

**ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ**

**Θέμα Διδακτορικής Διατριβής**  
*Στρατηγικές Επιλογής και Νέοι Εκπαιδευτικοί Θεσμοί  
στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.*

**Υποψήφια Διδάκτωρ: ΒΗΣΣΑΡΙΑ ΖΟΡΜΠΙΑ**  
**A.M.: 309003**

**Επιβλέπων Καθηγητής: ΧΑΡ. ΜΕΛΕΤΙΑΔΗΣ**

**ΑΘΗΝΑ 2016**

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ</b>	<b>Σελ.</b>
ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	10
• Σκοπός .....	15
• Μεθοδολογία .....	17
• Το δείγμα .....	19
• Η δομή της εργασίας .....	19
<b><u>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>:</u></b>	
<b>ΟΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ</b>	
I. Η δημόσια εκπαίδευση στο σύγχρονο περιβάλλον .....	22
II. Η επιλογή δημόσιας εκπαίδευσης .....	37
<b><u>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>:</u></b>	
<b>Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ</b>	
I. Η Τυπική Μουσική Εκπαίδευση .....	94
II. Η Λειτουργία και η Θεσμική Πλαισίωση των Μουσικών Σχολείων στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	107
<b><u>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>:</u></b>	
<b>Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ</b>	
I. Παρουσίαση της εμπειρικής έρευνας .....	143
II. Τα ερευνητικά δεδομένα .....	152
<b>A. Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος</b> .....	152
<b>B. Η Επιλογή του Σχολείου</b> .....	157
B1. Οι Επιλογείς του Σχολείου .....	157
B2. Τα Κριτήρια Επιλογής του Σχολείου .....	163
B3. Μεταλυκειακές Προσδοκίες .....	175
<b>Γ. Η Αξιολόγηση των Μουσικών Σχολείων από τους Ενδιαφερόμενους</b> .....	184
Γ1. Τα Κριτήρια Επιλογής του Σχολείου κατά την Εκτίμηση Καθηγητών των Μουσικών Σχολείων .....	184
Γ2. Τα Κριτήρια Μη Επιλογής του Σχολείου και η Ειδικότητα των Καθηγητών .....	186
Γ3. Οι Παροχές των Μουσικών Σχολείων και η Αξιολόγησή τους από τους Καθηγητές τους .....	188

Γ4. Η Αξιολόγηση της Μουσικής Εκπαίδευσης που παρέχουν τα Μουσικά Σχολεία .....	190
--	-----

#### **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>:**

<b>Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ .....</b>	<b>202</b>
I. Η ανάγνωση των γονεϊκών αιτημάτων .....	202
II. Η εφαρμογή των ρυθμιστικών κειμένων .....	220
III. Η μουσική εκπαίδευση και τα συστήματα σχολικής επιλογής: Ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης .....	252
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>290</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>319</b>
<b>ΠΗΓΕΣ .....</b>	<b>347</b>

- **Συντομογραφίες**

<b>Α.Ε.Ι.:</b>	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
<b>Ι.Ν.:</b>	Ιδρυτικός Νόμος
<b>ΜΟΥ.Σ.Α.:</b>	Μουσική Σχολή Αθηνών (Περιοδικό των φοιτητών του τμήματος Μουσικών Σπουδών του πανεπιστημίου Αθηνών)
<b>Ν.:</b>	Νόμος
<b>Π.Δ.:</b>	Προεδρικό Διάταγμα
<b>Τ.Ε.Ι.:</b>	Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
<b>Υ.Α.:</b>	Υπουργική Απόφαση
<b>Φ.Ε.Κ.:</b>	Φύλλο Εφημερίδος Κυβερνήσεως
<b>βλ.:</b>	βλέπε
<b>εδαφ.:</b>	εδάφιο (παραγράφου Νόμου ή Υπουργικής Απόφασης ή Προεδρικού Διατάγματος)
<b>ό.π.:</b>	όπως παραπάνω

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία προέκυψε ως αποτέλεσμα ενός ευρύτερου προβληματισμού ο οποίος άρχισε να δημιουργείται από το σχολικό έτος 2000-2001, χρονιά κατά την οποία η ερευνήτρια του θέματος έλαβε οργανική θέση ως φιλόλογος στο Μουσικό Σχολείο Αγρινίου.

Η μετάθεσή της ήταν αποτέλεσμα επανειλημμένων αιτήσεων, τις οποίες συνόδευε ένας προσωπικός φάκελος "ιδιαίτερων προσόντων" που θεωρούνται απαραίτητα για τη μετάθεση ενός εκπαιδευτικού γενικής παιδείας σε Μουσικά Σχολεία: επιπλέον πτυχία, συγγραφικό έργο, αποδεδειγμένη σχέση με τη Μουσική, ή ευρύτερα με τις Τέχνες, ή πλούσιο βιογραφικό προσόντα που εύλογα θεωρούνταν απαραίτητα για την τοποθέτηση σε ένα σχολείο που έχει ως στόχο να ανακαλύψει και να προωθήσει το μουσικό τάλαντο των μαθητών και επομένως αυτονομία και για τους καθηγητές μουσικής παιδείας.

Ωστόσο οι πρώτες παρατηρήσεις από την πρώτη κιόλας σχολική χρονιά στο συγκεκριμένο σχολείο ήταν αντιφατικές και αντικρουόμενες: Παρότι, σύμφωνα με τον ιδρυτικό τους νόμο (1824 – ΦΕΚ 296/30-12-1988), τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα έχουν ως στόχο τη μουσική καλλιέργεια – πράγμα που ως ρητορική δίνει ελπιδοφόρα μηνύματα για τη διεύρυνση των στόχων και των κατευθύνσεων της δημόσιας εκπαίδευσης – διαπιστώθηκε ότι μικρή προσοχή δίνεται στη μόνιμη στελέχωσή τους από καθηγητές μουσικής, όπως μικρή είναι και η προσοχή που δίνεται στα απαιτούμενα προσόντα για την τοποθέτηση καθηγητών μουσικής παιδείας – συγκριτικά με τα αντίστοιχα των καθηγητών γενικής παιδείας στα Μουσικά Σχολεία. Σημειώνεται εδώ πως ο διορισμός καθηγητών μουσικής σε ένα οποιοδήποτε σχολείο Γενικής Παιδείας, σε κάθε βαθμίδα προϋποθέτει είτε πτυχίο Ωδείου είτε πτυχίο αντίστοιχης Πανεπιστημιακής Σχολής (ιδιαίτερα μετά την ίδρυση των Τμημάτων Μουσικολογίας στα Ελληνικά Πανεπιστήμια), κάτι που θεωρείται ευκαταίετο μεν αλλά όχι υποχρεωτικά απαραίτητο προσόν για την τοποθέτηση των καθηγητών μουσικής στα Μουσικά Σχολεία.

Αντιθέτως, διαπιστώθηκε πως, βάσει του ιδρυτικού νόμου, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στα προαπαιτούμενα προσόντα (επιστημονικά και υπηρεσιακά) για την τοποθέτηση (ύστερα από μετάθεση και ποτέ με κατ' ευθείαν διορισμό) καθηγητών γενικής παιδείας. Η διαφορά της αποδιδόμενης βαρύτητας στα προσόντα των μεν και των δε αντανakλώνταν και στην αποδιδόμενη από διδάσκοντες, μαθητές και γονείς σημασία στα μαθήματα γενικής και μουσικής παιδείας: τα πρώτα αξιολογούνταν ως σημαντικότερα σε σχέση με τα δεύτερα.

Παράλληλα, η συμμετοχή στην καθημερινή ζωή του σχολείου, οδήγησε στην παρατήρηση πως τα Μουσικά Σχολεία είναι ιδιαίτερα "ακριβά" για το Δημόσιο, αφού παρέχουν εξατομικευμένη μουσική διδασκαλία, ολιγομελή τμήματα, δωρεάν μεταφορά των μαθητών από και προς το σχολείο σε οποιοδήποτε μέρος του οικείου νομαρχιακού διαμερίσματος και αν κατοικούν, δωρεάν σίτιση στο σχολείο, εξοπλισμό με μουσικά όργανα.

Η επιδίωξη εκ μέρους των γονέων (και η διατύπωση ανάλογων αιτημάτων) για ίδρυση συγκεκριμένου χαρακτήρα δημοσίων εκπαιδευτηρίων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τουλάχιστον μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του 1970, συνδεόταν συνήθως με την επιδίωξη επαγγελματικού χαρακτηρισμού τμημάτων της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αυτονόητα, τα αιτήματα αυτά αναδείκνυαν τις επιδιώξεις των γονέων για την μεταλυκειακή επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους, κυρίως όσων δεν επιθυμούσαν ή δεν μπορούσαν – για ποικίλους λόγους – να ακολουθήσουν πανεπιστημιακή διαδρομή. Ταυτόχρονα όμως αναδείκνυαν και τις προσπάθειες της πολιτείας να εκσυγχρονίσει ή να βελτιώσει την επαγγελματική και τεχνική κατάρτιση όσων τελικά θα προσέφεραν ανάλογες επαγγελματικές υπηρεσίες στο κοινωνικό σύνολο.

Αναπόφευκτα, στην παραπάνω περίπτωση αναφύεται η διασύνδεση των αιτημάτων για ίδρυση εξειδικευμένων δευτεροβάθμιων σχολείων με τους όρους της απασχόλησης και του επαγγέλματος, με την έννοια τόσο της ατομικής αποκατάστασης όσο και της κοινωνικής παροχής.

Κατ' αναλογία, θα ήταν αναμενόμενη και στην περίπτωση των σύγχρονων αιτημάτων για την ίδρυση εξειδικευμένων στη μουσική δημοσίων δευτεροβάθμιων σχολείων η αγωνία των γονέων για την καλλιτεχνική επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους μετά την αποφοίτησή τους από τα ανωτέρω σχολεία. Και η γονεϊκή αυτή αγωνία θα εκφραζόταν με ανάλογα επιμέρους αιτήματα, όπως η διεκδίκηση προνομίου για την εισαγωγή των ανωτέρω αποφοίτων στην τριτοβάθμια μουσική και καλλιτεχνική εκπαίδευση (όπως συμβαίνει με τους μαθητές – αθλητές για την εισαγωγή τους στα Τ.Ε.Φ.Α.Α.), ή διεκδίκηση επαγγελματικού χαρακτηρισμού των απολυτηρίων λυκείου των Μουσικών Σχολείων, ώστε οι κάτοχοί τους να απασχοληθούν σε μουσικά επαγγέλματα αμέσως μετά την αποφοίτησή τους (όπως λ.χ. συμβαίνει με κλάδους των Ε.Π.Α.Λ.).

Ακόμη θα ήταν εύλογα αναμενόμενη ως διεκδίκηση η επιμονή για την ποιότητα των μουσικών μαθημάτων, για τη στελέχωση των Μουσικών Σχολείων με εκπαιδευτικούς μουσικής, για τον έλεγχο των εκπαιδευτικών διαπιστευτηρίων τους,

για την παιδαγωγική επάρκεια των διδασκόντων, για την ειδική υλικοτεχνική υποδομή που προαπαιτείται για τη διδασκαλία της μουσικής.

Επιπλέον, το γεγονός ότι μετά την αποφοίτησή τους από τη Γ' Λυκείου του Μουσικού Σχολείου οι απόφοιτοι δεν εφοδιάζονται ούτε με κάποιο είδος ενισχυμένου επαγγελματικά απολυτηρίου (όπως οι απόφοιτοι των Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων, για παράδειγμα) ούτε με κάποιο συγκριτικό πλεονέκτημα εισαγωγής στα αντίστοιχα τμήματα μουσικών σπουδών των ΤΕΙ και ΑΕΙ (παρά την εξαετή υποχρεωτική τους μουσική εκπαίδευση) δημιούργησε τον αντίστοιχο προβληματισμό για τα κριτήρια με τα οποία γονείς και μαθητές επέλεξαν τη φοίτηση σε Μουσικό Σχολείο, ύστερα μάλιστα από εισαγωγικές εξετάσεις επιλογής. Δημιουργήθηκε, δηλαδή, η εντύπωση πως για την επιλογή του σχολείου περισσότερο ρόλο έπαιζαν άλλα κριτήρια, που έμενε να εντοπιστούν (εάν υπήρχαν), παρά η παρεχόμενη μουσική παιδεία ή η μελλοντική επαγγελματική ενασχόληση των μαθητών με τη μουσική.

Οι συζητήσεις με συναδέλφους κυρίως μουσικής παιδείας (διότι αυτοί, καθώς προσλαμβάνονται ως ωρομίσθιοι, μετακινούνται κατ' έτος από σχολείο σε σχολείο και από περιφέρεια σε περιφέρεια, ενώ, αντιθέτως, οι της γενικής παιδείας από τη στιγμή που θα τοποθετηθούν σε Μουσικό Σχολείο παραμένουν υποχρεωτικά σ' αυτό για πέντε σχολικά έτη) οδήγησαν στην άντληση πληροφοριών για την αποδοχή των Μουσικών Σχολείων από τις τοπικές κοινωνίες σε άλλα μέρη της Ελλάδας. Έτσι συγκεντρώθηκαν πληροφορίες ότι τα Μουσικά Σχολεία του Βόλου, των Τρικάλων, του Αγρινίου θεωρούνταν "καλά" σχολεία, σε αντίθεση με τα Μουσικά Σχολεία Πατρών ή Ιωαννίνων, για τα οποία υπήρχε η άποψη πως είτε δε λειτουργούσαν "σωστά" είτε δεν παρουσίαζαν επαρκή μαθητικό πληθυσμό.

Δημιουργούταν, λοιπόν, η αίσθηση ότι τα Μουσικά Σχολεία "φυτοζωούσαν" σε πόλεις όπου λειτουργούσαν πειραματικά ή πρότυπα σχολεία υπό την αιγίδα Πανεπιστημίου, που υπήρχε στην περιοχή, και η αίσθηση αυτή μορφοποίησε ένα ερώτημα: Μήπως η ίδια κοινωνική κατηγορία γονέων, που σε πόλεις με Πανεπιστήμια επέλεγε τα αντίστοιχα πρότυπα ή πειραματικά σχολεία, σε πόλεις χωρίς Πανεπιστήμια επέλεγε τα Μουσικά Σχολεία ως υποκατάστατα των προηγούμενων, άσχετα από την παρεχόμενη μουσική παιδεία; Σ' αυτήν την περίπτωση ποια ήταν η συγκεκριμένη κατηγορία γονέων; Και ποιος ήταν ο ρόλος του κράτους ως ιδρυτή των Μουσικών Σχολείων; Πίσω από την επίσημη σκοποθεσία της ίδρυσης των Μουσικών Σχολείων υπήρχε μήπως και μια ανεπίσημη, μη ομολογούμενη στόχευση; Και πόσο συνειδητή ήταν αυτή, εάν όντως υπήρχε;

Μερική απάντηση στο τελευταίο ερώτημα έδωσε η εξέταση προαγωγής των μαθητών στα μαθήματα γενικής και μουσικής παιδείας: ενώ για την προαγωγή των μαθημάτων στα γενικά μαθήματα ισχύει ό,τι ακριβώς και στα υπόλοιπα Γυμνάσια και Λύκεια, για την προαγωγή τους στα μουσικά μαθήματα οι κανόνες είναι πιο επιεικείς, τη στιγμή που, θεωρητικά τουλάχιστον, αυτά ακριβώς τα μαθήματα αποτελούν το κριτήριο επιλογής του σχολείου.

Τα ζητήματα αυτά έμενε να διερευνηθούν. Η βιβλιογραφική έρευνα οδήγησε κυρίως σε ξένους συγγραφείς, αφού τα Μουσικά Σχολεία δεν έχουν ανάλογο προηγούμενο στην Ελλάδα και η εγχώρια βιβλιογραφία είναι ακόμα πενιχρή. Αποκαλυπτικότερες υπήρξαν οι συζητήσεις με γονείς, μαθητές και συναδέλφους, η παρατήρηση της διεξαγωγής των μαθημάτων, η συμμετοχή στη ζωή των σχολείων. Η εξαγωγή συμπερασμάτων από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε μαθητές, γονείς και καθηγητές γενικής και μουσικής παιδείας Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα, αποτελεί ένα δείγμα της γενικότερης προβληματικής του ζητήματος.

Η εργασία αυτή δε θα προχωρούσε στον ίδιο βαθμό χωρίς την αμέριστη συμπαράσταση ορισμένων προσώπων, προς τα οποία αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη και τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες.

Θερμά ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή κο Χ. Μελετιάδη για τις πολύτιμες υποδείξεις στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, στον καθορισμό των θεμάτων και στην επίσημανση της βιβλιογραφίας.

Ευχαριστώ, επίσης τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής καθηγητές κα Α. Λυδάκη και Α. Παπαρίζο, από τη βιβλιογραφία των οποίων άντλησα πολύτιμες πληροφορίες.

Πολλές ευχαριστίες οφείλω, επίσης, στον κο Κων/νο Λαβίδα, μαθηματικό και στην κα Ραμμοπούλου Μυρτώ, στατιστικό, χωρίς την ουσιαστική επιστημονική καθοδήγηση των οποίων δεν θα ήταν δυνατή η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων.

Θεωρώ βαθύτατη ηθική υποχρεώσή μου να εκφράσω την απεριόριστη ευγνωμοσύνη μου στον εκλιπόντα καθηγητή, αείμνηστο Νεοκλή Σαρρή, αρχικό μέλος της τριμελούς επιτροπής, γιατί χάρη στις διεξοδικές συζητήσεις περί του έργου του Ε. Durkheim και τις οξυδερκείς επισημάνσεις του για τις φανερές και αφανείς λειτουργίες της εκπαίδευσης, μορφοποιήθηκε νοερά η θεωρητική υπόθεση της παρούσας διατριβής.



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διερευνά το ζήτημα της ίδρυσης και λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα από την άποψη της εκπαιδευτικής πολιτικής και συσχετίζοντάς το με το ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο, όπως αυτό διαμορφώνεται στην εποχή της παγκοσμιοποίησης.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνά εάν η ίδρυση των Μουσικών Σχολείων αποτελεί επίσημη προσπάθεια εξειδίκευσης των δημόσιων σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με κριτήριο και στόχο όχι τον επαγγελματικό χαρακτήρα της παρεχόμενης από αυτά εκπαίδευσης αλλά την κοινωνική διάκριση τόσο των σχολείων αυτών όσο και των μαθητών τους.

Επιπλέον, διερευνά εάν ο τρόπος λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων ανταποκρίνεται και εντάσσεται στα αυξανόμενα αιτήματα για υιοθέτηση συστημάτων γονεϊκής επιλογής στη δημόσια εκπαίδευση.

Για το λόγο αυτό εκθέτει συνοπτικά την εξέλιξη της δημόσιας – κυρίως – μουσικής εκπαίδευσης ανά τον κόσμο. Επίσης, διεξέρχεται ενδεικτικές - για τα συστήματα γονεϊκής επιλογής αλλά και εξειδίκευσης των δημοσίων σχολείων - εργασίες από τη διεθνή βιβλιογραφία.

Ακολούθως παρουσιάζει αναλυτικά τα νομοθετικά κείμενα που καθορίζουν τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων αυτών στην Ελλάδα από το 1988 (έτος ίδρυσης του πρώτου Μουσικού Σχολείου στην Παλλήνη) έως και το 2008, έτος συμπλήρωσης εικοσαετούς λειτουργίας αυτού του τύπου σχολείων. Και τούτο, διότι η ανάπτυξη ενός κοινωνικού φαινομένου και ενός εκπαιδευτικού θεσμού, καθώς και η μελέτη τους απαιτούν ένα εύλογο χρονικό διάστημα, ώστε η εξαγωγή συμπερασμάτων να είναι ασφαλής και χρήσιμη στην επιστημονική έρευνα.

Τέλος, εστιάζεται στη διεξοδική παρουσίαση των δεδομένων εμπειρικής έρευνας, η οποία στηρίχτηκε στην εκπόνηση, διανομή και επεξεργασία ερωτηματολογίων προς μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς ορισμένων Μουσικών Σχολείων σε διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας, κατά το σχολικό έτος 2010-2011.

### Λέξεις – κλειδιά:

- ✓ Παγκοσμιοποιημένη Οικονομία και Κοινωνία της Διακινδύνευσης.
- ✓ Κατανομή Κρατικής Πρόνοιας.
- ✓ Οριζόντια εξειδίκευση δημόσιων σχολείων.
- ✓ Γονεϊκός παρεμβατισμός.
- ✓ Επιλογή δημόσιας εκπαίδευσης.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη εποχή διαπιστώνεται πως ο θεσμός της δημόσιας εκπαίδευσης – όπως και ποικίλοι θεσμοί – μεταβάλλεται και οι διαφοροποιήσεις στους σκοπούς, στο περιεχόμενο και στο χαρακτήρα φαίνεται ότι προκύπτουν εξαιτίας της πίεσης που δέχεται από τους νόμους και τους μηχανισμούς της παγκοσμιοποιημένης αγοράς.<sup>1</sup>

Οι αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων, διαχρονικά και συγχρονικά, ερμηνεύονται κυρίως με βάση ευρύτερες κοινωνικές εξελίξεις οι οποίες επιβάλλουν νέες λειτουργίες στην εκπαίδευση, αλλά και σε αναφορά με τις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του οικονομικού και κοινωνικού συστήματος.<sup>2</sup> Η εσωτερική οργάνωση, επίσης, της εκπαίδευσης δε μπορεί να αποτελέσει ένα κλειστό σύστημα, αφού το κοινωνικό σύνολο μπορεί να επηρεάσει και τελικά επηρεάζει όσα συμβαίνουν μέσα στα σχολεία, δια των σχέσεων που αναπτύσσονται με τους γονείς, τους διοικητικούς υπαλλήλους, τους προϊσταμένους και συμβούλους, δια της δημιουργίας τελικά μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ατμόσφαιρας.<sup>3</sup> Καθοριστικές, επομένως, είναι οι πράξεις όσων συμμετέχουν στους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς και ιδίως εκείνων που έχουν ιδιαίτερη διαπραγματευτική δύναμη να επιφέρουν τέτοιες αλλαγές. Από αυτήν την άποψη ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, για παράδειγμα, διαδραματίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό, του οποίου οι σκόπιμες ενέργειες κατασκευάζουν και συντηρούν την κοινωνική δομή ενός σχολείου, πάντοτε, βέβαια, ανάλογα και με την επικρατούσα εκπαιδευτική πολιτική. Αυτή με τη σειρά της προσδιορίζει, επίσης, τους στόχους της εκπαίδευσης, την ιδέα του σχολείου ως κοινότητας, τη φύση του μαθητικού πληθυσμού.<sup>4</sup>

Επιπλέον, για την εξέλιξη κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής καθοριστικός παράγοντας αναδεικνύεται η στάση και η συμμετοχή των εμπλεκόμενων, ο βαθμός αποδοχής και συναίνεσης των διδασκόντων, των γονέων και των μαθητών.<sup>5</sup> Πολύ συχνά οι κυβερνητικές εντολές τροποποιούνται σιωπηρά ή σταδιακά εξαιτίας δράσεων που

<sup>1</sup> Υφαντή, Α.Α. (2004) Παγκοσμιοποίηση και Σχολική Εκπαίδευση. Η περίπτωση της διδασκαλίας και της μάθησης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 31, σ. 53.

<sup>2</sup> King, R., 1982, Organisational Changes in Secondary School: An action approach. *British Journal of Sociology of Education*, 3(1), σ. 15.

<sup>3</sup> King, R., 1980, Weberian Perspectives and the Study of Education. *British Journal of Sociology of Education*, 1(1), σ. 20.

<sup>4</sup> King, ό.π.

<sup>5</sup> Υφαντή, Α. Α., 2000, Εκπαιδευτικές Αλλαγές και Βελτίωση του Σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, σσ. 57-63.

αναπτύσσονται σε επίπεδο περιφέρειας ή εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.<sup>6</sup> Ακόμη, οι τοπικές αρχές μπορεί να καθυστερήσουν την υλοποίηση της κυβερνητικής πολιτικής και ορισμένα μέρη του συστήματος μπορεί να απορρίψουν την κεντρική νομοθεσία ή να επιδοθούν σε συντονισμένες δράσεις που προτρέχουν της νομοθεσίας.<sup>7</sup> Άλλωστε, είναι γενική παραδοχή πως το σχολείο αποτελεί έκφραση των οικονομικοκοινωνικών και μορφωτικών αναγκών μιας κοινωνίας.<sup>8</sup>

Για παράδειγμα, η σύγχρονη έρευνα καταγράφει πως οι αλλαγές στην οικονομία επέφεραν διαφοροποιήσεις στον πληθυσμό και τα όρια των κοινωνικών τάξεων καθώς και στο περιεχόμενο των όρων που τις προσδιορίζουν.<sup>9</sup> Τα κοινωνικά στρώματα, δηλαδή, που αυτοαποκαλούνται "μεσαία τάξη" διογκώνονται πληθυσμιακά, πράγμα που ακολούθως εντείνει το άγχος του οικονομικού υποβιβασμού και της κοινωνικής περιθωριοποίησής τους. Επίσης η αύξηση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση και ο συνακόλουθος πληθωρισμός των πτυχιών δημιουργούν ένα αναπόφευκτο χάσμα ανάμεσα στις κοινωνικές προσδοκίες, που θεμελιώνονται στην απόκτηση εκπαίδευσης, και στις πραγματικές ευκαιρίες για επαγγελματική επιτυχία και κοινωνική ανέλιξη που προέρχονται πλέον από αυτήν.<sup>10</sup>

Οι ανωτέρω εξελίξεις φαίνεται ότι έχουν συμβάλει στην συναισθηματική εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους.<sup>11</sup> Η γονεϊκή εμπλοκή με τη σειρά της οδηγεί στη διαμόρφωση και έκφραση απαιτήσεων προς το κράτος για την υιοθέτηση εκπαιδευτικών συστημάτων γονεϊκής επιλογής δημόσιου σχολείου κατά τη χάραξη της εκπαιδευτικής του πολιτικής.<sup>12</sup> Οι απαιτήσεις αυτές διαμορφώνουν, όσον αφορά την κοινωνική κατανομή των εκπαιδευτικών αγαθών, νέα αιτήματα. Τα αιτήματα αυτά πλέον επιδιώκουν την κατοχύρωση δικαιωμάτων σε ευκαιρίες ανάδειξης και αξιοποίησης ατομικών χαρισμάτων και δεξιοτήτων.<sup>13</sup> Παράλληλα, το κράτος ασφυκτιώντας μέσα στα περιοριστικά πλαίσια της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας

<sup>6</sup> Archer, S. M., 1981, *Educational Politics: A model for their analysis*, στο P. Broadfoot, C. Brock and W. Tulasiewicz (eds) *Politics and Educational Change*. London: Croom and Helm, σσ. 32-36.

<sup>7</sup> Archer, ό.π.

<sup>8</sup> Μελετιάδης, Ν.Χ. (2003). *Η Εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη κατά τον 16ο αιώνα*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας, σ. 18.

<sup>9</sup> Ball, S. J. (2003a): *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. London and New York: Routledge Falmer σ. 33.

<sup>10</sup> Bourdieu, P. (1988) *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press, σ. 163.

<sup>11</sup> Reay, D. (2001): *Finding or Losing Yourself? Working class relationships to education*. *Education Policy*, 16 (4), σ. 341.

<sup>12</sup> Brown, P. (1990) "The Third Wave: education and the ideology of parentocracy." *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), σ. 77.

<sup>13</sup> Ball, S. J. (2003b): *The More Things Change... Educational research, social and "interlocking" inequalities*. London: Institute of Education, University of London, σσ. 12, 18.

και αδυνατώντας να παρέχει πλέον ίσες υπηρεσίες προς όλους, εγκαταλείπει το ρόλο του παρόχου υπηρεσιών ενός κράτους-πρόνοιας.<sup>14</sup>

Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο να διερευνηθεί:

α) Αν η ίδρυση των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα εντάσσεται στις εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες μορφοποιούν την ανταπόκριση του σύγχρονου κράτους προς τις κοινωνικές απαιτήσεις υιοθέτησης συστημάτων γονεϊκής επιλογής δημόσιας εκπαίδευσης.

β) Εάν συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα απαιτούν και χειρίζονται τα εξειδικευμένα δημόσια Μουσικά Σχολεία ως εμπρόθετη γονεϊκή επιλογή δωρεάν και δημόσιας σχολικής εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο την ανάληψη εκ μέρους του κράτους υποχρεώσεων και ρόλων πρόνοιας απέναντί τους.

Πιο συγκεκριμένα, στη σύγχρονη κοινωνία της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, η δημόσια εκπαίδευση σταδιακά χάνει το χαρακτήρα του εθνικά προστατευόμενου κοινωνικού αγαθού και υποκύπτει στην επιβολή των νόμων και των μηχανισμών της παγκόσμιας αγοράς.<sup>15</sup> Και τούτο παρατηρείται μέσα σε ένα παγκόσμιο πλαίσιο, όπου ο βαθμός της εθνικής ανεξαρτησίας και η δυνατότητα των κρατών να ορίζουν ανεξάρτητη εθνικά πολιτική μειώνεται δραματικά. Επιπλέον τα όρια των κοινωνικών τάξεων, τα κριτήρια καθορισμού τους και η μορφή του κοινωνικού ανταγωνισμού επαναδιαμορφώνονται, ενώ σταδιακά μειώνονται ή και εξαφανίζονται υπηρεσίες που παρείχε το Κράτος – Πρόνοιας.<sup>16</sup>

Οι παραπάνω μεταβολές είχαν τις συνέπειές τους, είτε άμεσα είτε έμμεσα και στην εκπαίδευση, διότι η επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία δεν εξασφαλίζει πλέον θέσεις στην εργασία αλλά στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου. Το κοινωνικό status, δηλαδή, των υποκειμένων, ατομικών και συλλογικών, δεν εξασφαλίζεται από τη θέση τους στην εργασία αλλά από τη σχέση τους με την εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, οι πιθανότητές τους για κοινωνική άνοδο, επιτυχία, κοινωνικό έλεγχο και κοινωνική κυριαρχία, καθορίζονται από τη δυνατότητά τους να διαχειρίζονται και να ρυθμίζουν πόρους και "κεφάλαια" που προέρχονται από τη χρήση και την κατάκτηση του λόγου.<sup>17</sup>

<sup>14</sup> Gamarnicowa, E. and Green, A. (2003): Social Justice, Identity Formation and Social Capital. School diversification policy under New Labour, στο C. Vincent (ed) *Social Justice, Education and Identity*, London – N. York: Routledge – Falmer, σσ. 209-221.

<sup>15</sup> Χάμπερμας, Γ. (1987) *Αυτονομία και Αλληλεγγύη*, Αθήνα, Ύψιλον, σ. 63.

<sup>16</sup> Υφαντή, Α.Α. (2004) Παγκοσμιοποίηση και Σχολική Εκπαίδευση. Η περίπτωση της διδασκαλίας και της μάθησης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 31, σσ. 52-53.

<sup>17</sup> Bernstein, B. (1977) *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Kegan Paul, σ. 125, 135.

Παράλληλα, οι μεταβολές στην οικονομία επέφεραν αλλαγές και στο περιεχόμενο των όρων που χρησιμοποιήθηκαν για να χαρακτηρίσουν τη "μεσαία" ή την "εργατική τάξη". Συνακόλουθα, μεταβάλλεται η κοινωνική συνείδηση και ο κοινωνικός αυτοπροσδιορισμός των υποκειμένων, συλλογικών και ατομικών: Στο παρελθόν, δηλαδή, όχι μόνο τα μέλη της παλαιάς εργατικής τάξης θεωρούσαν τιμή τους να ανήκουν στην "ηρωική τάξη" αλλά και τα μέλη της μεσαίας τάξης προτιμούσαν να αυτοαποκαλούνται μέλη της εργατικής.<sup>18</sup>

Αντίθετα, σήμερα, υπό το άγχος της κοινωνικής περιθωριοποίησης και της εξώθησής τους στη θέση των ημιανέργων, των μειονοτικών πληθυσμών και των μεταναστών, τα παλαιά εργατικά στρώματα αυτοαποκαλούνται μεσαία και τα μεσαία πολιορκούμενα από κοινωνικές αντιφάσεις και οικονομικές αβεβαιότητες διεκδικούν τον τίτλο "μεσαία" για τον εαυτό τους.<sup>19</sup>

Η συνακόλουθη πληθυσμιακή αύξηση των στρωμάτων που αυτοαποκαλούνται "μεσαία" οδηγεί στη διόγκωση της τάξης αυτής αλλά και εντείνει το άγχος της οικονομικής έκπτωσης και κοινωνικής περιθωριοποίησης.

Παράλληλα, η αύξηση του πληθυσμού που φοιτά πλέον σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, και κυρίως στην ανώτατη, οδηγεί στην αναπόφευκτη έκπτωση της αξίας των πανεπιστημιακών πτυχίων και τη συνακόλουθη αποσύνδεση της εκπαίδευσης από την εξασφάλιση σταθερής ή επιτυχημένης εργασίας, όπως στο παρελθόν. Έτσι δημιουργείται ένας αναπόφευκτος κλονισμός στις προερχόμενες από το κοινωνικό status προσδοκίες των γονέων, αφού πλέον οι ελπίδες τους για οικονομική και κοινωνική εξέλιξη των απογόνων τους δεν μπορούν να θεμελιώνονται στη σύνδεση της εκπαιδευτικής επιτυχίας των ίδιων των παιδιών με τις πραγματικές ευκαιρίες οικονομικής σταθερότητας ή και κοινωνικής ανέλιξης που μπορεί να προσφέρει η εκπαίδευση.<sup>20</sup>

Συνακόλουθα το άγχος κοινωνικής έκπτωσης οδηγεί στην συναισθηματική εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αν η εργατική τάξη προτιμά σήμερα να αυτοαποκαλείται "μεσαία", ενώ η μεσαία διεκδικεί τον τίτλο για τον εαυτό της, αυτό συμβαίνει κυρίως, επειδή και οι δύο επιθυμούν να εξασφαλίσουν τον

<sup>18</sup> Ball, S. J. (2003a): *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. London and New York: Routledge Falmer, σ. 33. Ειδικότερα για την Ελλάδα βλ. Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σ. 635.

<sup>19</sup> Reay, D. (2001): Finding or Losing Yourself? Working class relationships to education. *Education Policy*, 16 (4), σ. 341.

<sup>20</sup> Bourdieu, P. (1988) *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press, σ. 163.

μελλοντικό κοινωνικό προσδιορισμό των παιδιών τους. Αυτό προσπαθούν να το επιτύχουν στέλνοντάς τα σε "επιλεγμένα" σχολεία, ώστε να συναναστραφούν παιδιά "όμοια" με αυτά, να βρεθούν σε ένα σχολικό περιβάλλον του "επιπέδου" τους αλλά και για να διεκδικήσουν από το κράτος την ίδρυση και χρηματοδότηση τέτοιων επιλεγμένων δημόσιων σχολείων, αφού το κόστος της ιδιωτικής εκπαίδευσης γίνεται όλο και πιο απαγορευτικό γι' αυτούς.<sup>21</sup>

Η συναισθηματική εμπλοκή λοιπόν των γονέων – υπό καθεστώς, μάλιστα, οικονομικού και κοινωνικού άγχους – στην εκπαίδευση των παιδιών τους οδηγεί στη διαμόρφωση και έκφραση απαιτήσεων προς τα κράτη για την υιοθέτηση εκ μέρους τους συστημάτων γονεϊκής επιλογής δημόσιων σχολείων.<sup>22</sup> Οι απαιτήσεις αυτές, στη συνέχεια, τροποποιούν τα παλαιότερα κοινωνικά αιτήματα για την επίτευξη ισότητας στην κατανομή των εκπαιδευτικών αγαθών και διαμορφώνουν νέα. Τα νέα, πλέον, αιτήματα στοχεύουν στην ανάδειξη και διάκριση της διαφορετικότητας των εκπαιδευτηρίων και της μοναδικότητας των εκπαιδευομένων, η οποία επιτυγχάνεται όχι με την κατοχύρωση δικαιωμάτων στα αγαθά αλλά με την επιδίωξη δικαιωμάτων σε ευκαιρίες ανάδειξης και αξιοποίησης ατομικών "χαρισμάτων".<sup>23</sup>

Παράλληλα, τα κράτη λειτουργώντας μέσα στα περιοριστικά πλαίσια της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης οικονομίας αδυνατούν ούτως ή άλλως να παρέχουν ίσες υπηρεσίες προς όλους.<sup>24</sup> Τείνουν, επομένως, να γίνουν περισσότερο ρυθμιστές των αντικρουόμενων κοινωνικών αναγκών παρά πάροχοι των μέσων που μπορούν να τις καλύψουν.<sup>25</sup> Συνεπώς, εγκαταλείπονται οι υπηρεσίες του κράτους – πρόνοιας και μεταφέρονται στην εκπαίδευση συστήματα της αγοράς ή "οιονεί αγοραίοι τρόποι" (quasi-market). Τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα αυτού του είδους διερευνούν τις διαφορετικές απαιτήσεις των καταναλωτών της εκπαίδευσης, υπολογίζουν την ποικιλία των επιλογών του εκπαιδευτικού προϊόντος και επενδύουν στην εκπαίδευση με κριτήριο αυτούς τους υπολογισμούς<sup>26</sup>.

<sup>21</sup> Reay, 2001, σσ. 341, 343.

<sup>22</sup> Ball, S. J. (2003b): *The More Things Change... Educational research, social and "interlocking" inequalities*. London: Institute of Education, University of London, σ. 16.

<sup>23</sup> Gamarnicowa, E. and Green, A. (2003): Social Justice, Identity Formation and Social Capital. School diversification policy under New Labour, στο C. Vincent (ed) *Social Justice, Education and Identity*, London – N. York: Routledge – Falmer, σ. 214.

<sup>24</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σσ. 436-437.

<sup>25</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΛΗ, σ. 16.

<sup>26</sup> Ball, S. J. (2003a): *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. London and New York: Routledge Falmer, σ. 33.

Η εμβληματική επιδίωξη επομένως της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η επίτευξη της διάκρισης όχι μόνο των ατόμων αλλά κυρίως των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Ακολούθως και η διάθεση των κρατικών υπηρεσιών και των οικονομικών πόρων προς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα κατανέμονται όχι τόσο με κριτήριο την ισότητα των παροχών αλλά με βάση την αξιοκρατία, την εκπαιδευτική δηλαδή, αξία των εκπαιδευτηρίων και των εκπαιδευομένων. Αυτή με τη σειρά της πιστοποιείται από την ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων και την ενίσχυση των ατομικών επιτευγμάτων των μαθητών και σπουδαστών τους. Επομένως, όσον αφορά τη δημόσια εκπαίδευση, ο στόχος της ομοιομορφίας, που στο παρελθόν θεμελιώθηκε στο αίτημα για ισότητα αγαθών και πόρων, σταδιακά εγκαταλείπεται. Αντιθέτως, εμβληματικός στόχος για τη δημόσια εκπαίδευση πλέον είναι η επίτευξη 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 ή η Μουσική.<sup>27</sup>

#### **Σκοπός:**

Η παρούσα εργασία διερευνά αν η ίδρυση των Μουσικών Σχολείων 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. Διερευνά επίσης εάν τα στρώματα αυτά απαιτούν και χειρίζονται τα εξειδικευμένου τύπου δημόσια Μουσικά Σχολεία ως εμπρόσθετη πρακτική γονεϊκής επιλογής δημόσιας σχολικής εκπαίδευσης, προκειμένου, με εμβληματική επιδίωξη την ανάπτυξη των ατομικών ταλέντων και δυνατοτήτων των μαθητών, να επιτύχουν την κοινωνική συνοχή και αναπαραγωγή τους αλλά και να εξαναγκάσουν το κράτος να αναλάβει απέναντί τους υποχρεώσεις και ρόλους πρόνοιας, τους οποίους σταδιακά απεμπολεί στην εποχή της παγκοσμιοποίησης.

Διερευνάται, δηλαδή, αν συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα, των οποίων η κοινωνική ταυτότητα απειλείται από οικονομικές αιτίες, χειρίζονται τα δημόσια Μουσικά Σχολεία ως μέσο για να διασφαλίσουν οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς στόχους.

Η βιβλιογραφική έρευνα κατέδειξε ότι τα ζητήματα γονεϊκής επιλογής στη δημόσια εκπαίδευση, η οριζόντια εξειδίκευση των δημόσιων σχολείων με βάση την

<sup>27</sup> Garmanicowa and Green, 2003. σ. 214.

ανίχνευση των χαρισμάτων και ταλέντων των μαθητών και στόχο τη διάκριση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, που οδηγούν στην ίδρυση εξειδικευμένων ή πρότυπων σχολείων, έχουν διερευνηθεί κυρίως στο εξωτερικό. Στην ξενόγλωσσα επίσης βιβλιογραφία καταγράφονται και περισσότερο εξειδικευμένες εργασίες που διερευνούν την ίδρυση δημόσιων Μουσικών, Αθλητικών και Καλλιτεχνικών σχολείων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αντίθετα, η έρευνα σε έγκριτα ελληνόγλωσσα περιοδικά κατέδειξε ότι η συζήτηση για τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα περιστρέφεται κυρίως γύρω από το περιεχόμενο και τη λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος σε αυτά και διεξέρχεται ζητήματα διδακτικής των μουσικών μαθημάτων στη δημόσια εκπαίδευση.

Επομένως, η ίδρυση των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα δεν έχει επαρκώς διερευνηθεί στα πλαίσια της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Δεν έχει κυρίως διερευνηθεί ο σκοπός της ίδρυσής τους και ο τρόπος λειτουργία τους σε συνάρτηση με κοινωνικά αιτήματα και οικονομικά ζητήματα που προκύπτουν κυρίως από τις επιρροές της παγκοσμιοποιημένης αγοράς στη διεθνή και κυρίως στην ελληνική πραγματικότητα. Επιπλέον, δεν έχει ως τώρα εξεταστεί εάν η ίδρυση των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα εντάσσεται σε μια γενικότερη και παγκόσμια τάση αυξανόμενου γονεϊκού παρεμβατισμού στην εκπαίδευση των παιδιών, ο οποίος με τη σειρά του οδηγεί την εκπαιδευτική πολιτική στην υιοθέτηση συστημάτων γονεϊκής επιλογής στη δημόσια εκπαίδευση.

### **Η χρήση του όρου "στρατηγικές"**

Ο όρος στρατηγικές ενέχει βασικές δυσκολίες που προκύπτουν από τη δυσχέρεια αναλυτικής διάκρισης των διαφορετικών ιστορικών περιόδων, συλλογικών πρακτικών και κοινωνικών υποκειμένων που εμπεριέχονται σε αυτόν.<sup>28</sup>

Για παράδειγμα, η χρήση του όρου "στρατηγικές κοινωνικής αναπαραγωγής" αναφέρεται σε μία σύγχρονη σχετικά περίοδο (έως το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα) κατά την οποία συνυπάρχουν ένας τρόπος άμεσης αναπαραγωγής του οικογενειακού κεφαλαίου (οι κληρονόμοι οικειοποιούνται τη θέση και τα αγαθά που τους παραδίδονται) και ένας τρόπος έμμεσος κοινωνικοποίησης μέσω του σχολείου.<sup>29</sup>

<sup>28</sup> de Queiroz, J. – M. (2000) *Το Σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του*. (Μετάφραση Ιφιγένεια Χριστοδούλου – Γιώργος Σταμέλος). Αθήνα: Gutenberg. σ. 124.

<sup>29</sup> de Queiroz, J. – M., ό.π., σ. 122.



Συνοπτικά, ο όρος στρατηγική αναφέρεται σε ένα σύνολο συνειδητών και εμπρόθετων πρακτικών, σταθερά προσανατολισμένων στη σύνδεση του – όποιου – οικογενειακού κεφαλαίου με την εκπαιδευτική διαδρομή του παιδιού και στη διατήρηση ή απόκτησή του δια της εκπαιδευτικής διαπίστευσης.

Με την ανωτέρω, λοιπόν, έννοια χρησιμοποιήθηκε ο όρος "στρατηγικές" και στην παρούσα διατριβή: ως ένα σύνολο εμπρόθετων και συνειδητών πρακτικών με τις οποίες επιχειρείται η επέμβαση της οικογένειας στην εκπαιδευτική ζωή ή διασφαλίζεται η επίδραση της οικογενειακής κληρονομιάς στην εκπαιδευτική διαδρομή και τύχη των εκπαιδευομένων.

### **Μεθοδολογία:**

Στην εργασία αυτή χρησιμοποιήθηκαν δύο μέθοδοι. Αρχικά για να διαμορφωθεί το θεωρητικό πλαίσιο και να διατυπωθεί η βασική υπόθεση της εργασίας επιδιώχθηκε μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση καθώς και η μελέτη αρχειακών πηγών (νόμοι, εγκύκλιοι).

Συγκεκριμένα, ως βιβλιογραφική βάση επιλέχτηκαν οι εργασίες των M. Archer, St. Ball, D. Reay, E. Gamarnicowa and A. Green, P. Bourdieu, R. Collins, H.C. Persell, B. Schneider, B.P. Walters, κυρίως επειδή διερευνούν τις οικονομικές και κοινωνικές συνιστώσες στη διαμόρφωση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, τη σύνδεση της εκπαιδευτικής πολιτικής με ζητήματα κοινωνικού προσδιορισμού και ταξικού άγχους, τον αυξανόμενο γονεϊκό παρεμβατισμό, τα συστήματα γονεϊκής επιλογής καθώς και το σκοπό ίδρυσης και τον τρόπο λειτουργίας εξειδικευμένων δημόσιων σχολείων.

Από το φάσμα της ελληνικής βιβλιογραφίας, η έρευνα εστιάστηκε σε μελέτες, έρευνες και αναλύσεις των κων Χ. Μελετιάδη για την ιστορική μελέτη των σταδίων εξέλιξης της ελληνικής εκπαίδευσης, Α. Παπαρίζου για την εστίαση στους τρόπους διαμόρφωσης της νεοελληνικής κοινωνίας και τους τρόπους εμπλοκής της νεοελληνικής οικογένειας στην κοινωνική ενηλικίωση των μελών της και κας Α. Λυδάκη για τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα των εμπειρικών δεδομένων.

Σε δεύτερο στάδιο της εργασίας πραγματοποιήθηκε εμπειρική έρευνα, η οποία διενεργήθηκε κατά το σχολικό έτος 2011-2012 (Σεπτέμβριος – Μάιος) στα εξής Μουσικά Σχολεία: Αγρινίου, Άρτας, Βόλου, Ιωαννίνων, Λευκάδας και Πρέβεζας.

Η επιτόπια συμμετοχική παρατήρηση διαμόρφωσε τα γενικά ερωτήματα. Οι ελεύθερες συζητήσεις με τους μαθητές και μαθήτριες αλλά και τους καθηγητές των

Μουσικών Σχολείων συγκεκριμενοποίησαν τις κατευθύνσεις της έρευνας, η οποία πήρε την οριστική της μορφή με τη σύνταξη δομημένων ερωτηματολογίων (με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου), τα οποία διανεμήθηκαν σε διδάσκοντες, σε γονείς και σε μαθητές – μαθήτριες των ανωτέρω σχολείων.

Πιο συγκεκριμένα, το σύνολο των ερωτημάτων που απευθύνονταν στους γονείς και στους μαθητές των Μουσικών Σχολείων επικεντρώθηκε σε δύο βασικούς άξονες, οι οποίοι αποτέλεσαν και τα κριτήρια ομαδοποίησής τους σε κατηγορίες. Διατυπώθηκαν, δηλαδή, αφ' ενός ερωτήματα που αφορούσαν τη διαδικασία επιλογής του συγκεκριμένου τύπου σχολείου και αφ' ετέρου ερωτήματα που αφορούσαν την αξιολόγησή του από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική ζωή του σχολείου γονείς και μαθητές.

Αναλυτικότερα, αρχικά διερευνήθηκε πρώτον από ποιόν επιλέγεται το σχολείο (γονέα ή μαθητή) και με ποια κριτήρια: την παρεχόμενη μουσική αγωγή, την προηγούμενη μουσική εκπαίδευση των μαθητών, τα ολιγομελή τμήματα λειτουργίας του σχολείου, τη δωρεάν μετακίνηση των μαθητών από και προς το σχολείο, τη σίτιση των μαθητών ή κάποιο άλλο κριτήριο, το οποίο μπορούσαν οι ίδιοι να καθορίσουν ως απάντηση σε σχετικό ερώτημα ανοικτού τύπου. Δεύτερον, διερευνήθηκαν οι μεταλυκειακές προσδοκίες γονέων και μαθητών (εισαγωγή σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Γενικής Παιδείας, εισαγωγή σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Μουσικής παιδείας, άμεση μετά το Λύκειο μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία, κάποια άλλη μεταλυκειακή προσδοκία) και ο βαθμός επιρροής τους στην επιλογή του σχολείου.

Στη συνέχεια, στα ερωτηματολόγια που απευθύνονταν σε γονείς και μαθητές διατυπώθηκαν ερωτήματα κλειστού τύπου, μέσω των οποίων αποτυπώθηκε η αξιολόγησή τους για την παρεχόμενη από το σχολείο μουσική εκπαίδευση (Πολύ καλή, ικανοποιητική, ελλιπής) ενώ η αιτιολόγηση του αξιολογικού χαρακτηρισμού της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης διερευνήθηκε με σχετικό ερώτημα ανοικτού τύπου.

Για το τρίτο δείγμα εμπλεκόμενου στην εκπαιδευτική διαδικασία πληθυσμού, τους διδάσκοντες, τα ερωτήματα αφορούσαν ουσιαστικά μόνο ζητήματα αξιολόγησης. Αρχικά, δηλαδή, τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν τη σημαντικότητα των εξειδικευμένων παροχών του Μουσικού Σχολείου: της μουσικής αγωγής, της μουσικής επαγγελματικής σταδιοδρομίας, των ολιγομελών τμημάτων, της δωρεάν μετακίνησης και σίτισης των μαθητών ή κάποιας άλλης παροχής, την οποία καλούσαν οι ίδιοι να προσδιορίσουν απαντώντας σε σχετικό ερώτημα ανοικτού

τύπου. Ακολούθως, με δεύτερη ομάδα ερωτημάτων κλειστού τύπου ζητήθηκε από τους καθηγητές να αξιολογήσουν τις παραπάνω εξειδικευμένες παροχές του σχολείου ως κριτήρια επιλογής του από τους ενδιαφερομένους γονείς και μαθητές. Επιπλέον, τους ζητήθηκε με ερωτήματα κλειστού τύπου να εκτιμήσουν ως αιτίες μη επιλογής του σχολείου τα εξής κριτήρια: το επίπεδο μαθημάτων γενικής παιδείας, το επίπεδο μαθημάτων μουσικής παιδείας, τη μη έγκαιρη πρόσληψη καθηγητών μουσικής, τη μη κατοχύρωση ειδικού προνομίου εισαγωγής των αποφοίτων των Μουσικών Σχολείων στα μουσικά τμήματα των ΑΕΙ και ΤΕΙ.

Στη συνέχεια τους ζητήθηκε με ερωτήματα κλειστού τύπου να αξιολογήσουν ειδικότερα την παρεχόμενη από το σχολείο μουσική εκπαίδευση ως πολύ καλή, ικανοποιητική ή ελλιπή, καθώς και να αιτιολογήσουν τον αξιολογικό τους χαρακτηρισμό απαντώντας σε σχετικό ερώτημα ανοικτού τύπου.

#### **Το δείγμα:**

Ακολούθως, τα ανώνυμα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε 247 μαθητές και μαθήτριες. Αντίστοιχος αριθμός ανώνυμων ερωτηματολογίων διανεμήθηκε στους μαθητές προκειμένου να απαντηθούν από τους γονείς τους. Στα ερωτηματολόγια αυτά απάντησαν 126 μαθητές και μαθήτριες, ποσοστό που ανέρχεται στο 51,02% του αρχικού πληθυσμού ενώ από την πληθυσμιακή κατηγορία των γονέων συγκεντρώθηκαν 128 απαντημένα ερωτηματολόγια (ποσοστό 51,82%). Στην τρίτη πληθυσμιακή κατηγορία, τους διδάσκοντες στα Μουσικά Σχολεία, διανεμήθηκαν 100 ανώνυμα ερωτηματολόγια. Από αυτά συγκεντρώθηκαν 61 απαντημένα ερωτηματολόγια, που αντιστοιχούν σε ποσοστό 61% του αρχικού δείγματος.

Οι απαντήσεις στα ανώνυμα ερωτηματολόγια αποτέλεσαν το υλικό για τη στατιστική ανάλυση. Συγκεκριμένα, για τη στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS και από την επεξεργασία των στατιστικών αποτελεσμάτων προέκυψαν κατηγορίες δεδομένων επί των οποίων επακολούθησε συζήτηση και εξαγωγή συμπερασμάτων.

#### **Η δομή της εργασίας:**

Κατ' αυτόν τον τρόπο, το σύνολο της εργασίας δομείται ως εξής. Αρχικά, μετά τον πρόλογο, στην εισαγωγή παρατίθεται συνοπτικά η θεωρητική υπόθεση της εργασίας και τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από αυτήν. Ακολούθως, το θέμα εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο των σύγχρονων εξελίξεων ως ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στη συνέχεια, στο πρώτο κεφάλαιο με τίτλο *"Η Γονεϊκή Επιλογή Δημόσιας Εκπαίδευσης και τα Δημόσια Μουσικά Σχολεία στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης"*, παρουσιάζεται η θεωρητική πλαισίωση και βιβλιογραφική τεκμηρίωση του ερευνητικού ερωτήματος με εστίαση σε κοινωνιολογικές έρευνες των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, της εξειδίκευσης της δημόσιας εκπαίδευσης και του φαινομένου της γονεϊκής επιλογής δημόσιου εξειδικευμένου σχολείου. Ταυτόχρονα, επιχειρείται η ανάδειξη των σχέσεων οικονομίας, κοινωνίας και εκπαίδευσης, καθώς κάθε δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και κάθε μεταρρύθμιση σε αυτό συνδέονται – λόγω του δημόσιου χαρακτήρα τους – με ζητήματα κρατικής χρηματοδότησης και συλλογικά αιτήματα προσδιορισμένα από ανάγκες ή προσδοκίες και οικονομικής – συν τοις άλλοις – φύσεως.

Πιο συγκεκριμένα διερευνάται εάν η δημόσια εκπαίδευση τείνει να απολέσει το χαρακτήρα του εθνικά προστατευόμενου δημόσιου αγαθού προσλαμβάνοντας "οιονεί αγοραία" χαρακτηριστικά. Επιχειρείται επίσης να ανιχνευθεί εάν τούτο συντελείται μέσα σε ένα παγκόσμιο πλαίσιο, όπου ο βαθμός εθνικής ανεξαρτησίας και η δυνατότητα των κρατών να χαράσσουν αυτόνομα την εκπαιδευτική τους πολιτική μειώνονται δραματικά ενώ ταυτόχρονα εξαφανίζονται σταδιακά οι υπηρεσίες που παρέχονταν στους πολίτες μέσα στα πλαίσια του κράτους – πρόνοιας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο: *"Η Μουσική Εκπαίδευση στην Ελλάδα"*, επειδή η παρούσα διατριβή διερευνά τα δημόσια Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα ως εξειδικευμένα σχολεία γονεϊκής επιλογής, παρουσιάζεται συνοπτικά η εξέλιξη της μουσικής παιδείας και εκπαίδευσης στη χώρα.

Πιο συγκεκριμένα, στο 1<sup>ο</sup> μέρος του κεφαλαίου με υπότιτλο: *"Η Τυπική Μουσική Εκπαίδευση στην Ελλάδα"* επιχειρείται η επιγραμματική παρουσίαση της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, είτε αυτή είναι ιδιωτική είτε δημόσια και προσδιορίζεται εντός των ορίων της η θέση των Μουσικών Σχολείων από άποψη διδακτικών στόχων, μεθόδων και περιεχομένου. Διαπιστώνεται, επίσης, η βραδύτητα της ελληνικής πολιτείας να αξιοδοτήσει εκπαιδευτικά τη μουσική, η σχετική έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των επαγγελματιών του είδους να ενταχθεί το αντικείμενό τους στη δημόσια εκπαίδευση ή να ιδρυθούν αντίστοιχα δημόσια σχολεία. Αντιθέτως, καταγράφεται το αυξανόμενο γονεϊκό ενδιαφέρον για την ίδρυση δημόσιων δευτεροβάθμιων Μουσικών Σχολείων, από το τέλος της δεκαετίας του 1980 και μετά, καθώς και η άμεση ανταπόκριση της ελληνικής πολιτείας με την ραγδαία αύξηση της ίδρυσης Μουσικών Σχολείων μέσα σε μια εικοσαετία (1988-2008).

Ακολούθως στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου, με υπότιτλο: *"Η Λειτουργία και η Θεσμική Πλαισίωση των Μουσικών Σχολείων στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση"*, παρουσιάζονται διεξοδικά τα νομοθετήματα (νόμοι, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις) που καθόρισαν τη δημιουργία και λειτουργία των δημόσιων Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα κατά την εικοσαετία από το 1988 (έτος ίδρυσης του πρώτου Μουσικού Σχολείου στην Παλλήνη) έως το 2008, επειδή κρίθηκε ότι η εικοσαετία αποτελεί επαρκές χρονικό διάστημα ώστε να μελετηθεί ένας απολύτως νέος εκπαιδευτικός θεσμός.

Στο τρίτο κεφάλαιο, *"Η Εμπειρική Έρευνα"*, παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα της επιτόπιας εμπειρικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2010 – 2011 με τη μέθοδο της διανομής δομημένων ανώνυμων ερωτηματολογίων σε μαθητές, γονείς και διδάσκοντες έξι Μουσικών Σχολείων της ελληνικής περιφέρειας καθώς και η στατιστική επεξεργασία και ανάλυσή τους.

Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο, *"Η συζήτηση των Ερευνητικών Ευρημάτων"*, επιχειρείται η ερμηνευτική ανάγνωση τόσο των ερευνητικών δεδομένων αφ' ενός, ώστε να ανιχνευθούν τα κοινωνικά αιτήματα των επιλογέων του συγκεκριμένου τύπου δημόσιου εκπαιδευτηρίου όσο και των νομοθετημάτων αφ' ετέρου, ώστε να συγκεκριμενοποιηθεί η κρατική ανταπόκριση σε αυτά, καθώς επίσης το είδος και ο βαθμός της.

Ακολουθούν η *"Βιβλιογραφία"*, το *"Παράρτημα"*, όπου παρατίθενται τα ερωτηματολόγια και οι *"Πηγές"*, όπου παρουσιάζονται αυτούσια τα σχετικά τα νομοθετικά κείμενα.

Τέλος, στο Παράρτημα, μετά τα Ερωτηματολόγια, στο κεφάλαιο, *"Η Μουσική Εκπαίδευση"*, επιχειρείται μία συνοπτική παρουσίαση της διαμόρφωσης και εξέλιξης της δημόσιας μουσικής εκπαίδευσης. Ακολουθεί σύντομη αναδρομή στην ιστορία του θεσμού των δημόσιων Μουσικών Σχολείων στον κόσμο.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, καταγράφεται αφ' ενός η ενθουσιώδης υποστήριξη της δημόσιας μουσικής εκπαίδευσης εκ μέρους των μουσικών και των θεωρητικών της μουσικής και της αγωγής, αφ' ετέρου δε η δυσπιστία του κοινωνικού συνόλου και η αντίδρασή του – σε κάποιες περιπτώσεις – στη διάθεση δημόσιων κονδυλίων για μουσική εκπαίδευση όλου ή μέρους του μαθητικού πληθυσμού. Διαπιστώνεται, επίσης, η ύπαρξη αμιγώς μουσικής ειδίκευσης στα δημόσια σχολεία σε χώρες με ιστορία και διεθνή αναγνώριση όσον αφορά τη μουσική δημιουργία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

### ΟΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ

#### Ι. Η δημόσια εκπαίδευση στο σύγχρονο περιβάλλον.

Μεγάλος όγκος των διεθνών βιβλιογραφικών εγγραφών<sup>30</sup> καταδεικνύει ότι εντείνονται παγκοσμίως τα γονεϊκά αιτήματα για υιοθέτηση συστημάτων γονεϊκής επιλογής σχολείου στη δημόσια εκπαίδευση. Παράλληλα οι εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών τείνουν – εκτός της κάθετης ιεράρχησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων – και στην ίδρυση οριζόντια εξειδικευμένων σχολείων<sup>31</sup> που στοχεύουν στην καλλιέργεια συγκεκριμένων τομέων (Μαθηματικών, Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας, Αθλητισμού, Τεχνών). Οι ανωτέρω επιστημονικές καταγραφές καταδεικνύουν πως θα πρέπει να διερευνώνται και ζητήματα οικονομικής και κοινωνικής φύσεως που συνδέονται με τους προσανατολισμούς τόσο των κοινωνικών αιτημάτων – όσον αφορά τη μελέτη της εκπαίδευσης – όσο και των εκπαιδευτικών πολιτικών που χαράσσονται από ένα σύγχρονο κράτος.

Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να διερευνήσουμε εάν η απαίτηση για ίδρυση εξειδικευμένων δημόσιων σχολείων – μεταξύ των οποίων και τα μουσικά - συνδέεται με τη διαπίστωση εκ μέρους των γονέων ότι η εξειδικευμένη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί επιτυχέστερη οικονομική επένδυση. Αν δηλαδή, εξασφαλίζει ενδεχομένως ευκολότερη σύνδεση γενικά με την απασχόληση ή αν εγγυάται την πρόσβαση σε επικερδέστερα είδη επαγγελματικής αποκατάστασης. Όσον αφορά, βέβαια, το αίτημα για την ίδρυση δευτεροβάθμιων σχολείων εξειδικευμένων στα Μαθηματικά ή στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία,<sup>32</sup> αυτό μοιάζει αυτονόητο. Πράγματι η εξειδίκευση σε αυτούς τους τομείς φαίνεται να συνδέεται πιο άμεσα με σύγχρονες μορφές επαγγελματικών προοπτικών. Ωστόσο, όταν η απαίτηση αφορά την ίδρυση σχολείων εξειδικευμένων στις τέχνες ή στη μουσική,<sup>33</sup> επειδή οι κλάδοι αυτοί δεν οδηγούν άμεσα στην παραγωγική διαδικασία ή δεν εξασφαλίζουν

<sup>30</sup> Ball, 1997' Brown, 1990' Carnoy, 2000' Gamarnicowa & Green, 2003' Reay, 2000 & 2001' Van Zanten, 2005.

<sup>31</sup> Gamarnicowa & Green, 2003, Social Justice, Identity Formation and Social Capital. School diversification policy under New Labour, στο C. Vincent (ed) *Social Justice, Education and Identity*, London – N. York: Routledge – Falmer, σσ. 209-220.

<sup>32</sup> Gamarnicowa & Green, 2003, σσ. 209, 214.

<sup>33</sup> Gamarnicowa & Green, 2003, ό.π.,

άμεση πρόσβαση σε επικερδείς μορφές απασχόλησης, προκύπτουν εύλογα ερωτήματα. Μήπως η σχετική απαίτηση σχετίζεται με ζητήματα κοινωνικής ταυτότητας και πολιτιστικού προσδιορισμού<sup>34</sup> που πιστοποιούνται από το είδος της εκπαίδευσης, τη σχολική κουλτούρα και το επιδιωκόμενο πολιτιστικό κεφάλαιο;<sup>35</sup>

Ο συσχετισμός αυτός μάλιστα ενισχύεται ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη μας τη θέση των μαθημάτων μουσικής στο σχολικό πρόγραμμα των δημόσιων σχολείων και την αντιμετώπισή τους γενικά ως μαθημάτων. Διότι τα καλλιτεχνικά μαθήματα γενικά αντιμετωπίζονται ως δραστηριότητες κυρίως που συμπληρώνουν την αγωγή και ενισχύουν την κουλτούρα των μαθητών παρά ως αυτοδύναμα γνωστικά αντικείμενα.<sup>36</sup>

Επιπλέον, παρά τη σύνδεση της εκπαίδευσης με ζητήματα διαμόρφωσης κοινωνικής ταυτότητας και συγκεκριμένου τύπου κοινωνικής κουλτούρας, η σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομία επιμένει να αναφέρεται ακόμη και πίσω από τη στόχευση των αιτημάτων που σχετίζονται με την κοινωνική ταυτότητα και την κουλτούρα που την προσδιορίζει. Πιο συγκεκριμένα, εάν τα αιτήματα αυτά για ίδρυση εξειδικευμένων στις τέχνες και τη μουσική δημόσιων δευτεροβάθμιων σχολείων είχαν ως κύριο σκοπό την ανάπτυξη του ταλάντου των μαθητών, η έντασή τους θα ήταν μικρότερη και η στόχευσή τους διαφορετική. Διότι, ο ιδιωτικός τομέας προσέφερε και προσφέρει διεξόδους σε όποιον γονέα επιθυμεί να αναπτύξει τα ενδιαφέροντα και να καλλιεργήσει τα ταλέντα του μαθητή.<sup>37</sup> Αλλά, όπως διαπιστώνουμε, τα γονεϊκά αιτήματα στοχεύουν στην ίδρυση εξειδικευμένων σχολείων στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση.<sup>38</sup> Αυτό σημαίνει ότι προέρχονται

<sup>34</sup> Collins, R. (2000). Comparative and Historical Patterns of Education στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 9, σ. 215, Gamarnicowa & Green, 2003, σ. 215 Reay, 2001, Finding or Losing Yourself? Working class relationships to education. *Education Policy*, 16 (4), σ. 341.

<sup>35</sup> Ball, 2003 b, *The More Things Change... Educational research, social and "interlocking" inequalities*. London: Institute of Education, University of London. σσ. 10, 16, Baker, P. & LeTendre, G. (2000). Comparative Sociology of Classroom Processes, School organization, and Achievement στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 15, σ. 357, Bourdieu & Passeron, 1977, *Reproduction*. Beverly Hills: Sage, σσ. 110-111.

<sup>36</sup> Μαρκέα, Γ.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, 213, 214, 215, 217.

<sup>37</sup> Μαρκέα, Γ.Γ., 2001, Η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σ. 419.

<sup>38</sup> Ball, S.J. 2003b, *The More Things Change... Educational research, social and "interlocking" inequalities.*, σ. 10, Gamarnicowa, E. & Green, A., 2003, Social Justice, Identity Formation and Social Capital. School diversification policy under New Labour, στο C. Vincent (ed) *Social Justice, Education and Identity*, London – N. York: Routledge – Falmer, σ. 214, Van Zanten, A., 2005, New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: The changing role of parents, teachers, school and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), σσ. 155-169.

από γονείς που αναγνωρίζουν την αξία της εξειδικευμένης καλλιτεχνικής εκπαίδευσης είτε ως όρου ταξικής διαμόρφωσης, είτε ως παράγοντα επαγγελματικής διεξόδου, δεν διαθέτουν όμως την οικονομική δυνατότητα να πληρώσουν το κόστος της αντίστοιχης ιδιωτικής επιλογής.

Παράλληλα, διερευνώντας το ζήτημα από την άποψη των κρατικών επιλογών, όσον αφορά δηλαδή τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως ήδη αναφέρθηκε, διαπιστώνουμε ότι η οικονομική δυνατότητα των σύγχρονων κρατών να παρέχουν δημόσια αγαθά γενικευμένα προς όλους έχει περιοριστεί δραματικά. Ταυτόχρονα έχουν επίσης μειωθεί σημαντικά οι προσδοκίες των κρατών για επίτευξη οικονομικής ανάπτυξης μέσω της δημόσιας παροχής γενικευμένης εκπαίδευσης προς όλους.<sup>39</sup>

Είναι δυνατόν λοιπόν να διατυπωθεί η υπόθεση πως η ίδρυση εξειδικευμένων δημόσιων σχολείων αποτελεί έναν ιδιότυπο κρατικό μηχανισμό. Με αυτόν η κρατική οικονομική πρόνοια, όσον αφορά την εκπαίδευση, διοχετεύεται προς ορισμένους τύπους δημόσιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και όχι προς όλα ανεξαιρέτως τα δημόσια εκπαιδευτήρια. Έτσι περιστελέται τελικά το συνολικό μέγεθος των δημόσιων επενδύσεων στην εκπαίδευση, της οποίας ούτως ή άλλως η σύνδεση με την οικονομική ανάπτυξη αμφισβητείται.<sup>40</sup> Παράλληλα, επιτυγχάνεται η πρόκληση της μικρότερης δυνατής κοινωνικής αντίδρασης σε αυτήν την περιστολή, αφού τα κράτη και οι κοινωνίες επικαλούνται την αποτελεσματικότερη διευθέτηση των δημόσιων δαπανών με κριτήριο τη στοχευμένη οικονομική ενίσχυση χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών.

Επιπλέον, όπως είναι κατανοητό, η διερεύνηση της ταξικής διαμόρφωσης δια των λειτουργιών της εκπαίδευσης παρακολουθεί στενά την οικονομική εξέλιξη. Διότι τα ζητήματα αυτά σχετίζονται με τη διασύνδεση του επαγγελματικού προσδιορισμού και της κατανομής εργασιακών θέσεων σε άτομα και ομάδες αλλά και με συστήματα κατανομής πόρων προς ιδρύματα και κοινωνικές ομάδες, ή με θέματα ανακατανομής εισοδήματος, συγκέντρωσης κεφαλαίου ή αναδιανομής πλούτου.<sup>41</sup>

<sup>39</sup> Carnoy, M., 1988, Εκπαίδευση, Οικονομία και το Κράτος (μτφρ. Γ. Μαυρογιώργος, Λ. Σταμούλη), *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 40, σσ. 37-39, Γράββαρης, Δ., 2005, Από το Κράτος στο Κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική, στο Ν.Δ. Γράββαρης, & Ν. Παπαδάκης, (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 29-33.

<sup>40</sup> Γράββαρης Δ., 2005, ό.π., σ. 30, 33.

<sup>41</sup> Πράγματι, η συμβολή της εκπαίδευσης στην αύξηση και βελτίωση της παραγωγικότητας αλλά και στην ανάδειξη και ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων έχει επισημανθεί από την πλειονότητα των οικονομολόγων και κοινωνιολόγων που έχουν διερευνήσει τη σχέση της



Άλλωστε, ο παραδοσιακός διαχωρισμός των προσωπικών από τους οικονομικούς στόχους της εκπαίδευσης, ο οποίος σχετίζεται με τη φιλελεύθερη παράδοση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, υποχωρεί.<sup>42</sup>

Επιπλέον, στη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα η κύρια επιστημονική και θεωρητική τάση είναι κυρίως λειτουργιστική: η εκπαίδευση είναι αναγκαία για την κατάλληλη και απαραίτητη οικονομικο-κοινωνική και τεχνολογική εξέλιξη διατηρώντας ενδεχομένως – ή μεταβάλλοντας όπου χρειαστεί – τις υπάρχουσες (ταξικές, έμφυλες, εθνοφυλετικές) κοινωνικές ιεραρχίες.<sup>43</sup>

Στην εποχή μας, η εκπαίδευση εκλαμβάνεται συχνά ως αυτόνομη οικονομική μονάδα, στην οποία οι ανθρώπινοι πόροι αποτελούν μία μορφή κεφαλαίου που συμμετέχει στις διαδικασίες οικονομικής ανάπτυξης ως ανεξάρτητος παράγοντας διότι, όπως όλοι οι θεσμοί, το εκπαιδευτικό σύστημα παράγει "προϊόν" με συγκεκριμένη οικονομική αξία.<sup>44</sup>

Ωστόσο, η μελέτη της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο είναι σχετικά πρόσφατη, αν και η ένταξη του ανθρώπου ως κεφαλαίου στην παραγωγική διαδικασία είχε επισημανθεί ήδη από τους πρώτους οικονομολόγους.<sup>45</sup>

εκπαίδευσης με την οικονομία. Ως εκ τούτου, η μονομερής θεώρηση του εκπαιδευτικού φαινομένου που παραμένει προσηλωμένη στα παιδαγωγικά, φιλοσοφικά και πολιτισμικά συστατικά του και εκλαμβάνει την εκπαίδευση μόνο ως διαδικασία μεταβίβασης γνώσεων και εμπειριών από γενεά σε γενεά, υποχωρεί. Αντίθετα, αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ο ρόλος της εκπαίδευσης στις οικονομικές και κοινωνικές διαδικασίες των σύγχρονων κοινωνιών.

Βλ. Παπακωνσταντίνου, Γ., 1992, Οικονομία και Εκπαίδευση: Επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο ή απλή εκπαιδευτική διαδικασία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 62, σσ. 33-45, 155.

<sup>42</sup> Ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα γίνεται κατανοητό ότι η εκπαίδευση για προσωπική ανάπτυξη δεν είναι έννοια κάθετα διακριτή από την εκπαίδευση για εργασία. Αντίθετα, όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται πως η προσωπική εμπειρία και η οικονομική αλλαγή, προσωπική ή συλλογική, διαπλέκονται βαθύτατα.

Βλ. Young, M.D.F., 1998, *Curriculum of the Future*. London: Taylor and Francis, σ. 155.

<sup>43</sup> McEneaney, E. & Meyer, J. (2000). The concept of curriculum: An Institutional Respective στο Maureen T. Hallinan (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 8, σ. 190.

<sup>44</sup> Στην προκειμένη περίπτωση, με τον όρο "προϊόν" της εκπαίδευσης νοείται το σύνολο των αποφοίτων από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και θεωρούμε ότι η οικονομική του αξία καθορίζεται από το κόστος παραγωγής του, τη ζήτησή του και την τελική διατίμησή του στην αγορά εργασίας. Εφόσον η εκπαίδευση εκλαμβάνεται πλέον ως οικονομική μονάδα, προκύπτει ως συνέπεια ότι πρέπει να εξεταστεί το ζήτημα εάν εισερχόμενη στη διαδικασία παραγωγής αποβλέπει σε κατανάλωση ή επένδυση. Βλ. Παπακωνσταντίνου, Γ., 1992, σ. 34.

Επένδυση, σύμφωνα με έναν ευρύ ορισμό του όρου, θεωρείται η απόκτηση και συσσώρευση κεφαλαίου, το οποίο με τη σειρά του μπορεί να χρησιμοποιηθεί για χρονική διάρκεια μεγαλύτερη του έτους στην παραγωγή νέων αγαθών και υπηρεσιών με τελικό στόχο την απόκτηση εισοδήματος. Αντίθετα, ως κατανάλωση νοείται η χρήση ή καταστροφή ποσότητας αγαθών ή υπηρεσιών με στόχο την ικανοποίηση αναγκών. Βλ. Παπακωνσταντίνου, Γ., 1992, σ. 36.

<sup>45</sup> Ήδη, από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα, ο οικονομολόγος – φιλόσοφος Adam Smith στο έργο του "Ο πλούτος των Εθνών" υπογραμμίζει την οικονομική απόδοση της εκπαίδευσης, η οποία επιτρέπει στον εργαζόμενο να έχει υψηλότερα εισοδήματα από τις δαπάνες που κατέβαλε για την εκπαίδευση και την επαγγελματική του κατάρτιση. Πιο συγκεκριμένα, θεωρεί τον εκπαιδευμένο άνθρωπο ως κεφάλαιο

Η διαφοροποίηση, όμως, των οικονομικών συνθηκών επέφερε κοινωνικές αλλαγές. Αυτές με τη σειρά τους μετέβαλαν τη μορφή και τις λειτουργίες της εκπαίδευσης. Διαμορφώθηκε συνεπώς η ανάγκη διερεύνησης των νέων ρόλων που η εκπαίδευση επωμίζεται μέσα σε ένα νέο, μεταβαλλόμενο και πολύπλοκο σύστημα απασχόλησης.<sup>46</sup>

Μέσα στο πλαίσιο αυτών των εξελίξεων, οι μεταπολεμικοί οικονομολόγοι αναγνωρίζουν την οικονομική αξία της εκπαίδευσης και ερμηνεύουν την οικονομική λειτουργία της εκπαίδευσης με βάση την προσφορά και τη ζήτηση.<sup>47</sup>

Ιδιαίτερα, μετά την οικονομική ύφεση των τελευταίων ετών, η οποία οδήγησε σε κρίση τον δημόσιο τομέα και σε αύξηση της ανεργίας των νέων επιστημόνων, προκλήθηκε και η αμφισβήτηση του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος. Με άλλα λόγια, ενοχοποιήθηκε το εκπαιδευτικό σύστημα, επειδή οδηγεί τους νέους στην αγορά εργασίας χωρίς τα απαραίτητα εφόδια γι' αυτήν. Έτσι, δίνεται πλέον ιδιαίτερη σημασία στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης και στους ιδιαίτερους τρόπους με τους οποίους αυτή συνδέεται με τη απασχόληση και τις κοινωνικές διεκδικήσεις, που αφορούν στα κριτήρια διάθεσης του δημόσιου χρήματος προς αυτήν.

**Η εκπαίδευση ως  
δημόσια επένδυση.  
Η εκπαίδευση –  
"δημόσιο αγαθό".**

Ένας από τους πρώτους οικονομολόγους που διακρίνουν την εκπαίδευση σε επένδυση και κατανάλωση με αυστηρά οικονομικούς όρους είναι ο W.A. Lewis (1971). Ειδικότερα, θεωρεί πως η εκπαίδευση αποτελεί επένδυση, και μάλιστα δημόσια, όταν συμβάλλει

---

και τον συγκρίνει ως προς την αξία του με τις μηχανές παραγωγής, αφού δαπάνησε χρόνο και εργασία, προκειμένου να επιδοθεί σε ένα επάγγελμα που απαιτεί ειδικές δεξιότητες και εμπειρία.

Βλ. Smith, A., 1950, *Textes Choisis et Preface* (par G.H. Bousquet). Paris: Dalloz, σ. 120.

Μεγάλοι οικονομολόγοι του 19<sup>ου</sup> και του 20<sup>ου</sup> αιώνα επισημαίνουν το ρόλο των ανθρωπίνων ικανοτήτων στη διαδικασία παραγωγής, αν και δεν επιμένουν στην ανάλυση των παραγόντων που καθορίζουν την ποιότητα του ανθρώπου ως μονάδας παραγωγής. Βλ. Marshall, A., 1961 *Textes Choisis et Preface* (par G.H. Bousquet). Paris: Dalloz, σ. 170· Μαρξ, Κ. 1978, *Το Κεφάλαιο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, σ. 180. Ωστόσο, ο Marshall (1961) μελετώντας εμπειριστικά τη συμβολή της εκπαίδευσης στην παραγωγή και στην ανάπτυξη, προανήγγειλε σε πολλά σημεία τη σύγχρονη οικονομική σκέψη επισημαίνοντας ότι η εκπαίδευση αποτελεί επένδυση, και μάλιστα εθνική, αφού το πολυτιμότερο των κεφαλαίων είναι αυτό που επενδύεται σε ανθρώπινα όντα. Βλ. Marshall, 1961, *ό.π.*, σσ. 172, 179.

<sup>46</sup> Πιο συγκεκριμένα, η εκβιομηχάνιση της παραγωγής, η πολυπλοκότητα της τεχνολογίας και ο καταμερισμός της εργασίας απαιτήσαν από την εκπαίδευση να δραστηριοποιηθεί με εντονότερους ρυθμούς και πιο εξειδικευμένους τρόπους σε τομείς όπως η επαγγελματική κατάρτιση, η διάχυση της επιστήμης και της τεχνολογίας, η προετοιμασία των νέων για την έρευνα. Βλ. Παπακωνσταντίνου, Γ., 1992, *Οικονομία και Εκπαίδευση*, σ.σ. 38, 39.

<sup>47</sup> Παπακωνσταντίνου, Γ., *ό.π.*

άμεσα στην αύξηση του προϊόντος.<sup>48</sup> Από τους νεότερους οικονομολόγους, ο Charles Kindelberger,<sup>49</sup> επίσης, υποστηρίζει ότι η μεν γενική εκπαίδευση αποτελεί καταναλωτικό αγαθό, η δε επαγγελματική και τεχνική πρέπει να εκλαμβάνονται ως αγαθά παραγωγικά.

Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου μάλιστα, όπως αυτή εκφράστηκε από τη Σχολή του Σικάγου με κυριότερο εκπρόσωπο τον Th. Schultz (1979), η εκπαίδευση αποτελεί επένδυση και μάλιστα ατομική. Διότι κάθε άτομο με την εκπαίδευση αυξάνει τις παραγωγικές του ικανότητες και μέσω αυτών τις επαγγελματικές του αποδοχές. Με αυτήν την προοπτική, της είσπραξης, δηλαδή, επιπλέον αποδοχών ίσων τουλάχιστον με το κόστος της εκπαίδευσής του, κάθε άτομο παρακινείται να επενδύσει στην εκπαίδευσή του.<sup>50</sup>

Αναλυτικότερα, η θεωρία περί ανθρωπίνου κεφαλαίου υποστηρίζει ότι, αφού η γνώση και η εκπαίδευση αποτελούν επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό μιας κοινωνίας, η απόδοση αυτής της επένδυσης εμφανίζεται στην ενδυνάμωση των ρυθμών οικονομικής μεγέθυνσης αλλά και στις υψηλότερες απολαβές, στην αύξηση δηλαδή του εισοδήματος αυτών που έχουν επενδύσει στη γνώση και στην εκπαίδευση.<sup>51</sup>

Επομένως, η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, κυρίως στα μεταπολεμικά κράτη πρόνοιας και οπωσδήποτε πριν την πετρελαϊκή κρίση του 1973, υποστηρίζει την αύξηση των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση και την εξασφάλιση της άμεσης χρηματοδότησής της μέσω της φορολογίας των πολιτών, αφού η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο θεωρείται δημόσιο αγαθό.<sup>52</sup> Ειδικότερα, δε, με τον όρο δημόσιο αγαθό υποδηλώνεται κάθε υπηρεσία που εξυπηρετεί το δημόσιο συμφέρον, δεν

<sup>48</sup> Για το λόγο αυτό, υποστηρίζεται ότι τα μέσα της εκπαίδευσης που αυξάνουν άμεσα την παραγωγή πρέπει να αυξάνονται στο μέγιστο βαθμό, αφού οι πόροι που δαπανώνται γι' αυτόν το σκοπό αποτελούν τόσο καλή επένδυση όσο και οι πόροι που δαπανώνται για την κατασκευή εγγειοβελτιωτικών έργων. Αντίθετα, η παροχή από την πολιτεία εκπαίδευσης προς όλους ανεξαιρέτως δεν αποτελεί επένδυση αλλά κατανάλωση και, εν προκειμένω, η εκπαίδευση αποτελεί καταναλωτικό αγαθό όπως τα τρόφιμα, τα ενδύματα, τα υποδήματα. Θεωρεί, μάλιστα, ότι η εκπαίδευση, και ιδιαίτερα η πανεπιστημιακή, αποτελεί σαφώς καταναλωτικό αγαθό, κυρίως σε χώρες χαμηλού εισοδηματικού επιπέδου, στις οποίες κάθε χρόνο αποφοιτά πληθώρα πτυχιούχων σε ειδικότητες αγρησιμοποίητες, που δεν παρουσιάζουν ζήτηση. Βλ. Lewis A., 1971, *La Theorie de la Croissance Economique*. Paris: Payot, σσ. 190, 192, 193.

<sup>49</sup> Charles Kindelberger, 1982, *Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 140.

<sup>50</sup> Schultz, Th., 1979, *Η Οικονομική Αξία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 100.

<sup>51</sup> Γράβαρης, Δ., 1994, *Εκπαίδευση και Πολιτική Οικονομία: αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A. Smith, I.S. Mill και A. Marshall*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

<sup>52</sup> Γράβαρης, Δ., 2005, Από το Κράτος στο Κράτος, Ορθολογικότητα και κανόνες νομομοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική, στο Ν.Δ. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης, (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 29.

υποτάσσεται άμεσα στη διαδικασία του ανταγωνισμού και η προσφορά της δεν μπορεί ή δεν πρέπει να αποκλειστεί από κανέναν.<sup>53</sup>

Η παραπάνω θεώρηση αποτελεί απόρροια μιας κεϋνσιανής έμπνευσης μακροοικονομικής πολιτικής στην οποία βασίστηκε η λειτουργία του Κράτους – Πρόνοιας. Σε αυτήν, επίσης, εντάσσεται η πολιτική σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού που άκμασε ιδιαίτερα στις δυτικές κοινωνίες των δεκαετιών 1950 και 1960.<sup>54</sup> Σύμφωνα με την πολιτική αυτή, προωθείται η ενίσχυση των κατώτερων εισοδηματικά τάξεων με αυξημένες δημόσιες δαπάνες και σημαντικές αναδιανεμητικές συνέπειες ώστε κατ' αυτόν τον τρόπο να διευκολύνεται η πρόσβασή τους στην εκπαίδευση.

Στα πλαίσια αυτής της πολιτικής θεωρίας, για την οποία είναι επιθυμητός αλλά και εφικτός ο κεντρικός σχεδιασμός, η εκπαιδευτική πολιτική προβάλλεται ως κοινωνική πολιτική, αφού παρέχονται οικονομικά κίνητρα και συχνά άμεσες εισοδηματικές ενισχύσεις ώστε να μειωθεί η σχολική διαρροή.<sup>55</sup> Επιπλέον, η ίδια η εκπαίδευση, αφού χρηματοδοτείται άμεσα από τη φορολογία, προβάλλει ως αναφαίρετο δικαίωμα κάθε φορολογούμενου πολίτη και η θεωρία της ισότητας ευκαιριών αναδεικνύεται σε νομιμοποιητική αρχή για τη διεύρυνση και τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.<sup>56</sup>

Μέσα στα πλαίσια αυτού του οικονομικού και κοινωνικού μοντέλου το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να αυξήσει τον αριθμό των εξειδικευμένων υπαλλήλων και διευθυντών που θα είναι ικανοί να στελεχώσουν την παραγωγή.<sup>57</sup> Καθώς, λοιπόν, παρατηρείται άνοιγμα στη σχέση παραγωγικότητας – απολαβών, το

<sup>53</sup> Miliband, D., 1991, *Markets, Politics and Education*. London: Institute for Public Policy Research, σ. 19.

<sup>54</sup> Γράβαρης, ό.π., σ. 29. Collins, R. (2000). Comparative and Historical Patterns of Education στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 9, σ. 237.

<sup>55</sup> Γράβαρης, ό.π.

<sup>56</sup> Πιο συγκεκριμένα, η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση συνδεδεμένη με την κατοχύρωση επαγγελματικών δικαιωμάτων σε ειδικότητες κατακτημένες μέσω της εκπαίδευσης θεμελιώνει και νομιμοποιεί το κεϋνσιανό μοντέλο του Κράτους – Πρόνοιας.

Επιγραμματικά, το κράτος πρόνοιας επιδιώκει να καταπολεμήσει την ακούσια ανεργία και τα αποτελέσματά της με κοινωνικά μέτρα, όπως τα επιδόματα ανεργίας, η αύξηση του πληθυσμού εντός της εκπαίδευσης, η παροχή εκπαίδευσης σε εκείνες τις ειδικότητες που θα παρουσιάσουν ζήτηση λόγω της οικονομικής μεγέθυνσης, η κατοχύρωση, τέλος, επαγγελματικών δικαιωμάτων σε αυτές ακριβώς τις ειδικότητες. Βλ. Γράβαρης, 2005, ό.π., σ. 29, Collins, R. (2000). Comparative and Historical Patterns of Education στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 9, σ. 237.

<sup>57</sup> Η εργοδοσία τείνει να αντικαθιστά παλαιούς, ανειδίκευτους εργάτες ή υπαλλήλους με νεότερους, οι οποίοι διαθέτουν, σε σχέση με τους προκατόχους τους, μεγαλύτερη κατάρτιση και περισσότερη εκπαίδευση. Βλ. Carnoy, M., 1988, Εκπαίδευση, Οικονομία και το Κράτος (μτφρ. Γ. Μαυρογιώργος, Λ. Σταμούλη), *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 40, σ. 36.

εκπαιδευτικό σύστημα παρακινεί τους νέους για όλο και περισσότερη εκπαίδευση προτάσσοντας την ιδεολογία της κοινωνικής κινητικότητας σε μια αξιοκρατικά δομημένη δημοκρατική κοινωνία.

Το οικονομικό αυτό πλαίσιο λειτούργησε ουσιαστικά ως ιδεολογικό θεμέλιο της φιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής των δεκαετιών 1960 και 1970, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση στο σύγχρονο αστικό κράτος αποτελεί δημόσιο αγαθό,<sup>58</sup> αναφαίρετο δικαίωμα του πολίτη, το οποίο κατοχυρώνεται και προστατεύεται από το Κράτος – Πρόνοιας, το οποίο, ωστόσο, έχει θρυμματιστεί.<sup>59</sup> Το δικαίωμα υποστηρίζεται και κατοχυρώνεται από ένα κεντρικά ελεγχόμενο, ενιαίο σε εθνικό επίπεδο εκπαιδευτικό σύστημα, του οποίου το κράτος αποτελεί το κύριο χορηγό και επενδυτή.<sup>60</sup>

#### Η αμφισβήτηση του κοινωνικο-κεντρικού ιδεώδους της εκπαίδευσης

Ωστόσο, η ρητορική περί των ανθρωπίνων πόρων, που αποτελεί κεντρικό σημείο αναφοράς και βασικό παράγοντα στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής των αναπτυσσόμενων κρατών από τη δεκαετία του 1970 και μετά<sup>61</sup> απορρέει κυρίως από τη μεταγενέστερη έκφανση της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Αυτή με τη σειρά της υποστηρίζει ότι η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο αποτελεί και ευθύνη του εξατομικευμένου επενδυτή. Με βάση αυτή τη θεωρητική σύλληψη, η εκπαιδευτική πολιτική ονομάζεται αλλά και τείνει να καταστεί πολιτική διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων. Έτσι χάνει το χαρακτήρα της κοινωνικής πολιτικής<sup>62</sup> και αποϊδεολογικοποιείται. Συνεπώς βαθμιαία παρουσιάζεται ως ένα θέμα τεχνοκρατικής διαχείρισης άσχετο από τον πολιτικό λόγο.<sup>63</sup>

Πιο συγκεκριμένα, η πετρελαϊκή κρίση του 1973, κατά την άποψη πολλών ερευνητών, έθεσε το τέλος της πρώτης βιομηχανικής νεωτερικότητας, η οποία εκφράστηκε με το φορντικό μοντέλο παραγωγής και απασχόλησης και το κοινωνικό Κράτος-Πρόνοιας, ιδιαίτερα μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο.<sup>64</sup>

<sup>58</sup> Miliband, 1991, *Markets, Politics and Education*, σ. 19

<sup>59</sup> Χάμπερμας, Γ. (1987) *Αυτονομία και Αλληλεγγύη*, Αθήνα, Ύψιλον, σ. 58.

<sup>60</sup> Σιάνου, Ε., 1998, Δημόσια Εκπαίδευση, Ελεύθερη Αγορά και Συντηρητική Ανασυγκρότηση, στο Π. Νούτσος, (επιμ.) *Φιλοσοφία, Επιστήμες και Πολιτική*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός, σσ. 440-443.

<sup>61</sup> Σιάνου, 1998, ό.π., σ. 442. Collins, R. (2000). ό.π.

<sup>62</sup> Γράβαρης, Από το Κράτος στο Κράτος, σ. 33.

<sup>63</sup> Σιάνου, ό.π.

<sup>64</sup> Μπουζάκης, Σ., 2005, Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς, στο Ν.Δ. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 136.

Επιπλέον, ως συνέπεια, διατυπώνονται νέα ερωτήματα, νέες σκέψεις – συχνά αλληλοσυγκρουόμενες - νέες προτάσεις για επιβεβλημένες μεταρρυθμίσεις και σταδιακά εγκαταλείπεται ως πολιτικός στόχος η θεωρητική σύλληψη της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού.<sup>65</sup> Η πετρελαϊκή κρίση του 1973 σηματοδοτεί, επίσης, και το τέλος του μεταπολεμικού προτύπου οικονομικής ανάπτυξης,<sup>66</sup> αφού η ύφεση και η οικονομική αστάθεια καθιστούν πλεονάζουσες ή περιττές τις επαγγελματικές ειδικότητες και τεχνικές δεξιότητες που παράγει το εκπαιδευτικό σύστημα.<sup>67</sup>

Μέχρι τότε, όμως, μέσα στο πλαίσιο του κράτους - πρόνοιας, οι νέοι παρακινούνταν για όλο και περισσότερη εκπαίδευση ενώ τα μη προνομιούχα στρώματα την απαιτούσαν, επίσης, όλο και περισσότερο. Διότι θεωρούσαν – σωστά μέχρις ενός σημείου – ότι η περισσότερη εκπαίδευση συνεπαγόταν περισσότερες οικονομικές ευκαιρίες για τα παιδιά τους. Όλα αυτά είχαν συντελέσει σε ταχεία αύξηση του επιπέδου εκπαίδευσης που διέθεταν οι εργαζόμενοι. Αποτέλεσμα όμως της υπερεκπαίδευσης των εργαζομένων ήταν και το γεγονός ότι από τη δεκαετία του 1970 κ.ε. άρχισε να παρατηρείται υπερπροσφορά επαγγελματικών ειδικεύσεων σε σχέση με τα διαθέσιμα είδη εργασίας.<sup>68</sup>

Μετά την πετρελαϊκή κρίση του 1973, λοιπόν, διαπιστώνεται αδυναμία της οικονομίας να απορροφήσει τον αυξημένο αριθμό ατόμων που διαθέτουν υψηλή εκπαίδευση και ως εκ τούτου απροθυμία των κρατών να επενδύσουν δημόσιο χρήμα για την επέκταση και τον εμπλουτισμό του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, φαίνεται ότι οι μορφωμένοι νέοι θα πρέπει όλο και πιο πολύ να

<sup>65</sup> Σιάνου, ό.π.

<sup>66</sup> Χάμπερμας, Γ. (1987) *Αυτονομία και Αλληλεγγύη*, Αθήνα, Ύψιλον σσ. 58-63.

<sup>67</sup> Γράβαρης, 2005, Από το Κράτος στο Κράτος, σσ. 30-31.

<sup>68</sup> Σύμφωνα με τη μαρξιστική θεώρηση των λειτουργιών των εκπαιδευτικών θεσμών, η εκπαίδευση λειτουργεί ως μοχλός διευθέτησης των αντιθέσεων που προκύπτουν από την πάλη των τάξεων στη βάση. Επομένως, μέρος της λειτουργίας της αυτής υπήρξε πάντοτε και η δημιουργία μιας στρατιάς ανέργων εργατών αλλά και εξειδικευμένων τεχνοκρατών ή επιστημόνων, η οποία προκαλεί το φόβο της ανεργίας στους ήδη εργαζόμενους και κατ' αυτόν τον τρόπο αυξάνει την παραγωγικότητα, κρατά σε χαμηλά επίπεδα την πίεση για αύξηση των αποδοχών, εξασθενίζει ή και εμποδίζει την οργάνωση συνδικαλιστικών ενώσεων. Η εκπαίδευση, επίσης, δημιουργεί τεχνοκρατικούς υπαλλήλους που είναι ικανοί, λόγω των εκπαιδευτικών τους προσόντων, και πρόθυμοι, λόγω του φόβου της ανεργίας που προκαλεί η εφεδρική στρατιά ανέργων πτυχιούχων, να ελέγχει άλλα τμήματα των εργαζομένων. Βλ. Carnoy, ό.π. σσ. 37, 38, Walters, B.P. (2000). *The limits of Growth. School Expansion and School Reform in Historical Perspective* στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 10, σ. 256. Βλ. Carnoy, 1988, Εκπαίδευση, Οικονομία και το Κράτος, σσ. 36-39.

αποδέχονται εργασίες που συνήθως εκτελούσαν άτομα με πολύ χαμηλότερα εκπαιδευτικά προσόντα.<sup>69</sup>

Επομένως, θα ήταν αναμενόμενο, εφόσον η εκπαίδευση απώλεσε μέρος του οικονομικού της ρόλου, να απωλέσει και μέρος του κοινωνικού της κύρους. Με άλλα λόγια να παρουσιαστεί μείωση της ζήτησης για εκπαίδευση.

Ωστόσο, ακόμη κι αν οι απολαβές για τους κατόχους υψηλής εκπαίδευσης ακολουθούν αργή ανοδική πορεία ή και καθοδική, η υψηλού επιπέδου εκπαίδευση εξακολουθεί να θεωρείται επένδυση και μάλιστα αποδοτική όσο οι ευκαιρίες για τους αποφοίτους κατώτερων βαθμίδων ελαττώνονται.<sup>70</sup> Εξάλλου, η εκπαίδευση εξακολουθεί να εκφράζει μία από τις λίγες ελπίδες κοινωνικής ανόδου από γενιά σε γενιά για τα περισσότερα άτομα και τις περισσότερες οικογένειες.<sup>71</sup> Όσο, λοιπόν, η ιδεολογία της εκπαιδευτικής επίδοσης εξακολουθεί να επιζεί, τόσο και η ζήτηση για απόκτηση περισσότερης εκπαίδευσης ως μέσου επίτευξης κοινωνικού status επιβιώνει, ενισχυμένη αντίστοιχα από το υπαρκτό γεγονός ότι ακόμη και με λιγότερες ευκαιρίες για τους αποφοίτους των ανώτερων βαθμίδων της εκπαίδευσης παρατηρείται ένας όλο και μεγαλύτερος βαθμός επιδείνωσης για τους αποφοίτους των κατώτερων.<sup>72</sup>

**Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και οι μεταβαλλόμενες σχέσεις εκπαίδευσης - απασχόλησης.**

Επομένως, καθώς οι σχέσεις της εκπαίδευσης με την απασχόληση μεταβάλλονται, καθώς, επίσης, μεταβάλλεται το γενικότερο οικονομικό μοντέλο για την ίδια την απασχόληση, η εκπαίδευση εξακολουθεί μεν να θεωρείται αποδοτική επένδυση, μεταβάλλεται όμως η αντίληψη για το είδος αυτής της επένδυσης. Πιο συγκεκριμένα, μία σειρά οικονομικών, κοινωνικών, επιστημονικών και τεχνολογικών μεταβολών επέφεραν διαφοροποιήσεις στην ίδια τη φύση της εργασίας αλλά και μετατόπισαν το ενδιαφέρον από την παραγωγή κεφαλαίου στη συγκέντρωση και διακίνηση χρηματοπιστωτικού κεφαλαίου.<sup>73</sup> Ο όρος με τον οποίο γίνεται κατανοητή η σειρά αυτών των μεταβολών είναι ο όρος της παγκοσμιοποίησης, ο οποίος, παρά το γεγονός ότι του

<sup>69</sup> Carnoy, 1988, Εκπαίδευση, Οικονομία και το Κράτος, σ. 39.

<sup>70</sup> Carnoy, 1988, ό.π., σσ. 37, 38.

<sup>71</sup> Carnoy, 1988, ό.π., σσ. 36, 37, Walters, B.P. (2000), ό.π., σ. 256.

<sup>72</sup> Carnoy M., 2000, School choice? Or is it privatization? *Educational Researcher*, 29 (7) σσ. 15-20.  
Collins, R. (2000). Comparative and Historical Patterns of Education στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 9, σ. 215.

<sup>73</sup> Γράβαρης, 2005, Από το Κράτος στο Κράτος, σσ. 31, 32, 33.

έχουν δοθεί ποικίλοι και συχνά αντικρουόμενοι ορισμοί, αποτελεί τον εμβληματικό χαρακτηρισμό της σύγχρονης εποχής.<sup>74</sup>

Η παγκοσμιοποίηση δεν περιλαμβάνει μόνο την παγκόσμια διακίνηση εμπορευμάτων και υπηρεσιών αλλά αφορά και την παραγωγή, σε παγκόσμια κλίμακα, αγαθών και υπηρεσιών κυρίως χρηματιστηριακών.<sup>75</sup> Συνεπώς, επεκτείνεται σε όλα τα σημεία του πλανήτη και σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας, η εμπορικοποίηση και η συνδεδεμένη με αυτήν καταναλωτική κουλτούρα.<sup>76</sup> Καμία περιοχή του κόσμου, επομένως, δεν μπορεί να λειτουργήσει σε συνθήκες οικονομικής αυτονομίας ή έστω μερικής οικονομικής αυτάρκειας. Καταρρίπτονται, συνεπώς, τα τείχη των εθνικών επικρατειών και αμβλύνεται η ικανότητα των εθνικών πολιτικών να ελέγχουν τις κινήσεις πληροφοριών, ιδεών και κεφαλαίων σε επίπεδο έθνους – κράτους. Διότι οι πολυεθνικές εταιρείες έχουν πλέον στη διάθεσή τους τεχνολογίες και μηχανισμούς που τους επιτρέπουν να διεισδύουν στις περιφέρειες των εθνικών κρατών αποφεύγοντας τους ελέγχους του εθνικού κέντρου. Καθώς, λοιπόν μειώνεται η αυτονομία του κράτους – έθνους, μειώνεται, αναπόφευκτα και ο συνδεδεμένος με αυτήν κρατισμός. Ελαττώνεται η δυνατότητα, επομένως, κρατικού σχεδιασμού και ελέγχου των θεσμών – μεταξύ των οποίων και αυτός της εκπαίδευσης – ενώ ταχύτατα αντικαθίσταται από τον έλεγχο του ανταγωνισμού, λογική που σε παγκόσμιο επίπεδο παύει να είναι επιλογή και καθίσταται αναγκαιότητα.<sup>77</sup>

Μέσα σε αυτό το διεθνές οικονομικό πλαίσιο μοιάζει αναπόφευκτη η μείωση των δυνατοτήτων των κυβερνήσεων να εφαρμόζουν τέτοια φορολογική ή νομισματική πολιτική ώστε να αυξήσουν το ρυθμό της οικονομικής τους ανάπτυξης.<sup>78</sup> Έτσι, και ενώ ένα μεγάλο τμήμα του εμπορίου παραμένει περιφερειακό, ταυτόχρονα έχει αναπτυχθεί μία πλήρης παγκόσμια οικονομία, κυρίως στο επίπεδο των

<sup>74</sup> Καζαμιάς, Α., 2005, Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτικές Κουλτούρες στην Ύστερη Νεωτερικότητα: το σύνδρομο του Αγαμέμνονα, στο Ν.Δ. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης, (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 91-93.

<sup>75</sup> Μουζέλης, Ν., 2005, Κράτος, Κοινωνία και Αγορά: στην Πρώιμη και Ύστερη Νεωτερικότητα, στο Ν.Δ. Γράβαρης και Ν. Παπαδάκης (επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 58.

<sup>76</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σ. 436, Μουζέλης, ό.π.

<sup>77</sup> Habermas, J., (1993), ό.π., σσ. 437-439, Μουζέλης, ό.π.

<sup>78</sup> Επίσης, το χαμηλό κόστος εργασίας και η σταθερότητα της παραγωγής σε πολλές χώρες του τρίτου κόσμου, που υπόσχονται πολύ μεγαλύτερα κέρδη στις επενδύσεις που θα τοποθετηθούν ή στις επιχειρήσεις που θα δραστηριοποιηθούν εκεί, δείχνουν ότι είναι ελάχιστες οι μακροπρόθεσμες προοπτικές για βελτίωση των όρων οικονομικής ανάπτυξης των δυτικών κοινωνιών. Βλ. Carnoy, 1988, Εκπαίδευση, Οικονομία και το Κράτος, σ. 37.



χρηματιστηριακών αγορών.<sup>79</sup> Η ιδέα, λοιπόν, της παγκοσμιοποίησης παρεξηγείται, εάν ταυτίζεται μόνο με τις διασυνδέσεις, οι οποίες είναι πραγματικά παγκόσμιες, και εάν εκλαμβάνεται αποκλειστικά ή κατά κύριο λόγο ως οικονομικός όρος.<sup>80</sup>

Διότι η παγκοσμιοποίηση δεν αφορά μόνο το επίπεδο των οικονομικών αλληλεξαρτήσεων αλλά και το μετασχηματισμό του χώρου και του τρόπου ζωής μας.<sup>81</sup> Μακρινές εξελίξεις, οικονομικές ή άλλες, επηρεάζουν την καθημερινή ζωή των ανθρώπων πιο άμεσα και πιο καθοριστικά από ποτέ.<sup>82</sup> Και, αντιστρόφως, ατομικές αποφάσεις συχνά προσλαμβάνουν χαρακτήρα παγκόσμιο ως προς τα αποτελέσματά τους.<sup>83</sup>

### Η κοινωνία της διακινδύνευσης.

Αν η μετανεωτερικότητα<sup>84</sup> αποτέλεσε την κυρίαρχη ιδέα της δεκαετίας του 1980, η παγκοσμιοποίηση θα μπορούσε αντίστοιχα να θεωρηθεί ως η κυρίαρχη ιδέα της δεκαετίας του 1990, μια ιδέα κλειδί, μέσω της οποίας κατανοούμε τη μετάβαση της ανθρώπινης κοινωνίας στην τρίτη χιλιετία.<sup>85</sup> Η παγκοσμιοποίηση επομένως, νοείται ως μια διευρυμένη κοινωνική και πολιτισμική, ιστορική πραγματικότητα, της οποίας η φύση είναι αρκετά σύγχρονη.<sup>86</sup>

Η παγκοσμιοποίηση δεν αποτελεί μόνο ένα από τα ουσιαστικότερα χαρακτηριστικά της ύστερης νεωτερικότητας ή μετανεωτερικότητας, αλλά θεωρείται ταυτόχρονα και η σύγχρονη οικονομική και πολιτική "ορθοδοξία". Διότι το μεγαλύτερο τμήμα της κοινωνικής πραγματικότητας προσδιορίζεται από παγκόσμιες διεργασίες που ακυρώνουν εθνικές οικονομίες, κουλτούρες, σύνορα ενώ

<sup>79</sup> Giddens, A., 1998, *Risk Society: the context of British politics* στο J. Franklin (ed) *The Politics of Risk Society*. Cambridge: Polity Press, σσ. 30-31.

<sup>80</sup> Giddens, ό.π.

<sup>81</sup> Giddens, ό.π.

<sup>82</sup> Giddens, ό.π.

<sup>83</sup> Craib, I., (1998) *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία. Από τον Πάρσονς στο Χάμπερμας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 411-472, σσ. 411-472.

<sup>84</sup> Σχετικά με τις σχέσεις των εννοιών νεωτερικότητα, μετανεωτερικότητα και παγκοσμιοποίηση, ο Ulrich Beck, κάνει λόγο για σύγχρονη ή δεύτερη νεωτερικότητα κατ' αντιδιαστολή με την πρώτη, τη βιομηχανική νεωτερικότητα, η οποία συγκρουόμενη με την παράδοση επικεντρώθηκε στο έθνος – κράτος, επεδίωξε την πλήρη απασχόληση και κορυφώθηκε με το κοινωνικό – κράτος μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Αντίθετα, η δεύτερη, η ύστερη ή ανακλαστική νεωτερικότητα ή μετανεωτερικότητα, της οποίας βασικό χαρακτηριστικό είναι η παγκοσμιοποίηση, οδήγησε στον εξατομικισμό και την υπονόμευση της κοινωνικής συνοχής. Βλ. Beck U., 1992, *Risk Society: Towards a New Modernity*. Newbury Park: CA, Sage.

<sup>85</sup> Καζαμιάς, 2005, Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτικές Κουλτούρες στην Ύστερη Νεωτερικότητα, σσ. 91-93.

<sup>86</sup> Σχετικά με την κριτική στη νεωτερικότητα και στη μετανεωτερικότητα πρέπει να λάβουμε υπ' όψη ότι η αποτίμηση, τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης, σχετίζεται κυρίως με τους τρόπους με τους οποίους τις προσλαμβάνουν και τις αντιλαμβάνονται τελικά όχι οι άνθρωποι που τις έζησαν αλλά οι "εξωτερικοί" κριτές τους. Βλ. Habermas, J. (1988). Το Μοντέρνο: Ένα Ημιτελές Έργο, *Λεβιάθαν*, τεύχος 1, σσ. 83-98.

αναδεικνύουν μια παγκόσμια οικονομία που καθοδηγείται από τις μη ελέγξιμες, σε επίπεδο έθνους - κράτους πλέον δυνάμεις της αγοράς. Η παγκόσμια αγορά με τη σειρά της υποτάσσει εντελώς όλες τις διεργασίες που συντελούνται σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο συρρικνώνοντας δραστικά το φάσμα των διαθέσιμων εναλλακτικών πολιτικών.<sup>87</sup>

Η παγκοσμιοποίηση, όμως, δεν πρέπει να ταυτίζεται με την οικουμενικότητα, εφ' όσον δεν αναζητά τα κοινά των ανθρώπων. Απλώς, στοχεύει στη διάδοση ενός προϊόντος, μιας τεχνικής ή μιας ιδέας στον παγκόσμιο χώρο. Συχνά, ταυτιζόμενη με τον πλουραλισμό και την πολυπλοκότητα εκτρέφει ένα ισχυρό σχετικισμό, ενδυναμωμένο από την ιδεολογία της αγοράς και την αρχή της ελεύθερης επιλογής.<sup>88</sup> Ο καθένας, συνεπώς, θεωρεί ότι μπορεί να επιλέγει ό,τι του ταιριάζει με βάση την αυξανόμενη προσφορά. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ακόμα και οι αξίες γίνονται καταναλωτικά προϊόντα, χωρίς, φυσικά να χάνονται από την αγορά, αφού ήδη στην αγορά "όλα έχουν αξία".<sup>89</sup>

Υπ' αυτήν την έννοια, η παγκοσμιοποίηση αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό<sup>90</sup> ιδιαίτερα από όσους την ταυτίζουν με την εξάπλωση του νεοφιλελευθερισμού,<sup>91</sup> τη συνδέουν με τη διεύρυνση του κοινωνικού αποκλεισμού,<sup>92</sup> της προσάπτουν την προώθηση της αγοραιοποίησης των κοινωνιών, την κατάλυση της δημόσιας σφαίρας και την εμπορευματοποίηση της γνώσης.<sup>93</sup> Για το λόγο αυτό, θεωρούν ότι μέσω των πολιτικών της και με τη βοήθεια παγκόσμιων οικονομικών οργανισμών ενισχύει κυβερνήσεις σε όλον τον κόσμο ώστε να αποδεχθούν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες αγνοούν και καταστρέφουν τους πολιτισμούς τους.<sup>94</sup>

<sup>87</sup> Μπουζάκης, 2005, Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση, σσ. 135-147.

<sup>88</sup> Γιαλκέτσης, Θ. (2000). Ζακί Λαϊντί: Παγκοσμιοποίηση αλλά χωρίς νόημα, *Ελευθεροτυπία*, 2-6-2000.

<sup>89</sup> Γιαλκέτσης, Θ. (2000), ό.π.

<sup>90</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σ. 437.

<sup>91</sup> Kachur, J.L., 2008, The Decline of the Myopic American Imperial Project, the "Great Experiment" for Education and a Conversation beyond the Boundaries. *Globalisation, Societies and Education*, 6(4), σσ. 367-408.

Han, S., 2008, The Lifelong Learning Ecosystem in Korea: Evolution of Learning Capitalism? *International Journal of Lifelong Education*, 27(5), σσ. 517-524. Μπουζάκης, ό.π.

<sup>92</sup> Bardsley, D.K., 2007, Education for All in a Global Era? The social justice of Australian Secondary School Education in a risk society. *Journal of Education Policy*, 22(5), σσ. 493-508, Τσουκαλάς, Κ., 1991, *Είδωλα πολιτισμού*. Αθήνα: Θεμέλιο.

<sup>93</sup> Πολλοί σύγχρονοι θεωρητικοί θεωρούν την παγκοσμιοποίηση απότοκο του καπιταλισμού, του ιμπεριαλισμού και της αποικιοκρατίας. Υποστηρίζουν μάλιστα ότι η παγκοσμιοποίηση αποτελεί ένα νέο όρο, επινοημένο από μία πλούσια, νεοφιλελεύθερη ελίτ της αμερικανικής κοινωνίας, με τον οποίο υποκρύπτεται μία νέου τύπου αποικιοκρατία. Βλ. Μπουζάκης, ό.π.

<sup>94</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΛΗ, σσ. 22-23.

Η παγκοσμιοποίηση συνεπώς θεωρείται ένα αναπόφευκτο αποτέλεσμα της γήρανσης της βιομηχανικής νεωτερικότητας,<sup>95</sup> ως συνέπεια της οποίας αναφάινεται η "κοινωνία της διακινδύνευσης ή του ρίσκου."<sup>96</sup> Πράγματι, στη σύγχρονη κοινωνία αναδεικνύονται νέοι κίνδυνοι, οικολογικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτικοί ή ακόμα και προσωπικοί, οι οποίοι, εξαιτίας της δυναμικής των τεχνολογικών καινοτομιών και του εκσυγχρονισμού, εκφεύγουν όλο και περισσότερο από τους θεσμούς δημόσιου ελέγχου και κοινωνικής ασφάλειας των κρατών της βιομηχανικής εποχής.<sup>97</sup>

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η διάβρωση των θεμελίων της παλαιάς κρατικής κυριαρχίας και η αυξανόμενη αδυναμία ελέγχου της οικονομίας οδηγούν στην "κοινωνία της αβεβαιότητας."<sup>98</sup> Καθώς ως φορέας της παγκοσμιοποίησης προβάλλεται η διευρυνόμενη και διαπλεκόμενη οικονομία, εδραιώνεται η πεποίθηση ότι την πρωτοκαθεδρία έχει η λογική της οικονομίας κατ' αντίθεση προς την κυριαρχία των κανόνων της πολιτικής.<sup>99</sup> Έτσι, αντιθέτως προς ό,τι συνέβαινε στην περίπτωση της πρώιμης νεωτερικότητας, στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη νεωτερικότητα ή μετανεωτερικότητα, το οικονομικό στοιχείο περισσότερο παρά το πολιτικό είναι εκείνο που διαδραματίζει το ρόλο του κεντρικού μηχανισμού ενοποίησης και συντονισμού του οικονομικού, πολιτικού, κοινωνικού και πολιτισμικού χώρου.<sup>100</sup>

Σε όλους αυτούς τους χώρους η αγορά κυριαρχεί σε τέτοιο βαθμό ώστε πολλοί σύγχρονοι κοινωνιολόγοι να υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει απλώς μια παγκόσμια οικονομία της αγοράς αλλά ότι έχει δημιουργηθεί μια κοινωνία της αγοράς.<sup>101</sup> Και γι' αυτό επικαλούνται ως επιχειρήματα μια σειρά χαρακτηριστικών ενδείξεων: η λογική και οι αξίες της αγοράς (ανταγωνιστικότητα, παραγωγικότητα, κέρδος) δε ρυθμίζουν μόνο τη σφαίρα της οικονομικής δραστηριότητας αλλά διεισδύουν και αλλοιώνουν τις ιδιαίτερες αξίες, λογικές και πρακτικές μη οικονομικών χώρων, όπως λ.χ. είναι η

<sup>95</sup> Χάμπερμας, Γ. (1987) *Αυτονομία και Αλληλεγγύη*, Αθήνα, Ύψιλον, σ. 63 και Habermas, J. (1996) *Modernity: An Unfinished Project*, στο Passerin d' Entreves, M., & Benhabib, S., *Habermas and the Unfinished Project Modernity*, Cambridge, Mass, MIT Press, σσ. 38-55.

<sup>96</sup> Bardsley, 2007, ό.π., σσ. 493-508· Giddens, 1998, *Risk Society*, σσ. 30-31.

<sup>97</sup> Μπουζάκης, 2005, ό.π., σσ. 135-147.

<sup>98</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΛΗ, σσ. 22-30, Giddens, 1998, *Risk Society*, σσ. 30-31.

<sup>99</sup> Μπουζάκης, 2005, *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση*, σσ. 135-147.

<sup>100</sup> Μουζέλης, 2005, *Κράτος, Κοινωνία και Αγορά*, σ. 58.

<sup>101</sup> Μουζέλης, ό.π.

εκπαίδευση .<sup>102</sup> Έτσι, αν η κοινωνία της γνώσης (εννοούμενη ως κοινωνία, στην οποία η γνώση καθίσταται αφ' ενός θεμελιώδης παράγοντας για την οικονομική, κοινωνική, ατομική ανάπτυξη και αφ' ετέρου βασικός οικονομικός πόρος) αποτέλεσε το ουσιώδες χαρακτηριστικό της νεωτερικότητας, σήμερα, υπό το κράτος της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας φαίνεται πως υποχωρεί εμπρός στην κοινωνία της αγοράς.<sup>103</sup>

---

<sup>102</sup> Boyd, W.L. 2002, Market Forces, Globalization and Values in Public Education. *Education Canada*, 42(3), σσ. 12-15· Μουζέλης, ό.π.

<sup>103</sup> Μπουζάκης, 2005, ό.π.

## II. Η Επιλογή Δημόσιας Εκπαίδευσης

**Η σχολική εκπαίδευση στο σύγχρονο οικονομικο-κοινωνικό περιβάλλον:** Η κρίση του νεωτερικού μοντέλου κοινωνικής οργάνωσης ταυτίζεται με το γεγονός ότι ο καθοδηγητικός ρόλος της οικονομικής και πολιτικής κυριαρχίας δεν περιορίζεται μόνο στη σφαίρα της παραγωγής αλλά επιβάλλεται ως κατευθυντήριο όργανο σε όλες τις θεσμικές περιοχές που αφορούν την κοινωνικοποίηση, την κοινωνική ενσωμάτωση, την πολιτιστική αναπαραγωγή.<sup>104</sup>

**Το σχολείο – επιχείρηση.**

Επιπλέον, τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, οι δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης – οικονομικές, πολιτικές και πολιτιστικές – έχουν ασκήσει αξιοσημείωτες επιδράσεις στους θεσμούς και στις κοινωνίες σε όλον τον κόσμο διαφοροποιώντας με συγκεκριμένους τρόπους το πεδίο της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής.<sup>105</sup> Μεταξύ των θεσμών, η δημόσια εκπαίδευση αντιμετωπίζει αξιοσημείωτες προκλήσεις από τις νέες συνθήκες και τις νέες επιταγές λειτουργώντας σε ένα όλο και περισσότερο αλληλεξαρτώμενο και ανταγωνιστικό παγκόσμιο περιβάλλον.<sup>106</sup>

Πιο συγκεκριμένα, στο χώρο της εκπαίδευσης, του βασικού θεσμοθετημένου μηχανισμού παραγωγής, αναπαραγωγής, κατανομής και πιστοποίησης της γνώσης, παρατηρείται η όλο και αυξανόμενη διάβρωση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού συστήματος.<sup>107</sup> Και με αυτή τη διαπίστωση δεν εννοείται μόνο η ιδιωτικοποίηση μέρους της εκπαίδευσης, η οποία ως ένα βαθμό προϋπήρχε, αλλά η μετατροπή της λειτουργίας του δημόσιου εκπαιδευτικού τομέα ώστε να υπαχθεί σε επιχειρηματικές λογικές, όπως αναζήτηση για την εξεύρεση πόρων, μετατροπή των εκπαιδευομένων σε πελάτες, δικαίωμα του πελάτη – εκπαιδευομένου να επιλέξει τι, πού και πώς θα διδαχτεί.<sup>108</sup>

Έτσι, οι εκπαιδευτικές πολιτικές σήμερα χαρακτηρίζονται από την αναδιαπραγμάτευση του ρόλου του κράτους και από την ένταση των κοινωνικών αιτημάτων και προσδοκιών.<sup>109</sup> Επομένως, για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών

<sup>104</sup> Χάμπερμας, Γ. (1987) *Αυτονομία και Αλληλεγγύη*, Αθήνα, Ύψιλον, σ. 63.

<sup>105</sup> Hoog et al, 2006, Conformity to New Global Imperatives and Demands: The case of Swedish school principals, *European Educational Research Journal*, 5(3,4), σσ. 263-275.

<sup>106</sup> Hoog et al, ό.π.

<sup>107</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σσ. 436-439, Μουζέλης, 2005, Κράτος, Κοινωνία και Αγορά, σ. 57.

<sup>108</sup> Μουζέλης, ό.π.

<sup>109</sup> Λάβδας Κ., 2005, Πολιτική Ανάλυση, Εκπαιδευτική Πολιτική και Ομάδες Συμφερόντων: θεωρητικές επισημάνσεις και πλαίσια ανάλυσης πολιτικών, στο Ν.Δ. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης, (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 61, 82.

συστημάτων βασικές συντεταγμένες καθίστανται αφ' ενός το δημοκρατικό αίτημα για διευρυμένη συμμετοχή στη γνώση<sup>110</sup> και αφ' ετέρου η κατακόρυφη αύξηση του αριθμού των αποφοίτων των οποίων, ωστόσο, η διαπραγματευτική δύναμη στην κοινωνία της αγοράς μειώνεται δραματικά.<sup>111</sup>

Όπως έχει διαπιστωθεί<sup>112</sup> στα κείμενα διεθνών οργανισμών, όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Ο.Ο.Σ.Α. (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης), η Παγκόσμια Τράπεζα και η Unesco, ο κυρίαρχος διάλογος για την αναμόρφωση της εκπαίδευσης διαπνέεται από έντονα οικονομιστικό ήθος και επιχειρησιακή ηθική.<sup>113</sup> Οι ιδέες αυτές και οι αξίες εντάσσονται αναπόσπαστα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αποτελεσματικότητας, ανταγωνισμού, παραγωγής και απόδοσης αγορών, ατομικισμού, αποκρατικοποίησης και ιδιωτικοποίησης.<sup>114</sup>

Από το πλαίσιο αυτό επηρεάζονται οι συζητήσεις για τις επιμέρους εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, όπως είναι τα εθνικά προγράμματα σπουδών, οι εθνικές εξεταστικές διαδικασίες, τα σχολεία γονεϊκής επιλογής,<sup>115</sup> είτε στις Η.Π.Α. είτε στην Ευρώπη.<sup>116</sup> Πιο συγκεκριμένα, παρεμφερείς ιδέες, αρχές και πολιτικές εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αντανακλώνται στα κείμενα της ευρύτερης ευρωπαϊκής σκηνής, όπου διαπιστώνεται μία σχεδόν «θρησκευτική» υποταγή στους κανόνες της ελεύθερης αγοράς, ο παραγκωνισμός του κράτους, η ιδιωτικοποίηση, η ατομικοποίηση και η απορρύθμιση των όρων εισαγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία.<sup>117</sup>

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι μέχρι τις προηγούμενες δεκαετίες η εκπαίδευση δε διαμόρφωνε μόνο γνώση κατάλληλη για συγκεκριμένους τύπους εργασίας. Ταυτόχρονα αναλάμβανε και την ευθύνη μίας συγκεκριμένου τύπου κοινωνικοποίησης<sup>118</sup> κατά τρόπον ώστε το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα να

<sup>110</sup> Lehane, Ch. S., 2008 *The Democratic Take*, *Education Next*, 8(1), σσ. 56-59.

<sup>111</sup> Carnoy, 1988, *Εκπαίδευση, Οικονομία και το Κράτος*, σσ. 37-38· Λάβδας, ό.π., σ. 62.

<sup>112</sup> Kachur, 2008, *The Decline of the Myopic American Imperial Project*, σσ. 367-408· Καζαμιάς, ό.π.

<sup>113</sup> Boyd, 2002, *Market Forces, Globalization and Values in Public Education*, σσ. 12-15· Καζαμιάς, ό.π., σ. 94.

<sup>114</sup> Καζαμιάς, ό.π., σσ. 91-94.

<sup>115</sup> Καζαμιάς, ό.π., σ. 96.

<sup>116</sup> Davies & Guppy, N., 1997, *Globalization and Educational Reforms in Anglo-American Democracies*. *Comparative Education Review*, 41(4) σ. 435· Μούτσιος, Σ., 2001, *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στις Οικονομικά Ανεπτυγμένες Αγγλόφωνες Χώρες: σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά*. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 2001.

<sup>117</sup> Davies & Guppy, ό.π.· Καζαμιάς, ό.π.· Rinne, R., 2000 *The Globalisation of Education: Finnish Education on the Doorstep of the New EU Millennium*. *Education Review*, 52(2) σσ. 132-142.

<sup>118</sup> McEneaney, E. & Meyer, J. (2000). *The concept of curriculum: An Institutional Respective* στο Maureen T. Hallinan (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 8, σ. 191. Young, 1998, *Curriculum of the Future*., σ. 155.

θεωρείται εθνικά προσοδοφόρα δημόσια επένδυση για τα κράτη-έθνη αλλά και ελπιδοφόρα ιδιωτική επένδυση για τα άτομα και τις οικογένειες.

Επιπλέον, στα πλαίσια του αυτοδύναμου κράτους – έθνους η συγκρότηση ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος με ενοποιημένο πρόγραμμα και διδακτικές μεθόδους, που λειτουργεί κάτω από κεντρικό κρατικό έλεγχο, θεωρούνταν αυτονόητα έκφραση κοινωνικής πρόνοιας, κυρίαρχος μηχανισμός διάδοσης της γνώσης στους πολίτες, έκφραση των μορφωτικών αναγκών του συγκεκριμένου κοινωνικού συνόλου αλλά και κυρίαρχος τρόπος δόμησης της εθνικής ταυτότητας μέσω της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μηχανισμών.<sup>119</sup>

Αντίθετα, σήμερα, διαφαίνεται πως η σχολική εκπαίδευση υποκύπτει άμεσα στις επιταγές της παγκόσμιας αγοράς "αδιαφορώντας" για τη συνοχή του κοινωνικού ιστού ή έστω μιας συγκεκριμένης κοινωνικής τάξης<sup>120</sup> ή για εθνικά "ωφέλιμα" αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, την εποχή της νεωτερικότητας (1900-1960) η σχολική γνώση διαμορφώθηκε από τις ανάγκες της βιομηχανίας και των εθνικών κυβερνήσεων για εκπαιδευμένους και μορφωμένους εργάτες ή υπαλλήλους. Επίσης, πλαισιώθηκε από τα αιτήματα φιλοσόφων και θεωρητικών για παροχή δημόσιας εκπαίδευσης προσανατολισμένης σε κοινωνικές αρχές και αξίες.<sup>121</sup> Η σχολική εκπαίδευση όμως στη σύγχρονη μετανεωτερική εποχή φαίνεται να πλαισιώνεται από τις επιταγές<sup>122</sup> της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας.<sup>123</sup> Μέσα στο πλαίσιο των διεθνών οικονομικών μεταβολών η σχολική εκπαίδευση τείνει να καταστεί όχι απλά μια ιδιωτική επένδυση αλλά μια καθαρά ατομική επιχειρηματική απόφαση<sup>124</sup> μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο κοινωνικό περιβάλλον διακινδύνευσης και αβεβαιότητας.<sup>125</sup>

Μέσα σε τέτοιες διαδικασίες η εκπαίδευση κατέχει σημαντική θέση, αφού αναγνωρίζεται ως πηγή πληροφόρησης και γνώσης στη νέα εποχή της "κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας".<sup>126</sup> Όμως μεταβάλλει χαρακτήρα, σκοπό και περιεχόμενο, καθώς αλλάζουν δραματικά οι σχέσεις της με την εργασία και την

<sup>119</sup> Μελετιάδης, Ν.Χ. (2003). *Η Εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη κατά τον 16ο αιώνα*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας, σ.σ. 18, 21.

<sup>120</sup> Young, 1998, *Curriculum of the Future*, σ. 155.

<sup>121</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σσ. 443-444.

<sup>122</sup> Hartley, D., 1997, *Re-schooling Society*. London: Falmer Press, σσ. 73-75 & σσ. 150-154.

<sup>123</sup> Hartley, D., 1997, *Re-schooling Society*. London: Falmer Press, σσ. 73-75 & σσ. 150-154.

<sup>124</sup> Γράβαρης, 2005, *Από το Κράτος στο Κράτος*, σσ. 45-49.

<sup>125</sup> Hartley, 1997, *ό.π.*, σσ. 150-154.

<sup>126</sup> Υφαντή, 2004, *Παγκοσμιοποίηση και Σχολική Εκπαίδευση*, σσ. 40, 49-53.

απασχόληση και επομένως η σχέση της με το κράτος και η θέση της στην κρατική και παγκόσμια οικονομία.

Η επίδραση των υπερεθνικών οργανισμών στην εκπαιδευτική δικτύωση των κρατών – μελών τους είναι αναμφισβήτητη και αναδεικνύει τη διαμόρφωση ενός διεθνούς λόγου εκπαιδευτικής πολιτικής.<sup>127</sup> Ωστόσο, ο λόγος αυτός συχνά χαρακτηρίζεται από τη μονομερή έμφασή του στην οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης, της οποίας τα αποτελέσματα αποτιμώνται με κριτήρια επιχειρήσεων.<sup>128</sup> Επίσης, καθώς η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας δεν αρκείται μόνο στη διεθνοποίηση των αγαθών, των υπηρεσιών, της διακίνησης χρήματος και ανθρώπων, αλλά επεκτείνεται και στις διασυνδέσεις μεταξύ των κρατών, διαπιστώνεται ότι αναπτύσσονται πλέον δραστηριότητες που ξεπερνούν τα εθνικά όρια, παρεισφύρουν, μεταβάλλουν και αναδιαμορφώνουν τις εθνικές οικονομικές επιλογές και ασκούν καταλυτική επίδραση στα όρια δράσης των κρατών.<sup>129</sup>

Συνεπώς, οι παγκοσμιοποιημένες οικονομικές διαδικασίες σταδιακά περιορίζουν τις εθνικές οικονομίες και τις εκπαιδευτικές πολιτικές κατευθύνοντάς τες σε ένα ενιαίο και διεθνοποιημένο οικονομικό-κοινωνικό πλαίσιο. Έτσι, ο κρατικός τομέας φαίνεται να συρρικνώνεται και ο δημόσιος χαρακτήρας της παροχής υπηρεσιών εγκαταλείπεται. Παράλληλα, ο παιδοκεντρισμός στο σχεδιασμό περιεχομένων και μεθόδων της εκπαίδευσης υποχωρεί, ο μαθητοκεντρικός σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής εγκαταλείπεται και προωθείται η ορθολογιστική διαχείριση των οικονομικών της εκπαίδευσης και της διοίκησης των σχολείων, προκειμένου να εξυερευθούν νέοι προμηθευτές στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών.<sup>130</sup> Κατ' αυτόν τον τρόπο επικρατεί μια διεθνής τάση αντιμετώπισης της εκπαίδευσης ως επιχείρησης.<sup>131</sup> Η θεώρηση αυτή όμως, προσδίδει μια ιδιαίτερη πολυπλοκότητα στα

<sup>127</sup> Jarvis, 2000, Globalization, The Learning, Society and Comparative Education. *Comparative Education*, 36 (3), σσ. 343-355.

<sup>128</sup> Καζαμιάς, 2005, Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτικές Κουλτούρες..., σσ. 91-98, Saltman, 2006, Creative Associates International: corporate education and "democracy promotion" in Iraq. *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 28(1), σσ. 25-65, Verger, 2008, Measuring Educational Liberalisation. A Global Analysis of GATS. *Globalization, Societies and Education*, 6(1), σσ. 13-31.

<sup>129</sup> Ritzer G., 1998, *The Mcdonaldization Thesis*. London: Sage, σσ. 81-94.

Υφαντή, 2004, Παγκοσμιοποίηση και Σχολική Εκπαίδευση, σσ. 40, 49-53.

<sup>130</sup> Whitty & Edwards, T., 1998, School Choice Policies in England and the United States: an exploration of their origins and significance. *Comparative Education*, 34(2), σσ. 211-227· Carnoy & van Rhoten, 2002, What Does Globalization Mean For Education Change? A comparative approach. *Comparative Education Review*, 46 (1), σσ. 1-9.

<sup>131</sup> Boyd, 2002, Market Forces, Globalization and Values in Public Education, σσ. 12-15· Molnar, A., 2006, The Commercial Transformation of Public Education. *Journal of Education Policy*, 21(5), σσ. 621-640.



εκπαιδευτικά συστήματα των οποίων ο χαρακτήρας μεταβάλλεται προσαρμοζόμενος στις απαιτήσεις ενός παγκοσμιοποιημένου οικονομικού πλαισίου.<sup>132</sup>

Η εκπαίδευση, επομένως, είναι αναγκασμένη να αναθεωρήσει την αποστολή της σχετικά με την προετοιμασία των νέων για τον κόσμο της αγοράς εργασίας, αφού μεταβάλλεται ραγδαία ο τομέας της απασχόλησης.<sup>133</sup> Παρουσιάζεται, λοιπόν, μια παγκόσμια τάση μετατροπής του σχολείου σε επιχείρηση<sup>134</sup> και η δημόσια εκπαίδευση καλείται να προσαρμοσθεί στην επιβολή των νόμων και των μηχανισμών της αγοράς. Οι μηχανισμοί αυτοί υιοθετούν την ελαχιστοποίηση της κρατικής χορηγίας και την υιοθέτηση των συγκεκριμένων προτύπων – δανείων από τον τομέα των επιχειρήσεων προκειμένου να διαμορφωθεί η εκπαιδευτική πολιτική.<sup>135</sup>

**Οι σχέσεις κράτους και εκπαίδευσης την εποχή της παγκοσμιοποίησης.**

Στο επίπεδο της πολιτικής, όπως έχει αναφερθεί, η παγκοσμιοποίηση συνεπάγεται την περιορισμένη δυνατότητα των εθνικών κρατών να παρέμβουν μέσω των κυβερνήσεών τους στις συντελούμενες οικονομικές μεταβολές<sup>136</sup> και να διαμορφώσουν ανεξάρτητες εκπαιδευτικές πολιτικές.<sup>137</sup> Αν περιορίζεται, επομένως, η κυριαρχία, η ανεξαρτησία και η αυτονομία του εθνικού κράτους,<sup>138</sup> μεταβάλλεται, συνεπώς, ο ορισμός της έννοιας του πολίτη, η οποία μέχρι τώρα προσδιοριζόταν από ακριβείς ρόλους, υποχρεώσεις και δικαιώματα σε δημόσια αγαθά.<sup>139</sup>

Έτσι, η παλαιότερη διάκριση ανάμεσα στην οικονομία και στην πολιτική αποκτά πλέον νέα σημασία, η οποία παρουσιάζει θεσμικές συνέπειες. Στο παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο, η οικονομία παρουσιάζεται υπερεθνική, αφού η αγορά,

<sup>132</sup> Gough, N., 1999, Globalization and the School Curriculum Change: locating a transnational imaginary. *Journal of Education Policy*, 14(1), σσ. 73-84.

<sup>133</sup> Υφαντή, 2004, Παγκοσμιοποίηση και Σχολική Εκπαίδευση, σ. 53.

<sup>134</sup> Fitz & Beers, B., 2002, Education Management Organization and the Privatization of Public Education: a cross-national comparison of the USA and Britain. *Comparative Education*, 38(2), σσ. 137-154.

<sup>135</sup> Υφαντή, ό.π.

<sup>136</sup> Apple, M., 1993, *Official Knowledge: democratic education in a conservative age*. New York and London: Routledge, σ. 17.

<sup>137</sup> Το έθνος - κράτος βεβαίως δεν καταργείται, εφόσον οι κυβερνήσεις παραμένουν εθνικές στους σχηματισμούς τους και εφόσον η διεθνοποίηση της οικονομίας προϋποθέτει την ύπαρξη του κράτους ως ουσιαστικής μονάδας για τη σύσταση υπερεθνικών οικονομικο-πολιτικών οργανισμών και τη σύναψη διακρατικών σχέσεων. Ωστόσο η δυναμική των κρατών να υλοποιούν ανεξάρτητες οικονομικές και εκπαιδευτικές πολιτικές μειώνεται δραματικά. Βλ. Marginson, S., 1999, After Globalization: emerging politics of education. *Journal of Education Policy*, 14(1) σσ. 19-31.

<sup>138</sup> Υφαντή, 2004, Παγκοσμιοποίηση και Σχολική Εκπαίδευση, σ. 49.

<sup>139</sup> Apple, ό.π.

η επιχειρηματικότητα, η επιστήμη και η γνώση, η πληροφορία και τα Μ.Μ.Ε. καθώς και άλλες παραγωγικές συμπεριφορές αναφέρονται σε έναν κόσμο χωρίς σύνορα.<sup>140</sup>

Κατ' αυτόν τον τρόπο ο ηγεμονικός ρόλος απρόσωπων, γενικευτικών ρυθμίσεων, που εκπορεύονται από μία, επίσης, απρόσωπη, χωρίς κέντρο εξουσία, αποδυναμώνει τη δυνατότητα συλλογικής έκφρασης και διαχείρισης της δημόσιας ζωής.<sup>141</sup>

Ωστόσο, ενώ οι ελεύθερες συναλλαγές πραγματοποιούνται σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο και κατοχυρώνονται με διεθνείς συμφωνίες, ο κόσμος συνεχίζει να παρουσιάζεται ως ένα μωσαϊκό εθνικών πολιτισμών.<sup>142</sup> Φαίνεται, δηλαδή, ότι η παρατηρούμενη παγκοσμιοποίηση των συναλλαγών δε μπορεί να επιφέρει εύκολα μια παγκοσμιοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών και των πολιτισμικών πρακτικών.<sup>143</sup> Η παγκοσμιοποίηση, επομένως, επιφέρει μια ποιοτική μεταβολή στις εθνικές και υπερεθνικές σχέσεις, μια ομοιογένεια ή σύγκλιση στις εθνικές οικονομίες, ωστόσο αυτό δε συνεπάγεται αυτόματα και μεγαλύτερη ομοιογένεια στην πολιτική γενικά και στις εκπαιδευτικές πρακτικές ειδικότερα.<sup>144</sup> Οι νόμοι και οι θεσμοί για παράδειγμα, που υπάρχουν σε εθνικό επίπεδο για να προστατεύουν τα δικαιώματα πρόσβασης των λαών και των πολιτών σε δημόσια αγαθά, με δυσκολία εντοπίζονται σε παγκόσμιο επίπεδο, τη στιγμή που η υπερεθνική ρύθμιση των παραγωγικών δυνάμεων και διαδικασιών εμφανίζεται σχεδόν ως αυτοματοποιημένη διαδικασία.<sup>145</sup>

Οι σχέσεις μεταξύ κρατών και εκπαίδευσης ποικίλουν κατά ιστορικές εποχές και γεωγραφικές περιοχές και είναι ανάλογες με τους τρόπους διακυβέρνησης και τους τύπους πολιτικής εκπροσώπησης. Συνεπώς, δεν είναι εύκολο να καθοριστεί σήμερα ένας ενιαίος τρόπος διασύνδεσης του κράτους με την εκπαίδευση –με δεδομένες τις επιρροές της παγκοσμιοποίησης – ώστε να καθιερώνονται ενιαίες εκπαιδευτικές αρχές, πολιτικές και πρακτικές.<sup>146</sup> Οι μηχανισμοί, επομένως, μέσω των οποίων η παγκοσμιοποιημένη οικονομία επηρεάζει την εθνική πολιτική κάθε κράτους ποικίλουν και διαμορφώνουν επίσης διαφορετικούς τρόπους ανταπόκρισης των κρατών στις προκλήσεις και στις επιταγές της παγκοσμιοποιημένης αγοράς εργασίας και γνώσης.<sup>147</sup>

<sup>140</sup> Υφαντή, 2004, ό.π., σσ. 49-53.

<sup>141</sup> Χάμπερμας, Γ. (1987) *Αυτονομία και Αλληλεγγύη*, Αθήνα, Ύψιλον, σ. 58.

<sup>142</sup> Υφαντή, ό.π.

<sup>143</sup> Υφαντή, ό.π.

<sup>144</sup> Dale, R., 1999, Specifying Globalization Effects on National Policy: a focus on the mechanisms, *Journal of Education Policy*, 14(1), σσ. 1-17.

<sup>145</sup> Dale, ό.π.· Υφαντή, ό.π.

<sup>146</sup> Broadfoot P., 2001, Culture, Learning and Comparative Education. *Comparative Education*, 37(3), σσ. 261-266.

<sup>147</sup> Dale, 1999, Specifying Globalization Effects on National Policy, σσ. 1-17.

Συχνά, ωστόσο, μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης "οικονομίας της γνώσης" παρατηρείται το φαινόμενο του "δανεισμού"<sup>148</sup> πολιτικών τακτικών και πρακτικών, των οποίων η συμβολή στη διαμόρφωση υψηλών εκπαιδευτικών κριτηρίων με στόχο την παραγωγή "ανθρώπινου κεφαλαίου" αναγνωρίζεται ως επιτυχημένη.<sup>149</sup> Γενικότερα, μάλιστα, ενισχύεται η άποψη ότι επιτυχημένες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές θεωρούνται ή πρέπει να θεωρούνται εκείνες που προωθούν σταθερά τους στόχους της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και προβάλλεται ως επιτακτική η ανάγκη να αποκτήσουν οι μαθητές δεξιότητες και γνώσεις ανταγωνιστικές στην παγκοσμιοποιημένη αγορά.<sup>150</sup>

Υπό αυτές τις συνθήκες η δημόσια εκπαίδευση καλείται να αντιμετωπίσει μεταβαλλόμενες και συχνά αντικρουόμενες προκλήσεις: από τη μία, η απαίτηση για την αύξηση της ανταγωνιστικότητας και παραγωγικότητας των εθνικών οικονομιών μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση των δημόσιων επενδύσεων στην εκπαίδευση, από την άλλη όμως, η λειτουργία του κυρίαρχου εθνικού κράτους στα πλαίσια μιας ενιαίας επικράτειας, αποδυναμώνεται, ο ρόλος του παρόχου δημόσιων αγαθών και υπηρεσιών εξασθενεί και η πολιτική του πρωτοβουλία περιορίζεται στην επίτευξη συμβιβασμών και ρυθμίσεων. Επιπλέον, η αυτονομία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και η δύναμη των εκπαιδευτικών περιορίζεται από την ανάδυση του νέου ρόλου του γονέα – καταναλωτή, ο οποίος δρα μέσα σε ευρύτατα νοητά όρια μιας παγκοσμιοποιημένης αγοράς γνώσης και προϊόντων γνώσης αναζητώντας αξιόπιστες πληροφορίες και πιστοποιημένες εγγυήσεις για το "εκπαιδευτικό προϊόν", στο οποίο επενδύει τα χρήματά του και τις προσδοκίες του για το επαγγελματικό και κοινωνικό μέλλον του παιδιού του.<sup>151</sup>

Ουσιαστικά, καλείται να δράσει ως γονέας – καταναλωτής μέσα σε ένα σύστημα, στο οποίο υποτίθεται ότι επικρατούν δυνατότητες επιλογής (όσον αφορά το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προϊόντος, το χρόνο, τον τρόπο και τον τόπο κατανάλωσής του). Στην πραγματικότητα, όμως, ως ελευθερία επιλογής εκλαμβάνονται οι μηχανιστικές ενέργειες των κοινωνικών υποκειμένων που συγκαλύπτουν την πολυπλοκότητα και τις αντιφάσεις των κοινωνικών καταστάσεων.<sup>152</sup>

Ενδεικτικότερα, η υποταγή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στις επιταγές της παγκοσμιοποίησης εκφράζεται σαφέστερα στο κείμενο της Λευκής Βίβλου

<sup>148</sup> Philips, D., 2000, Learning from Elsewhere in Education: some perennial problems revisited with reference to British interest in Germany. *Comparative Education*, 36(3), σσ. 297-307.

<sup>149</sup> Υφαντή, 2004, Παγκοσμιοποίηση και Σχολική Εκπαίδευση, σ. 53.

<sup>150</sup> Υφαντή, ό.π.

<sup>151</sup> Μουζέλης, 2005, Κράτος, Κοινωνία και Αγορά, σσ. 57-58.

<sup>152</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΛΗ, σσ. 31-37.

(1995) με τον τίτλο «Διδασκαλία και Μάθηση. Για μια κοινωνία της μάθησης» καθώς και στα κείμενα του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.).<sup>153</sup>

Γενικότερα, για την επίδραση των υπερεθνικών οργανισμών στην εισαγωγή μεταρρυθμίσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, νεότερες μελέτες<sup>154</sup> - εστιάζοντας κυρίως στις διαδικασίες εμπορευματοποίησης και στις εφαρμογές των κανόνων της αγοράς σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες - προσπαθούν να αναλύσουν τους παράγοντες που ωθούν τις χώρες – μέλη αυτών των οργανισμών στην ανάληψη δεσμεύσεων για την υιοθέτηση νεοφιλελεύθερων ουσιαστικά εκπαιδευτικών μέτρων.<sup>155</sup>

Οι αλλαγές στην παγκοσμιοποιημένη οικονομία συνεπάγονται αλλαγές στις σχέσεις των αγορών εργασίας, οι οποίες με τη σειρά τους επιφέρουν αλλαγές στην κουλτούρα και στο λόγο.<sup>156</sup> Οι οικονομικές ανακατατάξεις διαπιστώνονται, επίσης, στη μετακίνηση της κοινωνίας από τους κανόνες της αξιοκρατίας στους κανόνες της αγοράς.<sup>157</sup> Παρότι οι κανόνες της αξιοκρατίας δεν εξασφάλιζαν απόλυτα ισότητα αποτελεσμάτων, εντούτοις ως ένα βαθμό επεδίωκαν τη δικαιότερη κατανομή των ανισοτήτων.<sup>158</sup> Αντίθετα, η αυξανόμενη σπουδαιότητα των κανόνων της αγοράς, από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α.,<sup>159</sup> ευνοεί τον ιδιωτικό

<sup>153</sup> Στο πρώτο υποστηρίζεται η άποψη ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση στην «κοινωνία της γνώσης» δε θα πρέπει να παρουσιάζουν αυστηρά εργαλειακό χαρακτήρα αλλά να έχουν πολλαπλή σκοπιμότητα, να εστιάζουν σε μια γνώση «διευρυμένης βάσης» και, επομένως, να δίδουν έμφαση στην ευρύτητα και στην ευελιξία περισσότερο παρά στην εξειδίκευση. Στα δεύτερα η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει διπλό ρόλο: αφ' ενός να αναπτύξει τις οικονομίες της αγοράς μέσω της αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού και της δια βίου μάθησης και αφ' ετέρου να θεραπεύσει τα προβλήματα που προκύπτουν από την παγκοσμιοποίηση, όπως είναι η ανεργία, η αυξανόμενη ανισότητα, ο φόβος των κοινωνικών αλλαγών. Βλ. Καζαμίας, 2005, Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτικές Κουλτούρες..., σ. 96.

<sup>154</sup> Verger, 2008, Measuring Educational Liberalisation, σσ. 13-31.

<sup>155</sup> Ορισμένοι ερευνητές, μάλιστα, χρησιμοποιώντας μεθοδολογικές αρχές του διαπραγματευτικού πλαισίου του Γενικού Συμφώνου Εμπορίου στις Υπηρεσίες (GATS), κατασκευάζουν έναν κατάλογο κριτηρίων βάσει των οποίων μετράται ο βαθμός νεοφιλελευθερισμού στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες διαφόρων χωρών και, κατ' αναλογίαν προς τον GATS, τον ονομάζουν EduGATS. Βλ. Verger, ό.π.

<sup>156</sup> Ball, S. J. 2003a *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. London and New York: Routledge Falmer, σσ. 22-26.

Boyd, 2002, Market Forces..., σσ. 12-15.

Kirby, D., 2007 Reviewing Canadian Post-Secondary Education Policy in Post-Industrial Canada. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 65, σσ. 1-24.

<sup>157</sup> Brown, P., 2000 "Globalisation of Positional Competition." *Sociology* 34(4), σ. 39.

<sup>158</sup> Ball, 2003a, *Class Strategies and the Education Market*, σ. 21, Walters, B.P. (2000). The limits of Growth. School Expansion and School Reform in Historical Perspective στο Maureen T. Halliman ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 10, σ. 256.

<sup>159</sup> Apple, M., 2001, Comparing Neo-Liberal Projects and Inequality in Education. *Comparative Education*, 37(4), σσ. 409-423.

Bardsley, 2007, Education for All in a Global Era? The social justice of Australian Secondary School Education in a risk society. *Journal of Education Policy*, 22(5), σσ. 493-508.

Kachur, 2008, The Decline of the Myopic American Imperial Project, σσ. 367-408.

Han, 2008, The Lifelong Learning Ecosystem in Korea, σσ. 517-524.

ανταγωνισμό και την επιχειρηματική ηθική.<sup>160</sup> Έτσι, το Δίκαιο διεκδικεί την ηθική νομιμοποίηση της εφαρμογής συστημάτων της αγοράς στη δημόσια εκπαίδευση με επιχειρηματολογία περί "ελευθερίας στην επιλογή σχολείου", "προδιαγραφών" χρηματοδότησης και "ανταγωνισμού" των εκπαιδευτηρίων.<sup>161</sup>

Συνεπώς, ο ανταγωνισμός μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή μεταξύ τύπων εκπαιδευτηρίων θεωρείται αποτελεσματικότερος μηχανισμός ώστε να καταστήσει έναν δημόσιο εκπαιδευτικό οργανισμό πιο υπεύθυνο και αποτελεσματικό.<sup>162</sup>

Η εφαρμογή των κανόνων της αγοράς, λοιπόν, λειτουργεί στο επίπεδο της ιδεολογίας και του λόγου<sup>163</sup> τόσο στον τομέα της πολιτικής όσο και στον τομέα των οικογενειακών πρακτικών μέσα στο πλαίσιο της νέας πολιτικής της αβεβαιότητας και μέσω της ανάδειξης των πλεονεκτημάτων του ιδιωτικού ανταγωνισμού.<sup>164</sup> Οι φόβοι, τα ενδιαφέροντα, οι προοπτικές και οι στρατηγικές των κοινωνικών υποκειμένων πολώνονται στο λεξιλόγιο και τις αξίες του "επιχειρείν": ανταγωνιστικότητα, δύναμη, ρώμη, τόλμη, εξωτερίκευση και κατεπείγουσα επιτυχία.<sup>165</sup>

Ως εκ τούτου, κάποια δημόσια εκπαιδευτήρια, λόγω του ανταγωνισμού, εκλαμβάνονται ως υποδύεστερα – όταν δεν εκπληρώνουν ανταγωνιστικά κριτήρια – και από τους γονείς, για τους οποίους καθίστανται ανεπιθύμητα, και από τις κυβερνήσεις που πλέον δεν τα χρηματοδοτούν.

#### Ο πολίτης – πελάτης.

Η κατάσταση αυτή με τη σειρά της τροφοδοτεί την "κουλτούρα του ατομικού συμφέροντος",<sup>166</sup> τη γενικότερη τάση προς τον εγωισμό, δηλαδή την πρακτική λογική του ατομικισμού και του ανταγωνισμού.<sup>167</sup> Τα προσωπικά κίνητρα προηγούνται των μη προσωπικών αξιών και δημιουργείται ένα νέο ηθικό περιβάλλον: καταναλωτές και παραγωγοί ενθαρρύνονται από τις αμοιβές ή ποινές των δυνάμεων της αγοράς και νομιμοποιούνται από τις αρχές της προσωπικής ανάπτυξης στην αναζήτηση πλεονεκτημάτων επί των

<sup>160</sup> Ball, 2003b, *The More Things Change*, σ. 26.

<sup>161</sup> Ball, 2003a, ό.π., σ. 31.

<sup>162</sup> Persell, H.C. (2000). Values, Control, and Outcomes in Public and Private schools στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 17, σ. 396.

<sup>163</sup> Χάμπερμας, Γ. (1987) *Αυτονομία και Αλληλεγγύη*, Αθήνα, Ύψιλον, σ. 63.

<sup>164</sup> Ball, ό.π.

<sup>165</sup> Rose, N., 1992 *Governing the Enterprising Self*, στο P. Heelas and P. Morris, (eds) *The Values of the Enterprise Culture*. London: Routledge, σσ. 161-162.

<sup>166</sup> Plant, 1992, *Enterprise in its Place: the moral limits of markets*, στο P. Heelas, and P. Morris, (eds) *The Values of the Enterprise Culture*. London: Routledge, σσ. 87-89.

<sup>167</sup> Kenway, J., 1990 *Class, Gender and Private Schooling*, στο D. Dawkins (ed.) *Power and Politics in Education*. Lewes: Falmer Press, σ. 155.

άλλων.<sup>168</sup> Τα πλαίσια αυτά (οικονομικό, ιδεολογικό, πολιτικό) ως κοινωνική ολότητα προωθούν ορισμένες συμπεριφορές και στρατηγικές ως προφανείς, κατάλληλες και αναγκαίες.<sup>169</sup> Έτσι, ο εκδημοκρατισμός και η γενίκευση της δημόσια παρεχόμενης εκπαίδευσης, τα παιδοκεντρικά κριτήρια στον εμπλουτισμό της ύλης με μαθήματα καλλιτεχνικά και μουσικά ή εν γένει ανθρωπιστικά τείνουν να παρουσιάζονται ως οικονομικά και κοινωνικά ασύμφορα, ενώ ένα νέο σύνολο κανόνων βασισμένο στον ανταγωνισμό και στο δικαίωμα της επιλογής αναπτύσσεται και επεκτείνεται.<sup>170</sup>

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εκπαιδευτική πολιτική καθίσταται πολιτική διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων κατά δύο βασικές έννοιες: πρώτον, θεωρείται ότι οι πόροι με τους οποίους χρηματοδοτείται η εκπαίδευση δεν πρέπει να κατανέμονται από το κράτος, δεν πρέπει να προέρχονται άμεσα από τον κρατικό προϋπολογισμό και τη φορολογία των πολιτών αλλά να κατανέμονται από τους μηχανισμούς της αγοράς· δεύτερον, υποστηρίζεται ότι συλλαμβάνουμε τα πράγματα καλύτερα, εάν αντιληφθούμε την αγορά όχι τόσο ως κατανομέα πόρων (άλλωστε δεν έχει αντικαταστήσει το κράτος σε αυτό το ρόλο) αλλά ως ένα μηχανισμό λήψης συλλογικών αποφάσεων.<sup>171</sup>

Εφόσον, λοιπόν, η λογική της αγοράς διεισδύει ως μηχανισμός λήψης συλλογικών αποφάσεων στη λειτουργία των θεσμών, το κράτος συμπεριφέρεται ως αγορά (quasi-market: οιονεί αγορά): δεν εξαφανίζεται δηλαδή αλλά μεταβάλλει το ρόλο του.<sup>172</sup> Έτσι, η δημόσια εκπαιδευτική πολιτική μετατοπίζεται από συστήματα παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών με καθολικό χαρακτήρα σε εκπαιδευτικά συστήματα επιλεκτικά βασισμένα στα ενδιαφέροντα ή τις κλίσεις των μαθητών και στοχευμένα σε

<sup>168</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΛΗ, σσ. 16-17, Ball, 2003a, *Class Strategies and the Education Market*, σσ. 22-25.

<sup>169</sup> Ball, 2003a, ό.π., σσ. 22-25.

<sup>170</sup> Apple, 2001, Comparing Neo-Liberal Projects and Inequality in Education, σσ. 409-423, Ball, ό.π., Boyd, 2002, Market Forces..., σσ. 12-15, Gouviás, D.S., 2007 The "Response" of the Greek State to Global Trends of Educational Policy Making. *European Educational Research Journal*, 6(1), σσ. 25-38, Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σ. 444, Rinne, 2000, The Globalisation of Education: Finnish Education on the Doorstep of the New EU Mellenium. *Education Review*, 52(2), σσ. 132-142.

<sup>171</sup> Γράβαρης, 2005, Από το Κράτος στο Κράτος, σσ. 29-33.

<sup>172</sup> Μια σειρά ενδείξεων πιστοποιεί αυτή τη μεταβολή: το δικαίωμα στην εκπαίδευση ως κατεξοχήν κοινωνικό δικαίωμα του φορολογούμενου πολίτη αμφισβητείται, η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης μέσω αναδιανομής πόρων και εισοδήματος περιστελλεται. Βλ. Γράβαρης, ό.π.

συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού, ανάλογα με τα αιτήματα των πελατών – καταναλωτών του εκπαιδευτικού προϊόντος.<sup>173</sup>

Επομένως, όταν ένα κράτος χαράσσει την εκπαιδευτική του πολιτική, καλείται να το κάνει υπό την επίδραση δύο ουσιωδών συνιστωσών: των αλλαγών αφ' ενός, που επιφέρει η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη οικονομία στα όρια της αυτόνομης δράσης των κρατών και αφ' ετέρου των εσωτερικών κοινωνικών αιτημάτων, που κάθε κράτος καλείται να αντιμετωπίσει.<sup>174</sup> Ωστόσο, οι δύο συνιστώσες φαίνεται πως διαπλέκονται, καθώς εμφανίζουν κοινούς παρονομαστές. Διότι οι μεν αλλαγές που προέρχονται από την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας συντελούν στην επαναδιαμόρφωση των κοινωνικών τάξεων και συνεπώς στην επαναδόμηση των σύγχρονων κοινωνιών και των αιτημάτων τους,<sup>175</sup> ενώ οι εσωτερικές κοινωνικές πιέσεις εκπεφρασμένες ως αιτήματα προς τα κράτη, καθορίζονται από ταξικά προσδιορισμένες ανάγκες, στόχους ή άγχη.<sup>176</sup>

#### Τα κοινωνικά άγχη.

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τις συνέπειες που επέφεραν οι παγκόσμιες οικονομικές αλλαγές στην αγορά εργασίας και επομένως και στη θέση των εργαζομένων μπορούμε βάσιμα να υποστηρίξουμε ότι η παγκοσμιοποίηση των οικονομικών σχέσεων και η γενικότερη οικονομική αναδόμηση επέφεραν βαθύτατες επιπτώσεις στις τοπικές και εθνικές αγορές και συνεπώς στην επαγγελματική ασφάλεια των εργαζομένων και στην κοινωνική τους θέση.<sup>177</sup>

Στην παγκοσμιοποίηση, όμως, αποδίδεται κυρίως η κατάρρευση της επαγγελματικής σταθερότητας και ασφάλειας των εργαζομένων σε υπηρεσίες, σε βιομηχανίες και επιχειρήσεις. Και αυτό, επειδή έχουν εισαχθεί σε αυτές μορφές απασχόλησης ορισμένου χρόνου αλλά κυρίως επειδή η εργασία και η αμοιβή της αποσυνδέθηκαν από την κατοχύρωση επαγγελματικών προσόντων πιστοποιημένων

<sup>173</sup> Γράβαρης, ό.π.

<sup>174</sup> Ball, 2003a, *Class Strategies and the Education Market*, σσ. 17-25.

<sup>175</sup> Craib, I., (1998) *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία. Από τον Πάρσονε στο Χάμπερμας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 411-472, σσ. 473-508, Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σσ. 438-447.

<sup>176</sup> Ball, ό.π.

<sup>177</sup> Ενδεικτικότερα στην παγκοσμιοποίηση της οικονομίας αποδίδεται το γεγονός ότι διεθνώς μειώθηκαν οι επαγγελματικοί κλάδοι που προσέφεραν οικονομικές υπηρεσίες, αντικαταστάθηκαν από συστήματα ηλεκτρονικών υπηρεσιών και ως εκ τούτου εξαφανίστηκαν οι εργασιακές θέσεις μεσαίας διαχείρισης και μειώθηκε δραματικά το αντίστοιχο προσωπικό. Στις παγκοσμιοποιημένες οικονομικές σχέσεις, επίσης, προσάπτεται ως αποτέλεσμα και το φαινόμενο ότι οι μεγάλες και κυρίως οι πολυεθνικές εταιρείες επαναδιοργανώνονται δημιουργώντας εργασιακές σχέσεις βασισμένες σε ελαστικές ιεραρχήσεις. Βλ. Ball, ό.π. και Carnoy, 1988, *Εκπαίδευση, Οικονομία και το Κράτος*, σσ. 35-38.

δια της εκπαίδευσης ενώ συνδέθηκαν με την αποδοτικότητα<sup>178</sup> λόγω της εμπορευματοποίησης των ιδιωτικών και δημόσιων υπηρεσιών.<sup>179</sup>

Συνέπεια όλων αυτών υπήρξε και η δραματική διακοπή της οικονομικής ανάπτυξης και των προτύπων απασχόλησης που εξασφάλιζαν τη βάση για τη μεταπολεμική μαζική επέκταση της μεσαίας τάξης και τη δημιουργία της αποκαλούμενης νέας μεσαίας τάξης, που βάσιζε την κοινωνική της ταυτότητα στην κατοχή και χρήση εκπαιδευτικών αγαθών και μορφωτικού κεφαλαίου.<sup>180</sup> Έτσι, καθώς πλέον αυξάνονται γρήγορα οι μορφές αυτοαπασχόλησης και η δημιουργία – μέσω της αναδόμησης των οργανισμών και των υπηρεσιών- ενός πυρηνικού και ενός περιφερειακού εργατικού δυναμικού, η επαγγελματική σταδιοδρομία αποσπάται από την ασφάλεια της γραφειοκρατικής ιεραρχίας και η σταδιοδρομία της μεσαίας τάξης ιδιωτικοποιείται.<sup>181</sup>

Πολλά από τα υπάρχοντα επαγγέλματα μετασχηματίζονται με την τεχνολογία και τα κεφάλαια επενδύονται όλο και περισσότερο σε εργασίες που εκτελούνται βάσει ρουτίνας, χωρίς να είναι απαραίτητη η ανθρώπινη κρίση και δημιουργία που αύξανε τη ζήτηση για διευθυντικά και επιτελικά στελέχη. Ο αυτοματισμός, λοιπόν, οδηγεί σε μείωση των μορφών αυτοαπασχόλησης των επιστημόνων που προσέφεραν υπηρεσίες γνώσης, σε προλεταριοποίηση των επαγγελματιών υψηλής ή μεσαίας εξειδίκευσης και αύξηση της ανεργίας.<sup>182</sup>

Έτσι, η εμπορευματική αξία των αγαθών της εκπαίδευσης εκπίπτει οδηγώντας όμως τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία σε αλληλοσυγκρουόμενες, φαινομενικά, συμπεριφορές.<sup>183</sup>

<sup>178</sup> Ball, ό.π.

<sup>179</sup> Ball, 1993, Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the U.K. and the U.S.A. *British Journal of Sociology of Education*, 14, (1) σσ. 3-20, σσ. 3-20.  
Hanlon, G., 1998 “Professionalism as Enterprise.” *Sociology*, 32(1), σσ. 43-63.  
Verger, 2008, Measuring Educational Liberalisation, σσ. 13-31.

<sup>180</sup> Ball, 2003a, ό.π., σ. 27.

<sup>181</sup> Savage, M., 2000 *Class Analysis and Social Transformation*. Buckingham: Open University Press σσ. 139-140.

<sup>182</sup> Carnoy, 1988, Εκπαίδευση, Οικονομία και το Κράτος, σσ. 37, 38· Jarvis, 2000, Globalization, the Learning Society and Comparative Education. *Comparative Education*, 36(3), σσ. 343-355.

<sup>183</sup> Πράγματι, οι μαθητές και οι σπουδαστές δε φαίνονται διατεθειμένοι να καταβάλουν προσπάθεια για το ίδιο το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών αγαθών ή για να αποκτήσουν πραγματικά γνωστικές ικανότητες. Επομένως, οι καθ' αυτό εκπαιδευτικές δραστηριότητες και υποχρεώσεις όταν αναλαμβάνονται, θα αναλαμβάνονται πλέον όχι για την εσωτερική τους αξία αλλά για τα εξωτερικά κίνητρα. Διότι, ενώ η εξωτερική αξία της εκπαίδευσης ακολουθεί καθοδική πορεία στην αγορά, η βαθμολογία της επίδοσης πρέπει να ανεβαίνει για να λειτουργεί ως κίνητρο προκειμένου να εξασφαλισθεί μία ορισμένη σχολική απόδοση αλλά και η προοπτική πανεπιστημιακής εκπαίδευσης που προσφέρει περισσότερες ελπίδες σε σχέση με τη λυκειακή. Βλ. Carnoy, 1988, ό.π., σσ. 36-40.



Διότι, καθώς όλο και περισσότερα νέα και μορφωμένα άτομα έρχονται αντιμέτωπα με καταστάσεις, στις οποίες οι ικανότητές τους και οι προσδοκίες τους υπερέχουν σε σύγκριση με τα διαθέσιμα επαγγέλματα,<sup>184</sup> οι κοινωνικές απαιτήσεις προς την εκπαίδευση μεταβάλλονται. Από τη μία, η εκπαίδευση καλείται να συμβάλλει στην ανάπτυξη των οικονομιών της παγκοσμιοποιημένης αγοράς μέσω της αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού. Από την άλλη όμως καλείται, να θεραπεύσει τα προβλήματα που προκύπτουν από την παγκοσμιοποίηση. Τέτοια είναι οι φόβοι των οικονομικών αλλαγών, τα άγχη από την αυξανόμενη κοινωνική ανισότητα, τη μεταβαλλόμενη μορφή της εργασίας και τη διογκούμενη ανεργία,<sup>185</sup> η οποία στο σύγχρονο χρηματοπιστωτικό κεφαλαιοκρατικό σύστημα φαίνεται πως είναι ως ένα βαθμό επιθυμητή.<sup>186</sup>

Για το λόγο αυτό, εφόσον η εκπαίδευση γεννά προσδοκίες για κατοχύρωση επαγγελματικών δικαιωμάτων, τα οποία, ωστόσο, θεωρούνται παράγοντας δυσκαμψίας, αποτέλεσμα ασύμμετρης πληροφόρησης και αίτιο εκούσιας ανεργίας, η επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος αναχαιτίζεται και ο εκδημοκρατισμός του υποχωρεί. Η ελεύθερη πρόσβαση σε δημόσια εκπαίδευση περιορίζεται, κατά κανόνα, στην υποχρεωτική εκπαιδευτική βαθμίδα ενώ θεσπίζονται εξεταστικά συστήματα ή διαδικασίες επιλογής του μαθητικού πληθυσμού ως φραγμοί της πρόσβασης των ατόμων στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης ή δεν ενισχύονται εισοδηματικά οι οικογένειες των εκπαιδευομένων και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα.<sup>187</sup> Εφόσον, πλέον, οι δεξιότητες που παράγονται από το εκπαιδευτικό σύστημα δεν αντιστοιχούν σε σαφείς επαγγελματικές ειδικότητες και, επομένως, δεν κατοχυρώνουν σαφή επαγγελματικά

<sup>184</sup> Carnoy, ό.π.

<sup>185</sup> Καζαμιάς, 2005, Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτικές Κουλτούρες..., σ. 98.

<sup>186</sup> Πιο συγκεκριμένα, σκοπός του χρηματοπιστωτικού μοντέλου μακροοικονομικής πολιτικής είναι η επίτευξη ισορροπίας όχι μεταξύ πραγματικών μεγεθών αλλά μεταξύ νομισματικών, ονομαστικών μεγεθών. Ο βασικός κίνδυνος για την ανατροπή της νομισματικής ισορροπίας, προέρχεται από τον πληθωρισμό, ο οποίος αποφεύγεται με κάθε τρόπο, ώστε να αποφευχθούν τα δημοσιονομικά ελλείμματα. Η χρηματοπιστωτική, λοιπόν, μακροοικονομική πολιτική, εφ' όσον δεν επενδύει στο παραγωγικό κεφάλαιο αλλά στο χρηματοπιστωτικό και εφ' όσον ως κύριο στόχο της έχει τη μείωση του πληθωρισμού, ανέχεται ένα ποσοστό και ένα είδος ανεργίας, προκειμένου να κρατήσει χαμηλά τις τιμές των αγαθών. Αναλυτικότερα, ο χρηματοπιστωτικός καπιταλισμός, ανέχεται την εκούσια ανεργία αλλά προσπαθεί να καταπολεμήσει τη λεγόμενη εκούσια ανεργία, αυτή δηλαδή που προκύπτει επειδή οι υποψήφιοι απορρίπτονται τις προσφερόμενες θέσεις λόγω των αυξημένων προσδοκιών τους που πηγάζουν από τα αυξημένα εκπαιδευτικά τους προσόντα. Καθώς η εκούσια ανεργία χαρακτηρίζεται ως δυσκαμψία στην καταναμητική λειτουργία της αγοράς εργασίας, ως επόμενος στόχος προκύπτει η απορρύθμιση των συνθηκών της αγοράς εργασίας. Βλ. Γράβαρης, 2005, Από το Κράτος στο Κράτος, σ. 45-49.

<sup>187</sup> Γράβαρης, ό.π.

δικαιώματα, το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποσπάται από το δικαίωμα στην απασχόληση.<sup>188</sup>

Μία σειρά από θεσμικές μετατοπίσεις στα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα πιστοποιούν τη διάρρηξη των σχέσεων εκπαίδευσης και απασχόλησης. Καθώς λοιπόν η διαρραγείσα σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγής έχει μετατραπεί σε σχέση εκπαίδευσης και αγοράς,<sup>189</sup> οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες μετατρέπονται σε ατομικά καταναλωτικά αγαθά και η εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μία επένδυση αποκλειστικά ατομικής ευθύνης.<sup>190</sup>

Το βάρος της αποκλειστικά ατομικής ευθύνης σε συνδυασμό με την διογκούμενη ανεργία, λοιπόν, καθώς και τη διαπιστωμένη συρρίκνωση του εισοδήματος των εργαζομένων δημιουργεί ανασφάλεια οικονομική αλλά και ψυχική από τη διαπιστωμένη, επίσης, σύνδεση της υποβαθμισμένης εκπαίδευσης με τη βία, τον αναλφαβητισμό, την κατάρρευση των οικογενειακών αξιών.<sup>191</sup> Το καθεστώς ανασφάλειας<sup>192</sup> βιώνεται από τα διογκωμένα μικροαστικά αλλά και μεσοαστικά στρώματα. Τα στρώματα αυτά δρώντας μέσα στο σύστημα ελεύθερου ανταγωνισμού – που είναι επισφαλές για τους μη κατέχοντες ιδιοκτησία – δε νιώθουν απολύτως βέβαια για την ανοδική κινητικότητα των παιδιών τους (η οποία έως τώρα ήταν εξασφαλισμένη μέσω του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος). Έτσι αντιμετωπίζουν πλέον την όλο και περισσότερη εκπαίδευση ως ιδιωτική υπόθεση και επένδυση, προκειμένου να διατηρήσουν τα κοινωνικά προνόμια που είχαν εξασφαλίσει για τους εαυτούς τους χάρη στη δημόσια εκπαίδευση.<sup>193</sup>

<sup>188</sup> Αντιθέτως, το δικαίωμα στην εκπαίδευση, η οποία οδηγεί στην απόκτηση συγκεκριμένων ειδικοτήτων, θεωρείται αποκλειστικά εξατομικευμένο δικαίωμα, αφού ο εκπαιδευόμενος λαμβάνει την απόφαση να εισέλθει σε μία διαδικασία επένδυσης για την απόδοση της οποίας ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος φέρει την ευθύνη. Σε περίπτωση δε κατά την οποία η εκπαιδευτική αυτή επένδυση δεν καταστεί αποδοτική ή οδηγήσει σε ανεργία, το αποτέλεσμα αυτό εκλαμβάνεται ως αμιγώς επιχειρηματικό ρίσκο, παρόμοιο με αυτό που αναλαμβάνει ένας επιχειρηματίας, όταν ξεκινά μία συγκεκριμένη οικονομική δραστηριότητα. Βλ. Γράβαρης, ό.π.

<sup>189</sup> Ball, 2003α, *Class Strategies...*, σ. 21.

Rose, 1992, *Governing the Enterprising Self*, σσ. 161, 162.

<sup>190</sup> Το κράτος υποχωρεί επικαλούμενο δημοσιονομική κρίση και στενότητα χρηματοδοτικών πόρων, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί υιοθετούν ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια λειτουργίας, η αρχή των δικαιωμάτων του φορολογούμενου πολίτη υποχωρεί εμπρός στην αρχή των δικαιωμάτων του καταναλωτή εκπαιδευτικών αγαθών ή του χρήστη εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Βλ. Γράβαρης, 2005, ό.π., σσ. 45-49.

<sup>191</sup> Σιάνου, 1998, *Δημόσια Εκπαίδευση, Ελεύθερη Αγορά και Συντηρητική Ανασυγκρότηση*, σσ. 440-455.

<sup>192</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σ. 437.

<sup>193</sup> Σιάνου, ό.π.

Παράλληλα, οι οικονομικές μεταβολές επέφεραν διαφοροποιήσεις στον πληθυσμό, των κοινωνικών τάξεων με αποτέλεσμα να υπάρχουν αλλαγές και στο περιεχόμενο των όρων "μεσαία" και "εργατική" τάξη. Συνακόλουθα, μεταβάλλεται η ταξική συνείδηση και ο κοινωνικός αυτοπροσδιορισμός των υποκειμένων, συλλογικών και ατομικών: στο παρελθόν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, όχι μόνο τα μέλη της εργατικής τάξης θεωρούσαν τιμή τους να ανήκουν σ' αυτήν την "ηρωική" τάξη αλλά και τα μέλη της μεσαίας προτιμούσαν να αυτοαποκαλούνται μέλη της εργατικής.<sup>194</sup>

Στην Ελλάδα, για παράδειγμα, παρά τη χαμηλή κοινωνική διαφοροποίηση και τη χαλαρή ταξική διαστρωμάτωση, από τη δεκαετία του 1930 και μετά, ενώ οι αγρότες φαίνεται να ντρέπονται να δηλώσουν την ταυτότητα τους,<sup>195</sup> οι λιγστοί (λόγω απουσίας βιομηχανικής ανάπτυξης) εργάτες παρουσιάζουν ταξική συνείδηση και αυτοαποκαλούνται υπερήφανα "εργάτες".<sup>196</sup>

Αυτός ο κοινωνικός αυτοπροσδιορισμός διαμόρφωσε, συνεπώς, και τη στάση των ατόμων στα ζητήματα της κοινωνικής πολιτικής και τα αιτήματα για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ανάλογου προσανατολισμού, όπως λ.χ. η επέκταση και ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης.

Αντίθετα, σήμερα υπό το άγχος της κοινωνικής περιθωριοποίησης στη θέση των ημιανέργων, των μειονοτικών πληθυσμών και των μεταναστών αλλά και λόγω των κοινωνικών κατακτήσεων που επέτυχε η εργατική τάξη στα πλαίσια των δημόσιων εκπαιδευτικών συστημάτων του Κράτους – Πρόνοιας,<sup>197</sup> τα μέλη της παλαιάς εργατικής τάξης είτε αυτοαποκαλούνται είτε έχουν καταστεί πλέον μικρομεσαία.

<sup>194</sup> Ball, 2003a, *Class Strategies and the Education Market*, σσ. 19-27, Παπαρίζος, Α. 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σσ. 478, 479, 482, 484.

<sup>195</sup> Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σ. 71.

<sup>196</sup> Κυπριανός, Π. (2004) *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα, σ. 219.

<sup>197</sup> Στις ευρωπαϊκές κοινωνίες και στο δυτικό κόσμο γενικότερα, μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, μεγάλες ομάδες εργατών έλαβαν υψηλές αμοιβές. Γενικότερα, καθώς πολλά προϊόντα και υπηρεσίες πουλήθηκαν σε υψηλότερες τιμές από την παραγωγική τους αξία, υπήρξε η δυνατότητα για την καταβολή υψηλότερων μισθών. Η ανάπτυξη επίσης των σοσιαλιστικών αντιλήψεων και της εργατικής νομοθεσίας, κυρίως στην Κ. Ευρώπη, επέτρεψε, στους κόλπους των κοινοβουλευτικών πολιτευμάτων τουλάχιστον, την προστασία της εργασίας και της εργατικής τάξης. Γενικότερα στη Δύση οι εργάτες χρησιμοποιώντας συλλογικά την εργασία τους ως παραγωγική δύναμη και πολιτικό όπλο διεκδίκησαν από την αριστική τάξη όλα τα πολιτικά δικαιώματα, που αυτή είχε εξασφαλίσει για τα μέλη της, καθώς και τα δικαιώματα που παρείχε το κοινωνικό κράτος. Έτσι αναδείχθηκαν στη δεύτερη ενσυνείδητη οικονομική και πολιτική τάξη στον κόσμο της νεωτερικότητας. Βλ. Carnoy, 1988, *Εκπαίδευση, Οικονομία και το Κράτος*, σσ. 36-37, Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σσ. 443-444, Παπαρίζος, Α. 2014, ό.π., σσ. 61,85, 86, 322.

Ταυτόχρονα, όμως, η μεσαία τάξη πολιορκούμενη από τις σύγχρονες κοινωνικές αντιφάσεις και οικονομικές αβεβαιότητες επαναδιακδικεί την αστική ταυτότητα αποκλειστικά για τον εαυτό της, επιδιώκοντας τη σταθερή σύνδεσή της με τα μορφωτικά αγαθά.<sup>198</sup> Η συνακόλουθη, δηλαδή, πληθυσμιακή αύξηση των στρωμάτων που αυτοαποκαλούνται μεσαία οδηγεί στη διόγκωση της τάξης αυτής αλλά και εντείνει το άγχος κοινωνικής έκπτωσης των μελών της.<sup>199</sup>

Επιπλέον, αφού στα πλαίσια των αυτόνομων εθνών – κρατών η μεσαία τάξη καθόρισε σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση των επιμέρους πολιτικών και ιδιαίτερα τη χάραξη εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής,<sup>200</sup> είναι εύλογο να αναμένουμε πως και στις σύγχρονες συνθήκες τα μέλη της τάξης αυτής θα διαμορφώσουν με πολιτικό λόγο τα κοινωνικά αιτήματα προς τις κυβερνήσεις και θα επιδιώξουν με διάφορες στρατηγικές να επαναδιαμορφώσουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τους θεσμούς.

Συνεπώς, η πίεση των διεθνών αλλαγών, τις οποίες προκάλεσε η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, δημιουργούν άγχη και αγωνίες ταυτότητας, φόβους οικονομικού εκπεσμού και κοινωνικής περιθωριοποίησης κυρίως στη νέα μεσαία τάξη και στα μικροαστικά στρώματα των αστικών κέντρων.<sup>201</sup> Παράλληλα, οι νόμοι της αγοράς, αφού διεισδύουν στα εκπαιδευτικά συστήματα και στις εκπαιδευτικές πρακτικές, επαναπροσδιορίζουν τους όρους ταξικής πιστοποίησης, αναπαραγωγής και κοινωνικής κινητικότητας δια της εκπαίδευσης και, επομένως, αναδιαμορφώνουν τα όρια, τη σύνθεση και την ταυτότητα των μεσαίων και μικροαστικών στρωμάτων.<sup>202</sup> Για το λόγο αυτό τα μεσαία στρώματα βιώνουν μια αντιφατική κατάσταση ασφάλειας των γονέων, αφ' ενός, και βαθύτατου άγχους, αφ' ετέρου, κυρίως όσον αφορά το μέλλον των απογόνων.<sup>203</sup>

Αποτέλεσμα των παραπάνω συνεπειών είναι ότι τόσο η μεσαία τάξη όσο και η εργατική επανατοποθετούν τον εαυτό τους έναντι της εκπαίδευσης. Πιο

<sup>198</sup> Reay, 2001, *Finding or Losing Yourself*, σσ. 334-343.

<sup>199</sup> Άλλωστε, καθώς η νέα μεσαία τάξη του 20ου αιώνα οφείλει τη σύσταση και την ύπαρξή της όχι τόσο στη σχέση της με την παραγωγή ή την αγορά αλλά κυρίως στη στενή μορφωτική και επαγγελματική της σχέση με την εκπαίδευση, αυτή κυρίως πλήττεται από τη μείωση των μορφών αυτοαπασχόλησης, την προλεταριοποίηση των επαγγελματιών υψηλής ή μεσαίας εξειδίκευσης και την ανεργία που επέφεραν η εξέλιξη της τεχνολογίας και ο συνακόλουθος αυτοματισμός. Βλ. Bernstein, B., 1990 *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge, σ. 84.

<sup>200</sup> Ball, 2003a, *Class Strategies...*, σσ. 19-27.

<sup>201</sup> Ball, 2003b, *The More Things Change,.....* σ. 17.

<sup>202</sup> Ball, ό.π., σ. 21.

<sup>203</sup> Douglas, J.W.B., 1964, *The Home and the School*. London: McGibbon and Kee, σσ. 152, 160, 188, 189, Floud, J., Halsey, A.H. & Marton, F.M., 1956, *Social Class and Educational Opportunity*. London: Heinemann. σ. 92, Reay, 2001, *Finding or Losing Yourself*, σσ. 334-343, Ball, 2003a, *Class Strategies and the Education Market*, σ. 22 & Ball, 2003b, *The More Things Change*, σσ. 12-23.

συγκεκριμένα, τα ίδια κοινωνικά στρώματα, που στις δεκαετίες του 1960 και 1970 επεδίωξαν και σε σημαντικό βαθμό επέτυχαν τη διεύρυνση και τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης καθώς και την εισαγωγή προοδευτικών συστημάτων μαθητοκεντρικής διδακτικής και παιδαγωγικής,<sup>204</sup> σήμερα αντιθέτως επιδιώκουν να μετατρέψουν ξανά την εκπαίδευση σε "ολιγαρχικό αγαθό", το οποίο με συγκεκριμένες στρατηγικές δράσεις προσπαθούν να το ιδιοποιηθούν αποκλειστικά.<sup>205</sup> Και τούτο, διότι μέσω του αγαθού της εκπαίδευσης ορίζεται όχι μόνο η θέση του ατόμου στην αγορά εργασίας αλλά εξασφαλίζεται και ο ταξικός του προσδιορισμός, ο οποίος δεν καθορίζεται πλέον μόνο από τη θέση του ατόμου στην παραγωγή αλλά και από τη σχέση του με τη γνώση και τη μόρφωση, δηλαδή με τα εκπαιδευτικά αγαθά.<sup>206</sup> Επομένως, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να διερευνώνται κοινωνικά και κυρίως ταξικά μέσω της μελέτης των σύγχρονων εκφάνσεων του κοινωνικού ανταγωνισμού.<sup>207</sup>

Απαιτείται, επίσης, να διερευνώνται οι τρόποι, με τους οποίους τα μεσαία και μικροαστικά στρώματα τοποθετούνται έναντι των νέων μορφών κοινωνικής ανισότητας· οι τρόποι, με τους οποίους αντιλαμβάνονται την ταξική τους τοποθέτηση και διαμορφώνουν την ταξική τους ταυτότητα.<sup>208</sup> Επιπλέον, η ερμηνεία των επιλογών και των αποφάσεων, που αφορούν την εκπαίδευση μετά την εγκατάλειψη των δημόσια χρηματοδοτούμενων συστημάτων του Κράτους – Πρόνοιας, ενδείκνυται να εστιάζεται και στους τρόπους με τους οποίους τα μεσαία και μικροαστικά στρώματα χειρίζονται τις νέες μορφές ταξικών ανισοτήτων. Κυρίως επιβάλλεται η διερεύνηση του ζητήματος εάν η νέα μεσαία και η νέα μορφωμένη εργατική τάξη αντιμετωπίζουν την επέκταση των κανόνων της αγοράς στην εκπαίδευση ως ένα μηχανισμό εκμεταλλεύσιμο, αν δηλαδή τον χρησιμοποιούν ως ταξική στρατηγική αναπαραγωγής κοινωνικών προνομίων ή κινητικότητας.<sup>209</sup>

<sup>204</sup> Bernstein, B., 1990 *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge, σ. 84.

<sup>205</sup> Ball, 2003b, *The More Things Change*, σσ. 9, 10, 11, 12, 16, 17.

<sup>206</sup> Bourdieu, P., 1988 *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press., σ. 163, Bernstein, 1990, ό.π., σ. 84, Reay, 2001, *Finding or Losing Yourself*, σ. 341, Ball, 2003a, *Class Strategies...*, σσ. 19-27.

<sup>207</sup> Apple, 2001, *Comparing Neo-Liberal Projects and Inequality in Education*, σσ. 409-423· Van Zanten, 2005, *New Models of Reproducing Social Inequality in Education*, σσ. 155-169.

<sup>208</sup> Ball, 2003b, ό.π., σσ. 12-23.

<sup>209</sup> Ball, ό.π., Walters, B.P. (2000). The limits of Growth. School Expansion and School Reform in Historical Perspective στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 10, σ. 256.

Παράλληλα, η επέκταση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση έχει δημιουργήσει την απειλή του γενικευμένου υποβιβασμού της,<sup>210</sup> γεγονός που δε μπορούν να υποφέρουν οι περισσότεροι προνομιούχοι ή όσοι στήριζαν την πιστοποίηση και την αναπαραγωγή της ταξικής τους ταυτότητας ή την κοινωνική τους άνοδο στη σύνδεσή τους με αυτή.<sup>211</sup> Δημιουργείται, επομένως, ένα χάσμα ανάμεσα στις οικονομικές και κοινωνικές προσδοκίες που προκύπτουν από το κοινωνικό status (προσδοκίες θεμελιωμένες στην απόκτηση πτυχίων και στην κατάληψη ανάλογων επαγγελματικών θέσεων, ευκαιρίες, δηλαδή, που πραγματικά προσφέρονταν στα πλαίσια προηγούμενων εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία λειτουργούσαν εντός του Κράτους – Πρόνοιας)<sup>212</sup> και στις οικονομικές και κοινωνικές ευκαιρίες που πραγματικά πλέον παρέχονται μέσα στα πλαίσια της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας.<sup>213</sup> Η εργασία, για παράδειγμα, της Reay,<sup>214</sup> στην οποία το δείγμα ήταν μητέρες παιδιών του δημοτικού στη Βρετανία, κατέδειξε πως η αυξημένη ανάμειξή τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους προκύπτει από εντεινόμενο ταξικό άγχος, ιδιαίτερα από τις μητέρες της μεσαίας τάξης που εξέφραζαν το φόβο πως ο πληθωρισμός των πτυχίων και η αυξανόμενη εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης θα δυσκολέψει τα παιδιά τους να αποκτήσουν τα "σωστά" επαγγέλματα ή θα ανακόψει την εκπαιδευτική τους διαδρομή προς το Πανεπιστήμιο.

Συνεπώς, συχνά τα δημόσια εκπαιδευτήρια της κατώτερης ή μέσης βαθμίδας και η παρεχόμενη από αυτά εκπαίδευση αξιολογούνται με βάση όχι τόσο το περιεχόμενο και το εύρος της μάθησης, αλλά κυρίως με μοναδικό κριτήριο τη διευκόλυνση της τελικής πρόσβασης των αποφοίτων τους στα Πανεπιστήμια.

Αυτού του είδους η αξιολόγηση των εκπαιδευτηρίων, επομένως, εντείνει και τα κοινωνικά αιτήματα προκειμένου να κατοχυρωθεί το δικαίωμα γονεϊκής επιλογής δημόσιου σχολείου. Παράλληλα, οδηγεί και σε μία σειρά αντιφατικών, εκ πρώτης

<sup>210</sup> Bourdieu, 1988, *Homo Academicus*, σ. 163.

Collins, R. (2000). Comparative and Historical Patterns of Education στο Maureen T. Hallinan (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 9, σ. 215.

