Neapolis University

HEPHAESTUS Repository **http://hephaestus.nup.ac.cy**

Department of Economics and Business Master in Public Administration (MPA)

2020-05

þÿ Ÿ ¸ µ Ã ¼ Ì Â Ä ¿ Å ¼ ¿ Å Ã ¹ º ¿ Í Ã Ç ¿ » þÿ Ã Ä · ½ • » » ¬ ´ ± . ˜ µ Ã ¼ ¹ º - Â º ± ¹ þÿ º ¿ ¹ ½ É ½ ¹ º ¿ ¿ ¹ º ¿ ½ ¿ ¼ ¹ º - Â À Ä Å Ç -

þÿ “ Á ± ¼ ¼ - ½ ¿ Â , š É ½ Ã Ä ± ½ Ä ¯ ½ ¿ Â

þÿ Á Ì ³ Á ± ¼ ¼ ± ” · ¼ Ì Ã ¹ ± Â ” ¹ ¿ ¯ º · Ã · Â , £ Ç ¿ » ® Ÿ ¹ º ¿ ½ ¿ ¼ ¹ º Î ½ • À ¹ Ã Ä · ¼ Î ½ º ± ¹ ” ¹ ¿ ¯ º
þÿ ± ½ µ À ¹ Ã Ä ® ¼ ¹ ¿ • µ ¬ À ¿ » ¹ Â ¬ Æ ¿ Å

http://hdl.handle.net/11728/11571

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository

Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου

Μεταπτυχιακό στη Δημόσια Διοίκηση

(Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση)

«Ο θεσμός του μουσικού σχολείου στην Ελλάδα. Θεσμικές και κοινωνικοοικονομικές πτυχές»

Κωνσταντίνος Γραμμένος

Επιβλέπων καθηγητής: Γεώργιος Μεραμβελιωτάκης

Μάιος 2020

Μεταπτυχιακό στη Δημόσια Διοίκηση

(Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση)

«Ο θεσμός του μουσικού σχολείου στην Ελλάδα. Θεσμικές και κοινωνικοοικονομικές πτυχές»

Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Εκπαιδευτική Διοίκηση στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις

Κωνσταντίνος Γραμμένος

Επιβλέπων καθηγητής: Γεώργιος Μεραμβελιωτάκης

Μάιος 2020

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Κωνσταντίνος Γραμμένος, 2020

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διατριβής από το Πανεπιστημίου Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραιτήτως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

Ονοματεπώνυμο Φοιτητή: Κωνσταντίνος Γραμμένος

Τίτλος Μεταπτυχιακής Διατριβής: Ο θεσμός του μουσικού σχολείου στην Ελλάδα. Θεσμικές και κοινωνικοοικονομικές πτυχές.

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις …..…… από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος επιβλέπων .....

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: …….....

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: …….....

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο Κωνσταντίνος Γραμμένος, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ο θεσμός του μουσικού σχολείου στην Ελλάδα. Θεσμικές και κοινωνικοοικονομικές πτυχές», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο Δηλών

Περίληψη

Η μουσική εκπαίδευση έχει διαχρονικά σπουδαία θέση στην Ελλάδα. Καθώς διανύουμε την πέμπτη δεκαετία λειτουργίας των μουσικών σχολείων, μέσα από τη διατριβή αυτή εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο εκπληρώνουν τους στόχους τους, οι αδυναμίες που παρουσιάζουν και γίνονται προτάσεις που αφορούν τη βελτίωση της λειτουργίας τους. Τα μουσικά σχολεία από την ίδρυσή τους στοχεύουν στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια των ικανοτήτων των μαθητών τους και παράλληλα αποτελούν εστίες πολιτισμού, αναβαθμίζοντας την πολιτιστική ζωή του τόπου. Η πολιτεία οφείλει να επενδύει σε αυτά, στελεχώνοντάς τα με επαρκές και κατάλληλο προσωπικό, το οποίο και θα επιμορφώνεται συνεχώς. Επίσης, θα πρέπει να τους παρέχει τον κατάλληλο εξοπλισμό, ώστε να επιτυγχάνεται η εύρυθμη λειτουργία τους και να επενδύει στην έρευνα και την καινοτομία, καθώς οι συνεχείς αλλαγές που πραγματοποιούνται σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο απαιτούν ένα σχολείο ευέλικτο που θα μπορεί να προσαρμόζεται εύκολα στις νέες συνθήκες.

Λέξεις – κλειδιά

Μουσικό σχολείο, θεσμικό πλαίσιο, κοινωνικοοικονομική δομή, πολιτισμός, δημόσια εκπαίδευση, εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικές πολιτικές, επιμόρφωση

Abstract

Music education has always had a great place in Greece. As we go through the fifth decade of operation of music schools, this dissertation examines the degree to which they fulfill their goals, their weaknesses and makes suggestions for improving their operations. Since its establishment, music schools have aimed at developing and cultivating the abilities of their students. At the same time the music schools are cultural centers; and upgrading the cultural status of the area that operate. The state should invest in them, staffing them with adequate and appropriate personnel, which will be constantly trained. It should also provide them with all the necessary equipment that they need in order to thrive and invest in research and innovation. As ongoing socio-economic change requires a flexible school that can be easily adapted to new conditions.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή 11

Κεφάλαιο 1ο

Το ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα: Μία σύντομη ανασκόπηση ….....13

1.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή 13

1.2. Η δημόσια εκπαίδευση στο σύγχρονο περιβάλλον 16

1.3. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....18

1.4. Η σχολική εκπαίδευση στη σύγχρονη κοινωνικοοικονομική δομή.....20

1.5. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές: Η ίδρυση εξειδικευμένων σχολείων.....22

1.6. Η δημόσια εκπαίδευση στα χρόνια της κρίσης.....24

Κεφάλαιο 2ο

Η μουσική παιδεία στην Ελλάδα. Ιστορική περιοδολόγηση ……..……...27

2.1. Η τυπική μουσική εκπαίδευση 27

2.1.1. Δημόσιο Σχολείο 27

2.1.2. Ωδεία 29

2.1.3. Σχολές Ψαλτικής 29

2.1.4. Δημόσια Μουσικά Σχολεία 30

2.2 Μουσικά Σχολεία και πολιτισμός. Ελληνική παράδοση και

βυζαντινή μουσική…….....…...31

2.3. Η εκπαίδευση της μουσικής στην Ελλάδα. Ιστορική αναδρομή 33

2.3.1. Οι Πατριαρχικές Μουσικές Σχολές 33

2.3.2. Η δημιουργία των Ωδείων 33

2.3.3. Ο Φιλολογικός Σύλλογος «Παρνασσός» 34

2.3.4. Οι Φιλαρμονικές Εταιρείες 35

2.3.5. Τα μουσικά και εκπαιδευτικά ιδρύματα 36

2.4. Μουσικοπαιδαγωγοί και Μουσικοπαιδαγωγικά Συστήματα 37

Κεφαλαιο 3ο

Τα μουσικά σχολεία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα:

θεσμικό πλαίσιο και λειτουργία ……...……..……..39

3.1. Τα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα 39

3.2. Τα μουσικά σχολεία στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης 41

3.3. Η λειτουργία και η θεσμική πλαισίωση των μουσικών σχολείων 43

3.3.1. Η ίδρυση των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα 43

3.3.2. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των μουσικών σχολείων 44

3.3.3. Η στελέχωση των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα 45

3.3.4. Η υλικοτεχνική υποδομή των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα 45

3.3.5. Η επιλογή μαθητικού δυναμικού στα μουσικά σχολεία 46

3.3.6. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και η χορήγηση τίτλων σπουδών ….....46

3.4. Το σχολικό κλίμα στα μουσικά σχολεία 48

3.5. Η σύγχρονη διοικητική πραγματικότητα .....,.....50

Κεφάλαιο 4ο

Ο ρόλος των μουσικών σχολείων στη σύγχρονη κοινωνία.

Προβληματισμοί και προτάσεις …….…….....51

4.1. Τα οφέλη της μουσικής διδασκαλίας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο 51

4.2. Δημιουργικότητα και αυτοσχεδιασμός στα μουσικά σχολεία.

Ο ρόλος της διοίκησης 53

4.3. Προβληματισμοί για τη διαδασκαλία των μουσικών μαθημάτων

στα μουσικά σχολεία 55

4.4. Η ανεπάρκεια της μουσικής παιδείας στα μουσικά σχολεία 57

4.5. Η ανάγκη ένταξης εθνομουσικολογικών μαθημάτων στα

μουσικά σχολεία 59

4.6. Προτάσεις για τη διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων 61

4.7. Ο ορισμός της επιμόρφωσης και η σπουδαιότητά της στην κοινωνία

της γνώσης……...…....63

4.8. Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο ζήτημα της επιμόρφωσης

των εκπαιδευτικών 65

4.9. Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της μουσικής και οι άξονες

στους οποίους πρέπει να βασίζεται 66

4.10. Τα χαρακτηριστικά και ο ρόλος του Διευθυντή σε ένα μουσικό σχολείο….....68

Συμπεράσματα 70

Βιβλιογραφία 73

Εισαγωγή

Μέσα από την παρούσα διπλωματική διατριβή θα εξεταστούν οι θεσμικές και οι κοινωνικοοικονομικές πτυχές της λειτουργίας των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα. Από το 1988 και ύστερα ιδρύονται μουσικά σχολεία σε όλη σχεδόν την επικράτεια, τα οποία συνδυάζοντας την ελληνική παραδοσιακή μουσική με τα ακούσματα της δυτικής Ευρώπης, αποτελούν φάρο πολιτισμού για τις κοινωνίες που τα φιλοξενούν (Δεληγιάννη, 1998). Βασική αρχή του ιδρυτικού τους νόμου είναι ότι δεν υστερούν σε επίπεδο γενικής παιδείας, ούτε είναι σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Αντίθετα είναι φορείς οι οποίοι στοχεύουν, μέσα από το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια των ταλέντων του κάθε μαθητή και παράλληλα στη διάδοση του πολιτισμού στη νέα γενιά (Βασιλειάδης, 2007).

Στόχος της διπλωματικής αυτής είναι να επισημάνει τα οφέλη που προκύπτουν από τη λειτουργία των μουσικών σχολείων τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Ho, Cheung & Chan, 2003). Επίσης, θα διαπιστωθούν οι αδυναμίες που προκύπτουν κατά τη λειτουργία τους και θα αναζητηθούν οι αιτίες που τις προκαλούν. Τέλος, θα προταθούν λύσεις, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική η λειτουργία τους και να εκπληρώσουν στον μέγιστο βαθμό τον σκοπό της ύπαρξής τους (Γράβαρης, 2005).

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τον τρόπο λειτουργίας των μουσικών σχολείων και τον βαθμό αποτελεσματικότητάς τους, θα εστιάσουμε στα κοινά σημεία, αλλά και τις διαφορές που παρουσιάζουν σε σχέση με τα σχολεία γενικής παιδείας και θα συγκρίνουμε τα προγράμματα σπουδών τους και τον τρόπο λειτουργίας τους με αυτόν των αντίστοιχων σχολείων που λειτουργούν στις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Reid, E. & Boettger, H., 2015). Όλα αυτά θα μας δώσουν τα απαραίτητα εφόδια, ώστε στο μέλλον να μπορέσουμε να εξετάσουμε μία σειρά από επιπλέον ζητήματα, όπως τη σπουδαιότητα ύπαρξης μουσικών σχολείων και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο πρώτο κεφάλαιο θα πραγματοποιηθεί μία σύντομη ανασκόπηση του ελληνικού δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος. Έπειτα από μία ιστορική αναδρομή, θα εξεταστεί η σχολική εκπαίδευση στο σύγχρονο περιβάλλον και τη σύγχρονη κοινωνικοοικονομική δομή, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού

εκπαιδευτικού συστήματος και η ίδρυση εξειδικευμένων σχολείων ως μία εκπαιδευτική πολιτική των καιρών μας. Επίσης, θα διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο επηρεάστηκε ο τομέας της δημόσιας εκπαίδευσης στα χρόνια της κρίσης (Μαυρογιώργος, 2010).

Το δεύτερο κεφάλαιο θα αφορά συγκεκριμένα τη μουσική παιδεία στην Ελλάδα και θα γίνει παρουσίαση των φορέων που παρέχουν τυπική μουσική εκπαίδευση. Επίσης, θα γίνει η σύνδεση της μουσικής εκπαίδευσης με την παράδοση και τον πολιτισμό και θα εστιάσουμε στον τρόπο με τον οποίο μεταλαμπαδεύεται η γνώση από γενιά από σε γενιά (Σακελλαρίδης, 2008). Το κεφάλαιο θα ολοκληρωθεί με μία αναφορά στους κυριότερους μουσικοπαιδαγωγούς και στα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα που κυριαρχούν, ώστε να εξεταστεί η εξέλιξη, αλλά και η διαχρονικότητά τους (Nye & Nye, 1985).

Το τρίτο κεφάλαιο θα αφορά αποκλειστικά τη λειτουργία των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα και το κλίμα που διαμορφώνεται μέσα σε αυτά (Τσιούκα, 2014). Για να υπάρξει ολοκληρωμένη εικόνα γύρω από το ζήτημα αυτό θα γίνει σύγκριση με τα αντίστοιχα σχολεία των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και θα επισημανθούν τα σημεία στα οποία διαφοροποιούνται (Hargreaves, 2004).

Η παρούσα διπλωματική θα ολοκληρωθεί με το τέταρτο κεφάλαιο, όπου θα επισημανθούν τα οφέλη της μουσικής διδασκαλίας, η αξία της δημιουργικότητας και του αυτοσχεδιασμού και θα εκφραστούν προβληματισμοί και προτάσεις βελτίωσης της λειτουργίας των μουσικών σχολείων (Βλάχος & Δάκα, 2008). Μεταξύ αυτών θα διερευνηθεί το ζήτημα της ένταξης εθνομουσικολογικών μαθημάτων (Κοτσοπούλου, 2008) και η καθιέρωση συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2005). Τέλος, θα αναφερθούν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα διευθυντικό στέλεχος, προκειμένου να είναι σε θέση να αντεπεξέλθει στις πολλές και ιδιαίτερες απαιτήσεις ενός μουσικού σχολείου (Yulk, 2010).

Κεφάλαιο 1ο

Το ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα: Μία σύντομη ανασκόπηση

1.1.Σύντομη ιστορική αναδρομή

Θέλοντας να κάνουμε μία ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, οφείλουμε να ξεκινήσουμε αναφερόμενοι στα αρχαία χρόνια, καθώς, πολλούς αιώνες πριν, στον τόπο αυτόν άκμασαν οι τέχνες, τα γράμματα, η φιλοσοφία, η ιστορία, τα μαθηματικά, η αστρονομία και φυσικά όλα αυτά οδήγησαν στην ανάπτυξη του πολιτισμού μας. Φάρος πολιτισμού επίσης υπήρξε και το Βυζάντιο, όπου λειτούργησαν σπουδαία Πανεπιστήμια, όπως η Πατριαρχική Σχολή και το Πανεπιστήμιο της Μαγναύρας. Αν στρέψουμε το ενδιαφέρον μας στον 18ο αιώνα και έπειτα, θα διαπιστώσουμε ότι η παιδεία έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην απελευθέρωση του γένους και την αποτίναξη του τουρκικού ζυγού (Μπρισίμη – Μαράκη, 2000).

Τα δημοτικά σχολεία ιδρύονται ήδη από το 1834, όταν ο βασιλιάς Όθωνας υπογράφει το πρώτο διάταγμα που σχετίζεται με την οργάνωση και την ίδρυσή τους. Η φοίτηση των μαθητών στα «του λαού σχολεία», όπως τα αποκαλούσαν, ήταν υποχρεωτική και, καθώς το ποσό των διδάκτρων για τη φοίτηση σε αυτά ήταν μηδαμινό, άρχισαν να τίθενται οι βάσεις για τη δωρεάν και υποχρεωτική παιδεία που γνωρίζουμε σήμερα. Καθώς με την απελευθέρωση δεν υπήρχαν αρκετοί δάσκαλοι, ώστε να επαρκούν για να διδάξουν το σύνολο των μαθητών, καθιερώθηκε η αλληλοδιδακτική μέθοδος, κατά την οποία οι μεγαλύτεροι ηλικιακά, αλλά και οι πιο προχωρημένοι μαθητές, αναλάμβαναν να διδάξουν τους μικρότερους (Μπρισίμη – Μαράκη, 2000).

Η αλληλοδιδακτική μέθοδος καταργείται το 1880 από τον βασιλιά Γεώργιο και τη θέση της παίρνει η συνδιδακτική. Σύμφωνα με αυτή ο δάσκαλος ή δημοδιδάσκαλος, όπως ονομαζόταν την εποχή εκείνη, παρείχε στους μαθητές του όλες τις γνώσεις που αποτελούσαν το διδακτικό αντικείμενο σε τέσσερις ετήσιες τάξεις. Οι δημοδιδάσκαλοι ήταν απόφοιτοι του «Διδασκαλείου», μιας ανώτερης σχολής, στην οποία πραγματοποιούσαν τόσο θεωρητική, όσο και πρακτική άσκηση. Αξιοσημείωτο

είναι το γεγονός ότι το μέρος στο οποίο θα εργαζόταν ένας δημοδιδάσκαλος προέκυπτε ανάλογα με την επίδοσή του κατά τη διάρκεια των σπουδών του (Μπρισίμη – Μαράκη, 2000).

Κομβικό σημείο στην ελληνική ιστορία υπήρξε η καταστροφή της Σμύρνης το 1922. Με τη Μικρασιατική καταστροφή ο πληθυσμός της Ελλάδας αυξήθηκε και πολλά νέα σχολεία ιδρύθηκαν. Μέχρι το 1930 τα δημοτικά σχολεία της χώρας μας είχαν υπερδιπλασιαστεί, φτάνοντας τα 7.850 για ένα σύνολο 711.474 μαθητών. Από το 1929 και έπειτα οι αλλαγές που πραγματοποιούνται στην εκπαίδευση οδηγούν σταδιακά το δημόσιο σχολείο να πάρει τη μορφή που γνωρίζουμε σήμερα. Για την ακρίβεια χωρίζεται σε δύο εξαετείς κύκλους, με τον πρώτο να αφορά το δημοτικό σχολείο και το δεύτερο ένα ενιαίο εξαετές γυμνάσιο, με τη φοίτηση μόνο στο πρώτο να είναι υποχρεωτική. Τα σχολεία αυτά διακρίνονταν σε «θηλέων» και «αρρένων», ενώ την περίοδο αυτή ιδρύθηκαν επίσης διετή κατώτερα σχολεία επαγγελματικής κατάρτισης με τέσσερις κατευθύνσεις, τα οικοκυρικά, τα γεωργικά, τα εμπορικά και τα βιομηχανικά (Μπρισίμη – Μαράκη, 2000)

Καθώς περνάμε στα τέλη της δεκαετίας του 1950 η δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο τριετή στάδια φοίτησης, με το πρώτο να επικεντρώνεται σε θέματα γενικής εκπαίδευσης και το δεύτερο να χωρίζεται σε κατευθύνσεις που στοχεύουν στην προετοιμασία των μαθητών για την ένταξη τους στο Πανεπιστήμιο. Οι κατευθύνσεις αυτές ήταν η πρακτική, που αφορούσε το επιστημονικό πεδίο και η κλασική, που αφορούσε το φιλολογικό. Παράλληλα, δημιουργήθηκαν και τέθηκαν σε λειτουργία και τα τεχνικά – επαγγελματικά λύκεια. Μία μεταρρύθμιση που επηρέασε σε πολύ μεγάλο βαθμό τη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα έγινε το 1964 και σύμφωνα με αυτή η εισαγωγή των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δε γίνονταν πλέον με εισαγωγικές εξετάσεις ανά τμήμα, αλλά μέσα από εθνικές εξετάσεις, που πραγματοποιούνταν μέσα σε ένα ενιαίο σύστημα (Κύρκος, 2015).

Το 1974, καθώς η χώρα μας επιστρέφει στο δημοκρατικό πολίτευμα έπειτα από επταετή στρατιωτική δικτατορία, προωθούνται νέες αλλαγές. Αρχικά, προωθείται η ισότητα ανάμεσα στους δύο τύπους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και τεχνοεπαγγελματικής. Η υποχρεωτική εκπαίδευση ορίζεται στα εννιά χρόνια, αντί για τα έξι που ίσχυαν έως τότε, και καθιερώνεται οριστικά η δημοτική γλώσσα σε όλους

τους τομείς της εκπαίδευσης, ακόμη και με τα κλασικά κείμενα να διδάσκονται πλέον μέσω μοντέρνας μετάφρασης (Κύρκος, 2015).

Τέλος, από το 1981 και έπειτα, πραγματοποιούνται νέες αλλαγές που στοχεύουν σαφέστατα στον εκδημοκρατισμό του σχολείου, όπως η κατάργηση των εξετάσεων στο δημοτικό σχολείο, που αφορούσαν τη μετάβαση των μαθητών στην επόμενη τάξη, η ίδρυση των πολυκλαδικών λυκείων και η καθιέρωσή τους ως ίσα με της γενικής εκπαίδευσης, η ισχυροποίηση των συλλόγων διδασκόντων μέσα στα σχολεία, καθώς και η ίδρυση συμβουλίων, αποτελούμενα από μαθητές, που για πρώτη φορά συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων (Μπρισίμη – Μαράκη, 2000).

