

ΣΙΜΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

Λέκτορας Θεατρολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Παπαδόπουλος, Σ. (2014). Το Συμβούλιο της Λισσαβόνας και οι Τέχνες στο Νέο Σχολείο. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), Πρακτικά (e-book) της Επιστημονικής Δημερίδας (31.5-1.6.2014): *Η Σύνοδος των Τεχνών στο σημερινό Σχολείο* (σσ. 43-55). Αλεξανδρούπολη [ISBN: 978-960-93-6446-1] <http://theduarte.org>

ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΛΙΣΣΑΒΟΝΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΟ ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ¹

Περίληψη

Η εισήγηση αναφέρεται στη δραματική αλλαγή που επέφερε το Συμβούλιο της Λισσαβόνας (2000) στον προσανατολισμό της δημόσιας εκπαίδευσης των ευρωπαϊκών κρατών, με την αντικατάσταση των οραμάτων της Νέας Αγωγής από τις αξίες της νέας οικονομικής τάξης πραγμάτων, με κύρια προτάγματα την ανάπτυξη δεξιοτήτων στις ΤΠΕ, τις ξένες γλώσσες, τις θετικές επιστήμες και την επιχειρηματικότητα. Επισημαίνεται ότι στο πλαίσιο αυτών των επιταγών, που στην ελληνική πραγματικότητα εισήχθησαν το 2009 με την ονομασία «Νέο Σχολείο. Πρώτα ο Μαθητής», δεν αναφέρεται πουθενά ως στόχος η καλλιτεχνική αγωγή και εκπαίδευση. Ως εκ τούτου παρατηρείται ότι εγκαταλείπονται οι οραματισμοί για μια ανθρωπιστική αγωγή μέσω της Τέχνης ως βασικού πυλώνα της, οι οποίοι διαμόρφωναν τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων των ευρωπαϊκών κρατών μέχρι και τη δεκαετία του 1980, και στη θέση τους προβάλλεται ως κυρίαρχος ο τεχνοκρατικός και θετικιστικός προσανατολισμός. Θίγονται επίσης παθογένειες της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, οι οποίες έχουν διαμορφώσει ένα τελείως αφιλόξενο κλίμα για την εκδίπλωση κάθε αυθόρμητης και δημιουργικής εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ επισείεται ο κίνδυνος της επιδείνωσης του κλίματος στις σχολικές μονάδες από την εφαρμογή του επικείμενου συστήματος αξιολόγησης. Στο τέλος και αφού έχει παρατεθεί η σχετική επιχειρηματολογία για την παιδαγωγική αξία της καλλιτεχνικής αγωγής, παρουσιάζονται προτάσεις των οποίων η υλοποίηση θα συμβάλει στην αναβάθμισή της σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Λέξεις κλειδιά: Συμβούλιο της Λισσαβόνας, Νέο Σχολείο- Πρώτα ο Μαθητής, τέχνες στο σχολείο, καλλιτεχνική αγωγή, Έκθεση Gulbenkian

Abstract

The paper refers to the dramatic change brought about to the orientation of the European Education by the *Lisbon Council* (2000) by replacing the visions of *New Education* with the values of the new economic order, whose exclusive aim is the development of skills in computer, foreign languages, sciences and marketing. All the above are included in the 2009's Greek reformation under the name of "New School. Student first", where nowhere are mentioned the arts as means of education. On top of that, it has been observed that the visions for a humanistic education through art, which formed the European curricula till the 1980s, are being abandoned and replaced with an orientation to technology and science. Besides, reference is made to the flaws of Greek educational system that created a hostile environment where the students were not allowed to act spontaneously and get involved to the creative learning procedure. At the same time, the danger of aggravation of malfunction at school is obvious due to the forthcoming evaluating system. At the end, after an argumentation about pedagogical value of arts teaching, suggestions are made about its upgrade through the educational levels.

Keywords: The Lisbon Council, New School - The Student First, Arts in school, Gulbenkian report

¹ Η δημοσίευση αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος "ΘΑΛΗΣ", που έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) – Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: ΘΑΛΗΣ- ΕΚΠΑ "Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία".

