



ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Πτυχιακή Εργασία

Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΑΠΟ ΤΟ 1870 ΕΩΣ ΤΟ 1920 ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΕΣΣΕΡΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ

Αικατερίνη Βαφειάδου

A.M. M97003

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:
Ζωή Διονυσίου

Αθήνα, Ιούνιος 2021

Τίτλος: Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΑΠΟ ΤΟ 1870 ΕΩΣ ΤΟ 1920 ΜΕΣΑ
ΑΠΟ ΤΕΣΣΕΡΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ

©2021 Αικατερίνη Βαφειάδου

ALL RIGHTS RESERVED

Απαγορεύεται η δημοσίευση και η ολική ή μερική ή περιληπτική αναπαραγωγή ή αναδημοσίευση κατά παράφραση ή διασκευή του υλικού αυτής της έκδοσης και η με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγή (φωτοτυπία, ηλεκτρονική ή μηχανική αναπαραγωγή, καταγραφή σε ηλεκτρονικό σύστημα ή με οποιοδήποτε άλλο τρόπο), σύμφωνα με τον νόμο 2121/93 και τους λοιπούς κανόνες Δικαίου περί Πνευματικής ιδιοκτησίας, χωρίς την έγγραφη άδεια της συγγραφέως. Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως εκ μέρους του Τμήματος (Ν.5343/32 αρ.202 παρ.2)

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ABSTRACT	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΜΕΡΟΣ Α΄	9
1. Ιστορικό, κοινωνικοπολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο	10
2. Εκπαιδευτικό πλαίσιο	15
2.1. Η εκπαιδευτική κατάσταση στην Ελλάδα (1870-1920).....	18
2.2. Η μουσική στα Ελληνικά σχολεία (1870-1920)	25
2.3. Μέθοδοι και μέσα διδασκαλίας της μουσικής στα Ελληνικά σχολεία (1870-1920)	34
2.3.1. Οι δάσκαλοι της μουσικής.....	35
2.3.2. Οι μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής	40
2.3.3. Τα μέσα διδασκαλίας της μουσικής.....	44
ΜΕΡΟΣ Β΄	50
3. Ενδεικτική ανάλυση περιεχομένου συλλογών με παιδαγωγικά άσματα.....	51
3.1. Μεθοδολογία της έρευνας	55
3.2. Ανάλυση περιεχομένου και ποσοτική αποτύπωση των τραγουδιών που αναλογούν στις τέσσερις θεματικές.....	56
3.3. Ποιοτική ανάλυση ασμάτων	67
3.4. Μουσικά ζητήματα των υπό εξέταση συλλογών.....	73
4. Ανάλυση δέκα ενδεικτικών ασμάτων από τις υπό εξέταση συλλογές.....	75
ΣΥΝΟΨΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	95
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΑΣΜΑΤΩΝ.....	95
ΛΙΣΤΑ ΣΥΝΘΕΤΩΝ.....	100
ΛΙΣΤΑ ΣΤΙΧΟΥΡΓΩΝ.....	102

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Από τα παιδικά μου χρόνια θυμάμαι να αγαπώ, να ακούω και να παίζω μουσική. Η μουσική διδασκαλία ήταν σχεδόν μονόδρομος για την επαγγελματική μου εξέλιξη, συμπληρώνοντας φέτος 21 χρόνια ως εκπαιδευτικός Μουσικής.

Με την ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλλαν στην εκπόνησή της. Ευχαριστώ ολόθερμα την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Ζωή Διονυσίου, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε εξ' αρχής, παρόλες τις δυσκολίες που προέκυπταν, την επιστημονική της καθοδήγηση, τις υποδείξεις της, την εμπύχωσή της, τη συμπαράσταση και κατανόησή της, τη συνεχή της υποστήριξη και το αμείωτο ενδιαφέρον που έδειξε από την αρχή μέχρι το τέλος.

Ευχαριστώ θερμά τη συνάδελφο και φίλη Τίνα Σκλαβούνου για την πολύτιμη βοήθεια, την στήριξη και συμπαράστασή της, καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας αυτής.

Ολόψυχες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στους αγαπημένους μου μαθητές, οι οποίοι μου έδιναν την έμπνευση και τη διάθεση για δημιουργία σε κάθε πτυχή της μουσικής μας διαδρομής, καθημερινά και ασταμάτητα όλα αυτά τα 21 χρόνια, ελπίζοντας πως θα συνεχίσουμε να ταξιδεύουμε σε μουσικά μονοπάτια για πολλά ακόμη χρόνια!

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου για την αγάπη, τη στήριξη και τη συμπαράστασή της, καθ' όλη τη διάρκεια των πολυετών σπουδών μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει το κύριο πλαίσιο ένταξης και διδασκαλίας της μουσικής στο ελληνικό σχολείο από τα τέλη του 19^{ου} έως και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Η περίοδος επιλέγεται για την καθοριστική της σημασία στη διαμόρφωση του ελληνικού έθνους, αλλά η έκτασή της ελέγχεται κατά μέρος και από τη διαθεσιμότητα του υλικού προς ανάλυση. Αρχικά εξετάζεται το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της περιόδου, με σκοπό να εντοπιστούν οι κύριες κοινωνικοπολιτικές συνιστώσες στη διαμόρφωση της μουσικής διδασκαλίας. Έπειτα παρατίθεται το ιστορικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής κατάστασης στην Ελλάδα και της μουσικής ως διδασκόμενο αντικείμενο στα σχολεία. Η διερεύνηση ολοκληρώνεται μέσα από την ανάλυση τεσσάρων ενδεικτικών συλλογών σχολικών ασμάτων και επιχειρείται η αποδόμηση του διδασκόμενου υλικού σε θεμελιώδεις νοηματικές κατηγορίες, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τις κύριες κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις που επικρατούν κατά την εξεταζόμενη περίοδο. Συμπεραίνεται πως το μάθημα της μουσικής εντάσσεται εξ αρχής στους άξονες της ηθικής διάπλασης και της καλλιέργειας της εθνικής συνείδησης των μαθητών, αλλά δεν παραμένει αμετάβλητο. Αφενός, παρατηρείται η μίξη Ανατολικών και Δυτικών μουσικών προτύπων, τα οποία τυποποιούνται σε κάποιον βαθμό υπό την επιρροή του κινήματος του Δημοτικισμού. Αφετέρου, κατά τη μετάβαση στην αστική κοινωνία της μετα-Οθωμανικής Ελλάδας, η μουσική διδασκαλία ακολουθεί το ευρύτερο διδακτικό περιεχόμενο και στρέφεται σε πρακτικότερες κατευθύνσεις, δίνοντας έμφαση στο ηθοπλαστικό περιεχόμενο, χωρίς να απουσιάζει ποτέ το θρησκευτικό και πατριωτικό στοιχείο.

Λέξεις- κλειδιά: ιστορία της μουσικής εκπαίδευσης, μουσικά ανθολόγια, συλλογές ασμάτων, Αργυρόπουλος Α. Γ., Μάλτος Α. Ν.

ABSTRACT

The present work aims to explore the main context of integration and teaching of music in Greek schools from the end of the 19th to the beginning of the 20th century. The period is chosen for its critical importance in the founding of the Greek nation, but its extent is partly controlled by the material available for analysis. Initially, the historical and social context of the period is examined, in order to identify the main socio-political components in the establishment of music teaching. Then the historical context of the educational situation in Greece and specifically music education in schools is presented. The study is completed through the analysis of four indicative collections of school songs. Attempts are made to deconstruct the taught material into fundamental semantic categories, which reflect the main socio-political perceptions that prevail during the examined period. It is concluded that the lesson of music is included right from the start in the axes of shaping the morals and cultivating a national identity in students, but it does not remain static. On the one hand, there is a mixture of Eastern and Western musical standards, which are formalized to some extent under the influence of the Demoticist movement. On the other hand, during the transition to the bourgeois society of post-Ottoman Greece, music teaching follows the broader educational content and turns towards more practical directions, emphasizing the moral and virtue-building content, without ever sacrificing the religious and patriotic element.

Keywords: music education, music anthologies, collections of songs, Argyropoulos A. G., Maltos A. N.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι δεκαετίες του 1870 έως και 1920 αποτελούν αναμφισβήτητα μία περίοδο κατά την οποία η Ελλάδα βιώνει σημαντικά ιστορικά γεγονότα. Από το 1897 ως το 1922 συνεχείς πόλεμοι ταλανίζουν το έθνος, αλλάζουν την εθνική υπόσταση και επηρεάζουν την εξέλιξη της κοινωνίας. Το τέλος του εξεταζόμενου διαστήματος οριοθετείται από τη λήξη μιας περιόδου διαφαινόμενης αισιοδοξίας, στα πλαίσια της Μεγάλης Ιδέας (Μαργαρίτης κ. συν., 1999), μέχρι το τεράστιο πλήγμα της Μικρασιατικής καταστροφής το 1922 (Ζολώτας, 1995). Συνολικά η περίοδος αυτή, αφήνει το ελληνικό έθνος με πολλά και ανοικτά τραύματα, αλλά παίζει καθοριστικό ρόλο στην τελική του διαμόρφωση και οριοθέτηση.

Παράλληλα, επιχειρούνται βασικές δομικές αλλαγές για τον εκσυγχρονισμό της χώρας με αποτέλεσμα να γεννιούνται νέες ιδέες, οι οποίες γίνονται ευρύτερα αποδεκτές και τείνουν να κυριαρχήσουν. Στο πλαίσιο αυτών των ιδεών, η αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο την καθολική μόρφωση του λαού, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εγκαθίδρυση της αστικής κοινωνίας.

Οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι η Ελλάδα, μία φτωχή νεοϊδρυθείσα χώρα, αναγκάστηκε μέσα σε 80 περίπου χρόνια να περάσει από τις μεσαιωνικές κοινωνικές συνθήκες που άφησε πίσω της η τουρκοκρατία σε μορφές κοινωνικής οργάνωσης ενός σύγχρονου ευρωπαϊκού κράτους. Κάθε άλλη αναπτυγμένη χώρα διήνυσε τα στάδια της Αναγέννησης, του Διαφωτισμού και της Βιομηχανικής Επανάστασης στο φυσιολογικό χρόνο και αφομοίωσε ομαλά τα στοιχεία της κάθε εποχής, ενώ η Ελλάδα όχι, με μεγάλες συνέπειες στον πνευματικό και καλλιτεχνικό χώρο.

Υπό την οπτική αυτή παρατηρούμε ότι ενώ σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες η εξέλιξη της έντεχνης μουσικής συμβάδιζε με την ανάπτυξη ενός αστικού τρόπου ζωής και την ύπαρξη μεσαίων αστικών στρωμάτων, στην Ελλάδα ο

αστικός τρόπος ζωής αρχίζει από το τέλος του 19^{ου} αιώνα με συνέπεια να καθυστερήσει και η αναγνώριση της σημαντικότητας της μουσικής εκπαίδευσης.

Η διαμόρφωση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η θέση της διδασκαλίας της μουσικής σε αυτό είναι μια διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία. Η συνεχής φύση της, καθώς και η άρρηκτη σχέση της με το κοινωνικοπολιτικό κλίμα της εκάστοτε περιόδου, επιβεβαιώνει την αξία της γνώσης του παρελθόντος στην επισκόπηση του παρόντος και τον σχεδιασμό μελλοντικής πορείας.

Μέσα από την ανάλυση που θα ακολουθήσει θα επιχειρήσω να απαντήσω στα παρακάτω καίρια ερωτήματα που σχετίζονται με τη μουσική εκπαίδευση:

- Πώς η ευρύτερη κοινωνικοπολιτική κατάσταση των δεκαετιών 1870-1920 επηρέασε το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία του μαθήματος της μουσικής στην εκπαίδευση;
- Ποιο είναι το ειδικότερο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος κατά την περίοδο από τα τέλη του 19^{ου} έως και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα;
- Ποιες ήταν οι επιδιώξεις του περιεχομένου της μουσικής ως διδακτικού αντικειμένου μέσα από ανάλυση περιεχομένου σε τέσσερα σχολικά μουσικά ανθολόγια;

Για την απάντηση των παραπάνω ερωτημάτων, πραγματοποιείται μία βιβλιογραφική μελέτη καθώς και μία ανάλυση περιεχομένου τεσσάρων επιλεγμένων μουσικών ανθολογιών. Το περιεχόμενό τους συζητάται παράλληλα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση της ιστορίας της μουσικής εκπαίδευσης στο χρονικό πλαίσιο που εξετάζουμε.

Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι η διδασκαλία, η μεθοδολογία και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης καθορίζονται σε συνάρτηση με τις ισχύουσες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και αντανakλούν τις κυρίαρχες αντιλήψεις της εκάστοτε κοινωνίας για το σχολείο, κεντρική ιδέα της εργασίας είναι ότι η

εξέλιξη της θέσης της μουσικής στη Νεοελληνική Εκπαίδευση δεν λαμβάνει χώρα σε ιστορικό κενό. Αντίθετα, διαμορφώνεται παράλληλα με τις ευρύτερες πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές και εξαρτάται από τους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης αλλά και τις τότε δυνατότητες του ελληνικού κράτους.

Σχηματικά η εργασία δομείται σε δύο βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος εστιάζει στην ανάλυση του ιστορικού κοινωνικού πλαισίου της περιόδου από τα τέλη του 19^{ου} έως και τις αρχές του 20^{ου} με στόχο την ανάδειξη της κοινωνικοπολιτικής κατάστασης που ισχύει τότε στην Ελλάδα. Επιδιώκεται επίσης, η ανάδειξη της επιρροής που άσκησαν οι συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες στις μουσικές προτιμήσεις, και των επιλογών της ελληνικής αστικής κοινωνίας ως παράγοντας σημαντικός, όσον αφορά στη μετέπειτα εξέταση των γενικότερων επιρροών του περιεχομένου και των στόχων της μουσικής ως σχολικού μαθήματος.

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας επιχειρείται η καταγραφή του εκπαιδευτικού πλαισίου της περιόδου με στόχο την ανάδειξη εκείνων των στοιχείων που καθόρισαν αντιστοίχως και τη θέση της μουσικής ως σχολικού μαθήματος στη Νεοελληνική Εκπαίδευση. Παράλληλα, διερευνάται το ειδικότερο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος, όπως αυτό διαμορφώνεται κάτω από τις ισχύουσες επιδράσεις τόσο των εξωτερικών κοινωνικών παραγόντων όσο και των εσωτερικών που αντανακλούν τις ισχύουσες απόψεις για την παιδεία. Ως προς τους δεύτερους, η έμφαση δίνεται από τη μία στους δασκάλους της μουσικής ως φορείς υλοποίησης των στόχων της εκάστοτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και από την άλλη στις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας της μουσικής, ως στοιχεία που καταδεικνύουν τη φιλοσοφία, τον προσανατολισμό και τις επιδιώξεις του περιεχομένου της μουσικής ως διδακτικού αντικειμένου.

Τέλος, η ανάλυση ολοκληρώνεται με τη σύνοψη των συμπερασμάτων, τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση του εμπειρικού υλικού. Παράλληλα, επιχειρείται μία συσχέτιση των δεδομένων με τη σύγχρονη πραγματικότητα και το ρόλο της μουσικής στο παρόν εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό

διατυπώνονται σύντομες προτάσεις με γνώμονα τη βελτίωση της θέσης της μουσικής και των μεθόδων και των μέσων διδασκαλίας της στην ελληνική εκπαίδευση, που εκφράζουν την προσωπική άποψη της ερευνήτριας.

Βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων είναι πως η διδασκαλία της μουσικής στις υπό εξέταση δεκαετίες δεν είναι ανεξάρτητη από το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο, αλλά και της αντίστοιχης εκπαιδευτικής πολιτικής. Το βέβαιο είναι ότι, όπως και παλαιότερα, έτσι και στις ημέρες μας υπάρχει περιθώριο για πολλές καινοτόμες και ανανεωτικές ενέργειες στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης.

ΜΕΡΟΣ Α΄

1. Ιστορικό, κοινωνικοπολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο

Η μελέτη της ιστορίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόηση της δομής και της λειτουργίας του. Από την άλλη η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι σε καμία περίπτωση αποκομμένη από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί. Καθώς λοιπόν, τα κοινωνικά και πολιτικά τεκταινόμενα της κάθε περιόδου καθορίζουν και τη σχετική εκπαιδευτική πολιτική, η ιστορική διάσταση έχει προφανή χρησιμότητα ως προς την βαθύτερη κατανόηση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών ενός εκπαιδευτικού συστήματος ανά περιόδους (Δαμανάκης, 1997· Κάτσικας, 1999).

Υιοθετώντας την παραπάνω θέση ως απαρχή κρίνεται αναγκαίο να παρουσιάσουμε πρώτα από όλα το ιστορικό-κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η παρούσα προσπάθεια, προτού παραθέσουμε τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος της αντίστοιχης περιόδου .

Κατά τη χρονική περίοδο που προηγήθηκε της Ελληνικής Επανάστασης (1821), είναι φανερό η κυριαρχία δύο αντίρροπων ιδεολογικών οραμάτων για την ανασύσταση του νέου ελληνικού κράτους και τη μέλλουσα επιθυμητή εθνική ταυτότητα. Από τη μία πλευρά, προτάσσονται τα προ-αστικά συμφέροντα εκπροσώπων μίας παλαιότερης κοινωνικής δομής που συνέλαβε και το όνειρο της ανεξαρτησίας, ενώ από την άλλη, καθώς οι νέες αστικές δυνάμεις αρχίζουν να αποκτούν συνείδηση του στόχου τους, τοποθετούνται σταδιακά οι βάσεις μίας κοινωνίας που τείνει προς τη βιομηχανική ανάπτυξη και τον φιλελεύθερο τρόπο διακυβέρνησης (Δημαράς, 1975).

Η πολιτική ζωή της χώρας, ήδη από τα μέσα του 1850, ήταν ασταθής με τις κυβερνήσεις και τους κυβερνητικούς σχηματισμούς να διαδέχονται ο ένας τον άλλον μετά από ολιγόμηνη διακυβέρνηση (Κολιόπουλος, 2000). Η πολιτική κατάσταση βελτιώθηκε μόνο μετά την παρέμβαση του Χαρίλαου Τρικούπη, το 1875, και με την ψήφιση της αρχής της «δεδηλωμένης». Σύμφωνα με αυτήν, ο

ανώτατος άρχων είχε την υποχρέωση να δώσει εντολή σχηματισμού κυβέρνησης στον αρχηγό κόμματος που διέθετε τη δεδηλωμένη εμπιστοσύνη της βουλής.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στην πολιτική ζωή του τόπου κυριαρχεί ο Ελευθέριος Βενιζέλος με το κόμμα του, το κόμμα των Φιλελευθέρων. Ο Βενιζέλος κατάφερε να προωθήσει σημαντικές μεταβολές στην πολιτική και κοινωνική ζωή του τόπου, ειδικά σε μία κρίσιμη καμπή της ιστορίας του έθνους. Παρά τις αρχικές, όμως, μεταρρυθμίσεις και την επίτευξη της σταθερότητας του κράτους, το 1915 προκλήθηκε ρήξη (Εθνικός Διχασμός) μεταξύ του Βενιζέλου και του βασιλέα Κωνσταντίνου του Α΄ για ζητήματα εξωτερικής πολιτικής με αποτέλεσμα να κλονιστεί εκ νέου η κοινοβουλευτική ζωή.

Στο μεταξύ η οικονομική κατάσταση της χώρας, η οποία έως και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα κλονίζεται από πολέμους, παραμένει αρκετά ασταθής. Αν και από το 1860 τερματίζεται ο οικονομικός έλεγχος και δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την προσέλκυση ξένου κεφαλαίου, με αποτέλεσμα την έντονη ανάπτυξη των δομών που ωφελούν την αστική τάξη, η οικονομική κατάσταση των λαϊκών στρωμάτων είναι αθλιότητα.

Ερμηνεύοντας την ισχύουσα κοινωνική κατάσταση ο Τσουκαλάς (1987) επισημαίνει ότι ήδη από την περίοδο της Βαυαροκρατίας (1833-1835) εμφανίζονται τα πρώτα δείγματα συγκεντρωτικής οργάνωσης του ελληνικού κράτους με τη συσσώρευση στην πρωτεύουσα πολλών υπηρεσιών και εξουσιών, οι οποίες κατά το παρελθόν ασκούσαν τοπικά από κοινοτικούς και θρησκευτικούς παράγοντες.

Ο βασικός σταθμός στις αρχές του αιώνα είναι το κίνημα στο Γουδί (1909) και η κυβέρνηση Βενιζέλου (1910-1915), συσπειρώνει γύρω της το σύνολο των μη παραδοσιακών ιδεολογικών οραμάτων, με αποτέλεσμα η διεκδίκηση της «νέας κοινωνίας», όπως αυτή διαμορφώνεται από την πολιτική που χάραξε ήδη ο Τρικούπης Χ.¹, να σημαίνει εν ολίγοις την προοπτική

¹ Οι πολιτικές γραμμές που χάραξε ο Τρικούπης Χ. εκφράζουν, σύμφωνα με νεότερους μελετητές (Τσουκαλάς, 1987, Φραγκουδάκη, 1982) εκείνο το τμήμα της ελληνικής αστικής

πολυεπίπεδων αλλαγών μέσα από μία σειρά μεταρρυθμίσεων που θεμελιώνουν τον αστικό χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1982).

Καθώς οι ξένες επιδράσεις καθορίζουν την πορεία του νεοσύστατου ελληνικού κράτους σε σχέση με τη δομή, την οργάνωση και την κυρίαρχη ιδεολογία, τα δεδομένα δείχνουν να μεταβάλλονται και στο πολιτιστικό σκηνικό της χώρας. Στις μεγάλες πόλεις, παραδείγματος χάρη, δημιουργούνται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, σε μίμηση των αντίστοιχων ευρωπαϊκών, ειδικοί χώροι αναψυχής για τους αστούς, τα λεγόμενα καφέ σαντάν ή καφωδεΐα ή βαριετέ, όπου οι θαμώνες δειπνούν, ακούγοντας παράλληλα άριες και τραγούδια από ευρωπαϊκές οπερέτες, εκτελεσμένα από Έλληνες και ξένους καλλιτέχνες².

Την ίδια περίοδο, το ηθογραφικό μουσικό θέατρο γνωρίζει το κωμειδύλλιο και το καθιστά ως μέσο διασκέδασης των Ελλήνων αστών, ιδρύεται η Φιλαρμονική Αθηνών (1888), ενώ το 1896 γίνεται και η πρώτη ηχογράφηση ελληνικού τραγουδιού από τον Αραχτιντζή Μ.

Μέχρι εκείνη την εποχή, και ενώ το ρομαντικό κίνημα κυριαρχούσε στην Ευρώπη -με τους Berlioz H., Schumann R. και Mendelssohn F. να έχουν ήδη γράψει σημαντικότερα έργα-, η μόνη επαφή που είχαν οι Έλληνες με τη Δυτική μουσική οφειλόταν κυρίως στις περιοδείες των ιταλικών θιάσων που έπαιζαν αποσπάσματα από ιταλικές όπερες (Μάμαλης, 2001· Σίμος, 2004). Εξαίρεση

τάξης που επιδιώκει να ολοκληρώσει την αστική κοινωνία με τον εκσυγχρονισμό της χώρας, την προώθηση της οικονομίας, τη θεμελίωση των φιλελεύθερων αστικών θεσμών και τέλος με τη λύση του εθνικού ζητήματος, το οποίο βεβαίως αποτελεί για την εποχή εκείνη την κυρίαρχη αντίφαση. Απέναντι σε όλα αυτά τα σχέδια βρίσκονται οι εκπρόσωποι της προ-αστικής ιδεολογίας, που εκφράζουν ιδέες και αξίες μίας ξεπερασμένης και φθίνουσας κοινωνικής δομής.

² Αντίστοιχα με την ευπορότερη αστική τάξη, τα λαϊκότερα στρώματα είχαν τους πιο οικείους σε εκείνα χώρους αναψυχής, τις ταβέρνες, όπου λαϊκοί οργανοπαίχτες που συχνά κατάγονταν από τη Σμύρνη και την Κωνσταντινούπολη, έπαιζαν μακρόσυρτα ερωτικά τραγούδια με μελωδίες ανατολικής προέλευσης, τους λεγόμενους αμανέδες, αλλά και διάφορους χορούς όπως ζεϊμπέκικα, καρσιλαμάδες, χασάπικα, τσιφτετέλια, κλπ.

βεβαίως αποτελεί η περίπτωση των Επτανήσιων, οι οποίοι έχοντας επηρεαστεί όσον αφορά στη μουσική τους παιδεία από τον βενετσιάνικο πολιτισμό, είναι ήδη εξοικειωμένοι με τη δυτική μουσική και μαθαίνουν από νωρίς να την εκτιμούν³. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι στην Επτάνησο μορφώνονται οι πρώτοι Έλληνες επαγγελματίες μουσικοί⁴, ενώ οι Φιλαρμονικές της -πραγματικά φυτώρια μουσικής⁵- τροφοδοτούν με μουσικούς, ιδιαίτερα πνευστών οργάνων, τις στρατιωτικές μουσικές, τις φιλαρμονικές των Δήμων και τις άλλες ορχήστρες της ηπειρωτικής Ελλάδας (Kardamis, 2002).

Ορόσημο πάντως στην αλλαγή των μουσικών ακουσμάτων των Ελλήνων, αποτελεί η στιγμή που ο Όθωνας μετέφερε στην Ελλάδα τη βασιλική μπάντα (1833), μέσω της οποίας η ευρωπαϊκή μουσική με τα «θούρια» και τα «πολεμιστήρια άσματα» αρχίζει σταδιακά να επικρατεί των αντίστοιχων δημοτικών τραγουδιών (Σταύρου, 2009). Μέχρι πρότινος και συγκεκριμένα πριν

³ Στα Επτάνησα κάθε χρόνο εορταζόταν η λεγόμενη μελοδραματική περίοδος (staggione) κατά την οποία έρχονταν μελοδραματικοί θίασοι με ιταλικό κυρίως ρεπερτόριο. Επίσης, το λαϊκό τραγούδι των επτανησίων, η «καντάδα», αποτελεί συνδυασμό ιταλικού και ελληνικού στίχου και δυτικών ήχων.

⁴ Πολλοί επτανήσιοι συνθέτες εμπνεύστηκαν από την επανάσταση και τον ελληνικό αγώνα και τα έργα τους είχαν στίχους πατριωτικούς, με έντονο επηρεασμό από το ρομαντικό κλίμα της εποχής και στην αρμονική γραμμή, τον αρμονικό σκελετό και το χτίσιμο της φόρμας ακολούθησαν το δρόμο της ιταλικής όπερας του 19^{ου} αιώνα. Οι συνθέτες αυτοί, ανάμεσά τους και ο Νικόλαος Χαλικιόπουλος Μάντζαρος, ο συνθέτης που μελοποίησε τον Ύμνο εις την Ελευθερία του Διονυσίου Σολωμού, τον εθνικό μας Ύμνο, έχουν να παρουσιάσουν ένα μεγάλο αριθμό από έργα στα οποία είχε παίξει βασικό ρόλο η λαϊκή μουσική παράδοση παράλληλα με όσες επιδράσεις υπέστησαν από τις σπουδές τους στη Δύση. Αξίζει εδώ να αναφερθούν τα μελοδράματα του Σαμαρά «Φλόρα Μιράμπιλις» και «Μάρτυς» που παίχτηκαν το 1886 και το 1894 στα ιταλικά λυρικά θέατρα και γνώρισαν θριαμβευτική επιτυχία.

⁵ Ξεχωριστή θέση ανάμεσα στις άλλες φιλαρμονικές της Κέρκυρας για τη παιδαγωγική τους δράση έχουν οι δύο φιλαρμονικές της Κέρκυρας (1840) η Παλαιά Φιλαρμονική, με την ίδρυσή της δίδαξε πιάνο, αντίστιξη και σύνθεση ο Νικόλαος Μάντζαρος, ισόβιος πρόεδρος του μουσικού της τμήματος, και η Φιλαρμονική Εταιρεία «Ο Μάντζαρος» (1890).

τη δημιουργία του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, το δημοτικό τραγούδι και το βυζαντινό μέλος συνιστούσαν τα βασικά στηρίγματα γύρω από τα οποία ο ελληνισμός μπόρεσε να συσπειρωθεί και να διατηρήσει την εθνική του συνοχή (Μυλωνάς, 1984).

Καθώς η Επτανησιακή Σχολή συνεχίζει να προτείνει όπερες, σερενάτες και καντάδες, την αυγή του 20^{ου} αιώνα σφραγίζουν οι εθνικές μουσικές σχολές του ύστερου ρομαντισμού, με μεγάλα συμφωνικά έργα και μουσικοδράματα βαγκνερικού τύπου, που εμπεριέχουν την προσπάθεια σύζευξης του υλικού της δημοτικής παράδοσης με τη δυτικοευρωπαϊκά ρομαντικά πρότυπα. Υπό την οπτική αυτή, τα έργα αυτά αποτελούν σύμφωνα με τους βασικούς εκπροσώπους της ελληνικής Εθνικής Μουσικής Σχολής, Καλομοίρη Μ. (1883-1962) και Λαμπελέτ Γ. (1875-1945), προέκταση ή και επέκταση της λαϊκής δημιουργίας, καθώς εμπερικλείουν το στοιχείο της «ελληνικότητας», τον εθνικό χαρακτήρα της ελληνικής έντεχνης μουσικής (Ψυχοπαίδη-Φράγκου, 1990).

Παράλληλα, η προσπάθεια για καθιέρωση της Δημοτικής ως γλώσσας για τη μόρφωση του ελληνικού λαού είχε αρχίσει ήδη από το 1821 με πρωτεργάτες τον Σολωμό, τον Ρήγα και πολλούς άλλους. Υπέρμαχοι αυτής της άποψης ήταν όσοι συνεργάστηκαν για τη δημιουργία του περιοδικού Νουμά και οι ποιητές της Νέας Αθηναϊκής Σχολής. Το επαναστατικό βήμα, όμως έγινε με τη συμβολή του Ιωάννη Ψυχάρη, γιατί ήταν ο πρώτος που ήδη από τη δεκαετία του 1880 υπερασπίστηκε και προέβαλε τη δημοτική ως επίσημη γλώσσα του κράτους όχι απλά στη φιλολογία, αλλά και σε όλα τα είδη του έντεχνου λόγου. Υπό την οπτική αυτή ο Ψυχάρης συνέδεσε το γλωσσικό ζήτημα με την κοινωνία.

Το γλωσσικό ζήτημα, όπως ήταν εύλογο, πυροδότησε εντάσεις και αντεγκλήσεις, συμβάλλοντας παράλληλα και στην αμφισβήτηση της μέχρι τότε επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο πλαίσιο αυτών των αλλαγών, οι δημοτικιστές βλέπουν την ένταξη της μουσικής στην εκπαίδευση ως μέσο πνευματικής καλλιέργειας και τα δημοτικά τραγούδια ως ζώσα λαϊκή δημιουργία (Σταύρου, 2009).

Διαπιστώνουμε, επομένως, ότι όπως το κράτος είχε ως βασικό του στόχο την εκδυτικοποίηση, κάτι αντίστοιχο είχε συμβεί και με τη μουσική. Τα μουσικά ακούσματα της χώρας κατά τις υπό εξέταση δεκαετίες επηρεάστηκαν από τους ρυθμούς και τη μουσική της Ευρώπης, χωρίς, όμως ποτέ να μειωθεί το ενδιαφέρον για το εθνικό και πατριωτικό στοιχείο, γεγονός που διαπιστώνεται από το ενδιαφέρον για τα δημοτικά τραγούδια, καθώς και για την ύπαρξη στις μουσικές ανθολογίες ασμάτων με πατριωτικό και εθνικό περιεχόμενο.

2. Εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η θεσμοθετημένη μουσική παιδεία υφίσταται στην Ελλάδα εδώ και έναν αιώνα περίπου. Η πορεία που ακολούθησε αποτελεί ουσιαστικά πιστή αντιγραφή της αντίστοιχης ευρωπαϊκής, όπως αυτή διαμορφώνεται και εξελίσσεται από τη γαλλική επανάσταση και το Διαφωτισμό έως την επικράτηση της βιομηχανικής επανάστασης.

