

Τα εξειδικευμένα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα. Μία μελέτη περίπτωσης

A. A. Υφαντή* – Β. Ζορμπά**

Περίληψη

Η εργασία αυτή, εστιάζοντας στην περίπτωση του μουσικού σχολείου Αγρινίου, διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και μουσικής παιδείας, που υπηρετούν στο εν λόγω σχολείο, σχετικά με τη λειτουργία του ως εξειδικευμένου στη μουσική δημοσίου σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατ' αρχάς επιχειρείται μία σύντομη θεωρητική προσέγγιση στις οικονομικές και κοινωνικές συνιστώσες που διαμορφώνουν τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική. Ακολούθως παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα και κατόπιν εξετάζονται τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας που διενεργήθηκε με τη χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου στο μουσικό σχολείο Αγρινίου. Συμπεραίνεται ότι το μουσικό σχολείο δεν θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως εξειδικευμένο δημόσιο επαγγελματικό σχολείο ως προς τη μουσική εκπαίδευση που παρέχει, αλλά ως ένα επιλεγμένο δημόσιο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσικά σχολεία, μουσικό σχολείο Αγρινίου, απόψεις εκπαιδευτικών.

* Η Αμαλία Υφαντή είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Πολιτικής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστημίου Πατρών.

** Η Βησσαρία Ζορμπά είναι Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών.

Εισαγωγή

Ένα σύγχρονο κράτος, λειτουργώντας υπό τις επιρροές της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να παρέχει ίσες υπηρεσίες προς όλους και εμφανίζεται συχνά ως ρυθμιστής των αντικρουόμενων κοινωνικών αναγκών παρά βασικός παροχέας των μέσων που μπορούν να τις καλύψουν. Καθώς σταδιακά περιορίζονται οι υπηρεσίες του κράτους, μεταφέρονται και στην εκπαίδευση συστήματα της αγοράς, που διερευνούν τις διαφορετικές απαιτήσεις των «καταναλωτών» της εκπαίδευσης (Ball, 2003· Wrigley, 2007· Υφαντή, 2004).

Η εκπαιδευτική πολιτική ακολουθώντας εμφανίζεται να επιδιώκει τη διάκριση όχι μόνον μεταξύ των ατόμων αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Παρομοίως, η παροχή των υπηρεσιών και των οικονομικών πόρων προς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα συνδέεται με την ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων και την ενίσχυση των ατομικών ταλέντων μαθητών και σπουδαστών, με κριτήρια όχι τόσο την ισότητα όσο την αξιοκρατία (Gamarnicowa and Green, 2003· Green and Little, 2007· Lingard et al., 2005· Moore and Davenport, 1990). Ο γνωστός στόχος της ομοιομορφίας στη δημόσια εκπαίδευση, που θεμελιώθηκε στο αίτημα για ισότητα αγαθών και πόρων, φαίνεται να εξασθενεί σταδιακά. Η δημόσια εκπαίδευση τείνει να σχετίζεται με την επίτευξη της ποικιλομορφίας, η οποία επιδιώκεται είτε με την ίδρυση προτύπων σχολείων είτε με την ίδρυση σχολείων εξειδικευμένων στην καλλιέργεια συγκεκριμένων πεδίων, όπως είναι τα Μαθηματικά, η Τεχνολογία, ο Αθλητισμός, η Μουσική.

Οι Gamarnicowa και Green (2003) υποστηρίζουν ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο μέλλον θα είναι εξειδικευμένη, με βάση όχι τις τεχνικές δεξιότητες που θα αναπτύσσουν οι νέοι αλλά την εστίαση του εκπαιδευτικού έργου στο ατομικό ταλέντο και στις δυνατότητες του καθενός μαθητή. Για το λόγο αυτό, τα δημόσια σχολεία σε διάφορες χώρες προσπαθούν να διαμορφώσουν μία ταυτότητα, στην οποία η διαφορά και η διάκριση προβάλλονται ως προς το είδος του παρεχόμενου εκπαιδευτικού αγαθού, τα προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού και τις επιδόσεις του μαθητικού πληθυσμού. Οι ανωτέρω ερευνητές θεωρούν ότι η επίτευξη της εκπαιδευτικής αυτής ταυτότητας συντελείται με τη λειτουργία σχολείων οριζόντιας εξειδίκευσης και κάθετης ιεράρχησης. Η κάθετη ιεράρχηση επιτυγχάνεται με την ίδρυση προτύπων σχολείων, τα οποία λειτουργούν ως «φάροι» ποιότητας αλλά και ως μέτρο σύγκρισης για τα

υπόλοιπα σχολεία της ίδιας βαθμίδας, ενώ η οριζόντια εξειδίκευση οδηγεί στην ίδρυση εξειδικευμένων τύπων σχολείων (ό.π.).

Η ίδρυση εξειδικευμένων και πρότυπων σχολείων υποστηρίζεται ότι είναι μία ανταπόκριση του κράτους στις απαιτήσεις γονεϊκής επιλογής για την εκπαίδευση των παιδιών τους, η οποία όμως δεν εκφράζει κρατική και κοινωνική ευαισθησία προς τα ατομικά ταλέντα και τις δυνατότητες των μαθητών αλλά εγείρει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης αναπαράγοντας ουσιαστικά τις ανισότητες, καθώς εγκαθιδρύεται ένα σύστημα που πιστοποιεί και νομιμοποιεί την οριζόντια διάκριση δημιουργώντας κατακόρυφα άνισες ταυτότητες (Ball, 1997, 2003· Bernstein, 1990· Reay, 2000). Επανατίθεται, κατ' αυτόν τον τρόπο, το ζήτημα της πολιτικής για μεγαλύτερη αυτονομία των εν λόγω σχολείων με τη μορφή διάκρισης, υλικής υποστήριξης και πρόσθετης κρατικής χρηματοδότησης για τους "ταλαντούχους" μαθητές.

Η επίτευξη της ποικιλομορφίας στη δημόσια εκπαίδευση, μέσω της ίδρυσης των εξειδικευμένων σχολείων, προβάλλεται ως η λύση για τη δημιουργία ενός δίκαιου και αποτελεσματικού συστήματος σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών αγορών και της παραγωγής ανθρωπίνου κεφαλαίου, ενώ το πραγματικό ενδιαφέρον εστιάζει στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής –άρα και της κοινωνικής– εξαίρεσης και διάκρισης στην ανάπτυξη του ανθρωπίνου κεφαλαίου με την υιοθέτηση νεοφιλελεύθερων ουσιαστικά μηχανισμών (Whitty et al., 1998). Με τους μηχανισμούς αυτούς ο ρόλος του κράτους φαίνεται να συσκοτίζεται στην άνιση συνεισφορά οικονομικών κεφαλαίων προς τα εξειδικευμένα δημόσια σχολεία, ενώ ταυτόχρονα το ίδιο το κράτος ασκεί λιγότερο έλεγχο και κυρίως ρυθμίζει ζητήματα (Ifanti, 2007).

Με βάση τις ανωτέρω θέσεις και το γεγονός ότι στην Ελλάδα έχουν ιδρυθεί και λειτουργούν εξειδικευμένα δημόσια σχολεία (π.χ. Αθλητικά, Μουσικά, Καλλιτεχνικά), ο γενικός στόχος στην εργασία αυτή είναι να διερευνηθεί εάν η λειτουργία των μουσικών σχολείων στη χώρα μας εντάσσεται σε εκείνες τις εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες, επιδιώκοντας την ποικιλομορφία στη δημόσια εκπαίδευση, μορφοποιούν την ανταπόκριση του σύγχρονου κράτους προς τις απαιτήσεις ορισμένων κοινωνικών στρωμάτων. Το βασικό, λοιπόν, ερευνητικό ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσον ο θεσμός των εξειδικευμένων μουσικών σχολείων στην Ελλάδα, ο οποίος παρουσιάζεται στα επίσημα πολιτικά κείμενα ως πράξη αναγνώρισης και σεβασμού των ατομικών κλίσεων των μαθητών, στοχεύει στην προαγωγή της εξειδικευμένης στη μουσική εκπαίδευσης ή χρησιμοποιείται ως μέσο για την ενίσχυση της κοινωνικής διάκρισης, την

πιστοποίηση της κοινωνικής θέσης και την αναπαραγωγή της ταξικής ταυτότητας.

Η εργασία αυτή εστιάζει στην περίπτωση του μουσικού σχολείου Αγρινίου και εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτό σχετικά με τη λειτουργία του ως εξειδικευμένου στη μουσική εκπαίδευση δημόσιου σχολείου. Κατ' αρχάς θα παρουσιασθεί σύντομα το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα και κατόπιν θα εξετασθούν τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας που διενεργήθηκε στο εν λόγω σχολείο.