Οι Τέχνες και η Νέα Αγωγή

Όσοι είμαστε συγκεντρωμένοι σήμερα εδώ, ανταποκρινόμενοι στην πρόσκληση για συμμετοχή στις εργασίες της διημερίδας, με θέμα: *η Σύνοδος των τεχνών στο σημερινό σχολείο*, έχουμε υπάρξει μάρτυρες –είτε ως δάσκαλοι είτε ως μαθητές– μιας συστηματικής επιχείρησης στο χώρο της εκπαίδευσης, μετά την μεταπολίτευση, που στόχο είχε το σχεδιασμό ενός νέου, δημιουργικού και ανοιχτού στην κουλτούρα σχολείου. Ο ενθουσιασμός, με τον οποίο άρχισαν να τίθενται οι στόχοι για την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ξεκίνησαν από τη μεταπολίτευση (εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976), για να εμπλουτιστούν στις επόμενες δεκαετίες του 80 και του 90, με την αργοπορημένη πρόσληψη των υψηλών εκπαιδευτικών οραματισμών, που είχαν διατυπωθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) των προηγμένων χωρών της Δύσης, στις δεκαετίες του 1960 και 70 και, βέβαια, στις σχετικές Διακηρύξεις του Χάρτη της Unesco. Ήδη η *Νέα Αγωγή*² είχε δείξει τα βήματα για ένα δημοκρατικό σχολείο, με επίκεντρο το παιδί και τις ανάγκες του, τη μάθηση μέσα από τις τέχνες και το παιχνίδι, την καλλιέργεια της έκφρασης, της συγκίνησης και της ευαισθησίας (Πυργιωτάκης, 2011· Gloton, 1976: 44). Μεταξύ των βασικών στόχων που διακηρύσσονταν στα σχετικά κείμενα, ήταν και η αναβάθμιση της καλλιτεχνικής αγωγής στο σχολείο, με την αναγνώριση της αξίας της ως μέσου για μια υψηλής ποιότητας αγωγή των μαθητών σε διανοητικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και αισθητικό επίπεδο³ (Tickle, 1987: 1-3). Και όσο κι αν πάντοτε οι θεωρητικές διακηρύξεις απείχαν σημαντικά από την πραγματικότητα του σχολείου, κατάφερνε να υπερισχύει και να φτάνει και στο σχολικό περιβάλλον η αύρα του οράματος παιδαγωγών, όπως οι J. Dewey (1958), H. Read (1943) κ.ά., για μια ανώτερου επιπέδου ανθρωπιστική εκπαίδευση, στην οποία θα είχαν πρόσβαση μαθητές από όλα τα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και τις εθνοφυλετικές ομάδες. Με όλες τις δικαιολογημένες ενστάσεις και τις αμφισβητήσεις που μπορεί να έχει καθένας από μάς, μπορεί να αναγνωρίσει την κορύφωση αυτής της θετικής προσπάθειας στα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου και στις πολιτιστικές εκδηλώσεις του παραδοσιακού σχολείου, κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, παρά τις γνωστές και ομολογημένες ατέλειες στην εφαρμογή τους (Βρεττός, 2001: 65).

Το Συμβούλιο της Λισσαβόνας, το Νέο Σχολείο και οι Τέχνες

Την ίδια όμως εποχή που ήμασταν στο κατάστρωμα του πλοίου που έφερε το όνομα *Νέα Αγωγή*, και θεωρούσαμε βέβαιη μια πορεία προς τους προορισμούς των οραματικών διακηρύξεών της, στο αμπάρι του πλοίου, όπως οι πιο αθώοι και ανυποψίαστοι καταλάβαμε εκ των υστέρων, είχε αρχίσει να σχεδιάζεται η αλλαγή πλεύσης και διοίκησης με νέους όρους, που θα εξυπηρετούσαν καλύτερα την παγκοσμιοποιημένη οικονομία. Σ' αυτό το νέο ασφυκτικά επιτηρούμενο και καθοδηγούμενο περιβάλλον, τα εκπαιδευτικά συστήματα φαίνεται να χάνουν τον εθνικό και μαζί τον σαφή μορφοπαιδευτικό και δημοκρατικό τους χαρακτήρα. Άλλωστε σήμερα, αρχές του 21^{ου} αι., εκλείπει η αποφασιστικότητα ατόμων και κινημάτων να διαμορφώσουν εκείνες τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, που πριν από εκατό χρόνια είχαν δημιουργήσει προσδοκίες για μια ανθρώπινη και χειραφετημένη κοινωνία.

Στην Ευρώπη, η ανθρωπιστική αντίληψη των προηγούμενων δεκαετιών, ήδη από τη δεκαετία του 1970, αντικαθίσταται, όλο και πιο επιτακτικά, από μια τεχνοκρατική εκπαιδευτική πολιτική, προσδιορισμένη με οικονομικά κριτήρια, υπό το πρίσμα μιας παγκόσμιας διακυβέρνησης (governance), που θεμελιώνεται όλο και πιο βαθιά σε νεοφιλελεύθερη βάση, με τα εθνικά όρια να έχουν εξαϋλωθεί από διεθνείς οργανισμούς,

² Το ξεκίνημα του 20^{ου} αι. βρίσκει την εκπαιδευτική πραγματικότητα σε Ευρώπη και Αμερική μοπλιασμένη με τις θέσεις της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, όπως αυτές εκφράστηκαν από τους John Dewey, Georg Kerschensteiner, Cercil Reddie, Célesten Freneit, A.S.Makarenko και Maria Montessori (Πυργιωτάκης, 2007).

³ Βλ. επίσης: Arts Education for the 21st Century American Economy, 1994· Curriculum Council of Western Australia, 1998· National Standards for Arts Education. 1994· The Ontario Curriculum, 1998.

