



# MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



## Music Curricula of Greece, Sweden and Japan: Comparative Study and Reflections

May Kokkidou, Assi Kondylidou, & Yannis Mygdanis

DOI Link: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v9-i1/7364>

DOI: 10.46886/MAJESS/v9-i1/7364

**Received:** 18 January 2021, **Revised:** 21 February 2021, **Accepted:** 10 March 2021

**Published Online:** 27 March 2021

**In-Text Citation:** (Kokkidou et al., 2021)

**To Cite this Article:** Kokkidou, M., Kondylidou, A., & Mygdanis, Y. (2021). Music Curricula of Greece, Sweden and Japan: Comparative Study and Reflections. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 9(1), 176–196.

**Copyright:** © The Authors 2021

Published by Knowledge Words Publications ([www.kwpublications.com](http://www.kwpublications.com))

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 9, No. 1, 2020, Pg. 176 - 196

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at  
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



# MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



## Music Curricula of Greece, Sweden and Japan: Comparative Study and Reflections

May Kokkidou, Assi Kondylidou, & Yannis Mygdanis  
European University Cyprus

### Abstract

In the process of improving school and education systems, curricula assessment and revision is proved of high importance. The comparative study of curricula from other countries can influence educational reforms decisions at a national and local-regional level, either in a productive way or by conflicting processes, ignoring the educational conditions of a country. In this paper, the findings from comparative research regarding the official music curricula from Greece, Sweden, and Japan, will be presented. The benchmarks are based on a current literature review. Similarities and differences among the three curricula will be considered in relation to the specificity of the educational systems and the cultural context of each country and the importance of music education, as well. Finally, efforts will be made to detect borrowing practices and the case of curricula inclusion into a common standard. This study is based on the premise that we better understand a curriculum when we study it compared to others, as education policy's hidden aspects emerge, and educational application alternatives are offered.

**Keywords:** Comparative Music Education, Music Curricula, Greece, Sweden, Japan

### Εισαγωγή

Η παγκόσμια διασυνδεσιμότητα και η νέα κοσμοπολίτικη φύση της εκπαιδευτικής κοινότητας έχει μετασηματίσει το πλαίσιο των εθνικών εκπαιδευτικών δομών δημιουργώντας συγκλίσεις στις εκπαιδευτικές πολιτικές μεταξύ των εθνών (Johansen, 2013). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις «ταξιδεύουν» και έχουν την τάση να διαχέονται σε όλο τον κόσμο επηρεάζοντας κοινωνικά και πολιτικά διαφορετικές κοινωνίες με διαφορετικές ιστορίες (Kertz-Welzel, 2015· Simola et al., 2013). Σε αυτή τη βάση, οι συγκρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων και προγραμμάτων σπουδών (ΠΣ) αποκαλύπτουν το πώς διαφορετικές χώρες αντιμετωπίζουν κοινές προκλήσεις και ποιες πολιτικές-εκπαιδευτικές λύσεις δίνουν για την βελτίωση των συστημάτων τους σε τοπικό επίπεδο (βλ. Johansson, 2016; Grek, 2009).

Ωστόσο, η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των συγκριτικών μελετών ενέχει τον κίνδυνο του άκριτου, αυθαίρετου ή αποσπασματικού δανεισμού εκπαιδευτικών στρατηγικών και λύσεων από άλλα κράτη (Harris et al., 2016). Ειδικότερα, οι καινοτομίες εκπαιδευτικών συστημάτων που έχουν καλά αποτελέσματα σε διεθνείς αξιολογήσεις μεγάλης κλίμακας, είναι

πιθανόν να ωθήσουν τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής μίας χώρας να αντιγράψουν ανενδοίαστα διάφορα στοιχεία αυτών των συστημάτων, προσδοκώντας σε παρόμοια αποτελέσματα (Auld & Morris, 2014).

Το επίσημο ΠΣ κάθε χώρας αντανακλά το ιδεολογικό-κοινωνικό-πολιτικό υπόβαθρο και τις κυρίαρχες αξίες και παραδόσεις της (Regelski, 2018; Wahlström et al., 2018). Είναι ένας μηχανισμός καθοδήγησης της μάθησης (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007) με ποικίλες παιδαγωγικές επιπτώσεις (Biesta 2014). Εντούτοις, δεν υπάρχει το 'τέλειο' εκπαιδευτικό σύστημα ούτε το 'τέλειο' ΠΣ. Κάθε πρόγραμμα μπορεί να αποδειχθεί λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικό ανάλογα με τα γενικά χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού συστήματος και σε σχέση με τις βασικές κοινωνικές συντεταγμένες (Harris et al., 2016· Biesta 2014). Έτσι, στον σύγχρονο διάλογο τονίζεται ότι το πολιτισμικό συμφραζόμενο επηρεάζει σημαντικά τον σχεδιασμό ενός ΠΣ, την επακόλουθη εφαρμογή του, καθώς και τα παράπλευρα αποτελέσματα (Wahlström et al., 2018; Scott, 2016; Jorgensen, 2003). Σε αυτό το σκεπτικό, το ΠΣ μίας χώρας πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, και τις εξελισσόμενες κοινωνικο-μουσικές ανάγκες, προϋποθέσεις και κριτήρια (Regelski, 2018). Η Jorgensen (2003), εξετάζοντας την ανανέωση των ΠΣ, σημειώνει ότι «κάθε γενιά πρέπει να ανανεώσει την εκπαίδευση και τον πολιτισμό για τον χρόνο και τον τόπο της» και ότι αυτή η ανανέωση «αποτελεί τους σπόρους του μουσικού, πολιτισμικού και κοινωνικού μετασχηματισμού» (σ. 8)

### **Η προβληματική, ο σκοπός, η μεθοδολογία και η επιλογή του ερευνητικού υλικού**

Οι παγκόσμιες κοινωνικές αλλαγές, οι τεχνολογικές εξελίξεις και οι νέες μορφές επικοινωνίας έχουν επηρεάσει τις μουσικές εμπειρίες των ανθρώπων με σημαντικό αντίκτυπο στον μουσικό τους γραμματισμό (Kokkidou, 2018; Bates, 2017). Στο εν λόγω σκηνικό, η σχολική μουσική εκπαίδευση καλείται να ανανεωθεί και να συνδεθεί οργανικά με τα μουσικά ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη την αναπόφευκτη αλληλεπίδρασή της με τις κοινωνικές-πολιτισμικές συνθήκες που διαμορφώνουν τους μουσικούς ήχους και τις κοινωνικές πρακτικές στις οποίες είναι ενσωματωμένοι (Regelski, 2018). Σε αυτή τη βάση, τα σύγχρονα ΠΣ μουσικής θα πρέπει να δομούν γέφυρες με τον κόσμο της μουσικής έξω από το σχολείο, σε μία ιεράρχηση των μουσικών γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών στη λογική πραγματισμού, σε σχέση με το μουσικό νόημα και τη λειτουργική σημασία της μουσικής στη ζωή των ανθρώπων (Kokkidou, 2018; Regelski, 2018; Randles, 2015; Regelski & Gates, 2009; Jorgensen, 2003).

Κάθε χώρα έχει ειδικούς σκοπούς για το εκπαιδευτικό της σύστημα. Έτσι, είναι ενδιαφέρον να εξετάσουμε συγκριτικά τα επίσημα ΠΣ, να εντοπίσουμε τους παράγοντες που τα διαμορφώνουν, τις ομοιότητες, τις διαφορές τους και τους περιορισμούς στον σχεδιασμό τους ΠΣ (Wahlström et al., 2018; Kertz-Welzel, 2015; Biesta, 2014), σε μία πιο λειτουργική αντίληψη για την επιτυχία τους σε έναν παγκόσμιο ανταγωνιστικό κόσμο (Creese et al., 2016). Η συγκριτική έρευνα δεν προκαθορίζει ούτε προδιαγράφει κανόνες για την καλή λειτουργία των σχολείων. Δεν προτείνει λύσεις αλλά προσπαθεί να κατανοήσει αυτό που υφίσταται και για ποιο λόγο συμβαίνει (βλ. Μπίμπα, 2016) με στόχο να συμβάλει σε πολύπλευρη αντίληψη των εκπαιδευτικών συνθηκών σε τοπικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο (Wahlström et al., 2018).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η σύγκριση των ΠΣ τριών χωρών, της Ελλάδας, της Σουηδίας και της Ιαπωνίας, και ειδικότερα ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών (συγκλίσεις και αποκλίσεις) και η ερμηνεία των ιδιαιτεροτήτων τους αναφορικά με το πολιτισμικό-πολιτικό

πλαίσιο του σχεδιασμού τους. Η έρευνα είναι ποιοτική και ανήκει στο πεδίο της Συγκριτικής Μουσικής Εκπαίδευσης και ειδικότερα στον τομέα της σύγκρισης ΠΣ.

Ως προς το δείγμα της έρευνας, τα υπό μελέτη ΠΣ μουσικής είναι τα πλέον πρόσφατα. Το ΠΣ μουσικής της Σουηδίας είναι σε ισχύ από το 2011 με τελευταία επικαιροποίηση το 2018. Μέρος του ιαπωνικού προγράμματος παραμένει ίδιο όπως είχε εκπονηθεί το 2008 ενώ το 2011 ανανεώθηκε για τις τρεις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, το ελληνικό εκπονήθηκε το 2011 στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου», επικαιροποιήθηκε το 2014 και είναι σε πειραματική ισχύ, εν αναμονή της εγκυκλίου καθολικής εφαρμογής. Το σουηδικό πρόγραμμα αναπτύσσεται σε μόλις επτά (7) σελίδες, το ιαπωνικό του 2011 σε δέκα (10), ενώ το ελληνικό έχει έκταση ενενήντα τέσσερις (194) σελίδες.<sup>1</sup>

Οι τρεις αυτές χώρες επιλέχθηκαν καθώς η διάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων για τη σχολική φοίτηση είναι ίδια και το μάθημα της μουσικής υποχρεωτικό στις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Κοκκίδου, 2006). Τόσο η Σουηδία όσο και η Ιαπωνία κατατάσσονται στις χώρες με αποτελεσματικά εκπαιδευτικά συστήματα σύμφωνα με τις εκθέσεις του OECD.<sup>2</sup> Ωστόσο, υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στις τρεις χώρες αναφορικά με την αξία που δίνεται στο μάθημα της μουσικής και γενικότερα με την αντίληψη της μουσικής εκπαίδευσης (Μυγδάνης et al., 2019· Granström, 2015). Σε αυτό το σημείο, είναι καλό να προστεθεί ότι μέχρι σχετικά πρόσφατα, ο κανόνας ήταν η μελέτη εκπαιδευτικών πολιτικών από τη Δύση. Πλέον, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται όλο και περισσότερο σε εκπαιδευτικά συστήματα της Ανατολής καθώς πολλά από αυτά βρίσκονται στην κορυφή των διεθνών πινάκων κατάταξης λόγω της αποτελεσματικότητάς τους (Forestier & Crossley, 2015).