Τα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα

Η λειτουργία των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα καθορίζεται κυρίως από τον ιδρυτικό τους Νόμο 1824/1988 και από την Υπουργική Απόφαση Γ2/3850/16-6-1998. Στο θεσμικό αυτό πλαίσιο παρουσιάζονται ο σκοπός ίδρυσης των μουσικών σχολείων, το αναλυτικό πρόγραμμα, η στελέχωση σε διδακτικό προσωπικό και η υλικοτεχνική υποδομή, ο τρόπος της επιλογής των μαθητών, η αξιολόγηση της επίδοσής τους, ο χαρακτηρισμός της φοίτησής τους, με βάση τον αριθμό απουσιών τους, καθώς και η χορήγηση τίτλων σπουδών στους αποφοίτους των συγκεκριμένων σχολείων.

Ειδικότερα, στον ιδρυτικό Νόμο των μουσικών σχολείων (Ν. 1824/1988), διακηρύσσεται ως επίσημη σκοποθεσία της ίδρυσής τους η προετοιμασία και κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής (άρθρο 1). Το ίδιο επισημαίνεται και στις λεπτομερείς διατάξεις της σχετικής Υπουργικής Απόφασης (Γ2/3850/16-6-1998). Η διεξοδική όμως εξέταση τόσο των άρθρων του ιδρυτικού Νόμου όσο και των διατάξεων της ανωτέρω Υπουργικής Απόφασης αποκαλύπτει πως πίσω από τον επίσημο λόγο υπάρχει και μια λανθάνουσα σκοποθεσία, η οποία συνάδει με μία κοινωνική πραγματικότητα, ένα προϋπάρχον οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο φαίνεται ότι έχει ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους συντάκτες του Νόμου.

Συγκεκριμένα, σχετικά με τη στελέχωση των μουσικών σχολείων, εφόσον το αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει μαθήματα γενικής και μουσικής παιδείας, ο ιδρυτικός Νόμος 1824/1988 διακρίνει το διδακτικό προσωπικό των σχολείων αυτών σε καθηγητές των γενικών μαθημάτων,

ορίζοντας πως αυτοί πρέπει να έχουν σχέση με τις τέχνες γενικά και με τη μουσική ειδικότερα (ειδικές σπουδές ή αναγνωρισμένο καλλιτεχνικό έργο και δράση) και σε καθηγητές μουσικής, απόλυτα εξειδικευμένους στους τομείς της μουσικής παιδείας (άρθρο 5). Σε περίπτωση έλλειψης εκπαιδευτικών μουσικής διορισμένων στη δημόσια εκπαίδευση, ο ιδρυτικός Νόμος 1824/1988 (άρθρο 8) προβλέπει ότι η διδασκαλία των μαθημάτων μουσικής και η άσκηση των μαθητών στα εργαστήρια ανατίθενται σε ιδιώτες, που έχουν εξειδίκευση στους τομείς αυτούς, με απόφαση του οικείου Νομάρχη και κατόπιν εισηγήσεων της καλλιτεχνικής επιτροπής και προτάσεων του οικείου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου. Με την ίδια διαδικασία μπορεί να προσλαμβάνονται έκτακτοι συνεργάτες, Έλληνες ή αλλοδαποί, για τις ανάγκες της διδασκαλίας των μαθημάτων μουσικής.

Όσον αφορά στα προσόντα, στις προϋποθέσεις, στα κριτήρια επιλογής και στη διαδικασία μετάθεσης μόνιμων εκπαιδευτικών γενικής παιδείας στα μουσικά σχολεία, το άρθρο 6 του ιδρυτικού Νόμου 1824/1988 παραπέμπει στο Νόμο 1566/1985 (άρθρο 16, παράγραφος 8 του κεφαλαίου β'). Ως βασική προϋπόθεση μετάθεσης ενός διορισμένου (μόνιμου) εκπαιδευτικού στα σχολεία αυτά ορίζεται η πενταετής προϋπηρεσία του στη δημόσια εκπαίδευση. Επίσης, με βάση το άρθρο 6 του ιδρυτικού Νόμου 1824/1988 (που παραπέμπει στην παράγραφο 9 του άρθρου 15 του Ν. 1566/1985), η πενταετής υπηρεσία ορίζεται ως ο ελάχιστος χρόνος υποχρεωτικής παραμονής των εκπαιδευτικών στη θέση εργασίας τους στα μουσικά σχολεία.

Επιπλέον, σύμφωνα με το άρθρο 7 του ιδρυτικού Νόμου 1824/1988, για την επιλογή και την τοποθέτηση διευθυντών και υποδιευθυντών στα μουσικά σχολεία, καταρτίζεται ξεχωριστός αξιολογικός πίνακας, στον οποίο εντάσσονται εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας, που έχουν τα γενικά προσόντα -κατά τις ισχύουσες διατάξεις- αλλά και τα ειδικά προσόντα (σχέση με τις Τέχνες και τη Μουσική, ειδικές σπουδές ή αναγνωρισμένο καλλιτεχνικό έργο και δράση), σύμφωνα με το άρθρο 5 του ιδρυτικού Νόμου. Επιδεικνύεται, επομένως, ιδιαίτερη νομοθετική μέριμνα για τα αυξημένα προσόντα των καθηγητών γενικής παιδείας, όσον αφορά στις γνώσεις, στη μονιμότητα και στο χρόνο προϋπηρεσίας τους.

Αντιθέτως, παρά τον εξειδικευμένο καλλιτεχνικό χαρακτήρα των μουσικών σχολείων, δεν εντοπίζεται ανάλογη μνεία στο σχετικό Νόμο για τα προαπαιτούμενα –και αυξημένα, όπως θα αναμενόταν– προσόντα των εκπαιδευτικών μουσικής παιδείας. Το άρθρο 8 του ιδρυτικού Νόμου 1824/1988, αν και ορίζει ότι, σε περίπτωση έλλειψης εκπαιδευτικών μου-

σικής διορισμένων στα δημόσια σχολεία, η διδασκαλία και η άσκηση στα μαθήματα μουσικής μπορεί να ανατίθεται σε ιδιώτες, που έχουν εξειδίκευση στους οικείους τομείς, ωστόσο δεν καθορίζονται τα κριτήρια διαπίστευσης των προσόντων (Collins, 1979) των εκπαιδευτικών αυτών που θα εργαστούν στο μουσικό σχολείο. Παρομοίως, για τις ανάγκες λειτουργίας των μουσικών σχολείων, προβλέπεται ότι μπορούν να προσλαμβάνονται ως έκτακτοι συνεργάτες ιδιώτες, Έλληνες ή αλλοδαποί εμπειροτέχνες, χωρίς να καθορίζονται και πάλι τα κριτήρια αξιολόγησης της επαγγελματικής, καλλιτεχνικής και παιδαγωγικής κατάρτισης αυτών.

Στο σημείο αυτό πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι, παρά τον εξειδικευμένο χαρακτήρα των μουσικών σχολείων, τις προσδοκίες των πτυχιούχων των Τμημάτων Μουσικολογίας των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. της χώρας για προτεραιότητα στο διορισμό στα μουσικά σχολεία αλλά και τις διαμαρτυρίες των συλλόγων πτυχιούχων των προαναφερθέντων Τμημάτων, των κατά τόπους Ενώσεων Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ε.Λ.Μ.Ε.) και των συλλόγων γονέων μουσικών σχολείων για το διορισμό ή την προσωρινή τοποθέτηση των εν λόγω πτυχιούχων στα μουσικά σχολεία, οι απόφοιτοι των Ανωτέρων και των Ανωτάτων Σχολών Μουσικολογίας δε διαθέτουν κανένα συγκριτικό επαγγελματικό πλεονέκτημα έναντι των αποφοίτων Ωδείων και Μουσικών Σχολών (ΜΟΥ.ΣΑ, 1997, 1998, 2000). Η επιλογή τους γίνεται κατόπιν διεξαγωγής σχετικών διαγωνισμών, στους οποίους μπορούν να συμμετέχουν ακόμη και κάτοχοι πτυχίου Αρμονίας και Ωδικής. Η στελέχωση δηλαδή των μουσικών σχολείων με καθηγητές μουσικής παραμένει ουσιαστικά στο καθεστώς που είχε διαμορφωθεί στα τέλη της δεκαετίας του 1930, με το οποίο απόφοιτοι ενός Ωδείου, χωρίς άλλη πανεπιστημιακή, θεωρητική ή παιδαγωγική επάρκεια, αφού επιτύγχαναν σε κάποιες εξετάσεις, μπορούσαν να διοριστούν στη δημόσια εκπαίδευση (Ifanti, 1994).