ηλεκτρονικές δικτυώσεις και οικονομικά κέντρα, που πλέον εδραιώνονται ως ρυθμιστές εκπαιδευτικής πολιτικής με παγκόσμια ώσμωση (Robinson, 1989: 4). Ο προσανατολισμός των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων στην οικονομία της αγοράς διατυπώθηκε ανοιχτά στη Συνάντηση της Λισσαβόνας το 2001, που η στρατηγική της αποτέλεσε τη βάση για το ελληνικό σχέδιο δράσης (2009), με τίτλο «*Το Νέο Σχολείο - Πρώτα ο μαθητής*» (Παπαδιαμαντάκη, 2012: 16). Πρωταρχικοί στόχοι του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (Λισσαβόνα 2000, Βαρκελώνη 2002) ήταν να καταστεί η εκπαίδευση στην Ευρώπη ανταγωνιστική⁴ τόσο ως προς τη βελτίωση εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, μαθητών, πολιτών, όσο και ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων στις νέες τεχνολογίες, τις ξένες γλώσσες, τις θετικές επιστήμες, τις ανταλλαγές και την επιχειρηματικότητα. Από τους παραπάνω στόχους της Στρατηγικής της Λισσαβόνας παρατηρούμε ότι αποσιωπάται οποιαδήποτε αναφορά στην καλλιτεχνική αγωγή και στις φυσικές και ψυχοδιανοητικές ικανότητες που αυτή καλλιεργεί, σύμφωνα με προγενέστερα Α.Π. και σχετικές υποστηρικτικές εκθέσεις στην Ευρώπη, όπως η Έκθεση Γκαλμπενκιάν (Gulbenkian) του 1982 στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Για την πραγματοποίηση του *Νέου σχολείου δημιουργικής μάθησης*, όπως αποκαλείται, προβλέπονται συγκεκριμένες στρατηγικές, ώστε ο μαθητής α. να γίνει «*μικρός διανοούμενος*», πράγμα που κατά τους συντάκτες του σχεδίου σημαίνει ότι «*αποκτά μεγαλύτερη ικανότητα και άνεση στη χρήση... της ελληνικής γλώσσας*», β. να γίνει «*μικρός επιστήμονας*», γ. να γίνει «*μικρός ερευνητής*», δηλαδή «*να αποκτά ποιότητα και ταχύτητα στην ανάλυση και τη σκέψη [και] επάρκεια στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας*», δ. να γίνει «*γλωσσομαθής*», ε. να κατακτήσει το να «*μάθει πώς να μαθαίνει*» και να δοθεί τέλος στο να «*μαθαίνει απ' έξω*», και στ. να γίνει «*συνειδητός Έλληνας Πολίτης- Πολίτης του κόσμου*» (Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής, ΥΠΔΒΜΘ, 2009). Όπως προκύπτει, λοιπόν, από τα αναφερόμενα στο σχέδιο του 2009 προτάγματα, από τους βασικούς στόχους του *Νέου Σχολείου* απουσιάζει η καλλιτεχνική εκπαίδευση των μαθητών. Μια σύντομη μόνον αναφορά στην «*επαφή του μαθητή με τη λογοτεχνία, τη μουσική, το θέατρο, την ιστορία και τον πολιτισμό, γενικότερα*», δηλαδή τη θεωρητική γνώση για τις τέχνες, μέσω της οποίας ο μαθητής θα γίνει «*μικρός διανοούμενος*», είναι όλο κι όλο ό, τι προβλέπεται σ' αυτό το *Νέο Σχολείο* για τα καλλιτεχνικά μαθήματα. Μολαταύτα, στο γενικόλογα διατυπωμένο αυτό κείμενο, με την πληθώρα επιθετικών προσδιορισμών, το *Νέο Σχολείο* μετατρέπεται σε παράδεισο δημιουργίας και χαράς για τη μάθηση (ανοικτό και ευέλικτο, στοχοκεντρικό, ενιαίο και συνεκτικό, συνοπτικό, διαθεματικό, παιδαγωγικά διαφοροποιούμενο, που χειραφετεί, προωθεί νέες μεθοδολογίες, κ.ά.τ.). Και ενώ στα Α.Π. των Εικαστικών, της Θεατρικής Αγωγής και της Μουσικής⁵ διακηρύσσονται πάντοτε οι ευσεβείς σκοποί της ανθρωπιστικής αγωγής τους οποίους θα διασφαλίσει η διδασκαλία αυτών των μαθημάτων (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ), διαφαίνεται ότι οι πιέσεις της οικονομικής και πολιτικής πραγματικότητας ακυρώνουν αυτούς τους οραματισμούς. Οπότε, η όποια μικρή αναβάθμιση της θέσης τους, με την αύξηση των ωρών διδασκαλίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα των ολοήμερων σχολείων διευρυμένου ωραρίου (ΕΑΕΠ) που προηγήθηκε, δεν θα συνεχίσει να υποστηρίζεται, είτε λόγω του ιδιωφελούς προσανατολισμού της εκπαίδευσης, που αποτυπώνεται στα εκπαιδευτικά σχέδια των ευρωπαϊκών χωρών, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της Λισσαβόνας, είτε λόγω των περικοπών που επιβάλλονται από τα Μνημόνια, είτε λόγω ποικίλων άλλων παθογενειών της ελληνικής κοινωνίας, όπως η εξυπηρέτηση ιδιωτικών συμφερόντων (βλ. φροντιστήρια), που συμπιέζουν και συρρικνώνουν το σχολικό χρόνο και εξασθενούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ωρολογίου προγράμματος.

Η καλλιτεχνική αγωγή στο Νέο Σχολείο

Στο έργο *Τέχνη και Αγωγή*, έκδοση της Unesco, τονίζεται ο μορφοπαιδευτικός ρόλος της αγωγής, η οποία «*πρέπει να αποτελεί είδος μνήσεως, με σκοπό να είναι καθένας όσο το δυνατό καλύτερα οπλισμένος για να ζει με πληρότητα και για να βοηθάει τον άλλο να πλουτίζει τη δική του ζωή και τη ζωή του συνόλου. Είναι με αυτό το νόημα που η αγωγή δια μέσου της τέχνης*

⁴ Βλ. σχετικά: <http://www.europarl.europa.eu/highlights/el/1001.html>

⁵ Μόνο τα παραπάνω γνωστικά αντικείμενα περιλαμβάνονται στα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ.

