



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ:  
ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ**

**ΦΟΙΤΗΤΗΣ**

**ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΚΑΡΑΘΟΔΩΡΟΣ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ**

**ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ**

**ΒΟΛΟΣ 2020**

*"We are all broken, that's how the light gets in"*

~E. Hemingway

## Δήλωση λογοκλοπής

Ο Θεόδωρος Καραθόδωρος, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Η σχολική αυτονομία στο πλαίσιο των Μουσικών Σχολείων: απόψεις διευθυντών**» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

**Ο ΔΗΛΩΝ**



Θεόδωρος Καραθόδωρος

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>Συντομογραφίες</b>	<b>7</b>
<b>Περίληψη</b>	<b>8</b>
<b>Abstract</b>	<b>10</b>
<b>Εισαγωγή</b>	<b>12</b>
<b>1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Εκπαιδευτικό Σύστημα και σχολική αποκέντρωση</b>	<b>15</b>
1.1. Σχολική αυτονομία	15
1.2. Μορφές και αίτια	22
1.3. Σχολική αυτονομία και διευθυντικός ρόλος	27
1.4. Σχολική αυτονομία και Μουσικά Σχολεία	31
<b>2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Μουσικά Σχολεία</b>	<b>36</b>
2.1. Ίδρυση και λειτουργία	36
2.2. Εισαγωγικές εξετάσεις μαθητών	40
2.3. Πρόγραμμα Σπουδών	43
2.4. Μουσικά Σχολεία στην Ευρώπη	47
<b>3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η έρευνα</b>	<b>51</b>
3.1. Αναγκαιότητα έρευνας	52
3.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	53
3.3. Μεθοδολογία	55
3.3.1. Το δείγμα	56
3.3.2. Ερευνητική μέθοδος	58
3.4. Ανάλυση δεδομένων	61
3.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα	63
<b>4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αποτελέσματα</b>	<b>66</b>
4.1. Το προφίλ των σχολικών μονάδων	66
4.2. Παιδαγωγική αυτονομία	68
4.2.1. Μέθοδοι διδασκαλίας	69

4.2.2. Χρήση «πολλαπλού βιβλίου»	72
4.2.3. Αυτενέργεια και αναλυτικό πρόγραμμα	75
4.2.4. Ο θεσμός της Καλλιτεχνικής Επιτροπής	77
4.2.5. Έλεγχος σχεδίου μαθήματος	80
4.2.6. Αξιολόγηση μαθητών στα μουσικά μαθήματα	82
4.3. Διοικητική αυτονομία	84
4.3.1. Κλίμα επικοινωνίας και υποστήριξης	85
4.3.2. Δυσλειτουργικοί παράγοντες	89
4.3.3. Διοικητική πρωτοβουλία και αυτενέργεια	91
4.3.4. Αξιολόγηση και επιλογή προσωπικού	93
4.3.5. Συνεργασία με την τοπική κοινωνία και τον Σύλλογο Γονέων	96
4.3.6. Ανάλυση πρωτοβουλιών	98
<b>5° Κεφάλαιο: Συζήτηση</b>	<b>101</b>
5.1. Περί παιδαγωγικής αυτονομίας	101
5.2. Περί διοικητικής αυτονομίας	105
<b>Βιβλιογραφία</b>	<b>110</b>
<b>Παράρτημα I</b>	<b>124</b>
<b>Παράρτημα II</b>	<b>125</b>

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Αριστοτέλη Ζμα για τη συστηματική επίβλεψη και εποπτεία της εργασίας μου, αλλά και για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω, επίσης, στους διευθυντές των Μουσικών Σχολείων για τον χρόνο που μου αφιέρωσαν και για τις πολύτιμες πληροφορίες που τόσο καλοπροαίρετα και γενναιόδωρα μοιράστηκαν μαζί μου.

## Συντομογραφίες

**ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ.** = Δημοτικό Περιφερειακό Θέατρο

**Ε.Σ.Ε.Δ.Ε.** = Ενιαία Σχολική Επιτροπή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

**Μ.Σ.** = Μουσικά Σχολεία

**Π.Δ.** = Προεδρικό Διάταγμα

**ΠΕ.Κ.Ε.Σ.** = Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

**Π.Υ.Σ.Δ.Ε.** = Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

**Φ.Ε.Κ.** = Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται η ανίχνευση και ανάδειξη περιθωρίων αυτονομίας στα Μουσικά Σχολεία, ενώ οι ερευνητικοί άξονες είναι εστιασμένοι στην παιδαγωγική και τη διοικητική αυτονομία. Η εκπαιδευτική διαδικασία στα Μ.Σ. περιλαμβάνει ένα πληθωρικό και πολυδιάστατο πρόγραμμα σπουδών, αντανακλώντας τη δημιουργική σύζευξη μαθημάτων γενικής και μουσικής παιδείας. Για τον λόγο αυτό αξιοποιούνται οι απόψεις των διευθυντών, οι οποίοι διαθέτουν μια ολιστική ματιά που συγκεράζει την παιδαγωγική πράξη και τη διοικητική εποπτεία.

Μεθοδολογικά επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση δεδομένου ότι ανταποκρίνεται και εναρμονίζεται με τα κριτήρια και τις προδιαγραφές της έρευνας, ενώ ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Το δείγμα αποτέλεσαν δώδεκα διευθυντές Μ.Σ. από εννέα περιφέρειες της ελληνικής επικράτειας. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν βάσει ενός πρωτοκόλλου που διασφαλίζει την ερευνητική δεοντολογία και την εμπιστευτικότητα των στοιχείων, ενώ για την επεξεργασία των δεδομένων αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Τα αποτελέσματα της έρευνας συνδιαλέγονται με άλλα ερευνητικά πορίσματα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Παράλληλα, η συζήτηση επιχειρεί να αναδείξει έναν συσχετισμό της πραγματικότητας των Μουσικών Σχολείων με παιδαγωγικές και διοικητικές κατευθύνσεις που εντοπίζονται στο ευρύτερο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Από τα αποτελέσματα της μελέτης μας αναδείχθηκε η ύπαρξη *παιδαγωγικής αυτονομίας* στα Μουσικά Σχολεία που συμμετέχουν στην έρευνα. Πράγματι, με ιδιαίτερη εστίαση στα μαθήματα μουσικής παιδείας, αποκαλύφθηκαν σημαντικοί βαθμοί αυτονομίας που σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών, τη χρήση διδακτικών εγχειριδίων, τις αξιοποιήσιμες μορφές διδασκαλίας, αλλά και με κάποιους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης της παιδαγωγικής διαδικασίας. Οι διευθυντές, με την ολιστική οπτική τους, ανέπτυξαν μια επιχειρηματολογία άλλοτε γήινη και ρεαλιστική που σχετίζεται με την καθημερινότητα του σχολείου, ενώ πολλές φορές η συνύπαρξη της Τέχνης με τα μαθήματα γενικής παιδείας δημιουργούσε το κατάλληλο έδαφος για να αναπτυχθούν πάνω σε μια πιο ιδεαλιστική βάση, εκφράζοντας συνάμα τους οραματισμούς τους για τον θεσμό των Μουσικών Σχολείων.

Παράλληλα, τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την ύπαρξη *διοικητικής αυτονομίας* στα Μουσικά Σχολεία, η οποία είναι διαφορετική σε ένταση συγκριτικά με την παιδαγωγική αυτονομία. Πράγματι, εξαιτίας του συγκεντρωτισμού που συνεχίζει



να χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η διοικητική αυτονομία υφίσταται, αλλά σε μικρότερο βαθμό. Οι διευθυντές αποκάλυψαν ότι η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινωνία, η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, αλλά και το επίπεδο συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ καθηγητών και διεύθυνσης του Μουσικού Σχολείου μπορούν να οδηγήσουν σε λύσεις που διευρύνουν τη ματιά στη διοικητική διευθέτηση του σχολικού προγραμματισμού.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Μουσικά Σχολεία, αυτονομία, αποκέντρωση, εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, διευθυντές Μουσικών Σχολείων.

## Abstract

The current research aims at detecting and highlighting the margins of autonomy at Music Schools, while its research pillars are centered on pedagogical and administrative autonomy. The educational process at Music Schools involves a rich and multi-faceted curriculum, reflecting the creative coupling of general and music education courses. For that reason, the opinions of principals are deployed, due to their holistic perspective that combines educational practice and administrative supervision.

From a methodological standpoint, the qualitative approach was selected, as it responds to and complies with the criteria and specifications of research. At the same time, the semi-structured interview was deployed as the basic methodological tool. The sample consisted of twelve Music School principals from nine regions of the Greek territory. Interviews were conducted based on a protocol that secures research ethics and data confidentiality, while content analysis was deployed for the processing of data. Research results interact with other research findings from Greek and international literature. In parallel, the conversation attempts to point out a correlation between the reality of Music Schools and the pedagogical and administrative orientations traced in the wider Greek educational system.

Research results highlighted the existence of a *pedagogical autonomy* in the participating Music Schools. In fact, a particular focus on general education courses revealed important degrees of autonomy that are related to the curriculum, the use of textbooks, the usable forms of teaching, as well as some alternative ways of evaluating the pedagogical process. Through their holistic perspective, principals developed an argumentation that is in times earthly and realistic, relating to the school's everyday life, while in many instances the co-existence of Art with general education courses created the appropriate conditions for them to be developed on a more idealistic basis, expressing at the same time the principals' visions on the institution of Music Schools.

Simultaneously, research results highlighted the existence of an *administrative autonomy* in Music Schools, which is of a different intensity compared to the pedagogical autonomy. Indeed, due to the centralization that continues to be inherent to the Greek educational system, administrative autonomy exists, but to a lesser extent. Principals disclosed that the school's collaboration with parents and local society, the possibility to take initiatives on a personal and collective level, and the level of

collaboration and communication between teachers and the school administration, can result in solutions that enlarge the outlook on the administrative arrangement of school planning.

**Keywords:** Music Schools, autonomy, decentralization, internal educational policy, Music School principals.

## Εισαγωγή

Στο πνεύμα των σύγχρονων τάσεων και εξελίξεων εισήχθησαν στον εκπαιδευτικό διάλογο όροι της «αγοράς», όπως «αποτελεσματικότητα», «ποιότητα» και «ανταγωνισμός», το περιεχόμενο των οποίων συνδέθηκε άμεσα με διάφορες αποκεντρωτικές τάσεις. Πράγματι, οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου και στοχεύοντας σε μία διοικητική αποκέντρωση, έδωσαν έμφαση στην αυτονομία των σχολείων, στην ανάθεση περισσότερων αρμοδιοτήτων στη σχολική μονάδα, στην αναζήτηση πόρων από τοπικούς και περιφερειακούς φορείς, ενώ παράλληλα δόθηκε βαρύτητα στους μηχανισμούς αξιολόγησης και στην εισαγωγή συστημάτων λογοδοσίας (Vidoni κ.ά. 2007: 5-6). Ταυτόχρονα, στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και τον Καναδά δημιουργήθηκαν εναλλακτικοί τύποι σχολείων («σχολεία μαγνήτες», «σχολεία ειδικών προγραμμάτων» και «σχολεία ειδικής συμφωνίας»). Η μεταρρύθμιση αυτή ανταποκρινόταν στα ιδεώδη της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης και προωθούσε την ελευθερία επιλογής σχολείου από τους μαθητές (Κατσαρός, 2008α: 98).

Αντίστοιχες σχολικές μονάδες, στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, αποτελούν μία ιδιαίτερη κατηγορία δημόσιων σχολείων που τιτλοφορούνται ως «Μουσικά Σχολεία». Τα 49 πλέον Μουσικά Σχολεία διασπείρονται σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια και αφορούν γυμνασιακές και λυκειακές τάξεις. Το πρόγραμμα σπουδών τους χαρακτηρίζεται από μια δημιουργική σύζευξη και συμπόρευση μαθημάτων γενικής παιδείας και μιας μεγάλης παλέτας μουσικών μαθημάτων, γεγονός που τα κατατάσσει σε μια κατηγορία «εξειδικευμένων σχολείων» (Gamarnikow & Green, 2003: 12). Η ίδρυσή τους, το 1988, συμπίπτει χρονικά με τις επιλογές και τις προθέσεις του συντηρητικού κόμματος της Βρετανίας να προωθήσει μια πολιτική που στηριζόταν σε αρχές της αγοράς και σε μεθόδους του ιδιωτικού τομέα (μάρκετινγκ, μάνατζμεντ), ενώ φαίνεται να έπεται, με μικρή χρονική διαφορά, της θεσμοθέτησης των προαναφερθέντων εναλλακτικών τύπων σχολείων στις ΗΠΑ και στον Καναδά, στις αρχές της δεκαετίας του 1990, τα οποία προσέφεραν στους γονείς τη δυνατότητα επιλογής σχολείου που ανταποκρίνεται καλύτερα στις εκπαιδευτικές τους αξίες.

Στην Ελλάδα, ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων φαίνεται να αποτελεί μια μικρού εύρους αλλά υπαρκτή και ιδιαίτερος χαρακτηριστική μεταρρυθμιστική κίνηση που προσφέρει τη δυνατότητα επιλογής σχολικού περιβάλλοντος από τους γονείς και

εκφράζει έως έναν βαθμό -και συγκριτικά με τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες- την αποκέντρωση προς την εκπαιδευτική μονάδα. Βάσει της θεώρησης ότι η πεμπτουσία της σχολικής αυτονομίας δικαιώνεται εκφραστικά μέσω εκείνων των προϋποθέσεων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 1999: 135), το θεσμικό πλαίσιο των Μουσικών Σχολείων φαίνεται να αποτελεί μια ισχυρή βάση για την επίτευξη αυτού του προσανατολισμού. Νευραλγικός θύλακας αυτονομίας ο οποίος λειτουργεί ταυτόχρονα προσδιοριστικά ως προς τη φυσιογνωμία αυτών των σχολείων- αποτελεί η εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία αναδύεται και σχολιάζεται τόσο στο θεωρητικό μέρος της μελέτης μας όσο και στο αμιγώς ερευνητικό μέρος της.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι μία πρώτη απόπειρα καταγραφής των μορφών αυτονομίας στα Μουσικά Σχολεία, με ιδιαίτερη έμφαση στα μαθήματα μουσικής παιδείας, ενώ στόχο θα αποτελέσει η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών Μουσικών Σχολείων αναφορικά με την αποκέντρωση και, κυρίως, με τα επίπεδα αυτονομίας που εμφανίζονται στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Το ερευνητικό πλαίσιο είναι εστιασμένο σε δύο είδη αυτονομίας: την *παιδαγωγική* και τη *διοικητική*. Ταυτόχρονα, θα επιχειρηθεί μία συζήτηση ως προς τη λειτουργικότητα, τον βαθμό και το εύρος του περιβάλλοντος αυτονομίας, σύμφωνα με τις καταγεγραμμένες γνώμες των διευθυντών και τη διεθνή βιβλιογραφία.

Η εργασία διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται ζητήματα που αφορούν τη σχολική αυτονομία. Πιο συγκεκριμένα, οριοθετείται το περιεχόμενο του όρου «αυτονομία», ενώ παράλληλα πραγματοποιείται μία επισκόπηση αναφορικά με εκφάνσεις αυτονομίας στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας και διαφόρων ξένων χωρών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα διάφορα είδη αυτονομίας σε συνδυασμό με τα αίτια που οδηγούν σε μεταρρυθμίσεις αποκεντρωτικού χαρακτήρα, εκπεφρασμένες μέσω της αυτονομίας που εκχωρείται στις σχολικές μονάδες. Ακολουθεί ένα υποκεφάλαιο που συσχετίζει τη σχολική αυτονομία με τα καθήκοντα και τον ρυθμιστικό ρόλο του διευθυντή. Στο τελευταίο τμήμα του πρώτου κεφαλαίου επιχειρείται μία καταγραφή περιπτώσεων αυτονομίας που εντοπίζονται συγκεκριμένα στα Μουσικά Σχολεία. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο των Μουσικών Σχολείων, στο πρόγραμμα σπουδών και στο ειδικό καθεστώς εισαγωγικών και κατατακτηρίων εξετάσεων που συνιστά τον μηχανισμό ανανέωσης του μαθητικού δυναμικού. Καταληκτικό μέρος του δεύτερου κεφαλαίου αποτελεί μία αδρομερής αναφορά σε περιπτώσεις Μουσικών Σχολείων της Ευρώπης.

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας. Πιο ειδικά, τεκμηριώνεται η αναγκαιότητα της έρευνας, διασαφηνίζεται ο σκοπός της παρούσας μελέτης και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζεται η περιγραφή του δείγματος καθώς και η μέθοδος δειγματοληψίας, ενώ παράλληλα θα παρουσιαστεί το εργαλείο συλλογής δεδομένων, καθόσον η έρευνα θα πραγματοποιηθεί με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης. Ουσιαστικά, η συνέντευξη διαρθρώνεται και μορφοποιείται βάσει του προβληματισμού και των δεδομένων που αναδείχθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Οι θεματικοί άξονες που διαμορφώνουν τις ερωτήσεις προς τους διευθυντές και τις διευθύντριες είναι δύο. Ο πρώτος άξονας αφορά την παιδαγωγική αυτονομία με έμφαση στην πληθώρα μαθημάτων μουσικής παιδείας που διαμορφώνουν το πρόγραμμα σπουδών, τα διδακτικά εγχειρίδια και τις εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις που επιχειρούνται. Ο δεύτερος άξονας άπτεται της διοικητικής αυτονομίας με σημεία εστίασης τη συνεργασία του σχολείου με τοπικούς φορείς και επιχειρήσεις, τον βαθμό δυνατότητας πρωτοβουλιών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο αλλά και τον τρόπο αξιοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού από τη διοίκηση του σχολείου. Στο τέλος του κεφαλαίου πραγματοποιείται σχολιασμός αναφορικά με την αξιοπιστία και την φερεγγυότητα της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται στο τέταρτο κεφάλαιο, ενώ στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας δημιουργείται μία συζήτηση ανάμεσα στα αποτελέσματα της μελέτης με τη βιβλιογραφία, με στόχο την ανίχνευση εφαπτόμενων γραμμών σκέψεως και τη διερεύνηση σημείων ολοκληρωτικής σύγκλισης ή απόκλισης απόψεων.

# 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Εκπαιδευτικό σύστημα και σχολική αποκέντρωση

## 1.1. Σχολική αυτονομία

Μολονότι το εκπαιδευτικό σύστημα θεμελιώνεται στη βάση μιας αλληλεξάρτησης μεταξύ Κράτους και εκπαιδευτικής κοινότητας, εντούτοις οι κατά καιρούς εκπαιδευτικές πολιτικές δημιουργούν διαφορετικές αναλογίες ως προς τον καταμερισμό αρμοδιοτήτων και ευθυνών αλλά και ως προς τα επίπεδα παρεμβατισμού από τους μηχανισμούς εποπτείας. Η ανάδυση της αυτονομίας στην εκπαίδευση αντανακλά ένα διοικητικό μοντέλο το οποίο βρίσκεται στον αντίποδα των συγκεντρωτικών ή/και των αποσυγκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων.<sup>1</sup> Την ίδια στιγμή, ως κεντρική διοικητική επιλογή δεν αποσκοπεί μόνο στην αναχαίτιση της γραφειοκρατίας, αλλά συνδέεται με μία νέα ζώνη ενδιαφερόντων, όπως η βελτίωση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας καθώς και η ορθολογική διαχείριση πόρων (Παπακωνσταντίνου, 2012: 26). Βασική επιδίωξη μιας πολιτικής που προάγει την εκπαιδευτική αυτονομία αποτελεί ο διακριτικός κρατικός έλεγχος της εκπαιδευτικής πράξης.

Η «αυτονομία» στον εργασιακό χώρο ορίζεται ως η ελευθερία που παρέχεται στον εργαζόμενο να λαμβάνει αποφάσεις στο αντικείμενο εργασίας του (Katz, 1968: 21). Συμπληρωματικά, ο Herzberg (1987: 9) αναφέρει ότι όσο ο εργαζόμενος ελέγχει περισσότερο το αντικείμενο εργασίας του, τόσο μεγαλύτερος βαθμός αυτονομίας τού προσφέρεται. Στον χώρο της εκπαίδευσης, η «αυτονομία» ορίζεται ως η ανεξάρτητη άσκηση όλων των εξουσιών και αρμοδιοτήτων από τη σχολική μονάδα (Ανδρέου, 1999: 170), ενώ αποτελεί μια μορφή ευρείας αποκέντρωσης που υιοθετείται τα τελευταία χρόνια σε μερικά εκπαιδευτικά συστήματα, προκειμένου να αυξηθεί η ευελιξία, η ταχύτητα αντίδρασης σε νέα ερεθίσματα, η αποτελεσματικότητα και να μειωθεί το κόστος (Bush, 1998· Μπουζάκης, 2005: 10). Διευρύνοντας την εννοιολογική διάσταση του όρου, ο Μαυρογιώργος (1999: 117) επισημαίνει ότι η σχολική αυτονομία σχε-

---

<sup>1</sup> Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2012: 28-29), το *Συγκεντρωτικό* μοντέλο διοίκησης περιγράφεται ως ένα γραφειοκρατικό - ιεραρχικό σύστημα, όπου το κράτος διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική (ρυθμιστικό πλαίσιο), ενώ οι εκπαιδευτικοί εκτελούν εντολές και οι γονείς / μαθητές (κοινωνία) υποβαθμίζονται σε παθητικούς καταναλωτές δημόσιας υπηρεσίας. Αντίστοιχα, η *αποσυγκεντρωμένη διοίκηση* χαρακτηρίζει ένα σύστημα το οποίο είναι και πολιτικά αποκεντρωμένο, αποτελώντας ένα ενδιάμεσο στάδιο της πορείας από τη συγκέντρωση στην αποκέντρωση, όπου κυρίαρχο ρόλο παίζει το κράτος, το οποίο όμως παραχωρεί εξουσία στις περιφερειακές δομές. Στην περίπτωση αυτή, ο βαθμός εξουσίας καθορίζεται από το κράτος.

τίζεται με τη διαμόρφωση μιας «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω της άσκησης κριτικής στην εκπαιδευτική πολιτική που διαμορφώνεται από την εκάστοτε κεντρική εξουσία. Συνεπώς, η σχολική μονάδα δύναται να κάνει απολογισμό, να προγραμματίζει, να σχεδιάζει και να καινοτομεί, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και υποστηρίζοντας με κριτική ματιά τις εκπαιδευτικές αλλαγές.

Εάν απομακρυνθούμε για λίγο από το συγκείμενο της εκπαίδευσης επιδιώκοντας την ιχνηλάτηση του περιεχομένου του όρου «αυτονομία» και αν αξιοποιήσουμε το σχήμα «άρση και θέση», προκύπτει ένας ενδιαφέρων συσχετισμός. Πράγματι, από αυτή την αντισυμβατική, ίσως, αναζήτηση μέσω των ανωνύμων που παρατίθενται στο λεξικό Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 2002: 320), συμπεραίνουμε ότι τα προτεινόμενα επίθετα «υποτέλεια», «εξάρτηση» και «ετερονομία» διέπονται από αρνητικά φορτισμένο σημασιολογικό περιεχόμενο. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει την άποψη ότι έννοια της «διοίκησης»<sup>2</sup> συμπεριλαμβάνει εγγενώς κάποια περιθώρια σχετικής αυτονομίας, διαφορετικά η διοίκηση του οργανισμού «εκφυλίζεται» και οδηγείται σε μια τυπική διεκπεραίωση των καθηκόντων, όπως αυτά προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο (Κουτούζης, 2012: 213).

Από την άλλη μεριά, εάν υποθέσουμε ότι οι πολιτικές που προωθούν την εκπαιδευτική αποκέντρωση δημιουργούν ένα διαφορετικό πλαίσιο εκδημοκρατισμού<sup>3</sup> ανάμεσα στις σχέσεις Κράτους και εκπαιδευτικών οργανισμών, η παροχή αυτονομίας, από μόνη της δεν συνιστά ασφαλές εγγύο εξάλειψης αυταρχικών ή αυθαίρετων συμπεριφορών. Με άλλα λόγια, δεν παρατηρείται απαραίτητα κάποια αναλογική σχέση ανάμεσα στον βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης και στη δυναμική ενός δημοκρατικού χειρισμού από τα εκπαιδευτικά συστήματα (Lauglo & McLean, 1985: 1-27). Στη βάση αυτής της θεώρησης, ένα αποκεντρωμένο σύστημα δεν αποτελεί απλά και μόνο μία επιλογή αντίθετη στον συγκεντρωτισμό, αλλά συνδέεται με το πλαίσιο που εμφανίζεται η διεκδίκηση ή η εφαρμογή της, αντανακλά το διαχρονικό αίτημα για λαϊκή συμ-

---

<sup>2</sup> Η έννοια της διοίκησης στην εκπαίδευση ορίζεται ως η «διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο» (Κουτούζης, 1999:30).

<sup>3</sup> Με τον όρο «εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης» νοείται η πρόσβαση στη γενικά υποχρεωτική και μη υποχρεωτική εκπαίδευση, η μείωση της σχολικής αποτυχίας, η βελτίωση της ποιότητας της παιδαγωγικής μαθησιακής διαδικασίας και η εμπλοκή του κοινωνικού περιγύρου και των εκπαιδευτικών στην οργάνωση της σχολικής ζωής και στον καθορισμό των στρατηγικών για την εκπαίδευση (Ανδρέου, 1996).



μετοχή στη λήψη αποφάσεων και, ασφαλώς, σχετίζεται συνειρμικά με τους μακροχρόνιους αγώνες για εκδημοκρατισμό (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005: 29). Ωστόσο, η αποκέντρωση στη λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών φαίνεται να αποτελεί ένα διεθνές αίτημα, ενώ στην πραγμάτωσή της συμμετέχουν ποικίλες δημιουργικές δυνάμεις, όπως μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, αλλά και περιφερειακοί και ανώτατοι θεσμικοί φορείς.

Η μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε στο βρετανικό σύστημα εκπαίδευσης τη δεκαετία του 1980 αποτέλεσε ένα ορόσημο που αντανάκλασε τον προσανατολισμό και τη στοχοθεσία μεγάλου εύρους νεοφιλελεύθερων πολιτικών δυνάμεων σε διεθνές επίπεδο. Στοιχεία που αναδείχθηκαν από αυτό το μεταρρυθμιστικό πλαίσιο για πρώτη φορά σε ευρωπαϊκό επίπεδο υπήρξαν η γονεϊκή επιλογή σχολείου, το σύστημα των σχολικών αγορών και οι ανταγωνιστικές μορφές χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Καλημερίδης, 2012). Κομβικό σημείο σε αυτή την εκπαιδευτική αλλαγή αποτέλεσε η μετατόπιση εξουσιών από τους παραδοσιακούς διαχειριστές του σχολικού συστήματος (τοπικές αρχές, εκπαιδευτικοί, παιδαγωγοί) στους γονείς (Μούτσιος, 2001: 10). Ταυτόχρονα, δημιουργήθηκαν διαφορετικές ισορροπίες ανάμεσα σε «παραγωγούς» και «καταναλωτές» του αγαθού της εκπαίδευσης, ενώ η ανάπτυξη εμπιστοσύνης στηρίχθηκε στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Το στοιχείο αυτό θεωρήθηκε ως ένας ποιοτικός και φερέγγυος δείκτης αξιολόγησης της εκπαίδευσης πριν την «κατανάλωσή» της (McKevitt, 1998: 167).

Αποτελεί μάλλον αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που στόχευαν στην αυτονομία των σχολείων συνδέθηκαν με την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, με το δικαίωμα επιλογής της σχολικής μονάδας καθώς και με αποκεντρωτικές τάσεις για την εκπαιδευτική μονάδα (Hargreaves, 1994: 47-65). Μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θεμελιωμένη στις αρχές μιας πολιτικής που προωθούσε την εκπαιδευτική αυτονομία εμφανίστηκε ήδη από τη δεκαετία του 1960 και αναπτύχθηκε τις δύο επόμενες δεκαετίες στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής αλλά και στον Καναδά, προωθώντας μία πολυμορφία εναλλακτικών τύπων σχολείων. Πράγματι, τα «σχολεία μαγνήτες» (magnet schools), τα «σχολεία ειδικών προγραμμάτων» (special program schools) και τα «σχολεία ειδικής συμφωνίας» (charter schools) προσέφεραν στους γονείς τη δυνατότητα επιλογής σχολείου που ανταποκρίνονταν καλύτερα στις

εκπαιδευτικές τους αξίες (Κατσαρός, 2008α: 98).<sup>4</sup> Σε γενικές γραμμές, τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών Αγγλία, Η.Π.Α, Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία παρουσιάζουν κάποια κοινά σημεία ως προς τις μεταρρυθμιστικές ενέργειες που προωθούν τη σχολική αυτονομία, οι οποίες αντικατοπτρίζονται στην ελεύθερη επιλογή σχολείου από τους μαθητές ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής τους, στην παροχή χρημάτων ανά μαθητή, στην έντονη γονεϊκή εμπλοκή σε συμβούλια, στην κατάργηση των ενδιάμεσων επιπέδων λήψης αποφάσεων, στην επιχειρηματικού τύπου διεύθυνση και τη διοικητική αυτονομία των σχολικών μονάδων (Μούτσιος, 2001: 9).

Αντίστοιχα, χώρες όπως η Σουηδία, η Δανία και η Φινλανδία προχώρησαν από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με γνώμονα την εισαγωγή στοιχείων της «αγοράς». Ασφαλώς, οι συγκεκριμένες μεταρρυθμιστικές τάσεις αντικατόπτριζαν το περιεχόμενο του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου, ο οποίος αποκτά οικονομική χροιά καθώς υπεισέρχονται έννοιες επιχειρηματικής προέλευσης όπως «ανταγωνιστικότητα», «απόδοση λόγου» (accountability), «αποδοτικότητα», «ρυθμιστικότητα» (regulation), «έλεγχος κόστους-κέρδους» (Ζμας, 2007: 15). Ουσιαστικά, το αποτέλεσμα των Σκανδιναβικών χωρών ήταν να οδηγηθούν σε χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος της Αγγλίας και της Ουαλίας, συστήματα που διέπονταν από μία μερικώς ανοικτή εγγραφή (επιλογή σχολείου από τον γονέα) αλλά και από μία αποκέντρωση που υποστασιοποιούταν μέσω της χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων από την τοπική αυτοδιοίκηση με κριτήριο τις επιδόσεις των μαθητών (Θεριανός, 2012: 63-64). Προκειμένου να αποφευχθεί η υπερσυγκέντρωση μαθητών σε συγκεκριμένα σχολεία, δημιουργήθηκαν κάποιοι περιορισμοί για να αποτρέψουν τον αθέμιτο ανταγωνισμό και τη δημιουργία ανισοτήτων και διακρίσεων στον μαθητικό πληθυσμό (Κατσαρός, 2006: 215).

Μία περαιτέρω διεύρυνση της επισκόπησής μας περί σχολικής αυτονομίας δύναται να πραγματοποιηθεί μέσω μιας εστίασης στις ονομαζόμενες «αναπτυσσόμενες χώρες». Στην έρευνα των Hanushek, Link και Woessmann (2012: 276) αναδεικνύεται

---

<sup>4</sup> Τα προαναφερθέντα εκπαιδευτικά ιδρύματα διέπονται από διαφορετικές οργανωτικές αρχές. Επί παραδείγματι, τα «σχολεία ειδικής συμφωνίας» (charter schools) λειτουργούν με διάφορες στρατηγικές μανάτζμεντ και με τη λογική της ανοιχτής αγοράς, ενώ διαρθρώνονται μέσω μιας σύμβασης ανάμεσα σε γονείς, εκπαιδευτικούς ή/και κοινοτικούς παράγοντες με κάποιον φορέα (Μούτσιος, 2001: 11). Παράλληλα είναι απαλλαγμένα από τα δίδακτρα, ενώ οι μαθητές γίνονται δεκτοί ανεξάρτητα από επιδόσεις, θρήσκευμα, φύλο ή φυλετική καταγωγή, ενώ η ανάπτυξή τους σε υποβαθμισμένες περιοχές συνδέθηκε με τη προνοιακή κρατική πολιτική να μορφώσει ασθενέστερες κοινωνικές ομάδες.

ότι οι χώρες αυτές επηρεάζονται αρνητικά από τη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο μιας αποκεντρωμένης αντίληψης, ακριβώς επειδή δεν διαθέτουν ισχυρούς θεσμούς και δομές. Στην ίδια έρευνα η σχολική αυτονομία συνδέεται με τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών, σε αντιδιαστολή με τις ανεπτυγμένες χώρες, όπου οι πολιτικές αποκέντρωσης και η αυτονομία των σχολικών μονάδων επιδρούν θετικά στα μαθησιακά επιτεύγματα των σπουδαστών. Δεδομένου ότι η αυτονομία συνδέεται άρρηκτα με τη λογοδοσία (Arcia κ.ά., 2011· Cheng κ.ά., 2016), δηλαδή με διάφορες μορφές αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, εντοπίζουμε στη αρθρογραφία άλλον έναν αρνητικό οϊωνό για τις αναπτυσσόμενες χώρες. Ο Bardhan (2002: 200) επισημαίνει μία έλλειψη κουλτούρας λογοδοσίας στις χώρες αυτές, εξάγοντας το συμπέρασμα ότι η σχολική αυτονομία είναι καταδικασμένη να αποτύχει.

Το ελληνικό σχολείο, με σαφείς επιρροές από τον τρόπο διάρθρωσης του γερμανικού και του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος, υπήρξε μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1980 έντονα συγκεντρωτικό (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου 1994: 352-355· Σαϊτής, 1994: 39). Σταδιακά πραγματοποιήθηκαν κάποιες αλλαγές με πρόθεση την παροχή αυτονομίας σε διαφορετικούς τομείς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Νόμος 1566/85 με τον οποίο η αρμοδιότητα συντήρησης των μονάδων παραχωρήθηκε στην τοπική αυτοδιοίκηση, ενώ ο ίδιος νόμος εκχώρησε το δικαίωμα στους εκπαιδευτικούς να εκλέγουν τα συντονιστικά όργανα εκπροσώπησης τους στο διοικητικό σύστημα σε τοπικό επίπεδο (Παπακωνσταντίνου, 2012: 33). Σε επίπεδο εκπαιδευτικής διαδικασίας θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την αναβάθμιση του μαθήματος των καλλιτεχνικών και της μουσικής, καθώς απέκτησαν ιδιαίτερη υπόσταση με την εισαγωγή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, η κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και η παρουσία του σχολικού συμβούλου συνιστά άλλη μία ενέργεια που προωθεί ένα διαφορετικό πλαίσιο ως προς την αυτονομία της παιδαγωγικής εποπτείας (Λυμπέρης, 2012: 141).

Ίσως η πιο περιεκτική αναφορά σχετικά με την αυτονομία των ελληνικών σχολικών μονάδων, τουλάχιστον σε επίπεδο ρητορείας, να αποτυπώνεται για πρώτη φορά σε κείμενο εξαγγελιών του Υπουργείου Παιδείας (4-3-2010), με αφορμή τη διάρθρωση του «Νέου Σχολείου». Εκεί, η τότε υπουργός αναφέρει: «Το νέο σχολείο συνδέεται με τις τοπικές κοινωνίες. Είναι το σχολείο, όπου θεσμικό και ουσιαστικό ρόλο έχουν όλοι: οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι ίδιοι οι μαθητές, η τοπική αυτοδιοίκηση. Η νέα διοικητική δομή της χώρας, αποτελεί τη βάση για μια νέα σχέση παιδείας και τοπικής κοινωνίας, με μεταφορά νέων αρμοδιοτήτων στο πλαίσιο του Συντάγματος» (Διαμα-

ντοπούλου, 2010). Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες εμφανίστηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διάφορες αποκεντρωτικές τάσεις που στόχευαν στην ενίσχυση και ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας. Οι προσπάθειες αυτές περιορίστηκαν σε μια ρητορεία αλλά και σε κάποια νομοθετήματα, δίχως όμως να υποστηριχθούν σθεναρά από τις εκάστοτε κυβερνήσεις (Υφαντή, 2011: 54). Αυτοί οι χειρισμοί δημιούργησαν την αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές αποσκοπούν περισσότερο στο να αποποιηθούν ή μάλλον να «ξορκίσουν» τον συγκεντρωτισμό και όχι να υπερασπιστούν ουσιαστικά τα δυναμικά στοιχεία της αυτονομίας που ευαγγελίζονταν (Λυμπέρης, 2012: 142).<sup>5</sup>

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικές μονάδες στις μέρες μας δεν είναι παθητικοί αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σταδιακά, έχουν διαμορφωθεί συνθήκες αυξημένης «σχετικής αυτονομίας» των εκπαιδευτικών μονάδων και προϋποθέσεις ουσιαστικής αξιοποίησής τους (Κουτούζης, 2012: 216, 218). Για παράδειγμα, οι σχολικές εκδηλώσεις που στοχεύουν σε μια εξωστρέφεια αλλά ταυτόχρονα και σε μια διασύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και τους τοπικούς φορείς, αλλά κυρίως οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, οι οποίες τις περισσότερες φορές είναι πλέον συνδεδεμένες με διάφορα πολιτιστικά, περιβαλλοντικά ή αγωγής υγείας προγράμματα, συνιστούν δραστηριότητες που μπορούν να διαμορφώσουν διάφορα επίπεδα δυναμικής μεταξύ των σχολικών μονάδων.<sup>6</sup> Άλλωστε, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε έρευνες δράσης ενισχύει την αυτονομία του εκπαιδευτικού τους έργου, αφού τους δίνει τη δυνατότητα να διερευνούν, να αναλύουν και να επιλύουν προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης (Αυγητίδου, 2005: 40). Πρόκειται για δράσεις και πρωτοβουλίες που συνεισφέρουν στην επαγγελματική πρακτική του εκπαιδευτικού, συμβάλλοντας στην ανάδυση ενός αναστοχασμού που ευνοεί την ανταλλαγή απόψεων για τη διδασκαλία καθώς και την έρευνα και τον πειραματισμό σε νέες διδακτικές πρακτικές (Χατζηπαναγιώτου, 2012: 208).

---

<sup>5</sup> Αναφορικά με την αναποτελεσματικότητα των ελληνικών κυβερνήσεων να υλοποιήσουν πολιτικές που σχετίζονται με την αυτονομία, οι Σταμέλος κ.ά. (2015:145) επισημαίνουν έναν προσχηματικό χειρισμό. Από τη μία μεριά, οι κυβερνήσεις εναρμονίζουν νομοθετικά τη χώρα με τα διεθνή τεκταινόμενα και, από την άλλη, αποσοβούν τις αντιδράσεις του πεδίου με τη μη παρακολούθηση του νόμου. Οι συγγραφείς επισημαίνουν ταυτόχρονα μία ανακολούθια και μία έλλειψη συνοχής μεταξύ των νομοθετημάτων. Αναφέρονται μάλιστα στο παράδειγμα των Σχολικών Συμβούλων οι οποίοι, από τη μία μεριά είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά, από την άλλη, καμία νομοθετική δεν υφίσταται αναφορικά με δείκτες ή με κριτήρια αξιολόγησης, καθιστώντας, ουσιαστικά, τον Νόμο ανενεργό.

<sup>6</sup> Συγκεκριμένα νομοθετήματα για το Νέο Λύκειο προβλέπουν την εισαγωγή του υποχρεωτικού μαθήματος της Ερευνητικής Εργασίας (Πρότζεκτ) στην Α' Λυκείου (ΥΠΑΜΘ 59618/Γ2/2011) και τη Β' Λυκείου (ΥΠΑΜΘ 47143/Γ2/2012).

Συμπληρωματικές ενέργειες και δράσεις που ενισχύουν το περιβάλλον αυτονομίας στα ελληνικά σχολεία αποτελούν, μεταξύ άλλων, η διαχείριση ενός εσωτερικού κανονισμού, που λειτουργεί ρυθμιστικά στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου, η ενδοσχολική επιμόρφωση, η αξιοποίηση της τεχνολογίας και η συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017: 137). Ίσως η πρωτοβουλία που συγκεράζει τον αναστοχασμό, την έρευνα δράσης και τη συνεργασία να δικαιώνεται εκφραστικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διάφορα δίκτυα μάθησης. Πράγματι, οι συμπράξεις μεταξύ σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και άλλων φορέων ενθαρρύνονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007: 14), αφού η ανταλλαγή εμπειριών και η ανάπτυξη νέων πρακτικών κοινότητα μάθησης προσφέρουν πρόσφορο έδαφος για την εμβάθυνση του εκπαιδευτικού στη διαδικασία μάθησης, βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητά του (Morrissey, 2000: 3). Βάσει αυτής της θεώρησης είναι φανερό ότι το περιεχόμενο του όρου «αποτελεσματικότητα» πάλλεται και επαναπροσδιορίζεται διαρκώς, σύμφωνα με τις προτεραιότητες που θέτει κάθε φορά η εκάστοτε σχολική μονάδα.

Από την αφηγηματική γραμμή αυτής της επισκόπησης συνάγεται ότι η αυτονομία της σχολικής μονάδας συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση διαφόρων εκφάνσεων εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με κύριους αποδέκτες τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Άλλη μία εφαπτόμενη έννοια με εκείνη της αυτονομίας είναι η «λογοδοσία». Πράγματι, ο Woessmann (2007: 490) συσχετίζει τις έννοιες «αυτονομία» και «λογοδοσία», υποστηρίζοντας ότι αποτελούν τα θεσμικά εκείνα χαρακτηριστικά που διασφαλίζουν τον ανταγωνισμό και θωρακίζουν τις υψηλές αποδόσεις των μαθητών. Αλλά και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας PISA 2009 (2010: 105-106), η αυτονομία και η λογοδοσία παρουσιάζονται ως αλληλένδετες. Έτσι, λοιπόν, οι αξιολογήσεις, η κατανομή πόρων αλλά και μία μεγαλύτερη αυτονομία αναφορικά με τα αναλυτικά προγράμματα, τείνουν να συσχετίζονται με μαθησιακά επιτεύγματα και μεγαλύτερες επιδόσεις των σπουδαστών όταν επικρατεί μία κουλτούρα λογοδοσίας. Βέβαια, όπως επισημάνθηκε, η επίδραση τέτοιου τύπου θεσμών και δομών στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα φαίνεται να είναι πιο ισχυρή σε χώρες με υψηλούς ρυθμούς οικονομικής μεγέθυνσης (Hanushek & Woessmann 2012: 100-101).

Βάσει των προαναφερθέντων στοιχείων και συσχετισμών και στην προσπάθειά μας να συνοψίσουμε τις κατευθυντήριες γραμμές των μεταρρυθμιστικών τάσεων που προωθούν την αυτονομία στα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε σε τέσσερις άξονες. Έτσι, σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008β: 182-183),

η μεταφορά της έμφασης στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα, η εφαρμογή της αρχής της ελευθερίας της επιλογής, ο διαχωρισμός της χρηματοδότησης από την παραγωγή εκπαιδευτικών υπηρεσιών και η μεταφορά της δύναμης από τους παραγωγούς ή παρόχους στους πελάτες ή αποδέκτες της δημόσιας εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, εκπρόσωποι της τοπικής κοινωνίας) συνιστούν προτεραιότητες που διαμορφώνουν το πλαίσιο της αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Ως εκ τούτου, αναδύθηκε το κατάλληλο περιβάλλον για την κριτική διαμόρφωση και υποδοχή της κεντρικά ασκούμενης πολιτικής. Ταυτόχρονα, δημιουργήθηκε το πλαίσιο για τη διαμόρφωση μιας «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής που συχνά αποσκοπούσε σε μία γόνιμη επαφή της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία (Μαυρογιώργος & Γέπης, 1999: 127).

## 1.2. Μορφές και αίτια

Οι έννοιες «ελευθερία» και «έλεγχος» αξιοποιούνται εναλλακτικά για να εκφράσουν το περιεχόμενο του όρου «αυτονομία» (Moosaw, 2005: 10). Πράγματι, η ελευθερία που εντοπίζεται αμφίδρομα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές και ο έλεγχος που ασκούν σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων αποτελούν ισχυρά ενδεικτικά στοιχεία του βαθμού ανεξαρτησίας τους. Σε ένα γενικότερο επίπεδο η αποκέντρωση στην εκπαίδευση, η οποία πραγματώνεται μέσω της σχολικής αυτονομίας, σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τη χρηματοδότηση και τη διαμόρφωση του προϋπολογισμού του σχολείου, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών και τις στρατηγικές εκπαιδευτικού προγραμματισμού μιας χώρας, με απώτερο στόχο την αποσυμφόρηση των κεντρικών υπηρεσιών με την ανάθεση ορισμένων αρμοδιοτήτων σε περιφερειακά όργανα (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005: 29).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Μονάδα «Ευρυδίκη» (Ευρυδίκη, 2008: 17 & 81), η σχολική αυτονομία διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα που φανερώνουν μάλλον περισσότερο τον βαθμό έντασής της και όχι τους τομείς που εκείνη δικαιώνεται εκφραστικά. Αρχικά, λοιπόν, γίνεται αναφορά στην *πλήρη αυτονομία* (ή *σχετική αυτονομία*) κατά την οποία τα σχολεία λαμβάνουν αποφάσεις μέσα στα πλαίσια του νόμου ή του γενικού ρυθμιστικού πλαισίου για την εκπαίδευση, χωρίς την παρέμβαση εξωτερικών φορέων. Στη συνέχεια γίνεται λόγος για την *περιορισμένη αυτονομία*, η οποία αντικατοπτρίζεται στα σχολεία που λαμβάνουν αποφάσεις μέσα στα πλαίσια προκαθορισμένων επιλογών, από μία ανώτερη αρχή ή λαμβάνουν έγκριση από την ανώτερη αρχή

(υπηρεσία). Σε περίπτωση που ένα σύνολο επιλογών είναι στη διάθεση των σχολείων αλλά αυτά έχουν την ευχέρεια να κάνουν άλλες επιλογές, τότε δεν δεσμεύονται από τις προτεινόμενες επιλογές και, επομένως, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι τα σχολεία αυτά χαίρουν πλήρους αυτονομίας. Η *έλλειψη αυτονομίας* που διατυπώνεται εναλλακτικά με τη φράση «καθόλου αυτονομία» (without autonomy) αντανακλάται στα σχολεία εκείνα που δεν λαμβάνουν ή δεν έχουν καμία εξουσία λήψης αποφάσεων σε κανένα επίπεδο. Ως εκ τούτου, οι αποφάσεις λαμβάνονται εξ ολοκλήρου από την εκπαιδευτική αρχή, μολονότι η συνδρομή του σχολείου μπορεί να ζητηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της διαδικασίας. Τέλος, γίνεται αναφορά στη *διακριτική εξουσιοδότηση* μέσω της οποίας οι τοπικές αρχές δύνανται να μεταβιβάσουν την εξουσία λήψης αποφάσεων στα σχολεία.

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές απόψεις αναφορικά με τα είδη της σχολικής αυτονομίας. Για παράδειγμα, η Χατζηπαναγιώτου (2010: 70) αναφέρεται σε τέσσερα είδη αυτονομίας. Αρχικά γίνεται αναφορά στη «*διδασκτική αυτονομία*» η οποία υποστασιοποιείται μέσω της ελευθερίας αλλά και της ικανότητας του εκπαιδευτικού να επιλέγει τις κατάλληλες διδασκτικές μεθόδους, τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια, προκειμένου να υποστηρίξει αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία, τις ανάγκες και την προσπάθεια των μαθητών. Στη συνέχεια αναφέρεται η «*παιδαγωγική αυτονομία*», η οποία περιλαμβάνει τους παιδαγωγικούς χειρισμούς, τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών και καθηγητών αλλά και τη διαδικασία ενσωμάτωσης των μαθητών στην εκπαιδευτική κοινότητα.<sup>7</sup> Μία άλλη διάκριση αναδεικνύει την «*οργανωτική αυτονομία*» και αφορά την επιλογή του προ-

---

<sup>7</sup> Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα διαφορετικής αντίληψης αναφορικά με την κατηγοριοποίηση των ειδών αυτονομίας εντοπίζουμε στη διατριβή της Γιαννακοπούλου (2002: 52). Συγκεκριμένα, τέσσερις έννοιες συνδέονται με τον όρο «αυτονομία των εκπαιδευτικών». Με άλλα λόγια παρουσιάζονται κλώνοι αυτονομίας, αν επικεντρωθούμε μόνο στους εκπαιδευτικούς και στο διδασκτικό τους έργο. Η ερευνήτρια αναφέρει:

- i. Τεχνική αυτονομία, η οποία είναι συνέπεια της «φυσικής και κοινωνικής απομόνωσης (separation) της σχολικής τάξης-χώρου εργασίας του εκπαιδευτικού» (Lortie, 1964: 274)
- ii. Διοικητική αυτονομία, ορισμένη από τους κανονισμούς που οριοθετούν τις δραστηριότητες της διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα η ανάθεση καθηκόντων καθώς επίσης και από τις τυπικές διατάξεις για τα δικαιώματα, τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών (Musgrove, 1971:56-105, Katz 1964: 428)
- iii. Επαγγελματική αυτονομία, η οποία συγκροτείται στη βάση της προοδευτικής αποδέσμευσης των εκπαιδευτικών από το νομικό – διοικητικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και εδραιώνεται σε κώδικες πρακτικής που βασίζονται στη λογική του έμμεσου ελέγχου και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης.
- iv. Παιδαγωγική αυτονομία, η οποία υπερβαίνει και τις διοικητικές και τις επαγγελματικές μορφές αυτονομίας και παίρνει μια διάχυτη και γενική μορφή σε κάθε δραστηριότητα των εκπαιδευτικών.

σωπικού, τη συμμετοχή γονέων, την οργάνωση των τάξεων και της σχολικής ζωής, αλλά και την ανάπτυξη των πρωτοβουλιών. Σε αυτό το είδος αυτονομίας (κατά την Χατζηπαναγιώτου, ό.π.) εντάσσεται και η οικονομική διαχείριση και η στρατηγική ως προς τη διάθεση των οικονομικών πόρων. Τέλος, η «διοικητική αυτονομία» σχετίζεται με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Μία διαφορετική προσέγγιση, αναφορικά με τα είδη της σχολικής αυτονομίας, πραγματοποιείται από τον Ζμα (2019), η οποία αναδεικνύει τον ίδιο αριθμό τύπων αυτονομίας, προτείνοντας όμως μία εναλλακτική κατηγοριοποίηση. Για παράδειγμα, η «παιδαγωγική αυτονομία» που προτείνεται περιλαμβάνει τη θέσπιση στόχων σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο, την ελευθερία στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και στον καθορισμό της διδακτέας ύλης, τη χρήση «πολλαπλού βιβλίου», αλλά και την επιλογή διδακτικών μεθόδων. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη «διοικητική αυτονομία» η οποία σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων «εσωτερικής πολιτικής», τη δημοκρατική λειτουργία συλλογικών οργάνων, τη γονική εμπλοκή αλλά και τον ηγετικό ρόλο του διευθυντή. Ακολουθεί η «οικονομική αυτονομία», στο περιεχόμενο της οποίας αντανακλάται ο έλεγχος αναφορικά με τη διαχείριση των οικονομικών πόρων, η ελευθερία ως προς την εκμετάλλευση-αξιοποίηση υλικοτεχνικών υποδομών αλλά και ο βαθμός ανεξαρτησίας ως προς διάφορες συμπράξεις με ιδιώτες. Τέλος, η αυτονομία «διασφάλισης ποιότητας» αφορά τα κριτήρια επιλογής του μαθητικού πληθυσμού καθώς και του εκπαιδευτικού και του βοηθητικού προσωπικού, τους μηχανισμούς εσωτερικής αξιολόγησης και τη σύμπλευση με εξωτερικούς δείκτες ελέγχου.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Τα τρία είδη αυτονομίας που αναφέρει ο Ζμας (2019), με εξαίρεση την αυτονομία «διασφάλισης ποιότητας», αναφέρονται στην κατηγοριοποίηση του Σταύρου (2019: 21) αλλά και στο συνολικό πόρισμα της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων (Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων, 2016: 15) και προσδίδεται σε αυτά το ίδιο περιεχόμενο. Συγκρίνοντας την κατηγοριοποίηση των ειδών της αυτονομίας μεταξύ της Χατζηπαναγιώτου και του Ζμα, θα μπορούσαμε να αναδείξουμε κάποιους συσχετισμούς ανάμεσα σε αυτές τις προσεγγίσεις. Ένα πρώτο στοιχείο είναι ότι το περιεχόμενο του όρου «παιδαγωγική αυτονομία» που προτείνεται από τον Ζμα συνιστά -επί της ουσίας- μία σύζευξη της «διδασκτικής» και της «παιδαγωγικής» αυτονομίας που αναφέρει η Χατζηπαναγιώτου. Ένα άλλο στοιχείο που αναδύεται αφορά κάποια σημεία σύγκλισης ως προς το περιεχόμενο της «διοικητικής αυτονομίας», με εξαίρεση ότι ο Ζμας, σε αυτό το είδος, συμπεριλαμβάνει τη γονική εμπλοκή, ενώ Χατζηπαναγιώτου την εντάσσει στην «οργανωτική αυτονομία». Επίσης, σε αυτό το είδος αυτονομίας, η Χατζηπαναγιώτου αξιολογεί ότι εμπλέκεται και η οικονομική διαχείριση σε αντίθεση με τον Ζμα που τη διαχείριση οικονομικών πόρων και τα συμπαρομαρτούντα στοιχεία τα εντάσσει σε μια νέα κατηγορία («οικονομική αυτονομία»).



Ασφαλώς, η σχολική αυτονομία δεν βασίζεται σε μία τυχαία ή συμπτωματική εκχώρηση δικαιωμάτων, χειρισμών και δράσεων, αλλά συνιστά μία στοχευμένη μεταρρυθμιστική πρωτοβουλία, θεμελιωμένη σε ορθολογικά κριτήρια, ισχυρές πεποιθήσεις και αξιωματικές αρχές με συγκεκριμένη στόχευση. Ο Σουμελής (1995: 118), συνοψίζοντας τους βασικούς λόγους που η αυτονομία των σχολικών μονάδων έρχεται στο προσκήνιο, αναφέρεται στην ισχύουσα πεποίθηση που αφορά την ενίσχυση της εξουσίας της τοπικής αυτοδιοίκησης, αλλά και την αναγκαιότητα εισαγωγής μηχανισμών ελεύθερης αγοράς στη δημόσια εκπαίδευση, με σκοπό την αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων. Επίσης, τονίζει την πολιτική ανάγκη αύξησης της περιφερειακής και τοπικής αυτονομίας σε συνδυασμό με τη συνεχώς αυξανόμενη ανάγκη εξερεύνησης νέων πηγών χρηματοδότησης της δημόσιας εκπαίδευσης. Τέλος, γίνεται αναφορά στην πολιτική πίεση ορισμένων κοινωνικών ομάδων, με χαρακτηριστική περίπτωση εκείνη των γονέων, οι οποίες μολονότι είναι άμεσα ενδιαφερόμενες για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, εντούτοις απωθούνταν συστηματικά μακριά τους επίσημους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς λήψης αποφάσεων.

Επεκτείνοντας περαιτέρω την ανάλυσή μας, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι διάφοροι οικονομικοί παράγοντες αλλά και οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις συνιστούν ένα δίπολο που ωθεί τις πολιτικές ηγεσίες να παραχωρήσουν αυτονομία στις σχολικές μονάδες. Πράγματι, η ορθολογική διαχείριση πόρων συνδυαστικά με τον περιορισμό των δημόσιων δαπανών, η συμμετοχή ιδιωτών στη χρηματοδότηση, η ανάπτυξη εκπαιδευτικών «ημιαγορών», η ανταγωνιστική ατμόσφαιρα και η διασφάλιση ποιότητας διαμορφώνουν το περιεχόμενο της οικονομικής σφαίρας που καθιστά ελκυστική τη σχολική αυτονομία (Ζμας, 2019). Απόρροια αυτού του οικονομικού εξορθολογισμού συνιστά η ανάπτυξη ενός *Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ* (*New Public Management*)<sup>9</sup> που μετασχηματίζει δραστικά τη διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών θεσμών και έχει αποκρυσταλλωθεί σε πολιτικές, όπως η σχολική αυτονομία, η επαγγελματοποίηση των σχολικών διευθυντών, η μετρήσιμη αξιολόγηση και λογοδοσία των εκπαιδευτικών, η επιχειρηματική προσέγγιση στη σχολική οργάνωση και ο καθοδηγούμενος από την αγορά ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων (Σταύρου, 2019: 18).

---

<sup>9</sup> Με τον όρο «Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ» νοείται «μία κουλτούρα διαχείρισης η οποία δίνει έμφαση στο πρωτείο του πολίτη ή πελάτη, καθώς και στη λογοδοσία σχετικά με τα αποτελέσματα. Περιλαμβάνει επίσης τον αποκεντρωμένο έλεγχο μέσω μιας ποικιλίας εναλλακτικών μηχανισμών παροχής υπηρεσιών, όπως οι νεοφυείς αγορές, με τους κρατικούς και ιδιώτες παρόχους να ανταγωνίζονται για πόρους, τόσο κρατικούς όσο και προερχόμενους από χορηγίες» (Tolofori, 2005: 82, στο Σταύρου, 2019: 17).

Ταυτόχρονα, οι σύγχρονες κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις προωθούν διεθνώς την απαλοιφή της κρατικής δυσλειτουργίας και την άρση της γραφειοκρατίας, επιζητώντας «ήπιες» μορφές ελέγχου. Για τον λόγο αυτό, άλλωστε, φαίνεται να ισχύει «η εισβολή ανταγωνισμών στην καρδιά οργανωμένων φαινομένων» (Morin, 1977 στο Παπακωνσταντίνου, 2012: 36-37) που ασκεί πίεση στο κράτος να εκχωρήσει εξουσίες σε περιφερειακούς φορείς με στόχο τη βελτίωση της παραγωγικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Ουσιαστικά πρόκειται για μία ωρίμαση του κρατικού μηχανισμού ο οποίος συνειδητοποιεί ότι αδυνατεί να υπηρετήσει μόνος του τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας σε ένα αυξανόμενο πολύπλοκο εκπαιδευτικό σύστημα και σε μία «πολυφωνική» κοινωνία μιας μεταμοντέρνας εποχής (Παπακωνσταντίνου, 2012: 39-Ζμας, 2019). Έτσι λοιπόν, στο πλαίσιο μιας προσεκτικής στρατηγικής, η σχολική μονάδα αναδύεται ως πυρήνας λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος με μεταφορά αρμοδιοτήτων που σχετίζονται με μία ευρεία θεματολογία, αναδεικνύοντας την αυτοτέλειά της.

Άλλοι παράγοντες που ευνοούν την ανάδειξη σχολικής αυτονομίας είναι η κυριαρχία των διεθνών τάσεων αλλά και οι παιδαγωγικές προσδοκίες που απορρέουν από ένα περιβάλλον σχολικής αυτοτέλειας. Η «αυτονομία» φαίνεται πως είναι ιδιαίτερος ηχηρή λέξη και επικοινωνιακά λειτουργεί ενοποιητικά στο σύνολο των πολιτικών ιδεολογιών. Για παράδειγμα, ο Σταύρου (2019: 21) αναφερόμενος στο *Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ* ως εφαπτόμενη συνιστώσα της αυτονομίας στην εκπαίδευση, επισημαίνει ότι, ενώ πρόκειται για ένα μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα παραδοσιακά συνδεδεμένο με νεοφιλελεύθερες κατευθύνσεις, εντούτοις αγκαλιάζεται σε πολλές χώρες και από τους σοσιαλδημοκράτες για να ενισχύσουν τη νομιμοποίηση του κοινωνικού κράτους και να το αξιοποιήσουν στην πολιτική τους επιχειρηματολογία (Verges & Curran, 2014: 254). Παράλληλα, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, η διεθνής απήχηση και διάχυση της σχολικής αυτονομίας συνδέεται με πιέσεις των υπερεθνικών οργανισμών. Μάλιστα, πολλές φορές, η υιοθέτησή της ενδέχεται να εμπίπτει στη λογική του «εκπαιδευτικού δανεισμού», η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την προσδοκία για βελτίωση του εθνικού συστήματος εκπαίδευσης (Ζμας, 2007: 35).

Συγκεκριμένα ως προς τις παιδαγωγικές προσδοκίες, η παροχή *ευελιξίας*, το στοιχείο της *διαφορετικότητας* και η *συμπεριληπτική εκπαίδευση* αποτελούν χαρακτηριστικές περιπτώσεις που δικαιώνονται μέσω της αυτονομίας (Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων, 2016: 15). Δεδομένης της ιδιαίτερης σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού, η προσφορά διαφοροποιημένης εκπαίδευσης με στόχο την άμβλυνση

των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων, η προσαρμογή εκπαιδευτικών στόχων στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού και η ενίσχυση των αδύναμων μαθητών συνιστούν μερικά παραδείγματα προς αυτή την κατεύθυνση. Ταυτόχρονα, μείζον ζήτημα αποτελεί η διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και η μείωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, αφού η σχολική αυτονομία παρέχει το πλαίσιο και τις δυνατότητες για εκδημοκρατισμό και ενεργοποίηση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κατσαρός, 2008α: 105).

### 1.3. Σχολική αυτονομία και διευθυντικός ρόλος

Αποτελεί κοινή πεποίθηση ότι η ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού θεμελιώνεται στη συμμετοχική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών και στην ανάθεση ηγετικών ρόλων σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η διαπίστωση αυτή φαίνεται να μορφοποιεί τη σύγχρονη<sup>10</sup> αντίληψη περί αυτονομίας, η οποία αντανακλά τη συνεργατική λήψη αποφάσεων, την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση του σχολείου, αλλά και την ελευθερία που παρέχεται για να πραγματοποιηθούν σημαντικές επαγγελματικές επιλογές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις υπηρεσίες που παρέχονται στους μαθητές (Pearson & Moomaw, 2005: 41). Καθοριστική σημασία στη διαμόρφωση του προαναφερθέντος εκπαιδευτικού περιβάλλοντος διαδραματίζει ο ρόλος του διευθυντή. Πράγματι, όταν η διεύθυνση του σχολείου καλλιεργεί πνεύμα ομαδικότητας και αναγνωρίζει τις δυνατότητες που έχει κάθε άτομο ξεχωριστά να προσφέρει κάτι πολύτιμο στον οργανισμό, αποδεικνύει έμπρακτα τη διάθεσή της να εδραιώσει κουλτούρα συνεργασίας και συμμετοχής στο σχολείο (Μπρίνια, 2012: 97).

Το γεγονός ότι στη βιβλιογραφία εμφανίζεται πλήθος ορισμών της αυτονομίας δεν μαρτυρά μονάχα τη δυσκολία οριοθέτησης του περιεχομένου της, αλλά αντανακλά και τη διαφορετικότητα ως προς την πρόσληψη και την κατανόησή της. Διδακτικό και διευθυντικό προσωπικό, ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς κάθε χώρας, ενδέχεται να αντιλαμβάνονται διαφορετικό βαθμό ή ένταση της αυτονομίας που παρέχεται. Για παράδειγμα, κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να λειτουργούν πιο αυτόνομα συ-

---

<sup>10</sup> Αναφερόμαστε σε μία σύγχρονη αντίληψη περί παιδαγωγικής αυτονομίας σε αντιδιαστολή με την κουλτούρα ατομισμού, κατά την οποία το άτομο (ο εκπαιδευτικός) αποστασιοποιείται από το κοινωνικό περιβάλλον, επιδιώκοντας την προσωπική αυτενέργεια, την αυτάρκεια και την ανεξαρτησία του. Ο ατομισμός δεν αφορά μία επιλογή ή μία προτίμηση αλλά πρόκειται περισσότερο για μία συνήθεια, αντανακλώντας, ίσως, μία έλλειψη εναλλακτικής δυνατότητας ή ακόμη και μία άκριτη αποδοχή μιας εργασιακής νοοτροπίας σε μια κοινότητα εκπαιδευτικών (Hargreaves & Fullan, 1996: 339).

γκριτικά με άλλους συναδέλφους, ενώ άλλη ομάδα εκπαιδευτικών μπορεί να διστάζει ή και να μην επιθυμεί να δράσει στο πλαίσιο της αυτονομίας που τους παρέχει το σύστημα (Little, 1990: 513). Ως εκ τούτου, σε ένα αποκεντρωμένο σύστημα, η εκπαιδευτική κοινότητα ενδέχεται να μην κάνει χρήση των δυνατοτήτων που παρέχονται από την αυτονομία, ενώ αντίστοιχα σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα είναι πιθανό να αισθάνεται και να ενεργεί περισσότερο αυτόνομα. Σε κάθε περίπτωση, οι διευθυντές των σχολείων οφείλουν να είναι σε θέση να λαμβάνουν αποφάσεις, να ασκούν δηλαδή την επαγγελματική τους αυτονομία σε θέματα που τους αφορούν, καθώς η επιβολή των αποφάσεων από φορείς που βρίσκονται υψηλότερα στο ιεραρχικό σύστημα της εκπαίδευσης είναι αντίθετη με την ανάπτυξη του επαγγελματισμού (Firestone & Bader, 1992: 494).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ευθυγράμμισης των διευθυντών με τις περιορισμένες δυνατότητες ενός συγκεντρωτικού συστήματος και αποδοχής των ελλειμματικών παροχών σχολικής αυτονομίας, συναντάμε στις ονομαζόμενες «αναπτυσσόμενες χώρες». Χαρακτηριστική απουσία αποκεντρωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής αντανακλάται σε αποτελέσματα ερευνών που δεικνύουν ότι οι διευθυντές σε σχολεία των χωρών Κίνα, Σιγκαπούρη και Ταϊλάνδη έχουν περιορισμένη δύναμη λόγω των αυστηρών κανόνων που διέπουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα (Hallinger et al., 1994; Liggett et al., 1997; Morriss et al., 1999). Δεδομένων των αυξανόμενων αρμοδιοτήτων του επικεφαλής της σχολικής μονάδας, ο οποίος είναι άμεσος ρυθμιστής μιας αποκεντρωμένης πολιτικής (Παπακωνσταντίνου, 2012: 42), ο διευθυντής στις προαναφερθείσες χώρες αναδεικνύεται ως ο κύριος εκπαιδευτικός και όχι ως ο «πρώτος μεταξύ ίσων» σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα που σχεδιάζει ένα κοινό εθνικό πρόγραμμα σπουδών, ορίζει με έναν ενιαίο τρόπο τη διδακτέα ύλη και τον τρόπο εξέτασης και συμπεριλαμβάνει κοινούς κανόνες χρηματοδότησης για τον εξοπλισμό του σχολείου, την επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση των καθηγητών.

Αντίθετα, στο αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας απολαμβάνει τον υψηλό βαθμό αυτονομίας και δεν περιορίζεται σε ζητήματα που σχετίζονται μόνο με εκπαιδευτικά θέματα (εφαρμογή ωρολογίου αναλυτικού προγράμματος, εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών μεθόδων κ.ά.). Το ηγετικό προφίλ τους θωρακίζεται από την εξειδίκευσή τους στη διοίκηση σχολικών μονάδων, ενώ παράλληλα οι ίδιοι επωμίζονται διοικητικές και οικονομικές αρμοδιότητες, αποπνέουν μία ηγετική παιδαγωγική αύρα και ασκούν διδακτικά καθήκοντα, ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου (Κατσαρός, 2008β: 192). Σε κάθε περίπτωση, οι

ικανότητες ενός μάνατζερ φαίνεται να κατέχουν δεσπόζοντα ρόλο σε μια διευθυντική θέση. Μία ένδειξη προς αυτή την προτεραιότητα αξιολογικής ιεράρχησης συνιστά η τάση που σταδιακά αρχίζει να αναδύεται σε τρεις χώρες τις Ευρωπαϊκής Ένωσης (Λουξεμβούργο, Σουηδία, Ολλανδία) αναφορικά με τη μη υποχρεωτική διδακτική προϋπηρεσία στη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης. (Ευρυδίκη, 2002: 149-151).

Έρευνες συγκλίνουν στο ό,τι οι δραστηριότητες των διευθυντών διαφοροποιούνται ανάλογα με το μοντέλο διοίκησης που εφαρμόζεται (Busher & Saran, 1994, στο Fishman & Bamderg, 1998: 410). Για παράδειγμα, ο διευθυντής που ενστερνίζεται τα πρότυπα της νεοκλασικής σχολικής διοίκησης, αυτοπροσδιορίζεται και ενεργεί βάσει ενός δημοκρατικού τρόπου διοίκησης (Μαυρικάκης, 2017: 73). Ως εκ τούτου, αυτό το διευθυντικό προφίλ ευθυγραμμίζεται με τα ιδεώδη της αυτονομίας περί εκδημοκρατισμού των σχέσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πράγματι, ενώ παραδοσιακά ο ρόλος του διευθυντή περιοριζόταν σε γραφειοκρατικά ζητήματα ή σε ζητήματα καθημερινής ρουτίνας, όπως αναθέσεις μαθημάτων, διανομή βιβλίων, εποπτεία του χώρου κ.ά., προσανατολιίζεται περισσότερο στην παρακίνηση του προσωπικού, δείχνοντας εμπιστοσύνη στους συνεργάτες του. Το πλαίσιο αυτό συμπεριφοράς δημιουργεί συνειρμούς με τη θεωρία «Πορείας – Στόχου» (Path Goal Theory) του House (1971) η οποία υποστήριζε ότι ο ηγέτης οφείλει να ενισχύει την σχετική αυτονομία των εργαζομένων, δηλαδή να ικανοποιεί τους στόχους τους. Έτσι, λοιπόν, η έμφαση στο νεοκλασικό πρότυπο διοίκησης δίνεται στη διαδικασία επιρροής (ηγεσία) και όχι στις ορθολογικές και διαχειριστικές πρακτικές (Eurydice 2017, στο Σταύρου 2019: 63).

Ο διευθυντής ανάλογα με τον βαθμό αυτονομίας που έχει το σχολείο μπορεί να παρεμβαίνει στην οργάνωση και διοίκηση του προγράμματος σπουδών (Γεράκη, 2013: 97). Έρευνα αναφορικά με τα καθήκοντα των διευθυντών σε σχολεία της Ευρώπης, επιχείρησε την κατηγοριοποίησή τους σε τρία επίπεδα ανάλογα με το βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης και άρσης των ελέγχων (Karstanje, 1999: 37). Τα κύρια καθήκοντά τους, που διαφοροποιούνται ανάλογα με το αν πρόκειται για πλήρως συγκεντρωτικό ή μέτρια συγκεντρωτικό ή τέλος υψηλά αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, σχετίζονται με τη διδασκαλία και το πρόγραμμα σπουδών, το εκπαιδευτικό και μη εκπαιδευτικό προσωπικό, την οργάνωση, τους χρηματοδοτικούς πόρους, τα κτήρια και τις εγκαταστάσεις και τις εξωτερικές σχέσεις. Σε κάθε περίπτωση, σε ένα αποκεντρωμένο μοντέλο διοίκησης των σχολικών μονάδων με ενισχυμένα μέτρα λογοδοσίας, με συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας και των γονέων στα εκπαιδευτικά

πράγματα και με σταδιακή εκχώρηση αρμοδιοτήτων στα σχολεία, διαφοροποιείται και ενισχύεται ο ρόλος του διευθυντή (Μαδεμλής, 2014: 59). Ο ίδιος οφείλει να ανταποκρίνεται στα κεντρικά καθορισμένα κριτήρια ποιότητας της μονάδας του και παράλληλα να οικοδομεί και να αναδεικνύει τα πλεονεκτήματα που διαθέτει η σχολική μονάδα.

Στην Ελλάδα, η ισχυρή παράδοση ενός συγκεντρωτικού συστήματος είναι αναγνωρίσιμη και αποδεκτή από πολλούς ερευνητές (Μπόμπας, 1995: 86-87· Κατσαρός & Τύπας, 2005: 76). Όπως ήδη αναφέρθηκε, η πρώτη προσπάθεια για αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος πραγματοποιήθηκε με τον Ν. 1566/1985 και κάποιες οικονομικές και διαχειριστικές αρμοδιότητες εκχωρήθηκαν στις περιφερειακές υπηρεσίες και την πρωτοβάθμια τοπική αυτοδιοίκηση, ενώ η κεντρική εξουσία διατηρούσε τον τελευταίο λόγο (Ανδρέου, 1995: 4). Σύμφωνα με τον προαναφερθέντα νόμο, «ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων». Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90 η συζήτηση για τον ρόλο του διευθυντή της δημόσιας σχολικής μονάδας περιοριζόταν στις γραφειοκρατικές – διεκπεραιωτικές διαδικασίες που τον βοήθησαν να επιτελέσει «επιτυχώς» το έργο του (Κουτούζης, 2016: 3).

Σε έρευνα που διεξήχθη (Κουτούζης, 2008) διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα αντιλαμβάνονται σε πολύ μεγάλο ποσοστό τον ρόλο τους ως διαχειριστικό - διεκπεραιωτικό, ενώ τα βασικά προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι τα διαχειριστικά, και όσα αφορούν τη διεκπεραίωση καθημερινών προβλημάτων λειτουργίας των μονάδων (Κουτούζης, 2012: 216). Η έρευνα ανέδειξε ότι η γνώση και η τήρηση του θεσμικού πλαισίου αλλά και η αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές δραστηριότητες για τους Έλληνες διευθυντές σχολείων, δαπανώντας σε αυτές σημαντικό μέρος του χρόνου τους. Ταυτόχρονα, κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν σχετίζονται, κατά κύριο λόγο, με τη διεκπεραίωση τυπικών υποχρεώσεων λόγω έλλειψης σχετικών πόρων και ανθρώπινου δυναμικού. Στη βάση αυτής της θεώρησης, η αυστηρή και ιεραρχική κατανομή του έργου λειτουργεί απαγορευτικά στην ανάδειξη ηγετών, με αποτέλεσμα ο διευθυντής να μην μπορεί να έχει ισχυρή επιρροή στους εκπαιδευτικούς (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 157).

Στο ελληνικό σχολείο, ανεξάρτητα από το ελλειμματικό θεσμικό πλαίσιο ως προς την παροχή αυτονομίας, ο διευθυντής συνιστά μια εμβληματική φυσιογνωμία που οφείλει να συμπεριφερθεί ως ηγέτης, προκειμένου να λειτουργήσει καταλυτικά στη διαμόρφωση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο Πασιαρδής (2004: 216) επισημαίνει ότι ο διευθυντής καλλιεργεί γενικότερα ένα θετικό περιβάλλον στη σχολική μονάδα αλλά και ειδικότερα ένα θετικό κλίμα μάθησης, αξιολογεί το προσωπικό και συντονίζει τον προγραμματισμό του σχολείου με κριτήριο τη συλλογικότητα. Ταυτόχρονα, εξασφαλίζει την αρτιότερη υλικοτεχνική υποδομή για το σχολείο και την αποτελεσματική λειτουργία του, ενθαρρύνοντας συνάμα το εκπαιδευτικό προσωπικό για συνεχή επιμόρφωση και ανέλιξη. Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι ο Έλληνας διευθυντής λειτουργεί υπό το καθεστώς μιας καθημερινής αντίφασης. Από τη μία πλευρά ασχολείται με διαχειριστικά-γραφειοκρατικά θέματα της καθημερινότητας και από την άλλη οφείλει να ανταποκριθεί σε ένα ηγετικό προφίλ ενός σύγχρονου, συνεργατικού και αποτελεσματικού οργανισμού που βρίσκεται σε μια συνεχή διάδραση με την κοινωνία (Σταύρου, 2019: 65).

#### **1.4. Σχολική αυτονομία και Μουσικά Σχολεία**

Προκειμένου να γίνει αντιληπτή η σύνδεση της αυτονομίας με τα Μουσικά Σχολεία, κρίνεται απαραίτητη μία ευσύνοπτη παρουσίαση των χαρακτηριστικών που ορίζουν τη φυσιογνωμία τους. Οι συγκεκριμένες σχολικές μονάδες αφορούν γυμνασιακές και λυκειακές τάξεις, ενώ το πρόγραμμα σπουδών τους διέπεται από μια γόνιμη σύμπλευση μαθημάτων γενικής παιδείας και μιας πληθωρικής παλέτας μουσικών μαθημάτων. Το χαρακτηριστικό αυτό φαίνεται να συμπορεύεται με τους οραματισμούς και τις πεποιθήσεις των Gamarnikow και Green (2003: 207) οι οποίοι υποστήριξαν ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο μέλλον θα χαρακτηρίζεται από μια εξειδίκευση, όχι υπό το πρίσμα των τεχνικών δεξιοτήτων που θα αναπτύσσουν τα παιδιά αλλά βάσει της εστίασης του εκπαιδευτικού έργου στο ατομικό ταλέντο και στις δυνατότητες του κάθε μαθητή. Παρόλα αυτά, έρευνα που διεξήχθη με περιπτωσιολογική μελέτη στο Μουσικό Σχολείο Αγρινίου αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν το Μουσικό Σχολείο ως εξειδικευμένο δημόσιο επαγγελματικό σχολείο, αλλά ως επιλεγμένο δημόσιο σχολείο (Υφαντή & Ζορμπά, 2010: 119).

Η Κυριαζικίδου (1997: 44) αναφέρει έξι χαρακτηριστικά γνωρίσματα που στοιχειοθετούν την ιδιαιτερότητα των Μουσικών Σχολείων. Τα γνωρίσματα αυτά είναι τα εξής: α) ο συνδυασμός γενικής και μουσικής παιδείας, β) η ανάπτυξη στενών

σχέσεων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, γ) η παροχή ευρέως φάσματος μαθημάτων μουσικής παιδείας (θεωρίας - οργάνου) με δυνατότητα επιλογής τους, δ) η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής (θεωρίας - οργάνου), ε) η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του ταλέντου των μαθητών μέσω της αισθητικής παιδείας και της συγκρότησης μουσικών συνόλων και στ) η δημιουργία μιας ανοιχτής γέφυρας επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και του ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου μέσω των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων του σχολείου. Η κυρίαρχη παρουσία της μουσικής σε ένα σχολικό πρόγραμμα σπουδών εδράζεται στα δυναμογόνα στοιχεία και στις ευεργετικές ιδιότητες της τέχνης των ήχων, αφού μέσα από τη μελέτη της μουσικής, το άτομο βελτιώνει την επίδοσή του και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Παπαζαρής, 1999: 26).

Μία πρώτη, λοιπόν, μορφή αυτονομίας στα Μουσικά Σχολεία αντανακλάται στην απουσία συγκεκριμένου εγχειριδίου σε όλα τα μαθήματα μουσικής παιδείας. Πράγματι, ενώ η διδακτέα ύλη ανά τάξη στα θεωρητικά μουσικά μαθήματα αλλά και σε συγκεκριμένα μουσικά όργανα είναι οριοθετημένη, εντούτοις ο διδάσκων δύναται να επιλέξει διδακτικό υλικό από την προτεινόμενη βιβλιογραφία, αλλά και από εγχειρίδια δικής του επιλογής. Γενικότερα, στα θεσμικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής πράξης και της οργάνωσης του σχολείου, εκείνο το στοιχείο που δεν καθορίζεται αναλυτικά, αλλά αποτυπώνεται με γενικές κατευθύνσεις είναι η διδακτική μεθοδολογία και η παιδαγωγική πρακτική κάθε εκπαιδευτικού. Βάσει αυτής της οπτικής διαμορφώνεται ένα είδος «αυτονομίας» στο διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού (Σιάνου-Κύργιου, 1992: 33). Στα Μουσικά Σχολεία, η λογική αυτή διευρύνεται με τη χρήση του «πολλαπλού βιβλίου», αντίληψη που συμβαδίζει με τα διεθνώς κρατούντα στην παιδαγωγική αντίληψη (Δεληγιάννη, 1998: 194), συνιστώντας μία έκφανση της «παιδαγωγικής αυτονομίας» (Ζμας, 2019).

Όμως, η απουσία ενός συγκεκριμένου εγχειριδίου αλλά, κυρίως, η εξατομικευμένη διδασκαλία οργάνων δεν σχετίζονται μόνο με την παιδαγωγική ελευθερία που παρέχεται στον καθηγητή. Ταυτόχρονα, ενισχύεται και η αυτονομία του μαθητή ο οποίος έχει τη δυνατότητα να λειτουργεί σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που συστέλλεται και διαστέλλεται σύμφωνα με το υπόβαθρο, την ιδιαίτερη κλίση του και τον χρόνο που προτίθεται ο ίδιος να αφιερώσει στη μελέτη του. Για παράδειγμα, η φοίτηση ενός μαθητή στην Α' γυμνασίου, με υπόβαθρο και πρότερη ενασχόληση στο όργανο επιλογής του, δύναται να διαφοροποιείται και να αποκλίνει αρκετά από την προβλεπόμενη διδακτέα ύλη. Αυτή η μαθητοκεντρική προσέγγιση αντικατοπτρίζει τη φι-



λοσοφία του Dewey (1926: 132-135) αναφορικά με μία διδασκαλία με επίκεντρο τον μαθητή. Ουσιαστικά, η εξατομικευμένη διδασκαλία εξαιρεί την πραγματική ανάγκη ύπαρξης μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα με τις δυνατότητες, τη στοχοθεσία, τις προτιμήσεις και τις προσδοκίες των μαθητών (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 177· Ελευθεριάδης, 2000: 67-71).

Σε αυτό το πλαίσιο της εξατομικευμένης διδασκαλίας, αξίζει να επισημάνουμε ένα ενδιαφέρον στοιχείο αυτονομίας που απορρέει από τη σχέση των Μουσικών Σχολείων με την τοπική κοινωνία. Στο πρόγραμμα σπουδών το όργανο αναφοράς για την ελληνική παραδοσιακή μουσική (δημοτικό τραγούδι και βυζαντινή μουσική) ορίζεται ο ταμπουράς (Καψοκαβαδής, 2015: 138-142). Όμως, ορισμένα Μουσικά Σχολεία, κατόπιν αιτήματός τους στην Καλλιτεχνική Επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας, έχουν αντικαταστήσει το όργανο αυτό με άλλα παραδοσιακά όργανα που είναι ικανά να εξυπηρετήσουν την ίδια παιδαγωγική λειτουργία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν το μαντολίνο στη Λευκάδα και στην Πάτρα, η κρητική λύρα στην Κρήτη και το παραδοσιακό κλαρίνο στα Ιωάννινα. Αυτή η αντικατάσταση του οργάνου υποδηλώνει ότι τα Μουσικά Σχολεία διαδραματίζουν το ρόλο του θεματοφύλακα της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, συνεισφέροντας στη διάσωση της τοπικής μας παράδοσης (Δεληγιάννη, 1998: 195· Δανασσής-Αφεντάκης, 1997: 35).

Άλλο ένα στοιχείο παιδαγωγικής αυτονομίας που διαφοροποιεί έως ένα βαθμό την ταυτότητα μεταξύ των Μουσικών Σχολείων είναι η ποικιλομορφία που εντοπίζουμε στα είδη των μουσικών συνόλων. Πράγματι, η ομαδοσυνεργατική μουσική διδασκαλία πραγματώνεται μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών σε μουσικά σύνολα της προτίμησής τους (Κακαβελάκη & Καραφυλλίδης, 2014: 80) διαφορετικού χαρακτήρα, ύφους και στιλ. Μερικές περιπτώσεις μουσικών συνόλων που εντοπίζουμε είναι τα εξής: χορωδιακά-φωνητικά σύνολα με εστίαση σε διάφορα είδη μουσικής, αμιγώς οργανικά σύνολα (π.χ. συμφωνική ορχήστρα, σύνολο τζαζ μουσικής, ελληνική παραδοσιακή ορχήστρα κ.ά.), σύνολα που συγκεράζουν φωνές και όργανα, αλλά και σύνολα που συνδυάζουν τη μουσική, τον λόγο, τον χορό και το θέατρο, όπως τα σύνολα μιούζικαλ και μουσικής κινηματογράφου. Ως εκ τούτου, οι μαθητές συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους με βιωματικό τρόπο, διευρύνοντας τις μουσικές τους εμπειρίες και εξερευνώντας τη λειτουργικότητα της ομάδας ως μιας ενιαίας οντότητας (Ματσαγγούρας, 2007: 519-522).

Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων είναι άμεσα συνυφασμένος με τον εποπτικό ρόλο μιας ειδικής πενταμελούς Καλλιτεχνικής Επιτροπής. Η συγκεκριμένη επιτρο-

πή συγκροτήθηκε με την ιδρυτική Υπουργική Απόφαση που αφορούσε τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Υ.Α. Γ2/3345/02-09-1988).<sup>11</sup> Η επιτροπή απαρτίζεται από πανεπιστημιακούς καθηγητές, από καλλιτέχνες αναγνωρισμένου κύρους, από διδακτικό προσωπικό των Μουσικών Σχολείων, ενώ πλέον στη σύστασή της συμμετέχει και ο αντιπρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής ως πρόεδρος. Η επιτροπή, σύμφωνα με το Άρθρο 53 του Νόμου 4653/2020, έχει σε γενικές γραμμές γνωμοδοτικό χαρακτήρα και το έργο της επικεντρώνεται α) στην εποπτεία του προγράμματος σπουδών των μουσικών μαθημάτων των Μουσικών σχολείων, β) στις αναθέσεις μουσικών μαθημάτων σε κλάδους και ειδικότητες, γ) στα προγράμματα επιμόρφωσης μουσικών ειδικοτήτων, δ) στα κριτήρια απόδοσης μουσικών ειδικεύσεων, ε) στη συγγραφή εγχειριδίων μουσικών μαθημάτων και στ) στην πιστοποίηση μουσικών ικανοτήτων. Ουσιαστικά, η Επιστημονική Επιτροπή Μουσικής Παιδείας συνιστά έναν εξειδικευμένο εποπτικό φορέα, ο οποίος επιτρέπει στο Υπουργείο Παιδείας να αναπτύξει αντανακλαστικά στη διαχείριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που διέπουν τα συγκεκριμένα σχολεία.