Η διαφοροποίηση που παρατηρείται είναι ότι η αστική τάξη της περιόδου, προκειμένου να πιστοποιήσει την άνοδο μίας νέας αστικής κουλτούρας, σπεύδει να ασπασθεί μεταξύ των άλλων μία «άλλη» μουσική, που θα ξεφεύγει από τα όρια της λαϊκότητας και των αυστηρών κλασικών φορμών, μίας μουσικής που απαιτεί αυξημένες πνευματικές ικανότητες και ελευθερία όσον αφορά στη βούληση του συνθέτη. Δείγματα αυτής της μουσικής, μας δίνει η περίοδος, η οποία πολιτισμικά σηματοδοτείται από το ρεύμα του Ρομαντισμού.

Την ίδια περίοδο και σε εθνικό επίπεδο, η βίαιη πρόσδεση της Ελλάδας στη Δύση δεν έχει να κάνει μόνο με τα συμφέροντα που αναμειγνύονται στη διαδικασία ανασύστασης του ελληνικού κράτους, αλλά επίσης με τη διάθεση της ελληνικής αστικής τάξης να ξεφύγει από το καταπιεστικό οθωμανικό παρελθόν και την αδυναμία της να αντικρίσει καθαρά την εθνική πολιτισμική παράδοση συνυπολογίζοντάς την ταυτόχρονα στη νέα εποχή. Η απευθείας σύνδεση του ελληνικού πολιτισμού με την κλασική αρχαιότητα και η

προσπάθεια εγκατάλειψης του πρόσφατου νεφελώδους παρελθόντος φέρνουν παράλληλα στην επιφάνεια ένα τεράστιο ερωτηματικό-κενό ως προς την πολιτισμική συνέχεια του νέου κράτους-έθνους. Ένα ερωτηματικό, το οποίο θα μπορούσε κάλλιστα να συνοψιστεί στο δίλλημα «ανήκουμε στην Ανατολή ή τη Δύση» (Αβδελά, 1997).

Οι προαναφερθέντες προβληματισμοί σε συνδυασμό με το γενικότερο ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο της περιόδου ασκούν καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση των γενικότερων εκπαιδευτικών πραγμάτων, συμπεριλαμβανομένης και της πορείας ένταξης της μουσικής στο ελληνικό σχολείο.

Οι προσπάθειες, όμως, των κυβερνήσεων για σύσταση ενός οργανωμένου κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος που θα υπηρετήσει κατά κύριο λόγο εθνικούς σκοπούς και θα τεθεί υπό την αιγίδα του πατριωτισμού δεν μπορούσαν να ευοδωθούν, κυρίως λόγω της οικονομικής και πολιτικής αστάθειας και των εχθροπραξιών (Τσουκαλάς, 1987).

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό πλαίσιο της περιόδου από την απελευθέρωση έως και τις πρώτες προσπάθειες ανασύστασης του ελληνικού κράτους (1828-1831), δεν δύναται να παραληφθεί η μνεία στον Καποδίστρια Ι., ο οποίος κυριαρχεί στην ελληνική πολιτική σκηνή και επιδιώκει να καταστήσει τα ελληνόπουλα μετόχους των αγαθών της ηθικής και χριστιανικής αγωγής. Παράλληλα, μεριμνά για τη μόρφωση των κοριτσιών, την κατάρτιση των κληρικών, την αγροτική και στρατιωτική εκπαίδευση και τέλος την επαγγελματική κατάρτιση του πληθυσμού, ιδίως των νέων (Χατζηστεφανίδης, 1990).

Στο πλαίσιο αυτό, η κοινή καταγωγή, η κοινή γλώσσα και οι κοινές παραδόσεις καλούνται με βασική συνιστώσα την παρεχόμενη εκπαίδευση, να εδραιώσουν μία εθνική ταυτότητα και κατ' επέκταση μία νέα βάση κοινωνικής συνοχής με την έννοια του έθνους (Δαμανάκης, 1997· Κάτσικας, 1999).

Μετά τη δολοφονία του Καποδίστρια Ι., ακολουθεί μία περίοδος αναρχίας, η οποία τερματίζεται με την άφιξη του Όθωνα (1833), οπότε και η μέριμνα για την εκπαίδευση περνά στα χέρια της Αντιβασιλείας. Με τα νομοθετήματά της η Αντιβασιλεία καθιερώνει την υποχρεωτική και δωρεάν εκπαίδευση για όλα τα Ελληνόπουλα ανεξαρτήτως φύλου⁶ και δίνεται έμφαση στην αρχαία ελληνική και λατινική παιδεία με αποτέλεσμα ακόμη και η γλώσσα που διδάσκεται στα σχολεία (αρχαία ελληνική) να είναι διαφορετική από εκείνη που ομιλείται στην καθημερινή ζωή των Ελλήνων (Χατζηστεφανίδης, 1990).

Ο μεταφυτευμένος από τη Βαυαρία κλασικισμός, το φαναριώτικο πνεύμα της εποχής και η «αριστοκρατική» παιδεία με την παράλληλη περιφρόνηση κάθε τεχνικής εκπαίδευσης οδηγούν σε ένα δίκτυο γενικής εκπαίδευσης που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας του 19^{ου} αιώνα και τις διαγραφόμενες οικονομικές συνθήκες (Τσουκαλάς, 1987).

Κατά την περίοδο αυτή και μέχρι και την εξορία του Όθωνα το 1862, οι εκπαιδευτικές βαθμίδες περιλάμβαναν: τέσσερα έτη φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, τρία έτη φοίτησης στο Ελληνικό Σχολείο και τέσσερα έτη στο Γυμνάσιο, ακολουθώντας το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα (Διονυσίου, 2016).

⁶ Σύμφωνα με τον Τσουκαλά Κ. (1987, σελ. 411 & 503), ο δωρεάν χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κατά την περίοδο της βασιλείας του Όθωνα, βρίσκεται σε συνάφεια με τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα των μεγάλων καπιταλιστικών κρατών και εμφανίζεται ως στοιχείο πρώιμο δημοκρατικό. Το ίδιο και ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της δημοτικής εκπαίδευσης που ισχύει αδιάκριτα και για τα δύο φύλα. Τονίζει ωστόσο ότι «ο αποφασιστικός παράγοντας της γενικοποίησης της ανδρικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να συναρτάται προς τις διατάξεις που καθιστούν την εκπαίδευση υποχρεωτική. Και αυτό διότι παρόλο τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, οι παραβάτες γονείς σπάνια υπέστησαν οποιεσδήποτε συνέπειες πριν από τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο.»

2.1. Η εκπαιδευτική κατάσταση στην Ελλάδα (1870-1920)

Ήδη από την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού (αρχές 18^{ου} αιώνα έως και τη δεκαετία του 1830) έγινε κατανοητό ότι μόνο μέσω της εκπαίδευσης είναι δυνατόν ο ελληνικός λαός να γίνει κοινωνός των νέων επιστημονικών κατακτήσεων. Στο πλαίσιο αυτό παρατηρήθηκε ραγδαία αύξηση και ίδρυση σχολείων σε όλη την ηπειρωτική Ελλάδα. Παρόλα αυτά, η παροχή ανώτερης παιδείας δεν ήταν εύκολα υλοποιήσιμη, καθώς αυτή τη δυνατότητα είχαν μόνο στις ελληνικές παροικίες του δυτικού κόσμου.

Η σημασία της καθολικής μόρφωσης του ελληνικού λαού ήταν κυρίαρχη και κατά τη διάρκεια του απελευθερωτικού αγώνα. Χαρακτηριστικά ο Δημαράς (1990) επισημαίνει ότι οι Έλληνες οραματίζονται ένα εκπαιδευτικό σύστημα κλιμακωμένο σε τρεις βαθμίδες που θα προσφέρεται δωρεάν υπό την επίβλεψη της Βουλής, με υπεύθυνο έναν ειδικά ορισμένο Υπουργό. Συζητά επίσης την αναγκαιότητα της Συνταγματικής κατοχύρωσης του δικαιώματος στη μόρφωση και τη σημασία της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση ελεύθερων πολιτών, με συνείδηση τόσο των καθηκόντων όσο και των δικαιωμάτων τους.

Με την αρωγή της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της μόρφωσης προς το λαό θα υποστηρίζονταν και τα κυριότερα συστατικά στοιχεία του ελληνισμού, στα οποία έδιναν έμφαση τα εθνικά κινήματα. Ανάμεσά τους είναι η προβολή των Ελλήνων ως άμεσων απογόνων των αρχαίων Ελλήνων, η ενσωμάτωση και ταύτιση των Ελλήνων με τους υπόλοιπους ευρωπαϊκούς λαούς και τέλος η διαφοροποίησή τους από τους Τούρκους. Κατανοούμε, συνεπώς, ότι η εκπαίδευση στην περίοδο αυτή, αλλά και μεταγενέστερα εξυπηρετεί ευρύτερους εθνικούς σκοπούς.

Οι προσπάθειες, όμως, των κυβερνήσεων για σύσταση ενός οργανωμένου κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος που θα υπηρετήσει κατά κύριο λόγο εθνικούς σκοπούς και θα τεθεί υπό την αιγίδα του πατριωτισμού δεν μπορούσαν

να ευοδωθούν, κυρίως λόγω της οικονομικής και πολιτικής αστάθειας και των εχθροπραξιών (Τσουκαλάς, 1987).

Από την εκθρόνιση του Όθωνα στις αρχές του 1860 και έπειτα, εντείνεται η αμφισβήτηση του περιεχομένου της εκπαίδευσης, το οποίο εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από τον μονοδιάστατο προσανατολισμό του, ο οποίος δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας⁷ (Κάτσικας, 1999). Αν και ο πρώτος εκπαιδευτικός νόμος μετά το 1834 ψηφίζεται το 1895⁸, η ανάγκη αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να αποφευχθούν στο μέλλον οι εθνικές καταστροφές, αλλά και να εκσυγχρονιστεί η εκπαίδευση με τη στροφή της στην άμεση ικανοποίηση των πρακτικών αναγκών της χώρας (π.χ. ανάπτυξη όλων των κλάδων της οικονομίας, απόκτηση χρηστών για την κοινωνία πολιτών κτλ.), βρίσκεται πρωτίστως και σαφώς διατυπωμένη στην εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων για την εκπαίδευση του 1899.

Τα νομοσχέδια αυτά αποτελούν και την πρώτη ολοκληρωμένη διατύπωση της αστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Ελλάδα, μιας και οι

⁷ Δείγματα της κρίσης και της στασιμότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ήταν το κλείσιμο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπως το 1864 της Ιονίου Ακαδημίας, του πρώτου Ιδρύματος Πανεπιστημιακής παιδείας στο οποίο όμως επικρατούσε η τάση του δημοτικισμού και όχι του αττικισμού και αρχαϊσμού που κυριαρχούσε στο νεοσύστατο εκπαιδευτικό σύστημα και στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και του Διδασκαλείου, ως περιττό λόγω πλεονάσματος των καθηγητών, παρά τις έντονες πολιτικές διαφωνίες (Κάτσικας, 2004).

⁸ Βάσει του νόμου του 1895, η στοιχειώδης εκπαίδευση διαρθρώνεται σε γραμματοδιδασκαλεία σε φτωχές αγροτικές περιοχές, κοινά δημοτικά σχολεία τετραετούς φοίτησης σε χωριά και κωμοπόλεις και πλήρη εξατάξια δημοτικά σχολεία όπου διδάσκεται ανάγνωση, ερμηνεία περικοπών του Ευαγγελίου, γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, γεωμετρία, φυσική και χημεία. Επίσης προβλέπεται ένα δίκτυο προσχολικής αγωγής με την ίδρυση νηπιαγωγείων, η ίδρυση σχολείων θηλέων, ενώ παράλληλα καθιερώνεται ο θεσμός του επιθεωρητή των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά ωστόσο στον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αυτός παραμένει κλασικός, με τα αρχαία ελληνικά ως τη βασική γλώσσα των βιβλίων του δημοτικού σχολείου (Κάτσικας, 2004).

προτάσεις των αλλαγών που προωθούν στηρίζονται στην καθαρά αστική αντίληψη περί χρησιμότητας και λειτουργικότητας των γνώσεων ως προς την προετοιμασία του μέλλοντα μισθωτού εργαζόμενου και του συνταγματικού πολίτη (Φραγκουδάκη, 1982).

Παρά το γεγονός ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1899 δεν ολοκληρώθηκε ποτέ, η σημασία της έγκειται κυρίως στις καινοτομίες που επιχειρεί να προωθήσει για πρώτη φορά στην ιστορία στο επίπεδο της στοιχειώδους εκπαίδευσης μέσα από τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του δημοτικού σχολείου, του «επιούσιου άρτου έκαστου του λαού» (Φραγκουδάκη, 1982).

Σύμφωνα με τα νομοθετήματα του 1899, συνεπώς, το δημοτικό σχολείο, το οποίο προβλέπεται επταετές και χωρισμένο σε δύο κύκλους σπουδών, αποκτά διπλό ρόλο, αποσκοπώντας πέραν της θρησκευτικής, ηθικής και εθνικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών, στη μετάδοση πρακτικών γνώσεων και την ιδεολογική διαπαιδαγώγηση ώστε να ευνοήσει όχι μόνο την ένταξή τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, αλλά κυρίως την επαγγελματική και ιδεολογική ενσωμάτωσή τους στη σύγχρονη αστική κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό κατανοούμε ότι με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1899 δίνεται - έστω και δειλά- για πρώτη φορά, έμφαση και σε άλλους στόχους εκτός από τους καθαρά εθνικούς.

Παράλληλα, υποστηρίχθηκε από πολλούς (π.χ. Γληνός, 1925· Δελμούζος, 1950) ότι το εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστικό πλαίσιο προσπάθησε να συνδέσει την εκπαίδευση με τη διαγραφόμενη οικονομική ανάπτυξη. Αυτό διαφαίνεται στην ιδέα της αυτοτέλειας του σχολείου, στην εισαγωγή νέων μαθημάτων, καθώς και στην πρόταση για την κατάργηση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών. Για το λόγο αυτό, αναφέρει η Φραγκουδάκη (1982), πολλά από τα αιτήματα του 1899, επαναλαμβάνονται στις επόμενες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες με βασικούς σταθμούς τα νομοσχέδια του 1913 και 1917.

Πολλοί εκπρόσωποι του πολιτικού συστήματος προβάλλουν την αναγκαιότητα της παροχής της «βιομηχανικής εκπαίδευσης» και της «διδασκαλίας των τεχνών», καθώς αναγνωρίζουν ότι το ελληνικό σχολείο θα πρέπει να συμβαδίσει με τα ευρωπαϊκά πρότυπα και να συνδέσει την εκπαίδευση με τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση (Γκλαβάς, 2002). Οι απόψεις αυτές, βέβαια, όπως θα διαφανεί και στη συνέχεια, ήταν απόρροια της ανάπτυξης της βιομηχανικής κίνησης στη χώρα μας.

Τα επόμενα εκπαιδευτικά νομοσχέδια, τα οποία υποβάλλονται το Νοέμβριο του 1913 στη Βουλή των Ελλήνων, βρίσκουν την Ελλάδα να βιώνει καλύτερες κοινωνικές συνθήκες, έχοντας ξεπεράσει πολλούς σκοπέλους του παρελθόντος.

Ιδιαίτερη αναφορά οφείλει να γίνει στη νικηφόρα έκβαση των Βαλκανικών Πολέμων (1912-1913) και την προσάρτηση νέων εδαφών στο ελληνικό κράτος, συνθήκες που ευνόησαν κατά πολύ τη διεύρυνση του εμπορίου και τον πολλαπλασιασμό των επενδύσεων (Σβορώνος, 1976). Υπό την οπτική αυτή, καθώς το ελληνικό κράτος αρχίζει να λαμβάνει αποτελεσματικότερα μέτρα για την ενίσχυση της εθνικής οικονομίας, η ανερχόμενη αστική τάξη αναζητά ολοένα και περισσότερο μία εκπαίδευση στενότερα δεμένη με τη νέα οικονομική πραγματικότητα (Τσουκαλάς, 1987).

Στο επιμέρους θέμα, που αφορά τη νέα αντίληψη για το σχολείο, των νομοσχεδίων του 1913 έχουν προηγηθεί μία σειρά σημαντικών γεγονότων με κύριο την ψήφιση του άρθρου 107 το 1911, για τη συνταγματική κατοχύρωση της καθαρεύουσας ως επίσημης γλώσσας του ελληνικού κράτους (Φραγκουδάκη, 1982).

Παράλληλα, η ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης σφραγίζεται από μία σειρά καινοτόμες προσπάθειες, όπως για παράδειγμα τη λειτουργία του Σχολείου του Βόλου το 1908, όπου υπό τη διεύθυνση του Δελμούζου Α. επιχειρούνται καινοτόμες ιδέες στην πράξη με κυριότερη τη χρήση της δημοτικής γλώσσας στη διδασκαλία, την ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου που

στοχεύει στη σύσταση ενός Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου για την αναμόρφωση της ελληνικής εκπαίδευσης, το έργο της Φοιτητικής Συντροφιάς που στρέφεται σε καινούργια πνευματικά ιδανικά, την ίδρυση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης κ.α.

Με εξαίρεση ωστόσο τις προαναφερθείσες προσπάθειες, η κατάσταση της δημόσιας εκπαίδευσης έχει ελάχιστα αλλάξει. Η εικόνα που δίνει ο τότε Υπουργός Παιδείας, Τσιριμώκος Ι. κατά την εισήγηση των νέων νομοσχεδίων δε διαφέρει πολύ από εκείνη των σχολικών επιθεωρητών του 1899. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη σχετική εισήγηση, το δημοτικό σχολείο, με την υφιστάμενη κτιριακή υποδομή από τη μία, αλλά και με τη διδασκαλία την οποία παρέχει από την άλλη, μεταβάλλεται σε «κλίνη του Προκρούστρου» για το σώμα και έρημο κενολογίας για το πνεύμα των μαθητών και καταλήγει επισημαίνοντας ότι ο στόχος της πραγματικής δημοτικής εκπαίδευσης απέχει ακόμα από την πραγμάτωση (Δημαράς, 1975).

Αν και η βασική καινοτομία της μεταρρύθμισης του 1913 αφορά κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με την καθιέρωση δύο τύπων σχολείων, τα οποία λειτουργούν παράλληλα αλλά με διαφορετικούς στόχους και προσανατολισμούς, το δετές Γυμνάσιο και τα τριετή Αστικά Σχολεία⁹, σημαντική μνεία εξακολουθεί να γίνεται στην αυτάρκεια του δημοτικού σχολείου και τη λειτουργικότητα των παρεχόμενων από αυτό γνώσεων, ως η

⁹ Κατά τον εισηγητή, το Γυμνάσιο, το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αστικής τάξης, θα φιλοξενεί στους κόλπους του τους μελλοντικούς επιστήμονες και θα τους προετοιμάζει για ανώτερες σπουδές. Από την άλλη, τα Αστικά Σχολεία προορίζονται για τη μέση αστική τάξη προετοιμάζοντας τους μαθητές είτε για την εισαγωγή τους σε εμπορικές, γεωπονικές ή άλλες τεχνικές-επαγγελματικές σχολές ή ακόμη για την εισαγωγή τους, μετά από εξετάσεις στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τελικός στόχος της μεταρρύθμισης όσον αφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι τα διδασκόμενα μαθήματα σε κάθε σχολείο να κατέχουν στο ωρολόγιο πρόγραμμα την έκταση που αρμόζει βάσει του επιδιωκόμενου σκοπού των σπουδών (Κόκκος, 1991· Φραγκουδάκη, 1982).

μόνη μόρφωση που δέχεται το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού της χώρας για την ένταξή τους στην κοινωνία και την αγορά εργασίας (Φραγκουδάκη, 1982).

Για το λόγο αυτό, πέραν της κτιριακής υποδομής και του εξοπλισμού των δημοτικών σχολείων, προτείνεται η κατάργηση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στα δημοτικά σχολεία και η εισαγωγή νέων μαθημάτων, πιο πρακτικών, όπως η ιχνογραφία, η χειροτεχνία, η ωδική, στοιχεία μαγειρικής, νοσηλευτικής και βρεφοκομίας, κηπουρικής και δενδροκομίας, ζωολογίας, λογιστικής. Παράλληλα, προτείνεται και η διεύρυνση της διδασκαλίας των μαθηματικών και φυσιογνωστικών μαθημάτων. Ένα ακόμη καίριο σημείο είναι ότι επιδιώκεται η εξομείωση της στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης των θηλέων με εκείνη των αρρένων και κυρίως η ίδρυση Διδασκαλείου Τεχνικής Εκπαίδευσης το 1915, για την κατάρτιση αντίστοιχου εκπαιδευτικού προσωπικού (Γληνός, 1983).

Με δεδομένο ότι και τα νομοσχέδια του 1913 «μπήκαν στο χρονοντούλαπο», όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Γληνός Δ. το 1927 σε άρθρο του στο περιοδικό «Αναγέννηση» (Γληνός, 1927β), επόμενο σημαντικό σταθμό στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας αποτελούν τα αντίστοιχα νομοσχέδια του 1917, τα οποία παρουσιάστηκαν από την προσωρινή κυβέρνηση της Θεσσαλονίκης υπό τον Βενιζέλο Ελ. και επικυρώθηκαν αργότερα από τη Βουλή των Ελλήνων (Σβορώνος, 1976· Χατζηστεφανίδης, 1990). Παρόλο που τα εν λόγω νομοσχέδια αποτυγχάνουν να επιβάλλουν την εξάπλωση του αστικού σχολείου, όπως αυτό είχε προβλεφθεί στις αντίστοιχες προτάσεις του 1913, είναι σημαντικά και αποτελούν ορόσημο στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Η σημαντικότητά τους οφείλεται στο γεγονός ότι θέτουν ουσιαστικά τις βάσεις για το πέρας σε εκείνη τη μεταρρύθμιση που θα συνδέσει την εκπαίδευση με την κοινωνία. Υπό την οπτική αυτή η μεταρρύθμιση θα επιτρέψει την οικονομική ανάπτυξη της χώρας και τη διαμόρφωση «χρηστών πολιτών» και την πορεία προς τη βιομηχανική και κοινοβουλευτική κοινωνία. Η μεταρρύθμιση αυτή, η οποία είναι κατά την Φραγκουδάκη (1982) η κατ' εξοχήν σημαντική και κοινωνική επένδυση, προς το παρόν εκκρεμεί και τελικώς

νομοθετείται το 1929.

Σημείο τομής προς αυτήν την κατεύθυνση αποτελεί η νομοθέτηση της δημοτικής γλώσσας ως επίσημης γλώσσας ολόκληρου του δημοτικού σχολείου το 1917, χωρίς ωστόσο να επιβάλλεται η πλήρης κατάργηση της καθαρεύουσας, η οποία διδάσκεται παράλληλα στα δύο τελευταία έτη φοίτησης. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι η σημαντικότητα της μεταρρύθμισης του 1917 δεν περιορίζεται απλώς και μόνο στην εισαγωγή του δημοτικισμού στο σχολείο, αλλά κυρίως στο πνεύμα της ιδεολογίας που αυτή η αλλαγή εκφράζει. Η ιδεολογία αυτή βασίζεται στον αστικό ορθολογισμό και προβάλλεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο μέσα από τα αναγνωστικά που χρησιμοποιούνται αυτήν την περίοδο, στα οποία διακρίνουμε ότι κυριαρχεί μία παιδαγωγική φιλοσοφία διαφορετική από εκείνη που ίσχυε μέχρι πρότινος.

Η παιδαγωγική αυτή διακρίνεται για την προοδευτικότητά της, καθώς απεμπολεί τον έντονο διδακτισμό, την ηθικολογία και τον αυταρχισμό. Σε αυτό συμβάλλει και η κατάργηση το 1917, του νόμου του 1907 για την κρατική μονοπώληση των σχολικών βιβλίων και την υποχρεωτική χρήση σε όλα τα σχολεία της επικράτειας ενός και μόνου εγκεκριμένου αναγνωστικού και έχει ως αποτέλεσμα την εισαγωγή στο σχολείο κειμένων που αντλούν τα σύμβολά τους από την καθημερινή ζωή και όχι από τα πρότυπα μυθικών και εξιδανικευμένων ηρώων.

Τα κείμενα που μέχρι πρότινος διδάσκονταν στα σχολεία συνήθιζαν να δίνουν έμφαση σε στομφώδεις εκφράσεις για το έθνος και τον ηρωισμό των Ελλήνων, σε αντίθεση με τα νέα κείμενα, τα οποία προβάλλουν πλέον αρχές, όπως η τιμιότητα, η φιλαλήθεια, η εργατικότητα, η πρωτοβουλία, η κριτική σκέψη αλλά κυρίως το συλλογικό πνεύμα και η κοινωνική αλληλεγγύη. Στη θέση του δέους απέναντι σε καθετί θεοκρατικό και την υπακοή σε άγραφους νόμους, τοποθετούν τη νομιμοπολιτική ιδεολογία, την πίστη στο νόμο του Κράτους (Φραγκουδάκη, 1982).

Δεν είναι λοιπόν, μόνο η αλλαγή της γλώσσας που αποτελεί την πρώτη

πράξη για την επίτευξη της αστικής μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση. Πρόκειται, κυρίως, για το συνολικότερο πνεύμα της νομοθεσίας του 1917 και για τη μεταρρύθμιση ολόκληρου του μηχανισμού έγκρισης της διδακτέας ύλης που αποτελούν τους θεμέλιους λίθους για την απόπειρα εφαρμογής του αστικού σχολείου, παρόλο που έως τότε τίποτε άλλο δε φαινόταν να αλλάζει ουσιαστικά στο εκπαιδευτικό σύστημα από το 1836, εκτός από κάποια ελάχιστα δείγματα καταστρατηγημένης διοικητικής αποκέντρωσης (Γληνός, 1927α).

Από τα προαναφερθέντα συμπεραίνουμε ότι βασικός στόχος της εκπαίδευσης ήταν η εδραίωση της εθνικής ταυτότητας. Γι' αυτό το λόγο από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους προτάθηκαν πολλές μεταρρυθμίσεις, από τις οποίες άλλες υλοποιήθηκαν και άλλες όχι. Ορόσημο για τη νεοελληνική εκπαίδευση αποτέλεσε το νομοσχέδιο του 1913, με το οποίο έγινε η πρώτη προσπάθεια σύνδεσης της εκπαίδευσης με την κοινωνία.

2.2. Η μουσική στα Ελληνικά σχολεία (1870-1920)

Μετά από την προαναφερθείσα ανάλυση της κοινωνικής, πολιτικής, πολιτισμικής κατάστασης και του αντίκτυπού της στο εκπαιδευτικό σύστημα, αβίαστα εξάγεται το συμπέρασμα ότι το νεοσύστατο ελληνικό κράτος παρουσιάζει σημαντική αδυναμία στο να οργανώσει και να προσανατολίσει τους συνολικότερους θεσμούς του, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Αυτό έχει ως άμεση απόρροια, η συστηματοποίηση της μουσικής παιδείας να καθυστερήσει σημαντικά σε σχέση με τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη. Υπό την οπτική αυτή δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι πρώτες προσπάθειες για συστηματοποίηση της ανύπαρκτης ουσιαστικά μουσικής παιδείας στην Ελλάδα καρποφορούν πρακτικά τουλάχιστον από τις αρχές του 1870 και έπειτα.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως μοναδική σε πολλές περιπτώσεις, πηγή για το σχηματισμό μιας κάποιας εικόνας της κατάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος και της θέσης της διδασκαλίας της μουσικής σε

αυτό, αποτελούν οι επιγραμματικές αναφορές στα διδασκόμενα αντικείμενα, που εντοπίζονται στα αναλυτικά προγράμματα και οδηγίες που συντάσσονται κατά την εξεταζόμενη περίοδο. Ένα κατεξοχήν παράδειγμα αποτελεί ο «Οδηγός Αλληλοδιδασκτικής Μεθόδου» του Κοκκώνη Ι. το 1830, αφού αποτελεί ένα πρώιμο εγχείρημα οργανωμένης παρέμβασης στην εκπαίδευση (Σταύρου, 2009). Αργότερα, το 1881 οι «Στοιχειώδεις πρακτικά οδηγία της διδασκαλίας των μαθημάτων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις» του επιθεωρητή Πετρίδη Δ., αποτελούν την πρώτη απόπειρα κατάρτισης, ενός -ανεπίσημου ακόμα- αναλυτικού προγράμματος στην Ελλάδα (Ανδρέου & Τζήκας, 1988). Εντούτοις, η πρώτη νομοθετική κατάρτιση αναλυτικού προγράμματος πραγματοποιείται το 1890, με το «Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθημάτων του πλήρους Δημοτικού Σχολείου των αρρένων κατά τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια», του γενικού επιθεωρητή Παπαμάρκου Χ. (Σταύρου, 2009). Ένα αναλυτικότερο χρονικό των εγχειρημάτων αυτών, με τη θέση που κατείχε σε αυτά η μουσική διδασκαλία ακολουθεί παρακάτω.

Το πρώτο ενδιαφέρον μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους για τη μουσική, εντοπίζεται γύρω στο 1825, οπότε και ιδρύθηκε στην Αίγινα το «Σχολείο Μουσικής». Παρόλα αυτά, η λειτουργία του θα διακοπεί πολύ σύντομα, καθώς, λόγω των διαφόρων συνθηκών, το νεοσύστατο κράτος έπρεπε να στρέψει την προσοχή του σε άλλες επιτακτικές ανάγκες.

Παρόλο που οι πρώτες αναφορές στο μάθημα του «άσματος» ή της «ψαλτικής» εντοπίζονται στον «Οδηγό Αλληλοδιδασκτικής Μεθόδου», ο οποίος εκδόθηκε το 1830 από τον Κοκκώνη Ι., πουθενά δεν αναφέρεται με σαφήνεια η υποχρεωτικότητα της μουσικής αγωγής κι ως εκ τούτου ούτε η αναγκαιότητα διδασκαλίας της μουσικής στα ελληνικά σχολεία (Σταύρου, 2009). Ως στόχος του μαθήματος δηλώνεται, αρχικά, η δημιουργία χορωδιών, οι οποίες θα μπορούσαν να τραγουδούν στην εκκλησία ή στα πλαίσια εορταστικών εκδηλώσεων (Κωνσταντακοπούλου, 2012). Το ρεπερτόριό τους, μάλιστα, θα αντλείται από τις αντίστοιχες χορωδίες μουσικής της Ευρώπης και από ιταλικές όπερες.

Λίγα χρόνια αργότερα, στο Νομοθετικό Διάταγμα Περί Δημοτικών Σχολείων το 1834 ορίζεται η διδασκαλία της φωνητικής μουσικής ως μάθημα που παρέχει, όμως, συμπληρωματικές ή βοηθητικές γνώσεις. Η διατύπωση αυτή δείχνει την υποτίμηση της μουσικής αγωγής, καθώς δεν αναγνωρίζεται η μεγάλη σημασία και τα οφέλη που μπορεί να έχει η επαφή μαζί της, αναφέροντας ότι ο μαθητής μπορεί να έχει όχι βασικές, αλλά συμπληρωματικές μόνο γνώσεις.

Ένας ακόμη σημαντικός σταθμός στην ιστορία της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι η ίδρυση του Σχολείου Ψαλτικής το 1837. Η πρωτοβουλία αυτή, ωστόσο, κατά τον Σταύρου (2009) δεν καταδεικνύει τόσο το ενδιαφέρον και την αναγνώριση της αναγκαιότητας για τη διδασκαλία της μουσικής όσο τον θρησκευτικό προσανατολισμό της κοινωνίας και της εκπαίδευσης αυτήν την περίοδο.

Απόδειξη του μέχρι τότε υποτιμημένου ενδιαφέροντος για τη μουσική ως σχολικό μάθημα, θεωρείται και η άμεση σύνδεσή της με στιγμές και μόνο της ευρύτερης σχολικής ζωής (π.χ. πρωινή προσευχή, εθνικές εορτές, σχολικές εκδηλώσεις κ.τ.λ.) και η σύνδεση του περιεχομένου των σχολικών τραγουδιών αρχικά με τη θρησκεία και ακολούθως με την πατρίδα και τη φύση. Το παραπάνω, βέβαια, δικαιολογείται από το γενικότερο χαρακτήρα και προσανατολισμό της εκπαίδευσης εκείνης της εποχής, ο οποίος διακρινόταν για την προβολή του εθνικο-πατριωτικού στοιχείου και τη σύνδεσή του με την ηθικοθρησκευτική αγωγή των Ελληνόπουλων (Αβδελά, 1997).

