

Το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου: Μια κριτική προσέγγιση

Νατάσα Οικονομίδου-Σταύρου

Εισαγωγή

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ένα φαινόμενο πολυδιάστατο, στο οποίο έχουν κατά καιρούς δοθεί ποικίλες ερμηνείες και ένας μεγάλος αριθμός από διαφορετικούς ορισμούς. Πολλοί είναι αυτοί που το εξισώνουν με ένα πρόγραμμα σπουδών, περιορίζοντας τον οποιονδήποτε προγραμματισμό τους στην επιλογή του κατάλληλου για τη διδασκαλία περιεχομένου που θέλουν να μεταδώσουν (Kelly, 1999). Κατά καιρούς ορίστηκε ως «οι γνώσεις των μαθητών, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί και καθοδηγούνται από το σχολείο προκειμένου αυτό να επιτύχει τους σκοπούς του» (Tyler, 1949), ως «ένα σχέδιο μάθησης» (Taba, 1960), ή ως «το σύνολο των ευκαιριών μάθησης που παρέχονται από το σχολείο» (Saylor & Alexander, 1974). Αλλού το συναντούμε ως «το πρόγραμμα που αφορά όλες τις εμπειρίες τις οποίες ο μαθητής οικειοποιείται υπό την καθοδήγηση του σχολείου» (Ολίνα, 1982)¹, ή ακόμα, ως «μια προσπάθεια να καταστήσει κανείς γνωστές τις βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά μιας εκπαιδευτικής πρότασης, δοσμένης σε μια τέτοια μορφή, που να είναι ανοικτή σε κριτική διερεύνηση και να δίνει τη δυνατότητα για αποτελεσματική μετατροπή της σε πράξη» (Stenhouse, 1975).

Οι περισσότεροι, ωστόσο, ορισμοί αναφέρονται σε ένα εκπαιδευτικό αναπτυξιακό πρόγραμμα, το οποίο περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς, τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και τις μεθόδους αξιολόγησης μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κουτσελίνη, 1997· Χατζηγεωργίου, 1998). Με άλλα λόγια, ένα Α.Π. συνήθως περιλαμβάνει κάποια στοιχεία που αφορούν το «πού πορεύεται ο ταξιδιώτης, πώς μπορεί να φτάσει στον προορισμό του, και πώς πιθανόν να είναι η ζωή του, όχι μόνο στην άφιξη αλλά σε ολόκληρη την πορεία» (Marsh & Willis, 1995). Είναι ένα εργαλείο για τον εκπαιδευτικό το οποίο χρησιμεύει ως πυξίδα που τον καθοδηγεί για το τι πρέπει και πότε πρέπει να το κάνει (Βρεττός & Καψάλης, 1995). Είναι επίσης ιδεολογικό, πολιτικό και κοινωνιολογικό κείμενο και εκφράζει την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του κράτους, αναδεικνύοντας ό,τι ενίοτε θεωρείται «αξιολογη γνώση» (Κουτσελίνη, 2001).

Η άποψη, όμως, αυτή, που βλέπει το Α.Π. απλά ως ένα προϊόν, απλά ως

ένα θεσμικό κείμενο, δεν φαίνεται να γίνεται πια αποδεκτή στο χώρο των Α.Π., εφόσον περιορίζεται σε μια μόνο από τις διαστάσεις του Α.Π., αυτή που στη σύγχρονη βιβλιογραφία συναντούμε ως το «επίσημο» ή «επιδιωκόμενο» Α.Π. Τα τελευταία χρόνια ακούγονται πολύ οι όροι «επίσημο» ή «επιδιωκόμενο» Α.Π. και «εφαρμοζόμενο» ή «πραγματικό». Το επίσημο ή επιδιωκόμενο Α.Π. ορίζεται ως το Α.Π. που είναι διατυπωμένο σε οδηγούς και προγράμματα, ενώ το εφαρμοζόμενο ή πραγματικό Α.Π. είναι η πραγματικότητα των εμπειριών των παιδιών, εφόσον εφαρμοστεί στην πράξη το επίσημο Α.Π. (Kelly, 1999).

Παρόλο που το επίσημο Α.Π. είναι κοινό, κάτι τέτοιο δεν μπορεί να ισχύει και στην περίπτωση του εφαρμοζόμενου Α.Π., όπου μεσολαβούν παράγοντες όπως ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής και η σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, ο τρόπος που αντιλαμβάνεται, που προσλαμβάνει το Α.Π. ο κάθε εκπαιδευτικός διαφέρει, αφού το εντάσσει στα δικά του προσωπικά πλαίσια. Από την άλλη, ο κάθε μαθητής βιώνει το Α.Π. με το δικό του τρόπο και τέλος, η κάθε σχολική μονάδα συχνά προτείνει τον τρόπο εφαρμογής του Α.Π. μέσα από συντονισμό και κοινές διαδικασίες (Κουτσελίνη, 2001). Η πρόθεση του Α.Π. από τη μια, και η πραγματικότητα από την άλλη, ή με άλλα λόγια η θεωρία και η πράξη, είναι αναπόσπαστα μέρη του κάθε Α.Π., τα οποία να μὲν συνυπάρχουν και αλληλοσυμπληρώνονται, αλλά απέχουν μεταξύ τους άλλοτε σε μικρό και άλλοτε σε μεγάλο βαθμό. Εξάλλου, οι επίσημες γραπτές κατευθυντήριες γραμμές που δίνονται μέσα από ένα Α.Π. δεν συμπίπτουν απαραίτητα ούτε με τις προθέσεις των εκπαιδευτικών, αλλά ούτε και με τον τρόπο που εκλαμβάνονται οι προθέσεις αυτές από τους μαθητές. Το Α.Π. ξεκινά απλά ως ένα διάγραμμα, ένα θεσμικό κείμενο. Γίνεται πραγματικότητα μόνο όταν εφαρμοστεί από τους εκπαιδευτικούς με πραγματικούς μαθητές, σε πραγματικές τάξεις. Ωστόσο, η μελέτη και η κριτική ανάλυση του επίσημου Α.Π. κάθε γνωστικού αντικείμενου, δηλαδή του θεσμικού κειμένου αυτού καθ'αυτού, είναι το πρώτο βήμα που καλείται κανείς να κάνει σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του Α.Π., με ό,τι αυτό προϋποθέτει.