Ως προς την πρόσληψη του διδακτικού προσωπικού, μολοντί ισχύουν οι ίδιες αναλογίες με τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες, στα Μουσικά Σχολεία και συγκεκριμένα για τους καθηγητές των μουσικών ειδικοτήτων υπάρχει μία ευελιξία για ένα διαφορετικό καθεστώς πρόσληψης. Οι Υφαντή και Ζορμπά (2010: 123) επισημαίνουν αυτό το στοιχείο επικαλούμενοι το άρθρο 8 του ιδρυτικού Νόμου των Μουσικών Σχολείων (Νόμος 1824/1988), το οποίο προβλέπει ότι σε περίπτωση έλλειψης εκπαιδευτικών μουσικής διορισμένων στη δημόσια εκπαίδευση προβλέπεται η ανάθεση διδακτικού έργου σε εξειδικευμένους ιδιώτες. Η απόφαση λαμβάνεται από τον οικείο νομάρχη, κατόπιν εισηγήσεων της καλλιτεχνικής επιτροπής και προτάσεων του οικείου περιφερειακού συμβουλίου. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται για την πρόσληψη έκτακτων συνεργατών (Ελλήνων ή αλλοδαπών) για τις ανάγκες της διδασκαλίας των μουσικών μαθημάτων. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις δίνεται αριθμός πιστώσεων για εκπαιδευτικούς μουσικής και τα σχολεία -βάσει των αναγκών που διαμορφώνονται από τις προτιμήσεις των μαθητών- αιτούνται στην οικεία Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συγκεκριμένες μουσικές ειδικεύσεις.

---

<sup>11</sup> Επί υπουργίας Κωνσταντίνου Γαβρόγλου, η Καλλιτεχνική Επιτροπή μετονομάστηκε σε «Επιστημονική Επιτροπή Μουσικών Σχολείων». Στη συνέχεια, επί υπουργίας Νίκης Κεραμέως, αυτός ο μηχανισμός ελέγχου και εποπτείας μετονομάστηκε σε «Επιστημονική Επιτροπή Μουσικής Παιδείας».

Ένα τελευταίο στοιχείο που αντανακλά μία λανθάνουσα αυτονομία «διασφάλισης ποιότητας» αφορά τα κριτήρια επιλογής του μαθητικού πληθυσμού. Δεδομένου ότι τα Μουσικά Σχολεία είναι σχολεία επιλογής και όχι σχολεία που υποδέχονται μαθητές βάσει μιας γεωγραφικής κατανομής, έχει διαμορφωθεί ένα ειδικό πανελλαδικό σύστημα εισαγωγής των μαθητών. Οι εξετάσεις αυτές αφορούν τις μουσικές ικανότητες των υποψηφίων, ενώ δεν αποτελεί προϋπόθεση οι μαθητές να έχουν κάποιο μουσικό υπόβαθρο. Ασφαλώς, η υψηλή ζήτηση και ο ανταγωνισμός ανεβάζουν το επίπεδο των μαθητών, οι οποίοι προετοιμάζονται συστηματικά για τις συγκεκριμένες εξετάσεις. Ως εκ τούτου, στην κοινωνική συνείδηση έχει εδραιωθεί η άποψη ότι το ταλέντο και η έμφυτη κλίση επικρατούν, ενώ στην πραγματικότητα οι μορφωμένοι και καλλιεργημένοι γονείς, που έχουν εξοικειώσει τα παιδιά τους με τη μουσική, είναι εκείνοι που έχουν ουσιαστικά δικαίωμα υποβολής αίτησης (Νικολοπούλου, 2020: 95).

## 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Μουσικά Σχολεία

### 2.1. Ίδρυση και λειτουργία

Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων στη χώρα μας δεν λειτουργεί απλώς αθροιστικά και ουδέτερα στο υπάρχον, εδραιωμένο σύστημα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά σηματοδοτεί μια ισχυρή παρουσία εξειδικευμένων δημόσιων σχολείων. Η ίδρυσή τους, το 1988 (Ν. 3345/2.9.1988, ΦΕΚ 649/Β/7/9/1988), εγκαινιάζει καινούργιες εκπαιδευτικές προθέσεις που διατυπώνονται με σαφήνεια στο άρθρο 1 του σχετικού νόμου: «σκοπός των Μουσικών Σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (γυμνασίων και λυκείων) είναι η προετοιμασία και η κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν επαγγελματικά τη μουσική, χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία, αν τελικά επιλέξουν να σταδιοδρομήσουν σε άλλους επιστημονικούς ή επαγγελματικούς τομείς στη ζωή τους» (Υ.Α. Γ2/3345/02-09-1988, Ν.1824/1988). Το νομικό πλαίσιο των Μουσικών Σχολείων απηχεί μια διαφορετική παιδαγωγική πρακτική στη σχολική καθημερινότητα που θεμελιώνεται για πρώτη φορά στη διευρυμένη αντίληψη και αντιμετώπιση του συστήματος Μουσικής Εκπαίδευσης στη Δημόσια Εκπαίδευση (Δεληγιάννη, 1998: 191).

Τον Σεπτέμβριο του 1988, επί υπουργίας Αντώνη Τρίτση, δημιουργήθηκε το πρώτο Μουσικό Γυμνάσιο της χώρας, το πειραματικό Μουσικό Γυμνάσιο της Παλλήνης στην Αττική. Ουσιαστικά, η συζήτηση για την ίδρυση Μουσικών Σχολείων ξεκίνησε κατόπιν εισηγήσεως και προτάσεως της τότε υπουργού Πολιτισμού, Μελίνας Μερκούρη, στον υπουργό Παιδείας εκείνης της περιόδου (Τζήμας, 2019: 12). Η επικοινωνιακή αυτή αφετηρία και προσέγγιση δεν αντικατοπτρίζει μόνο το αυτονόητο ενδιαφέρον του Υπουργείου Πολιτισμού για ένα καλλιτεχνικό πεδίο που εμπίπτει γενικά και αόριστα στη σφαίρα των αρμοδιοτήτων του. Αντανακλά συνάμα την εποπτεία και την απόλυτη θεσμική συνάφεια του Υπουργείου Πολιτισμού με την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση στη χώρα μας που δικαιώνονταν εκφραστικά, για μία μεγάλη περίοδο, μόνο από τα ωδεία<sup>12</sup> και τις μουσικές σχολές.<sup>13</sup> Αξίζει στο σημείο αυτό

---

<sup>12</sup> Τα Ωδεία υπάγονται στο Υπουργείο Πολιτισμού. Το πλαίσιο λειτουργίας τους καθορίζεται από δύο «βασικά διατάγματα». Το πρώτο είναι αυτό της 11ης Νοεμβρίου του 1957 (ΦΕΚ 229/Α/57) «Περί κυρώσεως του εσωτερικού κανονισμού του Ωδείου Θεσσαλονίκης» και το δεύτερο το Β.Δ. 16/1966 (ΦΕΚ 7/Α/66) «Περί ιδρύσεως ιδιωτικών μουσικών ιδρυμάτων».

<sup>13</sup> Στο σημείο αυτό, αξ σημειωθεί ότι τα ωδεία και οι μουσικές σχολές είναι απολύτως ισότιμα μουσικά ιδρύματα. Οι διαφορές τους εντοπίζονται στο ότι η μουσική σχολή υφίσταται ακόμη και με τη διδασκαλία ενός μόνο οργάνου, ενώ παράλληλα τα προσόντα του καλλιτεχνικού

να αναφέρουμε ότι το πρώτο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου ιδρύθηκε το 1984 και δέχθηκε τους πρώτους φοιτητές το 1985. Ακολούθησαν τα Τμήματα Μουσικών Σπουδών των Πανεπιστημίων Αθηνών και Ιονίου (1991 και 1992 αντίστοιχα) και το Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας που δέχθηκε τους πρώτους φοιτητές το 1998. Η αδρομερής αυτή αναφορά στη δημιουργία των Πανεπιστημιακών Μουσικών Τμημάτων επισημαίνεται, για να καταστεί σαφές ότι η διεύρυνση των Μουσικών Σχολείων συμπορεύτηκε για ένα χρονικό διάστημα με την παράλληλη επέκταση και ανάπτυξη των Πανεπιστημιακών Μουσικών Ιδρυμάτων. Το στοιχείο αυτό αποκαλύπτει τις σπουδές και το υπόβαθρο μεγάλου μέρους των προσληφθέντων καθηγητών μουσικών ειδικοτήτων στα Μουσικά Σχολεία για αρκετά χρόνια.<sup>14</sup>

Από τον προλεχθέντα διακριτικό συσχετισμό μεταξύ Ωδείων και Μουσικών Σχολείων θα πρέπει ίσως να αναδείξουμε πιο ευδιάκριτα ότι τα Ωδεία υπάγονται στο Υπουργείο Πολιτισμού, ενώ τα Μουσικά Σχολεία εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας. Τα δύο αυτά υπουργεία λειτουργούν ξεχωριστά και αυτόνομα και δεν επικοινωνούν μεταξύ τους στα θέματα μουσικής εκπαίδευσης. Τα Μουσικά Σχολεία υιοθέτησαν τη φιλοσοφία και τις αναλογίες του προγράμματος σπουδών των ωδείων αναφορικά με την έντεχνη μουσική δημιουργία (Καλλέργη-Πανοπούλου, 2015: 158). Η διαφορά μεταξύ των ιδρυμάτων έγκειται στο ότι οι σπουδαστές των ωδείων μετά την περάτωση των σπουδών τους θεμελιώνουν δικαίωμα για διεκδίκηση κάποιου πτυχίου ή διπλώματος, ενώ τα Μουσικά Σχολεία δεν παρέχουν τίτλους σπουδών. Άξιο παρατήρησης είναι το γεγονός ότι, στην τελευταία περίπτωση, οι μαθητές των Μουσικών Σχολείων μπορούν να συμμετάσχουν, κατ' εξουσιοδότηση του Ν. 2156/93 (Υ.Α. Γ2/5466/6-10-93, ΦΕΚ 109/α/1993, άρθρο 8, §5), σε εξετάσεις διαφόρων μουσικών ειδικοτήτων που δύναται να διενεργήσει το Υπουργείο Παιδείας, διαδικασία που επί της ουσίας παραμένει εδώ και πολλά χρόνια ανενεργή (Κυριαζικίδου, 1998: 28).

Στη διδακτορική διατριβή του Καψοκαβαδή (2015: 18) αντλούμε την πληροφορία ότι η ιδέα του Μουσικού Σχολείου γεννήθηκε λίγα χρόνια πριν την ίδρυσή τους, το 1984. Αφορμή, σύμφωνα με τον ερευνητή, υπήρξε ένα συνέδριο στην Αυστρία,

---

διευθυντή σε ένα ωδείο είναι πιο αυξημένα συγκριτικά με τον διευθυντή μιας μουσικής σχολής.

<sup>14</sup> Η Κυριαζικίδου (1998α: 30) σχολιάζει ότι η προσπάθεια για μία παροχή ολοκληρωμένης μουσικής εκπαίδευσης στη χώρα μας αναπτύχθηκε με ανορθόδοξο τρόπο. Η παραδοξότητα αυτή εντοπίζεται στο γεγονός ότι πρώτα ιδρύθηκαν τα πανεπιστημιακά Τμήματα Μουσικών Σπουδών, στη συνέχεια τα Μουσικά Γυμνάσια – Λύκεια, ενώ αργότερα υπήρχε πρόταση της Καλλιτεχνικής Επιτροπής να δημιουργηθούν Μουσικά Νηπιαγωγεία και Δημοτικά.

σχετικά με τις εκπαιδευτικές καινοτομίες των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε αυτό το περιβάλλον ώσμωσης ιδεών, οι ελληνικοί κρατικοί φορείς οραματίστηκαν ένα ιδιαίτερο εκπαιδευτικό πρότυπο σχετικά με την μουσική εκπαίδευση στη χώρα. Μάλιστα, η οργανωτική επιτροπή, που είχε την ευθύνη για τη διάρθρωση και κατάθεση μιας πρότασης, δεν αφομοίωσε άκριτα εκπαιδευτικά μοντέλα στα οποία κυριαρχούσε ο δυτικός μουσικός πολιτισμός. Ασφαλώς, η δυτική μουσική παράδοση αποτέλεσε σημαντικό κομμάτι του προγράμματος σπουδών των Μουσικών Σχολείων, δόθηκε όμως ταυτόχρονα ιδιαίτερη βαρύτητα και στην ελληνική παραδοσιακή μουσική (Δεληγιάννη 1998: 195-196).

Εμβληματικές φυσιογνωμίες, πρωτεργάτες και εμπνευστές αυτού του θεσμού υπήρξαν ο συνθέτης και παιδαγωγός Στέφανος Βασιλειάδης και ο μουσικολόγος και πανεπιστημιακός δάσκαλος Μάριος Μαυροειδής. Ο Βασιλειάδης, μεταξύ άλλων, θεωρούσε ότι η αισθητική παιδεία είναι συνυφασμένη με την υπόλοιπη μαθησιακή διαδικασία, έτσι ώστε το παιδί να αποκομίζει τη μέγιστη, την πιο ολοκληρωμένη πολύτεχνη αισθητική καλλιέργεια. Ταυτόχρονα πίστευε στη σπουδαιότητα των πολιτιστικών ανταλλαγών και ευκαιριών μέσα από εκδηλώσεις με ενεργή συμμετοχή (Βασιλειάδη, 2008: 31-32). Από την άλλη μεριά, μία μικρή αποτίμηση για τη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων αναδύεται σε ένα από τα πρώτα κείμενα που δημοσιεύτηκαν για τις εν λόγω σχολικές μονάδες. Εκεί, λοιπόν, ο Μαυροειδής (1995: 36) αναφέρει ότι: «ο ρόλος των Μουσικών Σχολείων κινούταν σε δύο επίπεδα: της παιδείας και της κοινωνίας [...] Στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου διαμορφωνόταν μία εκπαιδευτική πρόταση τελείως έξω από τις τρέχουσες σταθερές [...] Το σχολείο κατάφερε να γίνει κίνητρο ζωής και λειτουργίας για τους περισσότερους από τους ανθρώπους του».

Σύμφωνα με το άρθρο 3 του ιδρυτικού νόμου προβλέπεται η οργάνωση μαθημάτων μουσικής παιδείας προαιρετικής παρακολούθησης για μαθητές δημοτικών σχολείων με σκοπό την ανάχνευση των κλίσεων και ενδιαφερόντων στη μουσική. Η αξιοποίηση αυτής της δυνατότητας συνάδει απόλυτα με το γενικότερο περιβάλλον εξωστρέφειας που οφείλει το Μουσικό Σχολείο να καλλιεργεί, προκειμένου να γνωστοποιεί στην κοινωνία το έργο του και να διασφαλίζει τη βιωσιμότητά του. Συμπληρωματικά ως προς την επαφή και την επικοινωνία των Μουσικών Σχολείων με τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και με αφορμή τις εισαγωγικές εξετάσεις, είναι ιδιαίτερος αποκαλυπτική μία από τις επιστολές της Καλλιτεχνικής Επιτροπής προς τους διευθυντές των Μουσικών Σχολείων, ως προς τη σκοπιμότητα και αναγκαιότητα αυτής της προσέγγισης. Αναφέρεται χαρακτηριστικά:

Όπως γνωρίζετε, η πορεία ενός Μουσικού Σχολείου έχει απόλυτη σχέση με τον αριθμό αλλά και την ποιότητα των μαθητών που εντάσσει στη δύναμή του. Με τη λέξη *ποιότητα* εννοούμε αποκλειστικά την επαρκή σχέση των μαθητών με τη μουσική ως αφετηρία των μουσικών τους σπουδών, όπως τουλάχιστον αυτή η σχέση διαπιστώνεται μέσα από τις μουσικές δοκιμασίες των εισαγωγικών εξετάσεων. Η ποιότητα αυτή των μαθητών μπορεί να εξασφαλιστεί καλύτερα με τη δυνατότητα επιλογής των μαθητών της Α΄ τάξης του Μουσικού Γυμνασίου μέσα από ένα όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό υποψηφίων. Βασική, λοιπόν, φροντίδα κάθε Μουσικού Σχολείου πρέπει να είναι και η προβολή της δημόσιας εικόνας του, η επαφή με την τοπική κοινωνία, η πληροφόρηση του κοινού, και μάλιστα των μαθητών και γονέων των μεγαλύτερων τάξεων των Δημοτικών Σχολείων, περιοχών από τις οποίες αντλεί κάθε Μουσικό σχολείο το μαθητικό δυναμικό του. Στον αγώνα της πληροφόρησης όλα τα μέσα, όπως δημόσιες **μουσικές εκδηλώσεις ποιότητας**, ενημερωτικά φυλλάδια με τα στοιχεία και βασικές πληροφορίες για τη φύση, το πρόγραμμα και τις επιδιώξεις του Σχολείου ή και οργανωμένες ενημερωτικές επισκέψεις στελεχών του Σχολείου σας στα Δημοτικά σχολεία, είναι χρήσιμα. Εν όψει της διαδικασίας αιτήσεων-εξετάσεων εισαγωγής για το επόμενο σχολικό έτος, παρακαλούμε να αναζητήσετε τους προσφορότερους τρόπους, για να ενισχυθεί η όλη διαδικασία για το καλό του Σχολείου σας και του θεσμού των Μουσικών Σχολείων.

Καλλιτεχνική Επιτροπή των Μουσικών Σχολείων  
Πράξη 17/8-03-2011, Αρ. πρωτ.: 48407/Γ7  
Μαρούσι, 20/4/2011

Σε καθαρά διοικητικό επίπεδο, μολονότι ο ιδρυτικός νόμος των Μουσικών Σχολείων δεν αναφέρεται σε σχολεία με ενιαία διοίκηση, εντούτοις η συντριπτική πλειοψηφία των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων ακολουθούν το σχήμα της ενιαίας διοίκησης (Κυριαζικίδου, 1998: 22). Εξαιρέση αποτελεί το Μουσικό Σχολείο Παλλήνης, στο οποίο συναντούμε ξεχωριστούς διευθυντές στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Αυτόνομη, το στοιχείο αυτό δημιουργεί πιο πολύπλοκες διοικητικές ευθύνες και αυξάνει τις αρμοδιότητες των διευθυντών των Μουσικών Σχολείων. Τα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού ηγέτη συνοψίζονται σε έναν συνδυασμό παιδαγωγικών, τεχνικών, επαγγελματικών και διαχειριστικών ικανοτήτων, η δημιουργική συνύπαρξη των οποίων ενσαρκώνει, κατά τον Hughes, το προφίλ του «επαγγελματία» και του «διαχειριστή» (Σαΐτης 2002: 108). Αυτά τα ποιοτικά ηγετικά χαρακτηριστικά δύνανται να θωρακίσουν την πολυσχιδή δράση του διευθυντή που υπηρετεί σε αυτά τα εξειδικευμένα σχολεία. Μερικές χαρακτηριστικές δραστηριότητες που επιβαρύνουν το πρόγραμμα των διευθυντών των Μουσικών Σχολείων, συγκριτικά με τους διευθυντές των γενικών σχολείων, είναι η καθημερινή μετακίνηση των μαθητών (δεδομένου ότι πρόκειται για σχολεία επιλογής και όχι χωροταξικής κατανομής), η καθημερινή σίτιση, η ενημέρωση των γονέων των μαθητών της ΣΤ΄ δημοτικού και ο συντονισμός της προετοιμασίας αλλά και της διαδικασίας των εισαγωγικών εξετάσεων των μαθητών για την Α΄ γυμνασίου (Τζήμας, 2019: 23).

## 2.2. Εισαγωγικές εξετάσεις μαθητών

Ένα από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του Μουσικού Σχολείου αποτελεί το σύστημα εισαγωγής των μαθητών στην Α' γυμνασίου. Πράγματι, για την επιλογή των μαθητών προβλέπεται μία διαδικασία ελέγχου ακουστικών, φωνητικών και ρυθμικών ικανοτήτων. Επιπρόσθετα, η διαδικασία περιλαμβάνει την ανίχνευση δεξιοτήτων στη μουσική επιτέλεση, αφού δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να παίξουν προαιρετικά κάποιο όργανο σε ρεπερτόριο δικής τους επιλογής και σε κάθε περίπτωση επιπέδου αντίστοιχο τουλάχιστον της Κατωτέρας Σχολής (Επιστημονική Επιτροπή Μουσικής Παιδείας, 2019: 7-8).<sup>15</sup> Αυτό σημαίνει ότι η διαδικασία επιλογής των μαθητών δεν στοχεύει μόνο στην ανίχνευση των ταλαντούχων υποψηφίων, αλλά εμμέσως ευνοεί μαθητές με προηγούμενη μουσική εκπαίδευση (Ζορμπά & Υφαντή, 2008: 7).<sup>16</sup> Σε κάθε περίπτωση, οι εισαγωγικές εξετάσεις των Μουσικών Σχολείων συνιστούν μία διαδικασία που σχετίζεται με τα κριτήρια επιλογής του μαθητικού πληθυσμού (Υφαντή & Ζορμπά, 2010: 125), στοιχείο που μας επιτρέπει να αναφερόμαστε σε μία αυτονομία «διασφάλισης ποιότητας» (Ζμας, 2019).

Οι εισαγωγικές εξετάσεις διενεργούνται την ίδια χρονική περίοδο για όλα τα Μουσικά Σχολεία της χώρας. Η περίοδος αυτή είναι συνήθως από τις 15 έως τις 30 Ιουνίου και, σε εξαιρετικές περιπτώσεις, από τη 1 έως τις 11 Σεπτεμβρίου κάθε σχολικού έτους. Τα θέματα ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και επικρατεί καθεστώς διαφάνειας και αξιοκρατίας. Η επιτροπή βαθμολογητών ορίζεται από την οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 1405/25-4-2017, Απόφ. 64379/Δ2) και α-

---

<sup>15</sup> Η οδηγία της Επιστημονικής Επιτροπής Μουσικής Παιδείας προς τις επιτροπές των Μουσικών Σχολείων αναφορικά με την προαιρετική εξέταση των μαθητών σε μουσικό όργανο της επιλογής τους είναι η εξής: «Ο υποψήφιος θα ερμηνεύσει ένα μουσικό έργο της επιλογής του, σε επίπεδο αντίστοιχο τουλάχιστον της Κατωτέρας Σχολής. Το έργο που θα επιλέξει μπορεί να προέρχεται επίσης από το ρεπερτόριο της ευρύτερα γνωστής έντεχνης ελληνικής μουσικής, ίσης τεχνικής δυσκολίας. Βεβαίως, το ρεπερτόριο είναι διαφορετικό για τους υποψηφίους που θα εκτελέσουν παραδοσιακό όργανο. Στην περίπτωση που το έργο που παρουσιάζει ο υποψήφιος είναι σε επίπεδο προκαταρκτικής σχολής, δεν βαθμολογείται και δεν συνυπολογίζεται η εξέταση για την έκδοση της τελικής βαθμολογίας». (Επιστημονική Επιτροπή Μουσικής Παιδείας, 2019: 7-8).

<sup>16</sup> Η Κυριαζικίδου (1997: 45, 47) χαρακτηρίζει την καθιέρωση εξέτασης στο όργανο ως μια «τεχνητή» ανύψωση του επιπέδου των μαθητών. Υποστηρίζει ότι η συγκεκριμένη νομοθετική ρύθμιση (Υ.Α. Γ2/ 1950/27.03.96, με θέμα «Λειτουργία των Μουσικών Σχολείων») υπονομεύει και αναιρεί εν μέρει τον δημόσιο χαρακτήρα του σχολείου, καθώς δεν παρέχονται πλέον ίσες ευκαιρίες σε όλους, ενώ, σύμφωνα με την έρευνά της, διαπιστώνεται η αντίθεση των μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών.



ποτελείται από καθηγητές μουσικής που ανήκουν σε άλλους νομούς, όμορους του νομού όπου εδράζεται το Μουσικό Σχολείο στο οποίο διενεργούνται οι εξετάσεις. Βάσει αυτών των στοιχείων και τηρουμένων των αναλογιών, θα μπορούσαμε ενδεχομένως να σχολιάσουμε ότι ο κοινός χρόνος διεξαγωγής των εξετάσεων σε πανελλαδικό επίπεδο δημιουργεί συνειρμούς με τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα ειδικά μουσικά μαθήματα που επιτρέπουν την πρόσβαση στους μαθητές στα Μουσικά Πανεπιστημιακά Τμήματα. Αν και οι εξετάσεις αυτές αυξάνουν τον ανταγωνισμό και εγείρουν, όπως σχολιάστηκε πιο πάνω, ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων, εντούτοις ουδέποτε αμφισβητήθηκαν ως ο προσφορότερος τρόπος εισαγωγής των μαθητών, σε αντίθεση με τα Πρότυπα, που έχουν βληθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό για τον τρόπο εισαγωγής τους (Νικολοπούλου, 2020: 97, 167).

Μία σειρά αναλυτικών διατάξεων που εντοπίζουμε στην Υπουργική Απόφαση Γ2/3850/16-6-1998 (ΦΕΚ 658B/1-7-1998) ορίζει το πλαίσιο εισαγωγής των μαθητών στην Α' τάξη του Γυμνασίου στα Μουσικά Σχολεία. Ο αριθμός των εισακτέων που θα φοιτήσουν στην Α' τάξη Γυμνασίου στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες καθορίζεται με απόφαση της αρμόδιας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η απόφαση αυτή εκδίδεται μέχρι τα τέλη Μαρτίου, κατόπιν σχετικής εισήγησης του εκάστοτε Μουσικού Σχολείου, ενώ ο αριθμός ανά τάξη δεν μπορεί να υπερβαίνει τους 24 μαθητές. Τα κριτήρια που διαμορφώνουν τον αριθμό μαθητών που θα φοιτήσουν στην Α' τάξη Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων σχετίζονται με την κτηριακή υποδομή του σχολείου, το υπάρχον μόνιμο διδακτικό προσωπικό και τη δυνατότητα πρόσληψης αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών. Βεβαίως, στο πλαίσιο του ευρύτερου διοικητικού συντονισμού, επιχειρείται πάντοτε από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η ελαχιστοποίηση της αποδυνάμωσης των Γενικών Σχολείων του εκάστοτε νομού.<sup>17</sup>

Οι εξετάσεις είναι προφορικές και γραπτές. Το προφορικό μέρος περιλαμβάνει εξέταση α) στην αντίληψη των ρυθμών, β) στην ακουστική ικανότητα και γ) στη φωνητική ικανότητα.<sup>18</sup> Στην πρώτη ενότητα (ρυθμική αντίληψη), ένας εκ των εξεταστών δίνει με παλαμάκια στον υποψήφιο ένα ρυθμικό σχήμα απλό, σύντομο, απολύτως συγκεκριμένο και ίδιας δυσκολίας για όλους τους υποψηφίους. Στόχος αυτής της εξέτασης είναι η διαπίστωση του κατά πόσον ο υποψήφιος αντιλαμβάνεται (αποτυπώνει)

---

<sup>17</sup> Περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με το οργανωτικό κομμάτι των εισαγωγικών εξετάσεων βλ. Ζορμπά & Υφαντή (2008: 4-5), Υφαντή & Ζορμπά (2010: 125), Νικολοπούλου (2020: 95-97).

<sup>18</sup> Αξιοποιούμε την ορολογία και τις διατυπώσεις των θεματικών αξόνων, όπως αυτές εμφανίζονται στις οδηγίες της Επιστημονικής Επιτροπής Μουσικής Παιδείας (2019: 3-4).

υποτυπώδεις ρυθμικές δομές. Επίσης ζητείται από τον εξεταζόμενο να συνοδέψει ρυθμικά με παλαμάκια το τραγούδι που προετοίμασε, χωρίς να του ζητηθούν επιπλέον ρυθμικά σχήματα. Η δεύτερη ενότητα (ακουστική ικανότητα) χαρακτηρίζεται από τρεις επιμέρους δραστηριότητες. Στην πρώτη, ο υποψήφιος καλείται να αναγνωρίσει τη μεταβολή του τονικού ύψους και να την καταδείξει κινώντας το χέρι του, αναλόγως, προς τα πάνω ή προς τα κάτω.<sup>19</sup> Στην δεύτερη δραστηριότητα, ο υποψήφιος καλείται να αναπαράγει με τη φωνή του ανιόντα και κατιόντα διαστήματα.<sup>20</sup> Στην τρίτη δραστηριότητα, ο εξεταζόμενος πρέπει να απομνημονεύσει και να επαναλάβει σε μη οικείο του απλό όργανο (ξυλόφωνο ή μεταλλόφωνο) μία σύντομη μελωδική φράση.<sup>21</sup> Στην τελευταία ενότητα της προφορικής εξέτασης (φωνητική ικανότητα) ο υποψήφιος καλείται να τραγουδήσει ενώπιον της επιτροπής ένα τραγούδι της επιλογής του, ενώ στη συνέχεια ελέγχεται η ικανότητα της τονικής μεταφοράς του σε δύο κοντινές τονικές βάσεις.

Στο γραπτό μέρος οι υποψήφιοι καλούνται να ανταποκριθούν σε τέσσερα μουσικά παιχνίδια. Και τα τέσσερα παιχνίδια περιλαμβάνουν ακροάσεις από αποσπάσματα μουσικών έργων. Στο πρώτο παιχνίδι οι υποψήφιοι πρέπει να αναγνωρίσουν πόσες φορές επαναλαμβάνεται μία συγκεκριμένη μελωδική φράση, ανεξάρτητα από ποια όργανα συμμετέχουν, σημειώνοντας τον αριθμό εμφανίσεών της. Στο δεύτερο παιχνίδι ζητείται από τους μαθητές να σημειώσουν με αριθμό στο αντίστοιχο πλαίσιο πόσα μουσικά όργανα συμμετέχουν σε ένα απόσπασμα μιας σύνθεσης. Στόχος του τρίτου μουσικού παιχνιδιού είναι η αναγνώριση ενός μεμονωμένου οργάνου και ο χαρακτηρισμός του μέσα από την κατηγοριοποίηση και τη γενική διάκρισή τους (Πνευστά, Κρουστά, Έγχορδα). Τέλος, στο τέταρτο παιχνίδι οι υποψήφιοι καλούνται να αντιστοιχήσουν, σύμφωνα με την αντίληψή τους, πέντε μουσικά αποσπάσματα με πέντε

---

<sup>19</sup> Η διαδικασία αυτή είναι γνωστή στην μεταξύ επικοινωνία της εκπαιδευτικής μουσικής κοινότητας ως το «μουσικό ασανσέρ». Συνολικά ακούγονται δέκα διαστήματα, ενώ ας σημειώσουμε ότι δεν απαιτείται από τον υποψήφιο η αναλογία της κίνησης του χεριού σε σχέση με την απόσταση του διαστήματος.

<sup>20</sup> Τα διαστήματα που εκτελούνται στο πιάνο από τον εξεταστή είναι στο σύνολό τους πέντε. Από τη διαδικασία αυτή τα διαστήματα που θα ζητηθούν πρέπει να είναι απλά (όχι μεγαλύτερα από το διάστημα 8ης), ενώ εξαιρούνται τα διαστήματα 7ης. Τα διαστήματα μπορούν να εκτελούνται με κοινή ή διαφορετική βάση λαμβάνοντας υπόψη υποψηφίους που βρίσκονται στο στάδιο της μεταφώνησης (Επιστημονική Επιτροπή Μουσικής Παιδείας, 2019: 3-4).

<sup>21</sup> Η μουσική φράση που θα κληθεί να αποτυπώσει και να αναπαράγει ο υποψήφιος αποτελείται από πέντε φθόγγους, ενώ από το όργανο έχουν αφαιρεθεί όλοι οι υπόλοιποι φθόγγοι για τη διευκόλυνση του υποψηφίου. Για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα βλ. Επιστημονική Επιτροπή Μουσικής Παιδείας (2019: 4).

χαρακτηριστικούς τίτλους που σχετίζονται με κάποιο μουσικό είδος, με κάποια περιγραφή ή με κάποια συναισθηματική κατάσταση.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
ΙΟΥΝΙΟΣ 2019

ΜΟΥΣΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ .....

**ΔΕΛΤΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**  
(ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΗΧΟΧΡΩΜΑΤΩΝ)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ	Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ Ε.Ε.
.....	.....

- 1<sup>ο</sup> Μουσικό παιχνίδι (πόσες φορές ακούγεται η μελωδία)
- 2<sup>ο</sup> Μουσικό παιχνίδι (πόσα όργανα παίζουν)
- 3<sup>ο</sup> Μουσικό παιχνίδι (σε ποια κατηγορία ανήκει το όργανο που ακούγεται)  
Π = Πνευστό    Κ = Κρουστό    Ε = Ήχοχορδο

1 <sup>ο</sup> όργανο	2 <sup>ο</sup> όργανο	3 <sup>ο</sup> όργανο	4 <sup>ο</sup> όργανο	5 <sup>ο</sup> όργανο
.....	.....	.....	.....	.....

- 4<sup>ο</sup> Μουσικό παιχνίδι (αριθμής με τη σειρά που ακούγονται)

Γιορτινός χορός.....

Νανούρισμα .....

Λατρευτικός Ύμνος.....

Στο τσίρκο.....

Νύχτα τρόμου και αγωνίας.....

Παράδειγμα 1. Η φόρμα εξέτασης στις εισαγωγικές εξετάσεις των Μουσικών Σχολείων που αφορά τη διάκριση ηχοχρωμάτων. Περίοδος εξέτασης: Ιούνιος 2019.

### 2.3. Πρόγραμμα Σπουδών

Το στοιχείο εκείνο που χαρακτηρίζει το πρόγραμμα σπουδών ενός Μουσικού Σχολείου, καθιστώντας το μοναδικό, είναι η σύμπλευση και συμπόρευση μαθημάτων γενικής παιδείας με μία μεγάλη παλέτα μουσικών μαθημάτων. Στο άρθρο 2 του ιδρυτικού νόμου (Ν. 3345/2.9.1988, ΦΕΚ 649/Β/7/9/1988) αναφέρεται ότι το αναλυτικό πρόγραμμα «περιλαμβάνει μαθήματα γενικής παιδείας, μαθήματα αισθητικής παιδείας, άσκηση στα εργαστήρια ειδικότητας καθώς και απογευματινή μελέτη». Στο ίδιο άρθρο ορίζεται ότι η διδασκαλία των μαθημάτων μουσικής και η άσκηση στα εργαστήρια μπορεί να είναι συλλογική ή και εξατομικευμένη. Λόγω του διευρυσμένου προγράμματος - χαρακτηριστικό σπάνιο σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης- οι εν λόγω σχολικές μονάδες χαρακτηρίστηκαν ως «τα ολοήμερα σχολεία του 2.000» (Δεληγιάννη, 1998: 191). Το πληθωρικό πρόγραμμα 42 ωρών την εβδομάδα περιλαμβάνει 29

ώρες μαθημάτων γενικής παιδείας (δίχως να διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα γυμνάσια) και 13 ώρες μαθημάτων μουσικής παιδείας (θεωρία και πράξη) μέχρι και την Α' Λυκείου. Μικρές μειώσεις ωρών σε μαθήματα μουσικής παιδείας πραγματοποιούνται στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου λόγω της αυτονόητης εστίασης σε μαθήματα προσανατολισμού.

Πιο συγκεκριμένα τα μαθήματα γενικής παιδείας των Μουσικών Σχολείων είναι τα αντίστοιχα μαθήματα που διδάσκονται στα υπόλοιπα γενικά σχολεία, αλλά προστίθενται η *Ιστορία της Τέχνης* και η *Θεατρολογία* ως μαθήματα αισθητικής παιδείας.<sup>22</sup> Τα μαθήματα αυτά αντικαθιστούν τα μαθήματα της *Τεχνολογίας* και της *Οικιακής Οικονομίας* που αφορούν το πρόγραμμα των γενικών σχολείων. Για να επιτευχθεί μία ισορροπία ως προς τις ώρες διδασκαλίας ανάμεσα στα προγράμματα των Μουσικών και των Γενικών Σχολείων πραγματοποιείται μία ώρα μείωση στα μαθήματα των *Θρησκευτικών* και της *Φυσικής Αγωγής*. Η μουσική παιδεία χωρίζεται σε δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη αφορά την Ευρωπαϊκή Μουσική Θεωρία και Πράξη, η οποία περιλαμβάνει μαθήματα *θεωρίας, solfège* (σολφέζ), *αρμονία, γραφή καθ' υπαγόρευση (έλεγχος μουσικών ακουστικών ικανοτήτων), ιστορία, μορφολογία*, ενώ το όργανο αναφοράς (πράξη) είναι το πιάνο. Η δεύτερη αφορά τη Θεωρία και Πράξη της Ελληνικής Παραδοσιακής μουσικής (βυζαντινή μουσική και δημοτικό τραγούδι) με όργανο αναφοράς, στα περισσότερα Μ.Σ., τον ταμπουρά.

Στη διδασκαλία των προαναφερθέντων οργάνων (πιάνο και ταμπουράς) προστίθενται δύο ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα ενός οργάνου, το οποίο επιλέγεται από τους μαθητές (όργανο επιλογής). Η διδασκαλία των οργάνων πραγματοποιείται εξαιτομικευμένα και το στοιχείο της επιλογής συνιστά ένα πεδίο ελεύθερης έκφρασης των μαθητών, καλλιεργώντας μια δημοκρατική αντίληψη της ζωής και συντελώντας στη διαμόρφωση ισορροπημένων προσωπικοτήτων (Κουρταλίδης, 1992: 73). Μάλιστα, η

---

<sup>22</sup> Η Δεληγιάννη (1997: 195) σχολιάζοντας την παιδαγωγική λειτουργία της *Ιστορίας της Τέχνης* και της *Θεατρολογίας* στα Μουσικά Σχολεία αναφέρει: «Ο σκοπός του μαθήματος της *Ιστορίας της Τέχνης* είναι η βαθμιαία οπτική προσέγγιση των παιδιών με τις μορφές τέχνης που δημιούργησαν οι άνθρωποι κατά τη διάρκεια των αιώνων της ιστορίας τους. Η εξοικείωση αυτή γίνεται συστηματικά με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και βαίνει παράλληλα προς την ιστορική παιδεία για λόγους αυτονόητους παιδαγωγικούς αλλά και πρακτικούς. Ενώ, η θεατρική πράξη είναι η κοίτη της συνάντησης όλων των επιμέρους καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων του Σχολείου και αποτελεί την ολοκλήρωση του προγράμματος της αισθητικής αγωγής (μουσική - εικαστικά - θέατρο). Η θεατρική παιδεία είναι μέσον και όχι σκοπός στην παιδευτική διαδικασία και δεν σημαίνει απαραίτητα σκηνικό επίτευγμα. Ο μαθητής μέσα από τη θεατρική πράξη έχει την ευκαιρία να βρει το δικό του στίγμα, τους δικούς του ορίζοντες και αναζητήσεις. Να εκφράζει αβίαστα τον εσωτερικό του κόσμο και στη συνέχεια να τον αναγνωρίζει».

Κυριαζικίδου (1998α: 30) αξιολογεί την επιλογή οργάνου από τους μαθητές ως ένα στοιχείο πρωτοτυπίας του αναλυτικού προγράμματος των Μουσικών Σχολείων. Σημαντικό χαρακτηριστικό της φυσιογνωμίας των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων αποτελεί επίσης η διδασκαλία μουσικών συνόλων (δύο δίωρα) οργανοχρησίας για το Γυμνάσιο και το Λύκειο και ελεύθερης επιλογής και έκφρασης μόνο για το Λύκειο. Η συμμετοχή των μαθητών σε αυτά υποστασιοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την εξωστρέφεια του σχολείου, ενώ, σε καθαρά παιδαγωγικό επίπεδο, η συνεργατικότητα που αναπτύσσεται -η οποία μάλιστα αφορά πολλές φορές μαθητές διαφορετικών τάξεων- συνιστά πολύτιμη και ιδιαίτερα σπάνια εμπειρία σε περιοχές μακριά από τα αστικά κέντρα (Κακαβελάκη & Καραφυλλίδης, 2014: 79).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του προγράμματος σπουδών των Μουσικών Σχολείων είναι η ισότιμη αντιμετώπιση της ψαλτικής τέχνης και του δημοτικού τραγουδιού συνδυαστικά με την ευρωπαϊκή μουσική παράδοση. Είναι αλήθεια ότι, πριν την ίδρυση των Μουσικών Σχολείων, η ελληνική παραδοσιακή μουσική ήταν αποκλεισμένη από τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα. Μάλιστα, ο Μαυροειδής (1995: 36) χαρακτηρίζει τη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής (βυζαντινή και δημοτική μουσική) ως μία από τις σημαντικότερες πρωτοτυπίες στο πρόγραμμα σπουδών των Μουσικών Σχολείων. Πράγματι, το συγκεκριμένο μάθημα διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του γυμνασίου και του λυκείου, προσδιορίζοντας συνάμα έναν ελληνοκεντρικό χαρακτήρα στη φιλοσοφία των εν λόγω εκπαιδευτικών μονάδων (Δελγιάννη, 1998: 195). Στη βάση αυτής της θεώρησης, η θεσμοθέτηση της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής διευρύνει τους ορίζοντες της μουσικής παρουσίας των μαθητών, ενώ τα Μουσικά Σχολεία αποδεικνύονται θεματοφύλακες της ελληνικής μουσικής παράδοσης.<sup>23</sup>

Το περιεχόμενο του Νόμου 1566/1985 (ΦΕΚ: 167/1985, τ. Α΄) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», αφορά «τη διαμόρφωση ανθρώπων με ελεύθερη υπεύθυνη και δημιουργική προσωπικότητα, οι οποίοι θα

---

<sup>23</sup> Στη διατριβή του ο Καποκαβαδής (2015: 60), παρατηρώντας πόσο πολύ συνέβαλε η ένταξη της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής στην αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος γύρω από αυτή, αναφέρει: «Δεν είναι τυχαίο πως το Μουσικό Σχολείο, εκτός του ότι άλλαξε τα δεδομένα της μουσικής εκπαίδευσης στη χώρα, θέτοντας υπό αμφισβήτηση τον θεσμό του ωδείου, συνέβαλε -επίσης- στην «αναγέννηση» της παραδοσιακής μουσικής πρακτικής στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, καθώς και στην αναβίωση πολλών λαϊκών μουσικών οργάνων. Δεν είναι τυχαίο πως, στη δεκαετία του '90, βλέπουμε μουσικά όργανα όπως το ούτι, το κανονάκι, το νέν, κ.ά., να γεμίζουν τις βιτρίνες των μουσικών καταστημάτων, να επενδύουν τη δισκογραφία και να επανεμφανίζονται στις μουσικές σκηνές».

προωθούν την ανάπτυξη της ελληνικής κοινωνίας μέσα σε πνεύμα συνεργασίας με άλλους λαούς». Ασφαλώς, η θεσμική υπόσταση, ο ρόλος και η στοχοθεσία των Μουσικών Σχολείων στη χώρα μας δεν θα μπορούσαν να απομακρύνονται από το περίγραμμα του Νόμου που αφορά συλλήβδην την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η Κυριαζικίδου (1997: 44) συσχετίζει τις προσδοκίες των μαθητών που φοιτούν στα Μουσικά Σχολεία αλλά και των γονέων με τον βασικό σκοπό της παιδείας και με τις επιδιώξεις του προαναφερθέντος Νόμου, ενώ η Δεληγιάννη (1998: 192-193) υποστηρίζει ότι στις εν λόγω σχολικές μονάδες επιτελείται κάτι πολύ πιο σημαντικό.

Αντλώντας στοιχεία από τα πρώτα άρθρα και πονήματα, αλλά και από μεταγενέστερες εργασίες που γράφτηκαν για τα Μουσικά Σχολεία (Κυριαζικίδου, 1997, 1998α, 1998β· Δεληγιάννη, 1998· Κακαβελάκη & Καραφυλλίδης, 2014· Καλλέργη-Πανοπούλου, 2015) και προσπαθώντας να παρουσιάσουμε τα πλεονεκτήματα ως προς τη φοίτηση και κάποια αναδυόμενα σημεία υπεροχής του Μουσικού Σχολείου, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε: α) δίνει ένα πλατύτερο περιεχόμενο στον όρο «γενική παιδεία», έτσι ώστε να την εκσυγχρονίσει και να τη συνδέσει οργανικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και την ειδική γνώση, β) προσφέρει στον μαθητή σύγχρονη επιστημονική και τεχνολογική γνώση, έτσι ώστε να μπορεί να αναπροσαρμόζεται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας και επαγγελματικής απασχόλησης, γ) συνδέει το σχολείο με την κοινωνία, έτσι ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν συνολική αντίληψη για τη ζωή και τον κόσμο και να γίνουν ικανοί να παρακολουθούν με ελεύθερη κρίση τις εξελίξεις στον πολιτισμό, στην οργάνωση, τους θεσμούς και στις δομές της κοινωνίας και να συμμετέχουν δημιουργικά στις εξελίξεις αυτές, δ) συντελεί, ώστε οι μαθητές, συμμετέχοντας στη ζωή της σχολικής κοινότητας μέσα σε κλίμα δημοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη ισότιμης και υπεύθυνης συνεργασίας με τους συμπολίτες τους στην κοινωνική ζωή, ε) δίνει σε όλους τους νέους δίχως καμιά διάκριση τις ίδιες δυνατότητες για μόρφωση και ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, επισημαίνοντας ότι την ίση ευκαιρία θα πρέπει να την ακολουθεί και το ίδιο αποτέλεσμα και στ) μαθαίνει τους μαθητές να επικοινωνούν, όσο γίνεται ουσιαστικότερα, με τα πνευματικά έργα της ανθρωπότητας και με την πολιτιστική κληρονομιά της πατρίδας μας, όπως προσδιορίζεται από την εθνική μας ιδιαιτερότητα, από τα δημιουργήματα της ελληνικής διανόησης, από την ορθόδοξη παράδοση και από τους αγώνες του λαού μας για ελευθερία, δημοκρατία και ειρήνη.

## 2.4. Μουσικά Σχολεία στην Ευρώπη

Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων υφίσταται σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες που έχουν μουσική παράδοση αλλά και ανεπτυγμένη μουσική παιδεία. Η νομοθεσία αλλά και οι καταστατικές αρχές οργάνωσής τους παρουσιάζουν διαφορές, όχι μόνο σε σχέση με την Ελλάδα, αλλά και μεταξύ των υπολοίπων Ευρωπαϊκών χωρών. Μολονότι στις περισσότερες χώρες τα Μουσικά Σχολεία χαρακτηρίζονται ως δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα, εντούτοις οι μαθητές καλούνται σε κάποια από αυτά να πληρώσουν δίδακτρα (Τζήμας, 2019: 13). Βάσει αυτού του χαρακτηριστικού θα μπορούσαμε να αναφερθούμε σε πέντε περιπτώσεις. 1) Στα Δημόσια Μουσικά Σχολεία της Σουηδίας όλοι πληρώνουν δίδακτρα. 2) Στις χώρες, Αυστρία, Φινλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ουγγαρία, Ισλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Ολλανδία, Νορβηγία, Σλοβακία, Ισπανία, Ελβετία και Ηνωμένο Βασίλειο οι μαθητές πληρώνουν δίδακτρα, αλλά υπάρχει μέριμνα και χρηματοδότηση από το κράτος για τους μαθητές που αδυνατούν να ανταποκριθούν. 3) Στη Δανία οι μαθητές πληρώνουν ένα συμβολικό ποσό διδασκάλων. 4) Στις χώρες Εσθονία, Λετονία, Σερβία και Κύπρο η φοίτηση είναι δωρεάν και 5) τα Μουσικά Σχολεία στο Βέλγιο και την Τσεχία είναι ιδιωτικά (Tchernoff, 2007).

Οποιαδήποτε σύγκριση μεταξύ των Μουσικών Σχολείων στην Ευρώπη προϋποθέτει την παρουσίαση των γενικών τους χαρακτηριστικών, όπως αυτά αναδεικνύονται μέσα από τις πέντε κατηγορίες και τύπους Μουσικών Σχολείων που εντοπίζουμε.

- i) *Γενικό Μουσικό Σχολείο* (General Music School). Πρόκειται για ένα ανεξάρτητο ίδρυμα μουσικής εκπαίδευσης το οποίο δεν εντάσσεται στο υποχρεωτικό σύστημα εκπαίδευσης, προσφέροντας εκπαίδευση στη μουσική σε μαθητές όλων των ηλικιών και σταδίων.
- ii) *Ειδικό Μουσικό Σχολείο* (Specialised Music School). Πρόκειται για ένα ανεξάρτητο ίδρυμα μουσικής εκπαίδευσης, μη ενταγμένο στο σύστημα υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ο συγκεκριμένος τύπος Μουσικού Σχολείου προσφέρει ειδικά προγράμματα σπουδών που προετοιμάζουν τους μαθητές για επαγγελματική μουσική εκπαίδευση σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- iii) *Δευτεροβάθμιο Εκπαιδευτικό ίδρυμα που ειδικεύεται στη μουσική Α* (Secondary level educational institution specialised in music A). Πρόκειται για σχολείο δευτεροβάθμιας που προσφέρει γενική εκπαίδευση με ειδίκευση στη μουσική.

- iv) Δευτεροβάθμιο Εκπαιδευτικό ίδρυμα που ειδικεύεται στη μουσική Β (Secondary level educational institution specialised in music B). Σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προσφέρει μουσική εκπαίδευση σε προχωρημένο επίπεδο, συμπεριλαμβάνοντας και τη γενική εκπαίδευση.
- v) Δευτεροβάθμιο Εκπαιδευτικό ίδρυμα που ειδικεύεται στη μουσική Γ (Secondary level educational institution specialised in music C). Σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προσφέρει μουσική εκπαίδευση σε προχωρημένο επίπεδο, χωρίς γενική εκπαίδευση.

	General Music School	Specialised Music School	music A	music B	music C
Austria	x	x		x	
Belgium	x	x	x	x	x
Czech Republic	x				
Denmark	x	x	x	x	x
Estonia	x			x	
Finland	x	x	x	x	x
France	x	x	x		
Germany	x	x	x	x	
Hungary	x	x	x	x	x
Iceland	x	x			
Ireland	x	x	x		
Italy	x <sup>14</sup>	x	x		
Latvia		x <sup>15</sup>		x <sup>16</sup>	
Luxemburg	x	x	x	x	
The Netherlands	x <sup>17</sup>				
Norway	x	x		x	
Serbia		x		x	
Slovakia	x	x		x	
Spain	x	x	x	x	x
Sweden	x				
Switzerland	x				
United Kingdom	x <sup>18</sup>	x	x	x	

Παράδειγμα 2. Η διαθεσιμότητα των πέντε κατηγοριών Μουσικών Σχολείων στις Ευρωπαϊκές χώρες.

Πηγή: Tchernoff (2007: 10).

Από τον παραπάνω πίνακα, είναι προφανές ότι από τις πέντε κατηγορίες Μουσικών Σχολείων, τα *Γενικά Μουσικά Σχολεία* (General Music Schools) και, σε μικρότερο βαθμό, τα *Ειδικά Μουσικά Σχολεία* (Specialised Music School) είναι οι πιο γνωστοί τύποι Μουσικών Σχολείων σχεδόν σε κάθε χώρα. Επίσης, αρκετά συχνά εμφανίζεται η μουσική εκπαίδευση σε προχωρημένο επίπεδο συνδυασμένη με τη γενική εκπαίδευση (*Δευτεροβάθμιο Εκπαιδευτικό ίδρυμα που ειδικεύεται στη μουσική Α και Β*). Η Tchernoff (2007: 11) επισημαίνει ότι παρόλο που αυτά τα είδη Μουσικών Σχολείων είναι διεθνή, δεν παρέχουν όλα το ίδιο είδος εκπαίδευσης, δεδομένου ότι οι παιδαγωγ-



γικοί και εκπαιδευτικοί στόχοι ενός συγκεκριμένου τύπου Μουσικού Σχολείου μπορεί να διαφέρει μεταξύ των χωρών. Για παράδειγμα, ακόμη και σε σχολεία που είναι προσανατολισμένα στην προετοιμασία επαγγελματιών μουσικών και σολίστ, όπως της Ουγγαρίας ή της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, η ευρύτερη μουσική καλλιέργεια και η αισθητική παιδεία παρέχεται και σε όσους δεν σκοπεύουν να σταδιοδρομήσουν ως επαγγελματίες μουσικοί (Κυριαζικίδου, 1998α: 35).

Περίπου τα δύο τρίτα των Μουσικών Σχολείων όλων των χωρών διαθέτουν ένα εθνικό πρόγραμμα σπουδών. Τα αναλυτικά τους προγράμματα περιλαμβάνουν, εκτός από μαθήματα γενικής παιδείας, ευρωπαϊκή μουσική, (θεωρία και πράξη) αλλά και τη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής της εκάστοτε χώρας. Επίσης υπάρχει η διδασκαλία κάποιου μουσικού οργάνου. Τα προγράμματα σπουδών σχεδιάζονται ως επί το πλείστον από το υπουργείο, από την εθνική Ένωση Μουσικών Σχολείων που είναι συνδεδεμένη με την Ευρωπαϊκή Ένωση Μουσικών Σχολείων ή από άλλους εμπειρογνώμονες<sup>24</sup> ή από συνδυασμό αυτών. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι τοπικές παραδόσεις επηρεάζουν τη σύνθεση του εθνικού προγράμματος σπουδών. Παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι σε ορισμένες χώρες, η μουσική σχολική εκπαίδευση εμπίπτει στο Υπουργείο Παιδείας, ενώ σε άλλες χώρες συνδέεται με το Υπουργείο Πολιτισμού.

Η Κυριαζικίδου (1997: 49-51, 1998β: 40-41), βασιζόμενη σε μία παλαιότερη μελέτη άλλων ερευνητών,<sup>25</sup> αλλά και σε μία δική της έρευνα -επικεντρωμένη στο Ειδικό Γυμνάσιο του Ελσίνκι, στο Λύκειο Σιμπέλιους και στο Μουσικό Γυμνάσιο της Κολωνίας- αποφαινεται ότι στα Μουσικά Σχολεία του εξωτερικού παρέχεται υψηλού επιπέδου μουσική παιδεία. Μάλιστα στις περισσότερες περιπτώσεις υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα με διάφορες τοπικές επαγγελματικές σχολές (π.χ. ωδεία – σχολές μπαλέτου κ.λπ.). Άλλο ένα ενδιαφέρον σημείο που επισημαίνεται είναι ότι η παροχή μουσικής παιδείας ξεκινάει από το δημοτικό σχολείο με έμφαση κυρίως στο όργανο, ενώ ο χορός και η κίνηση κατέχει σημαντικό μέρος στη διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων. Ο τρόπος εισαγωγής των μαθητών είναι παρόμοιος με το ελληνικό σύστημα πρόσβασης, ενώ στην περίπτωση που οι υποψήφιοι εξεταστούν

---

<sup>24</sup> Η παρουσία εμπειρογνομένων στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών δημιουργεί αναλογίες με τον θεσμό της Επιστημονικής Επιτροπής Μουσικής Παιδείας (πρώην Καλλιτεχνική Επιτροπή) που ρυθμίζει αντίστοιχα ζητήματα.

<sup>25</sup> Η Κυριαζικίδου στηρίχτηκε σε μία εισήγηση των Βάρσου, Ζεπάτου, Αναστασίου, Χαραλμπίδου και Κοντίτση, που παρουσιάστηκε στην 1<sup>η</sup> Πανελλήνια Συνάντηση Μουσικών Σχολείων στην Κέρκυρα.

στο όργανο, λαμβάνεται υπόψη ως προϋπόθεση ότι η διδασκαλία του έχει ξεκινήσει από το δημοτικό. Η Κυριαζικίδου επισημαίνει, επίσης, τη δημιουργική συμπόρευση των μαθημάτων γενικής και μουσικής παιδείας, το περιεχόμενο των οποίων συνδυάζεται γόνιμα στην παιδαγωγική πράξη. Τέλος, τα ευρωπαϊκά Μουσικά Σχολεία παρέχουν στους μαθητές τα απαραίτητα εφόδια για τη συνέχιση των μουσικών σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά στοχεύουν και στην ευρύτερη μουσική καλλιέργεια και αισθητική παιδεία σε εκείνους τους μαθητές που δεν σκοπεύουν να ακολουθήσουν μία επαγγελματική μουσική σταδιοδρομία.

### 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η έρευνα

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο έχει ιδιαίτερη σημασία προκειμένου να δημιουργηθεί ένας προσανατολισμός αναφορικά με την επίτευξη του βασικού σκοπού της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Η *παιδαγωγική* και η *διοικητική* αυτονομία συνιστούν τους δύο ερευνητικούς πυλώνες της μελέτης μας. Έτσι, λοιπόν, σε ένα πρώτο επίπεδο θα διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών των Μουσικών Σχολείων σχετικά με την ύπαρξη παιδαγωγικής αυτονομίας, με σημείο εστίασης τα μαθήματα μουσικής παιδείας και δίνοντας έμφαση στο πρόγραμμα σπουδών, στα διδακτικά εγχειρίδια, αλλά και στις μορφές διδασκαλίες που χρησιμοποιούνται. Ταυτόχρονα, θα αναζητηθεί το εύρος της διοικητικής αυτονομίας που παρέχεται στους διευθυντές. Οι άξονες που επιχειρούν να αποκαλύψουν την ύπαρξη και τον βαθμό αυτής της μορφής αυτονομίας αφορούν τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινωνία, τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, αλλά και το επίπεδο συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ καθηγητών και διεύθυνσης του Μουσικού Σχολείου.

Σύμφωνα με τον Burton (2002: 4), όταν ο ερευνητής εξετάζει διάφορα ζητήματα που άπτονται της μεθοδολογίας, οφείλει να λάβει υπόψη του τα παρακάτω ερωτήματα: 1) Γιατί ο ερευνητής επέλεξε να μελετήσει και να εστιάσει την προσοχή του στο συγκεκριμένο φαινόμενο; 2) Γιατί η μελέτη του φαινομένου αυτού σχεδιάστηκε από τον ερευνητή με αυτόν τον τρόπο; 3) Γιατί οι εναλλακτικές λύσεις απορρίφθηκαν; 4) Ποια είναι τα ερευνητικά ερωτήματα που ο ερευνητής έθεσε; και 5) Πώς ο ερευνητής εξασφάλισε την αξιοπιστία και την εγκυρότητα στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων του; Βάσει των προαναφερθέντων ερωτημάτων, στο παρόν κεφάλαιο, αφού τεκμηριώσουμε την αναγκαιότητα της μελέτης μας και καταστήσουμε σαφή τον σκοπό της παρούσας εργασίας, θα παρουσιάσουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Παράλληλα, θα αναφερθούμε στη μεθοδολογία της έρευνας και θα ακολουθήσει η περιγραφή του δείγματος καθώς και της μεθόδου δειγματοληψίας. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί το εργαλείο συλλογής δεδομένων, αφού για την έρευνά μας επιλέξαμε τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης. Αυτονόητα, ίσως, η διάρθρωση και δομή των ερωτήσεων απορρέουν από βασικά στοιχεία που αναδείχθηκαν από το θεωρητικό κομμάτι της εργασίας. Τέλος, θα γίνει λόγος για την εγκυρότητα και αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε.

### 3.1. Αναγκαιότητα έρευνας

Όπως αναδείχθηκε και από το θεωρητικό κομμάτι της εργασίας, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν λειτουργεί καθοριστικά μόνο ως προς τη διασφάλιση της συνοχής και τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού κλίματος μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας. Διαδραματίζει, επίσης, έναν σημαντικό ρόλο στις πρωτοβουλίες που αφορούν την εξωστρέφεια του σχολείου (Μπουραντάς, 2002: 592). Ιδιαίτερος, ο διευθυντής ενός Μουσικού Σχολείου οφείλει να είναι προσανατολισμένος σε διάδραση με την κοινωνία και να επενδύει στην εξωστρέφεια της σχολικής του μονάδας, όχι μόνο για να επιτευχθεί μια αμφίδρομη και παλλόμενη διάχυση της γνώσης, αλλά συνάμα για να δοθεί η δυνατότητα στην κοινωνία να αξιολογήσει το Μουσικό Σχολείο και να το «διεκδικήσει». Παράλληλα, δεδομένου ότι το πρόγραμμα σπουδών, μέσα από τη σύμπλευση μαθημάτων μουσικής και γενικής παιδείας, επιτρέπει πρωτοβουλίες για καινοτόμα προγράμματα, για ενέργειες που διαφοροποιούν το προφίλ μεταξύ των Μουσικών Σχολείων αλλά και για μια σφύζουσα συνεργασία με τοπικούς φορείς, η ενεργοποίηση των διευθυντών προς την κατεύθυνση αυτή φαντάζει, ίσως, κάτι το αυτονόητο.

Ωστόσο, επειδή οι διευθυντές επιλέγονται με τις ίδιες διατάξεις<sup>26</sup> που γίνεται η επιλογή των υπολοίπων διευθυντών γυμνασίων και λυκείων γενικής εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από κλάδο και ειδικότητα, ενδέχεται να είναι προσηλωμένοι σε παραδοσιακούς τύπους σχολείων, ενεργώντας συμβατικά και έξω από την ιδιοσύσταση των Μουσικών Σχολείων. Προκειμένου οι διευθυντές των Μουσικών Σχολείων να ανταποκριθούν στον ρόλο τους, οφείλουν να αξιοποιήσουν τον βαθμό αυτονομίας που τους παρέχεται από το θεσμικό πλαίσιο και την επίσημη Πολιτεία. Ο προβληματισμός αυτός θα μπορούσε να εκφραστεί με τη διατύπωση των παρακάτω ερωτημάτων. 1) Έχουν συνειδητοποιήσει οι διευθυντές των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων τα περιθώρια αυτονομίας που παρέχονται από το θεσμικό πλαίσιο; 2) Είναι οι ίδιοι σε θέση να αξιοποιήσουν τα δυναμικά και μορφοπλαστικά χαρακτηριστικά της παρεχόμενης αυτονομίας; 3) Αν οι ίδιοι δύνανται να αξιοποιήσουν τα συγκεκριμένα περιθώρια αυτονομίας, μήπως η πράξη αναδεικνύει ασυμβατότητες και δυσκολίες που αφορούν τη γενικότερη οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης;

---

<sup>26</sup> Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης στα Μουσικά Σχολεία συνιστά η δεκαετής τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία των υποψηφίων. Τα οκτώ χρόνια αυτής της εκπαιδευτικής θητείας πρέπει να αφορούν διδακτική προϋπηρεσία (άρθρο 1, Ν. 4473/2017). Στη συνέχεια υπάρχει μοριοδότηση πτυχίων, τίτλων και άλλων προσόντων (άρθρο 14, Ν. 3848/2010).

Ταυτόχρονα, η αναγκαιότητα της έρευνας εκπηγάξει από τη διαπίστωση ότι στο σύνολο της βιβλιογραφίας αναφορικά με τα Μουσικά Σχολεία δεν υπάρχουν μέχρι στιγμής μελέτες που να εξετάζουν το θεσμικό πλαίσιο, την οργάνωση και διάρθρωσή τους μέσα από το πρίσμα της παιδαγωγικής και διοικητικής αυτονομίας. Πράγματι, οι ελάχιστες εργασίες ή και οι μεμονωμένες αναφορές από μουσικολόγους δίνουν έμφαση στη μελέτη της διάρθρωσης του μουσικού προγράμματος, ή στα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από το ευρύ, παλλόμενο και πληθωρικό μουσικό περιβάλλον που διέπει τις εν λόγω εκπαιδευτικές μονάδες. Ταυτόχρονα, στις προαναφερθείσες μελέτες αλλά ακόμη και στην επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός των κοινοτήτων των Μουσικών Σχολείων, έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσει κάποιος ότι, ενώ η αυτονομία παραγκωνίζεται ή και αγνοείται ως αίτιο για τη λειτουργικότητα πολλών στοιχείων που αφορούν το πλαίσιο εκπαιδευτικής δράσης, εντούτοις αναδύεται και υποστασιοποιείται μέσω των αποτελεσμάτων που επιφέρει. Για παράδειγμα, στην εξατομικευμένη διδασκαλία (ατομικό όργανο επιλογής ή/και υποχρεωτικό όργανο) -η οποία λειτουργεί κυριαρχικά στον προσδιορισμό της φυσιολογίας των Μουσικών Σχολείων- η ελευθερία ως προς την επιλογή εγχειριδίου από καθηγητές και μαθητές επιβραβεύεται και αξιολογείται ως απόλυτα θετικό στοιχείο, χωρίς όμως να γίνεται αντιληπτή συνειδητά η έννοια της «παιδαγωγικής αυτονομίας» που απαντάται στο συγκεκριμένο μάθημα αλλά και σε όλο το εύρος των μουσικών μαθημάτων.

### **3.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Βασικό σκοπό της παρούσας έρευνας συνιστά η διερεύνηση των απόψεων διευθυντών των Μουσικών Σχολείων Αλεξανδρούπολης, Άμφισσας, Αργολίδας, Άρτας, Βόλου, Δράμας, Ζακύνθου, Θερίσου (Χανιά), Καβάλας, Λαμίας, Σερρών και Χίου, σχετικά με την ύπαρξη παιδαγωγικής αυτονομίας με κύριο άξονα αναφοράς τα μαθήματα μουσικής παιδείας. Οι διευθυντές πρόκειται να αναπτυχθούν σε ζητήματα που άπτονται του προγράμματος σπουδών, των διδακτικών εγχειριδίων αλλά και των αξιοποιήσιμων μορφών διδασκαλίας. Παράλληλα, η έρευνα επιχειρεί να αναδείξει την ύπαρξη και τον βαθμό διοικητικής αυτονομίας στα προαναφερθέντα σχολεία, με σημεία εστίασης τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, το επίπεδο συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ καθηγητών και διεύθυνσης του Μουσι-

κού Σχολείου καθώς και τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινωνία.

Τα ερωτήματα στα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι διευθυντές των προαναφερθέντων Μουσικών Σχολείων είναι τα εξής:

A) Αναφορικά με την ύπαρξη Παιδαγωγικής Αυτονομίας:

- Υπάρχει ελευθερία ως προς τη χρήση εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στο Μουσικό Σχολείο;
- Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου διδακτικού εγχειριδίου στα μουσικά μαθήματα (συλλογικά και ατομικά);
- Υπάρχει ελευθερία προτάσεων ή ενεργειών που επιτρέπουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργώντας διαφοροποιήσεις μεταξύ των Μουσικών Σχολείων;
- Θεωρείτε ότι ο θεσμός της καλλιτεχνικής επιτροπής υποστηρίζει τη δράση, τις ανάγκες και τη βιωσιμότητα του Μουσικού Σχολείου;
- Υπάρχει η απαίτηση ή η επιθυμία εκ μέρους σας να ελέγξετε το σχέδιο μαθήματος που εκπονείται από τους εκπαιδευτικούς του Μουσικού Σχολείου, ώστε να έχετε ενημέρωση της διδακτικής διαδικασίας;
- Η αξιολόγηση των μουσικών μαθημάτων, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους, πραγματοποιείται με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;

B) Αναφορικά με την ύπαρξη Διοικητικής Αυτονομίας:

- Θεωρείτε ότι υπάρχει κλίμα επικοινωνίας και υποστήριξης στο έργο σας από τους καθηγητές, τον περιφερειακό σύμβουλο, τους συμβούλους των Μουσικών Σχολείων, τους μαθητές, αλλά και την τοπική κοινωνία;
- Κατά τη γνώμη σας, ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων;
- Θεωρείτε ότι το θεσμικό πλαίσιο αφήνει περιθώρια διοικητικής πρωτοβουλίας και αυτενέργειας ή λειτουργεί περιοριστικά;
- Συμβάλλετε (έχετε κάποιο ρόλο) και με ποιον τρόπο στην επιλογή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη στελέχωση του Μουσικού Σχολείου που διευθύνετε;
- Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα Μουσικά Σχολεία σχετίζονται με τη γονεϊκή επιλογή και δεδομένων των πληθωρικών δράσεων που τα χαρακτηρίζουν, θεωρείτε ότι η συνεργασία του Μουσικού Σχολείου με την τοπική κοινωνία και τον σύλλογο γονέων είναι συνεχής και εποικοδομητική;

- Αφήνετε περιθώρια για ελεύθερη ανάληψη πρωτοβουλιών σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο; Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα;

### 3.3. Μεθοδολογία

Η μελέτη της αυτονομίας στα Μουσικά Σχολεία της χώρας μας πραγματοποιήθηκε μέσω μιας ποιοτικής έρευνας. Η «ποιοτική προσέγγιση» αντανάκλα τη συστηματική ανάλυση του νοήματος της κοινωνικής δράσης, μέσα από μια λεπτομερή παρατήρηση των ανθρώπων στο συγκεκριμένο πλαίσιο όπου αυτοί δρουν και αλληλεπιδρούν, με σκοπό να κατανοηθεί πώς νοηματοδοτούν τον κόσμο τους (Neuman, 1997, στο Σαραφίδου, 2011: 16). Ταυτόχρονα, η ποιοτική μέθοδος προσφέρει μια μοναδική εμπειρία ως προς τον τρόπο προσέγγισης και κατανόησης των βιωμάτων και της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στην έρευνα. Επίσης, βοηθά να αναπτύξουμε μια πιο σύνθετη, λεπτομερή περιγραφή και κατανόηση του υπό διερεύνηση ζητήματος. Τις λεπτομέρειες αυτές τις αποκτούμε με την άμεση επαφή με τα πρόσωπα της έρευνας καταγράφοντας τις ιστορίες τους, παρατηρώντας τη συμπεριφορά τους, εντοπίζοντας τις πρακτικές τους στα πλαίσια που ζουν και εργάζονται (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 9).

Λίγο παραπάνω χρησιμοποιήσαμε τον όρο «ερευνητικά ερωτήματα» αντί των όρων «υπόθεση» ή «πρόταση», επειδή οι ποιοτικές προσεγγίσεις συνεπάγονται συνήθως τη διατύπωση ερωτημάτων που πρόκειται να διερευνηθούν και να αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, παρά τη διατύπωση υποθέσεων που θα ελεγχθούν μέσα από, ή σε αντιπαράθεση με, κάποια εμπειρική έρευνα (Mason, 2003: 42). Ουσιαστικά, στην ποιοτική έρευνα επιδιώκεται η υιοθέτηση ενός αφηγηματικού ύφους, η περιγραφή με πιο εκφραστικούς όρους (κάνοντας χρήση εκτός του κυριολεκτικού λόγου και των ρητορικών μεταφορικών δυνατοτήτων του λόγου) της εμπειρίας των υποκειμένων για ένα φαινόμενο (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 40). Επιπλέον, ο ερευνητής καταγράφει τα γεγονότα έχοντας πρόσβαση στην υποκειμενική εμπειρία, στοχεύοντας μέσω της προσωπικής του κρίσης (Eisner, 1991: 39) στη σύλληψη και κατανόηση νοημάτων που απορρέουν από τα υποκείμενα της έρευνας. Για τον ερευνητή δεν έχει σημασία η ερμηνεία των νοημάτων όπως αυτά πηγάζουν από τη σχετική βιβλιογραφία. Μάλιστα, επικρατεί η αντίληψη ότι δεν πρέπει να γίνεται εκτεταμένη διερεύνηση της βιβλιογραφίας πριν από την εισαγωγή στο πεδίο, ώστε ο ερευνητής να προσεγγίσει το θέμα δίχως προκαταλήψεις (Σαραφίδου, 2011: 21). Εν τέλει, η βιβλιογραφία αξιοποιείται για να συμβάλει στη δημιουργία μιας συζήτησης, η οποία είναι

ικανή πολλές φορές να αναδείξει παράλληλες ή διαφορετικές γραμμές σκέψεως, στοιχεία σύγκλισης ή απόκλισης.

Ένας πρώτος λόγος που οδήγησε στην εφαρμογή μιας ποιοτικής προσέγγισης οφείλεται στο γεγονός ότι τα πρόσωπα, δηλαδή οι διευθυντές των Μουσικών Σχολείων εμπλέκονται στην έρευνα, στοιχείο που παρέχει τη δυνατότητα καταγραφής απόψεων και εμπειριών. Ένας δεύτερος λόγος αναδύεται από τις λέξεις-κλειδιά του θέματος της έρευνας. Πράγματι, στη διατύπωση του θέματος συμπεριλαμβάνονται οι όροι *παιδαγωγική* και η *διοικητική* αυτονομία που συνιστούν ποιοτικά δεδομένα. Τέλος, οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας βοηθούν στη διερεύνηση ζητημάτων με τα οποία ο ερευνητής έρχεται σε επαφή για πρώτη φορά. Για αυτό είναι πιο κατάλληλη η ποιοτική έρευνα, όταν το πρόβλημα ή το ζήτημα που επιδιώκουμε να μελετήσουμε δεν έχει διερευνηθεί ή έχει διερευνηθεί ανεπαρκώς (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 41). Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, δεν συναντάμε στη σχετική βιβλιογραφία μελέτες που συνδέουν την αυτονομία με τον θεσμό των Μουσικών Σχολείων.

### 3.3.1. Το δείγμα

Η δειγματοληψία αφορά τη μέθοδο που χρησιμοποιείται από τους ερευνητές για την επιλογή ενός συγκεκριμένου αριθμού ανθρώπων ή πραγμάτων από έναν πληθυσμό για την πραγματοποίηση μιας μελέτης. Επί της ουσίας, η δειγματοληψία σχετίζεται με τη στρατηγική επιλογής του δείγματος, αφού εκ των πραγμάτων είναι ανέφικτη η συμμετοχή όλων των ατόμων σε έναν πληθυσμό. Στην ποιοτική έρευνα το δείγμα μας πρέπει να είναι επαρκές σε ποιότητα πληροφοριών και όχι απαραίτητα σε μέγεθος, έτσι ώστε να φθάσουμε σε ένα σημείο κορεσμού, με άλλα λόγια μέχρι να έχουμε εικόνα του τι συμβαίνει και να μπορέσουμε να δώσουμε μία εξήγηση για αυτό (Bertaux και Beartaux - Wiame, 1981, στο Mason, 2003: 212). Συμπληρωματικά, ο Patton (2002:230) επισημαίνει ότι η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στον εντοπισμό πλούσιων σε πληροφορία περιπτώσεων (*information-rich cases*), οι οποίες προσφέρονται για μελέτη εις βάθος και είναι αξιοποιήσιμες για την ανάδειξη νευραλγικών ζητημάτων που αφορούν τον σκοπό της έρευνας.

Πιο ειδικά, η συμμετοχή των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων στην έρευνά μας συνιστά ένα δείγμα σκοπιμότητας. Η στρατηγική αυτή της σκόπιμης δειγματοληψίας (*purposeful/purposive/judgmental sampling*) μάς επιτρέπει να επιλέξουμε ενεργητικά και σκόπιμα το δείγμα εκείνο που θα εξυπηρετήσει με τον καλύτερο δυνατό



τρόπο τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 81). Η επίτευξη αυτής της στρατηγικής είναι φυσικό να περιλαμβάνει, ίσως και να προϋποθέτει, την πρότερη γνώση του ερευνητή στο υπό μελέτη φαινόμενο και στη σχετική βιβλιογραφία, ακόμη και σε κάποια πρώτα δεδομένα της ίδιας της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2017: 35). Δίνοντας μία ακόμη πιο συγκεκριμένη κατεύθυνση στην προαναφερθείσα δειγματοληψία σκοπιμότητας, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι πρόκειται για μία δειγματοληψία «τυπικής περίπτωσης» (typical case sampling). Σε αυτή την τεχνική δειγματοληψίας, στόχος είναι η επιλογή περιπτώσεων (στη συγκεκριμένη περίπτωση σχολικών μονάδων) που τοποθετούνται σε έναν μέσο όρο χαρακτηριστικών που ενδιαφέρουν τον ερευνητή. Ουσιαστικά το δείγμα επιλέγεται, αφού προσδιοριστούν πρώτα τα χαρακτηριστικά μιας «μέσης» περίπτωσης, δημιουργώντας έναν μέσο όρο ως προς τα χαρακτηριστικά που εμπίπτουν στη ζώνη ενδιαφερόντων του μελετητή. Ως εκ τούτου, οι πληροφορίες που συλλέγει ο ερευνητής δεν μπορούν να χαρακτηριστούν αδόκιμες, μη λειτουργικές ή απορριπτέες λόγω του ότι δεν αφορούν ειδικές ή αποκλίνουσες περιπτώσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 82).

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα αποτελείται από διευθυντές των Μουσικών Σχολείων Αλεξανδρούπολης, Άμφισσας, Αργολίδας, Άρτας, Βόλου, Δράμας, Ζακύνθου, Θερίσου (Χανιά), Καβάλας, Λαμίας, Σερρών και Χίου. Το πλήθος των δώδεκα Μουσικών Σχολείων συνιστά το 1/4 περίπου του συνόλου των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων (49 στο σύνολό τους). Επί της ουσίας, το δείγμα συμπεριλαμβάνει δώδεκα σχολεία της περιφέρειας. Δεδομένου ότι το σύνολο των Μουσικών Σχολείων εδράζεται στην επαρχία, το δείγμα μας αντικατοπτρίζει τον μέσο όρο της συνολικής γεωγραφικής τους κατανομής. Αλλά και σε επίπεδο περιφέρειας, με την έννοια του δευτεροβάθμιου οργανισμού τοπικής αυτοδιοίκησης, το δείγμα συμπεριλαμβάνει εννέα περιφέρειες της χώρας μας (Στερεάς Ελλάδας, Πελοποννήσου, Κεντρικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, Θεσσαλίας, Κρήτης, Ηπείρου, Βορείου Αιγαίου και Ιονίων Νήσων).

Συνεπώς, η λογική της «μέσης» περίπτωσης που περιγράψαμε πιο πάνω αφορά τη διάδραση των διευθυντών με όλα εκείνα τα στοιχεία που ενυπάρχουν από τη μία στη δυναμική των επαρχιακών πόλεων και από την άλλη στις εννέα από τις δεκατρείς διοικητικές περιφέρειες της χώρας μας. Από τα σχολεία που επιλέχθηκαν, η συντριπτική πλειοψηφία έχει μέσο όρο λειτουργίας 10 έως 25 χρόνια. Από τα νεοϊδρυθέντα Μουσικά Σχολεία συμμετείχε το Μουσικό Σχολείο της Αλεξανδρούπολης (5 έτη λειτουργίας), προκειμένου να ανιχνευθούν ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις ως προς την

ένταση και τον βαθμό παιδαγωγικής και διοικητικής αυτονομίας. Δεδομένου ότι ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων ξεκίνησε στη χώρα μας από το 1988, το δείγμα μας αντανακλά τον μέσο όρο λειτουργίας και παρουσίας των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

### 3.3.2. Ερευνητική μέθοδος

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκε για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας είναι η συνέντευξη και συγκεκριμένα ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης. Γενικότερα, η συνέντευξη αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Μέσω της συνέντευξης υποστασιοποιείται η επικοινωνία, η διάδραση και η αλληλεπίδραση μεταξύ προσώπων, στοιχεία που κατευθύνονται από τον ερευνητή-συνεντευκτή με στόχο τη συλλογή πληροφοριών που αφορά το αντικείμενο της έρευνας (Cohen & Manion, 1992: 307-308). Σημαντικό πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι η παροχή χρήσιμων πληροφοριών, όταν δεν είναι εφικτή η άμεση και διά ζώσης παρατήρηση των συμμετεχόντων, επιτρέποντας την περιγραφή προσωπικών στοιχείων με λεπτομέρεια. Ταυτόχρονα, ο παρατηρητής-συνεντευκτής έχει καλύτερο έλεγχο στις πληροφορίες που δέχεται, αφού του παρέχεται η δυνατότητα να κάνει συγκεκριμένες ερωτήσεις, για να λάβει τις συγκεκριμένες πληροφορίες (Creswell, 2016: 218).

Η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview) βρίσκεται στο μεταίχμιο μιας δομημένης και μιας μη δομημένης συνέντευξης. Ουσιαστικά, στις ημιδομημένες συνεντεύξεις τα υπό διερεύνηση ζητήματα ή οι θεματικές περιοχές είναι προαποφασισμένα. Ταυτόχρονα, το περιεχόμενο των ερωτήσεων προκαθορίζεται, χωρίς όμως αναγκαστικά να απουσιάζουν η ευελιξία εναλλακτικής προσέγγισης στη διατύπωση ή η ελευθερία ως προς τη σειρά και αλληλουχία τους (Σαραφίδου, 2011: 58). Έχει σημασία να επισημάνουμε ότι οι περισσότερες ερωτήσεις είναι «ανοιχτού τύπου», επιλογή που συνάδει με τις ημιδομημένες ποιοτικές συνεντεύξεις (Ιωσηφίδης, 2017: 77). Μία ερώτηση όμως ενδέχεται να διαρθρώνεται μέσω ενός συνδυασμού ερωτήσεων κλειστού και ανοιχτού τύπου. Για παράδειγμα, στην έρευνά μας διατυπώνεται η εξής ερώτηση: «Αφήνετε περιθώρια για ελεύθερη ανάληψη πρωτοβουλιών σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο; Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα;». Το πλεονέκτημα σε αυτή την περίπτωση είναι ότι οι προκαθορισμένες απαντήσεις που αφορούν την περίπτωση «κλειστής» ερώτησης αποφέρουν χρήσιμες απαντήσεις για

την υποστήριξη εννοιών ή θεωριών που εντοπίζουμε στη βιβλιογραφία. Αντίστοιχα, η «ανοιχτή» ερώτηση που ακολουθεί δίνει τη δυνατότητα να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους δίνονται οι «κλειστές» απαντήσεις (Creswell, 2016: 220).

Η διεξαγωγή της συνέντευξης παρουσιάζεται από τον Hermanns (2004, στο Flick, 2017: 239) ως ένα δράμα που εξελίσσεται, ενώ το καθήκον του συνεντευκτή είναι να διευκολύνει την εξέλιξη του δράματος αυτού. Ο Flick (2017: ό.π.), υπογραμμίζει ότι το πιο νευραλγικό στοιχείο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης είναι η ανακάλυψη του βιοκόσμου των ερευνητών και όχι οι θεωρητικές έννοιες. Στη βάση αυτής της θεώρησης εδράζεται η άποψη ότι η συνεντευξιακή διαδικασία δεν πρέπει να περιλαμβάνει επιστημονικές έννοιες, αλλά επιβάλλεται να χαρακτηρίζεται από καθημερινή γλώσσα. Συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά του ερευνητή ο Ιωσηφίδης (2017: 84) επισημαίνει ότι πρέπει να γνωρίζει σε βάθος το αντικείμενο της έρευνας, να διαθέτει ικανότητες δόμησης της διαδικασίας και της πορείας της συνέντευξης, να είναι ξεκάθαρος, ευγενικός, ευαίσθητος αλλά παρόλα αυτά να έχει κριτική ματιά. Ο πιο συχνός τρόπος διεξαγωγής συνεντεύξεων είναι οι ατομικές (one-to-one interview), οι οποίες, αν και είναι χρονοβόρες, έχουν το πλεονέκτημα της προσωπικής επαφής, παρέχοντας τη δυνατότητα καταγραφής περισσότερων πληροφοριών σχετικά με τον χώρο, το άτομο και τη μη λεκτική επικοινωνία (Σαραφίδου, 2011: 63).

Στην παρούσα έρευνα, οι συνεντεύξεις που παραχώρησαν οι διευθυντές των Μουσικών Σχολείων Αλεξανδρούπολης, Άμφισσας, Αργολίδας, Άρτας, Βόλου, Δράμας, Ζακύνθου, Θερίσου (Χανιά), Καβάλας, Λαμίας, Σερρών και Χίου, πραγματοποιήθηκαν μέσω skype με χρήση κάμερας. Στην περίπτωση του Μουσικού Σχολείου Βόλου, λόγω του ότι ο γράφων υπηρετεί στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, υπήρξε άμεση πρόσβαση στη διεύθυνση και η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε διά ζώσης. Σε όλες τις περιπτώσεις εφαρμόστηκαν κανόνες δεοντολογίας που συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση ενός γόνιμου επικοινωνιακού πλαισίου μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου. Έτσι, λοιπόν, αφού γνωστοποιήθηκαν κάποια προσωπικά στοιχεία του ερευνητή, πραγματοποιήθηκε στη συνέχεια ενημέρωση για το πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας (π.χ. Πανεπιστήμιο στο οποίο εκπονείται, διασαφήνιση περιεχομένου και αδρομερής περιγραφή του σκοπού και της φύσης της εργασίας κ.ά.). Επίσης, σημαντική ήταν η εξασφάλιση της συναίνεσης ως προς την ηχογράφηση του φωνητικού μόνο μέρους της βιντεοκλήσης μέσω του προγράμματος OBS (Open Broadcaster Software). Αυτονόητα, υπήρξε εγγύηση εχεμύθειας και εμπιστευτικότητας αλλά και ένας καθησυχασμός ως προς τη διατήρηση της ανωνυμίας, προκειμένου οι συνε-

ντευξιαζόμενοι να αισθανθούν ελεύθερα και να αναπτύξουν ανενδοίαστα και απρόσκοπτα τις σκέψεις τους.

Στη μελέτη μας, οι ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης ταξινομήθηκαν, βάσει του περιεχομένου τους, στους δύο ερευνητικούς πυλώνες. Με άλλα λόγια, μία ομάδα ερωτήσεων διερευνά την ύπαρξη της παιδαγωγικής αυτονομίας και άλλη μία ομάδα ανιχνεύει την υπόσταση της διοικητικής αυτονομίας στα Μουσικά Σχολεία. Ως προς την παιδαγωγική αυτονομία, οι διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν σε προκαθορισμένες ερωτήσεις αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών (λ.χ. Υπάρχει ελευθερία προτάσεων ή ενεργειών που επιτρέπουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργώντας διαφοροποιήσεις μεταξύ των Μουσικών Σχολείων;), τη χρήση πολλαπλού διδακτικού εγχειριδίου, τον θεσμό της Καλλιτεχνικής Επιτροπής, το πλαίσιο ως προς την εποπτεία του σχεδίου μαθήματος καθώς και για διάφορους τρόπους αξιολόγησης που σχετίζονται με τα μουσικά μαθήματα (λ.χ. Η αξιολόγηση των μουσικών μαθημάτων, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους, πραγματοποιείται με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;).