Στο πλαίσιο αυτό, και η πορεία του μαθήματος της μουσικής καθορίστηκε σε μεγάλο βαθμό από τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος και τη γενικότερη ιδεολογία της εποχής. Συνειδητοποιούμε, συνεπώς, ότι η διδασκαλία της «εθνικής μουσικής» δεν μπορεί παρά να αξιοποιείται από την ελληνική πολιτεία μόνο ως προς την καλλιέργεια του εθνικού φρονήματος, μιας και όπως σημειώνει ο Σπαθάκης Α. (Σταύρου, 2009, σελ. 23), η υπόθεση των ασμάτων οφείλει να είναι ή ηθική ή θρησκευτική ή εθνική και να διεγείρει την αγάπη των παιδιών προς την αρετή, την πατρίδα και τον Θεό.

Η προβληματική ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής δε σχετίζεται μόνο με τις ανεπάρκειες και τους λανθασμένους προσανατολισμούς της δημόσιας εκπαίδευσης, αλλά συνδέεται και με την έλλειψη σημαντικών μουσικοδιδάσκαλων ή την ελλιπή κατάρτιση των περισσότερων μουσικοδιδάσκαλων. Αυτό, όπως είναι εύλογο, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες που ευνοούν κατά πολύ ιδιωτικούς φορείς και πρόσωπα να δραστηριοποιηθούν στο συγκεκριμένο τομέα (Σίμος, 2004).

Στο πλαίσιο αυτό, όσον αφορά στην ιδιωτική πρωτοβουλία ορόσημο θεωρείται η ίδρυση του Ωδείου Αθηνών το 1871 (Ψυχοπαίδη-Φράγκου, 1990). Ας μην ξεχνάμε και τη συμβολή των Επτανήσων στη διάδοση της μουσικής παιδείας, η οποία είχε ξεκινήσει ήδη από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα. Συγκεκριμένα, το 1824 είχε ιδρυθεί η Ιόνιος Ακαδημία με κορυφαίο μουσικοδιδάσκαλο τον Αριστείδη Ι. (Ρωμανού, 2006). Παράλληλα, στα περισσότερα νησιά του Ιονίου λειτουργούσαν και διάφορες φιλαρμονικές και προσέφεραν μουσική παιδεία με σημαντικότερη τη Φιλαρμονική Εταιρεία Κερκύρας, η οποία ιδρύθηκε το 1840. Παρά το γεγονός, όμως, ότι υπάρχει ενδιαφέρον και αναπτύσσονται σε ελάχιστες περιπτώσεις μεμονωμένες πρωτοβουλίες για τη μεθοδικότερη διδασκαλία της μουσικής, ακόμα και τότε ο προσανατολισμός του μαθήματος και η γενικότερη αντίληψη για τη μουσική παραμένουν ίδια.

Η κατάσταση σε σχέση με τη θέση της μουσικής στην εκπαίδευση φαίνεται να βελτιώνεται με το νόμο του 1878, σύμφωνα με τον οποίο εισάγεται η διδασκαλία της φωνητικής μουσικής και ωδικής στο Δημοτικό Σχολείο. Καθορίζεται, μάλιστα, ότι η διδασκαλία θα γίνεται δύο ώρες κάθε εβδομάδα στην Α', Β', Γ' και Δ' Δημοτικού, ενώ παράλληλα ιδρύεται και Διδασκαλείο για δασκάλους μουσικής, το οποίο όμως δε λειτουργεί κανονικά λόγω μη εξειδικευμένων δασκάλων, λόγω έλλειψης εποπτικών μέσων, και απουσίας αντίστοιχης μεθοδολογίας (Σίμος, 2004).

Όσον αφορά, συνεπώς, στην κρατική πρωτοβουλία μπορούμε να θεωρήσουμε τα αναλυτικά προγράμματα του 1894 ως την πρώτη ουσιαστική

προσπάθεια οριστικοποίησης και συστηματοποίησης της θέσης και του περιεχομένου του μαθήματος της μουσικής στα ελληνικά σχολεία. Τα προγράμματα αυτά κατά βάση αποτελούν τη βελτιωμένη έκδοση των αντίστοιχων του 1890 που είχε συντάξει και πάλι ο παιδαγωγός και Γενικός Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων, Παπαμάρκος Χ. (Διονυσίου, 2016).

Στο πλαίσιο αυτών των αναλυτικών προγραμμάτων εισάγεται επίσημα ο όρος «Ωδική», ο οποίος, όμως, αναφέρεται αποκλειστικά και μόνο στο μελωδικό κομμάτι, το ρυθμό και το στίχο, ως στοιχεία που έχουν «ήθοποιόν και άνδροποιόν δύναμιν», περιορίζοντας έτσι τη διδασκαλία του μαθήματος στην εκμάθηση των τραγουδιών και αποκλείοντας σχεδόν εξ ολοκλήρου, την εκμάθηση της θεωρίας της μουσικής.

Η «Ωδική» κατ' αυτήν την έννοια συνεχίζει να εντάσσεται στα «Τεχνικά Μαθήματα», αλλά σε αντίθεση με τα προστάγματα των προγραμμάτων του 1890 κατά τα οποία προβλέπεται τριώρη εβδομαδιαία διδασκαλία στις τρεις τάξεις του δημοτικού, στα νέα προγράμματα οφείλει να διδάσκεται τέσσερις ώρες εβδομαδιαίως στα τετραθέσια σχολεία, ενώ για τα ολιγοθέσια προβλέπεται ανάλογη προσαρμογή του μαθήματος όχι μόνο όσον αφορά στο σύνολο των διδασκόμενων ωρών αλλά και όσον αφορά στον αριθμό των τραγουδιών (Σταύρου, 2009).

Ανάλογες προσαρμογές προβλέπονται για τα σχολεία θηλέων με περικοπές που αφορούν σε συγκεκριμένα «ανδρικά» τραγούδια (Σίμος, 2004). Παράλληλα το μάθημα της Ωδικής στο Γυμνάσιο περιλαμβάνει «αρχαία χορικά τονισμένα», ενώ επιπλέον οι μαθητές διδάσκονταν και τη νεοελληνική τέχνη μέσα από τα δημοτικά τραγούδια» (Σίμος, 2004).

Παρά τις προαναφερθείσες σημαντικές εξελίξεις στο μάθημα της μουσικής στο σχολείο παρατηρούμε ότι το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων και κατά συνέπεια και το μάθημα της «Ωδικής» παραμένει εξαρτημένο στους κυρίαρχους σκοπούς της ελληνικής εκπαίδευσης και συνεπώς δεν παρατηρείται ιδιαίτερη διαφοροποίηση σε ότι ισχύει μέχρι πρότινος. Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται

κατανοητό ότι τα περισσότερα σχολικά τραγούδια εξακολουθούν να έχουν εθνικές, θρησκευτικές ή και φυσιολατρικές κατευθύνσεις, ενώ από την ήττα της Ελλάδας το 1897 στον Ελληνοτουρκικό πόλεμο και έπειτα, τα εθνικοπατριωτικά τραγούδια αρχίζουν σταδιακά να κυριαρχούν στις σχολικές συλλογές (Σταύρου, 2009). Πρόκειται για μία τάση εξίσου εμφανής και στη γυναικεία διαπαιδαγώγηση, η οποία έως τότε δε δείχνει να απασχολεί ιδιαίτερα την ελληνική πολιτεία (Δημαράς, 1975).

Ελλιπές χαρακτηρίζεται, επίσης, την ίδια περίοδο και το ενδιαφέρον της ελληνικής πολιτείας για την εκπαίδευση των νηπίων, η μέριμνα της οποίας με τον Νόμο ΒΤΜΘ του 1895 εντάσσεται και επίσημα στην ιδιωτική σφαίρα (Δημαράς, 1975). Πέραν των άρθρων για τη σύσταση, τη λειτουργία και το σκοπό του νηπιαγωγείου, ο νόμος αυτός προβλέπει, επίσης, την ένταξη στο ωρολόγιο πρόγραμμα «ασμάτων» και «ρυθμικών παιγνίων» στο νηπιαγωγείο και ορίζεται η διδασκαλία τους 2 ½ ώρες ανά εβδομάδα.

Η μουσική στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, έτσι όπως καθορίζεται στο νόμο του 1895, πρόκειται κυρίως για μάθημα ασμάτων και ρυθμικών δραστηριοτήτων κατά τα πρότυπα του γαλλικού μοντέλου εκπαίδευσης για τη σωματική εξάσκηση των νηπίων. Το περιεχόμενο αυτών των δραστηριοτήτων αποτυπώνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στο εγχειρίδιο με τίτλο «Ρυθμικά Παίγνια» που εκδίδει το 1896 η Λασκαρίδου Α.¹⁰ σε συνεργασία με τον Κατακουζηνό Α. (Σταύρου, 2009).

Το πνεύμα του «νέου διαφωτισμού», όπως αυτό εκφράστηκε από τα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, μεταξύ των άλλων και μέσα από τη μάχη για την αστικοδημοκρατική μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης, καθόρισε, επίσης,

¹⁰ Η σημαντικότερη συνεισφορά της Λασκαρίδου Α., η οποία όσον αφορά στις θέσεις και τις δράσεις της, επηρεάζεται από τον Froebel, έγκειται στην ίδρυση του πρώτου νηπιαγωγείου της Αθήνας, του «Πρότυπου Νηπιακού Κήπου», για την εκπαίδευση των υποψήφιων νηπιαγωγών. Το πρόγραμμα των μετέπειτα κρατικών νηπιαγωγείων, των Λαϊκών Νηπιαγωγείων, ακολούθησε τη φιλοσοφία του Νηπιακού Κήπου της Λασκαρίδου Α.

και την εξελικτική πορεία του πλαισίου διδασκαλίας της μουσικής στο ελληνικό σχολείο. Ακολουθώντας, δηλαδή, το γενικότερο προσανατολισμό που επιχειρήθηκε στην εκπαίδευση, τα νέα προγράμματα που προκύπτουν από το 1913 και έπειτα προβλέπουν εβδομαδιαίως τη δίωρη διδασκαλία της μουσικής σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου με παράλληλη διδασκαλία της θεωρίας της μουσικής κατά τα δύο τελευταία έτη.

Το σημαντικό είναι ότι με το πέρασμα των δεκαετιών, σταδιακά εγκαταλείπεται η έμφαση στο θρησκευτικό και εθνοκεντρικό περιεχόμενο τόσο εν γένει του ίδιου του μαθήματος, αλλά και των τραγουδιών. Αντί αυτών των τραγουδιών που εστιάζουν στα παραπάνω, ο Εκπαιδευτικός Όμιλος προτείνει από το 1910 κιόλας την εκμάθηση τραγουδιών που χρησιμεύουν για να εκφράσουν συναισθήματα χαράς ή λύπης, ενθουσιασμού ή θαυμασμού με ευγενή πάντα τρόπο (Σταύρου, 2009).

Παρόλα αυτά, την ίδια περίοδο κατακρίνεται έντονα, η επιλογή και διδασκαλία ευρωπαϊκών μελωδιών με ελληνικό στίχο (Συναδινός, 1922). Ο Γληνός Δ. κατακρίνει ιδιαίτερα τα παιδαγωγικά άσματα, τα οποία αναμειγνύουν χωρίς καμία συνοχή στίχους και μελωδίες ασυνάρτητους μεταξύ τους. Αναφέρεται συγκεκριμένα σε στοιχεία ξενομανίας και αρχαιομανίας, που εμφωλεύονται στο παιδαγωγικό τραγούδι με ασυνάρτητο τρόπο (Συναδινός, 1922).

Κάτω από την έντονη επίδραση του γλωσσικού ζητήματος, εκδίδεται και η πρώτη συλλογή ασμάτων στη δημοτική γλώσσα από τον Πάλλη Α., το 1899. Η συλλογή αυτή αντικατοπτρίζει τις πεποιθήσεις του Πάλλη για το γλωσσικό ζήτημα, οι οποίες συμβαδίζουν απόλυτα με τις γλωσσικές αντιλήψεις του πιο υπέρμαχου υποστηρικτή της δημοτικής, του Ψυχάρη Ι. Η συλλογή αυτή είχε τίτλο «Τραγουδάκια για τα παιδιά» και ο βασικός της σκοπός ήταν μορφοπαιδευτικός με βασικό γνώμονα τη διαμόρφωση της νεότητας (Κριαράς, 1985).

Μετά το κίνημα του δημοτικισμού, σημαντική είναι η δράση του

Δελμούζου Α., Διευθυντή του Ανώτατου Παρθεναγωγείου του Βόλου (1908-1911), η οποία είχε ως αποτέλεσμα πέραν της πειραματικής διδασκαλίας στη δημοτική γλώσσα να εισάγονται και πειραματικά τα δημοτικά τραγούδια. Κατά τον Δελμούζο Α., άλλωστε, ένας από τους κύριους σκοπούς της «Ωδικής» οφείλει να είναι και η καλλιέργεια της κατανόησης και της αγάπης των παιδιών προς την ελληνική μουσική παράδοση (Ψυχοπαίδη-Φράγκου, 1990). Την ίδια περίοδο και για πρώτη φορά εντάσσονται στις σχολικές συλλογές επτά νέα δημοτικά τραγούδια με θεματολογία εμπνευσμένη από τους Απελευθερωτικούς Αγώνες των Ελλήνων (Σταύρου, 2009).

Στο διάστημα που ακολούθησε έως την θεμελίωση της αστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929, δε σημειώνονται ιδιαίτερης σημασίας μεταβολές σε ότι αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και το μάθημα της μουσικής. Αυτό, βέβαια, οφείλεται και στην άγνοια των δασκάλων σε ζητήματα θεωρίας της μουσικής σε συνδυασμό με τις υπαρκτές ελλείψεις σε κτιριακή υποδομή και επίσημο εκπαιδευτικό υλικό με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολη η μεθοδικότερη και ουσιαστικότερη διδασκαλία της μουσικής βάσει των νέων κοινωνικο-πολιτικών απαιτήσεων.

Είναι γεγονός ότι ακόμη και με την οριστικοποίηση της ύλης των μουσικών μαθημάτων ήδη από το 1894, οι εκθέσεις των επιθεωρητών δεν αναφέρουν πουθενά τη διδασκαλία της μουσικής, ενισχύοντας έτσι ακόμη περισσότερο την εκτίμηση για σταθερή και επίσημη παραμέληση του μαθήματος. Από την άλλη, και παρά τις όποιες επίσημες παρεμβάσεις ή καταγγελίες μεγάλων προσωπικοτήτων της ελληνικής μουσικής σκηνής¹¹ για τον βαθμό επίτευξης των παιδαγωγικών και εθνικών στόχων της μουσικής αγωγής μέσα από την ενίσχυση της ελληνικής μουσικής παράδοσης, ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός της σχολικής μουσικής ουδέποτε εγκαταλείφθηκε

¹¹ Χαρακτηριστικές είναι οι θέσεις και απόψεις των εκπροσώπων της Εθνικής Μουσικής Σχολής, με κυριότερους τους Καλομοίρη Μ. (1883-1962) και Λαμπελέτ Γ. (1875-1945) για τον εθνικό χαρακτήρα και την ελληνικότητα της εθνικής μουσικής (Ψυχοπαίδη-Φράγκου, 1990).

ή έστω αμφισβητήθηκε. Παραμένει ωστόσο θετικό το γεγονός ότι η παραδοσιακή μουσική αρχίζει να αντιμετωπίζεται ευνοϊκότερα σε σχέση με το παρελθόν (Σταύρου, 2009· Ψυχοπαίδη-Φράγκου, 1990).

Κατά τις επόμενες δεκαετίες τίποτα ουσιαστικά δε φαίνεται να αλλάζει σε σχέση με τη μουσική εκπαίδευση. Ακόμη και κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1957 και παρόλο που τα οφέλη της μουσικής εκπαίδευσης έχουν κατά γενική ομολογία αναγνωριστεί, οι νομοθετικές προβλέψεις για το μάθημα είναι ακόμα ελλιπείς και ανεπαρκείς (Κωνσταντακοπούλου, 2012).

Πολύ αργότερα και συγκεκριμένα το 1977 εισάγεται στα αναλυτικά προγράμματα ο όρος «αισθητική αγωγή», ο οποίος περιλαμβάνει και το μάθημα της μουσικής, αναγνωρίζοντας ότι μέσω της αισθητικής αγωγής μπορεί να επιτευχθεί η ολόπλευρη ψυχοπνευματική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή (Σίμος, 2004).

Η σημασία του μαθήματος της μουσικής αναγνωρίστηκε σχετικά πρόσφατα μέσω του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του 2003, αν και γνωρίζουμε ότι στην πράξη πολλά από αυτά που προτείνονται δεν είναι εύκολα υλοποιήσιμα και ότι και πάλι συχνά το μάθημα τίθεται στο περιθώριο και δεν του δίνεται η αρμόζουσα προσοχή και βαρύτητα.

Παρόλα αυτά, στο ΔΕΠΠΣ καθορίζεται με ακρίβεια ο στόχος του μαθήματος, ο οποίος είναι «η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου». Οι ειδικοί στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος καθορίζονται ανάλογα με τη σχολική τάξη και περιλαμβάνουν βασικές γνώσεις μουσικής ιστορίας και παράδοσης, συσχέτιση της μουσικής με άλλες τέχνες, ανάπτυξη των ατομικών μουσικών ικανοτήτων και των αισθητικών στοιχείων της μουσικής.

Στις ημέρες μας, η μουσική διδάσκεται μόλις μία ώρα εβδομαδιαίως στο δημοτικό σχολείο τις περισσότερες φορές από το δάσκαλο μουσικής. Σε κάποιες

περιπτώσεις σχολείων το μάθημα διδάσκεται από το δάσκαλο της τάξης, παρόλο που η πλειοψηφία των δασκάλων έχει ανεπαρκείς γνώσεις μουσικής και δεν έχει λάβει την αρμόζουσα επιμόρφωση.

Συνοψίζοντας, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι υπάρχουν πολλοί σημαντικοί σταθμοί- ορόσημα στην μουσική εκπαίδευση της χώρας. Ξεκινώντας από το 1830, όταν για πρώτη φορά εντάχθηκε η μουσική στο αναλυτικό πρόγραμμα, φτάνουμε στο 1894, όταν πλέον φαίνεται να οριστικοποιείται η θέση του μαθήματος της μουσικής στο αναλυτικό πρόγραμμα, στο οποίο αναφέρεται πλέον ως «Ωδική». Χρονιά ορόσημο για τη μουσική εκπαίδευση αποτελεί και το 1899, όταν εκδίδεται η πρώτη συλλογή ασμάτων στη δημοτική γλώσσα από τον Αλέξανδρο Πάλλη. Από το 1929 και για τις επόμενες δεκαετίες λίγα πράγματα αλλάζουν σε σχέση με τη μουσική εκπαίδευση, ενώ το 1977, όπως προαναφέρθηκε, το μάθημα της μουσικής εντάχθηκε στην «αισθητική αγωγή».

2.3. Μέθοδοι και μέσα διδασκαλίας της μουσικής στα Ελληνικά σχολεία (1870-1920)

Βάσει των όσων προηγήθηκαν, η εδραίωση της διδασκαλίας της μουσικής στη νεοελληνική εκπαίδευση ακολουθεί παράλληλη πορεία με τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες, τις εκπαιδευτικές αλλαγές και κυρίως τους στόχους και προσανατολισμούς του νεοσύστατου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο αν και δεν λάβαινε εξ ολοκλήρου υπόψη την ελληνική πραγματικότητα και τις ιδιαιτερότητές της, θεωρήθηκε ως το πλέον κατάλληλο για την επίτευξη των στόχων της εθνικής παιδείας σε σχέση με τις αντίστοιχες κοινωνικοπολιτικές μεταβολές της περιόδου. Είναι άλλωστε γεγονός ότι η κάθε εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζεται από τις γενικότερες απόψεις της κοινωνίας για το σχολείο, απόψεις οι οποίες αντανakλώνται επίσης στις κυρίαρχες εκπαιδευτικές θεωρίες για την επιτυχή λειτουργία και τους στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων (Δαμανάκης, 1997· Κάτσικας, 1999).

Παράλληλα, όμως, η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, άρα και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του, εξαρτάται επίσης από συγκεκριμένους εσωτερικούς παράγοντες ή συντελεστές, σημαντικούς για την υλοποίηση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Στους συντελεστές αυτούς θα πρέπει να συμπεριλάβουμε τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι οι βασικοί φορείς υλοποίησης των επιταγών του εκπαιδευτικού θεσμού, όπως επίσης και τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας που αυτοί διαθέτουν και μπορούν να ακολουθήσουν.

2.3.1. Οι δάσκαλοι της μουσικής

Σήμερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθορίζεται, αναλυτικά από το νόμο 1566/85, κατά τον οποίο, σκοπός της εκπαίδευσης εξακολουθεί να είναι (κατά την πρωτότυπη του διατύπωση) «η ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, η ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και την διάπλασή τους σε ελεύθερους πολίτες». Κάπως έτσι, ο εκπαιδευτικός καλείται να συμβάλει στην ηθική, θρησκευτική και εθνική διαμόρφωση των μαθητών, εφαρμόζοντας ένα αυστηρά δομημένο σχολικό πρόγραμμα του οποίου τόσο η μορφή όσο και το περιεχόμενο καθορίζουν τι έχει επιλεγεί και επιβληθεί ως έγκυρη γνώση (Φρειδερίκου-Φολερού, 1991).

Τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά βιβλία και τα βιβλία δασκάλου είναι τα νόμιμα και υποχρεωτικά εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να τα τηρεί κατά γράμμα χωρίς να παρεκκλίνει. Παρόμοια, η κατανομή του χρόνου για κάθε μάθημα είναι αυστηρά καθορισμένη από το ωρολόγιο πρόγραμμα και αντιστοίχως η συγκρότησή του δεν είναι ουδέτερη και αποτελεί τεκμήριο της ιεράρχησης των διδασκόμενων μαθημάτων. Η ιεράρχηση αυτή μεταφράζει τις θεματικές επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής και προϋποθέτει ένα σύνολο προηγούμενων ιδεολογικών και πολιτικών επιλογών (Δαμανάκης, 1997· Κάτσικας, 1999).

Υπό αυτήν την έννοια, το εκπαιδευτικό σύστημα ρυθμίζει με συγκεντρωτικό τρόπο όλη την παιδαγωγική διαδικασία, θέτοντας έτσι αυστηρούς περιορισμούς στην αυτενέργεια των δασκάλων σε όλους του τομείς της σχολικής ζωής. Με βάση λοιπόν τη θεσμική λογική, στο ελληνικό σχολείο ο δάσκαλος αναλαμβάνει κατά γενική ομολογία το ρόλο του διεκπεραιωτή του εκπαιδευτικού θεσμού (Φρειδερίκου-Φολερού,1991).

Αν εστιάσουμε στην εκπαιδευτική πραγματικότητα στα τέλη του 19^{ου} έως τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα και ιδιαίτερα στο μάθημα της μουσικής, συνειδητοποιούμε ότι η έλλειψη από τη μία συγκεκριμένων νομοθετικών ρυθμίσεων για τη θέση της στο ωρολόγιο πρόγραμμα, όπως επίσης η έλλειψη μίας σταθερά οργανωμένης διδακτικής μεθόδου και η απουσία ή ανυπαρξία ακόμη των κατάλληλων βοηθητικών μέσων, σε συνδυασμό με την ανάθεση της διδασκαλίας της σε εκπαιδευτικούς με διαφορετικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο και κυρίως ελλιπή μουσική παιδεία, αναφέρονται ως οι σημαντικότεροι παράγοντες δημιουργίας μίας σειράς προβλημάτων τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές (Σταύρου, 2009). Κυρίως όμως, σε ότι έχει σχέση με την εφαρμογή μίας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής.

Έως πολύ πρόσφατα, συγκεκριμένα έως το 1987 οπότε και η διδασκαλία του μαθήματος ανατίθεται σταδιακά σε ειδικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, το μάθημα της μουσικής διδάσκεται σχεδόν εξ ολοκλήρου από εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας. Η μουσική εκπαίδευση αυτών, όπως εξάλλου η συνολικότερη εκπαιδευτική τους κατάρτιση, διαφοροποιείται ανά ιστορική περίοδο και βάσει παραγόντων, όπως το φύλο ή ακόμη και τον εκπαιδευτικό φορέα από όπου αποφοιτούν (Χατζηστεφανίδης, 1990· Φρειδερίκου-Φολερού,1991).

Έως και τη δεκαετία του 1870, οπότε ιδρύονται ορισμένα σημαντικά ιδιωτικά Διδασκαλεία για την εκπαίδευση των μουσικοδιδασκάλων, το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών εν γένει δεν ικανοποιεί τις προσδοκίες που έχουν καλλιεργηθεί για την αξία της παιδαγωγικής τους αποστολής και της παιδείας γενικότερα. Σύμφωνα με τον Σταύρου (2009), η ελλιπής κατάρτιση των δασκάλων είχε ως αποτέλεσμα την αδυναμία ποιοτικής διδασκαλίας και ακόμη

τη χρήση βίας απέναντι στους μαθητές, γεγονός που κατά καιρούς επέφερε την παρέμβαση της Διοίκησης.

Μέχρι τότε ωστόσο και λόγω απουσίας νομοθετικής οριστικοποίησης των απαιτούμενων για την άσκηση του επαγγέλματος τυπικών προσόντων, το κύριο σώμα των εκπαιδευτικών είναι απόφοιτοι διδασκαλείων κι ως εκ τούτου διαθέτουν γνώσεις στοιχειώδεις και είναι εκπαιδευμένοι για την αλληλοδιδασκτική μέθοδο, η οποία συνεχίζει να διατηρεί κυρίαρχη θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα (Φρειδερίκου-Φολερού, 1991).

Οι τυπικές προδιαγραφές του διδασκαλικού επαγγέλματος τίθενται αρχικά με τον εκπαιδευτικό νόμο του 1834 στον οποίο οριστικοποιούνται για πρώτη φορά και οι προϋποθέσεις για εκείνη την κατηγορία εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν τη διδασκαλία της μουσικής. Για αυτούς τους εκπαιδευτικούς, η γνώση «της φωνητικής μουσικής» ορίζεται ως προαπαιτούμενο πέραν βεβαίως των γενικότερων προσόντων τους (Σταύρου, 2009, σελ. 42). Απαιτούνται, επίσης, εξετάσεις ενώπιον ειδικής επιτροπής ή η φοίτηση σε ειδικό Διδασκαλείο διάρκειας ανάλογης των γνώσεων που κατέχουν κατά την εισαγωγή τους σε αυτό, αλλά και του βαθμού δασκάλου τον οποίο επιθυμούν να λάβουν. Για την εισαγωγή τους στο Διδασκαλείο, μελλοντικό Διάταγμα προβλέπει ότι οφείλουν αν είναι δυνατό να διαθέτουν «καλλιφωνίαν καί μουσικήν ἀκοήν» (ό.π.).

Παρά το γεγονός ότι στο πρόγραμμα των Διδασκαλείων προβλέπεται η διδασκαλία αρχικά της φωνητικής και μετέπειτα της εκκλησιαστικής μουσικής, εκτιμάται ότι κυρίαρχος προσανατολισμός στην εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών εξακολουθεί να είναι η παροχή γενικής μόρφωσης και η εξοικείωσή τους με τις βασικές αρχές της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου. Κάτω από την πίεση που εξακολουθεί να δημιουργεί η έλλειψη ειδικά καταρτισμένων δασκάλων θεσπίζονται σταδιακά ειδικές επιτροπές εξέτασης της καταλληλότητάς τους, ενώ παράλληλα προβλέπεται η κάλυψη κενών εκπαιδευτικών θέσεων από δασκάλους κοινής παιδείας, τους

Γραμματοδιδασκάλους¹². Κάτω από την ίδια πίεση, επανιδρύεται το 1978 το Διδασκαλείο της Αθήνας, ενώ προβλέπεται σταδιακά η ίδρυση σε κάθε γεωγραφικό διαμέρισμα Υποδιδασκαλείων μονοετούς κύκλου σπουδών (Σταύρου, 2009).

Κατά τα ισχύοντα και στη συνολικότερη εκπαιδευτική πραγματικότητα γερμανικά πρότυπα, τόσο στα Διδασκαλεία όσο και στα Υποδιδασκαλεία, ο μεγαλύτερος αριθμός ωρών διατίθεται για την παροχή κλασικής γενικής παιδείας, ενώ εξακολουθούν να υποτιμούνται τα τεχνικά μαθήματα στα οποία συμπεριλαμβάνεται και η μουσική. Με τη σταθεροποίηση ωστόσο ενός βασικού εκπαιδευτικού κορμού, αποτέλεσμα κυρίως της πίεσης που ασκεί η κριτική του κύκλου των δημοτικιστών¹³, ακολουθεί μία σταδιακή βελτίωση των μουσικών μαθημάτων. Στο πλαίσιο αυτής, οι υποψήφιοι δάσκαλοι στα Διδασκαλεία διδάσκονται κατά βάση χερουβικά κοινωνικά απολυτίκια, μονωδία και διωδία, όπως επίσης αρμονική θεωρία της ευρωπαϊκής μουσικής, ενώ στο αντίστοιχο πρόγραμμα των Υποδιδασκαλείων η βαρύτητα δίνεται επί το πλείστον σε «άσματα εκκλησιαστικά και λαϊκά¹⁴» (Σταύρου, 2009, σελ. 46). Σημαντική τομή θεωρείται η ένταξη στο ωρολόγιο πρόγραμμα της ενόργανης μουσικής μέσα από τη διδασκαλία βιολιού, πιάνου, αρμονίου και μαντολίνου (Μάμαλης, 2001).

Σε αντίθεση με την μουσική εκπαιδευτική κατάρτιση των αρρένων

¹² Προκειμένου για την διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής, οι Γραμματοδιδάσκαλοι οφείλουν να γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή, αριθμητική και τα βασικά στοιχεία της πίστης (Χατζηστεφανίδης, 1990). Με τη συγκεκριμένη διάταξη ουσιαστικά διαιωνίζεται η σύνδεση του ιερατικού επαγγέλματος με εκείνο του δασκάλου, ενώ όσον αφορά συγκεκριμένα στη διδασκαλία της μουσικής, η ανάθεση του μαθήματος σε ιερωμένους με ανύπαρκτες παιδαγωγικές αλλά και μουσικές γνώσεις έχει ως συνέπεια τον περιορισμό του στη διδασκαλία της ψαλτικής (Σίμος, 2004).

¹³ Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ο Εξαρχόπουλος Ν., κύριος εκφραστής του κινήματος του δημοτικισμού επισημαίνει το μηδαμινό σχεδόν εξοπλισμό των δασκάλων σε μουσικά εφόδια «επί τη μέγιστη εθνική ζημία», θέση που ενισχύεται και από άλλους δημοτικιστές όπως ο Καλομοίρης Μ. και ο Δελμούζος Α. (Σταύρου, 2009, Ψυχοπαίδη-Φράγκου, 1990).

¹⁴ Ο όρος «λαϊκά» εδώ χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα δημοτικά τραγούδια.

εκπαιδευτικών, η αντίστοιχη εκπαίδευση των θηλέων παρέμεινε έως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ιδιωτική με καθαρά ταξικά χαρακτηριστικά¹⁵. Έως το 1914, οπότε ιδρύονται τα πρώτα δημόσια τριτάξια Διδασκαλεία θηλέων, τη μουσική εκπαίδευση των κοριτσιών αναλαμβάνει η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, η οποία ιδρύει το 1837 το πρώτο Παρθεναγωγείο με πρόγραμμα το οποίο στην εξέλιξή του προβλέπει τη διδασκαλία μελωδίας και χορωδίας, δηλαδή «Ωδικής Μουσικής». Κατά το ίδιο πρότυπο ιδρύεται το 1880 το Διδασκαλείο θηλέων στην Κέρκυρα με αναλυτικό πρόγραμμα που περιλαμβάνει τη διδασκαλία θεωρίας της μουσικής μαζί με τραγούδια και εκκλησιαστικά άσματα από τις συλλογές της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας και του Μάλτου Α. Ν. (Μάμαλης, 2001).