<sup>211</sup> Bernstein, B., 1990, *The Structuring of Pedagogic Discourse*, σ. 84 & Bernstein, 1977, *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Kegan Paul, σσ. 125-139..

<sup>212</sup> Γενικότερα, για τη διαμόρφωση και την εξέλιξη του Κράτους – Πρόνοιας, βλ. Στασινοπούλου Όλγα (2006) *Κράτος Πρόνοιας – Ιστορική Εξέλιξη, Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα, Gutenberg.

<sup>213</sup> Bourdieu, *Homo Academicus*, σ. 163.

<sup>214</sup> Reay, 2000, 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) σ. 578.

όψεως, γονεϊκών αιτημάτων, τα οποία ωστόσο ερμηνεύονται εύλογα, αν συνδεθούν με αυξανόμενο οικονομικό ή ταξικό άγχος: οι γονείς είτε επιδιώκουν τον περιορισμό των διδακτικών αντικειμένων που διδάσκονται στα δημόσια σχολεία, με κριτήριο την "χρήσιμη" (επαγγελματικά ή ακαδημαϊκά) γνώση, είτε επιδιώκουν την ίδρυση εξειδικευμένων δημόσιων σχολείων, στα οποία, όμως, η μη "χρήσιμη" γνώση εγγυάται την πιστοποίηση ανώτερου πολιτιστικού κεφαλαίου και κουλτούρας.<sup>215</sup>

Ως αποτέλεσμα αυτών των αντιφατικών γονεϊκών αιτημάτων μπορεί να ερμηνευθεί η υποβάθμιση και ο περιορισμός αφ' ενός των μουσικών<sup>216</sup> και καλλιτεχνικών<sup>217</sup> μαθημάτων στα δημόσια σχολεία και αφ' ετέρου η ίδρυση δημόσιων μουσικών και καλλιτεχνικών σχολείων, χωρίς ωστόσο επαγγελματικό χαρακτήρα.<sup>218</sup>

Ως εκ τούτου, παρατηρείται στην εκπαίδευση αυξημένος γονεϊκός παρεμβατισμός ο οποίος είναι αναμενόμενος, αφού οι οικονομικές πολιτικές προκαλούν ανασφάλεια κυρίως στα λαϊκά και μεσαία στρώματα.<sup>219</sup> Ο γονεϊκός παρεμβατισμός, επίσης, αυξάνεται από τη συνειδητοποίηση ότι η εκμετάλλευση των εκπαιδευτικών ευκαιριών, παρά τις σύγχρονες οικονομικές μεταβολές, παραμένει παράγοντας αποφασιστικός για το μέλλον των εκπαιδευόμενων. Ιδιαίτερα μάλιστα επιδιώκεται η πρόσβαση στις υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, αφού αυτές διαδραματίζουν επιβεβαιωμένα σημαντικό ρόλο στην κατάληψη θέσεων εργασίας που περιφρουρούν τους κατόχους τους από τις "ιδιοτροπίες" της αγοράς, όπως είναι η συχνή εναλλαγή επαγγελμάτων, η πρόωρη συνταξιοδότηση, ο κοινωνικός αποκλεισμός.

**Η κοινωνική  
στρατηγική ατόμων  
και οικογενειών**

Διερευνώντας τον κοινωνικό προσδιορισμό των γονεϊκών αιτημάτων σήμερα και την επίδρασή τους στη διαμόρφωση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής οδηγούμαστε στη διαπίστωση ότι τα μεσαία και μικροαστικά στρώματα δρουν με ποικίλους τρόπους ώστε να επηρεάσουν την εκπαιδευτική πολιτική προς τα δικά τους

<sup>215</sup> Bourdieu, P. & Passeron, J. (.,1977, *Reproduction*, Beverly Hills: Sage, σσ. 152-153.

<sup>216</sup> Μαρκέα, Γ.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.

<sup>217</sup> Desai, D. & Chalmers, Gr., 2007, Notes for a Dialogue on Art Education in Critical Times Art Education, 60 (5) σσ. 6-12.

<sup>218</sup> Gamarnicowa, E. & Green, A. 2003, Social Justice, Identity Formation and Social Capital. School diversification policy under New Labour, στο C. Vincent (ed) Social Justice, Education and Identity, London – N. York: Routledge – Falmer, σσ. 209-220.

<sup>219</sup> Bardsley, 2007, The Decline of the Myopic American Imperial Project, σσ. 493-508·

Brown, P., 1990, "The Third Wave: education and the ideology of parentocracy." *British Journal of Sociology of Education*, 11(1) σ. 77·

Brown, 2000, Globalisation of Positional Competition, σ. 637·

Van Zanten, 2005, New Models of Reproducing..., σσ. 155-169·

Vincent, C., 2001 Social Class and Parental Agency, *Journal of Education Policy*, 16 (4), σσ. 347-364.

συμφέροντα σε επίπεδο τοπικό, εθνικό και θεσμικό. Ως εκ τούτου οι ιδιαίτερες εθνικές πολιτικές αναδεικνύουν τα στρώματα αυτά σε μία θέση με στρατηγικά πλεονεκτήματα όσον αφορά τη σχέση του με την εκπαίδευση.<sup>220</sup>

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική δηλαδή μπορεί με βασιμότητα να υποστηριχτεί ότι ανταποκρίνεται σε αλλαγές που σχετίζονται με την ύπαρξη και το μέγεθος της νέας μεσαίας και νέας εργατικής τάξης και συνδέονται με τα ιδιαίτερα αντιφατικά αποτελέσματα που προκύπτουν από τις σύγχρονες διακυμάνσεις στις σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και της αγοράς εργασίας.<sup>221</sup>

Εγκαθιδρύεται έτσι επομένως ένα νέο σύστημα μέσα στο οποίο η εκπαιδευτική αγορά αναδεικνύεται ως ένα από τα πιο σημαντικά πεδία σύγχρονου κοινωνικού ανταγωνισμού.<sup>222</sup> Έτσι διαμορφώνεται ένα νέο πλαίσιο δομικών σχέσεων ανάμεσα στην κοινωνική και στην εκπαιδευτική δομή, μέσα στο οποίο η σφαίρα της εκπαίδευσης χρησιμοποιείται με δεξιοτεχνία, επιμονή και στρατηγική από τις κοινωνικές ομάδες μεσαίων και μικροαστών προς όφελος των απογόνων τους.<sup>223</sup>

Η μετατόπιση του επιστημονικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος από τις μακροκοινωνικές προσεγγίσεις στη βιωματική πρόσληψη των κοινωνικών φαινομένων οδήγησε στην ανάδυση κοινωνικών καταστάσεων από τα ίδια τα κοινωνικά υποκείμενα, στην ανάδειξη, δηλαδή, μη ορατών πτυχών της κοινωνικής πραγματικότητας.<sup>224</sup>

Έτσι, διερευνώντας τις ατομικές στάσεις και επιλογές, τις προοπτικές και τις φιλοδοξίες των κοινωνικών υποκειμένων, διερευνούμε ταυτόχρονα και τον τρόπο με τον οποίο η επιμονή, η δεξιοτεχνία, η προαναφερθείσα στρατηγική διακρίνεται,

<sup>220</sup> Ball, 2003a, *Class Strategies...*, σ. 52, Walters, B.P. (2000). The limits of Growth. School Expansion and School Reform in Historical Perspective στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 10, σ. 256.

<sup>221</sup> Ball, 2003a, ό.π., σ. 28.

<sup>222</sup> Bourdieu P. & Boltanski, L., 2000 Changes in the Social Structure and Changes in the Demand for Education, στο S.I. Ball (ed) *Sociology of Education: Major Themes*, 2. London: Routledge – Falmer, σσ. 894-923.

<sup>223</sup> Ball, 2003a, ό.π., σ. 27.

<sup>224</sup> Γενικότερα, για την αμφισβήτηση του νεωτερικού μοντέλου επιστημονικής έρευνας και τη θεμελίωση μιας γνωσιακής ερμηνευτικής θεωρίας, βλ. Χάμπερμας, Γ. (1994) *Αγώνες Αναγνώρισης στο Δημοκρατικό Κράτος Δικαίου*, μετάφραση – επιμέλεια: Θ. Γεωργίου, Αθήνα, Α. Α. Λιβάνης και Forchter Bernhard (2010), Jurgen Habermas' Language – Philosophy and the Critical Study of Language *Journal of Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines*, vol. 4, (<http://www.cada.ad.org/2010volume4issue1/63-46>).



ομαδοποιείται και ταυτοποιείται ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να εξεταστεί ως συλλογικός τρόπος δράσης και να διερευνηθεί ταξικά.<sup>225</sup>

Η επισήμανση των διαφορών μέσα στις οικογένειες και ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες των κοινωνικών τάξεων κατέστη σήμερα δυνατή μέσα από θεωρητικές προσεγγίσεις που αποκαλούνται πολιτιστικές ερμηνείες της επιλογής<sup>226</sup> και κυρίως μέσα από τη θεωρία του Bourdieu για το habitus.<sup>227</sup> Επιπλέον, μέσω της θεωρίας του Bourdieu για το habitus είμαστε σε θέση να χτίσουμε μια θεωρία της οικογένειας,<sup>228</sup> να επισημάνουμε τη σπουδαιότητα των οικογενειακών πόρων στην εκπαιδευτική διαφοροποίηση<sup>229</sup> και να διαπιστώσουμε τη δράση των οικογενειών στη δημιουργία εκπαιδευτικών διαδρομών και ευκαιριών,<sup>230</sup> αφού οι επιλογές των οικογενειών όχι απλά αντανακλούν αλλά αυξάνουν και επεκτείνουν την κοινωνικο-οικονομική διαφοροποίηση.<sup>231</sup>

Παράλληλα, χάρη στην αμφισβήτηση του νεωτερικού μοντέλου έρευνας από τον Χάμπερμας,<sup>232</sup> επανιδρύθηκε ως επιστήμη η ερμηνευτική και θεμελιώθηκε μία γνωσιακή θεωρία χειραφέτησης από τις μακρο-κοινωνικές προσεγγίσεις.<sup>233</sup> Έτσι κατέστη δυνατόν να μελετηθούν η πραγματική ζωή, η καθημερινότητα, ένα τμήμα ή

<sup>225</sup> Ως γνωστόν, ορίζεται μια σειρά από σημαντικές διαφορές, όσον αφορά την κοινωνική κινητικότητα, την ασφάλεια, τον τρόπο ζωής και την επαγγελματική σταδιοδρομία, ανάμεσα στους επαγγελματίες μεσοαστούς και στους μεσοαστούς που κατέχουν διοικητικές θέσεις. Αλλά, η αναζήτηση σαφώς διακεκριμένων ομάδων εντός της μεσαίας τάξης με μοναδικό κριτήριο την επαγγελματική τους απασχόληση μπορεί να θεωρηθεί ανεπίκαιρη στις σύγχρονες συνθήκες της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας. Καθώς η ίδια ταξική τοποθέτηση μπορεί να παράγει μια ποικιλία ανταποκρίσεων και τρόπων προσαρμογής απέναντι στο σύστημα, είναι φανερό ότι η ταξική δομή δε μπορεί να διαγνωσθεί με μόνο κριτήριο την επαγγελματική θέση. Βλ. Savage, M., Barlow J., Dickens, P. & Fielding's, A.J., 1992, *Property, Bureaucracy and Culture: middle class formation in contemporary Britain*. London: Routledge σσ. 46, 156. Power, S., Whitty, G., Edwards, T. & Wigfall, V., 1998, "Schools, Families and Academically Able Students: contrasting modes of involvement in secondary school." *British journal of Sociology of Education*, 19(2), σσ. 157-176.

<sup>226</sup> Hatcher, 1998, Class Differentiation in Education: rational choices? *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), σ. 12.

<sup>227</sup> habitus: συστήματα διαρκών και μεταθέσιμων διαθέσεων, δομημένες δομές προδιατεθειμένες να λειτουργήσουν ως αρχές που παράγουν και οργανώνουν πρακτικές και αναπαραστάσεις, οι οποίες μπορούν αντικειμενικά να προσαρμοστούν στο σκοπό τους χωρίς να προϋποθέτουν την ενσυνείδητη επιδίωξη των σκοπών και τον ρητό έλεγχο των αναγκαίων ενεργειών για να το επιτύχουν, αντικειμενικά "διευθετημένες" και "κανονικές", χωρίς να είναι απαραίτητα προϊόν οργανωτικής δράσης. Βλ. Bourdieu, P., 1990 Cultural Reproduction and Social Reproduction, στο R. Brown (ed) *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock, σσ. 53-64.

<sup>228</sup> Bourdieu, 1990, ό.π., σ. 5.

<sup>229</sup> Nash, R., 1990 Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), σ. 446.

<sup>230</sup> Ball, 2003a, *Class Strategies...*, σσ. 106, 149.

<sup>231</sup> Hatcher, 1998, ό.π., σ. 12.

<sup>232</sup> Forchter Bernhard (2010), Jurgen Habermas' Language – Philosophy and the Critical Study of Language *Journal of Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines*, vol. 4, (<http://www.cada.ad.org/2010volume4issue1/63-46>)

<sup>233</sup> Χάμπερμας, Γ. (1994) *Αγώνες Αναγνώρισης στο Δημοκρατικό Κράτος Δικαίου*, μετάφραση – επιμέλεια: Θ. Γεωργίου, Αθήνα, Α. Α. Λιβάνης.

ένας ειδικός χώρος της ευρύτερης κοινωνίας, όπως είναι λ.χ. ένα σχολείο, μία τάξη, μία ιδιαίτερη κοινότητα.<sup>234</sup>

Η εστίαση της έρευνας σε δράσεις μεμονωμένων ή οργανωμένων οικογενειών, όπως είναι η απαίτηση για υιοθέτηση συστημάτων σχολικής ομαδοποίησης και κατάταξης των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοση, τα ιδιαίτερα κατ' οίκον ή φροντιστηριακά μαθήματα, η δήλωση ψευδών διευθύνσεων, ώστε το παιδί να εγγραφεί σε συγκεκριμένο σχολείο,<sup>235</sup> ή η αγορά ακινήτων σε περιοχές με σχολεία υψηλών επιδόσεων<sup>236</sup> αποδεικνύει ότι οι δράσεις αυτές συνιστούν τακτικές επιλογής σχολείου, οι οποίες, παρότι προέρχονται από ατομικές και οικογενειακές συγκινησιακές καταστάσεις, έχουν ωστόσο σημαντική επιρροή στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα<sup>237</sup>

Γενικότερα, όσον αφορά τη δράση των οικογενειών, πρέπει να επισημάνουμε ότι από το 2<sup>ο</sup> μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα κ.έ., οι εκπαιδευτικές στρατηγικές αναπαραγωγής οικογενειακού κεφαλαίου ποικίλλουν, αφού πλέον για να διατηρήσει κανείς ό,τι έχει κληρονομήσει, πρέπει να αγωνιστεί ώστε μέσω του σχολείου να το πιστοποιήσει.<sup>238</sup> Για να διατηρήσουν, δηλαδή, οι απόγονοι αυτό που έχουν κατακτήσει οι γονείς τους, πρέπει να το μετατρέψουν σε σχολικό τίτλο, να επιχειρήσουν, δηλαδή, μία αναγωγή της οικογενειακής οικονομικής και πολιτισμικής αξίας σε πιστοποιημένη εκπαιδευτική αξία.<sup>239</sup> Αναπτύσσονται, επομένως, "στρατηγικές προσαρμογής" που διαφέρουν, ωστόσο, κατά περίπτωση: οι οικογένειες που διαθέτουν μεγάλη οικονομική ισχύ, για να την αναπαράγουν μέσω των σχολικών τίτλων, καταφεύγουν σε πολύ ακριβά και πολύ έγκυρα ιδιωτικά ιδρύματα, ενώ οι οικογένειες που διαθέτουν ουσιαστικά πολιτιστική μόνο κληρονομιά (τυπικά οι οικογένειες των εκπαιδευτικών) βασίζονται συνειδητά τη στρατηγική τους σε τακτικές που σχετίζονται με ακριβή πληροφόρηση και γνώση της εκπαιδευτικής διαδρομής (από το Νηπιαγωγείο ως το Πανεπιστήμιο), του περιεχομένου των σπουδών, της φήμης των διδασκόντων και των εκπαιδευτηρίων.<sup>240</sup>

<sup>234</sup> Χάμπερμας, Γ. (1990) Τεχνική και Επιστήμη ως Ιδεολογία, στο *Κείμενα Γνωσιοθεωρίας και Κοινωνικής Κριτικής*, εισαγωγή – μετάφραση: Αν. Οικονόμου, Αθήνα, Πλέθρον, σσ. 121-170.

<sup>235</sup> Prins, 2007, Interdistrict Transfers, σσ. 285-308.

<sup>236</sup> Van Zanten, 2005, New Models of Reproducing Social Inequality in Education, σσ. 155-169.

<sup>237</sup> Apple, 2001, Comparing Neo-Liberal Project and Inequality in Education, σσ. 409-423· Bardsley, 2007, Education for All in a Global Era? σσ. 493-508.

<sup>238</sup> de Queiroz, J. – M. (2000). ό.π., σ. 123.

<sup>239</sup> de Queiroz, J. – M. (2000). ό.π., σ. 125.

<sup>240</sup> de Queiroz, J. – M. (2000). ό.π., σ. 126.

Μέσα στα όρια των στρατηγικών προσαρμογής, επίσης, μπορούμε να διακρίνουμε επιμέρους τακτικές που είναι δυνατόν να οριστούν αφ' ενός ως "στρατηγικές επαναπροσαρμογής", αφ' ετέρου δε ως "στρατηγικές συντήρησης και βελτίωσης." Στην πρώτη περίπτωση μπορούν να ενταχθούν οι οικογενειακές προσπάθειες μικρομεσαίων επιχειρηματιών και εκπροσώπων της αγροτικής τάξης (της οποίας ο όγκος ελαττώνεται με μεγάλη ταχύτητα), οι οποίοι από τις δεκαετίες του '50 και '60 επιχειρούν τη σταθερή σύνδεσή τους με την "καλή" δημόσια εκπαίδευση. Οι οικογένειες αυτές θεωρούν ότι, αν θέλουν να διατηρήσουν και να κληροδοτήσουν το οικογενειακό (οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό) κεφάλαιο που διαθέτουν, πρέπει να μετατρέψουν τη δομή του, καθώς νιώθουν ότι αυτό υποτιμάται μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο οικονομικό – κοινωνικό πλαίσιο.<sup>241</sup>

Στη δεύτερη περίπτωση, οι οικογένειες των μεσαίων μισθωτών αναπτύσσουν συνειδητές και εμπρόθετες δράσεις ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδρομής των παιδιών στην προσπάθειά τους να συντηρήσουν το όχι αμελητέο εκπαιδευτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που διαθέτουν για να κληροδοτήσουν.<sup>242</sup> Για παράδειγμα, στη Γαλλία, οι πρώτοι που επωφελήθηκαν από τη δυνατότητα επιλογής δημόσιου δευτεροβάθμιου σχολείου (που ισχύει από το 1984 κ.έ.) ήταν οι καθηγητές δημόσιας εκπαίδευσης.<sup>243</sup>

Από την άλλη, καταγράφεται μία σειρά εμπρόθετων και συνειδητών πρακτικών (που μπορούν να ομαδοποιηθούν με τον όρο "στρατηγικές ιδιοποίησης και ανόδου") από την πλευρά των λαϊκών οικογενειών με διαφορετικό βαθμό οικονομικής και πολιτισμικής ένδειας.<sup>244</sup>

Αυτές οι οικογένειες, επειδή δε διαθέτουν άλλο κεφάλαιο πέρα από το ανθρώπινο, επενδύουν στη δημόσια, κυρίως, εκπαίδευση υιοθετώντας πρακτικές όπως ο προσεκτικός έλεγχος της εργασίας του παιδιού στο σπίτι, η ενεργός ανάμιξη στη ζωή του σχολείου, η προσφυγή σε δωρεάν πηγές γνώσης (τοπικές βιβλιοθήκες, φροντιστηριακές τάξεις κοινωνικής αλληλοβοήθειας), ιδιαίτερα μαθήματα όποτε τα οικονομικά τους το επιτρέπουν, αλλαγή κατοικίας ή δήλωση ψευδούς διεύθυνσης για την αποφυγή ενός "υποβαθμισμένου" δημόσιου σχολείου.<sup>245</sup>

<sup>241</sup> de Queiroz, J. – M. (2000) *Το Σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του*. (Μετάφραση Ιφιγένεια Χριστοδούλου – Γιώργος Σταμέλος). Αθήνα: Gutenberg. σ. 127.

<sup>242</sup> de Queiroz, J. – M. (2000). ό.π., σ. 128.

<sup>243</sup> de Queiroz, J. – M. (2000). ό.π., σ. 128, 129.

<sup>244</sup> de Queiroz, J. – M. (2000). ό.π., σ. 130.

<sup>245</sup> de Queiroz, J. – M. (2000). ό.π., σ. 131.

Γονεϊκός  
παρεμβατισμός και  
εκπαίδευση:  
Ο γονέας – πελάτης.

Η διασύνδεση της εκπαίδευσης με τις απαιτήσεις της εργασίας και ευρύτερα με τον τομέα της απασχόλησης και της οικονομίας δεν είναι βέβαια φαινόμενο που παρατηρείται μόνο στη σύγχρονη εποχή. Ωστόσο, στο σημείο αυτό, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι σήμερα, αναφορικά με τη ζήτηση που παρουσιάζει η εκπαίδευση, διαπιστώνεται ένα φαινομενικά αντιφατικό φαινόμενο: όσο η εκπαίδευση αποδεσμεύεται από την εξασφάλιση απασχόλησης και χάνει τον άμεσα οικονομικό της στόχο, αφ' ενός μεν μειώνεται το ενδιαφέρον για το καθ' αυτό περιεχόμενό της, αφετέρου όμως αυξάνει το ενδιαφέρον για την απόκτησή της<sup>246</sup> και το άγχος των κοινωνικών υποκειμένων να παραμείνουν συνδεδεμένα με αυτήν.<sup>247</sup>

Παράλληλα, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες μετατρέπονται σήμερα σε ατομικά καταναλωτικά προϊόντα, έχει ως συνέπεια τα κοινωνικά υποκείμενα αντιλαμβανόμενα πλέον την εκπαίδευση ως ατομικό επιχειρηματικό ρίσκο να διακατέχονται από μεγαλύτερη ανησυχία σχετικά με την απόκτησή της αφού ταυτόχρονα διαπιστώνουν την επιδείνωση της εργασιακής τους ασφάλειας και τη μείωση της οικονομικής τους ισχύος.<sup>248</sup>

Η ανησυχία αυτή με τη σειρά της κινητοποιεί τις ατομικές και οικογενειακές πρωτοβουλίες όσον αφορά την πρόσβαση σε εκπαιδευτικά αγαθά και διαμορφώνει νέα κοινωνικά αιτήματα ως προς το είδος, το περιεχόμενο και την έκταση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος.

Η κυριαρχία επίσης της αγοράς αφού επιτείνει τον κίνδυνο οικονομικού εκπεσμού, συνεπώς, εντείνει το καθεστώς κινδύνου κοινωνικού εκπεσμού, γεγονός που απειλεί να καταργήσει τα όρια, τον προγραμματισμό και το σχεδιασμό του μέλλοντος που χαρακτηρίζει κυρίως τα μεσοαστικά και μικροαστικά νοικοκυριά.<sup>249</sup> Οι κίνδυνοι που διαγράφονται για την κατάκτηση της εκπαιδευτικής επιτυχίας και η συσσώρευση των πτυχίων,<sup>250</sup> η οποία εξατομικεύει και ιδιωτικοποιεί την κοινωνική αναπαραγωγή και κινητικότητα, επηρεάζουν την κατεύθυνση των ατομικών

<sup>246</sup> Carnoy, 1988, Εκπαίδευση, Οικονομία και το Κράτος, σσ. 37-41' Collins, R., 1979 Some Comparative Principles of Education Stratification. *Harvard Educational Review*, 47(1), σ. 7.

<sup>247</sup> Ball, 2003α, *Class Strategies...*, σ. 37' Ball, 2003b, *The More Things...*, σ. 12' Reay, 2001, Finding or Losing Yourself, σσ. 335-341.

<sup>248</sup> Ball, 2003α, *Class Strategies and the Educational Market*, σ. 19' Reay, 2001, Finding or Losing Yourself, σ. 335' Savage, M., 2000 *Property, Bureaucracy and Culture: middle class formation in contemporary Britain*. London: Routledge, σσ. 139-140.

<sup>249</sup> Ball, 2003b, *The More Things Change*, σ. 22.

<sup>250</sup> Bourdieu, *Homo Academicus*, 1988, σ. 163, Reay, 2000, A Useful Extension of Bourdieu's Conceptual Framework, σ. 578, Collins, R. (2000). Comparative and Historical Patterns of Education στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 9, σ. 236.

επιλογών.<sup>251</sup> Πιο συγκεκριμένα, η προώθηση της έννοιας του πολίτη – καταναλωτή συνιστούν ένα νέο δίκτυο προοπτικών μέσα στο οποίο καλούνται τα κοινωνικά υποκείμενα να δράσουν και να κάνουν τις ατομικές τους επιλογές.<sup>252</sup> Το καθεστώς λοιπόν κινδύνου της κοινωνικής ταυτότητας εδραιωμένο κυρίως στη συλλογική συνείδηση της μεσαίας και μικρομεσαίας τάξης και συνδεδεμένο με τη γενικότερη προβληματική της κοινωνικής αναπαραγωγής αποτελεί έναν ουσιαστικό λόγο για το αυξανόμενο καθεστώς γονεοκρατίας στην εκπαίδευση<sup>253</sup> και για την υιοθέτηση εκπαιδευτικών συστημάτων γονεϊκής επιλογής.<sup>254</sup>

Επειδή, λοιπόν, σήμερα δεν υπάρχουν εγγυημένες βεβαιότητες απρόσκοπτης εξέλιξης της κοινωνικής αναπαραγωγής, τα μεσαία και μικροαστικά στρώματα συνειδητοποιούν ότι η αναπαραγωγή τους εξαρτάται απόλυτα από την αναπαραγωγή του πολιτισμικού τους κεφαλαίου<sup>255</sup> και οι μαθητές που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα έχουν εμπεδωμένη στο μυαλό τους την αναγκαιότητα της ανώτατης εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών διαπιστευτηρίων.<sup>256</sup>

Οι αλλαγές στη συλλογική συνείδηση με τη σειρά τους έχουν τον αντίκτυπό τους στα εκπαιδευτικά συστήματα καθώς αυτά τροποποιούνται ή καλούνται να λειτουργήσουν σε ένα νέο καθεστώς κινδύνου της ταυτότητας.<sup>257</sup> Ακολούθως, το καθεστώς επικινδυνότητας επιδρά πρωταρχικά στην ατομική υπευθυνότητα ή στην αίσθηση "καθήκοντος προς τον εαυτό" δημιουργώντας μια γενικότερη αίσθηση του προβαδίσματος των υποχρεώσεων του ατόμου προς την οικογένειά του και όχι του πολίτη προς την κοινωνία.<sup>258</sup>

Πιο συγκεκριμένα οι αντικειμενικές, οικονομικές συνθήκες της σύγχρονης κοινωνίας της αγοράς φαίνεται ότι αυξάνουν τη σημαντικότητα της οικογένειας στη

<sup>251</sup> Ball, 2003a, ό.π., σσ. 21-22 & Ball, 2003b, ό.π., σ. 12.

<sup>252</sup> Ball, 2003 b, ό.π.

<sup>253</sup> Brown, 1990, *The Third Wave*, σσ. 65-77.

<sup>254</sup> Carnoy, 2000, *School Choice? Or is it privatization?* σ. 19, Gorard, S., et al., 2001 *School Choice Impacts: what do we know? Educational Researcher*. 30(7), σσ. 18-23, Gouvias, 2007, *The "Response" of the Greek State to Global Trends of Educational Policy Making*, σσ. 25-38, Powers J.M. & Cookson, J., 1999 *The Politics of School Choice Research: fact, fiction, and statistics.* *Educational Policy*, 13(1), σ. 109, Prins, E., 2007 *Interdistrict Transfers, Latino/White School Segregation and Institutional Racism in a Small California Town*, *Journal of Latinos and Education*, 6(4), σσ. 285-308, Rinne, 2000, *The Globalisation of Education*, σσ. 132-142.

<sup>255</sup> Bernstein, 1977, *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Kegan Paul, σσ. 125-135, Bernstein, B., 1990, *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge, σ. 84, Bourdieu, 1988, *Homo Academicus*, σ. 163· Lareau & MacNamara, H.E., 1999 *Moments of Social Inclusion and Exclusion: race, class and cultural capital in family-school relationships*, *Sociology of Education* 72 (January) σσ. 37-53, σσ. 37-53.

<sup>256</sup> Plant, 1992, *Enterprise in its Place*, σ. 89.

<sup>257</sup> Crook, S., 1999, *Ordering Risks*, στο D. Lupton, (ed.) *Risk and Sociocultural Theory: New Directions and Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, σ. 181.

<sup>258</sup> Jordan B., Redley M. & James, S., 1994 *Putting the Family First: Identities, Decisions and Citizenship*. London: UCL Press, σ. 212.

διαμόρφωση επιλογών που καθορίζουν την εκπαιδευτική διαδρομή των εκπαιδευομένων. Ο σύγχρονος χρηματοπιστωτικός καπιταλισμός θεωρεί την εκπαίδευση ως παράγοντα εκούσιας ανεργίας. Αντιμετωπίζει, επίσης, την ανεργία ως προϊόν ασύμμετρης πληροφόρησης μεταξύ εκείνων που αναζητούν απασχόληση και αυτών που προσφέρουν συγκεκριμένες θέσεις εργασίας. Επιπλέον, εκλαμβάνει την επιλογή της εκπαίδευσης ως ένα αμιγώς επιχειρηματικό ρίσκο, (παρόμοιο με αυτό που αναλαμβάνει ο οποιοσδήποτε επιχειρηματίας όταν ξεκινά μια συγκεκριμένη οικονομική δραστηριότητα.)<sup>259</sup> Εύλογα προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι πράγματι η εκπαίδευση στη σύγχρονη εποχή αποτελεί μία ατομική επιχειρηματική επιλογή. Συνεπώς, τη διαδρομή και την έκβαση αυτής της ατομικής επιλογής καθορίζει κυρίως η ορθή, η σύμμετρη προς τη ζήτηση εργασίας πληροφόρηση.

Αναδεικνύεται, επομένως, ο σημαντικός ρόλος της κατάλληλης πληροφόρησης και όχι της απόκτησης γνώσης κατά την ανάληψη του επενδυτικού εκπαιδευτικού ρίσκου. Και εάν στο παρελθόν την προσπάθεια για την κατάκτηση της γνώσης μονοπωλούσε το σχολείο, σήμερα, στην πρόσκτηση της ορθής πληροφόρησης μπορούν να διαδραματίσουν ρόλο πολλοί εξω-εκπαιδευτικοί παράγοντες, όπως τα Μ.Μ.Ε. και η οικογένεια. Εάν, δε, θεωρήσουμε ως απαραίτητα συστατικά του όρου σύμμετρη πληροφόρηση, την κατάλληλη, έγκαιρη και υπεύθυνη πληροφόρηση, τότε το βάρος των εκπαιδευτικών επιλογών και της επιχειρηματικής ευθύνης μετακυλιέται στην οικογένεια των εκπαιδευομένων. Διότι οι ίδιοι όταν επιλέγουν, καλούνται να δράσουν ως οιονεί επιχειρηματίες και επενδυτές<sup>260</sup> σε πολύ νεαρή ηλικία, χωρίς γνώση του αντικειμένου που επιλέγουν, χωρίς εμπειρία του χώρου της εργασίας, χωρίς συνείδηση του εαυτού τους.

Καθώς, λοιπόν, αναδύεται εκ νέου η σύνδεση της οικογένειας με την εκπαίδευση, αναδεικνύεται και πάλι η σημασία του οικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου της οικογένειας<sup>261</sup> στη λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων.

Καθώς, μάλιστα, η υποβαθμισμένη, συχνά, ποιότητα των παρεχομένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών αποδίδεται όλο και περισσότερο στην "ακαμψία" του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης, η επιχειρηματολογία υπέρ της μεταφοράς στην εκπαίδευση μηχανισμών ελεύθερης αγοράς καθίσταται ελκυστική. Η έννοια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αποσυνδέεται έτσι από τις πολιτικές επιλογές και η

<sup>259</sup> Hanlon, 1998, *Professionalism as Enterprise*, σσ. 43-63· Γράβαρης, 2005, *Από το Κράτος στο Κράτος*, σσ. 29-35.

<sup>260</sup> Hanlon, 1998, *Professionalism as Enterprise*, σσ. 43-63· Γράβαρης, 2005, *Από το Κράτος στο Κράτος*, σσ. 29-35.

<sup>261</sup> Bernstein, 1977, *Class, Codes and Control*, σσ. 125-135, Bernstein, 1990, *The Structuring of Bedagogig Discourse*, σ. 84, Bourdieu, 1988, *Homo Academicus*, σ. 163, Lareau & MacNamara, 1999, *Moments of Social Inclusion and Exclusion*, σσ. 37-53.

ευθύνη των αποφάσεων μεταφέρεται και εναποτίθεται στις ιδιωτικές επιλογές και στις διάφορες μορφές γονεϊκής παρέμβασης.<sup>262</sup>

Πιο συγκεκριμένα, οι σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες αυξάνοντας τον ανταγωνισμό για εκπαιδευτική επιτυχία ανέδειξαν και πάλι τη σύνδεση των οικογενειακών πόρων με την εκπαίδευση. Ταυτόχρονα η κυριαρχία των νόμων της αγοράς ενίσχυσε το ρόλο του γονέα – καταναλωτή εξασφαλίζοντας την ειδική νομιμοποίηση διαφόρων μορφών συμμετοχής και παρέμβασης της οικογένειας στην εκπαίδευση. Επιπλέον ο δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης σταδιακά συρρικνώνεται και το κοινωνιοκεντρικό ιδεώδες,<sup>263</sup> το οποίο εντός των μηχανισμών του Κράτους – Πρόνοιας προσπαθούσε να εξισορροπήσει μέσα στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, βαθμιαία εξασθενεί. Αυτά οδηγούν στην επίταση ποικίλων μορφών γονεϊκής παρέμβασης, αφού πλέον η οικονομική και κοινωνική κατάσταση της οικογένειας αναδεικνύεται στην ειδοποιό εκείνη διαφορά που καθορίζει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες αλλά και την κοινωνική διαδρομή των εκπαιδευομένων.<sup>264</sup> Φαίνεται, μάλιστα, ότι γι' αυτές τις μορφές παρέμβασης μια ομάδα γονέων, οι γονείς της μεσαίας τάξης κατέχουν και τις σχετικές δεξιότητες και τους ανάλογους πόρους.<sup>265</sup>

Εν κατακλείδι, η άσκηση του γονεϊκού καθήκοντος ως μια διάσταση της κοινωνικής αναπαραγωγής εκτείνεται από τη δέσμευση και την ανάμειξη στη σχολική ζωή, την εκμαίευση πληροφοριών για το επίπεδο και τη φήμη του σχολείου μέχρι την άσκηση πίεσης προς το σχολείο και τους φορείς αλλά και την ανάπτυξη και διατήρηση ανάλογων κοινωνικών δικτύων. Οι γονείς από τη μεσαία τάξη, λοιπόν, οι οποίοι φαίνονται ικανότεροι να ασκήσουν τέτοιου είδους δεξιότητες προκειμένου να κερδίσουν ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα για τα παιδιά τους, προσπαθούν μέσω των στρατηγικών της κοινωνικής διάκρισης και χρησιμοποιώντας τη δύναμη των νόμων της αγοράς να αυξήσουν τις πιθανότητες των παιδιών της για εισαγωγή και επιτυχία σε προνομιούχα ή επιλεγμένα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα.<sup>266</sup>

<sup>262</sup> Σιάνου, 1998, Δημόσια Εκπαίδευση, Ελεύθερη Αγορά και Συντηρητική Ανασυγκρότηση, σσ. 440-455.

<sup>263</sup> Lehane, 2008, *The Democratic Take*, σσ. 56-59.

<sup>264</sup> Lareau & MacNamara, 1999, *Moments of Social Inclusion and Exclusion*, σσ. 37-53, Vincent, 2001, *social Class and Parental Agency*, σσ. 347-364, Schneider, B. (2000). *Social Systems and Norms, A Coleman Approach* στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 16, σ. 377.

<sup>265</sup> Ball, 2003a, *Class Strategies...*, σ. 52.

Walters, B.P. (2000). *The limits of Growth. School Expansion and School Reform in Historical Perspective* στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 10, σ. 256.

<sup>266</sup> Ball, 2003a, ό.π., σ. 52 & Ball, 2003b, *The More Things Change*, σσ. 10-11, Schneider, B. (2000), ό.π., σ. 377.

Οι σύγχρονες  
εκπαιδευτικές  
πολιτικές: η γονεϊκή  
επιλογή και η ίδρυση  
εξειδικευμένων  
δημόσιων σχολείων

Το κύριο χαρακτηριστικό της γονεοκρατίας σε συνδυασμό με την ταυτόχρονη εισαγωγή των κανόνων της αγοράς στα εκπαιδευτικά συστήματα είναι η απορρύθμιση των κανόνων εισαγωγής στην εκπαίδευση και η ανάπτυξη των συστημάτων επιλογής σχολείου.<sup>267</sup> Μέσα στο καθεστώς επιλογής σχολείου οι αποτυχίες ενός συστήματος μετακυλίνουν<sup>268</sup> στις επιτυχίες ή ανεπιτυχίες επιλογές των ατόμων και των οικογενειών. Ταυτόχρονα δημιουργούνται κοινωνικά πεδία, μέσα στα οποία τα μεσαία στρώματα νιώθουν βέβαια υπό καθεστώς κινδύνου αλλά παράλληλα "μέσα στο σπίτι τους".<sup>269</sup> Διότι οι πολιτιστικές τους δεξιότητες τα καθιστούν ικανά να εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες που προσφέρουν διαφορετικοί κανόνες και διαφορετικές ιδέες, είτε δηλαδή αυτές της επιλογής, της αξιοκρατίας και του κοινωνικού αγαθού, είτε της αγοράς και της συμμετοχής.<sup>270</sup>

Οι ευκαιρίες για τη χρησιμοποίηση των οικογενειακών πόρων και κεφαλαίων σε διάφορες κρίσιμες στιγμές λήψης αποφάσεων αυξάνονται από τον εντεινόμενο ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτηρίων και από την παραχώρηση θεσμικής αυτονομίας σε ορισμένους τύπους σχολείων και ιδρυμάτων.<sup>271</sup> Ο ιδιότυπος αυτός "επαγγελματικός" ανταγωνισμός, όπως βιώνεται από άτομα ή κοινωνικές ομάδες, προκαλεί την εμφάνιση ενός μίγματος στρατηγικών.<sup>272</sup> Οι στρατηγικές αυτές ποικίλουν σε σχέση με τους ισχύοντες κανόνες ενός εκπαιδευτικού συστήματος<sup>273</sup> και είναι είτε ατομικές είτε συλλογικές. Παράλληλα οι κανόνες του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι απολύτως περιοριστικοί και δεν αποκλείουν άλλες τακτικές.<sup>274</sup> Έτσι, οι οικογένειες συμπεριφέρονται οπορτουλιστικά και χρησιμοποιούν τα είδη των κεφαλαίων τους (οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό) με ποικίλους τρόπους ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν.<sup>275</sup>

Παράλληλα, ανάμεσα στα κοινωνικά αιτήματα και τις ταξικές στρατηγικές αφ' ενός και στην τελική χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής αφ' ετέρου αναδύεται ο ρόλος

<sup>267</sup> Ball, 2003a, *Class Strategies...*, σ. 26.

<sup>268</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΑΗ, σ. 37.

<sup>269</sup> Ball, ό.π.

<sup>270</sup> Brown, 2000, Globalisation of Positional Competition, σσ. 637-638. Persell, H.C. (2000). Values, Control, and Outcomes in Public and Private schools στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 17, σ. 395. Walters, B.P. (2000). The limits of Growth. School Expansion and School Reform in Historical Perspective στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 10, σσ. 255-256.

<sup>271</sup> Ball, 2003a, ό.π., σ. 29.

<sup>272</sup> Brown, 2000, ό.π., σσ. 637-638.

<sup>273</sup> Oakes I. & Lipton L., 2001 *Equity-focused Change in Diverse Educational Contexts: School Reform as Social Movement*. Los-Angeles: CA, UCLA, σ. 11.

<sup>274</sup> Ball, ό.π.

<sup>275</sup> Brown, ό.π.



των κρατικών μεταρρυθμίσεων.<sup>276</sup> Ιδιαίτερος, δε, σήμερα, η αυξανόμενη τάση της αβεβαιότητας και του κινδύνου, όπως βιώνεται από ευρύτατα μικρά και μεσαία αστικά στρώματα, φαίνεται πως επιδρά ποικιλοτρόπως και στην πολιτική, αφού το κράτος καλείται να εκτελέσει το λειτουργικό του ρόλο ρυθμίζοντας, με τρόπο εργαλειακά ορθολογιστικό,<sup>277</sup> το σύστημα και ανταποκρινόμενο στους ιδιαίτερους τρόπους, με τους οποίους διαφορετικές τάσεις κινητοποιούνται γύρω από τις αντιφάσεις του συστήματος.<sup>278</sup>

Ενδεικτικό παράδειγμα του ιδιάζοντος αυτού κρατικού ρόλου αποτελεί η υιοθέτηση των πολιτικών της γονεϊκής επιλογής στο σύγχρονο οικονομικο-κοινωνικό πλαίσιο ως μια αποτελεσματική μεταρρυθμιστική απάντηση στο άγχος συμφερόντων των μεσοαστικών και μικροαστικών στρωμάτων.<sup>279</sup> Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική της γονεϊκής επιλογής δημόσιου σχολείου υπόσχεται για όλους ισότητα ευκαιριών (και όχι παροχών ή αγαθών), η οποία παρουσιάζεται ως κοινωνικό αγαθό βάσει του οποίου αξιολογείται κάθε εκπαιδευτική εξέλιξη και κάθε εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Θεωρητικά υπόσχεται τη βελτίωση της ποιότητας για τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα αλλά και παρέχει μεγαλύτερες δυνατότητες κοινωνικής κινητικότητας.<sup>280</sup>

Οι υποσχέσεις και οι παροχές αυτές ουσιαστικά ικανοποιούν τις απαιτήσεις των γονέων για παροχή δημόσιας ποιοτικής εκπαίδευσης, η οποία στοχεύει στη δημιουργία μιας ατομικής ταυτότητας πιστοποιημένης ταξικά με εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια. Μέσα από το άγχος συμφερόντων, δηλαδή, και την ανασφάλεια των εργαζομένων στο παγκοσμιοποιημένο σύστημα αγοράς αναδύεται, σήμερα, η ανάγκη ενός νέου, διευρυμένου, κατά ένα τρόπο, Κράτους - Πρόνοιας,<sup>281</sup> η έννοια και οι λειτουργίες του οποίου διαφέρουν ιδεολογικά από κράτος σε κράτος, και αποτελεί μια ανταπόκριση στις "συμμετοχικές ανάγκες" της νέας μεσαίας τάξης.<sup>282</sup> Ανταπόκριση σε νέα κοινωνικά προβλήματα και αιτήματα, ουσιαστικά, σημαίνει αναζήτηση νέων μεθόδων για τη χρηματοδότηση και διανομή της πρόνοιας καθώς και προσπάθεια να εξασφαλιστεί και να διατηρηθεί η σύνδεση της νέας μεσαίας και νέας εργατικής τάξης με την κρατική πρόνοια για παροχή κοινωνικών υπηρεσιών. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές της γονεϊκής επιλογής δημόσιου σχολείου φαίνεται ότι αποτελούν βασικό στοιχείο αυτής της διατήρησης, μέσω της οποίας μάλιστα τα

<sup>276</sup> McNeil, M., 2007 School proposals in "Tough Choices" Report Could Face Frosty Reception from States. *Education Week*, 26(18) σσ. 1-19.

<sup>277</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΑΗ, σ. 15.

<sup>278</sup> Saunders, P., 1981 *Social Theory and the Urban Question*. London: Hutchinson, σ. 193.

<sup>279</sup> Ball, 2003b, *The More Things Change*, σσ. 9-23.

<sup>280</sup> Ball, ό.π., Persell, H.C. (2000). Values, Control, and Outcomes in Public and Private schools στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 17, σ. 396.

<sup>281</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σσ. 437-439.

<sup>282</sup> Gamarnicowa & Green, 2003, *Social Justice, Identity Formation and Social Capital*, σσ. 209-220.

συμφέροντα του κράτους ταυτίζονται με τα συμφέροντα ορισμένων κοινωνικών στρωμάτων, μεσαίων, μικρομεσαίων και μικροαστικών.<sup>283</sup>

Αναλυτικότερα, τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα, στα εκπαιδευτικά συστήματα κεντρικών δυτικών χωρών δοκιμάζονται ευρείας έκτασης εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.<sup>284</sup>

Οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές καθώς αναδεικνύονται από εθνικές ιδιαιτερότητες αλλά και τις αναδεικνύουν, ποικίλουν σε είδος και μορφή.<sup>285</sup> Εν τούτοις, είμαστε πλέον σε θέση να μελετήσουμε συγκριτικές έρευνες και να διαπιστώσουμε ότι παρά τις επιμέρους ιδιαιτερότητές τους οι παραπάνω μεταρρυθμίσεις ή μεταρρυθμιστικές προσπάθειες παρουσιάζουν κοινά σημεία που συγκλίνουν κυρίως στα εξής: συγκεντρωτισμός, όσον αφορά τον έλεγχο του περιεχομένου και των διαδικασιών μάθησης, παροχή διοικητικής αυτονομίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας και ιδρύματος, ελεύθερη επιλογή σχολείου, εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή, δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων εθνικών εξετάσεων.<sup>286</sup>

Φαίνεται, λοιπόν, ότι στην εκπαιδευτική πολιτική των ανεπτυγμένων δυτικών κρατών<sup>287</sup> τον 21<sup>ο</sup> αιώνα<sup>288</sup> επικρατεί μια παγκοσμίως αναγνωρισμένη εκπαιδευτική

<sup>283</sup> Apple 2001, *Comparing Neo-Liberal Projects...*, σσ. 409-423.

<sup>284</sup> Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι αυτό της Αγγλίας το 1988 (National Curriculum), της Αμερικής το 1991 (Εθνική Εκπαιδευτική Πολιτική του Τζ. Μπους.), της Γαλλίας το 1989, αλλά και της Ελλάδας την περίοδο 1997-98 με την κατάργηση της επτηριδίας διορισμού των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την αλλαγή του εξεταστικού συστήματος για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Βλ. Davies & Guppy, 1997, *Globalization and Educational Reforms in Anglo-American Democracies*, σσ. 435-459.

<sup>285</sup> Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση των υπαλλήλων, τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, η πρόσφατη ίδρυση δημόσιου Ανοικτού Πανεπιστημίου λ.χ. στη Βραζιλία συνδέονται με την αναδυόμενη θέση μιας χώρας στην παγκόσμια οικονομία· τα προγράμματα δια βίου μάθησης στην Κορέα συσχετίζονται με τις ανησυχίες για τη θέση της κορεατικής δημόσιας εκπαίδευσης στην παγκοσμιοποιημένη αγορά γνώσης· οι μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στην εκπαίδευση των διδασκόντων στις Η.Π.Α., η είσοδος ιδιωτικών κερδοσκοπικών εκπαιδευτικών οργανισμών στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών προς τους διδάσκοντες στην ίδια χώρα προκύπτουν από τους προβληματισμούς για την απειλούμενη θέση της χώρας στην παγκόσμια οικονομία· οι μεταρρυθμίσεις στη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση του Καναδά αποκαλύπτουν την ιδεολογική τους πλαισίωση με αρχές και αξίες της αγοράς· η εισαγωγή μεταρρυθμίσεων στη δημόσια εκπαίδευση με την πρωτοβουλία διεθνών οικονομικών οργανισμών στο Ιράκ και στο Αφγανιστάν συσχετίζεται με την προώθηση ενός νέου "καπιταλισμού της γνώσης", όπως συχνά ονομάζεται. Βλ. Porto, S.C.S. & Berge Z.L., 2008, *Distance Education and Corporate Training in Brazil: Regulations and Interrelationships. International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), σσ. 1-4, Han, 2008, *The Lifelong Learning Ecosystem in Korea*, σσ. 517-524, Cochran – Smith, M., 2008 *The New Teacher Education in the United States: Directions Forward. Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(4) σσ. 271-282· Lehane, 2008, *The Democratic Take*, σσ. 56-59, Weiner, L., 2007 *A Lethal Threat to U.S. Teacher Education. Journal of Teacher Education*, 58(4), σσ. 274-286, Boyd, 2002, *Market Forces, Globalization and Values in Public Education*, σσ. 12-15· Kirby, 2007, *Reviewing Canadian Post-Secondary Education Policy in Post-Industrial Canada*, σσ. 1-24, Saltman, 2006, *Creative Associates International*, σσ. 25-65.

<sup>286</sup> Μπουζάκης, 2005, *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση*, σ. 140-145.

<sup>287</sup> Davies & Guppy, 1997, *Globalization and Educational Reforms in Anglo-American Democracies*, σσ. 435-459· Μούτσιος Σ., 2001 *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στις Οικονομικά Ανεπτυγμένες Αγγλόφωνες Χώρες: σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά. Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 2001, σσ. 9-34.

<sup>288</sup> Rinne, 2000, *The Globalisation of Education*, σσ. 132-142.

"ορθοδοξία", που διαμορφώνεται μέσα από αξιοσημείωτα ομοειδείς απαιτήσεις και λύσεις.<sup>289</sup> Η θέσπιση και η εφαρμογή των ρυθμίσεων αυτών στην εκπαίδευση αποτελούν μέρος μια γενικότερης ευθυγράμμισης των ανεπτυγμένων χωρών με τις πολιτικές θέσεις που υποστηρίζονται από διεθνείς οργανισμούς, όπως το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο και η Παγκόσμια Τράπεζα.<sup>290</sup>

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που τείνουν προς την υιοθέτηση συστημάτων γονεϊκής επιλογής δημόσιου σχολείου, αποτελούν ένα διεθνές φαινόμενο παρά το γεγονός ότι παρουσιάζουν διαφορές στον τρόπο, με τον οποίο εφαρμόζονται και λειτουργούν στα διάφορα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα.<sup>291</sup>

Η δυνατότητα γονεϊκής επιλογής δημόσιου σχολείου κερδίζει, λοιπόν, οπαδούς, καθώς παρουσιάζεται ότι αναμορφώνει και αναζωογονεί τα "ετοιμοθάνατα" γραφειοκρατικά δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα.<sup>292</sup> Η γονεϊκή επιλογή σχολείου, επομένως, γίνεται κατανοητή ως μια κοινωνική κίνηση που καθοδηγείται από ψηφοφόρους, πολιτικούς και προσωπικότητες της δημόσιας ζωής ενώ ταυτόχρονα φαίνεται πως αποτελεί ένα παράδειγμα πολιτικής εφαρμογής μητροπολιτικών ενδιαφερόντων και υπερεθνικών συμφερόντων που καθοδηγεί τις εθνικές πολιτικές.<sup>293</sup>

Με οικονομικούς και κοινωνικούς όρους, η πολιτική της γονεϊκής επιλογής δημόσιου σχολείου υπόσχεται τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της δημόσιας εκπαίδευσης, η οποία με τη σειρά της δημιουργεί προδιαγραφές κοινωνικής ισότητας στη σχολική επιτυχία και διάκριση. Διότι ο μηχανισμός της αγοράς, ο οποίος βασίζεται στην ατομική επιλογή<sup>294</sup> των καταναλωτών παρουσιάζεται ως μηχανισμός προσφορότερος - για να αναδείξει την αποτελεσματικότητα, τη λειτουργικότητα και για να εξαφανίσει τις ανισότητες - από ό,τι είναι ο κρατικός σχεδιασμός και η

<sup>289</sup> Πολύ σχηματικά στοιχειοθετείται πολιτικά στην προώθηση της μεταβίβασης και της αποκέντρωσης των υπηρεσιών, στην ανάπτυξη της διαχειριστικότητας στο δημόσιο τομέα, στην επιδίωξη της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας των υπηρεσιών και των ιδρυμάτων, στην ανάδειξη τέλος του ανταγωνισμού και της επιλογής. Βλ. Dehli, K., 2000 *Travelling Tales: education reform and parental choice in postmodern times*, στο S. J. Ball, (ed.) *Sociology of Education: Major Themes. Vol. 4. London, Routledge*, σ. 75.

<sup>290</sup> Kachur, 2008, *The Decline of the Myopic American Imperial Project*, σσ. 367-408· Καζαμιάς, 2005, *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτικές Κουλτούρες...*, σσ. 91-93· Saltman, 2006, *Creative Associate International*, σσ. 25-65· Verger, 2008, *Measuring Educational Liberalisation*, σσ. 13-31.

<sup>291</sup> Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πως η άσκηση ελεύθερης επιλογής θα εξασφαλίσει ένα περισσότερο υπεύθυνο και αποτελεσματικό δημόσιο τομέα και θα ενεργοποιήσει τη φυσική τάση των πολιτών για επιχειρηματικότητα και ανταγωνισμό. Αυτή με τη σειρά της αναμένεται να αντικαταστήσει την εξάρτηση του πολίτη από το Κράτος - Πρόνοιας - με τις αρετές της αυτοβελτίωσης και της ατομικής ευθύνης. Βλ. Ball, 2003a, *Class Strategies...*, σσ. 31, 32, 52, Persell, H.C. (2000). *Values, Control, and Outcomes in Public and Private schools* στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 17, σ. 396.

<sup>292</sup> Ball, ό.π.

<sup>293</sup> Kachur, 2008, ό.π., σσ. 367-408· Powers & Cookson, *The Politics of School Choise Research*, 1999, σ. 109· Saltman, 2006, ό.π., σσ. 25-65· Verger, 2008, ό.π., σσ. 13-31.

<sup>294</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΑΗ, σ. 37.

κρατική ρύθμιση.<sup>295</sup> Έτσι, καθώς υποστηρίζεται ότι η επέκταση της εκπαίδευσης, η αύξηση του αριθμού των σχολείων και η διεύρυνση της δημόσιας χρηματοδότησης δημιούργησαν νέα προβλήματα χωρίς να λύσουν τα προηγούμενα, το παλαιό, κυρίαρχο μοντέλο του ενιαίου δημόσιου σχολείου μεταμορφώνεται με την εμφάνιση και αύξηση των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων<sup>296</sup> αλλά και την εμφάνιση νέων τύπων δημόσιων σχολείων.<sup>297</sup>

Επίσης, υποστηρίζεται πως το ελεγχόμενο κεντρικά σε εθνικό επίπεδο ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα δεν εξυπηρετεί ούτε τις ανάγκες της αγοράς ούτε αυτές της κοινωνίας. Ως εναλλακτική λύση λοιπόν προβάλλεται η ανάπτυξη ενός δικτύου αυτόνομων, ως προς την οργάνωση, και ανόμοιων, ως προς την ποιότητα και τον τύπο του εκπαιδευτικού περιεχομένου, ιδρυμάτων είτε ιδιωτικών είτε δημοσίων με ιδιωτικά χαρακτηριστικά προσαρμοσμένων στα κίνητρα της αγοράς.<sup>298</sup>

Παράλληλα, το κρατικό μονοπώλιο στην εκπαίδευση θεωρείται ότι ευνοούσε τη μετριότητα παρεμποδίζοντας την άμιλλα μεταξύ των εκπαιδευομένων αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτηρίων. Υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι, καθώς τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα (που ευνοούνταν από τις αρχές του Κράτους - Πρόνοιας) έδιναν υπερβολική έμφαση στα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας, για να τις εφαρμόσουν στο χώρο της εκπαίδευσης, ελάμβαναν μέτρα με κόστος δυσβάσταχτο για το δημόσιο προϋπολογισμό και πενιχρά κοινωνικά αποτελέσματα.<sup>299</sup>

Σύμφωνα με αυτήν τη ρητορική η χαμηλή αποδοτικότητα των δημόσιων εκπαιδευτικών συστημάτων στα οποία το Κράτος - Πρόνοιας αποτελούσε τον κύριο χορηγό και επενδυτή, οφειλόταν και στο γεγονός ότι δε λαμβάνονταν υπόψη δύο ουσιώδεις παράμετροι: πρώτον, το βασικότερο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης είναι η επιδίωξη του προσωπικού κέρδους και συμφέροντος· δεύτερον, αφού η εκπαίδευση παρέχει στο άτομο προσόντα τα οποία αποτελούν ένα είδος προσωπικού κεφαλαίου όμοιου με το οικονομικό, ουσιαστικά παρέχει στο άτομο ικανότητες και δεξιότητες εμπορεύσιμες, με συγκεκριμένη αξία στην αγορά. Την αξία αυτή μπορεί να την εκμεταλλευτεί για να προωθήσει τις φιλοδοξίες του και να προασπίσει τα συμφέροντά του, να τη χρησιμοποιήσει, δηλαδή, προς ίδιον όφελος.<sup>300</sup> Η εκπαίδευση επομένως, αποτελεί ασύμφορη οικονομικά δημόσια επένδυση, συνιστά ουσιαστικά

<sup>295</sup> Ball, 2003a, *Class Strategies...*, σ. 31.

<sup>296</sup> Weiner, L., 2007, *A Lethal Threat to U.S. Teacher Education*, σσ. 274-286.

<sup>297</sup> Μπουζάκης, 2005, *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση*, σσ. 135-147.

<sup>298</sup> Σιάνου, 1998, *Δημόσια Εκπαίδευση, Ελεύθερη Αγορά και Συντηρητική Ανασυγκρότηση*, σσ. 439-450.

<sup>299</sup> Σιάνου, 1998, *ό.π.*, σσ. 439-450.

<sup>300</sup> Σιάνου, 1998, *ό.π.*, σσ. 452-455.

ιδιωτικό αγαθό και ως τέτοιο αποτελεί ιδιωτική επένδυση του ίδιου του εκπαιδευόμενου και της οικογένειάς του.<sup>301</sup>

Οι κυβερνήσεις λοιπόν αδυνατούν να αντιμετωπίσουν το αυξανόμενο κόστος που συνδέεται με την επέκταση της εκπαίδευσης ενώ παράλληλα τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης προβάλλονται ως ιδιωτικό και όχι ως δημόσιο αγαθό. Ταυτόχρονα, όμως, διογκώνονται τα κοινωνικά αιτήματα για περισσότερη και ποιοτικότερη παιδεία, αφού αναγνωρίζεται ο αυξημένης βαρύτητας ρόλος της εκπαίδευσης στην οικονομική και κοινωνική τύχη των ατόμων και των κοινωνιών.<sup>302</sup> Στη νέα αυτή κατάσταση, όπου το δημόσιο συμφέρον και το συλλογικό αίτημα φαίνεται να ταυτίζεται με το άθροισμα των ιδιωτικών επιδιώξεων,<sup>303</sup> το κράτος, εγκαταλείπει τον καθοδηγητικό του ρόλο και μετατρέπεται σε ισορροπιστή ακροβατώντας ανάμεσα στο σεβασμό των ατομικών επιλογών και στον αντισταθμιστικό και παρεμβατικό του ρόλο.<sup>304</sup>

Οι παραπάνω αντικρουόμενοι παράγοντες δημιούργησαν ένα κενό που ως ένα μέρος κλήθηκε να το καλύψει η ιδιωτική εκπαίδευση.<sup>305</sup> Ωστόσο, η ιδιωτική εκπαίδευση βρίσκεται πέρα από τις δυνατότητες των οικογενειών με χαμηλό εισόδημα, οι οποίες ζώντας σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, όπου αναγνωρίζονται τα σημαντικά οφέλη της εκπαίδευσης, νιώθουν πως οι γόνιμοι τους κινδυνεύουν να τεθούν εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας.<sup>306</sup> Η ανάγκη βελτίωσης, λοιπόν, της δημόσιας εκπαίδευσης με τη βοήθεια του ανταγωνισμού σε συνδυασμό με την ανάγκη των κοινωνικών ομάδων, που μειονεκτούν οικονομικά, να καρπωθούν όσο το δυνατόν περισσότερα εκπαιδευτικά αγαθά<sup>307</sup> οδήγησαν στη θεωρητική θεμελίωση και υποστήριξη εισαγωγής του εκπαιδευτικού θεσμού της γονεϊκής επιλογής δημόσιου σχολείου.<sup>308</sup>

Οι κατευθυντήριες γραμμές αυτού του εκπαιδευτικού θεσμού συγκλίνουν κυρίως στα εξής σημεία: στη μεταφορά της ισχύος από τους παραγωγούς του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος στους καταναλωτές του δημόσιου εκπαιδευτικού αγαθού,

<sup>301</sup> Σιάνου, 2006, *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 11.

<sup>302</sup> Cochran – Smith, 2008, *The New Teacher Education In United States*, 271-282· Μπουζάκης, 2005, *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση*, σσ. 135-147.

<sup>303</sup> Craib, I., (1998) *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία. Από τον Πάρσονς στο Χάμπερμας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 411-472, σσ. 411-472, Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σσ. 439-441.

<sup>304</sup> Ματθαίου, 2001, *Νέες Ορίζουσες και Ορισμοί του Εκπαιδευτικού Έργου στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας. - Η προβληματική της εκπαιδευτικής πολιτικής σε αναψηλάφηση, στον τιμητικό τόμο για τα 65 χρόνια του Π. Ξωχέλλη (επιμ. Δ. Χατζηδήμου)* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σσ. 441-442.

<sup>305</sup> Μπουζάκης, 2005, *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση*, σσ. 135-147.

<sup>306</sup> Μπουζάκης, ό.π.

<sup>307</sup> Friedman, 1980.

<sup>308</sup> Μπουζάκης ό.π.

όπως είναι γονείς, μαθητές, σπουδαστές, ψηφοφόροι, εκπρόσωποι κοινοτήτων, αρχές της τοπικής κοινωνίας.<sup>309</sup> στην επίτευξη ποικιλομορφίας και στην ανάπτυξη της επιλογής<sup>310</sup> ώστε τα δημόσια σχολεία να μην είναι ομοιόμορφα και οι οικογένειες να μπορούν ελεύθερα να επιλέξουν όποιο σχολείο θεωρούν κατάλληλο για τα παιδιά τους· στο διαχωρισμό της χρηματοδότησης και της παραγωγής έτσι ώστε το κράτος να μη χρηματοδοτεί άμεσα αλλά να επιχορηγεί έμμεσα, δίνοντας, λόγω χάρη, τα χρήματα στα χέρια των γονέων προκειμένου να επιλέξουν σχολείο, ιδιωτικό ή δημόσιο, το οποίο όμως θα λειτουργεί υπό συνθήκες αυτονομίας και ανεξαρτησίας από το κράτος.<sup>311</sup>

Η εκπαιδευτική πολιτική ακολούθως εμφανίζεται συχνά 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 με κριτήριο όχι τόσο την ισότητα όσο την αξιοκρατία στοχεύει στην ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων και στην ενίσχυση των ατομικών ταλέντων μαθητών και σπουδαστών.<sup>312</sup> Ο γνωστός στόχος της ομοιομορφίας στη δημόσια εκπαίδευση, που θεμελιώθηκε στο αίτημα για ισότητα αγαθών και πόρων, φαίνεται να εξασθενεί σταδιακά. Η δημόσια εκπαίδευση σήμερα, εμφανίζεται συχνά να συνδέεται 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.<sup>313</sup>

Για το λόγο αυτό, τα δημόσια σχολεία προσπαθούν σε διάφορες χώρες να διαμορφώσουν μία ταυτότητα, στην οποία ξεχωρίζουν η διαφορά και η διάκριση ως προς το είδος του παρεχόμενου εκπαιδευτικού αγαθού, τα προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και τις επιδόσεις του μαθητικού πληθυσμού. Οι σύγχρονοι ερευνητές, δηλαδή, θεωρούν ότι η επίτευξη της εκπαιδευτικής ταυτότητας συντελείται με εκπαιδευτικά συστήματα οριζόντιας εξειδίκευσης και κάθετης ιεράρχησης των σχολείων και κάνουν λόγο για δημόσια εκπαιδευτήρια διαφορετικών

<sup>309</sup> Boyd, 2002, *Market Forces...*, σσ. 12-15· Davies & Guppy, 1997, *Globalization and Educational Reforms...*, σσ. 435-459.

<sup>310</sup> Γενικότερα για την ηθική της γονεϊκής επιλογής και τις συνέπειές της στη ζωή των απογόνων βλ. Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ.

<sup>311</sup> Friedman, 1980· Μπουζάκης, ό.π.,

<sup>312</sup> Gamarnicowa & Green, 2003, *Social Justice, Identity Formation and Social Capital*, σσ. 213-219· Moore & Davenport, 1990 *Choice: the new improved sorting machine* στο W.L. Boyd, and H. J. Walberg, (eds) *Choice in Education: Potential and Problems*. Berkeley: CA., McCutchan, σ. 216.

<sup>313</sup> Walters, B.P. (2000). *The limits of Growth. School Expansion and School Reform in Historical Perspective* στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 10, σσ. 254-258.

ταχυτήτων.<sup>314</sup> Η κάθετη ιεράρχηση συντελείται με την ίδρυση προτύπων σχολείων, τα οποία λειτουργούν ως παραδείγματα ποιότητας αλλά και ως μέτρο σύγκρισης για τα υπόλοιπα σχολεία της ίδιας βαθμίδας, ενώ η οριζόντια εξειδίκευση οδηγεί στην ίδρυση εξειδικευμένων τύπων σχολείων. Με άλλα λόγια, η ίδρυση εξειδικευμένων και πρότυπων σχολείων υποστηρίζεται ότι είναι μία ανταπόκριση του κράτους στις απαιτήσεις γονεϊκής επιλογής για την εκπαίδευση των παιδιών τους.<sup>315</sup> Η νομιμοποιητική ρητορική αυτής της κρατικής ανταπόκρισης την παρουσιάζει ως έκφραση κρατικής και κοινωνικής ευαισθησίας προς τα ατομικά ταλέντα και τις δυνατότητες των μαθητών. Ταυτόχρονα, όμως, εγείρει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης αναπαράγοντας ουσιαστικά τις ανισότητες, καθώς εγκαθιδρύεται ένα σύστημα που πιστοποιεί και νομιμοποιεί την οριζόντια διάκριση δημιουργώντας κατακόρυφα άνισες ταυτότητες.<sup>316</sup>

Ωστόσο, δεν πρέπει να μας διαφεύγει πως οι ταξικές ανισότητες δεν οφείλονται, δε νομιμοποιούνται ούτε φυσικοποιούνται με βάση τις ιδιαιτερότητες, τις δημιουργικές ικανότητες ή τις δεξιότητες που απαιτεί η εκτέλεση ενός έργου ή ενός επαγγέλματος· η βάση πάνω στην οποία συντίθενται οι οικονομικές, πολιτικές και τελικά ταξικές ανισότητες εδράζεται στην κατάληψη – μέσω των ικανοτήτων και δεξιοτήτων – μιας θέσης στην παραγωγή και στην κοινωνική αξιόδοτηση αυτής της θέσης.<sup>317</sup> Επομένως, η ανισότητα που προκύπτει από την εκπαιδευτική διάκριση δε σχετίζεται τόσο με όρους επαγγελματικής ταυτότητας και εργασιακής ανόδου όσο με όρους πιστοποίησης της πολιτισμικής ένταξης και ενότητας, "φαντασιακής" ένταξης και κινητικότητας.<sup>318</sup>

Η ίδρυση συνεπώς εξειδικευμένων δημόσιων σχολείων, μέσω των ωφελειών της αξιοκρατίας, επιτρέπει στην κρατική πολιτική να δημιουργεί και να θεσμοποιεί νέες εκπαιδευτικές ταυτότητες (π.χ. ταυτότητες ιδρυμάτων, εκπαιδευτικών, μαθητών). Επανατίθεται, κατ' αυτόν τον τρόπο, το ζήτημα της πολιτικής για μεγαλύτερη αυτονομία των εν λόγω σχολείων με τη μορφή διάκρισης και υλικής ανταμοιβής. Έτσι εξασφαλίζονται οικονομικά κυρίως ευεργετήματα για αυτούς τους τύπους

<sup>314</sup> Walters, B.P. (2000). The limits of Growth. School Expansion and School Reform in Historical Perspective στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 10, σσ. 254-255.

<sup>315</sup> Ball, 2003b, *The More Thing Change*, σσ. 10-17, Reay, 2000, A Useful Extension of Bourdieu's Conceptual Framework, σσ. 568-585.

<sup>316</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σ. 441, Gamarnicowa & Green, 2003, ό.π., σ. 17. Walters, B.P. (2000). The limits of Growth. School Expansion and School Reform in Historical Perspective στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 10, σ. 253-255.

<sup>317</sup> Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σ. 435.

<sup>318</sup> Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σ. 435.

δημοσίων σχολείων και πρόσθετη κρατική χρηματοδότηση για τους "ταλαντούχους" ή "χαρισματικούς" 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.<sup>319</sup> Με τους μηχανισμούς αυτούς ο ρόλος του κράτους, καθώς νομιμοποιεί την άνιση συνεισφορά οικονομικών κεφαλαίων κυρίως προς τα εξειδικευμένα δημόσια σχολεία,<sup>320</sup> μεταβάλλεται, ώστε αυτό να ασκεί λιγότερο έλεγχο και να ρυθμίζει κυρίως οικονομικά και κοινωνικά ζητήματα παρά να ικανοποιεί εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες.<sup>321</sup>

<sup>319</sup> Apple, 2001, *Comparing Neo-Liberal Projects...*, σσ. 409-423· Verger, 2008, *Measuring Educational Liberalisation*, σσ. 13-31· Whitty, G. and Edwards, T. (1998) *School Choice Policies in England and the United States: an exploration of their origins and significance*. *Comparative Education*, 34(2), σσ. 211-217.

<sup>320</sup> Gamarnicowa & Green, 2003, *Social Justice...*, σ. 219.

<sup>321</sup> Ενδεικτικά μέτρα υλοποίησης αυτής της πολιτικής αποτελούν το σύστημα κουπονιών ή τα σχολεία – μαγνήτες στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α. Τα σχολεία – μαγνήτες ή τα ανάδοχα σχολεία ή τα σχολεία ειδικής συμφωνίας, που λειτουργούν από τη δεκαετία του 1960 και μετά στις Η.Π.Α., απολαμβάνουν διοικητικής αυτονομίας και ειδικούνται σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα όπως είναι οι Γλώσσες, τα Μαθηματικά, η Πληροφορική, ο Αθλητισμός, οι Τέχνες.

Το σύστημα κουπονιών (Voucher schools), που ισχύει στη Σουηδία, στη Νέα Ζηλανδία, στις Η.Π.Α., προβλέπει τη χορήγηση στο γονέα του μαθητή ενός ετήσιου κουπονιού ισοδύναμης αξίας με τις κατά κεφαλήν κρατικές δαπάνες στη δημόσια εκπαίδευση χρησιμοποιώντας το ετήσιο κουπόνι ο μαθητής μπορεί να φοιτήσει σε σχολείο της επιλογής του είτε σε ιδιωτικό είτε σε δημόσιο κατόπιν εξετάσεων.

Τα ανάδοχα σχολεία στις Η.Π.Α. (το πρώτο λειτούργησε το 1961 στη Μινεσότα) αποτελούν την "αριστερή" εκδοχή της γονεϊκής επιλογής δημόσιου σχολείου και υποστηρίζονται από το κόμμα των Δημοκρατικών.

Χρηματοδοτούνται από το κράτος αλλά λειτουργούν με όρους της αγοράς και διοικούνται με αρχές management. Το αναλυτικό τους πρόγραμμα δίνει έμφαση σε συγκεκριμένο κορμό μαθημάτων (Γλώσσα, Μαθηματικά) και οι μαθητές εγγράφονται σε αυτά ελεύθερα, χωρίς εξετάσεις, ανεξάρτητα από τις προηγούμενες επιδόσεις τους και κυρίως ανεξάρτητα από τον τόπο κατοικίας τους, πράγμα που δίνει τη δυνατότητα στους γονείς να αποφεύγουν δημόσια σχολεία υποβαθμισμένων ή μειονοτικών περιοχών. Η συμμετοχή των γονέων στα συμβούλια είναι αυξημένη και η διοίκησή τους ασκείται, κατά περίπτωση, είτε από τους γονείς είτε από τους καθηγητές είτε από φορείς της τοπικής κοινωνίας.

Επηρεασμένοι από τις Η.Π.Α., οι Άγγλοι καθιέρωσαν τα City Technology Colleges, δευτεροβάθμια σχολεία εστιασμένα σε ορισμένα πεδία του αναλυτικού προγράμματος καθώς και τα Grant-Maintained Schools (1988), σχολεία χρηματοδοτούμενα υπό όρους απευθείας από το Βρετανικό Υπουργείο Παιδείας και στα οποία οι Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (L.E.A.s) δεν έχουν καμία αρμοδιότητα. Το 1997, η Κυβέρνηση των Εργατικών μετονόμασε τα σχολεία αυτά σε Foundation Schools και ανέθεσε εκ νέου τη χρηματοδότησή τους στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές.

Χρηματοδοτούνται από το κράτος αλλά λειτουργούν με όρους της αγοράς και διοικούνται με αρχές management. Το αναλυτικό τους πρόγραμμα δίνει έμφαση σε συγκεκριμένο κορμό μαθημάτων (Γλώσσα, Μαθηματικά) και οι μαθητές εγγράφονται σε αυτά ελεύθερα, χωρίς εξετάσεις, ανεξάρτητα από τις προηγούμενες επιδόσεις τους και κυρίως ανεξάρτητα από τον τόπο κατοικίας τους, πράγμα που δίνει τη δυνατότητα στους γονείς να αποφεύγουν δημόσια σχολεία υποβαθμισμένων ή μειονοτικών περιοχών. Η συμμετοχή των γονέων στα συμβούλια είναι αυξημένη και η διοίκησή τους ασκείται, κατά περίπτωση, είτε από τους γονείς είτε από τους καθηγητές είτε από φορείς της τοπικής κοινωνίας. Βλ. Μπουζάκης, 2005, *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση*, σσ. 135-145, Prins, 2007, *Interdistrict Transfers...*, σσ. 285-308.



Τα εξειδικευμένα στις Τέχνες δημόσια σχολεία: η κοινωνική και πολιτισμική λειτουργία τους.

Οι πολιτικές γονεϊκής επιλογής, λοιπόν, οι οποίες παρουσιάζουν μια σχεδόν ηγεμονική επιβολή στην εκπαιδευτική πολιτική σκέψη σε όλον τον κόσμο, παρέχουν ιδιαίτερα πλεονεκτήματα σε στρώματα ή ομάδες – έστω και διαφορετικές μεταξύ τους – παρότι δεν είναι άμεσα φανερό ότι δρουν κατ' αυτόν τον τρόπο.<sup>322</sup> Με οικονομικούς όρους ο λόγος περί επιλογής νομιμοποιεί νέες αρχές οργάνωσης και νέους τρόπους κατανομής των πόρων που διοχετεύονται στην εκπαίδευση.<sup>323</sup>

Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα που αντλούνται από τη διεθνή βιβλιογραφική έρευνα. Στη Βρετανία, για παράδειγμα, η εκλογική νίκη των Εργατικών το 1997 και εν συνεχεία το 2001 στηρίχτηκε σε πολιτικές, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίες προσεκτικά συνδέθηκαν με τις φιλοδοξίες του μέσου Άγγλου ψηφοφόρου.<sup>324</sup> Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το Εργατικό Κόμμα να επεξεργάζεται εκπαιδευτικές πολιτικές που ευνοούσαν τη γονεϊκή επιλογή σχολείου με την ίδρυση εξειδικευμένου τύπου σχολείων του δημόσιου τομέα.<sup>325</sup>

Ωστόσο, συχνά, όπως λ.χ. στη Σουηδία, καταγράφεται ιδεολογική απόσταση μεταξύ των επιχειρούμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και των γαλουχημένων με ισχυρές δημοκρατικές παραδόσεις εκπαιδευτικών.<sup>326</sup>

<sup>322</sup> Ball, 2003a, *Class Strategies...*, σσ. 51-52.

<sup>323</sup> Apple, 2001 Comparing Neo-Liberal Projects and Inequality in Education. *Comparative Education*, 37(4), σσ. 409-423.

Ball, ό.π.

<sup>324</sup> Tomlison, S., 2001 *Education in a Post-Welfare Society*. Buckingham: Open University Press, σ. 65 και Hatcher, 1998, *Class Differentiation in Education*, σσ. 5-24.

<sup>325</sup> Ο προσανατολισμός προς τα εκπαιδευτικά ενδιαφέροντα των γονέων της μεσαίας τάξης ήταν επίσης εμφανής στην πολιτική ρητορική: ο τότε πρωθυπουργός T. Blair στο λόγο του προς το Εργατικό Κογκρέσο (2002) αναφέρθηκε στα δημόσια σχολεία γενικής εκπαίδευσης με τις "βαλτωμένες" προδιαγραφές ενώ για προδιαγραφές "βούρκου" στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μίλησε την ίδια περίοδο και η Estelle Morris, υπουργός Παιδείας της κυβέρνησης Blair. Για το λόγο αυτό οι Εργατικοί πρότειναν ένα εξειδικευμένο δημόσιο σχολείο, που σηματοδοτούσε τη στροφή τους προς μια "αξιοκρατική" πολιτική θέση, ελκυστική προς τους ψηφοφόρους της μεσαίας τάξης και σύμφωνη με την επίθεση Blair προς αυτό που αποκαλούσε "ιδεολογία της μη εμπνευσμένης διδασκαλίας" στα δημόσια σχολεία γενικής παιδείας. Εναρμονισμένη, επίσης, ήταν αυτή η πολιτική στροφή με τη δέσμευσή του για την ανάγκη εισαγωγής της διδασκαλίας κατά επίπεδα ικανοτήτων στα σχολεία και ευθυγραμμισμένη με τη γενικότερη τάση του Νέου Εργατικού Κόμματος να νομιμοποιήσει δια των εκπαιδευτικών πολιτικών του τις αρετές της επιλογής και της διαφοροποίησης κρατώντας ταυτόχρονα αποστάσεις από συλλογικά υποκείμενα δράσης, όπως είναι για παράδειγμα οι προοδευτικοί δάσκαλοι του παλαιού σοσιαλισμού. Βλ. Ball, 2003, *Class Strategies...*, σσ. 38-39· Jones, 1999, *In the Shadow of the Centre-Left*, σ. 244.

<sup>326</sup> Εκεί οι διδάσκοντες και ειδικότερα οι διευθυντές των σχολείων αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο με αναφορά στις γνώσεις και στις διαδικασίες μάθησης που παρέχουν στο σχολείο, αδιαφορώντας για κριτήρια διαχειριστικής αποτελεσματικότητας. Βλ. Hoog et al, 2006, *Conformity to New Global Imperatives and Demands*, σσ 263-275.

Παρόμοια, επίσης, παραδείγματα για τη λειτουργία του συστήματος γονεϊκής επιλογής εξειδικευμένου δημόσιου σχολείου καταγράφονται και στη Γαλλία.<sup>327</sup> Ανάλογα ευρήματα για την επέκταση του συστήματος της γονεϊκής επιλογής δημόσιου σχολείου στη Χιλή έδωσαν οι έρευνες των Espinola<sup>328</sup> το 1992 και Carnoy,<sup>329</sup> ενώ ανάλογα παραδείγματα παρόμοιων διαδικασιών σε "μαγνητικά" προγράμματα στο Σαν Φρανσίσκο των Η.Π.Α. αναφέρουν οι Chenoweth το 1987 και Blank<sup>330</sup> το 1993 και για το Τελ-Αβίβ οι Goldring και Shapira.<sup>331</sup> Οι Moor και Davenport<sup>332</sup> επίσης εργαζόμενοι σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα στις Η.Π.Α. ("μαγνητικά" σχολικά προγράμματα σε Νέα Υόρκη, Σικάγο, Βοστώνη και Φιλαδέλφεια) αναφέρουν παρόμοια πρότυπα διάκρισης με βάση τη φυλή και την κοινωνική τάξη. Διαπιστώνουν δηλαδή την τάση προς τη σχολική επιλογή, κυρίως σε ομάδες υψηλού εισοδήματος και παρατηρούν πως η διάκριση επιτυγχάνεται με την επιλογή των μαθητών μέσω εισαγωγικών εξετάσεων.

Αντίθετα, η μελέτη δεκαεπτά δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής στην Καλιφόρνια των Η.Π.Α. από τους Wells & al.,<sup>333</sup> το 1998, έδειξε πως τα σχολεία αυτά βρίσκονται σε περιοχές με χαμηλά εισοδήματα και προτιμώνται από γονείς υψηλής μεν μόρφωσης, χαμηλού όμως εισοδήματος. Αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες σε διαφορετικά εθνικά συστήματα.<sup>334</sup>

Τα ευρήματα αυτά αποκαλύπτουν και ένα άλλο ζήτημα: καθώς τα συστήματα γονεϊκής επιλογής ευνοούν τη δημιουργία εξειδικευμένων τύπων σχολείων του δημόσιου τομέα, μη τυπικοί εκπρόσωποι των ομάδων με χαμηλά εισοδήματα

<sup>327</sup> Στο Παρίσι η γονεϊκή επιλογή αποτελεί ένα μέσο ώστε οι μαθητές της μεσαίας τάξης να φοιτήσουν σε περισσότερο προνομιούχα σχολεία του Παρισιού αποφεύγοντας το δημόσιο σχολικό σύστημα που όλο και πιο πολύ αφορά πλέον τα μη προνομιούχα λαϊκά στρώματα: το χάσμα ανάμεσα στα προνομιούχα, εξειδικευμένα, μη μαζικά δημόσια σχολεία και στα μαζικά μεγαλώνει καθώς τα δεύτερα προορίζονται συνήθως για τα παιδιά των εργατών και των μεταναστών. Βλ. Broccolichi S. & Van Zauten A., 2000 "School competition and pupil flight in the urban periphery." *Journal of Education Policy*, 15(1), σ. 58.

<sup>328</sup> Όπως παρατίθενται στο Ball, 2003a, *Class Strategies...*, σελίδα 36.

<sup>329</sup> Carnoy, M., (2000) School Choise? Or is it privatization? *Educational Researcher*, 29 (7), σ. 18

<sup>330</sup> Όπως παρατίθενται στο Ball, 2003a, σελίδα 36)

<sup>331</sup> Goldring, E. B. and Sapira, R. (1993) Choice, Empowerment and Involvement: what satisfies parents? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), σσ. 396-409.

<sup>332</sup> Moore, D. and Davenport, S. (1990) Choice: the new improved sorting machine στο W.L. Boyd, and H. J. Walberg, (eds) *Choice in Education: Potential and Problems*. Berkeley: CA., McCutchan, σ. 216.

<sup>333</sup> Όπως παρατίθενται στο Ball, 2003a, *Class Strategies...*, σελίδα 36.

<sup>334</sup> Ενδεικτικά, για το Μιλγουόκυ στις Η.Π.Α. βλ. White, Thorn, Pritchard & Claiborn 1994, για τη Βρετανία βλ. Edwards, Fitz και Whitty, 1989 και τις μελέτες των Beales & Wahn (1995), οι οποίες επίσης επιβεβαιώνουν τα ευρήματα στο Μιλγουόκυ και των Heise, Colburn & Lamberti (1995) που διαπιστώνουν τα ίδια στην Ινδιανάπολη, στις Η.Π.Α. Όπως παρατίθενται στο Ball, 2003a, σελίδα 35.

εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες που προσφέρονται από το σύστημα επιλογής σχολείου για να επανασυνδεθούν με την κρατική πρόνοια.<sup>335</sup>

Η παραπάνω διαπίστωση ανακαλεί αυτό που η M. Archer (1981) αποκαλεί "πολιτική χειραγώγηση" ή "πολιτικό χειρισμό" όσον αφορά την εισαγωγή ενός νέου εκπαιδευτικού θεσμού.<sup>336</sup>

Η πολιτική χειραγώγηση ή πολιτικός χειρισμός ως τύπος διαμόρφωσης εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί μορφή διαπραγμάτευσης, η οποία παρουσιάζεται εκεί όπου η εκπαίδευση λαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της χρηματοδότησής της από δημόσιους πόρους.<sup>337</sup> Με αυτήν μια ολόκληρη σειρά κοινωνικών ομάδων (ανάλογα και με τη φύση των καθεστώτων) αποκτά επιρροή στη διαμόρφωση της δημόσιας εκπαιδευτικής πολιτικής (μέσω συλλόγων, οργανώσεων, κομμάτων),<sup>338</sup> πράγμα που ενθαρρύνει λαϊκές ομάδες ποικίλων ειδών να χρησιμοποιήσουν την πολιτική ως δίοδο ικανοποίησης των αιτημάτων τους ελλείψει άλλων εναλλακτικών μέσων.<sup>339</sup>

Μπορεί λοιπόν βάσιμα να υποστηριχτεί η άποψη ότι η γονεϊκή απαίτηση για την επιλογή σχολείου και η συνακόλουθη ανταπόκριση του κράτους σε αυτήν δια της ίδρυσης εξειδικευμένων τύπων δημόσιου σχολείου μπορεί να ενταχθεί σε μια τέτοιου είδους πολιτική χειραγώγηση εκ μέρους κοινωνικών ομάδων. Οι ομάδες αυτές ένιωσαν την ανάγκη υπό καθεστώς ταξικού κινδύνου να διατυπώσουν αιτήματα που στοχεύουν στην αναδιανομή της κρατικής πρόνοιας στο πεδίο της δημόσιας εκπαίδευσης.

Η προσπάθεια, λοιπόν, για επανασύνδεση με την νέου τύπου διανομή της κρατικής πρόνοιας,<sup>340</sup> καλυμμένη πίσω από τη ρητορική της επίτευξης ποικιλίας και της αναζωογόνησης στη δημόσια εκπαίδευση, οδηγεί στην ίδρυση εξειδικευμένων δημόσιων σχολείων, τα οποία αναπτύσσουν τη διάκριση μέσω της καλλιέργειας των

<sup>335</sup> Ball, S. J., 1997, On the Cusp: parents choosing between state and private schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1(1), σσ. 1-17.

<sup>336</sup> Ως γνωστόν η ίδια συγγραφέας διακρίνει ιστορικά τρεις τύπους δημιουργίας εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων: την εσωτερική πρωτοβουλία, η οποία προέρχεται από ομάδες εντός του συστήματος (όπως π.χ. το εκπαιδευτικό προσωπικό), την εξωτερική συναλλαγή, η οποία προκύπτει από τις σχέσεις μεταξύ εσωτερικά και εξωτερικά ενδιαφερόμενων ομάδων που αναζητούν από την εκπαίδευση νέες ή πρόσθετες υπηρεσίες και τέλος, την πολιτική χειραγώγηση, που αποτελεί το κυριότερο καταφύγιο για εκείνες τις κοινωνικές ομάδες που δεν έχουν άλλα μέσα να επιτύχουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους αιτημάτων και που ενδεχομένως αποτελούνται από τους λιγότερο επιτυχημένους όσον αφορά τη διαχείριση της πολιτικής μηχανής. Βλ. Archer, M. S., 1981, *Educational Politics: A model for their analysis*, στο P. Broadfoot, C. Brock and W. Tulasiewicz (eds) *Politics and Educational Change*. London: Croom and Helm σσ. 32-36.

<sup>337</sup> Archer, 1981, ό.π., σσ. 35-36.

<sup>338</sup> Craib, I., (1998) *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία. Από τον Πάρσονς στο Χάμπερμας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 473-508.

<sup>339</sup> Archer, ό.π.

<sup>340</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σσ. 437-438.

ατομικών κλίσεων και ταλέντων στην Τεχνολογία, στον Αθλητισμό, στις Γλώσσες, στις Επιστήμες, στις Τέχνες.<sup>341</sup>

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω επισημάνσεις,<sup>342</sup> διαπιστώνουμε ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο σταδιακά εξειδικεύεται όχι όσον αφορά τις τεχνικές δεξιότητες και κατευθύνσεις, αλλά με βάση την εστίαση στο ατομικό ταλέντο και στις δυνατότητες κάθε παιδιού.

Πράγματι, η ίδρυση και λειτουργία εξειδικευμένων τύπων δημόσιου σχολείου συνεπάγεται ευεργετήματα και παροχές εκ μέρους του κράτους τόσο προς τα σχολεία τα ίδια όσο και προς τον καθένα μαθητή ατομικά. Η προσφορά ευεργετημάτων και παροχών εκφράζεται και νομιμοποιείται με συγκεκριμένου τύπου ρητορική, η οποία επαγγέλλεται την πρόκληση ποικιλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την υποστήριξη των ατομικών ικανοτήτων και των ταλέντων των μαθητών.<sup>343</sup> Στην πραγματικότητα όμως πρόκειται για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών που φανερώνουν σεβασμό σε μορφές σχολικής επιλογής και εσωτερικής σχολικής διαφοροποίησης, οι οποίες συμβάλλουν ώστε να προσφερθούν στα μεσαία στρώματα ποικίλα μέσα προκειμένου να αποφύγει δημόσια σχολεία "υποβαθμισμένα" και περιοχές σχολείων που "προορίζονται" για τους φτωχούς και τους κοινωνικά αποκλεισμένους.<sup>344</sup>

Πολλοί ερευνητές αμφιβάλλουν για την επίδραση των ατομικών επιλογών πάνω στο σύστημα και υποστηρίζουν πως η απόρριψη, λόγω χάρη, της δημόσιας εκπαίδευσης από ένα γονέα και η επιλογή ιδιωτικού σχολείου για το παιδί του είναι αμφίβολο αν δημιουργεί "ελιτισμό" ή κοινωνική διαφοροποίηση.<sup>345</sup> Ωστόσο παραδέχονται πως η επίδραση τέτοιων δράσεων πάνω στο σύστημα εξαρτάται από την κατεύθυνση και την κλίμακά τους: το σύστημα παραμένει άθικτο από τις ατομικές αποφάσεις εκτός και αν αυτές αθροίζονται περισσότερο σε συλλογικές ιδιότητες αντί να εξισορροπούν η μία την άλλη διαχεόμενες μέσα στο σύστημα.<sup>346</sup> Πράγματι, στην προκειμένη περίπτωση της γονεϊκής επιλογής δημόσιου σχολείου, οι μελέτες αποδεικνύουν πως διεθνώς, όπου λειτουργεί το σύστημα επιλογής, υποστηρίζεται ενθουσιωδώς από τις οικογένειες των μεσαίων στρωμάτων που δεν έχουν τη δυνατότητα ή την επιθυμία (λόγω ιδεολογικών και πολιτικών πεποιθήσεων) να πληρώσουν το κόστος του υπάρχοντος ιδιωτικού εκπαιδευτικού τομέα.

<sup>341</sup> Έτσι, κυρίως κατά τη δεκαετία του 1990, στη Βρετανία, για παράδειγμα, ο αριθμός των εξειδικευμένων σχολείων αυξάνεται, καθώς ιδρύονται σχολεία με βάση την κλίση ή το ταλέντο των μαθητών στην Τεχνολογία, στον Αθλητισμό, στις Γλώσσες, στις Επιστήμες, στις Τέχνες. Βλ. Ball, 2003a, *Class Strategies...*, σ. 26.

<sup>342</sup> Gamarnicowa and Green 2003, *Social Justice...*, σσ. 209-213.

<sup>343</sup> Ball, 2003a, *Class Strategies...*, σσ. 50-52.

<sup>344</sup> Ball, 2003b, *The More Things Change*, σσ. 10-11, Prins, 2007, *Interdistrict Transfers...*, σσ. 285-308.

<sup>345</sup> Archer, M.S., 1981, *Educational Politics*, σσ. 29-30.

<sup>346</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σ. 439.

Ταυτόχρονα όμως επιθυμούν τα παιδιά τους να βρίσκονται σε ένα περιβάλλον παιδιών από οικογένειες όμοιες με τις δικές τους<sup>347</sup> και να αποφύγουν δημόσια σχολεία και περιοχές υποβαθμισμένες ή περιθωριακές.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, μπορούμε με ασφάλεια να εκλάβουμε ως αυτονόητη την αντίφαση που παρατηρείται, να αυξάνεται δηλαδή αφ' ενός η απαίτηση για ίδρυση εξειδικευμένων Καλλιτεχνικών και Μουσικών Σχολείων<sup>348</sup> ενώ αφετέρου μειώνεται το ενδιαφέρον για το περιεχόμενο των μουσικών σπουδών που παρέχονται είτε σε αυτό το είδος σχολείων<sup>349</sup> είτε στα υπόλοιπα της ίδιας βαθμίδας δημόσια σχολεία γενικής παιδείας.<sup>350</sup> Μπορούμε, επίσης, να θεωρήσουμε ότι, καθώς η εκπαίδευση, ιδιαίτερα η καλλιτεχνική και μουσική,<sup>351</sup> όχι μόνο δεν οδηγεί πλέον στην εξασφάλιση απασχόλησης, αλλά συχνότατα στην ανεργία, τα εκπαιδευτικά αγαθά αποκτούν στην εποχή μας, υπό νέους όρους και συνθήκες, συμβολική κυρίως κοινωνική αξία, επανασυνδέοντας την εκπαίδευση με τη διαμόρφωση της κοινωνικής θέσης και ταυτότητας των κατόχων της.<sup>352</sup>

Πιο συγκεκριμένα, αν θεωρήσουμε ότι η εκπαίδευση μπορεί να παραλληλιστεί με "διαβατήρια τελετή" για την ένταξη των εκπαιδευόμενων στην κοινωνία των ενηλίκων και πως η μορφή της "εκπαιδευτικής τελετουργίας" καθορίζει και το είδος της ένταξης καθεαυτής καθώς και την κοινωνική θέση, την οποία τελικώς οι εκπαιδευόμενοι καταλαμβάνουν, τότε βάσιμα μπορούμε να συμπεράνουμε πως η καλλιτεχνική εκπαίδευση ως συστατικό δημιουργίας πολιτιστικού κεφαλαίου αποτελεί μέρος ενός κοινωνικού τελετουργικού ταξικής ένταξης παρά διαδικασία με πρακτικό σκοπό ή περιεχόμενο.<sup>353</sup>

Άλλωστε, εάν αποδεχτούμε ότι η ατομική διαδικασία πολιτισμού, στην οποία υπόκειται κάθε ανθρώπινο ον, αποτελεί μία λειτουργία κοινωνικής πολιτισμικής διαδικασίας,<sup>354</sup> πρέπει επίσης να αποδεχτούμε ως δεδομένη τη συνάρτηση της αισθητικής με την κοινωνική θέση.<sup>355</sup> Όπως λ.χ. η ιδιαίτερη "γλώσσα" μιας κλειστής ομάδας περιλαμβάνει λέξεις, φράσεις, στάσεις που έχουν νόημα μόνον για την

<sup>347</sup> Ball, 1997, *On the Cusp*, σσ. 1-17· Carnoy, 2000, *School Choice...*, σ. 19 & Ray, 2001, *Finding or Losing Yourself*, σσ. 335, 341.

<sup>348</sup> Gamarnicowa & Green, 2003, *Social Justice, Identity Formation and Social Capital*, σσ. 209-220.

<sup>349</sup> Μαρκέα, 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.

<sup>350</sup> Desai & Chalmers, 2007, *Notes for a Dialogue on Art Education in Critical Times*. *Art Education*, 60(5), σσ. 6-12.

<sup>351</sup> Desai & Chalmer, Cr., ό.π.

<sup>352</sup> Η συνοπτική παρουσίαση της εικόνας των Δημόσιων Μουσικών Σχολείων στο σύγχρονο κόσμο βρίσκεται στο Παράρτημα, σελ. 299.

<sup>353</sup> Collins, R. (2000). *Comparative and Historical Patterns of Education* στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 9, σ. 215.

<sup>354</sup> Elias, N. (1997) *Η Διαδικασία του Πολιτισμού. Μία ιστορία της κοινωνικής συμπεριφοράς στη Δύση. Κοινωνιογενετικές και ψυχογενετικές έρευνες I* (Μετάφραση: Θεόδωρος Λουπασάκης) Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, σ. 14.

<sup>355</sup> Elias, N., ό.π. σ. 42.

κλειστή αυτή ομάδα των "μυημένων" (οικογένεια, σύνδεσμο, σχολείο) ενώ δε λένε τίποτα στους "αμήτους"<sup>356</sup>, έτσι και οι λέξεις "καλλιεργημένος" και "πολιτισμένος" αναφέρονται κατά πρώτο λόγο σε μορφές συμπεριφοράς των ανθρώπων και ουσιαστικά περιγράφουν μία κοινωνική ποιότητά τους σε σχέση με την κατοικία, τους τρόπους, τη γλώσσα, τις προτιμήσεις τους στο ντύσιμο, στο φαγητό, στη διασκέδαση.<sup>357</sup>

Για την ανάπτυξη, λοιπόν, αυτής της ιδιαίτερης "γλώσσας" και κουλτούρας φαίνεται πως προσφέρονται κατ' εξοχήν οι μουσικές και εν γένει καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Διότι οι θετικές επιστήμες, οι τεχνολογικές και επαγγελματικές δεξιότητες δεν έχουν ιστορικό και κοινωνικό πρόσημο, αφού οι έννοιες λ.χ. της φυσικής και των μαθηματικών μπορούν να αποσπαστούν από την κοινότητα που τις δημιουργεί και τις εκφέρει, μπορούν να κατανοηθούν χωρίς αναφορά στις ιστορικές καταστάσεις και τα κοινωνικά σύνολα που τις γέννησαν.<sup>358</sup> Δεν ισχύει όμως το ίδιο για τις δραστηριότητες που λειτουργούν κοινωνικά με βάση στάσεις και αξίες: η κατάρκτηση, η κατανόηση και η δυνατότητα απόλαυσής τους προαπαιτούν μία σειρά από οικονομικο-κοινωνικά συμφραζόμενα που προϋποθέτουν, συνιστούν και πιστοποιούν ένα είδος κοινωνικού προσήμου "μυημένων".

Στο σημείο αυτό, επίσης, μπορούμε να επισημάνουμε πως πίσω από τα κριτήρια εισαγωγής μαθητικού πληθυσμού (μέσω εξετάσεων) σε ένα εξειδικευμένο δημόσιο σχολείο γονεϊκής επιλογής αναφαίνεται μία "ιδεολογία εφαρμογής" (ένα σύστημα, δηλαδή, αιτιολόγησης και νομιμοποίησης της επιλογής) που μπορεί να χαρακτηριστεί "ελιτίστικη".<sup>359</sup> Και τούτο, διότι φαίνεται να ευνοεί τα παιδιά που διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες χάρη στις οικογενειακές και κοινωνικές τους καταβολές. Ως εκ τούτου, η επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις και η ένταξη στο μαθητικό δυναμικό αυτών των σχολείων αποτελεί για τους εισαχθέντες και τις οικογένειές τους την πιστοποίηση ενός ανώτερου κοινωνικού προσήμου.

Ειδικότερα, για τα δημόσια Μουσικά Σχολεία, λαμβάνοντας υπ' όψη το είδος των δεξιοτήτων στις οποίες οι υποψήφιοι εξετάζονται, μπορούμε, ακόμη, να υποστηρίξουμε πως πίσω από αυτές διακρίνουμε μία "αριστοκρατική ιδεολογία νομιμοποίησης".<sup>360</sup> Πιο συγκεκριμένα, η "ιδεολογία νομιμοποίησης" καθορίζει τον τύπο μαθητή που πρέπει να επιλέγεται για έναν τύπο σχολείου, προσδιορίζοντας ουσιαστικά και τον τύπο ανθρώπου που μία κοινωνία ή κοινωνική ομάδα προκρίνει και εκτιμά σε μία δεδομένη χρονική στιγμή.<sup>361</sup>

<sup>356</sup> Elias, N., ό.π. σ. 29.

<sup>357</sup> Elias, N., *Η Διαδικασία του Πολιτισμού. Μία ιστορία της κοινωνικής συμπεριφοράς στη Δύση. Κοινωνιογενετικές και ψυχογενετικές έρευνες I* (Μετάφραση: Θεόδωρος Λουπασάκης) Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, σ. 27.

<sup>358</sup> Elias, N., ό.π. σ. 30.

<sup>359</sup> Hopper, E., 1971, A Typology for the Classification of Educational Systems, E. Hopper (ed) Reading in the Theory of Educational Systems London: Hutchinson, σσ. 95-99.

<sup>360</sup> Hopper, E., 1971, ό.π.

<sup>361</sup> Hopper, ό.π.

Η "αριστοκρατική ιδεολογία νομιμοποίησης", λοιπόν, ανιχνεύεται εκεί, όπου οι εξετάσεις διακρίβωνουν "διάχυτες δεξιότητες" βασισμένες σε ατομικές κλίσεις και ταλέντα χωρίς να επιμένουν στην εξακρίβωση πρακτικών γνώσεων.<sup>362</sup> Στην πραγματικότητα, πρόκειται για ιδεολογία νομιμοποίησης που προστατεύει το δικαίωμα του μαθητή να ανήκει σε μία κοινωνική "ελίτ"<sup>363</sup> ή την προσπάθειά του να εισέλθει σε μία "φαντασιακά ανώτερη" τάξη.<sup>364</sup>

Στην περίπτωση των δημόσιων Μουσικών Σχολείων, μάλιστα, το ανωτέρω συμπέρασμα ενισχύεται και από τις εξής επισημάνσεις: οι εισαγωγικές εξετάσεις συνίστανται στη διακρίβωση μουσικοκινητικών δεξιοτήτων σε μία προσπάθεια ανίχνευσης κλίσεων και ταλέντων του μαθητή, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών δε στοχεύει στην παροχή επαγγελματικής μουσικής κατάρτισης και το Απολυτήριο των αποφοίτων δεν είναι εφοδιασμένο με επαγγελματικό πρόσημο.

Συνεπώς βάσιμα μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η προσπάθεια εισαγωγής σε έναν τέτοιο τύπο δημόσιου σχολείου δε στοχεύει τόσο στην απόκτηση τεχνικών γνώσεων και επαγγελματικής κατάρτισης όσο αποτελεί προσπάθεια εισαγωγής σε έναν τύπο "ελίτ" δημόσιου εκπαιδευτηρίου, ώστε μέσω αυτής να πιστοποιηθεί η ανώτερη κοινωνικά προέλευση ή να κατακτηθεί μία ανώτερη κοινωνικά θέση.

Επιπλέον, στη σύγχρονη εποχή η φοίτηση στο σχολείο συσχετίζεται και με τους όρους δημιουργίας των λεγόμενων "λειτουργικών κοινοτήτων". Αναλυτικότερα, οι σύγχρονες κοινωνιολογικές έρευνες διαπιστώνουν πως στις πολυεθνικές κοινωνίες και τα πολυπολιτισμικά αστικά κέντρα της παγκοσμιοποιημένης εποχής, δημιουργούνται "λειτουργικές κοινότητες" που δεν βασίζουν την ύπαρξή τους τόσο στην κοινή καταγωγή ή στη χωροταξική γειτνίαση των μελών τους, όσο σε κριτήρια συνοχής, κυρίως, πολιτιστικά (λ.χ. θρήσκευμα, είδος μουσικής, αθλητικές δραστηριότητες.)<sup>365</sup>

Επομένως, βάσιμα μπορούμε να θεωρήσουμε πως οι προσπάθειες για εισαγωγή σε ένα εξειδικευμένο τύπο δημόσιου σχολείου, όπως είναι τα Καλλιτεχνικά και Μουσικά, αποτελούν προσπάθειες ένταξης σε μία "λειτουργική κοινότητα", που βασίζει την ύπαρξή και τη συνοχή της σε κριτήρια αισθητικά. Άλλωστε, όπως επισημαίνεται πλέον από την κοινωνιολογική έρευνα των λειτουργιών της εκπαίδευσης, η συμμετοχή των παιδιών σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες και μαθήματα μουσικής (ατομικά ή συλλογικά, δημόσια ή ιδιωτικά), ενθαρρυμένη από

<sup>362</sup> Hopper, ό.π.

<sup>363</sup> Hopper, ό.π.

<sup>364</sup> Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σ. 269.

<sup>365</sup> Schneider, B. (2000). Social Systems and Norms, A Coleman Approach στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 16, σ. 378.

τους γονείς, αποτελεί μία πρακτική διατήρησης και δημιουργίας κοινωνικού πολιτιστικού κεφαλαίου.<sup>366</sup>

Γενικότερα, τα άτομα μπορούν να οικοδομήσουν κοινωνική ταυτότητα στο βαθμό που αναγνωρίζουν ότι διατηρούν το ανήκειν σε συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα μέσω της συμμετοχής τους σε αυτήν και της εμπλοκής τους στις διαντιδράσεις της με άλλες κοινωνικές ομάδες.<sup>367</sup> Άλλωστε, οι κοινωνικές ομάδες δεν έχουν ξεκάθαρα, αντικειμενικά προσδιορισμένα όρια παρά μόνον στη συνείδηση των ανθρώπων.<sup>368</sup>

Αναλυτικότερα, τα άτομα και τα σύνολα προσπαθώντας να αυτοπροσδιοριστούν και να συγκροτήσουν ατομική και κοινωνική ταυτότητα,<sup>369</sup> επιδιώκουν την ένταξή τους σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο με δεσμούς πολιτισμικής ενότητας.<sup>370</sup> Μια άτυπη πολιτισμική ενότητα συγκροτείται από την κοινή γλώσσα (όχι μόνο με όρους εθνικούς αλλά και κοινωνιογλωσσολογικούς που σχετίζονται με την εκφορά του λόγου), από τις κοινές πεποιθήσεις και τις κοινές προτιμήσεις (λ.χ. στην ενδυμασία, στο φαγητό, στους τρόπους διασκέδασης, στο είδος της μουσικής και των θεαμάτων...).

Η εκπαίδευση, από την πλευρά της, υπήρξε ανέκαθεν ένας κοινωνικοποιητικός μηχανισμός, ένα είδος διαβατηρίου για την ένταξη των νεαρών ατόμων στον κόσμο των ενηλίκων αλλά και σε ορισμένο κοινωνικό σύνολο ή κατηγορία κοινωνικών υποκειμένων. Το είδος της εκπαίδευσης, επίσης, αποτελεί μηχανισμό ένταξης και ταύτισης με μία κοινότητα βασισμένη σε δεσμούς πολιτισμικής ενότητας. Από την άλλη, η ενασχόληση με τη μουσική ως μέρος της εκπαίδευσης ενός ατόμου λειτουργεί και ως είδος κοινωνικού προσήμου που διαφοροποιεί, εξυψώνει, προωθεί σε μία περισσότερο προβεβλημένη θέση, προσδίδει το κύρος της διάκρισης.

Μέσα από το επιλεγμένο είδος εκπαίδευσης διαμορφώνονται, λοιπόν, πρότυπα κοινωνικής αναγνώρισης, η οποία τοποθετεί το άτομο "έξω" και "πάνω" από τη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική "μάζα", το διαφοροποιεί ανάλογα με την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει<sup>371</sup> ή "φαντάζεται"<sup>372</sup> ότι ανήκει. Πιο συγκεκριμένα, μέσω του είδους της εκπαίδευσης που λαμβάνει κανείς

<sup>366</sup> Schneider, B. (2000), ό.π. σ. 379.

<sup>367</sup> Habermas, J. (1987) *The Theory of Communicative Action V2 A Critique of Functionalist Reason*, Cambridge, Polity Press, σ. 200-206.

<sup>368</sup> Habermas, J. (1979) *Communication and the Evolution of Society*, London, Heinemann, σ. 42.

<sup>369</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σ. 441.

<sup>370</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΛΗ, σ. 45.

<sup>371</sup> Habermas, J. (1979) *Communication and the Evolution of Society*, London, Heinemann, σ. 42 και Habermas, J. (1987) *The Theory of Communicative Action V2 A Critique of Functionalist Reason*, Cambridge, Polity Press, σσ. 23-176.

<sup>372</sup> Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σ. 269.



ισχυροποιούνται οι σχέσεις ταύτισης<sup>373</sup> των ατόμων με την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν ή θέλουν να ανήκουν. Συνεπώς, το ζητούμενο – στις περισσότερες των περιπτώσεων – δεν είναι η απόκτηση ικανοτήτων, δεξιοτήτων και συνολικής επαγγελματικής εμπειρίας όσο κυρίως η απόλαυση της τυπικής κατοχής ενός είδους εκπαίδευσης που λειτουργεί ως μέσο ταύτισης με ένα κοινωνικό σύνολο και διάκρισης από άλλα.<sup>374</sup>

Ταυτόχρονα, με αυτόν τον τρόπο, αίρονται οι συνέπειες της γεωγραφικής γειτνίασης με "ανεπιθύμητες" οικογένειες καθώς και η υποχρεωτική χωροταξική κατανομή του μαθητικού πληθυσμού σε "υποβαθμισμένα" δημόσια σχολεία. Επιπλέον, ο τρόπος εισαγωγής στα εξειδικευμένα δημόσια εκπαιδευτήρια μέσω εξετάσεων ουσιαστικά είναι ένας τρόπος δημιουργίας επιθυμητού μαθητικού πληθυσμού σε αυτά, αφού η αποτυχία στις όποιες εισαγωγικές διαδικασίες (εξετάσεις, συνεντεύξεις, έλεγχος δεξιοτήτων) νομιμοποιεί την απομάκρυνση, την "αποβολή" από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον αυτών που δεν διαθέτουν ως προαπαιτούμενο το ανάλογο πολιτιστικό κεφάλαιο ώστε να ανταποκριθούν σε αυτές.<sup>375</sup>

Επομένως, η σχολική εκπαίδευση επανασυνδέεται με τους όρους δημιουργίας, διατήρησης ή αύξησης κοινωνικού και πολιτιστικού κεφαλαίου, ιδιαίτερα σήμερα που η φοίτηση σε ένα δημόσιο σχολείο μπορεί να σημαίνει την συνύπαρξη των μαθητών με παιδιά "που δεν είναι όμοια με τα δικά μας"<sup>376</sup> (τσιγγάνους, μετανάστες) στα οποία οι δημοκρατικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προσφέρουν υποχρεωτική πρόσβαση στην πρωτοβάθμια και – ως ένα βαθμό – στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ειδικότερα, στην περίπτωση της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης οφείλουμε να επισημάνουμε πως η ραγδαία αύξηση της ίδρυσης Μουσικών Σχολείων παρατηρείται κατά τη δεκαετία 1990-2000, χρονική περίοδο την οποία σηματοδοτεί η αύξηση του

<sup>373</sup> Ταύτιση και σχέση ταύτισης αναπτύσσεται, όταν κάποιος προβάλλεται νοητικά και συναισθηματικά στην θέση του Άλλου ή των Άλλων. Όταν σκέπτεται και αισθάνεται όπως θα σκεπτόταν ή αισθανόταν ο Άλλος ή οι Άλλοι. Οι σχέσεις ταύτισης αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της οικογένειας και της συγγένειας, της τοπικής κοινωνίας και της κοινότητας, των θρησκευτικών και πολιτικών οργανώσεων. βλ. σχ. Παπαρίζος, Α. ό.π. σ. 423.

<sup>374</sup> Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σσ. 265, 266.

<sup>375</sup> Persell, H.C. (2000). Values, Control, and Outcomes in Public and Private schools στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 17, σ. 399.

<sup>376</sup> Bourdieu, 1988, *Homo Academicus*, σ. 163, Reay, 2001, *Finding or Losing Yourself*, σσ. 334-343.

μεταναστευτικού ρεύματος προς την Ελλάδα και η συνακόλουθη φοίτηση αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση.<sup>377</sup>

**Η νεοελληνική  
εκπαιδευτική  
πραγματικότητα**

Μετά το 1974 η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα εισέρχεται σε μία φάση έντονης ιδεολογικής κριτικής, όπου υπό την ιδεολογική επίδραση θεωριών που περιέγραφαν άλλες κοινωνικές πραγματικότητες, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξετάζεται μέσα από ένα συγκεχυμένο ιδεολογικό πρίσμα, με τρόπους μέσω των οποίων δύσκολα κανείς αναγνωρίζει τα πραγματικά του δεδομένα.<sup>378</sup>

Για παράδειγμα, στην Ελλάδα δεν υπήρξε ποτέ μία επίσημα συγκροτημένη εκπαιδευτική πολιτική με τη μορφή της γενικευμένης επίσημης σχολικής αποτυχίας και σχολικής επανάληψης τάξης ή με τη μορφή καθολικού και υποχρεωτικού επαγγελματικού προσανατολισμού ώστε να δημιουργείται ένα "διπλό δίκτυο"<sup>379</sup> αποφοίτων, ταξικά προσδιορισμένο (ποσοτικά και οικονομικο-κοινωνικά) με άμεση σύνδεση με την αγορά εργασίας.<sup>380</sup>

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπήρξε ποτέ σκληρά επιλεκτικό (με βάση τη θεσμοθετημένη σχολική αποτυχία και τους διοικητικούς μηχανισμούς επιλογής κατεύθυνσης). Στην ελληνική κοινωνία, το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα συγκροτείται κατά έναν τρόπο ιδιαιτέρως δημοκρατικό στο βαθμό που θεωρείται υπόθεση όλων των Ελλήνων.<sup>381</sup>

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όμως, παρατηρούνται και στα σύγχρονα ελληνικά σχολεία, ιδιαίτερα των αστικών κέντρων, φαινόμενα που καταγράφει και η διεθνής εμπειρία: αύξηση της εθνικής, οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ανομοιογένειας, αναγέννηση της φτώχειας, αύξηση της βίας. Τα σχολεία, πλέον με δυσκολία διαχειρίζονται τη διευρυνόμενη ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, αδυνατούν να εγχαράξουν σε όλους τους μαθητές ενιαία ταυτότητα και ως εκ τούτου

<sup>377</sup> Δρεττάκης, Μ. (2000) Αυξάνονται τα παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών στα σχολεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, σσ. 27-35, Δρεττάκης, Μ. (2001) Ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού τα παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 119, σσ. 38-44, Δρεττάκης, Μ. (2003) Αυξάνεται συνεχώς το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο μαθητικό δυναμικό. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 129, σ. 45-54, Κυπριανός, Π. (2004) *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα, σσ. 319-320.

<sup>378</sup> de Queiroz, J. – M. (2000) *Το Σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του* (Μετάφραση Ιφιγένεια Χριστοδούλου – Γιώργος Σταμέλος), Αθήνα: Gutenberg, σ. 15.

<sup>379</sup> de Queiroz, J. – M., ό.π., σ. 13.

<sup>380</sup> de Queiroz, J. – M., ό.π., σ. 15.

<sup>381</sup> de Queiroz, J. – M., ό.π., σ. 15.

αποτυγχάνουν να κοινωνικοποιήσουν ομαλά μία συνεχώς διευρυνόμενη κατηγορία παιδιών, που κατά συνέπεια εμπλέκονται στην παθολογία του κοινωνικού αποκλεισμού.<sup>382</sup>

Αυτά με τη σειρά τους οδηγούν αφ' ενός στην υποτίμηση της σημασίας του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος και στην αύξηση της σημασίας των οικογενειακών δικτύων.<sup>383</sup>

Ήδη από τη δεκαετία του 1970, το νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η συμβολή του στην επαγγελματική αποκατάσταση των εκπαιδευομένων, αλλά και η ίδια η ποιότητα του προϊόντος του έχουν τεθεί σε αμφισβήτηση.<sup>384</sup> Ιδιαίτερα τη δεκαετία 1990-2000, η προσφορά του προϊόντος, που παράγεται από το εκπαιδευτικό σύστημα, διαπιστώνεται ότι είναι ποιοτικά και ποσοτικά διαφορετική από τη ζήτηση του εκπαιδευτικού προϊόντος που παρατηρείται στην αγορά.<sup>385</sup>

Μπορούμε, όμως, διαπραγματευόμενοι το ζήτημα πάντοτε με αυστηρά οικονομικούς όρους, να επιχειρήσουμε μία διαφορετική θεώρηση της ελληνικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτήν την θεώρηση η εκπαίδευση δε συμμετέχει άμεσα στη διαδικασία ανάπτυξης αλλά συμβάλλει έμμεσα σε αυτήν.<sup>386</sup>

<sup>382</sup> de Queiroz, J. – M., ό.π.. σ. 21.

<sup>383</sup> de Queiroz, J. – M., ό.π.. σ. 21.

<sup>384</sup> Όσον αφορά, την ελληνική πραγματικότητα, πρέπει κατ' αρχάς να διερευνηθεί εάν η ελληνική εκπαίδευση ως συντελεστής της παραγωγικής διαδικασίας στη χώρα, χαρακτηρίζεται εν γένει ως κατανάλωση ή ως επένδυση, αν και η εκπαίδευση ως ανεξάρτητη οικονομική μονάδα φαίνεται ότι για ένα μεγάλο διάστημα δε λαμβανόταν σοβαρά υπόψη στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών θεσμών και μεταρρυθμίσεων. Αυτό συνέβαινε κυρίως, επειδή η οικονομική ανάπτυξη της χώρας προχωρούσε με ρυθμούς ταχύτερους των διαρθρωτικών προσαρμογών του εκπαιδευτικού συστήματος έτσι ώστε η εκπαίδευση στην Ελλάδα να μεταβληθεί από αίτιο σε αποτέλεσμα της οικονομικής προόδου. Βλ. Παπακωνσταντίνου, Γ., 1992, Οικονομία και Εκπαίδευση, σσ. 41-43.

<sup>385</sup> Επίσης, ενώ οι έρευνες μέχρι σήμερα αποτιμούν το κόστος της δημόσιας εκπαίδευσης ιστορικά κυρίως, συγκρίνοντας δηλαδή τις διακυμάνσεις των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση ανά περιόδους, δεν έχει γίνει ουσιαστικά καμία κοστολόγηση του προϊόντος της ελληνικής εκπαίδευσης ή αποτίμηση της αξίας του στην αγορά εργασίας. Παρά ταύτα μπορεί εν γένει να θεωρηθεί ότι η υποχρεωτική και η λυκειακή εκπαίδευση στην Ελλάδα – πλην ορισμένων τμημάτων της επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης, τα οποία παρέχουν άμεσα εξειδικευμένο δυναμικό στην παραγωγική διαδικασία – αποτελεί σαφώς κατανάλωση.

Και τούτο, διότι στην περίπτωση της εκπαίδευσης, η επένδυση στο άτομο αποτελεί ένα κεφάλαιο συσσωρευμένων γνώσεων, του οποίου αποτέλεσμα είναι η αύξηση των παραγωγικών ικανοτήτων του ανθρώπου στην εργασία. Για να χαρακτηριστεί, όμως, η συσσώρευση αυτή ως επένδυση, πρέπει να παράγει ένα προϊόν διαρκές (ίσο με τα παραγωγικά έτη του ατόμου) και παραγωγικό δια της άμεσης συμβολής του στην παραγωγή των νέων αγαθών και υπηρεσιών. Επιπλέον, ο βαθμός απορρόφησης αυτών των νέων αγαθών και υπηρεσιών θα χαρακτηρίσει με τη σειρά του την επένδυση ως επιτυχημένη και αποδοτική ή το αντίθετο. Από την παραπάνω, λοιπόν, ανάλυση προκύπτει ότι στην Ελλάδα, δεν μπορεί η εκπαίδευση να χαρακτηριστεί με ασφάλεια ως επένδυση παραγωγική. Βλ. Κυπριανός, 2004, σ. 292, Παπακωνσταντίνου, Γ., ό.π.

<sup>386</sup> Στην περίπτωση αυτή μένει να διερευνήσουμε εάν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί επένδυση έμμεσα παραγωγική ή, με άλλα λόγια, επένδυση υποδομής, η οποία συμβάλλει στη

Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι μέχρι και τη δεκαετία του 1950 το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών παραμένει αμιγώς θεωρητικό και ανθρωπιστικό με σαφή προσανατολισμό στον κλασικό πολιτισμό. Από τη δεκαετία του 1950 κυρίως και μετά, παρατηρείται, ως έκφραση αιτήματος περισσότερο, μία στροφή προς την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και μία ταυτόχρονη προσπάθεια να εναρμονιστεί αυτή η στροφή με την απολύτως θεωρητική κατεύθυνση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μόλις το 1959 τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια μαρτυρούν μία πρώτη μεταβολή κατεύθυνσης προς τις νέες τεχνοκρατικές ιδέες.<sup>387</sup>

Από τις παραπάνω συνοπτικές διαπιστώσεις συνάγεται το συμπέρασμα ότι, όσον αφορά τη μεταπολεμική νεοελληνική πραγματικότητα, η οικονομική ανάπτυξη δε συνδέθηκε άμεσα με την εκπαίδευση και, αντιστρόφως, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δε συνδέθηκαν με την αναπτυξιακή πολιτική ή με τη – στοιχειώδη ούτως ή άλλως – πολιτική απασχόλησης του νεοελληνικού κράτους.<sup>388</sup>

Η ανίχνευση, επίσης, του ταξικού προσδιορισμού των συλλογικών αιτημάτων προς την ελληνική πολιτεία σχετικά με την εκπαίδευση ή την απασχόληση, δεν είναι εύκολη υπόθεση κατά τη μελέτη της νεοελληνικής πραγματικότητας.

Και τούτο, διότι στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, οι κοινωνικές τάξεις δεν είναι πολιτικά διακριτές, καθώς δεν αποτελούν το βασικό κριτήριο πολιτικής συμπεριφοράς ή οικονομικό και πολιτικό πεδίο συγκρότησης συμφερόντων. Αντίθετα, στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα οι κοινωνικοί πληθυσμοί

δημιουργία των γενικών συνθηκών που στηρίζουν την αναπαραγωγή του κεφαλαίου και της εργατικής δύναμης.

Για να αποδεχτούμε ότι η ελληνική εκπαίδευση παρουσιάζει αυτά τα χαρακτηριστικά, θα έπρεπε αυτή να είχε οργανωθεί πάνω σε μία τέτοια δομή, ώστε τα προϊόντα της να ανταποκρίνονται με τη σειρά τους σε μία επιθυμητή επαγγελματική δομή. Η δομή αυτή, ακολούθως, θα προκαλούσε δυναμικές προοπτικές ανάπτυξης, θα συντελούσε, δηλαδή, στην εξ ολοκλήρου απορρόφηση εκπαιδευτικών προϊόντων και υπηρεσιών από την οικονομία.

Αλλά, μέχρι σήμερα τουλάχιστον, το νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε φαίνεται να έχει το χαρακτήρα της επένδυσης υποδομής με τη μορφή κινητήριας δύναμης, αφού η μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής, από τη μεταπολεμική περίοδο και μετά, επιβεβαιώνει την έλλειψη συγκεκριμένων οικονομικών στόχων του συστήματος προς την αναπτυξιακή διαδικασία.

Υπέρ της διαπίστωσης ότι η ελληνική εκπαίδευση δεν αποτελεί δυναμική επένδυση υποδομής, συνηγορεί και η διατήρηση επί πολλά χρόνια της ίδιας, ουσιαστικά, προπολεμικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, του οποίου απόληξη ήταν η ίδια αναχρονιστική επαγγελματική διάρθρωση, η μη προσαρμοσμένη στο μεταπολεμικό επίπεδο ανάπτυξης. Βλ. Παπακωνσταντίνου, Γ., 1992, Οικονομία και Εκπαίδευση, σ. 43.

<sup>387</sup> Μελετιάδης, 1994, Η πολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1965-1967) στο *Η Ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)*, Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, σσ. 442-456.

<sup>388</sup> Παπακωνσταντίνου, Γ., 1987 Οικονομική Ανάπτυξη και Επενδυτικές Δαπάνες στην Εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 32, σσ. 60-65.

συσπειρώνονται ιδεολογικά και δρουν πολιτικά με βάση κυρίως τις επαγγελματικές και εισοδηματικές τάξεις στις οποίες ανήκουν.<sup>389</sup>

Η προσπάθεια ανίχνευσης, επομένως, του ταξικού προσδιορισμού των γονεϊκών (και εν γένει των συλλογικών) αιτημάτων δυσχεραίνεται από το γεγονός ότι η ελληνική κοινωνία παρουσιάζει χαμηλή κοινωνική διαφοροποίηση και χαλαρή ταξική διαστρωμάτωση. Αντίθετα, παρατηρείται έντονη οριζόντια και κάθετη κινητικότητα μεταξύ αγροτικών και μικροαστικών πληθυσμών.<sup>390</sup>

Ουσιαστικά, η σύγχρονη ελληνική κοινωνία αποτελεί μία ασπόνδυλη, παραγωγικά, μικροαστική καπιταλιστική κοινωνία. Μία κοινωνία, η οποία είναι δομημένη χαλαρά, με βάση τα συγκρουόμενα συμφέροντα επαγγελματικών ομάδων του ιδιωτικού τομέα και των επαγγελματικών ομάδων υπαλλήλων του Δημοσίου.<sup>391</sup>

Ωστόσο, τα συνεχώς ανερχόμενα μικροαστικά στρώματα, καθώς δεν έχουν στέρρη παραγωγική βάση, καμμία συλλογική πολιτική συγκρότηση και δομημένη αντιπροσώπευση (ώστε να αποκτήσουν στοιχειώδεις μορφές ιστορικής και ταξικής συνείδησης),<sup>392</sup> δύσκολα αφήνουν ταξικό αποτύπωμα στην προώθηση προς την πολιτεία συλλογικών αιτημάτων σχετικά με το είδος της εκπαίδευσης των απογόνων τους.

Παρ' όλα αυτά και παρά τη διαπιστωμένη ανεργία, την υποαπασχόληση και ετεροαπασχόληση των νέων πτυχιούχων, στην Ελλάδα παρατηρείται διαρκώς αυξανόμενη ζήτηση για κατανάλωση εκπαίδευσης. Καθοριστικός παράγοντας της ιδιόμορφης σχέσης της ελληνικής εκπαίδευσης με την απασχόληση πρέπει, επομένως να θεωρηθεί ότι, συνήθως, στην ελληνική αγορά εργασίας τα προϊόντα της εκπαίδευσης δεν πωλούνται με βάση τους παράγοντες της ποιότητας και ικανότητας

<sup>389</sup> Ακόμη και από την άποψη της πολιτικής έρευνας, η διαμόρφωση των τάξεων στην Ελλάδα μελετάται συνήθως με όρους παραταξιακών ιδεολογιών χωρίς ταυτόχρονα να συνδυάζεται με την ανασυγκρότηση και το σχηματισμό των καπιταλιστικών τρόπων παραγωγής. Στις περισσότερες επιστημονικές αναλύσεις, μάλιστα, παρατηρούμε μελέτη των κοινωνικών ομάδων και τάξεων με βάση τις μεταβολές στις θέσεις εργασίας και στο εισόδημα δίχως ταυτόχρονη μελέτη των ποικίλων καπιταλιστικών τρόπων παραγωγής αλλά και του νοήματος, βάσει του οποίου θεσμούνται και μετασχηματίζονται οι σχέσεις ιδιοκτησίας και εργασίας. Βλ. Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σ.σ. 279, 467.

<sup>390</sup> Οι αγρότες, για παράδειγμα, που μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο κυρίως, εγκατέλειπαν την ελληνική ύπαιθρο, ανέπτυξαν πολυσχιδείς μορφές απασχόλησης και αυτοαπασχόλησης εντασσόμενοι σταδιακά ως υπάλληλοι στις αυξανόμενες δημόσιες υπηρεσίες του ελληνικού κράτους και στον αναπτυσσόμενο μικροαστικό ιδιωτικό τομέα, κυρίως των υπηρεσιών. Βλ. Κυπριανός, Π. (2004) *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα, σσ. 111, 112 και Παπαρίζος, Α., ό.π., σ. 71.

<sup>391</sup> Παπαρίζος, Α., ό.π., σ. 89.

<sup>392</sup> Παπαρίζος, Α., ό.π., σ. 91.

που εμπεριέχονται σε κάθε προϊόν. Αντιθέτως, αποτιμώνται με βάση την αξία, η οποία καθορίζεται από το κοινωνικό πλαίσιο και είναι άσχετη με τους παραπάνω ενδογενείς παράγοντες του προϊόντος.<sup>393</sup>

Φαίνεται, μάλιστα, πως στην ελληνική κοινωνία διαχρονικά η εκπαίδευση αξιολογούνταν όχι μόνο με βάση τις οικονομικές ευκαιρίες που προσέφερε στους κατόχους της ή ανάλογα με την ανταλλακτική αξία των εκπαιδευτικών διαπιστευτηρίων στην αγορά εργασίας, αλλά κυρίως ως μορφωτικό αγαθό υψηλής κοινωνικής και συμβολικής αξίας. Αξίζει να σημειωθεί εδώ πως ακόμη και οι ξένοι περιηγητές του 19<sup>ου</sup> αιώνα είχαν επισημάνει την υψηλή αξιολόγηση της μόρφωσης από τους απλούς Έλληνες.<sup>394</sup>

Συνεπώς, η ζήτηση για κατανάλωση εκπαίδευσης είναι αντιστρόφως ανάλογη με την οικονομική τιμή της εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας αλλά ευθέως ανάλογη με την συμβολική της αξία σε ένα ιδιαίτερο κοινωνικό πλαίσιο. Πρέπει, επομένως, να διερευνηθεί και να αποτιμηθεί ο χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης και η ιδιόμορφη σύνδεσή της με την απασχόληση με κοινωνιολογικά κυρίως εργαλεία και όρους.

Ουσιαστικά, δηλαδή, πρέπει και στην περίπτωση της ελληνικής πραγματικότητας – και ίσως ιδιαίτερα σε αυτήν – να θεωρήσουμε ότι τα άτομα και τα σύνολα δεν επιδιώκουν μέσω της εκπαίδευσης να αποκτήσουν ικανότητες, εργασιακές δεξιότητες και συνολική επαγγελματική κατάρτιση αλλά την τυπική διαπίστωση ότι κατέχουν ένα "φανταστικά" ανώτερο είδος εκπαίδευσης που λειτουργεί ως πρόσχημο κοινωνικής διάκρισης, πολιτισμικής ταύτισης και ανέλιξης σε μία ανώτερη "φανταστική" κατηγορία ή τάξη.<sup>395</sup>

Επιπλέον, σήμερα, οι πιο πρόσφατες κοινωνιολογικές μελέτες των εκπαιδευτικών συστημάτων χρησιμοποιώντας ανανεωμένα ερμηνευτικά εργαλεία διερευνούν τις μεταβαλλόμενες σχέσεις της εκπαίδευσης με την οικονομία και την απασχόληση και πιστοποιούν, όπως ήδη έχει αναφερθεί, την οργανική πλέον σύνδεση των εκπαιδευτικών λειτουργιών με το σύστημα και τις δυνάμεις της ελεύθερης αγοράς. Η διαπίστωση αυτή δεν συνεπάγεται πως το φαινόμενο παρουσιάζεται ομοιότροπα και ομοιόμορφα σε όλα τα κράτη, γιατί οι παράμετροι του διαμορφώνονται τόσο κάτω

<sup>393</sup> Παπακωνσταντίνου, Γ., 1992, ό.π., σ. 43.

<sup>394</sup> Κυπριανός, Π. (2004) *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα, σσ. 118, 119, 131.

<sup>395</sup> Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σ. 265, 266, 282, 386, 423, 441.

από την επιρροή ιδιαίτερων οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών όσο και από τον τρόπο με τον οποίο κάθε κράτος, ιδιαιτέρως τα μικρά έθνη – κράτη, αντιμετωπίζουν τη σχέση της εκπαίδευσης με την αγορά.<sup>396</sup>

Επομένως, όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η προσαρμογή της εκπαίδευσης, μέσω άτυπων διαδικασιών και νομοθετικών ρυθμίσεων, στις δυνάμεις της ελεύθερης αγοράς παρουσιάζει καθυστέρηση ως προς το χρόνο και ιδιομορφία ως προς τον τρόπο, με τον οποίο συντελείται, συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες.<sup>397</sup>

Αυτό οφείλεται σε ουσιώδεις ιστορικές παραμέτρους. Πιο συγκεκριμένα, η αστική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, παρά τις αλληλοδιάδοχες προσπάθειες, ολοκληρώθηκε μετά την επταετή δικτατορία.<sup>398</sup> Επίσης, ο εκδημοκρατισμός της δημόσιας εκπαίδευσης, όπως αυτός απορρέει από το μοντέλο του φιλελεύθερου Κράτους - Πρόνοιας,<sup>399</sup> δεν επιτεύχθηκε σε απόλυτο βαθμό στην Ελλάδα, ακόμα και μετά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των σοσιαλδημοκρατικών κυβερνήσεων των δεκαετιών του 1980 και 1990.<sup>400</sup> Και τούτο διότι, παράλληλα με την αστική μεταρρύθμιση και τις εκπαιδευτικές αλλαγές, για ποικίλους ειδικούς ιστορικούς λόγους, στην Ελλάδα αναπτύχθηκε ένα διευρυμένο και ποικιλόμορφο σύστημα παραπαιδείας που προσφέρει πλήθος εκπαιδευτικών υπηρεσιών ταυτόχρονα και παράλληλα με τη θεσμικά κατοχυρωμένη ιδιωτική εκπαίδευση.<sup>401</sup>

Η πραγματικότητα αυτή πιστοποιεί πως η εκπαίδευση στην Ελλάδα, παρά τη θεσμική κατοχύρωσή της ως δημόσιου συλλογικού αγαθού, από πολύ νωρίς αντιμετωπίζεται ως ιδιωτική δαπάνη, παροντική κατανάλωση και μελλοντική επένδυση, η οποία διαφοροποιείται ανάλογα με τις οικονομικές δυνατότητες και τις οικογενειακές επιλογές του εκπαιδευομένου.<sup>402</sup>

Άλλωστε οι νέες γενιές των σύγχρονων Ελλήνων εν γένει κοινωνικοποιούνται μέσα από τις συναισθηματικές σχέσεις δέσμευσης και εξάρτησης που δομούνται και αναπαράγονται μέσα στην οικογένεια. Η νεοελληνική οικογένεια, λοιπόν, και το

<sup>396</sup> Bacchus, M.K., 2008 The Education Challenges Facing Small Nation States in the Increasingly Competitive Global Economy of the Twenty-First Century. *Comparative Education*, 44(2), σσ. 127-145. Gouviás, 2007, The "Response" of the Greek State to Global Trends..., σσ. 25-38, Σιάνου, 1998, Δημόσια Εκπαίδευση, Ελεύθερη Αγορά και Συντηρητική Ανασυγκρότηση, σσ. 439-440.

<sup>397</sup> Gouviás, 2007, ό.π., σσ. 25-38· Σιάνου, 1998, ό.π., σ. 440.

<sup>398</sup> Νούτσος Χ., 1990, *Συγκυρία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Πολίτης, σσ. 108-114.

<sup>399</sup> Γενικότερα, για την ιστορική εξέλιξη του Κράτους – Πρόνοιας, βλ. Στασινοπούλου Όλγα (2006) *Κράτος Πρόνοιας – Ιστορική Εξέλιξη, Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα, Gutenberg.

<sup>400</sup> Σιάνου, 1998, ό.π., σ. 449.

<sup>401</sup> Σιάνου, 1998, ό.π., σσ. 450-451, Παπαρίζος, Α. 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σ. 551.

<sup>402</sup> Σιάνου, 1998, ό.π., σσ. 452-455.

δίκτυο των επαφών της αποτελούν ούτως ή άλλως τη βασική δομή της συνεχούς αναπαραγωγής του κοινωνικού προσώπου του νεοέλληνα.<sup>403</sup> Ως εκ τούτου, δοθέντος μάλιστα ότι η νεοελληνική κοινωνία αποτελεί ουσιαστικά μία κοινωνία "προσώπων – ιδιωτών", η οικονομική αποκατάσταση, η κοινωνική ένταξη και ανέλιξη των νέων είναι μία υπόθεση εντελώς προσωπική και οικογενειακή.<sup>404</sup>

Επιπλέον, η εκπαιδευτική πολιτική στη μεταπολεμική Ελλάδα δεν ήταν αποτέλεσμα ορθολογικού σχεδιασμού βάσει των προτάσεων των διεθνών οργανισμών και των υπερεθνικών κέντρων εξουσίας αλλά κυρίως κυβερνητικών επιλογών, οι οποίες μορφοποιούνταν με βάση κομματικά κριτήρια, αλληλοσυγκρουόμενες στρατηγικές πολιτικής παρέμβασης και κοινωνικού ελέγχου από διάφορα κέντρα εξουσίας, ενώ συχνά τα κοινωνικά αιτήματα εκφράζονται και ικανοποιούνται μέσα σε ένα καθεστώς ποικιλόμορφης πατρωνείας.<sup>405</sup> Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική να είναι συχνά αντίθετη στις επιταγές του διεθνούς και εγχώριου κεφαλαίου για την οργάνωση της απασχόλησης και να υπονομεύει, πολλές φορές, την προοπτική ανασυγκρότησης των παραγωγικών σχέσεων κατά τα πρότυπα των αναπτυγμένων χωρών της Δύσης.<sup>406</sup> Το γεγονός αυτό πιστοποιείται από τον ισχυρό κοινωνικό έλεγχο στο σχεδιασμό και στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων καθώς και στο έργο των εκπαιδευτικών μέσω ενός υπερσυγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης και εποπτείας.<sup>407</sup>

Ωστόσο, είναι ήδη εμφανές ότι η ελληνική εκπαίδευση επηρεάζεται σταδιακά, σε θεσμικό και ιδεολογικό επίπεδο, από την ευρύτερη οικονομική πραγματικότητα και αποκτά τα ουσιώδη χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων που έχουν ήδη προσαρμοστεί στο μοντέλο της ελεύθερης αγοράς στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και στις Η.Π.Α.<sup>408</sup>

Ήδη, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, όταν γίνονται εμφανείς και στην Ελλάδα οι επιπτώσεις της οικονομικής ύφεσης, το τοπίο της ελληνικής εκπαίδευσης αρχίζει να μεταβάλλεται.

<sup>403</sup> Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σ. 391.

<sup>404</sup> Παπαρίζος, Α. ό.π., σ. 60.

<sup>405</sup> Σιάνου, 1998, Δημόσια Εκπαίδευση, Ελεύθερη Αγορά και Συντηρητική Ανασυγκρότηση, σ. 441., Παπαρίζος Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σσ. 94, 100, 101.

<sup>406</sup> Πεσμαζόγλου Στ., 1987, *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα, 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 470.

<sup>407</sup> Νούτσος, 1990, *Συγκυρία και Εκπαίδευση*, σσ. 108-114.

<sup>408</sup> Gounias, 2007, *The "Response" of the Greek State to Global Trends...*, σσ. 25-38· Καζαμίας, 2005, *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτικές Κουλτούρες...*, σσ. 91-98.



Μεταξύ άλλων, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υφίσταται την αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητάς του, κυρίως λόγω του δημόσιου και ενιαίου χαρακτήρα του, ο οποίος δεν παρουσιάζεται πλέον ως κατακτημένο δημόσιο αγαθό αλλά ως ασύμφορη οικονομικά και αναποτελεσματική δαπάνη.<sup>409</sup>

Υπό αυτές τις συνθήκες, ο αυξημένος γονεϊκός παρεμβατισμός είναι αναμενόμενος, αφού η οικονομική ύφεση και αστάθεια προκαλούν ανασφάλεια τόσο στα λαϊκά στρώματα όσο και στα μεσαία.<sup>410</sup> Το καθεστώς ανασφάλειας, αυξημένο λόγω της διογκούμενης ανεργίας, των συνταξιοδοτικών μεταβολών και της διακινδύνευσης των συστημάτων ελεύθερου ανταγωνισμού, οδηγεί τους Έλληνες γονείς να αντιμετωπίζουν πλέον την εκπαίδευση όλο και περισσότερο ως ιδιωτική υπόθεση προκειμένου να διατηρήσουν και για τα παιδιά τους τα κοινωνικά προνόμια που είχαν εξασφαλίσει για τους εαυτούς τους χάρη στη δημόσια εκπαίδευση.<sup>411</sup>

Ιδιαίτερα για τους Έλληνες γονείς, η έννοια της εκπαίδευσης ως ιδιωτικής επένδυσης δεν είναι απολύτως καινοφανής, εάν συνδυαστεί με το διογκούμενο, κυρίως από τη δεκαετία του 1980 και μετά, σύστημα παραπαιδείας.<sup>412</sup> Υπό αυτήν την έννοια, φαίνεται πως οι ελληνικές οικογένειες – σε σχέση με τις ευρωπαϊκές – ήταν καλύτερα και νωρίτερα προετοιμασμένες για την άμεση χρηματοδότηση της εκπαίδευσης των γόνων τους από τον οικογενειακό προϋπολογισμό.<sup>413</sup>

Όσον αφορά την Ελλάδα, από έγκριτες μελέτες και έρευνες<sup>414</sup> αποκαλύπτεται ότι πρόσφατες προσπάθειες για την αναδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος και τον εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών έχουν πραγματοποιηθεί ως απάντηση στις προκλήσεις που υπαγορεύονται από την οικονομική παγκοσμιοποίηση.<sup>415</sup> Αυτό αποτυπώνεται ενδεικτικότερα στο κείμενο της μεταρρυθμιστικής διακήρυξης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων με τον τίτλο «Εκπαίδευση 2000. Για μια εκπαίδευση ανοιχτών οριζώντων».<sup>416</sup>

<sup>409</sup> Σιάνου, 1998, ό.π., σ. 450.

<sup>410</sup> Brown, 1990, *The Third Wave*, σ. 77· Brown P., 1992 *Education, The Free Market and Post-Communist Reconstruction*, *British Journal of Sociology of Education*, 13(3), σσ. 289-296, σ. 299.

<sup>411</sup> Σιάνου, 1998, *Δημόσια Εκπαίδευση, Ελεύθερη Αγορά*..., σ. 449.

<sup>412</sup> Σιάνου, 2006, *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες*, σ. 11, Α., 2014, Παπαρίζος, Α., 2014, *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σ. 551.

<sup>413</sup> Σιάνου, ό.π.

<sup>414</sup> Καζαμίας, 2005, *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτικές Κουλτούρες*..., σσ. 96-99.

<sup>415</sup> Gounias, 2007, *The "Response" of the Greek State to Global Trends*..., σσ. 25-38· Καζαμίας, ό.π.

<sup>416</sup> Σε αυτό αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στα υψηλά εθνικά «στάνταρ» στην ανάπτυξη του επαγγελματικού χαρακτήρα των δευτεροβάθμιων σχολείων, στην εμπορευσιμότητα της γνώσης που παρέχεται από τα ιδρύματα της μετα-υποχρεωτικής και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην καλλιέργεια των ικανοτήτων και στην απόκτηση νέων ευέλικτων δεξιοτήτων. Βλ. Υ.Π.Ε.Π.Θ., 1997, Καζαμίας, ό.π.

Παρά ταύτα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η χώρα έρχεται αντιμέτωπη με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές προκλήσεις, οι οποίες σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός μικρού κράτους: μικρό μέγεθος πληθυσμού, μικρό βαθμό επιρροής στις διεθνείς εξελίξεις, μειωμένο βαθμό επίδρασης των εθνικών τους οικονομιών στη διεθνή αλλά και στην εγχώρια εκπαιδευτική εξέλιξη.<sup>417</sup>

Συγκρίνοντας, ωστόσο, τις ειδικές συνθήκες της πρόσφατης ελληνικής κοινωνικής και συνεπώς εκπαιδευτικής διαμόρφωσης με εκείνες άλλων δυτικών και κυρίως ευρωπαϊκών χωρών, μπορούμε να διαπιστώσουμε τη βαθμιαία αλλά αυξανόμενη ανάπτυξη ιδεολογιών της αγοράς στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση. Παρατηρούμε δηλαδή ότι επιχειρείται η εφαρμογή σύγχρονων τεχνικών διαχείρισης στην οργάνωση των δημόσιων σχολείων και η εισαγωγή κριτηρίων μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Συγχρόνως διαπιστώνουμε και την αυξανόμενη υποστήριξη των θεωριών για τη δυνατότητα γονεϊκής επιλογής δημόσιου σχολείου.<sup>418</sup>

Για το λόγο αυτό, οι δημόσιες συζητήσεις αλλάζουν περιεχόμενο, τα προγράμματα των πολιτικών κομμάτων μεταβάλλουν ιδεολογικούς προσανατολισμούς, οι κυβερνητικές αποφάσεις εγκαταλείπουν τις πρακτικές άμεσης κρατικής παρέμβασης και οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης ενισχύουν την εφαρμογή των μηχανισμών της ελεύθερης αγοράς σε αυτήν.<sup>419</sup>

Στο σημείο αυτό, επίσης, πρέπει να επισημανθεί η διαπιστούμενη κρίση εμπιστοσύνης της ελληνικής κοινωνίας προς τους μηχανισμούς του κράτους, η οποία οφείλεται στα ειδικά κοινωνικο-πολιτικά μορφώματα και στις ιστορικές καταβολές του ελληνικού δημόσιου βίου<sup>420</sup> αλλά και στο γεγονός ότι σε γενικές γραμμές ο κρατικός μηχανισμός στο σύνολό του είναι απόμακρος και συχνά ξένος και εχθρικός.<sup>421</sup>

Βαθμιαία, λοιπόν, ενισχύεται η δημόσια ρητορική περί μείωσης του κρατικού παρεμβατισμού στην εκπαιδευτική λειτουργία και πράξη. Παρατηρείται όμως ότι η μείωση του κρατικού παρεμβατισμού, πρακτικά, αφορά κυρίως την οικονομική

<sup>417</sup> Bacchus, 2008, *The Education Challenges Facing Small Nation States...*, σσ. 127-145.

<sup>418</sup> Gouviás, 2007, *The "Response" of the Greek State...*, σσ. 27-38.

<sup>419</sup> Gouviás, 2007, *ό.π.*, σσ. 27-38· Σιάνου, 1998, *Δημόσια Εκπαίδευση, Ελεύθερη Αγορά...*, σσ. 440-450.

<sup>420</sup> Σιάνου, *ό.π.*

<sup>421</sup> Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σ. 61.

στήριξη της δημόσιας εκπαίδευσης ενώ αντιστρόφως αυξάνεται ο άμεσος κρατικός έλεγχος όσον αφορά το περιεχόμενο και τον τρόπο λειτουργίας της εκπαίδευσης.<sup>422</sup>

Ταυτόχρονα, εξακολουθεί να παρατηρείται η βραδύτητα της ελληνικής πολιτείας στην αναμόρφωση των συνθηκών παιδαγωγικής κατάρτισης και διδακτικής επάρκειας των διδασκόντων.<sup>423</sup>

Κατά συνέπεια, η μετάθεση αρμοδιοτήτων από την κεντρική εξουσία προς τους πολίτες και την κοινωνία είναι κατ' ουσίαν μόνο θεωρητική και τυπική, αφού στην πράξη αποδεδειγμένα την εκπαίδευση κυρίως από τις διοικητικές υποχρεώσεις του κρατικού μηχανισμού για την οικονομική της στήριξη αναθέτοντας μέρος του ελέγχου στις υπηρεσίες της τοπικής αυτοδιοίκησης και σε ομάδες ενδιαφερόμενων πολιτών (βλ. ενδεικτικά το Ν. 1566/85 που νομιμοποιεί την ανάμιξη στη σχολική ζωή των Συλλόγων Γονέων) ώστε να καταστεί ευέλικτη και προσαρμόσιμη, προκειμένου να επιτραπεί η λειτουργία διαφορετικών τύπων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε τοπικό επίπεδο.<sup>424</sup>

Με ανάλογη επιχειρηματολογία, επίσης, διατυπώνονται προτάσεις από υπερκρατικούς οργανισμούς (βλ. ενδεικτικά Ο.Ο.Σ.Α., 1995) και προωθούνται θεσμικές αλλαγές στην οργάνωση και λειτουργία των δημόσιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ώστε να συντελεστεί σε αυτά η σταδιακή ενσωμάτωση χαρακτηριστικών της ιδιωτικής εκπαίδευσης προκειμένου τα ιδρύματα αυτά να λειτουργήσουν με αμιγώς οικονομικά κριτήρια, τα οποία επιβάλλουν τον περιορισμό των δημοσίων δαπανών και τη σύνδεση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος με την αγορά εργασίας.<sup>425</sup>

<sup>422</sup> Αναλυτικότερα, ο κρατικός έλεγχος γίνεται αμεσότερος όσον αφορά το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, τον ποσοτικό προκαθορισμό της διδακτέας ύλης, την επιβολή τεχνοκρατικών διαδικασιών στον έλεγχο του βηματισμού του μαθήματος, στην τυποποίηση της διδασκαλίας. Παράλληλα εισάγονται νέοι τρόποι επιλογής και αξιολόγησης των στελεχών διοίκησης και εποπτείας στην εκπαίδευση και θεσμοθετούνται σαφώς προκαθορισμένα κριτήρια με έμφαση στα τυπικά προσόντα. Βλ. Σιάνου Ε., 1992, Το Νέο Σύστημα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών: επιστημονική ανανέωση ή επαγγελματική τυποποίηση; *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 18, σσ. 24-37· Σιάνου Ε., 1995, Οι Νέες Μορφές Υλοποίησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων και η Δυναμική του Κοινωνικού Ελέγχου στο Σχολείο. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 30, σσ. 35-39, σσ. 36-37 & Σιάνου Ε., 1998, ό.π.

<sup>423</sup> Κασσωτάκης, Μ., 2005, Το Ζήτημα της Αρχικής Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τη Μεταπολίτευση μέχρι Σήμερα: όψεις της σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής και των συναφών προσπαθειών, στο Ν.Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 321.

<sup>424</sup> Davies & Guppy, 1997, *Globalization and Educational Reforms...*, σσ. 435-459· Σιάνου, 2006, *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες*, σ. 51.

<sup>425</sup> Πεσμαζόγλου Στ., 1987, *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα*, σ. 470 & Πεσμαζόγλου Στ. 1995 *Συνεχιζόμενες πλάνες και ψευδαισθήσεις στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, Ο Πολίτης*, 9, σσ. 24-29.

Υπό τις παραπάνω συνθήκες, ουσιαστικά επιδιώκεται ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης (κυρίως της τριτοβάθμιας αλλά εν μέρει και της δευτεροβάθμιας), σε ένα πολυμορφικό δίκτυο παροχής δευτεροβάθμιων και μεταυποχρεωτικών σπουδών. Εκφράζονται όμως φόβοι ότι το δίκτυο αυτό το οποίο θα οδηγήσει στη σταδιακή εγκατάλειψη της ιδέας του δημόσιου ελέγχου επί των ιδρυμάτων, θα ενισχύει τις διαφορές, θα πιστοποιήσει παλαιές ανισότητες<sup>426</sup> και θα δημιουργήσει νέες, θα επιφέρει την απώλεια του κοινωνικοπολιτικού χαρακτήρα και της ανθρωπιστικής στόχευσης των σπουδών και της γνώσης γενικότερα.<sup>427</sup>

Πράγματι, καθώς οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις καθορίζονται από αυστηρά τεχνοκρατική ιδεολογία, στηρίζονται αποκλειστικά στις αρχές του οικονομισμού και αγνοούν τις συλλογικές ανάγκες, ξαναθέτουν και στην ελληνική επικαιρότητα ως ζήτημα εξαιρετικής σπουδαιότητας την αναπαραγωγή των οικονομικών ανισοτήτων δια των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα δια των έμμεσων αλλά αποτελεσματικών μορφών ελέγχου και επιλογής.<sup>428</sup> Εκφράζονται, δηλαδή, φόβοι ότι, καθώς το δικαίωμα της απρόσκοπτης πρόσβασης στη γνώση θίγεται άμεσα, η εκπαίδευση μεταβάλλεται σε πεδίο ατομικού ανταγωνισμού και κοινωνικής σύγκρουσης. Διότι - παρά τις όποιες αλλαγές - παραμένει ένας από τους πλέον ισχυρούς μηχανισμούς αναπαραγωγής των ανισοτήτων και διασφάλισης των προνομίων, ενώ ταυτόχρονα παραμένει για τις μη προνομιούχες οικογένειες η μόνη ελπίδα κοινωνικής κινητικότητας.<sup>429</sup>

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 στην Ελλάδα η λειτουργία των Μουσικών Σχολείων εντάσσεται σε εκείνες τις εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες, επιδιώκοντας την ποικιλομορφία στη δημόσια εκπαίδευση, μορφοποιούν την ανταπόκριση του σύγχρονου κράτους προς τα οικονομικά και κοινωνικά αιτήματα ορισμένων κοινωνικών στρωμάτων. Το βασικό, λοιπόν, ερευνητικό ερώτημα που τίθεται, είναι κατά πόσον η ίδρυση των εξειδικευμένων Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα, η οποία στα επίσημα πολιτικά κείμενα παρουσιάζεται ως πράξη αναγνώρισης και σεβασμού των ατομικών κλίσεων και

<sup>426</sup> Παπακωνσταντίνου, Π., 1981 Η Ανισότητα στην Ελληνική Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. *Ο Πολίτης*, 44, σσ. 46-51.

<sup>427</sup> Σιάνου, 1998, Δημόσια Εκπαίδευση, Ελεύθερη Αγορά..., σσ. 451-452.

<sup>428</sup> Σιάνου, 1995, Νέες Μορφές Υλοποίησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων..., σ. 38.

<sup>429</sup> Apple M., 1988, Redefining Equality: authoritarian populism and the conservative restoration. *Teacher's College Record*, 90(2), σσ. 167-184.

χαρισμάτων των μαθητών, στοχεύει στην προαγωγή της εξειδικευμένης στη μουσική εκπαίδευσης<sup>430</sup> ή αντίθετα χρησιμοποιείται από το μεν κράτος ως μηχανισμός για τον επαναπροσδιορισμό και την αναδιανομή της κρατικής πρόνοιας προς στοχευμένες ομάδες πληθυσμού, από ορισμένα δε κοινωνικά στρώματα ως μέσο για την πιστοποίηση της κοινωνικής τους θέσης, την αναπαραγωγή της ταξικής τους ταυτότητας και την ενίσχυση της κοινωνικής διάκρισης. Και τέλος, αν όλα τα ανωτέρω επιτείνονται μέσα στο παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο οικονομικής διακινδύνευσης που μεταβάλλει τις σχέσεις της εκπαίδευσης με την απασχόληση, επαναπροσδιορίζει το χαρακτηρισμό της ως επένδυσης δημόσιας ή ιδιωτικής αλλά και το περιεχόμενο των όρων δημόσιο αγαθό και δημόσια υπηρεσία.

---

<sup>430</sup> Μαρκέα, 2003, Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στο Μάθημα της Μουσικής, σσ. 211, 214, 215, 217.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

#### Ι. Η Τυπική Μουσική Εκπαίδευση

Το παρόν κεφάλαιο έχει ως στόχο την παρουσίαση της διάδοσης της ελληνικής μουσικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, θα παρουσιαστεί η μουσική διδασκαλία, σε τυπικό επίπεδο, δηλαδή, όσον αφορά την επίσημη μουσική εκπαίδευση, έτσι ώστε να διαγραφεί το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώθηκε ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων, τα οποία η παρούσα διατριβή ερευνά.

Σύμφωνα με τον ορισμό του λεξικού Webster,<sup>431</sup> ως μουσική ορίζεται η επιστήμη ή η τέχνη που ενσωματώνει ευχάριστους, εκφραστικούς ή έξυπνους συνδυασμούς τόνων από τη φωνή ή τα μουσικά όργανα σε μια σύνθεση που έχει καθορισμένη δομή και συνέχεια. Αποτελεί, με άλλα λόγια, δραστηριότητα μέσα από την οποία εκφράζεται τόσο ο άνθρωπος όσο και ολόκληρη η κοινωνία μέσω των ήχων. Η μουσική και η ανθρώπινη κοινωνία αλληλεπιδρούν, καθώς μέσα από τη μουσική αντανακλώνται ο πολιτισμός και οι όψεις της κοινωνίας. Γι' αυτό και η μουσική αποτελεί δείκτη πολιτισμού<sup>432</sup> ενός κοινωνικού συνόλου χωρίς ωστόσο η άσκηση και η εκμάθησή της να περιορίζεται αποκλειστικά στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος.

Για το λόγο αυτό η μουσική εκπαίδευση διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: την τυπική και την άτυπη. Στην πρώτη περιλαμβάνονται τα σχολεία γενικής παιδείας, τα Μουσικά Σχολεία, τα ωδεία, οι ψαλτικές και εκκλησιαστικές σχολές, και γενικά κάθε χώρος στον οποίο η μουσική διδάσκεται βάσει συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.<sup>433</sup> Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται τα πανηγύρια, τα λαϊκά τραγούδια, οι εκκλησιαστικοί ύμνοι, και γενικά όλοι οι τρόποι και τα μέσα με τα οποία ο άνθρωπος έρχεται σε επαφή με τη μουσική βιωματικά, σε διάφορες περιστάσεις της ζωής του.<sup>434</sup>

Επομένως με την άτυπη - μη επίσημη μουσική εκπαίδευση, ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα, χωρίς να λαμβάνει συγκεκριμένη μουσική εκπαίδευση από κάποιον

<sup>431</sup> Webster's 3rd New International Dictionary Unabridged & 7 Language 2 Vol Webster.

<sup>432</sup> Small C., *Μουσική, Κοινωνία, Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Νεφέλη, 1983, σελ. 111.

<sup>433</sup> Abeles H., Hoffer C.F., Klotman R.H., *Foundations of music education*, New York, εκδ: Schirmer Books, 1994, σελ. 23.

<sup>434</sup> Γιάννου Δ, *Ιστορία της Μουσικής.Σύντομη Γενική Επισκόπηση*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 1995, σελ. 54.

υπεύθυνο φορέα, να έρχεται σε επαφή με τη μουσική, να την κατανοεί και να αποκτά κάποιες γνώσεις μέσα από τις διάφορες εκφάνσεις της καθημερινής του ζωής.

Στην τυπική - επίσημη εκπαίδευση αντίθετα ακολουθείται συγκεκριμένο πρόγραμμα διδασκαλίας για την εκμάθηση της μουσικής, με σαφή στοχοθεσία και μορφή, η οποία εφαρμόζεται από τα περισσότερα σχολεία γενικής παιδείας, ασχέτως βαθμίδας. Παρακάτω, παρουσιάζονται συνοπτικά οι γενικοί σκοποί της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, οι διδακτικοί στόχοι και οι μουσικές δραστηριότητες.

### **Η Δημόσια και Ιδιωτική Μουσική Εκπαίδευση**

Πρωταρχικός στόχος της μουσικής αγωγής είναι η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσω της αισθητικής απόλαυσης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Γι αυτόν τον λόγο, η διδασκαλία περιλαμβάνει την ενεργητική ακρόαση και τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης.<sup>435</sup>

#### **Η μουσική εκπαίδευση στα Δημόσια Σχολεία**

Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά οι άξονες, οι στόχοι, καθώς και οι θεμελιώδεις έννοιες της μουσικής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες του ελληνικού σχολείου, όπου διδάσκεται το μάθημα της μουσικής.

Επιγραμματικά, οι γενικοί σκοποί της μουσικής εκπαίδευσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των ελληνικών δημόσιων σχολείων είναι οι εξής:

- Δημιουργική έκφραση μέσα από τη μουσική,
- Η απόκτηση δεξιοτήτων μουσικής έκφρασης μέσα από τη χρήση του σώματος, της φωνής και των μουσικών οργάνων,
- Η αντίληψη των εννοιών της μουσικής ως ενός μαθήματος μέσα από τις διαδικασίες της δημιουργίας και της ανακάλυψης,
- Η αισθητική αγωγή του μαθητή, ο οποίος μέσα από τις μουσικές εμπειρίες αποκτά σταδιακά την ικανότητα να αισθάνεται, να δημιουργεί, να ανακαλύπτει, να εκτελεί, να μαθαίνει και να σκέφτεται,
- Η ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη μουσική.<sup>436</sup>

#### **Διδακτικοί στόχοι**

- Γνωσιολογικοί στόχοι που αφορούν την αντίληψη και την κατανόηση εννοιών της μουσικής, όπως Εκφραστικές έννοιες (χρoιά, χρόνος, ένταση, ύψος)
  - ✓ Ρυθμός, αρμονία, μελωδία
  - ✓ Δομή της μουσικής
  - ✓ Ύφανση της μουσικής (texture)

<sup>435</sup> Κελλανίδης Μ., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ: Ελληνικά Γράμματα, 2002, σελ.551.

<sup>436</sup> <http://ijm.sagepub.com/content/23/2/111.short>.

- ✓ Μουσικό στυλ
- Ψυχοκινητικοί στόχοι που αφορούν μουσικές δραστηριότητες:
  - ✓ Ρυθμός
  - ✓ Τραγούδι
  - ✓ Ακρόαση
  - ✓ Μουσική ανάγνωση και γραφή
- Συναισθηματικοί στόχοι που αφορούν την τοποθέτηση του μαθητή απέναντι στη μουσική και έχουν σχέση με τους τρόπους συμπεριφοράς του.  
Συνεπώς για να επιτευχθούν οι ανωτέρω στόχοι η μουσική εκπαίδευση επικεντρώνεται στις κάτωθι δραστηριότητες.
  - Ρυθμός και κίνηση,
  - Τραγούδι,
  - Εκμάθηση μουσικών οργάνων,
  - Μουσική ακρόαση,
  - Δημιουργικές εργασίες,
  - Μουσική ανάγνωση και γραφή.<sup>437</sup>

#### *Νηπιαγωγείο:*

Άξονες γνωστικού περιεχομένου :

- Έλεγχος ήχων μέσα από δεξιότητες στο τραγούδι και στο παίξιμο οργάνων,
- Δημιουργία και ανάπτυξη μουσικών ιδεών και μουσικής δημιουργίας,
- Ανταπόκριση και αναθεώρηση όσον αφορά τις δεξιότητες αξιολόγησης,
- Ακρόαση και εφαρμογή γνώσης.

#### Γενικοί στόχοι του μαθήματος:

- Ανάπτυξη θετικής στάσης και αγάπης προς τη μουσική,
- Εκτέλεση απλών ρυθμικών και μελωδικών σχημάτων,
- Ομαδικά τραγούδια,
- Παίξιμο μιας ποικιλίας απλών οργάνων με ταυτόχρονο έλεγχο, σε κάποιο βαθμό, των παραγόμενων ήχων,
- Αναγνώριση και ταύτιση εικόνων και ήχων της φύσης, του αστικού περιβάλλοντος και της φωνής των ζώων,
- Συνδυασμός ήχων για απλές συνθέσεις,

---

<sup>437</sup> Σταυρίδης Μ., *Μουσική στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ: Gutenberg, 1985, σελ.23.



- Καταγραφή της μουσικής (για να τη θυμούνται τα νήπια αργότερα),
- Αναγνώριση βασικών χαρακτηριστικών διαφόρων ειδών μουσικής,
- Χρησιμοποίηση απλών όρων για τη μουσική που έχουν ακούσει και εκτελέσει τα ίδια τα νήπια,
- Ακρόαση με συγκέντρωση, εσωτερίκευση και δυνατότητα ανάκλησης ήχων,
- Οργάνωση και χρησιμοποίηση εκφράσεων σε απλές δομές - στοιχεία του τονικού συστήματος (ύψος, διάρκεια, τονικότητα, τέμπο).

Θεμελιώδεις έννοιες:

- Συμβολισμός
- Μεταβολή
- Παράδοση
- ήχος
- Επικοινωνία
- Περιοδικότητα
- Συνεργασία
- Αλληλεπίδραση
- Πολιτισμός
- Μεταβολή-εξέλιξη<sup>438</sup>

Δημοτικό:

Άξονες γνωστικού περιεχομένου:

- Έλεγχος ήχων στο τραγούδι
- Δεξιότητες εκτέλεσης μουσικών κομματιών σε κάποιο όργανο
- Δημιουργία και ανάπτυξη μουσικών ιδεών
- Δυνατότητα αξιολόγησης μουσικών δεξιοτήτων
- Ακρόαση και εφαρμογή της γνώσης

Γενικοί στόχοι:

- Να ερμηνεύουν πιο πολύπλοκα ρυθμικά σχήματα με βάση μουσικά σύμβολα κατανοώντας τα στοιχεία της μουσικής σημειογραφίας

---

<sup>438</sup> Ψαλτοπούλου Ν., *Η μουσική δημιουργική έκφραση ως θεραπευτικό μέσο σε παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές. Διδακτορική διατριβή*, Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, 2005, σελ. 145.

- Να τραγουδούν και να παίζουν μουσική από διάφορες εποχές και κουλτούρες
- Να επινοούν και να αναπτύσσουν μουσικές ιδέες με απλή δομή
- Να δημιουργούν και να καταγράφουν συνθέσεις κατανοώντας τα μουσικά σύμβολα
- Να ακούν προσεκτικά μουσική, να αναγνωρίζουν τα βασικά της στοιχεία και να τα ξεχωρίζουν με αυξανόμενη ακρίβεια
- Να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά διαφόρων μουσικών ειδών και να αιτιολογούν τις προτιμήσεις τους χρησιμοποιώντας απλούς όρους
- Να ακούν με προσοχή, να εσωτερικεύουν και να ανακαλούν ήχους με αυξανόμενη ακουστική μνήμη
- Να οργανώνουν τα μουσικά στοιχεία (τονικό ύφος, διάρκεια κ.τ.λ. σε μουσικές δομές και να τα χρησιμοποιούν για να μεταδώσουν διαφορετικές μουσικές διαθέσεις
- Να κατανοήσουν ότι η μουσική παράγεται με διαφορετικούς τρόπους και περιγράφεται μέσω εδραιωμένης και επινοημένης μουσικής σημειογραφίας
- Να κατανοήσουν την επίδραση που ασκεί ο χρόνος και ο χώρος στη δημιουργία, ακρόαση και εκτέλεση της μουσικής

Θεμελιώδεις έννοιες:<sup>439</sup>

- Χρόνος
- Μεταβολή
- Παράδοση
- Πολιτισμός
- Συμβολισμός
- Ήχος
- Περιοδικότητα
- Επικοινωνία
- Συνεργασία
- Αλληλεπίδραση
- Χρώμα
- Σύγκρουση

---

<sup>439</sup> Χαραλάμπους Α., *Μουσική Παιδεία*, Αθήνα, εκδ: Gutenberg, 1990, σελ. 237.

*Γυμνάσιο - Λύκειο*

Άξονες γνωστικού περιεχομένου:

- Έλεγχος ήχων μέσω δεξιοτήτων στο τραγούδι και στο παίξιμο οργάνων
- Ανάπτυξη και δημιουργία μουσικών ιδεών
- Ανταπόκριση και αναθεώρηση
- Δεξιότητες αξιολόγησης
- Ακρόαση και εφαρμογή γνώσης

Γενικοί στόχοι:

- Να εκτελούν μια σειρά μουσικών ειδών, ερμηνεύοντας μουσικά σύνολα
- Να τραγουδούν και να παίζουν μόνοι ή σε ομάδες ένα πιο απαιτητικό ρεπερτόριο και να εκτελούν ένα μέρος ανεξάρτητα από άλλες ομάδες
- Να σχεδιάζουν, παρουσιάζουν και να αξιολογούν τις εκτελέσεις τους
- Να αυτοσχεδιάζουν, συνθέτουν και διασκευάζουν στα πλαίσια της ομάδας ή ατομικά μια ποικιλία μορφών κατανοώντας την απλή αρμονία και πολυφωνία
- Να αξιολογούν και να αναθεωρούν τις συνθέσεις τους και να χρησιμοποιούν την κατάλληλη σημειογραφία για την επόμενη εκτέλεση
- Να αναγνωρίζουν, να διακρίνουν τα μουσικά στοιχεία, συμπεριλαμβανομένων και εκτενών ρυθμικών και μελωδικών σχημάτων, μέσα από ευρύ φάσμα φωνητικής και οργανικής μουσικής
- Να δείχνουν γνώση της μουσικής που έχουν ακούσει μέσα από ένα εύρος μουσικών παραδόσεων διαφορετικών εποχών και περιοχών και να παρουσιάζουν τα σημειογραφικά στοιχεία με τα οποία έγινε η ηχογράφηση
- Να ακούν και να μπορούν να διακρίνουν, να εσωτερικεύουν και να ανακαλούν ήχους
- Να αναγνωρίζουν τις πηγές, τους κανόνες και τις διδασκαλίες σύνθεσης της μουσικής συμπεριλαμβανομένης και της χρήσης της πληροφορικής και της τεχνολογίας, τη μουσική σημειογραφία και άλλους τύπους σημειογραφίας που χρησιμοποιούνται σε επιλεγμένα μουσικά είδη, στυλ και παραδόσεις
- Να αναγνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους τα συμφραζόμενα επηρεάζουν τον τρόπο που δημιουργείται, εκτελείται και ακούγεται η μουσική.<sup>440</sup>

---

<sup>440</sup> Small C., ο.π., σελ. 109.

Οι εξειδικευμένοι στόχοι αναφέρονται σε σαφείς, άμεσα πραγματοποιήσιμες και κυρίως ελέγξιμες γνώσεις και νοητικές ικανότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα, δεξιότητες, χειρισμούς οργάνων, δραστηριότητες, τις οποίες επιδιώκεται να έχει αποκτήσει ο μαθητής στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας της μουσικής.<sup>441</sup>

Επίσης, στο Α.Π.Σ. προσδιορίζονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η κατανόηση με βάση τα θέματα της μουσικής στα οποία οι μαθητές πρέπει να προοδεύσουν:

- έλεγχος ήχων μέσω τραγουδιού και παιξίματος οργάνων → δεξιότητες εκτέλεσης,
- δημιουργία και ανάπτυξη μουσικών ιδεών → δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας,
- ανταπόκριση και αναθεώρηση της εργασίας τους → δεξιότητες αξιολόγησης και,
- ακρόαση και εφαρμογή της γνώσης και της κατανόησης → δεξιότητες εκτέλεσης μουσικής δημιουργίας και αξιολόγησης.<sup>442</sup>

Η μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα σημείωσε ανάπτυξη συγκριτικά με το δεύτερο μισό του προηγούμενου αιώνα, πράγμα στο οποίο συνέβαλε καθοριστικά το νέο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών, η εφαρμογή του οποίου καθιστά τους έλληνες μαθητές ικανούς να βελτιώσουν και να εξελίξουν τη μουσική τους αγωγή.<sup>443</sup>

**Η μουσική εκπαίδευση στα Ωδεία** Τα ωδεία αποτελούν τυπικές σχολές μουσικής εκπαίδευσης ανά τον κόσμο, όπου διδάσκεται η μουσική σε όλες τις μορφές της, είτε θεωρητική (θεωρία της μουσικής, αρμονία, αντίστιξη) είτε στην πρακτική της μορφή, όπως είναι η εκμάθηση κάποιου μουσικού οργάνου.

Στην Ελλάδα, το πρώτο ωδείο, που ιδρύθηκε, είναι το Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης (1914) κατόπιν απόφασης του τότε Πρωθυπουργού Ελευθέριου Βενιζέλου, με την επωνυμία "Ωδείο Θεσσαλονίκης" και υπό την καλλιτεχνική και διοικητική εποπτεία του Υπουργείου Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας.

Σκοπός της ίδρυσής του ήταν όχι μόνο η διδασκαλία της ευρωπαϊκής, αλλά και η υποστήριξη και η προαγωγή της ελληνικής μουσικής. Το 1959, τμήμα του Ωδείου Θεσσαλονίκης αποτέλεσε τον πυρήνα της σημερινής Κρατικής Ορχήστρας Θεσσαλονίκης.

Το 1987, με πρωτοβουλία της τότε Υπουργού Πολιτισμού Μελίνας Μερκούρη, το Ωδείο στεγάστηκε στο κτίριο της Οθωμανικής Τράπεζας, αφού αυτό

<sup>441</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Μουσικής, σελ. 340, [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr).

<sup>442</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Μουσικής, σελ. 337 και σελ. 349-350, [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr).

<sup>443</sup> Σακελλαρίδης Γ., *Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ: Ατραπός, 2008, σελ. 46.

διαμόρφωθηκε προκειμένου να ανταποκρίνεται στις νέες απαιτήσεις. Σ' αυτό το χώρο, όπου μέχρι σήμερα λειτουργεί το παραπάνω Ωδείο οι μαθητές καταρτίζονται μουσικά όχι μόνο μέσω της θεωρίας αλλά και της ίδιας της πρακτικής εξάσκησης της μουσικής. Το Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης είναι μέλος της Διεθνούς Ένωσης Μουσικών Βιβλιοθηκών, Αρχείων και Κέντρων Τεκμηρίωσης.<sup>444</sup>

Από το 1987 και μετά εγκαινιάστηκαν πολλά νέα ωδεία σε ολόκληρη την ελληνική γεωγραφική επικράτεια τα οποία θεωρείται ότι λειτουργούν με στόχο, την εξέλιξη της μουσικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας στην χώρα. Επιγραμματικά τα πιο σημαντικά ωδεία που λειτουργούν είναι τα εξής:

1. Αθηναϊκό Ωδείο, Αθήνα.
2. Απολλώνιο Ωδείο, Αθήνα.
3. Αριστοτέλειο Ωδείο Πειραιά.
4. Διεθνές Ωδείο, Αθήνα.
5. Εθνικό Ωδείο, Αθήνα.
6. Μουσική Σχολή "ΕΣΤΟΥΔΙΑΝΤΙΝΑ".
7. Σύγχρονο Ωδείο Αθήνας.
8. Ωδείο Kodaly.
9. Ωδείο Κλασσικής και Σύγχρονης Μουσικής, Αθήνα.
10. Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης.
11. Ωδείο Βορείου Ελλάδας.
12. Ωδείο Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.
13. MMS- Modern music school.
14. Δημοτικά Ωδεία στα περισσότερα αστικά κέντρα.

**Η μουσική εκπαίδευση** Στο ελληνικό σύστημα της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης **στις Σχολές Ψαλτικής** εντάσσονται και οι σχολές εκκλησιαστικής μουσικής και ψαλτικής.

Σε αυτές ακολουθούνται εξειδικευμένα προγράμματα σπουδών. Τα προγράμματα αυτά αποτελούνται από οκτώ εξάμηνα και διαθέτουν τμήματα, στα οποία οι σπουδαστές διδάσκονται βυζαντινή εκκλησιαστική μουσική και ψαλτική Τέχνη. Οι υποψήφιοι, οι οποίοι οφείλουν να είναι απόφοιτοι Λυκείου, εισάγονται με το σύστημα των Πανελληνίων Εξετάσεων για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Την δυνατότητα να δηλώσουν το Πρόγραμμα Εκκλησιαστικής μουσικής

---

<sup>444</sup> Σίμος Ι., ο.π., σελ. 63.

και ψαλτικής έχουν όσοι ανήκουν στο πρώτο πεδίο, αυτό δηλαδή των ανθρωπιστικών σπουδών, σύμφωνα, τουλάχιστον, με το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα.<sup>445</sup>

Πιο ειδικά, η διάρκεια φοίτησης παραδοσιακής μουσικής διαφέρει ανάλογα με τον κλάδο, ο οποίος επιλέγεται από τον εκάστοτε μαθητή, ενώ ταυτόχρονα επιλέγεται και το μουσικό όργανο προς εκμάθηση. Παραδειγματικά, αυτά μπορεί να είναι : κλαρίνο, φλογέρα, ούτι, βιολί, κανονάκι, σαντούρι, λαούτο, ταμπουρά, λύρα και άλλα έγχορδα καθώς και κρουστά και πνευστά όργανα.

Πέρα από τα μαθήματα κορμού όπως αυτά ονομάζονται τα οποία διδάσκονται, προσφέρονται επίσης και τα εξής: βυζαντινή μουσικολογία, βυζαντινή υμνολογία και υμνογραφία, διδασκαλία διάφορων ύμνων της εκκλησίας, ορθοφωνία, φωνητική, ιστορία των πατριαρχικών μουσικών σχολών, εθνομουσικολογία, ελληνική δημοτική μουσική, βυζαντινή σημειογραφία, ιστορία της βυζαντινής ψαλτικής τέχνης, ειρμολόγιο, στιχηράριο, οργανολογία, οργανοχρησία, δοξαστάριο, δυτική μουσικολογία, σολφέζ, μουσική παράδοση όλων των περιοχών της Ελλάδας, αρμονία της μουσικής, αντίστιξη της μουσικής, αγιολογία, dictee, πρακτική ψαλτολογία.

Κρίνεται, τέλος, απαραίτητο να αναφερθούν ορισμένες από τις σχολές ψαλτικής μουσικής τέχνης που λειτουργούν όπως είναι το Σχολείον Ψαλτικής, Σχολή Βυζαντινής Μουσικής Αρχιεπισκοπής Αθηνών, Ανώτατη Εκκλησιαστική Ακαδημία Βελλάς Ιωαννίνων, Σχολή Βυζαντινής Μουσικής Αμαρουσίου, Ανώτατη Εκκλησιαστική Ακαδημία Ηρακλείου Κρήτης, Σχολή Βυζαντινής Μουσικής Πειραιά. Αυτονόητο θεωρείται το γεγονός ότι πέρα από τις παραπάνω λειτουργούν και τοπικές σχολές βυζαντινής μουσικής ανά την Ελλάδα, οι οποίες δεν είναι ευρύτερα γνωστές.

#### **Η μουσική εκπαίδευση στα Δημόσια Μουσικά Σχολεία**

Στο παρόν κεφάλαιο δεν θα παρουσιαστούν διεξοδικά τα νομοθετήματα που ορίζουν τη λειτουργία των ελληνικών Μουσικών Σχολείων. Για την αναλυτική και εκτεταμένη παρουσίασή τους έχει διατεθεί το επόμενο Υποκεφάλαιο. Και τούτο, διότι η διεξοδική ανάγνωσή τους αναδεικνύει αντιφάσεις που υποστηρίζουν την υπόθεση εργασίας της παρούσας διατριβής.

Πρωτοπορία στη μουσική εκπαίδευση της Ελλάδας απετέλεσε η ίδρυση του Πειραματικού Μουσικού Σχολείου (γυμνασίου και λυκείου) στην Παλλήνη, το 1988, που ήταν και το πρώτο στον ελλαδικό χώρο. Το 2000 χαρακτηρίστηκε ως ολόημερο, ενώ ήδη κατάφερε να πραγματοποιήσει τον βασικό του στόχο, που είναι η κατάρτιση

<sup>445</sup> Παπαζάρης Αθ., *Η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θέματα Παιδαγωγικής της Μουσικής, Διδακτικής και Μάθησης*, Αθήνα, εκδ: Κ. Παπαρηγορίου – Χ. Νάκας, 2004, σελ. 131.

των μαθητών που επιθυμούν να ακολουθήσουν επαγγελματικά τη μουσική σε συνδυασμό με τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων γενικής παιδείας, γεγονός που επέτρεψε στους μαθητές που δεν επιθυμούσαν να ασχοληθούν επαγγελματικά με τη μουσική να επιλέξουν κάποιον άλλο κλάδο επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Με την ίδρυσή του το ισχύον νομικό πλαίσιο των Μουσικών Σχολείων, δοκιμάστηκε και σε επίπεδο διοίκησης και νομοθεσίας και σε επίπεδο καθημερινότητας της παιδαγωγικής πράξης.

Επιπλέον, καθιερώθηκε η διδασκαλία της Βυζαντινής Εκκλησιαστικής Μουσικής και της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής, προσδίδοντας έτσι στην Ελληνική μουσική εκπαίδευση πολυπολιτισμικό χαρακτήρα.

Τα μουσικά μαθήματα διδάσκονται σε τμήμα και ανάλογα με το μάθημα η διδασκαλία είναι είτε ατομική είτε ομαδική. Ατομική διδασκαλία πραγματοποιείται στα μαθήματα του ατομικού οργάνου και του υποχρεωτικού μουσικού οργάνου, ενώ η διδασκαλία της Αρμονίας και της Γραφής γίνεται σε ομάδες των 5-12 ατόμων, πράγμα που εξαρτάται από τις δυνατότητες του εκάστοτε σχολείου.

Το μάθημα των Μουσικών Συνόλων δεν βαθμολογείται, αλλά είναι δυνατή η απομάκρυνση από το Μουσικό Σχολείο σε περίπτωση που κάποιος μαθητής δεν συμμετέχει σε αυτό, έπειτα μάλιστα από αιτιολογημένη απόφαση του συλλόγου των διδασκόντων.<sup>446</sup>

Επίσης, κάθε Μουσικό Σχολείο είναι υποχρεωμένο να διοργανώνει δύο (2) εξωσχολικές καλλιτεχνικές εκδηλώσεις κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ενώ υπάρχει η δυνατότητα και για μία επιπλέον, σε εξαιρετικές περιπτώσεις και κατόπιν αιτιολογημένης εισηγήσεως εκ μέρους του συλλόγου των διδασκόντων και με τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή του αρμόδιου γραφείου εκπαίδευσης. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δ.Π.Π.Σ. μουσικής).

Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων οργανώθηκε και αναβαθμίστηκε, ενώ ακόμη οργανώθηκαν και τα μελλοντικά Μουσικά Σχολεία. Παράλληλα, ορίστηκε η ίδρυση Μουσικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η δυνατότητα υπαγωγής των Μουσικών Σχολείων στα Τμήματα Μουσικών Σπουδών και η ίδρυση Πειραματικών Σχολείων ποικίλων Καλλιτεχνικών Τομέων με κλάδους Μουσικής, Εικαστικών Τεχνών, Θεατρικών Σπουδών κ.ά. Επίσης, πραγματοποιήθηκε ο εξοπλισμός όλων των Μουσικών Σχολείων με όλα τα απαραίτητα μέσα για τη διεξαγωγή της

<sup>446</sup> Μαρμαρινός Γ., *Το σχολικό πρόγραμμα*, Αθήνα, εκδ: ιδίου, 2002, σελ.115.

εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, προβλέπεται η ένταξη των Μουσικών Σχολείων στο νέο εκπαιδευτικό σύστημα ως Ενιαίων Μουσικών Λυκείων, που περιλαμβάνουν τις κατευθύνσεις Θεωρητική, Θετική και Τεχνολογική.<sup>447</sup>

Παρακάτω αναφέρονται επιγραμματικά τα Μουσικά Σχολεία, τα οποία λειτουργούν στην Ελλάδα:

1. Μουσικό Σχολείο Ιλίου.
2. Πειραματικό Μουσικό Σχολείο Παλλήνης.
3. Μουσικό Σχολείο. Γιαννιτσών.
4. Μουσικό Σχολείο Δράμας.
5. Μουσικό Σχολείο Βαρθολομιού.
6. Μουσικό Σχολείο Δολιανών.
7. Μουσικό Σχολείο Κέρκυρας.
8. Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας.
9. Μουσικό Σχολείο Λάρισας.
10. Μουσικό Σχολείο Λευκάδας.
11. Μουσικό Σχολείο Βόλου.
12. Μουσικό Σχολείο Καλαμάτας.
13. Μουσικό Σχολείο Ξάνθης.
14. Μουσικό Σχολείο Ρεθύμνου.
15. Μουσικό Σχολείο Κομοτηνής.
16. Μουσικό Σχολείο Τρικάλων.
17. Μουσικό Σχολείο Πειραιά.
18. Μουσικό Σχολείο Θεσσαλονίκης.
19. Μουσικό Σχολείο Καβάλας.
20. Μουσικό Σχολείο Σερρών.
21. Μουσικό Σχολείο Καρδίτσας.
22. Μουσικό Σχολείο Αγρινίου.
23. Μουσικό Σχολείο Πατρών.
24. Μουσικό Σχολείο Ζακύνθου.
25. Μουσικό Σχολείο Ρόδου.
26. Μουσικό Σχολείο Μυτιλήνης.
27. Μουσικό Σχολείο Αλίμου.

---

<sup>447</sup> Σίμος Ι., *Η μουσική εκπαίδευση στην νεότερη και σύγχρονη Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ: Orpheus, 2004, σελ. 67.



28. Μουσικό Σχολείο Κατερίνης.
29. Μουσικό Σχολείο Ηρακλείου.
30. Μουσικό Σχολείο Τρίπολης.
31. Μουσικό Σχολείο Σπάρτης.
32. Μουσικό Σχολείο Πτολεμαΐδας.
33. Μουσικό Σχολείο Λαμίας.
34. Μουσικό Σχολείο Αμυνταίου.
35. Μουσικό Σχολείο Χίου.

Έπειτα από αυτή τη σύντομη αναφορά στην ελληνική τυπική μουσική εκπαίδευση μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι, καθώς η μουσική σε όλες τις εκφάνσεις αποτελεί καθολικό τρόπο ανθρώπινης επικοινωνίας, σε ολόκληρο τον κόσμο, όπως και στην Ελλάδα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της. Αυτό φαίνεται από την πληθώρα των εκπαιδευτηρίων μουσικής όπου προάγεται και διαδίδεται η μουσική από τους αρχαίους έως και τους σημερινούς χρόνους. Στη σύγχρονη εποχή η μουσική έχει λάβει τη μορφή διεθνούς γλώσσας που έχει υπερβεί τους περιορισμούς και ενυπάρχει στην αντίληψη και στην χρήση μιας ξένης γλώσσας για σκοπούς επικοινωνίας.<sup>448</sup>

Για τη μουσική εκπαίδευση του ατόμου, όμως, βασικοί σκοποί δεν είναι μόνον η συναισθηματική ανταπόκριση, αλλά κυρίως η απόκτηση δεξιοτήτων για τη μουσική έκφραση και η αντίληψη των μουσικών εννοιών (χροιά, τονικότητα, διάρκεια, ένταση, μελωδία, ρυθμός, αρμονία). Οι παραπάνω σκοποί επιτυγχάνονται μέσα από μουσικές δραστηριότητες όπως είναι η ακρόαση, το τραγούδι, η κίνηση και το παίξιμο μουσικών οργάνων. Οι δεξιότητες αυτές συνιστούν τους βασικούς όρους της μουσικής κατάρτισης και εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η τυπική διδασκαλία της μουσικής δηλαδή η παρακολούθηση συγκεκριμένων τρόπων εκμάθησης μέσα από προγράμματα σπουδών σε ωδεία, Μουσικά Σχολεία, σχολές ψαλτικής, παρέχει στους σπουδαστές πτυχία και πιστοποιητικά μουσικής γνώσης.

Συμπερασματικά, από τη συνοπτική αυτή παρουσίαση συνάγεται ότι η μουσική εκπαίδευση, παρέχεται επαρκώς βάσει του αναλυτικού προγράμματος (αποτελεί άλλης τάξεως ζήτημα η διερεύνηση της επαρκούς στελέχωσης των σχολείων ώστε να τηρείται αποτελεσματικά το Α.Π.Σ.) σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης, ασχέτως της ίδρυσης Μουσικών Σχολείων και ανεξάρτητα από αυτήν.