Ένα Α.Π. μπορεί να ακολουθεί μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση, ή αλλιώς «από πάνω προς τα κάτω» προσέγγιση, κάτι που ισχύει στις περιπτώσεις που υπάρχει ένα έτοιμο Α.Π., για να εφαρμοστεί ως έχει από τους εκπαιδευτικούς σε όλους τους μαθητές (Silcock & Brundett, 2001). Μπορεί ωστόσο να ακολουθεί μια «από κάτω προς τα πάνω» προσέγγιση, κάτι που στη βιβλιογραφία ονομάζεται «μαθητοκεντρική προσέγγιση» και συναντιέ-

πρου. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου η τελευταία μεταρρύθμιση στον τομέα των Α.Π. έγινε το 1994, με την έκδοση «Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης», έκδοση που αναθεωρήθηκε δύο χρόνια αργότερα (1996), χωρίς όμως να υπάρξουν ουσιαστικές αλλαγές. Μέρος της μεταρρύθμισης αυτής είναι και το ισχύον Α.Π. για το μάθημα της Μουσικής, που αποτελεί το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας.

Το Α.Π. της Μουσικής αποτελείται από το σκοπό, τους στόχους, το περίγραμμα της ύλης για κάθε τάξη, ένα μέρος που παρουσιάζει τις μουσικές δραστηριότητες και τέλος ένα εκτενές κομμάτι σχετικό με την αξιολόγηση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται κριτικά τα δομικά στοιχεία του Α.Π. της Μουσικής.

Σκοπός

Οι όροι «σκοπός και στόχος» χρησιμοποιούνται συχνά ως συνώνυμοι. Παρόλο που και οι δύο όροι εκφράζουν επιδιώξεις και προσπάθειες του εκπαιδευτικού (Βρεττός & Καψάλης, 1994), διαφέρουν ως προς το επίπεδο γενικότητας και αφαιρέσης. Σκοποί είναι πλατιά διατυπωμένες δηλώσεις επιδιώξεων και προθέσεων. Ωστόσο, ένας σημαντικός αριθμός προσπαθειών για διατύπωση έγκυρων σκοπών προσανατολίζεται στην «απαγωγή» επιμέρους στόχων γενικότερα αποδεκτών (Βρεττός, 1987). Η αδυναμία αυτή παρουσιάζεται και στο συγκεκριμένο Α.Π. Σε μια προσπάθεια αποφυγής της γενικότητας στον προσδιορισμό του σκοπού οι συντάκτες κατέληξαν στο να διατυπώσουν ένα σκοπό ο οποίος ηχεί επιβλητικά, αλλά στην ουσία δεν είναι παρά συνδυασμός κάποιων από τους επιμέρους στόχους.

Ο σκοπός του μαθήματος της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διατυπώνεται ως εξής:

«Να βοηθήσει τους μαθητές να εισδύσουν προοδευτικά στον κόσμο των ήχων, να καλλιεργήσει το μουσικό αισθητήριό τους με την κατανόηση και χρήση των ηχητικών συνόλων, που είναι απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη των εσωτερικών τους δυνάμεων και των φυσικών μουσικών ικανοτήτων τους, ώστε να απολαμβάνουν και να δημιουργούν μουσική και να συμβάλλουν στη δική τους μουσική ανάπτυξη και εκείνη του κοινωνικού συνόλου» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 1996).

Όπως διαπιστώνεται, το σκοπό αποτελεί μια περίοδος 62 λέξεων, με πέντε ρήματα να αναφέρονται στο τι επιδιώκεται για τους μαθητές, συγκεκριλώνοντας τους βασικότερους στόχους του μαθήματος με τη χρήση λέξεων

πρου. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου η τελευταία μεταρρύθμιση στον τομέα των Α.Π. έγινε το 1994, με την έκδοση «Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης», έκδοση που αναθεωρήθηκε δύο χρόνια αργότερα (1996), χωρίς όμως να υπάρξουν ουσιαστικές αλλαγές. Μέρος της μεταρρύθμισης αυτής είναι και το ισχύον Α.Π. για το μάθημα της Μουσικής, που αποτελεί το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας.

Το Α.Π. της Μουσικής αποτελείται από το σκοπό, τους στόχους, το περίγραμμα της ύλης για κάθε τάξη, ένα μέρος που παρουσιάζει τις μουσικές δραστηριότητες και τέλος ένα εκτενές κομμάτι σχετικό με την αξιολόγηση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται κριτικά τα δομικά στοιχεία του Α.Π. της Μουσικής.

Σκοπός

Οι όροι «σκοπός και στόχος» χρησιμοποιούνται συχνά ως συνώνυμοι. Παρόλο που και οι δύο όροι εκφράζουν επιδιώξεις και προσπάθειες του εκπαιδευτικού (Βρεττός & Καψάλης, 1994), διαφέρουν ως προς το επίπεδο γενικότητας και αφαίρεσης. Σκοποί είναι πλατιά διατυπωμένες δηλώσεις επιδιώξεων και προθέσεων. Ωστόσο, ένας σημαντικός αριθμός προσπαθειών για διατύπωση έγκυρων σκοπών προσανατολίζεται στην «απαγωγή» επιμέρους στόχων γενικότερα αποδεκτών (Βρεττός, 1987). Η αδυναμία αυτή παρουσιάζεται και στο συγκεκριμένο Α.Π. Σε μια προσπάθεια αποφυγής της γενικότητας στον προσδιορισμό του σκοπού οι συντάκτες κατέληξαν στο να διατυπώσουν ένα σκοπό ο οποίος ηχεί επιβλητικά, αλλά στην ουσία δεν είναι παρά συνδυασμός κάποιων από τους επιμέρους στόχους.

