκονται στην εννιάχρονη υποχρεωτική παιδεία, δίνοντας την πιο αξιόλογη εφαρμογή διεπιστημονικού πνεύματος; Αν ναι,

τότε κάποιος ευθύνεται γι' αυτή την παράλειψη. Ας παραδεχτούμε εδώ με ειλικρίνεια την ευθύνη μας ως μελών της κοινωνίας και ως μουσικών. Πώς είναι δυνατόν να φταίνε πάντα και μόνο οι κυβερνήσεις για την υποτίμηση της μουσικής (ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια παιδεία), όταν, ούτε ως πολίτες απαιτούμε πειστικά την αναβάθμισή της, πολύ δε περισσότερο, ούτε ως «μουσικοί» τοποθετούμε τέτοιο στόχο πάνω από την υπηρεσία των κλαδικών χαρακωμάτων και των προσωπικών μας φιλοδοξιών; Ποιος μπορεί να φταίει για το ψευδοπρόβλημα «γενική ή ειδική παιδεία» που φοβικά τω τρόπω εμφανίζεται στον προσδιορισμό των «Καλλιτεχνικών» και των «Μουσικών Σχολείων», όταν οι μουσικοί, -οι μόνοι που μπορούν να εξηγήσουν, ότι το πρώτο δεν αντιμάχεται, αλλά συνυπάρχει και προετοιμάζει το δεύτερο- απλώς δεν το κάνουν; Προφανώς οι απόψεις σημαντικών προσωπικοτήτων και πρωτεργατών στο χώρο των Μ.Σ. ([Στέφανος Βασιλειάδης](#), [Μάριος Μαυροειδής](#)) για τη σφαιρικότητα της μόρφωσης, για τον τρόπο ένταξης της ελληνικής μουσικής δεν υιοθετήθηκαν, το ζήτημα όμως παραμένει ανοιχτό.

Υπό αυτές τις συνθήκες η πολιτική κατάσταση της μουσικής στο χώρο του επαγγέλματος, στο χώρο της «καινοτομίας», ακόμα και στο χώρο της διασκέδασης, μοιάζει αναπόφευκτη. Τα Μουσικά Σχολεία στο οργανόγραμμα του ΥΠΕΠΘ ανήκουν στη Διεύθυνση [ΣΕΠΕΔ](#) (Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων) - τμήμα Δ' (Αισθητική Αγωγή). Στο ίδιο τμήμα ανήκει και το Γραφείο Πανελληνίων Μαθητικών Καλλιτεχνικών Αγώνων. Ωστόσο σημαντικό ρόλο παίζει και το γραφείο του Ειδικού Γραμματέα του ΥΠΕΠΘ το οποίο προφανώς επιφορτίστηκε με ειδικούς ρόλους μετά την μείωση αρμοδιοτήτων της Καλλιτεχνικής Επιτροπής. Από την «ειδική» αντιμετώπιση της μουσικής δηλαδή, περάσαμε σε μια άλλη «ειδική» αντιμετώπιση, χωρίς μάλιστα να καταργήσουμε την προηγούμενη. Μόλις πριν δυο εβδομάδες, σε μια αποκορύφωση αυτοαντίφασης, καταγράφηκε στο ηλεκτρονικό περιοδικό του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου [e-emphasis](#) η ποσοτική αποτίμηση των πολιτιστικών προγραμμάτων του ΣΕΠΕΔ, η δήλωση *σύνδεσης της εκπαίδευσης με τον πολιτισμό και τέλος, η επισήμανση παροχής δωρεάν μεταφοράς και σίτισης στα Μουσικά Σχολεία*. Βέβαια, το πρόβλημα δεν εντοπίζεται αποκλειστικά στις λέξεις, ούτε όμως στις κυβερνήσεις. Οι προσδιορισμοί προσώπων, γραφείων, σχολείων (βλ. «καλλιτεχνικά») δεν αποδεικνύουν από μόνοι τους την τοποθέτηση της μουσικής σε «ειδική» παιδεία, ούτε θα αλλάξει η κατάσταση αν αύριο μεταφέρουμε σε άλλη διεύθυνση το τμήμα της αισθητικής αγωγής ή απλώς το μετονομάσουμε· ούτε όμως κάποιος υπουργός τοποθέτησε την αισθητική αγωγή στο ΣΕΠΕΔ αγνοώντας μια γενικευμένη κοινωνική αντίδραση.