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας βασίστηκε σε κριτήρια σύγκρισης όπως προτείνονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Creese et al., 2016) και περιλαμβάνουν: τη δομή των ΠΣ, τους σκοπούς (φιλοσοφία) και τους στόχους τους, τα μεθοδολογικά εργαλεία, τους τρόπους αξιολόγησης, τον άξονα της ανοιχτότητας, τη συγκεντρωτική /αποκεντρωτική προοπτική στην εφαρμογή τους και τις δεξιότητες του 21ου αιώνα (επίλυση προβλημάτων, κριτική και δημιουργική σκέψη και αγωγή του πολίτη) (Κοκκίδου, 2015). Εκτός από το σώμα των ΠΣ, συμπληρωματικά δεδομένα συλλέχθηκαν από τις επίσημες ιστοσελίδες των Υπουργείων των υπό μελέτη χωρών. Αρχικά κωδικοποιήσαμε τα κείμενα των ΠΣ χρησιμοποιώντας ποιοτική ανάλυση περιεχομένου για να προσδιορίσουμε τις κατηγορίες. Στη συνέχεια συγκρίναμε τα ΠΣ σχετικά με τα κριτήρια και αναζητήσαμε τις παραμέτρους που υπήρχαν (ή και που απουσίαζαν), προκειμένου να προσδιορίσουμε τις ομοιότητες και τις διαφορές (Cohen et al., 2017).

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας στηρίχθηκε στη θεωρία του πραγματισμού για τα μουσικά ΠΣ, όπως διατυπώνεται μέσα από τον φιλοσοφικό λόγο του Regelski (2018· 2010), υποστηρικτή της Κριτικής Θεωρίας, που τονίζει ότι τα ΠΣ πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις ιστορικές-πολιτικές-πολιτισμικές καθώς και τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές-μουσικές ανάγκες κάθε εποχής. Ο ίδιος μελετά τα ιδεώδη των εκπαιδευτικών συστημάτων και συνάγει ότι κάθε τι που εντάσσεται στο ΠΣ είναι θέμα επιλογής μεταξύ των πιθανών αξιών.

<sup>1</sup>Το ΠΣ της Ελλάδας ανακτήθηκε από <<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1967>>. Το ΠΣ της Σουηδίας από <<https://www.skolverket.se/getFile?file=3984>>. Το ΠΣ της Ιαπωνίας ανακτήθηκε από <[https://www.mext.go.jp/component/english/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/17/1303755\\_007.pdf](https://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/03/17/1303755_007.pdf)>.

<sup>2</sup> Εκθέσεις του OECD για την Ιαπωνία <<http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-Japan.pdf>> και τη Σουηδία <<http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-Sweden.pdf>>.

## **Το Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής της Ελλάδας**

### ***Σύντομη ιστορική αναδρομή στο κοινωνικό-πολιτικό-εκπαιδευτικό πλαίσιο του ΠΣ μουσικής της Ελλάδας***

Οι αρχαίοι Έλληνες της κλασικής εποχής ήταν από τους πρώτους που στοχάστηκαν συστηματικά επί της αξίας της παιδείας και τους όρους της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης (Ανδρούτσος, 2009). Στη σύγχρονη Ελλάδα, η εκπαίδευση θεωρείται ως ένα σημαντικό αγαθό με συμβολική και ουσιαστική αξία (μέσο για προσωπική και κοινωνική ανέλιξη), ενώ οι προσδοκίες των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους είναι υψηλές (Καμαριανός et al., 2019· Kokkidou, 2017).

Από την ίδρυση του ελεύθερου ελληνικού κράτους έως τις μέρες μας, ο τομέας της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από μεγάλες και πολυποίκιλες αλλαγές. Η περίοδος από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και μετά έχει περιγραφεί ως μία μονίμως ανολοκλήρωτη προσπάθεια για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με χαρακτηριστικά προχειρότητας (Καζαμιάς & Κασσωτάκης, 1986). Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, παρά την υψηλή ζήτηση για εκπαίδευση, η Ελλάδα υστερεί σημαντικά ως προς όλους τους δείκτες που αφορούν στον δημόσιο προϋπολογισμό για την εκπαίδευση, σε σύγκριση με τους ευρωπαϊκούς μέσους όρους, διαθέτοντας τις χαμηλότερες κατά κεφαλήν εκπαιδευτικές δαπάνες ανά εκπαιδευόμενο και στις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες (OECD, 2019). Παρά την αναμόρφωση των ΠΣ, η υποχρηματοδότηση της δημόσιας εκπαίδευσης, οι ακατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές στα σχολεία, η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και το υποβαθμισμένο δίκτυο τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, μεταξύ πολλών άλλων, αποστερεί τον μαθητικό πληθυσμό από το δικαίωμα στην ποιοτική δημόσια εκπαίδευση και διακινδυνεύει τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες (Καμαριανός et al., 2019). Υπηρεσίες που δεν παρέχονται ή παρέχονται σε χαμηλή ποιότητα από το σχολείο καλούνται να τις εξασφαλίσουν οι οικογένειες στην ιδιωτική αγορά (Μπέτσας et al., 2016). Επιπλέον, η περίοδος της κρίσης των τελευταίων ετών διόγκωσε την απόσταση μεταξύ της πιστοποιημένης εκπαίδευσης και της πρόσβασης στην απασχόληση (Καμαριανός et al., 2019).

Αναφορικά με τη μουσική εκπαίδευση, η Ελλάδα έμεινε σε γενικές γραμμές εκτός του πεδίου εξελίξεων των σύγχρονων ρευμάτων που άνθισαν σε πολλές χώρες της δυτικής Ευρώπης και των ΗΠΑ. Από τον 19ο αιώνα –με αφετηρία το Ορφανοτροφείο της Αίγινας (διακυβέρνηση Καποδίστρια) και την ίδρυση του πρώτου διδασκαλείου στο Ναύπλιο (Διδασκαλοδιδασκτήριο, 1834)– μέχρι και τη δεκαετία του 1970, η μουσική αναφέρεται ως ένα από τα διδασκόμενα μαθήματα, κυρίως ως «Ωδική», με βασικό περιεχόμενο την εκμάθηση τραγουδιών για την προετοιμασία των σχολικών εορτών (Κοκκίδου, 2003). Η χρήση του μαθήματος για την προώθηση των κυρίαρχων ιδεωδών του πατριωτισμού και την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης κορυφώθηκε στο πρόγραμμα του 1969, με το καθεστώς της δικτατορικής περιόδου να θέτει το μάθημα στο βασικό πλαίσιο της ιδεολογίας του, δηλαδή στο γνωστό τρίπτυχο «Πατρίς-Θρησκεία-Οικογένεια», στην υπηρεσία του εθνικισμού και του ολοκληρωτισμού (Σταύρου, 2006· Κοκκίδου, 2003).

Μετά την πτώση της δικτατορίας, τα ΠΣ μουσικής εξελίχθηκαν σταδιακά. Με το Π.Δ. 1034/1977 το μάθημα μετονομάστηκε σε «Μουσική Αγωγή», ενώ στον Νόμο 1566/1985 γίνεται για πρώτη φορά λόγος για τη διδασκαλία της μουσικής από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Το Σεπτέμβριο του 1988 (Νόμος 1824/1988, άρθρο 16), ιδρύεται το πρώτο μουσικό γυμνάσιο στην Παλλήνη της Αττικής, ως σχολείο γενικής αισθητικής καλλιέργειας με άξονα τη μουσική (ΦΕΚ 296/30-12-1988, σ. 296). Το ΠΣ του 1990 χαρακτηρίστηκε ως το πρώτο ολοκληρωμένο

πρόγραμμα που επιπλέον έδινε μεγάλη ελευθερία στους διδάσκοντες να διαχειριστούν και να οργανώσουν με δική τους πρωτοβουλία τις διδακτικές διαδικασίες (Κοκκίδου, 2003). Με τα σημερινά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί μουσικής έχουν αυξημένα προσόντα αλλά ο εξοπλισμός των σχολείων είναι στοιχειώδης και σε ελάχιστα σχολεία υπάρχουν κατάλληλα διαμορφωμένοι χώροι για τη διεξαγωγή του μαθήματος (Αγγελίδου, 2016· Κτενιαδάκη, 2009· Σταύρου, 2006).

Σχετικά με πρακτικές δανεισμού, έχει τεκμηριωθεί ότι το ΠΣ μουσικής του 2001 (μικρής κλίμακας αναθεώρηση το 2003) στηρίζεται στο πρόγραμμα της Αγγλίας, με πολλά μέρη να αποτελούν αυτούσια μετάφραση (Κοκκίδου, 2006), ενώ το ισχύον πρόγραμμα έχει ομοιότητες με το επίσημο της ΠΣ της Κύπρου (2010) καθώς έχουν εντοπιστεί κοινές παράγραφοι και στα δύο προγράμματα (Κοκκίδου, & Vamvakidou, in press). Τέλος, το ΠΣ είναι φανερό ότι δεν λαμβάνει υπόψη του σημαντικές ορίζουσες της τελευταίας δεκαετίας όπως είναι το προσφυγικό κύμα, τα μέτρα λιτότητας στο πλαίσιο εφαρμογής του ευρωπαϊκού και διεθνούς μηχανισμού στήριξης, την αύξηση του ρατσισμού και την αύξηση των ανέργων και των αστέγων.

### ***Παρουσίαση του ΠΣ μουσικής για το «Νέο Σχολείο» και κριτικές παρατηρήσεις***

Το πιο πρόσφατο ελληνικό ΠΣ Μουσικής εκπονήθηκε το 2011 στο πλαίσιο του έργου «Νέο Σχολείο» και επικαιροποιήθηκε το 2014. Σύμφωνα με το ΦΕΚ 2666, τ. Β' /9-10-2011 είναι στο στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής χωρίς να έχει δημοσιευτεί νέα εγκύκλιος σχετικά με την καθολική εφαρμογή του. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί μουσικής ακολουθούν είτε το ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ είτε το ΠΣ για το «Νέο Σχολείο» (Χαλκιαδάκη et al., 2019). Είναι οργανωμένο σε τέσσερις εκπαιδευτικές βαθμίδες: 1) Νηπιαγωγείο, Α' και Β' Δημοτικού, 2) Γ' και Δ' Δημοτικού, 3) Ε' και Στ' Δημοτικού, 4) Γυμνάσιο. Είναι χωρισμένο σε τέσσερις θεματικούς οργανωτές που αφορούν: α. την προσέγγιση και την κατανόηση των βασικών στοιχείων της μουσικής, β. την γνωριμία με τα είδη της μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά, γ. την σύνδεση της μουσικής με άλλες τέχνες και επιστήμες, και δ. την μουσική στη ζωή εντός και εκτός του σχολείου. Κάθε θεματικός οργανωτής αναπτύσσεται σε τέσσερις στήλες: στόχοι, περιεχόμενα, ενδεικτικές δραστηριότητες και υλικά-μέσα. Η έκταση του συνολικού ΠΣ είναι 194 σελίδες και η ανάπτυξή του είναι σπειροειδής. Στις πρώτες 18 σελίδες περιγράφονται ο γενικός σκοπός, οι στόχοι και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Ως σκοπός του μαθήματος αναφέρεται η καλλιέργεια της μουσικότητας και των δεξιοτήτων μέσω της ακρόασης, εκτέλεσης και δημιουργίας μουσικής με στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και τη δια βίου σχέση με την τέχνη της μουσικής.