Ο σκοπός του μαθήματος της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διατυπώνεται ως εξής:

«Να βοηθήσει τους μαθητές να εισδύσουν προσδευτικά στον κόσμο των ήχων, να καλλιεργήσει το μουσικό αισθητήριό τους με την κατανόηση και χρήση των ηχητικών συνόλων, που είναι απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη των εσωτερικών τους δυνάμεων και των φυσικών μουσικών ικανοτήτων τους, ώστε να απολαμβάνουν και να δημιουργούν μουσική και να συμβάλλουν στη δική τους μουσική ανάπτυξη και εκείνη του κοινωνικού συνόλου» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 1996).

Όπως διαπιστώνεται, το σκοπό αποτελεί μια περίοδος 62 λέξεων, με πέντε ρήματα να αναφέρονται στο τι επιδιώκεται για τους μαθητές, συγκεκριλώνοντας τους βασικότερους στόχους του μαθήματος με τη χρήση λέξεων

και φράσεων στις οποίες ο καθένας θα μπορούσε να επιδώσει το δικό του νόημα. Όπως φαίνεται, αυτή η γενικότητα αποτελεί χαρακτηριστικό των Α.Π. της Κυπριακής Εκπαίδευσης, αφού στην *Έκθεση της UNESCO* για την αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Κύπρου, αναφέρεται ότι «παρόλο που οι σκοποί της εκπαίδευσης είναι εξαιρετοι, εντούτοις εκφράζονται με γενικούς όρους και... χρειάζεται να οργανωθούν σε πιο συγκροτημένο πλαίσιο που θα δίνει καθαρότερη εικόνα της ιεραρχίας των σκοπών και των στόχων» (UNESCO, 1997).

Αξίζει ακόμα να αναφερθεί ότι ο σκοπός, έτσι όπως είναι διατυπωμένος στο Α.Π. του 1996, είναι μια απλή αναδιατύπωση του σκοπού του Α.Π. του 1981, φαινόμενο όχι και τόσο ασυνήθιστο για τα ελληνικά δεδομένα, όπου συναντούμε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που επιχειρήθηκαν κατά καιρούς κάτω από το ίδιο σχεδόν φρακτικό πλαίσιο εκπαιδευτικών σκοπών (Φλουρής, 1995).

Στόχοι

Η διαδικασία της ανάλυσης των σκοπών σε μια ιεραρχία στόχων είναι μια σημαντική διαδικασία που τους προσδίδει πρακτική αξία και δείχνει στο προσωπικό με ποιον τρόπο η εργασία τους συμβάλλει στην επίτευξή τους (UNESCO, 1997). Τα παλιά Α.Π. με τη γενικόλογη και ασαφή διατύπωση των σκοπών και στόχων δεν μπορούσαν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στο σχεδιασμό συγκεκριμένων εμπειριών μάθησης (Βρεττός & Καψάλης, 1994). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να δίνουν τις δικές τους ερμηνείες, μια και δεν ήταν εμφανές το τι ακριβώς είχαν υπόψη τους αυτοί που συνέταξαν το Α.Π. Η αδυναμία αυτή παρουσιάζεται έντονα και στην περίπτωση της διατύπωσης των στόχων του Α.Π. της Μουσικής. Στη βιβλιογραφία, ωστόσο, υποστηρίζεται και η αντίθετη άποψη για το πόσο συγκεκριμένοι πρέπει να είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι, ειδικά σε κάποια γνωστικά αντικείμενα, όπως για παράδειγμα τις τέχνες, όπου «μόνο με τη μεταφορική έννοια μπορεί κάποιος να μετρήσει το βαθμό στον οποίο ένας μαθητής κατάφερε να παραγάγει ένα αισθητικό αντικείμενο ή μια εκφραστική αφήγηση» (Eisner, 1997). Στη Μουσική πολύ συχνά επιζητά ο/η εκπαιδευτικός πρωτότυπες και δημιουργικές μορφές εργασίας από τα παιδιά, γεγονός που καθιστά την αναγνώριση συγκεκριμένης συμπεριφοράς δύσκολη, αφού πολλές φορές το αποτέλεσμα είναι απρόβλεπτο. Παρόλο που η γενικότητα σε τέτοιες περιπτώσεις, ως κάποιο βαθμό βέβαια, είναι επιτρεπτή, στο συγκεκριμένο Α.Π. αποτελεί κανόνα.

Στο Α.Π. της Μουσικής διατυπώνονται 13 στόχοι. Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι δεν έχει ξεκαθαριστεί από τους συντάκτες τι είναι σημαντικό και τι όχι, τι είναι πραγματοποιήσιμο και τι ευσεβής πόθος, τι είναι μετρήσιμο και τι είναι γενικότητα. Ενδεικτικά, παρουσιάζονται και σχολιάζονται μερικά παραδείγματα.

- *Οι μαθητές αναμένεται να τραγουδούν με ευχαρίστηση και σωστά*

Ο πολύ σημαντικός αυτός στόχος της Μουσικής Αγωγής, αν και στην πρώτη ματιά φαίνεται κι αυτός ξεκάθαρος, παραμένει στην ουσία σε πολύ γενικά επίπεδα. Σωστά ως προς ποιες παραμέτρους; Να τραγουδούν στον σωστό τόνο; Να τραγουδούν στον σωστό ρυθμό, στη σωστή ταχύτητα, στη σωστή ένταση; Με την κατάλληλη έκφραση; Έχοντας αίσθηση των φράσεων; Να τραγουδούν μόνοι τους, σε μικρές ομάδες, σε χορωδία, να ακολουθούν μαέστρο; Τι να τραγουδούν σωστά; Ποια να είναι η έκταση των τραγουδιών; Έτσι όπως είναι διατυπωμένος ο στόχος, δεν εξηγεί στον εκπαιδευτικό ποιο μονοπάτι να ακολουθήσει για την επίτευξή του. Εκτός από το πιο πάνω, δεν συγκεκριμενοποιεί, επίσης, το τι θεωρείται «σωστό» για τα παιδιά διαφορετικών ηλικιών και επιπέδων. Πότε, τέλος, μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά τραγουδούν με ευχαρίστηση;

- *Οι μαθητές αναμένεται να απολαμβάνουν, να εκτιμούν και να αποδέχονται την καλή μουσική και να επιδιώκουν να την ακούν*

«Καλή μουσική» είναι όρος που δεν στέκει πια στο πεδίο της Μουσικής Εκπαίδευσης. Βάσει ποιων κριτηρίων μπορεί ο εκπαιδευτικός να αποφασίσει αν μια μουσική είναι καλή ή όχι; Καλή μουσική για ποιον; Αν κρίνει κάποιος από την επιλογή των μουσικών ακροάσεων στις κασέτες του Υπουργείου Παιδείας που συνοδεύουν τα διδακτικά εγχειρίδια, αντιλαμβάνεται ότι η επίσημη θέση του Α.Π. για το τι είναι καλή μουσική είναι σαφέστατα η κλασική μουσική. Αρα όλες οι διακηρύξεις στους στόχους του Α.Π. περί μουσικές άλλων λαών, περί συνθέσεων λαϊκής και ελαφράς μουσικής είναι απλά «δανεικές φιλοσοφίες».