Ως προς τον δεύτερο ερευνητικό πυλώνα που αφορά τη διοικητική αυτονομία, οι διευθυντές των Μουσικών Σχολείων κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα που διερευνούν το γενικότερο κλίμα υποστήριξης στο έργο τους, αλλά και που ιχνηλατούν τα επίπεδα συνεργασίας του σχολείου με την τοπική κοινωνία και τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (λ.χ. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα Μουσικά Σχολεία σχετίζονται με τη γονεϊκή επιλογή και δεδομένων των πληθωρικών δράσεων που τα χαρακτηρίζουν, θεωρείτε ότι η συνεργασία του Μουσικού Σχολείου με την τοπική κοινωνία και τον σύλλογο γονέων είναι συνεχής και πιο εποικοδομητική;). Άλλα ερωτήματα που διατυπώθηκαν αφορούν τους παράγοντες που υπονομεύουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, την ελευθερία ανάληψης πρωτοβουλιών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, τα επίπεδα διοικητικής πρωτοβουλίας και αυτενέργειας, αλλά και τη συμμετοχή τους στην αξιολόγηση και επιλογή του προσωπικού (λ.χ. Συμβάλλετε, με άλλα λόγια, έχετε κάποιο ρόλο και με ποιον τρόπο στην επιλογή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη στελέχωση του Μουσικού Σχολείου που διευθύνετε;).

Η φράση του Tuckman (1972: 237), «By providing access to what is “inside a person’s head” [...]», αντανakλά έντονα τη δυναμική των συνεντεύξεων, αποδίδοντας σε αυτές επί της ουσίας το στοιχείο μιας χαρισματικής διεισδυτικότητας. Όμως, το περιβάλλον της συνέντευξης περιλαμβάνει ή μάλλον καλύτερα προϋποθέτει μια διά-

δραση και μία αμφίδρομα παλλόμενη διαδικασία μεταξύ συνεντευκτική και συνεντευξιζόμενου. Γλαφυρά και ευσύνοπτα, ο Φίλιας (1993: 129) αναφέρει ότι «η πληροφορία (στη συνέντευξη) πραγματοποιείται μέσω δύο συνειδητοποιήσεων». Σε κάθε περίπτωση, η διαδικασία της συνέντευξης συνιστά ένα μεθοδολογικό εργαλείο, ικανό να εμπνεύσει και να ενθαρρύνει και τις δύο πλευρές που συμμετέχουν, ενώ ταυτόχρονα δύναται να αποτελέσει ένα στοιχείο αμφίπλευρης σύνδεσης μέσω μιας δημιουργικής ανατροφοδότησης.

### 3.4. Ανάλυση δεδομένων

Η επεξεργασία του υλικού προϋποθέτει την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Ουσιαστικά πρόκειται για μια μεταγραφή (transcription) που αντανακλά τη διαδικασία μετατροπής ηχογραφήσεων ή σημειώσεων πεδίου σε δεδομένα κειμένου (Creswell, 2016: 240). Ο Parker (2005: 65), επισημαίνοντας το διαφορετικό περιβάλλον ανάμεσα στην προφορική και τον γραπτό λόγο, αναφέρει με γλαφυρότητα: «Μόλις πραγματοποιηθεί η μεταγραφή έχει γίνει ήδη μετάφραση από μία γλώσσα σε μία άλλη, από κάτι που σχεδιάστηκε για να ακουστεί σε κάτι που προορίζεται να διαβαστεί». Στη βάση αυτής της θεώρησης, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι όλες οι μορφές μεταγραφής συνιστούν μια μορφή μετάφρασης του προφορικού λόγου σε κάτι άλλο και δεν αποτελούν εικόνα-καθρέπτη της συνέντευξης (Willig, 2008, στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 107).

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Αυτή η αναλυτική προσέγγιση σχετίζεται περισσότερο με τις εκπεφρασμένες ιδέες και ενδιαφέρεται λιγότερο για τα υφολογικά στοιχεία του κειμένου. Η ανάλυση του περιεχομένου χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι οι αναλυόμενες ενότητες δεν είναι συνήθως λέξεις, αλλά έννοιες (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005: 4). Ως προς τη διαδικασία ανάλυσης ποιοτικού περιεχομένου ακολουθήθηκε μία σειρά βημάτων που προτείνει η Schreier (2014, στο Flick, 2017: 476): 1) επιλογή ερευνητικού ερωτήματος, 2) επιλογή υλικού, 3) κατασκευή ενός πλαισίου κωδικοποίησης, 4) δοκιμαστική κωδικοποίηση, 5) αξιολόγηση και τροποποίηση του πλαισίου κωδικοποίησης, 6) κύρια ανάλυση και 7) παρουσίαση και ερμηνεία των ευρημάτων. Από τα προαναφερθέντα βήματα δεν δημιουργήθηκε ιδιαίτερη εστίαση στην τμηματοποίηση-κατάτμηση των δεδομένων, με άλλα λόγια ακολουθήθηκε μία «μη διατμηματική οργάνωση» του ερευνητικού υλικού, επιλογή που καθοδηγείται από μια ολι-

στική προσέγγιση και την αναζήτηση, κυρίως, του ιδιαίτερου και του ιδιογραφικού αντί του κοινού (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 116).

Προκειμένου να υπάρξει λειτουργικότητα και διευκόλυνση ως προς την αξιοποίηση των συνεντεύξεων, επιλέχθηκε μία ονοματοδοσία του τύπου Συνέντευξη 1 (Συν.1), Συνέντευξη 2 (Συν. 2), κ.λπ. Βάσει αυτής της ονοματοδοσίας, οι συνεντεύξεις ενσωματώθηκαν στο παράρτημα της εργασίας. Αντίστοιχα, ο διευθυντής που αντιστοιχεί σε κάθε συνέντευξη χαρακτηρίζεται ως Υποκείμενο I (Υπ. I), Υποκείμενο II (Υπ. II) κ.λπ., προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία. Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν βάσει του ερευνητικού άξονα που ανήκουν (Α. Παιδαγωγική Αυτονομία, Β. Διοικητική Αυτονομία).

Σημαντικό στάδιο της ανάλυσης δεδομένων συνιστά η διασαφήνιση των θεματικών κατηγοριών. Η Σαραφίδου (2011: 66) επισημαίνει ότι οι θεματικές κατηγορίες αναδύονται επαγωγικά κατά τη διάρκεια της προσπάθειας να συνοψιστεί το υλικό και να ερμηνευτεί, με στόχο την παραγωγή νοήματος. Πράγματι, για κάθε ερώτηση υπήρξε μια κωδικοποίηση, με άλλα λόγια μια ευσύνοπτη διατύπωση του θεματικού της περιεχομένου. Έτσι λοιπόν, η ερώτηση Α3 του θεματικού άξονα Α (παιδαγωγική αυτονομία) «Υπάρχει ελευθερία προτάσεων ή ενεργειών που επιτρέπουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργώντας διαφοροποιήσεις μεταξύ των Μουσικών Σχολείων;» παρουσιάζεται μέσω του θεματικού της πυρήνα ως «Αυτενέργεια και αναλυτικό πρόγραμμα».

Ασφαλώς, σημαντικό ζητούμενο είναι η διερεύνηση συγκλίσεων και αποκλίσεων ως προς τους χειρισμούς, την αντίληψη αλλά και την πραγμάτωση μιας ιδέας από τους διευθυντές των Μουσικών Σχολείων. Όπως αναφέρθηκε όμως και πιο πάνω, στόχος -μέσα από τη «μη διατμηματική οργάνωση» του ερευνητικού υλικού- είναι η ταυτόχρονη ανάδειξη προσωπικών εμπειριών και ιδιαίτερων απόψεων αναφορικά με την ύπαρξη, την ένταση και τον βαθμό παιδαγωγικής και διοικητικής αυτονομίας. Ταυτόχρονα, ζητούμενο στην ανάλυσή μας αποτελεί όχι μόνο η περιγραφή των δεδομένων με συστηματοποιημένο τρόπο, αλλά η ερμηνεία και η γενίκευσή τους, δίχως βέβαια να απομακρυνόμαστε από το περιβάλλον και τα συγκείμενά τους (ό.π.: 67). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι η διαδικασία της εξαγωγής των αποτελεσμάτων της έρευνας χαρακτηρίζεται από μία μη γραμμικότητα και από έναν αναστοχασμό, στοιχεία που επαληθεύονται από χαρακτηριστικά που κυριαρχούν στην ποιοτική έρευνα, όπως η κυκλικότητα, η επαναληπτικότητα και η περιοδικότητα. Ο ερευνητής δύναται πολλές φορές να επιστρέψει σε πρότερη διαδικασία και να αναθεωρή-

σει, αφού κάθε αναλυτικό βήμα περιλαμβάνει το σύνολο και συνδέεται με το συνολικό αναλυτικό μοντέλο (Ιωσηφίδης, 2017: 123).

### 3.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Το γεγονός ότι στις ποιοτικές έρευνες δεν υφίστανται διάφορες μέθοδοι διασφάλισης της ποιότητας των μετρήσεων συνιστά τον κύριο λόγο που μερίδα επιστημόνων αμφισβητεί τη συγκεκριμένη προσέγγιση. Ουσιαστικά, στην ποιοτική προσέγγιση οφείλουμε να απεμπολήσουμε τις προσδοκίες για μια επιχειρηματολογία περί εγκυρότητας που απορρέει από συνθήκες ποσοτικής έρευνας. Αυτή η πρόθεση αντανακλάται ακόμη και από προτάσεις της επιστημονικής κοινότητας που σχετίζονται με ζητήματα ορολογίας. Για παράδειγμα, οι Cohen, Manion και Morrison (2008: 178) διατυπώνουν την άποψη ότι στην «ποιοτική έρευνα πρέπει να αντικαταστήσουμε τις έννοιες που βρίσκονται γύρω από την εγκυρότητα με την έννοια της *αυθεντικότητας*. Η πρόταση αυτή αντικατοπτρίζει το γεγονός ότι η ποιοτική έρευνα απορρίπτει τη θεώρηση περί μιας καθολικής, αντικειμενικής πραγματικότητας, εστιάζοντας στη σημασία της πραγματικότητας μέσα από υποκειμενικές οπτικές (Σαραφίδου, 2011: 85). Ως εκ τούτου, η προσέγγιση αυτή αντιμετωπίζει με διαφορετική θέαση ζητήματα που άπτονται της διασφάλισης της ποιότητας της έρευνας.

Για να θωρακιστεί η μελέτη μας και να αποκτήσει εχέγγυα εγκυρότητας, ακολουθήθηκαν κάποιες ποιοτικές ερευνητικές πρακτικές που συμβάλλουν προς την κατεύθυνση αυτή. Στη διεθνή βιβλιογραφία (Denzin & Lincoln, 2000: 307) οι πρακτικές αυτές, ή με άλλα λόγια τα κριτήρια που αξιοποιούνται είναι γνωστά ως κριτήρια αναγνώρισης/νομιμοποίησης της έρευνας (legitimacy). Το πρώτο στοιχείο σχετίζεται με την επιδίωξή μας για τη σαφήνεια των ερωτημάτων. Πράγματι, το στοιχείο αυτό αποδείχτηκε ιδιαίτερα σημαντικό για την ουσία της έρευνας, λειτουργώντας καθοριστικά στην κατανόηση και οργάνωση της σκέψης των συνεντευξιαζόμενων. Αξίζει να σημειωθεί ότι από όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν εμφανής η ικανοποίησή τους και σχολιάστηκε ευμενώς η καθαρότητα και η ακρίβεια που χαρακτήριζε τις ερωτήσεις. Ένα δεύτερο στοιχείο, το οποίο λειτουργεί συμπληρωματικά με το πρώτο που αναφέραμε, ήταν η ειλικρινής στάση απέναντι στους συνεντευξιαζόμενους και η προσπάθεια δημιουργίας ενός αισθήματος ασφάλειας μέσα από μια λεπτομερή ενημέρωση αλλά και μέσα από τη καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος. Τα δύο αυτά κριτήρια που αναφέρουμε σχολιάζονται από τους Πυργιωτάκη & Συμεού (2016: 209) ως δύο

νευραλγικά στοιχεία, στα οποία, αν δεν δοθεί η απαραίτητη προσοχή, δύνανται να υπονομεύσουν ριζικά τη συλλογή και παραγωγή των ερευνητικών δεδομένων.

Επίσης, επιδιώξαμε να διασφαλίσουμε την ποιότητα στην έρευνά μας μέσω της *περιγραφικής* και της *ερμηνευτικής* εγκυρότητας (Maxwell, 1992: 285-291). Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη την *περιγραφική εγκυρότητα* (descriptive validity) στοχεύσαμε στην επιλογή και στην ακριβή σύνοψη δεδομένων που είναι απόλυτα σχετικά με το υπό εξέταση ζήτημα, αποσκοπώντας στην αποδυνάμωση μιας οποιασδήποτε αμφισβήτησης. Αντίστοιχα, έχοντας στο μυαλό μας το στοιχείο της *ερμηνευτικής εγκυρότητας* (interpretive validity) επιχειρήθηκε μία επιβεβαίωση, από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα, αναφορικά με την απόδοση νοήματος στο υλικό που συλλέχθηκε. Τα προαναφερθέντα κριτήρια επαληθεύουν την πεποίθηση της Lather (1995, 1997, στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 125) ότι «η εγκυρότητα είναι πάντα μερική, πλαισιοθετημένη και σε συνάρτηση με τα συμφραζόμενα, σχετίζεται με τα θολά είδη (blurred genres), τις πολλαπλές προοπτικές, τον αναστοχασμό και τις αφηγήσεις».

Σε γενικές γραμμές, για να μπορέσει μια έρευνα να χαρακτηριστεί ως αξιόπιστη πρέπει τα αποτελέσματά της να είναι ίδια, ακόμη και στην περίπτωση που θα πραγματοποιούνταν ξανά, διατηρώντας ασφαλώς τις ίδιες αναλογίες ως προς το περιβάλλον αλλά και ως προς τη δειγματοληπτική ομάδα (Cohen, Manion & Morriison, 2008: 199). Μία παραλλαγμένη διατύπωση των Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2005: 163) αντανακλά την ίδια πεποίθηση περί αξιοπιστίας, η οποία ενισχύεται «εάν (σε μία συνέντευξη) επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ενός χαρακτηριστικού γνωρίσματος των υποκειμένων, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίνει τα ίδια αποτελέσματα». Συνεπώς, η κατανόηση και ο προσδιορισμός των κριτηρίων της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας πραγματοποιείται μέσα από έννοιες όπως η «μεταβιβασιμότητα» ή η «γενικευσιμότητα». Αυτή τη δυνατότητα γενίκευσης η Σαραφίδου (2011: 86) την αποκαλεί «μεταφερσιμότητα» (transferability), ενώ το μέσο επίτευξης είναι οι πυκνές περιγραφές που δίνουν τη δυνατότητα στον μελετητή να αναγνωρίσει αν τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν σε άλλα πλαίσια.

Από τα προαναφερθέντα αναδύεται συνειρμικά στη σκέψη μας η «αρχή της αναλογίας», την οποία μπορούμε να επικαλεστούμε μελετώντας ανθρώπινες συμπεριφορές και κοινωνικά φαινόμενα (Dilthey, 2014, στο Πυργιωτάκης & Συμεού, 2016: 205). Έτσι λοιπόν, στην έρευνά μας, ισχυρές κοινές συνιστώσες, όπως για παράδειγμα η σύμπλευση μαθημάτων μουσικής και γενικής παιδείας στο ωρολόγιο πρόγραμμα



των Μουσικών Σχολείων, η αξιολόγηση των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων από την τοπική κοινωνία, ή η κωλυσιεργία που παρατηρείται στην πρόσληψη προσωπικού δύνανται διαμορφώσουν μία κοινή σφαίρα αντιλήψεων και ενιαίες ζώνες ενδιαφέροντος. Πράγματι, τα δεδομένα αυτά αναδεικνύουν μία εσωτερική συνοχή, στοιχείο που μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι αντίστοιχες συμπεριφορές και αποτελέσματα πιθανόν να εμφανίζονται και στα υπόλοιπα Μουσικά Σχολεία που δεν συμμετέχουν στο δείγμα μας.

## 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

### 4.1. Το προφίλ των σχολικών μονάδων

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε σε δώδεκα Μουσικά Σχολεία και συγκεκριμένα στα Μ.Σ. Αλεξανδρούπολης, Άμφισσας, Αργολίδας, Άρτας, Βόλου, Δράμας, Ζακύνθου, Θερίσου (Χανιά), Καβάλας, Λαμίας, Σερρών και Χίου. Οι εν λόγω σχολικές μονάδες συνιστούν το 1/4 του συνολικού αριθμού των Μουσικών Σχολείων της χώρας και εδράζονται σε περιφερειακές πόλεις της ελληνικής επικράτειας. Μάλιστα κάποια από αυτά τα σχολεία (Μ.Σ. Θερίσου και Άρτας) βρίσκονται εκτός πρωτεύουσας Νομού, χαρακτηριστικό που δυσχεραίνει τη μετακίνηση του μεγαλύτερου αριθμού των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Τα στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ των προαναφερθεισών σχολικών μονάδων αναδύθηκαν από τις συνεντεύξεις που παραχώρησαν οι Διευθυντές στον γράφοντα και ειπώθηκαν είτε στο εισαγωγικό κομμάτι της επικοινωνίας είτε στο κυρίως σώμα της συνέντευξης. Στη δεύτερη περίπτωση, τα δεδομένα είναι ορατά και αποκαλύπτονται στην αφηγηματική γραμμή των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, οι οποίες ενσωματώνονται στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των Μουσικών Σχολείων που αποτυπώνεται και στις εν λόγω σχολικές μονάδες που συμμετείχαν στην έρευνά μας αποτελεί το γεγονός ότι η λειτουργικότητά τους εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους καθηγητές μουσικής παιδείας. Πράγματι, ενώ εντοπίζουμε μια σχετική πληρότητα μόνιμου διδακτικού προσωπικού γενικής παιδείας, στη μουσική παιδεία υπάρχει υποστελέχωση ως προς το ανθρώπινο δυναμικό. Το στοιχείο αυτό εμποδίζει -όπως θα αποκαλυφθεί στα αποτελέσματα της έρευνάς μας- τον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών μονάδων. Ένα άλλο χαρακτηριστικό αφορά το ότι οι περισσότεροι διευθυντές των συγκεκριμένων Μουσικών Σχολείων είναι καθηγητές γενικής παιδείας. Για την ακρίβεια, μόνο οι διευθυντές του Μ. Σ. Αργολίδας και Καβάλας είναι καθηγητές μουσικής παιδείας. Το στοιχείο αυτό αποτυπώνεται και στο σύνολο των Μουσικών Σχολείων, ενώ ερμηνεύεται και μέσα από τη γενικότερη «ασθενική» και νωθρή διεκδίκηση των καθηγητών μουσικής σε διοικητικές θέσεις, αλλά και την παράμετρο του προσοντολογίου που θα αναπτύξουμε στη συνέχεια.

Παράλληλα, ένα χαρακτηριστικό που εντοπίζουμε -όχι μόνο στα προαναφερθέντα Μουσικά Σχολεία, αλλά γενικά στο μεγαλύτερο μέρος των Μ.Σ. πανελλαδικά-

είναι η αυτονόητη, ίσως, υπεροχή των εκπαιδευτικών γενικής παιδείας ως προς τα προσόντα που διαθέτουν. Ενδεικτικά, αξίζει να αναφέρουμε ότι για τους καθηγητές γενικής παιδείας η πρόσβαση σε ένα Μουσικό Σχολείο, μέσα από τη διαδικασία διεκδίκησης μιας οργανικής θέσης, δεν είναι ένας απλός στόχος. Τα Μουσικά Σχολεία είναι κεντρικές σχολικές μονάδες, συνήθως σε πρωτεύουσες Νομών, αποτελώντας πόλο έλξης και κίνητρο μετακίνησης για μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς μουσικής παιδείας και λόγω της πληθώρας των γνωστικών αντικειμένων δεν εντοπίζουμε τις ίδιες αναλογίες ως προς τον βαθμό δυσκολίας πρόσβασης σε ένα Μουσικό Σχολείο, ούτε και ως προς τα προσόντα που διαθέτουν συγκριτικά με τους καθηγητές γενικής παιδείας. Αξίζει μάλιστα να αναφέρουμε ότι υπάρχουν τρεις διαφορετικές κατηγορίες καθηγητών μουσικής, οι οποίοι προσλαμβάνονται βάσει διαφορετικών προσόντων: οι Π.Ε. (απόφοιτοι πανεπιστημίου), οι Τ.Ε. (απόφοιτοι ωδειακών ιδρυμάτων) και οι εμπειροτέχνες μουσικοί (Ε.Μ.) που δεν διαθέτουν τίτλο σπουδών, αλλά με μία βεβαίωσή τους πιστοποιούν τη γνώση ενός οργάνου παραδοσιακής μουσικής, το οποίο δεν εντάσσεται σε κάποιο θεσμοθετημένο πρόγραμμα σπουδών. Βέβαια, τα τελευταία χρόνια, η διεύρυνση των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημιακών μουσικών τμημάτων και, κυρίως, η παροχή ειδικεύσεων στο γνωστικό αντικείμενο της παραδοσιακής μουσικής αποδυναμώνουν την πρόσληψη των δύο τελευταίων κατηγοριών (Τ.Ε., Ε.Μ) ή τις καθιστούν εν πολλοίς ανενεργές.

Επιπροσθέτως, εκτός από την εξατομικευμένη διδασκαλία που λειτουργεί καθοριστικά στη φυσιογνωμία των Μουσικών Σχολείων, κυριαρχικό ρόλο έχει και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Μάλιστα η παιδαγωγική αυτή προσέγγιση θα λέγαμε ότι δεν επαφίεται μόνο σε μια ενδεχόμενη πρωτοβουλία του εκάστοτε καθηγητή, αλλά είναι ενταγμένη μέσα στο πρόγραμμα σπουδών. Πράγματι, η πληθώρα μουσικών συνόλων και οι προκύπτουσες συμπράξεις αυτών αποτελούν πρόσφορο έδαφος για ομαδοσυνεργατική δράση, συνδέοντας μάλιστα ετερόκλητες ηλικιακές κατηγορίες μαθητών. Άλλωστε τα μουσικά σύνολα συμβάλλουν στην εξωστρεφή δράση των Μουσικών Σχολείων, ενώ η θεσμοθέτησή τους στο πρόγραμμα σπουδών και η αναπόφευκτη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που διαμορφώνεται προστατεύουν και θωρακίζουν τη βιωσιμότητά τους, ενισχύοντας την αυτονομία τους. Ταυτόχρονα, από την έρευνά μας διαπιστώθηκε ότι οι κτηριακές εγκαταστάσεις των Μουσικών Σχολείων δεν δύνανται να υποστηρίξουν έως έναν βαθμό την παιδαγωγική διαδικασία και αυτό οφείλεται κυ-

ρίως στην έλλειψη ή/και στην απουσία κατάλληλης διαμόρφωσης ειδικών αιθουσών που σχετίζονται, κυρίως, με τη διδασκαλία οργάνων (εξατομικευμένη διδασκαλία).

Ολοκληρώνοντας, ζητήματα, όπως οι μέθοδοι διδασκαλίας, η χρήση «πολλαπλού» βιβλίου, φαινόμενα αυτενέργειας και ανάληψης πρωτοβουλιών αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και το ευρύτερο διοικητικό πλαίσιο, ο θεσμικός ρόλος της Καλλιτεχνικής Επιτροπής, η εποπτεία της παιδαγωγικής πράξης, η αξιολόγηση του διδακτικού και μαθητικού δυναμικού, το κλίμα επικοινωνίας και η συνεργασία με την τοπική κοινωνία, θα αναλυθούν διεξοδικά στη συνέχεια του κεφαλαίου, με στόχο την εξαγωγή αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

## 4.2. Παιδαγωγική αυτονομία

Ο πρώτος ερευνητικός άξονας της μελέτης μας άπτεται της παιδαγωγικής αυτονομίας στα Μουσικά Σχολεία. Σ' αυτή την πρώτη θεματική ενότητα, θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε τις απόψεις των διευθυντών που συμμετέχουν στην έρευνά μας, ενώ για την εξαγωγή των συμπερασμάτων θα αξιοποιηθούν οι απαντήσεις τους και τα δεδομένα, όπως αυτά προέκυψαν από τη διαδικασία της ημιδομημένης συνέντευξης. Το περιεχόμενο των έξι ερωτήσεων κρίθηκε δόκιμο για τη διερεύνηση διαφόρων εκφάνσεων παιδαγωγικής αυτονομίας αλλά και για την ανίχνευση του βαθμού έντασης αυτής. Πιο συγκεκριμένα, τα θεματικά περιεχόμενα των ερωτήσεων συνδιαλέγονται μεταξύ τους, αποτελώντας μέρη ενός συνόλου αλλά με ξεχωριστή αναγνωρίσιμη παρουσία. Με άλλα λόγια, η διάρθρωσή των ερωτήσεων εμπεριέχει άμεσα ή συγκεκριμένα ενοποιητικά στοιχεία, αλλά χαρακτηρίζεται από διαφορετικές εστιάσεις σε κάθε περίπτωση, που διασφαλίζουν τη συνοχή, επιτρέποντας μια πολύκλωνη ανάπτυξη στους διευθυντές με κοινά σημεία επαφής.

Η αναλυτική διαδικασία που θα ακολουθήσουμε περιλαμβάνει μια ομαδοποίηση βάσει του περιεχομένου των απαντήσεων και την ερμηνευτική προσέγγιση αυτών, δημιουργώντας το πλαίσιο πάνω στο οποίο θα πραγματοποιηθούν οι συγκρίσεις και οι συσχετισμοί, ώστε να εξαχθούν τα βασικά νοήματα και εν συνεχεία τα συμπεράσματα. Αυτονόητα, θα αξιοποιηθούν αποσπάσματα από τις τοποθετήσεις των διευθυντών, ενώ δεν αποτελεί στόχο μόνο η αναζήτηση μιας συμφωνίας ή διαφωνίας των συνεντευξιζόμενων επί των θεμάτων που τίθενται. Σημαντικό ζητούμενο είναι η διερεύνηση της σύγκλισης και απόκλισης των απόψεων ως προς την επιχειρηματολογία που παρατίθεται, η οποία δεν αντικατοπτρίζει μόνο προσωπικές αντιλήψεις ή πεποι-

θήσεις, αλλά αποκαλύπτει δεδομένα ως προς το περιβάλλον του εκάστοτε Μουσικού Σχολείου. Έτσι, λοιπόν, παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα των απόψεων των διευθυντών των Μουσικών Σχολείων Αλεξανδρούπολης, Αμφισσας, Αργολίδας, Άρτας, Βόλου, Δράμας, Ζακύνθου, Θερίσου (Χανιά), Καβάλας, Λαμίας, Σερρών και Χίου που αφορούν την ύπαρξη και τα επίπεδα παιδαγωγικής αυτονομίας σε αυτά. Μια ευσύνοπτη διατύπωση των περιεχομένου των ερωτήσεων μέσω των θεματικών τους πυρήνων συνιστά την κωδικοποίησή τους σε αυτόν τον ερευνητικό άξονα.

#### 4.2.1. Μέθοδοι διδασκαλίας

Στην ερώτηση που διερευνά την ύπαρξη ελευθερίας ως προς τη χρήση εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στα Μουσικά Σχολεία, όλοι οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα έδωσαν θετική απάντηση, αναφέροντας μάλιστα και παραδείγματα συγκεκριμένων μεθόδων και προσεγγίσεων. Αναντίρρητα, υπήρξε μια ολοκληρωτική σύγκλιση απόψεων που αντανακλά την καθολική αποδοχή της εναλλακτικής και καινοτόμου προσέγγισης και της σύνδεσής τους με τις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Το κοινό στοιχείο που συνδέει τις περισσότερες τοποθετήσεις των διευθυντών επί του ερωτήματος είναι η διάθεση και η επιθυμία των εκπαιδευτικών να εκφραστούν, αλλά και να συνεργαστούν. Μάλιστα οι απαντήσεις αναδεικνύουν τις προθέσεις των εκπαιδευτικών ως τη βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή εναλλακτικών προσεγγίσεων στην παιδαγωγική διαδικασία. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους:

*«Όπως σε όλα τα σχολεία έτσι και εδώ, υπάρχει το ωρολόγιο πρόγραμμα το οποίο και αποτελεί δέσμευση, αλλά παρόλα αυτά πάντα υπάρχει μία ελευθερία η οποία εξαρτάται και από τη διάθεση του εκπαιδευτικού, από τη καλή συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων [...]» (Υπ.5, Ερώτηση Α1).*

*«Βέβαια και υπάρχει, αρκεί να έχουν όρεξη οι καθηγητές να την αξιοποιήσουν. Εννοώ με αυτό πως μπορούν να συνεργαστούν καθηγητές μουσικής και γενικής παιδείας και να γίνουν χρυσά πράγματα, αν και είναι δύσκολο πολλές φορές να βρεθούν μέσα από μια τέτοια συνεργασία κοινά μονοπάτια. Πάντως υπάρχει η δυνατότητα και ανήκει και στις προτάσεις του Υπουργείου. Κάτι αντίστοιχο προτάθηκε την περίοδο της καραντίνας στα εξ αποστάσεως μαθήματα» (Υπ.2, Ερώτηση Α1).*

*«Υπάρχει πολύ μεγάλη ελευθερία, αλλά αυτό εξαρτάται από τη Διεύθυνση και από τους συναδέλφους. Η Τέχνη είναι συνοδοιπόρος των Μουσικών Σχολείων και δεν θα ήταν δυνατόν να μην υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας ή πολιτιστικών/μουσικών δράσεων. Αυτό είναι ένα στοιχείο το οποίο δίνει ζωή και τα κάνει να διαφέρουν από τα υπόλοιπα συμβατικά σχολεία. Για παράδειγμα, εάν υπάρχει μία δυνατότητα εκδήλωσης αφιερωμένη στον Ελύτη, οι μαθητές θα είναι ήδη καλά προετοιμασμένοι μέσα από τη μουσική δράση, για τη δράση της γενικής παιδείας» (Υπ.12, Ερώτηση Α1).*

*«[...] Η τυπική διδασκαλία υπάρχει μέσα στη σχολική αίθουσα, αλλά η άτυπη διδασκαλία πραγματοποιείται μέσα στις γιορτές, στις εκδηλώσεις, σχετίζεται με τη συμμετοχή του μαθητή σε φεστιβάλ ή σε παραστάσεις, αλλά την εντοπίζουμε και στις εκπαιδευτικές εκδρομές. Εκεί και μόνο εκεί, καταφέρνουμε και εφαρμόζουμε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες περνάνε πολλά μηνύματα στους μαθητές και είναι άκρως αποτελεσματικές» (Υπ.11, Ερώτηση Α1).*

Άλλα χαρακτηριστικά γνώρισμα που φαίνεται να ευνοούν τέτοιου είδους πρωτοβουλίες είναι η παρουσία των μουσικών συνόλων στη διάρθρωση του προγράμματος σπουδών των Μουσικών Σχολείων και το υψηλό επίπεδο καθηγητών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

*«Θεωρώ ότι υπάρχει ελευθερία λόγω της φύσης του σχολείου. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι κυρίως στα Μ.Σ. διδάσκεται το θέατρο και ασφαλώς η μουσική σε ένα μεγάλο εύρος μαθημάτων και η σύζευξη αυτών μπορεί να δημιουργήσει ενδιαφέροντα μαθησιακά περιβάλλοντα. Επίσης, μέσα από τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων τα στοιχεία αυτά εμπλέκονται με τα γενικά μαθήματα και δημιουργούν ένα πολύ διαφορετικό κλίμα στον τρόπο διδασκαλίας. Έτσι και αλλιώς, όλοι οι καθηγητές των Μ.Σ. είναι καθηγητές αυξημένων προσόντων και πολλοί από τους καθηγητές γενικής παιδείας έχουν και μία καλλιτεχνική παιδεία. Αυτό το υπόβαθρο τους βοηθάει να καινοτομούν και να δημιουργούν άλλες μορφές διδασκαλίας» (Υπ.8, Ερώτηση Α1).*

*«Τα Μ.Σ. είναι εκπαιδευτικά ιδρύματα που επικρατεί καθεστώς ελευθερίας, ίσως περισσότερο από υπόλοιπα σχολεία της Ελλάδας. Είναι μαθητοκεντρικά, υπάρχει ολιστική εκπαίδευση και χρησιμοποιούν περισσότερες εναλλακτικές και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας.[...] οι πολλές και πολύωρες πρόβες που πραγματοποιούνται (στα πλαίσια των μουσικών συνόλων) βοηθούν στην ανάπτυξη ιδιαίτερων σχέσεων μεταξύ καθηγητών και μαθητών. Μάλιστα, πολλές φορές οι σχέσεις που αναπτύσσονται -και αυτό έχει πολύ ενδιαφέρον- είναι οι διαταξικές. Αυτό, λοιπόν, είναι κάτι που ευνοεί τη χρήση εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας. Είναι πολύφωνα σχολεία» (Υπ.9, Ερώτηση Α1).*

Μολονότι όλοι οι διευθυντές συμφωνούν στο ότι το περιβάλλον του Μουσικού Σχολείου αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την εφαρμογή εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, ένας από αυτούς αναπτύσσεται εμφιασμένα ως προς την εκφραστική δικαίωση τέτοιων εγχειρημάτων, με προϋπόθεση την ύπαρξη κατανόησης και υποστήριξης από τους ανώτερους παιδαγωγικούς και διοικητικούς υπευθύνους. Άλλοι δύο διευθυντές υποστηρίζουν ότι λόγω ελλειμματικών προσόντων -στοιχείο που άπτεται της ανομοιογένειας του υπόβαθρου των καθηγητών μουσικής παιδείας που αναπτύξαμε στη σκιαγράφηση του προφίλ των σχολικών μονάδων- ή λόγω έλλειψης επιμόρφωσης σε τέτοιου είδους προσεγγίσεις, δεν υλοποιούνται στο έπακρο τέτοιου είδους εγχειρήματα. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους:

*Υπάρχει, αλλά με την προϋπόθεση πως οι ανώτεροι του διευθυντή, οι διοικητικοί και παιδαγωγικοί προϊστάμενοι θα είναι κι αυτοί ανοιχτόμυαλοι άνθρωποι. Αν είναι άνθρωποι εκδικητικοί και ακατάλληλοι, αλλά παρόλα αυτά κατέχουν αυτές τις θέσεις, τότε δεν είναι κάτι έξυπνο που θα κάνει ένας διευθυντής [...]. (Οι καινοτόμες προσεγγίσεις θα μπορούσαν να επιτευχθούν για παράδειγμα) μέσω ενός ιδιαίτερου, πολυφωνικού μουσικού συνόλου, το οποίο δεν υπάγεται άμεσα στα καταγεγραμμένα ΦΕΚ του Υπουργείου. Επίσης μία εξαιρετική συνεργασία με άλλους φορείς ή μία απογευματινή εκτός ωρών λειτουργία του σχολείου για θέματα μουσικής και καλλιτεχνικής φύσης. [...] θα μπορούσε ο καθένας από αυτούς να σε εμπλέξει σε ανείπωτο πόνο και μαρτύριο και να σε κάνει να μην περνά καν από το μυαλό σου το εναλλακτικό και καινοτόμο. Αναγκάζεσαι να ακολουθείς πιστά και απαρέγκλιτα την πεπατημένη» (Υπ.1, Ερώτηση Α1).*

*«Να πω εδώ, πως από εμένα και είναι επιθυμητές και ελεύθερες. Δυστυχώς όμως, υπάρχει ένα έλλειμμα αυτών των προσόντων που προανέφερα και εδώ είναι που εντοπίζεται μεγάλη δυσκολία. Και αυτό είναι κάτι που συμβαίνει από την ίδρυση των Μουσικών Σχολείων και αφορά το ερώτημα ποιοι γίνονται τελικά εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο» (Υπ.3, Ερώτηση Α1).*

*Η ελευθερία υπάρχει σε όλα τα σχολεία και σε όλα τα μαθήματα. Αλλά για να αξιοποιηθεί και για να γίνει απτή και, ασφαλώς, για να αναδυθεί εντός του περιβάλλοντος του Μ.Σ., προϋποθέτει οι καθηγητές να δουλέψουν πάρα πολύ. Στα Μ.Σ. γίνεται όντως κάτι διαφορετικό, αλλά όχι στον βαθμό που θα έπρεπε. Για παράδειγμα, στα μουσικά μαθήματα υπάρχει μία μεγαλύτερη ελευθερία, αλλά δεν αξιοποιείται στο έπακρο. Κι αυτό γίνεται, γιατί οι συναδέλφοι δεν έχουν μάλλον τη γνώση για να το στηρίξουν, ούτε υπάρχει μία δομή οργανωμένη που θα προετοιμάζει τους συναδέλφους για κάτι ανάλογο. Μέσα στο Μ.Σ. υπάρχουν πολλά διαφορετικά στοιχεία. Για παράδειγμα υπάρχει πληθώρα εκπαιδευτικών που είναι πολύ διαφορετικοί μεταξύ τους, έχοντας διαφορετικό υπόβαθρο και ξεκινώντας από διαφορετική βάση» (Υπ.8, Ερώτηση Α1).*

Αν αναλύσουμε τα παραδείγματα που αναφέρουν οι διευθυντές σχετικά με τις περιπτώσεις εφαρμογής εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, θα συνειδητοποιήσουμε ότι τα μέσα χειρισμού και επίτευξης τέτοιων προσεγγίσεων αφορούν τη διαθεματικότητα, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ενώ δόκιμο περιβάλλον ανάπτυξης αυτών συνιστούν οι συναυλίες, οι εκδηλώσεις και τα πολιτιστικά και ευρωπαϊκά προγράμματα. Το μάθημα των μουσικών συνόλων αποδεικνύεται πως αποτελεί όχι μόνο το κλειδί για την εξωστρέφεια των Μουσικών Σχολείων αλλά και ένα πεδίο πειραματισμού για μια πιο ελεύθερη δημιουργική έκφραση. Επομένως, εξάγεται το συμπέρασμα πως υπάρχει σύγκλιση απόψεων αναφορικά με το γεγονός ότι η φύση των Μουσικών Σχολείων ευνοεί τις εναλλακτικές μαθησιακές μεθόδους και την καινοτόμο δράση, ενώ παράμετροι που ευνοούν, αλλά και αντιστρόφως υπονομεύουν τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις αναδεικνύονται οι προθέσεις των εκπαιδευτικών, το στοιχείο της συνεργατικότητας, η ανομοιογένεια του εκπαιδευτικού προσωπικού -σε

κάποιες περιπτώσεις, ως προς το υπόβαθρο και τα τυπικά τους προσόντα- και η απουσία επιμορφωτικών δράσεων.

#### 4.2.2. Χρήση «πολλαπλού βιβλίου»

Σχετικά με το ερώτημα που τέθηκε στους Διευθυντές ως προς την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός συγκεκριμένου διδακτικού εγχειριδίου στα μουσικά μαθήματα (συλλογικά και ατομικά), η πλειοψηφία υποστηρίζει την ύπαρξη προτεινόμενου εγχειριδίου από το Υπουργείο. Μάλιστα το ύφος των απαντήσεων αντικατοπτρίζει διαφορετικούς βαθμούς έντασης στην υπεράσπιση των απόψεων. Έτσι λοιπόν, διακρίνουμε ήπιες και εμφατικές τοποθετήσεις, ενώ η παρουσία ενός εγχειριδίου αναδεικνύεται ως επιβεβλημένη, σωστή αλλά και λειτουργικά πρακτική. Αναφέρεται χαρακτηριστικά:

*«Ναι. Με “N” κεφαλαίο, γιατί οι φωτοτυπίες που χρειάζονται για την παράδοση του κάθε μουσικού μαθήματος έχουν τρομερό κόστος [...] Δημιουργείται μία δυσλειτουργία που αντικατοπτρίζεται στην κατασπατάληση χρόνου και πόρων. Επίσης, δεν είναι σίγουρο ότι οι φωτοτυπίες θα παραμείνουν στον μαθητή» (Υπ.1, Ερώτηση Α2).*

*«[...] θα είμαι κάθετη· ναι, χρειάζεται εγχειρίδιο. Αυτό που βλέπω είναι ότι υπάρχει πρόβλημα με την ύλη των μουσικών μαθημάτων. Ο κάθε καθηγητής κάνει ό,τι θέλει ή μάλλον καλύτερα ό,τι καταλαβαίνει ως σωστό. Χρειαζόμαστε περισσότερες κατευθυντήριες γραμμές. Όπως για παράδειγμα, υπάρχουν στα μαθήματα γενικής παιδείας. Οπότε θεωρώ πως είναι απαραίτητη η ύπαρξη εγχειριδίου, γιατί αυτό διευκολύνει και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και οριοθετούνται οι γραμμές μέσα στις οποίες θα κυμανθεί ο εκπαιδευτικός σε κάθε τάξη. Για παράδειγμα, κάθε φορά που έρχεται ένας καθηγητής της μουσικής, γιατί δεν έχουμε μόνιμους, κάνει διαφορετικά πράγματα. Άλλος παλινδρομεί, άλλος προχωρά πιο μπροστά και δεν υπάρχει ένας δρομοδείκτης για την ύλη των μουσικών μαθημάτων που θα έπρεπε οπωσδήποτε να υπάρχει» (Υπ.5, Ερώτηση Α2).*

*«Ναι, το εγχειρίδιο είναι απολύτως απαραίτητο. Πολλές φορές τίθεται το θέμα αυτό, διότι, αν υπάρχει εγχειρίδιο, υπάρχει μία συνέχεια, ένας οδηγός. Πάνω εκεί θα βασιστεί ο συνάδελφος, γιατί στα Μουσικά Σχολεία πολλοί συνάδελφοι είναι αναπληρωτές και όχι μόνιμοι. Συνεπώς, το εγχειρίδιο βοηθά τους μαθητές για τη διατήρηση της συνέχειας. Άλλωστε οι άνθρωποι λειτουργούν καλύτερα, όταν έχουν έναν καλό προγραμματισμό. Το βιβλίο, λοιπόν, ορίζει αυτό το πλαίσιο και αν κατά τη διάρκεια της χρονιάς διδάχθηκε κάποια ύλη, την επόμενη χρονιά οι συνάδελφοι μπορούν να συνεχίσουν από εκεί. Η έλλειψη εγχειριδίου αφήνει το περιθώριο στον καθένα να κάνει ό,τι τον βολεύει ή να διδάξει με τον τρόπο που ο ίδιος επιθυμεί» (Υπ.4, Ερώτηση Α2).*

*«Ναι, νομίζω ότι πρέπει να γίνει αυτό. Μέχρι τώρα υπάρχει μόνο μία ύλη, την οποία ξέρουν και οι καθηγητές και την τηρούμε, αλλά καλό είναι να υπάρχουν και συγκεκριμένα εγχειρίδια. Οπωσδήποτε, η απουσία εγχειριδίων αφήνει κάποια περιθώρια αυτονομίας στους καθηγητές. Αλλά ελλοχεύει ο κίνδυνος ανισότητας, φερ' ειπείν στην προετοιμασία των πανελληνίων εξετάσεων. Βέβαια μπορούν ο διευθυντής αλλά και ο υπεύθυνος Π.Ε.Κ.Ε.Σ. (Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού), να ελέγξουν την ύλη που διδάσκεται, αλλά και πάλι*



*η ύπαρξη ενός εγχειριδίου θα εξασφάλιζε τη σιγουριά στην προετοιμασία του μαθητή στα ειδικά μουσικά μαθήματα των πανελλαδικών εξετάσεων. Διαφορετικά, υπάρχει η περίπτωση να μας διαφύγει κάτι» (Υπ.11, Ερώτηση Α2).*

Παρόλα αυτά, ακόμη και οι διευθυντές που εμφανίζονται ως υπέρμαχοι του διδακτικού βιβλίου στα μουσικά μαθήματα, αποκαλύπτεται ότι δεν απορρίπτουν εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, ούτε επιθυμούν μία νομοτελειακή και άκριτη χρήση των εγχειριδίων. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των διευθυντών:

*«[...] Στο παιδαγωγικό κομμάτι δεν υπάρχει αρχή, μέση και τέλος. Για παράδειγμα, ένας καθηγητής έρχεται φέτος στο σχολείο και μπορεί να εκφράσει τη διαφωνία του, μη επιθυμώντας να συνεχίσει στα βήματα του περσινού συναδέλφου. Διαλέγει άλλο εγχειρίδιο, λοιπόν, και άλλη διδακτική μέθοδο, κάτι που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και θεμιτό, αν είχαμε όμως την πρώτη και ίδια γραμμή για όλους τους μαθητές. Να έχουμε δηλαδή το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε μάθημα και πάνω εκεί να βασιζόμαστε. Στη συνέχεια, μπορούμε, αν θέλουμε, να στρεφόμαστε σε άλλες εναλλακτικές μεθόδους και εγχειρίδια» (Υπ.1, Ερώτηση Α2).*

*«[...] Συμπερασματικά, καλό θα ήταν να υπήρχαν οι προτάσεις του ΦΕΚ καταγεγραμμένες σε εγχειρίδιο, δίνοντας όμως τη δυνατότητα της ευελιξίας για τις περιπτώσεις που προανέφερα και να μην κρατούνται παιδιά πίσω, αφού κάλλιστα θα μπορούσαν να προχωρήσουν» (Υπ.2, Ερώτηση Α2).*

*«[...] Βέβαια, όχι να υπάρχει το ένα και μοναδικό, αυτό άλλωστε είναι κάτι που πρέπει να ξεπεραστεί σε όλα τα μαθήματα. Έτσι, να επανέλθω στο ερώτημα, πολλαπλά εγχειρίδια φυσικά και πρέπει να υπάρχουν, μία βιβλιοθήκη αν μη τι άλλο, με βιβλία για τα μουσικά μαθήματα. Θεωρώ λοιπόν, απαράδεκτη την απουσία ενός εγχειριδίου και πιστεύω στην ύπαρξη πολλαπλών εγχειριδίων αναφοράς» (Υπ.9, Ερώτηση Α2).*

Υπάρχουν όμως και απόψεις που δεν είναι σύμφωνες και δεν ευθυγραμμίζονται με την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου διδακτικού εγχειριδίου στα μουσικά μαθήματα, ενώ οι τοποθετήσεις τους είναι φανερά προσανατολισμένες στο νευραλγικό κομμάτι της εξατομικευμένης διδασκαλίας και όχι στο σύνολο των μουσικών μαθημάτων. Παραθέτουμε χαρακτηριστικά κάποιες απόψεις:

*«Προσωπικά πιστεύω ότι η χρήση ενός εγχειριδίου θεωρείται ξεπερασμένη. Γιατί, το ένα εγχειρίδιο δεν ευνοεί τις ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες του κάθε μαθητή, ενώ παράλληλα αντίκειται στα σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά πορίσματα» (Υπ.8, Ερώτηση Α2).*

*«Αν και θεωρητικά είναι απαραίτητο, πιστεύω πως όχι. Κατά τη γνώμη μου, υπάρχουν πολλά μουσικά στιλ. Δηλαδή μπορείς να ακολουθήσεις ένα διαφορετικό ασκησιολόγιο και ένα ρεπερτόριο διαφορετικό, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε μία παρόμοια τεχνική επάρκεια. Άρα, ένα εγχειρίδιο συγκεκριμένο δεν θα είναι επαρκές για τον καθένα, αν λάβουμε υπόψη μας πάντα το στιλ του μαθητή αλλά και του εκπαιδευτικού που θέλει να το προσαρμόσει» (Υπ.10, Ερώτηση Α2).*

*«Ένας μπούσουλας νομίζω τελικά πως ακυρώνει την προσωπικότητα, τις δυνατότητες, τις ικανότητες, και την προοπτική εξέλιξης του ίδιου του παιδιού» (Υπ.12, Ερώτηση Α2).*

Η απουσία διδακτικού εγχειριδίου σε όλα τα μουσικά μαθήματα των Μουσικών Σχολείων αποτελεί μια πραγματικότητα. Η διδασκαλία των εξατομικευμένων μαθημάτων (όργανα υποχρεωτικά και επιλογής), των μουσικών συνόλων, αλλά και των θεωρητικών μουσικών μαθημάτων δεν έχει ως σημείο αναφοράς ένα εγχειρίδιο που διανέμεται στους μαθητές στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Βέβαια, το αναλυτικό πρόγραμμα υφίσταται και προτείνεται σχετική βιβλιογραφία που μπορεί να αξιοποιηθεί από το διδακτικό προσωπικό. Αξίζει όμως να επισημάνουμε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα δεν περιλαμβάνει την περιγραφή της διδακτέας ύλης σε πολλές μουσικές ειδικότητες που προσφέρονται και είναι ενεργές εντός των Μουσικών Σχολείων.

Από τις προαναφερθείσες απόψεις, συμπεραίνουμε ότι οι διευθυντές που υποστηρίζουν την ύπαρξη διδακτικού εγχειριδίου στα μουσικά μαθήματα προβάλλουν ως επιχειρήματα διάφορα δεισλειτουργικά ζητήματα, όπως η κατασπατάληση πόρων (πληθώρα φωτοτυπιών, φθορά μηχανημάτων κ.λπ.), ο κίνδυνος απώλειας του φωτοτυπημένου υλικού που χορηγείται στους μαθητές και φυσικά το καθεστώς ασυνέχειας που δημιουργείται από χρονιά σε χρονιά -δεδομένου ότι τα σχολεία στελεχώνονται με μεγάλο μέρος αναπληρωτών καθηγητών- και, ασφαλώς, το εξαιρετικά ευαίσθητο ζήτημα της προετοιμασίας των ειδικών μουσικών μαθημάτων για τα πανεπιστημιακά τμήματα μουσικής, το οποίο από πλευράς εγχειριδίων αποδεικνύεται άκρως ελλειμματικό.

Από την άλλη μεριά, οι διευθυντές που είναι αρνητικά διακείμενοι στην ύπαρξη συγκεκριμένου εγχειριδίου προβάλλουν ως επιχειρήματα τη μαθητοκεντρική διάσταση μέσα από το πρίσμα της εξατομικευμένης διδασκαλίας που συνιστά μια καταστατική αρχή των Μουσικών Σχολείων. Βάσει αυτής της θεώρησης και με δεδομένη την πρόθεση αλλά και την προϋπόθεση ότι διατηρείται μια συνεπής στάση απέναντι στο προτεινόμενο εγχειρίδιο, οι μαθητές και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους συρρικνώνονται. Η βασική επιχειρηματολογία που συνοδεύει την άποψή τους για μια αποδέσμευση από ένα διδακτικό εγχειρίδιο συνοψίζεται στο ότι η διδασκαλία είναι πιο εύπλαστη και ευπροσάρμοστη.

### 4.2.3. Αυτενέργεια και αναλυτικό πρόγραμμα

Σχετικά με το ερώτημα που τέθηκε ως προς την ύπαρξη ελευθερίας προτάσεων ή ενεργειών που επιτρέπουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα και οι οποίες δύνανται να δημιουργήσουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των Μουσικών Σχολείων, υπήρξε καταφατική απάντηση από όλους τους διευθυντές. Οι περισσότεροι από αυτούς, στην ανάπτυξη της απάντησής τους, αναφέρθηκαν με αμεσότητα και ευθύτητα σε ένα ευρύ πλαίσιο ελευθερίας. Κάποιοι άλλοι, αν και στην αρχή υπήρξαν φειδωλοί ως προς τον βαθμό ελευθερίας που εντοπίζουν και αξιοποιούν οι ίδιοι, η δυναμική εξέλιξη της συζήτησης ανέδειξε ότι αντιλαμβάνονται, εν τέλει, κάποιους χειρισμούς και περιβάλλοντα δράσης που δύνανται να συμβάλλουν σε μια διαφοροποίηση του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος. Οι πιο σημαντικοί παράγοντες που αναδείχθηκαν κατάλληλοι να λειτουργήσουν μορφοποιητικά στο αναλυτικό πρόγραμμα και ικανοί να διαφοροποιήσουν το προφίλ των Μουσικών Σχολείων είναι η ποικιλομορφία των μουσικών συνόλων και το όργανο αναφοράς στην παραδοσιακή μουσική. Σύμφωνα με την πρώτη κατηγορία διευθυντών, παραθέτουμε ενδεικτικά τα παρακάτω αποσπάσματα από τις τοποθετήσεις τους:

*«Υπάρχει μεγάλη ελευθερία προτάσεων κι αυτό ισχύει σε όλα τα Μ.Σ. Είναι πρόσημα να ισχυρίζονται κάποιοι ότι περιορίζονται από το αναλυτικό. Αυτό δεν ισχύει. Κανένας δεν μπορεί να περιορίσει κάποιον και πουθενά. Υπάρχει μεγάλη ελευθερία. Στη Γ' Λυκείου μόνο τυπικά ελέγχεται ο συνάδελφος αν συνενπής με το βιβλίο ύλης, γιατί βέβαια το τι διδάσκεται είναι άλλη συζήτηση. Πουθενά αλλού κατά τη διάρκεια του έτους δεν περιορίζεσαι και δεν ελέγχεσαι από κανέναν. Ο συνάδελφος έχει απόλυτη ελευθερία, αφού είναι αυτός και το μάθημά του. Στα Μ.Σ. υπάρχει ακόμα μεγαλύτερη ελευθερία, στοιχείο που επιτρέπει μεγαλύτερη διαφοροποίηση από σχολείο σε σχολείο» (Υπ.6, Ερώτηση Α3).*

*«Θεωρώ πως πάντα υπάρχουν δυνατότητες διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος. Εξαρτάται βέβαια, από την ιδιοσυγκρασία, τη διάθεση και την ψυχосύνθεση κάθε εκπαιδευτικού, τη σχέση του με τα παιδιά, από τον ίδιο και κατά πόσο θέλει να κινηθεί πιο ελεύθερα μέσα στο μάθημά του και, όπως ανέλυσα και στην ερώτηση των διδακτικών εγχειριδίων, καλό θα είναι να υπάρχει και μια οριοθέτηση, αλλά βέβαια να είναι πιο χαλαρή και να επιτρέπει την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Θεωρώ, λοιπόν, συνοπτικά πως υπάρχει πάντα η δυνατότητα της διαφοροποίησης» (Υπ.5, Ερώτηση Α3).*

*«Είμαι σίγουρη ότι υπάρχουν, καθώς κάθε σχολείο έχει διαφορετική δυναμική και άλλες δυνατότητες. Μάλιστα αυτό είναι κάτι που παρατηρείται και από χρονιά σε χρονιά, αφού κάθε χρόνο αλλάζει η δυναμική των μαθητών και των καθηγητών, δεδομένου ότι πολλοί από αυτούς δεν είναι μόνιμοι. Είναι σχολεία με προσαρμοστικότητα και ευελιξία. Ακόμα και τα σύνολα μπορεί να μην είναι πάντα τα ίδια. Άλλα είναι μικρότερα, άλλα μεγαλύτερα και άρα υπάρχει διαφοροποίηση. Η άλλα σχολεία δίνουν έμφαση στα παραδοσιακά σύνολα, κάτι που εξαρτάται ενδεχομένως από το μόνιμο προσωπικό» (Υπ.9, Ερώτηση Α3).*

*«Νομίζω ότι υπάρχουν περιθώρια. Για παράδειγμα βλέπουμε διαφορετικές επιλογές σε χορωδίες και μουσικά σύνολα. Διαφορετικό ρεπερτόριο των οργάνων επιλογής, το οποίο αλλάζει από νομό σε νομό, το οποίο είναι και βασικό. Αλλού για παράδειγμα υπάρχει ο ταμπουράς ή η λύρα ως όργανο αναφοράς, ενώ εμείς έχουμε το μαντολίνο. Άρα, λοιπόν, υπάρχουν διαφοροποιήσεις» (Υπ.10, Ερώτηση Α3).*

Αντίστοιχα, παρουσιάζει ενδιαφέρον η άποψη διευθυντών η οποία στην αρχή εξέφραζε έναν συντηρητισμό και μια επιφυλακτικότητα ως προς τα επίπεδα δράσης, ελευθερίας και παρεμβατισμού. Στην ανάπτυξη των απόψεών τους, φαίνεται να αμβλύνονται οι αρχικές επιφυλάξεις τους. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων:

*«Αυτό συμβαίνει σπάνια γιατί το θεσμικό πλαίσιο, όπως αυτό καθορίζεται ανεξαρτέτως για όλα τα σχολεία, είναι αυστηρό και, δυστυχώς, ακολουθούμε τον νόμο. Δεν μας δίνεται η δυνατότητα να δημιουργήσουμε κάποια διαφοροποίηση σε σχέση με κάποιο άλλο Μουσικό Σχολείο, ούτε μας δίνει την ελευθερία ή την αυτονομία. [...] Στο όργανο αναφοράς της παραδοσιακής μουσικής μπορούμε να διαφοροποιηθούμε. Για παράδειγμα ο ταμπουράς που ανήκει στα υποχρεωτικά μαθήματα, δεν ξέρω γιατί έχει καθιερωθεί τόσο ευρέως ως όργανο αναφοράς. Κάποιες περιοχές έχουν επιβάλει το δικό τους παραδοσιακό όργανο, όπως στην Ήπειρο είναι το κλαρίνο, όπως στην Κρήτη η λύρα και σε άλλα μέρη έχει συμβεί κάτι αντίστοιχο. Αυτό λοιπόν το στοιχείο, ναι, αποτελεί μία ελευθερία, μία διαφοροποίηση. [...] Και το ίδιο ισχύει και με τα σύνολα, γιατί έτσι κι αλλιώς εκεί υπάρχει ελευθερία και ο καθένας μπορεί να λειτουργήσει όπως επιθυμεί» (Υπ.3, Ερώτηση Α3).*

*«Όχι. Στο αναλυτικό πρόγραμμα δεν μπορούμε να κάνουμε διαφοροποιήσεις, είναι συγκεκριμένο και, εφόσον το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και κατευθυνόμενο από το Υπουργείο Παιδείας, δεν μπορούμε να ξεφύγουμε και πρέπει να είμαστε νομότυποι. [...] Σίγουρα, στο όργανο αναφοράς της παραδοσιακής μουσικής και στα σύνολα υπάρχουν διαφοροποιήσεις. Αυτό είναι κάτι αναπόφευκτο και πραγματοποιείται τις περισσότερες φορές ανεπιτήδευτα. Υπάρχει μία, θα μπορούσαμε να πούμε, αλληλεπίδραση της κοινωνίας με το κάθε σχολείο. Για παράδειγμα, διαφορετική κουλτούρα και παράδοση έχει η Καβάλα, διαφορετική η Αλεξανδρούπολη και τα στοιχεία αυτά αντικατοπτρίζονται και στο όργανο αναφοράς. Με αίτημα, δηλαδή, στο Υπουργείο ενδέχεται να αλλάξει το όργανο αναφοράς. Μόνο έτσι μπορεί να γίνει. Οποσδήποτε το αναλυτικό πρόγραμμα ως προς τις ώρες και τις εμφανίσεις των μουσικών συνόλων ακολουθεί τα υπουργικά ΦΕΚ. Αλλά από εκεί και πέρα, σίγουρα, αντικατοπτρίζεται η κοινωνία στα μουσικά σύνολα του κάθε Μ.Σ. και το αντίστροφο. Για παράδειγμα διακρίνουμε διαφορές στη διάρθρωση των συνόλων, στο ρεπερτόριό τους αλλά και στο περιεχόμενο των εκδηλώσεων» (Υπ.11, Ερώτηση Α3).*

Από τις προαναφερθείσες τοποθετήσεις συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι διευθυντές διακρίνουν μια ξεχωριστή ταυτότητα σε κάθε Μουσικό Σχολείο λόγω της τοπικής παράδοσης αλλά και του εκπαιδευτικού δυναμικού, το οποίο διαθέτει τη δυναμική να δημιουργήσει διάφορους προσανατολισμούς και αισθητικές κατευθύνσεις μέσα από τις προτάσεις και ενέργειές του. Κάποιες άλλες απαντήσεις διευθυντών θέτουν

ως αυτονόητη προϋπόθεση την στήριξη από τους ανώτερους παιδαγωγικούς και διοικητικούς προϊσταμένους (βλ. Παράρτημα: Υπ. 1, Ερώτηση Α3· Υπ. 4, Ερώτηση Α3), ενώ υποστηρίζεται ότι στοιχείο διαφοροποίησης δεν συνιστά μόνο μία αλλαγή του οργάνου αναφοράς στην παραδοσιακή μουσική, αλλά σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι προτιμήσεις των μαθητών στα όργανα επιλογής (βλ. Παράρτημα: Υπ. 7, Ερώτηση Α3). Αδιαμφισβήτητα, λοιπόν, εντοπίζουμε σύγκλιση στις απόψεις των ερωτηθέντων, ενώ η επιχειρηματολογία που αναπτύσσεται -αν και χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα σημεία εστίασης που οφείλονται στις προσωπικές εμπειρίες, στις χρονικές συγκυρίες και στα ιδιαίτερα γνωρίσματα της εκάστοτε σχολικής μονάδας- δημιουργεί αθροιστικά μια ολοκληρωμένη εικόνα αναφορικά με τις προθέσεις, τους ενδοιασμούς που αναδύονται και γενικότερα το περιβάλλον των Μουσικών Σχολείων.

#### 4.2.4. Ο θεσμός της Καλλιτεχνικής Επιτροπής

Όπως αναφέρθηκε στο 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, η Καλλιτεχνική Επιτροπή συνιστά έναν θεσμό που είναι άμεσα συνυφασμένος με τα Μουσικά Σχολεία και λειτουργεί από την ίδρυσή τους. Τα τελευταία χρόνια, στη συγκεκριμένη επιτροπή συμμετέχει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και η νέα ονομασία της είναι «Επιστημονική Επιτροπή Μουσικής Παιδείας». Στην ερώτηση που τέθηκε στους διευθυντές αναφορικά με το αν θεωρούν ότι ο θεσμός της Καλλιτεχνικής Επιτροπής υποστηρίζει τη δράση, τις ανάγκες και τη βιωσιμότητα των Μουσικών Σχολείων, η πλειοψηφία διατύπωσε μία αρνητική γνώμη. Πράγματι, από τις απαντήσεις διακρίνουμε μία αμφισβήτηση του ρόλου της επιτροπής, ενώ της προσάπτεται αδράνεια, αμέλεια, απουσία ενδιαφέροντος και σχολιάζεται δυσμενώς η δυσκολία πρόσβασης σε αυτή. Σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των διευθυντών:

*«Αυτό δεν το έχω διαπιστώσει μέχρι σήμερα. Μία φορά τον χρόνο έχουμε μία επαφή μέσω των οδηγιών που αποστέλλονται για τις εισαγωγικές εξετάσεις. Κατά τα άλλα, δεν δεχόμαστε δράσεις υποστήριξης σε ζητήματα που μας απασχολούν, διοικητικής φύσεως ή σε ό,τι αφορά καθυστερήσεις συγχρονισμού των μουσικών μαθημάτων. Όλα τα παραπάνω τα αντιμετωπίζουμε μόνοι μας, στα όρια της παρανομίας. Κι αυτό είναι κάτι που επαναλαμβάνεται κάθε χρόνο. Καταλήγοντας, να πω, ότι αυτός θα έπρεπε να είναι ο ρόλος της. Από τη στιγμή που υπάρχει, να μας βοηθάει στα προβλήματά μας εγκαίρως κι όχι ετεροχρονισμένα. Δεν αποτελεί έναν θεσμό ουσιαστικό» (Υπ.2, Ερώτηση Α4).*

*«Μετά από 18 χρόνια εμπειρίας μπορώ να πω το εξής: Τα δύο πρώτα χρόνια ήταν ενεργή, τα επόμενα τέσσερα χρόνια αδιάφορη και τα υπόλοιπα δέκα ήταν αρνητική έως και επιθετική. Θα μπορούσε δηλαδή να μην υπάρχει καν. Ήταν καταστροφική για την πλειονότητα των Μ.Σ. της περιφέρειας της χώρας. Τα τε-*

λευταία δέκα χρόνια, το καλύτερο που είχε να κάνει ήταν να μην υπάρχει. Δεν βοήθησε πουθενά. Ήταν πιο καταστροφική και από την καταστροφή» (Υπ.1, Ερώτηση Α4).

«Σε αυτό το ερώτημα θα στεναχωρήσω δυστυχώς τους συνάδελφους της επιτροπής. Είμαι δέκα χρόνια στη διοίκηση του σχολείου και ερχόμενος σε επαφή και με άλλους διευθυντές συνειδητοποιούμε πως, ενώ έχουμε την ανάγκη στήριξης τους για πολλά θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία, η επιτροπή είναι ανύπαρκτη. Δεν τους βρίσκουμε, δεν τους συναντούμε, δεν μπορούμε καν να επικοινωνήσουμε μέσω τηλεφώνου μαζί τους. Μόνοι μας προσπαθούμε να στηρίξουμε το σχολείο. Δυστυχώς λοιπόν, η καλλιτεχνική επιτροπή, που δεν γνωρίζω τελικά για ποιο λόγο δημιουργήθηκε, είναι αδρανής (Υπ.3, Ερώτηση Α4).

«Η εμπειρία που αποκόμισα από την καλλιτεχνική επιτροπή δεν είναι θετική. Προσωπικά, θα επιθυμούσα να υπήρχε στο Υπουργείο μία οργανωμένη δομή που να γνωρίζει τα Μ.Σ., να αγωνίζεται γι' αυτά, να τα αντιμετωπίζει ισότιμα και να μπορούν άμεσα οι διευθυντές να απευθύνονται εκεί. Οι Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας δεν έχουν τη γνώση να ανταποκριθούν στις απορίες ή στα προβλήματα των Μ.Σ. Η εμπειρία μου από τα χρόνια της καλλιτεχνικής επιτροπής ήταν πως η συμπεριφορά της ήταν χειρότερη και από αυτή του Υπουργείου. Ήταν αυταρχική, με ύφος απαξιωτικό και με αποφάσεις αυθαίρετες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας συγκεκριμένης χρονιάς αποτελεί η πρόσληψη, με γνωμοδότηση της επιτροπής, καθηγητών μόνο κιθάρας και πιάνου. Έτσι, ξέφυγε από τα όρια του ρόλου της» (Υπ.6, Ερώτηση Α4).

Έχει όμως ενδιαφέρον να επισημάνουμε ότι μολονότι οι περισσότεροι διευθυντές εκφράστηκαν αρνητικά για την Καλλιτεχνική Επιτροπή, εντούτοις αρκετοί διατύπωσαν την άποψη ότι ένα γνωμοδοτικό, εποπτικό συμβούλιο είναι απαραίτητο και δεν πρέπει να καταργηθεί. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«[...] Τώρα, πρέπει η επιτροπή να έχει ένα κύριο μέλημα: την υποστήριξη των σχολείων μας και ό,τι αυτό συνεπάγεται. Το αν γίνεται αυτό ή όχι δεν είναι κάτι που μπορούμε εμείς να πούμε, αλλά από την άλλη είναι απόλυτα σαφές ότι πρέπει να υπάρχει μία τέτοια επιτροπή» (Υπ.4, Ερώτηση Α4).

«[...] Προσωπικά, θα ήθελα να αποτελείται από ανθρώπους που εργάζονται στα Μ.Σ. με μουσικές ειδικεύσεις, γιατί εκεί υπάρχει ανάγκη, και με διαφορετική αντιμετώπιση. Έκανε λάθη η καλλιτεχνική επιτροπή, αλλά δεν πρέπει να φτάσουμε στο άλλο άκρο: στην πλήρη απουσία της. Είναι αναγκαίο να υπάρχει στο Υπουργείο κάποιο όργανο, στο οποίο να μπορούμε να απευθυνθούμε. ένα Μουσικό Σχολείο δεν μπορεί να έχει μόνο ως οδηγό τις αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας» (Υπ.6, Ερώτηση Α4).

«Στο παρελθόν πολύ σωστά δημιουργήθηκε ο θεσμός της καλλιτεχνικής επιτροπής, αλλά η ανάγκη επιτάσσει μία καλλιτεχνική επιτροπή η οποία θα βρίσκεται πολύ κοντά στα Μουσικά Σχολεία δρώντας συμβουλευτικά και στηρίζοντάς τα, απαντώντας έτσι στις ανάγκες του κάθε σχολείου ξεχωριστά» (Υπ.12, Ερώτηση Α4).

Δύο διευθυντές, επικαλούμενοι την εμπειρία τους στη διεύθυνση διαφόρων ζητημάτων που αφορούσαν τη σχολική μονάδα που διοικούν, διατυπώνουν θετικά σχόλια για τον ρόλο της καλλιτεχνικής επιτροπής. Αναφέρουν χαρακτηριστικά:

*«Η καλλιτεχνική επιτροπή είναι η μόνη που γνωρίζει τις πραγματικές ανάγκες των Μ.Σ. και είναι απαραίτητη για τη βιωσιμότητά τους, αφού μπορούν ακόμη να παρεμβαίνουν στον αριθμό προσλήψεων των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής. [...] Μπορώ να πω ότι βοήθησε και σε πολλά θέματα που είχαν προκύψει και που δεν είχα την εμπειρία παλαιότερα να τα διευθετήσω» (Υπ.8, Ερώτηση Α4).*

*«Είμαι πολύ ευχαριστημένη με την καλλιτεχνική επιτροπή και, σε προβλήματα που αντιμετωπίσαμε, απάντησε άμεσα. Επιλύει, γενικότερα, τα προβλήματα με μεγάλη επιστημονικότητα και είναι το πλέον καταρτισμένο και αρμόδιο όργανο. Ακόμη και σε περιπτώσεις που οι διευθυντές της εκπαίδευσης δεν όριζαν με σαφήνεια το πλαίσιο των κινήσεών μας και πρέπει να πάρουμε μια επίσημη απάντηση, ήταν συνεπείς και πάντα οι απαντήσεις τους πάντα σαφείς και υποστηρικτικές. Και αυτό είναι κάτι που ξέρω από προσωπική πείρα, αυτά τα 6 χρόνια που είμαι διευθύντρια» (Υπ.11, Ερώτηση Α4).*

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε την ύπαρξη μιας πλειοψηφικής σύγκλισης απόψεων μεταξύ των διευθυντών. Οι περισσότεροι διευθυντές Μουσικών Σχολείων εκφράστηκαν άλλοτε με οξύ και καυστικό ύφος και άλλοτε ήπια και συγκεκαλυμμένα για τον ρόλο που διαδραμάτισε η Καλλιτεχνική Επιτροπή στη διαδρομή των Μουσικών Σχολείων. Πάντως, αρκετές απόψεις αυτής της κατεύθυνσης δεν οδηγήθηκαν σε μια μηδενιστική απόρριψη ή σε ένα αίτημα κατάργησής της. Προφανώς, αυτό συμβαίνει λόγω του ότι οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μονάδες έχουν ένα πιο εξειδικευμένο χαρακτήρα και ένα γνωμοδοτικό όργανο ειδικών επιστημόνων και καλλιτεχνών είναι ικανό να επιχειρηματολογήσει και να πείσει την εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας για ζητήματα που τα αφορούν. Αυτό το οποίο προτείνεται μέσα από τις απαντήσεις των διευθυντών είναι η συμμετοχή στην Καλλιτεχνική Επιτροπή καθηγητών που υπηρετούν στα Μουσικά Σχολεία, με επιχείρημα την εκ των έσω γνώση των ζητημάτων που χρήζουν αντιμετώπισης. Η αδυναμία πρόσβασης και επικοινωνίας με την επιτροπή, η μη ορθολογική κατανομή πιστώσεων για τους αναπληρωτές καθηγητές, η έλλειψη σχεδιασμού για το φαινόμενο μετακίνησης μόνιμου προσωπικού από τα περιφερειακά στα κεντρικά Μουσικά Σχολεία, ο μη παρεμβατισμός και η απρονοησία για τους διορισμούς αναπληρωτών καθηγητών με μουσική ειδίκευση που απορροφούνται σε γενικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι μερικά από τα επιχειρήματα που αποκαλύπτουν το αρνητικό κλίμα που

διαμορφώνεται από τις απαντήσεις της πλειοψηφίας των διευθυντών Μουσικών Σχολείων που συμμετέχουν στην έρευνά μας.

#### 4.2.5. Έλεγχος σχεδίου μαθήματος

Στο ερώτημα που διερευνά την εκδήλωση μιας επιθυμίας ή μιας ενδεχόμενης απαίτησης των διευθυντών να ελέγξουν το σχέδιο μαθήματος που εκπονείται από τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την ενημέρωση της διδακτικής διαδικασίας, οι απαντήσεις της συντριπτικής πλειοψηφίας κινήθηκαν προς μία κατεύθυνση. Η ευθυγράμμιση αυτών των απόψεων αναδεικνύει την ξεκάθαρη άρνηση των διευθυντών να ασκήσουν έλεγχο στο έργο του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών:

*«Προσωπικά, η επιθυμία μου θα ήταν τα παιδιά να μαθαίνουν και να είναι ευχαριστημένα από το μάθημα. Απαίτηση δεν έχω να ελέγξω το μάθημα, γιατί δεν έχω τέτοια αρμοδιότητα. [...] Ο τρόπος που δείχνει ο διευθυντής την εμπιστοσύνη του, από το πώς συνδιαλέγεται μαζί με τον εκπαιδευτικό μέχρι το πώς του ζητάει τη γνώμη του για μία καινοτομία, τον ωθεί στο να κάνει κάτι διαφορετικό και να τον εμπνεύσει. Αντίθετα, αν υπάρξει έλεγχος στο μάθημα, ενδεχομένως να καταστρέψει τη σχέση εμπιστοσύνης. Προτεραιότητά μας είναι ο μαθητής να μαθαίνει ευχάριστα και να υπάρχει συνέχεια. Αν τώρα το μάθημα δεν ακολουθεί την ίδια πορεία με τους προκατόχους και παρατηρηθούν αναντιστοιχίες, θα πρέπει να βρεθεί τρόπος, όχι έλεγχου, αλλά ενημέρωσης για το πώς να εξασφαλιστεί η συνέχεια. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί δείχνοντάς για παράδειγμα, το περσινό βιβλίο ύλης ή παρακινώντας τον να μιλήσει με τα ίδια τα παιδιά για το τι έχουν κάνει. Αυτό όμως δεν το θεωρώ έλεγχο» (Υπ.1, Ερώτηση Α5).*

*«Ο καθένας πρέπει να γνωρίζει τις αρμοδιότητές του. Οι διευθυντές καλό είναι να γνωρίζουν και να μαθαίνουν τι γίνεται, χωρίς όμως να μπαίνουν στη διαδικασία του ελέγχου. Γιατί αυτή είναι η δουλειά του συντονιστή εκπαίδευσης. Αυτός είναι που θα πρέπει να επέμβει μετά από κάποια έντονη διαμαρτυρία ή αναφορά από τη διεύθυνση οποιουδήποτε προβλήματος, για το οποίο θα ζητηθεί βοήθεια (κάτι που συμβαίνει και στα μαθήματα γενικής εκπαίδευσης). Ο διευθυντής δεν γνωρίζει ούτε Λατινικά, ούτε μουσική γιατί δεν είναι στις αρμοδιότητές του να γνωρίζει όλα τα αντικείμενα. Μπορεί μόνο να δει και με τους άλλους καθηγητές, αν έχει προκύψει κάποιο πρόβλημα μετά από αναφορές που θα έχουν γίνει από πολλούς μαθητές ή συναδέλφους και σε συνεργασία, επιμένω, με τον συντονιστή εκπαίδευσης να βρει λύση. Μέχρι εκεί» (Υπ.2, Ερώτηση Α5).*

*«Δεν έχω εκφράσει καμία απαίτηση και καμία επιθυμία. Ο εκάστοτε διευθυντής, πιστεύω, πρέπει να έχει έναν υποστηρικτικό ρόλο και όχι έναν ελεγκτικό σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία. Ο διευθυντής δεν μπορεί να είναι παντογνώστης, άρα δεν είναι λογικό να έχει τέτοιες απαιτήσεις. Βέβαια, μία συνομιλία με τους συναδέλφους για το πού βρίσκονται και τι θέλουν να πετύχουν αυτό είναι κάτι άλλο. Η λέξη «απαίτηση» δεν ανήκει στη δική μου φιλοσοφία» (Υπ.4, Ερώτηση Α5).*



*«Ο έλεγχος αποτελεί ένα στοιχείο της ηγεσίας. Σε ένα σχολείο πολυπληθές, όπως είναι και το συγκεκριμένο, υπάρχει η ανάγκη οριοθέτησης και ύπαρξης κοινών προγραμμάτων και στόχων. Προτεραιότητα αποτελούν βέβαια οι μαθητές. Αυτό στην πράξη σημαίνει ένα αναλυτικό πρόγραμμα που να σέβονται όλοι, συμπεριλαμβάνοντας και τις προαναφερθείσες διαφοροποιήσεις. Ο διευθυντής των Μουσικών Σχολείων είναι διαφορετικών ειδικοτήτων. Δεν μπορεί να έχει τον έλεγχο της διδακτικής πράξης μέσα στα τμήματα. Όμως έχω την ανάγκη να βρίσκονται δίπλα μου οι σύμβουλοι των μαθημάτων και μαζί με τους συναδέλφους να χαράζονται πορείες μαθημάτων και αυτές οι πορείες που θα έχουν βγει από τους ειδικούς σε συνεργασία με τους μάχιμους εκπαιδευτικούς της τάξης θα θέτονται ως θέμα συζήτησης για το αν εφαρμόζονται ή όχι και πού είναι το πρόβλημα, πάντοτε με σκοπό την καλύτερη παιδεία που αξίζουν τα παιδιά» (Υπ.12, Ερώτηση Α5).*

Από τις απαντήσεις των διευθυντών μία μόνο διαφοροποιήθηκε, κυρίως ως προς την πρόθεση και όχι ως προς την ένταση του παρεμβατισμού. Οι προτάσεις του εν λόγω διευθυντή για έλεγχο της παιδαγωγικής διαδικασίας αφορούν συναυλιακές δραστηριότητες εντός της σχολικής μονάδας –ως ένδειξη μιας μαθητικής προόδου– και μια πιο λεπτομερή οργάνωση στη διδακτέα ύλη των ατομικών μαθημάτων που αντανακλάται στη δημιουργία ατομικών μαθητικών καρτελών, στις οποίες αναγράφεται το επίπεδο των μαθητών (επίπεδο 1, επίπεδο 2 κ.λπ.), όπως αυτό ορίζεται ενδοσχολικά. Η πρόθεση αυτή φαίνεται να εδράζεται στη δυσπιστία του συγκεκριμένου διευθυντή αναφορικά με την επάρκεια καθηγητών μουσικής παιδείας, ωδειακής και όχι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, μια θεσμική ασυμβατότητα των Μουσικών Σχολείων για την οποία έγινε λόγος στο 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

*«Δυστυχώς ναι. Είμαι υπέρμαχος της αυτονομίας του κάθε εκπαιδευτικού, όπως κι εγώ θα το ήθελα σαν εκπαιδευτικός. Να έχω την ελευθερία και την εμπιστοσύνη του Διευθυντή μου. Δυστυχώς όμως, οι εκπαιδευτικοί μουσικοί δεν μου έχουν δείξει μία τέτοια παιδαγωγική επάρκεια, ώστε να τους έχω εμπιστοσύνη για τη σωστή διεξαγωγή του μαθήματος, για την σωστή αξιολόγηση του μαθητή, για τη μεταλαμπάδευση γνώσεων. Έτσι, τα τελευταία χρόνια, εκτός από φέτος, ζητώ δύο φορές το χρόνο, κάτι που πέρασε και από τον Σύλλογο Διδασκόντων, να γίνεται μία παρουσίαση-συναυλία των μουσικών οργάνων σε όλο το μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό σε έναν κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο. Με αυτόν τον τρόπο διαπιστώνουμε ότι πράγματι ο μαθητής έχει προχωρήσει. Επίσης, επέβαλα, και το δέχτηκαν και οι συνάδελφοι, μάλιστα δύο εκπαιδευτικοί μουσικοί βοήθησαν κιόλας, να διαμορφώσουμε διαφορετικά επίπεδα. Φτιάξαμε λοιπόν καρτέλες για κάθε μαθητή και για κάθε μάθημα και εκεί καταγράφονται και η ύλη που έχει διδαχθεί αλλά και το επίπεδο που βρίσκεται ο κάθε μαθητής. Να ξέρω ότι για παράδειγμα η πρώτη γυμνασίου τελείωσε το επίπεδο 1 φερ' ειπείν, όπως το ορίζουμε εμείς και όχι όπως ορίζεται από άλλους φορείς που δεν μας ενδιαφέρουν. Να ξέρουμε εμείς ότι αυτή η ύλη έχει ολοκληρωθεί από τον μαθη-*

*τή [...] Αν θυμάμαι καλά, καθορίστηκε από το 1930 οι απόφοιτοι των ωδείων αυτοδίκαια να γίνονται καθηγητές στα σχολεία. Αναφερόμαστε βέβαια σε ωδεία αμφιβόλου ποιότητας και όχι σε κεντρικά ωδεία. Και εκείνα τα διατάγματα εκείνης της περιόδου συνεχίζουν δυστυχώς να ισχύουν μέχρι σήμερα. Αν μπορούμε μάλιστα στον κόπο και διαβάσουμε τον ιδρυτικό νόμο των Μουσικών Σχολείων, θα το διαπιστώσουμε» (Υπ.3, Ερώτηση Α5).*

Από το σύνολο των απαντήσεων εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι διευθυντές θέλουν να αποποιηθούν τον οποιοδήποτε ελεγκτικό ρόλο στο παιδαγωγικό έργο των συναδέλφων τους. Με αυτή τους τη στάση δεν επιδεικνύουν αδιαφορία ως προς την ποιότητα της διδασκαλίας, αλλά οριοθετούν με σαφήνεια τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους. Για την ακρίβεια αποδεικνύεται ότι επιθυμούν να έχουν ενημέρωση της παιδαγωγικής διαδικασίας, στοιχείο που πραγματώνεται ιδανικά, κατά την εκτίμησή τους, μέσα από μια υγιή επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό και, κυρίως, όταν οι ίδιοι συζητούν και αφογκράζονται τα σχέδια, τη στοχοθεσία και τις ιδέες του συλλόγου των διδασκόντων. Σε κάθε περίπτωση, οι διευθυντές των Μουσικών Σχολείων που συμμετέχουν στην έρευνά μας στρέφουν την απάντησή τους προς τον σχολικό σύμβουλο, ιδιότητα με αρμοδιότητες αξιολόγησης, αλλά ενεργή πλέον μέσα από την νέα ονομασία της, αυτή του «Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου». Η συνεχής εμφάνιση του επιχειρήματος ότι «οι διευθυντές δεν είναι εφικτό να έχουν επαφή με όλα τα γνωστικά αντικείμενα» δεν συνιστά ένδειξη ταπεινοφροσύνης ή υπεκφυγής ευθυνών για μια συμμετοχή στην παιδαγωγική εποπτεία, αλλά αποτελεί ανάγκη κατάδειξης της ευρύτητας των αρμοδιοτήτων τους, με σαφή την πρόθεση να αποφύγουν τις ανεδαφικές εστιάσεις που θα υπονομεύσουν το έργο τους.

#### **4.2.6. Αξιολόγηση μαθητών στα μουσικά μαθήματα**

Στο τελευταίο ερώτημα του πρώτου ερευνητικού μας άξονα διερευνάται η ύπαρξη εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στα μουσικά μαθήματα, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους. Με εξαίρεση μία διευθύντρια που δεν διέκρινε διαφορές στον τρόπο εξέτασης των μουσικών μαθημάτων συγκριτικά με τα μαθήματα γενικής παιδείας, όλοι οι υπόλοιποι διευθυντές συμφώνησαν στο ότι υπάρχουν εναλλακτικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση των μαθητών. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της συντριπτικής πλειοψηφίας των διευθυντών:

*«Αυτό πρέπει να το προτείνουν οι συνάδελφοι που διδάσκουν το μάθημα. Για παράδειγμα, μπορεί να προτείνουν ότι θέλουν να αξιολογήσουν τους μαθητές*

βάσει της παρουσίας και συμμετοχής τους σε ένα μουσικό σύνολο ή σε μία εκδήλωση. Δεν είναι ανάγκη να παίζει μόνο το κομμάτι που του έχει μάθει ο καθηγητής στο πλαίσιο μιας τυπικής εξέτασης. Ενδέχεται ο μαθητής να παίζει το ίδιο έργο μέσα σε ένα πλαίσιο πιο ζωντανό, μέσα σε μια ορχήστρα ή σε ένα άλλο οποιοδήποτε σύνολο. Αυτή την οπτική τη δέχομαι ως μια εναλλακτική αξιολόγηση. Και οποιαδήποτε άλλη εναλλακτική μου προτείνει ο συνάδελφος, θα τη συζητήσω» (Υπ.1, Ερώτηση Α6).

«Σε αυτό το ερώτημα θα πρέπει να απαντήσουν οι μουσικοί. Αλλά σίγουρα ένα παιδί, όταν είναι πρόθυμο να συμμετέχει και να λαμβάνει πρωτοβουλίες σε σύνολα και να τα βγάζει ασπροπρόσωπα, όταν είναι διαθέσιμο ή συνεργάσιμο και όταν διαθέτει και κοινωνικές δεξιότητες, τότε ναι. Όλα αυτά αξιολογούνται, παρόλο που δεν προβλέπονται από τα τυπικά της αξιολόγησης. Νομίζω πως, ειδικά στα μουσικά σύνολα, υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Εκεί αξιολογούνται η συνεργατικότητα, η υπευθυνότητα, ο ηγετικός ρόλος, η ανάληψη πρωτοβουλιών. Αν είχαμε δηλαδή περιγραφική αξιολόγηση, θα τα καταχωρούσαμε και στα συμβατικά μαθήματα, αλλά ακόμα δεν υπάρχει κάτι τέτοιο. Μπαίνει ένας βαθμός που στην ουσία δεν αναλύει ούτε περιγράφει τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή, αλλά ούτε πώς ο καθένας έφτασε σε αυτό το επίπεδο» (Υπ.9, Ερώτηση Α6).

«Στα μαθήματα που παραδοσιακά εξετάζονται γραπτώς, δεν νομίζω ότι υπάρχει η δυνατότητα εναλλακτικών μεθόδων. Βέβαια, σε μια κατηγορία μουσικών μαθημάτων που εξετάζονται προφορικά, νομίζω ότι εκεί εντοπίζεται μία διαφοροποίηση. Όπως για παράδειγμα, έχουμε προφορική αξιολόγηση σε πολλά μαθήματα, όπως μουσικά σύνολα, νικιτέ, σολφέζ, κ.ά. από ομάδες καθηγητών που λειτουργούν σε επιτροπές. Το μουσικό σύνολο είναι ένα μάθημα που εξετάζεται καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Επίσης, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε πως τα μουσικά σύνολα πρέπει υποχρεωτικά, βάσει νόμου, να δώσουν δύο συναυλίες μέσα στο έτος. Έτσι, τα μουσικά σύνολα συμμετέχουν σ' αυτές τις εκδηλώσεις. Το παιδί λοιπόν αξιολογείται από τη συνολική του πορεία μέσα σ' αυτά καθ' όλη τη διάρκεια του έτους» (Υπ.10, Ερώτηση Α6).