Σε γενικές γραμμές παρατηρούμε ότι η μουσική εκπαίδευση που παρέχουν τα Παρθεναγωγεία (έως τουλάχιστον την ίδρυση μεικτών Διδασκαλείων από το 1931 και έπειτα), είναι πιο οργανωμένη σε σχέση με την αντίστοιχη που παρέχεται στα Διδασκαλεία αρρένων, κυρίως ως προς τη συνοχή τόσο του συνολικότερου εκπαιδευτικού προγράμματος όσο και του διδακτικού προσωπικού.

Ως προς το πρώτο στη σχετική βιβλιογραφία (π.χ. Σίμος, 2004· Σταύρου, 2009 κτλ.) επισημαίνεται η συνεχής παροχή μουσικής παιδείας από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού έως και τις τελευταίες του Ανώτερου Παρθεναγωγείου. Ως προς το δεύτερο, η ύπαρξη σταθερού και μόνιμου επί το πλείστον διδακτικού προσωπικού, συνθήκη ωστόσο που δεν είχε πάντα τα ανάλογα θετικά αποτελέσματα. Παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις πάντως, σημασία έχει ότι η μουσική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των δύο φύλων ακολουθεί τον ίδιο προσανατολισμό και τις ίδιες εξαρτήσεις, με αποτέλεσμα οι υποψήφιοι μουσικοδιδάσκαλοι να καλούνται να επιτελέσουν το έργο τους σε

¹⁵ Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (π.χ. Μάμαλης, 2001, Σίμος, 2004, Σταύρου, 2009), στα ιδιωτικά παρθεναγωγεία πρόσβαση στη διδασκαλία της ενόργανης μουσικής είχαν μόνον όσες μαθήτριες πλήρωναν επιπλέον δίδακτρα.

ένα πεδίο τα όρια του οποίου είναι ρευστά και μεταβαλλόμενα.

Μέχρι και πρότινος ήταν σύνηθες φαινόμενο, οι δάσκαλοι μουσικής να ήταν σπουδαστές ιδιωτικών –κατά κύριο λόγο- ωδείων ή του Κρατικού Ωδείου Βορείου Ελλάδος. Η κατάσταση αυτή φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά μετά την ίδρυση των πρώτων τμημάτων μουσικής στα σημαντικότερα πανεπιστήμια της χώρας. Πρόκειται για το Μουσικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Αθηνών, το οποίο ιδρύθηκε το 1991, το αντίστοιχο τμήμα του Ιονίου Πανεπιστημίου της Κέρκυρας και το τμήμα Μουσικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας της Θεσσαλονίκης. Παρόλα αυτά, αρκετοί από τους νέους εκπαιδευτικούς που αποφοιτούν από τα εν λόγω πανεπιστήμια παρατηρούμε ότι, αν και διαθέτουν περισσότερες γνώσεις, δε διαθέτουν την αρμόζουσα παιδαγωγική κατάρτιση με συνέπεια να μη μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στα σημερινά εκπαιδευτικά δεδομένα και στις νέες και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας.

Από τα προαναφερθέντα διαπιστώνουμε ότι οι πρώτες απόπειρες για τη μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα συνδέθηκαν με δασκάλους, οι οποίοι είχαν περιορισμένες γνώσεις, παράλληλα με την έλλειψη των κατάλληλων διδακτικών μέσων. Μεσολάβησε μία μεταβατική περίοδος μέχρι να φτάσουμε στη σημερινή πραγματικότητα σε σχέση με τους δασκάλους μουσικής, οι οποίοι είναι πλέον επαρκώς καταρτισμένοι, καθώς έχουν φοιτήσει σε μουσικά τμήματα της ανώτατης εκπαίδευσης.

2.3.2. Οι μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στις βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες παρατηρείται μία σημαντική δραστηριότητα για την ενίσχυση της θέσης της μουσικής στα σχολικά προγράμματα και γενικότερα της αισθητικής εκπαίδευσης ως προϋπόθεσης για την καλλιέργεια της καλαισθησίας των μαζών. Η ιδέα της αισθητικής εκπαίδευσης, όπως σκιαγραφείται από τους Dewey J. και Reid L.A.,

σκεπάζεται με σύννεφα εμμονής για τους συνήθεις εκπαιδευτικούς σκοπούς και πρακτικές. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι δεν παρουσιάζεται έντονο ενδιαφέρον για την καλλιτεχνική ολοκλήρωση. Τίθεται, όμως, το ζήτημα του ποιοι είναι τελικά οι φυσικοί και ποιοι οι μη φυσικοί σκοποί της εκπαίδευσης (Reimer, 1996).

Αυτό που φαίνεται να χαρακτηρίζει και να διαχωρίζει τη μουσική εκπαίδευση από την επιμέρους εκπαίδευση είναι ότι η δεύτερη εστιάζει στο ανοιχτό μυαλό και στην ανάπτυξη της διανόησης, της δημιουργικότητας, της φαντασίας, καθώς και των ηθικών πνευματικών και αισθητικών ικανοτήτων. Όταν αυτές οι αρχές παραμεληθούν τελείως ή περιοριστούν, είναι σχεδόν σίγουρο ότι η διδασκαλία και η μάθηση θα μετατραπούν σε ανιαρές για το μαθητή διαδικασίες, οδηγώντας με βεβαιότητα και άμεσα σε εκπαιδευτικό τέλμα. Υπό την οπτική αυτή, θα οδηγηθούμε σε αυτό που αποκαλεί ο Dewey J. «αναισθησία», συγκλίνοντας με αυτόν τον τρόπο στη μεγαλύτερη αντίθεση μιας φιλελεύθερης εκπαίδευσης (Reimer, 1996). Χαρακτηριστική ως προς το παραπάνω είναι η περίπτωση της Ελλάδας, όπου η αισθητική αγωγή σε αντίθεση με ότι συμβαίνει στην υπόλοιπη Ευρώπη, συνεχίζει να θυσιάζεται προς χάριν της στείρας γνώσης (Δημαράς, 1975).

Από τα παραπάνω, συνεπώς, διαπιστώνουμε ότι για την επιτυχή διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής πέρα από τους φορείς της εκπαίδευσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η μεθοδολογία της διδασκαλίας, η οποία θα προξενήσει ή όχι το ενδιαφέρον του μαθητή και θα φέρει σε κάθε περίπτωση τα αντίστοιχα αποτελέσματα.

Στο πλαίσιο αυτό, η πρώτη αναφορά στη μεθοδολογία της διδασκαλίας της «Φωνητικής Μουσικής» στο ελληνικό σχολείο γίνεται από τον Κοκκώνη Ι. λίγο πριν το τέλος του 19^{ου} αιώνα. Σύμφωνα με τον Κοκκώνη Ι., λοιπόν, για τη διδασκαλία της μουσικής προτείνεται η συνδιδασκτική μέθοδος¹⁶, κατά την οποία

¹⁶ Κατά τα γερμανικά πρότυπα, η συνδιδασκτική αφορά σε ένα διδακτικό σύστημα αποτελούμενο από πέντε τυπικά στάδια: την προπαρασκευή, την προσφορά, τη σύγκριση, τη

ο εκπαιδευτικός διδάσκει, έχοντας στο πλευρό του τους «πρωτόσχολους» μαθητές. Συγκεκριμένα όσον αφορά στη διδασκαλία της μουσικής, από τους «πρωτόσχολους» μαθητές οφείλουν να επιλέγονται οι αρτιότεροι φωνητικά και νοητικά, ώστε να διδαχθούν θεωρία, ασκήσεις και τραγούδια και να μπορούν με τη σειρά τους να διδάξουν σε άλλους μαθητές, οι οποίοι υστερούν στα παραπάνω (Σταύρου, 2009).

Ελλείπει ειδικά καταρτισμένων μουσικοδιδασκάλων, τη σύνταξη της μεθοδολογίας και των υπόλοιπων μουσικών δραστηριοτήτων αναλαμβάνουν κοινοί παιδαγωγοί χωρίς καμία σχεδόν μουσική γνώση και σχετική εκπαίδευση. Αυτοί, προσπαθούν να θεμελιώσουν την παιδαγωγική τους στην εθνική παράδοση, ενώ όσον αφορά στη διδασκαλία της μουσικής αποτελεί αναντίρρητη αρχή ότι αυτή οφείλει να στηριχθεί στην αρχική ανάγνωση του περιεχομένου των διδασκόμενων τραγουδιών και την απομνημόνευσή τους (Σίμος, 2004). Υπό αυτήν την έννοια η διδασκαλία της μουσικής περιορίζεται στην «Ωδική», η οποία συνδέεται στην πράξη με την απαγγελία, ενώ η μελωδική επεξεργασία του τραγουδιού, η ρυθμική ανάγνωση και το σολφέζ έπονται (Σταύρου, 2009).

Κατά τα συνήθη εκπαιδευτικά πρότυπα, το πρότυπο του αυταρχικού δασκάλου κυριαρχεί και στο μάθημα της «Ωδικής» ήδη από τον 19ο αιώνα. Ο εκπαιδευτικός αυτός, παρουσιάζεται ως αυθεντία, ως η μοναδική πηγή γνώσεων και η απόσταση που τον χωρίζει με τους μαθητές είναι σαφής και προκαθορισμένη. Η επικράτηση της αυταρχικής παιδαγωγικής, εδώ, οδηγεί ουσιαστικά το δάσκαλο στην απαγόρευση του τραγουδιού στους παράφωνους μαθητές, καθώς επίσης και σε όσους βρίσκονται σε περίοδο μεταφώνησης (Σταύρου, 2009). Σε αυτό το πλαίσιο, η ανάλυση του περιεχομένου του μαθήματος της «Ωδικής» συνεχίζει να αμφισβητείται ως προς τον ψυχαγωγικό

σύλληψη και την εφαρμογή. Θεωρείται ότι η παιδαγωγική πρέπει να λαμβάνει το σκοπό της αγωγής από την ηθική και τις αρχές της διδακτικής από την ψυχολογία και για αυτό ακριβώς σημασία δεν έχουν οι γνώσεις, αλλά κυρίως η ηθική συγκρότηση του ανθρώπου. Στο επίκεντρό της τέλος βρίσκονται πάντα ο φρονηματισμός και η καταπίεση του μαθητή (Δημαράς, 1975).

του χαρακτήρα, καθώς θεωρείται στο πλαίσιο αυτό ανίκανο να διεγείρει και να ενθαρρύνει το βαθύ ενδιαφέρον των μαθητών και να τους κάνει να εκτιμήσουν εποικοδομητικά την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τη μουσική ως μέσον για μια καλλιτεχνική ολοκλήρωση (Σίμος, 2004).

Σταδιακά, η δυναμική εξάπλωση των τεχνικών σχολείων στον ελλαδικό χώρο, έχει ως αποτέλεσμα την ανάδειξη της μουσικής ως μαθήματος, το οποίο μπορεί να επηρεάσει θετικά ως προς την ενεργοποίηση των δημιουργικών, καλλιτεχνικών και λοιπών διαθέσεων των μαθητών. Μέχρι τότε μεταξύ των μουσικοδιδάσκαλων η έμφαση δίνεται στον διαπαιδαγωγικό και διδακτικό ρόλο της μουσικής εν γένει, βάσει της κρατούσας θέσης ότι για την καλύτερη έκφραση των συναισθημάτων είναι αναγκαία η σύνδεση του μαθήματος με τα υπόλοιπα μαθήματα και τις υπόλοιπες σχολικές δραστηριότητες.

Ωστόσο, και παρά τις όποιες φωνές αντιπαράθεσης, τα πρότυπα της παλαιάς παιδαγωγικής δεν εγκαταλείφθηκαν και επομένως η σύνδεση της Ωδικής με την Απαγγελία, η απομνημόνευση του τραγουδιού, η γραφή του κειμένου στον πίνακα, η λογική και καλαισθητική επεξεργασία, η «ήθική ή θρησκευτική έμβάθυνσις», συνόδευσαν και τα επόμενα χρόνια τη διδασκαλία του τραγουδιού (Σταύρου, 2009).

Η διάθεση αμφισβήτησης της ισχύουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας συμβαδίζει με την ακμή του κινήματος του δημοτικισμού και τη δράση του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1910-1927) και έχει άμεσες επιπτώσεις στη μεθοδικότερη οργάνωση της διδακτικής πράξης, ως αποτέλεσμα των επιρροών των νέων μουσικοπαιδαγωγικών ρευμάτων και προσεγγίσεων που ισχύουν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Ψυχοπαίδη-Φράγκου, 1990). Στο πλαίσιο αυτών, ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην τέχνη του «διδάσκειν» και στην καλλιέργεια των χαρακτηριστικών του «σωστού» δασκάλου¹⁷ (Χατζηστεφανίδης, 1990).

¹⁷ Για τον Μωραΐτη Σ. (1845-1917) «σωστός» δάσκαλος είναι εκείνος που αποτελεί πρότυπο προς μίμηση για τους μαθητές του, είναι πάντα προετοιμασμένος για τη διδασκαλία και

Σχετικά με τη μουσική ως σχολικό μάθημα τονίζεται η έννοιά της ως δραστηριότητας διασκέδασης και ψυχαγωγίας με πρώτη μέριμνα η διδασκαλία της να συμβαδίζει με τις τάσεις, τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές στην ανάγκη αλλαγής του ύφους των σχολικών τραγουδιών και της διαδοχής αυτών ανά τις σχολικές τάξεις, στα οφέλη της χορωδιακής μουσικής και την αναγκαιότητα αξιοποίησης μουσικών οργάνων, κυρίως κρουστών για τους μαθητές μικρότερης ηλικίας. Δείγματα μίας πιο υποδειγματικής προσέγγισης του μαθήματος (αντίστοιχης κατά μία έννοια με το σημερινό σχέδιο μαθήματος) εντοπίζονται για πρώτη φορά το 1903, όπου επιχειρείται η διδασκαλία τραγουδιού βάσει συγκεκριμένων σταδίων (Σταύρου, 2009).

Παρόλα αυτά και καθώς ο χαρακτήρας του σχολείου δεν αλλάζει σημαντικά, ο σκοπός της Ωδικής μπορεί να εμφανίζεται κατά διαστήματα πιο διευρυμένος, σε καμία περίπτωση όμως δεν εγκαταλείπεται από τους εκπαιδευτικούς η στενή διασύνδεση του μαθήματος με την καλαισθητική ερμηνεία των τραγουδιών και αξιοποίησή τους για τις δημόσιες κυρίως εμφανίσεις του σχολείου. Το γεγονός τέλος ότι εξακολουθούν να προτείνονται από τους παιδαγωγούς συλλογές τραγουδιών του προηγούμενου αιώνα μαρτυρά την προσκόλλησή τους σε πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας αναπαλαιωμένες.

2.3.3. Τα μέσα διδασκαλίας της μουσικής

Οι συλλογές τραγουδιών που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της μουσικής στα σχολεία του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, αφορούν κυρίως σε προσευχές, τροπάρια και γενικότερα ψαλμούς και ύμνους της εκκλησίας, μέσω

εφαλτήριο για τις ενέργειές του είναι η αγάπη προς όλους ανεξαιρέτως του μαθητές» (Χατζηστεφανίδης, 1990).

των οποίων επιδιώκεται ουσιαστικά η καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης των Ελληνόπουλων. Αναφορικά με τις συλλογές σχολικών τραγουδιών αυτής της περιόδου, ο Σταύρου (2009) εντοπίζει και παρατηρεί μία σημαντική αναντιστοιχία ως προς το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης, την ηθική διάπλαση του χαρακτήρα των μαθητών. Ερμηνεύοντας αυτήν την αναντιστοιχία, επισημαίνει ότι εφόσον οι εκκλησιαστικές ψαλμωδίες προϋπάρχουν στην ελληνική μουσική παράδοση, η ένταξή τους στο σχολικό πρόγραμμα δεν απαιτεί ούτε ιδιαίτερες γνώσεις από την πλευρά των δασκάλων ούτε ιδιαίτερες προσπάθειες αναδιαμόρφωσης του υπάρχοντος διδακτικού υλικού από πλευράς του νεοσύστατου ελληνικού κράτους. Γεγονός ωστόσο παραμένει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία κατά τα πρώτα χρόνια της ανεξαρτησίας εξακολουθεί να συνδέεται στενά με τη θρησκεία από την οποία δεν αυτονομείται σχεδόν ποτέ (Αγγέλου, 1997).

Με το πέρασμα των χρόνων η συσχέτιση μεταξύ εκπαίδευσης και θρησκείας εξασθενεί, χωρίς όμως να μπορούμε ποτέ να πούμε ότι υποχωρεί τελείως. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η ύπαρξη άλλων εξαρτήσεων ανάλογων της εκάστοτε κυρίαρχης ιδεολογίας να ευνοεί τη συνύπαρξη των θρησκευτικών τραγουδιών με άλλα ποικίλης και διαφορετικής θεματολογίας (Πολίτης, 2000). Έτσι, την περίοδο από τη βασιλεία του Όθωνα και έπειτα, περίοδος που σημαδεύεται από τις έντονες επιρροές του κλασικιστικού πνεύματος, η λατρεία προς την αρχαιότητα ασκεί ισχυρή επίδραση στις συλλογές σχολικών τραγουδιών. Την ίδια επίδραση ασκεί, επίσης, η γενικότερη πολιτική κατάσταση της χώρας, με αποτέλεσμα την εμφάνιση τραγουδιών που εξυμνούν το βασιλιά, τη βασίλισσα ή και το «ζεύγος» (Σταύρου, 2009).

Σε γενικές γραμμές στις συλλογές σχολικών τραγουδιών του 19^{ου} αιώνα αντανakλάται η ιδέα ότι το περιεχόμενο της παρεχόμενης σχολικής γνώσης οφείλει να προάγει τις κυρίαρχες αξίες της εκπαίδευσης, οι οποίες, όπως είναι εύλογο, ταυτίζονται με τις κυρίαρχες απόψεις της κοινωνίας της εποχής. Ανάμεσά τους θα πρέπει να αναφέρουμε την καλλιέργεια της αγάπης για τη θρησκεία, την πατρίδα και την κοινωνία εν γένει, με στόχο τη διαμόρφωση

ενάρσεων και κοινωνικά χρήσιμων πολιτών (Αβδελά, 1997). Στο πλαίσιο αυτό αρχίζουν να εντάσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία τραγούδια πατριωτικού περιεχομένου, τα οποία επικρατούν στις μεταγενέστερες σχολικές συλλογές¹⁸ (Αγγέλου, 1997). Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε στο σημείο αυτό τη συλλογή του Παχτίκου Γ., η οποία εκδίδεται το 1905 και τιτλοφορείται «260 δημώδη άσματα» και περιλαμβάνει τραγούδια από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, τα οποία είχαν συγκεντρωθεί από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Η συλλογή αυτή περιλαμβάνει τραγούδια, τα οποία αναφέρονται σε βασικές ηθικές αξίες, συνδυάζοντας το ελληνικό με το θρησκευτικό στοιχείο και στοχεύουν στο διδακτισμό και στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

Πέραν του περιεχομένου τους, χαρακτηριστικό στοιχείο των συλλογών της περιόδου είναι ότι αυτές αποτελούνται στο σύνολό τους από απλά τραγούδια με στίχους προσαρμοσμένους στις σύγχρονες ευρωπαϊκές μελωδίες. Προς αυτήν την κατεύθυνση αξιοποιούνται μελωδίες γνωστών κλασικών συνθετών ευρωπαϊκών κρατών, κυρίως της Γερμανίας, ως αποτέλεσμα της στροφής και του θαυμασμού που καλλιεργήθηκε προς την ευρωπαϊκή δυτική κουλτούρα (Σταύρου, 2009).

¹⁸ Μία πιθανή εξήγηση της επικράτησης των μουσικών συλλογών πατριωτικού-εθνικού περιεχομένου προκύπτει ενδεχομένως από το κείμενο του βιβλίου «Η Ανάγκη του Μύθου στην Ιστορία» (Πολίτης, 2000, σελ. 64-73) όπου ο συγγραφέας πραγματεύεται το μύθο των κλεφτών και των αρματολών. Σύμφωνα με το μύθο «οι κλέφτες και οι αρματολοί ήταν οι απροσκύνητοι Έλληνες στην τουρκοκρατία και πολεμούσαν τους Τούρκους και τους κοτζαμπάσηδες. Εξέφραζαν ένα πνεύμα εθνικό που καταπιεζόταν από τους κατακτητές και ένα πνεύμα ταξικό ...εναντίον των κοινωνικά ισχυρών Ελλήνων που καταπίεζαν τους φτωχούς» (Πολίτης 2000, 65). Υπό αυτήν την έννοια η μυθική σύλληψη της ιστορίας των κλεφτών κλείνει μέσα της δύο κόσμους. Ο πρώτος αφορά «την μεγαλαυχία του χρήστη (σπουδαίος εγώ, σπουδαίοι και οι πρόγονοι μου)» (Πολίτης 2000, σελ. 67). Ο δεύτερος όμως πιθανά ενέχει κάποια σπέρματα αλήθειας (οι λαοί όντως δεν εξεγείρονται ενάντια στους καταπιεστές τους;).

Άμεση συνέπεια της εν λόγω τάσης είναι η απομάκρυνση των παραδοσιακών δημοτικών τραγουδιών από τις σχολικές συλλογές της περιόδου. Καθοριστική προς την κατεύθυνση αυτή είναι η δράση του μουσικοπαιδαγωγού Έννιγγ Ι. τις δεκαετίες 1850-1900, ο οποίος καθοδηγούμενος από την ιδιαίτερη μουσική του παιδεία και βασιζόμενος στις μέχρι τότε υπάρχουσες σχολικές συλλογές, καθιερώνει τη θεματολογία και το ύφος των τραγουδιών των επόμενων δεκαετιών, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψιν του το συνολικότερο πλαίσιο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σίμος, 2004). Στο έργο του, συνεπώς, κυριαρχούν τραγούδια θρησκευτικού, ηθικού και φυσιολατρικού περιεχομένου, ενώ απουσιάζουν εντελώς τα δημοτικά τραγούδια, καθώς και κατά τον Έννιγγ Ι. στο σχολείο οφείλει να διδάσκεται η τελειοποιημένη και εξευγενισμένη μουσική (Σταύρου, 2009). Κάπως έτσι, τα σχολικά τραγούδια οφείλουν να ακολουθούν την ευρωπαϊκή μουσική γραφή, ενώ στο εξής ορίζεται ότι θα αναφέρονται και τα στοιχεία των δημιουργών τους (Σίμος, 2004).

Την περίοδο αυτή παρατηρείται εν γένει μία στροφή των μουσικοδιδάσκαλων προς την ξένη μουσική γραφή και μία αντίστοιχη υποτίμηση των ελληνικών ασμάτων. Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν οι μετέπειτα συλλογές σημαντικών μουσικοδιδάσκαλων, όπως για παράδειγμα εκείνη του Δέλλιου (1911), στην οποία περιλαμβάνονται μόνο ξένες μελωδίες, διότι όπως ο ίδιος αναφέρει «τα ακατέργαστα εθνικά μας άσματα» δεν εξυπηρετούν το σκοπό της επιδιωκόμενης μουσικής παιδείας (Σταυρού, 2009, σελ. 77). Αντίστοιχου προσανατολισμού είναι οι συλλογές που εκδίδει ο μουσικοδιδάσκαλος Αργυρόπουλος Α. Γ., κατά τη διάρκεια της θητείας του στα Διδασκαλεία των αρχών του 20^{ου} αιώνα.

Η ιδιαιτερότητα ωστόσο του Αργυρόπουλου Α. Γ. έγκειται στο ότι ενώ οι συλλογές του έχουν αρχικά ευρωπαϊκό προσανατολισμό και οι πρώτες συνθέσεις του πατριωτικό περιεχόμενο, το ρεπερτόριό του επεκτείνεται σταδιακά σε τέτοιο σημείο ώστε στις μετέπειτα συλλογές του να περιλαμβάνονται δημοτικά τραγούδια, κυρίως κλέφτικα. Παράλληλα, σημαντικό είναι ότι ο συνθέτης αξιοποιεί μουσικά θέματα της ελληνικής

μουσικής παράδοσης, στα οποία προσαρμόζει τους στίχους με τέτοιο τρόπο που να ανταποκρίνονται επαρκώς στην παιδική φύση (Σταύρου, 2009).

Με τον τρόπο αυτό πολλά από τα σχολικά τραγούδια έχουν σε υπολανθάνουσα μορφή, το στοιχείο του κωμικού, της χαράς, του παιχνιδίσματος, το οποίο τόσο πολύ εναρμονίζεται με τον ψυχικό κόσμο του παιδιού με αποτέλεσμα να αποσπά την προσοχή και το ενδιαφέρον του. Υπάρχει, δηλαδή, η χάρη του χαμόγελου παράλληλα με έναν μελαγχολικό σκεπτικισμό, μια υπολανθάνουσα φοβία για τιμωρία, για κάποια ατυχία, κάτι σαν συγκρατημένη απειλή, συνήθως στο τέλος του ποιήματος, που προσγειώνει το ποίημα στην πεζότητα του ανούσιου ρεαλισμού (Σίμος, 2004).

Το δημοτικό τραγούδι, η λαϊκή παράδοση δεν αποτελεί μόνο πηγή έμπνευσης και αστείρευτη θάλασσα θεμάτων και ιδεών. Συντελεί αποφασιστικά στη δημιουργία ενός είδους γραφής, που αγγίζει τα όρια, τις παρυφές της δραματικής γραφής. Υπό το πρίσμα αυτό, ο χαρακτήρας των τραγουδιών είναι αφηγηματικός και η γραφή τους σαν σύνολο αγγίζει τα όρια της δραματικής γραφής. Έως και τη δεκαετία του 1920, η καθαρεύουσα έχει πλήρως αντικατασταθεί από μια πλούσια και χυμώδη Δημοτική, που ανταποκρίνεται στους κανόνες της εποχής και αντέχει θαυμάσια έως σήμερα. Είναι άλλωστε η περίοδος, κατά την οποία στα ελληνικά κοινωνικά και εκπαιδευτικά δρώμενα κυριαρχεί το κίνημα του δημοτικισμού, παράλληλα με μία τάση θετικής αντιμετώπισης των δημοτικών τραγουδιών με πατριωτικό περιεχόμενο ως αποτέλεσμα της επικράτησης του γενικότερου προβληματισμού για την ενίσχυση της εθνικής αυτογνωσίας (Αβδελά, 1997).

Τα τελευταία 50 χρόνια υπάρχουν αρκετές ευρηματικές υποδείξεις σχετικά με τη διδασκαλία του αναλυτικού προγράμματος στην εκπαίδευση της γενικής μουσικής, αλλά αυτές οι «καινοτομίες» φαίνεται να μην έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ο Ross (1995) υποστηρίζει ότι υπάρχει «λάθος» εκ θεμελίων σε σχέση με τον τρόπο που η μουσική διδάσκεται στα σχολεία, γεγονός που απορρέει από την προβληματική αντιμετώπιση του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου.

Αποτελεί γεγονός, όπως προαναφέρθηκε, ότι παρά την αξία που η μουσική επιτελεί στην κοινωνία, ο χαρακτήρας και ο προσανατολισμός του σχολείου έχει ως αποτέλεσμα να μην αναγνωρίζεται η αξία της πάντοτε και στον ίδιο βαθμό. Όπως εκτιμά ο Ross (1995) συχνά παρατηρείται μια αρνητική στάση όσων εφαρμόζουν την εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τη θέση της μουσικής στη δημόσια εκπαίδευση. Δεν είναι λοιπόν άνευ εξήγησης το γεγονός ότι όσον αφορά τουλάχιστον στην περίπτωση της Ελλάδας δεν υπάρχει επίσημο βιβλίο για το δάσκαλο για τη διδασκαλία της μουσικής έως το 1979, ενώ για το μαθητή του Δημοτικού Σχολείου έως και το 2007 (Σταύρου, 2007). Το κενό αυτό καλύπτουν από τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα διάφορες ανεπίσημες ως επί το πλείστον μέθοδοι διδασκαλίας και συλλογές τραγουδιών, πάνω στις οποίες στηρίζεται και η σχετική εκπαίδευση των δασκάλων μουσικής.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι μέχρι το 1979 δεν υπήρχαν σχολικά εγχειρίδια για το δάσκαλο με οδηγίες για τη διδασκαλία της μουσικής. Αντίθετα, χρησιμοποιούνταν συλλογές τραγουδιών, οι οποίες αρχικά είχαν έναν εθνικό και θρησκευτικό προσανατολισμό. Με το πέρασμα των χρόνων αυτός ο εθνικός και θρησκευτικός προσανατολισμός των συλλογών περιορίστηκε σημαντικά, δεδομένου ότι επιλέγονταν άσματα που ταίριαζαν περισσότερο στην ψυχοσύνθεση των παιδιών.

ΜΕΡΟΣ Β΄

3. Ενδεικτική ανάλυση περιεχομένου συλλογών με παιδαγωγικά άσματα

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας κρίθηκε αναγκαίο το θεωρητικό της μέρος να συμπληρωθεί και με μια ανάλυση περιεχομένου τεσσάρων συλλογών ασμάτων από την εξεταζόμενη περίοδο. Η ανάλυση περιεχομένου ορίζεται ως η τεχνική επιστημονικής έρευνας που βασίζεται στην αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή των περιεχομένων του πρωτογενούς υλικού (Berelson, 1971), με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων που αναγνωρίζουν τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά των νοημάτων που παραθέτουν οι εξεταζόμενες πηγές (Krippendorff, 2004).

Ημ/νία Έκδοσης	Τίτλος συλλογής	Συγγραφέας - Επιμελητής
1869	Άσματα Παιδαγωγικά προς χρήσιν των Νηπιαγωγείων και των Δημοτικών Σχολείων	Φιλεκπαιδευτική εταιρεία
1876	Άσματα εις Ευρωπαϊκήν μελωδίαν. Αθήνα: Χ.Νικολαΐδου Φιλαδελφώς	Η. Τανταλίδης
1877	Άσματα Χριστιανικά. Μετά δύο μουσικών μελών. Προς χρήσιν των Ελληνοπαίδων	Λ. Μελάς
1880	Άσματα προς χρήσιν των ελληνοπαίδων	Σύλλογος προς διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων
1880 - 1890	Νέα άσματα παιδαγωγικά (10 τεύχη)	Ι. Έννιγγ
1882	Μούσα ήτοι βιβλίον μουσικών παιδαγωγικών	Ι. Σακελλαρίδης
1884	Τερψιχόρη ήτοι συλλογή χορικών ασμάτων προς χρήσιν των σχολείων, Α' τεύχος. Λειψία	Α.Ν. Μάλτος
1885	Τερψιχόρη ήτοι συλλογή χορικών ασμάτων προς χρήσιν των σχολείων, Β' τεύχος. Οδησός	Α.Ν. Μάλτος
1887	Μελομένη ήτοι συλλογή εκλεκτών παιδικών ασμάτων υπό κρούσιν κλειδοκύμβαλου προς χρήσιν των ελληνίδων οικογενειών, Α' τεύχος. Οδησός	Α.Ν. Μάλτος
1898	Τурταίος ήτοι άσματα πατριωτικά, ορχηστρικά και γυμνασιακά	Ι. Σακελλαρίδης
1901	Δημοτική Εκπαίδευσις	Καίσαρης-Λάσκαρης
1907	Τурταίος: ήτοι βιβλίον μουσικών	Ι. Σακελλαρίδης
1910	Φήμιος και Δαμασκηνός	Ι. Πρώιος
1910	Σχολικά Τραγούδια	Μ. Καλομοίρης
1911	Συλλογή εκλεκτών χορωδιών δια τας ανωτέρας τάξεις των Παρθεναγωγείων. Αθήνα	Ν. Δέλλιος
1912	Συλλογή σχολικών ασμάτων προς χρήσιν των μαθητών της Γ' τάξεως των διδασκαλείων αμφότερων φύλων	Γ. Χωραφάς
1915	Η μουσική των παιδαγωγικών σχολείων. Παράρτημα. Αθήνα	Α. Αργυρόπουλος
1919	Απόλλων ήτοι άσματα παιδαγωγικά μετά διδακτικής του παιδαγωγικού άσματος	Α. Αργυρόπουλος

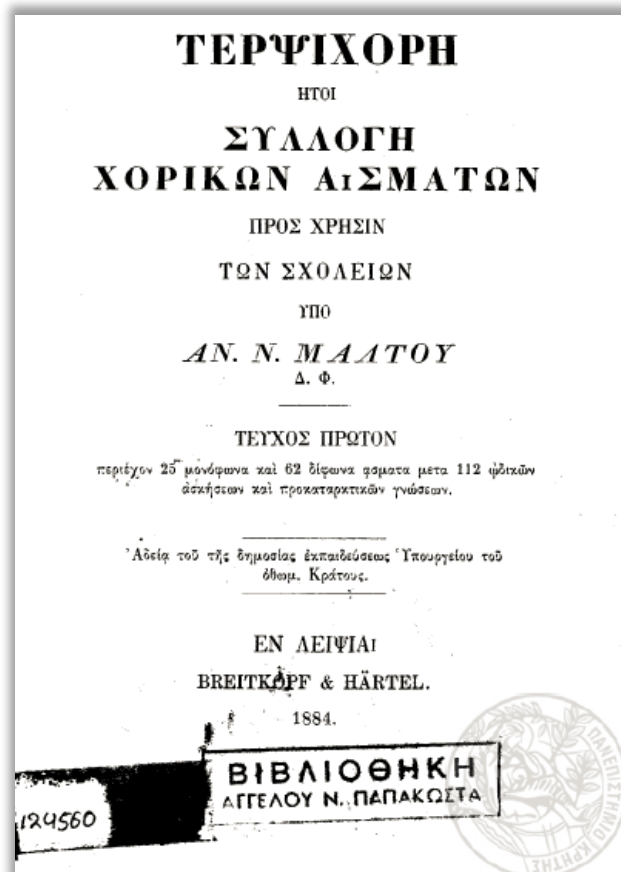
Πίνακας 1: Οι συλλογές της περιόδου 1869-1919 (Σταύρου, 2009).