Σχετικά με τις διδακτικές μεθοδολογίες, το πρόγραμμα προκρίνει τη βιωματική προσέγγιση και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία-μάθηση ενώ τονίζεται και η διαθεματική προσέγγιση μέσα από τη διασύνδεση της μουσικής με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Βασίζεται στο τρίπτυχο «ακρόαση, εκτέλεση, δημιουργία (αυτοσχεδιασμός και σύνθεση)» και προάγει μαθητοκεντρικές διαδικασίες, αν και δεν αναφέρεται ρητά σε αυτό το πεδίο. Σχετικά με τον άξονα της διαπολιτισμικότητας, το πρόγραμμα ενθαρρύνει τη μουσική επικοινωνία, εντός και εκτός του σχολείου, με στόχο τον μουσικό πλουραλισμό (σε επίπεδο χωρών, εθνών, πολιτισμών και μικρότερων ομάδων) και την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας κάθε μαθητή. Επίσης, υπογραμμίζει σημαντικά τη σημασία της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Ως προς τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, δίνει μερική έμφαση στην επίλυση προβλημάτων, αναφέρεται πολλαπλά στη δημιουργικότητα ενώ οι αναφορές στην κριτική σκέψη είναι έμμεσες. Η διάσταση της αγωγής του πολίτη είναι παραμελημένη. Στον άξονα της αξιολόγησης, στον πρόλογο υπάρχει μία

παράγραφος με διασαφήνιση του όρου και τονίζεται ότι το παρόν διδακτικό εργαλείο δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων των μαθητών αλλά να αποτελεί μία διαρκή ανατροφοδότηση. Ωστόσο, δεν παρατίθενται διευκρινίσεις για τους τρόπους αξιολόγησης. Τέλος, στην εισαγωγή σημειώνεται η παιδαγωγική ελευθερία του εκπαιδευτικού, η δυνατότητά του για επιλογές και η ευελιξία στη διαμόρφωση του προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης. Το τελευταίο δίνει στο πρόγραμμα έναν χαρακτήρα ανοιχτότητας παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό.

### **Το Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής της Σουηδίας**

#### ***Σύντομη ιστορική αναδρομή στο κοινωνικό-πολιτικό-εκπαιδευτικό πλαίσιο του ΠΣ μουσικής της Σουηδίας***

Η Σουηδία θεωρείται πρότυπο σύγχρονου κράτους πρόνοιας, και έχει οργανώσει αποτελεσματικά τον τομέα της εκπαίδευσης από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσής του, ενώ το ποσοστό των εγγραμμάτων αγγίζει το 100% (Κοκκίδου, 2006). Σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η παροχή υψηλού επιπέδου σπουδών και βέλτιστων συνθηκών ανάπτυξης των παιδιών, σε ασφαλή περιβάλλοντα, καθώς και η δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας, με βάση τις αξίες της δικαιοσύνης και της ισότητας (Μυγδάνης et al., 2019). Το σύστημα είναι μαθητοκεντρικό και βασίζεται στις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και στις εμπειρίες των μαθητών.

Το γεγονός ότι η Σουηδία δεν είχε εκτεταμένη περίοδο αριστοκρατίας σε σχέση με την υπόλοιπη Ευρώπη βοήθησε ώστε οι αναθεωρήσεις των ΠΣ να έχουν εκπαιδευτική συνέχεια (Olsen, 2007). Τη δεκαετία του '60 σχεδιάστηκε ένα ολοκληρωμένο εννεαετές πρόγραμμα υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης με έμφαση στη διασφάλιση των ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και στις δημοκρατικές αξίες (Ferm-Almqvist, 2016; Zandén & Ferm Thorgersen, 2015). Από αυτή την περίοδο και μετά το εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται αποκεντρωτικό όπου οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν με ποικίλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις αλλά βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης (Ferm-Almqvist, 2016· Georgii-Hemming & Westvall, 2010). Σήμερα, η Σουηδία αποτελεί ένα παράδειγμα για έναν τύπο εκπαίδευσης που στοχεύει στη συστηματική ανάπτυξη της συνείδησης των μαθητών για την υπευθυνότητά τους ως μελλοντικοί πολίτες και για την κατανόηση των κοινών δημοκρατικών αξιών (Μυγδάνης et al., 2019). Η δημοκρατία γίνεται αντικείμενο μάθησης και πυλώνας των διαδικασιών διδασκαλίας-μάθησης: οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται για τη δημοκρατία ενώ τη βιώνουν στη σχολική τους καθημερινότητα (Κοκκίδου, 2006). Τέλος, οι ερευνητές διαπιστώνουν ότι τα αποτελέσματα από τις διεθνείς αξιολογήσεις μεγάλης κλίμακας έχουν σημαντική επίδραση στις εθνικές συζητήσεις σχετικά με την εκπαίδευση και την έννοια της γνώσης (Waldow, 2009).

Η μουσική, ως γνωστικό αντικείμενο, εντάχθηκε στον βασικό κορμό της υποχρεωτικής εκπαίδευσης το 1955. Τα προηγούμενα χρόνια, η μουσική εκπαίδευση ήταν επικεντρωμένη στο τραγούδι με στόχο την ενδυνάμωση του θρησκευτικού φρονήματος (εκκλησιαστική μουσική) και τη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας. Έως τη δεκαετία του '60, το μάθημα της μουσικής είχε ως βασικό άξονα τη Δυτική λόγια μουσική (Κοκκίδου, 2006). Οι επόμενες αναθεωρήσεις των ΠΣ σταδιακά απομακρύνονται από αυτόν τον στόχο με πιο χαρακτηριστική τη μεταρρύθμιση του '90, όπου η μουσική δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως ανεξάρτητο πεδίο και κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών αποτελεί η δόμηση της ταυτότητάς των μαθητών ώστε να διαμορφώσουν μία



ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Zandén, & Thorgersen, 2015). Ο αποκεντρωτικός χαρακτήρας του συστήματος επιτρέπει τη μεγάλη ποικιλία στο ρεπερτόριο που θα διδαχθεί, ανάλογα με τις προτεραιότητες του σχολείου (Georgii-Hemming & Westvall, 2010). Σήμερα, το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως τόπος συνάντησης όπου οι μαθητές κοινωνικοποιούνται, απολαμβάνοντας την αλληλεπίδρασή τους (Sandberg, 2011). Γενικά, το σχολείο και κατ' επέκταση το μάθημα της μουσικής λειτουργεί ως αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας, κατά την έννοια ότι οι σχολικές δραστηριότητες έχουν άμεση σχέση με την κοινότητα που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μουσικές-εκπαιδευτικές δράσεις (Ferm Thorgersen et al., 2015). Επίσης, σε όλα τα σχολεία υπάρχουν καλά εξοπλισμένες αίθουσες μουσικής όπου οι μαθητές μπορούν να απασχοληθούν είτε αυτόνομα είτε ζητώντας βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς (Holmberg et al., 2016).

### **Παρουσίαση του ΠΣ μουσικής της Σουηδίας και κριτικές παρατηρήσεις**

Το σουηδικό ΠΣ μουσικής είναι σε ισχύ από το 2011, με τελευταία επικαιροποίηση το 2018. Είναι πολύ συνοπτικό, ακολουθεί το σπειροειδές μοντέλο, έχει έκταση 7 σελίδων και είναι δομημένο στις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: 1) Κατώτερη (τρία πρώτα χρόνια), 2) Μέση (μέχρι τον έκτο χρόνο), 3) Ανώτερη (από τον έβδομο μέχρι και τον ένατο χρόνο). Στην πρώτη σελίδα αναγράφεται ο σκοπός του μαθήματος και στη συνέχεια παρατίθενται η ενότητα των στόχων και του περιεχομένου. Αναπτύσσεται σε τρεις θεματικές ενότητες, κοινές για όλες τις βαθμίδες: α. Εκτέλεση και δημιουργία μουσικής, β. Εργαλεία της μουσικής και γ. Περιεχόμενο και λειτουργία της μουσικής. Σε κάθε θεματική ενότητα διευκρινίζονται οι επιμέρους διδακτικοί-μαθησιακοί στόχοι και ακολουθεί η αναλυτική ενότητα για την αξιολόγηση των μαθητών, σε μία κλίμακα επτά βαθμίδων. Ως σκοπός του μαθήματος αναφέρεται η ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων και γνώσεων για τη συμμετοχή σε μουσικά περιβάλλοντα όταν οι μαθητές ακούν, εκτελούν ή δημιουργούν μουσική.