### **Πιο «χαρούμενα» πεντάγραμμα ή λιγότερα πεντάγραμμα;**

Η μουσική στη χώρα μας συνεχίζει σήμερα να διακρίνεται με επιπόλαιο τρόπο σε σοβαρή και μη, όπου στην πρώτη κατατάσσεται χωρίς εξαιρέσεις η «κλασική» μουσική. Μια ανώδυνη σχετικά εκδοχή αυτής της άποψης σε κυβερνητικό επίπεδο μπορεί κάποιος να δει στο τηλεοπτικό κανάλι της Βουλής κατά τις ώρες προβολής του ημερήσιου προγράμματος. Το δόγμα αυτό ταλανίζει ιστορικά την Ελλάδα από την εποχή ίδρυσης του κράτους, ανάγεται στην εφαρμογή των ιδεών του ελληνικού διαφωτισμού και αναζωπυρώθηκε τεχνητά με κάθε αφορμή εμφύλιου διχασμού. Ποιο όμως ήταν το κοινωνικό αποτύπωμα της μουσικής αυτής στο φυσικό της χώρο, στο χώρο παραγωγής της; Η μουσική αυτή -αν μπορούμε να γενικεύσουμε- ήταν προσιτή σε όλους, καθολικά αποδεκτή κατά περίπτωση (όπως η εθνική συσπείρωση με κέντρο την Ιταλική όπερα του Βέρντι), μα κατανοητή και κυρίως, κατορ-

θωτή ως διαδικασία μόνο από λίγους. Το στοιχείο της «λαϊκότητας», της δυνατότητας οποιουδήποτε να πλησιάσει με αξιώσεις δημιουργίας και ανάλυσης ήρθε να συμπληρώσει η μουσική εκπαίδευση, η οποία βασίστηκε κατ' αρχήν στην ανάγνωση-γραφή και στην πολύχρονη τεχνική εξάσκηση, η οποία υποσχόταν το δύσκολο για το μέσο όρο- έργο της ικανοποιητικής εκτέλεσης ή σύνθεσης μουσικών έργων. Συχνά η εκτέλεση αυτή στόχευε στην κοινωνική καταξίωση-επιβράβευση, που απολάμβανε ο επιτυχημένος εκτελεστής, ιδιαίτερα όταν με το πέρασμα του χρόνου, η επανάληψη του ρεπερτορίου ανέδειξε σε ζητούμενο την αρτιότερη και εντυπωσιακότερη εκτέλεση.

Από τις αρχές του 20ου αιώνα, κάτω από το πνεύμα των εξωευρωπαϊκών επιδράσεων και της υποχώρησης της αλαζονικής άποψης για παγκόσμια υπεροχή της δυτικής μουσικής, άρχισαν να διαδίδονται στην Ευρώπη πολλά παιδαγωγικά συστήματα μουσικής που σηματοδοτούσαν δύο τάσεις: α) την απομάκρυνση από το μηχανιστικό σύστημα που παρήγαγε άχρωμους (μέσης ικανότητας) μουσικούς και εξαφάνιζε τους έχοντες έμφυτη ικανότητα μουσικής αντίληψης-αναπαραγωγής κάτω του μέσου όρου και β) την ανάπτυξη εθνικής μουσικής παιδείας με τη χρήση τοπικού μουσικού υλικού και ταυτόχρονη μείωση των γερμανικών, αυστριακών, γαλλικών μεθόδων διδασκαλίας. Τα συστήματα επηρεάστηκαν και από την αντίστοιχη ωρίμανση του κλάδου της μουσικολογίας. Φτάσαμε έτσι σταδιακά σε «μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα» και συστήματα μουσικής «προπαιδείας» βασισμένα στις αρχές των Dalcroze, Kodaly, Orff, τα οποία εφαρμόστηκαν στη γενική παιδεία, σε ειδικά σχολεία ή στα Ωδεία της Ευρώπης. Κάθε σύστημα από αυτά, (όπως και άλλα που εμφανίστηκαν στη συνέχεια) έχει τις ιδιαιτερότητές του. Όλα όμως έχουν κοινή αφετηρία, το στόχο «μουσική για όλους - μουσική από την παιδική ηλικία με φυσικό και ευχάριστο τρόπο». Στο στόχο λοιπόν μιας «αταξικής» μουσικής παιδείας που δεν είχε γίνει κατορθωτή, επιστρατεύτηκαν τα στοιχεία της κινησιολογίας, της γλωσσικής ενσωμάτωσης, του παιχνιδιού, του αυτοσχεδιασμού, της χρήσης απλών ή αυτοσχέδιων οργάνων, της αξιοποίησης των τοπικών μουσικών παραδόσεων.