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν σχετικά με την εξέλιξη του δημόσιου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διαπιστώνουμε ότι οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στα χρόνια που μεσολάβησαν από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα έως σήμερα ήταν πολλές και συνεχείς. Οι αλλαγές αυτές οδήγησαν τη δημόσια εκπαίδευση στη μορφή που έχει σήμερα, την οποία και θα μελετήσουμε στα κεφάλαια που ακολουθούν.

1.2. Η δημόσια εκπαίδευση στο σύγχρονο περιβάλλον

Στο σύγχρονο περιβάλλον παρατηρείται όλο και εντονότερα το φαινόμενο οι γονείς να επιθυμούν την εμπλοκή τους στον μέγιστο βαθμό στη διαδικασία επιλογής του σχολείου δημόσιας εκπαίδευσης, στο οποίο θα φοιτήσουν τα παιδιά τους. Για τον λόγο αυτόν τα σύγχρονα κράτη ιδρύουν με τη σειρά τους εξειδικευμένα σχολεία που σχετίζονται με τις τέχνες, τον αθλητισμό, τις τεχνολογίες κ.α.. Ένα ζήτημα που πρέπει να μελετηθεί είναι το αν η εξειδίκευση αυτή αποτελεί και μία επένδυση οικονομική, αν δηλαδή δίνει δυνατότητες στους μαθητές για πρόσβαση σε επικερδή επαγγέλματα στο μέλλον και πως επηρεάζει αυτό το σύνολο της κοινωνίας. Τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει το σύνολο της κοινωνίας δε σχετίζονται μόνο με την οικονομική ευημερία που μπορεί να επέλθει, αλλά και με την ανάπτυξη του πολιτισμού (Gamarnicowa & Green, 2003).

Στα σχολεία που ειδικεύονται στις τέχνες και τη μουσική υπάρχει το ζήτημα της αντιμετώπισής τους από το σύνολο της κοινωνίας, καθώς για παράδειγμα για τα καλλιτεχνικά η επικρατούσα λανθάνουσα αντίληψη είναι ότι ο ρόλος τους είναι να συμπληρώνουν την αγωγή των μαθητών ως δευτερεύοντα μαθήματα και ότι το γνωστικό τους αντικείμενο δεν είναι εξίσου σημαντικό με των υπόλοιπων μαθημάτων. Τα σχολεία αυτά μόνο ως δευτερεύοντα δε θα πρέπει να αντιμετωπίζονται καθώς στοχεύουν σε δύο πολύ σημαντικές κατευθύνσεις. Στον εφοδιασμό των μαθητών με δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν ώστε να αποκατασταθούν επαγγελματικά και παράλληλα στην ανάπτυξη των ενδιαφερόντων και την καλλιέργεια των ταλέντων που έχει ο κάθε μαθητής και που χωρίς τη λειτουργία τους θα μπορούσε να αναπτύξει μόνο μέσω ιδιωτικών οργανισμών (Μαρκέα, 2003).

Στα πλαίσια του γνωστικού αντικειμένου των οικονομικών της εκπαίδευσης, η τελευταία αντιμετωπίζεται ως μία επένδυση, καθώς μέσω αυτής ένα άτομο δύναται να αναπτύξει τις δεξιότητές του με τέτοιο τρόπο και στον βαθμό αυτό που θα του επιτρέψει τη μελλοντική επαγγελματική του ανέλιξη. Με τον τρόπο αυτό νομιμοποιείται η αύξηση των δαπανών του κράτους για τη δημόσια εκπαίδευση, η οποία είναι ένα δημόσιο αγαθό, καθώς εξυπηρετεί το δημόσιο συμφέρον και δεν πρέπει κανείς να αποκλείεται από αυτό. Ουσιαστικά, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η δημόσια εκπαίδευση επενδύει σε αυτό που ονομάζουμε ανθρώπινο κεφάλαιο.

Πολύ σημαντικό είναι να αναφέρουμε στο σημείο αυτό ότι, καθώς η χρηματοδότηση της δημόσιας παιδείας πραγματοποιείται μέσω της φορολογίας, κανένας φορολογούμενος δε θα πρέπει να αποκλείεται ή να έχει λιγότερες ευκαιρίες πρόσβασης σε αυτή (Γράβαρης, 2005).

Η ίδρυση εξειδικευμένων σχολείων προσφέρει πολλά τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο και για τον λόγο αυτό η κοινωνία δε θα πρέπει να τα αντιμετωπίζει ως σχολεία δεύτερης κατηγορίας, αλλά ως ένα εργαλείο ανάπτυξης και καλλιέργειας των ταλέντων των μαθητών. Τα σχολεία αυτά λειτουργούν μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό σε ζητήματα διοίκησης και αυτό είναι κάτι που θα μελετήσουμε στο σημείο αυτό.

1.3. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτικά πρότυπα διοίκησης και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ολόκληρο το διοικητικό σύστημα της χώρας μας έχει έναν συγκεντρωτικό χαρακτήρα, αφού έχει βασιστεί στα πρότυπα που έχουν τεθεί από τις κεντροευρωπαϊκές χώρες. Ουσιαστικά, οι αποφάσεις στην εκπαίδευση αρχικά λαμβάνονται σε ένα κεντρικό επίπεδο και στη συνέχεια τα στελέχη της διοίκησης έρχονται να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να τις εφαρμόσουν. Συνεπώς, καταλήγουμε στο ότι η διοίκηση βασίζεται σε κανόνες που έχουν ήδη τεθεί και όχι στον προσανατολισμό που βασίζεται στους στόχους και την επίτευξή τους (Λαϊνάς, 2000).

Αυτό έχει ως άμεση συνέπεια η εξαιρετικά περιορισμένη αυτονομία των σχολικών μονάδων να δημιουργεί δυσκολία στη διευθέτηση ζητημάτων που αφορούν την κάθε σχολική μονάδα εξειδικευμένα. Ο κάθε οργανισμός έχει τις ιδιαιτερότητές του και για τον λόγο αυτό θα πρέπει ο τομέας της διοίκησης να είναι ευέλικτος. Έτσι και η κάθε σχολική μονάδα, προτού υλοποιήσει τις αλλαγές που προωθούνται από την κεντρική εξουσία, οφείλει να τις εξετάσει, να τις αξιολογήσει και, στα πλαίσια που της επιτρέπεται, να τις προσαρμόσει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της (Μαυρογιώργος, 2010).

Υπάρχουν βέβαια και τομείς στους οποίους είναι εμφανής η αυτονομία των σχολικών μονάδων. Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο των σπουδών, μπορούν να επιλέγουν τόσο τα υλικά, όσο και τις μεθόδους τους, να δημιουργούν χρονοδιαγράμματα και να επιχειρούν καινοτόμες δράσεις. Σε ζητήματα προσωπικού μπορούν να θέτουν κίνητρα και να βοηθούν στην ανάπτυξή του μέσω διαφόρων επιμορφωτικών δράσεων. Σε ό,τι έχει να κάνει με την εσωτερική οργάνωση, μπορούν, διαμορφώνοντας το δικό τους κλίμα και δημιουργώντας τη δική τους κουλτούρα, να ορίζουν τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις. Τέλος σε θέματα που αφορούν τις σχέσεις τους με το εξωτερικό περιβάλλον έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιούν δράσεις και εκδηλώσεις ανοιχτές προς την κοινωνία, φέρνοντάς την με αυτόν τον τρόπο πιο κοντά τους (Λαϊνάς, 2000).

Αν και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της διοίκησης δεν επιτρέπει μεγάλη αυτονομία στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, είναι θεμιτό να διαφοροποιούνται βάση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, στα πλαίσια που τους επιτρέπεται και με σεβασμό

πάντα στις αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης, ώστε να επιτυγχάνεται η εύρυθμη λειτουργία τους. Ένα ζήτημα που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια είναι η σχέση της σχολικής εκπαίδευσης με τη σύγχρονη κοινωνικοοικονομική δομή, την οποία για να την αναλύσουμε θα πρέπει πρώτα να προσδιορίσουμε την έννοια της κοινωνικής τάξης.

1.4. Η σχολική εκπαίδευση στη σύγχρονη κοινωνικοοικονομική δομή

Για να προσδιορίσουμε την έννοια της κοινωνικής τάξης θα πρέπει να ανατρέξουμε, κατά κύριο λόγο, στις αναλύσεις που έχουν πραγματοποιηθεί από τον Μαρξ και τον Βέμπερ. Σύμφωνα με τον Μαρξ η κοινωνική τάξη, στην οποία εντάσσεται ένα άτομο, προκύπτει από τη θέση που κατέχει στο σύστημα παραγωγής και αυτή μπορεί να είναι η αστική, που έχει στη διάθεσή της τα μέσα παραγωγής ή η εργατική που απασχολείται σε αυτά. Στην ανάλυση του Βέμπερ η κοινωνική τάξη δε λαμβάνει τον συστημικό χαρακτήρα και το περιεχόμενο που της προσδίδει η μαρξιστική θεωρία, αλλά ως τάξη νοείται το κοινωνικό στρώμα. Η κοινωνική διαστρωμάτωση προσδιορίζεται με κριτήρια εισοδηματικά, επαγγελματικά και εκπαίδευσης (Μοσχονάς, 1998). Στο παρόν κεφάλαιο η ακόλουθη ταξική ανάλυση στην εκπαίδευση υιοθετεί το εννοιολογικό πλαίσιο της κοινωνικής διαστρωμάτωσης του Βέμπερ.

Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η ύπαρξη κοινωνικών τάξεων αποτυπώνεται στη δομή και τη λειτουργία της σχολικής εκπαίδευσης, καθώς μέσω αυτής εκφράζεται ο ταξικός ανταγωνισμός. Μέσω της εκπαίδευσης οι άνθρωποι προσπαθούν να ανέλθουν κοινωνικά ή τουλάχιστον να μην απωλέσουν την υπάρχουσα κοινωνική τους θέση (Bernstein, 1990). Σύμφωνα με τον Reay (2001) η εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε από την κυρίαρχη τάξη κάποιες φορές ως μέσω εκπολιτισμού και κάποιες άλλες ως μέσο κοινωνικού αποκλεισμού. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζουν τα σύγχρονα κράτη θα μπορούσαν ενδεχομένως και ως έναν βαθμό να χαρακτηριστούν ως ταξικές (Ball, 2003).

Οι Pakulski & Waters (1996) ισχυρίζονται ότι η παγκοσμιοποίηση επέφερε και τον «θάνατο της τάξης», καθώς άλλοι είναι οι παράγοντες πλέον που οδηγούν σε διακρίσεις και ανισότητα. Από την άλλη μεριά, ο Ball (2003) θεωρεί ότι οι αλλαγές που έχουν επέλθει στην παγκόσμια οικονομία δεν έχουν εξαφανίσει τις τάξεις, αλλά έχουν αναδιαρθρώσει τις υφιστάμενες ταξικές δομές. Η τάξη αποτελεί και μέρος της ταυτότητας ενός ανθρώπου και είναι ένα στοιχείο που δε είναι σταθερό και αμετάβλητο, καθώς ένα άτομο είτε δέχεται πως ανήκει σε αυτή, είτε εκφράζει την επιθυμία να μεταβεί σε κάποια άλλη. Η εξέλιξη των τάξεων είναι συνεχής, καθώς επαναδομούνται συνεχώς και έτσι τα μέλη μιας κοινωνίας νιώθουν την υποχρέωση να καταλάβουν την ταξική τους θέση μιας και η κινητικότητα είναι πάντα δυνατή

(Savage, 2000). Συνεπώς, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, η εκπαίδευση επηρεάζεται άμεσα από τις κοινωνικές αλλαγές, αφού διαφορετικές κοινωνικές τάξεις - ομάδες έρχονται αντιμέτωπες με μία άνιση κατανομή των πόρων και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον επαναπροσδιορισμό της μεσαίας τάξης, μέσα από τη σχέση της εκπαίδευσης με την αγορά (Ball, 2003).

Οι νόμοι της αγοράς έχουν διεισδύσει στο εκπαιδευτικό σύστημα και στις πρακτικές που ακολουθούνται σε αυτό, καθώς μέσω της εκπαίδευσης επαναπροσδιορίζεται η ταυτότητα και η σύνθεση της μεσαίας τάξης, μιας τάξης που θεωρητικά χαρακτηρίζεται από μία έντονη αντίφαση, την ευημερία από τη μία μεριά και το μόνιμο άγχος από την άλλη. Αυτό έχει ως συνέπεια η μεσαία τάξη, που κάποτε επεδίωκε το άνοιγμα της εκπαίδευσης, σήμερα να στρέφεται στην ακριβώς αντίθετη κατεύθυνση, προσπαθώντας με τον τρόπο αυτόν να την ιδιοποιηθεί σε αποκλειστικότητα, αποκλείοντας τους άλλους από αυτή, καθώς έτσι θα εξασφαλίσει για τα μέλη της περισσότερες ευκαιρίες για μία θέση στην αγορά εργασίας. Συνεπώς, μελετώντας τη σύγχρονη κοινωνικοοικονομική δομή, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση και ο κοινωνικός ανταγωνισμός είναι δύο έννοιες πολύ στενά συνδεδεμένες (Ball, 2003).

Η εκπαίδευση συχνά συνδέεται με τον αγώνα για επιτυχία και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο ανταγωνισμός στη σύγχρονη κοινωνία είναι τεράστιος με τις ανισότητες στα συστήματα της αγοράς να είναι μεγαλύτερες σε σχέση με αυτές που παρατηρούνταν τα παλιότερα χρόνια (Ball, 2003). Στη σημερινή κοινωνία η μεσαία τάξη έχει κατανοήσει, όσο ποτέ άλλοτε, την αναγκαιότητα της συμμετοχής της στην ανώτατη εκπαίδευση. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η επαγγελματική ταυτότητα δεν αποτελεί μοναδικό κυρίαρχο κριτήριο για την ένταξη ενός ατόμου σε μία κοινωνική τάξη, καθώς αυτό σχετίζεται με το σύνολο της προσαρμογής του σε ένα συγκεκριμένο σύστημα. (Wynne, 1998).

Οι κοινωνικές τάξεις ή αλλιώς τα κοινωνικά στρώματα επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές με τη μεσαία τάξη να έχει κυρίαρχο ρόλο, καθώς είναι η πολυπληθέστερη. Συνεπώς, συνιστά αντικείμενο μελέτης το πως η ίδρυση εξειδικευμένων σχολείων έρχεται να δώσει απαντήσεις και σε ποιο βαθμό να ικανοποιήσει τις ποικίλες κοινωνικές διεκδικήσεις, όπως αυτές εκφράζονται από τις διαφορετικές κοινωνικές τάξεις – ομάδες.

1.5. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές: Η ίδρυση εξειδικευμένων σχολείων.

Οι ραγδαίες και συνεχώς επιταχυνόμενες κοινωνικο - οικονομικές εξελίξεις και αλλαγές που λαμβάνουν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο επηρεάζουν την εκπαίδευση μέσα από το σύνολο των σχετικών πολιτικών που υιοθετουνται και εφαρμόζονται. Αναφερόμενοι στις εκπαιδευτικές πολιτικές, κάνουμε λόγο για ένα σύνολο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που επηρεάζουν την εκπαίδευση, είτε αναφερόμαστε σε οικονομικά συστήματα, είτε στην επιλογή των γονέων που αφορά ένα συγκεκριμένο σχολείο για τη φοίτηση των παιδιών τους. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές είναι μία έννοια που συνδέει την εκπαίδευση με την κοινωνία (Archer, 1981).

Η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται, κυρίως μέσα από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εισάγονται, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις κοινωνικές διεκδικήσεις, την ταξική ταυτότητα των διεκδικήσεων αυτών, αλλά και τον βαθμό στον οποίο το κράτος ανταποκρίνεται σε αυτές. Τα αιτήματα των γονέων, έχοντας εμφανή ταξικό χαρακτήρα, είναι αυτά που ακολουθούνται, με τη μεσαία τάξη να αναδεικνύεται αυτή με τα περισσότερα στρατηγικά πλεονεκτήματα στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς είναι η πολυπληθέστερη και μπορεί και επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές, αφού οι κυβερνήσεις επιθυμούν την ικανοποίηση της (Ball, 2003).

Σε διεθνές επίπεδο οι μεταρρυθμίσεις που αφορούν την εκπαίδευση προσανατολίζονται σε συστήματα επιλογής, παρουσιάζοντας βέβαια διαφορές από χώρα σε χώρα τόσο κατά τον σχεδιασμό, όσο και κατά την υλοποίησή τους. Η ελεύθερη επιλογή δίνει τη δυνατότητα στον καθένα να κρίνει μόνος του τι είναι καλύτερο για αυτόν και έτσι να ακολουθεί την κατεύθυνση που του ταιριάζει περισσότερο, καλλιεργώντας παράλληλα τα ιδιαίτερα ταλέντα και χαρίσματα που μπορεί να διαθέτει. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα συστήματα επιλογής να βρίσκουν σύμφωνη την κοινή γνώμη, καθώς αντικαθιστούν τα παλιά εκπαιδευτικά συστήματα γραφειοκρατικού χαρακτήρα (Ball, 2003).

Με τη δυνατότητα της επιλογής ανάμεσα σε σχολεία που εξειδικεύονται στις τέχνες, τον αθλητισμό, τις επιστήμες, την τεχνολογία, κτλ παρέχεται ισότητα ευκαιριών και βελτιώνεται η ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης, αφού παρέχεται εξειδικευμένη γνώση και έτσι προωθείται η κοινωνική κινητικότητα (Gamarnicowa & Green, 2003).

Με την ίδρυση και τη λειτουργία εξειδικευμένων δημόσιων σχολείων το όφελος για τους μαθητές είναι μεγάλο, καθώς τους παρέχεται η δυνατότητα της επιλογής, η οποία και συνεπάγεται την ανάπτυξη των ικανοτήτων του καθενός ξεχωριστά, η καλλιέργεια των ταλέντων του καθενός και βασική προϋπόθεση για αυτά είναι ο σεβασμός στη σχολική επιλογή (Gamarnicowa & Green, 2003). Το σημείο στο οποίο πρέπει να δώσουμε πολύ μεγάλη προσοχή είναι η πολύ λεπτή ισορροπία ανάμεσα στον σεβασμό στις ιδιαίτερες δυνατότητες του κάθε μαθητή και στο φαινόμενο της κοινωνικής ανισότητας (Tomlison, 2001).

1.6. Η δημόσια εκπαίδευση στα χρόνια της κρίσης

Κατά την τελευταία δεκαετία οι δαπάνες για την παιδεία, όπως και για τους υπόλοιπους τομείς του δημοσίου, είναι εμφανώς μειωμένες. Η δημοσιονομική κρίση έχει επηρεάσει τον πολύ ευαίσθητο τομέα της παιδείας σε ζητήματα δαπανών για πρόσληψη προσωπικού, σε ζητήματα δαπανών που αφορούν τις υλικοτεχνικές δομές, την έρευνα κτλ.

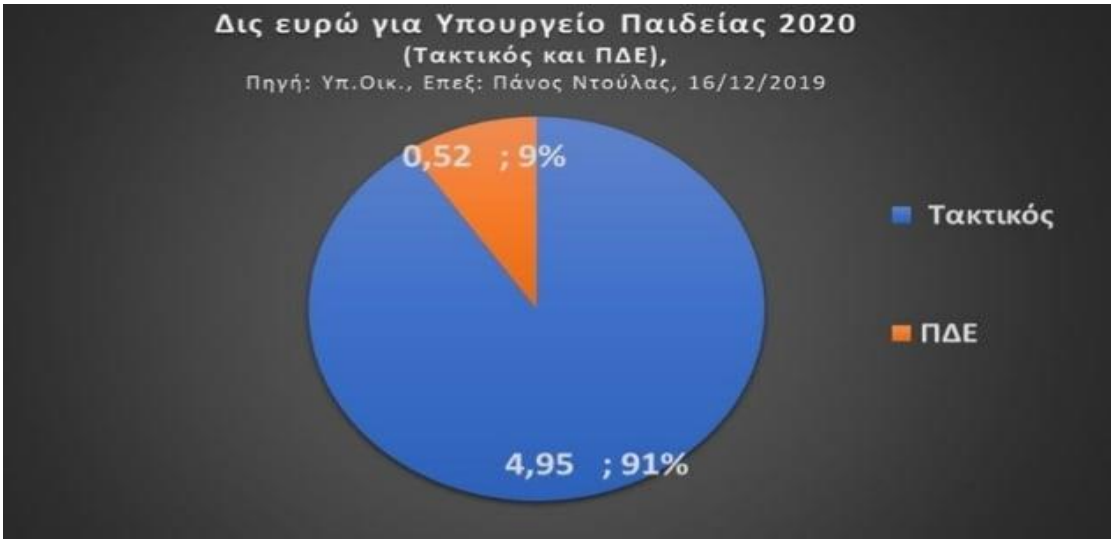
Στα στοιχεία που θα μελετήσουμε στο κεφάλαιο αυτό θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας δύο παράγοντες. Ο προϋπολογισμός που κατατέθηκε για το 2020 σχετικά με την παιδεία αφορά συνολικά το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, συνεπώς και κάθε υπηρεσία που υπάγεται σε αυτό, όπως την εκπαίδευση, την έρευνα, τους θρησκευτικούς λειτουργούς, κ.α.. Επίσης, ένα σημαντικό ποσό που αφορά την εκπαίδευση στην Ελλάδα παρέχεται μέσω των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης, δηλαδή μέσω του υπουργείου Εσωτερικών και τα ποσά αυτά χρειάζονται ξεχωριστή μελέτη για να υπολογιστούν (Υπουργείο Οικονομικών).