Από τις καταγεγραμμένες συλλογές της εξεταζόμενης περιόδου (Πιν.1), οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν ως σχολικά ανθολόγια στο μάθημα της μουσικής, συλλογές όπως τα «Ασμάτια Χριστιανικά. Μετά δύο μουσικών μελών. Προς χρήσιν των Ελληνοπαίδων» του Λ. Μελά και «Τυρταίος ήτοι άσματα πατριωτικά, ορχηστρικά και γυμνασιακά» του Ι. Σακελλαρίδη απορρίφθηκαν ακριβώς για τη μονοθεματικότητα τους, καθώς περιορίζουν το στιχουργικό περιεχόμενο των ασμάτων τους σε θρησκευτικά ή πατριωτικά άσματα. Το ίδιο συμβαίνει και με το καθαρά μουσικό μέρος, με τη συλλογή «Άσματα εις Ευρωπαϊκὴν μελωδίαν» του Η. Τανταλίδη για παράδειγμα, να περιορίζεται μονάχα σε ευρωπαϊκές μελωδίες. Αυτό το τελευταίο αποτέλεσε πρόκληση, καθώς η επικράτηση τις ευρωπαϊκής μουσικής θεωρίας είναι καθολική κατά την επιλεγμένη περίοδο και ακόμη και άσματα με πρωτότυπο ελληνικό στίχο βασίζονται σε συνθέσεις ευρωπαίων δημιουργών.

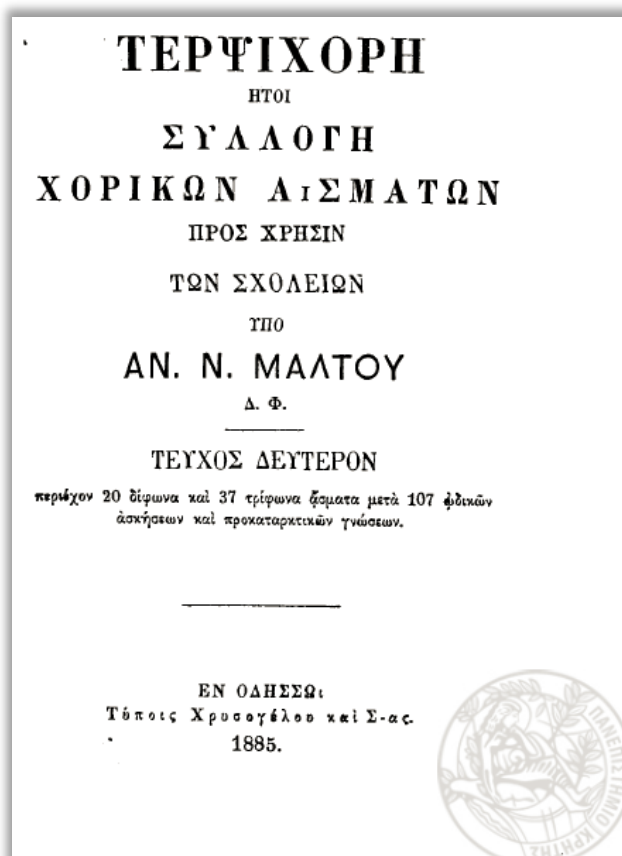
Η τελική επιλογή επομένως, περιλαμβάνει συλλογές ασμάτων, οι οποίες πληρούν την παραπάνω προϋπόθεση και επιπλέον καλύπτουν επαρκώς το εξεταζόμενο διάστημα. Επιπλέον οι συλλογές αυτές όφειλαν να είναι διαθέσιμες στη συγγραφέα ως πρωτότυπα κείμενα, ώστε να επιτευχθεί η πλήρης ανάλυση του περιεχομένου τους.

Επιλέχθηκαν κατά συνέπεια, οι παρακάτω συλλογές, για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω:

- I. Τερψιχόρη ήτοι συλλογή χορικών ασμάτων προς χρήσιν των σχολείων, Α΄ τεύχος, Μάλτου Α. Ν. (1884). (Εικ.1)
- II. Τερψιχόρη ήτοι συλλογή χορικών ασμάτων προς χρήσιν των σχολείων, Β΄ τεύχος, Μάλτου Α. Ν. (1885). (Εικ.2)
- III. Μέλπομένη ήτοι συλλογή εκλεκτών παιδικών ασμάτων υπό κρούσιν κλειδοκύμβαλου προς χρήσιν των ελληνίδων οικογενειών, Α΄ τεύχος, Μάλτου Α. Ν. (1887). (Εικ.3)
- IV. Η μουσική των παιδαγωγικών σχολείων. Παράρτημα, Αργυρόπουλου Α. Γ. (1915). (Εικ.4)



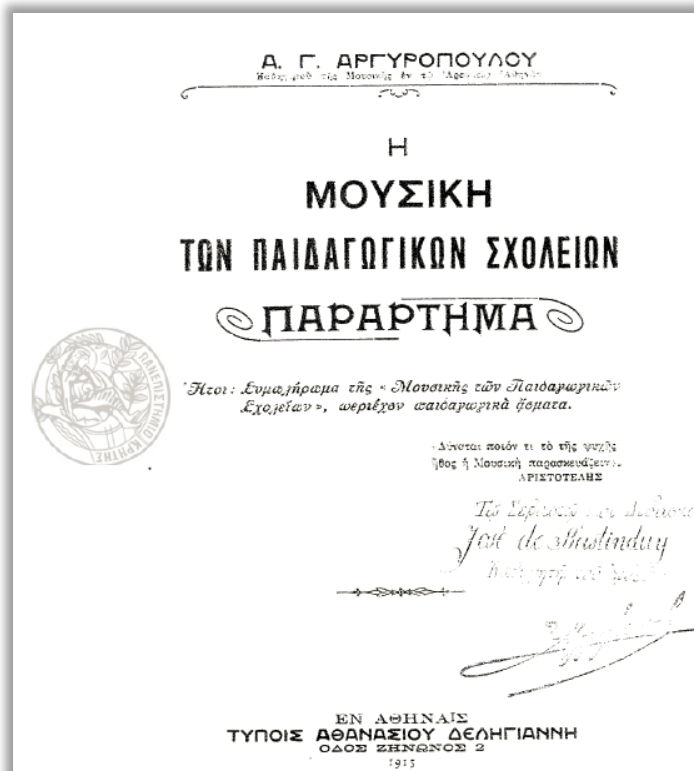
Εικόνα 1: Εξώφυλλο της συλλογής Τερψιχόρη, Α' τεύχος, (Μάλτος, 1884)



Εικόνα 2: Εξώφυλλο της συλλογής Τερψιχόρη, Β' τεύχος, (Μάλτος, 1885),



Εικόνα 3: Εξώφυλλο της συλλογῆς Μελπομένη, τεύχος Α' (Μάλτος, 1887).



Εικόνα 4: Εξώφυλλο της συλλογῆς Μελπομένη, τεύχος Α' (Μάλτος, 1887).

Αξίζει να σημειωθεί ότι από τα τέσσερα ανθολόγια που παρατίθενται, μόνο το ένα τυπώθηκε στην Αθήνα, δηλαδή στην ελληνική επικράτεια της εποχής. Τα υπόλοιπα τρία τυπώθηκαν στις ελληνικές κοινότητες του εξωτερικού (Οδησσό και Λειψία). Γίνεται επομένως προφανής ο σημαντικός ρόλος που έπαιξαν οι ελληνικές κοινότητες του εξωτερικού στην αναδιοργάνωση της ελληνικής εκπαίδευσης και η μεγαλύτερη, σε πολλές περιπτώσεις ταχύτητα με την οποία κοινότητες εκτός της ελληνικής επικράτειας διαμόρφωσαν εκπαιδευτικά πρότυπα (Τσουκαλάς, 1987).

3.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Επιχειρήθηκε η ανάλυση των επιλεγμένων μουσικών συλλογών, ακολουθώντας ως πρότυπο το πρόσφατο άρθρο της Διονυσίου (2016) «Παιδαγωγικές και ιδεολογικές όψεις μιας συλλογής τραγουδιών του 19^{ου} αιώνα: τα Νέα Παιδαγωγικά Άσματα του Ιούλιου Έννιγγ (1880-1890)».

Τα άσματα που περιλαμβάνουν οι παραπάνω συλλογές χωρίστηκαν σε τέσσερις κατηγορίες ως προς το περιεχόμενό τους:

A) Θρησκευτικά

Άσματα, στο στιχουργικό περιεχόμενο και τον τίτλο των οποίων επικρατούν αριθμητικά (έναντι των υπόλοιπων κατηγοριών που έχουν διαμορφωθεί) λέξεις και σύντομες εκφράσεις που παραπέμπουν ευθέως στη θρησκεία, το Χριστιανισμό και το Θείο δίχως αμφισημίες. Παραδείγματα: Θεός, προσευχή, εκκλησία.

B) Πατριωτικά

Άσματα, στο στιχουργικό περιεχόμενο και τον τίτλο των οποίων επικρατούν λέξεις και εκφράσεις που παραπέμπουν ευθέως στο έθνος, τον πατριωτισμό και το κράτος και τους εκπροσώπους του, δίχως αμφισημίες. Παραδείγματα: Ελλάδα, πατρίς, Βασιλιάς.

Γ) Φυσιολατρικά

Άσματα, στο στιχουργικό περιεχόμενο και τον τίτλο των οποίων επικρατούν λέξεις που παραπέμπουν ευθέως στο φυσικό περιβάλλον, τα έμβια όντα και την ομορφιά της φύσης, δίχως αμφισημίες. Παραδείγματα: αηδόνι, δάσος, βουνά.

Δ) Ηθοπλαστικά

Άσματα, στο στιχουργικό περιεχόμενο και τον τίτλο των οποίων επικρατούν λέξεις και εκφράσεις που παραπέμπουν ευθέως στις ηθικές αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς, δίχως αμφισημίες. Παραδείγματα: καθαριότητα, αυτάρκεια, υπομονή.

Δευτερευόντως (και όχι αυτόνομα, λόγω της εσκεμμένα ασαφούς φύσης τους), λαμβάνονται υπόψιν σε όλες τις παραπάνω κατηγορίες και απλά λεκτικά σχήματα που παραπέμπουν στις παραπάνω έννοιες με μικρό βαθμό κρυπτικότητας. Χαρακτηριστικά τέτοια σχήματα από όλες τις παραπάνω κατηγορίες παρατίθενται και αναλύονται παρακάτω.

Σε κάποιες περιπτώσεις ο τίτλος και μόνο ήταν εξαιρετικά βοηθητικός για την κατηγοριοποίηση των ασμάτων, ενώ σε άλλα άσματα η ταξινόμησή τους σε σχέση με το περιεχόμενο έπρεπε να διερευνηθεί μέσα από το περιεχόμενο και την ανάλυση των στίχων τους. Υπήρχαν, επίσης, και άσματα στα οποία το περιεχόμενο μπορεί να περιείχε μηνύματα τόσο πατριωτικού όσο και θρησκευτικού περιεχομένου. Στην περίπτωση αυτή εντοπίστηκε το κυρίαρχο περιεχόμενο και μήνυμα του άσματος βάσει της διαμορφωμένης μεθοδολογίας.

3.2. Ανάλυση περιεχομένου και ποσοτική αποτύπωση των τραγουδιών που αναλογούν στις τέσσερις θεματικές

α) Τερψιχόρη ήτοι συλλογή χορικών ασμάτων προς χρήσιν των σχολείων, Α' τεύχος, Μάλτου Α. Ν. (1884)

Το πρώτο τεύχος αυτής της συλλογής εκδόθηκε το 1884 στη Λειψία με την άδεια του Υπουργείου της δημόσιας εκπαίδευσης του οθωμανικού κράτους, όπως

αναφέρεται στο εξώφυλλο. Αυτή η συλλογή ασμάτων μαζί με τη «Μελπομένη» (Μάλτος, 1887) που θα αναλυθεί παρακάτω συνέβαλαν σημαντικά στην διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς της εποχής.

Στο πλαίσιο αυτό ο Μάλτος Α. Ν. στον πρόλογο της συλλογής τονίζει την ηθική ωφέλεια που μπορεί να αποκομίσει το παιδί και ο έφηβος μέσα από τη διδασκαλία της μουσικής. Έχοντας ο ίδιος πενταετή εμπειρία στη διδασκαλία της ωδικής, συνειδητοποίησε εύκολα την έλλειψη σχετικών εγχειριδίων, τα οποία θα αξιοποιούνταν στη διδασκαλία και θα μετέδιδαν σημαντικά μηνύματα για την διάπλαση των νέων σύμφωνα με τα ελληνοπρεπή χαρακτηριστικά. Άλλωστε, σε αυτήν τη συλλογή επισημαίνεται ξεκάθαρα η πρόθεση για αξιοποίησή της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς ήδη από το εξώφυλλο τονίζεται ότι τα άσματα προορίζονται για σχολική χρήση.

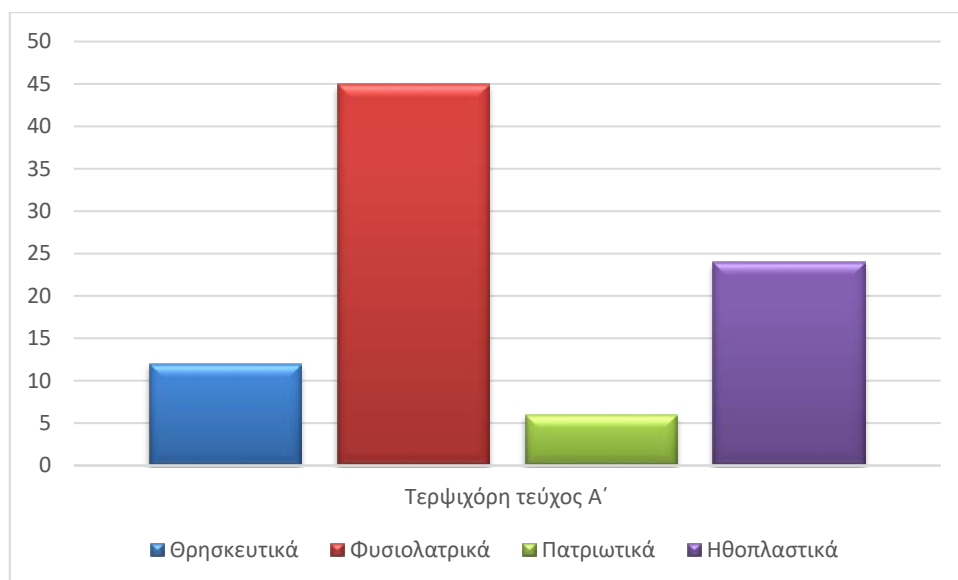
Γι' αυτό το λόγο και πριν την παράθεση ασμάτων περιλαμβάνονται οι αναγκαίες προκαταρκτικές γνώσεις σχετικά με φθόγγους, φθογγόσημα, ρυθμό, διαστήματα, αναπνοή και ένταση της φωνής. Στη συνέχεια, τις επόμενες σελίδες καλύπτουν 112 ωδικές ασκήσεις.

Η συλλογή αυτή αποτελείται συνολικά από 87 άσματα. Πρώτα υπάρχει παράθεση των 25 μονόφωνων ασμάτων και έπονται 62 δίφωνα άσματα. Το σύνολο των ασμάτων μετά από τη σχετική ανάλυση διαπιστώθηκε ότι κατηγοριοποιούνται ως προς το περιεχόμενο ως εξής:

Θρησκευτικά	12
Φυσιολατρικά	45
Πατριωτικά	6
Ηθοπλαστικά	24

Παρατηρούμε ότι τα άσματα με πατριωτικό και θρησκευτικό περιεχόμενο είναι περιορισμένα στην παρούσα συλλογή (Γράφ. 1). Αντίθετα, στόχος είναι να έρθουν σε επαφή τα παιδιά με τη φύση και κάθε στοιχείο της, γεγονός που εντάσσεται στο γενικότερο πνεύμα ρομαντισμού και φυσιολατρίας της εποχής.

Παράλληλα, η συλλογή περιλαμβάνει και πολλά ηθοπλαστικά άσματα στο πλαίσιο του έντονου διδακτισμού που χαρακτηρίζει και αποτελούσε βασικό στόχο της εκπαίδευσης εκείνης της εποχής (Γράφ. 1).



Γράφημα 1: Θεματολογία περιεχομένου ασμάτων στη συλλογή Τερψιχόρη, τεύχος Α' (ραβδόγραμμα).

Η συλλογή περιλαμβάνει στίχους πολλών στιχουργών, ανάμεσα στους οποίους είναι οι: Κατακουζηνός Α., Βλάχος Α., Πολέμης Ι. Κ., Τανταλίδης Η., Ραγκαβής Α., Ιγγλέσης Ν. Ι., Κονιδάρης Ε., Βικέλας Δ., Μελάς Α. Η μελοποίηση ανήκει ως επί το πλείστον σε ξένους συνθέτες (Reinecke C., Mozart W. A., Schumann R., Andre J. A., Schubert F., Miller E., Himmel F. H., Silcher P. F., Nageli C. κ.α.) με εξαίρεση κάποια άσματα, στα οποία η μελοποίηση έχει γίνει από τον Λάλλα Δ., τον Κατακουζηνό Α. και τον Μάλτο Α. Ν.

β) Τερψιχόρη ήτοι συλλογή χορικών ασμάτων προς χρήσιν των σχολείων, Β' τεύχος, Μάλτου Α. Ν. (1885)

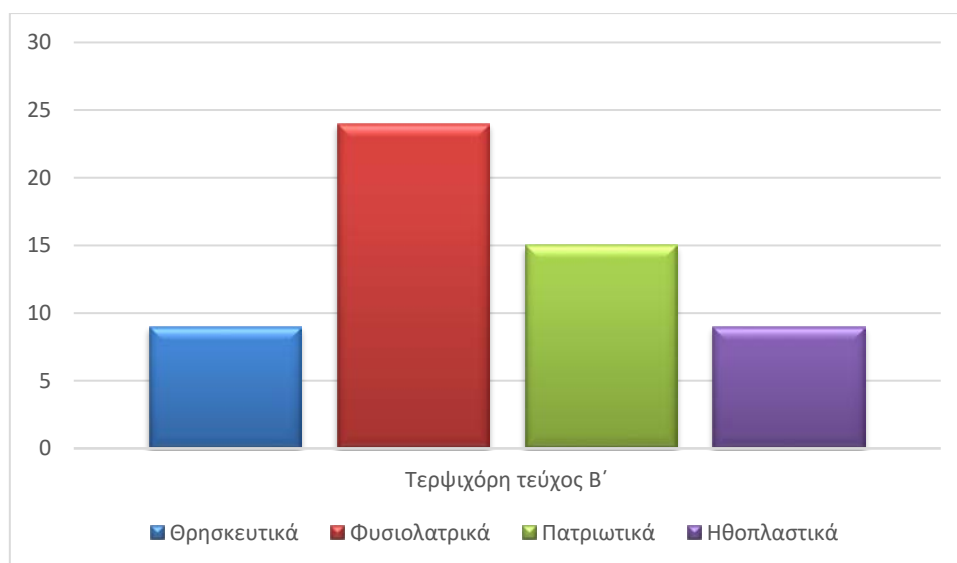
Το δεύτερο τεύχος της συλλογής εκδόθηκε το 1885 στην Οδησσό. Αποτελείται από 57 συνολικά άσματα και συνοδεύεται από 107 ασκήσεις για την ωδική και την πρόσκτηση προκαταρκτικών γνώσεων στη μουσική. Συγκεκριμένα, τις πρώτες 25 σελίδες καλύπτουν βασικά στοιχεία για τις προκαταρκτικές γνώσεις για τη μουσική (διαίρεση διαστημάτων, τόνοι, συμφωνίες, τριφωνίες και γενικά στοιχεία για την ανθρώπινη φωνή, το χορό και την κίνηση). Κατόπιν,

παρατίθενται ωδικές ασκήσεις που χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: ασκήσεις για μονοφωνία, για διφωνία και τριφωνία.

Τα άσματα της συλλογής κατηγοριοποιούνται στις τέσσερις κατηγορίες ως εξής:

Θρησκευτικά	9
Φυσιολατρικά	24
Πατριωτικά	15
Ηθοπλαστικά	9

Αξιοσημείωτο είναι ότι στην παρούσα συλλογή ασμάτων τα άσματα με πατριωτικό χαρακτήρα έχουν συγκεντρωθεί όλα μαζί στο τελευταίο μέρος της συλλογής. Παρατηρούμε, μάλιστα, ότι τα πατριωτικά άσματα και αυτά που υμνούν τη φύση είναι τα περισσότερα και καλύπτουν παραπάνω από το μισό αριθμό των συνολικών ασμάτων της συλλογής (Γράφ. 2).



Γράφημα 2: Θεματολογία περιεχομένου ασμάτων στη συλλογή Τερψιχόρη, τεύχος Β΄ (ραβδόγραμμα).

Ο τίτλος στις περισσότερες των περιπτώσεων είναι δηλωτικός του περιεχομένου. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε το πρώτο άσμα της συλλογής με τίτλο «Η Γέννησις του Ιησού Χρηστού», το οποίο, όπως είναι εύλογο, έχει θρησκευτικό περιεχόμενο και στόχος του είναι να μεταδώσει

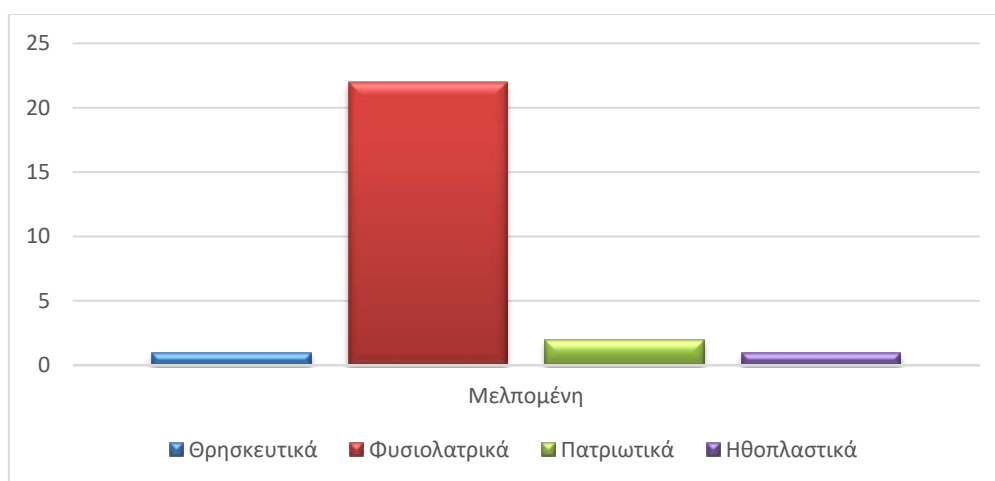
θεολογικά μηνύματα ή το άσμα «Τα βουνά», το οποίο μιλά για την ομορφιά της φύσης, έχει, επομένως, φυσιολατρικό περιεχόμενο.

γ) Μελομένη ήτοι συλλογή εκλεκτών παιδικών ασμάτων υπό κρούσιν κλειδοκύμβαλου προς χρήσιν των ελληνίδων οικογενειών, Α΄ τεύχος, Μάλτου Α. Ν. (1887)

Το πρώτο τεύχος της παρούσας συλλογής παιδικών ασμάτων εκδόθηκε στην Οδησό, το 1887 και περιλαμβάνει 26 μονόφωνα άσματα. Ήδη από το εξώφυλλο ο επιμελητής της συλλογής τονίζει ότι αυτά θα συνοδευτούν «υπό κροῦσιν κλειδοκύμβαλου» και τονίζει ότι είναι μία συλλογή προς χρήση όλων των ελληνικών οικογενειών. Αξιοσημείωτο είναι ότι πριν την παράθεση των ασμάτων περιλαμβάνεται αναλυτικά πίνακας περιεχομένων, ο οποίος καταγράφει σε πέντε στήλες τα άσματα, τους μελοποιούς, τους ποιητές, καθώς και τον αριθμό του άσματος και την αντίστοιχη σελίδα.

Μετά τη μελέτη και ανάλυση των ασμάτων η ταξινόμηση έχει ως εξής:

Θρησκευτικά	1
Φυσιολατρικά	22
Πατριωτικά	2
Ηθοπλαστικά	1



Γράφημα 3: Θεματολογία περιεχομένου ασμάτων στη συλλογή Μελομένη (ραβδόγραμμα).

Η παραπάνω συλλογή διατηρεί το πνεύμα των προηγούμενων συλλογών του Μάλτου Α. Ν., καθώς η πλειοψηφία των ασμάτων που περιλαμβάνονται έχουν φυσιολατρικό χαρακτήρα και περιεχόμενο (Γράφ. 3), ενώ περιορισμένα, μόλις πέντε, είναι τα άσματα που ανήκουν από άποψη περιεχομένου στις άλλες κατηγορίες. Αυτό αποδεικνύει ότι ο επιμελητής ήθελε να δώσει έμφαση και να υμνήσει την ομορφιά της φύσης κι ως εκ τούτου αποφεύγει να δώσει στη συλλογή ηθοπλαστικό τόνο ή να υπερτονίσει το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες.

Η ποίηση των ασμάτων ανήκει σε δημιουργούς που εντοπίσαμε και στις προηγούμενες συλλογές και συγκεκριμένα στους: Παράσχος Γ., Τανταλίδης Η., Κατακουζηνός Α., Βλάχος Α., Αντύπας Σ., Οικονομίδης Φ. και Κονιδάρης Ε. Η μελοποίηση ποικίλλει και είναι των: Reinecke C., Nageli C., Himmel F. H., Schumann, Miller E., von Weber C. M. κ.α.

Αυτό που παρατηρείται είναι ότι απουσιάζουν πλήρως από αυτή τη συλλογή διδακτικές οδηγίες που θα βοηθούσαν τον μουσικό εκείνης της εποχής στη διδασκαλία του μαθήματος. Ίσως η αρχική πρόθεση του συγγραφέα του βιβλίου μουσικής δεν ήταν να αξιοποιηθεί για σχολική χρήση, κάτι που, επίσης, διαφαίνεται και από τον υπότιτλο στο εξώφυλλο, στο οποίο σημειώνεται ότι είναι ένα βιβλίο προς χρήση των ελληνικών οικογενειών. Τέλος, και σε αυτή τη συλλογή παρατηρούμε ότι υπάρχει επισήμανση σε κάθε άσμα για το ρυθμό στον οποίο θα αποδοθεί. Ο ρυθμός ποικίλλει και μπορεί να κυμαίνεται ανάμεσα σε: «αργός», «ολίγον αργός», «λίαν αργός», «μέτριος», «μετριώτατος», «ολίγον μέτριος», «γοργός», «ολίγον γοργός».

δ) Η Μουσική των παιδαγωγικών σχολείων. Παράρτημα, Αργυρόπουλου Α. Γ. (1915)

Η συγκεκριμένη συλλογή εκδόθηκε το 1915 και αποτελείται από 29 συνολικά άσματα. Στις πρώτες σελίδες του βιβλίου παρατηρούμε ότι περιλαμβάνεται εγκύκλιος του τότε Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της Δημόσιας Εκπαίδευσης, η οποία και προτείνει τη συγκεκριμένη συλλογή ασμάτων για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ωδικής.

Μετά από την εξέταση των ασμάτων που περιλαμβάνονται στη συλλογή, διαπιστώθηκε ότι αυτά κατηγοριοποιούνται στις τέσσερις κατηγορίες ως εξής:

Θρησκευτικά	2
Φυσιολατρικά	12
Πατριωτικά	11
Ηθοπλαστικά	4

Στα περισσότερα άσματα της παρούσας συλλογής παρατηρήθηκε ότι ο τίτλος ήταν δηλωτικός του περιεχομένου. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε άσματα, όπως: «Εις τον θεόν» (θρησκευτικό περιεχόμενο), «Το αηδόνι» (φυσιολατρικό περιεχόμενο), «Έφοδος» (πατριωτικό περιεχόμενο).



Γράφημα 4: Θεματολογία περιεχομένου ασμάτων στη συλλογή Αργυρόπουλου (ραβδόγραμμα).

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα πατριωτικά άσματα κυριαρχούν μαζί με τα φυσιολατρικά σε αυτήν τη συλλογή (Γράφ. 4). Αυτή η συνύπαρξη πατριωτικών ασμάτων με φυσιολατρικά τονίζει την αντίθεση πολέμου- ειρήνης. Κατά την περίοδο της ειρήνης ο άνθρωπος, όντας ελεύθερος, μπορεί να χαρεί την ομορφιά της φύσης και κάθε στοιχείο της ανέμελα, ενώ η γοητεία της φύσης μπορεί να είναι και κίνητρο για τους αγωνιστές κατά τη διάρκεια του πολέμου για να υπερασπιστούν με σθένος την πατρίδα τους.

Η έμφαση που δίνεται στη συλλογή αυτή στα πατριωτικά άσματα φαίνεται πρώτον από το γεγονός ότι αυτά τοποθετούνται ξεχωριστά και συγκεντρωμένα στο τέλος της συλλογής, ενώ τα άσματα με διαφορετικό περιεχόμενο είναι διάσπαρτα σε αυτήν. Η σημασία τους αποδεικνύεται από το γεγονός ότι μόνο σε αυτά υπάρχουν κάτω από κάθε άσμα περισσότερες πληροφορίες σε σχέση με την προέλευσή τους, αλλά και πρακτικές οδηγίες για τη μουσική εκτέλεσή τους και τον ψαλμό τους. Αντίστοιχες οδηγίες παρέχονται σύντομα και στις παρατηρήσεις που περιλαμβάνονται στο τέλος της συλλογής και περιέχουν κάποιες επιπλέον διευκρινήσεις για το μέτρο και το ρυθμό των πατριωτικών ασμάτων. Όλα τα παραπάνω και συγκεκριμένα η έμφαση που δίνεται στα πατριωτικά άσματα είναι δηλωτικά των σημαντικών πολιτικών και κοινωνικών γεγονότων που επικρατούσαν στη χώρα μας εκείνη την περίοδο και αποδεικνύουν ότι βασικός ως τότε στόχος της εκπαίδευσης είναι να υπηρετήσει το τρίπτυχο «πατρίς- θρησκεία- οικογένεια».