Βασικός πυλώνας του προγράμματος είναι ο πολιτισμικός πλουραλισμός σε μία συνολική προοπτική (αξίες, παραδόσεις, γλώσσα, γνώσεις), με έμφαση στον σεβασμό και απώτερο στόχο μία κοινωνία ισότητας (Ferm-Almqvist, 2016). Δεν υπάρχουν συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές για τη μεθοδολογία, ούτε προτεινόμενες δράσεις ή συγκεκριμένο ρεπερτόριο. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν δικές τους μεθόδους και δραστηριότητες ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης, με ορίζοντα τη ψυχαγωγική μουσική ενεργοποίηση των μαθητών, τις ατομικές τους ικανότητες και την ανάπτυξη της προσωπικής τους ταυτότητας σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο (Μυγδάνης et al., 2019). Η ομαδοσυνεργατική και η εμπειρική μέθοδος, αν και δεν αναφέρονται ξεκάθαρα, αναδύονται από την έμφαση που δίνεται στη ιδέα της ομαδικότητας και της συνεργασίας, και μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε μουσικά σύνολα όπου η δομή, το περιεχόμενο και το ρεπερτόριο καθορίζεται από τους ίδιους. Το τελευταίο τεκμηριώνει και τον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα του προγράμματος. Έμφαση επίσης δίνεται σε μουσικές δράσεις που συνδυάζονται με την εκμάθηση γλώσσας σε διαπολιτισμικό πλαίσιο, καθώς και τη μουσική άλλων πολιτισμών. Παράλληλα, προτείνεται η διασύνδεση άλλων γνωστικών αντικειμένων, ειδικά στο πεδίο των τεχνών (Θέατρο, Ζωγραφική, Χορός, Κίνηση), Ενθαρρύνεται η χρήση της τεχνολογίας, καθώς και οι άτυπες μορφές μάθησης. Σχετικά με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, υπογραμμίζεται η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των μαθητών με στόχο την ανάπτυξη δημιουργικών και υπεύθυνων πολιτών, τονίζεται η αξία της δημιουργικότητας αλλά όχι οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Το θέμα της αξιολόγησης είναι μείζονος σημασίας όπως φαίνεται από τη



συνολική έκταση της εν λόγω ενότητας (4 σελίδες). Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πρόγραμμα του 2011, υπήρχε πίνακας ο οποίος παρουσίαζε συνοπτικά και με δομημένο τρόπο την κλίμακα αξιολόγησης για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, ο οποίος αφαιρέθηκε στην αναθεώρηση του 2018. Η έμφαση στην αξιολόγηση στο ΠΣ δεν πρέπει να ερμηνευθεί ως μέτρο συμμόρφωσης αλλά, αντίθετα, ως κεντρική προσπάθεια για ισότητα στην προσφερόμενη εκπαίδευση και για τεκμηρίωση των μελλοντικών αλλαγών (Georgii-Hemming & Westvall, 2010). Τέλος, η πολιτική για την εφαρμογή του προγράμματος είναι αποκεντρωτική.

Η ανοιχτότητα, η μαθητοκεντρικότητα του προγράμματος και η ιδέα της ομαδικότητας συνάδουν με τις εκπαιδευτικές αξίες του συστήματος και επικυρώνουν την αρχή της στενής σχέσης του σχολείου με την κοινωνία και ειδικότερα με την τοπική κοινωνία. Στο ισχύον ΠΣ μουσικής της Σουηδίας στόχος είναι οι μουσικές δεξιότητες, ωστόσο ο τρόπος που αναπτύσσονται είναι πολύ διαφορετικός από το παρελθόν, καθώς βασική επιδίωξη είναι η συνειδητή ενασχόληση των μαθητών με τη μουσική στον ελεύθερο χρόνο τους (Holmberg et al., 2016).

### **Το Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής της Ιαπωνίας**

#### ***Σύντομη ιστορική αναδρομή στο κοινωνικό-πολιτικό-εκπαιδευτικό πλαίσιο του ΠΣ μουσικής της Ιαπωνίας***

Στην ιστορική παράδοση της Ιαπωνίας, και υπό την επίδραση του Κομφουκιανισμού, είναι εμφανής ο σεβασμός για τη μάθηση (Tan, 2017). Η εκπαίδευση στην Ιαπωνία γινόταν αντιληπτή ως καθήκον του ανθρώπου σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο: σε προσωπικό επίπεδο για την κατάκτηση της αρετής και ως ένδειξη ευγνωμοσύνης στις προηγούμενες γενιές, και σε κοινωνικό επίπεδο ως τρόπος για να υπηρετήσει το άτομο το κοινωνικό σύνολο και να εξελιχθεί κοινωνικά (Takasu & Takasu, 2019; Anderson, 1975). Οι μαθητές μάθαιναν από μικροί να σέβονται και να τιμούν τους δασκάλους και να εκφράζουν την αγάπη τους για αυτούς (Kitayama, 1990). Στο τέλος του 19ου αιώνα, και κατά την Μεταρρύθμιση της δυναστείας των Meiji η προσπάθεια του κράτους για άνοιγμα στον Δυτικό πολιτισμό ήρθε σε σύγκρουση με τις παραδοσιακές αξίες του ιαπωνικού λαού (Ishii et al., 2005; Anderson, 1975). Η εκπαίδευση επηρεάστηκε κατά περιόδους από τις παιδαγωγικές αρχές του Herbart και από το εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ (Miyoshi, 1997). Σύμφωνα με τον Bellah (1962, σσ. 32-33), παρόλο που το ιαπωνικό σύστημα αξιών έχει δεχθεί επιρροές από διάφορες παραδόσεις και θρησκείες, έχει διατηρήσει κάποιες σταθερές αρχές. Αυτές συνοψίζονται στο ότι η αξία και το νόημα της ζωής πραγματώνεται μόνο μέσα από την ομάδα η οποία θεωρείται μία φυσική ενότητα. Το άτομο είναι υποχρεωμένο να εργάζεται και να σπουδάζει ως ένδειξη ευγνωμοσύνης προς τους γονείς του, τους προγόνους του και τον θεό. Η σημερινή Ιαπωνία δίνει μεγάλη αξία στην εκπαίδευση (ως οικονομική κινητήρια δύναμη), στις κοινωνικές σχέσεις και στην ανάπτυξη υπεύθυνων πολιτών (με μία διάσταση εθνικισμού) με αίσθημα ευθύνης για την οικογένεια, την κοινωνία και τη χώρα (Takasu & Takasu, 2019; Βορονου, 2016; NIEPR, 2013).

Το 2008 η Ιαπωνία αναθεώρησε το εθνικό ΠΣ για να δώσει έμφαση στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, στις δεξιότητες επικοινωνίας και στην προσωπική έκφραση, με απώτερο στόχο τον «ενθουσιασμό για τη ζωή» (Granström, 2015, σ. 21; NIEPR, 2013; Macdonald, 2005, σ. 4). Επιπλέον, θεσμοθετήθηκαν ενοποιημένα πεδία για όλα τα μαθήματα χωρίς συγκεκριμένη κατανομή ωρών για κάθε μάθημα (Nakayasu, 2016· Creese et al., 2016· OECD, 2010). Από το 2003 προς μία στροφή στην αποκέντρωση, διευκρινίστηκε ότι τα σχολεία έχουν την ευχέρεια να

διαμορφώνουν το περιεχόμενο του ΠΣ εφαρμόζοντάς το με δημιουργικότητα και πρωτοτυπία (Nakayasu, 2016).

Αναφορικά με το μάθημα της μουσικής, διαχρονικά υπήρξαν απόπειρες να συμμορφωθούν οι σκοποί με τα Δυτικά πρότυπα (Sonoda, 2014). Οι Ιάπωνες εκπαιδευτικοί ωστόσο, δεν μπόρεσαν να αφομοιώσουν τον Δυτικό τρόπο σκέψης και έτσι ο σκοπός του μαθήματος παρέμεινε επί δεκαετίες ως καλλιέργεια του ήθους και του πατριωτισμού (Anderson, 1975). Μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, το μάθημα της μουσικής άρχισε να παίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο με κύριο στόχο την προαγωγή των ιδεών του εθνικισμού, κυρίως μέσω των στίχων των τραγουδιών (Ishii et al., 2005). Στην δεκαετία του 1950 μέσα από την εγκαθίδρυση του δημοκρατικού πολιτεύματος, η μουσική εκπαίδευση επικεντρώθηκε περισσότερο στην ηθική διαπαιδαγώγηση των μελλοντικών πολιτών (Kitayama, 1990). Κατά τις δύο επόμενες δεκαετίες, και καθώς η χώρα έμπαινε σε τροχιά ραγδαίας οικονομικής ανάπτυξης, δόθηκε έμφαση στην καλλιέργεια του ταλέντου των μαθητών και στην ανάπτυξη της αισθητικής και της δημιουργικότητάς τους (Miyoshi, 1997). Είναι αξιοσημείωτο ότι τη δεκαετία του 1970 που η Ιαπωνία καθιερώθηκε παγκοσμίως ως μεγάλη οικονομική δύναμη, το μάθημα της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έφτασε να διδάσκεται μέχρι και δεκατρείς ώρες εβδομαδιαίως (Kitayama, 1990). Στο ΠΣ του 1977 δόθηκε προτεραιότητα στην καλλιέργεια της μουσικότητας των μαθητών, ενώ το ΠΣ του 1989 έδωσε έμφαση στην ηθική αγωγή θεωρώντας ότι είναι το μέσο που θα μειώσει τη βία και το bullying στα σχολεία, προβλήματα που άρχισαν να μαστίζουν την ιαπωνική κοινωνία (Ogawa, 2010· Kitayama, 1990).

Τα σύγχρονα ερωτήματα για τη σχολική μουσική εκπαίδευση στην Ιαπωνία συνοψίζονται ως εξής: η μουσική πρέπει να θεωρείται ως εργαλείο για την ηθική εκπαίδευση; Η βάση του προγράμματος πρέπει να είναι η Δυτική ή η παραδοσιακή ιαπωνική μουσική; Γενικά, παρατηρείται μία τάση επιστροφής στην παραδοσιακή ιαπωνική μουσική, με ανάλογο ρεπερτόριο και μουσικά όργανα. Εν τούτοις, οι μαθητές διδάσκονται το Δυτικό σύστημα σημειογραφίας, μαθαίνουν όργανα συμφωνικής ορχήστρας και εξοικειώνονται με έργα της Δυτικής λόγιας μουσικής, στοιχεία που δίνουν στο πρόγραμμα δυτικοκεντρικό χαρακτήρα και καταδεικνύουν μία αντίφαση (Ogawa, 2010). Τέλος, προκαλεί έκπληξη το γεγονός των ελάχιστων αναφορών στη χρήση της τεχνολογίας στο ΠΣ δεδομένου ότι η Ιαπωνία κρατάει για δεκαετίες τα σκήπτρα της τεχνολογικής εξέλιξης.

### ***Παρουσίαση του ΠΣ μουσικής της Ιαπωνίας και κριτικές παρατηρήσεις***

Το ΠΣ για το μάθημα της μουσικής αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και είναι σε ισχύ από το 2011. Η συνολική του έκταση είναι 10 σελίδες και δομείται ανά 2 τάξεις: 1-2, 3-4, και 5-6. Αποτελείται από τα τρία μέρη: γενικοί σκοποί, στόχοι και περιεχόμενο για κάθε δύο τάξεις και σχεδιασμός ύλης-διαχείριση περιεχομένου. Το περιεχόμενο χωρίζεται σε δύο μέρη: εκτέλεση και αξιολόγηση. Η εκτέλεση περιέχει τρεις τομείς: τραγούδι, μουσικά όργανα και δημιουργική εκτέλεση.

Ο γενικός σκοπός του μαθήματος αφορά στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος, της αγάπης και του σεβασμού για τη μουσική και τον ήχο, στην ενθάρρυνση της αντίληψης ότι η μουσική εμπλουτίζει και ομορφαίνει την καθημερινότητα των μαθητών, στην αναγνώριση και απόλαυση των διαφόρων τύπων μουσικής έκφρασης, στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων για την μουσική δημιουργία, εκτέλεση και ενίσχυση της δημιουργικότητας, καθώς και στην

αυτονόμηση της ικανότητας αξιολόγησης της μουσικής. Σήμερα, το μάθημα της Μουσικής διδάσκεται 2-3 ώρες εβδομαδιαίως (Nakayasu, 2016).