Με βάση τα όσα αναφέραμε παραπάνω, δε θα αναφερθούμε στο σύνολο των χρημάτων που προορίζονται για τον τομέα της παιδείας, αλλά θα εστιάσουμε στον προϋπολογισμό του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, ο οποίος για το 2020 ανέρχεται στα 5,5 δισεκατομμύρια ευρώ. Το ποσό αυτό είναι ελάχιστα αυξημένο σε σχέση με αυτό του προηγούμενου έτους και στον πίνακα που ακολουθεί μπορούμε να μελετήσουμε την εξέλιξή της στα χρόνια της κρίσης (Υπουργείο Οικονομικών).

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι, αν και σε απόλυτες τιμές η συνολική δαπάνη για την παιδεία αυξάνεται, ως σχετικό μέγεθος, δηλαδή εκφραζόμενη αυτή η δαπάνη ως ποσοστό του ΑΕΠ βαίνει συνεχώς μειούμενο.

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
ΥΠΠΑΙΘ	7,480	6,739	6,317	5,792	5,275	5,014	5,054	4,864	4,976	5,364	5,401	5,471
ΑΕΠ	237,534	226,031	207,029	191,204	180,654	178,656	177,258	176,488	180,218	184,714	188,408	194,060
% ΠΔΕ	3,15%	2,98%	3,05%	3,03%	2,92%	2,81%	2,85%	2,76%	2,76%	2,90%	2,87%	2,82%

Σημαντικό στοιχείο επίσης σε ότι αφορά το ποσό των 5,5 δισεκατομμυρίων ευρώ που προορίζονται για το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι το ότι το 91% προέρχεται από τον τακτικό προϋπολογισμό, ενώ το 9% από το Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων, το οποίο και φαίνεται να σταθεροποιεί το ποσοστό του τα τελευταία χρόνια κοντά στο 10% (Υπουργείο Οικονομικών).



Συνεπώς, τον προϋπολογισμό πρέπει να τον μελετάμε σε σχέση με το ΑΕΠ, ώστε να εξάγουμε σωστά συμπεράσματα. Αν και η πορεία του προϋπολογισμού τα τελευταία χρόνια είναι ανοδική, έστω και ελάχιστα, όταν τον μελετήσουμε σε ποσοστό επί του ΑΕΠ, θα διαπιστώσουμε ότι έχει σταθεροποιηθεί σε τιμές κοντά στο 2,8%, μία τιμή αρκετά μειωμένη σε σχέση με αυτές που παρατηρούνταν πριν το ξέσμασμα της δημοσιονομικής κρίσης.

Συμπερασματικά, στο κεφάλαιο αυτό έγινε μία σύντομη αναδρομή στην πορεία της συγκρότησης και θέσμισης του ελληνικού δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, επιχειρήθηκε να προσδιοριστεί ταξικά το περιεχόμενό του και να αναδυθούν οι συγκεκριμένοι λόγοι που οδήγησαν στη δημιουργία εξειδικευμένων σχολείων. Στη συνέχεια της παρούσας διπλωματικής θα επικεντρωθούμε στην εμφάνιση και συγκρότηση της μουσικής παιδείας στην Ελλάδα, μέσω της ανάλυσης συγκεκριμένων δομών (μουσικά σχολεία) που τη συγκροτούν.

Κεφάλαιο 2ο

Η μουσική παιδεία στην Ελλάδα. Ιστορική περιοδολόγηση.

2.1. Η τυπική μουσική εκπαίδευση

Στο κεφάλαιο αυτό θα μελετήσουμε το ζήτημα της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και ειδικότερα θα ασχοληθούμε με την εκπαίδευση που παρέχεται μέσα από επίσημους φορείς, έτσι ώστε να κατανοήσουμε στη συνέχεια το πως διαμορφώθηκε το θεσμικό πλαίσιο λειτουργιάς των μουσικών σχολείων όπως τα γνωρίζουμε σήμερα. Μέσα από τη μουσική μπορεί και εκφράζεται ένα άτομο, αλλά και ένα ολόκληρο κοινωνικό σύνολο χρησιμοποιώντας ήχους. Η μουσική μπορεί να χαρακτηριστεί ως επιστήμη, δηλαδή ως ένα σύστημα απόκτησης γνώσεων το οποίο βασίζεται στην επιστημονική μεθοδολογία και έρευνα, αλλά και ως τέχνη, δηλαδή ως μία ψυχική δραστηριότητα που διεγείρει τον νου και το συναίσθημα. Αν και η μουσική εκπαίδευση δεν παρέχεται αποκλειστικά μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι μέσω αυτής ανακλάται ο πολιτισμός μιας κοινωνίας (Abeles, Hoffer & Klotman, 1994).

Η μουσική εκπαίδευση διαχωρίζεται σε δύο κύριες κατηγορίες. Η πρώτη είναι η τυπική, που θα μας απασχολήσει στο κεφάλαιο αυτό και που παρέχεται μέσω των σχολείων Γενικής Παιδείας, των Μουσικών Γυμνασίων και Λυκείων, των Ωδείων, των Ψαλτικών και Εκκλησιαστικών Σχολών και γενικότερα μέσω δομών που ακολουθούν ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η δεύτερη είναι η άτυπη και αφορά τη βιωματική επαφή του ατόμου με τη μουσική, που πραγματοποιείται μέσα από πανηγύρια, λαϊκά τραγούδια, ύμνους της εκκλησίας κ.α.. Η βασική διαφορά μεταξύ τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης είναι το γεγονός ότι η πρώτη βασίζεται σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ενώ η δεύτερη όχι (Γιάννου, 1995).

2.1.1. Δημόσιο Σχολείο

Βασικός στόχος της μουσικής εκπαίδευσης στα πλαίσια του δημόσιου σχολείου είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας και των ταλέντων των μαθητών, σε συνδυασμό με την αισθητική απόλαυση που προσφέρει η ενασχόληση μαζί της. Στους γενικούς

σκοπούς που αναγράφονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα περιέχονται η δυνατότητα των μαθητών να εκφράζονται μέσω της μουσικής και η απόκτηση μουσικών δεξιοτήτων, μέσω των οποίων θα μπορούν να εκφράζονται χρησιμοποιώντας το σώμα τους, τη φωνή τους ή ακόμη και μουσικά όργανα. Επίσης, στοχεύει στην καλλιέργεια της αισθητικής αγωγής του μαθητή και στην ανάπτυξη θετικής στάσης σε ζητήματα που σχετίζονται με την τέχνη και κατ' επέκταση με τον πολιτισμό (Κελανίδης, 2002).

Σε ό,τι τους διδακτικούς στόχους δίνεται έμφαση στην κατανόηση από τους μαθητές βασικών εννοιών της μουσικής , όπως η χροιά, η ένταση και το ύψος, η μελέτη του ρυθμού, της αρμονίας, της μελωδίας, η κατανόηση της ύφανσης της μουσικής και η αναγνώριση των διάφορων μουσικών στυλ. Οι στόχοι επίσης είναι ψυχοκινητικοί και επιτυγχάνονται μέσω του ρυθμού, του τραγουδιού, της ακρόασης και της μουσικής ανάγνωσης και γραφής. Τέλος, υπάρχουν και οι συναισθηματικοί στόχοι, καθώς η μουσική επηρεάζει τη συμπεριφορά των ανθρώπων που σχετίζονται με αυτή (Σταυρίδης, 2000).

Ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, οι στόχοι διαφοροποιούνται. Στο Νηπιαγωγείο προέχει η ανάπτυξη μιας θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στη μουσική, ώστε να αγαπήσουν την ενασχόληση μαζί της, να μπορούν να αναγνωρίζουν τους ήχους της φύσης, να συμμετέχουν ομαλά σε ομαδικές μουσικές δραστηριότητες και να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα βασικά της είδη. Περνώντας στο Δημοτικό, οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν πιο βαθιά τη μουσική, να διαχωρίζουν τις μουσικές που αντιπροσωπεύουν διαφορετικές χρονικές περιόδους και διαφορετικές κουλτούρες, να είναι σε θέση να αιτιολογούν τις μουσικές τους προτιμήσεις, να αντιλαμβάνονται την αλληλεξάρτηση της μουσικής με τον χώρο και τον χρόνο και ιδανικά να οδηγούνται στην επινόηση και ανάπτυξη μουσικών συνθέσεων, έστω και με πολύ απλή δομή. Οι στόχοι στο Γυμνάσιο και το Λύκειο είναι πιο υψηλοί, αφού ζητούν από τους μαθητές να είναι σε θέση να ερμηνεύουν μουσικά σύνολα, να μπορούν να σχεδιάζουν, αλλά και να αξιολογούν τις εκτελέσεις τους, να αυτοσχεδιάζουν και να ανοίγουν νέους δρόμους και να αναγνωρίζουν τόσο τις πηγές και τους κανόνες, όσο και τις διδασκαλίες που αφορούν τη σύνθεση της μουσικής, ακόμα και όταν και όταν αυτή προέρχεται από τη χρήση της τεχνολογίας (Χαραλάμπους, 1990).

Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η μουσική εκπαίδευση, προκειμένου να επιτύχει τους στόχους της, επικεντρώνεται σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τον ρυθμό, την κίνηση, το τραγούδι, τη μάθηση διαφόρων μουσικών οργάνων, τη μουσική ακρόαση, ανάγνωση και γραφή και φυσικά με πλήθος δημιουργικών εργασιών. Η ανάπτυξη της μουσικής παιδείας δημιούργησε την ανάγκη για σύνταξη Αναλυτικών Προγραμμάτων, στα οποία οι στόχοι που τίθενται οφείλουν να είναι συγκεκριμένοι, διαβαθμισμένοι και επιτεύξιμοι. Αποτέλεσμα αυτών είναι η καλλιέργεια της μουσικής παιδείας των μαθητών, η ενίσχυση της αγάπης τους προς αυτή και η ανάπτυξη των ταλέντων τους μέσα από τη συνεχή ενασχόληση τους μαζί της (Σακελλαρίδης, 2008).

2.1.2. Ωδεία

Ένας ακόμη βασικός φορέας τυπικής μουσικής εκπαίδευσης είναι τα ωδεία, τα οποία παρέχουν τόσο θεωρητική, όσο και πρακτική εκπαίδευση. Το πρώτο ωδείο που ιδρύεται στην Ελλάδα είναι το Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης το 1914, το οποίο βρισκόταν υπό την εποπτεία, σε καλλιτεχνικό, αλλά και διοικητικό επίπεδο, του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Από το ωδείο αυτό, που ως κύριο στόχο του είχε τη στήριξη της ελληνικής μουσικής, ιδρύθηκε το 1959 και η Κρατική Ορχήστρα Θεσσαλονίκης. Από το 1987 και έπειτα άρχισαν να λειτουργούν πολλά αξιόλογα ωδεία σε όλη σχεδόν την Ελλάδα (Σίμος, 2004).

2.1.3. Σχολές Ψαλτικής

Η τυπική μουσική εκπαίδευση παρέχεται και μέσα από τις Σχολές Ψαλτικής και Εκκλησιαστικής Μουσικής, στις οποίες το πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζεται είναι εξειδικευμένο, αποτελείται από οκτώ εξάμηνα και δίνει έμφαση στη βυζαντινή μουσική και την ψαλτική τέχνη. Η εισαγωγή των φοιτητών σε αυτές γίνεται μέσα από το σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων και εκτός από τα θεωρητικά μαθήματα, τους δίνεται η δυνατότητα να εξειδικευτούν σε παραδοσιακά μουσικά όργανα, όπως το κλαρίνο, το κανονάκι, το λαούτο, το σαντούρι, κ.α.. Συνεπώς, η ύπαρξη και η λειτουργία τους ενισχύει την επαφή των φοιτητών με την παράδοση και αυτό γίνεται σαφές και μέσα από τα μαθήματα που διδάσκονται, στα οποία συγκαταλέγεται η

βυζαντινή υμνολογία, σημειογραφία και μουσικολογία, η ελληνική δημοτική μουσική και η ιστορία των Πατριαρχικών Μουσικών Σχολών (Παπαζάρης, 2004).

2.1.4. Δημόσια Μουσικά Σχολεία

Τα δημόσια μουσικά σχολεία, στα οποία θα αναφερθούμε εκτενώς στο επόμενο κεφάλαιο, ξεκινούν τη λειτουργία τους το 1988 με την ίδρυση του Πειραματικού Μουσικού Σχολείου Παλλήνης, στο οποίο λειτούργησε και Γυμνάσιο και Λύκειο. Βασικός στόχος της λειτουργίας του ήταν ο εφοδιασμός με γνώσεις των μαθητών που επιθυμούσαν να ασχοληθούν με τη μουσική επαγγελματικά, χωρίς ωστόσο να υστερούν σε θέματα που σχετίζονται με τη γενική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να δίνεται η ευκαιρία σε όποιον μαθητή αποφάσιζε να ασχοληθεί με κάποιον άλλον επιστημονικό κλάδο να το πράξει και να μην αποκλείεται από αυτόν. Αυτό είναι και ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα των μουσικών σχολείων (Παπαζάρης, 2004).

Έμφαση δόθηκε στη διδασκαλία της βυζαντινής και της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Τα μουσικά μαθήματα είναι και ατομικά, αλλά και ομαδικά και για το μάθημα που αφορά τα μουσικά σύνολα, αν και δεν υπάρχει βαθμολογία, είναι δυνατή η αποπομπή ενός μαθητή, εφόσον δε συμμετέχει σε αυτό. Κάθε μουσικό σχολείο αναλαμβάνει υποχρεωτικά την υλοποίηση δύο εκδηλώσεων καλλιτεχνικού χαρακτήρα ανά σχολικό έτος, οι οποίες είναι ανοιχτές στο κοινό και ο θεσμός τους οργανώνεται και αναβαθμίζεται συνεχώς, με την ίδρυσή τους σε πολλές περιοχές της Ελλάδας και με τον εξοπλισμό τους να γίνεται όλο και καλύτερος. Την παραπάνω άποψη μπορούμε να τη στηρίξουμε και στο γεγονός ότι γίνονται οι απαραίτητες μελέτες, ώστε στο μέλλον να λειτουργήσουν μουσικά σχολεία και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Μαρμαρινός, 2002).

Ανακεφαλαιώνοντας, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η τυπική μουσική εκπαίδευση έχει σημαντική θέση στη χώρα μας, καθώς οι φορείς που την παρέχουν είναι πολλοί και αξιόλογοι. Οι φορείς αυτοί παρέχουν στους σπουδαστές τους τα αντίστοιχα πιστοποιητικά που αποδεικνύουν την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους και έτσι αποκτούν εφόδια για την αγορά εργασίας (Χαραλάμπους, 1996). Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην παροχή μουσικής παιδείας και την ανάπτυξη του πολιτισμού, καθώς μέσα από αυτή οι σπουδαστές έρχονται σε επαφή με τη μουσική παράδοση του τόπου μας και έτσι μπορούν να την κατανοούν και να την εξελίσσουν.

2.2 Μουσικά Σχολεία και πολιτισμός. Ελληνική παράδοση και βυζαντινή μουσική.

Μέσα από τη λειτουργία των μουσικών σχολείων ο στόχος είναι να αναβαθμιστεί η μουσική εκπαίδευση που παρέχεται στους μαθητές και να γίνει πιο ουσιαστική η επαφή τους με τις τέχνες και ειδικά με ό,τι αφορά τον τομέα της μουσικής. Τα μουσικά σχολεία είναι ένας θεσμός, ο οποίος τα τελευταία μόλις χρόνια ξεκίνησε τη λειτουργία του στην Ελλάδα και μέσω αυτών γίνεται μία προσπάθεια ώστε οι μαθητές, παράλληλα με τα μαθήματα γενικής παιδείας που παρακολουθούν, να έρχονται σε επαφή με τη μουσική και να τους δίνεται η δυνατότητα να καλλιεργούν τα ταλέντα τους. Μέσα σε ένα μουσικό σχολείο μπορεί να λειτουργεί παράλληλα Γυμνάσιο, ενιαίο Λύκειο, μουσικά θεωρητικά μαθήματα, μαθήματα ατομικών μουσικών οργάνων, καθώς και μουσικά σύνολα. Το φαινόμενο αυτό είναι πιο έντονο σε μικρές πόλεις που δεν έχουν την πολυτέλεια να διαθέτουν πολλές διαφορετικές σχολικές εγκαταστάσεις (Σταυρίδης, 2000).

Μέχρι την ίδρυση των μουσικών σχολείων, εάν ένας μαθητής επιθυμούσε να αποκτήσει γνώσεις σχετικές με ζητήματα μουσικής παιδείας, έπρεπε να απευθυνθεί σε επιχειρηματικές ή συλλογικές πρωτοβουλίες, όπως είναι για παράδειγμα τα Ωδεία και οι Μουσικές Σχολές. Το θέμα που προέκυπτε ήταν το κόστος που καλούνταν να καταβάλουν οι μαθητές για να αποκτήσουν τις μουσικές γνώσεις που επιθυμούσαν, το οποίο για τη μέση ελληνική οικογένεια ήταν πολύ υψηλό. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι τα δίδακτρα για τη φοίτηση σε ένα ωδείο στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 κυμαίνονταν σε τιμές κοντά στις 20.000 δραχμές, όταν ο μέσος μισθός ήταν σχεδόν 80.000 δραχμές και ο κατώτατος μόλις 55.000. Έτσι λοιπόν με την Υ.Α. 3345/ 2-9-1988 ΥΠΕΠΘ, η οποία κυρώθηκε με το άρθρο 16 του Ν. 1824/1988 ιδρύονται τα Μουσικά σχολεία, καλύπτοντας το κενό αυτό. Στην απόφαση αυτή, από το πρώτο άρθρο της, γίνεται σαφές ότι σκοπός της ίδρυσης των Μουσικών Γυμνασίων, όπως και των Μουσικών Λυκείων είναι η παροχή των απαραίτητων εφοδίων στους μαθητές που επιθυμούν να ασχοληθούν επαγγελματικά με τον τομέα της μουσικής, χωρίς ωστόσο να υστερούν σε θέματα που σχετίζονται με τα μαθήματα της γενικής παιδείας, έχοντας πάντα, με τον τρόπο αυτόν, την επιλογή να μεταβούν σε όποιον επιστημονικό τομέα επιθυμούν (Παπαζάρης, 2004).

Ένας από τους βασικότερους λόγους που συντέλεσε στην ίδρυση και τη λειτουργία των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα είναι διότι μέσω αυτών διατηρούνται, αλλά και μεταλαμπαδεύονται ιδιαίτερα στοιχεία που αφορούν την εθνική μας ταυτότητα στη νέα γενιά. Αυτά σχετίζονται με την ελληνική παράδοση και τη βυζαντινή μουσική, η οποία και διδάσκεται συστηματικά, μεταδίδοντας αξίες, αλλά και πληροφορώντας τους μαθητές για το βάθος και τις ρίζες που έχει η μουσική παράδοση στην Ελλάδα. Οι μοντέρνοι ήχοι, οι οποίοι βασίζονται στα δυτικά ή αλλιώς ευρωπαϊκά μουσικά ακούσματα χρησιμοποιούν εκτός από την πολυφωνία, δύο μονάχα είδη τόνου. Αντίθετα, στην ελληνική και την ανατολική παράδοση έχουν δημιουργηθεί ακούσματα με μεγαλύτερη ποικιλία και για τον λόγο αυτό ένας ακόμη στόχος των Μουσικών σχολείων είναι να συμβάλλουν ώστε να μη χαθούνε, λόγω της συστημικής αλλοίωσης που δέχονται με το πέρασμα του χρόνου (Σακελλαρίδης, 2008).

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται, μέσα από μια σύντομη ιστορική αναδρομή, οι κυριότερες δομές, που με τη λειτουργία τους συνέβαλαν στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια της μουσικής παιδείας στον τόπο μας. Η ιστορική αυτή αναδρομή θα ξεκινήσει από τον 18^{ο} κιόλας αιώνα, με τη ίδρυση των Πατριαρχικών Μουσικών Σχολών και θα αναφερθούν και δομές που ακόμα και σήμερα βρίσκονται σε λειτουργία.