- *Οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν τις ατομικές τους μουσικές ικανότητες*

Ο πιο πάνω στόχος παραμένει σε πολύ γενικά επίπεδα και ο καθένας μπορεί να τον ερμηνεύσει με τον δικό του τρόπο.

- *Οι μαθητές αναμένεται να συνδέουν τη μουσική με άλλα θέματα του Αναλυτικού Προγράμματος*

Οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα Α.Π. που ακολουθούν τις αρχές της διαθεματικής προσέγγισης αποτελούν τα τελευταία χρόνια σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής πρακτικής στην Ευρώπη και την Αμερική. Ειδικά η ενιαιοποίηση των αντικειμένων της αισθητικής αγωγής σε πολλές χώρες (Αμερική, Νορβηγία, Ελλάδα) έχει προκαλέσει πλήθος ερευνών και δημοσιεύσεων για τα αποτελέσματα των διαφορετικών προγραμμάτων. Στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι τα αφηρημένα και άσχετα μεταξύ τους σύνολα γνώσεων που περιλαμβάνουν τα παραδοσιακά Α.Π. δεν βοηθούν τους μαθητές να ξεπεράσουν τις δεσμεύσεις των τοπικών πλαίσίων δράσης (Λαμινιάς, 1999), να αναγνωρίσουν κοινούς άξονες και να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των διαφόρων διδακτικών αντικειμένων. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι ο στόχος αυτός είναι πολύ σημαντικός για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Όμως, και πάλι δεν καταφέρνει να ξεφύγει, από τα επίπεδα γενικότητας και ασάφειας που διακατέχουν τους περισσότερους στόχους του Α.Π. Η διατύπωση του στόχου αυτού και πάλι δεν βοηθά τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τι ακριβώς εννοούν οι συντάκτες, αλλά και πώς να προχωρήσει στην επίτευξή του. Πώς συνδέεται η μουσική με τα άλλα θέματα του Α.Π.; Αν ληφθεί υπόψη ότι το μάθημα της Μουσικής, κυρίως στις μεγάλες τάξεις, διδάσκεται από μουσικό και όχι από το δάσκαλο που διδάσκει και τα άλλα μαθήματα, τότε σίγουρα κάποιες διευκρινίσεις ή υποδείξεις ως προς το στόχο αυτό θα ήταν βοηθητικές.

- *Οι μαθητές αναμένεται να γνωρίσουν, να εξοικειωθούν και να χρησιμοποιούν τη σύγχρονη τεχνολογία για θέματα μουσικής*

Σε ποια ακριβώς τεχνολογία για θέματα μουσικής αναφέρεται το Α.Π.; Πώς μπορούμε να μιλούμε για «σύγχρονη τεχνολογία στο μάθημα της Μουσικής», ενώ υπάρχουν σχολεία που δεν έχουν καθόλου Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές; Δίκαια ο στόχος αυτός μπορεί να θεωρηθεί μια ουτοπία για τα κυπριακά δεδομένα, αν λάβει κανείς υπόψη ότι στην Κύπρο υπάρχουν σχολεία που δεν έχουν ούτε ένα αρμόνιο για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες ενός πιο παραδοσιακού μαθήματος Μουσικής. Εξάλλου, η τεχνολογία, όσον αφορά στο μάθημα της Μουσικής, δεν αποτελεί και ούτε πρέπει να αποτελεί καθεαυτό στόχο, αλλά είναι απλώς ένα μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη των άλλων στόχων.

• Γενικές Διαπιστώσεις

Η ανάπτυξη ενός Α.Π. είναι μια διαδικασία ανάλυσης γενικών στόχων σε μια σειρά από βραχυπρόθεσμες εμπειρίες και η επανασύνθεση σε μια ενιαία μαθησιακή εμπειρία (Skilbeck, 1984). Στο σημείο αυτό υστερεί φανερά το Α.Π. της Μουσικής. Γίνεται εμφανές μέσα από όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω ότι οι στόχοι του Α.Π. της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου παραμένουν γενικοί και αόριστοι, χωρίς να παρέχουν σημαντική στήριξη στο έργο των εκπαιδευτικών, αφού παραμένουν σε επίπεδα θεωρητικά και «φιλοσοφικά». Αν οι στόχοι δεν αναλυθούν και συγκεκριμενοποιηθούν, τότε υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να μην εφαρμοστούν σωστά στην πράξη (Χριστιάς, 1982). Και αν δεν είναι σαφής η περιγραφή τους, τότε είναι δύσκολο να ελεγχθεί και η επίτευξή τους από τον εκπαιδευτικό (Mager, 1985). Οι στόχοι στο συγκεκριμένο Α.Π., έτσι όπως είναι διατυπωμένοι, αφορούν όλο το φάσμα της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ωστόσο, μια και άλλες είναι οι απαιτήσεις που έχουμε από τα παιδιά μικρών τάξεων και άλλες από τα μεγαλύτερα, επισημαίνεται η ανάγκη δημιουργίας επιπέδων και συγκεκριμενοποίησης και επεξήγησης των στόχων με παραδείγματα για την εφαρμογή τους. Τέλος, είναι σημαντικό να σχολιαστεί ότι υπάρχουν από τη μια πολύ εξειδικευμένοι στόχοι, όπως για παράδειγμα οι στόχοι για την ανύπαρκτη μουσική τεχνολογία και για τα διάφορα είδη μουσικής ακρόασης και από την άλλη γενικότατοι στόχοι, όπως να αναπτύξουν οι μαθητές τις ατομικές μουσικές τους ικανότητες. Πρέπει επίσης να τονιστεί ότι δεν υπάρχουν σημαντικότατοι στόχοι που να αφορούν θέματα όπως τη σύνθεση και τον αυτοσχεδιασμό, τη μουσική και κίνηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων στην εκτέλεση μουσικών οργάνων.