Η ανάπτυξη του προγράμματος είναι σπειροειδής. Δίνεται έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων και μουσικής κατάρτισης στο τραγούδι, στα όργανα, στη θεωρία της μουσικής, στη συμμετοχή των μαθητών σε φωνητικά και οργανικά σύνολα σε ώρες εκτός του σχολικού προγράμματος και στη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης. Στο ρεπερτόριο κυριαρχεί η παραδοσιακή μουσική της Ιαπωνίας, με συγκεκριμένα κομμάτια που επιβάλλεται να διδαχθούν, ενώ η ιδέα της διαπολιτισμικότητας δεν είναι ορατή. Ανάλογα περιορισμένη είναι η έμφαση στη διαθεματικότητα ενώ δεν υπάρχει αναφορά στη χρήση νέων τεχνολογιών. Αν και δεν αναφέρονται ρητά οι μεθοδολογικές αρχές φαίνεται να δίνεται προτεραιότητα στην ομαδοσυνεργατική και στην εμπειρική διδασκαλία-μάθηση. Αναφορικά με το ιδεώδες της μαθητοκεντρικότητας, δεν εντοπίστηκαν ειδικές αναφορές και παρατηρήθηκαν κάποιες αντιφάσεις: από τη μία πλευρά, οι μαθητές καλούνται να ακολουθήσουν καθορισμένους κανόνες και, από την άλλη πλευρά, έχουν ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση. Σχετικά με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, τονίζονται η ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων και η αξία της κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Takasu & Takasu, 2019). Δεν παρατίθενται οι τρόποι αξιολόγησης για το μάθημα. Ειδικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η αναφορά στη σχέση που πρέπει να έχει το σχολείο με τις οικογένειες των μαθητών ώστε να εξασφαλίζεται η απόκτηση των σωστών μαθησιακών συνηθειών που θα βοηθήσουν τους μαθητές σε κάθε επίπεδο της σχολικής τους πορείας.<sup>3</sup>

Στην Ιαπωνία ακολουθείται αποκεντρωτική πολιτική καθώς σε κάθε σχολείο δίνεται η ελευθερία να επιλέξει το τρόπο που θα διδαχθεί το μάθημα ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες του. Τέλος, πέρα από το προβλεπόμενο μάθημα της μουσικής, οι μαθητές έχουν ευκαιρίες για πολλές μουσικές δράσεις (μουσικά σύνολα, χορωδίες, εκμάθηση οργάνου) ανάμεσα στις οποίες μπορούν να επιλέξουν για τον απογευματινό κύκλο μαθημάτων.

### **Αποτελέσματα - Συζήτηση**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα τρία προγράμματα είναι σε μεγάλο βαθμό ευθυγραμμισμένα με τις πρόσφατες μουσικοπαιδαγωγικές έρευνες, αν και με ποιοτικά διαφορετικό τρόπο (βλ. Regelski & Gates, 2009· Randles, 2015). Βασικός προσανατολισμός τους δεν φαίνεται να είναι μόνο η απόκτηση μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά η ανάπτυξη μιας μουσικής-κοινωνικής σκέψης (Bates, 2017). Και τα τρία αναπτύσσονται σπειροειδώς παρόλο που διαχειρίζονται και κατηγοριοποιούν το περιεχόμενό τους με διαφορετικά κριτήρια. Επίσης, όλα ακολουθούν το πραξιακό μοντέλο –με θεμέλιο το τρίπτυχο ακρόαση-εκτέλεση-δημιουργία– και προτείνουν μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις (ενεργητική μάθηση, βιωματική-εμπειρική διδασκαλία-μάθηση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία-μάθηση κ.ά.). Αξιοσημείωτες διαφορές ανάμεσα στα προγράμματα αφορούν στα επίπεδα εστίασης σε πεδία όπως η διαθεματικότητα και η διαπολιτισμικότητα, καθώς και στους τρόπους αξιολόγησης και στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Στο ΠΣ της Σουηδίας, η αξιολόγηση έχει κομβικό ρόλο καθώς λειτουργεί και ως κύριο μέσο μάθησης. Στα ΠΣ της Ιαπωνίας και της Ελλάδας δεν

<sup>3</sup> Δεδομένα που συλλέχθηκαν από σχετικές εκθέσεις του κράτους στις οποίες οι συγγραφείς απέκτησαν πρόσβαση μέσω της Ιαπωνικής πρεσβείας. Ανάλογες επισημάνσεις εντοπίστηκαν και στην ιστοσελίδα του Υπουργείου <<https://education.jnto.go.jp/en/school-exchanges/japanese-education-system/>>.

προτείνονται τρόποι αξιολόγησης. Τα κύρια αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 1.

Η μαθητοκεντρικότητα αποτελεί κοινό κρίκο αλλά αποτυπώνεται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε ΠΣ. Στο πρόγραμμα της Σουηδίας εντοπίζεται στη σύνδεση του μαθήματος με την καθημερινή ζωή των μαθητών, στους τρόπους χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας, στην ελευθερία που δίνεται στους μαθητές να επιλέξουν τα μουσικά κομμάτια με τα οποία θα ασχοληθούν (μουσικές προτιμήσεις και πρακτικές) και στην ιδέα ότι όλοι οι μαθητές θα πρέπει να απολαμβάνουν ένα αίσθημα επιτυχίας (Holmberg et al., 2016· Ferm-Almqvist, 2016· Georgii-Hemming & Westvall, 2010). Με ανάλογο τρόπο τεκμηριώνεται η μαθητοκεντρικότητα και στο ελληνικό ΠΣ. Στο ΠΣ της Ιαπωνίας εκφράζεται μέσα από τις δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης, και την ένταξη της στην καθημερινότητα των μαθητών. Εξέχοντα ρόλο σε όλες τις τάξεις κατέχει η καλλιέργεια των δεξιοτήτων αξιολόγησης.

Η έννοια της διαθεματικότητας στο ελληνικό ΠΣ αφορά στη διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων, σε μία στοιχειώδη αντίληψη (Κοκκίδου, 2015· Zbainos & Anastasopoulou, 2012) ενώ στο σουηδικό η μουσική συνδέεται με τα άλλα μαθήματα με κοινό στοιχείο τη δόμηση της ταυτότητάς των μαθητών και απώτερο στόχο την ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Georgii-Hemming & Westvall, 2010). Στην Ιαπωνία, η διαθεματικότητα είναι συνδεδεμένη με την πραγματική ζωή και τον επαγγελματικό προσανατολισμό (Nakayasu, 2016).

Η διαπολιτισμική μουσική επίγνωση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών μουσικών πολιτισμών αλλά και να εστιάσουν σε ζητήματα περιθωριοποίησης, κοινωνικών-μουσικών ανισοτήτων και σχέσεων εξουσίας (Κοκκίδου et al., 2019). Στον άξονα της διαπολιτισμικότητας, η περιορισμένη έμφαση του ΠΣ της Ιαπωνίας προκαλεί έκπληξη δεδομένου ότι ο αριθμός των κατοίκων από άλλες χώρες είναι υψηλός. Αυτό έρχεται και σε αντίθεση με ερευνητικά ευρήματα που επισημαίνουν ότι οι Ιάπωνες εκπαιδευτικοί προσπαθούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ειρηνικής συνύπαρξης με τους άλλους σε μία διεθνή προοπτική (MacDonald, 2005). Αυτό συνάδει με τα δεδομένα της έκθεσης του 2010 του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD, 2010, σ. 146) όπου αναφέρει ότι στην Ιαπωνία δεν υπάρχει μία κεντρική πολιτική για τους μετανάστες ούτε σχετικά στοιχεία στα στατιστικά της εκπαίδευσης. Το ΠΣ της Σουηδίας προσεγγίζει τη διαπολιτισμικότητα από μία άλλη οπτική γωνία, καθώς τη συνδέει κυρίως με τις ταυτότητες και την κουλτούρα των μαθητών. Στο πρόγραμμα της Ελλάδας, παρατηρείται μία σημαντική αντίφαση στην έννοια της διαπολιτισμικότητας: παρόλο που τονίζεται η αξία της στις εισαγωγικές ενότητες του ΠΣ, στο περιεχόμενο δεν υπάρχει μνεία για επαφή με τους μουσικούς πολιτισμούς των Ρομά, της θρησκευτικής μειονότητας της Θράκης ή των προσφύγων που εντάσσονται σταδιακά στην επίσημη εκπαίδευση. Εδώ, είναι σημαντικό να τονισθεί ότι και τα τρία ΠΣ, στην ιστορική τους εξέλιξη, πέρασαν από μία φάση όπου η διδασκαλία της μουσικής είχε κυρίως χρηστικό χαρακτήρα, με σκοπό την προαγωγή των ιδεολογιών και των κυρίαρχων αξιών.

Σχετικά με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, και στα τρία ΠΣ επισημαίνεται η αξία της δημιουργικότητας, αν και σε διαφορετικό βαθμό. Η κριτική ικανότητα τονίζεται στα ΠΣ της Σουηδίας και της Ιαπωνίας αλλά με διαφορετική αφητηρία και στόχο: στο σουηδικό πρόγραμμα συνδέεται με την κατανόηση της μουσικής ενώ στο ιαπωνικό τονίζεται μέσα από την αυτονόμηση της ικανότητας αξιολόγησης των μαθητών. Στο ελληνικό ΠΣ υπάρχουν μόνο έμμεσες αναφορές. Επιπλέον, στο ΠΣ της Σουηδίας η ανάπτυξη υπεύθυνων πολιτών αποτελεί

ιδεώδεις, σε αντίθεση με της Ελλάδας όπου οι σχετικές αναφορές είναι έμμεσες και περιορισμένες. Τέλος, στα ΠΣ της Ελλάδας και της Σουηδίας οι αναφορές είναι στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων είναι περιορισμένες, σε αντίθεση με την Ιαπωνία όπου δίνεται μεγαλύτερη έμφαση.