2.3. Η εκπαίδευση της μουσικής στην Ελλάδα. Ιστορική αναδρομή

2.3.1. Οι Πατριαρχικές Μουσικές Σχολές

Η εκκλησία είναι αυτή που έως τα τέλη του 20ου αιώνα αναλαμβάνει την καλλιέργεια της μουσικής παιδείας στην Ελλάδα. Μουσικές σχολές ιδρύονται από το Οικουμενικό Πατριαρχείο, οι οποίες λειτουργούν οργανωμένα και διδάσκουν τη μεταρρυθμιστική βυζαντινή σημειογραφία. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα μέλη της εκκλησιαστικής μουσικής χαρακτηρίζονται ως «ιερά», ενώ η μουσική που αφορά τη διασκέδαση χαρακτηρίζεται ως «εξωτερική». Η εκκλησιαστική μουσική αντλεί τη θεματολογία της από την καθημερινή ζωή και η ευρεία διάδοσή της οφείλεται στους σπουδαίους ψάλτες, που προέρχονται από τον Πατριαρχικό Ναό, οι οποίοι διδάσκουν στις Μουσικές Σχολές που ιδρύει το Πατριαρχείο. Η ίδρυση των Πατριαρχικών Μουσικών Σχολών ξεκινά ήδη από το 1727 και, μεταξύ αυτών που δίδαξαν σε αυτές, ξεχωρίζουν τα ονόματα πολλών γνωστών λαμπαδάριων, όπως των Γ. Ρεδαιτηνού, Γ. Παπαδόπουλου και Κ. Ψάχου (Ρωμανού, 2000).

Καθώς περνάμε στον 20ο αιώνα, η Βυζαντινή Μουσική διδάσκεται στο Ωδείο των Αθηνών, του οποίου το αντίστοιχο τμήμα έχει αναλάβει ο Κ. Ψάχος με πρωτοβουλία του Διευθυντή Γ. Νάζου και ως στόχο του έχει την ανάπτυξη της εκκλησιαστικής μουσικής, σύμφωνα πάντα με τις παραδόσεις των Πατριαρχικών Μουσικών Σχολών. Τα εγκαίνια του τμήματος πραγματοποιούνται το 1904 και σταδιακά ξεκινά η προσαρμογή του σύμφωνα με τα πρότυπα των εκπαιδευτικών συστημάτων του δυτικού κόσμου (Καλογερόπουλος, 1998).

2.3.2. Η δημιουργία των Ωδείων

Καθώς περνάμε στον 20ο αιώνα, η κουλτούρα που φαίνεται να υιοθετεί η χώρα μας, έρχεται πιο κοντά στα πρότυπα της Δυτικής Ευρώπης και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υποβαθμιστεί σταδιακά ο ρόλος που μέχρι τότε κατείχε η εκκλησία, αυτός δηλαδή του αποστόλου του έθνους. Αντίστοιχα και η έννοια της μουσικής αρχίζει να μεταλλάσσεται σε αστική από την παραδοσιακή μορφή που είχε πρώτα. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται εξευρωπαϊσμός. Ένα νέο είδος μουσικής κάνει την εμφάνισή του, αυτό που φέρει τον χαρακτηρισμό «Έντεχνο Νεοελληνικό είδος μουσικής» και το οποίο βασίζεται πλέον στα πρότυπα της δύσης. Από

δημοσιογράφους της εποχής εκείνης, μεταξύ των οποίων και του Θεόδωρου Συναδινού που εργαζόταν στην εφημερίδα «Ακρόπολις», πληροφορούμαστε ότι η Βυζαντινη μουσική πλέον θεωρείται εξειδικευμένη γνώση (Ρωμανού, 2000).

Με εξαίρεση τα Επτάνησα, το πρώτο μουσικό εκπαιδευτικό ίδρυμα που ιδρύεται στην Ελλάδα είναι ο μουσικός και δραματικός σύλλογος «Ωδείο Αθηνών», ο οποίος κάνει την εμφάνισή του το 1871 με πρωτοβουλία φιλόμουσων της εποχής εκείνης. Στόχος του είναι η μουσική παιδεία να αποκτήσει μία ευρωπαϊκή κατεύθυνση. Στη συνέχεια στελεχώθηκε από μία μικρή ορχήστρα, η οποία με την πάροδο του χρόνου, πήρε τη μορφή συμφωνικής για να καταλήξει να μετονομαστεί στην Κρατική Ορχήστρα Αθηνών (Κ.Ο.Α.). Καθηγητές που έχουν παραιτηθεί από το Ωδείο Αθηνών και υπό τη διεύθυνση του οραματιστή της ιδέας της Ελληνικής Μουσικής, Μανώλη Καλομοίρη, ιδρύουν το «Ελληνικό Ωδείο», το οποίο είναι και το πρώτο που ιδρύει παραρτήματα, τόσο σε διάφορες συνοικίες της πρωτεύουσας, όσο και σε πολλές επαρχιακές πόλεις. Συνεργαζόμενο με το Ωδείο Αθηνών σχηματίζει μαθητική χορωδία, αλλά και ορχήστρα με αποτέλεσμα την ανάπτυξη του χορωδιακού αισθήματος, καθώς επίσης έργα του είναι η ίδρυση του «Συλλόγου Συναυλιών», όπως και μιας θεατρικής – μελοδραματικής σχολής (Καλογερόπουλος, 1998).

Φτάνοντας στο 1926 πραγματοποιείται η ίδρυση του «Εθνικού Ωδείου» από τον Μανώλη Καλομοίρη και μία ομάδα καλλιτεχνών, το οποίο έδωσε μεγάλη βάση στο μελόδραμα. Το αποτέλεσμα ήταν η ίδρυση του «Μελοδραματικού Ομίλου», από τον οποίο και ξεκίνησαν την πορεία τους σπουδαίοι καλλιτέχνες. Το 1931 ο Μανώλης Καλομοίρης ιδρύει την Ένωση Ελλήνων Μουσουργών και την έδρα Μουσικής στην Ακαδημία Αθηνών, την οποία και καταλαμβάνει ο ίδιος (Ρωμανού, 2000).

2.3.3. Ο Φιλολογικός Σύλλογος «Παρνασσός»

Στην ανάπτυξη της μουσικής παιδείας στην Ελλάδα κατά τον 19^{ο} και τον 20^{ο} αιώνα συνέβαλλε και ο Φιλολογικός Σύλλογος «Παρνασσός», η ίδρυση του οποίου πραγματοποιήθηκε στις 24 Ιουνίου του 1865 από τέσσερα αδέρφια, υιούς του νομισματολόγου Παύλου Λάμπρου, τα οποία και χρησιμοποίησαν ως πρώτη έδρα του Συλλόγου το πατρικό τους σπίτι. Η βιβλιοθήκη του Συλλόγου, η οποία είναι περίφημη, ξεκίνησε να σχηματίζεται από τα πρώτα κιόλας χρόνια της λειτουργίας του

και βασίστηκε κυρίως σε δωρεές που του παραχωρήθηκαν. Ο Φιλολογικός Σύλλογος «Παρνασσός» κατάφερε να γίνει γνωστός ακόμη και στο εξωτερικό και σημαντικό ρόλο σε αυτό έπαιξε η έκδοση ενός περιοδικού από τα ιδρυτικά του μέλη. Εκτός από τις συναυλίες, που χαρακτηρίζονταν ως μουσικής δωματίου και θρησκευτικής μουσικής, ο σύλλογος δραστηριοποιούνταν σε εικαστικές εκθέσεις, χορωδιακές συναντήσεις, καθώς επίσης και σε επιστημονικές διαλέξεις, που εκπονούνταν από διακεκριμένους επιστήμονες της εποχής. Ο Φιλολογικός Σύλλογος «Παρνασσός» τιμήθηκε από την Ακαδημία των Αθηνών το 1926 με το αργυρό μετάλλιο για την επιστημονική, κοινωνική και φιλόμουση δράση του (Σίμος, 2004).

2.3.4. Οι Φιλαρμονικές Εταιρείες

Τόσο η διάδοση, όσο και η διδασκαλία της μουσικής οφείλονται κυρίως στα Ιόνια Νησιά, τα οποία και αποτέλεσαν την κυριότερη είσοδο των ιδεών του Διαφωτισμού από τη Δυτική Ευρώπη στην υπόλοιπη Ελλάδα. Οι Φιλαρμονικές Εταιρείες βασίζονταν στα πρότυπα των Βενετών και συνέβαλλαν στον μέγιστο βαθμό στη μουσική εκπαίδευση των Ιονίων νήσων, καθώς και στην αγάπη των κατοίκων προς αυτή. Χαρακτηριστικό μιας Φιλαρμονικής Μπάντας ήταν ότι αποτελούνταν από ένα σύνολο πνευστών, το οποίο δραστηριοποιούνταν δημόσια, τόσο στις μεγάλες θρησκευτικές τελετές, όσο και στις εορταστικές εκδηλώσεις για τις εθνικές επετείους. Χαρακτηριστικό τους επίσης ήταν ότι οι μαθητές φοιτούσαν σε αυτές δωρεάν, χωρίς την υποχρέωση καταβολής διδάκτρων που θα μπορούσε να θεωρηθεί αποτρεπτικός παράγοντας για μια μεγάλη μερίδα του πληθυσμού (Ρωμανού, 2000).

Η Φιλαρμονική Εταιρεία Κέρκυρας ή αλλιώς «Παλαιά», όπως συνηθίζεται να την αποκαλούν οι κάτοικοι του νησιού, είναι το πιο παλιό εν ζωή μουσικό σωματείο στην Ελλάδα, με την ίδρυσή της να έχει πραγματοποιηθεί το 1840. Αξίζει να σημειωθεί ότι ισόβιος πρόεδρος της υπήρξε ο μεγάλος μας μουσουργός Νικόλαος Μάντζαρος, ο οποίος και δε δέχτηκε να πάρει ποτέ μισθό από αυτή. Το 1890 ιδρύεται η δεύτερη Φιλαρμονική της Κέρκυρας, η οποία και φέρει το όνομα του προέδρου της πρώτης «Νικόλαος Μάντζαρος». Χαρακτηριστικό αυτής είναι οι πολλές καινοτομίες που θα εισάγει, μεταξύ των οποίων η ίδρυση σχολής φωνητικής, η ίδρυση συμφωνικής ορχήστρας, καθώς και η ίδρυση τμήματος Μαζορετών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι υπήρξε η πρώτη Μπάντα που συμπεριέλαβε γυναίκες στις τάξεις της το

1954. Ένα από τα αρχαιότερα μουσικά σωματεία επίσης είναι η Φιλαρμονική Εταιρεία Λευκάδος, η ίδρυση της οποίας πραγματοποιείται το 1850 και ανάμεσα στις δράσεις της ξεχωρίζει η συμμετοχή της στην τελετή Ένωσης των Επτανήσων το 1864, καθώς και η συμμετοχή της στους πρώτους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες το 1896. Το 1983 μάλιστα βραβεύτηκε από την Ακαδημία Αθηνών (Καλογερόπουλος, 1998).

2.3.5. Τα μουσικά και εκπαιδευτικά ιδρύματα

Καθώς πλησιάζουμε στον 21ο αιώνα παρατηρείται μία αναβάθμιση τόσο της έντεχνης, όσο και της βυζαντινής μουσικής. Σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραμάτισε η έναρξη της λειτουργίας του Μεγάρου Μουσικής Αθηνών, που από το 1991 έχει φιλοξενήσει πολλούς από τους σημαντικότερους καλλιτέχνες παγκοσμίου φήμης. Επίσης, σε αυτή την αναβάθμιση βοήθησαν η Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη «Λίλιαν Βουδούρη», καθώς και το Αρχείο Ελληνικής Μουσικής, τα οποία και στεγάζονται στο Μέγαρο. Αν και το Μέγαρο Μουσικής βρίσκεται στην πρωτεύουσα, πολλές είναι και οι επαρχιακές πόλεις που με την ίδρυση των Δημοτικών Ωδείων βοήθησαν στην αναβάθμιση της μουσικής εκπαίδευσης. Μεταξύ αυτών αξίζει να αναφερθούν τα Ιωάννινα, η Καλαμάτα και η Καβάλα, που εκμεταλλεύθηκαν ορθά τα κονδύλια που τους παρείχε η Ευρωπαϊκή Κοινότητα προς όφελος της μουσικής παιδείας. Ακόμη, κατά την περίοδο αυτή ιδρύονται και ακμάζουν τα πανεπιστημιακά τμήματα μουσικών σπουδών, παρέχοντας ένα ανώτερο επίπεδο γνώσης στους σπουδαστές (Γιάννου, 1995).

Ολοκληρώνοντας αυτή τη σύντομη ιστορική αναδρομή διαπιστώνουμε ότι η μουσική εκπαίδευση έχει διαχρονικά σπουδαία θέση στη ζωη των ανθρώπων στην Ελλάδα και συντέλεσε στη διαμόρφωση του πολιτισμού μας. Σε παγκόσμιο επίπεδο υπάρχουν πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί που επηρέασαν τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η διδασκαλία της μουσικής και μερικούς από αυτούς θα αναφέρουμε στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

2.4. Μουσικοπαιδαγωγοί και Μουσικοπαιδαγωγικά Συστήματα

Μελετώντας τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης και των Η.Π.Α. θα μπορούσε κανείς να οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι υπήρξε έντονη επιρροή και αλληλεπίδραση μεταξύ τους στο ζήτημα της ένταξης της διδασκαλίας της μουσικής σε αυτά. Το γεγονός αυτό δικαιολογείται από το ότι η μουσική αποτελεί έναν διεθνή τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων (Nye & Nye, 1985). Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε σε κάποιους από τους σπουδαιότερους μουσικοπαιδαγωγούς που επηρέασαν τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η διδασκαλία της μουσικής.

Τόσο ο Rousseau, όσο και ο Piaget αρκετά χρόνια αργότερα, υποστήριζαν ότι τα παιδιά θα πρέπει να αποκτούν μουσικές εμπειρίες από τα πρώτα τους κιόλας χρόνια, ότι θα πρέπει να φροντίζουμε ώστε να νιώθουν ευχαρίστηση μέσα από την ενασχόλησή τους με αυτή και ότι η σύνθεση μουσικής από τα ίδια είναι πολύ σημαντική. Το ζήτημα της σπουδαιότητας της σύνθεσης από τα ίδια τα παιδιά θα επισημανθεί και από μεταγενέστερους σπουδαίους μουσικοπαιδαγωγούς, όπως ο Orff, ο Colemann και ο Trotter, επιβεβαιώνοντας έτσι τη θεωρία του Rousseau (Simpson, 1976). Την ίδια άποψη περί μουσικών εμπειριών από τα πρώτα κιόλας χρόνια ενός παιδιού υποστήριξε και ο Curwen, ο οποίος έδινε μεγάλο βάρος στη δημιουργία ενός ευχάριστου περιβάλλοντος μάθησης (Shaw, 1976).

Ο Trotter εκτενώς επιχειρηματολόγησε για τη σπουδαιότητα της μουσικής παιδείας στην ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών (Puttick, 1976). Στο ίδιο μήκος κλίματος κινήθηκε και ο Dalcroze, σύμφωνα με τον οποίο η μουσική διδασκαλία δεν πρέπει να στοχεύει αποκλειστικά και μόνο στη μάθηση μουσικών οργάνων, αλλά κυρίως στην ανάπτυξη μουσικά καλλιεργημένων ανθρώπων. Σύμφωνα με τον Dalcroze ο ρυθμός είναι το βασικό στοιχείο της μουσικής και σε αυτό θα πρέπει να επικεντρωνόμαστε (Dobbs, 1976).

Σε ένα ακόμα πιο γενικό πλαίσιο ανάλυσης ο Kodaly θεωρεί ότι η παροχή μουσικής παιδείας συνιστά αναφαίρετο δικαίωμα στη γενικότερη εκπαίδευση που λαμβάνει κάθε παιδί και ως τέτοιο θα πρέπει να θεσμοθετηθεί. Η μέθοδος Kodaly βασίζεται, μεταξύ άλλων, στην αίσθηση της τέλειας τονικότητας, στην εισαγωγή από μικρή ηλικία στη μουσική σημειογραφία, στα παραδοσιακά τραγούδια και την αξία της απομνημόνευσής τους και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών (Chosky, 1981).

Συνεπώς, η μουσική και η διδασκαλία της, κατά την εξελικτική της πορεία, εφαρμόζει τεχνικές που έχουν εφαρμοστεί και παλιότερα και, μέσα από ένα νέο πλαίσιο, τις αξιοποιεί, ώστε να χαράζει συνεχώς νέους δρόμους. Στο επόμενο κεφάλαιο προσδιορίζεται το θεσμικό πλαίσιο που δημιουργεί τον καταστατικό χάρτη της δημιουργίας των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα, καθώς και το κλιμα που διαμορφώνεται μέσα σε αυτά.

Κεφάλαιο 3ο

Τα μουσικά σχολεία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: θεσμικό πλαίσιο και λειτουργία

3.1. Τα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα

Τα μουσικά σχολεία ιδρύονται στην Ελλάδα, έχοντας ως κύριο στόχο τους την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της κριτικής ικανότητας των σπουδαστών τους, τη διαμόρφωση ελεύθερων και δημιουργικών ανθρώπων και την προώθηση ενός κλίματος συνεργασίας με τους άλλους λαούς, καθώς, όπως ήδη επισημάναμε, η μουσική αποτελεί μία διεθνή γλώσσα και μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα βασικό μέσο εξωτερίκευσης των συναισθημάτων (Δεληγιάννη, 1998).

Αν ανατρέξουμε στην απόφαση ίδρυσης του 1ου μουσικού σχολείου στην Ελλάδα, το 1988 στην Παλλήνη, θα κατανοήσουμε ότι βασική αρχή της λειτουργίας τους είναι ο σεβασμός στις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε μαθητή και η καλλιέργεια των ταλέντων τους (Βασιλειάδη, 2007). Καθώς βλέπουμε ότι τα μουσικά σχολεία λειτουργούν σε όλη την επικράτεια, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι μέσω αυτών επιτυγχάνεται σε έναν μεγάλο βαθμό και η ανάπτυξη της πολιτιστικής ζωής των περιοχών που τα φιλοξενούν, αφού οι σπουδαστές έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν τα μουσικά τους ταλέντα και να τα παρουσιάσουν στο ευρύ κοινό μέσα από τις δράσεις που υλοποιούνται (Gamarnicowa & Green, 2003).

Η αυτενέργεια, η ατομικότητα και η βιωματικότητα είναι οι τρεις αρχές στις οποίες, σύμφωνα με τη Δεληγιάννη (1998), βασίστηκε η λειτουργία των μουσικών σχολείων. Η άποψή της αυτή βρίσκει στήριγμα στη θεωρία του Dewey, ο οποίος θεωρείται ένας από τους κυριότερους εκπροσώπους του νέου σχολείου, δηλαδή του σχολείου εργασίας. Το νέο μουσικό σχολείο που ιδρύεται, εκτός από εξειδικευμένο, χαρακτηρίζεται και ως πρότυπο και στοχεύει μέσα από τη λειτουργία του να εμπνεύσει νέους και χαρισματικούς καλλιτέχνες να αναπτύξουν τα ταλέντα τους, ώστε να ενισχυθεί η πολιτιστική ζωή και έτσι το όφελος για το σύνολο της κοινωνίας να είναι μεγάλο. Τα μουσικά σχολεία επίσης, παρέχουν τις βάσεις που είναι απαραίτητες, ώστε οι σπουδαστές τους να έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν στη

συνέχεια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και να ενισχύσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους (Βασιλειάδης, 2007).

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα αναφερθούμε στα βασικά χαρακτηριστικά των μουσικών σχολείων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και θα αναζητήσουμε τα σημεία εκείνα που είναι κοινά με τα αντίστοιχα ελληνικά, αλλά και τα σημεία στα οποία διαφοροποιούνται.

3.2. Τα μουσικά σχολεία στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Μελετώντας τον θεσμό των μουσικών σχολείων σε διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καταλαβαίνουμε ότι η αισθητική αγωγή και κυρίως η μουσική παιδεία έχει σπουδαία θέση στα Αναλυτικά τους Προγράμματα. Πολύ σημαντικό στοιχείο που παρουσιάζεται είναι το ότι τα μουσικά σχολεία δεν απευθύνονται αποκλειστικά στους μαθητές που σκοπεύουν να ασχοληθούν επαγγελματικά με τη μουσική, αλλά σε όλους όσους επιθυμούν να καλλιεργήσουν τις μουσικές τους δεξιότητες (Κυριαζικίδου, 1998). Ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται η μουσική παιδεία, αν και διαφέρει από χώρα σε χώρα, παρουσιάζει πάντα ως κοινό στοιχείο το γεγονός ότι εστιάζει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του κάθε μαθητή χωριστά. Οι δεξιότητες που παρουσιάζει ένας μαθητής βασίζονται στη νοητική του ικανότητα, τον βαθμό προσήλωσής του στους στόχους που έχουν τεθεί και στη δημιουργικότητά του. Στα περισσότερα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνεται έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, προκειμένου να καλλιεργούνται οι ικανότητες και οι δεξιότητες του κάθε μαθητή. Αυτό προϋποθέτει ότι υπάρχει τόσο η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, όσο και η απαιτούμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Reid, E. & Boettger, H., 2015).