Ύλη - Περιεχόμενο

Το περίγραμμα της ύλης δίνεται ξεχωριστά για καθεμιά από τις έξι τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Για την κάθε τάξη υπάρχει ένας πίνακας με πέντε στήλες, στις οποίες γίνεται ο διαχωρισμός των μουσικών εννοιών ανάλογα με την κατηγορία τους (ρυθμικές, μελωδικές, αρμονικές, μορφολογικές, εκφραστικές). Η ύλη είναι δομημένη ακολουθώντας ένα συνδυασμό γραμμικής και σπειροειδούς μορφής δόμησης. Έχουμε, από τη μια, το διαχωρισμό των εννοιών στις πιο πάνω κατηγορίες, από τις οποίες η καθεμιά εφοδιάζει το μαθητή με επιμέρους γνώσεις που συνιστούν ένα όλο. Από την άλλη, αρκετές έννοιες σε καθεμιά από αυτές τις κατηγορίες επανέρχονται σε μεγαλύτερες τάξεις ακολουθώντας έναν αυξανόμενο ρυθμό πολυπλοκότητας.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κριτήριο επιλογής της ύλης αποτελεί και ο βαθμός συμβολής της στην επίτευξη των στόχων του γνωστικού αντικειμένου και ο βαθμός στον οποίο καλύπτει όσο το δυνατό περισσότερους τομείς μάθησης (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις) (Κουτσελίνη, 1997). Ωστόσο, βλέπουμε ότι η επιλογή που έγινε στο συγκεκριμένο μέρος του Α.Π. που αναφέρεται στην ύλη είναι τέτοια, που μόνο τους γνωσιολογικούς στόχους εξυπηρετεί, μια και η ύλη αποτελείται μόνο από μουσικές έννοιες. Συνεπώς εξυπηρετεί μόνο τους στόχους «να μάθουν σύμβολα μουσικής και να τα χρησιμοποιούν για αναπαραγωγή και δημιουργία μουσικής» και «να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τα βασικά στοιχεία και έννοιες της θεωρίας, της μορφολογίας και της ιστορίας της μουσικής», αγνοώντας σε μια πρώτη ματιά τους ψυχολογικούς και συναισθηματικούς στόχους.

Σε έκθεση του Υπουργείου Παιδείας με τίτλο «Σχολική Αποτυχία» επισημαίνεται μεταξύ άλλων αιτίων της αποτυχίας και το υπερχορταμένο και υπερακαδημαϊκό Α.Π. (Παπαδόπουλος, 1990). Έτσι και στο μάθημα της Μουσικής, βλέποντας κανείς το τι περιλαμβάνεται στην ύλη του Δημοτικού Σχολείου τρομάζει, χωρίς υπερβολή, αντικρίζοντας τις πολύπλοκες ρυθμικές αξίες, τις τρίφωνες ελάσσονες συγχορδίες, τα μεκτά μέτρα, τους ιταλικούς όρους ρυθμικής αγωγής, τις απαιτητικές μορφολογικές έννοιες. Επηρεασμένοι, ίσως, από τον Bruner οι συντάκτες του Α.Π. και έχοντας υπόψη τους ότι «όλα τα θέματα είναι δυνατό να διδαχθούν αποτελεσματικά σε όλους τους μαθητές και σε όλα τα στάδια της ζωής τους υπό κάποια μορφή» (Bruner, 1968), αποφάσισαν να περιλάβουν όσο το δυνατόν περισσότερες έννοιες και δεξιότητες στην ύλη του Δημοτικού Σχολείου, ξεκινώντας «δυναμικά» από την Α' τάξη. Δεν έλαβαν καθόλου υπόψη, όμως, τα τρία επίπεδα αναπαράστασης της γνώσης που εισηγείται ο Bruner, το πραξιακό, το εικονικό και το συμβολικό και πέρασαν κατευθείαν στο τρίτο. Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρόλο που στην εισαγωγή της έκδοσης «Αναλυτικά Προγράμματα για τη Δημοτική Εκπαίδευση» αναφέρεται στο κεφάλαιο «Βασικές Αρχές Μάθησης και Ανάπτυξης» ότι το παιδί ηλικίας 4 με 7 ετών δυσκολεύεται να δει περισσότερες από μία σχέσεις και επικεντρώνει την προσοχή του σε μια όψη της πραγματικότητας, στην περίπτωση του Α.Π. της Μουσικής αγνοήθηκε τελείως. Από την Α' κιόλας τάξη, ζητείται από τα παιδιά, μέσα από το Α.Π. και τα διδακτικά εγχειρίδια του μαθήματος, να είναι σε θέση να διαβάζουν ρυθμικά και μελωδικά νότες από το πεντάγραμμο και να παίζουν ορισμένες από αυτές στον αυλό.

Μουσικές δραστηριότητες

Στο Α.Π. της Μουσικής στην κυπριακή Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δίνονται σύντομες περιγραφές και αναλύσεις της καθεμιάς από τις έξι δραστηριότητες: Μουσική Ακρόαση, Τραγούδι, Μουσική και Κίνηση, Χρήση Οργάνων Τάξης, Δημιουργικές Εργασίες, Ανάγνωση και Γραφή της Μουσικής. Ωστόσο, η ανάλυση αυτή παραμένει σε πολύ γενικά σχόλια-πληροφορίες, με αποτέλεσμα να μη δίνει ουσιαστική βοήθεια σε επίπεδο εφαρμογής. Ο λόγος είναι γιατί οι συντάκτες, αντί να συγκεντρώσουν τα σημαντικότερα στοιχεία για καθεμιά από τις έξι μουσικές δραστηριότητες, δανείστηκαν αυτούσιες, σκόρπιες παραγράφους ή προτάσεις από το πολύ αξιόλογο βιβλίο *Μουσική Εκπαίδευση. Σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις* (Σταυρίδης, 1985), του οποίου ο συγγραφέας ήταν επικεφαλής της ομάδας σύνταξης του Α.Π., και στο οποίο αφιερωνόταν ένα ολόκληρο κεφάλαιο για την κάθε δραστηριότητα.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι ένας όρος «ομπρέλα» που περιλαμβάνει τη χρήση ποικίλων μεθόδων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να συγκεντρώσει στοιχεία που να αποδεικνύουν ότι οι μαθητές συναντούν τα ζητούμενα επίπεδα (Wiggins & McTighe, 1998).

