

## Μουσική - Μουσικολογία - Πολιτεία - Παιδεία

Στέργιος Ζυγούρας

2<sup>ο</sup> Συνέδριο για τα Μουσικά Σχολεία - Μυτιλήνη, 28-29/3/2008

Θυμάστε τον κύβο του Ρούμπικ, το διάσημο παζλ; Όσοι προσπάθησαν να το λύσουν θα θυμούνται τα συναισθήματα που τους κατέλαβαν όταν συνειδητοποίησαν το πλήθος των συνδυασμών που θα έπρεπε να συνυπολογίσουν για να φτάσουν στο αποτέλεσμα. Κάθε φορά που τίθεται το θέμα «μουσική παιδεία» προσωπικά αντιμετωπίζω ένα οργανωτικό πρόβλημα που παραπέμπει σε παρόμοιο συναίσθημα. Γενικός παραλληλισμός δεν υπάρχει. Η μουσική παιδεία δεν είναι ένα και συγκεκριμένο ζητούμενο, δεν έχει μία και τελειωτική κατάσταση λύσης (ηρεμίας). Έχει όμως αρχικές συνιστώσες, οι οποίες διακλαδιζόμενες, δημιουργούν ένα τέτοιο δαιδαλώδες σχεσιακό περιβάλλον, ώστε σε δεδομένη στιγμή, περισσότερη σημασία από την απάντηση ερωτημάτων έχει η ταξινόμηση των ερωτημάτων και, κυρίως, η υποβολή των κατάλληλων ερωτημάτων.

Ανταποκρινόμενος στην τιμητική πρόσκληση της ανήσυχης και δραστήριας Πανελλήνιας Ένωσης Γονέων Μουσικών Σχολείων, θα ήθελα να συμμετάσχω στο 2ο Συνέδριο για τα Μουσικά Σχολεία καταθέτοντας ένα προβληματισμό που αναζητά τα πρωτογενή προβλήματα της μουσικής παιδείας με άξονα το δίπολο *Μουσική-Μουσικολογία, Πολιτεία-Παιδεία*. Το κάθε δίπολο και οι μεταξύ των σχέσεις μπορούν να περιλάβουν σε ιεραρχική ταξινόμηση όλο το πλέγμα των προβλημάτων των Μουσικών Σχολείων. Εννοείται πως το είδος της ταξινόμησης εξαρτάται από τον ταξινομούντα και το ζήτημα τίθεται πλέον ως πρόταση προς συζήτηση επί των στόχων και επί της ιεραρχίας.

### Μουσική-Μουσικολογία

Η θεσμοθετημένη *μουσική παιδεία* υφίσταται στην Ελλάδα εδώ και έναν αιώνα. Αποτελεί πιστή αντιγραφή της ευρωπαϊκής που διαμορφώθηκε με τη γαλλική επανάσταση. Κοινωνικά αφορά την αστική τάξη. Ασχολείται σχεδόν αποκλειστικά με την αστική μουσική του 19ου αιώνα. Δημιουργήθηκε στην κορύφωση του διαφωτισμού και διαμορφώθηκε στην εποχή της βιομηχανικής επανάστασης. Σηματοδοτήθηκε από την κυρίευση των Βερσαλλιών και τη βίαιη απομάκρυνση του βασιλικού ζεύγους από το παλάτι. Με την έναρξη του 19ου αιώνα η βασιλική μουσική, ως ένας ακόμη Λουδοβίκος, *προσάγεται θριαμβευτικά* στην παρισινή τάξη των μπουρζουά. Η νέα αστική τάξη, μέσα στην πρόσκαιρη λάμψη του Ναπολεόντιου άστρου, σπεύδει να ασπασθεί την «ελεύθερη» πλέον μουσική μέσω των κονσερβατουάρ, προκειμένου να πιστοποιήσει την κοινωνική της άνοδο.

Κάθε βίαιη ή αφύσικη διαδικασία δεν μπορεί παρά να προσμετρά απώλειες. Στην προκειμένη περίπτωση έχουμε να κάνουμε με μια μουσική παιδεία που διαμορφώθηκε πάνω:

- α) σε κατακερματισμό του μουσικού σε εκτελεστή, συνθέτη, μάεστρο
- β) σ' ένα διαχωρισμό θεωρίας και πράξης
- γ) σ' ένα διαχωρισμό τεχνικής και απόδοσης μουσικού έργου
- δ) στην ταύτιση της μουσικής με τη γραφή της
- ε) στην κατάταξη του επιστήμονα στην κορυφή της μουσικής πυραμίδας

α) Ο δυτικός πολιτισμός παραδέχεται ότι η γνώση του “επί μέρους” με ταυτόχρονη άγνοια του “όλου” συνιστά, τελικά, αγνωσία. Παρά την παραδοχή όμως αυτή και λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης του τεχνολογικού πολιτισμού στους δύο τελευταίους αιώνες, έχουν επικρατήσει μοντέλα παιδείας που παραγνωρίζουν την αξία των ανθρωπιστικών σπουδών και προκρίνουν τις θετικές επιστήμες ή ανέχονται τους επιστημονικούς τομείς που στερούνται γενικών μορφωτικών στόχων. Ο κατακερματισμός της γνώσης, η εξειδίκευση, ως πρωταρχικός στόχος της παιδείας, ομολογείται σήμερα στην Ευρώπη (και στην Ελλάδα) ως αποτυχία της

καταδικάζεται δηλαδή η πρόωγη εξειδίκευση, θεωρούμενη ως μορφή λειτουργικού αναλφαβητισμού και απαίδευσίας του πολίτη. Κατά μείζονα λόγο, η μουσική, (ως ανώτερη πνευματική διαδικασία) διδασκόμενη εξ αρχής με πλήρη εξειδίκευση, ακυρώνει σε μεγάλο βαθμό το μορφωτικό της χαρακτήρα.