Χαρακτηριστικό των Μουσικών Σχολείων των περισσότερων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι το ότι δίνουν μεγάλη έμφαση στην εκμάθηση μουσικών οργάνων και για την επίτευξη του σκοπού αυτού παρατηρείται συχνά το φαινόμενο της συνεργασίας τους με εξωτερικούς φορείς, όπως είναι τα τοπικά ωδεία. Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε ότι η συνεργασία αυτή δεν παρατηρείται στην Ελλάδα, παρά μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις και κάτω από ειδικές συνθήκες (Μαρκέα, 2003).

Η μουσική μπορεί να χαρακτηριστεί ως τέχνη, επικοινωνία, έκφραση και δημιουργία και καθώς είναι μία πολυδιάστατη έννοια, παρατηρούνται έντονες διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται οι επιδόσεις των μαθητών (Olsson, 2005). Στη Γερμανία η αξιολόγηση βασίζεται σε συναισθηματικούς στόχους, καθώς οι δοκιμασίες με τη μορφή τεστ δε θεωρούνται το πλέον κατάλληλο και αποτελεσματικό μέσο. Στην Ισπανία οι παράμετροι που τίθενται είναι πολλοί και αφορούν την εκτέλεση, την αναπαραγωγή και τη σύνθεση της μουσικής, την αφομοίωση των σχετικών εννοιών, τη μουσική αντίληψη και τις επιδόσεις των μαθητών με ή χωρίς προετοιμασία. Στο σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα δε γίνεται κάποια σαφής

αναφορά στο ζήτημα της αξιολόγησης των μουσικών μαθημάτων, αλλά αναφέρεται ότι πρέπει να δίνονται περιθώρια αυτονομίας και ευελιξίας στους μαθητές, ώστε να έχουν μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης και να αναπτύσσεται η δημιουργικότητά τους (Hargreaves, 2004)

Μία βασική διαφορά που παρατηρούμε είναι το ότι το ωρολόγιο πρόγραμμα των μουσικών σχολείων πολλών χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν παρουσιάζεται τόσο βεβαρημένο όσο στα ελληνικά, κάτι που μπορεί να αποτελέσει αποτρεπτικό παράγοντα για την επιλογή τους από έναν μαθητή. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι από το Δημοτικό γίνεται η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών, ώστε να ακολουθήσουν με επιτυχία το πρόγραμμα σπουδών των Μουσικών Γυμνασίων (Κυριαζικίδου, 1998). Επίσης, στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνεται έμφαση σε καινοτόμα προγράμματα που αφορούν τον αυτοσχεδιασμό και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το πρόγραμμα “Crossing Borders” της μουσικής ακαδημίας του Dali (Δημητριαδής, 2008).

Η λειτουργία των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα και στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρουσιάζει αρκετά κοινά στοιχεία, αλλά και αρκετές διαφοροποιήσεις. Οι καινοτόμες δράσεις και τα περιθώρια ευελιξίας είναι κάποια από τα χαρακτηριστικά που θα ήταν χρήσιμο να αξιοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό στη χώρα μας, καθώς οι χώρες που τα εφαρμόζουν παρουσιάζουν πολύ θετικά αποτελέσματα. Στη συνέχεια θα επικεντρωθούμε στη λειτουργία και τη θεσμική πλαισίωση των σχολείων αυτών στην Ελλάδα, ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα τη λειτουργία τους.

3.3. Η λειτουργία και η θεσμική πλαισίωση των μουσικών σχολείων

Μέσα από το κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε το τι συνεπάγεται η ίδρυση και η λειτουργία των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα, τον τρόπο στελέχωσής τους, την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή που απαιτείται για τη λειτουργία τους, τα κριτήρια επιλογής των μαθητών, αλλά και τη διαδικασία αξιολόγησής τους.

Τα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα αποτελούν τον πρώτο τύπο δημόσιου σχολείου που ειδικεύεται στη μουσική παιδεία των μαθητών. Αυτό, σύμφωνα με όσα μελετήσαμε και στο 1ο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής, είναι επακόλουθο της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση (Ball, 2003). Τα μουσικά σχολεία κάνουν την εμφάνισή τους σε μία περίοδο όπου τα καλλιτεχνικά μαθήματα, όπως και αυτό της μουσικής, έχουν υποβαθμιστεί, καθώς θεωρούνται από πολλούς ως δευτερεύοντα. Τα μουσικά σχολεία έρχονται να τονίσουν τη σπουδαιότητα της μουσικής εκπαίδευσης (Μαρκέα, 2003).

3.3.1. Η ίδρυση των μουσικών σχολείων

Η ίδρυση των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα πραγματοποιείται με τον νόμο Ν.1824-ΦΕΚ296/30-12-1988 και στη συνέχεια έρχονται να προστεθούν σε αυτόν δύο Υπουργικές Αποφάσεις, η Γ2/1685/2-3-1995 και η Γ2/3850/16-6-1998, όπου παρουσιάζονται πιο λεπτομερείς διατάξεις σχετικά με τη λειτουργία τους.

Μελετώντας τα άρθρα που σχετίζονται με την ίδρυση τους, θα διαπιστώσουμε ότι υπάρχει μία έντονη αντίφαση. Ενώ τονίζεται ότι δεν υστερούν σε γενική παιδεία σε σχέση με τα υπόλοιπα, ώστε να αντιμετωπίζονται και ως ισάξια, δεν ορίζεται σε κανένα σημείο του ιδρυτικού νόμου η διδακτέα ύλη των μαθημάτων της μουσικής. Το κενό αυτό για να καλυφθεί θα πρέπει να φθάσουμε στο 1995 και τη πρώτη σχετική Υπουργική Απόφαση, την οποία θα μελετήσουμε αναλυτικά στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

3.3.2. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των μουσικών σχολείων

Σε ό,τι αφορά τα μαθήματα γενικής παιδείας, η διδασκαλία τους καθορίζεται από τον Ν.1566/1985-ΦΕΚ167/τ.Α., ο οποίος ρυθμίζει τον τρόπο λειτουργίας τόσο της Α/θμιας, όσο και της Β/θμιας εκπαίδευσης. Καθώς όμως αναφερόμαστε σε εξειδικευμένα σχολεία, έρχεται ένας νέος νόμος, ο ιδρυτικός τους, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, ο οποίος μέσα από δώδεκα άρθρα ξεκαθαρίζει πως ό,τι σχετίζεται με το Αναλυτικό και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα θα αποσαφηνίζεται μέσα από Υπουργικές Αποφάσεις και Εγκυκλίους και αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι πρόκειται για έναν εντελώς νέο τύπο σχολείου για τα ελληνικά δεδομένα.

Αν ανατρέξουμε στο 2^{ο} άρθρο, το οποίο και εστιάζει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των μουσικών σχολείων, θα διαπιστώσουμε ότι παράλληλα με τα μαθήματα γενικής παιδείας, περιλαμβάνει καλλιτεχνικά μαθήματα, εργαστήρια βάση της ειδίκευσης του καθενός, όπου τα μαθήματα μπορεί να είναι ατομικά ή ομαδικά και μελέτη κατά τις απογευματινές ώρες.

Τα μαθήματα που διδάσκονται στην κάθε τάξη, καθώς και οι ώρες που τους αντιστοιχούν, ορίζονται πολύ αργότερα μέσα από την Υπουργική Απόφαση Γ2/1685/2-3-1995. Τα μαθήματα που προστίθενται στο Γυμνάσιο, σε σχέση με τα σχολεία γενικής παιδείας αφορούν την ιστορία της τέχνης, το θέατρο, τη μουσική θεωρία και πράξη, την ελληνική παραδοσιακή μουσική, την υμνολογία, τη χορωδία και τα μουσικά σύνολα. Ορίζεται επίσης η διδασκαλία του πιάνου και του ταμπουρά ως υποχρεωτική. Αν αθροίσουμε τις ώρες των μαθημάτων μουσικής και γενικής παιδείας, θα διαπιστώσουμε ότι το πρόγραμμα τους είναι πολύ πιο βεβαρημένο από ότι στα σχολεία γενικής παιδείας.

Καθώς περνάμε στις Λυκειακές τάξεις, τα μουσικά μαθήματα χωρίζονται σε υποχρεωτικά, που είναι η αρμονία, η γραφή-Dictee και η ελληνική παραδοσιακή μουσική και στα επιλεγόμενα, που αφορούν το όργανο επιλογής του κάθε μαθητή και μία μεγάλη ποικιλία μαθημάτων, όπως η υμνολογία, οι μουσικοί πολιτισμοί κ.α.. Αξίζει να σημειώσουμε ότι ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα υποχρεωτικά μουσικά όργανα, το πιάνο και τον ταμπουρά, και αυτό φαίνεται μέσα από την Υπουργική Απόφαση Γ2/1685/1995, που ορίζει ότι σε περίπτωση έλλειψης εξειδικευμένου προσωπικού, θα πρέπει η ύλη τους να καλυφθεί μέσα από το μάθημα της ελληνικής

παραδοσιακής μουσικής με τη χρήση του κατάλληλου ηχητικού και εποπτικού υλικού.

3.3.3. Η στελέχωση των Μουσικών Σχολείων με διδακτικό προσωπικό

Η στελέχωση των μουσικών σχολείων με διδακτικό προσωπικό ορίζεται μέσα από το 5ο άρθρο του ιδρυτικού τους νόμου. Σημαντικό στοιχείο είναι το ότι εκτός από τους καθηγητές της μουσικής και οι καθηγητές των μαθημάτων γενικής παιδείας οφείλουν να κατέχουν ένα πολύ καλό επίπεδο μουσικών γνώσεων. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα, σε περιπτώσεις έλλειψης προσωπικού, οι τοπικές αρχές να αναθέτουν τη διδασκαλία συγκεκριμένων μουσικών μαθημάτων σε ιδιωτικούς φορείς, καθώς και να προβαίνουν σε προσλήψεις έκτακτου προσωπικού με τον θεσμό των ωρομισθίων.

Θέση εκπαιδευτικού σε ένα μουσικό σχολείο μπορούν να διεκδικήσουν οι απόφοιτοι Πανεπιστημιακών τμημάτων, οι απόφοιτοι των τμημάτων λαϊκής και παραδοσιακής μουσικής, καθώς και πτυχιούχοι από ομοταγή ιδρύματα της αλλοδαπής (Ν.3475/2006-ΦΕΚ 146 Α΄, άρθρο 20, παρ.1). Επίσης, σε περιπτώσεις έλλειψης εξειδικευμένου προσωπικού, θέση εκπαιδευτικού μπορούν να διεκδικήσουν κάτοχοι πτυχίων μουσικής ακόμα και από μη αναγνωρισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα με την προϋπόθεση να είναι απόφοιτοι Λυκείου ή εξατάξιου Γυμνασίου (Ν.2158/1993-ΦΕΚ 109 Α΄, άρθρο 8, παρ.5).

3.3.4. Η υλικοτεχνική υποδομή και οι κτιριακές εγκαταστάσεις των μουσικών σχολείων

Τα άρθρα του ιδρυτικού νόμου που ορίζουν όσα σχετίζονται με την υλικοτεχνική υποδομή των μουσικών σχολείων είναι το 10ο και το 11ο. Σύμφωνα με αυτά οφείλουν να διαθέτουν συμβατικά ευρωπαϊκά όργανα, αλλά και ελληνικά παραδοσιακά για την πρακτική άσκηση των μαθητών, ενώ για τη σύσταση και τον εξοπλισμό των εργαστηρίων τους αρμόδιο είναι το Κέντρο Σύγχρονης Μουσικής Έρευνας, το οποίο και χρηματοδοτείται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Το ζήτημα της κτιριακής υποδομής δεν ορίζεται από τον ιδρυτικό νόμο, που για ακόμη μία φορά παρουσιάζει αδυναμία, αλλά από την Εγκύκλιο 5052/28-8-1996, σύμφωνα με την οποία κάθε μουσικό σχολείο οφείλει να διαθέτει τέσσερις αίθουσες

για τα ομαδικά μουσικά μαθήματα, πέντε για τα ατομικά, η έκταση τους πρέπει να κυμαίνεται από 12 έως 15 τ.μ. και να είναι οπωσδήποτε μονωμένες. Επίσης, προβλέπεται μία αίθουσα πολλαπλών χρήσεων και ένας κατάλληλα διαμορφωμένος χώρος, όπου θα πραγματοποιείται η σίτιση των μαθητών.

3.3.5. Η επιλογή των μαθητών στα μουσικά σχολεία

Στο άρθρο 3 του ιδρυτικού νόμου και στην Υπουργική Απόφαση Γ2/3850/16-6-1998 – ΦΕΚ 658 Β΄/1-7-1998 ορίζεται ο τρόπος εισαγωγής των μαθητών στα μουσικά σχολεία. Η επιλογή των μαθητών πραγματοποιείται στο διάστημα 15 – 30 Ιουνίου και κάτω από ειδικές συνθήκες 1 -11 Σεπτεμβρίου. Στην περίπτωση ύπαρξης κενού στην Α΄ Γυμνασίου, αυτό καλύπτεται από τον πρώτο στη σειρά όσων έχουν απορριφθεί και αυτό μπορεί να συμβεί μόνο εφόσον δεν έχε παρέλθει το Α΄ τρίμηνο. Το πλήθος των μαθητών ανά τμήμα δε θα πρέπει να ξεπερνά τους 24.

Οι μαθητές που επιθυμούν να φοιτήσουν σε ένα μουσικό σχολείο εξετάζονται από ειδική επιτροπή και αξιολογούνται σε μία σειρά μουσικών δεξιοτήτων, όπως η ακουστική, η φωνητική, η ρυθμική ικανότητα και η διάκριση των ηχοχρωμάτων. Η επιτροπή αυτή αποτελείται από απόφοιτους Μουσικολογίας, οι οποίοι μάλιστα δε διδάσκουν στο συγκεκριμένο σχολείο. Προαιρετική επίσης είναι η εξέταση σε κάποιο μουσικό όργανο. Στην περίπτωση που υπάρξει ισοβαθμία μεταξύ των συμμετεχόντων προβλέπεται η υπέρβαση του ορίου των 24 μαθητών, με την εισαγωγή όλων όσων έχουν ισοβαθμήσει στην τελευταία θέση εισαγωγής. Τέλος, αν ένας μαθητής επιθυμεί τη μεταγραφή του από σχολείο γενικής παιδείας, αφού έχει ολοκληρώσει την Α΄ Γυμνασίου, αυτή πραγματοποιείται μέσω κατατακτήριων εξετάσεων και μόνο εφόσον υπάρχει κενή θέση.

3.3.6. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και η χορήγηση τίτλων σπουδών

Για την αξιολόγηση των μαθητών που φοιτούν στα μουσικά σχολεία, ώστε να προαχθούν στην επόμενη τάξη και να πάρουν τον τίτλο σπουδών, ισχύει ο θεσμός των εξετάσεων, όπως ακριβώς και στα σχολεία γενικής παιδείας, έτσι όπως ορίζεται από το Προεδρικό Διάταγμα 182/1984. Διαφορές παρατηρούνται μόνο σε ό,τι αφορά

τα μουσικά μαθήματα, όπου σύμφωνα με την Υ.Α. Γ2/3850/1998, αυτά μπαίνουν σε δύο κατηγορίες με τα πρωτεύοντα να έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα και τον μαθητή να χρειάζεται τουλάχιστον τη βάση του 10 σε αυτά. Στα δευτερεύοντα μουσικά μαθήματα, ακόμη και αν σε κάποιο δεν καταφέρει ο μαθητής να πάρει τη βάση του 10, μπορεί να προαχθεί εφόσον του το επιτρέπει ο γενικός μέσος όρος του.

Ένα στοιχείο που διαφοροποιεί τα μουσικά σχολεία από αυτά της γενικής παιδείας είναι το ότι αν ένας μαθητής αποτύχει να περάσει ένα πρωτεύων μουσικό μάθημα και στις επαναληπτικές εξετάσεις του Σεπτεμβρίου, δεν κάνει επαναφοίτηση της τάξης, αλλά παίρνει υποχρεωτική μεταγραφή σε σχολείο γενικής παιδείας, όπως πληροφορούμαστε από το άρθρο 67 του Ν.2413/1996-ΦΕΚ 124 Α΄/17-6-1996. Λόγος υποχρεωτικής μεταγραφής επίσης είναι η ανεπαρκής φοίτηση του μαθητή. Στις Λυκειακές τάξεις, και ειδικότερα στη Γ΄ Λυκείου, τα μουσικά μαθήματα έχουν ακόμη μικρότερη βαρύτητα και τα μαθήματα γενικής παιδείας έχουν πρωτεύοντα ρόλο, ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα οι μαθητές για τις πανελλήνιες εξετάσεις.

Στο ζήτημα της χορήγησης τίτλων σπουδών υπάρχει μία μεγάλη διαφοροποίηση σε σχέση με τα σχολεία γενικής παιδείας. Στα μουσικά σχολεία ο τίτλος σπουδών αναγράφει τόσο τα μαθήματα γενικής παιδείας, όσο και τα αυτά της μουσικής με αναλυτική καταγραφή της επίδοσης ανά μάθημα. Επίσης, σύμφωνα με τον Ν.2158/1993-ΦΕΚ 109 Α΄ άρθρο 8 παρ.5, οι απόφοιτοι των Μουσικών Λυκείων λαμβάνουν παράλληλα και πτυχίο μουσικής, το οποίο χαρακτηρίζεται ως ισότιμο με αυτά των ωδείων και των μουσικών σχολών.

Τα μουσικά σχολεία παρουσιάζουν πολλά κοινά, αλλά και αρκετές διαφοροποιήσεις με τα σχολεία γενικής παιδείας. Για τον λόγο αυτό, το κλίμα που διαμορφώνεται μέσα σε αυτά παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και με αυτά θα ασχοληθούμε στο σημείο αυτό.

3.4. Το κλίμα στα μουσικά σχολεία

Τα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα αποτελούν έναν θεσμό εξειδικευμένων σχολικών οργανισμών που διαθέτει τα δικά του χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με όσα μελετήσαμε και παρουσιάσαμε σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας τους, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν στον τρόπο στελέχωσης και λειτουργίας τους διαμορφώνουν ένα κλίμα που διαφέρει αρκετά από αυτό που παρατηρείται στα σχολεία γενικής παιδείας (Κυριαζικίδου, 1998).

Κατά τη λειτουργία τους, τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα μουσικά σχολεία είναι πολλά και σχετίζονται κυρίως με το κύρος των τίτλων σπουδών που παρέχουν, το επίπεδο των μουσικών δεξιοτήτων που αποκτούν οι μαθητές τους, τις σοβαρές ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, σε βιβλία μουσικών μαθημάτων, καθώς και σε μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό. Επίσης, παρατηρούνται προβλήματα που σχετίζονται με τη σίτιση και τη μετακίνηση των μαθητών, καθώς η απόσταση που καλούνται να διανύσουν σε καθημερινή βάση για να παρακολουθήσουν τα μαθήματά τους αποτελεί σε πολλές περιπτώσεις αποτρεπτικό παράγοντα για την επιλογή των σχολείων αυτών (Υφαντή & Ζορμπά, 2010).

Η καλλιτεχνική τάση ωστόσο που παρατηρείται σε αυτά, σε συνδυασμό με την κοινή αγάπη μαθητών και εκπαιδευτικών για τη μουσική, δίνουν την ώθηση για τη δημιουργία ενός ζεστού και ευχάριστου κλίματος εντός αυτών. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι κύριος στόχος των μουσικών σχολείων είναι η ανάπτυξη του πολιτισμού και αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό από μαθητές και εκπαιδευτικούς (Κυριαζικίδου, 1998). Το θετικό κλίμα που καλλιεργείται ενισχύει τη δημιουργικότητα των μαθητών και αυτό λειτουργεί προς όφελος τους τόσο στα μαθητικά τους χρόνια, όσο και κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Σιάσος, 2017). Όλα αυτά τα θετικά στοιχεία που αναφέρθηκαν δικαιώνουν μαθητές, εκπαιδευτικούς, αλλά και γονείς για την επιλογή τους να φοιτήσουν σε αυτά (Αρβανιτά & Παπαϊωάννου, 2015).

Το ζεστό και ευχάριστο κλίμα που συχνά παρατηρείται εντός των μουσικών σχολείων οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στις ομαδικές δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι μαθητές, καθώς με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η πιο ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους και μαθαίνουν να συνεργάζονται. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα να καλλιεργείται το αίσθημα της ομάδας και να ενισχύεται η αγάπη τους για το σχολείο (Τσιούκα, 2014).