Όσον αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα των μουσικών σχολείων, ο ιδρυτικός τους Νόμος (άρθρο 2) καθορίζει ότι αυτό περιλαμβάνει μαθήματα γενικής και αισθητικής παιδείας, άσκηση στα εργαστήρια ειδικότητας και απογευματινή μελέτη. Προβλέπεται επίσης η διαδικασία των μαθημάτων της μουσικής και η άσκηση στα εργαστήρια να είναι συλλογική ή εξατομικευμένη. Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος καθορίζεται αναλυτικότερα με την Υπουργική Απόφαση Γ2/3850/16-6-1998 (παράγραφος 1), σύμφωνα με την οποία ορίζονται ως μαθήματα γενικής παιδείας στα μουσικά σχολεία όσα διδάσκονται στα υπόλοιπα σχολεία γενικής παιδείας της ίδιας βαθμίδας, προστίθενται όμως η *Ιστορία της Τέχνης* και η *Θεατρολογία* ως μαθήματα αισθητικής παιδείας.

Όσον αφορά στα μαθήματα μουσικής παιδείας, η ίδια Υπουργική Απόφαση (ό.π., παράγραφος 1) ορίζει ότι, για τις τάξεις του Γυμνασίου, αυτά παρουσιάζονται σε δύο ομάδες, ως εξής: α) στην Ομάδα Α', που περιλαμβάνει τα μαθήματα *Θεωρία και Πράξη της Ευρωπαϊκής Μουσικής, Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική* και *Ατομικό Όργανο Επιλογής*, και β) στην Ομάδα Β' με τα μαθήματα *Χορωδία, Μουσικά Σύνολα, Διδασκαλία Πιάνου* και *Ταμπουρά* (υποχρεωτικά). Η *Ιστορία της Τέχνης* και η *Θεατρολογία* κατατάσσονται στην Ομάδα Β' των μαθημάτων μουσικής παιδείας.

Αντιστοίχως, για τις τάξεις του Λυκείου, η Υπουργική Απόφαση (ό.π., παράγραφος 2) διακρίνει τα μαθήματα μουσικής παιδείας ως ακολούθως: α) σε πρωτεύοντα, που είναι η *Αρμονία*, η *Γραφή καθ' υπαγόρευση (Dicteé)*, η *Μουσική Ανάγνωση*, η *Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική* και το *Ατομικό Όργανο Επιλογής*, και β) σε δευτερεύοντα, ήτοι: η διδασκαλία του *Πιάνου*, η *Ιστορία της Μουσικής*, η *Μορφολογία* για την Α' Λυκείου και τα *Μουσικά Σύνολα* για όλες τις τάξεις του Λυκείου.

Σχετικά με την επιλογή των μαθητών στα μουσικά σχολεία, αυτή γίνεται κατόπιν ειδικών εξετάσεων, αφού προηγουμένως (την άνοιξη) έχει γίνει ενημέρωση σε εκπαιδευτικούς και μαθητές της ΣΤ' τάξης των δημοτικών σχολείων της περιοχής για το μουσικό σχολείο με επισκέψεις εκπαιδευτικών του μουσικού σχολείου και με διανομή ειδικών πληροφοριακών εντύπων. Ως προς τους κανονισμούς φοίτησης των μαθητών στα μουσικά σχολεία, ισχύουν τα αριθμητικά όρια απουσιών, που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις για τους μαθητές των ημερήσιων Γυμνασίων και ενιαίων Λυκείων της χώρας, προσαυξημένα όμως κατά τριάντα (30) απουσίες, που μπορεί να πραγματοποιούνται είτε στα μαθήματα γενικής είτε στα μαθήματα μουσικής παιδείας (Υ.Α. Γ2/3850/1998, Θέμα Β', παράγραφος 3).

Η εξέταση λοιπόν της σχετικής νομοθεσίας για τη λειτουργία των μουσικών σχολείων αποκαλύπτει ότι ο βασικός στόχος της ίδρυσης των σχολείων αυτών είναι η εκπαίδευση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής. Παράλληλα όμως, αναδύεται η λειτουργία ενός εξειδικευμένου τύπου δημόσιου σχολείου ως λανθάνων στόχος, η οποία εξασφαλίζεται με αυστηρότερες διαδικασίες επιλογής του εκπαιδευτικού προσωπικού αποκλειστικά για τα μαθήματα της γενικής παιδείας και όχι της μουσικής, καθώς και με καθορισμένες από το Υπουργείο Παιδείας διαδικασίες επιλογής και ελέγχου του μαθητικού πληθυσμού.

Η εμπειρική έρευνα που ακολουθεί, διεξήχθη στο μουσικό σχολείο Αγρινίου του Νομού Αιτωλοακαρνανίας, σε μία προσπάθεια να διερευνη-

θούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών (γενικής και μουσικής παιδείας), που υπηρετούσαν στο εν λόγω σχολείο, για τη σημαντικότητα και τη συμβολή του συγκεκριμένου τύπου σχολείου ως ενός εξειδικευμένου ιδρύματος στη δημόσια εκπαίδευση.

Η εμπειρική έρευνα

Υλικό και Μέθοδος

Το μουσικό σχολείο Αγρινίου είναι το μοναδικό στο Νομό Αιτωλοακαρνανίας και ένα από τα τριάντα πέντε μουσικά σχολεία της χώρας (Κ.Ε.Ε., 2006). Κατά το σχολικό έτος 2004-2005, που διενεργήθηκε η έρευνα, υπηρετούσαν στο συγκεκριμένο σχολείο εκατό (100) συνολικά εκπαιδευτικοί γενικής και μουσικής παιδείας.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχτηκε η μέθοδος του ανοιχτού ερωτηματολογίου, καθώς αυτό αποτελεί ένα εύχρηστο μέσο συλλογής πληροφοριών, οι οποίες αφορούν σε ποικίλους τομείς: γνώσεις, απόψεις, εκτιμήσεις. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο μπορεί να διανεμηθεί σε μεγάλο δείγμα υποκειμένων με ποικίλη σύνθεση ως προς το φύλο, την ηλικία και την επαγγελματική ειδικότητα. Τα δεδομένα συλλέγονται γρήγορα και μπορούν να ταξινομηθούν, να αξιοποιηθούν ποσοτικά και ποιοτικά και να οδηγήσουν σε ουσιαστικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα (Αθανασίου, 1997· Βάμβουκας, 1998).

Συγκεκριμένα, διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς του μουσικού σχολείου Αγρινίου 100 δομημένα ανώνυμα ερωτηματολόγια (όσος ήταν και ο αριθμός των υπηρετούντων εκπαιδευτικών κατά τη διεξαγωγή της έρευνας), τα οποία περιελάμβαναν εννέα ερωτήματα. Από τα ερωτήματα αυτά, τα πέντε πρώτα αφορούσαν στη διερεύνηση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, εργασιακή σχέση και έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση). Τα επόμενα τέσσερα αφορούσαν στη διερεύνηση των απόψεων των ερωτηθέντων σχετικά με το μουσικό σχολείο. Από τα εκατό ερωτηματολόγια που δόθηκαν, απαντήθηκαν τα εξήντα ένα (ποσοστό ανταπόκρισης: 61%). Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS v.12.

Τα εξειδικευμένα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα. Μία μελέτη περίπτωσης

Τα ερωτήματα προς τους διδάσκοντες αφορούσαν κατ' εξοχήν σε ζητήματα αξιολόγησης της λειτουργίας του σχολείου. Ειδικότερα, τούς ζητήθηκε να εκτιμήσουν –με βάση την εμπειρία τους– τη σημαντικότητα των εξής εξειδικευμένων παροχών του μουσικού σχολείου: α) της μουσικής παιδείας, β) της μουσικής επαγγελματικής σταδιοδρομίας, γ) των ολιγομελών τμημάτων, δ) της δωρεάν μετακίνησης και σίτισης των μαθητών, ε) κάποιας άλλης παροχής, την οποία καλούνταν οι ίδιοι να προσδιορίσουν απαντώντας σε σχετικό ερώτημα ανοικτού τύπου.

Ακολούθως, με δεύτερη ομάδα ερωτημάτων κλειστού τύπου, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τις παραπάνω εξειδικευμένες παροχές του σχολείου ως κριτήρια επιλογής από τους ενδιαφερόμενους γονείς και μαθητές. Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις πιθανές αιτίες μη επιλογής του σχολείου από τους μαθητές, όπως: α) το επίπεδο μαθημάτων γενικής παιδείας, β) το επίπεδο μαθημάτων μουσικής παιδείας, γ) τη μη έγκαιρη πρόσληψη καθηγητών μουσικής, δ) η μη κατοχύρωση ειδικού προνομίου εισαγωγής των αποφοίτων του μουσικού σχολείου στα Μουσικά Τμήματα των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. Τέλος, με ερωτήματα επίσης κλειστού τύπου, κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να χαρακτηρίσουν την παρεχόμενη από το σχολείο μουσική εκπαίδευση ως *πολύ καλή, ικανοποιητική ή ελλιπή* και να αιτιολογήσουν τη θέση τους.