Σχετικά με την ποίηση των ασμάτων παρατηρούμε ότι ανήκει σε δημιουργούς, όπως ο Πολέμης Ι. (11 άσματα), ο Κατακουζηνός Α. (6 άσματα), ο Κόκκινος Ν. (1 άσμα), ενώ στα στρατιωτικά ο Τανταλίδης Η. (1 άσμα), ο Ξύνδας Σ. (1 άσμα), ο Αργυρόπουλος Α. Γ. (6 άσματα), Αιγαίος Δ. (1 άσμα), ο Μπάρακλης Ν. (1 άσμα). Ξεχωρίζει ανάμεσά τους το δημοτικό τραγούδι «Τα κλεφτόπουλα», το οποίο είναι γνωστό και έχει διατηρηθεί ως τις ημέρες μας και δεν είναι λίγες οι φορές που περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα σχολικών εορτών.

Αξιοσημείωτο είναι ότι ο επιμελητής της συλλογής σημειώνει σε κάθε περίπτωση το ρυθμό που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές κατά την απόδοση του κομματιού. Σημειώνονται χαρακτηριστικά ενδείξεις, όπως «αργώς» και «μετρίως», ενώ στα πατριωτικά άσματα τονίζεται στην αρχή συνήθως η «αγωγή εμβατηρίου» και σε ένα άσμα («Κωνσταντίνος»), ο μεγαλοπρεπής τόνος απόδοσής του («Μεγαλοπρεπώς»). Σε λίγα άσματα της συλλογής παρέχονται και οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς. Σε ένα άσμα («Θούριον Στρατού») υπάρχει η οδηγία ότι είναι κατάλληλο μόνο για χορωδίες «μεγάλων καί ήσκημένων μαθητών», ώστε να αποδοθεί ορθά η μουσική

εκτέλεση και να αναδειχθεί ο χαρακτήρας και το νόημα του άσματος. Τέλος, σε κάποια άσματα υπάρχει η σημείωση «εἷς μόνος» ή «δύο μόνοι». Βέβαια, προϋπόθεση για να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός την παρούσα οδηγία είναι να υπάρχουν κάποιοι μαθητές με ιδιαίτερη κλίση στη μουσική και κυρίως να είναι καλλίφωνοι, όπως τονίζεται και στις παρατηρήσεις.

Μετά την παράθεση των ασμάτων η συλλογή περιλαμβάνει σύντομες παρατηρήσεις προς τους εκπαιδευτικούς που θα κληθούν να διδάξουν μουσική και να αξιοποιήσουν το παρόν βιβλίο. Οι οδηγίες σχετίζονται με τη χρήση της δεύτερης φωνής, την οποία οι μαθητές σύμφωνα με το τότε πρόγραμμα σπουδών διδάσκονταν στην Δ΄ Δημοτικού. Προτείνεται λοιπόν, στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, τη δεύτερη φωνή να την εκτελεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Παράλληλα, προτείνεται, όταν πρόκειται για άσματα που έχουν διδαχθεί αναλυτικά οι μαθητές και τους είναι γνωστά, η απόδοσή τους να μη γίνει με συνοδεία μουσικής ή οργάνου, αλλά μόνο με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα διευθύνει κατάλληλα τη χορωδία.

Τέλος, η συλλογή ολοκληρώνεται με ένα ενδεικτικό πρόγραμμα διδασκαλίας των ασμάτων, το οποίο υπογραμμίζει ποια άσματα είναι κατάλληλα να διδαχθούν στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού και ποια στις μεγαλύτερες. Αυτό που παρατηρούμε είναι ότι στις τρεις πρώτες τάξεις προτείνονται κυρίως τα άσματα που έχουν ηθοπλαστικό και φυσιολατρικό περιεχόμενο, τα οποία ανταποκρίνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στο πνευματικό επίπεδο των μαθητών μικρής ηλικίας. Αντίθετα, στις μεγαλύτερες τάξεις, όπως είναι λογικό, προτείνονται κυρίως άσματα με πατριωτικό περιεχόμενο, ενώ υπάρχει και σημείωση του Αργυρόπουλου Α. Γ. στην οποία αναφέρει ότι αυτά τα άσματα μπορούν να διδαχθούν και σε μεγαλύτερες τάξεις και κατά την εφηβική ηλικία.

Συνολικά στοιχεία για τις 4 συλλογές ασμάτων

Οι 4 υπό εξέταση συλλογές ασμάτων καλύπτουν μία χρονική περίοδο από το 1884 έως και το 1915 και επομένως η χρονική απόσταση της δημοσίευσής τους που τους χωρίζει δεν είναι μεγάλη. Σε αυτές τις συλλογές διαφαίνεται με

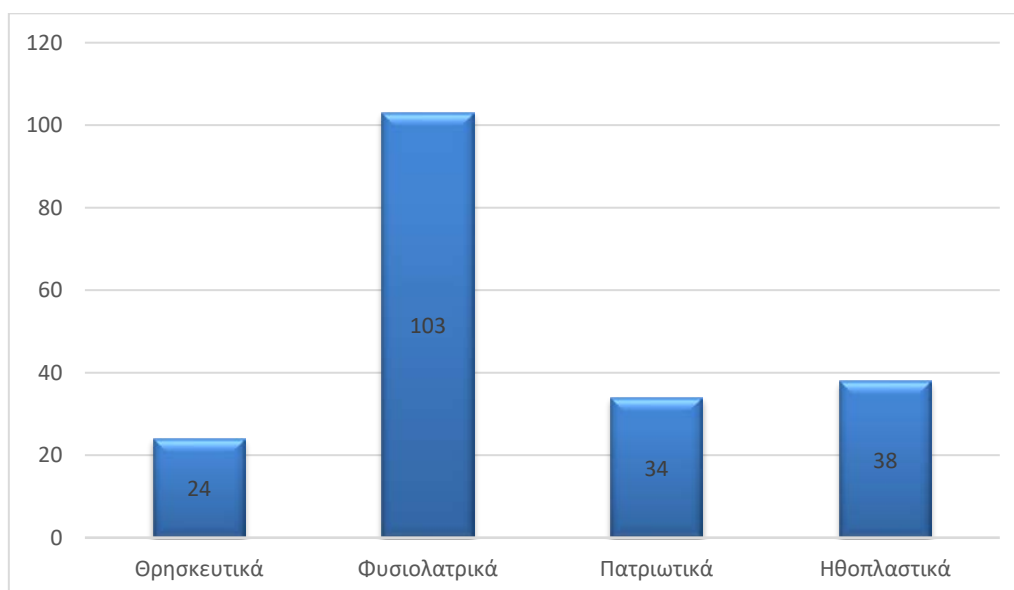
ακρίβεια, το πνεύμα της μουσικής εκπαίδευσης που κυριαρχούσε εκείνη την περίοδο όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη. Σύμφωνα με αυτό, μέσω της μουσικής εκπαίδευσης επιδιώκεται η ηθοπλαστική διαμόρφωση των παιδιών και η μετάδοση σημαντικών ιδεών για την πατρίδα, τη θρησκεία, τη φύση (Διονυσίου, 2016).

Αν επιχειρήσουμε να εξετάσουμε το περιεχόμενο των τεσσάρων συλλογών συγκεντρωτικά θα καταλήξουμε ότι αυτά ταξινομούνται ως εξής:

Περιεχόμενο	Η Μουσική των Παιδαγωγικών Σχολείων	Τετρηφόρη Α' τεύχος	Τετρηφόρη Β' τεύχος	Μελοποιήνη Α' τεύχος	ΣΥΝΟΛΟ
Θρησκευτικά	2	12	9	1	24
Φυσιολατρικά	12	45	24	22	103
Πατριωτικά	11	6	15	2	34
Ηθοπλαστικά	4	24	9	1	38

Πίνακας 2: Οι τέσσερις κατηγορίες περιεχομένου ανά συλλογή ασμάτων.

Στα γραφήματα 5 και 6 αναπαρίστανται οι τέσσερις κατηγορίες περιεχομένου των ασμάτων συνολικά και για τις τέσσερις υπό εξέταση συλλογές.



Γράφημα 5: Συνολική κατηγοριοποίηση ως προς το περιεχόμενο των συλλογών (ραβδόγραμμα).



Γράφημα 6: Θεματολογία περιεχομένου τραγουδιών σε συνολικά ποσοστά (πίτα).

Διαπιστώνεται, συνεπώς, και από τις παραπάνω γραφικές παραστάσεις (Γραφ. 5, Γραφ. 6) ότι στις υπό εξέταση συλλογές από το σύνολο των 199 ασμάτων κυριαρχούν τα φυσιολατρικά, τα οποία είναι λίγο παραπάνω από τα μισά συνολικά άσματα και των τεσσάρων συλλογών. Έπονται με χαμηλότερα ποσοστά τα ηθοπλαστικά άσματα (19,03%), τα πατριωτικά (17,08%) και τέλος τα άσματα με θρησκευτικό περιεχόμενο (12,06%).

Το γεγονός ότι τα άσματα με θρησκευτικό και πατριωτικό περιεχόμενο έχουν περιοριστεί σημαντικά αποδεικνύει την σταδιακή απεμπόληση από το μέχρι τότε κυρίαρχο δίπτυχο «πατρίς- θρησκεία», το οποίο είχε κυριαρχήσει στην εκπαίδευση. Αντίθετα, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των ασμάτων έχουν φυσιολατρικό περιεχόμενο, γεγονός που αποδεικνύει την στροφή της μουσικής εκπαίδευσης, αλλά και του ρόλου του σχολείου προς άλλες κατευθύνσεις. Στο πλαίσιο αυτό συνειδητοποιούμε ότι τα άσματα αυτά επιχειρούν να προσεγγίσουν περισσότερο τον κόσμο των παιδιών, καθώς τα θέματα της φύσης (φυτά, ζωικό βασίλειο) που θίγουν είναι πιο απλά, εύληπτα και πιο ευχάριστα για την παιδική ψυχή.

Μια τελευταία επισήμανση μπορεί να γίνει πάνω στο γεγονός πως στο σύνολο των επιλεγμένων συλλογών, μόνον οι 10 από τους 73 συνθέτες είναι Έλληνες, ενώ οι υπόλοιποι 63 είναι Ευρωπαίοι συνθέτες κλασικής ως επί το πλείστον μουσικής, όπως ο Mozart W. A. και ο Schubert F.

3.3. Ποιοτική ανάλυση ασμάτων

Μέσα από τη μελέτη των στίχων των τραγουδιών διαπιστώθηκε ότι αυτά προβάλλουν θεολογικά, πατριωτικά μηνύματα, φυσιολατρικές σκέψεις και απόψεις και παροτρύνσεις για τη σωστή διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών. Παρακάτω, σχολιάζεται συνοπτικά το περιεχόμενο των τραγουδιών σύμφωνα με τις τέσσερις κατηγορίες ταξινόμησης του περιεχομένου τους.

Α) Άσματα με θρησκευτικό περιεχόμενο

Στα τραγούδια αυτά παρατηρήθηκε ότι υμνείται ο θεός ή περιλαμβάνεται προσευχή ή δέηση προς το πρόσωπό Του. Σε κάποιες περιπτώσεις, πολλά άσματα συνδυάζουν τα στοιχεία της φύσης με μηνύματα θρησκευτικού περιεχομένου και υμνούν το δημιουργό των πάντων που έπλασε αυτά με σοφία. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί το άσμα «Πτηνόν να ήμουν» στο οποίο παρόλο που υπάρχει αναφορά στη φύση, ο ποιητής στοχεύει να δώσει έμφαση σε θεολογικές απόψεις και να εμφυσήσει το θρησκευτικό αίσθημα των αποδεκτών του.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη συλλογή του Αργυρόπουλου Α. Γ. στα άσματα με θρησκευτικό περιεχόμενο υμνείται ο Θεός ως δημιουργός και προστάτης της πλάσης και όλου του Κόσμου και με τον τρόπο αυτό μεταδίδεται το μήνυμα της πίστης που όλοι οφείλουμε να δείχνουμε προς το πρόσωπό Του.

Στο πρώτο τεύχος της «Τερψιχόρης» (Μάλτος, 1884) στα άσματα με θρησκευτικό περιεχόμενο διακρίνονται ήδη από τον τίτλο τους («Ο Θεός», «Φοβείσθε το Θεόν», «Προσευχή», «Εις τον πλάστην»). Εντύπωση μας προξενεί το άσμα «Φοβείσθε το Θεόν» στο οποίο το θεολογικό μήνυμα είναι έντονο και συνδέει απερίφραστα την ευτυχία του ανθρώπου με την πίστη και την υπακοή στο θεό.

Στο δεύτερο τεύχος της «Τερψιχόρης» (Μάλτος, 1885) στα άσματα με θρησκευτικό περιεχόμενο δοξάζεται ο Θεός και ο Υιός Του, αλλά και η Παναγία («Θεού Παρουσία», «Προσευχή», «Δέσεις»), ενώ περιλαμβάνεται και δέηση

και ευχή προς το πρόσωπό Τους για συγκεκριμένες περιστάσεις. Παραδείγματος χάρη, το άσμα «Ευχή εις την έναρξιν των μαθημάτων» αποτελεί δέηση για να προσφέρει ο Θεός φώτιση στους μαθητές που θα ξεκινήσουν τη σχολική τους χρονιά.

Τέλος, στη συλλογή «Μελπομένη» (Μάλτος, 1887) εντοπίζουμε ένα μόλις και πολύ σύντομο θρησκευτικό άσμα, το οποίο τοποθετείται στην αρχή της συλλογής. Πρόκειται για την «Προσευχή», η οποία υμνεί και δοξάζει το θεό. Στα άσματα θρησκευτικού περιεχομένου θα μπορούσαμε να εντάξουμε και το άσμα που τιτλοφορείται «Το εκκλησιάκι», γιατί περιέχει αναφορές σε θέματα που άπτονται της θρησκευτικής πίστης (εκκλησία, σταυρός, σήμαντρο), αλλά δεδομένου ότι δεν έχει υμνητικό χαρακτήρα και καθαρά θεολογικό περιεχόμενο, ενώ παράλληλα υμνεί την ομορφιά της φύσης εντάχθηκε στα φυσιολατρικά άσματα.

B) Άσματα με φυσιολατρικό περιεχόμενο

Στα τραγούδια αυτά εντοπίζουμε αποτυπωμένη την ομορφιά της φύσης σε όλες της τις εκφάνσεις με συχνές παραινήσεις προς τους αποδέκτες να έρθουν σε επαφή μαζί της και να αποκομίσουν την αναμενόμενη χαρά που θα τους προσφέρει. Η θεματολογία των τραγουδιών αυτών και το γεγονός ότι στις συλλογές που εξετάσαμε αποτελούν την πλειοψηφία σχετίζεται με το γεγονός ότι την περίοδο που δημοσιεύτηκαν οι συλλογές αρχίζει να αναπτύσσεται το ρομαντικό κίνημα, το οποίο δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη φύση και στην σύνδεση του ανθρώπου με αυτήν (Διονυσίου, 2016). Αξιοσημείωτο είναι, βέβαια, ότι όλα όσα αναφέρονται στα άσματα αποτελούν και την άμεση εμπειρική πραγματικότητα των παιδιών, καθώς μιλούμε για εποχές, κατά τις οποίες τα παιδιά ζούσαν, έπαιζαν στην φύση και συνεπώς για ένα προαστικό ασφαλώς περιβάλλον.

Στην πρώτη υπό εξέταση συλλογή από την άλλη πλευρά, η πλειοψηφία των ασμάτων έχουν φυσιολατρικό περιεχόμενο. Στα άσματα αυτά παρατηρούμε ότι προωθείται η αγάπη που πρέπει να δείχνουμε για τη φύση και εξυμνείται η

ομορφιά -παρά την απλότητά τους- πολλών στοιχείων που την αποτελούν. Ενδεικτικά, διαπιστώθηκε ότι πολλά άσματα υμνούν στοιχεία της πανίδας, όπως τα πουλιά (το περιστέρι, το αηδόνι, το τρυγόνι, η κουκουβάγια), αλλά και της χλωρίδας (Μυγδαλιά). Άλλα από αυτά αναφέρονται στην ομορφιά της φύσης κατά την περίοδο της άνοιξης. Παραδείγματος χάρη, τα άσματα με τίτλο «Απρίλιος» και «Μάιος» περιγράφουν την αναγέννηση της φύσης, το άνθισμα των λουλουδιών, τη λαμπρότητα του ήλιου και όλων των στοιχείων κάθε χρόνο με τον ερχομό της άνοιξης.

Στο πρώτο τεύχος της συλλογής «Τερψιχόρη» (Μάλτος, 1884) υμνούνται με γλαφυρό και λυρικό τρόπο τα στοιχεία της φύσης. Τα φυσιολατρικά άσματα, άλλωστε, στη συλλογή αυτή αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία. Στο πλαίσιο αυτό άσματα αναφέρονται στα λουλούδια, τα ζώα, την εναλλαγή των εποχών, στη σύνδεση του ανθρώπου με τα στοιχεία της φύσης και στην χαρά και την ομορφιά που μπορεί να αποκομίσει.

Παρόμοια είναι τα συμπεράσματα για τα φυσιολατρικά τραγούδια που περιλαμβάνονται στο δεύτερο τεύχος της συλλογής «Τερψιχόρη» (Μάλτος, 1885). Συγκεκριμένα, τα άσματα με φυσιολατρικό περιεχόμενο παρουσιάζουν, ως είθισται, την ομορφιά της φύσης και συγκεκριμένων στοιχείων της («Το δάσος», «Φθινόπωρον», «Ιδού το έαρ ήλθεν», «Ο κούκος», «Τα βουνά»). Σε κάποια άσματα παρατηρείται ότι παρόλο που κυριαρχεί το φυσιολατρικό περιεχόμενο, δεν παραλείπονται οι μνείες και η σύνδεση με θεολογικά μηνύματα. Παραδείγματος χάρη, στο άσμα «Η ωραιότης της φύσεως» πέρα από την εξύμνηση της φύσης, τονίζεται ότι δημιουργός και πλάστης όλων αυτών είναι ο Θεός, τον οποίο και πρέπει να υμνούμε για όλα όσα έχει προσφέρει στην ανθρωπότητα.

Στη συλλογή «Μελπομένη» (Μάλτος, 1887) τα άσματα με φυσιολατρικό περιεχόμενο αναφέρονται σε στοιχεία της φύσης (ήλιος, δάσος, άνθη, χωράφια, ο μύλος, το εκκλησάκι, το αηδόνι, το τριαντάφυλλο, η πασχαλιά, ο κούκος). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εναλλαγή των εποχών και στην ομορφιά της φύσης σε κάθε περίοδο («Θερινή νύξ», «Εαρινή εσπέρα», «Το φθινόπωρον», «Η

αποχώρησις του χειμῶνος»), αλλά και σε συγκεκριμένες ώρες της ημέρας («Το πρωινόν άσμα», «Η εσπέρα»).

Γ) Άσματα με πατριωτικό περιεχόμενο

Παράλληλα με το γεγονός ότι τα τραγούδια αυτά είναι περιορισμένα παρατηρούμε ότι ακόμα και σε αυτά που εντοπίζουμε στις συλλογές, ο πατριωτικός τόνος είναι ήπιος και κάποιες φορές συγκαλυμμένος στο γενικότερο πλαίσιο της αγάπης ή της νοσταλγίας προς την πατρίδα.

Τα περισσότερα άσματα με πατριωτικό περιεχόμενο εντοπίζονται στη συλλογή του Αργυρόπουλου Α. Γ. Παρατηρούμε ότι τα άσματα αυτά είναι τοποθετημένα όλα μαζί και είναι τα υπ' αριθμόν 19 έως και 29 και ως εκ τούτου είναι αυτά που ολοκληρώνουν την παρούσα συλλογή. Περιλαμβάνονται στο πλαίσιο αυτό άσματα που υμνούν το Βασιλιά («Θούριον», «Ο Βασιλιάς μας κράζει», «Στο Βασιλιά μας, Κωνσταντίνος»). Ας μην ξεχνάμε ότι την περίοδο της κυκλοφορίας της συλλογής την Ελλάδα ταλάνιζε ο Εθνικός Διχασμός (1914-1917), ο οποίος εκδηλώθηκε μέσω της διένεξης μεταξύ του πρωθυπουργού Ελευθερίου Βενιζέλου και του Βασιλιά Κωνσταντίνου Α' σε σχέση με τη στάση που θα τηρούσε η χώρα κατά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο. Η συλλογή αυτή περιλαμβάνοντας 4 πατριωτικά άσματα, τα οποία υπερτονίζουν και επαινούν το Βασιλιά Κωνσταντίνο αποδεικνύει το φιλοβασιλικό πνεύμα εκείνης της εποχής.

Από την άλλη πλευρά περιλαμβάνονται και άσματα που έχουν ως στόχο να εμψυχώσουν τους Έλληνες και ως εκ τούτου περιλαμβάνουν προτροπές ώστε να επιδείξουν θάρρος, τόλμη και γενναιοψυχία κατά τη διάρκεια των μαχών («Έφοδος», «Επινίκιον», «Τα κλεφτόπουλα», «Θούριον Στρατού»). Πολλά από αυτά, όπως σημειώνει ο συντάκτης της συλλογής, είναι άσματα που προέρχονται από ποιήματα που έχουν βραβευτεί σε διαγωνισμούς πολεμικών ποιημάτων.

Από τα πατριωτικά άσματα της συλλογής Τερψιχόρης (τεύχος Α', Μάλτος, 1884) ξεχωρίζουμε τη «Δέησι υπέρ του βασιλέως των Ελλήνων», το οποίο επαινεί το βασιλιά και συνδυάζει και το θρησκευτικό στοιχείο, καθώς

είναι μία δέηση προς το Θεό για να τον ευλογήσει και να τον προστατεύσει προς όφελος της Ελλάδας.

Τα πατριωτικά άσματα της συλλογής Τερψιχόρης (τεύχος Β΄, Μάλτος, 1885) τοποθετούνται όλα μαζί συγκεντρωμένα στις τελευταίες σελίδες. Προτάσσεται στο κεφάλαιο των πατριωτικών ασμάτων ο εθνικός μας ύμνος και έπονται άσματα, τα οποία εστιάζουν στην ανάγκη και στη δίψα για ελευθερία, την αγάπη για την πατρίδα, σε στρατιωτικά εμβλήματα, στην αξία της ελληνικής γης. Αξιοσημείωτο είναι ότι στη συλλογή αυτή περιλαμβάνονται και δύο άσματα, τα οποία αναφέρονται στη Μακεδονία. Η ενσωμάτωση δύο ασμάτων για τη Μακεδονία είναι μοναδική και δεν εντοπίζεται σε καμία από τις άλλες συλλογές. Τέλος, παρατηρούμε και στην περίπτωση αυτή ανάμειξη του πατριωτικού με το θρησκευτικό περιεχόμενο και τα θεολογικά μηνύματα. Ενδεικτικό παράδειγμα, συνιστά το άσμα υπ' αριθμόν 52, το οποίο αποτελεί μία δέηση ενός στρατιώτη προς το θεό για την αίσια έκβαση της μάχης.

Στην τελευταία συλλογή, την «Μελομένη» (Μάλτος, 1887), παρατηρούμε ότι εκλείπουν αναφορές στον πόλεμο υπό τη μορφή εμβλημάτων που έχουν ως στόχο να αναπτρώσουν το ηθικό εθνικό φρόνημα. Αντίθετα, τα δύο πατριωτικά άσματα που εντάσσονται στη συλλογή είναι απόλυτα εναρμονισμένα με το γενικότερο περιεχόμενό της. Πρόκειται για τα άσματα «Αποχαιρετισμός προς την πατρίδα» και «Άσμα νοσταλγούντος». Παρά το γενικότερο πεσιμιστικό τους τόνο τα άσματα αυτά αναφέρονται στο θέμα του ξενιτεμού και προβάλλουν την αγάπη προς την πατρίδα και τη γενέθλια γη, η οποία γίνεται συνειδητή ειδικά σε περιπτώσεις κατά τις οποίες ο άνθρωπος βρίσκεται για ποικίλους λόγους μακριά της.

Συμπερασματικά, στα περισσότερα τραγούδια των συλλογών εξυμνείται η πατρίδα μας και γίνονται παράλληλα με αυτόν τον τρόπο παραινέσεις για την υπεράσπιση και την απελευθέρωσή της. Παράλληλα, κάποια από αυτά τα άσματα κάνουν αναφορά στο βασιλιά και τη βασίλισσα, υπερτονίζοντας το φιλοβασιλικό πνεύμα εκείνης της εποχής. Επίσης, διαπιστώθηκε πως σε

αντίθεση με άλλες συλλογές δεν παρατηρούνται άσματα σχετικά με το αρχαιοελληνικό ένδοξο παρελθόν ούτε και αναφορές στο Βυζάντιο.

Δ) Άσματα με ηθοπλαστικό περιεχόμενο

Στα τραγούδια αυτά είναι έντονο το διδακτικό στοιχείο, το οποίο στοχεύει στην ηθοπλαστική διαμόρφωση των παιδιών και στη δημιουργία χρηστών και ηθικών πολιτών μελλοντικά. Ο έντονος διδακτισμός που αυτά εμπεριέχουν σχετίζεται άμεσα με τους στόχους της εκπαίδευσης την εποχή εκείνη. Στα περισσότερα, λοιπόν, τραγούδια υπερτονίζεται ποια θα πρέπει να είναι η ορθή συμπεριφορά των παιδιών ως προς τους γονείς, τους δασκάλους και εν γένει τους ενήλικες. Σε αυτά προωθούνται κατά κύριο λόγο αρετές, όπως η υπακοή, η ευγένεια, ο σεβασμός και η επιμέλεια στις σχολικές υποχρεώσεις. Στόχος σε όλες τις περιπτώσεις είναι να αναδειχθεί ποια είναι η αρμόζουσα και κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, έτσι ώστε να την ακολουθήσουν οι μαθητές, που έχουν ακόμα τον ψυχοπνευματικό τους κόσμο αδιαμόρφωτο.

Ξεκινώντας από τη συλλογή «Μουσική των παιδαγωγικών σχολείων» (Αργυρόπουλος, 1915) παρατηρούμε ότι τα ηθοπλαστικά άσματα είναι μόλις τέσσερα και περιλαμβάνουν παροτρύνσεις προς τους μικρούς μαθητές για την κατάλληλη και αρμόζουσα συμπεριφορά που πρέπει να έχουν σε κάποιες περιστάσεις. Ενδεικτικά, το έκτο άσμα «Μη βιάζεσθε» έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα και παροτρύνει τους μικρούς μαθητές να μην είναι βιαστικοί σε οτιδήποτε κι αν κάνουν, αλλά πρώτα από όλα να σκέφτονται και να κρίνουν κάθε απόφαση και πράξη. Περιλαμβάνει μάλιστα και στο τέλος τη διαχρονική παροιμία του ελληνικού λαού «αγάλι αγάλι γίνεται η αγουρίδα μέλι».

Στο πρώτο τεύχος της συλλογής «Τερψιχόρη» (Μάλτος, 1885) χαρακτηριστικό είναι το άσμα που τιτλοφορείται «Η καθαριότης», το οποίο με λακωνικό τρόπο και με χροιά διδακτισμού τονίζει τη σημασία της καθαριότητας, προβάλλοντας την άποψη ότι η καθαριότητα του σώματος αντιστοιχεί σε καθαριότητα και της ψυχής. Λίγα άσματα παρακάτω, στο άσμα «Εν τω γυμναστηρίω» τονίζεται η σημασία της εκγύμνασης του σώματος, η οποία

αποτελεί από αρχαιοτάτων χρόνων βασικό ζητούμενο της ανάπτυξης του ανθρώπου.

Στο δεύτερο τεύχος της συλλογής «Τερψιχόρη» (Μάλτος, 1885) στα ηθοπλαστικά άσματα συχνά η βασική τους έννοια και το βασικό μήνυμα που θέλουν αυτά να μεταδώσουν εντοπίζεται στον τίτλο τους. Ενδεικτικά, το άσμα «Η αυτάρκεια» έχει έντονο διδακτικό τόνο και θα μπορούσε να αξιοποιηθεί, ώστε να συνειδητοποιήσουν οι μικροί μαθητές ότι θα πρέπει να διάγουν βίο αυτάρκη και να είναι ευτυχισμένοι με τα απλά και μικρά πράγματα.

Τέλος, στη συλλογή «Μελπομένη» (Μάλτος, 1887) υπάρχει μόνο ένα, αλλά πολύ όμορφο άσμα, «Ο Βίος», το οποίο έχει ηθοπλαστικό περιεχόμενο και μας προτρέπει να τη ζήσουμε και να συνειδητοποιήσουμε τη χαρά της ζωής. Μέσα σε αυτό το άσμα, όπως είναι λογικό, περιλαμβάνονται και στοιχεία που τονίζουν την ομορφιά της φύσης για να διαφανεί με ενάργεια η αξία της ζωής.

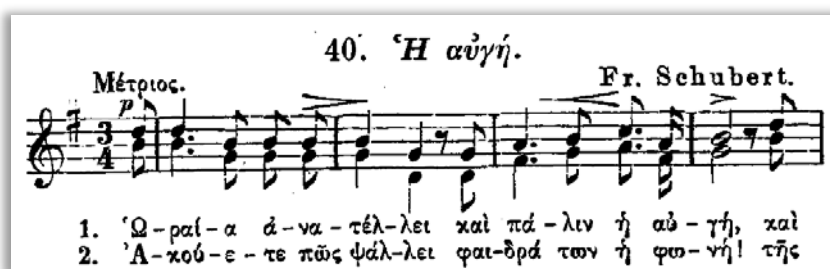
3.4. Μουσικά ζητήματα των υπό εξέταση συλλογών

Στις τέσσερις υπό εξέταση συλλογές περιλαμβάνονται τόσο δίφωνα όσο και τρίφωνα άσματα. Παρόλα αυτά παρατηρούμε ότι τα τρίφωνα άσματα που ανθολογούνται είναι περισσότερα. Ενδεικτικά αν μελετήσουμε το δεύτερο τεύχος της συλλογής Τερψιχόρη (Μάλτος, 1885), διαπιστώνουμε ότι περιλαμβάνονται 20 δίφωνα και 37 τρίφωνα άσματα (Εικ.5), τα οποία χωρίζονται μεταξύ τους.



Εικόνα 5: Τρίφωνο άσμα από τη συλλογή Τερψιχόρη, τεύχος β' (Μάλτος, 1885).

Το παραπάνω γεγονός μας προξενεί εντύπωση δεδομένης της ανεπάρκειας των δασκάλων της εποχής και των περιορισμένων γνώσεών τους που δεν θα επέτρεπαν τη διδασκαλία δίφωνων ή τρίφωνων ασμάτων (Διονυσίου, 2016). Αυτό διαπιστώθηκε και από τον Αργυρόπουλο, ο οποίος, όπως προαναφέρθηκε, στις σχετικές οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς τόνισε ότι είναι δύσκολο να διδαχθεί η δεύτερη και η τρίτη φωνή στους μαθητές. Αντίθετα, στο πρώτο τεύχος της συλλογής του Μάλτου, «Τερψιχόρη» (1884), περιέχονται 25 μονόφωνα και 62 δίφωνα άσματα (Εικ.6) και απουσιάζουν τελείως τα τρίφωνα άσματα. Με τον τρόπο αυτό η συλλογή ανταποκρίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό στην πραγματικότητα της μουσικής εκπαίδευσης και στις γνώσεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διδασκομένων εκείνης της εποχής.



Εικόνα 6: Δίφωνο άσμα από τη συλλογή Τερψιχόρη, α' τεύχος (Μάλτος, 1884).

Οι ρυθμοί σε ορισμένες περιπτώσεις αναφέρονται με μεγάλη λεπτομέρεια. Αυτό εντοπίζεται χαρακτηριστικά στη συλλογή «Μελπομένη» (Μάλτος, 1887). Ο ρυθμός ποικίλλει και μπορεί να κυμαίνεται ανάμεσα σε: αργός, ολίγον αργός, λίαν αργός, μέτριος, μετριώτατος, ολίγον μέτριος, γοργός, ολίγον γοργός.