Σύμφωνα με τον Αγγελάκη (2011) και τον Σιάσο (2016) ένας ακόμη παράγοντας που παρουσιάζεται ως καθοριστικός στη δημιουργία ζεστού κλίματος είναι το επίπεδο συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια, το οποίο είναι άμεσα συνδεδεμένο βέβαια με τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η διοίκηση. Οι γονείς φαίνονται να ανταποκρίνονται πρόθυμα στις προσκλήσεις των σχολείων, καθώς και να συμμετέχουν εθελοντικά σε διάφορες δράσεις. Το ζεστό αυτό κλίμα δημιουργεί και μία ισχυρή κουλτούρα με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα μουσικά σχολεία να είναι ικανοποιημένοι με την εργασία τους, να διαμορφώνουν καλές και φιλικές σχέσεις με τους συναδέλφους και τους μαθητές τους, καθώς διοργανώνουν μαζί δράσεις και τα ενδιαφέροντά τους είναι σε μεγάλο βαθμό κοινά (Λυκοστράτης, 2016).

Υπάρχουν βέβαια και έρευνες που υποστηρίζουν το ακριβώς αντίθετο. Η Βαρβέρη (2018) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί των μουσικών σχολείων δε νιώθουν να αναγνωρίζεται η δουλειά τους και αυτό έχει ως άμεση συνέπεια να δημιουργείται έντονη δυσαρέσκεια. Επίσης, θεωρεί ότι το κλίμα που διαμορφώνεται είναι περισσότερο ανταγωνιστικό, παρά συνεργατικό. Στο ίδιο συμπέρασμα οδηγείται και η Ευθυμίου (2018) τονίζοντας ότι πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να αυτοπροβάλλονται, γεγονός που επίσης καταστρέφει το συνεργατικό κλίμα που είναι απαραίτητο για εύρυθμη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Ακόμη ένας παράγοντας που δυσκολεύει τη δημιουργία ζεστού και ευχάριστου κλίματος είναι το πολυπληθές και κυρίως ετερογενές προσωπικό, το οποίο μάλιστα δεν είναι σταθερό, καθώς μία μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών εργάζονται ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι και αναγκάζονται να αλλάζουν συνεχώς εργασιακό περιβάλλον. Η κατάσταση αυτή κάνει την προσαρμογή τους δύσκολη και χρονοβόρα (Αγγελάκης, 2011, Τσιούκα, 2014).

Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το κλίμα στα μουσικά σχολεία είναι ζεστό και συνεργατικό, χωρίς όμως να λείπουν συχνά οι προστριβές και οι συγκρούσεις. Το καλύτερο μέτρο που θα μπορούσε να παρθεί για την εξάλειψη των συγκρούσεων αυτών είναι η επαρκής στελέχωσή τους με μόνιμο διδακτικό προσωπικό και η ύπαρξη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, καθώς η πλειονότητα των προβλημάτων που προκύπτουν οφείλονται σε αυτά.

3.5. Η σύγχρονη διοικητική πραγματικότητα στα μουσικά σχολεία

Για περισσότερο από σαράντα χρόνια που έχουν περάσει από τον ιδρυτικό νόμο του 1988, τα μουσικά σχολεία δεν αποτελούν μόνο φορείς επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά κυρίως εστίες πολιτισμού, καθώς οι μαθητές τους, κατά την εφηβική τους ηλικία, έρχονται σε επαφή με την τέχνη και επηρεάζονται από αυτή. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ένα μικρό ποσοστό των αποφοίτων τους ασχολείται με τη μουσική επαγγελματικά, αν και η συντριπτική πλειοψηφία παρουσιάζει κλίση στα καλλιτεχνικά.

Καθώς αναφερόμαστε σε έναν πολύπλοκο οργανισμό του δημοσίου, για την κάλυψη των διοικητικών του θέσεων δεν αρκεί ένας καλός και εργατικός εκπαιδευτικός, αλλά απαιτείται κάποιος που παράλληλα κατέχει γνώσεις γύρω από ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης. Στην πράξη δεν εφαρμόζεται αυτό και ακόμη και η συνέντευξη, που έχει εισαχθεί ως κριτήριο, δεν μπορούμε να είμαστε ποτέ σίγουροι αν λειτουργεί αντικειμενικά και αμερόληπτα (Μπουραντάς, 2001). Συνεπώς, οι κατέχοντες διοικητικές θέσεις σε ένα μουσικό σχολείο οφείλουν να είναι σωστοί εκπαιδευτικοί και να διακρίνονται για την εργατικότητά τους, ώστε να αποτελούν πηγή έμπνευσης για τους συναδέλφους τους και παράλληλα θα πρέπει να λειτουργούν και ως μάνατζερ, καθώς η πολυπλοκότητα των οργανισμών αυτών, που συνδυάζουν τη γενική παιδεία με εξειδικευμένα μουσικά μαθήματα, απαιτούν ευέλικτους χειρισμούς. Έτσι αποτρέπονται οι εντάσεις και οι συγκρούσεις και επιτυγχάνεται στον μέγιστο βαθμό η εύρυθμη λειτουργία των οργανισμών αυτών.

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε μία αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των μουσικών σχολείων και επισημάνθηκαν στοιχεία που παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά ή διαφέρουν σε σχέση με τα αντίστοιχα χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επίσης, παρουσιάστηκαν οι διαφορετικές απόψεις που καταγράφονται, σχετικά με το κλίμα που διαμορφώνεται μέσα σε αυτά, καθώς έχουν πολλά διαφορετικά στοιχεία σε σχέση με τα σχολεία γενικής παιδείας και αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι αναφερόμαστε σε πολύπλοκους οργανισμούς. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα επικεντρωθούμε στα οφέλη που προκύπτουν από τη λειτουργία τους, καθώς και σε προβληματισμούς και προτάσεις σχετικά με τη διδασκαλία που παρέχεται σε αυτά.

Κεφάλαιο 4ο

Ο ρόλος των μουσικών σχολείων στη σύγχρονη κοινωνία. Προβληματισμοί και προτάσεις.

4.1. Τα οφέλη της μουσικής διδασκαλίας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο

Μέσα από τη μουσική ένα άτομο μπορεί να εκφράζει, αλλά και να ελέγχει τα συναισθήματά του. Ο Αριστοτέλης υποστήριζε ότι η μουσική είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική διάπλαση του ανθρώπου (Barenboim, 2009). Μέσα από μία πληθώρα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί αποδεικνύεται ότι η μουσική διδασκαλία αναπτύσσει πολλές δεξιότητες στους μαθητές. Ανάμεσα σε αυτές είναι η λεκτική μνήμη και η επιλεκτική προσοχή (Ho, Cheung & Chan, 2003), καθώς και η βελτίωση των επιδόσεών τους στα μαθήματα που διδάσκονται (Cheek & Smith, 1999).

Η μουσική ενισχύει το αίσθημα της ομαδικότητας και της συνεργασίας, και, μέσω της πνευματικής πειθαρχίας που προϋποθέτει η ενασχόληση μαζί της, συμβάλλει στην συναισθηματική και κοινωνική ωρίμανση των μαθητών. Μέσω αυτής δίνεται η δυνατότητα, ακόμη και στους πιο εσωστρεφείς ανθρώπους, να γκρεμίσουν τα τείχη που υψώνονται ανάμεσα σε αυτούς και την κοινωνία και αυτό έχει ως άμεση συνέπεια την κοινωνικοποίησή τους (Παπαζαρής, 1999). Η μουσική και γενικότερα οι τέχνες αποτέλεσαν τις πρώτες μορφές επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων και έτσι μέσα από αυτές αποτυπώνεται η εξέλιξη των κοινωνιών. Η μουσική θεωρείται ένας από τους κυριότερους φορείς πολιτιστικής κληρονομιάς και στην Ελλάδα συγκεκριμένα η διδασκαλία της βασίζεται τόσο στην ελληνική και βυζαντινή παράδοση, όσο και σε τεχνικές που εφαρμόστηκαν πρώτα στη Δυτική Ευρώπη (Curran, 2013).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι τα οφέλη της μουσικής διδασκαλίας δεν αφορούν μόνο τα άτομα που εμπλέκονται σ’ αυτή, αλλά το σύνολο της κοινωνίας, καθώς μέσω αυτής επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση των ανθρώπων, η συνεργασία, η ομαδικότητα και ενισχύεται η κοινωνική ευημερία. Στο κεφάλαιο

που ακολουθεί θα εστιάσουμε στη σπουδαιότητα του αυτοσχεδιασμού και στο πως αυτός συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών.

4.2. Δημιουργικότητα και αυτοσχεδιασμός στα μουσικά σχολεία. Ο ρόλος της διοίκησης

Μία μεγάλη μερίδα φοιτητών των μουσικών πανεπιστημιακών τμημάτων της χώρας μας που παρουσιάζουν σπουδαίες επιδόσεις στις μουσικές τους σπουδές και ειδικότερα σε ζητήματα που αφορούν τον αυτοσχεδιασμό προέρχονται από τα μουσικά σχολεία. Από αυτό κατανοούμε ότι η συνεργασία δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα μπορούσε να αποφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και κατά τη μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο, όπου οι μαθητές ενημερώνονται από αρμόδιες επιτροπές που επισκέπτονται τα σχολεία για το πλαίσιο λειτουργίας και το πρόγραμμα σπουδών των μουσικών σχολείων. (Kern, Wolery & Aldridge, 2007).

Ο αυτοσχεδιασμός είναι ένα ζήτημα πολύ ιδιαίτερο και αποτελεί την επιτομή της δημιουργικότητας. Για να οδηγηθεί στον αυτοσχεδιασμό ένας μουσικός δεν αρκεί να γνωρίζει άριστα το μουσικό όργανο με το οποίο ασχολείται, αλλά θα πρέπει να έχει σφαιρική και ολοκληρωμένη γνώση γύρω από τη μουσική, ώστε να επιτύχει ένα ολοκληρωμένο και αξιόλογο αποτέλεσμα. Οι ικανότητες και οι δεξιότητες που απαιτούνται είναι αυξημένες, χωρίς όμως να λείπουν και οι περιπτώσεις δημιουργίας εξαιρετικών έργων, χωρίς την πλήρη κατανόηση της σύνθεσης από τον δημιουργό. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται συχνά στον χώρο της τζαζ μουσικής (Δημητριάδης, 2008).

Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε μεμονωμένα από ένα άτομο, είτε από μία μικρή ή και μεγαλύτερη ομάδα που λειτουργεί συνεργατικά. Μπορεί να χαρακτηριστεί ως ο τόπος συνάντησης πολλών μουσικών κατευθύνσεων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ανοίγονται νέοι δρόμοι, καθώς μπορούν να συνευρεθούν και να συνεργαστούν άτομα με εντελώς διαφορετικά μουσικά βιώματα, προσεγγίσεις και καταβολές και να δημιουργήσουν κάτι νέο, ανοίγοντας νέους ορίζοντες και εμπνέοντας και τους άλλους γύρω τους να διευρύνουν τα ακούσματά τους. Το ότι από τον αυτοσχεδιασμό προκύπτει κάτι νέο, δε σημαίνει ότι το δημιούργημα που έχει προκύψει δε συνδέεται με το παρελθόν και την πολιτιστική κληρονομιά, αλλά αυτό που ισχύει είναι το ακριβώς αντίθετο, καθώς οι ρίζες του βασίζονται ακριβώς εκεί. Σε καθετί που προκύπτει υπάρχει και μία προέλευση και έτσι ο αυτοσχεδιασμός θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα ταξίδι στην ιστορία της μουσικής (Σίμος, 2004).

Προγράμματα που υποστηρίζουν καινοτόμες δράσεις σχετικές με ζητήματα αυτοσχεδιασμού παρατηρούνται κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Θα ήταν πολύ σημαντικό σε επίπεδο διοίκησης των μουσικών σχολείων να υπάρχει η ευελιξία, ώστε να ακολουθούνται αντίστοιχα προοδευτικά προγράμματα και έτσι οι μαθητές, μέσα από την ελεύθερη έκφρασή τους, να αυξάνουν τη δημιουργικότητά τους και να προβληματίζονται ως προς την προέλευση των μουσικών τους καταβολών, οι οποίες και τους οδήγησαν στις συγκεκριμένες μουσικές συνθέσεις. Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια ευελιξίας στα πρόσωπα που ασκούν διοίκηση στις σχολικές μονάδες, καθώς βασίζεται σε ένα γραφειοκρατικό μοντέλο, όπου οι αποφάσεις παίρνονται αποκλειστικά σε κεντρικό επίπεδο. Η αξία του αυτοσχεδιασμού όμως είναι τέτοια που θα ήταν πολύ χρήσιμο να υιοθετούνται προγράμματα, ανάλογα με την κλίση των μαθητών και να ενισχύεται με τον τρόπο αυτό η δημιουργικότητά τους (Δημητριάδης, 2008).

Τα άτομα που ασκούν διοικητικό έργο σε ένα μουσικό σχολείο, εκτός της ιδιότητας του εκπαιδευτικού, θα πρέπει να κατέχουν και γνώσεις μάνατζμεντ, ώστε να μπορούν μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων να βρίσκουν τρόπους να εντάσσουν εξειδικευμένα προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας. Καθώς κατά τη διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων παρουσιάζονται πολλές δυσκολίες, το κεφάλαιο που ακολουθεί στοχεύει στο να τις αναδείξει και να εστιάσει στις αιτίες που τα προκαλούν.

4.3. Προβληματισμοί σχετικά με τη διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων στα μουσικά σχολεία

Μελετώντας τα προγράμματα σπουδών μπορούμε να οδηγηθούμε σε σαφή συμπεράσματα σχετικά με τους στόχους που καλούνται τα μουσικά σχολεία να εκπληρώσουν. Η διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων έχει βασιστεί κατά κύριο λόγο στα προγράμματα που ακολουθούν τα ωδεία. Αυτό είναι ένα ζήτημα που θα έπρεπε να μας προβληματίσει, καθώς το πρόγραμμα των ωδείων δε μας εξασφαλίζει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία έχει εκσυγχρονιστεί και ότι τα προγράμματά τους μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των καιρών. Θα ήταν σκόπιμο λοιπόν να εξεταστεί ότι ζήτημα του απεγκλωβισμού από το ωδειακό πρόγραμμα και η αντικατάσταση των οργάνων αναφοράς από δραστηριότητες που στοχεύουν στην κατανόηση της μουσικής (Μακαντάσης, 2008).

Στόχος των μουσικών σχολείων δεν είναι αποκλειστικά η προετοιμασία των μαθητών, ώστε να γίνουν επαγγελματίες μουσικοί, καθώς κάτι τέτοιο θα τα καθιστούσε τεχνικές – επαγγελματικές σχολές. Αντίθετα, κύριος στόχος τους είναι η διαμόρφωση χαρακτήρων και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του συνεργατικού πνεύματος. Τα μουσικά σχολεία από την ίδρυσή τους αποτέλεσαν εστίες πολιτισμού και αυτό τον ρόλο οφείλουν να συνεχίσουν να έχουν (Δεληγιάννη, 1998).

Αν και από την αρχαιότητα η μουσική διδασκαλία κατείχε εξέχουσα θέση στην εκπαίδευση των παιδιών, στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συχνά δεν της δίνεται η σημασία που θα έπρεπε. Η μουσική δεν είναι απλά ένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά αποτελεί κομμάτι της καθημερινότητας των μαθητών. Για τον λόγο αυτό θα ήταν προτιμότερο τα μουσικά σχολεία να εστιάζουν περισσότερο στην πρακτική άσκηση, καθώς για τα παιδιά είναι πιο ευχάριστη η ενασχόλησή τους με τη μουσική, ακούγοντας, αλλά και παίζοντας, σε σχέση με το να διαβάζουν γι' αυτή απλά και να την μελετούν αποκλειστικά σε θεωρητικό επίπεδο (Σταυρίδης, 2000).

Τα μαθήματα επιλογής που προσφέρονται στα μουσικά σχολεία τις περισσότερες φορές είναι ανέφικτο να πραγματοποιηθούν και αυτό οφείλεται στην έλλειψη κονδυλίων, στις ελλείψεις εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού, καθώς και στην υλικοτεχνική υποδομή τους. Αν σταθούμε στο ζήτημα της στελέχωσης των μουσικών σχολείων με διδακτικό προσωπικό, θα παρατηρήσουμε ότι μία μεγάλη μερίδα των

εκπαιδευτικών εργάζονται ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα ασταθές σχολικό περιβάλλον με συνεχείς αλλαγές καθηγητών, να χάνονται κάθε χρόνο χιλιάδες διδακτικές ώρες και να είναι δύσκολη η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων (Μακαντάσης, 2008).

Χρέος της πολιτείας είναι να μην αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως εποχικούς υπαλλήλους, καθώς χωρίς αυτούς είναι αδύνατη η μεταλαμπάδευση της γνώσης και να παρέχει επαρκή χρηματοδότηση, ώστε να υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή. Επίσης, θα πρέπει να δίνεται έμφαση στην έρευνα, προκειμένου να διαμορφώνονται τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα και να υπάρχει η δυνατότητα για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να προσφέρουν τα μέγιστα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι πολιτικές που εφαρμόζονται οφείλουν να επενδύουν στον ευαίσθητο τομέα της παιδείας και να παρέχουν τα απαραίτητα εφόδια, καθώς μέσω αυτής θα επέλθει ένα καλύτερο επίπεδο διαβίωσης για το σύνολο των πολιτών. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται συγκεκριμένες προτάσεις που αφορούν τη διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων και γενικότερα τη λειτουργία των μουσικών σχολείων.

4.4. Η ανεπάρκεια της μουσικής παιδείας στα μουσικά σχολεία

Σε ό,τι αφορά τη λειτουργία των μουσικών σχολείων, παρατηρούνται κάποια φαινόμενα που οφείλουν να μας προβληματίσουν. Αρχικά θα πρέπει να σταθούμε στο γεγονός ότι μία μεγάλη μερίδα των μαθητών που φοιτούν σε αυτά παρακολουθούν παράλληλα μουσικά μαθήματα που παρέχονται από ιδιωτικούς φορείς. Η κατάσταση αυτή δεν οφείλεται αποκλειστικά στο γεγονός ότι θέλουν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, αλλά συχνά μαρτυρά την ανεπάρκεια της δημόσιας εκπαίδευσης. Ένα δεύτερο ζήτημα που κρίνεται άξιο σχολιασμού είναι το ότι πολλοί μαθητές που επιθυμούν να σπουδάσουν σε μουσικά τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εγκαταλείπουν το μουσικό σχολείο και συνεχίζουν τις σπουδές τους στα σχολεία γενικής παιδείας (Σούφης, 2008).

Τα μουσικά σχολεία ιδρύθηκαν από το 1988 και έπειτα σε πολλές περιοχές της Ελλάδας, χωρίς ωστόσο να πληρούν πάντα κάποιες απαραίτητες προϋποθέσεις που θα εξασφάλιζαν την εύρυθμη λειτουργία τους. Συχνά παρατηρούνται φαινόμενα υποστελέχωσής τους σε διδακτικό προσωπικό, και βασικές ελλείψεις σε τεχνικό εξοπλισμό. Η κατάσταση αυτή μαρτυρά ότι σε αρκετές περιπτώσεις η ίδρυσή τους εξυπηρέτησε επικοινωνιακές πολιτικές, χωρίς να τους δοθούν ουσιαστικά τα κατάλληλα μέσα, ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά (Γράβαρης, 2005).

Αποτρεπτικός παράγοντας για την επιλογή τους από τους μαθητές θα μπορούσε να θεωρηθεί το βεβαρημένο πρόγραμμά τους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως ο κάθε μαθητής καλείται να ειδικευτεί σε τουλάχιστον τρία μουσικά όργανα, την στιγμή που η ενασχόληση ενός ατόμου μόνο με ένα απαιτεί καθημερινή και πολύωρη μελέτη. Το εξαντλητικό αυτό ωρολόγιο πρόγραμμα για να το ακολουθήσουν οι μαθητές θα πρέπει να στερηθούν εντελώς τον ελεύθερο χρόνο τους στην πολύ ευαίσθητη εφηβική ηλικία που βρίσκονται (Σταυρίδης, 2000). Στα μουσικά σχολεία διδάσκονται παράλληλα η ελληνική παραδοσιακή μουσική και η ευρωπαϊκή. Αυτό είναι ένα πολύ θετικό στοιχείο, αλλά παρουσιάζει μία αδυναμία. Ο κάθε μαθητής δεν μπορεί να ακολουθήσει την κατεύθυνση που επιθυμεί, αλλά οφείλει να μελετά παράλληλα και να εμβαθύνει το ίδιο και στις δύο κατευθύνσεις. Είναι πολύ σημαντικό να παίρνουν οι μαθητές τις κατάλληλες βάσεις, αλλά από ένα σημείο και έπειτα θα ήταν καλό να μπορούν να επιλέγουν μία κατεύθυνση, στην οποία και θα εξειδικεύονταν.

Απαραίτητο βήμα επίσης για την αναβάθμιση των μουσικών σχολείων είναι η συγγραφή και δωρεάν παροχή μουσικών βιβλίων στους μαθητές, καθώς και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Σούφης, 2008).