είναι χρήσιμη, γιατί ενισχύει την ανάπτυξη ολόκληρης της προσωπικότητας» (Gloton, 1976: 28). Αντίστοιχα, στο Καταστατικό της Διεθνούς Εταιρείας Καλλιτεχνικής Αγωγής, επισημαίνεται ότι η καλλιτεχνική αγωγή γονιμοποιεί τους μαθητές με τη συνείδηση της ανθρώπινης σχέσης, ώστε με την ενηλικίωση να ζουν με «αλληλοσεβασμό, συνεργασία και κατανόηση» (Gloton, 1976: 46). Η καλλιτεχνική αγωγή, λοιπόν, έχει τη δύναμη να μπολιάζει την κουλτούρα των μαθητών, καθώς αυτοί θα αποκτούν επαρκέστερη επίγνωση του πεδίου μέσα στο οποίο δρουν και αλληλεπιδρούν και, τότε, ο αγώνας για συνειδητοποίηση και κατάκτηση της φύσης τους και της κουλτούρας μέσα στην οποία αναπτύσσονται μπορεί να εγγυάται την ανθρωποποίησή τους (Αρντουέν, 2000: 16-17, 60-61).

Στη σχέση του με την τέχνη, ο άνθρωπος συγκινείται και γίνεται πιο ευαίσθητος συναισθηματικά, πιο ώριμος ψυχοπνευματικά, αποκτά κριτική και στοχαστική σκέψη, κοινωνικοποιείται και εξυψώνεται σε ηθική οντότητα (Παπαδόπουλος, 2010: 53). Η διαίσθησή του συναντά τη νόηση και η ενεργοποίηση των αισθήσεών του ενδυναμώνει το αισθητικό και ηθικό του κριτήριο. Μαθαίνει να διακρίνει την καλαισθησία, την ομορφιά που θεραπεύει την ψυχή του. (Gloton, 1976: 20,27,46) Σε έναν ταραγμένο κόσμο, σε έναν κατακεραματισμένο πολιτισμό, γεμάτο από ψυχωτικές συμπεριφορές, ο άνθρωπος αναζητά στις Τέχνες την ισορροπία και την πολυπόθητη αρμονία για τη ζωή του, βρίσκει καταφύγιο στη χάρη και τότε μπορεί να είναι χαρούμενος (Gloton, 1976: 47). Είναι ο ίδιος ενθουσιασμός, η απίστευτη συγκίνηση και η ίδια γοητεία κι ο θαυμασμός, που κάνουν και το παιδί να ποθεί το παιχνίδι και την καλλιτεχνική δράση. Και η ευχαρίστησή του είναι απύθμενη και τότε μαθαίνει πραγματικά, γιατί είναι εκεί με όλες του τις δημιουργικές δυνάμεις. Μαθαίνει τον κόσμο με διαίσθηση, με συγκίνηση, με λογική (Dewey, 1958). Αλλά χρειάζεται να εμπνευστεί από τον εκπαιδευτικό (Adelman, 1987: 27-28), που θα διαμορφώσει με ευαισθησία το κατάλληλο συναισθηματικό περιβάλλον για να αποκαλυφθεί η ομορφιά, αυτή που κατά τον Ντοστογιέφσκι «θα σώσει τον κόσμο».

Ενάντια όμως σ' αυτές τις αναγνωρισμένες διαπιστώσεις για την αξία των τεχνών, τα πρώτα που καίγονται στο βωμό ενός ατομοκεντρικού και εξεταστικοκεντρικού σχολείου, το οποίο στην πράξη δίνει έμφαση μόνο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, είναι τα μαθήματα των Τεχνών. Έτσι, το σημερινό ολοήμερο σχολείο φαίνεται να πήρε εντελώς διαφορετική πορεία από τους αρχικούς οραματισμούς που το γέννησαν (βλ. Βιτσιλάκη, 2001· Βιτσιλάκη & Πυργιωτάκης, 2001: 34). Η πραγματικότητα του ωρολογίου προγράμματος στο κανονικό σχολείο είναι πως στις 30 διδακτικές ώρες την εβδομάδα, μόνο 2 ώρες αφιερώνονται στα καλλιτεχνικά μαθήματα. Αλλά και στο τόσο φιλόδοξο ολοήμερο σχολείο διευρυνμένου ωραρίου, η αναλογία είναι 3 προς 35, με μικρή εξαίρεση τις δύο πρώτες τάξεις, όπου προβλέπονται 5 ώρες στις 35, ενώ η προτροπή να μην αγνοηθεί η προτίμηση των σχολείων για τις δημοφιλείς 'ελεύθερες δραστηριότητες' (πληροφορική, θεατρική αγωγή, μουσική, μουσικοκινητική αγωγή, παραδοσιακοί χοροί) (βλ. Κωνσταντίνου, κ.ά., 2001: 100) δεν φαίνεται να εισακούστηκε. Αν, πάλι, κάποιος αντιτείνει πως το πρόγραμμα πρέπει να φροντίσει για την εγγραμματοσύνη των μαθητών, αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να παραιτηθεί το σχολείο από τον ρόλο της ανθρωπιστικής ολοκλήρωσης των μαθητών, που επιτυγχάνεται κατεξοχήν με την έμπρακτη μύησή τους στις Τέχνες. Φαίνεται όμως ότι ο ανθρωπιστικός χαρακτήρας έχει εκλείψει από τη σκοποθεσία της εκπαιδευτικής πολιτικής των ευρωπαϊκών χωρών, υπέρ στόχων που σχετίζονται και εξυπηρετούν κυρίως τον οικονομικό ανταγωνισμό. Με το ωφελμιστικό αυτό πνεύμα, που αποτελεί το πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης, τα καλλιτεχνικά μαθήματα υφίστανται την ανυποληψία και την περιφρόνηση, μέσα σε ένα περιβάλλον αφιλόξενο για τις Τέχνες. Η μήπως πρέπει να παραδεχτούμε ότι είναι αφιλόξενο και για την παιδεία γενικότερα;