β) Ο διαχωρισμός θεωρίας και πράξης με τον τρόπο που τελικά επικράτησε, μπορεί επιεικώς να χαρακτηριστεί άστοχος και παραπλανητικός. Έχει να κάνει με την ισορροπία και την προτεραιότητα τέχνης και επιστήμης. Στο βαθμό που η μουσική δεν προσεγγίζεται αρχικά ως πράξη, στο βαθμό που η θεωρία δεν έρχεται εκ των υστέρων να εξηγήσει την πράξη, το αποτέλεσμα θα είναι κατ' αναλογία αρνητικό. Η *Αρμονία* του Dubois, η *Θεωρία* του Καλομοίρη αποτελούν χαρακτηριστικά, προσιτά παραδείγματα τέτοιων αντιλήψεων.

γ) Ο πασίγνωστος διαχωρισμός τεχνικής και απόδοσης ύφους στη μουσική παιδεία, με τρόπο που η πρώτη να θεωρείται προαπαιτούμενη της δεύτερης, αποτελεί μια ακόμα πτυχή της άποψης ότι στη μουσική παιδεία η επιστήμη, δηλαδή η λογική διαδικασία, προηγείται και προσδιορίζει την τέχνη. Πρόκειται για τη διαρκή αναβολή της προσέγγισης της μουσικής ως μαθήματος ύφους. Όταν στη διαδικασία αυτή θεωρηθεί τελικά ότι επετεύχθη το επιθυμητό τεχνικό επίπεδο και *επιτραπεί* η είσοδος του ύφους (βλ *ερμηνείας*), διαπιστώνεται ότι η διαδικασία που ακολουθήθηκε έχει περιορίσει δραστικά την έμφυτη ελευθερία και την αβίαστη ανθρώπινη δυνατότητα για μίμηση.

δ) Το αντίστοιχο παραινετικό φθέγμα του «μάθε παιδί μου γράμματα» (δηλ γραφή-ανάγνωση) στη μουσική είναι το «μάθε παιδί μου νότες». Η ταύτιση της μουσικής με τη γραφή της είναι μια από τις αιτίες του διαχωρισμού ερμηνείας και τεχνικής που μόλις περιγράφηκε. Η άποψη ότι στο χαρτί περιγράφεται το σύνολο της μουσικής ή το σύνολο των διδακτικών προτεραιοτήτων έχει καταστήσει τη μουσική ένα αντικειμενικό ζητούμενο. Μια ιστορική ανασκόπηση και μια απροκατάληπτη ματιά θα μας πείσει ότι ανέκαθεν η σημειογραφία είχε συμπληρωματικό ή επί μέρους ρόλο στη μουσική, ενώ η προφορικότητα αποδεικνύεται ισχυρότερη της γραπτής παράδοσης και πρωταγωνιστής στην εκμάθηση.

ε) Ο 19ος αιώνας υπήρξε η κορύφωση της δυτικής μουσικής αλαζονείας και της υποτίμησης κάθε άλλου μουσικού πολιτισμού. Η άνθιση της μουσικής επιστήμης ως πανεπιστημιακού κλάδου σπουδών κατά τον 20ο αιώνα ήρθε να ανανεώσει το προβληματικό τοπίο, καθώς επέβαλε την *κυριαρχία* της επιστήμης επί της τέχνης μέσω της μουσικολογίας αρχικά και της παιδαγωγικής αργότερα. Το πρόβλημα εδώ ήταν η ανάδειξη μιας επιστήμης ανεξάρτητης από την τέχνη.

Φτάνουμε λοιπόν σ' ένα κεντρικό ερώτημα του σήμερα: αποτελεί η μουσική μια ικανή και αναγκαία συνθήκη της μουσικής επιστήμης (μουσικολογίας και μουσικής παιδαγωγικής); Αποτελεί δηλαδή η μουσική την απαραίτητη προϋπόθεση της μουσικής επιστήμης; Αν ναι, τότε πώς μπορεί να εξηγηθεί η απουσία κάθε προσπάθειας προς την άρση των στρεβλώσεων της παιδείας μας; Πώς εξηγείται να ζούμε εν πολλοίς στο 19ο αιώνα; Ένα δεύτερο ερώτημα: «ποιος είναι καταλληλότερος για τη διδασκαλία της μουσικής στα σχολεία; Ο *μουσικός* ή ο *μουσικολόγος*;». Το ερώτημα αυτό ήταν υποβολιμαίο. Υποβλήθηκε σκόπιμα, παρά το ότι κινείται στο χώρο του παραπλανητικού, ως ελάχιστη ένδειξη της στρέβλωσης που μπορεί να προκύψει, αν επιμείνουμε να βλέπουμε τα θέματα με παρωπίδες, κάτω από προσχηματικό ενδιαφέρον για επίλυση, ουσιαστικά όμως κάτω από μυωπικά γυαλιά και προκαταλήψεις, με αποκλειστικό κριτήριο τα εργασιακά δικαιώματα ή την ατομική υπεροχή. Ένα άλλο ερώτημα θα μπορούσε να τεθεί αντί απαντήσεως: «η *μουσική* στην παιδεία πρέπει να έχει κατ' αρχήν επιστημονικό στόχο και επιστημονική μεθοδολογία;» ή (για να δώσουμε έμφαση σε μια πτυχή του ζητήματος): μήπως σ' ένα κομμάτι μιας ξεστρατισμένης αστικής επανάστασης κρύβεται και η αντιστοιχία των παλιών τίτλων ευγενείας με τα σημερινά τυπικά μουσικά προσόντα; (μη κληρονομικά, αλλά *πληρωτέα επί τη εμφανίσει*).