Το παράδοξο είναι ότι και αυτά τα συστήματα υιοθετήθηκαν (λιγότερο ή περισσότερο) στην Ελλάδα με απλή αντικατάσταση του ξένου μουσικού υλικού από ελληνικό και γρήγορα θεωρήθηκαν δείγματα πρωτοπορίας. Παρά τα θετικά σημεία που εμφάνιζαν, η χρήση τους έμοιαζε με την κατάσταση «δύο βήματα μπρος και ένα πίσω». Τα παιδαγωγικά αυτά συστήματα στην ωδειακή πρακτική είχαν το ρόλο μιας «ομαλής μετάβασης» σε μια άθικτη, προϋπάρχουσα μουσική παιδεία, ενσωματώνοντας σημαντικά στοιχεία γραφής και ανάγνωσης. Σε γενικότερη όμως κλίμακα, επηρεάζοντας και τη μουσική ως σχολικό μάθημα, διαμόρφωσαν το προσχέδιο διδασκαλίας ενός αντικειμένου στο οποίο η μέθοδος υπερβαίνει, αντιβαίνει ή διαμορφώνει το σκοπό. Προσπαθήσαμε δηλαδή να φτάσουμε στον ίδιο περίπου στόχο μέσα από μια πιο ευχάριστη διαδρομή. Με το βλέμμα πάντα στραμμένο στη δύση, δεν λήφθηκε υπ' όψη ότι τα συστήματα των ευρωπαίων συναδέλφων διαπραγματεύονταν ζητήματα γνωστά, λυμένα ως επί το πλείστον από την αντίστοιχη διαπραγμάτευση της ελληνικής φιλοσοφίας ή άπτονταν αδυναμιών μας. Εξ αιτίας και της γενικευμένης απουσίας των ελληνικών μουσικών ιδιωμάτων από τους χώρους διδασκαλίας, καταλήξαμε τελικά σε μια ανακύκλωση (έστω μερική) του ίδιου προβλήματος: υπερίσχυση και προτεραιότητα της επιστήμης (σε πιο χαρούμενη συσκευασία αυτή τη φορά) έναντι της τέχνης. Επιγραμματικά μόνο να αναφέρουμε ότι η μουσική ως βασική παιδεία διαμόρφωσης του χαρακτήρα, η μουσική ως ενότητα λόγου-ήχου-κίνησης, το γένος των οργάνων αναφοράς και η χρήση τους, το



μάθημα-παιχνίδι είναι κεντρικά ζητήματα διαπραγμάτευσης από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη. Από την άλλη πλευρά, η έλλειψη επιστημονικού ορισμού των διαστημάτων στις κλίμακες της ελληνικής μουσικής (που σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στην δογματική εξαιρέση της χορδής ως μέσου μελέτης και επαλήθευσης του ύψους), συνέχισε την ιστορική τροχιά της κατανόησης των φυσικών και μεταβαλλόμενων διαστημάτων της μουσικής μας, της αποκάλυψης στην ουσία ενός άλλου κόσμου. Η δυσκολία αυτή ανάγεται στις αριθμητικές προσεγγίσεις που έγιναν στη βυζαντινή και στη νεότερη περίοδο και οδήγησαν σε συγχύσεις και ιδεολογικές συγκρούσεις. Η γενικότερη αδυναμία ορισμού των βασικών μουσικών παραμέτρων οδήγησε αναγκαστικά σε δανεικές ορολογίες και κριτήρια, που έθεσαν την ελληνική μουσική κάτω από το *δυτικό* πρίσμα, κάτι που έχει στοιχίσει στην επιστήμη, αλλά περισσότερο στην παιδεία. Ο Γ' ήχος και ο πλ. του Δ' συνεχίζουν την προβολή τους στην πιανιστική ντο μείζονα, η μονοφωνία συνεχίζει να θεωρείται μειονεκτικό και μη εξελιγμένο στάδιο έναντι της πολυφωνίας, ένα διμερές μέτρο σχέσης ποδών ενάμισυ προς ένα συνεχίζει να ονομάζεται αποκλειστικά ως «5/8» και φυσικά να θεωρείται δυσκολότερο από το «2/4» επειδή πρέπει πρώτα να διαβαστεί και ύστερα να εκτελεστεί, η πρώτη θέση συνεχίζει να προηγείται στη διδασκαλία της κιθάρας ως ευκολότερη στο διάβασμα, ο πιανιστικός τόνος ( $\sqrt[5]{2}$ ) συνεχίζει να λειτουργεί ως διαχρονική μονάδα μέτρησης των διαστημάτων κ.ο.κ. Αξιοσημείωτο τέλος είναι το γεγονός ότι κατά την υιοθέτηση των νέων παιδαγωγικών συστημάτων δεν ελήφθη υπ' όψη το γεγονός της κατάπτωσης της *δυτικής* μουσικής στα δύο, όπου το παλιότερο κομμάτι (με ονομασίες όπως *musique ancienne, early music, alte musik, musica antica*) σηματοδοτεί τους άγνωστους/ειδικούς τομείς του μεσαίωνα και του ουμανισμού-διαφωτισμού. Αν για τους Άγγλους μαθητές της μουσικής οι παραδόσεις του Byrd, του Dunstable, των Κελτών παραμένουν σχετικά άγνωστες και ασύνδετες με τη μουσική των Beatles, αν ο Couperin και ο Rameau δυσκολεύονται να έχουν θέση στη γαλλική πιανιστική σχολή, αν για τους μαθητές των Ευρωπαϊκών Ωδείων το «γρηγοριανό μέλος» συνεχίζει να αποτελεί μια ιστορική διαμόρφωση του βου αιώνα στη Ρώμη, τότε ποια συνειδητοποίηση της ελληνικής διαδρομής μπορεί να περιμένει κάποιος στη δική μας μουσική παιδεία; Και η έλλειψη αυτής, πού αλλού οδηγεί αν όχι σε μια νέα, άκριτη υιοθέτηση ξένων προτύπων;