«Ναι, και αυτό σχετίζεται με την περιγραφική αξιολόγηση, η οποία όμως δεν αποτυπώνεται επισήμως. Συνεπώς, το πλαίσιο υπάρχει. Σε κάθε περίπτωση όμως η αξιολόγηση αποτυπώνεται αναγκαστικά με έναν αριθμό. Στο σχολείο μας υπάρχει η περιγραφική αξιολόγηση, αλλά όχι συνολικά και καθολικά για όλους. Δηλαδή, υπάρχει η ελευθερία οι συνάδελφοι να συνυπολογίσουν κι άλλα πράγματα, αλλά αναγκαστικά στο τέλος θα πρέπει να αποτυπωθεί με βαθμό. Εγώ, βέβαια, πρέπει να γνωρίζω τους τρόπους αξιολόγησης, για να μπορώ να απαντήσω στους γονείς ενδεχόμενες ερωτήσεις. [...] Στα μαθηματικά, για παράδειγμα, θα ληφθούν υπόψη τα διαγωνίσματα και τα τεστ, αλλά θα συνυπολογιστεί και η παρουσία των μαθητών στην τάξη. Έτσι, και στα μουσικά μαθήματα, οι συναυλίες και όλα τα συναφή, συνιστούν τη συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα. Αν, λοιπόν, ένας μαθητής συμμετέχει στα μουσικά σύνολα, στις συναυλίες, μελετά περισσότερες ώρες, για να πάρει μέρος στις εκδηλώσεις και κάνει κάτι παραπάνω από αυτό που αξιώνει το μάθημα, εννοείται πως θα βαθμολογηθεί διαφορετικά» (Υπ.4, Ερώτηση Α6).

*«Προσωπικά πιστεύω πως για να γίνει η αξιολόγηση με εναλλακτικούς τρόπους που αποτελεί και το ζητούμενο, γιατί οι μαθητές μας είναι διαφορετικοί και ο καθένας είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα, θα έπρεπε – εκτός από τις γνώσεις που έχει ο καθένας- να γίνει μία ουσιαστική και βαθιά επιμόρφωση. Αυτήν δεν την έχουμε. Τώρα, μετά από συζητήσεις με τους συναδέλφους για την προσωπικότητα του κάθε παιδιού, ο καθένας μας στην τάξη εφαρμόζει αυτό που του λέει το μυαλό του, η γνώση του και η ευθύνη του απέναντι στην ίδια την ιδιότητα του δασκάλου. Φυσικά, τα Μουσικά Σχολεία έχουν τις πολιτισμικές δράσεις που μπορούν να βοηθήσουν στη βαθμολόγηση ενός παιδιού μέσα από ένα μουσικό σύνολο ή μέσα από τη συμμετοχή του σε μία μουσική δράση. Θεωρώ όμως ότι δεν είναι τα πράγματα στο επίπεδο που θα άγγιζαν ένα πολύ καλό αποτέλεσμα. Έχουμε δρόμο γι' αυτό» (Υπ.12, Ερώτηση Α6).*

Η πλειοψηφία των διευθυντών, μέσα σ' αυτό το ιδιαίτερο περιβάλλον των Μουσικών Σχολείων, αναγνωρίζει και θεωρεί ότι είναι εφικτή -και έως ένα βαθμό αυτονόητη- τη δυνατότητα εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης των μουσικών μαθημάτων, στοιχείο που αντικατοπτρίζεται σε μια συντριπτική σύγκλιση απόψεων. Πράγματι, τα μαθήματα της χορωδίας, τα μουσικά σύνολα (φωνητικά και ενόργανα) και η εξατομικευμένη διδασκαλία διευρύνουν την παιδαγωγική αντίληψη και τη στοχοθεσία των καθηγητών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συνεκτιμήσουν στο προφίλ των μαθητών, τη συμμετοχική διαδικασία και την ομαδοσυνεργατική δράση. Αρκετά ηχηρά διατυπώνεται και η άποψη της περιγραφικής αξιολόγησης, η οποία, έστω άτυπα, λαμβάνεται υπόψη στην ανάδειξη ποιοτικών στοιχείων, τα οποία συνεχίζουν ασφαλώς να αποτυπώνονται μέσω μιας αριθμητικής κλίμακας. Άλλη μία τοποθέτηση που διαστέλλει το προαναφερθέν πλαίσιο, αλλά λειτουργεί ως προϋπόθεση που θωρακίζει την οπτική για μια εναλλακτική αξιολόγηση, είναι η αναγκαιότητα επιμόρφωσης πάνω στην αξιολόγηση. Η πρόταση αυτή δεν στοχεύει να αναδείξει μια ακαδημαϊκή προσέγγιση στην εναλλακτική αξιολογική διαδικασία, αλλά επιχειρεί να την εξερευνήσει εκ των έσω, και να την καταστήσει πιο λειτουργική, αντανακλώντας συνάμα το ευρύτερο αίτημα εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης για επιμόρφωση.

### **4.3. Διοικητική αυτονομία**

Διατηρώντας τις ίδιες αναλογίες ως προς τον τρόπο προσέγγισης του άξονα της παιδαγωγικής αυτονομίας, θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε και να αναλύσουμε τα δεδομένα του δεύτερου ερευνητικού μας πυλώνα, που αφορά τη διοικητική αυτονομία. Θα διερευνηθούν το κλίμα επικοινωνίας και υποστήριξης του διευθυντικού έργου, οι παράγοντες που διαταράσσουν την εύρυθμη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων,

τα περιθώρια διοικητικής πρωτοβουλίας και αυτενέργειας, η συμβολή του διευθυντή στην επιλογή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσονται με την τοπική κοινωνία και τον σύλλογο γονέων και, τέλος, τα περιθώρια που εντοπίζονται ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Και σ' αυτόν τον ερευνητικό πυλώνα, το περιεχόμενο των ερωτήσεων κωδικοποιήθηκε επιδιώκοντας την ευσύνοπτη παρουσίαση του νοηματικού τους πυρήνα.

#### 4.3.1. Κλίμα επικοινωνίας και υποστήριξης

Μέσα από το πρώτο, πληθωρικό ερώτημα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα επιδιώκεται η ανίχνευση του κλίματος επικοινωνίας και υποστήριξης στο έργο των διευθυντών από το διδακτικό προσωπικό, τους ανώτερους παιδαγωγικούς και διοικητικούς προϊσταμένους, τους μαθητές αλλά και από την τοπική κοινωνία. Πρόκειται για ένα πολυκατευθυντικό ερώτημα το οποίο διερευνά επίπεδα και δίκτυα συνεργασίας που ενυπάρχουν στο καθεστώς της αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Όλοι οι διευθυντές αναφέρθηκαν με άκρως θετικά σχόλια για τους δεσμούς που έχει αναπτύξει η σχολική τους μονάδα με την τοπική κοινωνία. Μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις, η εκκίνηση των απαντήσεων αφορούσε την περιγραφή αυτής της συνεργασίας. Παραθέτουμε μερικές απαντήσεις διευθυντών:

*«Ξεκινώντας από την τοπική κοινωνία, σε ένα μικρό μέρος, όπως η Άμφισσα, ο κόσμος διψάει για πολιτιστικές εκδηλώσεις και μπορούμε να πούμε πως μας στηρίζουν. Βέβαια, δεν είναι πάρα πολλές, αλλά το κοινό τις αγαπάει και τις υποστηρίζει με την παρουσία του» (Υπ.5, Ερώτηση Β1).*

*«Θα ξεκινήσω από την τοπική κοινωνία και τη στήριξη που έχουμε από αυτούς. Σε οτιδήποτε και αν χρειαστούμε βρίσκονται εκεί και το ίδιο και ισχύει από την πλευρά μας. Έχουμε συνεργαστεί στη διεξαγωγή πολλών εκδηλώσεων με ποτυακούς συλλόγους, αλλά και γενικότερα με διάφορους πολιτιστικούς συλλόγους» (Υπ.7, Ερώτηση Β1).*

*«[...] Η κοινωνία μάς εμπιστεύεται, μας θεωρεί ως πολιτιστικό πόλο σημαντικό γι' αυτήν και προσβλέπει στις παραστάσεις μας. Να φανταστείτε οι παραστάσεις μας είναι sold out και δεν ξέρουμε πώς να διαχειριστούμε τον τόσο πολύ κόσμο που έρχεται. Γι' αυτό πολλές φορές κάνουμε και διπλές παραστάσεις. Άλλες φορές υπάρχει απαίτηση και για τριπλή παράσταση. Βέβαια, δεν είμαστε επαγγελματικός θίασος και τα όρια εδώ για κάποιους είναι δυσδιάκριτα. Πρέπει όμως να βρίσκουμε ισορροπίες, γιατί είμαστε εκπαιδευτικό ίδρυμα αλλά παράλληλα και πολιτιστικό» (Υπ.9, Ερώτηση Β1).*

Δύο διευθυντές, αφού επιβεβαίωσαν μια καλή επαφή με όλα τα πρόσωπα και τους φορείς που εμπεριέχονται στο ερώτημα, δεν προχώρησαν σε λεπτομέρειες ως

προς την ανάλυση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των συνεργασιών τους, αλλά αναπτύχθηκαν ως προς τις προϋποθέσεις για την επίτευξη ενός υγιούς επικοινωνιακού κλίματος προς όλες τις κατευθύνσεις. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των διευθυντών:

*«Υπάρχει και μάλιστα αρκετή συνεργασία. Σκόπιμα χρησιμοποιώ τη φράση “αρκετή συνεργασία”, γιατί δεν θέλω να αφήσω να εννοηθεί ότι δεν δημιουργούνται προβλήματα. Παρόλα αυτά, η συνεργασία αυτή δεν είναι ένα προϊόν αυτόματο. Δηλαδή, προηγείται μία σημαντική προεργασία από την πλευρά του διευθυντή, ώστε να επιτευχθεί αυτό. Συνεπώς, θεωρώ πως όλοι οι παραπάνω θέλουν να συνεργαστούν με εμάς, εφόσον καταλαβαίνουν τους λόγους, τους όρους, τις προϋποθέσεις, τους στόχους και το όραμα της συνεργασίας. Όταν αυτά είναι ξεκαθαρισμένα, τότε δημιουργείται συνεργασία. Γιατί, όταν θες να πετύχεις κάτι τέτοιο, θα πρέπει αρχικά να επικοινωνήσεις το όραμά σου, τις ιδέες σου και αν αυτό που φαντάζεσαι και ονειρεύεσαι μπορεί να γίνει και κοινό όραμα με τον πιθανό συνεργάτη σου. Συνοπτικά, η απάντηση είναι ναι, υπό τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις» (Υπ.4, Ερώτηση Β1).*

*«Αναμφίβολα, η συνεργασία με όλους τους παραπάνω φορείς είναι δεδομένη και απαραίτητη. Προκειμένου τα Μ.Σ. να φέρουν εις πέρας το δύσκολο έργο τους, οφείλουν να πείσουν την τοπική κοινωνία για την αναγκαιότητα ύπαρξης και τη χρησιμότητά τους, ενώ παράλληλα πρέπει να έχουν τη στήριξη από τα ανώτερα διοικητικά όργανα. Είναι γενικώς αποδεκτό ότι τα Μ.Σ. είναι εξωστρεφή, ανοιχτά στην κοινωνία και δημιουργούν όχι μόνο για τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά απευθύνονται σε ένα ευρύτερο κοινό. Ταυτόχρονα, προβάλλονται και προσπαθούν να αυτοπροωθηθούν, κάνοντας και ένα είδος διαφήμισης. Γινόμαστε αποδέκτες της αποδοχής του έργου μας, όταν η τοπική κοινωνία δει το τελικό πολιτιστικό προϊόν και όταν καταστεί σαφές ότι αυτό αφορά το ευρύ κοινό και όχι μόνο τα στενά όρια του σχολείου» (Υπ.8, Ερώτηση Β1).*

Ως προς το κομμάτι της συνεργασίας της διοίκησης του σχολείου με το διδακτικό προσωπικό, οι διαστάσεις που αναδείχθηκαν από τους διευθυντές θέτουν την παράμετρο της διαφορετικότητας που εντοπίζεται στους πολυπληθείς συλλόγους διδασκόντων, αλλά και το ζήτημα των αναπληρωτών που δημιουργεί ένα ευμετάβλητο περιβάλλον από χρονιά σε χρονιά. Αναφέρουν χαρακτηριστικά:

*«Ναι, θεωρώ ότι υπάρχει καλή συνεργασία και πάντα προσπαθούμε να αμβλύνουμε έντονες καταστάσεις που μπορεί να δημιουργηθούν γιατί είμαστε μεγάλοι σύλλογοι, όπως συμβαίνει σε όλα τα Μ.Σ., είμαστε περίπου 60 με 70 άτομα και πάντα εκφράζονται διαφοροποιήσεις» (Υπ.2, Ερώτηση Β1).*

*«Οι καθηγητές τώρα, είναι βέβαια υποστηρικτικοί, αλλά δεν είναι γηγενείς, ούτε ανήκουν στο μόνιμο διδακτικό προσωπικό κι έτσι δημιουργούνται προβλήματα» (Υπ.5, Ερώτηση Β1).*

*«Από την άλλη, οι σύλλογοι διδασκόντων είναι ιδιαίτεροι σύλλογοι, γιατί συνυπάρχουν καθηγητές γενικής και μουσικής παιδείας. Οι μουσικοί κάνουν πράγματα και φαίνονται συνέχεια προς τα έξω. Το στοιχείο αυτό δημιουργεί εσωτερικά κόντρες και βγαίνουν στην επιφάνεια πολλές ανασφάλειες. Ενώ, αντίθετα, αυτή η εξωστρέφεια θα μπορούσε να κινητοποιήσει δημιουργικά και τους καθηγητές της γενικής παιδείας. Συνήθως, όμως, όταν μία ομάδα καθηγητών συνασπίζεται και θελήσει να προωθήσει μία ιδέα, αυτό δημιουργεί αντιπαραθέσεις,*

παράπονα και γκρίνια. Ίσως όλα τα σχολεία να περνούν από τέτοιου είδους διακυμάνσεις, κάποια στιγμή όμως έρχεται η ισορροπία» (Υπ.6, Ερώτηση Β1).

«Οι καθηγητές τώρα διακρίνονται σε αυτούς που αγαπούν πολύ το σχολείο και το στηρίζουν και σε αυτούς που δεν έρχονται καν στις εκδηλώσεις μας, ενώ μένουν στην πόλη που εδράζεται το σχολείο. Είναι σημαντικό για τα παιδιά να βλέπουν τους καθηγητές τους να τους χειροκροτούν και να στηρίζουν την προσπάθειά τους» (Υπ.7, Ερώτηση Β1).

«Η επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων -όταν είναι πολλοί- δυσκολεύει στο να βρούμε έναν δρόμο που να τον ακολουθούμε όλοι. Έτσι, εντοπίζεται εδώ η δυναμική της διαφορετικότητας που ως Διευθύντρια θέλω να χρησιμοποιώ θετικά. Βέβαια, δεν είναι πάντα εφικτή η συνεργασία, γιατί υπάρχουν συνάδελφοι που κάνουν αυτό που πρέπει, υπάρχουν συνάδελφοι που τραβούν μπροστά και οι οποίοι δίνουν μία δυναμική στο σχολείο, υπάρχουν συνάδελφοι που υπολείπονται των υποχρεώσεων. Μέσα σε ένα μεγάλο χώρο εργασίας υπάρχουν αυτές οι διαφορετικές απόψεις. Η συνεργασία “επιβάλλεται” μόνο με το παράδειγμα που δίνει η Διεύθυνση. Αν εγώ δώσω το παράδειγμα της συνεργασίας, κατά κάποιο τρόπο αναγκάζω όχι τους ήδη θετικά διακείμενους στη συνεργασία αλλά κι αυτούς που δεν είναι. Έτσι, αναγκάζονται μέσα σ’ αυτό το κλίμα που κατά κάποιο τρόπο επιβάλλεται, να συνεργαστούν. Καταφέρνει και διαχέεται δηλαδή στην κοινότητα» (Υπ.12, Ερώτηση Β1).

Οι διευθυντές που δημιούργησαν μια εστίαση και αναπτύχθηκαν ως προς τη σχέση τους και τα επίπεδα συνεργασίας με τους σχολικούς συμβούλους, διατύπωσαν αρνητικές απόψεις. Μερικοί από τους συνεντευξιαζόμενους αναφέρουν:

«[...] τους συμβούλους των Μ.Σ. δεν τους έχουμε δει ποτέ. Προσωπικά διατελώ τρία χρόνια ως διευθύντρια και ούτε μία φορά δεν έχω συναντήσει συμβούλους Μ.Σ.» (Υπ.5, Ερώτηση Β1).

«[...] Ο σύμβουλος από την άλλη βρίσκεται σε μακρινή έδρα από το σχολείο μας. Δυστυχώς στην περιφέρεια έχουμε μόνο έναν σύμβουλο. Βέβαια με στηρίζει και είναι κοντά μου τηλεφωνικά και ό,τι με απασχολεί θα το μοιραστώ μαζί του, αλλά δεν παύει να βρίσκεται μακριά. Δηλαδή, την ανάγκη που έχω να έρθει και να είναι κοντά σε κάποια δυσκολία μου, εκπαιδευτική και διοικητική, δεν την καλύπτει. Δυσκολεύει πάρα πολύ η περιοχή, η απόσταση και το γεγονός πως ο σύμβουλος εδρεύει σε άλλο νησί» (Υπ.3, Ερώτηση Β1).

«[...] με τους συμβούλους των Μ.Σ. δεν είχα ιδιαίτερη επαφή, δεν μας έχει επισκεφθεί ποτέ όχι μόνο εμάς αλλά και άλλα περιφερειακά Μ.Σ. Μόνο όταν έπρεπε να διευθετήσω κάποια θέματα σχετικά με τις εισαγωγικές εξετάσεις. Στην περίπτωση αυτή η σύμβουλος επικοινωνήσε πιο πολύ με τους εκπαιδευτικούς μουσικούς, αλλά θα μπορούσε όμως να απευθυνθεί και σε εμάς. Όταν ο σύμβουλος έχει υπό την εποπτεία του τόσους νομούς και τόσα σχολεία, είναι δύσκολο να ανταποκριθεί. Θα έπρεπε να αναβαθμιστεί ο θεσμός των συμβούλων και να αναλάμβαναν λιγότερους νομούς. Σκεφτείτε πως τώρα μόνο είχαμε μία διαδικτυακή επικοινωνία εξαιτίας του κορονοϊού» (Υπ.9, Ερώτηση Β1).

«[...] Κλείνουμε, λοιπόν, με το κομμάτι των συμβούλων που πιστεύω ότι εμείς δεν καλυπτόμαστε πλήρως, αν και ο σύμβουλος μας είναι ένας αξιόλογος άνθρωπος, με ειδικευση στη μουσική τεχνολογία. Πρόκειται λοιπόν, όπως προανέφερα, για έναν αξιόλογο άνθρωπο που από την πρώτη στιγμή προσπαθεί και ελπίζουμε να διοργανώσουμε σεμινάρια για τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, αλλά παρόλα αυτά πιστεύω ότι τα σχολεία χρειάζονται και επαφή, δηλαδή πολύ συχνές επισκέψεις, έτσι ώστε να λύνονται πολλά πράγματα, όπως απορίες εκ-

παιδευτικών είτε θέματα παιδαγωγικά, διοικητικά, κ.ά. ακόμη και να δίνονται συμβουλές που ίσως η απόσταση πολλές φορές να εμποδίζει την επίλυσή τους άμεσα. Οπότε εκεί εντοπίζουμε ένα πρόβλημα και θεωρώ πως στις νησιωτικές περιοχές ίσως το καθεστώς θα έπρεπε να είχε αλλάξει. Να υπάρχουν σύμβουλοι δηλαδή σε κάθε νησί ξεχωριστά» (Υπ.10, Ερώτηση Β1).

Τέλος, ως προς τα ανώτερα διοικητικά στελέχη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και της Περιφέρειας, αν εξαιρέσουμε τους διευθυντές που αναπτύχθηκαν - όπως αναφέραμε και πιο πάνω- στις προϋποθέσεις που διασφαλίζουν τα εχέγγυα για μια υγιή συνεργασία προς όλες τις κατευθύνσεις και εκείνους που επιβεβαίωσαν μια άριστη επικοινωνία, στους περισσότερους εντοπίζουμε μια εφεκτική στάση. Μάλιστα σε κάποιες από τις απαντήσεις διακρίνουμε επικριτικό ύφος που εστιάζεται σε μια ελλειμματική διοικητική εποπτεία και σε μια ανεπάρκεια ενημέρωσης, στην απουσία κατανόησης παραμέτρων που σχετίζονται με τα Μουσικά Σχολεία, αλλά και μια υπονομευτική στάση ως προς τον αριθμό των νεοεισερχομένων μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των διευθυντών:

«[...] Συγκεκριμένα, ο περιφερειακός σύμβουλος, κι αυτός προσπαθεί έστω εξ αποστάσεως, χωρίς να μας έχει αρνηθεί κάτι. Βέβαια, πιστεύω, η δράση του θα μπορούσε να είναι πιο έντονη» (Υπ.2, Ερώτηση Β1).

«[...] Σχετικά με τις διοικητικές αρχές αντιμετωπίζουμε μία προκατάληψη και μία μονόπλευρη κριτική κατά των Μουσικών Σχολείων, ενώ αντίθετα υπάρχει υποστήριξη των συμβατικών σχολείων. Υποστηρίζουν πως το Μουσικό Σχολείο προσελκύει μαθητές από άλλα σχολεία και ότι έτσι μειώνει τις ώρες και τους καθηγητές από αυτά» (Υπ.5, Ερώτηση Β1).

«Θα ξεκινήσω με τους παράγοντες που είναι έξω από το σχολείο και βρίσκονται πάνω από εμάς. Δηλαδή, τον περιφερειακό σύμβουλο και τους συμβούλους. Εδώ, τα πράγματα ίσως να είναι λίγο διαφορετικά. Το σχολείο μας λειτουργεί 11 χρόνια και έχουμε αντιμετωπίσει ένα εχθρικό περιβάλλον κάτι που έχω διαπιστώσει σε κατ' ιδίαν συζητήσεις. Γιατί δημόσια η στάση τους είναι απόλυτα θετική και μας χαρακτηρίζουν κίτταρο πολιτισμού, στολίδι ή διαμάντι. Ωστόσο, έχω δώσει μάχη, σε προσωπικό επίπεδο, και έχω ακούσει πως κάνω προπαγάνδα και παίρνω μαθητές από άλλα σχολεία. Όλα αυτά αντι-κατοπτρίζουν χειρισμούς που αγγίζουν τα όρια της χυδαιότητας. Δυστυχώς, δέχομαι διάφορες κρούσεις από συναδέλφους διευθυντές άλλων σχολείων, γιατί θεωρούν ότι παιδιά που έρχονται στο Μ.Σ. «ανήκουν» στα δικά τους σχολεία, λόγω γεωγραφικής κατανομής. Αισθάνονται, ίσως, μία απειλή, γιατί κάποια από τα άλλα σχολεία έχουν ήδη λίγα παιδιά και φοβούνται μια περαιτέρω μείωση [...] Συνοψίζοντας, τα ανώτερα διοικητικά στελέχη εκπαίδευσης, δυστυχώς, δεν είναι φιλικά και θετικά διακείμενα προς εμάς» (Υπ.6, Ερώτηση Β1).

«[...] Οι σχέσεις τώρα με τον περιφερειακό σύμβουλο είναι καθαρά σε διοικητικό πλαίσιο και δεν νομίζω ότι είναι πλήρως ενημερωμένος για το έργο μας και το τι συμβαίνει στα Μ.Σ., καθώς αυτό που τα χαρακτηρίζει είναι η δαιδαλώδης και σύνθετη δομή και διάρθρωσή τους. Όταν για παράδειγμα έχεις ένα σχολείο 130 εκπαιδευτικών, διαμορφώνεται ένα περιβάλλον που δεν είναι εύκολο για κάποιον που δεν το βιώνει εκ των έσω να γνωρίζει ποιες συνθήκες επικρατούν. Φανταστείτε εγώ βρίσκομαι εδώ από το 2003 ως καθηγήτρια φιλόλογος και έχω δει και αυτήν την πλευρά. Έχω δει το σχολείο και ως μητέρα δύο παιδιών που



*αποφοίτησαν από το Μουσικό και τώρα και ως διευθύντρια. Έτσι έχω αποκτήσει μία ολοκληρωμένη εικόνα, αλλά και πάλι αγνώ και ακόμα εξερευνώ κάποια κομμάτια του. Με τον περιφερειακό σύμβουλο, λοιπόν, για να επανέλθω στο ερώτημα, η σχέση μας είναι σε διοικητικό επίπεδο» (Υπ.9, Ερώτηση Β1).*

Συνοψίζοντας, όλοι οι διευθυντές σχολίασαν θετικά τη σχέση τους με την τοπική κοινωνία. Αυτή η σύγκλιση απόψεων επιβεβαιώνει την αναπόφευκτη εξωστρεφή δράση των Μουσικών Σχολείων, η οποία πραγματώνεται μέσα από την υγιή και δημιουργική συνεργασία των σχολικών μονάδων με θεσμικά όργανα και τοπικούς φορείς. Μάλιστα από την ανάπτυξη των απαντήσεων, η γόνιμη επαφή με την κοινωνία αναδεικνύεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη βιωσιμότητα και την προοπτική των εν λόγω εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Στις απαντήσεις των διευθυντών δεν υπήρξε ιδιαίτερη εστίαση στο μαθητικό δυναμικό, επιτρέποντας ίσως να εννοηθεί ότι η συνεργασία με τους μαθητές είναι αυτονόητα ποιοτική, δεδομένης της επιλογής τους. Ως προς τους συμβούλους και τους διοικητικούς προϊσταμένους υπήρξε σύγκλιση απόψεων με μια επιχειρηματολογία που προδίδει τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του κάθε Μουσικού Σχολείου. Πράγματι, ως προς τους συμβούλους αναγνωρίζεται η ευρύτητα της παιδαγωγικής τους εποπτείας, η οποία σε συνδυασμό με την απομακρυσμένη έδρα των συμβούλων δυσχεραίνει τη συχνή δια ζώσης επαφή με τους διευθυντές και τις εκπαιδευτικές μονάδες. Αντίστοιχα, η πλειοψηφία των απαντήσεων ως προς τους διοικητικούς προϊσταμένους ανέδειξε μια τυπική, γραφειοκρατική σχέση, την αγνόηση ή την ελλιπή ενημέρωσή τους για ζητήματα που άπτονται των Μουσικών Σχολείων, ενώ διατυπώθηκαν αρνητικές απόψεις που αφορούν ζητήματα διαχείρισης του μαθητικού πληθυσμού που φοιτούν σε αυτά, στοιχείο που σχετίζεται με τη διατήρηση μιας ισορροπίας ως προς την κατανομή του αριθμού των μαθητών στις σχολικές μονάδες του εκάστοτε Νομού.

#### **4.3.2. Δυσλειτουργικοί παράγοντες**

Στην ερώτηση που τέθηκε στους διευθυντές αναφορικά με το ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μονάδων, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ανέδειξε προβλήματα που φαίνεται να ταλανίζουν τα περισσότερα Μουσικά Σχολεία της χώρας. Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποιες από τις απαντήσεις των διευθυντών:

*«Δεν υπάρχουν μόνιμοι καθηγητές ή δεν έρχονται ζανά οι ίδιοι συνάδελφοι την επόμενη χρονιά, έτσι ώστε σαν σχολείο να μπορέσουμε να κάνουμε έναν μακροχρόνιο προγραμματισμό ή μία μακροχρόνια δόμηση των μαθητών. Η υπάρχουν*

περιπτώσεις αναπληρωτών που φθάνουν ετεροχρονισμένα και έχουν δημιουργηθεί τριβές στον τρόπο πραγματοποίησης των μαθημάτων. Ένας άλλος παράγοντας αφορά τις υποδομές και πιο ειδικά το κτηριακό ζήτημα. Έτσι δημιουργούνται προβλήματα στο να φτιάξουμε το ωρολόγιο πρόγραμμα, γιατί για να βγει ένα πρόγραμμα πρέπει να υπάρχουν και χώροι για να πάνε τα παιδιά» (Υπ.2, Ερώτηση Β2).

«Το πρώτο πρόβλημα είναι η έλλειψη εξοπλισμού. Δεν έχουμε πολλά μουσικά όργανα. Επίσης, δεν έχουμε μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό. Άλλο σημαντικό πρόβλημα είναι η έλλειψη χώρων διδασκαλίας γιατί σιγά σιγά μεγαλώνουμε και άλλο σαν σχολείο και δεν μπορούμε να κάνουμε νέα τμήματα. Τέλος, η υπολειτουργία κάποιων μουσικών συνόλων. Γιατί, όταν κάποιοι καθηγητές έρχονται σε εμάς τον Νοέμβριο ή τον Δεκέμβριο ή ακόμα και τον Μάιο, τα παιδιά έχουν κουραστεί [...] Τώρα σε σχέση με την κτηριακή υποδομή, ο Υπουργός μάς υποσχέθηκε λύση στο πρόβλημα» (Υπ.7, Ερώτηση Β2).

«Η εύρυθμη λειτουργία διαταράσσεται από τη μεταφορά των μαθητών, γιατί έρχονται από τα Δημοτικά όλου του Νομού. Ένα άλλο πρόβλημα είναι η σίτιση που εγώ προσωπικά δεν τη θεωρώ αναγκαία είναι μια ταλαιπωρία. Επίσης, η πολυπλοκότητα του ωρολογίου προγράμματος αλλά και ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών. Πόσο μάλλον όταν τα στοιχεία αυτά συνδυάζονται με τη μη έγκαιρη πρόσληψη αναπληρωτών μουσικής παιδείας, δεδομένο που δυσκολεύει αφάνταστα τον προγραμματισμό, την κατανομή των ωρών, τη διοργάνωση εκδηλώσεων, κ.ά. Δεν έχουμε τους καθηγητές μουσικής παιδείας στη θέση τους. Τέλος, η κτηριακή υποδομή και το ζήτημα των αιθουσών των ατομικών μουσικών μαθημάτων» (Υπ.8, Ερώτηση Β2).

«Η υλικοτεχνική υποδομή αποτελεί το πρώτο πρόβλημα. [...] Εμείς είχαμε έναν χώρο, ένα πρώην εκκλησιαστικό σχολείο που έκλεισε, το οποίο όμως δεν αποτελεί κτήριο που καλύπτει τις ανάγκες μας. Βολευτήκαμε, αλλά παράλληλα περιοριζόμαστε. Δεύτερο πρόβλημα και ίσως πιο σημαντικό, αποτελεί το εκπαιδευτικό προσωπικό. [...] Κάθε χρόνο στις περιφερειακές σχολικές μονάδες, δεν ξέρω τι ισχύει στα κεντρικά, έρχονται αναπληρωτές που δεν είναι σταθεροί αλλά διαφορετικοί. Με αποτέλεσμα, να μην υπάρχει μία συνέχεια. Ένα τρίτο και τελευταίο πρόβλημα είναι πως στα περιφερειακά σχολεία δεν δίνονται σταθερές χρηματοδοτήσεις. Συμπληρωματικά θα ήθελα να πω ότι τα Μουσικά Σχολεία της περιφέρειας πρέπει να βρίσκονται στο κέντρο της πόλης. Εμείς απέχουμε 9 χιλιόμετρα από την πόλη και οι μαθητές αντιμετωπίζουν θέματα μετακίνησης. Το στοιχείο αυτό λειτουργεί αποτρεπτικά για τα παιδιά στο να επιλέξουν το Μουσικό Σχολείο. Οι γονείς επιλέγουν τα Μουσικά Σχολεία, γιατί γνωρίζουν τον τρόπο λειτουργίας τους» (Υπ.3, Ερώτηση Β2).

Από τις προαναφερθείσες απαντήσεις διαπιστώνεται μια ισχυρή, καθολική θα λέγαμε, σύγκλιση απόψεων ως προς την αντίληψη για τα προβλήματα που ταλανίζουν τις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Πράγματι, τα μείζονα ζητήματα που επηρεάζουν αρνητικά την εύρυθμη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων είναι η κτηριακή υποδομή και η απουσία μόνιμου προσωπικού στα μουσικά μαθήματα. Τα Μουσικά Σχολεία αποτελούν ίσως τη μοναδική περίπτωση εκπαιδευτικών μονάδων που στηρίζονται σε τόσο μεγάλο αριθμό αναπληρωτών και μάλιστα για ένα εύρος μαθημάτων που διαμορφώνει και καθορίζει τον χαρακτήρα και τη φυσιογνωμία τους. Ως άμεση συνέπεια

αναδεικνύεται η δυσχέρεια στον προγραμματισμό του σχολείου και η αδυναμία δημιουργίας μιας μελλοντικής παρακαταθήκης. Αυτό συμβαίνει όχι μόνο λόγω της αργοπορημένης πρόσληψής τους στις μονάδες, αλλά και εξαιτίας της αναπόφευκτης παρουσίας διαφορετικών και εναλλασσόμενων προσώπων από χρονιά σε χρονιά. Σημαντικό πρόβλημα αποτελεί, επίσης, και η ισχνή χρηματοδότηση η οποία δυσκολεύει τη συντήρηση του πολυδάπανου εξοπλισμού τους (όργανα, studio, ηχητικές εγκαταστάσεις, κ.ά.), ενώ ταυτόχρονα συρρικνώνει τις εξωστρεφείς δράσεις. Μεμονωμένα αναφέρθηκαν ως προβλήματα η αδιαφορία και οι αναποτελεσματικές ενέργειες της καλλιτεχνικής επιτροπής, η παροχή σίτισης στους μαθητές, αλλά και η απουσία του υποδιευθυντή στην περίπτωση που συρρικνώνεται το μαθητικό δυναμικό της σχολικής μονάδας. Στην τελευταία περίπτωση αξιολογείται ότι ο ρόλος του υποδιευθυντή πρέπει να είναι ενεργός και σε μικρότερα Μουσικά Σχολεία, δεδομένου ότι οι ανάγκες και η πολυδιάστατη διοικητική τους οργάνωση χρήζουν ενός διευρυμένου διοικητικού μηχανισμού συγκριτικά με τα συμβατικά σχολεία (βλ. Παράρτημα: Υπ. 1, Ερώτηση B2· Υπ. 8, Ερώτηση B2 Υπ. 10, Ερώτηση B2).

#### 4.3.3. Διοικητική πρωτοβουλία και αυτενέργεια

Σχετικά με το ερώτημα που τέθηκε στους Διευθυντές ως προς την ύπαρξη ή μη περιθωρίων διοικητικής πρωτοβουλίας και αυτενέργειας με αφορμή το θεσμικό πλαίσιο, η πλειοψηφία αναπτύχθηκε στη βάση των χαρακτηριστικών ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πράγματι, στις περισσότερες απαντήσεις αντανακλάται η παραδοχή μιας απειλητικής γραφειοκρατίας που λειτουργεί ανασταλτικά στη λήψη πρωτοβουλιών. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι διευθυντές:

*«Η διοικητική αυτονομία είναι πιο δύσκολη από την παιδαγωγική αυτονομία. Σε ένα κράτος συγκεντρωτικό, που όλα ρυθμίζονται και όλα οργανώνονται από την κεντρική διοίκηση και καθορίζονται από τη Διεύθυνση ή από την Περιφέρεια ή από τα περιφερειακά συμβούλια, η αυτονομία λείπει και δεν δίνονται ευκαιρίες αυτενέργειας. Το διοικητικό πλαίσιο είναι περιοριστικό και ίσως στραγγαλιστικό. Γιατί οι διοικήσεις λειτουργούν με το γράμμα του νόμου κι όχι με την ουσία δημιουργώντας προβλήματα» (Υπ.5, Ερώτηση B3).*

*«Φυσικά και λειτουργεί περιοριστικά και δεν σου αφήνει επί της ουσίας κανένα περιθώριο πρωτοβουλίας. Υπάρχει η ελευθερία να εκφράσεις τις ιδέες σου και να προτείνεις ό,τι πιστεύεις, χωρίς όμως κι αυτά να οδηγούν κάπου εποικοδομητικά. Άρα, λειτουργεί περιοριστικά» (Υπ.1, Ερώτηση B3).*

*«Ένα θεσμικό πλαίσιο λειτουργεί πάντα περιοριστικά. Αυτό δεν ισχύει μόνο για τα Μουσικά Σχολεία, αλλά και για τα γενικής παιδείας σχολεία. Δυστυχώς, πρόκειται για υπουργικές αποφάσεις και πρέπει να τις ακολουθούμε. Κάθε μορφή που ανήκει σε ένα θεσμικό πλαίσιο λειτουργεί περιοριστικά. Δεν διαθέτουμε πε-*

ριθώρια αυτενέργειας. Κάποια στιγμή μπορεί να βγούμε εκτός πλαισίου, αλλά πάντα με τον κίνδυνο και τον φόβο μην τυχόν συμβεί κάτι και κατηγορηθούμε για παρατυπία. Οι διοικητικές πράξεις αντίστοιχα ακολουθούν κανόνες και νόμους και η γραφειοκρατία εν γένει σε περιορίζει» (Υπ.3, Ερώτηση Β3).

«Το θεσμικό πλαίσιο γενικά δεν αφήνει πολλά περιθώρια πρωτοβουλίας και αυτενέργειας. Ωστόσο, οι διευθυντές/ηγέτες, που θέλουν να πραγματοποιήσουν ένα όραμά τους γι' αυτά τα σχολεία, τολμούν. Η οποιαδήποτε παρέκκλιση από το θεσμικό πλαίσιο σχετίζεται καθαρά με την πρωτοβουλία των συναδέλφων» (Υπ.4, Ερώτηση Β3).

«Δεν αφήνει κανένα περιθώριο. Όχι, δεν υπάρχουν περιθώρια. Βέβαια, ο Διευθυντής δίνει το στίγμα του ανάλογα με την προσωπικότητά του, το όραμά του αλλά και πάλι τα πλαίσια είναι ασφυκτικά στο ελληνικό σχολείο. Είναι ένα γραφειοκρατικό σύστημα και λειτουργεί με στεγανά, από τα οποία δεν μπορείς να ξεφύγεις εύκολα. Η θα πρέπει να προβείς σε διάφορα ακροβατικά» (Υπ.9, Ερώτηση Β3).

Δυο διευθυντές διαφοροποιήθηκαν ως προς την κατεύθυνση των προαναφερθεισών απαντήσεων, προβάλλοντας μια άλλη διάσταση. Παραθέτουμε παρακάτω αποσπάσματα των συγκεκριμένων απόψεων:

«Ενώ υπάρχει το πλαίσιο, πιστεύω ότι υπάρχουν πολλά περιθώρια διοικητικής πρωτοβουλίας. Το πλαίσιο δεν είναι τόσο δεσμευτικό και μπορεί, αν θέλει κάποιος, να προσπεράσει κάποια εμπόδια, να πάρει πρωτοβουλίες και να κάνει πράγματα ακόμη και στην περίπτωση που οι κινήσεις του φαίνεται πως πηγαίνουν κόντρα σ' αυτό το πλαίσιο. Όμως, προϋπόθεση όλων αυτών είναι η δουλειά. Το θεσμικό πλαίσιο ενδέχεται να βολεύει κάποιους, όχι επειδή ορίζει κάποια πράγματα, αλλά ακριβώς επειδή δεν ορίζει κάποιες πρωτοβουλίες. [...] Αν τηρούμε το θεσμικό πλαίσιο νομοτελειακά, τότε χαθήκαμε. Εμείς και απογεύματα αλλά και Κυριακές κάναμε πρόβες, πάντα με καθηγητές που είναι διαθέσιμοι και επιθυμούν να το κάνουν. Διαφορετικά, θα μπορούσαν να αρνηθούν και να προβάλλουν ως επιχείρημα ότι δεν προβλέπεται από τον νόμο και θα είχαν και δίκιο. Αν όμως είναι διαθέσιμοι, τότε εμένα το πλαίσιο δεν με εγκλωβίζει. Το ίδιο ισχύει και στη διοργάνωση των εκδηλώσεων» (Υπ.6, Ερώτηση Β3).

«Ναι, θεωρώ ότι το θεσμικό πλαίσιο αφήνει περιθώρια αυτενέργειας. Για παράδειγμα, ήμασταν οι πρώτοι στον νομό που κάναμε αδελφοποίηση με ευρωπαϊκό σχολείο. Είχαμε πλήρη αυτονομία και μάλιστα με την άμεση υποστήριξη του περιφερειακού διευθυντή Δευτεροβάθμιας, αλλά και του περιφερειάρχη. Το μόνο που χρειάζεται είναι η πρωτοβουλία από το διδακτικό προσωπικό, γιατί είναι γνωστό ότι οι δεξιότητες υπάρχουν, αφού τα Μ.Σ. στελεχώνονται από καθηγητές υψηλών προσόντων. Βέβαια υπήρξε πολλή δουλειά. [...] Δεν γίνεται τα Μ.Σ. να κινούνται μόνο σε στενά πλαίσια. Γιατί, η μουσική ενώνει όλους τους λαούς και σου επιτρέπει να διευρύνεις τα όρια της ελευθερίας σου» (Υπ.11, Ερώτηση Β3).

Συνολικά από τις από τις απαντήσεις, διαπιστώνουμε μία σύγκλιση των απόψεων των συμμετεχόντων διευθυντών, αφού η πλειοψηφία αξιολόγησε ότι το θεσμικό πλαίσιο δεν επιτρέπει ιδιαίτερα περιθώρια διοικητικής πρωτοβουλίας και αυτενέργειας. Οι απαντήσεις αυτές χαρακτηρίζονται από δύο κατευθύνσεις ως προς την ανάπτυξή τους. Στην πρώτη κατεύθυνση παρατηρούμε μία δριμεία κριτική στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

ντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, περιγράφοντας υπαινικτικά ή άμεσα έναν δαιδαλώδη διοικητικό μηχανισμό που υποσκάπτει την αυτοβουλία. Παράλληλα, κάποιοι διευθυντές εντοπίζουν την ασυμβατότητα αυτού του χαρακτηριστικού με την ιδιαίτερη φύση των Μουσικών Σχολείων. Στη δεύτερη κατεύθυνση, αφού οι διευθυντές επισημάνουν το ασφυκτικό θεσμικό πλαίσιο, αφήνουν ανοιχτά, αλλά με φειδώ, κάποια ενδεχόμενα διοικητικής αυτενέργειας και πρωτοβουλίας, τα οποία, κατά την εκτίμησή τους εξαρτώνται από την προσωπικότητα του διευθυντή.

Έχει ενδιαφέρον, ίσως, να επισημάνουμε ότι οι διευθυντές που αξιολογούν ότι το θεσμικό πλαίσιο δεν παρεμποδίζει τη δράση και την αυτενέργεια στο διοικητικό έργο, αναφέρουν ως παραδείγματα τις καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, τα πολιτιστικά αλλά και τα ευρωπαϊκά προγράμματα που πραγματοποιούνται στα Μουσικά Σχολεία. Πράγματι, σε δύο απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων οι προαναφερθείσες δράσεις αναγνωρίζονται ως νευραλγικοί θύλακες αυτονομίας, οι οποίοι όμως προϋποθέτουν ενεργοποίηση και όραμα από το εκπαιδευτικό προσωπικό, ενώ η εργασία εκτός ωραρίου -όπως αναφέρουν οι διευθυντές- είναι αυτονόητη. Στοχαστική διάθεση και προβληματισμό διακρίνουμε σε απαντήσεις άλλων δύο διευθυντών, όπου αναδεικνύεται η ουσιαστική και βαθιά γνώση του θεσμικού πλαισίου, η οριοθέτηση της στοχοθεσίας με ορθολογικά κριτήρια, αλλά και η παραδοχή ότι η νομοτελειακή εφαρμογή των κανόνων δύναται να λειτουργήσει υπονομευτικά και να αδρανοποιήσει τους εκπαιδευτικούς όχι εξαιτίας του περιεχομένου του, αλλά λόγω της μη πρόβλεψης κάποιων στοιχείων (βλ. Παράρτημα: Υπ. 2, Ερώτηση Β3· Υπ. 7, Ερώτηση Β3).

#### **4.3.4. Αξιολόγηση και επιλογή προσωπικού**

Στην ερώτηση που διερευνά τη συμβολή των διευθυντών στην επιλογή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι απαντήσεις όλων των συνεντευξιαζόμενων κινήθηκαν προς μία κατεύθυνση. Πράγματι, οι διευθυντές, ανεξάρτητα από την πρόθεση ή την επιθυμία να συμβάλουν και εκείνοι στην αξιολογική διαδικασία ή να αποκτήσουν το δικαίωμα λόγου στην επιλογή προσωπικού, αποδέχθηκαν την παντελή απουσία συμμετοχής τους στις προαναφερθείσες διαδικασίες. Παρόλα αυτά, οι εμβόλιμες ερωτήσεις και η συζήτηση ανέδειξαν κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία που σχετίζονται με τη διαχείριση συγκεκριμένων ωρών που σχετίζονται με την πρόσληψη ωρομισθίων καθηγητών μουσικής, με την επικοινωνιακή προσέγγιση διευθυντών για τη δημιουργία κλίματος περαιτέρω συνεργασίας, αλλά και προτάσεις τολμηρών διοικητικών χει-

ρισμών που αφορούν τη στελέχωση των σχολικών μονάδων με καθηγητές γενικής παιδείας, οι οποίοι διαθέτουν και δεύτερη μουσική ειδικότητα. Ενδεικτικά παραθέτουμε αποσπάσματα από κάποιες απαντήσεις διευθυντών:

*«Δεν υπάρχει καμία παρέμβαση σ' αυτό. Και οι μεταθέσεις και οι προσλήψεις γίνονται από το Υπουργείο και μόνο στην περίπτωση των ωρομισθίων δίνεται η δυνατότητα στους διευθυντές να διαχειριστούν κάποιες ελάχιστες ώρες που έρχονται και αρκετά ετεροχρονισμένα. Σε αυτό το καθεστώς, γνωρίζοντας ποιοι συνάδελφοι μπορούν να διδάξουν το όργανο, αλλά και ποιοι έχουν μια καλή συνεργασία με το σχολείο, ο διευθυντής, χωρίς να ελέγχεται, μπορεί να διαχειριστεί τις ώρες. Αλλά αυτή είναι μηδαμινή μορφή αυτονομίας, αν ληφθεί υπόψη ότι οι ωρομίσθιοι μπορούν να απασχοληθούν μέχρι 8 ώρες. Εκεί λοιπόν, διακριτικά, υπάρχει -τρόπον τινά- παρέμβαση, αλλά σε όλα τα υπόλοιπα, τίποτα» (Υπ.6, Ερώτηση Β4).*

*«Σε ένα δημόσιο σχολείο δεν μπορείς να επιλέξεις τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους θα συνεργαστείς. Όμως, άτυπα, όταν υπάρχει κάποιο κενό, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις επαφές μας με άλλους συναδέλφους, ώστε να κάνουν αιτήσεις απόσπασης ή αιτήσεις μετάθεσης. Αλλά αυτές είναι ελάχιστες περιπτώσεις. Αξιοποιούμε την πειθώ μας, τις προσωπικές μας γνωριμίες, ώστε συνάδελφοι που έχουν εργαστεί στο σχολείο μας, τους άρεσε και έμειναν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία μας, μπορούμε να τους παροτρύνουμε να το ξαναδηλώσουν και την επόμενη χρονιά» (Υπ.5, Ερώτηση Β4).*

*«Προσωπικά, ανήκω στο Π.Υ.Σ.Δ.Ε. (Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), οπότε έχω σημαντικό ρόλο στην επιλογή του προσωπικού. Δηλαδή, δίνεται η δυνατότητα να επιλέξουμε καθηγητές φιλολόγους, φέρ' ειπείν, με δεύτερη ειδικότητα σε κάποιο μουσικό όργανο. Αυτός ο χειρισμός μάς επιτρέπει να μειώσουμε έως ένα βαθμό τα κενά μας. Σ' αυτό συμβάλλει όλη η διοίκηση και συναινεί σε αυτό και εμείς μέσα στο Π.Υ.Σ.Δ.Ε. το επισημαίνουμε. Μ' αυτόν τον τρόπο έχω δει μεγάλη βελτίωση τα τελευταία χρόνια που βρίσκομαι εκεί. [...] Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές διδάσκονται βυζαντινή μουσική από την αρχή της χρονιάς και όχι τον Δεκέμβριο. Αυτό είναι κάτι που συμβαίνει στο σχολείο λόγω της θέσης μου. Έτσι, θεωρώ ότι συνεισφέρω, ώστε η σχολική μονάδα που διευθύνω να λειτουργήσει πιο σωστά, βοηθώντας σε μια άμεση στελέχωση, όσο αυτό είναι εφικτό» (Υπ.11, Ερώτηση Β4).*

*«Δεν έχω κανέναν ρόλο στην επιλογή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ό,τι μας στέλνουν, παίρνουμε. Στη συνέχεια πρέπει να διαχειριστώ το προσωπικό, αναπληρωτές και ωρομίσθιους. Βέβαια, θα μπορούσε κάποιος να πει ότι χρησιμοποιώ κάποια κόλπα, όπως το ότι μπορεί να ζητήσω συγκεκριμένες ειδικότητες, γιατί γνωρίζω πως από τον πίνακα ωρομισθίων θα μου έρθουν συγκεκριμένοι συνάδελφοι. Εγώ προσωπικά δεν το έχω κάνει ποτέ, γιατί ακολουθώ τις προτιμήσεις των παιδιών και ζητάω τις αντίστοιχες ειδικότητες. Μπορεί να υπάρχει ένας εξαιρετικός συνάδελφος με ειδίκευση στα κρουστά και να τον ζητήσω, αλλά δεν μπορώ να τον επιβάλλω. Είναι ένα λεπτό νήμα όπου μπορώ να προτείνω ωρομίσθιους, γιατί είναι το μοναδικό πράγμα στο οποίο παίζει ρόλο ο διευθυντής. Δεν μπορώ όμως να επιβάλλω κάτι, γιατί οι ώρες και κατ' επέκταση οι καθηγητές αυτών των ωρών σχετίζονται με τη θέληση και τις προτιμήσεις των παιδιών» (Υπ.2, Ερώτηση Β4).*

*«Δυστυχώς δεν συμβάλλω. Μακάρι να είχα, θα το ήθελα και θα το έκανα, αλλά από εκεί και πέρα, μπορεί, αν ίσχυε, να γινόταν και κατάχρηση από τους διευθυντές. [...] Εμείς δίνουμε μόνο τα λειτουργικά και οργανικά μας κενά και βάσει προσόντων και μορίων καλύπτονται οι θέσεις. Σε εκείνο μόνο που παρεμβαί-*

*νομε μερικές φορές είναι στο τι όργανο επιλέγουμε. Για παράδειγμα, στην επαρχία δεν έχουμε καθηγητές για σαξόφωνο ή κλαρινέτο ή κλαρίνο. Αν εγώ γνωρίζω κάποιον καθηγητή που είναι ο τομέας του, επειδή δεν μπορώ να ζητήσω περισσότερα οργανικά, θα αναγκαστώ να πάρω ωρομίσθιους και να δίνω λίγες ώρες σε αυτούς. Και πάλι δεν είναι σίγουρο ότι θα έρθουν οι ωρομίσθιοι σε αυτές τις ειδικότητες για τόσες λίγες ώρες. Αν όμως ζητήσω 22 ώρες κλαρίνο, θα έρθει κανονικά αναπληρωτής. Αν έρθει αυτός ο αναπληρωτής, τότε μπορώ εσωτερικά να καλύψω κάποιες προτιμήσεις μαθητών στο κλαρινέτο ή στο σαξόφωνο με τον ίδιο διδάσκοντα, αφού ο ίδιος διαθέτει αυτές τις δεξιότητες και την ευελιξία» (Υπ.3, Ερώτηση Β4).*

Από τις απαντήσεις των διευθυντών διακρίνουμε την παραδοχή και επιβεβαίωση της μη ανάμειξης τους στη διαδικασία αξιολόγησης και επιλογής του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη στελέχωση των Μουσικών Σχολείων, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις διαπιστώνουμε την αποστροφή αυτού του ρόλου ή την επιθυμία συμμετοχής σε αυτόν. Σε κάθε περίπτωση διακρίνουμε σύγκλιση απόψεων αναφορικά με την αντίληψη ως προς το γενικό πλαίσιο της αξιολόγησης και της πρόσληψης του προσωπικού και την αδυναμία των διευθυντών να αρθρώσουν λόγο επί αυτών των ζητημάτων. Οι ελάχιστες ώρες που διατίθενται σε ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς μουσικής αποτελούν το μοναδικό, ίσως, περιβάλλον αυτονομίας που σχετίζεται με μια μικρή συμβολή των διευθυντών στη διαδικασία πρόσληψης προσωπικού. Βέβαια, ακόμη και σε αυτή την περίπτωση, οι προτιμήσεις των μαθητών λειτουργούν μορφοποιητικά ως προς τις μουσικές ειδικότητες και εν τέλει ως προς την ανθρωπογεωγραφία των εκπαιδευτικών. Πάντως, στα περιφερειακά σχολεία, η πράξη ανέδειξε αρκετές φορές τη μη διαθεσιμότητα προσωπικού σε μουσικά γνωστικά αντικείμενα, παρόλο που οι διευθυντές τα διεκδικούσαν.

Η διαδικασία της πειθούς αλλά και γενικότερα της επικοινωνίας και του γόνιμου κλίματος χαρακτηρίζεται από μία διευθύντρια που συμμετέχει στην έρευνά μας ως «άτυπη προσέγγιση» στη διαδικασία πρόσληψης προσωπικού. Το στοιχείο αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συνειρμικά αναδύονται όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει ο ηγέτης-διευθυντής, προκειμένου να εμπνέει το εκπαιδευτικό προσωπικό. Στη συγκεκριμένη περίπτωση αποκαλύπτεται ότι μια προσωπική και άτυπη θετική αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού από τον διευθυντή του και η προτροπή του τελευταίου να εντάξει ο εκπαιδευτικός στις προτιμήσεις του τη σχολική μονάδα, ενδέχεται να αποφέρει θετικά αποτελέσματα.

Ταυτόχρονα, οι εσωτερικές διαθέσεις εκπαιδευτικών που πραγματοποιούνται από το Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ικανές να συμβάλλουν στη μετακίνηση του εκπαιδευτικού δυναμικού που διαθέτουν

αυξημένα προσόντα στα Μουσικά Σχολεία. Η συμμετοχή μιας διευθύντριας Μουσικού Σχολείου στο Π.Υ.Σ.Δ.Ε. διευρύνει τα ερευνητικά μας δεδομένα αναδεικνύοντας μια συμπληρωματική διαδικασία τοποθέτησης ανθρώπινου δυναμικού στη μονάδα που διοικεί, με βασικό επιχείρημα την άμεση στελέχωση του σχολείου που ταλανίζεται από την κωλυσιεργία στις προσλήψεις αναπληρωτών καθηγητών. Θα μπορούσαμε, ίσως, να εικάσουμε ότι ο συγκεκριμένος χειρισμός αναδύεται λόγω του ότι το συγκεκριμένο σχολείο ανήκει στα νεοϊδρυθέντα Μ.Σ. και μία τέτοια οπτική διαχείρισης επιταχύνει την ανάπτυξή του, μαρτυρώντας διακριτικά ένα αίτημα για μια διοικητική αυτονομία.

#### 4.3.5. Συνεργασία με την τοπική κοινωνία και τον Σύλλογο Γονέων

Όπως σχολιάστηκε και στα δύο πρώτα Κεφάλαια, η εξωστρεφής δράση των Μουσικών Σχολείων αποδεικνύεται απαραίτητη και στρατηγικής σημασίας επιλογή από την οποία εξαρτάται η βιωσιμότητά τους, δεδομένου του ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικές μονάδες συνιστούν σχολεία επιλογής και αξιολογούνται από την τοπική κοινωνία. Στη βάση αυτής της αφετηρίας διατυπώθηκε το ερώτημα στους διευθυντές που επιχειρεί να ανιχνεύσει αν οι πληθωρικές δραστηριότητες των Μ.Σ. καθιστούν τη συνεργασία με την τοπική κοινωνία και τον Σύλλογο Γονέων συνεχή και εποικοδομητική. Πράγματι, η συντριπτική πλειοψηφία αξιολόγησε το συγκεκριμένο πλέγμα συνεργασίας με θετικό πρόσημο, υποστηρίζοντας ταυτόχρονα την αναγκαιότητά του. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των διευθυντών:

*«Είναι αναγκαίο να υπάρξει. Δεν υφίστανται τα Μ.Σ., αν δεν έχουν σχέση με την τοπική κοινωνία και τον Σύλλογο Γονέων αλλά και με όλους τους φορείς της τοπικής κοινωνίας. Αν είναι εφικτό βέβαια, θα ήταν θεμιτό να βγεις και ακόμα προς τα έξω. Είναι η αναπνοή και το οξυγόνο του Μ.Σ. Και μην ξεχνάμε ότι τα συγκεκριμένα σχολεία είναι και τα μόνα που αξιολογούνται. Γιατί δεν υπάρχει μεγαλύτερη αξιολόγηση από την επιλογή που κάνει ο γονέας» Όταν ένα Μ.Σ. έχει πλήθος αιτήσεων και το υπουργείο θέτει φραγμό και ορίζει έναν αριθμό μαθητών που θα δεχτεί, αυτομάτως το στοιχείο αυτό ερμηνεύεται μέσα από το πρίσμα μιας αξιολόγησης που έχει γίνει μέσα στις οικογένειες και στην τοπική κοινωνία. Άρα, για να υπάρξει βιωσιμότητα, πρέπει να υπάρχει ζήτηση. Και για να έχεις ζήτηση, πρέπει να έχεις άμεση σχέση με την τοπική κοινωνία και τους γονείς. Αυτή άλλωστε η ζήτηση φέρνει και ανάλογες θέσεις εργασίας. Έχεις άμεση σχέση με την αγορά» (Υπ.1, Ερώτηση Β5).*

*«Τα Μ.Σ. θυμίζουν ιδιωτικά σχολεία. Τα επιλέγουν οι γονείς. Είναι σχολεία επιλογής. Πρέπει να είμαστε ελκυστικά και δελεαστικά, για να έρθουν οι μαθητές, αλλά και να καταφέρουμε και εμείς να επιλέξουμε το υλικό μας. Ισχύει εδώ ο νόμος της προσφοράς και της ζήτησης. Δεν ισχύει ό,τι συμβαίνει με τα συμβατικά σχολεία που το παιδί ανήκει σε κάποια σχολική μονάδα σύμφωνα με τον τόπο διαμονής του. Στο πλαίσιο αυτό είναι επιβεβλημένη η καλή και αραστή συ-*



νεργασία με τον Σύλλογο Γονέων, αφού ο Σύλλογος είναι δίπλα μας σε όλες τις εκδηλώσεις. Μας βοηθά ακόμα και οικονομικά στη διεξαγωγή αυτών, βάζοντας ένα κουπόνι ενίσχυσης και έτσι καλύπτονται τα φώτα, οι βιντεοσκοπήσεις κ.ά. Παράλληλα, αποτελούν και έναν μοχλό πίεσης στον Δήμο, στην Ε.Σ.Ε.ΔΕ. Γιατί η τελευταία διαχειρίζεται τα χρήματα του Δήμου και αποφασίζει αν θα μας δώσει χρήματα για να καλύψουμε τις ανάγκες του σχολείου μας» (Υπ.9, Ερώτηση Β5).

«Η συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων είναι πολύ σημαντική αλλά και δύσκολη. Κι αυτό, γιατί τα μουσικά σχολεία θεωρούνται καλά και στη γενική παιδεία και πολλές φορές, ως αστείο, το παρομοιάζουν με ιδιωτικό. Πολλές φορές, λοιπόν, οι γονείς έχουν παράλογες απαιτήσεις. Όταν βέβαια έχεις απέναντί σου, για παράδειγμα, χίλιους γονείς, σαφώς και είσαι προετοιμασμένος, ως Διευθυντής, να αντιμετωπίσεις τις δυσκολίες. Οι γονείς χρειάζονται ενημέρωση, αλήθεια, αντικειμενικότητα, υπομονή, καλή συνεργασία, να μην χάνεις την ψυχραιμία σου και τέλος να βάζεις όρια, ώστε να είναι ξεκάθαρο πού φτάνουν οι αρμοδιότητες του Συλλόγου και πού αρχίζουν του σχολείου. Ένα σχολείο που συνεργάζεται αρμονικά με τον Σύλλογο και την τοπική κοινωνία, ισχυροποιείται» (Υπ.12, Ερώτηση Β5).

«Η συνεργασία είναι επιβεβλημένη. Δεν γίνεται το σχολείο να περιοριστεί. Οφείλουν να είναι όλα τα Μ.Σ. ανοιχτά στην κοινωνία και πρέπει να έχουν σχέση με τον τόπο που βρίσκονται. Έχει ανάγκη και τον Σύλλογο Γονέων, γιατί χρειάζεται την υποστήριξή του στην εξεύρεση χρηματοδότησης, τη στήριξή του σε όλες τις δραστηριότητες (να είναι εκεί, να μεταφέρουν εξοπλισμό κ.ά.), αλλά έχει ανάγκη και την τοπική κοινωνία. Επιβάλλεται η καλή συνεργασία. Όχι με την έννοια της υποχρέωσης, αλλά με την έννοια της ανάγκης εύρεσης ενός τρόπου να υπάρχει καλή συνεργασία. Και πολλές φορές μάλιστα, μια καλή συνεργασία επιτυγχάνεται μέσω του στοιχείου της ανταποδοτικότητας. Για παράδειγμα, η κοινωνία χρειάζεται το σχολείο, για να στηρίζει μια δράση με κάποιες εκδηλώσεις, αλλά και το σχολείο μελλοντικά μπορεί να ζητήσει τη στήριξη ενός φορέα που συνεργάστηκε στο παρελθόν» (Υπ.6, Ερώτηση Β5).

«Θα έπρεπε να είναι και αποτελεί ένα μεγάλο θέμα του συγκεκριμένου σχολείου όλο αυτόν τον καιρό που είμαι εδώ το κατά πόσο θα μπορέσει να μάθει ο καθένας τον ρόλο του. Κι αυτό γιατί είχα να αντιμετωπίσω ένα σύλλογο γονέων αρκετά παρεμβατικό που άγγιζε τα όρια της κατάχρησης. Δεν συνεργάζονταν αλλά επέβαλαν και είχαν δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια αρκετές συγκρούσεις. Δεν μπορούσαν να καταλάβουν πως άλλος επωμίζεται το βάρος των ευθυνών και όχι οι ίδιοι. Γιατί οι γονείς, αν και επιθυμούν το καλό των παιδιών τους, ίσως προσπαθούν με λάθος τρόπο. Είναι αναγκαίο να τηρούνται τα όρια και να θυμούνται πως δεν μπορούν να κανονίζουν το πρόγραμμα ή να κανονίζουν εκδηλώσεις. Αυτή είναι αρμοδιότητα των διδασκόντων [...] Τέλος, ως προς την τοπική κοινωνία να πω πως δεν αντιμετωπίζουμε κάποιο πρόβλημα και συνεργαζόμαστε καλά. Να πω όμως εδώ πως κάποιες επηρεάζονται από τις γνώμες των γονέων, γιατί και οι γονείς αποτελούν κομμάτι τους. Αλλά αν είσαι ξεκάθαρος, τα δεδομένα γίνονται κατανοητά και τα πράγματα λειτουργούν σωστά» (Υπ.2, Ερώτηση Β5).

Από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων εξάγεται το συμπέρασμα ότι η τοπική κοινωνία και ο Σύλλογος Γονέων δημιουργούν αγαστές σχέσεις συνεργασίας με τα Μουσικά Σχολεία, ενώ από όλους τους διευθυντές επισημάνθηκε ότι αυτό το πλέγμα αλληλοϋποστήριξης είναι απαραίτητο, αναγκαίο και επιβεβλημένο. Μάλιστα σχολιάστηκε και επαληθεύτηκε συνάμα ότι αυτή η δυναμική των σχέσεων που περιγρά-

φεται είναι πιο έντονη, συγκριτικά με τις αντίστοιχες συνεργασίες που πραγματοποιούνται στα γενικά σχολεία, λόγω των πληθωρικών δράσεων και της εξωστρέφειάς τους. Ασφαλώς, δεν παραλείφθηκε να τονιστεί ότι η διάδραση με την τοπική κοινωνία και τον Σύλλογο Γονέων, που αποτελεί άλλωστε μια μικρογραφία της, δεν αποσκοπεί σε μια επιδερμική προβολή, αλλά δημιουργεί όλες εκείνες τις προϋποθέσεις και ένα πρόσφορο περιβάλλον αξιολόγησης των Μ.Σ.

Στη βάση αυτών των σχέσεων που αναπτύσσονται τονίστηκε ότι η συνεργασία είναι αμφίδρομη, ενώ η πορεία της ενδέχεται να διέπεται από μια υγιή ανταποδοτικότητα. Με άλλα λόγια, τα Μουσικά Σχολεία επιδιώκουν την επαφή με τους θεσμούς και την κοινωνία, αλλά ταυτόχρονα δίνουν ένα ηχηρό καλλιτεχνικό «παρών», όταν καλούνται να υποστηρίξουν δράσεις ή όταν αποδέχονται προσκλήσεις συμμετοχής σε εκδηλώσεις. Ασφαλώς η επαφή των διευθυντών με θεσμικούς παράγοντες, φορείς και γονείς συνιστά ένα πολυκατευθυντικό επικοινωνιακό πλαίσιο, ενώ η επιχειρηματολογία, η ειλικρίνεια, η οριοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών, η ξεκάθαρη στοχοθεσία και κυρίως η διάθεση για ουσιαστική συνεργασία, σύμφωνα με τους διευθυντές, αποτελούν τα εχέγγυα για την άμβλυνση δυσκολιών και ασυμβατοτήτων.

#### 4.3.6. Ανάλυση πρωτοβουλιών

Στο τελευταίο ερώτημα του δεύτερου ερευνητικού μας άξονα διερευνώνται τα περιθώρια που αφήνουν οι διευθυντές στο διδακτικό προσωπικό για ελεύθερη ανάληψη πρωτοβουλιών, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Ταυτόχρονα ζητήθηκε από τους συνεντευξιαζόμενους να αναφέρουν και μερικά παραδείγματα δράσεων. Όλοι οι διευθυντές αποφάνθηκαν ότι αφήνουν ελεύθερο έδαφος στους διδάσκοντες, υποστηρίζουν νέες ιδέες και ενθαρρύνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των διευθυντών:

*«Βεβαίως και αφήνω περιθώρια και ενισχύω οποιαδήποτε καινοτομία και όποια δυνατότητα μπορείτε να σκεφτείτε και σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο. Από το να αξιοποιήσουν το Μ.Σ. ως χώρο για διεθνή φεστιβάλ και να προσκαλέσουν αξιολογούς μουσικούς για μάθημα ή για συναυλία, μέχρι και να κάνουν εκπληκτικά εκπαιδευτικά project, όπως η δική σας εργασία, όταν υπηρετούσατε στο σχολείο μας. Θεωρώ, λοιπόν, ότι δίνεται αυτή η δυνατότητα. Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάει κανείς ότι ο κάθε συνάδελφος κουβαλάει μία δική του ιστορία, την οποία και δεν ξέρεις. Αν νιώσει ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί κάτι που έχει στον νου του, θα πρέπει να του δώσεις την ευκαιρία να το κάνει. Αυτό δε σημαίνει ότι και πάντα πετυχαίνει, μπορεί να υπάρξουν και αποτυχίες, αλλά αξίζει το ρίσκο. Γιατί σ' αυτά τα ταξίδια που θα κάνεις με τους μαθητές σου, θα*

δώσεις το κίνητρο και θα μάθεις πράγματα κι εσύ και τα παιδιά και ο Σύλλογος. Και αυτό είναι και το ουσιαστικό παιδαγωγικό όφελος» (Υπ.1, Ερώτηση Β6).

«Το σχολείο μας είναι ένα ανοιχτό σχολείο, το οποίο είναι ανοιχτό και το απόγευμα και αφήνω ελευθερία και στους καθηγητές και στους μαθητές. Για παράδειγμα, συνάδελφοι και μαθητές μπορούν να συνομιλούν μέσω κοινωνικών δικτύων και να κανονίζουν πρόβες και τα απογεύματα για κάποια επερχόμενη παράσταση των παιδιών ή να κάνουν μάθημα. Προσωπικά, εγώ θα τους στηρίξω και θα έρθω να ανοίξω το σχολείο. Τέλος, φέτος ξεκινήσαμε το θεσμό των προπαρασκευαστικών μαθημάτων σε παιδιά Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, πρωτοβουλία που κατά τη γνώμη μου είναι σημαντική [...] Διδάσκουν οικειοθελώς αναπληρωτές του σχολείου, ένα ή δύο απογεύματα την εβδομάδα και προετοιμάζουν τα παιδιά με σκοπό να συμμετάσχουν στην τελική συναυλία του Μ.Σ.» (Υπ.5, Ερώτηση Β6).

«Νομίζω ότι αφήνω. [...] Στις συνεδριάσεις που γίνονται, όλοι οι συνάδελφοι γνωρίζουν εξ αρχής ότι όποιος έχει διάθεση και ιδέες και θέλει να οργανώσει πολιτιστικές εκδηλώσεις, αυτό σίγουρα μπορεί να δρομολογηθεί κι εγώ θα βοηθήσω στο μέτρο που μπορώ. Γενικότερα, δεν μπορώ να σκεφτώ κάποιο παράδειγμα αποτροπής από μέρους μου προς τους συναδέλφους μου για δράσεις που σκέφτονται να υλοποιήσουν. Αντίθετα όταν υπάρχει ένα σαφές εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό και επιστημονικό πλαίσιο, τότε είμαι απόλυτα υποστηρικτική. Δεν υπάρχει αρνητισμός, αλλά ενίσχυση» (Υπ.6, Ερώτηση Β6).

«Αυτό που εγώ έχω παρατηρήσει είναι δυστυχώς πως οι περισσότεροι καθηγητές, παρόλο που δίνω την ελευθερία να γίνονται πολλές προτάσεις, δεν λαμβάνουν πρωτοβουλίες ούτε προτείνουν δράσεις. Περιμένουν τον Διευθυντή να καθοδηγήσει τις δράσεις, να κάνει προτάσεις και ενέργειες και οι ίδιοι περιορίζονται στο εκτελεστικό κομμάτι του μαθήματος και των προβών. Το οργανωτικό κομμάτι δυστυχώς περιμένουν να γίνει από άλλον. Λίγοι έχουν αναλάβει πρωτοβουλίες και τις έχουν πραγματοποιήσει μέχρι τέλους. Αναφέρομαι σε μεγάλες δράσεις με άλλα σχολεία, ώστε οι μαθητές να αλληλοεπιδράσουν και να δουν κάτι καινούριο [...] Καταλήγω πως περιμένουν από τον Διευθυντή να τραβήξει μπροστά» (Υπ.2, Ερώτηση Β6).

«Σπάνια έχω αρνηθεί προτάσεις συναδέλφων, και αν έχω αρνηθεί, αυτό σχετίζεται με τα παιδιά. Για παράδειγμα είχα αρνηθεί τη διεξαγωγή μίας εκδρομής στο εξωτερικό, γιατί ήταν πολύ ακριβή. Στηρίζω, λοιπόν, όλες τις προτάσεις, με προϋπόθεση να ωφελείται το κάθε παιδί και να μπορούν να συμμετέχουν τα περισσότερα παιδιά σ' αυτήν. Μία από αυτές τις προτάσεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν μία εκδρομή στα παράλια της Μαύρης Θάλασσας που εντασσόταν σε ένα πολιτιστικό πρόγραμμα. [...] Τέλος, μία άλλη πρόταση περιλάμβανε μία εκπαιδευτική εκδρομή στο Παρίσι, όπου οι μαθητές επισκέφθηκαν όλα τα μουσεία φυσικών επιστημών με τη συνοδεία μίας ομάδας μαθηματικών που δρα προς όφελος του σχολείου με δράσεις, όπως γρίφοι. Παρόλο που είμαστε ένα Μ.Σ., στηρίζω και τους λογοτεχνικούς διαγωνισμούς ή την ομάδα των μαθηματικών που προανέφερα. Λέω λοιπόν τη γνώμη μου και με ακούνε ως ένα βαθμό. Κλείνοντας, για να πάει μπροστά ένα σχολείο, χρειάζεται αυτενέργεια και, για να υπάρξει αυτενέργεια, χρειάζεται πρωτοβουλία και ελεύθερο πνεύμα. Ο δικός μου ρόλος είναι υποστηρικτικός, θυμίζοντας τα όρια που επιβάλλει ένα σχολείο» (Υπ.12, Ερώτηση Β6).

Από τις προαναφερθείσες απαντήσεις αλλά και από το σύνολό τους συμπεραίνουμε ότι υπάρχει καθολική σύγκλιση στις απόψεις των διευθυντών, επιβεβαιώνοντας οι ίδιοι τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών που αφήνουν στο διδακτικό προσωπι-

κό. Τα παραδείγματα που αναφέρουν οι συνεντευξιαζόμενοι συνιστούν μία ευρεία παλέτα δράσεων που αφορούν πολιτιστικά προγράμματα, συνεργασίες με καλλιτέχνες και επιστήμονες, αδελφοποιήσεις σχολείων, προγράμματα Erasmus, τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων εκτός ωραρίου προκειμένου να πραγματοποιούνται πρόβες ή μαθήματα που σχετίζονται με την προετοιμασία μαθητών του Δημοτικού για τις εισαγωγικές εξετάσεις των Μ.Σ. Κάποιοι από τους διευθυντές εκφράζουν την επιθυμία για μεγαλύτερη διάθεση για αυτενέργεια του διδακτικού προσωπικού, ενώ ένας διευθυντής αναφέρει ότι μολονότι παρέχεται πλαίσιο ελευθερίας και αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες, εντούτοις οι εκπαιδευτικοί εφησυχάζουν, θεωρώντας ότι η ολοκλήρωση ενός εγχειρήματος πραγματοποιείται κυρίως από τις δυναμικές ενέργειες της διεύθυνσης. Σε κάθε περίπτωση αποδεικνύεται ότι τα όρια της ελευθερίας των εκπαιδευτικών διευρύνονται, όταν ο διευθυντής ενθαρρύνει και προωθεί δράσεις, με προϋποθέσεις τη σαφήνεια των παιδαγωγικών κριτηρίων και τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης εντός της σχολικής κοινότητας.

## 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συζήτηση

### 5.1. Περί παιδαγωγικής αυτονομίας

Από τα αποτελέσματα της μελέτης μας αναδείχθηκε η ύπαρξη *παιδαγωγικής αυτονομίας* στα Μουσικά Σχολεία που συμμετέχουν στην έρευνα. Πράγματι, με ιδιαίτερη εστίαση στα μαθήματα μουσικής παιδείας, αποκαλύφθηκαν σημαντικοί βαθμοί αυτονομίας που σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών, τη χρήση διδακτικών εγχειριδίων, τις αξιοποιήσιμες μορφές διδασκαλίας, αλλά και με κάποιους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης της παιδαγωγικής διαδικασίας. Οι διευθυντές, με την ολιστική οπτική τους, ανέπτυξαν μια επιχειρηματολογία άλλοτε γήινη και ρεαλιστική που σχετίζεται με την καθημερινότητα του σχολείου, ενώ πολλές φορές η συνύπαρξη της Τέχνης με τα μαθήματα γενικής παιδείας δημιουργούσε το κατάλληλο έδαφος για να αναπτυχθούν πάνω σε υπερκείμενες έννοιες (π.χ. δημοκρατική συνείδηση, εξάλειψη ανισοτήτων κ.ά.), εκφράζοντας συνάμα τους οραματισμούς τους για τον θεσμό των Μουσικών Σχολείων.

Η ύπαρξη ελευθερίας ως προς τη χρήση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στα Μουσικά Σχολεία επιβεβαιώνεται από όλους τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνά μας, ενώ ταυτόχρονα τονίζεται ότι οι εν λόγω σχολικές μονάδες δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Πράγματι, τα μουσικά σύνολα, μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, αποτελούν ένα συναρπαστικό ερέθισμα για τους μαθητές, αφού η συνεργατική κουλτούρα μετατρέπει τη σιωπηρή γνώση σε συλλογικά διαμοιρασμένη γνώση μέσω της αλληλεπίδρασης (Θεοδωρόπουλος, 2019: 10). Στη βάση αυτής της θεώρησης, η καινοτομία υποστασιοποιείται σε μια κοινότητα μάθησης (learning community), ενώ ζητούμενο δεν αποτελεί η αντιμετώπιση και κατάκτηση αποκλειστικά ενός μαθησιακού στόχου. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι δίνεται προτεραιότητα στη συλλογική δράση και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, οικοδομώντας τις βάσεις μιας δημοκρατικής αγωγής που διαμορφώνει τη συνείδηση ενός πολίτη του μέλλοντος (Prawat, 1996: 92). Στοιχείο προσανατολισμού σ' αυτή την παιδαγωγική οπτική συνιστά η ηλικιακή ανομοιογένεια των συμμετεχόντων μαθητών στο μάθημα των μουσικών συνόλων. Το συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον βοηθά στη δόμηση νοημάτων – όχι μόνο με την αφαιρετική σύλληψη ερμηνείας γνωστικού τύπου – αλλά με τη θέσπιση προσωπικών στόχων και με την υιοθέτηση νέων στάσεων και αντιλήψεων (Κοκκίδου, 2007: 9).

Η απουσία ενός διδακτικού εγχειριδίου όχι μόνο στην εξατομικευμένη διδασκαλία αλλά και στα συλλογικά μουσικά μαθήματα αποτελεί μια πραγματικότητα στην παιδαγωγική διαδικασία του Μουσικού Σχολείου. Η χρήση του σχολικού βιβλίου απαντάται και σε εκπαιδευτικά συστήματα με αυξημένη αυτονομία και αποκεντρωτικό χαρακτήρα, όπως π.χ. στη Σουηδία (Johnsen, 1993: 175-176), πόσο μάλλον σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα με ισχυρή παράδοση στη χρήση του σχολικού βιβλίου, όπως το ελληνικό (Κανέλλας & Θέος, 2014: 278). Οι περισσότεροι διευθυντές τάσσονται υπέρ της ύπαρξης ενός διδακτικού εγχειριδίου, δίχως να υπερασπίζονται τη νομοτελειακή χρήση του, επικαλούμενοι κυρίως πρακτικούς λόγους αλλά και επιχειρήματα που θεμελιώνονται στη βάση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας. Χαρακτηριστικό επιχείρημα είναι η ελλειμματική προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή τους στα Πανεπιστημιακά Μουσικά Τμήματα. Ο Ματσαγγούρας (2006: 61) παρατηρεί την ευρύτητα του όρου «εκπαιδευτικό υλικό» σε αντιδιαστολή με το εκπαιδευτικό εγχειρίδιο, ωστόσο επισημαίνει τον αποφασιστικό του ρόλο στη διαδικασία εκπαίδευσης των μαθητών και τη συνεισφορά του σε σημαντικές εκπαιδευτικές λειτουργίες. Πράγματι, ο ρόλος των διδακτικών εγχειριδίων εντοπίζεται (α) στο γνωσιακό περιεχόμενο της διδασκαλίας, (β) στη μορφή της διδασκαλίας, (γ) στη διαδικασία της μάθησης και (δ) στην ιδεολογική κοινωνικοποίηση (στάσεις, αξίες, ιδεολογία κτλ.) των μαθητών (Lebrun et al., 2002: 69).

Από την άλλη μεριά, οι διευθυντές που διακρίνουν πλεονεκτήματα στην απουσία του διδακτικού εγχειριδίου φαίνεται να συμφωνούν με τον υπονομευτικό ρόλο του «βιβλιοκεντρισμού» στην παιδαγωγική διαδικασία (Πυργιωτάκης, 2000: 392), αξιολογώντας ότι το ένα και μοναδικό βιβλίο αποτελεί «προϊόν προς διδασκαλία που περιορίζει την παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού» (Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2013: 185). Είναι μάλλον αδιανόητο στην ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα να υπάρξει σχολείο δίχως το σχολικό βιβλίο. Ο Πατσός (2017: 49) μας υπενθυμίζει σε ένα άρθρο του τον πανικό που κατέκλυσε την εκπαιδευτική κοινότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όταν χρειάστηκε να λειτουργήσει για κάποιο χρονικό διάστημα, δίχως σχολικά βιβλία το 2011. Ο ίδιος ερευνητής σχολιάζει με γλαφυρότητα: «Επιτυχημένος υπουργός παιδείας θεωρείται στη χώρα μας, κυρίως, αυτός που καταφέρνει να στείλει τα σχολικά βιβλία στις σχολικές μονάδες στην αρχή της σχολικής χρονιάς». Όμως οι νέες διεθνείς τάσεις που επικρατούν ως προς την παιδαγωγική αντίληψη ενθαρρύνουν την απόκτηση γνώσης από πολλές πηγές και με πολλές προσεγγίσεις και ενέργειες και όχι από ένα βιβλίο. Συμπληρωματικά, η Δεληγιάννη (1998: 193-194) υπογραμμίζει ότι

στο Μουσικό Σχολείο η πραγμάτωση της διδασκαλίας περιλαμβάνει ποικίλες πηγές, ενώ επισημαίνει ότι η συγγραφή πολλών βιβλίων αποτελεί προϋπόθεση για την εκφραστική δικαίωση αυτής της προσέγγισης.

Μολονότι το αναλυτικό πρόγραμμα των Μουσικών Σχολείων ορίζεται με ευκρίνεια τόσο για τα γενικής όσο και για τα μουσικής παιδείας μαθήματα, εντούτοις η έρευνά μας ανέδειξε κάποιες δυνατότητες αυτενέργειας που δύνανται να οδηγήσουν σε διαφοροποιήσεις μεταξύ των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων. Πράγματι, στο παραδοσιακό όργανο αναφοράς και στα μουσικά σύνολα υπάρχει ελευθερία για επιλογές που είναι ικανές να διαμορφώσουν μια ξεχωριστή ταυτότητα για κάθε Μουσικό Σχολείο. Αυτό το περιβάλλον αυτενέργειας αντανακλά διακριτικά τις διεθνείς επιταγές που προσανατολίζονται στην καλλιέργεια μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία λαμβάνει σοβαρά υπόψη και προσαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα, την ύλη και τα μαθήματα σύμφωνα με τις δυνατότητες των μαθητών και σε συμφωνία με τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017: 131). Ταυτόχρονα, η βασική και αυτονόητη προϋπόθεση που διατυπώνεται από κάποιους διευθυντές για την ελευθερία ενεργειών που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα είναι η στήριξη από τους ανώτερους παιδαγωγικούς και διοικητικούς προϊσταμένους. Η άποψη αυτή εγείρει το νευραλγικό ζήτημα της αποτελεσματικής ηγεσίας, η οποία σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (2013, στο Θεοδώρου & Τσιάκκιρος, 2016: 209) συνιστά μια κοινωνική διαδικασία στην οποία τα μέλη του οργανισμού επηρεάζουν την ερμηνεία των γεγονότων, την επιλογή των στόχων ή των επιθυμητών αποτελεσμάτων, την οργάνωση των δραστηριοτήτων, τις σχέσεις εξουσίας και τους κοινούς προσανατολισμούς. Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στα μουσικά σύνολα και στο παραδοσιακό όργανο αναφοράς αφορούν το μικροεπίπεδο του αναλυτικού προγράμματος των Μουσικών Σχολείων, αποδεικνύοντας ότι ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί καθολικά ως εκτελεστής άνωθεν σχεδίων, αλλά είναι ο ίδιος δημιουργός και διαμορφωτής ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2013: 119).

Στις απαντήσεις και στα σχόλια της πλειοψηφίας των διευθυντών αναφορικά με τον θεσμό της Καλλιτεχνικής Επιτροπής δεν διακρίναμε θετικό πρόσημο. Όμως, ακόμη και οι διευθυντές που αποφάνθηκαν αρνητικά για το έργο της επιτροπής, δεν πρότειναν την αποδυνάμωση ή την εξάλειψή της. Άλλωστε, η κατάργηση ενός τέτοιου γνωμοδοτικού οργάνου θα υπονόμει την αυτονομία των Μουσικών Σχολείων, βάσει των αρμοδιοτήτων που ορίζει ο ιδρυτικός τους νόμος (Υ.Α. Γ2/3345/02-09-1988). Ενδεικτική αρμοδιότητα που δημιουργεί περιβάλλον αυτονομίας στις εν λόγω σχολικές

μονάδες, διευρύνοντας τη διαδικασία πρόσληψης εκπαιδευτικών, αποτελεί η γνωμοδότηση της για πρόσληψη έκτακτου προσωπικού, στην περίπτωση έλλειψης μόνιμων εκπαιδευτικών (Ζορμπά & Υφαντή, 2008: 3). Αξίζει να σημειώσουμε ότι και άλλες σχολικές μονάδες, όπως τα Καλλιτεχνικά ή τα Πρότυπα - Πειραματικά Σχολεία, συνεργάζονται με αντίστοιχα γνωμοδοτικά όργανα (Νικολοπούλου, 2020: 75, 84). Το μείζον στοιχείο που δημιουργεί αρνητική εντύπωση στους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνά μας είναι η δυσκολία επικοινωνίας με την Καλλιτεχνική Επιτροπή. Το στοιχείο αυτό μας υπενθυμίζει την ισχύουσα κατάσταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου τα κατώτερα στελέχη λαμβάνουν οδηγίες και μηνύματα άνωθεν, αδυνατώντας να μεταφέρουν δυσκολίες, προβλήματα και σκέψεις σχετικά με τη βελτίωση λειτουργίας του οργανισμού (Koontz & O' Donnell, 1983:131).