Τα Δεδομένα

Κατ' αρχάς και σε ό,τι αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, διερευνήθηκαν το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, η εργασιακή σχέση, και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, από τους 61 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 33 (ποσοστό 54,1%) ήταν γενικής παιδείας και οι 28 (ποσοστό 45,9%) μουσικής παιδείας. Από αυτούς, μόνοι ήταν οι 36 (ποσοστό 59%), αναπληρωτές οι 8 (ποσοστό 13,1%) και ωρομίσθιοι οι 17 (ποσοστό 27,9%) (Πίνακας 1).

Οι συσχετισμοί ως προς το φύλο δεν κατέδειξαν αποκλίσεις. Ενδεικτικοί ήταν ωστόσο οι συσχετισμοί της ειδικότητας με την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας. Έτσι, ο μέσος όρος ηλικιών των καθηγητών μουσικής παιδείας ήταν 31,17 έτη και ο μέσος όρος του χρόνου προϋπηρεσίας τους στη δημόσια εκπαίδευση τα 3,29 έτη, ενώ ο μέσος όρος ηλικιών των καθηγητών γενικής παιδείας ήταν τα 42,10 έτη και ο μέσος όρος του χρόνου προϋπηρεσίας τους (στη δημόσια εκπαίδευση) τα 16 έτη (Πίνακας 1).

Ακολουθεί η παρουσίαση των δεδομένων με βάση τις προαναφερθείσες παραμέτρους.

Ειδικότητα και εργασιακή σχέση

Αποκαλυπτικός υπήρξε ο συσχετισμός της ειδικότητας με την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στο μουσικό σχολείο Αγρινίου. Από τους καθηγητές μουσικής παιδείας, μόλις 5 από τους 28 (17%) που συνολικά απάντησαν ήταν μόνιμοι, οι 8 ήταν αναπληρωτές (28,6%) και οι υπόλοιποι 15 (53,6%) υπηρετούσαν ως ωρομίσθιοι. Αντίθετα, από τους 33 συνολικά καθηγητές γενικής παιδείας που απάντησαν, μόλις 2 ήταν ωρομίσθιοι (6,1%), δεν υπήρχε αναπληρωτής (ποσοστό 0%) και η συντριπτική τους πλειοψηφία (ποσοστό 93,9%) ήταν μόνιμοι (Πίνακας 1).

Ειδικότητα και χρόνος υπηρεσίας

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε στο συσχετισμό της ειδικότητας των καθηγητών με τα χρόνια υπηρεσίας. Με δεδομένο ότι ο μικρότερος χρόνος προϋπηρεσίας όλων των καθηγητών που απάντησαν, ασχέτως ειδικότητας, ήταν το ένα (1) σχολικό έτος και ο μεγαλύτερος τα είκοσι εννέα (29) έτη, η διάμεσος του χρόνου προϋπηρεσίας ήταν τα 8 έτη. Κάτω από τη διάμεσο των 8 ετών βρέθηκαν οι είκοσι (20) από τους 28 καθηγητές μουσικής παιδείας (83,3%), ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών γενικής παιδείας (95,5%) συμπλήρωνε χρόνο προϋπηρεσίας πάνω από τη διάμεσο των οκτώ (8) ετών. Χαρακτηριστικό είναι ότι μόνον ένας καθηγητής γενικής παιδείας, από όσους πήραν μέρος στην έρευνα, βρέθηκε με χρόνο προϋπηρεσίας κάτω από τη διάμεσο των οκτώ (8) ετών (Πίνακας 1).

Ειδικότητα και ηλικία

Όσον αφορά στο συσχετισμό της ειδικότητας με την ηλικία των καθηγητών του μουσικού σχολείου, στατιστικά σημαντική διαφορά αποκαλύφθηκε με την εύρεση της διαμέσου των ηλικιών όλων των καθηγητών που απάντησαν, τόσο της γενικής όσο και της μουσικής παιδείας. Με δεδομένο ότι η μικρότερη ηλικία ήταν τα 24 έτη και η μεγαλύτερη τα 64 έτη, η διάμεσος των ηλικιών προσδιορίζεται στα 34 έτη. Κάτω από τη διάμεσο των 34 ετών βρίσκεται το 87% των καθηγητών μουσικής παιδείας, ενώ πάνω από τη διάμεσο εντοπίζεται το 81% των καθηγητών γενικής παιδείας (Πίνακας 1).

Τα αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα παρουσιαστούν με βάση τις εξής παραμέτρους ανάλυσης: α) την εκτίμηση των καθηγητών για τα κριτήρια επιλογής του μουσικού σχολείου, β) την εκτίμηση των καθηγητών για τα κριτήρια μη επιλογής του μουσικού σχολείου και το συσχετισμό της εκτίμησης αυτής με την ειδικότητά τους, γ) την αξιολόγηση των παροχών του μουσικού σχολείου από τους καθηγητές, δ) το χαρακτηρισμό της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης από τους καθηγητές και το συσχετισμό του χαρακτηρισμού αυτού με την ειδικότητά τους, και ε) την αιτιολόγηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το χαρακτηρισμό που έδωσαν.

Τα κριτήρια επιλογής του μουσικού σχολείου κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών

Από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να ιεραρχήσουν τα κριτήρια, βάσει των οποίων, όπως εκτιμούν οι ίδιοι, γονείς και μαθητές επιλέγουν το σχολείο αυτό. Ως κριτήρια επιλογής του μουσικού σχολείου αναφέρονταν στο ερωτηματολόγιο η παροχή μουσικής παιδείας, η μελλοντική μουσική επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών, το επίπεδο της παρεχόμενης γενικής παιδείας, τα ολιγομελή τμήματα λειτουργίας, η δωρεάν μετακίνηση των μαθητών και η παροχή δωρεάν φαγητού σε αυτούς. Οι ιεραρχήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στο Γράφημα 1.

Στην 1η θέση ιεραρχικής κατάταξης των κριτηρίων τοποθετούνται τα ολιγομελή τμήματα του σχολείου τόσο από τους καθηγητές μουσικής παιδείας όσο και από τους καθηγητές γενικής παιδείας με μικρή απόκλιση στους μέσους όρους (μ. ό.: 1,96 και 2 αντίστοιχα). Διαφοροποίηση παρατηρείται στη 2η θέση, όπου οι μεν καθηγητές μουσικής παιδείας, με μέσο όρο 2,86, τοποθετούν την παροχή μουσικής παιδείας, ενώ οι καθηγητές γενικής παιδείας, με μέσο όρο 2,51, το επίπεδο της παρεχόμενης γενικής παιδείας. Στην 3η θέση, οι καθηγητές μουσικής παιδείας (μ. ό.: 3,04) κατατάσσουν το επίπεδο παρεχόμενης γενικής παιδείας, ενώ στην ίδια θέση οι καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό.: 3,33) την δωρεάν μετακίνηση των μαθητών. Στην 4η θέση, οι καθηγητές μουσικής παιδείας (μ. ό.: 3,28) τοποθετούν τη δωρεάν μετακίνηση των μαθητών/τριών, ενώ σε αυτήν τη θέση οι καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό.: 3,35) κατατάσσουν την παροχή μουσικής παιδείας. Η μελλοντική μουσική επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών/τριών ιεραρχείται στην 5η θέση και από

τους καθηγητές μουσικής και από τους καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό.: 3,96 και 3,85 αντίστοιχα). Σύγκλιση εκτιμήσεων παρατηρείται, επίσης, στις δύο τελευταίες θέσεις κατάταξης: στην 6η θέση, ανεξαρτήτως ειδικότητας, οι καθηγητές τοποθετούν τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας (μέσοι όροι: 4,5 -εκπαιδευτικοί μουσικής και 5 -εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας) και στην 7η θέση την παροχή φαγητού (μέσοι όροι: 5,14 -εκπαιδευτικοί μουσικής και 5,09 -εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας) (Γράφημα 1).

Τα κριτήρια μη επιλογής του μουσικού σχολείου και η ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Η σειρά ιεραρχικής εκτίμησης των κριτηρίων μη επιλογής του σχολείου συσχετίστηκε με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (μουσικής και γενικής παιδείας) για να εξασφαλιστεί ο έλεγχος της αντικειμενικότητας των απαντήσεών τους (Γράφημα 2).

Πλήρης ταύτιση απόψεων παρατηρήθηκε στις δύο πρώτες θέσεις της ιεράρχησης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ασχέτως ειδικότητας, αξιολογούν ως πρώτο σημαντικό κριτήριο μη επιλογής του σχολείου την μη κατοχύρωση προνομίου εισαγωγής στις Μουσικές Σχολές των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. της χώρας από τους αποφοίτους των μουσικών σχολείων, παρουσιάζοντας πολύ μικρή μάλιστα απόκλιση στους μέσους όρους συγκέντρωσης των απαντήσεών τους (μ. ό.: 1,56 -καθηγητές μουσικής και 1,53 -καθηγητές γενικής παιδείας).