Μια απλή παρατήρηση του μουσικού περιβάλλοντος σήμερα, δίνει μια πρώτη εντύπωση για το πώς νοείται η μουσική παιδεία. Η ιδιωτική μουσική παιδεία έχει ενσωματώσει σε μεγάλο βαθμό τη «χαρούμενη» παιδαγωγική προσέγγιση, στην οποία η νέα διαδικασία υποκαθιστά την έλλειψη νέας στόχευσης. Κάποιες φορές μάλιστα, τα χρωματιστά, [εντυπωσιακά βιβλία](#) και τα νέα [μέσα της πληροφορικής](#), εντείνουν τα προβλήματα της παλιάς προσέγγισης, διατηρώντας κυρίαρχα τα στοιχεία της κλασικο-ρομαντικής μουσικής, της υπεροχής των προσωπικοτήτων της, της εγκυκλοπαιδικής ενημέρωσης και της πρωταρχικής αναγκαιότητας για μουσική ανάγνωση, όλα τα προηγούμενα με διαφαινόμενο στόχο τη δημιουργία αυθόρμητης πελατειακής συμπεριφοράς σε συγκεκριμένα μουσικά δρώμενα και προϊόντα.

Περνώντας στο ΥΠΕΠΘ, παρατηρούμε τη μουσική να κατατάσσεται στην «αισθητική αγωγή», με ένα τρόπο που ενσωματώνει περισσότερο μιαν επικρατούσα *νεοαντίληψη* από ό,τι μια συνταγματική επιταγή ή μια ιστορική διαδρομή. Οι επιλογές του Π.Ι. για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναδεικνύουν μια μουσική πολύ κοντά στην (πιεστικά ζητούμενη στην εποχή μας) αποφόρτιση, στη διασκέδαση ή στην πανάκεια της «δημιουργικότητας». Προφανώς οι επιμένο-

ντες στην «δημιουργικότητα» -έχοντας μεταφράσει τον όρο «creativity»- ανάγουν το αυτονόητο σε επιστημονικώς ζητούμενο. Αποδίδοντας κατά λέξη τα μουσικά εκπαιδευτικά αγγλοσαξωνικά συστήματα που εδώ και αρκετές δεκαετίες προσπαθούν να δώσουν διέξοδο στα δικά τους αδιέξοδα, το Π.Ι. ανακαλύπτει τον τροχό της δημιουργικότητας και της φαντασίας. Ενώ το ΔΕΠΠΣ της Μουσικής (α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης), μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, διαμορφώνει θετικό κλίμα σε πολλά επί μέρους (προτεραιότητα της πράξης, διαθεματικότητα, αρχές αξιολόγησης του μαθητή), ταυτόχρονα αφήνει σοβαρά ερωτηματικά ως προς τον κεντρικό του άξονα. Από τη μια πλευρά έχουμε μέσα στο σκοπό της διδασκαλίας της μουσικής την *καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών* να αναφέρεται ως δεύτερη και προκύπτουσα. Από την άλλη, η *ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής* προβάλλεται ως προτεραιότητα και αφήνεται να παραπέμπει, είτε στην παραγωγή μουσικής με τεχνικά και διασπασμένα κριτήρια (ηχόχρωμα, τονική ακρίβεια), είτε σε μια εμφατικώς ζητούμενη *απόλαυση*. Ίσως ακόμα, στην πιο ανησυχητική εκδοχή, παραπέμπει σε μια εγκυκλοπαιδική γνωριμία-ψηλάφηση των μουσικών πολιτισμών που ρέπει στην καταναλωτική νοοτροπία του ethnic fusion, αντί στην εκούσια δυναμική της συγκίνησης, στην βιωμένη αξία της μύησης, στην κατανόηση- παραδοχή του αυτοτελούς της λειτουργίας, στην πολυπλοκότητα της ερμηνείας μέσα σ' ένα πλαίσιο κριτικής διερεύνησης των πολιτισμικών δικτύων. Παράλληλα, ο παιδαγωγικός ιστός του ΥΠΕΠΘ, (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Προϊστάμενοι Επιστημονικής και Παιδαγωγικής καθοδήγησης, Σχολικοί Σύμβουλοι) δεν φαίνεται καν να προσπαθεί να παίξει έναν άτυπο, προσωρινό, παρεμβατικό ρόλο στην καθημερινότητα των Μουσικών Σχολείων. Με δεδομένη όμως τη σημερινή κατεύθυνση του μαθήματος της μουσικής στα «Γενικά» Σχολεία, φανταζόμαστε ότι μια αυριανή παρέμβαση στα Μουσικά Σχολεία θα διαπνέεται από αντίστοιχες αρχές. Δεν αποτελεί αυτό στοιχείο ανησυχίας και κινητοποίησης των μουσικών; Οι ελλείψεις των καθηγητών στα Μ.Σ. είναι εμφανείς όσο και οι ελλείψεις προγραμμάτων και βιβλίων. Είναι όμως το ίδιο προφανείς οι λύσεις και στα δύο θέματα;