Οι διευθυντές δήλωσαν ευθαρσώς και με ευκρίνεια ότι δεν επιθυμούν να εποπτεύουν την παιδαγωγική διαδικασία μέσα από τον έλεγχο του σχεδίου μαθημάτων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Στα καθήκοντα του διευθυντή πρέπει να ενσωματώνεται η παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του, γιατί η συνύπαρξη διοικητικών και παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων λειτουργεί θετικά για την εκπαιδευτική κοινότητα και τη σχολική μονάδα (Μαδεμλής, 2014:66). Διευρύνοντας την ίδια κατεύθυνση οι Duignam and Macpherson (1993, στο Γουρναρόπουλος, 2007: 32) διατύπωσαν την άποψη ότι η επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση της διδασκαλίας ενθαρρύνεται από τους διευθυντές που έχουν εκπαιδευτική ηγετική συμπεριφορά. Μάλιστα, στο άρθρο 27 της Υπουργικής Απόφασης 353.1./324/105657/Δ1/16-10-2002 (Φ.Ε.Κ. 1340, τ. Β') αναφέρεται: «Ο διευθυντής ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν». Έχοντας επίγνωση ότι ο σχολικός ηγέτης είναι επιφορτισμένος με την ευθύνη της ποιοτικής διδασκαλίας των διδασκόντων (Starratt, 2017:179), αποκαλύπτεται ότι οι διευθυντές επιθυμούν να εποπτεύσουν το παιδαγωγικό έργο μέσα από τη συζήτηση, την ενημέρωση αλλά και από την κοινωνία μιας ευρύτερης στοχοθεσίας μέσα από τον σύλλογο διδασκόντων.

Όπως τονίστηκε σε αρκετά σημεία της παρούσας εργασίας, η ιδιαιτερότητα των Μουσικών Σχολείων υπογραμμίζεται μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας και των μουσικών συνόλων. Η μη συμβατική αξιολόγηση των συγκεκριμένων μαθημάτων, η οποία επαληθεύεται από τους συμμετέχοντες διευθυντές, φαίνεται να αντιτίθεται στη διαμόρφωση μιας ισοπεδωτικής αντίληψης που αποθαρρύνει την ιδιαιτερότητα των μαθητών, στη βάση της θεώρησης ότι το σχολείο (αναλυτικά προγράμματα,



διδασκαλία κ.ά.) σχεδιάστηκε με βάση τον «ιδεατό μέσο μαθητή» (Λεοντάρη, 2006: 134). Ασφαλώς, ισχυρές προϋποθέσεις για μια τέτοια προσέγγιση αποτελούν η κριτική και ο στοχασμός των καθηγητών στην εκπαιδευτική δραστηριότητα. Πράγματι, ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός πρέπει να διαμορφώνει ένα μαθησιακό περιβάλλον, καλλιεργώντας την πυγμή και το θάρρος, ώστε οι μαθητές να επιστρατεύουν όλες τους τις δυνάμεις στη δημιουργική περιπέτεια της γνώσης, ενώ παράλληλα ο ίδιος οφείλει να αναζητά εναλλακτικές λύσεις για καθιερωμένες πρακτικές και προσεγγίσεις (Aronowitz & Giroux, 1985: 37, στο Κασούτας, 2017: 59). Για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει ολοκληρωμένη ακαδημαϊκή γνώση των διδασκόμενων αντικειμένων αλλά και των παιδαγωγικών σπουδών, ώστε να μπορεί να εμπλέκει τους μαθητές σε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, με συνεργατικότητα και κοινές δράσεις για να αυτονομηθούν στη γνώση/μάθηση (Ματσαγούρας & Χέλμης, 2002: 17). Παράλληλα, η επιμόρφωση σ' αυτή την εναλλακτική μορφή αξιολόγησης προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη και διατυπώνεται από τους διευθυντές που συμμετέχουν στην έρευνά μας, έτσι ώστε οι παιδαγωγικές και επιστημονικές αρχές και πρακτικές να καλύπτουν τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού, σύμφωνα με τις αρχές του εποικοδομισμού και της μάθησης των ενηλίκων (Ματσαγούρας, 2005: 64).

## 5.2. Περί διοικητικής αυτονομίας

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την ύπαρξη *διοικητικής αυτονομίας* στα Μουσικά Σχολεία, η οποία είναι διαφορετική σε ένταση συγκριτικά με την παιδαγωγική αυτονομία. Πράγματι, εξαιτίας του συγκεντρωτισμού που συνεχίζει να χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η διοικητική αυτονομία υφίσταται, αλλά σε μικρότερο βαθμό. Οι διευθυντές αποκάλυψαν ότι η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινωνία, η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, αλλά και το επίπεδο συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ καθηγητών και διεύθυνσης του Μουσικού Σχολείου μπορούν να οδηγήσουν σε λύσεις που διευρύνουν τη ματιά στη διοικητική διεύθυνση της σχολικού προγραμματισμού.

Η προσέγγιση του σχολείου ως κοινωνικού συστήματος συνιστά ένα δυναμικό πλέγμα σχέσεων που αναδεικνύει την ιδιαιτερότητα της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Καμπουρίδης, 2002: 31-32). Ως εκ τούτου, η τοπική κοινωνία, μαθητές και καθηγητές, αλλά και παιδαγωγικοί και διοικητικοί προϊστάμενοι δημιουργούν μια αναπόφευ-

κτη διάδραση με τη διοίκηση του σχολείου. Η συχνή επίκληση του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων από τους διευθυντές των Μουσικών Σχολείων που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα, τόσο για θέματα αξιολόγησης όσο και ζητήματα επιμόρφωσης, αντανακλά όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά μιας δημοκρατικής διοίκησης εκπαίδευσης, διευκολύνοντας την αλλαγή συσχετισμού δυνάμεων στο εποπτικό και διοικητικό προσωπικό της εκπαίδευσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 309). Ταυτόχρονα, η αδυναμία επικοινωνίας που επισημάνθηκε εντοπίζεται στο αυξημένο εύρος εποπτείας των Σχολικών Συμβούλων, στοιχείο που επαληθεύεται στη διδακτορική διατριβή του Βοζαΐτη (2015: 318). Παράλληλα, η αναγνώριση της υποστηρικτικής τάσης της τοπικής κοινωνίας από όλους τους διευθυντές συνιστά απόδειξη της ευρύτερης αποδοχής των συγκεκριμένων μονάδων. Μάλιστα, το στοιχείο αυτό αιτιολογεί τη συνεχή διεύρυνσή τους, αφού σε πολλές περιπτώσεις η πρωτοβουλία για την έναρξη λειτουργίας προήλθε όχι τόσο από το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας, αλλά από τα διαβήματα των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, καθώς και φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης (Κυριαζικίδου, 1997·1998α: 41-42· 19-20). Επίσης, η τυπική, αποστασιοποιημένη ή αρνητική στάση των διευθυντών απέναντι στους ανώτερους διοικητικούς προϊσταμένους διαμορφώνεται βάσει του ισχυρισμού ότι δεν γίνονται αντιληπτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Μουσικών Σχολείων. Βάσει αυτής της θεώρησης, καθίσταται επίκαιρο το αίτημα κάθε περιφέρεια να συντάσσει το δικό της σχέδιο, το οποίο πρέπει να καθορίζει τον ρόλο των προϊσταμένων και να ταιριάζει με την κουλτούρα, τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά κάθε περιοχής (Τασούλας, 2016: 72).

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αναδεικνύουν διάφορα προβλήματα που δυσχεραίνουν τον προγραμματισμό και την καθημερινότητα των Μουσικών Σχολείων. Η μη επαρκής στελέχωση του διδακτικού που αντικατοπτρίζεται στην έλλειψη μόνιμων καθηγητών μουσικής αλλά και στην αργοπορία πρόσληψης αναπληρωτών και ωρομισθίων επισημαίνεται εμφατικά από τους διευθυντές, συνιστώντας ένα από τα μεγαλύτερα μειονεκτήματα των εν λόγω σχολικών μονάδων (Πάσχου, 2019:72). Ασφαλώς, η ελλιπής χρηματοδότηση από τις Σχολικές Επιτροπές των Δήμων αποτελεί νευραλγικό ζήτημα που ευθύνεται για τη συρρίκνωση των λειτουργικών αναγκών των πολυδάπανων αυτών σχολικών μονάδων. Αξίζει να σημειωθεί ότι η χρηματοδότηση των Μουσικών Σχολείων δεν διαφοροποιείται από όλα τα υπόλοιπα σχολεία (Πουλοπούλου, 2019: 331, 335). Ταυτόχρονα, η έλλειψη κτηριακών υποδομών δημιουργεί δυσλειτουργία όχι μόνο στην παιδαγωγική πράξη, αλλά σε ολόκληρο τον προγραμματισμό. Η Κυριαζικίδου (1998α: 29) επισημαίνει ότι δεν έγινε ορθολογικός σχεδιασμός

των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μονάδων ως προς τη γεωγραφική τους κατανομή. Το αποτέλεσμα ήταν η ποσοτική και όχι η ποιοτική επέκταση και διεύρυνση του θεσμού, με συνέπεια πολλά σχολεία να αντιμετωπίζουν οξύ πρόβλημα στέγασης, να μην υπάρχει ο κατάλληλος χώρος για αίθουσες διδασκαλίας ατομικών μαθημάτων, αποθήκευσης οργάνων, καλλιτεχνικών εκδηλώσεων, χώρων άθλησης κ.ά.

Η παραδοχή ότι το θεσμικό πλαίσιο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αφήνει πολλά περιθώρια αυτενέργειας στους διευθυντές των σχολικών μονάδων αντικατοπτρίζεται και στην παρούσα έρευνα. Στη βάση αυτής της παραδοχής, η Παπαναούμ (1995: 109) διαπιστώνει τα ελάχιστα περιθώρια λήψης αποφάσεων και τις περιορισμένες αρμοδιότητες που χαρακτηρίζουν τη θέση των διευθυντών, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνει ότι ο διευθυντής καταλήγει αποδέκτης εγκυκλίων και διαταγών οι οποίες λειτουργούν ρυθμιστικά στα κύρια θέματα του σχολείου. Διευρύνοντας την κατεύθυνση αυτή, ο Σαϊτής (1990:81) σχολιάζει ότι το θεσμικό πλαίσιο και ο γραφειοκρατικός φόρτος υπονομεύει τα διοικητικά και παιδαγωγικά καθήκοντα του διευθυντή και ο ηγετικός του ρόλος περιορίζεται στην κατά γράμμα εκτέλεση νόμων και εγκυκλίων. Παρόλα αυτά, μερικοί διευθυντές Μουσικών Σχολείων θεωρούν ότι υφίστανται κάποια περιθώρια διοικητικής αυτενέργειας και πρωτοβουλίας, τα οποία, κατά την εκτίμησή τους εξαρτώνται από την προσωπικότητα του διευθυντή. Πράγματι, ο διευθυντής με τη συνεργασία του Συλλόγου Διδασκόντων, του Συλλόγου γονέων και Κηδεμόνων καθώς και με τη συνεργασία των μαθητικών συμβουλίων δύναται να καταλήξει σε εποικοδομητικές προτάσεις, οι οποίες είναι πιθανό να φανούν χρήσιμες και να γίνουν αποδεκτές από την πολιτεία στο πλαίσιο αλλαγών στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης (Στραβάκου 2003: 81). Η ίδια συγγραφέας σχολιάζει ότι, για να επιτευχθούν τέτοιου είδους χειρισμοί, ο διευθυντής επιβάλλεται «να επιχειρεί να αλλάξει ό,τι δεν βρίσκει ορθό», απεμπολώντας ταυτόχρονα την τυπολατρία και την αδιαφορία.

Αναφορικά με το ευαίσθητο ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι διευθυντές των Μουσικών Σχολείων δήλωσαν ότι είναι αναρμόδιοι για αυτή τη διαδικασία και ότι δεν εμπίπτει στη σφαίρα των αρμοδιοτήτων τους. Μολονότι ψηφίστηκαν νόμοι τόσο παλιότερα (π.χ. Ν. 2525/1997, Φ.Ε.Κ. 188/23.9.1997, «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»), όσο και μεταγενέστερα (π.χ. Ν. 2986/2002, Φ.Ε.Κ. 24/13.2.2002, «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»)

που προέβλεπαν την εκτίμηση και γνωμοδότηση του διευθυντή, εντούτοις ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού παραμένει ανενεργός. Όσον αφορά τον ρόλο των διευθυντών στην αξιολόγηση, ο Κατσαρός (2006: 163) επισημαίνει την πιθανότητα εμφάνισης αντιφατικών αποτελεσμάτων. Πράγματι, από τη μία μεριά, η αρμοδιότητα του διευθυντή για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας αναβαθμίζει μεν το κύρος και τον ηγετικό του ρόλο, αλλά, από την άλλη, θέτει σε δοκιμασία και υποσκάπτει τις σχέσεις του με το διδακτικό προσωπικό. Ταυτόχρονα, η στάση μιας άτυπης, δίχως ίχνη, αξιολόγησης που εμφανίζεται στην έρευνά μας υποστασιοποιείται μέσα από την προσέγγιση του διευθυντή στον εκπαιδευτικό με στόχο να τον επιβραβεύσει και να εκδηλώσει την προτίμησή του και την επόμενη χρονιά στην μονάδα που υπηρετεί. Η στάση αυτή περιλαμβάνει επί της ουσίας και την αξιολόγηση αλλά και έναν έμμεσο τρόπο επιλογής του προσωπικού που έχει ανθρώπινα επικοινωνιακά στοιχεία, ενώ το αποτέλεσμα δικαιώνει μια «αποτελεσματική ηγεσία» (Bennis και Nanus, 1985: 224), στην οποία πρωτανεύουν η αντίληψη, η προσαρμοστικότητα, η ρητορική ικανότητα και η ικανότητα επικοινωνίας.

Η συνεισφορά του Συλλόγου Γονέων και της τοπικής κοινωνίας αναδείχθηκε, μέσα από την έρευνά μας, ως ένα πολύτιμο και υποστηρικτικό στοιχείο της δράσης λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων. Άλλωστε, σε αρκετές μελέτες πάνω στην εξέλιξη της διοίκησης στην εκπαίδευση αντικατοπτρίζεται το ενδιαφέρον αναφορικά με τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ ηγεσίας και περιβάλλοντος, στο οποίο ανήκει το σχολείο, και των τρόπων με τους οποίους ο διευθυντής μπορεί να εξασφαλίσει την υποστήριξη της τοπικής κοινωνίας (Leithwood και Duke, 1999: 67· Heck και Hallinger, 1999: 158, στο Κατσαρός, 2006: 8). Ο Παπαγεωργάκης (2013: 26), στη διδακτορική του διατριβή, επισημαίνει ότι ο ρόλος του διευθυντή ως εκπροσώπου της εκπαιδευτικής μονάδας είναι πολύ σημαντικός για την προώθηση σχέσεων διασύνδεσης με την τοπική κοινωνία και ιδιαίτερα με τη «σημαντικότερη ομάδα αναφοράς» - όπως εμφατικά ο ίδιος τη χαρακτηρίζει-, τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Πράγματι, οι γονείς θεωρούνται ο βασικότερος εταίρος της λειτουργίας του σχολείου και της στήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Αθανασούλα-Ρέπα, 2008: 170). Μάλιστα ο Γεωργίου (2005:105) προβαίνει σε μια εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «εμπλοκή» και «συμμετοχή», που σχετίζονται με τη δραστηριότητα των γονέων. Στην πρώτη περίπτωση, ο όρος αναφέρεται σε μια καθοδηγούμενη ανάμειξη των γονιών στα σχολικά δρώμενα, η οποία προκαθορίζεται από το προσωπικό του σχολείου. Στη δεύτερη περίπτωση, ο όρος «συμμετοχή» νοηματοδοτεί τον διαμοιρασμό ευθυνών και εξουσί-

ας σε συνεχή βάση. Σε κάθε περίπτωση, η οικογένεια, στο πλαίσιο της επικοινωνίας της με το σχολείο, πρέπει κατά τον Hood (1999: 435) να λειτουργεί ως «συνεκπαιδευτής», εμπλουτίζοντας τις εμπειρίες μάθησης της σχολικής μονάδας και διευκολύνοντας συνάμα το έργο της.

Μια σημαντική πτυχή της εκπαιδευτικής διοίκησης αφορά τις σχέσεις που δημιουργεί ο διευθυντής-ηγέτης με τους εκπαιδευτικούς. Το στοιχείο αυτό επαληθεύεται θριαμβευτικά από τις προθέσεις των διευθυντών των Μουσικών Σχολείων που συμμετέχουν στην έρευνά μας, οι οποίοι ενθαρρύνουν τους διδάσκοντες της σχολικής τους μονάδας να αυτενεργήσουν και να λάβουν πρωτοβουλίες. Ως εκ τούτου, αυτή η υποκίνηση στοχεύει στην ουσιαστική αξιοποίηση των ικανοτήτων και δυνατοτήτων των διδασκόντων, αφού αποκαλύπτει τα ενδιαφέροντα τους, ενώ παράλληλα ενισχύει την αποτελεσματική διδασκαλία (Στραβάκου 2003: 28). Πράγματι, οι διευθυντές που ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς για αυτονομία και καινοτομίες, αυξάνουν την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση, την επαγγελματική ικανοποίηση και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών (Blase & Blase, 1994: 26-32, 125-142). Στη βάση αυτής της θεώρησης, η συγκεκριμένη οπτική στη διοίκηση αφορά τη διαδικασία της αποκέντρωσης των αρμοδιοτήτων και της λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων (Υφαντή, 2011: 54), προκειμένου το σχολείο να είναι ισχυρό, ευπροσάρμοστο και ευέλικτο.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέπα, Α. (2008).** *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωτική Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990).** *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση και ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994).** *Εξουσία και οργάνωση-Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α. Α. Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. (1996).** Σχετικά με την «Αποκέντρωση» του εκπαιδευτικού συστήματος. *Θέσεις*, 55 (Απρίλιος – Ιούνιος). Ανάκτηση από: [http://www.theseis.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=531&Itemid=29](http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=531&Itemid=29) [ημερομηνία προσπέλασης: 6-4-2020]
- Ανδρέου, Α. (1999).** *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Αθήνα, Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη.
- Αυγητίδου, Σ. (2005).** Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 39-56.
- Βασιλειάδη, Β. (2008).** Αφιέρωμα στον εμπνευστή της ιδέας των Μουσικών Σχολείων, Στέφανο Βασιλειάδη. *Πρακτικά του 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα: «Μουσική Παιδεία και Μουσικά Σχολεία»* (Πανελλήνια Ένωση Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων), Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη, 2011, 28-41.
- Βοζαΐτης, Γ. (2015).** *Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γεράκη, Α. (2013).** *Συμβολή των διευθυντών σχολικών μονάδων σε επιμέρους μεταβλητές της αποτελεσματικότητας*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γεωργίου, Σ. (2005).** *Ψυχολογία των οικογενειακών Συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008).** *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μετ. Σ. Κυριανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007).** *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Creswell, J. W. (2016).** *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Έλλην.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. Κ. (1992).** *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης* (τ. Α'). Αθήνα: Κοράλλι - Γ. Γκέλυμπεσης
- Δεληγιάννη, Α. (1998).** Μουσικά Σχολεία: Δομή – Προοπτική. *Μουσική Εκπαίδευση: Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*, 1(3), 191-199.
- Διαμαντοπούλου, Α. (2010).** *Εισήγηση στο Υπουργικό Συμβούλιο*, 04/03/2010.
- Dilthey, W. (2010).** *Η Γένεση της Ερμηνευτικής* (Δημ. Υφαντής). Αθήνα: Ροές
- Ελευθεριάδης, Α. (2000).** *Παιδαγωγικά Θέματα: Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Πένα.
- Ζορμπά, Β. & Υφαντή Α. (2008).** Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα και κοινωνική δικαιοσύνη, *5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη»*, 3-5 Οκτωβρίου 2008, Πάτρα. Ανάκτηση από: <https://parodos.net.gr/ms/zorba-yfanti.pdf> [ημερομηνία προσπέλασης: 17-6-2020].
- Ζμας, Α. (2007).** *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζμας, Α. (2019).** *Κοινωνία και Εκπαιδευτική Πολιτική – Συγκριτική μελέτη δομών, διοίκησης και ανάπτυξης εκπαιδευτικών συστημάτων στον ευρωπαϊκό χώρο*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΜΠΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Ακαδημαϊκό έτος: 2018-2019.
- Θεοδωρόπουλος, Ν. (2019).** *Καινοτομία στο δημόσιο σχολείο: Προσλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Θεοδώρου, Θ. & Τσιακκίρος Α. (2016).** Αυτονομία, λογοδοσία, σχολική ηγεσία: Σχέσεις με την επαγγελματική μάθηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στο Α. Πέτρου & Π. Αγγελίδης (επιμ.). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία: Επιστημολογική Βάση, Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές*, Αθήνα: Διάδραση, 205-240.
- Θεριανός, Κ. (2012).** Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Καπιταλιστική Αναδιάρθρωση: Από τον Εναγκαλισμό του Κράτους στη Μέγγενη της Αγοράς. Στο

- Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.). *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 55-69.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015).** *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Διαθέσιμο στο: [https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327\\_Isari-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf)
- Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, Μ. (2013).** *Αναλυτικά Προγράμματα & Διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο
- Ιωσηφίδης, Θ. (2017).** *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Τζιόλας.
- Κακαβελάκη, Μ.-Ι. & Καραφυλλίδης, Ε. (2014).** Τα Μουσικά Σχολεία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Η προσφορά τους στην ευρύτερη πνευματική και ψυχική καλλιέργεια των νέων. Σε *Πρώτη Βαθμίδα Μουσική*, 75-88. Ανακτήθηκε από <http://mspv.primarymusic.gr/mspv/2014>
- Καλημερίδης Γ. (2012).** Κράτος, αγορά και εκπαίδευση: Η νεοφιλελεύθερη καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου. *Θέσεις*, 119, Απρίλιος- Ιούνιος. Από το thesis.com στο <http://goo.gl/iHEfE6> (Πρόσβαση στις 06/04/2016)
- Καλλέργη-Πανοπούλου, Α. (2015).** Ιδιωτικά ωδεία και μουσικά σχολεία στην Ελλάδα: Μια συγκριτική μελέτη των βασικών φορέων μουσικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, *Πολυφωνία*, 26. Αθήνα: Κουλτούρα.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002).** *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κανέλλας, Γ. & Θέος, Ι. (2014).** Η εξέλιξη της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα από το 1995 έως το 2013. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου* (Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, 28-30 Νοεμβρίου 2014). Αθήνα: Διάδραση, 278-293.
- Κασούτας, Μ. (2017).** *Αξιολόγηση και εκπαίδευση: Το μοντέλο αξιολόγησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης*. Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. ΕΚΠΑ.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006).** *Μάθηση και Διδασκαλία: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας* (τ. Β'). Αθήνα.



- Κατσαρός, Ι. & Τύπας, Γ. (2005).** Αποκεντρωτικές τάσεις στην παιδεία: πώς διαμορφώνεται ο παρεμβατικός ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 34, 75-85.
- Κατσαρός, Ι. (2006).** *Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για τον διευθυντή σύγχρονο ηγέτη*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κατσαρός, Ι. (2008α).** Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 88-108.
- Κατσαρός, Ι. (2008β).** *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψοκαβαδής, Α. (2015).** *Η μουσική ως πράξη “φυσιολογική”... Τα μουσικά σχολεία της Αττικής: η “ανεπίσημη” θεσμοθέτηση της προφορικότητας στην “επίσημη” μουσική εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Μουσικών Σπουδών, ΕΚΠΑ.
- Κοκκίδου, Μ. (2007).** Η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας στη σχολική μουσική εκπαίδευση: μία συγκριτική θεώρηση σύμφωνα με προγράμματα σπουδών μουσικής της Ευρώπης. *Μουσικοπαιδαγωγικά* 5, 5-27
- Koontz, H & O'Donnell, C. (1983).** *Οργάνωση και Διοίκηση* (Γ' Τόμος). Μτφ. Χρήστος Βαρδάκος. Θεσσαλονίκη: Παπαζήσης
- Κουρταλίδης, Θ. (1992).** *Ελληνική Παιδεία. Κρίση και προοπτικές. Δοκιμές*. Αθήνα: Μήνυμα
- Κουτούζης Μ. (1999).** *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (επιμ.) (2008).** *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα.
- Κουτούζης, Μ. (2012).** Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.). *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 213-227.
- Κουτούζης, Μ. (2016).** *Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας το πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, ΠΜΣ «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», σημειώσεις μαθήματος, Β' εξάμηνο, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ.

- Κυριαζικίδου, Π. (1997).** Η προοπτική των Μουσικών Σχολείων - Τα συμπεράσματα μιας έρευνας. *Μουσική Εκπαίδευση*, 1, 41-49.
- Κυριαζικίδου, Π. (1998α).** *Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα: Θεσμικό πλαίσιο και σχολική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Κυριαζικίδου, Π. (1998β).** Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων σε χώρες του εξωτερικού, *Μουσική Εκπαίδευση: Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*, 1(3): 45-52.
- Λαζαρίδου, Α. & Αντωνίου, Ζ. (2017).** Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 12(68), 126-146.
- Λεοντάρη, Β. (2006).** *Η Συμβολή της μουσικής στην παιδεία από την Αρχαιότητα ως σήμερα και η συμβολή της στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με ειδικές κοινωνικές ανάγκες. Το παράδειγμα των αλλοδαπών μαθητών*. Διδακτορική διατριβή (τόμ. 1). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Λυμπέρης, Α. (2012).** Συγκεντρωτισμός - αποκέντρωση στη Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος: Θεωρητικός Προβληματισμός - Πρακτικές Δυτικών Χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 103-104, 133-144.
- Μαδεμλής, Η. (2014).** *Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων: Διεθνής εμπειρία και έρευνα πεδίου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mason, J. (2003).** *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2004).** Προσωπική θεωρία των Ελλήνων δασκάλων: Κοινωνικά, φιλοσοφικά και διδακτικά διλήμματα. Στο Γ. Φλουρής και Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Κοινωνικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τιμητικός Τόμος για τον Β. Μασιάλα*. Αθήνα: Ατραπός
- Ματσαγγούρας, Η. (2005).** Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκη (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006).** Διδακτικά Εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 60-92.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007).** *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Στρατηγικές Διδασκαλίας-Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, τομ. Β. Αθήνα: Gutenberg.

- Μαυρικάκης, Ε. (2017).** *Η αναμόρφωση της λειτουργίας του σχολείου μέσα σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και ο ρόλος του Διευθυντή μέσα στο νέο αυτό πλαίσιο.* Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999).** Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιώτης & Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική.* Πάτρα: ΕΑΠ, 115-160.
- Μαυρογιώργος, Γ. & Γέπης, Γ. (1999).** Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιώτης & Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική.* Πάτρα: ΕΑΠ, 115-160.
- Μαυροειδής, Μ. (1995).** Μουσική Εκπαίδευση και Παράδοση: Η εμπειρία του Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης. *Ο Πολίτης*, 11. Αθήνα: Άγγελος Ελεφαντής. σσ. 35-39. Ανάκτηση από: <http://62.103.28.111/inforubl/05.03.4960.0011/files/assets/common/downloads/publication.pdf> [ημερομηνία προσπέλασης: 10-7-2020].
- Μούτσιος, Σ. (2001).** Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες: σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1, 9-35.
- Μπόμπας, Α. (1995).** Συγκεντρωτισμός και αποκεντρωτισμός στην εκπαίδευση: μια απόπειρα συγκριτικής προσέγγισης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 79-111.
- Μπουζάκης, Σ. (2005<sup>2</sup>).** *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις, Συγκριτική Παιδαγωγική Ι.* Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ. (2002).** *Μάνατζμεντ, Θεωρητικό Υπόβαθρο – Σύγχρονες Πρακτικές,* Αθήνα: Μπένος.
- Μπρίνια, Β. (2012).** Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.). *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο».* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 91-112.
- Νικολοπούλου, Α. (2020).** *Τα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής στην Ελλάδα: Ταυτότητα, κοινωνική σύνθεση, δημόσιος και ιδιωτικός λόγος.* Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας (Τομέας Παιδαγωγικής), ΕΚΠΑ.

- Παπαγεωργάκης, Π. (2013).** *Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας: Η συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.* Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2012).** *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο».* Στο Δ. Καρακατσάνη, & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.). *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο».* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 211-223.
- Παπαζαρής, Θ. (1999).** *Μουσική Μάθηση και Εκπαίδευση.* Αθήνα: Παπαζήσης
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012).** Κράτος – Αποκέντρωση – Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες Αλλαγές. *Νέα Παιδεία* 141, 25-50.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995).** *Η διεύθυνση σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πασιαρδής, Π. (2004).** *Εκπαιδευτική ηγεσία.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πατσός, Χ. (2017).** Αξιολογικές αποτιμήσεις του Αναλυτικού Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ) του γνωστικού αντικείμενου Κοινωνιολογίας Γ΄ Τάξης ΓΕΛ με το αντίστοιχο σχολικό βιβλίο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 12, 48-63.
- Πάσχου, Στ. (2019).** *Η θεσμική παρέμβαση του Πολιτισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αξιολόγηση του θεσμού των Μουσικών Σχολείων.* Διπλωματική Εργασία. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Πρόγραμμα Σπουδών: Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανάκτηση από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/44030> [ημερομηνία προσπέλασης: 12-9-2020].
- Πουλοπούλου, Τ. (2019).** Η συμβολή των Μουσικών Σχολείων στην πολιτιστική και κοινωνική ζωή. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά του Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 334-342). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000<sup>7</sup>).** *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ε. Ι. & Συμεού, Α. (2016).** Η ποιοτική έρευνα και η επιστημονική αξία της παραγόμενης γνώσης στις Κοινωνικές και στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες, στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.). *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση* (σσ. 193-226). Αθήνα: Πεδίο.

- Σαΐτης, Χ. (1990).** Η συμβολή του management στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 54, 70-83.
- Σαΐτης, Χ. (1994).** *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2002<sup>2</sup>).** *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαραφίδου, Γ. (2011).** *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (1992).** Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και ο κοινωνικά προκαθορισμένος ρόλος τους, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 66, 31-39.
- Σουμελής, Π.Κ. (1995).** *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικά Συστήματα στις χώρες μέλη της ΕΟΚ*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Σταμέλος, Γ. Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. 2015.** *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Starratt, R. (2017).** *Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση*. Μτφ. Ε. Αργυροπούλου. Αθήνα: Δίσιγμα.
- Σταύρου, Δ. (2019).** *Σχολική Ηγεσία και Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Στραβάκου, Π. (2003).** *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τασούλας, Β. (2016).** *Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση σχολικών κρίσεων: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής (Τομέας Παιδαγωγικής). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τζάνη, Μ. & Κεχαγιάς, Χ. (2005).** *Σημειώσεις για το μάθημα «Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών»*. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Τζήμας, Ν. (2019).** *Προσεγγίσεις στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των Μουσικών Σχολείων της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας, κατά το σχολικό έτος 2018 – 2019*. Διπλωματική Εργασία, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πληροφορική και Υπολογιστική Βιοιατρική», Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Υφαντή Α. & Βοζαΐτης Γ. (2005).** Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα (1985-2003). *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης: Διοικητική Ενημέρωση*, τόμος 34, 28-44.

- Υφαντή Α. & Ζορμπά Β. (2010).** Τα εξειδικευμένα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα: Μία μελέτη περίπτωσης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 57 (τόμ. ΙΕ), 119-144.
- Υφαντή, Α. (2011).** *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Φύλιος, Β. (1993).** *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2010).** *Η Διοίκηση του Σχολείου και η Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012).** Διαμόρφωση και διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.). *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 203-212.

### Ξενόγλωσση

- Arcia, G., Macdonald, K., Patrinos, H. A. & Porta, E. (2011).** School Autonomy and Accountability. System Assessment and Benchmarking for Education Results, World Bank, Washington, DC. Ανάκτηση από: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/730251468166144832/pdf/944500WP00PUBL0ing0Background0Paper.pdf> [ημερομηνία προσπέλασης: 30-4-2020]
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1985).** *Education Under Siege*. South Hadley, MA: Berlin and Garvey.
- Bardhan, P. (2002).** Decentralization of Governance and Development. *The journal of Economic Perspectives*, 16, 185-206.
- Bennis, W.G. and Nanus, B. (1985).** *Leaders: the strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Blase, J. & Blase Jo R. (1994).** *Empowering Teachers: What Successful Principals Do*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Burton, L. (2002).** Methodology and methods in mathematics education research: Where is “The why”? In S. Goodchild & L. English (Eds.), *Researching mathematics classrooms: A Critical examination of methodology* (pp. 1-10). Westport, CT: Praeger.

- Bush, T. (1998).** The National Professional Qualification for Headship: the Key to Effective School Leadership? *School Leadership & Management*, 18(3), 321-333.
- Caldwell, B. (2016).** *Professional Autonomy, School Innovation and Student Achievement in the 21<sup>st</sup> Century* (paper that expands on his keynote address on the theme of ‘Insight and Innovation’ at the Annual Conference of ACEL, Melbourne, 29 September 2016). Ανάκτηση από: <http://educationaltransformations.com.au/wp-content/uploads/ACEL-Caldwell-Keynote.pdf> [ημερομηνία προσπέλασης: 30-4-2020]
- Cheng, Y. C., Ko, J. & Lee T. T. H. (2016).** School autonomy, leadership and learning: a reconceptualization. *International Journal of Educational Management*, 30 (2), 177-196.
- Cohen, L. & Manion, L. (1992).** *Research methods in education* (3rd edition). London: Routledge.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (1994).** *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Dewey, J. (1926).** *Το σχολείο και το παιδί*. Μτφ. Κ. Δ. Σωτηρίου. Αθήνα: Εκδοτική Εταιρεία «Αθηνά».
- Eisner, W. E. (1991).** *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Firestone, W. A. & Pennel, J. R. (1993).** Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63, 489-525.
- Fishman, L. & Bamberg, J. (1998).** Educational management models: the survey analysis. *International Journal of Educational Research*, 29(3-4), 410-435
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996<sup>2</sup>).** *What’s worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- Gamarnikow, E. & Green, A. (2003).** Social justice, identity formation and social capital. School diversification policy under New Labour, In: C. Vincent (Ed.). *Social Justice, Education and Identity*. London & N. York: Routledge - Falmer Press, pp. 207-222.
- Hallinger, P., Taraseina, P. & Miller, J. (1994).** Assessing the Instructional Leadership of Secondary School Principals in Thailand. *School Effectiveness and Improvement*, 5(4), 321-348.
- Hargreaves, A. (1994).** Restructuring: postmodernity and the prospects of educational change. *Journal of Education Policy* 9, 47-65.

- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2012).** The Economic Benefits of Educational Reform in the European Union. *CESifo Economic Studies*, 58, 73-109.
- Heck, R.H. and Hallinger P. (1999).** Next generation methods for the study of leadership and school improvement. Στο J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 141-162). San Francisco: Jossey - Bass.
- Herzberg, F. (1987).** One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 65(5), 5-16.
- Hood, S. (1999),** Hone School agreements: A true partnership? *School Leadership and Managements*, 19(4), 427-440
- House, R. J. (1971).** A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly* 16(3), 321-338.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013<sup>9</sup>).** *Educational Administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Karstanje, P. (1999).** Decentralization and deregulation in Europe: Towards a Conceptual Framework. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter & P. Ribbins *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, pp.29-42.
- Katz, F. E. (1964).** The school as a complex social organization. *Harvard Educational Review* 34(3), 428-455.
- Katz, F. (1968).** *Autonomy and organization*. New York: Random House.
- Lather, P. (1995).** The validity of angels: Interpretive and textual strategies in researching the lives of women with HIV/AIDS. *Qualitative Inquiry*, 1(1). 41-68.
- Lather, P. (1997<sup>4</sup>).** Validity as an incitement to discourse: Qualitative research and the crisis of legitimation. In V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching*, Washington, DC: American Educational Research Association.
- Lauglo, J. (1995).** Forms of Decentralisation and their Implications for Education, *Comparative Education* 31(1), 5-29.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G.-R., Spallanzani, C. and Pearson, M. (2002).** Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in a Quebec Context. *Curriculum Inquiry*, 32 (1), 51-83.
- Leithwood, K. και Duke, D.L. (1999).** A century's quest to understand school leadership. Στο J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational*



- Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey - Bass.
- Liggett, A. M, Johnston, A. P. & Wang, J. (1997).** Working with School Principals in the People's Republic of China: Understanding Educational Reform from their View. *International Education*, 26(1), 21-40.
- Little, J. W. (1990).** The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Lortie, D. C. (1964).** The teacher and team teaching: suggestions for long-range research, in Shapin, J. and Olds, H. Jr. (eds.), *Team teaching*. New York: Harper & Row, pp. 270-305.
- McKevitt, D. (1998).** *Managing Core Public Services*. Oxford: Blackwell Publishers
- McLean, M. & Lauglo, J. (1985).** Introduction: rationales for decentralization and a perspective from organization theory. In J. Lauglo & M. McLean (Eds.). *The control of education: International perspectives on the centralization - decentralization debate*. London: Heinemann Educational Books Ltd., pp. 1-30.
- Morin, E. (1977).** *La méthode. Tome I. La nature de la nature*. Paris: Seuil.
- Morriss, S. B., Tin, L. G. & Coleman, M. (1999).** Leadership Stereotypes and Styles of Female Singaporean Principals, *Compare*, 29(2), 191-202.
- Morrissey, M. (2000).** *Professional Learning Communities: An Ongoing Exploration*. Διαθέσιμο από το Southwest Educational Development Laboratory. Ανάκτηση από: <http://www.sedl.org/pubs/change45/plc-ongoing.pdf> [ημερομηνία προσπέλασης: 10-4-2020]
- Musgrove, F. (1971).** *Patterns of power and authority in English education*. London: Methuen.
- Neuman, L.W. (1997).** *Social Research Methods: qualitative and quantitative approaches*. Needham Heights, MA, USA: Allyn & Bacon
- Parker, I. (2005).** *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*. Open University Press, Maidenhead.
- Patton, M. Q. (2002<sup>3</sup>).** *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005).** The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.

- Prawat, P. (1996).** Learning community, commitment and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 28(1), 91-110
- Schreier, M. (2014).** Qualitative Content Analysis. In U. Flick (edit.) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: Sage. pp. 170-183
- Tchernoff, E. (2007).** *Music Schools in Europe: A European study on the organisation of music schools and the preparation of students for professional music training at higher education level*. Erasmus Thematic Network for Music “Polifonia”. Ανάκτηση από: [https://kulturskoleradet.no/\\_extension/media/3550/orig/attachment/2007\\_Polifonia\\_Music\\_Schools\\_in\\_Europe.PDF](https://kulturskoleradet.no/_extension/media/3550/orig/attachment/2007_Polifonia_Music_Schools_in_Europe.PDF) [ημερομηνία προσπέλασης: 20-7-2020]
- Tolofari, S. (2005).** New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75-89.
- Tuckman, B. W. (1972).** *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Verger, A. & Curran, M. (2014).** New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253-277.
- Vidoni, D., Bezzina, C., Gatelli, D. & Grasseti, L. (2007).** *The role of School Leadership on Student Achievement: Evidence from TIMSS 2003*. JRC, Scientific and Technical Reports, European Commission.
- Willig, C. (2008<sup>2</sup>).** *Introducing qualitative research in psychology*. Berkshire: Open University Press.
- Woessmann, L. (2007).** International Evidence on School Competition, Autonomy and Accountability: A Review. *Peabody journal of education*, 82(2-3), 473-497.

## Πηγές

- OECD (2010).** *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD. Ανάκτηση από: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf> [ημερομηνία προσπέλασης: 4-5-2020]
- Βασιλικό Διάταγμα 11-11-1957 (ΦΕΚ: 229Α/1957)**, «Περί κυρώσεως του εσωτερικού κανονισμού του Ωδείου Θεσσαλονίκης».

- Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων (2016).** *Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία: Διαπιστώσεις, Προτάσεις και Χρονοδιάγραμμα Υλοποίησης.* Μάιος: Αθήνα.
- Επιστημονική Επιτροπή Μουσικής Παιδείας (2019).** «Οδηγίες της Επιστημονικής Επιτροπής Μουσικής Παιδείας προς τις Επιτροπές Επιλογής (Ε.Ε.) και τις Γενικές Επιτροπές Επιλογής (Γ.Ε.Ε.) των μαθητών που θα φοιτήσουν στην Α΄ τάξη Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων κατά το σχολικό έτος 2019-2020». Γενική Διεύθυνση Σπουδών Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης Διεύθυνσης Σπουδών, Προγραμμάτων και Οργάνωσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Τμήμα Α΄.
- Ευρυδίκη (2002).** *Αριθμοί – Κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη.* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Ευρυδίκη (2008).** *Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.* Βρυξέλλες: Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007).** Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. *Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών,* COM(2007) 392 τελικό.
- Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ: 167/1985, τ. Α΄),** «Δομή και λειτουργία της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 1824/1988 (ΦΕΚ 296/1988),** «Ίδρυση και λειτουργία μουσικών σχολείων».
- Νόμος 2525/1997, Φ.Ε.Κ. 188/23.9.1997,** «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 2986/2002, Φ.Ε.Κ. 24/13.2.2002,** «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2013).** Υ. Α. 137506/Γ7/26-9-2013, «Μεταβατικό Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των τάξεων Α΄, Β΄ και Γ΄ Μουσικών Γυμνασίων και Α΄, Β΄ και Γ΄ Γενικών Μουσικών Λυκείων», ΦΕΚ 2449/ Β/30-9-2013
- Υπουργική Απόφαση Γ2/3345/02-09-1988,** «Ίδρυση και λειτουργία Μουσικών Σχολείων», ΦΕΚ 649/τεύχος Β΄/1988.

# Παράρτημα Ι

## ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

### **A) Αναφορικά με την ύπαρξη Παιδαγωγικής Αυτονομίας:**

- Υπάρχει ελευθερία ως προς τη χρήση εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στο Μουσικό Σχολείο;
- Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου διδακτικού εγχειριδίου στα μουσικά μαθήματα (συλλογικά και ατομικά);
- Υπάρχει ελευθερία προτάσεων ή ενεργειών που επιτρέπουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργώντας διαφοροποιήσεις μεταξύ των Μουσικών Σχολείων;
- Θεωρείτε ότι ο θεσμός της καλλιτεχνικής επιτροπής υποστηρίζει τη δράση, τις ανάγκες και τη βιωσιμότητα του Μουσικού Σχολείου;
- Υπάρχει η απαίτηση ή η επιθυμία εκ μέρους σας να ελέγξετε το σχέδιο μαθήματος που εκπονείται από τους εκπαιδευτικούς του Μουσικού Σχολείου, ώστε να έχετε ενημέρωση της διδακτικής διαδικασίας;
- Η αξιολόγηση των μουσικών μαθημάτων, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους, πραγματοποιείται με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;

### **B) Αναφορικά με την ύπαρξη Διοικητικής Αυτονομίας:**

- Θεωρείτε ότι υπάρχει κλίμα επικοινωνίας και υποστήριξης στο έργο σας από τους καθηγητές, τον περιφερειακό σύμβουλο, τους συμβούλους των Μουσικών Σχολείων, τους μαθητές, αλλά και την τοπική κοινωνία;
- Κατά τη γνώμη σας, ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων;
- Θεωρείτε ότι το θεσμικό πλαίσιο αφήνει περιθώρια διοικητικής πρωτοβουλίας και αυτενέργειας ή λειτουργεί περιοριστικά;
- Συμβάλλετε (έχετε κάποιο ρόλο) και με ποιον τρόπο στην επιλογή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη στελέχωση του Μουσικού Σχολείου που διευθύνετε;
- Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα Μουσικά Σχολεία σχετίζονται με τη γονεϊκή επιλογή και δεδομένων των πληθωρικών δράσεων που τα χαρακτηρίζουν, θεωρείτε ότι η συνεργασία του Μουσικού Σχολείου με την τοπική κοινωνία και τον σύλλογο γονέων είναι συνεχής και εποικοδομητική;
- Αφήνετε περιθώρια για ελεύθερη ανάληψη πρωτοβουλιών σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο; Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα;

## Παράρτημα II

### ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

#### 1. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Μ.Σ.

##### A. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

#### **1. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία ως προς τη χρήση εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στο Μουσικό Σχολείο;**

**Απ.** Υπάρχει, αλλά με την προϋπόθεση πως οι ανώτεροι του διευθυντή, οι διοικητικοί και παιδαγωγικοί προϊστάμενοι θα είναι κι αυτοί ανοιχτόμυαλοι άνθρωποι. Αν είναι άνθρωποι εκδίκητικοί και ακατάλληλοι, αλλά παρόλα αυτά κατέχουν αυτές τις θέσεις, τότε δεν είναι κάτι έξυπνο που θα κάνει ένας διευθυντής. Προσωπικά, εγώ και οι συνάδελφοί μου, έχουμε τουλάχιστον μία εξαετή δίωξη εξαιτίας χρήσης εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας. Χειρισμοί και πρωτοβουλίες, οι οποίες, ενώ σε άλλη πόλη της Ελλάδας θα ήταν αποδεκτές, εδώ υπήρξε μέχρι και ποινική δίωξη. Αυτό μας δίδαξε πως δεν είναι αυτονόητη η χρήση τους και ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι δεν διέπονται από παιδαγωγικές αξίες και αγάπη για το σχολείο. Καταλήγω, λοιπόν, πως δεν θα το πρότεινα, αν δεν υπήρχε πρώτα μία διερεύνηση των προτάσεων με τους προϊσταμένους.

#### **(Ερ.: Ποια ήταν η καινοτόμος μέθοδος;)**

**Απ.:** Ένα ιδιαίτερο, πολυφωνικό μουσικό σύνολο, το οποίο δεν υπαγόταν άμεσα στα καταγεγραμμένα ΦΕΚ του Υπουργείου. Επίσης, ήταν και μία εξαιρετική συνεργασία με άλλους φορείς ή μία απογευματινή εκτός ωρών λειτουργία του σχολείου για θέματα μουσικής και καλλιτεχνικής φύσης. Συγκεντρωτικά, οτιδήποτε δηλαδή βγαίνει έξω από το ΦΕΚ και, ασφαλώς, σύμφωνα με την ερμηνεία κάθε προϊσταμένου. Με τον ίδιο τρόπο θα μπορούσε ο καθένας από αυτούς να σε εμπλέξει σε ανείπωτο πόνο και μαρτύριο και να σε κάνει να μην περνά καν από το μυαλό σου το εναλλακτικό και καινοτόμο. Αναγκάζεσαι να ακολουθείς πιστά και απαρέγκλιτα την πεπατημένη.

#### **2. Ερ.: Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου διδακτικού εγχειριδίου στα μουσικά μαθήματα (συλλογικά και ατομικά);**

**Απ.:** Ναι. Με «Ν» κεφαλαίο, γιατί οι φωτοτυπίες που χρειάζονται για την παράδοση του κάθε μουσικού μαθήματος έχουν τρομερό κόστος. Δημιουργείται μία δυσλειτουργία που αντικατοπτρίζεται στην κατασπατάληση χρόνου και πόρων. Η διαδικασία αυτή φθείρει τα φωτοτυπικά, το χαρτί κ.ά. Επίσης, δεν είναι σίγουρο ότι οι φωτοτυπίες θα παραμείνουν στον μαθητή. Στο παιδαγωγικό κομμάτι δεν υπάρχει αρχή, μέση και τέλος. Για παράδειγμα, ένας καθηγητής έρχεται φέτος στο σχολείο και μπορεί να εκφράσει τη διαφωνία του, μη επιθυμώντας να συνεχίσει στα βήματα του περσινού συναδέλφου. Διαλέγει άλλο εγχειρίδιο, λοιπόν, και άλλη διδακτική μέθοδο, κάτι που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και θεμιτό, αν είχαμε όμως την πρώτη και ίδια γραμμή για όλους τους μαθητές. Να έχουμε δηλαδή το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε μάθημα και πάνω εκεί να βασιζόμαστε. Στη συνέχεια, μπορούμε, αν θέλουμε, να στρεφόμαστε σε άλλες εναλλακτικές μεθόδους και εγχειρίδια. Όμως, αρχικά θα πρέπει να υπάρχει το ένα, ενώ τώρα τα Μ.Σ. δεν έχουν τίποτα. Μπορεί να έχουν χρηματοδοτηθεί πριν 10 χρόνια, για να φτιάξουν αναλυτικά προγράμματα ή να έχει αναγγελθεί ότι θα εκδοθούν εγχειρίδια,

αλλά δυστυχώς δεν έχει γίνει τίποτα. Αυτό πιστεύω αποτελεί και ένα πρόβλημα, το μικρότερο ίσως, για το οποίο ευθύνεται η καλλιτεχνική επιτροπή.

**3. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία προτάσεων ή ενεργειών που επιτρέπουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργώντας διαφοροποιήσεις μεταξύ των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Θα απαντήσω όπως και στην πρώτη ερώτηση. Ότι δηλαδή ναι, υπάρχει, με την προϋπόθεση ότι οι παιδαγωγικοί και διοικητικοί προϊστάμενοι αντιλαμβάνονται την ιδιαιτερότητα του κάθε Μ.Σ. Εδώ θα φέρω ένα παράδειγμα. Έστω ότι δεν έχω την πρώτη μέρα λειτουργίας όλους τους συναδέλφους και θέλω να διαφοροποιήσω το πρόγραμμα μέχρις ότου να έρθουν. Και αυτό, γιατί δεν θέλω οι μαθητές να κάνουν τα κενά, ούτε όμως επιθυμώ να στραφώ εναντίον των συνδικαλιστικών διεκδικήσεων. Θέλω όμως να βρω αρωγούς τους προϊσταμένους μου, κάνοντας περισσότερες ώρες φερ' ειπείν χορωδίας ή με οποιοδήποτε άλλον τρόπο να καλύψω τα μουσικά κενά ή να αναδιαμορφώσω τη στοχοθεσία μου, μέχρι να έλθουν οι συνάδελφοι αναπληρωτές. Άρα, οι ενέργειές μου και οι προτάσεις μου θα πρέπει να είναι συμβατές με τα δεδομένα που έχω, δηλαδή το μαθητικό και το καθηγητικό δυναμικό. Αν μπω στη λογική ότι περιμένω τρεισήμισι μήνες να μου έρθει ο καθηγητής του τσέλου, για να μπορέσω να κάνω την ενορχήστρωση, όπως ακριβώς τη θέλω, τότε δεν θα κάνω απολύτως τίποτα. Πρέπει συνέχεια να επικαιροποιώ και να αναδιαμορφώνω τον προγραμματισμό και τη στοχοθεσία μου, ανάλογα μ' αυτά που έχω. Κλείνοντας και συνοψίζοντας, η απάντηση είναι ναι, αλλά με αυτές τις προϋποθέσεις.

**(Ερ.: Στην περίπτωση που υπάρχει μία καλύτερη, στα όρια του ιδεατού, χρηματοδότηση, υπάρχει τότε, ελευθερία προτάσεων και ενεργειών που να δημιουργούν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, επιτρέποντας τη διαφοροποίηση της ταυτότητας μεταξύ των Μουσικών Σχολείων; Μπορείτε να δώσετε κάποια παραδείγματα;)**

Βεβαίως και μάλιστα με ευχαρίστηση να δώσω και παράδειγμα. Όταν έχεις μία πρόσκληση ή όταν έχεις πετύχει να προκριθείς σε έναν διεθνή διαγωνισμό που απαιτεί περισσότερο χρόνο διδασκαλίας. Σε αυτή την περίπτωση, για να παρουσιάσεις μία δουλειά και να εκφραστούν τα παιδιά, έτσι ώστε και να προβληθεί το σχολείο, αλλά και τα παιδιά να έχουν κίνητρο από παιδαγωγική πλευρά, οι ώρες προετοιμασίας θα είναι περισσότερες. Δεν θα είναι μόνο απογεύματα και Σαββατοκύριακα, αλλά θα χρειαστεί να τα πάρεις από άλλα σύνολα ή και θα κάνεις ενδεχομένως και ορισμένες τροποποιήσεις, έτσι ώστε να τις βρεις αυτές τις ώρες. Η συγκεκριμένη περίπτωση που αναφέρω έχει συμβεί και είχε βρεθεί και η χρηματοδότηση και ο Σύλλογος συναίνεσε στο να βρεθεί και τρόπος προετοιμασίας αυτών των παιδιών και να είναι πιο άρτια η προσπάθειά τους. Γιατί όλο αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα και τα παιδιά να γευτούν νέες εμπειρίες αλλά και το σχολείο να βγει κερδισμένο και να αυξηθεί η φήμη του μέσα από μία τέτοια δραστηριότητα. Τέτοιες δράσεις βέβαια συμβαίνουν, όταν στο τιμόνι βρίσκονται εμπνευσμένοι συνάδελφοι, οι οποίοι είναι πρόθυμοι και εργατικοί, αλλά αποθαρρύνονται από αυτά τα μικρά προβλήματα. Θεωρώ, λοιπόν, ότι τα Μ.Σ. θα πρέπει να έχουν την δυνατότητα να ενισχύουν και να βοηθούν αυτούς τους συναδέλφους, ώστε να μπορέσουν να συνεχίσουν και να κάνουν το καλύτερο που μπορούν. Εκεί είναι που μπορεί να χρειαστεί και μία παράτυπη -δεν θα χρησιμοποιήσω τον όρο «παράνομη»- τροποποίηση του προγράμματος. Θα είναι στα όρια της παρατυπίας, χωρίς να τα ξεπερνά.

**4. Ερ.: Θεωρείτε ότι ο θεσμός της καλλιτεχνικής επιτροπής υποστηρίζει τη δράση, τις ανάγκες και τη βιωσιμότητα του Μουσικού Σχολείου;**

**Απ.:** Μετά από 18 χρόνια εμπειρίας μπορώ να πω το εξής. Τα δύο πρώτα χρόνια ήταν ενεργή, τα επόμενα τέσσερα χρόνια αδιάφορη και τα υπόλοιπα δέκα ήταν αρνητική έως και επιθετική.

Θα μπορούσε δηλαδή να μην υπάρχει καν. Ήταν καταστροφική για την πλειονότητα των Μ.Σ. της περιφέρειας της χώρας. Τα τελευταία δέκα χρόνια, το καλύτερο που είχε να κάνει ήταν να μην υπάρχει. Δεν βοήθησε πουθενά. Ήταν πιο καταστροφική και από την καταστροφή. Δεν συνεχίζω εδώ άλλο, για να μη δείξω τον θυμό μου και θα αναφέρω μόνο κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα. Πρώτον, η καλλιτεχνική επιτροπή είναι υποτίθεται εξειδικευμένοι άνθρωποι που κατανοούν τη λειτουργία των Μ.Σ., βρίσκονται δίπλα στην πολιτική ηγεσία και εξηγούν το αυτονόητο για τα Μ.Σ. Γιατί οι άνθρωποι της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας είναι εκτός Μ.Σ. και δεν μπορούν να κατανοήσουν τη γενικότερη φιλοσοφία και ό,τι αυτό συνεπάγεται. Εκεί, λοιπόν, έρχεται η καλλιτεχνική επιτροπή λόγω της οικειότητας και της εγγύτητας που εξήγησα. Αυτό, λοιπόν, δεν το κάνανε ποτέ για τα σημαντικά προβλήματα. Εδώ θα ήθελα να αναφέρω ένα παράδειγμα. Ας υποθέσουμε, λοιπόν, ότι έχουμε 10 σχολεία των 300 μαθητών, στα οποία υπάρχουν οργανικές θέσεις καθηγητών μουσικών ειδικοτήτων. Το πρώτο σχολείο έχει 5 μόνιμους καθηγητές μουσικών ειδικοτήτων, το δεύτερο έχει 25 κ.λπ. Ακολούθως, οι διευθυντές ζητάνε συγκεκριμένες πιστώσεις σύμφωνα με τα κενά τους. Στο σημείο αυτό έρχεται ο αδαής γενικός γραμματέας και διαιρεί τις ώρες με τα σχολεία και φτάνει βγάζοντας το συμπέρασμα ότι όλα τα σχολεία χρειάζονται τον ίδιο αριθμό καθηγητών. Εκεί πρέπει να επέμβει η καλλιτεχνική επιτροπή και να εξηγήσει τις πραγματικές ανάγκες και να προτείνει μια κατανομή βάσει των εσωτερικών αναγκών του κάθε σχολείου, ώστε να επιτευχθεί μία ισορροπία. Όχι μια απρόσωπη, ανεδαφική ποσοτική λύση. Γιατί με αυτή τη λογική, δεν χρειάζεσαι μία τέτοια επιτροπή. Ποτέ, λοιπόν, η επιτροπή αυτή τα τελευταία δέκα χρόνια δεν λειτούργησε μ' αυτή τη λογική. Ίσες ευκαιρίες για όλα τα σχολεία με ίσες αφετηρίες. Όταν οι αφετηρίες δεν είναι ίσες, και οι έννοιες σου ως επιτροπή είναι να ικανοποιήσεις και το κομμάτι της διαπλοκής σου, οδηγούμαστε στην καταστροφή κι αυτό φαίνεται από τις λίστες των πιστώσεων τα τελευταία 12 χρόνια.

Αν μου επιτρέπεις, θα αναλύσω έπειτα το γιατί είναι χ οι πιστώσεις στο ένα σχολείο και ψ οι πιστώσεις στο άλλο. Από την κρίση του 2010 υπάρχει ένα καθεστώς αδιοριστίας κι αυτό οφείλεται, γιατί τα ποσά που προβλέπονταν για την εκπαίδευση μειώθηκαν. Οι συνάδελφοι με οργανικές θέσεις κατάφεραν από το 2010 ως και σήμερα να έρθουν προς τα αστικά κέντρα. Με αυτόν τον τρόπο άφησαν κενές τις οργανικές θέσεις στην περιφέρεια. Κάτι που βέβαια γνώριζε η καλλιτεχνική επιτροπή ότι θα συμβεί. Θα μπορούσε βέβαια να βοηθήσει ενισχύοντας αυτά τα σχολεία, στέλνοντας περισσότερες πιστώσεις. Η επιτροπή όμως όχι μόνο δεν έπραξε κάτι ανάλογο, αλλά τα κατέστρεψε. Ακόμα ένα ατόπημα της επιτροπής είναι πως, ενώ γνωρίζει τα τεράστια κενά σε μουσικούς που έχουμε μετά από συστάσεις και συντονισμένες εκθέσεις παρουσίασης της κατάστασης, κι από μένα τον ίδιο μάλιστα, δεν βοήθησε να σταλούν πιστώσεις, δίνοντας το Υπουργείο προτεραιότητα στα ολόημερα δημοτικά σχολεία. Γιατί οι αναπληρωτές μουσικοί, που τους έχεις ανάγκη στα Μ.Σ., κάνουν αίτηση και στα Δημοτικά. Έτσι, λοιπόν, αν οι τοποθετήσεις γίνουν πρώτα εκεί, οι εξειδικευμένοι συνάδελφοι σε όργανα θα απασχοληθούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Και σ' αυτήν την περίπτωση, η καλλιτεχνική επιτροπή δεν προέβη σε καμία κίνηση. Τέλος, στις περιόδους κρίσης, κρίθηκε ανεπαρκής γιατί ήταν άφαντη, όπως τώρα στους μήνες που παραμείναμε κλειστά λόγω COVID-19. Οι διευθυντές ήταν τελείως μόνοι τους και εντέλλονταν να βγάλουν πρόγραμμα, ενώ οι καθηγητές, αν μπορούσαν, έκαναν μάθημα. Έψαχνες την επιτροπή και ήταν πάλι άφαντη. Δεν νομίζω σ' αυτό το σημείο ότι χρειάζονται κι άλλα παραδείγματα.

**5. Ερ.: Υπάρχει η απαίτηση ή η επιθυμία εκ μέρους σας να ελέγξετε το σχέδιο μαθήματος που εκπονείται από τους εκπαιδευτικούς του Μουσικού Σχολείου, ώστε να έχετε ενημέρωση της διδακτικής διαδικασίας;**

**Απ.:** Προσωπικά, η επιθυμία μου θα ήταν τα παιδιά να μαθαίνουν και να είναι ευχαριστημένα από το μάθημα. Απαίτηση δεν έχω να μάθω και να ελέγξω το μάθημα, γιατί δεν έχω τέτοια αρμοδιότητα. Από τη στιγμή που ο συνάδελφός μου είναι συνεπής και δεν έχω προβλήματα άλλου είδους, όπως παρενόχληση ή εξάρτηση, κ.ά., τότε νιώθω ότι θα είναι πολύ καλύτερα, εάν νιώθει την εμπιστοσύνη του διευθυντή. Γιατί ο τρόπος που δείχνει ο διευθυντής την εμπιστοσύνη του, από το πώς συνδιαλέγεται μαζί του μέχρι το πώς του ζητάει τη γνώμη του για μία καινοτομία, τον ωθεί στο να κάνει κάτι διαφορετικό και να τον εμπνεύσει. Αντίθετα, αν υπάρξει έλεγχος στο μάθημα, ενδεχομένως να καταστρέψει τη σχέση εμπιστοσύνης. Προτεραιότητά μας είναι ο μαθητής να μαθαίνει ευχάριστα και να υπάρχει συνέχεια. Αν τώρα το μάθημα δεν ακολουθεί την ίδια πορεία με τους προκατόχους και παρατηρηθούν αναντιστοιχίες, θα πρέπει να βρεθεί τρόπος, όχι ελέγχου, αλλά ενημέρωσης για το πώς να εξασφαλιστεί η συνέχεια. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί δείχνοντάς για παράδειγμα, το περσινό βιβλίο ύλης ή παρακινώντας τον να μιλήσει με τα ίδια τα παιδιά για το τι έχουν κάνει. Αυτό όμως δεν τον θεωρώ έλεγχο.

**6. Ερ.: Η αξιολόγηση των μουσικών μαθημάτων, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους, πραγματοποιείται με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;**

**Απ.:** Αυτό πρέπει να το προτείνουν οι συνάδελφοι που διδάσκουν το μάθημα. Για παράδειγμα, μπορεί να προτείνουν ότι θέλουν να αξιολογήσουν τους μαθητές βάσει της παρουσίας και συμμετοχής τους σε ένα μουσικό σύνολο ή σε μία εκδήλωση. Δεν είναι ανάγκη να παίζει μόνο το κομμάτι που του έχει μάθει ο καθηγητής στο πλαίσιο μιας τυπικής εξέτασης. Ενδέχεται ο μαθητής να παίζει το ίδιο έργο μέσα σε ένα πλαίσιο πιο ζωντανό, μέσα σε μια ορχήστρα ή σε ένα άλλο οποιοδήποτε σύνολο. Αυτή την οπτική τη δέχομαι ως μια εναλλακτική αξιολόγηση. Και οποιαδήποτε άλλη εναλλακτική μου προτείνει ο συνάδελφος, θα τη συζητήσω.

## **B. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ**

**1. Ερ.: Θεωρείτε ότι υπάρχει κλίμα επικοινωνίας και υποστήριξης στο έργο σας από τους καθηγητές, τον περιφερειακό σύμβουλο, τους συμβούλους των Μ.Σ., τους μαθητές, αλλά και την τοπική κοινωνία;**

**Απ.:** Υπάρχει, αν όμως εξαιρέσουμε τις περιπτώσεις των σχολικών συμβούλων που προανέφερα το διάστημα 2012-2018, αν εξαιρέσουμε τη μουσικό σύμβουλο που ήταν επιθετική και μας έτρεχε στα δικαστήρια και προκάλεσε πολλά δεινά. Όλοι οι υπόλοιποι όμως, όπως οι περιφερειακοί διευθυντές, οι συντονιστές εκπαίδευσης αλλά και η τοπική κοινωνία, ο Δήμος, η περιφέρεια, ο Μητροπολίτης συνεργάζονται μαζί μας εξαιρετικά και αλληλοϋποστηρίζομαστε. Το μόνο δυσάρεστο ήταν η συγκεκριμένη σχολική σύμβουλος που ήταν προβληματική περίπτωση. Το Υπουργείο ήξερε την κατάσταση, αλλά δεν έκανε τίποτα. Βέβαια δεν μπορούσε παρά μόνο να μας προειδοποιήσει, αλλά η καλλιτεχνική επιτροπή θα μπορούσε να κάνει κάτι, ώστε να μας προστατεύσει.

**2. Ερ.: Κατά τη γνώμη σας, ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Η καλλιτεχνική επιτροπή είναι ο παράγοντας νούμερο ένα. Πραγματικά εμποδίζει, γιατί περιμένεις από μία καλλιτεχνική επιτροπή να γνωρίζει το αυτονόητο για τα Μ.Σ., και συνειδητοποιείς ότι δεν είναι ενημερωμένη η πολιτική ηγεσία. Αυτό σημαίνει ότι η συγκεκριμένη επιτροπή δεν κάνει αυτά που πρέπει να κάνει. Το να παρουσιάσει σωστά, για παράδειγμα, τα ζητήματα της χρηματοδότησης ή να μη δεχτεί τον ίδιο τρόπο χρηματοδότησης στα Μ.Σ. με τα υπόλοιπα σχολεία. Γιατί στα Μ.Σ. υπάρχει σίτιση, υπάρχει η συντήρηση οργάνων (χόρδισμα,



αλλαγή χορδών), δηλαδή αυτονόητα πράγματα για εμάς. Κι αυτά τα έκανε η επιτροπή μέχρι το 2004, ενώ από τότε δεν τα κάνει. Υπήρχε για παράδειγμα χρηματοδότηση που δεν ήρθε ποτέ στα Μ.Σ. και ό,τι λάβαμε ήταν από το Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος κι άλλα δύο ΕΣΠΑ που μοιράστηκαν σωστά, χωρίς όμως τη μεσολάβηση της επιτροπής. Μόνο τότε πήραμε εποπτικά μέσα διδασκαλίας που για εμάς είναι τα μουσικά όργανα. Χωρίς όμως να συμπεριλαμβάνεται η συντήρησή τους. Γι' αυτό και επιμένω πως ο φορέας που μας εκφράζει στο υπουργείο πρέπει να αλλάξει, γιατί είναι ανύπαρκτος.

**(Σχ.: Θέτετε λοιπόν ένα ζήτημα χρηματοδότησης, αλλά εστιάζετε στην αφετηρία του προβλήματος και της δυσλειτουργίας που είναι κατά τη γνώμη σας η καλλιτεχνική επιτροπή).**

**Απ.:** Ναι, γιατί η καλλιτεχνική επιτροπή είχε αναλάβει να λύνει αυτά τα προβλήματα. Τα τελευταία μάλιστα 3 χρόνια βγήκαν μπροστά οι διευθυντές των Μ.Σ. και συντονίστηκαν, παρόλο που υπήρχαν διαφορές μεταξύ τους. Αποτέλεσμα οι 42 στους 49 διευθυντές πρότειναν συγκεκριμένες προτάσεις αλλά και λύσεις για την επαναφορά της εύρυθμης λειτουργίας των Μ.Σ., ενώ οι αρμόδιοι δεν έκαναν τίποτα.

**3. Ερ.: Θεωρείτε ότι το θεσμικό πλαίσιο αφήνει περιθώρια διοικητικής πρωτοβουλίας και αυτενέργειας ή λειτουργεί περιοριστικά;**

**Απ.:** Φυσικά και λειτουργεί περιοριστικά και δεν σου αφήνει επί της ουσίας κανένα περιθώριο πρωτοβουλίας. Υπάρχει η ελευθερία να εκφράσεις τις ιδέες σου και να προτείνεις ό,τι πιστεύεις, χωρίς όμως κι αυτά να οδηγούν κάπου εποικοδομητικά. Άρα, λειτουργεί περιοριστικά.

**4. Ερ.: Συμβάλλετε (έχετε κάποιο ρόλο) και με ποιον τρόπο στην επιλογή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη στελέχωση του Μουσικού Σχολείου που διευθύνετε;**

**Απ.:** Θα ήθελα πάρα πολύ να συμβάλλω, αλλά δεν την έχω αυτή τη δυνατότητα και δεν υπάρχει. Ακόμα κι αν ένας συνάδελφος έρχεται κάθε χρόνο και ποτέ δεν κάνει μάθημα, θα παραμένει πρώτος στη λίστα και, ό,τι και αν κάνουμε εμείς, θα συνεχίζει να έρχεται. Ο μόνος τρόπος να αποφύγουμε τον ακατάλληλο και επικίνδυνο για τους μαθητές καθηγητή είναι να μην προκηρύξουμε την θέση του αντίστοιχου γνωστικού αντικειμένου. Έτσι, αν δείτε τις προτάσεις των διευθυντών και προς την καλλιτεχνική επιτροπή και προς αυτούς που ανέφερα προηγουμένως, ένα από τα βασικά που λένε, είναι πως κάποιιοι καθηγητές δημιουργούν προβλήματα και πρέπει να κάνουν κάτι. Γιατί, δυστυχώς, δεν έχουμε τη δυνατότητα αξιολόγησης. Κι αυτό, γιατί πρέπει να αποκλείσεις τον επικίνδυνο από τους μαθητές.

**(Ερ.: Παρενθετικά, θα ήθελα να ρωτήσω, με ποιον τρόπο το σχολείο διαχειρίζεται τις πιστώσεις των ωρομισθίων; Για παράδειγμα, αν υπάρχουν καθηγητές για 3 ή 4 όργανα (μπουζούκι, ταμπουράς, κλαρινέτο, όμποε) και τα δύο τελευταία δεν είναι πρώτα στις προτιμήσεις των παιδιών. Εκεί ο διευθυντής μπορεί να προτείνει το όμποε ή το κλαρινέτο, αν στις προτεραιότητες του είναι φερ' ειπείν η στελέχωση μιας συμφωνικής ορχήστρας;)**

**Απ.:** Ναι, και είναι το μόνο που μας έχει απομείνει. Με βάση το παράδειγμα που μου δώσατε θα απαντήσω. Να εξηγήσω αρχικά ότι πρόκειται για πιστώσεις που δίνονται από το Υπουργείο στην Περιφέρεια. Αυτές μεταβιβάζονται στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας και εν συνεχεία στέλνονται στα σχολεία. Όταν έρχονται, λοιπόν, οι πιστώσεις των ωρομισθίων και αφαιρώντας από αυτές τις υποχρεωτικές προσλήψεις που πρέπει να γίνουν (για παράδειγμα από τις 80 ώρες, οι 30 πρέπει να διοχετευτούν στον ταμπουρά), τότε μπορείς να προτείνεις έχοντας

πάλι κάποιες παραμετροποιήσεις. Φέρ' ειπείν οι Π.Ε. (πανεπιστημιακής εκπαίδευσης) μπορούν να πάρουν μέχρι 8 ώρες, οι Ε.Μ. (εμπειροτέχνες μουσικοί) μέχρι 20 ώρες κ.λπ. Αφού συνυπολογίσεις όλα αυτά, τότε ναι· μπορείς να προτείνεις το όμποε ή το κλαρινέτο, με την προϋπόθεση βέβαια ότι τα όργανα αυτά τα είχες ζητήσει και τον Σεπτέμβριο. Δεν μπορείς, με άλλα λόγια, ξαφνικά να ζητήσεις όργανα, δίχως να έχει προηγηθεί αίτημά σου στην αρχή της χρονιάς.

**(Ερ.: Άρα, θεωρείτε ότι είναι ένα μικρό παράθυρο διοικητικής αυτονομίας;)**

**Απ.:** Είναι το 5% των συνολικών ωρών, των συνολικών πιστώσεων που θα έρθουν στο σχολείο.

**5. Ερ.: Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα Μουσικά Σχολεία σχετίζονται με τη γονεϊκή επιλογή και δεδομένων των πληθωρικών δράσεων που τα χαρακτηρίζουν, θεωρείτε ότι η συνεργασία του Μουσικού Σχολείου με την τοπική κοινωνία και τον σύλλογο γονέων είναι συνεχής και εποικοδομητική;**

**Απ.:** Είναι αναγκαίο να υπάρξει. Δεν υφίστανται τα Μ.Σ., αν δεν έχουν σχέση με την τοπική κοινωνία και τον Σύλλογο Γονέων αλλά και με όλους τους φορείς της τοπικής κοινωνίας. Αν είναι εφικτό βέβαια, θα ήταν θεμιτό να βγεις και ακόμα προς τα έξω. Είναι η αναπνοή και το οξυγόνο του Μ.Σ. Και μην ξεχνάμε ότι τα συγκεκριμένα σχολεία είναι και τα μόνα που αξιολογούνται. Γιατί δεν υπάρχει μεγαλύτερη αξιολόγηση από την επιλογή που κάνει ο γονέας. Όταν ένα Μ.Σ. έχει πλήθος αιτήσεων και το υπουργείο θέτει φραγμό και ορίζει έναν αριθμό μαθητών που θα δεχτεί, αυτομάτως το στοιχείο αυτό ερμηνεύεται μέσα από το πρίσμα μιας αξιολόγησης που έχει γίνει μέσα στις οικογένειες και στην τοπική κοινωνία. Άρα, για να υπάρξει βιωσιμότητα, πρέπει να υπάρχει ζήτηση. Και για να έχεις ζήτηση, πρέπει να έχεις άμεση σχέση με την τοπική κοινωνία και τους γονείς. Αυτή άλλωστε η ζήτηση φέρνει και ανάλογες θέσεις εργασίας. Έχεις άμεση σχέση με την αγορά.

**6. Ερ.: Αφήνετε περιθώρια για ελεύθερη ανάληψη πρωτοβουλιών σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο; Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα;**

Βεβαίως και αφήνω περιθώρια και ενισχύω οποιαδήποτε καινοτομία και όποια δυνατότητα μπορείτε να σκεφτείτε και σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο. Από το να αξιοποιήσουν το Μ.Σ. ως χώρο για διεθνή φεστιβάλ και να προσκαλέσουν αξιολογους μουσικούς για μάθημα ή για συναυλία, μέχρι και να κάνουν εκπληκτικά εκπαιδευτικά project, όπως η δική σας εργασία, όταν υπηρετούσατε στο σχολείο μας. Θεωρώ, λοιπόν, ότι δίνεται αυτή η δυνατότητα. Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάει κανείς ότι ο κάθε συνάδελφος κουβαλάει μία δική του ιστορία, την οποία και δεν ξέρεις. Αν νιώσει ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί κάτι που έχει στον νου του, θα πρέπει να του δώσεις την ευκαιρία να το κάνει. Αυτό δε σημαίνει ότι και πάντα πετυχαίνει, μπορεί να υπάρξουν και αποτυχίες, αλλά αξίζει το ρίσκο. Γιατί σ' αυτά τα ταξίδια που θα κάνεις με τους μαθητές σου, θα δώσεις το κίνητρο και θα μάθεις πράγματα κι εσύ και τα παιδιά και ο Σύλλογος. Και αυτό είναι και το ουσιαστικό παιδαγωγικό όφελος.

## 2. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Μ.Σ. Α. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

### **1. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία ως προς τη χρήση εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στο Μουσικό Σχολείο;**

**Απ.:** Βέβαια και υπάρχει, αρκεί να έχουν όρεξη οι καθηγητές να την αξιοποιήσουν. Εννοώ με αυτό πως μπορούν να συνεργαστούν καθηγητές μουσικής και γενικής παιδείας και να γίνουν χρυσά πράγματα, αν και είναι δύσκολο πολλές φορές να βρεθούν μέσα από μια τέτοια συνεργασία κοινά μονοπάτια. Πάντως υπάρχει η δυνατότητα, αν έχω αντιληφθεί σωστά την ερώτηση, και ανήκει και στις προτάσεις του Υπουργείου. Κάτι αντίστοιχο προτάθηκε την περίοδο της καραντίνας στα εξ αποστάσεως μαθήματα.

### **2. Ερ.: Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου διδακτικού εγχειριδίου στα μουσικά μαθήματα (συλλογικά και ατομικά);**

**Απ.:** Υπάρχει ΦΕΚ με τα αναλυτικά προγράμματα που αφορούν κάποια μουσικά μαθήματα, αλλά παρόλα αυτά αντιμετωπίζουμε, κυρίως με τα μουσικά μαθήματα, πρόβλημα. Αυτό σχετίζεται με τις τάξεις που αποτελούνται από μαθητές διαφορετικών επιπέδων - κάτι που συμβαίνει σε όλα τα μαθήματα - στα μουσικά όμως με τη δυνατότητα ατομικών μαθημάτων ή μικρών ομάδων μπορεί να γίνει χωρισμός ανά επίπεδο, ανεξάρτητα από την ηλικία των μαθητών. Κάτι τέτοιο θα περιοριζόταν από τη χρήση εγχειριδίου και αναγκαστικά θα ακολουθούσαμε ένα διαφορετικό μοντέλο ανά επίπεδο, που αυτό έτσι κι αλλιώς εφαρμόζεται. Έτσι βλέπουμε άλλους μαθητές να προχωρούν πιο γρήγορα κι άλλους όχι τόσο, έχοντας μια βάση αναγκαιότητας. Συμπερασματικά, καλό θα ήταν να υπήρχαν οι προτάσεις του ΦΕΚ καταγεγραμμένες σε εγχειρίδιο, δίνοντας όμως τη δυνατότητα της ευελιξίας για τις περιπτώσεις που προανέφερα και να μη κρατούνται παιδιά πίσω, αφού κάλλιστα θα μπορούσαν να προχωρήσουν. Ακόμα ένα θετικό του εγχειριδίου είναι πως, αφού εμείς δουλεύουμε κυρίως με αναπληρωτές, χρειαζόμαστε την ύπαρξη ενός οδηγού για τους καθηγητές που έρχονται κάθε χρόνο, γιατί δεν είναι οι ίδιοι, ώστε να διατηρείται η συνέχεια και μία κοινή τακτική στον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι μαθητές. Έτσι, το εγχειρίδιο θα το έλυνε αυτό και δεν θα χρειαζόνταν συνεννοήσεις για το πώς να διεξαχθούν τα μαθήματα. Γιατί να συμπληρώσω εδώ, αυτό γίνεται ουσιαστικά. Δημιουργούν οι καθηγητές τα δικά τους εγχειρίδια σε συνεργασία με άλλες ειδικότητες, μπαίνοντας έτσι στη λογική πως έχουμε ένα διδακτικό εγχειρίδιο ανά μουσική ειδικότητα.

**(Ερ.: Άρα, για να συνοψίσω η απουσία του διδακτικού εγχειριδίου μπορεί να δώσει ένα βαθμό αυτονομίας στους καθηγητές αξιοποιώντας το μαθητικό δυναμικό, σύμφωνα με το επίπεδο ή το υπόβαθρό τους. Αλλά ταυτόχρονα αναρωτιέστε, κατά πόσο θα ήταν καλό να υπάρχει ένα κοινό εγχειρίδιο, προκειμένου να διατηρηθεί ένας βαθμός συνέχειας.)**

**Απ.:** Και συνέχειας αλλά και δημιουργίας ενός σκελετού για συναδέλφους χωρίς εμπειρία οι οποίοι μπαίνουν στην τάξη ενδιάμεσα.

**(Σχ.: Άρα, δίνετε και τις δύο τις διαστάσεις).**

### **3. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία προτάσεων ή ενεργειών που επιτρέπουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργώντας διαφοροποιήσεις μεταξύ των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Αυτό, όπως προανέφερα και στην αρχή, σχετίζεται με τη διάθεση του κάθε Διευθυντή να ακολουθήσει τους κανόνες ή να γίνει πιο ελαστικός. Οι κανόνες υπάρχουν καλώς ή κακώς για να μας οδηγούν και να έχουμε κι εμείς ένα μπούσουλα.

**(Ερ.: Συγκεκριμένες αλλαγές, λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία σας, μπορείτε να αναφέρετε εσείς;)**

**Απ.:** Όχι. Εμείς προσπαθούμε όσο μπορούμε να ακολουθούμε τα αναλυτικά προγράμματα. Γιατί όλα καταγράφονται, περνάνε στο my school, και έτσι δεν μπορούμε να προβούμε σε αλλαγές.

**(Ερ.: Ενδεχομένως, ό,τι αφορά το όργανο αναφοράς στην παραδοσιακή μουσική, δεν είναι ένα στοιχείο που αλλάζει από σχολείο σε σχολείο; Εσείς, ποιο όργανο έχετε;)**

**Απ.:** Εμείς έχουμε τη λύρα.

**(Ερ.: Αυτό το στοιχείο θεωρείτε ότι είναι στοιχείο διαφοροποίησης της φυσιογνωμίας του σχολείου;)**

**Απ.:** Αν το χρησιμοποιούσαν όπως πρέπει οι καθηγητές της παραδοσιακής μουσικής, όχι. Γιατί το παραδοσιακό όργανο, πιστεύω εγώ, είναι ουσιαστικά το εργαστήριο της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Είναι ένα όργανο ή μάλλον θα έπρεπε να είναι ένα όργανο εξάσκησης. Από εκεί και πέρα όμως, ο τρόπος που διδάσκεται και ο σκοπός για τον οποίο χρησιμοποιείται από κάθε σχολείο, για παράδειγμα, αν θα είναι για την προβολή του προς τα έξω ή για άλλες εκδηλώσεις, αυτό είναι ένα άλλο θέμα. Το ζητούμενο όμως παραμένει τα παιδιά να κάνουν μία εξάσκηση πάνω στην ελληνική παραδοσιακή μουσική, δηλαδή στη βυζαντινή. Καταλήγοντας, για εμένα θα έπρεπε να είναι ένα εργαλείο.

**(Ερ.: Στο ίδιο πλαίσιο, αν ένα μουσικό σχολείο έχει συγκεκριμένα μουσικά σύνολα, ενώ ένα άλλο μουσικό σχολείο κάτι διαφορετικό, αυτό δεν το θεωρείτε ως στοιχείο διαφοροποίησης της φυσιογνωμίας του σχολείου κι ότι μπορεί να χτιστεί κάτι διαφορετικό;)**

**Απ.:** Σίγουρα. Γιατί κάθε σχολείο έχει διαφορετικό μαθητικό δυναμικό και τα σύνολα είναι ένα μάθημα που αυτό τον σκοπό εξυπηρετεί, να αξιοποιηθεί όσο γίνεται το μαθητικό δυναμικό. Βέβαια, αυτό πάντα συνδυάζεται και με το εκπαιδευτικό δυναμικό. Ταυτόχρονα, όμως, αυτό είναι και το μειονέκτημα. Το εκπαιδευτικό δυναμικό αλλάζει έντονα ανά χρονιά.

**4. Ερ.: Θεωρείτε ότι ο θεσμός της καλλιτεχνικής επιτροπής υποστηρίζει τη δράση, τις ανάγκες και τη βιωσιμότητα του Μουσικού Σχολείου;**

**Απ.:** Αυτό δεν το έχω διαπιστώσει μέχρι σήμερα. Τώρα ονομάζεται Επιστημονική Επιτροπή Μουσικής Παιδείας, αν θυμάμαι σωστά. Μία φορά τον χρόνο έχουμε μία επαφή μέσω των οδηγιών που αποστέλλονται για τις εισαγωγικές εξετάσεις. Κατά τα άλλα, δεν δεχόμαστε δράσεις υποστήριξης σε ζητήματα που μας απασχολούν, διοικητικής φύσεως ή σε ό,τι αφορά καθυστερήσεις συγχρονισμού των μουσικών μαθημάτων. Όλα τα παραπάνω τα αντιμετωπίζουμε μόνοι μας, στα όρια της παρανομίας. Κι αυτό είναι κάτι που επαναλαμβάνεται κάθε χρόνο. Καταλήγοντας, να πω, ότι αυτός θα έπρεπε να είναι ο ρόλος της. Από τη στιγμή που υπάρχει, να μας βοηθάει στα προβλήματά μας εγκαίρως κι όχι ετεροχρονισμένα. Δεν αποτελεί έναν θεσμό ουσιαστικό.

**5. Ερ.: Υπάρχει η απαίτηση ή η επιθυμία εκ μέρους σας να ελέγξετε το σχέδιο μαθήματος που εκπονείται από τους εκπαιδευτικούς του Μουσικού Σχολείου, ώστε να έχετε ενημέρωση της διδακτικής διαδικασίας;**

**Απ.:** Ο καθένας πρέπει να γνωρίζει τις αρμοδιότητές του. Οι διευθυντές καλό είναι να γνωρίζουν και να μαθαίνουν τι γίνεται, χωρίς όμως να μπαίνουν στη διαδικασία του ελέγχου. Γιατί αυτή είναι η δουλειά του συντονιστή εκπαίδευσης. Αυτός είναι που θα πρέπει να επέμβει μετά από κάποια έντονη διαμαρτυρία ή αναφορά από τη διεύθυνση οποιουδήποτε προβλήματος,

για το οποίο θα ζητηθεί βοήθεια (κάτι που συμβαίνει και στα μαθήματα γενικής εκπαίδευσης). Γιατί όποιος έρχεται στο σχολείο, έρχεται με τη βάση κάποιας ειδικότητας και γνώσης. Ο διευθυντής δεν γνωρίζει ούτε Λατινικά, ούτε μουσική γιατί δεν είναι στις αρμοδιότητές του να γνωρίζει όλα τα αντικείμενα. Μπορεί μόνο να δει και με τους άλλους καθηγητές, αν έχει προκύψει κάποιο πρόβλημα μετά από αναφορές που θα έχουν γίνει από πολλούς μαθητές ή συναδέλφους και σε συνεργασία, επιμένω, με τον συντονιστή εκπαίδευσης να βρει λύση. Μέχρι εκεί.

**6. Ερ.: Η αξιολόγηση των μουσικών μαθημάτων, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους, πραγματοποιείται με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;**

**Απ.:** Αν εννοείτε τη συμμετοχή σε σύνολα ή σε συναυλίες, τότε ναι. Σίγουρα συνυπολογίζονται όλα, όπως έχω προσωπικά παρατηρήσει. Η αξιολόγηση όμως είναι μία ατομική δουλειά και επαφίεται στη διάθεση του κάθε καθηγητή και στην προσπάθεια του ίδιου του μαθητή. Αυτή είναι και η δική μου σύσταση. Από εκεί και πέρα, η γραμμή αξιολόγησης διαφέρει, και από μένα αυτό που υπάρχει είναι η προσπάθεια μιας κοινής και δίκαιης γραμμής αξιολόγησης για όλους τους μαθητές. Αυτό είναι το μόνο που προσπαθώ να κάνω. Κάτι άλλο δεν μπορώ να προσθέσω εδώ.