Οι μελωδίες προέρχονται κυρίως από ξένους μελοποιούς και λίγες είναι οι περιπτώσεις Ελλήνων μελοποιών. Σε κάθε περίπτωση η ρυθμική και η μελωδική κατανόηση των ασμάτων θεωρείται και στις τέσσερις συλλογές υψηλού επιπέδου και απαιτητική, αν αναλογιστούμε και τη φύση και το περιεχόμενό της μουσικής διδασκαλίας, αλλά και το επίπεδο και τις γνώσεις που διαθέτουν οι μαθητές.

4. Ανάλυση δέκα ενδεικτικών ασμάτων από τις υπό εξέταση συλλογές

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επιχειρήθηκε η επιλογή δέκα ενδεικτικών ασμάτων από τις παραπάνω υπό εξέταση συλλογές με στόχο να διερευνηθεί πιο συγκεκριμένα και συγκριτικά η θεματολογία, το περιεχόμενό τους, η έκταση, το ηλικιακό επίπεδο στο οποίο απευθύνονται και τα μουσικά ζητήματα που σχετίζονται με αυτά.

Τα υπό εξέταση άσματα, στα οποία, θα γίνει ανάλυση συγκριτικά είναι τα εξής ανά συλλογή:

I. Τερψιχόρη ήτοι συλλογή χορικών ασμάτων προς χρήσιν των σχολείων, Α' τεύχος, Μάλτου Α. Ν. (1884)

(27) Φοβείσθε τον Θεόν (Εικ.7)

27. Φοβείσθε τον Θεόν.
Μέτρος. H. G. Nageli.

1. Ἐν δ - λη προ - θυ - μί - α ὁ - μνεῖ - τε, ᾧ παι -
2. Στο - ρὴν αὐ - τὸς θεῖ - κνύ - ων καὶ φί - λος τῶν παι -
3. Τὴν βοό - λη - σιν τοῦ Παύ - στου, τὰς θεῖ - ας ἐν - το -

1. τὸς ἐ - που - ρα - νί - ου.
2. κοῦ - ει τὴν εὐ - χὴν σας. } Φο - βεῖ - σθε τὸν θε -
3. ἃ νὰ εὐ - τυ - χῇ - τε.

1. θεῖ - α, τὴν θε - ξαν αἰ - ω - νί - ου πα -
2. θεῖ - ὦν, ἃ - κοῦ - ει τὴν φω - νὴν σας ἃ -
3. λὰς του, παι - θεῖ, ἃ - κο - λου - θεῖ - τε, δι -

1-3. ὦν. Φο - βεῖ - σθε τὸν θε - ὦν.
'Α. Κατακουζηνός.
5*

Εικόνα 7: Άσμα με τίτλο «Φοβείσθε τον Θεόν», (Μάλτος, 1884).

(32) Η Καθαριότης (Εικ.8)

32. Ἡ καθαριότης.
Μετριώτατος. F. H. Himmel.

1. Ἡ κα - θα - ρι - ὁ - τῆς εἰ - νε ἡ καλ -
2. Ὁ δὲ ῥυ - πα - ρὸς τὸ σῶ - μα ἐ - χει

1. νεί - ας εἰ - νε μέ - γας προ - μα - χὼν, εἰ - νε
2. χοί - ρων τὴν ἃ - κά - θαρ - τον φυ - λήν, τὴν ἃ -

1. λί - στη τῶν στο - λῶν, καὶ κα - τὰ τῆς ἃ - σθε -
2. ῥυ - πα - ράν ψυ - χὴν καὶ ἃ - νή - κει εἰς τῶν

1. μέ - γας προ - μα - χὼν.
2. κά - θαρ - τον φυ - λήν.
Λ. Μελαῆς.

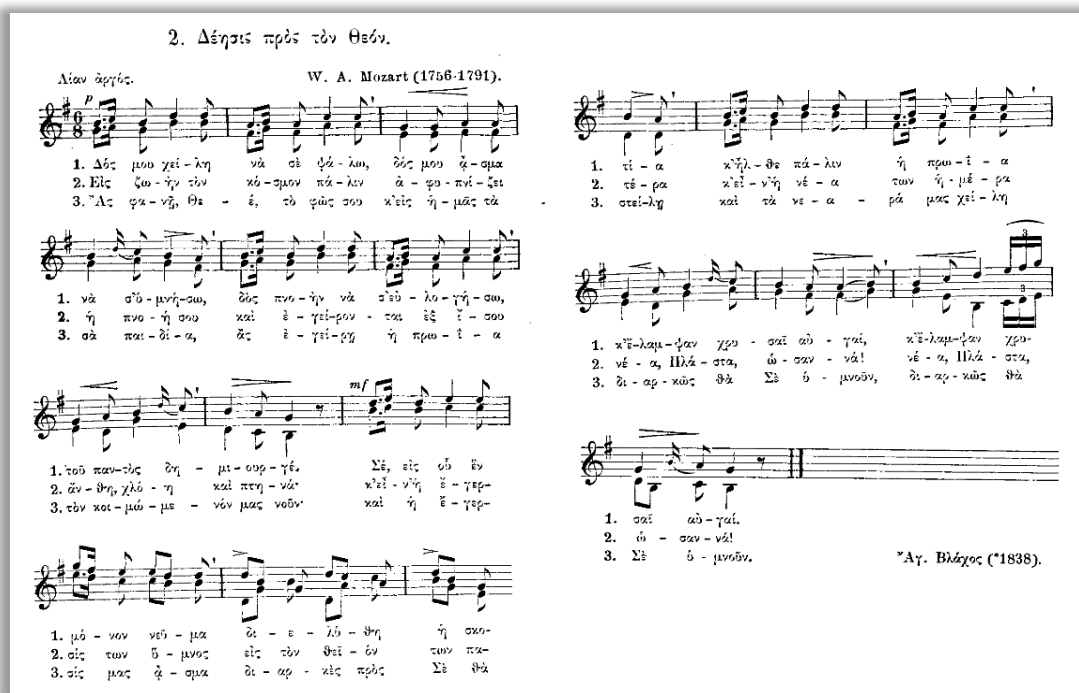
Εικόνα 8: Άσμα με τίτλο «Η Καθαριότης», (Μάλτος, 1884).

II. Τερψιχόρη ήτοι συλλογή χορικών ασμάτων προς χρήσιν των σχολείων, Β' τεύχος, Μάλτου Α. (1885)

(2) Δέησις προς τον Θεόν (Εικ.9)

2. Δέησις προς τὸν Θεόν.

Λίαν ἀργίς. W. A. Mozart (1756-1791).



1. Δός μου χεῖ-λη νά σέ φά-λω, δός μου ἄ-σμα
2. Εἰς ζω-ήν τὸν κό-σμον πά-λεν ἅ-πα-πνί-ζει
3. Ἄς φα-νῇ, θε-έ, τὸ φῶς σου κ'εῖς ἡ-μᾶς τὰ

1. νά σὺ-μνή-σω, δός πνο-ήν νά σ'εὖ-λο-γῇ-σω,
2. ἡ πνο-ή σου καὶ ε-γεί-ρῃν - τὰ εἰς ἡ-σου
3. σὰ πει-δί-α, ἃς ε-γεί-ρῃ ἡ πρω-τ-α

1. τοῦ παν-τός θε-ὸς μι-ση-γέ, Σέ, εἰς οὐ-ρανόν
2. ὦν-θη, γλύ-η καὶ πτη-νά κ'εῖς - ν'ἡ ε-γερ-
3. τὸν κοι-μῶ-με - νόν μας νοῦν καὶ ἡ ε-γερ-

1. μό-νον νεύ-μα δι-ε-λύ-θη ἡ σκο-
2. σὺ των ὁ-μνος εἰς τὸν θεῖ-όν των πα-
3. σὺς μας ἄ-σμα δι-αρ-κίς πρὸς Σέ θά

1. τί-α κ'ἡλ-θε πά-λεν ἡ πρω-τ-α
2. τέ-ρα κ'εῖς - ν'ἡ νέ-α των ἡ-μέ-ρα
3. στεί-λῃ καὶ τὰ νε-α - ρά μας χεῖ-λη

1. κ'ε-λαμ-ψαν χρο-σαὶ αὐ-γαί, κ'ε-λαμ-ψαν χρο-
2. νέ-α, Πλά-στα, ὦ-σαν - νά! νέ-α, Πλά-στα,
3. δι-αρ-κίς θά Σὲ ὁ-μνοῦν, δι-αρ-κίς θά

1. σοὶ αὐ-γαί.
2. ὦ-σαν - νά!
3. Σὲ ὁ-μνοῦν.

*Αγ. Βλάχος (*1838).

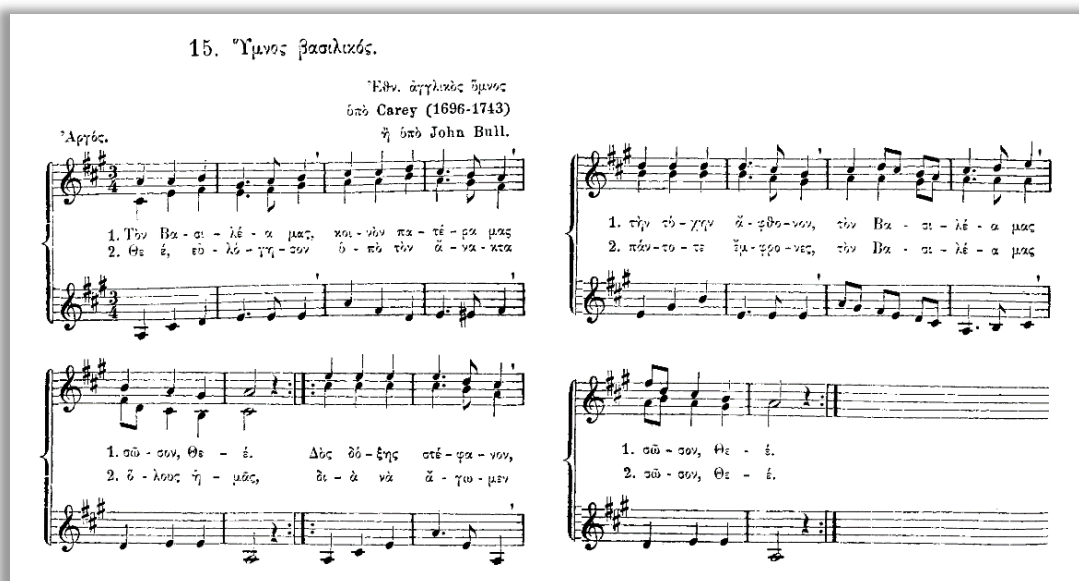
Εικόνα 9: Ἄσμα με τίτλο «Δέησις προς τον Θεόν», (Μάλτος, 1885).

(15) Ὑμνος βασιλικός (Εικ.10)

15. Ὑμνος βασιλικός.

Ἑθν. ἀγγλικὸς ὕμνος ὑπὸ Carey (1696-1743) ἢ ὑπὸ John Bull.

*Αργίς.



1. Τὸν Βα-σι-λέ-α μας, κοι-νὸν πα-τέ-ρα μας
2. Θε-έ, εὖ-λό-γι-σον ὁ-πὸ τὸν ἅ-να-κτα

1. σὺ-σον, θε-έ, Δός δό-ξης στέ-φα-νον,
2. ὁ-λως ἡ-μᾶς, δι-ε-λύ-νά ἅ-γω-μεν

1. σὺ-σον, θε-έ.
2. σὺ-σον, θε-έ.

1. τὸν τὸ-γγιν ἅ-φθο-νον, τὸν Βα-σι-λέ-α μας
2. πάν-το-τε ἡμ-ερο-νες, τὸν Βα-σι-λέ-α μας

Εικόνα 10: Ἄσμα με τίτλο «Ὑμνος βασιλικός», (Μάλτος, 1885).

(26) Η αυτάρκεια (Εικ.11)

26. Ἡ αὐτάρκεια.

S. A. Hofmeister.

1. Τὴν ζω-ὴν σου ἀν-πα-λὴς εὖ-τυ-χὴς νὰ
2. Κόσ-τα-ξες πῶς τὰ πτη-νὰ τρέ-χουν εἰς τὰ

1. ἀσ-κε-τὰ μό-νον ὁ-σα ἔ-χεις, μὴ ζη-
2. θῶ ἡ-μᾶς με-ρι-μνή, ἡ- σὺ-χει! θῶ-χως

1. ζῇ-σῃς, μὴ ζῇ-σῃς νὰ δο-ξα-σῇς,
2. νὲ-φῃς, οὐ-τὼς αὐ-τὰ τίς με-ρι-μνή;

1. τῆς τὰ πο-ρι-τάς, μὴ κα-τό-πιν τρέ-χῃς.
2. παύ-τη καὶ τι-μὰς ζῇ-σε καὶ εὖ-τυ-χεῖ.

Ἄγ. Βιάχος.

Εικόνα 11: Ἀσμα με τίτλο «Η αυτάρκεια», (Μάλτος, 1885).

III. Μελπομένη ἢτοι συλλογὴ ἐκλεκτῶν παιδικῶν ἀσμάτων ὑπὸ κρούσιν κλειδοκύμβαλου πρὸς χρήσιν των ἐλληνίδων οικογενειῶν, Μάλτου Α. (1887)

(10) Τα άνθη (Εικ.12)

(22) Αποχαιρετισμός στην πατρίδα (Εικ.12)



Εικόνα 12: Άσματα με τίτλους «Τα άνθη» και «Αποχαιρετισμός στην πατρίδα», (Μάλτος, 1887).

IV. Η Μουσική των παιδαγωγικών σχολείων. Παράρτημα, Αργυρόπουλου Α. Γ. (1915)

(2) Είναι θεός (Εικ.13)

2. Είναι Θεός!

Λεόντος

1. Εί - νε Θε - ός! Αέ - τός σκορ - πῆ
2. Εί - νε Θε - ός! μάς ό - δη - γεί
3. Εί - νε Θε - ός! καί - θε - πρω - ί

1. τόν ή - λιο, ποδ τή γῆ θερ - μαί - νει,
2. καί μάς δι - δά - σκει αὐ - τά, ποδ αἶθε - πει
3. μάς στέλ - νει μιὰ καί - νοῦρ - για μέ - ρα.

mf

1. καί προ - στα - νῶ - ει κα'ά - γα - πῶ ό -
2. καί όί - χνει μιὰ μα - τιά στή γῆ κα'ό -
3. Αέ - τός μάς δι - νει τή ζω - ή, Αὐ -

1. λό - κλη - ρη τήν οί - κορ - μέ - νη.
2. λαί - τας πρᾶ - ξεις μάς τας βλέ - πει.
3. τός μάς δι - νει τή μη - τέ - ρα.

Alleg. moder.
ff

1-3 Εί - νε Θε - ός!

I. Πολέμης

ΣΗΜ. Ἡ τελευταία φράσις «Εἶνε Θεός» ἐκτελείται μόνον ἐπὶ
τραφόνου χορωδίας.

Εικόνα 13: Άσμα με τίτλο «Είναι θεός», (Αργυρόπουλος, 1915).

(7) Ο Απρίλιος (Εικ.14)

7. 'Ο 'Απρίλιος.

Μεσσίος Α. Κατακουζηνός

1-3. 'Ηλ - θεν ὁ 'Α - πρί - λι - ος, μιὰ χα - ρά

1-3. ἡ - λι - ος, μιὰ χα - ρά ὁ ἡ - λι - ος.

1-3. μιὰ χα - ρά

1. Εἰς τὰ νέ - α, εἰς τὰ
2. Μεσ' στήν λι - μνη, μέσ' στήν
3. Τὸ ζω - ρά - φα, τὸ ζω -

1. νέ - α χορ - τα - ρά - κια τρέ - χουν ἑ - σπρε, τρέ - χουν
2. λι - μνη τὰ πα - πά - κια κά - νουν τό - σα, κά - νουν
3. ρά - φι πρσι - α - νί - ζει, πα - πα - ρά - να, πα - πα.

1. ὁ - σπρε προ - βι - τά - κια, καὶ στο πρσι - α - νο κά -
2. νέ - σα πα - γι - δά - κια καὶ στὸν κή - πο τὸ ποι -
3. ρά - να κα - κι - τί - ζει καὶ γι - λή ὁ γε - λει -

1. δι - τό που - λά - κι κε - λα - δει, καὶ στο
2. δι - περ - πα - νί καὶ τρα - γού - δει, καὶ στὸν
3. νός τῆς 'Ελ - λά - δος οὐ - ρα - νός, καὶ γι -

1. δει.
2. δεξ.
3. νός.

Α. Κατακουζηνός

Εικόνα 14: Άσμα με τίτλο «Ο Απρίλιος», (Αργυρόπουλος, 1915).

(21) Έφοδος (Εικ.15)

21. Έφοδος.

Άγανή έρβανηρίου Α. Αργυρόπουλος

1-3. Τρα τα τα τα ρα ρα τα τα τα τα

1-3. τρα τα ρι τα τα ρα τα τα τα τα τρα τα ρα τα τα τα τα

1. Τό - ρα, ποῦ βρον - τά - ει τὸ κα - νό - νι
2. Έ - νας εἰ - ν' ὁ θά - να - τος, ποῦ κά - νει
3. Ὁ - λοι με τὴ λόγ - χη στὸ νιου - φέ - κι.

1. τώ - ρα, ποῦ βρον - τά - ει τὸ σπα - δί,
2. ἄ - ξιο καὶ λαμ - πρὸ τὸ μα - χη - τί,
3. ὁ λοι με τὴ φλό - γα στήν καρ - διά,

1. τώ - ρα, ποῦ ἡ Πα - τρι - δα μὲς ἔ -
2. κά - τ' ἄπ' τὴ Ση - μαί - α νά πε -
3. νά γε - θοῦ - με, σὺν ἁ - στρο - πε -

1. νό - νει, ὁ - λοῦμ - πρὸς! κα - νέ - νας μὴ στα - θῇ.
2. θά - νη καὶ στο χέ - ρι τ' ὁ - πλο νά κρα - τῇ.
3. λέ - κι, στὸν ἑλ - θρὸ τοῦ Γέ - νους μας, πα - διά!

Ποίημα ἐπανεινθὲν κατὰ τὴν διαγωνισμὸν ποιημάτων.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Ἡ φράσις τῆς 1ης στροφῆς τοῦ προηγουμένου ὁσμῆτος: «τώρα, ποῦ βροντᾷ τὸ σπαθί» διορθώτεα ὡς ἑξῆς: «τώρα ποῦ δριζεῖ τὸ σπαθί».

Εικόνα 15: Άσμα με τίτλο «Έφοδος», (Αργυρόπουλος, 1915).

Η θεματολογία των ασμάτων που επιλέχθηκαν ποικίλει, ώστε να διαφανεί ότι κάθε συλλογή δεν είχε μόνο μία θεματολογία και άσματα με συγκεκριμένο περιεχόμενο, ακόμα κι αν, όπως είδαμε, σε ορισμένες συλλογές κυριαρχεί θεματολογικά ένα συγκεκριμένο είδος.

Αν εξετάσουμε συγκριτικά, τα τρία θρησκευτικά άσματα «Είναι θεός», «Φοβείσθε τον Θεόν», «Δέησις προς τον Θεόν», τα οποία επιλέχθηκαν από τις συλλογές θα καταλήξουμε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Αρχικά, παρατηρούμε ότι λόγω της θεματολογίας και του περιεχομένου ο ρυθμός των θρησκευτικών ασμάτων είναι και στις τρεις περιπτώσεις αργός με ελάχιστη διαφοροποίηση. Στα άσματα «Είναι θεός» και «Δέησις προς τον θεόν» ο ρυθμός είναι αργός και λίαν αργός αντίστοιχα, ενώ στο άσμα «Φοβείσθε τον Θεόν» διαφοροποιείται ελάχιστα, καθώς είναι μέτριος. Όπως είναι εύλογο, στα άσματα με θρησκευτικό περιεχόμενο αρμόζει περισσότερο ο αργός ρυθμός σε αντίθεση με άσματα άλλου περιεχομένου, όπως τα πατριωτικά, τα οποία θα παρατηρήσουμε αναλυτικότερα παρακάτω, έχουν πιο γοργό ρυθμό.

Στο πρώτο άσμα ο Θεός υμνείται ως πλάστης και δημιουργός των πάντων. Στο άσμα «Δέησις προς τον θεόν» έχουμε μία επίκληση προς το Θεό και προσευχή, ενώ στο άσμα «Φοβείσθε τον Θεόν», το θρησκευτικό περιεχόμενο συνδυάζεται και με την παραίνεση προς τα παιδιά να σέβονται και να Τον τιμούν. Άρα, στο τελευταίο άσμα ο θρησκευτικός χαρακτήρας εμπεριέχει και παραινέσεις προς τα παιδιά για τη θρησκευτική πίστη και υπακοή, η οποία είναι εμφανής ήδη και από τον τίτλο. Το ρήμα φοβούμαι στον τίτλο του άσματος σημαίνει σέβομαι και όχι φοβάμαι, όπως στη νεοελληνική.

Αξιοσημείωτο είναι ότι σε δύο από τα τρία άσματα, ο τίτλος επαναλαμβάνεται και ουσιαστικά κλείνει το άσμα. Αυτό παρατηρείται στα άσματα «Είναι θεός» και «Φοβείσθε τον Θεόν». Στο πρώτο, μάλιστα, εντοπίζουμε τη φράση αυτή να επαναλαμβάνεται τρεις φορές στην αρχή και να κλείνει το άσμα, δημιουργώντας το σχήμα του κύκλου. Η επανάληψη της φράσης και στις δύο περιπτώσεις δηλώνει την έμφαση που θέλει να δώσει ο ποιητής σε αυτήν.

Σε σχέση με το ηλικιακό επίπεδο στο οποίο απευθύνεται το κάθε άσμα θα πρέπει να σημειώσουμε ότι στην περίπτωση του άσματος της συλλογής του Αργυρόπουλου Α. Γ., επειδή η έκτασή του είναι σύντομη, ενδείκνυται για τις πρώτες τάξεις, ενώ αντίθετα τα άλλα δύο άσματα είναι περισσότερο κατάλληλα για τις μεγαλύτερες τάξεις από άποψη περιεχομένου, έκτασης και μουσικής απόδοσης.

Η ποίηση των ασμάτων ανήκει σε Έλληνες στιχουργούς- ποιητές (Πολέμης Ι. Κ., Βλάχος Α. και Κατακουζηνός Α.), ενώ η σύνθεση σε ξένους συνθέτες (Wohlfahrt H., Mozart W. A., Nageli H. G.). Αυτό αποδεικνύει ότι οι ξένες συνθέσεις μπορεί να αξιοποιούνταν μουσικά την περίοδο εκείνη, αλλά το περιεχόμενο των ασμάτων προσαρμοζόταν σε κάθε περίπτωση στα ελληνικά δεδομένα και συγκεκριμένα στην κυρίαρχη ιδεολογία της εποχής και στους αντίστοιχους στόχους της εκπαίδευσης.

Προχωρώντας στην ανάλυση των ενδεικτικών ασμάτων με πατριωτικό περιεχόμενο, παρατηρούμε ότι τα άσματα αυτά μπορεί να αναφέρονται στην αγάπη προς την πατρίδα, αλλά και να έχουν έναν πιο έντονο πατριωτικό χαρακτήρα, στοχεύοντας στην τόνωση του εθνικού αισθήματος, ειδικά σε περιόδους πολεμικών συγκρούσεων.

Υπό την οπτική αυτή, το άσμα «Έφοδος», το οποίο εμπεριέχεται στην συλλογή του Αργυρόπουλου Α. Γ., στόχο έχει να ενδυναμώσει το πατριωτικό φρόνημα των παιδιών. Από την άλλη πλευρά, το άσμα «Αποχαιρετισμός προς την πατρίδα» υμνεί την ομορφιά της γενέθλιου γης και τη θλίψη που νιώθει κάποιος όταν αναγκαστεί να την αποχωριστεί. Στο πλαίσιο των πατριωτικών ασμάτων στις συλλογές αυτές εντοπίσαμε και σε αρκετές περιπτώσεις άσματα που αναφέρονται στο πρόσωπο του βασιλιά, όπως το «Ύμνος Βασιλικός» από το δεύτερο τεύχος της συλλογής «Τερψιχόρη» (Μάλτος, 1885). Στο τελευταίο αυτό άσμα, το πατριωτικό στοιχείο συνδυάζεται με το θρησκευτικό, δεδομένου ότι το άσμα αποτελεί και μία επίκληση και παράκληση στο θεό να προσέχει και να φροντίζει το Βασιλιά, έτσι ώστε κι αυτός με τη σειρά του να φροντίζει την πατρίδα.

Σε σχέση με το ρυθμό των τριών πατριωτικών ασμάτων, παρατηρούμε ότι η «Έφοδος» έχει ρυθμό εμβατηρίου, το οποίο σημαίνει ότι συνιστά μία σύνθεση σε διμερή ρυθμό, η οποία διαμορφώνεται για να εκτελεστεί με ομαδικό και ταυτόχρονο βάδισμα. Ο ρυθμός αυτός είναι αντίστοιχος με το περιεχόμενο του άσματος. Από την άλλη πλευρά, το άσμα με θεματικό περιεχόμενο τη νοσταλγία της πατρίδας έχει μέτριο ρυθμό, καθώς δεν επιδιώκει τόσο την τόνωση του πατριωτικού αισθήματος, αλλά κυρίως στοχεύει να υμνήσει την ομορφιά της πατρίδας. Τέλος, ο ρυθμός του άσματος για το βασιλιά είναι αργός, γιατί πρόκειται για έναν ύμνο και συνδυάζει και το θρησκευτικό στοιχείο με την παράκληση προς το θεό.

Σε σχέση με τη στιχουργική παρατηρούμε ότι σε πολλές περιπτώσεις των συλλογών εντάσσονται άσματα που έχουν βραβευτεί σε ποιητικούς διαγωνισμούς με πολεμικά άσματα. Αυτό συμβαίνει στην περίπτωση του άσματος «Έφοδος». Οι ξένες συνθέσεις παρουσιάζονται και σε αυτήν την περίπτωση και συγκεκριμένα το άσμα «Αποχαιρετισμός προς την πατρίδα» (γερμ.: Wohlfahrt) και ο «Ύμνος Βασιλικός», ο οποίος βασίζεται στον αγγλικό εθνικό ύμνο.

Τα άσματα με πατριωτικό περιεχόμενο, όπως είναι λογικό, αρμόζουν περισσότερο όχι στις πρωτοσχολικές τάξεις, αλλά στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, όχι μόνο από άποψη περιεχομένου, αλλά και από άποψη μουσικής εκτέλεσης. Ενδεικτικά, παρατηρούμε ότι ο «Ύμνος προς το πρόσωπο του Βασιλιά» είναι ένα τρίφωνο άσμα, επομένως δεν θα μπορούσε να διδαχθεί στους μικρούς μαθητές, καθώς απαιτεί περαιτέρω προκαταρκτικές γνώσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις ασμάτων, μάλιστα, παρατηρούμε ότι οι κλίμακες και η μουσική τους ανάγνωση είναι αρκετά απαιτητική και απαιτεί πολύ εξειδικευμένες γνώσεις.

Σε σχέση με τα φυσιολατρικά άσματα, αν μελετήσουμε ενδεικτικά τα άσματα «Ο Απρίλιος» και «Τα άνθη» παρατηρούμε ότι αυτά εντάσσονται στο πλαίσιο των ασμάτων που υμνούν την ομορφιά της φύσης. Γενικότερα, σε αυτά τα άσματα δεν παρουσιάζονται αποκλίσεις σε σχέση με το περιεχόμενό τους.

Και στα δύο άσματα, υμνείται η φύση στην καλύτερη της εποχή, δηλαδή κατά την περίοδο της αναγέννησής της, την άνοιξη. Αυτό δεν σημαίνει, όμως, ότι τα φυσιολατρικά άσματα αναφέρονται μόνο σε αυτήν την περίοδο, καθώς, όπως διαπιστώθηκε, εντοπίζονται στις συλλογές και άσματα που αναφέρονται και σε άλλες εποχές του χρόνου.

Ο ρυθμός των συγκεκριμένων ασμάτων αναφέρεται ως «μετρίως», καθώς αρμόζει σε άσματα με φυσιολατρικό περιεχόμενο και στο πνεύμα της εποχής τους κατά την οποία το ρομαντικό κίνημα ήταν σε άνθιση. Η επίδραση του ρομαντικού κινήματος είναι εμφανής, καθώς παρατηρείται η επιστροφή στην απλότητα και στην ομορφιά του φυσικού τοπίου και η πραγματική και βιωματική επαφή του ανθρώπου με αυτό.

Η έκταση των ασμάτων είναι αρκετά σύντομη και δεν είναι τόσο σύνθετα και απαιτητικά. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αυτά τα άσματα, λόγω και του ανάλαφρου και χαρούμενου τόνου τους, είναι περισσότερο κατάλληλα για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου σε αντίθεση με τα άσματα που έχουν πατριωτικό θέμα και είναι περισσότερο κατανοητά στις μεγαλύτερες τάξεις.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ανάλυση με τα άσματα που έχουν ηθοπλαστικό περιεχόμενο, παρατηρούμε ότι συχνά σε αυτά ο τίτλος είναι ενδεικτικός του περιεχομένου. Στα υπό εξέταση άσματα «Η αυτάρκεια» και η «Καθαριότητα», ήδη από τον τίτλο γίνεται κατανοητό ποιες είναι οι κεντρικές έννοιες, οι οποίες μέσω του άσματος θα πρέπει να γίνουν αντιληπτές στα παιδιά. Και στην περίπτωση αυτή παρατηρούμε ότι η στιχουργία ανήκει σε γνωστούς Έλληνες ποιητές (Βλάχος Α. και Μελάς Λ. αντίστοιχα), ενώ η σύνθεση στους Hoffmeister F. A. και Himmel F. H. αντίστοιχα.

Από την μία πλευρά το πρώτο άσμα έχει στόχο να διδάξει ότι θα πρέπει να είμαστε ευγνώμονες με όλα αυτά που έχουμε, ακόμα κι αν είναι απλά, γιατί είναι από μόνα τους σημαντικά. Στο πλαίσιο, βέβαια, αυτού του άσματος που έχει ηθοπλαστικό περιεχόμενο υπάρχει και αναφορά στο Θεό, έτσι ώστε να τονιστεί η παρουσία του Θεού ως δημιουργού και πλάστη των απλών

πραγμάτων. Αυτή η αναφορά, όμως, δεν περιορίζει τον ηθοπλαστικό και παραινετικό χαρακτήρα του άσματος.

Το δεύτερο άσμα αναφέρεται στην έννοια της καθαριότητας με στόχο να διδάξει τα παιδιά και να τονίσει τη σημασία της. Αυτό που παρατηρούμε και στα δύο άσματα είναι η σύντομη έκτασή τους και το απλό περιεχόμενό τους με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι προσιτά στους μικρούς μαθητές που είναι οι αποδέκτες και έχουν ακόμα τον ψυχοπνευματικό τους κόσμο αδιαμόρφωτο. Άρα, το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών γι' αυτά τα άσματα είναι κυρίως οι πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Αυτό που παρατηρούμε είναι ότι τα άσματα αυτά παρουσιάζουν μία θετική έννοια και χαρακτηριστικό (αυτάρκεια και καθαριότητα), χωρίς να αναφέρονται στα προβλήματα που δημιουργεί η μη τήρηση κάποιων κανόνων και η ανυπακοή. Σε άλλες συλλογές, εντοπίζονται άσματα, τα οποία υπερτονίζουν την τιμωρία ενός παιδιού που δεν υπάκουσε ή δεν τήρησε κάποιους κανόνες, έχοντας σε κάποιες περιπτώσεις αναφορά και σε θανάτους παιδιών με στόχο να τους εξοικειώσουν με την ιδέα αυτή, όσο κι αν στις ημέρες μας κάτι τέτοιο είναι παράδοξο (Διονυσίου, 2016).

ΣΥΝΟΨΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η διερεύνηση του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου, όπως αυτό διαμορφώνεται σε σχέση με τη διδασκαλία της μουσικής από τα τέλη του 19^{ου} έως και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και συγκεκριμένα από το 1870 μέχρι και το 1920. Κατά την ανάλυση των παραπάνω, η συγγραφέας επέλεξε να εξετάσει τη θέση και την εξελικτική πορεία του μαθήματος στη νεοελληνική εκπαίδευση, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν από τις πρώτες

προσπάθειες θεσμοθέτησης του αστικού σχολείου στην Ελλάδα έως και την περίοδο θεμελίωσης του κινήματος του Δημοτικισμού.