Μήπως δεν έχουμε καταλάβει ότι δεν αρκούν μόνο οι ευσεβείς πόθοι και οι ευγενείς στόχοι που διακηρύσσονται στα Α.Π. για το *Νέο Σχολείο*, όταν στη σχολική καθημερινότητα των μαθητών κυριαρχεί η χρησιμοθηρική σχέση με τη μάθηση, το κυνήγι της επιτυχίας σε συνεχείς ενδοσχολικές και εξωσχολικές εξετάσεις για την απόκτηση τίτλων και πτυχίων, κι όλα αυτά μάλιστα δίχως τη διαφανόμενη επαγγελματική αποκατάσταση στο μέλλον; Πώς να δει με ζήλο τη μάθηση ο μέσος όρος των μαθητών από τα ευρέα λαϊκά στρώματα και να πιστέψει στην εκπαίδευσή του, όταν ξέρει ότι θα είναι αποκλεισμένος από τις δομές της κοινωνικής και οικονομικής ζωής; Πώς και ποιος να πιστέψει στην αξία της ανθρωπιστικής

παιδείας, όταν η οικονομία της αγοράς αποβάλλει, ως άχρηστες και γραφικές για τις ανάγκες της, τις αρετές του ελεύθερου και με λόγο ευθύνης ανθρώπου, του ανθρώπου με στοχαστική σκέψη, που τόσο αφειδώς διαφημίζεται ως ο κύριος σκοπός των Α.Π.;

Μήπως, λοιπόν, θα πρέπει μελαγχολικά να αποδεχθούμε ως θύμα της οικονομικής πολιτικής την εξαφάνιση των αγαθών, που προσφέρουν τα καλλιτεχνικά μαθήματα; Ας θυμηθούμε τους έξι τομείς που, κατά την έκθεση Γκαλμπενκιάν, υπηρετεί η διδασκαλία τους:

- ανάπτυξη όλου του εύρους της ανθρώπινης νοημοσύνης
- ανάπτυξη της ικανότητας για δημιουργική σκέψη και δράση
- εκπαίδευση του συναισθήματος και της ευαισθησίας
- ανακάλυψη αξιών
- κατανόηση των πολιτιστικών μεταβολών και διαφορών
- ανάπτυξη φυσικών και αντιληπτικών ικανοτήτων (Robinson, 1989: 141)

Το πρώτο πράγμα που χρειάζεται, όμως, για την ανάπτυξη της ικανότητας για δημιουργική σκέψη και δράση είναι η συναισθηματική εμπλοκή του υποκειμένου στο έργο (Ross, 2011: 8-9) και η διάθεση του κατάλληλου χρόνου και χώρου για την εκδίπλωση αυτής της δράσης. Ξέρετε εσείς πολλά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, που να υποβοηθούν αυτές τις συνθήκες; Μπορεί να υπάρχει συναισθηματική εμπλοκή σε ένα εξεταστικοκεντρικό σύστημα; Μπορεί να υπάρχει δημιουργική δράση, όταν δεν υπάρχει χρόνος και χώρος γι' αυτήν; Μόνον τα έτοιμα πακέτα γνώσης ενδιαφέρουν και όποιος τα παρέχει εγκρίνεται, ενώ όποιος καλεί σε δημιουργική δράση θεωρείται ότι αντιστρατεύεται τις ποσοτικές επιδόσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Για να θυμηθούμε τα λόγια της αλεπούς στο *Μικρό Πρίγκιπα* (Saint-Exupéry, 1968: 71), που νομίζω πως ταιριάζουν σ' αυτήν την περίπτωση: «Οι άνθρωποι δεν έχουν πια καιρό να γνωρίσουν τίποτα. Τ' αγοράζουν όλα έτοιμα στα εμπορικά. Καθώς όμως δεν υπάρχουν εμπορικά που να πουλάνε φίλους, οι άνθρωποι δεν έχουν πια φίλους». Μέσα στο ασφυκτικό πλαίσιο του διδακτικού σαραντάλεπτου, πού καιρός για δημιουργική δράση, υπό τη δαμόκλεια σπάθη της επιτυχίας στα διαγωνίσματα και τις εξετάσεις! Ελλείψει αυτών των βασικών συνθηκών, δηλαδή του χρόνου και της συναισθηματικής εμπλοκής μαθητών και δασκάλων, δεν μπορούν να επιτευχθούν ούτε οι άλλοι σκοποί που υπηρετούνται με τη διδασκαλία των Τεχνών. Οπότε τελικά ακυρώνονται. Να γιατί το σχολείο στην καθημερινότητά του βιώνεται από τα παιδιά ως αγγαρεία και πλήξη. Γιατί δεν τα εμπλέκει με πραγματικά δημιουργικό και στοχαστικό τρόπο, όπως οι Τέχνες κατεξοχήν μπορούν να κάνουν. Στο νέο Α.Π. αντιμετωπίζονται κι αυτές σχεδόν ως νοησιαρχικά αντικείμενα, κάτι σαν το μάθημα της ιστορίας του πολιτισμού, όπου οι μαθητές πρέπει να αποστηθίζουν ονόματα, όρους, χρονολογίες και ορισμούς. Έτσι, απομακρυνόμαστε τελείως από τον παιδαγωγικό στόχο των καλλιτεχνικών μαθημάτων, που, όπως υπενθυμίζει η Ιζαμπέλ Αρντουέν (2000: 9,43), είναι «να βοηθήσουν το παιδί να ολοκληρωθεί και να χειραφετηθεί στο πλαίσιο της συνάντησής του με τα έργα τέχνης». Κατά την ίδια, αυτή η συνάντηση «μπορεί να αποτελέσει την έκφραση μιας συμμετοχής και ενός δεσμού με τον δάσκαλο που δεν θα αλλοτριώνει», ενώ «η κατάκτηση της καλλιτεχνικής κουλτούρας στο σχολείο μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία καλλιέργειας του ανθρώπινου στοιχείου [...] Έτσι, η κατάκτηση των πλαστικών τεχνών δεν θα εννοείται ως μία δραστηριότητα αναγκαστικής συσσώρευσης γνώσεων, αλλά ως μία στοχαστική δραστηριότητα, η οποία επιτρέπει να βρεθεί κανείς αντιμέτωπος με τον κόσμο. Και για να επαναλάβουμε τα λόγια του M. Develay (1996), μόνον υπό αυτή την προϋπόθεση έχει νόημα να μάθει κανείς τις πλαστικές τέχνες –θα λέγαμε και γενικά όλες τις τέχνες– στο σχολείο».