Ας απαριθμήσουμε μερικά παραδείγματα της ελληνικής πραγματικότητας όπου η προβληματική κατάσταση έχει καταλήξει να θεωρείται... απλώς φυσιολογική:

- Η μέθοδος διδασκαλίας των θεωρητικών μαθημάτων.
- Ο εμφύλιος πόλεμος *μουσικών και μουσικολόγων* (*Ωδειακών και Πανεπιστημιακών*).
- Τα εξεταζόμενα μαθήματα του [dictée](#) και της [αρμονίας](#) στις εισαγωγικές εξετάσεις προς τα Μ.Τ. των Πανεπιστημίων.
- Οι μέθοδοι οργάνων ελληνικής παραδοσιακής μουσικής που έχουν υιοθετήσει το παρακαμιακό σύστημα *θεωρίας, γραφής, τεχνικής* της δυτικής αστικής μουσικής.
- Οι καθημερινές δηλώσεις, ονομασίες, τίτλοι: «*Υψηλό υποχρεωτικού αρμονίας*», «*πτυχίο ειδικού αρμονίας*», «*έντεχνη μονόφωνη μουσική*», «*Καλλιτεχνικά Σχολεία*»... Στις (πρόσφατες) διευκρινίσεις-διορθώσεις των Πανελλήνιων Μαθητικών Καλλιτεχνικών Αγώνων του 2008 διαβάζουμε: *Όπου «Λόγια» Ευρωπαϊκή μουσική εννοείται το συνθετικό έργο αναγνωρισμένων Ευρωπαίων συνθετών (π.χ. J.S. Bach, W.A. Mozart, F. Schubert, Γ. Ξενάκη, Γ. Μαρκόπουλου). Το αποδιδόμενο έργο θα πρέπει να είναι εκδομένο και στην περίπτωση που δεν είναι, οι παρτιτούρες θα κατατίθενται στην Κριτική Επιτροπή την ημέρα διεξαγωγής των Αγώνων Μουσικής.*

Ίσως ο ιστορικός παραλογισμός της διάρθρωσης των θεωρητικών σπουδών μπορεί να συνοψιστεί στο παρακάτω ερώτημα: Με αμετακίνητο και δεδομένο το πλαίσιο των πτυχίων «*αρμονίας, αντίστιξης...*» με ποια λογική θα αποκλείσουμε από την οργανική μουσική την θεσμοθέτηση *Πτυχίου Σονάτας, Πτυχίου Σουίτας, Διπλώματος Ιμπρεσιονισμού*, που θα δίνονται με κύρια δοκιμασία την εκτέλεση ενός έργου συγκεκριμένου ύφους ή μορφής, κατασκευασμένου από την επιτροπή εξέτασης;

Ο ακήρυκτος πόλεμος τέχνης και επιστήμης προέρχεται από τη σύγκρουση δύο τρόπων ζωής, δύο πολιτισμών: της υπαίθρου και του αστικού. Ο ιδιότυπος αυτός πόλεμος θα διατηρηθεί, όσο διατηρείται και η παλινδρομική διάθεση του αστού, από τη μια να επιδιώκει υπεροχή, ευφορία και άνεση μέσω του τεχνολογικού πολιτισμού, από την άλλη να επιθυμεί την επιστροφή στη φύση, στην αμεσότερη ανθρώπινη σχέση, στην αμεσότερη παραγωγή των προϊόντων της γης και στη δυνατότητα ελέγχου των επιβλαβών επιπτώσεων στην τροφική αλυσίδα. Ζώντας μέσα σ' αυτή την κατάσταση, το μόνο ίσως που μπορούμε να κάνουμε, είναι να ελαχιστοποιήσουμε τις αρνητικές επιπτώσεις, συνειδητοποιώντας ότι σ' αυτή τη σύγκρουση ο επιτιθέμενος είναι μόνο ο ένας από τους δύο πολιτισμούς. Ο άλλος δεν είναι καλά-καλά ούτε αμυνόμενος. Μήπως όμως ανήκουν και οι δύο στον ίδιο άνθρωπο;

## Πολιτεία-Παιδεία

Ας ξεκινήσουμε μ' ένα ερώτημα: πόσα υπουργεία απαιτούνται για την καλύτερη εποπτεία της μουσικής παιδείας; Ένα; Δύο; Τρία; Πόσα; Γιατί επιμένουμε να διατηρούμε τον προβληματικό διχασμό που δημιουργεί εμφύλιες συρράξεις; Το [Κρατικό] Ωδείο Θεσσαλονίκης δημιουργήθηκε επί Ελ. Βενιζέλου και κατετάγη στο χώρο ευθύνης του Υπουργείου Παιδείας. Γιατί η Ωδειακή μουσική παιδεία ακόμα και μετά το 1985 (έτος ίδρυσης του πρώτου ΤΜΣ - ΑΠΘ) παραμένει στάσιμη, τυπικά μόνον ελεγχόμενη από το Υπουργείο Πολιτισμού; Άλλη μια κλωνοποίηση δυτικών προτύπων; Φυσικά! Ας επανέλθουμε λοιπόν στην απαραίτητη ιστορική ανασκόπηση.

Όσα προηγουμένως αναφέρθηκαν για τη μετάλλαξη της δυτικής κοινωνίας, αποτελούν παραμέτρους της αστικής ευφορίας που με αφορμή τη γαλλική επανάσταση διαδόθηκαν και