Η ίδρυση των μουσικών σχολείων μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα πολύ σπουδαίο βήμα για την αναβάθμιση της δημόσιας παιδείας και η λειτουργία τους θα πρέπει να είναι αντάξια των προσδοκιών των μαθητών τους, αλλά και των υπολοίπων μελών της κοινωνίας. Ο ευαίσθητος τομέας της εκπαίδευσης δεν μπορεί να εξαρτάται από επικοινωνιακές πολιτικές που στοχεύουν απλά και μόνο στον εντυπωσιασμό, αλλά κάθε βήμα που γίνεται και την αφορά θα πρέπει να στηρίζεται σε γερά θεμέλια, ώστε η παιδεία που παρέχεται να είναι ουσιαστική.

4.5. Προτάσεις για τη διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων.

Καθώς πολλά προβλήματα ανακύπτουν μέσα από τη λειτουργία των μουσικών σχολείων, υπάρχει ο κίνδυνος ο θεσμός αυτός που αποτελεί έναν φάρο πολιτισμού, να υποτιμάται συνεχώς και να μειώνεται η αξία και η σπουδαιότητά του. Θα πρέπει να εστιάσουμε στις αδυναμίες που παρατηρούνται, προκειμένου αυτές να διορθωθούν και έτσι να τονωθεί ο θεσμός.

Αρχικά, θα εστιάσουμε στο γεγονός ότι οι μαθητές διδάσκονται πολλά και διαφορετικά αντικείμενα και, καθώς πολλοί εξ' αυτών δεν έχουν τις απαραίτητες βάσεις πάνω στη μουσική, αρκούνται σε μία επιφανειακή πληροφόρηση, χωρίς να εμβαθύνουν ουσιαστικά. Μία λύση που θα μπορούσε να υπάρξει θα ήταν η ίδρυση μουσικών Δημοτικών Σχολείων, τα οποία θα έθεταν τις σωστές βάσεις στους μαθητές, ώστε να είναι σε θέση να εμβαθύνουν στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Επίσης, ένα ζήτημα στο οποίο πρέπει άμεσα να δοθεί λύση είναι η μη παροχή σχολικών εγχειριδίων για μαθήματα που διδάσκονται υποχρεωτικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να τα επιζητούν στο εμπόριο, γεγονός που δημιουργεί έντονες ανισότητες, καθώς η κατάσταση αυτή έρχεται σε αντιδιαστολή με το αγαθό της δημόσιας και δωρεάν παιδείας. Βασική αρχή της δημόσιας και δωρεάν παιδείας είναι ότι κανένας μαθητής δεν πρέπει να αποκλείεται, αλλά ούτε και να έχει λιγότερες ευκαιρίες πρόσβασης σε αυτή. Επίσης, οι σοβαρές ελλείψεις που παρατηρούνται σε εκπαιδευτικό προσωπικό οδηγούν τους μαθητές στο να αναζητήσουν στήριξη από ιδιωτικούς φορείς επί πληρωμή, γεγονός που επίσης οδηγεί σε έντονες ανισότητες (Βλάχος & Δάκα, 2008).

Για να επέλθει η κοινωνική ευημερία θα πρέπει όλα τα μέλη μίας κοινωνίας να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο και να μην έχουν την αίσθηση ότι τους δίνονται λιγότερες ευκαιρίες πρόσβασης στα δημόσια αγαθά. Τα προβλήματα που παρουσιάζονται και αφορούν τη λειτουργία των μουσικών σχολείων έχουν άμεσο αντίκτυπο στο σύνολο των πολιτών, καθώς δίνεται η εντύπωση ότι ένας θεσμός που θα μπορούσε να βοηθά τους μαθητές να καλλιεργήσουν τις ικανότητές τους και να αναδείξουν τα ταλέντα τους, υπολειτουργεί και τον ρόλο του να τον αναλαμβάνουν ιδιωτικοί φορείς, στους οποίους δεν μπορούν να έχουν πρόσβαση όλοι. Τίθεται λοιπόν ένα ζήτημα κοινωνικών ανισοτήτων (Βλάχος & Δάκα, 2008).

Χρέος της πολιτείας είναι η αύξηση των δαπανών για την παιδεία, η παροχή σχολικών εγχειριδίων σε όλους τους μαθητές και για το σύνολο των μαθημάτων που

διδάσκονται και η επαρκής στελέχωση των σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να μην χάνονται διδακτικές ώρες και να μη δημιουργείται ένα ασταθές σχολικό κλίμα. Επίσης, ένα ζήτημα που θα πρέπει να διερευνηθεί είναι η ένταξη εθνομουσικολογικών μαθημάτων στα μουσικά σχολεία, καθώς οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται ως πολυπολιτισμικές και αυτό θα λειτουργούσε προς όφελος όλων. Το ζήτημα αυτό θα εξεταστεί εκτενώς στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

4.6. Η ανάγκη ένταξης εθνομουσικολογικών μαθημάτων στα μουσικά σχολεία

Τα μουσικά σχολεία είναι ένας θεσμός που δε θα πρέπει να διστάζει να πειραματίζεται, προκειμένου να ανοίγει συνεχώς νέους και πρωτοποριακούς δρόμους στη διδασκαλία της μουσικής. Χαρακτηριστικό της κοινωνίας στη σύγχρονη εποχή είναι η πολυπολιτισμικότητα και είναι απαραίτητο τα προγράμματα σπουδών να προσαρμόζονται κατάλληλα, ώστε να ενισχύεται η αποδοχή του «διαφορετικού». Η μουσική αποτελεί ένα μέσο εξερεύνησης των πολιτισμών και θα πρέπει να δίνουμε κίνητρα στους μαθητές, ώστε να ενδιαφερθούν να κατανοήσουν τη διαδικασία που την έχει γεννήσει και την έχει εξελίξει. Τότε θα μπορέσουν και οι ίδιοι με τρόπο υπεύθυνο να τη μεταδώσουν με τη σειρά τους στους επόμενους (Σακελλαρίδης, 2008).

Σε ό,τι αφορά την κουλτούρα και τον πολιτισμό άλλων λαών με τους οποίους ερχόμαστε σε επαφή, είναι πολύ σημαντικό να γίνεται οργανωμένα και μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία η επαφή και η γνωριμία μαζί τους (Κοτσοπούλου, 2008). Καθώς το πρόγραμμα των μουσικών σχολείων είναι ήδη επιβαρυμένο, καλό θα ήταν να μην προστεθούν νέα μαθήματα, αλλά να ενσωματωθούν δραστηριότητες στα ήδη υπάρχοντα. Οι δραστηριότητες αυτές θα στοχεύουν στον σεβασμό της κουλτούρας και του πολιτισμού των άλλων λαών, οι οποίοι με τη σειρά τους θα γνωρίσουν και θα σεβαστούν τη δική μας (Σούφης, 2008).

Σε μία εποχή που παρατηρείται έντονο μεταναστευτικό κύμα θα μπορούσαν τα μουσικά σχολεία να εισάγουν και να διδάσκουν μουσικά ακούσματα που προέρχονται από τις χώρες προέλευσης των μεταναστών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να μας μιλήσουν γι’ αυτά και να εξερευνήσουμε στοιχεία του πολιτισμού τους. Αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα την επίτευξη του αμοιβαίου σεβασμού. Χρέος της πολιτείας είναι η επένδυση στην αγορά μουσικών οργάνων που σχετίζονται με την παράδοση άλλων λαών και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στα νέα δεδομένα. Κάτω από αυτές τις συνθήκες θα ενισχυθεί η δημιουργικότητα των μαθητών, καθώς θα μπορέσουν, μέσα από μουσικά «παντρέματα», να αυτοσχεδιάσουν και να χαράξουν νέους δρόμους στη μουσική. Σεβόμενος κάποιος τις παραδόσεις των ανθρώπων που απαρτίζουν μία πολυπολιτισμική κοινωνία, δείχνει έμπρακτα την αγάπη και το ενδιαφέρον του για τον πολιτισμό τους και παράλληλα τους δίνει κίνητρο να γνωρίσουν και να σεβαστούν τον δικό του. Όταν η πολιτεία

επενδύσει σ' αυτό, έχει να αποκομίσει πολλά οφέλη, καθώς τα μέλη της θα διαπιστώσουν την αξία της μουσικής παράδοσης, τόσο του δικού της πολιτισμού, όσο και των άλλων και θα οδηγηθούμε σε μία πιο συνεκτική κοινωνία που θα βασίζεται στον αλληλοσεβασμό (Κοτσοπούλου, 2008).

Μέσω της ένταξης εθνομουσικολογικών μαθημάτων βελτιώνεται το κλίμα τόσο εντός του σχολείου που την πραγματοποιεί, όσο και έξω από αυτό, δηλαδή στο σύνολο της κοινωνίας. Η χώρα υποδοχής δείχνει έμπρακτα το ενδιαφέρον, τον σεβασμό και την αγάπη της για τον πολιτισμό και την κουλτούρα των νέων μελών της και αυτοί με τη σειρά τους αποκτούν κίνητρο, ώστε να πράξουν ανάλογα. Καθώς η διαδικασία αυτή συντελεί στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία, ενισχύεται η εύρυθμη λειτουργία της. Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να δεχθούν την κατάλληλη επιμόρφωση, ένα ζήτημα που θα μας απασχολήσει στα κεφάλαια που ακολουθούν.

4.7. Ο ορισμός της επιμόρφωσης και η σπουδαιότητά της στην κοινωνία της γνώσης

Σε ό,τι αφορά την έννοια της επιμόρφωσης δεν είναι εύκολο να δοθεί ένας και μόνο ορισμός, καθώς αυτή σχετίζεται με πολλούς παράγοντες, όπως η προσωπικότητα του ατόμου που πρόκειται να επιμορφωθεί, τα επαγγελματικά του χαρακτηριστικά, οι ανάγκες της κοινωνίας, ο τρόπος λειτουργίας των σχολικών μονάδων στις οποίες καλείται να εργαστεί και η εξέλιξη της επιστήμης, η οποία είναι μία συνεχής και αδιάκοπη διαδικασία (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η επιμόρφωση έχει ως στόχο της την επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά και την προσαρμογή στις διαδικασίες που αφορούν την περαιτέρω εκπαίδευση ατόμων που έχουν δεχθεί ένα επίπεδο μόρφωσης πάνω σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο. Επίσης, βασίζεται στην εξέλιξη της κοινωνίας και μέσω αυτής επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, αφού τα άτομα που επιμορφώνονται αυξάνουν τις γνώσεις και βελτιώνουν τις ικανότητές τους (Γκιόλαρης, 1998). Η επιμόρφωση μπορεί να χαρακτηριστεί και ως ένα εργαλείο που βοηθά στη συστηματοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών που διαθέτει ένα άτομο (Βεργίδης, 2005).

Ο Μαυρογιώργος (1996) θέτει ως βασικό στόχο της επιμόρφωσης την επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, προκειμένου να οδηγούνται σε συνειδητές επιλογές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού έχουν εξετάσει το ιδεολογικό πλαίσιο που κυριαρχεί, όχι μόνο στον χώρο του σχολείου, αλλά και σε ολόκληρη την κοινωνία. Στη σύγχρονη εποχή, όλες οι ανεπτυγμένες χώρες αναγνωρίζουν τη μεγάλη σπουδαιότητα της γνώσης και επενδύουν σ' αυτή καθώς έτσι επιτυγχάνεται και η προσωπική ανάπτυξη, αλλά και η κοινωνική συνοχή. Καθώς παρέχεται συνεχώς νέα γνώση στα μέλη μιας κοινωνίας, θα πρέπει να υπάρχει ευελιξία, ανεπτυγμένη κριτική ικανότητα και προσαρμοστικότητα, ώστε να μπορούν να εξελίσσονται πνευματικά και κοινωνικά. Η κοινωνία της γνώσης, όπως έχει χαρακτηριστεί, έχει επιφέρει μία νέα κοινωνική πραγματικότητα, καθώς και νέα πρότυπα και αξίες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Στον χώρο της εκπαίδευσης η επιμόρφωση συνεισφέρει στην εξέλιξη του θεσμού του εκπαιδευτικού και φέρει την ευθύνη της κοινωνικοποίησης των μαθητών σε πολιτικό, πολιτισμικό και ηθικό επίπεδο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενεργών και σκεπτόμενων πολιτών, οι οποίοι θα μπορούν να λειτουργούν κριτικά, να

διαχειρίζονται την πληθώρα των πληροφοριών που παρέχεται και να εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες της νέας εποχής. Το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον που διαμορφώνεται στη σημερινή εποχή καθιστά την επιμόρφωση περισσότερη απαραίτητη από ποτέ. Η επιμόρφωση άλλωστε αποτελεί και μέρος της δια βίου μάθησης που χαρακτηρίζει τόσο την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και το σύνολο της κοινωνίας (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Αφού δόθηκε ο ορισμός της επιμόρφωσης και τονίστηκε η σπουδαιότητά της τόσο για τα άτομα που επιμορφώνονται, όσο και για το σύνολο της κοινωνίας, στη συνέχεια θα γίνει μία αναφορά στην προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης πάνω στο ζήτημα αυτό.

4.8. Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Σε επίπεδο ευρωπαϊκής πολιτικής το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κατέχει εξέχουσα θέση. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγούμαστε αν αναλογιστούμε ότι η επιμόρφωση, μαζί με την εκπαίδευση, συνιστούν τους δείκτες ποιότητας που αφορούν τη σχολική εκπαίδευση. Η ενίσχυση της εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη δυνατότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί να αποκτούν συνεχώς νέες δεξιότητες μέσω της διά βίου μάθησης (European Commission, 2000). Οι συνθήκες ζωής δεν είναι σταθερές και αμετάβλητες και ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι ευέλικτος, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, αξιοποιώντας πάντα το επιστημονικό του υπόβαθρο. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα η Ευρωπαϊκή Ένωση να μπορέσει να αποτελέσει την πλέον ανταγωνιστική και δυναμική κοινωνία της γνώσης (European Commission, 2003).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση (2007) το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί υψηλά προσόντα, χαρακτηρίζεται από κινητικότητα, βασίζεται στη σύμπραξη και τη διά βίου μάθηση και απαιτεί συνεχή ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση. Η επιμόρφωση στοχεύει στη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων και στην αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με το κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης, μέσω αυτής δίνεται έμφαση στη διαθεματικότητα, που ενισχύει την κριτική ικανότητα των μαθητών, αλλά και στην πολυπολιτισμικότητα, που χαρακτηρίζει τις κοινωνίες που διαμορφώνονται εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μία συνεχής αναζήτηση διδακτικών προσεγγίσεων που στοχεύουν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του θεσμού του σχολείου.

Συνοψίζοντας, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης κρίνεται αναγκαία και θεωρείται ένας από τους πλέον καθοριστικούς παράγοντες που καθιστούν μία κοινωνία δυναμική και ανταγωνιστική. Η επένδυση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία υπόσχεση για το μέλλον σε μία κοινωνία που συνεχώς αλλάζει. Το κεφάλαιο που ακολουθεί αναφέρεται συγκεκριμένα στην αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των μουσικών μαθημάτων και εστιάζει στους άξονες πάνω στους οποίους πρέπει να βασίζεται αυτή.

4.9. Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της μουσικής και οι άξονες στους οποίους πρέπει να βασίζεται

Οι οικονομικοί, κοινωνικοί και τεχνολογικοί παράγοντες που επικρατούν στη σύγχρονη εποχή επιφέρουν ραγδαίες εξελίξεις και στον χώρο της εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί της μουσικής, όπως και των υπόλοιπων ειδικοτήτων, οφείλουν να επιμορφώνονται συνεχώς, ώστε να είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στις εξελίξεις και τις αλλαγές που πραγματοποιούνται τόσο σε ζητήματα σχετικά με το περιεχόμενο, όσο και με τη φιλοσοφία της σχολικής εκπαίδευσης (Κουτσούμπα, 2007).

Καθώς μία μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών της μουσικής δεν προέρχεται από πανεπιστημιακά τμήματα, αλλά από ωδεία και μουσικές σχολές, παρουσιάζουν ελλείψεις σε ζητήματα παιδαγωγικής κατάρτισης, καθώς δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα που αφορούν διδακτικές μεθόδους και δεν έχουν υλοποιήσει διδακτικές πρακτικές. Επίσης, συχνά τα χρόνια που μεσολαβούν από την απόκτηση του πτυχίου έως την ανάληψη των καθηκόντων τους είναι πολλά. Αν αναλογιστούμε όλα τα παραπάνω, μπορούμε να κατανοήσουμε ότι η επιμόρφωση κρίνεται αναγκαία (Διονυσίου, 2007).

Οι Στάμου & Custodero (2007) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της μουσικής συχνά νιώθουν φόβο και ανασφάλεια όταν καλούνται, κατά το εκπαιδευτικό τους έργο, να ακολουθήσουν πιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και παράλληλα δεν είναι ικανοποιημένοι από τα επιμορφωτικά σεμινάρια που διεξάγονται. Οι μαθητές από τη μεριά τους δηλώνουν συχνά απογοητευμένοι από τη διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων και αυτό το στηρίζουν στο απαρχαιωμένο πρόγραμμα και τα μικρά περιθώρια αυτονομίας.

Σύμφωνα με τις Κατσαρού & Δεδούλη (2008) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της μουσικής θα πρέπει να βασίζεται σε τρεις άξονες. Αρχικά, στον προσανατολισμό, ώστε να ενισχύεται η θετική τους στάση απέναντι στο αντικείμενο της διδασκαλίας τους και να ενημερώνονται συνεχώς για τις τρέχουσες εξελίξεις. Ο δεύτερος άξονας αφορά την εργασιακή εκπαίδευση, μέσω της οποίας μπορούν να αναπτύσσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους και έτσι να γίνονται πιο αποδοτικοί στην εργασία τους. Τέλος, η επιμόρφωση θα πρέπει να στοχεύει στην εργασιακή εξοικείωση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να λειτουργούν ευέλικτα και να είναι σε θέση να

αντιμετωπίζουν απρόοπτες καταστάσεις, που είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι προφανής και τα οφέλη της είναι πολλά, τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Ο τρόπος με τον οποίο ασκείται η διοίκηση σε ένα μουσικό σχολείο επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη διάθεση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, αλλά και για την υιοθέτηση καινοτόμων δράσεων. Τα χαρακτηριστικά ενός διευθυντή μουσικού σχολείου, αλλά και ο ρόλος του παρουσιάζονται στο κεφάλαιο που ακολουθεί και αποτελεί και το τελευταίο της παρούσας διπλωματικής.

4.10. Τα χαρακτηριστικά και ο ρόλος του Διευθυντή σε ένα μουσικό σχολείο

Όπως συμβαίνει σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό, έτσι και στα μουσικά σχολεία τα άτομα που ασκούν διοίκηση, επηρεάζοντας όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους που έχουν τεθεί. Απαραίτητη προϋπόθεση για μία αποτελεσματική και επιτυχημένη διοίκηση είναι η ύπαρξη σαφούς και ξεκάθαρου οράματος, ώστε να δημιουργηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες συνθήκες για την υλοποίησή του. Ο τρόπος με τον οποίο ασκείται η διοίκηση εντός μίας σχολικής μονάδας είναι αποτέλεσμα των προσωπικών και επαγγελματικών αξιών του διευθυντή (Yulk, 2010).

Μία διευθυντική θέση σε ένα μουσικό σχολείο έχει οργανωτικά, διοικητικά και ρυθμιστικά καθήκοντα και για την κάλυψή της απαιτούνται αυξημένα προσόντα, όπως ακριβώς ισχύει και για τα πειραματικά σχολεία. Η διαφορά των μουσικών σχολείων με τα πειραματικά είναι ότι στα πρώτα ο διευθυντής δεν αρκεί να κατέχει μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών, να έχει άριστη γνώση ξένων γλωσσών και χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών, αλλά θα πρέπει παράλληλα να έχει και πιστοποιημένες μουσικές γνώσεις. Οδηγούμαστε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι η κάλυψη μιας διευθυντικής θέσης σε ένα μουσικό σχολείο δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση, καθώς τα προσόντα που απαιτούνται είναι πολύ υψηλά (Σίμος, 2004).

Ο διευθυντής είναι ο βασικός υπεύθυνος για την προώθηση και εφαρμογή καινοτομιών, την προμήθεια του απαραίτητου εποπτικού υλικού και γενικά για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι ενέργειές του θα πρέπει να λαμβάνουν πάντα υπόψη τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων και να βασίζονται σε δημοκρατικές διαδικασίες (Πασιαρδής, 2014). Επίσης, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη διεξαγωγή εξωτερικών εκδηλώσεων, που είναι ανοικτές στην τοπική κοινωνία, καθώς και για τη περιοδική διοργάνωση μουσικών αγώνων σε επίπεδο περιφέρειας. Σε περίπτωση απουσίας του, τα καθήκοντά του τα αναλαμβάνει ο υποδιευθυντής, ο οποίος επίσης θεωρείται στέλεχος της εκπαίδευσης (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Ο διευθυντής είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο σχολείο και την τοπική κοινωνία και δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που με τη στάση και τη συμπεριφορά του καταφέρνει να προσφέρονται δωρεές και χορηγίες στο σχολείο από ανθρώπους που αγαπούν την τέχνη, αλλά και από φιλόμουσους οργανισμούς. Από τη διαδικασία αυτή καταλαβαίνουμε ότι η κοινωνία κατανοεί και επιβραβεύει το σπουδαίο έργο των

μουσικών σχολείων και αναγνωρίζει τη συμβολή τους στη πολιτιστική ζωή του τόπου (Τσέτσος, 2015).