Εκπαιδευτικοί και μαθητές στο Νέο Σχολείο

Την απύθμενη απόσταση και αντίφαση, που χωρίζει τις ευγενείς διακηρύξεις περί αυτενέργειας και πρωτοβουλίας εκπαιδευτικών και μαθητών από την πραγματικότητα της σχολικής ζωής, έρχεται σήμερα να επιτείνει ο ολοένα ασφυκτικότερος έλεγχος του εκπαιδευτικού έργου από ένα σύστημα αξιολόγησης, που στο πνεύμα του *Νέου Σχολείου* θα μετατρέψει την εκπαιδευτική μονάδα σε ναρκοπέδιο, σε χώρο ανταγωνισμού και αλληλοϋπονόμευσης, όπου ο εκπαιδευτικός θα γίνει το εξιλαστήριο θύμα και ο

κατηγορούμενος για όλες τις αντιφάσεις και τις εκ του πονηρού παραλείψεις και στρεβλώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, για να μην πέσει στο βάραθρο της απόρριψης και του στιγματισμού του ως ελλιπούς επαγγελματία, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κάνει τον θαυματοποιό για να λύσει όλα τα προβλήματα της κοινότητας σαν ήρωας, να γεφυρώσει τις αντιφάσεις, να καλύψει όλα τα κενά της υλικοτεχνικής υποδομής και την απογύμνωσή του από υποστηρικτικό υλικό, εμπύχωση και επιμόρφωση. Διαμορφώνεται, έτσι, ένα πλαίσιο που στο όνομα της καινοτομίας, της αριστείας και της διασφάλισης της ποιότητας, καλλιεργεί υπονομευτικές διαθέσεις μεταξύ συναδέλφων, τον ανταγωνισμό μεταξύ σχολείων, την εργασιακή ανασφάλεια, το τρέξιμο με εξοντωτικούς ρυθμούς για την επίτευξη στόχων που δεν υπηρετούν την ουσία της παιδείας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Σε ένα περιβάλλον με τέτοια συναισθηματική ένταση, τόση καχυποψία, τέτοιες ταχύτητες, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, πού θα βρουν την ψυχική διάθεση για ειλικρινή προσέγγιση, για σχέσεις εμπιστοσύνης, πώς θα σταματήσουν τον χρόνο για τον απαραίτητο κοινό στοχασμό, πότε θα αφομοιώσουν τις άπειρες πληροφορίες με τις οποίες φορτώνονται; Πώς, αλήθεια, τα καταφέραμε να μην μπορούμε να συνεννοηθούμε μεταξύ μας, να υπονομεύουμε ο ένας τον άλλον, να μην πιστεύουμε στον αγώνα για μια εκπαίδευση γεμάτη από ενθουσιασμό, μέθοδο και διάθεση για συνύπαρξη; Πώς τα καταφέραμε να μην χτίζουμε σχολεία ανοιχτά, μα πραγματικά ανοιχτά; Πώς;

Παιδεία και Νέο Σχολείο

Όταν, λοιπόν, κανείς μελετά τη σχολική πραγματικότητα από μέσα, βιώνοντάς την καθημερινά, όπως οι εκπαιδευτικοί, συνειδητοποιεί ότι δεν αρκούν οι υψιπετείς διακηρύξεις των στόχων στα Α.Π.. Αυτές μένουν νεκρό γράμμα, αν η πολιτική και η κοινωνία εγκαταλείψουν τα ανθρωπιστικά ιδανικά, χάρη στην εξυπηρέτηση μακροοικονομικών και μικροοικονομικών σχεδίων και συμφερόντων (Πυργιωτάκης, 2001: 9). Είναι ανάγκη με ευθύνη, λοιπόν, επιστημονικοί και κοινωνικοί φορείς να επαναπροσδιορίσουν τους σκοπούς της αγωγής, πάνω στα θεμέλια της ελληνορωμαϊκής παιδείας, που άρδευσε όλες τις φωτεινές και δημιουργικές περιόδους του ευρωπαϊκού πολιτισμού (Jaeger, 1968: 30,31). Πρόκειται για την ανθρωπιστική αγωγή (Γραμματάς, 2011: 70· Παπάς, 1995: 379-380), η οποία, όπως επισημαίνει και ο μέγας ελληνιστής του πρώτου μισού του 20^{ου} αιώνα, Werner Jaeger, έχει ως πυρήνα και εμψυχούσα δύναμή της τον *‘πολιτικό άνθρωπο’* και απορρέει από μία κοινωνική και πολιτική δομή, όπου *«η ελληνική τριάς του ποιητού, του πολιτικού και του σοφού ενσαρκώνει την ύψιστη ηγεσία του έθνους»* (Jaeger, 1968: 32). Σ’ αυτήν όμως την αγωγή, όπως επισημαίνει με θαυμαστή ευθυβολία ο Jaeger, ο παιδευτικός ρόλος της Τέχνης δεν περιοριζόταν στην *«οποιαδήποτε καλλιτεχνική και διανοητική ειδική επίδοση του νεότερου ατομοκρατικού πολιτισμού»*, *«καθώς η πνευματική αρχή των Ελλήνων δεν είναι η ατομοκρατία, αλλά ο ανθρωπισμός»*, ούτε *«στη σφαίρα του απλώς αισθητικού»*, αλλά επεκτεινόταν στη μόρφωση του ανθρώπου ως πολιτικού όντος (Jaeger, 1968: 29,32). *«Η λέξη ‘μόρφωσις’ με την κυριολεκτική της σημασία απαντά στον Πλάτωνα για πρώτη φορά ως παραστατική έκφραση για την παιδευτική πράξη»*, για να θυμηθούμε και πάλι τον Jaeger (1968: 29).