στο ελληνικό κράτος του 1830.<sup>1</sup> Η υπερβολή με την οποία εφαρμόστηκαν, έχει να κάνει με την προσπάθεια του αστού να αυτοεπιβεβαιωθεί και να επιβεβαιώσει την ανωτερότητά του σε σχέση με την προηγούμενή του υπόσταση και σε σχέση με όσους έμειναν πίσω, στην αγροτική ζωή. Η κατάσταση αυτή, κοινή για όλες τις χώρες, έλαβε στην Ελλάδα δραματικές διαστάσεις καθώς οι Έλληνες στο πρώτο τους κράτος-έθνος ξεκίνησαν πολιτικά μέσα σ' ένα ερωτηματικό-κενό ως προς την πολιτισμική τους συνέχεια. Η πολιτισμική σύνδεση τελικά των Ελλήνων απ' ευθείας με την κλασική αρχαιότητα και η εγκατάλειψη του χριστιανικού παρελθόντος στη νεφελώδη «βυζαντινή»<sup>2</sup> περίοδο, έφερε στην επιφάνεια τεράστια προβλήματα, τα οποία κάτω από πολιτική πίεση διαμορφώθηκαν τελικά στο διλημματικό ψευδοπρόβλημα «ανήκομεν εις την δύσην ή εις την ανατολήν;». Η βίαιη πρόσδεση της Ελλάδας στη δύση δεν είχε να κάνει μόνο με την ίδια τη δημιουργία του κράτους και με τα συμφέροντα που το δημιούργησαν, είχε κυρίως να κάνει με τη διάθεση του Έλληνα «αστού» να ξεφύγει από το καταπιεστικό/στατικό οθωμανικό σύστημα και την αδυναμία του να δει καθαρά το πολιτισμικό του παρελθόν και να το συνυπολογίσει στη νέα εποχή. Έτσι, η αρχοντοχωριατιά την οποία δεν απέφυγαν ούτε οι δυτικοί, στην Ελλάδα αναμίχθηκε μ' ένα - συχνά- στείρο μιμητισμό του δυτικού πολιτισμού. Γνωρίζοντας αυτά τα στοιχεία μπορούμε καλύτερα να εξηγήσουμε: γιατί από τις ονομασίες «Ρωμικός», «Γραικός», «Έλληνας» η πρώτη απορρίφθηκε από τον ελληνικό διαφωτισμό, πώς μέσω του Κοραή φτάσαμε στο γλωσσικό ζήτημα του 19ου και 20ου αιώνα, πώς η Πατριαρχική Μουσική Επιτροπή επιχειρεί ανεπιτυχώς το 1881 να λύσει πρακτικά-ιδεολογικά θέματα της εκκλησιαστικής μουσικής προκειμένου να αντιμετωπίσει τα αποτελέσματα της «καταπλυμμούσης ημάς ξενοφωνίας»<sup>3</sup>, πώς μέσω της μικρασιατικής καταστροφής του 22 φτάσαμε στην επιτροπή λογοκρισίας που ψαλίδιζε στίχους και «μπεμόλια»<sup>4</sup> των λαϊκών αστικών τραγουδιών.

Μια σειρά κυβερνητικών-κοινωνικών αντιφάσεων και θεσμικών κενών καταδεικνύει τον έως σήμερα συνεχιζόμενο, άστοχο κατακερματισμό της μουσικής παιδείας και την τοποθέτησή της στο χώρο του «πολιτισμού»<sup>5</sup>. Το αποτέλεσμα είναι μια μουσική παιδεία με στόχο τον *εξευγενισμό* της προσωπικότητας ως προς τα *αστικά* πρότυπα και μια μουσική παιδεία με πρώτο στόχο το επάγγελμα του μουσικού. Η δεύτερη πηγή προβλημάτων μουσικής παιδείας ήταν η νέα θεοποίηση της επιστήμης. Πρόκειται ειδικότερα για την επιστήμη της Μουσικής Παιδαγωγικής που ως νέος *Μεσσίας* διαμορφώνει το σκοπό της μουσικής παιδείας και την αξιολογική κατάταξη του προσωπικού. Σε όλα αυτά η ευθύνη των μουσικών είναι καθοριστική. Ας δούμε και εδώ παραδείγματα εν συντομία:

1. Δεν υπάρχει περίπτωση να επέλθει παιδαγωγική ηρεμία στα Μουσικά Σχολεία όσο διαρκεί η εργασιακή αναστάτωση· όσο οι απόφοιτοι μουσικοί, του ΥπΠΟ και του ΥπΕΠΘ επιμένουν να διασταυρώνουν τα ξίφη τους για την απόδειξη του «καταλληλότερου». Δεν υπάρχει προοπτική να αντιμετωπιστούν θεσμικά-λειτουργικά ζητήματα των Μ.Σ. με τη μουσική παιδεία διαιρεμένη σε δύο ασύνδετους χώρους ευθύνης. Αδιέξοδη και ακατανόητη είναι η έλλειψη προτάσεων ομογενοποίησης της μουσικής παιδείας από τους απόφοιτους και των δύο τομέων. Η -εν όψει εκλογών (Μάιος

<sup>1</sup> Αναφερόμαστε ιδιαίτερα στη γαλλική επανάσταση, παρότι στην Αγγλία εμφανίστηκαν πολύ νωρίτερα όλα τα στοιχεία της αστικοποίησης. Ήταν όμως εκείνη η ιστορική συγκυρία, η ωριμότητα του διαφωτισμού, οι ναπολεόντιοι πόλεμοι που επηρέασαν καθοριστικά τις ευρωπαϊκές εξελίξεις, μέσα στις οποίες διαμορφώθηκε και το επαναστατικό κλίμα για την αυτονομία των Ελλήνων.

<sup>2</sup> Μια ονομασία κατασκευασμένη στη δύση, με στόχο να απεμπλέξει τον ελληνικό πολιτισμό από το Ρωμαϊκό κράτος της Κωνσταντινούπολης.

<sup>3</sup> *Στοιχειώδης Διδασκαλία της Εκκλησιαστικής Μουσικής*, Κωνσταντινούπολη, 1888

<sup>4</sup> Μελωδικά διαστήματα 2ης αυξημένης. Απέκλειε δηλαδή η επιτροπή ό,τι άγγιζε το χρωματικό γένος.

<sup>5</sup> Μιας έννοιας συνδεδεμένης με εκδηλώσεις, επιχειρηματικά μεγαλοσυμφέροντα, και προστασία αρχαιοτήτων (αντίστοιχο υπουργείο).

2007)- εσπευσμένη ανακοίνωση της περιβόητης «Μουσικής Ακαδημίας» έδειξε την συνεχιζόμενη προχειρότητα, της ανυπαρξία γενικού σχεδιασμού και άλλη μια απόδειξη για το πώς νοείται η κυβερνητική πρόθεση της «ένταξης του πολιτισμού στην παιδεία».