Μία αξιοσημείωτη διαφορά ανάμεσα στα τρία προγράμματα αφορά στον άξονα της ανοιχτότητας, καθώς τα αποκεντρωμένα συστήματα φανερώνουν μία εμπιστοσύνη στις αποφάσεις σε τοπικό επίπεδο, έχουν τη δυνατότητα προσαρμογής στα ενδιαφέροντα των μαθητών και καλλιεργούν την αυτενέργεια (βλ. Creese et al., 2016· Γερογιάννης & Μπούρας, 2007). Παρόλο που και στα τρία ΠΣ τονίζεται η σημασία της παιδαγωγικής ελευθερίας των εκπαιδευτικών, στη Σουηδία τα σχολεία αποφασίζουν μαζί με τις περιφερειακές αρχές πώς θα προσαρμοστεί το πρόγραμμα στις τοπικές ανάγκες. Στη Σουηδία, επιπροσθέτως, η εκπαιδευτική κοινότητα απολαμβάνει τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη της κοινωνίας και γνωρίζει την ευθύνη της διαχείρισης της ανοιχτότητας του προγράμματος. Η Ιαπωνία έχει μία ιστορία συγκεντρωτικών συστημάτων αλλά σταδιακά απομακρύνεται από αυτή την προσέγγιση (βλ. Creese et al., 2016). Τα σχολεία μπορούν να διαμορφώσουν ένα τοπικό ΠΣ (περιεχόμενο και μεθοδολογία) εντός του εθνικού πλαισίου. Στην Ελλάδα, αντίθετα, όπου δεν έχει θεσμοθετηθεί η διαδικασία της τελικής διαμόρφωσης του ΠΣ από τους εκπαιδευτικούς, σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς και τους γονείς, η ανοιχτότητα παραμένει ως προοπτική αλλά όχι σε διασύνδεση σχολείου-κοινωνίας. Επίσης, δεδομένου ότι το ελληνικό ΠΣ είναι σχεδόν είκοσι φορές μεγαλύτερο σε έκταση από της Σουηδίας και της Ιαπωνίας, με παράθεση πλήθους εκπαιδευτικών δράσεων, η προσαρμογή στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου μπορεί να συναντήσει πολλές δυσκολίες. Τέλος, στην Ελλάδα, οι μαθητές της περιφέρειας βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε σύγκριση με αυτών των αστικών κέντρων καθώς οι επαρχιακές πόλεις δεν έχουν κατάλληλες υποδομές για να προσφέρουν ποικίλες μουσικές εμπειρίες (Κοκκίδου, 2006).

Αναφορικά με τις αναθεωρήσεις των ΠΣ, διαπιστώθηκε ότι οι αλλαγές δεν ήταν προς την ίδια κατεύθυνση ούτε είχαν την ίδια μεταξύ τους χρονική απόσταση. Στα ΠΣ της Σουηδίας και της Ιαπωνίας, οι αναθεωρήσεις βασίζονται σε μία σαφή κατανόηση των αποτελεσμάτων των υπό αναθεώρηση ΠΣ, ενώ στην περίπτωση της Ελλάδας οι αλλαγές δεν βασίζονται στην αξιολόγηση του προηγούμενου προγράμματος. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μετάβαση από το ΠΣ του 1998 (ΕΠΠΣ) στο ΠΣ του 2001 (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ) όπου το πρώτο καταργείται πριν ακόμα εφαρμοστεί –και σε αναμονή της έκδοσης διδακτικών εγχειριδίων– και το Υπουργείο το αντικαθιστά με ένα νέο. Η ανακολουθία αυτή δείχνει ακόμα πιο αντιφατική σε αντιπαράθεση με τις διακηρύξεις του ΥΠΕΠΘ, όπου στην ιστοσελίδα του Υπουργείου, τον Ιούλιο του 2002 αναφέρεται: «Η οποιαδήποτε αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικών βιβλίων για να είναι επιστημονικά και παιδαγωγικά ορθή και ωφέλιμη πρέπει να γίνεται ύστερα από τεκμηριωμένη έρευνα και συγκεκριμένο έλεγχο για την αναγκαία αλλαγή στα υπάρχοντα Προγράμματα και βιβλία».

Η συγκριτική εξέταση των πολιτισμικών παραγόντων που επηρεάζουν ένα πρόγραμμα – καθώς και την αναπτυξιακή τροχιά ενός εκπαιδευτικού συστήματος– δεν είναι εύκολο εγχείρημα (Wahlström et al., 2018; Biesta 2014; Simola et al., 2013). Ακόμα και οι αναλύσεις της αξιολόγησης PISA συχνά δεν λαμβάνουν υπόψη μεταβλητές από το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό συμφραζόμενο όπως είναι η «ποικιλομορφία στις τάξεις και τα σχολεία», ή η «κοινωνική κινητικότητα» (Dimmock & Tan, 2015, σσ. 4-5). Αυτό είναι πιο εμφανές στις χώρες της Ανατολής όπου οι θρησκευτικές πεποιθήσεις και οι άγραφτοι νόμοι δίνουν έντονα το στίγμα

τους τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή των ΠΣ (OECD, 2010). Για παράδειγμα, το εκπαιδευτικό σύστημα της Ιαπωνίας διέπεται από τις αξίες της ομαδικότητας, της αίσθησης της κοινωνικής ευθύνης και της συλλογικής συνείδησης. Ο υπέρμετρος ζήλος για το καθήκον είναι ένα από τα χαρακτηριστικά της ιαπωνικής παράδοσης και αυτό είναι διάχυτο στην καθημερινότητα μαθητών και εκπαιδευτικών (που συχνά βρίσκονται στο σχολείο και τα Σαββατοκύριακα) και τις ρουτίνες των σχολείων (MEXT, 2018). Σε αυτή τη βάση, η ανοιχτότητα του ΠΣ γίνεται αφετηρία για υψηλότερους στόχους αναφορικά με τη μουσική κατάρτιση και ενασχόληση. Συνολικά, στην προσπάθεια κατανόησης των χαρακτηριστικών της ιαπωνικής μουσικής εκπαίδευσης σημαντικό ρόλο έχουν οι αρχές της ηθικής αγωγής ως παράμετροι που διαμορφώνουν τη στάση του σχολείου, των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Takasu & Takasu, 2019). Η έμφαση στην καλλιέργεια των βασικών ακουστικών δεξιοτήτων και στη δια βίου αγάπη της μουσικής καθώς και η ενεργητική εμπλοκή των γονέων ακολουθούν τη φιλοσοφία του Suzuki για τη μουσική διδασκαλία-μάθηση (βλ. Ishii et al., 2005). Η απόκτηση των απαραίτητων μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων συνδέεται με την κριτική σκέψη, την ικανότητα λήψης αποφάσεων και την αυτοπειθαρχία. Όλα αυτά εκφράζονται σε σχέση με την κοινωνική εναρμόνιση με πνεύμα συνεργασίας, την καλή φυσική κατάσταση του ατόμου και τη βελτίωση της ζωής των μαθητών μέσα από τη μουσική. Συνδυαστικά, τα παραπάνω συνάδουν με την ιαπωνική κουλτούρα και τις εκπαιδευτικές αξίες της χώρας (Boironoy, 2016).

Στη Σουηδία, δεδομένου ότι κεντρικός άξονας του ΠΣ είναι η δημιουργία υπεύθυνων πολιτών, καθώς και η ευημερία των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν προστατευτικά-υποστηρικτικά, προσπαθώντας να βοηθήσουν τους μαθητές να αισθάνονται σίγουροι για τον εαυτό τους. Αυτό θεωρείται ανώτερο από τον στόχο της κατάκτησης της γνώσης και θέτει ως απώτερο ορίζοντα τη σχέση του μαθήματος της μουσικής με την πραγματική ζωή (Regelski, 2018). Η γνώση γίνεται περισσότερο κατανοητή ως «ένα προσωπικό ταξίδι» όπου οι μαθητές μαθαίνουν να πιστεύουν στις δικές τους ικανότητες (Holmberg et al., 2016, σ. 52). Έτσι, στο μάθημα της μουσικής είναι πιο σημαντικό όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν και να διασκεδάζουν μαζί παρά να αποκτήσουν προχωρημένες μουσικές δεξιότητες. Αυτό σχετίζεται και με τους εκπαιδευτικούς μουσικής που έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους όσον αφορά την γνώση του αντικειμένου και τους παιδαγωγικούς τους χειρισμούς (Holmberg et al., 2016). Εδώ, πρέπει να προστεθεί ότι στη Σουηδία και στην Ιαπωνία οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν τον σεβασμό της κοινωνίας και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι καλοπληρωμένο και περιζήτητο (OECD, 2010).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της Σουηδίας και της Ελλάδας αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα αν και διαφορετικής φύσεως. Στη Σουηδία, σύμφωνα με έρευνες, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να διαχειριστούν κατάλληλα την ελευθερία που τους παρέχεται και δεν ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στην εθνική πολιτισμική ποικιλομορφία (βλ. Ferm-Almqvist, 2016; Georgii-Hemming & Westvall, 2010). Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν κάποια προβλήματα στις ακαδημαϊκές σπουδές τους, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο δηλώνουν ευχαριστημένοι –όπως και οι μαθητές και οι γονείς– από την εφαρμογή του ΠΣ μουσικής (Zandén & Ferm Thorgensen, 2015; Ferm Thorgersen et al., 2015). Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί μουσικής φαίνεται ότι δεν έχουν μελετήσει ή δεν έχουν θετική άποψη για το ΠΣ και δηλώνουν δυσαρεστημένοι από την αντιμετώπιση του μαθήματος από την Πολιτεία και ειδικότερα με την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, την ανυπαρξία αίθουσας μουσικής, τον μεγάλο αριθμό παιδιών ανά τμήμα, την απουσία ικανοποιητικής επιμόρφωσης και τη

συμπλήρωση ωραρίου σε πολλά σχολεία (Αγγελίδου, 2016· Zbainos & Anastasopoulou, 2012· Κτενιαδάκη, 2009; Σταύρου, 2006; Κοκκίδου, 2003), με αποτέλεσμα να καταστρατηγείται η εργαστηριακή φύση του μαθήματος. Επιπροσθέτως, το υπερφορτωμένο ΠΣ –με πληθώρα στόχων και όγκο περιεχομένων– δεν συνάδει με τις πραγματικές συνθήκες της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης και φαίνεται να προορίζεται για ένα ‘άλλο’ σχολείο.

Εν κατακλείδι, οι μουσικές πολιτισμικές και εκπαιδευτικές ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα τρία προγράμματα εντοπίζονται στην εμπλοκή της κοινωνικής σφαίρας αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων για τη σχολική μουσική εκπαίδευση, στην τιμή που αποδίδεται στην αξία της μουσικής εκπαίδευσης –κάτι που καθορίζει διαφορετικά την ποιότητα και τη δυναμική της– και στη συνάφεια του μαθήματος με την πραγματική ζωή (Regelski, 2018; Randles, 2015; Simola et al., 2013).