Γνωρίζουμε, βέβαια, ότι στην εποχή μας, που η δύναμη πέρασε εξ ολοκλήρου στους χρηματιστές του δυτικού πουριτανισμού και τα παγκόσμια οικονομικά κέντρα, που ελέγχονται από τους ίδιους κύκλους, η ανθρωπιστική μόρφωση, αν και φαινομενικά ισχυροποιήθηκε με την ίδρυση σχετικών πανεπιστημιακών εδρών σε όλο τον κόσμο, στην πραγματικότητα υπονομεύθηκε και υποβιβάστηκε απέναντι στις νέες αξίες της μαζικής κουλτούρας, που, στο όνομα των ατομικών ελευθεριών και της μετα-δημοκρατίας, ακύρωσε το ιδεώδες του πολίτη, ως ενεργού και υπεύθυνου μέλους του κοινωνικού σώματος, και το αντικατέστησε με τη χαοτική μαζική ατομικότητα ανθρώπων που, όλο και περισσότερο αποκόπτονται από τον κοινωνικό ιστό, δρουν χωρίς να λογοδοτούν στην ούτως ή άλλως αμοραλιστική κοινωνία και αντλούν την αξία τους από τη συμμετοχή τους στην αλυσίδα της παραγωγής και της κατανάλωσης και τη συμμόρφωσή τους στα μαζικά ήθη.

Μέσα σ’ αυτό το κλίμα της πολιτισμικής Βαβέλ, ο επίσημος φορέας της εκπαίδευσης, το σχολείο, έχει τελείως αποστασιοποιηθεί από το ρόλο του και την ευθύνη του ως παιδαγωγικής

δύναμης και, αντί να παρέχει παιδεία, δηλαδή διαμόρφωση χρηστών πολιτών, περιορίζεται στην ανάπτυξη χρηστικών δεξιοτήτων και στην γνωστική κατάρτιση.

Προτάσεις

Κυρίες και κύριοι, μετά τις παραπάνω διαπιστώσεις τίθενται τα παρακάτω ερωτήματα: Θα αποδεχτούμε ή όχι ότι οι τέχνες δεν πρέπει να παραμένουν στο περιθώριο της εκπαίδευσης, αλλά ότι έχουν να διαδραματίσουν κυρίαρχο ρόλο μέσα από τον ανθρωπιστικό τους χαρακτήρα; Ότι δεν θα πρέπει να θεωρείται πολυτέλεια η διδασκαλία τους και, επομένως, να αποτελούν δευτερεύουσα επιλογή τόσο στο Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα;

Το κεντρικό ερώτημα που τίθεται επιτακτικά είναι το ακόλουθο: Ποια είναι η επιλογή της ελληνικής κοινωνίας και της ελληνικής πολιτείας για τη θέση των Τεχνών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα; Τις θέλουμε φτωχό συγγενή λαμβάνοντας υπόψη μόνο οικονομικούς δείκτες, στο πλαίσιο σύνδεσης του σχολείου με την παραγωγή και την αγορά εργασίας, αλλά και τις πιέσεις από θιγόμενες επαγγελματικές τάξεις ή είμαστε αποφασισμένοι να τις εντάξουμε σε κεντρική θέση στα Αναλυτικά όσο και στα Ωρολόγια Προγράμματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης;

Στην παραπάνω συλλογιστική, ας σημειώσουμε εμφαντικά ότι σε χώρες με αναβαθμισμένα εκπαιδευτικά συστήματα παραμένει ισχυρή η θέση των Τεχνών στα θεωρούμενα *καλά σχολεία*. Αυτό θα πρέπει να μας κάνει να σκεφτούμε ότι οι Τέχνες αποτελούν συστατικό στοιχείο της εκπαίδευσης υψηλών προδιαγραφών. Αν αποδεχτούμε ότι δεν υπάρχουν παιδιά ενός κατώτερου Θεού, τότε και στην πατρίδα μας είναι επιτακτική ανάγκη και ύψιστη πολιτική επιλογή να αναβαθμίσουμε στην καθημερινή πράξη τη θέση των Τεχνών στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Οι προτάσεις που θα θέσω αποτυπώνονται στα εξής τρία πεδία:

- Ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία

Είναι απαραίτητο να χρειαστεί να δοθεί ίση σημασία στα καλλιτεχνικά μαθήματα στο σχολείο (θέατρο, μουσική, εικαστικά και οπτικές τέχνες, χορός, κ.ά.) και να αποκτήσουν οι τέχνες στο ωρολόγιο πρόγραμμα τη θέση που αναλογικά προς τα άλλα μαθήματα δικαιούνται, θέση που θα συνδέεται με την οικονομική τους ενίσχυση.