### **Απ' την κοινωνία στην Πολιτεία**

Με δεδομένο ότι η μουσική παιδεία αναβαθμίζεται αργά και με ασάφεια σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο από το ΥΠΕΠΘ, ας δούμε και πάλι το παράδειγμα των Μουσικών Σχολείων από την πλευρά των μαθητών & γονέων μέσα από την εφημερίδα της Π.Ε.Γ.Μ.Σ. Πώς μπορεί να εξηγηθεί ο χαρακτηρισμός «αντισυμβατική επιλογή» που αναφέρεται στο «καλωσόρισμα» των γονέων της Α' τάξης; Γιατί χαρακτηρίζεται μ' αυτό τον τρόπο η επιλογή των γονέων να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε ένα Μ.Σ; Πώς νοείται η «έξω από τα καθιερωμένα,» η «μη παραδοσιακή» πρακτική όσων επιλέγουν τα Μ.Σ.; Στο επίπεδο του απολύτως αυτονόητου; Τότε, μάλλον περιττεύει ο προσδιορισμός. Μήπως στο επίπεδο του σχολείου «πρότυπου» ή του σχολείου που βαδίζει προς το «πρότυπο»; Το τελευταίο ακούγεται πολύ ενδιαφέρον, καθώς στηρίζεται στην θεώρηση της μουσικής ως παιδείας κατ' αρχήν «γενικής». Κάτι τέτοιο όμως δεν θεμελιώνεται από το κείμενο. Αντίθετα, προφορικά ακούγονται πολλές φωνές που θεωρούν την περαιτέρω εξειδίκευση ως προϋπόθεση της αναβάθμισης. Πρέπει να τονιστεί ότι κάθε παρόμοια δήλωση προάγει, τονίζει ή υπονοεί μια διεκδίκηση μονοδιάστατη και όχι σφαιρική. Θα περνούσε περισσότερο απαρατήρητη η λέξη «αντισυμβατική», αν δεν ήταν τόσο πρόσφατη η ερώτηση στη Βουλή για τα Μουσικά Σχολεία (μια άξια μελέτης, εκτενής συζήτηση των δύο μεγα-

λύτερων κομμάτων, 9-3-07). Σ' αυτήν ο κοινοβουλευτικός εκπρόσωπος της αξιωματικής αντιπολίτευσης χρησιμοποίησε την ίδια λέξη, επανερχόμενος εμφατικά τρεις φορές: μίλησε για «αντισυμβατική επιλογή», «δύσκολη επιλογή», «ιδιαίτερη επιλογή» γονέων και μαθητών που πρέπει να αντιμετωπιστεί με «σεβασμό» και «ευαισθησία» από την Πολιτεία. Προφανώς, η τοποθέτηση των γονέων δεν ταυτίζεται με τη λαϊκίζουσα [τοποθέτηση του βουλευτή](#). Όμως είναι προφανές ότι ένας βουλευτής, αντιπρόσωπος των πολιτών, εκπρόσωπος ενός κόμματος εξουσίας, λαμβάνει κάποιο εκπεμπόμενο μήνυμα.