## **B. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ**

**1. Ερ.: Θεωρείτε ότι υπάρχει κλίμα επικοινωνίας και υποστήριξης στο έργο σας από τους καθηγητές, τον περιφερειακό σύμβουλο, τους συμβούλους των Μ.Σ., τους μαθητές, αλλά και την τοπική κοινωνία;**

**Απ.:** Ναι, θεωρώ ότι υπάρχει καλή συνεργασία και πάντα προσπαθούμε να αμβλύνουμε έντονες καταστάσεις που μπορεί να δημιουργηθούν γιατί είμαστε μεγάλοι σύλλογοι, όπως συμβαίνει σε όλα τα Μ.Σ., είμαστε περίπου 60 με 70 άτομα και πάντα εκφράζονται διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, ο περιφερειακός σύμβουλος, κι αυτός προσπαθεί έστω εξ αποστάσεως, χωρίς να μας έχει αρνηθεί κάτι. Βέβαια, πιστεύω, η δράση του θα μπορούσε να είναι πιο έντονη. Τώρα στον βαθμό που μπορούν, συμβάλλουν και ο Δήμος και η Περιφέρεια, ευρισκόμενοι εμείς πάντα στη θέση του να ζητάμε και αυτοί στη θέση του να προσπαθούν να μας δώσουν. Όμως, έστω και με αυτές τις δυσκολίες καταφέρνουμε και προχωράμε παρόλο που τα πράγματα δεν είναι ιδανικά. Αλλά παλεύουμε για να υπάρξει αυτή η επικοινωνία και η υποστήριξη των θέσεων και των απόψεών μας, ώστε να καταφέρουμε να οδηγηθούμε στο τέλος σε κάποιο αποτέλεσμα.

**2. Ερ.: Κατά τη γνώμη σας, ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Τα προβλήματα είναι πρακτικά. Δεν υπάρχουν μόνιμοι καθηγητές ή δεν έρχονται ξανά οι ίδιοι συνάδελφοι την επόμενη χρονιά, έτσι ώστε σαν σχολείο να μπορέσουμε να κάνουμε έναν μακροχρόνιο προγραμματισμό ή μία μακροχρόνια δόμηση των μαθητών. Ή υπάρχουν περιπτώσεις αναπληρωτών που φθάνουν ετεροχρονισμένα και έχουν δημιουργηθεί τριβές στον τρόπο πραγματοποίησης των μαθημάτων. Ένας άλλος παράγοντας αφορά τις υποδομές και πιο ειδικά το κτηριακό ζήτημα. Έτσι δημιουργούνται προβλήματα στο να φτιάξουμε το ωρολόγιο πρόγραμμα, γιατί για να βγει ένα πρόγραμμα πρέπει να υπάρχουν και χώροι για να πάνε τα παιδιά. Ανεξάρτητα από αυτά, η δομή και η λογική ενός Μ.Σ. θεωρώ πως είναι ιδανικές για να αποδώσει και να αγαπηθεί από την κοινωνία.

**3. Ερ.: Θεωρείτε ότι το θεσμικό πλαίσιο αφήνει περιθώρια διοικητικής πρωτοβουλίας και αυτενέργειας ή λειτουργεί περιοριστικά;**

**Απ.:** Αν ξέρουμε καλά την νομοθεσία, όπως προανέφερα, τότε μπορούμε να ελίσσόμεστε έτσι ώστε να μπορούμε να πετυχαίνουμε αυτό που επιθυμούμε και να βρίσκουμε λύσεις εξυπηρετώντας τις ανάγκες του σχολείου. Χρησιμοποιώντας δηλαδή τη νομοθεσία. Βέβαια, αυτό σημαίνει ότι την σεβόμαστε όπως σεβόμαστε και τα πλαίσια και τους κανόνες που αυτή θέτει και, παράλληλα, έχοντας γνώση ότι δεν μπορούμε να κάνουμε τα πάντα. Μαθαίνουμε έτσι, στα παιδιά την αξία της μουσικής με παιδαγωγικό και ουσιαστικό τρόπο. Βέβαια να πω ότι βάζουμε τα όριά μας γιατί δεν είμαστε μουσικό πανεπιστήμιο αλλά Μ.Σ. και λύσεις υπάρχουν γιατί διαθέτουμε όλα τα διοικητικά εργαλεία. Από εκεί και πέρα τη συνέχεια ας την αφήσουμε για τα μουσικά πανεπιστήμια.

**4. Ερ.: Συμβάλλετε (έχετε κάποιο ρόλο) και με ποιον τρόπο στην επιλογή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη στελέχωση του Μουσικού Σχολείου που διευθύνετε;**

**Απ.:** Δεν έχω κανέναν ρόλο στην επιλογή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ό,τι μας στέλνουν, παίρνουμε. Στη συνέχεια πρέπει να διαχειριστώ το προσωπικό, αναπληρωτές και ωρομίσθιους. Βέβαια, θα μπορούσε κάποιος να πει ότι χρησιμοποιώ κάποια κόλπα, όπως το ότι μπορεί να ζητήσω συγκεκριμένες ειδικότητες, γιατί γνωρίζω πως από τον πίνακα ωρομισθίων θα μου έρθουν συγκεκριμένοι συνάδελφοι. Εγώ προσωπικά δεν το έχω κάνει ποτέ, γιατί ακολουθώ τις προτιμήσεις των παιδιών και ζητάω τις αντίστοιχες ειδικότητες. Μπορεί να υπάρχει ένας εξαιρετικός συνάδελφος με ειδικευση στα κρουστά και να τον ζητήσω, αλλά δεν μπορώ να τον επιβάλλω. Είναι ένα λεπτό νήμα όπου μπορώ να προτείνω ωρομίσθιους, γιατί είναι το μοναδικό πράγμα στο οποίο παίζει ρόλο ο διευθυντής. Δεν μπορώ όμως να επιβάλλω κάτι, γιατί οι ώρες και κατ' επέκταση οι καθηγητές αυτών των ωρών σχετίζονται με τη θέληση και τις προτιμήσεις των παιδιών.

**(Σχ.: Αναφέρεστε δηλαδή σε κάποιες πιστώσεις που δίνονται στην περιφέρεια και από εκεί στη Δευτεροβάθμια και μετά στα σχολεία.)**

**Απ.:** Ναι. Γιατί για τους αναπληρωτές συντάσσω τον λειτουργικό πίνακα του σχολείου, σύμφωνα με τα δεδομένα των προτιμήσεων των μαθητών για τα όργανα που επιθυμούν, αλλά στο τέλος και πάλι το Υπουργείο μπορεί να στείλει όποιον θέλει. Και αυτό αποτελεί μία μεγάλη έκπληξη, γιατί ποτέ δεν είσαι σίγουρος ποιον θα σου στείλουν τελικά. Και προσπαθείς να διαχειριστείς το προσωπικό χωρίς να έχεις κάποια άποψη και λόγο σε αυτό.

**5. Ερ.: Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα Μουσικά Σχολεία σχετίζονται με τη γονεϊκή επιλογή και δεδομένων των πληθωρικών δράσεων που τα χαρακτηρίζουν, θεωρείτε ότι η συνεργασία του Μουσικού Σχολείου με την τοπική κοινωνία και τον σύλλογο γονέων είναι συνεχής και εποικοδομητική;**

**Απ.:** Θα έπρεπε να είναι και αποτελεί ένα μεγάλο θέμα του συγκεκριμένου σχολείου όλο αυτόν τον καιρό που είμαι εδώ το κατά πόσο θα μπορέσει να μάθει ο καθένας τον ρόλο του. Κι αυτό γιατί είχα να αντιμετωπίσω ένα σύλλογο γονέων αρκετά παρεμβατικό που άγγιζε τα όρια της κατάχρησης. Δεν συνεργάζονταν αλλά επέβαλαν και είχαν δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια αρκετές συγκρούσεις. Δεν μπορούσαν να καταλάβουν πως άλλος επωμίζεται το βάρος των ευθυνών και όχι οι ίδιοι. Γιατί οι γονείς, αν και επιθυμούν το καλό των παιδιών τους, ίσως προσπαθούν με λάθος τρόπο. Είναι αναγκαίο να τηρούνται τα όρια και να θυμούνται πως δεν

μπορούν να κανονίζουν το πρόγραμμα ή να κανονίζουν εκδηλώσεις. Αυτή είναι αρμοδιότητα των διδασκόντων.

Θεωρώ λοιπόν πως ο εκάστοτε διευθυντής, έστω και μέσα από σύγκρουση μπορεί να καθορίσει το πλαίσιο που πρέπει να δρα ο κάθε φορέας που επηρεάζει το σχολείο, μουσικό και μη. Και καλό είναι να μουν άνθρωποι που μπορούν να συνεργαστούν με τον διευθυντή κι αυτό έγινε και στη δική μας περίπτωση, όπου υπάρχει πλέον, μία καλή συνεργασία μεταξύ μας και προχωράμε αρμονικά τους τελευταίους έξι με οχτώ μήνες και θεωρώ μελλοντικά πως θα υπάρχει πολύ καλό αποτέλεσμα. Τέλος, ως προς την τοπική κοινωνία να πω πως δεν αντιμετωπίζουμε κάποιο πρόβλημα και συνεργαζόμαστε καλά. Να πω όμως εδώ πως κάποιες επηρεάζονται από τις γνώμες των γονέων, γιατί και οι γονείς αποτελούν κομμάτι τους. Αλλά αν είσαι ξεκάθαρος, τα δεδομένα γίνονται κατανοητά και τα πράγματα λειτουργούν σωστά.

**6. Ερ.: Αφήνετε περιθώρια για ελεύθερη ανάληψη πρωτοβουλιών σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο; Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα;**

**Απ.:** Αυτό που εγώ έχω παρατηρήσει είναι δυστυχώς πως οι περισσότεροι καθηγητές, παρόλο που δίνω την ελευθερία να γίνονται πολλές προτάσεις, δεν λαμβάνουν πρωτοβουλίες ούτε προτείνουν δράσεις. Περιμένουν τον Διευθυντή να καθοδηγήσει τις δράσεις, να κάνει προτάσεις και ενέργειες και οι ίδιοι περιορίζονται στο εκτελεστικό κομμάτι του μαθήματος και των προβών. Το οργανωτικό κομμάτι δυστυχώς περιμένουν να γίνει από άλλον. Λίγοι έχουν αναλάβει πρωτοβουλίες και τις έχουν πραγματοποιήσει μέχρι τέλους. Αναφέρομαι σε μεγάλες δράσεις με άλλα σχολεία, ώστε οι μαθητές να αλληλοεπιδράσουν και να δουν κάτι καινούριο. Το να έρθεις όμως σε επαφή με μία εταιρεία που διοργανώνει φεστιβάλ και τα παιδιά θα πρέπει να πληρώσουν εισιτήριο για να το παρακολουθήσουν, αυτό το θεωρώ ως εκδρομή κι όχι ως διδακτική δράση που θα ήθελα να την αναφέρω εδώ. Καταλήγω πως περιμένουν από το Διευθυντή να τραβήξει μπροστά.

### 3. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Μ.Σ. Α. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

#### **1. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία ως προς τη χρήση εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στο Μουσικό Σχολείο;**

**Απ.:** Αν αναφερθώ μόνο στα μουσικά μαθήματα, τότε θα πω ότι εξαρτάται από το εκπαιδευτικό προσωπικό, από την εκπαιδευτική δεινότητα δηλαδή του καθενός, την παιδαγωγική του επάρκεια και την άνεση του να χρησιμοποιήσει εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας άρα και αξιολόγησης. Να πω εδώ, πως από εμένα και είναι επιθυμητές και ελεύθερες. Δυστυχώς όμως, εδώ είναι που εντοπίζεται μεγάλη δυσκολία. Υπάρχει ένα έλλειμμα αυτών των προσόντων που προανέφερα. Και αυτό είναι κάτι που συμβαίνει από την ίδρυση των Μουσικών Σχολείων και αφορά το ερώτημα ποιοι γίνονται τελικά εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο. Κλείνοντας να πω πως εγώ, εάν έβλεπα έναν συνάδελφο να διαθέτει ικανότητες και να μπορεί να προβεί στη χρήση εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, τότε σίγουρα με μεγάλη χαρά θα τον άφηνα ελεύθερο να προχωρήσει.

#### **2. Ερ.: Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου διδακτικού εγχειριδίου στα μουσικά μαθήματα (συλλογικά και ατομικά);**

**Απ.:** Θα μιλήσω αρχικά από την πλευρά του Μαθηματικού, που είναι και η ειδικότητά μου. Προσωπικά λοιπόν θα ήθελα να είχαμε και στο δικό μου μάθημα πολλαπλά εγχειρίδια, έτσι ώστε η ποικιλία αυτή να αποτελέσει εργαλείο για τον κάθε εκπαιδευτικό να μεταδώσει τις γνώσεις του. Δυστυχώς, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυστηρά οριοθετημένο από το Υπουργείο. Το δεύτερο σκέλος της απάντησής μου αφορά τα μουσικά μαθήματα. Η απουσία εγχειριδίου αφενός αφήνει τον εκπαιδευτικό ελεύθερο να επιλέξει από μία γκάμα θεωρητικών εγχειριδίων (αφορά τα μαθήματα: Ευρωπαϊκή Μουσική, Ιστορία της Μουσικής, Παραδοσιακή Μουσική και Αρμονία) ή να φτιάξει ο ίδιος εγχειρίδια, αφετέρου όμως, κάτι που δυστυχώς έχω παρατηρήσει τα τελευταία χρόνια ως Διευθυντής, είναι πως αναζητώ τρόπους και προσπαθώ να φτιάξω εγχειρίδια για να μπορεί να τα χρησιμοποιήσει ο μαθητής. Αυτό επιτυγχάνεται ακούγοντας και τους άλλους Διευθυντές και ερχόμενος σε επαφή μαζί τους για να διευθετήσω το ζήτημα. Τα πρώτα χρόνια ο κάθε συνάδελφος που ερχόταν, διαφορετικός κάθε χρονιά, χρησιμοποιούσε φωτοτυπίες, ο μαθητής όμως τις ξεχνούσε ή τις έχανε. Έτσι, οδηγήθηκα στο να επιβάλλω, αν θέλεις, τη δημιουργία ενός εγχειριδίου. Θα μπορούσε το εκπαιδευτικό προσωπικό, δηλαδή, να χρησιμοποιήσει πολλά εγχειρίδια κι όχι να περιοριστεί σε ένα κι έτσι να οδηγηθούμε στο δικό μας εγχειρίδιο.

Το Υπουργείο δεν έχει προχωρήσει σε αυτό το κομμάτι και από το 1988, έτος ίδρυσης του πρώτου Μ.Σ., θα μπορούσε να έχει δώσει τη δυνατότητα σε συγγραφείς - γιατί υπάρχει καταρτισμένο επιστημονικό προσωπικό - να συντάξουν μία γκάμα εγχειριδίων και όχι μόνο ένα. Έτσι τα παιδιά θα διέθεταν έναν οδηγό για τα θεωρητικά μουσικά μαθήματα. Προσωπικά, εγώ, το θεωρώ αρνητικό. Για τα εφαρμοσμένα μουσικά μαθήματα να πω πως και εκεί υπάρχουν αντίστοιχα εγχειρίδια και ο ρόλος του κάθε εκπαιδευτικού δεν είναι για να φέρει παρτιτούρες για να παίξουν τα παιδιά, αλλά είναι για να καταστήσει σαφή τον εκπαιδευτικό μηχανισμό. Εννοώ με αυτό τη διδασκαλία, τη διδακτική, το πώς να μάθει κάτι το παιδί και όχι μόνο να μάθει την τεχνική. Και εδώ εντοπίζεται το έλλειμμα. Συνοψίζοντας, πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρχουν εγχειρίδια.

#### **3. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία προτάσεων ή ενεργειών που επιτρέπουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργώντας διαφοροποιήσεις μεταξύ των Μουσικών Σχολείων;**



**Απ.:** Αυτό συμβαίνει σπάνια γιατί το θεσμικό πλαίσιο, όπως αυτό καθορίζεται ανεξαιρέτως για όλα τα σχολεία, είναι αυστηρό και, δυστυχώς, ακολουθούμε τον νόμο. Δεν μας δίνεται η δυνατότητα να δημιουργήσουμε κάποια διαφοροποίηση σε σχέση με κάποιο άλλο Μουσικό Σχολείο, ούτε μας δίνει την ελευθερία ή την αυτονομία. Παρόλο που είναι ένα εξειδικευμένο σχολείο και έτσι ήταν στο μυαλό των νομοθετών, όπως για παράδειγμα ήταν και τα αθλητικά σχολεία που καταργήθηκαν ή τα καλλιτεχνικά που υφίστανται ή τα εκκλησιαστικά που κάποια από αυτά παραμένουν. Ευτυχώς το τελευταίο διάστημα, τα Μουσικά Σχολεία διευρύνθηκαν. Και να προσθέσω όμως εδώ, ότι διαφωνώ με τη λειτουργία των εξειδικευμένων σχολείων και θα ήθελα να καταργηθούν τα Μουσικά Σχολεία. Θα επιθυμούσα όλα τα σχολεία γενικής παιδείας να ακολουθήσουν τον τρόπο λειτουργίας και των Μουσικών, των Αθλητικών και των Καλλιτεχνικών. Γιατί πιστεύω πως η μουσική, η άθληση, η τέχνη θα πρέπει να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα σπουδών και τα μαθήματα γενικής παιδείας να μειωθούν στις 20 ώρες από 35 και να προστεθούν εκεί μαθήματα από τα σημερινά εξειδικευμένα σχολεία. Αυτή είναι εν ολίγοις η φιλοσοφία μου.

**(Ερ.: Θεωρείτε πως η διαφοροποίηση σε κάποια Μουσικά Σχολεία στο όργανο αναφοράς στην παραδοσιακή μουσική και η ποικιλομορφία των μουσικών συνόλων, αποτελούν μία παρέμβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα; Συμφωνείτε εσείς με αυτήν την άποψη; Θα προτείνετε επίσης κάτι ανάλογο, αν η τοπική κοινωνία θεωρούσε ένα όργανο θεματοφύλακα της παράδοσής του; Αποτελούν αυτές οι ενέργειες στοιχεία διαφορετικότητας;)**

**Απ.:** Πράγματι εκεί μπορούμε να διαφοροποιηθούμε. Για παράδειγμα ο ταμπουράς που ανήκει στα υποχρεωτικά μαθήματα, δεν ξέρω γιατί έχει καθιερωθεί τόσο ευρέως ως όργανο αναφοράς. Κάποιες περιοχές έχουν επιβάλει το δικό τους παραδοσιακό όργανο, όπως στην Ήπειρο είναι το κλαρίνο, όπως στην Κρήτη η λύρα και σε άλλα μέρη έχει συμβεί κάτι αντίστοιχο. Αυτό λοιπόν το στοιχείο, ναι, αποτελεί μία ελευθερία, μία διαφοροποίηση. Προσωπικά είχα προτείνει να εισαχθούν σε εμάς το λαούτο και το σαντούρι και οι μαθητές να μπορούν να επιλέξουν ενδεχομένως από μία λίστα τεσσάρων οργάνων και όχι ένα. Επίσης, το ούτι και το κανονάκι, ως ασυγκέραστα όργανα, εύκολα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην παραδοσιακή μουσική. Και το ίδιο ισχύει και με τα σύνολα, γιατί έτσι κι αλλιώς εκεί υπάρχει ελευθερία και ο καθένας μπορεί να λειτουργήσει όπως επιθυμεί.

**4. Ερ.: Θεωρείτε ότι ο θεσμός της καλλιτεχνικής επιτροπής υποστηρίζει τη δράση, τις ανάγκες και τη βιωσιμότητα του Μουσικού Σχολείου;**

**Απ.:** Σε αυτό το ερώτημα θα στεναχωρήσω δυστυχώς τους συνάδελφους της επιτροπής. Είμαι δέκα χρόνια στη διοίκηση του σχολείου και ερχόμενος σε επαφή και με άλλους διευθυντές συνειδητοποιούμε πως, ενώ έχουμε την ανάγκη στήριξής τους για πολλά θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία, η επιτροπή είναι ανύπαρκτη. Δεν τους βρίσκουμε, δεν τους συναντούμε, δεν μπορούμε καν να επικοινωνήσουμε μέσω τηλεφώνου μαζί τους. Μόνοι μας προσπαθούμε να στηρίζουμε το σχολείο. Δυστυχώς λοιπόν, η καλλιτεχνική επιτροπή, που δεν γνωρίζω τελικά για ποιο λόγο δημιουργήθηκε, είναι αδρανής. Και με στενοχωρεί να βλέπω συναδέλφους από τα κεντρικά σχολεία της Αθήνας, που συμμετείχαν κατά καιρούς στην Καλλιτεχνική Επιτροπή, να αναφέρονται και να στηρίζουν ενδεχομένως τα Μουσικά Σχολεία του κέντρου, ενώ για τα περιφερειακά Μουσικά Σχολεία να μη γίνεται καμία συζήτηση. Σαν να μην υπάρχουμε, σαν να μην τους νοιάζει, ενώ παράλληλα εξυπηρετούν ανάγκες συγκεκριμένων ανθρώπων και συντεχνιών.

**5. Ερ.: Υπάρχει η απαίτηση ή η επιθυμία εκ μέρους σας να ελέγξετε το σχέδιο μαθήματος που εκπονείται από τους εκπαιδευτικούς του Μουσικού Σχολείου, ώστε να έχετε ενημέρωση της διδακτικής διαδικασίας;**

**Απ.:** Δυστυχώς ναι. Είμαι υπέρμαχος της αυτονομίας του κάθε εκπαιδευτικού, όπως κι εγώ θα το ήθελα σαν εκπαιδευτικός. Να έχω την ελευθερία και την εμπιστοσύνη του Διευθυντή μου. Δυστυχώς όμως, οι εκπαιδευτικοί μουσικοί δεν μου έχουν δείξει μία τέτοια παιδαγωγική επάρκεια, ώστε να τους έχω εμπιστοσύνη για τη σωστή διεξαγωγή του μαθήματος, για την σωστή αξιολόγηση του μαθητή, για τη μεταλαμπάδευση γνώσεων. Έτσι, τα τελευταία χρόνια, εκτός από φέτος, ζητώ δύο φορές το χρόνο, κάτι που πέρασε και από τον Σύλλογο Διδασκόντων, να γίνεται μία παρουσίαση-συναυλία των μουσικών οργάνων σε όλο το μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό σε έναν κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο. Με αυτόν τον τρόπο διαπιστώνουμε ότι πράγματι ο μαθητής έχει προχωρήσει. Επίσης, επέβαλα, και το δέχτηκαν και οι συνάδελφοι, μάλιστα δύο εκπαιδευτικοί μουσικοί βοήθησαν κιόλας, να διαμορφώσουμε διαφορετικά επίπεδα. Φτιάξαμε λοιπόν καρτέλες για κάθε μαθητή και για κάθε μάθημα και εκεί καταγράφονται και η ύλη που έχει διδαχθεί αλλά και το επίπεδο που βρίσκεται ο κάθε μαθητής. Να ξέρω ότι για παράδειγμα η πρώτη γυμνασίου τελείωσε το επίπεδο 1 φερ' ειπείν, όπως το ορίζουμε εμείς και όχι όπως ορίζεται από άλλους φορείς που δεν μας ενδιαφέρουν. Να ξέρουμε εμείς ότι αυτή η ύλη έχει ολοκληρωθεί από τον μαθητή. Παράλληλα να ξέρω ότι, για παράδειγμα, φέτος δεν ολοκληρώθηκε το ένα τέταρτο της ύλης που θα έπρεπε και θα συνεχιστεί του χρόνου. Αλλά δυστυχώς δεν μου έχουν δείξει οι συνάδελφοι μια τέτοια διάθεση για προγραμματισμό. Κάποια στιγμή πρέπει να γίνουν ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σώμα των μουσικών. Αν θυμάμαι καλά καθορίστηκε από το 1930 οι απόφοιτοι των ωδείων αυτοδίκαια να γίνονται καθηγητές στα σχολεία. Αναφερόμαστε βέβαια σε ωδεία αμφιβόλου ποιότητας και όχι σε κεντρικά ωδεία. Αναφέρομαι σε κάποια ωδεία που είχαν φτιαχτεί από εκκλησίες για αυτούς που ήταν ήδη ψάλτες και έπρεπε να θωρακίσουν τις σπουδές τους. Και εκείνα τα διατάγματα εκείνης της περιόδου συνεχίζουν δυστυχώς να ισχύουν μέχρι σήμερα. Αν μπορούμε μάλιστα στον κόπο και διαβάσουμε τον ιδρυτικό νόμο των Μουσικών Σχολείων θα το διαπιστώσουμε. Γιατί δεν υπήρχαν απόφοιτοι μουσικών πανεπιστημίων, αλλά από την άλλη υπήρχε η ανάγκη που έπρεπε να καλυφθεί. Ανακεφαλαιώνοντας, αυτή τη στιγμή υπάρχουν συνάδελφοί μου Π.Ε., χωρίς πτυχίο, έχοντας ως προσόν ένα απλό δίπλωμα ωδείου. Για αυτό και αναφέρω ότι υπάρχει έλλειμμα.

**6. Ερ.: Η αξιολόγηση των μουσικών μαθημάτων, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους, πραγματοποιείται με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;**

**Απ.:** Τα θεωρητικά μαθήματα (Ευρωπαϊκή Μουσική, Ιστορία της Μουσικής, Παραδοσιακή Μουσική και Αρμονία), αξιολογούνται με την κλασική μέθοδο. Είτε προφορικά, είτε γραπτά με τη μέθοδο των διαγωνισμάτων ή των τεστ. Από την άλλη, στα μουσικά όργανα ή στη χορωδία (που έχει πάντα ένα δικό της τρόπο αξιολόγησης), οι καθηγητές διαθέτουν κι άλλους τρόπους αξιολόγησης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η παρουσία των παιδιών σε μία εκδήλωση ή η συμμετοχή τους σε φεστιβάλ. Υποθέτω ότι, για να επιτευχθεί ένας εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης, οι καθηγητές πρέπει να δίνουν σημασία στη συμμετοχή του παιδιού και όχι μόνο στο αν τεχνικά έπαιξαν σωστά ένα κομμάτι. Δεν είναι δηλαδή μόνο η στείρα αποστήθιση ενός κομματιού. Κλείνοντας, και εδώ, παίζει ρόλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, αν δηλαδή υπάρχουν εμπνευσμένοι μουσικοί.

## **B. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ**

**1. Ερ.: Θεωρείτε ότι υπάρχει κλίμα επικοινωνίας και υποστήριξης στο έργο σας από τους καθηγητές, τον περιφερειακό σύμβουλο, τους συμβούλους των Μ.Σ., τους μαθητές, αλλά και την τοπική κοινωνία;**

**Απ.:** Είναι λίγο δύσκολο και δεν θα σου κρύψω πως πολλές φορές νιώθω ένα φορτίο αρκετά μεγάλο που αφορά τη λειτουργία του σχολείου. Από το εκπαιδευτικό κομμάτι μέχρι και το διοικητικό. Για παράδειγμα, ζητήματα γραφειοκρατίας ή υποστήριξης από την περιφέρεια ή από τον Δήμο για τη μεταφορά των μαθητών και τη σίτιση. Όλα αυτά είναι κάτω από την ομπρέλα μου. Ζητάω βέβαια τη βοήθεια συναδέλφων μου που είναι κοντά μου και με στηρίζουν σε αυτό το κομμάτι. Επίσης, και ο Σύλλογος Γονέων αντίστοιχα βοηθά με μία μικρή-μικρή προσπάθεια που κάνει. Ο σύμβουλος από την άλλη βρίσκεται σε μακρινή έδρα από το σχολείο μας. Δυστυχώς στην περιφέρεια έχουμε μόνο έναν σύμβουλο. Βέβαια με στηρίζει και είναι κοντά μου τηλεφωνικά και ό,τι με απασχολεί θα το μοιραστώ μαζί του, αλλά δεν παύει να βρίσκεται μακριά. Δηλαδή, την ανάγκη που έχω να έρθει και να είναι κοντά σε κάποια δυσκολία μου, εκπαιδευτική και διοικητική, δεν την καλύπτει. Δυσκολεύει πάρα πολύ η περιοχή, η απόσταση και το γεγονός πως ο σύμβουλος εδρεύει σε άλλο νησί. Τέλος, η κοινωνία αντιμετωπίζει το Μουσικό Σχολείο ως πολυτέλεια, ή ως ειδικό σχολείο. Σε θέματα οικονομικά λοιπόν δεν έχουμε στήριξη και έτσι, όταν έρθει η ώρα των πιστώσεων, δεν έχουν καταλάβει ότι εδώ έχουμε καθημερινά συντήρηση οργάνων ή αγορά επιπλέον, που είναι απαραίτητα και χρήσιμα. Έτσι παίρνουμε τις ίδιες πιστώσεις που μπορεί να πάρει ένα οποιοδήποτε γυμνάσιο τυπικής εκπαίδευσης 120 μαθητών. Έτσι, όταν εγώ χρειάζομαι τον συντηρητή πιάνου να έρθει στο δικό μας Μ.Σ., το κόστος ανέρχεται στα 1800 ευρώ. Αποτέλεσμα είναι να αναζητώ ιδιώτες να καλύψουν αυτό το κόστος, επιδιδόμενος σε ένα είδος ζητιανιάς.

**2. Ερ.: Κατά τη γνώμη σας, ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Η υλικοτεχνική υποδομή αποτελεί το πρώτο πρόβλημα. Για παράδειγμα, το Μουσικό Σχολείο Αθηνών μπορεί να βρίσκεται σε μία υποβαθμισμένη περιοχή, αλλά αποτελεί ένα πρότυπο σχολείο, λειτουργικό και με υπέροχους χώρους. Προσωπικά, δεν το έχω δει, αλλά με έχουν ενημερώσει οι συναδέλφοι. Εμείς, όπως και άλλα σχολεία δεν διαθέτουμε τέτοιες εγκαταστάσεις. Κι αυτό αφορά το 60 τοις εκατό των Μουσικών Σχολείων, πως δεν έχουν δηλαδή κτηριακή υποδομή. Στη Σάμο, για παράδειγμα, που φτιάχτηκε το σχολείο πέρυσι, τους παραχώρησαν μία αίθουσα, και φέτος θα μετακινηθούν στο απέναντι κτήριο που βρίσκεται σε απόσταση 100 μέτρων. Εκεί οι καθηγητές θα γίνονται μπαλάκι. Στη Μυτιλήνη που λειτουργούν εδώ και 25-30 χρόνια, συστεγάζονται με ένα σχολείο και τα προβλήματα που δημιουργούνται είναι τεράστια. Θεωρούν ότι το ένα σχολείο κλέβει αίθουσες από το άλλο. Μέσα σε ένα γυμναστήριο που κάποιοι, όπως είναι φυσικό αθλούνται, οι μουσικοί κάνουν μάθημα και στέκονται στη γωνία, ώστε να μην ακούγονται. Εμείς είχαμε έναν χώρο, ένα πρώην εκκλησιαστικό σχολείο που έκλεισε, το οποίο όμως δεν αποτελεί κτήριο που καλύπτει τις ανάγκες μας. Βολευτήκαμε, αλλά παράλληλα περιοριζόμαστε.

Δεύτερο πρόβλημα και ίσως πιο σημαντικό, αποτελεί το εκπαιδευτικό προσωπικό. Να είναι δηλαδή και εκπαιδευτικοί λειτουργοί και όχι μόνο μουσικοί. Άρα, δεν έχουμε αυτήν την δυνατότητα εκπαιδευτικής κάλυψης. Επίσης, κάθε χρόνο στις περιφερειακές σχολικές μονάδες, δεν ξέρω τι ισχύει στα κεντρικά, έρχονται αναπληρωτές που δεν είναι σταθεροί αλλά διαφορετικοί. Με αποτέλεσμα, να μην υπάρχει μία συνέχεια.

Ένα τρίτο και τελευταίο πρόβλημα είναι πως στα περιφερειακά σχολεία δεν δίνονται σταθερές χρηματοδοτήσεις. Συμπληρωματικά θα ήθελα να πω ότι τα Μουσικά Σχολεία της

περιφέρειας πρέπει να βρίσκονται στο κέντρο της πόλης. Εμείς απέχουμε 9 χιλιόμετρα από την πόλη και οι μαθητές αντιμετωπίζουν θέματα μετακίνησης. Το στοιχείο αυτό λειτουργεί αποτρεπτικά για τα παιδιά στο να επιλέξουν το Μουσικό Σχολείο. Οι γονείς επιλέγουν τα Μουσικά Σχολεία, γιατί γνωρίζουν τον τρόπο λειτουργίας τους.

**3. Ερ.: Θεωρείτε ότι το θεσμικό πλαίσιο αφήνει περιθώρια διοικητικής πρωτοβουλίας και αυτενέργειας ή λειτουργεί περιοριστικά;**

**Απ.:** Ένα θεσμικό πλαίσιο λειτουργεί πάντα περιοριστικά. Αυτό δεν ισχύει μόνο για τα Μουσικά Σχολεία, αλλά και για τα γενικής παιδείας σχολεία. Δυστυχώς, πρόκειται για υπουργικές αποφάσεις και πρέπει να τις ακολουθούμε. Κάθε μορφή που ανήκει σε ένα θεσμικό πλαίσιο λειτουργεί περιοριστικά. Δεν διαθέτουμε περιθώρια αυτενέργειας. Κάποια στιγμή μπορεί να βγούμε εκτός πλαισίου, αλλά πάντα με τον κίνδυνο και τον φόβο μην τυχόν συμβεί κάτι και κατηγορηθούμε για παρατυπία. Οι διοικητικές πράξεις αντίστοιχα ακολουθούν κανόνες και νόμους και η γραφειοκρατία εν γένει σε περιορίζει.

**4. Ερ.: Συμβάλλετε (έχετε κάποιο ρόλο) και με ποιον τρόπο στην επιλογή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη στελέχωση του Μουσικού Σχολείου που διευθύνετε;**

**Απ.:** Δυστυχώς δεν συμβάλλω. Μακάρι να είχα, θα το ήθελα και θα το έκανα, αλλά από εκεί και πέρα, μπορεί, αν ίσχυε, να γινόταν και κατάχρηση από τους διευθυντές. Γιατί δεν λειτουργούν όλοι με βάση την αξιοκρατία, με βάση την αριστεία και όχι την «αρεστεία». Άλλο αρεστός, άλλο άριστος. Δεν διαθέτουμε δηλαδή εκείνη τη φιλοσοφία να λειτουργούμε ως στελέχη της δημόσιας εκπαίδευσης. Εμείς δίνουμε μόνο τα λειτουργικά και οργανικά μας κενά και βάσει προσόντων και μορίων καλύπτονται οι θέσεις. Σε εκείνο μόνο που παρεμβαίνουμε μερικές φορές είναι στο τι όργανο επιλέγουμε. Για παράδειγμα, στην επαρχία δεν έχουμε καθηγητές για σαξόφωνο ή κλαρινέτο ή κλαρίνο. Αν εγώ γνωρίζω κάποιον καθηγητή που είναι ο τομέας του, επειδή δεν μπορώ να ζητήσω περισσότερα οργανικά, θα αναγκαστώ να πάρω ωρομίσθιους και να δίνω λίγες ώρες σε αυτούς. Και πάλι δεν είναι σίγουρο ότι θα έρθουν οι ωρομίσθιοι σε αυτές τις ειδικότητες για τόσες λίγες ώρες. Αν όμως ζητήσω 22 ώρες κλαρίνο, θα έρθει κανονικά αναπληρωτής. Αν έρθει αυτός ο αναπληρωτής, τότε μπορώ εσωτερικά να καλύψω κάποιες προτιμήσεις μαθητών στο κλαρινέτο ή στο σαξόφωνο με τον ίδιο διδάσκοντα, αφού ο ίδιος διαθέτει αυτές τις δεξιότητες και την ευελιξία.

Εδώ θα ήθελα να προσθέσω ότι τα μαθήματα θεωρίας μπορούν πλέον να διδαχθούν από αποφοίτους του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου αλλά και από αποφοίτους των υπόλοιπων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Γιατί επιτρέπεται να μπαίνουν στις λίστες επιλογής και διορισμών άνθρωποι με ελάχιστα προσόντα και αμφίβολη προϋπηρεσία; Κάποια στιγμή αυτό θα πρέπει να πάψει να ισχύει. Όπως συμβαίνει αντίστοιχα στα μαθήματα γενικής παιδείας. Τα Μαθηματικά δεν επιτρέπεται να διδαχθούν από τον φιλόλογο.

**5. Ερ.: Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα Μουσικά Σχολεία σχετίζονται με τη γονεϊκή επιλογή και δεδομένων των πληθωρικών δράσεων που τα χαρακτηρίζουν, θεωρείτε ότι η συνεργασία του Μουσικού Σχολείου με την τοπική κοινωνία και τον σύλλογο γονέων είναι συνεχής και εποικοδομητική;**

**Απ.:** Δυστυχώς ναι. Είμαι υπέρμαχος της αυτονομίας του κάθε εκπαιδευτικού, όπως κι εγώ θα το ήθελα σαν εκπαιδευτικός. Να έχω την ελευθερία και την εμπιστοσύνη του Διευθυντή μου. Δυστυχώς όμως, οι εκπαιδευτικοί μουσικοί δεν μου έχουν δείξει μία τέτοια παιδαγωγική επάρκεια, ώστε να τους έχω εμπιστοσύνη για τη σωστή διεξαγωγή του μαθήματος, για την σωστή αξιολόγηση του μαθητή, για τη μεταλαμπαδέυση γνώσεων. Έτσι, τα τελευταία χρόνια,

εκτός από φέτος, ζητώ δύο φορές το χρόνο, κάτι που πέρασε και από τον Σύλλογο Διδασκόντων, να γίνεται μία παρουσίαση-συναυλία των μουσικών οργάνων σε όλο το μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό σε έναν κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο. Με αυτόν τον τρόπο διαπιστώνουμε ότι πράγματι ο μαθητής έχει προχωρήσει. Επίσης, επέβαλα, και το δέχτηκαν και οι συνάδελφοι, μάλιστα δύο εκπαιδευτικοί μουσικοί βοήθησαν κιόλας, να διαμορφώσουμε διαφορετικά επίπεδα. Φτιάξαμε λοιπόν καρτέλες για κάθε μαθητή και για κάθε μάθημα και εκεί καταγράφονται και η ύλη που έχει διδαχθεί αλλά και το επίπεδο που βρίσκεται ο κάθε μαθητής. Να ξέρω ότι για παράδειγμα η πρώτη γυμνασίου τελείωσε το επίπεδο 1 φερ' ειπείν, όπως το ορίζουμε εμείς και όχι όπως ορίζεται από άλλους φορείς που δεν μας ενδιαφέρουν. Να ξέρουμε εμείς ότι αυτή η ύλη έχει ολοκληρωθεί από τον μαθητή. Παράλληλα να ξέρω ότι, για παράδειγμα, φέτος δεν ολοκληρώθηκε το ένα τέταρτο της ύλης που θα έπρεπε και θα συνεχιστεί του χρόνου. Αλλά δυστυχώς δεν μου έχουν δείξει οι συνάδελφοι μια τέτοια διάθεση για προγραμματισμό. Κάποια στιγμή πρέπει να γίνουν ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σώμα των μουσικών. Αν θυμάμαι καλά καθορίστηκε από το 1930 οι απόφοιτοι των ωδείων αυτοδίκαια να γίνονται καθηγητές στα σχολεία. Αναφερόμαστε βέβαια σε ωδεία αμφιβόλου ποιότητας και όχι σε κεντρικά ωδεία. Αναφέρομαι σε κάποια ωδεία που είχαν φτιαχτεί από εκκλησίες για αυτούς που ήταν ήδη ψάλτες και έπρεπε να θωρακίσουν τις σπουδές τους. Και εκείνα τα διατάγματα εκείνης της περιόδου συνεχίζουν δυστυχώς να ισχύουν μέχρι σήμερα. Αν μπορούμε μάλιστα στον κόπο και διαβάσουμε τον ιδρυτικό νόμο των Μουσικών Σχολείων θα το διαπιστώσουμε. Γιατί δεν υπήρχαν απόφοιτοι μουσικών πανεπιστημίων, αλλά από την άλλη υπήρχε η ανάγκη που έπρεπε να καλυφθεί. Ανακεφαλαιώνοντας, αυτή τη στιγμή υπάρχουν συνάδελφοί μου Π.Ε., χωρίς πτυχίο, έχοντας ως προσόν ένα απλό δίπλωμα ωδείου. Για αυτό και αναφέρω ότι υπάρχει έλλειμμα.

**6. Ερ.: Αφήνετε περιθώρια για ελεύθερη ανάληψη πρωτοβουλιών σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο; Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα;**

**Απ.:** Φυσικά και αφήνω περιθώρια πρωτοβουλιών σε συναδέλφους μουσικής και γενικής παιδείας, που είναι όμως δημιουργικοί και καταπιάνονται με το καλλιτεχνικό κομμάτι. Για παράδειγμα, το θέατρο γίνεται από δύο φιλόλογους που έχουν τελειώσει και δραματική σχολή. Τους έπεισα να έρθουν στο σχολείο μας με μετάθεση, γιατί ένα κομμάτι της δουλειάς τους είναι και η αγάπη τους για το θέατρο και αυτό συνδυάζεται με τα σύνολα. Το αποτέλεσμα λοιπόν που προκύπτει είναι μία μουσικοθεατρική παράσταση και τα παιδιά το ευχαριστιούνται. Εκεί ναι, δίνω πρωτοβουλίες. Επίσης, σε καθηγητές – μουσικούς που αναλαμβάνουν τα καλοκαιρινά τοπικά φεστιβάλ μας και είναι κοντά στους μαθητές. Αυτοί λοιπόν προσκαλούν καλλιτέχνες στο νησί για σεμινάρια ή για να διδάξουν τα παιδιά και στο τέλος ακολουθεί και η παρουσίαση της δουλειάς τους στο κοινό. Σε αυτά τα φεστιβάλ λοιπόν συμβάλλει το Μουσικό Σχολείο μας και εκεί οι συνάδελφοι μας παίρνουν πρωτοβουλίες με την πλήρη κάλυψή μου. Τέλος, υπάρχουν κι άλλες εκδηλώσεις που δίνω τη σχετική ελευθερία για πρωτοβουλίες, όπως συμβαίνει στη Διεθνή Ημέρα Μουσείων. Οι συνάδελφοι εκεί οργανώνουν μικρά σύνολα, για να τα παρουσιάσουν στα μουσεία της πόλης.

#### 4. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Μ.Σ. Α. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

##### **1. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία ως προς τη χρήση εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στο Μουσικό Σχολείο;**

**Απ.:** Υπάρχει ελευθερία. Βέβαια, εδώ θα πρέπει να διερευνηθούν και να οριστούν οι όροι ελευθερία και καινοτομία. Οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί έχουν το πλαίσιο, όπως ορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και κινούνται σύμφωνα με αυτό. Όμως, δεν τους δεσμεύει αυστηρά. Αυτό βέβαια δεν ισχύει μόνο για τα Μουσικά Σχολεία, αλλά ισχύει για όλα τα σχολεία. Συνεπώς, την ερώτηση που θέτετε την αντιλαμβάνομαι μέσα από το εάν ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων επιτρέπουν την υλοποίηση ή δίνουν την ελευθερία ή προωθούν διάφορα καινοτόμα προγράμματα που να μην ευθυγραμμίζονται με τα στενά πλαίσια του νόμου. Η απάντηση είναι ναι.

**(Σχ.: Αν ορίζαμε την καινοτόμο δράση στην εκπαίδευση θα λέγαμε πως είναι μία αντισυμβατική διαδικασία και προσέγγιση που δεν βασίζεται στην πεπατημένη, αλλά επιδιώκεται η επίτευξη παιδαγωγικών στόχων με νέα εκφραστικά μέσα.)**

**Απ.:** Και το Μουσικό μας Σχολείο αλλά και γενικότερα τα Μουσικά Σχολεία επιτρέπουν τέτοιες εναλλακτικές προσπάθειες και βοηθούμε τους συναδέλφους να εφαρμόσουν καινοτόμες μεθόδους. Είναι σημαντικό για τα παιδιά.

##### **2. Ερ.: Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου διδακτικού εγχειριδίου στα μουσικά μαθήματα (συλλογικά και ατομικά);**

**Απ.:** Ναι, το εγχειρίδιο είναι απολύτως απαραίτητο. Πολλές φορές τίθεται το θέμα αυτό, διότι, αν υπάρχει εγχειρίδιο, υπάρχει μία συνέχεια, ένας οδηγός. Πάνω εκεί θα βασιστεί ο συνάδελφος, γιατί στα Μουσικά Σχολεία πολλοί συνάδελφοι είναι αναπληρωτές και όχι μόνιμοι. Συνεπώς, το εγχειρίδιο βοηθά τους μαθητές για τη διατήρηση της συνέχειας. Άλλωστε οι άνθρωποι λειτουργούν καλύτερα, όταν έχουν έναν καλό προγραμματισμό. Το βιβλίο, λοιπόν, ορίζει αυτό το πλαίσιο και αν κατά τη διάρκεια της χρονιάς διδάχθηκε κάποια ύλη, την επόμενη χρονιά οι συνάδελφοι μπορούν να συνεχίσουν από εκεί. Η έλλειψη εγχειριδίου αφήνει το περιθώριο στον καθένα να κάνει ό,τι τον βολεύει ή να διδάξει με τον τρόπο που ο ίδιος επιθυμεί. Καταλήγω, λοιπόν, πως πρέπει να υπάρχουν καλογραμμένα εγχειρίδια.

##### **3. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία προτάσεων ή ενεργειών που επιτρέπουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργώντας διαφοροποιήσεις μεταξύ των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Υπάρχει το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά όχι σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Για να υπάρξει μία πρόταση, πρέπει αρχικά να υπάρξει μία πρόσκληση άνωθεν. Η απουσία πρόσκλησης σημαίνει πως οι προτάσεις, που ενδεχομένως θα γίνουν, θα είναι εσωτερικές και έτσι επανερχόμαστε στην πρώτη σας ερώτηση, όπου ο συνάδελφος θα κάνει κάτι που θα αφορά μόνο το σχολείο στο οποίο διδάσκει και το μάθημα που παραδίδει εκεί. Θα είναι δηλαδή, κάτι περιστασιακό που δεν θα αφορά όλα τα Μ.Σ. Εν κατακλείδι, ναι υπάρχει ελευθερία και μπορούν να γίνουν προτάσεις και ενέργειες, εφόσον είναι προς όφελος των μαθητών, αλλά είναι τόσο κοπιαστικό αυτό, ώστε να υλοποιηθεί, ενώ παράλληλα, υπάρχει και ο φόβος πως ο συνάδελφος μπορεί να βρεθεί μπλεγμένος, και έτσι δεν ξεκινάει κανείς μία τέτοια διαδικασία.

**(Ερ.: Είναι γνωστό ότι ο ταμπουράς δεν είναι κοινό όργανο αναφοράς στην παραδοσιακή μουσική σε όλα τα Μουσικά Σχολεία. Αν υποθέσουμε ότι το κάθε Μουσικό Σχολείο θέλει**

να διεκδικήσει ένα άλλο όργανο, γιατί θεωρεί πως είναι ο θεματοφύλακας μίας συγκεκριμένης μουσικής παράδοσης, ή οι διαφοροποιήσεις που υπάρχουν στα μουσικά σύνολα, θεωρείτε πως συμβάλλουν όλα αυτά σε μία ελευθερία κινήσεων που διαφοροποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα;)

**Απ.:** Όχι, δεν το νομίζω αυτό. Γιατί η εναλλακτική πρόταση του υποχρεωτικού οργάνου στην παραδοσιακή μουσική -και όχι στην ευρωπαϊκή που θεωρείται ως πούμε ξεκαθαρισμένο- αφενός σχετίζεται με την περιοχή στην οποία εδρεύει το εκάστοτε Μουσικό Σχολείο αφετέρου όμως σχετίζεται και με το ανθρώπινο δυναμικό που βρίσκεται στην περιοχή και μπορεί να καλύψει τις ανάγκες του. Συνεπώς, στην Κέρκυρα μπορεί να είναι το μαντολίνο ως όργανο αναφοράς και στην Κομοτηνή ή στην Αλεξανδρούπολη να είναι η γκάιντα, αλλά πρέπει να εξετάσουμε το γιατί. Όργανο αναφοράς της παραδοσιακής μουσικής πρέπει να είναι ένα όργανο το οποίο να βοηθάει τον μαθητή στην κατανόησή της. Πιστεύω, λοιπόν, πως όργανο αναφοράς πρέπει να είναι το κανονάκι για όλα τα σχολεία της Ελλάδας, όπως είναι το πιάνο αντίστοιχα για την ευρωπαϊκή μουσική. Δεν μπορώ να φανταστώ, λοιπόν, πως ένα όργανο πνευστό, όπως η γκάιντα, μπορεί θεωρηθεί όργανο αναφοράς και όργανο που θα συμβάλλει στην κατανόηση της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Το θεωρώ οξύμωρο.

**(Σχ.: Εγώ βέβαια, σχολίασα περισσότερο τη δυνατότητα επιλογής.)**

**Απ.:** Ναι. Αλλά δυνατότητα δεν σημαίνει απαραίτητα και λειτουργικότητα. Δηλαδή, επειδή το σχολείο επιλέγει και του δίνεται η δυνατότητα αυτή, δεν σημαίνει πως κάνει απαραίτητα κάτι προς όφελος των μαθητών του. Με άλλα λόγια πολλές φορές ενδέχεται το όργανο που εισηγείται κάποιο σχολείο να αντικαταστήσει τον ταμπουρά να μην είναι όργανο αναφοράς. Μπορεί να είναι ένα άλλο όργανο, το οποίο εντάσσουμε στο αναλυτικό πρόγραμμα ή στο πρόγραμμα λειτουργίας του σχολείου, αλλά την ίδια στιγμή δεν αποτελεί την καλύτερη επιλογή βάσει της παιδαγωγικής στόχευσης που οφείλει να έχει.

**4. Ερ.: Θεωρείτε ότι ο θεσμός της καλλιτεχνικής επιτροπής υποστηρίζει τη δράση, τις ανάγκες και τη βιωσιμότητα του Μουσικού Σχολείου;**

**Απ.:** Σήμερα όχι. Τα προηγούμενα χρόνια όμως, ναι. Αν με ρωτούσατε, αν υπάρχει η ανάγκη σύστασης μίας τέτοιας επιτροπής και πάλι ναι θα σας απαντούσα. Τώρα, πρέπει η επιτροπή να έχει ένα κύριο μέλημα· την υποστήριξη των σχολείων μας και ό,τι αυτό συνεπάγεται. Το αν γίνεται αυτό ή όχι δεν είναι κάτι που μπορούμε εμείς να πούμε, αλλά από την άλλη είναι απόλυτα σαφές ότι πρέπει να υπάρχει μία τέτοια επιτροπή.

**5. Ερ.: Υπάρχει η απαίτηση ή η επιθυμία εκ μέρους σας να ελέγξετε το σχέδιο μαθήματος που εκπονείται από τους εκπαιδευτικούς του Μουσικού Σχολείου, ώστε να έχετε ενημέρωση της διδακτικής διαδικασίας;**

**Απ.:** Δεν έχω εκφράσει καμία απαίτηση και καμία επιθυμία. Ο εκάστοτε διευθυντής, πιστεύω, πρέπει να έχει έναν υποστηρικτικό ρόλο και όχι έναν ελεγκτικό σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία. Ο διευθυντής δεν μπορεί να είναι παντογνώστης, άρα δεν είναι λογικό να έχει τέτοιες απαιτήσεις. Βέβαια, μία συνομιλία με τους συναδέλφους για το πού βρίσκονται και τι θέλουν να πετύχουν αυτό είναι κάτι άλλο. Η λέξη «απαίτηση» δεν ανήκει στη δική μου φιλοσοφία.

**(Σχ.: Για αυτό και αναφέρω παράλληλα τη λέξη «επιθυμία».)**

**Απ.:** Ναι, ως προς την πρόθεση αυτή, μπορώ να πω ότι δεν είναι κακό να υπάρχει ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταλλάσσουμε απόψεις και γνώμες για τους στόχους που θέσαμε και να εξετάζουμε αν αυτοί επιτεύχθηκαν.

**6. Ερ.: Η αξιολόγηση των μουσικών μαθημάτων, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους, πραγματοποιείται με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;**

**Απ.:** Ναι, και αυτό σχετίζεται με την περιγραφική αξιολόγηση, η οποία όμως δεν αποτυπώνεται επισήμως. Συνεπώς, το πλαίσιο υπάρχει. Σε κάθε περίπτωση όμως η αξιολόγηση αποτυπώνεται αναγκαστικά με έναν αριθμό.

**(Ερ.: Εσείς στο σχολείο σας έχετε καθιερώσει άτυπα την περιγραφική αξιολόγηση;)**

**Απ.:** Ναι, αλλά όχι συνολικά και καθολικά για όλους. Δηλαδή, υπάρχει η ελευθερία οι συνάδελφοι να συνυπολογίσουν κι άλλα πράγματα, αλλά αναγκαστικά στο τέλος θα πρέπει να αποτυπωθεί με βαθμό. Εγώ, βέβαια, πρέπει να γνωρίζω τους τρόπους αξιολόγησης, για να μπορώ να απαντήσω στους γονείς ενδεχόμενες ερωτήσεις.

**(Ερ.: Βέβαια, εγώ αναφέρομαι πιο πολύ στη διαδικασία της αξιολόγησης και θα ήθελα να μου πείτε αν, εκτός από την περιγραφική αξιολόγηση, υπάρχουν στα μουσικά μαθήματα άλλοι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης; Για παράδειγμα οι καθηγητές δίνουν έμφαση στις συναυλιακές εμφανίσεις του μαθητή ή γενικότερα στη συμμετοχική διαδικασία που ενδέχεται να σχετίζεται με την προβολή και εξωστρέφεια του σχολείου;)**

**Απ.:** Όλα τα παραπάνω που αναφέρετε λαμβάνονται υπόψη. Στα μαθηματικά, για παράδειγμα, θα ληφθούν υπόψη τα διαγωνίσματα και τα τεστ, αλλά θα συνυπολογιστεί και η παρουσία των μαθητών στην τάξη. Έτσι, και στα μουσικά μαθήματα, οι συναυλίες και όλα τα συναφή, συνιστούν τη συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα. Αν, λοιπόν, ένας μαθητής συμμετέχει στα μουσικά σύνολα, στις συναυλίες, μελετά περισσότερες ώρες, για να πάρει μέρος στις εκδηλώσεις και κάνει κάτι παραπάνω από αυτό που αξιώνει το μάθημα, εννοείται πως θα βαθμολογηθεί διαφορετικά. Αν, λοιπόν, αυτό θεωρείται ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης, τότε ναι, τον εφαρμόζουμε. Άλλωστε και η περιγραφική αξιολόγηση αναλύει όλες τις δράσεις του μαθητή και αντικατοπτρίζει όλα όσα συνεπικουρούν στην αξιολόγησή του.

## **B. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ**

**1. Ερ.: Θεωρείτε ότι υπάρχει κλίμα επικοινωνίας και υποστήριξης στο έργο σας από τους καθηγητές, τον περιφερειακό σύμβουλο, τους συμβούλους των Μ.Σ., τους μαθητές, αλλά και την τοπική κοινωνία;**

**Απ.:** Μιλώντας για το δικό μας Μουσικό Σχολείο, υπάρχει και μάλιστα αρκετή συνεργασία. Σκόπιμα χρησιμοποιώ τη φράση «αρκετή συνεργασία», γιατί δεν θέλω να αφήσω να εννοηθεί ότι δεν δημιουργούνται προβλήματα. Παρόλα αυτά, η συνεργασία αυτή δεν είναι ένα προϊόν αυτόματο. Δηλαδή, προηγείται μία σημαντική προεργασία από την πλευρά του διευθυντή, ώστε να επιτευχθεί αυτό. Συνεπώς, θεωρώ πως όλοι οι παραπάνω θέλουν να συνεργαστούν με εμάς, εφόσον καταλαβαίνουν τους λόγους, τους όρους, τις προϋποθέσεις, τους στόχους και το όραμα της συνεργασίας. Όταν αυτά είναι ξεκαθαρισμένα, τότε δημιουργείται συνεργασία. Γιατί, όταν θες να πετύχεις κάτι τέτοιο, θα πρέπει αρχικά να επικοινωνήσεις το όραμά σου, τις ιδέες σου και αν αυτό που φαντάζεσαι και ονειρεύεσαι μπορεί να γίνει και κοινό όραμα με τον πιθανό συνεργάτη σου. Συνοπτικά, η απάντηση είναι ναι, υπό τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις. Και αυτήν την απάντηση θα πρέπει να πήρατε και από άλλους συναδέλφους, εάν έχουν τηρήσει τα παραπάνω.

**(Ερ.: Αν όλες παραπάνω προϋποθέσεις ισχύουν, υπάρχει υποστήριξη;)**

**Απ.:** Εννοείται. Να το θεωρείτε δεδομένο. Δεν υπάρχει περίπτωση να καταφέρεις να κάνεις έναν άνθρωπο κοινωνό στο όραμά σου και να μην έχεις την υποστήριξή του. Κι αυτό ισχύει



παντού, πόσο μάλλον όταν μιλάμε για τα Μουσικά Σχολεία. Γιατί πιστεύω ότι στα συγκεκριμένα σχολεία δεν πλάθονται μουσικοί, αλλά αναπτύσσεται το ήθος των ανθρώπων. Επαναλαμβάνω, λοιπόν, πως, όταν επικοινωνήσεις το όραμα σου κατά 99,9 %, θα καταλήξεις να δημιουργήσεις συνεργασίες.

**2. Ερ.: Κατά τη γνώμη σας, ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Θα ξεκινήσω με την υλικοτεχνική υποδομή. Δηλαδή, η ύπαρξη διδακτηρίων, που θα πρέπει όμως, να πληρούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις. Όχι να συστεγάζονται με άλλες αίθουσες ή να δανείζονται άλλο κτήριο που έχει κατασκευαστεί πρόχειρα μόνο και μόνο για να υποστηριχτεί ότι υπάρχει Μουσικό Σχολείο. Ένα δεύτερο πρόβλημα σχετίζεται με την έλλειψη εκπαιδευτικών. Πάντοτε, η κάθε χρονιά τελειώνει με 300 – 400 ώρες κενό στο σχολείο. Αυτό αποτελεί ένα τεράστιο πλήγμα. Το τρίτο πρόβλημα σχετίζεται με την υποστήριξη των σχολείων στη διοργάνωση διάφορων πολιτιστικών εκδηλώσεων. Γιατί, όταν πρόκειται να παρουσιαστεί μία συναυλία ή ένα θεατρικό έργο, στο πλαίσιο της εξωστρέφειας του σχολείου, θα πρέπει να υπάρξουν πόροι, ώστε να καλυφθεί το κόστος τους. Τέλος, παρατηρείται μία τεράστια δυσκαμψία στην εισαγωγή των μαθητών στα σχολεία αυτά. Όλα τα υπόλοιπα σχολεία πιέζουν τους ανώτερους να μειωθεί η εισαγωγή των μαθητών στα Μουσικά Σχολεία, γιατί διακυβεύεται η ύπαρξή τους και μειώνονται οι οργανικές θέσεις. Χάνεται το ενδιαφέρον για την Παιδεία και δίνεται προτεραιότητα στις συντεχνίες με συνέπειες ανυπολόγιστες για τα Μουσικά Σχολεία -και μακροχρόνια άγνωστες- καθώς δεν μπορούν να αναπτυχθούν. Πιστεύω, λοιπόν, πως αυτά είναι τα βασικά προβλήματα.

**3. Ερ.: Θεωρείτε ότι το θεσμικό πλαίσιο αφήνει περιθώρια διοικητικής πρωτοβουλίας και αυτενέργειας ή λειτουργεί περιοριστικά;**

**Απ.:** Το θεσμικό πλαίσιο γενικά δεν αφήνει πολλά περιθώρια πρωτοβουλίας και αυτενέργειας. Ωστόσο, οι διευθυντές/ηγέτες, που θέλουν να πραγματοποιήσουν ένα όραμά τους γι' αυτά τα σχολεία, τολμούν. Η οποιαδήποτε παρέκκλιση από το θεσμικό πλαίσιο σχετίζεται καθαρά με την πρωτοβουλία των συναδέλφων.

**4. Ερ.: Συμβάλλετε (έχετε κάποιο ρόλο) και με ποιον τρόπο στην επιλογή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη στελέχωση του Μουσικού Σχολείου που διευθύνετε;**

**Απ.:** Δεν έχω κανένα ρόλο. Όλοι οι συνάδελφοι προσλαμβάνονται στο σχολείο χωρίς να ερωτηθεί ποτέ κανένας διευθυντής.

**(Ερ.: Είναι γνωστό ότι μέσα στη χρονιά, κι αυτό σχετίζεται με τους ωρομίσθιους, έρχεται ένα κονδύλι πιστώσεων από το Υπουργείο σε εσάς, και σύμφωνα με τις προτιμήσεις των παιδιών γίνεται κατανομή των ωρών. Αν υποθέσουμε ότι εσείς έχετε ένα όραμα και δώσετε ώρες φέρ' ειπείν στα λιγότερο διαδεδομένα όργανα που και αυτά βέβαια είναι στις προτιμήσεις των παιδιών. Ποιο είναι το πλαίσιο πρωτοβουλιών του σχολείου;)**

**Απ.:** Στην ουσία ο διευθυντής εκεί διαχειρίζεται, καλύτερα προτείνει, τις ώρες που έχουν πιστωθεί πώς θα κατανεμηθούν.

**(Ερ.: Μιλώντας υποθετικά, αν οι προτιμήσεις των παιδιών περιλαμβάνουν 15 ώρες στο μπουζούκι, 12 ώρες στην κιθάρα και 5 ώρες στο όμποε ή το κλαρινέτο, και αν το όραμα του διευθυντή και του σχολείου είναι η στελέχωση μιας συμφωνικής ορχήστρας, θα δοθεί προτεραιότητα στο όμποε;)**

**Απ.:** Ναι, αλλά υπάρχει και μία άλλη διαχείριση. Αν πούμε πως πρέπει να διανεμηθούν 20 ώρες και οι ανάγκες μας είναι 40 ώρες, θα πρέπει να ικανοποιηθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι μαθητές. Άρα, θα συμπεριλάβουμε και το μουζούκι και την κιθάρα και το όμποε, αλλά οι μαθητές θα κάνουν από μία ώρα μάθημα και όχι από δύο. Έτσι, θα έχουν καλυφθεί οι ανάγκες ή τουλάχιστον θα γίνει αυτό που κάνουμε κι εμείς. Θα προσπαθήσω, δηλαδή, να καλύψω όλες τις ανάγκες με αυτά που μου δίνει η πολιτεία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο χωρίς να αποκλείσω κάποιον. Γιατί διαφορετικά θεωρώ ότι είναι αδικία να μην καταναίμω τις ώρες, έχοντας στο μυαλό μου τις ανάγκες των μαθητών.

**5. Ερ.: Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα Μουσικά Σχολεία σχετίζονται με τη γονεϊκή επιλογή και δεδομένων των πληθωρικών δράσεων που τα χαρακτηρίζουν, θεωρείτε ότι η συνεργασία του Μουσικού Σχολείου με την τοπική κοινωνία και τον σύλλογο γονέων είναι συνεχής και εποικοδομητική;**

**Απ.:** Ναι είναι μία αυτονόητη συνεργασία, γιατί τα σχολεία αυτά έχουν έντονη την εξωστρέφεια και πρέπει να δείξουν μία παρουσία προς τα έξω. Και αυτό είναι κάτι που αναζητούν και επιδιώκουν. Η παρουσία αυτή, για να γίνει ουσιαστική, θα πρέπει να στηρίζεται στη συνεργασία και με τους γονείς και με την τοπική κοινωνία και με όλους τους φορείς. Δηλαδή υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση με την τοπική κοινωνία και με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.

**6. Ερ.: Αφήνετε περιθώρια για ελεύθερη ανάληψη πρωτοβουλιών σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο; Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα;**

**Απ.:** Ναι, εννοείται και είναι κάτι που γίνεται κατ' εξακολούθηση. Όποιος συνάδελφος επιθυμεί να πραγματοποιήσει μια δραστηριότητα ή ένα πρόγραμμα ή μία δράση με τους μαθητές εντός και εκτός σχολείου και οτιδήποτε άλλο θέλει ο ίδιος, που δεν έχει άμεση σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία, είμαι εκεί και την υποστηρίζω με όλες μου τις δυνάμεις. Για παράδειγμα, αυτή τη στιγμή είναι σε εξέλιξη στο σχολείο δύο προγράμματα Erasmus και έχουμε υποβάλει αίτημα για άλλα τρία. Μάλιστα σε ένα από αυτά είμαστε οι συντονιστές και εμείς ορίζουμε τον προγραμματισμό. Επίσης, ετοιμάζεται ένα μιούζικαλ μεγάλης παραγωγής, σε συνεργασία με το ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ., αλλά θα δούμε πώς και αν θα ολοκληρωθεί. Τέλος, ετοιμάζουμε ένα πολύ μεγάλο φεστιβάλ με Μουσικά Σχολεία όλης της Ελλάδας και του εξωτερικού. Αλλά υπήρξαν κι άλλες συνεργασίες με σημαντικούς καλλιτέχνες, όπως τον Διονύση Σαββόπουλο, τη Σόνια Θεοδωρίδου, τον Θόδωρο Αντωνίου, τον Αντώνη Κοντογεωργίου, τον Παντελή Θαλασσινό και τον Θανάση Παπακωνσταντίνου. Όλα αυτά γίνονται από τους καθηγητές και εμένα. Έτσι δίνονται και άλλα ερεθίσματα στους μαθητές μας. Όλα λοιπόν, τα παραπάνω, εντάσσονται στο πλαίσιο της ερώτησής σας.

**5. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Μ.Σ.  
Α. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ**

**1. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία ως προς τη χρήση εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στο Μουσικό Σχολείο;**

**Απ.:** Όπως σε όλα τα σχολεία έτσι και εδώ, υπάρχει το ωρολόγιο πρόγραμμα το οποίο και αποτελεί δέσμευση, αλλά παρόλα αυτά πάντα υπάρχει μία ελευθερία η οποία εξαρτάται και από τη διάθεση του εκπαιδευτικού, από τη καλή συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων αλλά και από τον τρόπο λειτουργίας της ίδιας της Διεύθυνσης, αν λειτουργεί, δηλαδή αυστηρά ή πιο ελαστικά. Πάντα, εν κατακλείδι, υπάρχει η δυνατότητα αυτονομίας, ώστε να ξεφύγουμε από το ωρολόγιο πρόγραμμα.

**2. Ερ.: Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου διδακτικού εγχειριδίου στα μουσικά μαθήματα (συλλογικά και ατομικά);**

**Απ.:** Σε αυτή μου την απάντηση θα είμαι κάθετη· ναι, χρειάζεται εγχειρίδιο. Εδώ να προσθέσω, πως εγώ δεν είμαι μουσικός και τα τελευταία τρία χρόνια βρίσκομαι σε αυτήν τη θέση. Αυτό που βλέπω λοιπόν είναι ότι υπάρχει πρόβλημα με την ύλη των μουσικών μαθημάτων. Ο κάθε καθηγητής κάνει ό,τι θέλει ή μάλλον καλύτερα ό,τι καταλαβαίνει ως σωστό. Χρειαζόμαστε περισσότερες κατευθυντήριες γραμμές. Όπως για παράδειγμα, υπάρχουν στα μαθήματα γενικής παιδείας. Οπότε θεωρώ πως είναι απαραίτητη η ύπαρξη εγχειριδίου, γιατί αυτό διευκολύνει και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και οριοθετούνται οι γραμμές μέσα στις οποίες θα κυμανθεί ο εκπαιδευτικός σε κάθε τάξη. Για παράδειγμα, κάθε φορά που έρχεται ένας καθηγητής της μουσικής, γιατί δεν έχουμε μόνιμους, κάνει διαφορετικά πράγματα. Άλλος παλινδρομεί, άλλος προχωρά πιο μπροστά και δεν υπάρχει ένας δρομοδείκτης για την ύλη των μουσικών μαθημάτων που θα έπρεπε οπωσδήποτε να υπάρχει.

**(Ερ.: Άρα, κατά τη γνώμη σας, αυτή αποτελεί ένας είδος αυτονομίας αφενός, αφετέρου όμως, θα πρέπει να οριοθετηθεί;)**

**Απ.:** Ναι. Με κάποιο τρόπο θα έπρεπε να είχε οριοθετηθεί.

**3. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία προτάσεων ή ενεργειών που επιτρέπουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργώντας διαφοροποιήσεις μεταξύ των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Θεωρώ πως πάντα υπάρχουν δυνατότητες διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος. Εξαρτάται βέβαια, από την ιδιοσυγκρασία, τη διάθεση και την ψυχροσύνη κάθε εκπαιδευτικού, τη σχέση του με τα παιδιά, από τον ίδιο και κατά πόσο θέλει να κινηθεί πιο ελεύθερα μέσα στο μάθημά του και, όπως ανέλυσα και στην ερώτηση των διδακτικών εγχειριδίων, καλό θα είναι να υπάρχει και μια οριοθέτηση, αλλά βέβαια να είναι πιο χαλαρή και να επιτρέπει την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Θεωρώ λοιπόν, συνοπτικά πως υπάρχει πάντα η δυνατότητα της διαφοροποίησης.

**(Ερ.: Η διαφοροποίηση που υφίσταται πολλές φορές το όργανο αναφοράς στην παραδοσιακή μουσική, για παράδειγμα, το σχολείο της Άρτας έχει αντί για τον ταμπούρα, το κλαρίνο, όπως και άλλα σχολεία, αυτό λοιπόν το στοιχείο σε συνδυασμό με το γεγονός ότι πολλά μουσικά σχολεία έχουν μουσικά σύνολα, στα οποία εντοπίζονται διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, τα θεωρείτε αυτά ως στοιχεία αυτονομίας που δίνουν μία άλλη διάσταση στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη φυσιογνωμία του κάθε σχολείου;)**

**Απ.:** Ναι. Θεωρώ πως είναι στοιχεία αυτονομίας και είναι καλό να υπάρχουν, αρκεί βέβαια να υπάρχει και το εκπαιδευτικό προσωπικό που να υποστηρίζει αυτή την αυτονομία. Γιατί κι εμείς εδώ, θα θέλαμε αντί για ταμπουρά να κάνουμε κλαρίνο ως παραδοσιακό όργανο αναφοράς αλλά υπάρχει έλλειψη εκπαιδευτικών. Τέλος, η διαφοροποίηση προς τα μουσικά σύνολα που θίξατε, δίνει κι αυτή με τη σειρά της ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό σε κάθε σχολείο.

**4. Ερ.: Θεωρείτε ότι ο θεσμός της καλλιτεχνικής επιτροπής υποστηρίζει τη δράση, τις ανάγκες και τη βιωσιμότητα του Μουσικού Σχολείου;**

**Απ.:** Από όσο γνωρίζω η καλλιτεχνική επιτροπή ασχολείται με μεταθέσεις και αποσπάσεις εκπαιδευτικών, με τον αριθμό των αναπληρωτών που θα απορροφήσει το κάθε σχολείο. Προσωπικά, δεν έχω πάρα πολύ μεγάλη επαφή με την επιτροπή και τα τελευταία χρόνια ο ρόλος της είναι ανενεργός. Δεν ξέρω βέβαια αν σίγουρα ισχύει κάτι τέτοιο, αλλά νομίζω πως πριν κάποια χρόνια είχε αναφερθεί ότι θα καταργηθεί αλλά τελικά αυτό δεν έγινε. Να πω εδώ ότι εμείς ερχόμαστε σε επαφή με τη Διεύθυνση Σπουδών και με τη Διεύθυνση Προσωπικού του Υπουργείου και λιγότερο με την καλλιτεχνική επιτροπή. Νομίζω, εν κατακλείδι, ότι στα μικρά και περιφερειακά μουσικά σχολεία δεν υπάρχει άμεση δυνατότητα επαφής με την καλλιτεχνική επιτροπή.

**(Ερ.: Άρα, δεν έχετε επαφή;)**

**Απ.:** Όχι. Ίσως έχουν τα μεγάλα και τα πιο παλιά μουσικά σχολεία που μπορεί να διαθέτουν και στο εκπαιδευτικό τους προσωπικό μέλη της επιτροπής. Εμείς όμως, δεν έχουμε μεγάλη πρόσβαση σ' αυτήν.

**5. Ερ.: Υπάρχει η απαίτηση ή η επιθυμία εκ μέρους σας να ελέγξετε το σχέδιο μαθήματος που εκπονείται από τους εκπαιδευτικούς του Μουσικού Σχολείου, ώστε να έχετε ενημέρωση της διδακτικής διαδικασίας;**

**Απ.:** Λόγω ειδικότητας, δεν μπορώ να ελέγξω τη δουλειά των μουσικών μαθημάτων. Είμαι φιλόλογος. Αυτό είναι κάτι που θα μπορούσε να κάνει ο υποδιευθυντής που είναι μουσικός ή κάποιος Διευθυντής σε μουσικό σχολείο που να τυγχάνει και μουσικός. Γενικότερα όμως, μπορώ να σας πω, δεν έχω δείξει μέχρι τώρα, τη διάθεση να επεμβαίνω και να παρεμβαίνω στη δουλειά του κάθε εκπαιδευτικού. Βέβαια, εδώ να πω πως στην αρχή κάθε χρονιάς δίνω στον Σύλλογο κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για το πώς πρέπει να κινηθούμε, για παράδειγμα στα μουσικά μαθήματα και κυρίως στα σύνολα, σε τι εκδηλώσεις πρέπει να πάρουμε μέρος, τι προγράμματα πρέπει να κάνουμε, ποια πρέπει να συνεχιστούν από την προηγούμενη χρονιά, ποια να είναι τα νέα, ποιος μπορεί να τα αναλάβει, πώς θα δομηθούν τα μαθήματα κατευθύνσεων κι εδώ είναι κυρίως που παρεμβαίνω. Κλείνοντας να πω, η έννοια της παρέμβασης δεν πραγματοποιείται από τον διευθυντή. Γιατί, για παράδειγμα αν κάποιος καθηγητής έχει επιλέξει για δύο μήνες να διδάσκει τα κάλαντα στον ταμπουρά ή στο πιάνο, ο έλεγχος είναι κάτι που πρέπει να γίνεται από τον σύμβουλο μουσικής και όχι από τον Διευθυντή. Ο ρόλος του Διευθυντή είναι πιο πολύ διοικητικός και λιγότερο παιδαγωγικός και φοβάμαι πως, αν παρέμβω και στη δουλειά μέσα στην αίθουσα, θα αποβεί αρνητικό. Μπορώ να παρέμβω πριν μπει στην αίθουσα, αλλά όταν μπει στην αίθουσα η παρέμβαση δεν είναι εύκολη και ο καθένας λειτουργεί όπως πιστεύει. Επαναλαμβάνω πως αυτή πρέπει να είναι δουλειά των Συμβούλων.

**6. Ερ.: Η αξιολόγηση των μουσικών μαθημάτων, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους, πραγματοποιείται με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;**

**Απ.:** Τα θεωρητικά μαθήματα εξετάζονται σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου, που περιλαμβάνει τη συμμετοχή στην τάξη και τις εξετάσεις στο τέλος. Όσον αφορά τα μουσικά μα-

θήματα, για παράδειγμα στα ατομικά μουσικά όργανα και κυρίως στα σύνολα παρατηρείται η δυνατότητα εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης. Στα σύνολα, η συμμετοχή των παιδιών σε εκδηλώσεις, ο ρόλος τους μέσα σ' αυτά, αν είναι πρωταγωνιστικός ή δευτερεύων, αφήνει μία δίοδο εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης. Δεν ενδείκνυται εδώ ο παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης. Αντίθετα, στην αρμονία ή στην ιστορία της μουσικής δεν προτιμάται κάποιος εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης και ακολουθούμε τις οδηγίες του Υπουργείου. Αν και στο μάθημα της ιστορίας της μουσικής μπορεί το παιδί να ακολουθήσει το δρόμο του πρότζεκτ ή της εργασίας, για να αξιολογηθεί. Οι δυνατότητες, θέλω να πω, υπάρχουν και εγώ ποτέ ως Διευθύντρια δεν θα έλεγα «όχι» κυρίως για τα μουσικά μαθήματα.

## **B. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ**

**1. Ερ.: Θεωρείτε ότι υπάρχει κλίμα επικοινωνίας και υποστήριξης στο έργο σας από τους καθηγητές, τον περιφερειακό σύμβουλο, τους συμβούλους των Μ.Σ., τους μαθητές, αλλά και την τοπική κοινωνία;**

**Απ.:** Ξεκινώντας από την τοπική κοινωνία, σε ένα μικρό μέρος, όπως η Άμφισσα, ο κόσμος διψάει για πολιτιστικές εκδηλώσεις και μπορούμε να πούμε πως μας στηρίζουν. Βέβαια, δεν είναι πάρα πολλές, αλλά το κοινό τις αγαπάει και τις υποστηρίζει με την παρουσία του. Οι καθηγητές τώρα, είναι βέβαια υποστηρικτικοί, αλλά δεν είναι γηγενείς, ούτε ανήκουν στο μόνιμο διδακτικό προσωπικό κι έτσι δημιουργούνται προβλήματα. Σχετικά με τις διοικητικές αρχές αντιμετωπίζουμε μία προκατάληψη και μία μονόπλευρη κριτική κατά των Μουσικών Σχολείων, ενώ αντίθετα υπάρχει υποστήριξη των συμβατικών σχολείων. Υποστηρίζουν πως το Μουσικό Σχολείο προσελκύει μαθητές από άλλα σχολεία και ότι έτσι μειώνει τις ώρες και τους καθηγητές από αυτά. Τέλος, τους συμβούλους των Μ.Σ. δεν τους έχουμε δει ποτέ. Προσωπικά διατελώ τρία χρόνια ως διευθύντρια και ούτε μία φορά δεν έχω συναντήσει συμβούλους Μ.Σ.

**2. Ερ.: Κατά τη γνώμη σας, ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Αυτά που προανέφερα και παραπάνω. Το γεγονός ότι δεν έχουμε μόνιμο διδακτικό προσωπικό και απασχολούμε αναπληρωτές, όπως συμβαίνει και σε όλα τα μικρά και περιφερειακά Μ.Σ., από τους οποίους κάποιοι θα έρθουν στην αρχή της χρονιάς, άλλοι στη μέση άλλοι ακόμα και στο τέλος της. Υπήρξε συνάδελφος αναπληρωτής πέρυσι που ήρθε τον Απρίλιο. Αυτά τα θεωρώ απαράδεκτα για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων και δημιουργούν περισσότερα προβλήματα παρά λύσεις. Κοντά σ' αυτά, όλοι οι μουσικοί μας, παρότι δουλεύουν πολλά χρόνια, συνεχίζουν να εργάζονται ως αναπληρωτές, κάτι που τους δημιουργεί ανασφάλεια και οι ίδιοι νιώθουν κουρασμένοι, με αποτέλεσμα να έρχονται εδώ μόνο για το μισθό και την προϋπηρεσία. Βέβαια, από την άλλη υπάρχουν και συνάδελφοι ευσυνείδητοι, με πάρα πολλή όρεξη. Όμως ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να στηρίζεται στην ευσυνειδησία του κάθε συναδέλφου.

**(Ερ.: Το βασικό πρόβλημα ποιο είναι θα λέγατε;)**

**Απ.:** Η έλλειψη μόνιμου προσωπικού. Κάθε χρόνο, δηλαδή, πρέπει να συνεργαστούμε με διαφορετικούς ανθρώπους, χαρακτήρες, τρόπους προσέγγισης των μουσικών μαθημάτων, τρόπους επικοινωνίας κι αυτό συνιστά μεγάλο πρόβλημα. Να προσθέσω εδώ το πρόβλημα υποδομής. Στο κτήριο που στεγαζόμαστε για παράδειγμα, όπως συμβαίνει και σε άλλα Μ.Σ., οι αίθουσες δηλαδή, δεν έχουν ηχομόνωση ή παρατηρείται έλλειψη μουσικών οργάνων.

**3. Ερ.: Θεωρείτε ότι το θεσμικό πλαίσιο αφήνει περιθώρια διοικητικής πρωτοβουλίας και αυτενέργειας ή λειτουργεί περιοριστικά;**

**Απ.:** Η διοικητική αυτονομία είναι πιο δύσκολη από την παιδαγωγική αυτονομία. Σε ένα κράτος συγκεντρωτικό, που όλα ρυθμίζονται και όλα οργανώνονται από την κεντρική διοίκηση και καθορίζονται από τη Διεύθυνση ή από την Περιφέρεια ή από τα περιφερειακά συμβούλια, η αυτονομία λείπει και δεν δίνονται ευκαιρίες αυτενέργειας. Το διοικητικό πλαίσιο είναι περιοριστικό και ίσως στραγγαλιστικό. Γιατί οι διοικήσεις λειτουργούν με το γράμμα του νόμου κι όχι με την ουσία δημιουργώντας προβλήματα.

**(Ερ.: Μπορείτε να αναφέρετε ίσως ένα μικρό περιβάλλον διοικητικής ελευθερίας;)**

**Απ.:** Για παράδειγμα, φέτος, για πρώτη χρονιά εξαιτίας της πανδημίας οι εισαγωγικές εξετάσεις των Μουσικών Σχολείων διενεργήθηκαν παράλληλα με τη λειτουργία των δημοτικών σχολείων. Τα προηγούμενα χρόνια, δηλαδή, ολοκληρωνόταν το διδακτικό έτος των Δημοτικών Σχολείων, στέλνονταν τα απολυτήρια στα Γυμνάσια αναφοράς και ολοκληρώνονταν οι μετεγγραφές στα Μ. Σ.. Φέτος, εξαιτίας της πανδημίας, οι εισαγωγικές εξετάσεις στα Μ. Σ. έγιναν χωρίς να τελειώσουν τα Δημοτικά κι έτσι προτείναμε να υπερβούμε τον νόμο με στόχο τον περιορισμό της γραφειοκρατίας. Προτείναμε, λοιπόν, για τους μαθητές που πέρασαν στις εξετάσεις των Μ.Σ., να μας δοθούν τα απολυτήριά τους κατευθείαν. Γιατί να μην γλιτώσουμε τη γραφειοκρατία; Και αυτό έγινε και από άλλους διευθυντές Μ.Σ. μετά από συνεννόηση που είχαν με τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Βέβαια άλλες Διευθύνσεις αρνήθηκαν, υποστηρίζοντας πως έπρεπε να τηρηθεί το γράμμα του νόμου.

**4. Ερ.: Συμβάλλετε (έχετε κάποιο ρόλο) και με ποιον τρόπο στην επιλογή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη στελέχωση του Μουσικού Σχολείου που διευθύνετε;**

**Απ.:** Σε ένα δημόσιο σχολείο δεν μπορείς να επιλέξεις τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους θα συνεργαστείς. Όμως, άτυπα, όταν υπάρχει κάποιο κενό, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις επαφές μας με άλλους συναδέλφους, ώστε να κάνουν αιτήσεις απόσπασης ή αιτήσεις μετάθεσης. Αλλά αυτές είναι ελάχιστες περιπτώσεις.

**(Σχ.: Αυτό είναι ένα ενδιαφέρον στοιχείο που αναφέρετε. Μπαίνουμε σε μία διαδικασία να επικοινωνήσουμε και να αξιοποιήσουμε την πειθώ μας.)**

**Απ.:** Αξιοποιούμε την πειθώ μας, τις προσωπικές μας γνωριμίες, ώστε συνάδελφοι που έχουν εργαστεί στο σχολείο μας, τους άρεσε και έμειναν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία μας, μπορούμε να τους παροτρύνουμε να το ξαναδηλώσουν και την επόμενη χρονιά.

**(Ερ.: Στην περίπτωση που μέσα στη χρονιά, κι αυτό σχετίζεται με τους ωρομίσθιους, έρχεται ένα κονδύλι πιστώσεων από το Υπουργείο σε εσάς, και σύμφωνα με τις προτιμήσεις των παιδιών γίνει κατανομή των ωρών. Ας υποθέσουμε ότι έχετε 70 ώρες, εκ των οποίων οι 12 θα απορροφηθούν από το μουζούκι, οι 15 από τον ταμπουρά, αλλά εσείς, υποθετικά, θέλοντας να υπακούσετε σε ένα όραμα, και θέλοντας να δημιουργήσετε ένα ορχηστρικό σύνολο, θα δώσετε ώρες και στα λιγότερο διαδεδομένα όργανα που είναι στις προτιμήσεις των παιδιών; Για παράδειγμα στο κλαρινέτο, στο φαγκότο ή στο όμποε;)**

**Απ.:** Βεβαίως και θα μπορούσε να γίνει κάτι τέτοιο και είναι καλό να γίνεται υπό προϋποθέσεις. Για παράδειγμα, να βρεθεί καθηγητής για το όμποε και να υπάρχει μία συνέχεια. Αν δηλαδή, φέτος έρθει στο σχολείο μας καθηγητής στο όμποε, θα πρέπει να έρθει και την επόμενη χρονιά. Οι δικοί μας μαθητές, σχετικά μ' αυτό που με ρωτήσατε, επιλέγουν ακορντεόν και τότε δεν είχε έρθει καθηγητής, μέχρι πέρυσι τον Απρίλιο. Δεν ξέρω αν ήταν μία πράξη που

στόχευε ίσως κάπου προεκλογικά. Εμείς τέλος πάντων, κατευθύναμε τους μαθητές μας να το παρακολουθήσουν. Πήραμε μαθητές που παρακολουθούσαν πιάνο ή άλλα όργανα και δημιουργήθηκε τάξη στο ακορντεόν. Φέτος όμως, δεν ήρθε. Κι έτσι χάθηκε ο παράγοντας συνέχεια που έθιξα παραπάνω. Πώς λοιπόν ένας μαθητής να επιλέξει ένα όργανο, αν γνωρίζει πως την επόμενη χρονιά δεν θα το παρακολουθήσει; Κι γι' αυτό όλοι οι μαθητές επιλέγουν πιάνο, κιθάρα, βιολί, μπουζούκι.