2. Η κατάταξη των Μ.Σ. στο οργανόγραμμα του ΥπεΠΘ θυμίζει κάτι από τη νοοτροπία του 1914 που μιλούσε περί «προαγωγής της σοβαρής ελληνικής μουσικής» στην ίδρυση του «Ωδείου Θεσσαλονίκης». Τι δουλειά έχει η μουσική στο «σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό» και στις «εκπαιδευτικές δραστηριότητες» (ΣΕΠΕΔ) / Διεύθυνση Αισθητικής Αγωγής; Γιατί η μουσική αντιμετωπίζεται από το ΥπεΠΘ ως εν δυνάμει επάγγελμα; Δεν γνωρίζει το ΥπεΠΘ την ελληνική ιστορική νοηματοδότηση των «μουσών», της «μουσικής», της «παιδείας» που δεν ακυρώνονται από την αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών; Μια μικρή έρευνα στην περίοδο για την οποία έχουμε κουραστεί να περηφανευόμαστε, να διαφημίζουμε, και να εξάγουμε, θα μας δείξει ότι το ζήτημα είναι γνωστό ήδη από τότε. Όλα αυτά, ενώ η μουσική συνεχίζει να κατατάσσεται στις «καλές τέχνες», σύμφωνα με το γαλλικό ορισμό του 17ου αιώνα (χωρίς τη μουσική τότε).
3. Ο σκοπός των Μ.Σ. έχει τη θετική διατύπωση της επαγγελματικής προετοιμασίας για την οποία είπαμε, περιλαμβάνει όμως και την αρνητική (...χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία...) που επιβεβαιώνει τη δυσκολία αναγνώρισης της μουσικής ως μαθήματος γενικής παιδείας. Δεν γνωρίζει το υπουργείο την ευρωπαϊκή προσπάθεια (ήδη από τη δεκαετία του 1990) άρσης των αδιεξόδων από τα επιστημονικά εκπαιδευτικά συστήματα του 19ου αιώνα; Εδώ θα πρέπει να αναλογισθούμε και το συνολικό πρόβλημα της γενικής παιδείας που εδώ και δεκαετίες έχει ακυρώσει στην πράξη μεγάλο μέρος του μορφωτικού της χαρακτήρα.
4. Ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι γνωστός και καθοριστικός. Σε ζητήματα των Μ.Σ. είχε έως σήμερα περιστασιακό και θολό λόγο.<sup>1</sup> Για τη «μουσική» ως μάθημα των «γενικών» σχολείων: Ο ιδεολογικός άξονας που έχει δοθεί από το 2001 μιλά για μια μουσική παιδεία που δευτερευόντως στοχεύει στην πράξη και μέσω αυτής στη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Ως πρώτη στόχευση αναφέρεται η «αισθητική απόλαυση» και η «δημιουργικότητα» που επιτυγχάνεται κατ' αρχήν μέσω της «ακρόασης» (παθητικής διαδικασίας). Από αυτό τον κεντρικό σκοπό, η *νέα ανακάλυψη*, η πανάκεια της «δημιουργικότητας»<sup>2</sup> διαχέεται και θριαμβευτικά σφραγίζει τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα σχέδια μαθημάτων και κάθε είδους δραστηριότητα. Ουσιαστικά όμως, με το προκάλυμμα της ελευθερίας, ο πρωταρχικός στόχος παραγωγής πρωτότυπων ιδεών έρχεται, μέσα από πλήρη κατακερματισμό ηχητικών-κινητικών-γλωσσικών στοιχείων να δημιουργήσει νέους, ατομικούς ηθικούς κανόνες.
5. Με άξονα το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών μουσικής γράφτηκαν πρόσφατα τα σχολικά βιβλία (*διδασκτικά πακέτα*), τρία για το δημοτικό σχολείο, ένα βιβλίο εκπαιδευτικού για το γυμνάσιο και τα σχετικά CD-Rom, CD ήχου. Κατά τις επιμορφωτικές-ενημερωτικές συναντήσεις της Θεσσαλονίκης (Σεπ, Δεκ 2007) τονίστηκε ως επιτυχία η «αντιγραφή του αξιόλογου αγγλικού προγράμματος σπουδών», και παροτρύνθηκαν οι έχοντες ενστάσεις και προτάσεις να μην τις υποβάλλουν δημοσίως, αλλά στο Π.Ι. Δεν εξηγήθηκε βέβαια πώς το Π.Ι., βασικός κριτής του έργου στην προεκδοτική διαδικασία, δεν μπόρεσε να δει τα σημαντικά προβλήματα που ομολόγησε

<sup>1</sup> Βλ. τη διαρροή της πρόθεσης του Π.Ι. για αναδιατάξεις στον τομέα «όργανο αναφοράς της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής» του και το δημόσιο διάλογο που ακολούθησε.

<sup>2</sup> Ουσιαστικά, η «δημιουργικότητα» αποτελεί, στην καλύτερη περίπτωση, την προσπάθεια περιορισμού των αδιεξόδων της αστικής μουσικής παιδείας. Τα αδιέξοδα όμως παραμένουν, όσο δεν αναρωτιούνται οι υποστηρικτές, πώς φτάσαμε ν' αναζητούμε και να επικαλούμαστε την ανάγκη της «δημιουργικής φαντασίας» στη μουσική.

ότι υπάρχουν.<sup>1</sup> Και πάλι, θα πρέπει εδώ να θυμόμαστε τη γενική αντίφαση της παιδείας μας. Από τη μια διαλαλούμε τη θρυλική διαθεματικότητα-διεπιστημονικότητα που προβάλλεται ως νέο μεθοδολογικό επίτευγμα, από την άλλη κυριαρχεί η γνωστή ταξινόμηση των σπουδών και η άκρα εξειδίκευση ως πρωτεύον κριτήριο επιλογής προσωπικού. Από τα πλέον αντιφατικά σημεία είναι και η σιωπή που επικρατεί όταν η πολιτική σκοπιμότητα υποκαθιστά την παιδαγωγική. Μετά από κάθε κατάληψη μαθητών, απεργία δασκάλων οι κυβερνητικοί παράγοντες προσπαθούν να εδραιώσουν τη ματαιότητα των κινητοποιήσεων αποτιμώντας ποσοτικά την παιδεία. Η «ύλη» και μόνον η ύλη έχει σημασία, οπότε οι πολυήμερες εκδρομές «χάνουν» την εκπαιδευτική τους διάσταση, επιστρατεύονται τα Σάββατα, παρατείνεται το σχολικό έτος. Ιστορικό στοιχείο επίσης, είναι η υποκρισία με την οποία αντιμετωπίστηκε από το ΥΠΕΠΘ το ζήτημα του βιβλίου της Ιστορίας της ΣΤ δημοτικού ως ζήτημα ευθύνης του Π.Ι.