Επίσης, οι καθηγητές μουσικής παιδείας (μ. ό.: 1,92) και οι καθηγητές γενικής (μ. ό.: 2,03) κατατάσσουν στη 2η θέση τη μη έγκαιρη πρόσληψη καθηγητών μουσικής παιδείας ως κριτήριο μη επιλογής του σχολείου.

Διαφοροποίηση παρατηρείται στην 3η θέση: οι καθηγητές μουσικής παιδείας (μ. ό.: 2,3) κατατάσσουν το επίπεδο διδασκαλίας των μαθημάτων μουσικής παιδείας ως κριτήριο μη επιλογής του σχολείου. Στην ίδια θέση οι καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό.: 2,77) ιεραρχούν ως κριτήριο μη επιλογής του σχολείου το διευρυμένο ωράριο λειτουργίας του μουσικού σχολείου (8ωρο και 9ωρο), με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα.

Στην 4η και 5η θέση παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, στην 4η θέση, οι καθηγητές μουσικής παιδείας (μ. ό.: 3,1) ιεραρχούν ως κριτήριο μη επιλογής του σχολείου το επίπεδο διδασκαλίας των μαθημάτων γενικής παιδείας, ενώ οι καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό.: 2,8) το επίπεδο διδασκαλίας των μαθημάτων μουσικής παιδείας. Στην 5η θέση, κατατάσσεται από τους καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό.: 3,75) το επίπεδο μαθημάτων

γενικής παιδείας ως κριτήριο μη επιλογής του σχολείου, ενώ από τους καθηγητές μουσικής παιδείας (μ. ό.: 4) τοποθετείται το διευρυμένο ωράριο των μουσικών σχολείων (Γράφημα 2).

Οι παροχές του μουσικού σχολείου και η ιεράρχησή τους από τους εκπαιδευτικούς

Τα κριτήρια της επιλογής του σχολείου από γονείς και μαθητές συνδυάστηκαν με ερώτηση κλειστού τύπου προς τους διδάσκοντες, με την οποία τούς ζητήθηκε να τα ιεραρχήσουν κατά σειρά σημαντικότητας όχι πλέον ως κριτήρια επιλογής αλλά ως παροχές του σχολείου προς τους μαθητές του. Η ιεράρχηση των παροχών κατόπιν συσχετίστηκε με την ειδικότητα των καθηγητών (μουσικής και γενικής παιδείας). Ο συσχετισμός δεν αποκάλυψε στατιστικά σημαντικές διαφορές, αλλά προέβαλε και πάλι την τάση που κυριάρχησε στις προηγούμενες ιεραρχήσεις.

Συγκεκριμένα, τόσο οι καθηγητές μουσικής παιδείας όσο και οι καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό.: 1,96 και 1,57 αντίστοιχα) ιεραρχούν στην 1η θέση κατάταξης τα ολιγομελή τμήματα λειτουργίας του σχολείου ως την πλέον σημαντική παροχή του σχολείου προς τους μαθητές του. Στη 2η θέση ιεράρχησης των παροχών του σχολείου, οι μεν καθηγητές μουσικής παιδείας (μ. ό.: 2,16) ιεραρχούν τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας, οι δε καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό. 2,61) την παροχή μουσικής εκπαίδευσης. Στην 3η θέση, οι καθηγητές μουσικής παιδείας (μ. ό.: 2,56) τοποθετούν τη μουσική αγωγή ως παροχή του σχολείου, ενώ στην ίδια θέση οι καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό.: 2,70) κατατάσσουν ως παροχή του σχολείου τη δωρεάν μετακίνηση των μαθητών από και προς το σχολείο. Στην 4η θέση σημαντικότητας παροχών, οι μεν καθηγητές μουσικής παιδείας κατατάσσουν τη δωρεάν μετακίνηση, οι δε καθηγητές γενικής παιδείας τη μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών (μ. ό.: 3,35). Στην 5η θέση, οι καθηγητές μουσικής παιδείας (μ. ό.: 3,12) ιεραρχούν τη μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία, ενώ οι καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό.: 3,5) τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας. Στην τελευταία θέση τοποθετείται η προσφορά φαγητού προς τους μαθητές από το σχολείο τους τόσο από τους καθηγητές μουσικής (μ. ό.: 4,15) όσο και από τους καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό.: 4,20) (Γράφημα 3).

Ο χαρακτηρισμός της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης και η ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Από τους 61 εκπαιδευτικούς του δείγματος που κλήθηκαν να χαρακτηρίσουν την παρεχόμενη προς τους μαθητές μουσική εκπαίδευση του μουσικού σχολείου Αγρινίου, ένας (1) καθηγητής μουσικής παιδείας τη χαρακτηρίζει *πολύ καλή*, δημιουργώντας έτσι πρόβλημα στις προϋποθέσεις του στατιστικού τεστ, που αφορούσε στο συσχετισμό του χαρακτηρισμού με την ειδικότητα των καθηγητών. Για το λόγο αυτό, κατά τη στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων, οι χαρακτηρισμοί *πολύ καλή και ικανοποιητική* συγχωνεύτηκαν σε έναν: *ικανοποιητική έως πολύ καλή*. Ως *ικανοποιητική έως πολύ καλή* χαρακτηρίζουν την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση οι 23 από τους 61 εκπαιδευτικούς (37,7%) και ως *ελλιπή*, οι υπόλοιποι 38 (62,3%) (Γράφημα 4).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο χαρακτηρισμός της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης από τους διδάσκοντες στο σχολείο ζητήθηκε κυρίως για τους εξής λόγους: α) οι διδάσκοντες θα μπορούσαν εξ αντικειμένου να κρίνουν την διδακτέα ύλη, το βαθμό κατάρτησης και ολοκλήρωσης της διδαχθείσας ύλης, και β) να εξεταστεί αν τυχόν υπεισέρχονταν στους χαρακτηρισμούς παράγοντες που σχετίζονταν με τις ιδιαίτερες θέσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων ή με τη φήμη του συγκεκριμένου σχολείου.

Για να διερευνηθεί λοιπόν ο βαθμός αντικειμενικότητας της εκτίμησης των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι χαρακτηρισμοί συσχετίστηκαν με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (γενικής και μουσικής παιδείας). Ωστόσο, επειδή κανένας καθηγητής γενικής παιδείας και μόνον ένας καθηγητής μουσικής χαρακτήρισαν ως *πολύ καλή* την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση, πράγμα που δημιούργησε και πάλι πρόβλημα στις προϋποθέσεις του στατιστικού τεστ χ^2 , επαναδιατυπώθηκαν κατά τη φάση της στατιστικής επεξεργασίας των ποσοτικών δεδομένων οι χαρακτηρισμοί και περιορίστηκαν πάλι σε δύο: *ελλιπής* και *ικανοποιητική έως καλή*.

Έτσι, ως *ελλιπή* χαρακτηρίζει την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση το 67,9% των εκπαιδευτικών μουσικής παιδείας (οι 19 από τους 28 καθηγητές αυτής της ειδικότητας), ενώ το ποσοστό των καθηγητών γενικής παιδείας ανέρχεται στο 57,6% (19 από τους 33 καθηγητές γενικής παιδείας). Ως *ικανοποιητική έως καλή* χαρακτηρίζεται η μουσική εκπαίδευση από το 32,1% των καθηγητών μουσικής παιδείας (9 στους 29 καθηγητές μουσικής) και από το 42,4% (14 στους 33) των καθηγητών γενικής παιδείας (Γράφημα 5).

Οι χαρακτηρισμοί της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης και οι αιτιολογήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τον χαρακτηρισμό της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης, όλες οι αιτιολογήσεις τους ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες. Συγκεκριμένα, η έλλειψη διορισμένων (μόνιμων) καθηγητών μουσικής παιδείας και η μη έγκαιρη πρόσληψη αναπληρωτών ή ωρομισθίων καθηγητών μουσικής κατά την έναρξη του σχολικού έτους ομαδοποιήθηκαν σε μία κατηγορία με τον τίτλο *ελλιπής ή μη επαρκής στελέχωση με ειδικό προσωπικό*. Η έλλειψη κατάλληλων αιθουσών για τη διδασκαλία της μουσικής, η μη επάρκεια σε μουσικά όργανα και η ελλιπής χρηματοδότηση συμπεριελήφθησαν σε δεύτερη κατηγορία με το γενικό τίτλο *προβλήματα υποδομής*. Τα ζητήματα που σχετίζονταν με τον καθορισμό της διδακτέας ύλης, τον έλεγχο προόδου των μαθητών, την αξιολόγηση και τη βαθμολογία των μαθητών εντάχθηκαν σε μία τρίτη κατηγορία με τον τίτλο *ελλιπής ή μη επαρκής οργάνωση*. Έτσι, με βάση τα δεδομένα, η *ελλιπής ή μη επαρκής στελέχωση* του σχολείου με ειδικό προσωπικό καταδεικνύεται από το 55,2% των διδασκόντων, τα *προβλήματα υποδομής* από το 23,9%, ενώ η *ελλιπής ή μη επαρκής οργάνωση* αναφέρεται από το 20,9% των εκπαιδευτικών (Πίνακας 2).