	<b>Ελλάδα</b>	<b>Σουηδία</b>	<b>Ιαπωνία</b>
<b>Σκοπός</b>	Η καλλιέργεια της μουσικότητας και των δεξιοτήτων μέσω της ακρόασης, εκτέλεσης και δημιουργίας μουσικής με στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και τη διαβίου σχέση με την τέχνη της μουσικής.	Η ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων και γνώσεων για τη συμμετοχή σε μουσικά περιβάλλοντα όταν οι μαθητές ακούν, εκτελούν ή δημιουργούν μουσική.	Καλλιέργεια του ενδιαφέροντος, της αγάπης και του σεβασμού για τη μουσική, αναγνώριση και απόλαυση των διαφόρων τύπων μουσικής έκφρασης, απόκτηση δεξιοτήτων για μουσική δημιουργία, εκτέλεση και αυτονόμηση της ικανότητας αξιολόγησης της μουσικής.
<b>Δομή και ανοιχτότητα</b>	Σπειροειδές. Ελευθερία του εκπαιδευτικού, και ευελιξία στην οργάνωση των μαθημάτων.	Σπειροειδές. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν δραστηριότητες ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης. Η ιδέα της ανοιχτότητας διαπερνά όλο το ΠΣ.	Σπειροειδές. Η έννοια της ανοιχτότητας προκύπτει από τον αποκεντρικό χαρακτήρα του συστήματος.
<b>Μεθοδολογικά εργαλεία</b>	Αναφέρονται ρητά οι εξής μεθοδολογίες: βιωματική προσέγγιση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία-μάθηση και η διαθεματική προσέγγιση.	Δεν υπάρχουν συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές για τη μεθοδολογία, ούτε προτεινόμενες δράσεις. Αναδύεται έμμεσα η αξία της	Όλες οι προτάσεις του ΠΣ βασίζονται σε ομαδοσυνεργατικές και εμπειρικές διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης. Περιορισμένη έμφαση στη διαθεματικότητα. Αντιφάσεις στην έννοια



	Οι προτεινόμενες δράσεις είναι μαθητοκεντρικές.	ομαδοσυνεργατικότητα , της διαθεματικότητας και της μαθητοκεντρικότητας.	της μαθητοκεντρικότητας.
<b>Μορφές αξιολόγησης</b>	Δεν παρατίθενται τρόποι αξιολόγησης για το μάθημα αλλά αναφέρεται ότι η αξιολόγηση δεν πρέπει να ταυτίζεται με την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων.	Το θέμα της αξιολόγησης είναι μείζονος σημασίας όπως φαίνεται από τη συνολική έκταση της εν λόγω ενότητας. Η αξιολόγηση προτείνεται ως εργαλείο μάθησης.	Δεν παρατίθενται οι τρόποι αξιολόγησης για το μάθημα.
<b>Διαπολιτισμικότητα</b>	Αναφορά στην αξία του μουσικού πλουραλισμού.	Έμφαση στη γνωριμία της μουσικής άλλων πολιτισμών και σε σχέση με τις ταυτότητες των μαθητών.	Περιορισμένη, με λιγοστές αναφορές σε ειδικές συνθήκες.
<b>Δεξιότητες 21<sup>ου</sup> αιώνα</b>	Μερική έμφαση στην επίλυση προβλημάτων. Πολλαπλές αναφορές στη δημιουργικότητα. Έμμεσες και λιγοστές αναφορές στην κριτική σκέψη και στην αγωγή του πολίτη.	Έμφαση στην κριτική ικανότητα, στη δημιουργικότητα και στο ιδεώδες των υπεύθυνων πολιτών. Έμμεσες αναφορές σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.	Έμφαση στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Τονίζεται η αξία της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ειδικά μέσα από την αυτονόμηση της ικανότητας αξιολόγησης των μαθητών.
<b>Χρήση νέων τεχνολογιών</b>	Ναι	Ναι	Όχι
<b>Σχέση σχολείου-κοινωνίας</b>	Αποσπασματικές και ασαφείς αναφορές.	Στενή σχέση του σχολείου με την κοινωνία και ειδικότερα με την τοπική κοινωνία.	Δεν εντοπίστηκαν ειδικές αναφορές. Ωστόσο, το σύστημα τονίζει τη σχέση του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών.

**Πίνακας 1:** Συγκριτική θεώρηση των ΠΣ μουσικής Ελλάδας, Σουηδίας, Ιαπωνίας

### Επιλογικές Παρατηρήσεις και Προτάσεις

Η συγκριτική ανάλυση των υπό μελέτη ΠΣ κατέδειξε σημαντικές πτυχές για το πώς διαφορετικές χώρες αντιμετωπίζουν κοινές εκπαιδευτικές προκλήσεις, καθώς και ποιες λύσεις αναπτύσσουν για τη βελτίωση των συστημάτων τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τα ΠΣ μουσικής σχεδιάζονται, εξελίσσονται και επηρεάζονται από ένα πλήθος παραγόντων που αφορούν στο εκπαιδευτικό-πολιτικό, κοινωνικό-πολιτισμικό, φιλοσοφικό-ιδεολογικό και

επιστημολογικό πλαίσιο. Σαφώς και υπάρχουν πολλοί παράγοντες που είναι σημαντικοί για την επιτυχία ενός συστήματος, και οι οποίοι εκτείνονται πέρα από το πεδίο εκπόνησης και εφαρμογής των ΠΣ (Kokkidou, 2018· Μπίμπα, 2016; Biesta 2014; Regelski & Gates, 2009; Jorgensen, 2003). Ανάμεσα σε αυτούς ξεχωρίζουν οι σπουδές, η ειδική κατάρτιση και δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών· οι πολιτικές που αποσκοπούν στην προσέλκυση του καλύτερου δυναμικού στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού· οι προσδοκίες της οικογένειας αλλά και της κοινωνίας· η βελτίωση των συστημάτων με βάση ερευνητικά ευρήματα· και οι συνθήκες εργασίας και αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών (βλ. Creese et al., 2016; Johansson, 2016; Ferm Thorgersen et al. 2015). Άλλες σημαντικές μεταβλητές που μπορεί να περιλαμβάνονται στις συγκριτικές αξιολογήσεις εθνικών ΠΣ είναι η χρηματοδότηση των σχολείων, η κοινωνική ευημερία, το status των εκπαιδευτικών, τα προηγούμενα εκπαιδευτικά συστήματα και οι βιώσιμες εκπαιδευτικές πολιτικές (Scott, 2016; Johansen, 2013). Εξάλλου, ένα ΠΣ μπορεί να ενεργοποιήσει διαδικασίες (π.χ., επιμόρφωση) ή να επηρεάσει μακρόπνοα τη δημόσια εκπαίδευση ενός κράτους.

Παρά το γεγονός ότι οι θεωρητικοί του πεδίου ισχυρίζονται ότι οι διεθνείς αξιολογήσεις, σε συνδυασμό με τη διάχυση της διεθνούς έρευνας, έχουν οδηγήσει σε μία παγκόσμια ομοιογένεια των διδακτικών πρακτικών (Kertz-Welzel, 2015· Auld & Morris, 2014· Spring, 2008· Grek, 2009), μέσα από τη διαδικασία που συχνά αναφέρεται ως «ισομορφισμός» (Wiseman et al., 2014), στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι δεν αντιμετωπίζουμε την περίπτωση της τυποποίησης των ΠΣ. Εν τούτοις, η Ελλάδα φαίνεται ότι υστερεί σε δύο άξονες: α) το νέο ΠΣ αγνοεί τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτέλεσμα των κοινωνικών-οικονομικών αλλαγών και της νέας πολιτισμικής σύστασης της κοινωνίας και β) ενστερνίζεται τις πρακτικές του δανεισμού από τα ΠΣ της Αγγλίας και της Κύπρου, με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Στο επίπεδο της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, φαίνεται ότι η Ελλάδα δεν «μαθαίνει» από τις άλλες χώρες ώστε να αποφύγει μεταρρυθμίσεις που έχουν αποδειχθεί ότι δεν παράγουν ικανοποιητικά αποτελέσματα. Σε αυτό το πλαίσιο αντίληψης, τίθεται το ερώτημα ποιες από τις καλές πρακτικές των ΠΣ της Σουηδίας και της Ιαπωνίας θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφετηρία διαλόγου για την επόμενη επικαιροποίηση του ελληνικού μουσικού ΠΣ. Οι υπεύθυνοι σχεδιασμού ΠΣ μπορούν να προβληματιστούν για την έκτασή τους, καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα που θεωρούνται κορυφαία, έχουν πιο συνοπτικά και ευέλικτα ΠΣ με στοχευμένη εμβάθυνση σε στοιχεία του περιεχομένου (Scott, 2016· Biesta 2014· Γερογιάννης & Μπούρας, 2007). Ακόμα, είναι αναγκαίο να εστιάσουν περισσότερο σε παράγοντες εκτός σχολείου (π.χ., κοινωνική μέριμνα, δημογραφικά στοιχεία, πολιτικές κοινωνικής ισότητας για μειονοτικές ομάδες), να λαμβάνουν υπόψη τους τις διεθνείς αξιολογήσεις και να επιχειρούν κάθε αλλαγή βάσει της αξιολόγησης του προηγούμενου προγράμματος, κατά το παράδειγμα της Σουηδίας (Waldow, 2009). Κάθε αλλαγή, κατά συνέπεια, θα πρέπει να πραγματοποιείται σε μία συνθήκη κριτικής ισοδυναμίας καθώς το πολιτισμικό συμφραζόμενο είναι αυτό που καθορίζει τη δυναμική αποτελεσματικότητα και λειτουργικότητα ενός ΠΣ (Scott, 2016). Εξάλλου, τα αποτελέσματα των συγκριτικών μελετών είναι χρήσιμα μόνο όταν τα δεδομένα αναλύονται με προσοχή και επίγνωση για το πλαίσιο τους. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διευρύνουν το δείγμα (ΠΣ από άλλες χώρες) και να εστιάσουν στις συνθήκες εφαρμογής τους.