6. Η μοναδική αντιμετώπιση της μουσικής παιδείας στην προηγούμενη κυβερνητική θητεία ήταν ο [νόμος 3475/2006](#) που αφορούσε στα ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ. Για άλλη μια φορά η μουσική στην παιδεία αντιμετωπίστηκε ως επαγγελματική κατεύθυνση, και ως εργασιακό ζήτημα.<sup>2</sup> Πέρα λοιπόν από το γενικό παράδοξο να καθορίζονται και να αξιολογούνται τα προσόντα της διδασκαλίας ενός αντικειμένου που παραμένει θολό, καχεκτικό και (ορισμένες φορές) ασυνάρτητα τοποθετημένο, προστέθηκε στο σύστημα και η διαστρωμάτωση ΠΕ-ΤΕ-ΕΜ (Εμπειροτέχνης Ιδιώτης). Ίσως πρόκειται για την κορυφή του αντιφατικού / υποκριτικού μας παραλογισμού: α) Υποβαθμίζεται η αξία του εμπειρισμού, -τη στιγμή που η εμπειρία αναγνωρίζεται ως πηγή της γνώσης, τη στιγμή που κάθε τόσο οργανώνονται από το ΥΠΕΠΘ επιμορφωτικά βιωματικά εργαστήρια-, και μάλιστα, στον κατ' εξοχήν προφορικό χώρο της μουσικής. β) Διαβαθμίζονται έμμεσα τα Ωδεία αφού οι απόφοιτοί τους θα είναι πλέον κατηγορίας ΤΕ, χωρίς να αγγίζεται τίποτα από την προβληματική τους κατάσταση. Τα εμμέσως διαβαθμισμένα Ωδεία αναφέρονται με αρνητικό προσδιορισμό<sup>3</sup> ως «μη ανώτατα, αναγνωρισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα». γ) Η πολιτεία που αφήνει ανέγγιχτη τη [δημόσια ιδιωτέυση](#) και την [ιδιωτεία](#) μέσα στην παιδεία, υποτιμητικά βαφτίζει «ιδιώτες» και [«μη προσοντούχους»](#) αυτούς που αξιολογεί ως τους λιγότερο ικανούς να διδάξουν ένα μάθημα ύφους/ήθους. Ποιους; τους έχοντες προφορική παιδεία στα προφορικά αντικείμενα.
7. ΑΣΕΠ. Ένας διαγωνισμός μουσικών έγινε ως σήμερα. Τα [θέματα](#) πάνω στο γνωστικό αντικείμενο απαιτούσαν σε σημαντικό βαθμό την απομνημόνευση πληροφοριών, ενώ επιβεβαίωσαν την προτεραιότητα της δυτικής μουσικής παιδείας. Τα θέματα της παιδαγωγικής φανέρωσαν και μια επιστήμη *βολική*, μια επιστήμη *άλλοθι*, μια επιστήμη *άμουση*. Τέλος, όλοι οι υποψήφιοι για τα μουσικά σχολεία εξετάστηκαν με τον ίδιο τρόπο που εξετάζονται κατά την αποφοίτησή τους από τα Ωδεία. Η [προκήρυξη του 2007](#) κινείται στην ίδια κατεύθυνση.
8. Οι μαθητές του λυκείου που επιθυμούν την είσοδο στα Μ.Τ. της τριτοβάθμιας παιδείας: για να μελετήσουν την επιστήμη της παγκόσμιας μουσικής αξιολογούνται μόνο για τις γνώσεις τους στη δυτική μουσική, για να μελετήσουν την τέχνη και την επιστήμη της μουσικής εξετάζονται μόνο στην επιστήμη.
9. Οι καλλιτεχνικοί αγώνες του ΥΠΕΠΘ. Εδώ οι μαθητές αγωνίζονται σε τομείς τόσο «σημαντικούς», ώστε κανείς δεν σκέφτηκε να τους εντάξει στο σχολικό πρόγραμμα.

<sup>1</sup> Αποδεικνύεται και μ' αυτή την αφορμή ο καθοριστικός ρόλος του υποκειμένου. Το βιβλίο μουσικής της Ε' Δημοτικού είναι σημαντικά καλύτερο από τα άλλα δύο (και με απόλυτα κριτήρια ένα θετικό βήμα στην κατεύθυνση μουσική= μάθημα ήθους-ύφους), παρότι όλα βασίζονται στο ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ.

<sup>2</sup> Δεν θα πρέπει να χρεώσουμε τη συνολική ευθύνη στην κυβέρνηση, δεδομένου ότι εμείς οι ίδιοι, ως μουσικοί, ασχολούμαστε κυρίως και κατ' αρχήν με τα εργασιακά θέματα, που τα αφήνουμε ασύνδετα ως αιτήματα και λογική από τα παιδαγωγικά θέματα.

<sup>3</sup> Αρνητικός προσδιορισμός υπήρχε και στο σκοπό των μουσικών σχολείων.