Συμπεράσματα

Στην παρούσα διπλωματική διατριβή εξετάστηκε και διερευνήθηκε το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των μουσικών σχολείων μέσα στη σύγχρονη κοινωνικοοικονομική δομή. Από τα μέσα του 19ου αιώνα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει υποστεί πολλές και συνεχείς αλλαγές, οι οποίες το έχουν οδηγήσει στη μορφή που έχει σήμερα. Σε επίπεδο διοίκησης παρατηρούνται έντονα στοιχεία συγκεντρωτισμού και για τον λόγο αυτό θα πρέπει κάθε σχολική μονάδα να μπορεί να δρα ευέλικτα και να διαφοροποιείται, στον βαθμό που της επιτρέπεται, ώστε να επιτυγχάνει την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της.

Η ίδρυση εξειδικευμένων σχολείων, όπως είναι τα μουσικά, στοχεύει στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια των ικανοτήτων και των ιδιαίτερων ταλέντων των μαθητών και τα οφέλη από τη διαδικασία αυτή είναι πολλά σε ατομικό, αλλά και συλλογικό επίπεδο. Καθώς η ίδρυση εξειδικευμένων σχολείων αποτελεί αίτημα της κοινωνίας, προκειμένου να αναπτυχθούν οι ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών, αυτή συνδέεται άμεσα με την ικανοποίηση των κοινωνικών διεκδικήσεων. Η δημοσιονομική κρίση των τελευταίων δέκα ετών δεν άφησε ανεπηρέαστη τη λειτουργία των μουσικών σχολείων, όπως άλλωστε και όλους τους τομείς της εκπαίδευσης. Αν εξετάσουμε τις δαπάνες που πραγματοποιούνται για την παιδεία και ειδικά αν τις μελετήσουμε σε σχέση με το ΑΕΠ, θα διαπιστώσουμε ότι είναι κατά πολύ μειωμένες σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την υποστελέχωση των σχολείων, την καταγραφή ελλείψεων σε βασικό εξοπλισμό και τη μείωση των δαπανών για έρευνα, η οποία συνιστά βασικό εργαλείο της εκπαίδευσης.

Μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι η τυπική μουσική εκπαίδευση έχει διαχρονικά σπουδαία θέση στην Ελλάδα και παρέχεται μέσα από πολλούς και αξιόλογους φορείς, όπως το δημόσιο σχολείο, τα ωδεία, τις σχολές ψαλτικής και από το 1988 και έπειτα μέσα τα μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια. Οι δομές αυτές παρέχουν στους σπουδαστές τους τα αντίστοιχα πιστοποιητικά, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν και για επαγγελματική αποκατάσταση. Μέσω των μουσικών σχολείων δίνεται η δυνατότητα σε όσους μαθητές το επιθυμούν να λάβουν μουσικές γνώσεις χωρίς να είναι υποχρεωμένοι να απευθυνθούν σε ιδιωτικούς φορείς που θα απαιτούσαν χρήματα γι' αυτό, κάτι που θα αποτελούσε αποτρεπτικό παράγοντα για μία μερίδα του πληθυσμού. Η λειτουργία των μουσικών σχολείων

βοηθά στη διατήρηση και τη διάδοση του πολιτισμού στις επόμενες γενιές, καθώς εντός αυτών διδάσκεται η ελληνική παραδοσιακή μουσική σε συνδυασμό με τις τεχνικές και τα ακούσματα της δυτικής Ευρώπης. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων βασίζεται σε παλιές μουσικοπαιδαγωγικές μεθόδους, οι οποίες εξελίσσονται, ανοίγοντας συνεχώς νέους δρόμους.

Μελετώντας το πλαίσιο λειτουργίας των μουσικών σχολείων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρούμε να δίνονται μεγάλα περιθώρια ευελιξίας και έμφαση σε καινοτόμες δράσεις. Αυτά είναι στοιχεία που δεν υπάρχουν, τουλάχιστον στον βαθμό που θα έπρεπε, στη χώρα μας και θα ήταν χρήσιμο να υιοθετηθούν αντίστοιχες πρακτικές. Σε σχέση με τα σχολεία γενικής παιδείας, αν και τα κοινά στοιχεία είναι πολλά, παρατηρούνται έντονες διαφοροποιήσεις, γεγονός το οποίο συμβάλλει στη δημιουργία ενός ιδιαίτερου κλίματος εντός των μουσικών σχολείων. Το κλίμα αυτό χαρακτηρίζεται ως ζεστό και συνεργατικό, χωρίς ωστόσο να λείπουν οι συγκρούσεις και οι προστριβές. Αυτές οφείλονται κυρίως σε ζητήματα που αφορούν τις πολιτικές που ακολουθούνται και η κεντρική διοίκηση οφείλει να μεριμνήσει, ώστε να ελαχιστοποιούνται. Η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τα μουσικά σχολεία απαιτεί για την κάλυψη των διοικητικών τους θέσεων άτομα που εκτός από παιδαγωγική επάρκεια, θα έχουν και ένα υψηλό επίπεδο γνώσεων σε ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης.

Τα μουσικά σχολεία ενισχύουν με τις δράσεις τους την κοινωνικοποίηση των μαθητών τους, καθώς η τέχνη μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο σε αυτό, ακόμα και όταν αναφερόμαστε στα πιο εσωστρεφή άτομα. Το κράτος οφείλει να επενδύει στη δημόσια εκπαίδευση, καθώς μέσα από αυτή θα επέλθει η ανάπτυξη σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Οι σημαντικές ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό, σε υλικοτεχνική υποδομή, αλλά και οι μειωμένες δαπάνες σε ζητήματα έρευνας μαρτυρούν ότι η πολιτεία δεν αντιμετωπίζει τα μουσικά σχολεία με τη σπουδαιότητα που τους αρμόζει, καθώς η λειτουργία τους κάτω από αυτές τις συνθήκες δεν είναι ουσιαστική και εξυπηρετεί μόνο επικοινωνιακές πολιτικές, οι οποίες δεν έχουν θέση στον χώρο της εκπαίδευσης. Καθώς οι κοινωνίες που διαμορφώνονται εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι πολυπολιτισμικές, ένα ζήτημα που θα πρέπει να διερευνηθεί είναι η ένταξη εθνομουσικολογικών μαθημάτων στα προγράμματα σπουδών των μουσικών σχολείων, καθώς έτσι θα ενισχυθεί η αποδοχή του «διαφορετικού» και κατ' επέκταση η συνοχή της κοινωνίας. Επίσης, έμφαση θα

πρέπει να δοθεί στη συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί μία υπόσχεση για το μέλλον σε μία κοινωνία που συνεχώς αλλάζει. Η επιμόρφωση άλλωστε μπορεί να αποτελέσει ένα βασικό εργαλείο, ώστε μία κοινωνία να μπορεί να παραμείνει ανταγωνιστική και δυναμική. Η ίδρυση και η λειτουργία των μουσικών σχολείων έχει επιφέρει πολλά θετικά αποτελέσματα τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο και στο μέλλον θα είναι καλό να εξεταστεί το ζήτημα της λειτουργίας τους και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελάκης, Γ. (2011). *Διοίκηση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στα μουσικά σχολεία*. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Αρβανιτά, Α. & Παπαϊωάννου, Μ. (2015, Ιούνιος). *Διερευνώντας τα αίτια του ανεπίσημου φαινομένου Γονεϊκής Επιλογής σχολείου (ΓΕΣ) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.* Ανακοίνωση / εισήγηση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα. 2015, σσ. 209-219.

Βαρβέρη, Ά. Ν. (2018). *Οι επιδράσεις της Κουλτούρας των Μουσικών Σχολείων στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους: Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών του Μουσικού Σχολείου Σερρών*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Βασιλειάδης, Λ. (2007, Ιούνιος). *Η Ευρωπαϊκή Προοπτική της Μουσικής Εκπαίδευσης: το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου*. Ανακοίνωση / εισήγηση στο 1ο Συνεδρίο της Πανελλήνιας ένωσης Γονέων των Μουσικών Σχολείων. Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα: Μουσική & Παιδεία - Αναδρομή, αξιολόγηση και προοπτικές , Ξάνθη, σσ. 141 – 143.

Βασιλειάδη, Β. (2007, Μάιος). *Αφιέρωμα στον Στέφανο Βασιλειάδη. Ένας ποιητής της μουσικής παιδείας. 'Μουσικήν ποίει και* εργάζου' *– Το όραμα μιας ζωής*. Ανακοίνωση / εισήγηση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ). Αθήνα, σσ. 24 – 33.

Barenboim, D. (2009). *Η μουσική κινεί τον χρόνο.* (μτφ: Κ. Αθανασίου & Κ. Κοσμάς). Αθήνα: Καστανιώτης.

Βεργίδης, Δ. (2005). *Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων.* Πανεπιστημιακές σημειώσεις στα πλαίσια της θεματικής ενότητας: Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πάτρα: Ε.Α.Π., σσ.13-127.

Βλάχος, Δ. & Δάκα, Λ. (2008, Μάρτιος) *Προτάσεις για τη διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων.* Ανακοίνωση / εισήγηση στο 2ο επιστημονικό συνέδριο της πανελλήνιας ένωσης γονέων μουσικών και καλλιτεχνικών σχολείων. Μυτιλήνη, σσ. 97 -99.

Γιάννου, Δ. (1995). *Η ιστορία της μουσικής. Σύντομη γενική επισκόπηση.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Γκιόλαρης, Χ. (1998). Οι Επιμορφωτικές ανάγκες των Εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, σ.σ. 83-88.

Γράβαρης, Δ. (2005). "Από το κράτος στο κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική". Στο: Ν. Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς.* Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 27 - 50.

Δεληγιάννη, Α. (1998, Οκτώβριος). *Μουσικά Σχολεία: Δομή και Λειτουργία – Προοπτικές*. Ανακοίνωση / εισήγηση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ε.Ε.Μ.Ε. Θεσσαλονίκη, σσ. 18 -21.

Δημητριάδης, Δ. (2008, Μάρτιος) *Δημιουργικότητα και αυτοσχεδιασμός στη μουσική εκπαίδευση.* Ανακοίνωση / εισήγηση στο 2ο επιστημονικό συνέδριο της πανελλήνιας ένωσης γονέων μουσικών και καλλιτεχνικών σχολείων. Μυτιλήνη, σσ. 67 -71.

Διονυσίου, Ζ. (2007). Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν το πώς διδάσκουμε μουσική; Μια έρευνα πεδίου. Στο Μ. Αργυρίου (Επιμ), *Μουσική Παιδαγωγική στον 21ο αιώνα. Προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές.* Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου. Τ. Α. Αθήνα: Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ευθυμίου, Χ. (2018). *Ανάμεσα σε δύο κόσμους: Υπο-διευθυντής ή πολύτιμος συνεργάτης; Εκπαιδευτικός ή διοικητικό μέλος; Η αντίληψη των υποδιευθυντών των Μουσικών Σχολείων για το διοικητικό τους ρόλο*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ευρωπαϊκή Ένωση- Συμβούλιο (2007). *Σχέδιο συμπερασμάτων του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών-μελών, συνερχομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου, σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών*. Βρυξέλλες, 26 Οκτωβρίου 2007

Καλογερόπουλος, Τ. (1998). *Το λεξικό της ελληνικής μουσικής – Από τον Ορφέα έως σήμερα.* Τόμοι 1 και 4. Αθήνα: Γιαλλέλη.

Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοτσοπούλου, Α. (2008, Μάρτιος) *Εθνομουσικολογική προσέγγιση στη διδασκαλία των μουσικών αντικειμένων.* Ανακοίνωση / εισήγηση στο 2ο επιστημονικό συνέδριο της πανελλήνιας ένωσης γονέων μουσικών και καλλιτεχνικών σχολείων. Μυτιλήνη, σσ. 58 -60.

Κουτσούμπα, Μ. (2007). *Μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση*. Στο Μ. Αργυρίου (Επιμ), Μουσική Παιδαγωγική στον 21ο αιώνα. Προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου. Τ. Α. Αθήνα: Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Κυριαζικίδου, Π. (1998, Σεπτέμβριος). *Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων σε χώρες του εξωτερικού.* Ανακοίνωση / εισήγηση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ε.Ε.Μ.Ε. Θεσσαλονίκη, σσ. 129 -136.

Κύρκος, Β. (2015). *Από την αντίπερα όχθη του Νεοελληνικού Διαφωτισμού. Οι αγνοημένοι υπέρμαχοι της παιδείας του γένους.* Αθήνα: Καπόν.

Λαϊνάς, Α. (2000). “Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: Επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα”. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 49 – 57.

Λυκοστράτης, Κ. (2016). *Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Οργανωσιακή Κουλτούρα στο Μουσικό Γυμνάσιο.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Μακαντάσης, Θ. (2008, Μάρτιος) *Προβληματισμοί για τη διδακτική των μουσικών μαθημάτων.* Ανακοίνωση / εισήγηση στο 2ο επιστημονικό συνέδριο της πανελλήνιας ένωσης γονέων μουσικών και καλλιτεχνικών σχολείων. Μυτιλήνη, σσ. 53 -57.

Μαρκέα, Γ. (2003). “Η ευρωπαϊκή διάσταση στο μάθημα της μουσικής”. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 211 – 217.

Μαυρογιώργος, Γ. (1996). *Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.* Σύγχρονη Εκπαίδευση, 89, σ.σ.19-26.

Μαυρογιώργος, Γ. (2010). *Περί σχολικής καινοτομίας: Καινοτομία και εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου*. Ανακτήθηκε από: https://goo.gl/ZXMo5Y, ημερομηνία πρόσβασης: [16/03/2020].

Μοσχονάς, Α. (1998). *Τάξεις και στρώματα στις σύγχρονες κοινωνίες.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένου.

Μπρισίμη – Μαράκη, Ρ. (2000). *Ένας αιώνας Ελλάδα. Μία διαφορετική προσέγγιση στη σχολική ιστορία.* Αθήνα: Καστανιώτη.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Πλαίσιο Διαβούλευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 14/04/2020 από : http://www.minedu.gov.gr/publications/docs/plaisiodiavouleusis100604.

Παπαζαρής, Θ. (1999). *Μουσική μάθηση και εκπαίδευση.* Αθήνα: Παπαζήση.

Παπαζάρης, Α. (2004). *Η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θέματα παιδαγωγικής της μουσικής, διδακτικής και μάθησης.* Αθήνα: Παπαγρηγορίου – Νάκας.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ρωμανού, Α. (2000). *Ιστορία της έντεχνης νεοελληνικής μουσικής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σακελλαρίδης, Γ. (2008). *Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Ατραπός.

Σιάσος, Σ. (2016). *Η Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας ως Παράγοντας Αποτελεσματικής Λειτουργίας των Σχολικών Μονάδων: Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών των Μουσικών Σχολείων της Ελλάδας.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Σιάσος, Σ. (2017). *Παράγοντες που Επιδρούν στις Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Αποφάσεις των Μαθητών της Β' και Γ' Λυκείου των Μουσικών σχολείων.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Σίμος, Ι. (2004). *Η μουσική εκπαίδευση στη νεότερη και σύγχρονη Ελλάδα.* Αθήνα: Orpheus.

Σταυρίδης, Μ. (2000). *Η Μουσική στην Εκπαίδευση. Σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις.* Αθήνα: Gutenberg.

Τσέτσος, Σ. (2015). Σχέσεις Σχολείου και Γονέων. Συνεργασία και Σύγκρουση. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «*εκπ@ιδευτικός κύκλος*» Τόμος 3, Τεύχος 2, σσ. 167 – 191.

Τσιούκα, Ε. (2014). *Το Εσωτερικό και Εξωτερικό Περιβάλλον του Μουσικού σχολείου. Η Επίδρασή του στη διαμόρφωση και την επίτευξη των στόχων του. Έρευνα στα Μουσικά σχολεία της Περιφέρειας Θεσσαλίας.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Υπουργείο Οικονομικών (2019). *Κύρωση του κρατικού προϋπολογισμού οικονομικού έτους 2020* (ΦΕΚ Α 209/19-12-2019). Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (1984). *Προαγωγή και απόλυση μαθητών Γυμνασίου.* (ΦΕΚ 60/τ.Α/Π.Δ.182). Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (1985). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985). Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (1988). *Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.* (ΦΕΚ 282/Α/14-12-1988). Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (1993). *Χορήγηση τίτλων μουσικής ειδικότητας.* (ΦΕΚ 109/Α/28-6-1993). Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (1995). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* (Υ.Α. Γ2/1685/2-3-1995). Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (1996). *Ζητήματα ειδικού εξοπλισμού και κτιριακής υποδομής.* (Εγκύκλιος 5052/28-8-1996). Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (1998). *Λειτουργία Μουσικών Σχολείων.* (Υ.Α. Γ2/3850/16-6-1998). Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Υφαντή, Α., & Ζορμπά, Β. (2010). *Τα εξειδικευμένα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα. Μία μελέτη περίπτωσης.* Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 15(57), σσ.119 – 144.

Χαραλάμπους, Α. (1990). *Μουσική Παιδεία.* Αθήνα: Gutenberg.

Χαραλάμπους, Α. (1996). *Μουσική: η παιδαγωγική της - η αισθητική της.* Αθήνα: Νάκας.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

Abeles, H., Hoffer, C.F., & Klotman, R.H. (1994). *Foundations of music education.* New York: Schirmer Books.

Archer, S.M. (1981). “Educational Politics: A model for their analysis”. In: P. Broadfoot, C. Brock & W. Tulasiewitch. *Politics and educational change*. London: Croom and Helm, pp. 29 – 55.

Ball, S.J. (2003). *Class strategies and the education market. The middle classes and the social advantage*. London: Routledge.

Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.

Cheek, J.M. & Smith, L.R. (1999). *Music training and mathematics achievements.* Georgia USA: Columbia, country public school system.

Chosky, L. (1981). *The Kodaly Context. Englegood Cliffs*. N.J.: Prentice – Hall, inc.

Curran, S. (2013). What's so important about music education? *Educational Research*, 19(1), pp. 92-99.

Dobbs, J. (1976). Emile Jaques – Dalcroze. In: K. Simpson (Ed.), *Some Great Composers*. London: Novello and Co. Ltd, pp. 50 -59.

European Commission (May, 2000). *European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved 12/04/2020 from: https://ec.europa.eu/education/policies/about-education-policies_en.

European Commission (July, 2003). *Implementation of "Education & Training 2010" Work Program: Standing Group of Indicators and Benchmarks*. Retrieved 12/04/2020 from: https://ec.europa.eu/education/policies/about-education-policies_en

Ho, Y. C., Cheung, M. C. & Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: cross – sectional and longitudinal explorations in children. *Neurophysiology*. 17 (3), pp. 439 -450.

Gamarnicowa, E. & Green, A. (2003)."Social justice, identity formation and social capital. School diversification policy under new labor". In C. Vincent. *Social Justice, Education and Identity*. London – New York: Routledge – Falmer, pp. 209 – 221.

Hargreaves, D. (2004). *Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία της Μουσικής* (μετάφραση. Ε. Μακροπούλου). Αθήνα: Fagotto.

Kern, P., Wolery, M., Aldridge, D. (2007). Use of Songs to Promote Independence in Morning Greeting Routines For Young Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(7), pp. 1264-1271.

Nye, R.E. & Nye, V.T. (1985). *Music in the elementary school. (5th ed.)*. N.J.: Prentice – Hall, inc.

Olsson, B. (2005). A music pedagogy credo. *International Journal of Music Education*, 23 (2), pp. 121-123.

Pakulski, J. & Waters, M. (1996). *The death of class*. London: Sage.

Puttick, G. (1976). Yorke Trotter. In: K. Simpson (Ed.), *Some Great Composers.* London: Novello and Co. Ltd, pp. 60 – 73.

Reay, D. (2001). Finding or losing yourself? Working class relationships to education. *Education Policy, 16,* 4, pp. 333 – 346.

Reid, E. & Boettger, H. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, *4* (2) pp. 158-171. DOI: 10.18355/PG.2015.4.2.158-171

Savage, M. (2000). *Class analysis and social transformation*. Buckingham: Open University Press.

Shaw, W. (1976). John Curwen. In: K. Simpson (Ed.), *Some Great Composers.* London: Novello and Co. Ltd, pp. 30 – 42.

Simpson, K. (1976). The antiquity of modern educational ideas. In: K. Simpson (Ed.), *Some Great Composers.* London: Novello and Co. Ltd, pp.12 – 29.

Tomilson, S. (2001). *Educational in Post – Welfare Society*. Buckingham: Open University Press.

Wynne, D. (1998). *Leisure, lifestyle and the new middle class*. London: Routledge.

Yukl, G. A. (2010). *Leadership in Organizations.* (7th edition) Prentice Hall/ Upper Saddle River, New Jersey