## References

- Anderson, R. S. (1975). *Education in Japan: A Century of Modern Development*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Auld, E., & Morris, P. (2014). Comparative Education, the 'new Paradigm' and Policy Borrowing: constructing Knowledge for Educational Reform. *Comparative Education*, 50(2), 129-155.
- Bates, V. C. (2017). Critical social class theory for music education. *International Journal of Education & the Arts*, 18(7). Retrieved from <<http://www.ijea.org/v18n7/>>.
- Bellah, R. (1962). Traditional values and the modernization of Japan. *Contemporary religions in Japan*, 3(3), 207-219.
- Biesta, G. (2014). Pragmatising the curriculum: Bringing knowledge back into the curriculum conversation, but via pragmatism. *The Curriculum Journal*, 25(1), 29-49.
- Borovoy, A. (2016). Robert Bellah's search for community and ethical modernity in Japan studies. *The Journal of Asian Studies*, 75(2), 467-494.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8th. Ed). New York, NY: Routledge.
- Creese, B., Gonzalez, A., & Isaacs, T. (2016). Comparing international curriculum systems: the international instructional systems study. *The Curriculum Journal*, 27(1), 5-23.
- Dimmock, C., & Tan, C. Y. (2015). Explaining the Success of the World's Leading Education Systems: The case of Singapore. *British Journal of Educational Studies*, 64(1), 1-24.
- Ferm Thorgersen, C., Johansen, G., & Juntunen, M.-L. (2015). Music teacher educators' visions of music teacher preparation in Finland, Norway and Sweden. *International Journal of Music Education*, 33(2), 1-15.
- Ferm-Almqvist, C. (2016). Cultural Citizenship through aesthetic communication in Swedish schools. *European Journal of Philosophy in Arts Education (EJPAE)*, 1(1), 68-95.
- Forestier, K., & Crossley, M. (2015). International Education Policy Transfer—Borrowing Both Ways: The Hong Kong and England Experience. *Compare - A Journal of Comparative and International Education*, 45(5), 664-685.
- Georgii-Hemming, E., & Westvall, M. (2010). Music education—a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21-33.
- Granström, V. (2015). *Music Education in Japan: An observational and comparative analysis*. Unpublished BEd Thesis, Stockholms Universitet, Institutionen för Asien-, Mellanöstern- och Turkietstudier.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'Effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Harris, A., Jones, M., & Adams, D. (2016). Qualified to lead? A comparative, contextual and cultural view of educational policy borrowing. *Educational Research*, 58(2), 166-178.
- Holmberg, K., Zimmerman, M. H., Ericsson, C., & Lindgren, M. (2016). Snacking on Knowledge and Feel Good: Challenging discourses on arts in education. *European Journal of Philosophy in the Arts*, 1, 38-67.
- Ishii, Y., Shiobara, M., & Ishii, H. (2005). Globalisation and national identity: A reflection on the Japanese music curriculum. *Globalisation, Societies and Education*, 3(1), 67-82.
- Johansen, G. (2013). Music Education and the Role of Comparative Studies in a Globalized World. *Philosophy of Music Education Review*, 21(1), 41-51.

- Johansson, J. (2016). International large-scale assessments: what uses, what consequences. *Educational Research*, 58(2), 139-148.
- Jorgensen, E. (2003). *Transforming Music Education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kertz-Welzel, A. (2015). Lessons from elsewhere? Comparative music education in times of globalization. *Philosophy of Music Education Review*, 23(1), 48-66.
- Kitayama, A. (1990). Historical changes in the objectives of Japanese music education. *The Quarterly*, 1(4), 32-37.
- Kokkidou, M. (2017). *From kindergarten to early adulthood. Findings from a longitudinal study: What factors most influence students' academic trajectory?* Thessaloniki: GSME.
- Kokkidou, M. (2018). Postmodernism, music literacies, and the function-oriented music curriculum. *Research in Music Education*, 32. Retrieved from <[http://www-usr.rider.edu/~vrme/v32n1/visions/Kokkidou\\_Postmodernism\\_Music\\_Literacies\\_Function-oriented\\_Music\\_Curriculum.pdf](http://www-usr.rider.edu/~vrme/v32n1/visions/Kokkidou_Postmodernism_Music_Literacies_Function-oriented_Music_Curriculum.pdf)>.
- Kokkidou, M., & Vamvakidou, I. (in press, 2021). Critical Thinking: a missing piece in school music education. *Review of European Studies*.
- MacDonald, L. (2005). *Curriculum Reform in Japan— Reflections of Cultural Change via the Integrated Curriculum (Working Paper 18)*. Tokyo: Center for Research of Core Academic Competences, The University of Tokyo.
- MEXT. (2018). *Basic Education in Japan*. Tokyo: MEXT. Retrieved from <[https://www.mext.go.jp/en/policy/education/brochure/title01/detail01/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/10/09/1409899-01.pdf](https://www.mext.go.jp/en/policy/education/brochure/title01/detail01/___icsFiles/afieldfile/2018/10/09/1409899-01.pdf)>.
- Miyoshi, T. (1997). Music education: a comparison between East (Japan) and West. *International Journal of Music Education*, 29(1), 59-65.
- Nakayasu, C. (2016). School curriculum in Japan. *The Curriculum Journal*, 27(1), 134-150.
- NIEPR (National Institute for Educational Policy Research). (2013). *A report (Volume 5). Basic research on development of curriculum project*. Tokyo: NIEPR.
- OECD. (2010). Japan: A Story of Sustained Excellence. In *Strong Performers and Successful reformers in education* (pp. 137-157). OECD Publishing. Retrieved from <<https://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>>.
- OECD. (2019). Greece: Going for Growth 2019: The time for reform is now. OECD Publishing. Retrieved from <<http://www.oecd.org/economy/going-for-growth/>>.
- Ogawa, M. (2010). Japan: Music as a Tool for Moral Education? In G. Cox & R. Stevens (Eds.) *The Origins and Foundations of Music Education: Cross-cultural Historical Studies of Music in Compulsory Schooling* (pp. 205-220). London: Bloomsbury.
- Olsen, E. (2007). Scandinavia. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 93-94). Dordrecht: Springer.
- Randles, C. (Ed.) (2015). *Music Education: Navigating the Future*. New York: Routledge.
- Reader, I. (2006). Imagining Japan: The Japanese Tradition and Its Modern Interpretation.
- Regelski, T. A. (2010). Curriculum: Transmission/Reproduction or Transformation/ Production of Culture and Meaning? *The Finnish Journal of Music Education*, 13(2), 78-81.
- Regelski, T. A. (2018). Curriculum Traditions, Music Education, and the Praxial Alternative. *TOPICS for Music Education Praxis*, 1, 1-45.
- Regelski, T. A., & Gates, J. T. (Eds.). (2009). *Music Education for Changing Times: Guiding Visions for Practice*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

- Sandberg, R. (2011). Towards a critical curriculum theory in music education. *Nordic Research in Music Education*, 13, 33–55.
- Scott, D. (2016). Learning affordances of language and communication national curricula. *The Curriculum Journal*, 27(1), 46-61.
- Simola, H., Rinne, R., Varjo, J., & Kauko, J. (2013). The paradox of the education race: how to win the ranking game by sailing to headwind. *Journal of Education Policy*, 28(5), 612-633.
- Sonoda, M. (2014). The teaching of music history in Japanese music education. *Musica Docta*, 4(1), 111-119.
- Spring, J. (2008). Research on Globalization and Education. *Review of Educational Research*, 78(2), 330-363.
- Takasu, H., & Takasu, A. (2019). Creativity in the Japanese National Curriculum for Music. In *Creativity in Music Education* (pp. 217-230). Singapore: Springer.
- Tan, C. (2017). Confucianism and education. In Noblit, G. (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education* (pp. 1-18). New York, NY: Oxford University Press.
- Waldow, F. (2009). Undeclared Imports: Silent Borrowing in Educational Policy Making and Research in Sweden. *Comparative Education*, 45(4), 477-494.
- Wahlström, N., Alvunger, D., & Wermke, W. (2018) Living in an Era of Comparisons: Comparative Research on Policy, Curriculum and Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 50(5), 587-594.
- Wiseman, A. W., Astiz, F. M., & Baker, D. P. (2014). Comparative Education Research Framed by neo-Institutional Theory: A Review of Diverse Approaches and Conflicting Assumptions. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(5), 688-709.
- Zandén, O., & Ferm Thorgersen, C. F. (2015). Teaching for learning or teaching for documentation? Music teachers' perspectives on a Swedish curriculum reform. *British journal of music education*, 32(1), 37-50.
- Zbainos, D., & Anastasopoulou, A. (2012). Creativity in Greek music curricula and pedagogy: An investigation of Greek music teachers' perceptions. *Creative education*, 3(1), 55-60.

### **Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία**

- Αγγελίδου, Σ. (2016). Απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το μάθημα της μουσικής: δυσκολίες και προοπτικές. Στο Κοκκίδου, Μ., & Διονυσίου, Ζ. (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση* (σσ. 106-112). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Ανδρούτσος, Π. (2009). Φιλοσοφικές τάσεις στη Μουσική Παιδαγωγική. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 3-35). Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.
- Γερογιάννης, Κ., & Μπούρας, Α. (2007). Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάσεις. Πρακτικά συνεδρίου της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Παν/μίου Ιωαννίνων με θέμα «Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας» (Ιωάννινα 17-20/5/2007).
- Καζαμίας, Α., & Κασσωτάκης, Μ. (1986). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Προσπάθειες, Αδιέξοδα, Προοπτικές*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν., & Χαλκιώτης, Δ. (2019). *Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Κοκκίδου, Μ. (2003). *Το μάθημα της μουσικής μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα (1969-2002) – Εμπειρική καταγραφή της σημερινής πραγματικότητας*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας, Α.Π.Θ.
- Κοκκίδου, Μ. (2006). *Αξιολόγηση του σχεδιασμού και δομική σύγκριση των προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο από χώρες / περιφέρειες της Ευρώπης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Κοκκίδου, Μ. (2006). *Αξιολόγηση του Σχεδιασμού και Δομική Σύγκριση Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο από χώρες /περιφέρειες της Ευρώπης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ, ΠΔΜ & ΑΠΘ.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της Μουσικής: νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: Fagotto Books.
- Κοκκίδου, Μ., Μυγδάνης, Γ., & Κονδυλίδου, Α. (2019). Η έννοια του πολιτισμού στο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το «Νέο Σχολείο»: Σημειωτική ανάλυση. Στο Κ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός»* (σσ. 305-316). Αθήνα: ΕΚΕΔΙΣΥ
- Κτενιαδάκη, Α. (2009). Το μάθημα της Μουσικής στην Ελληνική Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις και απόψεις καθηγητών Μουσικής. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 7, 5-33.
- Μπέτσας, Γ., Τζιμούρτου, Α., & Μαυροσκοφής, Δ. (2016). Η Χρηματοδότηση της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1960-2010). Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), *Πρακτικά του 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Τόμος Β΄* (σσ. 321-334). Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Μπίμπα, Μ. (2016). Συγκριτική μελέτη διδακτικών μεθοδολογιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), *Πρακτικά του 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Τόμος Β΄* (σσ. 1622-1636). Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Μυγδάνης, Γ., Κονδυλίδου, Α., & Κοκκίδου, Μ. (2019). Κοινωνικές αξίες και Προγράμματα Σπουδών μουσικής: συγκριτική έρευνα. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 280–289). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Σταύρου, Γ. (2006). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 3, 31-50.
- Χαλκιαδάκη, Μ., Νικολάου, Ε., & Ακογιούνου, Μ. (2019). Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών μουσικής για την πολυπολιτισμική τάξη σύμφωνα με τον Καθολικό Σχεδιασμό. Στο Ο. Παχή (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συνεδρίου «Το Πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα»*. (σσ. 190-206). Κέρκυρα.