Στη συνέχεια, οι ανωτέρω κατηγορίες κριτηρίων σχετίστηκαν με τους τρεις χαρακτηρισμούς *ελλιπής, ικανοποιητική, πολύ καλή*. Όπως προκύπτει από την εξέταση των δεδομένων, το 44% των εκπαιδευτικών, που κρίνει την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση ως *ελλιπή*, αναφέρει ως κριτήρια και την *ελλιπή ή μη επαρκή στελέχωση* του σχολείου με ειδικό προσωπικό και τα *προβλήματα υποδομής* στα μουσικά μαθήματα, ενώ το 12,3% υπογραμμίζει την *ελλιπή ή μη επαρκή οργάνωση*. Αντίστοιχα, από τους εκπαιδευτικούς που κρίνουν ως *ικανοποιητική έως πολύ καλή* την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση, το 25% αιτιολογεί την κρίση του με κριτήριο την *ελλιπή ή μη επαρκή στελέχωση* του σχολείου με ειδικό προσωπικό μουσικής εκπαίδευσης, το 41,67% με κριτήρια που σχετίζονται με *προβλήματα υποδομής* στα μουσικά μαθήματα και το 33,33% με την *ελλιπή ή μη επαρκή οργάνωση* του σχολείου (Πίνακας 2).

Με βάση την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι το 33,3% των καθηγητών μουσικής παιδείας κρίνει ως *ελλιπή ή μη επαρκή τη στελέχωση* του σχολείου με ειδικό προσωπικό μουσικής, το 44,4% προβάλλει τα *προβλήματα υποδομής* στη μουσική και το 23,3% την *ελλιπή ή μη επαρκή οργάνωση* (Πίνακας 3). Από τους καθηγητές γενικής παιδείας, το 42,1% προτάσσει την *ελλιπή ή μη επαρκή στελέχωση* του σχολείου με

ειδικό προσωπικό μουσικής παιδείας, το 42,1% επισημαίνει τα *προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής* και το 16,8% εστιάζει στην *ελλιπή ή μη επαρκή οργάνωση* στη μουσική εκπαίδευση (Πίνακας 3).

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η σπουδή των δεδομένων της έρευνας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι καθηγητές γενικής παιδείας αποδίδουν στη μουσική εκπαίδευση (ως κριτήριο επιλογής του μουσικού σχολείου) μικρή σημασία, αφού αυτή δε συνοδεύεται από υψηλό επίπεδο διδασκαλίας στα αντίστοιχα μαθήματα μουσικής και δεν προσφέρει στους μαθητές του εν λόγω σχολείου επαγγελματικές και εκπαιδευτικές -μετά το Λύκειο- προοπτικές. Την τοποθετούν βέβαια υψηλά στην ιεραρχική τους κλίμακα ως παρεχόμενη εκπαιδευτική δραστηριότητα, προφανώς επειδή την εντάσσουν στο πλαίσιο της σχολικής κουλτούρας ενός εξειδικευμένου σχολείου δημόσιας εκπαίδευσης.

Οι καθηγητές μουσικής παιδείας, από το άλλο μέρος, αναγνωρίζοντας πιθανώς τη σημασία των κλίσεων και των ενδιαφερόντων των παιδιών στην τελική απόφαση επιλογής του σχολείου, εκτιμούν τη μουσική εκπαίδευση ως σημαντικό και ελκυστικό κριτήριο επιλογής, αλλά ως μικρής σημασίας εκπαιδευτική παροχή του μουσικού σχολείου, αφού τόσο το επίπεδο διδασκαλίας των μαθημάτων μουσικής όσο και οι μετέπειτα επαγγελματικές προοπτικές για τους αποφοίτους εγείρουν ερωτηματικά εξασφάλισης ποιότητας εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και ανεύρεσης εργασίας μετέπειτα.

Επίσης, λόγοι «συντεχνιακής φύσης» εντοπίζονται στην έρευνα, αφού οι διδάσκοντες, ανάλογα με την ειδικότητά τους, εκτιμούν διαφορετικά τα κριτήρια μη επιλογής του μουσικού σχολείου από τους ενδιαφερόμενους γονείς και μαθητές, ιδιαίτερα στην περίπτωση που παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά: οι καθηγητές μουσικής παιδείας θεωρούν σημαντικότερο ως κριτήριο μη επιλογής του σχολείου το επίπεδο διδασκαλίας των μαθημάτων γενικής παιδείας, ενώ οι καθηγητές γενικής παιδείας το επίπεδο διδασκαλίας των μαθημάτων μουσικής παιδείας.

Ωστόσο, τα συγκεκριμένα κριτήρια μη επιλογής (επίπεδο διδασκαλίας μαθημάτων γενικής παιδείας και μουσικής παιδείας) κατατάσσονται χα-

μηλά στην κλίμακα αξιολογικής ιεράρχησης (4^η και 5^η θέση) από τους διδάσκοντες και των δύο ειδικοτήτων. Αντίθετα, οι απόψεις τους συγκλίνουν στις πρώτες θέσεις των κριτηρίων μη επιλογής του σχολείου, επικαλούμενοι τη μη έγκαιρη πρόσληψη καθηγητών μουσικής στο σχολείο καθώς και τη μη κατοχύρωση από τους αποφοίτους ειδικού επαγγελματικού ή εισαγωγικού προνομίου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Επιπλέον, όσον αφορά στην ειδικότερη αξιολόγηση της παρεχόμενης από το μουσικό σχολείο Αγρινίου μουσικής εκπαίδευσης, οι καθηγητές μουσικής παιδείας εμφανίζονται αυστηρότεροι από τους συναδέλφους τους της γενικής παιδείας. Κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους (67,9%) τη χαρακτηρίζουν ως ελλιπή και κατά ένα μικρότερο ποσοστό (32,1%) ως ικανοποιητική, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας τη θεωρούν ικανοποιητική, σε ποσοστό 42,4%. Η αυστηρότητα των κρίσεων από τους καθηγητές μουσικής παιδείας φωτίζεται περισσότερο, όταν συσχετίζεται με την αιτιολόγησή τους: προβάλλουν κυρίως την ελλιπή ή μη επαρκή στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικούς μουσικής καθώς και τα προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής και όχι τη δική τους κατάρτιση και αποδοτικότητα. Γενικά, οι ειδικές μουσικές παροχές του σχολείου εκτιμώνται από τους καθηγητές μουσικής παιδείας ως ελκυστικά μεν κριτήρια επιλογής του σχολείου, θεωρούνται όμως ελλιπείς όσον αφορά στο περιεχόμενο, στην ποιότητα και στην επάρκειά τους. Οι καθηγητές γενικής παιδείας εκτιμούν τις ειδικές αυτές μουσικές παροχές ως βασικά κριτήρια επιλογής του σχολείου, αν και τις αξιολογούν αρνητικά ως προς το «ποιόν» τους.

Σύμπτωση εκτιμήσεων διαπιστώνεται μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και μουσικής παιδείας, όταν αυτοί ιεραρχούν τις μη μουσικές παροχές του σχολείου. Τοποθετούν στην 1η θέση ιεραρχικής κατάταξης των κριτηρίων επιλογής του μουσικού σχολείου τα ολιγομελή τμήματα και ως πρώτη ιεραρχικά σημαντική παροχή του σχολείου. Τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας κατατάσσονται από τους καθηγητές μουσικής παιδείας ως παροχές στη 2η θέση, ενώ η μουσική εκπαίδευση, όταν ιεραρχείται από τους καθηγητές γενικής παιδείας στη 2η θέση σημαντικότητας παροχών, φαίνεται να εκλαμβάνεται ως παροχή μάλλον σχολικής κουλτούρας παρά ως ειδική μουσική εκπαίδευση (αφού την χαρακτηρίζουν αρνητικά) και ως μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών (την ιεραρχούν χαμηλά, μόλις στην 5η θέση).