Στο πλαίσιο των προαναφερθέντων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, το ενδιαφέρον στρέφεται σταδιακά προς την εκπαίδευση και το σχολείο με την πεποίθηση ότι αυτό, με τις αναγκαίες μεταρρυθμίσεις, θα είναι σε θέση να στερεώσει και εν συνεχεία να προάγει τα νέα δεδομένα. Ως εκ τούτου, οι φωνές για την αστική μεταρρύθμιση της ελληνικής κοινωνίας τονίζουν μεταξύ των άλλων την αναγκαιότητα της καθολικής στοιχειώδους εκπαίδευσης, της στροφής του διδακτικού περιεχομένου σε πρακτικότερες κατευθύνσεις και γενικότερα την αναγκαιότητα της προσαρμογής της εκπαίδευσης στις νέες απαιτήσεις της οικονομικής ανάπτυξης.

Όπως γίνεται προφανές από την ανάλυση που προηγήθηκε, σημείο τομής στην εξελικτική πορεία της νεοελληνικής εκπαίδευσης αποτελεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917, καθώς είναι η πρώτη που νομοθετεί την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις εκφάνσεις της εκπαιδευτικής πράξης, ως βασικής προϋπόθεσης για την επίτευξη της αστικής κοινωνικής μεταρρύθμισης. Η βάνανση διακοπή της, όμως, το 1920 σε συνδυασμό με την «αναντίρρητη» ουσιαστικά μεταφύτευση από τη Δύση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προτύπων καθόρισαν την πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης όσον αφορά στη δομή, την οργάνωση, τη λειτουργία και τους συνολικότερους στόχους της. Χαρακτηριστική είναι, όπως είδαμε, η εμμονή στο κλασικιστικό-αρχαιολατρικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο και η επικράτηση για δεκαετίες μεθόδων, όπως ο βερμπαλισμός, ο δογματισμός, η μηχανική αποστήθιση και ο αυταρχισμός.

Αντίστοιχη του συνολικότερου εκπαιδευτικού συστήματος αποδεικνύεται και η πορεία του μαθήματος της μουσικής, το οποίο εισάγεται για πρώτη φορά, αλλά χωρίς ουσιαστικές αναφορές για τις μεθόδους, τα μέσα και τους στόχους διδασκαλίας του, στο ελληνικό σχολείο στις αρχές της δεκαετίας του 1830. Από τότε και ως το τέλος της περιόδου αναφοράς μας, σε σχέση με τη μουσική και ως σχολικό μάθημα, καταγράφονται ιστορικά σημαντικές αλλαγές ως αποτέλεσμα των αντίστοιχων αλλαγών σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο.

Ακολουθώντας τους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης, το μάθημα της μουσικής αποσκοπεί αρχικά στην ηθική διάπλαση του χαρακτήρα των μαθητών και στην καλλιέργεια της εθνικής τους συνείδησης. Ως εκ τούτου, ανάμεσα στις επικρατούσες κατηγορίες τραγουδιών που διδάσκονται στο νεοελληνικό σχολείο είναι τραγούδια ηθικά, θρησκευτικά, ηρωικά και πατριωτικά-στρατιωτικά. Τραγούδια κυρίως, που ως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα προσπαθούν να μιμηθούν τη δομή και το περιεχόμενο των αντίστοιχων ευρωπαϊκών.

Σε αυτή τη μιμητική τάση μπορεί να αποδοθεί και η κυριαρχία (ακόμη και σε βάρος των προαναφερθέντων κατηγοριών) του φυσιολατρικού στοιχείου, που συνάδει απόλυτα με τη σχολή του Ρομαντισμού και επιμένει μέχρι και τη δύση του ρεύματος στις αρχές του 20 αιώνα. Οι κυριότεροι μουσικοδιδάσκαλοι άλλωστε της περιόδου έχουν σπουδάσει σε μουσικές σχολές μεγάλων ευρωπαϊκών κρατών και με την επιρροή που ασκούν στο εσωτερικό, εγγράφουν τον απόηχο των πολιτιστικών αυτών μεταβολών στην ελληνική μουσική εκπαίδευση.

Η φιλοσοφία της μουσικής αγωγής στα ελληνικά σχολεία δείχνει να μεταβάλλεται με την επικράτηση του κινήματος του Δημοτικισμού, οπότε αλλάζει σταδιακά και το ρεπερτόριο των τραγουδιών στις σχολικές συλλογές. Ορόσημο αποτελεί η ίδρυση της Εθνικής Μουσικής Σχολής, η οποία αναπτύσσει τις θεωρητικές βάσεις όπου οφείλει να στηριχθεί η νεοελληνική εθνική μουσική καλώντας τους συνθέτες να στραφούν στη λαϊκή παράδοση και το δημοτικό τραγούδι συνδυάζοντας τις επιδράσεις της παραδοσιακής ελληνικής μουσικής με τις μεθόδους και τις τεχνικές της δυτικής αρμονίας, της πολυφωνίας και της αντίστιξης. Κάπως έτσι, το δημοτικό μοτίβο και η ελληνική παράδοση σε συνδυασμό με τις τεχνικές σύνθεσης της Δύσης αρχίζουν να εντάσσονται στο σχολικό πρόγραμμα.

Παρόλα αυτά και παρά το γεγονός ότι στα σχετικά αναλυτικά προγράμματα προβλέπεται η εκμάθηση την θεωρίας της ευρωπαϊκής μουσικής, αυτή συνεχίζει να στηρίζεται κυρίως στην απομνημόνευση και ερμηνεία του περιεχομένου σχολικών τραγουδιών. Σε αυτό φαίνεται ότι συντελεί μεταξύ των

άλλων η απουσία βοηθητικών μέσων για τη διδασκαλία της μουσικής, η έλλειψη οργανωμένης και σταθερής μεθόδου διδασκαλίας αλλά και η απουσία ολοκληρωμένης μουσικής προπαιδείας στην πλειοψηφία των δασκάλων, παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση και επιμόρφωσή του στο αντικείμενο απασχολεί τη διοίκηση από τα τέλη ήδη του 19^{ου} αιώνα. Η κατάσταση ωστόσο και η υποδομή των Διδασκαλείων για τους υποψήφιους μουσικοδιδάσκαλους δεν διαφέρει από εκείνη των υπόλοιπων σχολείων της περιόδου.

Αποτέλεσμα της γενικότερης κατάστασης που επικρατεί, σε συνδυασμό πάντα με τις γενικότερες αδυναμίες αλλά και προτεραιότητες που θέτει το ελληνικό κράτος για την περίοδο, είναι η υποτίμηση του μαθήματος της μουσικής και η ταύτισή του μόνο με τις εθνικές και άλλες σχολικές εκδηλώσεις.

Σημαντική επίδραση δείχνει να ασκεί και το πολιτικό και ειδικότερα γεωπολιτικό πλαίσιο της εκάστοτε περιόδου. Αυτή γίνεται ιδιαίτερα προφανής αν διαιρεθεί το εξεταζόμενο υλικό σε δύο διακριτές περιόδους. Η πρώτη οριοθετεί τη δεκαετία του 1880 και περιλαμβάνει τις τρεις πρώτες συλλογές του Μάλτου Α. Ν. (1884, 1885, 1887) και η δεύτερη την περίοδο αμέσως μετά τους Βαλκανικούς πολέμους με τη συλλογή του Αργυρόπουλου Α. (1915).

Η πρώτη περίοδος χαρακτηρίζεται από την συνεχόμενη προσπάθεια διαμόρφωσης του νεοσύστατου ελληνικού κράτους στον απόηχο της επανάστασης. Η προσπάθεια υλοποιείται μέσα σε μία κατάσταση εύθραστης ειρήνης, με σημαντικούς ελληνικούς πληθυσμούς να παραμένουν ακόμα στην επικράτεια της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Είναι χαρακτηριστική η συνύπαρξη άσματος που υμνεί τον βασιλιά της Ελλάδος μαζί με ύμνό προς τον σουλτάνο («Δέησις υπέρ του Σουλτάνου») στο πρώτο τεύχος της «Τερψιχόρης» (1884), η οποία εκδίδεται για να διανεμηθεί στα ελληνικά σχολεία της Οθωμανικής επικρατείας. Καταλήγει συμπερασματικά, να αντηχεί ακόμη και στη μουσική εκπαίδευση η προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των σχέσεων με μία έως τώρα ξεκάθαρα εχθρική δύναμη και η διερεύνηση εναλλακτικών στην ανοικτή διένεξη, καθώς και η προστασία των εκτός επικράτειας ελληνικών πληθυσμών. Συμπληρωματικό στοιχείο προς ενίσχυση αυτού του συμπεράσματος αποτελεί

το αποτέλεσμα της ποσοτικής ανάλυσης, το οποίο αποκαλύπτει πως η συλλογή αυτή υστερεί σημαντικά σε πατριωτικό περιεχόμενο. με μόλις 6 σχετικά άσματα. Πάραυτα, γίνεται αντιληπτό πως οι ιδέες του συνεχιζόμενου απελευθερωτικού αγώνα δεν εγκαταλείπονται, καθώς οι επόμενες δύο συλλογές του Μάλτου Α. Ν. (1885, 1887) επαναφέρουν το πατριωτικό στοιχείο σε ισχυρότερο βαθμό. Να σημειωθεί εδώ πως οι παραπάνω δύο συλλογές δεν αναγράφουν έγκριση από το Οθωμανικό Υπουργείο Παιδείας και εκδίδονται για διανομή εντός κυρίως της Ελληνικής επικράτειας.

Σε χαρακτηριστική αντίθεση με όσα αναφέρονται παραπάνω, η έμφαση στο πατριωτικό άσμα φτάνει στο αποκορύφωμα της στην δεύτερη περίοδο με τη συλλογή του Αργυρόπουλου Α. (1915). Οι Βαλκανικοί πόλεμοι επαναφέρουν ισχυρά το αλυτρωτικό συναίσθημα και αυτό βρίσκει την έκφραση του στους πατριωτικούς ύμνους, το δημοτικό τραγούδι και τα εμβατήρια που καταλαμβάνουν το ήμισυ σχεδόν της συλλογής. Υπερτονίζεται η ανάγκη συσπείρωσης και σύμπνοιας -πράγμα λογικό σε καιρό πολέμου, στο επίκεντρο της οποίας τίθεται το πρόσωπο του βασιλιά. Στο ίδιο πνεύμα εξαίρονται η αρετή της ανδρείας και η ελληνική εθνική ταυτότητα.

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι η χρονική πορεία του νεοελληνικού κράτους είναι πορεία συγκροτήσεων, διαλύσεων και ανασυγκροτήσεων, ουδέποτε όμως ο ελληνικός λαός δεν έπασχε από πολιτιστικό και μουσικό «συντηρητισμό». Πάντα ήταν πρόθυμος να ενσωματώσει τα επιτεύγματα του ιστορικού του χώρου. Ωστόσο αυτό το χαρακτηριστικό της ενσωμάτωσης - πολλές φορές με δραματικό τρόπο λόγω του συντηρητισμού των κατά καιρούς αρχουσών τάξεών του- ήταν το μόνιμο χαρακτηριστικό των θεσμών του ελληνικού κράτους, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Απόρροια του παραπάνω ήταν η δημιουργία ενός διαχρονικού χάσματος μεταξύ των ιδανικών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της πραγματικότητας αυτής.

Η ίδια αντίφαση είναι ιδιαίτερα εμφανής και όσον αφορά στο μάθημα της μουσικής, από την περίοδο της «Φωνητικής Μουσικής» έως και τη σημερινή «Μουσική Αγωγή». Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι παρόλο που από τη μία

επισημαίνεται η αξία της μουσικής παιδείας στη διαμόρφωση και τον εξευγενισμό του χαρακτήρα και της προσωπικότητας, από την άλλη μία σειρά κυβερνητικών αντιφάσεων και θεσμικών κενών καταδεικνύει τον έως σήμερα άστοχο κατακερματισμό της μουσικής παιδείας και την αδυναμία λήψης μέτρων ώστε η μουσική να αποκτήσει ουσιαστικότερη θέση στην εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Berelson, B. (1971). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner.
- Kardamis K. (2002). Nineteenth-century Greek Music: Nikolaos Halikiopoulos Mantzaros and his Early Works. *Internet journal of the postgraduate students of the University of London, Royal Holloway University of London*.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology (2nd ed.)*. Thousand Oaks: Sage
- Reimmer, M. (1996). David Elliott's «New» Philosophy of Music Education: Music for performers only. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, Spring, No.128*.
- Ross, M. (1995). What's Wrong with School Music? *British Journal of Music Education, 12(3)*, 185-201.
- Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της Εθνικής Ταυτότητας στο Ελληνικό Σχολείο. Εμείς και οι Άλλοι. Στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.), *Τι Είναι η Πατρίδα μας. Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια.
- Αγγέλου, Α. (1997). *Το κρυφό σχολειό, Χρονικό ενός μύθου*. Αθήνα: εκδ. Εστία.
- Ανδρέου, Α. & Τζήκας, Χ., (1988). *Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου, Αναλυτικά και Ωρολόγια, Βιβλιογραφία - Αρθρογραφία για τα προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Α.Π.Θ. , Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1915). *Η Μουσική των παιδαγωγικών σχολείων.Παράρτημα*. Αθήνα: εκδ. Αθανασίου Δεληγιάννη.
- Γκλαβάς, Σ. (2002). *Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα (1830*

- 1930). *Η Σεβαστοπούλειος Εργατική Σχολή*. Αθήνα: Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφέλιμων Βιβλίων.
- Γληνός, Δ. (1925). Ένας Άταφος Νεκρός. Μελέτες στο Εκπαιδευτικό μας Σύστημα. Στο Γληνός Δ. (1983), *Άπαντα*, τόμοι Α-Β. Αθήνα: εκδ. Θεμέλιο.
- Γληνός, Δ. (1927α). Ας εργαστούμε όλοι για το "Νέο Σχολείο". *Σχολική Πράξη, Φυλλάδιο 1 και 2*, σ. 2.
- Γληνός, Δ. (1927β). *Εκλεκτές σελίδες*. 2η έκδ., 1971-1975, τόμ. Γ', σ. 21. Αθήνα: εκδ. Στοχαστής
- Γληνός, Δ. (1983). *Άπαντα*, Τόμοι Α & Β'. Αθήνα: εκδ. Θεμέλιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Δέλλιος, Ν. (1911). *Συλλογή εκλεκτών χορωδιών διά τας ανωτέρας τάξεις των παρθεναγωγείων* (πρόλογ.), Αθήνα.
- Δελμούζος, Α. (1950). *Το Κρυφό Σχολείο (1908-1911)*, Αθήνα: εκδ. Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών.
- Δημαράς, Α. (1975). *Εκπαίδευση, Αήμμα στην Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Δημαράς, Α. (1990). *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε: Τεκμήρια Ιστορίας*. Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα: εκδ. Ερμής.
- Διονυσίου, Ζ. (2016). Παιδαγωγικές και ιδεολογικές όψεις μιας συλλογής τραγουδιών του 19^{ου} αιώνα: τα Νέα Παιδαγωγικά Άσματα του Ιούλιου Έννιγγ (1880-1890). *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 14, 58-88.
- Ζολώτας, Α. Π. (1995). *Η Εθνική Τραγωδία*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.), Τμήμα Πολιτικών Επιστημών και Δημοσίας Διοικήσεως.

- Καμινιώτη, Α. (2011). *Ο ρόλος της μουσικής στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού*. Πτυχιακή εργασία, Τμήμα μουσικής επιστήμης και τέχνης, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κάτσικας, Χ. (1999). *Σχολείο, τάξη και ιδεολογία - Τα παραμύθια της σχολικής μας ζωής*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Κελεπούρη, Λ. (2010). *Η επίδραση της μουσικής στη νοητική ανάπτυξη και προσωπικότητα στην προσχολική ηλικία*. Πτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κερεζίδου, Σ. (2010). *Ο ρόλος της μουσικής στην αγωγή και θεραπεία παιδιών με ειδικές ανάγκες*. Πτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κόκκος, Α. (1991). *Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Βλέψεις των Μαθητών Τεχνικού Λυκείου*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κολιόπουλος, Ι. (2000). *Ιστορία της Ελλάδος από το 1800: Το έθνος, η πολιτεία και η κοινωνία των Ελλήνων*. Αθήνα: εκδ. Βάνιας.
- Κριαράς, Ε. (1985). *Πρόσωπα και θέματα από την ιστορία του δημοτικισμού*. 1ος τόμος, Θεσσαλονίκη: εκδ. Καστανιώτης.
- Κωνσταντακοπούλου, Α. (2012). *Η θέση και ο ρόλος του τραγουδιού στην εκπαιδευτική πράξη*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λασκαρίδου, Α. (1896). *Ρυθμικά παίγνια. Κατά την Φροεβελιανήν μέθοδον. Ποίησις και μουσική Αλ. Κατακουζηνού. Μέρος Α': Άσματα και παίγνια νηπίων*, Γ' τεύχος.
- Μάλτος, Α. Ν. (1884). *Τερψιχόρη ήτοι συλλογή χωρικών ασμάτων προς χρήσιν των σχολείων*. Α' τεύχος. Οδησσός: εκδ. Χρυσογέλου και Σία.

- Μάλτος, Α. Ν. (1885). *Τερψιχόρη ήτοι συλλογή χωρικών ασμάτων προς χρήσιν των σχολείων*. Β' τεύχος. Οδησσός: εκδ. Χρυσογέλου και Σία.
- Μάλτος, Α. Ν. (1887). *Μελπομένη*. Α' τεύχος. Οδησσός: εκδ. Χρυσογέλου.
- Μάμαλης, Ν. (2001). *Ιστορία των Τεχνών στην Ευρώπη*, Στο Μάμαλης Ν., *Η Μουσική στην Ευρώπη*. Τόμος Γ', Πάτρα: εκδ. ΕΑΠ.
- Μαργαρίτης Γ., Μαρκέτος Σ., Ροτζώκος Ν. Β., Μαυρέας Κ. (1999). *Ελληνική Ιστορία*. Τόμος Γ', Πάτρα: εκδ. ΕΑΠ.
- Μυλωνάς, Κ. (1985). *Ιστορία του ελληνικού τραγουδιού*. Αθήνα: εκδ. Κέδρος.
- Πολίτης, Α. (2000). *Το Μυθολογικό Κενό. Δοκίμια και Σχόλια για την Ιστορία, τη Φιλολογία, την Ανθρωπολογία και Άλλα*. Αθήνα: εκδ. Πόλις.
- Ρωμανού, Κ. (2006). *Έντεχνη ελληνική μουσική στους νεότερους χρόνους*. Αθήνα: εκδ. Κουλτούρα.
- Σβορώνος, Ν. Γ. (1976). *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας. Ιστορική Βιβλιοθήκη*. Αθήνα: εκδ. Θεμέλιο.
- Σίμος, Ι. (2004). *Η Μουσική Εκπαίδευση στη Νεότερη και Σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: εκδ. Νικολαΐδης.
- Σταυρίδης, Μ. (1994). *Η μουσική στην εκπαίδευση (Βιβλίο για τον δάσκαλο), Σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Σταύρου, Γ. (2009). *Η Διδασκαλία της Μουσικής στα Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Ελλάδας (1830-2007): Τεκμήρια Ιστορίας*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Συναδινός, Θ. (1922). *Το ελληνικό τραγούδι : Πέντε διαλέξεις - συναυλίες / Θεοδώρου Ν. Συναδινού, με πρόλογον του κ. Γ. Τσοκοπούλου και κριτικά σημειώματα των κ.κ. Δ. Γληνού, Δ. Λαυράγκα, Γ. Ξενοπούλου και Κ. Παλαμά*. Αθήνα: εκδ. Ακροπόλεως.
- Τσουκαλάς, Κ. (1987). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των*

εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922). Αθήνα: εκδ. Θεμέλιο.

Φραγκουδάκη, Α. (1982). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διαανοούμενοι. Άγονοι Αγώνες και Ιδεολογικά Αδιέξοδα στο Μεσοπόλεμο*. Αθήνα: εκδ. Κέδρος.

Φρειδερίκου, Α. & Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου: μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: εκδ. Ύψιλον/βιβλία.

Χατζηστεφανίδης, Θ. (1990). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*. Αθήνα: εκδ. Παπαδήμα.

Ψυχοπαίδη-Φράγκου, Ο. (1990). *Η Εθνική Σχολή Μουσικής. Προβλήματα Ιδεολογίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Μεσογειακών Μελετών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΑΣΜΑΤΩΝ

I. Μάλτου, Α. Ν., Τερψιγόρη, τεύχος Α΄, εκδ. Breitkopf & Haertel, Λειψία 1884.

1. Προσευχή
2. Ο Ήλιος
3. Αποχαιρετισμός
4. Το χελιδόνι
5. Πτηνόν να ήμουν
6. Εις τον Πλάστην
7. Το αρνάκι
8. Διάλογος
9. Η πρωτοχρονιά
10. Ο μικρός ιππεύς
11. Η εσπέρα
12. Άισμα Κυριακής
13. Δέησις
14. Πρόσκλησις εις το άδειν
15. Η αγάπη προς την πατρίδα
16. Το πρωινόν άσμα
17. Τα λουλούδια
18. Το τριαντάφυλλον
19. Το χωράφι
20. Ή βάτος
21. Καλοκαιρία
22. Φθινόπωρον
23. Αίσμα της γυμναστικής
24. Το ορφανό
25. Άισμα των ενάρξεων
26. Ο Θεός
27. Φοβείσθε τον Θεόν
28. Ο διδάσκαλος του σπίνου
29. Το αηδόνι
30. Εσπερινόν άσμα
31. Τα άνθη
32. Ή καθαριότης
33. Ο ήρεμος κοιλάς
34. Άισμα της ανοίξεως
35. Εαρινή εσπέρα
36. Εν τω γυμναστηρίω

37. Εν δημοσίαις εξετάσεσιν
38. Όμοιον
39. Νυξ και χειμών
40. Η αυγή
41. Η νυξ
42. Ανατολή ηλίου
43. Φιλοστοργία
44. Άνοιξις
45. Το ρυάκι
46. Το ύστατον χαίρε
47. Το δάσος
48. Ο βίος
49. Θερινή νυξ
50. Η Κυριακή
51. Η αποχώρησις του χειμώνας
52. Τα πάντα φθαρτά
53. Η καλύβη
54. Νοσταλγία
55. Το τρίχρουν ίον
56. Το νανούρισμα
57. Τα πουλάκια
58. Το τριαντάφυλλον
59. Η χαρά
60. Ο Μάιος
61. Ο ναύτης εν τρικυμία
62. Ευχή τέκνου
63. Το ναυτόπουλο
64. Το δένδρον της καλής βραό
65. Το ορφανό
66. Πίστις, Αγάπη, Ελπίς
67. Ο μύλος
68. Εωθινόν άσμα
69. Ο οδοιπόρος
70. Αίσμα νοσταλγούντος
71. Εις το έαρ
72. Ο ύπνος των παιδίων
73. Το άσμα του Μαΐου
74. Το άσμα των παιδιών
75. Απρίλης
76. Η προσευχή (των κορασίων)
77. Το φθινόπωρον
78. Άνοιξις και Πασχαλιά
79. Το εκκλησάκι
80. Δέησις υπέρ του Σουλτάνου
81. Δέησις υπέρ του Βασιλέα των Ελλήνων
82. Ύμνος εις τον Θεόν

83. Εμβατήριο
84. Ο χειμών
85. Ξύπνα γιόκα μου
86. Νανούρισμα
87. Εκεί πέρα

II. Μάλτου, Α. Ν., Τερψιγόρη, τεύχος Β΄, εκδ. Χρυσογέλου καί Σία, Οδησσός 1885.

1. Ἡ γέννησις τοῦ Ι. Χριστοῦ
2. Δέησις πρὸς τὸν Θεόν
3. Ευχὴν εἰς τὴν ἐναρξιν τῶν μαθημάτων
4. Ἰδοὺ τό ἐαρ ἦλθεν
5. Τό δάσος
6. Νανούρισμα
7. Ὁ Μάρτιος
8. Ἡ ωραιότης τῆς φύσεως
9. Νανούρισμα
10. Πρὸς προστάτας σχολείων
11. Τό φθινόπωρον
12. Ευχή πρὸς τὴν μητέρα
13. Τὰ βουνά
14. Ὁ κούκκος
15. Ὑμνος βασιλικός
16. Προσευχή
17. Θεοῦ παρουσία
18. Δέησις
19. Ὑμνος πρωινός
20. Ἡ σελήνη
21. Ὁ χωρισμός
22. Τό ἀνθος τοῦ αγροῦ
23. Παράφρασις τοῦ Η΄ ψαλμοῦ
24. Ὁ οδοιπόρος
25. Ἡ περιδιάβασις
26. Ἡ αὐτάρκεια
27. Ὁ χειμών
28. Τό χειμερινόν ἀνθος
29. Ἀεισμα ἀλιέων
30. Τό ἐαρ
31. Τό μαραμμένον φύλλον
32. Ἡ πρωΐα
33. Τό ἐκκλησάκι
34. Στό ποτάμι
35. Ὁ ἀποχαιρετισμός τῶν κυνηγῶν

36. Εἰς τό φεγγάρι
37. Ὑμνος εἰς τόν Θεόν
38. Νανούρισμα
39. Τό τριαντάφυλλον
40. Τό αγγελούδι τοῦ φτωχοῦ παιδιοῦ
41. Αἶσμα εἰς τό ἔαρ
42. Ὑμνος εἰς τήν ἐλευθερίαν
43. Σάν τή σπίθα
44. Ἡ γή τῆς Ελλάδος
45. Στρατιωτικόν ἐμβατήριον
46. Ὁ ἱππεύς
47. Ὁ καιρός ἀδελφοί
48. Ἡ νέα Ελλάς
49. Πρός τήν πατρίδα
50. Τό εὐθινόν
51. Ὁ νεαρός στρατιώτης
52. Προσευχή στρατιώτου
53. Ἡ ἐλευθερία
54. Ἡ ἀγάπη τῆς πατρίδος
55. Ὁ Ἐθνοφύλαξ
56. Πρός τοὺς Μακεδόνας
57. Ὁ Ἕλλην Μακεδών

III. Μάλτου, Α. Ν., Μελομένη, ἐκδ. Ν. Χρυσογέλου, Ὀδησσός 1887.

1. Ὑμνος εἰς τήν Ἐλευθερίαν
2. Προσευχή
3. Ὁ Ἥλιος
4. Ἡ ἀνοιξίς
5. Θερινή νύξ
6. Εαρινή ἐσπέρα
7. Τό φθινόπωρο
8. Ἡ ἀποχώρησις τοῦ χειμῶνος
9. Τό πρωϊνόν ἄσμα
10. Εσπερινόν ἄσμα ἐν τῷ δάσει
11. Τά ἀνθη
12. Τό χωράφι
13. Ὁ μύλος
14. Τό δάσος
15. Τό ἀηδόνι
16. Τό ἐκκλησάκι
17. Τό τριαντάφυλλον
18. Ἀνοιξίς καί Πασχαλιά
19. Ἡ καλύβη

20. Εἰς τόν Μάϊον (εκ τῆς βωβῆς τοῦ Portici)
21. Ἡ Κυριακή
22. Ὁ βίος
23. Αποχαιρετισμός
24. Ἄσμα νοσταλγούντος
25. Ὁ κούκος
26. Τό μαραμμένον φύλλον
27. Ἡ ἐσπέρα
28. Ἡ σάλπιγξ
29. Ὁ νεαρός στρατιώτης
30. Εἰς τήν Ελλάδα
31. Δοξολογία

IV. Αργυρόπουλου, Α. Γ., Ἡ Μουσική των παιδαγωγικῶν σχολείων. Παράρτημα. ἐκδ. Ἀθανασίου Δεληγιάννη, Ἀθήνα 1915.

1. Εἰς τὸν Θεόν
2. Εἶνε Θεός
3. Ἡ Κούκλα Τοτῶ
4. Το πρωινόν μάθημα
5. Πι, πι, πι, περιστέρα
6. Μη βιάζεσθε
7. Ὁ Ἀπρίλιος
8. Φιλοστοργία
9. Ὁ χορός τῆς χελώνας
10. Το αηδόνι
11. Ανατολή
12. Το τρυγόνι
13. Το χωριό
14. Ἡ μυρωδιά
15. Ἡ μυγδαλιά
16. Ὁ Μάιος
17. Ἡ κουκουβάγια
18. Το ποθητό μου χωριό
19. Θούριον
20. Ὁ Βασιληάς μας κράζει
21. Ἐφοδος
22. Ἐπινίκιον
23. Τα καράβια μας
24. Ἐπινίκιον (')
25. Τα κλεφτόπουλα
26. Θούριον Στρατοῦ
27. Με τὴ λόγχην
28. Στο Βασιληά μας
29. Κωνσταντίνος

ΛΙΣΤΑ ΣΥΝΘΕΤΩΝ

ΞΕΝΟΙ

1. Abt F.
2. Andre J.
3. Auber D.
4. Bartholdy F. M.
5. Becker G. W.
6. Beethoven L. v.
7. Bergt A.
8. Beyer
9. Blied J.
10. Botnianskii D.
11. Brahms J.
12. Bull J.
13. Carey H.
14. Claudius G. K.
15. Donizetti G.
16. Erck. A. W.
17. Erk. L.
18. Fallersleben H. v.
19. Federer J. A.
20. Foschini S.
21. Flowtow
22. Greger E.
23. Groos K. A.
24. Hauptmann M.
25. Hiller F.
26. Himmel F. A.
27. Himmel F. H.
28. Himmel S. H.
29. Hofmeister S. A.
30. Keller C.
31. Kling M. H.
32. Kreutzer K.
33. Kuhn E.
34. Meltzer J.
35. Mendelssohn F.
36. Merling J.
37. Methessel A.
38. Meves W.
39. Meyerbeer G.
40. Miller J. A.
41. Mozart W. A.

42. Mühler H.
43. Naegeli (Nageli) H. G.
44. Papier S.
45. Pax C. E.
46. Reinecke C.
47. Rossini G.
48. Schletterer H. M.
49. Schneider F.
50. Schoor H.C.
51. Schubert F.
52. Schulz F. A.
53. Schumann R.
54. Silcher F.
55. Stunz H.
56. Töpler M.
57. Verdi J.
58. Weber B. A.
59. Werner H.
60. Wilhelm C.
61. Winterfeld
62. Wohlfahrt H.
63. Zahn C. J.

ΕΛΛΗΝΕΣ

1. Αργυρόπουλος Δ.
2. Κατακουζηνός Α.
3. Κόκκινος Ν.
4. Λάλλας Δ.
5. Μάγγελ Ν.
6. Μάλτος Γ. Ν.
7. Μάντζαρος Ν. Χ.
8. Ξίνδας Σ.
9. Παριζίνης Ρ.
10. Ψάχου Κ.

ΛΙΣΤΑ ΣΤΙΧΟΥΡΓΩΝ

ΞΕΝΟΙ

-

ΕΛΛΗΝΕΣ

1. Αιγαίος Δ.
2. Αντύπας Σ..
3. Αργυρός Α.
4. Α. Τ. Η.
5. Βικέλας Δ.
6. Βλάχος Α.
7. Γ. Δ. Θ.
8. Δόσιος Ν.
9. Ειμαρμένος Α.
10. Ζαλοκώστας Γ.
11. Ηλιόπουλος Π. Δ.
12. Ιγγλέσης Ν. Γ.
13. Ιωάννου Φ.
14. Ζαλοκώστας Γ.
15. Καλογερόπουλος Ν.
16. Καραβίας Α.
17. Καρασούτσας Ι.
18. Κατακουζηνός Α.
19. Κονιδάρης Ε.
20. Κουντούρης Γ. Α.
21. Κουτούβαλης Α.
22. Λαγουϊδάρης Ι.
23. Μαρκώτζης Α.
24. Μελάς Λ.
25. Μπάρακλης Ν.
26. Οικονομίδης Φ. Α.
27. Παράσχος Α.
28. Παράσχος Γ.
29. Πολύβιος Ι.
30. Πολέμης Ι. Κ.
31. Ραγκαβής Α. Ρ.
32. Σολωμός Δ.
33. Τανταλίδης Η.
34. Φεραίος Ρ.