Στο Α.Π. της Μουσικής υπάρχουν σχεδόν πέντε σελίδες αφιερωμένες στην αξιολόγηση του μαθητή, σε αντίθεση με τα περισσότερα διδακτικά αντικείμενα όπου το μέρος για την αξιολόγηση δεν υπερβαίνει τη μια σελίδα. Στην πρώτη σελίδα δίνονται επιγραμματικά κάποια μέσα αξιολόγησης των μαθητών που αφορούν τις διάφορες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες στις οποίες στοχεύει το Α.Π. Στις υπόλοιπες τέσσερις σχεδόν σελίδες παρουσιάζονται και αναλύονται κριτήρια αξιολόγησης των μουσικών ικανοτήτων των μαθητών, τα οποία καθορίστηκαν έπειτα από έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία της Αγγλίας, με βάση τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών από 0-15 ετών (Swanwick & Tillman, 1986· Swanwick, 1994). Τα κριτήρια αξιολόγησης, όπως είναι διατυπωμένα στο Α.Π., αφορούν τις τρεις βασικές δραστηριότητες: εκτέλεση, ακρόαση και σύνθεση. Σε καθεμιά από τις τρεις δραστηριότητες δίνονται οκτώ επίπεδα, το καθένα ποιοτικά διαφορετικό από τα υπόλοιπα: το επίπεδο των αισθήσεων, το επίπεδο χειρισμού, το επίπεδο προσωπικής έκφρασης, το συμβατικό επίπεδο, το στοχαστικό επίπεδο, το ιδιωματικό επίπεδο, το συμβολικό επίπεδο και το συστηματικό επίπεδο. Το σπειροειδές αυτό μοντέλο αξιολόγησης, που αφορούσε αρχικά μόνο τη δραστηριό-

τητα της σύνθεσης, επεκτάθηκε στη συνέχεια, έπειτα από επιπρόσθετες έρευνες, και στις δραστηριότητες της εκτέλεσης και της ακρόασης. Η αξιοπιστία των κριτηρίων αυτών, όσον αφορά στη σύνθεση αλλά και η εγκυρότητα του θεωρητικού μοντέλου στο οποίο βασίστηκαν τα κριτήρια, δοκιμάστηκε και σε άλλες χώρες, όπως στην Κύπρο και τη Βραζιλία (Swanwick, 1994). Παρόλο όμως που η διαδοχική σειρά του σπινάλ ήταν η ίδια σε Αγγλία και Κύπρο, οι συνθέσεις των παιδιών της Αγγλίας ήταν σε γενικές γραμμές πιο προχωρημένες από αυτές των συνομήλικων παιδιών τους από την Κύπρο, κάτι που η έρευνα είχε υποθέσει, λόγω διαφορετικού μουσικού περιβάλλοντος των δύο χωρών (Swanwick, 1994). Παρά το γεγονός ότι η διαφορά αυτή είχε εντοπιστεί πριν από την έκδοση του Α.Π., οι συντάκτες δανείστηκαν τα κριτήρια χωρίς να προσπαθήσουν να τα προσαρμόσουν στις ανάγκες της κυπριακής κοινωνίας. Όμως, βεβαιωμένες ενέργειες που αποσκοπούν στη «μεταφορά δανεικών από το εξωτερικό προτύπων, χωρίς την ανάλογη επεξεργασία τους» με βάση τις συνθήκες, ιδιαιτερότητες και ανάγκες της κυπριακής κοινωνίας, το πιθανότερο είναι να οδηγηθούν σε αποτυχία (Χειμαριού, 1987), ειδικότερα όταν δεν δίνεται καμιά επεξήγηση στον εκπαιδευτικό για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να χρησιμοποιήσει τα κριτήρια αυτά στα πλαίσια της διδασκαλίας του.

Συνάφεια μεταξύ των δομικών στοιχείων

Όσον αφορά στη συνάφεια μεταξύ των δομικών στοιχείων του Α.Π., διαπιστώθηκαν τα εξής:

1. Δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των στόχων και της ύλης του Α.Π. Η ύλη, έτσι όπως έχει επιλεγεί και διατυπωθεί, εξυπηρετεί μόνο τους δύο στόχους που αναφέρονται στη θεωρία και μορφολογία της μουσικής και στα μουσικά σύμβολα.
2. Δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των στόχων και των μουσικών δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, ενώ μέσα στις έξι μουσικές δραστηριότητες για το μάθημα της Μουσικής περιλαμβάνονται η μουσική και η κίνηση, οι δημιουργικές εργασίες και η εκτέλεση οργάνων, δεν υπάρχουν οι αντίστοιχοι στόχοι. Αντίθετα, υπάρχουν τέσσερες στόχοι που σχετίζονται άμεσα με τη δραστηριότητα της ακρόασης και πολλοί άλλοι που αφορούν δευτερεύοντα θέματα.
3. Δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των στόχων και της ύλης του Α.Π. και των μέσων αξιολόγησης. Η υιοθέτηση των κριτηρίων του Swanwick για αξιολόγηση της μουσικής ανάπτυξης των παιδιών, αν και αξιολο-

γη δουλειά, είναι, θα μπορούσαμε να πούμε, ένα ξένο σώμα με το υπόλοιπο κείμενο, το οποίο προστέθηκε μάλιστα στην «αναθεώρηση» του 1996.

4. Δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των δραστηριοτήτων και της ύλης. Η ύλη, όπως είναι διατυπωμένη, αφορά μόνο τη δραστηριότητα που αναφέρεται στην ανάγνωση και γραφή της μουσικής.

Συμπεράσματα - Διαπιστώσεις - Προτάσεις

Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου Α.Π. βασίστηκε στην Ακαδημαϊκή Θεωρία, σύμφωνα με την οποία επιλέγονται οι εμπειρίες μάθησης, γνώσεις και ικανότητες για το κάθε διδακτικό αντικείμενο και μεταδίδονται στο παιδί από το δάσκαλο, με τον τρόπο που ο συντάκτης έχει προκαθορίσει (Φλουρής, 1999). Είναι ξεκάθαρο ότι μέσω του Α.Π. γίνεται μια προσπάθεια για να εξασφαλιστεί η μετάδοση συγκεκριμένων γνώσεων, με μεγάλη έμφαση σε μουσικές έννοιες, οι οποίες επιλέγησαν ως η «αξιόλογη γνώση» στη Μουσική για το παιδί του Δημοτικού Σχολείου. Όσον αφορά στα Μοντέλα Σχεδιασμού Α.Π. που διακρίνονται μέσα από το Α.Π. της Μουσικής, είναι πασιφανές ότι το συγκεκριμένο Α.Π. στηρίχτηκε στο μοντέλο σκοπών και στόχων, συνδυασμένο ωστόσο με το μοντέλο περιοχομένων. Από τη μια δίνεται μεγάλη έμφαση στη διατύπωση επιδιώξεων, στόχων προς επίτευξη, από την άλλη όμως, το περιεχόμενο του Α.Π. δεν φαίνεται να επιλέγεται για να εξυπηρετήσει τους συγκεκριμένους στόχους. Περισσότερο φαίνεται οι συντάκτες να επέλεξαν τις πιο σημαντικές (κατά τη γνώμη τους) γνώσεις και δεξιότητες από το γνωστικό τους αντικείμενο, ανεξάρτητα με τους στόχους που είχαν τεθεί, κάτι σαν γνώσεις και δεξιότητες που «θεωρούνται απλά δεδομένες, ή έγιναν απλά αποδεκτές ως μέλος της παράδοσης που άντεξε στο πέρασμα του χρόνου» (Lawton, 1996).

Ρίχνοντας ξανά μια ματιά στο Διάγραμμα 1, μπορούμε να πούμε ότι τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου Α.Π. της Μουσικής συνοψίζονται στη δεξιά μεριά του διαγράμματος. Πρόκειται για ένα Α.Π. εστιασμένο στο μάθημα της Μουσικής χωρίς ουσιαστικές απόπειρες σύνδεσης με άλλα διδακτικά αντικείμενα, δασκαλοκεντρικό, βασισμένο κυρίως στο περιεχόμενο-ύλη, ελεγχόμενο από την πολιτεία και εστιασμένο σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Μέσα από την κριτική ανάλυση του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Α.Π. διαπιστώνεται ότι αποτελείται από ένα θεσμικό κείμενο ακαδημαϊκό, με πολλές αδυναμίες, γενικότητες και παραλείψεις και χωρίς στενή εσωτερική συνάφεια μεταξύ των μερών του. Το γεγονός ότι το

Α.Π. συνοδεύεται από έξι διδακτικά εγχειρίδια, ένα για κάθε τάξη, κάνει την κατάσταση ακόμα πιο «κλειστή» και «ελεγχόμενη».

Οι σύγχρονες τάσεις στον τομέα των Α.Π. προϋποθέτουν προγράμματα που δεν είναι κατάλογοι διδακτέας ύλης, που δεν εκπίπτουν στη διδασκαλία ενός και μόνο βιβλίου, που δεν αποπροσωποποιούν τον εκπαιδευτικό και δεν βλέπουν τους μαθητές ως ένα αδιαφοροποίητο σύνολο (Κουτσελίνη, 1997). Το Α.Π. δεν διαμορφώνει απλά την πρακτική, αλλά διαμορφώνεται από αυτήν. Δεν θεωρείται πια ένα προϊόν που έρχεται στο σχολείο έτοιμο για κατανάλωση από ένα επίπεδο ιεραρχικά ανώτερο, για να το εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη του, αλλά μια εξελισσόμενη διαδικασία κατά την οποία η γνώση παράγεται ή αναπαράγεται με κοινή προσπάθεια δασκάλου-μαθητών ανάλογα με τις ανάγκες, τους σκοπούς και τις προθέσεις τους (Μαρμαρινός, 2000). Είτε το θέλουμε είτε όχι, η εκπαίδευση βρίσκεται σε ένα συνεχή αγώνα να κατορθώσει να συμβαδίσει με τις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω μας. Αυτό που χρειάζεται τώρα είναι ένα Α.Π. το οποίο να επιδιώκει να ανακαλύψει ξανά τους εσωτερικούς σκοπούς και αρχές της εκπαίδευσης και να δίνει στα σχολεία την ελευθερία και το κίνητρο να ανταποκριθούν ευέλικτα, δημιουργικά και υπεύθυνα στις ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών μέσα σε όλες αυτές τις αλλαγές (Edwards, 1998).

Οι σύγχρονες τάσεις στη διδακτική του μαθήματος της Μουσικής προϋποθέτουν πάνω απ' όλα την ύπαρξη φιλοσοφίας πάνω στην οποία θα στηριχτούν όλα τα υπόλοιπα, επιδιώξεις, μεθοδολογία, περιεχόμενο, διδακτικό υλικό. Αντί σε πρώτο στάδιο να καταπιανόμαστε τόσο πολύ με το ΤΙ θα διδάξουμε και ΠΩΣ θα το διδάξουμε, ίσως η προσοχή μας θα έπρεπε να στραφεί στο ΠΙΑΤΙ θα το διδάξουμε (Regelski, 1999). Σκοπός του μαθήματος της Μουσικής δεν είναι να κάνουμε όλα τα παιδιά μουσικούς, διδάσκοντάς τα όσο το δυνατόν περισσότερες μουσικές έννοιες και δεξιότητες τις οποίες θα ξεχάσουν τελειώνοντας το σχολείο, αλλά να τα κάνουμε να αποκτήσουν μια θετική στάση προς τη Μουσική, να αποκτήσουν μουσικές εμπειρίες και βιώματα, τα οποία θα τα συντροφεύουν μια ολόκληρη ζωή. Ως παιδαγωγοί της Μουσικής, πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας ότι «η Μουσική Εκπαίδευση έχει να κάνει σε κάποιο βαθμό με τη διδασκαλία “πραγμάτων”. Αυτά, ωστόσο, τα πράγματα, δεν είναι υλικά...» (Ross, 1995).