Το επίπεδο της παρεχόμενης γενικής παιδείας, επίσης, ως κριτήριο επιλογής του σχολείου, ιεραρχείται υψηλά και από τους καθηγητές γενι-

κής (2^η θέση) και από τους καθηγητές μουσικής παιδείας (3^η θέση), οι οποίοι, όπως έχει ήδη καταδειχτεί, την εκλαμβάνουν ως κριτήριο επιλογής σημαντικότερο από τη μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανεξαιρέτως εκτιμούν ότι το μουσικό σχολείο Αγρινίου, στο οποίο υπηρετούν, επιλέγεται από τους ενδιαφερόμενους και λειτουργεί στην πράξη όχι ως ένα εξειδικευμένο μουσικά και επαγγελματικά σχολείο αλλά ως ένα επιλεγμένο δημόσιο σχολείο, το οποίο προσφέρει υψηλότερες παροχές, σε σχέση με τα άλλα σχολεία του δημοσίου, όσον αφορά κυρίως στα ζητήματα γενικής παιδείας και σχολικού περιβάλλοντος. Φαίνεται, δηλαδή, μέσα από τη λειτουργία του μουσικού σχολείου, να συντηρούνται και να αναπαράγονται στοιχεία κοινωνικής διάκρισης, που ενισχύουν τη διατήρηση της κοινωνικής θέσης συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων ((Ball, 1997).

Από τη συνολική εκτίμηση των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει συνεπώς ότι τα oligομελή τμήματα λειτουργίας θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως η σημαντικότερη παροχή του μουσικού σχολείου προς τους μαθητές. Επίσης, η υψηλή ιεράρχηση του επιπέδου διδασκαλίας των μαθημάτων γενικής παιδείας σε συνδυασμό με τις επιφυλάξεις που διατυπώθηκαν για το επίπεδο διδασκαλίας των μουσικών μαθημάτων αποκαλύπτουν και πάλι ότι το μουσικό σχολείο κρίνεται θετικά βάσει των μη μουσικών του παροχών. Το ικανοποιητικό επίπεδο των μαθημάτων γενικής παιδείας μαζί με την παρεχόμενη μουσική παιδεία φαίνεται να αποτελούν βασικά κριτήρια επιλογής του σχολείου και σημαντικότερη παροχή αυτού προς τους μαθητές.

Στην εμπειρική αυτή έρευνα αποκαλύφθηκαν, επίσης, τα θεσμικά κενά στην πιστοποίηση της επαγγελματικής και παιδαγωγικής κατάρτισης του προσωπικού μουσικής παιδείας των μουσικών σχολείων. Αντίθετα, επιδεικνύεται ιδιαίτερη νομοθετική μέριμνα για τη στελέχωση των μουσικών σχολείων με διδακτικό προσωπικό γενικής παιδείας, νομοθετική κατοχύρωση της ατομικής διδασκαλίας και, κατά συνέπεια, της oligομελούς σύνθεσης των τμημάτων, καθώς και της προστασίας της μαθητικής δημογραφίας με εισαγωγικές εξετάσεις.

Όλα τα προαναφερθέντα, σε συνδυασμό με την αρνητική άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος για το επίπεδο της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης καθώς και την ισχυρή επιφύλαξή τους για τη μουσική επαγγελματική κατοχύρωση των αποφοίτων του μουσικού σχολείου, αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο αναγιγνώσκουν και χειρίζονται προς το συμφέρον τους τα επίσημα πολιτικά εκπαιδευτικά κείμενα οι διάφορες κοινωνικές ομάδες (Ball, 1994, 2003). Το μουσικό σχολείο, καθώς ορίζε-

ται ως εξειδικευμένο, ενισχύει τις ατομικές ικανότητες ορισμένων μαθητών μέσα από το σύστημα επιλογής μαθητικού πληθυσμού αναπαράγοντας έτσι συγκεκριμένες ταξικές ταυτότητες (Ball, 1997· Whitty et al., 1998). Κρίνεται, ως εκ τούτου, με βάση τις δυνατότητες εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που παρέχονται στους μαθητές του και, υπό την έννοια αυτή, εμφανίζει πλεονεκτήματα σε σχέση με τα άλλα δημόσια σχολεία (Bourdieu, 1998· Reay, 2000).

Είναι, λοιπόν, έκδηλη μία τάση "μη ομολογημένης σύμπραξης" μεταξύ κράτους και κοινωνίας, όσον αφορά στη μερική αναδιανομή της κρατικής πρόνοιας στη δημόσια εκπαίδευση για ορισμένα κοινωνικά στρώματα (Ball, 1997), με κριτήριο τα "ταλέντα" των μαθητών" και τελικό στόχο τη διάκριση στη δημόσια εκπαίδευση (Reay, 2001· Gamarnicowa and Green, 2003). Η σιωπηρή αυτή "συναίνεση" κράτους και κοινωνίας αναδεικνύεται και από τη συνολική αύξηση του αριθμού των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα. Παρά τα νομοθετικά κενά, που αφήνουν ουσιαστικά ακάλυπτη τη μουσική κατεύθυνση αυτών των σχολείων, ο θεσμός δεν ατόνησε. Τα μουσικά σχολεία αυξήθηκαν σε τριανταπέντε (Κ.Ε.Ε., 2006) κατά το διάστημα που μεσολάβησε από την ίδρυσή τους (1988).

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα στο μουσικό σχολείο Αγρινίου δεν αρκούν για να εξαχθούν γενικότερα συμπεράσματα για όλα τα μουσικά σχολεία που λειτουργούν στη χώρα και για τη συμβολή αυτού του εκπαιδευτικού θεσμού στην ικανοποίηση κοινωνικών αιτημάτων και στη διευκόλυνση της γονεϊκής επιλογής για εξειδικευμένου τύπου δημόσια σχολεία. Αποτελούν ωστόσο ενδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί μιας τοπικής κοινωνίας ένα νέο εκπαιδευτικό θεσμό. Εμπειρικά δεδομένα από το ίδιο μουσικό σχολείο με πληθυσμό έρευνας γονείς και μαθητές θα δώσουν μια σφαιρικότερη εικόνα για τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της περιοχής σε ό,τι αφορά στην επιλογή αυτού του τύπου σχολείου. Η διεξαγωγή εκτενέστερης εμπειρικής έρευνας με πληθυσμιακά δείγματα εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών από όλα τα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα θα οδηγήσει σε ασφαλέστερα πορίσματα όσον αφορά στη δράση των επιλογέων, στο ρόλο του κράτους και στο είδος της εκπαιδευτικής πολιτικής που χαράσσεται μέσω του συγκεκριμένου θεσμού.

Πηγές

- Βασιλικό Διάταγμα 11-11-1957 (ΦΕΚ: 229Α/1957) «Περί κυρώσεως του εσωτερικού κανονισμού του Ωδείου Θεσσαλονίκης».
- Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ: 167/1985, τ. Α') «Δομή και λειτουργία της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 1824/1988 (ΦΕΚ: 296/1988) «Ίδρυση και λειτουργία μουσικών σχολείων».
- Υπουργική Απόφαση Γ2/3850/16-6-1998 (ΦΕΚ: 658Β/1988) «Λειτουργία μουσικών σχολείων».

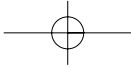
Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου Λ., *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 1997.
- Βάμβουκας Μ. Ι., *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Γρηγόρης, Αθήνα, 1998.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), *Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων*, Κ.Ε.Ε., Αθήνα, 2006.
- Κολυδάς Τ., «Τμήμα Μουσικών Σπουδών Αθήνας. Μια προοπτική στην Πρωτοβάθμια και Μέση Εκπαίδευση», *Μουσικό Περιοδικό των Φοιτητών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών Αθήνας (ΜΟΥ.Σ.Α.)*, τεύχος 4, 1997, σσ. 13-16.
- ΜΟΥ.Σ.Α., *Μουσικό Περιοδικό των Φοιτητών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών Αθήνας*, τεύχος 5, 1998, σσ. 71-72.
- Υφαντή Α.Α., «Παγκοσμιοποίηση και σχολική εκπαίδευση. Η περίπτωση της διδασκαλίας και της μάθησης», *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 31, 2004, σσ. 48-57.
- Χατζηχρήστου Ν., «Δημόσια Μουσική Εκπαίδευση», *Μουσικό Περιοδικό των Φοιτητών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών Αθήνας (ΜΟΥ.Σ.Α.)*, τεύχος 7, 2000, σσ. 59-61.