<sup>448</sup> Χαραλάμπους Α., Μουσική: η παιδαγωγική της-η αισθητική της, Αθήνα, εκδ: Νάκας, 1996, σελ.34.

Ως εκ τούτου, βάσιμα θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι από το 1988 και έπειτα με την ίδρυση Μουσικών Σχολείων η ελληνική πολιτεία επιδιώκει τη δημιουργία ενός θεσμού δημόσιας επαγγελματικής κατάρτισης στον τομέα της μουσικής, ανάλογο με αυτόν των Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, όμως, ο Ιδρυτικός Νόμος των Μουσικών Σχολείων, ήδη από το 1988, σπεύδει να διασφαλίσει το γενικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης που παρέχει ο νεοσύστατος θεσμός. Εύλογα, λοιπόν, ανακύπτουν ερωτήματα για τον ειδικότερο σκοπό της ίδρυσής του εκ μέρους της πολιτείας και τις ειδικότερες προσδοκίες των επιλογών του εκ μέρους της κοινωνίας. Για την διεξοδικότερη διερεύνησή τους κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστεί αναλυτικά στο επόμενο υποκεφάλαιο το θεσμικό πλαίσιο ίδρυσης και λειτουργίας του συγκεκριμένου τύπου σχολείων στον Ελλαδικό χώρο.

## II. Η Λειτουργία και η Θεσμική Πλαισίωση των Μουσικών Σχολείων στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η εξέταση των νομοθετικών κειμένων, που ορίζουν την εισαγωγή και λειτουργία κάθε θεσμού, άπτεται υποχρεωτικά ζητημάτων που σχετίζονται με τη χάραξη και εφαρμογή της πολιτικής στον αντίστοιχο προς το θεσμό τομέα της κοινωνικής ζωής.

Ειδικότερα, μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, η συνειδητοποίηση ότι οι μεγάλες θεωρίες και οι γενικεύσεις, πως οι αριθμοί και τα ποσοστά δεν επαρκούν για τη μελέτη της κοινωνικής πραγματικότητας,<sup>449</sup> συντέλεσε στην αναγνώριση ότι για να μελετηθεί ένας μικρότερος κοινωνικός χώρος (λ.χ. το σχολείο) απαιτούνται σε βάθος ερμηνείες και ποιοτικές προσεγγίσεις. Επομένως, για την ερμηνεία των γεγονότων απαιτείται η ανάγνωση της συνάφειάς τους με την κοινωνική ολότητα που τα περιβάλλει, με τις βιωματικές όψεις της καθημερινής, πραγματικής ζωής.<sup>450</sup>

Τα κείμενα, ιδιαίτερα τα επίσημα, των οποίων ο κανονιστικός και επιτελεστικός λόγος επιφέρει άμεσες αλλαγές στις ζωές των ανθρώπων, εκφράζουν μίαν αλήθεια, μία πραγματικότητα (ή περισσότερες) που πρέπει να αναζητήσουμε, αν θέλουμε να τη γνωρίσουμε, να την ανακαλύψουμε ή να την ερμηνεύσουμε.<sup>451</sup> Αυτήν την αλήθεια μπορούμε να τη διαπεράσουμε όχι ως σύνολο επιστημονικών αποδείξεων αλλά κατανοώντας τα νοήματα που πιθανόν κρύβονται πίσω από τα λόγια.<sup>452</sup>

Στην προκειμένη περίπτωση, στόχος είναι να παρουσιαστεί όχι απλώς η πραγματικότητα που αναδύεται μέσα από τα κείμενα αλλά κυρίως να αναδυθούν οι αφανείς σχέσεις που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα στο δεδομένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο,<sup>453</sup> οι υπόρρητες στοχεύσεις, οι εκλαμβανόμενες ως αυτονόητες παραδοχές. Η χρονική απόσταση των δέκα (10) ετών, για παράδειγμα, ανάμεσα στον Ιδρυτικό Νόμο 1824/88 (ο οποίος ορίζει το σκοπό της ίδρυσης, τον τρόπο λειτουργίας, τα κριτήρια στελέχωσης, τους όρους επιλογής του μαθητικού πληθυσμού) και στην Υπουργική Απόφαση Γ2/3850/98 (που ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα των μουσικών μαθημάτων) δεν αποτελεί απλώς ένα αριθμητικό δεδομένο αλλά ένδειξη μιας αφανούς εκ πρώτης όψεως σχέσης ανάμεσα στους επίσημους

<sup>449</sup> Χάμπερμας, Γ. (1990) Τεχνική και Επιστήμη ως Ιδεολογία, στο *Κείμενα Γνωσιοθεωρίας και Κοινωνικής Κριτικής*, εισαγωγή – μετάφραση: Αν. Οικονόμου, Αθήνα, Πλέθρον, σσ. 121-170

<sup>450</sup> Χάμπερμας, Γ. (1994) *Αγώνες Αναγνώρισης στο Δημοκρατικό Κράτος Δικαίου*, μετάφραση – επιμέλεια: Θ. Γεωργίου, Αθήνα, Α. Α. Λιβάνης

<sup>451</sup> Λυδάκη, Α. (2012) *Ισκιοι και Αλαφροϊσκιωτοι*, Λαϊκός λόγος και πολιτισμικές σημασίες, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ. 84.

<sup>452</sup> Λυδάκη, Α. (2012), ό.π. σ. 85.

<sup>453</sup> Λυδάκη, Α. (2012), ό.π. σ. 86.

σκοπούς και στους υπόρρητους στόχους, στην επίσημη ρητορική και στα πραγματικά κοινωνικά αιτούμενα.

Επομένως, όταν η έρευνα εστιάζεται σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να κάνουμε διάκριση ανάμεσα στην πολιτική ως λόγο και στην πολιτική ως εφαρμοστικό κείμενο επισημαίνοντας ωστόσο ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο.<sup>454</sup> Η επίσημη πολιτική, δηλαδή, εφαρμόζεται με κειμενικές παρεμβάσεις στην καθημερινή ζωή. Δεν μπορούμε όμως να προβλέψουμε ή να υποθέσουμε τον τρόπο με τον οποίο τα πολιτικά κείμενα (νόμοι, διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις, εγκύκλιοι) θα γίνουν πράξη σε κάθε περίπτωση, σε κάθε περιβάλλον ή ποιο θα είναι το άμεσο αποτέλεσμά τους ή κατά πόσο οι κοινωνικοί δράστες θα ανακαλύψουν (μέσα σε αυτά ή ενάντια σε αυτά ή παράλληλα με αυτά τα πολιτικά κείμενα) χώρο ελιγμών για τον εαυτό τους.<sup>455</sup>

Επιπλέον, τα πολιτικά κείμενα δεν είναι κατ' ανάγκην ούτε σαφή, ούτε "κλειστά" ούτε πλήρη. Αντιθέτως, αποτελούν προϊόντα κοινωνικών συμβιβασμών σε διάφορα στάδια, όπως στο στάδιο των μικροπολιτικών, της νομοθετικής διατύπωσης, στο στάδιο της κοινοβουλευτικής διαδικασίας, στο στάδιο των πολιτικών διάρθρωσης και των μικροπολιτικών έκφρασης των ενδιαφερομένων ομάδων. Παράλληλα, όπως τα κείμενα έχουν την ιστορία τους, τη δική τους ιστορία επίσης έχουν και οι αναγνώστες τους, αφού κάθε πολιτικό κείμενο εισέρχεται σε υπάρχοντες τύπους κοινωνικών σχέσεων, στη δομή των τοπικών αγορών, στις σχέσεις των τοπικών τάξεων.<sup>456</sup>

Υπό το πρίσμα αυτό η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται από την αλληλεπίδραση που διαμείβεται ανάμεσα στην εμπρόθετη επίσημη πολιτική και στην εμπρόθετη συνειδητή δράση των ατόμων και των φορέων, ανάμεσα στα επίσημα πολιτικά κείμενα και στην ανάγνωση, ερμηνεία και κατά τόπους εφαρμογή των κειμένων αυτών. Πιο συγκεκριμένα λοιπόν, η επίσημη πολιτική προθετικότητα δεν πρέπει να νοείται ως κάτι δογματικά δεδομένο, διότι επιμερίζεται και αυτονομείται. Αυτή η επιμέρους αυτονομία, ακολούθως, επιτρέπει την τροποποίηση, την ανάπτυξη πρωτοβουλίας ή την έκφραση άρνησης απέναντι στα πολιτικά ζητήματα: όλες οι αποφάσεις των υψηλά ιστάμενων πολιτικών μπορούν να αποβούν σωστές ή λανθασμένες ή απλώς διαφορετικές, εξαιτίας των χρήσεων και των εφαρμογών που

<sup>454</sup> Ball, S.J., 1993, Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the U.K. and the U.S.A. *British Journal of Sociology of Education*, 14, (1), σσ. 3-20.

<sup>455</sup> Ball, 1993, ό.π.

<sup>456</sup> Ball, ό.π.

θα έχουν και εξαιτίας των συνεπειών στις μεταγενέστερες εκπαιδευτικές αλληλεπιδράσεις.<sup>457</sup>

Επομένως, κάθε επίσημο κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής επιφέρει αποτελέσματα, τα οποία διακρίνονται σε αποτελέσματα πρώτης και δεύτερης γραμμής: τα αποτελέσματα πρώτης γραμμής αφορούν αλλαγές στην πρακτική ή στη δομή και διαπερνούν το σύστημα ως σύνολο, ενώ τα αποτελέσματα δεύτερης γραμμής αφορούν την επίδραση αυτών των αλλαγών πάνω στα πρότυπα κοινωνικής επιτυχίας, ευκαιριών και κοινωνικής δικαιοσύνης.<sup>458</sup>

Στην προκειμένη περίπτωση, των νομοθετικών, δηλαδή, κειμένων που αφορούν την ίδρυση και λειτουργία Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα, θεωρούμε ως αποτελέσματα πρώτης γραμμής τη δημιουργία – για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση – ενός τύπου δευτεροβάθμιου δημόσιου σχολείου, που στοχεύει στην ανίχνευση και ανάδειξη των μουσικών κλίσεων των μαθητών.

Παράλληλα, ως αποτελέσματα δεύτερης γραμμής θεωρούμε την επίδραση της ίδρυσής του στην αυξανόμενη και θεσμοθετούμενη εμπλοκή των γονέων στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση (Ν. 1566/85), το χειρισμό, δηλαδή, των νομοθετημάτων που αφορούν τα δημόσια Μουσικά Σχολεία εκ μέρους των γονέων ως μέσο κοινωνικής προόδου, ανάδειξης ευκαιριών, κοινωνικής επιτυχίας και δικαιοσύνης.

Επιπλέον, στα αποτελέσματα δεύτερης γραμμής εντάσσουμε και τη συνακόλουθη ανταπόκριση της Πολιτείας τόσο στη γονεϊκή "ανάγνωση" των ιδρυτικών κειμένων όσο και στο γονεϊκό χειρισμό των Μουσικών Σχολείων. Η ανταπόκριση αυτή ανιχνεύεται στα επιμέρους άρθρα του ιδρυτικού νόμου αλλά κυρίως στις μετέπειτα συμπληρωματικές υπουργικές αποφάσεις.

Για την κριτική ανάγνωση των νομοθετικών κειμένων στην παρούσα διατριβή αξιοποιήθηκε ως ένα βαθμό η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου, διότι αποτελεί ερευνητική τεχνική, χάρη στην οποία επισημαίνονται μέσα στα κείμενα τάσεις και σκοποί, ιδέες, ιδεολογήματα ή προκαταλήψεις, συγκρίνονται περιεχόμενα, φωτίζονται οι τρόποι παρουσίασης των επιχειρημάτων.<sup>459</sup>

<sup>457</sup> Archer, S. M., 1981, Educational Politics: A model for their analysis, στο P. Broadfoot, C. Brock and W. Tulasiewicz (eds) *Politics and Educational Change*. London: Croom and Helm, σσ. 29-30.

<sup>458</sup> Ball, S. J., 1993, Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the U.K. and the U.S.A. *British Journal of Sociology of Education*, 14, (1), σσ. 3-20.

<sup>459</sup> Αθανασίου, Λ. (1997) *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες*. Ιωάννινα, σ. 260.

Όπως είναι κατανοητό, στο είδος των συγκεκριμένων κειμένων (νόμοι, υπουργικές αποφάσεις, εγκύκλιοι, διατάγματα) είναι δύσκολο να χρησιμοποιηθούν ως μονάδες ανάλυσης λέξη, φράση ή παράγραφος,<sup>460</sup> γιατί συχνά η φρασεολογία αλλά και η γλώσσα των κειμένων ποικίλλει. Για το λόγο αυτό και προκειμένου να προκύψουν αξιόπιστες κατηγορίες ανάλυσης, η μελέτη των κειμένων εστιάστηκε σε ευρύτερο σύνολο λέξεων που σχετίζονταν με τα εξαρχής ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής: φανερός – λανθάνων σκοπός της εισαγωγής του νέου εκπαιδευτικού θεσμού και επιλεγμένο δημόσιο σχολείο (επιλεγμένος μαθητικός πληθυσμός, επιλεγμένο διδακτικό προσωπικό, προσεγμένο σχολικό περιβάλλον).

Αναλυτικότερα, κατά την ανάγνωση των κειμένων ελήφθησαν υπόψη η παρατηρούμενη υποβάθμιση των μουσικών<sup>461</sup> και καλλιτεχνικών μαθημάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα των δημόσιων σχολείων, το γεγονός ότι ο επαγγελματικός χαρακτηρισμός του απολυτηρίου των δημόσιων Μουσικών σχολείων στα ελληνικά νομοθετικά κείμενα αποφεύγεται (πιθανότατα για να μην αποθαρρύνονται γονείς και μαθητές με άλλους – μη μουσικούς – εκπαιδευτικού στόχους) και η επίταση των γονεϊκών αιτημάτων για την ίδρυση δημόσιων μουσικών σχολείων.<sup>462</sup> Και τούτο, προκειμένου από την κριτική ανάγνωση των κειμένων να ανιχνευθούν, εάν υπήρχαν, ως "αποτέλεσμα δεύτερης γραμμής",<sup>463</sup> ο χειρισμός<sup>464</sup> των Μουσικών Σχολείων ως εξειδικευμένων δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής.<sup>465</sup>

Ως εκ τούτου, για την κριτική ανάγνωση των νομοθετικών κειμένων προέκυψαν οι εξής κατηγορίες ανάλυσης περιεχομένου: σκοπός ίδρυσης των Μουσικών Σχολείων, κριτήρια εισαγωγής των μαθητών, όροι φοίτησης (χαρακτηρισμός φοίτησης – όρια απουσιών, κριτήρια αξιολόγησης στα μαθήματα γενικής και μουσικής παιδείας (όροι επίδοσης, προαγωγής, απόλυσης των μαθητών), κριτήρια Στελέχωσης με εκπαιδευτικούς γενικής και μουσικής παιδείας, όροι υλικοτεχνικής

<sup>460</sup> Αθανασίου, Λ. (1997), ό.π. σσ. 256, 257.

<sup>461</sup> Μαρκέα, Γ.Γ. (2003) Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 211-215.

<sup>462</sup> Μαυροειδής, Μ.Δ. (1998) Η Εμπειρία του Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης. *Ο Πολίτης*, 11, σ. 3.

<sup>463</sup> Ball, S. J. (1993) Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the U.K. and the U.S.A. *British Journal of Sociology of Education*, 14, (1) σσ. 3-20.

<sup>464</sup> Archer, S. M. (1981): Educational Politics: A model for their analysis, στο P. Broadfoot, C. Brock and W. Tulasiewicz (eds) *Politics and Educational Change*. London: Croom and Helm, σσ. 32-36.

<sup>465</sup> Gamarnicowa, E. and Green, A. (2003): Social Justice, Identity Formation and Social Capital. School diversification policy under New Labour, στο C. Vincent (ed) *Social Justice, Education and Identity*, London – N. York: Routledge – Falmer, σσ. 209-221.

υποδομής (ειδικές αίθουσες, μουσικά όργανα, studios), αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα – παραπρόγραμμα.

### Τα Κείμενα

#### Η Ιδρυτική Σκοποθεσία.

Πιο συγκεκριμένα, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα ορίζεται από τον ιδρυτικό νόμο (ν. 1824-ΦΕΚ 296/30-12-1988), στον οποίο διακηρύσσεται ως επίσημη σκοποθεσία της ίδρυσής τους η προετοιμασία και κατάρτιση των νέων, που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής (άρθρο 1) αλλά και από τις λεπτομερείς διατάξεις των υπουργικών αποφάσεων Γ2/1685/2-3-1995 και Γ2/3850/16-6-1998 (Φ. 658B/1-7-1998).

Η διεξοδική όμως εξέταση τόσο των άρθρων του ιδρυτικού νόμου όσο και των διατάξεων των σχετικών υπουργικών αποφάσεων, μέσα από μια σειρά αντιφάσεων που διαπιστώνονται, αποκαλύπτει πως πίσω από την επίσημη ρητορική υπάρχει και μια μη ομολογημένη σκοποθεσία. Η σκοποθεσία αυτή συνάδει με μία κοινωνική πραγματικότητα, ένα προϋπάρχον οικονομικο-κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο – ως "αποτέλεσμα δεύτερης γραμμής"<sup>466</sup> – φαίνεται ότι έχει ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους συντάκτες του νόμου, ενώ ταυτόχρονα αποκαλύπτει υπόρρητες στοχεύσεις και αφανείς σχέσεις που συνδέουν το θεσμό με τους εμπλεκόμενους φορείς (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς) μέσα στο συγκεκριμένο ελληνικό κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο.<sup>467</sup>

Στα συγκεκριμένα άρθρα, δηλαδή, διαφαίνεται η μέριμνα να κατοχυρωθεί το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας των μαθημάτων γενικής παιδείας στα Μουσικά Σχολεία (άρθρο 1: χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία) κατά τρόπον ώστε τα σχολεία αυτά να εξασφαλίζονται ως ισάξια και ισοδύναμα με τα γενικά δημόσια σχολεία της ίδιας βαθμίδας ως προς αυτό ειδικά το κριτήριο.

Αντίθετα, η διδακτέα ύλη των μουσικών μαθημάτων δεν ορίζεται από τον ιδρυτικό νόμο (όπως εύλογα θα αναμέναμε, αφού πρόκειται για Μουσικά Σχολεία) αλλά ορίζεται από την κατά πολύ μεταγενέστερη υπουργική απόφαση Γ2/1685/2-3-

<sup>466</sup> Ball, S. J. (1993) Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the U.K. and the U.S.A. *British Journal of Sociology of Education*, 14, (1) σσ. 3-20.

<sup>467</sup> Λυδάκη, Α. (2012) *Τσικιοι και Αλαφροϊσκιωτοι*, Λαϊκός λόγος και πολιτισμικές σημασίες. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ. 86.

1995 με αναφορά κυρίως σε διδακτικά περιεχόμενα και όχι σε σχολικά εγχειρίδια ή σχετικές βιβλιογραφικές παραπομπές.

Για να αναδειχθεί αυτή η μη ομολογημένη σκοποθεσία κυρίως μέσω της επισήμανσης των αντιφάσεων που διαπιστώνονται στα επίσημα κείμενα, στη συνέχεια θα παρουσιαστούν διεξοδικά τα άρθρα του ιδρυτικού νόμου και οι διατάξεις των σχετικών υπουργικών αποφάσεων κατηγοριοποιημένα βάσει του θέματος στο οποίο αναφέρονται.<sup>468</sup> Αναλυτικότερα, θα παρουσιαστούν τα άρθρα και οι διατάξεις που καθορίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα, τη στελέχωση, την υλικοτεχνική υποδομή, την επιλογή του μαθητικού πληθυσμού, την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, το χαρακτηρισμό της φοίτησης των μαθητών και τη χορήγηση τίτλου σπουδών.

***Το αναλυτικό  
πρόγραμμα***

Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης στα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας καθώς και ο τρόπος λειτουργίας τους, όσον αφορά τα μαθήματα γενικής παιδείας και τον γενικό τρόπο οργάνωσής του, καθορίζονται από τις διατάξεις του νόμου 1566/1985 (ΦΕΚ 167/τ.Α) που ρυθμίζουν τη δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο ειδικότερος σκοπός της ίδρυσής τους όμως, καθώς και ο ιδιαίτερος τρόπος λειτουργίας και οργάνωσής τους ως εξειδικευμένων σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθορίζονται και ρυθμίζονται από τον ιδρυτικό νόμο 1824-ΦΕΚ 296/30-12-1988 των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα, ο οποίος περιλαμβάνει δώδεκα (12) άρθρα, που αφορούν το σκοπό, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη στελέχωση με διδακτικό προσωπικό, την επιλογή του μαθητικού πληθυσμού, την εξασφάλιση της υλικοτεχνικής υποδομής και τη συγκρότηση ειδικής καλλιτεχνικής επιτροπής, έργο της οποίας είναι η μελέτη, η διατύπωση προτάσεων και η αξιολόγηση της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων αυτών.

Επειδή ωστόσο πρόκειται για απολύτως νέο τύπο δημόσιου σχολείου και επομένως απαιτούνται λεπτομερέστερες ρυθμίσεις ειδικότερων ζητημάτων, το τελευταίο άρθρο (αρ. 12) του ιδρυτικού νόμου προβλέπει και ρυθμίζει ότι τα ζητήματα που αφορούν το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων αυτών, τις εγγραφές, μετεγγραφές, το χαρακτηρισμό της φοίτησης και της διαγωγής, την

<sup>468</sup> Όλα τα νομοθετικά κείμενα παρατίθενται αυτούσια στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, σ. 322.



κάθε είδους αξιολόγηση των μαθητών και τους τίτλους σπουδών θα ρυθμίζονται με υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους.

Για το λόγο αυτό, η εγκύκλιος 5052/28-8-1996 ρυθμίζει τα ζητήματα ειδικού εξοπλισμού και κτιριακής υποδομής, η υπουργική απόφαση Γ2/1685/2-3-1995, ορίζει τη διδασκαλία των μαθημάτων στα μουσικά γυμνάσια και μουσικά λύκεια, ενώ η υπουργική απόφαση Γ2/3850/16-6-1998 (Φ. 658B/1-7-1998) καθορίζει το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα, την επιλογή, εξέταση και προαγωγή των μαθητών, το χαρακτηρισμό της φοίτησής τους και τους τίτλους σπουδών τους.

Σύμφωνα με το άρθρο 1 του ιδρυτικού νόμου 1824/1988, ως σκοπός ίδρυσης των Μουσικών Σχολείων (γυμνασίων και λυκείων) της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ορίζεται η προετοιμασία και η κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής, χωρίς όμως να υστερούν σε γενική παιδεία αν τελικά επιλέξουν άλλο τομέα επιστημονικής ή επαγγελματικής έκφρασης.

Όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα των Μουσικών Σχολείων, ο ιδρυτικός τους νόμος (άρθρ. 2) καθορίζει ότι αυτό περιλαμβάνει μαθήματα γενικής παιδείας, μαθήματα αισθητικής παιδείας, άσκηση στα εργαστήρια ειδικότητας, καθώς και απογευματινή μελέτη, ενώ με το ίδιο άρθρο (αρ. 2) προβλέπει ότι η διαδικασία των μαθημάτων της μουσικής και η άσκηση στα εργαστήρια μπορεί να είναι συλλογική ή εξατομικευμένη.

Η διδασκαλία των μαθημάτων στα μουσικά γυμνάσια και μουσικά λύκεια ορίζεται με την υπουργική απόφαση Γ2/1685/2-3-1995, η οποία ορίζει τα μαθήματα γενικής και μουσικής παιδείας ανά τάξη, καθορίζει το σύνολο των ωρών διδασκαλίας που αφιερώνονται στα πρώτα και στα δεύτερα και κατανέμει τις ώρες αυτές εβδομαδιαία.

Πιο συγκεκριμένα, για τις τρεις γυμνασιακές τάξεις ορίζονται ως μαθήματα γενικής παιδείας όσα διδάσκονται και στα υπόλοιπα ημερήσια σχολεία της ίδιας βαθμίδας με την προσθήκη όμως του μαθήματος Ιστορία της Τέχνης (το οποίο διδάσκεται δύο ώρες εβδομαδιαία στην α' γυμνασίου και μια ώρα εβδομαδιαία στη β' και γ' γυμνασίου) και του Θεάτρου (το οποίο διδάσκεται από τη μία ώρα την εβδομάδα και στις τρεις γυμνασιακές τάξεις).

Αντιστοίχως, η ίδια απόφαση (Γ2/1685/2-3-1995) ορίζει ως μαθήματα μουσικής παιδείας τη Μουσική Θεωρία και Πράξη, που διδάσκεται τρεις ώρες εβδομαδιαία στην α' γυμνασίου και δύο ώρες στη β' γυμνασίου), την Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική (4 ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας στην α' και β' γυμνασίου και 3 ώρες στη

γ' γυμνασίου), την Υμνολογία (1 ώρα ανά εβδομάδα στη γ' γυμνασίου), Χορωδία (2 ώρες εβδομαδιαία και στις τρεις γυμνασιακές τάξεις) και Μουσικά Σύνολα (3 ώρες εβδομαδιαία και στις τρεις γυμνασιακές τάξεις).

Η ανωτέρω, επίσης, απόφαση (Γ2/1685/2-3-1995) ορίζει ως υποχρεωτικά όργανα ή όργανα αναφοράς το Πιάνο και τον Ταμπουρά (μια ώρα εβδομαδιαία, αντιστοίχως για κάθε όργανο και στις τρεις γυμνασιακές τάξεις) και καθορίζει τις δύο ώρες ως εβδομαδιαίο χρόνο διδασκαλίας του οργάνου επιλογής και για τις τρεις τάξεις.

Εν κατακλείδι, ο συνολικός χρόνος εβδομαδιαίας διδασκαλίας και για τις τρεις τάξεις του γυμνασίου είναι εικοσιεπτά (27) ώρες για τα μαθήματα γενικής παιδείας και δεκαεπτά (17) αντίστοιχα για τα μαθήματα μουσικής παιδείας, πράγμα που υποδηλώνει πως το μουσικό πρόγραμμα σπουδών δεν είναι ισοδύναμο με το αντίστοιχο πρόγραμμα γενικών μαθημάτων.<sup>469</sup>

Όσον αφορά τις λυκειακές τάξεις των Μουσικών Σχολείων η ανωτέρω απόφαση (Γ2/1685/2-3-1995) διακρίνει κατ' αρχάς δύο κύκλους φοίτησης, τον πρωινό και απογευματινό, με όριο μεταξύ τους τη μεσημβρινή διακοπή του φαγητού και ακολούθως ορίζει ότι και στους δύο κύκλους είναι δυνατόν να περιλαμβάνονται γενικά μαθήματα και μαθήματα μουσικής κατεύθυνσης ανάλογα με τα ειδικά δεδομένα του κάθε σχολείου. Στη συνέχεια, τα μαθήματα μουσικού κλάδου διακρίνονται σε υποχρεωτικά, υποχρεωτικά κατ' επιλογήν και επιλεγόμενα ή μαθήματα ελεύθερης επιλογής.

Πιο συγκεκριμένα, ως υποχρεωτικά μουσικά μαθήματα ορίζονται η Αρμονία (δύο ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας ανά τάξη) η Γραφή καθ' υπαγόρευση – Dictée (μία ώρα εβδομαδιαίας διδασκαλίας στην α' και β' τάξη λυκείου και δύο ώρες για τη γ' λυκείου) και η Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική (δύο ώρες εβδομαδιαία στην α' και β' τάξη και μία ώρα στη γ' τάξη λυκείου).

Ακολούθως, ως υποχρεωτικά κατ' επιλογήν μαθήματα ορίζονται το πιάνο (μία ώρα την εβδομάδα σε κάθε τάξη του λυκείου), το Ατομικό Όργανο Επιλογής (μία ώρα την εβδομάδα σε κάθε λυκειακή τάξη) και τα Μουσικά Σύνολα (τρεις ώρες την εβδομάδα για τις δύο πρώτες τάξεις του λυκείου), η Ιστορία – Μορφολογία – Οργανογνωσία (δύο ώρες την εβδομάδα για τις δύο πρώτες τάξεις του λυκείου), Ιστορία Νεοελληνικής Μουσικής (δύο ώρες ανά εβδομάδα για τις δύο πρώτες τάξεις

<sup>469</sup> Μαρκέα, Γ.Γ. (2001) Η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμι, σ. 49, Desai, D. & Chalmers, Gr. (2007) Notes for a Dialogue on Art Education in Critical Times. *Art Education*, 60(5), σσ. 6-12.

του λυκείου), Μουσικοί Πολιτισμοί (μία ώρα την εβδομάδα για τις δύο πρώτες λυκειακές τάξεις), Υμνολογία (δύο ώρες την εβδομάδα για την α' λυκείου), Ιστορία της Ελληνικής Μουσικής Παράδοσης (μία ώρα εβδομαδιαία για κάθε λυκειακή τάξη) και Μουσικό Όργανο Επιλογής (μία ώρα ανά τάξη την εβδομάδα).

Τέλος, ορίζεται ότι τα μαθήματα του μουσικού κλάδου καλύπτουν υποχρεωτικώς δεκαπέντε (15) ώρες του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος για την 'α και β' τάξη λυκείου και έντεκα (11) ώρες για τη γ' λυκείου. Επίσης τονίζεται ότι για τα μαθήματα γενικής παιδείας, εφαρμόζονται τα οικεία αναλυτικά προγράμματα των αντίστοιχων τάξεων των ημερήσιων γενικών λυκείων και το σύνολο των ωρών διδασκαλίας τους ανά εβδομάδα ανέρχεται στις σαράντα έξι (46) ώρες για την α' και β' λυκείου και στις εικοσιεννέα (29) για τη γ' λυκείου (συμπεριλαμβανομένων και των ωρών διδασκαλίας των προπαρασκευαστικών μαθημάτων για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση).

Σχετικά με τη διδακτέα ύλη των μουσικών μαθημάτων του γυμνασίου αυτή ορίζεται ανά τάξη ως ακολούθως. Για το μάθημα της Μουσικής Θεωρίας και Πράξης, όσον αφορά την κατεύθυνση της Θεωρίας, για την α' γυμνασίου ορίζεται η εισαγωγή στη μουσική, η διδασκαλία γενικών εννοιών (φθόγγοι, φθογγόσημα, κλειδιά, τοποθέτηση φθογγοσήμων στο πεντάγραμμο), η κατανόηση των παύσεων και του ρυθμού, η ρυθμική και μελωδική ανάγνωση, η διδασκαλία γενικά περί μέτρου (ελλιπές μέτρο – απλά, σύνθετα, μικτά μέτρα), περί τόνου και ημιτονίου, η κλίμακα του ΝΤΟ, οι μείζονες κλίμακες με διέσεις και υφέσεις, η μεταφορά από μείζονα κλίμακα σε άλλη και η μουσική ορολογία.

Για τη β' τάξη γυμνασίου η διδακτέα ύλη του ίδιου μαθήματος περιλαμβάνει τις ελάσσονες κλίμακες με διέσεις και υφέσεις, τα σύμφωνα και διάφωνα διαστήματα, την εύρεση διαστημάτων σε κλίμακες, τις συγχορδίες, τα είδη και τις αναστροφές τους, την εύρεση κλιμάκων στις οποίες ανήκει δοθείσα συγχορδία.

Για τη γ' τάξη γυμνασίου στο ίδιο μάθημα προβλέπονται επαναληπτικά μαθήματα για την εμπέδωση της θεωρίας της μουσικής, η εισαγωγή στην Αρμονία, η σύνδεση συγχορδιών και η Α' αναστροφή.

Όσον αφορά την κατεύθυνση της Μουσικής Πράξης στο ανωτέρω μάθημα, ως διδακτέα ύλη ορίζεται η εκτέλεση μελωδικών ασκήσεων που σε κάθε τάξη θα είναι προσαρμοσμένες στα αντίστοιχα θέματα θεωρίας που διδάσκονται αλλά και στη φωνητική ηλικία των παιδιών. Τονίζεται, μάλιστα, ότι η επιλογή τους θα γίνεται με ευθύνη των διδασκόντων το μάθημα της θεωρίας και ότι, σε περίπτωση που οι

διδάσκοντες θα είναι περισσότεροι του ενός, η επιλογή θα προκύπτει κατόπιν συνεργασίας.

Ακολουθως, στο μάθημα της Ιστορίας της Μουσικής, για τη β' γυμνασίου ορίζεται ως διδακτέα ύλη το περιεχόμενο και ο σκοπός του μαθήματος, η καταγωγή και η χρήση της μουσικής, η εποχή της μονοφωνίας, η αρχαία ελληνική μουσική και η μουσική στην αρχαία Ρώμη. Για τη γ' τάξη γυμνασίου επίσης διδακτέα ύλη του ανωτέρω μαθήματος ορίζεται η Ιστορία της Μουσικής από τους πρώτους χριστιανικούς χρόνους έως και τον Μπαχ.

Στη συνέχεια, στο μάθημα Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική η ίδια υπουργική απόφαση (Γ2/1685/2-3-1995) για την α' τάξη γυμνασίου ορίζει τη δίωρη διδασκαλία της θεωρίας και αντιστοίχως δίωρη πρακτική εφαρμογή ανά εβδομάδα και καθορίζει τη διδακτέα ύλη ως ακολούθως: για τη μεν θεωρία, την εισαγωγή στα είδη της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής (Βυζαντινή Μουσική – Δημοτικό Τραγούδι), τη διδασκαλία ορισμών και βασικών εννοιών, της παρασημαντικής ως συστήματος γραφής και ανάγνωσης, τη διδασκαλία των φθόγγων, της κλίμακας του ΝΗ, τις διατονικές μαρτυρίες των φθόγγων και τους χαρακτήρες ποσότητας, τους χαρακτήρες του χρόνου, τις παύσεις, τις περιπτώσεις κατάβασης και τα σημεία και τα σημεία αλλοίωσης· για την πρακτική εφαρμογή των παραπάνω θεωρητικών μαθημάτων με απλή καταμέτρηση των χαρακτήρων, με ρυθμική ανάγνωση και με παραλλαγή· επίσης απλά δημοτικά τραγούδια και εκκλησιαστικά μέλη στους ήχους πλάγιο τετάρτου, πρώτο από τον Πα και Λέγετο.

Για το ίδιο μάθημα, στη β' τάξη γυμνασίου, στην μεν δίωρη θεωρία ορίζεται ως διδακτέα ύλη η συμπλήρωση της παρασημαντικής, οι χαρακτήρες χρόνου και ποιότητας, η εισαγωγή στους ήχους της Βυζαντινής Μουσικής, ο ορισμός της κλίμακας και οι μουσικοί τρόποι, τα χαρακτηριστικά συστατικά των ήχων και τα γένη της Βυζαντινής Μουσικής, οι θεωρίες περί σκληρού, διατονικού, εναρμόνιου γένους και τέλος η εισαγωγή στα σημαντικότερα ρυθμικά σχήματα της Δημοτικής Μουσικής· για τη δίωρη πρακτική εφαρμογή αντίστοιχα, προβλέπονται διάφορα γυμνάσματα σε εφαρμογή των διδαχθέντων θεωρητικών σημείων, εκκλησιαστικά μέλη και δημοτικά τραγούδια με κλιμακούμενες δυσκολίες στους παραπάνω ήχους.

Για τη γ' γυμνασίου, στο ίδιο μάθημα, ως διδακτέα ύλη της δίωρης θεωρίας καθορίζεται η συμπλήρωση της παρασημαντικής, η συνέχεια των ήχων και η γένεση των χρωματικών ήχων, στοιχεία της Ιστορίας του Οκτωήχου και η εισαγωγή στην Εκκλησιαστική Μελοποιία· αντίστοιχα, για τη δίωρη πρακτική εφαρμογή

προβλέπονται γυμνάσματα για την εφαρμογή του συμπληρώματος της παρασημαντικής και ανάπτυξη υποτυπώδους ρεπερτορίου κατά τη λογική της Οκτώηχου.

Ακολούθως, για το μάθημα της Υμνολογίας που διδάσκεται μόνο στη γ' γυμνασίου ορίζεται ότι η διδασκαλία παρακολουθεί τις σημαντικές εορτές του εκκλησιαστικού εορτολογίου, των οποίων οι μαθητές διδάσκονται τα σημαντικότερα μέλη.

Στη συνέχεια, η ίδια υπουργική απόφαση (Γ2/1685/2-3-1995) για το μάθημα της Χορωδίας, αντί διδακτέας ύλης, καθορίζει ότι η συμμετοχή των μαθητών όλων των τάξεων είναι υποχρεωτική σε αυτό αλλά το μάθημα πραγματοποιείται κατά τάξη· επίσης, αναθέτει το συντονισμό, την ευθύνη και την οργάνωση των χορωδιακών συνόλων όλων των τάξεων σε ειδικευμένο καθηγητή, του οποίου βασική υποχρέωση είναι να καταρτίζει το ρεπερτόριο των χορωδιών των τάξεων δίνοντας έμφαση στο ελληνικό ρεπερτόριο και να συνεργάζεται με τους διδάσκοντες καθηγητές μουσικής.

Αντίστοιχα, για το μάθημα των Μουσικών Συνόλων, δίδονται ανάλογες οδηγίες οργάνωσης και όχι διδακτέα ύλη. Πιο συγκεκριμένα, ορίζεται ότι η συμμετοχή των μαθητών σε αυτά είναι υποχρεωτική μεν αλλά ανάλογη με τις γνώσεις τους, ότι το κάθε Μουσικό Σχολείο οργανώνει Μουσικά Σύνολα ανάλογα με τις υφιστάμενες δυνατότητες, ότι ειδικοί καθηγητές οργανώνουν και διευθύνουν τα Μουσικά Σύνολα στο σύνολο των παιδιών του Μουσικού Σχολείου (Γυμνασιακές και Λυκειακές τάξεις) και τέλος, καθορίζεται το είδος τους: ορχήστρα, χορωδία, σύνολο μουσικής δωματίου και παραδοσιακής μουσικής, μουσικά εργαστήρια κάθε μορφής.

Όσον αφορά το υποχρεωτικό μάθημα του Πιάνου η ανωτέρω υπουργική απόφαση (Γ2/1685/1995) ορίζει κυρίως το σκοπό και όχι την ύλη του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, ως σκοπός της ατομικής διδασκαλίας ορίζεται η γνώση του οργάνου έτσι, ώστε αυτό να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την κατανόηση της Θεωρίας, της Αρμονίας, της Ιστορίας της Μουσικής και της Μορφολογίας· επίσης, οι γνώσεις πρέπει να είναι επαρκείς για τη χρησιμοποίηση του πιάνου σε οργανικά σύνολα, για συνοδεία και για άλλες μουσικές δραστηριότητες.

Ακολούθως, για το υποχρεωτικό όργανο του Ταμπούρα ορίζεται ως διδακτέα ύλη η τεχνική και η οργανοχρησία, η άσκηση στα διαφορετικά διαστήματα, η ανάπτυξη της αντίληψης των τροπικών σχημάτων και η εκτέλεση των τραγουδιών που διδάσκονται στο μάθημα της Θεωρίας της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής σε κάθε τάξη. Σημειώνεται, μάλιστα, ότι στην περίπτωση που η διδασκαλία του

ταμπουρά ως οργάνου αναφοράς (και όχι ως οργάνου επιλογής) είναι αδύνατη λόγω έλλειψης διδακτικού προσωπικού, οι διδάσκοντες το θεωρητικό μέρος της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής θα πρέπει να εφοδιαστούν με κατάλληλα προετοιμασμένο ηχητικό και εποπτικό υλικό, προκειμένου να καλυφθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η έλλειψη της διδασκαλίας του οργάνου. Επίσης, προβλέπεται η επικουρική συνδρομή των διδασκόντων την Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική με σποραδικές σεμιναριακές συνδιδασκαλίες των θεωρητικών με οργανοπαίκτη του ταμπουρά, ο οποίος θα επισκέπτεται το σχολείο με πρόταση και ευθύνη της Καλλιτεχνικής Επιτροπής. Στις περιπτώσεις αυτές, το σχολείο καλείται, επίσης, να καλύψει το αντικείμενο με διδασκαλία τοπικών παραδοσιακών οργάνων.

Όσον αφορά το ατομικό όργανο επιλογής η προαναφερθείσα υπουργική απόφαση (Γ2/1685/1995) ορίζει ότι οι μαθητές οφείλουν να παρακολουθήσουν όργανο, κλασικό ή παραδοσιακό, που οι ίδιοι θα επιλέξουν· στην περίπτωση, μάλιστα, που το ατομικό όργανο επιλογής είναι το μουσικό όργανο που οι μαθητές σπουδάζουν σε άλλο μουσικό εκπαιδευτικό ίδρυμα (ωδείο ή μουσική σχολή), τότε η σπουδή του οργάνου αυτού στο Μουσικό Σχολείο συνεχίζεται από το κατακτημένο επίπεδο γνώσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζεται η προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του μαθητή, ακόμη και όταν αυτή έχει αποκτηθεί ιδιωτικά και ουσιαστικά πιστοποιείται αυτό που "φέρει ο μαθητής από το σπίτι του"<sup>470</sup> ως βάση πάνω στην οποία θεμελιώνεται η μετέπειτα εκπαιδευτική διαδρομή του.<sup>471</sup>

Αν το ατομικό όργανο επιλογής είναι το πιάνο, η υπουργική απόφαση Γ2/1685/1995 αναφέρει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα θα καθοριστεί με μεταγενέστερη ειδική απόφαση, ενώ, αν πρόκειται για άλλα όργανα, η διδακτέα ύλη τους προβλέπεται να καθοριστεί με μεταγενέστερη υπουργική απόφαση, αφού ληφθούν υπόψη τα αποτελέσματα μελέτης των επιτροπών ύλης κλασικών και παραδοσιακών οργάνων και εφόσον αυτά εγκριθούν από την καλλιτεχνική επιτροπή του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Ακολούθως, η υπουργική απόφαση Γ2/1685/1995 προβλέπει τη διδακτέα ύλη των μουσικών μαθημάτων στις λυκειακές τάξεις των Μουσικών Σχολείων.

Πιο συγκεκριμένα, για το υποχρεωτικό μάθημα της Αρμονίας ως διδακτέα ύλη στην α' τάξη λυκείου ορίζεται η επανάληψη της Α' αναστροφής, οι δευτερεύουσες

<sup>470</sup> Bourdieu, P. (1973) *Cultural Reproduction and Social Reproduction*, στο R. Brown (ed) *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock, σ. 80.

<sup>471</sup> Lareau, A. and MacNamara, H.E. (1999) Moments of Social Inclusion and Exclusion: race, class and cultural capital in family-school relationships, *Sociology of Education* 72 (January) σσ. 37-53.

συγχορδίες, η Β' αναστροφή, οι αρμονικές αλυσίδες, οι μετατροπίες και η ναπολιτάνικη συγχορδία· στη β' λυκείου οι αλλοιωμένες συγχορδίες, οι καθυστερήσεις, η προήγηση, η εκφυγή, η επέρεση, τα ποικίλματα, οι διαβατικοί φθόγγοι, ο Ισοκράτης· και τέλος στη γ' λυκείου ως διδακτέα ύλη ορίζεται η διδασκαλία γενικών θεμάτων εφ' όλης της ύλης της Αρμονίας (μελωδία, ανάριθμα μπάσσο).

Για το μάθημα της Γραφής καθ' υπαγόρευση (Dictée) για όλες τις λυκειακές τάξεις προβλέπεται η διδασκαλία ασκήσεων που στοχεύουν στη σταδιακή και μεθοδική προετοιμασία των μαθητών ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα τμήματα μουσικών σπουδών.

Στη συνέχεια, για το μάθημα της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής ως διδακτέα ύλη ορίζεται στην α' τάξη λυκείου η διδασκαλία της Οκτώηχου και δημοτικών τραγουδιών σε αντίστοιχους τρόπους, στη β' λυκείου, επίσης, η διδασκαλία της Οκτώηχου και των δημοτικών τραγουδιών σε αντίστοιχους τρόπους και τέλος, στη γ' λυκείου η διδασκαλία επιλεγμένου ρεπερτορίου εκκλησιαστικών ύμνων και δημοτικών τραγουδιών ειδικής μορφής.

Όσον αφορά τη διδασκαλία του υποχρεωτικού μαθήματος Πιάνου στις λυκειακές τάξεις, η υπουργική απόφαση Γ2/1685/1995 ορίζει ότι ο σκοπός και η διδακτέα ύλη θα καθοριστούν με μεταγενέστερη υπουργική απόφαση. Επίσης, για την εκμάθηση του υποχρεωτικού οργάνου επιλογής, το οποίο οι μαθητές οφείλουν να επιλέξουν, η ανωτέρω υπουργική απόφαση (Γ2/1685/1995) ορίζει τη συνέχεια της σπουδής στο ατομικό όργανο που οι μαθητές έχουν επιλέξει και παρακολουθήσει στις γυμνασιακές τάξεις ενώ για τη διδακτέα ύλη αναφέρει ότι αυτή θα καθοριστεί με μεταγενέστερη ειδική απόφαση που θα καθορίζει το περιεχόμενο όλων των μουσικών μαθημάτων.

Για τη διδασκαλία του υποχρεωτικού μαθήματος των Μουσικών Συνόλων στις τάξεις του λυκείου η υπουργική απόφαση επαναλαμβάνει επακριβώς τις γενικές οδηγίες οργάνωσης του μαθήματος, που αφορούν τις γυμνασιακές τάξεις.

Ακολούθως, ορίζονται αναλυτικά τα μουσικά μαθήματα ελεύθερης επιλογής, τα οποία οι μαθητές δεν οφείλουν να επιλέξουν αλλά μπορούν να επιλέξουν μόνο εφόσον το επιθυμούν.

Πιο συγκεκριμένα, για το μάθημα Ειδικά Κεφάλαια Γενικής Μουσικής προβλέπεται η εξειδίκευση σε ειδικά θέματα Αρμονίας και Αντίστιξης· για το μάθημα Ιστορία – Μορφολογία – Οργανογνωσία στη μεν α' λυκείου, ορίζεται η διδασκαλία των προδρόμων του κλασικισμού, της κλασικής εποχής και των εθνικών σχολών, ενώ

για τη β' λυκείου η μεταρρύθμιση της Όπερας στη Γερμανία, ο Δωδεκαφθογγισμός, η μουσική του Νέου Κόσμου και η μεταπολεμική περίοδος· στη συνέχεια, για το μάθημα Ιστορία της Νεοελληνικής Μουσικής, στην α' λυκείου ως διδακτέα ύλη ορίζονται οι προδρομικές μορφές, η μεταεπαναστατική περίοδος, η Επτανησιακή Σχολή, το αστικό τραγούδι, η οπερέττα, η επιθεώρηση και το κωμειδύλλιο, στη β' λυκείου, η νεοελληνική εθνική σχολή έως το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, η δεύτερη γενιά της εθνικής σχολής, το αστικό τραγούδι, η οπερέτα και οι σύγχρονες τάσεις· ακολούθως, για το μάθημα Μουσικοί Πολιτισμοί, για την α' και β' λυκείου, συστήνεται η μελέτη των μουσικών πολιτισμών της Ανατολής (Άραβες, Ιράν, κ.λπ.) ενώ για το μάθημα της Λαογραφίας στη β' τάξη λυκείου προβλέπεται η εισαγωγή στη μεθοδολογία και στο αντικείμενο της επιστήμης με έμφαση σε χαρακτηριστικά δείγματα μουσικής λαογραφίας· για το μάθημα της Υμνολογίας στην α' λυκείου ως διδακτέα ύλη ορίζεται η προχριστιανική υμνολογία, η πρωτοχριστιανική θρησκευτική ποίηση, τα κορυφαία δείγματα Ορθόδοξης θρησκευτικής ποίησης καθώς και δείγματα μη χριστιανικής ποίησης· τέλος, για το μάθημα Ιστορία της Ελληνικής Μουσικής Παράδοσης για την μεν α' λυκείου ορίζεται η μελέτη των προελληνικών μουσικών πολιτισμών (Αίγυπτος, Παλαιστίνη, Μ. Ασία), ενώ για τη β' λυκείου η μελέτη στοιχείων μουσικής θεωρίας στην κλασική και ύστερη αρχαιότητα, στο πρώιμο Βυζάντιο, στην περίοδο της Βυζαντινής ακμής καθώς και η μεταβυζαντινή εξέλιξη.

Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος επαναπροσδιορίζεται αναλυτικότερα στις παραγράφους της υπουργικής απόφασης Γ2/3850/16-6-1998, (φ. 658B/1-7-1998) η οποία δεν καταργεί αλλά συμπληρώνει την προηγούμενη υπουργική απόφαση (Γ2/1685/1995). Πιο συγκεκριμένα, με την §1 του θέματος Γ' της ανωτέρω υπουργικής απόφασης ως μαθήματα γενικής παιδείας στα Μουσικά Σχολεία ορίζονται όσα διδάσκονται στα υπόλοιπα σχολεία γενικής παιδείας της ίδιας βαθμίδας, προστίθενται όμως ως μαθήματα αισθητικής παιδείας το μάθημα Ιστορίας της Τέχνης και της Θεατρολογίας. Επίσης, με την §1 του θέματος Δ' της ίδιας υπουργικής απόφασης ορίζεται ότι η μεν Ιστορία Τέχνης εξετάζεται γραπτώς, ενώ για το μάθημα Θεάτρου ο τελικός γενικός βαθμός του προκύπτει από το μέσο όρο της βαθμολογίας των τριών τριμήνων.

Φαίνεται, δηλαδή, πως βάσει της ανωτέρω Υ.Α. τα καλλιτεχνικά αυτά μαθήματα δεν αντιμετωπίζονται τόσο ως διδακτικά αντικείμενα, όσο κυρίως ως δραστηριότητες



για τη δημιουργία συγκεκριμένου τύπου σχολικής κουλτούρας,<sup>472</sup> ως "συμπλήρωμα" μαθημάτων,<sup>473</sup> και όχι ως μάθημα.<sup>474</sup>

Όσον αφορά τα μαθήματα μουσικής παιδείας, η ίδια υπουργική απόφαση (θέμα Γ, §1) ορίζει ότι για τις γυμνασιακές τάξεις αυτά διαιρούνται σε δύο ομάδες μαθημάτων, την ΟΜΑΔΑ Α' που περιλαμβάνει τα μαθήματα: Θεωρία και Πράξη της Ευρωπαϊκής Μουσικής, Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική και Ατομικό Όργανο Επιλογής, την ΟΜΑΔΑ Β' που περιλαμβάνει το μάθημα της Χορωδίας, τα Μουσικά Σύνολα, το Πιάνο (υποχρεωτικό) και τον Ταμπουρά (υποχρεωτικό), κατατάσσει δε τα μαθήματα Ιστορίας της Τέχνης και Θεάτρου στην ομάδα Β'.

Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι τα μαθήματα της Ομάδας Β είναι μικρότερης βαρύτητας κριτήριο για το χαρακτηρισμό της επίδοσης των μαθητών, αφού (βάσει της ίδιας Υ.Α.) οι μαθητές προάγονται ή απολύονται ακόμα και όταν υστερούν σε ένα έως τέσσερα μαθήματα της ομάδας αυτής.

Αντιστοίχως, για τις λυκειακές τάξεις η ίδια υπουργική απόφαση (θέμα Γ, §2) διαιρεί τα μαθήματα μουσικής παιδείας σε πρωτεύοντα, κατατάσσοντας σε αυτά την Αρμονία, τη Γραφή καθ' υπαγόρευση (Dictée) και Μουσική Ανάγνωση, την Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική και το Ατομικό Όργανο Επιλογής και σε δευτερεύοντα, στα οποία κατατάσσει το Πιάνο (υποχρεωτικό) για την Α' Λυκείου, την Ιστορία Μουσικής για την Α' Λυκείου, τη Μορφολογία επίσης για την Α' Λυκείου και το Μουσικά Σύνολα για όλες τις λυκειακές τάξεις. Ειδικότερα για το μάθημα των Μουσικών Συνόλων, με βάση την παραπάνω υπουργική απόφαση (θέμα Δ, §10) προβλέπεται ότι ως μάθημα δεν βαθμολογείται, αλλά η μη συμμετοχή των μαθητών σε αυτό συνιστά λόγο απομάκρυνσης από το Μουσικό Σχολείο ύστερα από τεκμηριωμένη απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων.

Επομένως το μάθημα των Μουσικών Συνόλων θεωρείται, επίσης, "συμπλήρωμα μαθημάτων"<sup>475</sup> αντιμετωπίζεται περισσότερο ως "δεξιότητα"<sup>476</sup> και ουσιαστικά λειτουργεί ως κριτήριο επιλογής "επιθυμητού" μαθητικού πληθυσμού.<sup>477</sup>

<sup>472</sup> Ball, S. J. (1993) Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the U.K. and the U.S.A. *British Journal of Sociology of Education*, 14, (1) σσ. 3-20.

<sup>473</sup> Μαρκέα, Γ.Γ. (2001) Η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 49, Μαρκέα, Γ.Γ. (2003) Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 211-215.

<sup>474</sup> Desai, D. & Chalmers, Gr. (2007) Notes for a Dialogue on Art Education in Critical Times. *Art Education*, 60(5), σσ. 6-12.

<sup>475</sup> Μαρκέα, Γ.Γ. (2003) Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 211-215.

Η διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων διεξάγεται κατά τμήμα, είτε ομαδικά είτε ατομικά, ανάλογα με το διδασκόμενο μάθημα. Στα ατομικά μαθήματα ανήκουν το ατομικό όργανο επιλογής καθώς και το υποχρεωτικό μουσικό όργανο. Τα μαθήματα της Αρμονίας και της Γραφής καθ' υπαγόρευση είναι δυνατόν να προσφέρονται κατά επίπεδα και σε ομάδες των 5-12 μαθητών, ανάλογα με τις δυνατότητες κάθε σχολείου (ό.π. θέμα Γ, §2)

Επίσης, με άλλη διάταξη (θέμα Γ, §1) της ίδιας υπουργικής απόφασης ορίζεται πως πέραν των μαθημάτων γενικής, αισθητικής και μουσικής παιδείας, κάθε Μουσικό Σχολείο πρέπει να οργανώνει δύο (2) εξωσχολικές καλλιτεχνικές εκδηλώσεις κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, ενώ προβλέπεται ότι σε εξαιρετικές περιπτώσεις είναι δυνατόν να ζητηθεί μια επιπλέον εξωσχολική εκδήλωση μετά από τεκμηριωμένη εισήγηση του Συλλόγου Διδασκόντων και με τη σύμφωνη γνώμη του προϊστάμενου της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή του Γραφείου.

#### *Η στελέχωση*

Σχετικά με τη στελέχωση των Μουσικών Σχολείων, εφόσον το αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει μαθήματα γενικής και μουσικής παιδείας, ο ιδρυτικός νόμος 1824/88 με το άρθρο 5, 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. Σε περίπτωση έλλειψης δημοσίων εκπαιδευτικών, ο ιδρυτικός νόμος 1824/1988 (άρθρο 8) προβλέπει ότι η διδασκαλία των μαθημάτων μουσικής και η άσκηση στα εργαστήρια ανατίθεται με απόφαση του οικείου νομάρχη, ύστερα από εισήγηση της καλλιτεχνικής επιτροπής και πρόταση του οικείου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου, σε ιδιώτες που έχουν εξειδίκευση στους τομείς αυτούς, ενώ με την ίδια διαδικασία μπορεί να προσλαμβάνονται έκτακτοι συνεργάτες, έλληνες ή αλλοδαποί, για τις ανάγκες των Μουσικών Σχολείων. Με το ίδιο άρθρο (αρ. 8) ορίζεται ότι στους διδάσκοντες ιδιώτες και στους έκτακτους συνεργάτες καταβάλλεται ωριαία αποζημίωση, η οποία

<sup>476</sup> Hopper, (1971) A Typology for the Classification of Educational Systems, στο E. Hopper (ed) *Reading in the Theory of Educational Systems*. London: Hutchinson, σσ. 95-99.

<sup>477</sup> Hopper, ό.π.

καθορίζεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Οικονομικών, ύστερα από εισήγηση της καλλιτεχνικής επιτροπής.

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνουν ορισμένες επισημάνσεις. Όπως είναι γνωστό, η επαγγελματική ειδικότητα των καθηγητών μουσικής ορίζεται με βάση το άρθρο 14 του ν. 1566/1985 (Φ.Ε.Κ. 167Α') το οποίο προβλέπει ότι οι πτυχιούχοι των τμημάτων μουσικών σπουδών των Α.Ε.Ι. ανήκουν στην κατηγορία ΑΤ (Ανώτατη Εκπαίδευση) και στον κλάδο 16 του εκπαιδευτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, με μεταγενέστερη τροποποίηση του ανωτέρω άρθρου, η δυνατότητα ένταξης στο διδακτικό προσωπικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρέχεται και σε πτυχιούχους μη πανεπιστημιακών τμημάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι παράγραφοι 1, 2 και 3 του άρθρου 20 του ν. 3475/2006 (Φ.Ε.Κ. 146Α') οι οποίες αντικαθιστούν και συμπληρώνουν την παράγραφο 8 (περίπτωση ιστ) του άρθρου 14 του ν. 1566/1985, αφ' ενός ορίζουν ότι οι πτυχιούχοι πανεπιστημιακών τμημάτων μουσικών σπουδών ανήκουν στον κλάδο ΠΕ16.01 και αφ' ετέρου συστήνουν το νέο κλάδο ΠΕ16.02 στον οποίο εντάσσονται οι πτυχιούχοι του τμήματος λαϊκής και παραδοσιακής μουσικής του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου και οι κατέχοντες ισότιμο ή αντίστοιχο πτυχίο ομοταγούς ιδρύματος της αλλοδαπής (ν. 3475/2006, Φ.Ε.Κ. 146Α', άρθ. 20, παρ. 1). Επιπλέον, με την παράγραφο 3 του προαναφερθέντος άρθρου συνίσταται νέος κλάδος μουσικών ΤΕ16 και το επαγγελματικό δικαίωμα της συμμετοχής στο εκπαιδευτικό προσωπικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επεκτείνεται, εφ' όσον ο νέος αυτός κλάδος στελεχώνεται από τους κατόχους πτυχίου μουσικής ειδίκευσης από αναγνωρισμένο μη ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα της ημεδαπής ή πτυχίο ισότιμο και αντίστοιχο της αλλοδαπής ή πτυχίο μουσικής ειδικότητας με βάση την παράγραφο 5 του άρθρου 8 του ν. 2158/1993 (Φ.Ε.Κ. 109Α') με την προϋπόθεση ότι διαθέτουν απολυτήριο Λυκείου ή εξαταξίου Γυμνασίου. Μεταγενέστερη νομοθετική ρύθμιση, ωστόσο, αναγνωρίζει την έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης της συγκεκριμένης κατηγορίας (ΤΕ16) εκπαιδευτικών και μεριμνά για την κάλυψή της. Ειδικότερα, η παράγραφος 4γ του άρθρου 5 του ν. 3687/2008 (Φ.Ε.Κ. 159Α') αντικαθιστά και συμπληρώνει την παράγραφο 3 του άρθρου 20 του ν. 3475/2006 (Φ.Ε.Κ. 146Α') ορίζοντας ως επιπλέον απαιτούμενο προσόν διορισμού των εκπαιδευτικών του κλάδου αυτού (ΤΕ16) (πέραν του πτυχίου μουσικής ειδίκευσης αναγνωρισμένου μη ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος της ημεδαπής ή αντιστοίχου / ισότιμου της αλλοδαπής και του απολυτηρίου λυκείου ή εξαταξίου γυμνασίου) και τη βεβαίωση τρίμηνης

παιδαγωγικής επιμόρφωσης της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. πρώην Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, επομένως, δικαίωμα διορισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπό προϋποθέσεις, αποκτούν και οι πτυχιούχοι αναγνωρισμένων ωδείων και μουσικών σχολών.

Σύμφωνα με το άρθρο 6 του ιδρυτικού νόμου 1824/1988 τα προσόντα, οι προϋποθέσεις, τα κριτήρια και η διαδικασία μετάθεσης μόνιμων εκπαιδευτικών στα Μουσικά Σχολεία καθορίζονται με το προεδρικό διάταγμα της παραγράφου 8 του κεφαλαίου β' του άρθρου 16 του ν. 1566/1985, ΦΕΚ 167, σύμφωνα με το οποίο ως βασική προϋπόθεση μετάθεσης μόνιμου εκπαιδευτικού στα Μουσικά Σχολεία ορίζεται η πενταετής προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση.

Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 67 του ν. 2413/1996 (ΦΕΚ 124 Α'/17-6-1996) προστίθεται στην παράγραφο 9 του άρθρου 15 του ν. 1566/1985 εδάφιο, το οποίο ειδικά για τη στελέχωση των Μουσικών Σχολείων προβλέπει την πενταετή υπηρεσία ως ελάχιστο χρόνο υποχρεωτικής παραμονής των νεοτοποθετηθέντων στην οργανική θέση τους στα σχολεία αυτά.

Επιπλέον, σύμφωνα με το άρθρο 7 του ιδρυτικού νόμου 1824/1988, για την επιλογή και τοποθέτηση διευθυντών και υποδιευθυντών στα Μουσικά Σχολεία, ενώ γενικώς προβλέπεται η εφαρμογή των κειμένων διατάξεων που αφορούν τους διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καταρτίζεται ξεχωριστός αξιολογικός πίνακας, στον οποίο εντάσσονται εκπαιδευτικοί 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) του άρθρου 5 του ιδρυτικού νόμου.

#### *Η υλικοτεχνική υποδομή*

Όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή των Μουσικών Σχολείων, ο ιδρυτικός νόμος 1824/1988 με τα άρθρα 10 και 11 προβλέπει ότι ο τεχνικός εξοπλισμός των Μουσικών Σχολείων σε συμβατικά ευρωπαϊκά και ελληνικά παραδοσιακά όργανα και τεχνικά μέσα, η συγκρότηση των εργαστηρίων σύγχρονης τεχνολογίας και η εκπόνηση σχεδίων ειδικών προγραμμάτων στους τομείς της μουσικής ανατίθεται στο Κέντρο Σύγχρονης Μουσικής Έρευνας, το οποίο με τη σειρά του επιχορηγείται με τα αναγκαία χρηματικά ποσά από τον προϋπολογισμό εξόδων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τις προϋποθέσεις όμως της απαραίτητης για την ομαλή λειτουργία των

Μουσικών Σχολείων κτιριακής υποδομής δεν τις προβλέπει ο ιδρυτικός νόμος αλλά η εγκύκλιος 5052/28-8-1996 του Υπουργείου Παιδείας, η οποία ορίζει τέσσερις (4) αίθουσες διδασκαλίας ομαδικών μουσικών μαθημάτων, πέντε (5) αίθουσες διδασκαλίας ατομικών μαθημάτων (Studios), έκτασης 12-15 τ.μ., με κατάλληλη διαμόρφωση και μόνωση, αίθουσα πολλαπλών χρήσεων και χώρο για τη μεσημβρινή σίτιση των μαθητών.

*Η επιλογή του  
μαθητικού πληθυσμού*

Για την επιλογή του μαθητικού πληθυσμού, ο ιδρυτικός νόμος (άρθρ. 3) ορίζει ότι στα Μουσικά Σχολεία, προκειμένου να ανιχνευτούν οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των υποψήφιων μαθητών στη μουσική, μπορεί να οργανώνονται μαθήματα μουσικής παιδείας προαιρετικής παρακολούθησης για μαθητές δημοτικών σχολείων. Οι όροι εισαγωγής όμως των μαθητών/τριών στην πρώτη τάξη γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων καθορίζονται όχι από τον ιδρυτικό νόμο αλλά από μια σειρά αναλυτικών διατάξεων της υπουργικής απόφασης Γ2/3850/16-6-1998 (Φ. 658B/1-7-1998): Κατ' αρχάς (θέμα Α'), η εν λόγω υπουργική απόφαση ορίζει ότι στην Α' τάξη γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων εγγράφονται ως μαθητές, απόφοιτοι των δημοτικών σχολείων ύστερα όμως από επιλογή, η διαδικασία της οποίας διενεργείται κατά το χρονικό διάστημα από 15 μέχρι 30 Ιουνίου και σε εξαιρετικές περιπτώσεις από 1 μέχρι 11 Σεπτεμβρίου κάθε σχολικού έτους.

Στην περίπτωση που θα υπάρξουν κενές θέσεις στην Α' γυμνασίου από μετεγγραφή μαθητών σε άλλο γυμνάσιο και για οποιοδήποτε άλλο λόγο, οι θέσεις αυτές συμπληρώνονται από τον πρώτο κατά σειρά υποψήφιο του πίνακα εξετασθέντων που συγκεντρώνει το υψηλότερο άθροισμα μονάδων (Θέμα Α' §8). Μετά τη λήξη του Α' τριμήνου οι κενές θέσεις δε συμπληρώνονται.

Ο αριθμός των μαθητών που θα φοιτήσουν στην Α' τάξη γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων (Θέμα Α §2) καθορίζεται με απόφαση της αρμόδιας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που εκδίδεται μέχρι τα τέλη Μαρτίου, κατόπιν σχετικής εισήγησης του κάθε Μουσικού Σχολείου της αρμοδιότητάς τους, δεν μπορεί ωστόσο ο αριθμός αυτός να υπερβαίνει τους 24 μαθητές ανά τάξη ή τμήμα τάξης (Θέμα Α' §7).

Ως κριτήρια για τον υπολογισμό του αριθμού των μαθητών που θα φοιτήσουν στην Α' τάξη γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων ορίζονται (Θέμα Α' §2) η κτιριακή υποδομή του σχολείου, το υπάρχον μόνιμο διδακτικό προσωπικό και η δυνατότητα πρόσληψης αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών.

Οι γονείς των μαθητών που επιθυμούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία επιλογής οφείλουν να υποβάλλουν ειδική αίτηση στο Μουσικό Σχολείο της περιοχής τους κατά το χρονικό διάστημα από 10 μέχρι 25 Μαΐου κάθε σχολικού έτους (Θέμα Α' §3) και, εφόσον τα παιδιά τους επιλεγούν για να φοιτήσουν, εφοδιάζονται με σχετικό υπηρεσιακό σημείωμα, το οποίο προσκομίζουν στο αρμόδιο γυμνάσιο, όπου είχε εγγραφεί το παιδί τους με το ισχύον σύστημα εγγραφής, μετά την αποφοίτησή του από το δημοτικό σχολείο (Θέμα Α' §8). Ακόμη, η συμμετοχή των υποψηφίων μαθητών στη διαδικασία επιλογής για να φοιτήσουν σε ένα Μουσικό Σχολείο δεν τους στερεί το δικαίωμα να υποβάλουν αίτηση συμμετοχής σε διαδικασίες επιλογής σε άλλο πειραματικό ή πρότυπο γυμνάσιο (Θέμα Α', §4).

Για τη διενέργεια της διαδικασίας επιλογής μαθητών η ίδια υπουργική απόφαση (Γ2/3850/1998) ορίζει πως πρέπει να συγκροτείται, ξεχωριστά για κάθε Μουσικό Σχολείο, επιτροπή επιλογής, η οποία ορίζεται μετά από πρόταση της καλλιτεχνικής επιτροπής με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας (Θέμα Α' §5, εδαφ. α, β, γ). Μέλη της επιτροπής επιλογής ορίζονται ένας εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ16 (Μουσικολογίας) ως πρόεδρος, τέσσερις εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ 16 ως μέλη καθώς και δύο αναπληρωτές τους και ως γραμματέας ορίζεται ένας εκπαιδευτικός οποιουδήποτε κλάδου (μόνιμος ή αναπληρωτής), που υπηρετεί στο εν λόγω Μουσικό Σχολείο. Στην επιτροπή επιλογής, επίσης, συμμετέχει και ο διευθυντής του Μουσικού Σχολείου ή ο αναπληρωτής του, χωρίς όμως να έχει δικαίωμα βαθμολόγησης, έχοντας μόνο την αποκλειστική αρμοδιότητα για τη διοικητική στήριξη της διαδικασίας επιλογής.

Οι υποψήφιοι μαθητές εξετάζονται και αξιολογούνται μόνο από τους εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ16 (Μουσικολογίας) της επιτροπής επιλογής και για το λόγο αυτό οι εν λόγω εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να ανήκουν στους διδάσκοντες του Μουσικού Σχολείου, στο οποίο διενεργείται η διαδικασία επιλογής, αλλά να προέρχονται από την ευρύτερη εκπαιδευτική περιφέρεια της έδρας του Μουσικού Σχολείου (Γ2/3850/1998, Θέμα Α' §5).

Τα αντικείμενα εξέτασης και ο τρόπος αξιολόγησης των υποψηφίων για εγγραφή στην Α' τάξη γυμνασίου του Μουσικού Σχολείου καθορίζονται επίσης από την

υπουργική απόφαση Γ2/3850/1998, (Θέμα Α' §6). Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται υποχρεωτικά η ακουστική, η φωνητική, η ρυθμική ικανότητα των υποψηφίων καθώς και η ικανότητα διάκρισης ηχοχρωμάτων. Προαιρετικά και εφόσον το δηλώσει ο υποψήφιος, εξετάζεται σε ένα μουσικό όργανο (ευρωπαϊκό ή παραδοσιακό) σε επίπεδο αντίστοιχο τουλάχιστον Κατωτέρας Σχολής Μουσικής.

Κάθε ένα από τα θέματα αυτά αξιολογείται ως ξεχωριστό αντικείμενο και χωριστά από κάθε βαθμολογητή στην εικοσάβαθμη κλίμακα, η δε βαθμολογία καταχωρίζεται σε ειδικό φύλλο εξέτασης υποψηφίων, το οποίο φέρει τη σφραγίδα του σχολείου και υπογράφεται τόσο από τον ίδιο το βαθμολογητή όσο και από τον πρόεδρο της επιτροπής επιλογής. Το άθροισμα των βαθμών των πέντε (5) βαθμολογητών ανά εξεταζόμενο θέμα αποτελεί τον τελικό βαθμό του θέματος αυτού με άριστα το εκατό. Το άθροισμα του συνολικού αριθμού μονάδων που συγκέντρωσε ο κάθε υποψήφιος διαιρείται δια του τέσσερα (4), εφόσον αυτός έχει εξεταστεί στα τέσσερα υποχρεωτικά θέματα, και αντιστοίχως δια του πέντε (5) εφόσον ο υποψήφιος επέλεξε να εξεταστεί και στην εκτέλεση μουσικού οργάνου. Οι υποψήφιοι θεωρούνται επιτυγχόντες, εφόσον μετά την αναγωγή του βαθμού τους επί τοις εκατό συγκεντρώνουν τουλάχιστον το 50% με άριστα το 400 στα 4 θέματα ή το 500 στα 5 θέματα. Επομένως, το 200 για τα 4 θέματα και το 250 για τα 5 θέματα, ορίζονται ως κατώτατη βαθμολογική βάση, την οποία, εάν δεν ξεπεράσει ο υποψήφιος, δεν μπορεί να εισαχθεί στο Μουσικό Σχολείο (Γ2/3850/1998, Θέμα Α', §7). Σε περίπτωση ισοβαθμίας, σύμφωνα με την ίδια παράγραφο του ίδιου θέματος, γίνονται δεκτοί καθ' υπέρβαση όλοι οι ισοβαθμίσαντες με τον τελευταίο επιτυχόντα.

Ο καθορισμός της διαδικασίας επιλογής του μαθητικού πληθυσμού των Μουσικών Σχολείων δεν ολοκληρώνεται μόνο με τις διατάξεις που αφορούν την εισαγωγή των υποψηφίων στην Α' τάξη γυμνασίου αλλά συμπληρώνεται με τον λεπτομερή καθορισμό των διαδικασιών μετεγγραφής μαθητών στις υπόλοιπες γυμνασιακές και λυκειακές τάξεις ενός Μουσικού Σχολείου. Οι διαδικασίες μετεγγραφής καθορίζονται λεπτομερώς στο Θέμα Β' της Γ2/3850/1998 υπουργικής απόφασης, του οποίου η παράγραφος 1 ορίζει ότι μετεγγραφές μαθητών σε οποιαδήποτε τάξη (γυμνασίου – λυκείου) του Μουσικού Σχολείου από άλλο Μουσικό Σχολείο επιτρέπονται μόνον, εφόσον υπάρχουν κενές θέσεις στο Μουσικό Σχολείο υποδοχής και σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, ενώ η παράγραφος 2 ορίζει ότι τα τυχόν κενά της Β' και Γ' τάξης γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων αποφασίζονται από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της έδρας του Μουσικού Σχολείου

και ανακοινώνονται το αργότερο μέχρι την πρώτη μέρα έναρξης του νέου σχολικού έτους.

Ωστόσο, οι υποψήφιοι για τις κενές αυτές θέσεις μαθητές, εάν δεν προέρχονται από άλλο Μουσικό Σχολείο, δεν μετεγγράφονται αυτομάτως αλλά ύστερα από τη συμμετοχή τους σε κατατακτήριες εξετάσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται μέσα στο δεύτερο δεκαήμερο του μηνός Σεπτεμβρίου κάθε σχολικού έτους και διενεργούνται από επιτροπή κατατακτηρίων εξετάσεων. Η επιτροπή αυτή ορίζεται με απόφαση του οικείου Νομάρχη, μετά από πρόταση της οικείας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκροτείται, όσον αφορά τον αριθμό, τις ειδικότητες και τις αρμοδιότητες των μελών της, κατά τον ίδιο ακριβώς τρόπο με την επιτροπή επιλογής υποψηφίων μαθητών για την Α' γυμνασίου (ό.π. Θέμα Β' §2).

Τα μαθήματα στα οποία εξετάζονται οι υποψήφιοι για μετεγγραφή στο Μουσικό Σχολείο μαθητές, είναι η Θεωρία και Πράξη της Ευρωπαϊκής Μουσικής, η Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική, καθώς και τα υποχρεωτικά όργανα (πιάνο και ταμπουράς), ενώ η εξεταστέα ύλη προέρχεται από τη διδαχθείσα κατά το τρέχον σχολικό έτος ύλη των μαθημάτων αυτών στις αντίστοιχες τάξεις και ανακοινώνεται από το σχολείο στους υποψηφίους με τη λήξη του διδακτικού έτους. Επιτυχόντες θεωρούνται οι μαθητές που έχουν συγκεντρώσει τουλάχιστον τη βαθμολογική βάση σε όλα τα εξεταζόμενα μαθήματα (ό.π. Θέμα Β §2).

Τέλος, οι μαθητές που, ενώ φοιτούν σε οποιαδήποτε τάξη του Μουσικού Σχολείου (γυμνασίου ή λυκείου), αποφασίζουν για οποιοδήποτε λόγο να μετεγγραφούν σε γυμνάσιο ή λύκειο Γενικής Παιδείας και κατόπιν αλλάζουν απόφαση, μπορούν να επανεγγραφούν στην αντίστοιχη τάξη του Μουσικού Σχολείου, μόνον υπό την προϋπόθεση ότι δεν έχει παρέλθει διδακτικό τρίμηνο από την αρχική αίτηση μετεγγραφής τους (ό.π. Θέμα Β' §2).

***Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών***

Όσον αφορά την εξέταση και αξιολόγηση των μαθητών των Μουσικών Σχολείων, για την προαγωγή και απόλυσή τους, γενικά εφαρμόζονται οι ισχύουσες για όλα τα ημερήσια σχολεία Δημόσιας Εκπαίδευσης της χώρας διατάξεις, σύμφωνα με το Π.Δ. 182/1984. Ειδικότερα όμως για τα μαθήματα μουσικής παιδείας οι όροι προαγωγής και απόλυσης ρυθμίζονται από την Γ2/3850/1998 υπουργική απόφαση (Θέμα Δ', §1, 2).

Αναλυτικότερα, ο μαθητής του μουσικού γυμνασίου προάγεται, όταν έχει σε κάθε μουσικό μάθημα των ομάδων Α' και Β' ετήσιο γενικό βαθμό τουλάχιστον δέκα (10).



Προάγεται όμως, και όταν υστερεί σε ένα (1) μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα της ομάδας Β' (Χορωδία, Μουσικά Σύνολα, Πιάνο, Ταμπουράς), αλλά ο μέσος όρος όλων των υπολοίπων μαθημάτων και των δύο ομάδων είναι τουλάχιστον πλήρες δέκα (10) ή όταν υστερεί σε ένα (1) μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα της ομάδας Α' (Θεωρία και Πράξη της Ευρωπαϊκής Μουσικής, Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική, Ατομικό Όργανο Επιλογής), αλλά ο μέσος όρος όλων των μαθημάτων της ομάδας Α' είναι τουλάχιστον δέκα (10), αλλά και όταν υστερεί σε ένα (1) μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα από τις ομάδες Α' και Β', ισχύουν όμως για την περίπτωση του οι διατάξεις των προηγούμενων εδαφίων για τα μαθήματα κάθε ομάδας.

Αντίστοιχα, ο μαθητής του μουσικού λυκείου προάγεται ή απολύεται βάσει των γενικών διατάξεων που καθορίζονται από το Π.Δ. 298/1980 και Π.Δ. 182/1984, ισχύουν και για τους μαθητές όλων των Ενιαίων Λυκείων και ορίζουν ότι ο μαθητής προάγεται ή απολύεται, όταν σε κάθε μάθημα έχει βαθμό τουλάχιστον δέκα (10) ή όταν σε ένα (1) ή μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα έχει βαθμό κάτω του δέκα (10) αλλά ο μέσος όρος των γραπτώς εξεταζομένων μαθημάτων είναι τουλάχιστον πλήρες δεκατρία (13). Στο σημείο όμως αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι από τα πρωτεύοντα μουσικά μαθήματα του λυκείου (Αρμονία, Γραφή καθ' υπαγόρευση – Μουσική Ανάγνωση, Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική και Ατομικό Όργανο Επιλογής) γραπτώς εξετάζεται μόνον η Αρμονία, ενώ από τα δευτερεύοντα μουσικά μαθήματα του Λυκείου (Πιάνο, Ιστορία της Μουσικής, Μορφολογία, Μουσικά Σύνολα) τα μεν τρία πρώτα αφορούν τους μαθητές μόνον της Α' λυκείου και από αυτά γραπτώς εξετάζονται μόνο η Ιστορία της Μουσικής και η Μορφολογία, το δε μάθημα των Μουσικών Συνόλων υπενθυμίζεται ότι δε βαθμολογείται ούτε στο γυμνάσιο ούτε στο λύκειο και μόνον η συμμετοχή ή μη του μαθητή σε αυτά έχει αξιολογική βαρύτητα. Επομένως, τα μουσικά μαθήματα του λυκείου ελάχιστη συμμετοχή έχουν στα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα, κυρίως στην Α' λυκείου, και επομένως μικρή αξιολογική βαρύτητα.

Επίσης, σύμφωνα με τις γενικές διατάξεις των Π.Δ. 298/1980 και 182/1984, στις οποίες υπάγονται οι μαθητές και των ενιαίων και των μουσικών λυκείων, ο μαθητής προάγεται ή απολύεται, όταν σε ένα δευτερεύον μάθημα έχει βαθμό κάτω του δέκα (10) αλλά έχει μέσο όρο σε όλα τα πρωτεύοντα μαζί με το μάθημα στο οποίο υστέρησε τουλάχιστον δέκα (10). Και στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι στα πρωτεύοντα μαθήματα του λυκείου συμπεριλαμβάνονται η Αρμονία, η Γραφή καθ'

υπαγόρευση, Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική και το Ατομικό Όργανο Επιλογής, εκ των οποίων μόνο τα δύο πρώτα εξετάζονται γραπτώς.

Επιπλέον, οι μαθητές των μουσικών λυκείων υπαγόμενοι στις γενικές διατάξεις των παραπάνω Προεδρικών Διαταγμάτων, που αφορούν και τους μαθητές των ενιαίων λυκείων, προάγονται ή απολύονται, όταν υστερούν σε ένα ή περισσότερα ή όλα τα μη θεωρητικά μαθήματα (Τεχνικά, Μουσική, Γυμναστική) αλλά ο γενικός βαθμός όλων των μαθημάτων είναι πλήρες δέκα (10) ή όταν υστερεί στα μη θεωρητικά μαθήματα (Τεχνικά, Μουσική, Γυμναστική) και σε ένα δευτερεύον θεωρητικό (π.χ. Ιστορία) και έχει γενικό βαθμό όλων των μαθημάτων δέκα (10) και μέσο όρο όλων των πρωτευόντων τουλάχιστον δεκατρία (13), δηλαδή  $12 \frac{1}{2}$ .

Από όλα τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι τα μουσικά μαθήματα στις λυκειακές τάξεις, ιδιαιτέρως στη Γ' τάξη των Μουσικών Σχολείων, έχουν μικρή συμμετοχή στην ομάδα των πρωτευόντων μαθημάτων, μικρότερη στην ομάδα των γραπτώς εξεταζομένων και στην εξαγωγή του μέσου όρου, επομένως μικρή αξιολογική βαρύτητα στη διαμόρφωση των όρων προαγωγής ή απόλυσης του μαθητή.

Οι γενικοί όροι της απόρριψης του μαθητή ή της παραπομπής του για επανεξέταση το Σεπτέμβριο ρυθμίζονται από τις γενικές διατάξεις των Π.Δ. 298/1980, 182/1984, και 188/1985 που αφορούν τους μαθητές των άλλων τύπων δημοσίων γυμνασίων ή λυκείων. Ωστόσο η προαγωγή των μαθητών των Μουσικών Σχολείων στις εξετάσεις Ιουνίου ή Σεπτεμβρίου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την παραμονή τους στο Μουσικό Σχολείο σύμφωνα με την υπουργική απόφαση Γ2/1950/27-3-1996 (ΦΕΚ 330/τΒ'/14-5-1996), η οποία ορίζει ότι μαθητής που προάγεται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις στα μαθήματα γενικής παιδείας αλλά υστερεί σε μουσικό μάθημα είτε της Α' είτε της Β' ομάδας, για να παραμείνει στο Μουσικό Σχολείο, παραπέμπεται σε επαναληπτική εξέταση το Σεπτέμβριο και, εφόσον επιτύχει, θα φοιτήσει στην επόμενη τάξη του Μουσικού Σχολείου, διαφορετικά θα μετεγγράφεται υποχρεωτικά σε άλλο σχολείο γενικής εκπαίδευσης για να φοιτήσει στην αντίστοιχη τάξη προαγωγής του. Ο όρος της υστέρησης σε ένα μουσικό μάθημα ως κριτήριο απομάκρυνσης του μαθητή από το σχολείο διορθώνεται με το άρθρο 67 του ν. 2413/1996 (ΦΕΚ 124Α'/17-6-1996), όπου ο αριθμός των μουσικών μαθημάτων αυξάνεται και ορίζεται ότι μαθητής που υστερεί σε περισσότερα από δύο (2) μουσικά μαθήματα ή έχει απορριφθεί στα μαθήματα γενικής παιδείας, σύμφωνα με τα ισχύοντα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, απομακρύνεται από το Μουσικό Σχολείο. Απομακρύνονται επίσης από το Μουσικό Σχολείο

(Γ2/3850/1998, ό.π.) όσοι μαθητές απορρίπτονται κατά τις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις της περιόδου Ιουνίου ή κατά τις επαναληπτικές εξετάσεις περιόδου Σεπτεμβρίου και όσοι επίσης απορρίπτονται, λόγω ανεπαρκούς φοίτησης. Οι μαθητές αυτοί μετεγγράφονται υποχρεωτικά σε άλλα σχολεία γενικής παιδείας και, εάν μεν ο μαθητής δεν προάγεται στα μαθήματα γενικής παιδείας, υποχρεούται να επαναλάβει τη φοίτησή του στην ίδια τάξη, εάν όμως δεν προάγεται στα μουσικά αλλά προάγεται στα μαθήματα γενικής παιδείας, εγγράφεται στην επόμενη τάξη του σχολείου μετεγγραφής.

Ειδικότερα, για τους μαθητές της Γ' τάξης γυμνασίου οι οποίοι παραπεμπόμενοι σε επαναληπτική απολυτήρια εξέταση της περιόδου Σεπτεμβρίου δεν επιτυγχάνουν να απολυθούν, ισχύουν όσα προβλέπονται για την περίπτωση αυτή και στα υπόλοιπα σχολεία γενικής παιδείας, έχουν δηλαδή το δικαίωμα να προσέρχονται σε επαναληπτικές εξετάσεις στα μαθήματα που υστέρησαν μέχρι να επιτύχουν την απόλυσή τους, αλλά οι μαθητές που εμπίπτουν στην κατηγορία αυτή μετά την απόλυσή τους από το μουσικό γυμνάσιο δεν έχουν δικαίωμα εγγραφής σε μουσικό λύκειο (Γ2, 3850/1998, ό.π.).

***Ο Χαρακτηρισμός της  
φοίτησης των μαθητών***

Σχετικά με το χαρακτηριστικό της φοίτησης των μαθητών των Μουσικών Σχολείων, οι όροι παρουσιάζονται επιεικέστεροι, όσον αφορά τα αριθμητικά όρια των απουσιών: ισχύουν δηλαδή τα αριθμητικά όρια που κατά περίπτωση προβλέπονται από τις εκάστοτε ισχύουσες διατάξεις για τους μαθητές των ημερήσιων γυμνασίων και ενιαίων λυκείων της χώρας, προσαυξημένα όμως κατά τριάντα (30) απουσίες, στις οποίες περιλαμβάνονται οι απουσίες που πραγματοποιούνται είτε στα μαθήματα γενικής είτε στα μαθήματα μουσικής παιδείας (Γ2/3850/1998, Θέμα Β', §3).

***Χορήγηση τίτλου  
σπουδών***

Τέλος, στους αποφοίτους των Μουσικών Σχολείων (γυμνασίου / λυκείου) χορηγείται απολυτήριος τίτλος, στον οποίον αναγράφονται τα μαθήματα γενικής και μουσικής παιδείας, καθώς και η επίδοση ανά μάθημα (Γ2/3850/1998, θέμα Δ', §3), τίτλος σπουδών δηλαδή που δεν διαφέρει από τον τίτλο σπουδών των υπολοίπων λυκείων γενικής παιδείας της χώρας. Οι απόφοιτοι των Μουσικών Σχολείων όμως μπορούν να λάβουν, ύστερα από εξετάσεις που διενεργεί το Υπουργείο Παιδείας το Σεπτέμβριο κάθε διδακτικού έτους, πτυχίο μουσικής ειδικότητας, σύμφωνα με το νόμο 2158/1993 (φ. 109 Α'), άρθρο 8, §5.

Ειδικότερα, η εν λόγω παράγραφος του συγκεκριμένου νόμου ορίζει ότι στους αποφοίτους των μουσικών λυκείων που διέπονται από την 3345/2-9-1988 απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας, χορηγούνται πτυχία μουσικής ειδικότητας, εφαρμοζομένων αναλόγως των διατάξεων του βασιλικού διατάγματος της 11-11-1957 (ΦΕΚ 229Α) περί κυρώσεως του εσωτερικού κανονισμού του Ωδείου Θεσσαλονίκης. Τα χορηγούμενα πτυχία είναι ισότιμα με τα χορηγούμενα από τα ωδεία και τις μουσικές σχολές, ενώ τα προσόντα των καθηγητών – εξεταστών, η εξεταστέα ύλη των μουσικών μαθημάτων, οι προϋποθέσεις και η διαδικασία των εξετάσεων ρυθμίζονται με αποφάσεις του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας.

Όπως προκύπτει από τη μελέτη του θεσμικού πλαισίου που καθορίζει το σκοπό ίδρυσης και ρυθμίζει τους όρους λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα, τα σχολεία αυτά είναι εξειδικευμένα δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που σύμφωνα με τα άρθρα 1 και 3 του ιδρυτικού νόμου 1824/1988 στοχεύουν στην ανίχνευση των μουσικών ταλέντων και κλίσεων των μαθητών προεκτείνοντας μάλιστα τη δράση τους για το σκοπό αυτό στην οργάνωση προαιρετικών μαθημάτων μουσικής παιδείας για μαθητές του δημοτικού. Ωστόσο, παρά τη διακηρυγμένη πρόθεση (Ι.Ν. 1824/1988 άρθρ. 1) για την επαγγελματική προετοιμασία και κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής, οι τίτλοι σπουδών που χορηγούνται στους αποφοίτους των μουσικών γυμνασίων και μουσικών λυκείων δεν είναι χαρακτηρισμένοι επαγγελματικά και δεν διαφέρουν από τους τίτλους σπουδών των αντίστοιχων σχολείων γενικής παιδείας της ίδιας βαθμίδας (Γ2/3850/1998, Θέμα Δ', §3). Η μοναδική ιδιαίτερη επαγγελματική διέξοδος που προσφέρεται στους αποφοίτους των μουσικών λυκείων, αμέσως μετά την αποφοίτησή τους, είναι η κατόπιν ειδικών εξετάσεων χορήγηση πτυχίων μουσικής ειδικότητας, τα οποία θεωρούνται ισότιμα με τα χορηγούμενα από τα ωδεία και τις αντίστοιχες μουσικές σχολές (ν. 2158/1993, άρθρ. 8, §5).

Ουσιαστικά, πρόκειται για δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής, αφού οι γονείς επικαλούμενοι το μουσικό τάλαντο και τις καλλιτεχνικές κλίσεις του παιδιού τους έχουν τη δυνατότητα να παρακάμψουν, μετά την επιτυχία του παιδιού στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Α' γυμνασίου, το γυμνάσιο Α' εγγραφής, το οποίο

ορίζεται βάσει των γεωγραφικών κριτηρίων κατανομής του μαθητικού πληθυσμού μετά την αποφοίτηση των παιδιών από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Γ2/3850/1998, Θέμα Α', §3 και §8).

Οι γονείς επίσης έχουν τη δυνατότητα να απορρίψουν και οι μαθητές να εγκαταλείψουν το τυχόν ανεπιθύμητο γυμνάσιο γενικής παιδείας, στο οποίο ήδη φοιτούν, παρακάμπτοντας τα γεωγραφικά όρια κατανομής πληθυσμού και επικαλούμενοι τα μουσικά τους ενδιαφέροντα να εισαχθούν κατόπιν κατατακτῆριων εξετάσεων σε οποιαδήποτε τάξη ενός Μουσικού Σχολείου (Γ23850/1988, Θέμα Β', §2).

Το φαινόμενο ανακαλεί ανάλογες γονεϊκές δράσεις και τακτικές επιλογής δημόσιου σχολείου στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α., όπως αυτές καταγράφονται από ανάλογες έρευνες: οι γονείς επικαλούμενοι κάποιο "τάλαντο", κάποια "δεξιότητα" ή κλίση του παιδιού τους, επιδιώκουν τη φοίτησή του σε ένα εξειδικευμένο δημόσιο σχολείο όχι τόσο για να καλλιεργήσουν το ιδιαίτερο αυτό "χάρισμα", όσο για να αποφύγουν υποβαθμισμένα δημόσια σχολεία ή "προβληματικές" περιοχές<sup>478</sup> και να τα εισάγουν σε ένα σχολικό περιβάλλον οικείο προς το οικογενειακό πολιτιστικό τους κεφάλαιο,<sup>479</sup> όπου θα συναναστραφούν παιδιά "όμοια" προς τα δικά τους.<sup>480</sup>

Τα Μουσικά Σχολεία ακόμη αποτελούν το μόνο τύπο δημόσιου σχολείου, στα οποία προβλέπεται εξατομικευμένη και κατά επίπεδα (πέραν της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών) διδασκαλία μουσικής (Ι.Ν. 1824/1988, άρθρο 2 και Γ2/3850/1998, Θέμα Γ', §2) καθώς και μέγιστο όριο εικοσιτεσσάρων (24) μαθητών ανά τάξη ή τμήμα τάξης (Γ2/3850/1998, Θέμα Α', §7).

Επιπλέον, πρόκειται για σχολεία με επιλεγμένο μαθητικό πληθυσμό, η επιλογή του οποίου προς εγγραφή ή μετεγγραφή επιτυγχάνεται με κριτήριο την επιτυχία ή αποτυχία στα μουσικά μαθήματα καθώς και την προηγούμενη μουσική εκπαίδευση

<sup>478</sup> Gamarnicowa, E. and Green, A. (2003): Social Justice, Identity Formation and Social Capital. School diversification policy under New Labour, στο C. Vincent (ed) *Social Justice, Education and Identity*, London – N. York: Routledge – Falmer, σσ. 209-221, de Queiroz, J. – M. (2000) *Το Σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του* (Μετάφραση Ιφιγένεια Χριστοδούλου – Γιώργος Σταμέλος), Αθήνα: Gutenberg, σ. 126, Van Zanten, A. (2005) New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: The changing role of parents, teachers, school and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3).

<sup>479</sup> Bourdieu, P. (1973) Cultural Reproduction and Social Reproduction, στο R. Brown (ed) *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock, σσ. 72-75, Walters, B.P. (2000). The limits of Growth. School Expansion and School Reform in Historical Perspective στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 10, σσ. 254-255.

<sup>480</sup> Reay, D. (2000) 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), σ. 578.

των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η επιλογή του μαθητικού πληθυσμού επιτυγχάνεται με αυστηρές διαδικασίες επιλογής, της οποίας η αντικειμενικότητα διασφαλίζεται με τη συγκρότηση επιτροπής επιλογής στην οποία δε συμμετέχουν ως αξιολογητές καθηγητές του οικείου Μουσικού Σχολείου ενώ ακόμη και ο Διευθυντής ή ο αναπληρωτής τους συμμετέχει με συγκεκριμένη αρμοδιότητα οριζόμενη αυστηρά από το νόμο (Γ2/3850/1998, Θέμα Α', §5, εδαφ. α, β, γ). Η διαδικασία αυτή ακολουθείται μόνο στη διενέργεια των Πανελλαδικών Εξετάσεων και δεν τηρείται ούτε κατά τις επαναληπτικές, προαγωγικές ή απολυτήριες του Σεπτεμβρίου, όταν ενδεχομένως ο παραπεμπόμενος μαθητής χρειάζεται να προστατευτεί από πιθανή υποκειμενική αυστηρότητα του καθηγητή που τον παραπέμπει.

Για την επιλογή των μαθητών προβλέπεται αυστηρή και λεπτομερής διαδικασία ελέγχου ακουστικών, φωνητικών και ρυθμικών ικανοτήτων του παιδιού καθώς και η εκτέλεση ενός μουσικού οργάνου, προαιρετικά μεν αλλά, εφόσον δηλωθεί, ο υποψήφιος καλείται να αποδείξει ότι κατέχει γνώσεις επιπέδου τουλάχιστον Κατωτέρας Σχολής Ωδείου (Γ2/3850/1998, Θέμα Α', §6 και §7), πράγμα που υποδηλώνει ότι η διαδικασία επιλογής δε στοχεύει μόνο στην ανίχνευση των ταλαντούχων αλλά εμμέσως ευνοεί μαθητές με προηγούμενη μουσική εκπαίδευση.<sup>481</sup>

Αυστηρή, επίσης, είναι και η διαδικασία πλήρωσης κενών θέσεων στην Α' γυμνασίου (Γ2/3850/1998, Θέμα Α', §8), καθώς και οι όροι επανεγγραφής των μαθητών Μουσικών Σχολείων, οι οποίοι, μετά την απομάκρυνσή τους από το σχολείο, μπορεί να μεταβάλουν γνώμη και να επανέλθουν σ' αυτό (Γ2/3850/1998, Θέμα Β', §2), αφού και στις δύο περιπτώσεις ορίζεται ως προϋπόθεση η ύπαρξη κενών θέσεων αλλά και το χρονικό όριο του διδακτικού τριμήνου εκάστου σχολικού έτους.

Ο ολιγάριθμος και επιλεγμένος μαθητικός πληθυσμός προστατεύεται ακόμη από τις διατάξεις που ορίζουν ως όρο απομάκρυνσης των μαθητών από το σχολείο την απόρριψή τους σε μουσικά μαθήματα, την απόρριψή τους στα μαθήματα γενικής παιδείας, την απόρριψή τους λόγω ανεπαρκούς ή ελλιπούς φοίτησης (Γ2/3850/1998, Θέμα Δ', §3) ή τη μη συμμετοχή τους στο μάθημα των Μουσικών Συνόλων (Γ2/3850/1998, Θέμα Γ', §10). Ωστόσο, η διόρθωση της διάταξης, που ορίζει ως όρο απομάκρυνσης του μαθητή από το Μουσικό Σχολείο την απόρριψή του σε ένα μουσικό μάθημα, προς το επιεικέστερο, βάσει της οποίας ο μαθητής απομακρύνεται

<sup>481</sup> Bourdieu, P. (1973) Cultural Reproduction and Social Reproduction, στο R. Brown (ed) *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock, σ. 80.

από το Μουσικό Σχολείο και υποχρεωτικά μετεγγράφεται σε αντίστοιχο γενικής παιδείας, εφόσον υστερεί σε δύο (2) και όχι ένα (1) μουσικό μάθημα, υποδηλώνει υποχώρηση, όσον αφορά τον αυστηρά μουσικό χαρακτηρισμό του σχολείου υπέρ του χαρακτήρα γενικής παιδείας, ύστερα πιθανόν και από ενδεχόμενες γονεϊκές πιέσεις.

Οπωσδήποτε, όμως, η υποχώρηση αυτή στην αξιολόγηση της επίδοσης συμπληρώνει τη γενικότερη υποβάθμιση του μουσικού εκπαιδευτικού προγράμματος του Μουσικού Σχολείου και ενισχύει το γενικό χαρακτήρα του, έτσι ώστε να λειτουργεί περισσότερο ως ένα "φροντισμένο" και "εμπλουτισμένο πολιτιστικά" δημόσιο σχολείο<sup>482</sup> γενικής παιδείας παρά ως δημόσιο μουσικό εκπαιδευτήριο.<sup>483</sup>

Η υπόθεση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι, ενώ τα μουσικά μαθήματα και η αξιολόγηση του μαθητή σε αυτά αποτελούν अपαράβατο όρο εισαγωγής, μετεγγραφής, επανεγγραφής και παραμονής στο Μουσικό Σχολείο, πράγμα που βεβαίως συνάδει με το μουσικό χαρακτήρα του, εντούτοις οι όροι προαγωγής των μαθητών στα μουσικά μαθήματα είναι κατά πολύ επιεικέστεροι από τους αντίστοιχους όρους προαγωγής στα μαθήματα γενικής παιδείας. Ενώ, δηλαδή, για την προαγωγή ή απόρριψη του μαθητή στα μαθήματα γενικής παιδείας ισχύει ό,τι ακριβώς και στην περίπτωση των μαθητών των συμβατικών σχολείων γενικής παιδείας (Π.Δ. 298/1980, Π.Δ. 182/1984, και Π.Δ. 188/1985), για να παραπεμφθεί ή απορριφθεί ο μαθητής στα μουσικά μαθήματα, απαιτείται ουσιαστικά να υστερεί σε ομάδα μουσικών μαθημάτων (Γ2/3850/1998, Θέμα Δ', §1 και §2).

Η υπόθεση επίσης ενισχύεται και από το γεγονός ότι στις λυκειακές τάξεις των Μουσικών Σχολείων, οι όροι προαγωγής στα μουσικά μαθήματα γίνονται σαφώς επιεικέστεροι από ό,τι στις γυμνασιακές τάξεις, ενώ στη Γ' λυκείου ελαχιστοποιούνται, αφού τα μουσικά μαθήματα έχουν μικρή συμμετοχή στην ομάδα των πρωτευόντων ή γραπτώς εξεταζομένων μαθημάτων, οπότε και η ελάχιστη βαθμολογική αξία για τον καθορισμό του τελικού μέσου όρου επίδοσης του μαθητή (Γ2/3850/1998, Θέμα Γ', §2).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθούν και οι επιεικέστεροι όροι χαρακτηρισμού φοίτησης των μαθητών στα Μουσικά Σχολεία, σύμφωνα με τους

<sup>482</sup> Βασιλειάδης, Λ. (2007) Μουσικές Σπουδές στο Σύγχρονο Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 5, Μαυροειδής, Μ.Δ. (1998) Η Εμπειρία του Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης. *Ο Πολίτης*, 11, σ. 3, Schneider, Β. (2000). Social Systems and Norms, A Coleman Approach στο Maureen T. Halliman (ed.) Handbook of the Sociology of Education, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 16, σ. 378.

<sup>483</sup> Γεωργούλη, Στ. (2007) Να Αξιολογήσουμε το Παρόν για να Φτιάξουμε το Μέλλον. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 5.

οποιούς τα αριθμητικά όρια δικαιολογημένων απουσιών προσαυξάνονται κατά τριάντα (30) (Γ2/3850/1998, Θέμα Β', §3), διότι οι μαθητές των λυκειακών τάξεων κυρίως, επιλέγουν να πραγματοποιήσουν το μέγιστο επιτρεπτό αριθμό των δικαιολογημένων απουσιών τους στα μουσικά μαθήματα χωρίς να επηρεάζεται η φοίτησή τους.

Χωρίς συνέπειες άλλωστε στην εν γένει μαθητική σταδιοδρομία του παιδιού είναι η επίδοσή του στα μουσικά μαθήματα, όταν αυτό αλλάξει τύπο σχολείου, αντίθετα από την επίδοσή του στα μαθήματα γενικής παιδείας. Πιο συγκεκριμένα, ακόμα και εάν ο μαθητής απορριφθεί σε όλα τα μουσικά μαθήματα και απομακρυνθεί συνεπώς από το Μουσικό Σχολείο, η επίδοσή του στα μουσικά μαθήματα δεν το συνοδεύει στο σχολείο γενικής παιδείας, όπου μετεγγράφεται, αφού η επανάληψη της ίδια τάξης ή η εγγραφή του στην επόμενη κρίνεται μόνο από το γενικό βαθμό επίδοσης στα μαθήματα γενικής παιδείας (Γ2/3850/1998, Θέμα Δ', §1, 2, 3).

Επομένως, η προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του μαθητή, ακόμα και αν αυτή έχει αποκτηθεί εκτός Μουσικού Σχολείου και ιδιωτικά, αναγνωρίζεται (βάσει της Υ.Α. Γ2/1685/1995) όταν εισάγεται και παραμένει στο σχολείο, ως προαπαιτούμενο πάνω στο οποίο θεμελιώνεται η εκπαιδευτική του εξέλιξη.

Αντίθετα, όμως, η επίδοση των μαθητών στα μουσικά μαθήματα που παρέχει ένα δημόσιο δευτεροβάθμιο μουσικό ίδρυμα δεν ακολουθεί το μαθητή και δεν καθορίζει την εκπαιδευτική του διαδρομή σε ένα άλλο σχολείο της ίδιας βαθμίδας, ακόμη και στην περίπτωση φοίτησης στην ίδια τάξη.

Η μειωμένη βαρύτητα της μαθητικής επίδοσης στα μουσικά μαθήματα ακόμα και μέσα στα Μουσικά Σχολεία επιβεβαιώνει τη σταδιακή υποβάθμιση των μουσικών μαθημάτων στη δημόσια εκπαίδευση<sup>484</sup> τις τελευταίες δεκαετίες. Επίσης υποδηλώνει ότι ακόμα και η ίδρυση των δημόσιων Μουσικών Σχολείων – όχι μόνο στην Ελλάδα – δεν υπήρξε αρκετή ώστε να προσφέρει ένα γενικεύσιμο μοντέλο δημόσιας μουσικής εκπαίδευσης με σαφή μουσικό προσανατολισμό.<sup>485</sup>

Ο ρόλος των μαθημάτων γενικής παιδείας στα Μουσικά Σχολεία ενισχύεται επίσης και από την ιδιαίτερη νομοθετική μέριμνα που λαμβάνεται για τα ιδιαιτέρως αυξημένα προσόντα των καθηγητών γενικής παιδείας, όσον αφορά τις γνώσεις, την κουλτούρα, τη μονιμότητα και το χρόνο προϋπηρεσίας τους. Πιο συγκεκριμένα,

<sup>484</sup> Μαρκέα, Γ.Γ. (2003) Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 211-215.

<sup>485</sup> Μαρκέα, Γ.Γ. (2001) Η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 49.



βάσει των άρθρ. 4, 5, 6, 7 του ιδρυτικού νόμου 1824/1988 οι καθηγητές των μαθημάτων γενικής παιδείας στα Μουσικά Σχολεία, πρέπει να έχουν αποδεδειγμένη σχέση με τη μουσική και τις Τέχνες γενικότερα, προϋπόθεση που αφορά και την τοποθέτηση Διευθυντών και Υποδιευθυντών στα σχολεία αυτά, για την επιλογή των οποίων καταρτίζεται μάλιστα ξεχωριστός αξιολογικός πίνακας. Στα Μουσικά Σχολεία επίσης ως καθηγητές μαθημάτων γενικής παιδείας δεν τοποθετούνται νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί αλλά μετατιθέμενοι, ύστερα μάλιστα από πενταετή τουλάχιστον μόνιμη προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση (Ι.Ν. 1566/1985, άρθρ. 16, κεφ. Β', §8). Η μόνιμη στελέχωση των Μουσικών Σχολείων με καθηγητές γενικής παιδείας προστατεύεται επίσης με διατάξεις που ορίζουν την πενταετία, ως ελάχιστο χρόνο παραμονής των νεοτοποθετηθέντων στην οργανική θέση των σχολείων αυτών, πριν στοιχειοθετήσουν δικαίωμα μετάθεσης (ν. 2413/1996, άρθρ. 67 και ν. 1566/1985, άρθρ. 15, §9).

Στην προκειμένη περίπτωση, κατακυρώνεται θεσμικά μία ενδοσχολική ιεραρχική διάκριση διδασκόντων, η οποία ωστόσο στη συνείδηση γονέων και μαθητών εμπεδώνεται και ως συνακόλουθη ιεραρχική κατάταξη των αντίστοιχων μαθημάτων.<sup>486</sup>

Αντιθέτως, και παρά τον εξειδικευμένο καλλιτεχνικό χαρακτήρα των Μουσικών Σχολείων, η στελέχωση των σχολείων αυτών με καθηγητές μουσικής ελάχιστα διαφοροποιείται από το καθεστώς που είχε διαμορφωθεί στα τέλη της δεκαετίας του 1930, με το οποίο απόφοιτοι ενός ωδείου, χωρίς άλλη πανεπιστημιακή, θεωρητική ή παιδαγωγική επάρκεια, αφού επετύγχαναν σε κάποιες εξετάσεις, μπορούσαν να διοριστούν στη δημόσια εκπαίδευση.

Αναλυτικότερα και όσον αφορά την εκπαίδευση, οι πτυχιούχοι πανεπιστημιακών τμημάτων μουσικής διαθέτουν μικρό συγκριτικό πλεονέκτημα πρόσληψης σε αυτήν έναντι των πτυχιούχων του μουσικού Τ.Ε.Ι. Ηπείρου και των ωδείων. Και τούτο, διότι οι πτυχιούχοι πανεπιστημιακών τμημάτων μουσικής (ΠΕ16.01) δύνανται να διορίζονται σε κενές οργανικές θέσεις και να προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι σε όλες τις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και στα Μουσικά Σχολεία εφ' όσον, βεβαίως, στο Μουσικό Σχολείο, στο οποίο θα προσληφθούν, θα κληθούν να διδάξουν μαθήματα μουσικής

<sup>486</sup> Γκότοβος, Α. (2001) Κοινωνική Δομή, Οικονομία, Εκπαίδευση και Ρατσισμός, στο Μαυρογιώργος Γ. (επιμ) *Εκπαίδευση και Κοινωνία. Παιδαγωγική*, Ιωάννινα, σ. 70.

ειδίκευσης αντίστοιχα με τη μουσική ειδίκευση που αναγράφεται στο πτυχίο τους (ν. 3475/2006, Φ.Ε.Κ. 146Α', άρθ. 20, παρ. 5α).

Αντίθετα, οι πτυχιούχοι του μουσικού Τ.Ε.Ι. Ηπείρου και οι κάτοχοι ισότιμου ή αντίστοιχου πτυχίου (ΠΕ16.02) έχουν τη δυνατότητα να διορίζονται σε κενές οργανικές θέσεις ή να προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι αλλά μόνο στα Μουσικά Σχολεία και όχι σε όλες τις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ν. 3475/2006, Φ.Ε.Κ. 146Α', άρθ. 20, παρ. 5β). Ως προς αυτό το σημείο, μάλιστα, οι κάτοχοι πτυχίου από αναγνωρισμένο μη ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα της ημεδαπής ή της αλλοδαπής (ΤΕ16) βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση συγκριτικά με τους κατόχους πτυχίου του μουσικού Τ.Ε.Ι. Ηπείρου (ΠΕ16.02) εφ' όσον οι πρώτοι διορίζονται σε κενές οργανικές θέσεις και προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι σε όλες τις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στα Μουσικά Σχολεία (ν. 3475/2006, Φ.Ε.Κ. 146Α', άρθ. 20, παρ. 5γ).

Ωστόσο, η ίδια παράγραφος στο προαναφερθέν άρθρο του ίδιου νόμου ορίζει ότι οι εκπαιδευτικοί του κλάδου αυτού (ΤΕ16) δύνανται να διορισθούν ή να προσληφθούν ως αναπληρωτές και ωρομίσθιοι, εφ' όσον παραμείνουν θέσεις κενές μετά το διορισμό υποψηφίων του κλάδου ΠΕ16.01. Και για τις δύο περιπτώσεις πτυχιούχων μουσικών Α.Ε.Ι. και του μουσικού Τ.Ε.Ι. Ηπείρου (ΠΕ16.01 και ΠΕ16.02), όσον αφορά το διορισμό τους σε κενές οργανικές θέσεις καθώς και την πρόσληψή τους σε θέσεις αναπληρωτών ή ωρομισθίων εκπαιδευτικών, η παράγραφος 6α του άρθρου 20 του ν. 3475/2006, (Φ.Ε.Κ. 146Α') ορίζει ότι ισχύουν οι διατάξεις των παραγράφων 2 και 5 του άρθρου 6 του ν. 3255/2004, (Φ.Ε.Κ. 138Α').

Πιο συγκεκριμένα, η παράγραφος 2α.α του άρθρου 6 του ν. 3255/2004, (Φ.Ε.Κ. 138Α') ορίζει ότι από την έναρξη του σχολικού έτους 2005-2006 και εφεξής οι διορισμοί εκπαιδευτικών στις κενές οργανικές θέσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα πραγματοποιούνται σε ποσοστό 60% από όσους επιτυγχάνουν στο διαγωνισμό του Ανωτάτου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.) και κατά τη σειρά βαθμολογίας, ενώ η παράγραφος 2β.β του άρθρου 6 του ν. 3255/2004, (Φ.Ε.Κ. 138Α') ορίζει ότι στο υπόλοιπο 40% των κενών οργανικών θέσεων διορίζονται εκπαιδευτικοί από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών που συντάσσεται κάθε έτος και στον οποίον εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί κατά σειρά που εξαρτάται από την πραγματική προϋπηρεσία αναπληρωτή ή ωρομισθίου σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, η παράγραφος 4 του ίδιου άρθρου του προαναφερθέντος νόμου (ν. 3255/2004) ορίζει ως ελάχιστη πραγματική προϋπηρεσία αναπληρωτή ή ωρομισθίου τη συμπλήρωση 30 μηνών έως και την 30-6-2004 και ακολούθως η παράγραφος 5 καθορίζει τον αναλυτικό υπολογισμό των μορίων με βάση την προϋπηρεσία, ανά μήνα, και τη βαθμολογία, με βάση τη συμμετοχή τους στον τελευταίο – προ της σύνταξης του ως άνω πίνακα – διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί ότι οι διατάξεις της παραγράφου 4 του άρθρου 6 του ν. 3255/2004, (Φ.Ε.Κ. 138Α') ισχύουν και για όσους κατέχουν πτυχίο αναγνωρισμένου μη πανεπιστημιακού ιδρύματος της ημεδαπής ή ισότιμο και αντίστοιχο της αλλοδαπής, με βάση την παράγραφο 7α του άρθρου 20 του ν. 3475/2006 (Φ.Ε.Κ. 146Α') αλλά για την τοποθέτηση των πτυχιούχων αυτών αποκλειστικά σε Μουσικά Σχολεία. Επομένως, όσον αφορά το διορισμό μονίμων εκπαιδευτικών και την πρόσληψη ωρομισθίων ή αναπληρωτών αποκλειστικά στα Μουσικά Σχολεία οι κάτοχοι πτυχίου αναγνωρισμένου ωδείου (ΤΕ16) σχεδόν εξομοιώνονται με τους κατόχους πτυχίου μουσικού Α.Ε.Ι ή Τ.Ε.Ι. (ΠΕ16.01 και ΠΕ16.02) αφού από το 2006 συμμετέχουν στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ και συμπεριλαμβάνονται στη σύνταξη καταλόγου αναπληρωτών και ωρομισθίων με βάση την προϋπηρεσία τους σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα, μάλιστα, με την παράγραφο 7 του άρθρου 6 του ν. 3255/2004, (Φ.Ε.Κ. 138Α') σε κλάδους για τους οποίους δεν προκηρύσσεται διαγωνισμός Α.Σ.Ε.Π., επιτρέπεται ο διορισμός υποψηφίων που είναι εγγεγραμμένοι στον πίνακα αναπληρωτών.

Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη και το γεγονός ότι οι πτυχιούχοι αναγνωρισμένων ιδιωτικών ωδείων συμπεριλαμβάνονται, βάσει των προαναφερθέντων ρυθμίσεων, στη σύνταξη του καταλόγου αναπληρωτών και ωρομισθίων ανάλογα με την προϋπηρεσία τους, μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε πως στην περίπτωση που το Υπουργείο Παιδείας δεν προκηρύσσει διαγωνισμό Α.Σ.Ε.Π. για τους πτυχιούχους των μουσικών τμημάτων Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι. οι τρέχουσες ανάγκες στελέχωσης των Μουσικών Σχολείων ανά σχολικό έτος, καλύπτονται με αναπληρωτές και ωρομισθίους καθηγητές, πτυχιούχους μουσικών τμημάτων Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι ή διπλωματούχους αναγνωρισμένων ωδείων.

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι η παράγραφος 6β του άρθρου 20 του ν. 3475/2006, (Φ.Ε.Κ. 146Α') επαναλαμβάνει το περιεχόμενο και επικυρώνει την ισχύ του άρθρου 8 του ιδρυτικού νόμου 1824/1988 (Φ.Ε.Κ. 296Α'), σύμφωνα με το οποίο

σε περίπτωση έλλειψης υποψηφίων εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ16.02 η διδασκαλία των μαθημάτων μουσικής ειδίκευσης και η άσκηση στα εργαστήρια στα Μουσικά Σχολεία ανατίθεται με ωριαία αντιμισθία σε εμπειροτέχνες ιδιώτες που έχουν γνώση των αντίστοιχων οργάνων.

Ως εκ τούτου, η πρόβλεψη για πρόσληψη εμπειροτεχνών συνιστά παραμερισμό των πτυχιούχων μουσικών, εκλαμβάνεται ως έμπρακτη υποβάθμιση των κατοχυρωμένων επαγγελματικών δικαιωμάτων τους και αδιαφορία προς τις συνδικαλιστικές διεκδικήσεις τους. Ταυτόχρονα, όμως, συνιστά και τη μετατροπή των μουσικών μαθημάτων από διδακτικά αντικείμενα σε καλλιτεχνική δραστηριότητα, αφού η εμπειρία και δεξιότητα του εμπειροτέχνη δε συνεπάγεται αυτόματα διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση, ενώ συχνά συνάδει με επαγγελματικό ήθος<sup>487</sup> διαφορετικό από αυτό του εκπαιδευτικού.

Κατ' αναλογία προς την ανωτέρω λογική, θα ανέμενε κανείς ότι το τάλαντο και η εμπειρία ενός καταξιωμένου λογοτέχνη θα θεωρούνταν από το νομοθέτη επαρκή κριτήρια ώστε αυτός να διδάξει τα γλωσσικά και λογοτεχνικά μαθήματα του προγράμματος γενικής παιδείας των Μουσικών. Αντίθετα, όμως, στα μαθήματα γενικής παιδείας προβλέπεται διδακτικό προσωπικό με ιδιαίτερα προσόντα και τουλάχιστον πενταετή προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση.

Από τη μελέτη του θεσμικού πλαισίου, που διέπει την οργάνωση και λειτουργία των Μουσικών Σχολείων, διαφαίνεται επίσης η νομοθετική μέριμνα να διαμορφωθεί ένας συγκεκριμένος τύπος σχολικής κουλτούρας στα σχολεία αυτά. Η μέριμνα αυτή είναι εμφανής στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος με μαθήματα αισθητικής αγωγής, όπως η Ιστορία Τέχνης και η Θεατρολογία (Γ2/3850/1998, Θέμα Γ', §1). Το γεγονός μάλιστα ότι το μάθημα του Θεάτρου δεν εξετάζεται γραπτώς σε συνδυασμό με το γεγονός ότι στο μάθημα των Μουσικών Συνόλων δεν αξιολογείται η επίδοση του μαθητή αλλά η συμμετοχή του σε αυτά (Γ2/3850/1998, Θέμα Δ', §10) ενισχύει την υπόθεση ότι τα συγκεκριμένα μαθήματα στοχεύουν στη διαμόρφωση συγκεκριμένου τύπου σχολικής κουλτούρας. Στη διαμόρφωση αυτή σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η υποχρεωτική διοργάνωση δύο καλλιτεχνικών εξωσχολικών εκδηλώσεων, οι οποίες μπορεί να προσαυξάνονται κατά μία, όπως ορίζεται από τη Γ2/3850/1998, (Θέμα Γ', §1).

<sup>487</sup> Παπαρίζος, Α., (2014). *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σσ. 434-443.

Συγκεκριμένου τύπου σχολική κουλτούρα επιδιώκεται επίσης με τις αυστηρές διαδικασίες επιλογής μαθητικού πληθυσμού και με την προσπάθεια διαμόρφωσης επιθυμητού τύπου μαθητή, αφού εμμέσως, όπως ήδη έχει δειχτεί, η διαδικασία επιλογής ανιχνεύει και ευνοεί μαθητές με προηγούμενη μουσική εκπαίδευση ενώ άμεσα απομακρύνονται από το Μουσικό Σχολείο όσοι μαθητές απορρίπτονται ή φοιτούν ελλιπώς / ανεπαρκώς (Γ2/3850/1998, Θέμα Β', §3 και Δ', §3).

Η ίδια η ύπαρξη των μουσικών μαθημάτων ακόμη και οι επιεικείς όροι προαγωγής των μαθητών σε αυτά, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι αυτά ελάχιστα καθορίζουν τη μετά το λύκειο σταδιοδρομία του μαθητή, λειτουργεί περισσότερο ως όρος διαμόρφωσης μιας σχολικής κουλτούρας ως όρος ύπαρξης ενός εκπαιδευτηρίου "πολιτιστικά μνημένων",<sup>488</sup> ως προϋπόθεση δημιουργίας μιας "λειτουργικής κοινότητας"<sup>489</sup> βασισμένης σε δεσμούς πολιτισμικούς, παρά ως εκπαιδευτικό αντικείμενο, στο οποίο η μαθητική επίδοση αξιολογείται.

Με την ειδική πρόνοια στελέχωσης με επιλεγμένο προσωπικό μόνιμων καθηγητών γενικής παιδείας ενισχύεται περισσότερο η προσπάθεια διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας επιλεγμένου σχολείου του δημόσιου τομέα, με τελικό στόχο όχι τόσο την προαγωγή των μουσικών σπουδών στα Μουσικά Σχολεία όσο τη διασφάλιση του αναβαθμισμένου επιπέδου διδασκαλίας των μαθημάτων γενικής παιδείας.

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι, όπως προκύπτει από τη μελέτη του θεσμικού πλαισίου που τα διέπει, τα Μουσικά Σχολεία είναι "ακριβά" για το Δημόσιο σχολεία, αφού στην προσπάθεια ανίχνευσης και προώθησης του μουσικού ταλέντου και των κλίσεων των μαθητών, εξασφαλίζονται μεγαλύτερα ποσά χρηματοδότησης για αυτά από το κράτος σε σύγκριση με τα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα της ίδιας βαθμίδας. Αναλυτικότερα, η εξατομικευμένη και κατά επίπεδα διδασκαλία και άσκηση στα μουσικά μαθήματα (I.N. 1824/1988, άρθρ. 2 και Γ2/3850/1998, Θέμα Γ', §2) συνεπάγεται και μεγαλύτερο αριθμό διδασκόντων και αυξημένο αριθμό αιθουσών και μουσικών οργάνων. Η ιδιαίτερη υλικοτεχνική υποδομή σε συμβατικά ευρωπαϊκά και ελληνικά παραδοσιακά όργανα, σε τεχνικά μέσα και εργαστήρια προβλέπεται από τα

<sup>488</sup> Elias, N. (1997) Η Διαδικασία του Πολιτισμού. Μία ιστορία της κοινωνικής συμπεριφοράς στη Δύση. Κοινωνιογενετικές και ψυχογενετικές έρευνες I (Μετάφραση: Θεόδωρος Λουπασάκης). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, σσ. 29-42.

<sup>489</sup> Schneider, B. (2000). Social Systems and Norms, A Coleman Approach στο Maureen T. Halliman (ed.) Handbook of the Sociology of Education, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 16, σ. 378.

άρθρα 10 και 11 του Ι.Ν. 1824/1988 και ανατίθεται στο Κέντρο Σύγχρονης Μουσικής Έρευνας, το οποίο με τη σειρά του εξασφαλίζει την ανάλογη χρηματοδότηση από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ειδικότερα, ως ελάχιστες υλικοτεχνικές προϋποθέσεις για τη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων ορίζονται από την εγκύκλιο 5052/28-8-1996 τέσσερις αίθουσες διδασκαλίας ομαδικών μουσικών μαθημάτων, πέντε αίθουσες διδασκαλίας ατομικών μουσικών μαθημάτων με ειδική διαμόρφωση και ηχητική μόνωση, αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, χώρος για μεσημβρινή σίτιση των μαθητών, καθώς και δυνατότητα μεταφοράς των μαθητών από και προς το Μουσικό Σχολείο με μισθωμένα λεωφορεία. Επιπλέον, με την ίδια εγκύκλιο, ως ελάχιστος μουσικός εξοπλισμός για τη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων ορίζεται η ύπαρξη δύο (2) πιάνων, μίας (1) clavino, πέντε (5) ταμπουράδων ή αντίστοιχων τοπικών παραδοσιακών οργάνων.

Το κόστος των Μουσικών Σχολείων αυξάνει, επίσης, με τη συγκρότηση επταμελών επιτροπών επιλογής για την εισαγωγή των μαθητών στην Α' γυμνασίου (Γ2/3850/1998, Θέμα Α', §5, εδαφ. α, β, γ) και επιτροπών κατατακτηρίων εξετάσεων κάθε διδακτικό έτος, των οποίων οι αποζημιώσεις πραγματοποιούνται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις από το Δημόσιο (Γ2/3850/1998, Θέμα Α', §5γ). Με το υψηλό για το Δημόσιο κόστος των Μουσικών Σχολείων πρέπει να συνδεθούν και οι διατάξεις που καθορίζουν τις προϋποθέσεις απομάκρυνσης ορισμένων κατηγοριών μαθητών, αφού πίσω από τις διατάξεις αυτές υποκρύπτεται η παροχή της αυξημένης δημόσιας δαπάνης, με κριτήρια όχι ισότητας αλλά αξιοκρατίας, η σύνδεσή της με τη διάκριση των μαθητών στις μουσικές τέχνες συνδυασμένη όμως πάντοτε με την επίδοσή τους στα μαθήματα γενικής παιδείας, την επαρκή φοίτησή τους και την εν γένει συμμετοχή τους στη ζωή και δράση του σχολείου.

Επομένως, τα ανωτέρω νομοθετήματα επιβεβαιώνουν την επιλεκτική χρηματοδότηση των δημόσιων εκπαιδευτηρίων και τη στοχευμένη διανομή του δημόσιου χρήματος προς τη δημόσια εκπαίδευση, φαινόμενο που υποδηλώνει την ανάδυση ενός νέου τύπου Κράτους – Πρόνοιας που περισσότερο επιβραβεύει τη διάκριση, παρά υποστηρίζει καθολικά και γενικευμένα.<sup>490</sup>

<sup>490</sup> Gamarnicowa, E. and Green, A. (2003): Social Justice, Identity Formation and Social Capital. School diversification policy under New Labour, στο C. Vincent (ed) *Social Justice, Education and Identity*, London – N. York: Routledge – Falmer, σσ. 209-221, Lehane, Ch.S. (2008) The Democratic Take, *Education Next*, 8(1), σσ. 56-59.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

#### I. Παρουσίαση της έρευνας:

Η μελέτη των θεσμών προϋποθέτει ότι για να κατανοηθούν τα γεγονότα, ο επιστήμονας – ερευνητής έχει χρέος να συλλάβει την εξωτερική τους πλευρά καταγράφοντας κινήσεις και πράξεις, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να έχει ως απώτερο στόχο να συλλάβει τη σκέψη των δρώντων υποκειμένων.<sup>491</sup>

Η εξέταση, όμως, ενός εκπαιδευτικού θεσμού συγχρονικά παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να τον διερευνήσει παρατηρώντας τη λειτουργία του, αντλώντας πληροφορίες άμεσα από τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία (μαθητές, εκπαιδευτικούς γονείς), ζώντας συχνά την καθημερινότητά του.

Η συγχρονική, δηλαδή, εξέταση επιτρέπει στον ερευνητή την κατανόηση της κατάστασης που μελετά μέσα από τη ματιά των προσώπων που δρουν μέσα σε αυτήν.<sup>492</sup>

Οι ομάδες που συνθέτουν το κοινωνικό σύνολο, ακόμα και όταν μετέχουν κατ' ανάγκη στην κυρίαρχη ιδεολογία (της δεδομένης ιστορικής στιγμής) ή αποδέχονται την επίσημη ρητορική, στην πράξη την επανερμηνεύουν, τη χρησιμοποιούν και τη "λειτουργούν ανάλογα με την ειδική θέση τους στην κοινωνία, τις συνήθειες, τις ανάγκες και τη νοοτροπία τους.<sup>493</sup>

Για το λόγο αυτό, προκειμένου να κατανοηθεί η ανάπτυξη, η λειτουργία και η εξέλιξη ενός θεσμού, δεν αρκεί η παρουσίαση και η περιγραφή των κειμένων, αλλά απαιτούνται ερμηνευτικές προσεγγίσεις της δράσης των προσώπων.<sup>494</sup>

Άλλωστε, οι θεσμοί έχουν τόση αξία, όση τους αποδίδουν αυτοί που τους χρησιμοποιούν.<sup>495</sup>

<sup>491</sup> Collingwood, R.G. (1956), *The Idea of History*, Oxford, Clarendon Press, σσ. 282-302.

<sup>492</sup> Collingwood, R.G. (1922), Are History and Science Different kinds of Knowledge? *Mind*, new series, 31/124, σσ. 446-449.

<sup>493</sup> Λυδάκη, Α. (2011) Η κινηματογραφική ταινία ως ντοκουμέντο στο *Ερευνητικές Υποδομές και Δεδομένα στην Εμπειρική Κοινωνική Έρευνα. Ζητήματα καταγραφής, τεκμηρίωσης και ανάλυσης κοινωνικών δεδομένων* (επιμέλεια: Γ. Τσιώλης, Ν. Σερντεδάκης, Γ. Κάλλας) Αθήνα: Νήσος, σ. 309.

<sup>494</sup> Collingwood, R.G. (1956), *The Idea of History*, Oxford, Clarendon Press. σσ. 282-302.

<sup>495</sup> Habermas, J., (1992) Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe, *Praxis International*, 12/1, σ. 7.

Επιπλέον, η διαλεκτική συνάφεια των γεγονότων με την κοινωνική ολότητα που τα περιβάλλει, διαπερνά όλα τα επίπεδα έρευνας και η "αντικειμενικότητα του κοινωνικού νοήματος"<sup>496</sup> περιλαμβάνει όλες τις πτυχές της κοινωνικής ύπαρξης των δρώντων υποκειμένων, μέσα στον εκάστοτε πολιτικό και κοινωνικό συσχετισμό δυνάμεων.

Επομένως, προκειμένου να αρθρώσουμε ερμηνευτικό λόγο για ένα κοινωνικό φαινόμενο, για ένα θεσμό που εισάγεται ή λειτουργεί μέσα σε δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα, απαιτείται η συνεξέταση των δομών του συστήματος (μέσα στις οποίες λειτουργεί ο θεσμός) και των τρόπων, με τους οποίους αυτές προσλαμβάνονται, ερμηνεύονται και "λειτουργούνται" από τα ίδια τα κοινωνικά υποκείμενα.<sup>497</sup> Απαιτείται, λ.χ., να διερευνηθεί πως ο εκπαιδευτικός θεσμός των Μουσικών Σχολείων στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση εισέρχεται, αξιοποιείται και αξιοδοτείται μέσα στο αξιακό και συμβολικό σύστημα των οικογενειών (γονέων και μαθητών).<sup>498</sup>

Οι προβληματισμοί σχετικά με τους σκοπούς ίδρυσης, τους τρόπους λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων καθώς το βαθμό ανταπόκρισης της κοινωνίας σε αυτά – όπως ήδη έχει αναφερθεί στον Πρόλογο – άρχισαν να διαμορφώνονται από το σχολικό έτος 2000-2001, έτος μετάθεσης της ερευνήτριας στο Μουσικό Σχολείο Αγρινίου. Τότε, σημειώθηκαν οι αρχικές επισημάνσεις σχετικά με τις αντιφάσεις των νομοθετικών κειμένων περί τους σκοπούς της εισαγωγής του νέου εκπαιδευτικού θεσμού. Έτσι, διατυπώθηκε πρόχειρα η θεωρητική υπόθεση ότι στην προκειμένη περίπτωση υπήρχε ένας φανερός σκοπός καταγεγραμμένος επίσημα στα νομοθετικά κείμενα και μία λανθάνουσα σκοποθεσία και λειτουργία που θα αποκαλυπτόταν ενδεχομένως από τη συμμετοχή και την παρατήρηση της καθημερινής ζωής του συγκεκριμένου σχολείου.

<sup>496</sup> Γενικότερα, για την "αντικειμενικότητα του κοινωνικού νοήματος", βλ. Χάμπερμας, Γ. (1994) *Αγόνες Αναγνώρισης στο Δημοκρατικό Κράτος Δικαίου*, μετάφραση – επιμέλεια: Θ. Γεωργίου, Αθήνα, Α. Α. Λιβάνης και Habermas, J. (2004 b). Επίμετρο: Ο Georg Simmel για τη φιλοσοφία και τον πολιτισμό, στο Κώστας Καλφόπουλος και Σπύρος Γάγγας (ζπιμ), *Περιπλάνηση στη Νεωτερικότητα. Κοινωνιολογικά, Φιλοσοφικά και Αισθητικά κείμενα*, μτφρ. Γιώργος Σαγκριώτης και Όλγα Σταθάτου, Αθήνα, εκδόσεις Αλεξάνδρεια, σσ. 325-326.

<sup>497</sup> Λυδάκη, Α. (2011) ό.π. σ. 71.

<sup>498</sup> Λυδάκη, Α. (2011) ό.π. σ. 76.



Επιλέχτηκε, λοιπόν, ως αρχικό αντικείμενο έρευνας η μελέτη περίπτωσης του Μουσικού Σχολείου Αγρινίου και ως μέθοδος η συμμετοχική παρατήρηση<sup>499</sup> των επιδιώξεων και προσδοκιών γονέων και μαθητών.<sup>500</sup>

Έτσι το επόμενο σχολικό έτος (2001-2002) διατυπώθηκε ένας πρόχειρος ορισμός του φαινομένου: "Το Μουσικό Σχολείο: α) επιλέγει τους μαθητές του με εξετάσεις μουσικών δεξιοτήτων, ενώ από τους διδάσκοντες επιλέγει τους μεν εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας με αυστηρούς όρους και προϋποθέσεις, τους δε εκπαιδευτικούς μουσικής παιδείας με όρους σαφώς επιεικέστερους ακόμη και από αυτούς που ορίζουν την πρόσληψη οποιουδήποτε εκπαιδευτικού στη δημόσια εκπαίδευση. β) Το Μουσικό Σχολείο επιλέγει τους νεοεισαγόμενους μαθητές του με εξετάσεις μουσικών δεξιοτήτων ενώ τους προάγει ή τους απολύει με όρους επιεικέστερους στα μουσικά μαθήματα.

Στη συνέχεια διατυπώθηκε μία υποθετική εξήγηση του φαινομένου, το οποίο συνοπτικά αποδόθηκε με τον ανωτέρω ορισμό: "Το Μουσικό Σχολείο επιλέγει αυστηρά τους καθηγητές γενικής παιδείας και αξιολογεί επιεικώς την επίδοση των μαθητών στα μουσικά μαθήματα, διότι ακριβώς αυτός είναι ο στόχος: να εξασφαλίσει την εισαγωγή επιλεγμένου μαθητικού πληθυσμού και να διαβεβαιώσει τους γονείς για την ποιότητα της παρεχόμενης γενικής και όχι μουσικής παιδείας".

Έμενε, λοιπόν, να μελετηθεί η καθημερινότητα του συγκεκριμένου σχολείου υπό το φως του υποθετικού ορισμού και της υποθετικής εξήγησης που είχαν δοθεί, προκειμένου να καθοριστεί εάν η αρχική θεωρητική υπόθεση της ερευνήτριας εναρμονιζόταν ή όχι με τη δράση μαθητών, γονέων και καθηγητών στο ανωτέρω σχολείο.

Ωστόσο, δημιουργήθηκε ο εύλογος προβληματισμός σχετικά με το τι έπρεπε να παρατηρηθεί, ποτέ και με ποια συχνότητα να καταγραφεί ώστε να διασφαλιστεί η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αξιοπιστία των ενδείξεων.

<sup>499</sup> Οι κοινωνιολόγοι της Σχολής του Σικάγου κατά τις δεκαετίες του 1910 και 1920 εισάγουν στην κοινωνική έρευνα τη χρήση πολλαπλών μεθόδων και τεχνικών στην προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων: η συμμετοχική παρατήρηση, η ανάλυση γραπτών κειμένων, οι δομημένες συνεντεύξεις, οι ελεύθερες αφηγήσεις παράλληλα με τη στατιστική ανάλυση και τις μετρήσεις των μεταβλητών, που προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια, συνιστούν αξιόπιστες και σημαντικές μεθόδους για τη διεξαγωγή μιας έρευνας. Επίσης, από το μέσον της δεκαετίας του 1970 κ.έ. η Κοινωνιολογία όλο και συχνότερα παρουσιάζεται ως μικρο-κοινωνιολογία που αναζητά τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που συγκροτούν τον ιδιαίτερο κόσμο των υποκειμένων και λιγότερο τις "αντικειμενικές κοινωνικές δομές". Βλ. Λυδάκη, Α. (2012) *Ίσκιοι και Αλαφροΐσκιωτοι*, Λαϊκός λόγος και πολιτισμικές σημασίες. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σσ. 57, 58.

<sup>500</sup> Cohen, L. & Manion, L. (2000) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 158, 159, 160.

Για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν συγκεκριμένες πληθυσμιακές κατηγορίες και συγκεκριμένες, τακτικές χρονικές στιγμές από την καθημερινή ζωή του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκε να παρατηρηθεί η συμπεριφορά των γονέων ως ατόμων (σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές της σχολικής ζωής) καθώς και η δράση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Για να περιοριστεί το χρονικό εύρος των καταγραφών επιλέχθηκαν για τη μεν συμπεριφορά των γονέων οι ημερομηνίες παράδοσης της βαθμολογίας τριμήνων, για τη δράση δε του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων το πρώτο τρίμηνο κάθε σχολικής χρονιάς, περίοδος κατά την οποία προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές και ωρομίσθιοι οι καθηγητές μουσικής και ορίζονται οι ανάδοχοι για τη σίτιση και μεταφορά των μαθητών.

Εν κατακλείδι, και επειδή εκείνη η μελέτη περίπτωσης εν μέρει αφορά τη συγκεκριμένη διατριβή, μετά από καταγραφή παρατηρήσεων δέκα (10) ετών (όσο και η διάρκεια της θητείας της ερευνήτριας) προέκυψαν οι εξής παρατηρήσεις:

- Κατά την παράδοση της προφορικής βαθμολογίας των μαθητών ελάχιστοι γονείς απευθύνονταν για την πρόοδο των παιδιών τους στους καθηγητές μουσικής παιδείας. Αντιθέτως, απευθύνονταν μαζικά, περίμεναν υπομονετικά και ρωτούσαν διεξοδικά τους καθηγητές γενικής παιδείας (ειδικότερα φιλολόγους, μαθηματικούς, φυσικούς).
- Κατά το 1<sup>ο</sup> τρίμηνο κάθε σχολικής χρονιάς (συχνά και έως τις διακοπές για τις γιορτές των Χριστουγέννων) τοποθετούνταν σταδιακά και τμηματικά οι καθηγητές μουσικής παιδείας. Οι αντιδράσεις του Συλλόγου Γονέων ήταν χλιαρές και περιορίζονταν σε παραστάσεις προς τη Δ/ση Β/θμιας Εκπαίδευσης ή το Υπουργείο Παιδείας. Ουδέποτε υπήρξε συντονισμένη δράση τους για τη θεσμική θωράκιση της επαγγελματικής ταυτότητας των μουσικών ΠΕ16 και ΤΕ16 ή την προώπιση του προβαδίσματός τους (σε σχέση με τους εμπειροτέχνες) στην πρόσληψή τους στο Μουσικό Σχολείο.

Αντιθέτως, καταγράφηκε ενεργός και συνεχής ανάμιξη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στη διαπίστωση των αυξημένων εκπαιδευτικών προσόντων που απαιτούνται για την τοποθέτηση των καθηγητών γενικής παιδείας.

- Ενεργός ανάμιξη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων καταγράφηκε, επίσης, κατά το 1<sup>ο</sup> τρίμηνο κάθε χρονιάς από τα προαναφερθέντα σχολικά έτη όσον αφορά την έγκαιρη τακτοποίηση της σίτισης και μεταφοράς των μαθητών αλλά και τον έλεγχο καταλληλότητας των αντίστοιχων αναδόχων.

Η συμμετοχική παρατήρηση επιβεβαίωσε την αρχική υπόθεση όσον αφορά την περίπτωση ενός σχολείου. Κρίθηκε, όμως, εντελώς ανεπαρκής ως μέθοδος για τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων στα πλαίσια εκπόνησης διδακτορικής διατριβής. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η μέθοδος του δομημένου ερωτηματολογίου και η δειγματοληπτική διανομή του σε τυχαία δημόσια Μουσικά Σχολεία.

Ωστόσο η διανομή ερωτηματολογίων ως μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων εμπεριέχει γενικές και ειδικές δυσκολίες.<sup>501</sup>

Κατ' αρχάς, προϋποθέτει την αυτοπρόσωπη διανομή και συλλογή από τον ερευνητή ή τη αποστολή των ερωτήσεων και τη συλλογή των απαντήσεων με παραδοσιακό ή ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Αλλά το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο προαπαιτεί είτε ηλεκτρονικό εξοπλισμό των ερωτώμενων είτε εκτύπωση και έξοδα αποστολής των απαντήσεων. Αυτό, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το ποσοστό θετικής ανταπόκρισης σε ερωτηματολόγια είναι γενικά χαμηλό, οδήγησε στην πρόκριση της αυτοπρόσωπης παρουσίας για τη διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων.

Ο συγχρωτισμός του συμμετέχοντος ερευνητή<sup>502</sup> με τα υποκείμενα της έρευνάς του – αν αποκλειστεί βέβαια ο κίνδυνος να ανήκουν ο ερευνητής και οι ερευνώμενοι σε εντελώς διαφορετικούς βιόκοσμους<sup>503</sup> – δημιουργεί μία σχέση που του επιτρέπει να κατανοήσει το ποιόν των σχέσεων και στάσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των ερευνώμενων υποκειμένων και θεσμών ή μεταξύ των ατόμων και των συστημάτων. Τα δεδομένα που συλλέγονται καθώς και η ερμηνεία τους με βάση τη σημασία που τους αποδίδουν οι ίδιοι οι ερευνώμενοι, δημιουργούν τις προϋποθέσεις ώστε να "ακουστεί" η φωνή των ίδιων των υποκειμένων της έρευνας<sup>504</sup> και συνιστούν τη βάση, πάνω στην οποία – σε συνεχή διάλογο με γενικότερες έννοιες – μπορεί να διατυπωθεί μία θεωρία που αφορά τη συγκεκριμένη κατηγορία πληθυσμού.<sup>505</sup>

Η αυτοπρόσωπη παρουσία, όμως, σε συνδυασμό με γεωγραφικούς, οικονομικούς και επαγγελματικούς περιορισμούς της ερευνήτριας, μείωσε το πλήθος των Μουσικών Σχολείων – δειγμάτων, περιόρισε γεωγραφικά το εύρος των

<sup>501</sup> Cohen, L. – Manion, L. (2000) ό.π. σσ. 374, 375, 376.

<sup>502</sup> Λυδάκη, Α. (2007) *Η ποιοτική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων. Θεωρία και πράξη (Η Πράξη και Θεωρία;)* στο *Ζητήματα Θεωρίας και Μεθόδου των Κοινωνικών Επιστημών* (επιμέλεια: Σκεύος Παπαϊωάννου) Αθήνα: Κριτική, σ. 78.

<sup>503</sup> Habermas, J. (1987) *The Theory of Communicative Action V2 A Critique of Functionalist Reason*, Cambridge, Polity Press, σσ. 23-176.

<sup>504</sup> Λυδάκη, Α. (2007) ό.π., σσ. 70, 71.

<sup>505</sup> Λυδάκη, Α., ό.π. σ. 69.

προσδοκώμενων απαντήσεων, συνέστειλε το χρόνο της δειγματοληψίας σε ένα σχολικό έτος και το χρόνο διανομής και συλλογής σε μία ή δύο ημέρες κατά περίπτωση.

Μία ειδικότερη δυσκολία που προέκυψε, σχετίζεται ακριβώς με τον περιορισμένο χρόνο παραμονής της ερευνήτριας στο εκάστοτε σχολείο. Όταν από απροθυμία ή αμέλεια οι συμμετέχοντες δεν επέστρεφαν τα ερωτηματολόγια απαντημένα, ή τα έφερναν ελλιπώς συμπληρωμένα, δεν υπήρχε διαθέσιμος χρόνος για αναμονή, για επεξήγηση των ερωτήσεων ή για συζήτηση εμβάθυνσης στις δοθείσες απαντήσεις.

Επιπλέον, ενώ η αρχική σκέψη ήταν να κατηγοριοποιηθούν οι απαντήσεις και να αναχθούν ποσοστιαία στον πληθυσμό του κάθε Μουσικού Σχολείου, η απροθυμία ανταπόκρισης σε κάποια σχολεία δεν κατέστησε δυνατή την κατά σχολείο κατάταξη και αναγωγή των στοιχείων.

Έτσι, ως τελικό δείγμα θεωρήθηκε το σύνολο των απαντημένων ερωτηματολογίων και από τα έξι (6) σχολεία. Για να αποφευχθούν δε οι πηγές σφάλματος – όσον αφορά το δείγμα – κατά την επεξεργασία των δεδομένων δημιουργήθηκαν σύνολα (το 100% του εκάστοτε δείγματος) ανά κατηγορίες, όπως αυτές προέκυπταν από τη δομή του ερωτηματολογίου, την ανάγνωση των απαντήσεων, τα υποσύνολα του δείγματος: καθηγητές (Γενικής παιδείας – Μουσικής παιδείας), Γονείς (Μισθωτοί – Ελεύθεροι Επαγγελματίες – Άνεργοι, κάτοικοι εντός πόλεως/έδρας – κάτοικοι εκτός πόλεως...), Μαθητές-τριες (με προηγούμενη του Μουσικού Σχολείου μουσική εκπαίδευση, χωρίς προηγούμενη μουσική εκπαίδευση, μαθητής-τρια γυμνασιακών τάξεων, μαθητής-τρια λυκειακών) κ.ό.κ.

Κατ' αυτόν τον τρόπο εξασφαλίστηκε η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αξιοπιστία του εργαλείου, χωρίς ωστόσο να αμφισβητείται το περιορισμένο πλήθος του δείγματος (6) Μουσικά Σχολεία επί συνόλου 35 ανά την επικράτεια).

Τα έξι (6) Μουσικά Σχολεία αποτελούν το 16,85% του συνολικού αριθμού των τριανταπέντε (35) Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα. Το 16,85% ως ποσοστό βρίσκεται πάνω από το 1/10 του γενικού πλήθους, από το οποίο λαμβάνεται το δείγμα, πάνω, δηλαδή, από το minimum ενός δείγματος που απαιτείται στις ποσοτικές έρευνες για να θεωρηθεί αυτό αντιπροσωπευτικό.<sup>506</sup>

Τα ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο ακολουθώντας ουσιαστικά δύο άξονες, οι οποίοι προέκυψαν από την ομαδοποίηση των απαντήσεων

<sup>506</sup> Αθανασίου, Λ. (1997) *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής. Ποσοτικές και Ποιοτικές έρευνες*, Ιωάννινα, σσ. 106,107.

που προήλθαν και από τα τρία δείγματα πληθυσμού (γονείς, μαθητές, διδάσκοντες) σε δύο βασικές κατηγορίες: την επιλογή των Μουσικών Σχολείων και την αξιολόγησή τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο, στην 1<sup>η</sup> κατηγορία με τον γενικό τίτλο Επιλογή συγκεντρώθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα, που προέκυψαν από τα δύο πληθυσμιακά δείγματα (γονέων και μαθητών) και παρουσιάζονται με τους ενδεικτικούς υπότιτλους: Οι επιλογείς του σχολείου, τα κριτήρια επιλογής, οι μεταλυκειακές προσδοκίες. Στην 2<sup>η</sup> κατηγορία με τον γενικό τίτλο Αξιολόγηση παρουσιάζονται: η εκτίμηση των κριτηρίων επιλογής των σχολείων, η εκτίμηση των κριτηρίων μη επιλογής και η αξιολόγηση των γενικών παροχών τους από τους διδάσκοντες σε αυτά και τέλος η ειδικότερη αξιολόγηση της παρεχόμενης από τα σχολεία μουσικής εκπαίδευσης κατά την κρίση γονέων, μαθητών και καθηγητών.

Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2011-2012 (Σεπτέμβριος – Μάιος) στα εξής Μουσικά Σχολεία: Αγρινίου, Άρτας, Βόλου, Ιωαννίνων, Λευκάδας, Πρέβεζας.

#### ***Μέθοδος:***

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δομημένα ανώνυμα ερωτηματολόγια, ιδιαίτερης δομής για την κάθε ομάδα δείγματος: καθηγητές, γονείς, μαθητές – μαθήτριες, με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου (βλ. Εισαγωγή, σελ. 21, 22, 23 και Παράρτημα σελ. 320-326).

Είχε προηγηθεί δειγματοληπτική διανομή και συγκέντρωση δομημένων ερωτηματολογίων κατά το τελευταίο τρίμηνο (Μάρτιος – Μάιος) του προηγούμενου σχολικού έτους (2010-2011). Από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων αυτών προέκυψαν παρατηρήσεις, διορθώσεις και τροποποιήσεις, οι οποίες οδήγησαν στη σύνταξη νέων δομημένων ερωτηματολογίων.

Με τις ερωτήσεις "κλειστού τύπου" επιχειρήθηκε να εντοπιστούν τα κατηγορικά δεδομένα του δείγματος (φύλο, επάγγελμα, οικογενειακή κατάσταση, τόπος κατοικίας, είδος εκπαίδευσης...)• με τις ερωτήσεις "ανοικτού τύπου" επιχειρήθηκε η ανίχνευση των ποιοτικών δεδομένων (στάσεις, προσδοκίες), για να συνδυαστούν στη συνέχεια με τα κατηγορικά.

Στις ερωτήσεις "κλειστού τύπου", λοιπόν, συμπεριελήφθησαν ερωτήσεις μονολεκτικής απάντησης, πολλαπλής επιλογής και ιεράρχησης των απαντήσεων, ερωτήσεις επίσης με ποσοτική και ποιοτική διαβάθμιση των απαντήσεων.

Για τη συστηματική κωδικοποίηση, την ποσοτικοποίηση, δηλαδή, των απαντήσεων που δόθηκαν στις ανοιχτές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων εφαρμόστηκε ως μέθοδος η ανάλυση περιεχομένου με μονάδα ανάλυσης λέξεις ή

φράσεις σχετικές με το πλήθος, το κόστος, το επίπεδο διδασκαλίας των μουσικών μαθημάτων, το προσωπικό γενικής και μουσικής παιδείας καθώς και τις υλικοτεχνικές παροχές των Μουσικών Σχολείων (λ.χ. εξάσκηση με δωρεάν μουσικά όργανα).<sup>507</sup>

Η υπαγωγή σε κατηγορίες των ερμηνειών που οι ίδιοι οι ερευνώμενοι αποδίδουν στα γεγονότα, σε συνδυασμό με τα ποσοτικά δεδομένα επιτρέπουν τη διαλεκτική σχέση θεωρίας και εμπειρικών δεδομένων.<sup>508</sup>

Κατά την αποδελτίωση και κωδικοποίηση των απαντήσεων προέκυψαν ομαδοποιήσεις και κατηγοροποιήσεις βάσει των οποίων πραγματοποιήθηκε η στατιστική επεξεργασία.

**Το δείγμα:**

<b>Προφίλ των ερωτηθέντων του δείγματος "Γονείς μαθητών Μουσικών Σχολείων"</b>			
<b>Ερώτηση</b>	<b>Δυνατές Επιλογές</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>
Φύλο ερωτηθέντος	Άνδρας	49	38,3
	Γυναίκα	79	61,7
Επάγγελμα ερωτηθέντος	Μισθωτοί	40	38,5
	Εκπαιδευτικοί	19	18,3
	Ελεύθεροι Επαγγελματίες	22	21,2
	Άνεργοι	23	22,1
Τόπος Κατοικίας ερωτηθέντος	Εντός πόλεως	86	67,2
	Εκτός πόλεως	42	32,8
Φύλο του Παιδιού του	Αγόρι	57	44,5
	Κορίτσι	71	55,5
Βαθμίδα Εκπαίδευσης του παιδιού του	Γυμνάσιο	75	58,6
	Λύκειο	53	41,4
Επιλογή του Μουσικού Σχολείου	Παιδιού	41	32
	Γονέα	43	33,6
	Και των δύο	44	34,4
Προηγούμενη Μουσική Εκπαίδευση	Ναι	33	26
	Όχι	94	74

<sup>507</sup> Λυδάκη, Α. (2012) *Ίσκιοι και Αλαφροϊσκιωτοί*, Λαϊκός λόγος και πολιτισμικές σημασίες. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ. 59.

<sup>508</sup> Λυδάκη, Α. (2007) *Η ποιοτική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων. Θεωρία και πράξη (Η Πράξη και Θεωρία;)* στο *Ζητήματα Θεωρίας και Μεθόδου των Κοινωνικών Επιστημών* (επιμέλεια: Σκεύος Παπαϊωάννου) Αθήνα: Κριτική, σ. 69.

<b>Προφίλ των ερωτηθέντων του δείγματος "Εκπαιδευτικοί Μουσικών Σχολείων"</b>			
<b>Ερώτηση</b>	<b>Δυνατές Επιλογές</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>
Φύλο ερωτηθέντος	Ανδρας	29	47,5
	Γυναίκα	32	52,5
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος	36	59
	Αναπληρωτής	8	13,1
	Ωρομίσθιος	17	27,9
Ειδικότητα	Γενικής Παιδείας	33	54,1
	Μουσικής Παιδείας	28	45,9
Ηλικία ερωτηθέντος	μέχρι 38	24	54,5
	Από 39 έως και 62	20	45,5
Έτη Υπηρεσίας	μέχρι 8	24	52,2
	Από 9 έως και 29	22	47,8

<b>Προφίλ των ερωτηθέντων του δείγματος "Μαθητές Μουσικών Σχολείων"</b>			
<b>Ερώτηση</b>	<b>Δυνατές Επιλογές</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>
Φύλο ερωτηθέντος	Αγόρι	50	39,7
	Κορίτσι	76	60,3
Ηλικία ερωτηθέντος	12	2	1,7
	13	21	17,4
	14	27	22,3
	15	21	17,4
	16	21	17,4
	17	26	21,5
	18	3	2,5
Τόπος Κατοικίας ερωτηθέντος	Εντός πόλεως	75	59,5
	Εκτός πόλεως	51	40,5
Βαθμίδα Εκπαίδευσης του ερωτηθέντος	Γυμνάσιο	70	55,6
	Λύκειο	56	44,4
Επιλογή του Μουσικού Σχολείου	Παιδιού	80	63,5
	Γονέα	25	19,8
	Και των δύο	21	16,7
Προηγούμενη Μουσική Εκπαίδευση	Ναι	41	32,8
	Όχι	84	67,2

Το μέγεθος του τελικού δείγματος συνολικά είναι 315 άτομα. Στα ερωτηματολόγια αυτά απάντησαν 126 μαθητές και μαθήτριες, ενώ από την

πληθυσμιακή κατηγορία των γονέων συγκεντρώθηκαν 128 απαντημένα ερωτηματολόγια και από αυτά συγκεντρώθηκαν 61 απαντημένα ερωτηματολόγια, που αντιστοιχούν σε ποσοστό 61% του συνολικού εκπαιδευτικού προσωπικού.

***Η δομή της παρουσίασης:***

Η δομή της παρουσίασης των ερευνητικών δεδομένων έχει ως εξής:

A: Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

B: Η επιλογή του σχολείου (Επιλογείς – Κριτήρια επιλογής – Προσδοκίες γονέων και μαθητών)

Γ: Η αξιολόγηση των Μουσικών Σχολείων από τους ενδιαφερομένους (γονείς – μαθητές – καθηγητές).

**II. Τα ερευνητικά δεδομένα:**

**A. ΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ**

**A1. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΩΝ (Γονέων, Εκπαιδευτικών)**

Το ερώτημα για την επαγγελματική ιδιότητα των ερωτηθέντων διατυπώθηκε στα ερωτηματολόγια, που απευθύνονταν στους γονείς των μαθητών αλλά και στους εκπαιδευτικούς των Μουσικών Σχολείων. Όσον αφορά τους γονείς, ο στόχος ήταν προφανής. Η επαγγελματική ιδιότητα αποτελεί μερική ένδειξη του μορφωτικού επιπέδου και ισχυρή ένδειξη για το οικονομικό εισόδημα και τον κοινωνικό προσδιορισμό των οικογενειών που επιλέγουν τα Μουσικά Σχολεία για τα παιδιά τους.

***Γονείς:***

Όσον αφορά τους γονείς, οι 59 δηλώνουν μισθωτοί είτε του δημοσίου είτε του ιδιωτικού τομέα (ποσοστό 46,09%). Από τους μισθωτούς αυτούς οι 19 (ποσοστό 14,8%) δηλώνουν εκπαιδευτικοί. Ελεύθεροι επαγγελματίες δηλώνουν 22 (ποσοστό 17,2%), άνεργοι δηλώνουν οι 23 (ποσοστό 18%) ενώ 24 εξ αυτών (ποσοστό 18,8%) δεν απαντούν στην ερώτηση.

***Εκπαιδευτικοί:***

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς των Μουσικών Σχολείων το ερώτημα μορφοποιήθηκε ως προς την ειδικότητα, την εργασιακή σχέση, την προϋπηρεσία, και την ηλικία. Πιο συγκεκριμένα ζητήθηκε από τους καθηγητές να δηλώσουν αν είναι καθηγητές γενικής ή μουσικής παιδείας, αν είναι μόνιμοι, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι,



τα έτη υπηρεσίας τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την ηλικιακή δεκαετία την οποία διανύουν. Τα ερωτήματα αυτά τέθηκαν, διότι η ειδικότητα (γενικής / μουσικής παιδείας) είναι αναμενόμενο να επηρεάζει τα κριτήρια με τα οποία ένας εκπαιδευτικός αξιολογεί γενικά το σύνολο των παροχών και ειδικά το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης (γενικής και μουσικής), που προσφέρουν τα Μουσικά Σχολεία στους μαθητές τους, ενώ η εργασιακή σχέση (μόνιμος, αναπληρωτής, ωρομίσθιος), η προϋπηρεσία και η ηλικία σε συνδυασμό με την ειδικότητα (γενικής / μουσικής παιδείας) αποτελούν σοβαρές ενδείξεις για την ποιότητα της στελέχωσης των Μουσικών Σχολείων, όσον αφορά τις δύο κατευθύνσεις σπουδών που παρέχει καθώς και τη βαρύτητα που αποδίδει η πολιτεία στη στελέχωση αυτή ανά κατεύθυνση σπουδών.

Έτσι, όσον αφορά τους καθηγητές, από τους 61 που απάντησαν, οι 33 (ποσοστό 54,1%) είναι γενικής παιδείας και οι 28 (ποσοστό 45,9%) μουσικής παιδείας. Από αυτούς μόνιμοι είναι οι 36 (ποσοστό 59%), αναπληρωτές οι 8 (ποσοστό 13,1%) και ωρομίσθιοι οι 17 (ποσοστό 27,9%).

Ενδεικτικοί είναι ωστόσο οι συσχετισμοί της ειδικότητας με την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας: Έτσι ο μέσος όρος ηλικιών των καθηγητών μουσικής παιδείας είναι 31,17 έτη και ο μέσος όρος του χρόνου προϋπηρεσίας τους τα 3,29 έτη, ενώ ο μέσος όρος ηλικιών των καθηγητών γενικής παιδείας είναι τα 42,10 έτη και ο μέσος όρος του χρόνου προϋπηρεσίας τους τα 16 έτη.

#### ***Ειδικότητα και ηλικία:***

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το συσχετισμό της ειδικότητας με την ηλικία των καθηγητών των Μουσικών Σχολείων, 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 και η μεγαλύτερη τα 64 έτη, η διάμεσος των ηλικιών προσδιορίζεται στα 34 έτη. Κάτω από τη διάμεσο των 34 ετών βρίσκονται οι ηλικίες του 87% των καθηγητών μουσικής παιδείας ενώ πάνω από τη διάμεσο το 81% των καθηγητών μουσικής παιδείας.

#### ***Ειδικότητα και εργασιακή σχέση:***

Αποκαλυπτικός επίσης υπήρξε ο συσχετισμός της ειδικότητας με την εργασιακή σχέση των καθηγητών που υπηρετούν στα Μουσικά Σχολεία: Από τους καθηγητές μουσικής παιδείας μόλις 5 από τους 28 που απάντησαν είναι μόνιμοι και το ποσοστό

ανέρχεται στο 17%, οι 8 είναι αναπληρωτές (ποσοστό 28,6%) και οι 15 είναι ωρομίσθιοι, ποσοστό που ανέρχεται στο 53,6% επί του συνόλου των καθηγητών μουσικής παιδείας που απάντησαν. Αντίθετα από τους 33 καθηγητές γενικής παιδείας που απάντησαν μόλις 2 ήταν ωρομίσθιοι (ποσοστό 6,1%), κανένας δεν ήταν αναπληρωτής (ποσοστό 0%) και η συντριπτική τους πλειοψηφία (31 τον αριθμό, ποσοστό 93,9%) ήταν μόνιμοι.

#### ***Ειδικότητα και χρόνος υπηρεσίας:***

Στατιστικά σημαντική διαφορά επίσης αποκαλύπτει ο συσχετισμός της ειδικότητας των καθηγητών με το χρόνο 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 καθηγητές μουσικής παιδείας, ποσοστό δηλαδή που ανέρχεται στο 83,3% του συνόλου καθηγητών μουσικής παιδείας που απάντησε, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών γενικής παιδείας σε ποσοστό 95,5% συμπληρώνει χρόνο προϋπηρεσίας πάνω από τη διάμεσο των οκτώ (8) ετών. Χαρακτηριστικό είναι ότι μόλις ένας καθηγητής γενικής παιδείας, από όσους πήραν μέρος στην έρευνα, βρέθηκε με χρόνο προϋπηρεσίας κάτω από τη διάμεσο των οκτώ (8) ετών.

#### **A2. Ο ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ (Γονέων, Μαθητών)**

Από τους μαθητές/τριες των σχολείων και από τους γονείς τους ζητήθηκε να δηλώσουν αν ζουν εντός ή εκτός της πόλης, όπου εδρεύει το Μουσικό Σχολείο στο οποίο φοιτούν. Αντίθετα στα ερωτηματολόγια των καθηγητών δεν διατυπώθηκε ανάλογο ερώτημα καθώς δεν θεωρήθηκε ότι ο τόπος κατοικίας τους μπορεί να συσχετισθεί με την επιλογή ή την αξιολόγηση του σχολείου, στο οποίο υπηρετούν.

Έτσι από τους 128 γονείς που απάντησαν οι ογδόντα έξι (86) δηλώνουν ότι κατοικούν εντός της πόλης, ποσοστό που ανέρχεται στο 67,2% των απαντήσεων ενώ οι σαράντα δύο (42), σε ποσοστό δηλαδή 32,8%, δηλώνουν ότι κατοικούν εκτός πόλης - έδρας.

Από τους 126 μαθητές/τριες οι 75 είναι κάτοικοι της πόλεως, όπου εδρεύει το Μουσικό Σχολείο, ποσοστό δηλαδή 59,5%, ενώ οι 41 δηλώνουν ότι κατοικούν εκτός πόλεως και το ποσοστό τους ανέρχεται στο 40,5%.

#### **A3. ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Ερωτηματολόγια Γονέων – Μαθητών)**

Από τους γονείς που απάντησαν, οι εβδομήντα πέντε (75) δηλώνουν πως το παιδί τους φοιτά σε μία από τις γυμνασιακές τάξεις των Μουσικών Σχολείων και το ποσοστό τους ανέρχεται στο 58,6%, ενώ οι πενήντα τρεις (53) δηλώνουν πως το παιδί τους φοιτά στις λυκειακές τάξεις των σχολείων και το ποσοστό τους ανέρχεται στο 41,4%.

Από τους μαθητές/τριες που απάντησαν στα ερωτηματολόγια κατά τη διάρκεια της έρευνας, οι εβδομήντα (70) δηλώνουν μαθητές των γυμνασιακών τάξεων των Μουσικών Σχολείων και το ποσοστό τους ανέρχεται στο 55,6% ενώ οι πενήντα έξι (56) δηλώνουν πως φοιτούν στις λυκειακές τάξεις του σχολείου και το ποσοστό τους ανέρχεται στο 44,4%.

Πιο συγκεκριμένα στις γυμνασιακές τάξεις των Μουσικών Σχολείων φοιτούν 27 από τα πενήντα αγόρια (ποσοστό 54%) και 43 από τα 76 κορίτσια (ποσοστό 56,6%) που απάντησαν ενώ στις λυκειακές τάξεις των σχολείων φοιτούν τα υπόλοιπα 23 αγόρια (ποσοστό 46%) και τα 33 από τα κορίτσια (ποσοστό 43,4%).

#### **A4. Η ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ (Ερωτηματολόγια Γονέων – Μαθητών)**

Από τους μαθητές/τριες και τους γονείς τους ζητήθηκε να δηλώσουν αν, πριν από την εισαγωγή του παιδιού στα Μουσικά Σχολεία υπήρχε προηγούμενη μουσική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το ερώτημα τέθηκε, επειδή η τυχόν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του παιδιού, με την παρακολούθηση είτε μαθημάτων σε ωδείο, είτε μαθημάτων κατ' οίκον, προσδιορίζει το επίπεδο και το είδος των προσδοκιών μαθητών και γονέων από τη μουσική εκπαίδευση που αναμένουν να τους παρέχει το Μουσικό Σχολείο, καθώς και τα κριτήρια με τα οποία την αξιολογούν. Επιπλέον η προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του παιδιού, επειδή είναι κυρίως ιδιωτική στα χρόνια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί και μια επιπλέον ένδειξη για την οικονομική κατάσταση και τον κοινωνικό προσδιορισμό των οικογενειών που επιλέγουν να στείλουν το παιδί τους στα Μουσικά Σχολεία.

Έτσι από τους 128 γονείς, οι 33 (ποσοστό 25,8%) απαντούν πως το παιδί τους, πριν εισαχθεί σε Μουσικό Σχολείο, δεν είχε καμία μουσική εκπαίδευση, ένας δεν απαντά καθόλου στη συγκεκριμένη ερώτηση ενώ οι 94 (ποσοστό 73,4%) απαντά πως

το παιδί τους είχε ξεκινήσει την εκπαίδευση στη μουσική, πριν εισαχθεί στο Μουσικό Σχολείο, όπου φοιτά.

Από τους μαθητές/τριες ποσοστό 32,8% δηλώνει ότι δεν είχε προηγούμενη μουσική εκπαίδευση, ενώ το 67,2% δηλώνει πως είχε αρχίσει τη μουσική του εκπαίδευση πριν την εισαγωγή του σε Μουσικό Σχολείο.

#### **A5. Ο ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ ΚΑΙ Η ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

(Ερωτηματολόγια Γονέων)

Ο συσχετισμός του τόπου κατοικίας και της προηγούμενης μουσικής εκπαίδευσης του παιδιού επιχειρήθηκε για να αποκαλυφθούν οι λόγοι για τους οποίους επιλέγεται το Μουσικό Σχολείο έναντι ενός συμβατικού, αφού είναι γνωστό ότι στην περιφέρεια δεν υπάρχουν εναλλακτικές, ιδιωτικές ή δημόσιες, επιλογές για τη μουσική εκπαίδευση ενός παιδιού.

Πράγματι, οι γονείς που δηλώνουν κάτοικοι της πόλης, όπου εδρεύει το Μουσικό Σχολείο σε ποσοστό 81,4% (οι 70 από τους 86 ερωτηθέντες) απαντούν πως το παιδί τους είχε λάβει μουσική εκπαίδευση πριν εισαχθεί στο Μουσικό Σχολείο ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στις απαντήσεις των γονέων που δηλώνουν ότι κατοικούν εκτός της πόλης – έδρας ανέρχεται στο 58,5% (οι είκοσι τέσσερις από τους σαράντα έναν ερωτηθέντες).

Αποκαλυπτική είναι και η σύγκριση των ποσοστών των γονεϊκών απαντήσεων που δηλώνουν πως το παιδί τους δε διέθετε προηγούμενη μουσική εκπαίδευση, τα οποία ανέρχονται σε 18,6% των κατοίκων εντός πόλεως και σε 41,5% των κατοίκων εκτός πόλης, η διαφορά δε αυτή είναι στατιστικά σημαντική. ( $\chi^2=7,543$  με  $df=1$  και  $p=0.006$ )

#### **A6. ΤΟ ΦΥΛΟ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΩΝ (Ερωτηματολόγια Γονέων, Μαθητών, Καθηγητών)**

Από τους γονείς των μαθητών/τριών των Μουσικών Σχολείων συγκεντρώθηκαν εκατόν είκοσι οκτώ (128) απαντημένα ερωτηματολόγια. Από αυτά τα σαράντα εννέα (49) έχουν απαντηθεί από άνδρες, ποσοστό που ανέρχεται στο 38,3% επί των απαντήσεων ενώ τα εβδομήντα εννέα (79) από γυναίκες, σε ποσοστό δηλαδή 61,7%.

Από τους μαθητές και μαθήτριες των σχολείων συγκεντρώθηκαν 126 απαντημένα ερωτηματολόγια. Από αυτά τα πενήντα (50) προέρχονταν από μαθητές (ποσοστό 39,7% επί των απαντήσεων) και τα εβδομήντα έξι (76) (ποσοστό 60,3% επί των απαντήσεων) από μαθήτριες των σχολείων.

Από τους καθηγητές των σχολείων συγκεντρώθηκαν εξήντα ένα (61) απαντημένα ερωτηματολόγια των Μουσικών Σχολείων κατά το σχολικό έτος 2011-2012. Από αυτά τα είκοσι εννέα (29) προήλθαν από άνδρες εκπαιδευτικούς, ποσοστό 47,5% επί των απαντημένων ερωτηματολογίων και τα τριάντα δύο (32), ποσοστό δηλαδή 52,5% επί των απαντημένων ερωτηματολογίων από γυναίκες εκπαιδευτικούς.

## **B. Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

### **B1. ΟΙ ΕΠΙΛΟΓΕΙΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Καθώς μεταξύ των στόχων της έρευνας ήταν να διερευνηθεί ποιοι είναι αυτοί που επιλέγουν το Μουσικό Σχολείο και να ανιχνευθεί ο κοινωνικός προσδιορισμός τους, στα ερωτηματολόγια γονέων και μαθητών υπήρχε ερώτημα κλειστού τύπου, με το οποίο ζητούνταν να δηλωθεί εάν η επιλογή του σχολείου ήταν του γονέα, του παιδιού ή και των δύο. Προέκυψαν επομένως τρεις κατηγορίες απαντήσεων και από τα δύο δείγματα πληθυσμού, και των γονέων δηλαδή και των μαθητών.

#### ***Γονείς:***

Πιο συγκεκριμένα το σχολείο δηλώνεται ως επιλογή του γονέα από τους 41 γονείς από τους 128 που απάντησαν συνολικά (ποσοστό 32%) και από τους 25 μαθητές/τριες (ποσοστό 20%).

Ως επιλογή του παιδιού δηλώνεται το σχολείο από τους 43 γονείς, ποσοστό που ανέρχεται στο 33,6% των απαντήσεων και από τους 79 μαθητές, ποσοστό δηλαδή 63,2%.

Ως επιλογή και των δύο (γονέα και μαθητή) δηλώνεται το σχολείο από 44 γονείς (ποσοστό 34,4%) και από τους 21 μαθητές που απάντησαν (ποσοστό 16,8%).

Πίνακας 1

Απαντήσεις σχετικά με την Επιλογή του Σχολείου		
Επιλογείς	Απαντήσεις Μαθητών	Απαντήσεις Γονέων
Του Γονέα	20	32
Του Παιδιού	63,2	33,6
Και των δύο	16,8	34,4

**Πίνακας 1**

#### **B1.α. ΟΙ ΕΠΙΛΟΓΕΙΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΓΟΝΕΑ**

Ο συσχετισμός της επαγγελματικής απασχόλησης των γονέων με τον επιλογέα του σχολείου, χωρίς να αποκαλύψει στατιστικά σημαντικές διαφορές, ( $\chi^2=7,178$  με

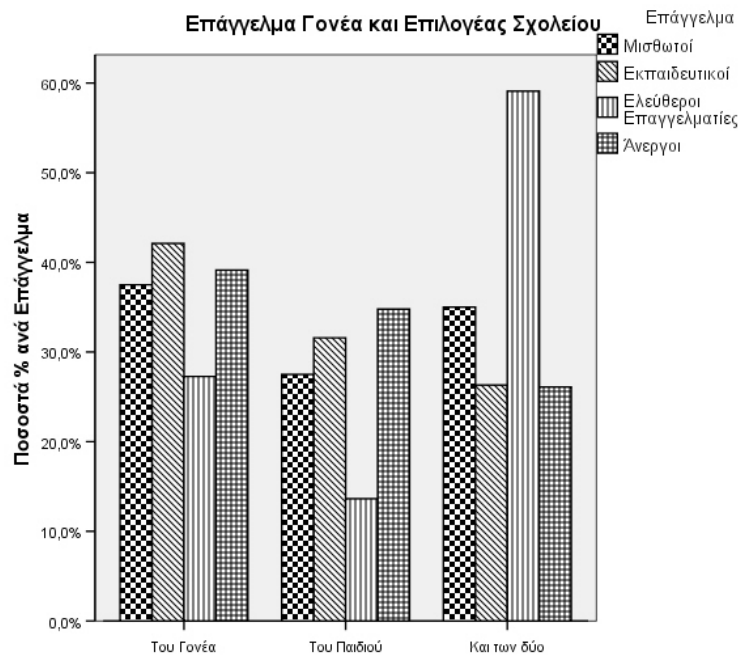
$df=6$  και  $p=0,305$ ) υπήρξε ωστόσο ενδεικτικός για την κοινωνική ταυτότητα αλλά και την οικονομική κατάσταση των γονέων που επιλέγουν τα Μουσικά Σχολεία. Έτσι, μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων στην επιλογή του σχολείου αποκαλύπτουν οι απαντήσεις των μισθωτών και ανέργων σε σύγκριση με τις απαντήσεις των γονέων που δηλώνουν ελεύθεροι επαγγελματίες. Πιο συγκεκριμένα, από τους πενήντα εννέα (59) γονείς που δηλώνουν μισθωτοί, οι είκοσι τρεις (23) απαντούν πως το σχολείο υπήρξε αποκλειστικά δική τους επιλογή και το ποσοστό τους ανέρχεται στο 38,98%. Στο 39,1% επίσης ανέρχεται το αντίστοιχο ποσοστό των ανέργων γονέων, αυτοί οι εννέα (9) από τους είκοσι τρεις (23) που δήλωσαν άνεργοι απαντούν πως το σχολείο υπήρξε μόνο δική τους επιλογή.

Αντίθετα, μόλις έξι (6) από τους είκοσι δύο (22) που δηλώνουν ελεύθεροι επαγγελματίες, απαντούν πως το σχολείο υπήρξε αποκλειστικά δική τους επιλογή και το ποσοστό τους ανέρχεται στο 27,3%. Ωστόσο, στην πλειοψηφία της (59,1%) αυτή η πληθυσμιακή ομάδα γονέων δηλώνει πως το σχολείο υπήρξε κοινή επιλογή γονέα και παιδιού και σε μικρό ποσοστό (13,6%) πως το σχολείο υπήρξε επιλογή του παιδιού.

Πιο διαλλακτικοί απέναντι στις επιθυμίες του παιδιού εμφανίζονται επίσης οι άνεργοι γονείς, αφού σε ποσοστό 34,8% δηλώνουν πως το σχολείο υπήρξε αποκλειστική επιλογή του παιδιού τους και σε ποσοστό 26,1% πως το σχολείο υπήρξε κοινή επιλογή γονέα και παιδιού.

Όσον αφορά τους μισθωτούς γονείς, οι δέκα επτά (17) από τους πενήντα εννέα (59) απαντούν πως το σχολείο αποτελεί αποκλειστική επιλογή του παιδιού τους και το ποσοστό τους ανέρχεται στο 28,81% ενώ οι δέκα εννέα (19) δηλώνουν πως το σχολείο είναι επιλογή και των δύο και το ποσοστό τους ανέρχεται στο 32,20% επί του συνόλου των πενήντα εννέα (59) απαντήσεων.

Η πιο ειδική εξέταση μιας μερικότερης κατηγορίας μισθωτών, των εκπαιδευτικών, αποκάλυψε την ισχυρότερη εμπλοκή του γονέα στην επιλογή του σχολείου συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες επαγγελματιών. Πιο συγκεκριμένα σε ποσοστό 42,1%, οι γονείς εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως το σχολείο υπήρξε αποκλειστικά δική τους επιλογή, το 31,6% ότι υπήρξε αποκλειστική επιλογή του παιδιού τους και το 26,3% ότι υπήρξε επιλογή γονέα και παιδιού. (Γράφημα 1)



**Γράφημα 1**

#### **Β1.β. ΟΙ ΕΠΙΛΟΓΕΙΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ Ο ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ**

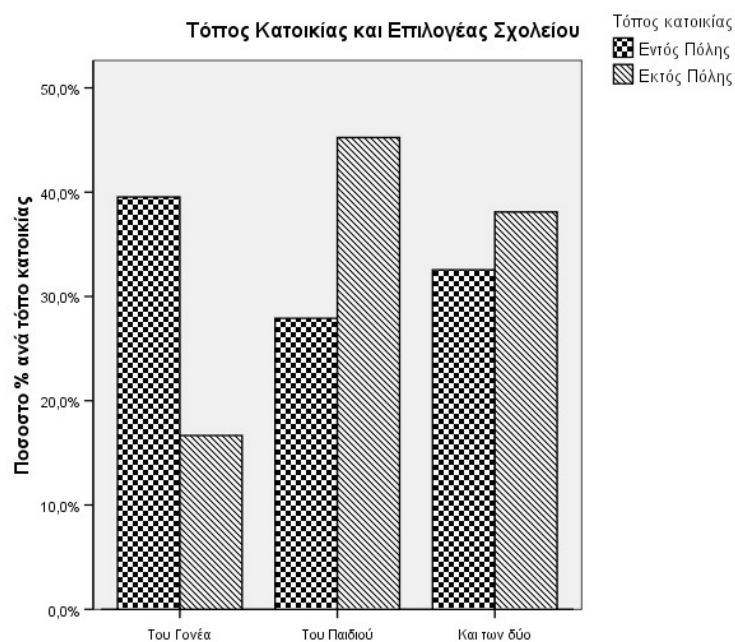
##### ***Γονείς:***

Ο συσχετισμός των επιλογών του σχολείου με τον τόπο κατοικίας τους υπήρξε αποκαλυπτικότερος, κυρίως όπως αυτός προέκυψε από τις απαντήσεις των γονέων (Γράφημα 2). Μεγαλύτερη εμπλοκή του γονέα στην επιλογή του σχολείου παρουσιάζεται στις απαντήσεις των γονέων που κατοικούν εντός της πόλης – έδρας του σχολείου συγκριτικά με εκείνους που κατοικούν εκτός πόλεως. Πιο συγκεκριμένα, οι κάτοικοι της πόλης σε ποσοστό 39,5% δηλώνουν πως η επιλογή του σχολείου υπήρξε αποκλειστικά γονεϊκή επιλογή ενώ στις απαντήσεις όσων κατοικούν εκτός πόλεως το αντίστοιχο ποσοστό στο ίδιο ερώτημα ανέρχεται στο 16,7% και η διαφορά αυτών των ποσοστών είναι στατιστικά σημαντική. ( $\chi^2=7,382$  με  $df=2$  και  $p=0,025$ )

Στατιστικά σημαντική διαφορά επίσης παρουσιάζεται στα ποσοστά των απαντήσεων που δείχνουν πως το σχολείο υπήρξε επιλογή του παιδιού. Έτσι πιο διαλλακτικοί στις επιθυμίες του παιδιού εμφανίζονται οι γονείς που κατοικούν έξω από την πόλη, αφού το 45,2% αυτών των γονέων δηλώνουν ότι το σχολείο υπήρξε επιλογή του παιδιού τους ενώ στις αντίστοιχες απαντήσεις των γονέων που κατοικούν

μέσα στην πόλη – έδρα του σχολείου το ποσοστό που δείχνει ότι το σχολείο υπήρξε επιλογή του παιδιού τους ανέρχεται στο 27,9%.

Αντιθέτως, δεν παρουσιάζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των γονέων που δηλώνουν πως επέλεξαν το Μουσικό Σχολείο από κοινού με το παιδί τους. Έτσι οι γονείς που κατοικούν μέσα στην πόλη δηλώνουν πως επέλεξαν το σχολείο μαζί με το παιδί τους σε ποσοστό 32,6% και οι γονείς που κατοικούν έξω από την πόλη σε ποσοστό 38,1%.

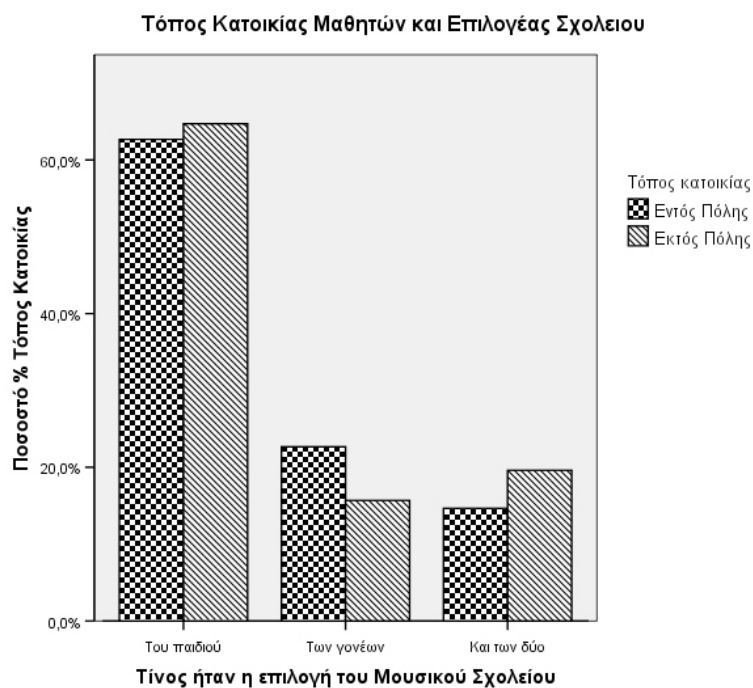


**Γράφημα 2**

### **Μαθητές:**

Ανάλογη τάση (Γράφημα 3) αναδεικνύεται και από το αντίστοιχο δείγμα μαθητικού πληθυσμού: στην περίπτωση των μαθητών που κατοικούν μέσα στην πόλη, το σχολείο δηλώνεται ως αποκλειστική επιλογή του μαθητή σε ποσοστό 62,7% (47 από τους 75 μαθητές), ενώ από τους μαθητές που κατοικούν εκτός πόλεως, το σχολείο δηλώνεται ως επιλογή του μαθητή από το 64,7% (33 μαθητές από τους 51). Η διαφορά χωρίς να είναι στατιστικά σημαντική ( $\chi^2=1,21$  με  $df=2$  και  $p:0,546$ ), καταγράφει ωστόσο διαφορά που προκύπτει και από τις απαντήσεις των γονέων και επιδέχεται ερμηνείας.





**Γράφημα 3**

#### **Β1.γ. ΟΙ ΕΠΙΛΟΓΕΙΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ Η ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

Ο συσχετισμός της προηγούμενης μουσικής εκπαίδευσης του παιδιού με τον επιλογέα του σχολείου (Πίνακας 2) δεν έδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις όσον αφορά τις απαντήσεις των γονέων και των μαθητών. Όπου, δηλαδή, υπάρχει μουσική εκπαίδευση του παιδιού πριν την εισαγωγή του στο Μουσικό Σχολείο, η εμπλοκή των γονέων στην επιλογή του σχολείου, φαίνεται μεγαλύτερη, όπως αυτή προκύπτει από τις απαντήσεις των γονέων.

**Γονείς:**

Πιο συγκεκριμένα, από τους 94 γονείς που απάντησαν πως τα παιδιά τους είχαν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση, οι τριάντα (30) απαντούν πως το σχολείο ήταν επιλογή δική τους, ποσοστό που ανέρχεται στο 31,9%, οι τριάντα (30) επίσης πως ήταν επιλογή του παιδιού (ποσοστό 31,9%) και οι υπόλοιποι τριάντα τέσσερις (34) πως ήταν επιλογή και των δύο (ποσοστό 36,2%).

Αντίθετα, η εμπλοκή του γονέα στην επιλογή του σχολείου, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των γονέων, μειώνεται στις περιπτώσεις, όπου το παιδί δεν είχε λάβει μουσική εκπαίδευση πριν την εισαγωγή του στο Μουσικό Σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, από τους τριάντα τρεις (33) συνολικά γονείς που απάντησαν πως τα παιδιά τους δεν είχαν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση, οι έντεκα (11) δηλώνουν πως το σχολείο υπήρξε γονεϊκή επιλογή και το ποσοστό τους ανέρχεται στο 33,3%, οι δώδεκα (12) δηλώνουν πως το σχολείο υπήρξε επιλογή του παιδιού (ποσοστό 36,4%) και οι δέκα (10) πως επέλεξαν το σχολείο γονέας και μαθητής από κοινού (ποσοστό 30,3%).

**Μαθητές:**

Όμως μεγαλύτερη συμμετοχή του μαθητή/τριας στην απόφαση επιλογής του σχολείου, όταν υπάρχει προηγούμενη μουσική εκπαίδευση, αποκαλύπτεται μέσα από τις απαντήσεις των μαθητικών ερωτηματολογίων. Από τους ογδόντα τέσσερις (84) δηλαδή μαθητές που δηλώνουν πως η μουσική τους εκπαίδευση είχε αρχίσει πριν την εισαγωγή τους στο Μουσικό Σχολείο, οι πενήντα πέντε (55) (ποσοστό 65,5% επί των απαντήσεων) δηλώνουν πως η επιλογή του σχολείου υπήρξε αποκλειστικά δική τους, οι δώδεκα (12) (ποσοστό 14,3%) δηλώνουν πως το σχολείο ήταν επιλογή του γονέα και οι δέκα επτά (17) πως ήταν κοινή επιλογή γονέα και παιδιού (ποσοστό 20,2%).

Προηγούμενη Μουσική Εκπαίδευση του Παιδιού και Επιλογής Μουσικού Σχολείου					
Προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του παιδιού		Επιλογή Του Γονέα	Επιλογή Του Παιδιού	Επιλογή Και των δύο	Σύνολο
Όχι	Συχνότητα	11	12	10	33
	Ποσοστό	33,3%	36,4%	30,3%	100,0%
Ναι	Συχνότητα	30	30	34	94
	Ποσοστό	31,9%	31,9%	36,2%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	41	42	44	127
	Ποσοστό	32,3%	33,1%	34,6%	100,0%

Πίνακας 2

Αντίθετα, από τους σαράντα έναν (41) μαθητές που απαντούν (Πίνακας 3) πως δεν είχαν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση, οι είκοσι τέσσερις (24) δηλώνουν ότι το σχολείο υπήρξε αποκλειστικά δική τους επιλογή και το ποσοστό τους ανέρχεται στο 58,5% επί των απαντήσεων, οι δεκατρείς (13) δηλώνουν πως ήταν επιλογή των γονέων τους και το ποσοστό τους είναι 31,7% το οποίο είναι στατιστικά σημαντικό ( $\chi^2=6,193$  με  $df=2$  και  $p=0,045$ ) σε σύγκριση με τους μαθητές που διέθεταν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση και δηλώνουν σε ποσοστό 14,3% ότι το σχολείο ήταν επιλογή των γονέων τους. Επιπλέον μόλις τέσσερις (4) από αυτούς που δεν είχαν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση (ποσοστό 9,8%) δηλώνουν πως το σχολείο υπήρξε κοινή επιλογή γονέα και παιδιού.

Προηγούμενη Μουσική Εκπαίδευση του Μαθητή και Επιλογέας του Μουσικού Σχολείου					
Προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του Μαθητή		Του παιδιού	Των γονέων	Και των δύο	Σύνολο
Όχι	Συχνότητα	24	13	4	41
	Ποσοστό	58,5%	31,7%	9,8%	100,0%
Ναι	Συχνότητα	55	12	17	84
	Ποσοστό	65,5%	14,3%	20,2%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	79	25	21	125
	Ποσοστό	63,2%	20,0%	16,8%	100,0%

Πίνακας 3

Το φύλο του παιδιού καθώς και η βαθμίδα στην οποία φοιτά, όπως έδειξε η ανάλυση, δεν καθορίζουν τον επιλογέα του Μουσικού Σχολείου.