ΠΑΡΑΗΟΜΠΕΣ

1. Ο. ορισμοί αυτοί για το Αναλυτικό Πρόγραμμα μαζί με πολλούς άλλους υπάρχουν στο βιβλίο *Curriculum for a New Millenium*, των Longstreet και Shane, 1993.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βρεττός, Γ. Ε. & Καψάλης, Α.Γ. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις "Art of Text".
- Βρεττός, Γ. (1987). *Σχεδιασμός και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Bruner, J. (1968). *Η διδασκαλία της Παιδείας*, μτφρ. Χρ. Κληρίδη, Αθήνα: Καραβίας.
- Burton, N., Middlewood, D. & Blatchford, R. (2001). "Models of Curriculum Organisation", στο Middlewood, M. & Burton, N. (eds), *Managing the Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing.
- Edwards, G. (1998). "Political, Social and Economic Education for Democratic Citizenship", στο Edwards, G. & Kelly, A.V. (eds), *Experience and Education - Towards an Alternative National Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Eisner, E. W. (1997). "Educational objectives - Help or Hindrance?", στο Flinders, D.J. & Thorton, S.J. (eds). *The curriculum Studies reader*. New York: Routledge.
- Galton, M. (1998). "Principles of Curriculum Building", στο Moyles, J., & Hargreaves, L. (eds), *The primary Curriculum: Learning from International Perspectives*. London: Routledge.
- Καψάλης, Α. & Καραλάμους, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια, Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση - Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη.
- Kelly, A. V. (1999^a). *The Curriculum. Theory and Practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων. Θεωρία - Έρευνα - Πράξη*. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (1997). «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των Αναλυτικών προγραμμάτων. Ηγετικότητα τους για εκπαίδευση που προσανατολίζεται στον 21ο αιώνα», στο 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Δ.Ο.Ε- Π.Ο.Ε.Δ, *Τα Αναλυτικά προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Έκδοση Επιστημονικού Βήματος ΔΟΕ. Αθήνα.
- Λαμινάς, Κ. (1999). «Νεότερη τάση: Μορφές Λογικής και Επιρροές στις Διαδικασίες Συγκρότησης της Σχολικής γνώσης», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29, 7-11.
- Lawton, D. (1996). *Beyond the National Curriculum. Teacher Professionalism and empowerment*. London: Hodder & Stoughton Educational.
- Longstreet, W. & Shane, H. (1993). *Curriculum for a new Millennium*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mager, R.F. (1985). *Διδακτικοί Στόχοι και διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Μαμαρινός, Ι.Γ. (2000). *Το σχολικό Πρόγραμμα*. Αθήνα.
- Marsh, C. & Willis, G. (1995). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing Issues*. New Jersey: Prentice Hall.

- ΟΥΝΕΣΚΟ (1997). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Κύπρου*. ΟΥΝΕΣΚΟ.
- Παπαδόπουλος, Μ. (1990). *Σχολική Αποτυχία*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας.
- Regelski, T. (1999). "Action: Learning: Curriculum and Instruction as and for Praxis", στο McCarthy M. (ed.), *Music Education as Praxis. Reflecting on Music Making as Human Action*. University of Maryland: State of the Arts Series, 3.
- Ross, M. (1995). "What's Wrong With School Music?", *British Journal of Music Education*, 12, 185-201.
- Silcock, P. & Brundett, M. (2001). "The Management consequences of different models of teaching and learning", στο Middlewood, M. & Burton, N. (eds), *Managing the Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing.
- Skilbeck, M. (1984). *School Based Curriculum Development*. Harper and Row.
- Σταυρίδης, Μ. (1985). *Η Μουσική στην Εκπαίδευση. Σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Great Britain: Heinemann Educational Books.
- Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge. Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). "The sequence of musical development: A study of children's compositions", *British Journal of Music Education*, 3(3), 305-339.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (1996). *Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Λευκωσία.
- Φλουρής, Γ. (1995). «Αναγκαστοίχια εκπαιδευτικών σχολίων, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αναφορικότητας», στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση, Προοπτικές Ανασυγκροτήσεις και Εκσυγχρονισμός*. Αθήνα: Σείριος.
- Φλουρής, Γ. (1995*). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατρεατός.
- Χαμοριού, Ε. (1987). *Αναλυτικά προγράμματα: Σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Όικος Αδελφών Κυριαάδη.
- Χριστιάς, Ι. (1982). «Οι διδακτικοί στόχοι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη διδασκαλία», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 7, 74-79.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (1998). *Understanding By Design*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Abstract

This paper aims, through a critical analysis of the official Music Curriculum Document for Primary Education in Cyprus, to shed some light on concerns regarding its philosophy, expected outcomes, the methodology suggested, its content and finally student assessment. It seems that in spite of the changing times, traditional thinking continues to predominate in the music curriculum of Cyprus, a curriculum, which, was designed and developed based on a combination of the content and the objectives model. The critical analysis showed that it is a rather overloaded and over-academic document, which clearly gives great emphasis in the cognitive development of the students, neglecting the development of skills and positive attitudes towards classroom music. Besides, the study shows that apart from various weaknesses to each part of the music curriculum document, there is no consistency and coherence between its various parts, most probably due to lack of philosophy both in music teaching as in curriculum design.

Δρ. Νατάσα Οικονομίδου-Σταύρου

Μέλος Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού

στο διδακτικό αντικείμενο «Μουσική και η Διδακτική της»

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

Πανεπιστήμιο Κύπρου

e-mail: econom@ucy.ac.cy