Ξενόγλωσση

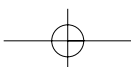
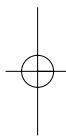
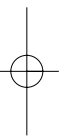
- Ball, S. J., *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*, London, 2003.
- Ball, S. J., *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach*, Open University Press, Buckingham, 1994.
- Ball, S. J., "Good School / Bad School: Paradox and Fabrication", *British Journal of Sociology of Education*, 18 (3), 1997, pp. 317-336.
- Ball, S. J., "Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society", *Australian Educational Researcher*, 27 (2), 2000, pp. 1-24.
- Collins, R., *The Credential Society*, Academic Press, New York, 1979.
- Bernstein, B., *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Routledge, London, 1990.
- Bourdieu, P. *Homo Academicus*, Polity Press, Cambridge, 1988.
- Gamarnicowa, E. and Green, A., Social justice, identity formation and social capital. School diversification policy under New Labour, In: Vincent, C. (ed.), *Social Justice, Education and Identity*, Routledge – Falmer Press, London – N. York, 2003, chapter 12.
- Green, A. and Little, A. (eds.), *Education and Development in a Global Era: Strategies for "successful globalisation"*, 2007, chapter 1.
- Ifanti, A. A., "Education politics and the teachers' Unions in Greece", *European Journal of Teacher Education*, 17 (3), 1994, pp. 219-230.
- Ifanti, A.A., "Policy and curriculum development in Greece. The case of secondary school curriculum", *Pedagogy, Culture and Society*, 15 (1), 2007, pp. 71-81.
- Lingard, B., Rawolle, S. and Taylor, S., "Globalizing policy sociology in education: working with Bourdieu", *Journal of Education Policy*, 20 (6), 2005, pp 759-777.
- Moore, D. and Davenport, S., Choice: the new improved sorting machine, In: Boyd, W.L. and Walberg, H. J. (eds.), *Choice in Education: Potential and problems*. McCutchan, Berkeley, CA., 1990.
- Reay, D., "A useful extension of Bourdieu's conceptual framework: emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education", *Sociological Review*, 48 (4), 2000, pp. 568-585.
- Reay, D., "Finding or losing yourself? Working class relationships to education", *Journal of Education Policy*, 16, (4), 2001, pp. 333-346.
- Reay, D. and Ball, S. J., "Making their minds up: family dynamics of school choice", *British Education Research Journal*, 24 (4), 1998, pp. 431-448.



A. A. Υφαντή – Β. Ζορμπά

Whitty, G., Power, S. and Halpin, D., *Devolution and Choice in Education: the school, the state and the market*, Open University Press, Buckingham, 1998.

Wrigley, T., "Rethinking education in an era of globalisation", *Journal of Critical Education Policy Studies*, 5 (2), 2007, pp. 1-14.



Τα εξειδικευμένα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα. Μία μελέτη περίπτωσης

Πίνακες και Γραφήματα

Πίνακας 1.

Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών			
Ερώτηση	Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Φύλο ερωτηθέντος	Άνδρας	29	47,5
	Γυναίκα	32	52,5
Ηλικία ερωτηθέντος	μέχρι 38	24	54,5
	Από 39 έως και 62	20	45,5
Ειδικότητα	Γενικής Παιδείας	33	54,1
	Μουσικής Παιδείας	28	45,9
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος	36	59
	Αναπληρωτής	8	13,1
	Ωρομίσθιος	17	27,9
Έτη Υπηρεσίας	μέχρι 8	24	52,2
	Από 9 έως και 29	22	47,8

Πίνακας 2

Ο χαρακτηρισμός της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης και η αιτιολόγησή της				
	<i>Ελλιπής ή μη Επαρκής</i>	<i>Προβλήματα υποδομής</i>	<i>Ελλιπής ή μη Επαρκής Οργάνωση</i>	Συνολικά n, %
Ελλιπής	11 44%	11 44%	3 12,3%	25 100%
Ικανοποιητική/ Πολύ καλή	3 25%	5 41,67%	4 33,33%	12 100%
Συνολικά	14	16	7	37

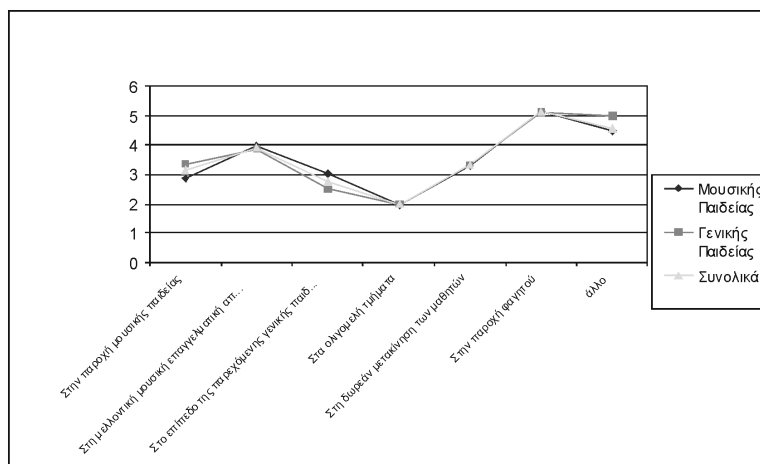
Α. Α. Υφαντή – Β. Ζορμπά

Πίνακας 3

Η αξιολόγηση της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης και η αιτιολόγησή της ανά ειδικότητα διδασκόντων				
Ειδικότητα	Ελλιπής ή μη Επαρκής	Προβλήματα υποδομής	Ελλιπής ή μη Επαρκής Οργάνωση	Σύνολο n, %
Μουσικής Παιδείας	6 33,30%	8 44,40%	4 23,30%	18 100%
Γενικής Παιδείας	8 42,10%	8 42,10%	3 16,80%	19 100%
Σύνολο	14	16	7	37

Γράφημα 1

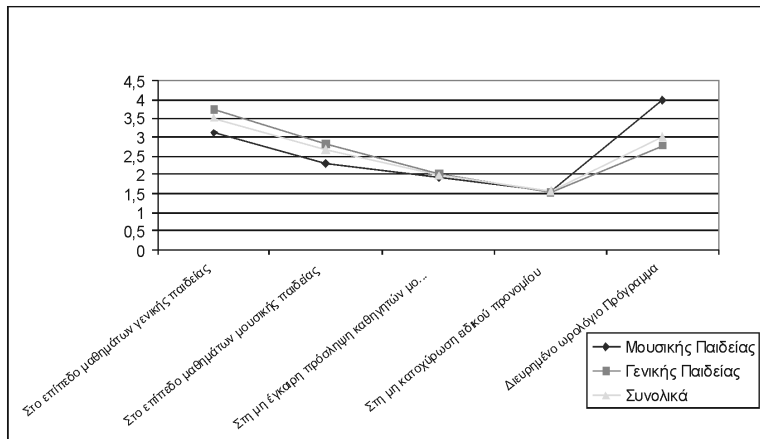
Ιεράρχηση των παροχών από τους διδάσκοντες



Τα εξειδικευμένα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα. Μία μελέτη περίπτωσης

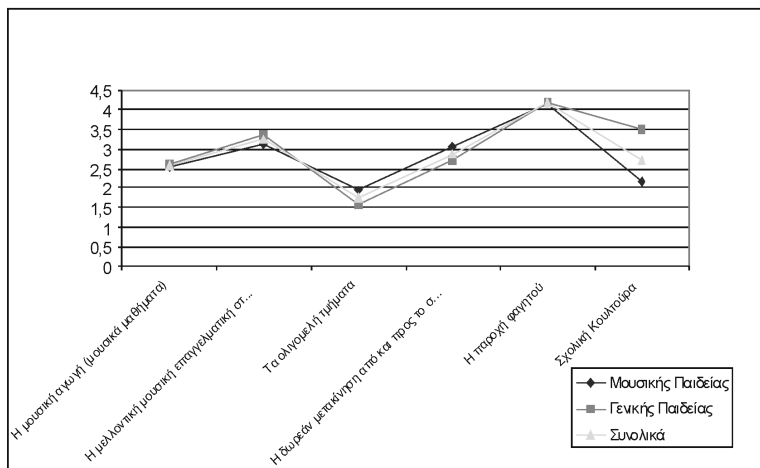
Γράφημα 2

Εκτίμηση των κριτηρίων μη επιλογής σχολείου ανά ειδικότητα διδασκόντων



Γράφημα 3

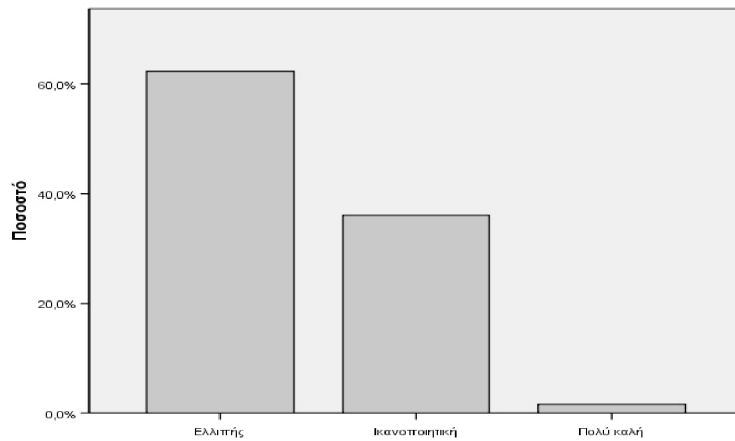
Ιεράρχηση των παροχών από τους διδασκόντες



Α. Α. Υφαντή – Β. Ζορμπά

Γράφημα 4

Χαρακτηρισμός της μουσικής εκπαίδευσης που παρέχει το μουσικό σχολείο



Γράφημα 5

Χαρακτηρισμός μουσικής εκπαίδευσης και ειδικότητα διδασκόντων