Στις 30-9-2007 ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων δήλωσε: «εθνική παιδεία δεν είναι η αντιγραφή ξένων προτύπων και η κλωνοποίηση άλλων πολιτισμών, αλλά η εξέλιξη του δικού μας ζωντανού πολιτισμού». Μάλλον δεν είχε υπ' όψη του τι συμβαίνει στη μουσική και όταν το πληροφορηθεί, ενδεχομένως να πάρει αποφάσεις. Όταν σε μια Πολιτεία που διατομπανίζει τη μετάφραση ευρωπαϊκών δογμάτων παιδείας και μουσικών προγραμμάτων διδασκαλίας, εμφανίζονται ως άμεσα ενδιαφερόμενοι οι γονείς των μαθητών των Μ. Σ. να διαπιστώνουν ευθύνες μόνον της Πολιτείας και καθόλου των μουσικών-διδασκόντων, να ζητούν δε, πέρα από το αυτονόητο της στελέχωσης ζήτημα, μια επαγγελματική κατοχύρωση, ένα τίτλο σπουδών ή (παλιότερα) μια ευνοϊκή μεταχείριση των μαθητών στη διαδικασία εισαγωγής τους στα Μ.Τ των ΑΕΙ-ΑΤΕΙ, όλα τα τελευταία, με το επιχείρημα της καταπόνησης των παιδιών από το ωράριο του ολοήμερου σχολείου και με ανοιχτό το ενδεχόμενο αποχώρησης από αυτά, δεν αναρωτιούνται άπαντες, μήπως κάποια στιγμή συμβεί το εξής: να ικανοποιηθεί το αίτημα παροχής τίτλων και έτσι να διαθέτουμε πλέον πολίτες με κρατική πιστοποίηση για τη συμμετοχή τους στο αλλοπρόσαλλο τοπίο παιδείας & μουσών, όπου το έλασσον υπερβαίνει κατά πάντα κάθε μείζον. Μια πιστοποίηση μουσικών σπουδών που είναι ένα λογικό αίτημα για όποιον στοχεύει στον επαγγελματικό τομέα, δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ούτε στα αυστηρά όρια της δευτεροβάθμιας παιδείας, ούτε στα αυστηρά όρια του ΥπΕΠΘ (η υπάρχουσα ρύθμιση παραμένει μετέωρη). Το ΥπΠΟ σήμερα παραμένει φυσικός συνδιαμορφωτής και αυτού του θέματος.

### **Ο κοινωνικο-οικονομικός παράγοντας**

Τέλος, δυο λόγια για τον παράγοντα που τείνει να περιβάλλει ή να επηρεάζει κάθε πολιτική απόφαση ή εξωθεσμική πρακτική για την παιδεία: τον ιδιώτη. Πώς θα πρέπει να αντιμετωπισθεί η εισχώρηση-υιοθέτηση ιδιωτικών πρακτικών, η εκχώρηση αρμοδιοτήτων από το δημόσιο στον ιδιωτικό τομέα που συντελείται τυπικά ή άτυπα στο χώρο της παιδείας; Κάτω από ένα πνεύμα συνολικής άρνησης; Μήπως εξορκισμού, σιωπής, παθητικότητας, υποκριτικής διαχείρισης, κριτικής και συζήτησης; Αν σε γενικές γραμμές συμβαίνει το τελευταίο, μάλλον θα πρέπει να ξεκινήσουμε από μια χωρίς προκαταλήψεις ιστορική καταγραφή των τελευταίων δεκαετιών και να συνεχίσουμε με την προσπάθεια καθορισμού των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού πνεύματος στην παιδεία, με ταύτιση μεταξύ τύπου-ουσίας. Χωρίς την παραμικρή διάθεση αφορισμών ή δογματικών αποκλεισμών θα πρέπει να αναρωτηθούμε αν η βράβευση αριστούχων αποφοίτων Λυκείου μπορεί να γίνεται από έναν ιδιωτικό χρηματοπιστωτικό οργανισμό κάτω από τον τίτλο «[Η μεγάλη στιγμή για την παιδεία](#)». Θα πρέπει να αναρωτηθούμε αν η προσωπική ανάμιξη του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και η διάθεση ανθρώπινων πόρων από τις διοικητικές υπηρεσίες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπλήρωση ενός τέτοιου έργου κάθε Ιούνιο, αποφέρει οφέλη ή ζημιές και ποιες. Θα πρέπει να αναρωτηθούμε κατά πόσο ένα τέτοιο «πρόγραμμα