10. Η χρηματοδότηση της παιδείας ως παράγοντας επένδυσης στο μέλλον. Και αυτή η κυβέρνηση έχει εμφανιστεί ανακόλουθη με τις δηλώσεις περί προτεραιότητας της παιδείας. Με διάφορα προσχήματα έχει δείξει πλήρη απροθυμία στη χρηματοδότηση της παιδείας. Ας δούμε ένα μόνο παράδειγμα: Ωρομίσθιος σημαίνει κατ' αρχήν εργασιακή σχέση ή παιδαγωγική έκπτωση; Γιατί δεν προβλέπονται θέσεις για Μ.Σ. στο φετινό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ; Πώς είναι δυνατόν να συμβαδίζει η παράνομη, ωρομισθιακή κατάτμηση μιας οργανικής θέσης σε μουσικά σχολεία με τις δηλώσεις για αναβάθμισή τους μέσω της ανασύστασης της καλλιτεχνικής επιτροπής; Δυστυχώς -για να καταθέσω την πρόσφατη εμπειρία μου- στην κινητοποίηση του Φεβρουαρίου στο Μουσικό Σχολείο Θεσσαλονίκης φάνηκε και στην πράξη ποιοι ανέχονται και ποιοι διαχειρίζονται την ωρομισθία. Συνδικαλιστές, γονείς, διοίκηση και μόνιμο προσωπικό του σχολείου, είχαν, κατά περίπτωση, παθητική ή ανασχετική στάση απέναντι στην προσπάθεια να καταδειχθεί ότι με καταρρακωμένο, διαιρεμένο και αδιάφορο προσωπικό, ένα σχολείο -πολύ περισσότερο ένα μουσικό σχολείο- απλώς θα παραπαίει. Ας το θυμηθούμε αυτό την επόμενη φορά που θα δούμε μια ακραία αγωνιστική διάθεση υπέρ της παιδείας και των μαθητικών δικαιωμάτων, ώστε να περιοριστούν οι αυταπάτες μας για τη μονοδιάστατη «κυβερνητική ευθύνη».
11. Μετά τη [συζήτηση στη Βουλή](#) για τον προϋπολογισμό του 2007 ο νέος υπουργός Παιδείας με τις επανειλημμένες δηλώσεις του έρχεται να εμπεδώσει την πεποίθηση ότι το Σύνταγμα ισχύει (βλ *παιδεία vs εκπαίδευση*, βλ *..η έννοια παιδεία όμως συμπεριλαμβάνει και την ηθική, αξιακή, πολιτική διάπλαση του ανθρώπινου χαρακτήρα...*). Τι περισσότερο χρειαζόμαστε ως επιβεβαίωση επίσημη ότι το άρθρο 16 παρ. 2 που μιλάει για «διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών» έχει καταργηθεί στην πράξη, σε σημαντικό βαθμό. Μετά απ' αυτή την επισήμανση πόσο εύκολο είναι να πιστέψει κάποιος τον «πέμπτο πυλώνα καινοτομίας» που φέρνει άτεχνα το ξαναξεσταμένο φαγητό της «σύνδεσης παιδείας και πολιτισμού». Και για ποια σχέση της Ελλάδας με την Ευρώπη μας μιλά το ΥΠΕΠΘ όταν σπεύδει να υιοθετήσει τον [Καρλομάγνο, το Άαχεν και το 800 μ.Χ.](#) ως ορόσημο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και της κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας;
12. [*Ένα ιδιαίτερο προσόν των μαθητών των μουσικών σχολείων είναι ότι παίζουν «τα πάντα από μέσα, τίποτε απ' έξω, όλα με νότες». Ένα από τα κυριότερα γνωρίσματα ενός Μ.Σ. είναι «το συσσίτιο» για όλους τους μαθητές. Ένας βασικός αρωγός των μουσικών σχολείων και συνδιαχειριστής των στόχων τους είναι η κρατική τηλεόραση. Η μουσική και οι μουσικοί των Μ.Σ. συνοδεύουν τις πολιτικές εκδηλώσεις της κυβέρνησης και της τοπικής αυτοδιοίκησης]. Τα ενδεικτικά αυτά [παραδείγματα](#) αποδεικνύουν τα θεσμικά κενά των Μ.Σ. και συνδέονται με ένα σύντομο ανέκδοτο: *Αξιοκρατία δημόσιας διοίκησης*. Υπάρχει κάποιος που πιστεύει ότι το όποιο -ιδανικό- σύστημα παιδείας θα μπορούσε αύριο στοιχειωδώς να εφαρμοστεί με το υπάρχον δυναμικό των παιδαγωγικών και διοικητικών στελεχών; Σημαντικός παράγοντας ανάπτυξης των Μ.Σ. υπήρξε η τοπική κοινωνία και οι πελατειακές σχέσεις μέσα σ' αυτήν. Υπάρχει κάποιος που αμφιβάλει ότι αυτό και μόνον αποτελεί επαρκή ένδειξη για το ακυβέρνητο του πράγματος; Η διοικητική - παιδαγωγική ιεραρχία των Μ.Σ. χάνεται στα όρια εκάστης Δ/νσης Β/θμιας Εκπ/σης, έκαστου ΠΥΣΔΕ. Ας σκεφτούμε: «ΣΕΠΕΔ» και «Καλλιτεχνική Επιτροπή» ή (νέα) «Διεύθυνση Μουσικής Αγωγής» με σαφείς αρμοδιότητες; Ο [λαϊκισμός](#) απλώς συμπληρώνει το παζλ.*

## Σύνοψη

Ποιος είναι ο «ρεαλιστικός» στόχος ύπαρξης-λειτουργίας του ελληνικού Μουσικού Σχολείου; Το σχολείο-πρότυπο για το σύνολο της α/θμιας & β/θμιας παιδείας! Εξυπακούεται ότι σε μια τέτοια περίπτωση «μουσική» σημαίνει πρώτα «μούσα», ύστερα επάγγελμα. Το τελευταίο όχι μόνο δεν ατονεί, αλλά προωθείται με τον καλύτερο τρόπο μέσα από ένα νέο «Μουσικό

Σχολείο» που θεωρεί τη «μουσική» ως μάθημα ήθους/ύφους/εξερεύνησης του κόσμου, που ξεκινά από την πρωτοβάθμια παιδεία, με συνειδητοποιημένη την ελληνική πολιτισμική διαδρομή, με την αστική παράδοση να μην μάχεται την προφορική, με την επιστήμη να υπηρετεί την τέχνη, με σαφή διοικητική δομή, με τη «μουσική» σε ένα υπουργείο. Τέτοιες απόψεις μπορούν ν' αποτελέσουν μια βάση κοινής αντιμετώπισης από πλευράς μουσικών, των προβλημάτων που ταλανίζουν το χώρο της μουσικής παιδείας.