**(Ερ.: Έχετε κάποιο ρόλο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού;)**

**Απ.:** Μόνο τον άτυπο που προανέφερα. Δηλαδή, όταν βλέπω έναν συνάδελφο να έχει προσφέρει στο σχολείο, να έχει καλή σχέση με τα παιδιά κι είναι αναπληρωτής, θα τον παροτρύνω να ξαναδηλώσει και την επόμενη χρονιά το σχολείο μας, ως πρώτη επιλογή. Ή όταν βλέπω έναν ντόπιο μουσικό στο παραδοσιακό κλαρίνο, κάτι το οποίο ζητάνε οι μαθητές μας και εμείς τον στερούμαστε, τότε θα τον παροτρύνω να κάνει τα χαρτιά του ως αναπληρωτής ή ως ωρομίσθιος, και να δηλώσει το σχολείο μας. Γιατί εδώ δεν έχουμε τη δυνατότητα μαθημάτων κλαρίνου, ενώ από την άλλη υπάρχει η επιθυμία από τους μαθητές. Τέτοιες παρεμβάσεις προς όφελος του σχολείου μπορώ να κάνω, χωρίς όμως, να είναι βέβαιο το αποτέλεσμα, γιατί οι τελικές αποφάσεις παίρνονται από την κεντρική διοίκηση.

**(Σχ.: Ή άλλα πράγματα ζητάτε κι άλλα σας στέλνουν.)**

**Απ.:** Ακριβώς.

**5. Ερ.: Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα Μουσικά Σχολεία σχετίζονται με τη γονεϊκή επιλογή και δεδομένων των πληθωρικών δράσεων που τα χαρακτηρίζουν, θεωρείτε ότι η συνεργασία του Μουσικού Σχολείου με την τοπική κοινωνία και τον σύλλογο γονέων είναι συνεχής και εποικοδομητική;**

**Απ.:** Η αλήθεια είναι ότι τα Μ.Σ. ανήκουν στα σχολεία που είναι αναγκαία η εξωστρέφεια και γι' αυτό χρειάζονται και τη στήριξη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Εμείς διατηρούμε πολύ καλή συνεργασία μαζί τους, ενώ αντίθετα στα συμβατικά σχολεία ο Σύλλογος δεν διατηρεί τόσο στενές επαφές με αυτά. Νομίζω, λοιπόν, πως στα Μ.Σ. ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων διατηρεί μια πιο δραστήρια παρουσία. Να πω εδώ ότι πρέπει να είναι και πιο συνεχής και πιο εποικοδομητική. Για παράδειγμα, τα Μ.Σ. πρέπει να συμμετέχουν σε μουσικά φεστιβάλ, εκτός από τις εκδρομές που πραγματοποιούνται σε κάθε σχολείο. Αυτά τα φεστιβάλ γίνονται με χρήματα τα οποία πληρώνουν τα ίδια τα παιδιά. Εδώ, λοιπόν, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων συνεισφέρει οικονομικά, για να συμμετάσχουν τα παιδιά στα προαναφερθέντα φεστιβάλ. Γιατί η συμμετοχή των παιδιών θα επηρεάσει θετικά και τα ίδια αλλά και το γενικότερο περιβάλλον του σχολείου.

**6. Ερ.: Αφήνετε περιθώρια για ελεύθερη ανάληψη πρωτοβουλιών σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο; Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα;**

**Απ.:** Το σχολείο μας είναι ένα ανοιχτό σχολείο, το οποίο είναι ανοιχτό και το απόγευμα και αφήνω ελευθερία και στους καθηγητές και στους μαθητές. Για παράδειγμα, συνάδελφοι και μαθητές μπορούν να συνομιλούν μέσω κοινωνικών δικτύων και να κανονίζουν πρόβες και τα απογεύματα για κάποια επερχόμενη παράσταση των παιδιών ή να κάνουν μάθημα. Προσωπικά, εγώ θα τους στηρίξω και θα έρθω να ανοίξω το σχολείο. Τέλος, φέτος ξεκινήσαμε το θεσμό των προπαρασκευαστικών μαθημάτων σε παιδιά Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, πρωτοβουλία που κατά τη γνώμη μου είναι σημαντική.

**(Ερ.: Σε αυτά τα προπαρασκευαστικά μαθήματα διδάσκουν αναπληρωτές;)**

**Απ.:** Διδάσκουν αναπληρωτές του σχολείου, ένα ή δύο απογεύματα την εβδομάδα και προετοιμάζουν τα παιδιά με σκοπό να συμμετάσχουν στην τελική συναυλία του Μ.Σ. Βέβαια αυτό διακόπηκε εξαιτίας της πανδημίας.

**(Ερ.: Κι αυτό γίνεται οικειοθελώς ή αυτές οι ώρες ενσωματώνονται στο ωράριο τους;)**

**Απ.:** Οικειοθελώς.



## 6. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Μ.Σ. Α. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

### **1. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία ως προς τη χρήση εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στο Μουσικό Σχολείο;**

**Απ.:** Η ελευθερία υπάρχει σε όλα τα σχολεία και σε όλα τα μαθήματα. Αλλά για να αξιοποιηθεί και για να γίνει απτή και, ασφαλώς, για να αναδυθεί εντός του περιβάλλοντος του Μ.Σ., προϋποθέτει οι καθηγητές να δουλέψουν πάρα πολύ. Η χρήση εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας είναι ένα μόνιμο ζητούμενο, αποτελώντας ταυτόχρονα και βασική θεωρία πολλών παιδαγωγικών κατευθύνσεων, ωστόσο στην πράξη υπάρχει μια αδρανοποίηση. Αυτό συμβαίνει, γιατί απαιτείται ατομική δουλειά από τον κάθε εκπαιδευτικό, ενώ ο κάθε ένας από εμάς θα πρέπει ήδη να έχει κατασταλάξει πρώτα, ώστε να περάσει στη διαδικασία να δοκιμάσει καινούρια πράγματα. Στα Μ.Σ. γίνεται όντως κάτι διαφορετικό, αλλά όχι στον βαθμό που θα έπρεπε. Για παράδειγμα, στα μουσικά μαθήματα υπάρχει μία μεγαλύτερη ελευθερία, αλλά δεν αξιοποιείται στο έπακρο. Κι αυτό γίνεται, γιατί οι συνάδελφοι δεν έχουν μάλλον τη γνώση για να το στηρίξουν, ούτε υπάρχει μία δομή οργανωμένη που θα προετοιμάζει τους συναδέλφους για κάτι ανάλογο. Μέσα στο Μ.Σ. υπάρχουν πολλά διαφορετικά στοιχεία. Για παράδειγμα υπάρχει πληθώρα εκπαιδευτικών που είναι πολύ διαφορετικοί μεταξύ τους, έχοντας διαφορετικό υπόβαθρο και ξεκινώντας από διαφορετική βάση. Κάτι που μπορεί να είναι και θετικό, γιατί δημιουργεί αναπάντεχα πολλές φορές αποτελέσματα, αλλά και αρνητικό γιατί οι προσδοκίες δεν συνοδεύονται από τις αντίστοιχες πράξεις. Καθηγητές που παλεύουν κυριολεκτικά να χρησιμοποιήσουν το διαφορετικό, αλλά και καθηγητές με απαρχαιωμένες μεθόδους που η στάση τους εγείρει πολλά ερωτηματικά.

### **2. Ερ.: Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου διδακτικού εγχειριδίου στα μουσικά μαθήματα (συλλογικά και ατομικά);**

**Απ.:** Θεωρητικά, και με βάση τις παιδαγωγικές θεωρίες, το διδακτικό εγχειρίδιο περιορίζει τον εκπαιδευτικό και επικρίνεται, και στα μουσικά αλλά και εν γένει στα μαθήματα. Ιδανικά, θα πρέπει να υπάρχει ένα γενικό πλαίσιο και ο εκπαιδευτικός να είναι ελεύθερος να καθορίζει τα πράγματα. Πρακτικά και εμπειρικά, η κατάσταση φανερώνει κάτι διαφορετικό. Στα σχολεία πολλοί συνάδελφοι έχουν χαθεί, εξαιτίας της απουσίας του εγχειριδίου, και είναι φανερό η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να πιαστούν από κάποιο εγχειρίδιο που να ορίζει μία γραμμή. Το διδακτικό εγχειρίδιο βοηθάει στο να μη χρειάζεται να δουλέψουν οι ίδιοι για να χτίσουν από την αρχή το μάθημά τους. Τελικά, ενώ ξεκίνησα ως οπαδός της απουσίας εγχειριδίου, αξιολογώντας την απουσία του ως ευκαιρία δημιουργίας νέων πραγμάτων, με τα χρόνια, η άποψή μου άλλαξε και, πλέον, θεωρώ πως και τα μουσικά μαθήματα χρειάζονται εγχειρίδια, ώστε να περιοριστεί και το χάος που επικρατεί. Βέβαια, σε κάποιες περιπτώσεις η απουσία του μπορεί να είναι δημιουργική, όμως δεν παύει σε άλλες περιπτώσεις να είναι καταστροφική. Απαιτείται πολύς χρόνος αλλά και ενέργεια, για να οργανώσει κάποιος όλη τη δουλειά κι αυτή τη στιγμή δεν υπάρχει ενθάρρυνση, ώστε να γίνει αυτό. Υπάρχει ισοπέδωση στο σχολείο. Εν τέλει, δυστυχώς, ο εξαιρετικά εργατικός συνάδελφος και ο διεκπεραιωτικός συνυπάρχουν και δεν υπάρχει καμία διάκριση. Βέβαια, η ιδιαίτερη προσωπικότητα και η ευσυνειδησία οδηγεί κάποιους να συνεχίζουν να επενδύουν χρόνο, διάθεση και τελικά να πετυχαίνουν πολλά πράγματα. Μάλλον το σχολείο χρειάζεται την ύπαρξη ενός εγχειριδίου ως οδηγού, γιατί διευθυντές και καθηγητές αποπροσανατολίζονται.

### **3. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία προτάσεων ή ενεργειών που επιτρέπουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργώντας διαφοροποιήσεις μεταξύ των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Υπάρχει μεγάλη ελευθερία προτάσεων κι αυτό ισχύει σε όλα τα Μ.Σ. Είναι πρόσχημα να ισχυρίζονται κάποιοι ότι περιορίζονται από το αναλυτικό. Αυτό δεν ισχύει. Κανένας δεν μπορεί να περιορίσει κάποιον και πουθενά. Υπάρχει μεγάλη ελευθερία. Στη Γ΄ Λυκείου μόνο, τυπικά, ελέγχεται ο συνάδελφος αν συνεπής με το βιβλίο ύλης, γιατί βέβαια το τι διδάσκεται είναι άλλη συζήτηση. Πουθενά αλλού κατά τη διάρκεια του έτους δεν περιορίζεσαι και δεν ελέγγεσαι από κανέναν. Ο συνάδελφος έχει απόλυτη ελευθερία, αφού είναι αυτός και το μάθημά του. Στα Μ.Σ. υπάρχει ακόμα μεγαλύτερη ελευθερία, στοιχείο που επιτρέπει μεγαλύτερη διαφοροποίηση από σχολείο σε σχολείο. Μολονότι δεν έχω μεγάλη εμπειρία, αναζητώ στο διαδίκτυο πληροφορίες, παρατηρώ τον τρόπο που γίνονται κάποια πράγματα και συνειδητοποιώ τις μεγάλες διαφορές. Αυτές οι διαφορές σχετίζονται με το κλίμα που δημιουργείται σε κάθε σχολείο και το σε ποια βάση πραγματοποιούνται κάποια πράγματα. Παράδειγμα διαφοροποίησης αποτελεί η έμφαση που δίνεται σε σύνολα ευρωπαϊκής ή παραδοσιακής μουσικής και οφείλεται σε λόγους είτε αισθητικούς είτε σε λόγους που σχετίζονται με τον διδακτικό δυναμικό. Επίσης, ο θεματικός χαρακτήρας που πολλές φορές διέπει τις δράσεις ενός συνόλου, μπορεί να διαφοροποιείται έντονα μεταξύ των Μ.Σ.

**(Ερ.: Εσείς, έχετε όργανο αναφοράς τον ταμπουρά;)**

**Απ.:** Ναι, και με βρίσκει κάπως αντίθετη, γιατί μέσα στο σχολείο ο ταμπουράς είναι ένα όργανο άχρωμο και, ίσως, πρόκειται για χαμένες ώρες. Μπορεί εδώ να ακούγομαι κυνική, αλλά αυτά τα χρόνια που βρίσκομαι εδώ, δεν παρατήρησα ένα παιδί που να θέλει να ασχοληθεί παραπάνω μαζί του και να ενταχθεί με αυτό το όργανο σε κάποιο σύνολο. Τα παιδιά παρακολουθούν αυτό το μάθημα, όπως παρακολουθούν και τα Αρχαία.

**(Ερ.: Το παραδοσιακό όργανο αναφοράς, το οποίο διαφοροποιείται σε μερικά σχολεία (κατόπιν αιτήματος του εκάστοτε σχολείου), και ταυτόχρονα ο διαφορετικός χαρακτήρας που υπάρχει στα μουσικά σύνολα μεταξύ των Μ.Σ., αποτελούν διαφοροποιήσεις που συμβάλλουν σε μια διαφορετική φυσιγνωμία αυτών των σχολείων;)**

**Απ.:** Θεωρητικά, ναι. Στην πράξη όμως, όχι. Η αλλαγή οργάνου είναι κάτι που το σκεφτήκαμε κι εμείς. Αλλά σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, το παραδοσιακό όργανο είναι όργανο αναφοράς της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Γι' αυτό και πρέπει να υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στη θεωρία και το όργανο. Εγώ με μεγάλη δυσκολία μπορώ να διακρίνω αυτούς τους συσχετισμούς. Και προσπαθώ να δημιουργήσω κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στον καθηγητή θεωρητικών και στον καθηγητή του οργάνου. Μόνο έτσι γίνεται. Σε άλλα Μ.Σ., όπως αυτό των Ιωαννίνων, έχουν όργανο αναφοράς το κλαρίνο. Αλλά το κλαρίνο διδάσκεται και αυτόνομα (ως όργανο επιλογής), δίχως οι συνάδελφοι πολλές φορές να επιδιώκουν να καταλάβει ο μαθητής αυτή τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και στο πιάνο. Και ίσως εκεί να είναι και χειρότερη η κατάσταση. Βέβαια, κλείνοντας, να πω, ότι αυτό έχει να κάνει με την εμπειρία τη δική μου που σχετίζεται με τα άτομα και τη συνεργασία που αναπτύσσεται, όπως εγώ τη βιώνω.

**4. Ερ.: Θεωρείτε ότι ο θεσμός της καλλιτεχνικής επιτροπής υποστηρίζει τη δράση, τις ανάγκες και τη βιωσιμότητα του Μουσικού Σχολείου;**

**Απ.:** Προτιμώ τη νέα ονομασία «Επιστημονική Επιτροπή Μουσικής Παιδείας». Η εμπειρία που αποκόμισα από την καλλιτεχνική επιτροπή δεν είναι θετική. Προσωπικά, θα επιθυμούσα να υπήρχε στο Υπουργείο μία οργανωμένη δομή που να γνωρίζει τα Μ.Σ., να αγωνίζεται γι' αυτά, να τα αντιμετωπίζει ισότιμα και να μπορούν άμεσα οι διευθυντές να απευθύνονται εκεί. Οι Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας δεν έχουν τη γνώση να ανταποκριθούν στις απορίες ή στα προβλήματα των Μ.Σ. Η εμπειρία μου από τα χρόνια της καλλιτεχνικής επιτροπής ήταν πως η

συμπεριφορά της ήταν χειρότερη και από αυτή του Υπουργείου. Ήταν αυταρχική, με ύφος απαξιώτικο και με αποφάσεις αυθαίρετες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας συγκεκριμένης χρονιάς αποτελεί η πρόσληψη, με γνωμοδότηση της επιτροπής, καθηγητών μόνο κιθάρας και πιάνου. Έτσι, ξέφυγε από τα όρια του ρόλου της. Προσωπικά, θα ήθελα να αποτελείται από ανθρώπους που εργάζονται στα Μ.Σ. με μουσικές ειδικεύσεις, γιατί εκεί υπάρχει ανάγκη, και με διαφορετική αντιμετώπιση. Έκανε λάθη η καλλιτεχνική επιτροπή, αλλά δεν πρέπει να φτάσουμε στο άλλο άκρο· στην πλήρη απουσία της. Είναι αναγκαίο να υπάρχει στο Υπουργείο κάποιο όργανο, στο οποίο να μπορούμε να απευθυνθούμε.

**5. Ερ.: Υπάρχει η απαίτηση ή η επιθυμία εκ μέρους σας να ελέγξετε το σχέδιο μαθήματος που εκπονείται από τους εκπαιδευτικούς του Μουσικού Σχολείου, ώστε να έχετε ενημέρωση της διδακτικής διαδικασίας;**

**Απ.:** Αυτό δεν είναι μέσα στις αρμοδιότητές μου. Καταρχάς, δεν μπορώ να ελέγξω όλα τα αντικείμενα. Δεν υπάρχει διευθυντής παντογνώστης που να μπορεί να ελέγξει όλα τα αντικείμενα. Επαναλαμβάνω, δεν είναι μέσα στις αρμοδιότητές μου και ούτε θα το ήθελα. Αν κάποιος συνάδελφος όμως έχει την ανάγκη να μοιραστεί κάποιες σκέψεις του, είμαι ανοιχτή στον διάλογο και, αν μπορώ, θα τον βοηθήσω. Ως εκεί.

**6. Ερ.: Η αξιολόγηση των μουσικών μαθημάτων, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους, πραγματοποιείται με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;**

**Απ.:** Όπως και εσείς γνωρίζετε, τα όργανα αξιολογούνται με ακρόαση. Στο μάθημα των συνόλων ή στο μάθημα της χορωδίας υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης. Στα ατομικά μαθήματα δεν έχω αντιληφθεί κάτι αντίστοιχο και κάτι πολύ διαφορετικό, εκτός βέβαια αν έχουμε κάποιο παιδί που έχει δουλέψει πάρα πολύ και έχει ιδιαίτερο ταλέντο. Εκεί κάποιος συνάδελφος ξεφεύγει από το μάθημά τους και επιτρέπουν, για παράδειγμα, την ενορχήστρωση στους μαθητές. Αυτό το στοιχείο μπορεί να λειτουργήσει επιπρόσθετα ως μέσο μιας αξιολόγησης. Αυτονόητα βέβαια, ένας μαθητής που είναι διαθέσιμος, που προτείνει και που παίρνει πρωτοβουλίες, τότε ναι· θα παίξουν ρόλο και θα συνεκτιμηθούν όλα αυτά στην αξιολόγησή του.

## **B. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ**

**1. Ερ.: Θεωρείτε ότι υπάρχει κλίμα επικοινωνίας και υποστήριξης στο έργο σας από τους καθηγητές, τον περιφερειακό σύμβουλο, τους συμβούλους των Μ.Σ., τους μαθητές, αλλά και την τοπική κοινωνία;**

**Απ.:** Θα ξεκινήσω με τους παράγοντες που είναι έξω από το σχολείο και βρίσκονται πάνω από εμάς. Δηλαδή, τον περιφερειακό σύμβουλο και τους συμβούλους. Εδώ, τα πράγματα ίσως να είναι λίγο διαφορετικά. Το σχολείο μας λειτουργεί 11 χρόνια και έχουμε αντιμετωπίσει ένα εχθρικό περιβάλλον κάτι που έχω διαπιστώσει σε κατ' ιδίαν συζητήσεις. Γιατί δημόσια η στάση τους είναι απόλυτα θετική και μας χαρακτηρίζουν κύτταρο πολιτισμού, στολίδι ή διαμάντι. Ωστόσο, έχω δώσει μάχη, σε προσωπικό επίπεδο, και έχω ακούσει πως κάνω προπαγάνδα και παίρνω μαθητές από άλλα σχολεία. Όλα αυτά αντικατοπτρίζουν χειρισμούς που αγγίζουν τα όρια της χυδαιότητας. Δυστυχώς, δέχομαι διάφορες κρούσεις από συναδέλφους διευθυντές άλλων σχολείων, γιατί θεωρούν ότι παιδιά που έρχονται στο Μ.Σ. «ανήκουν» στα δικά τους σχολεία, λόγω γεωγραφικής κατανομής. Αισθάνονται, ίσως, μία απειλή, γιατί κάποια από τα άλλα σχολεία έχουν ήδη λίγα παιδιά και φοβούνται μια περαιτέρω μείωση. Αυτή η γκρίνια, λοιπόν, μεταφέρεται στη Διεύθυνση, η οποία λειτουργεί με γνώμονα να είναι αρεστή και, στον βαθμό που μπορεί, μας πολεμά. Αυτό δεν συνέβαινε από την αρχή λειτουργίας των Μ.Σ.,

γιατί δεν είχε συνειδητοποιήσει η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας το μέγεθος των μαθητών που θα μπορούσαμε να απορροφήσουμε. Όταν το συνειδητοποίησαν, άρχισε ένας χυδαίος πόλεμος. Αναφέρομαι σε τηλεφωνικές επικοινωνίες που είχα, γιατί τυπικά δεν μπορούν να κάνουν κάτι. Τα Μ.Σ., ανεξάρτητα από τον τρόπο λειτουργίας τους, μπορούν να ταραξούν τα νερά. Μάλιστα, σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία της Δευτεροβάθμιας, τα οποία έχουν πέσει σε λήθαργο, θεωρώ πως απέχουμε έτη φωτός. Αυτή η διαφορά που δημιουργούν τα Μ.Σ. ενοχλεί πολλούς. Συνοψίζοντας, τα ανώτερα διοικητικά στελέχη εκπαίδευσης, δυστυχώς, δεν είναι φιλικά και θετικά διακείμενα προς εμάς.

Από την άλλη, οι σύλλογοι διδασκόντων είναι ιδιαίτεροι σύλλογοι, γιατί συνυπάρχουν καθηγητές γενικής και μουσικής παιδείας. Οι μουσικοί κάνουν πράγματα και φαίνονται συνέχεια προς τα έξω. Το στοιχείο αυτό δημιουργεί εσωτερικά κόντρες και βγαίνουν στην επιφάνεια πολλές ανασφάλειες. Ενώ, αντίθετα, αυτή η εξωστρέφεια θα μπορούσε να κινητοποιήσει δημιουργικά και τους καθηγητές της γενικής παιδείας. Συνήθως, όμως, όταν μία ομάδα καθηγητών συνασπίζεται και θελήσει να προωθήσει μία ιδέα, αυτό δημιουργεί αντιπαραθέσεις, παράπονα και γκρίνια. Ίσως όλα τα σχολεία να περνούν από τέτοιου είδους διακυμάνσεις, κάποια στιγμή όμως έρχεται η ισορροπία. Μάλιστα, τώρα, ενόψει όλων αυτών που ακούγονται περί αξιολόγησης, ακόμα και οι πολέμοι των δράσεών μας -εντός της σχολικής μονάδας- έχουν αλλάξει άποψη, θεωρώντας πως η εξωστρέφειά μας θα εξασφαλίσει στο σχολείο καλές αξιολογήσεις. Αισθάνονται και εκείνοι μία ασφάλεια και ότι δεν κινδυνεύουν. Μάλιστα, πλέον, χρησιμοποιούν το α' πληθυντικό δείχνοντάς πως είναι κοινωνοί των όσων πράξαμε. Αυτό, λοιπόν, που συνειδητοποιώ είναι πως η ισορροπία στους συλλόγους δεν διασφαλίζεται εύκολα και χρειάζεται, για να αντεπεξέλθει κάποιος, γερά νεύρα, υπομονή και σταθερή πορεία, χωρίς να υποχωρεί στα προβλήματα που αναδύονται. Στο τέλος επέρχεται η ισορροπία που προανέφερα.

Τέλος, θα αναφερθώ στην τοπική κοινωνία. Από αυτήν είμαστε πάντα αποδεκτοί. Μάλιστα, ενώ βρισκόμαστε σε χωριό (είμαστε εκτός πόλης), χωρίς δικό μας κτήριο και στεγασμένοι σε προκάτ, εντούτοις καταφέρνουμε να έχουμε μαθητές. Αυτό είναι πολύ σημαντικό και αποδεικνύει πως είμαστε αποδεκτοί και μας στηρίζει. Το μόνο που δεν μπορεί να κάνει είναι να πιέσει την Δημοτική Αρχή, ώστε να εξελιχθεί το σχολείο. Αυτό είναι και το παράπονό μου.

## **2. Ερ.: Κατά τη γνώμη σας, ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Ένας βασικός παράγοντας είναι η κτηριακή υποδομή. Γιατί, αν ένα Μ.Σ. δεν έχει δομημένες αίθουσες, αίθουσες οργάνων, αίθουσες συνόλων, δημιουργούνται μεγάλα προβλήματα. Συγκεκριμένα εμείς σπαταλούμε την ενέργειά μας σ' αυτό το κομμάτι και δεν μπορούμε να αφοσιωθούμε σε πιο ουσιαστικά ζητήματα. Την διευθέτηση, δηλαδή, χώρων, ώστε να γίνουν τα μουσικά μαθήματα.

Το δεύτερο πρόβλημα έγκειται στην έγκαιρη πρόσληψη των αναπληρωτών. Πολλά Μ.Σ. δουλεύουν κυρίως με αναπληρωτές. Το δικό μας σχολείο έχει μόνο 3 μόνιμους καθηγητές μουσικής παιδείας. Όλο το υπόλοιπο προσωπικό είναι αναπληρωτές. Αν λοιπόν αυτοί ήταν στις θέσεις τους με το άνοιγμα των σχολείων και το σχολείο λειτουργούσε με πλήρες πρόγραμμα, θα τα πήγαινε εξαιρετικά.

Όλα τα υπόλοιπα νομίζω πως λύνονται, αν τα δύο προηγούμενα ζητήματα που ανέφερα είναι τακτοποιημένα.

## **3. Ερ.: Θεωρείτε ότι το θεσμικό πλαίσιο αφήνει περιθώρια διοικητικής πρωτοβουλίας και αυτενέργειας ή λειτουργεί περιοριστικά;**

**Απ.:** Ενώ υπάρχει το πλαίσιο, πιστεύω ότι υπάρχουν πολλά περιθώρια διοικητικής πρωτοβουλίας. Το πλαίσιο δεν είναι τόσο δεσμευτικό και μπορεί, αν θέλει κάποιος, να προσπεράσει κάποια εμπόδια, να πάρει πρωτοβουλίες και να κάνει πράγματα ακόμη και στην περίπτωση που οι κινήσεις του φαίνεται πως πηγαίνουν κόντρα σ' αυτό το πλαίσιο. Όμως, προϋπόθεση όλων αυτών είναι η δουλειά. Το θεσμικό πλαίσιο ενδέχεται να βολεύει κάποιους, όχι επειδή ορίζει κάποια πράγματα, αλλά ακριβώς επειδή δεν ορίζει κάποιες πρωτοβουλίες. Για παράδειγμα, στο σχολείο μας, παρόλο που ήταν κλειστό λόγω COVID-19, ήρθαν μαθητές της Γ' Λυκείου για να προετοιμαστούν για τα ειδικά μαθήματα μουσικής, από καθηγητή μουσικής παιδείας που δεν τους το αρνήθηκε. Σ' αυτήν την περίπτωση, το θεσμικό πλαίσιο με αφήνει αδιάφορη. Βέβαια, την ίδια στιγμή άλλος συνάδελφος παραπονέθηκε που βρίσκονταν τα παιδιά στο σχολείο. Θέλει γενικότερα υπομονή και αντοχές, για να ξεπεραστούν τα προβλήματα αυτά. Αν τηρούμε το θεσμικό πλαίσιο νομοτελειακά, τότε χαθήκαμε. Εμείς και απογεύματα αλλά και Κυριακές κάναμε πρόβες, πάντα με καθηγητές που είναι διαθέσιμοι και επιθυμούν να το κάνουν. Διαφορετικά, θα μπορούσαν να αρνηθούν και να προβάλλουν ως επιχείρημα ότι δεν προβλέπεται από τον νόμο και θα είχαν και δίκιο. Αν όμως είναι διαθέσιμοι, τότε εμένα το πλαίσιο δεν με εγκλωβίζει. Το ίδιο ισχύει και στη διοργάνωση των εκδηλώσεων. Θα στηρίξω ως διευθύντρια όσες εκδηλώσεις μπορώ και θέλω και δεν θα περιοριστώ από το γεγονός ότι ο νόμος προβλέπει υποχρεωτικά μόνο δύο μέσα στη χρονιά. Συνοπτικά, νομίζω ότι το θεσμικό πλαίσιο έχει την τάση να σε αδρανοποιεί τις περισσότερες φορές και να αναστέλλει δημιουργικές πρωτοβουλίες. Αυτό είναι κάτι που πιστεύω ότι ισχύει και στα υπόλοιπα σχολεία.

**4. Ερ.: Συμβάλλετε (έχετε κάποιο ρόλο) και με ποιον τρόπο στην επιλογή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη στελέχωση του Μουσικού Σχολείου που διευθύνετε;**

**Απ.:** Δεν υπάρχει καμία παρέμβαση σ' αυτό. Και οι μεταθέσεις και οι προσλήψεις γίνονται από το Υπουργείο και μόνο στην περίπτωση των ωρομισθίων δίνεται η δυνατότητα στους διευθυντές να διαχειριστούν κάποιες ελάχιστες ώρες που έρχονται και αρκετά ετεροχρονισμένα. Σε αυτό το καθεστώς, γνωρίζοντας ποιοι συνάδελφοι μπορούν να διδάξουν το όργανο, αλλά και ποιοι έχουν μια καλή συνεργασία με το σχολείο, ο διευθυντής, χωρίς να ελέγχεται, μπορεί να διαχειριστεί τις ώρες. Αλλά αυτή είναι μηδαμινή μορφή αυτονομίας, αν ληφθεί υπόψη ότι οι ωρομισθιοί μπορούν να απασχοληθούν μέχρι 8 ώρες. Εκεί λοιπόν, διακριτικά, υπάρχει -τρόπον τινά- παρέμβαση, αλλά σε όλα τα υπόλοιπα, τίποτα.

**5. Ερ.: Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα Μουσικά Σχολεία σχετίζονται με τη γονεϊκή επιλογή και δεδομένων των πληθωρικών δράσεων που τα χαρακτηρίζουν, θεωρείτε ότι η συνεργασία του Μουσικού Σχολείου με την τοπική κοινωνία και τον σύλλογο γονέων είναι συνεχής και εποικοδομητική;**

**Απ.:** Η συνεργασία είναι επιβεβλημένη. Δεν γίνεται το σχολείο να περιοριστεί. Οφείλουν να είναι όλα τα Μ.Σ. ανοιχτά στην κοινωνία και πρέπει να έχουν σχέση με τον τόπο που βρίσκονται. Έχει ανάγκη και τον Σύλλογο Γονέων, γιατί χρειάζεται την υποστήριξη του στην εξεύρεση χρηματοδότησης, τη στήριξη του σε όλες τις δραστηριότητες (να είναι εκεί, να μεταφέρουν εξοπλισμό κ.ά.), αλλά έχει ανάγκη και την τοπική κοινωνία. Επιβάλλεται η καλή συνεργασία. Όχι με την έννοια της υποχρέωσης, αλλά με την έννοια της ανάγκης εύρεσης ενός τρόπου να υπάρχει καλή συνεργασία. Και πολλές φορές μάλιστα, μια καλή συνεργασία επιτυγχάνεται μέσω του στοιχείου της ανταποδοτικότητας. Για παράδειγμα, η κοινωνία χρειάζεται το σχολείο, για να στηρίξει μια δράση με κάποιες εκδηλώσεις, αλλά και το σχολείο μελλοντικά μπορεί να ζητήσει τη στήριξη ενός φορέα που συνεργάστηκε στο παρελθόν.

**6. Ερ.: Αφήνετε περιθώρια για ελεύθερη ανάληψη πρωτοβουλιών σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο; Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα;**

**Απ.:** Νομίζω ότι αφήνω. Μία πιο έγκυρη απάντηση ίσως λαμβάνατε από τους καθηγητές. Στις συνεδριάσεις που γίνονται, όλοι οι συνάδελφοι γνωρίζουν εξ αρχής ότι όποιος έχει διάθεση και ιδέες και θέλει να οργανώσει πολιτιστικές εκδηλώσεις, αυτό σίγουρα μπορεί να δρομολογηθεί κι εγώ θα βοηθήσω στο μέτρο που μπορώ. Γενικότερα, δεν μπορώ να σκεφτώ κάποιο παράδειγμα αποτροπής από μέρους μου προς τους συναδέλφους μου για δράσεις που σκέφτονται να υλοποιήσουν. Αντίθετα όταν υπάρχει ένα σαφές εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό και επιστημονικό πλαίσιο, τότε είμαι απόλυτα υποστηρικτική. Δεν υπάρχει αρνητισμός, αλλά ενίσχυση.

**7. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Μ.Σ.  
Α. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ**

**1. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία ως προς τη χρήση εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στο Μουσικό Σχολείο;**

**Απ.:** Νομίζω ότι υπάρχει, γιατί οι καθηγητές που αγαπούν το αντικείμενο, όντας δραστήριοι βρίσκουν πολλούς τρόπους διδασκαλίας είτε πρόκειται για ατομικό είτε για ομαδικό μάθημα. Και αυτό αντικατοπτρίζεται στη χαρά των παιδιών, στον αριθμό των αιτήσεων κάθε χρόνο και στον τρόπο επικοινωνίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς.

**(Ερ.: Αν ορίζαμε την καινοτόμο εκπαίδευση θα λέγαμε πως είναι μία διαδικασία που δεν βασίζεται στην πεπατημένη, αλλά χρησιμοποιεί νέα εκφραστικά μέσα. Δεν αναφέρομαι εδώ τόσο στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών, όσο σε μία διαφορετική σπίθα ή αλλιώς αναζήτηση. Θεωρείτε λοιπόν, εσείς ότι υπάρχει αυτό;)**

**Απ.:** Πιστεύω ναι, ότι υπάρχει. Βέβαια δεν μπαίνω στη τάξη των μουσικών, για να το δω, αλλά από την έκφραση των παιδιών και την αγάπη που δείχνουν για το σχολείο και τα μαθήματα, θεωρώ ότι υπάρχει αυτή η αναζήτηση και προσέγγιση.

**2. Ερ.: Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου διδακτικού εγχειριδίου στα μουσικά μαθήματα (συλλογικά και ατομικά);**

**Απ.:** Νομίζω, ναι. Γιατί έτσι το μάθημα γίνεται πιο σωστά, γνωρίζουν οι μαθητές την ύλη και οι καθηγητές τι πρέπει να κάνουν. Πριν από λίγα χρόνια, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν στικάκι, για να αποθηκεύσουν κάποια βιβλία. Έμαθα, επίσης, πως ο Μητροπολίτης μας έδωσε πριν από κάποια χρόνια χρήματα, για να αγοραστούν εγχειρίδια βυζαντινής μουσικής. Παράλληλα, βλέπω και τους συναδέλφους μουσικούς να βγάζουν άπειρες φωτοτυπίες κατά τη διάρκεια του έτους. Σε συνάντηση που πραγματοποιήθηκε πέρυσι με φορείς του Υπουργείου, το αίτημα αυτό διαβιβάστηκε. Είναι αναγκαίο να συμβεί.

**3. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία προτάσεων ή ενεργειών που επιτρέπουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργώντας διαφοροποιήσεις μεταξύ των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Ναι, υπάρχει ελευθερία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα συνιστούν οι διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με τα όργανα που επιλέγει το μαθητικό δυναμικό του κάθε σχολείου. Εδώ, για παράδειγμα, έχουμε τους Πόντιους, τους ντόπιους και την τοπική παράδοση που είναι πολύ έντονη και αναπτυσσόμενη. Αλλά νομίζω πως από τη στιγμή που δεν υπάρχουν συγκεκριμένα εγχειρίδια και ίσως κάποιο συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα, μπορεί να υπάρξει ελευθερία προτάσεων. Αυτό το βλέπω και στις εκδηλώσεις που γίνονται, στις συνεργασίες που έχει το σχολείο με τοπικούς φορείς και συλλόγους.

**(Ερ.: Ποιο είναι το όργανο αναφοράς στην ελληνική παραδοσιακή μουσική στο Μουσικό Σχολείο της περιοχής σας;)**

**Απ.:** Ο ταμπουράς και το μάθημα γίνεται από τον έναν-δύο καθηγητές, ενίοτε και από ωρομίσθιους.

**(Ερ.: Επιτρέψτε μου μία ερώτηση, με αφορμή την τοπική παράδοση. Αν αξιολογήσουμε ότι τα Μουσικά Σχολεία είναι θεματοφύλακες της παράδοσης, και λάβουμε υπόψη μας το αίτημα πολλών εξ αυτών να γίνει αλλαγή στο όργανο αναφοράς, από ταμπουρά σε κλαρίνο ή λύρα. Το στοιχείο αυτό σε συνδυασμό με το γεγονός πως τα Μουσικά Σχολεία**

**δεν έχουν τα ίδια σύνολα, συνιστούν παραμέτρους που δίνουν άλλη τροπή στο αναλυτικό πρόγραμμα, παρέχοντας μία ελευθερία έκφρασης;)**

**Απ.:** Φυσικά. Εδώ τα παιδιά έχουν προτίμηση, κι αυτό παίζει ρόλο και το αναφέρω, στην ποντιακή λύρα ή στην γκάιντα, γιατί υπάρχουν Θρακιώτες. Το ποντιακό στοιχείο, επίσης, είναι πολύ αναπτυγμένο. Εδώ μάλιστα είχαμε κάνει μία πολύ συγκινητική εκδήλωση με αφορμή τα 100 χρόνια από την γενοκτονία των Ποντίων. Και ο κόσμος της πόλης μας τα στηρίζει όλα αυτά.

**(Σχ.: Η διαφοροποίηση λοιπόν δεν αντανάκλαται μόνο στο παραδοσιακό όργανο αναφοράς, αλλά μπορούν και οι προτιμήσεις των παιδιών στα όργανα επιλογής να διαμορφώσουν ένα διαφορετικό κλίμα.)**

**Απ.:** Ναι. Έτσι είναι. Για παράδειγμα η γκάιντα, που σε άλλες περιοχές μπορεί να μην καθόλου διαδεδομένη, ή η ποντιακή λύρα, εδώ επιλέγονται.

**4. Ερ.: Θεωρείτε ότι ο θεσμός της καλλιτεχνικής επιτροπής υποστηρίζει τη δράση, τις ανάγκες και τη βιωσιμότητα του Μουσικού Σχολείου;**

**Απ.:** Νομίζω πως ναι, την υποστηρίζει. Στο παρελθόν που δεν είχα εμπλακεί σε μεγάλο βαθμό, είχα ακούσει πως η επιτροπή εξυπηρετεί με βάση τις γνωριμίες που έχει. Το σχολείο μας είναι μακριά από το κέντρο. Όταν ήμουν σχολική σύμβουλος είχα κατέβει πολλές φορές στο Υπουργείο, για να επικοινωνήσω τα προβλήματά μας, και ερχόμουν αντιμέτωπη με άτομα που δεν γνώριζαν καν πού ήταν η Θράκη. Βέβαια, το σχολείο μας αναφέρεται ανάμεσα στα καλά σχολεία λόγω των δράσεων που κάνει, της αγάπης που δέχεται από την τοπική κοινωνία και υποθέτω ότι έχει ακουστεί και στην επιτροπή. Κατά καιρούς έχω ακούσει η εν λόγω επιτροπή «βόλεψε» κάποια άτομα. Ως θεσμός όμως γενικά στηρίζει τα σχολεία μας.

**(Ερ.: Εσείς, έμπρακτα, ζητήσατε ποτέ κάτι από την καλλιτεχνική επιτροπή;)**

**Απ.:** Όχι. Πέρυσι αντιμετωπίσαμε κάποια θέματα και είχαμε πάει δύο φορές στο Υπουργείο και μας υποσχέθηκαν πολλές διευκολύνσεις και υποστήριξη. Βέβαια, δεν έχω ιδέα τι από αυτά που συζητήσαμε μεταφέρθηκαν στην επιτροπή, αλλά η ιδέα της καλλιτεχνικής επιτροπής είναι σωστή, γιατί τα Μουσικά Σχολεία είναι ξεχωριστά από τα άλλα. Συνεπώς, πρέπει να υπάρχει μία επιτροπή που να μας υποστηρίζει. Για παράδειγμα, χρηματικά. Έχουμε μουσικά όργανα που πρέπει να συντηρούνται ή πρέπει κάποια να αντικατασταθούν είτε γιατί δεν είναι σε καλή κατάσταση –και πολλές φορές μπαίνουν οι μαθητές στη διαδικασία να τα επισκευάσουν, όταν τα δανείζονται-, είτε γιατί έχουν φθαρεί.

**5. Ερ.: Υπάρχει η απαίτηση ή η επιθυμία εκ μέρους σας να ελέγξετε το σχέδιο μαθήματος που εκπονείται από τους εκπαιδευτικούς του Μουσικού Σχολείου, ώστε να έχετε ενημέρωση της διδακτικής διαδικασίας;**

**Απ.:** Ως σύμβουλος θα έλεγα πως θέλησα να μπω σε κάποια σχολεία μετά από πρόσκληση των διευθυντών για τα προβλήματα που αντιμετωπίζαν. Μου ζητήθηκε να μπω στην αίθουσα και να κάνω υποδειγματική διδασκαλία και, επειδή είχα καλή σχέση με τους συναδέλφους και τους βοήθησα να μην τεθούν σε διαθεσιμότητα, δέχτηκαν να μπω στην αίθουσα. Τώρα, στο δικό μας το σχολείο, επειδή ακούω καλά λόγια και επειδή βλέπω την όρεξη και την αγάπη των συναδέλφων, για παράδειγμα θέσπισαν τις μουσικές Τετάρτες και έρχονται και οι γονείς για να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους, δεν σκέφτηκα ποτέ να προβώ σε κάποιο είδος ελέγχου. Βέβαια, δεν γνωρίζω αν θα το δεχόντουσαν και οι ίδιοι. Νομίζω πως θα ήταν αρνητικοί σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο. Και ως διευθύντρια θα αντιμετωπίζα μία δύσκολη περίπτωση. Βέβαια και πάλι δεν είμαι σίγουρη, γιατί δύο φορές που έτυχε και πέρασα έξω από



αίθουσες που γίνονταν μάθημα και μπήκα μέσα και παρακολούθησα, δεν δέχτηκα κάποια αρνητική αντίδραση. Ως καθηγήτρια όμως, νομίζω δεν θα μου το αρνούσαν.

**6. Ερ.: Η αξιολόγηση των μουσικών μαθημάτων, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους, πραγματοποιείται με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;**

**Απ.:** Ναι. Αυτό φαίνεται από τα παιδιά μας, που έρχονται στις εκδηλώσεις μας και άρα δέχονται όλα αυτά που συμβαίνουν εδώ. Από την καλλιτεχνική παρουσία των μαθητών μας πάνω στη σκηνή, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και εκτός σχολείου που παίρνουν μέρος σε ποικίλες εκδηλώσεις. Για παράδειγμα, ενόψει Covid-19, πήραμε μέρος την «Δραμοινογνωσία», με λίγους μαθητές μας και έτσι φαίνεται ότι είμαστε ενεργοί και, όπου μας ζητάνε, πάμε. Τις μουσικές Τετάρτες που ήδη ανέφερα, ή τώρα, παρ' όλες τις συνθήκες που επικράτησαν, κάναμε μαθήματα εξ αποστάσεως και τα παιδιά κράτησαν επαφή και υπήρχε ενδιαφέρον, τουλάχιστον στην αρχή.

**(Ερ.: Άρα, θεωρείτε πως ένας αντισυμβατικός τρόπος αξιολόγησης, επιτυγχάνεται μέσα από την καλλιτεχνική παρουσία των παιδιών και τη δράση των μαθητών μέσα από τα σύνολα;)**

**Απ.:** Ακριβώς. Κάποιες φορές βέβαια αξιολογούνται, με αυτή τη λογική που αναφέρουμε, και ατομικές συμμετοχές παιδιών, όταν παρουσιάζεται κάτι. Εμείς, όταν κάνουμε εκδηλώσεις, έρχεται πολύς κόσμος, αλλά και τα τοπικά κανάλια. Εκεί λοιπόν εμφανίζονται όλα τα σύνολα αλλά και ατομικά κάποιοι μαθητές μας. Και ο κόσμος τις αγαπάει και τις έχει αγκαλιάσει. Το ίδιο ενδιαφέρον δείχνει ο κόσμος και για τις μουσικές Τετάρτες, παρόλο που προωθείται το έργο ατομικών μαθημάτων.

**(Ερ.: Άρα, οι μουσικές Τετάρτες είναι μικρές εσωτερικές συναυλίες;)**

**Απ.:** Ναι. Συναυλίες και με τους καθηγητές με τη συνοδεία λαούτου, βιολιού και πιάνου. Εκεί έρχονται οι γονείς, για να παρακολουθήσουν τα παιδιά τους. Οι μαθητές από την άλλη νιώθουν και πιο άνετα.

## **B. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ**

**1. Ερ.: Θεωρείτε ότι υπάρχει κλίμα επικοινωνίας και υποστήριξης στο έργο σας από τους καθηγητές, τον περιφερειακό σύμβουλο, τους συμβούλους των Μ.Σ., τους μαθητές, αλλά και την τοπική κοινωνία;**

**Απ.:** Θα ξεκινήσω από την τοπική κοινωνία και τη στήριξη που έχουμε από αυτούς. Σε οτιδήποτε και αν χρειαστούμε βρίσκονται εκεί και το ίδιο και ισχύει από την πλευρά μας. Έχουμε συνεργαστεί στη διεξαγωγή πολλών εκδηλώσεων με ποντιακούς συλλόγους, αλλά και γενικότερα με διάφορους πολιτιστικούς συλλόγους. Οι καθηγητές τώρα διακρίνονται σε αυτούς που αγαπούν πολύ το σχολείο και το στηρίζουν και σε αυτούς που δεν έρχονται καν στις εκδηλώσεις μας, ενώ μένουν στην πόλη που εδράζεται το σχολείο. Είναι σημαντικό για τα παιδιά να βλέπουν τους καθηγητές τους να τους χειροκροτούν και να στηρίζουν την προσπάθειά τους. Συνεχίζοντας περνάμε στην περιφέρεια. Εδώ να πω πως ο χαρακτήρας μου είναι τέτοιος που έχω καλές σχέσεις με όλους. Έτσι, και στην περιφέρεια είναι όλοι ευγενικοί με μας. Το πρόβλημά μας είναι η γραμματειακή υποστήριξη που δημιουργεί μεγάλο εκνευρισμό στο έργο μας και δεν μας αφήνει να είμαστε πιο δημιουργικοί και ευχάριστοι.

**2. Ερ.: Κατά τη γνώμη σας, ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Το πρώτο πρόβλημα είναι η έλλειψη εξοπλισμού. Δεν έχουμε πολλά μουσικά όργανα. Επίσης, δεν έχουμε μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό. Άλλο σημαντικό πρόβλημα είναι η έλλειψη χώρων διδασκαλίας γιατί σιγά σιγά μεγαλώνουμε και άλλο σαν σχολείο και δεν μπορούμε να κάνουμε νέα τμήματα. Τέλος, η υπολειτουργία κάποιων μουσικών συνόλων. Γιατί, όταν κάποιοι καθηγητές έρχονται σε εμάς τον Νοέμβριο ή τον Δεκέμβριο ή ακόμα και τον Μάιο, τα παιδιά έχουν κουραστεί. Κάνω πολλές φορές έλεγχο στα κενά των παιδιών, ώστε να δω τι κάνουν οι μαθητές και εκεί πραγματικά συνειδητοποιεί πραγματικά κανείς τα κενά του σχολείου. Καλό είναι, λοιπόν, με το που ξεκινήσουν τα σχολεία, να είναι πλήρως εξοπλισμένα, να έχουν τα μουσικά όργανά τους αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό να είναι στη θέση του. Έτσι το σχολείο θα λειτουργήσει σωστά. Τώρα σε σχέση με την κτηριακή υποδομή, ο Υπουργός μάς υποσχέθηκε λύση στο πρόβλημα.

**3. Ερ.: Θεωρείτε ότι το θεσμικό πλαίσιο αφήνει περιθώρια διοικητικής πρωτοβουλίας και αυτενέργειας ή λειτουργεί περιοριστικά;**

**Απ.:** Το θεσμικό πλαίσιο είναι πάντα συγκεκριμένο και, αν κανείς συνυπολογίσει την καθημερινότητα, η οποία είναι δύσκολη πολλές φορές, εύκολα μπορεί να εγκλωβιστεί σε μια νομοτελειακή λογική ενεργειών. Από την άλλη πλευρά όμως είναι και μία πρόκληση. Πολλές φορές μπορεί να χρειαστεί να πάρεις αποφάσεις οι οποίες δεν θα έλεγα ότι συγκρούονται απαραίτητα με το θεσμικό πλαίσιο, αλλά δεν προβλέπονται κιάλας από αυτό. Αν υπάρχουν σκέψεις για ενέργειες ή προτάσεις που συγκρούονται με το θεσμικό πλαίσιο, αξιολογούνται όλες οι παράμετροι και προσπαθούμε να βρούμε την καλύτερη δυνατή λύση. Πάντως το θεσμικό πλαίσιο μπορεί να είναι συγκεκριμένο, αλλά επιδέχεται κάποιες φορές και διαφορετικές αναγνώσεις. Και επειδή οι σχολικές μονάδες δεν λειτουργούν σε ιδανικές συνθήκες, θα πρέπει να υπάρξει μια ιεράρχηση των δεδομένων. Φερ' ειπείν, τα σχολεία ξεκινούν με πολλά κενά. Εκεί, τί κάνει κάποιος άραγε; Αδιαφορεί για τα παιδιά που βρίσκονται έξω από τις τάξεις, αναδεικνύοντας ίσως το πρόβλημα, ή προσπαθεί να επενδύσει στο φιλότιμο των συναδέλφων, ώστε να υπάρξει μία άτυπη κάλυψη των ωρών αξιοποιώντας τις ώρες των παιδιών δημιουργικά;

**4. Ερ.: Συμβάλλετε (έχετε κάποιο ρόλο) και με ποιον τρόπο στην επιλογή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη στελέχωση του Μουσικού Σχολείου που διευθύνετε;**

**Απ.:** Δυστυχώς εγώ δεν μπορώ να αξιολογήσω το εκπαιδευτικό προσωπικό που έρχεται. Δεν μου δίνεται η ευκαιρία για κάτι τέτοιο, γιατί οι διορισμοί γίνονται από το Υπουργείο Παιδείας. Εμείς μπορούμε μόνο να πούμε πως φέτος τα παιδιά διάλεξαν για παράδειγμα πολλές ώρες ποντιακή λύρα. Έχουμε σαν οδηγό δηλαδή τις προτιμήσεις των παιδιών, τα κενά μας και το τι χρειαζόμαστε. Εμείς δεν μπορούμε να προτείνουμε κάποιον, γιατί έχουμε κάποια προτίμηση ή συμπαθούμε κάποιο όργανο. Τα παιδιά καθορίζουν πόσους καθηγητές θα πάρουμε.

**(Ερ.: Στην περίπτωση που μέσα στη χρονιά, κι αυτό σχετίζεται με τους ωρομίσθιους, έρχεται ένα κονδύλι πιστώσεων από το Υπουργείο σε εσάς, και σύμφωνα με τις προτιμήσεις των παιδιών γίνει κατανομή των ωρών. Ας υποθέσουμε ότι σας δίνονται 70 ώρες να διαχειριστείτε. Θέλοντας να υπακούσετε σε ένα όραμα, και επιθυμώντας ενδεχομένως να δημιουργήσετε μία συμφωνική ορχήστρα, θα διαθέσετε ώρες και στα λιγότερο διαδεδομένα όργανα, όπως στο όμποε ή στο βιολί ή στο τσέλο ή στο κοντραμπάσο ή στο φαγκότο, που βρίσκονται στις προτιμήσεις των παιδιών;)**

**Απ.:** Νομίζω πως ναι. Γιατί καλό είναι να διδάσκονται όλα τα όργανα. Βέβαια εμείς έχουμε πολύ καλή συμφωνική ορχήστρα. Καταλήγω λοιπόν, πως ναι, γιατί καιρός είναι οι μαθητές να έρθουν σε επαφή και με άλλα όργανα όχι τόσο γνωστά.

**5. Ερ.: Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα Μουσικά Σχολεία σχετίζονται με τη γονεϊκή επιλογή και δεδομένων των πληθωρικών δράσεων που τα χαρακτηρίζουν, θεωρείτε ότι η συνεργασία του Μουσικού Σχολείου με την τοπική κοινωνία και τον σύλλογο γονέων είναι συνεχής και εποικοδομητική;**

**Απ.:** Πρώτα απ' όλα είναι η προσωπικότητα του Διευθυντή. Πόσο διατίθεται να βγάλει το σχολείο προς τα έξω. Βέβαια, στη δική μας περίπτωση, που ο κόσμος έχει αγαπήσει το σχολείο, δεν χρειάζεται να κάνει και πολύ μεγάλη προσπάθεια. Ήδη έχουμε ένα πολύ καλό όνομα, ακούγονται τα καλύτερα λόγια και είναι μεν επιλογή των γονέων να έρθουν στο σχολείο τα παιδιά τους, αλλά αποτελεί δε και επιλογή των παιδιών.

**(Ερ.: Βάσει αυτών των χαρακτηριστικών, θεωρείτε ότι είναι πιο εποικοδομητική η συνεργασία μεταξύ τους και πιο συνεχής;)**

**Απ.:** Βέβαια. Φυσικά και είναι. Και εποικοδομητική και συνεχής. Το σχολείο αυτό, όπως ανέφερε και ο Υπουργός, αποτελεί το στολίδι της πόλης και όλης της ευρύτερης περιοχής. Είναι ένα από τα καλύτερα που υπάρχουν. Άσχετα από το τι αντιμετωπίζω εγώ ως διευθύντρια. Και τα παιδιά μας έχουν καλή συμπεριφορά και οι γονείς στέκουν δίπλα μας με πολλή αγάπη αλλά και ο σύλλογος γονέων είναι εδώ και μας στηρίζει οικονομικά αλλά και με ό,τι μέσα διαθέτουν. Φανταστείτε, πως πριν 2 χρόνια κάναμε 70 εκδηλώσεις. Ούτε μέγαρο μουσικής να ήμασταν.

**6. Ερ.: Αφήνετε περιθώρια για ελεύθερη ανάληψη πρωτοβουλιών σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο; Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα;**

**Απ.:** Οι μουσικές Τετάρτες που σας προανέφερα. Ή τα Χριστούγεννα ήθελαν τα παιδιά να συγκεντρώσουν χρήματα για τις εκδρομές τους και βγήκαν σε γκρουπάκια στην πόλη και παρουσίασαν μικρές μουσικές εκδηλώσεις. Εγώ, προσωπικά, επειδή διδάσκω και ιταλικά, συνόδευσα 20 περίπου μαθητές στο 6ο Ευρωπαϊκό Συνέδριο που έγινε στην Βενετία. Εκεί έγινε ειδική μνεία στο σχολείο μας, επειδή ήμασταν οι μόνοι που παρουσιάσαμε την εξέλιξη της *commedia dell' arte*, από τη γέννησή της μέχρι τα πρόσφατα χρόνια των θεατρικών παραστάσεων. Η παρουσίαση έγινε στα αγγλικά και με τη συνοδεία ζωντανής μουσικής με βιόλα, τρομπέτα, κ.ά. Χρησιμοποιήσαμε αποσπάσματα από τον Ρωμαίο και Ιουλιέτα και μαθήτριά μας τραγούδησε στη γλώσσα του Σαίξπηρ ένα λυρικό κομμάτι του έργου. Την ίδια βραδιά πήγαμε στη Βερόνα και στο μπαλκόνι της Ιουλιέτας ανέβηκε η ίδια μαθήτριά και το ξανατραγούδησε, καθελώνοντας όλον τον κόσμο. Επίσης, διοργανώνουμε μουσικοθεατρικές παραστάσεις κι εδώ να πω πως καθηγήτριά μας, για να προσελκύσει μαθητές Δημοτικού, τους δείχνει παραστάσεις που έχουμε ανεβάσει με μαθητές Α' Γυμνασίου. Έτσι, τα παιδιά συνειδητοποιούν πως μπαίνοντας στο Μουσικό Σχολείο έχουν πολλά ερεθίσματα που μπορούν να συνδυαστούν δημιουργικά. Τέλος, τα παιδιά βγαίνουν και εκτός σχολείου και σε συνεργασία με την τοπική κοινωνία και τον σύλλογο γονέων παρακολουθούν διάφορες εκδηλώσεις εκτός πόλεως. Με συγχωρείτε, δεν έχω μπροστά μου τις δράσεις και δεν τα θυμάμαι όλα. Λάβαμε μέρος επίσης σε εκπομπές με θέμα το περιβάλλον. Μου έρχεται στο μυαλό παράλληλα το χορωδιακό φεστιβάλ της Καρδίτσας. Μόνο με το πρόγραμμα Erasmus δεν έχουμε σχέση, γιατί θέλει πολλή δουλειά και τρέξιμο από την πλευρά των καθηγητών και δεν τους βλέπω να είναι πρόθυμοι. Καταλήγοντας όμως να πω πως το σχολείο ακούγεται από τις εδώ δράσεις του.

**8. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Μ.Σ.  
Α. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ**

**1. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία ως προς τη χρήση εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στο Μουσικό Σχολείο;**

**Απ.:** Θεωρώ ότι υπάρχει ελευθερία λόγω της φύσης του σχολείου. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι κυρίως στα Μ. Σ. διδάσκεται το θέατρο και ασφαλώς η μουσική σε ένα μεγάλο εύρος μαθημάτων και η σύζευξη αυτών μπορεί να δημιουργήσει ενδιαφέροντα μαθησιακά περιβάλλοντα. Επίσης, μέσα από τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων τα στοιχεία αυτά εμπλέκονται με τα γενικά μαθήματα και δημιουργούν ένα πολύ διαφορετικό κλίμα στον τρόπο διδασκαλίας. Έτσι και αλλιώς, όλοι οι καθηγητές των Μ.Σ. είναι καθηγητές αυξημένων προσόντων και πολλοί από τους καθηγητές γενικής παιδείας έχουν και μία καλλιτεχνική παιδεία. Αυτό το υπόβαθρο τους βοηθάει να καινοτομούν και να δημιουργούν άλλες μορφές διδασκαλίας.

**2. Ερ.: Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου διδακτικού εγχειριδίου στα μουσικά μαθήματα (συλλογικά και ατομικά);**

**Απ.:** Προσωπικά πιστεύω ότι η χρήση ενός εγχειριδίου θεωρείται ξεπερασμένη. Γιατί, το ένα εγχειρίδιο δεν ευνοεί τις ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες του κάθε μαθητή, ενώ παράλληλα αντίκειται στα σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά πορίσματα.

**(Ερ.: Με άλλα λόγια, θεωρείτε ότι η απουσία των διδακτικών εγχειριδίων επιτρέπει μία αυτονομία στους διδάσκοντες;)**

Εννοείται. Βέβαια, διαφωνώ με τη χρήση του ενός εγχειριδίου. Αντίθετα, είναι διαφορετικό, αν υπάρχει μία γκάμα προγραμμάτων και εγχειριδίων που θα μπορούσε ο συνάδελφος να επιλέξει ή να απορρίψει στοιχεία από το περιεχόμενο και να τα προσαρμόσει στην κάθε περίπτωση. Αλλά επαναλαμβάνω ότι το ένα εγχειρίδιο το θεωρώ ξεπερασμένο.

**3. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία προτάσεων ή ενεργειών που επιτρέπουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργώντας διαφοροποιήσεις μεταξύ των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Όλα τα Μ.Σ. υπάγονται στο ίδιο νομοθετικό πλαίσιο. Πράγμα που δεν δικαιολογεί σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των Μ.Σ. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί του κάθε Μ.Σ. σε συνεργασία με φορείς ή Παν/μία μπορούν να δραστηριοποιηθούν σε καινοτόμα προγράμματα. Αλλά στα βασικά, όλα τα Μ.Σ. είναι το ίδιο.

**(Ερ.: Η διαφοροποίηση που υπάρχει στο όργανο αναφοράς στην παραδοσιακή μουσική, όπου σε μερικά σχολεία δεν είναι ο ταμπουράς αλλά η λύρα ή το κλαρίνο αλλά και οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στα μουσικά σύνολα εξαιτίας του διαφορετικού δυναμικού, αυτά τα στοιχεία, θεωρείτε ότι παρέχουν μία ελευθερία στο αναλυτικό πρόγραμμα;)**

**Απ.:** Ναι, σε αυτές τις περιπτώσεις δημιουργείται ένα περιβάλλον ελευθερίας. Αλλά εδώ μιλάμε γενικά για παραγωγή πολιτιστικού προϊόντος. Το αναλυτικό πρόγραμμα το συνδέω με τα μαθήματα γενικής παιδείας ή μπορεί να σχετίζεται με το υποχρεωτικό μάθημα του πιάνου, όπου εκεί υπάρχει ένας οδηγός και οι χειρισμοί είναι συγκεκριμένοι. Και από εκεί δεν μπορεί να ξεφύγει κανένα Μ.Σ. Σε ό,τι αφορά τα μουσικά σύνολα, που έχουν διαφορετικές παραγωγές, αυτό δεν σχετίζεται, κατά την εκτίμησή μου, με το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά με τη δημιουργική δραστηριότητα των μαθητών.

**4. Ερ.: Θεωρείτε ότι ο θεσμός της καλλιτεχνικής επιτροπής υποστηρίζει τη δράση, τις ανάγκες και τη βιωσιμότητα του Μουσικού Σχολείου;**

**Απ.:** Η καλλιτεχνική επιτροπή είναι η μόνη που γνωρίζει τις πραγματικές ανάγκες των Μ.Σ. και είναι απαραίτητη για τη βιωσιμότητά τους, αφού μπορούν ακόμη να παρεμβαίνουν στον αριθμό προσλήψεων των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής. Την προηγούμενη χρόνια έζησα το Υπουργείο χωρίς την επιτροπή. Για έναν χρόνο είχε καταργηθεί και δεν ήξερα ποιος ήταν υπεύθυνος για κάθε θέμα που αντιμετώπιζα. Είχαμε ενταχθεί στη Δευτεροβάθμια, μαζί με τα υπόλοιπα σχολεία, και είχαν δημιουργηθεί κι άλλα προβλήματα. Τουλάχιστον η επιτροπή είναι ένα όργανο στο οποίο καταφεύγαμε, όταν αντιμετωπίζαμε πρόβλημα. Αντίθετα, χωρίς αυτήν, τα πράγματα στο Υπουργείο ήταν απρόσωπα, ενώ τώρα υπάρχει εκπρόσωπος Μ.Σ.

**(Ερ.: Άρα, όποτε χρειαστήκατε την επιτροπή, σας στήριξε.)**

**Απ.:** Ναι. Και μπορώ να πω ότι βοήθησε και σε πολλά θέματα που είχαν προκύψει και που δεν είχα την εμπειρία παλαιότερα να τα διευθετήσω.

**5. Ερ.: Υπάρχει η απαίτηση ή η επιθυμία εκ μέρους σας να ελέγξετε το σχέδιο μαθήματος που εκπονείται από τους εκπαιδευτικούς του Μουσικού Σχολείου, ώστε να έχετε ενημέρωση της διδακτικής διαδικασίας;**

**Απ.:** Δεν υπάρχει καμία απαίτηση για έλεγχο από μέρους μου. Αλλά, η πολυετής εμπειρία μου με έχει διδάξει ότι, ειδικά οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ή όσοι το επιθυμούν, σίγουρα θα διευκολυνθούν μέσα από μία τέτοια διαδικασία ανταλλαγής σκέψεων, απόψεων που θα τους οδηγήσει και σε μία ανατροφοδότηση. Θεωρώ, δηλαδή, ότι οι συνάδελφοι μεταξύ τους θα μπορούσαν να βοηθηθούν μεταξύ τους και να προτείνουν νέα πράγματα. Από τη θέση της διευθύντριας και βάσει της μουσικής μου ειδικότητας, θα μπορούσα να συμβάλλω σε έναν τέτοιο διάλογο, όπως αντίστοιχα θα μπορούσε και ένας διευθυντής γενικής παιδείας μέσα από το δικό του γνωστικό αντικείμενο και τις δικές του προσλαμβάνουσες.

**6. Ερ.: Η αξιολόγηση των μουσικών μαθημάτων, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους, πραγματοποιείται με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;**

**Απ.:** Όχι. Θεωρώ πως η αξιολόγηση των μουσικών μαθημάτων εντάσσεται στο ίδιο αξιολογικό σύστημα που ισχύει και για τα υπόλοιπα μαθήματα.

## **B. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ**

**1. Ερ.: Θεωρείτε ότι υπάρχει κλίμα επικοινωνίας και υποστήριξης στο έργο σας από τους καθηγητές, τον περιφερειακό σύμβουλο, τους συμβούλους των Μ.Σ., τους μαθητές, αλλά και την τοπική κοινωνία;**

**Απ.:** Αναμφίβολα, η συνεργασία με όλους τους παραπάνω φορείς είναι δεδομένη και απαραίτητη. Προκειμένου τα Μ.Σ. να φέρουν εις πέρας το δύσκολο έργο τους, οφείλουν να πείσουν την τοπική κοινωνία για την αναγκαιότητα ύπαρξής και τη χρησιμότητά τους, ενώ παράλληλα πρέπει να έχουν τη στήριξη από τα ανώτερα διοικητικά όργανα. Είναι γενικώς αποδεκτό ότι τα Μ.Σ. είναι εξωστρεφή, ανοιχτά στην κοινωνία και δημιουργούν όχι μόνο για τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά απευθύνονται σε ένα ευρύτερο κοινό. Ταυτόχρονα, προβάλλονται και προσπαθούν να αυτοπροωθηθούν, κάνοντας και ένα είδος διαφήμισης. Γινόμαστε αποδέκτες της αποδοχής του έργου μας, όταν η τοπική κοινωνία δει το τελικό πολιτιστικό προϊόν και όταν καταστεί σαφές ότι αυτό αφορά το ευρύ κοινό και όχι μόνο τα στενά όρια του σχολείου.

**2. Ερ.: Κατά τη γνώμη σας, ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Η εύρυθμη λειτουργία διαταράσσεται από τη μεταφορά των μαθητών, γιατί έρχονται από τα Δημοτικά όλου του Νομού. Ένα άλλο πρόβλημα είναι η σίτιση που εγώ προσωπικά δεν τη θεωρώ αναγκαία: είναι μια ταλαιπωρία. Επίσης, η πολυπλοκότητα του ωρολογίου προγράμματος αλλά και ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών. Πόσο μάλλον όταν τα στοιχεία αυτά συνδυάζονται με τη μη έγκαιρη πρόσληψη αναπληρωτών μουσικής παιδείας, δεδομένο που δυσκολεύει αφάνταστα τον προγραμματισμό, την κατανομή των ωρών, τη διοργάνωση εκδηλώσεων, κ.ά. Δεν έχουμε τους καθηγητές μουσικής παιδείας στη θέση τους. Τέλος, η κτηριακή υποδομή και το ζήτημα των αιθουσών των ατομικών μουσικών μαθημάτων. Όλα τα παραπάνω δυσχεραίνουν την εύρυθμη λειτουργία των Μ.Σ.

**3. Ερ.: Θεωρείτε ότι το θεσμικό πλαίσιο αφήνει περιθώρια διοικητικής πρωτοβουλίας και αυτενέργειας ή λειτουργεί περιοριστικά;**

**Απ.:** Το θεσμικό πλαίσιο είναι ίδιο για όλα τα Μ.Σ. Βέβαια ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα να αυτενεργεί μέσα από τις εκδηλώσεις. Συμπράττοντας με άλλους φορείς ή άλλα σχολεία μπορεί να προωθεί το έργο που συντελείται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Εκεί παρατηρώ ότι υπάρχει μία δυνατότητα διοικητικής ελευθερίας.

**4. Ερ.: Συμβάλλετε (έχετε κάποιο ρόλο) και με ποιον τρόπο στην επιλογή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη στελέχωση του Μουσικού Σχολείου που διευθύνετε;**

**Απ.:** Υπάρχει σαφές νομοθετικό πλαίσιο που δεν επιτρέπει παρεμβάσεις σε αυτή τη διαδικασία. Η στελέχωση των Μ.Σ. σχετίζεται με το Υπουργείο και δεν υπάρχει αξιολόγηση. Εμείς, λοιπόν, δεν εμπλεκόμαστε στη διαδικασία επιλογής του εκπαιδευτικού προσωπικού.

**(Ερ.: Στην περίπτωση που μέσα στη χρονιά, κι αυτό σχετίζεται με τους ωρομίσθιους, έρχεται ένα κονδύλι πιστώσεων από το Υπουργείο σε εσάς, και σύμφωνα με τις προτιμήσεις των παιδιών γίνει κατανομή των ωρών. Ας υποθέσουμε ότι έχετε 70 ώρες, εκ των οποίων οι 12 θα απορροφηθούν από το μουζούκι, οι 15 από τον ταμπουρά, αλλά εσείς, υποθετικά, θέλοντας να υπακούσετε σε ένα όραμα, και θέλοντας να δημιουργήσετε ένα ορχηστρικό σύνολο, θα δώσετε ώρες και στα λιγότερο διαδεδομένα όργανα που είναι στις προτιμήσεις των παιδιών; Για παράδειγμα στο κλαρινέτο, στο φαγκότο ή στο όμποε;)**

**Απ.:** Ναι, θα μπει μπροστά, αλλά δεν θα έρθει κανείς για 5 ώρες όμποε, από την Αθήνα, αφού στην ευρύτερη περιοχή δεν υπάρχει. Το έχουμε κάνει και δεν ήρθε κανείς.

**(Σχ. Εγώ αναφέρομαι πιο πολύ στη λογική και όχι στο όμποε συγκεκριμένα.)**

**Απ.:** Ναι, το έχουμε κάνει, αλλά δεν πέτυχε. Είχαμε ζητήσει κανονάκι, σαντούρι και σαξόφωνο και δεν υπήρχε ανταπόκριση. Μ' αυτό το παράδειγμα μπορούμε να πούμε πως έχουμε τη δυνατότητα να επιλέξουμε, αλλά το αποτέλεσμα δεν δικαιώνει τις προθέσεις μας.

**5. Ερ.: Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα Μουσικά Σχολεία σχετίζονται με τη γονεϊκή επιλογή και δεδομένων των πληθωρικών δράσεων που τα χαρακτηρίζουν, θεωρείτε ότι η συνεργασία του Μουσικού Σχολείου με την τοπική κοινωνία και τον σύλλογο γονέων είναι συνεχής και εποικοδομητική;**

**Απ.:** Εδώ έχω μία ένσταση γιατί τη γονεϊκή επιλογή δεν την έχουμε πάντα. Υπάρχουν περιπτώσεις που το ίδιο το παιδί επιμένει να έρθει στο σχολείο και υπάρχει μεγάλη αντίδραση από τους γονείς.

(Σχ / Ερ: Αυτό που θέλω να πω είναι πως είναι σχολεία επιλογής και ταυτόχρονα χαρακτηρίζονται από έντονη εξωστρέφεια και πληθωρικές δράσεις και καταχρηστικά χρησιμοποιήσα τον όρο «γονεϊκή». Αυτά τα στοιχεία θεωρείτε ότι καθιστούν τη συνεργασία με τους γονείς αλλά και με την τοπική κοινωνία πιο δεδομένη, αυτονόητη, γόνιμη;)

Απ.: Ναι, καταλαβαίνω τι εννοείτε. Δεν είναι ένα σχολείο δεδομένο. Και η συνεργασία με τους γονείς, τον σύλλογο και την κοινωνία είναι συνεχής και απαραίτητη. Αυτά τα επίπεδα συνεργασίας συμβάλλουν στην ενίσχυση του ρόλου του και στη σταδιακή εξέλιξή του. Δεν γίνεται το Μ.Σ. να συνεχίσει να πατάει γερά, αν δεν υπάρχει η στήριξη από τους γονείς και την κοινωνία. Το θεωρούμε ως κάτι το αυτονόητο και κάθε μέρα δίνουμε τις εξετάσεις μας, για να συνεχίσει να υπάρχει αυτή η στήριξη, ώστε να συμβάλλουν στην ενίσχυση του έργου μας.

**6. Ερ.: Αφήνετε περιθώρια για ελεύθερη ανάληψη πρωτοβουλιών σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο; Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα;**

Απ.: Ναι, αφήνω πολύ μεγάλα περιθώρια και το γνωρίζουν όλοι. Οι καθηγητές, δηλαδή, που έχουν τη διάθεση να προσφέρουν κάτι διαφορετικό από τα προβλεπόμενα, εκείνοι για παράδειγμα που ενδιαφέρονται να ασχοληθούν με τους κλάδους αισθητικής αγωγής, όπως το θέατρο, τα εικαστικά, τις μουσικές παραστάσεις, με βρίσκουν πάντα στο πλευρό τους. Έχουμε τέτοιες περιπτώσεις και πρέπει οι διευθυντές να αφουγκράζονται τους εκπαιδευτικούς, γιατί αυτοί μπαίνουν στην τάξη, αλληλοεπιδρούν με τα παιδιά, ξέρουν τη δυναμική που υπάρχει και μπορούν να προκύψουν πολλές δράσεις. Ευτυχώς εμείς είμαστε ευλογημένοι σε αυτό τον τομέα, αφού οι συνάδελφοι ασχολούνται και προτείνουν. Για παράδειγμα, φέτος ανακαλύψαμε δύο μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, οι οποίοι είναι απίστευτοι καραγκιοζοπαίχτες. Έτσι, οι καθηγητές τους παρότρυναν να γράψουν μόνοι τους το σενάριο και να το παρουσιάσουν. Σε αυτό ενεπλάκησαν και άλλοι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, που ασχολήθηκαν με τα σκηνικά και με τη μουσική. Ένα άλλο παράδειγμα αφορά μία συνάδελφο αναπληρώτρια, που ασχολείται με το body percussion και σε συνεργασία με μία φιλόλογο δημιούργησαν μία διαθεματική παράσταση που αποτελούνταν από αδόμενες αφηγήσεις λαϊκών παραμυθιών και μύθων. Η παράσταση αυτή ήταν πολύ ενδιαφέρουσα, καινοτόμα, ξεχωριστή και τελείως διαφορετική. Δεν ήταν μία απλή παράσταση. Μία άλλη συνάδελφος έκανε φιγούρες οργάνων και οργανοπαίκτες από σύρμα και πεπιεσμένο χαρτί εφημερίδας. Μάλιστα, η αναπαράσταση των οργανοπαίκτων αποτύπωνε και την κινησιολογία που υπάρχει, όταν κάποιος παίζει ένα όργανο. Τέλος, τα παιδιά διδάχτηκαν τη μουσική και τη διάλεκτο της Κάτω Ιταλίας, τη Γκρεκάνικη, και τα παιδιά έδωσαν παράσταση εκεί. Γενικά, θέλω η αγάπη που έχει ο κάθε συνάδελφος για το αντικείμενό του να διοχετεύεται δημιουργικά, να τη χαρίζει στα παιδιά, αλλά και να εμπλέκονται πολλοί συνάδελφοι σε αυτό, προκειμένου να αναδύεται κάτι πιο πλούσιο και διαφορετικό. Προσωπικά, προσπαθώ να βοηθάω στην οργάνωση κάθε εγχειρήματος και αυτό που δημιουργείται επιδιώκουμε πάντα να το παρουσιάζουμε, ώστε τα παιδιά να καταλαβαίνουν πως αυτό που κάνουν δεν έχει εργαστηριακό χαρακτήρα, αλλά ευρύτερα επικοινωνιακό.

## 9. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Μ.Σ. Α. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

### **1. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία ως προς τη χρήση εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στο Μουσικό Σχολείο;**

**Απ.:** Τα Μ.Σ. είναι εκπαιδευτικά ιδρύματα που επικρατεί καθεστώς ελευθερίας, ίσως περισσότερο από υπόλοιπα σχολεία της Ελλάδας. Είναι μαθητοκεντρικά, υπάρχει ολιστική εκπαίδευση και χρησιμοποιούν περισσότερες εναλλακτικές και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας. Βέβαια, δεν θα μπορούσε να ισχύει κάτι διαφορετικό γιατί αναπτύσσονται ιδιαίτερες σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, κάτι που οφείλεται στα ατομικά μαθήματα μουσικής, και αυτό είναι κάτι που δεν συμβαίνει πουθενά αλλού. Ακόμα και στα γενικά μαθήματα ο αριθμός των μαθητών είναι ακόμα πιο περιορισμένος σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία, αλλά και λόγω των μουσικών συνόλων. Δηλαδή, οι πολλές και πολύωρες πρόβες που πραγματοποιούνται βοηθούν στην ανάπτυξη ιδιαίτερων σχέσεων μεταξύ καθηγητών και μαθητών. Μάλιστα, πολλές φορές οι σχέσεις που αναπτύσσονται -και αυτό έχει πολύ ενδιαφέρον- είναι οι διαταξικές. Αυτό, λοιπόν, είναι κάτι που ευνοεί τη χρήση εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας. Είναι πολύφερνα σχολεία. Για όλους τους παραπάνω λόγους καταλαβαίνουμε και γιατί είναι σχολεία υψηλής ζήτησης.

### **2. Ερ.: Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου διδακτικού εγχειριδίου στα μουσικά μαθήματα (συλλογικά και ατομικά);**

**Απ.:** Θεωρώ ότι η απουσία εγχειριδίου είναι ολέθρια. Δεν νομίζω πως υπάρχει άλλο μάθημα χωρίς αναλυτικό εγχειρίδιο. Βέβαια, όχι να υπάρχει το ένα και μοναδικό, αυτό άλλωστε είναι κάτι που πρέπει να ξεπεραστεί σε όλα τα μαθήματα. Έτσι, να επανέλθω στο ερώτημα, πολλαπλά εγχειρίδια φυσικά και πρέπει να υπάρχουν, μία βιβλιοθήκη αν μη τι άλλο, με βιβλία για τα μουσικά μαθήματα. Θεωρώ λοιπόν, απαράδεκτη την απουσία ενός εγχειριδίου και πιστεύω στην ύπαρξη πολλαπλών εγχειριδίων αναφοράς.

### **(Ερ.: Θεωρείτε λοιπόν, πως ό,τι συμβαίνει στα άλλα μαθήματα, θα πρέπει να συμβαίνει και στα μουσικά;)**

Ναι, και θα πρέπει να συγκροτηθεί και βιβλιοθήκη μουσικής και παρτιτούρες. Γιατί, διαφορετικά, δημιουργούνται προβλήματα με τα πνευματικά δικαιώματα των δημιουργών.

### **3. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία προτάσεων ή ενεργειών που επιτρέπουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργώντας διαφοροποιήσεις μεταξύ των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Είμαι σίγουρη ότι υπάρχουν, καθώς κάθε σχολείο έχει διαφορετική δυναμική και άλλες δυνατότητες. Μάλιστα αυτό είναι κάτι που παρατηρείται και από χρονιά σε χρονιά, αφού κάθε χρόνο αλλάζει η δυναμική των μαθητών και των καθηγητών, δεδομένου ότι πολλοί από αυτούς δεν είναι μόνιμοι. Είναι σχολεία με προσαρμοστικότητα και ευελιξία. Ακόμα και τα σύνολα μπορεί να μην είναι πάντα τα ίδια. Άλλα είναι μικρότερα, άλλα μεγαλύτερα και άρα υπάρχει διαφοροποίηση. Η άλλα σχολεία δίνουν έμφαση στα παραδοσιακά σύνολα, κάτι που εξαρτάται ενδεχομένως από το μόνιμο προσωπικό. Επίσης, μην ξεχνάτε πως είμαστε σχολεία ανάδελφα. Είμαστε δηλαδή ένα σχολείο ανά νομό, την ίδια στιγμή που οι άλλοι διευθυντές των σχολείων είναι περισσότεροι, ανταλλάσσουν προβληματισμούς και συμβουλές. Ενώ εμείς πρέπει να δημιουργήσουμε σχέσεις με όλη την Ελλάδα, να σπάσουμε τα γεωγραφικά στεγανά και τη γεωγραφική απομόνωση. Θα έπρεπε δηλαδή να υπάρχει μεγαλύτερη συνεργασία και σε ανταλλαγές απόψεων, αλλά και πάνω σε ζητήματα που σχετίζονται με το διοικητικό κομμάτι.



Θα ήταν κάτι που θα βοηθούσε πολύ. Βέβαια, εγώ ήμουν τυχερή, γιατί ανέλαβα το 2017 και έτυχε τότε να μας καλέσει δύο φορές ο τέως υπουργός Παιδείας, ο κύριος Γαβρόγλου. Έτσι κατάφερα να συναντηθώ και να γνωριστώ με όλους τους διευθυντές, αντάλλαξα απόψεις και κράτησα επαφή με ορισμένους. Καταληκτικά, θα ήταν καλό να δημιουργηθεί ένα φόρουμ που να προωθεί τη συνεργασία μας.

**(Ερ.: Σε κάποια σχολεία το όργανο αναφοράς στην παραδοσιακή ελληνική μουσική, ενδέχεται να μην είναι ο ταμπουράς. Στην Κρήτη για παράδειγμα είναι η λύρα. Αυτή η αλλαγή λειτουργεί καθοριστικά, ώστε να αποτελέσει ένα στοιχείο διαφοροποίησης;)**

**Απ.:** Καταλαβαίνω τι ρωτάτε. Στην Κομοτηνή, φερ' ειπείν, έχουν την γκάιντα. Εμείς ανήκουμε στα σχολεία που έχουμε τον ταμπουρά, ενώ θα μπορούσαμε να έχουμε τον ζουρνά, όργανο που εντοπίζεται στα λαϊκά πανηγύρια του τόπου μας. Θεωρώ, λοιπόν, λάθος την επιλογή του ταμπουρά για εμάς. Μακάρι να μπορούσαμε να αλλάξουμε το παραδοσιακό όργανο αναφοράς. Ανακεφαλαιωτικά, ναι, αποτελεί και αυτό στοιχείο διαφοροποίησης αλλά και αυτονομίας, αφού δίνει το τοπικό χρώμα και αντικατοπτρίζει το ιδίωμα της κάθε περιοχής.

**4. Ερ.: Θεωρείτε ότι ο θεσμός της καλλιτεχνικής επιτροπής υποστηρίζει τη δράση, τις ανάγκες και τη βιωσιμότητα του Μουσικού Σχολείου;**

**Απ.:** Τα τελευταία χρόνια που εγώ έχω αναλάβει ως διευθύντρια, ο ρόλος της επιτροπής δεν είναι διακριτός και ούτε ιδιαίτερα αισθητός. Τα προηγούμενα χρόνια, όμως, μου έχουν μεταφέρει συναδέλφοι, ήταν ιδιαίτερα έντονος και παρεμβατικός και με θετική αλλά και με αρνητική σημασία. Βέβαια, εγώ δεν μπορώ να μιλήσω για χρόνια που δεν έζησα, γι' αυτό και λέω πως τώρα είναι σαν να μην υπάρχει. Ο διάλογος λείπει. Δεν μας ζητήθηκε ποτέ να μιλήσουμε ως διευθυντές, ή να υπάρξει μια διάδραση με τους συλλόγους διδασκόντων, καταλήγοντας να είναι μία επιτροπή απρόσωπη. Να πω εδώ, πως δεν υπάρχει ούτε ένα διοικητικό γραφείο στο Υπουργείο που να ασχολείται με τα θέματα των Μ.Σ., ώστε να ξέρουμε πού να απευθυνόμαστε, όταν αντιμετωπίζουμε πρόβλημα.

**5. Ερ.: Υπάρχει η απαίτηση ή η επιθυμία εκ μέρους σας να ελέγξετε το σχέδιο μαθήματος που εκπονείται από τους εκπαιδευτικούς του Μουσικού Σχολείου, ώστε να έχετε ενημέρωση της διδακτικής διαδικασίας;**

**Απ.:** Ποτέ δεν έχω ελέγξει το σχέδιο κανενός συναδέλφου, γιατί πρέπει να υπάρχει ελευθερία στον εκπαιδευτικό. Βέβαια, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να υπάρχει τροφοδότηση και ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς αυτοβούλως και αυτό θα ήταν και το επιθυμητό. Υπάρχουν και κάποιοι ανήσυχοι εκπαιδευτικοί που θα το κάνουν και θα ζητήσουν και συμβουλές ή θα καταθέσουν προβληματισμούς, αλλά είναι κάτι που πρέπει να γίνεται αυθόρμητα. Οι αφορμές που δίνονται είναι πολλές, όπως το πλαίσιο των συνεδριάσεων ή των παιδαγωγικών εκδηλώσεων.

**6. Ερ.: Η αξιολόγηση των μουσικών μαθημάτων, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους, πραγματοποιείται με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;**

**Απ.:** Σε αυτό το ερώτημα θα πρέπει να απαντήσουν οι μουσικοί. Αλλά σίγουρα ένα παιδί, όταν είναι πρόθυμο να συμμετέχει και να λαμβάνει πρωτοβουλίες σε σύνολα και να τα βγάζει ασπροπρόσωπα, όταν είναι διαθέσιμο ή συνεργάσιμο και όταν διαθέτει και κοινωνικές δεξιότητες, τότε ναι. Όλα αυτά αξιολογούνται, παρόλο που δεν προβλέπονται από τα τυπικά της αξιολόγησης.

**(Ερ.: Τι πιστεύετε σε σχέση με τα μουσικά σύνολα; Εμπίπτουν στο πλαίσιο μιας αντι-συμβατικής διαδικασίας αξιολόγησης;**

**Απ.:** Νομίζω πως, ειδικά εκεί, ναι. Εκεί λαμβάνεις όλα τα παραπάνω που ανέφερα. Συνεργατικότητα, υπευθυνότητα, ηγετικό ρόλο, ανάληψη πρωτοβουλιών. Αν είχαμε δηλαδή περιγραφική αξιολόγηση, θα τα καταχωρούσαμε και στα συμβατικά μαθήματα, αλλά ακόμα δεν υπάρχει κάτι τέτοιο. Μπαίνει ένας βαθμός που στην ουσία δεν αναλύει ούτε περιγράφει τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή, αλλά ούτε πώς ο καθένας έφτασε σε αυτό το επίπεδο.