χορηγιών» μιας τράπεζας αποτελεί ένα άριστο παράδειγμα γενικευμένης εισχώρησης χορηγιών στα δημόσια σχολεία (νωπές είναι οι [μνήμες](#) από την έκνομη, θλιβερή εφόρμηση της κρατικής τηλεόρασης στο δημόσιο σχολείο, με τη συναίνεση και τη στήριξη των διοικητικών παραγόντων του, προς επίτευξη μιας ευτελούς γιουροβιζιονικής παραγωγής που θα απέφερε έσοδα στην τηλεόραση και περαιτέρω ευτελισμό-εκτροπή στη μουσική παιδεία). Θα πρέπει τέλος να αναρωτηθούμε αν οι ιδιαιτερότητες της μουσικής παιδείας που την καταστούν ευάλωτη στη «χορηγία», έχουν να κάνουν αφ' ενός με την κυριαρχούσα ταύτιση της μουσικής με τη διασκέδαση και τον «πολιτισμό», αφ' ετέρου με την μακρόχρονη ιστορία της ιδιωτικής μουσικής παιδείας των Ωδείων. Οι μη πειστικές δηλώσεις της Πολιτείας περί ένταξης του πολιτισμού στην παιδεία, ο διαχωρισμός πρωτευόντων και δευτερευόντων μαθημάτων, το επιβεβλημένο, αγχωτικό κνήγι της τριτοβάθμιας παιδείας, το κεντρικό ζήτημα της «ύλης», μόνο προϋποθέσεις κλίματος γενικής μόρφωσης-καλλιέργειας δε συνιστούν στον χώρο της δευτεροβάθμιας παιδείας. Ο χορηγός, έμπορος πάσης φύσεως, άλλοτε εφορμά, πολλές φορές όμως διευκολύνεται από τις συνθήκες και ενίοτε προσκαλείται στα πλαίσια μιας καθαγιασμένης «πολιτισμικής παρέμβασης» ή ενός «σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία», ή μιας «καινοτόμου δράσεως». Το υπέρογκο κόστος των Μουσικών σε σχέση με τα υπόλοιπα Σχολεία, αφήνει δελεαστική την ιδέα μιας «συμμετοχής» και εξισορρόπησης της προβληματικής σε κεντρικό και τοπικό επίπεδο χρηματοδότησης. Η ελληνική προϊστορία του ΣΔΙΤ (Συμπράξεις Δημόσιου και Ιδιωτικού Τομέα) στον κατασκευαστικό τομέα της παιδείας ενέχει τον κίνδυνο επικράτησης μιας αντίληψης πανάκειας. Ανοιχτό παραμένει και το ζήτημα υπαγωγής των Σχολικών Επιτροπών από Μ.Σ. μητροπολιτικών δήμων, (όπως της Θεσσαλονίκης) σε περιφερειακούς δήμους που, είτε αδυνατούν, είτε δεν ενδιαφέρονται επαρκώς για την χρηματοδότησή τους, θεωρώντας ένα Μ.Σ. που δέχεται μαθητές από την ευρύτερη περιφέρεια, «ξένο» ως προς το δήμο τους. Συμπερασματικά, υπαρκτό παραμένει το ενδεχόμενο εκτροπής του σκοπού των Μουσικών Σχολείων στην πράξη, από φορείς που ανέξοδα εκμεταλλεύονται τη δίψα εξωτερίκευσης των πάσης φύσεως σχολικών αδιεξόδων του μαθητικού δυναμικού. Το ενδεχόμενο αυτό ενισχύεται από τη διατήρηση της ασάφειας θεσμών και εννοιών, την οποία οι μουσικοί ως σώμα οφείλουν να καταπολεμήσουν.

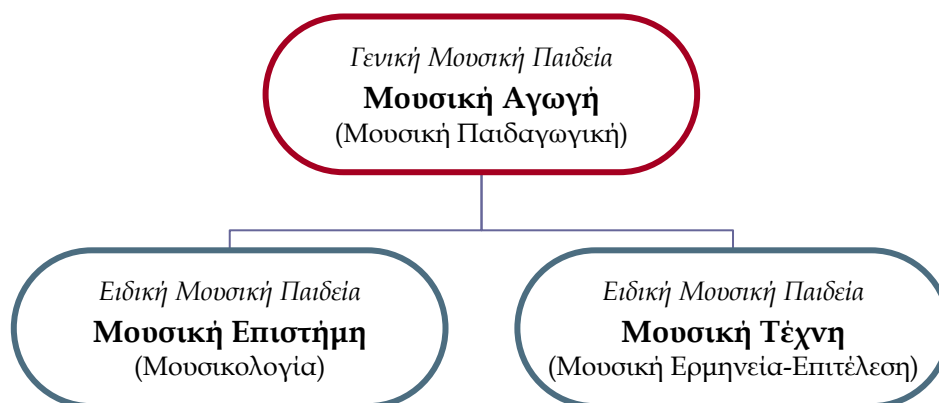
### **Συνοψίζοντας**

Η πίεση προς την Πολιτεία να αντιμετωπίσει τα διαχρονικά ζητήματα της μουσικής παιδείας, μέσα σ' αυτά και των Μουσικών Σχολείων, αποτελεί όχι μόνο εύλογο, αλλά και απαραίτητο μέσο. Η πολυπλοκότητα των προβλημάτων, αλλά κυρίως η πολυδιασπασμένη φωνή των φορέων της μουσικής και της μουσικής παιδείας, αποτελούν σταθερά εμπόδια προς αυτή την κατεύθυνση. Τα προβλήματα επιλογής προσωπικού, τα θεσμικά κενά των Μ.Σ., η ιεραρχική ασυνέχεια στη διοίκηση των σχολείων αυτών, η έλλειψη προγραμμάτων σπουδών, τα σύνθετα εσωτερικά λειτουργικά προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν με επιτυχία και σταθερότητα, μέσα από μια κατ' αρχήν και σε βάθος αντιμετώπιση του πολιτικού ζητήματος της μουσικής και της θέσης της στην παιδεία.