## B2. ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Τα κριτήρια με τα οποία γονείς και μαθητές επιλέγουν το συγκεκριμένο τύπο εξειδικευμένου δημόσιου σχολείου ανιχνεύθηκαν με ερωτήματα κλειστού τύπου που διατυπώθηκαν στα ερωτηματολόγια γονέων, μαθητών και καθηγητών. Τα ερωτήματα ήταν ακριβώς όμοια για τους γονείς και μαθητές και αφορούσαν τη μουσική αγωγή (μουσικά μαθήματα), τη μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία του παιδιού, την προηγούμενη μουσική εκπαίδευσή του, τα ολιγομελή τμήματα του σχολείου, τη δωρεάν μετακίνηση του παιδιού από και προς το σχολείο και τέλος την παροχή φαγητού. Τα κριτήρια αναγράφονταν στο ερωτηματολόγιο με σειρά αρίθμησης α, β, γ... και οι ερωτώμενοι καλούνταν να τα ιεραρχήσουν με σειρά

σημαντικότητας από το 1 έως το 6. Και τα έξι κριτήρια ήταν πανομοιότυπα και για τους δύο τύπους ερωτηματολογίων (γονέων, μαθητών). Και στα δύο ερωτηματολόγια μετά το τέλος των ερωτημάτων κλειστού τύπου σχετικά με τα κριτήρια επιλογής του σχολείου, διατυπώθηκε ερώτημα ανοιχτού τύπου με στόχο να διερευνηθεί κάποιο άλλο κριτήριο, με το οποίο γονείς και μαθητές επιλέγουν το σχολείο. Οι απαντήσεις στο ερώτημα ανοιχτού τύπου ποίκιλλαν, ωστόσο επειδή όλες συνέκλιναν σε κριτήρια που δεν σχετίζονταν τόσο με την παρεχόμενη μουσική ή γενική εκπαίδευση όσο με ζητήματα σχολικού, υλικού και έμφυχου περιβάλλοντος (όπως "πολύ καλός/καλή διευθυντής/διευθύντρια", "καλλιεργημένοι καθηγητές", "καλά παιδιά", "καλλιτεχνικές εκδηλώσεις", "πολιτιστικές δραστηριότητες", "καλή φήμη του σχολείου", "καλό κτίριο") κατηγοριοποιήθηκαν σε ένα επιπλέον κριτήριο υπό τον τίτλο "ζητήματα σχολικής κουλτούρας".

Το 1<sup>ο</sup> κριτήριο επιλογής του σχολείου (μουσική αγωγή), όπως και το 2<sup>ο</sup> (μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία) διατυπώθηκαν πρώτα στη σειρά των ερωτημάτων κλειστού τύπου, αφού ουσιαστικά αποτελούν τα βασικά κριτήρια διαφοροποίησης του συγκεκριμένου τύπου σχολείου, από τα αντίστοιχα συμβατικά σχολεία της ίδιας βαθμίδας.

Οι απαντήσεις που προήλθαν και από τα δύο δείγματα πληθυσμού (γονείς, μαθητές) ακολούθως συσχετίστηκαν με παραμέτρους όπως το φύλο του γονέα, το φύλο του παιδιού, η βαθμίδα εκπαίδευσης, στην οποία φοιτά το παιδί (Γυμνάσιο / Λύκειο), ο τόπος κατοικίας όσον αφορά γονείς και μαθητές, το επάγγελμα του γονέα, η προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του παιδιού. Ο στόχος των συσχετισμών αυτών ήταν να διερευνηθούν οι οικονομικοί, κοινωνικοί και γεωγραφικοί παράγοντες που καθορίζουν την επιλογή και μέσω αυτών να αναδυθούν τα κοινωνικά στρώματα που επιλέγουν το Μουσικό Σχολείο.

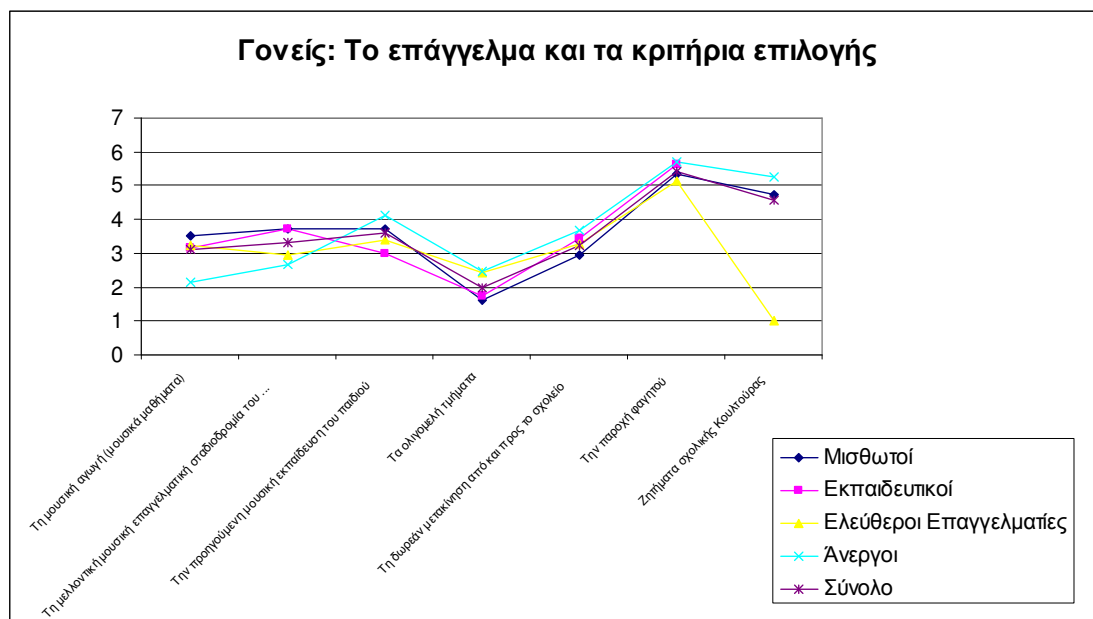
Επειδή οι ερωτώμενοι καλούνταν να ιεραρχήσουν τις απαντήσεις τους, κρίθηκε σκόπιμο να εξαχθούν και να συγκριθούν οι μέσοι όροι των απαντήσεων ώστε να αποτυπωθεί η θέση (υψηλότερη / χαμηλότερη) και η σειρά με την οποία ιεραρχούνται τα κριτήρια επιλογής του σχολείου.

#### **B2.α. ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΓΟΝΕΑ**

Στην περίπτωση που τα κριτήρια επιλογής του Μουσικού Σχολείου συσχετίζονται με την επαγγελματική απασχόληση των γονέων τα συνολικά ευρήματα (Γράφημα 4)

δείχνουν ότι τα ολιγομελή τμήματα διδασκαλίας αποτελούν το πρώτο ιεραρχικά κριτήριο επιλογής (μέσος όρος 1,99), με δεύτερο τη μουσική αγωγή (μέσος όρος 3,09), τρίτο τη δωρεάν μετακίνηση του παιδιού (μέσος όρος 3,24), τέταρτο τη μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία του (μέσος όρος 3,31), πέμπτο την προηγούμενη μουσική εκπαίδευσή του (μέσος όρος 3,59), έκτο τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας (μέσος όρος 4,55) και έβδομο την παροχή φαγητού (μέσος όρος 5,41).

Ωστόσο, οι ειδικότερες συγκρίσεις αποκάλυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις σε δύο περιπτώσεις, στις οποίες έγινε εφαρμογή μη παραμετρικού τεστ, παρόλο αυτά δεν μπορούμε να εφαρμόσουμε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (post-hoc test), εφόσον κάτι τέτοιο δε μας το επιτρέπουν τα μη παραμετρικά τεστ. Ωστόσο, εφαρμόζοντάς το, διαπιστώνουμε ότι οι άνεργοι γονείς περισσότερο από όλες τις άλλες επαγγελματικές κατηγορίες ενδιαφέρονται κυρίως για τη μουσική αγωγή, την οποία ως κριτήριο επιλογής την κατατάσσουν ιεραρχικά στην 1<sup>η</sup> θέση με μέσο όρο 2,13. Παρομοίως, τα ολιγομελή τμήματα εκτιμώνται κυρίως από τους μισθωτούς που τα ιεραρχούν πρώτα στην αξιολογική κλίμακα με μέσο όρο 1,62. Αξίζει να σημειωθεί η μεγάλη διαφορά μέσων όρων ανάμεσα στο 1<sup>ο</sup> και στο 2<sup>ο</sup> κριτήριο επιλογής σχολείου από μια ιδιαίτερη κατηγορία μισθωτών γονέων, τους εκπαιδευτικούς: στην πρώτη θέση κριτηρίων οι εκπαιδευτικοί γονείς κατατάσσουν τα ολιγομελή τμήματα με μέσο όρο απαντήσεων 1,73 και στη δεύτερη θέση την προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του παιδιού τους με μέσο όρο όμως 3.



**Γράφημα 4**

**Β2.β. ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ Ο ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ ΤΩΝ ΕΡΩΤΩΜΕΝΩΝ**  
(Γονέων – Μαθητών)

Στατιστικά σημαντικές διαφορές κατέδειξε ο συσχετισμός των κριτηρίων επιλογής του σχολείου με τον τόπο κατοικίας των ερωτώμενων γονέων σε δύο περιπτώσεις: στη μουσική αγωγή (Mann-Whitney  $Z=-2,288$  και  $p=0,022$ ) που ως κριτήριο επιλογής ιεραρχείται πρώτο από τους γονείς που κατοικούν έξω από την πόλη με μέσο όρο 2,36, ενώ από τους γονείς που κατοικούν μέσα στην πόλη κατατάσσεται δεύτερο με μέσο όρο 3,04 και στα ολιγομελή τμήματα (Mann-Whitney  $Z=-3,214$  και  $p=0,001$ ) που ως κριτήριο επιλογής του σχολείου ιεραρχείται πρώτο από τους γονείς που κατοικούν μέσα στην πόλη με μέσο όρο 1,88 ενώ από τους γονείς που κατοικούν έξω από την πόλη κατατάσσεται δεύτερο με μέσο όρο 2,75.

Πιο αναλυτικά (Γράφημα 5), όσον αφορά το πληθυσμιακό δείγμα των γονέων, τα κριτήρια επιλογής του σχολείου ιεραρχούνται ως εξής: Στην 1<sup>η</sup> θέση οι γονείς από την πόλη κατατάσσουν τα ολιγομελή τμήματα ενώ οι γονείς που κατοικούν έξω από αυτήν τη μουσική αγωγή.

Στη 2<sup>η</sup> θέση οι γονείς που κατοικούν μέσα στην πόλη ιεραρχούν τη μουσική αγωγή, ενώ όσοι κατοικούν εκτός πόλεως τα ολιγομελή τμήματα.

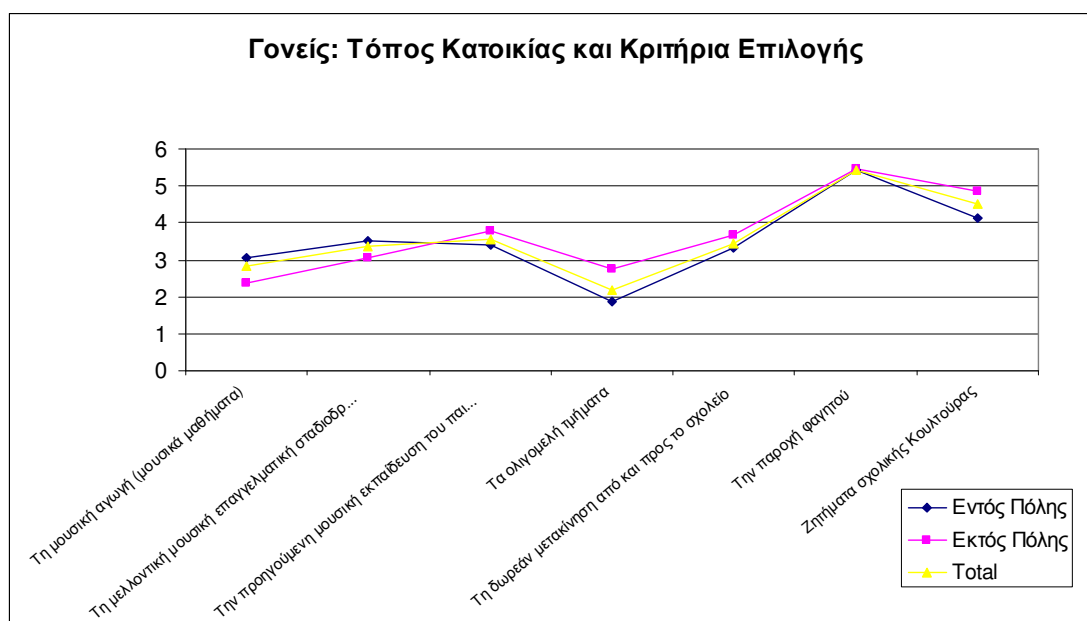
Διαφοροποίηση παρατηρείται και στην τρίτη θέση όπου οι γονείς που κατοικούν στην πόλη – έδρα του σχολείου ιεραρχούν με μέσο όρο 3,32 τη δωρεάν μετακίνηση των παιδιών τους από και προς το σχολείο ενώ οι γονείς που κατοικούν έξω από την πόλη σ' αυτή τη θέση κατατάσσουν τη μελλοντική μουσική επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους.

Στην 4<sup>η</sup> θέση ιεράρχησης οι γονείς που κατοικούν μέσα στην πόλη, κατατάσσουν την προηγούμενη μουσική εκπαίδευση των παιδιών τους με μέσο όρο 3,41, ενώ οι γονείς που κατοικούν εκτός πόλεως την δωρεάν μετακίνηση των παιδιών τους με μέσο όρο 3,65.

Στην 5<sup>η</sup> θέση ως κριτήριο επιλογής του σχολείου ιεραρχείται η μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία του παιδιού τους με μέσο όρο 3,52 από τους γονείς που κατοικούν μέσα στην πόλη, ενώ σ' αυτή τη θέση οι γονείς που κατοικούν έξω από την πόλη ιεραρχούν την προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του παιδιού τους με μέσο όρο 3,78.

Ταύτιση αξιολόγησης παρατηρείται στην 6<sup>η</sup> και 7<sup>η</sup> θέση ιεράρχησης. Έτσι τόσο οι γονείς που κατοικούν μέσα στην πόλη (με μέσο όρο 4,14) όσο και οι γονείς που κατοικούν έξω από αυτήν (με μέσο 4,85) στην 6<sup>η</sup> θέση ιεράρχησης κατατάσσουν τα

ζητήματα σχολικής κουλτούρας και στην 7<sup>η</sup> θέση (με μέσο όρο 5,41 οι εντός πόλεως και 5,44 οι εκτός πόλεως) την παροχή φαγητού.



**Γράφημα 5**

Αντίστοιχες τάσεις με μικρές διαφοροποιήσεις αποκαλύπτονται και από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών των Μουσικών Σχολείων (Γράφημα 6), όταν τα κριτήρια βάσει των οποίων επέλεξαν το σχολείο συσχετίζονται με τον τόπο κατοικίας τους.

Στην 1<sup>η</sup> θέση ιεράρχησης τόσο οι μαθητές που κατοικούν μέσα στην πόλη όσο και αυτοί που κατοικούν εκτός κατατάσσουν τη μουσική αγωγή που παρέχει το σχολείο με μικρή απόκλιση στους μέσους όρους συγκέντρωσης των απαντήσεών τους (2 για τους πρώτους και 2,42 για τους δεύτερους).

Στη 2<sup>η</sup> θέση όμως οι μεν μαθητές/τριες από την πόλη κατατάσσουν τα ολιγομελή τμήματα με μέσο όρο 2,66 ενώ οι μαθητές/τριες που κατοικούν έξω από την πόλη σ' αυτή τη θέση ιεραρχούν τη μελλοντική μουσική επαγγελματική αποκατάστασή τους με μέσο όρο 2,56.

Στην 3<sup>η</sup> θέση ιεραρχείται από τους μαθητές/τριες που κατοικούν μέσα στην πόλη (με μέσο όρο 2,80) η μελλοντική μουσική επαγγελματική τους σταδιοδρομία ενώ σ' αυτήν τη θέση οι μαθητές/τριες που κατοικούν έξω από την πόλη (με μέσο όρο 2,9) τα ολιγομελή τμήματα λειτουργίας του σχολείου.

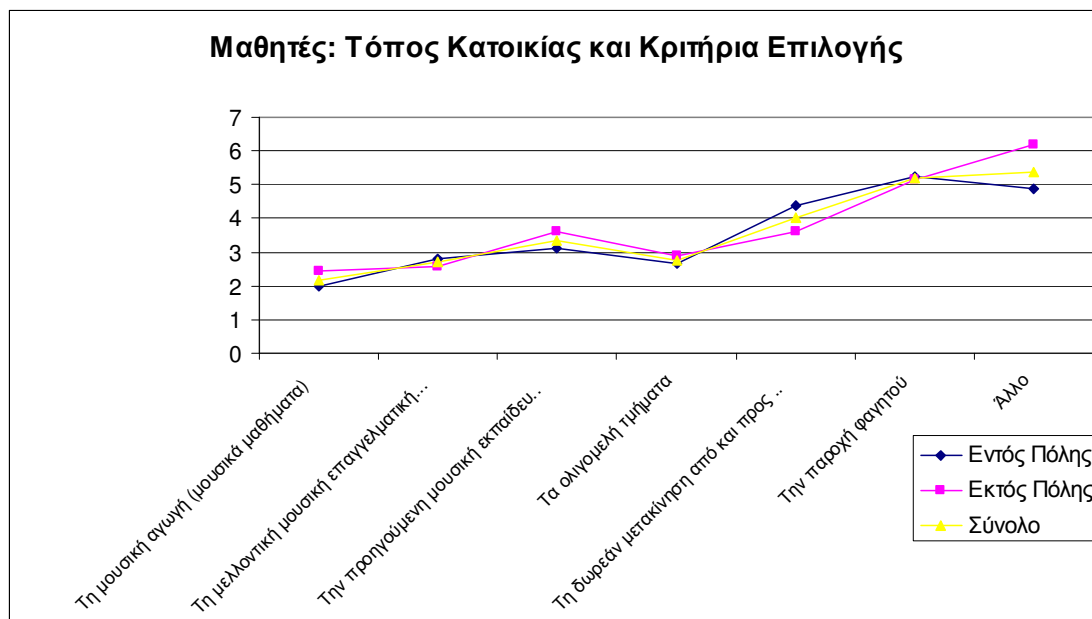
Στην 4<sup>η</sup> θέση οι μαθητές που κατοικούν μέσα στην πόλη (με μέσο όρο 3,10) ιεραρχούν την προηγούμενη μουσική εκπαίδευσή τους ενώ σ' αυτή τη θέση οι

μαθητές/τριες που κατοικούν εκτός πόλεως κατατάσσουν τη δωρεάν μετακίνησή τους από και προς το σχολείο (με μέσο όρο 3,59).

Στην 5<sup>η</sup> θέση ιεράρχησης κατατάσσεται η δωρεάν μετακίνηση από τους μαθητές/τριες που κατοικούν μέσα στην πόλη (με μέσο όρο 4,36) ενώ σ' αυτή τη θέση οι μαθητές/τριες που κατοικούν εκτός πόλεως ιεραρχούν την προηγούμενη μουσική εκπαίδευσή τους (με μέσο όρο 3,61).

Διαφοροποίηση παρατηρείται και στην 6<sup>η</sup> θέση ιεραρχικής κατάταξης των κριτηρίων επιλογής σχολείου: οι μαθητές/τριες που κατοικούν μέσα στην πόλη κατατάσσουν σ' αυτή τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας με μέσο όρο 4,87 ενώ οι μαθητές/τριες που κατοικούν εκτός πόλεως την παροχή φαγητού με μέσο όρο 5,15.

Αντίστοιχα στην 7<sup>η</sup> θέση ιεραρχείται με μέσο όρο 5,25 από τους μαθητές/τριες που κατοικούν μέσα στην πόλη η παροχή φαγητού, ενώ από τους μαθητές/τριες εκτός πόλεως τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας με μέσο όρο 6,2.



Γράφημα 6



**B2.γ. ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ Η ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

Πανομοιότυπη σχεδόν ιεράρχηση των κριτηρίων επιλογής του σχολείου παρατηρείται, όταν οι μαθητές φοιτούν στις γυμνασιακές τάξεις των Μουσικών Σχολείων (Γράφημα 7).

Σημαντική όμως διαφοροποίηση παρατηρείται στην ιεραρχική κατάταξη των κριτηρίων επιλογής, όταν οι μαθητές φοιτούν στις λυκειακές τάξεις.

Και στην προκειμένη περίπτωση, είτε πρόκειται για μαθητές Γυμνασίου είτε για μαθητές Λυκείου στην 1<sup>η</sup> θέση σημαντικότητας κριτηρίων κατατάσσονται τα ολιγομελή τμήματα λειτουργίας του σχολείου αλλά με αρκετή διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων (1,96 για τους μαθητές Λυκείου και 2,30 για τους μαθητές Γυμνασίου).

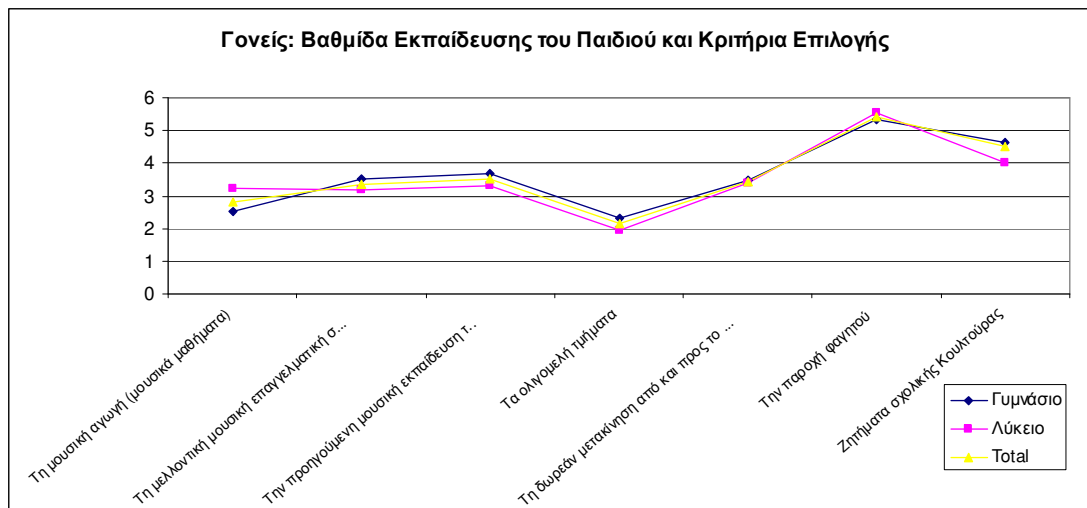
Στατιστικά σημαντική διαφορά προκύπτει στη δεύτερη θέση (Mann-Whitney  $z=-2,575$  και  $p=0,01$ ) ιεραρχικής κατάταξης των κριτηρίων επιλογής: στη θέση αυτή, όσον αφορά τους μαθητές Γυμνασίου, εξακολουθεί να κατέχει με μέσο όρο 2,53 η μουσική αγωγή, ενώ όσον αφορά τους μαθητές Λυκείου, τη θέση αυτή καταλαμβάνει η μελλοντική μουσική επαγγελματική αποκατάσταση.

Την 3<sup>η</sup> ιεραρχικά θέση καταλαμβάνει από τους μαθητές Λυκείου η μουσική αγωγή (με μέσο όρο 3,23). ενώ σ' αυτήν τη θέση με μέσο όρο 3,47 κατατάσσεται η δωρεάν μετακίνηση του παιδιού από και προς το σχολείο, όταν αυτό φοιτά στο Γυμνάσιο.

Την 4<sup>η</sup> θέση ιεράρχησης με μέσο όρο 3,5 καταλαμβάνει η μελλοντική επαγγελματική σταδιοδρομία, όταν πρόκειται για μαθητές Γυμνασίου και η προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του παιδιού με μέσο όρο 3,31, όταν πρόκειται για μαθητές Λυκείου.

Μόλις την 5<sup>η</sup> θέση, με μέσο όρο 3,38, καταλαμβάνει ως κριτήριο επιλογής του σχολείου η δωρεάν μετακίνηση του παιδιού, όταν αυτό φοιτά στο Λύκειο, ενώ στην ίδια θέση με μέσο όρο 3,68 ιεραρχείται η προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του παιδιού, όταν αυτό φοιτά στις γυμνασιακές τάξεις.

Στην 6<sup>η</sup> θέση κατατάσσονται ασχέτως βαθμίδας εκπαίδευσης τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας (με μέσο όρο 4,63 για τους μαθητές Γυμνασίου και 4 για τους μαθητές Λυκείου) ενώ στην 7<sup>η</sup> θέση και πάλι κατατάσσεται ιεραρχικά η παροχή φαγητού (με μέσο όρο 5,32 για τους μαθητές του Γυμνασίου και 5,56 για τους μαθητές Λυκείου).



**Γράφημα 7**

Διαφορετικά ιεραρχούνται όμως τα κριτήρια επιλογής του σχολείου, όταν ερωτώμενοι είναι οι ίδιοι οι μαθητές/τριες των Μουσικών Σχολείων.

Έτσι η μουσική αγωγή που παρέχει το σχολείο κατατάσσεται στην 1<sup>η</sup> θέση ιεράρχησης τόσο από τους μαθητές/τριες του Γυμνασίου (με μέσο όρο 2,03) όσο και από τους μαθητές/τριες του Λυκείου (με μέσο όρο 2,35)

Στη δεύτερη θέση οι μαθητές Γυμνασίου κατατάσσουν τα ολιγομελή τμήματα λειτουργίας του σχολείου (μέσος όρος 2,80) ενώ οι μαθητές/τριες του Λυκείου τη μελλοντική μουσική επαγγελματική τους σταδιοδρομία (μέσος όρος 2,53).

Στην τρίτη θέση κατατάσσεται ιεραρχικά από τους μαθητές/τριες Γυμνασίου η μελλοντική μουσική επαγγελματική τους σταδιοδρομία με μέσο όρο 2,85 ενώ σ' αυτήν τη θέση οι μαθητές/τριες Λυκείου κατατάσσουν με μέσο όρο 2,71 τα ολιγομελή τμήμα.

Τόσο οι μαθητές/τριες του Γυμνασίου όσο και του Λυκείου κατατάσσουν στην 4<sup>η</sup> θέση ιεράρχησης την προηγούμενη μουσική τους εκπαίδευση ως κριτήριο επιλογής του σχολείου (με μέσο όρο 3,44 οι πρώτοι και 3,15 οι δεύτεροι).

Στην 5<sup>η</sup> θέση οι μαθητές/τριες Γυμνασίου (μέσος όρος 3,93) κατατάσσουν τη δωρεάν μετακίνησή τους από και προς το σχολείο ενώ οι μαθητές/τριες Λυκείου στην ίδια θέση με μέσο όρο 3,75 κατατάσσουν τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας.

Στην 6<sup>η</sup> θέση σημαντικότητας οι μαθητές/τριες Γυμνασίου ιεραρχούν την παροχή φαγητού (μέσος όρος 5,01) ενώ οι μαθητές/τριες Λυκείου τη δωρεάν μετακίνησή τους από και προς το σχολείο με (μέσο όρο 4,13) και στην 7<sup>η</sup> θέση οι μεν μαθητές/τριες του Γυμνασίου κατατάσσουν με μέσο όρο 6,11 τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας ενώ οι μαθητές/τριες του Λυκείου με μέσο όρο 5,45 την παροχή φαγητού.

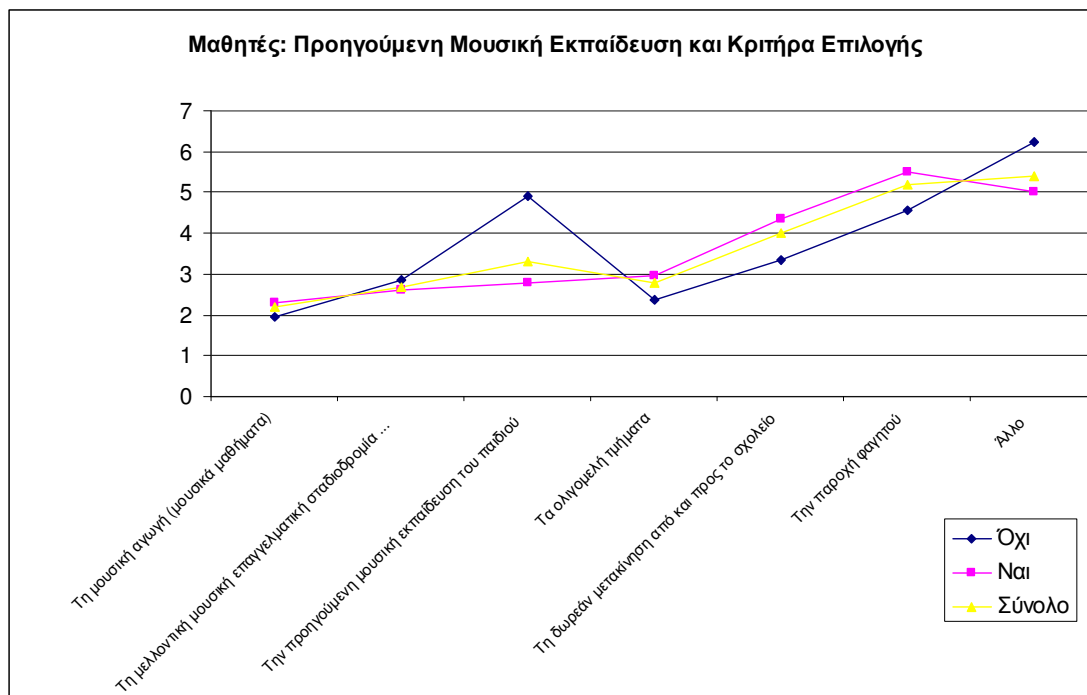
**B26. ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ Η ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Όταν οι μαθητές καλούνται να ιεραρχήσουν τα κριτήρια, με τα οποία επέλεξαν το Μουσικό Σχολείο (Γράφημα 8) στην 1<sup>η</sup> θέση κατατάσσουν τη μουσική αγωγή (με μέσο όρο 2,19), στη 2<sup>η</sup> θέση τη μελλοντική μουσική επαγγελματική τους σταδιοδρομία (μέσος όρος απαντήσεων 2,69), στην 3<sup>η</sup> τα ολιγομελή τμήματα του σχολείου, (μέσος όρο 2,76), στην 4<sup>η</sup> την προηγούμενη μουσική εκπαίδευσή τους (μέσος όρος 3,32), στην 5<sup>η</sup> τη δωρεάν μετακίνησή τους από και προς το σχολείο (μέσος όρος 4,01), στην 6<sup>η</sup> την παροχή φαγητού (μέσος όρος 5,20) και τελευταία με μέσο όρο 5,38 τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας.

Ωστόσο, όταν οι απαντήσεις τους συσχετίζονται με τη μουσική εκπαίδευση που είχαν λάβει οι μαθητές πριν την εισαγωγή τους στο Μουσικό Σχολείο, παρουσιάζονται αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις ως προς τη θέση κατάταξης των κριτηρίων όπως φαίνεται από τους μέσους όρους των απαντήσεών τους. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές που είχαν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση ιεραρχούν στις πρώτες θέσεις και τη μουσική αγωγή και τη μελλοντική επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Αντίθετα, οι μαθητές που δεν είχαν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση κατατάσσουν στη 2<sup>η</sup> ιεραρχικά θέση κριτηρίων τα ολιγομελή τμήματα με μέσο όρο 2,38 ενώ το ίδιο κριτήριο κατατάσσεται στην 4<sup>η</sup> θέση με μέσο όρο 2,96 από τους μαθητές που είχαν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Mann-Whitney,  $z=-2,218$  και  $p=0,027$ )

Ανάλογη διαφοροποίηση παρουσιάζεται και στην ιεράρχηση του κριτηρίου που αφορά τη δωρεάν μετακίνηση των μαθητών από και προς το σχολείο: από τους μεν μαθητές που δεν έχουν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση κατατάσσεται στην 4<sup>η</sup> θέση με μέσο 3,35 ενώ από αυτούς που είχαν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση στην 5<sup>η</sup> θέση με μεγάλη όμως διαφορά μέσου όρου (4,35) η οποία είναι στατιστικά σημαντική (Mann-Whitney,  $z=-3,608$  και  $p=0,001$ ). Μεγαλύτερη διαφοροποίηση απαντήσεων παρουσιάζεται στην ιεράρχηση της παροχής φαγητού: από τους μαθητές που δεν είχαν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση ιεραρχείται στην 5<sup>η</sup> θέση με μέσο όρο 4,56 ενώ από αυτούς που είχαν στην 7<sup>η</sup> θέση με μέσο όρο 5,50 η οποία είναι στατιστικά σημαντική (Mann-Whitney,  $z=-3,177$  και  $p=0,001$ ). Τέλος, η μέγιστη διαφοροποίηση στις απαντήσεις των μαθητών παρουσιάζεται στην αξιολόγηση της προηγούμενης μουσικής εκπαίδευσής τους ως κριτηρίου επιλογής του σχολείου: οι

μαθητές που δεν τη διέθεταν την κατατάσσουν στην 6<sup>η</sup> θέση με μέσο όρο 4,92 ενώ οι μαθητές που τη διέθεταν στην 3<sup>η</sup> θέση με μέσο όρο 2,96 η οποία είναι στατιστικά σημαντική (Mann-Whitney,  $z=-5,948$  και  $p=0,001$ ).



**Γράφημα 8**

#### **B2ε. ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΦΥΛΟ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ**

Όσον αφορά το συσχετισμό της ιεράρχησης των κριτηρίων επιλογής με το φύλο των γονέων, χωρίς να προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, καταγράφηκε ωστόσο μία διαφοροποίηση τάσης. Έτσι οι γονείς και των δύο φύλων ιεραρχούν (με μέσους όρους 2,08 οι άνδρες και 2,21 οι γυναίκες) στην 1<sup>η</sup> θέση ως σημαντικότερο κριτήριο επιλογής τα ολιγομελή τμήματα, με τα οποία λειτουργούν τα μαθήματα γενικής παιδείας του σχολείου. Στη δεύτερη θέση σημαντικότητας από τους μεν άντρες ιεραρχείται (με μέσο όρο 3,20) η προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του παιδιού ενώ από τις γυναίκες (με μέσο όρο 2,62) η μουσική αγωγή.

Στην 3<sup>η</sup> θέση οι άντρες (με μέσο όρο 3,14) ιεραρχούν τη μουσική αγωγή που παρέχει το σχολείο ενώ οι γυναίκες (με μέσο όρο 3,30) τη μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία του παιδιού τους.

Στην 4<sup>η</sup> θέση τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες ιεραρχούν τη δωρεάν μετακίνηση του παιδιού από και προς το σχολείο με μικρή απόκλιση στους μέσους όρους (3,41 για τους άντρες, 3,45 για τις γυναίκες).

Διαφοροποίηση παρουσιάζεται στην 5<sup>η</sup> θέση ιεράρχησης των κριτηρίων επιλογής σχολείου: σ' αυτήν τη θέση οι μεν άντρες με μέσο όρο 3,46 κατατάσσουν τη μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών τους ενώ οι γυναίκες με μέσο όρο 3,75 την προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του παιδιού τους.

Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες κατατάσσουν στην 6<sup>η</sup> θέση ιεράρχησης τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας ως κριτήριο επιλογής του σχολείου με μικρή απόκλιση στους μέσους όρους των απαντήσεών τους (4 για τους άνδρες, 4,87 για τις γυναίκες).

Ταύτιση απόψεων παρατηρείται επίσης στην 7<sup>η</sup> θέση κατάταξης: εκεί τόσο οι άνδρες (με μέσο όρο 5,47) όσο και οι γυναίκες (με μέσο όρο 5,39) κατατάσσουν ως κριτήριο επιλογής την παροχή φαγητού από το σχολείο προς τους μαθητές του.<sup>509</sup>

#### **B2στ. ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΦΥΛΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Και στην περίπτωση που τα κριτήρια συσχετίζονται με το φύλο των μαθητών (Γράφημα 9) χωρίς να αποκαλύπτονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις ιεραρχήσεις των ερωτώμενων, καταγράφονται ωστόσο τάσεις διαφοροποίησης, η επανάληψη των οποίων οδηγεί σε ερμηνευτικά συμπεράσματα.

Έτσι και σ' αυτήν την περίπτωση συσχετισμού στην 1<sup>η</sup> θέση ιεραρχούνται ως σημαντικότερο κριτήριο επιλογής του σχολείου με μικρή διαφοροποίηση στους μέσους όρους (2,21 για τα αγόρια και 2,11 για τα κορίτσια) τα ολιγομελή τμήματα του σχολείου, κατάταξη που παρατηρήθηκε και όταν τα κριτήρια επιλογής του σχολείου συσχετίστηκαν με το φύλο των γονέων.

Στη 2<sup>η</sup> θέση με μικρή επίσης απόκλιση στους μέσους όρους (2,90 για τα αγόρια, 2,76 για τα κορίτσια) ιεραρχείται η μουσική αγωγή που παρέχει το σχολείο.

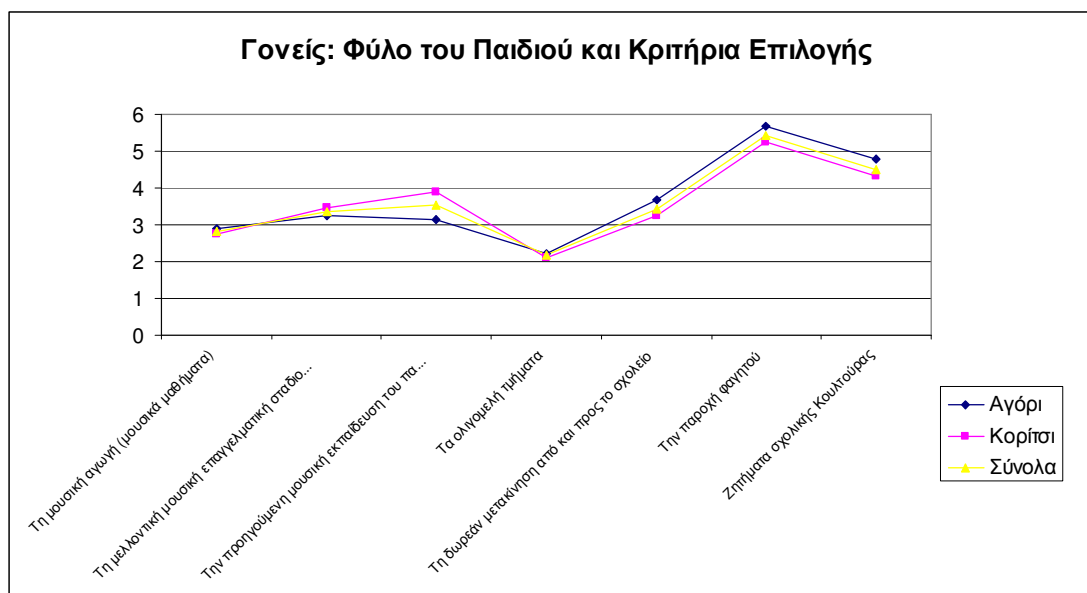
Αξιοσημείωτη διαφοροποίηση παρατηρείται ωστόσο στην τρίτη θέση: εκεί, όταν πρόκειται για μαθήτρια κατατάσσεται η δωρεάν μετακίνηση του παιδιού από και προς

<sup>509</sup> Ίσως εδώ διακρίνουμε μία συστολή ή αποσιώπηση εκ μέρους των ερωτώμενων υποκειμένων, για να μην εξαχθούν "αρνητικά" συμπεράσματα για τους ίδιους (λ.χ. μην τυχόν θεωρηθεί ότι στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο για να φάνε ή για να μετακινηθούν δωρεάν). Διότι, συχνά, οι ερωτώμενοι δίνουν την απάντηση που πρέπει να δώσουν παραβλέποντας αθέλητα ή αποσιωπώντας ηθελημένα το αληθές. Βλ. Λυδάκη, Α. (2007) *Η ποιοτική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων. Θεωρία και πράξη (Η Πράξη και Θεωρία;)* στο *Ζητήματα Θεωρίας και Μεθόδου των Κοινωνικών Επιστημών* (επιμέλεια: Σκευός Παπαϊωάννου) Αθήνα: Κριτική, σ. 78.

το σχολείο (με μέσο όρο 3,24), ενώ όταν πρόκειται για μαθητή, στην τρίτη θέση ιεραρχείται η προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του παιδιού. Στην 4<sup>η</sup> θέση, είτε πρόκειται για αγόρι είτε για κορίτσι, κατατάσσεται η μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία με μικρή απόκλιση στους μέσους όρους (3,24 για τα αγόρια και 3,46 για τα κορίτσια).

Διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλο του παιδιού παρατηρείται στην 5<sup>η</sup> θέση ιεράρχησης: σ' αυτή τη θέση, όταν το παιδί είναι αγόρι, κατατάσσεται το κριτήριο της δωρεάν μετακίνησης από και προς το σχολείο (με μέσο όρο 3,6) ενώ, όταν το παιδί είναι κορίτσι, στην αντίστοιχη θέση ιεραρχείται ως κριτήριο επιλογής του σχολείου η προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του παιδιού. Η διαφορά θέσης ιεράρχησης που παρατηρείται στην αξιολόγηση της δωρεάν μετακίνησης ανάλογα με το φύλο του παιδιού οριακά δεν είναι στατιστικά σημαντική (Mann-Whitney,  $z=-1,704$  και  $p=0,088$ )

Στην 6<sup>η</sup> θέση, είτε πρόκειται για αγόρι είτε για κορίτσι κατατάσσονται τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας (με μέσο όρο 4,8 για τα αγόρια και 4,33 για τα κορίτσια) ενώ στην 7<sup>η</sup> θέση, ανεξαρτήτως φύλου κατατάσσεται ως κριτήριο επιλογής η παροχή φαγητού.



**Γράφημα 9**

### Β3. ΜΕΤΑΛΥΚΕΙΑΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ

Οι προσδοκίες γονέων και μαθητών/τριών, που αφορούν την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία του παιδιού μετά την αποφοίτησή του από τις λυκειακές τάξεις των Μουσικών Σχολείων, διερευνήθηκαν με ερωτήματα κλειστού και ανοικτού τύπου, στα οποία οι ερωτώμενοι καλούνταν να απαντήσουν ιεραρχώντας τις απαντήσεις τους. Πιο συγκεκριμένα διατυπώθηκαν τρία ερωτήματα: το πρώτο προσδιόριζε ως προσδοκία την εισαγωγή του παιδιού σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ γενικής παιδείας, το δεύτερο την εισαγωγή του σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ μουσικής παιδείας και το τρίτο την άμεση μετά την αποφοίτηση του παιδιού μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία. Ακολουθούσε ερώτημα ανοικτού τύπου, στο οποίο οι ενδιαφερόμενοι (γονείς και μαθητές) καλούνταν να δηλώσουν κάποια άλλη προσδοκία τους. Ωστόσο στο τελευταίο αυτό ερώτημα απάντησαν ελάχιστοι γονείς και μαθητές, χωρίς μάλιστα να δηλώνουν ουσιαστικά κάποια άλλη προσδοκία τους παρά αιτιολογώντας στην πραγματικότητα την ιεράρχηση των απαντήσεών τους. Για το λόγο αυτό οι απαντήσεις στο τελευταίο ερώτημα δεν ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες και δεν υπολογίστηκαν κατά τη στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων.

Οι απαντήσεις γονέων και μαθητών στα ερωτήματα, που αφορούσαν τις προσδοκίες τους μετά το Λύκειο, υπολογίστηκαν και κατά ποσοστά και κατά μέσο όρο για να υπολογισθεί και το πλήθος των απαντήσεων κατά περίπτωση αλλά και να αναδειχθεί παραστατικότερα η ιεράρχησή τους.

Αναλυτικότερα η εισαγωγή του παιδιού σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ γενικής παιδείας αναφέρεται ως πρώτη κατά σειρά προσδοκία από το 74,8% των γονέων, η εισαγωγή του παιδιού σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ μουσικής παιδείας αναφέρεται ως πρώτη προσδοκία από το 21,8% των γονέων, ενώ η άμεση μετά την αποφοίτηση μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία του παιδιού αναφέρεται ως πρώτη προσδοκία μόλις από το 7,7% των γονέων.

Πιο συγκεκριμένα η σειρά ιεράρχησης των προσδοκιών προκύπτει από τη σύγκριση των μέσων όρων συγκέντρωσης των απαντήσεων. Έτσι, όσον αφορά τις προσδοκίες των γονέων, προηγείται ιεραρχικά ως προσδοκία η εισαγωγή του παιδιού σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Γενικής Παιδείας με μέσο όρο 1,34, έπεται η εισαγωγή του σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Μουσικής Παιδείας με μέσο όρο 1,82 και ακολουθεί με μεγάλη διαφορά (μέσος όρος 2,74) η άμεση μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία.

Διαφοροποίηση ωστόσο παρουσιάζεται στην ιεραρχική κατάταξη των προσδοκιών των μαθητών από τη σύγκριση των μέσων όρων: η εισαγωγή σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Μουσικής παιδείας προηγείται ως ιεραρχικά πρώτη προσδοκία των μαθητών με μέσο όρο 1,82 και έπεται, με μικρή διαφορά (1,86) ως δεύτερη η εισαγωγή σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Γενική Παιδείας και ακολουθεί με σημαντική διαφορά (μέσος όρος 2,32) η άμεση επαγγελματική μουσική σταδιοδρομία.

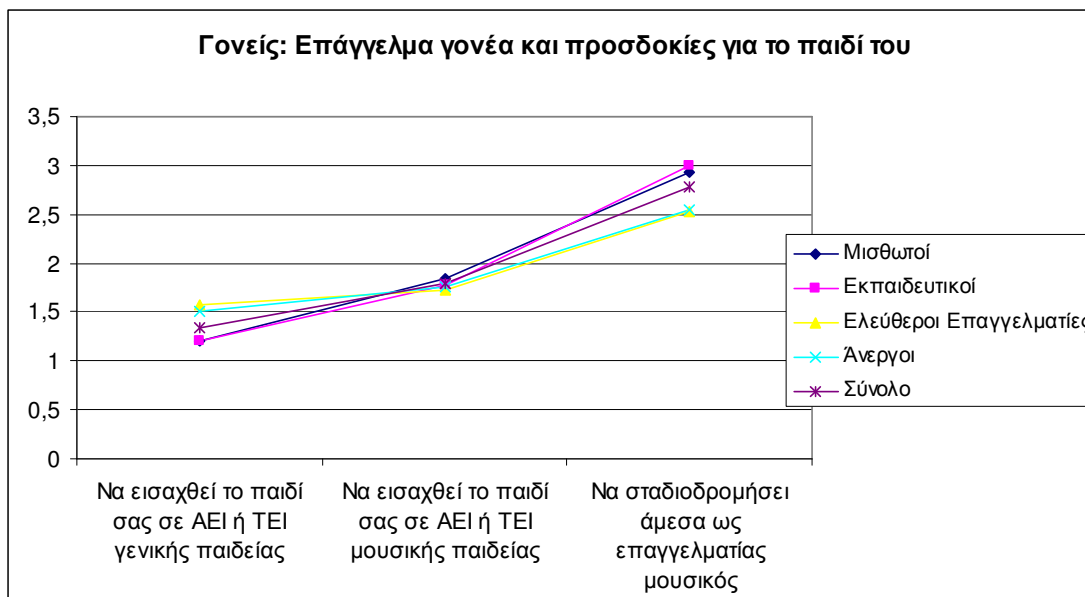
Ακολούθως οι μεταλυκειακές προσδοκίες γονέων και μαθητών συσχετίστηκαν με το επάγγελμα των γονέων, τον τόπο κατοικίας των ενδιαφερομένων, τη βαθμίδα φοίτησης και την προηγούμενη εκπαίδευση του παιδιού καθώς και με το φύλο των ερωτηθέντων. Από τους παραπάνω συσχετισμούς προέκυψαν πέντε κατηγορίες απαντήσεων, οι οποίες στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά.

### **Β3α. ΟΙ ΜΕΤΑΛΥΚΕΙΑΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥΣ**

Όταν οι προσδοκίες των γονέων για την μετά το Λύκειο πορεία του παιδιού τους συσχετίζονται με το επάγγελμά τους (Γράφημα 10) συνολικά η ιεράρχηση δεν αλλάζει: πρώτη προσδοκία παραμένει η εισαγωγή του παιδιού σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Γενικής Παιδείας, δεύτερη η εισαγωγή του σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Μουσικής Παιδείας και τρίτη η άμεση μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία. Ωστόσο, παρότι δεν μπορούν να ισχύσουν οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (post hoc test), εφαρμόζοντας παραμετρικό έλεγχο ανάλυσης διακύμανσης, διαπιστώσαμε ότι για τους άνεργους γονείς η εισαγωγή σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Γενική Παιδεία, παρότι παραμένει πρώτη προσδοκία, ωστόσο είναι πολύ λιγότερο σημαντική (μέσος όρος 1,5) από ό,τι είναι για τους μισθωτούς γονείς και τους εκπαιδευτικούς (μέσος όρος 1,2).

Αντίθετα, η άμεση επαγγελματική μουσική σταδιοδρομία ενδιαφέρει τους άνεργους γονείς και τους ελεύθερους επαγγελματίες (με μέσο όρο 2,5) πολύ περισσότερο από ό,τι ενδιαφέρει τους μισθωτούς (μέσος όρος 2,93) και ιδιαίτερος τους εκπαιδευτικούς (μέσος όρος 3).

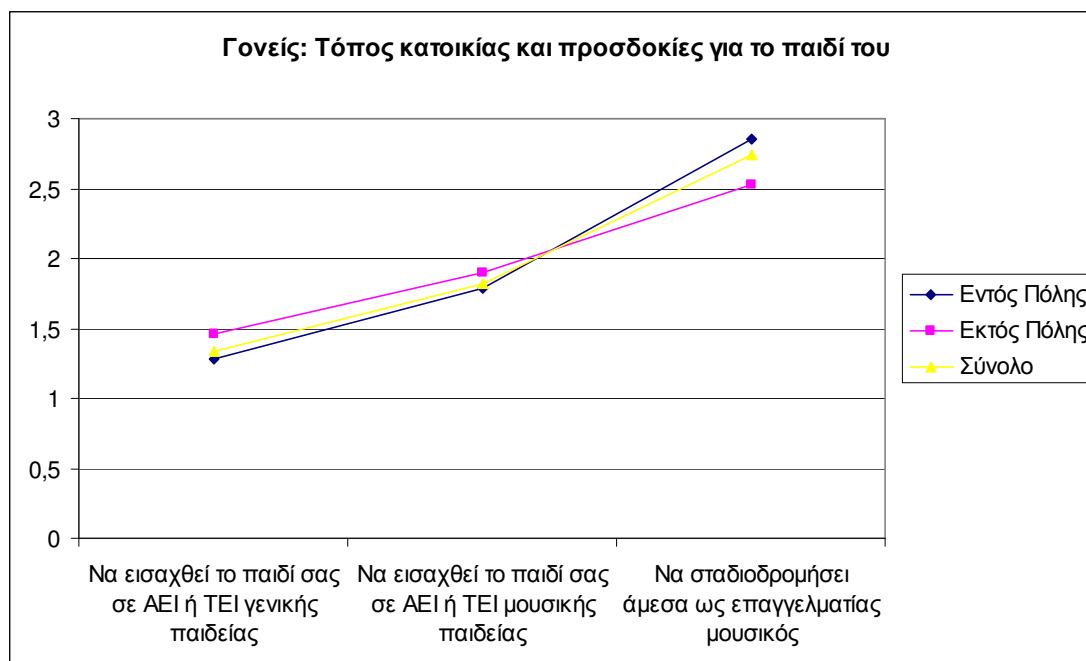




**Γράφημα 10**

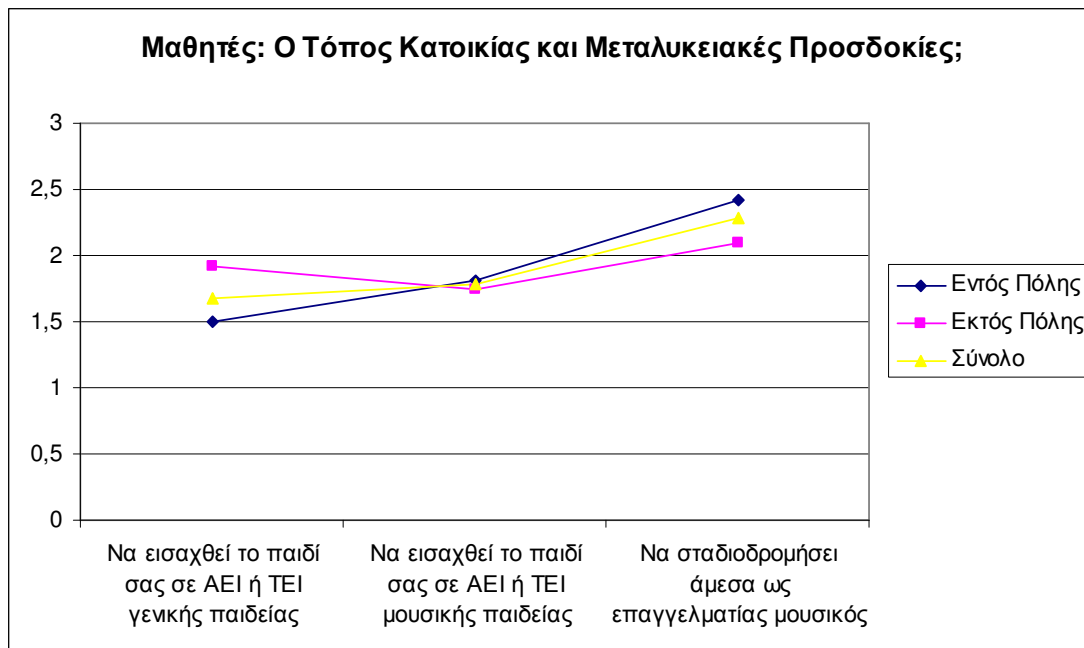
### Β3β. ΟΙ ΜΕΤΑΛΥΚΕΙΑΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ Ο ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ ΤΟΥΣ

Όταν οι προσδοκίες των γονέων για την πορεία του παιδιού τους μετά το Λύκειο συνδυάζονται με τον τόπο κατοικίας τους η συνολική ιεράρχηση δεν αλλάζει: πρώτη ιεραρχικά προσδοκίες παραμένει η εισαγωγή του παιδιού σε Πανεπιστημιακό ή Τεχνολογικό Ίδρυμα Γενικής Παιδείας, δεύτερη η εισαγωγή του σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Μουσικής Παιδείας και τρίτη η άμεση επαγγελματική μουσική σταδιοδρομία. Η σύγκριση (Γράφημα 11) όμως των μέσων όρων των απαντήσεων όσων κατοικούν μέσα στην πόλη – έδρα του σχολείου με εκείνους που κατοικούν εκτός πόλεως αποκαλύπτει ερμηνεύσιμες διαφορές: έτσι για όσους κατοικούν μέσα στην πόλη η εισαγωγή σε Πανεπιστημιακό ή Τεχνολογικό ίδρυμα γενική παιδείας είναι πιο σημαντική (μέσος όρος 1,28 από ό,τι είναι για εκείνους που κατοικούν εκτός πόλεως (με μέσο όρο 1,46). Αντίθετα, η άμεση μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία ενδιαφέρει περισσότερο αυτούς που κατοικούν εκτός πόλεως (με μέσο όρο 2,52) από όσο ενδιαφέρει όσους κατοικούν μέσα στην πόλη (μέσος όρος 2,85) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική (Mann-Whitney,  $z=-2,859$  και  $p=0,004$ ).



**Γράφημα 11**

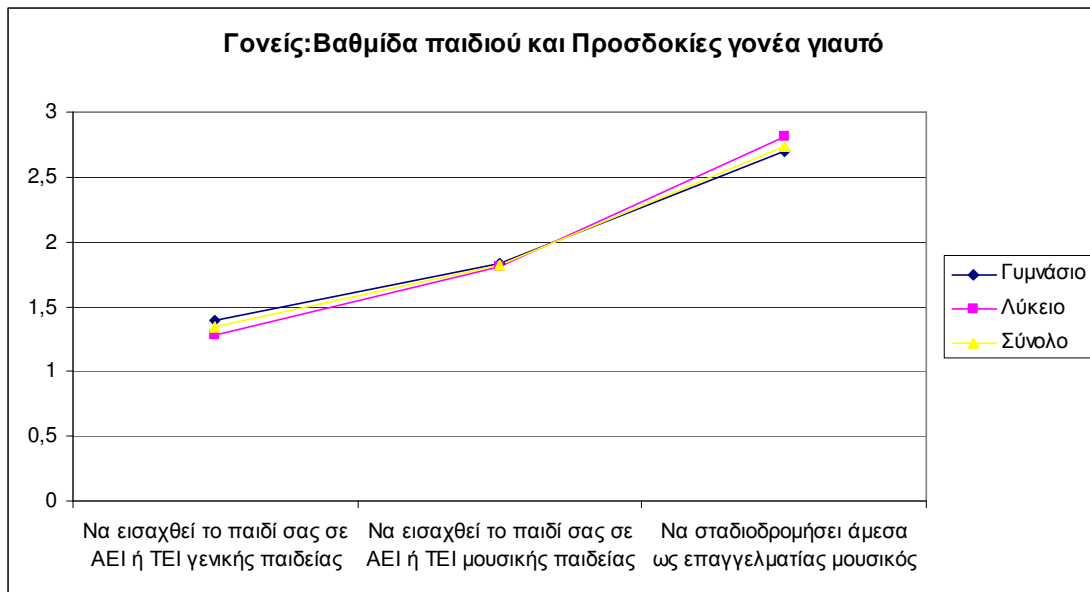
Αντίστοιχη τάση προκύπτει και από τις απαντήσεις των μαθητών (Γράφημα 12): ενώ η συνολική ιεραρχική σειρά των προσδοκιών τους δεν αλλάζει, ωστόσο οι μαθητές που κατοικούν εκτός πόλης θεωρούν λιγότερο σημαντική την εισαγωγή τους σε Πανεπιστημιακό ή Τεχνολογικό ίδρυμα γενικής παιδείας (μέσος όρος 1,91) από ό,τι οι μαθητές που κατοικούν μέσα στην πόλη (με μέσο όρο 1,50), το οποίο είναι στατιστικά σημαντικό (Mann-Whitney,  $z=-2,693$  και  $p=0,007$ ). Αντίθετα, οι μαθητές που κατοικούν εκτός πόλεως θεωρούν σημαντικότερη την άμεση επαγγελματική μουσική τους σταδιοδρομία με μέσο όρο 2,1 συγκριτικά με τους μαθητές που κατοικούν μέσα στην πόλη (μέσος όρος απαντήσεων 2,41), το οποίο οριακά δεν είναι στατιστικά σημαντικό (Mann-Whitney,  $z=-1,863$  και  $p=0,063$ ).



Γράφημα 12

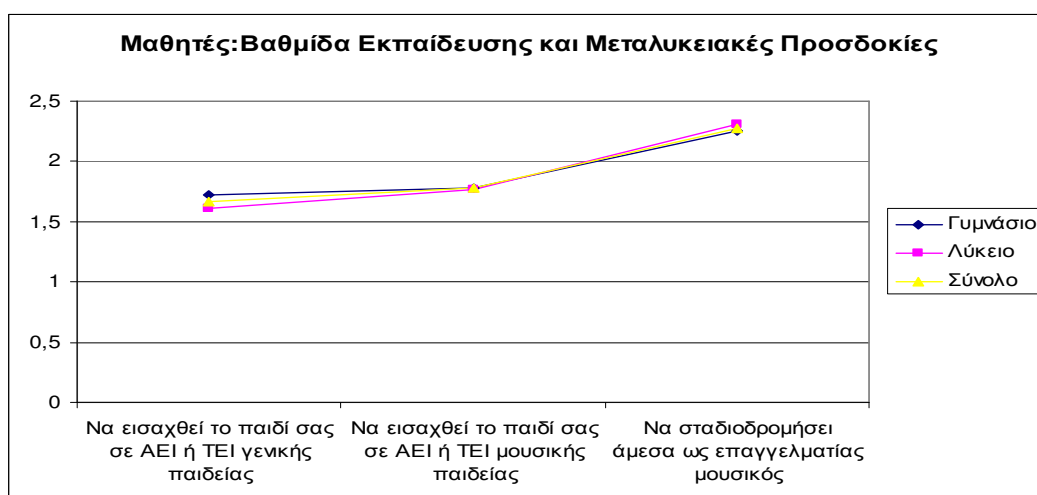
### Β3γ. ΟΙ ΜΕΤΑΛΥΚΕΙΑΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ Η ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ο συσχετισμός των μεταλυκειακών προσδοκιών των γονέων με τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Γράφημα 13), στην οποία φοιτά ο μαθητής, δεν άλλαξε τη συνολική ιεράρχηση των προσδοκιών και δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ωστόσο η σύγκριση των μέσων όρων έδειξε ότι για τους γονείς μαθητών των Λυκειακών τάξεων η προσδοκία για εισαγωγή σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Γενικής Παιδείας εντείνεται (μέσος όρος 1,27) σε σχέση με τους γονείς μαθητών Γυμνασίου (μέσος όρος 1,38). Έδαφος κερδίζει για τους γονείς μαθητών Λυκείου και η εισαγωγή των παιδιών τους σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Μουσικής Παιδείας (μέσος όρος 1,80) σε σύγκριση με τους γονείς μαθητών Γυμνασίου (μέσος όρος 1,83), πράγμα που φανερώνει ότι η εισαγωγή σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Μουσικής Παιδείας επιδιώκεται μέσω της φοίτησης σε Μουσικό Σχολείο, ως "εναλλακτικός" τρόπος εισαγωγής στα Ανώτατα και Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.



Γράφημα 13

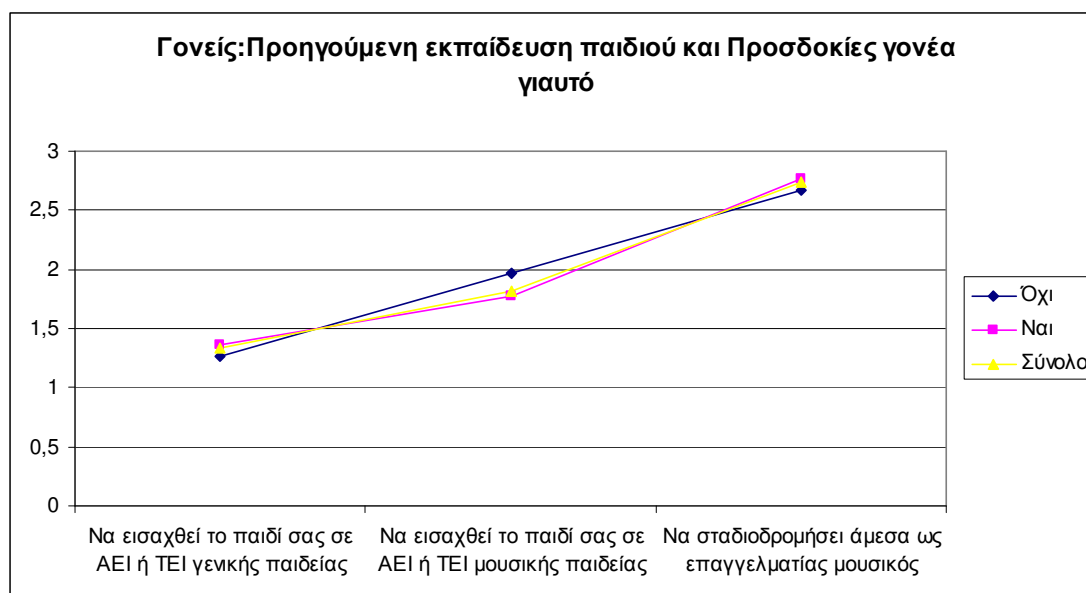
Ανάλογη τάση αναδεικνύεται και από τις απαντήσεις των μαθητών (Γράφημα 14). Η συνολική ιεραρχική κατάταξη των προσδοκιών παραμένει η ίδια, αλλά για τους μαθητές των λυκειακών τάξεων η εισαγωγή σε AEI ή TEI Γενικής Παιδείας είναι πιο σημαντική (μέσος όρος 1,60) από ό,τι είναι για τους μαθητές Γυμνασίου. Παράλληλα όμως σημαντικότερη φαίνεται για τους μαθητές των λυκειακών τάξεων και η εισαγωγή σε AEI ή TEI Μουσικής Παιδείας (με μέσο όρο 1,76) σε σύγκριση με τους μαθητές των γυμνασιακών τάξεων (μέσος όρος 1,78). Επίσης, όπως και στην περίπτωση των γονέων, έτσι και στην περίπτωση των μαθητών η άμεση επαγγελματική μουσική σταδιοδρομία υποχωρεί ως προσδοκία, όταν ο μαθητής φοιτά στο Λύκειο.



Γράφημα 14

**B36. ΟΙ ΜΕΤΑΛΥΚΕΙΑΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ Η ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

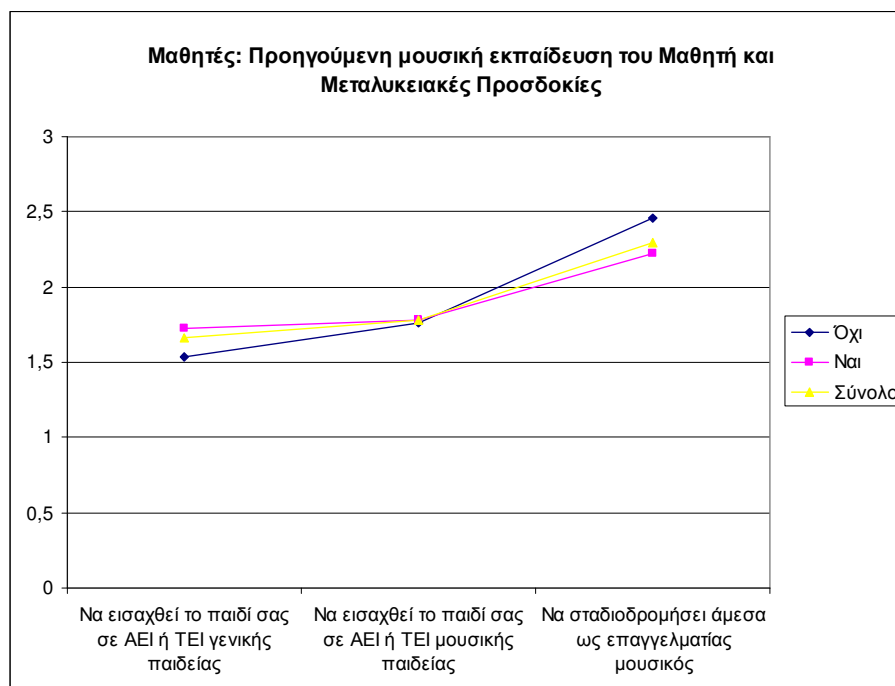
Σημαντικές διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται, όταν οι προσδοκίες των γονέων για τη μεταλυκειακή πορεία του παιδιού τους συσχετίζονται με την προηγούμενη μουσική εκπαίδευση των μαθητών (Γράφημα 15). Και πάλι η συνολική ιεράρχηση των προσδοκιών δεν αλλάζει. Για τους γονείς όμως των μαθητών που είχαν μουσική εκπαίδευση, πριν την εισαγωγή τους στο Μουσικό Σχολείο, η εισαγωγή του παιδιού τους σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Μουσικής Παιδείας είναι προσδοκία σημαντικότερη (μέσος όρος 1,77) συγκριτικά με εκείνους, των οποίων τα παιδιά δεν είχαν λάβει προηγούμενη μουσική εκπαίδευση (μέσος όρος 1,96) και η διαφορά αυτή οριακά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Αντίθετα, για τους γονείς των μαθητών, που δεν είχαν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση, η εισαγωγή σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Γενικής Παιδείας είναι προσδοκία σημαντικότερη (μέσος όρος 1,27) σε σύγκριση με εκείνους, των οποίων τα παιδιά δεν είχαν (μέσος όρος 1,36). Επίσης, η άμεση μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία φαίνεται, να ενδιαφέρει περισσότερο αυτούς, των οποίων τα παιδιά δεν είχαν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση (μέσος όρος 2,66) από ό,τι εκείνους των οποίων τα παιδιά διέθεταν (μέσος όρος 2,76).



**Γράφημα 15**

Διαφορετικές όμως τάσεις κατέδειξαν οι απαντήσεις των μαθητών (Γράφημα 16): Για τους μαθητές που δεν είχαν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση, η εισαγωγή σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Γενικής Παιδείας είναι προσδοκία σημαντικότερη (μέσος όρος 1,53) από

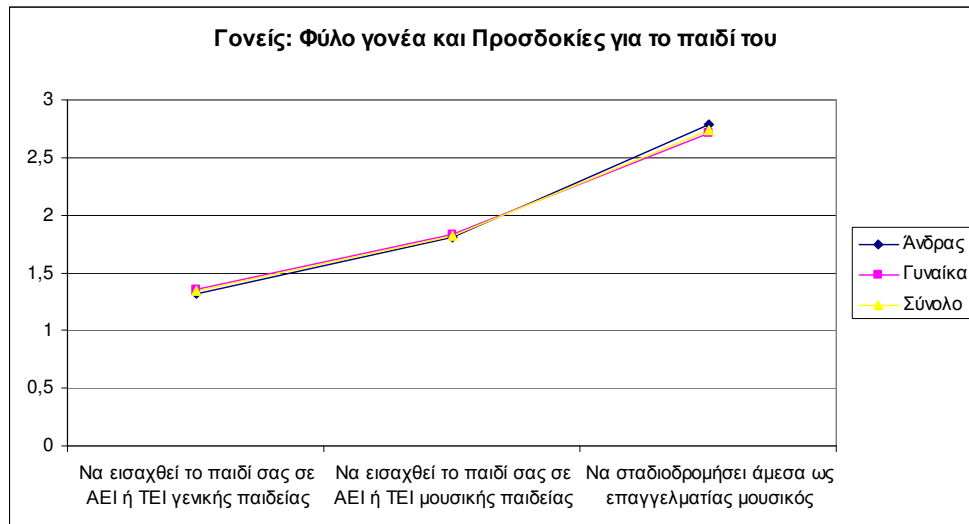
όσο είναι για τους μαθητές που είχαν (μέσος όρος 1,72). Επίσης και παρότι η συνολική ιεράρχηση προσδοκιών δεν αλλάζει, για τους μαθητές που δεν είχαν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση, η εισαγωγή σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Μουσικής Παιδείας είναι προσδοκία σημαντικότερη (μέσος όρος 1,76) από ό,τι για τους μαθητές που είχαν (μέσος όρος 1,78). Αντίθετα, η αντίφαση που παρατηρήθηκε στις προσδοκίες των γονέων, δεν παρατηρείται στις απαντήσεις των μαθητών: η άμεση μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία ενδιαφέρει ως προσδοκία περισσότερο τους μαθητές που, πριν την εισαγωγή τους στο Μουσικό Σχολείο, είχαν λάβει μουσική εκπαίδευση (μέσος όρος 2,22) σε σύγκριση με εκείνους που δεν είχαν (μέσος όρος 2,46).



**Γράφημα 16**

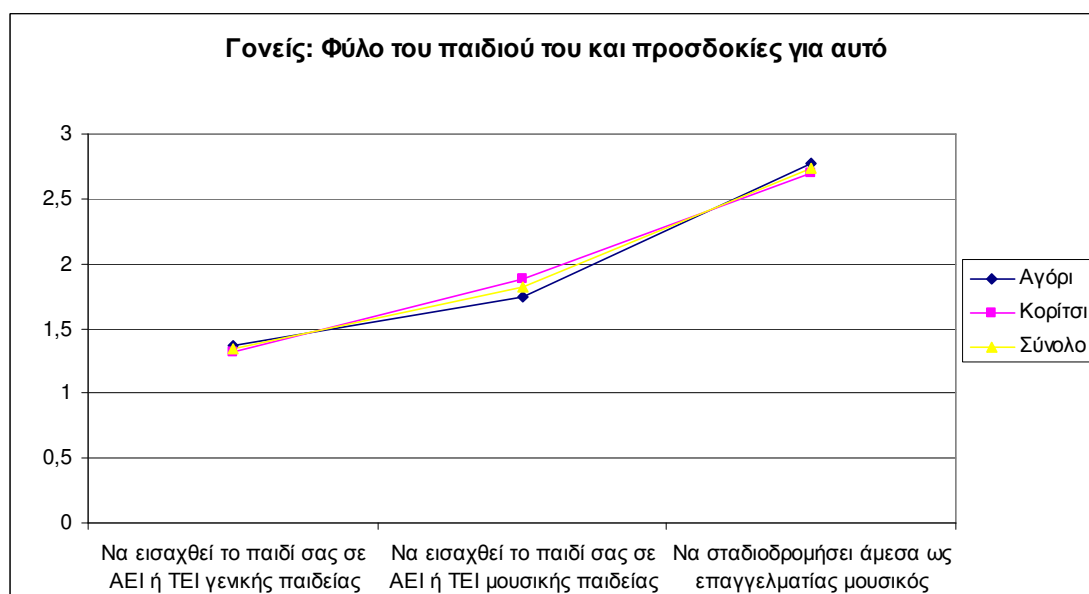
### **Β3ε. ΟΙ ΜΕΤΑΛΥΚΕΙΑΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ ΤΟΥΣ**

Το φύλο του γονέα (Γράφημα 17) δεν επηρεάζει τις προσδοκίες του για τη μεταλυκειακή πορεία του παιδιού του. Ωστόσο οι άνδρες φαίνεται ότι ενδιαφέρονται περισσότερο συγκριτικά με τις γυναίκες για την εισαγωγή του παιδιού τους σε ΑΕΙ και ΤΕΙ Γενικής ή Μουσικής Παιδείας παρά για την άμεση μουσική επαγγελματική του σταδιοδρομία.



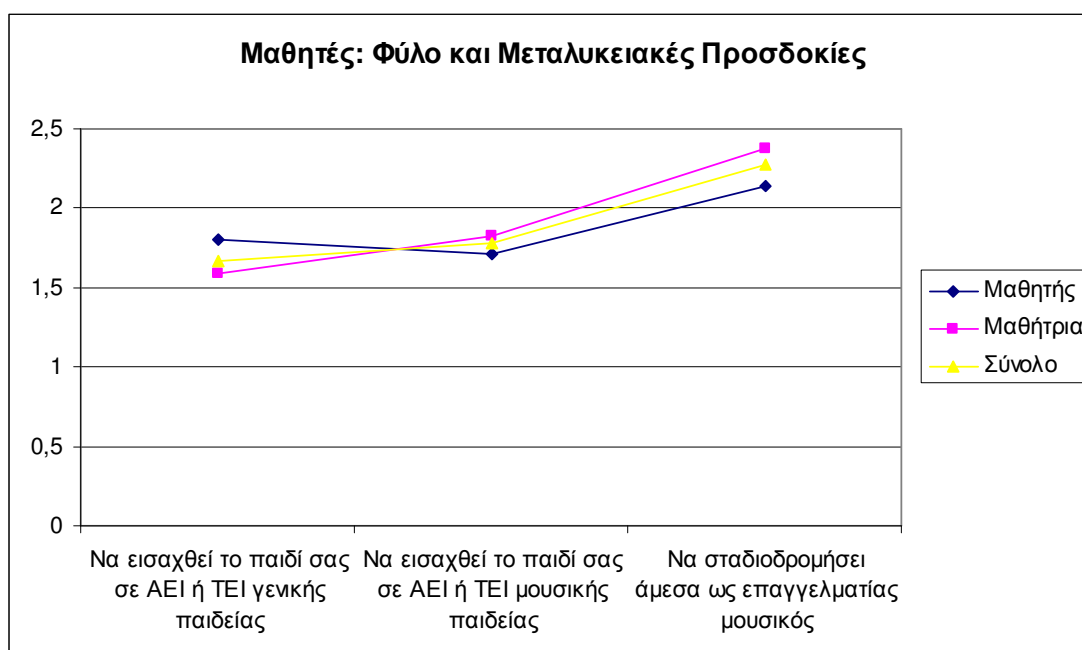
Γράφημα 17

Στατιστικά σημαντικές διαφορές επίσης δεν παρατηρούνται (Γράφημα 18) και όταν οι προσδοκίες των γονέων συσχετίζονται με το φύλο του παιδιού τους. Καταγράφεται ωστόσο μία τάση: οι γονείς μαθητριών ενδιαφέρονται περισσότερο για την εισαγωγή τους σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Γενικής Παιδείας (μέσος όρος 1,31), ενώ η εισαγωγή σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Μουσικής Παιδείας φαίνεται ότι ενδιαφέρει περισσότερο τους γονείς αγοριών (μέσος όρος 1,75) σε σχέση με τους γονείς των κοριτσιών (μέσος όρος 1,88). Επίσης οι γονείς των μαθητριών ενδιαφέρονται λιγότερο για άμεση μετά το Λύκειο μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία (μέσος όρος 2,70) συγκριτικά με τους γονείς μαθητών (μέσος όρος 2,78). Ωστόσο η συνολική ιεραρχική κατάταξη των προσδοκιών και εδώ δεν αλλάζει.



Γράφημα 18

Ανάλογες τάσεις αναδεικνύονται και όταν οι προσδοκίες των ίδιων των μαθητών συσχετίζονται με το φύλο τους (Γράφημα 19). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθήτριες θεωρούν σημαντικότερη προσδοκία την εισαγωγή τους σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Γενικής Παιδείας με μέσο όρο 1,58 σε σχέση με τους μαθητές (μέσος όρος 1,80). Αντίθετα, η εισαγωγή σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Μουσικής Παιδείας είναι προσδοκία σημαντικότερη για τους μαθητές (μέσος 1,71) σε σύγκριση με τις μαθήτριες (μέσος όρος 1,81). Επίσης, η άμεση μετά το Λύκειο μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία φαίνεται προσδοκία ελκυστικότερη για τους μαθητές (μέσος όρος 2,13) από ό,τι για τις μαθήτριες (μέσος όρος 2,37). Ωστόσο και εδώ η συνολική ιεράρχηση προσδοκιών δεν αλλάζει.



**Γράφημα 19**

## Γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΕΝΟΥΣ

### Γ1. ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Από τους καθηγητές που διδάσκουν στα Μουσικά Σχολεία ζητήθηκε ουσιαστικά να διατυπώσουν εκτίμηση της σημαντικότητας των κριτηρίων βάσει των οποίων, όπως πιστεύουν οι ίδιοι, γονείς και μαθητές επιλέγουν το σχολείο στο οποίο οι ίδιοι υπηρετούν. Σημειώνεται και πάλι πως τα κριτήρια επιλογής στα ερωτηματολόγια που απευθύνονταν προς τους καθηγητές διατυπώθηκαν με τον ίδιο τρόπο και με την ίδια σειρά όπως και στα ερωτηματολόγια γονέων και μαθητών, εκτός από το κριτήριο που



αφορούσε την μουσική εκπαίδευση των μαθητών/τριών πριν εισαχθούν στο Μουσικό Σχολείο (πράγμα που δεν μπορούν να γνωρίζουν με ακρίβεια οι καθηγητές) και το οποίο αντικαταστάθηκε με το κριτήριο που αφορά το επίπεδο της παρεχόμενης γενικής παιδείας. Το συγκεκριμένο κριτήριο προστέθηκε ως συμπλήρωμα στο 1<sup>ο</sup> κριτήριο επιλογής που αφορά την παρεχόμενη μουσική παιδεία έτσι ώστε, σε συσχετισμό και με την ειδικότητα των καθηγητών (Γενικής/Μουσικής Παιδείας), να αποκαλυφθεί αν η εκτίμηση των κριτηρίων επιλογής του σχολείου από τους καθηγητές επηρεάζεται από "συντεχνιακούς" λόγους και για να διερευνηθεί επομένως όσο, το δυνατόν περισσότερο η αντικειμενικότητά της. Αναμενόταν επίσης πως η ιεραρχική κατάταξη του κριτηρίου αυτού από εκπαιδευτικούς εργαζόμενους στο σχολείο σε συνδυασμό με την ιεραρχική κατάταξη των μη μουσικών παροχών του σχολείου θα επιβεβαίωνε ή θα διέψευδε την αρχική θεωρητική υπόθεση πως ο συγκεκριμένος τύπος εξειδικευμένου δημόσιου σχολείου λειτουργεί για να ικανοποιήσει αιτήματα για άσκηση γονεϊκής επιλογής στη δημόσια εκπαίδευση περισσότερο παρά ως εξειδικευμένο επαγγελματικό σχολείο.

Από τις απαντήσεις των καθηγητών καταγράφηκαν οι ιεραρχήσεις και αναδύθηκαν τάσεις ανάλογες με αυτές που αποκάλυψαν οι απαντήσεις γονέων και μαθητών (Γράφημα 20).

Έτσι στην 1<sup>η</sup> θέση ιεραρχικής κατάταξης των κριτηρίων, βάσει των οποίων το Μουσικό Σχολείο επιλέγεται από τους ενδιαφερόμενους και οι καθηγητές Μουσικής Παιδείας και οι καθηγητές της Γενικής με μικρή απόκλιση στους μέσους όρους (1,96 οι πρώτοι και 2 οι δεύτεροι) τοποθετούν τα ολιγομελή τμήματα, με τα οποία λειτουργεί το σχολείο.

Διαφοροποίηση παρατηρείται στη 2<sup>η</sup> θέση όπου, όπως πιθανόν ήταν αναμενόμενο, 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 σ' αυτήν τη θέση κατατάσσουν ως κριτήριο επιλογής του σχολείου το επίπεδο της παρεχόμενης γενικής παιδείας.

Στην 3<sup>η</sup> θέση οι καθηγητές μουσικής παιδείας, με μέσο όρο 3,04 κατατάσσουν το επίπεδο παρεχόμενης γενικής παιδείας, ενώ στην ίδια θέση οι καθηγητές γενικής παιδείας με μέσο όρο 3,33 την δωρεάν μετακίνηση των μαθητών.

Στην 4<sup>η</sup> θέση αξιολογούν τη δωρεάν μετακίνηση των μαθητών/τριών οι καθηγητές μουσικής παιδείας με μέσο όρο 3,28, ενώ σ' αυτήν τη θέση οι καθηγητές γενικής παιδείας με μέσο όρο 3,35 κατατάσσουν την παροχή μουσικής παιδείας.

Η μελλοντική μουσική επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών/τριών και από τους καθηγητές μουσικής παιδείας και από τους καθηγητές της γενικής ιεραρχείται στην 5<sup>η</sup> θέση κατάταξης των κριτηρίων επιλογής (με μέσο όρο 3,96 οι πρώτοι και 3,85 οι δεύτεροι).

Σύγκλιση εκτιμήσεων παρατηρείται και στις δύο τελευταίες θέσεις κατάταξης: στην 6<sup>η</sup> θέση ανεξαρτήτως ειδικότητας οι καθηγητές τοποθετούν τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας (με μέσο όρο 4,5 οι μουσικής και 5 οι γενικής παιδείας) και στην 7<sup>η</sup> θέση την παροχή φαγητού (με μέσο όρο 5,14 οι καθηγητές μουσικής και 5,09 οι της γενικής παιδείας).



**Γράφημα 20**

## Γ2. ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΜΗ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΚΑΙ Η ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

Στα ερωτηματολόγια που απευθύνονταν στους διδάσκοντες των Μουσικών Σχολείων διατυπώθηκε ερώτημα κλειστού τύπου, το οποίο δεν διατυπώθηκε στα αντίστοιχα ερωτηματολόγια προς γονείς και μαθητές/τριες. Πιο συγκεκριμένα από τους καθηγητές ζητήθηκε να εκτιμήσουν και αξιολογικά να ιεραρχήσουν τους λόγους για τους οποίους δεν επιλέγεται το Μουσικό Σχολείο, στο οποίο υπηρετούν. Το συγκεκριμένο ερώτημα δεν τέθηκε σε γονείς και μαθητές με το σκεπτικό ότι ήδη είχαν επιλέξει το συγκεκριμένο σχολείο, οπότε τα κριτήρια επιλογής είχαν υπερισχύσει έναντι των λόγων για τους οποίους τυχόν δεν θα επέλεγαν το σχολείο. Αντίθετα, οι καθηγητές συζητώντας με συναδέλφους τους που υπηρετούν στους

άλλους τύπους δημοσίων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όντας οι ίδιοι γονείς μαθητών που φοιτούν στα άλλα γυμνάσια και λύκεια της πόλης τους, αλλά και συμμετέχοντας στις ομάδες ενημέρωσης, που κάθε άνοιξη επισκέπτονται τα δημοτικά σχολεία της περιοχής για να ενημερώσουν δασκάλους και μαθητές της Στ' τάξης του δημοτικού και να διανείμουν ενημερωτικά φυλλάδια, έχουν οπωσδήποτε διαμορφώσει πιο σαφή άποψη για τους λόγους για τους οποίους τελικά δεν επιλέγεται το σχολείο.

Η σειρά αξιολογικής ιεράρχησης των κριτηρίων μη επιλογής του σχολείου συσχετίστηκε με την ειδικότητα των καθηγητών (μουσικής/γενικής παιδείας) για να εξασφαλιστεί όσον το δυνατόν περισσότερο ο έλεγχος αντικειμενικότητας των απαντήσεών τους (Γράφημα 21).

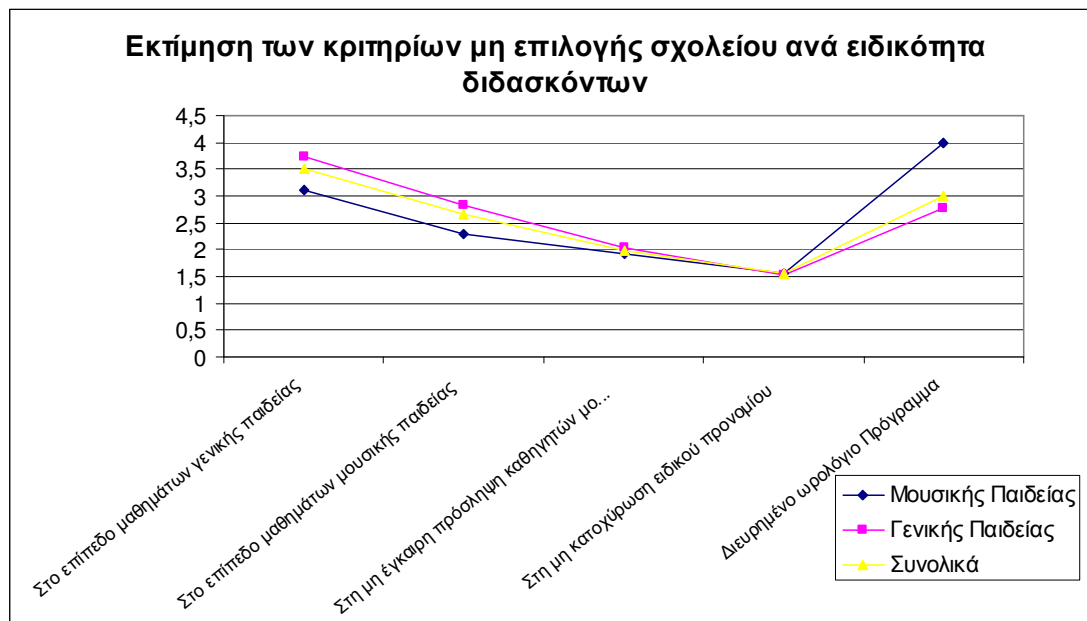
Ωστόσο, πλήρης ταύτιση απόψεων παρατηρήθηκε στις 2 πρώτες θέσεις της ιεράρχησης. Πιο συγκεκριμένα οι καθηγητές των Μουσικών Σχολείων, ασχέτως ειδικότητας, αξιολογούν πρώτο ως σημαντικό κριτήριο μη επιλογής του σχολείου την μη κατοχύρωση προνομίου στις αντίστοιχες μουσικές σχολές των ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας για τους αποφοίτους των Μουσικών Σχολείων με πολύ μικρή μάλιστα απόκλιση στους μέσους όρους συγκέντρωσης των απαντήσεών τους (1,56 για τους καθηγητές μουσικής και 1,53 για τους καθηγητές γενικής παιδείας).

Στη 2<sup>η</sup> θέση επίσης και οι καθηγητές μουσικής παιδείας (με μέσο όρο 1,92) και οι καθηγητές γενικής (με μέσο όρο 2,03) κατατάσσουν ως κριτήριο μη επιλογής του σχολείου τη μη έγκαιρη πρόσληψη καθηγητών μουσικής παιδείας.

Διαφοροποίηση παρατηρείται στην 3<sup>η</sup> θέση: εκεί οι καθηγητές μουσικής παιδείας με μέσο όρο 2,3 κατατάσσουν ως κριτήριο μη επιλογής του σχολείου το επίπεδο διδασκαλίας των μαθημάτων μουσικής παιδείας. Στην ίδια θέση οι καθηγητές γενικής παιδείας με μέσο όρο 2,77 ιεραρχούν ως κριτήριο μη επιλογής του σχολείου το διευρυμένο ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας του σχολείου.

Στην 4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> θέση αξιολογικής ιεράρχησης των κριτηρίων μη επιλογής του σχολείου παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά που πιθανότατα σχετίζεται με παράγοντες "συντεχνιακούς", όπως προκύπτει από την περαιτέρω παράθεση συγκεκριμένων στοιχείων: πιο αναλυτικά στην 4<sup>η</sup> θέση με μέσο όρο 3,1 οι καθηγητές μουσικής παιδείας ιεραρχούν ως κριτήριο μη επιλογής του σχολείου το επίπεδο διδασκαλίας των μαθημάτων γενικής παιδείας, ενώ οι καθηγητές γενικής παιδείας στην ίδια θέση ιεραρχούν με μέσο όρο 2,8 το επίπεδο διδασκαλίας των μαθημάτων μουσικής παιδείας.

Αντίθετα, το επίπεδο μαθημάτων γενικής παιδείας ως κριτήριο μη επιλογής του σχολείου κατατάσσεται από τους καθηγητές γενικής παιδείας με μέσο όρο 3,75 στην 5<sup>η</sup> θέση, εκεί δηλαδή, όπου οι καθηγητές μουσικής παιδείας ιεραρχούν (με μέσο όρο 4) ως κριτήριο μη επιλογής το διευρυμένο ωρολόγιο πρόγραμμα των Μουσικών Σχολείων.



**Γράφημα 21**

### Γ3. ΟΙ ΠΑΡΟΧΕΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΤΟΥΣ

Στα ερωτηματολόγια που απευθύνονταν προς τους διδάσκοντες γενικής και μουσικής παιδείας τα κριτήρια της επιλογής του σχολείου από τους ενδιαφερομένους (γονείς και μαθητές) συνδυάστηκαν με ερώτηση κλειστού τύπου, στην οποία τους ζητήθηκε να τα αξιολογήσουν και να τα ιεραρχήσουν κατά σειρά σημαντικότητας όχι πλέον ως κριτήρια επιλογής αλλά ως παροχές που αντικειμενικά προσφέρει το σχολείο στους μαθητές του. Τα κριτήρια-παροχές διατυπώθηκαν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και με την ίδια σειρά, όπως και στα ερωτηματολόγια προς γονείς και μαθητές, παραλείφθηκε όμως το κριτήριο της προηγούμενης μουσικής εκπαίδευσης του παιδιού, το οποίο δεν μπορεί να συμπεριληφθεί στις παροχές του σχολείου. Η αξιολόγηση των παροχών στη συνέχεια συσχετίστηκε με την ειδικότητα των καθηγητών (μουσικής/γενικής παιδείας) για να αποτυπωθεί ο βαθμός αντικειμενικότητας της αξιολόγησης ή η τυχόν εξάρτησή της από παράγοντες επαγγελματικούς ή "συντεχνιακούς".

Ωστόσο ο συσχετισμός δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις, αλλά αποκάλυψε και πάλι την τάση που κυριάρχησε και στις προηγούμενες ιεραρχήσεις. Πιο συγκεκριμένα (Γράφημα 22) ως την πλέον σημαντική παροχή του σχολείου προς τους μαθητές του αξιολογούν και ιεραρχούν στην 1<sup>η</sup> θέση κατάταξης τα ολιγομελή τμήματα λειτουργίας του σχολείου τόσο οι καθηγητές μουσικής παιδείας όσο και οι καθηγητές γενικής παιδείας με μέσο όρο συγκέντρωσης των απαντήσεών τους 1,96 οι πρώτοι και 1,57 οι δεύτεροι.

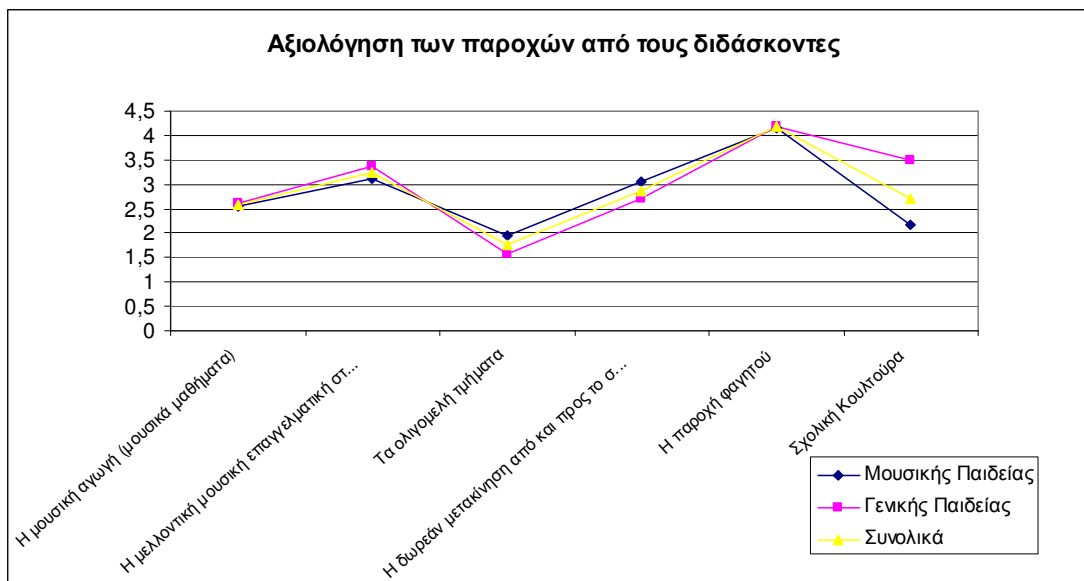
Στη 2<sup>η</sup> θέση αξιολόγησης των παροχών οι μεν καθηγητές μουσικής παιδείας με μέσο όρο 2,16 ιεραρχούν τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας ενώ οι καθηγητές γενικής παιδείας με μέσο όρο 2,61 την παροχή μουσικής αγωγής.

Στην 3<sup>η</sup> θέση αξιολογούν τη μουσική αγωγή ως παροχή του σχολείου οι καθηγητές μουσικής παιδείας με μέσο όρο 2,56, ενώ στην ίδια θέση οι καθηγητές γενικής παιδείας με μέσο όρο 2,70 κατατάσσουν ως παροχή του σχολείου τη δωρεάν μετακίνηση των μαθητών από και προς το σχολείο.

Στην 4<sup>η</sup> θέση σημαντικότητας παροχών κατατάσσουν τη δωρεάν μετακίνηση οι καθηγητές μουσικής παιδείας και οι καθηγητές γενικής παιδείας τη μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών με μέσο όρο 3,35.

Στην 5<sup>η</sup> θέση ιεραρχούν ως παροχή τη μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία οι καθηγητές μουσικής παιδείας με μέσο όρο 3,12. Στην ίδια θέση οι καθηγητές γενικής παιδείας με μέσο όρο 3,5 κατατάσσουν τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας.

Τελευταία στην αξιολογική σειρά κατάταξης των παροχών τοποθετούν την παροχή φαγητού προς τους μαθητές τόσο οι καθηγητές μουσικής όσο και οι καθηγητές γενικής παιδείας με πολύ μικρή απόκλιση στους μέσους όρους των απαντήσεών τους (4,15 οι πρώτοι και 4,20 οι δεύτεροι).



Γράφημα 22

#### Γ4. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΟΥ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Και από τα τρία δείγματα πληθυσμού (γονείς, μαθητές, καθηγητές) ζητήθηκε η αξιολόγηση της παρεχόμενης από το σχολείο μουσικής εκπαίδευσης με ερώτημα κλειστού τύπου. Πιο συγκεκριμένα ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να συμπληρώσουν το αντίστοιχο τετραγωνίδιο δίπλα στους χαρακτηρισμούς ΕΛΛΙΠΗΣ / ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ / ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ. Ακολουθούσε ερώτημα ανοιχτού τύπου, στο οποίο οι ερωτώμενοι καλούνταν να απαντήσουν αιτιολογώντας την αξιολόγησή τους.

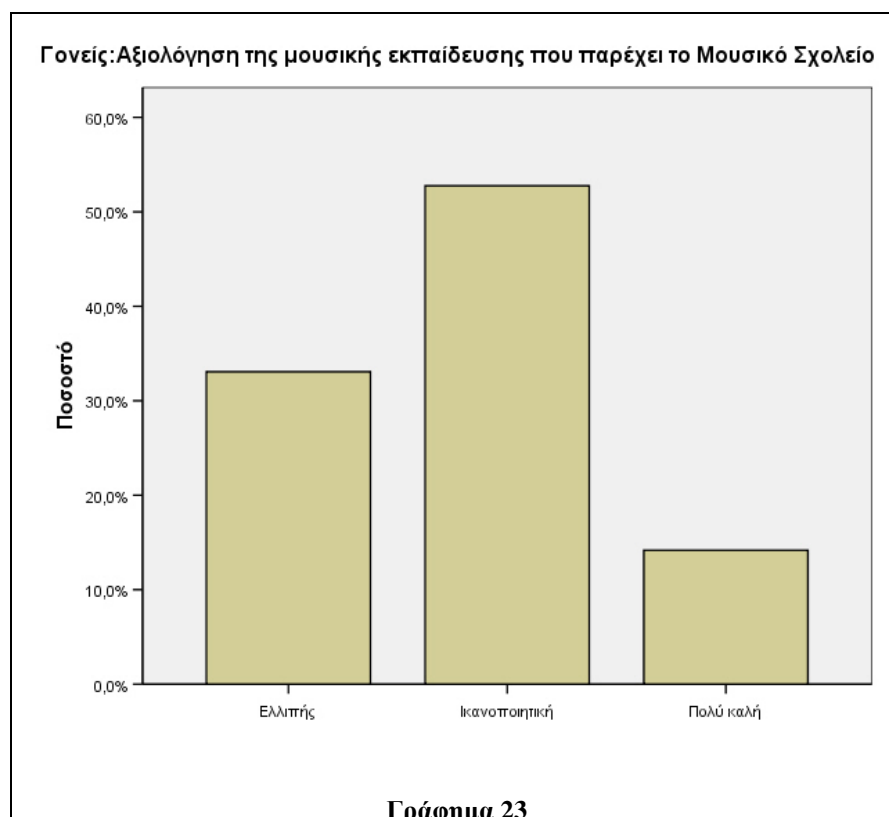
Οι αξιολογήσεις που ελήφθησαν, συσχετίστηκαν ακολούθως με το επάγγελμα των γονέων, τη μουσική εκπαίδευση των μαθητών πριν την εισαγωγή τους στο Μουσικό Σχολείο και τέλος την ειδικότητα των καθηγητών (Γενικής/Μουσικής Παιδείας).

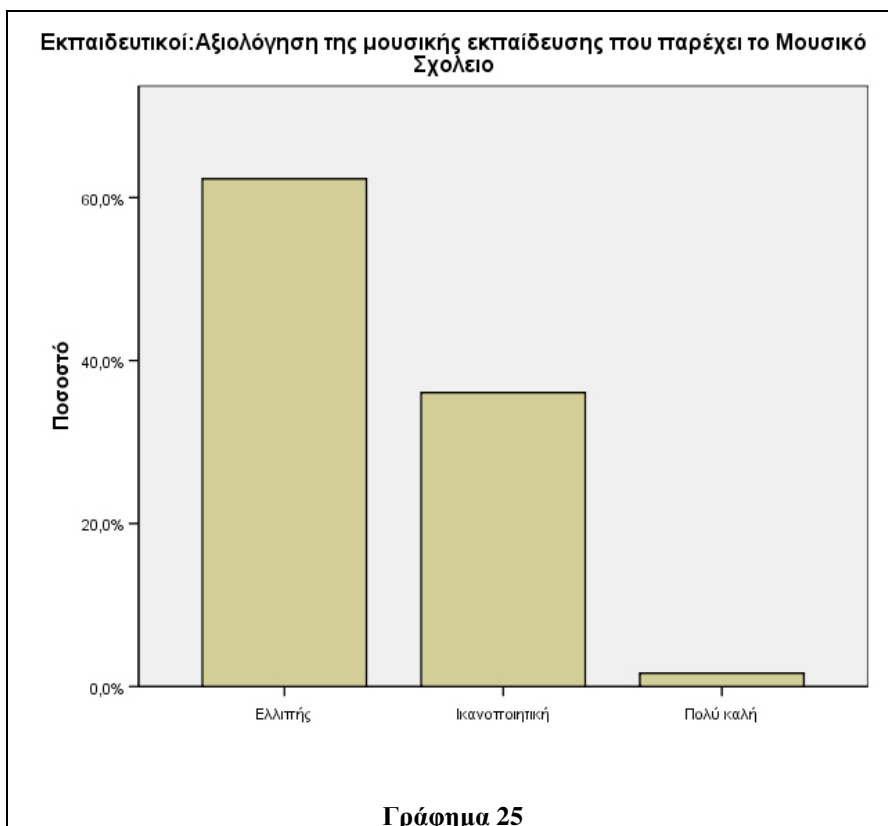
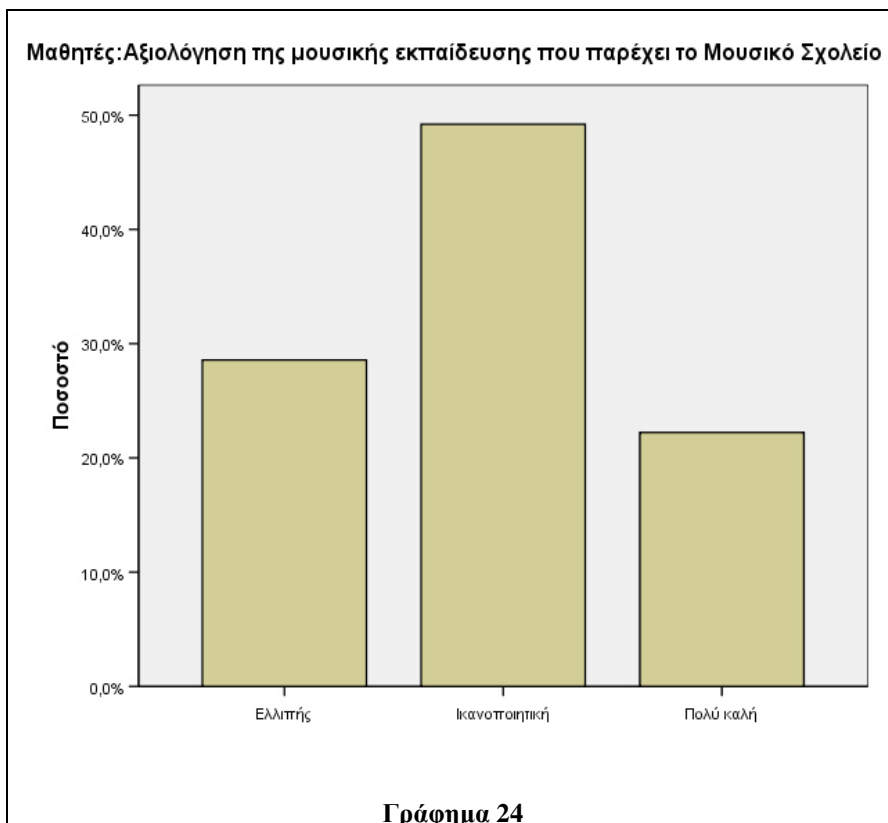
Πιο συγκεκριμένα (Γράφημα 23) από τους 128 γονείς που απάντησαν στα ερωτηματολόγια που τους διανεμήθηκαν, οι 103 απάντησαν στο ερώτημα της αξιολόγησης της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης. Από αυτούς ως "πολύ καλή" αξιολογούν τη μουσική εκπαίδευση μόνον οι εννέα (9) και το ποσοστό τους ανέρχεται στο 8,7% του συνόλου των αξιολογήσεων. Αντίθετα, ((Γράφημα 24) από τους 126 μαθητές που απάντησαν στα ερωτηματολόγια, οι 125 αξιολογούν την μουσική εκπαίδευση που τους παρέχει το σχολείο. Από τους 125, οι 27 μάλιστα την αξιολογούν ως "πολύ καλή" και το ποσοστό τους ανέρχεται στο 21,6% των αξιολογήσεων. Και οι 61 εκπαιδευτικοί (Γράφημα 25) που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια αξιολογούν τη μουσική εκπαίδευση που παρέχει το σχολείο στους

μαθητές τους. Μόνο ένας εξ αυτών (μουσικής παιδείας) όμως την αξιολογεί ως "πολύ καλή", δημιουργώντας έτσι πρόβλημα στις προϋποθέσεις του στατιστικού τεστ που αφορούσε στο συσχετισμό της αξιολόγησης με την ειδικότητα των καθηγητών. Για το λόγο αυτό, για το συγκεκριμένο πληθυσμιακό δείγμα (καθηγητές) κατά τη στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων οι χαρακτηρισμοί ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ συγχωνεύτηκαν σε ένα: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ ΕΩΣ ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ.

Ως "ικανοποιητική" αξιολογούν την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση οι 59 από τους 103 γονείς και το ποσοστό τους ανέρχεται στο 57,3% ενώ με τον ίδιο χαρακτηρισμό την αξιολογούν και οι 62 από τους 125 μαθητές, σε ποσοστό δηλαδή 49,6% επί των αξιολογήσεων. Με τον ίδιο χαρακτηρισμό την αξιολογούν και οι 23 από τους 61 διδάσκοντες και το ποσοστό τους ανέρχεται στο 37,7%.

Τέλος, ως "ελλιπής" αξιολογείται η παρεχόμενη από το Μουσικό Σχολείο μουσική εκπαίδευση από το 34% των γονέων (35 στους 103), από το 28,8% των μαθητών (36 στους 125) και από το 62,3% (38 στους 61) των καθηγητών.







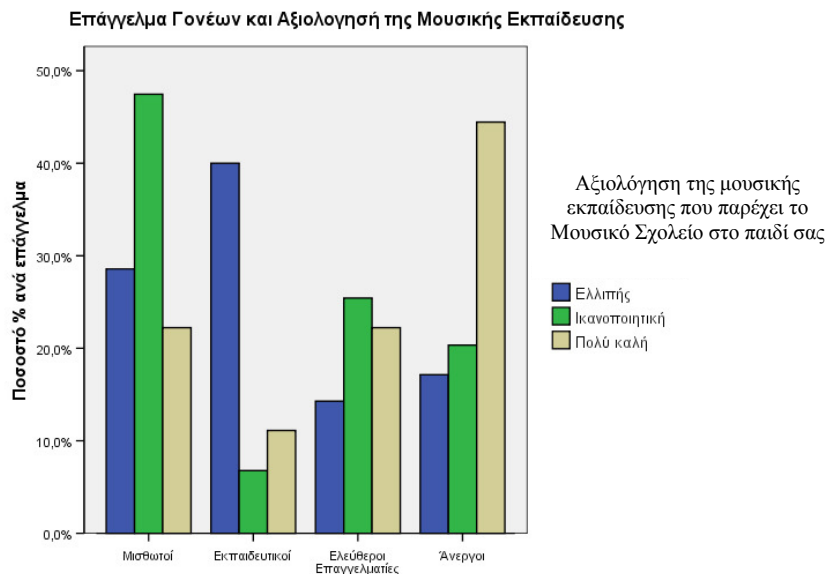
**Γ4α. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ**

Από τους 103 γονείς (Γράφημα 26) που προχώρησαν στην αξιολόγηση της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης οι 59 ήταν μισθωτοί, εκ των οποίων οι 19 εκπαιδευτικοί, οι 22 ελεύθεροι επαγγελματίες και οι 22 άνεργοι. Η αξιολόγηση συσχετιζόμενη με την επαγγελματική ιδιότητα των γονέων ποικίλλει. Αναλυτικότερα ως πολύ καλή αξιολογείται η μουσική εκπαίδευση μόνον από 3 μισθωτούς (ποσοστό 5,02%), 2 ελεύθερους επαγγελματίες (9,1%) και 4 εκ των 22 ανέργων (ποσοστό 18,2%).

"Ικανοποιητική" χαρακτηρίζεται η παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση από το 54,23% των μισθωτών (32 στους 59) από το 68,2% των ελεύθερων επαγγελματιών (15 στους 22) και από το 54,50% των ανέργων (12 στους 22).

Τέλος, ως "ελλιπής" αξιολογείται η παρεχόμενη από τα Μουσικά Σχολεία μουσική εκπαίδευση από το 40,67 των μισθωτών (24 στους 59), το 22,7% των ελεύθερων επαγγελματιών (5 στους 22) και από το 27,3% (6 στους 22) των ανέργων γονέων.

Στη συνέχεια επιχειρήθηκε ένας ειδικότερος συσχετισμός της αξιολόγησης με την επαγγελματική κατηγορία των εκπαιδευτικών γονέων, οι οποίοι αποτελούσαν 32,20% (19 στους 59) των μισθωτών, που απάντησαν στη σχετική ερώτηση. Ο συγκεκριμένος συσχετισμός επιχειρήθηκε, επειδή, λόγω της επαγγελματικής τους σχέσης με το χώρο της εκπαίδευσης, οι γονείς αυτοί διαθέτουν περισσότερη γνώση, πιο αντικειμενική άποψη και επαφή με τα κριτήρια αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διδακτέα ύλη, διδακτικός βηματισμός, έλεγχος προόδου). Έτσι, από τη συγκεκριμένη επαγγελματική κατηγορία γονέων μόνο το 5,3% (1 στους 19) αξιολογεί ως "πολύ καλή" την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση, το 21,1% (4 γονείς στους 19) ως "ικανοποιητική", ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων εκπαιδευτικών σε ποσοστό 73,7% (οι 14 στους 19 γονείς) αξιολογεί ως "ελλιπή" την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση.

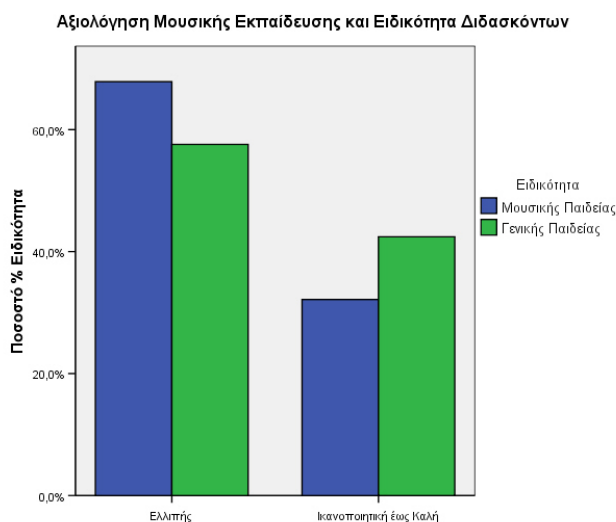


**Γράφημα 26**

**Γ4β. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ**

Όπως ήδη αναφέρθηκε και στην περίπτωση των γονέων εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης από τους διδάσκοντες στο σχολείο ζητήθηκε κυρίως, γιατί αναμενόταν να είναι είτε πιο αντικειμενική, καθώς οι διδάσκοντες μπορούν εξ αντικειμένου να κρίνουν την διδακτέα ύλη, το βαθμό κατάκτησης και ολοκλήρωσης της διδαχθείσας ύλης, είτε πιο υποκειμενική, αν τυχόν υπεισέρχονταν στην αξιολόγηση παράγοντες που σχετίζονται με ιδιαίτερες θέσεις εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων ή με λόγους φήμης του συγκεκριμένου σχολείου. Για να διερευνηθεί λοιπόν ο βαθμός αντικειμενικότητας της αξιολόγησης από την πλευρά των διδασκόντων, η αξιολόγηση συσχετίστηκε με την ειδικότητά τους (γενικής/μουσικής παιδείας). Ωστόσο, επειδή κανένας καθηγητής γενικής παιδείας και μόνον ένας καθηγητής μουσικής αξιολόγησαν ως "πολύ καλή" την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση, πράγμα που δημιούργησε πρόβλημα στις προϋποθέσεις του στατιστικού τεστ  $\chi^2$ , επαναδιατυπώθηκαν κατά τη φάση της στατιστικής επεξεργασίας των ποσοτικών δεδομένων οι χαρακτηρισμοί και περιορίστηκαν σε δύο: "ελλιπής" και "ικανοποιητική έως καλή". Έτσι, ως "ελλιπή" αξιολογεί την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση το 67,9% των καθηγητών μουσικής παιδείας (19 στους 28 καθηγητές αυτής της ειδικότητας, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των καθηγητών γενικής παιδείας ανέρχεται στο 57,6% (19 στους 33 καθηγητές) (Γράφημα 27).

"Ικανοποιητική" χαρακτηρίζεται επίσης από τους 32,1% των καθηγητών μουσικής παιδείας (9 στους 29 καθηγητές) η μουσική εκπαίδευση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους καθηγητές γενικής παιδείας ανέρχεται στο 42,4% (14 στους 33).



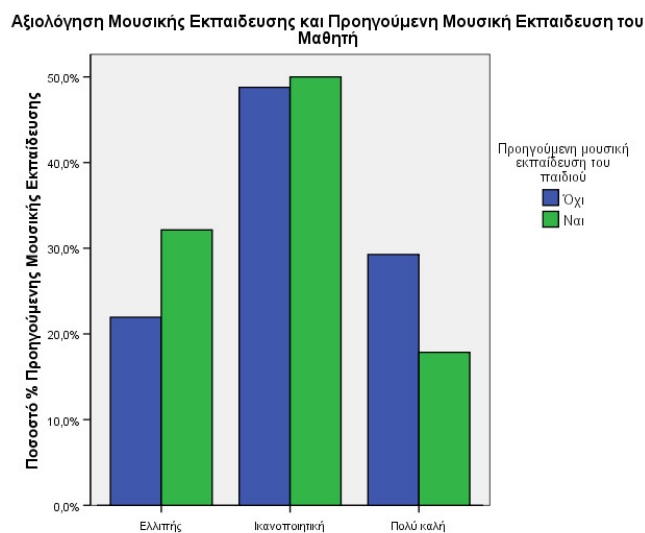
**Γράφημα 27**

#### **Γ4γ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

Ο συγκεκριμένος συσχετισμός επιχειρήθηκε για να φανεί η σύνδεση του επιπέδου των μουσικών γνώσεων που είχαν οι μαθητές πριν την εισαγωγή τους στο Μουσικό Σχολείο με τα κριτήρια αξιολόγησης της παρεχόμενης από αυτό μουσικής εκπαίδευσης. Στόχος, δηλαδή, ήταν να καταδειχθεί αν η προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του παιδιού διαμόρφωνε και υψηλότερες απαιτήσεις για την παρεχόμενη σχολική μουσική εκπαίδευση και επηρέαζε επομένως και την τελική της αξιολόγηση από τους μαθητές. Ο συσχετισμός (Γράφημα 28) πράγματι κατέδειξε την αναμενόμενη αλληλεπίδραση τουλάχιστον για τους δύο ακραίους χαρακτηρισμούς. Έτσι "πολύ καλή" χαρακτηρίζεται η παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση από τους 12 εκ των 41 μαθητών (ποσοστό 29,3%) που αξιολογούν και δηλώνουν πως δεν είχαν λάβει καμία μουσική εκπαίδευση πριν την εισαγωγή τους στο σχολείο. Αντίθετα το ποσοστό μειώνεται στο 17,9% (15 στους 84) στους μαθητές που αξιολογούν ως "πολύ καλή" τη σχολική μουσική εκπαίδευση αλλά δηλώνουν πως διέθεταν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση.

Ανάλογη διαφοροποίηση δεν παρατηρείται ως "ικανοποιητική" όταν η παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση αξιολογείται ως ικανοποιητική. Έτσι το 48,8% (20 στους 41 μαθητές) των μαθητών που δεν διέθεταν και το 50% (42 στους 84) εξ αυτών που διέθεταν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση αποδίδουν το χαρακτηρισμό "ικανοποιητική" στη μουσική εκπαίδευση που τους παρέχει το σχολείο τους.

Διαφοροποίηση όμως παρατηρείται στα ποσοστά των μαθητών που αξιολογούν την μουσική εκπαίδευση που λαμβάνουν από το σχολείο τους ως "ελλιπή". Πιο συγκεκριμένα από τους 41 μαθητές που δηλώνουν πως δεν είχαν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση μόνον οι 9, σε ποσοστό δηλαδή 22%, χαρακτηρίζουν "ελλιπή" τη σχολική μουσική εκπαίδευση. Αντίθετα, το αντίστοιχο ποσοστό αυξάνεται στο 32,1%, αφού οι 27 από τους 84 μαθητές που είχαν λάβει μουσική εκπαίδευση πριν την εισαγωγή τους στο Μουσικό Σχολείο, χαρακτηρίζουν "ελλιπή" τη μουσική εκπαίδευση που τους παρέχει το σχολείο τους.



**Γράφημα 28**

#### Γ46. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ

Και από τα τρία (3) δείγματα πληθυσμού (καθηγητές, γονείς, μαθητές) ζητήθηκε με ερώτηση ανοιχτού τύπου να αιτιολογήσουν την αξιολόγησή τους. Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι ορισμένοι από τους λόγους επαναλαμβάνονταν τόσο από τους καθηγητές όσο και από τους γονείς και μαθητές, οι τελευταίοι όμως επικαλούνταν και λόγους που δεν συμπεριλαμβάνονταν στις αιτιολογήσεις των καθηγητών. Πιο συγκεκριμένα ως κριτήρια αιτιολόγησης αναφέρονταν διαρκώς και από καθηγητές και από γονείς και από μαθητές η έλλειψη μόνιμων καθηγητών μουσικής παιδείας, η αργοπορημένη

πρόσληψη αναπληρωτών ή ωρομίσθιων καθηγητών μουσικής κάθε σχολικό έτος, η έλλειψη κατάλληλων αιθουσών διδασκαλίας μουσικής, η έλλειψη μουσικών οργάνων, τα κενά στον προσδιορισμό της διδακτέας ύλης των μουσικών μαθημάτων, η έλλειψη συμμετοχής του βαθμού των μουσικών μαθημάτων στην εξαγωγή του γενικού μέσου όρου στις λυκειακές τάξεις, η απουσία σαφών κριτηρίων πρόσληψης εμπειροτεχνών για τη διδασκαλία ορισμένων μουσικών οργάνων.

Ωστόσο στις αιτιολογήσεις της αξιολόγησης που αναφέρονταν από γονείς και μαθητές υπήρχαν και κριτήρια αιτιολόγησης που σχετίζονταν με τα πολλά μουσικά μαθήματα που διδάσκονται στο Μουσικό Σχολείο τα παιδιά, με το γεγονός ότι η μουσική παιδεία παρέχεται δωρεάν ή με το γεγονός ότι οι απόφοιτοι των Μουσικών Σχολείων δεν εφοδιάζονται με εξειδικευμένο επαγγελματικά απολυτήριο ή με κάποιο ειδικό προνόμιο εισαγωγής τους σε μουσικές σχολές των Πανεπιστημιακών ή Τεχνολογικών Ιδρυμάτων.

Με βάση τις απαντήσεις, όλες οι αιτιολογήσεις ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες. Συγκεκριμένα, η έλλειψη μονίμων καθηγητών μουσικής παιδείας και η μη έγκαιρη πρόσληψη αναπληρωτών ή ωρομισθίων καθηγητών μουσικής κατ' έτος ομαδοποιήθηκαν σε μία κατηγορία με τον ενδεικτικό τίτλο "Έλλιπής ή μη επαρκής στελέχωση με ειδικό προσωπικό", η έλλειψη επάρκειας σε κατάλληλες αίθουσες για τη διδασκαλία της μουσικής, η έλλειψη επάρκειας σε μουσικά όργανα και η ελλιπής χρηματοδότηση ομαδοποιήθηκαν σε δεύτερη κατηγορία με το γενικό τίτλο "προβλήματα υποδομής". Και στις δύο αυτές πρώτες κατηγορίες ομαδοποιήθηκαν κριτήρια αξιολόγησης που αναφέρονταν και από καθηγητές και από γονείς και από μαθητές. Τα ζητήματα που σχετίζονταν με τον καθορισμό ύλης, τον έλεγχο προόδου, την αξιολόγηση και τη βαθμολογία συγκεντρώθηκαν στην τρίτη κατηγορία με τον τίτλο "Έλλιπής ή μη επαρκής οργάνωση". Η τρίτη αυτή κατηγορία όμως συγκέντρωσε κριτήρια αξιολόγησης που αναφέρονταν μόνο από τους καθηγητές.

Τα κριτήρια που αφορούν το γεγονός ότι οι απόφοιτοι των Μουσικών Σχολείων δεν εφοδιάζονται με εξειδικευμένο επαγγελματικά απολυτήριο ή με ειδικό προνόμιο εισαγωγής τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ομαδοποιήθηκαν στην τέταρτη κατηγορία υπό τον ενδεικτικό τίτλο "Μη κατοχύρωση τυπικών προσόντων" και αφορούσαν αιτιολογήσεις που αναφέρθηκαν μόνο από γονείς και μαθητές.

Επίσης σε ξεχωριστή κατηγορία με τον ενδεικτικό τίτλο "Δωρεάν και πολλά μαθήματα" ομαδοποιήθηκαν τα κριτήρια αξιολόγησης που επίσης αναφέρονταν μόνο από γονείς και μαθητές.

Στη συνέχεια οι παραπάνω κατηγορίες κριτηρίων αιτιολόγησης συσχετίστηκαν με τους τρεις χαρακτηρισμούς (ελλιπής – ικανοποιητική – πολύ καλή) της αξιολόγησης ξεχωριστά όμως για κάθε δείγμα πληθυσμού, αφού οι κατηγορίες κριτηρίων δεν αναφέρονταν και από τα τρία δείγματα (Πίνακας 4). Αναλυτικότερα, το 66,7% των αιτιολογήσεων που αφορούν τον χαρακτηρισμό «πολύ καλή», αναφέρονται στα πολλά μουσικά μαθήματα που διδάσκονται και μάλιστα δωρεάν τα παιδιά στο Μουσικό Σχολείο. Όμως το 11,1% και αυτών των αιτιολογήσεων παρά τον χαρακτηρισμό "πολύ καλή" με τον οποίο αξιολογείται η παρεχόμενη από το σχολείο μουσική εκπαίδευση, αναφέρουν ως προβλήματα και την ελλιπή ή μη επαρκή στελέχωση του σχολείου με ειδικό προσωπικό και τα προβλήματα υποδομής και την μη κατοχύρωση τυπικών προσόντων για τα παιδιά.

Αντίστοιχα, το ποσοστό των αιτιολογήσεων που αναφέρουν ως κριτήρια αξιολόγησης τα πολλά δωρεάν μουσικά μαθήματα μειώνεται στο 41,9% όταν αξιολογείται ως ικανοποιητική η παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση και αυξάνεται στο 39,5% το ποσοστό των αιτιολογήσεων που αξιολογούν ως "ικανοποιητική" με κριτήριο την ελλιπή ή μη επαρκή στελέχωση του σχολείου με ειδικό προσωπικό. Από την ίδια κατηγορία γονέων επίσης, που αξιολογούν ως ικανοποιητική την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση, το 11,6% αιτιολογεί με κριτήρια αξιολόγησης τη μη κατοχύρωση τυπικών προσόντων για τα παιδιά και το 7% τα προβλήματα υποδομής.

Αντίθετα, οι γονείς που αξιολογούν ως ελλιπή την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση, κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους (58,3%) αιτιολογούν την εκτίμησή τους με κριτήριο την ελλιπή ή μη επαρκή στελέχωση του σχολείου με ειδικό προσωπικό. Επίσης, η ίδια κατηγορία γονέων αιτιολογεί, κατά το 25% των αιτιολογήσεων, με κριτήρια τη μη κατοχύρωση τυπικών προσόντων για τα παιδιά τους και κατά 16,7% με κριτήριο τα προβλήματα υποδομής. Αντίθετα, από αυτήν την κατηγορία γονέων κανείς δεν αναφέρει ως κριτήριο της αξιολόγησής του τα πολλά και δωρεάν μουσικά μαθήματα (0%).

Συνολικότερα, στην κατηγορία κριτηρίων αξιολόγησης της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης, που σχετίζεται με την ελλιπή ή μη επαρκή στελέχωση του σχολείου με ειδικό προσωπικό, αναφέρεται το 54,9% του συνόλου των αιτιολογήσεων, στην ομάδα κριτηρίων που σχετίζονται με τη δωρεάν διδασκαλία πολλών μουσικών μαθημάτων το 33,8% των αιτιολογήσεων, στη μη κατοχύρωση τυπικών προσόντων για τα παιδιά το 21,1% και στα προβλήματα υποδομής το 14,1% των αιτιολογήσεων.

Γονείς: Η Αξιολόγηση της Παρεχόμενης Μουσικής Εκπαίδευσης και η Αιτιολόγηση της						
Αξιολόγηση της μουσικής εκπαίδευσης που παρέχει το Μουσικό Σχολείο στο παιδί σας		Αιτιολόγηση				
		Ελλιπής ή μη Επαρκής Στελέχωση Ειδικού Προσωπικού	Μη κατοχύρωση τυπικών προσόντων	Προβλήματα υποδομής	Δωρεάν και πολλά μαθήματα	Σύνολο
Ελλιπής	Συχνότητα	21	9	6	0	36
	Ποσοστό	58,3%	25,0%	16,7%	,0%	
Ικανοποιητική	Συχνότητα	17	5	3	18	43
	Ποσοστό	39,5%	11,6%	7,0%	41,9%	
Πολύ Καλή	Συχνότητα	1	1	1	6	9
	Ποσοστό	11,1%	11,1%	11,1%	66,7%	
Σύνολο	Συχνότητα	39	15	10	24	88

Πίνακας 4

Από τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα, η ελλιπής ή μη επαρκής στελέχωση του σχολείου με ειδικό προσωπικό αναφέρεται ως κριτήριο αξιολόγησης από το 55,2% των διδασκόντων, τα προβλήματα υποδομής από το 23,9%, ενώ σε προβλήματα ελλιπούς ή μη επαρκούς οργάνωσης αναφέρεται το 20,9% των καθηγητών, που αιτιολογούν την αξιολόγηση της παρεχόμενης από το Μουσικό Σχολείο εκπαίδευσης.

Ο συσχετισμός της αξιολόγησης (Πίνακας 5) με τα κριτήρια αξιολόγησης, έδειξε ότι το 44% των καθηγητών που αξιολογεί την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση ως ελλιπή αναφέρει ως κριτήρια της αξιολόγησης εξίσου και την ελλιπή ή μη επαρκή στελέχωση του σχολείου με ειδικό προσωπικό και τα προβλήματα υποδομής, ενώ το 12,3% την ελλιπή ή μη επαρκή οργάνωση. Αντίστοιχα, από τους καθηγητές που αξιολογούν 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, το 41,67% με κριτήρια που σχετίζονται με προβλήματα υποδομής και το 33,33% επί των αιτιολογούντων με την ελλιπή ή μη επαρκή οργάνωση του σχολείου.

Διδάσκοντες: Η αξιολόγηση της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης και η αιτιολόγησή της.				
	Ελλιπής ή μη Επαρκής	Προβλήματα υποδομής	Ελλιπής ή μη Επαρκής Οργ	Συνολικά
Ελλιπής	11	11	3	25
	44%	44%	12,3%	100%
Ικανο-Πολύ καλή	3	5	4	12
	25%	41,67%	33,33%	100%
Συνολικά	14	16	7	37

Πίνακας 5

Στη συνέχεια (Πίνακας 6) τα κριτήρια, βάσει των οποίων οι καθηγητές αξιολογούν την παρεχόμενη από το σχολείο μουσική εκπαίδευση, συσχετίστηκαν με την ειδικότητά τους. Έτσι το 33,3% των καθηγητών μουσικής παιδείας αναφέρουν ως κριτήριο της αξιολόγησής τους την ελλιπή ή μη επαρκή στελέχωση του σχολείου με ειδικό προσωπικό, το 44,4% τα προβλήματα υποδομής και το 23,3% την ελλιπή ή μη επαρκή οργάνωση.

Αντίθετα, από τους καθηγητές γενικής παιδείας το 42,1% αναφέρει ως κριτήριο της αξιολόγησής του την ελλιπή ή μη επαρκή στελέχωση του σχολείου με ειδικό προσωπικό, το 42,1% επίσης τα προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής και το 16,8% την ελλιπή ή μη επαρκή οργάνωση.

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

Πίνακας 6



Συγκεφαλαιώνοντας, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι το επάγγελμα των γονέων, ο τόπος κατοικίας τους, η βαθμίδα εκπαίδευσης και η προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του παιδιού, το φύλο των γονέων και των μαθητών, επηρεάζουν, κατά διαφορετικό τρόπο και βαθμό, την επιλογή του Μουσικού Σχολείου, τις προσδοκίες των ενδιαφερομένων από αυτό και τελικά την αξιολόγησή του.

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι το Μουσικό Σχολείο αποτελεί κατά κύριο λόγο επιλογή γονέων με χαμηλά ή μεσαία εισοδήματα, που στην πλειοψηφία τους αποτελούνται από μισθωτούς του δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα. Πρόκειται ωστόσο για γονείς που επενδύουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως προκύπτει από το μεγάλο αριθμό μαθητών που διαθέτουν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση. Από τις απαντήσεις γονέων και μαθητών επομένως προκύπτουν παράγοντες οικονομικοί, κοινωνικοί και γεωγραφικοί, που καθορίζουν τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου τύπου σχολείων αλλά και την αξιολόγηση της παρεχόμενης από αυτά γενικής και μουσικής παιδείας. Πιο συγκεκριμένα, ως κριτήρια επιλογής του σχολείου προηγούνται στην ιεραρχική κατάταξη οι παροχές που αφορούν τη γενική παιδεία, ενώ όσον αφορά τη μουσική παιδεία, αναγνωρίζονται προβλήματα υποδομής και στελέχωσης, τα οποία οδηγούν στην αρνητική αξιολόγησή της. Επιπλέον, το γεγονός ότι ως κυρίαρχη μεταλυκειακή προσδοκία γονέων και μαθητών προκύπτει η εισαγωγή σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Γενικής Παιδείας, ενώ η εισαγωγή σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Μουσικής Παιδείας, έπεται ως μεταλυκειακή προσδοκία, σε συνδυασμό με το διατυπωμένο αίτημα παραχώρησης εισαγωγικού ή επαγγελματικού προνομίου στους αποφοίτους του Μουσικού Λυκείου, καταδεικνύει ότι το Μουσικό Σχολείο επιλέγεται και αξιολογείται ως εξειδικευμένο σχολείο γενικής παιδείας, το οποίο προσφέρει μια επιπλέον δίοδο εισαγωγής στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Στη συνέχεια, θα επιχειρηθεί η ερμηνεία αυτών των ευρημάτων στο πλαίσιο των βασικών θεωρητικών παραδοχών της εργασίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

### Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

#### I. Η ανάγνωση των γονεϊκών αιτημάτων.

Όπως έχει αναφερθεί, η εισαγωγή ενός νέου εκπαιδευτικού θεσμού, όπως είναι η ίδρυση ενός νέου τύπου σχολείου, μπορεί να ερμηνευθεί ως κρατική απάντηση σε γονεϊκά αιτήματα.<sup>510</sup> Τα αιτήματα αυτά ενδεχομένως υπήρξαν αποτέλεσμα ενός είδους "πολιτικού χειρισμού" του πολιτικού μηχανισμού από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα ή κοινωνικά στρώματα που θεωρούν ότι απειλούνται οικονομικά και κοινωνικά.<sup>511</sup> Παράλληλα, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εισάγονται σε περισσότερο αυτόνομους τομείς του συστήματος, όπως η ανάπτυξη της προσχολικής εκπαίδευσης, η ίδρυση πειραματικών ή εξειδικευμένων σχολείων αφιερωμένων στην καλλιέργεια της μουσικής και των τεχνών, συχνά ερμηνεύονται ως αποτέλεσμα "εξωτερικής συναλλαγής", μιας άμεσης δηλαδή διαπραγμάτευσης μεταξύ του κράτους και των επαγγελματικών σωματείων των εκπαιδευτικών.<sup>512</sup> Διότι συχνά οι επαγγελματικοί κλάδοι διαπραγματεύονται σε οργανωμένη συλλογική βάση με την πολιτεία και επηρεάζουν σημαντικά τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.<sup>513</sup>

Άλλωστε, η εξέταση της διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής ιστορικά, αποκαλύπτει πως τα κρατικά σχεδιασμένα και δημόσια ελεγχόμενα εκπαιδευτικά συστήματα στοχεύουν στον περιορισμό της δύναμης των κοινωνικών elite και στην προστασία των κοινωνικά μη προνομιούχων.<sup>514</sup> Επιπλέον, η δυνατότητα να "υψώσουν φωνή", να διαμαρτυρηθούν, να προσπαθήσουν να ασκήσουν έλεγχο και τελικά να το πετύχουν οι οικονομικά και κοινωνικά ασθενέστεροι, παρέχεται

<sup>510</sup> Gamarnicowa, E. & Green, A., 2003, *Social Justice, Identity Formation and Social Capital. School diversification policy under New Labour*, στο C. Vincent (ed) *Social Justice, Education and Identity*, London – N. York: Routledge – Falmer, σ. 214.

<sup>511</sup> Archer, S. M., 1981, *Educational Politics: A model for their analysis*, στο P. Broadfoot, C. Brock and W. Tulasiewicz (eds) *Politics and Educational Change*. London: Croom and Helm, σσ. 35, 36.

<sup>512</sup> Archer, ό.π., σ. 35.

<sup>513</sup> Ωστόσο, αυτός ο τύπος άμεσης διαπραγμάτευσης, η εξωτερική συναλλαγή, ευδοκμεί κυρίως, σε αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, των οποίων ο σχεδιασμός και ο έλεγχος δεν είναι υπόθεση ενός ενιαίου εθνικού κέντρου. Αντίθετα, σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπου το πολιτικό κέντρο ασκεί ενιαίο έλεγχο σε όλους τους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος, κύριο ρόλο στην εισαγωγή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων διαδραματίζει ο "πολιτικός χειρισμός", η "χειραγώγηση" του πολιτικού μηχανισμού από κοινωνικές ομάδες, οι οποίες διαθέτοντας μικρή οικονομική και κοινωνική επιρροή δεν έχουν άλλη δίοδο επίτευξης των συμφερόντων τους εκτός από τη νομοθετική ρύθμιση. Έτσι, προβάλλοντας συνεχώς ταξικά, κυρίως, αιτήματα στο κέντρο του πολιτικού στίβου, παρασύρουν αναπόφευκτα και τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες στην υιοθέτηση των επιχειρημάτων και των αρχών βάσει των οποίων μεταβάλλεται, μεταρρυθμίζεται ή συμπληρώνεται το σύνολο της νομοθεσίας. Βλ. Archer, ό.π.

<sup>514</sup> Walters, B.P. (2000). *The limits of Growth. School Expansion and School Reform in Historical Perspective* στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 10, σ. 255.

περισσότερο σε δημόσια ελεγχόμενους οργανισμούς παρά σε ιδιωτικά ιδρύματα ή εκπαιδευτικά συστήματα που ελέγχονται από το ιδιωτικό κεφάλαιο.<sup>515</sup>

Επιπλέον, οι διάφορες κοινωνικές ομάδες, κυρίως δε οι μικροαστικές, αλληλεπιδρούν με το κράτος και την κεντρικά σχεδιαζόμενη, εκπαιδευτική πολιτική μέσω ενός ιδιόμορφου πελατειακού συστήματος. Στην Ελλάδα, μάλιστα, το πελατειακό σύστημα δε λειτουργεί ούτε με βάση τις ανάγκες των διοικητικών μηχανισμών, ούτε με βάση τις πραγματικές δεξιότητες των προσλαμβανομένων ή των εκπαιδευομένων, ούτε με βάση τον υπολογισμό πραγματικών οικονομικών μεγεθών. Πρόκειται, ουσιαστικά, για ένα πλέγμα στοιχειοθετημένο από δίκτυα προσώπων παροχής υπηρεσιών και εξυπηρετήσεων, θέσεων και προνομίων.<sup>516</sup>

Έτσι, τα κοινωνικά υποκείμενα, στην Ελλάδα τουλάχιστον, διαμορφώνουν τα οικονομικά και κοινωνικά αιτήματά τους μέσα από δίκτυα προσωπικών, κυρίως, σχέσεων που αναπτύσσονται σε πεδία οικογενειακά και τοπικά, επαγγελματικά, συνδικαλιστικά και παραταξιακά.<sup>517</sup>

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώθηκε και εξελίχθηκε σε συγκεντρωτική βάση<sup>518</sup> μπορούμε βάσιμα να αποκλείσουμε της εξωτερική συναλλαγή μεταξύ ελληνικής πολιτείας και επαγγελματικών σωματείων καθηγητών μουσικής παιδείας ως αιτία της ίδρυσης Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα. Επιπλέον, όταν εξετάζουμε τύπους διαπραγματεύσης σε κρατικά εκπαιδευτικά συστήματα, θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη τη διαπραγματευτική δύναμη των ενδιαφερομένων πλευρών.<sup>519</sup>

Όσον αφορά, λοιπόν, τη διαπραγματευτική δύναμη των επαγγελματικών σωματείων των καθηγητών μουσικής παιδείας και την άσκηση πίεσης εκ μέρους τους προς την πολιτεία ώστε να ιδρυθούν δημόσια Μουσικά Σχολεία, θα πρέπει εδώ να επισημανθεί ότι η ίδρυση των Μουσικών Σχολείων προηγήθηκε χρονικά (Ι.Ν. 1824/1988) της ίδρυσης τμημάτων μουσικολογίας στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. της χώρας. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών υποδέχτηκε τους πρώτους φοιτητές του το

<sup>515</sup> Persell, H.C. (2000). Values, Control, and Outcomes in Public and Private schools στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 17, σ. 392.

<sup>516</sup> Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σ. 59.

<sup>517</sup> Παπαρίζος, Α., ό.π., σ. 60.

<sup>518</sup> Νούτσος, Χ., 1990, *Συγκυρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πολίτης, σ. 140.

Υφαντή, Α. Α., 1994, Μοντέλα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Εκπαιδευτικός Έλεγχος στην Ελλάδα. *Νέα Παιδεία*, 71, σσ. 106-117.

<sup>519</sup> Archer, S. M., 1981, Educational Politics: A model for their analysis, στο P. Broadfoot, C. Brock and W. Tulasiewicz (eds) *Politics and Educational Change*. London: Croom and Helm, σσ. 32-36.

ακαδημαϊκό έτος 1991-1992, τρία έτη μετά την ίδρυση του πρώτου Μουσικού Σχολείου στην Παλλήνη (1988).<sup>520</sup>

Αντίθετα, η διαπραγματευτική δύναμη των γονέων και οι επιρροές των συλλογικών και συντονισμένων δράσεων τους στη δημόσια εκπαίδευση παρατηρούνται σχετικά νωρίς (Ν. 1566/85). Έντονη επίσης είναι και η δράση της Πανελλήνιας Ένωσης Γονέων Μουσικών Σχολείων, η οποία δραστηριοποιείται στην έκδοση εντύπων (βλ. ενδεικτικά "Τα Νέα των Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων", αριθμ. Φύλ. 1, φθινόπωρο, 2007) και στη διοργάνωση ημερίδων και συνεδρίων με τη συμμετοχή ειδικών επιστημόνων αλλά και φορέων της πολιτικής εξουσίας, όπου διατυπώνουν τις απόψεις και τα αιτήματά τους για τη λειτουργία των σχολείων αυτών (βλ. ενδεικτικά, το 3<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο της Πανελλήνιας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων που πραγματοποιήθηκε στις 27-3-2009 στη Θεσσαλονίκη, με θέμα: "Τα Μουσικά Σχολεία στην Κοινωνία").

Επιπλέον, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία η οικογένεια και το πλέγμα των γνωριμιών της αποτελούν τη βασική δομή συνεχούς και ισχυρής αναπαραγωγής του προσώπου ως κύριου τρόπου ύπαρξης του σύγχρονου Έλληνα.<sup>521</sup>

Άλλωστε, η σύγχρονη ελληνική κοινωνία αποτέλεσε και αποτελεί τελικά μία κοινωνία "προσώπων – ιδιωτών", των οποίων η "σωτηρία", η οικονομική αποκατάσταση, η κοινωνική ένταξη και η ανέλιξη επιδιώκεται και συντελείται ως υπόθεση εντελώς προσωπική και οικογενειακή. Στο σημείο αυτό, βέβαια, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε πως οι ανωτέρω συνθήκες επιτείνονται και εδραιώνονται και από το γεγονός ότι στην Ελλάδα, σε γενικές γραμμές, ο κρατικός σχεδιασμός είναι αποσπασματικός και ο κρατικός μηχανισμός στο σύνολό του είναι απόμακρος, συχνά δε ξένος και εχθρικός.<sup>522</sup>

Μπορούμε λοιπόν βάσιμα να επιβεβαιώσουμε ότι η ίδρυση των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα αποτελεί την κρατική ανταπόκριση σε αιτήματα γονεϊκής επιλογής δημόσιου σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη μας τις εμφανείς, ή υπόρρητες αντιφάσεις του θεσμικού πλαισίου (που έχουν ήδη καταγραφεί), την ευρύτερη εκπαιδευτική νομοθεσία και τις φανερές ή σιωπηρές εκφάνσεις του κοινωνικού ανταγωνισμού. Επιπλέον, είναι βάσιμο να υποστηρίξουμε ότι η ίδρυση και λειτουργία του καταδεικνύει τον τρόπο, με τον οποίο όλα τα παραπάνω επηρεάζονται από τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της παγκοσμιοποιημένης διεθνούς οικονομίας και κοινωνίας θεωρώντας ως δεδομένο ότι οι συνθήκες αυτές διαφοροποιούν τη μορφή

<sup>520</sup> Χατζημανωλάκης, Π. Ε., 2003, Τμήμα Μουσικών Σπουδών Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Δέκα χρόνια λειτουργίας. *ΜΟΥ.ΣΑ.*, 10, σ. 8.

<sup>521</sup> Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σ. 391.

<sup>522</sup> Παπαρίζος, Α., ό.π., σσ. 60, 61.

και το περιεχόμενο των δημόσιων εκπαιδευτικών θεσμών και των υποσυστημάτων τους.

### ***Τα Κοινωνικά Αιτήματα***

**Γονείς:** Πιο αναλυτικά, τα Μουσικά Σχολεία αποτελούν επιλογή γονέων με χαμηλά ή μεσαία εισοδήματα (μισθωτοί το 46,09% και άνεργοι το 18,8%), οι οποίοι ωστόσο επενδύουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αφού στο συντριπτικό τους ποσοστό (73,4%) έχουν φροντίσει να αρχίσει η μουσική εκπαίδευση των παιδιών τους, πριν αυτά εισαχθούν στο Μουσικό Σχολείο. Ο συσχετισμός επίσης της επαγγελματικής απασχόλησης των γονέων με τον επιλογέα του σχολείου, αποκάλυψε ισχυρότερη εμπλοκή του γονέα στην περίπτωση των μισθωτών,<sup>523</sup> αφού το 28,81% αυτής της κατηγορίας δηλώνει το Μουσικό Σχολείο ως αποκλειστικά γονεϊκή επιλογή και το 32,2% ως επιλογή γονέα και παιδιού. Ο ειδικότερος συσχετισμός μάλιστα του επαγγέλματος του μισθωτού – εκπαιδευτικού με τον επιλογέα αποκάλυψε την ισχυρότερη, σε σύγκριση με όλες τις άλλες επαγγελματικές κατηγορίες, εμπλοκή γονέα στην επιλογή του σχολείου (42,1% επιλογή γονέα).<sup>524</sup> Αντίθετα, οι άνεργοι γονείς εμφανίζονται πιο διαλλακτικοί και σε ποσοστό 34,8% απαντούν πως το σχολείο υπήρξε επιλογή του παιδιού.

Οι διαφορετικοί λόγοι της γονεϊκής εμπλοκής ή διαλλακτικότητας φωτίζονται αποκαλυπτικότερα, όταν το επάγγελμα των γονέων συσχετίζεται με τα κριτήρια επιλογής του σχολείου: στην περίπτωση αυτή τα ολιγομελή τμήματα ιεραρχούνται ως πρώτο αξιολογικά κριτήριο επιλογής του σχολείου, από τους μισθωτούς γονείς ενώ οι άνεργοι γονείς, περισσότερο από όλες τις άλλες επαγγελματικές κατηγορίες, αξιολογούν ως πρώτο κριτήριο επιλογής τη μουσική αγωγή, προφανώς διότι δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να καλύψουν το κόστος της ιδιωτικής μουσικής εκπαίδευσης.

Προφανώς, η διαφορά αυτή αποκαλύπτει πως η συγκεκριμένη κατηγορία γονέων δεν έχει την οικονομική δυνατότητα να καλύψει το κόστος της ιδιωτικής μουσικής εκπαίδευσης, την οποία υπαγορεύει η επιθυμία ή το τάλαντο του παιδιού τους.<sup>525</sup>

Ο συνδυασμός των παραπάνω δεδομένων αποκαλύπτει δύο εισοδηματικές κατηγορίες που επιλέγουν για διαφορετικές αιτίες το Μουσικό Σχολείο. Στην

<sup>523</sup> de Queiroz, J. – M. (2000) *Το Σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του* (Μετάφραση Ιφιγένεια Χριστοδούλου – Γιώργος Σταμέλος), Αθήνα: Gutenberg, σσ. 122-131.

<sup>524</sup> de Queiroz, J. – M., ό.π.

<sup>525</sup> Reay, D. (2001): Finding or Losing Yourself? Working class relationships to education. *Education Policy*, 16 (4), σσ. 341-343.

περίπτωση των άνεργων γονέων ο συνδυασμός της διαλλακτικότητάς τους απέναντι στις μουσικές επιλογές του παιδιού τους με το ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους για τη μουσική αγωγή που παρέχει το σχολείο, αποκαλύπτει τους οικονομικούς λόγους, για τους οποίους επιλέγεται το Μουσικό Σχολείο. Οι οικονομικοί αυτοί λόγοι αποκαλύπτονται και όταν το επάγγελμα του γονέα συσχετίζεται με τις προσδοκίες του για τη μεταλλυκειακή πορεία του παιδιού του: παρότι η εισαγωγή του παιδιού σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Γενικής Παιδείας παραμένει η πρώτη ιεραρχικά προσδοκία για όλες τις επαγγελματικές κατηγορίες γονέων, ωστόσο είναι πολύ λιγότερο σημαντική για τους άνεργους από ό,τι για τους μισθωτούς/εκπαιδευτικούς γονείς. Αντίθετα, οι άνεργοι γονείς φαίνεται ότι ενδιαφέρονται για την άμεση μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία του παιδιού τους πολύ περισσότερο από ό,τι ενδιαφέρονται γι' αυτήν οι μισθωτοί και κυρίως οι εκπαιδευτικοί. Ο ανωτέρω, επομένως, συσχετισμός ανέδειξε περισσότερο τους οικονομικούς λόγους που διαμορφώνουν τα κριτήρια αξιολόγησης των Μουσικών Σχολείων από τους γονείς.

Οι ιδιαίτεροι οικονομικοί και κοινωνικοί λόγοι επιλογής του Μουσικού Σχολείου αναδεικνύονται σαφέστερα, όταν αξιολογείται η παρεχόμενη από αυτό μουσική εκπαίδευση και όταν η αξιολόγηση αυτή αιτιολογείται: ως πολύ καλή λοιπόν αξιολογείται η παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση, μόνον από το 5,08% των μισθωτών αλλά από το 18,2% των ανέργων. Αντίθετα, ως ελλιπής, αξιολογείται από το 40,67% των μισθωτών και το 73,7% των εκπαιδευτικών αλλά από το 27,3% των ανέργων.

Ο συνδυασμός μεταλλυκειακών προσδοκιών και αξιολόγησης αποκαλύπτει πως αυστηρότεροι στην κρίση τους είναι αυτοί, οι οποίοι ενδιαφέρονται λιγότερο για μεταλλυκειακή μουσική σταδιοδρομία του παιδιού τους, δηλαδή οι μισθωτοί. Αντίθετα, οι άνεργοι γονείς, που ενδιαφέρονται περισσότερο από κάθε άλλη επαγγελματική κατηγορία για την άμεση μετά το Λύκειο μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών του εμφανίζονται επεικέστεροι στην αξιολόγηση.

Ο ανωτέρω, επομένως, συσχετισμός ανέδειξε περισσότερο τους οικονομικούς λόγους που, σε ορισμένες περιπτώσεις, διαμορφώνουν τα γονεϊκά κριτήρια επιλογής και αξιολόγησης των Μουσικών Σχολείων.<sup>526</sup>

<sup>526</sup> Η παραπάνω διαπίστωση ανακαλεί τα ευρήματα σχετικών ερευνών στην Ευρώπη και στις ΗΠ.Α.: η γονεϊκή επιλογή δημόσιου εξειδικευμένου σχολείου υποστηρίζεται κυρίως από μισθωτούς – ιδιαίτερος δε εκπαιδευτικούς – αλλά και από γονείς από τα εργατικά και μικροαστικά στρώματα που τυχαίνει να διαθέτουν υψηλή μεν μόρφωση, χαμηλά δε εισοδήματα. Βλ. Ball, S. J. (2003a): *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. London and New York: Routledge Falmer, σσ. 35-36, de Queiroz, J. – M. (2000) *Το Σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του* (Μετάφραση Ιφιγένεια Χριστοδούλου – Γιώργος Σταμέλος), Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 122-131.

Ενδεικτικός όμως είναι και ο συσχετισμός της αξιολόγησης της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης με τους λόγους με τους οποίους οι ενδιαφερόμενοι αιτιολογούν την κρίση τους: έτσι το 66,7% των γονέων που την αξιολογούν ως πολύ καλή, αναφέρουν ως αιτία τα "πολλά και δωρεάν μουσικά μαθήματα" που διδάσκονται τα παιδιά τους στο Μουσικό Σχολείο. Αντίθετα, από τους γονείς που αξιολογούν ως ελλιπή την παρεχόμενη από το Μουσικό Σχολείο μουσική εκπαίδευση κανείς (0%) δεν αναφέρει ως κριτήριο αξιολόγησης τα "πολλά και δωρεάν μουσικά μαθήματα", ενώ κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους (58,3%) αναφέρουν ως αιτία την ελλιπή ή μη επαρκή στελέχωση του σχολείου με ειδικό προσωπικό.

Ο τόπος κατοικίας των ενδιαφερομένων επίσης, αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας των κριτηρίων επιλογής του σχολείου και ασφαλής δείκτης του είδους των προσδοκιών τους. Κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους, γονείς (67,2%) και μαθητές (59,5%) δηλώνουν κάτοικοι της πόλης στην οποία εδρεύει το Μουσικό Σχολείο, στο οποίο φοιτούν. Ο συσχετισμός επίσης του τόπου κατοικίας με την προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του παιδιού έδειξε ότι αυτή κατά συντριπτικό ποσοστό (81,4%) υπάρχει, όταν ως τόπος κατοικίας των ερωτωμένων δηλώνεται η πόλη – έδρα, πράγμα που ερμηνεύεται και από την έλλειψη ωδείων και μουσικών σχολών στην περιφέρεια. Έτσι ερμηνεύεται και η στατιστικά σημαντική διαφορά που προκύπτει, όταν ο τόπος κατοικίας των ενδιαφερομένων συσχετίζεται με τον επιλογέα του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, ενώ οι γονείς που κατοικούν στην πόλη - έδρα, παρά το γεγονός ότι το παιδί τους διέθετε προηγούμενη μουσική εκπαίδευση, δηλώνουν σε μεγάλο ποσοστό (39,5%) πως το Μουσικό Σχολείο υπήρξε αποκλειστικά δική τους επιλογή, οι γονείς που κατοικούν έξω από την πόλη, παρά το γεγονός ότι το παιδί τους δε διέθετε προηγούμενη μουσική αγωγή (41,5%), σε μεγάλο ποσοστό (45,2%) δηλώνουν πως το σχολείο υπήρξε αποκλειστικά επιλογή του παιδιού τους και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Ανάλογα απαντούν και οι μαθητές, εκ των οποίων όσοι κατοικούν έξω από την πόλη – έδρα του σχολείου, δηλώνουν το σχολείο ως αποκλειστικά δική τους επιλογή σε μεγαλύτερο ποσοστό από ό,τι το δηλώνουν οι μαθητές που κατοικούν μέσα στην πόλη.

Στην προκειμένη περίπτωση αποκαλύπτονται και πάλι ζητήματα κόστους της μουσικής εκπαίδευσης του παιδιού, τα οποία προσαυξάνει η έλλειψη ωδείων και

μουσικών σχολών στην περιφέρεια, αναγκάζοντας τους γονείς να αναλαμβάνουν το κόστος και της μεταφοράς του παιδιού σε ωδείο ή μουσική σχολή στην πόλη.<sup>527</sup> (Π1)

Ωστόσο, όταν ο τόπος συσχετίζεται με τα κριτήρια επιλογής του σχολείου, οι γονείς που κατοικούν μέσα στην πόλη και οι οποίοι, όπως ήδη έχει φανεί, έχουν τη μεγαλύτερη εμπλοκή στην επιλογή του σχολείου, παρά το γεγονός ότι τα παιδιά τους διαθέτουν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση, δεν επιλέγουν το Μουσικό Σχολείο με κριτήριο την παρεχόμενη από αυτό μουσική αγωγή. Αντιθέτως, ως πρώτο κριτήριο επιλογής του σχολείου από τους κατοίκους της πόλης – έδρας αξιολογούνται τα ολιγομελή τμήματα ενώ η μουσική αγωγή ως δεύτερο. Η ίδια κατηγορία γονέων επίσης ιεραρχεί την προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του παιδιού της ως τέταρτο αξιολογικά κριτήριο επιλογής του σχολείου και την μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία ως πέμπτο.

Αυτή η κατηγορία γονέων, δηλαδή, φαίνεται ότι υπολογίζει περισσότερο εκείνες τις παροχές του Μουσικού Σχολείου που πιστοποιούν πως αυτό είναι ένα είδος δημόσιου εκπαιδευτηρίου με επιλεγμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και επιθυμητό μαθητικό πληθυσμό.<sup>528</sup>

Επιπλέον, όταν ο τόπος κατοικίας των ενδιαφερομένων συσχετίζεται με τις μεταλυκειακές προσδοκίες, αποκαλύπτεται ότι η εισαγωγή του παιδιού σε Πανεπιστημιακό ή Τεχνολογικό Ίδρυμα Γενικής Παιδείας είναι σημαντικότερη για όσους γονείς και μαθητές κατοικούν μέσα στην πόλη – έδρα του σχολείου.<sup>529</sup> Αντίθετα, οι μουσικές παροχές του Μουσικού Σχολείου ως κριτήρια επιλογής του ιεραρχούνται υψηλότερα από τους γονείς που κατοικούν εκτός πόλεως. Παρά το γεγονός ότι και αυτοί τοποθετούν σε υψηλή θέση (2<sup>η</sup>) ιεράρχησης τα ολιγομελή τμήματα του σχολείου, ωστόσο ως πρώτο κριτήριο επιλογής δηλώνουν τη μουσική αγωγή και ως τρίτο τη μελλοντική μουσική επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους. Η διαφοροποίηση αυτή επιβεβαιώνεται και από το συσχετισμό του τόπου κατοικίας των ερωτωμένων με τις μεταλυκειακές τους προσδοκίες: παρά το γεγονός ότι η συνολική κατάταξη προσδοκιών δεν αλλάζει, η άμεση επαγγελματική

<sup>527</sup> Reay, D. (2001): Finding or Losing Yourself? Working class relationships to education. *Education Policy*, 16 (4), σσ. 341-343.

<sup>528</sup> Βασιλειάδης, Λ. (2007) Μουσικές Σπουδές στο Σύγχρονο Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 5, Μαυροειδής, Μ.Δ. (1998) Η Εμπειρία του Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης. *Ο Πολίτης*, 11, σ. 3, Reay, D. (2001), ό.π., σσ. 341-343.

<sup>529</sup> Bourdieu, P. (1988) *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press, σ. 160, Reay, D. (2000) 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), σσ. 568-585.



σταδιοδρομία, η αναζήτηση, δηλαδή, "χρήσιμης" επαγγελματικής γνώσης,<sup>530</sup> φαίνεται ότι ενδιαφέρει περισσότερο τους γονείς και μαθητές που κατοικούν έξω από την πόλη – έδρα.

Αξιοπρόσεκτος είναι ο διαφορετικός τρόπος που αξιολογούν οι ερωτώμενοι, ανάλογα με τον τόπο κατοικίας τους, ως κριτήρια επιλογής δύο ειδικές παροχές του Μουσικού Σχολείου προς τους μαθητές του: την δωρεάν μετακίνηση και την παροχή φαγητού. Ενώ, δηλαδή, αναμενόταν ότι η δωρεάν μετακίνηση θα αξιολογούνταν υψηλότερα από τους γονείς που κατοικούν έξω από την πόλη, εντούτοις αυτοί την κατατάσσουν τέταρτη σε σειρά σημαντικότητας κριτηρίων, ενώ οι γονείς που κατοικούν εντός πόλεως, τρίτη. Επίσης, ενώ σε όλες τις περιπτώσεις η παροχή φαγητού ως κριτήριο επιλογής κατατάσσεται στην 7<sup>η</sup> θέση ιεράρχησης, όταν αυτή συσχετίζεται με τον τόπο κατοικίας ανεβαίνει στην 6<sup>η</sup> θέση από τους μαθητές που κατοικούν εκτός πόλεως και ουσιαστικά, λόγω και του διευρυμένου ωρολογίου προγράμματος των Μουσικών Σχολείων, επιστρέφουν στο σπίτι τους το απόγευμα.

Η γεωγραφική κατανομή του γονεϊκού και μαθητικού πληθυσμού, επομένως, ανέδειξε δύο κατηγορίες ενδιαφερομένων, οι οποίοι επιλέγουν και αξιολογούν το Μουσικό Σχολείο με διαφορετικά κριτήρια: οι πρώτοι, όσοι, δηλαδή κατοικούν μέσα στην πόλη – έδρα του σχολείου, επιλέγουν το σχολείο κυρίως για τον τρόπο, με τον οποίο λειτουργεί στα μαθήματα γενικής παιδείας και το αξιολογούν με βάση την τελική εισαγωγή του παιδιού τους σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Γενικής Παιδείας.<sup>531</sup> Οι δεύτεροι, όσοι κατοικούν εκτός πόλεως, επιλέγουν το σχολείο με κριτήριο τις μουσικές παροχές, τις οποίες προφανώς, όπως δείχνει και η έλλειψη προηγούμενης μουσικής εκπαίδευσης του παιδιού τους, δεν μπορούν να επιτύχουν στην περιφέρεια. Το γεγονός ότι και αυτών των γονέων οι μεταλυκειακές προσδοκίες ουσιαστικά δεν διαφέρουν από τις προσδοκίες των προηγούμενων σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι μουσικές παροχές του σχολείου λαμβάνονται σοβαρότερα υπόψη από το συνολικό δείγμα του μαθητικού πληθυσμού, αποκαλύπτει ότι για τους ίδιους τους μαθητές τα μουσικά τους ενδιαφέροντα είναι ισχυροί λόγοι επιλογής του σχολείου.

Οι γονείς λοιπόν που κατοικούν έξω από την πόλη, για να ικανοποιήσουν αυτά τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους, εάν δε επέλεγαν το Μουσικό Σχολείο, θα είχαν να

<sup>530</sup> Collins, R. (1977) Some Comparative Principles of Education Stratification. *Harvard Educational Review*, 47(1), σσ. 7-23.

<sup>531</sup> Bourdieu, P. (1988) *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press, σ. 160, Reay, D. (2000) 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), σσ. 568-585.

αντιμετωπίσουν, συγκριτικά με τους γονείς που κατοικούν εντός της πόλης, πρόσθετες δυσκολίες. Η κυριότερη εξ αυτών, η έλλειψη ωδείων και μουσικών σχολών στους τόπους κατοικίας τους, συνεπάγεται την αναζήτηση της ιδιωτικής μουσικής εκπαίδευσης στην πόλη, εξωσχολική επομένως απασχόληση του παιδιού, απογευματινές μετακινήσεις, δαπάνη χρόνου και χρήματος, που λειτουργούν ανασταλτικά στον προγραμματισμό των οικογενειών.

Η βαθμίδα εκπαίδευσης, στην οποία φοιτά το παιδί καθορίζει επίσης τον τρόπο, με τον οποίο γονείς και μαθητές επιλέγουν και αξιολογούν το σχολείο: Τα ολιγομελή τμήματα λειτουργίας του σχολείου αλλά και η μελλοντική μουσική επαγγελματική αποκατάσταση του παιδιού, ενδιαφέρουν πολύ περισσότερο τους γονείς μαθητών Λυκείου, συγκριτικά με τους γονείς μαθητών Γυμνασίου, από ό,τι τους ενδιαφέρουν τα μουσικά μαθήματα, τα οποία άλλωστε, όπως έδειξε η μελέτη του θεσμικού πλαισίου, δεν διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της βαθμολογίας ή της εκπαιδευτικής και της μεταλυκειακής σταδιοδρομίας του παιδιού. Η μελέτη των προσδοκιών τους ακόμη αποκαλύπτει ότι η επιθυμία για εισαγωγή του παιδιού σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Γενικής Παιδείας εντείνεται για τους γονείς μαθητών Λυκείου ταυτοχρόνως όμως, για την ίδια κατηγορία γονέων, εντείνεται – συγκριτικά με τους γονείς μαθητών Γυμνασίου – η επιθυμία για εισαγωγή του παιδιού τους σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Μουσικής Παιδείας, πάντοτε όμως παραμένει δεύτερη ιεραρχικά μεταλυκειακή επιλογή.

Από τη μελέτη αυτών των ευρημάτων ανακύπτει η εντεινόμενη αγωνία των γονέων για την πρόσβαση των παιδιών τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση<sup>532</sup> και φαίνεται πως μία κατηγορία γονέων αντιμετωπίζει τα Μουσικά Σχολεία ως "εναλλακτικό" τρόπο πρόσβασης σε αυτήν.<sup>533</sup>

Στις μεταλυκειακές προσδοκίες επίσης των γονέων, που το παιδί τους διέθετε προηγούμενη μουσική εκπαίδευση, η εισαγωγή σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Μουσικής Παιδείας κερδίζει έδαφος, πάντοτε όμως ως δεύτερη ιεραρχικά μεταλυκειακή προσδοκία. Αντίθετα η ίδια κατηγορία γονέων, παρά την προηγούμενη μουσική εκπαίδευση των

<sup>532</sup> Bourdieu, P. (1988) *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press, σσ. 161, Reay, D. (2000) 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), σσ. 568-585.

<sup>533</sup> Αναστασίου, Α. (2007) Πώς θέλουμε τα Μουσικά Σχολεία. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 3, Βασιλειάδης, Λ. (2007) Μουσικές Σπουδές στο Σύγχρονο Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 5, Μαυροειδής, Μ.Δ. (1998) Η Εμπειρία του Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης. *Ο Πολίτης*, 11, σ. 3.

παιδιών της, ενδιαφέρεται λιγότερο από τους υπόλοιπους γονείς, για μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία του παιδιού, αμέσως μετά την αποφοίτησή του από τις λυκειακές τάξεις του Μουσικού Σχολείου. Η τάση αυτή καταδεικνύει ότι η μουσική εκπαίδευση του παιδιού, είτε δημόσια μέσω του Μουσικού Σχολείου είτε ιδιωτική μέσω ενός ωδείου, από τους γονείς δεν επιλέγεται με κριτήριο την τελική προσδοκία του γονέα να σταδιοδρομήσει το παιδί του ως επαγγελματίας μουσικός αλλά ως ένας επιπλέον τρόπος εισαγωγής σε Ανώτατο ή Ανώτερο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα μετά την αποφοίτηση από το Λύκειο.

Αντίθετα, οι γονείς, των οποίων τα παιδιά δε διέθεταν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση, φαίνεται ότι ενδιαφέρονται περισσότερο από τους προηγούμενους για άμεση μετά το Λύκειο μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών τους. Αυτό, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι μουσικές παροχές του σχολείου λαμβάνονται υπόψη σοβαρότερα και αξιολογούνται υψηλότερα από το δείγμα του μαθητικού πληθυσμού, δείχνει ότι μία κατηγορία γονέων λαμβάνει μεν υπόψη τις μουσικές κλίσεις και τα μουσικά επαγγελματικά ενδιαφέροντα των παιδιών της, χωρίς ωστόσο να παραιτείται των δικών της μεταλυκειακών προσδοκιών για εισαγωγή του παιδιού σε Ανώτατο ή Ανώτερο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Αυτή η κατηγορία γονέων επίσης φαίνεται ότι δεν αναλαμβάνει τη δαπάνη χρόνου και χρήματος για να καλύψει αυτές τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα κατά τη φοίτηση του παιδιού είτε στην Πρωτοβάθμια είτε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επειδή, είτε δεν μπορεί να καλύψει το κόστος<sup>534</sup> είτε δε θεωρεί σοβαρή μία τέτοια επαγγελματική προοπτική.<sup>535</sup>

Το φύλο του γονέα δε φαίνεται να επηρεάζει κατά τρόπο σημαντικό τα κριτήρια, βάσει των οποίων επιλέγεται το Μουσικό Σχολείο, εκτός από μία περίπτωση: η μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία του παιδιού λαμβάνεται σοβαρότερα υπόψη από τις μητέρες, που το ιεραρχούν στην 3<sup>η</sup> θέση αξιολόγησης κριτηρίων, σε σύγκριση με τους πατέρες που το ιεραρχούν στην 5<sup>η</sup>. Η τάση αυτή καταγράφεται και στο συσχετισμό των μεταλυκειακών προσδοκιών των γονέων με το φύλο τους: και στην περίπτωση αυτή, παρότι η συνολική ιεραρχική κατάταξη προσδοκιών δεν αλλάζει, εντούτοις οι μητέρες φαίνεται να ενδιαφέρονται

<sup>534</sup> Reay, D. (2001): Finding or Losing Yourself? Working class relationships to education. *Education Policy*, 16 (4), σς. 341-343.

<sup>535</sup> Collins, R. (1977) Some Comparative Principles of Education Stratification. *Harvard Educational Review*, 47(1), σσ. 7-23.

περισσότερο, από ό,τι οι πατέρες, για άμεση μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία του παιδιού τους.<sup>536</sup>

Ζητήματα φύλου δεν ανέκυψαν κατά το συσχετισμό των κριτηρίων επιλογής σχολείου με το φύλο των ίδιων των μαθητών εκτός από την περίπτωση ενός κριτηρίου, στο οποίο προέκυψε διαφοροποίηση κατάταξης. Πιο συγκεκριμένα η μετακίνηση από και προς το σχολείο ενδιαφέρει περισσότερο τους γονείς μαθητριών, που την ιεραρχούν στην τρίτη θέση αξιολόγησης κριτηρίων, από ό,τι ενδιαφέρει τους γονείς μαθητών που την ιεραρχούν στην πέμπτη θέση. Η διαφοροποίηση αυτή, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι αυτή παρατηρήθηκε επίσης, όταν η μετακίνηση συσχετίστηκε με τη βαθμίδα φοίτησης του παιδιού (ιεραρχείται δηλαδή υψηλότερα από τους γονείς μαθητών Γυμνασίου) και όταν συσχετίστηκε με τον τόπο κατοικίας (είναι σημαντικότερη για όσους κατοικούν μέσα στην πόλη) αναδεικνύει και το γεγονός ότι κατά την επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου λαμβάνονται υπόψη από τους ενδιαφερόμενους και ζητήματα ασφάλειας του παιδιού, που επηρεάζονται από την ηλικία και το φύλο του.

Στο σημείο αυτό, πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός ότι και στην ελληνική εκπαίδευση παρατηρούνται φαινόμενα υποβάθμισης των δημόσιων σχολείων ορισμένων περιοχών,<sup>537</sup> γεγονός που εύλογα δημιουργεί ανασφάλεια στους γονείς, ιδιαίτερα όταν το παιδί φοιτά στις κατώτερες βαθμίδες ή κατοικεί σε απόσταση από το σχολείο. Άλλωστε, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι η χρονική περίοδος ίδρυσης των πρώτων ελληνικών Μουσικών Σχολείων συμπίπτει με τις δεκαετίες 1980-2000, κατά τις οποίες αυξάνεται ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών στα δημόσια σχολεία<sup>538</sup> και αρχίζουν να διαμορφώνονται και στην ελληνική πραγματικότητα συνθήκες πολυπολιτισμικότητας, που δημιουργούν ανασφάλειες για τη γειτνίαση με "ανεπιθύμητους" πληθυσμούς.<sup>539</sup>

<sup>536</sup> Reay, D. (2001), .ό.π.

<sup>537</sup> de Queiroz, J. – M. (2000) *Το Σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του* (Μετάφραση Ιφιγένεια Χριστοδούλου – Γιώργος Σταμέλος), Αθήνα: Gutenberg, σσ. 122-131.

<sup>538</sup> Δρεττάκης, Μ. (2000) Αυξάνονται τα παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών στα σχολεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, σσ. 27-35, Δρεττάκης, Μ. (2001) Ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού τα παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 119, σσ. 38-44, Δρεττάκης, Μ. (2003) Αυξάνεται συνεχώς το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο μαθητικό δυναμικό. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 129, σ. 45-54.

<sup>539</sup> Schneider, B. (2000). Social Systems and Norms, A Coleman Approach στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 16, σσ. 378, 379.

Από το φύλο του παιδιού επίσης φαίνεται ότι επηρεάζονται και οι μεταλκειακές προσδοκίες των γονέων, αφού – και πάλι χωρίς να αλλάζει η τελική κατάταξη προσδοκιών και χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές – η εισαγωγή σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Γενικής Παιδείας ενδιαφέρει περισσότερο τους γονείς μαθητριών, ενώ η εισαγωγή στα αντίστοιχα ιδρύματα Μουσικής Παιδείας τους γονείς μαθητών. Ανάλογη επιρροή καταδεικνύεται και από τις απαντήσεις των ίδιων των παιδιών: οι μαθήτριες ενδιαφέρονται περισσότερο από τους μαθητές για εισαγωγή σε Ιδρύματα Γενικής Παιδείας, ενώ οι μαθητές περισσότερο από τις μαθήτριες για την εισαγωγή τους σε αντίστοιχα Μουσικής Παιδείας ή για άμεση μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία.

**Μαθητές:** Ανάλογη τάση, όπως φάνηκε από τα ανωτέρω, με λιγότερη όμως ένταση, αποκαλύπτεται και από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών: παρότι η μουσική αγωγή παραμένει το πρώτο κριτήριο επιλογής του σχολείου για τους μαθητές τόσο του Γυμνασίου όσο και του Λυκείου, ωστόσο η μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία αξιολογείται περισσότερο από τους μαθητές/τριες των λυκειακών τάξεων και κατατάσσεται στη δεύτερη θέση ιεράρχησης κριτηρίων επιλογής του Μουσικού Σχολείου. Η ίδια τάση αναδεικνύεται και από τις μεταλκειακές προσδοκίες των ίδιων των μαθητών/τριών: όσοι φοιτούν στις λυκειακές τάξεις ενδιαφέρονται περισσότερο από τους μαθητές των γυμνασιακών τάξεων για την εισαγωγή τους σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ τόσο Γενικής όσο και Μουσικής Παιδείας. Αντίθετα, όταν το παιδί φοιτά στο Λύκειο, η άμεση μετά την αποφοίτησή του μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία υποχωρεί ως προσδοκία, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις και των γονέων και των μαθητών.

Η τάση αυτή αποκαλύπτει πως για μία μεγάλη μερίδα μαθητών των Μουσικών Σχολείων, η φοίτηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι βαθύτατα εμπεδωμένη<sup>540</sup> στη συνείδηση των ίδιων και των οικογενειών τους και συναρτάται κατά τρόπο σχεδόν αυτονόητο με τη μελλοντική επαγγελματική τους σταδιοδρομία.<sup>541</sup> Ως εκ τούτου, γι' αυτήν την κατηγορία μαθητών μπορούμε να υποθέσουμε βάσιμα πως τα μουσικά μαθήματα και η φοίτησή τους στα Μουσικά Σχολεία είτε αποτελούν ένα "δεύτερο", εναλλακτικό τρόπο πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, είτε

<sup>540</sup> Bourdieu, P. (1988) *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press, σ. 161, Plant, R. (1991) *Enterprise in its Place: the moral limits of markets*, στο P. Heelas, and P. Morris, (eds) *The Values of the Enterprise Culture*. London: Routledge σ. 89.

<sup>541</sup> Bourdieu, P., ό.π., Reay, D. (2001): Finding or Losing Yourself? Working class relationships to education. *Education Policy*, 16 (4), σσ. 334-343.

εξασφάλιση ενός "φροντισμένου" σχολικού περιβάλλοντος<sup>542</sup> εμπλουτισμένου πολιτιστικά με μαθήματα κουλτούρας<sup>543</sup>.

Η προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του παιδιού επηρεάζει τα κριτήρια επιλογής και αξιολόγησης του σχολείου καθώς και τις μεταλυκειακές προσδοκίες γονέων και παιδιών, χωρίς να αλλάζει τη συνολική ιεράρχηση κριτηρίων και προσδοκιών: τα ολιγομελή τμήματα λειτουργίας του σχολείου παραμένουν πρώτο ιεραρχικά κριτήριο επιλογής για τους γονείς, η μουσική αγωγή για τους μαθητές και η εισαγωγή σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Γενικής Παιδείας ξεχωρίζει ως η πρώτη ιεραρχικά μεταλυκειακή προσδοκία. Ωστόσο, στην περίπτωση που δεν υπήρχε μουσική εκπαίδευση του παιδιού, πριν την εισαγωγή του στο Μουσικό Σχολείο, οι μη μουσικές παροχές του σχολείου (ολιγομελή τμήματα, δωρεάν μετακίνηση από και προς το σχολείο, παροχή φαγητού) αποκτούν προβάδισμα ως κριτήρια επιλογής του σχολείου.

Ανάλογη τάση δεν αποκαλύπτεται από τις απαντήσεις των μαθητών: οι μαθητές που είχαν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση ενδιαφέρονται για την εισαγωγή τους σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Μουσικής Παιδείας και για άμεση μετά το Λύκειο μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία σε μεγαλύτερη βαθμό από εκείνους που δεν είχαν. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι για τους ίδιους τους μαθητές η μουσική εκπαίδευση, είτε παρέχεται από το Μουσικό Σχολείο είτε από ένα ωδείο ή μουσική σχολή, συνάδει περισσότερο με τις προσωπικές τους κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους.

Από την ίδια κατηγορία μαθητών επίσης η παρεχόμενη από το Μουσικό Σχολείο μουσική εκπαίδευση αξιολογείται αυστηρότερα σε σύγκριση με την κατηγορία των μαθητών που δεν διέθεταν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση και αξιολογούν την παρεχόμενη από το σχολείο μουσική εκπαίδευση κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους ως "πολύ καλή" ή "ικανοποιητική". Το γεγονός ότι ο χαρακτηρισμός "πολύ καλή" αιτιολογείται κατά το μεγαλύτερο ποσοστό του με κριτήριο τα "πολλά και δωρεάν μουσικά μαθήματα" αποκαλύπτει ότι η πρώτη κατηγορία μαθητών αξιολογεί την ποιότητα, πράγμα που της το επιτρέπουν οι προηγούμενες μουσικές γνώσεις της, ενώ

<sup>542</sup> Βασιλειάδης, Λ. (2007) Μουσικές Σπουδές στο Σύγχρονο Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 5.

<sup>543</sup> Μαρκέα, Γ.Γ. (2003) Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ, 211-215, Μπαλτζής, Α. (2002). Καλλιτεχνική Εκπαίδευση και Κοινωνικοποίηση στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης: Η περίπτωση των Μουσικών Εκπαιδευτηρίων. *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> διεθνούς συνεδρίου κοινωνιολογίας Κοινωνιολογία: Μάθημα Ελευθερίας*. Θεσσαλονίκη: Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ. 1.

η δεύτερη αξιολογεί κυρίως με οικονομικά κριτήρια,<sup>544</sup> τα οποία ενδεχομένως καθόρισαν και το γεγονός ότι δεν δαπανήθηκαν χρήματα για την παρακολούθηση ιδιωτικών μουσικών μαθημάτων.

Και από τις απαντήσεις των μαθητών, επομένως, αναδύεται και πάλι μια κατηγορία γονέων, που υποκύπτει στα μουσικά ενδιαφέροντα των παιδιών της αλλά είτε δεν αναλαμβάνει τη δαπάνη είτε αδυνατεί να καλύψει το κόστος της ιδιωτικής μουσικής εκπαίδευσής τους, είτε για γεωγραφικούς λόγους έχει δύσκολη πρόσβαση σ' αυτήν.

**Εκπαιδευτικοί:** Διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται όταν οι διδάσκοντες στα Μουσικά Σχολεία, ανάλογα με την ειδικότητά τους, καλούνται να κατατάξουν ιεραρχικά, κατά την εκτίμησή τους, ως κριτήριο επιλογής του σχολείου από την πλευρά των ενδιαφερομένων τη μουσική αγωγή και κατόπιν να την ιεραρχήσουν ως παροχή του Μουσικού Σχολείου προς τους μαθητές του. Έτσι, οι μεν καθηγητές μουσικής παιδείας, όπως ήταν ίσως αναμενόμενο, εκτιμούν ότι ως κριτήριο επιλογής η μουσική αγωγή βρίσκεται στη 2<sup>η</sup> θέση, ενώ οι καθηγητές γενικής παιδείας στην 4<sup>η</sup> θέση ιεράρχησης κριτηρίων.

Ωστόσο, όταν η μουσική αγωγή αξιολογείται στην κλίμακα σημαντικότητας των παροχών του Μουσικού Σχολείου προς τους μαθητές του, οι μεν καθηγητές μουσικής παιδείας την κατατάσσουν στην 3<sup>η</sup> θέση ιεράρχησης, ενώ οι καθηγητές γενικής παιδείας στη 2<sup>η</sup> θέση.

Οι καθηγητές μουσικής παιδείας, δηλαδή, εκτιμούν ότι η μουσική αγωγή αποτελεί σημαντικό μεν κριτήριο επιλογής αλλά όχι τόσο σημαντική παροχή του σχολείου προς τους μαθητές του, ενώ οι καθηγητές γενικής παιδείας εκτιμούν ότι η μουσική αγωγή ως κριτήριο επιλογής του σχολείου δεν έχει βαρύνουσα σημασία στην απόφαση των ενδιαφερομένων, ως προσφορά όμως του σχολείου κρίνουν ότι αποτελεί σημαντική πολιτιστική παροχή προς τους μαθητές του.<sup>545</sup>

<sup>544</sup> Reay, D. (2001): Finding or Losing Yourself? Working class relationships to education. *Education Policy*, 16 (4), σσ. 334-343.

<sup>545</sup> Μαρκέα, Γ.Γ. (2001) Η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 49, Μαρκέα, Γ.Γ. (2003) Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 211-215, Μπαλτζής, Α. (2002). Καλλιτεχνική Εκπαίδευση και Κοινωνικοποίηση στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης: Η περίπτωση των Μουσικών Εκπαιδευτηρίων. *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> διεθνούς συνεδρίου κοινωνιολογίας Κοινωνιολογία: Μάθημα Ελευθερίας*. Θεσσαλονίκη: Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ. 1.

Η αντίφαση αυτή ερμηνεύεται ενδεχομένως, αν συνδυαστεί με τον τρόπο με τον οποίο οι καθηγητές εκτιμούν ως κριτήριο επιλογής και αξιολογούν ως παροχή την μελλοντική επαγγελματική μουσική αποκατάσταση των μαθητών καθώς και με τον τρόπο, με τον οποίο αξιολογούν το επίπεδο τόσο της παρεχόμενης γενικής εκπαίδευσης όσο και της μουσικής.

Πράγματι, όταν αξιολογείται ως κριτήριο επιλογής η μουσική επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών, τόσο από τους καθηγητές μουσικής παιδείας όσο και από τους καθηγητές της γενικής κατατάσσεται στην 5<sup>η</sup> θέση με πολύ μικρή απόκλιση στους μέσους όρους συγκέντρωσης των απαντήσεών τους, ενώ όταν αξιολογείται ως παροχή του Μουσικού Σχολείου προς τους μαθητές του από τους μεν καθηγητές γενικής παιδείας κατατάσσεται στην 4<sup>η</sup> θέση και, αντίθετα ίσως από ό,τι αναμενόταν, στην 5<sup>η</sup> θέση από τους καθηγητές μουσικής παιδείας.

Η διαφορά κατάταξης αυτού του κριτηρίου ανάλογα με την ειδικότητα των διδασκόντων ερμηνεύεται και από την εργασιακή σχέση των καθηγητών μουσικής: όπως ήδη κατέδειξε η έρευνα, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (28,6%) είναι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι (53,6%), ενώ ο ίδιος ο Ιδρυτικός Νόμος των Μουσικών Σχολείων (1824/1988, άρθρ. 8) δεν τους παρέχει κανένα ουσιαστικό προβάδισμα πρόσληψης στα Μουσικά Σχολεία έναντι ιδιωτών και εμπειροτεχνών του ευρύτερου μουσικού επαγγελματικού χώρου. Επιπλέον, όπως ήδη έχουν καταδείξει οι αιτιολογήσεις της αξιολόγησης της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης με κριτήριο τη μη έγκαιρη πρόσληψη ειδικού διδακτικού προσωπικού στα Μουσικά Σχολεία, οι καθηγητές μουσικής παιδείας προσλαμβάνονται καθυστερημένα κάθε σχολική χρονιά, πράγμα που επηρεάζει την κρίση τους.

Στο σημείο αυτό επίσης πρέπει να επισημανθεί πως, όταν οι διδάσκοντες στα Μουσικά Σχολεία ερωτώνται για τα κριτήρια μη επιλογής του σχολείου, αποκαλύπτεται πλήρης ταύτιση απόψεων: τόσο οι καθηγητές μουσικής όσο και οι καθηγητές γενικής παιδείας ιεραρχούν πρώτο, ως σημαντικό κριτήριο μη επιλογής του σχολείου, τη μη κατοχύρωση ειδικού επαγγελματικού προνομίου ή εισαγωγικού προνομίου στις αντίστοιχες μουσικές σχολές των ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας για τους αποφοίτους των Μουσικών Σχολείων.

Παρά ταύτα, όμως, πρέπει εδώ να παρατηρήσουμε πως η ανωτέρω επισήμανση των διδασκόντων στα Μουσικά Σχολεία δε συνάδει με αντίστοιχα αιτήματα των επιλογέων του σχολείου, δηλαδή των γονέων και μαθητών. Αντίθετα, οι γονείς και οι



μαθητές στις απαντήσεις τους δεν το επισημαίνουν και οι Ενώσεις Γονέων δε φαίνεται να το διεκδικούν.<sup>546</sup>

Επίσης το μεγαλύτερο ποσοστό (67,9%) των καθηγητών μουσικής παιδείας αξιολογεί ως ελλιπή την παρεχόμενη από το σχολείο μουσική παιδεία ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των καθηγητών γενικής παιδείας ανέρχεται στο 57,6%. Επιπλέον σε υψηλή θέση ιεράρχησης τοποθετούν το επίπεδο της παρεχόμενης γενικής παιδείας ως κριτήριο επιλογής του σχολείου από τους ενδιαφερομένους, και οι καθηγητές γενικής παιδείας (2<sup>η</sup> θέση με μέσο όρο απαντήσεων 2,51) και οι καθηγητές της μουσικής (3<sup>η</sup> θέση με μέσο όρο 2,04). Αντίθετα, όταν εκτιμούν τα κριτήρια μη επιλογής του σχολείου, οι καθηγητές μουσικής παιδείας κατατάσσουν στην 3<sup>η</sup> θέση, με μέσο όρο 2,3, το επίπεδο διδασκαλίας των μαθημάτων μουσικής παιδείας, ενώ οι καθηγητές γενικής παιδείας το κατατάσσουν στην 4<sup>η</sup> θέση σημαντικότητας με μέσο όρο 2,8.

Ο συνδυασμός όλων των παραπάνω δεδομένων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μεν καθηγητές γενικής παιδείας αποδίδουν στη μουσική αγωγή (ως κριτήριο επιλογής) μικρή σημασία, αφού δε συνδυάζεται με επαγγελματικές και εκπαιδευτικές -μετά το Λύκειο- προοπτικές και δε συνοδεύεται από υψηλό επίπεδο διδασκαλίας στα αντίστοιχα μαθήματα. Την αξιολογούν όμως ψηλά ως παρεχόμενη εκπαιδευτική δραστηριότητα, προφανώς επειδή το εντάσσουν στα ζητήματα της ευρύτερης σχολικής κουλτούρας.<sup>547</sup> Αντίθετα, οι καθηγητές μουσικής παιδείας αναγνωρίζοντας πιθανόν και τη σημασία των κλίσεων και των ενδιαφερόντων των παιδιών στην τελική απόφαση επιλογής του σχολείου, αξιολογούν τη μουσική αγωγή ως σημαντικό και ελκυστικό κριτήριο επιλογής, αλλά ως μικρής σημασίας παροχή, αφού δεν παρέχει υψηλό επίπεδο διδασκαλίας στα αντίστοιχα μαθήματα και ανάλογες επαγγελματικές προοπτικές.

Άλλοι λόγοι, συντεχνιακής φύσης, ανιχνεύονται επίσης, όταν, ανάλογα με την ειδικότητά τους, οι διδάσκοντες εκτιμούν διαφορετικά τα κριτήρια μη επιλογής σχολείου, 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

<sup>546</sup> Αναστασίου, Α. (2007) Πώς θέλουμε τα Μουσικά Σχολεία. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 3, Πανταζάτος, Γ. (2007) Προτάσεις για το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, *Παρτιτούρα*, 1, σ. 3.