Η επιστήμη της μουσικής παιδαγωγικής εμφανίστηκε στην Ελλάδα ως «νέο» ρεύμα τις τελευταίες δεκαετίες και η μέχρι τώρα πορεία της δείχνει εγκλωβισμένη στην υπηρετήση του γνωστού μοντέλου παιδείας. Παρά το ότι πρόσθεσε θετικά στοιχεία (όπως η αντικατάσταση του τεχνικού, σολιστικού στόχου από ένα ευρύτερο στόχο μουσικής παιδείας), δεν κατάφερε να απεμπλακεί από την άσκοπη αντιγραφή ξένων προτύπων και την αυτονομία της επιστήμης έναντι της τέχνης. Αντί λοιπόν να απαλλάξει (μιλούμε πάντα για την επίσημη, κρατική της έκφανση) τη μουσική διδασκαλία από τις επιστημονικές στρεβλώσεις του 19ου αιώνα, τις επαναπροώθησε σε νέα συσκευασία, μπολιάζοντάς τες με εγκυκλοπαιδικό περίσσειμα και πυροτεχνήματα διαθεματικότητας. Μια νέα αλαζονική κάστα «μουσικών παιδαγωγών» με εντυπωσιακούς τίτλους σπουδών πήρε την αρχηγική σκυτάλη της μουσικής παιδείας από τους μαέστρους, σολίστ και μουσικολόγους. Η *δικτατορία των διδακτορικών* ή αλλιώς η *διδακτορία των δικτατορικών* είναι ακόμα σχήμα λόγου στην Ελλάδα. Δείχνει όμως τάσεις να γίνει πραγματικότητα και μάλιστα σε περιβάλλον συνεχούς υποβάθμισης της παιδείας, οπότε οι ακαδημαϊκοί τίτλοι αποκτούν ολοένα και μικρότερη απόλυτη αξία.

Σ' ένα συνέδριο που προσδιορίζεται ως «επιστημονικό», επιτρέψτε μου να δηλώσω ότι στον πιθηκίζοντα πολιτισμό μας και στο αναξιοκρατικό μας σύστημα, λύσεις μουσικής παιδείας του τύπου “δημιουργικότητα παντού, δημιουργικότητα για όλους”, “ευχαρίστηση κι αισθητική απόλαυση” αποτελούν απλή επιβεβαίωση του αδιέξοδου που εκφράζει η παροιμία *να σε κάψω Γιάννη, να σ' αλείψω λάδι*. Όποιος μιμείται άκριτα αντί να ενσωματώνει κριτικά, προφανώς και κατέχεται από αισθήματα μειονεξίας. Κάτι τέτοιο δυστυχώς συμβαίνει ακόμα σε εθνικό επίπεδο, οπότε και η ρήση του Κ. Παλαμά μπορεί να χρησιμεύσει ως υπενθύμιση: ***Έλληνες, για να ρίχνουμε στάχτη στα μάτια του κόσμου, πραγματικά, Ρωμιοί...***

Το 1956 καταγράφεται στη Σάμο το τραγούδι «[έβγα ήλιε πύρωσε με](#)»<sup>1</sup>, το 1930 στην Ήπειρο το «[ένα είν' τ' αηδονάκι](#)»<sup>2</sup>. Πρόκειται για δυο παιδικά τραγούδια, δυο παιχνιδοτραγούδα πάνω στο τρίφθογγο (σε διάστημα τετάρτης) που σχηματίζεται από τους φθόγγους που αντιστοιχούν στους αρμονικούς 8 - 7 - 6.<sup>3</sup> Με δεδομένο ότι οι (άγνωστοι) μαστορες και οι διαμορφωτές-εκτελεστές των τραγουδιών δεν φοίτησαν σε ωδεία, δεν έχουν μεταπτυχιακούς ή διδακτορικούς τίτλους στην παιδαγωγική, θα ήταν ενδιαφέρον να μας έλεγε το Π.Ι. αν δίπλα στη «[συμπάθεια προς τις τεχνικές της avant garde](#)» χωράει αυτό το παιδαγωγικό μοντέλο, να μας έλεγε ο Υπουργός Παιδείας και η Καλλιτεχνική Επιτροπή αν θα αξιοποιούσε στο Μ.Σ. Ιωαννίνων έναν σημερινό *Γάκη Σόντη*, να μας έδινε ο Υπουργός Πολιτισμού τις απόψεις του για τα ωδειακώς εφάρμοζόμενα συστήματα «μουσικής προπαιδείας».

Έχουμε την κύρια ευθύνη ως μουσικοί. Είναι καιρός να επιλέξουμε αν για τα θέματα της μουσικής παιδείας θα δηλώσουμε και «**μουσικοί**» και «**πολίτες**», ή αν θα συνεχίσουμε αποκλειστικά ως «**ειδικοί**».

[Συνοδευτική παρουσίαση \(pps\)](#)

<sup>1</sup> Samuel Baud-Bovy, *Δοκίμιο για το ελληνικό δημοτικό τραγούδι*, Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα, Ναύπλιο 1984. Συνοδευτική κασέτα ήχου αρ.1

<sup>2</sup> *Χουλιαράδες 2* - CD με ιστορικές ηχογραφήσεις δίσκων 78 στροφών του 1930 – Μέλω Μερλιέ. Επιμέλεια: Μάρκος Δραγούμης, Έκδοση: Αφοί Φαληρέα, 1994 (στο παράδειγμα τραγουδά ο Γάκης Σόντης)

<sup>3</sup> Η επισήμανση ανήκει στο Βασίλη Βέτσο.