Οφείλουμε ως μουσικοί να εξαντλήσουμε κάθε περιθώριο διαλόγου με ισότιμη παρουσία όλων των φορέων της μουσικής παιδείας και να παρουσιάσουμε με κοινό λόγο στις κεντρικές μας προτάσεις προς την Πολιτεία. Ένα καλό παράδειγμα είναι ο όρος «Εμπειροτέχνης Ιδιώτης» που υιοθέτησε το ΥΠΕΠΘ για να χαρακτηρίσει την κατηγορία των μουσικών που μετέχουν του λαϊκού πολιτισμού και αποκόμισαν τη γνώση χωρίς συμμετοχή σε θεσμοθετημένη παιδεία. Ποιος αλήθεια άνθρω-

πος των μουσών δηλώνει «μη ενοχλημένος» από τον χαρακτηρισμό «ΙΔΙΩΤΗΣ» δίπλα στον «Εμπειροτέχνη»; Ποιος συμφωνεί στην υποτίμηση της προφορικής έναντι της γραπτής διαδικασίας μετάδοσης γνώσης; Ποιος συμφωνεί στην αξιολόγηση του ιστορικού *πολιτισμού της υπαίθρου* με κριτήρια νεοαστικά; Ποιος πιστεύει ότι, αφήνοντας σε ισχύ (έστω με ενστάσεις) ένα τέτοιο χαρακτηρισμό, δεν ισχυροποιεί τα θεμέλια περαιτέρω προβληματικών καταστάσεων στη μουσική παιδεία;

Επιχειρώντας τη διαμόρφωση ενός πλαισίου μέσα στο οποίο πρέπει να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα των Μουσικών Σχολείων, μπορούμε να συμφωνήσουμε σε ένα σχέδιο όπως το παρακάτω:



Οι μουσικοί που διδάσκουν στη δημόσια παιδεία θα πρέπει να αναζητήσουν μεταξύ τους την κοινή γλώσσα, να συζητήσουν χωρίς προκαταλήψεις με τους διδάσκοντες στην ιδιωτική παιδεία και, αφού λάβουν υπ' όψιν τους τη φωνή μαθητών, φοιτητών και γονέων, να διαμορφώσουν προτάσεις εξόδου από την πολύπλευρη, πολύχρονη κρίση, όχι ως ουραγοί μιας καταναλωτικής μουσικής συμπεριφοράς, όχι απλώς με κριτήριο την (ίσως πρόσκαιρη) επαγγελματική τους επιβίωση, αλλά με βάση την πολυσήμαντη διάσταση της ίδιας τους της τέχνης. Ίσως τότε το αυτόνοτο ανθρωπιστικό ζητούμενο των «αγαθών» αξιών να αποτελέσει επαρκή προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ενός πλαισίου στόχων που δεν θα επικαλείται την «ευχάριστη δραστηριότητα», την «απόλαυση καλής μουσικής», την «αγάπη προς τη μουσική», την «καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση» (Π.Ι., διδακτικά πακέτα μουσικής [Δημοτικού](#) - [Γυμνασίου](#)). Η ανθρώπινη περιέργεια και η συνεπαγόμενη δίψα για μάθηση, η αυτόματη ανάγκη για επικοινωνία και έκφραση, αποτελούν τις φυσικές προϋποθέσεις συμμετοχής στις διαδικασίες αυτής της συμβολικής γλώσσας, της μουσικής. Η μουσική ως -κατ' αρχήν- μάθημα ύφους και ήθους, δεν αποτελεί παράπλευρο, ούτε συγκρουόμενο σκοπό προς αυτόν που συχνά μας ωθεί μια παρωχημένη αντίληψη για τη γραμμική συλλογή εφοδίων επιτυχίας στη ζωή. Επί του πρακτέου; Δεδομένης της έλλειψης ενός μουσικού Μεσσία, η εμμονή των μουσικών να υπηρετούν την υπερπροσωπικότητά τους ή τα στενά όρια της επαγγελματικής τους κάστας, ενδέχεται να γίνει η αιτία της οριστικής εγκατάλειψης των Μουσικών Σχολείων και της μουσικής παιδείας στη διακριτική ευχέρεια των πάσης φύσεως χορηγών και μουσικοφίλων.

Στέργιος Ζυγούρας  
<http://users.sch.gr/szygouras>  
3-10-2007