<sup>547</sup> Βασιλειάδης, Λ. (2007) Μουσικές Σπουδές στο Σύγχρονο Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 5, Μπαλτζής, Α. (2002). Καλλιτεχνική Εκπαίδευση και Κοινωνικοποίηση στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης: Η περίπτωση των Μουσικών Εκπαιδευτηρίων. *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> διεθνούς συνεδρίου κοινωνιολογίας Κοινωνιολογία: Μάθημα Ελευθερίας*. Θεσσαλονίκη: Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. σ. 1.

αντίστοιχα 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) κατατάσσονταν χαμηλά στην κλίμακα αξιολογικής ιεράρχησης (4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> θέση), από τους διδάσκοντες και των δύο ειδικοτήτων, ενώ αντίθετα οι απόψεις τους συγκλίνουν στις πρώτες θέσεις των κριτηρίων μη επιλογής σχολείου, όπου και οι μεν και οι δε κατατάσσουν τη μη κατοχύρωση ειδικού επαγγελματικού ή εισαγωγικού προνομίου για τους αποφοίτους των Μουσικών Σχολείων καθώς και τη μη έγκαιρη πρόσληψη καθηγητών μουσικής.

Επιπλέον, όσον αφορά την ειδικότερη αξιολόγηση της παρεχόμενης από τα Μουσικά Σχολεία μουσικής εκπαίδευσης, οι καθηγητές μουσικής παιδείας εμφανίζονται αυστηρότεροι από τους συναδέλφους τους της γενικής παιδείας: κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους (67,9%) την αξιολογούν ως ελλιπή και κατά ένα μικρότερο ποσοστό (32,1%) ως ικανοποιητική, τη στιγμή που οι γενικής παιδείας τη θεωρούν ικανοποιητική σε ποσοστό 42,4%. Η αυστηρότητα της αξιολόγησης από τους καθηγητές μουσικής παιδείας φωτίζεται περισσότερο, όταν συσχετίζεται με την αιτιολόγησή της: οι διδάσκοντες και των δύο ειδικοτήτων αναφέρονται κυρίως στην ελλιπή ή μη επαρκή στελέχωση του σχολείου με ειδικό προσωπικό και στα προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής, παρά στην ελλιπή ή μη επαρκή οργάνωση. Επομένως, οι καθηγητές μουσικής παιδείας κρίνουν αυστηρότερα το επίπεδο της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης, πράγμα που τους το επιτρέπει η ειδικότητα και οι γνώσεις τους, αλλά αποδίδουν το χαμηλό της επίπεδο σε λόγους ανεξάρτητους από τη δική τους κατάρτιση και αποδοτικότητα, πράγμα που συμβαίνει και με τους συναδέλφους τους της γενικής παιδείας.

Γενικά, οι ειδικές μουσικές προσφορές των Μουσικών Σχολείων από τους καθηγητές μουσικής παιδείας αξιολογούνται ως ελκυστικά κριτήρια επιλογής αλλά ως ελλειπίες παροχές.

Αυτό, προφανώς, συμβαίνει διότι – λόγω της επαγγελματικής μουσικής κατάρτισής τους – είναι σε θέση να διαπιστώνουν τη βαθμιαία υποβάθμιση των μουσικών μαθημάτων,<sup>548</sup> τόσο στη συνείδηση γονέων και μαθητών, όσο και στα ίδια το νομοθετικά κείμενα.

<sup>548</sup> Μαρκέα, Γ.Γ. (2001) Η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 49, Μαρκέα, Γ.Γ. (2003) Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ 211-215, Desai, D. & Chalmers, Gr. (2007) Notes for a Dialogue on Art Education in Critical Times. *Art Education*, 60(5), σσ 6-12.

Από τους καθηγητές γενικής παιδείας, επίσης, οι ειδικές αυτές μουσικές προσφορές και ως κριτήρια επιλογής και ως παροχές αξιολογούνται αρνητικά, με βάση την ειδικότητά τους και τα ενδιαφέροντά τους.

Αντίθετα, ταυτότητα εκτιμήσεων διαπιστώνεται, όταν οι διδάσκοντες και των δύο ειδικοτήτων αξιολογούν τις μη μουσικές παροχές του σχολείου: και οι καθηγητές γενικής και οι καθηγητές μουσικής παιδείας τοποθετούν στην 1<sup>η</sup> θέση ιεραρχικής κατάταξης των κριτηρίων επιλογής του Μουσικού Σχολείου τα ολιγομελή τμήματα, τα οποία επίσης αξιολογούνται και ως πρώτη ιεραρχικά σημαντική παροχή του σχολείου από τους καθηγητές και των δύο ειδικοτήτων. Ακόμα και τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας, που ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορία με βάση τις απαντήσεις των ερωτωμένων στα ερωτήματα ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου, αξιολογούνται στη 2<sup>η</sup> θέση από τους καθηγητές μουσικής παιδείας ως παροχές. Επιπλέον και η μουσική αγωγή, όταν ιεραρχείται στη 2<sup>η</sup> θέση σημαντικότητας παροχών από τους καθηγητές γενικής παιδείας, μάλλον εκλαμβάνεται ως παροχή σχολικής κουλτούρας παρά ως ειδική μουσική εκπαίδευση<sup>549</sup> (αφού την αξιολογούν αρνητικά) ή επαγγελματική κατεύθυνση (αφού ιεραρχούν χαμηλά, μόλις στην 5<sup>η</sup> θέση, την μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών), προφανώς ως μη "χρήσιμη" επαγγελματική γνώση.<sup>550</sup>

Το επίπεδο της παρεχόμενης γενικής παιδείας επίσης, ως κριτήριο επιλογής του σχολείου ιεραρχείται υψηλά και από τους καθηγητές γενικής (2<sup>η</sup> θέση) και από τους καθηγητές μουσικής παιδείας (3<sup>η</sup> θέση), οι οποίοι, όπως έχει ήδη καταδειχτεί, τη θεωρούν κριτήριο επιλογής σημαντικότερο από τη μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών.

Επομένως, οι διδάσκοντες και των δύο ειδικοτήτων εκτιμούν ότι το Μουσικό Σχολείο, στο οποίο διδάσκουν, και επιλέγεται από τους ενδιαφερομένους αλλά και λειτουργεί στην πράξη όχι ως ένα εξειδικευμένο μουσικά και επαγγελματικά σχολείο αλλά ως ένα επιλεγμένο δημόσιο σχολείο, το οποίο προσφέρει υψηλότερες παροχές,

<sup>549</sup> Βασιλειάδης, Α. (2007) Μουσικές Σπουδές στο Σύγχρονο Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 5, Μαυροειδής, Μ.Δ. (1998) Η Εμπειρία του Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης. *Ο Πολίτης*, 11, σ. 3, Μπαλτζής, Α. (2002). Καλλιτεχνική Εκπαίδευση και Κοινωνικοποίηση στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης: Η περίπτωση των Μουσικών Εκπαιδευτηρίων. *Πρακτικά 2<sup>ο</sup> διεθνούς συνεδρίου κοινωνιολογίας Κοινωνιολογία: Μάθημα Ελευθερίας*. Θεσσαλονίκη: Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. σ. 1.

<sup>550</sup> Collins, R. (2000). Comparative and Historical Patterns of Education στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 9, σ. 216.

σε σχέση με τα αντίστοιχα συμβατικά, όσον αφορά κυρίως τα ζητήματα γενικής παιδείας, σχολικού περιβάλλοντος και σχολικής ατμόσφαιρας.<sup>551</sup>

## II. Η εφαρμογή των ρυθμιστικών κειμένων

Η ανάγνωση των ερευνητικών δεδομένων αποκάλυψε ότι οι επιλογές των Μουσικών Σχολείων τα επιλέγουν και τα αξιολογούν κυρίως με κριτήρια συνδεδεμένα με το επίπεδο και το περιβάλλον της παρεχόμενης γενικής παιδείας, παρά με προσδοκίες εστιασμένες στο επίπεδο της παρεχόμενης μουσικής κατάρτισης. Τα γονεϊκά κριτήρια και οι προσδοκίες γονέων και μαθητών συνακόλουθα διαμορφώνουν και ανάλογα αιτήματα προς την Πολιτεία, της οποίας η ανταπόκριση ανιχνεύεται στα εφαρμοστικά κείμενα. Στη συνέχεια, επομένως, θα επιχειρηθεί η κριτική ανάγνωση αυτών των κειμένων καθώς και οι φανερές ή υπόρρητες σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα άρθρα των κειμένων και στα αιτήματα των επιλογών.

**Ζητήματα προγράμματος και σχολικής ατμόσφαιρας:** Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να ερμηνεύσουμε, για παράδειγμα, τις επίμονες προσπάθειες των ενδιαφερομένων ομάδων (γονέων και μαθητών) να εξασφαλιστεί συμμετοχή των εκπαιδευομένων, ακόμη και κατόπιν εξετάσεων (αρθρ. 3, Ι.Ν. 1824/1988 και θέμα Α, Υ.Α. Γ2/3850/1998) σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που δεν τους προσφέρουν κάτι ιδιαίτερο όσον αφορά την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση ή την εξεύρεση εργασίας στο μέλλον (το απολυτήριο των μουσικών γυμνασίων και μουσικών λυκείων είναι ισοδύναμο με των αντίστοιχων γυμνασίων και λυκείων (Υ.Α. Γ2/3850/1998, θέμα Δ, παρ. 3) σε σχέση με συγκεκριμένες "υπολογιστικές" νοοτροπίες των γονέων σχετικά με την επιλογή σχολείου.<sup>552</sup>

Στο σημείο αυτό, μάλιστα, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη ότι η Πανελλήνια Ένωση Γονέων Μουσικών Σχολείων δεν εκφράζει προς την Πολιτεία αίτημα επαγγελματικού χαρακτηρισμού των απολυτηρίων μουσικών λυκείων αλλά αίτημα

<sup>551</sup> Βασιλειάδης, Λ. (2007) Μουσικές Σπουδές στο Σύγχρονο Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 5, Μαυροειδής, Μ.Δ. (1998) Η Εμπειρία του Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης. *Ο Πολίτης*, 11, σ. 3, Μπαλτζής, Α. (2002). Καλλιτεχνική Εκπαίδευση και Κοινωνικοποίηση στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης: Η περίπτωση των Μουσικών Εκπαιδευτηρίων. *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> διεθνούς συνεδρίου κοινωνιολογίας Κοινωνιολογία: Μάθημα Ελευθερίας*. Θεσσαλονίκη: Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. σ. 1.

<sup>552</sup> King, R., 1982, Organisational Changes in Secondary School: An action approach. *British Journal of Sociology of Education*, 3(1). σ. 15.

"διαβάθμισης της μουσικής εκπαίδευσης."<sup>553</sup> Αντίθετα προτείνει τη δημιουργία διετούς μεταλυκειακού κύκλου σπουδών, αντίστοιχου των Ι.Ε.Κ., για τους αποφοίτους των μουσικών λυκείων που επιθυμούν τίτλο σπουδών τουλάχιστο ισότιμο των σημερινών Ωδείων και ειδική δυνατότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια Μουσική Εκπαίδευση.<sup>554</sup> Με βάση δηλαδή, τα παραπάνω δεδομένα μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η επιδίωξη φοίτησης σε ένα σχολείο με συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά ορίζεται όχι μόνο με κριτήριο την ποιότητα των παρεχόμενων σπουδών αλλά και τη μελλοντική κοινωνική θέση των εκπαιδευομένων.<sup>555</sup> Διότι, η κατάληψη μιας υψηλότερης θέσης στην επιστημονική, επαγγελματική και κοινωνική ιεραρχία οφείλεται στις ικανότητες και στα χαρακτηριστικά που διαθέτει κάποιος είτε προσωπικά, είτε θεσμικά, ως κάτοχος, δηλαδή, ορισμένου πολιτιστικού κεφαλαίου, ως μέλος συγκεκριμένου ιδρύματος ή απόφοιτος ιδιαίτερου εκπαιδευτηρίου.<sup>556</sup>

Άλλωστε, θεωρείται γενικά παραδεκτό ότι τα συστήματα εκπαίδευσης συντελούν στη δόμηση συλλογικών ταυτοτήτων μέσω της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μηχανισμών.<sup>557</sup>

Καθώς μάλιστα το πολιτιστικό κεφάλαιο καθορίζεται μεταξύ άλλων από την ανάγνωση συγκεκριμένων εντύπων και μη επαγγελματικών βιβλίων, από την ακρόαση κλασικής μουσικής, από τη συχνότητα των επισκέψεων στο θέατρο<sup>558</sup> μπορούμε να θεωρήσουμε ότι στα Μουσικά Σχολεία η ύπαρξη στο αναλυτικό πρόγραμμά τους μαθημάτων Ιστορίας της Τέχνης και Θεάτρου (Υ.Α. Γ2/3850/1998, θέμα Γ, παρ. 1 και θέμα Δ, παρ. 1) των οποίων η αξιολόγηση δεν έχει ιδιαίτερη επίπτωση στην επίδοση του μαθητή, καθώς επίσης και η θεσμοθέτηση κατώτερου ορίου ετήσιων πολιτιστικών εκδηλώσεων (Υ.Α. Γ2/3850/1998, θέμα Γ, παρ. 1.) περισσότερο στοχεύει στη δημιουργία και μετάδοση πολιτιστικού κεφαλαίου<sup>559</sup> και στη δημιουργία συγκεκριμένου τύπου σχολικής κουλτούρας<sup>560</sup> που καταπραΰνει τις ανησυχίες των γονέων πως τα παιδιά τους σε ένα δημόσιο σχολείο ενδεχομένως

<sup>553</sup> Αναστασίου, Α., 2007, Πώς θέλουμε τα Μουσικά Σχολεία. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 3.

<sup>554</sup> Πανταζάτος, Γ., 2007, Προτάσεις για το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, *Παρτιτούρα*, 1, σ. 3.

<sup>555</sup> Bourdieu, P., 1992, *Μικρόκοσμος, τρεις μελέτες πεδίου* (επιμ. Ν. Παναγιωτόπουλος) Αθήνα: Δελφίνι, σ. 92.

<sup>556</sup> Bourdieu, ό.π.

<sup>557</sup> Μελετιάδης, Ν.Χ. (2003). *Η Εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη κατά τον 16ο αιώνα*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας, σ. 21.

<sup>558</sup> Bourdieu, P., 1973, Cultural Reproduction and Social Reproduction, στο R. Brown (ed) *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock, σσ. 72-75.

<sup>559</sup> Bourdieu, P., 1992, *Μικρόκοσμος, τρεις μελέτες πεδίου* (επιμ. Ν. Παναγιωτόπουλος) Αθήνα: Δελφίνι, σ. 92.

<sup>560</sup> Ball, S. J., 2003 b, *The More Things Change... Educational research, social and "interlocking" inequalities*. London: Institute of Education, University of London, σ. 15.

αναγκαστούν να συνυπάρξουν με παιδιά όχι όμοια με αυτά<sup>561</sup> που μεταφέρουν ανοίκειο πολιτιστικό κεφάλαιο.<sup>562</sup>

Έχει, ήδη επισημανθεί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες η δημιουργία "λειτουργικών κοινοτήτων", στις οποίες οι δεσμοί μεταξύ των μελών τους δεν καθορίζονται πλέον από κριτήρια χωροταξικά (όπως λ.χ. η γειτνίαση ή η κοινή καταγωγή) αλλά από κριτήρια κυρίως πολιτιστικά (όπως είναι το θρήσκευμα ή το είδος των μουσικών ακουσμάτων). Συχνά, μάλιστα, επιδιώκεται η εισαγωγή σε έναν τύπο "ιδιαίτερου" εκπαιδευτηρίου (όπως για παράδειγμα τα μουσικά) ως τρόπος εισόδου σε μία "λειτουργική κοινότητα" που βασίζει τη δημιουργία και την ύπαρξή της σε κριτήρια συνδεδεμένα με τις Τέχνες και τον πολιτισμό γενικότερα παρακάμπτοντας έτσι τα αποτελέσματα της αναγκαστικής γεωγραφικής γειτνίασης με "ανεπιθύμητες" πληθυσμιακές κατηγορίες (π.χ. τσιγγάνοι, μετανάστες).<sup>563</sup>

Αν μάλιστα, όπως έχει ήδη επισημανθεί, παραλληλίσουμε θεωρητικά την εκπαίδευση με διαβατήρια τελετή που ορίζει την ένταξη των νέων στην κοινωνία των ενηλίκων και λαμβάνοντας υπ' όψη ότι η εκπαίδευση (τυπική ή άτυπη) ανέκαθεν διαμόρφωνε μία συγκεκριμένη κοινωνική ταυτότητα για το μαθητή, τότε βάσιμα μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το είδος της "εκπαιδευτικής τελετουργίας" καθορίζει και την κοινωνική ομάδα στην οποία τελικά εντάσσονται οι εκπαιδευόμενοι.<sup>564</sup>

Επίσης, τα άτομα οικοδομούν την κοινωνική τους ταυτότητα διατηρώντας την αίσθηση του ανήκειν σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, εμπλεκόμενα στη διαντίδραση αυτών των ομάδων με άλλες.<sup>565</sup>

Άλλωστε, οι σχέσεις ταύτισης των ατόμων με την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν, ισχυροποιούνται κυρίως μέσω του είδους της εκπαίδευσης που τα άτομα λαμβάνουν.<sup>566</sup>

<sup>561</sup> Reay, D., 2000, 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), σ. 578.

<sup>562</sup> Prins, E., 2007, Interdistrict Transfers, Latino/White School Segregation and Institutional Racism in a Small California Town, *Journal of Latinos and Education*, 6(4), 285-308.

<sup>563</sup> Schneider, B. (2000). Social Systems and Norms, A Coleman Approach στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 16, σ. 378.

<sup>564</sup> Collins, R. (2000). Comparative and Historical Patterns of Education στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 9, σσ. 214-218.

<sup>565</sup> Habermas, J. (1987) *The Theory of Communicative Action V2 A Critique of Functionalist Reason*, Cambridge, Polity Press, σσ. 23-176.

<sup>566</sup> Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σ. 423.

Όσον αφορά την απουσία κρατικής μέριμνας για τον επαγγελματικό χαρακτηρισμό των απολυτηρίων των Μουσικών Σχολείων (Υ.Α. Γ2/3850/1998, θέμα Δ, παρ. 3) καθώς και την απροθυμία των γονέων να τον διεκδικήσουν με σαφήνεια,<sup>567</sup> θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας των εκπαιδευτικών συστημάτων, οι διάφορες κοινωνικές ομάδες επιδιώκουν διαφορετικούς τύπους εκπαίδευσης ανάλογα με τους βασικούς στόχους τους.<sup>568</sup> Πιο συγκεκριμένα, την πιστοποίηση της εκμάθησης τεχνικών, πρακτικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων την επιδιώκουν όσοι μέσω αυτών προσβλέπουν σε εξασφάλιση εγγυημένων οικονομικών απολαβών.<sup>569</sup> Την απόκτηση, επίσης, τυπικών προσόντων και την πιστοποίησή τους μέσω ενός αυστηρού αξιοκρατικού συστήματος εξετάσεων επιδιώκουν και εκείνες οι ομάδες που στοχεύουν στην απόκτηση πολιτικής εξουσίας, στον έλεγχο των κρατικών ή των μεγάλων οργανισμών.<sup>570</sup>

Επομένως, αν η καλλιτεχνική μουσική δεξιότητα υποσχόταν λαμπρό επαγγελματικό μέλλον με πλούσιες οικονομικές απολαβές, τότε και οι γονείς θα επεδίωκαν εντονότερα για τα παιδιά τους την απόκτηση απολυτηρίου με χαρακτήρα επαγγελματικής εξειδίκευσης αλλά και το κράτος θα μεριμνούσε νομοθετικά για τη χορήγησή του. Ωστόσο, η επαγγελματική μουσική μεταλκειακή διαδρομή στην πραγματικότητα σημαίνει είτε την άσκηση ελεύθερου επαγγέλματος εκτεθειμένου στην ανασφάλεια της αγοράς είτε την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια εκπαίδευση ως μόνιμου εκπαιδευτικού μέσω Α.Σ.Ε.Π. (Ι.Ν. 1824/1988, ν. 3475/2006 και ν. 3687/2008) αναπληρωτή ή ωρομίσθιου (Ι.Ν. 1824/1988, άρθ. 6 & άρθ. 8) και στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Συνεπώς, η πρόσβαση σε αισθητική εκπαίδευση χωρίς πρακτικό αντίκρουσμα και χαρακτήρα, επιδιώκεται κυρίως, ως μέσο μετάδοσης ανώτερου ταξικά πολιτιστικού κεφαλαίου, από ομάδες που επιζητούν την κατάκτηση υψηλότερης κοινωνικής θέσης, μέσω ενός τύπου εκπαίδευσης που ταιριάζει με την εκπαίδευση των ανωτέρων κοινωνικά ομάδων.<sup>571</sup> Επιδιώκεται επίσης από ομάδες που επιζητούν μέσω της εκπαίδευσης να επαναβεβαιώσουν και να πιστοποιήσουν την ταξική τους ταυτότητα<sup>572</sup> συχνά υπό το καθεστώς κινδύνου οικονομικής έκπτωσης και κοινωνικής περιθωριοποίησης.<sup>573</sup>

<sup>567</sup> Αναστασίου, Α., 2007, Πώς θέλουμε τα Μουσικά Σχολεία. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 7.

<sup>568</sup> Collins, R., 1977, Some Comparative Principles of Education Stratification. *Harvard Educational Review*, 47(1), σσ. 7-23.

<sup>569</sup> Collins, ό.π., σ. 14.

<sup>570</sup> Collins, ό.π., σ. 23.

<sup>571</sup> Collins, R., 1977, Some Comparative Principles of Education Stratification. *Harvard Educational Review*, 47(1), σ. 14.

<sup>572</sup> Bourdieu P., & Passeron, J. C., 1977, *Reproduction*. Beverly Hills: Sage, σσ. 152, 153.

<sup>573</sup> Reay, D., Finding or Losing Yourself? Working class relationships to education. *Education Policy*, 16 (4), σ. 341.

Άλλωστε, οι κοινωνικές ομάδες δεν έχουν αντικειμενικά προσδιορισμένα όρια, παρά μόνο στη συνείδηση των ανθρώπων.<sup>574</sup>

Επιπλέον, συχνά η "χρήσιμη", η συνδεδεμένη, δηλαδή, με επαγγελματική σκοπιμότητα εκπαίδευση συγκρινόμενη με την "τελετουργική" πλευρά της αγωγής – που αποτελεί μία λειτουργία διαμόρφωσης του κοινωνικού προσδιορισμού των ατόμων και των ομάδων – θεωρήθηκε πως υπολείπεται, όσον αφορά την προώθηση της αναγνώρισης και του κοινωνικού status.<sup>575</sup>

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί κοινωνικής διάκρισης και προνομίου κατακυρώνονται ως τέτοιοι, εάν πράγματι εξασφαλίζουν την κοινωνική ανέλιξη του εκπαιδευομένου ή την ισχυροποίηση της ένταξής του σε μία υπαρκτή ανώτερη κοινωνική ομάδα ή τάξη.<sup>576</sup>

Στην προκειμένη περίπτωση, όμως, τέτοια ανώτερη τάξη ή ομάδα της ελληνικής κοινωνίας δεν φαίνεται να υφίσταται αντικειμενικά και οι Έλληνες γονείς μοιάζει να επιδιώκουν την ένταξη των ιδίων αλλά και των παιδιών τους σε μία "φαντασική" ανώτερη τάξη.<sup>577</sup>

Αλλά, η "φαντασική" ανώτερη κοινωνική τάξη και κοινωνία, καθιστά και την ίδια την προσπάθεια ανέλιξης "φαντασική". Επιπλέον, προσδίδει και στους τρόπους ανέλιξης (όπως είναι λ.χ. το είδος της εκπαίδευσης) έναν επίσης "φαντασικό", μη υλικό και κυρίως συμβολικό χαρακτήρα.<sup>578</sup>

Παρά ταύτα, στις σύγχρονες κοινωνίες τα πολιτιστικά και μορφωτικά αγαθά αξιολογούνται με βάση την ανταλλακτική αξία τους στην αγορά και δεν αξιοδοτούνται με όρους αισθητικής αποτίμησης.<sup>579</sup> Ως εκ τούτου είναι αναμενόμενη η υποτίμηση των μουσικών και καλλιτεχνικών μαθημάτων, η συρρίκνωση του εκπαιδευτικού χρόνου, που διατίθεται σε αυτά, η περιστολή του δημοσίου χρήματος που προσφέρεται για τη μουσική κατάρτιση, την καλλιτεχνική παιδεία και την αισθητική αγωγή.

Η παραπάνω διαπίστωση ενισχύεται και από τη γενικότερη θέση των μαθημάτων αισθητικής αγωγής και ειδικότερα της μουσικής στη δημόσια εκπαίδευση της Ευρώπης και της Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της δημόσιας μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι η προσφορά γνώσεων περί της μουσικής (π.χ.

<sup>574</sup> Habermas, J. (1979) *Communication and the Evolution of Society*, London, Heinemann, σ. 42.

<sup>575</sup> Collins, R. (2000). Comparative and Historical Patterns of Education στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 9, σ. 216.

<sup>576</sup> Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σ. 282.

<sup>577</sup> Παπαρίζος, Α., όπ.π. σσ. 89, 282.

<sup>578</sup> Παπαρίζος, Α., όπ.π. σσ. 386, 441.

<sup>579</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΛΗ, σσ. 16, 17, 23.



μουσικολογικές σπουδές), για τη μουσική (π.χ. εκτέλεση, σύνθεση, ακρόαση) και μέσω της μουσικής, όπως η καλλιέργεια πνεύματος και χαρακτήρα.<sup>580</sup>

Παρότι, όμως, οι στόχοι του μαθήματος είναι υψηλοί στα αναλυτικά προγράμματα της δημόσιας εκπαίδευσης<sup>581</sup> στην πράξη, η μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην Ευρώπη<sup>582</sup> παραμένει ένας μηχανισμός που εκπαιδεύει ανθρώπους περί της μουσικής, αφού δεν υπάρχει κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο για τον τρόπο διδασκαλίας των μουσικών μαθημάτων στη δημόσια εκπαίδευση ούτε κοινή παραδοχή για ενιαία εκπαιδευτική θεωρία στο μάθημα της μουσικής.<sup>583</sup> Σε ελάχιστα δημόσια σχολεία υπάρχει αίθουσα μουσικής, παρά το γεγονός ότι η ύπαρξή της προβλέπεται θεσμικά στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες και στην Ελλάδα<sup>584</sup> ενώ οι ώρες των μουσικών μαθημάτων στη δημόσια εκπαίδευση αποτελούν συμπλήρωμα του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος.<sup>585</sup>

Παράλληλα, τα δημόσια Μουσικά Σχολεία δε μπόρεσαν να προσφέρουν ένα πειστικό και γενικεύσιμο μοντέλο δημόσιας μουσικής εκπαίδευσης<sup>586</sup>. Αντιθέτως, οι έρευνες έχουν καταδείξει ότι για την απόκτηση μουσικών δεξιοτήτων και την πιστοποίηση των μουσικών γνώσεων τόσο οι μαθητές των δημόσιων Μουσικών Σχολείων όσο και οι φοιτητές των πανεπιστημιακών τμημάτων μουσικολογίας φοιτούν, παράλληλα με τη φοίτησή τους στα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα, και σε ιδιωτικά ωδεία.<sup>587</sup> Επιπλέον, όσον αφορά τη διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων στα δημόσια Μουσικά Σχολεία παρατηρείται ανομοιομορφία και ασάφεια σε θέματα πολιτικής, γνωστικών περιεχομένων, αξιολογικών κριτηρίων αλλά και επιλογής προσωπικού.<sup>588</sup>

Επομένως, η επιδίωξη της φοίτησης σε Μουσικά Σχολεία, σύμφωνα με τις παραπάνω διαπιστώσεις, δεν υπαγορεύεται μόνον από την επιθυμία κατάκτησης μουσικών δεξιοτήτων, αφού η τελευταία εκπληρώνεται κυρίως σε ιδιωτικά ωδεία και μουσικές σχολές, (όταν υπάρχει οικονομική δυνατότητα) ούτε αποκλειστικά από την προσδοκία μιας μελλοντικής επαγγελματικής σταδιοδρομίας με υψηλές οικονομικές απολαβές. Άλλωστε, έγκριτες οικονομολογικές έρευνες<sup>589</sup> έχουν καταδείξει πως ούτε

<sup>580</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998, σσ. 5-6.

<sup>581</sup> Μαρκέα, Γ. 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, 213, 214, 215.

<sup>582</sup> Μαρκέα, ό.π.

<sup>583</sup> Μαρκέα, ό.π.

<sup>584</sup> Μαρκέα, ό.π.

<sup>585</sup> Μαρκέα, ό.π.

<sup>586</sup> Μαρκέα, Γ. Γ., 2001, Η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείων*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 49.

<sup>587</sup> Μαρκέα, Γ.Γ., 2001, Η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείων*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 49.

<sup>588</sup> Μαρκέα, 2001, ό.π.

<sup>589</sup> Ζολώτας, Ξ., 1959, *Οικονομική Ανάπτυξη και Τεχνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τράπεζα της Ελλάδος, σ. 60, Παπακωνσταντίνου, Γ., *Οικονομία και Εκπαίδευση: Επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο ή απλή εκπαιδευτική διαδικασία*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 62, σσ. 33-45, Πεσμαζόγλου, Στ., 1987,

η παροχή δημόσιας εκπαίδευσης από το ελληνικό κράτος έχει σχεδιασθεί με βάση την οικονομική αξία του εκπαιδευτικού προϊόντος, ούτε η προσπάθεια πρόσβασης και συμμετοχής στην εκπαίδευση υπαγορεύεται από καθαρά οικονομικές προσδοκίες.

Αντιθέτως, διαπιστώνεται πως ιδιαίτερα τη μεταπολεμική περίοδο στην Ελλάδα οι οικογένειες επιδιώκουν την όλο και μεγαλύτερη εκπαίδευση των παιδιών τους, αναλαμβάνοντας μάλιστα ιδιωτικά το κόστος της παραπαιδείας<sup>590</sup> υπολογίζοντας κυρίως τη συμβολική αξία του εκπαιδευτικού προϊόντος<sup>591</sup> και τη μετακίνησή τους – μέσω αυτού – στην κοινωνική ιεραρχία, αφού πράγματι ευρέα αγροτικά στρώματα κυρίως της ελληνικής επαρχίας μεταλλάχθηκαν σε μικρομεσαία μέσω της εκπαίδευσης.<sup>592</sup>

Με δεδομένη, μάλιστα, την ανυπαρξία τόσο της εργατικής όσο και της αστικής τάξης – με όρους ιστορικής και ταξικής διαμόρφωσης – στη νεοελληνική κοινωνία, μπορούμε βέβαια να υποστηρίξουμε πως στη σύγχρονη Ελλάδα, κυρίως μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, αναπτύχθηκε ένας μικροαστικός τρόπος καπιταλιστικής παραγωγής που κυριαρχεί μέχρι και σήμερα.<sup>593</sup> Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα διευρυμένα πλέον μικροαστικά στρώματα κυρίως των αστικών κέντρων φαίνεται πως επιδιώκουν τη φοίτηση των παιδιών τους σε επιλεγμένα δημόσια σχολεία λειτουργώντας είτε υπό καθεστώς φόβου για την απώλεια της αστικής τους ταυτότητας είτε με τρόπους συμβολικής ανέλιξης σε μία "φανταστική" ανώτερη κοινωνική τάξη.<sup>594</sup>

**Η μαθητική επιλογή ως κοινωνική επιλογή:** Πράγματι, από διακεκριμένους κοινωνιολόγους επισημαίνεται πως από τις κύριες λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι μόνον η μετάδοση της γνώσης, αλλά και η επίτευξη κοινωνικής επιλογής, η πιστοποίηση της κοινωνικής ταυτότητας και η νομιμοποίηση της κοινωνικής ιεραρχίας,<sup>595</sup> επειδή η εκπαίδευση δε διδάσκει ρητά αυτό που αξιολογεί αλλά συχνά απαιτεί να το διαθέτουν οι μαθητές από την οικογένειά τους.<sup>596</sup>

---

*Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα, 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης.* Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 470.

<sup>590</sup> Σιάνου, Ε., 1998, Δημόσια Εκπαίδευση, Ελεύθερη Αγορά και Συντηρητική Ανασυγκρότηση, στο Π. Νούτσος, (επιμ) *Φιλοσοφία, Επιστήμες και Πολιτική*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός, σ. 470.

<sup>591</sup> Παπακωνσταντίνου, Γ., ό.π.

<sup>592</sup> Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σ. 71.

<sup>593</sup> Παπαρίζος, Α., ό.π. σ. 72.

<sup>594</sup> Παπαρίζος, Α., ό.π. σσ. 84, 85, 86, 89, 91, 386, 441.

<sup>595</sup> Bourdieu, P., 1973, Cultural Reproduction and Social Reproduction, στο R. Brown (ed) *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock, σσ. 110-111, Ball, S. J., 2003a, *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. London and New York: Routledge Falmer, σσ. 51-52, Gamarnicowa E., & Green, A., 2003, Social Justice, Identity Formation and Social Capital. School diversification policy under New Labour, στο C. Vincent (ed) *Social Justice, Education and Identity*, London – N. York: Routledge – Falmer, σ. 220, Hopper, E., 1971, A Typology for the Classification of Educational Systems, στο E. Hopper (ed) *Reading in the Theory of Educational Systems*. London: Hutchinson, σσ. 95, 99, Reay, D., 2000, A Useful

Επιπλέον, επειδή η εκπαίδευση δεν αναπαράγει απλώς πολιτιστικό κεφάλαιο αλλά το πιστοποιεί και το δημιουργεί εκ νέου, η έλλειψή της συνεπάγεται και έλλειψη επιθυμητού πολιτιστικού κεφαλαίου.<sup>597</sup> Επομένως, οι οικογένειες, που προέρχονται από μικρά και μεσαία αστικά στρώματα, αλλά και μορφωμένοι γονείς που είτε προέρχονται από την εργατική τάξη, είτε δεν διαθέτουν υψηλό εισόδημα, εκτιμώντας κυρίως τη συμβολική και κοινωνική αξία της εκπαίδευσης<sup>598</sup> - παρά τις αβέβαιες πλέον οικονομικές απολαβές που αυτή μπορεί να προσφέρει στο μετα-νεωτερικό οικονομικό πλαίσιο<sup>599</sup> - επιδιώκουν τη στενή σύνδεσή τους με εκείνον τον τύπο εκπαίδευσης – εν προκειμένω εμπλουτισμένης με μαθήματα αισθητικής αγωγής – που θα πιστοποιήσει την ύπαρξη οικογενειακού πολιτιστικού κεφαλαίου και την είσοδο ή την ένταξη σε μία "φαντασιακή" ανώτερη τάξη.<sup>600</sup>

Παράλληλα, παρ' όλες τις αλλαγές, οικονομικές και κοινωνικές, το σχολείο και γενικότερα η συμμετοχή στην εκπαίδευση παραμένει – η μόνη σε πολλές περιπτώσεις – δυνατότητα για να μειθούν ή να ελαχιστοποιηθούν τα αποτελέσματα της κοινωνικής ανισότητας· και αυτό οι οικογένειες το γνωρίζουν.<sup>601</sup>

Αναφύεται, επομένως, εκ νέου το ζήτημα της κοινωνικής επιλογής δια των μηχανισμών της εκπαίδευσης. Ζήτημα το οποίο συγκαλύπτεται<sup>602</sup> πίσω από τη ρητορική της αξιολόγησης και επιλογής του μαθητικού πληθυσμού με κριτήριο την ατομική ικανότητα επιτυχίας σε εξετάσεις<sup>603</sup> ενώ νομιμοποιείται ουσιαστικά η πιστοποίηση και αναπαραγωγή των κοινωνικών διακρίσεων και ιεραρχιών.<sup>604</sup>

Όσον αφορά τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, μάλιστα, δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι η ανθρώπινη αξία των συναισθημάτων θεωρείται ίδια ενώ η

Extension of Bourdieu's Conceptual Framework?: emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education. *Sociological Review*, 48(4), σσ. 568-585.

<sup>596</sup> Bourdieu, P., 1973, Cultural Reproduction and Social Reproduction, στο R. Brown (ed) *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock, σ. 80.

<sup>597</sup> Bourdieu, ό.π.

<sup>598</sup> Bernstein, B., 1990, *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge, σ. 84.

Bourdieu, P., 1988, *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press, σ. 163.

<sup>599</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σ. 444, Carnoy, M., 1988, Εκπαίδευση, Οικονομία και το Κράτος (μτφρ. Γ. Μαυρογιώργος, Λ. Σταμούλη), *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 40, σσ. 36, 37, 38.

<sup>600</sup> Halsey, A. H., Heath A. F., & Ridge, J. M., 1980, *Origins and Destinations*. Oxford: Clarendon Press, σ. 217. Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σσ. 386, 441.

<sup>601</sup> Walters, B.P. (2000). The limits of Growth. School Expansion and School Reform in Historical Perspective στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 10, σ. 256.

<sup>602</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*: Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΛΗ, σσ. 31, 37.

<sup>603</sup> Bourdieu P., & Passeron, J. C., 1977, *Reproduction*. Beverly Hills: Sage, σσ. 152-153.

<sup>604</sup> Gamarnicowa E., & Green, A., 2003, Social Justice, Identity Formation and Social Capital. School diversification policy under New Labour, στο C. Vincent (ed) *Social Justice, Education and Identity*, London – N. York: Routledge – Falmer, σσ. 209, 210, 213, 214, 215.

ομοιότητα των προσώπων δεδομένη. Ως εκ τούτου κυριαρχεί η ισοπεδωτική αντίληψη που υποστηρίζει την ομοιότητα των ιδιοτήτων και την ισότητα των ικανοτήτων. Αντίθετα, η "αριστεία" και η διάκριση μέσω δεξιοτήτων έφτασαν να θεωρούνται σχεδόν αντιδημοκρατική αντίληψη της ζωής και της λειτουργίας των θεσμών, ενώ οι ταλαντούχοι και οι σύνθετα εκπαιδευμένοι ταυτίστηκαν σχεδόν με την πρόκληση "ελιτισμού" εις βάρος αυτών που δε διαθέτουν ανάλογες δεξιότητες.<sup>605</sup>

Επομένως, μέσα σε τέτοιο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, μόνο μέσω των Τεχνών, του Αθλητισμού και των Επιστημών (ως ένα βαθμό) καθίσταται δυνατό να διακρίνονται κάποιοι άνθρωποι στην ελληνική κοινωνία.<sup>606</sup>

Συνεπώς, ο Έλληνας γονέας γνωρίζει ότι, μέσα σε τέτοιες κοινωνικοπολιτικές ορίζουσες, εάν θέλει να επιτύχει τη νομιμοποίηση, την κρατική ρύθμιση και τη θεσμική πιστοποίηση της κοινωνικής ένταξης ή ανέλιξης του παιδιού του, μέσω της δημόσιας εκπαίδευσης, ο μόνος τρόπος είναι η πρόταξη του ταλέντου στις Τέχνες ή στον Αθλητισμό.

Επίσης, δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας πως ο τρόπος εισαγωγής σε έναν τύπο σχολείου αποτελεί ουσιαστικά ένα μηχανισμό άσκησης ελέγχου, καθώς αυτονόητα εμπεριέχεται ο κίνδυνος αποτυχίας στις εισαγωγικές διαδικασίες και επομένως της αποπομπής από ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον.<sup>607</sup>

Στην προκειμένη περίπτωση μάλιστα, η πολιτεία κατοχυρώνει θεσμικά την επιλογή του μαθητικού πληθυσμού των Μουσικών Σχολείων μέσω εισαγωγικών εξετάσεων (Υ.Α. Γ2/3850/1998, θέμα Α) σε μουσικές δεξιότητες. Τις δεξιότητες όμως αυτές δεν τις προσφέρει δια της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλον το μαθητικό πληθυσμό που ενδεχομένως επιθυμούσε να ακολουθήσει μουσική εκπαίδευση και επομένως αναμένει να τις διαθέτουν οι υποψήφιοι μαθητές από τις οικογένειές τους.

Επιπλέον, όσον αφορά την επιλογή του μαθητικού πληθυσμού των Μουσικών Σχολείων κατόπιν εξετάσεων, θα πρέπει να επισημανθεί ότι αυτές πραγματοποιούνται σε πολύ νεαρή ηλικία.<sup>608</sup> Για την εισαγωγή, δηλαδή, των μαθητών στην α' τάξη των

<sup>605</sup> Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόβου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σσ. 408, 435, 436.

<sup>606</sup> Παπαρίζος, Α., ό.π. σσ. 408, 409.

<sup>607</sup> Persell, H.C. (2000). Values, Control, and Outcomes in Public and Private schools στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 17, σ. 399.

<sup>608</sup> Για την ηθική του ετεροκαθορισμού από γονεϊκές επιλογές βλ. Habermas, J., (2004 a) *Το Μέλλον της Ανθρώπινης Φύσης. Πίστη και Γνώση*, Μετάφραση: Μαρία Τοπάλη, Αθήνα, εκδόσεις SCRIPTA, σσ. 113-132.

μουσικών γυμνασίων, οι εξετάσεις πραγματοποιούνται όταν η ηλικία τους κυμαίνεται μεταξύ 11 και 13 ετών. Μπορούμε, επομένως, βάσιμα να υποστηρίξουμε, ότι πίσω από τη συγκεκριμένη θεσμική ρύθμιση, διαφαίνεται μια "ιδεολογία εφαρμογής", (ένα σύστημα αιτιολόγησης δηλαδή του τρόπου επιλογής), κατά πάσα πιθανότητα "ελιτίστικη"<sup>609</sup> η οποία ακριβώς ευνοεί όσα παιδιά διαθέτουν το απαιτούμενο πολιτιστικό κεφάλαιο χάρη στις οικογενειακές τους και επομένως στις κοινωνικές καταβολές. Ωστόσο, πίσω από την "ελιτίστικη" ιδεολογία εφαρμογής των εξετάσεων σε μικρή ηλικία αναφαιίνεται και μία επιπλέον παραδοχή: ότι οι ικανότητες, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών είναι ιδιότητες εγγενείς και πάγιες, ανεξάρτητες από την επίδραση οικονομικών, κοινωνικών και οικογενειακών παραγόντων.

Επίσης, από την εξέταση του θεσμικού πλαισίου που υποστηρίζει έναν εκπαιδευτικό θεσμό βασισμένο στην επιλογή του μαθητικού πληθυσμού μέσω εξετάσεων, αναδεικνύεται και η "ιδεολογία νομιμοποίησης."<sup>610</sup>

Αυτή καθορίζει τα κριτήρια επιλογής και τον τύπο μαθητή που πρέπει να επιλέγεται προσδιορίζοντας, ουσιαστικά, όχι μόνο τον τύπο μαθητή αλλά τον τύπο ανθρώπου που μια κοινωνία ή μια κοινωνική ομάδα δείχνει να εκτιμά περισσότερο σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Αν η "ιδεολογία νομιμοποίησης" των εξετάσεων προκρίνει τύπους μαθητών με "διάχυτες δεξιότητες" χωρίς να επιμένει στην εξακρίβωση πρακτικών γνώσεων και τεχνικών δεξιοτήτων και εάν η επιλογή δικαιολογείται και νομιμοποιείται με εστίαση στα ατομικά χαρακτηριστικά, τότε μπορούμε να ονομάσουμε την ιδεολογία νομιμοποίησης των εξετάσεων επιλογής, ως "αριστοκρατική ιδεολογία."<sup>611</sup> Αυτή στην πραγματικότητα αναγνωρίζει, προστατεύει και προωθεί το ατομικό δικαίωμα του μαθητή να ανήκει ή να προσπαθεί να εισέλθει σε μια κοινωνική ελίτ ή τουλάχιστον σε μία "φαντασιακή" ανώτερη τάξη.<sup>612</sup>

Πράγματι, στην προκειμένη περίπτωση διαπιστώνουμε ότι το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα εστιάζει τη νομιμοποίηση των εξεταστικών διαδικασιών εισαγωγής όχι τόσο στη διακρίβωση μουσικών γνώσεων και δεξιοτεχνίας όσο στη διαπίστωση δεξιοτήτων (Υ.Α. Γ2/3850/1998) για την

<sup>609</sup> Hopper, E., 1971, A Typology for the Classification of Educational Systems, στο E. Hopper (ed) *Reading in the Theory of Educational Systems*. London: Hutchinson, σσ. 95-99.

<sup>610</sup> Hopper, ό.π.

<sup>611</sup> Hopper, ό.π.

<sup>612</sup> Smith, D., 1971, Selections and knowledge Management in Educational Systems στο E. Hopper(ed) *Reading in the Theory of Educational Systems*. London: Hutchinson, σ. 142, Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σ. 441.

ανίχνευση των ατομικών κλίσεων και χαρισμάτων των μαθητών (άρθ. 3, I.N. 1824/1988). Ουσιαστικά, δηλαδή, από την ανάγνωση του θεσμικού πλαισίου ίδρυσης και λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων, πίσω από το νέο λεξιλόγιο της δυνατότητας του γονέα να επιλέγει δημόσιο σχολείο με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού του, διαπιστώνεται η ύπαρξη και διατήρηση των ιδεολογημάτων που αποκαλύπτουν και στην ελληνική εκπαίδευση τις διαδικασίες κοινωνικής επιλογής.<sup>613</sup>

Ειδικότερα, στον τομέα της εκπαίδευσης, τα ιδεολογήματα, συχνά συγκαλύπτουν<sup>614</sup> το γεγονός ότι η σχολική επιλογή αποτελεί επιφανόμενο και αποτέλεσμα της κοινωνικής επιλογής<sup>615</sup> με ένα λεξιλόγιο όρων νομικών, φιλολογικών και φιλοσοφικών ανάλογο με τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές κάθε εποχής.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά την εξέλιξη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, από τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα κ.ε., εντοπίζεται ένα θεσμικό πλαίσιο (νόμοι, εγκύκλιοι, πορίσματα) αλλά και μία σχετική φιλολογία, (εκθέσεις επιτροπών, επιθεωρητών και ειδικών, αρθρογραφία) που αναφέρονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με όρους και εκφράσεις που ερμηνεύουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα παραπέμποντας σε ένα θεωρητικό πλαίσιο και σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό επίπεδο.<sup>616</sup>

<sup>613</sup> Πιο συγκεκριμένα, τα ιδεολογήματα αποτελούν μια σχηματοποιημένη αποτύπωση, ένα λεκτικό μόρφωμα που αποδίδει τα βασικά χαρακτηριστικά μιας ιδεολογίας, η οποία με τη σειρά της απεικονίζει μια δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα. Με απλούστερους όρους, το ιδεολόγημα συγκροτεί ένα διαρθρωμένο σύνολο από δοξασίες και έννοιες, πραγματολογικές και δεοντολογικές, που φιλοδοξούν να εξηγήσουν σύνθετα κοινωνικά φαινόμενα απλουστεύοντας τις κοινωνικές και πολιτικές επιλογές ατόμων και ομάδων. Βλ. Παπακωνσταντίνου, Π., 1985, Τα Ιδεολογήματα για τη Σχολική Επίδοση και ο Πραγματικός Ρόλος του Σχολείου στη Σύγχρονη Ελληνική Εκπαίδευση: Πραγματώσεις και προοπτικές. Κατερίνη: Επιτροπή Παιδείας Νομαρχιακού Συμβουλίου Πιερίας, σσ. 131-146.

<sup>614</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*: Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΛΗ, σ. 31.

<sup>615</sup> Collins, R. (2000). Comparative and Historical Patterns of Education στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chart. 9, σ. 214. Παπακωνσταντίνου, Π., 1981, Η Ανισότητα στην Ελληνική Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. *Ο Πολίτης*, 44, σσ. 46-51.

<sup>616</sup> Έτσι, κατά το δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα, που τόσο η κοινωνία όσο και η εκπαίδευση ήταν ολιγαρχική, η σχολική επιλογή, αυτόκλητη και επιτακτική, δεν ήταν παρά μια αυστηρή και άμεση διάκριση των προνομιούχων από τους μη προνομιούχους. Ο θεωρητικός λόγος αυτής της "ολιγαρχικής" περιόδου είναι προ-επιστημονικός, αντικατοπτρίζει μια πραγματικότητα, μια βεβαιότητα ότι τα παιδιά δεν πήγαιναν σχολείο, ερμηνεύει δε και δικαιολογεί αυτήν την πραγματικότητα με την επίκληση της φύσης και του θείου, των κληρονομημένων χαρακτηριστικών και της ανάγκης. Το λεξιλόγιο, ενδεικτικό των κυρίαρχων αντιλήψεων της τότε κοινωνίας, διχοτομούσε τους μαθητές με κριτήρια κληρονομημένα από τη φύση, αποκάλυπτε όμως ταυτόχρονα και την "αυτονόητη" λειτουργία της κοινωνικής επιλογής: από τη μία μεριά βρίσκονταν οι "καλοί" μαθητές, οι "βουλόμενοι", οι "εφιέμενοι", οι "δυνάμενοι", οι "επιδέξιοι δι ανωτέρας σπουδάζ", οι "επίλεκτοι", οι "πολίται πρώτης τάξεως", ενώ από την άλλη τοποθετούνταν οι "μη βουλόμενοι και δυνάμενοι", τα πλήθη των αμελών και των ανικάνων". Βλ.

Ωστόσο, στις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα, σημειώνονται εξελίξεις, τόσο στο θεωρητικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο της ιδεολογικής επεξεργασίας<sup>617</sup> και η σχολική διάκριση εκφράζεται με κριτήρια και όρους περισσότερο επιστημονικούς.<sup>618</sup>

Στην περίπτωση αυτή ως "καλός" μαθητής χαρακτηρίζεται αυτός που έχει "ενδιαφέροντα" και "κλίσεις", είναι "επιμελής" και "πειθαρχημένος" ενώ αντιθέτως, ο "κακός" μαθητής ορίζεται ως "άτακτος", "αμελής", "αδιάφορος".<sup>619</sup>

Κατ' αυτόν τον τρόπο, στοιχεία και ιδιότητες των ατόμων έρχονται εν είδει αναλλοίωτων χαρακτηριστικών<sup>620</sup> να δικαιολογήσουν την χαμηλή επίδοση και την αποτυχία σε εξεταστικές διαδικασίες των μαθητών που δεν έχουν "χαρίσματα", συγκαλύπτοντας την κοινωνική διαφοροποίηση που υφίσταται πίσω από τέτοιες κατηγοριοποιήσεις.<sup>621</sup>

Και στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα προβάλλεται επίσης μία ανάλογη προσέγγιση.<sup>622</sup> Έχει, δηλαδή, δημιουργηθεί ένα νέο λεξιλόγιο της σχολικής πράξης, εμπλουτισμένο με περισσότερο επιστημονικούς όρους, το οποίο επιστρατεύει την έσχατη επεξεργασία ορισμένων όρων της Ψυχολογίας για να ερμηνεύσει μία κοινωνική πραγματικότητα και να νομιμοποιήσει κοινωνικούς

Παπακωνσταντίνου, Π. Η Ανισότητα στην Ελληνική Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. *Ο Πολίτης*, 44, σ. 46-51.

<sup>617</sup> Παπακωνσταντίνου, Π., ό.π.

<sup>618</sup> Ο λόγος των επίσημων εκπαιδευτικών κειμένων εμφανίζεται πιο επιστημονικός, το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων που χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν τις διαδικασίες σχολικής επιλογής και διάκρισης, γίνεται περισσότερο συμβολικό επιτρέποντας όμως κατ' αυτόν τον τρόπο τη μεγαλύτερη παρείσφρηση ιδεολογικών στοιχείων πίσω από τον φορμαλισμό και την αυστηρότητα επιστημονικών όρων που επιστρατεύονται από τη Χαρακτηρολογία και την Ηθικολογία και εστιάζονται στις εγγενείς ιδιότητες των προσώπων. Βλ. Γκότοβος, Α., 1984, Ο "Χρυσός Αιών" της Παιδαγωγικής Ιδεολογίας και η Εμφάνιση της Παιδαγωγικής Επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα, στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Γιάννενα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, σσ. 56-60.

<sup>619</sup> Παπακωνσταντίνου, Π., ό.π.

<sup>620</sup> Habermas, J., (2004 a) *Το Μέλλον της Ανθρώπινης Φύσης. Πίστη και Γνώση*, Μετάφραση: Μαρία Τοπάλη, Αθήνα, εκδόσεις SCRIPTA, σ. 97.

<sup>621</sup> Παπακωνσταντίνου, Π., 1985, Τα Ιδεολογήματα για τη Σχολική Επίδοση και ο Πραγματικός Ρόλος του Σχολείου στη Σύγχρονη Ελληνική Εκπαίδευση: Πραγματώσεις και προοπτικές. Κατερίνη: Επιτροπή Παιδείας Νομαρχιακού Συμβουλίου Πιερίας, σσ. 131-146.

<sup>622</sup> Παπακωνσταντίνου, Π., 1981, Η Ανισότητα στην Ελληνική Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. *Ο Πολίτης*, 44, σσ. 46-51.

Αυτή με τη συνδρομή κυρίως της Ψυχολογίας επιχειρεί να ερμηνεύσει τις διαφορές στη σχολική επίδοση και την επιλογή των μαθητών μέσω της επιτυχίας ή αποτυχίας τους σε εξετάσεις, τοποθετώντας τες σταθερά σε ατομική βάση και προσφεύγοντας σε έννοιες, τεχνικές, μεθόδους και ιδεολογήματα που μπορούν να καταταγούν στις εξής κατηγορίες: πρώτον, την ψυχοτεχνική, η οποία με χρήση τεστ προσπαθεί να ανιχνεύσει τις "ικανότητες του ατόμου" προσφεύγοντας συχνά στο "γενετικό δυναμικό" του παιδιού και στα "κληρονομικά" χαρακτηριστικά του· δεύτερον, την ψυχοσυναισθηματική, που επιδιώκει να προσδιορίσει την "ψυχοσυναισθηματική ωριμότητα" των μαθητών ερμηνεύοντας τις ιδιαιτερότητες στις διαπροσωπικές και κοινωνικές του σχέσεις ως προερχόμενες από την ύπαρξη ή την έλλειψη αυτής της ωριμότητας· τρίτον, την κατηγορία εκείνη, που παραπέμπει την χαμηλή επίδοση ή αποτυχία σε διάφορες ελλείψεις και μαθησιακές δυσλειτουργίες που εντοπίζουν κατά περίπτωση οι εκπαιδευτικοί την ώρα της μαθησιακής διαδικασίας.

μηχανισμούς και διεργασίες. Αγνοείται όμως συστηματικά η κοινωνιολογική προσέγγιση, η οποία με διαφορετικές έννοιες και μεθόδους αναλύει το ζήτημα της σχολικής επιλογής και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνική πραγματικότητα.<sup>623</sup>

Στην προκειμένη περίπτωση, πίσω από τους χαρακτηρισμούς "χαρισματικός", "αδύνατος", "αμελής" μαθητής, αναδύεται η κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία λειτουργεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και δια των λειτουργιών του την υποστηρίζει. Πιο συγκεκριμένα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μετερχόμενο ποικίλες διαδικασίες σχολικής επιλογής, συχνά προωθεί, ευνοεί και επιτρέπει τη δίοδο προς ορισμένες βαθμίδες και τύπους εκπαίδευσης (και συνεπώς προς την κοινωνική επιτυχία και αναγνώριση) σε εκείνα τα άτομα που μεταφέρουν στο σχολείο το "επιθυμητό" πολιτιστικό κεφάλαιο, προέρχονται από "καλές" οικογένειες και "καλές" κοινωνικές ομάδες.<sup>624</sup>

Συνεπώς, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προωθώντας νέες νομοθετικές ρυθμίσεις πλαισιωμένες από νέο λεξιλόγιο, θεμελιωμένο στην επιλογή που γίνεται βάσει της αξιοκρατίας (βάσει δηλαδή του τι αξίζει ως άτομο ο μαθητής) και σε μια σειρά χαρακτηριστικών στοιχείων (όπως είναι η "ανίχνευση των ατομικών κλίσεων και ταλέντων" του μαθητή) φαίνεται ότι επιτελεί το ρόλο του εγγυητή της κοινωνικής αναπαραγωγής και της πιστοποίησης της κοινωνικής ταυτότητας ορισμένων κοινωνικών ομάδων με την προσφορά νέου τύπου<sup>625</sup> εκπαιδευτικών υπηρεσιών προς αυτές (άρθρ. 3, 1. Ν. 1824/1988).

Όλα τα παραπάνω, πρέπει να συνδυαστούν με παρατηρήσεις που προκύπτουν από έρευνες έγκριτων επιστημόνων για τη διαρκώς μειούμενη θέση και σημασία των μουσικών μαθημάτων στα ευρωπαϊκά και ελληνικά δημόσια σχολεία,<sup>626</sup> για τη σταδιακά φθίνουσα επίδοση των μαθητών στα μουσικά μαθήματα των Μουσικών Σχολείων,<sup>627</sup> για τη διαπιστωμένη προσφυγή όσων μαθητών και φοιτητών ενδιαφέρονται για ουσιαστική μουσική εκπαίδευση και την πιστοποίησή της σε

<sup>623</sup> Παπακωνσταντίνου, Π., ό.π.

<sup>624</sup> Αυτές δε ορίζονται ως τέτοιες με βάση την κοινωνική θέση του ατόμου και της οικογένειάς του, και με κριτήρια σχετιζόμενα με τις οικονομικές απολαβές, τη μόρφωση, το status. Βλ. Bourdieu, P., 1976, *Systems of Education and Systems of Thought*, στο R. Dale, G. Esland & M. Mac Donald (eds) *Schooling and Capitalism*. London: Rourledge and Kegan Paul, σσ. 194-196, Δασκαλάκης Ι.Δ., (2014) *Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία*, Αθήνα, εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σσ. 531-536, Lareau, A. & MacNamara, H.E., 1999, Moments of Social Inclusion and Exclusion: race, class and cultural capital in family-school relationships, *Sociology of Education* 72, σσ. 37-53.

<sup>625</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σ. 437.

<sup>626</sup> Desai D., & Chalmers, J. R., 2007, Notes for a Dialogue on Art Education in Critical Times. *Art Education*, 60(5), σσ. 6-12.

Μαρκέα Γ. 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, 213, 214, 215.

<sup>627</sup> Γεωργούλη, Στ., 2007, Να Αξιολογήσουμε το Παρόν για να Φτιάξουμε το Μέλλον. *Παρτιτούρα*, σ. 5.



ιδιωτικά ωδεία και μουσικές σχολές.<sup>628</sup> Να συνδυαστούν επίσης με το γεγονός ότι μετά την τρίτη τάξη του γυμνασίου, λίγοι μαθητές συνεχίζουν τη φοίτησή τους στις λυκειακές τάξεις των Μουσικών Σχολείων και ότι από αυτούς ελάχιστοι συνεχίζουν να ασχολούνται σοβαρά με τα μουσικά μαθήματα, δίνοντας έμφαση στα μαθήματα γενικής παιδείας.<sup>629</sup>

Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις συνηγορούν στη θεμελίωση της άποψης ότι τα Μουσικά Σχολεία καλούνται κυρίως να αντιμετωπίσουν, υπό νέους όρους, ζητήματα αισθητικής<sup>630</sup> και πολιτιστικού κεφαλαίου<sup>631</sup> εκπαιδεύοντας το αυριανό ακροατήριο της μουσικής τέχνης, μυώντας παιδιά και εφήβους στην απόλαυση της ακρόασης<sup>632</sup> και προσφέροντας σε όσους τα επιλέγουν τις ωφέλειες ενός πολιτισμένου σχολικού κλίματος<sup>633</sup>.

Η προσεκτική ανάγνωση του θεσμικού πλαισίου που υποστηρίζει ένα νεο-εισαγόμενο εκπαιδευτικό θεσμό, όπως είναι τα δημόσια Μουσικά Σχολεία, αποκαλύπτει, επίσης, πως πίσω από απολύτως νέες ρυθμίσεις αναδύονται εκ νέου παλαιότερες θεωρίες για τις λειτουργίες της εκπαίδευσης. Παρατήρηση, η οποία δικαιώνει τους ερευνητές που διαβλέπουν πως η εκπαίδευση τείνει να μετασχηματιστεί σε "ολιγαρχικό αγαθό"<sup>634</sup> και πως την εποχή της παγκοσμιοποίησης τίθενται υπό διακινδύνευση συλλογικές κατακτήσεις του πρόσφατου παρελθόντος.<sup>635</sup>

Ωστόσο, καθώς η απώλεια των κατακτημένων συλλογικών αγαθών (λ.χ. ο εκδημοκρατισμός και η διεύρυνση της δημόσιας εκπαίδευσης) φαίνεται ότι εγείρει αντιδράσεις στους εμπλεκόμενους, (όπως είναι για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί με παρελθόν δημοκρατικών αγώνων<sup>636</sup> αλλά και όσοι γονείς για ιδεολογικούς λόγους δεν επιλέγουν την ιδιωτική εκπαίδευση, ακόμη και όταν διαθέτουν την οικονομική άνεση γι' αυτό),<sup>637</sup> οι σύγχρονες νομοθετικές ρυθμίσεις προβλέπουν τις αντιδράσεις

<sup>628</sup> Γεωργούλη, 2007, ό.π.

Μαρκέα, Γ. Γ., 2001, Η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 49.

<sup>629</sup> Γεωργούλη, ό.π.

<sup>630</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΑΗ, σ. 23.

<sup>631</sup> Bourdieu, P., 1976, Systems of Education and Systems of Thought, στο R. Dale, G. Esland & M. Mac Donald (eds) *Schooling and Capitalism*. London: Rourledge and Kegan Paul, σσ. 194-196.

<sup>632</sup> Βασιλειάδης, Λ., 2007, Μουσικές Σπουδές στο Σύγχρονο Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 5.

<sup>633</sup> Γεωργούλη, ό.π.

<sup>634</sup> Jordan, B., Redley M., & James, S., 1994, *Putting the Family First: Identities, Decisions and Citizenship*. London: UCL Press, σσ. 212. Κυπριανός, Π. (2004) *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα, σ. 290.

<sup>635</sup> Ball, S. J., 2003b, *The More Things Change... Educational research, social and "interlocking" inequalities*. London: Institute of Education, University of London, σσ. 9, 12.

<sup>636</sup> Hoog, J., Bredeson B. V., & Johansson, O., 2006, Conformity to New Global Imperatives and Demands: The case of Swedish school principals, *European Educational Research Journal*, 5(3,4), σσ. 263-275.

<sup>637</sup> Ball S. J., 2003a, *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. London and New York: Routledge Falmer, σ. 37.

Ball, 2003b, ό.π., σσ. 10, 16.

Reay, D., 2001, Finding or Losing Yourself? Working class relationships to education. *Education Policy*, 16 (4), σ. 335.

και προνοούν γι' αυτές. Έτσι, επειδή η επιλογή του μαθητικού πληθυσμού των Μουσικών Σχολείων με εξετάσεις δεξιοτήτων που δεν παρέχονται από τη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές, μπορεί βάσιμα να θεωρηθεί ως εκπαιδευτική διαδικασία "αριστοκρατική" και "ελιτίστικη",<sup>638</sup> το νομοθετικό κείμενο προβλέπει την ανάλογη ρύθμιση.

Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι κοινωνιολόγοι υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση παρέχει ισότητα ευκαιριών στα άτομα και ότι όλοι οι μαθητές εκκινούν από μία βάση ισότητας την εκπαιδευτική τους διαδρομή.<sup>639</sup> Ορισμένοι, επίσης, θεωρούν ότι η εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μοχλός ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας εξασφαλίζοντας μια πιο δίκαιη και αποτελεσματική κοινωνία<sup>640</sup> χαρακτηρίζοντας τη δημόσια εκπαίδευση ως το μεγάλο εξισωτή των κοινωνικών ανισοτήτων. Άλλωστε, πράγματι, υπό ορισμένες συνθήκες σε ορισμένες χρονικές περιόδους<sup>641</sup> η εκπαίδευση λειτούργησε κατ' αυτόν τον τρόπο επιτρέποντας σε μεγάλα τμήματα των εργατικών στρωμάτων<sup>642</sup> αλλά και των μικρομεσαίων και αγροτικών<sup>643</sup> να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση. Είναι αυτονόητο επομένως ότι εξακολουθεί να έχει απήχηση η θεωρητική σύλληψη του σχολείου ως παρόχου εκείνων των μέσων που απαλύνουν ή εξαλείφουν τις οικογενειακές διαφορές και εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες προς όλους.<sup>644</sup>

Έτσι, για την περίπτωση της εισαγωγής μαθητών στα Μουσικά Σχολεία κατόπιν εξετάσεων, οι όποιες ενστάσεις προλαμβάνονται με τη νομοθετική πρόβλεψη για τη λειτουργία προπαρασκευαστικών τμημάτων στα δημοτικά σχολεία, τα οποία θα παρέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες στους μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού που επιθυμούν να εγγραφούν στην α' τάξη Μουσικού Σχολείου (Ι.Ν. 1824/1988, άρθ. 3).

Στο σημείο αυτό, μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί μουσικής παιδείας των Μουσικών Σχολείων ζητούν την επέκταση της

<sup>638</sup> Hopper, E., 1971, A Typology for the Classification of Educational Systems, στο E. Hopper (ed) *Reading in the Theory of Educational Systems*. London: Hutchinson, σσ. 95-99.

Smith, D., 1971, Selections and knowledge Management in Educational Systems στο E. Hopper(ed) *Reading in the Theory of Educational Systems*. London: Hutchinson, σ. 142.

<sup>639</sup> Parsons, T., & Shils, E., 1962, *Toward a General Theory of Action*. New York: Harper and Row, σσ. 437-449.

<sup>640</sup> Turner, R., 1971, Sponsored and Contest Mobility and the School System, στο E. Hopper(ed). *Readings in the Theory of Educational Systems*. London: Hutchinson, σσ. 76-77.

<sup>641</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σσ. 443-444.

<sup>642</sup> Carnoy, M., 1988, Εκπαίδευση, Οικονομία και το Κράτος (μτφρ. Γ. Μαυρογιώργος, Λ. Σταμούλη), *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 40, σ. 36 και Reay, D., 2001, Finding or Losing Yourself? Working class relationships to education. *Education Policy*, 16 (4), σ. 335.

<sup>643</sup> Σιάνου, Ε., 1998, Δημόσια Εκπαίδευση, Ελεύθερη Αγορά και Συντηρητική Ανασυγκρότηση, στο Π. Νούτσος, (επιμ.) *Φιλοσοφία, Επιστήμες και Πολιτική*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός, σ. 449, Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σσ. 71, 322.

<sup>644</sup> Craib, I., (1998) *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία. Από τον Πάρσονς στο Χάμπερμας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 473-508.

λειτουργίας των προπαρασκευαστικών μουσικών τμημάτων του δημοτικού καθώς και την ίδρυση μουσικών δημοτικών σχολείων<sup>645</sup> επιβεβαιώνοντας τη θετική ανταπόκριση των ενδιαφερομένων ομάδων στη θέσπιση και λειτουργία τους.

Πίσω από τη συγκεκριμένη νομοθετική ρύθμιση, ανιχνεύεται η αντίληψη περί ισότητας ευκαιριών, η οποία διαπνέεται από τη φιλελεύθερη κοινωνική φιλοσοφία και διατρέχει διάφορα πολιτικά συστήματα του 20<sup>ου</sup> αιώνα.<sup>646</sup>

Κατά τη συλλογιστική αυτή, το κοινωνικοπολιτικό σύστημα, χωρίς να καταργήσει τα συστήματα επιλογής και διάκρισης, έχει την υποχρέωση να άρει κάθε εξωτερικό παράγοντα (οικονομικό, γεωγραφικό, κοινωνικό ή θεσμικό) που δρα ανασταλτικά στην πρόοδο του πολίτη και συνακόλουθα της κοινωνίας.<sup>647</sup> Συνεπώς, εφόσον οι δυνατότητες εκπαιδευτικής επιτυχίας και κοινωνικής ανόδου παρέχονται από το κράτος σε όλους αδιακρίτως, το κάθε άτομο μπορεί να επωφεληθεί, αρκεί να διαθέτει "έμφυτα" χαρίσματα<sup>648</sup> και αρκεί να καταβάλλει την απαιτούμενη προσπάθεια για την αξιοποίησή τους.<sup>649</sup>

Στη συγκεκριμένη περίπτωση η λειτουργία των μουσικών προπαρασκευαστικών τμημάτων του δημοτικού δικαιώνει και νομιμοποιεί τη διαδικασία επιλογής του μαθητικού πληθυσμού των μουσικών γυμνασίων και πιο συγκεκριμένα τις εισαγωγικές εξετάσεις πρόσβασης: εφόσον το κράτος έχει παράσχει μουσικά μαθήματα σε ορισμένα δημόσια δημοτικά σχολεία, ακόμη και σε υποψήφιους που δεν είχαν τη δυνατότητα να απευθυνθούν στον ιδιωτικό τομέα, δικαιούται να εξετάσει κατά πόσον οι υποψήφιοι μαθητές έκαναν "σωστή" χρήση της δημόσιας βοήθειας που τους προσφέρθηκε ή κατά πόσο διέθεταν το "τάλαντο" να αξιοποιήσουν τις παρεχόμενες γνώσεις και δεξιότητες. Επομένως, η διάκριση επιστρέφει εκ νέου στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων και στη δυνατότητα να επωφεληθούν από τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και συσκοτίζεται υπό νέους όρους<sup>650</sup> η συμβολή της κοινωνικής προέλευσης στην επίδοση των υποψηφίων. Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια νέου τύπου αντισταθμιστική εκπαίδευση,<sup>651</sup> η οποία αναδεικνύει

<sup>645</sup> Γεωργούλη, Στ., 2007, Να Αξιολογήσουμε το Παρόν για να Φτιάξουμε το Μέλλον. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 5. Ιωαννάκης, Η., 2007, Για ένα νέο σύστημα μουσικής εκπαίδευσης, *Παρτιτούρα*, 1, σ. 4.

<sup>646</sup> Σύμφωνα με αυτήν την κοινωνική φιλοσοφία, ο πολίτης διαθέτει διάφορα "έμφυτα" χαρίσματα, τα οποία του παρέχουν τη δυνατότητα, ιδιαίτερα αν οι αντικειμενικές συνθήκες είναι ευνοϊκές, να ανέλθει κοινωνικά σε εκείνο το επίπεδο που οι "έμφυτες" δεξιότητές του προδιαγράφουν. Βλ. Husen, T., 1972, *Origin Sociale et Education*. Paris: O.C.D.E.. σ. 31.

<sup>647</sup> Για το λόγο αυτό, πρέπει να θεσπίσει μέτρα με σκοπό την εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών, να επιχειρήσει διάφορες – δομικές λόγου χάρη – μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων και να παράσχει εκπαιδευτικές δυνατότητες για την κοινωνική άνοδο του πολίτη, καθορισμένες με αξιοκρατικά κριτήρια. Βλ. Husen, 1972, *Origin Sociale et Education*. Paris: O.C.D.E., σ. 31,

<sup>648</sup> Habermas, J., (2004 a) *Το Μέλλον της Ανθρώπινης Φύσης. Πίστη και Γνώση*, Μετάφραση: Μαρία Τοπάλη, Αθήνα, εκδόσεις SCRIPTA, σ. 97.

<sup>649</sup> Husen, ό.π.

<sup>650</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΛΗ, σ. 31.

<sup>651</sup> Παπακωνσταντίνου, Π., 1981, Η Ανισότητα στην Ελληνική Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. *Ο Πολίτης*, 44, σσ. 46-51.

έναν νέο τύπο Κράτους – Πρόνοιας,<sup>652</sup> το οποίο δεν προσφέρει τις υπηρεσίες του πλέον προς όλους αλλά προς τους "άξιους"<sup>653</sup> ή τους "ταλαντούχους" και "χαρισματικούς".<sup>654</sup>

Ωστόσο, οι έως τώρα έρευνες έχουν καταδείξει ότι τόσο η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών όσο και η θέσπιση αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών μέτρων όχι μόνο δεν αίρουν τις ανισότητες αλλά αντιθέτως αναδεικνύουν τη σημασία των οικογενειακών πόρων στην εκμετάλλευσή τους.<sup>655</sup> Διότι τα παιδιά των προνομιούχων οικογενειών, (αυτών, δηλαδή, που διαθέτουν πολιτιστικό κεφάλαιο και κοινωνικό status, έχουν δε τη διάθεση και τη δυνατότητα να στηρίζουν την "άνοδο" των απογόνων τους), είναι εκείνα που τελικά εκμεταλλεύονται όλες τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για να βελτιώσουν την επίδοσή τους.<sup>656</sup>

Επιπλέον, η παροχή αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών μέτρων, εκτός του ότι κατηγοριοποιεί τους μαθητές σε μια ατομικιστική βάση διάκρισης, διαχωρίζει επίσης τους μαθητές σε ομάδες που τεκμηριωμένα και πιστοποιημένα διαφέρουν από άλλες.<sup>657</sup> Εν προκειμένω, τα μουσικά προπαρασκευαστικά τμήματα των τάξεων του δημοτικού, που οργανώνονται από τα οικεία Μουσικά Σχολεία (άρθ. 3, Ι.Ν. 1824/1988) για την "ανίχνευση των κλίσεων των μαθητών", κατηγοριοποιούν από νωρίς τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δοθέντος ότι μέχρι και τη δεκαετία του 1990 στο Δημοτικό δεν υπήρχε ούτε συγκεκριμένη ύλη, ούτε βιβλίο μαθητή, ούτε ειδικός καθηγητής για το μάθημα της μουσικής, αλλά ο δάσκαλος κάθε τάξης αναλάμβανε το ρόλο αυτό.<sup>658</sup>

Επομένως, οι μαθητές του Δημοτικού διακρίνονται σε αυτούς που "έμφυτα" διαθέτουν "κλίση" και σε αυτούς που δεν τη διαθέτουν, σε αυτούς που δείχνουν "ενδιαφέρον" προς τη μουσική και σε αυτούς που δε δείχνουν, σε αυτούς των οποίων οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να πληρώσουν τα δίδακτρα μιας ιδιωτικής

<sup>652</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σσ. 437-438.

<sup>653</sup> Ball, 2003a, *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. London and New York: Routledge Falmer, σ. 51 και Ball, 2003b, *The More Things Change... Educational research, social and "interlocking" inequalities*. London: Institute of Education, University of London, σσ. 10, 11.

<sup>654</sup> Gamarnicowa E., & Green, A., 2003, Social Justice, Identity Formation and Social Capital. School diversification policy under New Labour, στο C. Vincent (ed) *Social Justice, Education and Identity*, London – N. York: Routledge – Falmer, σ. 216.

<sup>655</sup> Coleman, U. S., 1968, The Concept of Equality of Education Opportunity. *Harvard Educational Review*, 1(1), σσ. 7-37.

<sup>656</sup> Παπακωνσταντίνου, Π. 1981, Η Ανισότητα στην Ελληνική Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. *Ο Πολίτης*, 44, σσ. 46-51.

Walters, B.P. (2000). The limits of Growth. School Expansion and School Reform in Historical Perspective στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 10, σσ. 255-256.

<sup>657</sup> Παπακωνσταντίνου, ό.π.

<sup>658</sup> Χατζηγηρήστου, Ν., 2000, Δημόσια Μουσική Εκπαίδευση, ΜΟΥ.ΣΑ, 7, σ. 59.

προετοιμασίας σε ωδείο ή μουσική σχολή και σε αυτούς που δεν έχουν άλλη δίοδο για την ανάπτυξη των "κλίσεων" και των "ταλέντων" τους πάρα μόνο το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, συσκοτίζοντας το γεγονός ότι οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών δημιουργούνται και αναπτύσσονται σε οικογένειες με συγκεκριμένη κοινωνική προέλευση και δεδομένο πολιτιστικό κεφάλαιο.<sup>659</sup>

**Το σχολικό πρόγραμμα:** Η συνειδητοποίηση της διαλεκτικής συνάφειας των κοινωνικών γεγονότων με την κοινωνική ολότητα που τα περιβάλλει, επέτρεψε στην επιστημονική έρευνα να συμπεριλάβει στην "ολότητα του κοινωνικού νοήματος"<sup>660</sup> τις βιωματικές όψεις της πραγματικής ζωής.

Επομένως, οι ιδιαίτερες κοινωνικές συνιστώσες που διαπλέκονται στην εισαγωγή ενός νέου εκπαιδευτικού θεσμού, όπως είναι τα Μουσικά Σχολεία, αναδεικνύονται επίσης από την προσεκτική ανάγνωση του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος και από τη διερεύνηση της ύπαρξης ή μη παραπρογράμματος στη λειτουργία του θεσμού.

Βασική θεωρητική αφετηρία των ερευνών που μελετούν την κοινωνιολογία του προγράμματος<sup>661</sup> είναι ότι τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν την επίσημη οριοθέτηση των υποχρεωτικών πλαισίων τόσο της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και της σχολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας και υπό την έννοια αυτή προκαθορίζουν τους διδακτικούς σκοπούς και το περιεχόμενο των μαθημάτων.

Ωστόσο, η ταύτιση του επίσημου αναλυτικού προγράμματος με το σχολικό πρόγραμμα, με την καθημερινή δηλαδή εκπαιδευτική διαδικασία, δε φαίνεται αυτονόητη, αφού το αναλυτικό πρόγραμμα ουσιαστικά καταγράφει τις επίσημες και φανερές προθέσεις, όπως αυτές δηλώνονται προγραμματικά.<sup>662</sup> Η εκπαιδευτική πραγματικότητα όμως σπάνια συμμορφώνεται απόλυτα προς τις προθέσεις και η εκπαιδευτική πολιτική δε μετασχηματίζεται άμεσα σε εκπαιδευτική πράξη.<sup>663</sup> Επιπλέον, ανάμεσα στη ρητορική των προδιαγραφών και στην κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα (που ανιχνεύεται πίσω από αυτές) αλλά και ανάμεσα στα επίσημα κείμενα του αναλυτικού προγράμματος και στη λειτουργία του

<sup>659</sup> Δασκαλάκης Ι.Δ., (2014) *Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία*, Αθήνα, εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σσ. 530-536.

<sup>660</sup> Γενικότερα, για την "ολότητα του κοινωνικού νοήματος", βλ. Χάμπερμας, Γ. (1994) *Αγώνες Αναγνώρισης στο Δημοκρατικό Κράτος Δικαίου*, μετάφραση – επιμέλεια: Θ. Γεωργίου, Αθήνα, Α. Α. Λιβάνης και Habermas, J. (2004 b). Επίμετρο: Ο Georg Simmel για τη φιλοσοφία και τον πολιτισμό, στο Κώστας Καλφόπουλος και Σπύρος Γάγγας (ζπιμ), *Περιπλάνηση στη Νεωτερικότητα. Κοινωνιολογικά, Φιλοσοφικά και Αισθητικά κείμενα*, μτφρ. Γιώργος Σαγκριώτης και Όλγα Σταθάτου, Αθήνα, εκδόσεις Αλεξάνδρεια, σσ. 325-326.

<sup>661</sup> Νούτσος, Μπ., 1981, Το Σχολικό Πρόγραμμα και οι Καθηγητές της Μ. Εκπαίδευσης. *Λόγος και Πράξη*, 3.

<sup>662</sup> Μαυρογιώργος, Γ., 1983, Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13, σσ. 46-51.

<sup>663</sup> Stenhouse, J., 1975, *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman, σ. 2.

πραγματικού σχολικού προγράμματος, διαπιστώνονται αναντιστοιχίες μεταξύ των προθέσεων και των εφαρμογών.<sup>664</sup>

Ο όρος σχολικό πρόγραμμα νοείται ως ένα σύνολο εντός του οποίου αναπτύσσονται η πρόθεση, η πράξη και το αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών διαδικασιών.<sup>665</sup> Η συστηματική εξέταση όμως των σχέσεων που υπάρχουν ή δεν υπάρχουν ανάμεσα στις επίσημες προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος και στην καθημερινή σχολική πράξη, αποκαλύπτει ότι η αναντιστοιχία μεταξύ προθέσεων και εφαρμογών συνιστά ένα παράλληλο δίκτυο τάσεων, στάσεων και λειτουργιών που συντελούνται μεν σιωπηρά και άγραφα, επηρεάζουν ωστόσο σε σημαντικό βαθμό τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.<sup>666</sup>

Συχνά, οι αναντιστοιχίες μεταξύ του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και της σχολικής πράξης οφείλονται στη γενικότητα και ασάφεια των επίσημων διατυπώσεων, στις υποκειμενικές παρανοήσεις ή παρερμηνείες των εμπλεκόμενων φορέων ή και στην απροθυμία τους να ανταποκριθούν στις επίσημες επιταγές.<sup>667</sup>

Πολύ συχνά, επίσης, οι αναντιστοιχίες μεταξύ των ρυθμιστικών κειμένων και της πραγματικής λειτουργίας ενός θεσμού αποκαλύπτουν ψευδολογικές, ουσιαστικά, ασυμβατότητες, αφού η επιστημονική τεκμηρίωση των κειμένων στηρίζεται, κυρίως, σε μακρο-ιστορικές και μακρο-κοινωνικές προσεγγίσεις αγνοώντας ή παραβλέποντας τις βιωματικές όψεις της καθημερινότητας.<sup>668</sup>

Εάν, λοιπόν, θεωρηθεί ότι η αναντιστοιχία μεταξύ κανονιστικών ρυθμίσεων και πραγματικότητας,<sup>669</sup> ανάμεσα στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα και στο πραγματικό σχολικό πρόγραμμα είναι δεδομένη, τότε για κάθε εκπαιδευτική έρευνα και μελέτη προκύπτει ένα σημαντικό μεθοδολογικό πρόβλημα διερεύνησης των σκοπών, των εφαρμογών και των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών θεσμών και διαδικασιών. Ωστόσο, το πρόβλημα αυτό αίρεται αν ο ορισμός της έννοιας του σχολικού προγράμματος συμπεριλάβει και τους αλληλοσυσχετισμούς μεταξύ προθέσεων, πράξεων και αποτελεσμάτων, οι οποίοι συντελούνται στα πλαίσια της σχολικής ζωής. Μια τέτοια εννοιολογική προέκταση του ορισμού του σχολικού

<sup>664</sup> Μαυρογιώργος, 1983, ό.π., σσ. 74-81.

<sup>665</sup> Jenkins D., & Shipman, M., 1976, *Curriculum: An Introduction*. London: Open Books, σ. 5.

<sup>666</sup> Μαυρογιώργος, 1983, ό.π.

<sup>667</sup> Επίσης συχνά, όμως, οι αναντιστοιχίες είναι δυνατόν να οφείλονται και στο γεγονός ότι οι συντάκτες των επίσημων κειμένων σκόπιμα συγκαλύπτουν μία εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα με διακηρύξεις που δεν είναι εφαρμόσιμες ή με ασαφείς νομοθετικές ρυθμίσεις, των οποίων η εφαρμογή επαφίεται στη διάθεση των εμπλεκόμενων φορέων. Βλ. Hoog et al, 2006, *Conformity to New Global Imperatives and Demands: The case of Swedish school principals*, *European Educational Research Journal*, 5(3,4), σσ. 263-275.

Μαυρογιώργος, Γ., 1983, Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13, σσ. 74-81.

<sup>668</sup> Χάμπερμας, Γ. (1994) *Αγώνες Αναγνώρισης στο Δημοκρατικό Κράτος Δικαίου*, μετάφραση – επιμέλεια: Θ. Γεωργίου, Αθήνα, Α. Α. Λιβάνης.

<sup>669</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σ. 438.

προγράμματος συνεπάγεται τη διερεύνηση των επίσημων και ανεπίσημων προθέσεων, των ρητών ή σιωπηρών προεκτάσεων, των συνειδητών και μη συνειδητών ενεργειών, των δημόσιων διακηρύξεων αλλά και των υπονοούμενων απαιτήσεων, αφού τελικώς η σχολική πράξη καθορίζεται και από το επίσημο πρόγραμμα αλλά και από το ανεπίσημο "παραπρόγραμμα".<sup>670</sup>

Το σχολικό "παραπρόγραμμα" δεν προδιαγράφεται επίσημα αλλά διαμορφώνεται μέσα από άτυπες μορφές διδασκαλίας και δράσης, παράλληλα με το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα.<sup>671</sup> Αφορά κυρίως τη σιωπηρή διδασκαλία των επιθυμητών αξιών, αντιλήψεων και ιδεών, την αντιμετώπιση των θεσμικών προσδοκιών, τη ρουτίνα της σχολικής εργασίας.<sup>672</sup> Βάσει των παραπάνω, το παραπρόγραμμα αναφέρεται κυρίως σε θέματα της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας που εκλαμβάνονται ως δεδομένα, ως αυτονόητα και ως τέτοια δεν υπόκεινται σε προβληματισμό, περαιτέρω επεξεργασία ή αμφισβήτηση.<sup>673</sup>

Συνεπώς, ενώ οι προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος αναφέρονται στις επίσημες υποχρεώσεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική πράξη μερών, το παραπρόγραμμα αναφέρεται κυρίως στις υπονοούμενες απαιτήσεις που αναφαίνονται από τη θεσμική οργάνωση της σχολικής ζωής.<sup>674</sup>

Εντούτοις, το αναλυτικό πρόγραμμα και το παραπρόγραμμα συσχετίζονται με συγκεκριμένους τρόπους και η επίδραση του παραπρογράμματος σε πολλές περιπτώσεις είναι περισσότερο δραστική απ' ό,τι είναι αυτή του επίσημου προγράμματος. Συχνά μάλιστα, η υλοποίηση του επίσημου προγράμματος δεν είναι εφικτή χωρίς την υποστήριξη του παραπρογράμματος, αφού το παραπρόγραμμα έχει τη δύναμη να ανατρέπει τις προδιαγραφές του επίσημου αποτελέσματος.<sup>675</sup>

Η ισχύς του παραπρογράμματος να υποστηρίζει και άλλες φορές να ανατρέπει ή να υπονομεύει τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος των Μουσικών Σχολείων διαπιστώνεται εν προκειμένω στη μελέτη του θεσμικού πλαισίου, των επίσημων κειμένων δηλαδή που ορίζουν τι και πώς πρέπει να διδάσκεται στα σχολεία, χαρακτηρίζουν τα μαθήματα και τα διαχωρίζουν (γενικής παιδείας –

<sup>670</sup> Μαυρογιώργος, ό.π.

<sup>671</sup> Hargreaves, D., 1978, *Power and the Paracurriculum*, στο C. Richards (ed) *Power and the Curriculum: Issues in Curriculum Studies*. Driffield: Nafferton Books, σσ. 97-108.

<sup>672</sup> Apple, M., 1979, *Ideology and Curriculum*. London: RKP, σ. 14.

Persell, H.C. (2000). Values, Control, and Outcomes in Public and Private schools στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 17, σ. 399.

<sup>673</sup> Το παραπρόγραμμα αφορά επίσης θέματα και διαδικασίες που προκύπτουν ως μη προβλέψιμες, μη επιθυμητές ή απλώς μη συνειδητές προεκτάσεις της επενέργειας παραγόντων που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τους κοινωνικούς όρους της σχολικής ζωής οδηγώντας τους εκπαιδευόμενους στην εσωτερίκευση τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς, στην υιοθέτηση αρχών και αξιών. Βλ. Dreeben, R., 1976, *The Unwritten Curriculum and its Relation to Values*. *Curriculum Studies*, 8(2), σ. 111-124.

<sup>674</sup> Μαυρογιώργος, Γ., 1983, *Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα*. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13, σσ. 74-81.

<sup>675</sup> Bloom, B., 1972, *Innocence in Education*. *School Review*, 80(3), σσ. 343-349.

μουσικής παιδείας / πρωτεύοντα – δευτερεύοντα), προσδιορίζουν τους όρους αξιολόγησης και προαγωγής των μαθητών και τα κριτήρια χαρακτηρισμού της φοίτησής τους, κατανέμουν το σχολικό χρόνο και διευθετούν τη χρήση του.

Αναλυτικότερα, το άρθρο 2 του Ι.Ν. 1824/1988 προβλέπει ότι στα Μουσικά Σχολεία διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας καθώς και μαθήματα αισθητικής παιδείας χωρίς ωστόσο να καθορίζει αναλυτικά ποια είναι αυτά. Η γενικότητα και η ασάφεια αυτή παρατηρείται επί δεκαετία αναγκάζοντας συχνά τους εμπλεκόμενους φορείς να αυτοσχεδιάζουν ή και να τροποποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα ανταποκρινόμενοι σε νέα και διαφορετικά κάθε φορά αιτήματα<sup>676</sup> εκπεφρασμένα συχνά δια της αυξημένης συμμετοχής και ανάμιξης των γονέων στις δραστηριότητες κυρίως του πρώτου Μουσικού Σχολείου, του Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης.<sup>677</sup>

Η πρώτη προσπάθεια να μετριαστεί η ασάφεια και να περιοριστεί η γενικότητα επιχειρείται με την υπουργική απόφαση Γ2/1685/1995, η οποία αρχικά ορίζει ότι ως μαθήματα γενικής παιδείας στα Μουσικά Σχολεία διδάσκονται όσα ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα των υπόλοιπων ημερήσιων σχολείων της ίδιας βαθμίδας. Στη συνέχεια καθορίζει τη διδακτέα ύλη των μουσικών μαθημάτων χωρίς ωστόσο να παραπέμπει σε κεφάλαια ή σελίδες εκπαιδευτικών εγχειριδίων και χωρίς γενικότερες βιβλιογραφικές παραπομπές. Αντίθετα, ως καθορισμός της διδακτέας ύλης των μουσικών μαθημάτων στη σχετική απόφαση (Υ.Α. 1685/1995) παρατηρείται η περιγραφή των γνωστικών περιεχομένων και ο επιμερισμός των διδακτικών στόχων ανά μάθημα και τάξη.

Τρία χρόνια αργότερα η υπουργική απόφαση Γ2/3850/1998, (της οποίας η 1<sup>η</sup> παρ. του Γ' θέματος σπεύδει κυρίως να διαβεβαιώσει ότι ως μαθήματα γενικής παιδείας στα Μουσικά Σχολεία ορίζονται και διδάσκονται όσα ακριβώς και στα υπόλοιπα σχολεία γενικής παιδείας της ίδιας βαθμίδας) με την προσθήκη δύο μαθημάτων αισθητικής όπως είναι η Ιστορία της Τέχνης και η Θεατρολογία, χωρίς να καταργεί, συμπληρώνει την προηγούμενη υπουργική απόφαση (Γ2/1685/1995).

Πιο συγκεκριμένα και όσον αφορά τα μαθήματα μουσικής παιδείας η πρώτη παράγραφος του θέματος Γ, της υπουργικής απόφασης Γ2/3850/1998 ορίζει ποια είναι αυτά για τις γυμνασιακές και λυκειακές τάξεις αντίστοιχα, τα διαχωρίζει σε ομάδα Α και ομάδα Β για το γυμνάσιο και σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα για το λύκειο, χωρίς και πάλι να ορίζει το ακριβές γνωστικό περιεχόμενο των μαθημάτων αυτών. Ειδικότερα, ο καθορισμός της διδακτέας ύλης των μαθημάτων μουσικής παιδείας με τη στοιχειοθέτηση και θέσπιση ακριβούς αναλυτικού προγράμματος, την έκδοση σχολικών εγχειριδίων μουσικής παιδείας ή την υπόδειξη σχετικών βιβλίων,

<sup>676</sup> Μαυροειδής, Μ. Δ., 1998, Η Εμπειρία του Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης. *Ο Πολίτης*, 11, σ. 3.

<sup>677</sup> Μαυροειδής, ό.π.



μέσα από τα οποία οι διδάσκοντες θα επιλέγουν τα καταλληλότερα για το μάθημα και την τάξη του (όπως λ.χ. συμβαίνει στα μαθήματα ξένων γλωσσών), παραμένει για πολλά χρόνια ένα αιτούμενο των εκπαιδευτικών μουσικής παιδείας.<sup>678</sup>

Η αναντιστοιχία που προκύπτει ανάμεσα στη ρητή θεσμική διαβεβαίωση για τη διδασκαλία των μαθημάτων γενικής παιδείας όπως στα υπόλοιπα σχολεία και στην ασάφεια του περιεχομένου των μουσικών μαθημάτων, έμμεσα αλλά σταθερά "εκπαιδεύει" τους μαθητές των σχολείων αυτών μέσα από άτυπες στάσεις και συμπεριφορές να θεωρούν ως αυτονόητη και δεδομένη την ιδιαίτερη και αυξημένη βαρύτητα των μαθημάτων γενικής παιδείας.

Ανάλογα αποτελέσματα επιφέρει η διάκριση των μαθημάτων μουσικής παιδείας σε ομάδες Α και Β για το γυμνάσιο και πρωτεύοντα – δευτερεύοντα για το λύκειο. Διότι κατ' αυτόν τον τρόπο τα ίδια τα επίσημα κείμενα χωρίς να το ομολογούν ρητά, καθιστούν στη συνείδηση των εμπλεκόμενων ως αυτονόητη τη μειωμένη σημασία των μαθημάτων αυτών. Η διάκριση μάλιστα αυτή, εάν συνδυαστεί με το γεγονός του διαφορετικού τρόπου αξιολόγησης των μαθητών στα μουσικά μαθήματα, αποκαλύπτει την ύπαρξη και την ισχύ του παραπρογράμματος στα Μουσικά Σχολεία, το οποίο φαίνεται να αντιφάσκει με τις προγραμματικές δηλώσεις του ιδρυτικού νόμου.

Ειδικότερα, με το σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, όπως αυτό καθορίζεται από τη θεσμική οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκύπτει μία σειρά υπονοούμενων, άδηλων αλλά αυτονόητων απαιτήσεων που συνιστούν σιωπηρές προεκτάσεις του αναλυτικού προγράμματος ή λειτουργίες που υπονομεύουν και ανατρέπουν τις προδιαγραφές. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργείται ένα παράπλευρο σύστημα μαθητικών αξιών, διότι το επίσημο σύστημα αξιολόγησης των μαθημάτων, καθορίζοντας ποια μαθήματα εξετάζονται και με ποιο τρόπο, ουσιαστικά προσδίδει πρόσημο διαφορετικής αξίας σε κάθε μάθημα. Έτσι, τα μαθήματα που δεν εξετάζονται γραπτώς (Θεατρολογία, Μουσικά Σύνολα, Πιάνο, Ιστορία Μουσικής, Μορφολογία) καθώς και αυτά, των οποίων ο βαθμός έχει μικρή συμμετοχή στην εξαγωγή του τελικού βαθμού προβιβασμού, θεωρούνται μαθήματα μειωμένης βαρύτητας (άρα και αξίας) από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, με άτυπες και άρρητες διαδικασίες δημιουργείται στη σχολική πράξη των Μουσικών Σχολείων ένα παραπρόγραμμα, αφού με την "ανάγνωση" και μόνο των επίσημων, θεσμοθετημένων διαδικασιών αξιολόγησης των μαθητών μουσικής παιδείας και με τη συμμετοχή τους σε αυτές, οι μαθητές μαθαίνουν ότι στα μαθήματα γενικής παιδείας πρέπει να "προσέχουν" περισσότερο από ό,τι στα μαθήματα μουσικής παιδείας κατά την ώρα της διδασκαλίας στην τάξη.

<sup>678</sup> Πανταζάτος, Γ., 2007, Προτάσεις για το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, *Παρτιτούρα*, 1, σ. 4.

Διδάσκονται επίσης άτυπα ότι για να ανταποκριθούν στα πρώτα χρειάζεται περισσότερη "επιμέλεια" στην κατ' οίκον απογευματινή μελέτη. Έτσι, με βάση αυτές τις διαφοροποιήσεις, που σταδιακά καθίστανται αυτονόητες, οι μαθητές καθορίζουν το βαθμό και το ποιόν της συμμετοχής τους στα μουσικά μαθήματα και αποφασίζουν την προσέλευσή τους σε αυτά.

Διότι, στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι στη δημιουργία του ανωτέρω κλίματος συμβάλλει το επίσημο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων με την γενικότητα που παρατηρείται και στο χαρακτηρισμό της φοίτησης των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, ενώ το όριο των επιτρεπόμενων απουσιών στα Μουσικά Σχολεία είναι αριθμητικά αυξημένο κατά τριάντα απουσίες (Υ.Α. Γ2/3850/1998, θέμα Β, § 3) δεν υπάρχει περιοριστικός προσδιορισμός για το είδος των μαθημάτων στα οποία αυτές μπορεί να πραγματοποιούνται. Έτσι, οι μαθητές σε συνδυασμό και με το γεγονός ότι τα μαθήματα μουσικής παιδείας έχουν μειωμένη αξιολογική βαρύτητα, επιλέγουν, ιδιαιτέρως στις λυκειακές τάξεις, να πραγματοποιούν τις επιτρεπόμενες απουσίες στα μουσικά μαθήματα εκμεταλλευόμενοι το χρόνο τους για την προετοιμασία των μαθημάτων γενικής παιδείας και για εξωσχολικά φροντιστηριακά μαθήματα.<sup>679</sup>

Επομένως, οι άτυπες αυτές διαδικασίες και στάσεις, το ιδιαίτερο κλίμα της καθημερινής σχολικής πρακτικής στα Μουσικά Σχολεία δημιουργεί ένα παράλληλο, υπόρρητο πρόγραμμα το οποίο υπονομεύει ή ανατρέπει τους επίσημους σκοπούς των θεσμικών κειμένων (ιδιαιτέρως το άρθρο 1 του Ι.Ν. 1824/1988, το οποίο ορίζει ως σκοπό ίδρυσης των Μουσικών Σχολείων την κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής), αφού στην πράξη η αοριστία, η ασάφεια και η γενικότητα ενός άλλου, συμπληρωματικού νομοθετικού κειμένου (Υ.Α. Γ2/3850/1998) ουσιαστικά αναγκάζει όσους μαθητές επιθυμούν πραγματικά μουσική κατάρτιση να καταφεύγουν σε ωδεία και ιδιωτικές μουσικές σχολές.<sup>680</sup> Τους εξωθει, επίσης, να εγκαταλείπουν τα Μουσικά Σχολεία με το διευρυμένο ωρολόγιο πρόγραμμα ακριβώς για να εξασφαλίσουν χρόνο για ιδιωτικά απογευματινά μαθήματα μουσικής. Προσφέρει, ακόμη, σε όσους μαθητές παραμείνουν τη δυνατότητα να επικεντρωθούν στη μελέτη των μαθημάτων γενικής παιδείας, τους "επιτρέπει" τη χαμηλή επίδοση στα μουσικά μαθήματα, "ανέχεται" τη μη συμμετοχή τους σε αυτά, παρέχοντάς τους ουσιαστικά τις ευκαιρίες να επωφεληθούν από ένα "καλό" σχολείο με "πολιτισμένο" σχολικό κλίμα.<sup>681</sup>

<sup>679</sup> Γεωργούλη, Στ., 2007, Να Αξιολογήσουμε το Παρόν για να Φτιάξουμε το Μέλλον. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 5.

<sup>680</sup> Μαρκέα, Γ. Γ., 2001, Η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 49.

<sup>681</sup> Βασιλειάδης, Λ., 2007, Μουσικές Σπουδές στο Σύγχρονο Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 5, Γεωργούλη, 2007, Στ., 2007, Να Αξιολογήσουμε το Παρόν για να Φτιάξουμε το Μέλλον. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 5.

Με βάση τη συνοπτική παρουσίαση των ορισμών του παραπρογράμματος που έχει ήδη παρουσιαστεί, μπορούμε βέβαια να υποστηρίξουμε ότι αυτό διαμορφώνεται σε διάφορα πεδία σχολικής δραστηριότητας και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αλλά και στα φυσικά μεγέθη του σχολικού πλαισίου όπως είναι για παράδειγμα η κατανομή και διάθεση του σχολικού χρόνου αλλά και η χρήση του σχολικού χώρου.<sup>682</sup>

Πιο συγκεκριμένα, οι οριοθετήσεις του σχολικού χρόνου (έναρξη, λήξη, διάρκεια μαθημάτων, διαλείμματα, διακοπές) προκαθορίζονται στα πλαίσια άσκησης της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και συνιστούν το λεγόμενο ωρολόγιο πρόγραμμα που αποτελεί αναπόσπαστο συμπλήρωμα του αναλυτικού προγράμματος (ν. 1566/1985). Επομένως, οι πληροφορίες για την κατανομή, τη διευθέτηση και την οργάνωση του σχολικού χρόνου προϋποθέτουν την ανάγνωση του ωρολογίου προγράμματος όπως αυτό ορίζεται από τα επίσημα νομοθετικά κείμενα και όπως στη συνέχεια εφαρμόζεται από τις σχολικές μονάδες. Αναλυτικότερα, η πολιτεία με επίσημα και υποχρεωτικά κείμενα ορίζει το χρόνο που διατίθεται στις σχολικές δραστηριότητες (μαθήματα, διαλείμματα, διακοπές, σχολικές εορτές και εκδηλώσεις), το χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία κάθε μαθήματος ανά εβδομάδα, προβλέπει το σύνολο των διδακτικών ωρών που διατίθενται εβδομαδιαία για όλα τα μαθήματα σε όλες τις τάξεις. Ωστόσο, από την ανάγνωση του επίσημου ωρολογίου προγράμματος δεν προκύπτουν τα κριτήρια με τα οποία καθορίζονται οι διαφορές κατανομής και διευθέτησης του συνολικού σχολικού χρόνου.<sup>683</sup>

Η πολιτεία, επίσης, με επίσημες διοικητικές πράξεις και νομοθετικές ρυθμίσεις καθορίζει την έναρξη, τη διάρκεια, τη διαδοχή, το τέλος των διδακτικών ωρών και ο καθορισμός αυτός εγγράφεται στη σύνταξη του Ωρολογίου Προγράμματος Μαθημάτων, χωρίς και πάλι να προσδιορίζονται σαφώς τα κριτήρια βάσει των οποίων ορίζεται η σειρά και η διαδοχή των μαθημάτων, οι διαφορές διάρκειας των διδακτικών ωρών, η τοποθέτηση συγκεκριμένων μαθημάτων σταθερά στις πρώτες διδακτικές ώρες και ορισμένων άλλων στις τελευταίες.<sup>684</sup> Με βάση κανονιστικά κείμενα της πολιτείας εξάλλου ορίζεται ο χρόνος απασχόλησης, το ωράριο εργασίας δηλαδή των εκπαιδευτικών και συντάσσεται στα σχολεία το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Διδασκόντων, το οποίο επίσης δεν αποκαλύπτει τα κριτήρια βάσει των οποίων γίνεται η κατανομή του διδακτικού έργου κατά την έναρξη κάθε σχολικού έτους.<sup>685</sup>

Ωστόσο, η διευθέτηση του σχολικού χρόνου στο ωρολόγιο πρόγραμμα ούτε αυθαίρετη είναι ούτε τυχαία. Διότι ο κατακερματισμός του σχολικού χρόνου σε

<sup>682</sup> Μαυρογιώργος, Γ., 2000, *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση*, Γιάννενα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, σσ. 121, 122.

<sup>683</sup> Μαυρογιώργος, 2000, ό.π.

<sup>684</sup> Ξωχέλλης, Π., 1981, Το Πρόβλημα του Εκσυγχρονισμού του Αναλυτικού Προγράμματος, *Φιλολογός*, 23, σ. 60.

<sup>685</sup> Ξωχέλλης, ό.π.

διδασκτικές περιόδους αποτελεί βέβαια μία καθιερωμένη τυπική και αυτονόητη πρακτική, υποκρύπτει όμως διακρίσεις όσον αφορά την αξία της σχολικής γνώσης, την ιεράρχηση της διδασκαλίας, την αποδοτικότητα της μάθησης, τις προσδοκίες από τη διδασκαλία των μαθημάτων. Το ωρολόγιο πρόγραμμα, επομένως, εάν αναγνωσθεί ως μία απλή, τυπική ανακοίνωση αριθμητικών δεδομένων και μεγεθών, πράγματι καθορίζει απλώς την καθημερινή έναρξη και το τέλος των μαθημάτων και των διδασκτικών ωρών, τη διαδοχή στην απασχόληση του διδασκτικού προσωπικού.<sup>686</sup>

Με μία δεύτερη, ενδελεχέστερη ανάγνωση, όμως, εντοπίζουμε, πίσω από τα αριθμητικά μεγέθη, σιωπηρές και αόρατες αλλά σημαντικές διακρίσεις και ιεραρχήσεις, όπως είναι η ιεράρχηση της γνώσης σε σημαντική ή μη σημαντική, δύσκολη ή εύκολη.<sup>687</sup> Πρόκειται, δηλαδή, για μία ανάγνωση συμπληρωματική της πρώτης, που ουσιαστικά φανερώνει τη θεμελίωση και νομιμοποίηση των κυρίαρχων τάσεων στη διευθέτηση του σχολικού χρόνου.<sup>688</sup>

Η επισκόπηση της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας αποκαλύπτει ότι η σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος με επίκληση δεδομένων της Βιολογίας, της Ψυχολογίας και της Διδακτικής προβάλλεται ως σύνταξη θεμελιωμένη σε ένα κώδικα υγιεινής της εργασίας του μαθητή, αφού τα κριτήρια κατανομής και διευθέτησης του σχολικού χρόνου επικεντρώνονται σε ζητήματα κόπωσης και υπερκόπωσης, σωματικής και ψυχικής υγείας του μαθητή.<sup>689</sup> Με αναφορά, λοιπόν, στις αρχές της πειραματικής διδακτικής, της ψυχολογίας και της εμπειρίας τα μαθήματα διακρίνονται σε εύκολα – δύσκολα, καματηφόρα – λιγότερα καματηφόρα, σημαντικά – ασήμαντα<sup>690</sup> με σταθερή ένταξη των Μαθηματικών και Ελληνικών λόγου χάρη στην κατηγορία των σημαντικών, δύσκολων και καματηφόρων μαθημάτων<sup>691</sup> και σταθερή ένταξη των μαθημάτων αισθητικής αγωγής (Ζωγραφική, Μουσική, Ιχνογραφία, Ωδική) στην κατηγορία των εύκολων, λιγότερο σπουδαίων και μη καματηφόρων μαθημάτων.<sup>692</sup>

<sup>686</sup> Ξωχέλλης, 1981, ό.π.

<sup>687</sup> Η δεύτερη αυτή ανάγνωση αποκαλύπτει τις θεωρητικές αντιλήψεις που προβάλλονται και τις πρακτικές επιλογές που προτείνονται για τη σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος στα πλαίσια της κυρίαρχης παιδαγωγικής ιδεολογίας, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον. Βλ. Μαυρογιώργος, Γ., 2000, *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση*, σσ. 121, 122.

<sup>688</sup> Μαυρογιώργος, ό.π.

<sup>689</sup> Αρχιμανδρίτης, Ι., 1967, Διάρκεια Μαθημάτων. *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμ. 3. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα – Herder, σσ. 133, 134, Γιαννούλης, Ν., 1980, *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*. Αθήνα, σσ. 244, 245, Δερβίσης, Σπ., 1982, *Σύγχρονη Γενική Διδακτική*. Θεσσαλονίκη, σσ. 38, 345, 346, 348, Εξαρχόπουλος, Ν., 1946, *Σύγχρονη Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Α. Ρούγκα, σσ. 216-250, Πετρουλάκης, Ν., 1963, *Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Καμπανάς, σσ. 106, 107, 116, 124. Φωτεινόπουλος, Φ., 1967, Πρόγραμμα Αναλυτικών και Ωρολόγιον. *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 4. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα – Herder, σσ. 597-606.

<sup>690</sup> Δερβίσης, ό.π., Εξαρχόπουλος, ό.π.

<sup>691</sup> Δερβίσης, ό.π., Εξαρχόπουλος, ό.π.

<sup>692</sup> Δερβίσης, ό.π., Εξαρχόπουλος, ό.π.

Η παραπάνω διάκριση των μαθημάτων συνδυάζεται και με τα κριτήρια διαδοχής των διδακτικών ωρών και ημερών της εβδομαδιαίας σχολικής εργασίας με βάση την αποδοτικότητα των ωρών της ημέρας και της εβδομάδας. Έτσι, οι πρώτες διδακτικές ώρες αναφέρονται ως ευμενέστερες και αποδοτικότερες, γιατί οι μαθητές είναι ακμαιότεροι για σχολική εργασία ώστε να επιτυγχάνεται μεγαλύτερη, καλύτερη και ανετότερη μάθηση.<sup>693</sup> Για το λόγο αυτό, οι συγκεκριμένες διδακτικές ώρες προτείνονται ως αποδοτικότερες για τη διδασκαλία των πρωτευόντων, των σημαντικών, των δύσκολων και καματηφόρων μαθημάτων (Μαθηματικά, Ελληνικά), διότι πρέπει να ληφθεί υπόψη ο βαθμός κοπώσεως που προκαλούν τα μαθήματα αυτά. Αντίθετα, θεωρείται αυτονόητο ότι για τα μαθήματα αισθητικής αγωγής (Καλλιτεχνικά, Μουσικά) πρέπει να διατίθενται οι τελευταίες μη αποδοτικές διδακτικές ώρες.<sup>694</sup>

Για τη σύνταξη των ωρολογίων προγραμμάτων, επίσης, προτείνονται συμπληρωματικές οδηγίες, ανάλογες προς τις προηγούμενες με κριτήρια υγιεινής της μαθητικής εργασίας και αναφορά στην καταλληλότητα και αποδοτικότητα των ημερών της εβδομάδας.<sup>695</sup>

Η ίδια θεωρητική βάση, της υγιεινής της μαθητικής εργασίας, αποκαλύπτεται και κατά την ανάγνωση της διάρθρωσης των διαλειμμάτων. Προτείνεται δηλαδή κατά τις πρώτες ώρες τα διαλείμματα να είναι μικρότερης διάρκειας ενώ κατά τις τελευταίες λίγα λεπτά μεγαλύτερο. Παράλληλα επισημαίνεται πως, αν η περίοδος της ανάπαυσης είναι μεγαλύτερη του δέοντος υπάρχει ο κίνδυνος να απομακρυνθεί η διάθεση του εκπαιδευομένου για εργασία.<sup>696</sup>

Το γεγονός ότι στις οδηγίες σύνταξης των ωρολογίων προγραμμάτων προβάλλεται ως κυρίαρχο κριτήριο η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και η αποδοτικότητα της μάθησης, προϋποθέτει τη σιωπηρή παραδοχή ότι οι ρυθμίσεις αυτές του σχολικού χρόνου καθιστούν τη διδασκαλία και τη μάθηση αποδοτική κατά τον ίδιο βαθμό για όλους τους μαθητές σε όλα τα μαθήματα.<sup>697</sup>

<sup>693</sup> Δερβίσης, ό.π.

<sup>694</sup> Γιαννούλης, ό.π.

<sup>695</sup> Έτσι, οι πρώτες ώρες της Δευτέρας, λόγω χάρη, θεωρούνται ακατάλληλες για σοβαρή εργασία σε σημαντικά μαθήματα, η Παρασκευή με τη σκέψη της αργίας του Σαββατοκύριακου θεωρείται πολύ αποδοτική ενώ ως αποδοτικότερες αναδεικνύονται η Τρίτη και η Τετάρτη. Βλ. Πετρουλάκης, Ν., 1981, *Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί Στόχοι, Μεθοδολογία*. Αθήνα: Φελέκης, σσ. 82, 108.

<sup>696</sup> Επομένως, τα μη σημαντικά και μη καματηφόρα μαθήματα τοποθετούνται μετά τα μεγαλύτερα διαλείμματα των τελευταίων ωρών ώστε, αν απομακρυνθεί – λόγω της μεγαλύτερης χρονικά διακοπής – η διάθεση των μαθητών για εργασία, να μην κινδυνέψει η απόδοσή τους στα σημαντικά και σοβαρά μαθήματα. Βλ. Πετρουλάκης, Ν., 1963, *Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Καμπανάς, σσ. 106, 107, 116, 124.

<sup>697</sup> Τόσο η γνώση, δηλαδή, όσο και οι μαθητές παρουσιάζονται ως κατηγορίες κοινωνικά ουδέτερες, αφού εκλαμβάνεται ως δεδομένο ότι η διάταξη των μαθημάτων σε συγκεκριμένες διδακτικές ώρες και ημέρες της εβδομάδας αποτελεί μία επιλογή βασισμένη αυστηρά και μόνο σε επιστημονικά και ερευνητικά δεδομένα που αφορούν απολύτως την καματηφορία των μαθημάτων, τη διδακτική καταλληλότητα της ώρας ή της ημέρας και τους όρους υγιεινής της μαθητικής εργασίας. Βλ. Μαυρογιώργος, Γ., 2000, *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση*, σσ. 121, 122.

Ωστόσο, η σειρά εμφάνισης των μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα εκφράζει συγκεκριμένους ιδεολογικούς και πολιτικούς προσανατολισμούς, εκπεφρασμένα ή μη κοινωνικά αιτήματα και συλλογικές στάσεις όσον αφορά τη σχολική γνώση. Η ανάρτηση δε του ωρολογίου προγράμματος στο σχολικό πίνακα ανακοινώσεων και η ανάγνωσή του από τους μαθητές συμβάλλει στην εσωτερίκευση και εγχάραξη συγκεκριμένης ιεράρχησης της γνώσης και συνιστά το υλικό πλαίσιο της διδακτικής πράξης και της σχολικής ζωής.<sup>698</sup>

Πιο συγκεκριμένα, παρότι από την προαναφερθείσα συνοπτική επισκόπηση διαπιστώνουμε ότι κατά τη σύνταξη των ωρολογίων προγραμμάτων έχει καταβληθεί προσπάθεια να διακριθεί, να αξιολογηθεί και να ιεραρχηθεί η σχολική γνώση με όρους υγιεινής, μπορούμε ωστόσο να κάνουμε σημαντικές επισημάνσεις κοινωνιολογικού περιεχομένου. Ενδεικτικότερα, παρατηρούμε ότι τα μαθήματα που διαχρονικά χαρακτηρίζονται καματηφόρα, δύσκολα, σημαντικά και γι' αυτό το λόγο βρίσκονται σταθερά καταναμεμένα στις πρώτες διδακτικές ώρες, είναι ακριβώς αυτά τα μαθήματα που θεωρούνταν και θεωρούνται τυπικώς ή ατύπως πρωτεύοντα, αυτά που παλαιότερα θεωρούνταν μαθήματα δέσμης για τις λυκειακές τάξεις και με μεταγενέστερες ρυθμίσεις χαρακτηρίζονται ως πανελλαδικώς εξεταζόμενα για τις εξετάσεις εισαγωγής στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι.<sup>699</sup>

Η ίδια αξιολόγηση και ιεράρχηση διαπιστώνεται στη διευθέτηση του σχολικού χρόνου και στα Μουσικά Σχολεία. Έτσι, τα μαθήματα γενικής παιδείας τοποθετούνται σταθερά τις πρώτες διδακτικές ώρες και οπωσδήποτε πριν την ημίωρη διακοπή για τη μεσημβρινή σίτιση των μαθητών. Αντίθετα, τα μαθήματα μουσικής παιδείας τοποθετούνται μετά την ημίωρη διακοπή για τη σίτιση. Διότι προφανώς εξακολουθούν να θεωρούνται λιγότερο σπουδαία, σημαντικά, δύσκολα και καματηφόρα, όπως ακριβώς δηλαδή θεωρούνταν τα μαθήματα ζωγραφικής και ωδικής δεκαετίες παλαιότερα.<sup>700</sup> Διότι, επίσης, η πιθανή κάμψη της διάθεσης των μαθητών για σοβαρή εργασία ύστερα από τη μακράς διάρκειας διακοπή θα έχει επίπτωση στην απόδοσή τους σε μη σημαντικά μαθήματα, όπως προφανώς εκλαμβάνονται τα αισθητικά και καλλιτεχνικά.<sup>701</sup>

Η διάκριση λοιπόν της καταλληλότητας των ωρών και των ημερών για σοβαρή ή μη σοβαρή εργασία συμβαδίζει με τη διάκριση των γνωστικών αντικειμένων και των σχολικών δραστηριοτήτων σε σοβαρή ή μη σοβαρή εκπαιδευτική προσπάθεια και μαθητική ενασχόληση αντίστοιχα. Οι μαθητές επομένως με την ανάγνωση και μόνο του ωρολογίου προγράμματος εκπαιδεύονται μέσω της άτυπης και αυτονόητης αυτής

<sup>698</sup> Νούτσος, Μπ., 1982, Ο Ρόλος της Σχολικής Ζωής στη Διαμόρφωση Τύπων Πολιτικής Συμπεριφοράς. *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 3, σσ. 55-64.

<sup>699</sup> Μαυρογιώργος, Γ., 2000, *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση*, σσ. 121, 122.

<sup>700</sup> Δερβίσης, Σπ., 1982, *Σύγχρονη Γενική Διδακτική*. Θεσσαλονίκη, σσ. 38, 345, 346, 348.

<sup>701</sup> Γιαννούλης, Ν., 1980, *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*. Αθήνα, σσ. 244, 245.

Πετρουλάκης, Ν., 1963, *Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Καμπανάς, σσ. 106, 107, 116, 124.

διαδικασίας να κατατάσσουν αυτόματα και σιωπηρά στη χαμηλότερη βαθμίδα αξιολογικής ιεράρχησης τα μουσικά μαθήματα που είναι τοποθετημένα τις τελευταίες ώρες του ωρολογίου προγράμματος.

Συνεπώς, προκύπτει και στην προκειμένη περίπτωση αναντιστοιχία και αντίφαση ανάμεσα στις επίσημες προγραμματικές εξαγγελίες [για την παροχή μουσικής κατάρτισης ως στόχο ίδρυσης (άρθρ. 1, I.N. 1824/1988) και για την ανίχνευση μουσικών κλίσεων και ταλέντων (άρθρ. 3, I.N 1824/1988)] και στις ακολουθούμενες πρακτικές και διαδικασίες της σχολικής ζωής των Μουσικών Σχολείων. Ακόμη και σε αυτά - τα εξειδικευμένα στη μουσική σχολεία - τα μουσικά και αισθητικά μαθήματα εξακολουθούν να θεωρούνται συμπλήρωμα του αναλυτικού προγράμματος,<sup>702</sup> μία πολιτιστική δραστηριότητα κυρίως που συμβάλλει στην ανάπτυξη συγκεκριμένης σχολικής κουλτούρας, στη μετάδοση συγκεκριμένου πολιτιστικού κεφαλαίου προς τους μαθητές<sup>703</sup> στη δημιουργία πολιτισμένου σχολικού κλίματος.<sup>704</sup>

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί επίσης ότι, ενώ δεν τίθεται ζήτημα προαιρετικής επιλογής για τα μαθήματα γενικής παιδείας, αντιθέτως πολλά από τα μουσικά ή γενικότερα καλλιτεχνικά μαθήματα που προσφέρονται στα Μουσικά Σχολεία έχουν προαιρετικό χαρακτήρα. Ενισχύεται έτσι στη συνείδηση των μαθητών η πεποίθηση ότι οι επιστημονικές γνώσεις ιεραρχούνται υψηλότερα από την αισθητική παιδεία ακόμα και σε ένα Μουσικό Σχολείο, πεποίθηση γενικότερα εδραιωμένη στα αναλυτικά προγράμματα της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Παράλληλα με υπόρρητες και άτυπες διαδικασίες στοιχειοθετείται στα σχολεία αυτά συγκεκριμένου τύπου παραπρόγραμμα που διευκολύνει την παραμονή ακριβώς εκείνων των μαθητών, για τους οποίους η μουσική κατάρτιση και δεξιότητα δεν είναι πρώτη επιλογή και προτεραιότητα. Αντιθέτως, η επιλογή του μαθητικού πληθυσμού με κριτήρια εστιασμένα στη μουσική δεξιοτεχνία επιτρέπει την άσκηση της επιλογής δημόσιου σχολείου στους γονείς,<sup>705</sup> τη δυνατότητα να αποφεύγουν την εγγραφή των παιδιών τους σε δημόσια σχολεία που δεν επιθυμούν ή δε θεωρούν κατάλληλα για τα

<sup>702</sup> Μαρκέα, Γ.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, 213, 214, 215.

<sup>703</sup> Βασιλειάδης, Λ., 2007, Μουσικές Σπουδές στο Σύγχρονο Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 5.

<sup>704</sup> Γεωργούλη, Στ., 2007, Να Αξιολογήσουμε το Παρόν για να Φτιάξουμε το Μέλλον. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 5.

<sup>705</sup> Gamarnicowa E., & Green, A., 2003, Social Justice, Identity Formation and Social Capital. School diversification policy under New Labour, στο C. Vincent (ed) *Social Justice, Education and Identity*, London – N. York: Routledge – Falmer, σ. 214.  
Schneider, B. (2000). Social Systems and Norms, A Coleman Approach στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 16, σ. 377.

παιδιά τους,<sup>706</sup> την ευκαιρία να αναπαράγουν ή να αποκτήσουν επιθυμητό πολιτιστικό κεφάλαιο<sup>707</sup> και να πιστοποιήσουν δι' αυτού και μέσω εκπαιδευτικών διαδικασιών την κοινωνική τους ταυτότητα και διάκριση.<sup>708</sup>

**Ο σχολικός χώρος:** Διότι, πράγματι το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην κοινωνική διάκριση όχι μόνο μέσω της επιλεκτικής του λειτουργίας αλλά και ενσωματώνοντας τη διάκριση είτε στην επίσημη ιδεολογία του (αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια) είτε στην ανεπίσημη, όπως είναι οι διαδικασίες εγγραφής μαθητών, η διευθέτηση του σχολικού χρόνου, η οργάνωση του σχολικού χώρου.<sup>709</sup> Πιο συγκεκριμένα, οι υλικές συνθήκες πραγμάτωσης της εκπαιδευτικής πράξης για ένα συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών (κατάλληλο ή ακατάλληλο σχολικό κτίριο, ύπαρξη ή ανυπαρξία κατάλληλης υποδομής για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης), δημιουργούν μία θεσμικά διαφοροποιημένη παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Αυτές αφορούν σε συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό και τον ευνοούν σε σύγκριση με το υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό της χώρας.

Ωστόσο, ένα προνόμιο που το κατέχει ένας περιορισμένος αριθμός ανθρώπων – εν προκειμένω μαθητών – δεν αποτελεί παρά μια άλλη μορφή εξουσίας για τους ίδιους και ενδεχόμενου αποκλεισμού για τους άλλους.<sup>710</sup>

Στη συγκεκριμένη περίπτωση για παράδειγμα, διαπιστώνεται ότι για τα μαθήματα μουσικής στα υπόλοιπα δημόσια σχολεία προβλέπεται αλλά σπανίως υπάρχει ειδική αίθουσα διδασκαλίας.<sup>711</sup> Αντιθέτως, τα δημόσια Μουσικά Σχολεία ακριβώς στο όνομα της μουσικής ειδίκευσης, την οποία στην πράξη δεν παρέχουν ολοκληρωμένα, προσφέρουν στους μαθητές τους ιδιαίτερη υλικοτεχνική υποδομή (μουσικά όργανα, αίθουσες διδασκαλίας ομαδικών μουσικών μαθημάτων, αίθουσες διδασκαλίας

<sup>706</sup> Reay, D., 2001, Finding or Losing Yourself? Working class relationships to education. *Education Policy*, 16 (4), σ. 341, Prins, E., 2007, Interdistrict Transfers, Latino/White School Segregation and Institutional Racism in a Small California Town, *Journal of Latinos and Education*, 6(4), σσ. 285-308, Van Zanten, A., 2005, New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: The changing role of parents, teachers, school and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), σσ. 155-169.

<sup>707</sup> Lareau A., & MacNamara, H. E., 1999, Moments of Social Inclusion and Exclusion: race, class and cultural capital in family-school relationships, *Sociology of Education* 72 (January) σσ. 37-53.

<sup>708</sup> Gamarnicowa & Green, 2003, Social Justice, Identity Formation and Social Capital. School diversification policy under New Labour, στο C. Vincent (ed) *Social Justice, Education and Identity*, London – N. York: Routledge – Falmer, σ. 214.

<sup>709</sup> Γκότοβος, Α., 2001, Κοινωνική Δομή, Οικονομία, Εκπαίδευση και Ρατσισμός, στο Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.). *Εκπαίδευση και Κοινωνία, Παιδαγωγική*. Ιωάννινα.

<sup>710</sup> Παπαρίζος, Α., 2014. Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σ. 858.

<sup>711</sup> Μαρκέα, Γ. Γ., 2003, Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 214.



ατομικών μουσικών μαθημάτων, αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, χώρο μεσημβρινής σίτισης με την κατάλληλη διαμόρφωση και μόνωση) θεσμικά κατοχυρωμένη (εγκύκλιος 5052/1996) και οικονομικά εξασφαλισμένη (άρθ. 10 και 11 του Ι.Ν 1824/1988).

Η παροχή δημόσιων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, που διαπιστωμένα στοιχίζουν ακριβά στον κρατικό προϋπολογισμό,<sup>712</sup> σε μέρος μόνο του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, διακεκριμένου με κριτήρια εστιασμένα στις ατομικές επιλογές και κλίσεις, αποκαλύπτει και πάλι το ζήτημα της αναδιανομής των δημόσιων πόρων ενός νέου Κράτους – Πρόνοιας, του οποίου η έννοια διευρύνεται κατά τούτο: το κράτος παρέχει όχι προς όλους αλλά προς τους ταλαντούχους και χαρισματικούς.<sup>713</sup> Αποκαλύπτει επίσης την προσπάθεια των γονέων να διατηρήσουν τη σύνδεσή τους με αυτή τη νέου τύπου διανομή της κρατικής πρόνοιας<sup>714</sup> να εξασφαλίσουν τη σύνδεσή τους με τα αγαθά της εκπαίδευσης,<sup>715</sup> να πιστοποιήσουν το οικογενειακό πολιτιστικό κεφάλαιο με τη φοίτηση των παιδιών τους σε συγκεκριμένο τύπο εκπαιδευτηρίου<sup>716</sup> και να πιστοποιήσουν τελικά την κοινωνική τους ταυτότητα και θέση.<sup>717</sup>

**Η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού προσωπικού:** Η θεσμική εκπαιδευτική διάκριση επίσης εμφανίζεται και σε επίπεδο οργάνωσης και διοίκησης ενός σχολείου καθώς και στο σύστημα τοποθετήσεων των εκπαιδευτικών.<sup>718</sup>

Ένα από τα προβλήματα που συχνά αντιμετωπίζει η διοίκηση της εκπαίδευσης είναι η τοποθέτηση εκπαιδευτικών σε περιοχές που θεωρούνται δύσκολες, είτε επειδή οι μαθητές ανήκουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες (Τσιγγάνοι, παλιννοστούντες, μετανάστες) είτε επειδή είναι γεωγραφικά απομακρυσμένες ή επειδή κάποια σχολεία θεωρούνται κοινωνικά υποβαθμισμένα.<sup>719</sup>

<sup>712</sup> Γεωργούλη, Στ., 2007, Να Αξιολογήσουμε το Παρόν για να Φτιάξουμε το Μέλλον. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 5.

<sup>713</sup> Ball, S.J., 2003α, *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. London and New York: Routledge Falmer, σ. 51, Camarnicowa & Green, 2003, *Social Justice, Identity Formation...*, σσ. 216, 218, 219.

<sup>714</sup> Ball, S. J., 2003b, *The More Things Change... Educational research, social and "interlocking" inequalities*. London: Institute of Education, University of London, σ. 10.

<sup>715</sup> Ball, ό.π.

<sup>716</sup> Bourdieu, P., 1992, *Μικρόκοσμος, τρεις μελέτες πεδίου* (επιμ. Ν. Παναγιωτόπουλος) Αθήνα: Δελφίνι, σ. 92.

<sup>717</sup> Lareau & MacNamara, 1999, Moments of Social Inclusion and Exclusion: race, class and cultural capital in family-school relationships, *Sociology of Education* 72 (January) σσ. 37-53.

<sup>718</sup> Γκότοβος, Α., 2001, Κοινωνική Δομή, Οικονομία, Εκπαίδευση και Ρατσισμός..., σ. 70.

<sup>719</sup> Γκότοβος, ό.π.

Στις περιπτώσεις αυτές, η διοίκηση ερχόμενη αντιμέτωπη με την απροθυμία των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιλύσει το πρόβλημα, χρησιμοποιεί ένα είδος ενδο-εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Αυτή καθορίζει προτεραιότητες ανάθεσης και ανάληψης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών: εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας ή χωρίς μόνιμη εργασιακή σχέση αναλαμβάνουν κατ' ανάγκη τις "προβληματικές" αποστολές, ενώ μόνιμοι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία τοποθετούνται "ιεραρχικά" σε περισσότερο "προνομιακές" περιοχές.<sup>720</sup>

Στο βαθμό που οι τακτικές αυτές της διοίκησης καλύπτονται και θεσμικά, τότε έχουμε την περίπτωση μιας θεσμικά επικυρωμένης κοινωνικής διάκρισης εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Διότι η προϋπηρεσία και το είδος της εργασιακής σχέσης των εκπαιδευτικών πιστοποιεί αφενός μεν μία ιεραρχική κατάταξη των εκπαιδευτικών, αφ' ετέρου δε στοιχειοθετεί και παγιώνει την ιεραρχική κατάταξη της παρεχόμενης διδασκαλίας και των ίδιων των σχολείων.<sup>721</sup>

Στην προκειμένη περίπτωση των Μουσικών Σχολείων, μάλιστα, στοιχειοθετούνται και παγιώνονται θεσμικά δύο είδη ιεραρχικής κατάταξης, με κριτήριο την προϋπηρεσία, τα προσόντα και την εργασιακή σχέση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Πιο συγκεκριμένα, κατοχυρώνεται θεσμικά για τη διδασκαλία των μαθημάτων γενικής παιδείας η τοποθέτηση μόνιμων εκπαιδευτικών με πενταετή τουλάχιστον προϋπηρεσία (άρθ. 6, Ι.Ν. 1824/1988) και η πενταετής παραμονή τους στα Μουσικά Σχολεία μετά την τοποθέτησή τους σε αυτά (άρθ. 67, ν. 2413/1996). Οπότε, όσον αφορά τη διδασκαλία των γενικών μαθημάτων τα Μουσικά Σχολεία βρίσκονται σε ευνοϊκότερη θέση συγκριτικά με τα υπόλοιπα σχολεία της ίδιας βαθμίδας, για τα οποία δεν προβλέπονται ανάλογες προϋποθέσεις.

Επιπλέον, κατοχυρώνεται θεσμικά μία ενδοσχολική ιεραρχική διάκριση μαθημάτων, αφού για τα μαθήματα μουσικής παιδείας δεν προβλέπονται, (όπως θα αναμενόταν για ένα σχολείο μουσικής κατεύθυνσης), οι παραπάνω προϋποθέσεις. Επίσης, εκτός των προϋποθέσεων που αφορούν την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών μουσικής παιδείας, θεσμικά κατοχυρώνεται και η τοποθέτηση στα Μουσικά Σχολεία διδασκόντων με ποικίλα εκπαιδευτικά προσόντα, όπως μουσικών πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (άρθ. 14 του ν. 1566/85), τεχνολογικής μουσικής εκπαίδευσης (άρθ. 20 του ν. 3475/2006), πτυχιούχων αναγνωρισμένων ωδείων ή

<sup>720</sup> Γκότοβος, Α., 2001, Κοινωνική Δομή, Οικονομία, Εκπαίδευση και Ρατσισμός..., σ. 70.

<sup>721</sup> Γκότοβος, ό.π.

μουσικών σχολών (άρθ. 20 του ν. 3475/2006) ή και ιδιωτών εμπειροτεχνών (άρθ. 8, I.N. 1824/1988).

Συνεπώς, ακόμη και από αυτήν τη θεσμικά κατοχυρωμένη διάκριση μαθημάτων και εκπαιδευτικών μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι μαθητές των Μουσικών Σχολείων εκπαιδεύονται ατύπως, ώστε να αντιμετωπίζουν τα μαθήματα γενικής παιδείας ως σοβαρά και σημαντικά ενώ αντιθέτως τα μαθήματα μουσικής παιδείας ως λιγότερο σοβαρά και ασήμαντα. Οι δε γονείς διαβεβαιώνονται ότι τα παιδιά τους θα τύχουν αξιόλογης διδασκαλίας στα σημαντικά μαθήματα γενικής παιδείας, φοιτώντας σε ένα σχολείο ειδικής ατμόσφαιρας και κουλτούρας, χωρίς ωστόσο να χρειάζεται να καταβάλλουν ιδιαίτερο κόπο ή να αφιερώσουν τον πολύτιμο μαθητικό χρόνο στα λιγότερο σοβαρά και σημαντικά μαθήματα μουσικής παιδείας.

Καταλήγοντας, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι τα Μουσικά Σχολεία δεν στοχεύουν απλώς στην επαγγελματική μουσική κατάρτιση ή γενικότερα στην προαγωγή των μουσικών σπουδών ή των μουσικών επιδόσεων των μαθητών και δεν επιδιώκουν μόνο την επίτευξη μιας διαφορετικής μεταλυκειακής επαγγελματικής ή εκπαιδευτικής διαδρομής για τους αποφοίτους τους. Μέσω αυστηρών και λεπτομερών διαδικασιών επιλογής του μαθητικού δυναμικού και του μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού, με κριτήριο την αποδεδειγμένη σχέση με τη μουσική τέχνη, σκοπεύουν κυρίως στη δημιουργία ενός επιλεγμένου δημόσιου σχολείου με αναβαθμισμένο επίπεδο διδασκαλίας των μαθημάτων γενικής παιδείας και στην ανάπτυξη ενός ιδιαίτερου σχολικού περιβάλλοντος, ελκυστικού και προσεγμένου, ώστε να ικανοποιήσει αιτήματα γονεϊκής επιλογής στη δημόσια σχολική εκπαίδευση.

Καθώς, ούτε ο νόμος ούτε οι σχετικές υπουργικές αποφάσεις ορίζουν αναλυτικά τη διδακτέα ύλη των μουσικών μαθημάτων, διαφαίνεται η νομοθετική μέριμνα να προληφθεί η αναμενόμενη ανησυχία των γονέων για τον όγκο και τον τρόπο διδασκαλίας της ύλης των γενικών μαθημάτων στα Μουσικά Σχολεία, ενώ δεν αναμένεται ανάλογη ανησυχία για την ύλη των μουσικών μαθημάτων. Παράλληλα, και για τον ίδιο προφανή λόγο, με μια σειρά άρθρων (άρθρο 1, 5, 6, 7) διασφαλίζονται τα αυξημένα προσόντα που απαιτούνται για την τοποθέτηση καθηγητών γενικής παιδείας στα Μουσικά Σχολεία, ενώ αντιθέτως οι νομοθετικές διατάξεις δεν ορίζουν με ομοιογένεια το επίπεδο των προσόντων των καθηγητών μουσικής παιδείας που θα τα στελεχώσουν.

Μια επιπλέον ουσιαστική αντίφαση αποκαλύπτεται κατά την εξέταση των όρων προαγωγής των μαθητών από τάξη σε τάξη: οι όροι είναι σαφώς επιεικέστεροι όσον

αφορά την προαγωγή στα μαθήματα μουσικής παιδείας σε σύγκριση με αυτά της γενικής παιδείας, σε έναν τύπο σχολείου που ως σκοπός της ίδρυσής του ορίζεται η ανίχνευση και ανάδειξη των μουσικών ενδιαφερόντων και κλίσεων των μαθητών στη μουσική (καθώς και η περαιτέρω κατάρτισή τους με στόχο την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής) (άρθ. 1, 3). Η ύπαρξη των αντιφάσεων αυτών επομένως αναδεικνύει την προσπάθεια της επίσημης πολιτικής να προλάβει ανησυχίες, να καλύψει ανάγκες και να εκπληρώσει σκοπούς, οι οποίοι, παρότι δεν ομολογούνται, υφίστανται στο κοινωνικό σώμα, εκφράζονται ή αναγνωρίζονται ως λογικά αναμενόμενοι από τους συντάκτες των επίσημων εκπαιδευτικών κειμένων.

### **III. Η μουσική εκπαίδευση και τα συστήματα σχολικής επιλογής: Ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης.**

Η υπόρρητη στα πολιτικά κείμενα σκοποθεσία καθώς και οι ανησυχίες και ανάγκες του κοινωνικού σώματος προκύπτουν βεβαίως από την κριτική ανάγνωση των νομοθετικών κειμένων, αλλά και από τη βιβλιογραφική μελέτη των κοινωνιολογικών ερευνών, οι οποίες διεξέρχονται την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις σύγχρονες οικονομικοκοινωνικές μεταβολές και στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής ή την υιοθέτηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Η ίδρυση και λειτουργία των δημόσιων Μουσικών και Καλλιτεχνικών σχολείων στην Ελλάδα καλύπτει την τελευταία εικοσαετία (1988 κ.ε.) και συμπίπτει χρονικά με την εισαγωγή και επέκταση των συστημάτων γονεϊκής επιλογής εξειδικευμένου δημόσιου σχολείου ανά τον κόσμο. Ως εκ τούτου την τελευταία δεκαετία (2005-2015) αυξάνονται στη διεθνή βιβλιογραφία οι εγγραφές που καταγράφουν την αποτίμηση των ανωτέρω συστημάτων.

Επίσης, από τη συγκεφαλαιωτική ανάγνωση των Πρακτικών που προέκυψαν από τα τρία (3) επιστημονικά συνέδρια τα οποία διοργάνωσε η Πανελλήνια Ένωση Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων αντλούνται αξιόλογα συμπεράσματα για τους επιλογείς, τους λειτουργούς, τις προσδοκίες και τα κριτήρια αποτίμησης των Μουσικών Σχολείων.

Εν πρώτοις, οφείλουμε να επισημάνουμε πως η αποτίμηση των εξειδικευμένων σχολείων γονεϊκής επιλογής σχετίζεται πάντοτε με κριτήρια που διαμορφώνονται από τις ιδεολογικές πεποιθήσεις και τις παιδαγωγικές αξίες των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και των ερευνητών· από τα οικονομικά, κοινωνικά και

πολιτικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία τα σχολεία αυτά ιδρύονται και λειτουργούν αλλά και από τα διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία με τα οποία ερευνώνται και εξετάζονται.<sup>722</sup>

Πιο συγκεκριμένα, στις εισηγήσεις των προαναφερομένων συνεδρίων διαπιστώνονται διαφορετικές προσεγγίσεις και εκτιμήσεις σε μία σειρά θεμάτων, τόσο ανάμεσα στους γονείς αφ' ενός και στους θεωρητικούς αφ' ετέρου, όσο και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μουσικοπαιδαγωγούς.

Αναλυτικότερα, διαπιστώνεται διάσταση απόψεων μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών μουσικής ή των θεωρητικών της μουσικής για τους σκοπούς της μουσικής εκπαίδευσης: άλλοι θεωρούν ότι η μουσική εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει αποκλειστικά στην εκπαίδευση μουσικών,<sup>723</sup> ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι η μουσική εκπαίδευση είναι περισσότερο μουσική παιδεία που στοχεύει στην αισθητική αγωγή και γενικότερη καλλιέργεια του μαθητή.<sup>724</sup>

Απόρροια της παραπάνω διάστασης αποτελούν οι διαφορετικές τοποθετήσεις για το βαθμό εξειδίκευσης των Μουσικών Σχολείων: όσοι θεωρούν ότι η μουσική εκπαίδευση στοχεύει στην ανίχνευση, κατάρτιση και δημιουργία νέων μουσικών, ζητούν τη μείωση των μαθημάτων γενικής παιδείας, τον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος μουσικών σπουδών και τον αυστηρά εξειδικευμένο χαρακτήρα των Μουσικών Σχολείων, όπως συμβαίνει με αντίστοιχα δευτεροβάθμια Μουσικά Σχολεία ορισμένων ευρωπαϊκών χωρών.<sup>725</sup>

<sup>722</sup> Zimmer, R.W., Guarino, C.M. (2013) Is There Empirical Evidence That Charter Schools "Push Out" Low – Performing Students?, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35 (4), σσ. 461-480.

<sup>723</sup> Ηλιάδη, Χρ. (2009) Η διδασκαλία των μαθημάτων Γενικής Παιδείας στα Μουσικά Σχολεία, Διαπιστώσεις – προτάσεις για επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους, στο *Μουσική Παιδεία και Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και διαδρομές των μαθητών των Μουσικών Σχολείων*, Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (28, 29/3/2008, Μυτιλήνη). Θεσσαλονίκη, εκδ. Γιαχούδη, σσ. 100-104, Κανελλάτου, Β. (2009) Η σύγχρονη μουσική παιδεία στη Μέση Εκπαίδευση, στο: ό.π., σσ. 109-112, Σούφης, Σπ. (2009) Η ανεπάρκεια της μουσικής παιδείας στα Μουσικά Σχολεία, Πρόγραμμα Σπουδών – Επιλογή Εκπαιδευτικών Μουσικής, στο: ό.π. σσ. 105-108, Χασάπης, Ν. (2009) Σκοπός και πρόγραμμα του Μουσικού Σχολείου: Μέθοδος διδασκαλίας παραδοσιακών κρουστών στο: σσ. 76-78.

<sup>724</sup> Βασιλειάδη, Β. (2009) Α. Αφιέρωμα στον εμπνευστή της ιδέας των Μουσικών Σχολείων Στέφανο Βασιλειάδη, Β. Μουσικά Σχολεία: Ένα ζωντανό κύτταρο της Μ. Εκπαίδευσης που χρειάζεται στήριξη στο *Μουσική Παιδεία και Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και διαδρομές των μαθητών των Μουσικών Σχολείων*, Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (28, 29/3/2008, Μυτιλήνη). Θεσσαλονίκη, εκδ. Γιαχούδη, σσ. 28-41, Μακαντάσης, Θ. (2009) Προβληματισμοί για τη διδακτική των μουσικών μαθημάτων στα Μουσικά Σχολεία στο: ό.π. σσ. 53-57, Σέργη, Λ. (1994) *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ. 17.

<sup>725</sup> Γεωργουλή, Στ. (2009) Ανοικτή πρόσκληση για συνεργασία Μουσικού Σχολείου με το Πανεπιστήμιο, στο *Τα Μουσικά Σχολεία στην Κοινωνία*, Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Επιστημονικού

Αντίθετα, όσοι υποστηρίζουν την αισθητική και παιδαγωγική λειτουργία της μουσικής εκπαίδευσης υποστηρίζουν την ισορροπία μεταξύ των προγραμμάτων μουσικών και γενικών μαθημάτων και αποκηρύσσουν τον επαγγελματικό χαρακτηρισμό και τη μεγιστοποίηση της μουσικής εξειδίκευσης.<sup>726</sup>

Διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και επιστημονικές τοποθετήσεις επίσης διατυπώνονται αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα μουσικών σπουδών (ποια είδη μουσικής και ποια μουσικά όργανα πρέπει να διδάσκονται),<sup>727</sup> με τις μεθόδους διδασκαλίας των μουσικών μαθημάτων και τέλος αναφορικά με την αναγκαιότητα ή μη σχολικών αγγειδίων για τα μουσικά μαθήματα. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί πως η αυτενέργεια και η αυτονομία των διδασκόντων στα εξειδικευμένα σχολεία γονεϊκής επιλογής αποτελεί εμβληματική ρητορική τόσο των υποστηρικτών τους, που επιχειρηματολογούν κατά της ισοπεδωτικής ομοιομορφίας των δημόσιων σχολείων, όσο και των επικριτών τους, που υποστηρίζουν πως με πρόσχημα την αυτονομία και την αυτενέργεια, η Πολιτεία απεμπολεί την υποχρέωση να αναλάβει το σχεδιασμό και το κόστος έκδοσης δωρεάν σχολικών εγγειδίων.<sup>728</sup>

Εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις αποτυπώνονται και σε μία σειρά ζητημάτων που σχετίζονται με την καταλληλότητα, τα κριτήρια πρόσληψης και την αξιολόγηση του εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται εκ νέου

Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (27/3/2009, Θεσσαλονίκη), Θεσσαλονίκη, εκδ. Γιαχούδη, σσ. 230-235, Κυριαζικίδου, Π., (1998) *Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα: Θεσμικό πλαίσιο και σχολική πραγματικότητα*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Παρατηρητής, σ. 13.

<sup>726</sup> Βασιλειάδη, Β. (2009) Α. Αφιέρωμα στον εμπνευστή της ιδέας των Μουσικών Σχολείων Στέφανο Βασιλειάδη, Β. Μουσικά Σχολεία: Ένα ζωντανό κύτταρο της Μ. Εκπαίδευσης που χρειάζεται στήριξη στο *Μουσική Παιδεία και Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και διαδρομές των μαθητών των Μουσικών Σχολείων*, Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (28, 29/3/2008, Μυτιλήνη). Θεσσαλονίκη, εκδ. Γιαχούδη, σσ. 28-41, Μακαντάσης, Θ. (2009) Προβληματισμοί για τη διδακτική των μουσικών μαθημάτων στα Μουσικά Σχολεία στο: ό.π. σσ. 53-57.

<sup>727</sup> Σιδηρόπουλου, Χρ. (2009) Οργανική Μουσική Εκπαίδευση και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, στο *Τα Μουσικά Σχολεία στην Κοινωνία*, Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (27/3/2009, Θεσσαλονίκη), Θεσσαλονίκη, εκδ. Γιαχούδη, σσ. 199-229.

<sup>728</sup> Μακαντάσης, Θ. (2009) Προβληματισμοί για τη διδακτική των μουσικών μαθημάτων στα Μουσικά Σχολεία στο *Μουσική Παιδεία και Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και διαδρομές των μαθητών των Μουσικών Σχολείων*, Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (28, 29/3/2008, Μυτιλήνη). Θεσσαλονίκη, εκδ. Γιαχούδη, σσ. 53-57, Σιδηρόπουλου, Χρ. (2009) Οργανική Μουσική Εκπαίδευση και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, στο *Τα Μουσικά Σχολεία στην Κοινωνία*, Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (27/3/2009, Θεσσαλονίκη), Θεσσαλονίκη, εκδ. Γιαχούδη, σσ. 199-229, Συμεωνίδης, Χ. (2009) Σκέψεις και προτάσεις για το μάθημα της Βυζαντινής και Παραδοσιακής Μουσικής στα Μουσικά Σχολεία, στο: ό.π. σσ. 157-162.

και εντείνεται μετά την ίδρυση Μουσικών Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι.<sup>729</sup> η παλαιά διαφωνία για την επάρκεια των "ωδειακών" καθηγητών μουσικής, τόσο ως προς τη μουσική τους δεξιοτεχνία (αφού συχνά η διαδικασία απόκτησης του πτυχίου τους καταγγέλλεται ως διάτρητη συγκρινόμενη με αυτήν των Πανελλαδικών Εξετάσεων) όσο και ως προς τη θεωρητική τους κατάρτιση και την παιδαγωγική καταλληλότητα.<sup>730</sup>

Επιπλέον, στην παλαιά αυτή διαφωνία, για την περίπτωση των Μουσικών Σχολείων, προστίθεται η νέα διαμάχη περί της καταλληλότητας των εμπειροτεχνών να διδάξουν μουσική.<sup>731</sup>

Έτσι, οι μεν υποστηρικτές της επάρκειας και καταλληλότητας των εμπειροτεχνών επικαλούνται το τάλαντο επωνύμων αυτοδίδακτων μουσικών, τους οποίους θεωρούν αυτονόητα τους καταλληλότερους δασκάλους δεξιοτεχνίας.<sup>732</sup> Αντίθετα, οι επικριτές της σχετικής νομοθεσίας εστιάζουν τις ενστάσεις τους στην ανυπαρξία αξιολόγησης και της μουσικής δεξιοτεχνίας και της παιδαγωγικής επάρκειας των εμπειροτεχνών.<sup>733</sup>

Ωστόσο πίσω από τις θεωρητικές διαφωνίες για τη φύση και τη διδακτική επάρκεια της μουσικής δεξιοτεχνίας αναφύεται επίσης η διαπάλη για τα κριτήρια διορισμού προσωπικού στη δημόσια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι υποστηρικτές της ίδρυσης εξειδικευμένων δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής θεμελιώνουν

<sup>729</sup> Παπαδόπουλος, Η. (2009) Οι Κατευθύνσεις Σπουδών στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας – Το Πρόγραμμα Σπουδών της Παραδοσιακής Μουσικής, στο *Τα Μουσικά Σχολεία στην Κοινωνία*, Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (27/3/2009, Θεσσαλονίκη), Θεσσαλονίκη, εκδ. Γιαχούδη, σσ. 172-180.

<sup>730</sup> Ζυγούρας, Στ. (2009) Μουσική, Μουσικολογία, Πολιτεία, Παιδεία στο *Μουσική Παιδεία και Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και διαδρομές των μαθητών των Μουσικών Σχολείων*, Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (28, 29/3/2008, Μυτιλήνη). Θεσσαλονίκη, εκδ. Γιαχούδη, σσ. 42-52.

<sup>731</sup> Βασιλειάδη, Β. (2009) Α. Αφιέρωμα στον εμπνευστή της ιδέας των Μουσικών Σχολείων Στέφανο Βασιλειάδη, Β. Μουσικά Σχολεία: Ένα ζωντανό κύτταρο της Μ. Εκπαίδευσης που χρειάζεται στήριξη στο *Μουσική Παιδεία και Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και διαδρομές των μαθητών των Μουσικών Σχολείων*, Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (28, 29/3/2008, Μυτιλήνη). Θεσσαλονίκη, εκδ. Γιαχούδη, σσ. 28-41, Ζυγούρας, Στ. (2009) Μουσική, Μουσικολογία, Πολιτεία, Παιδεία στο: ό.π. σσ. 42-52, Χασάπης, Ν. (2009) Σκοπός και πρόγραμμα του Μουσικού Σχολείου: Μέθοδος διδασκαλίας παραδοσιακών κρουστών στο: ό.π. σσ. 76-78, Σούφης, Σπ. (2009) Η ανεπάρκεια της μουσικής παιδείας στα Μουσικά Σχολεία, Πρόγραμμα Σπουδών – Επιλογή Εκπαιδευτικών Μουσικής, στο: σσ. 105-108.

<sup>732</sup> Συμεωνίδης, Χ. (2009) Σκέψεις και προτάσεις για το μάθημα της Βυζαντινής και Παραδοσιακής Μουσικής στα Μουσικά Σχολεία, στο *Τα Μουσικά Σχολεία στην Κοινωνία*, Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (27/3/2009, Θεσσαλονίκη), Θεσσαλονίκη, εκδ. Γιαχούδη, σσ. 157-162.

<sup>733</sup> Σούφης, Σπ. (2009), ό.π. σσ. 105-108.

μέρος της επιχειρηματολογίας τους στην επίτευξη μεγαλύτερης αυτονομίας στις διάφορες υπηρεσίες του δημόσιου τομέα.<sup>734</sup>

Οι επικριτές της, αντίθετα, υποστηρίζουν πως η ρητορική περί αυτονομίας των συγκεκριμένων εκπαιδευτηρίων καθώς και των Διευθυντών τους<sup>735</sup> αποτελεί ουσιαστικά ένα πρόσχημα ώστε να παρακάμπτονται αξιοκρατικές και διαφανείς διαδικασίες πρόσληψης στο Δημόσιο.<sup>736</sup>

Οι γονείς, πάντως, θεωρούν τη γενίκευση της πρόσληψης εμπειροτεχνών υποβάθμιση της εκπαίδευσης των παιδιών τους και μέσω των Ενώσεών τους διαμαρτύρονται γι' αυτό.<sup>737</sup>

Αντίθετα, όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς (εκπαιδευτικοί μουσικής και γενικής παιδείας, Ενώσεις και Σύλλογοι Γονέων, θεωρητικοί και παιδαγωγοί) συμφωνούν στην απαίτηση για τα αυξημένα εκπαιδευτικά προσόντα που προβλέπονται από τη σχετική νομοθεσία για την τοποθέτηση καθηγητών γενικής παιδείας στα μουσικά Σχολεία.<sup>738</sup>

Διαφορετικές τοποθετήσεις, ακόμη, διαπιστώνονται και ως προς την έκταση του ωρολογίου προγράμματος. Και αυτή η διαφοροποίηση, επίσης, σχετίζεται με τον επιθυμητό βαθμό εξειδίκευσης των Μουσικών Σχολείων: όσοι υποστηρίζουν την αύξηση της μουσικής εξειδίκευσης θεωρούν αυτονόητη τη μουσική άσκηση σε μεταμεσημβρινά σχολικά εργαστήρια,<sup>739</sup> ενώ όσοι υποστηρίζουν την ισορροπία μεταξύ μουσικού και γενικού χαρακτήρα, ζητούν τη μείωση του διευρυμένου ωρολογίου προγράμματος επικαλούμενοι μάλιστα τη διαρροή μαθητικού πληθυσμού των Μουσικών Σχολείων κατά τη μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο.<sup>740</sup>

<sup>734</sup> Montañó, Elizabeth. (2015) Becoming Unionized in a Charter School: Teacher Experiences and the Promise of Choice, *Equity & Excellence in Education*, 48 (2), σσ. 87-104.

<sup>735</sup> Σταυροπούλου, Ε., Θ. (2009) Μορφές Ηγεσίας στα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας, Τρίπολη, σσ. 92-102.

<sup>736</sup> Feuerstein, A. (2015) The Influence of News Framing on Support for Charter School Reform, *Journal of School Choice*, 9 (2), σσ. 239-266.

<sup>737</sup> Πανελλήνια Ένωση Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (2013). Δελτίο Τύπου: Απαράδεκτη Απόφαση – Οδηγία του Υπουργείου Παιδείας που Υποβαθμίζει και Υπονομεύει την Εκπαιδευτική Δυνατότητα των Μουσικών Σχολείων, 9/1/2013, [www.mousikart.gr](http://www.mousikart.gr).

<sup>738</sup> Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (Ξάνθη, 16-17/3/2007) *Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα: Μουσική και Παιδεία – Αναδρομή, Αξιολόγηση και Προοπτικές*, 2008, Θεσσαλονίκη, εκδ. Γιαχούδη σσ. 85-92.

<sup>739</sup> Κανελλάτου, Β. (2009) Η σύγχρονη μουσική παιδεία στη Μέση Εκπαίδευση, στο *Μουσική Παιδεία και Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και Διαδρομές των Μαθητών των Μουσικών Σχολείων*, Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (28, 29/3/2008, Μυτιλήνη). Θεσσαλονίκη, εκδ. Γιαχούδη, σσ. 109-112.

<sup>740</sup> Κανελλάτου, Β. (2009) Η σύγχρονη μουσική παιδεία στη Μέση Εκπαίδευση, στο *Μουσική Παιδεία και Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και Διαδρομές των Μαθητών των Μουσικών Σχολείων*, Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών



Τέλος, αντίθετες εκτιμήσεις διατυπώνονται όσον αφορά τους τίτλους σπουδών των Μουσικών Σχολείων και τη διασύνδεση της μουσικής εκπαίδευσης που παρέχουν με τα Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Ορισμένοι μουσικοί, εκπαιδευτικοί και θεωρητικοί, κυρίως όσοι υποστηρίζουν την όσο δυνατόν μεγαλύτερη μουσική εξειδίκευση των Μουσικών Σχολείων, προτείνουν τον επαγγελματικό χαρακτήρισμό του απολυτηρίου τους,<sup>741</sup> όπως συμβαίνει με αντίστοιχα Μουσικά Σχολεία, ορισμένων χωρών του εξωτερικού,<sup>742</sup> υποστηρίζοντας την επαγγελματική αυτάρκεια των αποφοίτων τους.

Αντίθετα, άλλοι, θεωρητικοί της εκπαίδευσης και κυρίως οι γονείς δια των Ενώσεών τους, εισηγούνται τη μοριοδότηση του απολυτηρίου Μουσικού Λυκείου ώστε οι κάτοχοί τους να επιτυγχάνουν προβάδισμα Εισαγωγής στα Μουσικά Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. (όπως συμβαίνει λ.χ. με τους αθλητές, των οποίων οι επιδόσεις σε αγώνες μοριοδοτούνται για την εισαγωγή τους στα Τ.Ε.Φ.Α.Α.).<sup>743</sup>

Ωστόσο, παρά τις διαφωνίες ως προς τα αιτήματα και τα διαφορετικά κριτήρια αποτίμησης της λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων, όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς (εκπαιδευτικοί, μουσικοί και Ενώσεις Γονέων) συμφωνούν σε μία σειρά αποδοχών και διαπιστώσεων. Γονείς και εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τα Μουσικά Σχολεία ως σχολεία γονεϊκής επιλογής, αποδεχόμενοι ταυτόχρονα ότι επιλέγονται από τους γονείς με βάση κριτήρια μη μουσικά, όπως είναι η σίτιση και η μεταφορά μαθητών,

Σχολείων (28, 29/3/2008, Μυτιλήνη). Θεσσαλονίκη, εκδ. Γιαχούδη, σσ. 109-112, Σούφης, Σπ. (2009) Η ανεπάρκεια της μουσικής παιδείας στα Μουσικά Σχολεία, Πρόγραμμα Σπουδών – Επιλογή Εκπαιδευτικών Μουσικής, στο: ό.π. σσ. 105-108.

<sup>741</sup> Χασάπης, Ν. (2009) Σκοπός και πρόγραμμα του Μουσικού Σχολείου: Μέθοδος διδασκαλίας παραδοσιακών κρουστών στο *Μουσική Παιδεία και Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και διαδρομές των μαθητών των Μουσικών Σχολείων*, Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (28, 29/3/2008, Μυτιλήνη). Θεσσαλονίκη, εκδ. Γιαχούδη, σσ. 76-78

<sup>742</sup> Γεωργουλή, Στ. (2009) Ανοικτή πρόσκληση για συνεργασία Μουσικού Σχολείου με το Πανεπιστήμιο, στο *Τα Μουσικά Σχολεία στην Κοινωνία*, Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (27/3/2009, Θεσσαλονίκη), Θεσσαλονίκη, εκδ. Γιαχούδη, σσ. 230-235, Κυριαζικίδου, Π., (1998) *Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα: Θεσμικό πλαίσιο και σχολική πραγματικότητα*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Παρατηρητής, σ. 13.

<sup>743</sup> Χαρμάνης, Α. (2009) Δυνατότητα μοριοδότησης μαθητών Μουσικών Σχολείων και σπουδαστών μουσικής για την εισαγωγή τους στην Γ' βάρθμια εκπαίδευση – όροι και προϋποθέσεις, στο *Μουσική Παιδεία και Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και διαδρομές των μαθητών των Μουσικών Σχολείων*, Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (28, 29/3/2008, Μυτιλήνη). Θεσσαλονίκη, εκδ. Γιαχούδη, σσ. 115-119.

τα ολιγομελή τμήματα διδασκαλίας, η καλή σχολική ατμόσφαιρα και η καλή φήμη, το κλίμα συνεργασίας μεταξύ γονέων και διδασκόντων.<sup>744</sup>

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις αλλά και οι κοινές παραδοχές μετά την υπερεικοσαετή λειτουργία των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα αλλά και των συστημάτων γονεϊκής επιλογής εξειδικευμένου δημόσιου σχολείου ανά τον κόσμο<sup>745</sup> καταδεικνύουν τις διαφορετικές αιτίες και στοχεύσεις της ίδρυσής τους, αλλά και τις διαφορετικές προσδοκίες από τη λειτουργία τους.<sup>746</sup>

Κατ' αρχάς, από τους περισσότερους σύγχρονους ερευνητές καταγράφεται πως με το πέρασμα του χρόνου τα εξειδικευμένα σχολεία γονεϊκής επιλογής τείνουν να μοιάζουν όλο και περισσότερα με τα "καλά" παραδοσιακά σχολεία του δημόσιου τομέα υπό την επίδραση κοινωνικών πιέσεων ισομορφίας που αναπτύσσονται για διαφορετικούς λόγους στις διάφορες κοινωνίες.<sup>747</sup> Όσα εξ αυτών επιμένουν σε ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα σπουδών αφορούν πλέον έναν όλο και μικρότερο μαθητικό πληθυσμό.<sup>748</sup> Όσα, όμως, εξειδικευμένα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής πέτυχαν μεγαλύτερα και καλύτερα αποτελέσματα, συγκρινόμενα όμως με τα αντίστοιχα παραδοσιακά δημόσια στο ευρύτερο, γενικό πρόγραμμα σπουδών, κατόρθωσαν να διατηρηθούν και να ακμάσουν.<sup>749</sup>

Αντίθετα, παρήκμασαν και τελικώς έκλεισαν όσα εξειδικευμένα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής παρουσίασαν χαμηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα συγκρινόμενα με τα αντίστοιχα συμβατικά δημόσια, αναφορικά όμως με το πρόγραμμα σπουδών γενικής παιδείας (και όχι αναφορικά με τα αποτελέσματα του εξειδικευμένου ιδρυτικού προγράμματος σπουδών).<sup>750</sup>

Επίσης, οι πλέον πρόσφατες έρευνες καταγράφουν πως διεθνώς η νομοθεσία, που διέπει τα εξειδικευμένα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής, τείνει με το πέρασμα του χρόνου να ευνοεί και να ενισχύει εκείνα εξ αυτών που υπηρετούν μία περισσότερο

<sup>744</sup> Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (Ξάνθη, 16-17/3/2007) *Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα: Μουσική και Παιδεία – Αναδρομή, Αξιολόγηση και Προοπτικές*, 2008, Θεσσαλονίκη, εκδ. Γιαχούδη, σσ. 85-92.

<sup>745</sup> Berrends, M. (2015) *Sociology and School Choice: What We know after Two Decades of Charter School*, *Annual Review of Sociology*, 41, σσ. 159-180.

<sup>746</sup> Berrends, M. (2015), *ό.π.*

<sup>747</sup> Renzulli, L.A., Barr, A.B., Paino, M. (2015) *Innovative education? A tests of specialist mimicry or generalist assimilation in trends in charter school specialization over time*, *Sociology of Education*, 88 (1), σσ. 83-102.

<sup>748</sup> Renzulli, L.A., Barr, A.B., Paino, M. (2015), *ό.π.*

<sup>749</sup> Chingos, M.M., West, M.R. (2015) *The Uneven Performance of Arizona's Charter Schools*, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37, σσ. 120-134.

<sup>750</sup> Chingos, M.M., West, M.R. (2015), *ό.π.*

ευρεία εκπαιδευτική αποστολή με εμπλουτισμένο κυρίως το πρόγραμμα σπουδών γενικής παιδείας.<sup>751</sup>

Επιπλέον, οι έρευνες που εστιάζουν στην αξιολόγηση των ανωτέρω σχολείων από τους ίδιους τους αποφοίτους τους, διαπιστώνουν πως, όταν οι απόφοιτοι τα αξιολογούν θετικά, τα κριτήριά τους εστιάζονται σε ζητήματα βαθμολογικής επίδοσης, συνθηκών παρακολούθησης μαθημάτων και ανελλιπούς φοίτησης.<sup>752</sup> Ταυτόχρονα, όμως, διαπιστώνεται πως μέχρι σήμερα τουλάχιστον δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς κατά πόσο τα εξειδικευμένα σχολεία γονεϊκής επιλογής αποτιμώνται θετικά ή αρνητικά αναφορικά με το εξειδικευμένο πρόγραμμα σπουδών που αποτελεί και τον ιδρυτικό τους (νομοθετικά τουλάχιστον) στόχο.<sup>753</sup>

Αντιθέτως, καταγράφεται πως συχνά τα εξειδικευμένα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής διαψεύδουν τις προσδοκίες εκείνων ακριβώς των μαθητών και αποφοίτων που τα επέλεξαν για το εξειδικευμένο πρόγραμμα σπουδών τους.<sup>754</sup>

Επίσης, όταν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των εξειδικευμένων δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής συγκρίνονται με αυτά των αντίστοιχων συμβατικών του δημόσιου τομέα, αναφορικά όμως με τις επιδόσεις στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος γενικής παιδείας, δεν καταγράφεται θεαματική βελτίωση ή αξιοσημείωτη διαφοροποίηση στην πρόοδο των μαθητών.<sup>755</sup>

Επομένως, όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής και τις προσδοκίες των επιλογέων, εύλογα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι αυτά σε μεγάλο βαθμό καθορίζονται από άλλες, εξωεκπαιδευτικές και εξωδιδασκτικές, μεταβλητές.

Υπέρ του ανωτέρω συμπεράσματος συνηγορεί και η διαπίστωση πολλών ερευνητών πως συχνά οι διευθυντές των ανωτέρω σχολείων ενδιαφέρονται περισσότερο να τονώσουν τη δημόσια εικόνα και την καλή φήμη του σχολείου τους,

<sup>751</sup> Renzulli, L.A., Barr, A.B., Paino, M. (2015) Innovative education? A tests of specialist mimicry or generalist assimilation in trends in charter school specialization over time, *Sociology of Education*, 88 (1), σσ. 83-102.

<sup>752</sup> Renzulli, L.A., Barr, A.B., Paino, M. (2015), ό.π.

<sup>753</sup> Renzulli, L.A., Barr, A.B., Paino, M. (2015), ό.π.

<sup>754</sup> Zimmer, R., Buddin, R. (2010) The economics of charter schools, *International Encyclopedia of Education*, σσ. 360-366.

<sup>755</sup> Erickson, M., J., Larwin, K.H., Isherwood, R., S. (2013) Examining a Decade of Reading and Mathematics Student Achievement among Primary and Secondary Traditional Public School and Charter School Students: A Meta-Analytic Investigation, *Journal of College Teaching & Learning*, 10 (4), σσ. 213-222.

ώστε αυτό να καθίσταται ελκυστικό και επιλέξιμο, παρά να ενδυναμώνουν και να εμπλουτίσουν το εξειδικευμένο πρόγραμμα σπουδών χάριν του οποίου ιδρύθηκαν.<sup>756</sup>

Πράγματι, οι νεότερες έρευνες καταδεικνύουν ότι εξωεκπαιδευτικοί λόγοι και παράγοντες ωθούν τις εκπαιδευτικές ηγεσίες, τοπικές ή εθνικές, στην υιοθέτηση συστημάτων γονεϊκής επιλογής δημόσιου σχολείου και τους γονείς στην απαίτηση ή στην άσκηση δικαιώματος επιλογής, όπου τους επιτρέπεται.

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται πως διεθνώς καταστάσεις οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής ανασφάλειας ωθούν στην έκφραση και στην ένταση γονεϊκών αιτημάτων για την υιοθέτηση συστημάτων γονεϊκής επιλογής εξειδικευμένου δημόσιου σχολείου.<sup>757</sup>

Στις περιπτώσεις αυτές, άλλωστε, οι Αρχές από αδυναμία να διαχειριστούν την εντεινόμενη κοινωνική ανασφάλεια και το κόστος της εκπαίδευσης υιοθετούν πρόθυμα συστήματα γονεϊκής επιλογής στην προσπάθειά τους να προλάβουν ή να εκτονώσουν την οικονομικοκοινωνική κρίση.<sup>758</sup>

Παράλληλα, οι ηγεσίες των τοπικών κοινωνιών, συχνά σε υποβαθμισμένες περιοχές ή δημοτικά διαμερίσματα, επιδιώκουν την ίδρυση σχολείων γονεϊκής επιλογής για να προσελκύσουν γονείς άλλων περιοχών, να πετύχουν αναβάθμιση του κοινωνικού μίγματος, φορολογικές ελαφρύνσεις ή αύξηση δημοτικών τελών, να απαιτήσουν ή να δικαιολογήσουν αυξήσεις στη διάθεση κεντρικών κονδυλίων (προκειμένου να καλύψουν το αυξημένο λειτουργικό κόστος των ανωτέρω σχολείων).<sup>759</sup>

Η ένταση των γονεϊκών αιτημάτων για ίδρυση εξειδικευμένων δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής καταγράφεται σε περιοχές όπου παραδοσιακά κατοικούν μεσαία και μικρομεσαία αστικά στρώματα, όταν όμως παρατηρείται εμφάνιση ή αύξηση μειονοτικών πληθυσμών σε αυτές.<sup>760</sup>

Έτσι, στις οικογένειες με χαμηλά ή μεσαία εισοδήματα, τα συστήματα γονεϊκής επιλογής τους επιτρέπουν να αποφύγουν το κόστος της ιδιωτικής εκπαίδευσης, όταν

<sup>756</sup> Loeb, S., Valant, J., Kasman, M. (2011) Increasing Choice in the market for schools: Recent Reforms and their effects on student achievement, *National Tay Journal*, 64 (1), σσ. 141-164.

<sup>757</sup> Whitsel, Christopher. (2014) Parental Choices in the Primacy and secondary School Market in Dushanbe, Tajikistan, *European Education*, 46 (2), σσ. 53-73.

<sup>758</sup> Whitsel, Christopher. (2014), ό.π.

<sup>759</sup> Shober, Arnold, F. (2011) Attracting Capital: Magnets, Charters, and School Referendum Success, *Journal of School Choice*, 5 (2), σσ. 205-223.

<sup>760</sup> Whitmire, R., (2015) More Middle – Class Families Choose Charters, *Education Next*, 15 (3), σσ. 32-39.

απορρίπτουν το δημόσιο σχολείο πρώτης εγγραφής ως υποβαθμισμένο ή ανεπιθύμητο.<sup>761</sup>

Άλλωστε, σε ανάλογες εισοδηματικά περιοχές, όπου όμως ακμάζουν δημόσια σχολεία υψηλών επιδόσεων κυρίως σε μαθήματα Γλώσσας, Μαθηματικών και Φυσικής,<sup>762</sup> η άσκηση γονεϊκής επιλογής εμφανίζεται πιο αδύναμη.<sup>763</sup>

Έντονα γονεϊκά αιτήματα για υιοθέτηση συστημάτων γονεϊκής επιλογής δημόσιου σχολείου καταγράφονται, επίσης, σε περιοχές μεσαίων εισοδημάτων, όπου όμως ακμάζουν καλής φήμης ιδιωτικά σχολεία.<sup>764</sup>

Τα ανωτέρω ευρήματα επιβεβαιώνουν προγενέστερες διαπιστώσεις: η πολιτεία, δηλαδή, προσφέροντας την ίδρυση σχολείων γονεϊκής επιλογής θεωρητικά εξαλείφει το κόστος της επιλογής εκπαίδευσης για οικογένειες, των οποίων τα εισοδήματα δεν επιτρέπουν την επιλογή ιδιωτικού σχολείου. Αυτό με τη σειρά του επιτρέπει στις αρμόδιες αρχές να παρουσιάζουν τη γονεϊκή επιλογή ως εκπαιδευτικό μέτρο που υπηρετεί λαϊκά συμφέροντα.<sup>765</sup>

Παράλληλα, οδηγεί στην καθιέρωση κριτηρίων εισαγωγής μαθητών προκειμένου να νομιμοποιηθεί η επιλογή μαθητικού πληθυσμού. Η αναζήτηση νομιμοποιητικών κριτηρίων, συνεπώς, οδηγεί στην εξειδίκευση του προγράμματος σπουδών σε ένα ή περισσότερα διδακτικά αντικείμενα (Τέχνες, Μαθηματικά, Αθλήματα...)

Από την άλλη, όμως, το γεγονός ότι οι γονείς εκφράζουν εντονότερα αιτήματα για την ίδρυση εξειδικευμένων δημόσιων σχολείων σε περιοχές με "υποβαθμισμένα δημόσια σχολεία ή υψηλών επιδόσεων ιδιωτικά,"<sup>766</sup> καταδεικνύει ότι τα κριτήρια σύγκρισης διαμορφώνονται με βάση την απόδοση των σχολείων (δημόσιων και ιδιωτικών) στο γενικό πρόγραμμα σπουδών. Επομένως, οι προσδοκίες των γονέων από ένα εξειδικευμένο δημόσιο σχολείο γονεϊκής επιλογής είναι να λειτουργεί ως ένα "καλό" και "αναβαθμισμένο" δημόσιο σχολείο, υποκατάστατο του "καλού" και "αναβαθμισμένου" ιδιωτικού.

Ως εκ τούτου, αποτελούν σχεδόν λογική συνέπεια οι αντινομίες που παρατηρούνται ανάμεσα στις ιδρυτικές νομοθεσίες για την εξειδίκευση του

<sup>761</sup> Brasington, D.M., Hite, D. (2012) School Choice and perceived school quality, *Economics Letters*, 116 (3), σσ. 451-453.

<sup>762</sup> Corcoran, S.P., Stoddard, C. (2011), Local demand for a school choice policy: Evidence from the Washington charter school referenda, *Education Finance and Policy*, 6 (3), σσ. 323-353.

<sup>763</sup> Brasington, D.M., Hite, D. (2012), ό.π.

<sup>764</sup> Brasington, D.M., Hite, D. (2012), ό.π.

<sup>765</sup> Brasington, D.M., Hite, D. (2012), ό.π.

<sup>766</sup> Brasington, D.M., Hite, D. (2012), ό.π.

προγράμματος σπουδών αυτών των σχολείων και στα μεταγενέστερα των ιδρυτικών νομοθετήματα που ενισχύουν το γενικό και όχι το εξειδικευμένο πρόγραμμα σπουδών.

Λογική συνέπεια, επίσης, μπορεί να θεωρηθεί και η αντίθεση που παρατηρείται ανάμεσα στις προσδοκίες των μαθητών και στις προσδοκίες των γονέων: οι μεν μαθητές στην πλειοψηφία τους τα επιλέγουν για το εξειδικευμένο πρόγραμμα σπουδών (Τέχνες, Αθλητισμός, Μαθηματικά), οι δε γονείς κατά κύριο λόγο τα επιλέγουν με κριτήρια άσχετα με το εξειδικευμένο πρόγραμμα σπουδών.

Κατά την υπερ-εικοσαετή, επίσης, λειτουργία τους τα συστήματα γονεϊκής επιλογής δημόσιου εξειδικευμένου σχολείου έφεραν στο προσκήνιο των επιστημονικών και πολιτικών προβληματισμών τα ζητήματα των αξιών που διαπνέουν ή πρέπει να διαπνέουν τη σύγχρονη δημόσια εκπαίδευση.

Από την εξέταση των τάσεων και προτιμήσεων των κοινωνιών διαπιστώνεται η γενική προτίμηση προς τα δημόσια συστήματα γονεϊκής επιλογής εξειδικευμένου σχολείου, άσχετα μάλιστα από πολιτικές και ιδεολογικές προτιμήσεις.<sup>767</sup> Ταυτόχρονα όμως καταγράφεται και μία σύγκρουση ανάμεσα σε αξίες όπως είναι η ελευθερία επιλογής, η ανανέωση και η ποικιλομορφία του δημόσιου σχολείου (τις οποίες επαγγέλλονται τα συστήματα γονεϊκής επιλογής) και σε αξίες όπως είναι η δημόσια λογοδοσία, η κοινωνική ευθύνη και η ισότητα των αποτελεσμάτων του δημόσιου τομέα.<sup>768</sup>

Πρόσφατες έρευνες, για παράδειγμα, διερευνώντας την επίδραση της επιπλέον δημόσιας χρηματοδότησης που παρέχεται προς τα σχολεία επιλογής, διαπιστώνουν τη διαμόρφωση ενός ιδρυτικού πλεονεκτήματος για αυτά μόνο τα σχολεία σε σχέση με τα υπόλοιπα δημόσια της ίδιας βαθμίδας.<sup>769</sup>

Πιο συγκεκριμένα, η διερεύνηση των σχέσεων χρηματοδότησης και απόδοσης<sup>770</sup> αποκαλύπτει τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης που αναφέρονται μεταξύ των μαθητών και αποφοίτων δημόσιων σχολείων της ίδιας βαθμίδας, αφού με την

<sup>767</sup> Feuerstein, A. (2015) The Influence of News Framing on Support for Charter School Reform, *Journal of School Choice*, 9 (2), σσ. 239-266.

<sup>768</sup> Ben – Porath, S. (2012) School Choice and educational opportunity: Rationales, Outcomes and racial disparities, *Theory and Research in Education*, 10 (2), σσ. 171-189.

<sup>769</sup> Palardy, J., Nesbit, T.M., Adzina, K.A. (2015). Charter versus traditional public schools: a panel study of the technical efficiency in Ohio, *Education Economics*, 23 (3), σσ. 278-295.

<sup>770</sup> Cronberg, T., J., Jansen, D.W., Taylor, L.L. (2012) The relative efficiency of charter schools: A cost Frontier approach, *Economics of Education Review*, 31 (2), σσ. 302-317

οικονομική κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτηρίων εγκαθιδρύονται διαφορετικά είδη εκπαιδευτικής και κοινωνικής αφετηρίας.<sup>771</sup>

Επιπλέον, όσον αφορά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των σχολείων επιλογής, πολλοί ερευνητές επισημαίνουν πως δεν είναι δυνατόν να καταγραφεί αντίστροφα η σχέση της επιπλέον χρηματοδότησης με την απόδοση.<sup>772</sup> Δεν είναι εύκολο, δηλαδή, να διερευνηθεί, ποια θα ήταν τα αποτελέσματα των σχολείων επιλογής, αν τους παρέχονταν ακριβώς η ίδια χρηματοδότηση με τα υπόλοιπα δημόσια της ίδιας βαθμίδας και πόσο επιλέξιμα θα ήταν, εάν λειτουργούσαν με τους ίδιους κανονισμούς που διέπουν το πρόγραμμα, την αξιολόγηση της επίδοσης, το χαρακτηρισμό δοίτησης στα υπόλοιπα δημόσια σχολεία.<sup>773</sup>

Βέβαια, τα συστήματα γονεϊκής επιλογής συχνά προβάλλονται ως μία στρατηγική που επιδιώκει και επιτυγχάνει περισσότερα αποτελέσματα ακόμα και σε περιπτώσεις μειονοτικών ή υποβαθμισμένων αστικών περιοχών. Οι πλέον πρόσφατες, όμως, έρευνες καταγράφουν πως οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα, χαμηλή μόρφωση ή από λαϊκά στρώματα υποβαθμισμένων οικονομικά και κοινωνικά αστικών περιοχών, παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα ή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν εκπροσωπούνται παρά ελάχιστα στο γονεϊκό και μαθητικό πληθυσμό των δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής.<sup>774</sup>

Αντιθέτως, καταγράφεται πως οι οικογένειες αυτές συχνά παρά την επιθυμία τους να εξασφαλίσουν για τα παιδιά τους την είσοδο σε σχολεία επιλογής, συναντούν πρακτικά εμπόδια που τους κάνουν να αντιλαμβάνονται πως δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως πελάτες – επιλογείς και να αισθάνονται πως οι ίδιοι και τα παιδιά τους είναι αντικείμενα επιλογής.<sup>775</sup>

Τα πρακτικά αυτά εμπόδια σχετίζονται με την εκ μέρους τους έλλειψη ικανότητας και γνώσης που διαμορφώνουν με τη σειρά τους τα κριτήρια επιλογής σχολείου, με την έλλειψη κοινωνικής δικτύωσης (λόγω έλλειψης σταθερής εργασίας και μόνιμου τόπου κατοικίας), με την οικονομική ανέχεια ή αστάθεια που δεν τους επιτρέπουν να

<sup>771</sup> Palardy, J., Nesbit, T.M., Adzina, K.A. (2015). Charter versus traditional public schools: a panel study of the technical efficiency in Ohio, *Education Economics*, 23 (3), σσ. 278-295.

<sup>772</sup> Cronberg, T., J., Jansen, D.W., Taylor, L.L. (2012) The relative efficiency of charter schools: A cost Frontier approach, *Economics of Education Review*, 31 (2), σσ. 302-317.

<sup>773</sup> Cronberg, T., J., Jansen, D.W., Taylor, L.L. (2012), ό.π.

<sup>774</sup> Pattillo, M. (2015) Everyday politics of school choice in the black community, *DuBois Review*, 12 (1), σσ. 41-71.

<sup>775</sup> Pattillo, M. (2015), ό.π.

καλλιεργήσουν εξωσχολικά εκείνες τις δεξιότητες των παιδιών που αποτελούν κριτήρια εισαγωγής (Αθλητισμός, Τέχνες, Επιστήμες) σε ένα σχολείο επιλογής.<sup>776</sup>

Ως εκ τούτου, γονείς προερχόμενοι από τις ανωτέρω κατηγορίες, συχνά παραιτούνται οικειοθελώς από το δικαίωμα άσκησης γονεϊκής επιλογής δημόσιου σχολείου και στέλνουν τα παιδιά τους στο πλησιέστερο προς τον τόπο κατοικίας τους δημόσιο σχολείο ακόμη και στην περίπτωση που το θεωρούν "υποβαθμισμένο".<sup>777</sup>

Για το λόγο αυτό, από πολλούς ερευνητές καταγράφεται πως τα συστήματα γονεϊκής επιλογής δημόσιου σχολείου ενίσχυσαν τον κοινωνικό αποκλεισμό για ορισμένες κατηγορίες μαθητών βαθαίνοντας την κοινωνική ανισότητα, που ούτως ή άλλως προέκυπτε λόγω των οικογενειακών τους καταβολών.<sup>778</sup>

Πέρα όμως από τις δυνατότητες όλων των γονέων να αξιοποιούν τα συστήματα γονεϊκής επιλογής δημόσιου σχολείου, τίθεται το ζήτημα κατά πόσον είναι επιστημονικά και παιδαγωγικά ορθή η τόσο εκτεταμένη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδρομή των παιδιών.<sup>779</sup>

Οι πλέον πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν πως πράγματι η γονεϊκή επιλογή δημόσιου σχολείου, όπου εφαρμόζεται, διευρύνει το γονεϊκό πληθυσμό που δείχνει έμπρακτο ενδιαφέρον για τη σχολική ζωή και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των παιδιών του.<sup>780</sup>

Ωστόσο, ταυτόχρονα καταγράφουν πως η αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική ζωή δεν έχει οπωσδήποτε και σε όλες τις περιπτώσεις θετικά αποτελέσματα από παιδαγωγική άποψη: η γονεϊκή επιλογή σχολείου συνήθως συνεπάγεται πως μία όλο και μεγαλύτερη κατηγορία γονέων επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδρομή των μαθητών με βάση τις δικές της επιθυμίες και αποφάσεις, συχνά μάλιστα αδιαφορώντας για το εκπαιδευτικό ορθό ή για το δημόσιο συμφέρον.<sup>781</sup>

Επιπλέον, παρότι η γενική ιδέα που κυριαρχεί στη ρητορική υπέρ των συστημάτων γονεϊκής επιλογής δημόσιου εξειδικευμένου σχολείου, είναι πως η καλύτερη ποιότητα του εκπαιδευτικού προϊόντος, που παράγεται σε αυτό, καθοδηγεί

<sup>776</sup> Pattillo, M. (2015) Everyday politics of school choice in the black community, *DuBois Review*, 12 (1), σσ. 41-71.

<sup>777</sup> Zimmerman, J.M., Vaughan, D.Y. (2013) School Choice Outcomes in Post – Cortina, New Orleans *Journal of School Choice*, 7 (2), σσ. 163-181.

<sup>778</sup> Stein, M.L. (2015) Public school choice and racial sorting: An examination of charter schools in Indianapolis, *American Journal of Education*, 121 (4), σσ. 597-627.

<sup>779</sup> McGinn, K.C., Ben – Porath, S. (2014) Parental engagement through school choice: Some reasons for caution, *Theory and Research in Education*, 12 (2), σσ. 172-192.

<sup>780</sup> McGinn, K.C., Ben – Porath, S. (2014), ό.π.

<sup>781</sup> McGinn, K.C., Ben – Porath, S. (2014), ό.π.



αποτελεσματικότερα τις επιλογές των γονέων – καταναλωτών, εντούτοις οι έρευνες καταδεικνύουν πως τα γονεϊκά κριτήρια δε σχετίζονται άμεσα ή πάντοτε με την εκπαιδευτική ποιότητα.<sup>782</sup>

Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των γονέων, όταν επιλέγει σχολείο, επιλέγει κυρίως με βάση έξω-εκπαιδευτικά κριτήρια που σχετίζονται περισσότερο με φήμες, κοινωνικές σχέσεις και δίκτυα ή γενικότερα με το κοινωνικό κεφάλαιο και την κοινωνική θέση και οικογενειακού περιβάλλοντος.<sup>783</sup>

Γενικότερα, τα γονεϊκά αιτήματα ως προς τα κριτήρια ίδρυσης εξειδικευμένων δημόσιων σχολείων ποικίλλουν από τη διαμόρφωση τάξεων ή διδακτικών μεθόδων κατά επίπεδα μαθητικής επίδοσης έως την εξειδίκευση του προγράμματος σπουδών με βάση το δείκτη νοημοσύνης, το φύλο ή το θρήσκευμα του παιδιού.<sup>784</sup>

Επομένως, η νομιμοποίηση και η γενίκευση των συστημάτων γονεϊκής επιλογής προβληματίζουν, καθώς τα συστήματα αυτά εγείρουν μία σειρά ζητημάτων πολιτικής και κοινωνικής ουσίας<sup>785</sup> προβληματίζει η ενδεχόμενη αξιοποίηση των συστημάτων γονεϊκής επιλογής από διάφορες θρησκευτικές κοινότητες και εθνικές μειονότητες μέσα στο πολυεθνικό πλαίσιο των σύγχρονων πολύ-πολιτισμικών αστικών κέντρων.<sup>786</sup>

Ενδέχεται, δηλαδή, απ' ενός οικογένειες μεσαίων στρωμάτων από περιοχές όπου εμφανίζονται μειονότητες να χρησιμοποιούν τη γονεϊκή επιλογή για να τις αποφύγουν<sup>787</sup> και να ενταχθούν σε μία "λειτουργική κοινότητα" που βασίζει την ύπαρξή της σε πολιτισμικούς δεσμούς (λ.χ. κοινή γλώσσα, αισθητικές επιλογές),<sup>788</sup> απ' ετέρου όμως ενδέχεται και οι μειονότητες να χρησιμοποιούν ανάλογα τη γονεϊκή επιλογή<sup>789</sup> για να δημιουργήσουν τις δικές τους "λειτουργικές κοινότητες" προκειμένου να αποφύγουν την έξωθεν πολιτισμική επίδραση και να διατηρήσουν τις

<sup>782</sup> Villavicencio, A. (2013) "It's our best choice right now": Exploring how charter school parents choose, *Education Policy Analysis Archives*, 21.

<sup>783</sup> Villavicencio, A. (2013), ό.π.

<sup>784</sup> Rex, J., Chadewell, D. (2009) Single – Gender Classrooms, *School Administrator*, 66 (8), σσ. 26-33.

<sup>785</sup> Rex, J., Chadewell, D. (2009), ό.π.

<sup>786</sup> Russo, Ch., J., Cattaro, G.M. (2010) Faith – Based Charter Schools: *An Idea Whose Time is Unlikely to come, Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 13 (4), σσ. 509-531.