## **B. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ**

**1. Ερ.: Θεωρείτε ότι υπάρχει κλίμα επικοινωνίας και υποστήριξης στο έργο σας από τους καθηγητές, τον περιφερειακό σύμβουλο, τους συμβούλους των Μ.Σ., τους μαθητές, αλλά και την τοπική κοινωνία;**

**Απ.:** Καθηγητές, μαθητές αλλά και η τοπική κοινωνία υποστηρίζουν το σχολείο μας. Έχουμε καταφέρει να αναπτύξουμε δηλαδή μία καλή επικοινωνία. Η κοινωνία μας εμπιστεύεται, μας θεωρεί ως πολιτιστικό πόλο σημαντικό γι' αυτήν και προσβλέπει στις παραστάσεις μας. Να φανταστείτε οι παραστάσεις μας είναι sold out και δεν ξέρουμε πώς να διαχειριστούμε τον τόσο πολύ κόσμο που έρχεται. Γι' αυτό πολλές φορές κάνουμε και διπλές παραστάσεις. Άλλες φορές υπάρχει απαίτηση και για τριπλή παράσταση. Βέβαια, δεν είμαστε επαγγελματικός θίασος και τα όρια εδώ για κάποιους είναι δυσδιάκριτα. Πρέπει όμως να βρίσκουμε ισορροπίες, γιατί είμαστε εκπαιδευτικό ίδρυμα αλλά παράλληλα και πολιτιστικό. Οι σχέσεις τώρα με τον περιφερειακό σύμβουλο είναι καθαρά σε διοικητικό πλαίσιο και δεν νομίζω ότι είναι πλήρως ενημερωμένος για το έργο μας και το τι συμβαίνει στα Μ.Σ., καθώς αυτό που τα χαρακτηρίζει είναι η δαιδαλώδης και σύνθετη δομή και διάρθρωσή τους. Όταν για παράδειγμα έχεις ένα σχολείο 130 εκπαιδευτικών, διαμορφώνεται ένα περιβάλλον που δεν είναι εύκολο για κάποιον που δεν το βιώνει εκ των έσω να γνωρίζει ποιες συνθήκες επικρατούν. Φανταστείτε εγώ βρίσκομαι εδώ από το 2003 ως καθηγήτρια φιλόλογος και έχω δει και αυτήν την πλευρά. Έχω δει το σχολείο και ως μητέρα δύο παιδιών που αποφοίτησαν από το Μουσικό και τώρα και ως διευθύντρια. Έτσι έχω αποκτήσει μία ολοκληρωμένη εικόνα, αλλά και πάλι αγνοώ και ακόμα εξερευνώ κάποια κομμάτια του. Με τον περιφερειακό σύμβουλο, λοιπόν, για να επανέλθω στο ερώτημα, η σχέση μας είναι σε διοικητικό επίπεδο. Τέλος, με τους συμβούλους των Μ.Σ. δεν είχα ιδιαίτερη επαφή, δεν μας έχει επισκεφθεί ποτέ όχι μόνο εμάς αλλά και άλλα περιφερειακά Μ.Σ. Μόνο όταν έπρεπε να διευθετήσω κάποια θέματα σχετικά με τις εισαγωγικές εξετάσεις. Στην περίπτωση αυτή η σύμβουλος επικοινωνήσε πιο πολύ με τους εκπαιδευτικούς μουσικούς, αλλά θα μπορούσε όμως να απευθυνθεί και σε εμάς. Όταν ο σύμβουλος έχει υπό την εποπτεία του τόσους νομούς και τόσα σχολεία, είναι δύσκολο να ανταποκριθεί. Θα έπρεπε να αναβαθμιστεί ο θεσμός των συμβούλων και να αναλάμβαναν λιγότερους νομούς. Σκεφτείτε πως τώρα μόνο είχαμε μία διαδικτυακή επικοινωνία εξαιτίας του κορονοϊού. Συνοψίζοντας, η πιο στενή σχέση είναι με τους καθηγητές, τους μαθητές και την τοπική κοινωνία. Θα μπορούσε να είναι και με τα υπόλοιπα θεσμικά όργανα που αναφέρατε, αλλά το θεωρώ ανέφικτο προς το παρόν.

**2. Ερ.: Κατά τη γνώμη σας, ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Αρχικά, η έλλειψη σταθερής χρηματοδότησης και η έλλειψη ανανέωσης του εξοπλισμού. Και αυτό, γιατί δεν υπάρχει ένα κονδύλι συγκεκριμένο που να ξέρουμε πώς μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε, για να ανανεώσουμε τα όργανα μας, ή ένα σταθερό κονδύλι για επισκευές γι' αυτό. Κάθε φορά παρακαλούμε την Ε.ΣΕ.ΔΕ ή τον Δήμο και κάθε φορά εξαρτόμαστε από

τις συνθήκες που επικρατούν εκεί και τις διαθέσεις τους. Η χρηματοδότηση, λοιπόν, είναι ισχνή, παρόλο που είχαμε προτείνει στον τέως Υπουργό να χρηματοδοτούμαστε όπως τα Ε-ΠΑ.Α που θεωρούνται εργαστήρια και έχουν εξασφαλίσει διπλή χρηματοδότηση για κάθε μαθητή σε σχέση με κάποιο άλλο συμβατικό σχολείο. Σε αυτό το πλαίσιο είχαμε προτείνει ένα αρκετά εφικτό σενάριο, κι εμείς δηλαδή, να θεωρηθούμε ως εργαστήρια, και να ενταχθεί σε αυτό το πλαίσιο η χρηματοδότησή μας. Θα ήμασταν μία μικρή προσθήκη στον ήδη υπάρχοντα νόμο. Ένα άλλο πρόβλημα αφορά τη μη στελέχωση του σχολείου με μόνιμο προσωπικό. Γνωρίζετε πως στα Μουσικά Σχολεία μας το μισό προσωπικό μας -μην πω και παραπάνω- είναι αναπληρωτές, εμπειροτέχνες, ωρομίσθιοι, πλήρως ή μειωμένου ωραρίου, δημοσίων επενδύσεων ή ΕΣΠΑ κ.ά. Έχουμε προσωπικό δηλαδή διαφόρων ταχυτήτων. Ένας μετακινούμενος πληθυσμός που όλο αλλάζει και δεν έχει σταθερή εργασία, πηγαίνει από σχολείο σε σχολείο, δυσχεραίνει τη δημιουργία μιας παρακαταθήκης για τους επόμενους. Ποιο άλλο σχολείο ξέρουμε που να λειτουργεί έτσι; Είναι όλοι τους αξιόλογοι συνάδελφοι, αλλά την ίδια στιγμή μόνιμες προσλήψεις έχουν να γίνουν από το 2009, οπότε τι παραπάνω μπορούμε να πούμε, αφού είμαστε τώρα στο 2020; Παρόλα αυτά τα προβλήματα, τα Μ.Σ. αποτελούν το success story του Υπουργείου Παιδείας, όπως είχε επισημάνει ο κ. Γαβρόγλου. Και αυτό συμβαίνει λόγω του κλίματος που επικρατεί, λόγω της ελευθερίας που καλλιεργείται μέσω της ισχυρής παρουσίας της Τέχνης, και λόγω των μοναδικών σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτά.

**3. Ερ.: Θεωρείτε ότι το θεσμικό πλαίσιο αφήνει περιθώρια διοικητικής πρωτοβουλίας και αυτενέργειας ή λειτουργεί περιοριστικά;**

**Απ.:** Δεν αφήνει κανένα περιθώριο. Όχι, δεν υπάρχουν περιθώρια. Βέβαια, ο Διευθυντής δίνει το στίγμα του ανάλογα με την προσωπικότητά του, το όραμά του αλλά και πάλι τα πλαίσια είναι ασφυκτικά στο ελληνικό σχολείο. Είναι ένα γραφειοκρατικό σύστημα και λειτουργεί με στεγανά, από τα οποία δεν μπορείς να ξεφύγεις εύκολα. Ή θα πρέπει να προβείς σε διάφορα ακροβατικά.

**4. Ερ.: Συμβάλλετε (έχετε κάποιο ρόλο) και με ποιον τρόπο στην επιλογή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη στελέχωση του Μουσικού Σχολείου που διευθύνετε;**

**Απ.:** Πολύ θα επιθυμούσα κάτι τέτοιο, αλλά δυστυχώς δεν έχω κάποιον ρόλο στην επιλογή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Και αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος του διευθυντή έχει αδυνατίσει και δεν είναι τίποτα. Δεν υπάρχουν εκθέσεις αξιολόγησης, ενώ ακούγεται εδώ και χρόνια πως θα πάμε σε αξιολόγηση. Υπήρξε μία αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας πριν από 3 χρόνια, αλλά δεν δόθηκε συνέχεια.

**(Σχ / Ερ: Είναι γνωστό ότι μέσα στη χρονιά, κι αυτό σχετίζεται με τους ωρομίσθιους, έρχεται ένα κονδύλι πιστώσεων από το Υπουργείο σε εσάς, και σύμφωνα με τις προτιμήσεις των παιδιών γίνεται κατανομή των ωρών. Αν υποθέσουμε ότι εσείς έχετε ένα όραμα για τη δημιουργία μιας συμφωνικής ορχήστρας ή οποιουδήποτε άλλου συνόλου και δώσετε ώρες φέρ' ειπείν στα λιγότερο διαδεδομένα όργανα, που και αυτά βέβαια είναι στις προτιμήσεις των παιδιών. Ποιο είναι το πλαίσιο πρωτοβουλιών του σχολείου; Η ερώτησή μου επικεντρώνεται πιο πολύ στον χειρισμό και όχι στο αποτέλεσμα.)**

**Απ.:** Όχι, δεν θέτω προτεραιότητες και γενικότερα ο διευθυντής δεν θέτει προτεραιότητες και ούτε του το ζητάνε. Επίσης, αν πρόκειται για λίγες ώρες στο φαγκότο, ποιος θα δεχτεί να έρθει στην πόλη μας για 4 ώρες μόνο; Αρνούνται. Γιατί για τόσες λίγες ώρες δεν τους συμφέρει να έρθουν, για παράδειγμα από τη Θεσσαλονίκη, εκτός και αν κάποιος συνάδελφος είναι ντόπιος. Κάτι που είναι σπάνιο. Αν κάποιος σκεφτούν να έρθουν, ζητάνε να τοποθετηθούν όλες οι

ώρες τους σε μία μέρα, αίτημα που δεν είναι εφικτό, καθώς το πρόγραμμα έχει ήδη βγει, αφού αυτοί έρχονται τον Φεβρουάριο. Πώς να τροποποιήσεις το πρόγραμμα ενός Μ.Σ.; Ξέρετε ότι το πρόγραμμα σε ένα Μουσικό Σχολείο είναι ένα πάρα πολύ δύσκολο εγχείρημα. Έτσι, στα περιφερειακά σχολεία, τα μικρής ζήτησης όργανα καταλήγουν να είναι καταδικασμένα.

**5. Ερ.: Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα Μουσικά Σχολεία σχετίζονται με τη γονεϊκή επιλογή και δεδομένων των πληθωρικών δράσεων που τα χαρακτηρίζουν, θεωρείτε ότι η συνεργασία του Μουσικού Σχολείου με την τοπική κοινωνία και τον σύλλογο γονέων είναι συνεχής και εποικοδομητική;**

**Απ.:** Τα Μ.Σ. θυμίζουν ιδιωτικά σχολεία. Τα επιλέγουν οι γονείς. Είναι σχολεία επιλογής. Πρέπει να είμαστε ελκυστικά και δελεαστικά, για να έρθουν οι μαθητές, αλλά και να καταφέρουμε και εμείς να επιλέξουμε το υλικό μας. Ισχύει εδώ ο νόμος της προσφοράς και της ζήτησης. Δεν ισχύει ό,τι συμβαίνει με τα συμβατικά σχολεία που το παιδί ανήκει σε κάποια σχολική μονάδα σύμφωνα με τον τόπο διαμονής του. Στο πλαίσιο αυτό είναι επιβεβλημένη η καλή και αгаστή συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων, αφού ο Σύλλογος είναι δίπλα μας σε όλες τις εκδηλώσεις. Μας βοηθά ακόμα και οικονομικά στη διεξαγωγή αυτών, βάζοντας ένα κουπόνι ενίσχυσης και έτσι καλύπτονται τα φώτα, οι βιντεοσκοπήσεις κ.ά. Παράλληλα, αποτελούν και έναν μοχλό πίεσης στον Δήμο, στην Ε.Σ.Ε.ΔΕ. Γιατί η τελευταία διαχειρίζεται τα χρήματα του Δήμου και αποφασίζει αν θα μας δώσει χρήματα για να καλύψουμε τις ανάγκες του σχολείου μας.

**6. Ερ.: Αφήνετε περιθώρια για ελεύθερη ανάληψη πρωτοβουλιών σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο; Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα;**

**Απ.:** Μακάρι όλοι να έπαιρναν πρωτοβουλίες και να μπορούσαν να τις φέρουν εις πέρας. Αν γινόταν κάτι τέτοιο, θα ήταν ευτύχημα, αν υπήρχαν δηλαδή, τέτοιοι εκπαιδευτικοί. Τότε λάμπουν τα σχολεία. Σε μας συγκεκριμένα λαμβάνονται πολλές πρωτοβουλίες, για παράδειγμα διοργάνωση σεμιναρίων πιανιστικής τέχνης με προσκεκλημένες καθηγήτριες του Ιόνιου Παν/μίου, σεμιναρίων αυτοσχεδιασμού, κρουστών κ.ά. Φέτος, σε μία ομολογουμένως περιορισμένη χρονιά, καταφέραμε να διοργανώσουμε -με τη βοήθεια του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων- τέσσερα τέτοιου τύπου σεμινάρια, έχοντας σκοπό να διοργανώσουμε και άλλα δύο. Να επισημάνω εδώ ότι ο Σύλλογος κάλυψε τα έξοδα μετακίνησης, και τα έξοδα διαμονής. Προσκαλέσαμε επίσης ομάδες θεατρικών ομάδων, διευρύνουμε τις συνεργασίες μας με άλλα Μ.Σ., όπως του Βόλου, της Λάρισας, της Κατερίνης και της Θεσσαλονίκης. Έχουμε συνεργασία και με το ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ, το οποίο συχνά μας ζητάει να «ντύσουμε» με μουσική τις παραστάσεις τους. Τέλος, συμμετέχουμε σε ημερίδες για τον ρατσισμό και γενικότερα δεχόμαστε προτάσεις από όλους τους φορείς. Εκεί, λοιπόν, τίθεται το ζήτημα της ιεράρχησης, γιατί δεν μπορούμε πηγαίνουμε παντού, καθώς είμαστε και εκπαιδευτικό ίδρυμα, αλλά από την άλλη θέλουμε και την επικοινωνία με την τοπική κοινωνία. Άρα, εδώ ιεραρχούμε τις ανάγκες μας και συνεργαζόμαστε με φορείς του Δήμου ή της Περιφέρειας. Για παράδειγμα, τα Χριστούγεννα συνεργαστήκαμε με την Περιφέρεια και προσκαλέσαμε τον τενόρο Φίλιππο Μοδινό και τη μέτζο-σοπράνο Κασσάνδρα Δημοπούλου. Από την άλλη, να πω εδώ πως αποφεύγουμε τη συνεργασία με ιδιωτικούς φορείς, γιατί ως προτεραιότητα βάζουμε τον Δήμο ή τη Νομαρχία που μας στηρίζουν. Έχουμε προβεί σε αδελφοποιήσεις όπως με την πόλη της Ασίζης από το 2011, τη Ρώμη, και φαντάζομαι ότι θα ακολουθήσουν και άλλες.

**10. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Μ.Σ.  
Α. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ**

**1. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία ως προς τη χρήση εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στο Μουσικό Σχολείο;**

**Απ.:** Σαφώς και υπάρχει. Υπάρχει η συμμετοχική, η συνεργατική, η ομαδοκεντρική, που πολλές φορές την τελευταία την εντοπίζουμε, όταν μία ομάδα αποφασίζει και λειτουργεί με βάση αυτήν μέσα στα σύνολα και στις ορχήστρες συνήθως. Θα έλεγα ακόμη ότι υπάρχει και ένα είδος «πολλαπλής - πολυκατευθυντικής» διδασκαλίας, με την έννοια ότι δεν βάζουμε για παράδειγμα τις ίδιες ασκήσεις στα μουσικά μαθήματα. Πιστεύω λοιπόν πως σαφώς και υπάρχει. Και αυτό ισχύει και στα μαθήματα γενικής παιδείας.

**2. Ερ.: Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου διδακτικού εγχειριδίου στα μουσικά μαθήματα (συλλογικά και ατομικά);**

**Απ.:** Αν και, θεωρητικά, είναι απαραίτητο, πιστεύω πως όχι. Κατά τη γνώμη μου, υπάρχουν πολλά μουσικά στιλ. Δηλαδή μπορείς να ακολουθήσεις ένα διαφορετικό ασκησιολόγιο και ένα ρεπερτόριο διαφορετικό, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε μία παρόμοια τεχνική επάρκεια. Άρα, ένα εγχειρίδιο συγκεκριμένο δεν θα είναι επαρκές για τον καθένα, αν λάβουμε υπόψη μας πάντα το στιλ του μαθητή αλλά και του εκπαιδευτικού που θέλει να το προσαρμόσει.

**(Ερ: Η απουσία του διδακτικού εγχειριδίου δίνει άρα μία αυτονομία στον εκπαιδευτικό;)**

**Απ.:** Πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει ένα συγκεκριμένο εγχειρίδιο, αλλά θα πρέπει να δίνει και τη δυνατότητα του διαφορετικού στιλ, της διαφορετικής άσκησης.

**3. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία προτάσεων ή ενεργειών που επιτρέπουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργώντας διαφοροποιήσεις μεταξύ των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Νομίζω ότι υπάρχουν περιθώρια. Για παράδειγμα βλέπουμε διαφορετικές επιλογές σε χορωδίες και μουσικά σύνολα. Διαφορετικό ρεπερτόριο των οργάνων επιλογής, το οποίο αλλάζει από νομό σε νομό, το οποίο είναι και βασικό. Αλλού για παράδειγμα υπάρχει ο ταμπουράς ή η λύρα ως όργανο αναφοράς, ενώ εμείς έχουμε το μαντολίνο. Άρα, λοιπόν, υπάρχουν διαφοροποιήσεις.

**(Σχ / Ερ: Αναφερθήκατε στα όργανα αναφοράς της παραδοσιακής μουσικής. Αντίστοιχα θεωρείτε ότι κάτι παρόμοιο συμβαίνει και στη φυσιογνωμία των μουσικών συνόλων και ότι δημιουργούν ίσως ενδιαφέροντες συσχετισμούς μεταξύ των Μουσικών Σχολείων, ανά νομό;**

**Απ.:** Βεβαίως! Προσωπικά πιστεύω ότι τα μουσικά σύνολα είναι αυτά που εκφράζουν πολλές φορές αλλαγές στο αναλυτικό τους πρόγραμμα, για να παρουσιάσουν όλες τις όμορφες στιγμές που ζούμε και μας δίνουν.

**4. Ερ.: Θεωρείτε ότι ο θεσμός της καλλιτεχνικής επιτροπής υποστηρίζει τη δράση, τις ανάγκες και τη βιωσιμότητα του Μουσικού Σχολείου;**

**Απ.:** Πιστεύω πως ναι. Αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση. Αλλά βεβαίως πρέπει να υπάρχουν εκπαιδευτικοί από μουσικά σχολεία που να γνωρίζουν την αντίστοιχη νομοθεσία και το καθεστώς αυτών των σχολείων. Αυτό είναι και το πιο σημαντικό, γιατί είναι απαραίτητο να είναι

μάχμοι με προϋπηρεσία σε μουσικά σχολεία, γιατί έτσι θα μπορέσουν να βοηθήσουν να λυθούν καίρια προβλήματα.

**(Ερ: Παρατηρώ πως επικεντρώνεστε στη διάρθρωση της επιτροπής και υποστηρίζετε πως αυτή πρέπει να απαρτίζεται και από εκπαιδευτικούς των μουσικών ή αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς των μουσικών σχολείων;)**

**Απ.:** Πιστεύω πρέπει να απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς με μουσικές ειδικεύσεις, δηλαδή μουσικούς εκπαιδευτικούς, που θα πρέπει να έχουν υπηρετήσει σε Μουσικά Σχολεία.

**5. Ερ.: Υπάρχει η απαίτηση ή η επιθυμία εκ μέρους σας να ελέγξετε το σχέδιο μαθήματος που εκπονείται από τους εκπαιδευτικούς του Μουσικού Σχολείου, ώστε να έχετε ενημέρωση της διδακτικής διαδικασίας;**

**Απ.:** Δεν θεωρώ ότι είμαι υπεύθυνος να ελέγξω τη διδασκαλία των συναδέλφων. Ο καθένας όπως λειτουργεί. Θεωρώ όμως ότι οι σύμβουλοι ή οι μουσικοί ή οι καθηγητές γενικής παιδείας είναι αυτοί που υποχρεωτικά και σε συνεργασία και με μένα είναι υπεύθυνοι για οποιαδήποτε δυσκολία προκύψει. Επαναλαμβάνω δεν είμαι αυτός που θα ελέγξω τη διδασκαλία. Μπορώ όμως να σας πω ότι πάρα πολλές φορές πηγαίνω στις τάξεις, όχι γιατί θέλω να ελέγξω τους καθηγητές αν κάνουν σωστά το μάθημα, αλλά γιατί μ' αρέσει να τους παρακολουθώ την ώρα που διδάσκουν και δεν παρεξηγούμαι γι' αυτό. Είναι πολύ δεκτικοί στο να παρακολουθήσω τα μαθήματά τους, γιατί ξέρουν ότι μ' αρέσει ενίοτε να παρακολουθώ, κυρίως τα μουσικά σύνολα. Και πάλι να τονίσω ότι δεν είναι δουλειά του Διευθυντή να ελέγχει το μάθημα των εκπαιδευτικών. Είναι αρμοδιότητα των συμβούλων. Και πάλι αν προκύψει πρόβλημα που θα φανεί από παράπονα μαθητών, από αρνητικές συμπεριφορές, τότε η Διεύθυνση έρχεται σε επαφή με τους συμβούλους για να επιλύσει το πρόβλημα.

**6. Ερ.: Η αξιολόγηση των μουσικών μαθημάτων, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους, πραγματοποιείται με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;**

**Απ.:** Στα μαθήματα που παραδοσιακά εξετάζονται γραπτώς, δεν νομίζω ότι υπάρχει η δυνατότητα εναλλακτικών μεθόδων. Βέβαια, σε μια κατηγορία μουσικών μαθημάτων που εξετάζονται προφορικά, νομίζω ότι εκεί εντοπίζεται μία διαφοροποίηση. Όπως για παράδειγμα, έχουμε προφορική αξιολόγηση σε πολλά μαθήματα, όπως μουσικά σύνολα, νκτικέ, σολφές, κ.ά. από ομάδες καθηγητών που λειτουργούν σε επιτροπές.

**(Ερ: Για παράδειγμα, τα μουσικά σύνολα είναι ένα κατεξοχήν μάθημα που εξετάζεται αντισυμβατικά;)**

**Απ.:** Το συγκεκριμένο είναι ένα μάθημα που εξετάζεται καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Επίσης, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε πως τα μουσικά σύνολα πρέπει υποχρεωτικά, βάσει νόμου, να δώσουν δύο συναυλίες μέσα στο έτος. Έτσι, τα μουσικά σύνολα συμμετέχουν σ' αυτές τις εκδηλώσεις. Το παιδί λοιπόν αξιολογείται από τη συνολική του πορεία μέσα σ' αυτά καθ' όλη τη διάρκεια του έτους.

## **B. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ**

**1. Ερ.: Θεωρείτε ότι υπάρχει κλίμα επικοινωνίας και υποστήριξης στο έργο σας από τους καθηγητές, τον περιφερειακό σύμβουλο, τους συμβούλους των Μ.Σ., τους μαθητές, αλλά και την τοπική κοινωνία;**

**Απ.:** Θα ξεκινήσω αντίστροφα με την τοπική κοινωνία και στο τέλος θα μιλήσω για τους συμβούλους, γιατί είμαστε νησιωτική περιοχή και είναι άλλες οι συνθήκες. Έτσι, λοιπόν, με

την τοπική κοινωνία, τους καθηγητές, τους γονείς και τους μαθητές διατηρούμε μία καλή συνεργασία. Κι αυτό είναι κάτι που επιδιώκουμε από την αρχή για το καλό του μαθητή. Βέβαια, δεν είναι πάντα εύκολο να συμβεί ιδιαίτερα από την πλευρά των γονέων που ένα μεγάλο ποσοστό δεν ακολουθεί τα παιδιά στα προβλήματά τους εξαιτίας των οικογενειακών υποχρεώσεων που βαραίνουν τους ίδιους και της κρίσης που επικρατεί στη χώρα τα τελευταία χρόνια. Πιστεύω πως αυτό είναι κάτι που συμβαίνει σε όλα τα μουσικά σχολεία, οι γονείς να απέχουν. Βέβαια να προσθέσω πως, όποτε ζητηθεί βοήθεια είτε για εκδηλώσεις, είτε για να διεκδικήσουμε διάφορα για το σχολείο μας, τότε συνεργαζόμαστε άψογα. Εφόσον και οι ίδιοι μπορούν.

Με τα παιδιά από την άλλη, πιστεύω έχουμε μία εξαιρετική συνεργασία γιατί υπάρχει μία ελευθερία και μία δημοκρατία που πηγάζει και μέσα από τα ίδια τα σχολεία κι αυτό δεν είναι κάτι που επιθυμώ να διακόψω. Φανταστείτε για παράδειγμα, ότι έχω καλλιεργήσει μία τέτοια σχέση με τα παιδιά που νιώθουν ελεύθερα να έρθουν να μου μιλήσουν και για προσωπικά τους θέματα. Πράγματα που μπορεί να μην μπορούν λόγω ντροπής να πουν στους καθηγητές, με μένα νιώθουν άνετα και μου τα εκμυστηρεύονται. Κι εγώ θέλω να με νιώθουν άξιο εμπιστοσύνης. Δεν κρατάω δηλαδή αποστάσεις. Βέβαια, υπάρχει ιεραρχία και ό,τι συνεπάγεται αυτής, αλλά η πόρτα μου είναι ανοιχτή και οι μαθητές το γνωρίζουν αυτό. Βέβαια, πολύ συχνά παρεξηγούμαι ότι παίρνω το μέρος των παιδιών αλλά στα μουσικά σχολεία εξαιτίας της ύπαρξης της δημοκρατίας και της τέχνης, νομίζω ότι οφείλεις να είσαι προσεκτικός για να είσαι δίκαιος. Γιατί η τέχνη δεν έχει όρια, αλλά πρέπει να υπάρχει ισορροπία για να προχωράμε μπροστά. Αυτή είναι και μία κατάσταση που ζω έντονα στο σχολείο, προσπαθώ και ισορροπώ με γνώμονα τη δικαιοσύνη.

Κλείνουμε, λοιπόν, με το κομμάτι των συμβούλων που πιστεύω ότι εμείς δεν καλυπτόμαστε πλήρως, αν και ο σύμβουλός μας είναι ένας αξιόλογος άνθρωπος, με μεταπτυχιακά στην Αμερική και ειδικευση στη μουσική τεχνολογία. Πρόκειται λοιπόν, όπως προανέφερα, για έναν αξιόλογο άνθρωπο που από την πρώτη στιγμή προσπαθεί και ελπίζουμε να διοργανώσουμε σεμινάρια για τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, αλλά παρόλα αυτά πιστεύω ότι τα σχολεία χρειάζονται και επαφή, δηλαδή πολύ συχνές επισκέψεις, έτσι ώστε να λύνονται πολλά πράγματα, όπως απορίες εκπαιδευτικών είτε θέματα παιδαγωγικά, διοικητικά, κ.ά. ακόμη και να δίνονται συμβουλές που ίσως η απόσταση πολλές φορές να εμποδίζει την επίλυσή τους άμεσα. Οπότε εκεί εντοπίζουμε ένα πρόβλημα και θεωρώ πως στις νησιωτικές περιοχές ίσως το καθεστώς θα έπρεπε να είχε αλλάξει. Να υπάρχουν σύμβουλοι δηλαδή σε κάθε νησί ξεχωριστά. Κι αυτό ξέρετε πως δεν είναι εύκολο ούτε για τους συμβούλους, γιατί δεν τους δίνεται και η οικονομική ευχέρεια μετακίνησης αλλά και γιατί οι αποστάσεις μεταξύ των νησιών είναι μεγάλες.

Βέβαια με τον περιφερειακό σύμβουλο τα πράγματα είναι κάπως καλύτερα χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχει κι εδώ χιλιομετρική απόσταση και με τα προβλήματα που προανέφερα και πιο πάνω. Θεωρώ λοιπόν ως λύση θα ήταν να υπάρξουν τοπικοί σύμβουλοι στα νησιά.

## **2. Ερ.: Κατά τη γνώμη σας, ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Είναι αρκετοί οι παράγοντες που μπορούμε να επισημάνουμε, τα βασικότερα εκ των οποίων είναι η έλλειψη μόνιμου προσωπικού τόσο στη γενική όσο και στη μουσική παιδεία. Θεωρώ ότι αυτά τα σχολεία θα έπρεπε να καλύπτονται πρώτα, αφού προσωπικά θεωρώ πως λειτουργούν και ως πρότυπα ή μάλλον έτσι θα έπρεπε να λειτουργούν. Εμείς εδώ, και εκφράζω ένα παράπονο, για πολλά χρόνια δεν καλυπτόμαστε πρώτοι. Κι έχουμε δώσει μάχες για αυτό τόσο με τον Σύλλογο Γονέων, με τα παιδιά αλλά και προσωπικά όσο και με τον Σύλλογο

Καθηγητών μέσα από διάφορες κινητοποιήσεις, όπως καταλήψεις κ.λπ. Μάλιστα, δεν ήταν λίγες φορές που έμεναν ακάλυπτα μαθήματα που ήταν πανελλαδικώς εξεταζόμενα. Ένα άλλο πρόβλημα αφορά την έλλειψη εγχειριδίων και μουσικών μεθόδων για τα μουσικά μαθήματα και τα όργανα, γιατί είναι σημαντικό να υπάρχει ένας οδηγός, αλλά να επιτρέπει παράλληλα και την αυτονομία, όπως προανέφερα και σε προηγούμενο ερώτημα, ώστε να επιτυγχάνεται η διαφορετικότητα. Προσωπικά, από τη θέση του Διευθυντή που υπηρετώ από το 2011, ζήτησα να δημιουργήσουμε μία ύλη δική μας, ένα εγχειρίδιο δηλαδή που θα συντασσόταν από τους μόνιμους συναδέλφους και πραγματικά με χαροποίησε το γεγονός πως συμφώνησαν όλοι οι συναδέλφοι. Κι έτσι δημιουργήσαμε έναν οδηγό που βρίσκεται στο σχολείο μας προς ενημέρωση, αλλά και ανοιχτό στις αλλαγές, και έτσι διατηρείται και η αυτονομία. Πάνω εκεί ενημερώνονται και οι αναπληρωτές κι έτσι βαδίζουμε. Γιατί η έλλειψη εγχειριδίων δεν βοηθάει στη σταθερότητα και είναι κάτι που πρέπει να γίνει άμεσα. Γιατί τίθεται και θέμα πνευματικών δικαιωμάτων που προκύπτουν από τις φωτοτυπίες που μοιράζονται στα παιδιά. Πιστέψτε με το ζήτημα των φωτοτυπιών είναι ένα μεγάλο ζήτημα. Ακόμα ένα πρόβλημα που απασχολεί είναι και η έλλειψη σχεδιασμού ειδικών αιθουσών. Πρέπει να υπάρξουν αίθουσες τουλάχιστον σ' αυτά που έχουν ιδρυθεί και έχουν δικά τους κτίρια και δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα συστέγασης με άλλα σχολεία κι εδώ να επισημάνω πως εμείς είμαστε ευεργετημένοι, γιατί διαθέτουμε και δικό μας αμφιθέατρο. Παρόλα αυτά, μαθήματα, όπως η χορωδία, χρειάζονται δικές τους ειδικά κατασκευασμένες αίθουσες με ηχομόνωση. Τέλος, πρόβλημα δημιουργεί και η έλλειψη υποστήριξης διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού. Πιστέψτε με πως όσο μικρό κι αν φαίνεται για παράδειγμα, το σχολείο μας (115 άτομα), είμαστε παρόλα αυτά 3 σχολεία. Μουσικό γυμνάσιο, λύκειο και ένα ολόκληρο ωδείο που βρίσκεται μέσα στο σχολείο. Έτσι, καθημερινά χρειαζόμαστε υποστηρικτές στο έργο μας. Εγώ για παράδειγμα, είμαι εδώ μόνος μου αφού μετά τη μείωση μαθητών που σημειώθηκε, χάσαμε τη θέση του υποδιευθυντή.

**(Ερ: Αυτή τη στιγμή δηλαδή δεν έχετε υποδιευθυντή;)**

**Απ.:** Όχι. Αλλά το κενό καλύπτεται από άτομα που στηρίζουν το σχολείο, όπως ο τέως υποδιευθυντής που συνεχίζει και βοηθάει, γιατί αγαπάει το σχολείο καταλήγοντας να έχει τις ίδιες υποχρεώσεις με πριν αλλά χωρίς μισθολογική αλλαγή. Κατά τη γνώμη μου στα μουσικά σχολεία, δράττομαι της ευκαιρίας, δεν θα έπρεπε να υπάρχει όριο μαθητικού πληθυσμού από το οποίο να εξαρτάται η θέση του υποδιευθυντή.

**3. Ερ.: Θεωρείτε ότι το θεσμικό πλαίσιο αφήνει περιθώρια διοικητικής πρωτοβουλίας και αυτενέργειας ή λειτουργεί περιοριστικά;**

**Απ.:** Θεωρώ πως λειτουργεί περιοριστικά, είναι συγκεντρωτικό και δεν ταιριάζει στα μουσικά σχολεία. Εμείς ψάχνουμε να βρούμε κίνητρα για τα παιδιά και πήραμε μόνιμα την πρωτοβουλία φέτος και κάναμε ανακαίνιση στα σχολεία τοποθετώντας τηλεοράσεις που θα καταστήσουν το μάθημα διαδραστικό. Αυτό, λοιπόν, θεωρώ ότι η ίδια η Πολιτεία θα έπρεπε να το κάνει, να δώσει δηλαδή τέτοιου είδους κίνητρα, γιατί έτσι όπως είναι δομημένο το σύστημα, τα παιδιά το έχουν απαξιώσει και έχει δημιουργηθεί χάσμα, με αποτέλεσμα να τα έχουμε χάσει από το μάθημά μας. Έτσι, εξαιτίας της απουσίας στήριξης της Πολιτείας, μόνιμα προσπαθούμε να δώσουμε κίνητρα στα παιδιά και από φέτος με τις τηλεοράσεις και τη χρήση των εργαλείων που παρέχει το Υπουργείο προσπαθούμε να διευρύνουμε τις εμπειρίες των παιδιών και να κάνουμε πιο ελκυστική την παιδαγωγική διαδικασία.



**4. Ερ.: Συμβάλλετε (έχετε κάποιο ρόλο) και με ποιον τρόπο στην επιλογή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη στελέχωση του Μουσικού Σχολείου που διευθύνετε;**

**Απ.:** Δεν προβλέπεται νομικά κάτι τέτοιο. Και δεν το θεωρώ απαραίτητο.

**(Σχ / Ερ: Είναι γνωστό ότι μέσα στη χρονιά, κι αυτό σχετίζεται με τους ωρομίσθιους, έρχεται ένα κονδύλι πιστώσεων από το Υπουργείο σε εσάς, και σύμφωνα με τις προτιμήσεις των παιδιών γίνεται κατανομή των ωρών. Αν υποθέσουμε ότι εσείς έχετε ένα όραμα και δώσετε ώρες φέρ' ειπείν στα λιγότερο διαδεδομένα όργανα που και αυτά βέβαια είναι στις προτιμήσεις των παιδιών. Ποιο είναι το πλαίσιο πρωτοβουλιών του σχολείου;**

**Απ.:** Από το 2011 κάνουμε αυτό ακριβώς που περιγράφετε και κάθε χρόνο γίνεται. Οι ελλείψεις δηλαδή των μουσικών μαθημάτων και των ωρών είναι πάρα πολλές, ενώ από την άλλη οι ώρες που μας δίνονται πολύ λίγες. Προσωπικά, δεν δίνω ώρες, η κατανομή ωρών γίνεται μετά από συζήτηση με τον Σύλλογο καθηγητών. Συζητάμε για όλα τα θέματα που θίξατε στο ερώτημα και μαζί αποφασίζουμε.

**(Ερ: Δηλαδή αυτό το ζήτημα αφορά και τον Σύλλογο;)**

**Απ.:** Εγώ έτσι πράττω. Δεν θέλω προσωπικά, να πάρω μία τέτοια ευθύνη. Θεωρώ πως το πιο δημοκρατικό και σωστό είναι να συζητήσω με τον Σύλλογό μου για την κατανομή των ωρών. Έτσι, δεν υπάρχει κανένα παράπονο και καμία λαβή για κατηγορίες. Διαφορετικά θα ζητήσω από τη Δευτεροβάθμια να κάνει την κατανομή ή από το ίδιο το υπουργείο.

**(Ερ: Σε κάθε περίπτωση όμως, σε αυτή τη διαχείριση των ωρών των ωρομισθίων, δεν θεωρείτε πως υπάρχει, στην υγιή του μορφή, κάποιου είδους αυτονομία;)**

**Απ.:** Ναι. Σ' αυτό το κομμάτι, ναι. Όμως, εγώ το θεωρώ δημοκρατία κι όχι αυτονομία. Κι αυτή η «αυτονομία» -ας πούμε- δίνεται γιατί δεν μπορούν να καλύψουν τις ώρες που χρειαζόμαστε. Έτσι, πιστεύω, πως μ' αυτόν τον τρόπο πετάνε το μπαλάκι της ευθύνης στους Διευθυντές και μας καλεί να αποφασίσουμε. Παίρνοντας τη μερίδα του λέοντος όσον αφορά τις ευθύνες, κάνουμε την επιλογή εμείς.

**5. Ερ.: Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα Μουσικά Σχολεία σχετίζονται με τη γονεϊκή επιλογή και δεδομένων των πληθωρικών δράσεων που τα χαρακτηρίζουν, θεωρείτε ότι η συνεργασία του Μουσικού Σχολείου με την τοπική κοινωνία και τον σύλλογο γονέων είναι συνεχής και εποικοδομητική;**

**Απ.:** Και τα εννέα χρόνια που διατελώ Διευθυντής έχω διαπιστώσει πως δεν υπάρχει το αυτόνομο. Τα μουσικά σχολεία συντηρούνται από την Τοπική Αυτοδιοίκηση κι αυτό δεν γίνεται, γιατί δυστυχώς ζούμε σε ένα υπερχρεωμένο Δήμο. Ό,τι καταφέρνουμε το κερδίζουμε με αγώνα και με συνεχή επαφή με όλους τους φορείς. Βεβαίως και είναι επιβεβλημένη η βοήθεια από τους φορείς και η συνεργασία μαζί τους, για να μπορέσουμε να προχωρήσουμε μπροστά. Εμείς από το 2011 έχουμε καταφέρει πολλά, για παράδειγμα καταφέραμε έναν χώρο τεσσάρων στρεμμάτων που βρισκόταν έξω από το σχολείο μας, να τον εντάξουμε σε έναν προαύλιο χώρο του σχολείου και να φτιάξουμε ένα σχέδιο που περιλαμβάνει λουλούδια και πλακόστρωτα, που να αρμόζει σε μουσικό σχολείο. Φέτος μάλιστα έχει δημοπρατηθεί και πιστεύω πως όλα θα πάνε κατ' ευχή. Έχουμε, λοιπόν, να αντιμετωπίσουμε πάρα πολλά στραβά και καθημερινά βρισκόμαστε στον Δήμο και ερχόμαστε σε επαφή με τους αρμόδιους για να επιλύσουμε πολύ σημαντικά θέματα που αφορούν τη συντήρηση του σχολείου. Μάλιστα μετά από συνεννόηση με την Περιφέρεια, η οποία μας στηρίζει, είμαστε κοντά στη δημιουργία ενός στούντιο ηχογράφησης ευρωπαϊκών προδιαγραφών, πλήρως εξοπλισμένου, περίπου 110 τ.μ., εφάμιλλου με

αυτό που βρίσκεται στο Παν/μιο Αθηνών, και μαζί θα αποτελούν τα καλύτερα της Ελλάδας. Τέλος, ως σχολείο καταφέραμε και δημιουργήσαμε θεσμούς, όπως το Φεστιβάλ Μουσικών Σχολείων Ιονίων Νήσων, που χρηματοδοτείται από την Περιφέρεια και διεξήχθη πρώτη φορά πέρυσι, θέλοντας να διατηρήσουμε την κοινή κουλτούρα που διαθέτουμε και να έχει αντίκτυπο και στα παιδιά, παροτρύνοντας βέβαια και κόσμο να το παρακολουθήσει από όλη την Ελλάδα.

**6. Ερ.: Αφήνετε περιθώρια για ελεύθερη ανάληψη πρωτοβουλιών σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο; Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα;**

**Απ.:** Η τέχνη δεν περιορίζεται και βεβαίως και αφήνω περιθώρια πρωτοβουλιών που σχετίζονται για παράδειγμα, με μουσικές παραστάσεις, με φεστιβάλ κι όλα αυτά που προανέφερα και πιο πάνω. Πρωτοβουλίες δίνω και σε εκπαιδευτικούς που θέλουν να φτιάξουν δικά τους έργα μέσα στο μουσικό σχολείο, και παρουσιάσεις για θέματα, κάτι που συμβαίνει συστηματικά από το 2011. Και τους ευχαριστώ, γιατί είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά να βλέπουν τον καθηγητή τους πολλές φορές να τους μιλάει για θέματα που δεν αφορούν αυστηρά το σχολείο αλλά έχουν μία ευρύτητα. Κι αυτό είναι κάτι που επαναλαμβάνεται κάθε χρόνο από τους συναδέλφους και δεν λαμβάνουν τη δημοσιότητα ίσως που τους αναλογεί, γιατί είναι πάρα πολλές οι συγκεκριμένες δράσεις, με αποτέλεσμα να μένουν στη αφάνεια. Τέλος, δύο φορές πραγματοποιήσαμε (με δική μας πρωτοβουλία και με τη συνεργασία ανθρώπων που αγαπούν την τέχνη και ανήκουν στην Κρατική Ορχήστρα Αθηνών) master class με τους καλύτερους μουσικούς παγκοσμίως που ήρθαν με τους δικούς τους φοιτητές για να παρακολουθήσουν τα προαναφερθέντα σεμινάρια, αλλά και μουσικών γενικότερα που ήρθαν στο νησί μας να το παρακολουθήσουν. Στο τέλος μάλιστα, κλείσαμε με συναυλία που συμμετείχαν και μαθητές μας. Πράξη σημαντική που εξασφάλισε σημαντικές εμπειρίες. Κλείνοντας, να σας πω ότι κάποια στιγμή η πολιτική ηγεσία έβαλε φραγμούς στα χρόνια της προϋπηρεσίας και στις θητείες που πρέπει να γίνονται μέσα στα μουσικά σχολεία και παρόλο που είμαι πρώτος βάσει μορίων να επιλέξω σχολείο, προσωπικά πιστεύω πως αν φύγω από το μουσικό, δεν θα έχω να προσφέρω τίποτα άλλο στην εκπαίδευση.

**(Σχ.: Πιστεύω πως αυτός ο επίλογος επισφραγίζει τα οράματα και τις ανησυχίες σας.)**

**11. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Μ.Σ.  
Α. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ**

**1. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία ως προς τη χρήση εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στο Μουσικό Σχολείο;**

**Απ.:** Μένουμε πιστοί στο πρόγραμμα, αλλά καταφέρνουμε και κάνουμε διάφορα πολιτιστικά προγράμματα. Στο παρελθόν κάναμε αδελφοποίηση με το δίγλωσσο γυμνάσιο του Steglitz, συμμετείχαμε στον Ευρωπαϊκό Διαγωνισμό του Comenius, όπου εκεί εφαρμόσαμε και παρουσιάσαμε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές. Σε άλλο πολιτιστικό πρόγραμμα, η θεματική αφορούσε διάφορα πολιτιστικά μνημεία, όπου και εκεί θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης ως προς τη διδασκαλία. Η τυπική διδασκαλία υπάρχει μέσα στη σχολική αίθουσα, αλλά η άτυπη διδασκαλία πραγματοποιείται μέσα στις γιορτές, στις εκδηλώσεις, σχετίζεται με τη συμμετοχή του μαθητή σε φεστιβάλ ή σε παραστάσεις, αλλά την εντοπίζουμε και στις εκπαιδευτικές εκδρομές. Εκεί και μόνο εκεί, καταφέρνουμε και εφαρμόζουμε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες περνάνε πολλά μηνύματα στους μαθητές και είναι άκρως αποτελεσματικές. Για παράδειγμα, η αδελφοποίηση με το προαναφερθέν σχολείο στέφθηκε με μεγάλη επιτυχία και ολοκληρώθηκε με επίσκεψη των μαθητών εκεί αλλά και με τη συμμετοχή τους σε μία γιορτή. Άρα, το Μ.Σ. μπορεί και εφαρμόζει καινοτόμες εκπαιδευτικές μεθόδους, φτάνει να υπάρχει το μεράκι των καθηγητών και η όρεξη.

**2. Ερ.: Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου διδακτικού εγχειριδίου στα μουσικά μαθήματα (συλλογικά και ατομικά);**

**Απ.:** Ναι, νομίζω ότι πρέπει να γίνει αυτό. Μέχρι τώρα υπάρχει μόνο μία ύλη, την οποία ξέρουν και οι καθηγητές και την τηρούμε, αλλά καλό είναι να υπάρχουν και συγκεκριμένα εγχειρίδια.

**(Ερ.: Αυτή η απουσία εγχειριδίων αφήνει κάποια περιθώρια αυτονομίας στους καθηγητές;)**

**Απ.:** Ναι, οπωσδήποτε. Αλλά ελλοχεύει ο κίνδυνος ανισότητας, φερ' ειπείν στην προετοιμασία των πανελληνίων εξετάσεων. Βέβαια μπορούν ο διευθυντής αλλά και ο υπεύθυνος ΠΕ.Κ.Ε.Σ. (Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού), να ελέγξουν την ύλη που διδάσκεται, αλλά και πάλι η ύπαρξη ενός εγχειριδίου θα εξασφάλιζε τη σιγουριά στην προετοιμασία του μαθητή στα ειδικά μουσικά μαθήματα των πανελλαδικών εξετάσεων. Διαφορετικά, υπάρχει η περίπτωση να μας διαφύγει κάτι.

**3. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία προτάσεων ή ενεργειών που επιτρέπουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργώντας διαφοροποιήσεις μεταξύ των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Όχι. Στο αναλυτικό πρόγραμμα δεν μπορούμε να κάνουμε διαφοροποιήσεις, είναι συγκεκριμένο και, εφόσον το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και κατευθυνόμενο από το Υπουργείο Παιδείας, δεν μπορούμε να ξεφύγουμε και πρέπει να είμαστε νομότυποι.

**(Ερ.: Θεωρείτε πως η διαφοροποίηση σε κάποια Μουσικά Σχολεία στο όργανο αναφοράς στην παραδοσιακή μουσική και η ποικιλομορφία των μουσικών συνόλων, αποτελούν μία παρέμβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα; Συμφωνείτε εσείς με αυτήν την άποψη; Θα προτείνατε επίσης κάτι ανάλογο, αν η τοπική κοινωνία θεωρούσε ένα όργανο ως θεματοφύλακα της παράδοσής του; Αποτελούν αυτές οι ενέργειες στοιχεία διαφορετικότητας;)**

**Απ.:** Σίγουρα υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε αυτά τα δύο παραδείγματα που αναφέρατε. Οποσδήποτε το αναλυτικό πρόγραμμα ως προς τις ώρες και τις εμφανίσεις των μουσικών συ-

νόλων ακολουθεί τα υπουργικά ΦΕΚ. Αλλά από εκεί και πέρα, σίγουρα, αντικατοπτρίζεται η κοινωνία στα μουσικά σύνολα του κάθε Μ.Σ. και το αντίστροφο. Για παράδειγμα διακρίνουμε διαφορές στη διάρθρωση των συνόλων, στο ρεπερτόριό τους αλλά και στο περιεχόμενο των εκδηλώσεων. Αυτό είναι κάτι αναπόφευκτο και πραγματοποιείται τις περισσότερες φορές ανεπιτήδευτα. Υπάρχει μία, θα μπορούσαμε να πούμε, αλληλεπίδραση της κοινωνίας με το κάθε σχολείο. Για παράδειγμα, διαφορετική κουλτούρα και παράδοση έχει η Καβάλα, διαφορετική η Αλεξανδρούπολη και τα στοιχεία αυτά αντικατοπτρίζονται και στο όργανο αναφοράς. Με αίτημα, δηλαδή, στο Υπουργείο ενδέχεται να αλλάξει το όργανο αναφοράς. Μόνο έτσι μπορεί να γίνει. Κλείνοντας, να πω ότι τα Μ.Σ. είναι μία ιδιαίτερη κατηγορία σχολείων που είναι ανοιχτά στην κοινωνία, αλληλοεπιδρούν κι αυτό είναι και το πρόβλημα.

**4. Ερ.: Θεωρείτε ότι ο θεσμός της καλλιτεχνικής επιτροπής υποστηρίζει τη δράση, τις ανάγκες και τη βιωσιμότητα του Μουσικού Σχολείου;**

**Απ.:** Ναι, βέβαια, πάρα πολύ. Είμαι πολύ ευχαριστημένη με την καλλιτεχνική επιτροπή και, σε προβλήματα που αντιμετωπίσαμε, απάντησε άμεσα. Επιλύει, γενικότερα, τα προβλήματα με μεγάλη επιστημονικότητα και είναι το πλέον καταρτισμένο και αρμόδιο όργανο. Ακόμη και σε περιπτώσεις που οι διευθυντές της εκπαίδευσης δεν όριζαν με σαφήνεια το πλαίσιο των κινήσεών μας και πρέπει να πάρουμε μια επίσημη απάντηση, ήταν συνεπείς και πάντα οι απαντήσεις τους πάντα σαφείς και υποστηρικτικές. Και αυτό είναι κάτι που ξέρω από προσωπική πείρα, αυτά τα 6 χρόνια που είμαι διευθύντρια.

**5. Ερ.: Υπάρχει η απαίτηση ή η επιθυμία εκ μέρους σας να ελέγξετε το σχέδιο μαθήματος που εκπονείται από τους εκπαιδευτικούς του Μουσικού Σχολείου, ώστε να έχετε ενημέρωση της διδακτικής διαδικασίας;**

**Απ.:** Όχι. Εγώ ως διευθύντρια δεν μπορώ να ελέγξω την ύλη. Δεν είναι το κατεξοχήν έργο μου και δεν είναι δική αρμοδιότητα. Αυτό είναι κάτι που ελέγχει το ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Παρόλα αυτά λόγω των γνώσεων μουσικής, έχω μια εικόνα της εκπαιδευτικής πράξης. Κάθε διευθυντής, πιστεύω, μπορεί διακριτικά να αφουγκράζεται την εκπαιδευτική διαδικασία. Αλλά, επαναλαμβάνω, ο έλεγχος του σχεδίου μαθήματος δεν εμπίπτει στις αρμοδιότητές μου και δεν μου επιτρέπεται να ελέγγω το έργο των συναδέλφων μου.

**6. Ερ.: Η αξιολόγηση των μουσικών μαθημάτων, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους, πραγματοποιείται με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;**

**Απ.:** Από την εμπειρία μου, δεδομένου ότι έχω διδάξει και το μάθημα της βυζαντινής μουσικής, δίνεται προτεραιότητα και στην προσπάθεια. Βέβαια, ακόμα η αξιολόγηση αποτυπώνεται αριθμητικά, αλλά στο μυαλό μας έχουμε πάντα ως παράμετρο αξιολόγησης την προσπάθεια του μαθητή. Δηλαδή, τα μουσικά μαθήματα επιτρέπουν ή ενδείκνυνται για μια αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών και θεωρώ ότι θα βοηθούσε πολύ, παρόλο που επίσημα δεν έχει εφαρμοστεί. Θα μπορούσε, όμως, να είναι αξιοποιήσιμη στα σχολεία μας.

**(Ερ.: Δηλαδή, η διεισδυτική μας ματιά ως προς την προσπάθεια του μαθητή, θα μπορούσε να διαμορφώσει ένα διαφορετικό πλαίσιο αξιολόγησης;**

**Απ.:** Ακριβώς. Η προσπάθεια του μαθητή, το ενδιαφέρον του, η συμμετοχή του στα μουσικά σύνολα. Σε όλα αυτά τα επίπεδα.

## **B. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ**

**1. Ερ.: Θεωρείτε ότι υπάρχει κλίμα επικοινωνίας και υποστήριξης στο έργο σας από τους καθηγητές, τον περιφερειακό σύμβουλο, τους συμβούλους των Μ.Σ., τους μαθητές, αλλά και την τοπική κοινωνία;**

**Απ.:** Φυσικά και υπάρχει και μάλιστα και σε μεγάλο βαθμό. Βέβαια, τα τρία πρώτα χρόνια δεν υπήρχε στήριξη από κανέναν και ομολογώ ότι δυσκολεύτηκα πάρα πολύ. Γιατί μην ξεχνάτε ότι εμείς ξεκινήσαμε από το μηδέν. Αυτή ήταν η 5η χρονιά λειτουργίας μας. Μέχρι να κερδίσω την εμπιστοσύνη τους ως διευθύντρια και μέχρι να καταστήσουμε σαφές τον ρόλο και το στίγμα του σχολείου, ήταν μία διαδικασία επίπονη. Αλλά, τώρα για παράδειγμα, οι συνάδελφοι ανταποκρίνονται. Αυτό είναι το πιο σημαντικό, για να λάβεις την πρέπουσα υποστήριξη. Πλέον, η περιφέρεια λειτουργεί υποστηρικτικά και είναι πάντα θετική απέναντι μας, σε μεγάλο βαθμό. Η συνεργασία μας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως άψογη. Το ίδιο ισχύει και για τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας. Οφείλω εδώ να σημειώσω ότι στα δύσκολα πρώτα βήματα βοήθησαν πολύ και οι άλλοι συνάδελφοι, διευθυντές άλλων Μουσικών Σχολείων. Αλλά και η τοπική κοινωνία, στα πρώτα μας βήματα, μας αντιμετώπιζε με επιφυλακτικότητα. Τώρα, έχουμε κερδίσει την εμπιστοσύνη της, μας υποστηρίζει και αναγνωρίζει την τιμιότητα των προθέσεων, αφού θέλουμε το καλό των μαθητών και της κοινωνίας μας. Έχουμε αφήσει το αποτύπωμά μας και δεν αντιμετωπίζουμε κανένα πρόβλημα. Είμαστε μπροστά, δείχνουμε τον δρόμο και αμέσως η κοινωνία ακολουθεί. Το βιώσαμε ακόμη και με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά το βλέπουμε και υπό κανονικές συνθήκες. Για παράδειγμα στις παραστάσεις μας επικρατεί το αδιαχώρητο και όλοι οι συμπολίτες μας καταλαβαίνουν και απολαμβάνουν τα οφέλη των δράσεών μας. Και χαίρονται την ύπαρξη του Μ.Σ. γιατί είναι κοιτίδα πολιτισμού στην πόλη αλλά και σε όλο τον νομό.

**2. Ερ.: Κατά τη γνώμη σας, ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Η εύρυθμη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων εμποδίζεται κυρίως από την αργοπορία εμφάνισης των αναπληρωτών και των ωρομισθίων στο σχολείο. Περιμένουν τους συναδέλφους κάθε χρόνο, για να μπορέσουμε να λειτουργήσουμε. Στελεχωνόμαστε πάρα πολύ αργά και πάλι όχι ολοκληρωμένα. Για παράδειγμα, όταν χρειαζόμαστε 120 ώρες γκάντα και έρχονται πιστώσεις για 30 ώρες, υπάρχει πρόβλημα. Και αυτό είναι κάτι που συμβαίνει σε όλα τα μουσικά μαθήματα, όχι μόνο σε ένα. Ειδικά στα ατομικά μαθήματα. Και πιστεύω πως όλοι οι διευθυντές θα επισημάνουν το στοιχείο αυτό στην έρευνά σας. Παρόλα αυτά, προσπαθούμε να αντιμετωπίζουμε με επιτυχία τις δύσκολες αυτές καταστάσεις, ώστε δημιουργούμε κάποιες προϋποθέσεις για ποιοτική εκπαίδευση και οι γονείς να μας εμπιστεύονται τα παιδιά τους. Τέλος, ένα άλλο ζήτημα είναι η αμεσότητα στελέχωσης προσωπικού που μπορεί να γίνεται και μέσω των υπηρεσιακών συμβουλίων. Δηλαδή, δεν γνωρίζουν ίσως οι άνθρωποι της διοίκησης πώς να στελεχωθεί γρήγορα και έγκαιρα ένα Μ.Σ. Αλλά μετά από τα 5 χρόνια λειτουργίας μας, έχουν κατανοήσει ότι έχουμε ιδιαίτερες ανάγκες σε κάποιες ειδικότητες δεύτερης ανάθεσης και πλέον υπάρχει πιο γρήγορη και αποτελεσματική τοποθέτηση καθηγητών.

**3. Ερ.: Θεωρείτε ότι το θεσμικό πλαίσιο αφήνει περιθώρια διοικητικής πρωτοβουλίας και αυτενέργειας ή λειτουργεί περιοριστικά;**

**Απ.:** Ναι, θεωρώ ότι το θεσμικό πλαίσιο αφήνει περιθώρια αυτενέργειας. Για παράδειγμα, ήμασταν οι πρώτοι στον νομό που κάναμε αδελφοποίηση με ευρωπαϊκό σχολείο. Είχαμε πλήρη αυτονομία και μάλιστα με την άμεση υποστήριξη του περιφερειακού διευθυντή Δευτεροβάθμιας, αλλά και του περιφερειάρχη. Το μόνο που χρειάζεται είναι η πρωτοβουλία από το

διδασκτικό προσωπικό, γιατί είναι γνωστό ότι οι δεξιότητες υπάρχουν, αφού τα Μ.Σ. στελεχώνονται από καθηγητές υψηλών προσόντων. Βέβαια υπήρξε πολλή δουλειά. Αλληλογραφία σε διάφορες γλώσσες, έγγραφα κ.ά. Αλλά το Υπουργείο σου επιτρέπει να κινηθείς προς την άτυπη εκπαίδευση, πραγματοποιώντας αδελφοποιήσεις, προγράμματα Erasmus και συμμετέχοντας σε ευρωπαϊκούς διαγωνισμούς. Δεν γίνεται τα Μ.Σ. να κινούνται μόνο σε στενά πλαίσια. Γιατί, η μουσική ενώνει όλους τους λαούς και σου επιτρέπει να διευρύνεις τα όρια της ελευθερίας σου.

**4. Ερ.: Συμβάλλετε (έχετε κάποιο ρόλο) και με ποιον τρόπο στην επιλογή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη στελέχωση του Μουσικού Σχολείου που διευθύνετε;**

**Απ.:** Προσωπικά, ανήκω στο Π.Υ.Σ.Δ.Ε. (Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), οπότε έχω σημαντικό ρόλο στην επιλογή του προσωπικού. Δηλαδή, δίνεται η δυνατότητα να επιλέξουμε καθηγητές φιλολόγους, φέρ' ειπείν, με δεύτερη ειδικότητα σε κάποιο μουσικό όργανο. Αυτός ο χειρισμός μάς επιτρέπει να μειώσουμε έως ένα βαθμό τα κενά μας. Σ' αυτό συμβάλλει όλη η διοίκηση και συναινεί σε αυτό και εμείς μέσα στο Π.Υ.Σ.Δ.Ε. το επισημαίνουμε. Μ' αυτόν τον τρόπο έχω δει μεγάλη βελτίωση τα τελευταία χρόνια που βρίσκομαι εκεί.

**(Ερ.: Αρα, μπορείτε να στηρίζετε το σχολείο σας με καθηγητές που έχουν δεύτερη ειδικότητα μουσική.)**

**Απ.:** Όταν χρειαζόμαστε έναν φιλόλογο φερ' ειπείν, το υπενθυμίζω πάντα διακριτικά για το καλό των μαθητών, ώστε να μειωθούν τα κενά και να λειτουργήσουμε πιο γρήγορα. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές διδάσκονται βυζαντινή μουσική από την αρχή της χρονιάς και όχι τον Δεκέμβριο. Αυτό είναι κάτι που συμβαίνει στο σχολείο λόγω της θέσης μου. Έτσι, θεωρώ ότι συνεισφέρω, ώστε η σχολική μονάδα που διευθύνω να λειτουργήσει πιο σωστά, βοηθώντας σε μια άμεση στελέχωση, όσο αυτό είναι εφικτό.

**(Ερ.: Ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού του Μουσικού Σχολείου που διευθύνετε, έχετε κάποιον άλλο ρόλο;)**

**Απ.:** Ακόμα αξιολόγηση δεν έχει γίνει και δεν μπορώ να πω κάτι πάνω σε αυτό. Έρχομαι σύμφωνα με τον νόμο που έχει βγει. Στην πράξη όμως, δεν το έχουμε δει.

**5. Ερ.: Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα Μουσικά Σχολεία σχετίζονται με τη γονεϊκή επιλογή και δεδομένων των πληθωρικών δράσεων που τα χαρακτηρίζουν, θεωρείτε ότι η συνεργασία του Μουσικού Σχολείου με την τοπική κοινωνία και τον σύλλογο γονέων είναι συνεχής και εποικοδομητική;**

**Απ.:** Η συνεργασία είναι συνεχής και διαρκής και υπάρχει η αλληλεπίδραση. Νομίζω ότι τα Μ.Σ. είναι κατεξοχήν κομμάτι της κοινωνίας και δεν υπάρχει περίπτωση να τα σκεφτεί κανείς εκτός αυτής. Πρέπει να ανταποκρίνονται στην παραμικρή διαφοροποίησή της, εννοώντας ότι πρέπει να αφουγκράζονται τις ανάγκες και να δείχνουν την αντίστοιχη ευαισθησία σε διάφορα ζητήματα. Επίσης, είμαστε σε συνεχή επικοινωνία με τους γονείς. Η συνεργασία μαζί τους είναι πολύ καλή, αυθεντική θα έλεγα, και εμείς από την πλευρά μας επιδιώκουμε ένα καλό κλίμα επικοινωνίας. Στην αρχή, βέβαια, επαναλαμβάνω, δεν υπήρχε αυτό το κλίμα και τα πρώτα δύο-τρία χρόνια ήταν δύσκολα. Αλλά πλέον είμαστε εκεί που πρέπει να είμαστε. Θεωρούμαστε αναγνωρίσιμο και αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας. Και αυτό το θεωρώ κατάκτησή μας.

**6. Ερ.: Αφήνετε περιθώρια για ελεύθερη ανάληψη πρωτοβουλιών σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο; Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα;**

**Απ.:** Ναι, αφήνω πολλά περιθώρια και είμαι λάτρης της ανάληψης πρωτοβουλιών. Μάλιστα, εγώ τους ενθαρρύνω και για πρωτοβουλίες που σχετίζονται με την επιμόρφωσή μας. Για αυτό σας λέω πως είμαστε το πρώτο σχολείο στον νομό που έκανε αδελφοποίηση με σχολείο του εξωτερικού και τα έγγραφα που συντάξαμε τότε έχουν αποτελέσει πρότυπο στη Διεύθυνση για τα υπόλοιπα σχολεία του νομού. Δεν το είχε ξανακάνει άλλος ποτέ. Και η συμμετοχή στον ευρωπαϊκό διαγωνισμό Comenius ήταν πρωτοβουλία των καθηγητών μας. Το έπαθλο ήταν 8.000 ευρώ και ήταν δύσκολο να το κερδίσουμε. Βέβαια, ήταν απίστευτη η εμπειρία για τους μαθητές οι οποίοι έπρεπε, μέσα σε άλλες δραστηριότητες, να δημιουργήσουν και ένα βίντεο για να προωθήσουν τα χαρακτηριστικά και τη φυσιογνωμία του σχολείου μας στην Ε.Ε. Έτσι, τα παιδιά γίνονται πολίτες της Ευρώπης. Και αυτός ήταν ο στόχος. Γιατί η γνώση δεν έχει σύνορα και τα παιδιά, ιδιαίτερα του Λυκείου, πρέπει να ξεφύγουν από τα στενά όρια της πόλης. Συνοπτικά, στηρίζουμε κάθε πρωτοβουλία των καθηγητών μας που μπορεί να αφορά οποιονδήποτε τομέα και επιδιώκουμε πολιτιστικά ή περιβαλλοντικά προγράμματα. Και ένα τελευταίο παράδειγμα. Στο Μ.Σ. Αλεξανδρούπολης φιλοξενήθηκε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο που το διοργάνωσε η περιφέρεια. Το σεμινάριο αυτό είχε μεγάλη ανταπόκριση και το θέμα του αφορούσε τη σύνταξη σχεδίων υποβολής στο πρόγραμμα Erasmus. Επιστημονικά υπεύθυνοι ήταν εξειδικευμένο προσωπικό από το Π.Ε.Κ.Ε.Σ., δηλαδή οι πρώην σχολικοί σύμβουλοι. Στο σεμινάριο αυτό συμμετείχαν καθηγητές από όλο τον Έβρο. Θέλω να πω από τα παραπάνω, πως στηρίζουμε γενικά όλες τις πρωτοβουλίες που λαμβάνουν χώρα στο νομό, αφού εκτός από τα γνωστικά οφέλη, αναδύονται και οικονομικά οφέλη για τα σχολεία.

## 12. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Μ.Σ. Α. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

### **1. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία ως προς τη χρήση εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στο Μουσικό Σχολείο;**

**Απ.:** Υπάρχει πολύ μεγάλη ελευθερία, αλλά αυτό εξαρτάται από τη Διεύθυνση και από τους συναδέλφους. Η Τέχνη είναι συνοδοιπόρος των Μουσικών Σχολείων και δεν θα ήταν δυνατόν να μην υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας ή πολιτιστικών/μουσικών δράσεων. Αυτό είναι ένα στοιχείο το οποίο δίνει ζωή και τα κάνει να διαφέρουν από τα υπόλοιπα συμβατικά σχολεία. Για παράδειγμα, εάν υπάρχει μία δυνατότητα εκδήλωσης αφιερωμένη στον Ελύτη, οι μαθητές θα είναι ήδη καλά προετοιμασμένοι μέσα από τη μουσική δράση, για τη δράση της γενικής παιδείας. Τέλος, οι συνάδελφοι που διδάσκουν στα Μουσικά Σχολεία αναγκαστικά έχουν ανοιχτούς ορίζοντες, γιατί αυτό επιβάλλεται αφενός από το αναλυτικό πρόγραμμα αφετέρου και από την ίδια την ουσία της Τέχνης.

### **2. Ερ.: Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου διδακτικού εγχειριδίου στα μουσικά μαθήματα (συλλογικά και ατομικά);**

**Απ.:** Το ερώτημα μου δημιουργεί αντικρουόμενες σκέψεις. Από τη μία, απαντώντας στο ερώτημα ως Διευθύντρια, που έχει υπό την εποπτεία της 60 περίπου συναδέλφους μουσικούς, με διαφορετικού βεληνεκού μουσικές σπουδές και διαφορετική νοοτροπία θα έλεγα πως μία κοινή γραμμή για όλους, θα βοηθούσε. Από την άλλη, απαντώντας έχοντας ως γνώμονα τη Μουσική και την Τέχνη, -επαναλαμβάνω την Τέχνη, ακριβώς γιατί είναι πολύ σημαντική- θα έλεγα πως μέσα από τη γόνιμη συνεργασία των συναδέλφων και μέσα από την ουσιαστική κατάθεση της εμπειρίας τους, θα μπορούσαν να καταλήξουν σε μουσικά κείμενα που θα έχουν σχέση με το κάθε παιδί ξεχωριστά. Ένας μπούσουλας νομίζω τελικά πως ακυρώνει την προσωπικότητα, τις δυνατότητες, τις ικανότητες, και την προοπτική εξέλιξης του ίδιου του παιδιού. Εν κατακλείδι, θα πρότεινα ένα αναλυτικό πρόγραμμα που θα δίνει τη δυνατότητα προσαρμογής ανάλογα με τις γνώσεις και το επίπεδο των καθηγητών και ανταποκρινόμενο στο κάθε παιδί ξεχωριστά.

### **3. Ερ.: Υπάρχει ελευθερία προτάσεων ή ενεργειών που επιτρέπουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργώντας διαφοροποιήσεις μεταξύ των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Η πορεία κάθε Μουσικού Σχολείου διαμορφώνεται μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα και τις γενικές οδηγίες. Αλλά διαμορφώνεται και μέσα από το δυναμικό του, τους καθηγητές. Από τη διάθεση τους, δηλαδή, για πολιτιστικές εκδηλώσεις και δράσεις. Μέσα από αυτή τη διαδικασία χαρακτηρίζεται το ίδιο το σχολείο με το είδος μουσικής που πρεσβεύουν. Ένας άλλος σημαντικός και καθοριστικός παράγοντας για το είδος μουσικής που θα ασχοληθεί το σχολείο είναι ο τόπος. Αν για παράδειγμα οι συνάδελφοι της κλασικής μουσικής παιδείας είναι δυναμικοί και θέλουν να γίνονται εκδηλώσεις, δράσεις και πολιτιστικά δρώμενα, τότε το σχολείο χαρακτηρίζεται από το περιβάλλον της κλασικής μουσικής. Αν σε ένα σχολείο η παραδοσιακή μουσική είναι πιο έντονη, πάλι εξαρτάται βέβαια πάλι από τους συναδέλφους και από τον τόπο. Για παράδειγμα, δεν μπορώ να φανταστώ ένα Μουσικό Σχολείο σε νησί να μην προωθεί την παραδοσιακή νησιώτικη μουσική. Τέλος, όλα τα παραπάνω χρειάζονται τη στήριξη του εκάστοτε Διευθυντή στις πρωτοβουλίες των καθηγητών και βέβαια πρέπει να εξασφαλιστεί η κατάλληλη υποδομή για την υλοποίησή τους.



**(Ερ.: Το παραδοσιακό όργανο αναφοράς το οποίο διαφοροποιείται σε μερικά σχολεία (κατόπιν αιτήματος του εκάστοτε σχολείου) και ταυτόχρονα η διαφορετική φυσιογνωμία που υπάρχει στα μουσικά σύνολα μεταξύ των σχολείων, αποτελούν διαφοροποιήσεις που συμβάλλουν σε ένα διαφορετικό «πρόσωπο» αυτών των σχολείων;**

**Απ.:** Πιστεύω στη διαφορετικότητα και στα διαφορετικά «πρόσωπα» των σχολείων και δη των Μουσικών Σχολείων και είναι πάρα πολύ σημαντική η σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία στο θέμα της μουσικής παράδοσης. Μπορούν λοιπόν τα Μουσικά Σχολεία να διαφοροποιηθούν και πρέπει και οι συνάδελφοι και ο διευθυντής να στηρίζουν την παραδοσιακή χροιά του τόπου. Γιατί μέσα από την ιστορία και τους τόπους μας μπορούμε να προχωρήσουμε στο αύριο. Ουσιαστικά, καταλήγοντας, μπορεί κάθε σχολείο να διαφοροποιηθεί και πρέπει να το επιδιώκει κατά τη γνώμη μου. Αλλά πρέπει να βρεθούν οι συνάδελφοι που θα στηρίξουν μία τέτοια πρωτοβουλία και θα δώσουν χρώμα σ' αυτήν τη διαφοροποίηση.

**4. Ερ.: Θεωρείτε ότι ο θεσμός της καλλιτεχνικής επιτροπής υποστηρίζει τη δράση, τις ανάγκες και τη βιωσιμότητα του Μουσικού Σχολείου;**

**Απ.:** Όχι. Βέβαια, ένα Μουσικό Σχολείο δεν μπορεί να έχει μόνο ως οδηγό τις αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας. Στο παρελθόν πολύ σωστά δημιουργήθηκε ο θεσμός της καλλιτεχνικής επιτροπής, αλλά η ανάγκη επιτάσσει μία καλλιτεχνική επιτροπή η οποία θα βρίσκεται πολύ κοντά στα Μουσικά Σχολεία δρώντας συμβουλευτικά και στηρίζοντάς τα, απαντώντας έτσι στις ανάγκες του κάθε σχολείου ξεχωριστά.

**5. Ερ.: Υπάρχει η απαίτηση ή η επιθυμία εκ μέρους σας να ελέγξετε το σχέδιο μαθήματος που εκπονείται από τους εκπαιδευτικούς του Μουσικού Σχολείου, ώστε να έχετε ενημέρωση της διδακτικής διαδικασίας;**

**Απ.:** Ο έλεγχος αποτελεί ένα στοιχείο της ηγεσίας. Σε ένα σχολείο πολυπληθές, όπως είναι και το συγκεκριμένο, υπάρχει η ανάγκη οριοθέτησης και ύπαρξης κοινών προγραμμάτων και στόχων. Προτεραιότητα αποτελούν βέβαια οι μαθητές. Αυτό στην πράξη σημαίνει ένα αναλυτικό πρόγραμμα που να σέβονται όλοι, συμπεριλαμβάνοντας και τις προαναφερθείσες διαφοροποιήσεις. Ο διευθυντής των Μουσικών Σχολείων είναι διαφορετικών ειδικοτήτων. Δεν μπορεί να έχει τον έλεγχο της διδακτικής πράξης μέσα στα τμήματα. Όμως ως διευθύντρια εννέα χρόνων έχω την ανάγκη να βρίσκονται δίπλα μου οι σύμβουλοι των μαθημάτων και μαζί με τους συναδέλφους να χαράζονται πορείες μαθημάτων και αυτές οι πορείες που θα έχουν βγει από τους ειδικούς σε συνεργασία με τους μάχιμους εκπαιδευτικούς της τάξης θα θέτονται ως θέμα συζήτησης για το αν εφαρμόζονται ή όχι και πού είναι το πρόβλημα, πάντοτε με σκοπό την καλύτερη παιδεία που αξίζουν τα παιδιά.

**6. Ερ.: Η αξιολόγηση των μουσικών μαθημάτων, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους, πραγματοποιείται με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;**

**Απ.:** Προσωπικά πιστεύω πως για να γίνει η αξιολόγηση με εναλλακτικούς τρόπους που αποτελεί και το ζητούμενο, γιατί οι μαθητές μας είναι διαφορετικοί και ο καθένας είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα, θα έπρεπε - εκτός από τις γνώσεις που έχει ο καθένας - να γίνει μία ουσιαστική και βαθιά επιμόρφωση. Αυτήν δεν την έχουμε. Τώρα, μετά από συζητήσεις με τους συναδέλφους για την προσωπικότητα του κάθε παιδιού, ο καθένας μας στην τάξη εφαρμόζει αυτό που του λείει το μυαλό του, η γνώση του και η ευθύνη του απέναντι στην ίδια την ιδιότητα του δασκάλου. Φυσικά, τα Μουσικά Σχολεία έχουν τις πολιτισμικές δράσεις που μπορούν να βοηθήσουν στη βαθμολόγηση ενός παιδιού μέσα από ένα μουσικό σύνολο ή μέσα από τη συμμετοχή του σε μία μουσική δράση. Θεωρώ όμως ότι δεν είναι τα πράγματα στο επίπεδο που θα άγγιζαν ένα πολύ καλό αποτέλεσμα. Έχουμε δρόμο γι' αυτό.

## **B. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ**

**1. Ερ.: Θεωρείτε ότι υπάρχει κλίμα επικοινωνίας και υποστήριξης στο έργο σας από τους καθηγητές, τον περιφερειακό σύμβουλο, τους συμβούλους των Μ.Σ., τους μαθητές, αλλά και την τοπική κοινωνία;**

**Απ.:** Ξεκινώντας από το τέλος και από την τοπική κοινωνία, το μουσικό σχολείο απολαμβάνει μεγάλη εκτίμηση, σεβασμό και αγάπη. Αυτό έμπρακτα σημαίνει ότι στηρίζει ο κόσμος τις εκδηλώσεις μας κι αυτό μάς δίνει δύναμη. Επίσης, στήριξη δέχεται το μουσικό σχολείο και από τους θεσμούς της πόλης, τα θεσμικά όργανα, τα οποία το εκτιμούν. Από την άλλη, συνεργασία με την περιφέρεια και τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας υπάρχει, όπως υπάρχει και ένα πνεύμα στήριξης, αλλά πολλές φορές νιώθουμε ότι μας κυνηγάει η γραφειοκρατία και οι διοικητικές υποχρεώσεις, οι οποίες είναι απάνθρωπες και δύσκολα τις αντιμετωπίζουμε. Η επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων -όταν είναι πολλοί- δυσκολεύει στο να βρούμε έναν δρόμο που να τον ακολουθούμε όλοι. Έτσι, εντοπίζεται εδώ η δυναμική της διαφορετικότητας που ως Διευθύντρια θέλω να χρησιμοποιώ θετικά. Βέβαια, δεν είναι πάντα εφικτή η συνεργασία, γιατί υπάρχουν συναδέλφοι που κάνουν αυτό που πρέπει, υπάρχουν συναδέλφοι που τραβούν μπροστά και οι οποίοι δίνουν μία δυναμική στο σχολείο, υπάρχουν συναδέλφοι που υπολείπονται των υποχρεώσεων. Μέσα σε ένα μεγάλο χώρο εργασίας υπάρχουν αυτές οι διαφορετικές απόψεις. Η συνεργασία «επιβάλλεται» μόνο με το παράδειγμα που δίνει η Διεύθυνση. Αν εγώ δώσω το παράδειγμα της συνεργασίας, κατά κάποιο τρόπο αναγκάζω όχι τους ήδη θετικά διακείμενους στη συνεργασία αλλά κι αυτούς που δεν είναι. Έτσι, αναγκάζονται μέσα σ' αυτό το κλίμα που κατά κάποιο τρόπο επιβάλλεται, να συνεργαστούν. Καταφέρνει και διαχέεται δηλαδή στην κοινότητα.

**2. Ερ.: Κατά τη γνώμη σας, ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων;**

**Απ.:** Οι παράγοντες είναι πάρα πολλοί. Δεν υπάρχει μέχρι τώρα ένα ξεκάθαρο πλάνο σπουδών για τα μουσικά σχολεία. Δεν υπάρχει αναγνώριση των μουσικών σπουδών που πραγματοποιούνται στα μουσικά σχολεία. Δεν υπάρχουν μουσικά βιβλία. Βέβαια, το μεγαλύτερο πρόβλημα αποτελεί η υποστελέχωση των σχολείων και η μη έγκαιρη τοποθέτηση συναδέλφων. Έτσι, δεν μπορούμε να ανταποκριθούμε στις ανάγκες του σχολείου στην έναρξή του, τον Σεπτέμβρη. Τέλος, υπολείπομαστε συμβούλων. Έχουμε ανάγκη να έχουμε συμβούλους, δηλαδή καταρτισμένους ανθρώπους και ειδικούς επί των θεμάτων. Από τα προαναφερθέντα, το μεγαλύτερο πρόβλημα κατά τη γνώμη είναι το ζήτημα της μη στελέχωσης από συναδέλφους.

**3. Ερ.: Θεωρείτε ότι το θεσμικό πλαίσιο αφήνει περιθώρια διοικητικής πρωτοβουλίας και αυτενέργειας ή λειτουργεί περιοριστικά;**

**Απ.:** Εξ ορισμού κάθε πλαίσιο λειτουργεί περιοριστικά, αλλά στο χέρι μας είναι να του κλείνουμε πονηρά το μάτι και να ξεφεύγουμε, γιατί χωρίς προοπτική ελευθερίας και χωρίς δυναμική ωραίων ιδεών, δεν μπορούμε να λειτουργήσουμε.

**4. Ερ.: Συμβάλλετε (έχετε κάποιο ρόλο) και με ποιον τρόπο στην επιλογή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη στελέχωση του Μουσικού Σχολείου που διευθύνετε;**

**Απ.:** Δεν έχω κανέναν ρόλο. Και δεν μπορώ να συμβάλλω. Στηριζόμενη στην εμπειρία μου αντικειμενικά, μπορώ να κρίνω ποιοι άνθρωποι μπορούν να προσφέρουν πολλά, ποιοι λιγότερα και ποιοι καθόλου. Αλλά δεν υπάρχει επίσημα κανένας ρόλος. Θα κλείσω με τα λόγια του Σεφέρη «Αυτόν τον θίασο έχουμε, μ' αυτόν θα παίξουμε». Κι αυτό κάνω ως Διευθύντρια.

**(Ερ.: Κατά την περίοδο στελέχωσης των σχολείων με ωρομίσθιους με πιστώσεις που δίνονται από το υπουργείο (αφού πρώτα περάσουν από την περιφέρεια και καταλήξουν στο σχολείο) αν υποθέσουμε ότι αυτές οι ώρες των ωρομίσθιων δοθούν στα «δημοφιλή» όργανα, βάσει των προτιμήσεων των παιδιών, υπάρχει αυτονομία από τη Διεύθυνση να δοθούν και στη διδασκαλία άλλων μουσικών οργάνων, όχι τόσο δημοφιλών ίσως, υπακούοντας σε ένα ενδεχόμενο όραμα του σχολείου;)**

**Απ.:** Υπάρχει αυτονομία και μπορούν να δοθούν ώρες, αλλά εδώ να σας πω ότι αυτές οι ώρες κάθε χρόνο δεν είναι πολλές, μπορεί να είναι 30 ή 40, και οι ώρες δίνονται για να καλυφθούν οι απαιτήσεις των περισσότερων μαθητών. Άρα, όταν το υπουργείο στείλει τους ωρομίσθιους, αυτοί θα χρησιμοποιηθούν για τις ανάγκες των μαθημάτων με τις περισσότερες προτιμήσεις. Κι εγώ από την άλλη, δεσμεύομαι ότι θα τους χρησιμοποιήσω εκεί. Επίσης, στην πορεία, όταν αυτό γίνει τον Απρίλιο, οι μαθητές που είχαν επιλέξει ένα όχι τόσο «δημοφιλές» μουσικό όργανο, θα έχουν αλλάξει μετά προτίμηση, για να μην έχουν κενά. Εμείς θέλουμε να στηρίξουμε όλα τα όργανα κι αυτό είναι κάτι που πρέπει να γίνει και με τις εισαγωγικές εξετάσεις, για παράδειγμα με τα παιδιά που παίζουν σπάνια μουσικά όργανα, αλλά δεν υπάρχει δυνατότητα. Φέτος λόγω χάρη, έχουμε ηλεκτρική κιθάρα, αλλά μετά την επιμονή των παιδιών, κι έτσι δόθηκαν οι ώρες αυτές στον ωρομίσθιο καθηγητή.

**5. Ερ.: Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα Μουσικά Σχολεία σχετίζονται με τη γονεϊκή επιλογή και δεδομένων των πληθωρικών δράσεων που τα χαρακτηρίζουν, θεωρείτε ότι η συνεργασία του Μουσικού Σχολείου με την τοπική κοινωνία και τον σύλλογο γονέων είναι συνεχής και εποικοδομητική;**

**Απ.:** Η συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων είναι πολύ σημαντική αλλά και δύσκολη. Κι αυτό, γιατί τα μουσικά σχολεία θεωρούνται καλά και στη γενική παιδεία και πολλές φορές, ως αστείο, το παρομοιάζουν με ιδιωτικό. Πολλές φορές, λοιπόν, οι γονείς έχουν παράλογες απαιτήσεις. Όταν βέβαια έχεις απέναντί σου, για παράδειγμα, χίλιους γονείς, σαφώς και είσαι προετοιμασμένος, ως Διευθυντής, να αντιμετωπίσεις τις δυσκολίες. Οι γονείς χρειάζονται ενημέρωση, αλήθεια, αντικειμενικότητα, υπομονή, καλή συνεργασία, να μην χάνεις την ψυχραιμία σου και τέλος να βάζεις όρια, ώστε να είναι ξεκάθαρο πού φτάνουν οι αρμοδιότητες του Συλλόγου και πού αρχίζουν του σχολείου. Ένα σχολείο που συνεργάζεται αρμονικά με τον Σύλλογο και την τοπική κοινωνία, ισχυροποιείται.

**6. Ερ.: Αφήνετε περιθώρια για ελεύθερη ανάληψη πρωτοβουλιών σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο; Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα;**

**Απ.:** Σπάνια έχω αρνηθεί προτάσεις συναδέλφων, και αν έχω αρνηθεί, αυτό σχετίζεται με τα παιδιά. Για παράδειγμα είχα αρνηθεί τη διεξαγωγή μίας εκδρομής στο εξωτερικό, γιατί ήταν πολύ ακριβή. Στηρίζω, λοιπόν, όλες τις προτάσεις, με προϋπόθεση να ωφελείται το κάθε παιδί και να μπορούν να συμμετέχουν τα περισσότερα παιδιά σ' αυτήν. Μία από αυτές τις προτάσεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν μία εκδρομή στα παράλια της Μαύρης Θάλασσας που εντασσόταν σε ένα πολιτιστικό πρόγραμμα. Έχουμε, επίσης, καλέσει σημαντικούς καλλιτέχνες, όπως τη Νένα Βενετσάνου να τραγουδήσει πάνω στη σκηνή με τους μαθητές μας, και προσωπικά το θεωρώ επιβράβευση των μαθητών μας μία τέτοια εμπειρία. Τέλος, μία άλλη πρόταση περιλάμβανε μία εκπαιδευτική εκδρομή στο Παρίσι, όπου οι μαθητές επισκέφθηκαν όλα τα μουσεία φυσικών επιστημών με τη συνοδεία μίας ομάδας μαθηματικών που δρα προς όφελος του σχολείου με δράσεις, όπως γρίφοι. Παρόλο που είμαστε ένα μουσικό σχολείο, στηρίζω και τους λογοτεχνικούς διαγωνισμούς ή την ομάδα των μαθηματικών που προανέφερα. Λέω λοιπόν τη γνώμη μου και με ακούνε ως ένα βαθμό. Κλείνοντας, για να πάει μπροστά ένα σχολείο, χρειάζεται αυτενέργεια και, για να υπάρξει αυτενέργεια, χρειάζεται πρωτοβουλία

και ελεύθερο πνεύμα. Ο δικός μου ρόλος είναι υποστηρικτικός, θυμίζοντας τα όρια που επιβάλλει ένα σχολείο.