- Ως προς το ανθρώπινο δυναμικό (μαθητές, εκπαιδευτικοί)

Είναι απαραίτητο να καθιερωθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των καλλιτεχνικών μαθημάτων και των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στα σχολεία σε μόνιμη βάση, να δοθεί έμφαση στη συνεργασία των εκπαιδευτικών των καλλιτεχνικών μαθημάτων, στο πλαίσιο του σχολείου και της περιφέρειας και να καθιερωθεί η διοργάνωση μαθητικών φεστιβαλικών εκδηλώσεων και η σύμπραξη των σχολείων με κοινωνικούς και οικονομικούς φορείς, οι οποίοι θα επιχορηγούν καλλιτέχνες και ερασιτέχνες των τεχνών για συνεργασία με τα σχολεία.

Τέλος,

- Ως προς τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής

Είναι απαραίτητο να συσταθεί Εθνικό Συμβούλιο για τα καλλιτεχνικά μαθήματα, να αυξηθεί ο αριθμός των καλλιτεχνικών σχολείων και των παρεχόμενων μέσων σε αυτά, να συσταθεί ο θεσμός υπευθύνου καλλιτεχνικών μαθημάτων και να ενισχυθεί ο ρόλος του υπευθύνου πολιτιστικών θεμάτων. Για την παρακολούθηση της σχετικής έρευνας, να καθιερωθεί η οργάνωση διεθνούς συνεδρίου για τις τέχνες σε ετήσια ή διετή βάση και επιστημονικών και καλλιτεχνικών ημερίδων για τις τέχνες στις κατά τόπους περιφέρειες.

Για να μη μείνουν τα παραπάνω ευσεβείς πόθοι, θα χρειαστεί να υποστηριχτούν συστηματικά από εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς σε πανελλήνιο και τοπικό επίπεδο, προκειμένου να επανακτηθούν όσα κινδυνεύουν να χαθούν. Αγώνας καλός που αξίζει τον κόπο!

Βιβλιογραφία

- Adelman, C. (1987). The Arts and Young Children. In L. Tickle (Ed.), *The Arts in Education: Some Research Studies* (pp. 15-33). London: Croom Helm.
- Αρντουέν, Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. (μτφρ. Μ. Καρρά), Αθήνα: Νεφέλη.
- Βιτσιλάκη, Χ. (2001). Βασικοί άξονες διαμόρφωσης του Προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές* (σσ. 45-54). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βιτσιλάκη, Χ. & Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2001). Το Ολοήμερο Σχολείο: Μια συνοπτική πρόταση για την εφαρμογή του στην πράξη. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές* (σσ. 29-35). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βρεττός, Ι. Ε. (2001). Το Ολοήμερο Σχολείο: Οι απαιτήσεις και οι υποσχέσεις του για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές* (σσ. 55-66). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γραμματάς, Θ. (2011). *Εισαγωγή στην ιστορία και τη θεωρία του θεάτρου*. Αθήνα: Εξάντας.
- Dewey, J. (1958). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books, G. P. Putnam's.
- Gloton, R. (1976). *Η τέχνη στο σχολείο*. (μτφρ. Α. Σαφαρίκας, Ηλ. Βιγγόπουλος), Αθήνα: Νικόδημος.
- Jaeger, W. (1968). *Παιδεία*. (μτφρ. Γ. Βέρριοις), Αθήνα: Παιδεία.
- Κωνσταντίνου, Χ., κ.ά. (2001). Οι «ελεύθερες δραστηριότητες» στα πιλοτικά ολοήμερα δημοτικά σχολεία. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές* (σσ. 97-102). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2012). Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»: Η ελληνική εκδοχή της ευρωπαϊκής πολιτικής. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπάς, Αθ. Ε. (1995). *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*. (τομ. Β'). Αθήνα: Δελφοί.
- Πυργιωτάκης, Γ. Ε. (2007). *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου. Μια συστηματική εξέταση παιδαγωγικών ιδεών από τον Έρβαρτο έως την 'Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική'*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2001). Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές* (σσ. 7-27). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Read, H. (1943). *Education Through Art*, Faber.
- Robinson, K. (Ed.), (1989). *The Arts in Schools. Principles, practice and provision*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Ross, M. (2011). *Cultivating the Arts in Education and Therapy*. London: Routledge.
- Tickle, L. (1987). Introduction: The Arts in Education and Curriculum Research. In L. Tickle (Ed.), *The Arts in Education: Some Research Studies* (pp. 1-14). London: Croom Helm.

Πηγές

- Αναλυτικά Προγράμματα. (1982). [ΦΕΚ 107/31-8-1982]. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Προγράμματα Σπουδών Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης. (2000). [ΦΕΚ 1373/18-10-2001]. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. [ΦΕΚ 303/ τ.Β΄/13-3-2003]. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής. (2009). Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
- Στρατηγική της Λισσαβόνας.
<http://www.europarl.europa.eu/highlights/el/1001.html>
- Arts Education for the 21st Century American Economy. (1994). A conference report prepared for the American Council on the Arts. Documents the proceedings at the ACA conference in Louisville, Kentucky.
- Curriculum Council of Western Australia. (1998). *Curriculum framework*. Curriculum Council of Western Australia.
- National Standards for Arts Education. (1994). Developed by the Consortium of National Arts Education Associations. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- De Saint-Exupéry, A. (1968). *Ο Μικρός Πρίγκιπας*. (μτφρ. Στρ. Τσίρκας), Αθήνα: Ηριδανός.
- The Arts in Schools: Principles, practice and provision. (1982). London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- The Ontario Curriculum. (1998). *The Ontario Curriculum, Grades 1-8: The Arts*. The Ontario Curriculum.