<sup>787</sup> Schneider, B. (2000) Social Systems and Norms, A Coleman Approach στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 16, σσ. 378-379.

<sup>788</sup> Schneider, B. (2000), ό.π.

<sup>789</sup> Russo, Ch., J., Cattaro, G.M. (2010) Faith – Based Charter Schools: *An Idea Whose Time is Unlikely to come, Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 13 (4), σσ. 509-531.

πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες, όπως είναι η γλώσσα, οι θρησκευτικές πρακτικές, οι παραδοσιακές πολιτικές φύλου.<sup>790</sup>

Κατ' αυτόν τον τρόπο, όμως, διαγράφεται ο κίνδυνος τα συστήματα γονεϊκής επιλογής να εντείνουν τη στεγανοποίηση των αστικών περιοχών και διαμερισμάτων, τη στρωματοποίηση των μαθητών, την ετερογένεια των αστικών πληθυσμών.<sup>791</sup>

Ούτως ή άλλως διαγράφεται πλέον ο κίνδυνος η νομιμοποιητική ρητορική του γονεϊκού δικαιώματος για επιλογή δημόσιου σχολείου να βασίζεται όλο και περισσότερο στο "βλέμμα", στις πεποιθήσεις και στις εκτιμήσεις του γονέα για την εκπαιδευτική διαδρομή και το κοινωνικό μέλλον του παιδιού, παρά σε επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια ειδικών ή στις διαπιστωμένες κλίσεις και ενδιαφέροντα των μαθητών.<sup>792</sup>

Υπέρ της ανωτέρω διαπίστωσης συνηγορούν και οι εκτιμήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία γονεϊκής επιλογής. Τα συστήματα γονεϊκής επιλογής υπόσχονται στις περισσότερες των περιπτώσεων μεγαλύτερη αυτονομία των διδασκόντων καθώς στο διδακτικό προσωπικό εξασφαλίζεται νομοθετικά η "ευελιξία" να επιλέγουν προγράμματα, περιεχόμενα και μεθόδους διδασκαλίας.<sup>793</sup> Επιπλέον, επιτρέπονται νομοθετικά οι παρεκκλίσεις στην λειτουργία αυτών των σχολείων, που θεωρητικά "απαλλάσσουν" τους εκπαιδευτικούς από την υποχρέωση να κινούνται μέσα σε όρια καθορισμένα από συλλογικά "συμβόλαια" και όρους συλλογικής κοινωνικής διαπραγμάτευσης.<sup>794</sup>

Οι ίδιοι, όμως, οι εργαζόμενοι σε αυτά τα σχολεία εκπαιδευτικοί, συνήθως εκτιμούν πως η "ευελιξία" στην ουσία απαλλάσσει την πολιτεία από την υποχρέωση να ορίσει συγκεκριμένα περιεχόμενα σπουδών και να διανείμει δωρεάν σχολικά εγχειρίδια.<sup>795</sup>

Συχνά, επίσης, διατυπώνουν την άποψη πως η επιδιωκόμενη ελαστικότητα (σε σύγκριση με τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τους όρους λειτουργίας των άλλων δημόσιων σχολείων) μειώνει δραστικά τη δυνατότητά τους να συνδικαλιστούν και να

<sup>790</sup> Rex, J., Chadewell, D. (2009) Single – Gender Classrooms, *School Administrator*, 66 (8), σσ. 26-33.

<sup>791</sup> Rex, J., Chadewell, D. (2009), ό.π.

<sup>792</sup> Russo, Ch., J., Cattaro, G.M. (2010) Faith – Based Charter Schools: *An Idea Whose Time is Unlikely to come*, *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 13 (4), σσ. 509-531.

<sup>793</sup> Montañó, Elizabeth. (2015) Becoming Unionized in a Charter School: Teacher Experiences and the Promise of Choice, *Equity & Excellence in Education*, 48 (2), σσ. 87-104.

<sup>794</sup> Montañó, Elizabeth. (2015), ό.π.

<sup>795</sup> Montañó, Elizabeth. (2015), ό.π.

διεκδικήσουν από κοινού με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους,<sup>796</sup> θεωρούν δε ότι η μείωση της δυνατότητάς τους να συνδικαλιστούν αυτομάτως μειώνει και τη δυνατότητά τους να επηρεάσουν συλλογικά με επιστημονικούς και παιδαγωγικούς τρόπους τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής.<sup>797</sup> Διατυπώνουν, ακόμη, την άποψη πως εργαζόμενοι σε σχολεία γονεϊκής επιλογής και καλούμενοι να υπηρετήσουν το καλό κλίμα συνεργασίας με τους γονείς σταδιακά η εργασία τους καθορίζεται από τις επιθυμίες και τις παρεμβάσεις των γονέων και όχι από τις δικές τους παιδαγωγικές αρχές και επαγγελματικές αξίες· αισθάνονται, όπως λένε χαρακτηριστικά, πως εργάζονται "για λογαριασμό των συγκεκριμένων γονέων" και όχι για το κοινό καλό.<sup>798</sup>

Αλλά και η ιστορική αναδρομή<sup>799</sup> στην εξέλιξη της δημόσιας μουσικής εκπαίδευσης γενικότερα και των δημόσιων Μουσικών Σχολείων ειδικότερα, ανέδειξε τις προσπάθειες αφ' ενός μεν να αναδειχθεί η παιδαγωγική αξία και η εκπαιδευτική σημασία της μουσικής, αφ' ετέρου δε να αναχθεί από πολιτιστική δραστηριότητα και έκφραση, όχι σε ανταλλακτικό προϊόν,<sup>800</sup> αλλά σε διδακτικό αντικείμενο και να ενταχθεί στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα των κρατών.<sup>801</sup>

Μέσα από την ιστορική αναδρομή όμως προκύπτει ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων οι προσπάθειες προέρχονται από επαγγελματίες (δημιουργούς, ερμηνευτές και διδάσκοντες) της μουσικής ή από επιστήμονες και θεωρητικούς της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής, οι οποίοι μάλιστα μέχρι και τη δεκαετία του 1950 προσπαθούν να πείσουν τις πολιτικές ηγεσίες για την ένταξη της μουσικής στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη χρηματοδότησή της από κρατικά κονδύλια.<sup>802</sup>

Διακρίνουμε, δηλαδή, σε αυτήν την προσπάθεια αναδιαμόρφωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αυτό που η M.S. Archer αποκαλεί "εσωτερική

<sup>796</sup> Montañó, Elizabeth. (2015) Becoming Unionized in a Charter School: Teacher Experiences and the Promise of Choice, *Equity & Excellence in Education*, 48 (2), σσ. 87-104.

<sup>797</sup> Montañó, Elizabeth. (2015), ό.π.

<sup>798</sup> Montañó, Elizabeth. (2015), ό.π.

<sup>799</sup> Βλ. σχετικά στο Παράρτημα, σελ. 319.

<sup>800</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΑΗ, σ. 217.

<sup>801</sup> Hills Orford, E. J.(2013). Music in Public Education – A History of Exclusion στο <http://decodedpast.com/music-in-public-education-a-history-of-exclusion>, Hodges, D. (2005). Why study music? Στο: *International Journal of Music Education*, σσ. 111-115, Μουστάρδα, P., Πενέκελης, K. (2010). Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Στο: *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, - Δεκέμβριος 2010, σ. 120.

<sup>802</sup> Birge, E.B. (1966). *History of Public School Music in the United States*. United States of America: Music Educators National Conference, σ. 2, Stanford, G.A. (2012). *History of Music Education in United States*. Στο: Edunova <http://www.edu-nova.com/history-of-music-education-in-the-us.html>.

πρωτοβουλία"<sup>803</sup> μία προσπάθεια δηλαδή που καθοδηγείται από ειδικούς (επιστήμονες, θεωρητικούς, διδάσκοντες) του επαγγέλματος.<sup>804</sup>

Πράγματι μέχρι και τη δεκαετία του 1960 οι πρωτοβουλίες για την ένταξη μουσικών μαθημάτων στο αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα των δημοσίων σχολείων ανά τον κόσμο και η διεκδίκηση, επομένως, δημόσιας χρηματοδότησης της μουσικής εκπαίδευσης (είτε αυτή εννοείται ως αγωγή είτε ως επαγγελματική κατάρτιση) δεν φαίνεται να προέρχεται από συλλογικά εκπεφρασμένα γονεϊκά αιτήματα.

Αντίθετα, παρατηρούνται εμπόδια και ενστάσεις σχετικά με τις ανωτέρω προσπάθειες, ενστάσεις μάλιστα που εστιάζονται κυρίως στην ένταξη των μουσικών μαθημάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα των δημοσίων σχολείων και αποκαλύπτουν τη χαμηλή κοινωνική αξιολόγηση της διάθεσης δημόσιου χρήματος για τη μουσική εκπαίδευση.<sup>805</sup>

Αναφέεται, επομένως, η διασύνδεση των οικονομικών συνθηκών με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς των χωρών διαμεσολαβημένη από την προέλευση των κοινωνικών αιτημάτων σχετικά με αυτούς.

Τα αιτήματα και οι προσπάθειες των ειδικών, κυρίως, οδηγούν εν τέλει στην ένταξη και καθιέρωση μουσικών μαθημάτων σε διάφορες βαθμίδες της δημόσιας εκπαίδευσης κυρίως κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960. Δεκαετίες, κατά τις οποίες ούτως ή άλλως παρατηρείται επέκταση, εμπλουτισμός και εκδημοκρατισμός της δημόσιας εκπαίδευσης στο λεγόμενο δυτικό κόσμο μέσα στα πλαίσια λειτουργίας του Κράτους – Πρόνοιας.<sup>806</sup>

Αντίθετα, η διάθεση κονδυλίων για τη δημόσια μουσική εκπαίδευση περιστελλεται και το ζήτημα της καθολικής ένταξης μουσικών μαθημάτων σε όλα τα δημόσια σχολεία όλων των βαθμίδων επανατίθεται κυρίως από τη δεκαετία του 1970 και μετά. Τότε όμως τίθενται σε επαναδιαπραγμάτευση και όλα τα μείζονα θέματα

<sup>803</sup> Archer, S. M. (1981): Educational Politics: A model for their analysis, στο P. Broadfoot, C. Brock and W. Tulasiewicz (eds) *Politics and Educational Change*. London: Croom and Helm, σσ. 32-36.

<sup>804</sup> Mark, M. (2008). *A Concise History of American Music Education*. United States of America: Rowman and Littlefield Education, σσ. 17-19, Μουστάρδα, Ρ., Πενέκελης, Κ. (2010). Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Στο: *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, - Δεκέμβριος 2010, σ. 120, Stanford, G.A. (2012). *History of Music Education in United States*. Στο: Edunova <http://www.edu-nova.com/history-of-music-education-in-the-us.html>.

<sup>805</sup> Birge, E.B. (1966). *History of Public School Music in the United States*. United States of America: Music Educators National Conference, σ. 2, Hills Orford, E. J.(2013). *Music in Public Education – A History of Exclusion* στο <http://decodedpast.com/music-in-public-education-a-history-of-exclusion>, Stanford, G.A. (2012). *History of Music Education in United States*. Στο: Edunova <http://www.edu-nova.com/history-of-music-education-in-the-us.html>.

<sup>806</sup> Lehane, Ch.S. (2008) *The Democratic Take*, *Education Next*, 8(1), σσ. 56-59.

της εκπαίδευσης, όπως είναι η δημόσια ή μη χρηματοδότησή της, ο ενιαίος ή μη χαρακτήρας της, η καθολικότητα και το είδος των παροχών της, η εν γένει αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Είναι η εποχή κατά την οποία οι περισσότεροι ερευνητές διαπιστώνουν πως για διάφορους λόγους (οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς) η εκπαίδευση μεταβάλλεται ξανά σε "ολιγαρχικό αγαθό".<sup>807</sup>

Ιδιαίτερα, μάλιστα, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και μετά, παγκοσμίως, αρχίζει να αμφισβητείται έντονα η αρχή της εκπαίδευσης ως κοινωνικού αγαθού.<sup>808</sup>

Τότε ακριβώς, την περίοδο δηλαδή των κρατικών περιστολών και της δημόσιας αμφισβήτησης διαμορφώνονται εξ αντιστρόφου και αυξάνονται μετ' επιτάσεως σε ευρεία κλίμακα τα γονεϊκά αιτήματα προς τις πολιτικές ηγεσίες για την ίδρυση εξειδικευμένων δημόσιων σχολείων, μεταξύ των οποίων τα καλλιτεχνικά και μουσικά.<sup>809</sup>

Διαφαίνεται, δηλαδή, ότι από το τέλος της δεκαετίας του 1970 και ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 1980 ευρύτατα κοινωνικά στρώματα υπό την πίεση των οικονομικών και κοινωνικών μεταβολών, βαθύτατα ωστόσο πεπεισμένα για την κοινωνική αξία της πιστοποιημένης κατοχής μορφωτικών και εκπαιδευτικών αγαθών, παρατηρούν με αυξανόμενη ανησυχία την περιστολή των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση και τη μαζική διάδοση πολιτιστικών παροχών.<sup>810</sup>

Για το λόγο αυτό, επικαλούνται την "ιδιαιτερότητα", το "χάρισμα" ή το "κληρονομικό τάλαντο"<sup>811</sup> του παιδιού τους σε κάποιο εκπαιδευτικό αντικείμενο (Μαθηματικά, Αθλητισμό, Τέχνες) και επιδιώκουν την ίδρυση δημόσιων εκπαιδευτηρίων εξειδικευμένων στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, με πρόσχημα το "τάλαντο" των μαθητών, προσπαθούν να επιτύχουν τη δημόσια χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών αγαθών τουλάχιστον για τους απογόνους τους. Έτσι, το κοινωνικό σώμα παραιτείται των διακηρύξεων περί εκδημοκρατισμού

<sup>807</sup> Bardsley, D.K. (2007) Education for All in a Global Era? The social justice of Australian Secondary School Education in a risk society. *Journal of Education Policy*, 22(5), σσ. 493-508.

<sup>808</sup> Κυπριανός, Π. (2004) *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα, σ.290.

<sup>809</sup> Gamarnicowa, E. and Green, A. (2003): Social Justice, Identity Formation and Social Capital. School diversification policy under New Labour, στο C. Vincent (ed) *Social Justice, Education and Identity*, London – N. York: Routledge – Falmer, σσ. 209-221.

<sup>810</sup> Bourdieu, P. (1988) *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press, σ. 160.

<sup>811</sup> Habermas, J., (2004 a) *Το Μέλλον της Ανθρώπινης Φύσης. Πίστη και Γνώση*, Μετάφραση: Μαρία Τοπάλη, Αθήνα, εκδόσεις SCRIPTA, σ. 97.

και διεύρυνσης της δημόσιας εκπαίδευσης και επικαλείται όλο και περισσότερο την αξιοκρατία και την υποστήριξη των "χαρισματικών".<sup>812</sup>

Παράλληλα, κατά τις ίδιες δεκαετίες, οι πολιτικές ηγεσίες, πιεσμένες και από το βάρος των διεθνών μεταβολών<sup>813</sup> επανατοποθετούν τη μουσική και καλλιτεχνική εκπαίδευση στο βάθρο της εξαίρεσης και του "χαρίσματος"<sup>814</sup> ανταποκρινόμενοι στα γονεϊκά αιτήματα για την ίδρυση εξειδικευμένων δημόσιων καλλιτεχνικών και Μουσικών Σχολείων. Φαίνεται, δηλαδή, ότι τα κράτη χειρίζονται το γονεϊκό πρόσχημα του "χαρίσματος" ως πολιτικό μηχανισμό και ιδεολογικό τέχνασμα, ώστε να αποφύγουν τη γενικευμένη χρηματοδότηση μουσικών και καλλιτεχνικών μαθημάτων εντεταγμένων στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα όλων των δημόσιων σχολείων, καταπραΰνοντας ταυτόχρονα τις ανησυχίες των ψηφοφόρων τους και τις αντιδράσεις της κοινής γνώμης σχετικά με την περιστολή των δημόσιων δαπανών για την παιδεία.

Πιο συγκεκριμένα, η ίδρυση των δημόσιων Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα συμπορεύεται με τη βαθμιαία υποχρηματοδότηση της δημόσιας εκπαίδευσης. Η ίδρυση μάλιστα του πρώτου Μουσικού Σχολείου στην Παλλήνη το 1988 συμπίπτει με την κορύφωση ενός κύκλου δεκαετιών ετών, από το 1974 και μετά, κατά τον οποίο το ποσοστό επί του Α.Ε.Π. για την εκπαίδευση φθίνει από 8,7% στο 6,5%.<sup>815</sup>

Στην Ελλάδα, λοιπόν, είναι περισσότερο εμφανές ότι η ίδρυση των δημόσιων Μουσικών Σχολείων στο τέλος της δεκαετίας του 1980 είναι κυρίως πολιτική ανταπόκριση σε κοινωνικά αιτήματα που προέρχονται από γονείς, οι οποίοι επιδιώκουν να αποκτήσουν δικαίωμα επιλογής σχολείου εντός του δημόσιου χρηματοδοτούμενου εκπαιδευτικού συστήματος. Πρόκειται, δηλαδή, για εκπαιδευτική αλλαγή που αποτελεί προϊόν "πολιτικού χειρισμού" παρά αποτέλεσμα

<sup>812</sup> Ball, S. J. (2003a): *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. London and New York: Routledge Falmer, σσ. 30-31.

<sup>813</sup> Craib, I., (1998) *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία. Από τον Πάρσονε στο Χάμπερμας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 473-508, Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σσ. 444-445.

<sup>814</sup> Επομένως, αφορά περισσότερο αυτούς που κληροδοτούν τα βιολογικά έμφυτα "χαρίσματα", δηλαδή τους γονείς. Βλ. Habermas, J., (2004 a) *Το Μέλλον της Ανθρώπινης Φύσης. Πίστη και Γνώση*, Μετάφραση: Μαρία Τοπάλη, Αθήνα, εκδόσεις SCRIPTA, σσ. 133-166.

<sup>815</sup> Κυπριανός, Π., Π. (2004) *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα, σ. 292.

"εξωτερικής συναλλαγής" ή "εσωτερικής πρωτοβουλίας" καθοδηγούμενης από επαγγελματίες (επιστήμονες, δημιουργούς, ερμηνευτές, διδάσκοντες) του είδους.<sup>816</sup>

Υπέρ του ανωτέρω συμπεράσματος συνηγορεί και το γεγονός ότι η ίδρυση τριτοβάθμιων μουσικών παιδαγωγικών σχολείων έπεται της ίδρυσης των δευτεροβάθμιων μουσικών εκπαιδευτηρίων. Ουσιαστικά, δηλαδή, το ελληνικό κράτος πρώτα ιδρύει τα δημόσια μουσικά εκπαιδευτήρια και κατόπιν τις πανεπιστημιακές σχολές, από όπου θα αποφοιτήσουν οι ειδικοί εκπαιδευτικοί που θα σταλεχώσουν.

Χαρακτηριστικό, επίσης, είναι και το γεγονός ότι η ελληνική νομοθεσία καθορίζει με πολύ μεγάλη καθυστέρηση τα επαγγελματικά δικαιώματα στη μουσική διδασκαλία γενικά,<sup>817</sup> στην πρόσληψη στη δημόσια εκπαίδευση και ειδικότερα στα δημόσια Μουσικά Σχολεία για τους πτυχιούχους των ανωτέρω τριτοβάθμιων τμημάτων.<sup>818</sup>

Φαίνεται, ακόμη, ότι παγκοσμίως μέσα στις νέες μορφές κοινωνικών σχέσεων, κουλτούρας και αξιών η επιλογή του πελάτη<sup>819</sup> (που αποτελεί ένα από τα πρωταρχικά συστατικά των μεταρρυθμίσεων στην παγκοσμιοποιημένη αγορά), στο πεδίο της εκπαιδευτικής αγοράς βρίσκει το ανάλογό της στα συστήματα γονεϊκής επιλογής.<sup>820</sup>

Βαθμιαία, η προώθηση της έννοιας της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση αντικαθιστά την έννοια της ισότητας δικαιωμάτων στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες και στα δημόσια αγαθά και επαναπροσδιορίζει έτσι το ίδιο το νόημα της εκπαίδευσης. Διότι, η παροχή εκπαίδευσης σταδιακά παύει να θεωρείται βασικός στόχος του Κράτους – Πρόνοιας και συνεπώς παύει να υπηρετεί συμμετοχικά ιδεώδη εξασφαλίζοντας ίσες παροχές προς όλους ή παρέχοντας τα κατάλληλα αντισταθμιστικά μέτρα προς τους μειονεκτούντες.

Καθώς, λοιπόν, η εκπαίδευση δεν εκλαμβάνεται ως κοινωνικό δικαίωμα, το οποίο απορρέει από την ιδιότητα και τη συμμετοχή του πολίτη, αλλά παρουσιάζεται ως ατομικό δικαίωμα και επιλογή, εδραιώνεται βαθμιαία η αντίληψη πως η εκπαιδευτική διαδρομή και οι επιδόσεις των εκπαιδευομένων είναι ζητήματα προσωπικά και

<sup>816</sup> Archer, S. M. (1981): Educational Politics: A model for their analysis, στο P. Broadfoot, C. Brock and W. Tulasiewicz (eds) *Politics and Educational Change*. London: Croom and Helm, σσ. 32-36.

<sup>817</sup> Μπαλτζής, Α. (2002). Καλλιτεχνική Εκπαίδευση και Κοινωνικοποίηση στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης: Η περίπτωση των Μουσικών Εκπαιδευτηρίων. *Πρακτικά 2<sup>ο</sup> διεθνούς συνεδρίου κοινωνιολογίας Κοινωνιολογία: Μάθημα Ελευθερίας*. Θεσσαλονίκη: Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ. 1.

<sup>818</sup> Πανταζάτος, Γ. (2007) Προτάσεις για το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, *Παρτιτούρα*, 1, σ. 4.

<sup>819</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΛΗ, σσ. 23, 29, 30, 31.

<sup>820</sup> Ball, 2003a, *Class Strategies...*, σσ. 30-31· Υφαντή, 2004, *Παγκοσμιοποίηση και Σχολική Εκπαίδευση*, σσ. 49-52 & σσ. 57-63.

οικογενειακά. Έτσι, προωθείται εύσχημα η ιδεολογία της ελεύθερης επιλογής, η οποία ενισχύεται με την εισαγωγή και εφαρμογή ειδικών θεσμικών μέτρων.<sup>821</sup>

Ωστόσο, το σύνολο σχεδόν των κριτικών μελετών και ερευνών που επιχειρούν να διερευνήσουν τις quasi-market εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις απολήγουν σε κοινές παραδοχές: η αντιμετώπιση της δημόσιας εκπαίδευσης ως εμπορικού προϊόντος υποταγμένου στους κανόνες της αγοράς ενισχύει την αναπαραγωγική της δύναμη και τη συμβολή των νέων οικονομικών μετασχηματισμών στη διαμόρφωση νέων πολιτικοϊδεολογικών προσανατολισμών.<sup>822</sup> Διότι, οι εκπαιδευτικές λειτουργίες υποταγμένες στους μηχανισμούς της αγοράς δημιουργούν με έμμεσους μηχανισμούς επιλογής (ανομοιογένεια εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, συστήματα γονεϊκής επιλογής) αφ' ενός ένα μικρό ποσοστό εξειδικευμένων στελεχών με υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και αφ' ετέρου ένα ευέλικτο αλλά πλεονάζον εργατικό δυναμικό, το οποίο εξασφαλίζει χαμηλό κόστος παραγωγής και ευέλικτες σχέσεις εργασίας.<sup>823</sup>

Όμως, το πρόταγμα της ελεύθερης επιλογής ως απόρροια του δόγματος ότι η ελεύθερη δραστηριότητα των ατόμων, καθώς καθοδηγείται από την επιδίωξη του προσωπικού συμφέροντος, συντελεί στην αύξηση της προόδου λόγω του ανταγωνισμού,<sup>824</sup> όταν εφαρμόζεται στη δημόσια εκπαίδευση, διαμορφώνει ένα σύστημα στρέβλωσης και μεροληψίας. Διότι η εκπαίδευση καλείται να λειτουργήσει με όρους αγοράς που δεν της προσιδιάζουν (ο καταναλωτής επιλέγει ανάμεσα σε ποικίλα προϊόντα ασκώντας έτσι πίεση στους παραγωγούς να αναβαθμίσουν την ποιότητα των προϊόντων τους). Παράλληλα, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό δεν έχει τη δυνατότητα να εκμεταλλευτεί τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (λόγω οικονομικών και κοινωνικών εμποδίων), το ποσοστό που τις εκμεταλλεύεται τελικά, προέρχεται από κοινωνικές ομάδες, οι οποίες ούτως ή άλλως κατά ποικίλα ποσοστά διαθέτουν τη δυνατότητα επιλογής στην εκπαίδευση.<sup>825</sup>

Αντιθέτως, παρότι τα quasi-market μοντέλα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης υπόσχονται την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης μέσω του ανταγωνισμού και

<sup>821</sup> Κυπριανός, Π. (2004) *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα, σ. 290.

<sup>822</sup> Apple, 2001, ό.π.

<sup>823</sup> Επιπλέον, καθώς η διάκριση μεταξύ κατάρτισης και εκπαίδευσης, μεταξύ δεξιοτήτων και ειδικοτήτων αμβλύνεται, διαμορφώνεται το νέο ανθρώπινο δυναμικό, αυτό που είναι κατάλληλο από πλευράς δεξιοτήτων, ευελιξίας και προσαρμοστικότητας στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της παραγωγής και της αγοράς να συμβάλλει στην επιβεβλημένη αναδιοργάνωση της εργασίας και στις νέες διαδικασίες εκμετάλλευσης ανθρώπινων πόρων, οι οποίες αυξάνουν τα κέρδη και συνακόλουθα επιταχύνουν τις διαδικασίες συσσώρευσης κεφαλαίου. Βλ. Carnoy & Rhoten, 2002, *What Globalization Mean for Education Change?*, σσ. 1-9.

<sup>824</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΛΗ, σ. 37.

<sup>825</sup> Σιάνου, 1998, *Δημόσια Εκπαίδευση...*, σ. 448-449.



τη μεγιστοποίηση της δυνατότητάς της να αναπτύσσει τα ποικίλα και διαφορετικά μεταξύ τους ατομικά χαρίσματα (δια της παροχής κινήτρων και ανταμοιβών στους ταλαντούχους και χαρισματικούς), ουσιαστικά οδηγούν στη μαζική απώλεια ταλέντων και χαρισμάτων. Διότι στην πράξη φαίνεται ότι αποκλείουν το πλήθος των μη προνομιούχων οικονομικά και κοινωνικά ομάδων από τη γνώση που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την καλλιέργεια δυνατοτήτων και δεξιοτήτων.<sup>826</sup>

Πιο συγκεκριμένα, η ισοκατανομή, όσον αφορά την παροχή δημοσίων αγαθών και υπηρεσιών δεν αντιμάχεται την ύπαρξη διαφοροποιημένων κλίσεων, ταλάντων και δεξιοτήτων. Αντιθέτως, εγγυάται την απρόσκοπτη ανάδειξή τους μέσα από όλους τους τύπους και τις βαθμίδες των δημόσιων εκπαιδευτηρίων.

Δια της ισόποσης δημόσιας χρηματοδότησης αποδεικνύεται έμπρακτα και δημοκρατικά ο σεβασμός στις κλίσεις και στα ταλέντα των μαθητών. Διότι με αυτόν τον τρόπο λαμβάνεται πρόνοια ώστε να μη διαφύγουν της προσοχής μας ταλέντα και δεξιότητες, είτε λόγω του τύπου δημόσιου σχολείου, στο οποίο φοιτούν οι μαθητές, είτε λόγω της χωροταξικής προέλευσης είτε λόγω της κοινωνικής τους καταγωγής.

Άλλωστε, στην Αθηναϊκή Δημοκρατία το δικαίωμα λόγου και ψήφου παρέχονταν ανεξαιρέτως σε όλους τους πολίτες ακριβώς γι' αυτόν το σκοπό: για να μην αποκλείονται από τη δημόσια σφαίρα οι καλύτεροι, οι ικανότεροι, οι "άριστοι", λόγω ταπεινής κοινωνικής προέλευσης ή μικρής οικονομικής ισχύος.<sup>827</sup>

Όσον αφορά, μάλιστα, τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης στην καλλιτεχνική εκπαίδευση,<sup>828</sup> παρατηρείται ότι η πρώτη επέδρασε κατά ποικίλους αλλά περισταλτικούς κυρίως τρόπους στη δεύτερη. Ουσιαστικά δηλαδή η παγκοσμιοποιημένη οικονομία έθεσε ξανά ερωτήματα για την αναγκαιότητα των καλλιτεχνικών μαθημάτων και για τις δυνατότητες συλλογικής πρόσβασης σε αυτά επανασυνδέοντάς τα με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Διότι τα καλλιτεχνικά μαθήματα πλέον καλούνται να υπάρξουν σε ένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον, όπου το χάσμα μεταξύ πλουσίων και φτωχών βαθαίνει και αποτυπώνεται εντονότερα στην εκπαίδευση.<sup>829</sup> Πιο συγκεκριμένα, η παρουσία των καλλιτεχνικών μαθημάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα των δημόσιων σχολείων μειώνεται<sup>830</sup> και στη συνείδηση των εμπλεκόμενων μερών (εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών)

<sup>826</sup> Σιάνου, 1998, ό.π.

<sup>827</sup> Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σσ. 415, 416,

<sup>828</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΛΗ, σσ. 30-40.

<sup>829</sup> Desai & Chalmers, 2007, Notes for a Dialogue on Art Education in Critical Times, σσ. 6-12.

<sup>830</sup> Desai & Chalmers, ό.π.

παγιώνεται και πάλι η αναχρονιστική πεποίθηση πως δεν αποτελούν αυτοτελή αντικείμενα σπουδών αλλά "βοηθήματα" για την κατανόηση άλλων μαθημάτων.<sup>831</sup>

Ειδικότερα, το μάθημα της μουσικής παραμένει υποβαθμισμένο συγκριτικά με τα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος στα δημόσια σχολεία όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Επιπλέον, η μουσική εκπαίδευση κάθε χώρας – μέλους λαμβάνει από την ευρωπαϊκή ένωση τη μικρότερη χρηματική ενίσχυση σε σύγκριση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, ενώ τα μουσικά μαθήματα στα ευρωπαϊκά δημόσια σχολεία δεν έχουν ως αντικείμενο τη μουσική κατάρτιση και δεξιοτεχνία – την καλλιέργεια, δηλαδή, του ταλέντου – αλλά κυρίως τη μετάδοση γνώσεων περί της μουσικής.<sup>832</sup>

Επομένως, η ένταξη των μαθημάτων αυτών στο αναλυτικό πρόγραμμα μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι πλέον σχετίζεται περισσότερο με θέματα σχολικής κουλτούρας και συνιστά την έκφραση διαβεβαίωσης προς τους γονείς ότι μέσω αυτών θα εξασφαλιστεί και θα πιστοποιηθεί κυρίως το πολιτιστικό κεφάλαιο και η κοινωνική ταυτότητα των εκπαιδευομένων.<sup>833</sup>

Παράλληλα, η πρόταξη των καλλιτεχνικών και μουσικών μαθημάτων ως κριτηρίου ίδρυσης εξειδικευμένου δημόσιου Μουσικού Σχολείου αλλά και ως κριτηρίου εισαγωγής σε αυτό επιλεγμένου με εξετάσεις μαθητικού πληθυσμού, μπορεί βάσιμα να θεωρηθεί ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής για ορισμένους μαθητές και κοινωνικού αποκλεισμού για άλλους. Μέσω αυτού το κράτος διοχετεύει επιλεκτικά προς ορισμένους τύπους δημόσιων σχολείων οικονομικά ευεργετήματα συνδέοντας τη διανομή της πρόνοιας<sup>834</sup> με την ύπαρξη χαρισμάτων και ταλέντων.<sup>835</sup> Οι γονείς, από την άλλη, με πρόσχημα το μουσικό ταλέντο του παιδιού τους αποκτούν, μέσω αυτού του μηχανισμού, τη δυνατότητα να επιλέξουν ένα φροντισμένο δημόσιο σχολείο, στο οποίο περιέχονται και μαθήματα κουλτούρας χωρίς ωστόσο αυτά να διαδραματίζουν βαρύνοντα ρόλο στην εκπαιδευτική διαδρομή του παιδιού. Τη μειωμένη βαρύτητα, άλλωστε, των μουσικών μαθημάτων, ακόμη και στα δημόσια Μουσικά Σχολεία καταδεικνύει η εξέταση των νομοθετημάτων που

<sup>831</sup> Μαρκέα, 2003, Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στο Μάθημα της Μουσικής, σσ. 211, 214, 215, 217.

<sup>832</sup> Μαρκέα, ό.π.

<sup>833</sup> Ball, 2003a, *Class Strategies...*, σ. 51, Bourdieu, 1973, *Cultural Reproduction and Social Reproduction*, στο R. Brown (ed) *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock, σ. 80, Gamarnicowa & Green, 2003, *Social Justice...*, σσ. 214, 219.

<sup>834</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σσ. 437-438.

<sup>835</sup> Habermas, J., (2004 a) *Το Μέλλον της Ανθρώπινης Φύσης. Πίστη και Γνώση*, Μετάφραση: Μαρία Τοπάλη, Αθήνα, εκδόσεις SCRIPTA, σσ. 133-166.

ρυθμίζουν την εξέταση και την προαγωγή των μαθητών των Μουσικών Σχολείων ακριβώς στα μαθήματα αυτά.

Έτσι, η μουσική κατάρτιση, η δεξιοτεχνία και η εξάσκηση του ταλέντου διδάσκονται κυρίως σε ιδιωτικά ωδεία ή μουσικές σχολές,<sup>836</sup> όπου δεν έχουν δυνατότητα πρόσβασης όλοι οι μαθητές.

Επομένως, ακόμη και ο ισχυρισμός ότι με τα συστήματα σχολικής επιλογής ενισχύεται η απρόσκοπτη ελευθερία των ατόμων και ότι η επιλογή συντελεί στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των φυσικών διαφορών τους, ώστε να ανταμειφθούν οι ταλαντούχοι και να κινητοποιηθούν οι λιγότερο προικισμένοι,<sup>837</sup> αποδεικνύεται στην πράξη ανίσχυρος. Η δυνατότητα επιλογής είναι μόνον τυπική<sup>838</sup> και η ελευθερία ανεφάρμοστη, αφού κατ' ουσίαν δεν είναι προσιτή σε όλους.

Διότι, εάν θεωρήσουμε ότι η σχολική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως εξισωτής των ανισοτήτων και καθοριστικός παράγοντας ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι οι σύγχρονες έρευνες αντιθέτως καταδεικνύουν τη διεύρυνση του χάσματος μεταξύ των προνομιούχων και μη προνομιούχων ομάδων<sup>839</sup> και όχι μόνο στην εκπαίδευση.<sup>840</sup> Διαπιστώνεται, μάλιστα, ότι οι παράγοντες ανισότητας που είχαν αναδειχθεί από προηγούμενες έρευνες<sup>841</sup> εξακολουθούν να υφίστανται, ενώ έχουν προστεθεί νέες υπολογίσιμες συνιστώσες στη δημιουργία νέων ανισοτήτων.<sup>842</sup> Επιπλέον, παρά την αυξανόμενη ρητορική περί επιλογής διαπιστώνεται ότι ανακύπτουν νέοι περιορισμοί στη δράση των γονέων, των εκπαιδευτικών και των σχολείων, οι οποίοι προέρχονται από τις ραγδαίες οικονομικές και πολιτιστικές αλλαγές αλλά και από τους σύγχρονους πολιτικούς προσανατολισμούς.<sup>843</sup> Ιδιαίτερος, δε, για τους μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα, διαπιστώνεται ότι εξακολουθούν να αποτελούν την πιο ευάλωτη κοινωνική ομάδα στην εποχή της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, αφού έχουν πλέον λιγότερες δυνατότητες για ακαδημαϊκή επιτυχία και

<sup>836</sup> Μαρκέα, 2003, Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στο Μάθημα της Μουσικής, σσ. 211, 214, 215, 217.

<sup>837</sup> Dale, 1989, *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press, σ. 90.

<sup>838</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΑΗ, σ. 37.

<sup>839</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σ. 437.

<sup>840</sup> Bardsley, 2007, Education for All in a Global Era?, σσ. 493-508, Houston., P.D., 2007, *The Seven Deadly Sins of No Child Left Behind*. *Phi Delta Kapan*, 8(10), σσ. 744-748, Van Zanten, 2005, *New Models of Reproducing...*, σσ. 155-169.

<sup>841</sup> Apple, 1988, *Redefining Equality*, σσ. 167-184.

<sup>842</sup> Van Zanten, 2005, *New Models of Reproducing...*, σσ. 155-169.

<sup>843</sup> Van Zanten, ό.π.

σημαντικά μικρότερες ευκαιρίες να καρπωθούν, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά οφέλη από τη συμμετοχή τους στην εκαπιδευτική διαδικασία.<sup>844</sup>

Διότι, στην αγορά της εκπαίδευσης δεν μπορούν όλοι να δράσουν ισότιμα άρα και ελεύθερα. Οι περισσότεροι δρουν υπό την πίεση οικονομικών και κοινωνικών διακρίσεων, οι οποίες εκ των πραγμάτων αποκλείουν την ελεύθερη επιλογή.<sup>845</sup> Επομένως, όσον αφορά την ισότητα, την ελευθερία και το κατά πόσον οι σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις εξυπηρετούν τις ανάγκες της κοινωνίας των πολιτών, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι για να εναρμονιστεί η θεσμική ισότητα με την ελευθερία και την ουσιαστική δυνατότητα<sup>846</sup> κάθε πολίτη να απολαμβάνει ίσα βασικά δικαιώματα, η αναδιανεμητική λειτουργία της πολιτείας και η διανεμητική δικαιοσύνη πρέπει να στοχεύουν στην ενίσχυση των ατόμων που έχουν ανάγκη με την παροχή αγαθών και υπηρεσιών και όχι απλώς ευκαιριών.<sup>847</sup>

Για το λόγο αυτό, παράλληλα με τη συνειδητοποίηση της άρρηκτης σχέσης της δημόσιας εκπαίδευσης με την οικονομία, συμπορεύεται και το εντεινόμενο κοινωνικό αίτημα για τη σύνδεση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την κοινωνική δικαιοσύνη.<sup>848</sup> Ιδιαίτερα μετά την πρόσφατη οικονομική κρίση, η οποία έθεσε υπό αμφισβήτηση τα σύγχρονα μοντέλα<sup>849</sup> οικονομικής ανάπτυξης,<sup>850</sup> είναι πιο έντονες οι διαπιστώσεις ότι, εάν δεν υπάρξει επαρκής κρατική χρηματοδότηση για τη δευτεροβάθμια και τη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση και εάν η χρηματοδότηση αυτή δε διευθύνεται κατά τρόπον ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προϊόντος για όλους τους μαθητές και όλους τους τύπους δημόσιων εκπαιδευτηρίων, στο μέλλον η απόκτηση ποιοτικής εκπαίδευσης θα μεταβληθεί από δικαίωμα και αγαθό σε κοινωνικό προνόμιο με ευρύτερες οικονομικοκοινωνικές συνέπειες για τα άτομα, τις χώρες και τις παγκόσμιες ισορροπίες.<sup>851</sup>

<sup>844</sup> Bardsley, 2007, *Education for All in a Global Era?*, σσ. 493-508.

<sup>845</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΛΗ, σ. 37.

<sup>846</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σσ. 113-115.

<sup>847</sup> Κοντιάδης Ε., 1997 *Κράτος Πρόνοιας και Κοινωνικά Δικαιώματα*. Αθήνα: Α. Σάκκουλας, σ. 39.

<sup>848</sup> Bardsley, 2007, ό.π.

<sup>849</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σσ. 436-437.

<sup>850</sup> Kachur, 2008, *The Decline of the Myopic American Imperial Project...*, σσ. 367-408.

<sup>851</sup> Bardsley, 2007, *Education for All in a Global Era?*, σσ. 493-508.

Στη σύγχρονη εποχή, η διαπιστωμένη συρρίκνωση των οικονομικών δυνατοτήτων των εθνικών κρατών<sup>852</sup> οδήγησε στην ανάγκη περιστολής των δημόσιων δαπανών και κατ' αυτόν τον τρόπο ανέδειξε τον οικονομικό τομέα σε πρώτη προτεραιότητα και ρυθμιστικό παράγοντα<sup>853</sup> στη διαμόρφωση της κοινωνικής πολιτικής. Επιπλέον, συντέλεσε ώστε η εκπαιδευτική πολιτική να μελετάται περισσότερο από οικονομολόγους και οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις να διαπνέονται από διαχειριστική ορθολογικότητα,<sup>854</sup> από τα πορίσματα οικονομικών επιστημόνων κυρίως και όχι κοινωνιολόγων, παιδαγωγών ή πολιτικών φιλοσόφων.<sup>855</sup> Ως εκ τούτου, στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική παρατηρούνται μία σειρά από αντιφάσεις και αντινομίες.

Έτσι, ενώ θεσμικά αιτούμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ανίχνευση των χαρισμάτων και ο σεβασμός των ιδιαίτερων κλίσεων όλων των μαθητών, έμπρακτα η πολιτεία δεν επιδιώκει τον εμπλουτισμό των Αναλυτικών και Ωρολόγιων Προγραμμάτων Σπουδών όλων των βαθμίδων σε όλα ανεξαιρέτως τα δημόσια εκπαιδευτήρια με όλα τα προσφερόμενα διδακτικά αντικείμενα συμπεριλαμβανομένων των μουσικών και καλλιτεχνικών μαθημάτων.

Δεν επιδιώκει, επίσης, την απρόσκοπτη συνέχιση της διδασκαλίας των ανωτέρω μαθημάτων από βαθμίδα σε βαθμίδα, αλλά την αποσπασματική παροχή τους σε ορισμένους τύπους εκπαιδευτηρίων – δευτεροβάθμιας μόνον εκπαίδευσης – με επίκληση στο προϋπάρχον βιολογικό "ατομικό χάρισμα",<sup>856</sup> στη θεσμική αυτοτέλεια του τύπου του δημόσιου εκπαιδευτηρίου, στην αποτελεσματικότητα της ποικιλομορφίας στη δημόσια εκπαίδευση.

Επιπλέον, η έγκαιρη ανίχνευση του ταλέντου των μαθητών, προϋποθέτει την έναρξη μουσικών και καλλιτεχνικών μαθημάτων στο πρόγραμμα των πρωτοβάθμιων σχολείων με προσαρμογή του διδακτικού βηματισμού στην αναπτυξιακή και

<sup>852</sup> Gamarnicowa, E. and Green, A. (2003): Social Justice, Identity Formation and Social Capital. School diversification policy under New Labour, στο C. Vincent (ed) *Social Justice, Education and Identity*, London – N. York: Routledge – Falmer, σσ. 209-221.

<sup>853</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΛΗ, σσ. 22-23, Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σ. 436.

<sup>854</sup> Craib, I., (1998) *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία. Από τον Πάρσονε στο Χάμπερμας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 473-508, Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΛΗ, σ. 15, Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σ. 436.

<sup>855</sup> Houston, P.D. (2007) The Seven Deadly Sins of No Child Left Behind. *Phi Delta Kapan*, 8(10), σσ. 744-748.

<sup>856</sup> Habermas, J., (2004 a) *Το Μέλλον της Ανθρώπινης Φύσης. Πίστη και Γνώση*, Μετάφραση: Μαρία Τοπάλη, Αθήνα, εκδόσεις SCRIPTA, σσ. 133-166.

ηλικιακή φάση των εκπαιδευομένων. Αντίθετα, η περιστολή των δημόσιων δαπανών έχει ως συνέπεια η έγκαιρη ανίχνευση ταλέντων να ταυτίζεται στην εκπαιδευτική πράξη με την πιστοποίηση των μουσικών δεξιοτήτων των υποψήφιων μαθητών μέσω εισαγωγικών εξετάσεων, που ουσιαστικά ελέγχουν όχι αυτό που έχει διδαχθεί το παιδί, αλλά αυτό που φέρνει από το σπίτι και την οικογένειά του.<sup>857</sup>

Ακόμη, η έγκαιρη ανίχνευση των μουσικών ταλέντων προϋποθέτει την επαρκή στελέχωση με μουσικούς εκπαιδευτικούς όλων των δημόσιων σχολείων σε κάθε βαθμίδα. Προαπαιτεί, επίσης, ομοιογένεια στην επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μουσικής τόσο αυτών που υπηρετούν στα δημόσια Μουσικά Σχολεία όσο και αυτών που υπηρετούν σε όλο το δίκτυο της δημόσιας εκπαίδευσης.

Η απρόσκοπτη συνέχιση και ολοκλήρωση της διδασκαλίας των μουσικών μαθημάτων από βαθμίδα σε βαθμίδα και καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους προϋποθέτει τη θεσμική θωράκιση της επαγγελματικής θέσης των εκπαιδευτικών μουσικής· τη νομοθετική κατοχύρωση της επαγγελματικής ταυτότητας και της ομοιογένειας – όσον αφορά την επαγγελματική σχέση με τη δημόσια εκπαίδευση, την επιστημονική κατάρτιση και την παιδαγωγική επάρκεια – των εκπαιδευτικών μουσικής με τους εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας σε όλα τα δημόσια σχολεία και προπάντων στα μουσικά.

Πρόσθετα, η έγκαιρη ανίχνευση των ταλέντων προϋποθέτει την εξασφάλιση επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής σε όλα τα δημόσια σχολεία, ιδιαίτερα της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει παροχή όλων των διαθέσιμων εκπαιδευτικών μέσων – όπως είναι οι κατάλληλοι χώροι, τα απαραίτητα όργανα, τα εποπτικά μέσα – προς όλα τα δημόσια σχολεία.

Δεν πρέπει, επίσης, να μας διαφεύγει, όσον αφορά τη ρητορική περί ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ευκαιριών μέσω εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που διαπνέονται από την ιδεολογία της αγοράς, ότι βασική προϋπόθεση της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών υπήρξε η κρατική χρηματοδότηση προς ένα ενιαίο, δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα.<sup>858</sup> Ακόμη και το επιχείρημα ότι η μειωμένη αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος οφείλεται ακριβώς στο δημόσιο χαρακτήρα του, ο οποίος δεν ευνοεί την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών λόγω της έλλειψης

<sup>857</sup> Bourdieu, P. (1973) Cultural Reproduction and Social Reproduction, στο R. Brown (ed) *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock, σ. 80.

<sup>858</sup> Lehane, 2008, *The Democratik Take*, σσ. 56-59.

ανταγωνισμού, αμφισβητείται από πιο πρόσφατες μελέτες και έρευνες.<sup>859</sup> Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι ακριβώς η έλλειψη πολιτικής βούλησης και η απουσία κρατικού ενδιαφέροντος για το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα είναι οι παράγοντες που προκαλούν μείωση των ανταγωνιστικών πλεονεκτημάτων μιας χώρας μέσα στις παγκοσμιοποιημένες ανταγωνιστικές αγορές.<sup>860</sup>

Στο σημείο αυτό, επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα που διαπνέονται από την ιδεολογία της αγοράς έχουν προκύψει από τον εντεινόμενο φόβο των κρατών μήπως υστερήσουν συγκριτικά με άλλες χώρες στο ανταγωνιστικό πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας.<sup>861</sup> Για το λόγο αυτό, βασίζονται περισσότερο στις απόψεις οικονομολόγων και οικονομικών διαχειριστών παρά στη γνώση των ειδημόνων της εκπαίδευσης.<sup>862</sup>

Άλλωστε, η κρίση της νεωτερικότητας οφείλεται ακριβώς στο γεγονός ότι τα καθοδηγητικά μέσα της οικονομικής και πολιτικής κυριαρχίας δεν περιορίζονται μόνο στη σφαίρα της παραγωγής και της οικονομίας αλλά επιβάλλονται ως κατευθυντήρια όργανα σε όλες τις θεσμικές περιοχές του κοινωνικού βίου.<sup>863</sup> Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο ηγεμονικός ρόλος απρόσωπων γενικευτικών ρυθμίσεων της κοινωνικής ζωής, που εκπορεύονται από την εκάστοτε οικονομικοπολιτική εξουσία, έχει ως συνέπεια οι τεχνοκράτες της οικονομικής διαχείρισης και οι αυθεντίες των τεχνικών εξουσίας να καταλαμβάνουν τη θέση των ιδεολογικοπολιτικών προταγμάτων.<sup>864</sup>

Έτσι, καλλιεργείται η ταύτιση του εκπαιδευτικού έργου με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και προωθείται η ταύτιση της εκπαίδευσης με εξεταστικές διαδικασίες. Κατά συνέπεια λαμβάνεται ως δεδομένο ότι, όπου δεν υπάρχουν εξεταστικές επιτυχίες, το δημόσιο σχολείο έχει καταρρεύσει.<sup>865</sup>

Επομένως, καλλιεργείται μία κουλτούρα σύνδεσης των χαμηλών επιδόσεων και της χαμηλής αποτελεσματικότητας, της αποτυχίας εν τέλει ενός εκπαιδευτικού συστήματος με το δημόσιο χαρακτήρα του. Έτσι εμπεδώνεται η άποψη ότι

<sup>859</sup> Craib, I., (1998) *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία. Από τον Πάρσονε στο Χάμπερμας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΛΗ, Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ.

<sup>860</sup> Bardsley, ό.π., Lehane, ό.π.

<sup>861</sup> Houston, P.D., 2007, The Seven Deadly Sins of No Child Left Behind. *Phi Delta Kapan*, 8(10), σσ. 744-748.

<sup>862</sup> Houston, ό.π.

<sup>863</sup> Χάμπερμας, Γ. (1987) *Αυτονομία και Αλληλεγγύη*, Αθήνα, Ύψιλον, σ. 63.

<sup>864</sup> Χάμπερμας, Γ. (1987), ό.π., σ. 58.

<sup>865</sup> Houston, ό.π.

προκειμένου να ανταποκριθεί η εκπαίδευση στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, θα πρέπει να απολέσει τον ενιαίο και δημόσιο χαρακτήρα της, ο οποίος θεωρείται παράγοντας δυσκαμψίας.<sup>866</sup> Αντιθέτως, οι νεότερες έρευνες υποδεικνύουν ότι ακριβώς λόγω της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας ένα κράτος για να μπορέσει να διεκδικήσει μία θέση στην ανταγωνιστική αγορά, πρέπει κυρίως να ενισχύσει και να επεκτείνει το δημόσιο εκπαιδευτικό του σύστημα.<sup>867</sup> Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι στην ενίσχυση αυτή κάθε κράτος πρέπει να αναλάβει ισχυρό ρόλο, να σχεδιάσει κεντρικά και ενιαία το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, να ενοποιήσει τα επιμέρους υποσυστήματα, να επιδιώξει την κατάκτηση πολιτιστικών αξιών,<sup>868</sup> να ενισχύσει τους παραγωγούς της γνώσης και να υποστηρίξει τους διδάσκοντες, να καλλιεργήσει τέλος συστηματικά μία κουλτούρα σύνδεσης του δημόσιου σχολείου με την επίτευξη υψηλών επιδόσεων, την εκπαιδευτική και κοινωνική επιτυχία.<sup>869</sup>

Η εκπαίδευση οπωσδήποτε συνδέεται άμεσα με τους όρους απασχόλησης και εργασίας.<sup>870</sup> Ωστόσο, δεν πρέπει να μας διαφεύγει πως η εργασία με τη σειρά της συνδέεται αναπόφευκτα με τα ταλέντα, τις κλίσεις, το αίσθημα της χαράς και της προσωπικής ικανοποίησης καθώς και με το αίσθημα κοινωνικής αποστολής του ανθρώπου.<sup>871</sup>

Συνεπώς, βάσει των παραπάνω διαπιστώσεων, από το καθεστώς ελεύθερης σχολικής επιλογής ούτε τα άτομα που έχουν πραγματική ανάγκη ενισχύονται ούτε η εκπαίδευση συμβάλλει στην απόληψη των οικονομικών – κοινωνικών διακρίσεων και στην παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών. Οι διακρίσεις όχι μόνο δεν εξαλείφονται αλλά και ενισχύονται από το καθεστώς σχολικής επιλογής, το οποίο συμβάλλει στον εξορθολογισμό της ιεραρχικής δόμησης<sup>872</sup> των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τη στρωματοποίηση του πληθυσμού των ιδίων των εκπαιδευόμενων.<sup>873</sup> Έτσι, επανασυγκροτείται μια άνιση εκπαιδευτική δομή, στην οποία ευνοούνται όσοι

<sup>866</sup> Lehané, 2008, *The Democratik Take*, σσ. 56-59.

<sup>867</sup> Lehané, ό.π.

<sup>868</sup> Craib, I., (1998) *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία. Από τον Πάρσονε στο Χάμπερμας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 473-508, Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σσ. 452-472.

<sup>869</sup> Houston, 2007, P.D., 2007, *The Seven Deadly Sins of No Child Left Behind*. *Phi Delta Kapan*, 8(10), σσ. 744-748, Lehané, ό.π.

<sup>870</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σ. 444.

<sup>871</sup> Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σ. 76.

<sup>872</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σ. 436.

<sup>873</sup> Σιάνου, 1998, *Δημόσια Εκπαίδευση, Ελεύθερη Αγορά...*, σσ. 448-449.



διαθέτουν πλούτο, εισόδημα, κοινωνικό και μορφωτικό κεφάλαιο ενώ πλήττονται εκείνοι, των οποίων οι επιλογές και οι επιδόσεις προκαθορίζονται από τη μη προνομιούχα κοινωνική τους προέλευση.<sup>874</sup>

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η ελεύθερη σχολική επιλογή, ενώ για την ελεύθερη οικονομία συνεπάγεται ενδεχομένως μεγαλύτερη και καλύτερη παραγωγή αγαθών, στον τομέα της εκπαίδευσης ουσιαστικά σημαίνει μεγαλύτερη και εντονότερη κοινωνική επιλογή. Διότι, ακόμα και όταν οι διαδικασίες γονεϊκής επιλογής δημόσιας εκπαίδευσης παρουσιάζονται ως μια όψη σεβασμού των ατομικών και πολιτισμικών διαφορών, ουσιαστικά ενισχύουν εκείνες τις διαφορές που πιστοποιούν την κοινωνική θέση και την υπάρχουσα ιεραρχική δομή της εκπαίδευσης στρωματοποιώντας σχολεία, σχολικές περιοχές, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους.<sup>875</sup>

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναγνωρίσουμε πως στα δημόσια ελεγχόμενα εκπαιδευτικά συστήματα συχνά διαπιστώνονται φαινόμενα ελέγχου<sup>876</sup> από παράγοντες άσχετους προς την εκπαιδευτική διαδικασία και το περιεχόμενο της μάθησης (φαινόμενα πολιτικής και κομματικής πατρωνείας). Αυτά με τη σειρά τους ενδεχομένως οδηγούν ένα δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα σε στενότητα ενδιαφερόντων και στόχων.<sup>877</sup>

Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε πως, επειδή οι νέοι αντιπροσωπεύουν το μέλλον μιας κοινωνίας, τα κράτη διατηρούν έναντι των παγκοσμιοποιημένων αγορών και της πολιτικής πατρωνείας το θεμελιώδες δικαίωμα να ενδιαφέρονται ουσιαστικά για την εκπαίδευση και να ρυθμίζουν τη λειτουργία της με βάση συλλογικά<sup>878</sup> και όχι αγοραία ή κομματικά κριτήρια. Ειδικά σήμερα, εάν τα κράτη επιθυμούν να ισχυροποιήσουν τη θέση τους και τη συνοχή τους μέσα στο παγκοσμιοποιημένο δίκτυο σχέσεων, οφείλουν να παράσχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους νέους ασχέτως κοινωνικής προέλευσης και οικονομικών δυνατοτήτων, να βοηθήσουν εξίσου όλα τα

<sup>874</sup> Δασκαλάκης Ι.Δ., (2014) *Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία*, Αθήνα, εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σσ. 526-536.

<sup>875</sup> Prins, 2007, *Interdistrict Transfers...*, σσ. 285-308· Van Zanten, 2005, *New Models of Reproducing...*, σσ. 155-169· Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σσ. 94, 100, 101.

<sup>876</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σ. 444.

<sup>877</sup> Persell, H.C. (2000). Values, Control, and Outcomes in Public and Private schools στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 17, σ. 397.

<sup>878</sup> Craib, I., (1998) *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία. Από τον Πάρσονς στο Χάμπερμας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 473-508.

νεαρά μέλη της κοινωνίας στην εκμάθηση μιας κοινής "γλώσσας", στην απόκτηση κοινής κουλτούρας και ιστορίας επιδεικνύοντας ταυτόχρονα σεβασμό και ανοχή προς την ετερότητα.<sup>879</sup>

Όσον αφορά μάλιστα τη σύγχρονη δημόσια εκπαίδευση ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της επιβάλλει την αποβολή των όρων της αγοράς από την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της. Εφόσον είναι υποχρεωτική και οι γονείς δεν επιτρέπεται να κρατήσουν τα παιδιά τους έξω από αυτήν, οι κοινωνικοί στόχοι πρέπει να προηγηθούν των οικονομικών και ο δημόσιος χαρακτήρας της να διαφυλαχθεί έναντι του αγοραίου.<sup>880</sup>

Φαίνεται, λοιπόν, ότι επακόλουθο της ρητορικής για ελεύθερη γονεϊκή επιλογή δημόσιου εκπαιδευτηρίου είναι η ενίσχυση της κοινωνικής πόλωσης και η αναπαραγωγή συγκεκριμένων κοινωνικών ταυτοτήτων.<sup>881</sup> Επιπλέον, η ίδρυση εξειδικευμένων δημόσιων σχολείων, η οποία στα επίσημα πολιτικά κείμενα παρουσιάζεται ως πολιτική απόφαση έμπρακτης αναγνώρισης και σεβασμού των ατομικών κλίσεων και χαρισμάτων των μαθητών, τελικά επιτυγχάνει την επιλεκτική ικανοποίηση γονεϊκών αιτημάτων και χρησιμοποιείται ως μέσο για την ενίσχυση της κοινωνικής διάκρισης, την πιστοποίηση της κοινωνικής θέσης και την αναπαραγωγή της ταξικής ταυτότητας συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων.<sup>882</sup>

Έτσι, η κατάργηση του ενιαίου χαρακτήρα του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος και η ανεξάρτητη, πολλαπλών κατευθύνσεων εκπαίδευση δια της ίδρυσης εξειδικευμένων δημόσιων σχολείων νομιμοποιεί και κατοχυρώνει θεσμικά την ιδεολογία της υποκατάστασης του δημόσιου ελέγχου από την άσκηση πελατειακών πρακτικών γονεϊκής επιλογής στην κατανάλωση μορφωτικών αγαθών.<sup>883</sup> Επιπλέον, επιβάλλει εύσχημα την ανάθεση της εκπαιδευτικής ευθύνης, την οποία απεκδύεται το κράτος, στις επιλογές των ατόμων και ανάγει τη σημασία της οικογενειακής προέλευσης σε καθοριστικό παράγοντα και κριτήριο της εκπαιδευτικής διαδρομής.<sup>884</sup> Στις περισσότερες των περιπτώσεων η διαφοροποίηση του τύπου των εκπαιδευτηρίων επιδιώκεται από σχετικά προνομιούχες, ως προς το

<sup>879</sup> Persell, H.C. 2000, ό.π., σ. 396.

<sup>880</sup> Persell, H.C. 2000, ό.π., σσ. 392-393.

<sup>881</sup> Gamarnicowa & Green, 2003, Social Justice..., σσ. 209-220.

<sup>882</sup> Gamarnicowa & Green, ό.π.

<sup>883</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΑΗ, σ. 37.

<sup>884</sup> Lareau & MacNamara, 1999, Moments of Social Inclusion and Exclusion, σσ. 37-53.

μορφωτικό κεφάλαιο, κατηγορίες πληθυσμού προκειμένου αυτές να διατηρήσουν τα συγκριτικά τους πλεονεκτήματα στο χώρο της εκπαίδευσης.<sup>885</sup>

Υπό την επίδραση των ανωτέρω, οι νέες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ευνοούν τη μετάβαση από την κοινωνιοκρατική παράδοση στην ατομοκεντρική, από την ιδέα του κυρίαρχου πολίτη, σύμφωνα με την οποία το άτομο θεωρείται μέρος μιας ευρύτερης συλλογικότητας, στην ιδέα του κυρίαρχου ατόμου, σύμφωνα με την οποία το ίδιο το άτομο φέρει την ευθύνη, υπό καθεστώς θεωρητικής ελευθερίας και όχι υπό καθεστώς έστω και τυπικής ισότητας παροχών, να διαμορφώσει τις συνθήκες της ζωής του.<sup>886</sup> Συνεπώς, η ευθύνη του κοινωνικού αποκλεισμού μετακυλιέται τελικά στους κοινωνικά αποκλεισθέντες, οι οποίοι καλούνται να "αλλάξουν τη μοίρα τους", να "επαναπροσαρμοστούν" στις νέες ανάγκες της αγοράς εργασίας, κινούμενοι "ευέλικτα" μέσω της "κατάλληλης" για τον καθένα εκπαίδευσης.<sup>887</sup>

Κατ' αυτούς τους τρόπους, την εποχή της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, ο κοινωνικός αποκλεισμός διευρύνεται, επεκτείνεται σε πολλούς τομείς (οικογένεια, εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον, αγορά εργασίας) και ποικίλλει σε μορφές εκφράζοντας κάθε φορά τη δυναμική εξουσίας ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες.<sup>888</sup>

Οι συνέπειες της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας διαφοροποιούν τις αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού η εκπαίδευση συνιστά την πιο αξιόπιστη ένδειξη για την κατεύθυνση που παίρνει κάθε φορά η κοινωνία στο σύνολό της, αλλά και την κοινωνική πολιτική εν γένει, αφού πλέον κάθε δημόσια παροχή τείνει να ενοχοποιείται αδιακρίτως για χαμηλή παραγωγικότητα.<sup>889</sup>

Εάν, δε, με τον όρο κοινωνική πολιτική εννοούμε την προληπτική ή διορθωτική κρατική παρέμβαση στην κοινωνική πραγματικότητα με τη λήψη μέτρων που αποσκοπούν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης,<sup>890</sup> μπορούμε βάσιμα να υποστηρίξουμε ότι η ιδεολογική βάση της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας δεν είναι συμβατή με τις βασικές συνιστώσες της κοινωνικής πολιτικής και την ικανοποίηση κοινωνικών δικαιωμάτων.

<sup>885</sup> Walters, B.P. (2000). The limits of Growth. School Expansion and School Reform in Historical Perspective στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 10, σσ. 255, 256).

<sup>886</sup> Σιάνου, 1998, Δημόσια Εκπαίδευση, Ελεύθερη Αγορά..., σσ. 448-449.

<sup>887</sup> Πανούσης Γ., 2005, Από την Κοινωνία της Αγοράς στην Αγοραία Εκπαίδευση, στο Ν.Δ. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης, (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 163.

<sup>888</sup> Πανούσης, 2005, Από την Κοινωνία της Αγοράς στην Αγοραία Εκπαίδευση, στο Ν.Δ. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης, (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 163, Van Zanten, 2005, *New Models...*, σσ. 155-169.

<sup>889</sup> Κοτζιάς, Ν., 1993, *Κράτος και Πολιτική*. Αθήνα: Λόγος, σ. 417.

<sup>890</sup> Τσαούσης, 1987, *Χρηστικό Λεξικό της Κοινωνιολογίας*, σ. 46.

Και τούτο, διότι οι κυβερνήσεις λειτουργούν περισσότερο ως διαχειριστές ή επιδιαιτητές ενός γενικευμένου οικονομισμού παρά ως εγγυητές του κοινωνικού κράτους δικαίου.<sup>891</sup>

Καθώς λοιπόν τα διαμορφωθέντα νέα κέντρα εξουσίας καθοδηγούνται από την παγκοσμιοποίηση των αγοραίων οικονομιών και δε δεσμεύονται από κοινωνικά μοντέλα οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικά συμβόλαια λήψης αποφάσεων, οι κοινωνικο-πολιτικές σχέσεις εμπορευματοποιούνται, οι κοινωνικές και πολιτικές αξίες διαβρώνονται<sup>892</sup> και η συνοχή των κοινωνιών υπονομεύεται.<sup>893</sup> Συνεπώς, εφ' όσον η παγκοσμιοποίηση εδραιώνει όλο και περισσότερη την εξάρτηση των κοινωνικών θεσμών από την οικονομία της αγοράς, φαίνεται ότι από την "κοινωνία της αγοράς" οδηγούμαστε και στη δημιουργία "αγοραίας" δημόσιας εκπαίδευσης ενώ ταυτόχρονα διαφαίνεται πλέον ο κίνδυνος για τη σταδιακή ανάδυση μιας "δημοκρατίας της αγοράς".<sup>894</sup>

Επιπλέον, παρά την αμφισβήτηση της νωτεριότητας και των ευεργετημάτων της στην κοινωνική ζωή,<sup>895</sup> το νεωτερικό μοντέλο και τα επιτεύγματά του δεν πρέπει να διαγραφούν<sup>896</sup> αλλά, αντιθέτως, να υποστηριχτούν ώστε να ολοκληρωθούν ως πολιτικό, φιλοσοφικό και κοινωνιολογικό project.<sup>897</sup>

Στην προκειμένη περίπτωση, το ελληνικό κράτος αποδεχόμενο πλήρως τη γενικευμένη διαμεσολαβητική παρέμβαση του μεγάλου ιδιοκτήτη στην ελληνική κοινωνία,<sup>898</sup> παρά τα ασφυκτικά διεθνή πλαίσια, αναλαμβάνει στο εσωτερικό του το ρόλο του διανομέα της πρόνοιας. Έτσι, διοχετεύει το δημόσιο χρήμα προς ορισμένους τύπους δημόσιου δευτεροβάθμιου σχολείου, εφ' όσον ούτως ή άλλως δε διαθέτει ποσά χρηματοδότησης επαρκή για όλους τους τύπους σχολείων δημόσιας εκπαίδευσης.

Ως εκ τούτου, η επιλεκτική διοχέτευση του δημοσίου χρήματος και η μερική κρατική αναδιανομή του πρέπει να νομιμοποιηθεί με τη θέσπιση κριτηρίων

<sup>891</sup> Πανούσης Γ., 1999, *Το περιθώριο στην κοινωνία του 2000 μ.Χ.* Αθήνα: Α. Σάκκουλας, σσ. 20, 21.

<sup>892</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική;* Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΛΗ, σσ. 22-31.

<sup>893</sup> Πανούσης, 2005, ό.π., σ. 162.

<sup>894</sup> Πανούσης, ό.π.

<sup>895</sup> Χάμπερμας, Γ. (1994) *Αγώνες Αναγνώρισης στο Δημοκρατικό Κράτος Δικαίου*, μετάφραση – επιμέλεια: Θ. Γεωργίου, Αθήνα, Α. Α. Λιβάνης.

<sup>896</sup> Για την αναγνώριση των θετικών, χειραφετητικών "αποθεμάτων" της νεωτερικότητας, βλ. Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σσ. 138-168.

<sup>897</sup> Habermas, J. (1996) *Modernity: An Unfinished Project*, στο Passerin d' Entreves, M., & Benhabib, S., *Habermas and the Unfinished Project Modernity*, Cambridge, Mass, MIT Press, σσ. 38-55.

<sup>898</sup> Παπαρίζος, Α., 2014. *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, σ. 276.

χρηματοδότησης. Στην περίπτωση των δημόσιων μουσικών και γενικότερα καλλιτεχνικών σχολείων η νομιμοποίηση της επιλεκτικής διοχέτευσης δημοσίου χρήματος προς αυτά και μόνον τα σχολεία – και όχι προς όλα της αντίστοιχης βαθμίδας – αποσιωπάται ή αποκρύπτεται μέσω της ανάδειξης ενός συγκινησιακά φορτισμένου κριτηρίου όπως είναι το "τάλαντο", το "χάρισμα", η "φυσική κλίση των μαθητών".

Πρέπει ωστόσο να επισημανθεί πως ακριβώς λόγω της ανάδειξης της μουσικής κλίσης των μαθητών σε νομιμοποιητική αρχή της ίδρυσης εξειδικευμένων δημόσιων Μουσικών Σχολείων, πραγματοποιείται μία αξιοσημείωτη στρέβλωση: η καθολικότητα της δημόσιας μουσικής εκπαίδευσης αναχαιτίζεται εκ νέου για λόγους και πάλι οικονομικούς.

Η ιστορική επισκόπηση<sup>899</sup> κατέδειξε πως, τόσο στην Ελλάδα, όσο και παγκόσμια, η μουσική κατόρθωσε να αναχθεί από ατομική και συλλογική καλλιτεχνική έκφραση σε κοινωνικό πολιτιστικό αγαθό, σε μέσο αγωγής και αντικείμενο εκπαίδευσης ύστερα από μία μακρόχρονη ιστορική διαδρομή.

Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδρομής, μέσα από τις προσπάθειες επαγγελματιών, επιστημόνων, θεωρητικών της μουσικής και της αγωγής, η μουσική κατόρθωσε να αξιοδοτηθεί κοινωνικά και εκπαιδευτικά, να πείσει για την ανάγκη διάθεσης κρατικών κονδυλίων προς αυτήν, ώστε να ενταχθεί τελικά ισότιμα στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των δημόσιων εκπαιδευτικών συστημάτων.<sup>900</sup>

Κατά τη διαδρομή αυτή, παιδαγωγοί και μουσικοπαιδαγωγοί, ψυχολόγοι και κοινωνιολόγοι κατέβαλαν προσπάθειες για να αναδειχτεί η παιδαγωγική σημασία<sup>901</sup> και η κοινωνική αξία<sup>902</sup> της μουσικής προκειμένου να γίνει αποδεκτό ότι δικαιούται τη δημόσια χρηματοδότηση ως εκπαιδευτικό αντικείμενο εντεταγμένο στη δημόσια εκπαίδευση.<sup>903</sup>

<sup>899</sup> Βλ. σχετικά Παράρτημα, σελ. 299.

<sup>900</sup> Hills Orford, E. J.(2013). Music in Public Education – A History of Exclusion στο <http://decodedpast.com/music-in-public-education-a-history-of-exclusion/>, Hodges D., (2005). Why study music? International Journal of Music Education σσ. 111-115, Mark, M. (2008). A Concise History of American Music Education. United States of America: Rowman and Littlefield Education, σσ. 17-19, Stanford, G.A. (2012). History of Music Education in United States. Στο: Edunova <http://www.edu-nova.com/history-of-music-education-in-the-us.html>.

<sup>901</sup> Παπαδόπουλος, Α. (2000). *Μουσικοθεραπεία*. Θεσσαλονίκη: Πήγασος, σσ. 17-18.

<sup>902</sup> Mark, M. (2008). A Concise History of American Music Education. United States of America: Rowman and Littlefield Education, σσ. 17-19.

<sup>903</sup> Μουστάρδα, Ρ., Πενέκελης, Κ. (2010). Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Στο: *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, - Δεκέμβριος 2010, σσ. 108-112.

Στις περισσότερες των περιπτώσεων η σύνδεση της μουσικής με θρησκευτικές κοινότητες<sup>904</sup> και ιδιαίτερα εκκλησιαστικές χορωδίες και μουσικά σύνολα ήταν αυτή που σταδιακά έπεισε τις κοινωνίες για την παιδαγωγική προσφορά της μουσικής και τελικά για την κοινωνική αποστολή της.<sup>905</sup> Έτσι, αποδόθηκε τελικά στη μουσική η παιδαγωγική και κοινωνική αξιολόγησή της και μέσω αυτής η νομιμοποιητική βάση για την ένταξή της στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα δημόσιων σχολείων.<sup>906</sup>

Γενικότερα, όταν η μουσική εντάσσεται ως μάθημα στην εκπαίδευση, η νομιμοποιητική ρητορική στηρίζεται σε παιδοκεντρικά και κοινωνιοκεντρικά επιχειρήματα,<sup>907</sup> σε λεξιλόγιο εμβλαπτισμένο στην αξία της μουσικής βάσει της προσφοράς της στην ατομική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού,<sup>908</sup> την ψυχολογική υποστήριξη<sup>909</sup> που προσφέρει, την ψυχοθεραπευτική της λειτουργία σε μαθησιακές δυσκολίες.<sup>910</sup>

Εν κατακλείδι οι προσπάθειες για την ένταξη της μουσικής στη δημόσια εκπαίδευση δεν θεμελιώθηκαν σε επιχειρηματολογία βασισμένη στον επαγγελματικό χαρακτήρα της μουσικής, ούτε προέβλεψαν ως εκπαιδευτικό της στόχο την επαγγελματική κατάρτιση και μαθητεία.<sup>911</sup> Αντίθετα, η ανάδειξή της σε εκπαιδευτικό αγαθό εδραιώθηκε σε αρχές και αξίες προσφοράς στον άνθρωπο, στον πολίτη, στην κοινωνία.<sup>912</sup> Η έννοια, όμως, του εκπαιδευτικού αγαθού συνάδει με τη γενικότερη παραδοχή πως το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί δημόσιο αγαθό,<sup>913</sup> στο οποίο αξίζει να επενδυθούν κονδύλια αντλημένα από το φορολογούμενο πολίτη.<sup>914</sup>

<sup>904</sup> Birge, E.B. (1966). *History of Public School Music in the United States*. United States of America: Music Educators National Conference, σ. 2.

<sup>905</sup> Stanford, G.A. (2012). *History of Music Education in United States*. Στο: Edunova <http://www.edu-nova.com/history-of-music-education-in-the-us.html>

<sup>906</sup> Heller, G.N. (1992). *Historical research in music education and music therapy: A quarter century of research, writing, and publication*. Στο: *The Quarterly*, 3(1), σσ. 56-62.

<sup>907</sup> Hills Orford, E. J.(2013). *Music in Public Education – A History of Exclusion* στο <http://decodedpast.com/music-in-public-education-a-history-of-exclusion/>.

<sup>908</sup> Stanford, G.A., ό.π.

<sup>909</sup> Ψάλτοπούλου Ν., (2005). *Η μουσική δημιουργική έκφραση ως θεραπευτικό μέσο σε παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές*. Διδακτορική Διατριβή Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, σ. 38.

<sup>910</sup> Παπαδόπουλος, Α. (2000), ό.π. σσ. 17-18.

<sup>911</sup> Tchernoff, E. (2007). *Music Schools in Europe. A European study on the organization of music schools and the preparation of students for professional music training at higher education level*. AEC Publications. [http://www.musicschoolunion.eu/fileadmin/downloads/attachments/Music\\_Schools\\_in\\_Europe.pdf](http://www.musicschoolunion.eu/fileadmin/downloads/attachments/Music_Schools_in_Europe.pdf), σσ. 73-74.

<sup>912</sup> Heimonen, M. (2004). *Music and Arts Schools. Extra-curricular Music Education: A Comparative Study* στο: *Action, Criticism and Theory for Music Education* The scholarly electronic journal of Mayday Group. <http://act.maydaygroup.org>.

<sup>913</sup> Kindelberger, Ch., Herrick, B. (1982) *Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 140.

<sup>914</sup> Miliband, D. (1991) *Markets, Politics and Education*. London: Institute for Public Policy Research, σ. 19.

Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες, το ανωτέρω μοντέλο σταδιακά φθίνει και εγκαταλείπεται.<sup>915</sup>

Πιο συγκεκριμένα, η προβληματική σχέση της μουσικής εκπαίδευσης με τη δημόσια χρηματοδότηση αναφέρεται όταν η μουσική – αλλά και γενικότερα η εκπαίδευση – αντιμετωπίζεται μόνον ως επαγγελματική κατάρτιση με μόνο στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση ή την εμπορευματική αξιοποίηση των "προϊόντων" της.<sup>916</sup> Τότε, το περιεχόμενο, η θέση και η έκταση που της παραχωρούνται στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, καθορίζεται υπό το πρίσμα των σχέσεων εκπαίδευσης – απασχόλησης, η οποία, ωστόσο, έχει διαρραγεί στις σύγχρονες μετανεωτερικές οικονομίες.<sup>917</sup>

Συνακόλουθα, η θεώρηση της μουσικής εκπαίδευσης ως επαγγελματικής κατάρτισης οδηγεί σε δύο αντιφατικά εκ πρώτης όψεως αποτελέσματα: αφ' ενός, τα μουσικά μαθήματα στα δημόσια σχολεία συρρικνώνονται,<sup>918</sup> αφετέρου, δημιουργούνται δημόσια σχολεία εξειδικευμένα στη μουσική.<sup>919</sup> Και στις δύο περιπτώσεις, όμως, η μουσική εκπαίδευση, θεωρημένη κυρίως ως επαγγελματική κατάρτιση, αντιμετωπίζεται ως κάτι που αφορά ολιγάριθμο μαθητικό πληθυσμό (που διαθέτει "χάρισμα" και επιθυμεί τη μουσική κατάρτιση ώστε να συνεχίσει τη μουσική διαδρομή του είτε επαγγελματικά είτε εκπαιδευτικά). Και οι δύο περιπτώσεις, επίσης, καταδεικνύουν πως σταδιακά η μουσική εκπαίδευση στη σύγχρονη εποχή χάνει την παιδοκεντρική και κοινωνικοκεντρική στόχευσή της, στην οποία ακριβώς στηρίχτηκε η ένταξή της στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα.

Αλλά η θεώρηση της μουσικής εκπαίδευσης ως επαγγελματικής κατάρτισης και η σύνδεσή της κυρίως με την απασχόληση αποδεικνύεται επίσης προβληματική. Από τη μία, η Πολιτεία περιστέλλει τη διοχέτευση κονδυλίων για τη γενικευμένη μουσική εκπαίδευση και συρρικνώνει τα μουσικά μαθήματα στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα.<sup>920</sup> Κι αυτό, είτε, γιατί επαγγελματικά αφορά λίγους και "χαρισματικούς", είτε γιατί δεν οδηγεί σε προσοδοφόρα και εκμεταλλεύσιμη δημόσια επένδυση.<sup>921</sup>

<sup>915</sup> Hartley, D. (1997) *Re-schooling Society*. London: Falmer Press, σσ. 150-154.

<sup>916</sup> Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΛΗ, σσ. 15-31.

<sup>917</sup> Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ, σσ. 443-446.

<sup>918</sup> Μαρκέα, Γ.Γ. (2003) Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 211-215.

<sup>919</sup> Birge, E.B. (1966). *History of Public School Music in the United States*. United States of America: Music Educators National Conference, σ. 2.

<sup>920</sup> Μαρκέα, Γ.Γ. (2003) Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 211-215.

<sup>921</sup> Gamarnicowa, E. and Green, A. (2003): *Social Justice, Identity Formation and Social Capital*. School diversification policy under New Labour, στο C. Vincent (ed) *Social Justice, Education and Identity*, London – N. York: Routledge – Falmer, σσ. 209-221.

Από την άλλη, ακόμα και οι μαθητές των Μουσικών Σχολείων και οι γονείς τους θεωρώντας – βάσιμα ως ένα σημείο – ότι η μουσική κατάρτιση δεν οδηγεί σε βέβαιη και προσοδοφόρα επαγγελματική απασχόληση, αντιμετωπίζουν τα μουσικά μαθήματα όχι ως μαθήματα αλλά ως "συμπλήρωμα" του αναλυτικού προγράμματος των Μουσικών Σχολείων.<sup>922</sup>

Ως εκ τούτου, είναι αναμενόμενη και η ολιγορία της Πολιτείας να χαρακτηρίσει επαγγελματικά το Απολυτήριο των ανωτέρω σχολείων αλλά και η απροθυμία των γονέων να το διεκδικήσουν.<sup>923</sup>

Συνεπώς, είναι εύλογο πως τα δημόσια Μουσικά Σχολεία, ακόμα και αν δεν ήταν αυτή η αρχική κρατική στόχευση ή κοινωνική προσδοκία, δεν μπορεί να λειτουργούν ως δημόσια εκπαιδευτήρια εξειδικευμένα αποκλειστικά στη μουσική. Αναλαμβάνουν, επομένως, τη λειτουργία ενός "καλού" και "φροντισμένου" δημόσιου σχολείου,<sup>924</sup> του οποίου το πρόγραμμα σπουδών είναι πολιτιστικά εμπλουτισμένο με δραστηριότητες κουλτούρας, δηλαδή καλλιτεχνικά και μουσικά μαθήματα.<sup>925</sup>

Υπ' αυτές τις συνθήκες και με δεδομένα ότι στα υπόλοιπα δημόσια σχολεία αυτά ακριβώς τα μαθήματα συρρικνώνονται, είναι αναμενόμενο οι γονείς να επιλέγουν τα δημόσια μουσικά σχολεία ως "καλά δημόσια" για λόγους που σχετίζονται κυρίως με θέματα σχολικής κουλτούρας και σχολικού περιβάλλοντος.<sup>926</sup> Κατ' αυτόν τον τρόπο η γονεϊκή επιλογή δημόσιου σχολείου στην Ελλάδα<sup>927</sup> ασκείται μέσω της επίκλησης στο μουσικό τάλαντο των μαθητών, τη στιγμή ακριβώς που παγκοσμίως η χρηματοδότηση της δημόσιας μουσικής εκπαίδευσης υποχωρεί.<sup>928</sup>

Ταυτόχρονα, η μουσική ενασχόληση, όσο περισσότερο χάνει το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού αγαθού και συρρικνώνεται στη δημόσια εκπαίδευση, αποκτά εκ νέου

<sup>922</sup> Μαρκέα, Γ.Γ. (2001) Η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχιμο, σ. 49 και Μπαλτζής, Α. (2002). Καλλιτεχνική Εκπαίδευση και Κοινωνικοποίηση στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης: Η περίπτωση των Μουσικών Εκπαιδευτηρίων. *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> διεθνούς συνεδρίου κοινωνιολογίας Κοινωνιολογία: Μάθημα Ελευθερίας*. Θεσσαλονίκη: Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ. 1.

<sup>923</sup> Αναστασίου, Α. (2007) Πώς θέλουμε τα Μουσικά Σχολεία. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 3.

<sup>924</sup> Βασιλειάδης, Λ. (2007) Μουσικές Σπουδές στο Σύγχρονο Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. *Παρτιτούρα*, 1, σ. 5.

<sup>925</sup> Μπαλτζής, Α. (2002). Καλλιτεχνική Εκπαίδευση και Κοινωνικοποίηση στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης: Η περίπτωση των Μουσικών Εκπαιδευτηρίων. *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> διεθνούς συνεδρίου κοινωνιολογίας Κοινωνιολογία: Μάθημα Ελευθερίας*. Θεσσαλονίκη: Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ. 1.

<sup>926</sup> Μπαλτζής, Α. (2002), ό.π.

<sup>927</sup> Μπαλτζής, Α. (2002), ό.π.

<sup>928</sup> Desai, D. & Chalmers, Gr. (2007) Notes for a Dialogue on Art Education in Critical Times. *Art Education*, 60(5), σσ. 6-12.



μία "αριστοκρατική" κοινωνική λειτουργία,<sup>929</sup> ένα "ανώτερο" πρόσημο κοινωνικής διάκρισης και εξαίρεσης που πιστοποιεί οικογενειακό πολιτιστικό κεφάλαιο<sup>930</sup> ή υπόσχεται την ένταξη σε μία ανώτερη κοινωνική βαθμίδα πολιτιστικά "μυημένων".<sup>931</sup>

Σήμερα, πράγματι, η μουσική οπισθοδρομεί σε ένα είδος εκπαιδευτικού περιορισμού της,<sup>932</sup> καλυμμένου πίσω ακριβώς από την ίδρυση δημόσιων Μουσικών Σχολείων για ένα μικρότερο – άρα και φθηνότερο – μέρος του μαθητικού πληθυσμού και στρεβλωτικά συνδεδεμένου με την ανίχνευση των μουσικών ταλέντων και κλίσεων των μαθητών.<sup>933</sup> Κατά αυτόν τον τρόπο τα δημόσια Μουσικά Σχολεία, ασφυκτιώντας ανάμεσα στους σύγχρονους οικονομικούς περιορισμούς και στις αντικρουόμενες κοινωνικές απαιτήσεις φαίνεται πως αδυνατούν τελικά να προσφέρουν ένα γενικεύσιμο και αξιόπιστο μοντέλο δημόσιας μουσικής εκπαίδευσης<sup>934</sup> και περιορίζονται στο ρόλο μίας βελτιωμένης εκδοχής δημόσιου εκπαιδευτηρίου, για το οποίο η γονεϊκή ζήτηση αυξάνεται.

<sup>929</sup> Hopper, (1971) A Typology for the Classification of Educational Systems, στο E. Hopper (ed) *Reading in the Theory of Educational Systems*. London: Hutchinson, σσ. 95-99.

<sup>930</sup> Bourdieu, P. (1973) Cultural Reproduction and Social Reproduction, στο R. Brown (ed) *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock, σ. 80.

<sup>931</sup> Elias, N. (1997) *Η Διαδικασία του Πολιτισμού. Μία ιστορία της κοινωνικής συμπεριφοράς στη Δύση. Κοινωνιογενετικές και ψυχογενετικές έρευνες I* (Μετάφραση: Θεόδωρος Λουπασάκης). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, σσ. 14-42.

<sup>932</sup> Desai, D. & Chalmers, Gr. (2007) Notes for a Dialogue on Art Education in Critical Times. *Art Education*, 60(5), σσ. 6-12.

<sup>933</sup> Gamarnicowa, E. and Green, A. (2003): Social Justice, Identity Formation and Social Capital. School diversification policy under New Labour, στο C. Vincent (ed) *Social Justice, Education and Identity*, London – N. York: Routledge – Falmer, σσ. 209-221.

<sup>934</sup> Μαρκέα, Γ.Γ. (2001) Η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 49, Μαυροειδής, Μ.Δ. (1998) Η Εμπειρία του Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης. *Ο Πολίτης*, 11, σ. 3, Μπαλτζής, Α. (2002). Καλλιτεχνική Εκπαίδευση και Κοινωνικοποίηση στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης: Η περίπτωση των Μουσικών Εκπαιδευτηρίων. *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> διεθνούς συνεδρίου κοινωνιολογίας Κοινωνιολογία: Μάθημα Ελευθερίας*. Θεσσαλονίκη: Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ. 1.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Abeles H., Hoffer C.F., Klotman R.H., (1994). *Foundations of music education*. New York: Schirmer Books.
- Apple, M. (1979) *Ideology and Curriculum*. London: RKP.
- Apple, M. (1982a) *Cultural and Economic Reproduction in Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. (1982b) *Education and Power*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. (1988) Redefining Equality: authoritarian populism and the conservative restoration. *Teacher's College Record*, 90(2).
- Apple, M. (1993) *Official Knowledge: democratic education in a conservative age*. New York and London: Routledge.
- Apple, M. (2001) Comparing Neo-Liberal Projects and Inequality in Education. *Comparative Education*, 37(4).
- Archer, S. M. (1981): Educational Politics: A model for their analysis, στο P. Broadfoot, C. Brock and W. Tulasiewicz (eds) *Politics and Educational Change*. London: Croom and Helm.
- Bacchus, M.K. (2008) The Education Challenges Facing Small Nation States in the Increasingly Competitive Global Economy of the Twenty-First Century. *Comparative Education*, 44(2).
- Baker, P. & LeTendre, G. (2000). Comparative Sociology of Classroom Processes, School organization, and Achievement στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 15, σ.
- Baker, P.D. & Le Tendre, G. K. (2007) The Global Environment of National School Systems, στο J. H. Ballantine & J.Z. Spade (eds) *Schools and Societies: A Sociological Approach to Education*. London: Sage.
- Ball, S. J. (1993) Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the U.K. and the U.S.A. *British Journal of Sociology of Education*, 14, (1) σσ. 3-20.

- Ball, S. J. (2003a): *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. London and New York: Routledge Falmer.
- Ball, S. J. (2003b): *The More Things Change... Educational research, social and "interlocking" inequalities*. London: Institute of Education, University of London.
- Ball, S.J. (1997) On the Cusp: parents choosing between state and private schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1(1).
- Bardsley, D.K. (2007) Education for All in a Global Era? The social justice of Australian Secondary School Education in a risk society. *Journal of Education Policy*, 22(5).
- Beales, J. R. and Wanl, M. (1995) Private vouchers in Milwaukee: the PAVE program, στο T. Moe, (ed.) *Private Vouchers*. Stanford: CA, Hoover Institution Press.
- Beck, U. (1992): *Risk Society: Towards a New Modernity*. Newbury Park: CA, Sage.
- Ben – Porath, S. (2012) School Choice and educational opportunity: Rationales, Outcomes and racial disparities, *Theory and Research in Education*, 10 (2), σσ. 171-189.
- Bernstein, B. (1977) *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990) *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Berrends, M. (2015) Sociology and School Choice: What We know after Two Decades of Charter School, *Annual Review of Sociology*, 41, σσ. 159-180.
- Birge, E.B. (1966). History of Public School Music in the United States. United States of America: Music Educators National Conference.
- Blank, R. (1990) Educational Effects of Magnet High Schools, στο W.Clune, and J. Witte, (eds) *Choice and Control in American Education Vol 2: The Practice of Choice, Decentralization and School Restructuring*. Basingstoke: Falmer.
- Bloom, B. (1972) Innocence in Education. *School Review*, 80(3).
- Bourdieu, P. (1988) *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1973) Cultural Reproduction and Social Reproduction, στο R. Brown (ed) *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1976) Systems of Education and Systems of Thought, στο R. Dale, G. Esland & M. Mac Donald (eds) *Schooling and Capitalism*. London: Rourledge and Kegan Paul.

- Bourdieu, P. (1986) *Distinction: a Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1990) *Reproduction in Education. Society and Culture*. 2nd ed. London: Sage.
- Bourdieu, P. and Boltanski, L. (2000) Changes in the Social Structure and Changes in the Demand for Education, στο S.I. Ball (ed) *Sociology of Education: Major Themes*, 2. London: Routledge – Falmer.
- Bourdieu, P. and Passeron, J.-C. (1977) *Reproduction*. Beverly Hills: Sage.
- Bowles, S & Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*. New York: Harper and Row.
- Boyd, W.L. (2002) Market Forces, Globalization and Values in Public Education. *Education Canada*, 42(3).
- Brasington, D.M., Hite, D. (2012) School Choice and perceived school quality, *Economics Letters*, 116 (3), σσ. 451-453.
- Broadfoot, P. (2001) Culture, Learning and Comparative Education. *Comparative Education*, 37(3).
- Broccolichi, S. and Van Zanten, A. (2000) “School competition and pupil flight in the urban periphery.” *Journal of Education Policy*, 15(1).
- Brown, P. & Lauder, H. (2002) *Capitalism and Social Progress: The future of society in a global economy*, Basingstoke: Palgrave.
- Brown, P. (1990) “The Third Wave: education and the ideology of parentocracy.” *British Journal of Sociology of Education*, 11(1).
- Brown, P. (1992) Education, The Free Market and Post. Communist Reconstruction, *British Journal of Sociology of Education*, 13(3), σσ. 289-296.
- Brown, P. (2000) “Globalisation of Positional Competition.” *Sociology* 34(4).
- Carnoy, M. and Rhoten, D. (2002) What Does Globalization Mean For Education Change? A comparative approach. *Comparative Education Review*, 46 (1).
- Carnoy, M., (2000) School choice? Or is it privatization? *Educational Researcher*, 29 (7) σσ. 15-20.
- Castells, M. (1997) *The Power of Identity*, Oxford: Blackwell.
- Chakrabarti, R., Roy, J. (2010) The economics of parental choice, *International Encyclopedia of Education*, σσ. 367-373.

- Chapman, C., Salokangas, M. (2012) Independent state – funded schools: Some reflections on recent developments, *School Leadership and Management*, 32 (5), σσ. 476-483.
- Chenoweth, T. (1987) Unanticipated Consequences of Schools of Choice: some thoughts on the case of San Francisco. *Equality and Choice*, 5(7).
- Chingos, M.M., West, M.R. (2015) The Uneven Performance of Arizona's Charter Schools, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37, σσ. 120-134.
- Cochran – Smith, M. (2008) The New Teacher Education in the Unites States: Directions Forward. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(4).
- Coleman, U.S. (1968) The Concept of Equality of Education Opportunity. *Harvard Educational Review*, 1(1).
- Collingwood, R.G. (1922), Are History and Science Differend kinds of Knowledge? *Mind*, new series, 31/124, σσ. 446-449.
- Collingwood, R.G. (1956), *The Idea of History*, Oxford, Clarendon Press.
- Collins, R. (1977) Some Comparative Principles of Education Stratification. *Harvard Educational Review*, 47(1).
- Collins, R. (1979) *The Credential Society*. New York: Academic Press.
- Collins, R. (2000). Comparative and Historical Patterns of Education στο στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 9, σ.
- Colwell, R. & Xavier, R.C. (2002). Music Education. *Encyclopedia of Education*. Ανακτήθηκε στις 23/09/2013 από Encyclopedia. com: <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3403200427.html>
- Connell, R.W. (1983) *Which Way is Up? Essays on Class, Sex and Culture*. Sydney: George Allen and Unwin.
- Constant, L., Goldman, C.A., Zellman, G.L., Augustine, C. it., Galama, T., Gonzalez, G., Guarino, C.A., Karam, R., Ryan, G.W., Salem, H. (2010) Promoting quality and variety through the public Financing of privately operated schools in Qatar, *Journal of School Choice*, 4 (4), σσ. 450-473.
- Corcoran, S.P., Stoddard, C. (2011), Local demand for a school choice policy: Evidence from the Washington charter school referenda, *Education Finance and Policy*, 6 (3), σσ. 323-353.
- Craft, M. (1970) *Family, Class and Education*. London: Longman.

- Crompton, R. (1998) *Class and Stratification: An Introduction to Current Debates*. Cambridge: Polity Press.
- Cronberg, T., J., Jansen, D.W., Taylor, L.L. (2012) The relative efficiency of charter schools: A cost Frontier approach, *Economics of Education Review*, 31 (2), σσ. 302-317.
- Crook, S. (1999) Ordering Risks, στο D. Lupton, (ed.) *Risk and Sociocultural Theory: New Directions and Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crozier, G. (2000) *Parents and Schools: Partners or Protagonists?* Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Dahl, R. (1961) *Who Governs?* New Heaven: Yale University Press.
- Dale, R. (1989) *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- Dale, R. (1999) Specifying Globalization Effects on National Policy: a focus on the mechanisms, *Journal of Education Policy*, 14(1), σσ. 1-17.
- Dartsch, M. (2011). Music Education Outside The State School System. [http://www.miz.org/musical-life-in-germany/download/03\\_Music\\_Education\\_Outside\\_the\\_State\\_School\\_System.pdf](http://www.miz.org/musical-life-in-germany/download/03_Music_Education_Outside_the_State_School_System.pdf)
- David, M. (1993) *Parents, Gender and Education Reform*. Cambridge: Polity Press.
- Davies, J. (1971) The Management of Knowledge: A critique of the use of typologies in educational sociology, στο E. Hopper (ed) *Reading in the Theory of Educational Systems*. London: Hutchinsonson.
- Davies, S. and Guppy, N. (1997) Globalization and Educational Reforms in Anglo-American Democracies. *Comparative Education Review*, 41(4).
- Deem, R., Brehony, K. and Heath, S. (1995) *Active Citizenship and the Governing of Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Dehli, K. (2000) Travelling Tales: education reform and parental choice in postmodern times, στο S. J. Ball, (ed.) *Sociology of Education: Major Themes. Vol. 4. London, Routledge*.
- Desai, D. & Chalmers, Gr. (2007) Notes for a Dialogue on Art Education in Critical Times. *Art Education*, 60(5).
- Dore, R. (1976) *The Diploma Disease: Education qualification and development*. London: George Allen and Unwin.

- Douglas, J.W.B. (1964) *The Home and the School*. London: McGibbon and Kee.
- Dreeben, R. (1976) The Unwritten Curriculum and its Relation to Values. *Curriculum Studies*, 8(2).
- Eder, K. (1993) *The New Politics of Class: Social Movements and Cultural Dynamics in Advanced Societies*. London: Sage.
- Edwards, T., Fitz, J. and Whitty, G. (1989) *The State and Private Education: An Evaluation of the Assisted Places Scheme*. Lewes: Falmer.
- Eggleston, J. (1977) *The Sociology of the School Curriculum*. London: RKP.
- Erickson, M., J., Larwin, K.H., Isherwood, R., S. (2013) Examining a Decade of Reading and Mathematics Student Achievement among Primary and Secondary Traditional Public School and Charter School Students: A Meta-Analytic Investigation, *Journal of College Teaching & Learning*, 10 (4), σσ. 213-222.
- Espinola, V. (1992) *Decentralization of the Education System and the Introduction of Market Rules in the Regulation of Schooling: The Case of Chile*. Santiago: Centro de Investigacion y Desarrollo de la Educacion.
- European Commission (2009). Arts and Cultural Education at School in Europe. Education, Audiovisual & Culture Executive Agency.
- Feuerstein, A. (2015) The Influence of News Framing on Support for Charter School Reform, *Journal of School Choice*, 9 (2), σσ. 239-266.
- Feuerstein, A. (2015) The Influence of News Framing on Support for Charter School Reform, *Journal of School Choice*, 9 (2), σσ. 239-266.
- Finz, J. & Beers, B (2002) Education Management Organization and the Privatization of Public Education: a cross-national comparison of the USA and Britain. *Comparative Education*, 38(2).
- Floud, J., Halsey, A. H. and Marton, F. M. (1956) *Social Class and Educational Opportunity*. London: Heinemann.
- Forchter Bernhard (2010), Jurgen Habermas' Language – Philosophy and the Critical Study of Language *Journal of Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines*, vol. 4, (<http://www.cada.ad.org/2010volume4issue1/63-46>)
- Frommelt, J. (2000). The European Music School Union EMU and the Legislation for Music-Schools in Europe. [http://www.young-european-strings.com/downloads/lectures/lecture\\_g2.pdf](http://www.young-european-strings.com/downloads/lectures/lecture_g2.pdf)
- Galbraith, J. K. (1984) *The Anatomy of Power*. London: Hamish Hamilton.

- Gamarnicowa, E. and Green, A. (2003): Social Justice, Identity Formation and Social Capital. School diversification policy under New Labour, στο C. Vincent (ed) *Social Justice, Education and Identity*, London – N. York: Routledge – Falmer, σσ. 209-221.
- Gewirtz, S. (2002) *The Managerial School: Post-Welfarism and Social Justice in Education*. London: Routledge.
- Giddens, A. (1998) Risk Society: the context of British politics στο J. Franklin (ed) *The Politics of Risk Society*. Cambridge: Polity Press.
- Giroux, H. (1981) *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Lewes: Falmer Press, σσ. 257-293.
- Giroux, H. (1983) Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A critical analysis. *Harvard Education Review*, 53(3).
- Glassman, R. M. (2000) *Caring Capitalism: A New Middle-Class base for the Welfare State*. Basingstoke: Macmillan.
- Goldring, E. B. and Sapira, R. (1993) Choice, Empowerment and Involvement: what satisfies parents? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4).
- Golthorpe, J.H. (1983) Women and Class Analysis; in defence of the conventional view. *Sociology*, 17(4).
- Gorard, S., Fitz, J. and Taylor, C. (2001) School Choice Impacts: what do we know? *Educational Researcher*. 30(7).
- Gough, N. (1999) Globalization and the School Curriculum Change: locating a transnational imaginary. *Journal of Education Policy*, 14(1).
- Gouvias, D.S. (2007) The "Response" of the Greek State to Global Trends of Educational Policy Making. *European Educational Research Journal*, 6(1).
- Gramsci, A. (1971) *Selections from Prison Notebooks*. New York: Academic Press.
- Green, A. and Vryonides, M. (2005) Ideological Tensions in the Educational Choice Practices of Modern Greek Cypriot Parents: The role of social capital. *British Journal of Education*, 26(3).
- Green, L. (1988) *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education*. Manchester: Manchester University Press.
- Habermas, J. (1979) *Communication and the Evolution of Society*, London, Heinemann.



- Habermas, J. (1987) *The Theory of Communicative Action V2 A Critique of Functionalist Reason*, Cambridge, Polity Press.
- Habermas, J. (1996) *Modernity: An Unfinished Project*, στο Passerin d' Entreves, M., & Benhabib, S., *Habermas and the Unfinished Project Modernity*, Cambridge, Mass, MIT Press.
- Habermas, J., (1992) *Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe*, *Praxis International*, 12/1, σσ. 1-19.
- Halsey, A.H., Heath, A.F. and Ridge, J.M. (1980) *Origins and Destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Han, S. (2008) *The Lifelong Learning Ecosystem in Korea: Evolution of Learning Capitalism?* *International Journal of Lifelong Education*, 27(5).
- Hanlon, G. (1998) “Professionalism as Enterprise.” *Sociology*, 32(1).
- Hargreaves, D. (1978) *Power and the Paracurriculum*, στο C. Richards (ed) *Power and the Curriculum: Issues in Curriculum Studies*. Driffield: Nafferton Books.
- Hartley, D. (1997) *Re-schooling Society*. London: Falmer Press.
- Hatcher, R. (1998) *Class Differentiation in Education: rational choices?* *British Journal of Sociology of Education*, 19(1).
- Heimonen, M. (2004). *Music and Arts Schools. Extra-curricular Music Education: A Comparative Study* στο: *Action, Criticism and Theory for Music Education* The scholarly electronic journal of Mayday Group. <http://act.maydaygroup.org>.
- Heise, J. R., Colburn, K. D. Jr. and Lamberti, J. F. (1995) *Private Vouchers in Indianapolis: the golden rule program*, στο T. Moe (ed.) *Private Vouchers*. Stanford: CA, Hoover Institution Press.
- Heller, G.N. (1992). *Historical research in music education and music therapy: A quarter century of research, writing, and publication*. Στο: *The Quarterly*, 3(1).
- Hills Orford, E. J.(2013). *Music in Public Education – A History of Exclusion* στο <http://decodedpast.com/music-in-public-education-a-history-of-exclusion/>
- Hirsch, F. (1977) *Social Limits to Growth*. London, RKP.
- Hodges D., (2005). *Why study music?* *International Journal of Music Education*.
- Hodges, D. (2005). *Why study music?* Στο: *International Journal of Music Education*.

- Hoog, J., Bredeson, P.V. & Johansson, O. (2006) Conformity to New Global Imperatives and Demands: The case of Swedish school principals, *European Educational Research Journal*, 5(3,4).
- Hopper, (1971) A Typology for the Classification of Educational Systems, στο E. Hopper (ed) *Reading in the Theory of Educational Systems*. London: Hutchinson.
- Houston, P.D. (2007) The Seven Deadly Sins of No Child Left Behind. *Phi Delta Kapan*, 8(10), σσ. 744-748.
- Husen, T. (1972) *Origin Sociale et Education*. Paris: O.C.D.E.
- Ifanti, A.A. (1994) Education politics and the Teacher's Unions in Greece. *European Journal of Teacher Education*, 17(3), σσ. 219-229.
- Jacobs, N. (2013) Understanding School Choise: Location as a Determinant of Charter School Racial, Economic and Linguistic Segregation, *Education and Urban Society*, 45 (4), σσ. 459-482.
- Jarvis, P. (2000) Globalization, the Learning Society and Comparative Education. *Comparative Education*, 36(3), σσ. 343-355.
- Jenkins, D. and Shipman, M. (1976) *Curriculum: An Introduction*. London: Open Books
- Johnson, H.B. (2007) Schools: The Great Equalizer and the Key to the American Dream, στο J. H. Ballantine & J.Z. Spade (eds) *Schools and Societies: A Sociological Approach to Education*. London: Sage.
- Jones, K. (1999) “In the Shadow of the Centre-Left: post-conservative politics and rethinking educational change.” *Discourse* 20(3).
- Jordan, B., Redley, M. and James, S. (1994) *Putting the Family First: Identities, Decisions and Citizenship*. London: UCL Press.
- Kachur, J. L. (2008) The Decline of the Myopic American Imperial Project, the "Great Experiment" for Education and a Conversation beyond the Boundaries. *Globalisation, Societies and Education*, 6(4).
- Kenway, J. (1990): Class, Gender and Private Schooling, στο D. Dawkins (ed.) *Power and Politics in Education*. Lewes: Falmer Press.
- King, R. (1980) Weberian Perspectives and the Study of Education. *British Journal of Sociology of Education*, 1(1).
- King, R. (1982) Organisational Changes in Secondary School: An action approach. *British Journal of Sociology of Education*, 3(1).

- Kirby, D. (2007) Reviewing Canadian Post-Secondary Education Policy in Post-Industrial Canada. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 65.
- Lareau, A. and MacNamara, H.E. (1999) Moments of Social Inclusion and Exclusion: race, class and cultural capital in family-school relationships, *Sociology of Education* 72 (January) σσ. 37-53.
- Lawton, D. (1996) *Beyond the National Curriculum*. London: Hodder and Stoughton.
- Lawton, D., Cairns, J. & Gardner, R. (2000) *Education for Citizenship*. London: Continuum.
- Lee, E.V. (2000). School size and the Organization of Secondary Schools στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 14, σ.
- Lehane, Ch.S. (2008) The Democratic Take, *Education Next*, 8(1).
- Lewis, A. (1971) *La Theorie de la Croissance Economique*. Paris: Payor.
- Lingard, B., Rawolfe, Sh. and Taylor, S. (2005) Globalizing Policy Sociology in Education: working with Bourdieu. *Journal of Education Policy*, 20(6).
- Loeb, S., Valant, J., Kasman, M. (2011) Increasing Choice in the market for schools: Recent Reforms and their effects on student achievement, *National Tay Journal*, 64 (1), σσ. 141-164.
- Lukes, S. (1974) *Power: A Radical View*. London: MacMillan.
- Macleod, G., Pirrie, A., McCluskey, G., Cullen, M-A. (2013) Parents of Excluded Pupils: Customers, Partners, Problems? *Educational Review*, 65 (4), σσ. 387-401.
- Marginson, S. (1999) After Globalization: emerging politics of education. *Journal of Education Policy*, 14(1).
- Mark, M. (2008). *A Concise History of American Music Education*. United States of America: Rowman and Littlefield Education
- Markea, G.G. (2002) *Teacher's Perceptions of "Musicality" and its Contexts: A Study of Piano Pedagogy in Athenian Conservatories*. London: University of London, Institute of Education.
- Marshall, A. (1961) *Principles of Economics*. Londres: Macmillan.
- Massé, P. (1964) *Le choix des investissements*. Paris: Dunod.

- McEneaney, E. & Meyer, J. (2000). The concept of curriculum: An Institutional Respective στο Maureen T. Hallinan (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 8, σ.
- McGinn, K.C., Ben – Porath, S. (2014) Parental engagement through school choice: Some reasons for caution, *Theory and Research in Education*, 12 (2), σσ. 172-192.
- McNeil, M. (2007) School proposals in "Tough Choices" Report Could Face Frosty Reception from States. *Education Week*, 26(18).
- Mebrahtu, T., Crossley, M. and Johnson, D. (2000) (eds) *Globalization, Educational Transformation and Societies in Transition*. Oxford: Symposium Books.
- Miliband, D. (1991) *Markets, Politics and Education*. London: Institute for Public Policy Research.
- Miller, C. and Parlette, M. (1974) *Up to the Mark: A Study of the Examination Game*. London: SRHE.
- Molnar, A. (2006) The Commercial Transformation of Public Education. *Journal of Education Policy*, 21(5).
- Montaña, Elizabeth. (2015) Becoming Unionized in a Charter School: Teacher Experiences and the Promise of Choice, *Equity & Excellence in Education*, 48 (2), σσ. 87-104.
- Moore, D. and Davenport, S. (1990) Choice: the new improved sorting machine στο W.L. Boyd, and H. J. Walberg, (eds) *Choice in Education: Potential and Problems*. Berkeley: CA., McCutchan.
- Murdock, G. and Mc Cron, R. (1975) Consciousness of Class and Consciousness of Generation, στο S. Hall and T. Jefferson (eds) *Resistance Through Rituals- Youth Cultures in Post-War Britain*. London: Hutchinson.
- Nash, R. (1990), Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4).
- Oakes, I. and Lipton, L. (2001) *Equity-focused Change in Diverse Educational Contexts: School Reform as Social Movement*. Los-Angeles: CA, UCLA.
- Pakulski, J. and Waters, M. (1996) *The Death of Class*. London: Sage.
- Palardy, J., Nesbit, T.M., Adzina, K.A. (2015). Charter versus traditional public schools: a panel study of the technical efficiency in Ohio, *Education Economics*, 23 (3), σσ. 278-295.

- Parkin, F. (1974) Strategies of Social Closure in Class Formation, στο F. Parkin, (ed.) *The Social Analysis of Class Structure*. London: Tavistock.
- Parkin, F. (1979) *Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique*. London: Tavistock.
- Parsons, T. (1961) The School Class as a Social System, στο A.H.. Halsey, J. Floud and C.A. Anderson (eds) *Education, Economy and Society*. New York: Free Press.
- Parsons, T. and Shils, E. (1962) *Toward a General Theory of Action*. New York: Harper and Row.
- Pattillo, M. (2015) Everyday politics of school choice in the black community, *DuBois Review*, 12 (1), σσ. 41-71.
- Persell, H.C. (2000). Values, Control, and Outcomes in Public and Private schools στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 17, σ.
- Philips, D. (2000) Learning from Elsewhere in Education: some perennial problems revisited with reference to British interest in Germany. *Comparative Education*, 36(3).
- Plant, R. (1991) Enterprise in its Place: the moral limits of markets, στο P. Heelas, and P. Morris, (eds) *The Values of the Enterprise Culture*. London: Routledge.
- Polifonia pre-college working group. (2007). Final report. Pre-college music education in Europe. AEC Publications. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: [www.polifonia-tn.org](http://www.polifonia-tn.org)
- Polifonia working group for instrumental and vocal music teacher training (2010). Instrumental and vocal teacher education: European perspectives. AEC publications
- Porto, S.C.S. and Berge, Z.L. (2008) Distance Education and Corporate Training in Brazil: Regulations and Interrelationships. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2).
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G. and Wigfall, V. (2003) *Education and MiddleClass*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Power, S., Whitty, G., Edwards T., and Wigfall, V. (1998) “Schools, Families and Academically Able Students: contrasting modes of involvement in secondary school.” *British journal of Sociology of Education*, 19(2).

- Powers, J. M. and Cookson, J. (1999) The Politics of School Choice Research: fact, fiction, and statistics.” *Educational Policy*, 13(1).
- Prins, E. (2007) Interdistrict Transfers, Latino/White School Segregation and Institutional Racism in a Small California Town, *Journal of Latinos and Education*, 6(4).
- Reay, D. (1998) *Class Work: Mothers' Involvement in their Children's Primary Schooling*. London: UCL Press.
- Reay, D. (2000) 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).
- Reay, D. (2001): Finding or Losing Yourself? Working class relationships to education. *Education Policy*, 16 (4).
- Regelski, T. Music Education for a Changing Society στο: Diskussion Musikpädagogik, 38/08, 34-42  
<http://www.tarleton.edu/Faculty/boucher/Regelski%20article.pdf>
- Renzulli, L.A., Barr, A.B., Paino, M. (2015) Innovative education? A tests of specialist mimicry or generalist assimilation in trends in charter school specialization over time, *Sociology of Education*, 88 (1), σσ. 83-102.
- Rex, J., Chadewell, D. (2009) Single – Gender Classrooms, *School Administrator*, 66 (8), σσ. 26-33.
- Rinne, R. (2000) The Globalisation of Education: Finnish Education on the Doorstep of the New EU Mellenium. *Education Review*, 52(2).
- Ritzer, G. (1998) *The Mcdonaldization Thesis*. London: Sage.
- Robson, G. and Butler, T. (2001) Plotting the Middle Classes in London. *International Journal of Urban and Regional Research*, 25(1).
- Rose N. (1992) Governing the Enterprising Self, στο P. Heelas and P. Morris, (eds) *The Values of the Enterprise Culture*. London: Routledge.
- Russo, Ch., J., Cattaro, G.M. (2010) Faith – Based Charter Schools: *An Idea Whose Time is Unlikely to come*, *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 13 (4), σσ. 509-531.
- Saltman, K.J. (2006) Creative Associates International: corporate education and "democracy promotion" in Iraq. *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 28(1).

- Samson, J. ed. (2002). *The Cambridge History of Nineteenth- Century Music*. Cambridge University Press.
- Saunders, P. (1981) *Social Theory and the Urban Question*. London: Hutchinson.
- Savage M. (2000) *Class Analysis and Social Transformation*. Buckingham: Open University Press.
- Savage, M., Barlow, J., Dickens, P. and Fielding, A.J. (1992) *Property, Bureaucracy and Culture: middle class formation in contemporary Britain*. London: Routledge.
- Schneider, B. (2000). Social Systems and Norms, A Coleman Approach στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 16.
- Segal, W.E. (2006) *School Reform in a Global Society*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishing Group.
- Shober, Arnold, F. (2011) Attracting Capital: Magnets, Charters, and School Referendum Success, *Journal of School Choice*, 5 (2), σσ. 205-223.
- Slater, D and Tonkiss, F. (2001) *Market Society*. Cambridge: Policy Press.
- Smith, A. (1950) *Textes Choisis et Preface* (par G.H. Bousquet). Paris: Dalloz.
- Snyder, B. (1971) *The Hidden Curriculum*. New York: Knopf.
- Stanford, G.A. (2012). History of Music Education in United States. Στο: Edunova <http://www.edu-nova.com/history-of-music-education-in-the-us.html>
- Stein, M.L. (2015) Public school choice and racial sorting: An examination of charter schools in Indianapolis, *American Journal of Education*, 121 (4), σσ. 597-627.
- Stenhouse, I. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- Tchernoff, E. (2007). Music Schools in Europe. A European study on the organization of music schools and the preparation of students for professional music training at higher education level. AEC Publications. [http://www.musicschoolunion.eu/fileadmin/downloads/attachments/Music\\_Schools\\_in\\_Europe.pdf](http://www.musicschoolunion.eu/fileadmin/downloads/attachments/Music_Schools_in_Europe.pdf)
- Thompson, J. B. (1980) *The Making of the English Working Class*. Harmondsworth: Penguin.
- Tomlinson, S. (2001) *Education in a Post-Welfare Society*. Buckingham: Open University Press.

- Turner, R. (1971) Sponsored and Contest Mobility and the School System, στο E. Hopper(ed). *Readings in the Theory of Educational Systems*. London: Hutchinson
- Van Zanten, A. (2005) New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: The changing role of parents, teachers, school and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3).
- Van Zanten, A. and Veleda, C. (2001) Contexts locaux et strategies scolaires: clivages et interactions entre classes et classes moyennes dans la peripherie urbaine. *Revue du Centre de Recherche en Education*, 20.
- Verger, A. (2008) Measuring Educational Liberalisation. A Global Analysis of GATS. *Globalization, Societies and Education*, 6(1).
- Villavicencio, A. (2013) "It's our best choice right now": Exploring how charter school parents choose, *Education Policy Analysis Archives*, 21.
- Vincent, C. (2001) Social Class and Parental Agency, *Journal of Education Policy*, 16 (4), σσ. 347-364.
- Walters, B.P. (2000). The limits of Growth. School Expansion and School Reform in Historical Perspective στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 10, σ.
- Walzer, M. (1984) *Spheres of Justice: A Defence of Pluralism and Equality*. Oxford: Martin Robertson.
- Weber, M. (1961) *General Economic History*. New York: Collier-Macmillan.
- Weiner, L. (2007) A Lethal Threat to U.S. Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 58(4).
- Wells, A.S. and Associates (1998): *Beyond the Rhetoric of Charter School Reform: A study of ten California School Districts*. Los Angeles: CA, UCLA.
- Whitmire, R., (2015) More Middle – Class Families Choose Charters, *Education Next*, 15 (3), σσ. 32-39.
- Whitsel, Christopher. (2014) Parental Choices in the Primacy and Secondary School Market in Dushanbe, Tajikistan, *European Education*, 46 (2), σσ. 53-73.
- Whitte, J., Thorn, C. A., Pritchard, K. and Claiborn, M. (1994) Fourth Year Report: Milwaukee Parental Choice Program. Madison: WI, Department of Public Instruction.



- Whitty, G. and Edwards, T. (1998) School Choice Policies in England and the United States: an exploration of their origins and significance. *Comparative Education*, 34(2).
- Whitty, G., Power, S. and Halpin, D. (1998) *Devolution and Choice in Education: The school, the state and the market*. Buckingham: Open University Press.
- Wynne, D. (1998) *Leisure, Lifestyle and the New Middle Class*. London: Routledge.
- Young, M.D.F. (1998) *Curriculum of the Future*. London: Taylor and Francis.
- Zimmer, R., Buddin, R. (2010) The economics of charter schools, *International Encyclopedia of Education*, σσ. 360-366.
- Zimmer, R., Gill, B., Booker, K., Lavertu, S., Witte, J. (2012) Examining charter student achievement effect across seven states, *Economics of Education Review*, 31 (2), σσ. 213-224.
- Zimmer, R.W., Guarino, C.M. (2013) Is There Empirical Evidence That Charter Schools "Push Out" Low – Performing Students?, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35 (4), σσ. 461-480.
- Zimmerman, J.M., Vaughan, D.Y. (2013) School Choice Outcomes in Post – Katrina, *New Orleans Journal of School Choice*, 7 (2), σσ. 163-181.

### **Ελληνική και Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία**

- Apple, M. (1986) *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. (2003) *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beck, U. (1996) *Η Επινόηση του Πολιτικού*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνης
- Blackledge, D. and Hunt, B. (2000) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bourdieu, P. (1992) *Μικρόκοσμος, τρεις μελέτες πεδίου* (επιμ. Ν. Παναγιωτόπουλος) Αθήνα: Δελφίνι.
- Carnoy, M. (1988) Εκπαίδευση, Οικονομία και το Κράτος (μτφρ. Γ. Μαυρογιώργος, Λ. Σταμούλη), *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 40.
- Cohen, L. – Manion, L. (2000) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μετάφραση: Χρυσούλα Μηστοπούλου – Μάνια Φιλοπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Craib, I., (1998) *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία. Από τον Πάρσονε στο Χάμπερμας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 411-472.
- de Queiroz, J. – M. (2000) *Το Σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του* (Μετάφραση Ιφιγένεια Χριστοδούλου – Γιώργος Σταμέλος), Αθήνα: Gutenberg.
- Elias, N. (1997) *Η Διαδικασία του Πολιτισμού. Μία ιστορία της κοινωνικής συμπεριφοράς στη Δύση. Κοινωνιογενετικές και ψυχογενετικές έρευνες I* (Μετάφραση: Θεόδωρος Λουπασάκης). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Eurybase, The Information Database on Education Systems in Europe (2007/2008). *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα*. European Commission [http://www.pi-schools.gr/lessons/aesthetics/eikastika/sxoleia\\_nomothetiko\\_plaisio/eyridiki,%20kallit.%20sxoleia.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/aesthetics/eikastika/sxoleia_nomothetiko_plaisio/eyridiki,%20kallit.%20sxoleia.pdf)
- Giddens, A. (2001) *Οι Συνέπειες της Νεωτερικότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Habermas, J. (1988). Το Μοντέρνο: Ένα Ημιτελές Έργο, *Λεβιάθαν*, τεύχος 1, σσ. 83-98.
- Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα, εκδόσεις ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ.
- Habermas, J., (2004 a) *Το Μέλλον της Ανθρώπινης Φύσης. Πίστη και Γνώση*, Μετάφραση: Μαρία Τοπάλη, Αθήνα, εκδόσεις SCRIPTA.
- Habermas, J. (2004 b). Επίμετρο: Ο Georg Simmel για τη φιλοσοφία και τον πολιτισμό, στο Κώστας Καλφόπουλος και Σπύρος Γάγγας (επιμ), *Περιπλάνηση στη Νεωτερικότητα. Κοινωνιολογικά, Φιλοσοφικά και Αισθητικά κείμενα*, μτφρ. Γιώργος Σαγκριώτης και Όλγα Σταθάτου, Αθήνα, εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Kindelberger, Ch., Herrick, B. (1982) *Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Schultz, Th. (1979) *Η Οικονομική Αξία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Small C., (1983). *Μουσική, κοινωνία, εκπαίδευση*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Αθανασιάδης, Δ. (1991) *Ιστορία της μουσικής. Αρχαίοι και ανατολικοί μουσικοί πολιτισμοί*. Θεσσαλονίκη: Έκδοση Μακεδονικού Ωδείου.
- Αθανασίου, Λ. (1997) *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1999). *Λαϊκή Παράδοση και Παιδί*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναστασίου, Α. (2007) Πώς θέλουμε τα Μουσικά Σχολεία. *Παρτιτούρα*, 1.

- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990) *Οργάνωση και Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Εξάντας.
- Αρχιμανδρίτης, Ι. (1967) *Διάρκεια Μαθημάτων. Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμ. 3. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα – Herder.
- Βάμβουκας, Μ, Ι. (1998) *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασιλειάδη, Β. (2009) Α. Αφιέρωμα στον εμπνευστή της ιδέας των Μουσικών Σχολείων Στέφανο Βασιλειάδη, Β. Μουσικά Σχολεία: Ένα ζωντανό κύτταρο της Μ. Εκπαίδευσης που χρειάζεται στήριξη, στο *Μουσική Παιδεία και Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και διαδρομές των μαθητών των Μουσικών Σχολείων*, Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (28, 29/3/2008, Μυτιλήνη). Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Βασιλειάδης, Λ. (2007) Μουσικές Σπουδές στο Σύγχρονο Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. *Παρτιτούρα*, 1.
- Βεργόπουλος, Κ. (1999) *Παγκοσμιοποίηση: η μεγάλη χίμαιρα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνης.
- Βλάχος, Δ., Δάκα, Λ., Καργάκης, Ν., Παπαδάκης, Κ. Προτάσεις για τη διδασκαλία μουσικών μαθημάτων, στο *Μουσική Παιδεία και Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και διαδρομές των μαθητών των Μουσικών Σχολείων*, Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (28, 29/3/2008, Μυτιλήνη). Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική;* Αθήνα, εκδόσεις ΣΜΙΛΗ.
- Γεωργούλη, Στ. (2007) Να Αξιολογήσουμε το Παρόν για να Φτιάξουμε το Μέλλον. *Παρτιτούρα*, 1.
- Γεωργουλή, Στ. (2009) Ανοικτή πρόσκληση για συνεργασία Μουσικού Σχολείου με το Πανεπιστήμιο, στο *Τα Μουσικά Σχολεία στην Κοινωνία*, Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (27/3/2009, Θεσσαλονίκη), Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Γεωργούλης, Κ. (1974) *Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Γιαλκέτσης, Θ. (2000). Ζακί Λαϊντί: Παγκοσμιοποίηση αλλά χωρίς νόημα, *Ελευθεροτυπία*, 2-6-2000.
- Γιάννου Δ., (1995). *Ιστορία της μουσικής. Σύντομη Γενική Επισκόπηση* Θεσσαλονίκη. University Studio Press.

- Γιαννούλης, Ν. (1980) *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*. Αθήνα.
- Γκότοβος, Α. (1984) Ο "Χρυσός Αιώνας" της Παιδαγωγικής Ιδεολογίας και η Εμφάνιση της Παιδαγωγικής Επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα, στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Γιάννενα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκότοβος, Α. (2001) Κοινωνική Δομή, Οικονομία, Εκπαίδευση και Ρατσισμός, στο Μαυρογιώργος Γ. (επιμ) *Εκπαίδευση και Κοινωνία. Παιδαγωγική*, Ιωάννινα
- Γράβαρης, Δ. (1994) *Εκπαίδευση και Πολιτική Οικονομία: αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους Α. Smith, I.S. Mill και Α. Marshall*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καραγιώργα
- 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
- Δασκαλάκης Ι.Δ., (2014) *Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία*, Αθήνα, εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ.
- Δερβίσης, Σπ. (1982) *Σύγχρονη Γενική Διδακτική*. Θεσσαλονίκη
- Δρεττάκης, Μ. (2000) Αυξάνονται τα παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών στα σχολεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, σσ. 27-35.
- Δρεττάκης, Μ. (2001) Ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού τα παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 119, σσ. 38-44.
- Δρεττάκης, Μ. (2003) Αυξάνεται συνεχώς το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο μαθητικό δυναμικό. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 129, σ. 45-54.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1946) *Σύγχρονη Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Α. Ρούγκα
- Ζολώτας, Ξ. (1959) *Οικονομική Ανάπτυξη και Τεχνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τράπεζα της Ελλάδος
- Ζυγούρας, Σ. (2008). Μουσική - Μουσικολογία - Πολιτεία – Παιδεία στο: 2<sup>ο</sup> Συνέδριο για τα Μουσικά Σχολεία - Μυτιλήνη, 28-29/3/2008
- Ζυγούρας, Στ. (2009) Μουσική, Μουσικολογία, Πολιτεία, Παιδεία, στο *Μουσική Παιδεία και Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και διαδρομές των μαθητών των Μουσικών Σχολείων*, Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης

- Γονεών Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (28, 29/3/2008, Μυτιλήνη). Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Ηλιάδη, Χρ. (2009) Η διδασκαλία των μαθημάτων Γενικής Παιδείας στα Μουσικά Σχολεία, Διαπιστώσεις – προτάσεις για επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους, στο *Μουσική Παιδεία και Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και διαδρομές των μαθητών των Μουσικών Σχολείων*, Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (28, 29/3/2008, Μυτιλήνη). Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
  - Ιωαννάκης, Η. (2007) Για ένα νέο σύστημα μουσικής εκπαίδευσης, *Παρτιτούρα*, 1
  - Καζαμιάς, Α. (2005) Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτικές Κουλτούρες στην Ύστερη Νεωτερικότητα: το σύνδρομο του Αγαμέμνονα, στο Ν.Δ. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης, (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας
  - Κανελλάτου, Β. (2009) Η σύγχρονη μουσική παιδεία στη Μέση Εκπαίδευση, στο *Μουσική Παιδεία και Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και διαδρομές των μαθητών των Μουσικών Σχολείων*, Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (28, 29/3/2008, Μυτιλήνη). Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
  - Κασσωτάκης, Μ. (1979) Γεωγραφικές και Κοινωνικές Ανισότητες στην Παιδεία. *Εφημερίδα Το ΒΗΜΑ* (2-12-1979 & 4-12-1979)
  - Κασσωτάκης, Μ. (2005) Το Ζήτημα της Αρχικής Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τη Μεταπολίτευση μέχρι Σήμερα: όψεις της σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής και των συναφών προσπαθειών, στο Ν.Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας
  - Κελπανίδης Μ., (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
  - Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) (2006), *Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα.
  - Κολυδάς, Τ. (1997) Τμήμα Μουσικών Σπουδών Αθήνας. Μια προοπτική στην Πρωτοβάθμια και Μέση Εκπαίδευση, *Μουσικό Περιοδικό των Φοιτητών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών Αθήνας (ΜΟΥ.Σ.Α.)*, 4
  - Κοντιάδης, Ξ. (1997) *Κράτος Πρόνοιας και Κοινωνικά Δικαιώματα*. Αθήνα: Α. Σάκκουλας

- Κοτζιάς, Ν. (1993) *Κράτος και Πολιτική*. Αθήνα: Λόγος
- Κυπριανός, Π. (2004) *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κυριαζικίδου, Π., (1998) *Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα: Θεσμικό πλαίσιο και σχολική πραγματικότητα*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Λάβδας, Κ. (2005) Πολιτική Ανάλυση, Εκπαιδευτική Πολιτική και Ομάδες Συμφερόντων: θεωρητικές επισημάνσεις και πλαίσια ανάλυσης πολιτικών, στο Ν.Δ. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης, (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας
- Λυδάκη, Α. (2007) *Η ποιοτική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων. Θεωρία και πράξη (Η Πράξη και Θεωρία;)* στο *Ζητήματα Θεωρίας και Μεθόδου των Κοινωνικών Επιστημών* (επιμέλεια: Σκεύος Παπαϊωάννου) Αθήνα: Κριτική, σσ. 69-87.
- Λυδάκη, Α. (2011) Η κινηματογραφική ταινία ως ντοκουμέντο στο *Ερευνητικές Υποδομές και Δεδομένα στην Εμπειρική Κοινωνική Έρευνα. Ζητήματα καταγραφής, τεκμηρίωσης και ανάλυσης κοινωνικών δεδομένων* (επιμέλεια: Γ. Τσιώλης, Ν. Σερντεδάκης, Γ. Κάλλας) Αθήνα: Νήσος, σσ. 293-326.
- Λυδάκη, Α. (2012) *Τσικιοι και Αλαφροϊσκιωτοι*, Λαϊκός λόγος και πολιτισμικές σημασίες. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μακαντάσης, Θ. (2009) Προβληματισμοί για τη διδακτικής των μουσικών μαθημάτων στα Μουσικά Σχολεία, στο *Μουσική Παιδεία και Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και διαδρομές των μαθητών των Μουσικών Σχολείων*, Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (28, 29/3/2008, Μυτιλήνη). Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Μακρίδης Β., (1993). *Το δημοτικό τραγούδι της Μακεδονίας*. Θεσσαλονίκη.
- Μαρκέα, Γ.Γ. (2001) Η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μαρκέα, Γ.Γ. (2003) Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μαρμαρινός Γ., (2002). *Το σχολικό πρόγραμμα*. Αθήνα: έκδ. ιδίου.
- Μαρμαρινός, Τ. (1977) *Το Σχολικό Πρόγραμμα: Κοινωνιολογική θεώρηση*. Αθήνα.

- Μαρξ, Κ. (1978) *Το Κεφάλαιο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή
- Ματθαίου, Δ. (2001) *Νέες Ορίζουσες και Ορισμοί του Εκπαιδευτικού Έργου στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας. - Η προβληματική της εκπαιδευτικής πολιτικής σε αναψηλάφηση*, στον τιμητικό τόμο για τα 65 χρόνια του Π. Ξωχέλλη (επιμ. Δ. Χατζηδήμου) Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Μαυρογιώργος, Γ. (1982) Οι Εξετάσεις ως Σύστημα Παρακυβέρνησης της Παιδείας. *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 3
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983) Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13
- Μαυροειδής, Μ.Δ. (1998) Η Εμπειρία του Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης. *Ο Πολίτης*, 11
- Μελετιάδης, Ν.Χ. (1994). Η Πολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1965-1967), στο Ίδρυμα Σάκη Καραγιώργα, *Η ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)*, Αθήνα.
- Μελετιάδης, Ν.Χ. (2003). Η Εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη κατά τον 16ο αιώνα, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- ΜΟΥ.ΣΑ. (1998) *Μουσικό Περιοδικό των Φοιτητών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών Αθήνας*, 5.
- Μουζέλης, Ν. (2001) *Για έναν εναλλακτικό Τρίτο Δρόμο – Αναστοχαστικός εκσυγχρονισμός και τα αδιέξοδα της πολιτικής σκέψης του Anthony Giddens*, Αθήνα: Θεμέλιο
- Μουζέλης, Ν. (2005) Κράτος, Κοινωνία και Αγορά: στην Πρώιμη και Ύστερη Νεωτερικότητα, στο Ν.Δ. Γράβαρης και Ν. Παπαδάκης (επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μουστάρδα, Ρ., Πενέκελης, Κ. (2010). Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Στο: *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, - Δεκέμβριος 2010
- Μούτσιος, Σ. (2001) Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στις Οικονομικά Ανεπτυγμένες Αγγλόφωνες Χώρες: σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 2001
- Μπαλτζής, Α. (2002). Καλλιτεχνική Εκπαίδευση και Κοινωνικοποίηση στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης: Η περίπτωση των Μουσικών Εκπαιδευτηρίων. *Πρακτικά 2<sup>ο</sup> διεθνούς συνεδρίου κοινωνιολογίας Κοινωνιολογία: Μάθημα*

*Ελευθερίας*. Θεσσαλονίκη: Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών

- Μπουζάκης, Σ. (2005) Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς, στο Ν.Δ. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας
- Μπουζάκης, Σ. κ.α. (2001) *Εκπαιδευτική Πολιτική και Συγκριτική Επιχειρηματολογία*. Αθήνα: Gutenberg
- Μυλωνάς, Θ (1982) *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Νούτσος, Μπ. (1981) Το Σχολικό Πρόγραμμα και οι Καθηγητές της Μ. Εκπαίδευσης. *Λόγος και Πράξη*, 3
- Νούτσος, Μπ. (1982) Ο Ρόλος της Σχολικής Ζωής στη Διαμόρφωση Τύπων Πολιτικής Συμπεριφοράς. *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 3
- Νούτσος, Χ. (1979) *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)* Αθήνα: Θεμέλιο
- Νούτσος, Χ. (1990) *Συγκυρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πολίτης
- Ξωχέλλης, Π. (1981) Το Πρόβλημα του Εκσυγχρονισμού του Αναλυτικού Προγράμματος. *Φιλολόγος*, 23
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998) *Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Αγωγής*. Αθήνα
- Πανούσης, Γ. (1999) *Το περιθώριο στην κοινωνία του 2000 μ.Χ.* Αθήνα: Α. Σάκκουλας
- Πανούσης, Γ. (2005) Από την Κοινωνία της Αγοράς στην Αγοραία Εκπαίδευση, στο Ν.Δ. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης, (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας
- Πανταζάτος, Γ. (2007) Προτάσεις για το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, *Παρτιτούρα*, 1
- Παπαδόπουλος, Α. (2000). *Μουσικοθεραπεία*. Θεσσαλονίκη: Πήγασος.
- Παπαδόπουλος, Η. (2009) Οι Κατευθύνσεις Σπουδών στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας – Το Πρόγραμμα Σπουδών της Παραδοσιακής Μουσικής, στο *Τα Μουσικά Σχολεία στην Κοινωνία*, Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (27/3/2009, Θεσσαλονίκη), Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Παπαζάρης Αθ., (1999). *Μουσική Μάθηση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.



- Παπαζάρης Αθ., (2004). *Η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θέματα παιδαγωγικής της μουσικής, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Κ. Παπαρηγορίου - Χ. Νάκας.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (1992) Οικονομία και Εκπαίδευση: Επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο ή απλή εκπαιδευτική διαδικασία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 62, σσ. 33-45.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1981) Η Ανισότητα στην Ελληνική Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. *Ο Πολίτης*, 44, σσ. 46-51.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1985) Τα Ιδεολογήματα για τη Σχολική Επίδοση και ο Πραγματικός Ρόλος του Σχολείου στη Σύγχρονη Ελληνική Εκπαίδευση: Πραγματώσεις και προοπτικές. Κατερίνη: Επιτροπή Παιδείας Νομαρχιακού Συμβουλίου Πιερίας
- Παπαρίζος, Α., (2014). *Η Κοινωνία των Αμαρτωλών. Η πολιτική ως διαχείριση του φόνου, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ.
- Πεσμαζόγλου, Στ. (1987) *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα, 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Πεσμαζόγλου, Στ. (1995) Συνεχιζόμενες πλάνες και ψευδαισθήσεις στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, *Ο Πολίτης*, 9, σσ. 24-29
- Πετρουλάκης, Ν. (1963) *Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Καμπανάς
- Πετρουλάκης, Ν. (1981) *Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί Στόχοι, Μεθοδολογία*. Αθήνα: Φελέκης
- Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (Ξάνθη, 16-17/3/2007) *Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα: Μουσική και Παιδεία – Αναδρομή, Αξιολόγηση και Προοπτικές*, 2008, Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Σακελλαρίδης Γ., (2008). *Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σέργη Λ., (1994). *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σέργη, Λ. (1994) *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Gutenberg.
- Σιάνου - Κύργιου, Ε. (2006) *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Σιάνου, Ε. (1992) Το Νέο Σύστημα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών: επιστημονική ανανέωση ή επαγγελματική τυποποίηση; *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 18
- Σιάνου, Ε. (1995) Οι Νέες Μορφές Υλοποίησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων και η Δυναμική του Κοινωνικού Ελέγχου στο Σχολείο. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 30, σσ. 35-39
- Σιάνου, Ε. (1998) Δημόσια Εκπαίδευση, Ελεύθερη Αγορά και Συντηρητική Ανασυγκρότηση, στο Π. Νούτσος, (επιμ) *Φιλοσοφία, Επιστήμες και Πολιτική*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός
- Σιδηροπούλου, Χρ. (2009) Οργανική Μουσική Εκπαίδευση και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, στο *Τα Μουσικά Σχολεία στην Κοινωνία*, Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (27/3/2009, Θεσσαλονίκη), Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Σίμος Ι., (2004). *Η μουσική εκπαίδευση στη νεότερη και σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Orpheus.
- Σούφης, Σπ. (2009) Η ανεπάρκεια της μουσικής παιδείας στα Μουσικά Σχολεία, Πρόγραμμα Σπουδών – Επιλογή Εκπαιδευτικών Μουσικής, στο *Μουσική Παιδεία και Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και διαδρομές των μαθητών των Μουσικών Σχολείων*, Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (28, 29/3/2008, Μυτιλήνη). Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Στασινοπούλου Όλγα (2006) *Κράτος Πρόνοιας – Ιστορική Εξέλιξη, Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα, Gutenberg.
- Σταυρίδης Μ., (1985). *Μουσική στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταυρίδης Μ., (2000). *Η μουσική στην εκπαίδευση. Σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταυροπούλου, Ε., Θ. (2009) Μορφές Ηγεσίας στα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας, Τρίπολη.
- Συμεωνίδης, Χ. (2009) Σκέψεις και προτάσεις για το μάθημα της Βυζαντινής και Παραδοσιακής Μουσικής στα Μουσικά Σχολεία, στο *Τα Μουσικά Σχολεία στην Κοινωνία*, Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (27/3/2009, Θεσσαλονίκη), Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Τσαούσης, Δ. (1987) *Χρηστικό Λεξικό της Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Τσαρουχά, Μ. (2007). *Ο ρόλος των τεχνών στην ηθική διαμόρφωση των νέων -οι πλατωνικές απόψεις στην Πολιτεία και τους νόμους*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Θεσσαλονίκη.
- Τσουκαλάς, Κ. (1986) *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη Μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (1986) *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη Μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (1991) *Είδωλα πολιτισμού*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (1994) Η Εκπαίδευση στην Ελλάδα: μια ιδεολογική κριτική, στο Π. Καφετζής, (επιμ) *Ταξίδι στο Λόγο και την Ιστορία. Κείμενα 1969-1996*, τόμ. Β, Αθήνα: Πλέθρον.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΣ, ΦΕΚ 303 και 304/ 13-03-2003), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Τεύχος Δεύτερο.
- Υφαντή Α.Α. (2000) Εκπαιδευτικές Αλλαγές και Βελτίωση του Σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113.
- Υφαντή, Α.Α. (1994) Μοντέλα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Εκπαιδευτικός Έλεγχος στην Ελλάδα. *Νέα Παιδεία*, 71.
- Υφαντή, Α.Α. (2004) Παγκοσμιοποίηση και Σχολική Εκπαίδευση. Η περίπτωση της διδασκαλίας και της μάθησης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 31, σσ. 48-57.
- Φράγκου - Ψυχοπαίδη, Ο. (1990). *Η Εθνική Σχολή Μουσικής. Προβλήματα Ιδεολογίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Μεσογειακών Μελετών.
- Φωτεινόπουλος. Φ. (1967) Πρόγραμμα Αναλυτικόν και Ωρολόγιον. *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 4. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα – Herder
- Χάμπερμας, Γ. (1987) *Αυτονομία και Αλληλεγγύη*, Αθήνα, Ύψιλον.
- Χάμπερμας, Γ. (1990) Τεχνική και Επιστήμη ως Ιδεολογία, στο *Κείμενα Γνωσιοθεωρίας και Κοινωνικής Κριτικής*, εισαγωγή – μετάφραση: Αν. Οικονόμου, Αθήνα, Πλέθρον.
- Χάμπερμας, Γ. (1994) *Αγώνες Αναγνώρισης στο Δημοκρατικό Κράτος Δικαίου*, μετάφραση – επιμέλεια: Θ. Γεωργίου, Αθήνα, Α. Α. Λιβάνης.
- Χαραλάμπους Α., (1996). *Μουσική: η παιδαγωγική της-η αισθητική της*. Αθήνα: Νάκας.
- Χαραλάμπους Α., (1990). *Μουσική Παιδεία*. Αθήνα : Gutenberg.

- Χαρμάνης, Α. (2009) Δυνατότητα μοριοδότησης μαθητών Μουσικών Σχολείων και σπουδαστών μουσικής για την εισαγωγή τους στην Γ' βάρθμια εκπαίδευση – όροι και προϋποθέσεις, στο *Μουσική Παιδεία και Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και διαδρομές των μαθητών των Μουσικών Σχολείων*, Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (28, 29/3/2008, Μυτιλήνη). Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Χασάπης, Ν. (2009) Σκοπός και πρόγραμμα του Μουσικού Σχολείου: Μέθοδος διδασκαλίας παραδοσιακών κρουστών, στο *Μουσική Παιδεία και Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και διαδρομές των μαθητών των Μουσικών Σχολείων*, Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (28, 29/3/2008, Μυτιλήνη). Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Χατζημανωλάκης, Π.Ε. (2003) Τμήμα Μουσικών Σπουδών Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Δέκα χρόνια λειτουργίας. *ΜΟΥ.ΣΑ.*, 10
- Χατζηχρήστου, Ν. (2000) Δημόσια Μουσική Εκπαίδευση, *ΜΟΥ.ΣΑ.*, 7.
- Ψαλτοπούλου Ν., (2005). *Η μουσική δημιουργική έκφραση ως θεραπευτικό μέσο σε παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές*. Διδακτορική Διατριβή Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

#### **Διαδικτυακή Βιβλιογραφία**

- Τα Μουσικά Σχολεία (2010). Στο: *Flow Magazine*. Ανακτήθηκε στις 21/09/ 2013 από [http://www.flowmagazine.gr/article/view/The\\_Music\\_School\\_Music\\_Schools](http://www.flowmagazine.gr/article/view/The_Music_School_Music_Schools)
- EAS - European Association for Music in Schools (2013). Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.eas-music.org/countries/spain-es/music-education/>
- EFMET, European Forum for Music Education and Training. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: [http://portal.unesco.org/culture/en/files/28943/11286807451Simone\\_Dudt.htm/Simone%2BDudt.htm](http://portal.unesco.org/culture/en/files/28943/11286807451Simone_Dudt.htm/Simone%2BDudt.htm)
- *The History of Music Education*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.chstigerband.com/History%20of%20Music%20Education.pdf>

- YodelOut (2013). *Early Musical Education Around The World*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://music.yodelout.com/early-musical-education-around-the-world/>
- <http://www.russianenic.ru/english/rus/>.
- <http://mkrf.ru/en/ministerstvo/>.
- <http://www.englishrussiandictionary.com/>.
- <http://idmmei.isme.org/index.php/institutions?sid=146:Russia>.
- <http://idmmei.isme.org/>.
- <http://idmmei.isme.org/index.php/institutions?sid=185:Ukraine>.
- <http://idmmei.isme.org/index.php/institutions?sid=88:Kazakhstan>.
- <http://www.everyculture.com/No-Sa/Romania.html>.
- <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED065419.pdf>.
- <http://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CM%5CU%5CMusiceducation.htm>.
- <http://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CM%5CU%5CMusicschools.htm>
- <http://www.dum.kharkov.ua/index-e.html>.
- <http://uiec.org/index.php/en/education-in-ukraine/universities-of-ukraine/universities-by-regions/>.
- <http://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CU%5CN%5CUnionofSongandMusicSocieties.htm>.
- <http://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CL%5CY%5CLysenkoHigherInstituteofMusic.htm>.
- <http://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CR%5CU%5CRussianMusicSociety.htm>.
- [http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=EPwqAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA25&dq=The+history+of+music+education+in+Moldova&ots=C15hwRrGM0&sig=xCMsU-OWvWi56KUyA6qHv094Slw&redir\\_esc=y#v=onepage&q=The%20history%20of%20music%20education%20in%20Moldova&f=false](http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=EPwqAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA25&dq=The+history+of+music+education+in+Moldova&ots=C15hwRrGM0&sig=xCMsU-OWvWi56KUyA6qHv094Slw&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20history%20of%20music%20education%20in%20Moldova&f=false).
- <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/513251/Russia/38636/Music>.
- [http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=EPwqAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA25&dq=The+history+of+music+education+in+Moldova&ots=C15hwRrGM0&sig=xCMsU-OWvWi56KUyA6qHv094Slw&redir\\_esc=y#v=onepage&q=The%20history%20of%20music%20education%20in%20Moldova&f=false](http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=EPwqAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA25&dq=The+history+of+music+education+in+Moldova&ots=C15hwRrGM0&sig=xCMsU-OWvWi56KUyA6qHv094Slw&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20history%20of%20music%20education%20in%20Moldova&f=false).
- <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v16n1/volume4/visions/fall10>.
- <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v16n1/volume4/visions/fall10>.

- [http://en.wikipedia.org/wiki/Russian\\_Musical\\_Society](http://en.wikipedia.org/wiki/Russian_Musical_Society).
- <http://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CR%5CU%5CRussianMusicSociety.htm>.
- [www.mousikart.gr](http://www.mousikart.gr)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**Ερωτηματολόγιο προς το γονέα μαθητή/τριας**  
**Μουσικού Σχολείου (πόλης: \_\_\_\_\_ )**

**ΦΥΛΟ:** Άνδρας  Γυναίκα

**Επάγγελμα:**

**Είστε απόφοιτος:**

Α'βάθμιας Εκπ/σης;  Β'βάθμιας Εκπ/σης;  Τριτοβάθμιας Εκπ/σης;

**ΦΥΛΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ:** Αγόρι  Κορίτσι

**Τάξη:** \_\_\_ Γυμνασίου  \_\_\_ Λυκείου  Μουσικού Σχολείου (πόλης: \_\_\_\_\_ )

**Τόπος κατοικίας:** \_\_\_\_\_ (Μόνο το όνομα της πόλης ή του χωριού)

**1. Η επιλογή του Μουσικού Σχολείου ήταν επιλογή**

α) Δική σας;

β) Του παιδιού σας;

**2. Με ποια κριτήρια επιλέξατε το συγκεκριμένο σχολείο; (Ιεραρχείστε τις απαντήσεις σας αρχίζοντας με 1 για το πιο σημαντικό κριτήριο και συνεχίζοντας ως το 7)**

α) Τη μουσική αγωγή (μουσικά μαθήματα);

β) Τη μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία του παιδιού σας;

γ) Την προηγούμενη μουσική εκπαίδευση του παιδιού;

δ) Τα ολιγομελή τμήματα;

ε) Τη δωρεάν μετακίνηση από και προς το σχολείο;

στ) Την παροχή φαγητού;

ζ) Κάποιο άλλο;

(Περιγράψτε σε 2-3 γραμμές αυτό το κριτήριο, αν υπάρχει):

.....

.....

.....

**3. Πώς αξιολογείτε τη μουσική εκπαίδευση που παρέχει το Μουσικό Σχολείο στο παιδί σας;**

Πολύ καλή  Ικανοποιητική   
 Ελλιπή

Αιτιολογήστε τη θέση σας:

.....  
 .....

**4. Πριν την εισαγωγή του στο Μουσικό Σχολείο το παιδί σας είχε προηγούμενη μουσική εκπαίδευση;**

Ναι  Όχι

**5. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας μετά την αποφοίτηση του παιδιού σας από το Λύκειο του Μουσικού Σχολείου; (Ιεραρχήστε τις απαντήσεις σας αρχίζοντας με 1 για την πρωταρχική προσδοκία σας και συνεχίζοντας έως το 4)**

- α) Να εισαχθεί το παιδί σας σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ γενικής παιδείας;   
 β) Να εισαχθεί το παιδί σας σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ μουσικής παιδείας;   
 γ) Να σταδιοδρομήσει άμεσα ως επαγγελματίας μουσικός;   
 δ) Κάποια άλλη;

(Αναπτύξτε σε 2-3 γραμμές αυτήν την προσδοκία σας):

.....  
 .....

**6. Τι πιστεύετε ότι θα συνέφερε περισσότερο το παιδί σας:**

- Να προσδώσει το Υπουργείο Παιδείας επαγγελματικό χαρακτήρα στο απολυτήριο των Μουσικών Σχολείων με αναγραφή επαγγελματικής ειδίκευσης (π.χ. πιανίστας, κιθαρίστας κ.λ.π.);

ή

- Να μοριοδοτήσει με εισαγωγικό πλεονέκτημα τους αποφοίτους των Μουσικών Σχολείων ώστε να έχουν προβάδισμα έναντι των άλλων αποφοίτων για την εισαγωγή τους στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. Μουσικών Σπουδών;

**Σας ευχαριστώ**



**Ερωτηματολόγιο προς το μαθητή/τρια  
του Μουσικού Σχολείου (πόλης:            )**

**ΦΥΛΟ:**      Αγόρι                  Κορίτσι           

**ΗΛΙΚΙΑ:**      \_\_\_\_\_

**Τάξη:**      \_\_\_\_\_ Γυμνασίου       \_\_\_\_\_ Λυκείου       (πόλης:            )

**Τόπος κατοικίας:**      \_\_\_\_\_ (Μόνο το όνομα της πόλης ή του χωριού)

**1. Η επιλογή του Μουσικού Σχολείου ήταν επιλογή**

α) Δική σου;                             

β) Των γονιών σου;                     

**2. Με ποια κριτήρια έγινε η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου;**

(Ιεράρχησε τις απαντήσεις σου αρχίζοντας με 1 για το πιο σημαντικό κριτήριο και συνεχίζοντας ως το 7)

α) Τη μουσική αγωγή (μουσικά μαθήματα);                             

β) Τη μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία σου;                             

γ) Την προηγούμενη μουσική εκπαίδευσή σου;                             

δ) Τα ολιγομελή τμήματα;                             

ε) Τη δωρεάν μετακίνηση από και προς το σχολείο;                             

στ) Την παροχή φαγητού;                             

ζ) Κάποιο άλλο κριτήριο;                             

(Περίγραψε σε 2-3 γραμμές αυτό το κριτήριο, αν υπάρχει):

.....

.....

.....

**3. Πώς αξιολογείς τη μουσική εκπαίδευση που σου παρέχει το Μουσικό Σχολείο;**

Πολύ καλή                             

Ικανοποιητική                             

Ελλιπή

Αιτιολόγησε τη θέση σου:

.....  
 .....  
 .....

**4. Πριν την εισαγωγή σου στο Μουσικό Σχολείο είχες προηγούμενη μουσική εκπαίδευση;**

Ναι  Όχι

**5. Ποιες είναι οι προσδοκίες σου μετά την αποφοίτησή σου από το Λύκειο του Μουσικού Σχολείου; (Ιεράρχησε τις απαντήσεις σου αρχίζοντας με 1 για την πρωταρχική σου προσδοκία και συνεχίζοντας έως το 4)**

α) Να εισαχθείς σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ γενικής παιδείας;

β) Να εισαχθείς σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ μουσικής παιδείας;

γ) Να σταδιοδρομήσεις άμεσα ως επαγγελματίας μουσικός;

δ) Κάποια άλλη;

(Ανάπτυξε σε 2-3 γραμμές αυτήν την άλλη προσδοκία σου):

.....  
 .....  
 .....

**6. Τι πιστεύεις ότι θα σε συνέφερε περισσότερο:**

- Να προσδώσει το Υπουργείο Παιδείας επαγγελματικό χαρακτήρα στο απολυτήριο των Μουσικών Σχολείων με αναγραφή επαγγελματικής ειδίκευσης (π.χ. πιανίστας, κιθαρίστας κ.λ.π.);

ή

- Να μοριοδοτήσει με εισαγωγικό πλεονέκτημα τους αποφοίτους των Μουσικών Σχολείων ώστε να έχουν προβάδισμα έναντι των άλλων αποφοίτων για την εισαγωγή τους στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. Μουσικών Σπουδών;

**Σας ευχαριστώ**

## Ερωτηματολόγιο προς τον καθηγητή/τρια

Μουσικού Σχολείου (πόλης: \_\_\_\_\_ )

**ΦΥΛΟ:** Άνδρας  Γυναίκα  **ΗΛΙΚΙΑ:** \_\_\_\_\_

**ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:** Γενικής Παιδείας;  Μουσικής Παιδείας;

**ΠΕ16.01**  **ΠΕ16.02**  **ΤΕ16**  **Ιδιώτης-Εμπειροτέχνης**

**ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ:** Μόνιμος  Αναπληρωτής  Ωρομίσθιος

**ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:** \_\_\_\_\_

**1. Πόσοι καθηγητές Γενικής Παιδείας υπηρετούν στο σχολείο που υπηρετείτε;**

Πόσοι από αυτούς είναι μόνιμοι;  Πόσοι αναπληρωτές;  Πόσοι ωρομίσθιοι;

**2. Πόσοι καθηγητές Μουσικής Παιδείας υπηρετούν στο σχολείο που υπηρετείτε;**

Πόσοι από αυτούς είναι μόνιμοι;  Πόσοι αναπληρωτές;  Πόσοι ωρομίσθιοι;

**3. Πόσοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο σας τη φετινή σχολική χρονιά;**

**4. Μπορείτε να υπολογίσετε (περίπου) το ποσοστό ανά έτος των μαθητών του σχολείου σας που μετά τη Γ' Γυμνασίου επιλέγει να συνεχίσει τη φοίτησή του σε ένα μη μουσικό λύκειο;**

**5. Στην πόλη σας υπάρχει Πειραματικό ή Πρότυπο Σχολείο Β'βάθμιας Εκπ/σης συνδεδεμένο με κάποιο Πανεπιστημιακό Τμήμα;**

Ναι  Όχι  Αν ναι, με ποιο; \_\_\_\_\_

**6. Ποια θεωρείτε ότι είναι η πιο σημαντική από τις προσφερόμενες παροχές του Μουσικού Σχολείου προς τους μαθητές του; (Ιεραρχείστε τις απαντήσεις σας αρχίζοντας με 1 για την πιο σημαντική παροχή και συνεχίζοντας ως το 6)**

α) Η μουσική αγωγή (μουσικά μαθήματα);

β) Η μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία;

γ) Τα ολιγομελή τμήματα;

δ) Η δωρεάν μετακίνηση από και προς το σχολείο;

ε) Η παροχή φαγητού;

στ) Κάποιο άλλο;

(Προτείνετε σε 2-3 γραμμές αυτή την άλλη παροχή, αν υπάρχει):

.....  
 .....

**7. Πώς αξιολογείτε τη μουσική εκπαίδευση που παρέχει το Μουσικό Σχολείο στους μαθητές του;**

Πολύ καλή  Ικανοποιητική   
 Ελλιπή  Αιτιολογείστε τη θέση σας:

.....  
 .....

**8. Πού πιστεύετε ότι οφείλεται η επιλογή του Μουσικού Σχολείου από τους ενδιαφερόμενους; (Ιεραρχείστε τις απαντήσεις σας αρχίζοντας με 1 για την πιο σημαντική, κατά την άποψή σας, αιτία και συνεχίζοντας έως το 7)**

- α) Στην παροχή μουσικής παιδείας;   
 β) Στη μελλοντική μουσική επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών;   
 γ) Στο επίπεδο της παρεχόμενης γενικής παιδείας;   
 δ) Στα ολιγομελή τμήματα;   
 ε) Στη δωρεάν μετακίνηση των μαθητών;   
 στ) Στην παροχή φαγητού;   
 ζ) Σε κάποια άλλα κριτήρια;

(Περιγράψτε με λίγα λόγια αυτά τα κριτήρια):

.....  
 .....

**9. Πού αποδίδετε τη μη επιλογή του Μουσικού Σχολείου από τους ενδιαφερόμενους; (Ιεραρχείστε τις απαντήσεις σας αρχίζοντας με 1 για την πιο σημαντική, κατά την άποψή σας, αιτία και συνεχίζοντας έως το 5)**

- α) Στο επίπεδο μαθημάτων γενικής παιδείας;   
 β) Στο επίπεδο μαθημάτων μουσικής παιδείας;   
 γ) Στη μη έγκαιρη πρόσληψη καθηγητών μουσικής;   
 δ) Στη μη κατοχύρωση ειδικού προνομίου για την εισαγωγή των αποφοίτων του Μουσικού Σχολείου στα Μουσικά Τμήματα των ΑΕΙ και ΤΕΙ;   
 ε) Σε κάποιες άλλες αιτίες;

(Αναφέρετε σε 2-3 γραμμές ποιες είναι αυτές):

.....  
 .....

**10. Από την επαφή σας με τους γονείς των μαθητών σας (συναντήσεις ενημέρωσης γονέων, παράδοση βαθμολογίας μαθητών κ.α.) διαπιστώσατε ότι οι γονείς ενδιαφέρονται για την επίδοση των παιδιών τους στα μουσικά μαθήματα**

Πολύ;	<input type="checkbox"/>	Αρκετά;	<input type="checkbox"/>
Λίγο;	<input type="checkbox"/>	Καθόλου;	<input type="checkbox"/>

**Σας ευχαριστώ**

## Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μία επιγραμματική αναφορά στην εξέλιξη της μουσικής εκπαίδευσης ανά τον κόσμο για να αναδειχθεί μία σειρά ζητημάτων που αφορούν τη γενικότερη σχέση της μουσικής με την εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται η σταδιακή μεταβολή της μουσικής από αυθόρμητη και ατομική καλλιτεχνική έκφραση σε επαγγελματική ιδιότητα, που προϋποθέτει άτυπη ή τυπική κατάρτιση, καθώς και η ανάδειξή της από πολιτιστική δραστηριότητα σε μορφωτικό αγαθό με ατομικά και συλλογικά οφέλη.

Συνακόλουθη με τις παραπάνω μεταβολές είναι και η βαθμιαία ανάδειξη της μουσικής σε εκπαιδευτικό αντικείμενο με παιδαγωγική και κοινωνική αξιολόγηση, που απαιτεί εξειδικευμένους διδάσκοντες και παιδαγωγικό υλικό (εγχειρίδια, όργανα, χώρους).

Η κοινωνική αξιολόγηση της μουσικής ως εκπαιδευτικού αντικειμένου συμπορεύεται με την σταδιακή έκφραση κοινωνικών αιτημάτων και τις μακροχρόνιες προσπάθειες παιδαγωγών και μουσικών για την ένταξη μουσικών μαθημάτων στα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα.

Η προέλευση των αιτημάτων και η επιτυχία των ανωτέρω προσπαθειών σε συνδυασμό με τα εμπόδια που αντιμετώπισαν και τις αντιδράσεις που δημιούργησαν, επιτρέπει να ανιχνεύσουμε τη σχέση της δημόσιας μουσικής εκπαίδευσης με τη δημόσια χρηματοδότηση. Ως εκ τούτου, επιτρέπει στη συνέχεια να ανιχνευθούν κατά την ανάπτυξη της διατριβής οι κοινωνικές συνιστώσες της διασύνδεσης της δημόσιας μουσικής εκπαίδευσης με τη διοχέτευση των κρατικών κονδυλίων και την κατανομή της δημόσιας χρηματοδότησης προς την εκπαίδευση γενικότερα.

Η μουσική, βέβαια, πάντα αποτελούσε αγαθό και ανάγκη για κάθε κοινωνία. Μάλιστα οι προεκτάσεις, που γνώριζε και γνωρίζει, ποικίλουν, καθώς υπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς σε κάθε λαό και σε κάθε ηλικία. Η υψηλή θέση της είναι αδιαμφισβήτητη σε πολλούς αρχαίους λαούς, καθώς συνδεόταν με κοινωνικές εκδηλώσεις και θρησκευτικές τελετουργίες<sup>935</sup>.

Παράλληλα, η μουσική εκπαίδευση, καθώς περιλαμβάνει εκμάθηση μουσικών οργάνων, εξοικείωση με μουσικούς ρυθμούς και διδασκαλία της ιστορίας της μουσικής, αποτελεί ένα πολύπλευρο μαθησιακό πλαίσιο ιδιαίτερης σημασίας. Αυτό, άλλωστε, υποδεικνύει και η ποικιλία των θετικών επιδράσεων, που έχει η μουσική, στη διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας για το παιδί. Πέρα από τη συνεισφορά της στην ομαλή εξέλιξη και ανάπτυξη κινητικών και ρυθμικών δεξιοτήτων, ορίζει την αισθητική ταυτότητα του κάθε νέου. Συνεπώς, δεν είναι απλώς μια μορφή τέχνης ή ένα κοινό μάθημα, αλλά μια παιδαγωγική διαδικασία με κοινωνικές προεκτάσεις<sup>936</sup>.

Ανατρέχοντας στην ιστορία της αρχαίας Ελλάδας είναι εύκολο να αντιληφθούμε το κοινωνικό ρόλο και την παιδευτική αξία της μουσικής. Η μουσική και ως θεωρία και ως πράξη αποτελούσε κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας από μικρή ηλικία, καθώς οι προεκτάσεις

<sup>935</sup> Reinach, Th. (1999). *Η ελληνική μουσική*. (Μτφρ.) Α.-Μ., Κοντοστάθη, Αθήνα, σ. 164.

<sup>936</sup> Μουστάρδα, Ρ., Πενέκελης, Κ. (2010). Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Στο: *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, - Δεκέμβριος 2010, σσ. 108-112

της δεν ήταν μόνο παιδαγωγικού χαρακτήρα, αλλά και κοινωνικού<sup>937</sup>. Επίσης, στην αρχαία Ελλάδα η μουσική αγωγή διαδραμάτιζε σημαίνοντα μορφωτικό ρόλο, καθώς μέσω αυτής διαπαιδαγωγούνταν οι νέοι και η μελέτη της συνδέθηκε με τις επιστήμες και τη φιλοσοφία, προσφέροντας διεξόδους στη σκέψη και προοπτικές στη διαμόρφωση του χαρακτήρα<sup>938</sup>.

Και στην αρχαία Ρώμη, επίσης, η μουσική κατείχε υψηλή θέση ως μία εκ των επτά ελευθέρων τεχνών και ασκούσαν από επαγγελματίες του είδους, ενώ ταυτόχρονα οι νόμοι της αρμονίας εφαρμόζονταν και σε άλλες επιστήμες.

Στο χώρο της Ευρώπης κατά την πρωτοχριστιανική εποχή παρατηρείται έντονη κινητικότητα στους κόλπους της εκκλησίας, καθώς η μουσική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των λειτουργιών.<sup>939</sup> Γενικότερα, η εποχή του Διαφωτισμού και η μετέπειτα περίοδος σηματοδότησαν τις μεγάλες αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών. Μάλιστα, η εισαγωγή της μουσικής ως μαθήματος στα σχολεία συνέπεσε με γενικότερες εκπαιδευτικές αλλαγές. Στη Γαλλία, η οποία πρωτοστάτησε στο όλο εγχείρημα, αρχικά το ενδιαφέρον δόθηκε στην αστική μουσική, ενώ λίγο αργότερα και η βασιλική μουσική αποτέλεσε κέντρο προσοχής και διδασκαλίας.<sup>940</sup>

Κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα στην Ευρώπη καταγράφεται η δημιουργία εκκλησιαστικών σχολείων, στα οποία διδάσκονταν ανάγνωση και γραφή ύμνων και παράλληλα γινόταν πρακτική εξάσκηση σε ψαλμωδίες<sup>941</sup>.

Κατά την περίοδο της Αναγέννησης ανάμεσα σε όλες τις άλλες τέχνες και η μουσική εξυψώθηκε και προσεγγίστηκε από διαφορετική σκοπιά<sup>942</sup>. Γενικότερα με την πάροδο του χρόνου η μουσική εισβάλλει με κάθε τρόπο στη ζωή όλων των κοινωνικών στρωμάτων αποτελώντας ένα δημιουργικό τρόπο εκτόνωσης και έκφρασης.

Διεθνώς, όμως, η εκπαιδευτική σημασία και η παιδαγωγική αξία της μουσικής άρχισε να διαφαίνεται, κυρίως, κατά την περίοδο του Διαφωτισμού, από το 18<sup>ο</sup> αιώνα και εξής. Τότε σταδιακά παρουσιάστηκαν απόψεις και θέσεις επιφανών διανοητών, που τόνιζαν τα θετικά αποτελέσματα της μουσικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας για τα παιδιά. Το 1830 ο William Woodbridge έθεσε απερίφραστα το ζήτημα ωδικής σε κάθε σχολείο και για κάθε μαθητή, ασχέτως φύλου.<sup>943</sup> Τα μουσικά εκπαιδευτήρια, όμως, ως δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης αποτελούν κατάκτηση του τέλους του 19<sup>ου</sup> αιώνα.

<sup>937</sup> Mark, M. (2008). *A Concise History of American Music Education*. United States of America: Rowman and Littlefield Education, σσ. 17-19

<sup>938</sup> Παπαδόπουλος, Α. (2000). *Μουσικοθεραπεία*. Θεσσαλονίκη: Πήγασος, σσ. 69-70, 83-85 και Τσαρουχά, Μ. (2007). *Ο ρόλος των τεχνών στην ηθική διαμόρφωση των νέων -οι πλατωνικές απόψεις στην Πολιτεία και τους νόμους*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Θεσσαλονίκη, σσ. 17-18.

<sup>939</sup> YodelOut (2013). *Early Musical Education Around The World*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://music.yodelout.com/early-musical-education-around-the-world/>

<sup>940</sup> Ζυγούρας, Σ. (2008). Μουσική - Μουσικολογία - Πολιτεία - Παιδεία στο: *2<sup>ο</sup> Συνέδριο για τα Μουσικά Σχολεία* - Μυτιλήνη, 28-29/3/2008.

<sup>941</sup> Mark, M., ό.π., σσ. 17-19

<sup>942</sup> Ψαλτοπούλου, Ν. (2005). *Η μουσική δημιουργική έκφραση ως θεραπευτικό μέσο σε παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, σ.38

<sup>943</sup> *The History of Music Education*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.chstigerband.com/History%20of%20Music%20Education.pdf>

Αρχικά, υπήρξαν αντιδράσεις, όσον αφορά τη γενικευμένη και δημόσια παροχή μουσικής εκπαίδευσης, ωστόσο σημαντικά βήματα έγιναν σταδιακά, με αποτέλεσμα σήμερα να θεωρείται αυτονόητη παιδαγωγικά η έμφαση στη μουσική εκπαίδευση. Ωστόσο, υπάρχουν περιθώρια και για περαιτέρω εξέλιξη<sup>944</sup>, αφού για αρκετές χώρες η αναβάθμιση της μουσικής εκπαίδευσης και η επέκτασή της σε όλες τις βαθμίδες του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος παραμένει ακόμη ζητούμενο.

Είναι χαρακτηριστικό πως σήμερα πλέον σε όλο το σύγχρονο κόσμο η μουσική αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς είναι παραδεκτό ότι βοηθά σημαντικά στη νοητική και συναισθηματική εξέλιξη του ατόμου, ενώ ταυτόχρονα το ολοκληρώνει. Έτσι, μαθήματα μουσικής παραδίδονται σχεδόν σε όλα τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία όλων των βαθμίδων, προκειμένου ο μαθητής να αποκτήσει και να αναπτύξει δεξιότητες εκτέλεσης, μουσικής δημιουργίας και αξιολόγησης<sup>945</sup>.

Σε παγκόσμιο επίπεδο το ενδιαφέρον για τις τέχνες και τη μουσική παιδεία αυξήθηκε κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Πολλοί διεθνείς οργανισμοί προωθούν αντίστοιχα προγράμματα και ασχολούνται με την ενημέρωση σε θέματα μουσικής εκπαίδευσης. Ήδη από το 1995 το Συμβούλιο της Ευρώπης απαιτούσε την εισαγωγή εικαστικών και μουσικών τεχνών στα σχολεία, καθώς και τη συνεργασία με καλλιτέχνες για περαιτέρω εξάσκηση και ενημέρωση. Πρωταγωνιστικός είναι και ο ρόλος της UNESCO, η οποία το 1999 διεκδίκησε και απαίτησε να είναι η μουσική εκπαίδευση προσιτή σε όλους τους μαθητές και να μπορούν όλοι να απολαμβάνουν τα οφέλη της, ανεξάρτητα από οικονομική και κοινωνική κατάσταση. Κατά τα επόμενα χρόνια πολύ συχνά πραγματοποιούνταν συνέδοι και συσκέψεις με βασικό θέμα τη δημιουργικότητα και τη μουσική αγωγή αλλά και τους τρόπους με τους οποίους αυτές θα αποτελέσουν μέρος της βασικής εκπαίδευσης των μαθητών<sup>946</sup>.

Σε γενικές γραμμές στις περισσότερες σύγχρονες χώρες η μουσική διδάσκεται υποχρεωτικά κατά την περίοδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όμως, δεν ισχύει κάτι τέτοιο απόλυτα. Μάλιστα, πολλές φορές η ίδια η εκπαίδευση των διδασκόντων, πέρα από το είδος και τον τύπο του σχολείου ποικίλει και παίζει σημαντικό ρόλο στο είδος της μουσικής εκπαίδευσης που παρέχεται σε δευτεροβάθμιο επίπεδο.<sup>947</sup>

<sup>944</sup> Heller, G.N. (1992). Historical research in music education and music therapy: A quarter century of research, writing, and publication. Στο: *The Quarterly*, 3(1), σσ. 56-62.

<sup>945</sup> ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΣ, ΦΕΚ 303 και 304/ 13-03-2003), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Στην: *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Τεύχος Δεύτερο, σσ. 337, 349-350.

<sup>946</sup> European Commission (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, σσ. 7-8.

<sup>947</sup> EFMET, European Forum for Music Education and Training. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: [http://portal.unesco.org/culture/en/files/28943/11286807451Simone\\_Dudt.htm/Simone%2BDudt.htm](http://portal.unesco.org/culture/en/files/28943/11286807451Simone_Dudt.htm/Simone%2BDudt.htm)



### 1.α. Η δημιουργία των Μουσικών Σχολείων και τα γενικά χαρακτηριστικά τους.

Η ιστορία των δημόσιων Μουσικών Σχολείων στον κόσμο παρουσιάζεται συνοπτικά στο παρόν κεφάλαιο, ώστε να υπάρξουν χρήσιμες επισημάνσεις σχετικά με τα κοινωνικά αιτήματα και τους εκπαιδευτικούς σκοπούς που κλήθηκαν να καλύψουν αυτά τα σχολεία αλλά και σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας τους.

Ένας αυτοτελής εκπαιδευτικός θεσμός ή υποσύστημα εκπαίδευσης εντός του δημόσιου τομέα μπορεί να ανιχνευθεί μόνον εκεί όπου υπάρχει ένα σαφές εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ένα κοινό πολιτών που θεωρεί το θεσμό απαραίτητο και τον υποστηρίζει, καθώς και ένας αριθμός ειδικών που διαθέτουν την κατάρτιση να τον υποστηρίξουν.<sup>948</sup>

Ο θεσμός και η λειτουργία των δημόσιων Μουσικών Σχολείων ανά τον κόσμο συνάντησαν όμως ποικίλα εμπόδια, καθώς κάθε αλλαγή δε γίνεται εύκολα δεκτή. Όταν μάλιστα πρόκειται για κάτι που σε πολλές περιπτώσεις θεωρείται ανατρεπτικό, τότε εύλογα η διαδικασία προσαρμογής παρατείνεται. Έτσι ουσιαστικά αναφερόμαστε σε διεξαγωγή αγώνα, προκειμένου να ενταχθεί η μουσική στα δημόσια σχολεία και να ιδρυθούν αμιγώς μουσικά εκπαιδευτήρια. Αυτή η προσπάθεια χαρακτηριζόταν από συγγραφή και έκδοση βιβλίων και περιοδικών, ενώ απαιτούσε ταυτόχρονη ενεργοποίηση ανθρώπων, που οραματίζονταν τη σημαντική συμβολή της μουσικής παιδείας στην ανάπτυξη του παιδιού.

Ο όρος «Μουσικό Σχολείο» υπάρχει στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, ωστόσο το εύρος της εν λόγω έννοιας διαφέρει από περιοχή σε περιοχή και από εποχή σε εποχή<sup>949</sup>. Αξίζει να αναφερθεί πως, όσο κι αν παρατηρείται πρόοδος και εξέλιξη σε θέματα παιδαγωγικής, ιδιαίτερα κατά τις τελευταίες δεκαετίες, και παρά τη σχεδόν κοινή γραμμή που ακολουθούν τα σύγχρονα κράτη για τη μουσική εκπαίδευση, τα πράγματα δεν είναι ικανοποιητικά όσον αφορά τη σημασία και το χρόνο, που παραχωρείται για τη διδασκαλία της μουσικής στα σχολεία. Μάλιστα στο παρελθόν, όπως επισημαίνουν πολλοί μελετητές, δινόταν τέτοια έμφαση σε μαθήματα γλωσσικής έκφρασης και μαθηματικών, ώστε θεωρούνταν φυσιολογική η άγνοια των μαθητών σε θέματα μουσικής παιδείας.<sup>950</sup>

Βέβαια, παλαιότερα ακόμη και οι θεωρητικοί που υποστήριζαν πως η μουσική διευρύνει τους ορίζοντες και αποτελεί μια μοναδική και εξαιρετικά θετική διαδικασία, δεν ήταν βέβαιοι για τους τρόπους της ένταξής της στο σχολικό περιβάλλον.<sup>951</sup> Στην Αμερική, για παράδειγμα, υπήρχαν οι διανοητές, που αντιλαμβάνονταν την αξία της μουσικής παιδείας για την ομαλή διαπαιδαγώγηση των μαθητών, ωστόσο έπρεπε να πείσουν τους υπόλοιπους πως αξίζει η διάθεση κρατικών χρημάτων και η αφιέρωση σχολικού χρόνου για το μάθημα της μουσικής. Φυσικά, αυτό συναντούσε δυσκολίες όχι μόνο στην αρχή αλλά και αφού έγιναν κάποια

<sup>948</sup> Μελετιάδης, Ν.Χ. (2003). *Η Εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη κατά τον 16ο αιώνα*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας, σ. 20.

<sup>949</sup> Heimonen, M. (2004). Music and Arts Schools. Extra-curricular Music Education: A Comparative Study στο: *Action, Criticism and Theory for Music Education The scholarly electronic journal of Mayday Group.*, σ. 2 [http://act.maydaygroup.org/articles/Heimonen3\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Heimonen3_2.pdf)

<sup>950</sup> Μουστάρδα, Ρ., Πενέκελης, Κ. (2010). Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Στο: *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, - Δεκέμβριος 2010, σ. 120

<sup>951</sup> Hodges, D. (2005). Why study music? Στο: *International Journal of Music Education*. August 2005, vol. 23 no.2, σσ. 111-115

ουσιαστικά βήματα, καθώς δεν άργησαν οι πρώτες αντιδράσεις, τα παράπονα και οι περικοπές των κονδυλίων, που προορίζονταν για τα Μουσικά Σχολεία ή γενικότερα για τη διδασκαλία της μουσικής σε γενικά σχολεία.<sup>952</sup>

Πολλές από τις παραπάνω απόψεις θεωρούνται πλέον παρωχημένες σε διεθνές επίπεδο και στη σύγχρονη εποχή η μουσική αγωγή κατέχει – τουλάχιστον θεωρητικά – σημαντική θέση στην προσπάθεια ψυχοσυναισθηματικής και νοητικής καλλιέργειας του παιδιού.

Τα δημόσια Μουσικά Σχολεία προέκυψαν κάτω από διαφορετικές συνθήκες στις χώρες του σύγχρονου κόσμου, ωστόσο έχουν κοινές ρίζες και καταβολές. Τα Μουσικά Σχολεία ανά τον κόσμο δεν έχουν βέβαια τα ίδια αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα, τα ίδια συστήματα, το ίδιο επίπεδο καθηγητών, την ίδια υλικοτεχνική υποδομή και, φυσικά, δεν έχουν την ίδια κρατική ενίσχυση. Ωστόσο, σχεδόν σε όλα τα μουσικά εκπαιδευτήρια η διδασκαλία της μουσικής ή της εκμάθησης μουσικών οργάνων γίνεται παράλληλα με τη διδασκαλία των βασικών μαθημάτων και λαμβάνει τη μορφή της εξειδίκευσης.

Μελετώντας, για παράδειγμα, την ιστορία της μουσικής εκπαίδευσης στο χώρο της Ευρώπης και των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής εύκολα διαπιστώνουμε πως δε διαφέρουν μόνο τα παιδαγωγικά συστήματα, αλλά και οι σχετικές νομοθεσίες, η εμπλοκή του κράτους – όσον αφορά τη χρηματοδότηση, το σχεδιασμό των αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων, τον έλεγχο και την επίβλεψη – και ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Είναι χαρακτηριστικό επίσης πως υπάρχει πληθώρα μουσικών ιδρυμάτων, τα οποία προετοιμάζουν τους μαθητές/ σπουδαστές να ακολουθήσουν το δρόμο της μουσικής επαγγελματικά.

Πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι οι τύποι των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν σε Μουσικά Σχολεία είναι κυρίως δύο: α) δάσκαλος μουσικής σε επίπεδο γενικής εκπαίδευσης και β) δάσκαλος φωνητικής/ εκμάθησης μουσικών οργάνων σε αμιγώς Μουσικά Σχολεία ή ωδεία.

Η αναζήτηση της απαρχής των Μουσικών Σχολείων ή των ωδείων, οδηγεί στην Ιταλία. Εκεί με κέντρο την εκκλησιαστική μουσική δημιουργήθηκαν και λειτούργησαν αρκετά ιδρύματα από το 1496, τα οποία κατά βάση προσέφεραν στέγη σε ορφανά παιδιά. Όμως σταδιακά εξελίχθηκαν και εξαπλώθηκαν σε πολλές πόλεις της Ιταλίας, ενώ κάποια από αυτά λειτουργούν ακόμη και σήμερα, όπως το *Reale Collegio di Musica* στη Νάπολη και η *Academy of St. Cecilia* στην Ρώμη. Επίσης, ενδεικτικά αναφέρουμε πως Μουσικό Σχολείο λειτούργησε στην Μπολόνια το 1482, στην Γένοβα το 1829 και στην Φλωρεντία το 1862.<sup>953</sup>

Τα βήματα και την τακτική της Ιταλίας ακολούθησε και η Γαλλία. Το 1793 ιδρύθηκε το Εθνικό Ινστιτούτο της Μουσικής, το οποίο αργότερα μετονομάστηκε σε Κονσερβατόριο της Μουσικής και λειτουργεί ακόμη. Αυτό, όμως, που πρέπει να τονιστεί είναι πως από το 1800 ο Βοναπάρτης ορίζει πως η κυβέρνηση θα χορηγεί ένα ετήσιο επίδομα στο εν λόγω Ινστιτούτο, εισάγοντας έτσι την ιδέα για τη δημόσια χρηματοδότηση της μουσικής εκπαίδευσης. Πολλές,

<sup>952</sup> Hills Orford, E. J. (2013). *Music in Public Education – A History of Exclusion* στο <http://decodedpast.com/music-in-public-education-a-history-of-exclusion/>

<sup>953</sup> Yodelout 2013

ακόμη, μεγάλες πόλεις της Γαλλίας ιδρύουν αντίστοιχα μουσικά ιδρύματα, όπως η Τουλούζη, η Ναντ, η Λυόν, η Μασσαλία.<sup>954</sup>

Μελετώντας την ιστορία των Μουσικών Σχολείων στην Κεντρική Ευρώπη, διαπιστώνουμε πως αυτό της Πράγας, το οποίο ιδρύθηκε το 1811, έχει ιδιαίτερη σημασία και απέκτησε γρήγορα φήμη, καθώς η διδασκαλία του βιολιού εκεί συνοδεύεται μόνο από θετικές κριτικές. Γενικότερα στο χώρο της τότε Γερμανίας υπήρχε μεγάλη εξάπλωση μουσικών ιδρυμάτων και εκπαιδευτηρίων. Στη Βιέννη το ωδείο λειτούργησε το 1817. Στο Βερολίνο πέρα από ιδιωτικά Μουσικά Σχολεία υπήρχε και το *Royal High School for Music*, το οποίο ελεγχόταν εν μέρει από την Πρωσική Κυβέρνηση. Να σημειωθεί πως πολλοί από τους μαθητές, που φοιτούσαν στα εν λόγω σχολεία δεν ήταν μόνο Γερμανοί, αλλά και Αμερικανοί. Πέρα από τις άλλες πόλεις της Γερμανίας, στις οποίες η μουσική παιδεία οργανώθηκε, έχει ιδιαίτερη σημασία η προσπάθεια που έγινε στο Μόναχο το 1867, καθώς ενισχυόταν οικονομικά από την πολιτεία.<sup>955</sup>

Και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες εισάγεται σταδιακά η διδασκαλία της μουσικής στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων και ιδρύονται δημόσια μουσικά εκπαιδευτήρια. Στην Ελβετία (Ζυρίχη, Γενεύη) και στο Βέλγιο (Βρυξέλλες, Λιέγη) λειτουργούν Μουσικά Σχολεία, τα οποία μάλιστα επιδοτούνται άμεσα από το κράτος. Στην Ολλανδία ιδρύονται ωδεία στις τρεις μεγάλες πόλεις της, τη Χάγη, το Άμστερνταμ και το Ρότερνταμ.<sup>956</sup>

Επίσης και στις Σκανδιναβικές χώρες υπάρχει αντίστοιχη κινητοποίηση με μεγάλη επιτυχία, ενώ το Μουσικό Σχολείο της Στοκχόλμης διευθύνεται άμεσα από το κράτος.<sup>957</sup> Στην Σουηδία από το 1940 λειτουργούν δημόσια Μουσικά Σχολεία, ενώ ήδη από τη δεκαετία του 1950 έχουν επεκταθεί σε όλη τη χώρα.<sup>958</sup>

Κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα ιδρύονται μουσικά εκπαιδευτήρια στην Ισπανία, ένα στην Πορτογαλία (Λισαβόνα) και ένα στην Ελλάδα (Αθήνα).<sup>959</sup>

Στην Αγγλία, η *Royal Academy of Music* ιδρύθηκε το 1822 και λειτουργούσε αρχικά υπό τη διεύθυνση και τον πλήρη έλεγχο του Παλατιού. Σταδιακά, η χρηματοδότησή της γινόταν και από την κυβέρνηση, από δωρεές και από τα δίδακτρα των μαθητών. Επίσης, στο επίπεδο της ανώτερης εκπαίδευσης τα πανεπιστημιακά ιδρύματα της Οξφόρδης, του Κέιμπριτζ, του Λονδίνου προσφέρουν εδώ και πολλά χρόνια υψηλού επιπέδου μουσικές σπουδές<sup>960</sup>.

Ο θεσμός της Μουσικής Εκπαίδευσης στην Ανατολική Ευρώπη και στη Ρωσία παρουσιάζει, επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Παρακάτω, παρουσιάζονται ενδεικτικά τα σημαντικότερα εκ των συστημάτων στις χώρες, που μέχρι το 1989 συμβατικά αποκαλούνταν χώρες του Ανατολικού μπλοκ.

<sup>954</sup> ό.π.

<sup>955</sup> YodelOut (2013). *Early Musical Education Around The World*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://music.yodelout.com/early-musical-education-around-the-world/>

<sup>956</sup> YodelOut, ό.π.

<sup>957</sup> YodelOut, ό.π.

<sup>958</sup> Heimonen, M., ό. π., σ. 4

<sup>959</sup> YodelOut, ό.π.

<sup>960</sup> YodelOut, ό. π.

Στη Ρουμανία δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην εκμάθηση της παραδοσιακής μουσικής, ενώ αρκετοί Ρουμάνοι έχουν διαπρέψει επίσης στην κλασική μουσική με γνωστότερα τα ονόματα των Dinu Lipatt – πιανίστα και μαέστρου - και του Georges Enesco – βιολονίστα και συνθέτη -.<sup>961</sup>

Εν μέσω γενικότερων αλλαγών στο σύνολο του εκπαιδευτικού κρατικού προγράμματος στη Ρουμανία η μουσική ανάμεσα στις υπόλοιπες καλές τέχνες φαίνεται ότι υποστηρίζεται όλο και περισσότερο από τα μέσα της δεκαετίας του '60 κ.ε. Συγκεκριμένα, το 1967 – 1968 υπήρχαν 51 ειδικά σχολεία – σχολεία που προωθούσαν δηλαδή τις Καλές Τέχνες – με ένα σύνολο 20. 800 μαθητών. Το 1968 – 1969 ο αριθμός αυτός αυξήθηκε στις 21. 225 μαθητές με 2.611 δασκάλους καλών τεχνών που προσέφεραν τις γνώσεις τους.<sup>962</sup>

Στην Ουκρανία η μουσική εκπαίδευση μέχρι και τον 19<sup>ο</sup> αιώνα ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκκλησιαστικό χώρο και σε πολύ μικρότερο βαθμό προσφέρονταν και στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενώ τέλος υπήρχε και μια μικρή μερίδα δασκάλων που παρείχαν μαθήματα κατ' οίκον. Στα εκκλησιαστικά ιδρύματα (κυρίως στα μοναστήρια) και στα ωδεία, όμως, δίνονταν ιδιαίτερη βαρύτητα σε ό,τι αφορούσε το ωδικό μέρος της μουσικής κατά κύριο λόγο ήδη από τον 15<sup>ο</sup> έως και τον 17<sup>ο</sup> αιώνα.

Μόνο μετά τον 18<sup>ο</sup> αιώνα και κυρίως στον 19<sup>ο</sup> η μουσική παιδεία διευρύνθηκε σημαντικά. Το πρώτο επαγγελματικό Μουσικό Σχολείο στην Ουκρανία ιδρύθηκε το 1738 με την ονομασία Hlukhiv αλλά ήδη από το 1773 μαθήματα φωνητικής και οργάνων παραδίδονταν από το Kharkiv (διαλέξεις για την θεωρία της μουσικής λάμβαναν χώρα στο πανέπιστημιο του Kharkiv από το 1805 – δηλαδή την χρονιά της ίδρυσής του) και μαθήματα μουσικής παρέχονταν από την ακαδημία Kyivan και αφού αυτή μετατράπηκε σε εκκλησιαστικό ινστιτούτο. Οι Δημοτικές Ορχήστρες - κυρίως στο Kyiv – αποτελούσαν έναν επίσης ουσιαστικό χώρο μουσικής εκπαίδευσης.<sup>963</sup> Αλλά και τα κατ' οίκον μαθήματα από ειδήμονες του παγκόσμιου μουσικού στερεώματος ήταν πλέον ευρέως διαδεδομένα.

Το πρώτο ουκρανικό Μουσικό Σχολείο σε αυτήν την περιοχή ιδρύθηκε μόλις το 1903 από την Ένωση Τραγουδιού και Μουσικής/ Union of Song and Music Societies / Soiuz spivats'kykh i muzychnykh tovarystv<sup>964</sup> Στόχος της τελευταίας ήταν η δημιουργία μουσικών δημόσιων σχολείων στην δυτική Ουκρανία κάτι που προφανώς κατόρθωσε. Το 1907, μάλιστα, μετονομάστηκε σε ανώτερο Μουσικό Ίδρυμα/ Lysenko Higher Institute of Music/ Vyshchy muzychnyi instytut im. M. Lysenka.<sup>965</sup>

Αντικείμενο κρατικής μέριμνας η μουσική εκπαίδευση στην Ουκρανία καθίσταται μετά το 1917. Μετά την ένωση δύο καιρίων μουσικών ιδρυμάτων, του Lysenko Music and Drama School και του Kyiv Conservatory το 1918 δημιουργούνται τα επταετούς εκπαίδευσης μουσικά δημοτικά σχολεία αλλά και τα γυμνάσια τα οποία εξειδικεύονται στην μουσική επιμόρφωση.<sup>966</sup> Καίριας σημασίας

<sup>961</sup> <http://www.everyculture.com/No-Sa/Romania.html>.

<sup>962</sup> <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED065419.pdf>.

<sup>963</sup> <http://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CM%5CU%5CMusiceducation.htm>.

<sup>964</sup> <http://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CU%5CN%5CUnionofSongandMusicSocieties.htm>.

<sup>965</sup> <http://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CL%5CY%5CLysenkoHigherInstituteofMusic.htm>.

<sup>966</sup> <http://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CM%5CU%5CMusicschools.htm>.

προσθήκη αποτελεί και η δημιουργία δύο ινστιτούτων, του Kharkiv Music Institute<sup>967</sup> και του Donetsk Musical Pedagogy Institute.<sup>968</sup>

Εξωοριστή πορεία ακολούθησε η ιστορία της μουσικής εκπαίδευσης στη δυτική πλευρά της Ουκρανίας, η οποία ως τον 20<sup>ο</sup> αιώνα συνδέονταν με τον εκκλησιαστικό τομέα, δηλαδή τις ίδιες τις εκκλησίες και τις εκκλησιαστικές σχολές. Οι σημαντικότερες βρίσκονταν στο Peremyshl, στο Lviv , στο Stanyslaviv, Uzhhorod και στο Chernivtsi.

Η Ρωσική Μουσική Ακαδημία / Russian Music Society (RMS),<sup>969</sup> για την οποία πληροφορίες δίνονται παρακάτω, έπαιξε σημαντικό ρόλο για την εξέλιξη της μουσικής εκπαίδευσης στην Ουκρανία, αφού διατηρούσε παραρτήματα σε αρκετές περιοχές της όπως οι Kyiv, Kharkiv, Odesa.

Το μουσικό εκπαιδευτικό σύστημα της Λευκορωσίας είναι στενά συνδεδεμένο με την μουσική παράδοση της χώρας. Οι αρχές της σύγχρονης μουσικής εκπαίδευσης τοποθετούνται στις απαρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όταν οι πρώτες επαγγελματικές σχολές ιδρύονται σε διάφορες πόλεις της χώρας. Τα πρώτα δημόσια Μουσικά Σχολεία δημιουργούνται επίσης αυτή τη περίοδο, ενώ το 1932 ξεκινά η λειτουργία του πρώτου Ωδείου(Conservatory) στη Λευκορωσία, το οποίο το 1935 θεσμοθέτησε και σχολείο για τους ιδιαίτερα ταλαντούχους μαθητές.<sup>970</sup>

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει για την Ρωσική Μουσική Ακαδημία (Russian Musical Society (RMS) (Russian: Русское музыкальное общество)<sup>971</sup>, η οποία ιδρύθηκε το 1859 από την Δούκισσα Έλενα Πάβλοβα και είναι αφιερωμένη στην εξέλιξη της μουσικής εκπαίδευσης. Η Ακαδημία αποτελεί έναν εξαιρετικό αρωγό της μουσικής ζωής, αφού προσφέρει αρκετές φορές χορηγίες τόσο σε Μουσικά Σχολεία όσο και σε μουσικά προγράμματα. Το 1913, δημιούργησε δύο Μουσικά Σχολεία, στο Kyiv και στην Odesa, με την μετατροπή δύο ήδη υπάρχοντων μουσικών εκπαιδευτηρίων.<sup>972</sup>

Στη Βόρεια Αμερική το ενδιαφέρον και η γενικότερη προσπάθεια για παροχή δωρεάν εκπαίδευσης άρχισαν να εκδηλώνονται κατά τα τέλη του 17ου αιώνα, όταν τα δικαιώματα για τον ελεύθερο άνθρωπο και ειδικά για το παιδί εκφράζονταν εντονότερα. Έτσι, η ιδέα και το όραμα για δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα οργανώθηκε και δρομολογήθηκε συστηματικά στις αρχές του 18ου αιώνα.<sup>973</sup>

Στην Αμερική και συγκεκριμένα στις Ηνωμένες Πολιτείες το Μουσικό Σχολείο έχει τις ρίζες του στην εκκλησία και στους ύμνους, τους οποίους τραγουδά το ποίμνιο<sup>974</sup>. Η ιστορία του Μουσικού Σχολείου ξεκινά από το 18<sup>ο</sup> αιώνα και συγκεκριμένα από το 1717, όταν ιδρύεται το πρώτο σχολείο αποκλειστικά για τραγούδι στην Βοστώνη.

<sup>967</sup> <http://www.dum.kharkov.ua/index-e.html>.

<sup>968</sup> <http://uiec.org/index.php/en/education-in-ukraine/universities-of-ukraine/universities-by-regions/>.

<sup>969</sup> <http://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CR%5CU%5CRussianMusicSociety.htm>.

<sup>970</sup> [http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=EPwqAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA25&dq=The+history+of+music+education+in+Moldova&ots=C15hwRrGM0&sig=xCMsU-OWvWi56KUYA6qHv094Slw&redir\\_esc=y#v=onepage&q=The%20history%20of%20music%20education%20in%20Moldova&f=false](http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=EPwqAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA25&dq=The+history+of+music+education+in+Moldova&ots=C15hwRrGM0&sig=xCMsU-OWvWi56KUYA6qHv094Slw&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20history%20of%20music%20education%20in%20Moldova&f=false).

<sup>971</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Russian\\_Musical\\_Society](http://en.wikipedia.org/wiki/Russian_Musical_Society).

<sup>972</sup> <http://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CR%5CU%5CRussianMusicSociety.htm>.

<sup>973</sup> Hills Orford, E. J., ό.π.

<sup>974</sup> Birge, E.B. (1966). *History of Public School Music in the United States*. United States of America: Music Educators National Conference, σ. 2

Αυτήν την προσπάθεια παρακίνησε κυρίως η ανάγκη για σωστή εκπαίδευση των νέων πάνω σε θέματα φωνητικής, προκειμένου να κατανοούν τη μουσική και να τραγουδούν σε εκκλησιαστικές εκδηλώσεις. Με την πάροδο του χρόνου λειτούργησαν και σε άλλες Πολιτείες αντίστοιχα εκπαιδευτήρια και κυκλοφόρησαν βοηθητικά εγχειρίδια. Σιγά-σιγά πολλοί εκπαιδευτικοί ενδιαφέρθηκαν περαιτέρω και προσάρμοσαν τη διδασκαλία των μαθημάτων τους στα νέα δεδομένα. Μάλιστα, η επίδραση των νέων τακτικών ήταν τόσο θετική, ώστε η μουσική εκπαίδευση αποτέλεσε μέρος του γενικότερου σχολικού προγράμματος για όλες τις τάξεις <sup>975</sup>.

Είναι χαρακτηριστικό πως στην αρχή η επίδειξη ενδιαφέροντος εκ μέρους της πολιτείας για την αισθητική αγωγή και ειδικά για τη μουσική δεν ικανοποιούσε το κοινό αίσθημα. Μάλιστα, δεν παρέχονταν ούτε πολλά μουσικά όργανα για εξάσκηση στο σχολείο, ούτε δάσκαλοι μουσικής, ούτε πολλά βιβλία μουσικής τυπωμένα με δημόσια δαπάνη.

Η μουσική εκπαίδευση οργανώθηκε και δρομολογήθηκε πιο συστηματικά με την έκδοση του πρώτου εγχειριδίου για το τραγούδι από τον John Tufts το 1712 <sup>976</sup> και με την ίδρυση της Ακαδημίας Μουσικής της Βοστώνης το 1832, η οποία ενίσχυε τη σπουδή και τη μελέτη της μουσικής και της θεωρίας της <sup>977</sup>. Έτσι, κατά το 18<sup>ο</sup> αιώνα το δημόσιο Μουσικό Σχολείο προσπαθούσε να δικαιολογήσει το λόγο ύπαρξής του, να κερδίσει την εκτίμηση των φορολογούμενων πολιτών και να εξαπλωθεί. Το σημαντικό επίτευγμα αυτής της περιόδου είναι η αναγνώριση πως η μουσική δεν κάλυπτε μόνο εκκλησιαστικές ανάγκες, αλλά αποτελεί μέρος της πολιτικής και κοινωνικής ζωής, προσφέροντας παιδεία και καλλιέργεια <sup>978</sup>.

Βέβαια, το γεγονός ότι το δημόσιο Μουσικό Σχολείο πρακτικά ιδρύθηκε στη Βοστώνη δε σημαίνει πως εκεί γεννήθηκε ως ιδέα. Αντιθέτως, η ταχύτητα με την οποία αναπτύχθηκε το Μουσικό Σχολείο σε όλες τις πολιτείες της Αμερικής προδίδει πως υπήρχε η σκέψη στο όραμα πολλών ατόμων και όχι μόνο στη Βοστώνη. Ωστόσο, στη Βοστώνη, έγινε το πρώτο βήμα από τον Lowell Mason, του οποίου το σχέδιο υποστηρίχθηκε από την Ακαδημία Μουσικής που λειτούργησε στην πόλη του. <sup>979</sup> Το 1836 ο δήμαρχος Sam Elliott ενέκρινε την ένταξη μαθημάτων μουσικής στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων. <sup>980</sup> Διάφορες μουσικές εκδηλώσεις άρχισαν να λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια σχολικών εορτών με την ταυτόχρονη επικοινωνία εκπαιδευτικών και δημάρχων σχετικά με την επιτυχία των αντίστοιχων μουσικών προγραμμάτων. Στις 14 Αυγούστου 1838, στην ετήσια γιορτή του σχολείου Hawes έχουμε την πρώτη παρουσίαση τραγουδιού από μαθητές δημόσιου σχολείου σε μορφή χορωδίας. Η αποδοχή ήταν εντυπωσιακή από το κοινό, που επεσήμανε την αξία της μουσικής και την ανάγκη να ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σταδιακά αυτό διαμορφώθηκε ως κοινωνικό αίτημα και στις 28 Αυγούστου 1838 στη Βοστώνη θεσμοθετήθηκε επισήμως η διδασκαλία της μουσικής σε όλα τα δημόσια σχολεία.

<sup>975</sup> Stanford, G.A. (2012). *History of Music Education in United States*. Στο: *Edunova*  
<http://www.edu-nova.com/history-of-music-education-in-the-us.html>

<sup>976</sup> Birge, E.B., ό.π., σ. 7

<sup>977</sup> Stanford, G.A., ό.π.

<sup>978</sup> Birge, E.B., ό.π., σ. 11

<sup>979</sup> Birge, E.B., ό.π., σσ. 18- 21

<sup>980</sup> *The History of Music Education*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο:  
<http://www.chstigerband.com/History%20of%20Music%20Education.pdf>

Η ένταξη της μουσικής στο ωρολόγιο πρόγραμμα αναγνώριζε έμπρακτα την παιδευτική της αξία αλλά και την ισοτιμία της με τα υπόλοιπα μαθήματα.<sup>981</sup>

Μέσω του Lowell Mason, ο οποίος κατά κάποιον τρόπο καθιέρωσε τη μουσική στα δημόσια σχολεία και εξέδωσε βιβλία μεθοδολογίας, το τραγούδι και η θεωρία του έγιναν αντικείμενα μελέτης και σπουδής. Βέβαια, τα πρακτικά εμπόδια εξακολουθούσαν, καθώς δεν παρέχονταν αυτονόητα τα απαραίτητα κονδύλια, γι' αυτό και η προσπάθεια του Mason δεν ολοκληρώθηκε αυτόματα. Ωστόσο, έμεινε πιστός στο όραμα και στο στόχο του, δίδαξε αφιλοκερδώς και δικαίως κέρδισε τον τίτλο του «Πατέρα της Μουσικής Εκπαίδευσης».<sup>982</sup>

Αξίζει να επισημανθεί πως η διδασκαλία της μουσικής επιτυγχανόταν ως μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος εκπαίδευσης των μαθητών, καθώς υπήρχαν πολλοί παράγοντες που συνέβαλλαν στη διαδικασία αυτή, από το σχολείο και την εκκλησία μέχρι τη χορωδία και την ίδια την οικογένεια. Η περίοδος 1838-1861 σηματοδότησε την εποχή των πειραμάτων και των νέων πρακτικών για τις Η.Π.Α. Τότε, άρχισε η μελέτη των περιπτώσεων Μουσικών Σχολείων σε όλες τις πολιτείες, καθώς και η επικοινωνία με προηγμένες χώρες της Ευρώπης (Γερμανία, Αγγλία, Γαλλία), για να αξιολογηθεί η μουσική εκπαίδευση και εκεί.<sup>983</sup> Το ενδιαφέρον, δηλαδή, δεν ήταν μόνον θεωρητικής φύσεως, αλλά υπήρχε ενεργή κινητοποίηση για ενημέρωση και βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς και εκτίμηση των συστημάτων που υπήρχαν σε ευρωπαϊκά κράτη, τα οποία ήδη είχαν παραχωρήσει στη μουσική σημαντική θέση στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα.

Όσον αφορά τη Δημόσια Μουσική Εκπαίδευση στην Ελλάδα από το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα ήδη δεν αποτελούσε μόνο θεωρητική συζήτηση, αλλά άρχισε να προωθείται ως ιδέα, δεδομένου ότι και στην υπόλοιπη Ευρώπη, την ίδια εποχή, ενσωματωνόταν στο εκπαιδευτικό σύστημα.<sup>984</sup>

Από την ιστορική επισκόπηση προκύπτει ως σχεδόν αυτονόητο συμπέρασμα πως η ένταξη ή μη μουσικών και καλλιτεχνικών μαθημάτων στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των δημόσιων ελληνικών σχολείων σχετίζεται ευθέως ανάλογα με τη δυνατότητα ή μη κρατικής χρηματοδότησης.<sup>985</sup>

Ωστόσο για πολλά χρόνια δεν υπήρχε μεγάλη πρόοδος στον τομέα αυτό, καθώς το δημόσιο σχολείο δεν αφιέρωνε πολλές ώρες στη διδασκαλία μαθημάτων αισθητικής αγωγής<sup>986</sup>. Το 1871 επισήμως γίνονται βήματα για τη θεσμοθέτηση της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης με την ίδρυση του Ωδείου Αθηνών<sup>987</sup>. Ωστόσο, το γεγονός ότι στην Θεσσαλονίκη το Κρατικό Ωδείο ιδρύεται

<sup>981</sup> Birge, E.B., ό.π., σσ. 53-56

<sup>982</sup> *The History of Music Education*, ό.π.

<sup>983</sup> Birge, E.B., ό.π., σσ. 57, 63

<sup>984</sup> Reinach T.h. 1999.... σ. 164 & Φράγκου – Ψυχοπαίδη .....σσ. 119.

<sup>985</sup> Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι ακόμα και στο βαυαρικό διάταγμα του 1836 "Περί του Κανονισμού των Ελληνικών σχολείων και γυμνασίων" που ίσχυσε μέχρι το 1929, το άρθρο 83 προέβλεπε τη διδασκαλία πρόσθετων μαθημάτων όπως "...η ζωγραφία, βαφή και μουσική". Ωστόσο, εξ αιτίας της παντελούς έλλειψης δημόσιας χρηματοδότησης το ανωτέρω άρθρο δεν τηρήθηκε. Βλ. σχετικά Κυπριανός, Π. (2004) *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα, σ. 102.

<sup>986</sup> Μπαλτζής, Α. (2002). Καλλιτεχνική Εκπαίδευση και Κοινωνικοποίηση στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης: Η περίπτωση των Μουσικών Εκπαιδευτηρίων. *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> διεθνούς συνεδρίου κοινωνιολογίας Κοινωνιολογία: Μάθημα Ελευθερίας*. Θεσσαλονίκη: Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ. 1.

<sup>987</sup> Φράγκου- Ψυχοπαίδη, Ο. (1990). *Η Εθνική Σχολή Μουσικής. Προβλήματα Ιδεολογίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Μεσογειακών Μελετών, σ. 119

πολλά χρόνια μετά, το 1914, καταδεικνύει τη βραδύτητα, που χαρακτηρίζει αποφάσεις σχετικές με τη μουσική παιδεία <sup>988</sup>.

### 1.β. Τα Μουσικά Σχολεία στο σύγχρονο κόσμο

Όπως έχει αναφερθεί, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η μουσική εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, καθώς τότε άρχισε να θεωρείται σημαντική και να διδάσκεται στα πλαίσια του γενικού εκπαιδευτικού προγράμματος. <sup>989</sup>

Το εκπαιδευτικό σύστημα στις Ευρωπαϊκές χώρες ποικίλλει ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και την πολιτική κατεύθυνση των ηγεσιών. Όπως είναι φυσικό και η μουσική εκπαίδευση σε άλλες χώρες είναι θέμα της πολιτείας και σε άλλες χώρες υπόθεση ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Ωστόσο, στις περισσότερες χώρες παρατηρείται ύπαρξη ενός στοιχειώδους δημόσιου συστήματος, το οποίο προωθεί μουσικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Έτσι, σύμφωνα με έρευνες και μελέτες 26 ευρωπαϊκά κράτη διαθέτουν στο σύστημά τους προγράμματα για μουσική παιδεία και εξάσκηση <sup>990</sup>. Βέβαια, οι μορφές της μουσικής εκπαίδευσης διαφέρουν. Κατά συνέπεια, σε χώρες της Ευρώπης διακρίνουμε τους εξής τύπους:

- Γενικά Μουσικά Σχολεία. Αυτά λειτουργούν είτε υπό τη σκέπη του κράτους είτε ως ιδιωτικά ιδρύματα, ωστόσο δεν υπάγονται στο υποχρεωτικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Εξειδικευμένα Μουσικά Σχολεία. Προετοιμάζουν τους μαθητές για επαγγελματική ενασχόληση με τη μουσική. Και αυτά λειτουργούν εκτός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- Ιδρύματα που προσφέρουν μουσική εκπαίδευση στα πλαίσια της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτά μπορούν να διδάσκουν στους μαθητές είτε πρωταρχικά γενική εκπαίδευση και δευτερευόντως περαιτέρω εξειδίκευση στα μουσικά πράγματα είτε πρωταρχικά μουσική εκπαίδευση και δευτερευόντως γενική εκπαίδευση. Το πρώτο παράδειγμα συναντάται στα Μουσικά Σχολεία *Musikgymnasia* της Γερμανίας, ενώ το δεύτερο παράδειγμα στα μουσικά *conservatories* της Γαλλίας.
- Προπαρασκευαστικές τάξεις: αυτές λειτουργούν σε ιδρύματα υψηλής μουσικής εκπαίδευσης και προετοιμάζουν το άτομο για επαγγελματική ενασχόληση με τη μουσική.
- Ιδιωτική και κατ' οίκον προετοιμασία <sup>991</sup>.

Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν αρκετές εναλλακτικές για κάποιον που θέλει να εξειδικευτεί στη μουσική, ωστόσο η επιλογή του δημόσιου Μουσικού Σχολείου είναι αυτή που γνωρίζει μεγαλύτερη αποδοχή. Επιπλέον, αποτελεί την πιο γνωστή οδό για κάθε ενδιαφερόμενο, καθώς ισχύει στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης. Μάλιστα, η παροχή γνώσεων γενικού περιεχομένου σε συνδυασμό με υψηλού επιπέδου μουσικά μαθήματα συναντάται σε πολλά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα.

<sup>988</sup> Μπαλτζής, Α., ό.π., σ. 1

<sup>989</sup> Samson, J. ed. (2002). *The Cambridge History of Nineteenth- Century Music*. Cambridge University Press, σ. 84.

<sup>990</sup> Polifonia pre-college working group. (2007). *Final report. Pre-college music education in Europe*. AEC Publications, σσ. 4-6. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: [www.polifonia-tn.org](http://www.polifonia-tn.org)

<sup>991</sup> Polifonia pre-college working group, ό.π., σ. 16



Ενδεικτικά αναφέρουμε πως στην Ιταλία τα Μουσικά Σχολεία, τα οποία ελέγχονται κατά βάση από το κράτος, υπάρχουν σε όλη τη χώρα. Αυτά μπορούν να βοηθήσουν και να εκπαιδεύσουν κάποιον είτε βρίσκεται στο αρχικό είτε σε προχωρημένο στάδιο. Μάλιστα, η φήμη και η ιστορία που συνοδεύει τα περισσότερα, και ειδικά αυτά που βρίσκονται στις κεντρικές και νότιες περιοχές, είναι σημαντική <sup>992</sup>.

Στην Γερμανία επίσης τα Μουσικά Σχολεία εξελίχθηκαν με την πάροδο του χρόνου και σήμερα πλέον προσφέρουν υψηλής ποιότητας μουσική εκπαίδευση με εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας δίνει ιδιαίτερη έμφαση και σημασία στη διδασκαλία της μουσικής, καθώς θεωρείται ύψιστη βοήθεια στη διαμόρφωση αισθητικής και καλλιτεχνικής ταυτότητας. Τα δημόσια Μουσικά Σχολεία είναι στην ουσία μη κερδοσκοπικά ιδρύματα, τα οποία επιδίδονται σε μαθήματα και εκδηλώσεις καλλιτεχνικού, κοινωνικο-πολιτικού και πολιτιστικού χαρακτήρα, προκειμένου οι μαθητές να εξοικειώνονται και να εκφράζονται ελεύθερα.

Η Ένωση Γερμανικών Μουσικών Σχολείων (*Verband deutscher Musikschulen* ή για συντομία *VdM*) μετρά ως μέλη της 900 δημόσια Μουσικά Σχολεία, αριθμός που καταδεικνύει την αξία που αποδίδεται στην αισθητική αγωγή. Από τις αρχές του 1980 δραστηριοποιείται ακόμη πιο ενεργά, επιχειρώντας να εμπλέξει στη διαδικασία μουσικής εκπαίδευσης και τα παιδιά των μεταναστών, ενώ κατά καιρούς δρομολογεί σχέδια και προγράμματα μουσικής διδασκαλίας, που απευθύνονται σε παιδιά με διαφορετικό κοινωνικό, εθνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο. Μάλιστα αξίζει να αναφερθεί πως οι δραστηριότητες ενός Μουσικού Σχολείου δεν περιορίζονται στο κτιριακό του συγκρότημα, αλλά και σε άλλα μέρη ή εγκαταστάσεις.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των δημόσιων μουσικών εκπαιδευτηρίων στην Γερμανία είναι πως είναι ανοικτά σε αλλαγές και νέες τακτικές. Έτσι, προωθούνται και χρηματοδοτούνται προγράμματα μουσικής διδασκαλίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, σε ενήλικες αρχάριους ή ακόμη και σε ενήλικες, που εγκατέλειψαν τις μουσικές σπουδές τους και επιθυμούν να ξεκινήσουν από την αρχή <sup>993</sup>.

Στην Αυστρία το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα δίνει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να πραγματοποιήσουν μουσικές σπουδές. Οι τρεις τύποι δημόσιων Μουσικών Σχολείων καλύπτουν τις ανάγκες και του μαθητή σε επίπεδο αρχαρίου και αυτού που επιθυμεί να ασχοληθεί επαγγελματικά με την τέχνη αυτή. Το ίδιο περίπου ισχύει και στο Βέλγιο με πέντε τύπους Μουσικών Σχολείων. Στην Τσεχία υπάρχει το σχολείο των Βασικών Τεχνών, όπου ο μαθητής διδάσκεται χορό, μουσική, θέατρο και ζωγραφική <sup>994</sup>. Στην Ισπανία το μάθημα της μουσικής έγινε υποχρεωτικό σε όλα τα σχολεία από το 1990. Η φοίτηση σε Μουσικά Σχολεία ή ωδεία, όπου μαθαίνουν μουσικά όργανα, οδηγεί σε Μουσικές Ακαδημίες ανώτερου επιπέδου,

<sup>992</sup> Tchernoff, E. (2007). *Music Schools in Europe. A European study on the organization of music schools and the preparation of students for professional music training at higher education level*. AEC Publications, σσ. 2-3, 73-74

[http://www.music-schoolunion.eu/fileadmin/downloads/attachments/Music\\_Schools\\_in\\_Europe.pdf](http://www.music-schoolunion.eu/fileadmin/downloads/attachments/Music_Schools_in_Europe.pdf)

<sup>993</sup> Dartsch, M. (2011). *Music Education Outside The State School System*, σσ. 48, 50 -51

[http://www.miz.org/musical-life-in-germany/download/03\\_Music\\_Education\\_Outside\\_the\\_State\\_School\\_System.pdf](http://www.miz.org/musical-life-in-germany/download/03_Music_Education_Outside_the_State_School_System.pdf)

<sup>994</sup> Tchernoff, E., ό.π., σσ. 50-55

όπου οι μαθητές τελειοποιούν τις σπουδές τους. Ωστόσο, το κάθε δημόσιο σχολείο αποφασίζει μόνο του αν και κατά πόσο θα διαθέσει ώρες για τη διδασκαλία της μουσικής<sup>995</sup>.

Στη σύγχρονη Ελλάδα τα Μουσικά Σχολεία ως θεσμός λειτουργούν στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα υπάρχουν μουσικά γυμνάσια και μουσικά λύκεια, τα οποία προσφέρουν γενικές γνώσεις επί όλων των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, αλλά ταυτόχρονα εστιάζουν στην παροχή μουσικών γνώσεων. Οι μαθητές εξειδικεύονται, καταρτίζονται και εξασκούνται σε μουσική θεωρία και πράξη. Βασικό μέλημα της πολιτείας είναι ο μαθητής, που θα φοιτήσει στο Μουσικό Σχολείο, να είναι πλήρως ενημερωμένος για τα μουσικά πράγματα, ώστε να ασχοληθεί επαγγελματικά με αυτά, αλλά και να διαθέτει ένα πλέγμα γνώσεων που θα του επιτρέψει να ακολουθήσει και άλλες εκπαιδευτικές διαδρομές.<sup>996</sup> Αυτό σημαίνει πως προσφέρεται δωρεάν παιδεία τόσο σε θεωρητικές γνώσεις όσο και στην εκμάθηση μουσικών οργάνων.

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως τα δημόσια Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα προσφέρουν τα ίδια μαθήματα γενικού περιεχομένου με τα άλλα δημόσια σχολεία. Η διαφορά τους είναι πως διευρύνουν τις επιλογές σε άλλα επιπλέον μαθήματα σχετικά με τη μουσική παιδεία. Πιο συγκεκριμένα διδάσκονται επιπλέον:

- Θεωρία και Πράξη Ευρωπαϊκής Μουσικής
- Θεωρία και Πράξη Ελληνικής Παραδοσιακής και Βυζαντινής Μουσικής
- Ατομικό μάθημα επιλογής μουσικού οργάνου Ευρωπαϊκής ή Παραδοσιακής μουσικής: όργανα Συμφωνικής Ορχήστρας, (έγχορδα, πνευστά, κρουστά), όργανα παραδοσιακής μουσικής (ταμπουράς, ούτι, λαούτο, κ.α.) νυκτά όργανα (μαντολίνο, κιθάρα )
- Υποχρεωτικά πιάνο και ταμπουράς (Ελληνικό παραδοσιακό έγχορδο)
- Μουσικά σύνολα: Ορχήστρα, χορωδίες, παραδοσιακό, μπάντα πνευστών, jazz κ.α.
- Μαθήματα αισθητικής παιδείας: Θέατρο, Ιστορία της Τέχνης.<sup>997</sup>

Το πρώτο Μουσικό Σχολείο, λειτούργησε στην Παλλήνη της Αττικής το σχολικό έτος 1988-1999 σε πειραματικό πλαίσιο,<sup>998</sup> ενώ σήμερα σε όλη την επικράτεια λειτουργούν 35 Μουσικά Σχολεία.<sup>999</sup>

Τα σύγχρονα νομοθετικά πλαίσια και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες της Ευρώπης σαφώς εμφανίζουν διαφορές, ωστόσο σε γενικές γραμμές υποστηρίζουν και ενισχύουν τη μουσική παιδεία και μάλιστα από μικρή ηλικία.

Όλα τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης τα τελευταία χρόνια προσεγγίζουν το θέμα της μουσικής εκπαίδευσης μέσω του δημόσιου σχολείου περισσότερο επιτακτικά. Η πολιτική που χαράσσουν για το εν λόγω θέμα είναι πιο αυστηρή και περιλαμβάνει αλλαγές και καινοτομίες

<sup>995</sup> EAS - European Association for Music in Schools (2013). Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.eas-music.org/countries/spain-es/music-education/>

<sup>996</sup> Eurybase, The Information Database on Education Systems in Europe (2007/2008). *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα*. European Commission, σσ. 2-3 [http://www.pi-schools.gr/lessons/aesthetics/eikastika/sxoleia\\_nomothetiko\\_plaisio/eyridiki,%20kallit.%20sxoleia.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/aesthetics/eikastika/sxoleia_nomothetiko_plaisio/eyridiki,%20kallit.%20sxoleia.pdf)

<sup>997</sup> Τα Μουσικά Σχολεία (2010). Στο: *Flow Magazine*. Ανακτήθηκε στις 21/09/ 2013 από [http://www.flowmagazine.gr/article/view/The\\_Music\\_School\\_Music\\_Schools](http://www.flowmagazine.gr/article/view/The_Music_School_Music_Schools)

<sup>998</sup> Eurybase, The Information Database on Education Systems in Europe, ό.π., σσ. 2-3

<sup>999</sup> Τα Μουσικά Σχολεία, ό.π.

τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.<sup>1000</sup> Ταυτόχρονα, εντούτοις, παρατηρούνται σε επίπεδο κεντρικού σχεδιασμού φαινόμενα υποχρηματοδότησης των σχολείων αυτών ή συρρίκνωσης των ωρών διδασκαλίας των μουσικών μαθημάτων στη δημόσια εκπαίδευση.<sup>1001</sup>

Η ενημέρωση και η συνεργατική διάθεση όμως στα πλαίσια της επιστημονικής και καλλιτεχνικής κοινότητας δεν είναι μόνο θεωρία, αλλά υπάρχουν ενώσεις και οργανισμοί, που συστήνονται ακριβώς γι' αυτόν το σκοπό, δηλαδή για την προώθηση της μουσικής στο σχολείο. Η Ένωση Ευρωπαϊκών Μουσικών Σχολείων, η οποία ιδρύθηκε το 1973 στην Γερμανία, υπηρετεί έναν τέτοιο σκοπό, υποστηρίζοντας τα κράτη- μέλη της, που είναι 22 στον αριθμό. Σε συνεργασία με άλλους διεθνείς οργανισμούς και σωματεία προβάλλει τη σημασία της μουσικής, αναπτύσσει και υλοποιεί σχέδια για οικονομική ενίσχυση των Μουσικών Σχολείων και οργανώνει εκδηλώσεις και δραστηριότητες για περαιτέρω πληροφόρηση επί του θέματος. Το κάθε κράτος, βέβαια, διέπεται από διαφορετική νομοθεσία σχετικά με το Μουσικό Σχολείο και την παρεχόμενη σε αυτό εκπαίδευση. Ωστόσο, σε διεθνές επίπεδο όλα τα σύγχρονα ευρωπαϊκά κράτη υπάγονται σε δύο πολύ σημαντικά νομοθετικά πλαίσια, τη «Σύμβαση για το Δικαίωμα του Παιδιού (Convention on the Right of the Child)», που θεσπίστηκε το 1989, και τη «Σύσταση 929 σχετικά με τη Μουσική Εκπαίδευση για Όλους» (Recommendation 929 on Music Education for All), που θεσπίστηκε το 1981. Κατά συνέπεια και με βάση και άλλες νομοθεσίες ορίζεται το δικαίωμα των παιδιών στη μουσική παιδεία και στις τέχνες.<sup>1002</sup>

Στις Η.Π.Α., επίσης, κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα πλέον η αισθητική αγωγή θεσμοθετήθηκε περισσότερο ολοκληρωμένα, καθώς ιδρύθηκαν και λειτούργησαν μουσικά τμήματα σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Αξίζει να τονιστεί πως στη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα το ενδιαφέρον για τη μουσική εκπαίδευση ήταν εντονότερο και οι προσπάθειες για την αναβάθμιση της διδασκαλίας περισσότερο οργανωμένες. Συγκεκριμένα, βελτιώνεται το επίπεδο των παρεχόμενων γνώσεων και οι εκπαιδευτικοί παρακινούν τους μαθητές να σχηματίζουν σχολικά συγκροτήματα και χορωδίες. Ακόμη, βαθμιαία το Μουσικό Σχολείο οργανώνεται και από άποψη υλικο-τεχνικής υποδομής και από άποψη σωστής προετοιμασίας των υποψηφίων για περαιτέρω ενασχόληση με τη μουσική.<sup>1003</sup>

Σταδιακά το εκπαιδευτικό σύστημα των Ηνωμένων Πολιτειών εστίασε στη διδασκαλία της μουσικής όχι μόνο από την άποψη του τραγουδιού, όπως συνέβαινε παλαιότερα, αλλά και από την άποψη του εμπλουτισμού των γνώσεων. Αυτό σήμαινε πως αναγνωρίστηκε η αξία της μουσικής εν γένει και γι' αυτό δόθηκε έμφαση στην παροχή αντίστοιχων γνώσεων, προκειμένου ο μαθητής να μπορεί να διαβάσει τη μουσική, να την αξιολογεί, να τη δημιουργεί. Σκοπός, δηλαδή, είναι κάθε παιδί να αποκτήσει μουσική παιδεία και καλλιέργεια. Έτσι τα σχολεία

<sup>1000</sup> Polifonia working group for instrumental and vocal music teacher training (2010). *Instrumental and vocal teacher education: European perspectives*. AEC publications, σ. 13.

<sup>1001</sup> Μαρκέα, Γ. Γ., 2001, Η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 49.

<sup>1002</sup> Frommelt, J. (2000). *The European Music School Union EMU and the Legislation for Music-Schools in Europe*, σσ. 1-2

[http://www.young-european-strings.com/downloads/lectures/lecture\\_g2.pdf](http://www.young-european-strings.com/downloads/lectures/lecture_g2.pdf)

<sup>1003</sup> Stanford, G.A., ό.π.

εξοπλίζονται με μουσικά όργανα, οργανώνουν χορωδίες και εξειδικεύονται σε μουσικά θέματα<sup>1004</sup>.

Κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα επίσης, αρχίζει μια σειρά από συνέδρια και συγκεντρώσεις διδασκόντων της μουσικής καθώς και σύσταση οργανώσεων, οι οποίες προασπίζουν την παιδευτική αξία της μουσικής και μελετούν τις προεκτάσεις της. Το 1910 πραγματοποιείται το πρώτο διεθνές συνέδριο μουσικών επιτηρητών στις Η.Π.Α. *Music Supervisors National Conference*<sup>1005</sup>, ενώ από το 1978 έως το 1982 στο συμπόσιο *Ann Arbor* δάσκαλοι της μουσικής έρχονταν σε επαφή, αντάλλαζαν απόψεις και θεωρίες με ψυχολόγους και άλλους επιστήμονες<sup>1006</sup>. Γενικότερα όλοι οι εμπλεκόμενοι με τη μουσική εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1960 και μετά ενδιαφέρθηκαν πολύ εντονότερα για τις τεχνικές και τις μεθόδους διδασκαλίας, κάτι που διαφαίνεται και από την αύξηση των εκδόσεων που σχετίζονται με θέματα έρευνας ή μελέτης της μουσικής. Επιπλέον και η διερεύνηση της μουσικοθεραπείας κερδίζει έδαφος με πλήθος ερευνών και δημοσιεύσεων, που αποδεικνύουν τη σημασία της μουσικής για την ψυχική και συναισθηματική ισορροπία του ανθρώπου.<sup>1007</sup>

Πρέπει να σημειωθεί πως η οριστική ένταξη των μαθημάτων αισθητικής αγωγής και η λειτουργία μουσικών εκπαιδευτηρίων δεν υπήρξε απρόσκοπτη. Μάλιστα, ένα μεγάλο εμπόδιο αποτελούσε η διάθεση των απαιτούμενων κονδυλίων, καθώς οι αντίπαλοι της ιδέας έβρισκαν την ευκαιρία να διαμαρτύρονται για σπατάλη δημοσίου χρήματος. Έτσι, κατά τις δεκαετίες του '70 και του '80 παρατηρούνται περικοπές σε ό, τι αφορά στη μουσική εκπαίδευση σε αρκετές Πολιτείες, όπως στην Καλιφόρνια, και δίνεται έμφαση στη λογοτεχνία και τα μαθηματικά. Παράλληλα, κατά την ίδια περίοδο άρχισε να γίνεται εμφανής η ανάγκη για εξειδικευμένους μουσικούς δασκάλους, κάτι που προωθούνταν από αντίστοιχους μουσικούς οργανισμούς<sup>1008</sup>.

Στη σύγχρονη εποχή, επίσης, τα Δημόσια Μουσικά Σχολεία που λειτουργούν τόσο στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης όσο και στην Ρωσία παίζουν ένα ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των χωρών αυτών. Προσφέρουν αρκετά ποικίλη μόρφωση στο τομέα της μουσικής παιδείας και δίνουν σημαντικές ευκαιρίες σε μαθητές που τυχόν επιδεικνύουν εξαιρετικές ικανότητες στη μουσική.

Κρίνεται αναγκαίο να γίνει λόγος πρώτα για το κράτος της Ρωσίας που, όπως θα γίνει φανερό παρακάτω, φαίνεται να δανείζει πρακτικές και συστήματα, σε ό,τι σχετίζεται με την διδασκαλία της μουσικής, στα περισσότερα κράτη της Ανατολικής Ευρώπης.

Η μουσική είναι ένα ιδιαίτερο μάθημα για τους Ρώσους μαθητές, αφού αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού προγράμματος τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ η διδασκαλία του πραγματοποιείται συνήθως από επαγγελματίες Ρώσους μουσικούς. Αντίθετα, συχνά απουσιάζει από την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς δεν εντάσσεται στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό.

<sup>1004</sup> Birge, E.B., ό.π., σσ. 35, 67-69

<sup>1005</sup> *The History of Music Education*, ό.π.

<sup>1006</sup> Mark, M., ό.π., σσ. 17-19

<sup>1007</sup> Heller, G.N., ό.π., σσ. 56-57

<sup>1008</sup> Colwell, R. & Xavier, R.C. (2002). *Music Education. Encyclopedia of Education*. Ανακτήθηκε στις 23/09/2013 από Encyclopedia.com: <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3403200427.html>

Η γενική εκπαίδευση που παρέχεται από το Ρωσικό κράτος αφορά την μόρφωση παιδιών από 6 έως και 16 χρόνων. Αυτή υπάγεται στο αρμόδιο Υπουργείο με τίτλο Υπουργείο Παιδείας και Επιστήμης (Ministry of Education and Science of Russian Federation - Министерство образования и науки Российской Федерации).<sup>1009</sup>

Αντίθετα τα Μουσικά Σχολεία υπάγονται στο Υπουργείο Πολιτισμού (Ministry of Culture of the Russian Federation/Министерство культуры Российской Федерации; Минкультуры России)<sup>1010</sup> του Ρωσικού κράτους προκειμένου να εξασφαλιστεί η οργάνωση της εξέλιξης της μουσικής εκπαίδευσης των μαθητών ως εξειδικευμένη επαγγελματική κατάρτιση στον τομέα του πολιτισμού.

Το παραπάνω γίνεται τόσο με την ίδρυση των αρμόδιων Μουσικών Σχολείων (conservatories /консерватория),<sup>1011</sup> τα οποία λειτουργούν σε συνεργασία με τις αντίστοιχες σχολές και κολλέγια όσο και με άλλου είδους ιδρύματα, που αφορούν την τέχνη, τα οποία περιλαμβάνουν και μουσικά τμήματα.

Το ίδιο Υπουργείο είναι επίσης υπεύθυνο για την οργάνωση των επταετών προγραμμάτων Μουσικών Σχολείων που λειτουργούν ταυτόχρονα με τα γενικά σχολεία και τα οποία δραστηριοποιούνται σε ευρεία έκταση στην Ρωσία. Τα σχολεία αυτά, τα οποία βρίσκονται σε αρκετές πόλεις της χώρας φροντίζουν για την στοχευμένη κατάρτιση των μαθητών σε αρκετούς μουσικούς τομείς, όπως είναι: η θεωρία της μουσικής, η ιστορία της μουσικής, το σολφέζ, η πρακτική εφαρμογή της με όργανα αλλά και η άσκηση σε χορωδία.

Τα δίδακτρα για τις παροχές αυτές δίδονται από τους γονείς των μαθητών και η εκπαίδευση ξεκινά το νωρίτερο στην ηλικία των έξι ετών για τα παιδιά που επιθυμούν να μάθουν πιάνο, βιολί, βιολοντσέλο, έγχορδα ή άλλου είδους μουσικά όργανα (folk instruments). Οι σπουδές στα έγχορδα μπορούν να γίνουν αργότερα περισσότερο εξειδικευμένες, αφού δίνεται στους σπουδαστές η δυνατότητα της επιλογής στη μελέτη του φλάουτου ή του κλαρινέτου. Αυτοί, όμως, που επιλέγουν να μελετήσουν τα πνευστά και το μπάσο εισάγονται στα σχολεία αυτά αργότερα από τους παραπάνω.

Η είσοδος στα Μουσικά Σχολεία γίνεται μέσω ακρόασης και διάφορων μαθημάτων προετοιμασίας στο σολφέζ και στο ρυθμό. Οι σπουδές συνεχίζονται έως και τα δεκάξι έτη του κάθε μαθητή.

Πέρα όμως από τα γενικής εκπαίδευσης Μουσικά Σχολεία δίνεται η δυνατότητα στους εξαιρετικά ταλαντούχους μαθητές να παρακολουθήσουν μαθήματα σε ειδικά σχολεία μουσικής τα οποία λειτουργούν σε στενή συνάφεια με τις λεγόμενες 'ακαδημίες' μουσικής (conservatories/зимние сады). Οι σπουδές για αυτά τα παιδιά είναι δωρεάν και παρέχονται από εξειδικευμένους δασκάλους, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως ειδικοί στο είδος τους. Ταυτόχρονα οι μαθητές επιμορφώνονται και όσον αφορά τις γενικές σχολικές γνώσεις, ενώ οι συγκεκριμένες μουσικές σπουδές είναι δυνατόν να συνεχιστούν έως και τα 18 τους έτη.<sup>1012</sup>

Τα Δημόσια Μουσικά Σχολεία δεν λειτουργούν μόνο στο κράτος της Ρωσίας αλλά στην πλειονότητα των χωρών της Ανατολικής Ευρώπης.

Το Ρουμανικό κράτος έχει προβλέψει την διδασκαλία της μουσικής, η οποία παρέχεται τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση – ως ένα απαραίτητο στοιχείο της μόρφωσης των μαθητών καθώς είναι υποχρεωτικό μάθημα - παρόλο που στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου η

<sup>1009</sup> <http://www.russianenic.ru/english/rus/>.

<sup>1010</sup> <http://mkrf.ru/en/ministerstvo/>.

<sup>1011</sup> <http://www.englishrussiandictionary.com/>.

<sup>1012</sup> <http://idmmei.isme.org/index.php/institutions?sid=146:Russia>.

διδασκαλία της μουσικής είναι προαιρετική. Όταν ένας μαθητής επιθυμεί την περαιτέρω εξειδικευμένη εκπαίδευσή του στον μουσικό τομέα, τότε μπορεί να παρακολουθήσει μαθήματα σε Μουσικά Σχολεία και πανεπιστήμια, τα οποία του παρέχουν ένα εκτενές εύρος διπλωμάτων που κυμαίνεται από το πτυχία έως και την διδακτορική διατριβή.

Στην Μολδαβία η μουσική εκπαίδευση προσφέρεται σε όλους του μαθητές από το γενικό σχολικό πρόγραμμα και συνήθως διδάσκεται και από επαγγελματίες μουσικούς. Μόνο στο ανώτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αυτή δεν βρίσκεται ανάμεσα στους τομείς της σχολικής διδασκαλίας.

Τα Μουσικά Σχολεία βοηθούν την περαιτέρω εκπαίδευση στη μουσική και βρίσκονται σε όλη – σχεδόν – την έκταση της χώρας. Σε αυτά η μουσική διδάσκεται σε πολύ μεγαλύτερη έκταση και βάθος και περιλαμβάνει την διδασκαλία της θεωρίας της μουσικής, της ιστορίας της μουσικής αλλά και διάφορες δραστηριότητες, όπως η δυνατότητα συμμετοχής σε χορωδία. Η κατάλληλη ηλικία έναρξης της σπουδής θεωρείται τα επτά έτη. Οι μαθητές που επιθυμούν, όμως, να μάθουν πιάνο, βιολί, βιολοντσέλο, κ.α. είναι ελεύθεροι να εισαχθούν σε αυτά τα σχολεία σε μικρότερη ηλικία. Το τέλος των σπουδών είναι τα 14 έτη και συνοδεύεται με αποδεικτικό επταετούς μάθησης.<sup>1013</sup>

Τα Μουσικά Σχολεία της Ουκρανίας δεν διαφέρουν πολύ από αυτά της Μολδαβίας. Αρχικά, η μουσική παιδεία παρέχεται από το κράτος και αποτελεί τομέα της γενικής εκπαίδευσης στα ουκρανικά σχολεία. Μάλιστα είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι, καθώς αυτή λείπει από το ανώτερο επίπεδο σπουδών, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχει ήδη προγραμματισμός από το αρμόδιο Υπουργείο για την δημιουργία εκπαιδευτικού προγράμματος στα Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας.<sup>1014</sup>

Τα δημόσια Μουσικά Σχολεία λειτουργούν παράλληλα με τα Γενικά Σχολεία και προσφέρουν περαιτέρω σπουδή στη μουσική για όσους εκ των μαθητών το επιθυμούν. Υπάρχει έτσι ένα δίκτυο σχολείων τόσο γυμνασίων όσο και κολλεγίων τα οποία προσφέρουν βαθύτερη γνώση όσον αφορά τη μουσική στις περισσότερες πόλεις της Ουκρανίας. Η είσοδος των μαθητών σε αυτά γίνεται στα επτά τους έτη ενώ ταυτόχρονα υπάρχουν και ειδικά Μουσικά Σχολεία για τους εξαιρετικά ταλαντούχους μαθητές. Σε αυτά η εισαγωγή πραγματοποιείται από την ηλικία των έξι έως και των οκτώ χρόνων. Η διδασκαλία της μουσικής παρέχεται από ειδήμονες εκπαιδευτικούς μουσικούς. Ολοκληρώνεται στην ηλικία των έντεκα ετών.

Η μουσική εκπαίδευση στη Λευκορωσία εντάσσεται και αυτή με την σειρά της στο γενικό σχολικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και παρέχεται από ειδικούς επί της μουσικής. Τα Δημόσια Μουσικά Σχολεία της χώρας δέχονται μαθητές στα επτά τους έτη προκειμένου να διδάξουν σε αυτούς την μουσική σε υψηλότερο και εξειδικευμένο επίπεδο. Η εκπαίδευση ανάμεσα σε όλα τα υπόλοιπα περιλαμβάνει θεωρία μουσικής, ιστορία μουσικής και διδασκαλία συγκεκριμένων μουσικών οργάνων όπως το βιολί, τα φλάουτο, το πιάνο και άλλα. Με την ολοκλήρωση των μουσικών σπουδών στα δεκατέσσερά τους χρόνια οι μαθητές κατακτούν το αντίστοιχο πιστοποιητικό σπουδών μουσικής.

Τέλος, όσον αφορά το Καζακστάν και αυτό με την σειρά του προσφέρει την βασική μουσική παιδεία ως τομέα του γενικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Παρόλο που αυτή η διδασκαλία προσφέρεται στα γενικά δημόσια σχολεία της χώρας, γίνεται από επαγγελματίες μουσικούς επαρκώς επιμορφωμένους στο αντικείμενο.

<sup>1013</sup> <http://idmmei.isme.org/>.

<sup>1014</sup> <http://idmmei.isme.org/index.php/institutions?sid=185:Ukraine>.

Τα Μουσικά Σχολεία από την άλλη πλευρά είναι επιφορτισμένα να παρέχουν βαθύτερη γνώση όσον αφορά το συγκεκριμένο αντικείμενο σπουδών. Έτσι, προσφέρουν την διδασκαλία μαθημάτων στην ιστορία της μουσικής, στην θεωρία της μουσικής, στη μουσικότητα αλλά και στην εκμάθηση μουσικών οργάνων. Η εισαγωγή στα συγκεκριμένα σχολεία γίνεται κατά τα επτά έτη για αυτούς που επιθυμούν να εκπαιδευτούν στο πιάνο, στο βιολί, στο βιολοντσέλο και έν γένει στα έγχορδα ενώ αυτοί που επιλέγουν τα πνευστά μπορούν να ξεκινήσουν τις σπουδές τους κατά τι αργότερα. Το ίδιο ισχύει και για τους μαθητές που επιλέγουν να μάθουν μπάσο.

Η εκπαίδευση ολοκληρώνεται στα δεκατέσσερά τους έτη στα οποία ήδη κατέχουν πιστοποιητικό επταετούς εκμάθησης στη μουσική. Τα σχολεία αυτά συνήθως ζητούν κάποια αμοιβή με την μορφή διδάκτρων από τους μαθητές τους. Επίσης, οι πραγματικά ταλαντούχοι μαθητές είναι δυνατόν να παρακολουθήσουν μαθήματα σε ακόμη πιο εξειδικευμένα σχολεία στα οποία εισάγονται από τα έξι έως και τα οκτώ τους έτη και εκεί εκπαιδεύονται στη μουσική από ειδήμονες της μουσικής.<sup>1015</sup>

Ολοκληρώνοντας αυτή τη συνοπτική αναδρομή στην εξέλιξη της μουσικής εκπαίδευσης και στους όρους δημιουργίας των μουσικών εκπαιδευτηρίων, μπορούμε επιγραμματικά να καταλήξουμε σε ορισμένες αδρές διαπιστώσεις.

Αν η λέξη Τέχνη αποτελεί τη λέξη – κλειδί, προκειμένου να κατανοήσουμε τις εσώτερες σχέσεις μεταξύ πολιτισμού και κοινωνίας, τον τρόπο μέσα από τον οποίο το γενικό απεικονίζεται στο ειδικό, το βασικό στοιχείο που καταδεικνύει την κοινωνική πραγματικότητα,<sup>1016</sup> τότε, κατ' αναλογία μπορούμε να υποστηρίξουμε πως οι μακροχρόνιες προσπάθειες παιδαγωγών και μουσικών για την εισαγωγή της μουσικής στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης καταδεικνύουν τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο η κοινωνική πραγματικότητα αντανακλάται στους εκπαιδευτικούς θεσμούς διαμεσολαβημένη από τους όρους της οικονομίας.

Διαφαίνεται, δηλαδή, πίσω από τη δυσπιστία για τη διάθεση κονδυλίων με σκοπό την ένταξη μουσικών μαθημάτων στα αναλυτικά προγράμματα των δημόσιων σχολείων, τόσο από την πλευρά των κυβερνήσεων όσο και από την πλευρά των κοινωνικών συνόλων, η δυσπιστία για την οικονομική αξιодότηση και του δημοσίου εγχειρήματος και της ατομικής επαγγελματικής ή εκπαιδευτικής διαδρομής.

Η μουσική στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης, όμως, καλείται να υπηρετήσει συγκεκριμένες ανάγκες της κοινωνίας και αυτό εξηγεί τις δυσκολίες και τα εμπόδια που ανακύπτουν, καθώς, αφ' ενός τα είδη της μουσικής όλο και αυξάνονται και αφ' ετέρου τα κοινωνικά αιτήματα και οι κρατικές πολιτικές ποικίλλουν και διαφοροποιούνται με την πάροδο του χρόνου.

Επισημαίνοντας ωστόσο τα κοινά στοιχεία των διαφορετικών συστημάτων δημόσιας μουσικής εκπαίδευσης ανά χώρα διαπιστώνουμε την αύξηση ή περιστολή της διάθεσης κρατικών κονδυλίων ανάλογα με τις γενικές πολιτικές μεταβολές αλλά και ανάλογα με τη διαφορετική βαθμίδα της γενικής εκπαίδευσης και την εκάστοτε διαφορετική σκοποθεσία της μουσικής εκπαίδευσης.

<sup>1015</sup> <http://idmmei.isme.org/index.php/institutions?sid=88:Kazakhstan>.

<sup>1016</sup> Λυδάκη, Α. (2011) Η κινηματογραφική ταινία ως ντοκουμέντο στο *Ερευνητικές Υποδομές και Δεδομένα στην Εμπειρική Κοινωνική Έρευνα. Ζητήματα καταγραφής, τεκμηρίωσης και ανάλυσης κοινωνικών δεδομένων* (επιμέλεια: Γ. Τσιώλης, Ν. Σερντεδάκης, Γ. Κάλλας) Αθήνα: Νήσος, σσ. 307.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε τη σταδιακή μείωση των μουσικών μαθημάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης όσο αυξάνονται οι βαθμίδες (Τα μουσικά μαθήματα γίνονται προαιρετικά στα Λύκεια ενώ απουσιάζουν από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ορισμένων χωρών) ή την ελαχιστοποίηση της παροχής μουσικής εκπαίδευσης και την ανυπαρξία μουσικών εκπαιδευτηρίων μετά το πέρας των υποχρεωτικών σπουδών (έως και την ηλικία των 16 ετών).

Φαίνεται, λοιπόν, πως αποτελεί κοινό δεδομένο για τα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών η παραδοχή πως από μία βαθμίδα και μετά οι μαθητές πρέπει ή επιθυμούν να επικεντρώνουν την προσοχή τους σε μαθήματα προετοιμασίας για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Κοινό δεδομένο, επίσης, φαίνεται πως αποτελεί και η παραδοχή πως ως μορφωτικό αγαθό με αξιόδοτηση αγωγής η μουσική εκπαίδευση συντελεί τον παιδαγωγικό και κοινωνικό σκοπό της μέχρι την ολοκλήρωση των υποχρεωτικών σπουδών.

Στη συνέχεια φαίνεται πως αλλάζει η πολιτική σκοποθεσία σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση: από τη λυκειακή ή τη μεταλυκειακή βαθμίδα και μετά η μουσική εκπαίδευση λαμβάνει το χαρακτήρα εξειδικευμένης επαγγελματικής κατάρτισης. Ως εκ τούτου, δεν μπορεί να αφορά το σύνολο της νεολαίας μιας χώρας. Συνεπώς και εφόσον το κοινωνικό σύνολο δεν προσδοκά άμεσα κοινωνικά οφέλη (από την αξιοποίηση της μουσικής ως παιδαγωγικού αγαθού) ή άμεσα οικονομικά (από την αξιοποίηση της μουσικής ως προσοδοφόρου ατομικά και συλλογικά επαγγέλματος) μειώνεται κάθετα (ανά βαθμίδα) ή περιστελλεται οριζόντια (ανά τύπο εκπαιδευτηρίου) και η δημόσια χρηματοδότηση προς αυτήν.

Γενικότερα, διαπιστώνεται πως η εκπαιδευτική πολιτική των περισσότερων κρατών αμφιταλαντεύεται διλημματικά μεταξύ δύο διαφορετικών στοχεύσεων: η μουσική εκπαίδευση καλείται να προσανατολιστεί προς εξειδικευμένους και επαγγελματικούς στόχους, όπως είναι η ανίχνευση και η κατάρτιση μουσικών, ή παιδαγωγικούς και κοινωνιοκεντρικούς, όπως είναι η αγωγή - μέσω αυτής - του συνόλου της νεολαίας;

Συναφές με το ανωτέρω δίλημμα είναι και το γεγονός ότι σε κάποιες χώρες επιδιώκεται ένα μεικτό σύστημα χρηματοδότησης της μουσικής εκπαίδευσης: σε ορισμένες περιπτώσεις η επιθυμία για περαιτέρω εξειδίκευση ή παρακολούθηση ανώτερων μαθημάτων σε δημόσια μουσικά εκπαιδευτήρια επιβαρύνεται με μερική καταβολή διδασκτρών εκ μέρους των γονέων. Σε αυτήν την περίπτωση τα κράτη σιωπηρά αποδέχονται τον επαγγελματικό χαρακτήρα μιας ασύμφορης οικονομικά για το κοινωνικό σύνολο μουσικής κατάρτισης και παραδέχονται την υπόρρητη ταύτιση της μουσικής εκπαίδευσης με το ατομικό χάρισμα και ταλέντο.

Την ύπαρξη των ανωτέρω παραδοχών, άλλωστε, επιβεβαιώνει και το γεγονός ότι αποτελεί καθολικό φαινόμενο η εισαγωγή των μαθητών στα δημόσια μουσικά ιδρύματα κατόπιν εξετάσεων βάσει ατομικών δεξιοτήτων, που θεωρητικά εκλαμβάνονται ως έμφυτες και πρακτικά δεν τις έχουν διδαχτεί (λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών όταν διενεργούνται οι εξετάσεις).

Ο κόσμος της μουσικής, επίσης, χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό και αποτελεί θέμα έντονης συζήτησης το είδος της μουσικής που πρέπει να διδάσκεται στα δημόσια μουσικά εκπαιδευτήρια. Μέχρι πριν λίγα χρόνια η παράδοση όριζε πως η κλασική μουσική και τέχνη είναι κατάλληλη για διδασκαλία. Ωστόσο τελευταία και άλλα είδη μουσικής (ροκ, ποπ, λαϊκή, έθνικ) διεκδικούν τη θέση τους στο χώρο του Μουσικού Σχολείου, καθώς η ίδια η κοινωνία έγινε πολυμορφική και πολυπολιτισμική. Βέβαια, ένα Μουσικό Σχολείο οφείλει όχι μόνο να



δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να εκφραστεί με τον τρόπο του, αλλά και να τον εμπυχώνει καθ' όλη την προσπάθειά του.

Ωστόσο είναι εξαιρετικά σημαντικό να ιδωθεί το Μουσικό Σχολείο και τα οφέλη του μέσα από τη σκοπιά της κοινωνικής προσφοράς και αλληλεπίδρασης. Αυτό σημαίνει πως δεν πρέπει να αποτιμάται η προσφορά του μόνο με βάση τη δραστηριότητά του στο χώρο του εκπαιδευτηρίου, αλλά να αποτελεί τόπο συγκέντρωσης μιας κοινότητας, όπου τα μέλη της θα μαθαίνουν, θα δημιουργούν και θα απολαμβάνουν μουσική. Αν προσθέσουμε σε αυτό το εγχείρημα και την προσφορά των νέων τεχνολογιών, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως οι προοπτικές και οι δυνατότητες αυτών των εκπαιδευτηρίων καθίστανται πολλαπλές και ποικίλες.<sup>1017</sup>

Σημαντικό, επίσης, είναι να εξεταστούν όχι μόνον η παιδαγωγική και κοινωνική προσφορά της μουσικής ως εκπαιδευτικού αντικειμένου αλλά και η θέση και αξιολόγησή της στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των δημόσιων – μουσικών και γενικών – σχολείων στη σύγχρονη εποχή.<sup>1018</sup>

Πιο συγκεκριμένα, μέσα στα πλαίσια που διαμορφώνει η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η οικονομική δυσπραγία των σύγχρονων κρατών και οι ιδιαιτερότητες των κοινωνιών επέφεραν αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις στις εκπαιδευτικές πολιτικές, στο είδος και στους τρόπους έκφρασης των κοινωνικών αιτημάτων για τη δημόσια εκπαίδευση.<sup>1019</sup>

Μέσα σε αυτές τις συνθήκες η δημόσια μουσική εκπαίδευση αντιμετωπίζει αξιοσημείωτες προκλήσεις. Από τη μία, φαίνεται πως πρέπει να αποδείξει εκ νέου την εκπαιδευτική και κοινωνική της αξία,<sup>1020</sup> ενώ από την άλλη επανατίθενται ζητήματα που έχουν σχέση με το χαρακτήρα της: η δημόσια μουσική εκπαίδευση αποτελεί επαγγελματική κατάρτιση,<sup>1021</sup> προσφορά εκπαιδευτικής εξαίρεσης<sup>1022</sup> σε ταλαντούχους και χαρισματικούς,<sup>1023</sup> πολιτιστικό διαβατήριο<sup>1024</sup> κοινωνικής "μύησης"<sup>1025</sup> και ανέλιξης<sup>1026</sup> ή μορφωτικό αγαθό<sup>1027</sup> στο οποίο έχουν δικαίωμα όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως;

<sup>1017</sup> Regelski, T. Music Education for a Changing Society στο: *Diskussion Musikpädagogik*, 38/08, σσ. 34-42 <http://www.tarleton.edu/Faculty/boucher/Regelski%20article.pdf>

<sup>1018</sup> Regelski, T., ό.π.

<sup>1019</sup> Ball, S. J. (1993) Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the U.K. and the U.S.A. *British Journal of Sociology of Education*, 14, (1) σσ. 3-20.

<sup>1020</sup> Hodges, D. (2005). Why study music? Στο: *International Journal of Music Education*, σσ. 111-115.

<sup>1021</sup> Tchernoff, E. (2007). Music Schools in Europe. A European study on the organization of music schools and the preparation of students for professional music training at higher education level. AEC Publications. [http://www.musicschoolunion.eu/fileadmin/downloads/attachments/Music\\_Schools\\_in\\_Europe.pdf](http://www.musicschoolunion.eu/fileadmin/downloads/attachments/Music_Schools_in_Europe.pdf), σσ. 73-74.

<sup>1022</sup> Hills Orford, E. J.(2013). Music in Public Education – A History of Exclusion στο <http://decodedpast.com/music-in-public-education-a-history-of-exclusion/> Hirsch, F. (1977) *Social Limits to Growth*. London, RKP.

<sup>1023</sup> Gamarnicowa, E. and Green, A. (2003): Social Justice, Identity Formation and Social Capital. School diversification policy under New Labour, στο C. Vincent (ed) *Social Justice, Education and Identity*, London – N. York: Routledge – Falmer, σσ. 209-221.

<sup>1024</sup> Schneider, B. (2000). Social Systems and Norms, A Coleman Approach στο Maureen T. Halliman (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, chapt. 16, σ. 378.

<sup>1025</sup> Elias, N. (1997) *Η Διαδικασία του Πολιτισμού. Μία ιστορία της κοινωνικής συμπεριφοράς στη Δύση. Κοινωνιογενετικές και ψυχογενετικές έρευνες I* (Μετάφραση: Θεόδωρος Λουπασάκης). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια. σσ. 14-42.

<sup>1026</sup> de Queiroz, J. – M. (2000) *Το Σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του* (Μετάφραση Ιφιγένεια Χριστοδούλου – Γιώργος Σταμέλος), Αθήνα: Gutenberg. σσ. 122-131.

Σε συνάφεια με τα ανωτέρω ερωτήματα διαμορφώνονται και τα σύγχρονα γονεϊκά αιτήματα σχετικά με τη δημόσια μουσική εκπαίδευση,<sup>1028</sup> τα οποία αντανακλούν και τα γενικότερα κοινωνικά αιτήματα όσον αφορά τις παροχές της σύγχρονης δημόσιας εκπαίδευσης.<sup>1029</sup>

---

<sup>1027</sup> Μουστάρδα, Ρ., Πενέκελης, Κ. (2010). Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Στο: *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, - Δεκέμβριος 2010, σσ. 108-112.

<sup>1028</sup> Μαυροειδής, Μ.Δ. (1998) Η Εμπειρία του Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης. *Ο Πολίτης*, 11. σ. 3.

<sup>1029</sup> Gamarnicowa, E. and Green, A. (2003), ό.π.

## ΠΗΓΕΣ

### Διατάγματα:

- Βασιλικό Διάταγμα 11-11-1957 (ΦΕΚ229Α') «Περί κυρώσεως του εσωτερικού κανονισμού του Ωδείου Θεσ/νίκης»

### Νόμοι:

- Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167Α') «Δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 1824/1988 (ΦΕΚ 296Α') «Ίδρυση και λειτουργία Μουσικών Σχολείων»
- Νόμος 2158/1993 (ΦΕΚ 109Α') «Εκσυγχρονισμός του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 3255/2004 (ΦΕΚ 138Α') «Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων»
- Νόμος 3475/2006 (ΦΕΚ 146Α') «Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 3687/2008 (ΦΕΚ 159Α') «Θέματα προσωπικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και άλλες διατάξεις»

### Υπουργικές Αποφάσεις:

- Υπουργική Απόφαση Γ2/1685/2/-3-1995 (Φ.Ε.Κ. 715Β') «Διδασκαλία μαθημάτων στα μουσικά γυμνάσια - λύκεια»
- Υπουργική Απόφαση Γ2/3850/16-6-1998 (Φ.Ε.Κ. 658Β') «Λειτουργία Μουσικών Σχολείων»

## ΑΡΧΕΙΑΚΟ ΥΛΙΚΟ

## Ο ΙΔΡΥΤΙΚΟΣ ΝΟΜΟΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Νόμος 1824 - ΦΕΚ 296 / 30.12.1988

Υπουργική Απόφαση

Ίδρυση και λειτουργία μουσικών σχολείων

## Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη την ανάγκη προσδιορισμού του σκοπού των μουσικών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθορισμού του περιεχομένου της εκπαίδευσης στα σχολεία αυτά και οργάνωσης γενικά του τρόπου λειτουργίας τους, αποφασίζουμε:

1. Σκοπός των μουσικών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνασίων και λυκείων) είναι η προετοιμασία και η κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία, αν τελικά επιλέξουν άλλο τομέα επιστημονικής ή επαγγελματικής έκφρασης.
2. Το αναλυτικό πρόγραμμα των μουσικών σχολείων περιλαμβάνει μαθήματα γενικής παιδείας, μαθήματα αισθητικής παιδείας, άσκηση στα εργαστήρια ειδικότητας, καθώς και απογευματινή μελέτη. Η διδασκαλία των μαθημάτων μουσικής και η άσκηση στα εργαστήρια μπορεί να είναι συλλογική ή και εξατομικευμένη.
3. Στα μουσικά γυμνάσια μπορεί να οργανώνονται μαθήματα μουσικής παιδείας προαιρετικής παρακολούθησης για μαθητές δημοτικών σχολείων για την ανίχνευση των κλίσεων και ενδιαφερόντων στη μουσική.
4. Με απόφαση του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων συγκροτείται πενταμελής καλλιτεχνική επιτροπή από ειδικούς στους τομείς λειτουργίας των μουσικών σχολείων και αναγνωρισμένου κύρους μουσικοπαιδαγωγούς. Έργο της επιτροπής αυτής είναι η μελέτη των προγραμμάτων διδασκαλίας στα μουσικά σχολεία, η διατύπωση γνώμης για τα γενικότερα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων αυτών, εξοπλισμού, στελέχωσης, τρόπου αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στα μουσικά μαθήματα, καθώς και η γενικότερη εποπτεία και αξιολόγηση της λειτουργίας των σχολείων αυτών. Με την ίδια απόφαση ορίζεται ο πρόεδρος και ο γραμματέας αυτής, ο τρόπος λειτουργίας της, η διάρκεια της θητείας του

- προέδρου και των μελών της, καθώς και ο τρόπος διοικητικής στήριξης του έργου της.
5. Το διδακτικό προσωπικό των μουσικών σχολείων διακρίνεται σε καθηγητές των γενικών μαθημάτων που έχουν σχέση με τις τέχνες γενικά και τη μουσική ειδικότερα (ειδικές σπουδές ή αναγνωρισμένο καλλιτεχνικό έργο και δράση) και σε καθηγητές μουσικής, απόλυτα εξειδικευμένους στους τομείς της μουσικής.
  6. Τα προσόντα, οι προϋποθέσεις, τα κριτήρια και η διαδικασία μετάθεσης μόνιμων εκπαιδευτικών στα μουσικά σχολεία καθορίζονται με το προεδρικό διάταγμα της παραγράφου 8 του κεφαλαίου β' του άρθρου 16 του Ν. 1566 / 1985 (ΦΕΚ 167).
  7. Για την επιλογή και τοποθέτηση διευθυντών και υποδιευθυντών στα μουσικά σχολεία καταρτίζεται ξεχωριστός αξιολογικός πίνακας, στον οποίο εντάσσονται εκπαιδευτικοί που έχουν τα γενικά προσόντα κατά τις ισχύουσες διατάξεις και τα ειδικά προσόντα της παραγράφου 5. Κατά τα λοιπά για την επιλογή και τοποθέτηση διευθυντών και υποδιευθυντών στα μουσικά σχολεία εφαρμόζονται οι κείμενες διατάξεις για τους διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
  8. Σε περίπτωση έλλειψης δημόσιων εκπαιδευτικών, η διδασκαλία των μαθημάτων μουσικής και η άσκηση στα εργαστήρια ανατίθεται με απόφαση του οικείου νομάρχη, ύστερα από εισήγηση της καλλιτεχνικής επιτροπής και πρόταση του οικείου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου, σε ιδιώτες που έχουν εξειδίκευση στους τομείς αυτούς. Με την ίδια διαδικασία μπορεί να προσλαμβάνονται έκτακτοι συνεργάτες, έλληνες ή αλλοδαποί, για τις ανάγκες λειτουργίας των μουσικών σχολείων. Στους διδάσκοντες ιδιώτες και τους έκτακτους συνεργάτες καταβάλλεται αποζημίωση, η οποία καθορίζεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, ύστερα από εισήγηση της καλλιτεχνικής επιτροπής.
  9. Ιδρύεται από το σχολικό έτος 1988-89 Μουσικό Γυμνάσιο στην Παλλήνη Αττικής, το οποίο θα λειτουργεί πειραματικά για την εφαρμογή πειραματικών προγραμμάτων και πειραματικών μεθόδων διδασκαλίας στον τομέα της αισθητικής παιδείας γενικότερα και της μουσικής ειδικότερα.
  10. Ο τεχνικός εξοπλισμός του Μουσικού Γυμνασίου της προηγούμενης παραγράφου σε συμβατικά ευρωπαϊκά και ελληνικά παραδοσιακά μουσικά

όργανα και τεχνικά μέσα, η συγκρότηση των εργαστηρίων σύγχρονης τεχνολογίας και η εκπόνηση σχεδίων ειδικών προγραμμάτων στους τομείς μουσικής, ανατίθεται στο Κέντρο Σύγχρονης Μουσικής Έρευνας, το οποίο επιχορηγείται με τα αναγκαία χρηματικά ποσά από τον προϋπολογισμό εξόδων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

11. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων το ανατιθέμενο έργο με την προηγούμενη παράγραφο μπορεί να επεκτείνεται και στα άλλα μουσικά σχολεία της χώρας.
12. Μέχρι την έκδοση των προεδρικών διαταγμάτων για τα ωρολόγια αναλυτικά προγράμματα στα μουσικά σχολεία, τις εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση, ποινές, χαρακτηρισμό της διαγωγής, τις κάθε είδους εξετάσεις, την αξιολόγηση των μαθητών και τους τίτλους σπουδών για τα σχολεία αυτά, τα αντίστοιχα θέματα ρυθμίζονται με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και να κυρωθεί με νόμο.

ΥΠΕΠΘ – Γ2/3850/16.6.98 (φ. 658B/1.7.98)

Λειτουργία Μουσικών Σχολείων

**Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ  
ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις του Ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167/τ.Α') «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
2. Τις διατάξεις της Γ2/3345/2.9.88 Υ.Α. «Ίδρυση και λειτουργία Μουσικών Σχολείων», που κυρώθηκε με τό αρθρο 16 Ν. 1824/88 (ΦΕΚ 296/τ.Α').
3. Τη Γ2/2718/30.4.96 Υ.Α. (ΦΕΚ 321/τ.Β') «Συγκρότηση της Καλλιτεχνικής Επιτροπής».
4. Τη σχετική πρόταση της Καλλιτεχνικής Επιτροπής.
5. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις αυτής της Απόφασης δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του Κρατικού Προϋπολογισμού, αποφασίζουμε:

**Α. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ Α' ΤΑΞΗ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ**

Στα Μουσικά Σχολεία και συγκεκριμένα στην Α' τάξη των Γυμνασίων των σχολείων αυτών εγγράφονται μαθητές, απόφοιτοι των Δημοτικών Σχολείων, ύστερα από επιλογή. Η διαδικασία επιλογής διενεργείται κατά το χρονικό διάστημα από 15 μέχρι 30 Ιουνίου κάθε σχολικού έτους και σε εξαιρετικές περιπτώσεις κατά το χρονικό διάστημα από 1 μέχρι 11 Σεπτεμβρίου κάθε σχολικού έτους.

2. Ο αριθμός των μαθητών που θα φοιτήσουν στην Α' τάξη Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων καθορίζεται με απόφαση της αρμόδιας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εκδίδεται μέχρι τα τέλη Μαρτίου, κατόπιν σχετικής εισηγήσης του κάθε Μουσικού Σχολείου της αρμοδιότητάς τους.

Τα κριτήρια για τον καθορισμό του αριθμού των μαθητών που θα φοιτήσουν είναι: η κτηριακή υποδομή του σχολείου, το υπάρχον μόνιμο διδακτικό προσωπικό, η δυνατότητα πρόσληψης αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών και γενικότερα όλες οι προϋποθέσεις που εξασφαλίζουν την απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου.

3. Οι γονείς των μαθητών που επιθυμούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία επιλογής οφείλουν να υποβάλουν αίτηση στο Μουσικό Σχολείο της περιοχής τους κατά το χρονικό διάστημα από 10 μέχρι 25 Μαΐου κάθε έτους.

4. Η συμμετοχή των υποψηφίων μαθητών στην επιλογή για φοίτηση σε Μουσικό Σχολείο δεν στερεί το δικαίωμα υποβολής αίτησης για συμμετοχή σε κλήρωση σε άλλο πειραματικό γυμνάσιο (πρώην πρότυπο).

5. Για την επιλογή των μαθητών που θα φοιτήσουν στην Α' τάξη Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων, συγκροτεί-

## ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

ται, για κάθε Μουσικό Σχολείο, Επιτροπή Επιλογής (Ε.Ε.), που ορίζεται με Απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μετά από πρόταση της Καλλιτεχνικής Επιτροπής και αποτελείται από :

α. Έναν δημόσιο εκπαιδευτικό του κλάδου ΠΕ 16 (Μουσικής), ως Πρόεδρο.

β. Τέσσερις καθηγητές του κλάδου ΠΕ 16, ως μέλη, καθώς και δύο αναπληρωτές τους.

γ. Έναν εκπαιδευτικό οποιουδήποτε κλάδου (μόνιμο ή αναπληρωτή), που υπηρετεί στο Μουσικό Σχολείο, ως Γραμματέα.

Τα μέλη της Ε.Ε. της περίπτωσης β δύνανται να προέρχονται από την ευρύτερη εκπαιδευτική περιφέρεια της έδρας του Μουσικού Σχολείου. Δεν δικαιούνται να συμμετέχουν ως μέλη Ε.Ε. διδάσκοντες του Μουσικού Σχολείου στο οποίο διενεργείται η διαδικασία επιλογής.

Οι υποψήφιοι εξετάζονται και αξιολογούνται μόνο από τους εκπαιδευτικούς των εδαφίων α και β.

Στην περίπτωση που οι υποψήφιοι είναι περισσότεροι από 100, ορίζονται δύο Ε.Ε. Το σύνολο των επιμέρους Ε.Ε. εποπτεύει η Γενική Επιτροπή Επιλογής (Γ.Ε.Ε.) του Μουσικού Σχολείου η οποία αποτελείται από τους Προέδρους των επιμέρους Ε.Ε., ως μέλη και τον Πρόεδρό της ο οποίος ορίζεται με την ίδια Απόφαση, μετά από πρόταση της Καλλιτεχνικής Επιτροπής. Γραμματέας της Γ.Ε.Ε. ορίζεται, με απόφαση του Προέδρου της, ένας από τους Γραμματείς των επιμέρους Ε.Ε.

Ο Διευθυντής του Μουσικού Σχολείου ή ο αναπληρωτής του συμμετέχει στην Ε.Ε. ή στη Γ.Ε.Ε., χωρίς δικαίωμα βαθμολόγησης, και έχει την αποκλειστική αρμοδιότητα για τη διοικητική στήριξη της διαδικασίας επιλογής.

Η αμοιβή των μελών της Ε.Ε. πραγματοποιείται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.

δ. Θέματα στα οποία αξιολογούνται οι υποψήφιοι μαθητές για την εγγραφή τους στην Α' τάξη Γυμνασίου του μουσικού Σχολείου είναι : Ρυθμός, Ακουστική ικανότητα) Φωνητική ικανότητα, Διάκριση ηχοχρωμάτων και προαιρετικά ένα Μουσικό Όργανο (ευρωπαϊκό ή παραδοσιακό), σε επίπεδο αντίστοιχο τουλάχιστον της Κατώτερης Σχολής. Κάθε ένα από τα θέματα αυτά αξιολογείται χωριστά από τους βαθμολογητές στην εικοσάβαθμη κλίμακα. Η βαθμολογία του κάθε βαθμολογητή καταχωρίζεται σε ειδικό φύλλο εξέτασης υποψηφίων που φέρει τη σφραγίδα του σχολείου και υπογράφεται από τον βαθμολογητή και τον Πρόεδρο της Ε.Ε.

Το άθροισμα των βαθμών των πέντε (5) βαθμολογητών, ανά εξεταζόμενο θέμα, αποτελεί τον τελικό βαθμό του θέματος αυτού με άριστα το εκατό (100). Το άθροισμα του συνολικού αριθμού μονάδων που συγκέντρωσε ο υποψήφιος διαιρείται δια του τέσσερα (4), για τους υποψηφίους που εξετάζονται μόνο στα τέσσερα υποχρεωτικά θέματα και, κατ' αντιστοιχία, δια του πέντε (5), για όσους επιλέγουν να εξεταστούν και στο Μουσικό Όργανο. Οι υποψή-



φιοι θεωρούνται επιτυχόντες εφόσον, μετά την αναγωγή επί τοις εκατό (%) συγκεντρώνουν τουλάχιστον το 50%, με άριστα το τετρακόσια (400), στα 4 θέματα ή το πεντακόσια (500) στα 5 θέματα.

7. Μετά το πέρας της διαδικασίας επιλογής συνέρχεται η Ε.Ε. ή η Γ.Ε.Ε. με πρόσκληση του Προέδρου της και με βάση τα ειδικά φύλλα εξέτασης, συντάσσει πίνακα εξετασθέντων κατά φθίνουσα βαθμολογική σειρά μέχρι τον ελάχιστο συνολικό βαθμό επίδοσης των διακοσίων (200) μονάδων. Ο παραπάνω πίνακας των εξετασθέντων αναρτάται στο οικείο σχολείο και διαβιβάζεται στην οικεία Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στην Α' τάξη Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων δύναται να εγγραφούν τόσοι μαθητές όσοι προβλέπονται από την παράγραφο 2 αυτής της Υπουργικής απόφασης και οι οποίοι δεν μπορούν να υπερβαίνουν τους εικοσιτέσσερις (24) ανά τάξη ή τμήμα τάξης. Σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να φοιτήσουν στο Μουσικό Σχολείο μαθητές που δεν συγκεντρώνουν τον ελάχιστο συνολικό βαθμό επίδοσης των διακοσίων (200) μονάδων.

Σε περίπτωση ισοβαθμίας, γίνονται δεκτοί καθ' υπέρβαση όλοι οι ισοβαθμίσαντες με τον τελευταίο επιτυχόντα.

8. Οι γονείς των μαθητών που επελέγησαν για να φοιτήσουν στην Α' τάξη Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων, εφοδιάζονται με σχετικό υπηρεσιακό σημείωμα το οποίο προσκομίζουν στο γυμνάσιο όπου γράφτηκε το παιδί τους με το ισχύον σύστημα εγγραφής, μετά την αποφοίτησή του από το δημοτικό σχολείο.

Στην περίπτωση που θα υπάρξουν κενές θέσεις στην Α' Γυμνασίου από μετεγγραφή μαθητών σε άλλο γυμνάσιο και για οποιοδήποτε άλλο λόγο, οι θέσεις αυτές, θα συμπληρώνονται από τον πρώτο κατά σειρά υποψήφιο του πίνακα των εξετασθέντων που συγκεντρώνει το υψηλότερο άθροισμα μονάδων.

Μετά τη λήξη του Α' τριμήνου οι κενές θέσεις δεν συμπληρώνονται.

#### Β. ΜΕΤΕΓΓΡΑΦΕΣ - ΦΟΙΤΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

1. Μετεγγραφές μαθητών σε οποιαδήποτε τάξη του Μουσικού Σχολείου (Γυμνασίου - Λυκείου), από άλλο Μουσικό Σχολείο επιτρέπονται εφόσον υπάρχουν κενές θέσεις στο Μουσικό Σχολείο υποδοχής και σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

2. Αν υπάρξουν κενές θέσεις στη Β' και Γ' Γυμνασίου από μετεγγραφή, απομάκρυνση μαθητών ή οποιοδήποτε άλλο λόγο, τότε αυτές οι κενές θέσεις συμπληρώνονται μέσω κατατακτηρίων εξετάσεων που πραγματοποιούνται μέσα στο δεύτερο δεκαήμερο του μηνός Σεπτεμβρίου κάθε σχολικού έτους. Οι εξετάσεις αυτές διενεργούνται από Επιτροπή κατατακτηρίων εξετάσεων που ορίζεται με απόφαση του οικείου Νομάρχη και μετά από πρόταση της οικείας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

## ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

- Η επιτροπή αποτελείται από:
  - α. Έναν αθηγητή του κλάδου ΠΕ 16, με βαθμό Α΄, ως Πρόεδρο.
  - β. Τέσσερις καθηγητές του κλάδου ΠΕ16 (Θεωρητικών, Γενικής Μουσικής, Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής, Οργάνων), ως μέλη και
  - γ. Έναν καθηγητή οποιουδήποτε κλάδου, ως Γραμματέα.

Τα μαθήματα που εξετάζονται είναι η Θεωρία και Πράξη της Ευρωπαϊκής Μουσικής, η Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική, καθώς και τα υποχρεωτικά όργανα.

Η ύλη των εξετάσεων προέρχεται από την ύλη που διδάχθηκε κατά το τρέχον σχολικό έτος και ανακοινώνεται στο σχολείο με τη λήξη του διδακτικού έτους.

Με απόφαση της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της έδρας του Μουσικού Σχολείου ορίζονται τα τυχόν κενά της Β΄ και Γ΄ τάξης Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων, το αργότερο μέχρι την πρώτη μέρα της έναρξης του νέου σχολικού έτους.

Οι αιτήσεις των ενδιαφερομένων γονέων μπορούν να υποβληθούν από την ημέρα της προκήρυξης των κενών θέσεων και μέχρι την προηγούμενη της διεξαγωγής των εξετάσεων. Επιτυχόντες είναι εκείνοι που έχουν συγκεντώσει τουλάχιστον τη βαθμολογική βάση σε όλα τα εξεταζόμενα μαθήματα.

3. Για το χαρακτηρισμό της φοίτησης των μαθητών των Μουσικών Σχολείων ισχύουν τα αριθμητικά όρια που σε κάθε περίπτωση προβλέπονται από τις εκάστοτε ισχύουσες διατάξεις για τους μαθητές των ημερησίων γυμνασίων και γενικών ή ενιαίων λυκείων της χώρας, πρόσσυζητημένες κατά τριάντα (30) απουσίες. Στο σύνολο αυτό περιλαμβάνονται οι απουσίες που πραγματοποιούνται στα μαθήματα γενικής και μουσικής παιδείας.

## Γ : ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

## 1. ΜΟΥΣΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Για τα μαθήματα γενικής παιδείας ισχύουν όσα αναφέρονται στα ΠΔ 465/81, άρθρο 1 και ΠΔ 213/89, άρθρο 2 και αφορούν τα μαθήματα γενικής παιδείας που διδάσκονται στα υπόλοιπα γυμνάσια γενικής παιδείας. Τα μαθήματα της Ιστορίας, της Τέχνης, καθώς και του Θεάτρου, κατατάσσονται στην ομάδα μαθημάτων Β. Τα μαθήματα μουσικής παιδείας διακρίνονται σε :

Μαθήματα Ομάδας Α΄

Θεωρία και Πράξη της Ευρωπαϊκής Μουσικής

Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική - *16ωρη & Μουσική 5*

Ατομικό Όργανο επιλογής

Μαθήματα Ομάδας Β΄

Χορωδία

Μουσικά Σύνολα

Πιάνο (υποχρεωτικό)

Ταμπουράς (υποχρεωτικό)

## 2. ΕΝΙΑΙΟ ΜΟΥΣΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ

Για τα μαθήματα γενικής παιδείας ισχύει ό,τι και για τα υπόλοιπα λύκεια γενικής παιδείας

Τα μαθήματα μουσικής παιδείας διακρίνονται σε :

### Πρωτεύοντα

Αρμονία

Γραφή καθ' υπαγόρευση - Μουσική Ανάγνωση

Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική

Ατομικό Όργανο επιλογής

### Δευτερεύοντα

Πιάνο (υποχρεωτικό) - για την Α' Λυκείου

Ιστορία της Μουσικής - για την Α' Λυκείου

Μορφολογία - για την Α' Λυκείου

Μουσικά Σύνολα

Η διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων διεξάγεται είτε κατά τμήμα είτε ομαδικά είτε ατομικά, ανάλογα με το διδασκόμενο μάθημα. Στα ατομικά μαθήματα ανήκουν το ατομικό όργανο επιλογής καθώς και το υποχρεωτικό όργανο. Τα μαθήματα της Αρμονίας και της γραφής καθ' υπαγόρευση δύναται αν προσφέρονται σε ομάδες - επίπεδα των 5-12 μαθητών, ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε σχολείου.

## Δ. ΕΞΕΤΑΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

### 1. Μουσικό Γυμνάσιο

Στα μαθήματα γενικής παιδείας, για την προαγωγή ή απόλυση εφαρμόζεται ό,τι ισχύει στα υπόλοιπα γυμνάσια. Το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης εξετάζεται γραπτά για την προαγωγή ή απόλυση των μαθητών, ενώ το μάθημα του Θεάτρου δεν εξετάζεται. Και ο γενικός βαθμός του προκύπτει από το Μ.Ο. των βαθμών των τριών τριμήνων.

Για τα μαθήματα μουσικής παιδείας ισχύουν τα εξής :

α. Τα μουσικά μαθήματα της Ομάδας Α' και Β' εξετάζονται γραπτά (Θεωρία και Πράξη της Ευρωπαϊκής Μουσικής, Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική), ή με τη διαδικασία της ακρόασης (Πιάνο, Ταμπουράς, Ατομικό Όργανο Επιλογής). Το μάθημα της Χορωδίας κατά τμήμα δεν εξετάζεται γραπτά ή με ακρόαση αλλά ο γενικός βαθμός του εξάγεται από το Μ.Ο. των βαθμών των τριών τριμήνων. Το μάθημα των Μουσικών Σύνολων δεν βαθμολογείται αλλά η μη συμμετοχή των μαθητών σε αυτά συνιστά λόγο απομάκρυνσης από το Μουσικό Σχολείο, με τεκμηριωμένη απόφαση του Συλλόγου διδασκόντων. Κατά την εξέταση με τη διαδικασία της ακρόασης οι μαθητές εξετάζονται ενώπιον διμελούς επιτροπής που απαρτίζεται από τον διδάσκοντα καθηγητή και έναν ακόμη καθηγητή της ίδιας ή παρεμφερούς ειδικότητας. Η εξέταση με τη διαδικασία της ακρόασης μπορεί να γίνεται παρουσία και άλλων καθηγητών της ειδικότητας, χωρίς δικαίωμα βαθμολογίας.

Οι εξετάσεις των μουσικών μαθημάτων με ακρόαση πραγματοποιούνται κατά το δεύτερο δεκαήμερο του Μαΐου, τα αποτελέσματά τους ανακοινώνονται μετά το

## ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

πέρας των εξετάσεων όλων των μαθημάτων γενικής και μουσικής παιδείας και δεν επιδέχονται αναβαθμολόγηση. Η διδασκαλία των μαθημάτων, που εξετάστηκαν με ακρόαση, συνεχίζεται μέχρι τη λήξη του διδακτικού έτους.

### 2. Ενιαίο Μουσικό Λύκειο

Στα μαθήματα γενικής παιδείας εφαρμόζεται ό,τι ισχύει για τα υπόλοιπα Ενιαία Λύκεια. Για τα μουσικά μαθήματα ισχύουν τα ακόλουθα :

Όλα τα πρωτεύοντα και δευτερεύοντα μουσικά μαθήματα εξετάζονται γραπτά (Αρμονία, Γραφή καθ' υπαγόρευση, Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική, Ιστορία, Μορφολογία), ή με τη διαδικασία της ακρόασης (Υποχρεωτικό Όργανο-Πιάνο, Ατομικό Όργανο επιλογής), ή και με τα δύο, εκτός από το μάθημα των Μουσικών Συνόλων για το οποίο ισχύει ότι ακριβώς και στο γυμνάσιο. Για την εξέταση με τη διαδικασία της ακρόασης ισχύει και εφαρμόζεται ό,τι και στα Μουσικά Γυμνάσια. Ο τελικός βαθμός για τα γραπτά εξεταζόμενα μουσικά μαθήματα εξάγεται όπως και στα γενικά μαθήματα των Μουσικών Σχολείων. Αντιστοίχως, ο τελικός βαθμός των δι' ακρόασης εξεταζόμενων μαθημάτων προκύπτει από το άθροισμα των προφορικών βαθμών των τριών τριμήνων και του βαθμού εξέτασης με ακρόαση διαιρούμενος δια του τέσσερα (4).

### ΕΞΑΓΩΓΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΤΗΣΙΑΣ ΠΡΟΟΔΟΥ

Για την προαγωγή ή απόλυση των μαθητών των Μουσικών Σχολείων (Γυμνασίων-Λυκείων) εφαρμόζονται οι ισχύουσες για όλα τα ημερήσια σχολεία Δ.Ε. της χώρας διατάξεις :

#### α. Γυμνάσιο

Π.Δ. 182/84, άρθρο 1, παρ. 1,2,3.

#### 1. ΠΟΤΕ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΠΡΟΑΓΕΤΑΙ Η ΑΠΟΛΥΕΤΑΙ

Ο μαθητής κρίνεται άξιος προαγωγής ή απόλυσης :

α. Όταν έχει σε κάθε μάθημα των ομάδων Α' και Β' επίσημο γενικό βαθμό τουλάχιστον δέκα (10)

β. Όταν υστερεί σε ένα (1) μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα της ομάδας Β' και έχει μέσο όρο όλων των υπολοίπων μαθημάτων και των δύο ομάδων τουλάχιστον πλήρες δέκα (10).

γ. Όταν υστερεί σε ένα (1) μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα της ομάδας Α' και έχει μέσο όρο όλων των μαθημάτων της ομάδας Α' τουλάχιστον δέκα (10).

δ. Όταν υστερεί σε ένα (1) μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα των ομάδων Α' και Β' και ισχύουν αντιστοίχως οι διατάξεις των προηγούμενων εδαφίων για τα μαθήματα κάθε ομάδας.

#### 2. ΠΟΤΕ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΠΑΡΑΠΕΜΠΕΤΑΙ

Ο μαθητής παραπέμπεται σε γραπτή και προφορική ή μόνο προφορική όπου προβλέπεται από τις κείμενες διατάξεις, συμπληρωματική εξέταση το Σεπτέμβριο σε όσα μαθήματα δεν πέτυχε βαθμό προαγωγής, όταν υστερεί σε ένα (1) μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα και δεν πλη-

ρούνται οι όροι που προβλέπονται από τις διατάξεις της προηγούμενης παραγράφου.

### 3. ΠΟΤΕ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΑΠΟΡΡΙΠΤΕΤΑΙ

Ο μαθητής που δεν εμπίπτει σε καμία από τις περιπτώσεις των προηγούμενων παραγράφων του παρόντος δεν κρίνεται άξιος προαγωγής ή απόλυσης, οπότε οφείλει να φοιτήσει και πάλι στη ίδια τάξη, με την επιφύλαξη των διατάξεων της παραγράφου 2 του άρθρου 42 του Π.Δ. 580/42 και Π.Δ. 188/85).

β. Ενιαίο Λύκειο

### ΠΟΤΕ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΠΡΟΑΓΕΤΑΙ Η ΑΠΟΛΥΕΤΑΙ

Β.Δ. 490/68, άρθρο 16 πλην του εδ. 3 και στ και άρθρα 17 και 18.

Π.Δ. 420/78, άρθρο 5, Π.Δ. 298/80, άρθρο 27 παρ. 1, Π.Δ. 182/84, άρθρο 7.

Π.Δ. 427/86, άρθρο 2 (για τα μαθήματα που έχουν κλάδους).

1. Όταν σε κάθε μάθημα έχει βαθμό τουλάχιστον δέκα (10).

2. Όταν σε ένα (1) μάθημα ή μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα έχει βαθμό κάτω του δέκα (10) αλλά ο Μ.Ο. των μαθημάτων που εξετάζονται γραπτά είναι τουλάχιστον δεκατρία (13) πλήρες. (παρ. 1 του άρθρου 27, Π.Δ. 298/80 και άρθρο 7 του Π.Δ. 182/84).

3. Όταν σε ένα δευτερεύον μάθημα έχει βαθμό κάτω του δέκα (10) και βγάζει Μ.Ο. σε όλα τα πρωτεύοντα, μαζί με το μάθημα που υστέρησε, τουλάχιστον δέκα (10).

4. Όταν σε ένα πρωτεύον μάθημα έχει βαθμό οχτώ (8) ή εννιά (9) και ο Μ.Ο. όλων των πρωτευόντων μαθημάτων, μαζί με το μάθημα αυτό, είναι τουλάχιστον δεκατρία (13) (δηλ. 12 1/2). Η παρ. αυτή ισχύει μόνο για τους μαθητές της Α' και Β' τάξης, όχι της Γ'.

5. Όταν υστερεί σε ένα ή περισσότερα ή όλα τα μη θεωρητικά μαθήματα (Τεχνικά, Μουσική, Γυμναστική), αλλά ο γενικός βαθμός όλων των μαθημάτων είναι δέκα (10).

6. Όταν υστερεί στα μη θεωρητικά (Τεχνικά, Μουσική, Γυμναστική) και σε ένα δευτερεύον θεωρητικό (π.χ. Ιστορία) και έχει γενικό βαθμό όλων των μαθημάτων σχεδόν καλά δέκα (10) και Μ.Ο. όλων των πρωτευόντων τουλάχιστον δεκατρία (13), δηλ. 12 1/2.

Η παράγραφος αυτή ισχύει μόνο για του μαθητές της Α' και Β' τάξης, όχι της Γ'.

**ΠΡΟΣΟΧΗ :** για τους μαθητές της Γ' τάξης, οι διατάξεις των εδαφίων ε και στ, του άρθρου 16 του Β.Δ 490/68 ΔΕΝ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ.

1. Για τους μαθητές της 1ης και 2ης Δέσμης, όταν υστερούν στα μαθήματα : Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Μαθηματικά, Φυσική και Χημεία.

2. Για τους μαθητές της 3ης Δέσμης όταν υστερούν στα μαθήματα: Αρχαία Ελληνικά Γλώσσα και Γραμματεία και Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία και

3. Για τους μαθητές της 4ης Δέσμης όταν υστερούν στα

## ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

μαθήματα : Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία και Μαθηματικά.

ΠΡΟΣΟΧΗ : Ισχύει μόνο για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Π.Δ. 191/92, άρθρο 5 (ΦΕΚ 90/τ.Α') και Π.Δ. 376/93, άρθρο 35, παρ. 2 (ΦΕΚ 159/τ.Α')

1. Οι μαθητές που εμπίπτουν στις διατάξεις της παραγράφου 2 του άρθρου 32 του Ν. 1566/15 (ΦΕΚ 167/τ. Α'), των οποίων οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά τις διατάξεις του άρθρου 33 του ίδιου Νόμου, έχουν πιστοποιηθεί, εφόσον δεν είναι προφανείς από τις Δημόσιες Υπηρεσίες και φοιτούν :

α. ως εντεταγμένοι σε κανονικά γυμνάσια,

β. σε ειδικές τάξεις, τμήματα ή ομάδες που λειτουργούν μέσα σε κανονικά γυμνάσια και

γ. σε αυτοτελή γυμνάσια, προάγονται, απολύονται, παραπέμπονται ή απορρίπτονται σύμφωνα με τις διατάξεις των παραγράφων 1, 2 και 3 του άρθρου 1 του Π.Δ. 182/84 (ΦΕΚ 60/τ.Α') μείωση του Μ.Ο. σε τουλάχιστον δώδεκα (12).

2. Οι διατάξεις του άρθρου 5 του Π.Δ. 191/92 όσον αφορά τη μείωση του προβλεπόμενου Μ.Ο. για την προαγωγή ή απόλυσή τους, σύμφωνα με τις εκάστοτε ισχύουσες διατάξεις, ισχύει και για τους μαθητές Λυκείων και ΤΕΣ. ΔΗΛΑΔΗ ΤΟ 13 ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΛΗΡΕΣ 12.

Ο μέσος όρος των βαθμών όλων των μαθημάτων γενικής και μουσικής παιδείας αποτελεί το βαθμό προαγωγής ή απόλυσης των μαθητών στα Μουσικά Σχολεία.

Στους αποφοίτους του Μουσικού Σχολείου (Γυμνασίου Λυκείου), χορηγείται απολυτήριος τίτλος, στον οποίο αναγράφονται τα μαθήματα γενικής και μουσικής παιδείας, καθώς και επίδοση ανά μάθημα.

Η προαγωγή των μαθητών των Μουσικών Σχολείων στις εξετάσεις Ιουνίου ή Σεπτεμβρίου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την παραμονή τους στο Μουσικό Σχολείο.

Μαθητής που προάγεται σύμφωνα με τις β, γ και δ της παρ. 1 αλλά υστερεί σε μουσικό μάθημα ανεξαρτήτως Ομάδας για να παραμείνει στο Μουσικό Σχολείο θα πρέπει να παραπεμφθεί σε επαναληπτική εξέταση τον Σεπτέμβριο και, εφόσον επιτύχει θα φοιτήσει στην επόμενη τάξη του Μουσικού Σχολείου. Διαφορετικά θα μετεγγράφεται υποχρεωτικά σε άλλο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, στην αντίστοιχη τάξη προαγωγής του.

Μαθητές που :

- απορρίπτονται λόγω ανεπαρκούς φοίτησης
  - απορρίπτονται κατά τις προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις της περιόδου Ιουνίου
  - απορρίπτονται κατά τις επαναληπτικές εξετάσεις της περιόδου Σεπτεμβρίου
- μετεγγράφονται υποχρεωτικά σε άλλα σχολεία γενικής παιδείας.

Στην περίπτωση αυτή, για τον καθορισμό της τάξης στην οποία δικαιούται να φοιτήσει ο μετεγγραφόμενος μαθητής, ο Σύλλογος διδασκόντων του Μουσικού Σχολείου εφαρμόζει μόνο για τα μαθήματα γενικής παιδείας τις ισχύουσες περί προαγωγής διατάξεις και ορίζει κατά περίπτωση ότι :

- + • ο μετεγγραφόμενος μαθητής υποχρεούται να επαναλάβει τη φοίτησή του στην ίδια τάξη, εφόσον δεν προάγεται στα μαθήματα γενικής παιδείας,
- εγγράφεται στην επόμενη τάξη του σχολείου στο οποίο θα μετεγγραφεί, εφόσον προάγεται στα μαθήματα γενικής παιδείας.

Ακριβές αντίγραφο αυτής της απόφασης του Συλλόγου διδασκόντων συνοδεύει το υπηρεσιακό σημείωμα μετεγγραφής και το ατομικό δελτίο του μαθητή προς στο σχολείο στο οποίο μετεγγράφεται.

Για τους μαθητές της Γ τάξης Γυμνασίου και Γ τάξης Λυκείου που, παραπεμπόμενοι σε επαναληπτική απολυτήρια εξέταση της περιόδου Σεπτεμβρίου, δεν επιτυγχάνουν να απολυθούν, ισχύουν όσα προβλέπονται για την περίπτωση αυτή και στα υπόλοιπα σχολεία γενικής παιδείας, έχουν δηλαδή το δικαίωμα να προσέρχονται σε επαναληπτικές εξετάσεις στα μαθήματα που υστέρησαν μέχρι να πετύχουν την απόλυσή τους. Μαθητές που εμπίπτουν στην κατηγορία αυτή και απολύονται από το Μουσικό Γυμνάσιο δεν έχουν το δικαίωμα εγγραφής σε Μουσικό Λύκειο.

Τέλος, μαθητής που ενώ φοιτά σε τάξη του Μουσικού Σχολείου (Γυμνασίου ή Λυκείου) αποφασίζει, για λόγους προσωπικούς ή οικογενειακούς, να μετεγγραφεί σε Γυμνάσιο ή Λύκειο Γενικής Παιδείας, δύναται, εφόσον το επιθυμεί, να επανεγγραφεί στην αντίστοιχη τάξη του Μουσικού Σχολείου υπό την προϋπόθεση ότι δεν έχει παρέλθει διδακτικό τρίμηνο από την αρχική αίτηση μετεγγραφής του. Κατά τα λοιπά, ισχύουν τα χρονικά όρια που ορίζονται από τις κείμενες διατάξεις για τις μετεγγραφές (31 Μαρτίου εκάστου σχολικού έτους).

#### Γ. ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

1. Κάθε Μουσικό Σχολείο οργανώνει δύο (2) εξωσχολικές καλλιτεχνικές εκδηλώσεις κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Το πρόγραμμα αυτών των καλλιτεχνικών εκδηλώσεων υποβάλλεται για έγκριση στην Καλλιτεχνική Επιτροπή, μετά από πρόταση του οικείου Συλλόγου διδασκόντων και του Προϊσταμένου της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή του Γραφείου, μαζί με το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων στην αρχή του σχολικού έτους και όχι πέρα από τις 10 Οκτωβρίου κάθε χρόνου.

Σε εξαιρετικές περιπτώσεις είναι δυνατό να ζητηθεί μια επιπλέον εξωσχολική εκδήλωση μετά από τεκμηριωμένη εισήγηση του Συλλόγου διδασκόντων και σύμφωνη γνώμη του Προϊσταμένου της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή του Γραφείου.

## ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

πέρας των εξετάσεων όλων των μαθημάτων γενικής και μουσικής παιδείας και δεν επιδέχονται αναβαθμολόγηση. Η διδασκαλία των μαθημάτων, που εξετάστηκαν με ακρόαση, συνεχίζεται μέχρι τη λήξη του διδακτικού έτους.

### 2. Ενιαίο Μουσικό Λύκειο

Στα μαθήματα γενικής παιδείας εφαρμόζεται ό,τι ισχύει για τα υπόλοιπα Ενιαία Λύκεια. Για τα μουσικά μαθήματα ισχύουν τα ακόλουθα :

Όλα τα πρωτεύοντα και δευτερεύοντα μουσικά μαθήματα εξετάζονται γραπτά (Αρμονία, Γραφή καθ' υπαγόρευση, Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική, Ιστορία, Μορφολογία), ή με τη διαδικασία της ακρόασης (Υποχρεωτικό Όργανο-Πιάνο, Ατομικό Όργανο επιλογής), ή και με τα δύο, εκτός από το μάθημα των Μουσικών Συνόλων για το οποίο ισχύει ότι ακριβώς και στο γυμνάσιο. Για την εξέταση με τη διαδικασία της ακρόασης ισχύει και εφαρμόζεται ό,τι και στα Μουσικά Γυμνάσια. Ο τελικός βαθμός για τα γραπτά εξεταζόμενα μουσικά μαθήματα εξάγεται όπως και στα γενικά μαθήματα των Μουσικών Σχολείων. Αντιστοίχως, ο τελικός βαθμός των δι' ακρόασης εξεταζόμενων μαθημάτων προκύπτει από το άθροισμα των προφορικών βαθμών των τριών τριμήνων και του βαθμού εξέτασης με ακρόαση διαιρούμενος δια του τέσσερα (4).

### ΕΞΑΓΩΓΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΤΗΣΙΑΣ ΠΡΟΟΔΟΥ

Για την προαγωγή ή απόλυση των μαθητών των Μουσικών Σχολείων (Γυμνασίων-Λυκείων) εφαρμόζονται οι ισχύουσες για όλα τα ημερήσια σχολεία Δ.Ε της χώρας διατάξεις :

#### α. Γυμνάσιο

Π.Δ. 182/84, άρθρο 1, παρ. 1,2,3.

#### 1. ΠΟΤΕ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΠΡΟΑΓΕΤΑΙ Η ΑΠΟΛΥΕΤΑΙ

Ο μαθητής κρίνεται άξιος προαγωγής ή απόλυσης :

α. Όταν έχει σε κάθε μάθημα των ομάδων Α' και Β' επίσημο γενικό βαθμό τουλάχιστον δέκα (10).

β. Όταν υστερεί σε ένα (1) μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα της ομάδας Β' και έχει μέσο όρο όλων των υπολοίπων μαθημάτων και των δύο ομάδων τουλάχιστον πλήρες δέκα (10).

γ. Όταν υστερεί σε ένα (1) μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα της ομάδας Α' και έχει μέσο όρο όλων των μαθημάτων της ομάδας Α' τουλάχιστον δέκα (10).

δ. Όταν υστερεί σε ένα (1) μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα των ομάδων Α' και Β' και ισχύουν αντιστοίχως οι διατάξεις των προηγούμενων εδαφίων για τα μαθήματα κάθε ομάδας.

#### 2. ΠΟΤΕ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΠΑΡΑΠΕΜΠΕΤΑΙ

Ο μαθητής παραπέμπεται σε γραπτή και προφορική ή μόνο προφορική όπου προβλέπεται από τις κείμενες διατάξεις, συμπληρωματική εξέταση το Σεπτέμβριο σε όσα μαθήματα δεν πέτυχε βαθμό προαγωγής, όταν υστερεί σε ένα (1) μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα και δεν πλη-



ρούνται οι όροι που προβλέπονται από τις διατάξεις της προηγούμενης παραγράφου.

### 3. ΠΟΤΕ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΑΠΟΡΡΙΠΤΕΤΑΙ

Ο μαθητής που δεν εμπίπτει σε καμία από τις περιπτώσεις των προηγούμενων παραγράφων του παρόντος δεν κρίνεται άξιος προαγωγής ή απόλυσης, οπότε οφείλει να φοιτήσει και πάλι στη ίδια τάξη, με την επιφύλαξη των διατάξεων της παραγράφου 2 του άρθρου 42 του Π.Δ. 580/42 και Π.Δ. 188/85).

#### β. Ενιαίο Λύκειο

### ΠΟΤΕ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΠΡΟΑΓΕΤΑΙ Η ΑΠΟΛΥΕΤΑΙ

Β.Δ. 490/68, άρθρο 16 πλην του εδ. 3 και στ και άρθρα 17 και 18.

Π.Δ. 420/78, άρθρο 5, Π.Δ. 298/80, άρθρο 27 παρ. 1, Π.Δ. 182/84, άρθρο 7.

Π.Δ. 427/86, άρθρο 2 (για τα μαθήματα που έχουν κλάδους).

1. Όταν σε κάθε μάθημα έχει βαθμό τουλάχιστον δέκα (10).

2. Όταν σε ένα (1) μάθημα ή μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα έχει βαθμό κάτω του δέκα (10) αλλά ο Μ.Ο. των μαθημάτων που εξετάζονται γραπτά είναι τουλάχιστον δεκατρία (13) πλήρες. (παρ. 1 του άρθρου 27, Π.Δ. 298/80 και άρθρο 7 του Π.Δ. 182/84).

3. Όταν σε ένα δευτερεύον μάθημα έχει βαθμό κάτω του δέκα (10) και βγάζει Μ.Ο. σε όλα τα πρωτεύοντα, μαζί με το μάθημα που υστέρησε, τουλάχιστον δέκα (10).

4. Όταν σε ένα πρωτεύον μάθημα έχει βαθμό οχτώ (8) ή εννιά (9) και ο Μ.Ο. όλων των πρωτευόντων μαθημάτων, μαζί με το μάθημα αυτό, είναι τουλάχιστον δεκατρία (13) (δηλ.  $12 \frac{1}{2}$ ). Η παρ. αυτή ισχύει μόνο για τους μαθητές της Α' και Β' τάξης, όχι της Γ'.

5. Όταν υστερεί σε ένα ή περισσότερα ή όλα τα μη θεωρητικά μαθήματα (Τεχνικά, Μουσική, Γυμναστική), αλλά ο γενικός βαθμός όλων των μαθημάτων είναι δέκα (10).

6. Όταν υστερεί στα μη θεωρητικά (Τεχνικά, Μουσική, Γυμναστική) και σε ένα δευτερεύον θεωρητικό (π.χ. Ιστορία) και έχει γενικό βαθμό όλων των μαθημάτων σχεδόν καλά δέκα (10) και Μ.Ο. όλων των πρωτευόντων τουλάχιστον δεκατρία (13), δηλ.  $12 \frac{1}{2}$ .

Η παράγραφος αυτή ισχύει μόνο για τους μαθητές της Α' και Β' τάξης, όχι της Γ'.

**ΠΡΟΣΟΧΗ :** για τους μαθητές της Γ' τάξης, οι διατάξεις των εδαφίων ε και στ, του άρθρου 16 του Β.Δ 490/68 ΔΕΝ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ :

1. Για τους μαθητές της 1ης και 2ης Δέσμης, όταν υστερούν στα μαθήματα : Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Μαθηματικά, Φυσική και Χημεία.

2. Για τους μαθητές της 3ης Δέσμης όταν υστερούν στα μαθήματα: Αρχαία Ελληνικά Γλώσσα και Γραμματεία και Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία και

3. Για τους μαθητές της 4ης Δέσμης όταν υστερούν στα

## ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

μαθήματα : Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία και Μαθηματικά.

ΠΡΟΣΟΧΗ : Ισχύει μόνο για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Π.Δ. 191/92, άρθρο 5 (ΦΕΚ 90/τ.Α') και Π.Δ. 376/93, άρθρο 35, παρ. 2 (ΦΕΚ 159/τ.Α')

1. Οι μαθητές που εμπίπτουν στις διατάξεις της παραγράφου 2 του άρθρου 32 του Ν. 1566/15 (ΦΕΚ 167/τ. Α'), των οποίων οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά τις διατάξεις του άρθρου 33 του ίδιου Νόμου, έχουν πιστοποιηθεί, εφόσον δεν είναι προφανείς από τις Δημόσιες Υπηρεσίες και φοιτούν :

α. ως ενταταγμένοι σε κανονικά γυμνάσια,  
β. σε ειδικές τάξεις, τμήματα ή ομάδες που λειτουργούν μέσα σε κανονικά γυμνάσια και

γ. σε αυτοτελή γυμνάσια, προάγονται, απολύονται, παραπέμπονται ή απορρίπτονται σύμφωνα με τις διατάξεις των παραγράφων 1, 2 και 3 του άρθρου 1 του Π.Δ. 182/84 (ΦΕΚ 60/τ.Α') μείωση του Μ.Ο. σε τουλάχιστον δώδεκα (12).

2. Οι διατάξεις το άρθρου 5 του Π.Δ. 191/92 όσον αφορά τη μείωση του προβλεπόμενου Μ.Ο. για την προαγωγή ή απόλυσή τους, σύμφωνα με τις εκάστοτε ισχύουσες διατάξεις, ισχύει και για τους μαθητές Λυκείων και ΤΕΣ. ΔΗΛΑΔΗ ΤΟ 13 ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΛΗΡΕΣ 12.

Ο μέσος όρος των βαθμών όλων των μαθημάτων γενικής και μουσικής παιδείας αποτελεί το βαθμό προαγωγής ή απόλυσης των μαθητών στα Μουσικά Σχολεία.

Στους αποφοίτους του Μουσικού Σχολείου (Γυμνασίου Λυκείου), χορηγείται απολυτήριο τίτλος, στον οποίο αναγράφονται τα μαθήματα γενικής και μουσικής παιδείας, καθώς και επίδοση ανά μάθημα.

Η προαγωγή των μαθητών των Μουσικών Σχολείων στις εξετάσεις Ιουνίου ή Σεπτεμβρίου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την παραμονή τους στο Μουσικό Σχολείο.

Μαθητής που προάγεται σύμφωνα με τις β, γ και δ της παρ. 1 αλλά υστερεί σε μουσικό μάθημα ανεξαρτήτως Ομάδας για να παραμείνει στο Μουσικό Σχολείο θα πρέπει να παραπεμφθεί σε επαναληπτική εξέταση τον Σεπτέμβριο και, εφόσον επιτύχει θα φοιτήσει στην επόμενη τάξη του Μουσικού Σχολείου. Διαφορετικά θα μετεγγραφεται υποχρεωτικά σε άλλο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, στην αντίστοιχη τάξη προαγωγής του.

Μαθητές που :

- απορρίπτονται λόγω ανεπαρκούς φοίτησης
- απορρίπτονται κατά τις προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις της περιόδου Ιουνίου
- απορρίπτονται κατά τις επαναληπτικές εξετάσεις της περιόδου Σεπτεμβρίου

μετεγγράφονται υποχρεωτικά σε άλλα σχολεία γενικής παιδείας.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΤΕΛ: 060124695

20 SEP 96

ΦΕΡ/147  
1ο Γραφείο Δ.Ε.ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΔΙΝΣΗ Β (ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΡ)ΣΗΣ  
Ν. ΑΙΤΩΛ)ΝΙΑΣ  
Αριθ. Πρωτ. 5052  
Ελλάση 28-8-9628/8  
IM

Να διατηρηθεί μέχρι.....

Βαθμός Ασφαλείας.....

Αθήνα... 28... 1996

Αριθ. Πρωτ. Γ2/... 4566.....

Βαθμ. Προτερ. Ε.Ε. Ε Π Ε Ι Γ Ο Ν

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΤΜΗΜΑ ΑΕΡΜΟΥ 15  
101 83 ΑΘΗΝΑΠληροφορίες: Σαλτού Αντιγόνη  
Οικονομίσσης Στέρ  
Τηλέφωνο: 3237540  
Τέλεφαξ: 3224249  
Εσωτερικό: 554ΓΙΡΟΣ: τις Δ/νοεις Δ.Ε Αιτω/νίας, Ηλείας  
Πέλλας και ΚαβάλαςΘ Ε Μ Α : Προϋποθέσεις λειτουργίας  
των νέων Μουσικών Σχολείων.

Ενόψει της ίδρυσης νέων Μουσικών Σχολείων στις πόλεις Αγρίνιο (Ν. Αιτωλο-ακαρνανίας), Βαρβολομιο (Ν. Ηλείας), Γιαννιτιά (Ν. Πέλλας) και Καβάλα (Ν. Καβάλας) που είχαν υποβάλλει σχετικές αιτήσεις ενέταξής τους, παρακαλούμε να μεριμνήσετε το συντομότερο δυνατό για την εξασφάλιση των απαραίτητων τεχνικών προϋποθέσεων προκειμένου να καταστεί δυνατή η έναρξη λειτουργίας τους από το σχολικό έτος 1996-97.

Μετά την αποστολή των ζητούμενων στοιχείων από τις οικείες Διευθύνσεις Β/θμιας Εκπ/σης, κλιμάκιο της Καλλιτεχνικής Επιτροπής θα επισκεφθεί τα κατά τόπους σχολικά κτήρια για να υποστηρίξει τη λειτουργία των σχολείων αυτών στα πρώτα τους βήματα.

Επίσης, σας πληροφορούμε ότι εφόσον διαπιστωθεί ότι πληρούνται οι σχετικές προϋποθέσεις, θα μεταβούν στα παραπάνω Μουσικά Σχολεία Επιτροπές Επιλογής (Ε.Ε.) που θα συσταθούν από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. για τη διεξαγωγή των εξετάσεων επιλογής των υποψηφίων μαθητών κατά το πρώτο δεκαπενθήμερο του μηνός Σεπτεμβρίου.

Οι προϋποθέσεις για την ομαλή λειτουργία των Μουσικών Σχολείων ορίζονται ως εξής:

## ΚΤΗΡΙΑΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

- Τέσσερις (4) αίθουσες διδασκαλίας ομαδικών μαθημάτων.
- Πέντε (5) αίθουσες διδασκαλίας ατομικών μαθημάτων (studios), 12-15 τ.μ. (αν δεν υπάρχουν, πρέπει να ενοικωθούν και να μονωθούν κατάλληλα).
- Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων.
- Γραφείο Διευθυντή - Γραφείο καθηγητών.
- Χώρος για τη μεσημερινή σίτιση των μαθητών.

**ΕΙΔΙΚΟΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ - ΜΟΥΣΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ**

φωτοτυπικό μηχάνημα

Fax

δύο (2) πιάνο, μια (1) CLAVINOVA, πέντε (5) ταμπουράδες ή αντίστοιχα τοπικά παραδοσιακά μουσικά όργανα.

**ΣΤΕΛΕΧΩΣΗ - ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Δυνατότητα πρόσληψης, εκτός του τακτικού ή απροσπαμένου προσωπικού, έκτακτων καθηγητών και συνεργατών με σύμβαση εργασίας ορισμένου χρόνου (Αναπληρωτές - Ωραίοι).

Δυνατότητα μεταφοράς των μαθητών προς και από το Μουσικό Σχολείο με μισθωμένα λεωφορεία.

**ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΔΙΑΝΟΜΗ**

Γραφείο Υφυπουργού

Γραφείο Γεν.Γραμματέα

Γραφείο Εισ.Γραμματέα

Δ/ση Διοικ.Υποθέσεων

Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης

Δ/ση Σπουδών Δ.Ε.

Τμήμα Α'

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

κ.δ.α



ΑΝΑΣΤ. ΚΑΤΣΙΟΠΟΥΛΟΣ

14-06-05 07:24 2610621583  
FROM : DIFP\_SEPED/YP.PAIEIAS

D/NSH PE AXIAS ->2610362410  
FAX NO. :2103278515

ΜΟΥΣΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΓΥΜΝΑΣΙΟ - ΛΥΚΕΙΟ  
Αριθ. Πρωτ. .... 669  
Έχει διαβαστεί από ..... 16.6.05  
Page 01

14 Jun. 2005 03:59AM P1



**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ**  
**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ &**  
**ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**  
**ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ**  
**ΘΕΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ &**  
**ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ**  
**ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΥ**  
**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**  
**& ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ**

Τμήμα Δ' Αισθητικής Αγωγής  
Μουσικά Σχολεία  
Ερμού 15 105 63 Αθήνα  
Πληροφορίες: Φραγκοκύλη Μάρκο  
Τηλέφωνο - FAX: 210.32.37.540  
2103278331, 2103278322  
E-mail: t4@ypepde@yp.gov.gr

ΠΡΟΣ:

Να διατηρηθεί μέχρι

Βαθμός Ασφαλείας  
Λόγος .....  
Αριθ. Πρωτ. ....  
Ημερ. Πρωτ. ....

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΜΕΑΣ Σ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ  
Αριθ. Πρωτ.: 2596  
Ημερ. Παραλαβής: 14/6/05

**ΑΠΟΦΑΣΗ**

**ΘΕΜΑ: Λειτουργία Μουσικών Σχολείων**

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις του Ν. 1566/85(ΦΕΚ 167/τ.Α') «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
2. Τις διατάξεις της Γ2/3345/2-9-88Τ.Α., «Ίδρυση και λειτουργία των Μουσικών Σχολείων», που κωδικοποιήθηκε με το άρθρο 16 του Ν. 1824/88 (ΦΕΚ 296/τ.Α')
3. Τις διατάξεις της Γ2/3850/29-5-98 (ΦΕΚ 658/τ.Β' /1-7-98) Υπουργικής Απόφασης «Λειτουργία των Μουσικών Σχολείων»
4. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις αυτής της Απόφασης δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του Κρατικού Προϋπολογισμού

**Αποφασίζουμε**

Τροποποιούμε την Γ2/ 3850/29-5-98 (ΦΕΚ 658/ τ.Β' /1-7-98) Υπουργική Απόφαση «Λειτουργία των Μουσικών Σχολείων» ως εξής:

**Κεφάλαιο Α παρ.5**

Για την επιλογή των μαθητών που θα φοιτήσουν στην Α' τάξη Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων, συγκεκριμένα για κάθε Μουσικό Σχολείο, Εκτροπή Επιλογής

(Ε.Ε.) που ορίζεται με Απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης στην έδρα του οποίου λειτουργεί το Μουσικό Σχολείο και αποτελείται από:

- α. Έναν (1) δημόσιο εκπαιδευτικό του κλάδου ΠΕ16 (Μουσικής), ως Πρόεδρο.
- β. Τέσσερις (4) καθηγητές του κλάδου ΠΕ16, ως μέλη, καθώς και δύο(2) αναπληρωτές τους.
- γ. Έναν εκπαιδευτικό ομοιοδότη του κλάδου (μόνιμο ή αναπληρωτή), που υπηρετεί στο Μουσικό Σχολείο, ως Γραμματέα.

Οι εκπαιδευτικοί των εδαφίων α και β ορίζονται από δημοσίους εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ 16, οι οποίοι δεν υπηρετούν σε σχολεία της Ανάπτυξης όπου ανήκει το Μουσικό Σχολείο.

Οι υποψήφιοι εφετάζονται και αξιολογούνται μόνο από τους εκπαιδευτικούς των εδαφίων α και β.

Στην περίπτωση που οι υποψήφιοι είναι περισσότεροι από εκατό(100), ορίζονται δύο(2) Ε.Ε. Το σύνολο των εκμέρους Ε.Ε. αποτελεί η Γενική Επεμελητική Επιλογή (Γ.Ε.Ε.) του Μουσικού Σχολείου η οποία αποτελείται από τους Προέδρους των εκμέρους Ε.Ε., ως μέλη και τον πρόεδρο της ο οποίος ορίζεται με την ίδια Απόφαση του Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην έδρα του οποίου λειτουργεί το Μουσικό Σχολείο. Γραμματέας της Γ.Ε.Ε. ορίζεται, με απόφαση του Προέδρου της ένας από τους γραμματέες των εκμέρους Ε.Ε.

Ο Διευθυντής του Μουσικού Σχολείου ή ο αναπληρωτής του, συμμετέχει στην Ε.Ε. ή στην Γ.Ε.Ε. χωρίς δικαίωμα βαθμολόγησης και έχει την αποκλειστική αρμοδιότητα για την διαδικαστική στήριξη της διαδικασίας επιλογής.

Η αμοιβή των μελών της Ε.Ε. πραγματοποιείται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.

Η παρούσα Απόφαση να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

**Η ΥΠΟΥΡΓΟΣ**

**ΜΑΡΙΕΤΤΑ ΓΙΑΝΝΑΚΟΥ**

**ΚΑΤΑΤΙΘΕΙΝΗ ΔΙΑΝΟΜΗ**

1. Γραφείο Υπουργού κ. Μαρίας Γκινοπούλου
2. Γραφείο Υπουργού κ. Γεώργιου Κολοβά
3. Γραφείο Γενικού Γραμματέα κ. Ανδρέα Καρμαζιώτη
4. Γραφείο Εθνικού Γραμματέα κ. Κωνσταντίνου Πόρου
5. Γραφείο Διευθυντή ΣΕΠ16
6. Τμήμα Α' Αποθηκών Αγωγής Μουσικών Σχολείων
7. Καλλιτεχνική Διεύθυνση

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ Π.Ε. & Δ.Ε. ΑΥΤ. ΕΛΛΑΔΟΣ  
Δ/ΝΣΗ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΑΙΤΩΛΙΑΣ  
1ο ΓΡΑΦΕΙΟ Δ.Ε. ΑΙΤΩΛΙΑΣ

Αριθ. Πρωτ. 2258  
16-5-2005

Να διατηρηθεί μέχρι .....

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΘΕΜΑΤΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΥ  
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ &  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Βαθμός Ασφάλειας .....

Αθήνα 28 / 4 / 2004  
Αριθ. Πρωτ. 43399/07  
Βαθ. Προτερ.

Τμήμα Δ' Αισθητικής Αγωγής  
Μουσικά Σχολεία  
Ερμού 15 105 63 Αθήνα  
Πληροφορίες: Αδαμοπούλου Κατερίνα

Τηλέφωνο - FAX: 210.32.37.540  
2103278531, 2103278522  
E-mail t05music@ypepeth.gr

ΠΡΟΣ:

1. Δ/σεις και Γραφεία  
Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης -  
Έδρες τους
2. Δ/σεις και Γραφεία  
Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης -  
Έδρες τους

ΜΟΥΣΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΙΓΙΝΙΟΥ  
ΓΥΜΝΑΣΙΟ - ΛΥΚΕΙΟ

Αριθ. Πρωτ. 576  
Έχει ληφθεί τον 19-5-05

**ΘΕΜΑ: Διαδικασία εγγραφής - επιλογής μαθητών στην Α' τάξη  
Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων για το σχολικό έτος 2005-2006.**

Σας γνωρίζουμε ότι για την εγγραφή μαθητών στα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια), για το σχολικό έτος 2005-2006, οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών που επιθυμούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία επιλογής οφείλουν να υποβάλουν αίτηση στη Διεύθυνση του Μουσικού Σχολείου (Γυμνασίου) κατά το χρονικό διάστημα από 10 μέχρι 25 Μαΐου.

Οι υποψήφιοι για επιλογή και φοίτηση στην Α' τάξη Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων δεν στερούνται του δικαιώματος υποβολής αίτησης για συμμετοχή σε κλήρωση σε άλλο Πειραματικό Γυμνάσιο. Στα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια) εγγράφονται μαθητές απόφοιτοι Δημοτικού, ύστερα από επιλογή. Η διαδικασία επιλογής διενεργείται από 15 μέχρι 30 Ιουνίου κάθε σχολικού έτους.

Υπενθυμίζεται ότι σύμφωνα με τη διάταξη Α2 της Γ2/3850/16-6-98(ΦΕΚ 658/τ.Β/1-7-98) Υ.Α. «...τα κριτήρια για τον καθορισμό του αριθμού των μαθητών που θα φοιτήσουν είναι: η κριτική υποδομή του σχολείου, το υπάρχον

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ Π.Ε. & Δ.Ε. ΑΥΤ. ΕΛΛΑΔΟΣ  
Δ/ΝΣΗ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΑΙΤΩΛΙΑΣ  
1ο ΓΡΑΦΕΙΟ Δ.Ε. ΑΙΤΩΛΙΑΣ

Αριθ. Πρωτ. 2258  
16-5-2005

ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ  
ΧΡΗΣΟΣ ΠΑΝΝΗΣ  
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ

ΔΕΣ/2258  
ΧΡΗΣΟΣ ΠΑΝΝΗΣ  
16.5.2005

## ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

N. 2158/93 (φ. 109 Α\*), άρθρ. 8 παρ. 5

5. Στους αποφοίτους των μουσικών λυκείων, που διέπονται από την 3345/2.9.1988 απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που κυρώθηκε με το άρθρο 16 του ν. 1824/1988 (ΦΕΚ 296 Α'), χορηγούνται πτυχία μουσικής ειδικότητας, εφαρμοζομένων αναλόγως των διατάξεων του βασιλικού διατάγματος της 11.11.1957 (ΦΕΚ 229 Α') "περί κυρώσεως του εσωτερικού κανονισμού του Ωδείου Θεσ/νίκης".

Τα προσόντα των καθηγητών-εξεταστών των μουσικών μαθημάτων, η διαδικασία, οι προϋποθέσεις και η εξεταστέα ύλη για τη χορήγηση των παραπάνω πτυχίων ρυθμίζονται με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τα χορηγούμενα πτυχία είναι ισότιμα με τα χορηγούμενα από τα ωδεία και τις μουσικές σχολές.

Γ.Λ.Κ. - 2025200/2919/0022/18.5.93 (φ.391 Β\*)

Καθορισμός ωριαίας αποζημίωσης διδασκόντων στα μουσικά σχολεία.

**ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ  
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ  
ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις της παραγράφου 5 του Ν. 1566/85 «Δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

2. Τις παραγράφους 8 και 9 της υπ' αριθ. Γ2/3345/2.9.88 (ΦΕΚ 649/Β'/7.9.88) Απόφασης περί «Ίδρυσης και λειτουργίας Μουσικών Σχολείων» που κυρώθηκε με το άρθρο 16 του Ν. 1824/88.

3. Τις διατάξεις του άρθρου 14 του Ν. 1771/88 «Τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

4. Την αριθ. Υ 1847/1078399/1182/0001/7.8.92 Απόφαση του Πρωθυπουργού και του Υπουργού Οικονομικών με θέμα «Ανάθεση αρμοδιοτήτων στους Υφυπουργούς Οικονομικών».

5. Το άρθρο 40 του Ν. 849/78.

6. το άρθρο 8 του Ν. 2129/93.

7. Τη σχετική εισήγηση της Καλλιτεχνικής Επιτροπής.

8. Το ότι από τις διατάξεις της απόφασης αυτής προκαλείται δαπάνη σε βάρος του κρατικού προϋπολογισμού



το Ν. 1624/51 τροποποιήθηκε, συμπληρώθηκε και ισχύει σήμερα.

2. Το Π.Δ. 884/76 (άρθρο 27 παρ. 5) «περί κανονισμού διαρθρώσεως των Υπηρεσιών και οργανώσεως προσωπικού του ΕΟΤ» (ΦΕΚ Α' 325).

3. Τις διατάξεις του Ν. 217/95 «Ρυθμίσεις για τον τουρισμό και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ Α' 118).

4. Το Π.Δ. 459/93 «Ανασυστάση του Υπουργείου Τουρισμού και καθορισμός των αρμοδιοτήτων του» (ΦΕΚ Α' 193).

5. Το Π.Δ. 29/96 «Συγχώνευση των Υπουργείων Τουρισμού, Βιομηχανίας-Ενέργειας και Τεχνολογίας και Εμπορίου στο Υπουργείο Ανάπτυξης» (ΦΕΚ Α' 19).

6. Το Π.Δ. 377/96 «Διορισμός Υπουργών, Αναπληρωτή Υπουργού και Υφυπουργών» (ΦΕΚ Α' 244).

7. Την με αριθμό 541192/21.11.95 υπουργική απόφαση περί υπαγωγής των χωρών της Βαλτικής (Εσθονία, Λιθουανία, Λεττονία) στην αρμοδιότητα της ΔΙΤΕΞ Β. Ευρώπης (ΦΕΚ Β' 1062).

8. Την με αριθμό 420/28/27.11.97 απόφαση του Διοικητικού Συμβουλίου του ΕΟΤ.

9. Τις διατάξεις του άρθρου 29Α του Ν. 1558/85 προστεθέντος δια του άρθρου 27 του Ν. 2081/92, όπως αντικαταστάθηκε με το άρθρο 1 παρ. 2α του Ν. 2469/1997 (ΦΕΚ Α' 38).

10. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις της παρούσας απόφασης δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του κρατικού προϋπολογισμού, αποφασίζουμε:

1. Τροποποιούμε την με αριθμό 541192/21.11.95 υπουργική απόφαση, ως εξής:

α) Εγτάσσουμε τη χώρα της Εσθονίας στην περιοχή τοπικής αρμοδιότητας του Γραφείου ΕΟΤ Φιλανδίας με έδρα το Ελοϊνκι.

β) Οι Χώρες Λεττονία και Λιθουανία παραμένουν στην αρμοδιότητα της Δ/νσης Τουρισμού Β. Ευρώπης με έδρα τη Στοκχόλμη.

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 19 Δεκεμβρίου 1997

Η ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΒΑΣΩ ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ

Αριθ. Γ2/7324

(7)

Ορισμός Εξεταστικής Επιτροπής για τη χορήγηση τίτλων μουσικής ειδικότητας στους αποφοίτους Μουσικών Σχολείων κ.α.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις του Ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167/τ.Α') «Δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης».
2. Τις διατάξεις του Ν. 1824/88 (ΦΕΚ 296/τ.Α') «Ίδρυση και λειτουργία Μουσικών Σχολείων».
3. Τις διατάξεις του άρθρου 5 του Ν. 2158/93 (ΦΕΚ 109/τ.Α') «Χορήγηση τίτλων μουσικής ειδικότητας».
4. Την από 5.3.97 σχετική εισήγηση της Καλλιτεχνικής Επιτροπής.
5. Την αριθμ. Γ2/7323/8.12.97 Υπουργική Απόφαση με θέμα «Χορήγηση τίτλων μουσικής ειδικότητας στους αποφοίτους των Μουσικών Σχολείων», όπως ορίζουμε:

1. Η Εξεταστική Επιτροπή για τη χορήγηση τίτλων μουσικής ειδικότητας θα είναι τριμελής. Της Εξεταστικής Επιτροπής θα προΐσταται ο εκάστοτε Πρόεδρος της Κεντρικής Επιτροπής ή ο νόμιμος αναπληρωτής της. Τη σύνθεση των δύο (2) μελών της Επιτροπής θα είναι δημόσιοι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΣ16 (Μουσικής) με ειδικότητα (Θεωρητικοί καθηγητές οργάνων ή παραδοσιακής μουσικής κ.α.) σχετικοί με το αντικείμενο που πρόκειται να κλιθθούν να εξετασούν και με βαθμό Α. Στην Εξεταστική Επιτροπή συμμετέχει και ο ειδικός καθηγητής, χωρίς δικαίωμα βεβαίωσης.

2. Οι χορηγούμενοι τίτλοι μουσικής ειδικότητας θα είναι:

α) Πτυχίο Θεωρητικών Ευρωπαϊκής Μουσικής (Ειδ. Αρμονίας)

β) Πτυχίο Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής (Βυζαντινής)

γ) Πτυχίο Ελληνικών Παραδοσιακών Οργάνων.

3. Τα μαθήματα κατά ειδικότητα και η εξεταστέα ύλη για τη χορήγηση των παραπάνω τίτλων μουσικής ειδικότητας θα είναι αυτή που προβλέπεται από τις διατάξεις του Β.Δ. της 11.11.1957 (ΦΕΚ 229/τ.Α') «περί κυρώσεως του εσωτερικού κανονισμού του Ωδείου Θεσσαλονίκης σε συνδυασμό με τα εκάστοτε ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα των Μουσικών Σχολείων.

4. Ο Πρόεδρος και τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής έχουν την ευθύνη για τη διεξαγωγή των εξετάσεων και για την έκδοση των αποτελεσμάτων.

5. Οι χορηγούμενοι τίτλοι μουσικής ειδικότητας θα υπογράφονται από την Εξεταστική Επιτροπή, τον Ειδικό καθηγητή καθώς και από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

6. Από τη δημοσίευση της παρούσας απόφασης καταργείται η ισχύς της υπ' αριθμ. Γ2/5466/6.10.93 Υπουργικής Απόφασης.

7. Από την παρούσα απόφαση δεν προκαλείται δαπάνη εις βάρος του Κρατικού Προϋπολογισμού.

Η παρούσα να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 8 Δεκεμβρίου 1997

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΑΡΙΣΤΕΝΗΣ

Αριθ. Γ2/7323

(8)

Χορήγηση τίτλων μουσικής ειδικότητας στους αποφοίτους των Μουσικών Σχολείων.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις του Ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167/τ.Α') «Δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης».
  2. Τις διατάξεις του Ν. 1824/88 (ΦΕΚ 296/τ.Α') «Ίδρυση και λειτουργία Μουσικών Σχολείων».
  3. Τις διατάξεις του άρθρου 8 παρ. 5 του Ν. 2158/93 (ΦΕΚ 109/τ.Α') «Χορήγηση τίτλων μουσικής ειδικότητας».
  4. Την από 5.3.97 σχετική εισήγηση της Καλλιτεχνικής Επιτροπής.
- Το γεγονός ότι από τις διατάξεις αυτής της απόφασης δεν προκαλείται δαπάνη εις βάρος του κρατικού προϋπολογισμού, αποφασίζουμε:

17352

## ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ (ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ)

1. Στους αποφοίτους των Μουσικών Σχολείων θα χορηγείται τίτλος μουσικής ειδικότητας. Μετά από εξετάσεις, ο οποίος θα είναι ισότιμος και αντίστοιχος με τους τίτλους που χορηγούνται από τα αναγνωρισμένα από το Κράτος (ΥΠ.ΠΟ) Μουσικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Ωδείο - Μουσικές Σχολές).

2. Οι εξετάσεις για την απόκτηση τίτλων μουσικής ειδικότητας θα δίνονται σε επιτροπή που θα ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

3. Οι εξετάσεις θα πραγματοποιούνται στην Αθήνα κατά το χρονικό διάστημα από 1 μέχρι και 15 Σεπτεμβρίου εκάστου έτους, εφόσον υπάρχουν υποψήφιοι.

4. Δικαίωμα συμμετοχής σε αυτές τις εξετάσεις έχουν όλοι οι απόφοιτοι των Μουσικών Σχολείων (Λυκείων) ανεξάρτητα από το έτος αποφοίτησής τους, μετά από αίτηση τους, η οποία υποβάλλεται στη Δ/νση Σπουδών Δ.Ε./Γραφείο Μουσικών Σχολείων του ΥΠ.Ε.Π.Θ. μέχρι τις 15 Ιουλίου εκάστου έτους.

5. Τα μαθήματα, εξεταστέα ύλη, η διαδικασία εξέτασης και κάθε σχετική οδηγία κατά ειδικότητα θα κοινοποιείται στους υποψηφίους μέχρι τις 30 Ιουνίου κάθε έτους.

6. Οι χορηγούμενοι τίτλοι μουσικής ειδικότητας θα εκδίδονται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

7. Από τη δημοσίευση της παρούσας απόφασης καταργείται η ισχύς της υπ' αριθμ. Γ2/5466/6.10.93 Υπουργικής Απόφασης.

Η παρούσα να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 8 Δεκεμβρίου 1997

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ  
ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΑΡΣΕΝΗΣ

Αρ. Δ1/11636

Τροποποίηση της Δ1/2223/3.3.89 Υπουργικής απόφασης «περί του τρόπου απόδειξης προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών σε σχολεία της ιδιωτικής εκπαίδευσης στις περιπτώσεις που τα δικαιολογητικά δεν είναι πλήρη».

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ  
ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις της περιπτ. Ζ της παραγρ. 1 του άρθρου 17 του Ν. 2470/97 «Αναμόρφωση μισθολογίου προσωπικού της Δημόσιας Διοίκησης».

2. Την Υπουργική απόφαση Δ1/1265/7.2.89 (ΦΕΚ 96/0.7.89 τ.Β') «Καθορισμός τρόπου απόδειξης της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε σχολεία της ιδιωτικής Εκπαίδευσης».

3. Την αριθ. ΣΤ5/33/9.10.96 κοινή απόφαση του Πρωθυπουργού και του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων περί ορισμού αρμοδιοτήτων Υφυπουργού του ΠΕΠΘ.

Το γεγονός ότι από τις διατάξεις αυτής της απόφασης προκαλείται δαπάνη εις βάρος του κρατικού προϋπολογισμού, αποφασίζουμε:

Τροποποιούμε την Δ1/2223/3.3.89 (ΦΕΚ 193 τ.Β'/3.3.89) απόφαση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και ορίζουμε ότι η προϋπηρεσία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που έχει παρασχε-

θεί πριν από το διορισμό τους στο δημόσιο, σε ιδιωτικά σχολεία και που η διάρκειά της και το εβδομαδιαίο ωράριο διδασκαλίας δεν αποδεικνύονται με τα οριζόμενα στην απόφαση Δ1/1265/7.2.89 (ΦΕΚ 96/τ.Β'/10.8.89) υπουργική απόφαση, δικαιολογητικά, θα εξετάζονται από τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ).

Οι αποφάσεις των ΠΥΣΠΕ εγκρίνονται με απόφαση του Νομάρχη και εκτελούνται από τη Διεύθυνση εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν οργανικά οι εκπαιδευτικοί.

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 22 Δεκεμβρίου 1997

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ  
Ι. ΑΝΘΟΠΟΥΛΟΣ

Αριθ. 32277

(10)

Χορήγηση ποσού εκ του ποσοστού των εσόδων του ΠΡΟΠΟΓΚΟΛ στο Τμήμα Αποκατάστασης Ψ.Ν.Θ.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Σύμφωνα με τις διατάξεις:

1. Του Α.Ν. 397/68 (ΦΕΚ 101Α) «περί επανασυστάσεως της Γενικής Γραμματείας Αθλητισμού».

2. Της παρ. 3 του άρθρου 1 του Ν. 2433/96 (180Α).

3. Του άρθρου 1 του Π.Δ. 59/1997.

4. Την υπ' αριθμ. 47968/9.10.96 Κοινή Απόφαση του Πρωθυπουργού και του Υπουργείου Πολιτισμού «Ανάθεση αρμοδιοτήτων στον Υφ. Πολιτισμού Ανδρέα Αθ. Φούρα».

5. Το γεγονός, ότι το ποσοστό 1% από τα έσοδα του Δελτίου ΠΡΟΠΟΓΚΟΛ δεν διατίθεται ως γενική οικονομική ενίσχυση του ΟΚΑΝΑ και των θεραπευτικών κοινοτήτων αλλά, αποκλειστικά για πολιτιστικά και αθλητικά προγράμματα.

Ο νομοθέτης προορίζει τον τρόπο διάθεσης των χρημάτων όχι μόνο λόγω του αντικειμένου της Γ.Γ.Α. αλλά και γιατί οι πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες βοηθούν σημαντικά στη θεραπεία και κυρίως συνιστούν προληπτικά την πιο αποτελεσματική άμυνα στη μάστιγα των ναρκωτικών.

Η Γ.Γ.Α. έχει χρέος να προωθήσει αυτά τα προγράμματα, να τα στηρίξει και να τα ενισχύει με κάθε τρόπο.

Σαφής πρόθεση επίσης του νομοθέτη είναι η ενίσχυση κάθε σωματείου και συλλόγου που με Πολιτιστικά και Αθλητικά προγράμματα συμβάλλει στη μάχη κατά των ναρκωτικών.

Κατόπιν των ανωτέρω, αποφασίζουμε:

Χορηγούμε εκ του ανωτέρω προβλεπόμενου ποσοστού 1% των εσόδων του ΠΡΟΠΟΓΚΟΛ, ποσό ύψους 10.000.000 δρχ. στο Τμήμα Αποκατάστασης Ψ.Ν.Θ. για τη διενέργεια Πολιτιστικών και Αθλητικών προγραμμάτων.

Από την απόφαση αυτή δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του κρατικού προϋπολογισμού.

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 24 Δεκεμβρίου 1997

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ  
ΑΝΔΡΕΑΣ ΑΘ. ΦΟΥΡΑΣ

## ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

2. Όσα θέματα δεν αναφέρονται στην παρούσα Απόφαση, ρυθμίζονται από τις πάγιες διατάξεις που ισχύουν για τὰ ημερήσια γυμνάσια και γενικά ή ενιαία λύκεια καθώς και με Υπουργικές Αποφάσεις που θα εκδοθούν.

3. Από τη δημοσίευση της παρούσας Υπουργικής απόφασης καταργούνται οι:

- Γ2/1950/27.3.96 Υ.Α. (ΦΕΚ 330/τ.Β') «Λειτουργία Μουσικών Σχολείων».

- Γ2/3493/4.6.97 Υ.Α. (ΦΕΚ 459/τ.Β'/5.6.97) «Τροποποίηση και συμπλήρωση της Γ2/1950/27.3.96 Υ.Α.»

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 16 Ιουνίου 1998

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ

**N. 2413/96 (ΦΕΚ 124Α'/17-6-96), άρθρ. 67**

**Άρθρο 67**

Στην παράγραφο 9 του άρθρου 15 του ν. 1566/1985 προστίθεται τελευταίο εδάφιο ως ακολούθως:

«Ειδικά για τη στελέχωση των Μουσικών Σχολείων καθορίζονται με την ίδια απόφαση οι ειδικότητες των υποψηφίων, τα τυχόν απαιτούμενα προσόντα, καθώς και η πρόβλεψη του ελάχιστου χρόνου υποχρεωτικής παραμονής των νεοδιοριζομένων στην οργανική θέση στα Σχολεία αυτά».

**ΔΙΟΡΘΩΣΕΙΣ ΣΦΑΛΜΑΤΩΝ**

(12)

Διορθώνεται η Γ2/1950/27.3.96 υπουργική απόφαση που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 330/τ.Β'/14.5.96 στα παρακάτω σημεία:

1. Ο αριθμός της υπουργικής απόφασης είναι Γ2/1950 αντί του λανθασμένου Γ2/950.

2. Στη διάταξη Β2 και μετά τη λέξη Γ Γυμνασίου προστίθεται και ειδικά για το σχολικό έτος 1996 - 97 για την Α' Λυκείου.

3. Στη διάταξη Β5 και μεταξύ της τρίτης και τέταρτης παραγράφου προστίθεται η εξής παράγραφος: Μαθητής που υστερεί σε περισσότερα από δύο (2) μουσικά μαθήματα ή έχει απορριφθεί στα μαθήματα γενικής παιδείας, σύμφωνα με τα ισχύοντα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, απομακρύνεται από το μουσικό σχολείο.

(Από το ΥΠΕΠΘ)

# Προβολή ΦΕΚ Α 109/1993

Προβολή σε νέο παράθυρο

&lt;&lt;

&lt;

3

από 8

Προβολή

&gt;

&gt;&gt;

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ (ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ)

3623

Πρόεδρο της Κυβερνήσεως και την εκτέλεσή του ως Νόμου του Κράτους.

Αθήνα, 28 Ιουνίου 1993

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ  
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Γ. ΚΑΡΑΜΑΝΛΗΣ

ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΣΤ. ΜΑΝΩΣ

Θεσπίζουμε και λέγουμε η Μεγάλη Σφραγίδα του Κράτους

Αθήνα, 28 Ιουνίου 1993

Η ΠΡΩΤΗ ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΗ ΥΠΟΥΡΓΟΣ  
ΑΝΝΑ ΠΑΡΟΥΛΑ-ΑΠΕΘΜΑΚΗ

ΝΟΜΟΣ ΥΠ ΑΡΙΘ. 2158 (3)  
Εκσυγχρονισμός των Κριματικών Κρατικών Υποτροφιών (Κ.Κ.Υ.) και άλλες διατάξεις.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ  
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Εδίδουμε την ακόλουθο Νόμο που φέρει η Βουλή:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α'

Ρύθμιση θεμάτων Κριματικών Κρατικών Υποτροφιών

Άρθρο 1  
Σκοπός του Ι.Κ.Υ.

1. Το Ι.Κ.Υ. είναι ο εθνικός φορέας αποτροφών. Σκοπός του είναι:

α) η χορήγηση υποτροφιών και οικονομικών ενισχύσεων, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται δάνεια και βραβεία, σε Έλληνες, ομογενείς και αλλοδαπούς βίαια προγραμμάτων που συντάσσονται από το δικαστικό συμβούλιο του Ι.Κ.Υ. και εγκρίνονται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων,

β) η χορήγηση υποτροφιών και οικονομικών ενισχύσεων στο πλαίσιο των προγραμμάτων ευρωπαϊκής συνεργασίας καθώς και άλλων φορέων που αναδέχονται στο Ι.Κ.Υ. την απονομή ή τη διαχείριση υποτροφιών, γ) η συγκέντρωση και διάδοση πληροφοριών για όλες τις χορηγούμενες αποτροφές και οικονομικές ενισχύσεις σε Έλληνες πολίτες ή για ελληνογενείς φορέα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η παροχή διευκολύνσεων προς τους φορείς που τις χορηγούν,

δ) η πραγματοποίηση ή η σύνθεση σε τρίτους, ένυμφα, ερευνών, μελετών ή εκδόσεων σχετικών με τους σκοπούς του.

2. Με προεδρικό διατάγματα, που εκδίδονται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Υπουργού Οικονομικών με αρμόδια παραρτήματα του Ι.Κ.Υ. στην Ελλάδα και το εξωτερικό,

Άρθρο 2  
Όργανα διαχείρισης

1. Όργανα διαχείρισης του Ι.Κ.Υ. είναι το δικαστικό συμβούλιο και ο γενικός διευθυντής.

2. Το δικαστικό συμβούλιο αποτελείται από επτά τακτικά και κέρυφες αναπληρωματικά μέλη, που διορίζονται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με τετραετή θητεία, από τα μέλη του διδακτικού προσωπικού των Κριματικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και από δικαστικούς εταχθέντες ή προακτιβιστές. Με την ίδια απόφαση ορίζεται ο πρόεδρος και ο αντιπρόεδρος του Δ.Σ. Κατά την πρώτη εφαρμογή της παρούσας διάταξης, η οποία συμπληρεί με τη λήξη της θητείας του παρόντος Δ.Σ., τούσσο τακτικά μέλη με κέρυφες αναπληρωματικά διορίζονται με ζετή θητεία.

3. α) Γενικός διευθυντής τοποθετείται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων εκπαιδευτικός λειτουργός ή υπάλληλος κατηγορίας ΠΕ μετά από κλήση και πρόταση του δικαστικού συμβουλίου του Ι.Κ.Υ.. Η θητεία του γενικού διευθυντή είναι τριετής και μπορεί να ανανεώνεται μετά από γνώμη του Δ.Σ. του Ι.Κ.Υ. για δύο ακόμη τριετίες. Πρόσκληση λήξη της θητείας του γενικού διευθυντή επιτρέπεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μετά από εμπίστολημένη πρόταση του Δ.Σ. του Ι.Κ.Υ. για λόγους εκπαιδευτικής ή αδιανόητης εκπληρωσής των καθηκόντων του. Ο γενικός διευθυντής μετά τη λήξη της θητείας του επιστρέφει αυτοδικαίως στην οργανική του θέση, η οποία παραμένει κενή καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας του.

β) Ακόλουθη υποβολής υποψηφιότητας για τοποθέτηση στη θέση του γενικού διευθυντή έχουν μέλη Δ.Ε.Π. των Α.Ε.Σ., ή Ε.Π. των Τ.Ε.Σ. ή εκπαιδευτικοί λειτουργοί της δημόσιας Εκπαίδευσης και δικαστικοί υπάλληλοι κατηγορίας ΠΕ των υπηρεσιών του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Ι.Κ.Υ., οι οποίοι έχουν τουλάχιστον δεκαεπταετή υπηρεσία και επαρκή γνώση της Ελληνικής γλώσσας. Για την τοποθέτηση λαμβάνονται υπόψη οι παρών μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών που συνδέονται με τις δραστηριότητες του Ι.Κ.Υ..

γ) Ο γενικός διευθυντής προϊστάμενος των υπηρεσιών και του προσωπικού του Ι.Κ.Υ., συντονίζει, ελέγχει και εποπτεύει το έργο τους, μετέχει στις συνελεύσεις του Δ.Σ. χωρίς ψήφο και μεριμνά για την εκτέλεση των αποφάσεών του.

4. Με αποφάσεις των Υπουργών Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζεται μηνιαία και' αποκλειστική επιλογή στην πρόεδρο και αντιπρόεδρο του Δ.Σ. του Ι.Κ.Υ. και οι απειρές αποδοχές του γενικού διευθυντή.

Άρθρο 3

Κατηγορίες αποτροφών και κεφάλαια υποτροφιών

1. Το Ι.Κ.Υ. χορηγεί υποτροφίες και οικονομικές ενισχύσεις ως εξής: α) σε επιτυχούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μεταπτυχιακές σπουδές ή μεταπτυχιακή ή ερευνητική, β) σε φοιτητές των Α.Ε.Σ. υπό τη μορφή υποτροφιών επίδοσης και υποτροφιών και δωρεών ενίσχυσης που προβλέπονται στο άρθρο 23 του ν. 2083/1992 (ΦΕΚ 159 Α'), γ) σε σπουδαστές των μετεγχειριστικών εκπαιδευτικών ερασιέπειων, δ) σε δασκάλους για μεταδιδακτακή άσκηση, ε) σε δασκάλους όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης για την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ ιδρυμάτων της ημεδαπής και

# Προβολή ΦΕΚ Α 109/1993

Προβολή σε νέο παράθυρο

&lt;&lt;

&lt;

4

από 8

Προβολή

&gt;

&gt;&gt;

3624

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ (ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ)

της αλλοδαπής, στ) σε αλλοδαπούς και ομογενείς για την επιμόρφωση της ελληνικής γλώσσας και την εξοικείωση με τον ελληνικό πολιτισμό, ζ) σε αλλοδαπούς και ομογενείς που υπάγονται σε ειδικά προγράμματα στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το Ι.Κ.Υ. χορηγεί υποτροφία ή βραβείο.

2. Στο τέλος της περίπτωσης στ της παρ. 1 του άρθρου 23 του ν. 2083/1992 (ΦΕΚ 159 Α') προστίθενται τα εξής:

“Υποτροφίες επίδοσης και υποτροφίες και δάνεια επίδοσης χορηγούνται και στους πρωτότους φοιτητές με βάση την επίδοσή τους στις Γενικές Εξετάσεις. Δεν χορηγούνται αποκατάστατα φύσης υποτροφίες με βάση την επίδοσή στο τελευταίο έτος σπουδών.”

3. α) Με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Υπουργού Οικονομικών μπορούν να ορίζονται οι όροι και η διαδικασία χορήγησης υποτροφιών και οικονομικών ενισχύσεων σε ομογενείς και αλλοδαπούς οι οποίοι φοιτούν σε ελληνικά ιδρύματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

β) Με αποφάσεις των Υπουργών Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται οι λεπτομέρειες για τη διαδικασία χορήγησης και καταβολής του δανείου.

4. Η υγιονομική περιθαλάκη των ήδη ασφαλισμένων μεταπτυχιακών υποτρόφων του Ι.Κ.Υ. ανατίθεται στο οικείο Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. και παρέχεται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις. Ειδικά για τους υποτρόφους εξωτερικού, οι οποίοι δεν μπορούν να εγγραφούν σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, οικείο θεωρείται το Α.Ε.Ι. ή το Τ.Ε.Ι. στο οποίο υπηρετεί ο επόπτης των σπουδών τους.

5. Η ισχύς των διατάξεων του παρόντος άρθρου αρχίζει από την 1η Ιανουαρίου 1993 σύμφωνα με το άρθρο 23 παρ. 2 του ν. 2083/1992 (ΦΕΚ 159 Α').

#### Άρθρο 4 Όροι του Ι.Κ.Υ.

Οι όροι του Ι.Κ.Υ. προέρχονται: α) από τις πιστώσεις που εγγράφονται στον τακτικό προϋπολογισμό των υπουργείων και επιπλέον στον προϋπολογισμό δημοσίων επενδύσεων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, β) από τις επιχορηγήσεις διεθνών οργανισμών και ειδικότερα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων ή αποκονδύλιση συνεργαζόμενων με αυτές φορέων για την εκτέλεση κοινωτικών και άλλων προγραμμάτων, γ) από δωρεές, κληροδοτήματα και πάσης φύσεως χορηγίες, ημετέρες και αλλοδαπές, δ) από έσοδα από την ανάπτυξη δραστηριοτήτων στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, ε) από προσόδους της περιουσίας του.

#### Άρθρο 5 Εξουσιοδοτικές διατάξεις

1. Η διαχείριση των υπηρεσιών και η σύσταση των οργανικών θέσεων του Ι.Κ.Υ. ρυθμίζονται με προεδρικά διατάγματα που εκδίδονται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Με όμοιο προεδρικό διάταγμα επιτρέπεται η κωδικοποίηση σε ενιαίο κείμενο όλων των ισχυουσών διατάξεων για το Ι.Κ.Υ. Με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κατόπιν προτάσεως του Δ.Σ. του Ι.Κ.Υ.,

ρυθμίζονται θέματα σχετικά με τον κανονισμό λειτουργίας, τη συγκρότηση επιτροπών πάσης φύσεως και με τις αποζημιώσεις των απασχολούμενων στις εξετάσεις του Ι.Κ.Υ. ως και τις υποχρεώσεις και την ευθύνη των υποτρόφων, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 3 του παρόντος νόμου.

Οι προβλεπόμενες από την προηγούμενη παράγραφο αποφάσεις για σύσταση θέσεων και αποζημιώσεις των απασχολούμενων στις εξετάσεις του Ι.Κ.Υ. υπογράφονται και από τον Υπουργό Οικονομικών.

2. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται οι κατηγορίες των μη δικαιουμένων χορήγησης δανείων, καθώς και θέματα σχετικά με τις κατηγορίες υποτρόφων και τον τρόπο χορήγησής τους.

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β'

Ρύθμιση θεμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

#### Άρθρο 6

Θέματα του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.)

1. Στο τέλος της παρ. 4 του άρθρου 5 του ν. 2008/1992 (ΦΕΚ 18 Α') προστίθενται εδάφια ως ακολούθως:

“Με όμοιες αποφάσεις που εκδίδονται ύστερα από γνώμη του Δ.Σ. του Ο.Ε.Ε.Κ.:

α. Καθορίζεται η υποχρεωτική συγγραφή σημειώσεων από τους εκπαιδευτές των Ι.Ε.Κ. και καθορίζονται οι όροι και οι προϋποθέσεις αποζημίωσης αυτών.

β. Ισχύουν δεικνοσχεδία βιβλιοθήκες στα Ι.Ε.Κ. και καθορίζονται οι όροι και οι προϋποθέσεις λειτουργίας αυτών, ο τρόπος προμήθειας των απαιτούμενων βιβλίων, οι όροι δανεισμού των βιβλίων στους εκπαιδευόμενους και οι υποχρεώσεις αυτών, καθώς και κάθε άλλη συναφής λεπτομέρεια.”

2. Στην παρ. 2 του άρθρου 11 του ν. 2008/1992 (ΦΕΚ 18 Α') προστίθεται εδάφιο ως εξής:

“Ο Ο.Ε.Ε.Κ. προς επίτευξη του σκοπού, προαγωγή και ανάπτυξη του έργου του οργανισμού, συμμετέχει ή προβαίνει σε εκπαιδευτικές ανταλλαγές, επιδείξεις, συνέδρια, σεμινάρια, ημερίδες, διαλέξεις, συνεντεύξεις εργαζομένων εκπαιδευτικής, μετακινώντας και λοιπές ανώτερες εκπαιδευτικές, δημοσιεύσεις, ανακοινώσεις και δραστηριότητες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, προσκαλεί Έλληνες και ξένους για να συμμετέχουν στις παραπάνω δραστηριότητες και ανάποδα θετικές και θετικές σχέσεις. Οι δαπάνες που προκαλούνται από την εφαρμογή των διατάξεων της παραγράφου αυτής βαρύνουν τον προϋπολογισμό του Ο.Ε.Ε.Κ.”

3. Στο τέλος της παρ. 5 του άρθρου 5 του ν. 2008/1992 (ΦΕΚ 18 Α') προστίθεται εδάφιο ως ακολούθως:

“Ο Ο.Ε.Ε.Κ. μπορεί να προβαίνει στην αγορά ή αποδοχή δωρεάς κληρονομίας και κληροδοσίες οικοπέδων και κτιρίων, στην πραγματοποίηση ή ανάθεση εκπόνησης μελετών και εκτέλεσης έργων εφαρμοζόμενων κατ' αναλογία των σχετικών διατάξεων του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων, για τη στήριξη των υπηρεσιών του και των Ι.Ε.Κ.”

# Προβολή ΦΕΚ Α 109/1993

Προβολή σε νέο παράθυρο

<< < 5 από 8 Προβολή > >>

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ (ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ)

3825

4. Εκπαιδευτικά και περιλαμβανόμενα στους τίτλους διευθυντών σχολείων και κρίνονται ως διευθυντές ή αναπληρωτές διευθυντές των Ισοτιπών Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Κ.), μετά την αποχώρησή τους από τη θέση αυτή επανεγγράφονται στη σειρά που είχαν στον οικείο πίνακα και τοποθετούνται μετά από αίτησή τους και με βάση τη σειρά αυτή για όσο χρόνο ισχύουν οι πίνακες σε κενή θέση διευθυντή σχολείου της οικείας περιφέρειας. Αν δεν υπάρχει κενή θέση της προσωπικότητας τους παραμένουν στη διάθεση της οικείας διεύθυνσης μέχρι κενωθείς σχετικής θέσης, στην οποία τοποθετούνται με αίτησή τους.

Ο χρόνος υπηρεσίας τους σε θέση διευθυντή ή αναπληρωτή διευθυντή Ε.Κ. λογίζεται ως χρόνος σε θέση διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

5. Η παράγραφος 5 του άρθρου 8 του ν. 2009/1992 (ΦΕΚ 18 Α') αντικαθίσταται, από τότε που ισχύει, ως εξής :

“5. Τη θέση του προέδρου ή αντιπροέδρου μπορούν να καλύπτουν και δημόσια υπάλληλοι, δημοσίου λειτουργού ή υπάλληλοι του ελεύθερου δημόσιου τομέα. Η υπηρεσία της οργανικής θέσης θεωρείται συνεχής. Οι αποδοχές της προηγούμενης παραγράφου συμπληρώνουν τις αποδοχές της οργανικής θέσης.”

6. Είναι δυνατή η λειτουργία κλάσεων στα Ε.Κ. και στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Οι όροι η διαδικασία και οι προϋποθέσεις εισαγωγής και η ανάθεση σε κλάσεις καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

7. Στους διευθυντές και υποδιευθυντές των Π.Ε.Κ. χορηγούνται από 1.1.1993 έσοδα παροχής και κινήσεως, τα ύψος των οποίων είναι το εκάστοτε προβλεπόμενο για το γενικό διευθυντή υπουργείου.

8. Στο τέλος της περίπτωσης ( της παραγράφου 3 του άρθρου 2 του ν. 2009/1992 (ΦΕΚ 18 Α') προστίθενται τα ακόλουθα:

“καθώς και των εκπαιδευτών των κοινωνικών εταίρων και του προσωπικού που υπηρετεί στον Ο.Ε.Κ.”.

9. Οι διατάξεις των παραγράφων 2, 4, 5 και 8 του άρθρου αυτού ισχύουν αναδρομικά από την ημερομηνία δημοσίευσής του ν. 2009/1992 (ΦΕΚ 18 Α').

10. Οι διατάξεις του άρθρου 12 του ν. 1943/1991 εφαρμόζονται και για την αποζημίωση μελών και γραμματέων που μετέχουν στο σύλλογο έργων, στις επιτροπές και ομάδες εργασίας του άρθρου 10 του ν. 2009/1992. Η διαδικασία καθορισμού του ύψους της αποζημίωσης και ο τρόπος καταβολής γίνεται σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στο ν. 2009/1992.

## Άρθρο 7 Θέματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

1. Η θέση των μελών Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) της βαθμίδας του επικρατικού καθηγητή και του λέκτορα, τα οποία έχουν υποβάλει σχετικές αιτήσεις για εξέλιξη στην επόμενη βαθμίδα χωρίς να έχω ακόμα ολοκληρωθεί η αντίστοιχη διαδικασία κρίσης, παραμένει από τη στιγμή που έληξε κατά τις κείμενες διατάξεις ο μεγάλος χρόνος παραμονής σε κάθε βαθμίδα μέχρι την 31η Αυγούστου 1994. Όσοι από τους ανωτέρω κέρδουν θετικά υπήχονται αρχής της διατάξης του ν. 2063/1992 (ΦΕΚ 159 Α'), ενώ όσοι κέρδουν αρνητικά

αποχωρούν υποχρεωτικά από την ημερομηνία ολοκλήρωσης της κρίσης τους.

2. Η διάταξη του τελευταίου οδαρίου της παρ.1 του άρθρου 17 του ν. 2063/1992 (ΦΕΚ 159 Α') εφαρμόζεται και στο ουσιαστικό με το π.δ. 420/1991 (ΦΕΚ 153 Α') Τμήμα Ιστροβελονικών Ερευνών της Ακαδημίας Αθηνών.

3. Η παρ. 7 του άρθρου 1 του ν. 2053/1992 (ΦΕΚ 159 Α') αντικαθίσταται ως εξής:

“7. Για θέσεις που δεν προβλέπονται ειδικώς από διατάξεις νόμων και αποφασισιών στην εκτέλεσή της ευρύτερης κοινωνικής, παιδαγωγικής και αναπτυξιακής πολιτικής των Α.Ε.Ι., εκπαιδευτικά ή εγχειρίδια πύσσινος σε συγκεκριμένο ΚΑΕ του τακτικού προϋπολογισμού του Ιδρύματος, το ύψος της οποίας δεν μπορεί να υπερβεί το 2% του ύψους της κρατικής επιχορήγησης για αειτουρκικές ανάγκες του αντίστοιχου οικονομικού έτους.”

4α. Στο τέλος της περίπτωσης α της παρ. 6 του άρθρου 17 του ν. 2063/1992 (ΦΕΚ 159 Α') προστίθενται τα ακόλουθα:

“Σε περίπτωση ανεργίας των (3) ή περισσότερων ημετέρων του αιτού ή άλλου Α.Ε.Ι. για την έρευνα Ε.Π.Ι. ο αριθμός των μελών Δ.Ε.Π. κάθε τμήματος και η διαδικασία ορισμού καθορίζεται με το αντίστοιχο διάταγμα έρευνας. Σε κάθε περίπτωση κάθε τμήμα θα ελεγχόμαστε τουλάχιστον από ένα μέλος Δ.Ε.Π.”

β. Όπου από τις διατάξεις του άρθρου 17 του ν. 2063/1992 (ΦΕΚ 159 Α') προβλέπεται η λήξη απόφασης ή η παροχή γνώμης ή η υποβολή πρότασης ή εισηγήσης Συγκλήτου Α.Ε.Ι., η Σύγκλητος συνίζεται κατά τη διάρκεια στο άρθρο 12 παρ. 1 (α) του ίδιου νόμου.

5. Οι υποψήφιοι που έλαβαν μέρος στις Γενικές Εξετάσεις το έτος 1992 για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με την κατηγορία των “φυσικών οδοντών”, ως πάσχοντες από χονδροπλαστικό νανισμό, έχουν το δικαίωμα κατά το επόμενο επόμενο έτος να καταχωρηθούν στη βιβλιοθήκη τους σε ένα ή περισσότερα μαθήματα της δέσμης τους και να αποκαλύψουν την εξέλιξη στο υπόλοιπο ανεξάρτητα από την τυχόν συμμετοχή τους στις Γενικές Εξετάσεις της ίδιας ή άλλης δέσμης σε προηγούμενα έτη.

6. Οι διατάξεις της παρ. 9 του άρθρου 28 του ν. 2063/1992 (ΦΕΚ 159 Α') ισχύουν και για τους προέδρους και αντιπροέδρους των Τ.Ε.Ι.

Μετά την πρώτη συμπλήρωση της απόφασης 207852/9027/0022/6-30-89 (ΦΕΚ 753 Ε'), που κινείθηκε με το ν.1881/Φ42/αρ.11, αριθμός απόφασης 22, προστίθεται δεύτερη παράγραφος ως ακολούθως:

“Από την 1η Οκτωβρίου 1993 οι διατάξεις της προηγούμενης παραγράφου εφαρμόζονται και για το μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό των Τ.Ε.Ι. σύμφωνα με τα ποσοστά που καθορίζονται στο ν.1404/1983, άρθρο 26 περίπτωση Η.”

7. Στις ρυθμίσεις της παρ. 5 του άρθρου 27 του ν. 2009/1992 (ΦΕΚ 18 Α') υπήχονται και οι κάτοχοι τίτλου απόλυτης από εννοια πολυκλαδικά λύματα (Ε.Π.Λ.) ή τεχνικό και επαγγελματικό λύματα (Τ.Ε.Λ.), που σφραγίζονται από τμήματα ειδικότητας των τεχνικών και επαγγελματιών λύματων (Τ.Ε.Α.) της παρ.7 του άρθρου 111 του ν. 1982/1990 (ΦΕΚ 101 Α') και της παρ. 6 του άρθρου 30 του ν. 2063/1992 (ΦΕΚ 159 Α').

# Προβολή ΦΕΚ Α 109/1993

Προβολή σε νέο παράθυρο

<< < 6 από 8 Προβολή > >>

3626

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ (ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ)

8. Οι ρυθμίσεις του άρθρου 25 του ν. 1474/1984 (ΦΕΚ 128 Α') ισχύουν και για τους φοιτητές του Τμήματος Γεωπονίας, Φυτικής και Ζωικής Παραγωγής της Σχολής Επιστημών Παραγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

9. Ανακηρύσσεται η πρώτη πρόταση της δεύτερης περιόδου της περιόδου γ' της παρ. 5 του άρθρου 8 του ν. 2083/1992 ως εξής:

"Σε κάθε περίπτωση, τα μέλη Δ.Ε.Π. που μπορεί να δηλώσουν ότι δεν επιθυμούν να εγκατασταθούν στον τόπο της έδρας του τμήματος ή του Α.Ε.Ι. δεν μπορεί να υπερβούν το 1/3 του συνόλου των μελών Δ.Ε.Π. του αντίστοιχου τμήματος".

10. Μέλη Δ.Ε.Π. των Α.Ε.Ι. που έχουν ανενεργεία καθ' οιονδήποτε τρόπο τη θητεία τους, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, δύνανται, με κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας της Κυβέρνησης, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του κατά περίπτωση αρμόδιου υπουργού, ύστερα από αίτησή τους προς το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων να μεταναστεύουν ως κενή οργανική θέση, κενή οργανική προαπαιτούμενη των Εθνικών Ερευνητικών Κέντρων ή Αναζήτησης Ερευνητικών Κέντρων του ν. 1514/1986, αντικαθιστώντας αναλόγως επί θεσπίσι ή ως μόνον σε κενή θέση αντίστοιχης βαθμίδας ή σε θέση του Δημοσίου με βαθμό και μεταλογικό κλάδο αντίστοιχο των τίτλων προσόντων και της προϋπηρεσίας τους κατ' ανάλογη εφαρμογή του άρθρου 25 του ν. 2083/1992, η οποία συντάσσεται αυτοδικαίως με την απόφαση μεταβολής.

11. Στο τέλος της παρ. 2 του άρθρου 8 του ν. 2083/1992 προστίθεται εδάφιο ως εξής:

"Κατ' εξουσιοδότηση των ανωτέρω μελών Δ.Ε.Π. πλήρους και αποκλειστικής απασχόλησης δύνανται να παρέχουν διδακτικό ή διευθυντικό έργο στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα, στις Σχολές Προαγωγής Επιμόρφωσης, στα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και στα Παιδαγωγικά Ινστιτούτα".

12. Από 1.7.1993 το ειδικό δίδακτορικό που καταβάλλεται στα μέλη Δ.Ε.Π. των Α.Ε.Ι. εξιδανεύεται με αυτό του ενόργανου καθηγητή των Τ.Ε.Ι.

13. Το δεύτερο και τρίτο εδάφιο της παραγράφου 7 του άρθρου 4 του ν. 741/1977 (ΦΕΚ 314 Α'), όπως αντικαταστάθηκε από την παράγραφο 1 του άρθρου 78 του ν. 1556/1985, αντικαθίστανται ως εξής:

"Σε αντιστοιχούμενες περιπτώσεις για το οριστήριό των Εθνικών Επιστημητήριων και την αντίστοιχη, καθώς και την ισότητα του τίτλου σπουδών σχολών της αλλοδαπής, αποφασίζει το Διοικητικό Συμβούλιο του Δι.Κ.Α.Τ.Σ.Α. μετά γνώμη της οικείας τριμελούς επιτροπής".

14. Η δουλειά υπέρ του Ελληνικού Δημοσίου με την οποία βαρύνονται τα μεταφραζόμενα ακίνητα στους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης σύμφωνα με τις διατάξεις της παρ. 2 του άρθρου 31 του ν. 2009/1992, επεκτείνεται και για τη χρησιμοποίησή τους για τη στέγαση μονάδων της τακτοβόθρας εκπαίδευσης.

15. α) Οι μεταγραφές του άρθρου 1, παρ. 1, εδάφιο β' του ν. 1966/1981 διενεργούνται μέχρι και το ακαδημαϊκό έτος 1993-1994.

β) Οι διατάξεις του άρθρου 47 του ν. 2103/1992 (ΦΕΚ 205 Α') έχουν ισχύ και για το ακαδημαϊκό έτος 1993-1994, πλην της προθεσμίας της παραγράφου 5 και της παραγράφου 7.

16. α. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδιδόμενη κατόπιν αποφάσεως

της Συγκλήτου της Ακαδημίας Αθηνών, είναι δυνατή η μεταβολή των αρμοδιοτήτων οικειοθελώς των δευτέρων μεσοδοσίων του προσωπικού της Ακαδημίας Αθηνών στην προεπίθετο της οικονομικής υπηρεσίας ή στον οικείο σχετικό καθήκον.

β. Στο τέλος του δεύτερου εδαφίου της παρ. 3 του άρθρου 1 του ν. 2083/1992 προστίθεται τα εξής:

καθώς και στον προεπίθετο γραμματέα και στους προϊστάμενους των λοιπών διοικητικών οργανικών μονάδων του Α.Ε.Ι.

17. Όπου στο α' εδάφιο της παρ. 7 του άρθρου 17 του ν. 2083/21-9-1992 αναγράφεται καθηγητής ή αναπληρωτής καθηγητής, προστίθεται και ομότιμος καθηγητής.

## Άρθρο 8 Είδη πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

1. Στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας δευτεροβάθμιας και κληρονομητικής εκπαίδευσης, θρησκειών και ιδιωτικής, καταβάλλεται από 1.10.1993 ετήσια βέλους άμνη πέντε χιλιάδων (5.000) δραχμών μηνιαίας, το οποίο μπορεί να αναπροσαρμόζεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Από 1.1.1994 καταργείται η με αριθμ. 2062315/5506/022/25.9.91 (ΦΕΚ 854 Β') κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που κυρώθηκε με το άρθρο 41 του ν. 2008/1992 (ΦΕΚ 16 Α'), όπως και κάθε άλλη σχετική διάταξη που προβλέπει χορήγηση τίτου για την προέθετο βέλους του κεντρικού προσωπικού.

2. Η αποζημίωση των δημοτών και ιδιωτικών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας και μέσης εκκλησιαστικής εκπαίδευσης, καθώς και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που προβλέπεται από τις διατάξεις της παρ. 1 του άρθρου 1 και της παρ. 3 του άρθρου 35 του ν. 1524/1988 (ΦΕΚ 295 Α'), από την έναρξη του διδακτικού έτους 1993-1994 είναι ίση με το ένα ετήσιο (1/80) των κάθε είδους μηνιαίων αποδοχών του εισοδηματικού μεθολογικού κλάδου του αντίστοιχου κλάδου, χωρίς επίδομα οικογενειακών βαρών, για κάθε ώρα πρόσθετης απασχόλησης και υπολογίζεται επί των αποδοχών της τελευταίας ημέρας κάθε διδακτικού τμήματος.

3. Για το συντονισμό του έργου των σχολικών συμβούλων, κατά εκπαιδευτικές περιόδους και κατά βαθμίδα εκπαίδευσης, ορίζεται ως συντονιστής τους ο σχολικός σύμβουλος που συγκέντρωσε κατά την επιλογή τις περισσότερες συνολικά αξιολογημένες μονάδες. Σε περίπτωση ισοβαθμίας προηγείται κατά σειρά:

Ο κύριος: α) δίδακτορικού διπλώματος, β) διπλώματος Master, γ) πτυχίου μεταπτυχιακής διατριβής, δ) δεύτερου Πανεπιστημιακού πτυχίου και κ) ο αρχαιότερος στην υπηρεσία.

Το ειδικότερο καθήκον των συντονιστών σχολικών συμβούλων καθώς και οι εκπαιδευτικές περιόδους καθόλου τους ορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Στους συντονιστές σχολικών συμβούλων και για έσο χρόνο ασκούν τα καθήκοντα από καταβάλλονται οι πάσης φύσεως αποδοχές μόνον του Παρ. 1 του άρθρου 1 του ν. 2083/1992.

# Προβολή ΦΕΚ Α 109/1993

Προβολή σε νέο παράθυρο

&lt;&lt;

&lt;

7

από 8

Προβολή

&gt;

&gt;&gt;

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ (ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ)

3627

4. Η πρόβλεψη καταρτίσεως νέων τινών προϊτάμενων διπλόντων και γραφείων εκπαιδευσης και προστεμένων γραφείων φυσικής αγωγής του άρθρου 47 του ν. 2053/1992 (ΦΕΚ 181 Α') παραταίνεται μέχρι 30 Ιουνίου 1993.

Κατά τα λοιπά ισχύουν το οριζόμενα στην παρ. 3 του άρθρου 6 του ν. 2046/1992 (ΦΕΚ 79 Α').

5. Στους σκοπούς των μουσικών λυκείων, που διενεργούνται από την 3345/2.8.1988 απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που κυρώθηκε με το άρθρο 16 του ν. 1224/1988 (ΦΕΚ 296 Α') χαρακτηρίζονται επίσης μουσικής ειδίκευσης εφαρμοζόμενων αναλόγως των διατάξεων του βασικού διατάγματος της 11.11.1957 (ΦΕΚ 229 Α') περί κλάδους του εκπαγωγικού κινήματος του Οδείου Θεσσαλονίκης.

Τα προσόντα των καθηγητών-εξεταστών των μουσικών μαθημάτων, η διαδικασία, οι προϋποθέσεις και η εξεταστέα ύλη για τη χορήγηση των παραπάνω πτυχίων ρυθμίζονται με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τα ρυθμιζόμενα παύσει είναι ισχύοντα με τα χαρακτηριστικά από τα ειδικά και τις μουσικές σχολές.

6. Στα θέματα που ρυθμίζονται με τα κατά τις διατάξεις του άρθρου 27 παρ. 3 του ν. 1566/1985 προεδρικό διάταγμα περιλαμβάνεται και η σύσταση νέων οργανικών θέσεων κλάδου προσεταιρισμού. Με τη σύσταση των θέσεων αυτών καθορίζεται και η ειδικότητα τους.

7. Οι διατάξεις των παραγράφων 1 και 2 του παρόντος άρθρου εφαρμόζονται αναλόγως και στο κίνημα εκπαιδευτικό προσωπικό του Ο.Α.Ε.Δ.

8. Στις σχολικές επιτροπές της παρ. 8 του άρθρου 5 του ν. 1894/1990 ως πρόεδρος ορίζεται ο διευθυντής του οικείου σχολείου. Στα δε συσταγόμενα σχολεία ο αρχαιότερος διευθυντής αυτών.

9. Στις ρυθμίσεις της περιπτώσεως γ' της παραγράφου 5 του άρθρου 2 του ν. 1394/1990 (ΦΕΚ 110 Α') περιλαμβάνονται και όσοι εκπαιδευτικοί στην Π.Α.Τ.Ε.Σ./Σ.Ε.Α.Ε.Τ.Ε. κατά το ακαδημαϊκό έτος 1989-1990, έλαβαν νόμιμη αναβολή φοίτησης και πήραν το πτυχίο της Π.Α.Τ.Ε.Σ. το ακαδημαϊκό έτος 1990-1991.

10. Οι διατάξεις του άρθρου 17 του ν. 1566/1985 εφαρμόζονται αναλόγως και για την πρόδραξη αναπληρωτών εκπαιδευτικών αποφοίτων της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης για τις διδακτικές ανάγκες των μειονεκτικών σχολείων θράκης.

Η πρόδραξη αυτή γίνεται με απόφαση του οικείου νομάρχη, μετά από πρόταση του συντονιστή μειονεκτικών σχολείων.

Η ισχύς της διάταξης αυτής αρχίζει από 1.4.1993.

11. Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των κλάδων ΔΕ1, ΔΕ1 ΠΕ17, ΠΕ19 του άρθρου 14 του ν. 1666/1985, οι οποίοι έχουν ή αποκοτούν τα τυπικά προσόντα άλλου κλάδου της ίδιας ή ανώτερης κατη-

γορίας εκπαιδευτικού προσωπικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί με αίτηση τους να μετατάσσονται σε νέους οργανικές θέσεις του κλάδου αυτού, εφόσον δεν υπάρχουν υπαίτιφοι για διορισμό στον κλάδο αυτών με χρονολογία λήξης του πτυχίου προγενέστερη από τη χρονολογία λήξης του πτυχίου του μετατασσόμενου.

12. Στο τέλος της παρ. 3 του άρθρου 17 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α') προστίθεται εδάφιο ως εξής:

«Κάθε έτος μπορούν να καταρτίζονται χριστιανές, κατά δημοφιλίες ή υφιστάμενες περιοχές, καταστάσεις υποψηφίων για πρόδραξη αναπληρωτών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η πρόδραξη για τους εκπαιδευτικούς κάθε καταστάσεως θα γίνεται σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Οι ειδικοί αυτές περιοχές κάθε νομού, που θα καθορίζονται από τις παραπάνω καταστάσεις υποψηφίων, καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων».

13. Για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το προβλεπόμενο ανώτατο όριο ηλικίας από την παράγραφο 1 του άρθρου 37 του ν. 1343/1991 (ΦΕΚ 50 Α'), ισχύει και για την προβλεπόμενη από την παράγραφο 1 του άρθρου 38 του ίδιου νόμου ειδικότητα τους σε προγράμματα μεταπτυχιακής εκπαίδευσης.

14. Όσοι εκπαιδευτικοί απέδραν το δικολογητικό έγγραφο τους στην επιτροπή διαρπέντων, κατ' εφαρμογή των διατάξεων του π.δ. 158/1984 και τα συμπληρώνουν πριν από την έναρξη των παραπάνω, που δοθούν με τους νόμους 1666/1985, 1674/1986, 179/1986, θεωρούνται ότι έχουν την αρχική σφραγίδα εγγραφής τους στην επιτροπή διορισθέντων πριν από την λήξη του π.δ. 158/1984.

15. Κατ' εξαίρεση των κειμένων διατάξεων, στην επιτροπή διορισθέντων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προτάσσονται εκπαιδευτικοί εγγεγραμμένοι στην επιτροπή, οι οποίοι είναι σύζυγοι ή τέκνα βιούντων από τρωματικές ενέργειες.

## Άρθρο 9

### Καταρτιζόμενες διατάξεις

Καταρτιζονται οι διατάξεις: α) του άρθρου 1 παρ. 2 του ν. 1825/1951, όπως αντικαταστάθηκε αρχικώς με τον ν. 1826/1951, εν συνεχεία με το άρθρο 51 του ν.δ. 3971/1958 (ΦΕΚ 187/58) και συμπληρώθηκε με το άρθρο 1 του ν.δ. 4434/1964, β) του άρθρου 3 και η παράγραφος 4 του άρθρου 4 του ν. 1825/1951, γ) του άρθρου 7, παρ. 3, 4, 5 και 7 του ν. 1825/1951, όπως αντικαταστάθηκε με το άρθρο 79 παρ. 8 του ν. 1566/1985 κατά το μέρος που αφορά υποτροφίες φοιτητών Α.Ε.Ι., δ) του άρθρου 13 και το πρώτο εδάφιο του άρθρου 15 του ν. 1825/1951.



# Προβολή ΦΕΚ Α 109/1993

Προβολή σε νέο παράθυρο

&lt;&lt;

&lt;

8

από 8

Προβολή

3628

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ (ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ)

## Άρθρο 10 Έναρξη ισχύος του νόμου

Η ισχύς του νόμου αυτού αρχίζει από της δημοσίευσής του στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, εκτός εάν ορίζεται διαφορετικά στις επί μέρους διατάξεις.

Παραγγέλνεται η δημοσίευση του παρόντος στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και την εκτέλεσή του ως Νόμου του Κράτους.

Αθήνα, 28 Ιουνίου 1993

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ  
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Γ. ΚΑΡΑΜΑΝΛΗΣ

ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ  
Σ. ΚΟΥΒΕΛΑΣ

ΔΙΚΑΙΟΔΟΤΗΣ  
ΣΤ. ΜΑΛΙΝΣ

ΕΠΙΧ. ΠΡΟΒΛΕΨΕΩΣ & ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ  
Γ. ΣΟΥΦΛΙΑΣ

ΕΠΙΧ. ΠΡΟΒΛ. ΕΜΠΡ. & ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ  
Β. ΚΩΝΣΤΟΠΟΥΛΟΠΟΥΛΟΣ

Θεωρήθηκε και τάχως η Μεγάλη Στρατιώτα του Κράτους

Αθήνα, 28 Ιουνίου 1993

Η ΕΠΙ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ ΥΠΟΥΡΧΟΣ  
ΑΝΝΑ ΠΑΡΟΥΤΑ-ΜΠΕΡΜΕΚΗ

ΑΠΟ ΤΟ ΕΘΝΙΚΟ ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟ



01001392207040008



5273

# ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

## ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ

Αρ. Φύλλου 138

22 Ιουλίου 2004

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3255

Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων.

### Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Εκδίδομε τον ακόλουθο νόμο που ψήφισε η Βουλή:

#### Άρθρο 1

#### Ίδρυση Τμημάτων σε Πανεπιστήμια

1. Στα ακόλουθα Πανεπιστήμια ιδρύονται Τμήματα ως εξής:

α. Στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης:

αα) Τμήμα Κινηματογράφου με έδρα την πόλη της Θεσσαλονίκης και

ββ) Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας και Ανάπτυξης με έδρα την πόλη της Βέροιας.

β. Στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας:

αα) Τμήμα Μάρκετινγκ και Διοίκησης Λειτουργιών με έδρα την πόλη της Έδεσσας και

ββ) Τμήμα Διοίκησης Τεχνολογίας με έδρα την πόλη της Νάουσας.

γ. Στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων:

Τμήμα Διαχείρισης Πολιτισμικού Περιβάλλοντος και Νέων Τεχνολογιών με έδρα την πόλη του Αγρινίου.

δ. Στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο:

αα) Τμήμα Πληροφορικής με έδρα την πόλη της Κέρκυρας και

ββ) Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας με έδρα την πόλη της Κέρκυρας

ε. Στο Πολυτεχνείο Κρήτης:

Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών με έδρα την πόλη των Χανίων.

2. Η έναρξη της εκπαιδευτικής λειτουργίας των Τμημάτων της παραγράφου 1 και η εισαγωγή των πρώτων φοιτητών ορίζεται από το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005.

3. Τα Τμήματα που ιδρύονται με την παράγραφο 1 έχουν ως αποστολή και σκοπό:

α. Το Τμήμα Κινηματογράφου να καλλιεργεί και να προάγει την κινηματογραφική τέχνη, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης οπτικοακουστικής εκπαίδευσης, με την ακαδημαϊκή και εφαρμοσμένη έρευνα και διδασκαλία και να παρέχει στους φοιτητές τα εφόδια που εξασφαλίζουν την κατάρτισή τους για την καλλιτεχνική, επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία και εξέλιξη. Ειδικότερα το Τμήμα:

αα) καλλιεργεί και προάγει την τέχνη του κινηματογράφου, ως και τη συνάφεια με τις τέχνες της εικόνας και του ήχου,

ββ) προωθεί τη διδασκαλία του κινηματογράφου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση,

γγ) αναβαθμίζει το πολιτιστικό επίπεδο του κινηματογραφικού επαγγέλματος,

δδ) δημιουργεί πλήρως καταρτισμένους επαγγελματίες ικανούς να συμβάλλουν στην αναβάθμιση της κινηματογραφικής παραγωγής, καλύπτοντας τις διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες σε επιστημονικά ειδικευμένα στελέχη στη χρήση των νέων τεχνολογιών στο χώρο του οπτικοακουστικού προϊόντος.

β. Το Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας και Ανάπτυξης να προσφέρει γνώσεις σε γνωστικά πεδία και αντικείμενα που αφορούν στην οργάνωση και διαχείριση γεωγραφικών περιοχών και χωρικών ενότητων, όπως: αα) χωροταξία και περιφερειακή ανάπτυξη (εθνικό, περιφερειακό, ειδικά χωροταξικά σχέδια, σχέδια χωρικής ανάπτυξης, υποδομές, τοπικά αναπτυξιακά προγράμματα, αξιολόγηση επενδυτικών σχεδίων, διαχείριση περιβάλλοντος και βιώσιμη ανάπτυξη) και ββ) πολεοδομικό προγραμματισμό και αστική ανάπτυξη: ρυθμιστικά σχέδια, γενικά πολεοδομικά σχέδια, πολεοδομικές μελέτες, αστικός σχεδιασμός, σχέδια ολοκληρωμένης αστικής ανάπτυξης, σχέδια περιοχών επαγγελματικής εγκατάστασης, περιβαλλοντική διάσταση στην οργάνωση του χώρου.

γ. Το Τμήμα Μάρκετινγκ και Διοίκησης Λειτουργιών:

αα) να καλλιεργεί και να προάγει τη γνώση στους τομείς μάρκετινγκ, πωλήσεων, διοίκησης δικτύων διανομής, εξαγωγών, διαφήμισης, έρευνας αγοράς, διοίκησης παραγωγής, διοίκησης εφοδιαστικής αλυσίδας (logistics), σχεδιασμού και ανάλυσης διαδικασιών, διοίκησης της ποιότητας, προβλέψεων ζήτησης, προγραμματισμού παραγωγής, διαχείρισης αποθεμάτων,

ββ) να παρέχει στους φοιτητές τα απαραίτητα εφόδια που εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτισή τους για επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία,

γγ) τη διοργάνωση μεταπτυχιακών σπουδών, που οδηγούν στην κατάρτιση επιστημόνων με εξειδικευμένες γνώσεις σε επί μέρους γνωστικά αντικείμενα του Τμήματος.

δ. Το Τμήμα Διοίκησης Τεχνολογίας:

αα) να καλλιεργεί και να προάγει γνώσεις οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων και τεχνολογικές γνώσεις, με

ιδιαίτερη έμφαση στις περιοχές των τηλεπικοινωνιών και των ψηφιακών συστημάτων. Να καταρτίζει φοιτητές σε τομείς σχεδίασης και προτυποποίησης τεχνολογικών προϊόντων, μάρκετινγκ, πωλήσεων και υποστήριξης αντίστοιχων υπηρεσιών, διοίκησης και ποιοτικού ελέγχου τεχνολογικών τμημάτων επιχειρήσεων και οργανισμών, διοίκησης καινοτομίας και τεχνολογικής αλλαγής,

ββ) να παρέχει στους φοιτητές τα απαραίτητα εφόδια που εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτιση τους για επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία,

γγ) τη διοργάνωση μεταπτυχιακών σπουδών, που οδηγούν στην κατάρτιση επιστημόνων με εξειδικευμένες γνώσεις σε επί μέρους γνωστικά αντικείμενα του τμήματος.

ε. Το Τμήμα Διαχείρισης Πολιτισμικού Περιβάλλοντος και Νέων Τεχνολογιών έχει σκοπό:

αα) να καλλιεργεί και να προάγει τη γνώση για την πολιτισμική κληρονομιά και τη διαχείρισή της, ββ) να παρέχει στους φοιτητές τα απαραίτητα εφόδια που εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτιση τους για επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία στο γνωστικό αντικείμενο που αφορά στον πολιτισμικό πλούτο της χώρας από την αρχαιότητα ως σήμερα, αλλά και σε σύγκριση με τους πολιτισμούς των μεσογειακών λαών. Η εκπαίδευση που παρέχει αποβλέπει ιδίως: αα) στην αποτελεσματική ανάδειξη, προβολή και αξιοποίηση των πολιτισμικών πόρων, ββ) στην ορθολογική διαχείριση και οικονομική αξιοποίησή τους ώστε να επιτευχθεί η εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου συστήματος όλων των παραμέτρων της πολιτισμικής διαχείρισης στην Ελλάδα και γγ) στην ανάδειξη του σύγχρονου τομέα πολιτισμικής διαχείρισης και σχεδιασμού με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

στ. Το Τμήμα Πληροφορικής:

αα) να καλλιεργεί και να προάγει την Πληροφορική Επιστήμη, με ιδιαίτερη έμφαση στη θεωρία και τις εφαρμογές της Πληροφορικής στους τομείς των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, καθώς επίσης και στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη, τη λειτουργία και τη διαχείριση των πληροφοριακών συστημάτων,

ββ) να παρέχει στους φοιτητές εξειδικευμένες γνώσεις που θα τους επιτρέπουν να απασχοληθούν, πέραν των βασικών τομέων της Πληροφορικής, με τη μελέτη, την έρευνα, κατανόηση και εφαρμογή, καθώς και με τις επιπτώσεις της εισαγωγής και χρήσης της Πληροφορικής Επιστήμης στην υποστήριξη των ποικίλων κοινωνικών, διοικητικών και οικονομικών δραστηριοτήτων.

ζ. Το Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας:

αα) να καλλιεργεί και να προάγει την οπτικοακουστική έκφραση, μέσω της διδασκαλίας και της έρευνας των εφαρμογών της σύγχρονης οπτικοακουστικής τεχνολογίας στον ευρύτερο χώρο της Τέχνης και της μαζικής επικοινωνίας,

ββ) να παρέχει στους φοιτητές: α) την επιστημονική έρευνα των εφαρμογών της σύγχρονης τεχνολογίας στην παραγωγή και επεξεργασία ήχου και εικόνας, β) τις καλλιτεχνικές και επικοινωνιακές εφαρμογές των οπτικοακουστικών μέσων και γ) τη διδασκαλία των νέων μορφών οπτικοακουστικής έκφρασης,

γγ) πεδίο επαγγελματικής απασχόλησης των πτυχιούχων θα είναι: α) οι επαγγελματικοί χώροι οπτικοακουστικής επικοινωνίας και αναψυχής (ραδιόφωνο, τηλεόραση, εταιρείες παραγωγής ηχητικού και οπτικοακουστικού υλικού, εταιρείες σχεδιασμού και παραγωγής ηχητικού

και οπτικοακουστικού υλικού, εταιρείες σχεδιασμού και παραγωγής video - games, εταιρείες ανάπτυξης οπτικοακουστικών συστημάτων κ.λπ.), β) ο ελεύθερος χώρος καλλιτεχνικής έκφρασης μέσω του ήχου, της εικόνας και των συνδυασμών τους και γ) οι σχετικοί τομείς της γενικής και της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

η. Το Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών να καλλιεργεί και να προάγει, με τη διδασκαλία και την έρευνα, των επιστημονικών περιοχών της αρχιτεκτονικής, της πολεοδομίας-χωροταξίας, της αρχιτεκτονικής τεχνολογίας, της προστασίας και αποκατάστασης μνημείων και συνόλων, καθώς και της περιβαλλοντικής - οικολογικής διάστασης του αρχιτεκτονικού σχεδιασμού.

Το Τμήμα συγκροτείται από τους ακόλουθους τομείς: α) Τομέας Ιστορίας και Θεωρίας της Αρχιτεκτονικής και των Εικαστικών Τεχνών, β) Τομέας Αρχιτεκτονικού Σχεδιασμού, Αποκατάστασης και Επαναχρησιμοποίησης Μνημείων και Αρχιτεκτονικής Τοπίου, γ) Τομέας Πολεοδομίας και Χωροταξίας και δ) Τομέας Αρχιτεκτονικής Τεχνολογίας.

4. α) Τα Τμήματα της παραγράφου 1 απονέμουν τίτλους σπουδών μέχρι και διδακτορικού διπλώματος. Κάθε Τμήμα απονέμει ενιαίο πτυχίο, εκτός από το Τμήμα Διαχείρισης Πολιτισμικού Περιβάλλοντος και Νέων Τεχνολογιών το οποίο απονέμει πτυχίο: αα) Διαχείρισης Πολιτισμικών Πόρων και ββ) Πολιτισμικής Τεχνολογίας.

β) Η ελάχιστη υποχρεωτική διάρκεια φοίτησης για τη λήψη πτυχίου για τα Τμήματα: αα) Μάρκετινγκ και Διοίκησης Λειτουργιών, ββ) Διοίκησης Τεχνολογίας, γγ) Διαχείρισης Πολιτισμικού Περιβάλλοντος και Νέων Τεχνολογιών και δδ) Πληροφορικής ορίζεται σε οκτώ εξάμηνα σπουδών και για τα Τμήματα: αα) Κινηματογράφου, ββ) Μηχανικών Χωροταξίας και Ανάπτυξης, γγ) Τεχνών Ήχου και Εικόνας και δδ) Αρχιτεκτόνων Μηχανικών ορίζεται σε δέκα εξάμηνα σπουδών.

5. α) Στα Πανεπιστήμια Αριστοτέλειο Θεσσαλονίκης, Μακεδονίας και Ιονίου ιδρύονται ανά σαραντά δύο θέσεις Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.), είκοσι θέσεις Ειδικού και Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Δι.Π.) και είκοσι θέσεις Ειδικού Τεχνικού Εργαστηριακού Προσωπικού (Ε.Τ.Ε.Π.) εκ των οποίων οκτώ θέσεις ΠΕ κατηγορίας, οκτώ θέσεις ΤΕ κατηγορίας και τέσσερις θέσεις ΔΕ κατηγορίας.

Στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και Πολυτεχνείο Κρήτης ιδρύονται ανά είκοσι μία θέσεις Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού, δέκα Ειδικού και Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Δι.Π.) και δέκα θέσεις Ειδικού Τεχνικού Εργαστηριακού Προσωπικού (Ε.Τ.Ε.Π.) εκ των οποίων τέσσερις θέσεις ΠΕ κατηγορίας, τέσσερις θέσεις ΤΕ κατηγορίας και δύο θέσεις ΔΕ κατηγορίας.

β) Στα Τμήματα Μάρκετινγκ και Διοίκησης Λειτουργιών, Διοίκησης Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και Μηχανικών Χωροταξίας και Ανάπτυξης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, συνιστώνται ανά επτά θέσεις διοικητικού προσωπικού οι οποίες κατανέμονται ως ακολούθως:

Κλάδος ΠΕ Διοικητικού - Οικονομικού: Μία βαθμού Δ' - Α'  
Κλάδος ΤΕ Διοικητικού - Λογιστικού: Μία βαθμού Δ' - Α'  
Κλάδος ΤΕ Πληροφορικής: Μία βαθμού Δ' - Α'  
Κλάδος ΤΕ Βιβλιοθηκονόμων: Μία βαθμού Δ' - Α'  
Κλάδος ΔΕ Τεχνικών: Μία βαθμού Δ' - Α'  
Κλάδος ΥΕ Φυλάκων Νυχτοφυλάκων: Μία βαθμού Ε' - Β'  
Κλάδος ΥΕ Επιμελητών: Μία βαθμού Ε' - Β'.

Από τις πιο πάνω είκοσι μία θέσεις διοικητικού προσωπικού, δεκατέσσερις θέσεις προστίθενται στις θέσεις των αντίστοιχων κλάδων του άρθρου 14 του Π.Δ. 343/1996 (ΦΕΚ 228 Α) και του άρθρου 12 του Π.Δ. 310/1999 (ΦΕΚ 284 Α) που αφορούν στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, ενώ επτά θέσεις προστίθενται στις θέσεις των αντίστοιχων κλάδων του άρθρου 22 του Π.Δ. 47/1996 (ΦΕΚ 33 Α) που αφορά στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

6. Σε κάθε Τμήμα που ιδρύεται με την παράγραφο 1 συνιστάται Γραμματεία, η οποία παρέχει διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη στο εν γένει εκπαιδευτικό και ερευνητικό έργο τους. Η Γραμματεία οργανώνεται και λειτουργεί σε επίπεδο Τμήματος κατά την έννοια του άρθρου 36 παρ. 1 του Ν. 2190/1994.

7. Η πλήρωση των θέσεων Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) των Τμημάτων της παραγράφου 1 έως την αυτοδύναμη λειτουργία τους, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 15 παρ. 3 του Ν. 2454/1997 (ΦΕΚ 7 Α), γίνεται ύστερα από προκήρυξη ή μετάκληση ή μετακίνηση μέλους Δ.Ε.Π., ως εξής:

α) Η προκήρυξη για την πλήρωση κενών θέσεων γίνεται με απόφαση της Συγκλήτου, ύστερα από εισήγηση της Προσωρινής Γενικής Συνέλευσης του τμήματος, σύμφωνα με όσα ορίζονται στο άρθρο 6 του ν. 2083/1992. Η εκλογή γίνεται από ενδεκαμελή εκλεκτορικά σώματα. Σε κάθε εκλεκτορικό σώμα συμμετέχουν τα μέλη Δ.Ε.Π. που τυχόν υπηρετούν στο οικείο τμήμα και έχουν δικαίωμα ψήφου. Αν τα μέλη Δ.Ε.Π. είναι λιγότερα από ένδεκα, το εκλεκτορικό σώμα συμπληρώνεται με απόφαση της Συγκλήτου ύστερα από κλήρωση από διπλάσιο τουλάχιστον αριθμό μελών Δ.Ε.Π. που ορίζει ίδια, από κατάλογο τον οποίο εισηγείται η Προσωρινή Γενική Συνέλευση, η οποία ταυτόχρονα αναφέρει και όσα άλλα μέλη Δ.Ε.Π. μπορούν κατά την κρίση της να περιλαμβάνονται στον κατάλογο. Τα μέλη που ορίζονται από τη Σύγκλητο πρέπει να κατέχουν θέση Δ.Ε.Π. του ίδιου γνωστικού αντικείμενου σε ομοειδή ή συγγενή τμήματα του ίδιου ή άλλων Πανεπιστημίων και να ανήκουν στις βαθμίδες του καθηγητή και του αναπληρωτή καθηγητή. Εάν δεν υπάρχουν ή δεν επαρκούν τέτοια μέλη ορίζονται μέλη Δ.Ε.Π. της βαθμίδας του καθηγητή και του αναπληρωτή καθηγητή του συγγενέστερου γνωστικού αντικείμενου. Σε κάθε εκλεκτορικό σώμα προεδρεύει ο πρόεδρος της Προσωρινής Γενικής Συνέλευσης του οικείου τμήματος, ο οποίος μπορεί να είναι και εκλέκτορας. Αν ο Πρόεδρος δεν έχει ορισθεί ως μέλος του εκλεκτορικού σώματος προεδρεύει αυτός χωρίς δικαίωμα ψήφου. Για τη συγκρότηση του εκλεκτορικού σώματος εκδίδεται πράξη του Πρύτανη, αντίγραφο της οποίας μαζί με τα σχετικά πρακτικά κοινοποιούνται, χωρίς καθυστέρηση στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σε κάθε θέση που προκηρύσσεται ορίζεται με απόφαση του σώματος των εκλεκτόρων τριμελής εισηγητική επιτροπή, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 6 κεφ. Γ παρ. 1 του Ν. 2083/1992 η οποία καταρτίζει και υποβάλλει στην Προσωρινή Γενική Συνέλευση ειδικά αιτιολογημένη έκθεση. Μέσα στην προβλεπόμενη από το νόμο προθεσμία συνέρχεται υπό την προεδρία του προέδρου του τμήματος, σε κοινή συνεδρίαση, η Προσωρινή Γενική Συνέλευση και το σώμα των εκλεκτόρων. Κατά τα λοιπά εφαρμόζονται οι διατάξεις της πανεπιστημιακής νομοθεσίας.

β) Η πλήρωση κενών θέσεων Δ.Ε.Π. με μετάκληση γίνεται με απόφαση της Συγκλήτου ύστερα από πρόταση της

Προσωρινής Γενικής Συνέλευσης, εφαρμοζομένων των διατάξεων του άρθρου 16 του Ν. 1268/1982.

Για τη μετάκληση αποφασίζει ενδεκαμελές εκλεκτορικό σώμα το οποίο συγκροτείται με απόφαση της Συγκλήτου ύστερα από κλήρωση, από διπλάσιο τουλάχιστον αριθμό μελών Δ.Ε.Π. της βαθμίδας του καθηγητή του ίδιου γνωστικού αντικείμενου που ορίζει η ίδια από κατάλογο τον οποίο εισηγείται η Προσωρινή Γενική Συνέλευση, η οποία ταυτόχρονα αναφέρει και όσα μέλη Δ.Ε.Π. μπορούν κατά την κρίση της να περιλαμβάνονται στον κατάλογο. Εάν δεν υπάρχουν ή δεν επαρκούν καθηγητές του ίδιου γνωστικού αντικείμενου, ο κατάλογος συμπληρώνεται με καθηγητές του συγγενέστερου γνωστικού αντικείμενου. Στο εκλεκτορικό σώμα προεδρεύει ο πρόεδρος της Προσωρινής Γενικής Συνέλευσης του τμήματος, ο οποίος μπορεί να είναι και εκλέκτορας. Για την πλήρωση θέσης Δ.Ε.Π. με μετάκληση ή για τη συγκρότηση του εκλεκτορικού σώματος εκδίδεται σχετική κατά περίπτωση διαπιστωτική πράξη του Πρύτανη, αντίγραφο της οποίας μαζί με τα σχετικά πρακτικά κοινοποιούνται, χωρίς καθυστέρηση στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Κατά τα λοιπά για την πλήρωση θέσεων Δ.Ε.Π. με μετάκληση εφαρμόζονται οι διατάξεις της πανεπιστημιακής νομοθεσίας.

γ) Η πλήρωση κενών θέσεων Δ.Ε.Π. με μετακίνηση μέλους Δ.Ε.Π. από άλλο τμήμα του ίδιου ή άλλου Πανεπιστημίου, γίνεται υπό τις προϋποθέσεις και τους περιορισμούς (αποκλεισμός μετακίνησης μελών Δ.Ε.Π. προς τα Πανεπιστήμια Αττικής και Θεσσαλονίκης) του άρθρου 5 του Ν. 2517/1997 (ΦΕΚ 160 Α), όπως ισχύει, με πράξη του Πρύτανη ύστερα από αίτηση του ενδιαφερόμενου μέλους Δ.Ε.Π., αιτιολογημένη σύμφωνη γνώμη της Γενικής Συνέλευσης του τμήματος προέλευσης και της συγκλήτου ή της Διοικούσας Επιτροπής του Πανεπιστημίου υποδοχής.

δ) Οι διατάξεις της προηγούμενης περίπτωσης εφαρμόζονται αναλόγως και για τη μετακίνηση επιμελητών, βοηθών και επιστημονικών συνεργατών από άλλο τμήμα του ίδιου ή άλλου Πανεπιστημίου.

8. α) Έως ότου εξασφαλισθούν οι προϋποθέσεις για την αυτοδύναμη λειτουργία κάθε Τμήματος της παραγράφου 1, η διοίκησή του ασκείται από Προσωρινή Γενική Συνέλευση που ορίζεται με πράξη του Πρύτανη ύστερα από απόφαση της Συγκλήτου. Η Προσωρινή Γενική Συνέλευση αποτελείται από πέντε τουλάχιστον μέλη Δ.Ε.Π., των οποίων το γνωστικό αντικείμενο πρέπει να είναι σχετικό με την επιστήμη που καλλιεργεί το οικείο Τμήμα. Με την ίδια πράξη ορίζονται μεταξύ των μελών της ο Πρόεδρος και ο Αναπληρωτής Πρόεδρος, οι οποίοι πρέπει να κατέχουν θέση Δ.Ε.Π. της βαθμίδας του Καθηγητή ή Αναπληρωτή Καθηγητή. Καθήκοντα Γραμματέα ασκεί ο Γραμματέας του Τμήματος ή ο νόμιμος αναπληρωτής του ή διοικητικός υπάλληλος στην περίπτωση που δεν έχει τοποθετηθεί Γραμματέας. Στην Προσωρινή Γενική Συνέλευση συμμετέχουν υποχρεωτικά όλα τα μέλη Δ.Ε.Π. που υπηρετούν στο Τμήμα και δύο εκπρόσωποι των φοιτητών, εφόσον έχουν εισαχθεί φοιτητές στο Τμήμα. Η Προσωρινή Γενική Συνέλευση ασκεί τις αρμοδιότητες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις για την Γενική Συνέλευση Τμήματος σύμφωνα με το άρθρο 4 του Ν. 2083/1992 εκτός αν ανατίθενται σε άλλα όργανα ή ορίζονται κατά τρόπο διαφορετικό με το νόμο αυτό. Ο Πρόεδρος της Προσωρινής Γενικής Συνέλευσης ή ο Αναπληρωτής Πρόεδρος σε πε-

ρίπτωση απουσίας ή κωλύματος του Προέδρου, συμμετέχει στη Σύγκλητο χωρίς δικαίωμα ψήφου.

β) Το πρόγραμμα σπουδών κάθε Τμήματος της παραγράφου 1, έως την αυτοδύναμη λειτουργία του, καταρτίζεται από την Προσωρινή Γενική Συνέλευση και εγκρίνεται από τη Σύγκλητο.

γ) Έως την αυτοδύναμη λειτουργία κάθε Τμήματος της παραγράφου 1, η προκήρυξη θέσεων Ε.Τ.Ε.Π. και Ε.Ε.Δ.Π. που ανήκουν στο Τμήμα γίνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ύστερα από εισήγηση της Συγκλήτου και πρόταση της Προσωρινής Γενικής Συνέλευσης του Τμήματος. Κατά τα λοιπά εφαρμόζονται κατά αναλογία οι ισχύουσες διατάξεις της πανεπιστημιακής νομοθεσίας ως προς τις προϋποθέσεις και τις διαδικασίες προκήρυξης και πλήρωσης θέσεων.

δ) Έως την αυτοδύναμη λειτουργία κάθε Τμήματος της παραγράφου 1, η πρόσληψη Επισκεπτών Καθηγητών, Ενταταζόμενων Επικουρων Καθηγητών και Ειδικών Επισημητών γίνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ύστερα από εισήγηση της Συγκλήτου και πρόταση της Προσωρινής Γενικής Συνέλευσης του Τμήματος, εφαρμοζομένων κατ' αναλογία των εκάστοτε ισχυουσών διατάξεων.

ε) Για όλα θέματα δεν ρυθμίζονται με την παρούσα διάταξη εφαρμόζονται συμπληρωματικά οι διατάξεις της πανεπιστημιακής νομοθεσίας.

#### Άρθρο 2

##### Ίδρυση Παραρτημάτων και Τμημάτων σε Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.)

1. Ιδρύονται τα ακόλουθα Παραρτήματα Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Τ.Ε.Ι.) :

- Παράρτημα του Τ.Ε.Ι. Μεσολογγίου στη Ναύπακτο.
  - Παράρτημα του Τ.Ε.Ι. Πειραιά στις Σπέτσες.
2. Ιδρύονται τα εξής Τμήματα σε Τ.Ε.Ι.:
- Πληροφορικής και Τεχνολογίας Υπολογιστών στο Παράρτημα Καστοριάς του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Μακεδονίας.
  - Τηλεπικοινωνιακών Συστημάτων και Δικτύων στο Παράρτημα Ναυπάκτου του Τ.Ε.Ι. Μεσολογγίου.
  - Τουριστικών Επιχειρήσεων στο Παράρτημα Σπετσών του Τ.Ε.Ι. Πειραιά.
  - Τεχνολογίας Αεροσκαφών στη Σχολή Τεχνολογικών Εφαρμογών του Τ.Ε.Ι. Χαλκίδας.
  - Τουριστικών Επιχειρήσεων στο Τ.Ε.Ι. Ιονίων Νήσων στο Αργοστόλι.

3. Η έναρξη της εκπαιδευτικής λειτουργίας των τμημάτων της παραγράφου 2 και η εισαγωγή των πρώτων φοιτητών ορίζεται από το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005.

4. Κατ' εξαίρεση και μέχρι να εκλεγούν όργανα διοίκησης στα παραρτήματα και στα νέα Τμήματα ισχύουν κατά παρέκκλιση οι ακόλουθες ρυθμίσεις:

- Με την έναρξη λειτουργίας των Τμημάτων της παραγράφου 2 ορίζεται με απόφαση του Συμβουλίου του οικείου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος, μέλος του Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Π.) του οικείου ή μέλος Ε.Π. άλλων Τ.Ε.Ι., ως Προϊστάμενος του Τμήματος με θητεία μέχρι τη λήξη του επόμενου από τον ορισμό του ακαδημαϊκού έτους. Αν ορίζεται μέλος Ε.Π. άλλου Τ.Ε.Ι. απαιτείται και η σύμφωνη γνώμη του Συμβουλίου του Τ.Ε.Ι. αυτού.

β) Με όμοια απόφαση παρατείνεται η θητεία του προϊστάμενου που διορίζεται κατά την περίπτωση α', μέχρι την αυτοδύναμη λειτουργία των Τμημάτων της παραγράφου

2 και ειδικότερα μέχρι να εκλεγεί και να αναλάβει καθήκοντα ο νέος Προϊστάμενος του Τμήματος.

Η θητεία του Προϊστάμενου, που θα εκλεγεί κατά τα ανωτέρω, λήγει τον ίδιο χρόνο που λήγει και η θητεία των Προϊσταμένων Τμημάτων των λοιπών Τ.Ε.Ι. της χώρας, που έχουν εκλεγεί στις καθορισμένες εκλογές.

γ) Μέσα σε δεκαπέντε ημέρες από την αυτοδύναμη λειτουργία του κάθε Τμήματος της παραγράφου 2, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 13 παρ. 51 του Ν. 3149/2003 (ΦΕΚ 141 Α') και οπωσδήποτε μέσα στο διδακτικό έτος το Συμβούλιο του Τ.Ε.Ι. κινεί τις διαδικασίες εκλογής Προϊσταμένου Τμήματος και συγκρότησης των λοιπών οργάνων του Τμήματος. Αν το διδακτικό έτος έχει λήξει, η πιο πάνω προθεσμία αρχίζει από την έναρξη του νέου διδακτικού έτους.

δ) Μέχρι να εκλεγούν και να συγκροτηθούν τα ατομικά και συλλογικά όργανα κατά τα ανωτέρω, το Συμβούλιο του Τ.Ε.Ι. ασκεί και τις αρμοδιότητες του Συμβουλίου του οικείου Τμήματος, εκτός από τις αρμοδιότητες του Προϊσταμένου του Τμήματος.

ε) Μέχρι την αυτοδύναμη λειτουργία κάθε Τμήματος της παραγράφου 2 οι κενές θέσεις Ε.Π. του Τμήματος προκηρύσσονται από το Συμβούλιο του Τ.Ε.Ι. ύστερα από εισήγηση της οικείας Σχολής. Η εκλογή μελών Ε.Π. γίνεται από πενταμελή εκλεκτορικά σώματα, που ορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τα εκλεκτορικά αυτά σώματα συγκροτούνται από μέλη Ε.Π. των Τ.Ε.Ι. ανάλογης βαθμίδας και ειδικότητας και αν δεν υπάρχουν και από μέλη Δ.Ε.Π. των πανεπιστημίων ανάλογης βαθμίδας και συναφούς γνωστικού αντικείμενου, ύστερα από γνώμη του Συμβουλίου του Τ.Ε.Ι..

5. Συνιστώνται οι ακόλουθες θέσεις προσωπικού που προσαυξάνουν τις αντίστοιχες θέσεις του άρθρου 23 του Ν. 1404/1983 οι οποίες κατανέμονται στα Τ.Ε.Ι. Δυτικής Μακεδονίας, Μεσολογγίου, Πειραιά, Χαλκίδας και Ιονίων Νήσων, καθώς και στα άλλα Τ.Ε.Ι. και την Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, σύμφωνα με το άρθρο 23 παρ. 2 του Ν. 1404/1983, καθώς και το άρθρο 4 του Ν. 3027/2002 (ΦΕΚ 152 Α'):

A. Θέσεις Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Π.):

- Καθηγητών 12 θέσεις
- Αναπληρωτών Καθηγητών 65 θέσεις
- Επικουρων Καθηγητών 115 θέσεις
- Καθηγητών Εφαρμογών 25 θέσεις.

B. Θέσεις Διοικητικού Προσωπικού (Δ.Π.):

- Κατηγορίας ΠΕ Κλάδος Διοικητικός - Οικονομικός 15 θέσεις
- Κατηγορίας ΤΕ Κλάδος Διοικητικός - Λογιστικός 15 θέσεις
- Κατηγορίας ΔΕ Κλάδος Διοικητικός - Γραμματέων 8 θέσεις
- Κατηγορίας ΥΕ Κλάδος Βοηθητικού Προσωπικού 10 θέσεις
- Ειδικό Τεχνικό Προσωπικό 15 θέσεις.

#### Άρθρο 3

##### Θέματα Ανώτατης Εκπαίδευσης

1.α) Η Παιδαγωγική Σχολή που έχει ιδρυθεί στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με έδρα τη Φλώρινα με το Π.Δ. 99/1993 (ΦΕΚ 46 Α') μεταφέρεται στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

β) Στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας μεταφέρονται από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης δεκαεπτά κενές θέσεις μελών Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.), είκοσι τρεις κενές θέσεις Ειδικού και Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Δ.Π.), σαράντα τρεις κενές θέσεις Ειδικού και Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού (Ε.Τ.Ε.Π.).

Επίσης, στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας μεταφέρονται οι κενές θέσεις διοικητικού προσωπικού που έχουν συσταθεί με τα Προεδρικά Διατάγματα 544/1989 (ΦΕΚ 231 Α'), 99/1993 (ΦΕΚ 46 Α') και 203/1999 (ΦΕΚ 179 Α') τόσο στα Τμήματα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης (με έδρα τη Φλώρινα), Βαλκανικών Σπουδών (με έδρα τη Φλώρινα) και Μηχανικών Διαχείρισης Ενεργειακών Πόρων (με έδρα την Κοζάνη) όσο και στην Παιδαγωγική Σχολή (με έδρα τη Φλώρινα).

Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και ύστερα από γνώμη του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας διαπιστώνεται ο αριθμός των μεταφερόμενων θέσεων κατά κλάδο και βαθμό και ρυθμίζεται κάθε σχετικό θέμα.

2. Οι τίτλοι σπουδών που χορηγούν τα Τμήματα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών του Εθνικού Μετσοβίου Πολυτεχνείου, των Πανεπιστημίων Θεσσαλονίκης, Θράκης και του Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Τεχνολογίας Υπολογιστών του Πανεπιστημίου Πατρών είναι αντίστοιχοι των τίτλων σπουδών που χορηγούσαν τα Τμήματα αυτά πριν από τη μετονομασία τους.

3. Από τη δημοσίευση του Π.Δ. 445/1984 (ΦΕΚ 160 Α'): α) Τα πτυχία που έχουν χορηγηθεί από το Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με ειδικευση στην «Αρχαιολογία» ή «Αρχαιολογία και Ιστορία της Τέχνης» είναι μεταξύ τους ισότιμα και αντίστοιχα και β) βεβαιώσεις σπουδών με ειδικευση στην «Αρχαιολογία» ή «Αρχαιολογία και Ιστορία της Τέχνης» που χορηγήθηκαν σε πτυχιούχους του ανωτέρω Τμήματος ύστερα από επιτυχή ολοκλήρωση σπουδών ειδικών μαθημάτων, είναι ισότιμες και αντίστοιχες με τα πτυχία που χορηγεί η ειδικευση αυτή.

4. Η ειδικευση στην «Αρχαιολογία» του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών που προβλέπεται από την παράγραφο 2β του άρθρου 1 του Π.Δ. 445/1984 (ΦΕΚ 160 Α') μετονομάζεται σε ειδικευση «Αρχαιολογίας και Ιστορίας της Τέχνης».

5. Χρόνος έναρξης λειτουργίας του τμήματος «Τουρκικών Σπουδών και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών» της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, που ιδρύθηκε με το Π.Δ. 83/2004 (ΦΕΚ 65 Α') ορίζεται η 1.9.2003.

6. α) Μετά το εδάφιο γ' της παρ. 2 του άρθρου 2 του Ν. 2530/1997 και πριν από το εδάφιο δ' της παρ. 2 του άρθρου 2 του ίδιου ως άνω νόμου οι λέξεις «Δύνανται μόνο» αντικαθίστανται ως ακολούθως: «Μπορούν μόνο (σύμφωνα και με τις διατάξεις των άρθρων 13 παρ. 1 και 50 παρ. 1 του Ν. 1268/1982 (ΦΕΚ 87 Α'), καθώς και του Π.Δ. 459/1983, όπως τροποποιήθηκε με το Π.Δ. 129/1991, που εξακολουθούν να ισχύουν ως προς όλα τα θέματα που ρυθμίζουν):».

β) Στο τέλος του εδαφίου ι' της παρ. 2 του άρθρου 2 του Ν. 2530/1997 (ΦΕΚ 218 Α') προστίθεται «ή να κατέχουν τις

προβλεπόμενες από τις κείμενες διατάξεις θέσεις Ειδικού Συμβούλου ή Ειδικού Συνεργάτη του Υπουργού, των Υφυπουργών ή των Γενικών Γραμματέων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων».

7. Στο τέλος του εδαφίου β' της παρ. 28 του άρθρου 3 του Ν. 3027/2002 (ΦΕΚ 152 Α') προστίθενται τα ακόλουθα: «Από το ίδιο ακαδημαϊκό έτος, οι κάτοχοι πτυχίων ανωτέρων σχολών υπερδιετούς κύκλου σπουδών αρμοδιότητας Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και άλλων υπουργείων, καθώς και οι κάτοχοι ισότιμων τίτλων προς αυτά, κατατάσσονται σύμφωνα με τις διατάξεις που ισχύουν για τους πτυχιούχους Πανεπιστημίων και σε εξαιρετικό ποσοστό 2% επί του αριθμού κατάταξης του Τμήματος. Η κατάταξη των πτυχιούχων αυτών γίνεται σε αντίστοιχα ή συναφή Πανεπιστημιακά Τμήματα. Για την αντιστοιχία ή συναφεία αποφασίζει το Διοικητικό Συμβούλιο του κάθε Τμήματος υποδοχής. Κατ' εξαίρεση για το ακαδημαϊκό έτος 2004 - 2005, ο τρόπος κατάταξης των πτυχιούχων (επιλογή με εξετάσεις ή με βάση το βαθμό πτυχίου), το εξάμηνο κατάταξης κατά κατηγορία πτυχιούχων και σε περίπτωση επιλογής με εξετάσεις τα εξεταζόμενα μαθήματα και η ύλη τους (εδάφιο β' της παρ. 2 του άρθρου 3 του Ν. 1966/1991, ΦΕΚ 147 Α') θα ανακωνθούν στους υποψηφίους προς κατάταξη μέχρι το τέλος Ιουλίου 2004.»

8. Στο άρθρο 34 του Ν. 1404/1983 (ΦΕΚ 173 Α') προστίθεται παράγραφος 3 ως ακολούθως:

«3.α) Η παράγραφος 1 εφαρμόζεται αναλόγως και για την τοποθέτηση για κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών σε νεοϊδρυμένο ή νεολειτούργούν Τμήμα ή παράρτημα άλλου Τ.Ε.Ι..

β) Μέλη του διοικητικού προσωπικού (Δ.Π.) ενός Τ.Ε.Ι. επιτρέπεται να μεταταγούν για κάλυψη διοικητικών αναγκών νεοϊδρυμένου ή νεολειτούργούντος Τμήματος ή παραρτήματος άλλου Τ.Ε.Ι.. Η αίτηση των ενδιαφερομένων υποβάλλεται στο Τ.Ε.Ι. που υπηρετούν μέσα σε αποκλειστική προθεσμία 12 μηνών, από την ίδρυση ή λειτουργία του Τμήματος ή παραρτήματος του άλλου Τ.Ε.Ι.. Η μετάταξη γίνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και ύστερα από γνώμη των οικείων υπηρεσιακών συμβουλίων ή, σε περίπτωση νεοϊδρυθέντος Τ.Ε.Ι., από γνώμη της Διοικούσας Επιτροπής του Ιδρύματος. Η μετάταξη αυτή δεν υπόκειται στους περιορισμούς της παρ. 5 του άρθρου 22 του Ν. 1404/1983 (ΦΕΚ 173 Α').».

9. Μέλη Ε.Π. των Τ.Ε.Ι., τα οποία κατέχουν ή κατείχαν κατά τη δημοσίευση του Ν. 2916/2001 προσωποπαγή θέση Αναπληρωτή Καθηγητή, στην περίπτωση που μετά τη μεταφορά τους σε τακτική θέση της ίδιας βαθμίδας προκύπτουν συνολικές μηνιαίες αποδοχές μικρότερες από αυτές που έπαιρναν κατά τον τελευταίο μήνα που προηγήθηκε της μεταφοράς τους, διατηρούν την προκύπτουσα διαφορά ως προσωπική, μέχρι την κάλυψή της από οποιαδήποτε αύξηση των νέων αποδοχών.

10. Η περίπτωση α' της παρ. 2 του άρθρου 10 του Ν. 3220/2004 (ΦΕΚ 15 Α') αντικαθίσταται ως εξής:

«Ο φοιτητής να διαμένει σε μισθωμένη οικία λόγω των σπουδών του, σε πόλη άλλη της κύριας κατοικίας του στην οποία οι γονείς του ή ο ίδιος δεν έχουν πλήρη κυριότητα ή επικαρπία άλλης κατοικίας. Το πολεοδομικό συγκρότημα Θεσσαλονίκης θεωρείται ως μία πόλη. Επίσης, θεωρείται ως μία πόλη ο Νομός Αττικής, πλην όλων των νησιωτικών περιοχών του, καθώς και των πόλεων ή περιο-

N. 3255/2004

ΦΕΚ Α' 22.7.2004

ΦΕΚ 138Α'

χών του που απέχουν από το κέντρο της Αθήνας περισσότερο από σαράντα (40) χιλιόμετρα, οι οποίες θεωρούνται ως αυτοτελείς πόλεις.»

11. Για το προσωπικό που προσλήφθηκε για την εκτέλεση ερευνητικών έργων και προγραμμάτων που χρηματοδοτούνται μέσω των ειδικών λογαριασμών των Πανεπιστημίων, Τ.Ε.Ι., Ερευνητικών Κέντρων και Ερευνητικών Ινστιτούτων ή για την εκτέλεση προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής που χρηματοδοτούνται από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Ν. 2621/1998, άρθρο 2 παρ. 23 και Ν. 2640/1998, άρθρο 11 παρ. 4), δεν απαιτείται για την εφαρμογή της παρ. 1 του άρθρου 17 του Ν. 2839/2000 (ΦΕΚ 196 Α') η συνδρομή της προϋποθέσεως δ' της παραγράφου αυτής.

12. Η αναστολή της διάταξης της παρ. 26 του άρθρου 14 του Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78 Α'), που προβλέφθηκε με τις διατάξεις του άρθρου 9 περίπτωση Γ' του Ν. 2916/2001 (ΦΕΚ 114 Α') και της παρ. 6 του άρθρου 3 του Ν. 3027/2002 (ΦΕΚ 152 Α') παρατείνεται για δύο ακόμα ακαδημαϊκά έτη από τη λήξη της.

13. Η αποκλειστική προθεσμία που προβλέπεται στην παρ. 9 του άρθρου 6 κεφάλαιο Δ' του Ν. 2083/1992 (ΦΕΚ 159 Α'), όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 2 του Ν. 2454/1997 (ΦΕΚ 7 Α') και την παρ. 19Α του άρθρου 3 του Ν. 3027/2002 (ΦΕΚ 152 Α') για την άσκηση ελέγχου νομιμότητας από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στις πράξεις διορισμού και μονιμοποίησης των μελών Δ.Ε.Π., από την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου, ορίζεται σε τέσσερις (4) μήνες. Η διάταξη αυτή δεν αποκλείει την εφαρμογή των διατάξεων του Α.Ν. 261/1968 (ΦΕΚ 12 Α').

#### Άρθρο 4

##### Διεθνείς - Διακρατικές συνεργασίες για μεταπτυχιακές σπουδές

Στο τέλος της παρ. 3 του άρθρου 10 του Ν. 2083/1992 προστίθενται τα εξής:

«Στις περιπτώσεις συνεργασίας Πανεπιστημίων με αναγνωρισμένα ιδρύματα της αλλοδαπής καταρτίζεται Ειδικό Πρόγραμμα Συνεργασίας (Ε.Π.Σ.) μεταξύ των Ιδρυμάτων, στο οποίο καθορίζονται οι λεπτομέρειες σχετικά με την οργάνωση και τη λειτουργία του Π.Μ.Σ. και το συντονισμό των δραστηριοτήτων του, καθώς επίσης και το πλαίσιο των αμοιβαίων δεσμεύσεων που αναλαμβάνονται από τις συνεργαζόμενες πλευρές και των δικαιωμάτων κάθε πλευράς. Το Ε.Π.Σ. εγκρίνεται στο μέρος που αφορά τα ελληνικά πανεπιστήμια από τα αρμόδια κατά την πανεπιστημιακή νομοθεσία όργανα.

Η εγγραφή στα Ε.Π.Σ. γίνεται σε ένα από τα συνεργαζόμενα Ιδρύματα με τους όρους και τις προϋποθέσεις που προβλέπονται στην αντίστοιχη εθνική νομοθεσία, αντίγραφο δε του φακέλου εγγραφής διαβιβάζεται και στα υπόλοιπα Ιδρύματα.

Το Τμήμα ή και το Πανεπιστήμιο της κάθε χώρας έχουν την οργανωτική και διοικητική ευθύνη σε ό,τι αφορά την επιλογή και εγγραφή των φοιτητών της χώρας τους και την οργάνωση και πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού και λοιπού έργου στο πλαίσιο του Π.Μ.Σ. και σύμφωνα με όσα ειδικότερα ορίζονται στο Ε.Π.Σ..

Οι προερχόμενοι από άλλη χώρα μεταπτυχιακοί φοιτητές παρακολουθούν υποχρεωτικά μέρος του Π.Μ.Σ. στην

Ελλάδα. Επίσης η διδασκαλία των μαθημάτων στην Ελλάδα γίνεται από εκπαιδευτικό προσωπικό προερχόμενο από όλες τις συνεργαζόμενες πλευρές.

Τα κατά τα ανωτέρω κοινά Π.Μ.Σ. μπορεί να οδηγούν στη χορήγηση ενός κοινού τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών, στον οποίο θα αναγράφεται η ονομασία των αντίστοιχων εθνικών τίτλων και το σύνολο των συνεργαζόμενων Τμημάτων και Ιδρυμάτων. Η Ελλάδα χορηγεί στους φοιτητές τον τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, στον οποίο θα αναγράφεται υποχρεωτικά το σύνολο των συνεργαζόμενων Τμημάτων και Ιδρυμάτων όλων των χωρών και με την ένδειξη ότι πρόκειται για τίτλο που χορηγείται από Π.Μ.Σ. που οργανώνεται και πραγματοποιείται από κοινού με τα Ιδρύματα των συνεργαζόμενων πλευρών.

Επιτρέπεται η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ενός διακρατικού προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών και σε άλλες γλώσσες πλην της ελληνικής. Στην περίπτωση αυτή παύει να ισχύει η αναφερόμενη στην περίπτωση α' της παρ. 2 του άρθρου 12 του Ν. 2083/1992 προϋπόθεση της επαρκούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ρυθμίζεται κάθε ειδικότερο σχετικό θέμα.»

#### Άρθρο 5

##### Θέματα Δι.Κ.Α.Τ.Σ.Α.

1. Η περίπτωση γ' της παρ. 1 του άρθρου 5 του Ν. 3027/2002 αντικαθίσταται ως εξής:

«Οι εξετάσεις είναι γραπτές και διενεργούνται δύο φορές κάθε έτος σε εξεταστικά κέντρα που ορίζονται με αποφάσεις του Διοικητικού Συμβουλίου του Διαπανεπιστημιακού Κέντρου Αναγνωρίσεως Τίτλων Σπουδών Αλλοδαπής (Δι.Κ.Α.Τ.Σ.Α.).»

2. Μέχρι να συγκροτηθεί το Υπηρεσιακό - Πειθαρχικό Συμβούλιο του Δι.Κ.Α.Τ.Σ.Α. που προβλέπεται από το άρθρο 10 του Π.Δ. 84/2003 (ΦΕΚ 80 Α') συνεχίζει να έχει την αρμοδιότητα για την εν γένει υπηρεσιακή και πειθαρχική κατάσταση των διοικητικών υπαλλήλων του το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Διοικητικού Προσωπικού (Κ.Υ.Σ. Δι.Π.) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

#### Άρθρο 6

##### Θέματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις

1. Η προθεσμία που ορίζεται στο άρθρο 6 παρ. 8 του Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188 Α') παρατείνεται από τη λήξη της μέχρι 31 Αυγούστου 2007.

2. α) Από την έναρξη του σχολικού έτους 2005-2006 και εφεξής, οι διορισμοί εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις κενές οργανικές θέσεις πραγματοποιούνται ως εξής:

α) σε ποσοστό 60% από όσους επιτυγχάνουν στο διαγωνισμό του Ανωτάτου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.) και κατά τη σειρά της βαθμολογίας,

β) σε ποσοστό 40% από ενιαίο πίνακα αναπληρωτών εκπαιδευτικών, ο οποίος συντάσσεται για κάθε έτος και στον οποίο κατατάσσονται κατά σειρά που εξαρτάται από την πραγματική προϋπηρεσία προσωπικού αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αρμοδιότητας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αν

3255/2004

δεν υπάρχουν υποψήφιοι για διορισμό στην κατηγορία της υποπεριπτώσεως α' οι κενές θέσεις πληρούνται, μέχρι να εξαντληθούν, με διορισμό υποψηφίων της κατηγορίας της υποπεριπτώσεως ββ'.

β) Κατ' εξαίρεση, κατά τους διορισμούς εκπαιδευτικών του σχολικού έτους 2004-2005, όσοι υποψήφιοι είναι εγγεγραμμένοι στον πίνακα αναπληρωτών του άρθρου 138 του Ν. 2725/1999, διορίζονται σε κενές και συνιστώμενες θέσεις κατά τη σειρά εγγραφής τους.

3. Από την έναρξη του σχολικού έτους 2004-2005 και εφεξής οι πολύτεκνοι εκπαιδευτικοί με τέκνα, τα οποία είναι ανήλικα ή υπηρετούν τη στρατιωτική τους θητεία ή σπουδάζουν εγγράφονται μέχρι 30 Ιουλίου κάθε έτους σε ειδικό πίνακα και διορίζονται σε θέσεις εκπαιδευτικών των κλάδων ΠΕ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανεξάρτητα από τη συμμετοχή τους σε διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π.. Για το σκοπό αυτό συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις εκπαιδευτικών. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομίας και Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζεται ο αριθμός των διοριζόμενων εκπαιδευτικών κατά τις διατάξεις της παρούσας παραγράφου κατά κλάδο και ειδικότητα. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα ειδικότερα κριτήρια της σειράς διορισμού των υποψηφίων. Οι διατάξεις της παρούσας παραγράφου δεν εφαρμόζονται για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν κατά την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου στον ευρύτερο δημόσιο τομέα ως μόνιμοι υπάλληλοι ή με σχέση εργασίας αορίστου χρόνου, καθώς και στην ιδιωτική εκπαίδευση με σχέση εργασίας αορίστου χρόνου.

4. Όσοι από τους αναπληρωτές του ενιαίου πίνακα συμπλήρωσαν κατά τις κείμενες διατάξεις την 30.6.2004 πραγματική προϋπηρεσία αναπληρωτή ή ωρομισθίου εκπαιδευτικού τουλάχιστον 30 μηνών διορίζονται, κατά προτεραιότητα έναντι των εγγεγραμμένων στον πίνακα της περίπτωσης ββ' της παρ. 2α του παρόντος άρθρου, το αργότερο μέχρι και το σχολικό έτος 2007 - 2008 με σειρά που εξαρτάται από την προαναφερθείσα συνολική προϋπηρεσία την 30.6.2004. Ο αριθμός των διοριζόμενων κατά σχολικό έτος και κατά κλάδο και ειδικότητα, πέρα των οριζόμενων ποσοστών με τις διατάξεις της περιπτώσεως α' της παραγράφου 2 του άρθρου αυτού καθορίζεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομίας και Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Για την εφαρμογή των διατάξεων της παρούσας παραγράφου, καθώς και της παρ. 2 του παρόντος άρθρου στην πραγματική προϋπηρεσία αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών δεν συνυπολογίζεται η κατά τις διατάξεις του άρθρου 6 παρ. 14 του Ν. 3027/2002 αυξημένη στο διπλάσιο προϋπηρεσία σε δυσπρόσιτα σχολεία.

5. α) Από την έναρξη του σχολικού έτους 2005-2006 η πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται από ενιαίο πίνακα που συντάσσεται για κάθε έτος και στον οποίο κατατάσσονται, με αίτησή τους, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά σειρά που εξαρτάται από το σύνολο των μορίων ως ακολούθως:

αα) Σε όσους έχουν προϋπηρεσία προσωρινού αναπληρωτή ή ωρομισθίου εκπαιδευτικού, ένα μόριο για κάθε μήνα της προϋπηρεσίας τους.

ββ) Σε όσους έλαβαν τη βαθμολογική βάση κατά τον τελευταίο προ της συντάξεως του ως άνω πίνακα διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π., ένα μόριο για κάθε βαθμολογική μονάδα πάνω από τη βαθμολογική βάση.

γγ) Σε όσους έλαβαν τη βαθμολογική βάση κατά τον αντίστοιχο προτελευταίο διαγωνισμό μισό μόριο για κάθε βαθμολογική μονάδα πάνω από τη βαθμολογική βάση.

Όσοι υπάγονται σε περισσότερες της μιας από τις ανωτέρω περιπτώσεις λαμβάνουν αθροιστικά τα μόρια αυτών.

β) Από την έναρξη του σχολικού έτους 2005-2006 η πρόσληψη ωρομισθίων εκπαιδευτικών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται από ενιαίο πίνακα ωρομισθίων που συντάσσεται κατά Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης κάθε έτος σύμφωνα με τη διαδικασία που προβλέπεται στην περίπτωση α'. Κάθε υποψήφιος ωρομισθιος εκπαιδευτικός εγγράφεται στον πίνακα μόνο μιας Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.

Σε περίπτωση εξάντλησης των πινάκων των υποψηφίων ωρομισθίων εκπαιδευτικών, προσλαμβάνονται ως ωρομισθιοί, εκπαιδευτικοί από τους εγγεγραμμένους στον ενιαίο πίνακα του εδαφίου α' της παρούσας παραγράφου κατά τη σειρά εγγραφής τους σε αυτόν.

6. Εκπαιδευτικοί που κατέχουν περισσότερα του ενός πτυχία, οι οποίοι έχουν διοριστεί σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού δεν εγγράφονται στον πίνακα της υποπεριπτώσεως ββ' της περίπτωσης α' της παρ. 2.

7. Σε κλάδους για τους οποίους δεν προκηρύσσεται διαγωνισμός του Α.Σ.Ε.Π. επιτρέπεται ο διορισμός υποψηφίων που είναι εγγεγραμμένοι στον πίνακα αναπληρωτών του άρθρου 138 του Ν. 2725/1999. Ο αριθμός των διοριστέων για κάθε σχολικό έτος καθορίζεται κατά κλάδο και ειδικότητα με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

8. Οι διατάξεις του άρθρου 5 παρ. 2 του Ν. 3194/2003 (ΦΕΚ 267 Α') εφαρμόζονται και στους εκπαιδευτικούς που απολύθηκαν από ιδιωτικά σχολεία και είχαν προσληφθεί στη δημόσια εκπαίδευση με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου αορίστου χρόνου μέχρι και την έναρξη ισχύος των διατάξεων του Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24 Α').

9. α) Η εφαρμογή του προγράμματος «Ολυμπιακή Εκπαίδευση» στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που προβλέπεται στο Ν. 2942/2001 (ΦΕΚ 202 Α'), παρατείνεται και για το διδακτικό έτος 2004-2005.

β) Οι προσληφθέντες κατά το διδακτικό έτος 2003-2004 προσωρινόι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής για την εφαρμογή του προγράμματος «Ολυμπιακή Εκπαίδευση», επαναπροσλαμβάνονται για το διδακτικό έτος 2004-2005. Η επαναπρόσληψη και η τοποθέτησή τους στις ίδιες θέσεις, στις οποίες είχαν αρχικά προσληφθεί, γίνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

γ) Στις περιπτώσεις αποχώρησης από το πρόγραμμα «Ολυμπιακή Εκπαίδευση» των προσληφθέντων αναπληρωτών, για οποιονδήποτε λόγο, δεν συμπληρώνεται ο αριθμός αυτών.

δ) Η λειτουργία του αυτοτελούς Γραφείου του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με τίτλο «Γραφείο Ολυμπιακής Εκπαίδευσης» του άρθρου 6 παρ. 17 του Ν. 2909/2001 (ΦΕΚ 90 Α') παρατείνεται μέχρι 31 Δεκεμβρίου 2005.

10. Από τις υφιστάμενες θέσεις διακόνων που έχουν συσταθεί με το Ν.Δ. 1398/1973 (ΦΕΚ 112 Α') και έχουν κατανεμηθεί σε Ιερές Μητροπόλεις της χώρας μετατρέπονται σε θέσεις διοικητικών υπαλλήλων οι εξής:



- α) δύο θέσεις της Ιεράς Μητροπόλεως Φθιώτιδος σε θέσεις ΠΕ κλάδου Διοικητικού - Οικονομικού,  
 β) μία θέση της Ιεράς Μητροπόλεως Κυθήρων σε θέση ΤΕ κλάδου Διοικητικού - Οικονομικού,  
 γ) μία θέση της Ιεράς Μητροπόλεως Λαρίσης και Τυρνάβου σε θέση ΥΕ κλάδου Ευτρεπιστριάς,  
 δ) μία θέση της Ιεράς Μητροπόλεως Σύρου, Τήνου, Άνδρου, Κέας και Μήλου σε θέση ΠΕ κλάδου Διοικητικού και μία θέση της ίδιας Μητροπόλεως σε θέση ΥΕ κλάδου Ευτρεπιστριάς,  
 ε) μία θέση της Ιεράς Μητροπόλεως Λήμνου σε θέση ΠΕ κλάδου Διοικητικού - Οικονομικού,  
 στ) δύο θέσεις της Ιεράς Μητροπόλεως Δημητριάδος και Αλμυρού σε θέσεις ΠΕ κλάδου Διοικητικού - Οικονομικού και μία θέση της ίδιας Μητροπόλεως σε θέση ΔΕ κλάδου Οδηγού Αυτοκινήτου,  
 ζ) μία θέση της Ιεράς Μητροπόλεως Ύδρας, Σπετσών και Αγίνης σε θέση ΠΕ κλάδου Διοικητικού και μία θέση της ίδιας Μητροπόλεως σε θέση ΥΕ κλάδου Κλητήρας,  
 η) δύο θέσεις της Ιεράς Μητροπόλεως Πειραιώς σε θέσεις ΔΕ κλάδου Οικονομικού και μία θέση της ίδιας Μητροπόλεως σε θέση ΠΕ κλάδου Διοικητικού.

Για το προσωπικό που θα διορισθεί στις θέσεις αυτές εφαρμόζονται οι διατάξεις της παρ. 5 του άρθρου 20 του Ν. 1476/1984 (ΦΕΚ 136 Α').

11. Η ισχύς των διατάξεων της παρ. 46 του άρθρου 13 του Ν. 3149/2003 αρχίζει από την έναρξη του σχολικού έτους 2005-2006.

12. Οι δαπάνες εκτέλεσής του προγράμματος της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης (Π.Δ.Σ.) και της διαχειριστικής υποστήριξής του για το χρονικό διάστημα από 1.9.2003 έως 30.6.2004 βαρύνουν τον Ειδικό Λογαριασμό του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ο οποίος επιχορηγείται για το σκοπό αυτό από τον Τακτικό Προϋπολογισμό ή το Πρόγραμμα των Δημοσίων Επενδύσεων (Π.Δ.Ε.) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Για τα σχολικά έτη 2004-2005 και 2005-2006 το πρόγραμμα Π.Δ.Σ. μπορεί να επιχορηγείται από κοινού από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, τον Τακτικό Προϋπολογισμό ή το εθνικό σκέλος του Π.Δ.Ε. του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

#### Άρθρο 7

##### Θέματα εξετάσεων λυκείων

1. Από την έναρξη του σχολικού έτους 2004-2005 καταργείται η εξέταση των μαθητών της Β' τάξης των Ημε-

ρήσιων Ενιαίων Λυκείων και της Γ' τάξης των Εσπερινών Ενιαίων Λυκείων σε εθνικό επίπεδο και σε κοινά θέματα. Με προεδρικό διάταγμα που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθορίζεται ο τρόπος και η διαδικασία εξέτασης για την προαγωγή των μαθητών αυτών.

2. Από το σχολικό έτος 2005-2006 τα μαθήματα της Γ' τάξης των Ημερήσιων Ενιαίων Λυκείων και της Δ' τάξης των Εσπερινών Ενιαίων Λυκείων, που εξετάζονται σε εθνικό επίπεδο και σε κοινά θέματα ορίζονται σε έξι (6).

Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου καθορίζονται τα εξεταζόμενα μαθήματα κατά κατεύθυνση και η εξεταστέα ύλη, καθώς και κάθε ειδικότερο θέμα.

#### Άρθρο 8

##### Ισχύς

Η ισχύς του νόμου αυτού αρχίζει από τη δημοσίευσή του στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, εκτός αν ορίζεται διαφορετικά σε επί μέρους διατάξεις του.

Παραγγέλλομε τη δημοσίευση του παρόντος στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και την εκτέλεσή του ως νόμου του Κράτους.

Αθήνα, 22 Ιουλίου 2004

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

**ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΣΤΕΦΑΝΟΠΟΥΛΟΣ**

ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ

ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ, ΔΗΜΟΣΙΑΣ  
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗΣ

**Π. ΠΑΥΛΟΠΟΥΛΟΣ**

ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

**Μ. ΓΙΑΝΝΑΚΟΥ**

ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ  
ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

**Γ. ΑΛΟΓΟΣΚΟΥΦΗΣ**

ΑΝΑΓΗΡΩΤΗΣ ΥΠ. ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

**Φ. ΠΑΛΗ-ΠΕΤΡΑΛΙΑ**

Θεωρήθηκε και τέθηκε η Μεγάλη Σφραγίδα του Κράτους

Αθήνα, 22 Ιουλίου 2004

Ο ΕΠΙ ΤΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ ΥΠΟΥΡΓΟΣ

**Α. ΠΑΠΑΛΗΓΟΥΡΑΣ**



Signature Not  
Verified  
Downloaded by  
Theodoros Moutakas  
Date: 2017/05/08 10:21  
E.S.  
Reason: S.M.P. PDF  
(unencrypted)  
Location: All files > Εθνικό  
Τεχνολογικό

1527

# ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

## ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ

Αρ. Φύλλου 146

13 Ιουλίου 2006

ΝΟΜΟΣ ΥΠΑΡΙΘ. 3475

*Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*

### Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Εκδίδουμε τον ακόλουθο νόμο που ψήφισε η Βουλή:

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α'

#### ΣΚΟΠΟΣ-ΔΙΑΦΘΡΩΣΗ

##### Άρθρο 1 Σκοπός

Η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση αποβλέπει στο συνδυασμό της γενικής παιδείας (ν. 1566/1985) με την τεχνική επαγγελματική γνώση, με ειδικότερο σκοπό:

α) την ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών.

β) τη μετάδοση των απαιτούμενων τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων και την ανάπτυξη των συναφών δεξιοτήτων τους,

γ) την παροχή στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.

##### Άρθρο 2 Διάρθρωση

Η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.). Οι εκπαιδευτικές αυτές μονάδες ανήκουν στη δευτεροβάθμια μεταγυμνασιακή εκπαίδευση.

##### Άρθρο 3 Μετονομασία των Ενιαίων Λυκείων

Από την έναρξη του σχολικού έτους 2006-2007 τα Ενιαία Λύκεια μετονομάζονται σε Γενικά Λύκεια (ΓΕ.Λ.). Όπου στις κείμενες διατάξεις αναφέρεται Ενιαίο Λύκειο νοείται το Γενικό Λύκειο.

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β' ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ

##### Άρθρο 4

Οργάνωση - Λειτουργία - Περιεχόμενο Σπουδών

1. Τα Επαγγελματικά Λύκεια διακρίνονται σε ημερή-

σια και εσπερινά. Στα εσπερινά φοιτούν εργαζόμενοι μαθητές.

2. Η φοίτηση στα ημερήσια είναι τριετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β' και Γ' και στα εσπερινά τετραετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β', Γ' και Δ'.

3. Τα προγράμματα διδασκαλίας περιλαμβάνουν μαθήματα γενικής παιδείας, τεχνικά-επαγγελματικά και εργαστηριακές ασκήσεις.

4. Το πρόγραμμα διδασκαλίας της Α' τάξης περιλαμβάνει, κοινά για όλους τους μαθητές, μαθήματα γενικής παιδείας και κύκλους μαθημάτων συναφών επαγγελματικών τομέων. Οι μαθητές υποχρεούνται να παρακολουθούν τα κοινά μαθήματα και όλα τα μαθήματα του κύκλου που επιλέγουν.

Η Β' τάξη χωρίζεται σε επαγγελματικούς τομείς. Το πρόγραμμα διδασκαλίας της Β' τάξης περιλαμβάνει κοινά για όλους τους μαθητές μαθήματα γενικής παιδείας και μαθήματα των επαγγελματικών τομέων. Οι μαθητές υποχρεούνται να παρακολουθούν τα κοινά μαθήματα και όλα τα μαθήματα ενός τομέα που επιλέγουν.

Η Γ' τάξη χωρίζεται σε ειδικότητες. Το πρόγραμμα διδασκαλίας της Γ' τάξης περιλαμβάνει μαθήματα γενικής παιδείας και μαθήματα ειδικότητας. Οι μαθητές υποχρεούνται να παρακολουθούν τα μαθήματα της ειδικότητας που επιλέγουν και τα οριζόμενα για την ειδικότητα μαθήματα γενικής παιδείας.

5. Τα αναλυτικά προγράμματα περιλαμβάνουν:

α) σαφώς διατυπωμένους σκοπούς κατά μάθημα και β) διδακτέα ύλη επιλεγμένη σύμφωνα με το σκοπό του μαθήματος, ανάλογη και σύμμετρη προς το ωρολόγιο πρόγραμμα και τις δυνατότητες αφομοίωσης των μαθητών, διαρθρωμένη σε επί μέρους ενότητες και θέματα. Κάθε αναλυτικό πρόγραμμα εργαστηριακού μαθήματος συνοδεύεται από παράρτημα, που περιγράφει τον απαιτούμενο εργαστηριακό εξοπλισμό για την υλοποίησή του.

6. Οι μαθητές σε κάθε τμήμα τάξης ή τομέα ή ειδικότητας δεν επιτρέπεται να υπερβαίνουν τους είκοσι πέντε.

7. Στους μαθητές χορηγούνται δωρεάν τα διδακτικά βιβλία και τα λοιπά διδακτικά μέσα. Επίσης μπορεί να χορηγούνται κρατικές υποτροφίες.

8. Το Δημόσιο καλύπτει τις δαπάνες της ιατροφαρμακευτικής και νοσοκομειακής περίθαλψης των μαθητών που έπαθαν ατύχημα κατά την άσκηση στα εργαστήρια

των ΕΠΑ.Λ., κατά το μέρος που οι δαπάνες αυτές δεν καλύπτονται από άμεση ή έμμεση ασφάλιση.

#### Άρθρο 5

##### Φοίτηση - Εγγραφή

1. Στην Α' τάξη εγγράφονται οι κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου ή άλλου ισότιμου τίτλου της αλλοδαπής, χωρίς εξετάσεις.

2. Στη Β' τάξη εγγράφονται οι προαγόμενοι στη Β' τάξη του Επαγγελματικού ή Γενικού Λυκείου και οι κάτοχοι πτυχίου Α' Κύκλου Τ.Ε.Ε. (άρθρο 2 του ν. 2640/1998). Στους μαθητές του Γενικού Λυκείου που εγγράφονται στη Β' τάξη του ΕΠΑ.Λ. παρέχεται η δυνατότητα παρακολούθησης ειδικού προγράμματος επαγγελματικών μαθημάτων, συναφών με τον τομέα τον οποίον επέλεξαν να φοιτήσουν στη Β' τάξη, τα οποία παρακολουθούν με την έναρξη του σχολικού έτους σε ειδικά τμήματα υποδοχής.

3. Στη Γ' τάξη εγγράφονται οι προαγόμενοι στη Γ' τάξη του ΕΠΑ.Λ.

4. Οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις διεξάγονται εντός της σχολικής μονάδας στα μαθήματα και τις εργαστηριακές ασκήσεις που διδάσκονται στην αντίστοιχη τάξη.

5. Οι προαγόμενοι στη Β' τάξη του Επαγγελματικού Λυκείου, μπορούν να εγγράφονται στη Β' τάξη του Γενικού Λυκείου.

6. Οι διατάξεις των προηγούμενων παραγράφων δεν έχουν εφαρμογή για όσους έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε Λύκεια ή σε ισότιμα προς αυτά σχολεία.

#### Άρθρο 6

##### Τίτλοι σπουδών - Ισοτιμία - Επαγγελματικά δικαιώματα

1. Στους αποφοίτους του ΕΠΑ.Λ. χορηγείται απολυτήριο Επαγγελματικού Λυκείου και πτυχίο επιπέδου 3 της περ. γ' της παρ. 1 του άρθρου 6 του ν. 2009/1992 (ΦΕΚ 18 Α').

2. Τα απολυτήρια των Επαγγελματικών Λυκείων είναι ισότιμα με τα απολυτήρια των Γενικών Λυκείων.

3. Ειδικότερα οι απόφοιτοι έχουν το δικαίωμα:

α) να λάβουν άδεια ασκήσεως επαγγέλματος, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις,

β) να συνεχίσουν τις σπουδές τους στα τμήματα και στις σχολές των Ανώτερων και Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, σύμφωνα με τους όρους και προϋποθέσεις του άρθρου 7 του παρόντος νόμου,

γ) να εγγράφονται στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) και κατά προτεραιότητα σε τμήματα αντίστοιχης ή συναφούς ειδικότητας με την ειδικότητα του πτυχίου τους.

4. Τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων των Επαγγελματικών Λυκείων καθορίζονται από τις διατάξεις της παρ. 3 του άρθρου 6 του ν. 2009/1992.

5. Η ισοτιμία των πτυχίων των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων του ν. 2640/1998 με τα πτυχία των σχολικών μονάδων του παρόντος νόμου καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ύστερα από γνώμη της Επιτροπής Ισοτιμιών του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

#### Άρθρο 7

##### Πρόσβαση των κατόχων απολυτηρίου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

1. Οι κάτοχοι απολυτηρίου ημερήσιου Επαγγελματικού Λυκείου έχουν δικαίωμα πρόσβασης στα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της περ. α' της παρ. 1 του άρθρου 2 του ν.2525/1997 (ΦΕΚ 188 Α'), όπως ισχύει, μετά από συμμετοχή στις πανελλήνιες εξετάσεις, εξεταζόμενοι σε μαθήματα γενικής και επαγγελματικής παιδείας, σε ίσο αριθμό με τα εξεταζόμενα για τους αποφοίτους του Γενικού Λυκείου. Τα μαθήματα γενικής παιδείας εξετάζονται σε κοινά θέματα με τους αποφοίτους του Γενικού Λυκείου.

2. Οι κάτοχοι απολυτηρίου εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου έχουν δικαίωμα πρόσβασης στα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της περ. β' της παρ. 1 του άρθρου 2 του ν.2525/1997, όπως ισχύει, μετά από συμμετοχή στις πανελλήνιες εξετάσεις, εξεταζόμενοι σε μαθήματα γενικής και επαγγελματικής παιδείας και σε ίσο αριθμό με τα εξεταζόμενα για τους αποφοίτους του εσπερινού Γενικού Λυκείου. Η εισαγωγή γίνεται σε ποσοστό θέσεων, επιπλέον του αριθμού εισακτέων, το οποίο ορίζεται κάθε φορά με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και είναι κοινό για τους μαθητές των Γενικών και Επαγγελματικών Εσπερινών Λυκείων. Ειδικά, προκειμένου για εισαγωγή στις Ανώτερες Σχολές Τουριστικών Επαγγελμάτων, το ποσοστό αυτό ορίζεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Τουριστικής Ανάπτυξης. Τα μαθήματα γενικής παιδείας εξετάζονται σε κοινά θέματα με τους αποφοίτους του Εσπερινού Γενικού Λυκείου.

3. Η πρόσβαση των αποφοίτων ΕΠΑ.Λ., Ημερησίων και Εσπερινών, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η συμμετοχή τους στις πανελλήνιες εξετάσεις, διέπεται από τις αντίστοιχες διατάξεις της νομοθεσίας που ισχύει για τους αποφοίτους των Γενικών Λυκείων. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται τα επιστημονικά πεδία, τα τμήματα ή οι σχολές που εντάσσονται σε καθένα από αυτά, τα εξεταζόμενα μαθήματα των προηγούμενων παραγράφων, οι συντελεστές των μαθημάτων για τον υπολογισμό του συνολικού αριθμού μορίων, ο τρόπος, ο χρόνος υποβολής της δήλωσης προτίμησης των υποψηφίων, τα απαιτούμενα δικαιολογητικά, ο τρόπος και η διαδικασία συγκέντρωσης των βαθμών και των δηλώσεων προτίμησης των υποψηφίων, η κατάρτιση των πινάκων εισαγομένων, ο τρόπος ανακοίνωσής τους στους υποψηφίους και στα οικεία τμήματα εισαγωγής, ο τρόπος, ο χρόνος και η διαδικασία εγγραφής των εισαγομένων και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια που αναφέρεται στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των υπαγομένων στις διατάξεις του παρόντος άρθρου.

#### Άρθρο 8

##### Ίδρυση - κατάργηση - μετατροπή - συγχώνευση

1. Η ίδρυση Δημοσίων Επαγγελματικών Λυκείων, η προσθήκη νέων τομέων ή ειδικοτήτων σε αυτά που λειτουργούν και η ανάλογη αύξηση των οργανικών θέσεων προσωπικού γίνεται, με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών και Οικονομικών.

2. Η κατάργηση και η συγχώνευση Επαγγελματικών Λυκείων, η κατάργηση τομέων, η κατάργηση ει-

δικοτήτων, η μετατροπή Επαγγελματικών Λυκείων σε Επαγγελματικές Σχολές και αντίστροφα, η μετατροπή Επαγγελματικών Λυκείων από ημερήσια σε εσπερινά και αντίστροφα, καθώς και η μετονομασία και η μεταφορά της έδρας τους γίνονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

3. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων τα Δημόσια Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια αρμοδιότητας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μετατρέπονται από την έναρξη του σχολικού έτους 2006-2007 σε Επαγγελματικά Λύκεια. Η μετατροπή γίνεται σταδιακά ανά τάξη και έτος αρχίζοντας από την Α' τάξη το σχολικό έτος 2006-2007, Η Β' τάξη του Α' κύκλου και ο Β' κύκλος των Τ.Ε.Ε. εξακολουθούν να λειτουργούν σύμφωνα με τα ισχύοντα προγράμματα διδασκαλίας μέχρι και τα σχολικά έτη 2006-2007 και 2007-2008 αντίστοιχα. Ειδικώς τα δημόσια ημερήσια Τ.Ε.Ε. με απογευματινό ωράριο λειτουργίας εξακολουθούν να λειτουργούν ως Τ.Ε.Ε., χωρίς εγγραφή νέων μαθητών στην Α' τάξη μέχρι το τέλος του σχολικού έτους 2007-2008 οπότε και καταργούνται εκτός εάν εν τω μεταξύ με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μετατραπούν σε ΕΠΑ.Λ. ή ΕΠΑ.Σ. Τα Τ.Ε.Ε. ειδικής αγωγής β' βαθμίδας της περ. ε' της παρ. 13 του άρθρου 1 του ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78 Α') μετατρέπονται σε Επαγγελματικά Λύκεια ειδικής αγωγής, κατ' αναλογία των οριζόμενων στην παράγραφο αυτή. Η φοίτηση στα ΕΠΑ.Λ. ειδικής αγωγής διαρκεί τουλάχιστον τέσσερα έτη.

4. Για τα θέματα των παραγράφων 1 και 2 του παρόντος άρθρου εξαιρουμένων αυτών που αφορούν στον καθορισμό τομέων, ειδικοτήτων και του προσωπικού γνωμοδοτεί το οικείο νομαρχιακό συμβούλιο, ύστερα από εισήγηση της νομαρχιακής επιτροπής παιδείας. Σε περίπτωση που το νομαρχιακό συμβούλιο δεν γνωμοδοτήσει εντός είκοσι ημερών από την υποβολή της σχετικής πρότασης, οι προβλεπόμενες στο άρθρο αυτό αποφάσεις εκδίδονται και χωρίς τη γνωμοδότηση αυτή. Κατά τα λοιπά εφαρμόζονται οι διατάξεις των άρθρων 49 και 50 του ν. 1566/1985.

#### Άρθρο 9

##### Ιδιωτικά Επαγγελματικά Λύκεια

1. Ιδιωτικά Επαγγελματικά Λύκεια είναι τα αντίστοιχα προς τα Δημόσια Επαγγελματικά Λύκεια, δεν ανήκουν στο κράτος αλλά ιδρύονται και λειτουργούν από φυσικά ή νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου και διέπονται από τις διατάξεις του ν. 682/1977 (ΦΕΚ 244 Α'), όπως ισχύουν, και τον παρόντα νόμο.

2. Τα Ιδιωτικά Επαγγελματικά Λύκεια υπάγονται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, το οποίο ασκεί την κατά νόμο εποπτεία με τις περιφερειακές του υπηρεσίες.

3. Τα Ιδιωτικά Επαγγελματικά Λύκεια έχουν την ίδια οργάνωση με τα αντίστοιχα Δημόσια και ακολουθούν το ισχύον για αυτά ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας και ωράριο λειτουργίας.

4. α) Η επιτροπή καταλληλότητας διδασκηρίων του άρθρου 40 του ν. 682/1977 προκειμένου για τα Ιδιωτικά Επαγγελματικά Λύκεια συγκροτείται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης στην περιοχή ευθύνης του οποίου θα λειτουργήσει το Ιδιωτικό Επαγγελματικό Λύκειο και έχει ως αρμοδιότητα τη γνωμοδότηση για την καταλληλότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων και του εργαστηριακού τους εξοπλισμού.

β) Η επιτροπή καταλληλότητας αποτελείται από:

i) Τον Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή ευθύνης του οποίου θα λειτουργήσει το Ιδιωτικό Επαγγελματικό Λύκειο.

ii) Τον Προϊστάμενο του Πολεοδομικού Γραφείου της Νομαρχίας ή τον νόμιμο αναπληρωτή του.

iii) Έναν ιατρό που ορίζεται από την οικεία Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση.

iv) Δύο εκπαιδευτικούς Δημοσίων Τ.Ε.Ε. ή ΕΠΑ.Λ. ή ΕΠΑ.Σ., με αναθέσεις μαθημάτων ίδιες ή σχετικές με τις ειδικότητες που θα λειτουργήσουν στο Ιδιωτικό Επαγγελματικό Λύκειο.

Γραμματέας της επιτροπής ορίζεται εκπαιδευτικός ή διοικητικός υπάλληλος.

5. Τα Ιδιωτικά Τ.Ε.Ε. που ήδη λειτουργούν μπορεί:

α) να εξακολουθήσουν να λειτουργούν, χωρίς εγγραφή νέων μαθητών στην Α' τάξη, μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους 2007-2008. Μετατρέπονται μετά από αίτηση του ιδιοκτήτη και απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, σε Ιδιωτικά Επαγγελματικά Λύκεια εφόσον πληρούνται οι όροι και οι προϋποθέσεις της κείμενης νομοθεσίας, με αντίστοιχη μετατροπή των αδειών λειτουργίας τους άλλως καταργούνται ή

β) να μετατραπούν μετά από αίτηση του ιδιοκτήτη και απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων από τα σχολικά έτη 2006-2007 και 2007-2008 σε ΕΠΑ.Λ. σύμφωνα με τις διατάξεις της παρ. 3 του άρθρου 8 του παρόντος νόμου, εφόσον πληρούνται οι όροι και οι προϋποθέσεις της κείμενης νομοθεσίας.

6. Για τη μετατροπή των Ιδιωτικών Τ.Ε.Ε. σε ΕΠΑ.Λ. και την προσθήκη τομέων ή ειδικοτήτων σε αυτά καταβάλλεται παράβολο υπέρ του Ειδικού Λογαριασμού Ιδιωτικής Γενικής Εκπαίδευσης, ίδιο με αυτό της ίδρυσης.

7. Οι τίτλοι σπουδών που χορηγούνται από τα Ιδιωτικά ΕΠΑ.Λ. είναι ισότιμοι με τους αντίστοιχους τίτλους των Δημοσίων.

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ'

##### ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΧΟΛΕΣ

#### Άρθρο 10

##### Οργάνωση - Λειτουργία - Περιεχόμενο Σπουδών

1. Η φοίτηση στις ΕΠΑ.Σ. είναι διετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α' και Β' οι οποίες οργανώνονται σε τμήματα ειδικότητας. Αν εφαρμόζονται προγράμματα άσκησης στο επάγγελμα ή προγράμματα μαθητείας, η φοίτηση μπορεί να επιμηκύνεται έως και ένα έτος ακόμη.

2. Τα προγράμματα διδασκαλίας περιλαμβάνουν μαθήματα τεχνικά-επαγγελματικά και εργαστηριακές ασκήσεις.

3. Οι μαθητές σε κάθε τμήμα στις ΕΠΑ.Σ. αρμοδιότητας Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων δεν επιτρέπεται να υπερβαίνουν τους είκοσι πέντε.

4. Οι διατάξεις των παραγράφων 5, 7 και 8 του άρθρου 4 του παρόντος νόμου ισχύουν και για τις ΕΠΑ.Σ..

#### Άρθρο 11

##### Φοίτηση - Εγγραφή

1. Στην Α' τάξη των ΕΠΑ.Σ. εγγράφονται χωρίς εξετάσεις οι μαθητές που προάγονται στη Β' τάξη των

Επαγγελματικών ή Γενικών Λυκείων και όσοι έχουν προαχθεί στη Β' τάξη του Α' κύκλου Τ.Ε.Ε.. Στη Β' τάξη εγγράφονται οι προαγόμενοι στη Β' τάξη των ΕΠΑ.Σ..

2. Οι προαγωγικές και πτυχιακές εξετάσεις διεξάγονται εντός της σχολικής μονάδας στα μαθήματα και τις εργαστηριακές ασκήσεις που διδάσκονται στην αντίστοιχη τάξη.

#### Άρθρο 12

Τίτλοι σπουδών - Επαγγελματικά δικαιώματα

1. Στους αποφοίτους των ΕΠΑ.Σ. χορηγείται πτυχίο επιπέδου 3 της περ. γ' της παρ. 1 του άρθρου 6 του ν. 2009/1992, το οποίο τους παρέχει τη δυνατότητα να λάβουν άδεια ασκήσεως επαγγέλματος και να εγγράφονται στα Ι.Ε.Κ..

2. Τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων των ΕΠΑ.Σ. καθορίζονται από τις διατάξεις της παρ. 3 του άρθρου 6 του ν. 2009/1992.

#### Άρθρο 13

Ιδιωτικές Επαγγελματικές Σχολές

1. Ιδιωτικές Επαγγελματικές Σχολές είναι οι αντίστοιχες προς τις δημόσιες, δεν ανήκουν στο κράτος, αλλά ιδρύονται και λειτουργούν από φυσικά ή νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου και διέπονται από τις διατάξεις του ν. 682/1977, όπως ισχύουν, και τον παρόντα νόμο.

2. Οι Ιδιωτικές Επαγγελματικές Σχολές υπάγονται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, το οποίο ασκεί την κατά νόμο εποπτεία με τις περιφερειακές του υπηρεσίες.

3. Οι Ιδιωτικές Επαγγελματικές Σχολές έχουν την ίδια οργάνωση με τις αντίστοιχες δημόσιες και ακολουθούν το ισχύον για αυτές ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας.

4. Η επιτροπή καταλληλότητας διδασκηρίων του άρθρου 40 του ν. 682/1977 για τα Ιδιωτικά Επαγγελματικά Λύκεια, όπως ανασυγκροτείται με το άρθρο 9 του παρόντος νόμου, γνωμοδοτεί για την καταλληλότητα των κτηριακών εγκαταστάσεων και του εργαστηριακού εξοπλισμού των ΕΠΑ.Σ..

5. Οι όροι και τα κριτήρια που πρέπει να πληρούν τα κτήρια που στεγάζουν τις Ιδιωτικές Επαγγελματικές Σχολές και ο εργαστηριακός τους εξοπλισμός καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Μέχρι την έκδοση της απόφασης αυτής έχουν εφαρμογή οι διατάξεις για τις Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Σ.) του ν. 1566/1985.

6. Οι διατάξεις της παρ. 5 του άρθρου 8 και παρ. 2 του άρθρου 15 του ν. 682/1977 δεν έχουν εφαρμογή για τις Ιδιωτικές Επαγγελματικές Σχολές.

7. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μετά από αίτηση του ενδιαφερομένου παρέχεται άδεια ίδρυσης Ιδιωτικών ΕΠΑ.Σ. και μπορεί να προστίθενται και ειδικότητες σε ΕΠΑ.Σ. που ήδη λειτουργούν.

8. Για τη μετατροπή των ιδιωτικών Τ.Ε.Ε. σε ΕΠΑ.Σ. και την προσθήκη ειδικοτήτων σε αυτές καταβάλλεται παράβολο υπέρ του Ειδικού Λογαριασμού Ιδιωτικής Γενικής Εκπαίδευσης, ίδιο με αυτό της ίδρυσης.

9. Οι τίτλοι σπουδών που χορηγούνται από τις Ιδιωτικές ΕΠΑ.Σ. είναι ισότιμοι με τους αντίστοιχους τίτλους των Δημοσίων.

#### Άρθρο 14

Ίδρυση, κατάργηση, συγχώνευση, μετατροπή, προσθήκη - κατάργηση ειδικοτήτων

1. Η ίδρυση των Δημόσιων ΕΠΑ.Σ. αρμοδιότητας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και η προσθήκη ειδικοτήτων γίνεται με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομίας και Οικονομικών. Η κατάργηση, συγχώνευση ή η κατάργηση ειδικοτήτων, η μετονομασία και η μεταφορά της έδρας τους γίνονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

2. Πλην του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Δημόσιες Επαγγελματικές Σχολές μπορούν να ιδρύονται και να λειτουργούν υπό την εποπτεία και ευθύνη και άλλων Υπουργείων. Η ίδρυση και οι μεταβολές της προηγούμενης παραγράφου γίνονται με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομίας και Οικονομικών και του καθ' ύλην αρμόδιου Υπουργού.

3. Τα υφιστάμενα Δημόσια Τ.Ε.Ε. που εποπτεύονται από άλλα Υπουργεία μπορούν:

α) να εξακολουθήσουν να λειτουργούν, χωρίς εγγραφή νέων μαθητών στην Α' τάξη μέχρι και το τέλος του σχολικού έτους 2007-2008. Με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του εποπτεύοντος Υπουργού μετατρέπονται κατόπιν σε ΕΠΑ.Σ. ή άλλως καταργούνται ή

β) με όμοια απόφαση να μετατραπούν κατά τα σχολικά έτη 2006-2007 και 2007-2008 σε ΕΠΑ.Σ. Η μετατροπή γίνεται σταδιακά ανά τάξη και έτος αρχίζοντας από την Α' τάξη το σχολικό έτος 2006-2007 ή 2007-2008. Η Β' τάξη του Α' κύκλου και ο Β' κύκλος των Τ.Ε.Ε. εξακολουθούν να λειτουργούν σύμφωνα με τα ισχύοντα προγράμματα διδασκαλίας και μέχρι τα σχολικά έτη 2006-2007 και 2007-2008 αντίστοιχα.

4. Τα υφιστάμενα ιδιωτικά Τ.Ε.Ε. εξακολουθούν να λειτουργούν, χωρίς εγγραφή νέων μαθητών στην Α' τάξη του Α' κύκλου. Η Β' τάξη του Α' κύκλου και ο Β' κύκλος εξακολουθούν να λειτουργούν σύμφωνα με τα ισχύοντα προγράμματα διδασκαλίας και μέχρι τα σχολικά έτη 2006-2007 και 2007-2008 αντίστοιχα.

Τα ανωτέρω ιδιωτικά Τ.Ε.Ε. μπορούν, με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, να μετατραπούν σε ΕΠΑ.Σ. από το σχολικό έτος 2007-2008 μετά από αίτηση του ιδιοκτήτη, εφόσον πληρούνται οι όροι και προϋποθέσεις του νόμου αυτού ή άλλως στο τέλος του σχολικού έτους 2007-2008 καταργούνται.

5. Η διάταξη της παρ. 4 του άρθρου 8 του παρόντος νόμου ισχύει και για τις ΕΠΑ.Σ. αρμοδιότητας Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

6. Κατ' εξαίρεση των διατάξεων της περ. α' της παρ. 3 του παρόντος άρθρου, το Τ.Ε.Ε. Ξυλογλυπτικής Καλαμπάκας, το Τ.Ε.Ε. γαλακτοκομικών Ιωαννίνων και το Τ.Ε.Ε. Αβερώνφειο Λάρισας μπορούν να εγγράψουν κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2006-2007 μαθητές στην Α' τάξη του Α' κύκλου. Οι μαθητές αυτοί ολοκληρώνουν τις σπουδές τους το σχολικό έτος 2007-2008. Ομοίως μπορούν να εγγράψουν κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2006-2007 μαθητές στην Α' τάξη του Α' κύκλου τα Τ.Ε.Ε. Μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ.. Οι μαθητές αυτοί ολοκλη-

ρώνουν τις σπουδές τους με το πέρας της λειτουργίας του Α' κύκλου.

7. Οι ΕΠΑ.Σ. που εποπτεύονται από άλλα Υπουργεία εξακολουθούν να διέπονται από τις οικείες διατάξεις εκτός εάν ορίζεται διαφορετικά στον παρόντα νόμο.

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ'

#### ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ-ΓΡΑΦΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ-ΣΙΒΙΤΑΝΙΔΕΙΟΣ ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΗ ΤΕΧΝΩΝ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ

##### Άρθρο 15

##### Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα

1. Τα υφιστάμενα Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα (Σ.Ε.Κ.) εξακολουθούν να λειτουργούν για την πρακτική άσκηση των μαθητών των Τ.Ε.Ε., μέχρι την ολοκλήρωση της μετατροπής τους σε Επαγγελματικά Λύκεια, καθώς και για την πρακτική άσκηση των μαθητών των Επαγγελματικών Λυκείων και Επαγγελματικών Σχολών και των καταρτιζόμενων στα Ι.Ε.Κ.

2. Με απόφαση της οικείας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ορίζονται οι σχολικές μονάδες και τα Ι.Ε.Κ., των οποίων οι μαθητές ή οι καταρτιζόμενοι ασκούνται σε κάθε Σ.Ε.Κ.

3. Στις περιπτώσεις συστάγασης σχολικών μονάδων και Ι.Ε.Κ. σε ένα διδακτήριο ή συγκρότημα, συγκροτείται ενιαία σχολική επιτροπή.

##### Άρθρο 16

##### Γραφεία Εκπαίδευσης

1. Από την έναρξη του σχολικού έτους 2006-2007 μετονομάζονται:

α) Τα Γραφεία Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Γραφεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

β) Τα τμήματα εκπαιδευτικών θεμάτων Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης των διευθύνσεων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε τμήματα εκπαιδευτικών θεμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης.

2. Στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου λειτουργούν Επαγγελματικά Λύκεια ή Επαγγελματικές Σχολές ή Σ.Ε.Κ., τουλάχιστον τρία συνολικά, ιδρύεται και λειτουργεί Γραφείο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

3. Σε όσες Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λειτουργούν Γραφεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης καταργούνται τα τμήματα εκπαιδευτικών θεμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης.

##### Άρθρο 17

##### Σιβιτανίδειος Δημόσια Σχολή Τεχνών και Επαγγελμάτων

Οι διατάξεις του παρόντος νόμου εφαρμόζονται ανάλογα και στη Σιβιτανίδειο Δημόσια Σχολή Τεχνών και Επαγγελμάτων.

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ε'

#### ΕΞΟΥΣΙΟΔΟΤΙΚΕΣ-ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΕΣ-ΚΑΤΑΡΓΟΥΜΕΝΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

##### Άρθρο 18

##### Εξουσιοδοτικές διατάξεις

1. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται κατόπιν γνώμης του Παι-

δαγωγικού Ινστιτούτου, ρυθμίζονται θέματα που αφορούν τα ΕΠΑ.Λ. και τις ΕΠΑ.Σ. αρμοδιότητας Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων σχετικά με:

α) τον καθορισμό των κύκλων μαθημάτων, των τομέων και των ειδικοτήτων,

β) την αντιστοιχία των κύκλων μαθημάτων με τους τομείς και των τομέων με τις ειδικότητες και τη διαδικασία κατάταξης των μαθητών στους κύκλους μαθημάτων, στους τομείς ή στις ειδικότητες,

γ) τα διδασκόμενα μαθήματα, τις εργαστηριακές ασκήσεις και πρακτικές εφαρμογές, τα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα και τον εξοπλισμό των εργαστηρίων κατά τομέα και ειδικότητα,

δ) τις εγγραφές, μετεγγραφές, τη χορήγηση υποτροφιών, τους τίτλους και τα πιστοποιητικά σπουδών,

ε) το περιεχόμενο των μαθημάτων και κάθε άλλο θέμα σχετικό με τη λειτουργία των τμημάτων υποδοχής της παρ. 2 του άρθρου 5 του παρόντος νόμου,

στ) τον ορισμό των κλάδων και ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν τα μαθήματα και διεξάγουν τις εργαστηριακές ασκήσεις και τις πρακτικές εφαρμογές, σε πρώτη και δεύτερη ανάθεση,

ζ) την έναρξη και λήξη του διδακτικού έτους, καθώς και των διδακτικών τετραμήνων, προκειμένου περί των Εσπερινών ΕΠΑ.Λ. και το ωράριο λειτουργίας,

η) την ειδικότερη οργάνωση της μαθητικής ζωής και των σχολικών εκδηλώσεων,

θ) κάθε άλλη λεπτομέρεια σχετική με την οργάνωση και λειτουργία τους.

2. Για τις ΕΠΑ.Σ. αρμοδιότητας άλλων Υπουργείων τα θέματα των προηγούμενων παραγράφων ρυθμίζονται με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του καθ' ύλην αρμοδίου Υπουργού.

3. Με προεδρικό διάταγμα που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, και κατόπιν γνώμης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ρυθμίζονται θέματα σχετικά με τη φοίτηση, τις κάθε είδους εξετάσεις και την αξιολόγηση των μαθητών.

##### Άρθρο 19

##### Μεταβατικές διατάξεις

1. Οι εκπαιδευτικοί που οργανικά ανήκουν στα Τ.Ε.Ε. που μετατρέπονται σε Δημόσια Επαγγελματικά Λύκεια ή Δημόσιες Επαγγελματικές Σχολές, διατηρούν τις οργανικές τους θέσεις στην εκπαίδευση και καταλαμβάνουν αυτοδικαίως τις αντίστοιχες οργανικές θέσεις στα Επαγγελματικά Λύκεια ή στις Επαγγελματικές Σχολές με την ολοκλήρωση της μετατροπής, κατά την παρ. 3 του άρθρου 8 του παρόντος νόμου. Οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί, καθώς και οι αποσπώμενοι ή διατιθέμενοι σε αυτά, παρέχουν τις υπηρεσίες τους σε όλες τις τάξεις που λειτουργούν στην ενιαία σχολική μονάδα. Για τους τυχόν πλεονάζοντες, εφαρμόζονται οι ισχύουσες διατάξεις για τις υπεράριθμες θέσεις των εκπαιδευτικών.

2. Οι διευθυντές και υποδιευθυντές, που υπηρετούν με θητεία στα μετατρεπόμενα Τ.Ε.Ε., καταλαμβάνουν αυτοδικαίως τις αντίστοιχες θέσεις στα Επαγγελματικά Λύκεια ή τις Επαγγελματικές Σχολές με την ολοκλήρωση της μετατροπής και ασκούν τα καθήκοντά τους μέχρι τη λήξη της θητείας τους. Οι διευθυντές και υποδιευθυντές μέχρι την ολοκλήρωση της μετατροπής, ασκούν τα καθήκοντά τους σε όλες τις τάξεις που λειτουργούν στην ενιαία σχολική μονάδα.

3. Μέχρι την οριστική παύση λειτουργίας των τάξεων των Τ.Ε.Ε. εξακολουθούν να ισχύουν για τις τάξεις αυτές οι διατάξεις του ν. 2640/1998.

4. Εκπαιδευτικοί, που μέχρι την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου, έχουν διοριστεί και υπηρετούν σε οργανικές θέσεις Τ.Ε.Ε. αρμοδιότητας άλλου Υπουργείου και ανήκουν στους κλάδους θεολόγων, φιλολόγων, μαθηματικών, φυσικών, Ξένων γλωσσών και φυσικής αγωγής μετατάσσονται, μετά από αίτησή τους, από την έναρξη του σχολικού έτους 2007-2008 σε αντίστοιχες κενές οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών, αντίστοιχων κλάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και σε περίπτωση που δεν υπάρχουν, σε προσωποπαγείς θέσεις που συνιστώνται για το σκοπό αυτόν. Η μετάταξη αυτών γίνεται με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του καθ' ύλην αρμόδιου Υπουργού και η τοποθέτησή τους με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από πρόταση του Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στους μετατασσόμενους καταβάλλονται, από την ημερομηνία μετάταξης, οι αποδοχές που προβλέπονται για τους εκπαιδευτικούς του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΤ'  
ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

Άρθρο 20

Θέματα εκπαιδευτικών μουσικής

1. α) Ο κλάδος ΠΕ 16 μουσικής του άρθρου 14 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α') διασπάται σε δύο κλάδους: ΠΕ16.01 και ΠΕ16.02 μουσικής.

β) Η περίπτωση ιστ' της παραγράφου 8 του άρθρου 14 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α') αντικαθίσταται ως εξής:

«ιστ) Κλάδος ΠΕ 16.01 μουσικής: πτυχίο τμήματος μουσικών σπουδών ή μουσικής επιστήμης και τέχνης πανεπιστημίου της ημεδαπής ή ισότιμο και αντίστοιχο πτυχίο ομοταγούς ιδρύματος της αλλοδαπής, εφόσον συντρέχουν και οι προϋποθέσεις της διάταξης της παρ. 10 του άρθρου 14 του ν.1566/1985. Κλάδος ΠΕ16.02 μουσικής: πτυχίο του τμήματος λαϊκής και παραδοσιακής μουσικής του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Ηπείρου ή ισότιμο και αντίστοιχο πτυχίο ομοταγούς ιδρύματος της αλλοδαπής, εφόσον συντρέχουν και οι προϋποθέσεις της διάταξης της παρ. 10 του άρθρου 14 του ν. 1566/1985.»

2. Οι μέχρι την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου διορισθέντες και υπηρετούντες εκπαιδευτικοί μουσικής εντάσσονται στον κλάδο ΠΕ 16.01.

3. Συνιστάται κλάδος ΤΕ16 μουσικής. Προσόντα διορισμού του κλάδου αυτού είναι: πτυχίο μουσικής ειδίκευσης αναγνωρισμένου μη Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος της ημεδαπής ή πτυχίο μουσικής ειδικότητας του άρθρου 8 παρ. 5 του ν. 2158/1993 (ΦΕΚ 109 Α') ή πτυχίο ισότιμο και αντίστοιχο της αλλοδαπής, και απολυτήριο εξετασίου Γυμνασίου ή Λυκείου της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής. Αν οι υποψήφιοι δεν έχουν απολυτήριο ελληνικού εξετασίου γυμνασίου ή λυκείου εφαρμόζονται οι διατάξεις της παρ. 10 του άρθρου 14 του ν. 1566/1985.

4. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, για τη διδασκαλία μαθημάτων και την

άσκηση στα εργαστήρια στα μουσικά σχολεία, ορίζονται μουσικές ειδικεύσεις. Με όμοια απόφαση καθορίζεται, ανάλογα με τις υπάρχουσες ανάγκες, ο αριθμός των διοριστέων για κάθε μουσική ειδίκευση που διορίζονται κάθε φορά σε αυτά.

5. α) Οι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ16.01 μουσικής, δύνανται να διορίζονται σε κενές οργανικές θέσεις ή να προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Προκειμένου όμως να διοριστούν ή να προσληφθούν ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι στα μουσικά σχολεία, για τη διδασκαλία μαθημάτων μουσικής ειδίκευσης και την άσκηση στα εργαστήρια, απαιτείται να προκύπτει από το πτυχίο ή από έγγραφο που έχει προσαρτηθεί σε αυτό η μουσική ειδίκευση όπως αυτή καθορίζεται στην προηγούμενη παράγραφο.

β) Οι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ16.02 μουσικής δύνανται να διορίζονται και να τοποθετούνται σε κενές οργανικές θέσεις ή να προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι μόνο στα μουσικά σχολεία για τη διδασκαλία μαθημάτων και την άσκηση στα εργαστήρια, τα οποία είναι αντίστοιχα με τη μουσική ειδίκευση που προκύπτει από το πτυχίο ή από έγγραφο που έχει προσαρτηθεί σε αυτό.

γ) Οι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΤΕ16 δύνανται, εάν μετά το διορισμό των υποψηφίων του κλάδου ΠΕ 16.01, παραμένουν κενές θέσεις, να διορίζονται ή να προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε μουσικά σχολεία για τη διδασκαλία μαθημάτων μουσικής ειδίκευσης και την άσκηση στα εργαστήρια. Για το διορισμό των ανωτέρω εκπαιδευτικών διενεργείται διαγωνισμός μεταξύ των υποψηφίων του κλάδου αυτού από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.) όπως ειδικότερα ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Για την πρόσληψη των αναπληρωτών και ωρομισθίων του κλάδου αυτού, ισχύουν οι διατάξεις της παρ. 5 του άρθρου 6 του ν. 3255/2004 (ΦΕΚ 138 Α'). Η παράγραφος 9 της περίπτωσης Β' του άρθρου 15 του ν.1566/1985 καταργείται.

6. α) Για το διορισμό σε κενές οργανικές θέσεις, καθώς και για την πρόσληψη αναπληρωτών ή ωρομισθίων εκπαιδευτικών των κλάδων ΠΕ16.01 και ΠΕ16.02, ισχύουν οι διατάξεις των παραγράφων 2 και 5 του άρθρου 6 του ν. 3255/2004.

β) Σε περίπτωση έλλειψης υποψηφίων εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ16.02, η διδασκαλία των μαθημάτων μουσικής ειδίκευσης και η άσκηση στα εργαστήρια στα μουσικά σχολεία ανατίθεται με ωριαία αντιμισθία σε εμπειροτέχνες ιδιώτες που έχουν γνώση των αντίστοιχων παραδοσιακών οργάνων. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ορίζονται τα κριτήρια, η διαδικασία και κάθε λεπτομέρεια σχετική με την παραπάνω ανάθεση. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομίας και Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ορίζονται ο μέγιστος αριθμός των ωρών της εβδομαδιαίας απασχόλησης αυτών και το ύψος της ωριαίας αντιμισθίας.

7. α) Οι διατάξεις της παραγράφου 4 του άρθρου 6 του ν. 3255/2004 ισχύουν και για τους εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ16 Μουσικής του άρθρου 14 του ν.1566/1985 που έχουν πτυχίο αναγνωρισμένου μη πανεπιστημιακού

ιδρύματος της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής, ανεξάρτητα από επιτυχή συμμετοχή τους σε διαγωνισμό της παρ. 9 της περίπτωσης Β' του άρθρου 15 του ν.1566/1985. Οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί διορίζονται σε θέσεις του κλάδου ΠΕ 16.01 και τοποθετούνται αποκλειστικά σε μουσικά σχολεία με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η σειρά διορισμού και τοποθέτησης σε σχολική μονάδα εξαρτάται από τη συνολική πραγματική προώθηση που είχαν οι εκπαιδευτικοί στις 30.6.2004.

β) Η διάταξη της παρ. 3 του άρθρου 6 του ν. 3255/2004 ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ16 Μουσικής του άρθρου 14 του ν.1566/1985 που έχουν πτυχίο αναγνωρισμένου μη πανεπιστημιακού ιδρύματος της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής, ανεξάρτητα από επιτυχή συμμετοχή τους σε διαγωνισμό της παρ. 9 της περίπτωσης Β' του άρθρου 15 του ν.1566/1985, εφόσον κατά τη δημοσίευση του παρόντος κατέχουν τα προσόντα της παρ. 3 του άρθρου 6 του ν. 3255/2004. Οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί διορίζονται σε θέσεις του κλάδου ΠΕ 16.01 μετά από αίτησή τους που υποβάλλεται εντός αποκλειστικής προθεσμίας τριάντα ημερών από τη δημοσίευση του παρόντος νόμου.

#### Άρθρο 21

Θέματα προσωπικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

1. Η περίπτωση ιε' της παρ. 8 του άρθρου 14 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α') αντικαθίσταται ως εξής:

«ιε'. Κλάδος ΠΕ15 Οικιακής Οικονομίας: πτυχίο οικιακής οικονομίας ή οικιακής οικονομίας και οικολογίας, Πανεπιστημίου της ημεδαπής ή ισότιμο και αντίστοιχο της αλλοδαπής.»

2. Η παρ. 11 του άρθρου 14 του ν.1566/1985 αντικαθίσταται ως εξής:

«11. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να ορίζονται οι ειδικότητες και ο αριθμός των διοριστέων για κάθε ειδικότητα που διορίζονται κάθε φορά, ανάλογα με τις υπάρχουσες ανάγκες για κάλυψη των διδασκόμενων μαθημάτων, του κλάδου ΠΕ4.»

3. Το τελευταίο εδάφιο της παρ. 3 του άρθρου 6 του ν. 3255/2004 (ΦΕΚ 138 Α') αναδιατυπώνεται ως εξής:

«Οι ως άνω πολύτεκνοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν κατά την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου στον ευρύτερο δημόσιο τομέα όπως προσδιορίζεται από το ν. 2190/1994 (ΦΕΚ 28 Α'), ως μόνιμοι υπάλληλοι ή με σχέση εργασίας αορίστου χρόνου, καθώς και στην ιδιωτική εκπαίδευση με σχέση εργασίας αορίστου χρόνου, δεν διορίζονται στις θέσεις αυτές με εξαίρεση όσους διορίστηκαν βάσει ειδικών διατάξεων λόγω θανάτου συγγενούς τους υπαλλήλου κατά την εκτέλεση υπηρεσίας και εξαιτίας αυτής.»

4. Οι εκπαιδευτικοί, που περιλαμβάνονται στους, κατά τη δημοσίευση του παρόντος νόμου, ισχύοντες πίνακες διοριστέων του Α.Σ.Ε.Π. χωρίς να έχουν εκπληρώσει τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις διορίζονται με τους τελευταίους πριν τη λήξη ισχύος των πινάκων διορισμού και αναλαμβάνουν υπηρεσία με την έναρξη του επόμενου σχολικού έτους, με την προϋπόθεση να έχουν εκπληρώσει τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις κατά την διάρκεια ισχύος των πινάκων, άλλως ο διορισμός ακυρώνεται.

5. Η παρ. 1 του άρθρου 8 του ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78 Α'), όπως τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε με την παρ. 10 του άρθρου 9 του ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24 Α'), αντικαθίσταται ως εξής:

«1. α) Εκπαιδευτικοί των κλάδων Αγγλικής Γλώσσας, Γαλλικής Γλώσσας, Γερμανικής Γλώσσας, Μουσικής, Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, Φυσικής Αγωγής και Πληροφορικής, οι οποίοι υπηρετούν στην πρωτοβάθμια ή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεν συμπληρώνουν το υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας, διατίθενται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια και αντίστροφως για συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου. Η διάθεση γίνεται με απόφαση του διευθυντή εκπαίδευσης στην αρμοδιότητα του οποίου ανήκει ο εκπαιδευτικός, ύστερα από πρόταση του οικείου περιφερειακού συμβουλίου. Ο χρόνος διάθεσης θεωρείται ότι έχει διανυθεί στην οργανική τους θέση για τη θεμελίωση δικαιώματος μετάθεσης.»

β) Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δυσπρόσιτα σχολεία και δεν συμπληρώνουν το υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας διατίθενται για συμπλήρωση του ωραρίου σε άλλα σχολεία του ίδιου ή πλησιέστερου δήμου των περιοχών ευθύνης της διεύθυνσης εκπαίδευσης. Η διάθεση γίνεται με απόφαση του διευθυντή εκπαίδευσης ύστερα από πρόταση του οικείου περιφερειακού συμβουλίου. Ο χρόνος διάθεσης θεωρείται ότι έχει διανυθεί στην οργανική θέση για τη θεμελίωση δικαιώματος μετάθεσης.»

#### Άρθρο 22

Λοιπές ρυθμίσεις

1. Τα γραπτά δοκίμια των μαθημάτων που εξετάζονται σε πανελλαδικό επίπεδο για την εισαγωγή των υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και οι αποφάσεις ορισμού των βαθμολογικών κέντρων για τη βαθμολόγηση των ανωτέρω γραπτών, των βαθμολογητών και αναβαθμολογητών των γραπτών δοκιμίων των μαθημάτων αυτών, δεν γνωστοποιούνται ούτε επιδεικνύονται με οποιονδήποτε τρόπο στον ενδιαφερόμενο.

2. Τα στοιχεία i και ii της παρ. 5 του άρθρου 6 του ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188 Α'), όπως τροποποιήθηκε από την παρ. 7 του άρθρου 1 του ν. 2834/2000 (ΦΕΚ 160 Α'), αντικαθίστανται ως εξής:

« i) να συγκεντρώνει μέσο όρο βαθμολογίας πενήντα πέντε (55) τουλάχιστον μονάδες με άριστα το εκατό (100) και

ii) να έχει λάβει σε κάθε θεματική ενότητα πενήντα (50) τουλάχιστον μονάδες.»

#### Άρθρο 23

Από τις υφιστάμενες θέσεις διακόνων, που έχουν συσταθεί με το ν.δ. 1398/1973 (ΦΕΚ 112 Α') για την Ιερά Αρχιεπισκοπή Αθηνών και τις Ιερές Μητροπόλεις της Εκκλησίας της Ελλάδος και με το ν.δ. 1399 /1973 (ΦΕΚ 112 Α') για την Ιερά Αρχιεπισκοπή Κρήτης και τις Ιερές Μητροπόλεις Κρήτης και Δωδεκανήσου, μετατρέπονται σε θέσεις διοικητικών υπαλλήλων, με αντίστοιχη μείωση των θέσεων των διακόνων, δέκα (10) θέσεις για τις Ιερές Μητροπόλεις της Εκκλησίας της Ελλάδος και τρεις (3) θέσεις για τις Ιερές Μητροπόλεις της Εκκλησίας της Κρήτης, ως εξής:

Α) Για την Εκκλησία της Ελλάδος:  
α) δύο (2) θέσεις της Ιεράς Μητροπόλεως Καισαριανής, Βύρωνος και Ύμηττου σε θέσεις κλάδου ΠΕ Διοικητικού ή Οικονομικού,



β) μία (1) θέση της Ιεράς Μητροπόλεως Γυθείου και Οιτύλου σε θέση κλάδου ΠΕ Διοικητικού ή Οικονομικού,  
 γ) δύο (2) θέσεις της Ιεράς Μητροπόλεως Βεροίας και Ναούσης, σε μία (1) θέση κλάδου ΠΕ Διοικητικού και μία (1) θέση κλάδου ΔΕ Γραμματέως,  
 δ) μία (1) θέση της Ιεράς Μητροπόλεως Παροναξίας σε θέση κλάδου ΠΕ Διοικητικού- Οικονομικού,  
 ε) μία (1) θέση της Ιεράς Μητροπόλεως Εδέσσης, Πέλλης και Αλμωπίας σε θέση κλάδου ΠΕ Οικονομικού,  
 στ) μία (1) θέση της Ιεράς Μητροπόλεως Ζιχνών και Νευροκοπίου, σε θέση κλάδου ΔΕ Γραμματέως,  
 ζ) μία (1) θέση της Ιεράς Μητροπόλεως Σάμου και Ικαρίας, σε θέση κλάδου ΠΕ Οικονομικού,  
 η) μία (1) θέση της Ιεράς Μητροπόλεως Κερκύρας και Παξών, σε θέση κλάδου ΠΕ Διοικητικού-Οικονομικού.  
 Β) Για την Εκκλησία της Κρήτης:  
 α) δύο (2) θέσεις της Ιεράς Μητροπόλεως Λάμπης, Συβρίτου και Σφακίων σε θέσεις Κλάδου ΔΕ Γραφείων,  
 β) μία (1) θέση της Ιεράς Μητροπόλεως Αρκαλοχωρίου, Καστελλίου και Βιάννου σε θέση κλάδου ΤΕ Διοικητικού.  
 Για το προσωπικό που θα προσληφθεί στις παραπάνω θέσεις ισχύουν οι διατάξεις της παρ. 5 του άρθρου 20 του ν. 1476/1984 (ΦΕΚ 136 Α').

## Άρθρο 24

Η παράγραφος 1 του άρθρου 2 του ν.δ. 1010/1971 τροποποιείται ως ακολούθως:  
 «1. Με ανάλογη κρατική επιχορήγηση, και μέχρι του ορίου που αυτή επιτρέπει, το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών έχει την οικονομική και λογιστική διαχείριση όλων των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στο πλαίσιο διμερών μορφωτικών συμφωνιών, μορφωτικών προγραμμάτων, μνημονίων μετά ξένων κρατών και αφορούν στην ανταλλαγή εμπειρογνομώνων, καθηγητών, λοιπών επιστημόνων, φοιτητών και μαθητών ή στη συμμετοχή σε διεθνείς μαθητικούς ή επιστημονικούς διαγωνισμούς και λοιπές δράσεις της εκπαίδευσης και του πολιτισμού.»

## Άρθρο 25

Το σημείο ι' της παραγράφου 3 του άρθρου 2 του ν. 2009/1992 (ΦΕΚ 18 Α'), όπως αντικαταστάθηκε με την παράγραφο 6 του άρθρου 14 του ν. 3149/2003 (ΦΕΚ 141 Α'), αντικαθίσταται ως ακολούθως:  
 «1. Η οργάνωση, ο σχεδιασμός, η μέριμνα και η εκτέλεση προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, αρμοδιότητας Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και εποπτείας Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.), των εκπροσώπων των κοινωνικών εταίρων, του προσωπικού που υπηρετεί στον Ο.Ε.Ε.Κ. και λοιπών προσώπων για θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, εφόσον του ανατίθενται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τις αρμοδιότητες του προηγούμενου εδαφίου ο Ο.Ε.Ε.Κ. μπορεί να τις ασκεί και μέσω του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης ή άλλου τρίτου, με βάση τις εκάστοτε ισχύουσες διατάξεις.»

## Άρθρο 26

Ο Οργανισμός κατά των Ναρκωτικών (Ο.ΚΑ.ΝΑ.) και το Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕ.Θ.Ε.Α.) δύνανται να προσλαμβάνουν εκπαιδευτές και επιμορφωτές με σύμβαση εργασίας ιδιωτικού δικαίου, αορίστου χρόνου, μερικής απασχόλησης έως είκοσι ώρες εβδομαδιαίως για την κάλυψη εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που παρέχουν στους υπό απεξάρτηση χρήστες. Αποκλείεται και είναι άκυρη η μετατροπή των συμβάσεων αυτών σε συμβάσεις πλήρους απασχόλησης.

## Άρθρο 27

Εκπαιδευτικοί που έχουν προσληφθεί και υπηρετούν σε ιδιωτικό σχολείο με πλήρες ωράριο διδασκαλίας δεν προσλαμβάνονται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους ως προσωρινοί αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί στη δημόσια εκπαίδευση.

## Άρθρο 28

## Ισχύς

Η ισχύς του παρόντος νόμου αρχίζει από τη δημοσίευσή του στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.  
 Για θέματα που δεν ρυθμίζονται ή δεν ρυθμίζονται διαφορετικά από τον παρόντα νόμο και τις βάσει αυτού εκδιδόμενες κανονιστικές αποφάσεις εξακολουθούν να έχουν εφαρμογή οι ρυθμίσεις της κείμενης νομοθεσίας περί γενικής εκπαίδευσης δημόσιας και ιδιωτικής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.  
 Παραγγέλλομε τη δημοσίευση του παρόντος στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και την εκτέλεσή του ως νόμου του Κράτους.

Αθήνα, 10 Ιουλίου 2006

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ  
ΚΑΡΟΛΟΣ ΓΡ. ΠΑΠΟΥΛΙΑΣ

ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ

ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ, ΔΗΜΟΣΙΑΣ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗΣ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
<b>Π. ΠΑΥΛΟΠΟΥΛΟΣ</b>	<b>Γ. ΑΛΟΓΟΣΚΟΥΦΗΣ</b>
ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ
<b>Μ. ΓΙΑΝΝΑΚΟΥ</b>	<b>Σ. ΤΣΙΤΟΥΡΙΔΗΣ</b>
ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ	ΑΓΡΟΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ	ΚΑΙ ΤΡΟΦΙΜΩΝ
<b>Δ. ΑΒΡΑΜΟΠΟΥΛΟΣ</b>	<b>Ε. ΜΠΑΣΙΑΚΟΣ</b>
ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	
<b>Φ. ΠΑΛΛΗ-ΠΕΤΡΑΛΙΑ</b>	

Θεωρήθηκε και τέθηκε η Μεγάλη Σφραγίδα του Κράτους

Αθήνα, 12 Ιουλίου 2006

Ο ΕΠΙ ΤΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ ΥΠΟΥΡΓΟΣ  
**Α. ΠΑΠΑΛΗΓΟΥΡΑΣ**

\* 0 1 0 0 1 4 6 1 3 0 7 0 6 0 0 0 8 \*

## ΑΠΟ ΤΟ ΕΘΝΙΚΟ ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟ

ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΟΥ 34 \* ΑΘΗΝΑ 104 32 \* ΤΗΛ. 210 52 79 000 \* FAX 210 52 21 004  
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: <http://www.et.gr> - e-mail: [webmaster@et.gr](mailto:webmaster@et.gr)

Βαθμός Ασφαλείας:

Να διατηρηθεί μέχρι:



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ  
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ Α/ΘΜΙΑΣ & Β/ΘΜΙΑΣ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΤΜΗΜΑ Α'

Ανδρ. Παπανδρέου 37  
151 80 Μαρούσι

Πληροφορίες: Ευσταθίου Ι., Μαυροδή Αικ.,  
Βαϊούλη Γ..

Τηλ: 210 3443461  
FAX: 210 3442867

Αθήνα 28-11- 2008  
Αριθ. Πρωτ. 153756 /Δ2.  
Βαθμός Προτερ ΕΞ.ΕΠΕΙΓΟΝ

- ΠΡΟΣ:** 1. Τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας  
Εκπαίδευσης 'Εδρες τους
2. Τα Γραφεία Δευτεροβάθμιας  
Εκπαίδευσης 'Εδρες τους
3. Το Συντονιστικό Γραφείο  
Μειονοτικών Σχολείων
4. Τους Περιφερειακούς Διευθυντές  
Εκπαίδευσης 'Εδρες τους
5. Το Ε.Α.Ι.Τ.Υ.

**ΘΕΜΑ :** Πρόσκληση κατάθεσης αιτήσεων για διορισμό σε θέσεις μονίμων εκπαιδευτικών Μουσικών Σχολείων κατά το σχολικό έτος 2008-2009 σε εφαρμογή του άρθρου 26 του Ν.3699/2008 (ΦΕΚ 199 τ. Α', 2-10-2008)

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καλεί τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, που εμπíπτουν στα προβλεπόμενα στις διατάξεις του άρθρου 26 του Ν.3699/2008 (ΦΕΚ 199 τ. Α', 2-10-2008), να υποβάλουν αίτηση με τα απαραίτητα δικαιολογητικά, προκειμένου να διοριστούν αποκλειστικά σε Μουσικά Σχολεία .

Προθεσμία υποβολής αιτήσεων ορίζεται: από 01-12-2008 μέχρι 04-12-2008.

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α'**

**ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

**Ι.** Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 26 του Ν.3699/2008 «Θέματα διορισμών» (ΦΕΚ 199 τ. Α', 2-10-2008) ορίζεται: «ότι οι διατάξεις της παραγράφου 3 του άρθρου 6 του ν. 3255/2004 (ΦΕΚ 138 Α') ισχύουν και για τους εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ 16 Μουσικής που πάσχουν από σκλήρυνση κατά πλάκας και ομόζυγη μεσογειακή αναιμία, που έχουν πτυχίο αναγνωρισμένο μη πανεπιστημιακού κατὰ ιδρύματος της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής ανεξαρτήτως από επιτυχή συμμετοχή τους σε διαγωνισμό της παραγράφου 9 της περίπτωσης Β' του άρθρου 15 του ν. 1566/1985. Οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί διορίζονται σε θέσεις κλάδου ΠΕ 16.01 και τοποθετούνται αποκλειστικά σε μουσικά σχολεία με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η σειρά διορισμού και τοποθέτησης σε σχολικές μονάδες εξαρτάται από τη συνολική πραγματική προϋπηρεσία που είχαν στις 30.6.2004.»

Για το σκοπό αυτό συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις εκπαιδευτικών.

*Αε  
βάση  
των  
απαιτήσεων*

**II.** Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 15 περιπτ. Α' παρ.9 και περιπτ. Β' παρ.7 του **N.1566/1985** (ΦΕΚ 167/30-9-1985 τ.Α') ορίζεται ότι η **κατοχή θέσης εκπαιδευτικού σε δημόσια εκπαίδευση άλλης χώρας αποτελεί κώλυμα διορισμού** σε θέση εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

**III.** Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 5, σε συνδυασμό με τις διατάξεις του άρθρου 10 του **N.3528/2007** (ΦΕΚ 26/9-2-2007 τ. Α') δεν διορίζονται ως υπάλληλοι, όσοι δεν έχουν εκπληρώσει τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις ή δεν έχουν απαλλαγεί νόμιμα από αυτές. Η προϋπόθεση αυτή πρέπει να συντρέχει τόσο κατά το χρόνο λήξης της προθεσμίας υποβολής αιτήσεων όσο και κατά το χρόνο διορισμού.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β'

### ΥΠΟΒΟΛΗ ΑΙΤΗΣΕΩΝ

**Καλούνται** οι κατά τα ανωτέρω ενδιαφερόμενοι να υποβάλουν Αίτηση-Δήλωση και τα απαραίτητα δικαιολογητικά για μόνιμο διορισμό.

Η Αίτηση-Δήλωση, σε έντυπο δεκτικό μηχανογραφικής επεξεργασίας, που χορηγείται από το Υπ.Ε.Π.Θ. ή τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα υποβληθεί στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου, στο Γραφείο 1138 από τις 12.30 έως τις 14.30, εντός της προθεσμίας που αναφέρεται παραπάνω, αυτοπροσώπως ή με νόμιμα εξουσιοδοτημένο πρόσωπο. Δύναται να αποσταλεί η αίτηση με οποιοδήποτε μέσο ταχείας μεταφοράς.

Στην αίτηση αυτή συμπληρώνονται τα μουσικά σχολεία στα οποία επιθυμεί να διορισθεί ο υποψήφιος εκπαιδευτικός.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ'

### ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΙΚΑ

Οι υποψήφιοι θα πρέπει να υποβάλουν μαζί με το έντυπο της Αίτησης-Δήλωσης:

- 1. Επίσημο αντίγραφο του τίτλου σπουδών αναγνωρισμένου μη πανεπιστημιακού ιδρύματος**, στο οποίο θα αναγράφεται η ημεροχρονολογία κτήσης του πτυχίου. Ο τίτλος σπουδών του αναγνωρισμένου μη πανεπιστημιακού ιδρύματος, πρέπει να φέρει **θεώρηση από το Υπουργείο Πολιτισμού**. Δεν απαιτείται θεώρηση από το Υπουργείο Πολιτισμού για τους τίτλους που έχει εκδώσει το Υπ.Ε.Π.Θ. και το Κρατικό **Ωδείο Θεσσαλονίκης**.
- 2. Βεβαίωση βαθμολογίας** που αντιστοιχεί στον τίτλο σπουδών του αναγνωρισμένου μη Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος, τον οποίο καταθέτει ο εκπαιδευτικός,
- 3. Απολυτήριο Ελληνικού εξαταξίου Γυμνασίου ή Λυκείου** ή ισότιμου σχολείου. Όσοι δεν έχουν το απολυτήριο αυτό, απαιτείται να προσκομίσουν πιστοποιητικό για την άριστη γνώση και την άνετη χρήση της ελληνικής γλώσσας, η οποία τους χορηγήθηκε από (i) το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας ή από (ii) την Επιτροπή του άρθρου 14 παρ.10 του Ν.1566/1985 (Δ/νση Προσωπικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης).  
**Σε περίπτωση που οι υποψήφιοι δεν προσκομίσουν την ως άνω βεβαίωση, η αίτηση δεν γίνεται δεκτή.**

**ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗ I:** Ως προς το βαθμό του πτυχίου, στην περίπτωση που δεν προσκομίσει ο υποψήφιος βεβαίωση με τον ακριβή βαθμό, θα λαμβάνεται υπόψη η κατώτερη βαθμολογία κάθε μιας από τις κλίμακες «ΑΡΙΣΤΑ», «ΛΙΑΝ ΚΑΛΩΣ», «ΚΑΛΩΣ» και η οποία αντίστοιχα είναι 08,50, 06,50 και 05,00. Ο βαθμός θα αναγραφεί με τέσσερα ψηφία, εκ των οποίων στα δύο πρώτα θα αντιστοιχεί ο ακέραιος και στα επόμενα ο δεκαδικός.

- 4. Υπεύθυνη Δήλωση** του Ν.1599/86. Επειδή τα στοιχεία είναι ενσωματωμένα στο έντυπο της Αίτησης-Δήλωσης προτίμησής, **δεν συμπληρώνεται ξεχωριστή Υπεύθυνη Δήλωση του Ν.1599/1986**, αλλά εφιστάται η προσοχή στην ανάγνωση και συμπλήρωση των στοιχείων στην ίδια την Αίτηση-Δήλωση.

### 5. α. Πιστοποιητικό στρατολογίας τύπου Α' ή

**β. Υπεύθυνη Δήλωση** του Ν.1599/86 ότι έχει εκπληρώσει τις **στρατιωτικές του υποχρεώσεις** ή ότι έχει οριστικά νόμιμα απαλλαγεί από αυτές. Στη περίπτωση αυτή σύμφωνα με την υπ' αριθμ.ΔΙΑΔ/Α/16425/25-06-2007 Κ.Υ.Α. ( ΦΕΚ 1055/27-06-2007 τ.Β' ) από 30 Ιουλίου 2007 το πιστοποιητικό στρατολογίας τύπου Α' αναζητείται αυτεπάγγελτα από τις Διευθύνσεις στις οποίες θα διοριστούν οι εκπαιδευτικοί, κατά το χρόνο του διορισμού τους.

**Ειδικότερα :**

· Υποψήφιοι Βορειοηπειρώτες, ανεξάρτητα από τον τόπο γέννησης, εφόσον προσκομίσουν αντίγραφο του ειδικού δελτίου ταυτότητας ομογενούς του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης ή του δελτίου ταυτότητας της Υπηρεσίας Αλλοδαπών του ίδιου υπουργείου από το οποίο να προκύπτει ότι έχουν ελληνική εθνική καταγωγή και υπηκοότητα αλβανική δεν υποχρεούνται να προσκομίσουν πιστοποιητικό στρατού.

· Υποψήφιοι πολίτες κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην περίπτωση που η εκπλήρωση ή μη των στρατιωτικών υποχρεώσεών τους δεν αποτελεί κώλυμα διορισμού στο Δημόσιο Τομέα στη χώρα τους, υποβάλλουν σχετική βεβαίωση από Αρχή της οικείας χώρας.

**6. Βεβαίωση υπηκοότητας-ιθαγένειας** από την οποία να προκύπτει η υπηκοότητα ή ιθαγένεια και ο τρόπος κτήσης αυτής, σε περίπτωση ξένου υπηκόου.

**Ειδικότερα :**

· Οι ομογενείς από Αίγυπτο, Τουρκία και Βόρεια Ήπειρο, που έχουν την υπηκοότητα των κρατών αυτών και έχουν γεννηθεί στα κράτη αυτά, υποβάλλουν αντίγραφο του ειδικού δελτίου ταυτότητας ομογενούς του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης ή του δελτίου ταυτότητας της Υπηρεσίας Αλλοδαπών του ίδιου υπουργείου από το οποίο να προκύπτει ότι έχουν ελληνική εθνική καταγωγή και υπηκοότητα αλβανική.

· Οι υποψήφιοι που έχουν ξένη υπηκοότητα και δεν είναι πολίτες κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υποχρεούνται να προσκομίσουν βεβαίωση από το Υπουργείο Εσωτερικών και Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης ότι έχουν αποκτήσει την ελληνική ιθαγένεια με πολιτογράφηση και ότι έχει παρέλθει ένα έτος από την απόκτησή της, προκειμένου για διορισμό στο Δημόσιο.

· Υποψήφιοι που υπάγονται στις διατάξεις του άρθρου 58 του Ν. 1566/85, για την απόδειξη της ιδιότητάς τους υποβάλλουν επικυρωμένο αντίγραφο του προσωρινού ελληνικού προξενικού διαβατηρίου, που έχει εκδοθεί σύμφωνα με την κοινή απόφαση 106841/1982 των υπουργών Εσωτερικών και Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Δημόσιας Τάξης, εφόσον φέρει την ένδειξη για «ΕΠΑΝΑΠΑΤΡΙΣΜΟ».

**7. Φωτοτυπία δελτίου ταυτότητας ή διαβατηρίου.**

Στοιχεία του δελτίου ταυτότητας, που έχουν μεταβληθεί, δηλώνονται υποχρεωτικά με υπεύθυνη δήλωση.

**8. Πιστοποιητικό Π/θμιας Υγειονομικής Επιτροπής** περί της ομόζυγης μεσογειακής αναιμίας ή της σκλήρυνσης κατά πλάκας .Εάν έχει παρέλθει **διετία** από την έκδοση του σχετικού πιστοποιητικού πρέπει να υποβληθεί νέο ή υπεύθυνη δήλωση στην οποία θα δηλώνεται ότι θα προσκομισθεί το νέο πιστοποιητικό εντός μηνός, άλλως θα ανακληθεί ο διορισμός.

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ'**

**ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ**

Πτυχίο ή Δίπλωμα αναγνωρισμένο μη πανεπιστημιακού ιδρύματος .Ο τίτλος πρέπει να είναι θεωρημένος από το Υπουργείο Πολιτισμού . Δεν απαιτείται θεώρηση για τους τίτλους του Κρατικού Ωδείου Θεσσαλονίκης

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ε'**

**ΔΕΝ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΥΠΟΒΑΛΟΥΝ ΑΙΤΗΣΗ:**

1. Οι **συνταξιούχοι**, από οποιονδήποτε φορέα και αν έχουν συνταξιοδοτηθεί .
2. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που έχουν απολυθεί λόγω **οριστικής παύσης**.
3. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν διοριστεί σε (κατέχουν) **θέση μόνιμου εκπαιδευτικού** της ημεδαπής και της αλλοδαπής.

**Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΣΤΥΛΙΑΝΙΔΗΣ**

**Εσωτερική Διανομή:**

1. Γραφείο του Υπουργού
2. Γραφείο Υφυπουργού κ. Α. Θ. Λυκουρέντζου
3. Γραφείο Υφυπουργού κ. Σ. Ταλιαδούρου
4. Γραφείο κ. Γεν. Γραμματέα
5. Γραφείο Ειδικού Γραμματέα κ. Γ. Γούση
6. Γενική Δ/νση Δ/σης Προσ/κού Π.Ε. & Δ.Ε
7. Δ/νση Προσωπικού Π.Ε. - Τμήμα Α'
8. Δ/νση Προσωπικού Δ.Ε. - Τμήμα Α'
9. Δ/νση Λειτουργικής Ανάπτυξης  
Πληροφοριακών Συστημάτων
10. Δ/νση ΠΟΔΕ,
11. ΓΕΠΟ



2975

# ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

## ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ

Αρ. Φύλλου 159

1 Αυγούστου 2008

**ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3687**

Θέματα προσωπικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και άλλες διατάξεις.

**Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ  
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ**

Εκδίδωμε τον ακόλουθο νόμο που ψήφισε η Βουλή:

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α'  
ΘΕΜΑΤΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ****Άρθρο 1**

1. Στο τέλος της περίπτωσης γ' της παραγράφου 8 του άρθρου 14 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α') προστίθεται η φράση «ή πτυχίο της Σχολής Εφαρμοσμένων Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου και πιστοποιητικό παρακολούθησης του Προγράμματος Σπουδών της κατεύθυνσης Μαθηματικού Εφαρμογών ή πτυχίο του Τμήματος Εφαρμοσμένων Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Κρήτης».

2. Στο τέλος της περίπτωσης δ' της παραγράφου 8 του άρθρου 14 του ν. 1566/1985, προστίθεται η φράση «ή της Σχολής Εφαρμοσμένων Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου και πιστοποιητικό παρακολούθησης του Προγράμματος Σπουδών της κατεύθυνσης Φυσικού Εφαρμογών ή του Τμήματος Βιολογικών Εφαρμογών και Τεχνολογιών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ή του Τμήματος Γεωγραφίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου».

3. Στην παράγραφο 2 του άρθρου 8 του ν. 3194/2003 (ΦΕΚ 267/Α') προστίθεται ο κλάδος ΠΕ33 Μεθοδολογίας Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης και ΠΕ34 Ιταλικής γλώσσας.

**Άρθρο 2**

Η παράγραφος 34 του άρθρου 6 του ν. 3027/2002 (ΦΕΚ 152/Α'), όπως τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε με τις διατάξεις του άρθρου 9 παράγραφος 1 α', β' και γ' του ν. 3391/2005 (ΦΕΚ 240/Α') και του άρθρου 23 παράγραφος 2 του ν. 3467/2006 (ΦΕΚ 128/Α'), αντικαθίσταται ως εξής:

«34.α. Όπου στις κείμενες διατάξεις αναφέρεται προϋπηρεσία προσωρινού αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκ-

παιδευτικού, νοείται αυτή που προσφέρθηκε: α) στα δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αρμοδιότητας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, β) στα Μουσικά Σχολεία, γ) στα Τμήματα Αθλητικών Διευκολύνσεων, δ) στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, ε) στα Ναυτικά Λύκεια, στ) στα Μεταλυκειακά Προπαρασκευαστικά Κέντρα, ζ) στα Ολοήμερα Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η) στα Εκκλησιαστικά Σχολεία, θ) στη Σιβιτανίδειο Δημόσια Σχολή Τεχνών και Επαγγελμάτων, ι) σε θέσεις μονίμων εκπαιδευτικών πριν από την αποχώρησή τους, εφόσον έχει προσφερθεί μέχρι 31.8.2005, ια) για την εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Εκπαίδευσης, ιβ) για την εφαρμογή των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και πρόσθετης διδακτικής στήριξης, ιγ) στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) του άρθρου 5 του ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188/Α') και ιδ) στα δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που τελούν υπό τη διοικητική εποπτεία του αρμόδιου, σε κάθε κράτος, Υπουργείου των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μετά την ημερομηνία ένταξης των χωρών αυτών στην Ευρωπαϊκή Ένωση, με την επιφύλαξη της διάταξης της παραγράφου 10 του άρθρου 8 του ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78/Α').

β. Προσμέτρηση των υπηρεσιών της υποπαραγράφου (α) γίνεται, εφόσον η πρόσληψη έχει γίνει από:

i) το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ή από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης,

ii) τους αρμόδιους, κατά τις ισχύουσες διατάξεις, φορείς στα Ολοήμερα Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και για την εφαρμογή των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και πρόσθετης διδακτικής στήριξης,

iii) το Υπουργείο Εμπορικής Ναυτιλίας, Αιγαίου και Νησιωτικής Πολιτικής για τα Δημόσια Ναυτικά Λύκεια, πριν από την υπαγωγή τους στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων,

iv) τη διοίκηση της Σιβιτανίδειου Δημόσιας Σχολής Τεχνών και Επαγγελμάτων, για τις σχολές και τα τμήματα αυτής,

v) τη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.) για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Η προϋπηρεσία των ωρομισθίων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας υπολο-

γίνεται μέχρι το ήμισυ του υποχρεωτικού ωραρίου του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού του οικείου κλάδου.

ν) φορείς των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υπό την προϋπόθεση ότι η λειτουργία των σχολείων τελεί υπό τη διοικητική εποπτεία του αρμόδιου, σε κάθε κράτος, Υπουργείου.

γ. Στους εκπαιδευτικούς όλων των κλάδων, οι οποίοι προσελήφθησαν ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι στον κλάδο ΔΕ, χωρίς να διαθέτουν την προβλεπόμενη από το άρθρο 14 παράγραφος 8 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α') τριετή επαγγελματική πείρα από την κτήση του πτυχίου, αναγνωρίζεται ως προϋπηρεσία για την αναγραφή τους στους πίνακες αναπληρωτών-ωρομισθίων μόνον αυτή η οποία απομένει μετά την αφαίρεση του αναγκαίου χρόνου για τη συμπλήρωση της ανωτέρω τριετούς επαγγελματικής πείρας.»

#### Άρθρο 3

Η υπηρεσία ωρομισθίων εκπαιδευτικών που έχει προσφερθεί ή προσφέρεται σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, που λειτουργούν σε περιοχές, οι οποίες, κατά τις σχετικές διατάξεις, χαρακτηρίζονται δυσπρόσιτες και στις οποίες λειτουργούν σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υπολογίζεται ως προϋπηρεσία αυξημένη στο διπλάσιο, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 9 παράγραφος 3 του ν. 3391/2005.

#### Άρθρο 4

1. Οι κατά το άρθρο 155 του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ. (ν. 3528/2007, ΦΕΚ 26/Α') απολύσεις, λόγω ορίου ηλικίας και τριακονταπενταετούς υπηρεσίας, για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πραγματοποιούνται στο τέλος του διδακτικού έτους, από τη συμπλήρωση του ορίου ηλικίας και της τριακονταπενταετούς υπηρεσίας.

2. Οι αιτήσεις παραίτησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που υποβάλλονται μετά τη 10η Αυγούστου, καθώς και κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, γίνονται αποδεκτές με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη των Κεντρικών Υπηρεσιακών Συμβουλίων (Κ.Υ.Σ.Π.Ε., Κ.Υ.Σ.Δ.Ε.), για εξαιρετικούς λόγους, όπως βαριές και δυσίατες ασθένειες, οι οποίες αποδεικνύονται από πιστοποιητικά Υγειονομικής Επιτροπής ή Δημόσιου Νοσοκομείου, ή για ιδιαίτερα σοβαρούς οικογενειακούς λόγους.

3. Η περίπτωση β' της παραγράφου 2 του άρθρου 53 του ν. 2721/1999 (ΦΕΚ 112/Α'), καθώς και η περίπτωση α' της παραγράφου 20 του άρθρου 13 του ν. 3149/2003 (ΦΕΚ 141/Α') καταργούνται.

4. Η περίπτωση ε' της παραγράφου 1 του άρθρου 9 του ν. 2986/2002 αντικαθίσταται ως εξής:

«ε. Στις περιπτώσεις υπαίτιας διακοπής της εκπαιδευτικής άδειας ή αθέτησης της υποχρέωσης της προηγούμενης περίπτωσης δ' επιστρέφονται οι καταβληθείσες πρόσθετες αποζημιώσεις, καθώς και οι καταβληθείσες πρόσθετες ολική ή μερική, κατά τα οριζόμενα με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από γνώμη του αρμόδιου για τη χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών υπηρεσιακού συμβουλίου.»

5. Η παράγραφος 4 του άρθρου 6 του ν.3027/2002 (ΦΕΚ 152/Α') αντικαθίσταται ως εξής:

«4. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είναι σύζυγοι μελών Δ.Ε.Π. Πανεπιστημίων ή Ε.Π.Α. Τ.Ε.Ι. μπορούν με αίτησή τους να αποσπώνται κατά προτεραιότητα και για όσο χρόνο υπηρετεί το μέλος Δ.Ε.Π. ή Ε.Π., σε σχολικές μονάδες του ΠΥΣ.Π.Ε. ή ΠΥΣ.Δ.Ε. του νομού όπου είναι η έδρα του Τμήματος ή Παραρτήματος του Α.Ε.Ι. στο οποίο υπηρετεί ο/η σύζυγός τους.»

#### Άρθρο 5

1. Όσοι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν την 30.6.2008 πραγματική προϋπηρεσία τουλάχιστον τριάντα (30) μηνών προσωρινού αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού σε δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αρμοδιότητας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, διορίζονται από το σχολικό έτος 2008-2009 και το αργότερο μέχρι και το σχολικό έτος 2012-2013, σε αναλογία που ορίζεται κατ' έτος στο ένα πέμπτο (1/5) του συνολικού αριθμού των ως άνω εκπαιδευτικών και με σειρά που εξαρτάται από την προαναφερθείσα συνολική προϋπηρεσία την 30.6.2008, κατά προτεραιότητα έναντι των εγγεγραμμένων στον πίνακα της περίπτωσης ββ' της παραγράφου 2α' του άρθρου 6 του ν. 3255/2004 (ΦΕΚ 138/Α') και της παραγράφου 2 του παρόντος άρθρου και πέραν των οριζόμενων ποσοστών με τις διατάξεις της περίπτωσης α' της παραγράφου 2 του άρθρου 6 του ν. 3255/2004. Ο αριθμός των διοριζομένων ανά σχολικό έτος και κατά κλάδο και ειδικότητα καθορίζεται με κοινή υπουργική απόφαση των Υπουργών Οικονομίας και Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

2. Εκπαιδευτικοί που συμπληρώνουν είκοσι τέσσερις (24) μήνες πραγματικής προϋπηρεσίας προσωρινού αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού σε δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αρμοδιότητας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, και έχουν λάβει τη βαθμολογική βάση σε οποιονδήποτε διαγωνισμό εκπαιδευτικών του Α.Σ.Ε.Π. διορίζονται από το σχολικό έτος 2008-2009 και με τις ανάγκες της Υπηρεσίας, και με σειρά που εξαρτάται από την προαναφερθείσα συνολική προϋπηρεσία, κατά προτεραιότητα έναντι των εγγεγραμμένων στον πίνακα της περίπτωσης ββ' της παραγράφου 2α' του άρθρου 6 του ν. 3255/2004 και μετά τους εκπαιδευτικούς της προηγούμενης παραγράφου πέραν των οριζόμενων ποσοστών με τις διατάξεις της περίπτωσης α' της παραγράφου 2 του άρθρου 6 του ν. 3255/2004. Ο αριθμός των διοριζομένων ανά σχολικό έτος και κατά κλάδο και ειδικότητα καθορίζεται με κοινή υπουργική απόφαση των Υπουργών Οικονομίας και Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Για τους κλάδους εκπαιδευτικών των κατηγοριών ΤΕ01 και ΔΕ01, για τους οποίους δεν προκηρύσσεται διαγωνισμός του Α.Σ.Ε.Π., δεν απαιτείται η προϋπόθεση της επιτυχούς συμμετοχής σε διαγωνισμό για μόνιμο διορισμό.

3. Οι υπαγόμενοι στις περιπτώσεις των ανωτέρω παραγράφων 1 και 2 εκπαιδευτικοί, για το διορισμό των οποίων προβλέπεται ως προς τον διορισμό πτυχίο παιδαγωγικών σπουδών της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικών

*συνέχει ο τίτλος*

κής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙ.Τ.Ε. πρώην Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.), κατά τις διατάξεις της παραγράφου 8 του άρθρου 14 του ν. 1566/1985 και της παραγράφου 2 του άρθρου 3 του π.δ. 118/1995 (ΦΕΚ 75/Α') ή πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, σύμφωνα με τις περιπτώσεις γ', δ', ε' και στ' της παραγράφου 2 και την παράγραφο 3 της αριθμ. Δ2/13934/1222001 κοινής υπουργικής απόφασης των Υπουργών Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ 204 Β'), διορίζονται, εφόσον κατέχουν το πτυχίο αυτό ή πτυχίο ισοδύναμο προς αυτά.

4.α. Στην περίπτωση θ' της παραγράφου 8 του άρθρου 14 του ν. 1566/1985, όπου αναφέρεται πτυχίο παιδαγωγικών σπουδών της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε., εφεξής νοείται βεβαίωση τριμήνης παιδαγωγικής επιμόρφωσης ΑΣΠΑΙ.Τ.Ε.

β. Η περίπτωση κ' της παραγράφου 8 του άρθρου 14 του ν. 1566/1985 αντικαθίσταται ως εξής:

«κ) Κλάδος ΔΕ01 πτυχιούχων κατώτερων τεχνικών και επαγγελματικών σχολών: πτυχίο τεχνικής και επαγγελματικής σχολής ή κατώτερης τεχνικής επαγγελματικής σχολής και τριετής επαγγελματική πείρα από την κτήση του πτυχίου, καθώς και βεβαίωση τριμήνης παιδαγωγικής επιμόρφωσης ΑΣΠΑΙ.Τ.Ε.»

γ. Η παράγραφος 3 του άρθρου 20 του ν. 3475/2006 (ΦΕΚ 146/Α') αντικαθίσταται ως εξής:

«3) Συνιστάται κλάδος ΤΕ16 Μουσικής. Προσόντα δι-ορισμού του κλάδου αυτού είναι: πτυχίο μουσικής ειδί-κευσης αναγνωρισμένου μη Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος της ημεδαπής ή πτυχίο μουσικής ειδικότητας του άρθρου 8 παράγραφος 5 του ν. 2158/1993 (ΦΕΚ 109/Α') ή πτυχίο ισότιμο και αντίστοιχο της αλλοδαπής και απολυτήριο εξετασίου γυμνασίου ή λυκείου της ημε-δαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής, καθώς και βεβαίωση τριμήνης παιδαγωγικής επιμόρφωσης της ΑΣΠΑΙ.Τ.Ε. Αν οι υποψήφιοι δεν έχουν απολυτήριο ελληνικού εξετασίου γυμνασίου ή λυκείου εφαρμόζονται οι διατάξεις της παραγράφου 10 του άρθρου 14 του ν. 1566/1985.»

5. Οι διατάξεις των παραγράφων 1, 2 και 3 του παρόντος άρθρου εφαρμόζονται και για τους εκπαιδευτικούς του κλάδου ΤΕ16 Μουσικής.

6. Οι διατάξεις της παραγράφου 7 του άρθρου 8 του ν. 3194/2003 εφαρμόζονται και για τους εκπαιδευτικούς της παραγράφου 4 του παρόντος άρθρου για τους δι-ορισμούς και τις προσλήψεις σε θέσεις αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών κατά τις διατάξεις του άρθρου 6 του ν. 3255/2004.

#### Άρθρο 7

Η παράγραφος 15 του άρθρου 8 του ν. 2817/2000 αντικαθίσταται, από την ημερομηνία έναρξης ισχύος της, ως εξής:

«15. Στις περιπτώσεις που δεν λειτουργούν στα εκπαι-δευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ημε-δαπής τμήματα αντίστοιχα των αναγκαίων ειδικοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού δευτεροβάθμιας εκπαί-δευσης με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, μπορεί να ορίζεται ως προσόν διρισμού ισότιμο πτυχίο ομοταγούς ιδρύματος της αλλοδαπής, το οποίο, ύστερα από σύμφωνη γνώμοδότηση του Παιδα-γωγικού Ινστιτούτου, παρέχει δικαίωμα στον κάτοχό του να διδάξει στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μαθήματα της ειδικότητάς του.»

#### Άρθρο 8

Στην παράγραφο 5 του άρθρου 6 του ν. 3255/2004 προστίθεται περίπτωση δ' ως ακολούθως:

«δ) Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ρυθμίζονται θέματα που αφορούν στη διαδικασία πρόσληψης προσωρινών αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών. Κάθε σχετική διάταξη, η οποία αναφέρεται στο ίδιο θέμα, καταργείται.»

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β' ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

#### Άρθρο 9

Το πρώτο εδάφιο της παραγράφου 1 του άρθρου 10 του ν. 3369/2005 (ΦΕΚ 171/Α'), όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 8 του ν. 3512/2006 (ΦΕΚ 264/Α'), αντικαθίσταται ως ακολούθως:

«Οι δαπάνες συνολικής λειτουργίας των Ινστιτούτων Διά Βίου Εκπαίδευσης καλύπτονται από το επιχειρησιακό πρόγραμμα «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ» της διαχειριστικής περιόδου 2007-2013.»

#### Άρθρο 10

1. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: α) ρυθμίζονται οι διαδικασίες εκπαί-δευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτών ενηλίκων των φορέων παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, των αντίστοιχων φορέων άλλων Υπουργείων ή του ευρύ-τερου δημόσιου τομέα, καθώς και των εποπτευόμενων

2158/93



## ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ (ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ)

19.1.1995 ΚΥΑ προστίθεται νέα παράγραφος 1γ ως εξής:  
 «Εξαιρετικά και μέχρι την 31 Μαρτίου αρχής γενομένης από 1.1.1995, κάθε έτους οι Κτηματικές Τράπεζες για τη χορήγηση επιδοτούμενου στεγαστικού δανείου μπορούν να λαμβάνουν υπόψη τους το δηλωθέν οικογενειακό εισόδημα κατά το προηγούμενο οικονομικό έτος».

4. Κατά τα λοιπά ισχύει η ΚΥΑ αριθ. 2032215/91 όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει μέχρι σήμερα.

5. Η δαπάνη θα βαρύνει τον λογ/σμό του Ν. 128/75, ο οποίος δημιουργείται από παρακράτηση επί των χορηγήσεων των Πιστωτικών Ιδρυμάτων με σκοπό την επιδότηση επιστολίου χορηγήσεων δανείων. Ο λογαριασμός αυτός επιδοτείται από τον Κρατικό Προϋπολογισμό μόνο σε περίπτωση ελλειμματικότητάς του και για το λόγο αυτό τυχόν επιβάρυνση του Κρατικού Προϋπ/σμού δεν είναι δυνατόν να εκτιμηθεί.

6. Οι διατάξεις της παρούσας αρχίζουν να ισχύουν από τη δημοσίευσή της στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 13 Μαρτίου 1995

ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ  
 ΕΘΝΙΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ  
 Γ. ΠΑΠΑΝΤΩΝΙΟΥ  
 ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ  
 Α. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

Αριθ. Φ.715/15/Β7/111

(2)

Ορισμός Διευθυντού και Δ.Σ. του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Τηλεπικοινωνιακών Συστημάτων.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ  
 ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις:
  - α. του άρθρου 17 του Ν. 2083/1992 «Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης» (Α' 159), όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 7 παρ. 4 του Ν. 2158/1993 (Α' 109)
  - β. του άρθρου 3 και 14 του Π.Δ. 18, ΦΕΚ ΒΑ/26.1.1995.
2. Την από 4.2.1993 εισήγηση της Διοικούσας Επιτροπής του Πολυτεχνείου Κρήτης.
3. Τα από 27.1.95, 12.10.1994, 10.2.1993, 21.10.1994, 21.5.1993 και 25.1.1995 έγγραφα του Τμήματος Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, ΕΚΕΦΕ Δημόκριτος, Τεχνικού Επιμελητηρίου Ελλάδος (ΤΕΕ) Τμήμα Δυτικής Κρήτης, ΟΑΔΥΚ, Επιμελητηρίου Χανίων και της Περιφέρειας Κρήτης αντίστοιχα, διαπιστώσαμε:

Ότι το Διοικητικό Συμβούλιο του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Τηλεπικοινωνιακών Συστημάτων Πολυτεχνείου Κρήτης αποτελείται από:

Ι ΜΟΥΣΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ (από το σχολικό έτος 1994-95)

Α. ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

1. ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ
2. ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ
3. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ
4. ΙΣΤΟΡΙΑ
5. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

1. Καθηγητή Πέτρο Σταυρούλακη, Τμήμα Ηλεκτρονικής και Μηχανικών Υπολογιστών Πολυτεχνείου Κρήτης, Διευθυντή.

Μέλη:

2. Καθηγητή Κων/νο Καρούμπαλο, Τμήμα Πληροφορικής Πανεπιστημίου Αθηνών.

3. Καθηγητή Εμμανουήλ Τζεκάκη, Τμήμα Αρχιτεκτόνων, Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

4. Αναπληρωτή Καθηγητή, Φίλιππο Κωνσταντίνου, Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών, Ε.Μ.Π.

5. Δρ. Παναγιώτη Κωσταράκη, εκπρόσωπο ΕΚΕΦΕ Δημόκριτος.

6. Εμμανουήλ Ορφανουδάκη, εκπρόσωπο Τεχνικού Επιμελητηρίου Ελλάδος, Τμήμα Δυτικής Κρήτης.

7. Αλέξανδρο Τζατζάνη, εκπρόσωπο ΟΑΔΥΚ.

8. Ευάγγελο Σπανουδάκη, εκπρόσωπο Επιμελητηρίου Χανίων.

9. Ιωάννη Προεστάκη, εκπρόσωπο Περιφέρειας Κρήτης. Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 30 Ιανουαρίου 1995

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ  
 Γ. ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ

Αριθ. Γ2/1685

(3)

Διδασκαλία μαθημάτων στα Μουσικά Γυμνάσια - Λύκεια.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ  
 ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις της αριθμ. 3345/2.9.88 υπουργικής απόφασης, που αφορά την ίδρυση και λειτουργία των Μουσικών Σχολείων, όπως αυτή κυρώθηκε με το Νόμο 1824/88 (ΦΕΚ 296/τ.Α'/30.12.1988).
2. Τη Γ2/1370/15.3.1994 υπουργική απόφαση και όπως αυτή τροποποιήθηκε με τη Γ2/3960/17.8.1994 υπουργική απόφαση, που αφορά τη συγκρότηση της Καλλιτεχνικής Επιτροπής.
3. Την πρόταση της Καλλιτεχνικής Επιτροπής από τη συνεδρίαση της 11.10.1994.
4. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις αυτής της απόφασης δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του κρατικού προϋπολογισμού.
5. Την αριθ. Η/5615/1994 απόφαση του Πρωθυπουργού, για τον καθορισμό των αρμοδιοτήτων του αναπληρωτή Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αποφασίζουμε:

Τα διδασκόμενα μαθήματα και οι ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας στα Μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια, ορίζονται ως ακολούθως:

ΩΡΕΣ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

	α Γυμνασίου	β Γυμνασίου	γ Γυμνασίου
1. ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	1	1	1
2. ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ	4	4	4
3. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ	5	4	3
4. ΙΣΤΟΡΙΑ	2	2	2
5. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	4	4	4

## ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ (ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ)

1875

Α. ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	ΩΡΕΣ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ		
	α Γυμνασίου	β Γυμνασίου	γ Γυμνασίου
6. ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	1	1	-/1
7. ΒΙΟΛΟΓΙΑ Ι	1	-	-
8. ΒΙΟΛΟΓΙΑ ΙΙ	-	-	1/-
9. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΕΥΜΑΤΟΣ	-	-	1
10. ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ			
α) Αγγλικά	2	2	2
β) Γερμανικά ή Γαλλικά	2	2	2
11. ΦΥΣΙΚΗ	-	2	2
12. ΧΗΜΕΙΑ	-	1	1
13. ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	2	2	2
14. ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ			
α) Καλλιτεχνικά	1	1	1
β) Μουσική	-	-	-
15. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΕΧΝΗΣ	2	1	1
ΣΥΝΟΛΟ	27	27	27

I ΜΟΥΣΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ (από το σχολικό έτος 1995-96)

Α. ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	ΩΡΕΣ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ		
	α Γυμνασίου	β Γυμνασίου	γ Γυμνασίου
1. ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	1	1	1
2. ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ	4	4	4
3. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ	5	4	3
4. ΙΣΤΟΡΙΑ	2	2	2
5. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	4	4	4
6. ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	1	1	-
7. ΒΙΟΛΟΓΙΑ Ι	1	-	-
8. ΒΙΟΛΟΓΙΑ ΙΙ	-	-	1
9. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΕΥΜΑΤΟΣ	-	-	1
10. ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ			
α) Αγγλικά	2	2	2
β) Γερμανικά ή Γαλλικά	2	2	2
11. ΦΥΣΙΚΗ	-	2	2
12. ΧΗΜΕΙΑ	-	1	1
13. ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	2	2	2
14. ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ			
α) Καλλιτεχνικά	1	1	1
β) Μουσική	-	-	-
15. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΕΧΝΗΣ	2	1	1
ΣΥΝΟΛΟ	27	27	27

Β. ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	ΩΡΕΣ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ		
	α Γυμνασίου	β Γυμνασίου	γ Γυμνασίου
1. ΜΟΥΣΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ (ΜΕΛΕΤΑΣΚΗΣΕΙΣ)	3	2	2
2. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ	-	1	1
3. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ	4	4 (3)	3 (2)
4. ΥΜΝΟΛΟΓΙΑ	-	-	1
5. ΧΟΡΩΔΙΑ (Υποχρεωτική)	2	2	2
6. ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΥΝΟΛΑ (κλασικά, παραδοσιακά, χορωδια-ειδικά, εργαστήρια κ.λπ.)	3	3	3
7. ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ (όργανα αναφοράς)			
α) ΠΙΑΝΟ	1	1	1
β) ΤΑΜΠΟΥΡΑΣ	1	1	1
8. ΑΤΟΜΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	2	2	2
9. ΘΕΑΤΡΟ	1	1	1
ΣΥΝΟΛΟ	17 (15)	17	17
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ Α ΚΑΙ Β ΟΜΑΔΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	44	44	44

## ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ (ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ)

σκοπός και η διδασκτέα ύλη των διδασκομένων μαθημάτων σ' όλες τις τάξεις των μουσικών γυμνασίων ορίζεται αναλυτικά ως εξής:

Α. Για τα μαθήματα γενικής παιδείας εφαρμόζονται τα οικεία αναλυτικά προγράμματα των τάξεων του ημερήσιου γυμνασίου, εκτός της Ιστορίας της Τέχνης και το μάθημα των Καλλιτεχνικών, για τα οποία εφαρμόζεται το αναλυτικό πρόγραμμα όπως αυτό ορίζεται από αυτή την απόφαση.

Β. Για τα μαθήματα μουσικής παιδείας το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζεται ως εξής:

### 1. ΜΟΥΣΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ

#### ΣΚΟΠΟΣ

Στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος είναι η εισαγωγή των παιδιών στον κόσμο της μουσικής και η ανάπτυξη (με θεωρητική ανάλυση, πρακτική άσκηση και ακουστικά παραδείγματα) των βασικών εννοιών και της θεωρίας της μουσικής.

Διδακτέα ύλη:

#### I. ΘΕΩΡΙΑ

α τάξη: Εισαγωγή στη μουσική - γενικές έννοιες (φθόγγοι, φθογγόσημα, πεντάγραμμο, κλειδιά, τοποθέτηση φθογγόσημων στο πεντάγραμμο) Παύσεις, ρυθμός, ρυθμική - μελωδική ανάγνωση. Γενικά περί μέτρου - απλά, σύνθετα, μεικτά μέτρα, ελλειπές μέτρο. Τόνος - ημιτόνιο - η κλίμακα του ΝΤΟ. Μειζόνες κλίμακες με διέσεις και υφέσεις. Μεταφορά (transport) από μία μειζόνα κλίμακα σε μία άλλη. Ορολογία μουσικών όρων.

β τάξη: Ελλείποντες κλίμακες με διέσεις και με υφέσεις. Διαστήματα. Εύρεση διαστημάτων σε κλίμακες. Σύμφωνα και διάφωνα διαστήματα. Συγχορδίες - είδη συγχορδιών - αναστροφές συγχορδιών. Εύρεση των κλιμάκων στις οποίες ανήκει δοθείσα συγχορδία.

γ τάξη: Επαναληπτικά μαθήματα που αφορούν την εμπέδωση της θεωρίας της μουσικής. Εισαγωγή στην αρμονία. Σύνδεση κυρίων συγχορδιών. Α' αναστροφή.

#### II. ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΡΑΞΗ (ΜΕΛΩΔΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ)

• Οι ασκήσεις σε κάθε τάξη θα είναι προσαρμοσμένες στα θέματα της θεωρίας που διδάσκονται και στη φωνητική ηλικία των παιδιών. Η επιλογή τους θα γίνει με ευθύνη των διδασκόντων το μάθημα της θεωρίας. Σε περίπτωση που υπάρχουν πλέον του ενός διδάσκοντες η επιλογή των μελωδικών ασκήσεων θα γίνεται σε συνεργασία μεταξύ τους.

#### 2. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

β τάξη: Περιεχόμενο και σκοπός της ιστορίας της μουσικής - η κατάγνση της μουσικής<sup>2</sup> (ρυθμός - ηχοχρώμα - τα πρώτα όργανα<sup>2</sup> η χρήση της μουσικής). Η εποχή της μονοφωνίας; Αρχαία Ελληνική μουσική (λυρική εποχή - Ομηρική εποχή, ή μουσική στην αρχαία Ρώμη).

γ τάξη: Από πρώτοι Χριστιανικοί χρόνοι έως και Μπαχ.

#### 3. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ

#### ΣΚΟΠΟΣ

Στόχος του μαθήματος είναι:

α) Να έλθουν οι μαθητές σε συστηματική επαφή με το αντικείμενο (Δημώτικό Τραγούδι και Βυζαντινή Εκκλησιαστική Μουσική).

β) Να διδασθούν το σύστημα της Βυζαντινής Παρασημαντικής και να ασκηθούν στη χρήση του.

γ) Να γνωρίσουν τα είδη της παραδοσιακής μελοποίησης, καθώς και τον πλούτο και τη φιλολογία της (γενικές αναφορές) και

δ) Να ασκηθούν στην ατομική και ομαδική εφαρμογή των παραπάνω γνώσεων με το να ψάλλουν και να τραγουδούν αντίστοιχους Εκκλησιαστικούς Ύμνους και Δημοτικά Τραγούδια.

Διδακτέα ύλη:

α τάξη: Θεωρία δύο (2) ώρες, πρακτική εφαρμογή δύο (2) ώρες

#### ΘΕΩΡΙΑ

Εισαγωγή στα είδη της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής (Βυζαντινή Μουσική - Δημοτικό Τραγούδι) Εισαγωγή στο σύστημα της Βυζαντινής Μουσικής.

Ορισμοί, βασικές έννοιες.

Παρασημαντική - σύστημα γραφής και ανάγνωσης: Οι φθόγγοι και οι ονομασίες τους. Η κλίμακα του ΝΗ. Διατονικές μαρτυρίες των φθόγγων. Χαρακτήρες ποσότητας (διαπλοκές και συνθέσεις ανάβασης και κατάβασης έως επτά φωνές). Χαρακτήρες χρόνου (κλάσμα, απλή, γοργό). Παύσεις. Περιπτώσεις κατάβασης δύο φωνών συνεχώς με γοργό (ερμηνεία και χρήση συνεχώς ελαφρού και υποροής με γοργό). Σημεία αλλοίωσης (απλές διέσεις και υφέσεις).

#### ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Διάφορα γυμνάσματα για την εφαρμογή όλων των παραπάνω θεωρητικών μαθημάτων με απλή καταμέτρηση των χαρακτηρισμών, με ρυθμική ανάγνωση και τέλος με παραλλαγή.

Απλά Δημοτικά Τραγούδια και Εκκλησιαστικά Μέλη στους ήχους πλάγιο Τετάρτου, Πρώτο από τον Πα και Λέγετο.

β τάξη: Θεωρία δύο (2) ώρες, πρακτική εφαρμογή δύο (2) ώρες.

#### ΘΕΩΡΙΑ

Συμπλήρωμα Παρασημαντικής: Χαρακτήρες χρόνου (διπλή, τριπλή, δίγοργο, τρίγοργο). Χαρακτήρες ποιότητας.

Εισαγωγή στους ήχους της Βυζαντινής Μουσικής: Ορισμός κλίμακας και μουσικοί τρόποι (η κατά τετράχορδα δόμηση των κλιμάκων). Χαρακτηριστικά συστατικά των ήχων. Τα γένη της Βυζαντινής Μουσικής και ειδικότερα για το διατονικό και εναρμόνιο γένος. Ειδική αναφορά στους ήχους πλάγιο Τετάρτου, Πρώτο και Λέγετο. Οι θεωρίες περί σκληρού, διατονικού και εναρμόνιου γένους. Περί του Τρίτου ήχου και του Βαρέως από τον Γα.

Εισαγωγή στα σημαντικότερα ρυθμικά σχήματα της Δημοτικής Μουσικής.

#### ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Διάφορα γυμνάσματα για την εφαρμογή των θεωρητικών σημείων που διδάχτηκαν. Εκκλησιαστικά Μέλη και Δημοτικά Τραγούδια με κλιμακούμενες δυσκολίες στους παραπάνω ήχους.

γ τάξη: Θεωρία δύο (2) ώρες, πρακτική εφαρμογή μία (1) ώρα.

#### ΘΕΩΡΙΑ

Συμπλήρωση παρασημαντικής: Παρέστημενα γοργά και δίγοργα. Αργό, ημιόλιο, τριμήγορο.

Συνέχεια ήχων: Τέταρτος από τον Δι, Πρώτος από τον Κε (τετράγνος), και Βαρύς από τον Ζω. Η γένεση των χρωματικών ήχων. Περί του Δεύτερου ήχου (από τον Δι) και του πλάγιου του Δεύτερου (από τον Πα).

Στοιχεία της Ιστορίας της Οκτώηχου - Εισαγωγή στην Εκκλησιαστική Μελοποίηση.

**ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ**

Διάφορα γυμνάσματα για την εφαρμογή του συμπληρώματος της παρασημαντικής. Ανάπτυξη υποτυπώδους ρεπερτορίου κατά τη λογική της Οκτώηχου.

**4. ΥΜΝΟΛΟΓΙΑ****ΣΚΟΠΟΣ**

Στόχος του μαθήματος της Υμνολογίας είναι να έρθουν οι μαθητές σε μια συστηματική επαφή με την εκκλησιαστική μυθολογία, να αντιληφθούν την ιδιότητα της και να βιώσουν το ποιοτικό και μουσικό κάλλος της.

Διδακτέα ύλη:

γ τάξη: Η διδασκαλία παρακολουθεί τις σημαντικές εορτές του εκκλησιαστικού εορτολογίου των οποίων διδάσκονται τα σημαντικότερα μέλη. Το μάθημα διδάσκεται από καθηγητή του κλάδου ΠΕ1, με τη συνδρομή του καθηγητή που διδάσκει παραδοσιακή μουσική.

**5. ΧΩΡΩΔΙΑ (ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ)****ΣΚΟΠΟΣ**

Στόχος της υποχρεωτικής συμμετοχής όλων των μαθητών στο υποχρεωτικό μάθημα της χορωδίας είναι:

- α) να καλλιεργήσει τη φωνή του μαθητή
- β) να βιώσουν, οι μαθητές, θεωρητικά, εμπειρικά και πρακτικά τους τρόπους οργάνωσης της χορωδίας
- γ) να ασκηθούν στους ρόλους των φωνών εναλλάξ.

Πρόγραμμα χορωδίας

Το μάθημα της χορωδίας θα πραγματοποιείται κατά τάξη.

Το συντονισμό, την ευθύνη και την οργάνωση των χορωδιακών συνόλων όλων των τάξεων θα την έχει ειδικευμένος καθηγητής. Υποχρέωση του καθηγητή αυτού είναι να καταρτίζει το ρεπερτόριο των χορωδιών των τάξεων και να συνεργάζεται με τους διδασκόντες καθηγητές μουσικής. Συστήνεται να δίνεται έμφαση σε ελληνικό ρεπερτόριο.

**6. ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΥΝΟΛΑ**

Όλοι οι μαθητές υποχρεούνται να συμμετάσχουν σε κάποιο από τα μουσικά σύνολα που οργανώνονται από το σχολείο ανάλογα με τις υφιστάμενες δυνατότητες. Τέτοια σύνολα μπορούν να είναι: ορχήστρα, χορωδία, μουσικής δωματίου, παραδοσιακής μουσικής και μουσικά εργαστήρια κάθε μορφής. Η συμμετοχή των παιδιών θα πρέπει να είναι ανάλογη με τις γνώσεις τους.

Τα παραπάνω σύνολα οργανώνονται και διευθύνονται από τους ειδικούς καθηγητές στο σύνολο των παιδιών του μουσικού σχολείου (γυμνάσιο-λύκειο).

**ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ**

Τα όργανα αυτά λειτουργούν ως όργανα επικουρικά της θεωρητικής κατάρτισης των μαθητών, διδάσκονται σε ατομική βάση και διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενο από τα αντίστοιχα όργανα επιλογής.

- α) ΠΙΑΝΟ (όργανο αναφοράς και ατομικό)

**ΣΚΟΠΟΣ**

Σκοπός του μαθήματος του πιάνου είναι η γνώση του οργάνου, έτσι ώστε να χρησιμοποιηθεί σαν εργαλείο για την κατανόηση της θεωρίας, της αρμονίας, της ιστορίας της μουσικής και της μορφολογίας. Επίσης και για την χρησιμοποίηση του πιάνου, σε οργανικά σύνολα, για συνοδεία και άλλες μουσικές δραστηριότητες.

Παρατήρηση: Όσον αφορά το υποχρεωτικό μάθημα του πιάνου θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία και συντονισμός μεταξύ των διδασκόντων τα θεωρητικά μαθήματα και των διδασκόντων το μάθημα του πιάνου, ώστε η διδασκαλία του πιάνου να βοηθεί στην εμπέδωση των θεωρητικών

αντικειμένων που διδάσκεται κάθε φορά ο μαθητής. Για παράδειγμα, πρακτική εμπέδωση των διαστημάτων στο πιάνο, να παίζει και να ακούει στο πιάνο όλα τα θέματα που διδάσκεται στο μάθημα της θεωρίας και τέλος να συνοδεύει τον εαυτό του σε απλές εφαρμογές.

**β) ΤΑΜΠΟΥΡΑΣ****ΣΚΟΠΟΣ**

Στόχος της εκμάθησης του ταμπούρα είναι:

1. Η πρακτική υποστήριξη των θεωρητικών γνώσεων της παραδοσιακής μουσικής, μέσα από τη γνωριμία των μαθητών με τα διαστήματα, τις κλίμακες, τις τεχνικές και το ύφος της παραδοσιακής μουσικής.

2. Η χρήση του οργάνου, τόσο για την αυτοτελή εκτέλεση κομματιών, όσο και για συνοδεία φωνητικών εκτελέσεων.

Διδακτέα ύλη:

Βασικά στοιχεία τεχνικής και οργανοχρησίας. Άσκηση στα διαφορετικά διαστήματα. Ανάπτυξη της αντίληψης των τροπικών σχημάτων (τετράχορδα). Εκτέλεση των τραγουδιών που διδάσκονται στο θεωρητικό μάθημα σε κάθε τάξη.

Σημείωση: Στην περίπτωση που είναι αδύνατη η διδασκαλία του ταμπούρα, ως οργάνου αναφοράς, λόγω έλλειψης διδακτικού προσωπικού, οι διδασκόντες το θεωρητικό μάθημα θα εφοδιαστούν με κατάλληλα προετοιμασμένο ηχητικό και άλλο εποπτικό υλικό, προκειμένου να καλυφθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η έλλειψη της διδασκαλίας του οργάνου αυτού. Προβλέπεται εξάλλου η επικουρική συνδρομή των διδασκόντων την παραδοσιακή μουσική με σποραδικές σεμιναριακές συνδιδασκαλίες των θεωρητικών με οργανοπαίκτη του ταμπούρα ο οποίος, με πρόταση και ευθύνη της Κ.Ε., θα επισκέπτεται το σχολείο. Στις περιπτώσεις αυτές, το σχολείο θα καλύψει το αντικείμενο με διδασκαλία τοπικών παραδοσιακών οργάνων.

**8. ΑΤΟΜΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ (ΕΠΙΛΟΓΗΣ)**

Οι μαθητές εκτός από τα υποχρεωτικά όργανα οφείλουν να παρακολουθήσουν όργανο που οι ίδιοι επιλέγουν. Το όργανο αυτό μπορεί να είναι κλασικό ή παραδοσιακό. Στην περίπτωση που το όργανο επιλογής είναι το μουσικό όργανο που ο μαθητής σπουδάζει σε μουσικό εκπαιδευτικό ίδρυμα (ωδείο, μουσική σχολή ή ιδιωτικά), συνεχίζει τη σπουδή από το επίπεδο γνώσης που βρίσκεται.

Διδακτέα ύλη:

Αν το όργανο επιλογής είναι το πιάνο, το αναλυτικό πρόγραμμα είναι αυτό που θα αναφέρεται σε ειδική απόφαση και η ύλη θα καθορίζεται να διδάσκεται σε επίπεδο.

Ως προς τα άλλα όργανα η ύλη τους θα καθοριστεί με υπουργική απόφαση και μετά από τα αποτελέσματα μελέτης των επιτροπών ύλης διαφόρων κλασικών και παραδοσιακών οργάνων και ύστερα από την έγκρισή τους από την καλλιτεχνική επιτροπή του Υ.Π.Ε.Π.Θ.

**II. ΜΟΥΣΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ**

Τα διδασκόμενα μαθήματα και οι ώρες της εβδομαδιαίας διδασκαλίας στα Μουσικά Λύκεια ορίζονται ως εξής:

Κύκλοι φοίτησης και κλάδοι: Οι κύκλοι φοίτησης διακρίνονται συμβατικά σε πρωινό και απογευματινό με όριο μεταξύ τους τη μεσημβρινή διακοπή του φαγητού.

Και στους δύο κύκλους φοίτησης είναι δυνατό να περιλαμβάνονται γενικά μαθήματα και μαθήματα κατεύθυνσης μουσικού κλάδου, ανάλογα με τα ειδικά δεδομένα του κάθε σχολείου.

1878

## ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ (ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ)

Τα μαθήματα κατεύθυνσης μουσικού κλάδου διακρίνονται σε υποχρεωτικά, υποχρεωτικά κατ' επιλογή και σε επιλεγόμενα. Τα μαθήματα κατεύθυνσης μουσικού κλάδου καλύπτουν υποχρεωτικώς 15 ώρες για την Α τάξη, 15 ώρες για τη Β τάξη και 11 ώρες για τη Γ τάξη.

## Α. ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

## ΩΡΕΣ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

	ΤΑΞΗ Α	ΤΑΞΗ Β	ΤΑΞΗ Γ
1. ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	1	1	1
2. ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ	6	4	-
3. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ	4	4	-
4. ΙΣΤΟΡΙΑ	2	2	1
5. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΕΥΜΑΤΟΣ	-	-	1
6. ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΑ	-	-	1
7. ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ			
α) Αγγλικά	2	2	2
β) Γερμανικά ή Γαλλικά	2	2	2
8. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	4	5	-
9. ΦΥΣΙΚΗ	3	3	-
10. ΧΗΜΕΙΑ	1	1	-
11. ΒΙΟΛΟΓΙΑ	-	1	-
12. ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	1	1	1
ΣΥΝΟΛΟ	28	26	9

## Β. ΠΡΟΠΑΡΑΣΚΕΥΑΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

## ΩΡΕΣ ΚΑΤΑ ΔΕΣΜΗ

	Α	Β	Γ	Δ
1. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ	4	4	4	4
2. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	8	4	-	4
3. ΦΥΣΙΚΗ	5	5	-	-
4. ΧΗΜΕΙΑ	3	3	-	-
5. ΒΙΟΛΟΓΙΑ - ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΑ	-	4	-	-
6. ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ	-	-	8	-
7. ΛΑΤΙΝΙΚΑ	-	-	4	-
8. ΙΣΤΟΡΙΑ	-	-	4	4
9. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ	-	-	-	4
10. ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	-	-	-	4
ΣΥΝΟΛΟ	20	20	20	20

## Γ. ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

## ΩΡΕΣ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

	ΤΑΞΗ Α	ΤΑΞΗ Β	ΤΑΞΗ Γ
1. ΑΡΜΟΝΙΑ	2	2	3
2. ΓΡΑΦΗ ΚΑΘ' ΥΠΑΓΟΡΕΥΣΗ (DICTEE)	1	1	2
3. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ	2	2	1
ΜΕΡΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	5	5	6

## Δ. ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗ

## ΩΡΕΣ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

	ΤΑΞΗ Α	ΤΑΞΗ Β	ΤΑΞΗ Γ
1α) ΠΙΑΝΟ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ	1	1	1
1β) ΜΟΥΣΙΚΟ ΟΡΓΑΝΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	1	1	1
2. ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΥΝΟΛΑ	3	3	3
ΜΕΡΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	5	5	5

## Ε. ΜΟΥΣΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ

## ΩΡΕΣ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

	ΤΑΞΗ Α	ΤΑΞΗ Β	ΤΑΞΗ Γ
1. ΕΙΔΙΚΑ ΚΕΦΑΛΑΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ	3	3	-
2. ΙΣΤΟΡΙΑ - ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ - ΟΡΓΑΝΟΓΝΩΣΙΑ	2	2	-
3. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ	2	2	-
4. ΜΟΥΣΙΚΟΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΙ	1	1	-
5. ΛΟΓΓΑΡΙΑΣΜΟΣ	-	-	-
6. ΥΜΝΟΛΟΓΙΑ	2	-	-
7. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΗΣ	1	1	1

8. ΜΟΥΣΙΚΟ ΟΡΓΑΝΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	1	1	1
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ	5	5	1
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ Α, Β, Γ, Δ, & Ε ΟΜΑΔΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	41	41	41

Ο σκοπός και η διδακτέα ύλη των διδασκομένων μαθημάτων σ' όλες τις τάξεις των μουσικών γυμνασίων ορίζεται αναλυτικά ως εξής:

Α. Β. Για τα μαθήματα γενικής παιδείας εφαρμόζονται τα οικεία αναλυτικά προγράμματα των τάξεων του ημερήσιου λυκείου Γ. Για τα μαθήματα μουσικής παιδείας το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζεται ως εξής:

#### Γ. ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

##### ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

##### Α' ΛΥΚΕΙΟΥ

Διδακτέα ύλη: Επανάληψη της Α' αναστροφής, δευτερεύουσες συγχορδίες, δι' συγχορδίες της VI - II - III - VII βαθμίδας. Β' αναστροφή, πτώσεις. Συγχορδία και αναστροφές της V με 7η, δευτερεύουσες συγχορδίες με 7η, εξαιρετικές λύσεις της V με 7η. Αρμονικές αλυσίδες. Συγχορδία και αναστροφές της V με 9η. Μετατροπές, αρμονικές αλυσίδες, ναπολιτάνικη συγχορδία.

##### Β' ΛΥΚΕΙΟΥ

Διδακτέα ύλη: Αλλοιωμένες συγχορδίες, ανιούσα και κατιούσα αλλοίωση της 5ης (μειζων τρόπος), όξυνση της 4ης βαθμίδας (ελάσσων τρόπος). Καθυστερήσεις, καθυστερήσεις στο βάσιμο, ανιούσες-κατιούσες καθυστερήσεις, διπλές-τριπλές καθυστερήσεις. Προήγηση, εκφυγή, επέρση, ποικίλματα, διαβατικοί φθόγγοι, ισοκράτης.

##### Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ

Διδακτέα ύλη: Γενικά θέματα εφ' όλης της ύλης της αρμονίας (μελωδία, ανάριθμο μπάσο).

##### 2. DICTEE

Οι ασκήσεις στοχεύουν στη σταδιακή και μεθοδική προετοιμασία των μαθητών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα τμήματα μουσικών σπουδών.

#### 3. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΚΟΠΟΣ

Στόχος του μαθήματος είναι:

α. Να έρθουν οι μαθητές σε συστηματική επαφή με το αντικείμενο (Δημοτικό Τραγούδι και Βυζαντινή Εκκλησιαστική Μουσική).

β. Να διδαχθούν το σύστημα της Βυζαντινής Παρασημαντικής και να ασκηθούν στη χρήση του, ως μέσο για να γνωρίσουν τα είδη της παραδοσιακής μελοποιίας καθώς και τον κλάδο και τη φιλολογία της (γενικές αναφορές) και:

δ. Να ασκηθούν στην ατομική και ομαδική εφαρμογή των παραπάνω γνώσεων με το να ψάλλουν και να τραγουδούν αντίστοιχους Εκκλησιαστικούς Ύμνους και Δημοτικά Τραγούδια.

Διδακτέα ύλη:

Α' ΛΥΚΕΙΟΥ: Διδασκαλία της Οκτώηχου κατά την τάξη της (οι ήχοι Α, Β, Γ, Δ). Δημοτικά τραγούδια σε αντίστοιχους τρόπους.

Β' ΛΥΚΕΙΟΥ: Διδασκαλία της οκτώηχου κατά την τάξη της (οι ήχοι ηλ. Α, πλ. Β, Βαρύς και πλ. Δ). Δημοτικά τραγούδια σε αντίστοιχους τρόπους.

Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ: Επιλεγμένο ρεπερτόριο εκκλησιαστικών

ύμνων και ειδικής μορφής δημοτικών τραγουδιών.

#### Δ. ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗ

##### 1α. ΠΙΑΝΟ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ

Ο σκοπός καθώς και η διδακτέα ύλη του μαθήματος του πιάνου θα καθοριστούν με μεταγενέστερη υπουργική απόφαση.

##### 1β. ΜΟΥΣΙΚΟ ΟΡΓΑΝΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ

Η εκμάθηση του οργάνου αυτού επιλέγεται από τον μαθητή και είναι η συνέχεια της σπουδής του στο ατομικό όργανο που έχει παρακολουθήσει στο μουσικό γυμνάσιο.

Η διδακτέα ύλη θα αναφερθεί σε ειδική απόφαση που θα καθορίσει το περιεχόμενο όλων των μουσικών μαθημάτων.

##### 2. ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΥΝΟΛΑ

Όλοι οι μαθητές υποχρεούνται να συμμετάσχουν σε κάποιο από τα μουσικά σύνολα που οργανώνονται από το σχολείο ανάλογα με τις υφιστάμενες δυνατότητες. Τέτοια σύνολα μπορούν να είναι: ορχήστρα, χορωδία, μουσικής δωματίου, παραδοσιακής μουσικής και μουσικά εργαστήρια κάθε μορφής. Η συμμετοχή των παιδιών θα πρέπει να είναι ανάλογη με τις γνώσεις τους.

Τα παραπάνω σύνολα οργανώνονται και διευθύνονται από τους ειδικούς καθηγητές στο σύνολο των παιδιών του μουσικού σχολείου (γυμνάσιο-λύκειο).

#### Ε. ΜΟΥΣΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ

##### 1. ΕΙΔΙΚΑ ΚΕΦΑΛΑΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

ΑΡΜΟΝΙΑ: Εξειδίκευση σε ειδικά θέματα αρμονίας, ανάλυση choral κ.λπ.

ΑΝΤΙΣΤΙΞΗ: Δίφωνη αντίστιξη, ολόκληρα, μισά, τέταρτα, ανάμειξη ολόκληρων - μισών - τετάρτων, συγκοπές. Ανάμειξη ολόκληρων - μισών - τετάρτων - συγκοπών, διανθισμένη αντίστιξη. Μίμηση μιοτίβου, δίφωνος κανόνας. Δίφωνη και Τρίφωνη Αντίστιξη (με όλα τα προηγούμενα είδη της δίφωνης).

##### 2. ΙΣΤΟΡΙΑ - ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ - ΟΡΓΑΝΟΓΝΩΣΙΑ

Α' ΛΥΚΕΙΟΥ: Πρόδρομοι του κλασικισμού, κλασική εποχή (Χάιντιν, Μότσαρτ, Μπετόβεν). Ρομαντισμός. Οι εθνικές σχολές.

Β' ΛΥΚΕΙΟΥ: Μεταρρύθμιση της όπερας στη Γερμανία, Βάγκνερ, Μπραμς, Μπούκνερ, Μάλερ, Ρίχαρντ Στράους, Ντεμπύσι, Ραβέλ, Ντυκά.

Δωδεκάθετος Βαβυγμός. Η μουσική του νέου κόσμου. Η μεταπολεμική περίοδος.

##### 3. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Α' ΛΥΚΕΙΟΥ: Πρόδρομικές μορφές. Μεταεπαναστατική περίοδος. Επαναστατική Σχολή. Αστικό τραγούδι. Οπερέτα. Επιθεώρηση. Κωμειδύλλιο.

Β' ΛΥΚΕΙΟΥ: Η νεοελληνική εθνική σχολή, επιρροές και κατακτήσεις έως τον δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Η δεύτερη γενιά της εθνικής σχολής. Αστικό τραγούδι. Οπερέτα. Σύγχρονες τάσεις.

##### 4. ΜΟΥΣΙΚΟΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΙ

Α' ΛΥΚΕΙΟΥ: Οι μουσικοί πολιτισμοί της Ανατολικής Μεσογείου (Άραβες κ.λπ.).

Β' ΛΥΚΕΙΟΥ: Οι μουσικοί πολιτισμοί της Ανατολής (Ιράν κ.λπ.).

## ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ (ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ)

- 80
5. ΛΟΓΟΓΡΑΦΙΑ  
 Β' ΛΥΚΕΙΟΥ: Εισαγωγή στη μεθοδολογία και στο αντι-  
 είμενο της επιστήμης. Χαρακτηριστικά δείγματα μουσι-  
 κής λογογραφίας.  
 6. ΥΜΝΟΛΟΓΙΑ  
 Οι προχριστιανικοί ύμνοι. Πρωτοχριστιανική θρησκευ-  
 τική ποίηση. Κορυφαία δείγματα ορθόδοξης θρησκευτι-  
 κής ποίησης και δείγματα μη Χριστιανικής ποίησης.  
 7. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝ. ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΗΣ  
 Α' ΛΥΚΕΙΟΥ: Προελληνικοί μουσικοί πολιτισμοί (Αίγυ-  
 πτος, Παλαιστήνη, Μικρά Ασία).  
 Β' ΛΥΚΕΙΟΥ: Στοιχεία μουσικής θεωρίας στην αρχαίο-

τητα, ύστερη αρχαιότητα, πρώιμο Βυζάντιο, Βυζαντινή  
 ακμή και μεταβυζαντινή εξέλιξη.

Στο Πειραματικό Μουσικό Λύκειο Παλλήνης θα λειτουρ-  
 γήσει τμήμα χωρίς δέσμες. Το τμήμα αυτό προορίζεται για  
 τους μαθητές οι οποίοι δεν προτίθενται να πάρουν μέρος  
 στις γενικές εξετάσεις για τις ανώτερες και ανώτατες σχο-  
 λές και οι οποίοι θα φοιτήσουν σ' αυτό βάσει υπεύθυνης  
 δήλωσης και με τη σύμφωνη γνώμη του κηδεμόνα τους.

Το τμήμα χωρίς δέσμες θα λειτουργήσει κατά το τρέχον  
 σχολικό έτος με το ακόλουθο πρόγραμμα.

## Α. ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

1. ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ
  2. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ
  3. ΤΟΡΙΑ
  4. ΟΙΧΕΙΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΕΥΜΑΤΟΣ
  5. ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ
    - α) Αγγλικά
    - β) Γερμανικά ή Γαλλικά
  6. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ
  7. ΦΥΣΙΚΗ
  8. ΙΣΤΟΡΙΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
  9. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ
  10. ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ
  11. ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΑ
  12. ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
- ΣΥΝΟΛΟ

ΩΡΕΣ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ  
ΤΑΞΗ Γ' ΧΩΡΙΣ ΔΕΣΜΕΣ

1  
4  
2  
1  
2  
2  
2  
2  
2  
2  
1  
1  
24

Β. ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ  
ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

1. ΑΡΜΟΝΙΑ
  2. ΓΡΑΦΗ ΚΑΘ' ΥΠΑΓΟΡΕΥΣΗ (DICTEE)
  3. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ
  4. ΜΟΥΣΙΚΟ ΟΡΓΑΝΟ
  5. ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΥΝΟΛΑ
  6. ΜΟΥΣΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ και/ή  
 ΜΟΥΣΙΚΟ ΟΡΓΑΝΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ και/ή  
 ΜΟΥΣΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ
- ΣΥΝΟΛΟ

ΩΡΕΣ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ  
ΤΑΞΗ Γ' ΧΩΡΙΣ ΔΕΣΜΕΣ

3  
2  
3  
3  
3  
3  
17  
41

## ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ ΟΜΑΔΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

α. Από της δημοσίευσης της απόφασης καταργούνται οι  
 προηγούμενες με αρ. Γ2/953/3.1991 (ΦΕΚ 185/τ.Β/27.3.1991)  
 και Γ2/1908/10.5.1991 υπουργικές αποφάσεις.

β. Η ισχύς της παρούσης απόφασης αρχίζει με τη δημο-  
 σίευση της στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.  
 Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της  
 Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 2 Μαρτίου 1995

ο Αλληλεπισταής Υπουργός  
 ΦΙΛΙΠΠΟΣ ΠΕΤΣΑΛΗΝΙΚΟΣ

Αριθ. ΥΠΠΟ/ΔΙΟΙΚ/Β/11264

Προσωρινή οργάνωση και λειτουργία του Κ.Θ.Β.Ε.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις του εδάφ. ια της παρ. 3 του άρθρου 4

του Ν. 2273/94 «Εθνικό Θέατρο, Κρατικό Θέατρο Βο-  
 ρείου Ελλάδος κ.λπ.» (ΦΕΚ 233/Α/27.12.94).

2. Την πρόταση του Καλλιτεχνικού Δ/ντού του ΚΘΒΕ.

3. Την ανάγκη για προσωρινή ρύθμιση θεμάτων οργάνω-  
 σης και λειτουργίας του ΚΘΒΕ.

4. Το άρθρο 27 του Ν. 2085/92 και το γεγονός ότι από  
 την απόφαση αυτή δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του  
 προϋπολογισμού του ΚΘΒΕ, αποφασίζουμε:

Μέχρι την έκδοση του Προεδρικού Δ/τος που προβλέ-  
 πεται από τις διατάξεις του άρθρου 3 του Ν. 2273/94, το  
 Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος (ΝΠΙΔ εποπτευόμενο  
 από το ΥΠΠΟ) θα λειτουργεί κατά Τομείς, ως εξής: