



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Σχολική Ηγεσία και Μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση:
Μια εθνογραφική μελέτη της μουσικής κουλτούρας
σχολικών μονάδων με διευθυντές εκπαιδευτικούς μουσικής

Αντώνιος Π. Κυρμπάτσος

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή

Επιβλέπουσα: Μαρία Παπαπαύλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Συνεπιβλέπουσα: Σμαράγδα Χρυσοστόμου, Καθηγήτρια
Συνεπιβλέπουσα: Ειρήνη Λουτζάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

ΑΘΗΝΑ

ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2020

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Σχολική Ηγεσία και Μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια εθνογραφική μελέτη της μουσικής κουλτούρας σχολικών μονάδων με διευθυντές εκπαιδευτικούς μουσικής

Αντώνιος Π. Κυρμπάτσος

A.M.:224681462724

Επταμελής εξεταστική επιτροπή:

Μαρία Παπαπαύλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Σμαράγδα Χρυσοστόμου, Καθηγήτρια
Ειρήνη Λουτζάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Πάυλος Κάβουρας, Καθηγητής
Αναστάσιος Χαψούλας, Καθηγητής
Βασιλική Λαλιώτη, Επίκουρη Καθηγήτρια
Παναγιώτης Πούλος, Λέκτορας

Σημείωμα του συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διδακτορική διατριβή η οποία συντάχθηκε για το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε προς εξέταση τον Οκτώβριο του 2020. Ο συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Οι απόψεις που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τον συγγραφέα και όχι τα μέλη της επιβλέπουσας επιτροπής

Στη σύζυγό μου Εύα
και τους γιους μας
Παναγιώτη – Χρήστο
και Ανδρέα – Γεώργιο,
τους διακλαδιζόμενα συλλειτουργούντες
επεκτεινόμενους πυλώνες της ζωής μου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Φτάνοντας στην ολοκλήρωση της συγγραφής της παρούσης εθνογραφικής μελέτης, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς όλους όσους με βοήθησαν με οποιονδήποτε τρόπο σε αυτή τη μακρόχρονη προσπάθεια.

Τις πιο θερμές μου ευχαριστίες τις απευθύνω στην κυρίως επιβλέπουσα της διατριβής, την αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τμήματος Μουσικών Σπουδών Παπαπαύλου Μαρία, η οποία όχι μόνο δέχτηκε να αναλάβει την επίβλεψη ενός ιδιαίτερα σύνθετου θέματος που απαιτεί διεπιστημονική προσέγγιση, αλλά και επέδειξε τη μέγιστη προσήλωση στην επιστημονική μου καθοδήγηση, προκειμένου η αρχική σύλληψη της ερευνητικής πρότασης να μετασχηματιστεί σε άρτιο επιστημονικό πόνημα. Οφείλω να της αναγνωρίσω πρώτα απ' όλα ότι μου δίδαξε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εθνογραφικής γραφής και έπειτα ότι με αστείρευτη υπομονή διάβασε με προσοχή και προέβη σε ουσιώδεις παρατηρήσεις σε έναν διόλου ευκαταφρόνητο όγκο σελίδων, ο αριθμός των οποίων ξεπερνά κατά πολύ τον τελικό αριθμό σελίδων της διατριβής.

Ευχαριστώ επίσης θερμά τις συνεπιβλέπουσες καθηγήτριες του Τμήματος, Λουτζάκη Ειρήνη και Χρυσοστόμου Σμαράγδα, οι οποίες με τις καίριες επισημάνσεις τους σε όλα τα επίπεδα (συγκρότηση μεθοδολογίας, ανάπτυξη βιβλιογραφίας, επιστημολογική οριοθέτηση, τελική διευθέτηση κειμένου) ήδη από την περίοδο της σύλληψης της αρχικής ιδέας, πριν ακόμη αποσαφηνιστεί σε συγκεκριμένη επιστημονική πρόταση, με ενθάρρυναν πάντοτε με καλή διάθεση, βοηθώντας με να αποφύγω λάθη και παραλείψεις.

Θα ήταν σοβαρή αβλεψία να μην αναφερθώ στην ουσιαστική συμβολή των σεμιναριακών κύκλων που διοργανώνει ο Τομέας Εθνομουσικολογίας και Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας για τους υποψήφιους διδάκτορες του. Υπ' αυτό το πρίσμα, πέραν των τριών προαναφερθεισών καθηγητριών, οφείλω πολλά στους Κάβουρα Πάυλο και Λαλιώτη Βασιλική, κατά διαστήματα υπεύθυνους καθηγητές της διοργάνωσης αυτών των σεμιναρίων. Ασφαλώς, μαζί με αυτούς, με επηρέασαν με τις γενικότερες τοποθετήσεις τους όλοι οι συμμετέχοντες καθηγητές του Τομέα.

Παραμένοντας στο πλαίσιο αυτών των σεμιναρίων θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου και προς όλους τους συναδέλφους υποψήφιους διδάκτορες. Η συνοδοιπορία μαζί τους σε αυτή την επιστημονική περιπέτεια ήταν πολλαπλά επωφελής. Στο ξεκίνημά μου, όσοι λάμβαναν το χρίσμα του διδάκτορα αποτελούσαν παράδειγμα προς μίμηση. Στη συνέχεια, βρήκα τους

συναγωνιστές μου, με τις κοινές ανησυχίες και τις συγγενείς επιδιώξεις. Θα ήθελα να τους ευχαριστήσω όλους από καρδιάς, τόσο τους ήδη διδάκτορες, όσο και τους επίδοξους, γιατί αποτέλεσαν για μένα έμπνευση, ο καθένας βέβαια με τον τρόπο του.

Προσεγγίζοντας τον χώρο του ερευνητικού πεδίου, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς όλους τους μελετώμενους στη διατριβή διευθυντές, οι οποίοι με εμπιστεύτηκαν και αφιέρωσαν χρόνο και σκέψη, για να συνδράμουν στην έρευνα. Και αυτή η έκφραση ευγνωμοσύνης δεν με αφορά προσωπικά μόνο ως ερευνητή, αλλά και ως συνάδελφο εκπαιδευτικό, καθώς η πολυσχιδής, όπως θα φανεί και παρακάτω, παρουσία τους στον χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αποτελεί εχέγγυο για το παρόν και κληρονομιά για το μέλλον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα και της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ειδικότερα.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω και όσους συναδέλφους, φίλους και συγγενείς συνέδραμαν στην προσπάθειά μου αυτή, με οποιονδήποτε τρόπο: άλλοτε βοηθώντας με να διευρύνω το δείγμα της έρευνας, άλλοτε εμπλουτίζοντας τη δεξαμενή της βιβλιογραφίας μου, άλλοτε συζητώντας εποικοδομητικά και προτείνοντας λειτουργικές λύσεις σε ποικίλα προβλήματα που ανέκυπταν, πάντοτε μέσα από τον ενθαρρυντικό τους λόγο.

Τέλος, το πιο μεγάλο ευχαριστώ το οφείλω στα εξόχως υπομονετικά μέλη της οικογένειάς μου, τη σύζυγό μου και τους γιους μας, που πάντοτε αναδείχθηκαν αρωγοί και συμπαραστάτες στη μακρόχρονη πορεία αυτής της έρευνας και της συγγραφής της. Χωρίς την αγάπη τους και το ενδιαφέρον τους, δεν γνωρίζω πότε θα ολοκλήρωνα την προσπάθειά μου. Και για να είμαι απολύτως δίκαιος, το πιο κρίσιμο ευχαριστώ το οφείλω στην άοκνη πεθερά μου. Το «καταφύγιο» των Τρικάλων έδωσε την πιο αποφασιστική ώθηση στην ολοκλήρωση της διατριβής.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΟΠΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	2
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	9
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	12
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	58
Α΄ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΟΙ ΤΕΣΣΕΡΙΣ «ΑΝΤΑΡΤΕΣ» ΔΕΜΑ	61
ΙΩΑΚΕΙΜ ΚΑΛΛΙΠΟΛΙΤΗΣ: Ο οργανωτικός	62
ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΑΡΧΟΝΤΗΣ: Ο δημοφιλής	74
ΙΩΣΗΦ ΧΡΥΣΟΣ: Ο πληθωρικός	89
ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΚΥΡΜΠΑΤΣΟΣ: Ο Ιανός	112
Β΄ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΟΙ «ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΙ»	126
ΑΓΗΣΙΛΑΟΣ ΚΟΝΤΟΣ: Ο πολύπειρος	127
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΚΑΣΤΡΙΝΟΣ: Ο αναλυτικός	142
ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΕΥΑΓΓΕΛΙΔΗΣ: Ο πρωτοποριακός	164
Γ΄ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 2	183
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	223
Α΄ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΟΙ ΤΕΣΣΕΡΙΣ «ΑΝΤΑΡΤΕΣ» ΔΕΜΑ	225
ΙΩΑΚΕΙΜ ΚΑΛΛΙΠΟΛΙΤΗΣ: Η βιωματική φύση της διδασκαλίας της μουσικής και το δικαίωμα αρνησικυρίας του εκπαιδευτικού μουσικής	225
ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΑΡΧΟΝΤΗΣ: Μάθηση μέσω μουσικής	232
ΙΩΣΗΦ ΧΡΥΣΟΣ: Από τα σχολικά εγχειρίδια μουσικής στο European music portfolio	236
ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΚΥΡΜΠΑΤΣΟΣ: Από την πνοή του πιλοτικού ολοήμερου και του «Μελίνα» στην ασφυξία του ενιάιου τύπου δημοτικού σχολείου	246
Β΄ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΟΙ «ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΙ»	254
ΑΓΗΣΙΛΑΟΣ ΚΟΝΤΟΣ: Η κρισιμότητα της συγκυρίας και η εναλλακτική της οργανικής τοποθέτησης εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε όλα τα σχολεία	254
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΚΑΣΤΡΙΝΟΣ: Η ποικιλία των διδακτικών προσεγγίσεων της μουσικής και η αναγκαιότητα της συνεργατικής διδασκαλίας	263
ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΕΥΑΓΓΕΛΙΔΗΣ: Η μουσική ως κυρίαρχη άποψη	276
Γ΄ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 3	283
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΟΦΕΙΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΔΕΜΑ ΚΑΙ ΔΕΓΜ	313
Α΄ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΟΦΕΙΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΤΩΝ ΤΕΣΣΑΡΩΝ «ΑΝΤΑΡΤΩΝ» ΔΕΜΑ	315
ΙΩΑΚΕΙΜ ΚΑΛΛΙΠΟΛΙΤΗΣ: Η σπείρα του Swanwick και το «αντίστροφο παράδειγμα»	316
ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΑΡΧΟΝΤΗΣ: Λήξη γιορτής	334
ΙΩΣΗΦ ΧΡΥΣΟΣ: Ο πυλώνας που επεκτάθηκε με ένα βλέμμα	341
ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΚΥΡΜΠΑΤΣΟΣ: Ο τρίφωνος συνομιλητής και η σύλληψη του επεκτεινόμενου πυλώνα	357
Β΄ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΟΦΕΙΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΤΩΝ «ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ» ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	372
ΑΓΗΣΙΛΑΟΣ ΚΟΝΤΟΣ: Από την τσιγγάνικη «Άγια Νύχτα» γονέων στη δημιουργική γαλήνη παιδιών	373
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΚΑΣΤΡΙΝΟΣ: Ο Μότσαρτ, ο Μπετόβεν και η ποντιακή λύρα	378
ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΕΥΑΓΓΕΛΙΔΗΣ: Από τη δημιουργία στην επιπόνηση	398
Γ΄ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 4	421
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ	458
Σύνοψη και προοπτικές	506
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	509
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	515

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	2
ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	178
ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΡΑΜΑΤΩΝ	179
ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΡΑΜΑΤΩΝ ΔΕΜΑ Α	180
ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΡΑΜΑΤΩΝ ΔΕΜΑ Β	181
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΔΕΓΜ	181
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΔΕΜΑ Α	182
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΔΕΜΑ Β	182
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΔΕΣΗΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΕ ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ, ΙΣΤΟΡΙΑ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ (ΑΡΧΟΝΤΗΣ)	233
ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ ΥΠΕΡ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ α' (ΧΡΥΣΟΣ)	245
ΠΙΝΑΚΑΣ ΘΕΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ (ΚΥΡΜΠΑΤΣΟΣ)	252
ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΚΑΛΥΨΗ ΟΛΟΥ ΤΟΥ ΩΡΑΡΙΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΕ ΕΝΑ ΜΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (ΚΟΝΤΟΣ)	259
ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΚΑΛΛΙΠΟΛΙΤΗΣ)	330
ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΩΝ – ΑΝΑΣΤΟΛΕΩΝ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΕΙ Ο ΙΩΑΚΕΙΜ ΚΑΛΛΙΠΟΛΙΤΗΣ	333
ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΩΝ – ΑΝΑΣΤΟΛΕΩΝ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΕΙ Ο ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΑΡΧΟΝΤΗΣ	341
ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΩΝ - ΑΝΑΣΤΟΛΕΩΝ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΕΙ Ο ΙΩΣΗΦ ΧΡΥΣΟΣ	356
ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΩΝ – ΑΝΑΣΤΟΛΕΩΝ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΕΙ Ο ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΚΥΡΜΠΑΤΣΟΣ	369
ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΩΝ - ΑΝΑΣΤΟΛΕΩΝ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΟΥ ΑΓΗΣΙΛΑΟΥ ΚΟΝΤΟΥ	377
ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΩΝ - ΑΝΑΣΤΟΛΕΩΝ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΕΙ Ο ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΚΑΣΤΡΙΝΟΣ	397
ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΩΝ - ΑΝΑΣΤΟΛΕΩΝ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΕΙ Ο ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΕΥΑΓΓΕΛΙΔΗΣ	418

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΟΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΛΑΙΣΙΩΝ

ΠΟΡΙΣΜΑΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 1	81
ΠΟΡΙΣΜΑΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 2	152
ΠΟΡΙΣΜΑΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 3	275
ΠΟΡΙΣΜΑΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 4	388
ΠΟΡΙΣΜΑΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 5	406

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1. Α΄ ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ: ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	515
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2. Β΄ ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΠΕΡΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΒΟΛΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ	516
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3. Γ΄ ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΠΕΡΙ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	517
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4. Δ΄ ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ: ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	518
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5. ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 «ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ»	519
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6. ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 «ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»	520
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7. ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 «ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ»	521

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εθνογραφική μελέτη ερευνά τον εκπαιδευτικό Μουσικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως διευθυντή σχολικής μονάδας, εστιάζοντας κυρίως στο ρόλο του στη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα που διευθύνει. Η έρευνα αναπτύσσεται σε τρεις νοηματικούς άξονες. Ο άξονας Α. «Σχολική Ηγεσία» αφορά στη διακρίβωση του βαθμού στον οποίο ένας εκπαιδευτικός Μουσικής ευρισκόμενος στη θέση του διευθυντή δύναται να αναδειχθεί σε ηγέτη, μέσα στα πλαίσια της λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα. Ο άξονας Β. «Μουσική στην Εκπαίδευση» συνδέεται με την εξέταση όλων των πτυχών της ύπαρξης της μουσικής ως διδακτικού αντικειμένου, ως τέχνης και ως πολιτισμικού φαινομένου στις διερευνώμενες σχολικές μονάδες. Τέλος, ο άξονας Γ. «Μουσική Κουλτούρα Σχολικής Μονάδας» αφορά στην ανάδειξη παραγόντων που δρουν είτε ενισχυτικά είτε ανασταλτικά στη διαμόρφωση μιας ακμαίας μουσικής κουλτούρας στις σχολικές μονάδες που διευθύνουν εκπαιδευτικοί Μουσικής ή εκπαιδευτικοί με μουσικές γνώσεις. Στο σύνολό της η μελέτη αποτελεί ένα ψηφιδωτό διευθυντικών απόψεων, βιωμάτων, οραμάτων, προβλημάτων και ενεργειών που σχετίζονται με τη μουσική και τους ποικίλους τρόπους αξιοποίησής της στις σχολικές μονάδες της έρευνας. Υπ' αυτό το πρίσμα η μελέτη δεν εξαντλείται στην κατάδειξη δυσχερειών και ατελέσφορων προσπαθειών, καθώς ταυτόχρονα ρίχνει φως σε καινοφανείς ιδέες, τολμηρές συλλήψεις και υφιστάμενες επιτεύξεις. Η ανάδειξη και σκιαγράφηση της ταυτότητας του διευθυντή εκπαιδευτικού Μουσικής Αγωγής, της επίδρασής του και της αντίληψής του για αυτή την επίδραση αναδεικνύεται σε μια δύσκολη, όσο και συναρπαστική, υπόθεση.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η παρούσα διατριβή αποτελεί μια εθνογραφική μελέτη της διαμόρφωσης της μουσικής κουλτούρας σε ελληνικές δημόσιες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις οποίες έχει τοποθετηθεί στη θέση του διευθυντή εκπαιδευτικός με γνώσεις Μουσικής. Η μελέτη αυτή προέκυψε από έρευνα στην οποία έλαβαν μέρος συνολικά δώδεκα διευθυντές. Εδώ όμως, εξαιτίας του ότι το συνολικό μέγεθος του κειμένου που παρήχθη ήταν απαγορευτικά μεγάλο για μία διδακτορική διατριβή, παρουσιάζεται το μέρος εκείνο της έρευνας που αφορά αποκλειστικά σε διευθυντές της Αττικής. Έτσι, ενώ στην αρχική έρευνα οι εννέα από τους συμμετέχοντες διευθυντές ήταν εκπαιδευτικοί Μουσικής, οι οποίοι για συντομία θα αποκαλούνται στο εξής ΔΕΜΑ (Διευθυντές Εκπαιδευτικοί Μουσικής Αγωγής), εδώ παρουσιάζονται οι πέντε από αυτούς. Αντίστοιχα, στην αρχική έρευνα συμμετείχαν τρεις ακόμη διευθυντές που είναι δάσκαλοι, γνωρίζουν και παίζουν μουσική. Η συντομογραφία αυτών των διευθυντών είναι ΔΕΓΜ (Διευθυντές Εκπαιδευτικοί Γνώστες Μουσικής). Από τους τρεις ΔΕΓΜ στην παρούσα μελέτη εξετάζονται οι δύο, αυτοί που επίσης έχουν θητεύσει σε σχολεία της Αττικής. Οι διευθυντές της επαρχίας που έλαβαν μέρος στην έρευνα θα αποτελέσουν αντικείμενο ανεξάρτητης προς την παρούσα μελέτη επιστημονικής δημοσίευσης.

Εδώ χρειάζεται να επισημανθεί ότι υπάρχουν δύο τύποι ΔΕΜΑ. Οι ΔΕΜΑ τύπου Α είναι οι αποκλειστικά διδάσκοντες Μουσική στις σχολικές μονάδες που διευθύνουν. Αντίθετα, οι ΔΕΜΑ τύπου Β διευθύνουν μεγάλες σχολικές μονάδες, έχουν μικρότερο διδακτικό ωράριο και απαιτείται και άλλος εκπαιδευτικός Μουσικής για να καλυφθεί η διδασκαλία του μαθήματος σε όλα τα τμήματα. Έτσι λοιπόν, στην έρευνα συναντώνται συνολικά τρεις τύποι διευθυντών, τα χαρακτηριστικά των οποίων αποδίδονται στον παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΤΥΠΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΩΡΑΡΙΟ	ΣΥΝΥΠΑΡΞΗ ΜΕ ΕΚΠ/ΚΟ ΜΟΥΣΙΚΗΣ
ΔΕΜΑ Α	ΔΙΕΥΡΥΜΕΝΟ	ΟΧΙ
ΔΕΜΑ Β	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΟ	ΝΑΙ
ΔΕΓΜ	ΑΔΙΑΦΟΡΟ	ΝΑΙ

Η διατριβή εκκινεί από την εξής παραδοχή που λειτουργεί ως υπόθεση εργασίας: η επί πολλά χρόνια ενασχόληση καθενός εκπαιδευτικού Μουσικής που έγινε ΔΕΜΑ και καθενός δασκάλου που έγινε ΔΕΓΜ με ζητήματα που αφορούν στη θέση της μουσικής στην εκπαίδευση καθορίζει αποφασιστικά τη σκέψη και τη δράση του. Αυτή ακριβώς τη σκέψη και τη δράση που σχετίζεται με οποιονδήποτε τρόπο με τη μουσική στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου ευθύνης του, επομένως και στο πλαίσιο διαμόρφωσης της ιδιαίτερης κουλτούρας του, ευελπιστεί να αναδείξει η παρούσα μελέτη.

Η έρευνα βασίστηκε σε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο προέκυψε από την επεξεργασία των ερευνητικών ερωτημάτων, η διαμόρφωση του οποίου παρουσιάζεται στο κεφάλαιο 1. Οι επτά συνολικά διευθυντές εντός Αττικής, πέντε ΔΕΜΑ και δύο ΔΕΓΜ, απάντησαν προφορικά μέσα από τη διαδικασία της δομημένης συνέντευξης. Οι πέντε διευθυντές εκτός Αττικής, τέσσερις ΔΕΜΑ και ένας ΔΕΓΜ, απάντησαν στο ερωτηματολόγιο γραπτά, άλλοι μερικώς και άλλοι εξ ολοκλήρου. Στο παρόν πόνημα επομένως παρουσιάζονται μόνο οι απαντήσεις που προέκυψαν από δομημένες συνεντεύξεις, ωστόσο στη συνολική τεκμηρίωση των βασικών θέσεων που υποστηρίζονται λαμβάνεται υπόψη και το εθνογραφικό υλικό που συλλέχθηκε από τις γραπτές απαντήσεις των διευθυντών της επαρχίας. Η δομή του ερωτηματολογίου, των συνεντεύξεων και των γραπτών απαντήσεων υπέστη αναδιάρθρωση κατά τη διαδικασία της συγγραφής, προκειμένου να εξυπηρετηθεί η σύνολη δομή της εργασίας, η οποία παρακολουθεί ουσιαστικά τη δομή του τίτλου της διατριβής. Από τον τίτλο άλλωστε προκύπτουν και οι τρεις κύριοι νοηματικοί άξονες που διατρέχουν το σύγγραμμα: α) σχολική ηγεσία, β) μουσική στην εκπαίδευση, γ) μουσική κουλτούρα σχολικής μονάδας.

Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι η πρώτη φορά που εκπαιδευτικοί Μουσικής Αγωγής αναλαμβάνουν διευθυντικά καθήκοντα μέσα από διαδικασία κρίσεων στελεχών είναι το 2011, αν και ο ΔΕΜΑ με τα περισσότερα χρόνια διευθυντικής θητείας έλαβε το χρίσμα πριν τις κρίσεις του 2011, καλύπτοντας χρεώουσα θέση. Επομένως, το χρονικό πλαίσιο εντός του οποίου διεξάγεται η έρευνα και η συγγραφή της διατριβής καλύπτει τη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, ενώ ως τοπικό πλαίσιο νοείται όλη η ελληνική επικράτεια. Με βάση αυτόν τον εγχρονισμό και τον εντοπισμό της έρευνας, η πολυετής οικονομική και κατ' επέκταση πνευματική, ηθική αλλά και αμιγώς πολιτική

κρίση που εκδηλώνεται στη χώρα, δεν επιτρέπεται να διαλάθει της έρευνας, γι' αυτό και ως ιστορικό συγκείμενο συναντάται στο κύριο σώμα της διατριβής ο όρος *η Ελλάδα της κρίσης*.

Σε αυτή την ταραγμένη περίοδο έγιναν τρεις κρίσεις για την επιλογή διευθυντών: το 2011, το 2015 και το 2017. Οι κρίσεις του 2011 και του 2017 ακολούθησαν με παραλλαγές τη συνήθη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει συνυπολογισμό μετρήσιμων μορίων, που προκύπτουν από την ύπαρξη διαβαθμισμένων τυπικών προσόντων, και βαθμολογίας σε συνέντευξη ενώπιων επιτροπής. Το 2015 όμως υπήρξαν τρεις σημαντικές αλλαγές που επηρέασαν εντέλει αυτό το ίδιο το πεδίο της έρευνας.

Η πρώτη αλλαγή αφορούσε στην προσθήκη μιας επιπλέον διαδικασίας, την ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων κάθε σχολείου επί των υποψηφίων σε αυτό διευθυντών. Το όριο του απαιτούμενου 20% θετικών ψήφων επί των ψηφισάντων εκπαιδευτικών άλλοτε στάθηκε φραγμός, άλλοτε πάλι έδωσε ώθηση, τόσο σε ήδη τοποθετηθέντες όσο και σε επίδοξους διευθυντές, στο να περάσουν στην επόμενη φάση που περιελάμβανε τα συνήθη: συνυπολογισμό μετρήσιμων μορίων και βαθμολογία σε συνέντευξη. Αυτή η επιπλέον διαδικασία απέκτησε τελικά ιδιαίτερη σημασία στη διατριβή, καθώς προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα οφειλόμενα σε αυτήν.

Η δεύτερη αλλαγή, στενά συνδεδεμένη με την πρώτη, αφορούσε στον περιορισμό των σχολικών μονάδων στις οποίες μπορούσε κάποιος ενδιαφερόμενος να δηλώσει υποψηφιότητα σε μόλις τρεις, ενώ ανέκαθεν μπορούσε να δηλώσει όλα τα σχολεία μιας περιφέρειας. Ο συνδυασμός αυτών των δύο αλλαγών εξανάγκασε τους υποψήφιους διευθυντές να κάνουν προεκλογικό αγώνα, για να μην πω να ζητιανεύουν ψήφους, σε δυο άλλα σχολεία στα οποία ενδεχομένως ήταν παντελώς άγνωστοι.

Τέλος, η τρίτη αλλαγή αφορούσε σε εγκύκλιο του τότε αναπληρωτή υπουργού Παιδείας που στερούσε τη δυνατότητα διεκδίκησης διευθυντικής θέσης από τους εκπαιδευτικούς που δεν μπορούσαν να συμπληρώσουν το διδακτικό ωράριο του διευθυντή σε μια και μόνο σχολική μονάδα. Πολλές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεώρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί Μουσικής δεν κάλυπταν τις προϋποθέσεις για να υποβάλουν υποψηφιότητα και τους έθεσαν εξαρχής εκτός διαδικασίας. Σε μια όμως Διεύθυνση εντός Αττικής υπήρξε σθεναρή αντίδραση που οδήγησε τους ενιστάμενους εκπαιδευτικούς Μουσικής σε προσωπική δικαίωση και την έρευνα σε

πολύ ενδιαφέροντα ευρήματα. Η πρώτη ενότητα των κεφαλαίων 2,3 και 4 καθιστά εύλογη αυτή την εκτενή αναφορά στη διαδικασία των κρίσεων των διευθυντών του 2015.

Προσπερνώντας αυτή την απαραίτητη αναφορά σε διαδικαστικά θέματα, οφείλω να προβώ σε μια κρίσιμη διευκρίνιση. Στο κείμενο χρησιμοποιείται τόσο ο όρος *μουσική* όσο και ο όρος *Μουσική*. Ο πρώτος αναφέρεται στη μουσική ως τέχνη και χρησιμοποιείται ως γενικός όρος. Ο δεύτερος αναφέρεται στη Μουσική ως διδακτικό αντικείμενο και χρησιμοποιείται ως ειδικός όρος.

Η διατριβή αναπτύσσεται σε πέντε κεφάλαια. Το πρώτο έχει θεωρητικό χαρακτήρα, τα επόμενα τρία παρουσιάζουν αναλυτικά τα δεδομένα της εθνογραφικής έρευνας και το τελευταίο αποτελεί έναν αναστοχαστικό προβληματισμό για τη μεθοδολογία και τις περιπέτειες της γραφής, καθώς και για τη μεθοδολογία και τα ευρήματα της έρευνας.

Στο κεφάλαιο 1 παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο επί του οποίου βασίζεται η έρευνα και η συγγραφή. Επεξηγείται ο τίτλος της διατριβής και αποσαφηνίζονται οι τρεις κύριοι νοηματικοί άξονές της. Τεκμηριώνεται ο ανθρωπολογικός χαρακτήρας της έρευνας και ο χαρακτηρισμός της διατριβής ως εθνογραφικής μελέτης, ενώ παράλληλα προσδιορίζεται το πεδίο. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εδώ ισχύουσα ιδιαιτερότητα της πιο ακραίας εκδοχής της οίκου ανθρωπολογίας, κατά την οποία ο εθνογράφος όχι μόνο ανήκει στο πεδίο, αλλά αποτελεί ταυτόχρονα και ερευνητή και ερευνώμενο. Παρουσιάζεται επίσης βιβλιογραφική επισκόπηση πάνω σε ζητήματα που αφορούν: α) στη διοίκηση και ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης, β) στη διδασκαλία της Μουσικής ως μαθήματος και την αξιοποίηση της μουσικής ως τέχνης στην εκπαίδευση, γ) στη διαμόρφωση κουλτούρας σε σχολικές μονάδες και πιο εστιασμένα στη διαμόρφωση μουσικής κουλτούρας σε αυτές. Αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας με έμφαση στη χρήση της δομημένης συνέντευξης ως κύριου μεθοδολογικού εργαλείου που αξιοποιήθηκε κατά την έρευνα. Αναπτύσσεται επίσης η μεθοδολογία της γραφής, με έμφαση στις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης εθνογραφικής έρευνας που οδηγούν σε ποικίλες στρατηγικές συγγραφικής διαχείρισης αυτών των ιδιαιτεροτήτων. Ακολούθως καταγράφεται και μελετάται το ερωτηματολόγιο της έρευνας ως προς το περιεχόμενό του και τη χρήση του. Τέλος προσδιορίζεται ως ερμηνευτικό εργαλείο η θεωρία της επιτέλεσης και προτείνονται ως συμπληρωματικά ερμηνευτικά σχήματα δυο θεωρητικές κατασκευές που παρουσιάζονται για πρώτη φορά και

αξιοποιούνται σε όλη την έκταση της διατριβής, η προτεινόμενη θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» και η προτεινόμενη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας».

Στα επόμενα τρία κεφάλαια, δηλαδή στα κεφάλαια 2 – 4, παρουσιάζεται το εθνογραφικό υλικό που έχει προκύψει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων διευθυντών. Εδώ χρειάζεται να επισημανθεί ότι, μολονότι στην εντός Αττικής έρευνα συμμετέχουν τέσσερις γυναίκες, για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας της έρευνας παρουσιάζονται όλες και όλοι ως άντρες, οι έξι με ψευδώνυμο και ο έβδομος αναγκαστικά με το ονοματεπώνυμό του, διότι ταυτόχρονα είναι ο ερευνητής και συγγραφέας της διατριβής.

Οι εντός Αττικής διευθυντές χωρίζονται σε δυο ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει τέσσερις «αντάρτες», όλους ΔΕΜΑ, που διεκδίκησαν με ένσταση το δικαίωμά τους να λάβουν μέρος στη διαδικασία των κρίσεων του 2015, παρά την αρχικά αντίθετη απόφαση της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει τρεις διευθυντές με ιδιαιτερότητες, έναν ΔΕΜΑ και δύο ΔΕΓΜ. Ο πρώτος είναι ΔΕΓΜ που έχει διατελέσει διευθυντής σε δυο διαφορετικές διευθύνσεις εκπαίδευσης με ενδιάμεση απαλλαγή από διευθυντικά καθήκοντα, ο δεύτερος είναι ΔΕΜΑ που διευθύνει ένα σχολείο – γκέτο και ο τρίτος είναι ΔΕΓΜ σε ένα πειραματικό σχολείο. Τα τρία αυτά κεφάλαια, δηλαδή τα κεφάλαια 2 – 4, έχουν την ίδια δομή αλλά διαφορετικό περιεχόμενο.

Στο κεφάλαιο 2 επιχειρείται η σκιαγράφηση του ηγετικού προφίλ των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ και δίνεται έμφαση στο όραμα καθενός, τόσο το γενικό που αφορά στη διαμόρφωση της σύνολης κουλτούρας του σχολείου που διευθύνει, όσο και το ειδικό που αφορά στη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας του σχολείου. Οι δύο πρώτες ενότητες εξετάζουν τους διευθυντές σύμφωνα με την προαναφερθείσα κατηγοριοποίηση («αντάρτες» – ιδιαίτεροι), ενώ η τρίτη έχει ερμηνευτικό – αναλυτικό χαρακτήρα. Σε αυτή την ενότητα δεδομένα της έρευνας συνομιλούν με τη βιβλιογραφία που εξετάζει τη διοίκηση και την ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μάλιστα στο σχολείο, ενώ παράλληλα αξιοποιείται η θεωρία της επιτέλεσης, ώστε να περιγραφεί πολυδιάστατα ο ρόλος του ΔΕΜΑ ως διοικητικού στελέχους και ως εκπαιδευτικού. Τέλος, προτείνεται μια νέα θεωρητική προσέγγιση της ηγεσίας που ασκούν οι ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ, η οποία συνοψίζεται στο μοντέλο της «έν-τεχνης» ηγεσίας.

Στο κεφάλαιο 3 επιχειρείται η ανάδειξη της σκέψης και της δράσης των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ σε σχέση τόσο με τη διδασκαλία της Μουσικής ως αυτόνομου διδακτικού αντικειμένου όσο και με τη γενικότερη αξιοποίηση της μουσικής ως τέχνης στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Οι δύο πρώτες ενότητες διατηρούν τον διαχωρισμό των διευθυντών σε «αντάρτες» και ιδιαίτερους. Η ερμηνευτική – αναλυτική τρίτη ενότητα εστιάζει στο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, αναδεικνύει σημαντικές όψεις του, τις οποίες και συνδέει με βιβλιογραφικά δεδομένα και με ευρήματα της παρούσης έρευνας.

Στο κεφάλαιο 4 αναδεικνύονται όψεις της διαμορφούμενης μουσικής κουλτούρας κάθε συμμετέχοντος στην έρευνα σχολείου, αποτυπωμένες στη λογική της αντιδιαστολής ενισχυτών και αναστολέων. Αναφέρονται δηλαδή και περιγράφονται οι παράγοντες που, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, δρουν ευνοϊκά στη διαμόρφωση μιας ζωντανής ή ακόμη και ακμαίας μουσικής κουλτούρας σε κάθε σχολική μονάδα και αντιδιαστέλλονται προς τους παράγοντες εκείνους που δρουν δυσμενώς. Και σε αυτό το κεφάλαιο διατηρείται η αλληλουχία «αντάρτες» - ιδιαίτεροι στις δύο πρώτες ενότητες. Η τρίτη αναλυτική – ερμηνευτική ενότητα αναπτύσσεται σε τρία στάδια. Αρχικά, εξετάζει τους όρους συγκρότησης χορωδιακών σχημάτων στις σχολικές μονάδες. Στη συνέχεια αναλύει σε βάθος την εδώ προτεινόμενη θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα», συνδέοντάς την με ευρήματα της έρευνας. Τέλος, αναλύει την επίσης προτεινόμενη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας», συνδέοντάς την όχι μόνο με ευρήματα της έρευνας αλλά και με άλλα δύο ερμηνευτικά σχήματα, τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης και τη θεωρία της επιτέλεσης.

Το τελευταίο κεφάλαιο, το κεφάλαιο 5, έχει αναστοχαστικό χαρακτήρα. Εδώ αντιπαραβάλλονται αντιστικτικά οι διακριτές φωνές του ίδιου προσώπου. Τέσσερις όψεις του εαυτού, ο εκπαιδευτικός Μουσικής, ο διευθυντής, ο εθνογράφος ως ερευνητής της εκπαίδευσης στο πεδίο και ο εθνογράφος ως συγγραφέας του παρόντος πονήματος στέκονται με σεβασμό και αγωνία απέναντι στη διαδικασία της παρούσης έρευνας και τη συγγραφική αποτύπωσή της. Συνδιαλέγονται μεταξύ τους ανταλλάσσοντας απόψεις, ιδέες, αναμνήσεις, προσδοκίες, πορίσματα και εικασίες, σε μια προσπάθεια να συναρθρώσουν εντέλει τον συγκροτημένο λόγο ενός πολλαπλού αλλά ενιαίου εαυτού. Μέσα σ' αυτόν τον αναστοχαστικό χορό αναδύονται και άλλες φωνές και δράσεις προερχόμενες από άλλα πρόσωπα. Υπάρχει, για παράδειγμα, ένας πρώην

ΔΕΜΑ, την ύπαρξη του οποίου ατυχώς αγνοούσα κατά τη διάρκεια της έρευνας, ο οποίος παρουσίασε εισήγηση σε επιστημονικό συνέδριο με θέμα παρεμφερές προς το θέμα της παρούσης μελέτης και η προβληματική του εμπλουτίζει με πολύ ενδιαφέροντα ερωτήματα το αναστοχαστικό πλαίσió της. Υπάρχει επίσης ένας ΔΕΓΜ με τον οποίον δεν συνομίλησα, αλλά η μουσική κουλτούρα του σχολείου του εντάσσεται στην έρευνα μέσα από άλλη ερευνητική διαδρομή. Ασφαλώς σε αυτό το τελευταίο κεφάλαιο διατυπώνονται και νέα προς διερεύνηση ερωτήματα τα οποία γεννά η διατριβή. Μια εθνογραφική μελέτη άλλωστε, ιδιαίτερα μάλιστα μια μελέτη που έρχεται αντιμέτωπη με ένα καινοφανές φαινόμενο, όπως είναι οι ΔΕΜΑ, δεν μπορεί να έχει τη φιλοδοξία να οδηγείται σε αναντίρρητα πορίσματα. Περισσότερο επιδιώκει να συμβάλλει μέσα από τους προβληματισμούς που θέτει στη διεπιστημονική συζήτηση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα τρία επιστημονικά πεδία που θεραπεύει: τη Σχολική Ηγεσία, τη Μουσική στην Εκπαίδευση και την Ανθρωπολογία της Εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

«ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ»

Το Κεφάλαιο 1 «Θεωρητικό Πλαίσιο» αποτελείται από τα εξής μέρη:

α) ανάλυση τίτλου, όπου τεκμηριώνεται η δομή και η επιλογή των όρων που συναρθρώνονται στη διατύπωση του τίτλου της διατριβής·

β) βιβλιογραφική επισκόπηση και δημιουργία ερωτηματολογίου, όπου παρουσιάζονται σε τέσσερις ενότητες τόσο τα βιβλιογραφικά δεδομένα που οδήγησαν στη σύνταξη του τετραμερούς ερωτηματολογίου που κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ, όσο και τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου κατά ενότητα·

γ) μεθοδολογία της έρευνας και της γραφής, η οποία αποτελείται από τις υποενότητες: «Προσδιορισμός του πεδίου και της ερευνητικής ταυτότητας του ερευνητή», «Το εγχειρίδιο του πρωτόπειρου εθνογράφου και η αξιοποίησή του στην έρευνα», «Από τη γραφή της εθνογραφίας εν γένει στη συγγραφή της παρούσης εθνογραφίας», «Η θεωρία της επιτέλεσης: από τη βιβλιογραφική ενδοσκόπηση στην ερευνητική εξωτερίκευση», «Αναδιάρθρωση του ερωτηματολογίου σε τριμερή μορφή».

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΙΤΛΟΥ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

Σχολική Ηγεσία και Μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

Μια εθνογραφική μελέτη της μουσικής κουλτούρας σχολικών μονάδων με διευθυντές εκπαιδευτικούς μουσικής

Η έρευνα οφείλει την ύπαρξή της στην εμφάνιση για πρώτη φορά ενός νέου φαινομένου στον χώρο της ελληνικής δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: της τοποθέτησης εκπαιδευτικών Μουσικής σε θέση διευθυντή σχολικής μονάδας, μέσα από διαδικασία κρίσεων στελεχών εκπαίδευσης. Ο όρος ΔΕΜΑ (Διευθυντής Εκπαιδευτικός Μουσικής Αγωγής)¹ αποτελεί ως αντικείμενο έρευνας μια σύνθετη έννοια η οποία αφενός χρήζει διεπιστημονικής προσέγγισης,

¹ Η γραφή ΔΕΜΑ (Διευθυντής Εκπαιδευτικός Μουσικής Αγωγής) είναι πιο εύηχη από την εναλλακτική γραφή ΔΕΜ (Διευθυντής Εκπαιδευτικός Μουσικής) και διαφοροποιείται σαφέστερα από το αρκτικόλεξο ΔΕΓΜ (Διευθυντής Εκπαιδευτικός Γνώστης Μουσικής), ενώ ταυτόχρονα υπαινίσσεται μια επιστημονική ένωση που περιλαμβάνει στον τίτλο της τον όρο «Μουσική Αγωγή» και η οποία, αν και δεν κατονομάζεται, εμφανίζεται ποικιλοτρόπως στη διατριβή.

αφετέρου δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστεί έξω από τον χώρο της εκπαίδευσης. Γι' αυτό και η έννοια της εκπαίδευσης με κάποιον τρόπο συμμετέχει σε όλα τα επιστημονικά πεδία που αποτελούν πεδίο μελέτης της διατριβής και εμφανίζονται στον τίτλο της.

Δομικά ο τίτλος αποτελείται από δύο μέρη: τον γενικότερο υπέρτιτλο και τον ειδικότερο υπότιτλο. Στον υπέρτιτλο παρουσιάζονται δύο κλάδοι του επιστητού, καθένας από τους οποίους εστιάζει σε διαφορετική ιδιότητα της σύνθετης ταυτότητας του ΔΕΜΑ. Η Σχολική Ηγεσία μελετά τον ΔΕΜΑ ως διευθυντή σχολικής μονάδας και ως δυνάμει ηγέτη της. Η Μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εντασσόμενη στο ευρύτερο επιστημονικό πεδίο Μουσική στην Εκπαίδευση, μελετά τον ΔΕΜΑ ως εκπαιδευτικό Μουσικής στο δημοτικό σχολείο. Στον υπότιτλο, τέλος, προσδιορίζεται με σαφήνεια ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της έρευνας και το κύριο ερευνητικό ερώτημα.

Σύμφωνα λοιπόν με τον υπότιτλο η παρούσα έρευνα είναι μια εθνογραφική μελέτη που μελετά τη μουσική κουλτούρα κάποιων δημοτικών σχολείων με ΔΕΜΑ. Υπ' αυτή την έννοια η παρούσα μελέτη εντάσσεται στον κλάδο της Ανθρωπολογίας της Εκπαίδευσης. Συνεπώς, τόσο η μεθοδολογία της έρευνας, όσο και η μεθοδολογία της γραφής, οφείλουν να ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές μιας τέτοιας μελέτης. Προς το παρόν αρκούμαι στο να αιτιολογήσω τον εθνογραφικό της χαρακτήρα επικαλούμενος τέσσερα στοιχεία: α) τη μελέτη μιας συγκεκριμένης κουλτούρας, δηλαδή της μουσικής κουλτούρας κάποιων δημοτικών σχολείων με ΔΕΜΑ ή ΔΕΓΜ, β) τη συλλογή εθνογραφικού υλικού μέσω ερωτηματολογίου από διευθυντές – πληροφορητές ευρισκόμενους στο πεδίο, γ) τη συλλογή εθνογραφικού υλικού μέσω συμμετοχικής παρατήρησης, δ) τη συνομιλία του παρόντος κειμένου με άλλα εθνογραφικά κείμενα.

Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη να προσδιοριστεί το πεδίο. Το πεδίο, όπως εμφανίζεται στον υπότιτλο, αναπτύσσεται σε δυο επίπεδα, ένα ευρύτερο και ένα στενά οριοθετημένο, που αποτελεί και το κατεξοχήν πεδίο της έρευνας. Η διατριβή λοιπόν μελετά σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ευρύτερο πεδίο) και συγκεκριμένα κάποιες που έχουν ΔΕΜΑ, δηλαδή διευθυντές που είναι εκπαιδευτικοί Μουσικής (στενά οριοθετημένο πεδίο). Στην έρευνα, μολονότι ο υπότιτλος έχει λάβει τη μορφή *Μια εθνογραφική μελέτη της μουσικής κουλτούρας σχολικών μονάδων με διευθυντές εκπαιδευτικούς μουσικής*, έχουν συμπεριληφθεί και σχολικές μονάδες με διευθυντές δασκάλους που γνωρίζουν και παίζουν μουσική (ΔΕΓΜ). Υπάρχουν δυο κυρίως λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή της μη συμπερίληψης των ΔΕΓΜ στον υπότιτλο: α) η

μη αναφορά τους δεν παραποιεί ουσιωδώς το περιεχόμενο του τίτλου, αφού οι ΔΕΓΜ αποτελούν μια παραλλαγή των ΔΕΜΑ· β) η αναφορά τους θα καθιστούσε τον τίτλο υπερβολικά εκτενή, ενδεχομένως και δυσνόητο.

Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι στον υπότιτλο υπάρχουν δυο έννοιες πολλαπλά διαπλεκόμενες μεταξύ τους: μουσική κουλτούρα και διευθυντές εκπαιδευτικοί Μουσικής. Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται όχι μόνο το πώς οι συγκεκριμένοι διευθυντές επιδρούν στη μουσική κουλτούρα των σχολείων που διευθύνουν, αλλά και στο πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την επίδραση αυτή. Όντας οι ίδιοι οι διευθυντές οι σχεδόν αποκλειστικοί πληροφορητές κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, προσδίδουν στην έρευνα σε μεγάλο βαθμό τη δική τους οπτική. Καθώς λοιπόν η έρευνα εξετάζει αυτές τις μουσικές κουλτούρες κυρίως μέσα από την οπτική των διευθυντών τους, γίνεται σαφές ότι αναδεικνύει κάποιες όψεις από αυτές τις μουσικές κουλτούρες και όχι τις μουσικές κουλτούρες των συγκεκριμένων σχολείων στο σύνολό τους. Ασφαλώς απέναντι σε αυτές τις διευθυντικές οπτικές καλούμαι ως ερευνητής να σταθώ κριτικά, αξιοποιώντας ποικίλα ερμηνευτικά εργαλεία.

Ο υπότιτλος *Μια εθνογραφική μελέτη της μουσικής κουλτούρας σχολικών μονάδων με διευθυντές εκπαιδευτικούς μουσικής* μπορεί να χωριστεί σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος (*Μια εθνογραφική μελέτη της μουσικής κουλτούρας*) αναδεικνύει τον ανθρωπολογικό χαρακτήρα της έρευνας. Το δεύτερο μέρος (*σχολικών μονάδων*) περιγράφει το ευρύτερο πεδίο. Το τρίτο μέρος (*με διευθυντές εκπαιδευτικούς μουσικής*) πέρα από το ότι προσδιορίζει με ακρίβεια το πεδίο περιορίζοντάς το, συνδέεται με τον υπέρτιτλο (*Σχολική Ηγεσία και Μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*) και καταδεικνύει το γιατί η έρευνα αναπτύσσεται εντέλει σε τρεις άξονες, δηλαδή σχολική ηγεσία (άξονας Α'), μουσική στην εκπαίδευση (άξονας Β'), μουσική κουλτούρα σχολικής μονάδας (άξονας Γ').

Συνοψίζοντας, η διφυής υπόσταση του ΔΕΜΑ είναι αυτή που καθόρισε την ακριβή επιλογή των τριών επιστημονικών πεδίων που συνδιαλέγονται στη διατριβή προκειμένου να προσπελαστεί το τρισπόστατο ερευνητικό ερώτημα. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η παρούσα εργασία ενδιαφέρεται να αναδείξει αν, κατά πόσο και με ποιους τρόπους ένας ΔΕΜΑ δημοτικού σχολείου, ως ταυτόχρονα διευθυντής και εκπαιδευτικός Μουσικής, ασκεί ηγεσία στη σχολική του μονάδα (*Σχολική Ηγεσία*) αξιοποιώντας τη Μουσική ως διδακτικό αντικείμενο ειδικότερα και τη

μουσική ως τέχνη γενικότερα (Μουσική στην εκπαίδευση, ιδίως μάλιστα την πρωτοβάθμια) στο πλαίσιο της διαμόρφωσης της μουσικής κουλτούρας της σχολικής μονάδας που διευθύνει (Ανθρωπολογία της Εκπαίδευσης).

Είναι επομένως αναμενόμενο οι βιβλιογραφικές παραπομπές της διατριβής να αναφέρονται στα τρία αυτά επιστημονικά πεδία. Αυτό θα φανεί ευκρινέστερα στη βιβλιογραφική επισκόπηση που ακολουθεί, η οποία θα καταδείξει και τα επιμέρους ερωτήματα που οδήγησαν στη σύνταξη του ερωτηματολογίου που αποτέλεσε βασικό μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Η παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση έχει σκοπό να αναδείξει τις βιβλιογραφικές εκείνες αναφορές που οδήγησαν στη διατύπωση των ερωτημάτων που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ. Γι' αυτό και η βιβλιογραφική επισκόπηση αποτελείται από τέσσερα μέρη, όπως ακριβώς και το ερωτηματολόγιο στην αρχική του μορφή. Στην παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση, δηλαδή, διατηρείται στο μεγαλύτερο τμήμα της η λογική και η μορφή της αντίστοιχης βιβλιογραφικής επισκόπησης της ερευνητικής πρότασης, αφού με βάση αυτήν προέκυψαν τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα του ερωτηματολογίου. Επομένως εδώ δεν παρατίθεται μια πλήρης βιβλιογραφική επισκόπηση, αλλά μόνο εκείνη η οποία συνδέεται με τη σύνταξη του ερωτηματολογίου.

Α΄ ΕΝΟΤΗΤΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ

Στον χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών, μολοντί υπάρχει σε μεγάλο βαθμό συμφωνία απόψεων μεταξύ των επιστημόνων ως προς την εννοιολογική προσέγγιση των φαινομένων που εξετάζουν, παρατηρείται ταυτόχρονα μια δυσκολία να βρεθούν καθολικά αποδεκτοί όροι και να τους δοθούν επίσης καθολικά αποδεκτοί ορισμοί. Αυτό το γεγονός προκαλεί μια πληθώρα βιβλιογραφικών δεδομένων, από τα οποία οφείλει ένας ερευνητής να επιλέξει όσα θεωρεί ότι συμβάλλουν εποικοδομητικά στην παρουσίαση του θέματος που ερευνά. Για παράδειγμα, η διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας συνδέεται τόσο με τον όρο *διοίκηση*, όσο και με τον όρο *ηγεσία*, για τους οποίους έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί. Η έρευνα, χωρίς να αγνοεί το γεγονός ότι ο διευθυντής ασκεί κατά βάση μια διοικητικού τύπου εργασία, ενδιαφέρεται περισσότερο για τα

ηγετικά του χαρακτηριστικά. Γι' αυτό, στο παρόν σημείο η μελέτη εξετάζει βιβλιογραφικά δεδομένα που αφορούν κυρίως στην ηγεσία γενικότερα και τη σχολική ηγεσία ειδικότερα, ενώ ασχολείται με τα βιβλιογραφικά δεδομένα που αφορούν στη διοίκηση κυρίως στην ανάλυση και ερμηνεία του δευτέρου κεφαλαίου, όπου αυτά τα βιβλιογραφικά δεδομένα συνομιλούν και με ευρήματα της έρευνας. Παραθέτω ενδεικτικά τέσσερις από τους ορισμούς της έννοιας *ηγεσία*. Έχει λοιπόν υποστηριχτεί ότι *ηγεσία* είναι:

«μια διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) , με τέτοιο τρόπο ώστε πρόθυμα και εθελοντικά με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, 2005: 197)»·

«ηγεσία με την πλατιά έννοια μπορεί να οριστεί η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης από κάποιον ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους για την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος (Σαϊτής, 2005 : 240)»·

«το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά· πιο απλά, ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν αυτό που θέλει (Πασιαρδής, 2014: 71)»·

«η επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων (Koontz & O' Donnell, 1982: 91)»·

Στη βιβλιογραφία επίσης επισημαίνεται ότι, προκειμένου να υπάρχει ηγεσία χρειάζεται να πληρούνται τέσσερις προϋποθέσεις, οι οποίες είναι οι εξής: α) *η ύπαρξη ηγέτη*, που πρέπει να έχει “επίσημη” και “ουσιαστική” εξουσία, β) *η ύπαρξη μελών ομάδας* (οπαδών) που θα υλοποιήσουν τους στόχους της ομάδας, γ) *η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης*, δ) *η επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων* (Σαϊτής, 2008: 133)»·

Σύμφωνα με τα παραπάνω και θεωρώντας πως η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στους ΔΕΜΑ και τους άλλους διευθυντές είναι η γνώση της μουσικής και η διάθεση τους να την αξιοποιήσουν στη σχολική ζωή ποικιλότητα, χρειάζεται να διερευνηθεί πώς κάθε προς εξέταση ΔΕΜΑ επιχειρεί να μάθει και ενδεχομένως να τροποποιήσει το τι σκέπτονται οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του για τη μουσική στην εκπαίδευση και πώς προσπαθεί να τους εμπνεύσει ώστε να την αξιοποιήσουν

εποικοδομητικά στην πράξη. Είναι επίσης αξιοσημείωτο το ότι πολλές λέξεις, ιδίως του πρώτου ορισμού, παραπέμπουν σε ορισμούς άλλων εννοιών που επίσης αφορούν στο ερευνητικό ερώτημα. Έτσι οι λέξεις στάσεις και συμπεριφορές συναντώνται σε διάφορους ορισμούς της σχολικής κουλτούρας, ενώ η αναφορά σε αποτελεσματικούς στόχους μπορεί κάλλιστα να συνδεθεί με τη συζήτηση περί αποτελεσματικών σχολείων.

Η έννοια της σχολικής κουλτούρας έχει συζητηθεί εκτεταμένα τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς και ήδη από το 1970 έχει συνδεθεί με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Jerald, C.D., 2006 στο Νομικού, Α., 2010 : 11).² Λόγω του ότι αποτελεί μια έννοια πολυδιάστατη, έχει λάβει από τους ερευνητές ποικίλους ορισμούς. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η τοποθέτηση του Ματσαγγούρα, ο οποίος συνοψίζει τη βιβλιογραφική του εντύπωση σχετικά με την έννοια της σχολικής κουλτούρας ορίζοντάς την ως «ένα σύστημα πρακτικών, πεποιθήσεων, αξιών, προσδοκιών, προσανατολισμών, σχέσεων και ρόλων που κυριαρχούν σε μια σχολική μονάδα ή στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα (Ματσαγγούρας, 2002: 14)».³ Αυτός ο ορισμός δίνει μια ωραία αφορμή να καταδειχθεί η δυναμική του ερευνητικού ερωτήματος. Κάθε ΔΕΜΑ αναμένεται να διευκολυνθεί ή να δυσκολευτεί στις επιδιώξεις του που σχετίζονται με τη μουσική, ανάλογα με την ήδη διαμορφωμένη κουλτούρα της σχολικής μονάδας στην οποία αναλαμβάνει χρέη διευθυντή. Στο σύνολό τους όμως οι ΔΕΜΑ έρχονται αντιμέτωποι και με την υπάρχουσα κουλτούρα ολόκληρης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που αφορά στη διδασκαλία της Μουσικής και στους τρόπους διασύνδεσής της με τα άλλα διδακτικά αντικείμενα. Κι αυτό η έρευνα πρέπει να το συνυπολογίσει για μια κατά το δυνατόν ορθή συνολική αποτίμηση του έργου των ΔΕΜΑ.

Πολλοί μελετητές της σχολικής κουλτούρας αναγνωρίζουν σ' αυτήν δύο διαστάσεις, μία εξωτερική και μία εσωτερική. Όπως αναφέρει ένα πόρισμα έρευνας στην Αμερική: «Η ανθρώπινη άνεση, η ευχάριστη εμφάνιση, η επάρκεια του χώρου, τα λειτουργικά έπιπλα και ο εξοπλισμός, το καθαρό και τακτικό περιβάλλον και η τακτική συντήρηση επηρεάζουν το αίσθημα ευημερίας των

²Νομικού, Α. (2010). *Επιχειρώντας Αλλαγές: ο ρόλος του Διευθυντή και των Εκπαιδευτικών στη δημιουργία σχολικής κουλτούρας καθώς και στην ισχυροποίηση και ανταγωνιστικότητα μιας σχολικής μονάδας δημόσιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση των σχολείων Α΄θμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

³ Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ατόμων και κατά συνέπεια την ικανότητά τους να διδάξουν και να μάθουν (Uline, C. & Tschannen – Moran, M., 2008, στο Νομικού, 2010: 13)»⁴. Αυτό στρέφει την έρευνα – δεδομένης της σημαντικής ανομοιογένειας σε υλικοτεχνική υποδομή των δημοτικών σχολείων στην ελληνική επικράτεια - στην καταγραφή σε κάθε προς εξέταση σχολείο: α) των υλικών όρων και προϋποθέσεων που σχετίζονται με τη διδασκαλία της Μουσικής (ύπαρξη ή μη αίθουσας – εργαστηρίου, μουσικών οργάνων, μέσων αναπαραγωγής ήχου, δυνατότητας χρήσης νέων τεχνολογιών, μουσικής δισκοθήκης κλπ.). κατά την έναρξη της θητείας των ΔΕΜΑ και β) των ενεργειών τους για τη βελτίωση αυτών των όρων. Σε ένα δεύτερο επίπεδο ερευνώνται γενικότερες τεχνικές προδιαγραφές των ερευνώμενων σχολικών μονάδων και ιδιαίτερα της αίθουσας εκδηλώσεων, όπως επίσης και οι προδιαγραφές αξιοποίησης του αύλειου χώρου για τις τελετές λήξης, καθώς ο ανοιχτός χώρος δυσχεραίνει την ακουστική και επομένως τη ζωντανή επιτέλεση μουσικής. Σ' αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να τονιστεί πως το ενδιαφέρον της διατριβής για την υλικοτεχνική υποδομή που συνδέεται με τη διδασκαλία της Μουσικής συνάδει με το ενδιαφέρον που οφείλει να επιδεικνύει κάθε διευθυντής σχολικής μονάδας για τη συνεχή βελτίωση της συνολικής υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου του. Από την άλλη, πρέπει να συνυπολογιστεί και η οικονομική δυσπραγία στο σύνολο των δημόσιων ελληνικών σχολείων λόγω της οικονομικής κρίσης κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας.

Εκτός όμως από τα ζητήματα που αφορούν στο κτήριο του σχολείου και την αμιγώς υλική του υπόσταση, υπάρχουν και τα ζητήματα που συνδέονται με την άυλη υπόσταση μιας σχολικής μονάδας, δηλαδή με την εσωτερική διάσταση της κουλτούρας της. Οι ερευνητές συμφωνούν στην καθοριστική επίδραση των διευθυντών στη διαμόρφωση της εσωτερικής διάστασης της σχολικής κουλτούρας. Άλλοτε επιλέγεται μια κάπως προκλητική διατύπωση: «η δημιουργία και η διαχείριση της κουλτούρας είναι το μόνο σημαντικό πράγμα που κάνουν οι ηγέτες (Schein, 1985, σε Day, 2003: 180)», άλλοτε πάλι μια μετριοπαθέστερη: «είναι στο χέρι του (εννοείται του διευθυντή) να διαμορφώσει την ατμόσφαιρα που εκείνος επιθυμεί και θεωρεί πιο αρμόζουσα (Ανθοπούλου,

⁴ Uline, C. & Tschannen – Moran, M., (2008). The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate and student achievement. *Journal of Educational Administration*. 46, (1), 55 – 73

1999: 23)». Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω, οι Καρατάσιος & Καραμήτρου (2008)⁵ στην εισήγησή τους σε επιμορφωτική διημερίδα με τίτλο «Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας» αναφέρονται στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας που «αποτελεί για τα ελληνικά δεδομένα μια νέα προσέγγιση στην επιστημονική σκέψη και πρακτική του management, η οποία έχει εφαρμογές και στη διοίκηση της εκπαίδευσης (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008: 49)». Αυτό που ενδιαφέρει ιδιαίτερα την έρευνα είναι η επισήμανση των συγγραφέων ότι γίνεται αποδεκτό από Έλληνες και ξένους μελετητές πως μεταξύ των έντεκα σημαντικότερων παραγόντων που οδηγούν στην ολική ποιότητα – με άλλα λόγια, σε αποτελεσματικά σχολεία - είναι η χαρισματική εκπαιδευτική ηγεσία και το σχολικό κλίμα – σχολική κουλτούρα. Τονίζεται μάλιστα η σύνδεση των δύο αυτών παραγόντων, καθώς στα σχολεία όπου το σχολικό κλίμα προάγει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας «οι διευθυντές αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στη σχολική διαδικασία, αφήνοντας όμως αρκετό βαθμό ελευθερίας στον κάθε εκπαιδευτικό (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008: 51)». Αυτό το επιχείρημα υποδηλώνει κάποια μορφή ατομικότητας ή ταυτότητας κάθε σχολικής μονάδας. Άλλωστε στη βιβλιογραφία αποτελεί κοινή παραδοχή ότι το σχολικό κλίμα θεωρείται «η προσωπικότητα του σχολείου (Hoy και Miskel, 1987: 226)». ⁶ Επομένως η έρευνα οφείλει να καταδείξει εάν, με ποιους τρόπους και σε ποιο βαθμό κάθε ΔΕΜΑ επηρεάζεται από, ταυτόχρονα όμως και επηρεάζει, το κλίμα του σχολείου ευθύνης του. Παράλληλα η διαπίστωση ότι η αποδοχή της σχολικής μονάδας από την ευρύτερη κοινότητα «εκφράζεται και από τη συμμετοχή του σχολείου σε πρωτοβουλίες για εκδηλώσεις ή έργα που αναλαμβάνει από μόνο του ή σε συνεργασία με άλλους φορείς (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008: 51)» αναδεικνύει τη σημασία των σχολικών εκδηλώσεων και οδηγεί στην εξέταση της σύνδεσης των εκδηλώσεων αυτών με τη μουσική ως καλλιτεχνικό γεγονός με κοινωνικές διαστάσεις αλλά και ως μαθησιακό γεγονός με προεκτάσεις πέραν των αιθουσών διδασκαλίας.

⁵ Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου, Α. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

⁶ Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research, and practice* (3rd ed). New York: Random House.

Σε ανάλογο μήκος κύματος κινείται και ο Καμπουρίδης (2002)⁷, ο οποίος υποστηρίζει ότι ο διευθυντής του 21^{ου} αιώνα, εφόσον επιζητείται η βελτίωση της απόδοσης της σχολικής μονάδας, οφείλει να συνδυάζει με επάρκεια δύο ιδιότητες. Συγκεκριμένα, «ως manager θα επιτύχει τους στόχους του σχολείου με τη μεγιστοποίηση της απόδοσης των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων και υλικών) και ως παιδαγωγός θα εξασφαλίσει στην κοινωνία ότι οι επιλεγμένοι στόχοι είναι σύμφωνοι με τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης (Καμπουρίδης 2002, οπισθόφυλλο)». Είναι επομένως απαραίτητο να διερευνηθεί κατά πόσο οι ΔΕΜΑ είναι ταυτόχρονα και ισόρροπα managers και παιδαγωγοί. Η διερεύνηση πάντως αυτή περιπλέκεται από τις απαιτήσεις της Μουσικής Παιδαγωγικής, οι οποίες ασφαλώς και δεν αντιστρατεύονται τις αρχές της Παιδαγωγικής στο σύνολό της, ενδεχομένως όμως τις εμπλουτίζουν.

Μέχρι αυτό το σημείο η βιβλιογραφική επισκόπηση έχει παράσχει μια γενική βάση προβληματισμού από την οποία προέκυψαν σημαντικά ευρήματα κατά την έρευνα. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που ακολουθούν αυτόν τον προβληματισμό, συμπληρωμένες από ερωτήσεις που αφορούν στις σπουδές και στον εργασιακό βίο των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ της έρευνας, αποτελούν την πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου (Παράρτημα1).

Β' ΕΝΟΤΗΤΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ

Προχωρώντας ένα βήμα παρακάτω, λόγω του ότι οι ΔΕΜΑ αναλαμβάνουν για πρώτη φορά διευθυντικά καθήκοντα σε σχολεία με ήδη διαμορφωμένη κουλτούρα, γίνεται αντιληπτό ότι τα περιθώρια παρεμβάσεων τους εντάσσονται στην προσπάθεια αναδιαμόρφωσης της ιδιαίτερης κουλτούρας της σχολικής μονάδας που διευθύνουν. Κρίνεται επομένως απαραίτητο να δοθούν βιβλιογραφικές αναφορές που σχετίζονται με την έννοια της μεταβολής μιας ήδη διαμορφωμένης κουλτούρας και να σχολιαστούν με βάση τις ανάγκες της έρευνας. Για τον σκοπό αυτό επιλέχθηκαν τέσσερα συγγράμματα που επικοινωνούν μεταξύ τους χωρίς να αλληλεπικαλύπτονται, ενώ συνολικά ανταποκρίνονται με επάρκεια στα ζητούμενα της παρούσης επισκόπησης.

⁷ Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Ο Seymour B. Sarason ερευνά το ζήτημα της μεταβολής της κουλτούρας ενός σχολείου στο έργο του *The Culture of the School and the Problem of Change*.⁸ Μολονότι το κείμενο εκδόθηκε το 1971 και μελετά την εκπαιδευτική πραγματικότητα των ΗΠΑ, δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε σημεία που ενδιαφέρουν ιδιαίτερα την έρευνα. Ο συγγραφέας εξαρχής διατείνεται ότι: «Όσο περισσότερο αλλάζουν τα πράγματα τόσο περισσότερο παραμένουν ίδια – αυτή είναι μια επαναλαμβανόμενη δήλωση σ' αυτό το βιβλίο (Sarason, 1971:2)». Αυτή η διατύπωση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν πρόσωπα και καταστάσεις που δρουν ανασχετικά στις προσπάθειες αλλαγής της κουλτούρας σε ένα σχολείο. Είναι συνεπώς καθοριστικής σημασίας η εξεύρεση των παραγόντων που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν μια τέτοια απόπειρα μεταβολής. Παράλληλα προς την επαναλαμβανόμενη κύρια θέση του ο συγγραφέας τονίζει την «ζωτικής σημασίας συμβολή του διευθυντή στον καθορισμό της πορείας της διαδικασίας μεταβολής (Sarason, 1971:4)», άποψη που συνάδει με προηγούμενες βιβλιογραφικές αναφορές. Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι αφιερώνει δύο ολόκληρα κεφάλαια στη μελέτη του ρόλου του διευθυντή.

Υπάρχουν επίσης άλλα δύο σημεία που ο ίδιος ο συγγραφέας τονίζει στην εισαγωγή του βιβλίου και είναι χρήσιμο να ληφθούν υπόψη τόσο κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, όσο και κατά την επεξεργασία των δεδομένων της.

Πρώτο τέτοιο σημείο αποτελεί «η πολυπλοκότητα κάθε ρόλου – οι απαιτήσεις του οποίου εδραιώνονται σε ταυτόχρονες υποχρεώσεις, συσχέτιση με άλλους τύπους ρόλων και συσχέτιση με το σύστημα στο σύνολό του (Sarason, 1971:4)». Η τοποθέτηση αυτή, παρά τον εξαιρετικά συνοπτικό της χαρακτήρα, αποβαίνει ιδιαίτερα σημαντική για το σύνολο της διατριβής, για πολλούς λόγους. Κατ' αρχάς θέτει εξαρχής ως κυρίαρχο στοιχείο του διευθυντικού ρόλου την αναγκαιότητα επιτυχούς ανταπόκρισης σε μια πληθώρα καθηκόντων, συχνά αντιφατικών ή συγκρουόμενων μεταξύ τους. Και αυτό το στοιχείο, μολονότι δεν έλαβε τη μορφή συγκεκριμένου ερωτήματος, αναδείχθηκε εντονότατα μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν οι ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ σε άλλα ερωτήματα. Κατά δεύτερον, εξηγεί το γεγονός ότι, παρά την απουσία άλλων οπτικών στη διατριβή, η παρουσία των εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών και φορέων είναι συχνή, ενίοτε και καθοριστική, στις απαντήσεις των διευθυντών. Τέλος, η αναφορά στη συσχέτιση του διευθυντικού

⁸Sarason, S. B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon.

ρόλου με το εκπαιδευτικό σύστημα, αν και δεν έχει λάβει μορφή συγκεκριμένου ερωτήματος, θεωρείται ως ένα βασικό δεδομένο που λαμβάνεται υπόψη κυρίως στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις της έρευνας.

Ο συγγραφέας διασαφηνίζει ότι η κατανόηση κάθε ρόλου, μεταξύ άλλων και του διευθυντή, αναδεικνύει τη σπουδαιότητα των παραγόντων της προσωπικότητας (Sarason, 1971:4). Με δεδομένο ότι κοινά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των προς μελέτη διευθυντών είναι η αγάπη τους για τη μουσική και η πολύχρονη ενασχόλησή τους με τη διδασκαλία της στο δημοτικό σχολείο, είναι λογικό να περιμένουμε αυτά τα χαρακτηριστικά να επηρεάσουν την άσκηση των καθηκόντων τους. Από την άλλη, οι διαφορές στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του καθενός, αναμένεται να αντικατοπτρίζονται στις μεταξύ τους διαφορές ως προς τον τρόπο διοίκησης, γεγονός που οφείλει να ανιχνεύσει η παρούσα έρευνα. Σε κάθε περίπτωση, η εστίαση στην προσωπικότητα, συσχετίζεται και με την πρόθεση της μελέτης να αναδείξει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους θεσμούς και τα πρόσωπα.

Το δεύτερο σημείο που τονίζεται και πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι, όπως το διατυπώνει ο ίδιος, «η ανάγκη να υιοθετήσουμε μια στάση κατανόησης του κάθε ρόλου, ελέγχοντας την τάση για κριτικάρισμα (Sarason, 1971:4)». Αυτό δε σημαίνει την επίδειξη μιας άνευ όρων επιείκειας, αλλά την ανάγκη διατύπωσης μιας αξιολογικής κρίσης που δεν προκύπτει αβασάνιστα, που συνυπολογίζει δηλαδή όσο πιο δίκαια γίνεται τα ερευνητικά ευρήματα. Η έρευνα άλλωστε δεν αποσκοπεί καν στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων, αλλά στον εντοπισμό δυσχερειών, δυνατοτήτων και προκλήσεων που αφορούν στη διαμόρφωση ακμαίας μουσικής κουλτούρας σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ.

Η Sylvia Mendez-Morse το 1992 στο άρθρο της *Leadership Characteristics That Facilitate School Change*⁹ βασιζόμενη στις έως τότε έρευνες της εκπαίδευσης διαπιστώνει ότι οι ηγέτες της εκπαιδευτικής αλλαγής διακρίνονται από τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν οι ηγέτες που έχουν επιτύχει την αλλαγή στους οργανισμούς των οποίων ηγούνται: «διαθέτουν όραμα, προάγουν ένα κοινό όραμα, αξιοποιούν το ανθρώπινο δυναμικό, είναι προνοητικοί και παίρνουν ρίσκα. Επιπροσθέτως, έχουν την ισχυρή πεποίθηση ότι ο σκοπός του σχολείου είναι να ανταποκρίνεται

⁹Mendez-Morse, S. (1992). *Leadership Characteristics That Facilitate School Change*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και είναι αποτελεσματικοί συνομιλητές και ακροατές (Sylvia Mendez-Morse, 1992: 25)». Με βάση αυτά καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι ηγέτες είναι περισσότερο από απλοί μάνατζερ.

Γι' αυτό και η διατριβή οφείλει να ανιχνεύσει αρχικά εάν κάθε συμμετέχων στην έρευνα διευθυντής διαθέτει όραμα και ποιο ακριβώς είναι αυτό. Σύμφωνα με την υπόθεση εργασίας το όραμα όλων των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ σχετίζεται με τη βελτίωση αφενός της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης στο σχολείο τους και αφετέρου της μουσικής κουλτούρας του σχολείου τους. Αυτό όμως είναι κάτι που πρέπει να επιβεβαιωθεί ή να αναιρεθεί από τα ευρήματα. Ακολούθως είναι χρήσιμο να αποσαφηνιστούν οι τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίζει τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς του σχολείου, τους μαθητές, αλλά και τους γονείς, στην προσπάθειά του να κοινωνήσει μαζί τους το προσωπικό του όραμα.

Οι Terrence Deal και Kent Peterson το 2009 στο σύγγραμμά τους *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises*¹⁰ επανέρχονται με νέα δεδομένα και αναστοχάζονται στο θέμα που μια εικοσαετία τους απασχολεί, όπως προκύπτει από τα συναφή προγενέστερα έργα τους *The Principal's Role in Shaping School Culture* (1990), και *Shaping School Culture: the Heart of Leadership* (1999). Αφιερώνουν μεγάλο μέρος στην ανάλυση του πολύπλοκου ρόλου του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας σε σχέση με τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Δίνουν μάλιστα τέσσερα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τους ηγέτες των επιτυχημένων σχολείων: α) μπορούν να διαβάζουν, να αξιολογούν και να ενισχύουν τις τελετουργίες, τις παραδόσεις και τις αξίες, β) διατηρούν και υποστηρίζουν τη μάθηση για όλους τους μαθητές και τη μάθηση για όλο το προσωπικό, γ) γνωρίζουν βαθιά μέσα τους πόσο σημαντικό είναι το σχολείο για τα παιδιά και θέλουν να το κάνουν το καλύτερο μέρος που μπορεί να γίνει, δ) μπορούν να αντεπεξέλθουν στα παράδοξα της εργασίας τους και να εκμεταλλευτούν τις ευκαιρίες του μέλλοντος. Το γεγονός ότι αυτά τα συμπεράσματα αποτελούν το απόσταγμα εικοσαετούς και πλέον ενασχόλησης με το θέμα, τους προσδίδουν μια βαρύτητα που με ωθεί να τα χρησιμοποιήσω ως κριτήρια στη μελέτη καθενός ΔΕΜΑ. Ταυτόχρονα όμως χρειάζεται και να μετασχηματιστούν, ιδιαίτερα μάλιστα ως προς το δεύτερο και το τέταρτο χαρακτηριστικό. Έτσι, η γενικότερη φροντίδα για μάθηση (δεύτερο

¹⁰ Deal, T. & Peterson, K. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises*. (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass.

χαρακτηριστικό) θεωρείται μεν απαραίτητη, αλλά η έρευνα εστιάζει κυρίως στη διευθυντική φροντίδα για τη βελτίωση της μάθησης τόσο της μουσικής όσο και μέσω της μουσικής. Και αυτό δεν αφορά μόνο τους μαθητές αλλά τίθεται ως σημείο προς διερεύνηση και για τους εκπαιδευτικούς. Ή πάλι οι δάσκαλοι που αντιμετωπίζουν τη μουσική με αμηχανία ίσως να θεωρούνται από έναν ικανό και δραστήριο ΔΕΜΑ ως δημιουργική πρόκληση και όχι ως ανασταλτικός παράγοντας (τέταρτο χαρακτηριστικό).

Ο Michael Fullan το 2001 στο *Leading in a Culture of Change*¹¹ παρουσιάζει πέντε συνηθισμένες της ηγεσίας που μπορούν να οδηγήσουν σε αποτελεσματική μεταβολή: ηθικός σκοπός (moral purpose), κατανόηση της αλλαγής, σχέσεις, οικοδόμηση γνώσης, δημιουργία συνοχής. Το επόμενο έτος στο άρθρο του Principals as Leaders in a Culture of Change¹² τις επαναλαμβάνει, εστιάζοντας όμως στη σχολική ηγεσία. Για την διατριβή και την κατάρτιση του ερωτηματολογίου ιδιαίτερα σημαντικό είναι το κεφάλαιο που αναφέρεται στην κατανόηση της αλλαγής, καθώς σε αυτό τίθενται παράμετροι που ενδιαφέρουν ιδιαίτερα το ερευνητικό ερώτημα. Σε αυτό το κεφάλαιο παραθέτει επτά αρχές – δείκτες που μπορούν να αξιοποιηθούν από την έρευνα.

Η πρώτη αρχή: «Ο στόχος δεν είναι να καινοτομήεις στον μέγιστο βαθμό (Fullan, 2001: 5)», βρίσκει καλύτερη εφαρμογή σε χώρες όπου κάθε σχολείο μπορεί να αποφασίζει για το αναλυτικό του πρόγραμμα. Εδώ στην Ελλάδα, οι καινοτομίες αφορούν λιγότερο στη σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος, όπου ουσιαστικά η Ευέλικτη Ζώνη απορροφά όλες τις καινοτόμες δράσεις, και περισσότερο στις διδακτικές προσεγγίσεις. Γενικά, οι παιδαγωγικές πρακτικές που ενστερνίζονται μοντέλα διδασκαλίας που αντίκεινται στη μετωπική διδασκαλία (π.χ. ομαδοσυνεργατική) και βασίζονται σε νεότερες θεωρίες μάθησης (εποικοδομισμός, κοινωνικές θεωρίες μάθησης) θεωρούνται καινοτόμες. Η διατριβή οφείλει να ανιχνεύσει εάν, πώς και πόσο οι ΔΕΜΑ ενθαρρύνουν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία τους και πώς εμπλέκουν τη μουσική σε αυτά.

Η δεύτερη αρχή: «Δεν αρκεί να έχεις τις καλύτερες ιδέες (Fullan, 2001: 5)» αναδεικνύει την ανάγκη να αποδέχονται αυτές τις ιδέες οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Για την έρευνα, αυτή η αρχή μετασχηματίζεται στο ερώτημα: «πόσο είναι πεπεισμένοι για τη σπουδαιότητα της μουσικής στην

¹¹Fullan, M. (2001), *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

¹²Fullan, M. (2002). Principals as Leaders in a Culture of Change. OntarioInstituteForStudiesInEducation. UniversityofToronto.

εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί που δεν γνωρίζουν μουσική και πόσο είναι διατεθειμένοι να την αξιοποιήσουν στη διδασκαλία τους ή σε κάποια καινοτόμο δραστηριότητα»;

Η τρίτη αρχή: «Εκτίμησε την πτώση εφαρμογής (Fullan, 2001: 6)» αντανακλά την ανάγκη να διαχειρίζονται οι διευθυντές τις δυσκολίες που προκύπτουν από την εφαρμογή καινοτομιών. Ο φόβος μπροστά στην αλλαγή και η έλλειψη τεχνογνωσίας παρουσιάζονται από τον Fullan ως οι πλέον προβληματικοί παράγοντες ενάντια στη διάθεση των εκπαιδευτικών να καινοτομήσουν. Αυτό γεννά την απορία: θα καταφέρουν άραγε οι ΔΕΜΑ να εκτιμήσουν σωστά την κατάσταση, ώστε να εμπνεύσουν στους συναδέλφους τους, ιδίως τους δασκάλους, θάρρος και αποφασιστικότητα, όσον αφορά την ποικιλότητα εμπλοκή της μουσικής στο εκπαιδευτικό τους έργο;

Η τέταρτη αρχή: «Επανακαθόρισε την αντίσταση (Fullan, 2001: 6)» αναφέρεται στη σπουδαιότητα της αντίθετης άποψης και φέρνει στο προσκήνιο την υποχρέωση των ΔΕΜΑ να λαμβάνουν υπόψη τους τα επιχειρήματα όσων διαφωνούν με αυτούς. Η διατριβή καλείται να παρακολουθήσει με νηφαλιότητα τις αντιπαραθέσεις ανάμεσα σε κάθε ΔΕΜΑ και τους ανθρώπους με τους οποίους συναναστρέφεται (κυρίως εκπαιδευτικούς του σχολείου του αλλά και γονείς, τον σχολικό σύμβουλο, τον διευθυντή εκπαίδευσης, άλλους διευθυντές γειτονικών σχολείων κλπ) και την επίδρασή των αντιπαραθέσεων αυτών στον τρόπο με τον οποίο σκέπτεται, αποφασίζει και δρα. Ακόμη περισσότερο η προσοχή της στρέφεται στο αν η μουσική αποτελεί πεδίο σύγκλισης ή σύγκρουσης και στις προσπάθειες που ενδεχομένως καταβάλλονται για την αξιοποίηση της σύγκλισης ή την επίλυση της σύγκρουσης.

Η πέμπτη αρχή: «Επαναδιαμορφώνοντας την κουλτούρα είναι το όνομα του παιχνιδιού (Fullan, 2001: 7)» αποτελεί ένα ενδιαφέρον λογοπαίγνιο στα αγγλικά (Re – culturing is the Name of the Game). Στην ουσία δεν σημαίνει την κατάλυση της προηγούμενης κουλτούρας του σχολείου αλλά τη δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων, ώστε να ενσωματώνονται ομαλά νέες ιδέες και πρακτικές. Δημιουργούν οι ΔΕΜΑ τέτοιες προϋποθέσεις; Επιτυγχάνεται πράγματι ομαλή ενσωμάτωση καινοτομιών; Παίζει κάποιο ρόλο η μουσική σ' αυτές;

Η έκτη αρχή: «Ποτέ μια λίστα ελέγχου, πάντοτε πολυπλοκότητα (Fullan, 2001: 7)» επισημαίνει το ατελέσφορο της αναζήτησης συνταγών και μαγικών λύσεων. Η επιρροή της μουσικής στην κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας αποτελεί για κάθε ΔΕΜΑ ένα δυσεπίλυτο αίνιγμα

που απαιτεί διαρκώς καλή αίσθηση της πραγματικότητας και αποφασιστικότητα στον επανακαθορισμό βημάτων για τη βελτίωση της επιρροής αυτής.

Τέλος, η έβδομη αρχή: «Οι περιπλοκές της Ηγεσίας (Fullan, 2001: 7)» καταδεικνύει το πλεονέκτημα της αναζήτησης της καλύτερης δυνατής λύσης, πράγμα που σημαίνει για τον Fullan διαφορετική αντιμετώπιση των προβλημάτων ανάλογα με την περίπτωση. Οι ΔΕΜΑ χρειάζεται να υιοθετούν ποικίλες στρατηγικές και να μην αρκούνται στην εφαρμογή αλγορίθμων. Η έρευνα εξετάζει αν όντως, ιδιαίτερα στα ζητήματα που σχετίζονται με τη μουσική, το κατορθώνουν.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που προκύπτουν από τη δεύτερη ενότητα βιβλιογραφικής επισκόπησης αποτελούν τη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου (Παράρτημα 2).

Γ' ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ

Σε αυτή την ενότητα συμβαίνει κάτι παράδοξο, ουσιώδες ωστόσο. Γίνεται αναφορά σε ένα μόνο τεκμήριο, το οποίο, μολονότι εστιάζει στον πυρήνα του ερευνητικού ερωτήματος, καθώς εξετάζει τη μουσική κουλτούρα σε επίπεδο σχολικής μονάδας, δεν μπορεί να ενταχθεί στην επίσημη βιβλιογραφική επισκόπηση μιας διδακτορικής διατριβής, και μάλιστα για δυο λόγους. Αφενός αυτό το τεκμήριο δεν έχει δημοσιευθεί σε επιστημονικό περιοδικό. Αφετέρου, δεν είναι πλέον προσπελάσιμο στο διαδίκτυο, διότι εξαφανίστηκε, όταν ατυχώς ο υπολογιστής του συγγραφέα του κράσαρε. Παρ' όλα αυτά το συμπεριλαμβάνω στην παρούσα επισκόπηση, την οποία σε αυτή την ενότητα δεν την αποκαλώ βιβλιογραφική, αφού δεν μπορώ να εντάξω το κείμενο αυτό στη βιβλιογραφία μου.

Αναφέρομαι στο διαδικτυακό άρθρο του Αυστραλού Stephen Crabbe, «Music Education and School Culture: Growing a Musical Culture across the Whole Primary School (2008)»,¹³ το οποίο αποτέλεσε μια σημαντική πηγή έμπνευσης για την κατάρτιση του ερωτηματολογίου, καθώς θέτει έναν πολύ γόνιμο προβληματισμό που αφορά στη σύνδεση της Μουσικής ως διδακτικού αντικειμένου και της μουσικής ως τέχνης με την ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης μουσικής κουλτούρας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το γεγονός ότι αφορά την αυστραλιανή εκπαιδευτική

¹³Για την προσωπική επικοινωνία με τον συγγραφέα του εν λόγω κειμένου βλέπε: <https://www.goodreads.com>

πραγματικότητα δεν αναιρεί τη χρησιμότητά του, απλώς επιβάλλει μια προσέγγιση που βασίζεται στα ελληνικά δεδομένα.

Το άρθρο αρχίζει με την επισήμανση ότι «η σχολική μουσική εκπαίδευση λειτουργεί όσο γίνεται καλύτερα όταν η σχολική κουλτούρα στο σύνολό της είναι μουσική». Να λοιπόν ένα πρώτο θεμελιώδες κριτήριο για την έρευνα: η διασύνδεση της Μουσικής ως αυτόνομου διδακτικού αντικειμένου με την ανάπτυξη μιας κουλτούρας της σχολικής μονάδας που στο σύνολό της μπορεί να χαρακτηριστεί μουσική. Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται κυρίως η συμβολή των ΔΕΜΑ στη διαμόρφωση μιας τέτοιας κουλτούρας. Και η λέξη συμβολή εδώ καλύπτει όχι μόνο τις προσπάθειες των ΔΕΜΑ για την υπέρβαση των όποιων δυσχερειών αλλά και τις προοπτικές που ενδεχομένως διανοίγονται, ώστε τα σχολεία των οποίων προΐστανται να λειτουργήσουν ως παράδειγμα και μοχλός ανάπτυξης μιας μουσικής κουλτούρας στο σύνολο της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιστρέφοντας στο άρθρο του Crabbe, χρειάζεται να γίνει μια μεθοδολογικού περιεχομένου παρατήρηση. Ο συγγραφέας αναζητεί τους όρους και τις προϋποθέσεις της διαμόρφωσης μιας σχολικής μουσικής κουλτούρας και καταλήγει σε έξι βασικές διαπιστώσεις. Κάθε τέτοια διαπίστωση μπορεί να μετασχηματιστεί ουσιαστικά σε ένα βασικό υποερώτημα του κυρίως ερευνητικού ερωτήματος.

Το πρώτο συμπέρασμα στο οποίο οδηγείται είναι πως «*μια μουσική κουλτούρα παίρνει χρόνο για να διαμορφωθεί*». Επισημαίνει μάλιστα την αναγκαιότητα να υπάρχει: α) μακροχρόνιος αλλά ευέλικτος προγραμματισμός, ώστε να μπορούν να γίνουν διορθωτικές κινήσεις που δεν αναιρούν το γενικό πλάνο, β) στοιχειώδης σταθερότητα στο προσωπικό και στον αριθμό των μαθητών, ώστε να υπάρχει δυνατότητα μακροχρόνιας αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω η διάρκεια μιας διευθυντικής θητείας ενός ΔΕΜΑ αποκτά κρίσιμο περιεχόμενο. Αυτά τα χρόνια καθίστανται ο ελάχιστος απαιτούμενος χρόνος για τη διαμόρφωση και εμπέδωση μιας σχολικής κουλτούρας που χρωματίζεται ιδιαίτερα από τη μουσική. Κατά συνέπεια η διατριβή οφείλει να αναδείξει τη συμβολή κάθε ΔΕΜΑ στην πορεία του χρόνου. Επιπλέον απαιτείται να διερευνηθεί το αν υπάρχει μακροπρόθεσμος προγραμματισμός που προσανατολίζεται στην ανάπτυξη μιας μουσικής κουλτούρας και ασφαλώς το περιεχόμενο κάθε τέτοιου προγραμματισμού με έμφαση στους στόχους που τίθενται και, ει δυνατόν, στην αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης

των στόχων αυτών. Τέλος είναι κρίσιμη η καταγραφή του συνόλου των τμημάτων σε κάθε σχολείο, ώστε να συνυπολογιστεί το υπάρχον ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου ως διευκολυντικός ή ανασχετικός παράγοντας στην προσπάθεια διαμόρφωσης μουσικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα.

Η έρευνα ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την ύπαρξη ή μη ενός ή περισσότερων εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής στα σχολεία με ΔΕΜΑ. Αυτό καθορίζεται από τον αριθμό τμημάτων σε μια σχολική μονάδα. Στα μικρότερα σχολεία, π.χ. εξαθέσια, οι διδακτικές ώρες του διευθυντή είναι περισσότερες από τον αριθμό των τμημάτων, οπότε ο ΔΕΜΑ είναι ο μόνος διδάσκων το διδακτικό αντικείμενο της Μουσικής στο κανονικό πρόγραμμα. Μπορεί μάλιστα να συμπληρώσει ώρες στο ολόημερο ή στην Ευέλικτη Ζώνη. Ένας τέτοιος ΔΕΜΑ είναι ΔΕΜΑ τύπου Α και έχει την αποκλειστική ευθύνη της διδασκαλίας της Μουσικής. Στα μεγαλύτερα σχολεία, όπου το διδακτικό ωράριο του διευθυντή είναι μειωμένο, οι διδακτικές ώρες του ΔΕΜΑ είναι λιγότερες από τα τμήματα, οπότε υπάρχει ανάγκη στελέχωσης και από έναν ακόμη εκπαιδευτικό Μουσικής. Ο ΔΕΜΑ σε ένα τέτοιο σχολείο είναι ΔΕΜΑ τύπου Β και δεν είναι ο μοναδικός υπεύθυνος για τη διδασκαλία της Μουσικής. Η συνύπαρξη ενός ΔΕΜΑ Β και ενός άλλου εκπαιδευτικού Μουσικής ή ακόμη και πολλών άλλων, όταν τοποθετείται κάθε έτος διαφορετικός εκπαιδευτικός Μουσικής, είναι μια πολύ καλή ευκαιρία για εποικοδομητική συνεργασία, ταυτόχρονα όμως ελλοχεύει και ο κίνδυνος της μεταξύ τους αντιπαλότητας. Η έρευνα οφείλει να εστιάσει σε αυτή τη σχέση, διότι είναι καθοριστικής σημασίας για το αν στην κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας με την πάροδο του χρόνου η μουσική – στις ποικίλες εκφάνσεις της - αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα. Στην παρούσα μελέτη συμμετέχουν τέσσερις ΔΕΜΑ τύπου Α και ένας ΔΕΜΑ τύπου Β .

Το δεύτερο που διαπιστώνει ο Crabbe είναι ότι «*οι προσωπικές και συλλογικές αναμνήσεις αποτελούν τη βάση*». Σημειώνει μάλιστα ότι οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται διαρκώς να αποκτούν προσωπικές μνήμες από μουσικές εμπειρίες στο σχολείο. Οι τρόποι που προτείνει για την επίτευξη αυτού του σκοπού ακούγονται παράξενοι σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα, παρέχει όμως υλικό για την ανάπτυξη ιδεών και καινοτόμων δράσεων στα ελληνικά δημοτικά σχολεία, πολύ περισσότερο μάλιστα σε σχολεία με ΔΕΜΑ. Η έρευνα ενδιαφέρεται για το εάν οι τελευταίοι επιδιώκουν να αποκτήσουν οι μαθητές της σχολικής τους μονάδας την εμπειρία σημαντικών μουσικών γεγονότων (π.χ. επίσκεψη του σχολείου σε συναυλία ή σε εκπαιδευτικό

πρόγραμμα καλλιτεχνικού οργανισμού, επίσκεψη καλλιτεχνικού κλιμακίου στο σχολείο, ζωντανή επιτέλεση μουσικής από χορωδιακά και ορχηστρικά σχήματα μαθητών του σχολείου, έκδοση δίσκων με μουσικές επιτελέσεις μαθητών κλπ).¹⁴

Η τρίτη διαπίστωση εστιάζει στην ισορροπία ανάμεσα στη διατήρηση της παράδοσης του σχολείου και στην αλλαγή αυτής της παράδοσης. Ουσιαστικά αυτό έχει ήδη επισημανθεί βιβλιογραφικά. Αξίζει πάντως να δοθεί έμφαση στην κατά Crabbe ανάγκη ύπαρξης μουσικών συμβάντων που επαναλαμβάνονται τουλάχιστον μια φορά το έτος. Σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα χρειάζεται να αναφερθούν οι «σίγουρες» ευκαιρίες για μουσικές επιτελέσεις από μαθητές, οι οποίες είναι: οι δύο εθνικές γιορτές, ο εορτασμός του Πολυτεχνείου, η γιορτή των Χριστουγέννων και οι τελετές λήξης κάθε σχολικού έτους. Η ανάμειξη των ΔΕΜΑ σε αυτές τις επιτελέσεις είναι πολύ σημαντικές για την έρευνα, διότι υπάρχει ένα πολύ μεγάλο εύρος αποδεκτής συμπεριφοράς που διαφοροποιείται όμως ποιοτικά. Ο τρόπος οργάνωσης αυτών των εορτών, καθώς συνοψίζει στάσεις και απόψεις της διεύθυνσης αλλά και των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας σε μια γκρίζα ζώνη του ωρολογίου προγράμματος, αναδεικνύει πολλές από τις ιδιαιτερότητες της κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας και δίνει μια καλή αφορμή για την έκθεση προβληματισμών σε σχέση με την ιεράρχηση αξιών που κάποτε οδηγούν στη σιωπηρή αποδοχή και θέσπιση παραπρογράμματος «ειδικού σκοπού». Όπως άλλωστε θα φανεί και από την παρουσίαση του εθνογραφικού υλικού, το ζήτημα της προετοιμασίας και επιτέλεσης σχολικών εορτών αποδεικνύεται εξόχως ακανθώδες και ικανό να προκαλέσει τις μεγαλύτερες διχονομίες μεταξύ των ΔΕΜΑ της έρευνας.

Η τέταρτη διαπίστωση συνοψίζεται στη φράση: «*μια μουσική κουλτούρα χρειάζεται γενικευμένη συμμετοχή*». Σήμερα πια η Μουσική διδάσκεται στην Ελλάδα από εκπαιδευτικούς ειδικότητας σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, πράγμα που εξασφαλίζει πράγματι τη διδασκαλία της (εφόσον βέβαια στο σχολείο έχει τοποθετηθεί εκπαιδευτικός Μουσικής για όλα τα τμήματα). Η έρευνα πάντως δεν ενδιαφέρεται μόνο για την εξασφάλιση αυτού που θα έπρεπε να θεωρείται

¹⁴Οι δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ σχολικών μονάδων και καλλιτεχνικών οργανισμών (ιδίως μάλιστα λυρικών θεάτρων) εξετάζονται εκτενώς στη διπλωματική εργασία *Μουσική και Κοινωνία: Μια βιβλιογραφική επισκόπηση σχολικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που σχετίζονται με την όπερα* (Κυρμπάτσος, 2011).

αυτονόητο. Πολύ περισσότερο ενδιαφέρεται για τη βούληση των ΔΕΜΑ να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και γονέων σε μουσικές δραστηριότητες όχι μόνο με την ιδιότητα του ακροατή αλλά ακόμα και με την ιδιότητα του μουσικού.

Η πέμπτη διαπίστωση, ότι δηλαδή «*μια μουσική κουλτούρα θα έπρεπε να διαχέεται σε όλες τις γνωστικές περιοχές*», φέρνει στο προσκήνιο ένα πολύ κομβικό ζήτημα: το πώς η μουσική ως τέχνη, ως επιστήμη αλλά και ως διδακτικό αντικείμενο μπορεί να συνομιλήσει με τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα σε σχολικό περιβάλλον. Για τον Crabbe αυτή η διάχυση συνίσταται κυρίως στην παρότρυνση ενός εκπαιδευτικού Μουσικής προς τους δασκάλους να ενσωματώσουν τη μουσική με διάφορους τρόπους στην ημερήσια διδασκαλία τους. Δίνει μάλιστα και παραδείγματα εφαρμογών: χρήση ηχογραφημένης μουσικής για σιωπηλές εργασίες στην τάξη, τραγούδι από όλους τους μαθητές του τμήματος όταν τελειώνει ένα μάθημα και πριν αρχίσει το επόμενο, χρήση γνωστών μελωδιών ως βοηθημάτων για την απομνημόνευση της προπαίδειας ή των μερών του σώματος, αξιοποίηση των ικανοτήτων των μαθητών σε άλλα μαθήματα με σκοπό την ενίσχυση της μουσικής κουλτούρας (οι ικανοί στη συγγραφή θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα μουσικό περιοδικό της σχολικής μονάδας που ενδεχομένως θα διάβαζαν ακόμη και οι μαθητές που ενδιαφέρονται λιγότερο για τη μουσική). Το ερευνητικό ερώτημα στρέφεται στο πώς ανταλλάσσονται οι συγκεκριμένοι ΔΕΜΑ μια τέτοια διάχυση. Για τους ΔΕΜΑ αυτό είναι ένα πεδίο ευκαιριών και μαχών, εφόσον θελήσουν να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους προς την κατεύθυνση διεπιστημονικών συγκλίσεων και συνεργασιών. Ασφαλώς εδώ κρύβεται μια μεγάλη δυσκολία τόσο για τους ΔΕΜΑ όσο και για την έρευνα. Οι ΔΕΜΑ έχουν να αντιπροτείνουν μοντέλα συνεργασιών πιο σύνθετα από τη συνήθη καλλωπιστική – υποβοηθητική άλλων γνωστικών αντικειμένων χρήση της μουσικής. Η έρευνα από την άλλη απαιτείται να ανιχνεύσει τους τρόπους με τους οποίους κάθε ΔΕΜΑ επιχειρεί, αν όντως επιχειρεί, να μεταλαμπαδεύσει την εκπαιδευτική εμπειρία του επί αυτών των ζητημάτων στους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, όπως επίσης και την αποτελεσματικότητά των τρόπων αυτών. Εμπεριστατωμένος προβληματισμός πάνω στο ζήτημα αυτό αναπτύσσεται στο σύγγραμμα *Η Μουσική στην Εκπαίδευση: Το δίλημμα της Διεπιστημονικότητας* (Χρυσοστόμου, 2005), στο οποίο γίνεται αναφορά σε διάφορα σημεία της διατριβής.

Τέλος, ο Crabbe καταλήγει στη διαπίστωση ότι «η μουσική σχολική κουλτούρα επιφέρει ωφέλειες στο πρόγραμμα σπουδών». Από τη μια δέχεται πως μια ισχυρή μουσική κουλτούρα στη σχολική μονάδα αναβαθμίζει το κύρος της Μουσικής ως διδακτικού αντικειμένου στην κρίση εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Και ασφαλώς ένας ΔΕΜΑ έχει κάθε λόγο να θέλει κάτι τέτοιο. Από την άλλη ισχυρίζεται ότι οι δεξιότητες και οι γνώσεις των μαθητών μπορούν να ενισχυθούν από τις μουσικές τους εμπειρίες. Αυτή η αντίληψη φέρνει στο προσκήνιο αφενός τη συζήτηση για το αν και πώς η μουσική εκπαίδευση μπορεί να συνδράμει την εκπαίδευση στο σύνολό της, αφετέρου εναλλακτικές προσεγγίσεις, όπως αυτή των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης - μεταξύ των οποίων και η μουσική νοημοσύνη - που εισήγαγε ο Gardner (1993). Παράλληλα η συνεχής πρόοδος στην έρευνα της εγκεφαλικής λειτουργίας και της διασύνδεσής της με τη μουσική (Hodges 2000, Rausher, Shaw & Ky 1995) παρέχει δεδομένα που ενδεχομένως μπορούν να αξιοποιηθούν από την έρευνα.

Είναι προφανές ότι η μέχρι αυτό το σημείο βιβλιογραφική επισκόπηση δίνει βάρος κυρίως σε ζητήματα που αφορούν στην επίδραση του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση και μεταβολή της κουλτούρας της. Αυτό συμβαίνει, όπως εξ αρχής έχει διατυπωθεί, διότι αυτή η βιβλιογραφία εξυπηρετεί την παρουσίαση των υποερωτημάτων που συνοψίζουν το ερευνητικό ερώτημα. Από την άλλη η βιβλιογραφία που σχετίζεται με τη μουσική στην εκπαίδευση, τον δεύτερο δηλαδή κύρια άξονα της διατριβής, παρουσιάζεται εκτενώς στην ανάλυση και ερμηνεία του τρίτου κεφαλαίου. Δεν πρέπει επίσης να διαλάβει της προσοχής μας ότι η ελληνική πολιτεία έχει επιλέξει ως θεωρητικά τεκμήρια των επιλογών της για τη μουσική εκπαίδευση στο Δημοτικό συγκεκριμένα κείμενα. Αυτά είναι: το ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) και ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) της Μουσικής, το Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο (το τελευταίο δηλαδή αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Μουσικής), η εισαγωγή με το θεωρητικό πλαίσιο στα τέσσερα βιβλία εκπαιδευτικού (ένα για τις τάξεις Α' και Β' του Δημοτικού, ένα για τις Γ' και Δ' και από ένα για τις Ε' και ΣΤ'), η εισαγωγή στο Μουσικό Ανθολόγιο για όλο το Δημοτικό, καθώς και οι βιβλιογραφίες που τα συνοδεύουν. Την έρευνα ενδιαφέρουν επίσης η εισαγωγή για την Ευέλικτη Ζώνη και το εγχειρίδιο με τις προτάσεις για σχολικές γιορτές («Σχολικές και Πολιτιστικές Εκδηλώσεις Α' - ΣΤ' Δημοτικού»). Εδώ οφείλω να διευκρινίσω ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον δεν στρέφεται μόνο στα θεωρητικά μέρη των σχολικών

εγχειριδίων της Μουσικής, αλλά σε όλα τα διδακτικά πακέτα Μουσικής στο σύνολό τους. Και ακόμη περισσότερο στρέφεται προς τη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων εκ μέρους των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ όσον αφορά στο περιεχόμενο και τη χρήση των εγχειριδίων αυτών. Ασφαλώς δεν μπορούν να αγνοηθούν και οι δύο προτάσεις για τη διδασκαλία της Μουσικής που κατόπιν ορισμού της τότε εκπαιδευτικής πολιτικής ηγεσίας κατατέθηκαν από δύο διαφορετικές (όχι μόνο ως προς τη σύνθεση των μελών τους, αλλά και ως προς τον θεωρητικό τους προσανατολισμό) επιτροπές πριν την έναρξη του σχολικού έτους 2011 – 2012 και αναρτήθηκαν στον ιστοχώρο digital school. Κατά τη διάρκεια της έρευνας η μια από τις δυο προτάσεις μετεξελίχθηκε στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα της Μουσικής. Όταν όμως ξεκίνησε η έρευνα ίσχυαν ακόμη επισήμως το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ της Μουσικής. Η έρευνα επομένως έχει διεξαχθεί, όχι μόνο σε μια περίοδο οικονομικής, πολιτικής, κοινωνικής και ηθικής κρίσης, αλλά και σε μία περίοδο κρίσιμων μεταβολών και αποφάσεων που αφορούν στη διδασκαλία της Μουσικής στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση. Γι' αυτό άλλωστε στην ανάλυση και ερμηνεία του τρίτου κεφαλαίου, όπου μελετάται ο άξονας «Μουσική στην Εκπαίδευση» γίνεται ιδιαίτερη αναφορά τόσο στο ΔΕΠΠΣ της Μουσικής, όσο και στο εισαγωγικό θεωρητικό μέρος του Προγράμματος Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο.

Με βάση το σκεπτικό που αναπτύχθηκε στην τρίτη ενότητα της βιβλιογραφικής επισκόπησης οι συμμετέχοντες στην έρευνα ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ κλήθηκαν να απαντήσουν στα ερωτήματα της τρίτης ενότητας του ερωτηματολογίου (Παράρτημα 3).

Δ' ΕΝΟΤΗΤΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση μιας εθνογραφίας δεν είναι δυνατόν να λείπει η αναφορά σε ανθρωπολογικά κείμενα. Στην ελληνική βιβλιογραφία η πρώτη σύνδεση πολιτισμικής ανθρωπολογίας και εκπαίδευσης συντελείται στις αρχές της νέας χιλιετίας (Σωτηρόπουλος, 2002)¹⁵ σε μια περίοδο όπου καταγράφεται ολοένα αυξανόμενη παρουσία παιδιών με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές στα ελληνικά σχολεία.

Ο Σωτηρόπουλος εκκινεί από τον χώρο της ανθρωπολογίας και επιχειρεί να μεταφέρει ανθρωπολογικά μεθοδολογικά εργαλεία στον χώρο της εκπαίδευσης, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την προαγωγή της εκπαιδευτικής πράξης. Με

¹⁵Σωτηρόπουλος, Λ. (2002). *Ανθρωπολογία στην εκπαίδευση: Τι μπορεί να προσφέρει η πολιτισμική ανθρωπολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

αυτή την έννοια το βιβλίο του Σωτηρόπουλου εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο Ανθρωπολογία στην Εκπαίδευση. Αντίθετα, η παρούσα διατριβή εκκινεί από τον χώρο της εκπαίδευσης και επιχειρεί να αναδείξει την εκπαιδευτική πράξη αξιοποιώντας ανθρωπολογικά μεθοδολογικά εργαλεία με σκοπό να παράξει ανθρωπολογικό κείμενο, οπότε εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο Ανθρωπολογία της Εκπαίδευσης. Παρά την προφανή διαφοροποίηση της αποβλεπτικότητας των δύο κειμένων, αυτά δύνανται να συνομιλήσουν εποικοδομητικά με βάση τους τέσσερις στόχους που θέτει ο Σωτηρόπουλος. Ποιοι είναι όμως αυτοί οι τέσσερις αυτοί στόχοι;

Πρώτος στόχος: «Να αποσαφηνιστεί ότι οι λειτουργίες της εκπαίδευσης δεν συνίστανται μόνο στη μετάδοση συγκεκριμένων γνώσεων (Σωτηρόπουλος, 2002: οπισθόφυλλο)». Αυτή η διευρυμένη αντίληψη περί των εκπαιδευτικών λειτουργιών εναρμονίζεται με τα ζητούμενα της διατριβής, αφού η έρευνα εστιάζει στην ανίχνευση της διαφοροποίησης της κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας που δύναται να επιτευχθεί μέσω της αναδιαμόρφωσης στάσεων, αντιλήψεων, σχέσεων και εφαρμοζόμενων πρακτικών εντός της μονάδας αυτής ή ακόμα και μέσω της αξιοποίησης γνώσεων πέρα από το επίπεδο της απλής μεταφοράς τους από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή.

Δεύτερος στόχος: «Να διευκρινιστεί ότι η μάθηση και η εκπαίδευση επεκτείνονται και έξω από τις μαθητικές τάξεις (Σωτηρόπουλος, 2002: οπισθόφυλλο)». Αυτή η τοποθέτηση μπορεί να συνδεθεί με την παρούσα έρευνα, καθώς αναδεικνύει την εκπαιδευτική σπουδαιότητα και άλλων γεγονότων ή καταστάσεων που συνδιαμορφώνουν τη σχολική ζωή και δοκιμάζουν τις ηγετικές ικανότητες ενός διευθυντή δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με το σκεπτικό της διατριβής τέτοια γεγονότα ή καταστάσεις μπορούν να θεωρηθούν, μεταξύ άλλων, οι συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, οι κατ' ιδίαν συναντήσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, η σχέση του διευθυντή με το Σύλλογο Γονέων, οι επισκέψεις στο σχολείο σχολικών συμβούλων (και μετά την κατάργησή τους επισκέψεις συντονιστών) και άλλων εκπαιδευτικών φορέων, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις του σχολείου σε διάφορους χώρους, οι μικρές τελετουργίες που συνδέονται με το χτύπημα του κουδουνιού.

Τρίτος στόχος: «Να τονιστεί η σημασία της υποκειμενικής διάστασης των πραγμάτων και να παρουσιαστεί ο τρόπος με τον οποίο η ανθρωπολογική μέθοδος έρευνας βοηθά σε αυτή την κατανόηση (Σωτηρόπουλος, 2002: οπισθόφυλλο)». Πράγματι, η διατριβή αναγνωρίζει τη βαρύτητα

του υποκειμενικού στοιχείου, καθώς εκκινεί από μία υπόθεση εργασίας η οποία αποδέχεται ότι η προσωπική θεώρηση των εκπαιδευτικών πραγμάτων από έναν ΔΕΜΑ μπορεί να επηρεάσει τη διδασκαλία και τη γενικότερη αξιοποίηση της μουσικής, ώστε να μεταβληθεί σε κάποιο βαθμό η κουλτούρα του σχολείου του. Προκειμένου μάλιστα να αναδείξει τη σημασία της υποκειμενικής αντίληψης των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ, χρησιμοποιεί ανθρωπολογικές μεθόδους έρευνας, όπως η συνέντευξη και η συμμετοχική παρατήρηση.

Τέταρτος στόχος: «Να εξεταστεί πώς η ανθρωπολογική μέθοδος έρευνας μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από όποιον ενδιαφέρεται να μελετήσει μια εκπαιδευτική πράξη (Σωτηρόπουλος, 2002: οπισθόφυλλο)». Η μέθοδος στην οποία αναφέρεται είναι η επιτόπια έρευνα, η οποία συνίσταται στην καταγραφή με ποικίλους τρόπους γεγονότων, συζητήσεων, τελετουργιών, προσωπικών ή συλλογικών αντιλήψεων εντός του πεδίου, αξιοποιώντας τις δυνατότητες της συμμετοχικής παρατήρησης και της κατά πρόσωπο επικοινωνίας με τους ανθρώπους που ορίζουν το πεδίο έρευνας. Στη διατριβή οι συμμετέχοντες διευθυντές συχνά αναφέρονται σε περιστατικά που αφορούν στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά και ο ίδιος ως ερευνητής έχω παρευρεθεί σε εκπαιδευτικές πράξεις πέρα από αυτές στις οποίες εμπλεκόμουν ως διδάσκων.

Αυτή η βιβλιογραφική αναφορά λοιπόν, προσυπογράφει τον ανθρωπολογικό χαρακτήρα της έρευνας και ταυτόχρονα αναδεικνύει την αναγκαιότητα διεύρυνσης της ελληνικής βιβλιογραφίας στον χώρο διασύνδεσης μεταξύ ανθρωπολογίας και εκπαίδευσης.

Σε αυτό ακριβώς το σημείο είναι χρήσιμο να γίνει αναφορά σε ένα βιβλιογραφικό τεκμήριο¹⁶ που προβάλλει την αναγκαιότητα της ανάπτυξης μιας αμοιβαίας προσέγγισης μεταξύ πολιτισμικής ανθρωπολογίας και επιστημών της αγωγής. Η Παπαπαύλου (2005), έχοντας ως αφετηρία το εντεινόμενο περί διεπιστημονικότητας αίτημα στον χώρο των ανθρωπιστικών, κοινωνικών και παιδαγωγικών επιστημών, θεμελιώνει στην ιστορική της διάσταση την όσμωση μεταξύ πολιτισμικής ανθρωπολογίας και επιστημών της αγωγής, όπως έχει αναπτυχθεί στη Βόρεια Αμερική¹⁷ ήδη από τη δεκαετία του '60. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για

¹⁶ Παπαπαύλου, Μ. (2005). Διεπιστημονικές συναντήσεις: Η εμπλοκή της πολιτισμικής ανθρωπολογίας στις επιστήμες της αγωγής. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 19 – 38.

¹⁷ Αυτό εξηγεί και το γεγονός ότι στη βιβλιογραφική επισκόπηση η πλειονότητα των συγγραμμάτων που χρησιμοποίησα για την τεκμηρίωση του θέματος της διατριβής προέρχονταν από τις ΗΠΑ και τον Καναδά.

την έρευνα παρουσιάζουν αρκετά σημεία αυτού του τεκμηρίου, στα πλαίσια όμως της παρούσης βιβλιογραφικής επισκόπησης θα αρκεστώ στην ενασχόληση με δύο από αυτά.

Πρώτη εστία ενδιαφέροντος αποτελούν οι δύο βασικοί αναλυτικοί άξονες που χρησιμοποιούνται στις πρώτες εθνογραφίες του σχολείου (ethnography of schooling), δύο δηλαδή σαφώς διακριτές θεάσεις του σχολείου ως φορέα κουλτούρας. Σύμφωνα με τον πρώτο άξονα, το σχολείο αντιμετωπίζεται ως μέσο μεταβίβασης κουλτούρας, ενώ σύμφωνα με τον δεύτερο ως πεδίο πολιτισμικών συγκρούσεων. Μολονότι αυτές οι πρώτες εθνογραφίες εδράζονται στις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές, παρέχουν χρήσιμα εργαλεία έρευνας και ερμηνείας και στην παρούσα μελέτη. Κατ' αρχάς και στις δυο σχολές σκέψης προϋποτίθεται μια πολιτισμική διαφοροποίηση, μια αντιπαράθεση ταυτοτήτων. Με αυτή την έννοια και στα σχολεία των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ εντοπίζονται τέτοιες διαφορές ταυτοτήτων. Κάποιες από αυτές έχουν εθνοτική βάση, οπότε η έρευνα οφείλει να αναδείξει τον βαθμό και το είδος της πολυπολιτισμικότητας των ερευνώμενων σχολείων, καθώς και να διερευνήσει την αντίστοιχη προσπάθεια για αξιοποίηση αυτών των εθνοτικών διαφοροποιήσεων. Άλλες πάλι δεν αφορούν στους μαθητές αλλά στους εκπαιδευτικούς. Το πέρασμα από το δημοτικό σχολείο του παρελθόντος, όπου δίδασκαν μόνο δάσκαλοι, στο δημοτικό σχολείο του παρόντος, όπου μαζί με τους δασκάλους διδάσκουν και πολλοί άλλοι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, έχει οδηγήσει στη δημιουργία ποικίλων εκπαιδευτικών υποταυτοτήτων της κοινής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Υπ' αυτό το πρίσμα είναι άξιο διερεύνησης το αν και πόσο οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ως «οικείους» ή ως «άλλους». Ακόμη περισσότερο, ένας ΔΕΜΑ δύναται να εκληφθεί ακόμη και ως «εξωτικός» από τους συναδέλφους του, ιδίως τους δασκάλους, καθώς εκείνοι έχουν συνηθίσει να συναναστρέφονται διευθυντές δασκάλους. Γι' αυτό και η έρευνα φωτίζει και επιχειρεί να ερμηνεύσει τις εντάσεις που ενεργοποιούνται κάποιες φορές από αυτή τη σπάνια συνθήκη της ύπαρξης σε ένα σχολείο διευθυντή εκπαιδευτικού Μουσικής. Σε κάθε περίπτωση πάντως ο λόγος περί σχολικής κουλτούρας τόσο με όρους πολιτισμικής μεταβίβασης, όσο και με όρους πολιτισμικών συγκρούσεων, διατρέχει τη διατριβή. Με μια επισήμανση όμως. Η πολιτισμική μεταβίβαση αφορά κυρίως στην προσπάθεια της ελληνικής πολιτείας να παρέχει ένα σε γενικές γραμμές κοινό εκπαιδευτικό περιεχόμενο στον μαθητικό πληθυσμό όλης της

επικράτειας. Αντίθετα, οι πολιτισμικές συγκρούσεις εκδηλώνονται κυρίως, αν και όχι μόνο, από ενήλικες. Κάποτε έχουν αμιγώς ενδοεκπαιδευτικό χαρακτήρα και συνιστούν μια μορφή διαμάχης μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών ταυτοτήτων. Άλλοτε πάλι προέρχονται από γονείς, άλλοτε Έλληνες και άλλοτε αλλοδαπούς, που δείχνουν να θίγεται το εθνικό τους φρόνημα από ποικίλες αφορμές.

Ακόμη μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι θεωρητικές έριδες για την εξέταση της κουλτούρας. Αρχικά η ανθρωπολογία αντιλαμβάνοταν την κουλτούρα στατικά, αλλά τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται στους κόλπους της μια τάση θεώρησης της κουλτούρας ως διαδικασίας. Όσον αφορά στη μουσική κουλτούρα των δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα, αξίζει να επισημανθεί ότι ήταν κάτι υποτυπώδες, αν όχι ανύπαρκτο, πριν τις πρώτες μαζικές τοποθετήσεις εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής το 1996. Στη συνέχεια αναπτύχθηκε, όχι όμως συστηματικά, λόγω κυρίως δύο παραγόντων: της διαφορετικής προέλευσης των εκπαιδευτικών αυτών (ωδειακοί και πανεπιστημιακοί) και της έλλειψης σχολικών εγχειριδίων. Μόλις το 2007 - 2008 οι μαθητές - από τη Γ΄ έως τη ΣΤ΄ - πήραν για πρώτη φορά στα χέρια τους σχολικά εγχειρίδια για το μάθημα της Μουσικής (από το 2009 – 2010 και οι μαθητές των δύο πρώτων τάξεων). Με το ξέσπασμα της κρίσης, αναπτύχθηκε άλλος ένας αποσταθεροποιητικός παράγοντας. Ενώ δηλαδή οι πρώτοι εκπαιδευτικοί Μουσικής πήραν οργανικές θέσεις, και συνέβαλαν ουσιαστικά στη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας των σχολείων τους, ενδεχομένως και άλλων στα οποία συμπλήρωναν επί χρόνια το ωράριό τους, οι μεταγενέστεροι εκπαιδευτικοί Μουσικής απασχολούνται ως αναπληρωτές και μετακινούνται συνήθως σε διαφορετικά σχολεία κάθε χρόνο. Έτσι οι ΔΕΜΑ βρίσκονται μπροστά σε μια παράδοξη πρόκληση: να δώσουν πνοή και ανανεωτική διάθεση σε μια μορφή κουλτούρας που ταλανίζεται από την αμφίγνωμη στάση της πολιτείας, η οποία υποστηρίζει τη μουσική στην εκπαίδευση θεωρητικά, την υπονομεύει όμως στην πράξη. Τι είναι άραγε για τον καθένα από τους ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ η μουσική κουλτούρα του σχολείου που διευθύνουν; Κάτι παγιωμένο, κάτι ήδη διαμορφωμένο ή μήπως κάτι δυναμικό στο οποίο μπορούν να επιδράσουν ουσιαστικά; Ασφαλώς η απάντηση που οι ίδιοι δίνουν καθορίζει και το ποιόν των ενεργειών τους. Έτσι λοιπόν η αρχική υπόθεση εργασίας, που θέλει τη σκέψη και τη δράση καθενός

ΔΕΜΑ να επηρεάζει καθοριστικά τη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας του σχολείου που διευθύνει, μετασχηματίζεται σε καίριο και ειλικρινές ανθρωπολογικό ερώτημα.

Σε αυτό το σημείο ολοκληρώθηκε και η τέταρτη ενότητα της βιβλιογραφικής επισκόπησης, η οποία έχει οδηγήσει στη δημιουργία της τέταρτης και τελευταίας ενότητας του ερωτηματολογίου (Παράρτημα 4).

Μετά την ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής επισκόπησης σειρά έχει η καταγραφή των μεθοδολογικών προβληματισμών που αφορούν τόσο στη διεξαγωγή της εθνογραφικής αυτής έρευνας, όσο και στη συγγραφική της αποτύπωση.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Στην ανάλυση του τίτλου αρκέστηκα στο να δώσω επιγραμματικά τέσσερα στοιχεία που αναδεικνύουν το εθνογραφικό στίγμα τους παρόντος πονήματος. Το πρώτο αφορούσε στο περιεχόμενο αυτής της εθνογραφικής μελέτης, τα υπόλοιπα τρία όμως - συλλογή εθνογραφικού υλικού μέσω ερωτηματολογίου, συλλογή εθνογραφικού υλικού μέσω συμμετοχικής παρατήρησης, συνομιλία του παρόντος κειμένου με άλλα εθνογραφικά κείμενα - αφορούσαν στη μεθοδολογία τόσο της έρευνας, όσο και της γραφής. Γι' αυτό και πρόκειται να βασίσω σε αυτά την τεκμηρίωσή μου, αναλύοντάς τα. Πριν όμως προχωρήσω σε μια τέτοια ανάλυση είναι απαραίτητο να προσδιοριστούν με ακρίβεια η ερευνητική μου ταυτότητα και το πεδίο.

Προσδιορισμός του πεδίου και της ερευνητικής ταυτότητας του ερευνητή

Ίσως φαίνεται σε πρώτη ανάγνωση κάπως παράδοξος ο ταυτόχρονος προσδιορισμός της ερευνητικής μου ταυτότητας και του πεδίου. Στην πραγματικότητα, αυτή η επιλογή καθίσταται επιβεβλημένη λόγω του ότι βρίσκομαι στο πεδίο και συμμετέχω στην έρευνα και με άλλες ιδιότητες πέραν αυτής του ερευνητή. Ο προσδιορισμός του πεδίου μοιάζει απλός, ωστόσο εμφανίζει επιπλοκές. Από τη στιγμή που το κύριο θέμα της έρευνας είναι η διαμόρφωση μουσικής κουλτούρας σε σχολεία με ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ και βασικοί πληροφορητές είναι οι ίδιοι οι ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ, θα ήταν λογικό να εικάσει κανείς ότι η παρούσα μελέτη εξετάζει τις μουσικές κουλτούρες επτά σχολείων. Παρ' όλα αυτά οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές δεν ήταν πάντοτε διευθυντές ούτε παρέμειναν όλοι διευθυντές κατά τη διάρκεια της. Ήταν όμως όλοι ανέκαθεν εκπαιδευτικοί Μουσικής ή δάσκαλοι, φέρουν επομένως στον λόγο τους και βιώματά τους από την παραμονή τους και σε άλλα σχολεία. Καθώς μάλιστα η έρευνα εκτείνεται σε περίοδο τριών

διαδοχικών θητειών, αναδεικνύει πορείες των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ στον εκπαιδευτικό χώρο αναπάντεχα διαφορετικές μεταξύ τους. Έτσι, δίπλα στα σχολεία του εκάστοτε παρόντος της έρευνας, της στιγμής δηλαδή που απαντούσαν οι διευθυντές τους το ερωτηματολόγιο, υπάρχουν και άλλα που εκείνη τη συγκεκριμένη στιγμή αντιπροσώπευαν το παρελθόν ή το μέλλον των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ. Για παράδειγμα, υπάρχει ΔΕΜΑ που ήταν διευθυντής το διάστημα 2011-2015, δεν ξαναέγινε διευθυντής, αλλά έγινε υποδιευθυντής σε άλλο σχολείο το 2018. Ή πάλι υπάρχει ΔΕΓΜ που ήταν διευθυντής πριν το 2011, εγκατέλειψε οικειοθελώς το διευθυντικό γραφείο, άλλαξε διεύθυνση εκπαίδευσης και επανήλθε δριμύτερος κατόπιν παρότρυνσης των συναδέλφων του στις κρίσεις του 2015.

Υπάρχει όμως μια βασική παράμετρος που δεν μπορεί να μη ληφθεί υπόψη. Τα συγκεκριμένα σχολεία υπόκεινται στο καθεστώς λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, με όλες τις ενδεχόμενες ιδιαιτερότητές τους, είναι κατά βάση τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία σε όλη την επικράτεια. Δεν μπορεί επομένως να μελετηθεί το κατεξοχήν πεδίο της έρευνας, δηλαδή οι σχολικές μονάδες των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ που συμμετέχουν στην έρευνα, χωρίς τη βαθιά γνώση και κατανόηση της λειτουργίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σύνολό της και ακόμη περισσότερο της διδασκαλίας και των πιθανών τρόπων αξιοποίησης της μουσικής στα δημοτικά σχολεία της χώρας. Έτσι, οι σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας αποτελούν το ευρύτερο πεδίο της έρευνας και οι σχολικές μονάδες των συμμετεχόντων σε αυτή ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ το στενά οριοθετημένο πεδίο της.

Αυτός ο διαχωρισμός του πεδίου εξυπηρετεί την προσπάθεια της διατριβής να αναδείξει το παιχνίδι ανάμεσα στους θεσμούς και τα πρόσωπα. Περιγράφοντάς το με κατεύθυνση από πάνω προς τα κάτω σημαίνει την εμπλοκή των θεσμών, άλλοτε διευκολυντική και άλλοτε παρεμποδιστική, στη βούληση των προσώπων. Περιγράφοντάς το με κατεύθυνση από κάτω προς τα πάνω σημαίνει την ανάληψη πρωτοβουλιών ή την τροποποίηση, ακόμη και εγκατάλειψη ιδεών, λόγω θεσμικών παρεμβολών. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στα πρόσωπα και όχι στους θεσμούς. Δεν είναι δυνατόν όμως να ερμηνεύσει τις προσπάθειες, τις προσδοκίες, τα επιτεύγματα και τις αποτυχίες των προσώπων έξω από το πλαίσιο λειτουργίας των θεσμών.

Υπ' αυτό το πρίσμα και η ερευνητική μου ταυτότητα επηρεάζεται από τους θεσμούς, καθώς διεξάγω την έρευνα είτε στο σύνολό της είτε σε κάποιο τμήμα της υπηρετώντας τρεις

διαφορετικούς θεσμούς και ως εκ τούτου εκφραζόμενος μέσα από τρεις διαφορετικές φωνές. Στο διάστημα 2013 – 2020 διεξάγω την έρευνα με την ιδιότητα του υποψήφιου διδάκτορα του Τομέα Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας και Εθνομουσικολογίας του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του ΕΚΠΑ. Αυτή η ιδιότητα εκφράζεται στο κείμενο μέσα από την κατεξοχήν φωνή του ερευνητή που υπηρετεί έναν επιστημονικό λόγο που υπόκειται στους περιορισμούς και τις απαιτήσεις της εθνογραφικής έρευνας και γραφής. Στο ίδιο διάστημα εξακολουθώ να φέρω την επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού Μουσικής. Η φωνή του εκπαιδευτικού Μουσικής, διακριτική και υποβόσκουσα στα σημεία της διατριβής όπου τα ζητήματα ηγεσίας βρίσκονται σε πρώτο πλάνο, βγαίνει δυναμικά στο προσκήνιο και κάνει αισθητή την παρουσία της στα σημεία όπου η εστίαση βρίσκεται στη μελέτη της μουσικής στην εκπαίδευση, αλλά και στα σημεία όπου αποτυπώνονται οι όροι διαμόρφωσης της μουσικής κουλτούρας των ερευνώμενων σχολείων. Είναι μια φωνή – κασκαντέρ, μια φωνή που ντουμπλάρει τη φωνή του ερευνητή, ο κρυφός πληροφορητής με τις δωδεκάμηνη χιλιάδες ώρες παραμονής στο πεδίο που παρέχει στον ερευνητή τόσα δεδομένα και τέτοια ερμηνευτικά εργαλεία που ένας ερευνητής χωρίς εμπειρία από τον χώρο της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να αποκτήσει διεξάγοντας μian αντίστοιχη έρευνα. Ο εθνογράφος και ο εκπαιδευτικός Μουσικής είναι σύμμαχοι. Υπηρετούν την έρευνα από το ίδιο μετερίζι, υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλον, δημιουργώντας εντέλει στο κείμενο την ψευδαίσθηση μιας ενιαίας φωνής. Ο εθνογράφος έχει αποδελτιώσει όλο το εκπαιδευτικό παρελθόν του εκπαιδευτικού Μουσικής, μετατρέποντάς το σε εθνογραφικό υλικό και ο εκπαιδευτικός Μουσικής επιδιώκει την πρόκληση γεγονότων που δίνουν τροφή στην εθνογραφική έρευνα, και όχι μόνο τη συγκεκριμένη. Ωστόσο, το ιδιαίτερα ενδιαφέρον, όσο και δύσκολο στη διαχείρισή του, στοιχείο βρίσκεται στην παρουσία και μιας τρίτης φωνής μου, της φωνής αυτού που το 2011 μπορούσε αλλά δεν θέλησε, το 2015 ήθελε αλλά δεν μπόρεσε και το 2017 ήθελε, μπόρεσε και έγινε τελικά ΔΕΜΑ, και μάλιστα ο τελευταίος συμμετέχων στην έρευνα. Η επιλογή δεν βρίσκεται μόνο στο ότι ο διευθυντής - εαυτός και ο εθνογράφος - εαυτός διεκδικούν ζωτικό χώρο και κυρίως χρόνο ο ένας από τον άλλον, αλλά και στο ότι η φωνή του εκπαιδευτικού Μουσικής ενσωματώνεται και στη φωνή του ΔΕΜΑ, αφού εξ ορισμού ο ΔΕΜΑ είναι ταυτόχρονα και διευθυντής και εκπαιδευτικός Μουσικής.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη συνιστά ένα δείγμα οίκου ανθρωπολογίας που αναπτύσσεται σε τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο, ο ανθρωπολόγος ερευνά τον τόπο του. Είμαι

Έλληνας και διεξάγω εθνογραφική έρευνα στην Ελλάδα. Στο δεύτερο επίπεδο, ο ανθρωπολόγος ανήκει στο πεδίο που ερευνά. Είμαι εκπαιδευτικός Μουσικής στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση και διεξάγω έρευνα για τη διαμόρφωση μουσικής κουλτούρας σε σχολικές μονάδες της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο τρίτο επίπεδο ο ανθρωπολόγος όχι μόνο ανήκει στο στενά οριοθετημένο πεδίο που ερευνά, αλλά αποτελεί και ο ίδιος αντικείμενο της έρευνάς του. Είμαι ΔΕΜΑ και διεξάγω έρευνα σε σχολεία με ΔΕΜΑ. Αυτό το τρίτο επίπεδο αποτελεί μια όντως δυσχερή συνθήκη. Πώς εθνογραφεί κανείς τον εαυτό του;

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να αναφερθώ σε ένα κείμενο που εξετάζει προβλήματα της οίκου ανθρωπολογίας, προκειμένου να αναπτύξω μια συζήτηση μέσα από την οποία θα μπορέσω να παρουσιάσω πιο ανάγλυφα τις σκέψεις μου. Το κεφάλαιο *Discipline and practice: «the field» as site, method, and location in anthropology* του επιμελημένου τόμου *Anthropological locations: boundaries and grounds of a field science*, Gupta and Ferguson (eds.) Berkley: University of California Press (1997) ερευνά πολυεπίπεδα τον όρο πεδίο. Το ενδιαφέρον για τη διατριβή βρίσκεται στην ενότητα του κεφαλαίου που συγγράφουν οι Gupta και Ferguson «*Toward New Practices of the Field: Problems and Strategies* (σ. 32 – 35)».

Το κείμενο θέτει έναν κρίσιμο προβληματισμό: πού εδράζεται η διαφορετικότητα σε μια οίκου εθνογραφία; Και κατά ποιον τρόπο ο εθνογράφος διαφέρει από αυτούς που μελετά αν μετέχει της ίδιας ταυτότητας με αυτούς;

Πριν αναφέρω το πώς απαντούν οι συγγραφείς θα απαντήσω σε σχέση με το πώς χειρίζομαι αυτή την κατάσταση στη διατριβή. Ξεκινώ πρώτα από το δεύτερο ερώτημα. Ποιους μελετώ; Σε ποιο πεδίο τους ερευνώ; Ουσιαστικά ούτε το πεδίο είναι ένα ούτε και αυτοί τους οποίους μελετώ απαρτίζουν μια ενιαία ταυτότητα. Με την πιο στενή έννοια το πεδίο της έρευνας στο σύνολό της (συμπεριλαμβανομένων και των σχολείων της επαρχίας) είναι δεκατέσσερα σχολεία με ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ. Πού έγκειται η διαφοροποίηση αυτών των σχολείων σε σχέση με το σύνολο των σχολείων; Στις μουσικές γνώσεις των διευθυντών τους. Δεν υπάρχει δηλαδή διαφοροποίηση ανάμεσα στον εθνογράφο και τους συμμετέχοντες στην έρευνα, αλλά ανάμεσα στους συμμετέχοντες και στους μη συμμετέχοντες διευθυντές. Και πώς ξεχωρίζει ο εθνογράφος εαυτός μου από τον συμμετέχοντα στην έρευνα διευθυντή εαυτό μου; Ο πρώτος γράφει σε πρώτο πρόσωπο, ο δεύτερος έχει ονοματεπώνυμο και γίνεται αναφορά σε αυτόν στο τρίτο πρόσωπο. Κάποτε όμως είναι εντελώς

αδύνατον να υπάρξει διαχωρισμός, αλλά και αυτή η κατάσταση του αδύνατου καταγράφεται και επισημαίνεται ως τέτοια στο κείμενο.

Στο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο κείμενο της Weston, το οποίο φιλοξενείται στον εν λόγω επιμελημένο τόμο και επεξηγείται από τους επιμελητές η θέση της. Κάνοντας λόγο για την υβριδικότητα της κατάστασης του γηγενούς εθνογράφου, όπως την αντιλαμβάνεται η Weston, εξηγούν ότι: «η κατάσταση του γηγενούς εθνογράφου θολώνει από μόνη της τη διάκριση ανάμεσα σε υποκείμενο και αντικείμενο, πάνω στην οποία εδράζεται εξ ορισμού η εθνογραφία (Gurta & Ferguson, 1997: 33)». Σε αυτό το πλαίσιο η χρήση του όρου «εικονικότητα» («virtuality») ορίζεται ως «μια κατάσταση στην οποία κάποιος είναι ανθρωπολόγος αλλά όχι “πραγματικός ανθρωπολόγος”, στην οποία κάποιος διεξάγει έρευνα σε πεδίο, αλλά όχι σε “πραγματικό πεδίο”. Ο εικονικός ανθρωπολόγος είναι κάποιος που πρέπει πάντοτε να στερείται έναν αυθεντικό Άλλον, εκτός κι αν μιλάει σαν αυθεντικός Άλλος, οπότε παύει να είναι ένας αυθεντικός ανθρωπολόγος (Gurta & Ferguson, 1997: 33)». Ή όπως το αναφέρει η ίδια η Weston «Αντί να γράφει (εννοείται ο γηγενής ανθρωπολόγος) ως “εγώ, ο γηγενής ανθρωπολόγος” ή κάποιο ισοδύναμο κατηγορούμενο του υποκειμένου, καταλήγει να τοποθετείται είτε ως “εγώ, ο γηγενής” είτε ως “εγώ, ο εθνογράφος”. Η λεπτή διαφοροποίηση των δύο κατά τη συνεκφορά τους χάνεται (Weston στο Gurta & Ferguson, 1997: 171)».

Μολονότι δεν μπορώ να αρνηθώ την υβριδικότητα της κατάστασης του γηγενούς εθνογράφου ούτε να αποποιηθώ την ενότητα της ύπαρξής μου, αντιλαμβάνομαι με απόλυτη σαφήνεια πότε είμαι εθνογράφος και πότε διευθυντής. Την ώρα που γράφω τη διατριβή αφοσιώνομαι στη δουλειά του εθνογράφου, είμαι και αισθάνομαι πραγματικός ερευνητής. Την ώρα που συντάσσω ένα έγγραφο για τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχω την προσοχή μου στραμμένη στο έγγραφο, είμαι και αισθάνομαι αυθεντικός διευθυντής σχολικής μονάδας. Το ότι ταυτόχρονα προσπαθώ να με παρατηρώ όντας και ερευνητής είναι μια περιπλοκή, η οποία πάντως δεν θολώνει το πεδίο. Όλα είναι σαφή και ξεκάθαρα, οπωσδήποτε όμως δύσκολα στη διαχείρισή τους.

Πώς τελικά διαχωρίζω τις τρεις φωνές του εαυτού μου στο κείμενο; Θεωρώ ότι μια μεταφορά από τον γοητευτικό κόσμο της μουσικής απαντά πολύ ικανοποιητικά, όχι μόνο σε αυτό το ερώτημα αλλά και στο παρεμφερές και άμεσα προκύπτον: πώς χειρίζομαι τις φωνές των

συμμετεχόντων στην έρευνα ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ; Ας υποθέσουμε πως ο ερευνητής – εαυτός και ο εκπαιδευτικός Μουσικής – εαυτός είναι δυο χέρια που παίζουν πιάνο. Ο ερευνητής – εαυτός αντιστοιχεί στο δεξί χέρι του πιάνου. Ο εκπαιδευτικός Μουσικής – εαυτός αντιστοιχεί στο αριστερό χέρι του πιάνου. Ο ερευνητής αναδεικνύεται, ο εκπαιδευτικός Μουσικής υποστηρίζει. Αντίθετα, ο διευθυντής - εαυτός είναι ένα άλλο όργανο. Ο εκπαιδευτικός Μουσικής όμως εξακολουθεί να κρατάει την αρμονική βάση και τη ρυθμική συνοδεία, ώστε και αυτό το άλλο όργανο να αναδεικνύεται. Στη συγγραφική πράξη αποτύπωσα μια εικονική συνομιλία μεταξύ ερευνητή – εαυτού και διευθυντή – εαυτού βασισμένη στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Κλείνω αυτό το τμήμα των μεθοδολογικών προβληματισμών με την επισήμανση ότι η συγγραφική διαχείριση των δομημένων συνεντεύξεων που δόθηκαν από τους άλλους ΔΕΜΑ και τους ΔΕΓΜ μπορεί να παρομοιαστεί με μουσικά έργα για πιάνο και σόλο όργανο ή για πιάνο και σύνολο οργάνων. Το ενδιαφέρον και δύσκολο σε αυτή την προσομοίωση βρίσκεται στο γεγονός ότι κάποιοι διευθυντές συμπεριφέρθηκαν ως συμφωνικές ορχήστρες. Έτσι, κατά τη συγγραφή, χρειάστηκε εκτός από τον πιανίστα να κάνω και τον ηχολήπτη και να περιορίσω τον καταγιτιστικό λόγο των πλέον λαλίστατων συνομιλητών μου, πάντοτε βέβαια με σεβασμό τόσο απέναντι στον κόπο και τον χρόνο που κατέθεσαν για την έρευνα, όσο και απέναντι στα αιτούμενα της έρευνας.

Έχοντας λοιπόν προσδιορίσει το πεδίο και την ερευνητική μου ταυτότητα, είναι πλέον η κατάλληλη στιγμή για να εμβαθύνω στους μεθοδολογικούς μου προβληματισμούς με τη βοήθεια ενός συγγράμματος που μπορεί να λειτουργήσει ως εγχειρίδιο για κάθε ερευνητή που διεξάγει για πρώτη φορά εκτεταμένη έρευνα σε ένα πεδίο.

Το εγχειρίδιο του πρωτόπειρου εθνογράφου και η αξιοποίησή του στην έρευνα

Ένα χρήσιμο για μη έμπειρους ερευνητές σύγγραμμα, γι' αυτό άλλωστε και το αποκαλώ εγχειρίδιο, είναι το *Key themes in qualitative research: continuities and changes* (Atkinson, P., A. Coffey, S. Delamont, 2003). Σε αυτό οι συγγραφείς επιχειρούν να παρουσιάσουν με τρόπο ισορροπημένο τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής μεθοδολογίας και έρευνας. Βασισμένοι σε κλασσικά κείμενα ανθρωπολόγων που θεμελίωσαν τη μοντέρνα ποιοτική έρευνα, εξετάζουν όρους - κλειδιά, όπως εξοικείωση (intimacy), προάσπιση (advocacy), εγκυρότητα (validity) και τους τρόπους με τους οποίους αυτοί οι όροι θα μπορούσαν να υποστηριχτούν, να επανασχεδιαστούν ή να καταστούν προβληματικοί στο σύγχρονο πεδίο. Αφετηρία του εγχειρήματός τους αποτελεί μια

κριτική αναλυτική αντιπαράθεση ανάμεσα στην πρώιμη και την ύστερη φάση των εθνογραφικών μελετών. Στη συνέχεια, οι τίτλοι των κεφαλαίων συνιστούν ερωτήματα ή διλήμματα τα οποία οφείλει ο ερευνητής να θέσει και, ει δυνατόν, να απαντήσει. Όσα από αυτά ενδιαφέρουν τη διατριβή παρατίθενται ευθύς αμέσως.

Ένα πρώτο ζήτημα αποτελεί η αντιπαράθεση ανάμεσα στο εξωτερικό και το οικείο. Αυτό το ζήτημα καθίσταται πρωταγωνιστικό στη διατριβή, όπως άλλωστε καταδείχτηκε σε κάποιο βαθμό και στην τέταρτη ενότητα της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Θεωρώ, όμως, πως είναι επιβεβλημένη μια λεπτομερέστερη αναφορά στο θέμα αυτό.

Στην κουλτούρα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι δάσκαλοι αποτελούν την κυρίαρχη εκπαιδευτική ομάδα, τόσο πληθυσμιακά, όσο και στο επίπεδο διαμόρφωσης της ιδιαίτερης κουλτούρας κάθε σχολικής μονάδας. Δάσκαλοι άλλωστε είναι και οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων σε ένα ποσοστό εξαιρετικά υψηλό. Έτσι λοιπόν κάθε εκπαιδευτικός ειδικότητας μπορεί να θεωρηθεί, λόγω διαφορετικών σπουδών και τρόπου συμπλήρωσης ωραρίου, «άλλος». Όσοι «άλλοι» όμως κι αν μαζευτούν σε ένα δημοτικό σχολείο, η ισορροπία δεν διακυβεύεται, γιατί: α) ο δάσκαλος κάθε τμήματος αποτελεί το κατεξοχήν πρόσωπο κύρους για τους μαθητές του και του γονείς τους, β) οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων είναι «άλλοι» όχι μόνο έναντι των δασκάλων αλλά και μεταξύ τους, γ) όλοι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις, ενώ οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι εκλαμβάνονται ως περαστικοί, εκτός και αν επανατοποθετούνται στην ίδια σχολική μονάδα. Συνεπώς, το να γίνει διευθυντής ένας «άλλος» σε επίπεδο διοίκησης δεν έχει καμία διαφορά με το να γίνει ένας δάσκαλος. Σε επίπεδο όμως διαμόρφωσης κουλτούρας σχολικής μονάδας αποτελεί εκτροπή από τα ειωθότα και προκαλεί εύλογα το ανθρωπολογικό ενδιαφέρον.

Ένα δεύτερο θέμα που θίγεται, περιγράφεται με τον μάλλον προκλητικό τίτλο «Με τίνος την πλευρά είσαι;», πράγμα που σημαίνει ότι ο ανθρωπολόγος είναι εντέλει υποχρεωμένος να πάρει θέση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι προφανές ότι ένα τέτοιο θέμα δε θα το πραγματευόταν παρά μόνο ένας εκπαιδευτικός Μουσικής. Αλλά αν το πραγματευόταν κάποιος άλλος, ακόμη και αν στηριζόταν στην ίδια βιβλιογραφία και ακολουθούσε την ίδια μεθοδολογία, θα κατέληγε στη συγγραφή μιας διαφορετικής διατριβής, γιατί θα είχε άλλες προσλαμβάνουσες σε σχέση με τη μουσική παιδαγωγική και τη δημιουργία μουσικής κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα. Το

ερώτημα του κεφαλαίου δεν υποδηλώνει μεροληψία, κάτι τέτοιο άλλωστε είναι παντελώς επιστημονικά κατακριτέο. Περισσότερο αναδεικνύει το γεγονός ότι αναπόφευκτα υφίστανται και δρουν καθοριστικά οι καταβολές, οι επιρροές, ίσως ακόμη και οι επιδιώξεις του εθνογράφου, αφού για κάθε έρευνα υπάρχει ένα ισχυρό εσωτερικό κίνητρο που παρακινεί τον ερευνητή και τον ωθεί να ασχοληθεί με μια συγκεκριμένη έρευνα και όχι με κάποια άλλη. Άλλωστε και εγώ ο ίδιος διαφορετικά πραγματευόμουν το θέμα πριν ασκήσω κάποια στιγμή διευθυντικά καθήκοντα και διαφορετικά το πραγματεύομαι από τη στιγμή που έγινα διευθυντής. Από τη μια εμπλουτίστηκε υποχρεωτικά η μεθοδολογία της έρευνας, λόγω της ανάγκης να χειριστώ επιτυχώς την αναπόφευκτη αυτοαναφορικότητα. Από την άλλη άλλαξε εν μέρει και η οπτική μου, αφού πριν στερούμουν ενός καταλυτικού για τη διεξαγωγή και την τεκμηρίωση της έρευνας βιώματος.

Τρίτο θέμα που θίγεται στο βιβλίο και αποτελεί κυρίαρχο πρόβλημα στην παρούσα έρευνα είναι η εφαρμογή δύο βασικών μεθόδων ποιοτικής έρευνας: της συμμετοχικής παρατήρησης και της συνέντευξης. Στην προσέγγιση αυτών των δύο μεθόδων εμπλέκω και άλλο ένα σύγγραμμα που μελετά τις παραμέτρους που προσδιορίζουν μια ποιοτική έρευνα.

«Η συμμετοχική παρατήρηση αφορά τη μερική ή ολική συμμετοχή του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πεδίο της κοινωνικής ζωής και τη συστηματική παρατήρηση κάποιων διαστάσεων αυτού του πεδίου καθώς αυτές εκτυλίσσονται μέσα σε αυτό (π.χ. συμπεριφορές, σχέσεις, αλληλεπιδράσεις κ.ά.) (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 107)». Με βάση αυτόν τον ορισμό είναι χρήσιμο, ταυτόχρονα και κρίσιμο, να κατανοηθεί ο βαθμός, αλλά και οι τρόποι εφαρμογής της συμμετοχικής παρατήρησης στην έρευνα. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, υπάρχει στην έρευνα ένα στενά οριοθετημένο πεδίο, αλλά και ένα ευρύτερο. Στο ευρύτερο πεδίο η συστηματική συμμετοχική παρατήρηση επιτυγχάνεται μέσα από την ιδιότητα του εκπαιδευτικού Μουσικής. Αυτό δεν σημαίνει ότι κάθε εκπαιδευτικός Μουσικής ασκεί συμμετοχική παρατήρηση στα σχολεία όπου εργάζεται. Σημαίνει όμως ότι δύναται να την ασκήσει. Ήδη από την εποχή της παρακολούθησης του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών, στον οποίο για πρώτη φορά ήρθα σε επαφή με τις μεθόδους της ανθρωπολογικής έρευνας, άρχισα να βιώνω το σχολείο διττά: αφενός ως εργασιακό χώρο, αφετέρου ως πεδίο έρευνας. Στην πορεία άρχισα να επανεγγράφω το εκπαιδευτικό μου παρελθόν με όρους εθνογραφικής έρευνας. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο θεωρώ ότι η πολύχρονη παραμονή μου ως εκπαιδευτικού Μουσικής σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μου επιτρέπει

να θεωρήσω ότι εφαρμόζω συμμετοχική παρατήρηση στο ευρύτερο πεδίο, από τη στιγμή μάλιστα που δεν αρκούμαι στη συμμετοχή, αλλά προχωρώ και στην καταγραφή και επεξεργασία γεγονότων που εκτυλίσσονται στο πεδίο. Υπάρχει βέβαια η επιλοκή ότι η υποχρέωση να βρίσκομαι στα σχολεία όπου διδάσκω δεν μου επιτρέπει να ασκήσω τη συμμετοχική παρατήρηση στο κατεχοχόν περιορισμένο πεδίο, στα σχολεία δηλαδή με ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ που ερευνώ. Βέβαια, η τοποθέτησή μου σε θέση διευθυντή μου έδωσε, έστω και περιορισμένα, και αυτό το προνόμιο, με όλες τις μεθοδολογικές δυσχέρειες που περιγράφηκαν πρωτύτερα. Ωστόσο, ακόμα κι έτσι, η παρακολούθηση μαθητικών επιτελέσεων σε κάποια σχολεία με ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ, αποτελούν μια επιπλέον εφαρμογή συμμετοχικής παρατήρησης, και μάλιστα στο περιορισμένο πεδίο.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί επικουρική μέθοδο συλλογής ερευνητικού υλικού στη συγκεκριμένη έρευνα. Η κύρια μέθοδος άντλησης εθνογραφικού υλικού, ιδιαίτερα μάλιστα για την παρούσα μελέτη, είναι οι δομημένες ηχογραφημένες συνεντεύξεις που βασίστηκαν στο ερωτηματολόγιο.

Εδώ υπάρχει επίσης ένα λεπτό ζήτημα που χρήζει διευκρίνισης. Ενώ δηλαδή διεξάγω μια ποιοτική έρευνα χρησιμοποιώ ως μεθοδολογικό εργαλείο τη δομημένη συνέντευξη, η οποία τουλάχιστον σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015) δεν προβλέπεται σε ποιοτικού τύπου έρευνες. Όπως φάνηκε από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και την κατάρτιση του ερωτηματολογίου της έρευνας με βάση αυτή την επισκόπηση, το ερευνητικό ερώτημα είναι σύνθετο και περιλαμβάνει πολλές και διακριτές παραμέτρους. Η χρήση άλλου τύπου συνεντεύξεων θα παρήγε ασφαλώς πολύ ενδιαφέρον υλικό, θα υπήρχε όμως ο κίνδυνος, για να μην πω η βεβαιότητα, ότι κάποιες παράμετροι θα διέλαθαν της προσοχής, ενώ ενδεχομένως θα αναδεικνύονταν κάποια άλλα, ενδιαφέροντα οπωσδήποτε θέματα, τα οποία όμως θα παρουσίαζαν μια πολύ χαλαρή σύνδεση με το ερευνητικό ερώτημα. Από την άλλη η ίδια η φύση των ερωτημάτων επιτρέπει στους συμμετέχοντες ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ να παρουσιάζουν αποκλίνουσες μεταξύ τους θέσεις, αφού οι συνθήκες άσκησης διευθυντικού έργου από σχολείο σε σχολείο παρουσιάζουν ερευνητικά ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις. Θεωρώ λοιπόν ότι το βάθος της συλλογής των δεδομένων εξαρτάται περισσότερο από τη διάθεση των συνομιλητών μου παρά από το είδος της συνέντευξης. Αντίστοιχα, δεν παρουσιάστηκε αδυναμία ανάδειξης νέων θεμάτων εξαιτίας του δομημένου χαρακτήρα των συνεντεύξεων. Οι ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ σε πολλές περιπτώσεις ανέδειξαν νέα θέματα,

σχεδόν αναπόφευκτα. Με βάση τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά, θεωρώ ότι η πολύπτυχη φύση του ερωτηματολογίου επέτρεψε μια πληθώρα ιριδισμών σκέψεων, απόψεων και αποτύπωσης ενεργειών που μόνο μια ποιοτική έρευνα θα μπορούσε να αναδείξει.

Έχοντας λοιπόν καταδείξει μέχρι στιγμής τις πιο εκτεταμένα χρησιμοποιηθείσες μεθόδους ανεύρεσης του εθνογραφικού υλικού κατά την έρευνα, θα ήθελα εδώ να στρέψω την προσοχή μου στο ζήτημα της αξιοποίησής του. Σε σχέση με αυτό, το εγχειρίδιο *Key themes in qualitative research: continuities and changes* αναδεικνύει ως τέταρτο καίριο ζήτημα την κριτική αποτίμηση του πληροφορητή από τον ίδιο τον ανθρωπολόγο. Αυτή η αποτίμηση, όπως τουλάχιστον την αντιλαμβάνομαι προσωπικά, αναπτύσσεται σε τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι η πρώτη επαφή: η στιγμή της συνέντευξης και η πρώτη ανάγνωση των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο. Το δεύτερο στάδιο είναι η απομαγνητοφώνηση και η αντίστοιχη ερμηνευτική εμβάθυνση στις γραπτές απαντήσεις. Το τρίτο στάδιο είναι ο αγώνας της αποτύπωσης στο χαρτί του λόγου των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ. Σε κάθε στάδιο η σχέση ερευνητή – πληροφορητή δοκιμάζεται και εξελίσσεται.

Εδώ υπάρχουν κάποια κρίσιμα ζητήματα που οφείλω να θίξω. Το πρώτο ζήτημα αποτελεί επιπλοκή του γεγονότος ότι η παρούσα διατριβή είναι δείγμα οίκου ανθρωπολογίας. Ως αποτέλεσμα τούτου, υπάρχουν ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ της έρευνας τους οποίους γνώριζα χρόνια πριν τη διεξαγωγή της έρευνας. Είναι εκπαιδευτικοί με τους οποίους συνδέομαι με μια σχέση συναδελφικής αμοιβαίας εκτίμησης, με κάποιους μάλιστα έχει υπάρξει και πιο στενή συνεργασία στο πλαίσιο της κοινής εκπαιδευτικής – καλλιτεχνικής – επιστημονικής μας δράσης. Υπάρχει μια δεύτερη κατηγορία συμμετεχόντων με τους οποίους ήλθα σε επαφή μέσω κοινών γνωστών. Τέλος, υπάρχουν και οι συμμετέχοντες διευθυντές με τους οποίους δεν είχα καμία πρότερη επικοινωνία και η πρόσκλήσή μου για να λάβουν μέρος στην έρευνα προήλθε από το ότι βρήκα το όνομά τους και το σχολείο τους στον πίνακα διευθυντών που είχε αναρτήσει η Διεύθυνση Εκπαίδευσης στην οποία ανήκαν. Εδώ χρειάζεται να προσθέσω τη λεπτομέρεια ότι κάποιες Διευθύνσεις δεν κατέγραφαν ειδικότητα, οπότε και αν ακόμα υπήρχε κάποιος ΔΕΜΑ σε αυτές δεν μπορούσα να τον ανιχνεύσω. Είναι επομένως δύσκολο, αν και απολύτως απαραίτητο, να τηρήσω ίσες αποστάσεις μεταξύ των συμμετεχόντων διευθυντών, επιδιώκοντας την ισορροπία στον χειρισμό οικείων και «εξωτικών» πληροφορητών.

Η κριτική αποτίμηση του πληροφορητή από τον εθνογράφο συνδέεται και με την ανίχνευση του βαθμού ειλικρίνειας καθενός πληροφορητή. Ασφαλώς στην παρούσα έρευνα όλοι οι συμμετέχοντες διευθυντές προσήλθαν με τη διάθεση να είναι ειλικρινείς. Ωστόσο, αν δεχτούμε την οπτική του Goffman (2006), ο λόγος των πληροφορητών, εν προκειμένω ο προφορικός λόγος των δομημένων συνεντεύξεων, συνιστά ερμηνεία ρόλου. Και μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι συνεντεύξεις είναι έργα για δυο επιτελεστές, ο καθένας από τους οποίους αποτελεί θεατή για τον άλλον. Γι' αυτό και είναι εντέλει καθοριστικής σημασίας και ο χώρος στον οποίο επιτελείται η συνέντευξη, αφού μπορεί να παράσχει πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα στον έναν από τους δύο συμμετέχοντες. Έτσι όμως γεννιέται το ερώτημα: πόσο η ειλικρίνεια στην απόδοση του ρόλου συνάδει προς την ειλικρίνεια στην απόδοση αυτού που ο πληροφορητής αντιλαμβάνεται ως αλήθεια; Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι ο πιο σθεναρά αντιστεκόμενος πληροφορητής, ο οποίος εντέλει αρνήθηκε να συμμετάσχει στην έρευνα μού είχε επισημάνει εξ αρχής ότι, εάν θα ήθελα να μου πει την αλήθεια, θα έπρεπε να πει πράγματα που δεν ήθελε να πει, ενώ αν μου έλεγε πράγματα ανώδυνα, αυτό θα κατέληγε εις βάρος της αξιοπιστίας της έρευνας. Όπως επίσης και ένας ΔΕΜΑ, από τους οικείους, ο οποίος με ενθουσίασε κατά τη διαδικασία της συνέντευξης και ο οποίος έδειξε να ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για το πώς θα αποδοθεί η συνέντευξη στη διατριβή, με προβλημάτισε κατά την απομαγνητοφώνηση και με έθεσε μπροστά σε ηθικά διλήμματα κατά τη διαδικασία της γραφής.

Μέσα όμως από αυτή την προβληματική αναδεικνύονται και τα επόμενα δύο ζητήματα που θίγει το εθνογραφικό εγχειρίδιο. Το πέμπτο ζήτημα, που τίθεται υπό μορφή λογοπαιγνίου στο πρωτότυπο (From Inference to Difference), είναι το κεφαλιώδες ζήτημα της συλλογής και διαχείρισης των τεκμηρίων της έρευνας, καθώς είναι απαραίτητο να υπάρχουν διαφορετικών τύπων τεκμήρια. Στην παρούσα μελέτη τεκμήρια αποτελούν: α) η αξιοποιηθείσα κατά την έρευνα και τη συγγραφή της βιβλιογραφία, β) οι επτά δομημένες συνεντεύξεις (έξι πραγματικές συνομιλίες με ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ και μία εικονική συνομιλία μεταξύ ερευνητή - εαυτού και διευθυντή - εαυτού), γ) η ιδιότυπος συμμετοχική παρατήρηση σε μαθητικές επιτελέσεις δύο σχολείων, η ιδιοτυπία της οποίας θα εξηγηθεί στο κυρίως σώμα της εθνογραφίας, δ) η διαρκής συμμετοχική παρατήρηση στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού Μουσικής σε πλήθος σχολείων, μαθητικών επιτελέσεων και εκπαιδευτικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, ε) η διαρκής συμμετοχική παρατήρηση στο σχολείο όπου τοποθετήθηκα ως ΔΕΜΑ και στ) στοχευμένη

διαδικτυακή έρευνα, για την οποία θα κάνω ιδιαίτερη αναφορά παρακάτω. Τα τεκμήρια αυτά οφείλουν να συνομιλήσουν αρμονικά μεταξύ τους, ώστε να συναχθούν κατά το δυνατόν ασφαλή πορίσματα. Αυτή είναι μια επίπονη διαδικασία, αφού τόσο κατά τη διάρκεια της έρευνας, όσο και κατά τη διάρκεια της συγγραφής, κάθε νέο τεκμήριο αναδιαμορφώνει το μείγμα των προϋπαρχουσών πληροφοριών και των βιωμάτων, απαιτώντας συνειδητές και υποσυνείδητες διεργασίες που επιφέρουν διαρκείς αποκρυσταλλώσεις, αποδομήσεις και επαναδομήσεις μέχρι την οριστικοποίηση της τελικής μορφής της διατριβής.

Εδώ χρειάζεται να συμπληρώσω κάποια στοιχεία στην αναφορά μου στο τεκμήριο της διαδικτυακής έρευνας. Η διαδικτυακή έρευνα στην παρούσα εθνογραφία έχει χρησιμοποιηθεί για τους ακόλουθους στόχους: α) για τον εμπλουτισμό των πληροφοριών που αφορούν στα σχολεία των ερευνόμενων ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ · β) για την εξεύρεση εικόνων, οι οποίες καθιστούν το κείμενο πολυτροπικό, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο· γ) για τον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας.

Υπάρχει τέλος και ένα άλλο σημείο που χρειάζεται να θίξω. Δεν θέλησα να προτάξω την πληροφοριακή επάρκεια της έρευνας έναντι του σεβασμού μου απέναντι στους συμμετέχοντες στην έρευνα ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ. Δεν θεώρησα σωστό να γίνω φορτικός, προκειμένου να αντλήσω επιπλέον εθνογραφικό υλικό. Έχω αρκεστεί σε αυτό που οι ίδιοι θέλησαν να συνεισφέρουν. Αυτό βέβαια έχει οδηγήσει σε κάποιες ενδιαφέρουσες, ελπίζω, επιπλοκές, οι οποίες αναφέρονται και επεξηγούνται, κατά το εικός και το αναγκαίον, στα σημεία όπου αναφύονται.

Το έκτο ζήτημα που θίγει το εγχειρίδιο είναι και το πιο δύσκολο στη διαχείρισή του. Αποτελεί το πέρασμα από την εσωτερικευμένη οργάνωση στην εξωτερικευμένη αποτύπωση, από την πειθαρχία της συλλογής, ταξινόμησης και αναδιευθέτησης του υλικού στην παρουσίαση αυτού του υλικού με όρους συγγραφής μιας εθνογραφίας. Και η δυσκολία δε βρίσκεται μόνο στο μετασχηματισμό του λόγου από διανοητική σε κειμενική οντότητα. Βρίσκεται σε μια σειρά από συγγραφικές και αναγνωστικές ανάγκες τις οποίες συνοψίζω στην έκφραση τριών συγγραφικών στόχων. Ο πρώτος είναι η αναγνωστική πρόσληψη της διατριβής ως επιστημονικά τεκμηριωμένου κειμένου. Ο δεύτερος είναι η λογοτεχνική της επάρκεια, η επιδίωξη δηλαδή να καταστεί ένα ενδιαφέρον κείμενο καθαυτό. Τέλος, ο τρίτος στόχος είναι να μην αναδύει την κουρασμένη οσμή μιας υποχρεωτικής διεκπεραίωσης αλλά το άρωμα μιας, έστω πρωτόλειας και αμήχανης, γεμάτης

πάντως έντασης γραφής. Ωστόσο για μια αρτιότερη προσέγγιση της μεθοδολογίας της γραφής θα επανέλθω, αφού πρώτα ολοκληρώσω την αναφορά μου στο εγχειρίδιο.

Το τελευταίο ζήτημα, το οποίο θίγεται ως ανακεφαλαιωτικό συμπέρασμα, είναι η ύπαρξη σταθερών και μεταβλητών. Ειδικά στην παρούσα έρευνα αυτός ο διαχωρισμός, όπως επίσης και η μετάβαση κάποιων καταστάσεων από το επίπεδο της σταθερότητας στο επίπεδο της μεταβλητότητας δημιούργησαν περιπλοκές στην έρευνα. Έτσι ενώ κατά τη διάρκεια του μεγαλύτερου μέρους της συλλογής εθνογραφικού υλικού (2013 – 2016) υπήρχαν σχολεία διαφορετικών ωρολογίων προγραμμάτων, από τον Σεπτέμβριο του 2016 όλα τα δημοτικά σχολεία απέκτησαν κοινό ωρολόγιο πρόγραμμα. Αυτό όμως το διαμορφωμένο πάνω στη βάση του μέγιστου οικονομικού εξορθολογισμού πρόγραμμα επέφερε δραματική αύξηση της πίεσης που αισθάνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί. Σε ένα δεύτερο επίπεδο η έρευνα δείχνει να εστιάζει στη σκέψη και τη δράση ανθρώπων που επέτυχαν και ταυτόχρονα βίωσαν μια επαγγελματική καταξίωση, βασισμένη στη σταθερότητα μιας οργανικής θέσης. Αυτή άλλωστε ήταν μια πτυχή που έδινε στην έρευνα μια αισιόδοξη διάθεση. Δίπλα όμως σε αυτή τη σταθερότητα αναπτύσσεται η μεταβλητότητα του διδακτικού έργου μιας πληθώρας εκπαιδευτικών Μουσικής που αλλάζουν επί μακρόν, κάποτε και για περισσότερο από μια δεκαετία, δυο και τρία, κάποτε και περισσότερα σχολεία κάθε χρόνο. Και αυτή η κατάσταση της κατάχρησης του θεσμού των αναπληρωτών, μαζί με το ασφυκτικό πλαίσιο του ενιαίου ωρολογίου προγράμματος μετέστρεψαν τη διάθεση της διατριβής, η οποία καθώς περατώνεται, δεν μπορεί παρά να χαρακτηρίζεται εντέλει από έναν έντονο σκεπτικισμό.

Έχοντας ολοκληρώσει την πραγμάτευση μεθοδολογικών προβληματισμών που αφορούν κυρίως στη διεξαγωγή της έρευνας, είναι, θεωρώ, η κατάλληλη στιγμή να παρουσιάσω τη μεθοδολογία της γραφής της παρούσης διατριβής.

Από τη γραφή της εθνογραφίας εν γένει στη συγγραφή της παρούσης εθνογραφίας

Η διατριβή αυτή, αφού αυτοπαρουσιάζεται στον τίτλο της ως εθνογραφική μελέτη, οφείλει να έχει κάποια συγγραφικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τις εθνογραφίες από άλλα συγγράμματα. Παράλληλα, αφού αποτελεί ένα προσωπικό δημιούργημα, διαθέτει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που οφείλονται στην ιδιαιτερότητα του συγγραφέα της. Έτσι λοιπόν, το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα μπορεί να θεωρηθεί εθνογραφική, δεν εξασφαλίζει αυτονόητα ότι

το συγγραφικό της αποτύπωμα μπορεί να θεωρηθεί εθνογραφία. Αυτό είναι κάτι που πρέπει να καταδειχτεί, κάτι που αποτελεί ζητούμενο. Γι' αυτό και παραθέτω εδώ δύο βιβλιογραφικά τεκμήρια με τα οποία η διατριβή συνομιλεί σε δύο φάσεις: στο παρόν υποκεφάλαιο και στο κεφάλαιο 5 που έχει αναστοχαστικό χαρακτήρα.

Σύμφωνα με το πρώτο τεκμήριο (Clifford, 1990) υπάρχουν τρία είδη – βήματα της εθνογραφικής γραφής: η καταγραφή (inscription), όταν καταγράφεται μια φράση ή μια παρατήρηση ως σημείωση που λειτουργεί ως υπενθύμιση, η μεταγραφή (transcription), όταν μεταγράφεται ένας ήδη διαμορφωμένος λόγος και η περιγραφή (description), όταν αποδίδεται σε γραπτό λόγο μια συνεκτική αναπαράσταση από μια διερευνημένη πολιτισμική πραγματικότητα. Αυτά τα είδη, αν και διακριτά, συχνά αναμειγνύονται ή εναλλάσσονται στην εθνογραφική γραφή. Ο Clifford ισχυρίζεται επίσης ότι η γραφή είναι πάντοτε σε κάποιο βαθμό ταυτόχρονα και διακειμενική και μια διαδικασία ξαναγραψίματος. Η οπτική του Clifford υιοθετείται και αξιοποιείται ως σημείο αναφοράς στο παρόν υποκεφάλαιο, ώστε να καταστεί εύλογα αναμενόμενος ο τρόπος παρουσίασης του εθνογραφικού υλικού στα προσεχή τρία κεφάλαια.

Το δεύτερο τεκμήριο (Coles & Thomson, 2016) αξιοποιώντας και επεκτείνοντας την οπτική του Clifford προτείνει μια εννεαμερή (3 x 3) τυπολογία. Σύμφωνα με αυτήν στα εθνογραφικά κείμενα συναντώνται τρία είδη διακειμενικότητας και τρία είδη γραφής. Όταν η διακειμενικότητα αφορά σε υπομνηματικά σημειώματα, πρόχειρες σημειώσεις εντός πεδίου, υλικό από την έρευνα στο πεδίο κλπ., στη φάση της περιγραφής (description) καταγράφεται μια πυκνή περιγραφή. Στη συνέχεια, στη φάση της επαναγραφής (re-description) ξαναγράφεται μια περιγραφή που προκύπτει μέσα από τον έλεγχο της πρώτης σε σχέση με τις σημειώσεις και το υπόλοιπο υλικό. Στη φάση του αναστοχασμού (reflection) διατυπώνονται οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι σημειώσεις και οι μνήμες διαμορφώθηκαν και συνεχίζονται να διαμορφώνονται. Όταν η διακειμενικότητα αφορά σε άλλες περιγραφές, τότε ένας εθνογράφος γράφει αρχικά μια περιγραφή έχοντας κατά νου άλλες περιγραφές. Στη δεύτερη φάση, την ξαναγράφει έχοντας κατά νου μια μεγαλύτερη ανάλυση. Στην τρίτη φάση, διατυπώνει ένα αναλυτικό πλαίσιο. Όταν τέλος η διακειμενικότητα αφορά σε άλλα κείμενα, εθνογραφικά, θεωρητικά κλπ., τότε γράφει αρχικά μια περιγραφή έχοντας κατά νου κάποια κείμενα. Στη δεύτερη φάση, γράφει διάφορες περιγραφές έχοντας κατά νου κάποια κείμενα. Στην τρίτη φάση, προχωρά σε μια ανάλυση σε σχέση με κάποια κείμενα. Η οπτική των

Coles & Thomson αξιοποιείται ως σημείο αναφοράς στο τελευταίο αναστοχαστικό κεφάλαιο, ώστε να δοθεί η δυνατότητα της μεθοδολογικής εμβάθυνσης, όσον αφορά στις μεθόδους συγγραφής, στο ήδη παρουσιασμένο εθνογραφικό υλικό της έρευνας.

Μέχρι αυτό το σημείο έχει καταστεί σαφές ότι το ερευνητικό ερώτημα, προκειμένου να διερευνηθεί σε βάθος και πλάτος, μετασχηματίστηκε σε ένα ερωτηματολόγιο, η σύνταξη του οποίου καθορίστηκε από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Από την άλλη, η σύλληψη της διατριβής έχει οδηγήσει εξαρχής στην ανάπτυξη τριών αξόνων περιεχομένου. Οι τρεις αυτοί άξονες, Σχολική Ηγεσία, Μουσική στην Εκπαίδευση, Μουσική Κουλτούρα Σχολικής Μονάδας, οδηγούν αναπόφευκτα σε μια αναδιάρθρωση της παρουσίασης των απαντήσεων των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ. Έτσι το ερωτηματολόγιο, ενώ ήταν τετραμερές έγινε τριμερές, με κάθε μέρος να αντιστοιχεί σε έναν άξονα. Ως αποτέλεσμα τούτου προέκυψαν τρία κεφάλαια, τα κεφάλαια 2, 3 και 4, τα οποία πραγματεύονται το καθένα τον αντίστοιχο άξονα. Το κεφάλαιο 2 εστιάζει σε πρόσωπα (τους συγκεκριμένους ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ, οι οποίοι εμφανίζονται στο κείμενο με αντρικά ψευδώνυμα), το κεφάλαιο 3 σε μια κατάσταση (μουσική στην εκπαίδευση, με εστίαση στα σχολεία της έρευνας), το κεφάλαιο 4 σε μια διαδικασία (διαμόρφωση μουσικής κουλτούρας στα σχολεία της έρευνας). Αυτό οδηγεί και σε κάποιες συγγραφικές διαφοροποιήσεις ανά κεφάλαιο, παρόλο που και στα τρία αυτά κεφάλαια ακολουθείται μια κοινή λογική γραφής που αποδίδεται μέσα από μια κοινή δομή, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας αποτελεί ο χωρισμός των τριών αυτών κεφαλαίων σε τρεις ενότητες.

Στις δύο πρώτες ενότητες των κεφαλαίων 2, 3 και 4 παρουσιάζεται το εθνογραφικό υλικό που έχει προκύψει από τις δομημένες συνεντεύξεις. Το ενδιαφέρον εδώ βρίσκεται στο ότι, σύμφωνα με την οπτική του Clifford (1990), το πρώτο βήμα εθνογραφικής γραφής, η καταγραφή, έχει γίνει από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές. Εντούτοις, καθώς το τμήμα της καταγραφής αποτελεί ουσιαστικά την ηχογράφηση των συνεντεύξεων, δεν υπάρχει μόνο η φωνή των συνομιλητών μου αλλά και η δική μου. Άλλοτε είναι η αναμενόμενη φωνή του ερευνητή που θέτει τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου, άλλοτε είναι η φωνή του ερευνητή που επεξηγεί κάποια απορία που γέννησε ένα ερώτημα, κάποτε πάλι είναι μια φωνή σύντομου σχολιασμού προς επιβεβαίωση των λεγομένων του εκάστοτε συνομιλητή μου ή ακόμη χάριν αστεϊσμού ή με σκοπό την παρώθηση του συνομιλητή μου να αναπτύξει περαιτέρω την άποψή του.

Φτάνοντας στο επόμενο βήμα, αυτό της μεταγραφής, ο λόγος των διευθυντών διαμεσολαβείται. Συχνά καταγράφεται αυτούσιος, κάποτε πλαγιασμένος, κάποτε αναδιευθετημένος. Το στάδιο της μεταγραφής υπήρξε εξαιρετικά δύσκολο στις περιπτώσεις εκείνες στις οποίες ο συνομιλητής μου ήταν λαλίστατος, ένα ασίγαστο πολυβόλο πληροφοριών που έθετε διαρκώς τα κριτήριά μου για τη διαχείριση και ολοκλήρωση αυτής της διεργασίας σε αμφισβήτηση και επαναξιολόγηση. Χρειάστηκαν πολλαπλές απόπειρες ποικίλων προσεγγίσεων και διαδοχικών αποτομών και συμπεριλήψεων μέχρι να φτάσω στο σημείο να ισορροπήσω ανάμεσα στην ευθύνη να αποδώσω συγγραφικά τη συμβολή της συνομιλίας στην έρευνα, στην ευθύνη να παράξω ένα κείμενο υποφερτού μεγέθους και στην ευθύνη να τηρήσω την επιστημονική και επιστημολογική δεοντολογία σε όλα τα επίπεδα.

Στο τελευταίο στάδιο, αυτό της περιγραφής, υπεισέρχεται καθοριστικά η ερμηνευτική ματιά του εθνογράφου, η οποία σχολιάζει τις απαντήσεις των συνομιλητών μου, συνδέοντας τα λεγόμενα τους είτε με τα λεγόμενα άλλων διευθυντών είτε με βασικά εμνηυτικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στη διατριβή.

Η τελευταία ενότητα των τριών αυτών κεφαλαίων έχει θεωρητικό χαρακτήρα. Στα κεφάλαια 2 και 3 αποτελεί ερμηνεία και ανάλυση του προαναφερθέντος εθνογραφικού υλικού, μέσα από τη σύνδεσή του με την αντίστοιχη βιβλιογραφία. Επομένως στη διατριβή η βιβλιογραφία χρησιμοποιείται με διπλή αποβλεπτικότητα: αφενός, στη βιβλιογραφική επισκόπηση του παρόντος κεφαλαίου αξιοποιείται ως γενεσιουργός ερωτημάτων, που προσδιορίζουν με ακρίβεια το κυρίως ερευνητικό ερώτημα της διατριβής· αφετέρου, στην ερμηνεία και ανάλυση των δύο επομένων κεφαλαίων καλείται να συνομιλήσει με τα ευρήματα της εθνογραφικής έρευνας. Στα σημεία όμως όπου εκτίθεται το εθνογραφικό υλικό οι βιβλιογραφικές αναφορές ελλείπουν ή χρησιμοποιούνται ελάχιστα και για πολύ συγκεκριμένο λόγο που αφορά στο ίδιο το εθνογραφικό υλικό.

Τι συμβαίνει ωστόσο στην ερμηνεία και ανάλυση του τετάρτου κεφαλαίου; Αρχικά γίνεται μια αναφορά στους όρους συγκρότησης μαθητικών χωρωδιακών σχημάτων, απαραίτητη για την πληρότητα του περιεχομένου της διατριβής. Έπειτα αναπτύσσονται διεξοδικά δύο προτεινόμενες, για πρώτη φορά δηλαδή παρουσιαζόμενες θεωρίες, οι οποίες διατρέχουν όλη τη διατριβή.

Η πρώτη, η θεωρία «του επεκτεινόμενου πυλώνα», εκκινεί από την παραδοχή ότι στα σχολεία των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ η μουσική δύναται να λειτουργήσει ως πυλώνας της διαμορφούμενης

κουλτούρας καθεμιάς σχολικής μονάδας, και μάλιστα ως ένας πυλώνας που επεκτείνεται. Καθώς λοιπόν αυτός ο πυλώνας ισχυροποιείται, καθιστά τη μουσική κουλτούρα της σχολικής μονάδας ακμάζουσα και προσδίδει έντονο μουσικό χρώμα στη σύνολη κουλτούρα της.

Η δεύτερη, η θεωρία «της διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας», εκκινεί από την παραδοχή ότι στον χώρο της εκπαίδευσης υφίστανται πολλές και διακριτές λειτουργίες, οι οποίες εκτελούνται και αναπτύσσονται σε τρία επίπεδα: α)αυτόνομα, β) παράλληλα με άλλες λειτουργίες, γ) διασυνδεόμενες με κάποιες από τις άλλες λειτουργίες. Η θεωρία αυτή, συνεπώς, επιχειρεί να περιγράψει όρους, προϋποθέσεις, επιτεύξεις και ματαιώσεις της λειτουργικότητας, συλλειτουργικότητας και διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας τέτοιων εκπαιδευτικών λειτουργιών, με έμφαση στη διδασκαλία της Μουσικής ως αυτόνομου διδακτικού αντικειμένου και στην αξιοποίηση της μουσικής ως τέχνης στο πλαίσιο διαμόρφωσης μουσικής κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα. Στην ανάλυση και ερμηνεία του τέταρτου κεφαλαίου η θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» δεν συνομιλεί μόνο με τα ευρήματα της έρευνας, αλλά και με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, ιδιαίτερα μάλιστα με την οπτική του Blumer (1969), η οποία και επεξηγείται στο ίδιο υποκεφάλαιο.

Και οι δυο αυτές ερμηνευτικές προτάσεις αναφέρονται συχνά μέσα στο κυρίως σώμα της διατριβής και συσχετίζονται με τα ευρήματα της έρευνας, ώστε σταδιακά να δημιουργείται μια όλο και ευκρινέστερη εικόνα του περιεχομένου τους, το οποίο επιχειρείται να συγκροτηθεί ως σύνολο αλλά και στις λεπτομέρειές του αμέσως πριν το τελευταίο αναστοχαστικό κεφάλαιο. Για τη θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» κρίθηκε προσφορότερη η επιλογή της παρουσίασης ενός εκτενούς παραδείγματος εφαρμογής της, ώστε να αναδειχθεί ως ερμηνευτικό εργαλείο ακόμα και όταν τα ευρήματα της έρευνας δεν την επαληθεύουν διαρκώς και προφανώς. Αυτή η έκθεση της προτεινόμενης θεωρίας «του επεκτεινόμενου πυλώνα» στον κίνδυνο της αποδόμησής της, αξιοποιείται ως συγγραφικό τέχνασμα για την αναθεώρηση και επαναδιατύπωση των κρίσιμων εκείνων λεπτομερειών που εξασφαλίζουν τη χρήση της ως ερμηνευτικού εργαλείου ακόμη και απέναντι σε φαινομενικά αντικρουόμενα προς τους ισχυρισμούς της ευρήματα.

Οι δύο αυτές ερμηνευτικές προτάσεις δεν είναι ούτε συγκρουόμενες ούτε συμπληρωματικές η μία προς την άλλη. Η βασική τους διαφορά βρίσκεται στο ότι η θεωρία «της διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» μπορεί να αξιοποιηθεί σε οποιαδήποτε φάση

διαμόρφωσης μιας σχολικής κουλτούρας, ενώ η θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» λειτουργεί κυρίως σε περιπτώσεις όπου μια σχολική κουλτούρα επαναδιαμορφώνεται δυναμικά εξαιτίας κυρίως της έλευσης ενός νέου προσώπου. Και η τοποθέτηση ενός ΔΕΜΑ σε μια σχολική μονάδα συνιστά δυνητικά καθοριστικό παράγοντα της δυναμικής αναδιαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας τόσο στο επίπεδο της άσκησης ηγεσίας, όσο και στο επίπεδο της διαμόρφωσης της μουσικής κουλτούρας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Υπάρχει επίσης άλλη μια συγγραφική ιδιαιτερότητα, σχετιζόμενη με αυτό που ο Clifford ονομάζει συνεκτική αναπαράσταση από μια διερευνημένη πολιτισμική πραγματικότητα. Στο τρίτο στάδιο γραφής, στο στάδιο δηλαδή της περιγραφής στις δύο πρώτες ενότητες του τέταρτου κεφαλαίου όπου επιχειρείται η ανάδειξη ποικίλων όψεων της διαμόρφωσης μουσικής κουλτούρας στις ερευνώμενες σχολικές μονάδες, αυτή συντελείται μέσα από την αντιπαράθεση ευνοϊκών και δυσμενών διαμορφωτικών παραγόντων που καλούνται αντίστοιχα ενδυναμωτές και αναστολείς. Ιδιαίτερο μάλιστα χαρακτηριστικό της αποτύπωσης των ενδυναμωτών και αναστολέων αυτών αποτελεί η καταχώρισή τους σε πίνακα, κάθε φορά που ολοκληρώνεται η αναφορά σε έναν ΔΕΜΑ ή ΔΕΓΜ. Επομένως στη διατριβή εμφανίζονται επτά τέτοιοι πίνακες.

Το πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο έχει αναστοχαστικό χαρακτήρα. Εδώ εμφανίζεται εθνογραφικό υλικό που σχετίζεται με τη διατριβή αλλά κινείται έξω από το πλαίσιο μελέτης αυτών των επτά ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ. Καταγράφονται επίσης ποικίλου είδους προβληματισμοί, τόσο σε σχέση με τη μεθοδολογία της έρευνας και της γραφής, όσο και σε σχέση με τα ευρήματα της έρευνας και τη δυνητική περαιτέρω αξιοποίησής της από μελλοντικές έρευνες.

Η θεωρία της επιτέλεσης:

από τη βιβλιογραφική ενδοσκόπηση στην ερευνητική εξωτερίκευση

Η θεωρία της επιτέλεσης αξιοποιείται στη διατριβή πολυδιάστατα και ποικιλότροπα. Αυτού του είδους η αξιοποίηση οφείλεται στο γεγονός ότι στο βάθος των ετών της έρευνας και της συγγραφής της η ενασχόλησή μου με αυτή τη θεωρία πέρασε από διάφορα στάδια. Η αναφορά μου μάλιστα σε αυτήν είναι αρκετά συχνή σε όλη την έκταση του κειμένου.

Εδώ παραδόξως δεν θα αναφερθώ στον Goffman, παρόλο που με έχει επηρεάσει σημαντικά, αλλά σε κάποια κείμενα με τα οποία ήρθα σε επαφή μέσα από τη λειτουργία των

ετήσιων σεμιναρίων των υποψηφίων διδασκόντων του Τομέα και τα οποία επέδρασαν ουσιωδώς στην αναλυτική και ερμηνευτική μου συγκρότηση.

Ο L. Lewis στο βιβλίο *The Anthropology of Cultural Performance* επιχειρεί να γεφυρώσει δυο διακριτά επιστημονικά πεδία, τα οποία έχει θεραπεύσει όχι μόνο ως ερευνητής αλλά και ως διδάσκων καθηγητής, τις θεατρικές σπουδές και την ανθρωπολογία, θέτοντας ως γεφύρωμα την έννοια της επιτέλεσης. Έχοντας ως αφετηρία το έργο του Victor Turner σημειώνει: «Η μονογραφία μου αποσκοπεί στο να ευθυγραμμίσει δυο τάσεις που υπήρξαν κεντρικές στα ενδιαφέροντα του Turner: 1) τη μελέτη των επιτελεστικών (performative) συμβάντων ως μια μέθοδο κατανόησης των πολιτισμικών προτύπων εν γένει και (2) μια πεποίθηση ότι η ανθρωπολογική κατηγορία της «κουλτούρας» θα έπρεπε να γίνει αντιληπτή ως μια διαδικασία, ίσως σαν μια σειρά από επιτελέσεις (Lewis, 2013: 1)». Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο σκέψης οι καλλιτεχνικές μαθητικές επιτελέσεις αντιστοιχούν σε επιτελεστικά συμβάντα και βοηθούν την κατανόηση και ανάδειξη εκπαιδευτικών – πολιτισμικών προτύπων, ενώ η διαμόρφωση γενικότερα της σύνολης αλλά και ειδικότερα της μουσικής κουλτούρας των ερευνώμενων σχολικών μονάδων αντιστοιχεί σε μια σειρά από επιτελέσεις της σχολικής καθημερινότητας με τις επαναλήψεις και τις ανατροπές της. Στη διατριβή εξάλλου οι μαθητικές επιτελέσεις αποτελούν πεδίο αντιπαραθέσεων αλλά και σημεία διαπίστευσης της ποιότητας της διαμόρφωσης της μουσικής κουλτούρας κάθε ερευνώμενου σχολείου. Παράλληλα στην ανάλυση και ερμηνεία του κεφαλαίου 2 επιχειρείται να αποδοθεί συγγραφικά η επιτέλεση της σχολικής καθημερινότητας του διευθυντή γενικότερα και του ΔΕΜΑ ειδικότερα μέσα στο πλαίσιο της λειτουργίας της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Άλλο ένα σημαντικό κείμενο, γραμμένο μάλιστα στα Ελληνικά από την Ελένη Μυριβήλη, είναι το κεφάλαιο «Από την αναπαράσταση στην επιτέλεση» που βρίσκεται στον συλλογικό τόμο *Πολιτιστική Αναπαράσταση*, Παπαγεωργίου Δ. (επιμ.), Κριτική, 2006. Σε αυτό η Μυριβήλη μελετά τη νοηματική διασύνδεση των εννοιών *αναπαράσταση* και *επιτέλεση* και αποκαλύπτει τις δυσκολίες στον ακριβή ορισμό της επιτέλεσης. Εδώ θα σταθώ μόνο στο βασικό σημείο εκκίνησης του προβληματισμού της που θέτει κρίσιμα θεωρητικά ζητήματα, τα οποία όμως μου δίνουν και μια πρώτη ευκαιρία να παρουσιάσω τους συμμετέχοντες διευθυντές μέσα από μια πολύ ιδιαίτερη συνθήκη.

Η συγγραφέας εκκινεί από τη διαπίστωση ότι «στο κέντρο της έννοιας της επιτέλεσης βρίσκεται η ασταθής οντολογία της μίμησης (Μυριβήλη, 2006: 8)». «Η έννοια της μίμησης αναφέρεται και κατασκευάζει ένα επιστημολογικό και φιλοσοφικό μοντέλο δυαδικού ζεύγους (πραγματικότητα – αναπαράσταση, πρωτότυπο – αντίγραφο, κτλ) που βασίζεται στην ταυτόχρονη *γεινίαση, αντιπαράθεση, ιεραρχία* αλλά και *εξάρτηση* των όρων που το απαρτίζουν (Μυριβήλη, 2006: 8)».

Πώς άραγε λειτουργεί μια τέτοια βάση στοχασμού σε συνάρτηση προς τη μεθοδολογία της έρευνας; Εστιάζοντας κυρίως στη διαδικασία των δομημένων συνεντεύξεων θα είχα να επισημάνω τα εξής. Οι συνομιλητές μου ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ βιώνουν μια σχολική πραγματικότητα, μέρος της οποίας αποτελούν και οι ίδιοι. Τη στιγμή που μου μιλούν γι' αυτή δημιουργούν μια αναπαράστασή της. Το δικό τους όμως λεκτικό αντίγραφο αποτελεί για μένα ένα πρωτότυπο επί του οποίου σχηματίζω μια δική μου αναπαράσταση. Η μιμητική σχέση της εγγύτητας, της αντιπαράθεσης, της ιεραρχίας και της εξάρτησης αναπτύσσεται ανάμεσα στο εθνογραφικό κείμενο και τον λόγο των συνομιλητών μου και όχι ανάμεσα στο εθνογραφικό κείμενο και το βίωμα των συνομιλητών μου. Παρ' όλα αυτά ο λόγος ύπαρξης της εθνογραφικής έρευνας είναι να προσεγγίσει κατά το δυνατόν το βίωμα καθαυτό.

Η Μυριβήλη κάνει λόγο για επιστημολογικό μοντέλο δυαδικού ζεύγους πραγματικότητας - αναπαράστασης, πράγμα που σημαίνει ότι το φίλτρο μέσα από το οποίο μια επιστήμη αναπαριστά την πραγματικότητα αποτελεί κατεξοχήν διαμορφωτικό παράγοντα αυτής της ίδιας της αναπαράστασης. Με τους συνομιλητές μου μοιράζομαι κάποια κοινά επιστημονικά εφόδια λόγω κοινών σπουδών, κάποια διαφορετικά επιστημονικά εφόδια λόγω διαφορετικών σπουδών, κάποιες κοινές εμπειρικές προσλαμβάνουσες ως ενεργά συμμετέχοντες στο ελληνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και κάποιες διαφορετικές εμπειρικές προσλαμβάνουσες, λόγω των διαφορετικών σχολικών περιβαλλόντων στα οποία εργαζόμαστε. Αυτό σημαίνει ότι κάθε συνομιλητής μου, ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ, προσδιορίζει συνειδητά, υποσυνείδητα ή ασυνείδητα τη δική του γεινίαση, αντιπαράθεση, ιεραρχία και εξάρτηση στο δικό του δίπολο αναπαράστασης.

Η ύπαρξη ενός αναλυτικού ερωτηματολογίου διευκολύνει τη γεινίαση μεταξύ πραγματικότητας και αναπαράστασης. Παρ' όλα αυτά η παράβλεψη κάποιων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ή η υπερβολικά εκτενείς προφορικές απαντήσεις που οδηγούν σε μια

υπερπληθώρα πληροφοριακού όγκου απομακρύνουν την αναπαράσταση από την πραγματικότητα. Επομένως σε τέτοιες περιπτώσεις και η συγγραφική επιτέλεση μιας ήδη απομακρυσμένης από τα ίδια τα αντικείμενα της έρευνας αναπαράστασης καθίσταται δυσχερής.

Η έννοια της αντιπαράθεσης είναι η πιο κρίσιμη επιστημολογικά, διότι σε αυτήν λειτουργούν δραστικότερα τα επιστημονικά φίλτρα των συνομιλητών μου, αλλά και τα δικά μου. Για παράδειγμα, οι εστιασμένοι στην Παιδαγωγική ΔΕΜΑ δυσανασχετούν με βασικά δεδομένα του διευθυντικού βίου, προβάλλοντας στην αναπαράστασή τους αυτή τη δυσανασχέτηση. Αντίθετα, διευθυντές με επιδράσεις από τις Πολιτικές Επιστήμες ή την Κοινωνιολογία αντιλαμβάνονται τα ίδια δεδομένα ως αναμενόμενα και γι' αυτό δεν προβάλλουν σε αυτά δυσανασχέτηση. Αυτό αντίστοιχα για μένα σημαίνει πως θα πρέπει σε κάποιο βαθμό να αντιπαραθέσω μια αντίστοιχη επιστημονική αντίληψη, αν όχι επάρκεια, στα λεγόμενα του εκάστοτε συνομιλητή μου. Έτσι, όταν ένας συνομιλητής μου επικαλείται, για παράδειγμα, τον Adorno, οφείλω, για να τον κατανοήσω σωστά, να έρθω σε μια έστω και στοιχειώδη επαφή με τη σκέψη του και το έργο του Adorno.

Η έννοια της ιεραρχίας είναι επίσης καθοριστική. Αν ένας συνομιλητής μου θεωρεί την πραγματικότητα που βιώνει ως ιεραρχικά ανώτερη από τη λεκτική της αναπαράσταση, επιδιώκει να αποδώσει όσο γίνεται πιο πιστά αυτήν την πραγματικότητα, ώστε να δώσει και τη δυνατότητα στον ερευνητή να δημιουργήσει ένα κατά το δυνατόν πιστό αντίγραφο της. Αντίθετα, αν ένας συνομιλητής μου θεωρεί ιεραρχικά ανώτερη την μέσα από τον λόγο του επιτέλεση της πραγματικότητας, σε σχέση με αυτή την ίδια την πραγματικότητα, δεν εστιάζει στην πιστότητα της αναπαράστασης που δημιουργεί αλλά στην ωραιότητά της, προσδοκώντας στο ότι ως ερευνητής θα προβώ στην αντίστροφη ιεράρχηση και θα παρουσιάσω με πιστότητα την εξωραϊσμένη πραγματικότητα που μου έχει παρουσιάσει.

Η έννοια της ιεραρχίας στη διαδικασία της εθνογραφικής αξιοποίησης μιας ηχογραφημένης δομημένης συνέντευξης και της συγγραφικής της αποτύπωσης είναι καθοριστική και για έναν άλλο λόγο. Το πώς ιεραρχεί ο πληροφορητής - συνομιλητής την αναπαράσταση της πραγματικότητας που δημιουργεί σε σχέση με την πραγματικότητα που βιώνει, εξαρτάται και από το πώς ιεραρχεί τον εαυτό του σε σχέση με τον ερευνητή. Αυτή η δεύτερη ιεράρχηση συνδέεται και με τις ιδιαιτερότητες της παρούσης εθνογραφίας, ιδιαιτερότητες που συνδέονται με το ότι συνιστά δείγμα οίκοι ανθρωπολογίας, και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό, ώστε ο εθνογράφος να είναι

ταυτόχρονα και ερευνών και ερευνώμενος, όχι μόνο στο ευρύτερο αλλά και στο στενά οριοθετημένο πεδίο. Για να εξηγήσω όμως καλύτερα αυτή την επιπλοκή είναι σκόπιμο να συνδέσω την έννοια της ιεραρχίας και με την έννοια της εξάρτησης. Αυτό συμβαίνει γιατί το πώς οι συμμετέχοντες ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ ιεραρχούν τη δική τους αναπαράσταση της πραγματικότητας που βιώνουν σε σχέση με αυτή την πραγματικότητα και το πώς ιεραρχούν τον ερευνητή σε σχέση με τον εαυτό τους συνδέεται άμεσα με το πόσο εξαρτημένοι αισθάνονται από τον ερευνητή και με ποιον τρόπο.

Για να μη μακρηγορήσω, θα εξηγήσω τη συσχέτιση μεταξύ ιεραρχίας και εξάρτησης, όσο γίνεται συνοπτικά. Ο παντελώς άγνωστός μου ΔΕΜΑ Αριστοτέλης Καστρινός παρά τη μηδενική εξάρτηση από τον ερευνητή εαυτό μου ιεράρχησε τη δική μου αναπαράσταση ως εφάμιλλη της δικής του πραγματικότητας, γεγονός που τον εξώθησε σε μια εξαντλητική εκ μέρους του απόπειρα πιστής αναπαράστασης αυτής της πραγματικότητας. Ο άγνωστος, αλλά μερικώς οικείος, οπότε και μερικώς εξαρτώμενος λόγω της ύπαρξης κοινού γνωστού, ΔΕΓΜ Αγησίλαος Κόντος, μίλησε με την αυτοπεποίθηση του συνομιλητή που ιεραρχεί την αναπαράστασή του ως ανώτερη τόσο της πραγματικότητας, την οποία δεν αρκείται να περιγράψει μόνο αλλά συχνά επιχειρεί και να την ερμηνεύσει, όσο και της αναπαράστασής μου, την οποία επιχειρεί να διευκολύνει.

Οι ΔΕΜΑ Ιωακείμ Καλλιπολίτης, Ιωσήφ Χρυσός και Γεράσιμος Αρχοντής και ο ΔΕΓΜ Δημοσθένης Ευαγγελίδης διαχειρίζονται την εξάρτηση που οφείλεται στην οικειότητα της πολύχρονης γνωριμίας με τον ερευνητή αναδιατάσσοντας την ιεραρχία μεταξύ αναπαραστάσεων στη βάση μιας αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Εδώ ο χρονικός ορίζοντας άσκησης διευθυντικών καθηκόντων είναι κομβικής σημασίας. Θεωρώ ότι ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης ιεραρχεί την αναπαράστασή του ως περίπου ασφαλώς εφάμιλλη προς την πραγματικότητα που βιώνει λόγω της μακράς διευθυντικής του εμπειρίας και της πολυσχιδούς θεωρητικής κατάρτισής του. Αντίστοιχα φαίνεται να ιεραρχεί την αναπαράστασή του ως ανώτερης της δικής μου, με την έννοια ότι μάλλον ενδιαφέρεται περισσότερο να συνεισφέρει στην έρευνα παρά ανησυχεί για την εθνογραφική απόδοση των πληροφοριών που παρέσχε. Από την άλλη, ο Ιωσήφ Χρυσός, ο ΔΕΜΑ με τη μικρότερη σε διάρκεια θητεία κατά τη στιγμή της συνέντευξης, ιεραρχεί ως ανώτερη την αναπαράστασή του, αφού έχει περισσότερο την προσδοκία του διευθυντικού βιώματος παρά την εμπειρία του. Έχοντας ένα σπάνιας συγκρότησης θεωρητικό υπόβαθρο, αναδεικνύει το επιθυμητό αλλά άγνωστο

μέλλον εξιδανικεύοντας το γνωστό αλλά αμφιλεγόμενο διευθυντικό παρελθόν. Αντίστοιχα, ο Γεράσιμος Αρχοντής μου έδωσε την εντύπωση ότι ιεράρχησε την αναπαράστασή μου ως ανώτερη, καθώς είχε αμφιβολίες, όχι τόσο για τη δική του αναπαράσταση, όσο για το βίωμα που επρόκειτο να βιώσει στη συνέχεια της θητείας του. Τέλος, ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης, έχοντας ολοκληρώσει τον διευθυντικό του βίο, απαλλαγμένος από προσδοκίες, όχι όμως και από προσωπικές πικρίες, προσπαθεί να επιτύχει τον μέγιστο βαθμό εξάρτησης μεταξύ των αναπαραστάσεων, δίνοντας πολύ στοχευμένες και καθόλου ωραιοποιημένες απαντήσεις, ιεραρχώντας ως περίπου εφάμιλλες την πραγματικότητα που βίωσε, και τις δυο αναπαραστάσεις, τη δική του και τη δική μου.

Ασφαλώς αυτό το παιχνίδι μεταξύ ιεράρχησης και εξάρτησης ήταν κάτι που δεν απασχολούσε ούτε τους συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές ούτε και εμένα κατά τη στιγμή της συνομιλίας. Προέκυψε κατά την προσπάθειά μου να αναλύσω τα παραπάνω γραφόμενα της Μυριβήλη, ώστε να προσεγγίσω και μέσα από μια ιδιαίτερη οπτική τα μεθοδολογικά μου εργαλεία αλλά και τους πληροφορητές μου.

Με βάση όλα τα παραπάνω, δεν είναι παράδοξη η θέση που παρουσιάζει στη συνέχεια του άρθρου της, ότι «Στην επιτέλεση (μέσα από τη μιμητική σχέση της *αντιπαράθεσης*, της *εγγύτητας*, της *ιεράρχησης* και της απόλυτης *εξάρτησης*) το πρωτότυπο και αντίγραφο καταλαμβάνουν τον ίδιο οντολογικό χώρο, δηλαδή δεν αποτελούν διαφορετικές ουσίες, παρά συνυπάρχουν. Η επιτέλεση συμμετέχει στη λογική της αναπαράστασης αλλά συγχρόνως εν δυνάμει την αποδιαιρώνει (Μυριβήλη, 2006: 8)». Προχωρώντας μάλιστα ακόμη περισσότερο, διατυπώνει τολμηρά την άποψη ότι «κάθε ανθρώπινη δράση αποτελεί *αναπαράσταση και παρούσα ύπαρξη μαζί* (Μυριβήλη, 2006: 9)», για να καταλήξει στο ότι «μπορούμε να ονομάσουμε επιτέλεση οτιδήποτε καθιστά τα όρια μεταξύ πραγματικότητας και αναπαράστασης, μεταξύ παρουσίας και απουσίας δυσδιάκριτα και προβληματικά (Μυριβήλη, 2006: 11)».

Ποια μπορεί εντέλει να είναι η συμβολή μιας τέτοιας οπτικής στην ανθρωπολογική και σε άλλες συναφείς προς αυτήν έρευνες; Η συγγραφέας απαντά:

«Η επιτέλεση ως αναλυτικό εργαλείο, αλλά και ως θεωρητικό μοντέλο, έχει τεράστιες θεωρητικές και πρακτικές επιπτώσεις. Καταρχήν υποδηλώνει ότι μία αρχή, πραγματικότητα, αλήθεια, μπορεί να έχει πάρα πολλές αναπαραστάσεις, άπειρες μιμητικές κόπιες που όλες διαφέρουν μεταξύ τους (Μυριβήλη, 2006: 11)». Η συνειδητοποίηση αυτής της συνθήκης απαιτεί

από τη μεριά του ερευνητή πολύ καίριες μεθοδολογικές επιλογές, ώστε να επιτύχει τελικά τη συγκρότηση μιας πειστικής και επαρκώς τεκμηριωμένης αναπαράστασης.

Ποιες είναι εντέλει οι συνέπειες στην πράξη μιας τέτοιας θεωρητικής τριβής; Τουλάχιστον η κατανόηση ότι η σχολική ζωή οργανώνεται μέσα από μια πολυδαίδαλη και δυναμική συνύπαρξη οριζόντιων και κάθετων επιτελέσεων οι οποίες δεν συγκροτούν μια και μοναδική πραγματικότητα αλλά ένα σύμπαν πραγματικοτήτων. Μια τέτοια θεώρηση με απομακρύνει από την απόπειρα ανασύνθεσης των δεδομένων της έρευνας ως πιστής απόδοσης της πραγματικότητας και με ωθεί στο εγχείρημα να «ζωντανέψω» κειμενικά τις σκέψεις και τα διαμεσολαβημένα βιώματα των συμμετεχόντων διευθυντών μέσα από τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας. Ακόμη και οι δομημένες συνεντεύξεις αποκτούν ένα πλουσιότερο περιεχόμενο, όταν γίνονται αντιληπτές ως συνεπιτελέσεις με επιστημονική στόχευση ανάμεσα στους συνομιλητές μου, νοούμενους ως ερευνώμενους, και εμένα, νοούμενου ως ερευνητή. Ίσως το κλειδί για την αποφυγή μιας χαοτικής πρόσληψης αυτού του πολυδιάστατου εκπαιδευτικού σύμπαντος βρίσκεται στην αναφορά που κάνει η Μυριβήλη στον Goffman. «Αυτό που ισχυρίζεται ο Goffman, ... είναι ότι μέσα στο χώρο που ανοίγει η έννοια της επιτέλεσης, δεν διαχωρίζεται με σαφήνεια στην κοινωνική πραγματικότητα το επιφαινόμενο και η αρχική αιτία ή αλήθεια. ... Τα πράγματα στην καθημερινότητα είναι όπως φαίνονται, αλλά το «πώς φαίνονται» αλλάζει συνεχώς (Goffman, 1959 στο (Μυριβήλη, 2006: 10).

Πιο συγκεκριμένα, επειδή η διατριβή κινείται σε τρεις άξονες, δηλαδή α) «Σχολική Ηγεσία», β) «Μουσική στην Εκπαίδευση» και γ) «Μουσική Κουλτούρα Σχολικής Μονάδας», η θεωρία της επιτέλεσης μπορεί να λειτουργήσει ως ερμηνευτικό εργαλείο με διαφορετική στόχευση και χρήση για κάθε άξονα.

Στην πραγμάτευση του άξονα Γ. «Μουσική Κουλτούρα Σχολικής Μονάδας» η θεωρία της επιτέλεσης διατηρεί την αρχική της σύνδεση με τις παραστατικές τέχνες και χρησιμοποιείται κυρίως για την περιγραφή και ανάλυση συγκεκριμένων μαθητικών επιτελέσεων, κάποιες από τις οποίες έχω παρακολουθήσει ή έχω εμπλακεί στην προετοιμασία και παρουσίασή τους, ενώ άλλες ανασυντίθενται μέσα από τα λεγόμενα των συνομιλητών μου.

Στην πραγμάτευση του άξονα Β. «Μουσική στην εκπαίδευση» αξιοποιείται λιγότερο και στον βαθμό όπου τα ευρήματα της έρευνας επιτρέπουν την ανασύνθεση της διαδικασίας του μαθήματος της Μουσικής με όρους επιτέλεσης.

Στην πραγμάτευση του άξονα Α. «Σχολική Ηγεσία» η θεωρία της επιτέλεσης χρησιμοποιείται πιο τολμηρά, καθώς σε αυτή την περίπτωση επιτρέπει την ανασύνθεση καταστάσεων που συμβαίνουν στον χώρο ενός σχολείου με όρους δράματος. Ο διευθυντής – ηγέτης(;) άλλοτε πρωταγωνιστεί, άλλοτε σκηνοθετεί, άλλοτε γράφει το έργο. Η διατριβή στήνοντας την πληροφορία της συνομιλίας στη σκηνή και φωτίζοντας τις διεργασίες στο παρασκήνιο αναδεικνύει με ενάργεια και ένταση ενέργειες, αποφάσεις, συγκρούσεις φανερές ή υφέρπουσες, καταστάσεις και διαδικασίες που μέσα από άλλα ερμηνευτικά σχήματα ίσως δεν προβάλλονταν τόσο ανάγλυφα. Το διφυές του ρόλου του ΔΕΜΑ, ο οποίος κινείται στην «κόψη του ξυραφιού», όντας ταυτόχρονα ο θεσμικά ιεραρχικά ανώτερος και ένας θεσμικά διαφοροποιημένης βαρύτητας «ισότιμος», ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας, εμφανίζεται σε πολλές και ενδιαφέρουσες παραλλαγές.

Έχοντας παρουσιάσει με μια σχετική πληρότητα την αναφορά στη θεωρία της επιτέλεσης και την αξιοποίησή της στη διατριβή συνολικά, το κεφάλαιο 1 ολοκληρώνεται με την αναδιάρθρωση του αρχικά τετραμερούς ερωτηματολογίου, ώστε να λάβει τριμερή μορφή, η οποία ανταποκρίνεται στη δομή και τους άξονες της διατριβής. Συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος αφορά στον άξονα «Σχολική Ηγεσία» και αξιοποιείται στο κεφάλαιο 2 (Παράρτημα 5), το δεύτερο μέρος αφορά στον άξονα «Μουσική στην Εκπαίδευση» και αξιοποιείται στο κεφάλαιο 3 (Παράρτημα 6) και τέλος, το τρίτο μέρος αφορά στον άξονα «Μουσική Κουλτούρα Σχολικής Μονάδας» και αξιοποιείται στο κεφάλαιο 4 (Παράρτημα 7).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

ΣΚΙΑΓΡΑΦΩΝΤΑΣ ΤΑ ΗΓΕΤΙΚΑ ΠΡΟΦΙΛ

ΔΕΜΑ & ΔΕΓΜ

Όραμα – Μεταλαμπάδευση – Προβλήματα

Η πρώτη βασική παράμετρος από αυτές που συνιστούν έναν πραγματικό ηγέτη, όπως έχει ήδη καταδειχθεί στο Κεφάλαιο 1, είναι η ύπαρξη ενός οράματος, ενός ευγενούς σκοπού προς την επίτευξη του οποίου κατατείνουν όλες οι διανοητικές διεργασίες που ωθούν στη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Για τους ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ, ακριβώς επειδή έχουν αναπτύξει αυτή την ιδιαίτερη σχέση με τη μουσική, το όραμά τους είτε αφορά κυρίως στη μουσική είτε τη συμπεριλαμβάνει. Για την έρευνα συνεπώς, είναι καθοριστικής σημασίας να αναδείξει τόσο το γενικότερο, όσο και το πιο εξειδικευμένο και εστιάζον στη μουσική, όραμα κάθε διευθυντή. Επειδή όμως ένας διευθυντής δεν αναδεικνύεται σε αληθινό ηγέτη, μόνο με τη σύλληψη ενός οράματος, όσο ευφάνταστο, εκλεπτυσμένο ή προσεγμένο στις λεπτομέρειές του και αν είναι, χρειάζεται να βρει τους τρόπους και τις μεθόδους ώστε να το καταστήσει γνωστό, ταυτόχρονα όμως και ελκυστικό στους συναδέλφους του, στους μαθητές, στους γονείς, στους συνεργαζόμενους με το σχολείο φορείς. Αυτό ασφαλώς δεν είναι μια απλή υπόθεση και ανάλογα με την περίπτωση προκαλούνται επιπλοκές και προβλήματα στα οποία οφείλει να αντιπαραθέσει λειτουργικές λύσεις. Όλο αυτό το ταξίδι από τη σύλληψη του οράματος μέχρι την επιτυχή ή ελλειμματική υλοποίησή του ως έρευνα και ως συγγραφική αποτύπωση αποτελεί το κύριο μέλημα του παρόντος κεφαλαίου.

Ασφαλώς, το όραμα ως ένας γενικός κατευθυντήριο προσανατολισμός υπάρχει σε όλους τους διευθυντές, καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το σύνολο των αρχών, των αξιών και των πεποιθήσεων ενός εκάστου και πραγματώνεται σταδιακά μέσα από το έργο που παράγεται στην πορεία του χρόνου. Είναι πράγματι δύσκολο, ακόμα και για έναν απολύτως συνειδητοποιημένο διευθυντή, να αποσαφηνίσει με ακρίβεια και λεκτική λεπτότητα το όραμά του. Ωστόσο, οι απαντήσεις των διευθυντών στα αντίστοιχα ερωτήματα του ερωτηματολογίου αποδείχτηκαν σε αρκετές περιπτώσεις μαεστρικά σμιλεμένες και ευεπίφορες σε πολύ ουσιώδεις ερμηνείες, αξιοποιήσιμες τόσο παιδαγωγικά, όσο και ανθρωπολογικά. Συνολικά, συνθέτουν ένα ενδιαφέρον μωσαϊκό απόψεων όπου, παρά τις αποχρώσεις και τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν μεταξύ τους, κατατείνουν στην ανάδειξη μιας ιδιαίτερης μέριμνας εκ μέρους των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ για την ποικιλότητα αξιοποίησης της μουσικής στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας των μονάδων των οποίων ηγούνται.

Πριν όμως παρουσιάσω το όραμα καθενός ΔΕΜΑ ή ΔΕΓΜ είναι χρήσιμο να εκθέσω λίγα στοιχεία για το σχολείο που διευθύνει, καθώς επίσης και τις απαντήσεις του σε μια δέσμη ερωτημάτων όπου εξετάζονται: η επιρροή των σπουδών και της εκπαιδευτικής εμπειρίας του στη σκέψη και τη δράση του, η προϋπάρχουσα διαμορφωμένη ενδοσχολική κουλτούρα, ο τρόπος που ως διευθυντής επηρεάζεται αλλά και επηρεάζει το σχολικό κλίμα, η προσωπική θεώρηση στην καταγεγραμμένη βιβλιογραφικά απαίτηση ο διευθυντής του 21^{ου} αιώνα να είναι ταυτόχρονα παιδαγωγός και μάνατζερ, η ενδεχόμενη συμβολή της Μουσικής Παιδαγωγικής στην άσκηση διευθυντικών καθηκόντων, η αντίληψή του για το πόσο εξωτικός είναι στα μάτια των συναδέλφων του και το κατά πόσο οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν ως «άλλους» τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας.

Συνεπώς στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσω να σκιαγραφήσω τα ηγετικά προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα διευθυντών εστιάζοντας στα ερωτήματα εκείνα του ερωτηματολογίου που συνδέονται κυρίως με τον άξονα Α. της διατριβής «Σχολική Ηγεσία» (Παράρτημα 5).

Είναι προφανές ότι λόγω του μεγάλου όγκου των δεδομένων δεν είναι δυνατόν να μεταφερθεί αυτούσιος ολόκληρος ο λόγος των διευθυντών. Γι' αυτό θα προσπαθήσω να τον ανασυνθέσω με τη μέγιστη δυνατή πιστότητα, ώστε να αποδοθεί μια πρώτη γενική, ταυτόχρονα όμως και ευκρινής, εικόνα της σκέψης και της δράσης τους και έτσι να επιτευχθεί μια ικανοποιητική πρώτη γνωριμία μαζί τους. Παράλληλα αυτή η απόπειρα ανασύνθεσης θα διανθίζεται με αποστάγματα αυθεντικού διευθυντικού λόγου.

Η παρουσίαση καθενός ΔΕΜΑ ή ΔΕΓΜ σε αυτό το κεφάλαιο αποτελείται κατά κανόνα από δύο μέρη.¹⁸ Ως υπέρτιτλος και των δύο μερών τίθεται το ψευδώνυμό του, ως υπότιτλος του πρώτου μέρους ένα επίθετο – χαρακτηρισμός και ως υπότιτλος του δεύτερου μέρους κάποιον χαρακτηριστικό που προκύπτει από το όραμά του ή την πραγματέυσή του. Προφανώς το επίθετο - χαρακτηρισμός του υπότιτλου του πρώτου μέρους δεν μπορεί να περικλείει το σύνολο των αναδεικνυόμενων από τη συνέντευξη χαρακτηριστικών καθενός συνομιλητή μου, αποδίδει όμως στον καθένα μια ιδιότητα που προβάλλεται σκόπιμα, αλλά όχι πάντα με την ίδια αποβλεπτικότητα. Αντίστοιχα ο υπότιτλος στο δεύτερο μέρος λειτουργεί άλλοτε ως πρόταξη της κεντρικής ιδέας του οράματος και άλλοτε ως προκλητικό ευφυολόγημα. Αυτή η συγγραφική επιλογή θέλει να λειτουργήσει κατ' αναλογία προς τη μουσική που ακούγεται στους τίτλους έναρξης μιας ταινίας.

¹⁸ Στην πρώτη ενότητα υπάρχουν εξαιρέσεις λόγω ελλειψών ή αμφίβολης προέλευσης απαντήσεων

Υποβάλλει συναισθηματικά και προσανατολίζει στοχαστικά, χωρίς να διεκδικεί τα εύσημα της ορθότερης επιλογής. Περισσότερο απ' όλα επιχειρεί να δημιουργήσει ένα τρικ αυτοτελών επεισοδίων και να περιορίσει έτσι την αίσθηση της κόπωσης που ένα εκτενές κείμενο μπορεί εύκολα να προκαλέσει στον αναγνώστη του.

Το κεφάλαιο χωρίζεται σε τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει τους τέσσερις – ήδη χαρακτηρισμένους από την εισαγωγή - «αντάρτες» ΔΕΜΑ. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει έναν ΔΕΓΜ με εμπειρία διεύθυνσης από δύο σχολικές μονάδες, όπως επίσης και έναν ΔΕΜΑ και έναν ΔΕΓΜ των οποίων τα σχολεία τα οποία διευθύνουν είναι πολύ «ιδιαίτερα», όπως θα φανεί ξεκάθαρα παρακάτω. Τέλος, η τρίτη ενότητα αποτελεί ανάλυση και ερμηνεία. Σε αυτή την ενότητα τα ευρήματα της έρευνας συνομιλούν με βιβλιογραφικά δεδομένα που δεν έχουν παρουσιαστεί στο κεφάλαιο 1 και αφορούν στον άξονα Α. «Σχολική Ηγεσία».

Α' ΕΝΟΤΗΤΑ

ΟΙ ΤΕΣΣΕΡΙΣ «ΑΝΤΑΡΤΕΣ» ΔΕΜΑ

Οι τέσσερις ΔΕΜΑ που εξετάζονται σε αυτή την ενότητα μπορούν να συνδεθούν μεθοδολογικά με ποικίλους τρόπους. Επέλεξα τελικά να προτάξω την κοινή τους δράση σε μια καθοριστική ιστορική συγκυρία και να τους αποδώσω αυτόν τον χαρακτηρισμό. Οι ΔΕΜΑ αυτής της ενότητας παρουσιάζονται με σειρά ανάληψης καθηκόντων. Πρώτος ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης, ο πρωτοπόρος των ΔΕΜΑ της περιοχής, πήρε το βάπτισμα του πυρός στις κρίσεις του 2011. Οι κρίσεις του 2015, κομβικό σημείο της διατριβής, τον στέλνουν στην εφεδρεία. Σε αντιδιαστολή, οι ίδιες κρίσεις δίνουν την ευκαιρία σε άλλους δυο εκπαιδευτικούς Μουσικής να πάρουν το χρίσμα του διευθυντή. Ο πρώτος αλφαβητικά, ο Γεράσιμος Αρχοντής, ανανεώνει τη θητεία του στο ίδιο σχολείο στις κρίσεις του 2017. Ο δεύτερος, ο Ιωσήφ Χρυσός, με το πέρας της πρώτης διετούς μόλις θητείας του, αποχωρεί οικειοθελώς από την πρωτοβάθμια και συνεχίζει πλέον την προσφορά του σε αυτήν από το μετερίζι της τριτοβάθμιας. Ο τελευταίος των τεσσάρων, ο Αντώνιος Κυρμπάτσος, γίνεται για πρώτη φορά διευθυντής το 2017, αφού όμως πρώτα με την ιδιότητα του ερευνητή έχει φροντίσει να πάρει συνεντεύξεις από τους άλλους τρεις.

Αν ήμουν σκηνοθέτης και έκανα ταινία, θα ξεκινούσα με τη μοναδική στιγμή που οι τέσσερις συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο, σαν σε γιάφκα. Κυριακή βράδυ, λίγο μετά το σούρουπο,

εκείνα τα δραματικά εικοσιτετράωρα μετά την υπουργική οδηγία, όπου η ειδικότητα του εκπαιδευτικού Μουσικής πλήττεται από την απαγόρευση ακόμη και του δικαιώματος να θέσει κάποιος εκπαιδευτικός Μουσικής υποψηφιότητα για θέση διευθυντή. Κυριακή βράδυ στο κτίριο τοπικού πολιτιστικού φορέα, όπου υπάρχει ευχέρεια πρόσβασης. Μαζί τους και μια εκπαιδευτικός Μουσικής της δευτεροβάθμιας, επίσης υποψήφια διευθύντρια. Η ομάδα έχει ήδη κινητοποιηθεί με αναρτήσεις διαμαρτυρίας στις πιο έγκυρες εκπαιδευτικές ιστοσελίδες. Αποφασίζεται η κατάθεση ενστάσεων το πρωί της επομένης, ώστε να συγκληθεί το ΠΥΣΠΕ. Το ΠΥΣΠΕ συγκαλείται, οι εκπαιδευτικοί Μουσικής δικαιώνονται και οι πίνακες του 2015 στη συγκεκριμένη Διεύθυνση Εκπαίδευσης βρίσκουν δυο ΔΕΜΑ στην πρωτοβάθμια και έναν στη δευτεροβάθμια. Το νερό που είχε μπει στο αυλάκι το 2011 προχωράει δυναμικά το 2015 και ακόμη δυναμικότερα το 2017. Μόνο που κάποτε έπρεπε να τελειώσει και η έρευνα και γι' αυτό οι κρίσεις του 2017 είναι παρούσες εντελώς δειγματοληπτικά.

ΙΩΑΚΕΙΜ ΚΑΛΛΙΠΟΛΙΤΗΣ

Ο οργανωτικός



19

«Έπεσε σε σφηκοφωλιά» !

Άνοιξη του 2019. Στο σχολείο του Αντωνίου Κυρμπάτσου διοργανώνεται από τη συντονίστρια Μουσικής επιμορφωτική ημερίδα για τους εκπαιδευτικούς Μουσικής τριών όμορων

¹⁹https://www.google.com/search?q=%CF%83%CF%86%CE%B7%CE%BA%CE%BF%CF%86%CF%89%CE%BB%CE%B9%CE%B1&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=RjOhhxchuTRIoM%252CcDBDgGDgD0ddFM%252C &vet=1&usg=AI4 - kTtziLvJ9aPqV57CZX4KesaOgLvQ&sa=X&ved=2ahUKewj9u_PBncPqAhWr4IUkHT7dCUAQ9QEwBXoECAkQIg&biw=1366&bih=625#imgsrc=RjOhhxchuTRIoM

περιοχών. Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης παρευρίσκεται ως επιμορφούμενος. Μετά το πέρας της ημερίδας συναντά μια δασκάλα του σχολείου με την οποία είχε συνυπηρετήσει στο παρελθόν. Όταν κάποια στιγμή βρίσκομαι κι εγώ ως ΔΕΜΑ και ως ερευνητής στη συναναστροφή τους, η δασκάλα, που διακρίνεται για την ευφράδειά της, μου αποκαλύπτει μέσα σε ελάχιστες λέξεις όσα ο συνομιλητής μου προσπάθησε να περιγράψει κόσμια και αξιοπρεπώς σε μια ολόκληρη συνέντευξη. «Έπεσε σε σφηκοφωλιά», είπε η δασκάλα με ένα γλυκόπικρο συμπονετικό χαμόγελο που συμπεριελάμβανε σε μια στιγμή αυθόρμητης έκφρασης τέσσερα χρόνια θητείας και αρκετές σελίδες διατριβής.

Τολμώ λοιπόν να πω, έχοντας το προνόμιο μιας, έστω και ιδιότυπης ερευνητικά, συνεχούς προσωπικής παρουσίας στο πεδίο, ότι η καθημερινή παρουσία στο πεδίο κρύβει εκπλήξεις, καθώς δύναται να μετασηματίσει την παραμικρή φράση σε κρίσιμη πληροφορία.

Επειδή είναι η πρώτη φορά που παρουσιάζεται διευθυντής της έρευνας που μου παραχώρησε υλικό μέσα από μια δομημένη συνέντευξη, οφείλω να υπενθυμίσω ότι η συνθήκη καταγραφής του υλικού ακολουθεί το μοτίβο της μεταφοράς στο χαρτί μιας τέτοιου τύπου συνομιλίας. Για μια περισσότερο ενδιαφέρουσα ροή των πληροφοριών, άλλοτε απλώς ανακοινώνω μια πληροφορία, άλλοτε περιγράφω τη συνομιλία, κάποτε αφήνω αυτούσιο τον λόγο του συνομιλητή μου, κάποτε τον ανασκευάζω συμπυκνώνοντας το γράμμα, προσπαθώντας όμως πάντοτε να μένω πιστός στο πνεύμα. Και βέβαια, οπότε κρίνω ότι είναι απαραίτητο, προβαίνω σε σχολιασμό. Η δομή του κειμένου υπακούει στη λογική της αναδιάρθρωσης του υλικού με βάση τα κεφάλαια της διατριβής.

Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης, λοιπόν, διατέλεσε διευθυντής σε εξαθέσιο σχολείο που βρίσκεται σε μια φτωχή συνοικία μιας μεγαλούπολης στην Αττική. Το μαθητικό δυναμικό του σχολείου ανερχόταν κατά τη θητεία του γύρω στα εκατόν είκοσι (120) παιδιά. Από αυτά το 1/3 περίπου ήταν αλλοδαπά, κυρίως από Αλβανία, και κάποια ελάχιστα προέρχονταν από Πακιστάν και Αμερική. Τα περισσότερα παιδιά με καταγωγή από την Αλβανία είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα, «οπότε ήταν εξοικειωμένα με την ελληνική γλώσσα σε έναν μεγάλο βαθμό». Υπήρχαν επίσης και ελάχιστα παιδιά ομογενή, επαναπατρισθέντα, από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Μολονότι ο ίδιος παρότρυνε όλους τους αλλοδαπούς μαθητές να τραγουδήσουν ή να φέρουν ένα τραγούδι από την πατρίδα τους, μόνο «ένα Αλβανάκι έφερε τραγούδια ηπειρώτικα με αλβανικά λόγια». Άλλωστε τα

περισσότερα παιδιά με ξένη καταγωγή «θέλανε να θεωρούνται Ελληνόπουλα», γεγονός που σε συνδυασμό με τον περιορισμό του χρόνου τον απέτρεψε από την επιλογή να ασχοληθεί περισσότερο με την ιδιαίτερες κουλτούρες τους.

Στο ερώτημα, το σχετιζόμενο με τη διαφορετικότητα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων έναντι των δασκάλων και την εξωτικότητα του μη δάσκαλου διευθυντή στάθηκε στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου στην πλειονότητά τους βρίσκονταν σ' αυτό με οργανική θέση επί πολλά χρόνια, ακόμη και οι εκπαιδευτικοί Αγγλικών και Φυσικής Αγωγής. «Οπότε, κατά κάποιον τρόπο, οι δύο συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αυτών των ειδικοτήτων θεωρούντο δικοί τους άνθρωποι, ήταν μια οικογένεια».

Ενώ όμως μέχρι εδώ όλα μοιάζουν ομαλά, στη συνέχεια ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης περιγράφει μια σύνθετη κατάσταση στην οποία αποκαλύπτεται μια έντονη και διαρκής αντιπολίτευση στο έργο του. Και καθώς η μελέτη ισορροπεί ανάμεσα στους θεσμούς και στα πρόσωπα, βρίσκω εδώ την ευκαιρία να αναδείξω ότι το θεσμικό πλαίσιο σε κάποιες εκφάνσεις του δύναται να οξύνει στον μέγιστο βαθμό τις αντιπαραθέσεις μεταξύ των προσώπων. Και ακριβώς επειδή τα θεσμικά πλαίσια μεταβάλλονται ανάλογα με τις πολιτικές των εκάστοτε κυβερνήσεων, η διατριβή δεν μπορεί να αγνοήσει την πολιτική διάσταση στη διαμόρφωση της ενδοσχολικής αλλά και της αμιγώς μουσικής κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας.

Στην περίπτωση του Ιωακείμ Καλλιπολίτη, όπου θήτευσε ως διευθυντής στο ταραχώδες διάστημα 2011 – 2015, υπήρξαν δυο συνδεόμενες μεταξύ τους θεσμικές παρεμβολές, παρόλο που καθεμιά απ' αυτές προωθήθηκε από άλλη κυβέρνηση. Η πρώτη αφορά στο ζήτημα της αξιολόγησης, η δεύτερη στη δύναμη που δόθηκε στους συλλόγους διδασκόντων να επηρεάζουν τη διαδικασία επιλογής διευθυντών στα σχολεία.

Πρωταγωνιστής στη συνέχεια της απάντησης αναδείχθηκε ο ένας από τους δύο προαναφερθέντες εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, χωρίς να διευκρινίζεται ποιος ακριβώς. Αυτός λοιπόν ήταν ένας εκπαιδευτικός της ήσσονος προσπάθειας. Και όμως! Παρ' όλο που όλοι ο υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, μαζί τους και ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης, τάσσονταν αρχικά ενάντια στην αξιολόγηση, αυτός ο εκπαιδευτικός πέτυχε να τρέξει την αξιολόγηση στο σχολείο, παρωθούμενος από την ανάγκη του να είναι καλυμμένος και εκμεταλλευόμενος τη συμμετοχή του σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι δάσκαλοι από τη μεριά τους αρχικά προσφέρθηκαν να τον

βοηθήσουν στην κατάρτιση των σχετικών με τα καινοτόμα προγράμματα εγγράφων που πρέπει να υποβληθούν στην αντίστοιχη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού ήταν κάτι που το γνώριζαν. Στη συνέχεια σκέφτηκαν ότι θα ήταν άδικο γι' αυτούς να μην αξιολογηθούν, αφού εργάζονταν έτσι κι αλλιώς περισσότερο από τον συγκεκριμένο συνάδελφό τους. Εκείνος πάντως στάθηκε και ο κατεξοχήν εκφραστής της ενδοσχολικής αντιπολίτευσης, όχι μόνο λόγω των πολιτικών του πεποιθήσεων²⁰, αλλά και εξαιτίας του ότι ήταν ο μόνος που αμφισβητούσε ανοικτά την παιδαγωγική και επιστημονική συγκρότηση του διευθυντή του. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν τουλάχιστον στον διευθυντή τους την οργανωτικότητά του, διαφωνούσαν όμως με το πλήθος των καινοτομιών που επιχειρήθηκαν επί των ημερών του. Ο ίδιος πάντως ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης δέχεται ευθαρσώς ότι «ως διευθυντής ήμουν εξωτικό φρούτο και λόγω σπουδών και λόγω ειδικότητας».

Σε ποιες σπουδές όμως αναφέρεται; Αποφοιτά το 1991 από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του ΕΚΠΑ, με την υψηλότερη βαθμολογία πτυχίου μεταξύ των αποφοίτων του έτους. Ταυτόχρονα εξασφαλίζει υποτροφία από το ΙΚΥ για να συνεχίσει μουσικές σπουδές (έχοντας ήδη πτυχία Ωδικής, Αρμονίας και Αντίστιξης) σε μεταπτυχιακό επίπεδο στη Μεγάλη Βρετανία και ολοκληρώνει με επιτυχία το μεταπτυχιακό πρόγραμμα Music Education σε πανεπιστήμιο του Λονδίνου το σχολικό έτος 1992 – 1993. Πριν ταξιδέψει στην Αγγλία επιτυγχάνει στον διαγωνισμό του Υπουργείου Παιδείας και διορίζεται ως εκπαιδευτικός Μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε πόλη της Ηπείρου με την έναρξη του σχολικού έτους 1993 – 1994.

Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι τότε έγιναν για πρώτη φορά κάποιοι λίγοι διορισμοί εκπαιδευτικών Μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για τον ίδιο πάντως ήταν μια πολύ συνειδητή επιλογή, καθώς ήταν εξοικειωμένος λόγω σπουδών με τις μικρότερες ηλικίες. Από τον Ιανουάριο του 1994 συνεχίζει ως υπότροφος του ΙΚΥ τις σπουδές στο Λονδίνο σε προδιδακτορικό επίπεδο. Το 1996 γίνεται υποψήφιος διδάκτορας, αλλά σοβαροί οικογενειακοί λόγοι επιβάλλουν την επιστροφή στην Ελλάδα και εμποδίζουν την ολοκλήρωση της διδακτορικής του διατριβής.

Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία, όσον αφορά τις σπουδές στο Λονδίνο, είναι η βαθιά επιρροή που άσκησε πάνω του η εμβληματικότερη βρετανική φυσιογνωμία της Μουσικής

²⁰ Ο συνομιλητής μου δεν επεκτάθηκε σε αυτό το ζήτημα. Η προσωπική μου εντύπωση, την οποία καταγράφω με κάθε επιφύλαξη, είναι ότι ο συγκεκριμένος συνάδελφος ήταν φίλα προσκείμενος στην τότε συγκυβέρνηση και δεν ήθελε να εναντιωθεί στις προωθούμενες υπουργικές αποφάσεις ή φοβόταν να αξιολογηθεί ως αντιφρονών.

Παιδαγωγικής, ο Keith Swanwick. Αυτή η επιρροή είναι φανερή στις απαντήσεις του και προβάλλεται έντονα, ιδίως μάλιστα στα δύο επόμενα κεφάλαια.

Είναι λοιπόν φανερό ότι έχει μια διόλου ευκαταφρόνητη εκπαιδευτική εμπειρία. Και αξίζει να σημειωθεί ότι, όπως και αρκετοί ακόμη από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, διετέλεσε για κάποιο διάστημα υπεύθυνος πολιτιστικών προγραμμάτων στη διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της οργανικής του θέσης.

Κατά τη διάρκεια της θητείας του διαπιστώνει αυξημένη κόπωση σε σύγκριση με την προηγούμενη εκπαιδευτική του δραστηριότητα, η οποία εντοπίζεται στην υποχρέωση να προετοιμάζει και να οργανώνει τις διάφορες γιορτές, όπως πριν, έχοντας όμως και τον φόρτο των διοικητικών διεκπεραιώσεων. Η δυσφορία του προκύπτει ως αποτέλεσμα της αντιδιαστολής του δικού του βιώματος, ως διευθυντή εκπαιδευτικού Μουσικής, προς το αντίστοιχο βίωμα των διευθυντών δασκάλων, οι οποίοι δεν αναλίσκονται σε μια τέτοια διελκυστίδα υποχρεώσεων, αφού αυτοί απλώς επιβλέπουν την προετοιμασία των ποικίλων σχολικών εορτασμών χωρίς να συμμετέχουν ενεργά σε αυτήν.

Εξετάζοντας ο ίδιος αναστοχαστικά την εκπαιδευτική του πορεία διαπιστώνει ότι η επαφή με τη διδασκαλία κατά τη διάρκεια της θητείας αποδείχτηκε ευεργετική και αυτό φάνηκε καθαρότερα όταν επέστρεψε στην οργανική του θέση. Το διατύπωσε μάλιστα πολύ λογοτεχνικά, λέγοντας ότι από τότε που έγινε διευθυντής διδάσκει «από θέση ισχύος», ενώ πρωτίτερα δίδασκε «από θέση αγάπης». Το αποτέλεσμα αυτής της μετατόπισης είναι το ότι η διδασκαλία έγινε για αυτόν μια πιο εύκολη διαδικασία.

Όταν έγινε ΔΕΜΑ, τοποθετήθηκε σε σχολείο όπου πριν δεν υπήρχε εκπαιδευτικός Μουσικής, οπότε και οι μαθητές δεν διέθεταν μουσικές γνώσεις. Η διδασκαλία της Μουσικής με βιωματικό τρόπο τους εξίταρε, τους ενεργοποίησε και τους κινητοποίησε να δουλέψουν πολύ και με ενθουσιασμό. Συνολικά υπήρξε μια πολύ θετική μουσική εμπειρία που λειτούργησε ενωτικά για τη σχολική μονάδα.

Όσον αφορά στο κλίμα της σχολικής μονάδας επισημαίνει ότι πέρα από το γεγονός ότι διαμορφώνεται από τον εκάστοτε υπάρχοντα σύλλογο διδασκόντων, επηρεάζεται καθοριστικά από τη συγκυρία. Έτσι, με την έναρξη της θητείας του, ενώ ήταν προσανατολισμένος να στήσει το παιδαγωγικό πλαίσιο του σχολείου, βρέθηκε μπροστά σε πλήθος επειγόντων ζητημάτων.

1. Αναγκάστηκε να τρέχει να επισκευάσει το φωτοτυπικό που είχε χαλάσει από την υπερβολική χρήση, διότι εκείνη τη χρονιά δεν είχαν διανεμηθεί βιβλία.
2. Παράλληλα, βρισκόταν αντιμέτωπος με τα οξυμμένα οικονομικά προβλήματα των οικογενειών, πολλές από τις οποίες μαστίζονταν από την ανεργία, και τις οποίες όφειλε να στηρίξει στον βαθμό που ο ρόλος του επιτάσσει.
3. Αντιμετώπισε το ζήτημα της σίτισης σε συνεργασία με πρόγραμμα πρόληψης του Ιδρύματος «Σταύρος Νιάρχος» και το ζήτημα των εμβολιασμών σε συνεργασία με το ειδικό κλιμάκιο του δήμου στον οποίο ανήκει το σχολείο.
4. Φρόντιζε επίσης να υπάρχει διαρκής ενημέρωση όλων των γονέων για όσα θέματα ήταν απαραίτητο και όλων των εκπαιδευτικών για όλα τα παιδαγωγικά και διοικητικά ζητήματα που ανέκυπταν.
5. Έδινε βαρύτητα στον έγκαιρο προγραμματισμό δράσεων και επισκέψεων της σχολικής μονάδας ήδη από την αρχή κάθε σχολικού έτους, χωρίς αυτό να αποκλείει την εμβόλιμη υλοποίηση δράσεων, εάν προέκυπταν.
6. Επιπλέον ανέλαβε την πρωτοβουλία για τη λειτουργία σχολής γονέων, για την καλύτερη εκ μέρους τους διαχείριση καταστάσεων που συνδέονται με ισχυρισμούς περί φαινομένων εκφοβισμού μεταξύ μαθητών του σχολείου. Η πρωτοβουλία αποδείχτηκε αποτελεσματική, καθώς βελτιώθηκαν οι ίδιοι τόσο ως γονείς, όσο και στις σχέσεις με τους άλλους γονείς.

Όσον τώρα αφορά στην ανάπτυξη σχέσεων με τους συναδέλφους του, ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης εντόπισε και ευκολίες και δυσκολίες. Με όσους είχε έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας και κοινές παιδαγωγικές αντιλήψεις μπορούσε να συνεργαστεί καλά και να αντιμετωπίσουν από κοινού ακόμη και δυσάρεστες ή προβληματικές συμπεριφορές μαθητών. Υπήρχαν ωστόσο και εκπαιδευτικοί που – παρά την επαναλαμβανόμενη προσπάθειά του να συμπεριφέρεται άψογα προς όλους και να μη δίνει αφορμές - αισθάνονταν μια απειλή και μια μεροληπτική εις βάρος τους προδιάθεση.

Θεωρεί ότι ο διευθυντής «πάνω απ' όλα είναι συνάδελφος και επαγγελματίας». Εξηγεί ότι αν ισχύουν αυτά τα δύο, ο διευθυντής και στηρίζει και στηρίζεται και έτσι μπορούν να υλοποιηθούν πολλά που ικανοποιούν το όραμα και το δικό του και των συναδέλφων του.

Διαπιστώνει όμως με πικρία ότι «δυστυχώς δεν είμαστε όλοι επαγγελματίες». Έτσι, «ο διευθυντής αναγκάζεται να αναλαμβάνει περισσότερους ρόλους απ' όσους μπορεί να αναλάβει». Προσθέτει μάλιστα ότι υπάρχουν και καταστάσεις έντονες που μπορεί να τον ακυρώσουν παιδαγωγικά. Καταλήγει: «η πράξη δείχνει ότι προκειμένου να μπορέσει(χρησιμοποιεί το γ' ενικό πρόσωπο, καθώς δεν αναφέρεται μόνο στον εαυτό του αλλά σε οποιονδήποτε διευθυντή)να διευθύνει το σχολείο αποτελεσματικά...πρέπει κάθε φορά να ξεχνά τα στραβά και να ξαναξεκινά από την αρχή» πάντα με γνώμονα «το όφελος των μαθητών και των γονέων τους»²¹.

Για τη συμβολή της Μουσικής Παιδαγωγικής στην άσκηση διευθυντικών καθηκόντων επιλέγει να αναδείξει ως σημαντικότερο προσόν ενός καλού εκπαιδευτικού Μουσικής που μπορεί να αξιοποιηθεί και στη διεύθυνση την οργάνωση. Διαπιστώνει όμως ότι αυτό δεν είναι ένα κύριο χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί δε θεωρούν τον προγραμματισμό και την οργάνωση ως επιθυμητή ή επιδιωκόμενη κατάσταση. Ο ίδιος πάντως πιστεύει ότι ο προγραμματισμός «είναι ο μόνος τρόπος», για να αντεπεξέλθει στις διευθυντικές απαιτήσεις. Και αυτό το αιτιολογεί υποστηρίζοντας ότι «προκύπτουν τόσα πράγματα μέσα στην ημέρα, ποικίλης φύσεως, από πάρα πολλές πηγές, από διαφορετικούς εκπροσώπους, που αν δεν έχεις οργανώσει το βασικό πλαίσιο σε ετήσια βάση, δεν μπορείς να ανταποκριθείς στις απαιτήσεις της ημέρας».

Το μοντέλο διευθυντή που περιγράφει ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης μέχρι αυτό το σημείο δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις διοικητικές αρετές χωρίς όμως να παραγνωρίζει τα ηγετικά χαρακτηριστικά. Τέτοιες διοικητικές αρετές που αναδεικνύονται από τα λεγόμενά του είναι η συναδελφικότητα, ο επαγγελματισμός, ο προγραμματισμός, η οργανωτικότητα. Από την άλλη εμφανίζει στοιχεία που ταιριάζουν σε ηγέτη: αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, βρίσκει εφαρμόσιμες λύσεις (π.χ. συνεργασία με το Ίδρυμα «Σταύρος Νιάρχος», λειτουργία σχολής γονέων). Αντίστοιχα στοιχεία εμφανίζονται και στα προσεχή κεφάλαια.

Η τέχνη κινητήριος μοχλός καινοτόμων διαδικασιών

Έχοντας σχηματίσει μια πρώτη εικόνα για τον Ιωακείμ Καλλιπολίτη είναι πλέον η κατάλληλη στιγμή να γνωρίσουμε το όραμά του. Ο συνομιλητής μου παρουσιάζει ένα όραμα, που δεν

²¹ Το κλείσιμο της φράσης του αντιστοιχεί στα αιτούμενα της ΔΟΠ (Διοίκηση Ολικής Ποιότητας) και τη σχετική βιβλιογραφία.

προέκυψε μόνο μέσα από τις σπουδές και την επαφή με τη σχολική ζωή από τη θέση του εκπαιδευτικού Μουσικής. Όπως είναι ήδη γνωστό, πριν αναλάβει θέση διευθυντή, διετέλεσε για χρόνια υπεύθυνος πολιτιστικών προγραμμάτων στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής όπου κατείχε την οργανική του θέση. Υπηρετώντας με συνέπεια και αφοσίωση σε αυτό το πόστο εισήλθε στον στίβο της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας έχοντας διαμορφώσει πολύ συγκροτημένες και βαθιά ριζωμένες μέσα του πεποιθήσεις, τις οποίες όμως δεν ήταν αυτονόητο ότι θα συμμερίζονταν και οι εκπαιδευτικοί, κυρίως οι δάσκαλοι, του σχολείου του.

Ο ίδιος διατύπωσε καίρια και συνοπτικά το όραμά του, γενικό και εξειδικευμένο, ως εξής:

Το προσωπικό όραμα ως διευθυντής ήταν να ανοίξω το σχολείο όσο το δυνατόν περισσότερο στη σχολική κοινότητα και στα μέλη της και να λειτουργήσει κυρίως η τέχνη σαν ο κινητήριο μοχλός όλων των καινοτόμων διαδικασιών που ήθελα να εισαγάγω στο σχολείο ή να επαναλάβω εφόσον αυτές προϋπήρχαν.

Σε σχέση με τη μουσική με ενδιέφερε στο να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο μάθημα της Μουσικής και να υπάρχει ειδικό βάρος ως προς την παρουσία της μουσικής σε σχέση με το προβλεπόμενο, δηλαδή παρουσία συγκεκριμένων συνόλων χορωδίας και ορχήστρας στις γιορτές και σε οποιαδήποτε άλλη εκδήλωση τύχαινε να συμπεριλαμβάνει τη μουσική.

Σε αυτό το όραμα μπορεί να διακρίνει κανείς δύο κύριες επιδιώξεις: το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη σχολική κοινότητα και την εισαγωγή καινοτόμων διαδικασιών που αφορούν στην τέχνη. Στην πραγματικότητα η εστίαση βρίσκεται στην έννοια της τέχνης. Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης περιγράφει αδρά ένα σχολείο τέχνης ανοιχτό στην κοινωνία. Αυτό πάντως που δίνει το στίγμα του οράματος είναι η θέαση της τέχνης ως κινητήριου μοχλού. Χωρίς αυτή δεν υφίσταται ούτε εκπαιδευτική καινοτομία ούτε ανοιχτό σχολείο.

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο η μουσική, ως τέχνη, ενσωματώνεται οργανικά στις δυνάμεις που κινητοποιούν την καινοτομία στο σχολείο. Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης πάντως εξειδικεύει το όραμά του σε σχέση με τη μουσική και δίνει έμφαση σε δύο σημεία: α) στο ίδιο το μάθημα της Μουσικής και β) στην παρουσία της μουσικής στις εκδηλώσεις του σχολείου. Γίνεται μάλιστα και πολύ επεξηγηματικός σε ό,τι αφορά στον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η παρουσία της μουσικής, που δεν είναι άλλος από την παρουσία συγκεκριμένων συνόλων χορωδίας και ορχήστρας.

Συνεπώς, εδώ οι γιορτές θεωρούνται ως η βάση πάνω στην οποία αναδεικνύεται η πρόοδος που έχει συντελεστεί στο μάθημα της Μουσικής. Η θεωρία της επιτέλεσης δείχνει να αποτελεί κατάλληλο ερμηνευτικό εργαλείο στη μελέτη μιας μουσικής κουλτούρας σχολείου, στο οποίο ο διευθυντής του έχει ένα τέτοιο όραμα. Οι εκδηλώσεις του σχολείου νοηματοδοτούνται σε ένα τέτοιο πλαίσιο ως η επιτέλεση της κουλτούρας του σχολείου. Οι επιτελέσεις των συνόλων χορωδίας και ορχήστρας παύουν να είναι απλώς η πραγματοποίηση μιας τυπικής υποχρέωσης και αποκτούν ουσιαστικό περιεχόμενο: αναδεικνύονται σε κορυφαία έκφραση του διττού ρόλου του ΔΕΜΑ. Ως διευθυντής επιθυμεί να προβάλλει τον εαυτό του ως προαγωγό της καινοτομίας μέσω των τεχνών σε ένα ανοιχτό στην κοινωνία σχολείο. Ως εκπαιδευτικός Μουσικής συνδουλίζει την επιδίωξη του διευθυντή εαυτού του, προσανατολίζοντας την πάντοτε εναρμονισμένη με βασικές παιδαγωγικές αρχές διδασκαλία του στην προετοιμασία σύνθετων μουσικών μαθητικών επιτελέσεων. Εάν η κουλτούρα του σχολείου θα μπορούσε να χαρακτηριστεί, σύμφωνα με το διατυπωμένο διευθυντικό όραμα, ως καινοτόμος και καλλιτεχνική, η μουσική κουλτούρα αποβαίνει πολυδιάστατη: εξωστρεφής, φωνητική, οργανική, παιδαγωγικώς αρμόζουσα και επωφελής.

Συσχετίζοντας το όραμα του Ιωακείμ Καλλιπολίτη με την προτεινόμενη θεωρία «του επεκτεινόμενου πυλώνα», διαπιστώνω ότι στην περίπτωση του υπάρχει μια ιδιαιτερότητα. Εδώ ο πυλώνας είναι η τέχνη, δηλαδή κάθε τέχνη και όλες οι τέχνες μαζί. Η μουσική υφίσταται και λειτουργεί ως αναπόσπαστο μέλος αυτού του πυλώνα. Χωρίς να στερείται την αυτονομία της, υπηρετεί το γενικότερο όραμα και δεν διεκδικεί για τον εαυτό της τα πρωτεία, ακόμη και όταν εκ των πραγμάτων τα έχει. Η μουσική δικαιώνεται ως τέχνη και ως συμμετέχουσα σε καινοτόμες διαδικασίες. Υπ' αυτό το πρίσμα η έμφαση στη διδασκαλία της Μουσικής και τις μουσικές επιτελέσεις έχει ενισχυτικό αντίκτυπο στην επέκταση του πυλώνα – τέχνη.

Πώς όμως επιχειρεί να γνωστοποιήσει το όραμά του και να το μοιραστεί με τη σχολική κοινότητα; Ο ίδιος το θέτει ως εξής:

Η πρακτική ήταν κυρίως το να ανακοινώνω όλες τις δράσεις τις οποίες άλλοτε επέλεγα εγώ και άλλοτε συμφωνούσαμε μαζί με τους συναδέλφους. Έγιναν επίσης κάποιες ενημερωτικές συναντήσεις με τους γονείς, με τη συμμετοχή γονέων και των σχολικών συμβούλων.

Προσπαθήσαμε να εξηγήσουμε τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και τρέξαμε διάφορες δράσεις μέσα στη χρονιά, μέσα σ' αυτά τα τέσσερα χρόνια.

Γνωρίζοντας πλέον και προσωπικά, λόγω διευθυντικής θητείας, πόσο δύσκολο είναι να επικοινωνήσει ένας διευθυντής το όραμά του στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα, διακρίνω στον Ιωακείμ Καλλιπολίτη μια ειλικρινή προσπάθεια να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς συμμετόχους στο όραμά του. Και μάλιστα, καθώς επεξηγεί αυτή του την προσπάθεια, ταυτόχρονα διευκρινίζει ακόμη περισσότερο την ουσία του οράματος και μαζί με αυτήν αποτυπώνει διοικητικά και ηγετικά χαρακτηριστικά που χρήζουν επισήμανσης.

Το πρώτο συμπέρασμα που βγάζω είναι ότι η θητεία του ως Υπεύθυνου Πολιτιστικών Θεμάτων, τον επηρέασε καταλυτικά, αφού από τα λόγια του φαίνεται να προσδιορίζει το όραμά του ως μια σειρά δράσεων. Φαίνεται επίσης ότι ο ίδιος συσχετίζει αυτές τις δράσεις με το αναλυτικό πρόγραμμα, και μάλιστα διπλοσφραγίζει αυτή τη συσχέτιση, όχι μόνο μέσα από μια προσωπική προεργασία αλλά και μέσα από την πρόσκληση σχολικών συμβούλων και την επίκληση της αυθεντίας τους προς τους γονείς. Έτσι, προβάλλοντας πολλαπλά την παιδαγωγική αναγκαιότητα αυτών των δράσεων δεν μεταλαμπαδεύει απλώς το προσωπικό του όραμα. Ταυτόχρονα αυτοσυστήνεται ως ο κατεξοχήν παιδαγωγικός εγγυητής όσων συμβαίνουν στη σχολική καθημερινότητα των μαθητών.

Υπάρχει ωστόσο ένα αμφίβολο σημείο στην αρχή της απάντησης, που τη στιγμή της συνομιλίας μας δεν μου φάνηκε περίεργο, για να ζητήσω διευκρινίσεις. Τι άραγε σημαίνουν τα δύο άλλοτε στη φράση «άλλοτε επέλεγα εγώ και άλλοτε συμφωνούσαμε μαζί με τους συναδέλφους»; Θα προσπαθήσω να ανασυνθέσω την πλήρη εικόνα, συνδυάζοντας και πληροφορίες από την πρώτη μας συνάντηση που δεν είχε ηχογραφηθεί.

Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης ως Υπεύθυνος Πολιτιστικών Θεμάτων είχε ως έργο αφενός την ενημέρωση των σχολείων για τη διεξαγωγή ποικίλων πολιτιστικών δραστηριοτήτων ή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εκπονούνται από εγκεκριμένους φορείς, αφετέρου την ευθύνη για τον συντονισμό και την υλοποίηση αντίστοιχων δραστηριοτήτων και προγραμμάτων από τα ίδια τα σχολεία. Στην πορεία του χρόνου συνδέει στον νου του τις έννοιες *τέχνες, καινοτομία* και *δράσεις* ολοένα και περισσότερο σε μια συμπαγή ολότητα. Και αυτή η ολότητα γίνεται σταδιακά η κορωνίδα των εκπαιδευτικών του προτεραιοτήτων. Έτσι, μόλις γίνεται διευθυντής θεωρεί ιερό

σχεδόν καθήκον να συμβεί μια κοσμογονία δράσεων στο σχολείο στο οποίο ηγείται και κατευθύνει τις προσωπικές του πνευματικές δυνάμεις προς αυτή την κατεύθυνση. Δεν είναι άλλωστε καθόλου τυχαίο το ότι η καθιερωμένη παρουσίαση των πολιτιστικών δραστηριοτήτων που εκπονούν και υλοποιούν κάθε χρόνο οι σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης στην οποία ανήκει ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης έγινε στο σχολείο του στο τέλος του πρώτου έτους της διευθυντικής θητείας του. Ήταν ένα γεγονός που σηματοδοτούσε και σε συμβολικό επίπεδο τόσο την ουσία του οράματός του, όσο και την προσπάθειά του να το επικοινωνήσει στη μέγιστη δυνατή κλίμακα.

Σε όλη τη διάρκεια της θητείας του τον απασχολούν *τέχνες, καινοτομία και δράσεις*. Κάνει λοιπόν επιλογές και προτάσεις. Δεν γίνονται όμως όλες δεκτές από το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου. Μέσα λοιπόν σε ένα τέτοιο πλαίσιο αναζητήσεων και συμβάντων, η φράση «άλλοτε επέλεγα εγώ» εκφράζει τη μοναξιά του ως ηγέτη, που όσο δημιουργική είναι τις ώρες της περίσκεψης και της περισυλλογής, τόσο δυσβάστακτη γίνεται την ώρα που οι συνάδελφοί του δεν συμμερίζονται τις προτάσεις και τους στόχους του. Αντίστοιχα, η φράση «άλλοτε συμφωνούσαμε μαζί με τους συναδέλφους» δεν δηλώνει μόνο τις στιγμές της συμφωνίας. Κυρίως υποδηλώνει τις στιγμές της αντιπαράθεσης.

Η απάντηση στην αμέσως επόμενη ερώτηση, που διερευνά τα σημαντικότερα προβλήματα που λειτούργησαν ανασχετικά στην προσπάθειά του για τη διαμόρφωση της επιδιωκόμενης ενδοσχολικής κουλτούρας ενισχύει του λόγου το αληθές.

Νομίζω (ότι το κυριότερο πρόβλημα υπήρξε) η αντίσταση κάποιων συναδέλφων στο να επωμιστούν, κατά κάποιον τρόπο, περισσότερες ευθύνες, πάντοτε μέσα στα πλαίσια του προβλεπόμενου ωραρίου τους, βέβαια, στο να νοιαστούν για να γίνουν πράγματα και να εμπλακούν προσωπικά... κυρίως αυτό.

Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης υπήρξε ένας διευθυντής που προσήλθε στη νέα του θέση με σαφές όραμα, που έδωσε μάχες για να το καταστήσει κοινό όραμα όλης της σχολικής κοινότητας, μα που βρέθηκε αντιμέτωπος με τη νοοτροπία του «μη μου τους κύκλους τάραττε»²². Η διαδικασία των κρίσεων του 2015 τον έφερε από τη μεριά των ηττημένων σε αυτές τις μάχες.

²² Η γνωστή φράση του Αρχιμήδη χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα από τον Στέφανο Δανιήλ, έναν διευθυντή δάσκαλο μη γνώστη Μουσικής που τελικά δεν τον ενσωμάτωσα στα τρία κύρια κεφάλαια της διατριβής.

Κι αν έχασε τις μάχες, δεν έχασε τον πόλεμο, όπως πιστοποιεί η έρευνα που κάποιες φορές βρίσκεται μπροστά σε ενδιαφέροντα απρόοπτα. Ένα τέτοιο ενδιαφέρον απρόοπτο λαμβάνει χώρα τον Μάιο του 2018. Συναντώ²³ τον Ιωακείμ Καλλιπολίτη σε εμβληματικό καλλιτεχνικό χώρο όπου διεξάγεται φεστιβάλ στο οποίο συμμετέχουν μαθητικές ομάδες (συνήθως μεμονωμένα τμήματα) που παρουσιάζουν έργα σε κείμενα των ίδιων των μαθητών. Εκείνος, εκπαιδευτικός Μουσικής και όχι διευθυντής πλέον, συμμετέχει με ένα τμήμα της Δ'. Έχει δουλέψει με τα παιδιά στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης και έχουν ετοιμάσει ένα σύντομο θεατρικό έργο όπου η μουσική διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Ο ίδιος, σε ρόλο ηθοποιού επί σκηνής μαζί με τα παιδιά, υποδύεται τον εαυτό του και παίζει μεταλλόφωνο. Έτσι το όραμά του πραγματώνεται σε άλλο χρόνο και με άλλο σχολείο: άνοιγμα στη σχολική κοινότητα, η τέχνη κινητήριος μοχλός, η μουσική σε αλληλεπίδραση με τον θεατρικό λόγο και με τη θεατρική πράξη, πολύτεχνη επιτέλεση. Ο πρώην ΔΕΜΑ επιτελεί το όραμά του σε έναν αξιοζήλευτο χώρο έχοντας τη στήριξη και την αμέριστη συμπαράσταση μιας εξαιρετικά δυναμικής και δραστήριας διευθύντριας.

Είδα με τα μάτια μου, άκουσα με τα αυτιά μου, κατάλαβα με βάση τις γνώσεις και την εκπαιδευτική εμπειρία μου τις καλλιτεχνικές και παιδαγωγικές αρετές ενός ανθρώπου που παρά το ότι είχε ένα σαφές και λειτουργικό όραμα, παρά την επιστημονική του συγκρότηση, παρά την πανθομολογούμενη μεθοδικότητά του, ολοκλήρωσε άδοξα τη θητεία του ως ΔΕΜΑ εκείνο το παράδοξο και για κάποιους ανελέητο καλοκαίρι του 2015. Ο ίδιος άνθρωπος που αποδεικνύεται ικανός στη διαμόρφωση ακμαίας μουσικής κουλτούρας σε ένα σχολείο με υποστηρικτική του έργου του διεύθυνση, αν και δεν έχει πλέον εξουσία, αντιμετωπίζει τις πιο ανασχετικές στις προσπάθειές του δυνάμεις από θεωρητικώς υφισταμένους του, όταν ασκεί διεύθυνση και υποτίθεται ότι έχει εξουσία. Το φαντασιακό ιδεώδες της κατοχής ισχύος λόγω διευθυντικής θέσης βρίσκει στην περίπτωση του την πιο εκκωφαντική κατάρριψη. Το να είσαι ΔΕΜΑ δε σημαίνει αυτονόητα ότι γίνεσαι αποδεκτός, ακόμη κι αν μπορείς να διαμορφώσεις ακμαία μουσική κουλτούρα, ακόμη και αν διαπνέεσαι από ένα σαφές και πλήρες προδιαγραφών επιτυχίας όραμα.

Για να θυμηθώ και τη χαμογελαστή δασκάλα στην αρχή του υποκεφαλαίου, αν δεν είσαι σφήκα δεν επιβιώνεις στη σφηκοφωλιά και προφανώς ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης μοιάζει

²³Η συνάντηση προέκυψε λόγω της συμμετοχής των σχολείων μας στο φεστιβάλ. Είχαμε άλλωστε ξαναβρεθεί και στις συναντήσεις εργασίας με την υπεύθυνη πολιτιστικών θεμάτων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τον καλλιτεχνικό διευθυντή του θεάτρου κατά την προετοιμασία του φεστιβάλ.

περισσότερο με μέλισσα: οργανωτικός, εργατικός, παραγωγικός, κυρίως όμως αξιοπρεπής, που σημαίνει χωρίς τα άγρια ένστικτα της σφήκας. Ήταν νομοτελειακά βέβαιο ότι αν δινόταν εξουσία στη φωλιά, ο διευθυντής – μέλισσα δεν μπορούσε να προσδοκά τίποτε καλύτερο από την αποπομπή του. Αυτό ακριβώς και έγινε το καλοκαίρι του 2015.

Η στιγμή που ο διευθυντής γίνεται έκπτωτος είναι οδυνηρή. Μπορεί όμως να αποβεί και λυτρωτική. Απαλλαχθείς από τη σφηκοφωλιά, ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης επέστρεψε σε γνώριμη, φιλόξενη φωλιά. Τώρα πια απολαμβάνει το παιδαγωγικό του έργο απερίσπαστος και η διοικητική του εμπειρία αποβαίνει επωφελής, καθώς ασκεί από το σχολικό έτος 2018-19 καθήκοντα υποδιευθυντή, βιώνοντας αυτή την τόσο πολύτιμη στον εκπαιδευτικό χώρο αμοιβαία εκτίμηση δίπλα στην εξαιρετικά δυναμική και δραστήρια διευθύντριά του.

ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΑΡΧΟΝΤΗΣ

Ο δημοφιλής



24

Ακούστηκε σαν έκρηξη που γκρεμίζει σε μια στιγμή δουλειά μηνών

²⁴https://www.google.com/search?q=%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BD%CE%B1%CE%BE%CE%B7&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwitz7zns8XqAhVvSxUIHV9BFkQ_AUoAXoECAwQAw&biw=1366&bih=625

Άνοιξη του 2019. Μόλις έχει τελειώσει η συνάντηση των διευθυντών των δημοτικών σχολείων με τον Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο κατώφλι του κτηρίου που φιλοξένησε τη σύσκεψη, ο Γεράσιμος Αρχοντής ανάβει τσιγάρο προφανώς στενοχωρημένος και προβληματισμένος. Συνομιλεί με έναν συνάδελφο διευθυντή, όταν βγαίνοντας από το κτήριο τους συναντώ και τους χαιρετώ. Και τότε, εντελώς αιφνιδιαστικά μια φράση σωστός δυναμίτης εκρήγνυται στ' αυτιά μου: «Αν με ρώταγες τώρα, θα σου τα έλεγα όλα αλλιώς», εκστομίζει με έντονη συναισθηματική φόρτιση ο Γεράσιμος Αρχοντής και μια βίαιη έκρηξη τραντάζει τα σωθικά μου. Τι φράση, Θεέ μου! ...

Ακούστηκε σαν έκρηξη που γκρεμίζει σε μια στιγμή δουλειά μηνών. Ήταν η πιο σοκαριστική φράση όλης αυτής της ερευνητικής διαδρομής, μια φράση που με ανάγκασε να συνειδητοποιήσω ότι η καθημερινή παρουσία στο πεδίο αυξάνει την πιθανότητα τέτοιων βίαιων ανατροπών.

Θυμήθηκα που είχα διαβάσει σε ένα άρθρο ανθρωπολογίας εκπαιδευτικού χαρακτήρα, την επισήμανση του συγγραφέα ότι οι έρευνες που βασίζονται σε έντονη αλλά μικρής χρονικής διάρκειας συλλογή δεδομένων είναι επίφοβες να οδηγήσουν σε λάθος συμπεράσματα (Hammersley, 2006: 5). Ο Γεράσιμος Αρχοντής είχε διευθυντική εμπειρία μόλις ενός διδακτικού έτους όταν συνομιλήσαμε με βάση το ερωτηματολόγιο της έρευνας τον Ιούνιο του 2016.

Μόλις ξεπέρασα το αρχικό σοκ συνειδητοποίησα ότι οι δομημένες συνεντεύξεις παρά τη σχολαστική προετοιμασία τους, παρά την κάποτε μεγάλη τους διάρκεια, παρά τον ενδεχομένως εντυπωσιακό όγκο πληροφορίας που θησαυρίζουν, δεν είναι παρά ένα στιγμιότυπο, μια αποτύπωση του παρόντος της συνομιλίας. Το περιεχόμενό τους, χρήσιμο σε κάθε περίπτωση, δεν αντιπροσωπεύει κάτι οριστικό και αμετάκλητο, εκτός και αν αναφέρεται σε ένα οριστικό και αμετάκλητο παρελθόν. Με αυτή την έννοια, η συνομιλία μου με τον Ιωακείμ Καλλιπολίτη ήταν πολύ πιο ασφαλής από αυτή με τον Γεράσιμο Αρχοντή. Αντίθετα η συνομιλία μου με τον Ιωσήφ Χρυσό, τον επόμενο συμμετέχοντα στην έρευνα ΔΕΜΑ, ήταν ακόμη πιο επισφαλής, αφού διεξήχθη μεσούντος του διδακτικού έτους, τον Ιανουάριο του 2016.

Το εθνογραφικό καθήκον επιτάσσει να παρουσιάσω το περιεχόμενο της δομημένης συνέντευξης που μου παραχώρησε ο Γεράσιμος Αρχοντής σαν να μην είχα μάθει ποτέ ότι τα δεδομένα του συγγραφικού παρόντος διαφέρουν δραματικά από τα δεδομένα του παρόντος της

έρευνας στο πεδίο. Υπάρχουν όμως αναπόφευκτα στιγμές αναστοχασμού με αφορμή αυτή τη νέα γνώση.

Ο Γεράσιμος Αρχοντής, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας των κρίσεων του 2015, γεύτηκε τη χαρά μιας γενικότερης αποδοχής από τον κλάδο των εκπαιδευτικών. Πλειοψήφησε στις ενδοσχολικές ψηφοφορίες όχι μόνο στο σχολείο στο οποίο τοποθετήθηκε διευθυντής αλλά και στο σχολείο όπου τελικά άσκησε χρέη διευθυντή ο Ιωσήφ Χρυσός. Κατά το παρελθόν είχε διδάξει και στα δύο, οπότε ήταν ήδη γνωστός και αποδεκτός στους εκεί συναδέλφους του. Επίσης είχε διατελέσει για κάποιο διάστημα υπεύθυνος Αγωγής Υγείας, γεγονός που ενδεχομένως ενίσχυσε τη δημοφιλία του.

Ίσως κάποιος θα έβρισκε αντιφατικό το γεγονός ότι επέδειξα δυσαρέσκεια για τη διαδικασία κρίσεων του 2015, εξαιτίας τη μη εκλογής του Ιωακείμ Καλλιπολίτη, ενώ τώρα δείχνω να αντιμετωπίζω με ικανοποίηση την εκλογή δύο άλλων ΔΕΜΑ που ανέλαβαν για πρώτη φορά τέτοια θέση ευθύνης με την ίδια διαδικασία. Οφείλω λοιπόν να ξεκαθαρίσω ότι είμαι ολωσδιόλου αντίθετος με το σκεπτικό ενός τέτοιου τρόπου επιλογής στελεχών. Αυτό όμως δεν αναιρεί σε καμία περίπτωση την ικανοποίησή μου, ως εκπαιδευτικού Μουσικής, για την αποδοχή της ειδικότητάς μου από την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, ανεξάρτητα από την αφορμή που πιστοποιεί μια τέτοια αποδοχή. Από την άλλη, πιστεύω ότι θα άξιζε τον κόπο μια ανθρωπολογική έρευνα που θα εξέταζε ζυμώσεις και προστριβές που προέκυψαν σε σχολικές μονάδες εξαιτίας της εμπλοκής των συλλόγων διδασκόντων στη διαδικασία επιλογής διευθυντών.

Ο Γεράσιμος Αρχοντής τοποθετήθηκε διευθυντής σε ένα παλιό και σχετικά εγκαταλελειμμένο εξαθέσιο σχολείο ενός από τους μεγαλύτερους δήμους της χώρας.²⁵ Την πρώτη χρονιά υπήρχαν συνολικά δέκα εκπαιδευτικοί: έξι δάσκαλοι, εκπαιδευτικός Αγγλικών, εκπαιδευτικός Γαλλικών, εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής και ο ίδιος ως εκπαιδευτικός Μουσικής. Στο σχολείο αυτό φοιτούσαν τη στιγμή της συνομιλίας ελάχιστα παιδιά με καταγωγή από άλλες χώρες, κυρίως Αίγυπτο και Αλβανία, ενώ δεν υπήρχαν καθόλου Ρομά. Κατά τον συνομιλητή μου, «τα παιδιά αυτά είναι πλήρως αφομοιωμένα στην ελληνική πραγματικότητα. Έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα». Παλαιότερα όμως, κατά την περίοδο που εργαζόταν στο σχολείο ως εκπαιδευτικός Μουσικής και υπήρχαν λιγότερο αφομοιωμένοι αλλοδαποί μαθητές αξιοποιούσε την ιδιαίτερη

²⁵ Στον ίδιο δήμο ανήκε και το σχολείο στο οποίο ασκούσε καθήκοντα διευθυντή ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης.

κουλτούρα τους στις χριστουγεννιάτικες γιορτές, όπου εμπλούτιζε το ρεπερτόριο των τραγουδιών με αλβανικά ή ρωσικά κάλαντα. Τους έβαζε μάλιστα «να διδάσκουν σε όλο το τμήμα το τραγούδι, οπότε νιώθαν κι αυτά πάρα πολύ καλά μέσα στο τμήμα». Επιστρέφοντας ως διευθυντής στο σχολείο συνάντησε μια τελείως διαφορετική και δύσκολα εξηγήσιμη στάση από τα παιδιά με καταγωγή από άλλες χώρες.

Όταν κάποιες φορές τα ρωτάω να πουν κάποιο τραγούδι της χώρας τους ντρέπονται πάρα πολύ. Προφανώς έχουνε αφομοιωθεί τόσο πολύ από την ελληνική πραγματικότητα; Νιώθουνε μειονεκτικά ίσως και δε θέλουνε να... ; Δεν το γνωρίζω.

Μου έδωσε, τέλος, μια γενική κατευθυντήρια γραμμή αντιμετώπισης της εθνοτικής διαφορετικότητας μέσω της μουσικής στο σχολείο. «Αν κάποιο παιδί δεν ξέρει την ελληνική γλώσσα προσπαθώ να το εντάξω με αυτόν τον τρόπο ή με δικά τους άλλα τραγούδια. Όχι μόνο στα Χριστούγεννα».

Μετά τη γνωριμία με το σχολείο του και πριν τη γνωριμία με τον ίδιο μέσω των σπουδών του είναι ίσως η κατάλληλη στιγμή να αναφερθώ σε εκείνο το σημείο της συνομιλίας όπου η διαδικασία εκλογής του 2015 ήρθε στο προσκήνιο ως απόρροια του ερωτήματος που εξετάζει το πόσο «άλλοι» είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων στα μάτια των δασκάλων και πόσο εξωτικός ένας Διευθυντής ειδικότητας.

Καθώς ο Γεράσιμος Αρχοντής διακρίνεται για το χιούμορ και την εκφραστικότητά του, μόλις ήρθε σε επαφή με το ερώτημα αντέδρασε με ένα μακρόσυρτο «Ουάου» που έκανε το ιστορικό «Ουάου» του Βαρουφάκη να ωχριά μπροστά του.

Αρχικά, συνεπαρμένος από το ερώτημα παρουσιάστηκε κατηγορηματικός. «Ουάουουου!! Ναι. Πολύ εξωτικός... Διορίστηκα το '99. Τα πρώτα χρόνια πραγματικά ήμασταν άλλοι. Δεν είχαμε ενσωματωθεί και δεν ξέρω κατά πόσο 100% θα γίνουμε αποδεκτοί από τους δασκάλους».

Μετά άρχισε να το σκέφτεται.

«Τώρα κατά πόσο είμαστε εξωτικοί στους συναδέλφους...»

Εντέλει θυμήθηκε την επιτυχία του το καλοκαίρι του 2015 και πήρε αποστάσεις.

Δεν ξέρω κατά πόσο είμαστε εξωτικοί, γιατί με τον τρόπο που έγιναν οι κρίσεις οι ίδιοι οι δάσκαλοι μας επέλεξαν. Δηλαδή δεν ήμουνα μόνο εγώ στη διαδικασία επιλογής, ήτανε και

συνάδελφοι δάσκαλοι, οι οποίοι δεν επιλέχθηκαν. Οπότε ίσως να μην είμαστε πια τόσο εξωτικοί, όσο φανταζόμαστε.

Ένας ερευνητής έξω από τον χώρο της εκπαίδευσης μπορεί και να καλυπτότανε από την απάντηση. Ένας ερευνητής όμως που γνώριζε την κατάσταση από μέσα και που με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού είχε γευτεί την πίκρα της ήττας στην ίδια διαδικασία, έστω και αν δεν είχε προβεί σε καμία ενέργεια για να περιορίσει το εύρος της, είχε κάθε λόγο να προβάλλει τις ενστάσεις του. Του υπενθύμισα λοιπόν τις περιπτώσεις Καλλιπολίτη και Κυρμπάτσου.

Δεν μπορώ να απαντήσω αντικειμενικά, με την έννοια ότι εγώ έγινα διευθυντής, έτσι; Κάποιος με επέλεξε. Άρα ήμουν αποδεκτός. Προφανώς θεωρώ ότι κατά πλειοψηφία οι δάσκαλοι θα επέλεγαν κάποιον δάσκαλο. Δεν νομίζω ότι ακόμα είμαστε στην ίδια μοίρα με τους δασκάλους. Δεν μας έχουνε αποδεχτεί 100%. Ναι μεν υπάρχουν πολύ καλές σχέσεις, αλλά ακόμα είμαστε ειδικότητα. (Και συμπλήρωσε με το γνωστό του χιούμορ): Ενώ αυτοί είναι ανειδίκευτοι.

Εκείνη την ώρα γελάσαμε. Η έρευνα όμως θα αποκαλύψει αργότερα πόσο επώδυνη μπορεί να γίνει για έναν δημιουργικό δάσκαλο η αίσθηση του «ανειδίκευτου» σε ένα δημοτικό σχολείο γεμάτο πλέον ειδικότητες. Αυτή είναι άλλωστε η ομορφιά (ή μια από τις ομορφιές) της ανθρωπολογίας στην εκπαίδευση, αλλά και γενικότερα: η δυνατότητα να προσεγγίσεις την υφιστάμενη πραγματικότητα μέσα από πολλές διαφορετικές οπτικές, να συναισθανθείς αντικρουόμενα βιώματα και συναισθήματα, να κατανοήσεις πολύπλευρα πτυχές μιας καθημερινότητας τόσο ίδιας μα και τόσο διαφορετικής από τη δική σου.

Από την άλλη, εκείνο το «αλλά» στην κατακλείδα («αλλά ακόμα είμαστε ειδικότητα») μήπως είναι το σπέρτο που ανάβει το τσιγάρο της θλίψης στα χέρια του Γεράσιμου Αρχοντή, μήπως είναι το εφαλτήριο για τον επαναπροσδιορισμό των λεγομένων του στη μεταξύ μας συνομιλία όταν με ξανασυναντά τρία σχεδόν χρόνια αργότερα; Τα γέλια δεν βγαίνουν πάντα σε καλό...

Επιστροφή στη συνέντευξη, με έναν όμως πιο συμπυκνωμένο τρόπο γραφής με εστίαση στην παρουσίαση των δεδομένων, διαμεσολαβημένων μεν, ασχολίαστων δε και με ελάχιστη καταγραφή αυθεντικού διευθυντικού λόγου, μέχρι το κομβικό σημείο της παρουσίασης του διευθυντικού οράματος.

Οι μουσικές σπουδές του Γεράσιμου Αρχοντή ξεκινούν από το ωδείο, από όπου έχει λάβει δίπλωμα πιάνου και ανώτερων θεωρητικών, ενώ έχει καταρτιστεί και στο σύστημα Orff, παρακολουθώντας αρχικά διετή κύκλο σπουδών στη σχολή Μωραΐτη, μετεκπαιδευόμενος στη συνέχεια για ένα εξάμηνο στην Αυστρία. Έχει επίσης λάβει πτυχίο από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του ΕΚΠΑ και στη συνέχεια μεταπτυχιακό τίτλο από διατμηματικό πρόγραμμα των Τμημάτων Μουσικών Σπουδών και Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. Θεωρεί ως κυριότερη επιρροή στον τρόπο που σκέπτεται και δρα την ενασχόληση με τη μουσικοκινητική αγωγή και το σύστημα Orff. Τη στιγμή της συνέντευξης είχε συμπληρώσει δεκαεπτά χρόνια στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ύστερα από δέκα περίπου χρόνια διδασκαλίας πιάνου, θεωρητικών και μουσικοκινητικής στον ιδιωτικό τομέα. Η προϋπηρεσία σε ιδιωτικούς φορείς επέδρασε στη σταδιοδρομία του στη δημόσια εκπαίδευση θετικά, ιδίως σε ζητήματα οργάνωσης και στοχοθεσίας. Έτσι, σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενά του, μπορεί να επιδιώκει την επιθυμητή ποιότητα χωρίς σπατάλη χρόνου.

Στο σχολείο που τοποθετήθηκε ως διευθυντής, και στο οποίο είχε εργαστεί και παλαιότερα, υπήρχε αυτή η κουλτούρα αποδοχής και αξιοποίησης της μουσικής και γι' αυτό δε χρειάστηκε να προσπαθήσει να τροποποιήσει τη στάση των συναδέλφων του. Και αυτή ακριβώς η ήδη διαμορφωμένη κουλτούρα τον βοήθησε να λειτουργήσει και ως εκπαιδευτικός Μουσικής, όντας διευθυντής.

Αποδέχεται ότι επηρεάζεται από το κλίμα του σχολείου και δε διστάζει να παραδεχτεί ότι ένιωσε ακόμη και απογοήτευση όταν τα πράγματα δεν εξελίσσονταν σύμφωνα με τις προσδοκίες του, αφού υπήρχαν παγιωμένα σχήματα σχέσεων μεταξύ συλλόγου εκπαιδευτικών και συλλόγου γονέων. Στο τέλος όμως του πρώτου έτους της πρώτης θητείας του είχε ήδη αποκατασταθεί μια νέα ισορροπία, ασταθής ωστόσο, αφού το επόμενο έτος κάποια πρόσωπα θα άλλαζαν.

Όσον αφορά στην απαίτηση να είναι ο διευθυντής ταυτόχρονα παιδαγωγός και μάνατζερ, δείχνοντας να θεωρεί αυτονόητα αναγκαίο το πρώτο (παιδαγωγός), εστιάζει στη δυσκολία που ενέχει το δεύτερο (μάνατζερ), κυρίως στο κομμάτι της οικονομικής διαχείρισης. Κάνει λόγο για προσωπική και δυσχερή αναζήτηση χορηγιών από διάφορους φορείς, στους οποίους όμως απευθύνονται και πάρα πολλά άλλα σχολεία, και για την αδυναμία οικονομικής αυτενέργειας της σχολικής μονάδας, αφού η σχολική επιτροπή σχεδόν επιβάλλει το πού θα διατεθούν τα ποσά της

επιχορήγησης που δίνει. Έτσι όμως, «ενώ ξεκινάς με όνειρα, στην πορεία βλέπεις ότι υπάρχουν μεγάλες δυσκολίες». Στην επισήμανσή μου ότι το μάνατζμεντ είναι ευρύτερος όρος, εισάγει στη συζήτηση το ζήτημα των ισορροπιών μέσα στο σύλλογο διδασκόντων και διαπιστώνει επίσης δυσκολία, η οποία οφείλεται στις αντιλήψεις συναδέλφων που έχουν παγιωθεί σε ένα βάθος ακόμη και εικοσαετίας. «Όταν έρχεσαι να τους πεις κάτι καινούριο που δεν είναι στις συνήθειές τους, αυτό είναι μια ανατροπή», δύσκολα διαχειρίσιμη για όλους. Δεν θέλει να επιβάλει τις απόψεις του, αντίθετα πιστεύει ότι «μέσα από τον διάλογο κάπου καταλήγεις».

Στη συνέχεια επισημαίνει την ακόμα μεγαλύτερη δυσκολία στο να είναι διευθυντής ο εκπαιδευτικός Μουσικής, αφού στην ήδη υφιστάμενη πίεση του χρόνου έρχεται να προστεθεί και η πίεση για έγκαιρη διεκπεραίωση εγγράφων ή κάποιο αιφνίδιο γονεϊκό αίτημα. «Όλα περνάνε από το χέρι σου εκείνη τη στιγμή». Αυτή η τελευταία παρατήρηση είναι επίσης μια επαναλαμβανόμενη διαπίστωση της έρευνας, η οποία συναντάται σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις ΔΕΜΑ.

Αφού λοιπόν η συνομιλία είχε προχωρήσει σε ένα σημείο, όπου περιγραφόταν με μελανά μάλλον χρώματα η διαπλοκή ανάμεσα στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού Μουσικής από τη μια και του διευθυντή από την άλλη, άδραξα την ευκαιρία να τον ρωτήσω αν το ότι είναι διευθυντής του δίνει μεγαλύτερη εξουσία σε αυτά που κάνει ως εκπαιδευτικός. Η απάντησή του ήρθε χωρίς ιδιαίτερη περισυλλογή: «Όχι, είναι το ίδιο. Με το ίδιο σκεπτικό αντιμετώπιζα το μάθημα της Μουσικής και πριν και τώρα». Αυτή η τόσο ξεκάθαρη δήλωση σταθερότητας σε μια κατάσταση όπου υπήρξε σημαντική μεταβολή με ώθησε να ρωτήσω εκ νέου αν οι συνάδελφοί του, με τους οποίους είχε συνυπάρξει στο ίδιο σχολείο και παλαιότερα, τον βλέπουν πλέον αλλιώς. Και αφού έμεινε για λίγο σιωπηλός, έδωσε την απάντηση: «Έχουν γίνει καλύτερες οι σχέσεις», ερμηνεύοντας αυτή τη βελτίωση ως επακόλουθο της διαρκούς πλέον παρουσίας του στο σχολείο ως διευθυντή σε αντιδιαστολή προς την χρονικά περιορισμένη και περιστασιακή παρουσία του ως εκπαιδευτικού κατά το παρελθόν.

Η διαπίστωσή του ότι οι σχέσεις του με τους συναδέλφους του έχουν βελτιωθεί κατά τη διάρκεια της θητείας του σε σύγκριση με τις σχέσεις που είχαν αναπτύξει όταν ήταν απλώς εκπαιδευτικός Μουσικής, μπορεί να εκληφθεί και ως μετάβαση από το πρώτο επίπεδο ηγεσίας (Θέση), όπου σε ακολουθούν υποχρεωτικά, λόγω μιας υφιστάμενης διοικητικής ιεραρχίας, στο δεύτερο (Συγκατάθεση), όπου σε ακολουθούν οικειοθελώς, λόγω της καλλιέργειας μιας ουσιώδους

επαγγελματικής σχέσης (Maxwell, 2014). Επιπλέον, η αντιδιαστολή της αποκλειστικής παραμονής σε ένα μόνο σχολείο προς την πολυδιάσπαση της μετακίνησης σε πολλά σχολεία για λίγο χρόνο επισημαίνεται και αλλού στη μελέτη.

Επιχειρώντας να διακρίνω και για τον Γεράσιμο Αρχοντή, ένα χαρακτηριστικό του ως κυρίαρχο, θα εστίαζα όχι στα λόγια του αλλά σε γεγονότα και συγκεκριμένα στις κρίσεις επιλογής στελεχών του 2015. Αυτό που τον ξεχωρίζει, κατά τη γνώμη μου, είναι η εκ του αποτελέσματος προκύπτουσα δημοφιλία του. Έχει με άλλα λόγια το προνόμιο να ομιλεί όχι μόνο εξ ονόματος της θέσης που κατέχει αλλά και φέροντας το «παράσημο» μιας πιστοποιημένης λόγω διαδικασιών ευρύτερης αποδοχής. Μιας αποδοχής γοήτρου για το σχολείο όπου έγινε τελικά διευθυντής ο Ιωσήφ Χρυσός και μιας αποδοχής ουσίας για το σχολείο του οποίου ανέλαβε τη διεύθυνση.

Ο χρόνος είναι ορχήστρα

Εδώ ολοκληρώθηκε το εισαγωγικό μέρος του υποκεφαλαίου και έφτασε η στιγμή να αποκαλυφθεί το διευθυντικό όραμα του Γεράσιμου Αρχοντή. Είναι πάντως σημαντικό να επισημάνω ότι το όραμα παρουσιάζεται καταρχάς αμιγώς μουσικό.

Θα' θελα πάρα πολύ να δημιουργηθεί κάποια στιγμή μια ορχήστρα με κρουστά όργανα απ' τα παιδιά. Φλογέρες και κρουστά και όποιο παιδί ξέρει μουσική να έμπαινε σε αυτή την ορχήστρα με μελωδικό όργανο, πιάνο, βιολί, κιθάρα.

Ασφαλώς αυτό είναι ένα όραμα που αγγίζει κάθε εκπαιδευτικό Μουσικής. Πριν όμως καλά καλά ολοκληρώσει τη διατύπωσή του, ο συνομιλητής μου μετατράπηκε σε προφήτη δεινών, αναδεικνύοντας άλλο ένα διαρκώς επαναλαμβανόμενο εύρημα της διατριβής, το οποίο γι' αυτό τον λόγο θα καταγραφεί μέσα σε πορισματικό πλαίσιο αμέσως μετά τα λόγια του συνομιλητή μου.

«Το πρόβλημα πάλι είναι η μία διδακτική ώρα. Δεν υπάρχει χρόνος γι' αυτό(δηλαδή για τη δημιουργία ορχήστρας)».

Η διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής μόνο μια ώρα την εβδομάδα ανά τμήμα αποτελεί μέγιστο αναστολέα για τη διαμόρφωση ακμαίας μουσικής κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα.

Ακολούθως ο Γεράσιμος Αρχοντής ανέφερε ότι συμπλήρωνε το ωράριό του με δύο τρόπους: α) ασχολούμενος με τους μαθητές της Δ΄ τάξης στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης με το θέμα «Συναισθηματική νοημοσύνη και μουσική», δίνοντας έμφαση στο «πώς καλλιεργείται η συναισθηματική νοημοσύνη» και β) διδάσκοντας Μουσική στο Ολοήμερο, όπου όμως «ήταν ελάχιστες οι ώρες, οπότε τα παιδιά είχαν άλλη ψυχολογία, ήταν διασκορπισμένα, πολλές ηλικίες μαζί».

Συνέχισε με μια γενναιόδωρη σκέψη. «Αυτό που σκεπτόμουν, αν γίνει κάτι σε κάποιο Σάββατο απ' τον προσωπικό μου χρόνο. Μιλάμε για το όραμα το μουσικό».

Και αμέσως μετά επιστράτευσε και πάλι το χιούμορ του, για να απαλύνει τη σκληρή πραγματικότητα και να προσφέρει ψήγματα οράματος εκτός μουσικής.

Το σχολείο είναι πολύ εγκαταλελειμμένο, πολύ παλιό και υπάρχουν οράματα κτηριακά.

Στο τέλος εναπόθεσε τις ελπίδες του σε κάτι που έχει αποδειχθεί στην πράξη μάλλον εφιάλτης αν και επιχειρήθηκε να λανσαριστεί σαν όνειρο.

Ελπίζω ότι με το καινούριο σύστημα που θα εφαρμοστεί, γιατί δεν είχαμε στο σχολείο ούτε θεατρική αγωγή ούτε καλλιτεχνικά ούτε πληροφορική, ίσως να αλλάξει η κουλτούρα του σχολείου, αφού και με τις άλλες ειδικότητες μπορεί να κάνουμε περισσότερα πράγματα. Είναι μία πρόκληση για το μέλλον. Άλλες δυνατότητες παρέχει ένα ΕΑΕΠ²⁶ σχολείο και άλλες ένα κλασικό, στο οποίο τα κάνεις όλα και συμφέρεις.

Αξίζει εδώ να σημειώσω ότι το 2016-17, αμέσως μετά τη συνομιλία μας, καταργήθηκαν τα ΕΑΕΠ, ταυτόχρονα όμως όλα τα σχολεία απέκτησαν κοινό πρόγραμμα. Στην πραγματικότητα λειτουργούν από τότε όλα σαν κουτσουρεμένα ΕΑΕΠ, με πολλές ειδικότητες αλλά με σχόλασμα στο εξάωρο για όλες τις τάξεις κι όχι στο επτάωρο. Επιπλέον η φοίτηση στο ολοήμερο έπαψε να έχει χαρακτήρα ελεύθερης επιλογής και τέθηκαν κριτήρια, ουσιαστικά δηλαδή επήλθε ένας δημοσιονομικού τύπου αποκλεισμός. Έκτοτε όλοι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται εργασιακή ασφυξία, έλλειψη χρόνου και οι μεταξύ τους σχέσεις είναι περισσότερο τεταμένες (προσωπικό

²⁶ Τα σχολεία ΕΑΕΠ είναι σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Είναι σχολεία που το υποχρεωτικό ημερήσιο πρωινό τους πρόγραμμα ολοκληρωνόταν για όλες τις τάξεις στις 14:00.

συμπέρασμα από την καθημερινή μου παρουσία στο πεδίο και με τις τρεις ιδιότητες: του ερευνητή, του εκπαιδευτικού Μουσικής και του διευθυντή).

Επιστρέφοντας στον Γεράσιμο Αρχοντή, θα έβλεπα στο όραμά του μια συσχέτιση με την προτεινόμενη θεωρία του επεκτεινόμενου πυλώνα, καθώς το εξειδικευμένο όραμα δεσπάζει, ενώ ό,τι περισσεύει είναι τόσο αυτονόητο αλλά και μοιάζει τόσο μάταιο ταυτόχρονα. Παραφράζοντάς τον θα έλεγα για λογαριασμό του: «Οραματίζομαι ένα σχολείο που ο δήμος δεν το έχει εγκαταλείψει και στο οποίο γίνονται εργασίες ανακαίνισης και συντήρησης».

Επειδή, ωστόσο, το αμιγώς μουσικό του όραμα περιέχει στοιχεία που αφορούν σημαντικά στη διατριβή, οφείλω να τα φωτίσω και να τα αναδείξω. Εδώ για πρώτη φορά διατυπώνεται με σαφήνεια το αίτημα για δημιουργία σταθερής ορχήστρας. Για ορχηστρικά σύνολα γίνεται λόγος και αλλού. Όμως εδώ υπάρχει η μοναδικότητα της επιδίωξης να δημιουργηθεί μια σταθερή ορχήστρα. Η περιγραφή του τρόπου με τον οποίο προτείνεται η στελέχωσή της αποκαλύπτει και τα όρια των δυνατοτήτων της εντός του σχολείου μουσικής εκπαίδευσης. Φλογέρες και κρουστά όργανα μπορούν να διδαχθούν στο μάθημα της Μουσικής, για τα υπόλοιπα απαιτείται η συνδρομή του ωδείου.

Αν υπήρχε η δυνατότητα να δημιουργηθεί μια τέτοια ορχήστρα, θα επηρέαζε πράγματι τη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας του σχολείου αναβαθμίζοντάς την εντυπωσιακά. Δυστυχώς όμως, αυτή η δυνατότητα δεν παρέχεται. Και το πρόβλημα δεν είναι μόνο η μία ώρα διδασκαλίας της Μουσικής ανά τμήμα την εβδομάδα, όπως επισημαίνει ο συνομιλητής μου. Είναι η έλλειψη της δυνατότητας να υπάρχουν ώρες όπου οι μαθητές μπορούν να ανακατευτούν δημιουργώντας σύνολα από διαφορετικά τμήματα και τάξεις. Επομένως, η σύλληψη στο στήσιμο του προγράμματος, που δεν παρέχει καμία ευελιξία, είναι ένας πολύ βασικός ανασχετικός παράγοντας στη διαμόρφωση ακμαίας μουσικής κουλτούρας.

Το επίσης πολύ ενδιαφέρον στη διατύπωση αυτού του οράματος είναι η μετακύληση της εναρκτήριας σαφούς περιγραφής τού οράματός του σε μια απολογητικού ύφους καταγραφή του τρόπου με τον οποίο συμπλήρωνε το ωράριό του τη χρονιά που μόλις είχε περάσει. Αυτή η μεταστροφή από το όραμα στον απολογισμό είναι ενδεικτική μιας εσωτερικής σύγκρουσης ανάμεσα στο επιθυμητό και το πραγματικό που προέκυψε ως αντίδραση στη φύση του ερωτήματος (ή τουλάχιστον έχω αυτή την εντύπωση).

Εντούτοις μέσα στον απολογισμό εμφανίζονται δύο διαφορετικών προοπτικών σημεία που επισημαίνουν το πρώτο δυνατότητες και το δεύτερο προβλήματα. Οι δυνατότητες συνδέονται με την αξιοποίηση της ευέλικτης ζώνης. Ο Γεράσιμος Αρχοντής έχοντας και την εμπειρία του υπεύθυνου Αγωγής Υγείας, αξιοποίησε τη μουσική, ώστε να υλοποιήσει ένα πρόγραμμα σχετικό με τη συναισθηματική νοημοσύνη.²⁷ Βλέπουμε συνεπώς στην πράξη ένα μοντέλο μάθησης μέσω των τεχνών, μέσω της μουσικής στη συγκεκριμένη περίπτωση. Και προσωπικά θεωρώ ως ένα από τα θετικά αποτελέσματα της έρευνας ότι μπορεί να ανιχνεύει και να γνωστοποιεί τις πτυχές εκείνες από τη δράση των ΔΕΜΑ που δεν εξαντλούνται στη διδασκαλία της Μουσικής ως αυτόνομου διδακτικού αντικειμένου ή στη συμμετοχή χορωδιακών ή και ορχηστρικών σχημάτων σε ποικίλες εκδηλώσεις. Από την άλλη, η ώρα διδασκαλίας της Μουσικής στο Ολοήμερο, κρίνεται ως ψευδεπίγραφη, αφού παρουσιάζεται ως ώρα πολύ χαμηλού μορφωτικού δυναμικού (πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές είναι φαγωμένοι, κουρασμένοι, νυσταγμένοι και βαριεστημένοι). Θα μπορούσε βέβαια να προβάλλει κανείς την ένσταση ότι εδώ καθίσταται εφαρμόσιμο το αίτημα για συνύπαρξη μαθητών από διαφορετικά τμήματα, που είχε διατυπωθεί πρωτύτερα με αφορμή την επιθυμία του ΔΕΜΑ να συγκροτήσει μόνιμη μαθητική ορχήστρα. Όσο όμως είναι αληθής αυτή η παρατήρηση, άλλο τόσο αληθές είναι και το γεγονός ότι αυτή η συνύπαρξη αυτή δεν λαμβάνει υπόψη της ούτε τις δεξιότητες ούτε τη βούληση των μαθητών.

Κλείνοντας, θα ήθελα να εκφράσω, με αφορμή αυτό το όραμα, έναν συλλογισμό που παίζει με τις δυο προτεινόμενες στη διατριβή θεωρίες, «του επεκτεινόμενου πυλώνα» και «της διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας». Ο Γεράσιμος Αρχοντής φαίνεται σχεδόν καταδικασμένος να βασίζεται στη μουσική τόσο πολύ (θυμίζω το χαρακτηριστικό φινάλε της διατύπωσής του «τα κάνεις όλα και συμφέρεις»), όχι μόνο γιατί τη διδάσκει και γιατί επεκτείνει την εκπαιδευτική αξιοποίησή της εκπονώντας σχέδια εργασίας που την περιλαμβάνουν, αλλά και γιατί βρίσκεται σε ένα σχολείο με σοβαρότατες ελλείψεις σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Ίσως, έχοντας και την εκπαιδευτική συνδρομή από συνάδελφους – θεράποντες άλλων μορφών τέχνης να βρισκόταν μπροστά σε άλλου τύπου προκλήσεις συνεργασιών και αλληλεπιδράσεων και να σκεφτόταν τα πράγματα αλλιώς. Πέρα όμως απ' όλα αυτά, το όραμά του - μες στον donkichovισμό του - με

²⁷Την εποχή που έγινε αυτή η συνομιλία δεν γνώριζα την ανθρωπολογία των αισθήσεων και των συναισθημάτων. Έτσι έχασα την ευκαιρία να ρωτήσω περισσότερα πράγματα για αυτό το πρότζεκτ.

αγγίζει και το ασπάζομαι. Και βρίσκω ασφαλώς γενναιόδωρο το ότι σκέπτεται να αφιερώσει κάποια Σάββατα για να κάνει το όραμά του πραγματικότητα. Μόνο που τότε το ζήτημα θα είναι ποια παιδιά και ποιες οικογένειες θα θέλουν να συμμεριστούν το πάθος του και να του δώσουν την απαραίτητη πνοή να υλοποιηθεί.

Το παιχνίδισμα ωστόσο με τις δυο θεωρίες συνεχίζεται και στην επόμενη απάντηση στη γνωστή δύσκολη και σχετιζόμενη με την επικοινωνήση του προσωπικού οράματος ερώτηση που ανάγκασε τον Γεράσιμο Αρχοντή να περιέλθει σε αμήχανη περισυλλογή και να ζητήσει διευκρινίσεις. Πρόκειται για μια απάντηση που – τουλάχιστον στο πρώτο της μέρος - πιστοποιεί ότι τα Χριστούγεννα αποτελούν ένα πολύ κομβικό σημείο για τους ΔΕΜΑ που ασκούν χρέη διευθυντή για πρώτη φορά, όπως άλλωστε καταδεικνύει και σε άλλες περιπτώσεις η έρευνα.²⁸

Σαφώς κάποια οράματα πραγματοποιήθηκαν. Κάναμε πολύ ωραία παράσταση τα Χριστούγεννα σε έναν ιδιωτικό χώρο. Αυτό το πέρασα στον σύλλογο (εννοεί στους συναδέλφους) μέσα από έναν σύλλογο (εννοεί συνεδρίαση συλλόγου διδασκόντων) εξηγώντας τη χρηστικότητα του να κάνουμε κάτι όλοι μαζί. Με τον σύλλογο γονέων επίσης τους έβαλα κι αυτούς μαζί στο να δημιουργήσουνε εικαστικά έργα για τα Χριστούγεννα για να φτιάξουμε τον χώρο ακόμα πιο όμορφο για τα παιδιά...

Η διαβίβαση του προσωπικού οράματος επιτυγχάνεται με τον λόγο, έναν λόγο που συνδηλώνεται ως πειστικός έναντι των εκπαιδευτικών («εξηγώντας») και πιεστικός έναντι των γονέων («τους έβαλα»). Η παρουσία της μουσικής δεν αναφέρεται ρητά αλλά υποδηλώνεται, αλλιώς ένας ΔΕΜΑ δεν θα μίλαγε για πραγμάτωση οραμάτων ούτε θα έλεγε «κάναμε πολύ ωραία παράσταση», συγκαταλέγοντας προφανώς και τον εαυτό του στους συντελεστές της. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο η προτεινόμενη θεωρία «του επεκτεινόμενου πυλώνα» επαληθεύεται από τα συμφραζόμενα. Αντίθετα, η θεωρία «της διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» φαίνεται να δηλώνεται με μεγαλύτερη ευκρίνεια, αναπτυσσόμενη μάλιστα σε τρία επίπεδα λειτουργικότητας: στο επίπεδο των μαθητών ως επιτελεστών («πολύ ωραία παράσταση»), στο επίπεδο των εκπαιδευτικών ως ιθυνόντων («να κάνουμε κάτι όλοι μαζί»), στο επίπεδο των γονέων ως

²⁸ Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης θα ήθελε να είναι αυτή η πρώτη ανοιχτή στο κοινό εκδήλωση, ο Ιωσήφ Χρυσός ενέπλεξε όλο το σχολείο σε παράσταση εκτός σχολείου, ενώ στο σχολείο του Αντωνίου Κυρμπάτσου έγιναν δυο εκδηλώσεις (παζάρι και γιορτή), με συμμετοχή στη γιορτή μαθητών απ' όλες τις τάξεις.

δημιουργών εικαστικών έργων («τους έβαλα κι αυτούς μαζί στο να δημιουργήσουνε εικαστικά έργα»). Η επίτευξη της συλλειτουργικότητας δηλώνεται εξαρχής («κάναμε»). Καθοριστικός παράγοντας της διακλάδωσης αναδεικνύεται ο ίδιος ο Γεράσιμος Αρχοντής ως διευθυντής και ως εκπαιδευτικός Μουσικής. Με την εκπαιδευτική του ιδιότητα συλλειτουργεί με τους δασκάλους των τάξεων. Με την ιδιότητα του διευθυντή παρουσιάζεται τόσο ως ικανός μάνατζερ, παρακινώντας σε επιτυχή δράση εκπαιδευτικούς και γονείς, όσο και ως αληθινός ηγέτης, αρχικά οραματιζόμενος μια συλλογική σχολική δράση και έπειτα εμπνέοντας ποικιλοτρόπως όλο το έμπυχο δυναμικό του σχολείου. Μέσα στα πλαίσια αυτής της δράσης συναντάται και η προσπάθεια εξωραϊσμού του χώρου, κατάσταση η οποία έχει επισημανθεί ως συνειδητή παρέμβαση και από έναν ΔΕΓΜ που εμφανίζεται παρακάτω, τον Αγησίλαο Κόντο.

Η συνέχεια της απάντησης δόθηκε με αφορμή την απορία μου σχετικά με την ταυτότητα του ιδιωτικού χώρου. Ο χώρος ήταν ένα ξενόγλωσσο ιδιωτικό σχολείο της πόλης, όπου εκτός από την παράσταση οι μαθητές έστησαν μπαζάρ προς εξοικονόμηση χρημάτων για έναν στοιχειώδη υλικοτεχνικό εξοπλισμό του σχολείου. Μολονότι στη συνέχεια ο Γεράσιμος Αρχοντής δεν πρόσθεσε κάτι νέο στους τρόπους που μετέρχεται, ώστε να κοινοποιήσει το όραμά του, παρουσίασε ως τεκμήρια υλοποίησης του οράματός του διάφορες δράσεις του σχολείου (ομιλία για το μπούλινγκ από το «Χαμόγελο του παιδιού», σεμινάριο για παροχή πρώτων βοηθειών από τον «Ερυθρό Σταυρό», επίσκεψη στη δημοτική πινακοθήκη και κατασκευή λαμπάδων από τους μαθητές), αφού πρώτα πιστοποίησε με μια δόση συγκατάβασης: «Καλά, διάφορα πραγματάκια έχουνε γίνει, δεν είναι ότι...».

Η ουσία όμως των λεγομένων του βρισκόταν στην έκφραση του παραπόνου του προς την πολιτεία αμέσως μετά τα αποσιωπητικά:

Το όραμα το μουσικό για να γίνει, πρέπει να έχουμε τη βοήθεια του κράτους. Παραπάνω ώρες. Παραπάνω ώρες γιατί δεν ... Με μονόωρο μάθημα δεν προλαβαίνεις να μάθεις τα ονόματα των παιδιών.

Το διαρκώς επαναλαμβανόμενο και επαληθευόμενο εύρημα της έρευνας, η ωραριακή ανεπάρκεια της διδασκαλίας της Μουσικής, επανέρχεται σε αυτό το σημείο εμπλουτισμένο με ένα επιχείρημα απόγνωσης, δηλωτικό του παιδαγωγικού αδιεξόδου στο οποίο αναπόφευκτα εγκλωβίζονται οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που διδάσκουν μονόωρα μαθήματα. Η απαρχή

δημιουργίας οποιασδήποτε σχέσης, η γνώση ενός ονόματος και η σύνδεσή του με συγκεκριμένο πρόσωπο, ακυρώνεται θεσμικά.

Παρ' όλα αυτά, το συμπέρασμά του μετά την αναφορά των διαφόρων δράσεων ήταν αισιόδοξο. «Το σχολείο έχει αρχίσει θεωρώ να ακούγεται γενικά στην κοινωνία». Το άνοιγμα στην κοινωνία φαίνεται να αποτελεί διακαή πόθο των διευθυντών γενικότερα, όπως όμως φαίνεται και από τα ευρήματα της έρευνας αυτό για τους ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ δεν αποτελεί απλώς στόχο αλλά και κριτήριο αυτοαξιολόγησης.

Τελικά, όπως και σε άλλες περιπτώσεις, η απάντηση, ενώ φαινόταν ότι περιστρεφόταν περισσότερο στο περίγραμμα του ερωτήματος και λιγότερο στον πυρήνα του, βρήκε στο τέλος τον προσανατολισμό της. Διότι σε αυτό το κλείσιμο δεν αποδίδεται μόνο ο διευθυντικός λόγος που μεταφέρει ένα προσωπικό όραμα. Περιγράφεται ταυτόχρονα και μια διαφορετική διαδρομή επίτευξης του επιδιωκόμενου ανοίγματος στην κοινωνία, μια διαδρομή εκτός των τειχών, εντός της αληθινής ζωής της κοινωνίας.

Θεωρώ ότι ήταν μια αλλαγή που έφερα.²⁹ Και ήθελα να πω στους συναδέλφους, οκεί, κάντε λιγότερο μάθημα, βγάλτε τα παιδιά έξω από την τάξη. Βγάλτε τα να μάθουν την πόλη (αναφέρει το όνομα της πόλης), να μάθουν την ιστορία της πόλης (την κατονομάζει), να περπατήσουν π.χ. την πόλη (την κατονομάζει). Μέσα από την Ευέλικτη Ζώνη όλα αυτά σε συνδυασμό. Και είχε πολύ θετική ανταπόκριση.

Παρά την αφορμή που μου δίνεται δεν θα σταθώ σε όσα ο Γεράσιμος Αρχοντής γνωρίζει, ανακοινώνει και προωθεί. Θα σταθώ σε όσα εκείνη τη στιγμή αγνοούσε. Η Ευέλικτη Ζώνη που μπήκε στην εκπαιδευτική ζωή μας στη χαραυγή του 21^{ου} αιώνα και έγινε δεκτή με δυσπιστία και δυσφορία, στην πορεία έγινε το καταφύγιο δασκάλων αλλά και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, αφού στα πλαίσιά της μπορούσαν να σχεδιαστούν, να οργανωθούν και να υλοποιηθούν οι πιο δημιουργικές και ενδιαφέρουσες παιδαγωγικές δράσεις. Γι' αυτό και εδώ προβάλλεται ως το ασφαλές πλαίσιο εντός του οποίου μπόρεσε να δει ο συνομιλητής μου το όραμά του να πραγματώνεται σε κάποιο βαθμό. Δεν πέρασαν όμως ούτε τρεις μήνες μετά τη συνέντευξη και η Ευέλικτη Ζώνη μειώθηκε σε ώρες, περιοριζόμενη στις τέσσερις πρώτες τάξεις. Έκτοτε οι δάσκαλοι

²⁹ Η παράδοση αρχή οφείλεται στο ότι είχα ρωτήσει αμέσως πριν αν αυτό το άνοιγμα στην κοινωνία προέκυψε ή ήταν μια αλλαγή που εκείνος έφερε.

των Ε' και ΣΤ' τάξεων δεν έχουν κανένα περιθώριο να κάνουν «λιγότερο μάθημα» και να βγάλουν τους μαθητές τους στις γειτονιές της πόλης. Το παιχνίδι ανάμεσα στους θεσμούς και τα πρόσωπα που διατρέχει τη διατριβή παίρνει μια δυσμενή τροπή για τον Γεράσιμο Αρχοντή. Και όχι μόνο αυτό. Οι δυο μεγάλες τάξεις δεν διδάσκονται πλέον ούτε Θεατρική Αγωγή, παρόλο που εθιμικά, σε πολλές σχολικές μονάδες, είχε καθιερωθεί η παρουσίαση θεατρικής παράστασης από τους μαθητές της ΣΤ' στη γιορτή λήξης.

Ίσως, αν συνομιλούσαμε δύο ή τρία χρόνια αργότερα, να τα εντόπιζε αυτά ως προβλήματα. Τότε όμως έβλεπε τα πράγματα στο σχολείο του ρόδινα.

Δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Πραγματικά δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα γιατί λειτουργεί πολύ καλά με τους υπάρχοντες συναδέλφους. ... Έχουν διάθεση να εργαστούν και να κάνουν καινούρια πράγματα.

Η έφεση στην καινοτομία, ως επιδίωξη των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ αποτελεί επίσης έναν κοινό τόπο της έρευνας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση όμως κάνει εντύπωση το γεγονός ότι οι πιο «ψαγμένοι» εκπαιδευτικοί του σχολείου, αυτοί που έχουν τη μεγαλύτερη διάθεση να πειραματιστούν και να δοκιμαστούν έξω από την ασφάλεια της εμπειρίας τους είναι οι μεγαλύτεροι στην ηλικία, οι ευρισκόμενοι στα πρώτα –ήντα και όχι οι τριανταπεντάρηδες.

Το βρίσκω πιο έντονα από τους πενηντάρηδες (εννοεί, όπως είχε πει λίγο πριν: «ίσα ίσα αποζητούν καινούρια πράγματα»). Και μένα μου έκανε εντύπωση αυτό. Είναι άνθρωποι με μεράκι. Είναι άνθρωποι που κάθονται και παραπάνω από τον χρόνο τους για να δώσουνε στους μαθητές κάτι εξτρά. Ναι. Δόξα τω Θεώ.

Εδώ ο Γεράσιμος Αρχοντής θίγει άθελά του ένα ζήτημα που διατρέχει υπόγεια τη μελέτη, φέρνοντάς το έτσι στην επιφάνεια. Είναι ένα ζήτημα που θα μπορούσε να αποτελέσει θέμα διατριβής και απαιτεί μια διεπιστημονική προσέγγιση. Αναφέρομαι στους πενηντάρηδες εκπαιδευτικούς, τμήμα των οποίων αποτελούν και οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές, οι οποίοι δείχνουν να διατηρούν έναν ενθουσιασμό αναντίστοιχο προς την ηλικία τους. Αν η επισήμανσή του δεν είναι συμπτωματική, και θα τολμούσα να πω πως το παρόν πόνημα καταδεικνύει πως όντως δεν είναι, ποιο θα μπορούσε να είναι το πνευματικό ελιξίριο της νεότητας που φέρουν ως πολύτιμη σκευή στις σχολικές αίθουσες; Δεν θα υποκύψω στον πειρασμό να

δημοσιοποιήσω τον σύντομο, συναισθηματικά φορτισμένο, φόρο τιμής που απότισα συγγραφικώς στη γενιά των πενηντάρηδων, στη γενιά της πλειονότητας των διευθυντών της έρευνας. Η επιστημονική δεοντολογία οφείλει κάποτε να λειτουργεί και ως αυτολογοκρισία.

Ο Γεράσιμος Αρχοντής, έδειχνε να συμπορεύεται αρμονικά και απροβλημάτιστα σε πλαίσιο αναζήτησης καινοτομιών με τους πενηντάρηδες (κυρίως) και τους τριανταπεντάρηδες (λιγότερο) συναδέλφους του στο σχολείο. Ένωθε πως δεν υπήρχε πρόβλημα. Τότε, εκείνο το σούρουπο του Ιούλη, με τη δροσερή αύρα του Σαρωνικού, χωρίς το τσιγάρο της θλίψης στα χείλη.

ΙΩΣΗΦ ΧΡΥΣΟΣ

Ο πληθωρικός



30

«Ο Ιωσήφ είναι στο Πανεπιστήμιο, στο νησί».

³⁰https://www.google.com/search?q=%CF%80%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF+%CE%B1%CE%B9%CE%B3%CE%B1%CE%B9%CE%BF%CF%85&tbm=isch&ved=2ahUKewjBoNfnxMXqAhVG-4UKHcrOAm4Q2-cCegQIABAA&oq=%CF%80%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF+%CE%B1%CE%B9%CE%B3%CE%B1%CE%B9%CE%BF%CF%85&gs_lcp=CgNpbWcQAzICCAAYAggAMgIIADICCAAYAggAMgIIADICCAAYAggAMgIIADICCAA6BAgAEENQ56oDWJvHA2DNzwNoAHAAeACAeQBIAHGCPiBBTAuNi4ymAEAoAEBggELZ3dzLXdpei1pbWc&scient=img&ei=0t0JX8FvxvaXBMqdi_AG&bih=625&biw=1366#imgrc=cHQ7dPCmBye9gM

Καλοκαίρι του 2017, στη λήξη περίπου του διδακτικού έτους, λίγο πριν την έναρξη των κρίσεων στελεχών εκπαίδευσης. Βρίσκομαι σε ένα μικρό, γραφικό εκκλησιάκι, μιας φτωχογειτονιάς στα σύνορα δυο μεγάλων δήμων της Αττικής, όπου κάθε Παρασκευή απόγευμα γεμίζει προσκυνητές. Εκεί συναντώ τυχαία τη σύζυγο του Ιωσήφ Χρυσού, γνωστή μου από παλιά, και πληροφορούμαι ότι ο Ιωσήφ Χρυσός έχει οριστικά μετακινηθεί από τον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δεν έπεσα ακριβώς από τα σύννεφα. Λίγους μήνες πριν, είχα συναντηθεί με τον Ιωσήφ Χρυσό σε χριστουγεννιάτικο χορωδιακό φεστιβάλ, καθώς συμμετείχαμε και οι δύο ως μαέστροι των χορωδιών των σχολείων μας. Τότε μου είχε αποκαλύψει ότι βρισκόταν σε ένα μεταβατικό στάδιο, εργαζόμενος παράλληλα σε πανεπιστήμιο με μειωμένο ωράριο και γι' αυτό ταξίδευε στο νησί όπου εδρεύει το εν λόγω πανεπιστήμιο κάθε Παρασκευή. Τώρα, δηλαδή καλοκαίρι του 2017, μαθαίνω ότι απασχολείται πλέον αποκλειστικά στην τριτοβάθμια.

Συνομίλησα με τον Ιωσήφ Χρυσό στα πλαίσια της έρευνας τον Ιανουάριο του 2016, κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους της πρώτης και τελευταίας θητείας του. Επομένως είναι σαφές ότι στα λόγια του υπάρχει αναλυτική αναφορά σε ένα βραχύ διευθυντικό παρελθόν και η αντίστοιχη προβολή της σε ένα άγνωστης τότε διάρκειας διευθυντικό μέλλον. Η συνομιλία μας υπήρξε ιδιαίτερα εκτενής, γεγονός που αναπόφευκτα επηρεάζει τη μεθοδολογία της γραφής, αφού είναι απαραίτητο να βρω τρόπους συμπύκνωσης του διευθυντικού λόγου τέτοιους που δεν προδίδουν ούτε το γράμμα ούτε το πνεύμα του.

Το σχολείο του Ιωσήφ Χρυσού βρίσκεται σε προάστιο ενός μεγάλου δήμου της Αττικής. Τη στιγμή της συνομιλίας ήταν οκταθέσιο και σχεδόν καθόλου πολυπολιτισμικό. Υπήρχαν μόνο τρία παιδιά Ρομά, η διαφορετικότητα των οποίων δεν είχε αξιοποιηθεί στο ελάχιστο διάστημα από την έναρξη της θητείας του μέχρι τη συνέντευξη (Σεπτέμβριος 2015 – Ιανουάριος 2016), ενώ για τα παιδιά με αλβανική καταγωγή ο συνομιλητής μου ανέφερε χαρακτηριστικά: «Είναι γεννημένα όλα στην Ελλάδα. Δεν είναι Αλβανοί... Δεν φαίνονται καν. Αυτοί είναι Έλληνες».

Όταν του έθεσα το ζήτημα της εξωτικότητας του διευθυντή ειδικότητας, αρχικά φάνηκε συγκатаβατικός. «Εμένα με αντιμετωπίζουνε ισότιμα πάντως».

Αμέσως μετά όμως μου έδωσε κρίσιμες πληροφορίες για το παρασκήνιο των κρίσεων του 2015 στην περιοχή όπου τελικά τοποθετήθηκε διευθυντής. Μόλις βγήκανε οι πίνακες ένας εκπαιδευτικός του σχολείου πρόσβαλε την απόφαση και ζήτησε να πέσει ο πίνακας, με το

αιτιολογικό ότι ο Ιωσήφ Χρυσός ως εκπαιδευτικός Μουσικής δεν μπορούσε να συμπληρώσει το ωράριο, επαναφέροντας ένα ζήτημα που είχε ουσιαστικά λήξει, από τη στιγμή που δόθηκε τελικά η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς Μουσικής να καταθέσουν τις αιτήσεις τους. Συγκλήθηκε εκ νέου ΠΥΣΠΕ, για να επανεξετάσει την περίπτωση, η ένσταση απορρίφθηκε, η τοποθέτηση δεν άλλαξε, όλη αυτή η διαδικασία όμως καθυστέρησε σημαντικά την οριστική ανακοίνωση του πίνακα. Ακόμη και αν η προσβολή της αρχικής απόφασης οφείλεται σε προσωπική εμπάθεια, δεν κρύβει το ότι όντως υπάρχει θέμα (δικό του συμπέρασμα).

Παρακάτω έθεσε ένα ζήτημα το οποίο οφείλω να το αναφέρω, δεν μπορώ όμως να το σχολιάσω, από τη στιγμή που για λόγους προστασίας της ανωνυμίας των συμμετεχόντων όλα τα διευθυντικά ψευδώνυμα στην έρευνα είναι αντρικά.

Γενικότερα οι πρωτοβάθμιοι θέλουνε να κρατούνε τα οχυρά της διοίκησης σε δασκάλους. Το φύλο επίσης παίζει μεγάλο ρόλο, αν είσαι άντρας ή γυναίκα. Αν κάνεις μια στατιστική σε θέσεις ηγετικές, άντρες είναι, δεν είναι γυναίκες. Διευθυντής, Προϊστάμενος Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Διευθυντής Σχολικής Μονάδας. Αν το πάρεις στατιστικά, οι περισσότεροι είναι άντρες.

Παρακάμπτοντας τα ζητήματα φύλου και εστιάζοντας στην επιλογή εκπαιδευτικών Μουσικής σε θέση διευθυντή σχολικής μονάδας ο συνομιλητής μου συμπλήρωσε:

Είμαστε η μοναδική περιφέρεια που έχει δύο διευθυντές μουσικούς στα δημοτικά. Και μία γυμνασιάρχη μουσικός. Δηλαδή έχουμε τρεις διευθυντές μουσικούς. Δεν υπάρχει αυτό πουθενά.

Επιστρέφοντας στο πρώτο σκέλος του ερωτήματος, επέμεινα να ανιχνεύσω την οπτική του συνομιλητή μου γύρω από το πώς αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι τους εκπαιδευτικούς Μουσικής γενικότερα. Η κρίση του εκφράστηκε αρκετά αιχμηρά.

Είσαι ο διασκεδαστής. Βέβαια. Ο άνθρωπος που θα στηρίξει, θα βγάλει τη λάντζα των γιορτών. Βέβαια. Πάντα υπήρχε αυτό το πράγμα. Δεν αισθάνθηκα ποτέ... Ή "Κοίταξε να δεις. Δευτερεύον μάθημα, όλα δέκα. Ήσυχα πράγματα, όχι πολλή φασαρία, να βγαίνει η καθημερινότητά

μας". Αυτό υπάρχει. Και θα υπάρχει συνήθως. Κακώς! Γιατί υποτίθεται ότι περιμένεις από τους ανθρώπους, που είναι μάλιστα νέοι, να σε δούνε και διαφορετικά. Αλλά η πεπατημένη των δασκάλων...

Ο εργασιακός φόρτος λόγω ιδιαίτερης εμπλοκής στις εκδηλώσεις του σχολείου και η απαξίωση του μαθήματος της Μουσικής εμφανίζονται σε πολλά σημεία της διατριβής. Ο όρος όμως «διασκεδαστής» ως ερμηνεία από έναν εκπαιδευτικό Μουσικής της ερμηνείας που αποδίδουν οι δάσκαλοι στο έργο του είναι αν μη τι άλλο προκλητική. Η θεωρία της επιτέλεσης στήνει αυτομάτως μπροστά μου τη σκηνή. Στο παλάτι – σχολείο οι άρχοντες - δάσκαλοι επιχειρούν να διαπαιδαγωγήσουν ατίθασους και μη μαθητές. Κάθε τρεις και λίγο ένας γελωποιοός οργανοπαίκτης αναλαμβάνει την ψυχαγωγία μαθητών και γονέων. Κι όταν πάει κάτι να ψελλίσει στους γονείς για τα «αγγελούδια» τους, μια αξιοθαύμαστα χορογραφημένη και συντονισμένη κίνηση του δείκτη που στέκεται αγέρωχος μπροστά στη μύτη και το στόμα των δασκάλων συνοδεύεται από μια θαυμάσια συντονισμένη χορωδιακή απαγγελία: «Σσσσσσστ! Δεν είναι αυτά για σένα. Εσύ δεν είσαι δάσκαλος, είσαι ο διασκεδαστής».

Παρ' όλα αυτά ο συγκεκριμένος διασκεδαστής έχει μια ευρεία γκάμα σπουδών. Έχοντας ολοκληρώσει ωδειακές σπουδές υψηλού επιπέδου (δίπλωμα πιάνου και φούγκα), φοιτά στο ΕΑΠ στις Σχολές Ανθρωπιστικών Σπουδών και στη συνέχεια αποκτά δυο μεταπτυχιακούς τίτλους, έναν από το ΕΑΠ και έναν από το Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ακολουθως εκπονεί διδακτορική διατριβή και λαμβάνει τον τίτλο του διδάκτορα στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών. Τώρα συνεχίζει σπουδές σε μεταδιδακτορικό επίπεδο στο Πανεπιστήμιο στο οποίο και διδάσκει.

Αποδέχεται ότι οι σπουδές του τον έχουν επηρεάσει βαθιά και ότι το κύριό του ενδιαφέρον στρέφεται προς την έρευνα, με αποτέλεσμα ο τρόπος που σκέπτεται να είναι «περισσότερο διεισδυτικός, επιστημονικά αρτιότερος». Θεωρεί ότι έχει καλύψει όλους τους τύπους έρευνας και αυτό τον έχει βοηθήσει να κατανοήσει καλύτερα και τα κείμενα της Μουσικής Παιδαγωγικής αλλά και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ευρύτερα τα Παιδαγωγικά. Πιστεύει ότι αυτές οι σπουδές τον έχουν βοηθήσει να κατανοεί καλύτερα τους συναδέλφους και τις ανάγκες τους, ιδιαίτερα μάλιστα εκείνους που συνεχίζουν σπουδές και εκπονούν επιστημονικές εργασίες και στους οποίους

συμπαρίσταται ποικιλοτρόπως (σε σχέση π.χ. με τις εκπαιδευτικές άδειες που δικαιούνται). Αντίστοιχα ενθαρρύνει και όσους δεν σπουδάζουν να συμμετέχουν σε διάφορες δράσεις του σχολείου και σε συνεργασίες του σχολείου με άλλα σχολεία της Ελλάδας ή του εξωτερικού στα πλαίσια κάποιου διεθνούς προγράμματος.

Την εκπαιδευτική του εμπειρία την αποτιμά με βάση την ενασχόλησή του με την πραξιακή φιλοσοφία³¹ στη Μουσική Εκπαίδευση. Ασχολήθηκε από τα πρώτα του βήματα με τα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα και επηρεάστηκε σημαντικά από κείμενα εμπνευσμένων μουσικοπαιδαγωγών. Ειδικά τα πρώτα χρόνια διδασκαλίας ασχολήθηκε στην πράξη πολύ με το σύστημα Νταλκρόζ (Dalcroze), το σύστημα Orff, τη σχολή Μωραΐτη (της οποίας είναι απόφοιτος), με το Yamaha Music Course που αποτελεί προσομοίωση του Suzuki, και με βάση αυτά διαμόρφωσε τη διδακτική του εμπειρία.

Θεωρεί ότι η σχολική μονάδα ήταν διαλυμένη κατά τη στιγμή κατά την οποία ανέλαβε τα διευθυντικά του καθήκοντα, καθώς υπήρχαν πάρα πολύ έντονες διαμάχες και αντιπαραθέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών λόγω της προηγούμενης κακής διοίκησης. Η κατάσταση εξομαλύνθηκε ύστερα από την πάροδο τριών περίπου μηνών, οπότε και «κατάλαβαν ότι δεν είχαν να φοβούνται κάτι» και «άρχισαν να ασχολούνται και με πιο δημιουργικά πράγματα στην εκπαίδευση». Αυτή η βελτίωση μάλιστα καταγράφηκε και στον απολογισμό του α' τριμήνου. Η διαμορφούμενη κουλτούρα παρουσιάζεται από τον ίδιο τον Ιωσήφ Χρυσό «πιο αισιόδοξη, πιο δημιουργική, πιο παραγωγική», γεγονός που αποτυπώνεται στον σχεδιασμό β' τριμήνου, ο οποίος «βρίθει εκδηλώσεων». Φτιάχτηκε επίσης και σελίδα στο facebook, για να αναρτώνται όλες οι εκδηλώσεις του σχολείου, και αυτό το αντιδιαστέλλει προς το ημερολόγιο σχολικής ζωής του προηγούμενου έτους, όπου καταγράφονταν κατ' εξακολούθηση δυσάρεστα συμβάντα.

Προχωρώντας στο ζήτημα του πώς επηρεάζει και πώς επηρεάζεται από το κλίμα της σχολικής μονάδας προχώρησε στην ενθουσιώδη καταγραφή μιας κοσμογονίας αλλαγών.

1. Ήδη από τον Ιούνιο (τότε δηλαδή που τοποθετήθηκε διευθυντής), θέλησε να φτιάξει έναν χώρο ο οποίος θα ενέπνεε τους εκπαιδευτικούς και έτσι θα άλλαζε το σχολικό

³¹Οι κυριότεροι θεωρητικοί της πραξιακής φιλοσοφίας στη μουσική είναι οι Bowman και Elliott. Η πραξιακή φιλοσοφία αντιστρατεύεται την αισθητική θεωρία που εστιάζει στην αισθητική απόλαυση μέσω της ακρόασης και δίνει έμφαση στη μουσική εμπειρία. Γι' αυτό και απαιτεί ενεργητική, σύνθετη, πολυεπίπεδη διδασκαλία και αξιοποίηση της διαθεματικότητας και την πολυπολιτισμικότητας από τη μεριά του εκπαιδευτικού Μουσικής.

κλίμα. Το σχολείο «ήτανε είκοσι χρόνια παρατημένο, δεν είχε βαφτεί ποτέ, ήταν κατεστραμμένες οι τουαλέτες, τα γραφεία, του διευθυντή και των δασκάλων, ήταν καγκελοφραγμένα, ...κάτι σαν φυλακή, οι τάξεις ήταν σε αθλία κατάσταση»

2. Αποφάσισε αρχικά να ενεργοποιήσει τους γονείς. Την πρώτη εβδομάδα του Ιουλίου έκανε ξεχωριστές συναντήσεις με τους γονείς και κατόρθωσε να σχηματίσει μια ομάδα από τριάντα γονείς. Αφιέρωσε όλο σχεδόν το καλοκαίρι στο σχολείο και όταν οι εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν την 1^η Σεπτεμβρίου «βρήκαν ένα αλλιώςτικο σχολείο και αισθάνθηκαν αναβαθμισμένοι».

3. Ξεκίνησε από τον σύλλογο διδασκόντων και έφτιαξε τη βιβλιοθήκη τους, τα γραφεία τους, επέλεξε για τους τοίχους χρώματα που «διεγείρουν τη φαντασία και οξύνουν τη δημιουργικότητα», οργάνωσε την τροπαιοθήκη του σχολείου, έφτιαξε μια γωνιά με τις παλιές φωτογραφίες των δασκάλων, για να φαίνεται η ροή και η ιστορία του σχολείου.

4. Την ημέρα του αγιασμού επέτρεψε και πάλι να βρίσκονται και οι γονείς μέσα στο σχολείο, αφού τα προηγούμενα χρόνια οι γονείς παρακολουθούσαν τον αγιασμό έξω από το σχολείο. Άνοιξε μάλιστα και όλους τους εσωτερικούς χώρους και έτσι ο αγιασμός ολοκληρώθηκε με γιορταστική διάθεση, έλαβε τρόπον τινά έναν χαρακτήρα εγκαινίων για το καινούριο σχολείο.

5. Θέλησε να είναι το σχολείο διαρκώς ανοικτό στην κοινωνία. Έδωσε κλειδιά στον σύλλογο γονέων για να μπορούν να αξιοποιούν τις αίθουσες για δραστηριότητες τα απογεύματα από τις 4.00μ.μ. μέχρι τις 9.00μ.μ. και τα Σαββατοκύριακα. Πέραν του ότι γίνονταν αθλητικές δραστηριότητες και σκάκι, εισήγαγε τη δημιουργία επτά μουσικών τμημάτων κάθε βράδυ (π.χ. ντραμς, πνευστά, θεωρητικά).

Κατόπιν παρεμβολής μου και διατύπωσης ερωτήματος οικονομικής φύσεως για τη λειτουργία αυτών των τμημάτων διευκρίνισε ότι πλήρωναν οι γονείς ένα μικρό τίμημα στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Θεωρεί ότι το σχολείο που διευθύνει

είναι ένας σχολικός οργανισμός – πολιτιστικός οργανισμός, εξυπηρετεί το κοινωνικό συμφέρον, είναι ένα σχολείο ανοικτό

(έχω αποκόψει αυτή τη φράση γιατί ουσιαστικά αποτελεί το όραμά του, που το εμφανίζει ως ήδη πραγματωμένο) και πιστεύει ότι αυτό το κατάλαβαν και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Αυτό που τον ενδιέφερε ήταν να είναι ένα σχολείο ανοιχτό δώδεκα ώρες για την εξυπηρέτηση του δημόσιου συμφέροντος και με αυτόν τον τρόπο υποστηρίζει ότι «γεφυρώθηκε το χάσμα ανάμεσα στον σύλλογο διδασκόντων και στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων». Επετεύχθη, όπως ο ίδιος λέει, «μια άψογη συνεργασία που υπογράμμισε την αλλαγή του σχολικού κλίματος».

Έκανε λόγο για την ύπαρξη ομάδας και εξέφρασε την άποψη ότι αυτά τα πράγματα δεν μπορούν να γίνουν από έναν άνθρωπο. Στάθηκε μάλιστα στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και τη στενή σχέση που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στον ίδιο και τους γονείς, ιδιαίτερα μάλιστα τον σύλλογο γονέων. Γι' αυτό και όταν απευθυνόταν σε αυτούς χρησιμοποιούσε την προσφώνηση: «αγαπητοί φίλοι». Αναφερόμενος μάλιστα στο γεγονός ότι το σχολείο λειτουργούσε άψογα ακόμα και κατά την απουσία του τις απογευματινές ώρες και τα Σαββατοκύριακα συνεπέρανε ότι «ο διευθυντής πρέπει να έχει την υψηλή επιστασία», εννοώντας μάλλον ότι πολλά πράγματα μπορούν να «τρέξουν» ακόμη και όταν είναι απών, εφόσον έχουν δημιουργηθεί και εδραιωθεί σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και εκτίμησης.

Σχετικά με το ζήτημα της επίδρασης της Μουσικής Παιδαγωγικής ξεκίνησε από το ότι θεωρεί πολύ κομβικό να είναι διευθυντής, δηλαδή «πρώτος μεταξύ ίσων» (δική του η φράση, γι' αυτό βρίσκεται σε εισαγωγικά), ένας εκπαιδευτικός ειδικότητας. Επισημαίνοντας παράγοντες, όπως η ταλαιπωρία που υφίσταται ένας εκπαιδευτικός ειδικότητας από τις μετακινήσεις του σε διάφορα σχολεία και η τριβή με πολλούς διαφορετικούς διευθυντές, καταλήγει στο ότι ο εκπαιδευτικός ειδικότητας έχει το πλεονέκτημα ότι έχει έρθει σε επαφή με πολλά στιλ ηγεσίας και γι' αυτό και μπορεί να επιλέξει καλύτερα «τα στοιχεία εκείνα που μπορούν να συστήσουν μια πιο υγιή προσωπικότητα διευθυντή». Εξειδικεύοντας, διατυπώνει την άποψη ότι η Μουσική Παιδαγωγική είναι περισσότερο ευέλικτη «γιατί μπορεί να συνδυάζει όλες τις μορφές των τεχνών» και ότι οι μουσικοί είναι ευφυείς. Αμέσως παρακάτω παραθέτω αυτούσιο το τελευταίο μέρος της απάντησης, γιατί αποτελεί κατά κάποιο τρόπο σημείο αναφοράς για όλο το κεφάλαιο, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς Μουσικής που είναι ή σκέπτονται να γίνουν διευθυντές ένα καίριο επιχείρημα.

Το κομμάτι της Μουσικής Παιδαγωγικής που σε κάνει να δουλεύεις συνέχεια με όλες τις αισθήσεις σε κάνει πιο διορατικό. Και αυτό είναι το μεγάλο πλεονέκτημα των μουσικών έναντι των άλλων ειδικοτήτων που μπορεί να βρεθούν σε θέση διευθυντή. Ακούμε και βλέπουμε και διαβάζουμε σε ένα δεύτερο επίπεδο που δεν μπορούν να το κάνουν εύκολα οι δάσκαλοι γενικής παιδείας. Εμείς λόγω καλλιτεχνικής ταυτότητας και ειδικότητας μπορούμε να αφουγκραζόμαστε συναισθήματα και πράγματα τα οποία μας βοηθούνε - θεωρώ - να γινόμαστε καλύτερα στελέχη στην εκπαίδευση.

Από τη μέχρι τώρα παρουσίαση της συνομιλίας μας γίνεται σαφές ότι η δυσκολία της διαχείρισης του υλικού της συνομιλίας για την οποία μίλησα και πρωτύτερα οφείλεται στην ιδιαίτερη ποιητική και ρητορική του συνομιλητή μου, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο δομεί το επιχείρημά του αφενός και στον τρόπο με τον οποίο επιχειρεί να πείσει αφετέρου. Η ποιητική του βασίζεται στην παροχή πολλών πληροφοριών και λεπτομερειών, η ρητορική του στην περαιτέρω σκίαση ενός ήδη μουντού και σκούρου παρελθόντος και στην περαιτέρω ακτινοβολήση ενός φωτεινού και αισιόδοξου παρόντος, στη δημιουργία δηλαδή ενός εντονότατου κοντράστ φωτεινότητας, το οποίο ασφαλώς ενέχει τον κίνδυνο της αλλοίωσης του φυσικού φωτός. Και η ποιητική και η ρητορική του συγκλίνουν στην αξιοποίηση της δύναμης της επανάληψης.

Μια ενδεχόμενη συγγραφική επιλογή να εξακολουθήσω την προσπάθεια να μείνω πιστός στην ποιητική και τη ρητορική του συνομιλητή μου σε όλη τη διάρκεια της συνομιλίας, ιδίως μάλιστα τώρα που πρόκειται να πραγματευτώ το τρίπτυχο όραμα - μεταλαμπάδευση – προβλήματα, θα αποτελούσε ανεπίτρεπτη δομική παρεκτροπή από τις προδιαγραφές της διατριβής. Επομένως είναι απαραίτητο να προβώ στο εξής σε δημιουργική ανασύνθεση των δεδομένων που προέκυψαν από τη συνομιλία, με στόχο να αναδείξω τα σημεία που αφορούν στην έρευνα χωρίς να προδώσω ή να ακυρώσω τα λεγόμενα του συνομιλητή μου.

Το Σχολείο – Πολιτιστικός Οργανισμός και το ανθρωπολογικό παράδοξο

Το Σχολείο – Πολιτιστικός Οργανισμός

Στην περίπτωση του Ιωσήφ Χρυσού η διατύπωση του οράματος δεν υπήρξε τόσο άμεση και διακριτή, όσο στους άλλους διευθυντές. Έχω την εντύπωση ότι αισθάνθηκε πως το είχε ήδη παρουσιάσει μέσα από προηγούμενες απαντήσεις σε ερωτήματα που του είχα θέσει και τα οποία

έχουν ήδη καταγραφεί. Η κυρίαρχη έννοια πάνω στην οποία δομεί όχι μόνο αυτή αλλά και τις επόμενες απαντήσεις του είναι αυτή της μεταβολής της κουλτούρας. Είναι πολύ έντονη, και ήδη διαπιστωμένη, η με κάθε τρόπο προσπάθειά του να τονίσει αυτή τη μεταβολή, να πείσει ότι το σχολείο επί των ημερών του «γύρισε σελίδα».

Όλα αυτά τα πράγματα που σου προανέφερα δημιούργησαν την ιδιαίτερη κουλτούρα. Δηλαδή το να φτιάξουμε απογευματινά μουσικά τμήματα που δεν υπήρχαν ποτέ στο σχολείο είναι μια διαφορετική κουλτούρα. ...

Και μόνο ότι μπορείς να βρεις συνεργάτες κι εκτός σχολικής μονάδας και να το ανοίξεις αυτό το πράγμα, για το όραμα επειδή μιλάς, αυτό είναι για μένα το προφίλ της σχολικής μονάδας που έλεγα, δηλαδή να λειτουργεί το σχολείο ως πολιτιστικός οργανισμός.

Ο Ιωσήφ Χρυσός αναφέρεται στη δημιουργία τμημάτων όπου διενεργούνται διδασκαλίες χαμηλού οικονομικού αντιτίμου σε ομαδικό επίπεδο από καταξιωμένους μουσικούς. Οι μαθητές διδάσκονται διάφορα όργανα (ντραμς, ηλεκτρικό μπάσο, κιθάρα, σαξόφωνο) και δημιουργούν μαζί με τους καθηγητές τους μουσικά σύνολα. Και συμπληρώνει:

Είναι ένα εξειδικευμένο όραμα. Ναι, η μουσική κουλτούρα, αυτό είναι. Όταν εγώ τώρα θα σε καλέσω το Μάιο που θα συμπράξει το σχολείο μου με τους μουσικούς των απογευματινών και τα σύνολα που θα έχουμε φτιάξει, αυτό θα είναι το αποτέλεσμα του οράματος που είχα κι έγινε πραγματικότητα.

Υπάρχει και εδώ, όπως και σε άλλα οράματα, η διάθεση για άνοιγμα του σχολείου. Εδώ όμως το άνοιγμα έχει άλλα χαρακτηριστικά. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι σε πολλά σχολεία υπάρχουν ποικίλες δράσεις τα απογεύματα ή το Σάββατο, άλλες υπό την εποπτεία των δέμων και άλλες με πρωτοβουλία του Συλλόγου Γονέων. Η διαφορά όμως βρίσκεται στο ότι, σε αντίθεση με τις προαναφερθείσες δράσεις που λειτουργούν αποσπασματικά, επικουρικά και ανεξάρτητα από το πρόγραμμα του σχολείου, εδώ επιχειρείται, ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε πολιτιστικό οργανισμό. Οι μουσικοί που έρχονται να διδάξουν το απόγευμα

θεωρούνται συνεργάτες και η επιτέλεση κατά τη γιορτή λήξης, τουλάχιστον σε επίπεδο στοχοθεσίας, αναδεικνύει μια κουλτούρα σχολείου όπου η μουσική όχι μόνο έχει κυρίαρχη θέση αλλά λαμβάνει και ενίσχυση εξωθεσμική.

Ακριβώς αυτό το στοιχείο της άτυπης θεσμοθέτησης μιας παράλληλης συνεργατικής παροχής χαμηλού κόστους υπηρεσιών δεν μπορεί να περάσει από την έρευνα απαρατήρητο. Για τον Ιωσήφ Χρυσό ήταν ένα επίτευγμα. Το έβλεπα στον τρόπο με τον οποίο μου το παρουσίαζε. Ο ενθουσιασμός του ήταν έκδηλος. Είχε την πεποίθηση ότι το σχολείο του γινόταν κάτι σημαντικότερο από ένα απλό δημόσιο σχολείο.

Όσον αφορά στους μαθητές, υπήρξε πράγματι ωφέλεια, για την οποία όμως θα γράψω στα προσεχή κεφάλαια. Τα χαμηλά δίδακτρα υπήρξαν ένας διευκολυντικός παράγοντας για τους γονείς που ήθελαν να στείλουν τα παιδιά τους στο ωδείο και δυσκολεύονταν, ιδιαίτερα σε μια περίοδο κρίσης, όπως αυτή που διανύουμε. Όμως τα δίδακτρα, οποιουδήποτε ύψους, αντιβαίνουν στον χαρακτήρα της δημόσιας εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν, ανάλογα με την ιδεολογία και την πολιτική τους αντίληψη, κάποιιοι θα ενέκριναν μια τέτοια πρωτοβουλία, διότι αποδίδει μεγαλύτερη μορφωτική ωφέλεια με μικρότερο κόστος, ενώ οι ιδεολογικοί τους αντίπαλοι θα έβλεπαν το άνοιγμα μιας κερκόπορτας που οδηγεί στη διάλυση του δημόσιου σχολείου μέσα από την εισβολή ιδιωτικών συμφερόντων στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης.

Ως ερευνητής στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης που μελετώ τη σχολική ηγεσία θα ήθελα να εστιάσω αλλού: α) στην ύπαρξη ενός τύπου ηγεσίας που αναγνωρίζει τα προβλήματα (υποβαθμισμένη θέση του μαθήματος της Μουσικής στο ωρολόγιο πρόγραμμα της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) και τολμά να δώσει λύσεις (ενίσχυση της μουσικής κουλτούρας της σχολικής μονάδας μέσα από τον μετασχηματισμό της σε πολιτιστικό οργανισμό)· β) στην ύπαρξη ενός τύπου μάνατζμεντ (διαχείρισης ζητημάτων και υλοποίησης ιδεών) που μπορεί να κινητοποιήσει γονείς, να βρει και να πείσει μουσικούς να γίνουν πρόθυμοι συνεργάτες, να μετατρέψει τον προβληματισμό του ενός σε υπόθεση των πολλών.

Το ερώτημα όμως που αναφύεται ύστερα (ή και πριν) απ' όλα αυτά είναι το εξής: Τι το ιδιαίτερο υπάρχει στην περίπτωση του Ιωσήφ Χρυσού και φτάνει στο σημείο να διατυπώνει ένα όραμα έξω από τα καθιερωμένα; Μια σύντομη ματιά στον εργασιακό του βίο δίνει ενδεχομένως την απάντηση. Η επαγγελματική ενασχόληση στον ιδιωτικό τομέα πριν την πρόσληψη στο Δημόσιο,

η επί χρόνια παρουσία του στη θέση υπευθύνου Αγωγής Υγείας, η έντονη επιστημονική του δράση, η άσκηση ηγεσίας επί πολλά έτη σε επιστημονική ένωση εκπαιδευτικών λειτουργιών, το συγγραφικό του έργο, το πλήθος των σπουδών του και η συνέχισή τους τον καθιστούν μια περίπτωση σπάνια, αν όχι μοναδική. Πιστεύω ότι αυτή ακριβώς η σπανιότητα εξηγεί επαρκώς και την ιδιαιτερότητα του οράματός του.

Παρόλο που θα ήθελα να προχωρήσω στο κλείσιμο του σχολιασμού σχετικά με το όραμα αυτό, η προσωπική πρόσκληση που το συνοδεύει στο τέλος («Όταν εγώ τώρα θα σε καλέσω το Μάιο») και η έμπρακτη αποδοχή της εκ μέρους μου με αναγκάζουν να συμπληρώσω κάτι ακόμη, με την υποσημείωση ότι στην επιτέλεση της γιορτής λήξης θα αναφερθώ εκτενέστερα προσεχώς.

Εδώ λοιπόν έχω να επισημάνω ότι σε συμβολικό επίπεδο και σε πρώτη ανάγνωση η κατεξοχήν μουσική κουλτούρα του σχολείου που κυρίως προβλήθηκε στη γιορτή λήξης ήταν η εξωθεσμική, η ευρισκόμενη επέκεινα του ωρολογίου προγράμματος. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη το γεγονός ότι αυτή η εκδήλωση σήμανε το τέλος της πρώτης χρονιάς της θητείας του, οφείλω να ομολογήσω ότι σε σχέση με τη διατύπωση του οράματος, το όραμα υλοποιήθηκε. Πράγματι, η μερίδα του λέοντος ανήκε στα μουσικά σύνολα, πράγματι η μουσική κουλτούρα του σχολείου, νοούμενου ως πολιτιστικού οργανισμού, αναβαθμίστηκε και προβλήθηκε ως τέτοια. Πράγματι κάποιοι μαθητές ωφελήθηκαν και αύξησαν τις μουσικές τους γνώσεις και δεξιότητες. Μέσα μου όμως υπάρχει μια αίσθηση αδικαίωτου, μια αίσθηση που προέρχεται από την αδυναμία μου, παρά την αγαθή μου προαίρεση, να μεταβάλλω εντός μου την πολιτισμική ταυτότητα αυτού που αντιλαμβάνομαι ως δημόσιο δημοτικό σχολείο.

Η επιτέλεση των μουσικών συνόλων έχει και ουσία και λόγο ύπαρξης. Δεν παύει όμως να είναι η χρυσόσκονη με την οποία ο Ιωσήφ Χρυσός προσπάθησε να καλύψει τις δομικές ελλείψεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο κρίνει ότι μια ώρα διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής στο ωρολόγιο πρόγραμμα είναι αρκετή. Και αυτό το λέω ως λογοπαίγνιο και χωρίς καμία υποτιμητική διάθεση. Όλοι οι εκπαιδευτικοί Μουσικής, και πολύ περισσότερο όλοι οι ΔΕΜΑ, τις δικές μας χρυσόσκονες ψάχνουμε, για να καλύψουμε το ίδιο υπαρκτό κενό, και αυτή η διατριβή κατά κάποιον τρόπο τις δειγματίζει και τις επικοινωνεί.

Επιστρέφοντας στη συνομιλία μας στο πέρασμα από το πρώτο στο δεύτερο ερώτημα της ενότητας συνέβη κάτι αναπάντεχο. Ενώ περίμενα να ακούσω άλλη μια πληθωρική απάντηση

σχετικά με τους τρόπους που επικοινωνεί το όραμά του, ο συνομιλητής μου ενθουσιάζομαι όσα αναφέρθηκαν πρωτίτερα για την αλληλεπίδρασή του με τους γονείς φάνηκε να βάζει μια γρήγορη τελεία. «Τα είπαμε όλα αυτά».

Σχεδόν αντανάκλαστικά προχώρησα σε διευκρινιστικές ερωτήσεις. «Με τους συναδέλφους; Είχες κατ' ιδίαν συνομιλίες; Στο σύλλογο»;

Η αρχή της απάντησης ήταν αναμενόμενη ως προς το περιεχόμενο αλλά παραπλανητική ως προς το τελικό της μέγεθος, καθώς σε τίποτε δεν προδίδε τον οίστρο με τον οποίο συνέχισε.

Πριν συνεχίσω, θα ήθελα να σταθώ στο ότι αναδεικνύεται και εδώ ο διευθυντής ως υπόδειγμα, παρουσιάζεται δηλαδή ως ο ηγέτης που δίνει το καλό παράδειγμα. Και μάλιστα αυτό ακριβώς το γεγονός, ότι δηλαδή δεν αρκείται στα λόγια αλλά αναλαμβάνει δράση, αποβαίνει και ένας καθοριστικός παράγοντας τόσο της υλοποίησης του διευθυντικού οράματος, όσο και της μετάδοσής του στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Η συνέχεια της απάντησης έχει κάτι κινηματογραφικό: μικρά επεισόδια με πρωταγωνιστή τον ίδιο τον Ιωσήφ Χρυσό στα οποία εναλλάσσονται στιγμές άλλοτε κωμικές, άλλοτε τρυφερές, άλλοτε αναστοχαστικές, κάποτε έντονα δραματικές, όλες πάντως προωθητικές του οράματός του και της πρόθεσής του να προβάλει όσο γίνεται εντονότερα και πειστικότερα τη μεταβολή της κουλτούρας του σχολείου του οποίου ηγείται. Προβληματίστηκα πολύ για το πώς θα έπρεπε να χειριστώ συγγραφικά αυτό το υλικό, λόγω της μεγάλης έκτασης των μικρότερων απαντήσεων του συνομιλητή μου που συναρθρώνουν την απάντηση στο περί επικοινωνήσεως του οράματος ερώτημα. Επέλεξα σε πρώτη φάση την επιγραμματική καταλογογράφηση.

1. Φέρνει στο φιλότιμο την απρόθυμη καθαρίστρια, παίρνοντας τη σκούπα και καθαρίζοντας, ωθώντας την έτσι να κάνει καλύτερα τη δουλειά της.
2. Φέρνει στο σχολείο ζωγράφο (τη γιαγιά μιας μαθήτριας) που ζωγραφίζει τους τοίχους (ενυδρείο, δάσος, ελαιώνα, μια πόλη στο ποτάμι) και προσδίδει στο εσωτερικό του κτηρίου μian ατμόσφαιρα παραμυθιού. (Στο πέρας της γιορτής λήξης μπήκα στο εσωτερικό του σχολείου και πράγματι απόλαυσα αυτή την αίσθηση του παραμυθιού που μεταφέρουν οι εικαστικές δημιουργίες της γιαγιάς ζωγράφου).

3. Προσκαλεί την «Ορχήστρα των Χωμάτων»,³² για να προχωρήσει την εικαστική παρέμβαση.
4. Αποφεύγει την έκθεση στην πρωινή προσευχή πολύ συνειδητά, γιατί η προηγούμενη διευθύντρια μάλωνε από μικροφώνου τους μαθητές και αυτό «θύμωνε πολύ τους γονείς».
5. Επιχειρεί να εμπεδώσει στον σύλλογο διδασκόντων μια νέα αντίληψη διακηρύττοντας ότι «δεν υπάρχει διοίκηση του ενός, υπάρχει συμμετοχική διοίκηση». (Συμπλήρωσε μάλιστα κάτι πολύ σημαντικό για την έρευνα, γι' αυτό και το προσθέτω αυτούσιο και υπογραμμισμένο: «Για μένα αυτό είναι το μυστικό του σχολείου, της ηγεσίας. Όταν δηλαδή θεωρείς ότι όλοι με κάποιον τρόπο, είναι πολύ χρήσιμοι, να τους το δώσεις να το καταλάβουν ότι είναι πολύ χρήσιμοι, έτσι; Και να δείξεις τα πιο δυνατά στοιχεία του καθενός. Ε, τότε ...»).
6. Αναθεωρεί παλαιότερες συμπεριφορές του σε ηγετικές θέσεις εκτός σχολείου και επιδιώκει να είναι «πιο υποχωρητικός, πιο ανεκτικός» να ακούει με διάρκεια και να έχει ενσυναίσθηση.

Τα ζητήματα της μη αυταρχικής διοίκησης και της ενσυναίσθησης έχουν αναδειχθεί από τον Ιωσήφ Χρυσό και πρωτίτερα. Εδώ όμως ηχούν ως το πρελούδιο μιας δεξιοτεχνικής χορογραφίας αφηγήσεων και επιχειρημάτων, όπου σε έναν ιδιότυπο χορό αναπτύσσουν σταδιακά και αποκαλύπτουν το ανθρωπολογικό παράδοξο για το οποίο μας έχει προϊδεάσει ο τίτλος.

Το ανθρωπολογικό παράδοξο

Σε αυτή τη φάση της συνομιλίας, ο Ιωσήφ Χρυσός αναπτύσσει τη σκέψη του πάνω στο δίπολο πριν – μετά. Ο λίγος χρόνος άσκησης διευθυντικού έργου καθιστά δυσχερή την επιλογή του αυτοκαθορισμού και ελκυστική την επιλογή του ετεροκαθορισμού με βάση τη σύγκριση του βραχύβιου διοικητικού του παρόντος προς την διαμορφωμένη σε βάθος χρόνου πρότερη κουλτούρα του σχολείου. Το γεγονός ότι η πρότερη κουλτούρα περιγράφεται με ζοφερά χρώματα δεν αφίσταται της πραγματικότητας και το έχω διασταυρώσει από πολλές πηγές. Όσο όμως ο

³²Η «Ορχήστρα των Χωμάτων» δημιουργεί και υλοποιεί διαθεματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας τα οποία έχουν ως βασικό στόχο την απόκτηση γνώσεων γύρω από την τέχνη και το περιβάλλον και την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από βιωματικές δραστηριότητες (έτσι αυτοσυστήνεται στο διαδίκτυο) .

συνομιλητής μου επιδιώκει να πείσει ότι το σχολείο δεν έχει πλέον προβλήματα, τόσο περισσότερο αυτοπαγιδύεται στην παρουσίασή τους.

Η αφήγησή του δημιουργεί αρχικά μια ατμόσφαιρα θρίλερ, μέσα από την αποκάλυψη μιας σειράς ανεπιθύμητων καταστάσεων ή περιστατικών.

1. Στο ολόημερο έχω έναν άνθρωπο ο οποίος ήταν αποδιοπομπαίος τράγος από πάρα πολλά δημοτικά.
2. Όταν μάλιστα μου τον τοποθέτησαν, το ΠΥΣΠΕ μου ευχήθηκε “καλή τύχη”.
3. Ο τέως διευθυντής εκπαίδευσης, καλούσε τους διευθυντές για να πει συγχαρητήρια στους νέους. Όταν με κάλεσε, εμένα μου είχε πει ότι “μπαίνεις ίσως στη δυσκολότερη σχολική μονάδα της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης”.
4. Γιατί είχανε τρεις ΕΔΕ,
5. τέσσερις προκαταρκτικές
6. και τρεις δίκες σε μηνύσεις δασκάλων μεταξύ τους σε εξέλιξη.

Τελικά η τέως διευθύντρια πήγε εκεί που είχε οργανική, μία εμπλεκόμενη δασκάλα πήρε απόσπαση και ένας εμπλεκόμενος δάσκαλος έκανε αίτηση επανατοποθέτησης.

Φύγανε από μόνοι τους γιατί είδανε ότι δεν υπήρχε περίπτωση να βρούνε πρόσφορο έδαφος. Δηλαδή η κουλτούρα, είχε αλλάξει τόσο που δεν τους έπαιρνε γιατί...

Η φυγή εκπαιδευτικών από ένα σχολείο, λόγω ασυμβατότητας προς τον διευθυντή είναι ένα σπάνιο όχι όμως και μοναδικό εύρημα της έρευνας. Εδώ όμως οι εξελίξεις υπήρξαν ραγδαίες. Προσωπικά πιστεύω ότι πρέπει να έπαιξε ρόλο το γεγονός ότι ο Ιωσήφ Χρυσός ήταν γνώριμος από τη θητεία του ως εκπαιδευτικός Μουσικής. Υπήρχαν επομένως ήδη διαμορφωμένες στάσεις και απόψεις στις οποίες έδρασε ως καταλύτης η τοποθέτηση του κάποτε απλώς εκπαιδευτικού Μουσικής σε θέση διευθυντή.

Απότομη αλλαγή ατμόσφαιρας από το θρίλερ στην αισθηματική κομεντί, μέσα από τα λόγια μιας δασκάλας.

“Ξέρεις Σήφη, είδαμε επιτέλους ο ένας με τα μάτια τα αληθινά τον άλλον” (εννοεί ο κάθε εκπαιδευτικούς όλους τους άλλους συναδέλφους του, τον καθένα ξεχωριστά).

Τα λόγια αυτά χρησιμοποιήθηκαν ως πειστήριο, για να επικυρώσουν και διά της επικλήσεως στο συναίσθημα τον ισχυρισμό του σχετικά με τη μεταβολή των διαπροσωπικών σχέσεων εντός του συλλόγου διδασκόντων. Και αμέσως μετά μου περιέγραψε με θαυμαστή ενάργεια τη μετακίνησή τους από την παγερή ασφάλεια της απομόνωσης στην ειλικρινή διάθεση της μεταξύ τους προσέγγισης.

Η κορύφωση της επιχειρηματολογίας για την άμεση και ριζική μεταβολή της κουλτούρας του σχολείου επέρχεται αμέσως παρακάτω, όπου ο Ιωσήφ Χρυσός περιγράφει τη διένεξή του με τη δύσπιστη σχολική σύμβουλο. Εκείνη αρνείται να πιστέψει ότι πλέον δεν υπάρχουν προβλήματα στο σχολείο και σε κάθε συνάντησή της με τους διευθυντές ρωτά με ενοχλητική επιμονή: “Και με το δικό σου Ιωσήφ, κανένα πρόβλημα”; «Και λέω “κανένα πρόβλημα”». “Είσαι σίγουρος ότι δεν έχετε πρόβλημα”;

Η θεωρία της επιτέλεσης μου στήνει το σκηνικό της αιφνίδιας μεταβολής της κουλτούρας του εξεταζόμενου σχολείου. Ο Ιωσήφ Χρυσός φορά την μέρτα του υπερήρωα, καταφθάνει πετώντας και εξολοθρεύει την κακιά διευθύντρια και τους κακούς εκπαιδευτικούς, εμψυχώνει τους γονείς, εξωραΐζει το σχολείο, το μετατρέπει σε πολιτιστικό οργανισμό και κάνει τους συναδέλφους να κοιτιούνται στα μάτια με συγκίνηση. Άραγε παραείναι καλό για να είναι αληθινό; Ή μήπως φταίει που ο υπερήρωας διευθυντής άρχισε αμέσως μετά να ανατρέπει το άψογα διαμορφωμένο μέχρι εκείνο το σημείο σενάριο με τα ίδια του τα λόγια;

Συνεχίζει, παρουσιάζοντας ως άλλη μια πιστοποίηση της μεταβολής της άσκησης διοίκησης και της κουλτούρας του σχολείου τη συνειδητή αποχή από τη συμπλήρωση του ημερολογίου σχολικής ζωής, στο οποίο η προηγούμενη διευθύντρια είχε καταγράψει τρεις τόμους προστριβών και προβλημάτων.

Δεν έχω χρησιμοποιήσει το ημερολόγιο ως ρουφιανοβιβλίο που το λέμε. Θα μπορούσα να γράψω, ας πούμε, περιστατικά και μ’ αυτόν τον συνάδελφο τον προβληματικό που έχω τώρα. Που τον διώξαν απ’ το να σχολείο, τον διώξαν απ’ τ’ άλλο, αλλά με όλες τις ιδιαιτερότητές του...

Εδώ ακριβώς αρχίζει να αποκαλύπτεται σταδιακά το ανθρωπολογικά παράδοξο. Ο Ιωσήφ Χρυσός επιχειρεί να πείσει για την επίλυση των προβλημάτων καταγράφοντάς τα παραδόξως με αυξανόμενη ένταση, αμέσως μετά τον λεκτικό εκμηδενισμό τους. Κι εγώ επιχειρώ να ισοροπήσω στο κοφτερό μεταίχμιο δυο σεβασμών: τον σεβασμό προς τον συνάδελφο συνομιλητή μου, με τον οποίο συνδέομαι και με μια μακρόχρονη σχέση αμοιβαίας εκτίμησης και συνεργασίας στα πλαίσια της κοινής εκπαιδευτικής μας πορείας και των δραστηριοτήτων της επιστημονικής ένωσης από τη μια· τον σεβασμό προς την ανθρωπολογία, την επιστήμη που θεραπεύω ερευνώντας και συγγράφοντας από την άλλη. Ο προβληματισμός μου έγκειται ακριβώς στην ιδιαίτερη έμφαση που ο συνομιλητής μου έδωσε στην προσπάθειά του να προβάλει την απουσία προβλημάτων στο σχολείο του. Όντως το σχολείο επί των ημερών του άλλαξε. Σχολεία όμως χωρίς προβλήματα απλώς δεν υπάρχουν.

Η απάντηση στο ερώτημα που ερευνά τους τρόπους με τους οποίους επιχειρεί να επικοινωνήσει το όραμά του ολοκληρώνεται με μια ηρωική παραδοχή. Η επιλογή να στηρίξει στο μέτρο του εφικτού έναν συνάδελφο που δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του λειτουργημάτος του, έχει κοστίσει στον Ιωσήφ Χρυσό αυτό που ο ίδιος παρουσιάζει ως διάλυση του Ολοήμερου στο σχολείο του.

Εντάξει, εμένα μου διέλυσε το Ολοήμερο γιατί είχα 84 παιδιά και τώρα έχω τα μισά, γιατί τα πήραν οι γονείς από το Ολοήμερο, είχαμε και τη μερική αναστολή, αλλά τουλάχιστον δεν έχω έναν άνθρωπο ο οποίος αισθάνεται τρομοκρατημένος, ούτε είναι αποδιοπομπαίος τράγος. Εντάξει, ξέρουμε όλοι τι είναι, αλλά δεν λέμε «να!», δεν είναι ο άνθρωπος με το σημάδι ξέρω γω. Αυτό.

Προσωπικά θα ήθελα να σταθώ στα ηθικά διλήμματα που αναγκαστικά επιφέρει η συνύπαρξη με ανθρώπους που σε κανονικές συνθήκες ή δεν θα βρίσκονταν σε αυτόν τον εργασιακό χώρο ή θα λάμβαναν επισήμως τη δέουσα βοήθεια. Ο τρόπος με τον οποίο κάθε διευθυντής στέκεται απέναντι σε αυτά τα διλήμματα είναι δηλωτικός του αξιακού συστήματος που ενστερνίζεται και βάσει του οποίου αποφασίζει και ενεργεί. Για το ζήτημα γίνεται ιδιαίτερος λόγος και στην περίπτωση του Αριστοτέλη Καστρινού. Εδώ ο συνομιλητής μου θίγει το ζήτημα όχι ως πρόβλημα και μόνο αλλά ως μια κατάσταση που επιδέχεται μια υποφερτή διαχείριση.

Εάν πάντως κάποιος επιχειρούσε να αποτυπώσει το στιλ ηγεσίας που ακολουθεί ο Ιωσήφ Χρυσός στη διοικητική σχάρα,³³ θα εξαναγκαζόταν σε μια ιδιότυπη παρέκκλιση. Από την έως αυτή τη στιγμή συνομιλία προκύπτει ότι ως διευθυντής ενδιαφέρεται και για τα δύο: και να βελτιώσει, δηλαδή, τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών στο σχολείο αλλά και να τους κινητοποιήσει, ώστε να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Στην περίπτωση όμως του εν λόγω συναδέλφου, ακριβώς λόγω της ιδιαιτερότητάς του, ενώ η μεταβλητή του διευθυντικού ενδιαφέροντος για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να βρίσκεται ψηλά, η μεταβλητή του ενδιαφέροντος για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου μεταβαίνει στις πιο χαμηλές θέσεις. Έτσι, ενώ ο ίδιος ο Ιωσήφ Χρυσός θα επιθυμούσε να αυτοπροσδιοριστεί ως διευθυντής (9,9), αναγκαστικά εδώ βρίσκεται αντιμέτωπος με μια κατάσταση που τον ωθεί, στην καλύτερη περίπτωση στο (1,9). Και για να γίνει αυτό περισσότερο κατανοητό, παρουσιάζω τη διοικητική σχάρα, όπως εμφανίζεται στο διαδίκτυο στην προβολή παρουσίασης «ΗΓΕΣΙΑ» της Καλογεροπούλου Μαρίας στον ιστότοπο <https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/ENG112/%CE%97%CE%93%CE%95%CE%A3%CE%99%CE%91.ppt> (προσπελάστηκε 24/3/2019).



18

³³Το Διευθυντικό Πλέγμα (ή Διοικητική Σχάρα) των Blake&Mouton (1960).

Η επιλογή να εμφανίσω σε αυτό το σημείο τη διοικητική σχάρα σχετίζεται με την ακολουθούσα απάντησή του στο ερώτημα που ερευνά τα σημαντικότερα προβλήματα που ο ίδιος εντοπίζει στην προσπάθειά του να διαμορφωθεί στο σχολείο του μια επιθυμητή κουλτούρα.

Ενίοτε, ενίοτε, εντάξει νομίζω ότι έχουσε αυτήν την τάση όλοι οι συνάδελφοι σε όλες τις σχολικές μονάδες, όλοι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, νομίζουν ότι μπορούν να λειτουργήσουν χωρίς όρια. Ξεχνάνε τα όριά τους. Ε, τότε θα πρέπει να τους επαναφέρεις στην τάξη... και πρέπει να τους υπενθυμίζεις με κάποιον τρόπο ότι θα έχουσε κάποιες κυρώσεις.

Εδώ θίγεται μέσα σε ένα κρεσέντο γενίκευσης χωρίς εξαιρέσεις το ζήτημα της παράκαμψης των ορίων της επαγγελματικής δεοντολογίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση. Ως επιβεβλημένος τρόπος αντιμετώπισής του προτείνεται η υπενθύμιση της ύπαρξης κυρώσεων. Είναι η μόνη φορά που γίνεται λόγος για κυρώσεις στην έρευνα. Ενώ δηλαδή και άλλες φορές κάποιιοι διευθυντές που συμμετέχουν στην έρευνα έχουν διαπιστώσει ανεπαρκή εκτέλεση καθηκόντων ή μειωμένο επαγγελματισμό σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς, κανείς δε θέλησε να αναφερθεί σε επιβολή ποινών, έστω και στο επίπεδο της απλής υπόμνησης. Μέσα όμως από μια τέτοια τοποθέτηση η ειδυλλιακή εικόνα της συμμετοχικής ηγεσίας που είχε προβληθεί λίγο νωρίτερα διανθίζεται με αντίρροπα στοιχεία.

Για έναν διευθυντή ο ρόλος του εκπαιδευτικού «εισαγγελέα» αποτελεί μια θλιβερή υποχρέωση, δηλωτική της υπέρβασης ορίων από έναν ή περισσότερους διδάσκοντες, που κατά κανόνα παρακάμπτεται. Σε αυτό το σημείο πάντως οφείλω να κάνω μια παρατήρηση μεθοδολογικού περιεχομένου και να δώσω μια ερμηνεία για αυτή την αιχμηρή αναφορά σε κυρώσεις. Σε μια έρευνα όπως η παρούσα, υπάρχει ένα μερίδιο που θα το χαρακτήριζα ως ανθρωπολογική βιογραφία. Υπάρχουν δηλαδή στοιχεία βιογραφίας τα οποία είτε προκύπτουν ως άμεσα αποτελέσματα της έρευνας, όπως οι απαντήσεις στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου, είτε προκύπτουν έμμεσα ως φιλτραρισμένες ανθρωπολογικά αποθησαυρισμένες πληροφορίες που έχουν προκύψει μέσα στο πεδίο. Και γι' αυτό επανέρχομαι στην επανεγγραφή του εκπαιδευτικού μου παρελθόντος με όρους ανθρωπολογίας ως μεθοδολογικού εργαλείου της έρευνας. Όταν λοιπόν κάποτε ο Ιωσήφ Χρυσός μου είχε μιλήσει για το επαγγελματικό του παρελθόν, πριν ακόμη

καταθέσω την ερευνητική πρόταση, μου είχε εκμυστηρευτεί κάτι που εδώ αποβαίνει αξιοποιήσιμο. Κάποια περίοδο, πριν τον διορισμό του, δίδασκε ηλεκτροφόρα όργανα σε μεγάλο ωδείο, όπου υπήρχε ειδικό σύστημα διδασκαλίας και αξιολόγησής της από επιτελείο Ιαπώνων. Οι Ιάπωνες χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη μεθοδικότητα, αυστηρή τήρηση κανόνων και προδιαγραφών και ειλικρινή αποτίμηση αποτελεσμάτων χωρίς συναισθηματικές παρεμβολές και αλλοιώσεις. Έχοντας περάσει από το καμίνι μιας τέτοιας υψηλών απαιτήσεων διαρκούς αξιολόγησης, αντιλαμβάνεται από πολύ διαφορετικές οδούς πρόσληψης την τρέχουσα δημόσια εκπαιδευτική πραγματικότητα και προφανώς δεν ενστερνίζεται την εδραιωμένη δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία της ήσσονος προσπάθειας. Είναι συνεπώς λογικό να τη στηλιτεύει εδώ σε πρώτη φάση και αναμενόμενο να εντοπίσει και άλλες πτυχές της εκδήλωσής της και να τις στηλιτεύσει σε δεύτερη φάση λίγο αργότερα.

Επειδή όμως δεν είχε αποσαφηνιστεί πλήρως το ζήτημα των ορίων, έθεσα εύλογα το διευκρινιστικό ερώτημα: «Δηλαδή, τι είναι η υπέρβαση του ορίου;», για να πάρω μια απάντηση που αποκάλυψε άλλο ένα σοβαρό πρόβλημα στη σχολική μονάδα.

Υπέρβαση ότι θα αργήσω. Υπέρβαση ότι μπορώ να λείπω ανεξέλεγκτα... Είχαμε μία γυμνάστρια η οποία ισχυριζόμενη και προφασιζόμενη διάφορα προβλήματα υγείας με κάποιο μαγικό τρόπο εξάντλησε όλες τις άδειές της, με ιατρικές γνωματεύσεις, με υπεύθυνες δηλώσεις, από νοσοκομεία, εις βάρος της σχολικής μονάδας. Αυτό είναι πρόβλημα φοβερά ανασχετικό.

Βέβαια, αυτή η υπέρβαση του ορίου είχε παρενέργειες.

Τα παιδιά ήτανε χαμένα, αυτά χάνανε το μάθημα της γυμναστικής μόνιμα. Ήταν σε εκνευρισμό οι δάσκαλοι. Δεν είχαμε μία συνοχή εσωτερική... Δεν μπορούσαμε να κάνουμε δράσεις που ήταν πολύ σημαντικές και με τη συμβολή της ειδικότητας αυτής.

Υπήρξαν όμως και χειρότερα.

Είχαμε με τη συγκεκριμένη εκνευρισμό φοβερό μέρα του σχολικού αθλητισμού που είχαμε κάνει διάφορα πράγματα. Δηλαδή ενώ είχε υπογράψει το πρακτικό την Παρασκευή, τη Δευτέρα πήγε και μας κατήγγειλε, γιατί καπελώναμε λέει την ειδικότητά της. Πήρε τον σχολικό σύμβουλο Φυσικής Αγωγής, τέτοια πράγματα.

Έτσι όμως διαπιστώνουμε ότι τα προβλήματα της σχολικής μονάδας και υπάρχουν και σοβαρά είναι και δύσκολα στη διαχείρισή τους, παρά τους περί του αντιθέτου προηγηθέντες ισχυρισμούς. Ακόμα όμως κι έτσι θα μπορούσε κάποιος να μιλήσει για μεμονωμένα περιστατικά, έστω και αν ο Ιωσήφ Χρυσός έχει εντάξει τις μεμονωμένες περιπτώσεις σε ένα γενικευμένα ισχύον πλαίσιο παραβίασης ορίων που παρατηρεί στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση. Ωστόσο υπάρχει και άλλο ένα πρόβλημα, δηλωτικό επίσης της επικρατούσας, κακώς εννοούμενης δημοσιοϋπαλληλικής νοοτροπίας.

Αυτό που επίσης λείπει είναι ότι δεν έχουνε διαμορφώσει αρκετά μερικοί τη σχολική τους ρουτίνα ακόμα. Είναι σε αυτοσχέδιο επίπεδο. Μετά από τόσα χρόνια βλέπεις εκπαιδευτικούς που ακολουθούνε βέβαια την ύλη, γιατί πρέπει να την ολοκληρώσουνε αλλά πέραν αυτού, ... εντάξει. Όχι ιδιαίτερα πολλή προσπάθεια ούτε και ιδιαίτερο σύστημα. Δηλαδή ό,τι τους λέει ο σχολικός σύμβουλος, ίσα ίσα να κάνουμε τυπικά τις υποχρεώσεις μας, να βγει και η σημερινή ημέρα, αυτό δηλαδή το πράγμα, άντε και η σημερινή ημέρα βγήκε.

Επανέρχεται συχνά στην έρευνα ως εύρημα και φαίνεται πως αποβαίνει βασανιστική για τους ΔΕΜΑ, τους ΔΕΓΜ και τους άλλους δημιουργικούς και φιλότεχνους διευθυντές, για όσους η εργασία τους στο σχολείο είναι ευλογία, πηγή χαράς και πρόκληση για δημιουργία, η τυπική παρουσία κάποιων εκπαιδευτικών στο σχολείο και η επιφανειακή κάλυψη της ύλης. Ο Ιωσήφ Χρυσός πάντως δεν αρκείται στον εντοπισμό του προβλήματος, επιχειρεί και να το αμβλύνει. Η μουσική τον βοηθά σε αυτό.

Θα τουςβάλω επιλεγμένη μουσική. Κάθε μέρα είναι διαφορετική η επιλεγμένη μουσική. Θα μπούνε στις 8:10 και θα' ναι ζεστή η αίθουσα του συλλόγου διδασκόντων, θα' χει μουσική μέσα, θα' ναι τα φώτα αναμμένα. Δεν μπαίνουν σ' έναν παγωμένο, μπαίνουν ήδη σε ζεστό χώρο. Κάπως έτσι. Για να μπορέσω να αλλάξω, να διαμορφώσω την κουλτούρα. Αυτό για μένα είναι στοίχημα κάθε μέρα.

Κάποτε μάλιστα γίνεται ακόμα πιο γενναιόδωρος.

Προσπαθώ να κάνω σαν τιπ κάθε μέρα και να μπορέσω να τους εμπνεύσω. Τους είχα αγοράσει την περασμένη φορά ένα μανταλάκι που είχε επάνω ένα αστεράκι, μία καρδούλα, που έγραφε επάνω το όνομά τους και μπήκανε μέσα και το είδανε. Τους άρεσε.

Σε σχέση με τη διατριβή θα ήθελα να σταθώ, όχι τόσο στην ευγενική κίνηση αβρότητας του ΔΕΜΑ προς τους συναδέλφους του, όσο στη διαμόρφωση ενός πολύ ξεχωριστού και ιδιαίτερου στοιχείου της μουσικής κουλτούρας του σχολείου. Η εμπέδωση της μουσικής ως στοιχείο καλωσορίσματος, η επιλογή του μουσικού καλωσορίσματος ως εκδήλωση ανθρώπινου ενδιαφέροντος, η παρουσία εντέλει της πρωινής μουσικής ως ηχητικό υπόστρωμα της συνειδητής διευθυντικής προσπάθειας να βελτιωθούν οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο συνιστά μια σπάνια, ίσως και μοναδική, έκφραση ενδοσχολικής μουσικής κουλτούρας.

Ο συνομιλητής μου είχε επιστρέψει στην αρχική κατάσταση ισορροπίας. Εντούτοις, το ανικανοποίητο ανθρωπολογικό μου αισθητήριο επέμενε να φωτίσει όσα έμεναν στο μισοσκόταδο. Γι' αυτό και ρώτησα στοχευμένα: «Για τους ανθρώπους που είναι κάπως περίεργοι...»;

Η απάντηση ήρθε να αναδείξει και άλλα προβλήματα σε σχέση με τον προαναφερθέντα υπεύθυνο ολοήμερου, από σχεδόν κωμικά «εγώ τον είχα πιάσει να είναι στο ολοήμερο και να κόβει τα νύχια του», μέχρι εντελώς εξοργιστικά.

Θα μπορούσε να κάτσει μία παραπάνω ώρα βλέποντας ότι η σχολική μονάδα είναι στο κόκκινο - μέχρι τις δύο είναι στο κόκκινο η σχολική μονάδα, έτσι; - και αυτός έλεγε "όχι, εγώ είμαι υπεύθυνος ολοήμερου και αυτή τη στιγμή δεν πρέπει να μπω εγώ μες στην τάξη" και έβγαине και πήγαινε απέναντι στο εμπορικό κέντρο και έπαιρνε καφέ.

Ο Ιωσήφ Χρυσός όμως βρίσκει για όλα λύσεις. «Έχω χαρτί αυτή τη στιγμή που συντάξα, όπου υπέγραφε, για να' χω κι εγώ το αρχείο πόσες φορές μπαινόβγαине ο συγκεκριμένος».

Το συγκλονιστικό για την έρευνα όμως εύρημα βρίσκεται αμέσως παρακάτω όπου ο συνομιλητής μου αποκάλυψε αυτό που στο βάθος τον βασάνιζε και που τόση ώρα προσπαθούσε να ξορκίσει μέσα από αφηγήσεις πραγματικών γεγονότων και θεωρητικές αναφορές.

Σε άλλη στιγμή που θα' λεγε, ξέρεις, να μιλήσει για αυταρχικό μοντέλο διοίκησης, θα βγάλω κι εγώ τα δεκαπέντε χαρτιά που' χει μπαινοβγεί, θα πω: "Ποιο αυταρχικό μοντέλο διοίκησης; Εγώ δεν σου είπα ποτέ όχι. Εδώ τι έχεις υπογράψει; Αν θες να μιλήσουμε για πραγματική σχολική

ηγεσία η δικιά μου είναι πάρα πολύ υποχωρητική γιατί σε άφηνε κάθε τρεις και λίγο κι έχω δεκαπέντε χαρτιά που χεις πάει απέναντι, έστω για μία ώρα που χεις ζητήσει. Κατάλαβες”;

Τότε απολάμβανα τη γλαφυρότητα της αφήγησης. Μετά την απομαγνητοφώνηση όμως αισθάνθηκα ότι ο ερευνητής μοιάζει σε κάποιο βαθμό με ανακριτή. Ο Ιωσήφ Χρυσός, ενώ σε όλη τη διάρκεια της μέχρι αυτού του σημείου συνομιλίας επιχειρεί να προβάλει ως μερικώς επιτευχθείσα και πλήρως επιδιωκόμενη τη συμμετοχική διοίκηση, αναφέρεται ξαφνικά σε αυταρχικό μοντέλο διοίκησης. Ο ίδιος ασφαλώς αρνείται κατηγορηματικά ότι το υιοθετεί, και μάλιστα με επιχειρήματα. Ωστόσο από τα συμφραζόμενα προκύπτει ότι έχει χρησιμοποιηθεί από τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ως μομφή εναντίον του. Δυστυχώς εκπαιδευτικοί με τέτοιο προφίλ πολύ συχνά κατηγορούν με αντίστοιχους τρόπους και χαρακτηρισμούς τους διευθυντές τους. Κάποιος διευθυντής, υπό τη διοίκηση του οποίου έχω εργαστεί, και ο οποίος νοιάζεται διαχρονικά στο μέγιστο βαθμό για όλο το ανθρώπινο δυναμικό στα σχολεία όπου έχει εργαστεί, βρέθηκε σε αντίστοιχη θέση και ενεπλάκη σε ΕΔΕ από «συνάδελφο» με εντελώς αλλοπρόσαλλη συμπεριφορά.



18

Εξετάζοντας ξανά, ύστερα από όλα αυτά, τη διοικητική σχάρα διαπιστώνω ότι ο Ιωσήφ Χρυσός αυτοσυστήνεται γενικά ως διευθυντής εφαρμόζων συνεργατική διοίκηση, τοποθετημένος στο διευθυντικό πλέγμα στο (9,9). Ειδικά για την περίπτωση του «σταμπαρισμένου» συναδέλφου αυτοπροβάλλεται ως ασκών συναδελφική διοίκηση, ευρισκόμενος στο (1,9). Αντίθετα εκείνος τον αντιλαμβάνεται ως διευθυντή που υιοθετεί την απολυταρχική διοίκηση και τον τοποθετεί στο (9,1).

Το μόνο σίγουρο είναι ότι ένας άνθρωπος απαιτητικός με τον εαυτό του πρωταρχικά και κατά συνέπεια και με τους άλλους αποκλείεται να κινείται κοντά στο (1,1) που χαρακτηρίζει την αδιάφορη διοίκηση, ούτε όμως και στο (5,5) που χαρακτηρίζει τη μέτρια διοίκηση, όπου το ενδιαφέρον τόσο για τους ανθρώπους, όσο και για τις επιδόσεις είναι χλιαρό. Το οδυνηρό (9,1) της σχάρας μου μεταφέρθηκε ως απόηχος της διεύθυνσης του Ιωσήφ Χρυσού και από εκπαιδευτικό ειδικότητας που συμπλήρωνε ωράριο στο σχολείο του, το σχολικό έτος 2017-18. Αυτό όμως, όπως διαπιστώνεται και σε άλλα σημεία της έρευνας, είναι μια συνήθης αρχική αντίδραση των εκπαιδευτικών, όταν ένας διευθυντής επιχειρήσει δραστική μεταβολή της υφιστάμενης κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα.

Η χρήση της σχάρας στην περίπτωση του Ιωσήφ Χρυσού αποτέλεσε συγγραφική επιλογή, διότι οι απαντήσεις του κινούνταν σε μια τέτοια γκάμα που δεν βρήκα άλλον προσφορότερο τρόπο να την αναδείξω. Η δυσκολία να τοποθετηθεί σε ένα συγκεκριμένο σημείο του πλέγματος πιστοποιεί ότι τέτοιου τύπου αποτυπώσεις που επιχειρούν να εμφανίσουν παγιωμένες καταστάσεις δεν είναι οι πλέον κατάλληλες για τη μελέτη δυναμικών διαδικασιών. Είναι άλλωστε μια βασική παράμετρος που διαφοροποιεί τους διευθυντές της έρευνας ο χρόνος άσκησης διευθυντικών καθηκόντων. Ο Ιωσήφ Χρυσός, πνεύμα διαρκώς ανήσυχο, θέλησε με το πολύ σύντομο πέρασμά του από τη θέση του διευθυντή να μην αποκρυσταλλωθεί ποτέ σε παγιωμένη κατάσταση, πρόλαβε ωστόσο να αφήσει ένα πολύ ισχυρό αποτύπωμα επιδιώξεων και ενεργειών.

Θα ήταν πολύ πιο ομαλό και εύκολο να αποδεχτεί την ύπαρξη προβλημάτων και να τα αναδείξει. Αντ' αυτού επιδίωξε να ζωγραφίσει μια ειδυλλιακή εικόνα. Και μόλις τη ζωγράφισε, παράταιρα χρώματα άρχισαν να αναδύονται στην επιφάνεια. Ο «υπερήρωας» όντως έκανε το κατόρθωμά του. Στην ανάγκη του όμως να αυτοεπιβεβαιωθεί παραγνώρισε κάτι πολύ στοιχειώδες. Υπάρχουν πράγματα που ούτε οι υπερήρωες δεν μπορούν να κάνουν.

Καλοκαίρι του 2019. Σε μια εκκλησία συναντώ – ποιαν άλλη; - τη σύζυγο του Ιωσήφ Χρυσού. «Ε, δεν τα ξέρεις; Ο Ιωσήφ δεν ησυχάζει ποτέ». Τι διαφορετικό θα μπορούσε να πει άλλωστε για ένα τέτοιο ανήσυχο πνεύμα;

ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΚΥΡΜΠΑΤΣΟΣ

Ο Ιανός



34

«Ο διευθυντής κατασπαράζει τον ανθρωπολόγο»

Σεμινάριο υποψηφίων διδασκόντων του τομέα Εθνομουσικολογίας και Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας 2018-19. Λίγο πριν ξεκινήσει το πρώτο μάθημα του σεμιναρίου συναντώ την Τζώρτζια Παναγή, μια συνυποψήφια διδάκτορα με την οποία είχα συνεργαστεί παλαιότερα σε ένα μουσικοπαιδαγωγικό – εθνομουσικολογικό πρότζεκτ. Στο ενδιαφέρον της να μάθει πώς τα πηγαίνω ως διευθυντής και πώς προχωράει η διατριβή, της απάντησα με οδυνηρή ειλικρίνεια: «ο διευθυντής κατασπαράζει τον ανθρωπολόγο».

Αυτή η απάντηση εξηγεί σε μεγάλο βαθμό τον υπότιτλο «Ο Ιανός» και τη συγγραφική επιλογή ο ερευνητής εαυτός μου να μιλάει σε α' ενικό πρόσωπο και ο διευθυντής εαυτός μου να έχει ονοματεπώνυμο. Στον άξονα του χρόνου οι δυο τους είναι άσπονδοι εχθροί.

«Συνομίλησα» με τον Αντώνιο Κυρμπάτσο τον Αύγουστο του 2019, σε μια στιγμή που βρισκόμουν σε θέση ισχύος απέναντί του, με την επίγνωση ότι ήταν η τελευταία μου ευκαιρία για

³⁴<https://pitsirikos.net/wp-content/uploads/2016/12/ianos1.jpg>

μια τέτοιου τύπου εικονική συνομιλία, λίγο πριν την ολοκλήρωση της διατριβής. Του ζήτησα μάλιστα να είναι μεστός και σύντομος στις απαντήσεις του. Η «συνομιλία» παρακολουθεί το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου και η δομή της παρουσίασής της αντιστοιχεί στη δομή της παρουσίασης των συνεντεύξεων με τους υπόλοιπους διευθυντές της έρευνας με μια διαφορά. Πρώτα γίνεται αναφορά στις σπουδές και την επαγγελματική πορεία, για να καταστεί εξαρχής σαφέστερο το πώς προέκυψε ο διευθυντής και πώς ο ανθρωπολόγος. Ειδικά όμως σε αυτό το σημείο και μόνο, επειδή οι δύο φωνές κατ' ανάγκη ταυτίζονται, χρησιμοποιώ διαρκώς το πρώτο πρόσωπο.

Οι μουσικές μου σπουδές είναι ωδειακές και έχω λάβει πτυχία σε κλασική κιθάρα, αρμονία και αντίστιξη. Έχω επίσης λάβει πτυχίο από το τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ και ολοκλήρωσα το διατμηματικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα “Μουσική Κουλτούρα και Επικοινωνία: Ανθρωπολογικές και Επικοινωνιακές Προσεγγίσεις της Μουσικής” των Τμημάτων Μουσικών Σπουδών και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του ΕΚΠΑ, το οποίο απετέλεσε και την απαρχή της ενασχόλησής μου με την Πολιτισμική Ανθρωπολογία. Οι μουσικές μου σπουδές με διαμόρφωσαν ως καλλιτέχνη και αυτή μου την ιδιότητα, προσπάθησα να την αναπτύξω μέσα στο πλαίσιο της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως εκπαιδευτικός λειτουργός της και από τον Σεπτέμβρη του 2017 μάχομαι να μην την απεμπολήσω ως διοικητικός λειτουργός της. Οι φιλολογικές μου σπουδές, πέρα από κάποια στοιχειώδη, χρήσιμη οπωσδήποτε, κατάρτιση γύρω από την Παιδαγωγική, τη Φιλοσοφία και την Ψυχολογία που μου προσέφεραν, με έχουν βοηθήσει στο να είμαι πολύ επιλεκτικός με τις λέξεις και τις φράσεις, όταν χρειάζεται να παράξω γραπτό κείμενο (από στίχους για τραγούδι ή διασκευή θεατρικού έργου για σχολική χρήση, μέχρι διοικητικό έγγραφο), στο να αποκτώ μια πιο απαιτητική, ταυτόχρονα όμως και πιο ζεστή, σχέση με τα κείμενα που διαβάζω (εδώ εξαιρούνται τα διοικητικά έγγραφα, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά στη θέρμη με την οποία προσεγγίζω τον γραπτό λόγο), στο να εξοπλίζω τη διδακτική μου φαρέτρα με εξωμουσικά όπλα. Οι ανθρωπολογικές μου σπουδές με εξοικειώνουν με πιο σύνθετους τρόπους πρόσληψης της πραγματικότητας, εμπλουτίζουν με άλλα λόγια τα βιώματα της καθημερινότητας με ερμηνείες που παλαιότερα ήταν έξω από το πεδίο της σκέψης μου ή υφίσταντο ως σκέψεις, όχι ακριβώς ασύνδετες, αλλά οπωσδήποτε μη δυνάμενες να συγκροτηθούν σε μια ενιαία μορφή. Το επίμονα επαναλαμβανόμενο καθηγητικό ερώτημα «πού βρίσκεται η ανθρωπολογία;» σε

συναντήσεις υποψηφίων διδασκόντων του τομέα που παρουσίαζαν τις διατριβές τους κατά το δεύτερο έτος της εκπόνησης της διατριβής με στοιχειώνει από τότε ως προαπαιτούμενο σκέψης, ώστε να μπορέσω να φτάσω στο επιθυμητό «απαιτούμενο γραφής». Έτσι άλλωστε προέκυψαν οι προτεινόμενες στη διατριβή θεωρίες του «επεκτεινόμενου πυλώνα» και της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» και κάπως έτσι η θεωρία της επιτέλεσης και η συμβολική αλληλεπίδραση χρωματίζουν μέσα από τα ερμηνευτικά τους σχήματα λέξεις, νεύματα, κινήσεις αυθόρμητες ή προμελετημένες, απ' όπου κι αν προέρχονται.

Πέρα όμως από τις επίσημες μακράς διάρκειας σπουδές έχω παρακολουθήσει πολλά σεμινάρια, συνέδρια και ημερίδες. Δύο από αυτά τα σεμινάρια υπήρξαν καθοριστικά. Το πρώτο ήταν ένα πολύμηνο σεμινάριο που πραγματοποιήταν ενδεικτικά περιεχόμενα και ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας της Μουσικής στο σχολείο. Ευτυχώς το παρακολούθησα το 1993, αρκετά πριν τον διορισμό μου και απετέλεσε τη βασική μου κατάρτιση, έναν ασφαλή οδικό χάρτη, από τον οποίο αντλώ ακόμα και σήμερα υλικό και ιδέες. Το δεύτερο, τον Αύγουστο του 2007, ήταν ένα εντατικό σεμινάριο εκατό ωρών ειδικά σχεδιασμένο για εκπαιδευτικούς Μουσικής, το οποίο μέσα από έναν βομβαρδισμό επιστημονικών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων με έκανε να συνειδητοποιήσω την ανάγκη να αποκτήσω βαθύτερη επιστημονική συγκρότηση και έτσι μου έδωσε μια αποφασιστική ώθηση, ώστε να προχωρήσω τις σπουδές μου σε μεταπτυχιακό επίπεδο.

Η ενασχόλησή μου με τη διδασκαλία καλύπτει σχεδόν ολόκληρη την ενήλικη ζωή μου. Από το 1985 άρχισα να διδάσκω κλασική κιθάρα σε ωδεία, ενώ από το 1993 άρχισα να διδάσκω φιλολογικά μαθήματα σε φροντιστήρια. Το 1994-95 εργάστηκα ως αναπληρωτής φιλόλογος σε Μουσικό Λύκειο, γεγονός που ενστάλαξε στην ψυχή μου το άρωμα μιας πολύ ιδιαίτερης σχολικής αύρας. Αυτό το άρωμα από το 1996 και έπειτα, οπότε και διορίστηκα ως εκπαιδευτικός Μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πασχίζω να το διατηρήσω ζωντανό ως μνήμη, ως κίνητρο, ως στόχο, ως υπόδειγμα στην προσπάθειά μου να συντελέσω δραστικά στο να διαμορφωθεί, σε όποιο σχολείο κι αν βρεθώ, μια αξιόλογη μουσική κουλτούρα. Αυτό το άρωμα άλλωστε προσανατόλισε σε κάποιο βαθμό τη σκέψη μου στη διατύπωση του κυρίως ερευνητικού ερωτήματος της διατριβής με όρους ανθρωπολογίας. Όσο για το ερώτημα σχετικά με την επίδραση της εκπαιδευτικής μου εμπειρίας στη σκέψη και στη δράση μου ως ΔΕΜΑ, καθώς αναστοχάζομαι τόσο τις απαντήσεις των συνομιλητών μου διευθυντών στις συνεντεύξεις, όσο και το προσωπικό μου εκπαιδευτικό βίωμα

που περιλαμβάνει πλέον τρία εξελικτικά στάδια σε σχολικό περιβάλλον, διαπιστώνω ότι αφήνει έξω κάτι εξόχως σημαντικό: τα συναισθήματα. Ως φιλόλογος απολάμβανα τις μουσικές επιτεύξεις των μαθητών μου μόνο ως ακροατής. Ως εκπαιδευτικός Μουσικής απολάμβανα στο μάθημα το πέρασμα των μικρών πια στην ηλικία μαθητών μου από τη μουσική άγνοια στη μουσική εξερεύνηση, ενώ στις επιτελέσεις τη μουσική μας σύμπραξη. (Ειρήσθω εν παρόδω, ως ανθρωπολόγος απολαμβάνω να βλέπω να ξεδιπλώνονται στο πεδίο όσα ο εκπαιδευτικός Μουσικής εαυτός μου σκαρφιζόταν αλλά και από τη θέση του διευθυντή συνεχίζει να σκαρφίζεται, ώστε να προκύπτουν ανθρωπολογικώς αξιοσημείωτα συμβάντα). Ως ΔΕΜΑ απολαμβάνω πλέον τα μαθήματα με τη λαχτάρα της σπάνιας συνάντησης, αφού το διδακτικό μου ωράριο έχει μειωθεί αρκετά, και τις επιτελέσεις με τη χαρά των ευχάριστων επιπλοκών που προκαλεί η σύζευξη των ιδιοτήτων του μαέστρου της σχολικής χορωδίας και του διευθυντή σχολικής μονάδας στο ίδιο πρόσωπο. Συναισθήματα όμως νιώθουν όλοι μέσα στο σχολείο. Και αν τα συναισθήματα των συναδέλφων δασκάλων δεν είχαν λόγο να μην είναι θετικά όσο ήμουν εκπαιδευτικός Μουσικής, απέκτησαν έναν τέτοιο λόγο όταν έγινα «εξωτικός», δηλαδή όχι δάσκαλος, διευθυντής. Έτσι, ενώ η εκπαιδευτική μου εμπειρία με μάθαινε να παίρνω πολλές και πανταχόθεν καλοδεχούμενες πρωτοβουλίες, όσον αφορά στη διαμόρφωση ακμαίας μουσικής κουλτούρας σε κάθε σχολική μονάδα όπου δίδασκα, οι πρωτοβουλίες που πήρα κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους της διευθυντικής μου πορείας δεν έγιναν καθολικά ευμενώς αποδεκτές. Για αυτά όμως θα γίνει εκτενής λόγος στη συνέχεια.

Το σχολείο στο οποίο τοποθετήθηκε διευθυντής ο Αντώνιος Κυρμπάτσος βρίσκεται σε μια σχετικά υποβαθμισμένη οικονομικά και μορφωτικά περιοχή του δεύτερου μεγαλύτερου δήμου της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Η δύναμη του σχολείου σε μαθητές διαρκώς φθίνει καθώς από τον Σεπτέμβριο του 2017 γίνεται σε πανελλαδικό επίπεδο αντιληπτή η επίδραση της οικονομικής κρίσης στις γεννήσεις. Η υπογεννητικότητα όμως έφερε και μια δεύτερη συνέπεια που σχετίζεται με τις συνήθειες στην Ελλάδα θεσμικές μεταβολές. Το καλοκαίρι του 2018 το Υπουργείο Παιδείας αποφασίζει να έχουν υποδιευθυντή όσα σχολεία έχουν περισσότερους από 120 μαθητές. Αυτό το όριο όμως το ξεπερνούσε το σχολείο μέχρι το σχολικό έτος 2016-17, δηλαδή πριν τις κρίσεις του 2017. Αφού λοιπόν κάθε ΣΤ΄ που φεύγει είναι πολυπληθέστερη από κάθε Α΄ που έρχεται το ενδεχόμενο τοποθέτησης υποδιευθυντή απομακρύνεται ολοένα και περισσότερο.

Υπάρχουν πολλά παιδιά με αλβανική καταγωγή, σε μερικά μάλιστα τμήματα αποτελούν την πλειονότητα. Στις παρελάσεις του σχολικού έτους 2018-19 και οι δύο σημαιοφόροι είχαν αλβανική καταγωγή. Στο σχολείο υπάρχουν και μαθητές Ρομά (πέντε την πρώτη χρονιά, οκτώ τη δεύτερη). Δύο από αυτούς έχουν μια απίστευτη έφεση στο τουμπερλέκι. Παίζουν αυτοσχέδια πολυρρυθμικά σχήματα μόνοι τους, απόρροια βιωματικής μάθησης σε πανηγύρια των κοινοτήτων τους, δυσκολεύονται όμως να παρακολουθήσουν τη ροή του μαθήματος και να παίξουν ακόμη και πολύ πιο απλά ρυθμικά σχήματα, ενταγμένα σε εκτός πανηγυριού πλαίσια. Γενικά όμως έχουν ελλιπή φοίτηση, δυσκολίες στη μάθηση, δύσκολο οικογενειακό περιβάλλον και κάποιες φορές, κυρίως αν έχουν παραμεγαλώσει στην ηλικία, προκαλούν ποικίλα προβλήματα.

Το ερώτημα που διερευνά την ετερότητα των εκπαιδευτικών και την εξωτικότητα του δασκάλου διευθυντή εξίταρε τον συνομιλητή μου.

Ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής την πρώτη φορά που συναντηθήκαμε μου εκδήλωσε την ικανοποίησή του για το ότι είμαι εκπαιδευτικός ειδικότητας. Λίγους μήνες αργότερα μου αποκάλυψε ότι ο προηγούμενος διευθυντής αυτοχαρακτηριζόταν δασκαλοκεντρικός και του είχε πει, μάλλον άκομψα, ότι δεν ασχολείται με τις ειδικότητες και τον ενδιαφέρουν μόνο οι δάσκαλοι.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τον αντιμετωπίζουν αναμενόμενα, ως διευθυντή. Υπάρχει όμως και ένας, ο πιο υποστηρικτικός και ο πιο εργατικός, που παραδόξως (;) δυσκολεύεται να διαχειριστεί αυτή την ιδιαιτερότητα του μη δασκάλου διευθυντή. Τον Απρίλιο του 2019 η προγραμματισμένη επίσκεψη στην Ακρόπολη δεν πραγματοποιήθηκε λόγω κακών καιρικών συνθηκών. Την επόμενη εβδομάδα υπήρχε προγραμματισμένη εκδρομή στο Μέγαρο Μουσικής. Οι δάσκαλοι θεώρησαν ευκαιρία να γίνει η εκδρομή στην Ακρόπολη εκείνη την ημέρα. Τελικά ο Αντώνιος Κυρμπάτσος επέμεινε και έγινε η επίσκεψη στο Μέγαρο. Στο ενδιάμεσο διάστημα ο υποστηρικτικός – εργατικός δάσκαλος ύψωσε τη φωνή. «Σκέφτεσαι μόνο σαν μουσικός και ξεχνάς πως είσαι διευθυντής»! Αναφορά στο συγκεκριμένο περιστατικό γίνεται με ποκίλες αφορμές σε διάφορα σημεία της διατριβής. Με τον ίδιο πάντως δάσκαλο υπήρξαν κόντρες και την πρώτη χρονιά, οι οποίες περιγράφονται στο κεφάλαιο που μελετά κυρίως τη μουσική κουλτούρα.

Παρενθετικά σημειώνω ότι το περιστατικό της εκδρομής στο Μέγαρο το ανέφερα στην Τζώρτζια Παναγή σε ένα από τα ενδιάμεσα σεμινάρια του ετήσιου κύκλου. Στο αμέσως επόμενο

μου εκμυστηρεύτηκε. «Σε ρωτάω, γιατί σκεφτόμουν μήπως μπω στη διαδικασία να γίνω διευθύντρια. Αλλά έτσι που μου τα περιγράφεις...».

Επιστροφή στη συνομιλία με τον Αντώνιο Κυρμπάτσο. Ο συνομιλητής μου, επιχειρώντας να ερμηνεύσει την όποια αμηχανία των δασκάλων του σχολείου να διαχειριστούν το ότι ο διευθυντής τους ήταν εκπαιδευτικός Μουσικής, εστίασε κυρίως στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί Μουσικής που τοποθετούνταν σε αυτό το σχολείο συμπλήρωναν ό, τι τους περίσσευε από αδιάθετες ώρες, ήταν δηλαδή γι' αυτούς το τελευταίο σχολείο μετακίνησης, τρίτο ή ακόμα και τέταρτο. Η ειδικότητα του εκπαιδευτικού Μουσικής δεν είχε συνδεθεί με συγκεκριμένο πρόσωπο και κατά κανόνα δεν συνέβαλε ιδιαίτερα στην προετοιμασία των εκδηλώσεων του σχολείου. «Ποτέ δεν ποντάραμε στον μουσικό» έλεγε και ξανάλεγε, ο Ευγένιος Παναγιωτόπουλος, ο γνωστός εμβληματικός δάσκαλος που πρωταγωνιστεί στη συνομιλία μας. Μετά το πέρας του εορτασμού του Πολυτεχνείου η Ξανθίπη Λιάκου, μια άλλη δασκάλα, στην οποία ο Αντώνιος Κυρμπάτσος έχει προσδώσει το προσωνύμιο «υπερδιευθύντρια» λόγω του δυναμικού της χαρακτήρα, έδειξε την άλλη όψη του νομίσματος, όταν χαριτολογώντας σχολίασε: «πολύ απαραίτητος μας έχετε γίνει κύριε διευθυντά και δεν μου αρέσει καθόλου αυτό».

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι σε ένα σχολείο όπου ο απλώς εκπαιδευτικός Μουσικής είναι σχεδόν εξωτικός, ένας διευθυντής εκπαιδευτικός Μουσικής δεν μπορεί να είναι και η πλέον αναμενόμενη διευθυντική συνθήκη για τους δασκάλους του. Έτσι λοιπόν δεν είναι καθόλου περίεργο που ο συνομιλητής μου θεώρησε πως η κουλτούρα που βρήκε «ήταν υποστηρικτική σε ανθρώπινο επίπεδο, αλλά γεμάτη παγίδες σε διοικητικό».

Ένα μεγάλο μειονέκτημα στο διευθυντικό ξεκίνημα του Αντωνίου Κυρμπάτσου ήταν η διοικητική του άγνοια. Σε αυτό βέβαια ευθύνεται σημαντικά η ειδικότητά του. Όταν είχε εκφράσει την πρόθεσή του να γίνει υποδιευθυντής στο σχολείο της οργανικής του θέσης, εισέπραξε μια ευγενική, πλην όμως αδιαπραγμάτευτη αντίρρηση, εξαιτίας του γεγονότος ότι έπρεπε να συμπληρώνει ώρες και σε άλλο σχολείο, με ενδεχόμενο να απουσιάζει μία ολόκληρη ημέρα κάθε εβδομάδα, ίσως και περισσότερο. «Θέλω κάποιον να μπορεί να είναι στο πόδι μου ανά πάσα στιγμή, αν χρειαστεί να λείψω» του ξεκαθάρισε ο διευθυντής του. Από την άλλη, είναι ο μοναδικός ΔΕΜΑ της ενότητας που δεν είχε διατελέσει υπεύθυνος Πολιτιστικών Θεμάτων ή Αγωγής Υγείας,

όπως οι προηγούμενοι τρεις και αρκετοί από τους υπόλοιπους διευθυντές της έρευνας, θέση που ασφαλώς αποτελεί μια σημαντική διοικητική υποδομή για κάθε επίδοξο διευθυντή.

Επί της ουσίας, ακόμη μεγαλύτερο πρόβλημα αποδείχθηκε το προηγούμενο υπερσυγκεντρωτικό στίλ διοίκησης της σχολικής μονάδας. Ο απερχόμενος διευθυντής του 2017, συνδικαλιστής επί πολλά έτη, ο οποίος είχε αναλάβει σχεδόν εξ ολοκλήρου τις διοικητικές εργασίες, της συγγραφής του πρακτικού συμπεριλαμβανομένης, είτε χαρακτηριστικά κατά τη διαδικασία παραλαβής – παράδοσης: «Εγώ παίρνω το επίδομα, εγώ πρέπει να τα κάνω όλα. Έτσι το βλέπω». Αυτή η στάση ήταν ίσως ο κυριότερος λόγος για τον οποίο αισθάνομαι ότι ο συνομιλητής μου με κατασπαράζει τα δύο τελευταία χρόνια, προσπαθώντας να φέρει εις πέρας ακόμη και πράγματα που σε σχολεία με άλλη κουλτούρα διοίκησης δεν θα του αναλογούσαν.

Σε σχέση με το σχολικό κλίμα ο Αντώνιος Κυρμπάτσος διαπίστωσε ότι η επίδραση του διευθυντή είναι θετική εάν είναι χαλαρός και δεν αγγίζει διακεκαυμένες ζώνες.

Όταν στην αρχή της δεύτερης χρονιάς τόλμησα να τους πω ότι περιμένω πρόσκληση για να παρακολουθήσω ένα μάθημά τους, παρόλο που τους εξήγησα ότι το κίνητρό μου είναι η φιλομάθεια και ότι θα είχα να αποκομίσω παιδαγωγικές ωφέλειες από τη διδασκαλία τους, με είδαν ως εφιαλτική αφύπνιση του επιθεωρητισμού, με μόνη φανερή εξαίρεση τον γυμναστή.

Παρ' όλα αυτά η χαρακτηριστική ρήση της εκπαιδευτικού των Αγγλικών «είμαστε κολλέγιο», διατυπωμένη πολλές φορές από ποικίλες αφορμές, αποτυπώνει σε μεγάλο βαθμό την αλήθεια. Δεν υπάρχουν στην παρούσα φάση ακραίες συμπεριφορές μαθητών ή παγιωμένες έριδες και αντιπαραθέσεις με τους γονείς ή μεταξύ των συναδέλφων. Και είναι αλήθεια ότι η φωτογραφία των εκπαιδευτικών του σχολείου στη φωτογράφιση του 2018-19 ακτινοβολεί αυτοεκτίμηση και εργασιακή ικανοποίηση. Όπως το είπε χαρακτηριστικά και ο συνομιλητής μου: «όλο καμάρι και χαρά».

Απέναντι στο σύνθετο βιβλιογραφικό αίτημα «και παιδαγωγός και μάνατζερ» μου απάντησε αρχικά ότι είναι και τα δύο απαραίτητα, όχι όμως και αρκετά. Στη συνέχεια, θέλοντας να με πείσει για την επιστημονική του επάρκεια διά της επικλήσεως στην αυθεντία των βιβλιογραφικών δεδομένων, παραβίασε τη συνθήκη της συντομίας που είχαμε συνάψει. Γι' αυτό και συνοψίζω.

1. Το να είναι ο διευθυντής παιδαγωγός είναι η πιο στοιχειώδης συνθήκη που απαιτείται για να λειτουργήσει η σχολική μονάδα. Το πρόβλημα όμως είναι ότι, όπως επεσήμανε

και ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής του σχολείου του, «η Παιδαγωγική πρέπει να γραφτεί από την αρχή». Η τεχνολογία και ο ρους της Ιστορίας μετασχηματίζουν τις απαιτήσεις της εκπαίδευσης και τον ρόλο του εκπαιδευτικού ραγδαία.

2. Το να είναι ο διευθυντής καλός μάνατζερ είναι απαραίτητο. Καλός θεωρείται ο μάνατζερ που κάνει σωστά τα πράγματα. Ποια πράγματα όμως; «Πώς να διαχειριστείς κληρονομημένα χρέη όταν η χρηματοδότηση δεν φτάνει ούτε για τους τρέχοντες λογαριασμούς; Πώς να διαχειριστείς το ότι η Διεύθυνση σε εγκαλεί γιατί στο πρακτικό που στέλνεις δεν αναφέρεις ότι στις 7/6 θα εφαρμοστεί η τσάντα στο σχολείο»; Κατά τον συνομιλητή μου, καλός μάνατζερ είναι ο διευθυντής που μπορεί: α) να εκμεταλλευτεί στο έπακρο τα δυνατά στοιχεία των εκπαιδευτικών, σε διδασκαλία, διοίκηση και σχέσεις με τους γονείς· β) να ενεργοποιεί τον σύλλογο γονέων, για να προσφέρει κάθε είδους βοήθεια, χωρίς να αναμειγνύεται στη λειτουργία του σχολείου· γ) να κινητοποιεί τους μαθητές· δ) να είναι απολύτως σύννομος και να τηρεί τις ημερομηνίες στις γραφειοκρατικές του υποχρεώσεις, χωρίς να «καίγεται» εργασιακά.
3. Ο καλός μάνατζερ εξασφαλίζει ομαλή καθημερινότητα. Η ουσία όμως βρίσκεται στο να μπορέσει ένας διευθυντής να αναδειχθεί σε αληθινό ηγέτη. Ο ηγέτης, όπως λένε και τα βιβλία, κάνει τα σωστά πράγματα και εξασφαλίζει ομαλή και διαρκώς βελτιούμενη μακροπρόθεσμη στον οργανισμό όπου ηγείται. Με τα δεδομένα όμως του εκπαιδευτικού συστήματος και της διαμορφωμένης νοοτροπίας ο διευθυντής – ηγέτης είναι ξεβόλεμα για όλους.

Σε ό,τι αφορά στην επίδραση της γνώσης της Μουσικής Παιδαγωγικής στην άσκηση διευθυντικού έργου ο Αντώνιος Κυρμπάτσος μου είπε ότι η παρουσία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε πολλά σχολεία ταυτόχρονα εξασφαλίζει μια πολύτιμη τριβή με πολλούς διευθυντές (ο ίδιος μέτρησε στον εργασιακό του βίο ως εκπαιδευτικός συνολικά δεκαέξι, δεκατρείς άντρες και τρεις γυναίκες) και ποικίλα στιλ διοίκησης και ηγεσίας, και σε αυτή τη θέση βρίσκω ένα νήμα που τον συνδέει με τον Ιωσήφ Χρυσό. Από εκεί και μετά όμως υπάρχουν δυο βασικά εκκρεμή ζητήματα. Πρώτον, «τους μαθητές είναι πιο εύκολο να τους ενορχηστρώσεις, αν μπορείς να γίνεις κι εσύ παιδί, ενώ με τους ενήλικες δεν είναι τόσο απλό». Δεύτερον, «μπορεί σε έναν διευθυντή να εκτιμάς ένα στοιχείο που όμως δεν σου ταιριάζει καθόλου και δεν μπορείς να το υποστηρίξεις, διότι είναι

ασύμβατο με τον χαρακτήρα σου». Επομένως η γνώση της Μουσικής Παιδαγωγικής συμβάλλει θετικά, αλλά με προϋποθέσεις.

Ένα Σχολείο Χαράς, Σοφίας και Δύναμης

Έχοντας σκιαγραφήσει σε γενικές γραμμές το ηγετικό προφίλ του Αντωνίου Κυρμπάτσου, προχώρησα στην ερώτηση που διερευνά το διευθυντικό όραμα. Ο συνομιλητής μου αρχικά μου γνωστοποίησε πώς το ανακοίνωσε στους συναδέλφους του τις πρώτες ημέρες του Σεπτέμβρη του 2017, αμέσως μετά την ανάληψη των καθηκόντων και πριν την έναρξη των μαθημάτων.

Θα ήθελα κάθε πρωί, όλοι μας, και εμείς και οι μαθητές, να ερχόμαστε με χαρά και όταν φεύγουμε, να είμαστε λίγο πιο σοφοί και πιο δυνατοί απ' όσο ήμαστε όταν ήρθαμε. Να φτιάξουμε μαζί ένα σχολείο χαράς, σοφίας και δύναμης.

Μου αποκάλυψε επίσης και την πορεία της σκέψης του μέχρι να φτάσει στη σύλληψή του οράματός του.

Ενώ βρισκόμουν στη διαδικασία να βρω έναν τρόπο να αποδώσω ευσύνοπτα την προσωπική μου θέαση στους συναδέλφους που πρώτη φορά θα γνώριζα, διαπίστωσα ότι συχνά τα οράματα που έχουν σκοπό να κινητοποιήσουν και στη συμπύκνωσή τους λαμβάνουν τη μορφή συνθημάτων, αποτελούν στην ουσία τους τρίπτυχα αξιών. Κάθε τέτοιο τρίπτυχο έχει ως υπόβαθρο ένα ιδεολογικό πλαίσιο. Μέσα από την συνθηματική εκφορά των θεμελιωδών αρχών που το απαρτίζουν επιδιώκεται να το καταστήσουν κυρίαρχη ιδεολογία η οποία με τη σειρά της θα επιφέρει ή θα επιβάλει μοντέλα διαβίωσης.

Κατάλαβα τι είχε κατά νου: Στη Γαλλική Επανάσταση ήταν το «Ελευθερία – Ισότητα – Αδελφoσύνη», στο απριλιανό πραξικόπημα το «Πατρίς – Θρησκεία – Οικογένεια», στην εξέγερση του Πολυτεχνείου το «Ψωμί – Παιδεία - Ελευθερία». Πέρα από αυτά, φαίνεται ότι η ανθρώπινη σκέψη συχνά κατατείνει να εκφράζεται μέσα από τρίπτυχα. Για παράδειγμα, ο Πλάτωνας θεωρεί ότι η ψυχή αποτελείται από τρία μέρη: το λογιστικό, το θυμοειδές και το επιθυμητικό. Ο χριστιανικός Θεός είναι τριαδικός (Πατήρ, Υιός και Άγιο Πνεύμα). Στη φιλοσοφία είναι γνωστό το σχήμα θέση – αντίθεση – σύνθεση.

Τι σημαίνει όμως ένα σχολείο χαράς, σοφίας και δύναμης;

Ο Αντώνιος Κυρμπάτσος μετά από έναν εκτενή πρόλογο, όπου έκανε λόγο για «συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία, συγκεκριμένες κυβερνητικές επιλογές που θέτουν συγκεκριμένα πλαίσια λειτουργίας, ... άνωθεν προερχόμενους περιορισμούς και τον εντελώς ιδιαίτερο περιορισμό του σημείου εκκίνησης που θέτει η πρωτύτερα διαμορφωμένη κουλτούρα του σχολείου», επιχείρησε να δώσει την προσωπική του οπτική.

Σχολείο για μένα είναι ένα πεδίο δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατόμων που συγκροτούν μικρότερες ή μεγαλύτερες ομάδες. Η συνύπαρξη αυτή οφείλεται στην ανάγκη παροχής εκπαίδευσης στους μαθητές αλλά η ποιότητα της εκπαίδευσης δεν καθορίζεται μόνο από ωρολόγια προγράμματα και παιδαγωγικές αρχές. Οι τρεις όροι, χαρά – σοφία – δύναμη, επιχειρούν να περιγράψουν όχι μόνο έναν στόχο αλλά και ένα πλαίσιο εντός του οποίου αυτός ο στόχος μπορεί να επιτευχθεί. Και είναι όροι που δεν αφορούν μόνο στους μαθητές, αλλά και στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς και στην ευρύτερη κοινότητα.

Θα επιχειρήσω να προβώ σε μια ανάλυση των λεγομένων του συνομιλητή μου, με τη βεβαιότητα ότι δεν σφάλω. Τον ίδιο εγκέφαλο μοιραζόμαστε άλλωστε.

I. Η χαρά επιδιώκεται για όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική ζωή. Ασφαλώς η προτεραιότητα δίνεται στους μαθητές, γι' αυτούς εξάλλου έχει ιδρυθεί ο θεσμός του σχολείου. Η χαρά λοιπόν των μαθητών είναι δυνατόν αλλά είναι και καλό να προκύπτει πολλαπλά: από τη γνώση, ως αποτέλεσμα μιας διαδικασίας μάθησης, από την ίδια τη διαδικασία μάθησης, όταν αυτή είναι ευχάριστη, ευρηματική και πολύτροπη (με αυτό το ομηρικό επίθετο αναφέρομαι κυρίως στο μοντέλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας),³⁵ από τη συναναστροφή μέσα και έξω από την τάξη με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, από την ικανοποίηση που αντλεί ένας μαθητής από τη σχολική ζωή τις ώρες που βρίσκεται έξω από το σχολείο.

Αντίστοιχα για κάθε εκπαιδευτικό η χαρά μπορεί να είναι το αποτέλεσμα της επίτευξης ενός αποτελεσματικού και ευχάριστου παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη, της ανάπτυξης ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας με τους άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς (του

³⁵ Για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία ξενόγλωσση και ελληνική. Ενδεικτικά: Tomlinson&Allan 2001, Tomlinson 2003, Κουτσελίνη 2006, Θεοφιλίδης 2008.

διευθυντή συμπεριλαμβανομένου), της απρόσκοπτης και βασισμένης στην αμοιβαία εμπιστοσύνη επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς.

Για τους γονείς τέλος μπορεί να σημαίνει μια αίσθηση ότι τα παιδιά τους προοδεύουν σε όλους τους τομείς, αναπτύσσονται αρμονικά και ισορροπημένα σε ένα περιβάλλον ασφάλειας.

Συνολικά μέσα στη λέξη χαρά συσσωρεύεται όλη η επιδιωκόμενη γκάμα θετικών συναισθημάτων που μπορεί να προκληθεί μέσα στο σχολείο ή ακόμη κι έξω από αυτό αλλά με αφορμή γεγονότα που διαδραματίζονται σ' αυτό. Επίσης στον όρο χαρά αποτυπώνεται η ανάπτυξη μιας υγιούς συναισθηματικής νοημοσύνης σε όλους όσοι μοιράζονται τη σχολική ζωή. Εξάλλου ολοένα και περισσότερο κερδίζει έδαφος η θεώρηση που θέλει το σχολείο έναν ευφυή συναισθηματικά οργανισμό.³⁶

II. Προχωρώντας στην έννοια σοφία, θεωρώ ότι είναι προφανώς σχετιζόμενη με τις έννοιες γνώση, μάθηση και νοημοσύνη. Όλες οι θεωρίες μάθησης μπορούν να συμβάλουν σε μια όσο γίνεται πλουραλιστική προσέγγιση του όρου. Η σοφία δεν εξαντλείται στη συσσώρευση των γνώσεων, δεν μπορεί όμως να επιτευχθεί ούτε κατ' ελάχιστο μέσα στην άγνοια. Προσωπικά αντιλαμβάνομαι ότι κάποιος γίνεται κάθε μέρα σοφότερος όταν μαθαίνει καινούρια πράγματα, όταν μπορεί να θυμάται τα καινούρια πράγματα που έμαθε, όταν μπορεί να κατανοεί τι λάθη έκανε και για ποιο λόγο ήταν λάθη, όταν αποφεύγει να επαναλαμβάνει τα ίδια λάθη και να επιμένει σε ατελέσφορες μεθόδους και πρακτικές. Σοφός γίνεται ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός, ο γονιός που προσπαθεί να προοδεύει και μέσα από τη συνέπεια της προσπάθειας καταφέρνει και προοδεύει. Σοφός γίνεται ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός και ο γονιός που μαθαίνει να θέτει στόχους, να οργανώνει σχέδια για την επίτευξή τους και να τα θέτει σε εφαρμογή. Ο σοφός δεν τρέφεται από την ευφυΐα του. Την τρέφει και την καλλιεργεί. Δεν επαφίεται σε αυτήν. Γίνεται το στήριγμά της.

III. Και τέλος είναι η δύναμη. Η ψυχική δύναμη, το σθένος, η υπομονή, η επιμονή, το κουράγιο, η ανθεκτικότητα σε κάθε λογής αντιξοότητες. Μα από πού θα αντλήσει αυτή την εσωτερική δύναμη ο μαθητής, όταν κάτι πάει στραβά; Από τη χαρά και τη σοφία του. Από τη χαρά, τη σοφία και τη δύναμη των συμμαθητών του, των εκπαιδευτικών του, των γονέων του.

³⁶Δημητρακοπούλου, 2017

Από την αίσθηση ασφάλειας που παρέχει ένα σχολείο που δεν χρειάζεται να είναι τιμωρητικό, που δίνει την άνεση στους ανθρώπους που κινούνται στους χώρους του - ανήλικους και ενήλικους - να σκεφτούν, να εκφραστούν, να ανταλλάξουν σκέψεις και συναισθήματα, να πάρουν πρωτοβουλίες, να δοκιμάσουν, να μάθουν μέσα από τη δοκιμή και το λάθος. Από την αίσθηση της δικαιοσύνης που παρέχει ένα σχολείο όπου το σωστό επιβραβεύεται, το αξιόπαινο επαινείται, ταυτόχρονα όμως υπάρχουν κοινά αποδεκτοί κανόνες, όρια και συνέπειες.

Έτσι λοιπόν ένα σχολείο χαράς, σοφίας και δύναμης, είναι ένα σχολείο υψηλής νοημοσύνης, δημιουργικότητας και γόνιμων σχέσεων. Ένα σχολείο ισορροπίας και αρμονίας. Ασφαλώς σε ένα τέτοιο σχολείο οι τέχνες έχουν ιδιαίτερο λόγο ύπαρξης, όχι μόνο ως διδακτικά αντικείμενα αλλά κυρίως ως εκφραστές της ωραιότητας, ως γονιμοποιή της φαντασίας, ως πρόξενοι συγκινήσεων και συλλογισμών. Τα μαθήματα, όλα τα μαθήματα, λειτουργούν κυρίως ως ερεθίσματα για την ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, ως πρόκληση για εξέλιξη και αυτοβελτίωση.

Και ο διευθυντής; Πρέπει να βρει τους σπόρους της χαράς, της σοφίας και της δύναμης, να τους σπείρει, να ποτίσει για να θερίσουν όλοι μαζί και όλοι μαζί να μάθουν να σπέρνουν και να ποτίζουν, για να έχουν να θερίζουν στο διηνεκές. Κάπου εκεί ο Αντώνιος Κυρμπάτσος, μαντεύοντας τις σκέψεις μου με διέκοψε. Πήρε τον λόγο για να μιλήσει για τη μουσική και τον εκπαιδευτικό του ρόλο μέσα στο πλαίσιο που θέτει το όραμά του.

Η Μουσική, ως τέχνη και ως μάθημα αποτελεί ανεξάντλητη πηγή και για τα τρία: και για τη χαρά και για τη σοφία και για τη δύναμη. Αν μη τι άλλο, ξεδιπλώνοντας τη σοφία των μουσικών έργων στα αυτιά των μαθητών μου ως ακρόαμα, στα χείλη τους ως τραγούδι, στο σώμα τους ως χορό, αντλώ δύναμη από τη χαρά τους. Γι' αυτό και οι ώρες των μαθημάτων μα και των προβών και, ακόμη περισσότερο, των επιτελέσεων κουβαλούν πάνω τους κάτι σχεδόν μεταφυσικό, ιδίως όταν κατά τη διάρκειά τους πραγματώνεται το όραμά μου, ιδίως όταν αυτή η πραγμάτωση συμπεριλαμβάνει όλη τη σχολική κοινότητα.

Και χωρίς να διστάσει καθόλου αιωρήθηκε ανάμεσα στη θύμηση της διευθυντικής αφετηρίας και την προσδοκία της διευθυντικής πορείας.

Στο ξεκίνημα της θητείας έπρεπε να μάθω πολλά και ταυτόχρονα να αξιοποιήσω στον μέγιστο βαθμό το ένα που γνώριζα καλά: τη μουσική. Η μουσική, ως τέχνη και ως διδακτικό αντικείμενο ήταν ο πυλώνας πάνω στον οποίο μπορούσα να βασιστώ και μέσα από την επέκτασή του, μέσα από την ενδυνάμωση της μουσικής κουλτούρας, να βοηθήσω στην ενίσχυση της σύνολης κουλτούρας του σχολείου. Όμως από εδώ και πέρα, διατηρώντας την ακμή της μουσικής κουλτούρας, οφείλω να ενισχύσω όλους τους εκπαιδευτικούς και όλα τα διδακτικά αντικείμενα, να ενθαρρύνω συνεργασίες και πρωτοβουλίες, να συγκεράσω στην πράξη τη θεωρία του “επεκτεινόμενου πυλώνα” με τη θεωρία της “διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας”. Και έτσι πορευόμενος, θέλω να πιστεύω, θα βρίσκει γόνιμο έδαφος και η χαρά και η σοφία και η δύναμη για καθέναν, στο βαθμό που του αναλογεί. Για όλους, μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, ακόμη και συνεργαζόμενους φορείς.

Θεώρησα ότι με αυτά τα λόγια, ο συνομιλητής μου μού απάντησε ταυτόχρονα και στο ερώτημα που διερευνά τους τρόπους με τους οποίους επιχειρεί να επικοινωνήσει το όραμά του. Έτσι προχώρησα αμέριμος, και αυτό ήταν το λάθος μου, στο επόμενο ερώτημα, αυτό που ψάχνει να βρει τα προβλήματα που δυσκολεύουν έναν διευθυντή να μεταλαμπαδεύσει και να πραγματώσει το όραμά του. Ο Αντώνιος Κυρμπάτσος ξεσπάθωσε.

Την πρώτη χρονιά ξεκίνησα ορμητικός. Διοχέτευσα ενέργεια, σκέψη, πάθος, έβαλα στόχους, πάλεψα για όσα ονειρευόμουν. Κι ύστερα ήρθες εσύ και δεν μου άφησες ούτε ενέργεια, ούτε σκέψη, ούτε πάθος. Με ρούφηξες, με στέρεψες. Δεύτερη χρονιά στην καρέκλα με την ατέλειωτη χαρτούρα, με ακόμη λιγότερες ώρες του μαθήματος. Μου έκοψες τη μαγεία της αφής των πλήκτρων του πιάνου στην αίθουσα για την ανία της αφής των πλήκτρων του υπολογιστή στο γραφείο. Μου έκοψες τη μαγεία του τραγουδιού μες στην τάξη για την ανία των τηλεφωνημάτων στη Διεύθυνση και τις Υπηρεσίες του δήμου. Μου έκοψες τη μαγεία της περισυλλογής και του ονείρου για τη μανία της δικής σου περισυλλογής και του δικού σου αναστοχασμού. Πήρες τα έργα που έπρεπε να πράξω και τα έκανες λόγια που έπρεπε να γράψεις. Έγινα διευθυντής γιατί το θέλησες, μα δεν με άφησες να γίνω ο διευθυντής που θέλησα. Ήμουν παιδίον συμπαίζον τοις παισί και με έκανες πεδίον εμπαιζόμενον τοις πάσι.³⁷

³⁷ «Ήμουν παιδί που παίζει με τα παιδιά και με έκανες πεδίο που εμπαιζομαι απ’ όλους»

Και έχεις το θράσος και φωνάζεις όπου βρεθείς κι όπου σταθείς ότι σε κατασπαράζω, ενώ εσύ μου τρως τα σωθικά.

Κοιταχτήκαμε στα μάτια σιωπηλοί. Κι ύστερα, ποιος ξέρει από ποιο παράξενο παιχνίδι των νευρώνων μια εσωτερική φωνή ψιθύρισε στ' αυτιά μας τη μνημειώδη φράση του τρελού από το «Οι Γερμανοί ξανάρχονται».

- *Άνθρωποι, άνθρωποι, προς τι το μίσος και ο αλληλοσπαραγμός;*

Κοιταχτήκαμε στα μάτια και χαμογελάσαμε ο ένας στον άλλον γλυκόπικρα. Την ίδια καρδιά μοιραζόμαστε άλλωστε.

Όχι. Δεν είναι μίσος και αλληλοσπαραγμός. Είναι οι ασφυκτικοί θεσμοί που ταλανίζουν τους ανθρώπους. Το πρόβλημα δεν είναι ούτε ο ανθρωπολόγος εαυτός ούτε ο διευθυντής εαυτός. Το πρόβλημα είναι ότι για να μπορεί κάποιος να γίνει με ασφάλεια διευθυντής σε σχολείο της επιλογής του πρέπει να έχει διδακτορικό. Το πρόβλημα είναι ότι ελέω κρίσης έχουν κοπεί οι εκπαιδευτικές άδειες. Το πρόβλημα είναι ότι δεν υπάρχει χρηματοδότηση στα πανεπιστήμια για ερευνητικά προγράμματα. Η Εθνομουσικολογία και η Πολιτισμική Ανθρωπολογία θεραπεύεται, τουλάχιστον σε επίπεδο εκπόνησης διδακτορικών διατριβών, από ανθρώπους που γίνονται «χίλια κομμάτια» μέσα κι έξω από το πεδίο.

Η θεωρία της επιτέλεσης με βοηθάει να δω εντέλει το πρόβλημα των πολλαπλών ιδιοτήτων του εαυτού, όχι ως μια επιτέλεση πολλαπλών ρόλων αλλά ως πολλές ταυτόχρονες επιτελέσεις απλών ρόλων. Ο ανθρωπολόγος εαυτός, ο διευθυντής εαυτός, ο σύζυγος και πατέρας δεν παίζουν στον ίδιο θίασο. Παίζουν την ίδια ώρα σε τρεις θιάσους περιφέροντας το ίδιο κορμί από σκηνή σε σκηνή με τον κίνδυνο ανά πάσα στιγμή κάποιος θιασάρχης να διατάξει απόλυση ή κάποιος σκηνοθέτης αποπομπή. Μια σειρά από προθεσμίες, κανονισμούς και δεσμεύσεις εσωτερικές και εξωτερικές συνθέτουν τα απαιτητικά σενάρια των έργων. Η δαμόκλειος σπάθη που κρέμεται πάνω από το κεφάλι του πρωταγωνιστή δεν είναι μία. Είναι τρεις, το λιγότερο.

Ιούνιος του 2019. Τελευταία συνάντηση του ετήσιου κύκλου σεμιναρίων των υποψηφίων διδασκόντων. Η Τζώρτζια Παναγή, πριν την επίσημη έναρξη του «μαθήματος» μοιράζεται μαζί μου τον προβληματισμό της για τους έχοντες – καλή ώρα – πολλαπλές ιδιότητες. «Τι είμαστε τελικά; Εκπαιδευτικοί; Καλλιτέχνες; Ανθρωπολόγοι; Εθνομουσικολόγοι;

Σύζυγοι; Πώς να απαντήσεις σε κάποιον που σε γνωρίζει πρώτη φορά και ρωτάει τι είσαι και με τι ασχολείσαι»;

Απαντώντας στο πλαίσιο της διατριβής θα έλεγα ότι είμαστε θεσμικώς περιπεπλεγμένες πολλαπλότητες. Ο διευθυντής και ο ανθρωπολόγος εαυτός, παρά τις φιλότιμες προσπάθειες να συνυπάρξουν αρμονικά, θα συνεχίσουν να αλληλοσπαράσσονται και μετά το τέλος της μεταξύ τους «συνομιλίας» μέχρι να ολοκληρωθούν οι επιτελέσεις τους. Τα σενάρια των προθεσμιών, των κανονισμών και των δεσμεύσεων δεν έχουν ακόμη ολοκληρωθεί.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Πολλά είναι αυτά που συνδέουν τους τέσσερις ΔΕΜΑ της ενότητας. Πέρα από το «αντάρτικο» του 2015 και από το γεγονός ότι έχουν ασκήσει διεύθυνση μόνο σε ένα σχολείο, ανήκουν, την τελευταία εικοσαετία τουλάχιστον, στην ίδια Διεύθυνση Εκπαίδευσης και προάγουν την ειδικότητα του εκπαιδευτικού Μουσικής μέσα από ένα έργο πολυδιάστατο που υπερβαίνει την απλή διδασκαλία. Το γεγονός ότι για τρεις συνεχόμενες θητείες στους πίνακες των διευθυντών αυτής της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης υπάρχουν εκπρόσωποι της ειδικότητας ΠΕ79.01 (παλαιότερα ΠΕ16) δεν είναι άνευ σημασίας. Παρά τη σπανιότητά τους, η διαρκής παρουσία τους μειώνει την εξωτικότητα του διευθυντή εκπαιδευτικού Μουσικής.

Ένα ακόμη στοιχείο που τους συνδέει είναι ότι τοποθετήθηκαν σε μικρά σχολεία, οι τρεις σε εξαθέσια και ένας σε οκταθέσιο, οπότε είναι και οι τέσσερις ΔΕΜΑ τύπου Α, είναι δηλαδή οι μοναδικοί εκπαιδευτικοί Μουσικής στο σχολείο τους και οι σχεδόν αποκλειστικοί υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας στα σχολεία τους.

Τι συμβαίνει όμως όταν ένας διευθυντής αλλάζει Διεύθυνση Εκπαίδευσης και ξαναγίνεται διευθυντής σε σχολείο και περιοχή με διαφορετικά χαρακτηριστικά; Όταν ένας εκπαιδευτικός Μουσικής γίνεται ΔΕΜΑ σε ένα πολύ ιδιαίτερο εθνοτικά σχολείο; Ή πάλι όταν ένας ΔΕΓΜ διευθύνει τρεις σχολικές μονάδες ταυτόχρονα; Όλα αυτά εξετάζονται στην επόμενη ενότητα με τους «ιδιαίτερους» διευθυντές.

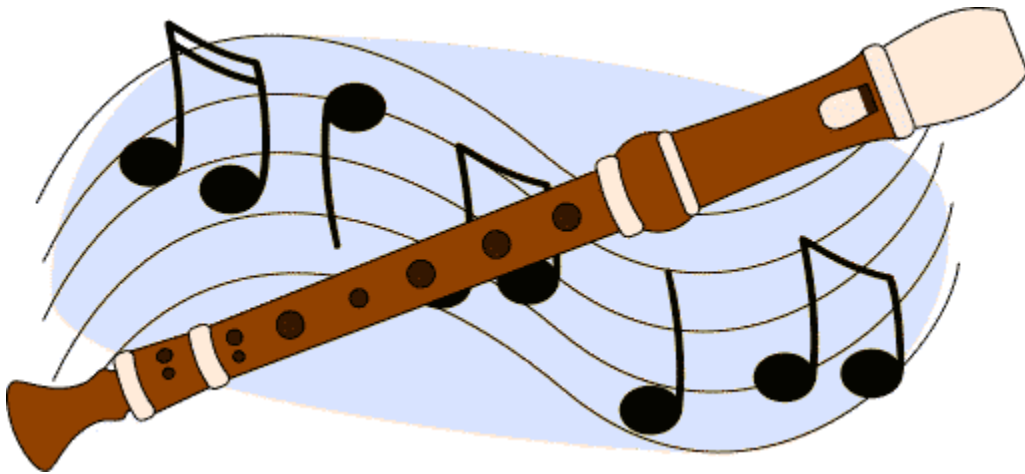
Β' ΕΝΟΤΗΤΑ

ΟΙ «ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΙ»

Σε αυτή την ενότητα μελετώνται τρεις διευθυντές: α) ένας ΔΕΓΜ που έχει διατελέσει διευθυντής σε δυο σχολικές μονάδες διαφορετικών περιοχών και με ενδιάμεσο διάστημα, όπου δεν ασκούσε διευθυντικό έργο· β) ο μακροβιότερος ΔΕΜΑ της έρευνας, ο οποίος διευθύνει ένα σχολείο – γκέτο· γ) ένας ΔΕΓΜ σε πειραματικό σχολείο του οποίου ο υποδιευθυντής είναι εκπαιδευτικός Μουσικής.

ΑΓΗΣΙΛΑΟΣ ΚΟΝΤΟΣ

Ο πολύπειρος



38

«Παίζει φλογέρα και άλλα όργανα και συνθέτει».

Ήταν μια από τις Παρασκευές του σχολικού έτους 2014-15, όταν σε μια από τις συναντήσεις υποψηφίων διδασκόντων εκείνου του ετήσιου σεμιναρίου, συναντήθηκα αναπάντεχα με την Αρτέμιδα Δημητρίου, μια συνάδελφο εκπαιδευτικό Μουσικής κορυφαίου επιπέδου, με την οποία έχουμε υπάρξει συμφοιτητές στο μεταπτυχιακό και έχουμε συνεργαστεί σε δράσεις της επιστημονικής ένωσης στην οποία αναφέρθηκα κατά τη μελέτη του Ιωσήφ Χρυσού. Στη σύντομη συνομιλία μας μου αποκάλυψε την περίπτωση του Αγησίλαου Κόντου, ενός διευθυντή στο σχολείο του οποίου συμπλήρωνε ωράριο κατά τη διάρκεια μόνο ενός διδακτικού έτους.

«Παίζει φλογέρα και άλλα όργανα και συνθέτει», μου είπε με θέρμη, αναφερόμενη στις μουσικές επιτεύξεις αυτού του ιδιαίτερου εκπαιδευτικού και συμπλήρωσε: «τώρα πια δεν είναι

³⁸https://creativemusiclearning.blogspot.com/2016/04/blog-post_5.html

διευθυντής και ησύχασε». Αφού λοιπόν μου περιέγραψε τη συνεργασία τους με ενθουσιασμό, ζήτησα το τηλέφωνό του, για μελλοντική ενδεχόμενη επικοινωνία, καθώς τότε δεν είχα αποφασίσει ακόμη αν θα συμπεριελάμβανα στην έρευνα ΔΕΓΜ.

Από εκείνη τη συνάντηση και μετά ένα νέο ερώτημα αναδύθηκε στην έρευνα. Είναι, άραγε, πάντοτε τόσο εύκολη και γόνιμη η συνύπαρξη ενός ΔΕΓΜ και ενός εκπαιδευτικού Μουσικής; Η μεταξύ τους σύμπνοια μπορεί να θεωρείται δεδομένη και αυτονόητη; Μέχρι τότε είχα κατά νου μόνο το δίδυμο – μοντέλο «Δημοσθένης Ευαγγελίδης – Κορνήλιος Θεοδωρόπουλος», το οποίο αποτελεί κατά κάποιο τρόπο την κορωνίδα της έρευνας, και το οποίο δεν έχει ακόμη παρουσιαστεί. Το μοντέλο όμως έχει χαρακτηριστικά που εδώ δεν ισχύουν: πολυετή διάρκεια και πειραματικό τύπο σχολείου. Η περίπτωση του Αγησίλαου Κόντου γινόταν έτσι εξόχως ελκυστική για την έρευνα, με την έννοια ότι θα εισήγαγε εκ των πραγμάτων στοιχεία σύγκρισης, αφού με την Αρτέμιδα συνεργάστηκε μόνο μια χρονιά. Η ερευνητική χαρά μου έγινε ακόμη μεγαλύτερη τον Ιούνιο του 2016, όταν και αποφάσισα να τον συναντήσω. Στο τηλεφώνημα για να κανονίσουμε μια συνάντηση έμαθα πως έγινε και πάλι διευθυντής στις κρίσεις του 2015. Η συζήτησή μας επιβεβαίωσε την υποψία μου ότι αυτή η συνύπαρξη ΔΕΓΜ – εκπαιδευτικού Μουσικής μπορεί να ποικίλει σε μια μεγάλη κλίμακα διαβαθμίσεων και συνέβαλε αποφασιστικά στον προβληματισμό μου σχετικά με τους παράγοντες που συνδιαμορφώνουν τη μουσική κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας.

Από τα παραπάνω φαίνεται πως ο Αγησίλαος Κόντος αποτελεί μια μάλλον σπάνια περίπτωση διευθυντή. Μετά το πέρας της πρώτης θητείας του επιστρέφει στην τάξη, χωρίς καν να θελήσει να λάβει μέρος εκ νέου στη διαδικασία κρίσεων στελεχών. Το 2015, ευρισκόμενος πλέον ως απλώς δάσκαλος σε άλλη περιφέρεια, δέχεται παρότρυνση από τους συναδέλφους του σχολείου στο οποίο δίδασκε να καταθέσει υποψηφιότητα για ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων, καθώς τύγχανε κοινής αποδοχής και εκτίμησης και υπήρχε η προσδοκία ότι η παρουσία του σε αυτή τη θέση θα δημιουργούσε ένα πιο υγιές και θετικό κλίμα. Αποδέχεται την πρόσκληση – πρόκληση, ψηφίζεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου και τοποθετείται για δεύτερη φορά διευθυντής. Αυτή η σύντομη ιστορία αφορά εξόχως στο ζήτημα της σχολικής ηγεσίας. Μολονότι δεν προέβην σε ενδελεχή εξέταση των κινήτρων των επιλογών του, από τα ίδια τα γεγονότα, από τις πληροφορίες που έλαβα από την Αρτέμιδα Δημητρίου, από τη συνομιλία

μαζί του, από την προσωπική μου εμπειρία στη θέση του διευθυντή και από το σύνολο της παρούσης έρευνας καταλήγω σε δυο μάλλον ασφαλή – θέλω να πιστεύω – συμπεράσματα.

Πρώτον, η θέση του διευθυντή δεν είναι ιδιαίτερα ελκυστική για τους εκπαιδευτικούς που αισθάνονται ακόμη μάχιμοι, που αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να προσφέρουν περισσότερα στην εκπαίδευση μέσα από τη διδασκαλία παρά μέσα από την άσκηση διοικητικού έργου. Αυτό κατ' επέκταση σημαίνει ότι ένας εκπαιδευτικός που, αφού δοκιμάσει τον ρόλο του διευθυντή, τον απορρίψει, τον αξιολογεί δυσμενώς. Ίσως στα δικά του κριτήρια να μη συμπεριλαμβάνεται η παράμετρος της ηγεσίας. Για έναν μελετητή όμως της σχολικής ηγεσίας μέσα από την οπτική της Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας είναι προφανές ότι μια τέτοια επιλογή αποκαλύπτει μια αναντιστοιχία ανάμεσα στη «φαντασιακή» και την «πραγματική» ηγεσία που παραχωρείται σε έναν διευθυντή. Ιδιαίτερα μάλιστα για έναν άνθρωπο με έντονα ηγετικά χαρακτηριστικά, η επιστροφή στον ρόλο του δασκάλου σηματοδοτεί, κατά την προσωπική μου άποψη, τη θεώρηση του διδακτικού έργου ως πεδίο άσκησης ηγεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης περισσότερο δραστικό και ουσιώδες έναντι του διευθυντικού έργου. Άλλωστε και οι νέοι του συνάδελφοι τον αποδέχτηκαν ως φυσικό τους ηγέτη, κατά την περίοδο κατά την οποία δεν ήταν διευθυντής.

Το πέρασμα από τη θέση του διευθυντή αποτελεί προσωπική παρακαταθήκη και για το μέλλον. Η συσσωρευμένη διοικητική εμπειρία επηρεάζει τη συγκρότηση ενός εκπαιδευτικού ακόμη και όταν κρίνει ότι «δεν αξίζει τον κόπο» η διατήρηση μιας θέσης στελέχους. Οι συνάδελφοί του τον αναγνώρισαν ως φυσικό τους ηγέτη με βάση την αντίληψη που διαμόρφωσαν για την προσωπικότητά του. Αυτή όμως η προσωπικότητα διαμορφώθηκε στην πορεία του χρόνου και μέσα από μια διευθυντική θητεία, που παρά τις όποιες αρνητικές τις όψεις, τον καθιστούσε στα μάτια των συναδέλφων του ως μια επιλογή όχι μόνο ελπιδοφόρα, λόγω της ιδιαίτερων στοιχείων του χαρακτήρα του, αλλά και ασφαλή λόγω εμπειρίας και δοκιμασμένης στην πράξη προϋπηρεσίας. Αυτό καθόλου δε σημαίνει ότι οποιοσδήποτε έχει διατελέσει διευθυντής στο παρελθόν είναι κατάλληλος για διευθυντής και στο μέλλον. Όποιος όμως υπήρξε όντως κατάλληλος, γίνεται ακόμη καταλληλότερος μέσα από την βιωματική πλέον επίγνωση των ιδιαίτερων απαιτήσεων της διευθυντικής θέσης.

Ποιο είναι άραγε το σπουδαστικό υπόβαθρο και η εργασιακή εμπειρία αυτού του διευθυντή που τόσο εξάπτει την ερευνητική φαντασία;

Ο Αγησίλαος Κόντος είναι απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας με μεταπτυχιακές σπουδές στην Πολιτική Επιστήμη και Κοινωνιολογία (1999 – 2001). Αν και δεν έχει επίσημες μουσικές σπουδές παίζει φλογέρα και άλλα πνευστά από μικρή ηλικία. Μπορεί να διαβάζει παρτιτούρα, όχι όμως με άνεση. Αντίθετα έχει αναπτύξει την ικανότητα να παίζει «με το αυτί», δηλαδή να παίζει ό,τι ακούει. Οι σπουδές στα Παιδαγωγικά ήταν συνειδητή επιλογή, γιατί του άρεσε ανέκαθεν η δουλειά του δασκάλου. Διορίστηκε το 1989. Η ενασχόληση με τη μουσική στη διδασκαλία προέκυψε από ένα θεατρικό, όπου προσπαθούσε να βρει μια μουσική ταιριαστή. Έχοντας μακρά προϋπηρεσία (28 ετών κατά τη μεταξύ μας συνομιλία) αισθάνεται ότι διαθέτει πλέον μεγάλη διδακτική εμπειρία.

Παρόλο που οι δυο θητείες του τον βρήκαν σε απομακρυσμένες μεταξύ τους περιοχές, ο μαθητικός πληθυσμός και στα δύο σχολεία όπου άσκησε διευθυντικό έργο ήταν «ομογενοποιημένος» και προερχόταν ως επί το πλείστον από «φτωχά μεσαία στρώματα». Στο σχολείο τη στιγμή της συνομιλίας μας, σε ένα συνολικό δυναμικό 130 περίπου μαθητών υπήρχαν 14 παιδιά με αλλοδαπούς γονείς και 6-7 παιδιά με αλλοδαπό τον ένα γονέα, δηλαδή περίπου 15%. Στο πρώτο σχολείο το ποσοστό των αλλοδαπών ήταν ακόμη μικρότερο, καθώς υπήρχαν και «ανώτερα μεσαία στρώματα». Εντούτοις η ενδιάμεση εκπαιδευτική του εμπειρία, στο διάλειμμα ανάμεσα στις δυο θητείες, αφορούσε σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, ευρισκόμενο στο φτωχικό κομμάτι της πόλης,³⁹ όπου οι αλλοδαποί μαθητές καταλάμβαναν το 40% του μαθητικού δυναμικού και κατάγονταν κυρίως από Αίγυπτο και Αλβανία. Το ιδιαίτερο όμως χαρακτηριστικό αυτού του σχολείου ήταν οι έντονες ανισότητες, αφού συνυπήρχαν στους κόλπους του παιδιά με γονείς στελέχη μεγάλων επιχειρήσεων και παιδιά που δεν είχαν ούτε δεκατιανό να φάνε. Λόγω των ανισοτήτων αυτών παρατηρούνταν φαινόμενα κλοπών, όπου κάποιος από τους φτωχότερους μαθητές «έπαιρναν κυρίως κάτι κασετίνες, κάτι στυλό που δεν είχαν ξαναδεί». Το συμπέρασμά του συνοψίζεται στο ότι τα ομογενοποιημένα ως προς τον μαθητικό πληθυσμό τους σχολεία είναι «πιο εύκολα», ενώ τα σχολεία που χαρακτηρίζονται από κοινωνικές ανισότητες «πολύ δύσκολα».

Ο συνομιλητής μου, μολονότι αναφερόταν στο σχολείο όπου δεν είχε διατελέσει διευθυντής μοιράστηκε μαζί μου μια πρωτοβουλία που αποσκοπούσε στην άμβλυση των

³⁹ Το σχολείο της δεύτερης θητείας βρίσκεται στην ίδια πόλη, αλλά σε περιοχή χωρίς ακραίες οικονομικοκοινωνικές διαστρωματώσεις.

ανισοτήτων. Πρόκειται για μια «μουσική γευστική σαλάτα», δηλαδή για μια εκδήλωση στην οποία «μαγείρεψαν όλοι οι γονείς, ο καθένας από την πατρίδα του, και τα παιδιά έμαθαν τραγούδια απ' όλες τις πατρίδες των παιδιών του σχολείου». Το μουσικό μέρος της εκδήλωσης το οργάνωσε η εκπαιδευτικός Μουσικής του σχολείου, άλλη μια (σύμφωνα με την κρίση μου) εξαιρετική (σύμφωνα με την κρίση του, την οποία προσυπογράφω) εκπαιδευτικός Μουσικής που αναδεικνύει η παρούσα έρευνα.

Το happy end πάντως της παρέκβασης αυτής δεν ήταν και τόσο ευτυχές, αφού ακόμα και σε αυτή την συμφιλιωτική εκπαιδευτική απόπειρα βρέθηκαν κάποιοι γονείς να εκφράσουν την άκομψη ένστασή τους: «γιατί λέτε αιγυπτιακά τραγούδια στο σχολείο;». Ακόμα όμως κι έτσι, η πρωτοβουλία αυτή καταδεικνύει ότι η πολυπολιτισμικότητα σε ένα σχολείο δύναται να καταστεί και γόνιμη, «μπορεί να αξιοποιηθεί».

Στην ερώτηση που εξετάζει το αν ένας ΔΕΜΑ γίνεται αντιληπτός ως «εξωτικός», μολοντί αρχικά φάνηκε αμήχανος και δήλωσε άγνοια επί του θέματος, στη συνέχεια έδωσε μια απάντηση που αν μη τι άλλο, δικαιώνει και μέσα από μια απρόσμενης προέλευσης τοποθέτηση την επιλογή να αποτελέσουν οι ΔΕΓΜ ισότιμο προς τους ΔΕΜΑ δείγμα της έρευνας. Επιπλέον η μαρτυρία που μου κατέθεσε ο συνομιλητής μου δικαιώνει και την επιλογή να αποτελέσει η θεωρία της επιτέλεσης βασικό ερμηνευτικό εργαλείο. Γι' αυτό και θεωρώ λειτουργικότερο να παραθέσω σε ευθύ λόγο την αποκλίνουσα από τα αναμενόμενα απάντησή του.

Η εικόνα του διευθυντή που έχει ένας δάσκαλος είναι κατά κανόνα ο διευθυντής να είναι λίγο διοικητικός και απρόσιτος... Φέτος συνέβη το εξής, που μου το είπε γονέας. Σε μια εκδήλωση που ντυθήκαμε εμείς και παίξαμε μαζί με τα παιδιά μουσική και είχα βάλει ένα καπέλο αστείο, ένας άλλος γονιός, διευθυντής τράπεζας σχολίασε: "Διευθυντής είναι αυτός εδώ τώρα, με αυτό το καπέλο";.

Έχοντας πλέον συγκροτήσει μια πιο συγκροτημένη άποψη για το ερώτημα κατέληξε σε ένα πρώτο πόρισμα. «Θέλω να πω δηλαδή φαίνεται εξωτικός, μερικές φορές και παράταιρος».

Στη συνέχεια μου διηγήθηκε ένα άλλο παρόμοιο, ταυτόχρονα όμως και πολύ διαφορετικό στην ουσία του περιστατικό.

Το ωραιότερο κομπλιμέντο μου το έχει κάνει ένα παιδάκι της πρώτης (στο σχολείο της πρώτης του θητείας). Μπαίνω στην πρώτη και τους έκανα Αισθητική Αγωγή. Παίζαμε κουκλοθέατρο, μουσικές και τέτοια. Και μάλιστα είχαμε κάνει δακτυλόκουκλες. Και λέει ένα παιδάκι, δεν θυμάμαι με ποια αφορμή: “Κύριε Αγησίλαε, εσείς δεν κάνετε για διευθυντής”. Έτσι όπως μου το είπε – το είπε και αυστηρά λίγο – του λέω: “Γιατί ρε παιδί μου”; “Γιατί είστε ο καλύτερος κλόουν που έχω δει στη ζωή μου”!

Στο τελικό του πόρισμα συμπεριλαμβάνει την οπτική των άλλων και σε αντιδιαστολή και τη δική του. «Η εικόνα του διευθυντή είναι η εικόνα ενός απρόσιτου διεκπεραιωτή – διοικητή. Νομίζω ότι υπάρχει και άλλος τρόπος, όμως».

Στις προαναφερθείσες περιπτώσεις αυτή η ίδια η συμμετοχή του Αγησίλαου Κόντου ως επιτελεστή σε καλλιτεχνική επιτέλεση χλευάζεται αφενός από τον γονέα, επαινείται αφετέρου από το παιδί, εξαιτίας ακριβώς της συνέπειάς της ως προς τους όρους αυτής της ίδιας της επιτέλεσης. Και για τους δύο, ωστόσο, το πραγματικό θέαμα ενός διευθυντή – επιτελεστή μουσικοθεατρικής επιτέλεσης ακύρωνε το φαντασιακό θέαμα του διευθυντή – επιτελεστή του διευθυντικού του ρόλου. Η αλλοίωση της αναμενόμενης διευθυντικής «όψης», με την αριστοτελική της έννοια, συνιστά – από τη μεριά των θεατών - επιτελεστικό σφάλμα: ατυχές, στη συνείδηση ενός ενήλικου κοινού παγιωμένων αντιλήψεων και υποδόριων προκαταλήψεων, ανιχνεύσιμων μόνο σε σοκαριστικές καταστάσεις· ευτυχές, στη συνείδηση ενός ανήλικου κοινού των ίδιων παγιωμένων αντιλήψεων, αλλά διαφορετικών συναισθηματικών επιδιώξεων. Στην πρώτη περίπτωση το επιτελεστικό σφάλμα βιώνεται ως δυσάρεστη ματαίωση «πολιτικά ορθών» προσδοκιών. Στη δεύτερη ως έκπληξη, ως ευχάριστη «σεναριακή» ανατροπή της σχολικής καθημερινότητας.

Όταν έγινε διευθυντής, τη δεύτερη φορά τουλάχιστον, η κουλτούρα του σχολείου δεν ήταν μουσική. Λόγω όμως μιας ευτυχούς συγκυρίας διαμορφώθηκε μια τέτοια κουλτούρα κατά τη διάρκεια της χρονιάς, αμφίβολη ωστόσο για τη συνέχειά της, αφού δυο δάσκαλοι που αποδείχτηκαν οργανοπαίκτες είχαν βρεθεί στο σχολείο με απόσπαση και ήταν άγνωστο πού θα δίδασκαν την επόμενη χρονιά. Κάτι αντίστοιχο πάντως δεν είχε βιώσει κατά την πρώτη του θητεία.

Όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρά με το σχολικό κλίμα, δέχεται ότι και έχει επηρεάσει το κλίμα και έχει επηρεαστεί σε κάποιο βαθμό. Για παράδειγμα, καταλάβαινε ότι την επόμενη μετά τη συνομιλία μας χρονιά δεν θα μπορούσε να κάνει και να ζητήσει τόσα πράγματα,

αν άλλαζε το εκπαιδευτικό προσωπικό. Σε κάθε όμως περίπτωση δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα «στο πολιτιστικό κομμάτι».

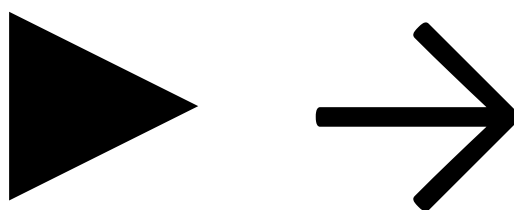
Οι απόψεις και τα εκπαιδευτικά βιώματα του Αγησίλαου Κόντου παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί είναι πραγματικά σπάνιο να συναντήσει κανείς έναν ΔΕΓΜ, με τόσο πολυποίκιλο εκπαιδευτικό βίο. Δεν είναι μόνο το πέρασμα από τη θέση του διευθυντή σε διαφορετικές περιοχές, είναι και η συνυπηρέτηση με πολλούς και διάφορους εκπαιδευτικούς Μουσικής με αποκλίνοντα μεταξύ τους στιλ διδασκαλίας αλλά και η μουσική συνεργασία με μη εκπαιδευτικούς Μουσικής. Όλα αυτά συμβάλλουν ουσιαστικά στην έρευνα, καθώς αποτυπώνουν ένα ευρύ φάσμα διαμορφώσεων μουσικής κουλτούρας σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Και ασφαλώς όλα αυτά θα αποτυπωθούν εκτενώς και ουσιαστικά στα επόμενα δύο κεφάλαια, όπου η εστίαση της έρευνας φεύγει από τον εκάστοτε διευθυντή και εναγκαλίζεται με τη μελέτη των τρόπων με τους οποίους αξιοποιείται η μουσική και διαμορφώνεται η μουσική κουλτούρα στις ερευνώμενες σχολικές μονάδες.

Γνώση, Τέχνη, Τεχνική σε ενιαία λειτουργία

Οι απόψεις και τα βιώματα του Αγησίλαου Κόντου επηρεάζουν και τον τρόπο με τον οποίο μου παρουσίασε το όραμά του, ένα όραμα που ακριβώς επειδή δεν αποτυπώνει τόσο μια προσδοκία για το μέλλον, όσο μια συσσωρευμένη εμπειρία του μακρού εκπαιδευτικού του παρελθόντος πήρε τη μορφή μιας δεοντολογικής απόφασης.

Η δικιά μου αντίληψη είναι ότι στο σχολείο γνώση, τέχνη, τεχνική θα πρέπει να λειτουργούν ενιαία. Στο δημοτικό δε χρειάζεται εξειδίκευση και γυμνασιοποίηση. Πιστεύω ότι χρειάζεται τα παιδιά μέσα από όλα τα μαθήματα, και όσο μπορούν αυτά να διαπλέκονται κιόλας, να αποκτούν μια ενιαία αντίληψη και για το γνωστικό και για και για την τέχνη και για την τεχνική, να υπάρχει δηλαδή και για τις τρεις πλευρές μια ενιαία αντίληψη. Που σημαίνει δηλαδή το παιδί και να έχει πολιτισμικές επαφές και να μαθαίνει πράγματα, αλλά και να έχει σχέση με δεξιότητες.

Είναι άμεσα προφανές ότι εδώ προβάλλεται μια ολιστική, παιδοκεντρική κατά βάση, αντίληψη για τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να αποδοθεί σχηματικά με ένα τρίγωνο και ένα βέλος.



Στις τρεις πλευρές του τριγώνου οι τρεις κύριες – σύμφωνα με τον ΔΕΓΜ – συνιστώσες της εκπαίδευσης: γνώση, τέχνη, τεχνική και στο βέλος η συνισταμένη τους, η ενιαία λειτουργία τους. Η έννοια του ενιαίου διατρέχει διαρκώς την περιγραφή του οράματος, επαναλαμβάνεται μάλιστα ως επίρρημα ή επίθετο τρεις φορές. Επιπλέον επεξηγείται ότι είναι απαραίτητη όχι μόνο η συνεισφορά όλων των μαθημάτων αλλά και η μεταξύ τους διαπλοκή. Με το ρήμα «διαπλέκονται» ο ΔΕΓΜ συνοψίζει, κατά κάποιον τρόπο, τις θεωρίες για τη διαθεματικότητα, τη διεπιστημονικότητα και γενικότερα την ενιαιοποίηση της γνώσης. Ολοκληρώνοντας τη διατύπωσή του, θέτει στο κέντρο του κάδρου τον μαθητή – παιδί και επεξηγεί το τρίπτυχό του ρηματοποιώντας τα ουσιαστικά: γνώση = και να μαθαίνει πράγματα / τέχνη = και να έχει πολιτισμικές επαφές / τεχνική = και να έχει σχέση με δεξιότητες. Τα τρία «και», ένα πριν από κάθε ρήμα, αποδίδουν ταυτόχρονα και τη συνύπαρξη αυτών των τριών παραγόντων και την ενιαία τους διάσταση.

Από την άλλη, αξιοποιεί τις αρνήσεις, για να προσδιορίσει με μεγαλύτερη σαφήνεια την άποψή του. Η φράση «στο δημοτικό δε χρειάζεται εξειδίκευση και γυμνασιοποίηση» τίθεται περισσότερο ως συναγερμός επί πραγματικού κινδύνου και όχι ως απλή θεωρητικού τύπου τοποθέτηση. Και κάνω αυτή την επισήμανση ως απόρροια της συνολικής αίσθησης που μου άφησε η μεταξύ μας συνομιλία, καλοκαίρι του 2016. Υπενθυμίζω ότι τότε είχε ήδη περάσει ένας χρόνος κατά τον οποίο το ωρολόγιο πρόγραμμα προέβλεπε την εισαγωγή από την Α' κιόλας τάξη πέντε μαθημάτων που διδάσκονται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Τον Σεπτέμβριο του ίδιου έτους η κατάσταση επιδεινώθηκε με τη συμπύκνωση του προγράμματος σε εβδομαδιαία βάση από 35 σε 30 ώρες, γεγονός που σημαίνει ότι θυσιάστηκαν εκπαιδευτικές ανάσες είτε των δασκάλων, με το

κόψιμο της Ευέλικτης Ζώνης στις δυο μεγάλες τάξεις, είτε των μαθητών και των αντίστοιχων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων με τον περιορισμό ή την πλήρη κατάργηση σε κάποιες τάξεις μαθημάτων Αισθητικής Αγωγής. Ο Αγησίλαος Κόντος, όπως είναι ήδη γνωστό, είχε διατελέσει διευθυντής πριν τις κρίσεις του 2011. Επανήλθε σε θέση ευθύνης το 2015. Η σύγκριση αυτών των δύο διαφορετικών διοικητικού τύπου εμπειριών τον προσανατολίζει στο να επισημάνει πραγματικές δυσλειτουργίες. Η διατύπωση ενός οράματος, όσο και αν είναι μια θεωρητική κατασκευή, δεν μπορεί να παραγνωρίζει τους περιορισμούς που θέτει η πραγματικότητα. Ο νεολογισμός «γυμνασιοποίηση» αποδίδει με τον καλύτερο τρόπο αυτή τη νέα πραγματικότητα (την οποία ήδη έχω επισημάνει στον σχολιασμό του οράματος του Γεράσιμου Αρχοντή) και την προϊούσα μεταβολή στην κουλτούρα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που αυτή συνεπάγεται.

Ενώ όμως ο συνομιλητής μου προσδιόρισε ευσύνοπτα και εύληπτα το συνολικό του όραμα, αρκέστηκε σε αυτό και δεν προέβη σε καμία αναφορά σε σχέση με το πιο εξειδικευμένο όραμα, το σχετιζόμενο με τη διαμόρφωση μουσικής κουλτούρας. Παρ' όλα αυτά το υλικό που μου παρέσχε κατά τη συνέντευξη, επαναδιατυπώνει άτυπα ένα όραμα που επιδιώκει μια συμμετρική, ως προς το τρίπτυχο γνώση – τέχνη - τεχνική, όσο και πλούσια παρουσία της μουσικής στο σύνολο της σχολικής ζωής. Μια παρουσία που δεν εξαντλείται στη διδασκαλία της Μουσικής ως αυτόνομου μαθήματος αλλά διαχέεται ποικιλότροπα σε όλο το φάσμα των σχολικών δραστηριοτήτων.

Υπάρχουν κάποιες ιδιαίτερες στιγμές στην έρευνα, όπου οι συνομιλητές μου αποκαλύπτουν πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία, καθώς στην προσπάθειά τους να ανασύρουν όλα τα απαραίτητα δεδομένα, ώστε να στοιχειοθετήσουν επαρκώς την απάντησή τους, ανοίγουν παρενθέσεις της σκέψης και του λόγου, οι οποίες κάποιες στιγμές αυτονομούνται και αντικαθιστούν τελικά την αναμενόμενη στο ερώτημα απάντηση. Κάτι τέτοιο συνέβη στη συνομιλία μου με τον Αγησίλαο Κόντο, όταν κλήθηκε να απαντήσει για τους τρόπους που μετέρχεται ώστε να κοινοποιήσει το όραμά του. Έτσι, ενώ ξεκίνησε αναμενόμενα, στη συνέχεια στράφηκε στο πρόσφατο (σε σχέση με τη συνέντευξη) παρελθόν και ανέφερε προβληματισμούς και γεγονότα από μια εποχή στην οποία δεν ήταν διευθυντής. Γι' αυτό και η απάντηση αυτή, αν και μεταφέρεται αυτολεξεί, δεν καταγράφεται ολόκληρη με μιας, αφού εκ πρώτης όψεως δεν συνιστά στο σύνολό της μια στοχευμένη απάντηση στο ερώτημα. Παρ' όλα αυτά απαιτείται μια συστηματική και σταδιακή

ερμηνευτική προσέγγιση, διότι εντέλει απαντά στοχευμένα, αλλά στο επίπεδο της συμπαραδήλωσης.

Όποιες προτάσεις, τις βάζω στον σύλλογο διδασκόντων. Να πω εδώ μια παρένθεση, πρόπερσι στο σχολείο υπήρχε κακό κλίμα, δηλαδή να μην κάνουμε καμιά εκδήλωση, να μην κάνουμε τίποτε και λέω παιδιά εγώ διαφωνώ κάθετα μ' αυτό.

Είναι σαφές ότι σε ένα πρώτο επίπεδο ανάγνωσης, οι συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων προβάλλονται εδώ ως το κύριο πεδίο γνωστοποίησης και προώθησης του διευθυντικού οράματος (και όντως η αναγκαιότητα να συνεδριάζει ο σύλλογος διδασκόντων σε ένα τέτοιο πλαίσιο καταγράφεται κατ' επανάληψη στην έρευνα). Η συνέχεια όμως της απάντησης παρέχει κρίσιμα δεδομένα, με την έννοια ότι, όπως προκύπτει από τα λεγόμενα του συνομιλητή μου, σε ένα σχολείο δεν αναδεικνύεται πάντοτε ο διευθυντής ως η κατεξοχήν ηγετική φυσιογνωμία του σχολείου. Αντίθετα ως κύριο χαρακτηριστικό του ηγέτη παρουσιάζεται εδώ, χωρίς όμως να κατονομάζεται, η παρρησία.

Πέρα από αυτό, οι σχολικές εκδηλώσεις με τον έναν ή τον άλλο τρόπο βρίσκονται κατά την εκπόνηση της διατριβής διαρκώς στο προσκήνιο, ακόμη και όταν δεν αποτελούν τον βασικό πυρήνα ενός ερωτήματος. Σχεδόν αναπόφευκτα η συνέχεια της απάντησης στρέφεται στη νοηματοδότηση των σχολικών εκδηλώσεων και χωρίς κάποιο νοητικό άλμα οδηγείται τελικά στη νοηματοδότηση αυτού του ίδιου του έργου του εκπαιδευτικού.

Μια εκδήλωση, άσχετα από τις υποχρεωτικές τις γιορτές, δεν την κάνουμε από υποχρέωση. Την κάνουμε γιατί χαίρονται τα παιδιά, για να χαρούμε εμείς, για να ... πράγματα που κάναμε όλη τη χρονιά να τα μαζέψουμε σε κάτι συγκεκριμένο, να' ρθει ο γονιός να βγάλει μια φωτογραφία το παιδάκι του... Δηλαδή είναι αυτονόητα πράγματα, δεν είναι υποχρέωση αυτό. Και τέλος πάντων όποιος δεν θέλει δεν κάνει. Αλλά δεν μπορώ να μπω στη λογική αποφασίζουμε να μην κάνουμε. Το θεωρώ πολύ λάθος.

Η επιτέλεση γιορτής λήξης παρουσιάζεται εδώ ως νόμισμα με δυο όψεις. Η μη υποχρεωτικότητά της αποτελεί τη μια όψη του νομίσματος. Την άλλη όψη αποτελεί η νοηματοδότηση μιας τέτοιας επιτέλεσης ως γενεσιουργού χαράς για μαθητές και εκπαιδευτικούς, ως εφελθηρίου μνήμης μέσω γονεϊκών αποτυπώσεων και καταγραφών και ως συμπεριληπτικής

δόμησης σε ενότητα των αρχικά ασύνδετων και κατακερματισμένων στοιχείων γνώσης και αντίληψης που προκύπτουν από ποικίλες παιδαγωγικές διεργασίες στη διάρκεια της χρονιάς. Το πιο κρίσιμο όμως σημείο στην απάντηση βρίσκεται στην αξιολόγηση της λογικής που επιλέγει τη μη επιτέλεση γιορτής λήξης ως λάθους. Και είναι λογικό να περιμένει κανείς μια τεκμηρίωση για αυτή του την κρίση.

Το δημοτικό σχολείο δεν μπορεί να είναι διεκπεραίωση. Εγώ αυτό πιστεύω. Άμα πας να διεκπεραιώσεις πρώτον θα σε φάνε τα παιδιά, θα σε καβαλήσουνε, δεύτερον θα έχεις συγκρούσεις με τους συναδέλφους σου. Δηλαδή αν δεν σ' αρέσει αυτό που κάνεις καλύτερα να κάνεις κάτι άλλο. Πήγαινε να γίνεις βιβλιοϋπάλληλος. Δεν γίνεται. Δεν γίνεται.

Προσωπικά, βρίσκω στο όλο σκεπτικό του συνομιλητή μου την εξής ενδιαφέρουσα συνυποδήλωση. Η επιλογή ενός εκπαιδευτικού να αποφεύγει την επιτέλεση γιορτής λήξης αποτελεί αποχρώσα ένδειξη της απαρέσκειάς του για το λειτούργημά του. Για τον συνομιλητή μου μια τέτοια επιλογή, επομένως και μια τέτοια απαρέσκεια, δεν είναι απλώς εσφαλμένη ή ακόμη και επικίνδυνη. Είναι εντελώς αδιανόητη, όπως φαίνεται και από την επανάληψη της φράσης «Δεν γίνεται». Αντίστοιχα, βλέποντας κανείς το επιχείρημα από την αντίθετη πλευρά διαπιστώνει ότι η επιλογή ενός εκπαιδευτικού να συμμετάσχει στην προετοιμασία και επιτέλεση μιας μη υποχρεωτικής εκδήλωσης συνιστά απόδειξη της ευαρέσκειάς του για το λειτούργημά του, ευνοεί την ανάπτυξη υγιούς παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη και αγαστής συνύπαρξης μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στο σύνολο της σχολικής ζωής.

Μέχρι εδώ ο συνομιλητής μου έχει δώσει στην απάντησή του μεγάλη έκταση στην παρουσίαση των απόψεών του και μικρή στα γεγονότα. Είναι συνεπώς αναμενόμενο να αποκαλύψει πλέον την απόφαση του συλλόγου διδασκόντων.

Τελικά τι κάναμε; Γιατί είπα, “παιδιά, άσχετα με την απόφαση, εγώ με την τάξη μου θα κάνω κάτι. Δεν είστε υποχρεωμένοι ούτε να’ ρθειτε εδώ”. Τέλος πάντων, μαζευτήκαν αρκετοί, μου’ παν θέλουμε να κάνουμε και μεις και τελικά κάναμε τελικές εκδηλώσεις. Δηλαδή θέλω να πω ότι δεν είναι θέμα υποχρέωσης αυτό. Δεν είναι ούτε διεκπεραίωση. Είναι ότι θες να κάνεις κάτι που να βγάλει το σχολείο και προς τη γειτονιά, την τοπική κοινωνία.

Το αξιοσημείωτο στο περιστατικό αυτό βρίσκεται στο ότι ο αποφασισμένος δάσκαλος άλλαξε τις ισορροπίες και ενεργοποίησε τις δημιουργικές δυνάμεις και άλλων δασκάλων. Αναδείχθηκε έτσι αυτός ο ίδιος ως ο πραγματικός ηγέτης στο σχολείο και όχι ο τότε διευθυντής. Πέρα όμως από αυτό, και επειδή η νοηματοδότηση των πραγμάτων από τα ίδια τα δρώντα πρόσωπα είναι κομβικής σημασίας για τη διατριβή, εστιάζω ιδιαίτερα στην τελευταία φράση («Είναι ότι θες να κάνεις κάτι που να βγάλει το σχολείο και προς τη γειτονιά, την τοπική κοινωνία»), όπου η απόφαση για επιτέλεση εκδηλώσεων λήξης παρουσιάζεται ως η έκφραση της βούλησης να επικοινωνήσει το σχολείο με τον κοινωνικό του περίγυρο. Έτσι, η επιχειρηματολογία του συνομιλητή μου αναπτυσσόμενη αρχικά στα πεδία των συναισθημάτων και της παιδαγωγικής, ολοκληρώνεται εδώ αποκτώντας και μια διάσταση κοινωνική.

Εάν αυτή η απάντηση είχε δοθεί για άλλο ερώτημα δεν θα έγραφα κάτι περισσότερο. Επειδή όμως όσα ανέφερε μέχρι τώρα είχαν ως αφορμή τους την ανάγκη να εκφράσει τους τρόπους με τους οποίους μοιράζεται το όραμά του, είμαι υποχρεωμένος να επιχειρήσω να ανιχνεύσω τη μη προφανή σύνδεση που καθιστά την απάντησή του εύλογη και όχι άστοχη. Προσωπικά θεωρώ ότι υπάρχουν δυο κρίσιμα σημεία. Το ένα είναι ότι για ανθρώπους με ανεπτυγμένα ηγετικά χαρακτηριστικά, όπως ο Αγησίλαος Κόντος, η ύπαρξη οράματος και η προσπάθεια μεταλαμπάδευσης και υλοποίησής του, είναι καταστάσεις αναμενόμενες ή ακόμη και δεδομένες, ανεξάρτητα από τον αν βρίσκονται στη θέση του διευθυντή. Γι' αυτό και στη συνεδρίαση μιλάει ως «έχων εξουσία», δεν διαπραγματεύεται την απόφασή του, απλώς την ανακοινώνει. Ταυτόχρονα όμως επιτυγχάνει και κάτι ακόμη. Δεν διαχωρίζει απλώς τη θέση του. Καθιστά αυτή τη θέση, λύση άξια επιλογής για πολλούς συναδέλφους του και τελικά ανατρέπει την προδιαγεγραμμένη πορεία των πραγμάτων και αποφασίζεται η επιτέλεση γιορτής λήξης.

Καθώς λοιπόν δεν αρκείται μόνο στην κατάθεση μιας πρότασης αλλά προχωρά και στην υλοποίησή της, προσδίδει σε αυτή την ίδια την επιτέλεση και την προετοιμασία της διπλή αξία. Αφενός την καθιστά ως τον κατεξοχήν φορέα υλοποίησης του οράματός του, αφού σε αυτή συνυπάρχουν σε κυμαινόμενες αναλογίες γνώση, τέχνη και τεχνική («πράγματα που κάναμε όλη τη χρονιά να τα μαζέψουμε σε κάτι συγκεκριμένο»). Αφετέρου, μετασχηματίζει το στάδιο των προβών σε έναν διαρκή και δημιουργικό τρόπο μεταλαμπάδευσης του οράματός του, αφού σε αυτή τη φάση κορυφώνεται η αλληλεπίδραση του με μαθητές και συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Επειδή όμως κατά τη διάρκεια της μεταξύ μας συνομιλίας δεν ήταν δυνατόν να προβώ σε μια τέτοιου τύπου ανάλυση, ένιωθα ότι το ερώτημα έμενε αναπάντητο. Γι' αυτό και επέμεινα στο να συμπληρώσει την απάντησή του με στοιχεία που εδράζονται στα διευθυντικά του βιώματα.

Φέτος ήταν εξαιρετικά καλή χρονιά, αλλά είχε ορισμένες αδυναμίες. Το θέμα το ενιαίο το χάσαμε. Δεν το δουλέψαμε πολύ. Πλατείασε σε κάποια σημεία. Πάντα υπάρχουν περιθώρια να το δουλέψεις καλύτερα. Όμως το τελικό αποτέλεσμα ... (σιωπηλή περισυλλογή).

Αξίζει εδώ να προσεχθεί ότι η σκέψη και ο λόγος του βρίσκονται διαρκώς προσηλωμένα στις εκδηλώσεις λήξης, πρώτα τη χρονιά πριν γίνει διευθυντής και έπειτα τη χρονιά που έγινε διευθυντής. Δεν μιλά εφ' όλης της ύλης, δείχνει να συμπυκνώνει όλη την ύλη σε αυτές τις εκδηλώσεις. Ή τουλάχιστον δείχνει ότι αυτές οι εκδηλώσεις αποτελούν το κύριο κριτήριο με το οποίο αποτιμά την ποιότητα της μετάδοσης και υλοποίησης του οράματός του. Γι' αυτό και οι αναφερόμενες αδυναμίες παρουσιάζονται ως αδυναμίες και της εκδήλωσης αλλά και της προσπάθειας να εμπεδωθεί το όραμά του από το σύνολο των συναδέλφων του, τη χρονιά που έγινε διευθυντής. Ταυτόχρονα αντιλαμβάνομαι ότι η προβεβλημένη ισορροπία ανάμεσα σε γνώση, τέχνη, τεχνική που διακρίνει τη διατύπωση του οράματός του, διολισθαίνει στην πορεία της συζήτησης σε ανάδειξη της τέχνης σε πρωταγωνίστρια. Το αρχικό ισόπλευρο τρίγωνο μετεξελίχθηκε σε ορθογώνιο με υποτεινούσα την τέχνη. Και αυτή η εντύπωση επαληθεύεται αμέσως παρακάτω, καθώς ο συνομιλητής μου προέβη σε μια διασύνδεση της προσωπικής του θεώρησης για το δέον γενέσθαι σε μια σχολική επιτέλεση με αυτό που όντως έγινε στη γιορτή λήξης του σχολείου του.

Η δικιά μου αντίληψη είναι η εξής: ότι πρέπει το σχολείο να παράγει και πολιτισμό. Δηλαδή το παιδί να έρχεται σε επαφή με μια αισθητική. Όχι αρπακολλατζίδικη. Είναι προτιμότερο, αν είναι να κάνεις κάτι άρπα κόλλα, να μην το κάνεις καθόλου. Δηλαδή μια γιορτή στο σχολείο... θέλει να αποκτήσουν τα παιδιά μια αισθητική. Οπότε φέτος διαμορφώσαμε τον χώρο, δηλαδή μπήκαν τα παιδιά στον χώρο τους που ήταν γνώριμος, αλλά ήταν διαφορετικός. Με πανιά, με αυτά, με χρώματα. Ήτανε εντελώς διαφορετικός κι' αυτό άρεσε και στους γονείς πάρα πολύ.

Η αντίληψη ότι τα σχολεία αρμόζει να λειτουργούν ως χώροι παραγωγής πολιτισμού διατρέχει τη διατριβή σε όλη την πορεία της και αποτελεί έναν βασικό κοινό τόπο που συνδέει τους

συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές. Απόρροια αυτής της αντίληψης η με ποικίλες παραλλαγές διατυπωμένη θέση ότι οι σχολικές επιτελέσεις δεν αποτελούν αυτοσκοπό, καθώς προϋποθέτουν τόσο πολιτισμικά και παιδαγωγικά αιτούμενα, όσο και επαρκές βάθος χρόνου προετοιμασίας. Πέρα απ' αυτό και η μετάπλαση των χώρων ώστε να καταστούν καλλιτεχνικό ερέθισμα αποτελεί επίσης συχνό εύρημα της έρευνας. Αυτό όμως που χρειάζεται να επισημανθεί είναι η συχνή αναφορά του Αγησίλαου Κόντου στους γονείς και η ως εκ τούτου ανάδειξή τους σε έναν βασικό πόλο της σκέψης και της δράσης του.

Έχω σημειώσει και σε άλλες περιπτώσεις συνεντεύξεων ότι είτε για να διαλευκάνω κάποιο αμφίβολο στην κατανόησή του ζήτημα είτε επειδή η πορεία της συνομιλίας μου επέτρεπε έναν σύντομο σχολιασμό, προέβαινα ενίοτε σε σύντομες παρεμβάσεις. Έτσι και εδώ, θέλοντας κατά κάποιο τρόπο να αποφορτίσω τον αναστοχασμό του συνομιλητή μου από το βάρος των διαπιστωμένων παραλείψεων, συμπλήρωσα μια δική μου σκέψη. «Ήταν η πρώτη χρονιά, οπότε υπήρχε και το στοιχείο του πειραματισμού». Η λεκτική του αντίδραση στην παρέμβασή μου, με την οποία και ολοκλήρωσε την απάντησή του αποτυπώνει μέσα από τη συνεχή χρήση του α' ενικού προσώπου, μια στάση προσηλωμένη στην ανάληψη της προσωπικής ευθύνης, στον προσωπικό αγώνα για υλοποίηση του οράματος, μια στάση γεμάτη τόλμη, άδεια ωστόσο από συλλογικότητα, αφού ακόμη κι όταν εγκαταλείπει το α' ενικό πρόσωπο στρέφεται προς την απρόσωπη σύνταξη.

Η αλήθεια είναι ότι φέτος έκανα και πράγματα, δηλαδή κυνήγησα κάποια πράγματα, όχι επειδή ήθελα να επιδείξω κάτι, αλλά θέλοντας ας πούμε να καλύψω πράγματα στο σχολείο, και γίναν και πράγματα που ήταν ίσως λίγο βεβιασμένα. Ίσως να μπορούσαν να γίνουν και δεν ολοκληρώθηκαν.

Παρόλο που το περιεχόμενο αυτής της τελευταίας φράσης είναι γενικόλογο και ασαφές δεν θέλησα να λάβω περισσότερες διευκρινίσεις και αρκέστηκα να συμπληρώσω «καλύτερα να δοκιμάζεις κι ας μη σου βγει στο 100%. Την επόμενη χρονιά έχεις την εμπειρία να το πετύχεις», άποψη με την οποία συμφώνησε.

Είναι προφανές ότι το ερώτημα που διερευνά τους τρόπους με τους οποίους επιχειρεί να κοινωνήσει το όραμά του απαντήθηκε από τον Αγησίλαο Κόντο κάπως ανορθόδοξα. Αυτό όμως είναι για τη διατριβή μια καλοδεχούμενη πρόκληση. Ένα πρώτο συμπέρασμα που βγάζω είναι ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές, ενώ παρουσιάζουν εμπειριστατωμένα και με

καθαρότητα το προσωπικό τους όραμα, αντιμετωπίζουν μια δυσκολία στο να περιγράψουν την προσπάθειά τους να το γνωστοποιήσουν στη σχολική κοινότητα. Κάτι τέτοιο φαίνεται ότι συμβαίνει και εδώ. Ένα δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι στην περίπτωση του Αγησίλαου Κόντου αυτή η προσπάθεια περιλαμβάνει λιγότερο τη χρήση της ομιλίας και περισσότερο τη μετάδοση μηνυμάτων μέσω έργων. Υλοποιώντας ο ίδιος το όραμά του, καταδεικνύει το περιεχόμενό του αφενός, αφετέρου λειτουργεί ως παράδειγμα στην πράξη και κινητήριος μοχλός για όλο το έμφυχο δυναμικό του σχολείου.

Αμέσως μετά, βλέποντας το ερώτημα που διερευνά τα προβλήματα που κατά την κρίση του παρακωλύουν τις προσπάθειες διαμόρφωσης μιας επιθυμητής σχολικής κουλτούρας, επανήλθε, για να το προσδιορίσει ακριβέστερα, στο κυρίως ζήτημα με το οποίο είχε καταπιαστεί στην προηγούμενη απάντηση.

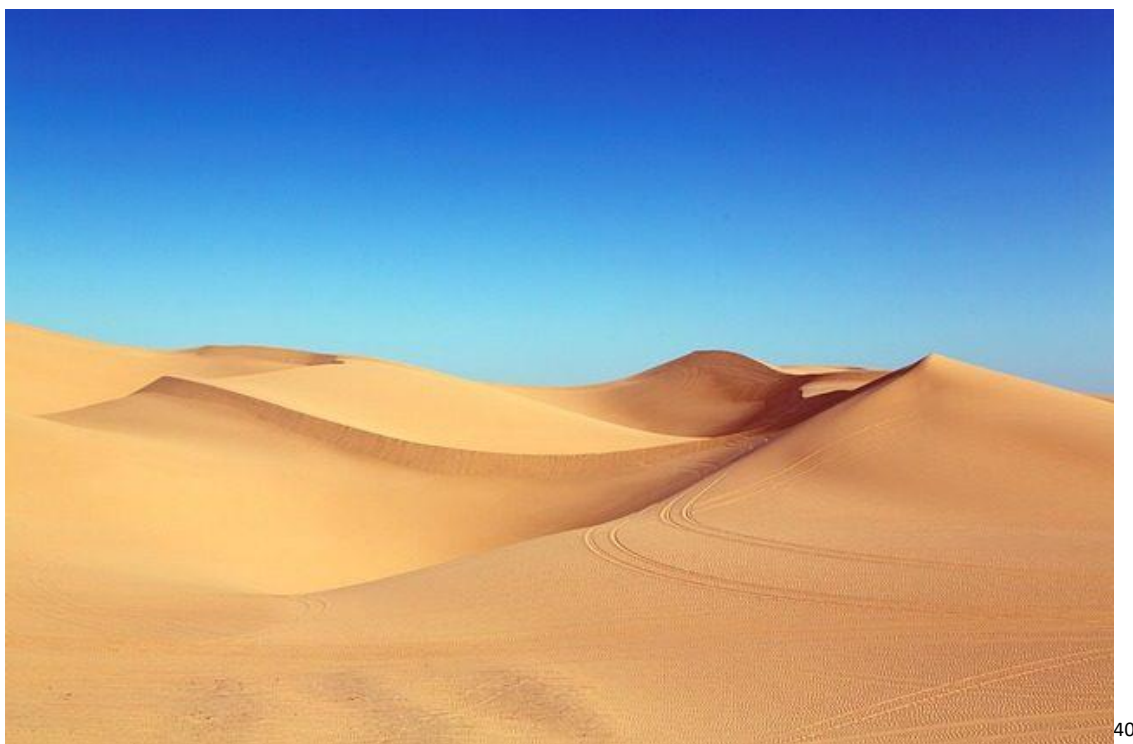
Οπότε ως προς τα προβλήματα, το ένα είναι η μιζέρια. Θεωρώ ότι είναι το βασικότερο πρόβλημα. Αν όχι μιζέρια, διεκπεραίωση. Δηλαδή να βγάλουμε την ύλη μας, να κάνουμε τη δουλειά μας, να φύγουμε. Εντάξει, θα μου πεις: “να δουλεύεις παραπάνω και να μην πληρώνεσαι”; Δεν λέω αυτό, αλλά τέλος πάντων, ό,τι κάνεις να το κάνεις πιο όμορφα και πιο δημιουργικά.

Όντως, αυτό είναι ένα πολύ βασικό πρόβλημα που το θίγουν όλοι οι διευθυντές της έρευνας, ο καθένας με διαφορετική διατύπωση ίσως, αλλά ευρισκόμενοι ως καλλιτέχνες ή ως φιλότεχνοι αντιμετώπι με μια κακώς νοούμενη, αφυδατωμένη δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία. Το δικαίωμα στην ομορφιά και τη δημιουργικότητα στη σχολική πράξη αναζητά ο Αγησίλαος Κόντος. Και αυτό το δικαίωμα καταστρατηγείται όταν επικρατεί η λογική της διεκπεραίωσης. Δεν είναι, θεωρώ, καθόλου τυχαίο που ένας ΔΕΓΜ με τόση έφεση στην επιτέλεση σχολικών εκδηλώσεων, εκφράζεται με τρόπο που παραπέμπει στη θεωρία της επιτέλεσης, καθώς στήνει στον λόγο του πολύ παραστατικά το σκηνικό και το σενάριο μιας δραματικής σύγκρουσης. Από τη μια οι θιασώτες της μίζερης διεκπεραίωσης, πρωταγωνιστές σε μια ρουτίνα βαρετή, πληκτικά επαναλαμβανόμενη, χωρίς εκπλήξεις και ανατροπές, αυτοπεριοριζόμενοι στην ήσσονα προσπάθεια που τους επιβάλλει η αντίληψή τους για το περιεχόμενο της εργασίας τους. Από την άλλη, οι αναζητητές της ομορφιάς και της δημιουργίας εκπαιδευτικοί και διευθυντές, πρωταγωνιστές σε μια σχολική ζωή γεμάτη φαντασία και έξαψη. Ποιος άραγε θα βγει νικητής σε αυτή τη σύγκρουση;

Καλοκαίρι του 2019. Αν συναντούσα και πάλι την Αρτέμιδα Δημητρίου, δεν θα αρκούμουν να της εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου που εμπλούτισε το δείγμα της έρευνας με έναν «αλλόκοτο» αυτοδίδακτο δεξιότηχη της φλογέρας που φοράει παράξενα καπέλα στις σχολικές γιορτές. Θα ένωθα ταυτόχρονα – λόγω κυρίως της προσωπικότητας και της εκπαιδευτικής της πορείας - περισσότερο αισιόδοξος για την τελική επικράτηση των ευφάνταστων απρόβλεπτων λειτουργιών της εκπαίδευσης στον αγώνα τους ενάντια στην εκπαιδευτική πλήξη και αδράνεια.

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΚΑΣΤΡΙΝΟΣ

Ο αναλυτικός



«Μα αυτό το σχολείο βρίσκεται στην ερημιά του Θεού»!

⁴⁰https://www.google.com/search?q=%CE%B5%CF%81%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%82&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKewi1-P3D58XqAhXjoXEKHR1nCyOQ_AUoAXoECBEQAw&biw=1366&bih=625#imgrc=8-yxVPoMPFmF7M

Σχολικό έτος 2016-17. Καθώς η έρευνα προχωρά κρίνω ότι έχει έρθει ο καιρός να συνομιλήσω και με τον τελευταίο ΔΕΜΑ της Αττικής, ο οποίος μάλιστα είχε αναλάβει εκ νέου διευθυντική θητεία το 2015. Ψάχνοντας στο διαδίκτυο για το σχολείο του βρέθηκα μπροστά σε μια έκπληξη. Η ρυμοτομία της περιοχής δεν θύμιζε σε τίποτε ένα σύνηθες αστικό περιβάλλον. «Μα αυτό το σχολείο βρίσκεται στην ερημιά του Θεού!» αναφώνησα και ο έσω ους αναπαρήγε σιωπηλά το σάουντρακ του Ιντιάνα Τζόουνς, καθώς ετοιμαζόμουν να ανακαλύψω ανθρωπολογικούς θησαυρούς σε μια τέτοια ερημιά.

Ο Αριστοτέλης Καστρινός αποτελεί μια περίπτωση λαλίστατου συνομιλητή. Μολονότι δεν τον γνώριζα πρωτύτερα, προσήλθε στη διαδικασία της συνέντευξης με διάθεση να απαντήσει με κάθε ειλικρίνεια, χωρίς να φεισθεί χρόνου και λόγου. Και μπορώ να ομολογήσω ότι σε πολλά σημεία της συνομιλίας μας ζήλεψα το ανθρωπολογικό του ταλέντο, αν και το ξεδίπλωσε και σε θέματα που δεν αφορούν στον πυρήνα της παρούσης μελέτης.

Με τον Αριστοτέλη Καστρινό συνομίλησα τον Μάιο του 2017 σε μια πόλη γειτονική στον δήμο του σχολείου του, σε ημέρα γενικής συνέλευσης, όπου τα σχολεία ήταν κλειστά. Παρόλα αυτά η συνομιλία μας διεκόπη πολλές φορές από τηλεφωνήματα, καθώς είχε προκύψει ηλεκτρολογικό πρόβλημα στο σχολείο, το οποίο εντόπισε η δεύτερη εκπαιδευτικός Μουσικής του σχολείου.⁴¹ Τότε, πριν την απόκτηση του διευθυντικού βιώματος, θεώρησα αυτές τις διακοπές ως άνευ ουσιώδους σημασίας ενοχλητικές παρεμποδίσεις μιας ανθρωπολογικής διεργασίας. Τώρα με την επίγνωση της νευραλγικής διάστασης της επικοινωνίας του διευθυντή με τις τεχνικές υπηρεσίες του δήμου, κατανοώ βαθύτερα την αναγκαιότητα και την κρισιμότητά τους.

Μολονότι συνήθως στη διατριβή η καταγραφή των δεδομένων ξεκινά με αναφορά στο σχολείο όπου ο εκάστοτε ΔΕΜΑ ανέλαβε διευθυντικά καθήκοντα, εδώ θα κάνω μια εξαίρεση, καθώς το συγκεκριμένο σχολείο καλύπτει σχεδόν όλο τον εργασιακό βίο του Αριστοτέλη Καστρινού, οπότε θεωρώ περισσότερο εύλογο να γίνει σε πρώτη φάση αναφορά στις σπουδές και τις απαρχές της εκπαιδευτικής του διαδρομής.

⁴¹ Σε αυτή τη σχολική μονάδα τη στιγμή της συνέντευξης ο ΔΕΜΑ κάλυπτε οκτώ διδακτικές ώρες, οπότε χρειαζόταν και δεύτερος εκπαιδευτικός Μουσικής για τα υπόλοιπα επτά τμήματα (δεκαπέντε συνολικά). Από το 2018-19 οι διευθυντές σε σχολεία από δωδεκαθέσια και πάνω διδάσκουν έξι ώρες, οπότε ο δεύτερος εκπαιδευτικός Μουσικής καλύπτει πλέον περισσότερες ώρες από τον ΔΕΜΑ.

Οι σπουδές του είναι αποκλειστικά ωδειακές. Έχει πτυχίο πιάνου και φούγκας, συνέχισε μάλιστα για δίπλωμα και ενορχήστρωση, διέκοψε όμως λόγω του διορισμού του το 1993, ύστερα από την επιτυχία του στον διαγωνισμό του Υπουργείου Παιδείας το 1992. Εκείνη την εποχή, παρόλο που είχε ξεκινήσει τη λειτουργία του το τμήμα Μουσικών Σπουδών στη Θεσσαλονίκη, δεν προσπάθησε να εισαχθεί σε αυτό μέσω Πανελληνίων Εξετάσεων. «Οικονομικά δεν μπορούσα να φύγω από Αθήνα και να πάω Θεσσαλονίκη για να σπουδάσω».

Ανέκαθεν είχε κλίση στη μουσική και ήθελε να τη σπουδάσει σε πολλές πτυχές της. Από την περίοδο μάλιστα των σπουδών του στο ωδείο ξεχωρίζει ιδιαίτερα τις ομαδικές δραστηριότητες, τις συναυλίες, τη χορωδία. «Αυτή η ομαδικότητα μου αρέσει... Προσπάθησα, η αλήθεια είναι, να το περάσω αυτό όταν πρωτοδιορίστηκα στο σχολείο».

Παρ' όλα αυτά, τα ενθουσιώδη όνειρα που συνόδευαν τον διορισμό προσέκρουσαν στην καθόλου ενθουσιώδη σχολική πραγματικότητα. Προσπαθώντας μάλιστα να αποδώσει ευσύνοπτα και με χιούμορ αυτή την πρόσκρουση κατέληξε στη διατύπωση: «Έφαγα μια σφαιλιάρτσα», καθώς «δεν είχε καμία σχέση το περιβάλλον του ωδείου με το περιβάλλον του σχολείου».

Πρωτοδιορίστηκε σε ακριτικό νησί του Αιγαίου και συμπλήρωνε ωράριο σε δυο σχολεία, το ένα μάλιστα ήταν πολύ μεγάλο, σε κεντρικό σημείο του νησιού. Υπήρχαν πολλοί μαθητές ανά τμήμα και πολλοί επίσης μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Προσπάθησε να προσαρμόσει αυτά που είχε μάθει από το ωδείο στο σχολείο.

Δεν μπορούσα να κάνω και διαφορετικά. Τότε δεν υπήρχαν και βιβλία... Δεν ένιωσα ότι κάπου υστερώ, ... απλά έπρεπε να κάνω πολλή δουλειά στο σπίτι, περισσότερη απ' ό,τι τώρα, για να προετοιμάσω τα πράγματα για κάθε τάξη.

Και καθόλου παράδοξα στη συνέχεια της φράσης του επεσήμανε την καταπόνηση από τη μετακίνηση σε δύο και τρία σχολεία κάθε χρόνο.

Έχοντας λοιπόν ξεκινήσει τη διδακτική του πορεία από το 1993, τότε που έγιναν για πρώτη φορά διορισμοί με κάποια μαζικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έχει μακρά, αν όχι τη μέγιστη χρονικά για εκπαιδευτικό Μουσικής, εμπειρία. Αποδίδει όμως ο ίδιος ιδιαίτερη σημασία στην εκπαιδευτική του αφετηρία, καθώς το νησί στο οποίο διορίστηκε χαρακτηρίζεται πολιτισμικά, σύμφωνα με το βίωμά του, από μια έντονη παρουσία της μουσικής με χορωδιακά σχήματα και μουσικά σύνολα. «Σε σχέση με το σχολείο που ήρθα εδώ ήταν σαφώς πολύ καλύτερα».

Αυτό το σχολείο, στο οποίο αναφέρεται, είναι το σχολείο στο οποίο τοποθετήθηκε μόλις πήρε μετάθεση, αφού, όπως διασαφηνίζει «έπρεπε κάποια στιγμή να γυρίσω στην Αθήνα». Δεν είναι άλλο από το σχολείο στο οποίο ήταν διευθυντής τη στιγμή της συνέντευξης (Μάιος του 2017) και συνεχίζει να είναι και μετά και τις κρίσεις του 2017. Ένα από τα έντεκα δημοτικά σχολεία ενός δήμου, όπου το βιοτικό και το μορφωτικό επίπεδο των κατοίκων του κάθε άλλο παρά υψηλό μπορεί να θεωρηθεί.

Είναι ένα σχολείο 100% παλινοστούντων από την πρώην Σοβιετική Ένωση και τότε ήταν πολύ πιο δύσκολα τα πράγματα, το '96 που γύρισα, γιατί τα ελληνικά που γνώριζαν οι άνθρωποι αυτοί ήταν ελάχιστα έως καθόλου. Δηλαδή είχαμε και ένα πρόβλημα συνεννόησης.

Το πρόβλημα όμως επιδειωνόταν από το γεγονός ότι υπήρχαν μαθητές σημαντικά μεγαλύτερης ηλικίας από τους συμμαθητές τους, π.χ. υπήρχαν δεκαεξάχρονοι μαθητές στη ΣΤ΄, η μέγιστη επιτρεπόμενη ηλικία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κι ενώ ίσως θα περίμενε κανείς σε αυτό το σημείο η συζήτηση να κινηθεί προς παιδαγωγικές ατραπούς, ο συνομιλητής μου επέλεξε να προβεί σε ανθρωπολογικές παρατηρήσεις, εξηγώντας τις αμφίπλευρες δυσχέρειες της προσαρμογής σ' αυτή τη νέα κατάσταση: «...με έντονη την κουλτούρα τη δική τους την ποντιακή, λίγο ανακατεμένη με τη ρώσικη, όπως είναι, φυσικό, που δεν σου επέτρεπε να σκεφτείς και να κάνεις τίποτε άλλο». Η άρνησή τους να ακούσουν οτιδήποτε διαφορετικό, στην ανάγκη τους να κρατήσουν επαφή με τις ρίζες τους, τον ανάγκασαν να προσαρμόσει τη διδασκαλία του.

Πέρασα μία κρίση, πρέπει να σου πω, διότι έπρεπε να απλοποιήσω τα πράγματα τόσο πολύ, γιατί είχα πάει σε έναν άλλον κόσμο, σε έναν εντελώς διαφορετικό κόσμο.

Παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι εδώ περιγράφεται μια ζύμωση που διενεργείται στον χώρο του σχολείου, όταν ένας ευαίσθητος εκπαιδευτικός καλείται να ανακαλύψει νέα μονοπάτια επικοινωνίας με μαθητές ενός εντελώς διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Και μολονότι ο ίδιος δεν ανήκει σε μετακινούμενο πληθυσμό, έχει την αίσθηση ενός «ταξιδιού», μιας «μετανάστευσης» αντίστροφης πορείας. Αν και γηγενής και αμετακίνητος, βιώνει ως άνθρωπος την αμηχανία του μοναχικού ταξιδιώτη σε τόπο «ξένο και αλαργινό», ερχόμενος σε επαφή με ένα πλήθος μαθητών με ιδιαίτερες, στενές και ανελαστικές πολιτισμικές καταβολές που κατακλύζει το σχολείο, μετατρέποντάς το σε χώρο ανοίκειο, σε «άλλον κόσμο, εντελώς διαφορετικό».

Σε αυτή τη συνάντηση των δυο κόσμων υπήρχε σοβαρό πρόβλημα επικοινωνίας. Τα παιδιά παρακαλούσαν να έρθουν δάσκαλοι που γνώριζαν ρωσικά, τέτοιοι δάσκαλοι όμως δεν βρέθηκαν ποτέ στο σχολείο αυτό. Από τη μεριά του σχολείου έγινε επίσης αίτημα να διδάσκονται αυτά τα παιδιά τα ρωσικά ως ξένη γλώσσα, αίτημα που ουδέποτε ικανοποιήθηκε.

Όταν ζήτησα από τον συνομιλητή μου περισσότερες διευκρινίσεις για την εθνοτική ταυτότητα των μαθητών και των οικογενειών τους, με πληροφόρησε ότι ο δήμος είχε παραχωρήσει μια ακατοίκητη έκταση (χωράφια) σε παλινοστούντες, Πόντιους στη συντριπτική τους πλειονότητα, στη συνέχεια έδωσε ρεύμα και νερό και έτσι δημιουργήθηκε ένας οικισμός που τροφοδοτούσε με μαθητές αυτό το σχολείο αποκλειστικά. Με άλλα λόγια στο σχολείο φοιτούσαν μαθητές που προέρχονταν μόνο από αυτόν τον οικισμό, επομένως δεν υπήρχαν καθόλου γηγενείς Έλληνες στη σύνθεση του μαθητικού του πληθυσμού.

Ωστόσο τα προβλήματα δεν εξαντλούνταν στην ιδιαιτερότητα της εθνοτικής – πολιτισμικής ταυτότητας και στις δυσχέρειες στην επικοινωνία που προέκυπταν από την εκατέρωθεν άγνοια της γλώσσας του «άλλου». Υπήρχαν οικογένειες, των οποίων ένα ή περισσότερα μέλη βρίσκονταν στη φυλακή, πολλοί επίσης έρρεπαν προς τον αλκοολισμό, αφού «στη Ρωσία γενικώς ο κόσμος πίνει». Στη συνέχεια, ο Αριστοτέλης Καστρινός μου έδωσε περισσότερες πληροφορίες σε σχέση με τις περιοχές προέλευσης των παλινοστούντων. Οι περισσότεροι προέρχονταν από το Καζακστάν, κάποιοι από την Αμπχαζία και τη Γεωργία, «αλλά κανένας δεν ήταν μέσα από την ευρωπαϊκή Ρωσία. Από εκεί σίγουρα τα πράγματα θα ήταν διαφορετικά». Αυτό το τελευταίο σχόλιο δίνει πολλές αφορμές για περαιτέρω ανθρωπολογικές παρατηρήσεις, οι οποίες όμως θα οδηγούσαν σε πλήρη εκτροπή από τα ζητούμενα της έρευνας. Γι' αυτό και εκείνη τη στιγμή προτίμησα να μάθω περισσότερα πράγματα για το ποιόν των μαθητών, όπως τουλάχιστον το αντιλαμβανόταν ο συνομιλητής μου, στο πλαίσιο της συνάντησης δύο «εντελώς άλλων κουλτουρών», της δικής του και της δικής τους.

Ήταν σκληρά παιδιά, γιατί βίωναν και πάρα πολλά άσχημα στην οικογένειά τους... Είχαμε τρομερή παραβατικότητα στα πρώτα χρόνια. Τρομερή. Και από τους γονείς. Περισσότερο να σου πω ότι ήρθε μια φορά ένας γονέας με χειροπέδες, γιατί ήταν πρώην αστυνομικός, για να δέσει έναν μαθητή που πείραζε τον γιο του. Οπότε καταλαβαίνεις. Τι να τους μάθω εγώ; Για τον Μότσαρτ και

τον Μπετόβεν; Έπρεπε να κάνουμε άλλα πράγματα. Και τα κάναμε. Μέσω της μουσικής προσπαθήσαμε να τα κάνουμε.

Μιλώντας πια ως διευθυντής (ενώ μέχρι τώρα αναφερόταν στο αμιγώς εκπαιδευτικό του παρελθόν), συμφώνησε μαζί μου ότι ύστερα από τόσα χρόνια η κατάσταση έχει εξομαλυνθεί, επεσήμανε εντούτοις τη διατήρηση του γκέτο, καθώς οι εισροές πληθυσμών που δεν γνώριζαν ελληνικά από εκείνη την περιοχή και η εγκατάστασή τους στον οικισμό συνεχίστηκε για πολλά έτη, συνεχίζοντας παράλληλα τις δυσχέρειες στην επικοινωνία.

Σε ερώτημά μου σχετικά με την επίδραση της ελληνικής κουλτούρας πάνω τους διέγνωσε την επιρροή της στη χειρότερή της εκδοχή: στο τηλεοπτικό «Survivor» που «έχει περάσει στο αίμα τους μια χαρά» και στους «τραγουδιστές τους καινούριους, που δεν ξέρω πώς να τους χαρακτηρίσω, τους εύπεπτους, τέλος πάντων». Επισημαίνει ότι οι μαθητές, λόγω του ότι οι γονείς τους εργάζονται μέχρι αργά, δεν έχουν ευχέρεια μετακινήσεων, ενώ και οι όποιες οικογενειακές μετακινήσεις έχουν αποκλειστικό προορισμό περιοχές όπου συναντούν «όμοιούς τους», δηλαδή Πόντιους προερχόμενους από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Διόρθωσε μάλιστα, τον χαρακτηρισμό μου «σαν γκέτο», κάνοντας λόγο για «κανονικό γκέτο, με ρώσικο σούπερ μάρκετ, ρώσικα κανάλια δορυφορικά» και συμπλήρωσε ότι γνωρίζουν καλύτερα τις εξελίξεις στη Ρωσία, παρά στην Ελλάδα. Κάπου μέσα σε όλα αυτά παρατήρησε με δυσθυμία ότι δεν διαβλέπει επίδραση της μεγάλης καλλιτεχνικής ρωσικής παράδοσης («κλασική μουσική, κλασικό μπαλέτο») πάνω τους.

Τη στιγμή της συνομιλίας μας ο οικισμός και το σχολείο εξακολουθούσαν να μην έχουν γηγενείς Έλληνες, υπήρχαν όμως πέντε μαθητές άλλων εθνοτήτων (από Πακιστάν, Ινδία, Αφγανιστάν), αλλά και γονείς μαθητών χωρίς ποντιακές ρίζες (Ουζμπέκοι, Γεωργιανοί, Ρώσοι, Μογγόλοι).⁴² «Οι πρώτοι Πόντιοι που είχαν έρθει ήταν Πόντιοι. Τους έβλεπες... Ήταν πιστοί στις παραδόσεις τους. Αυτοί τώρα οι τελευταίοι, δεν ξέρω τι γίνεται».

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο συνομιλητής μου μού μετέφερε την αίσθηση ότι η πλειονότητα των μαθητών βρισκόταν σε ένα μάλλον ανησυχητικό πολιτισμικό μεταίχμιο.

Τα τελευταία παιδιά τα βλέπω ότι δεν πατάνε πουθενά. Δεν πατάνε ούτε στη Ρωσία, δεν πατάνε ούτε στην Ελλάδα. Είναι ένα περίεργο πράγμα. Οι μαθητές τα τελευταία δύο χρόνια δεν

⁴² Ο Αριστοτέλης Καστρινός τόνισε χαρακτηριστικά: «Έχουμε μαθητές με το επίθετο Χαν»!

έχουνε και τόση ενασχόληση με την ποντιακή μουσική ή με τον ποντιακό χορό. Βλέπω ότι έχει αρχίσει να υπάρχει μια αλλοτρίωση.

Μέσα λοιπόν σε αυτό το παράδοξο πολιτισμικά, ελληνικό, χωρίς Έλληνες μαθητές, σχολείο το διδακτικό έργο σαφώς επηρεάζεται δυσμενώς. Υπάρχουν πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, πολλά παιδιά με αυτισμό ή στο φάσμα του αυτισμού («ευτυχώς υπάρχει τμήμα ένταξης»), οι γονείς δεν μιλάνε ελληνικά και δεν μπορούν να προσφέρουν στο σπίτι μαθησιακή υποστήριξη. Επιπλέον, το πολύ διαφορετικό φωνολογικό και φωνητικό σύστημα των δύο γλωσσών επιδεινώνει τις μαθησιακές δυσχέρειες.

«Είναι βαριά η ρώσικη γλώσσα και τους έχει βαρύνει τη γλώσσα», ήταν το λογοπαίγνιο με το οποίο έκλεισε τη γλωσσολογική του ανάλυση ο Αριστοτέλης Καστρινός, με την οποία προσπάθησε να μου εξηγήσει τους χαμηλότερους μαθησιακούς στόχους, το φτωχό λεξιλόγιο και το γενικά χαμηλότερο επίπεδο σε σχέση με τα παιδιά των άλλων σχολείων.

Τα τελευταία χρόνια που προέκυψε έστω και σε πολύ μικρό βαθμό εθνοτική διαφορετικότητα επιχειρήθηκε η αξιοποίησή της μέσα από την παρότρυνση των μαθητών να πουν κάποιο τραγούδι από τον τόπο τους και να μιλήσουν για τις συνήθειές τους, τα φαγητά που τρώνε, τα ρούχα που ντύνονται. Αξίζει εδώ να επισημανθεί ότι οι οικογένειες των εθνοτικά διαφοροποιημένων μαθητών (Πακιστανοί, Ινδοί, Αφγανοί) μιλάνε και ελληνικά στο σπίτι. Τέλος, έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί κλίμα αποδοχής του «άλλου» μέσα από ελληνικά τραγούδια σχετικά με την ειρήνη και τη διαφορετικότητα.

Περνώντας από την εθνοτική ετερότητα των μαθητών στην ενδεχόμενη ετερότητα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων έναντι των δασκάλων ο συνομιλητής μου υποστήριξε περίπου κατηγορηματικά ότι «δεν είμαστε “άλλοι”». Ωστόσο στη συνέχεια αναγνώρισε πως αυτό δεν ισχύει απόλυτα. Το αφήγημά του έλαβε μια ενδιαφέρουσα ως προς την ποιητική και τη ρητορική του επαναληπτικότητα σε τριάδες φράσεων, όπου η πρώτη αφορά στις αιτιάσεις των δασκάλων, η δεύτερη στις διευθυντικές απαντήσεις προς τους δασκάλους και η τρίτη στις μετα-απαντήσεις, τα σχόλιά του προς τον ερευνητή συνομιλητή του.

Αρχικά αναφέρθηκε σε μια στοχευμένη εις βάρος του «επίθεση» από συγκεκριμένη συνάδελφο του σχολείου.

«Τώρα λείπει δάσκαλος. Αν ήσουν δάσκαλος θα μπορούσες να κρατήσεις την τάξη», είπε η συνάδελφος.

«Είμαι εκπαιδευτικός και μπορώ να κρατήσω την τάξη», αντέτεινε ο Αριστοτέλης Καστρινός, συμπληρώνοντας ότι «εκ των πραγμάτων δεν θα μπορέσω να κρατήσω όλη μέρα την τάξη, γιατί έχω και διοικητικό έργο που πρέπει να κάνω».

Θεωρώντας μεμονωμένη μια τέτοια αντίδραση κατέληξε χωρίς αμφιβολίες στο πόρισμά του: «Δεν ένιωσα εξωτικός».

Παρ' όλα αυτά, καθώς η συζήτηση συνεχιζόταν να περιστρέφεται γύρω από το θέμα, μου αποκάλυψε:

Μετά που το συζητούσα και με άλλους συναδέλφους, εκείνα τα χρόνια πραγματικά υπήρχε μια μη αποδοχή για τις ειδικότητες. Δεν το έχω συναντήσει όμως αυτό. Είναι πάρα πολύ σπάνιο.

Το πιο χαριτωμένο μου το άφησε για το διαφανόμενο τέλος. Θυμήθηκε μια φράση που την άκουσε στα πρώτα χρόνια που δούλεψε, από μεγάλης ηλικίας δασκάλους:

«Τι ήθελαν και ήρθαν οι ειδικότητες; Δεν μπορούμε πια να σχολάμε 12:25»!

Εντούτοις το διαφανόμενο τέλος ήταν ενδιάμεσος σταθμός, καθώς όσο περισσότερο ήθελε να προβάλλει την αποδοχή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων από τους δασκάλους, τόσο ανέσυρε περιστατικά όχι απολύτως ειρηνικά.

«Και γιατί πρέπει να περάσουμε εμείς τους βαθμούς της Θεατρικής Αγωγής στο myschool; Γιατί να μην τους περάσει η ίδια;», σχολίαζαν οι δάσκαλοι.

«Όπως και να' χει είστε οι υπεύθυνοι των τάξεων... Εσείς έχετε πρόσβαση στο myschool. Η συνάδελφος θεατρολόγος δεν έχει», απαντούσε ο ουδέποτε αισθανθείς εξωτικός Αριστοτέλης Καστρινός, προσδιορίζοντας αφοπλιστικά το διοικητικά δέον γενέσθαι.

Ούτε αυτό όμως ήταν το τέλος. Στην πορεία αναδύθηκε το ζήτημα του πώς βγαίνει το πρόγραμμα των εκπαιδευτικών, ζήτημα που διαχρονικά προκαλεί προστριβές μέσα στους συλλόγους διδασκόντων.

«Μα γιατί τον βάζεις εκείνη την ώρα;» (απορία οργισμένου δασκάλου).

«Μα δεν τον έχω άλλη ώρα. Δεν δουλεύει σε ένα σχολείο, όπως εσύ. Κατάλαβέ το! Δουλεύει σε τρία.» (εξήγηση νηφάλιου ΔΕΜΑ).

«Δηλαδή αυτό ζητούσα. Την κατανόηση για τις ειδικότητες.» (επεξήγηση προς τον ερευνητή συνομιλητή).

Οι αφορμές για προστριβές ενισχύθηκαν από τότε που καταργήθηκε ο υπεύθυνος Ολοήμερου.

«Γιατί μας κατεβάζεις ολόημερο;» (απορία οργισμένου δασκάλου).

«Δεν παρακολουθείς την εποχή σου; Πόσα χρόνια έχει σταματήσει να κατεβαίνει στο Ολόημερο ένας δάσκαλος; Σου περισσεύουν τρεις ώρες. Τι προτιμάς να κάνεις; Να πας για τρεις ώρες σε άλλο σχολείο ή να κάτσεις να κάνεις τρεις ώρες στο ολόημερο; Διαλέγεις και παίρνεις.» (εξήγηση νηφάλιου ΔΕΜΑ).

«Δεν πρέπει να ξέρουν την πραγματικότητα ποια είναι;» (επεξήγηση προς τον ερευνητή συνομιλητή).

Οποιαδήποτε ένταση πάντως και αν δημιουργηθεί, λόγω θεσμικών αλλαγών, που συμβαίνουν συχνά, «ξεπερνιέται γρήγορα, ξεπερνιέται με ωραίο τρόπο».

Μια έκπληξη με περίμενε την ώρα που ο Αριστοτέλης Καστρινός διάβαζε την ερώτηση, τη σχετιζόμενη με την ήδη διαμορφωμένη κουλτούρα που συνάντησε όταν έγινε για πρώτη φορά διευθυντής, και έδειχνε να προβληματίζεται. Τότε πληροφορήθηκα ότι δεν έγινε για πρώτη φορά διευθυντής στις κρίσεις του 2011, όπως υπέθετα, αλλά το 2005, όταν χήρεψε η θέση του τότε διευθυντή επειδή «ασθένησε και κατέληξε», οπότε το ΠΥΣΠΕ του πρότεινε να τον αναβαθμίσουν και να αναλάβει τη χηρεύουσα θέση, αφού ήταν ήδη υποδιευθυντής και αφού όσοι είχαν προσωρινά τοποθετηθεί είχαν προτιμήσει να φύγουν, γεγονός που αποδεικνύει πως το εν λόγω σχολείο δεν είναι καθόλου ελκυστικό για ανθρώπους που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή μαζί του. Τελικά αποδέχτηκε την πρόταση του ΠΥΣΠΕ και έγινε πιθανότατα όσο και ανέλπιστα ο πρώτος εν Ελλάδι ΔΕΜΑ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έμεινε στη θέση μια χρονιά, αφού στις αμέσως επόμενες κρίσεις τοποθετήθηκε κάποιος άλλος ως διευθυντής στο σχολείο. Ο Αριστοτέλης Καστρινός όμως αναπλήρωσε σε άλλο σχολείο της ίδιας Διεύθυνσης διευθύντρια που είχε άδεια κύησης. Στη συνέχεια επέστρεψε στο σχολείο ως εκπαιδευτικός Μουσικής. Στις επόμενες κρίσεις όταν και τοποθετήθηκε διευθυντής κάποιος εκπαιδευτικός που βρισκόταν στα πρόθυρα της σύνταξης, έγινε για δυο χρόνια υποδιευθυντής και μετά την αφυπηρέτηση του διευθυντή του, πήρε

ο ίδιος το χρίσμα, το οποίο και διατήρησε στις κρίσεις του 2015, αλλά και μετά τη μεταξύ μας συνομιλία, στις κρίσεις του 2017.

Καθώς η συζήτηση είχε και πάλι ξεφύγει από την προκαθορισμένη διαδρομή της, βρήκα την ευκαιρία να ρωτήσω για τις κρίσεις του 2015 και για το κλίμα που επικρατούσε τότε στο σχολείο. «Το κλίμα ανέκαθεν ήταν πάρα πολύ καλό». Υπήρξε βέβαια άλλη μια υποψηφιότητα, «η υποδιευθύντρια, η οποία όμως δεν ψηφίστηκε από τον Σύλλογο».

Όταν τελειώσαμε τον σχολιασμό των κρίσεων του 2015, ο Αριστοτέλης Καστρινός αυτοβούλως επέστρεψε στη ροή του ερωτηματολογίου και μίλησε για τον διευθυντή που ασθένησε.

Ήτανε ένας άνθρωπος που αγαπούσε πολύ τη μουσική, μάλιστα τη Βυζαντινή Μουσική ιδιαιτέρως, γιατί ήτανε ιδιαίτερα θρησκευόμενο άτομο και έψελνε σε εκκλησίες, ήτανε ψάλτης. Και είχε γνώση στη μουσική. ... Ήταν ο άνθρωπος που αποφάσισε να φτιάξει στο σχολείο αυτό αίθουσα Μουσικής και μου έλεγε «ό,τι θέλεις να μου το ζητάς». Δεν ξέρω αν υπάρχουν πολλοί τέτοιοι διευθυντές γενικότερα. ... Κι αυτό ήταν μεγάλη βοήθεια για μένα, γιατί δούλευα και σε άλλο σχολείο τότε.

Για το πόσο βοήθησε το μάθημα της Μουσικής στο σχολείο ο συγκεκριμένος διευθυντής θα γίνει λόγος και στο επόμενο κεφάλαιο. Το ευχάριστο όμως για την έρευνα είναι ότι προέκυψε αιφνίδια άλλος ένας διευθυντής με τα χαρακτηριστικά ενός ΔΕΓΜ. Και είναι πολύ σημαντικό που ένας εν ενεργεία ΔΕΜΑ επιβεβαιώνει αυτό που προκύπτει ως βασικότατο και ασφαλές πόρισμα από την έρευνα, ότι δηλαδή η συνύπαρξη ενός εμπνευσμένου ΔΕΓΜ με έναν εργατικό και δραστήριο εκπαιδευτικό Μουσικής αποτελεί τον ουσιαστικότερο θετικό παράγοντα για τη διαμόρφωση μιας ακμαίας μουσικής κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα. Και το γεγονός ότι στο παρόν σημείο της συνέντευξης ο Αριστοτέλης Καστρινός ως εκπαιδευτικός Μουσικής τυγχάνει να είναι υποδιευθυντής, είναι κάτι που θα το συναντήσουμε αμέσως μετά, όταν η έρευνα στραφεί στο σχολείο του ΔΕΓΜ Δημοσθένη Ευαγγελίδη.

Επιστρέφοντας στην προβλεπόμενη ροή του ερωτηματολογίου, ακολουθεί η ερώτηση που διερευνά τη σχέση του ΔΕΜΑ με το σχολικό κλίμα.

Σαφώς το έχω επηρεάσει το κλίμα της σχολικής μονάδας και είναι και λογικό ως έναν βαθμό. ... Είναι και μία αμοιβαία σχέση. Δεν μπορώ να αγνοήσω τις προτάσεις, επιθυμίες, απόψεις του συλλόγου. Τις συζητώ αυτές, δεν μπορώ να τις αγνοήσω. Και πάντα όλα γίνονται κατόπιν συζήτησης.

Στη συνέχεια μου έδωσε να καταλάβω ότι αυτές οι συζητήσεις γίνονται πάντοτε σε ευχάριστο κλίμα, χωρίς διενέξεις και εκνευρισμούς. Μου επεσήμανε ότι στις συζητήσεις για τις εκδηλώσεις πληροφορεί τους συναδέλφους του για το τι μπορεί να τους διατεθεί, στο τέλος όμως όλοι είναι ικανοποιημένοι από τις αποφάσεις που λαμβάνονται. Μου τόνισε ιδιαίτερα ότι όλοι ανεξαιρέτως συμβάλλουν στη συζήτηση και τη λήψη αποφάσεων. Και για να μου επιβεβαιώσει τη θετικότητα του κλίματος μου είπε ότι όποιον εκπαιδευτικό του σχολείου και να ρώταγα το ίδιο θα μου έλεγε.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο πέντε από τους δασκάλους είναι μόνιμοι και έχουν θέση στο σχολείο. Οι υπόλοιποι δέκα είναι αναπληρωτές που ανανεώνονται κάθε χρόνο.

Αυτό διευκολύνει από την άποψη ότι δεν παραγνωρίζομαστε για να έχουμε ιστορίες αλλά είναι δύσκολο για τα παιδιά που αγαπούν τους δασκάλους τους, και δύσκολο για τους δασκάλους που ... όλοι έχουνε δώσει ό,τι περισσότερο κι ό,τι καλύτερο μπορούνε και όλοι θέλουν να ξαναγυρίσουν σ' αυτό το σχολείο που έχει τις τόσες δυσκολίες.

Φτάνοντας στην ερώτηση με τη βιβλιογραφική απαίτηση ο διευθυντής να είναι ταυτόχρονα μάνατζερ και παιδαγωγός, ο Αριστοτέλης Καστρινός φάνηκε επιφυλακτικός. «Το δημόσιο σχολείο δεν μπορεί να διοικείται από μάνατζερ, νομίζω». Τα ενεργοποιημένα αμυντικά αντανακλαστικά απέναντι στη λέξη «μάνατζερ» είχαν σοβαρό λόγο ύπαρξης που αποκαλύφθηκε αμέσως.

Η αδελφή μου ήταν πάντα σε ιδιωτικές εταιρείες. Είχε πόστο καλό. Δεν μπορεί να έχει (εννοεί το δημόσιο σχολείο) της ιδιωτικής εταιρείας το όραμα ή τους στόχους. Έχουμε να κάνουμε με ανθρώπους. Δεν μπορείς τον άνθρωπο να τον προσεγγίσεις έτσι. Δηλαδή σε ενδιαφέρει να δώσεις πράγματα στα παιδιά αυτά.

Στη συνέχεια προσπάθησε να εννοιολογήσει τη λέξη «μάνατζερ» μέσα στο πλαίσιο της διοίκησης του δημόσιου σχολείου. «Ο διευθυντής – μάνατζερ ίσως να πρέπει να είναι όσον αφορά το διοικητικό κομμάτι, αν μπορώ να το πω μάνατζερ. Δεν ξέρω, εγώ νιώθω ότι είμαι ένας γραφιάς».

Είναι αλήθεια ότι στο σύνολο των διευθυντικών καθηκόντων το γραφειοκρατικό κομμάτι αναδεικνύεται στην έρευνα ως το λιγότερο ελκυστικό, για να το πω όσο πιο κομψά γίνεται. Και επειδή ακριβώς αυτό το θέμα της διοικητικής πίεσης έρχεται και επανέρχεται, πριν να μεταφέρω αυτούσιο τον λόγο του συνομιλητή μου, θα χρησιμοποιήσω το πορισματικό πλαίσιο, θεωρώντας το ως ένα από τα βασικά πορίσματα της διατριβής.

Η ολοένα αυξανόμενη γραφειοκρατία και η εξ αυτής προερχόμενη διοικητική επιβάρυνση υπονομεύει τον παιδαγωγικό ρόλο των ΔΕΜΑ και παραγνωρίζει τις αυξημένες διδακτικές υποχρεώσεις τους που συνδέονται με την προετοιμασία ανά τακτά διαστήματα σχολικών εκδηλώσεων, όπου η μουσική εμπλέκεται ποικιλοτρόπως.

Είναι ίσως κάπως παράδοξο αλλά ο περισσότερο εξοικειωμένος με το διοικητικό έργο ΔΕΜΑ που συμμετέχει στην έρευνα, λόγω της επί μακρόν παραμονής του στη θέση του διευθυντή, το αποτυπώνει με τα μελανότερα χρώματα.

Παίρνω συνεχώς μέιλ με έγγραφα που πρέπει να διεκπεραιώσω, με πίνακες που πρέπει να στείλω, με πίνακες που πρέπει να συμπληρώσω, με τιμολόγια που πρέπει να φτιάξω πρωτόκολλα, με υπογραφές που πρέπει να συγκεντρώσω, δηλαδή ποιος μάνατζερ το κάνει αυτό; Είναι λίγο περίεργο αυτό.

Αντίθετα, φωτίζει την παιδαγωγική πλευρά του ιδεατού διευθυντή με περίσσεια θετικής διάθεσης και υπερεπάρκεια δεοντολογίας.

Παιδαγωγός οπωσδήποτε πρέπει να είναι. Δεν μπορείς να μην είσαι ως διευθυντής. Έχεις όλο το σχολείο, πρέπει να γνωρίζεις όλα τα παιδιά, τι ακριβώς συμβαίνει στην οικογένεια του κάθε παιδιού. Είλικρινά το λέω αυτό.

Δεν αρκέστηκε να το επισημάνει, το εξήγησε αναλυτικά.

Δηλαδή έρχονται οι γονείς και μου λένε τα προβλήματά τους είτε σε παιδιά που τα έχω εγώ και τους κάνω μάθημα είτε όχι. Δεν μπορείς να μη γνωρίζεις το πρόβλημα του παιδιού από τη στιγμή που έχεις Τμήμα Ένταξης, ψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό, δάσκαλο που απευθύνεται σε σένα κάθε φορά που κάποιο παιδί έχει πρόβλημα, δάσκαλο που χρειάζεται τη βοήθειά σου να

μιλήσει με τον γονέα για να έχει περισσότερο κύρος η όλη διαδικασία και συζήτηση. Εκ των πραγμάτων γνωρίζεις τα πράγματα.

Η προηγηθείσα περιγραφή ενός παντεπόπτη διευθυντή – παιδαγωγού, προσιδιάζει σε σεμινάριο για την παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του διευθυντή σε υποψήφια στελέχη εκπαίδευσης. Και είναι πιστεύω σημαντικό ότι μέσα από αυτή την έρευνα δίνεται η ευκαιρία να επικοινωνηθούν στην ευρύτερη σχολική κοινότητα κάποια τόσο μεστά διατυπωμένα μακροχρόνια διευθυντικά βιώματα.

Στη συνέχεια μου ανέλυσε επισταμένως τους όρους επικοινωνίας με το νηπιαγωγείο και τις παρεμβάσεις του σχολείου προς τους γονείς των μαθητών της Α΄ τάξης, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στη ζωή του δημοτικού σχολείου. Εστίασε μάλιστα με έμφαση στη διαχείριση οικογενειακών προβλημάτων και στην επίμονη προσήλωσή του να συμβάλει και προσωπικά στην επίλυσή τους. Τόνισε όμως το διαρκές και αξεπέραστο πρόβλημα της υποστελέχωσης στο ξεκίνημα κάθε σχολικής χρονιάς. Και παρά την προσπάθεια να λειτουργήσει το σχολείο εύρυθμα, η καθυστέρηση στη στελέχωση έχει ως συνέπεια την καταφυγή σε απροσδόκητες έως αδόκιμες λύσεις.

Φέτος και πέρσι λειτουργούσαμε με βάρδιες οι τάξεις. Είχαμε πέντε ανθρώπους και έρχονταν κάποιες μέρες κάθε τάξη, γιατί δεν είχαμε ανθρώπους να τις κρατήσουμε. Δηλαδή αναλόγως με τα δεδομένα μας κάθε φορά κινούμαστε.

Υπογράμμισα την τελευταία πρόταση, γιατί συνοψίζει λιτά και περιεκτικά το προς τα πάνω όριο των δυνατοτήτων παρέμβασης των διευθυντών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Και είναι πράγματι ένα όριο πολύ χαμηλό, για να μπορεί ένας διευθυντής να έχει την ψευδαίσθηση ότι ασκεί ηγεσία. Δυστυχώς, τίποτε δεν είναι αυτονόητο στη λειτουργία των σχολείων στη δημόσια εκπαίδευση. Κάθε χρόνο, σε κάποιες περιοχές υπάρχουν τάξεις χωρίς δασκάλους στο ξεκίνημα της χρονιάς. Άλλωστε και στο σχολείο του Αντωνίου Κυρμπάτσου απουσίαζε ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής λόγω προβλημάτων υγείας για μήνες και δεν κατέστη εφικτή η προσωρινή αναπλήρωσή του, παρά τα συνεχή αιτήματα και την άσκηση πίεσης με ποικίλους τρόπους προς τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Είναι σαφές ότι η δημοσιονομική περιστολή δαπανών στον χώρο της Παιδείας οδηγεί αναπόφευκτα και σε έκπτωση της παρεχόμενης παιδείας.

Σκεπτόμενος ότι μια τέτοια επιβάρυνση και σε χρόνο και σε ψυχική διάθεση προστιθέμενη στον πρωτύτερα αναλυτικά περιγραφέντα όγκο γραφειοκρατικής διεκπεραίωσης δυσχεραίνει σημαντικά την παιδαγωγική ετοιμότητα ακόμη και του πλέον έμπειρου εκπαιδευτικού, τον ρώτησα για την παιδαγωγική επίπτωση που επιφέρει στον ίδιο αυτή η επιλογή διαχείρισης των οικογενειακών προβλημάτων των γονέων.

Είναι πάρα πολύ δύσκολο να περάσω από τη μία φάση στην άλλη ψυχολογικά και συναισθηματικά. Πάρα πολύ δύσκολο. Αυτό είναι ένα δύσκολο κομμάτι στον διευθυντή, δεν ξέρω. Δεν θέλω ποτέ ο διευθυντής να φύγει μέσα από την τάξη. Το έχω πει και γενικά όταν το συζητάνε και άλλοι διευθυντές.

Αυτή η μαρτυρία ότι οι διευθυντές συζητάνε μεταξύ τους το ενδεχόμενο πλήρους κατάργησης του διδακτικού τους ωραρίου σχετίζεται, όπως πλέον το ζω και εγώ από τη θέση του διευθυντή, με την ολοένα αυξανόμενη απαίτηση για ανταπόκριση σε διαρκώς διευρυνόμενα καθήκοντα που δεν αφορούν καθόλου στη διδασκαλία.

Αμέσως παρακάτω όμως ο συνομιλητής μου επιχειρηματολόγησε υπέρ της επαφής του οποιουδήποτε διευθυντή με την παιδαγωγική διαδικασία στην προσπάθειά του να δώσει έναν προσανατολισμό στη διαμόρφωση της κουλτούρας στο σχολείο του. Επέκτεινε μάλιστα το φάσμα επηρεασμού του διευθυντή στους μαθητές μέσα από τη σχέση που κτίζει μαζί τους διδάσκοντάς τους. Ακολούθως έκανε ιδιαίτερη μνεία στους μεγαλύτερους μαθητές που λόγω ακριβώς αυτής της σχέσης μπορούν και του εκμυστηρεύονται τα ενδοσχολικά τους προβλήματα, που κι αυτά καταδεικνύουν όρια και ευάλωτα σημεία του εκπαιδευτικού συστήματος. Άλλωστε τα ζητήματα αυτά δεν αφορούν μόνο σε παιδαγωγικής υφής ανεπάρκειες αλλά και σε περιπτώσεις με πολύ σοβαρότερες δυσκολίες στην αντιμετώπισή τους, όπως περιπτώσεις δασκάλων με έφεση στον αλκοολισμό.

Το'χω ζήσει δύο φορές. Είναι τραγικά δύσκολο, ψυχοφθόρο, είσαι αδύναμος, δεν μπορείς να κάνεις πράγματα. Πραγματικά δεν μπορείς. Το μόνο που μπορεί να γίνει είναι να φύγει αυτός ο άνθρωπος μέσα από την τάξη, γιατί αποτελεί κίνδυνο. Και εσύ δεν μπορείς να είσαι μέσα στην τάξη συνέχεια. Μπορεί να τον προσβάλεις. ... Κάνουμε τον σταυρό μας και περιμένουμε να περάσει η

χρονιά. Ενημερώνουμε τους πάντες, έρχεται συχνά ο Σχολικός Σύμβουλος, αν αυτό αποτελεί κάποιον τρόπο έτσι να συγκρατηθεί ο συνάδελφος. Απλά είμαστε τυχεροί.

Το πρόβλημα είναι πολυσύνθετο και θέλει ιδιαίτερη προσοχή ακόμη και στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αναφορά σε αυτό. Ωστόσο η οικονομία του κειμένου δεν μου επιτρέπει να επεκταθώ περισσότερο.

Στη συνέχεια ο Αριστοτέλης Καστρινός απάντησε στο ερώτημα που διερευνά τη συμβολή της Μουσικής Παιδαγωγικής στην άσκηση των καθηκόντων του μέσα από ένα κρεσέντο εξύμνησης της μουσικής και των μουσικών, που συνίσταται στην ανάπτυξη:

- ❖ ενός άλλου συναισθηματικού κόσμου
- ❖ ενσυναίσθησης
- ❖ οργάνωσης
- ❖ κοινωνικών δεξιοτήτων
- ❖ μιας άλλου είδους νοημοσύνης

Κατέθεσε μάλιστα και μια ριζοσπαστική πρόταση σε σχέση με τις πανεπιστημιακές σπουδές των δασκάλων και τη μουσική.

Δηλαδή πιστεύω και ο δάσκαλος θα' πρεπε, στα χρόνια τουλάχιστον που σπουδάζει στη σχολή του, να ασχολείται πραγματικά όχι με την εκμάθηση τόσο ενός μουσικού οργάνου, όσο με την προσέγγιση καταστάσεων κοινωνικών μέσα από τη μουσική. Μια δηλαδή μουσική προσέγγιση σε όλα. Νομίζω θα βοηθούσε πάρα πολύ τους εκπαιδευτικούς.

Στο κλείσιμο της απάντησης η σύνδεση της Μουσικής Παιδαγωγικής με την άσκηση διδακτικών καθηκόντων οδηγείται στο ζητούμενο, δηλαδή στη σύνδεση της Μουσικής Παιδαγωγικής με την άσκηση διευθυντικών καθηκόντων.

Δηλαδή το να τα μαζέψεις όλα (εννοεί τα παιδιά) να τους μάθεις ένα τραγούδι απαιτεί καταρχήν να σε σέβονται, να σε προσέξουν, να μπορέσεις να τους κεντρίσεις το ενδιαφέρον, να σε κοιτάνε στα μάτια. Αυτό που κάνουν να το κάνουν με ένα νεύμα. Δηλαδή, πώς να σου πω; Να είσαι στην καρέκλα, να είναι η χορωδία και απλά να σε κοιτάνε και να καταλαβαίνουν τι πρέπει να κάνεις. Δεν βοηθάει αυτό στη διεύθυνση ενός σχολείου; Γενικά το πώς θα περάσεις τα πράγματα που θέλεις όχι μόνο στους μικρούς αλλά και στους μεγάλους; Νομίζω βοηθάει πάρα πολύ.

Δεν είναι η μόνη φορά που στην έρευνα συσχετίζεται ο διευθυντής του σχολείου με τον μαέστρο. Αυτή η συσχέτιση προέκυψε και στη συνομιλία μου με έναν διευθυντή δάσκαλο, τον Στέφανο Δανιήλ. Ενώ όμως εκεί ο μαέστρος παρουσιάζεται σαν το επιθυμητό πρότυπο στο οποίο καλείται ο διευθυντής να προσομοιάσει, εδώ ο μαέστρος εμφανίζεται ως ένα απαραίτητο προστάδιο του διευθυντή, ως μια χρήσιμη προεκπαίδευση.

Η μέχρι τώρα σκιαγράφηση του ηγετικού προφίλ του Αριστοτέλη Καστρινού δεικνύει σε κάποιον βαθμό το γιατί επέλεξα το επίθετο *αναλυτικός* για να τον περιγράψω. Στην πραγματικότητα, η ορθότητα της επιλογής του επιθέτου βρίσκεται σε όσα συμπύκνωσα και σε όσα αναγκάστηκα να εξοβελίσω, σε μια προσπάθεια εξορθολογισμού του όγκου της πληροφορίας.

Το γεγονός ότι ο Αριστοτέλης Καστρινός είναι ο μακροβιότερος ΔΕΜΑ, έχοντας γίνει μάλιστα διευθυντής στο σχολείο όπου ήταν εκπαιδευτικός Μουσικής οργανικά τοποθετημένος επίσης για πολλά χρόνια είναι σίγουρο ότι επηρεάζει σημαντικά τη σύλληψη και τη διατύπωση του οράματός του, τους τρόπους με τους οποίους επιχειρεί να το γνωστοποιήσει αλλά και τα προβλήματα που συναντά στην προσπάθειά του αυτή.

Μια αργή αλλά διαρκής πολιτιστική αναβάθμιση

Ο ΔΕΜΑ Αριστοτέλης Καστρινός, όπως είναι ήδη γνωστό, τη στιγμή της συνομιλίας μας ήταν διευθυντής επί πολλά χρόνια σε ένα σχολείο που δεν επιτρέπει σε έναν διευθυντή να κάνει μεγαλεπήβολα σχέδια. Είναι επίσης γνωστό ότι αναδείχθηκε ως ένας από τους ομιλητικότερους συνομιλητές μου.

Έτσι λοιπόν, συνεπής στην παρεκβατική ευγλωπτία του, μόλις διάβασε το ερώτημα, αντί να μιλήσει για το όραμά του, που ήταν και το ζητούμενο, άρχισε να αναφέρεται σε προβλήματα. Για καθαρά δομικούς λόγους, παρακάμπτω προσωρινά τα ζητήματα που έθιξε εισαγωγικά στην απάντησή του. Επειδή όμως οι αρχικές του σκέψεις αφορούν σημαντικά σε όσα εξετάζει η διατριβή, θα επανέλθω σε αυτές όταν φτάσω στην ερώτηση που εστιάζει στα προβλήματα που έχει αντιμετωπίσει στην προσπάθειά του να διαμορφωθεί η επιδιωκόμενη από τον ίδιο ενδοσχολική κουλτούρα. Αλλά και όταν διατύπωσε το όραμά του, ενσωμάτωσε μέσα στη διατύπωση προβληματισμούς και ανασχετικούς προς την πραγμάτωσή του παράγοντες. Αυτό συνιστά μια πρόκληση αναδιαμόρφωσης της μεθοδολογίας της γραφής, αφού είναι αναπόφευκτο να καταφύγω σε ένα είδος μοντάζ, εκεί όπου στις άλλες περιπτώσεις απλώς παρουσίαζα αυτούσιες τις

απαντήσεις των άλλων διευθυντών της έρευνας. Το όραμά του τελικά δεν το διαχώρισε σε γενικό και εξειδικευμένο – σχετιζόμενο με τη μουσική. Στην αμιγώς θετική του διάσταση το διατύπωσε ο ίδιος ως εξής:

Θα ήθελα να αφήσω ένα στίγμα... Θέλω να υπάρξει μια πολιτιστική αναβάθμιση, σίγουρα. Θέλω να δώσω πράγματα σ' αυτά τα παιδιά – και όλοι οι συνάδελφοι να δώσουνε - που δεν θα μπορέσουνε να τα πάρουνε από άλλους.

Είναι προφανές πως το όραμα αυτό έχει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα. Δεν είναι όμως ένα όραμα διαμορφωμένο μόνο μέσα από τη συνειδητοποίηση της ιδιοσυστασίας του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού. Είναι κυρίως ένα όραμα σμιλεμένο μέσα σε ένα εμμένον πλαίσιο αντιξοοτήτων που ώθησαν τον συνομιλητή μου στον ακόλουθο, αξιοπρεπή μα και πικρό ταυτόχρονα, απολογητικό αναστοχασμό.

Από τους γονείς δεν τα παίρνουν σε καμία περίπτωση (τα πράγματα που θέλει να δώσει στα παιδιά). Με τους γονείς σε αυτό το κομμάτι δεν έχουμε καμία συνεργασία... Η αλήθεια είναι ότι το όραμά μου πολλές φορές έχει γκρεμιστεί γιατί βλέπω κάποιες αντικειμενικές δυσκολίες, όχι μόνο από την περιοχή, από τα παιδιά αλλά και γενικότερα... Και δεν είμαι ο μόνος που τα λέει αυτά. Οι περισσότεροι συνάδελφοι διανύουμε μια φάση μιας μικρής απογοήτευσης. Το παλεύουμε όμως.

Καταρχάς οφείλω να διευκρινίσω ότι η χρήση των αποσιωπητικών καταδεικνύουν αφενός παρεκβάσεις, οι οποίες θα ενσωματωθούν λειτουργικά στο κείμενο στη συνέχεια του υποκεφαλαίου, αφετέρου εξηγούν σε κάποιον βαθμό τη χαλαρή συνεκτικότητα της όλης διατύπωσης.

Έπειτα, καθώς ο συνομιλητής μου αναφέρεται σε συγκεκριμένες ανασχετικές στην ευόδωση του οράματός του παραμέτρους (γονείς, περιοχή, αντικειμενικές δυσκολίες, απογοήτευση συναδέλφων), χωρίς να αποδίδεται πλήρως το σκεπτικό του, οφείλω να καταθέσω τις απαραίτητες πληροφορίες, σύμφωνα με τα όσα μου είπε ο συνομιλητής μου, ώστε να αποσαφηνιστούν όσα μοιάζουν συγκεχυμένα. Όσα δηλαδή αναφέρονται εφεξής μέχρι το τέλος της παραγράφου αποτελούν απόδοση των λεγομένων του και όχι προσωπικές μου κρίσεις. Το σχολείο βρίσκεται σε μια περιοχή όπου λειτουργεί ουσιαστικά σαν γκέτο. Το μορφωτικό επίπεδο των κατοίκων της περιοχής, συνεπώς και των γονέων των παιδιών, είναι εξαιρετικά χαμηλό. Αλλά και

στο σχολείο οι περιπτώσεις μαθητών με δυσκολίες στη συμπεριφορά και τη μάθηση είναι πολυάριθμες. Όμως υπάρχει και κάτι ακόμη. Η Ελλάδα της κρίσης των τελευταίων χρόνων είναι η Ελλάδα στην οποία έχουν φτωχοποιηθεί και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δυσκολεύονται πια να διατηρήσουν την ικμάδα τους και τη θετική τους διάθεση, πληγωμένοι και οι ίδιοι από μια δυσβάστακτη οικονομική πραγματικότητα και τα χρέη που αυτή συνεπάγεται.

Τέλος, θα ήθελα να σταθώ στη φράση «το όραμά μου πολλές φορές έχει γκρεμιστεί». Αυτή η φράση μέσα στον επώδυνο αναστοχασμό της αναδεικνύει μια ιδιότυπη διπλή γενναιότητα. Γιατί απαιτεί ισχυρή δόση τόλμης το να ομολογεί κανείς δημόσια μια κατ' επανάληψη διάψευση των προσδοκιών και των προσπαθειών του. Και ακόμη περισσότερο γιατί απαιτεί αδάμαστο κουράγιο να επιμένει προσηλωμένος στον στόχο του, παρακινημένος από μια ισχυρή εσωτερική βούληση. Παίρνοντας αφορμή από αυτό θεωρώ σημαντικό για την εγκυρότητα της έρευνας τη διατύπωση ειλικρινών θέσεων και απόψεων εκ μέρους των συμμετεχόντων. Κάτι τέτοιο άλλωστε το θεωρώ σχεδόν αυτονόητο. Απλώς επισημαίνω ότι κάποιος συνάδελφος, με τον οποίο δεν είχαμε καμία γνωριμία πριν τη συνέντευξη, επέδειξε ακεραιότητα χαρακτήρα, την οποία οφείλω, όχι μόνο ανθρώπινα αλλά και στα πλαίσια της επιστημονικής δεοντολογίας, να επισημάνω.

Εντούτοις, η κατάσταση τελικά δεν είναι τόσο αποκαρδιωτική, όσο ίσως φαίνεται με βάση τα μέχρι στιγμής καταγεγραμμένα στοιχεία. Όταν θέλησα να εξακριβώσω το μέγεθος της ματαίωσης των προσπαθειών του, ο συνομιλητής μου ισορρόπησε την περιγραφή του αναδεικνύοντας και θετικές όψεις της σχολικής ζωής. Για λόγους όμως οικονομίας του κειμένου θα προσπαθήσω να παραθέσω όσο γίνεται συνοπτικότερα τις επισημάνσεις του Αριστοτέλη Καστρινού.

Έτσι λοιπόν ο συνομιλητής μου έκανε λόγο για θεατρικά «καταπληκτικά», που ετοιμάστηκαν και παρουσιάστηκαν με επιτυχία σε σύντομο χρονικό διάστημα, διαπιστώνοντας ότι «υπάρχουν παιδιά που έχουν ταλέντο στο θέατρο», χωρίς να παραλείψει τη θετική συμβολή των θεατρολόγων συναδέλφων που, παρά την περιήγηση σε τρία σχολεία, «διαθέτουν χρόνο και έρχονται για να βοηθήσουν». Όταν μάλιστα έθεσα το ζήτημα της εξέλιξης των μαθητών στο πέρασμα των χρόνων, ανέδειξε την εξοικείωση των μαθητών, την αυξημένη σε σχέση με το παρελθόν προσδοκία τους να οργανώνονται καλλιτεχνικές εκδηλώσεις στο σχολείο και την

αυξημένη πλέον συμμετοχή τους σε αυτές. Επομένως υφίσταται «οπωσδήποτε» η επιδιωκόμενη αναβάθμιση, αφού η κατάσταση «έχει αλλάξει πάρα πολύ».

Η αναβάθμιση όμως δεν εξαντλείται στο «πολιτιστικό κομμάτι», καθώς δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα, τόσο από τον ίδιο όσο και από τους άλλους εκπαιδευτικούς, στη συνολική βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών (διαχείριση σκουπιδιών, ανάπτυξη περιβαλλοντικής ευαισθησίας, ευπρεπισμός και εξωραϊσμός αιθουσών διδασκαλίας, ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, περιορισμός του έντονα υφιστάμενου στην κοινότητά τους ατομικισμού, αποδοχή της διαφορετικότητας⁴³). Ειδικά για το ζήτημα της ομαλής συνύπαρξης όλων των μαθητών, ο Αριστοτέλης Καστρινός ανέδειξε και μια διάσταση που ενδιαφέρει άμεσα τη διατριβή: τη σημαντική συνεισφορά της διδασκαλίας, από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού, τραγουδιών που έχουν ως θέμα τους την ειρήνη, την ανάγκη των παιδιών για στοργή και αγάπη, την ισότητα όλων των ανθρώπων.

Παρ' όλα αυτά, ο εντοπισμός προβλημάτων και δυσχερειών ήταν διαρκής σε όλη τη διάρκεια αυτού του μέρους της συνομιλίας μας. Ο πρώτος προβληματισμός του συνομιλητή μου προέκυψε μόλις προσπάθησε να προσδιορίσει το στίγμα που θα ήθελε να αφήσει. Ο προβληματισμός του αυτός σχετιζόταν με την εμμονή των μαθητών να ακούνε ακόμα και στον χώρο του σχολείου, σε κάθε ευκαιρία (π.χ. αποκριάτικο πάρτι) τα τραγούδια του συρμού. Υπάρχει όμως κάτι θλιβερά παράδοξο, σύμφωνα τουλάχιστον με τη θεώρησή του. Στην πλειονότητά τους οι μαθητές δυσκολεύονται στην ανάγνωση και δεν διαβάζουν καθόλου εξωσχολικά βιβλία, παρά τις συντονισμένες προσπάθειες των εκπαιδευτικών και τη λειτουργία σχολικής δανειστικής βιβλιοθήκης. Παρ' όλα αυτά γνωρίζουν απ' έξω τους στίχους των εκάστοτε προβλεπόμενων τραγουδιστικών επιτυχιών και τους τραγουδάνε μάλιστα με μεγάλο ενθουσιασμό και χαρά. Επιπλέον, με την ανοχή των γονέων τους αναλώνουν τον ελεύθερο χρόνο τους στα ηλεκτρονικά παιχνίδια, στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και στην παρακολούθηση ανούσιων εκπομπών στην τηλεόραση, και μάλιστα εις βάρος του ύπνου τους.

Ο ίδιος προσπαθεί να τους ευαισθητοποιήσει σε ποικίλα άλλα ακούσματα (τζαζ, βυζαντινή μουσική, κλασική μουσική, Χατζιδάκι – Θεοδωράκη και άλλους σημαντικούς Έλληνες συνθέτες) με

⁴³ Στην πορεία του χρόνου προστέθηκε στο μαθητικό δυναμικό ένας μικρός αριθμός μαθητών από Ινδία, Πακιστάν, Αφγανιστάν. Σε αυτή την περίπτωση ο Αριστοτέλης Καστρινός τονίζει την επιτυχή προσπάθεια του σχολείου να αντισταθμίσει τη ροπή των γονιών να αντιμετωπίζουν με δυσφορία τη γειτνίαση με σκουρόχρωμους μετανάστες, αφού όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το χρώμα τους, συνυπάρχουν αρμονικά και συμμετέχουν σε όλες τις σχολικές δράσεις χωρίς καμία διάκριση.

ικανοποιητικά αποτελέσματα, αφού ακούνε και τραγουδούν με ευαρέσκεια. Αρκετοί μάλιστα αναπτύσσουν και ερευνητική διάθεση αναζητώντας στο διαδίκτυο τα τραγούδια που διδάσκονται στην τάξη και ανακαλύπτοντας και άλλα, αντίστοιχα, που ζητούν να τα διδαχθούν. Έτσι, σε βάθος χρόνου το αισθητήριό τους εκλεπτύνεται και εμπλουτίζεται.

Παρ' όλα αυτά είναι δύσκολο να τολμήσει το σχολείο να οργανώσει μια μαθητική καλλιτεχνική επιτέλεση έξω από τον χώρο του σχολείου γιατί οι συγκεκριμένες δυσκολίες του σχολείου (κυρίως οι πολλές και έντονες μαθησιακές δυσκολίες σε μεγάλο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού) αλλά και το γενικότερο στήσιμο του ωρολογίου προγράμματος δεν αφήνουν χρονικά περιθώρια για την απαιτητική προετοιμασία μιας τέτοιας επιτέλεσης, για παράδειγμα στον κινηματογράφο του δήμου. Για τον Αριστοτέλη Καστρινό ένα τέτοιο εγχείρημα θα απαιτούσε μια συστηματική ενασχόληση σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Κάτι τέτοιο όμως δεν μπορεί να καταστεί εφικτό. Από τη μια «είναι πολύ εξαντλητικές οι τάξεις για τους συναδέλφους». Από την άλλη, όχι σπάνια, «η δουλειά του διευθυντή καπελώνει τη δουλειά του εκπαιδευτικού», οπότε και ο ίδιος δεν έχει τα περιθώρια να προσφέρει κάτι περισσότερο. Προσκαλούν ωστόσο ανθρώπους έξω από τον χώρο του σχολείου στις διάφορες σχολικές εκδηλώσεις (κυρίως στη γιορτή λήξης).

Μέχρι αυτό το σημείο η συνομιλία, σε αυτό το τμήμα της τουλάχιστον, στρεφόταν κυρίως γύρω από τους μαθητές. Όταν όμως ο Αριστοτέλης Καστρινός βρέθηκε μπροστά στο ερώτημα που διερευνά τους ανασχετικούς παράγοντες στη διαμόρφωση της επιδιωκόμενης κουλτούρας, έστρεψε τον νου του στους εκπαιδευτικούς. Θεωρεί λοιπόν ότι προκαλεί δυσχέρειες η αδυναμία κάποιων συναδέλφων να συνεργαστούν και να συμπλεύσουν με τους συναδέλφους τους και η εύκολη παραίτηση από την επίπονη προσπάθεια που απαιτείται σε ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον, παρατηρεί όμως ότι, επειδή έχουν περάσει από το σχολείο ελάχιστοι τέτοιου είδους εκπαιδευτικοί, αναγκάζονται εκ των πραγμάτων να συμμορφωθούν. «Μάλλον είμαστε τυχεροί» συμπεραίνει αρχικά, για να συμπληρώσει αμέσως μετά ότι ευνοεί επίσης καθοριστικά το γεγονός ότι οι περισσότεροι συνάδελφοι στο σχολείο είναι αρκετά νέοι και δεν έχουν ακόμη κουραστεί.

Σε αυτό το σημείο ολοκληρώθηκαν οι απαντήσεις του Αριστοτέλη Καστρινού που εξετάζονται στο παρόν υποκεφάλαιο. Και ενώ η συμμετοχή στην έρευνα ενός συναδέλφου με αυτή την πολύχρονη διδακτική και διοικητική εμπειρία εμπλουτίζει τα δεδομένα της έρευνας, ταυτόχρονα ο χειμαρρώδης λόγος του και η πληθωρική προσωπικότητά του – παρά το κομψό

παρουσιαστικό του – οδηγούν τη μεθοδολογική επιλογή της δομημένης συνέντευξης στα όριά της. Ερχόμενος ξανά σε επαφή με το γραπτό υλικό της απομαγνητοφώνησης και το ηχητικό υλικό της μαγνητοφώνησης στη συγκεκριμένη ενότητα του ερωτηματολογίου, διαπιστώνω κάποια πράγματα για τη φύση της ανθρωπολογικής εργασίας και του μετασχηματισμού της σε εθνογραφικό κείμενο που θεωρώ ότι είναι απαραίτητο να τα παρουσιάσω ακριβώς εδώ.

Τη στιγμή που γράφονται αυτές οι γραμμές έχουν περάσει είκοσι έξι (26) περίπου μήνες από τη συνομιλία μας. Εκείνη την εποχή βρισκόμουν ακόμη στο στάδιο της συλλογής και επεξεργασίας του υλικού, στο αποκορύφωμα σχεδόν μιας έντονα ερευνητικής διέτιας (από την άνοιξη του 2015 έως το καλοκαίρι του 2017), δεν είχα ακόμη θητεύσει σε θέση διευθυντή, δεν είχα ξεκινήσει τη διαδικασία της συγγραφής και η μεθοδολογία τόσο της έρευνας όσο και της γραφής εξακολουθούσε να είναι ένας τομέας ελαχίστων βεβαιοτήτων και πλείστων αμφιβολιών. Τώρα, ευρισκόμενος πλέον στο στάδιο της συγγραφής, έχοντας υποστεί τις απαραίτητες συγγραφικές αναδιευθετήσεις, ώστε να παράξω αποδεκτό εθνογραφικό κείμενο και ασκώντας επί διέτια διευθυντικά καθήκοντα, αντιλαμβάνομαι μέσα από άλλα φίλτρα όχι μόνο τα ίδια τα δεδομένα αλλά και τα ζητήματα της μεθοδολογίας.

Με το πέρασμα του χρόνου και την επιστροφή στις συνομιλίες, ανάλογα με την πρόοδο της συγγραφής, διαπιστώνω ότι το ίδιο μεθοδολογικό εργαλείο, η δομημένη συνέντευξη, αποκτά κάθε φορά πιο πλούσιο περιεχόμενο. Αυτό δεν είναι πάντοτε ευχάριστο. Αντίθετα, κάθε φορά γεννά νέα ερωτήματα και νέες ανασφάλειες. Ειδικά στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο η μεθοδολογία της έρευνας και η μεθοδολογία της γραφής βρέθηκαν σε μια φανερή διάσταση ζητούμενων.

Κατά τη διάρκεια της συνομιλίας, προέκυψε η ανάγκη να εξηγήσω, να ρωτήσω, να διευκρινίσω. Σε αυτό το τμήμα της συνομιλίας μάλιστα διαπιστώνω ότι υπήρξα ασυνήθιστα ομιλητικός. Παράλληλα, η ροή της συνομιλίας δεν συμβάδισε ομαλά με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ειδικά το ερώτημα το σχετιζόμενο με την επικοινωνία του οράματος φαίνεται ότι διέλαθε πλήρως της προσοχής του συνομιλητή μου. Ωστόσο, δεν επέμεινα να λάβω απάντηση, αφού ο όγκος της πληροφορίας που μου είχε παράσχει ήταν ήδη υπεραρκετός και η συζήτησή μας δεν είχε φτάσει ούτε καν στη μέση. Η μεγαλύτερη πάντως δυσκολία που συνάντησα συνδέεται με το ότι το όραμα παρουσιάστηκε κατακερματισμένο ως προφορικός λόγος, ενώ στον γραπτό λόγο οφείλω να το μεταφέρω στην ενότητά του με έναν τέτοιο τρόπο που να διατηρείται και η

αυθεντικότητα της φωνής του συνομιλητή μου και η πληρότητα του περιεχομένου της συνομιλίας μας.

Εξετάζοντας το σύνολο του υλικού στο παρόν υποκεφάλαιο θα ήθελα να σταθώ σύντομα σε κάποια σημεία που ενδιαφέρουν ιδιαίτερα τη διατριβή. Το πρώτο αφορά στην και σε άλλα σημεία διαπιστωμένη παρεμπόδιση του εκπαιδευτικού έργου των ΔΕΜΑ από τις πολυπληθείς διοικητικές υποχρεώσεις. Μολονότι δεν επισημάνθηκε με έμφαση στο παρόν υποκεφάλαιο, ο Αριστοτέλης Καστρινός ομολόγησε με έκδηλη στενοχώρια την αδυναμία του να προσφέρει το κάτι παραπάνω, την επιθυμητή σε αυτόν – όσο και απαραίτητη - διδακτική παρέμβαση για να συντελεστεί μια υπέρβαση των μουσικών μαθησιακών αποτελεσμάτων και στόχων. Η έλλειψη χρόνου προβλήθηκε σε αυτό το τμήμα της συνομιλίας ως ο κατεξοχήν αναστολέας στην προσπάθεια διαμόρφωσης ακμαίας μουσικής κουλτούρας στο σχολείο. Και ακόμη περισσότερο, αυτή η έλλειψη χρόνου αναδείχθηκε ως καθολικό φαινόμενο που αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Και το τονίζω αυτό, γιατί είναι ένα γενικότερο εύρημα της έρευνας, που αφορά στο σύνολο σχεδόν των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ και εμφανίζεται ως εκπαιδευτικό φαινόμενο ιδιαίτερα οξυμμένο από τον Σεπτέμβριο του 2016 και εντεύθεν.

Θα ήθελα επίσης να εστιάσω για λίγο στον παράγοντα «βάθος χρόνου». Δεν θα ήταν δυνατόν να διαπιστώσει ο Αριστοτέλης Καστρινός τις ολοένα αυξανόμενες ευεργετικές επιδράσεις της διδασκαλίας της Μουσικής εάν δεν είχε παραμείνει στο σχολείο τόσα πολλά χρόνια. Οι συγκρίσεις άλλωστε που κάνει δεν δίνουν την εντύπωση ότι αναφέρεται στην ίδια ομάδα μαθητών που ξεκινούν από την Α' και σταδιακά προοδεύουν μέχρι την αποφοίτησή τους. Περισσότερο φαίνεται ότι περιγράφει τη μετάβαση από την άρνηση και την αδιαφορία των πρώτων του μαθητών στην αποδοχή και το ενδιαφέρον των πλέον πρόσφατων. Εδώ όμως συμβαίνει κάτι που παρατηρείται και σε άλλες αντίστοιχες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση του Δημοσθένη Ευαγγελίδη. Όταν ένας εκπαιδευτικός που βρίσκεται επί σειρά ετών σε ένα σχολείο, γίνει διευθυντής στο ίδιο σχολείο, αδυνατεί ύστερα από αρκετά χρόνια διευθυντικής θητείας να διαχωρίσει το αμιγώς εκπαιδευτικό του παρελθόν από το αντίστοιχο μεικτό (εκπαιδευτικό και διευθυντικό ταυτόχρονα). Δεν θα ήταν ίσως αυθαίρετο να εικάσει κανείς ότι το διευθυντικό όραμα του Αριστοτέλη Καστρινού είναι τόσο πολύ προσηλωμένο στους μαθητές, διότι απλώς προϋπήρχε ως εκπαιδευτικό όραμα από την εποχή που πρωτοβρέθηκε σε αυτό το σχολείο. Και ισχυρίζομαι

κάτι τέτοιο γιατί την ώρα που διατύπωνε το όραμά του, τη στιγμή που άρθρωνε τη φράση «να δώσω σ' αυτά τα παιδιά» μου έδινε την εντύπωση ότι αναφερόταν σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές του από την εποχή που μετατέθηκε σε αυτό το σχολείο μέχρι και τη στιγμή της συνέντευξης.

Ολοκληρώνω την αναφορά μου στον Αριστοτέλη Κασρινό στο πλαίσιο του παρόντος κεφαλαίου με την ελπίδα ότι όντως ανακάλυψα ανθρωπολογικούς θησαυρούς, ενώ την ίδια στιγμή ο έσω ους ξαναπαίζει σιωπηλά το σάουντρακ του Ιντιάνα Τζόουνς και οι οφθαλμοί αγάλλονται που δεν χρειάστηκε να αντικρύσουν πραγματικά την ερημιά του Θεού.

ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΕΥΑΓΓΕΛΙΔΗΣ

Ο πρωτοποριακός



44

«Αντώνη, αύριο σας έχει σεμινάριο η σύμβουλος Μουσικής στο Πειραματικό»

⁴⁴https://gsee.gr/wp-content/uploads/2016/09/1ff51a92889344ab2d4c0e0bffe30a10_XL.jpg

«Αντώνη, αύριο σας έχει σεμινάριο η σύμβουλος Μουσικής στο Πειραματικό». Αυτή είναι μια φράση που την άκουσα ουκ ολίγες φορές από τον διευθυντή ή τον υποδιευθυντή του σχολείου της οργανικής μου θέσης, οι οποίοι με ενημέρωναν μόλις λάβαμβαν το σχετικό έγγραφο.

Από την άνοιξη του 1996 και εντεύθεν, όταν έγιναν μαζικοί διορισμοί εκπαιδευτικών Μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το Πειραματικό Σχολείο απέκτησε και έναν επιπλέον ρόλο. Έγινε κατ' επανάληψη χώρος σεμιναρίων και επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς Μουσικής. Είναι το σχολείο στο οποίο ανδρώθηκε εκπαιδευτικά και διοικητικά ο τελευταίος στη σειρά εμφάνισης στην έρευνα διευθυντής, ο ΔΕΓΜ Δημοσθένης Ευαγγελίδης.

Ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης έχει το μοναδικό – σε σχέση με την έρευνα - προνόμιο να έχει διδάξει ο ίδιος Μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και επιπλέον να έχει διατελέσει και επιμορφωτής των εκπαιδευτικών Μουσικής σε διήμερη επιμόρφωση τη σχολική περίοδο 1999-2000 (τότε τον πρωτογνώρισα). Αξίζει εδώ να επισημανθεί ότι εκείνη την περίοδο: α) οι εκπαιδευτικοί Μουσικής δεν είχαν εξασφαλίσει πλήρως τα «κυριαρχικά» τους δικαιώματα και η διδασκαλία της Μουσικής στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού αποτελούσε γκρίζα ζώνη διεκδικούμενη από δασκάλους και εκπαιδευτικούς Μουσικής· β) δεν υπήρχαν καθόλου σχολικά εγχειρίδια για μαθητές ούτε και εγχειρίδια για τον εκπαιδευτικό ανά τάξη. Υπήρχε μόνο ένα σύγγραμμα εφ' όλης της ύλης και ένα αναλυτικό πρόγραμμα, που παρά τη θεμελίωσή του και την άρτια δόμησή του βρισκόταν σε προφανή αναντιστοιχία με τις δυνατότητες που παρείχε το ωρολόγιο πρόγραμμα αλλά και το παιδαγωγικό υπόβαθρο της πλειονότητας των εκπαιδευτικών Μουσικής, οι οποίοι έχοντας επίγνωση της ωδειακής πραγματικότητας, βρέθηκαν με ανεπαρκή εξοπλισμό στην “terra incognita” της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η παρουσίαση του Δημοσθένη Ευαγγελίδη και του σχολείου του δεν εξαντλείται στο υλικό που μου παρέσχε στην ηχογραφημένη συνομιλία μας τον Ιανουάριο του 2016. Με τον εκπαιδευτικό Μουσικής και υποδιευθυντή του σχολείου, τον Κορνήλιο Θεοδωρόπουλο, έχουμε παρευρεθεί επί σειρά ετών ως μαέστροι των σχολείων μας στο φεστιβάλ μαθητικών χορωδιών που διοργάνωνε η Νομαρχία (όταν καταργήθηκαν οι Νομαρχίες, καταργήθηκε και το φεστιβάλ). Έχω επίσης παρακολουθήσει σε συνέδρια, σεμινάρια, εργαστήρια και επιμορφώσεις και τους δύο. Πολλά μάλιστα από τα παραπάνω έχουν διοργανωθεί από το ίδιο το σχολείο. Τέλος, έχω παρακολουθήσει μαθητικές επιτελέσεις του σχολείου, για τις οποίες γίνεται εκτενής λόγος στο

κεφάλαιο που μελετά τη μουσική κουλτούρα των σχολείων. Η συνύπαρξη δύο προικισμένων και άοκνων μουσικών στις θέσεις του διευθυντή και του υποδιευθυντή, και μάλιστα σε ένα πειραματικό σχολείο αποτελεί μέγα ευτύχημα για την έρευνα. Γιατί η έρευνα πέρα από το να αναδείξει προβλήματα και προοπτικές έχει ανάγκη να καταδείξει και επιτεύγματα και να προβάλει πρόσωπα και καταστάσεις ως σημεία αναφοράς αλλά και ως ιστορικά τεκμήρια.

Ύστερα από αυτές τις απαραίτητες εισαγωγικές παρατηρήσεις επανέρχομαι στη συνήθη δομή της παρουσίασης του ηγετικού προφίλ των διευθυντών, με άξονα τις απαντήσεις τους σε συγκεκριμένα ερωτήματα της έρευνας. Εδώ όμως θα ξεκινήσω από τις σπουδές και την επαγγελματική εμπειρία του ΔΕΓΜ.

Ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης σπούδασε Παιδαγωγικά, όπου και μετεκπαιδεύτηκε, και έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στις Πολιτικές Επιστήμες και την Κοινωνιολογία. Έχει επίσης σπουδάσει κιθάρα, τζαζ αρμονία και έχει ολοκληρώσει διετή κύκλο σεμιναρίων για τη μουσική στο θέατρο και τον κινηματογράφο. Τη στιγμή της μεταξύ μας συνομιλίας βρισκόταν στο στάδιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής σχετικά με τη χρήση της μουσικής στο θέατρο για ανήλικους θεατές, ενώ πλέον φέρει και τον τίτλο του διδάκτορα Θεατρολογίας του ΕΚΠΑ. Αποδέχεται απερίφραστα ότι οι σπουδές του έχουν καθορίσει σημαντικά τη σκέψη και τη δράση του όχι μόνο στην εκπαιδευτική του διαδρομή αλλά και στην άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων.

Αυτό αντανακλά ευθέως στον τρόπο που δρω ως διευθυντής της σχολικής μονάδας και ταυτοχρόνως ως εμπυχωτής και ουσιαστικά ως φορέας και αγωγός νέων αντιλήψεων περί την παιδαγωγική και περί την τέχνη.

Τον Ιανουάριο του 2016, οπότε και συνομιλήσαμε, είχε συμπληρώσει 33 χρόνια υπηρεσίας «στο σχολείο ως δάσκαλος, για τρία χρόνια ως μουσικός σχολικής μονάδας, ως υπεύθυνος Πολιτιστικών Θεμάτων της Διεύθυνσης και ταυτοχρόνως ως βοηθός καθηγητή στο Παιδαγωγικό, στη Θεατρολογία».

Σε αυτό το σχολείο, πέρα από την ιδιαιτερότητα της ταυτόχρονη λειτουργίας τριών τύπων δημοτικού σχολείου (δωδεκαθέσιο, τριθέσιο, μονοθέσιο) υπάρχει και άλλη μία, οφειλόμενη στον πειραματικό του χαρακτήρα. «Η ιδιαιτερότητα συνίσταται στο ότι δεχόμαστε μαθητές από όλη την Αττική». Αυτό σημαίνει ότι οποιοσδήποτε εντός Αττικής γονέας έχει δικαίωμα να υποβάλλει αίτηση εγγραφής στο σχολείο, ώστε το παιδί του να λάβει μέρος στην κλήρωση μέσω της οποίας γίνεται

κάθε χρόνο η επιλογή των μαθητών της Α΄ Δημοτικού και για τους τρεις τύπους σχολείου. Ο ίδιος ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης, έχοντας εμπειρία του σχολείου από το 1987, διαπιστώνει ότι αυτό είναι πολύ καλό, καθώς εμπλέκονται «διαφορετικές κουλτούρες, διαφορετικά περιβάλλοντα, ... πολιτιστικά, οικονομικά, κοινωνικά». Έτσι δημιουργείται «μια επωφελής ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού». Σε σχέση με την έρευνα αυτό σημαίνει ότι το εν λόγω σχολείο είναι πολυπολιτισμικό και με έναν διαφορετικό τρόπο, που δεν συναντάται στα σχολεία που εγγράφουν μαθητές βάσει αυστηρά καθορισμένων γεωγραφικών ορίων. Το αρνητικό όμως σε αυτή την κατάσταση, σύμφωνα πάντα με τον συνομιλητή μου, έγκειται στο ότι «δεν δημιουργούνται εύκολα εστίες φιλίας οι οποίες να διατηρηθούν και την υπόλοιπη ημέρα». Το ότι δεν είναι παιδιά της γειτονιάς δυσχεραίνει και από εκπαιδευτική άποψη, περιορίζοντας δυνατότητες, όπως, για παράδειγμα, να γίνονται πρόβες σε ώρες εκτός λειτουργίας σχολείου.

Εντούτοις το σχολείο είναι σε κάποιο μικρό βαθμό πολυπολιτισμικό και με τη συνήθη εθνοτική χροιά του όρου. Υπάρχουν περίπου είκοσι μαθητές από άλλες χώρες, κυρίως βαλκανικές, οι οποίοι όμως είναι γεννημένοι στην Ελλάδα και μετέχουν της ελληνικής κουλτούρας. Ο εκπαιδευτικός Μουσικής πάντως «παρωθεί να κομίσουν και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά», ζητώντας τους «ένα νανούρισμα να το μάθει η μαμά, να μας το πει το παιδί, όπως νανουρίζει η μητρική γλώσσα».

Οι ιδιαιτερότητες του σχολείου που προκύπτουν κυρίως από τον πειραματικό του χαρακτήρα, φαίνεται ότι μειώνουν δραστικά την πρόσληψη των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων ως «άλλων» από τους δασκάλους. Σύμφωνα με τα λεγόμενα του συνομιλητή μου, παλιά υπήρχε η αντίληψη ότι υπήρχαν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων και κάποιοι άλλοι, ωστόσο αυτό με τα χρόνια έχει αμβλυνθεί, γι' αυτό και θεωρεί ότι «στα περισσότερα σχολεία έχει ομογενοποιηθεί το διδακτικό προσωπικό». Ειδικά όμως σε αυτό το σχολείο λόγω της ιδιαιτερότητάς του αυτό ήταν αυτονόητο.

Η ιστορία του σχολείου δεικνύει ότι υπήρχε αυτή η πορεία, με τον μουσικό, με με με (εννοεί την ύπαρξη εκπαιδευτικών ειδικοτήτων αλλά και γενικότερα καινοτόμων παιδαγωγικά προσεγγίσεων) ... Άρα η μουσική εδώ πέρα ήταν εγγεγραμμένη στη συνείδηση γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών. Το θέμα είναι πώς αυτή την εγγεγραμμένη συνείδηση θα την κάνεις στάση, θα την κάνεις συμπεριφορά να αποτυπωθεί, όχι να είναι μόνο ως μια διανοητική διεργασία. Θεωρώ

δηλαδή ότι ένας διευθυντής και μια ομάδα εκπαιδευτικών που έχουν μια ευαισθησία περί την τέχνη μπορούν πολύ εύκολα να δημιουργήσουν περιβάλλον κατάλληλο να αναπτυχθεί η μουσική δράση, η εικαστική, όλα αυτά.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο καταλήγω στο ότι σε αυτή την περίπτωση δεν υφίσταται ζήτημα εξωτισμού του διευθυντή, αφού η σύνολη κουλτούρα του πειραματικού αυτού σχολείου τείνει να μοιάζει εξωτική σε σχέση με τις κουλτούρες των μη πειραματικών σχολείων. Και, όπως θα φανεί και παρακάτω, αυτή η διαπίστωση ενισχύεται και από άλλα σημεία της συνομιλίας μας.

Σχετικά με το ζήτημα της αμφίδρομης επίδρασης ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και τον ίδιο ως διευθυντή, ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης αποδέχεται ότι οι διαφορετικές προσλαμβάνουσες που φέρει γύρω από τον χώρο της τέχνης γενικότερα και της μουσικής ειδικότερα του επιτρέπουν να συνδιαμορφώνει μια επιθυμητή «νέα αντίληψη για το νέο σχολείο».

Όσον αφορά στις απαιτήσεις στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί ο διευθυντής του 21^{ου} αιώνα, προβαίνει σε έναν σχολιασμό της τετριμμένης, όπως την αποκαλεί, φράσης «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία», αποδεχόμενος εν μέρει την αλήθεια της. Εστιάζει κυρίως στο ότι ο διευθυντής «ως εμπυχωτής και ουσιαστικά ως παρουσιάζων την εικόνα του σχολείου προς τα έξω πρέπει να δημιουργεί νέα δεδομένα στη σχολική πραγματικότητα» και «να διευκολύνει τη δημιουργική ανάπτυξη όχι μόνο των μαθητών αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών».

Μολονότι οι μέχρι αυτό το σημείο απαντήσεις του Δημοσθένη Ευαγγελίδη δεν προδικάζουν τον πλούτο του υλικού που συνολικά συνεισέφερε στην έρευνα ο ίδιος και το σχολείο στο οποίο ηγείται, εντούτοις υπάρχουν στοιχεία που αξίζει να επισημανθούν και να τονιστούν. Εστιάζοντας ιδιαίτερα στον άξονα Α. «Σχολική Ηγεσία» θα ήθελα να σταθώ στα εξής:

Ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης χρησιμοποιεί κατ' επανάληψη τη λέξη «εμπυχωτής», γεγονός που αποτυπώνει την προσήλωσή του σε αυτή την έννοια στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του διευθυντικού του ρόλου. Καθώς μάλιστα η εμπύχωση στρέφεται προς όλες τις δυνατές εμπύχες κατευθύνσεις (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς) δείχνει να είναι απόλυτα συνειδητοποιημένος και να ιεραρχεί τις προτεραιότητές του (εννοώ ότι εστιάζει κυρίως σε μη γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά της θέσης του). Προφανώς η προτίμησή του στη λέξη «εμπυχωτής» σχετίζεται και με την ενασχόλησή του με το θέατρο. Στο θεατρικό παιχνίδι ο εμπυχωτής είναι ο αδιαμφισβήτητος ηγέτης. Δεν επιβάλλει τίποτε με τη βία, καθώς όμως είναι

αυτός που δίνει τις κατευθύνσεις της συλλογικής δράσης και των επιμέρους ατομικών δράσεων, στο τέλος επιβάλλεται. Ο εμπυχωτής, βέβαια, δεν είναι σκηνοθέτης, δεν απαιτεί και δεν έχει αυστηρά προδιαγεγραμμένο το τελικό αποτέλεσμα. Δίνει ώθηση και παροτρύνει, οριοθετώντας όμως το πλαίσιο εντός του οποίου μπορούν οι συμμετέχοντες να ενεργήσουν.

Εκτός όμως από εμπυχωτής αυτοσυστήνεται και ως «φορέας και αγωγός νέων αντιλήψεων περί την παιδαγωγική και περί την τέχνη», στην προσπάθειά του να καταστήσει σαφή τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται την έννοια εμπυχωτής. Το σημαντικό για την έρευνα βρίσκεται στο ότι η ηγεσία του αποκαλύπτεται εστιασμένη στην παιδαγωγική και την τέχνη, ιδωμένες σε ένα πλαίσιο διαρκούς ανανέωσης και επαναπροσδιορισμού. Άλλωστε η επαναλαμβανόμενη χρήση του επιθέτου «νέος» (νέες αντιλήψεις, νέα αντίληψη, νέο σχολείο, νέα δεδομένα) αναδεικνύει την επιδίωξη να βρίσκεται τόσο ο ίδιος όσο και το σχολείο που διευθύνει στην πρωτοπορία της παιδαγωγικής και των τεχνών. Αυτή η ρητορική που αποθεώνει το «νέο» και αποστρέφεται το «παλαιό» δημιουργεί την προσδοκία να αποκαλύψει η έρευνα όντως όψεις μιας πρωτοποριακής μουσικής κουλτούρας.

Στις ράγες των προσωπικών αξιών και των επτά πανεπιστημίων

Το προς εξέταση όραμα, προερχόμενο από τον ΔΕΓΜ Δημοσθένη Ευαγγελίδη, δομημένο στη λογική του δύο σε ένα (δεν διακρίνεται δηλαδή γενικό και εξειδικευμένο όραμα), έχει πολλά σημεία επαφής με τα υπόλοιπα οράματα, προηγούμενα και επόμενα, ταυτόχρονα όμως εισάγει την έννοια του πολυθεάματος που δεν έχει διατυπωθεί μέχρι τώρα και η οποία αποβαίνει ιδιαίτερα χρήσιμη για το περιεχόμενο της διατριβής.

Αναλαμβάνοντας τα καθήκοντα της διεύθυνσης του σχολείου, κυρίως από το '11 μέχρι σήμερα και παλαιότερα στο ίδιο σχολείο από το '04 μέχρι το '06, θεωρώ ότι δεν αφίσταμαι των προσωπικών μου αξιών και των αντιλήψεων που έχω γενικά για την εκπαίδευση. Οπότε ουσιαστικά μέσα σ' αυτό το γενικό πλαίσιο εντάσσω και τη μουσική, πέραν του γεγονότος ότι είμαι μουσικός με μεγάλη θητεία στο θέατρο ρεπερτορίου και στο θέατρο ενηλίκων, περίπου εικοσιπέντε χρόνια, άρα μπορώ ως ένα βαθμό να επηρεάσω μια κατάσταση διαμορφωμένη ή να την αλλάξω και να προχωρήσουμε δηλαδή σε ζητήματα τα οποία συνιστούν έναν δημιουργικό διάλογο σήμερα θα λέγαμε για την τέχνη, τις νέες μορφές τέχνης, παραδείγματος χάρη την τάση του πολυθεάματος,

όπου η μουσική παίζει καθοριστικό ρόλο σε μια παράσταση που περιλαμβάνει ήχο, θέαμα, οπτικά γεγονότα, όλα αυτά. Οπότε η μουσική θεωρώ ότι μέσα σ' αυτό το πλαίσιο παίζει καθοριστικό ρόλο.

Ο χειμαρρώδης στον λόγο του Δημοσθένης Ευαγγελίδης, γίνεται κατά τη διατύπωσή του αρκετά αυτοαναφορικός, αντιμετωπίζοντας το ίδιο πρόβλημα που έχουν οι διευθυντές με πολλά χρόνια θητείας, όταν καλούνται να προσδιορίσουν το όραμά τους. Για τους ευρισκόμενους στα πρώτα βήματα της διευθυντικής τους πορείας διευθυντές, η διατύπωση του οράματος είναι υπόθεση με μόνο μια κατεύθυνση στον άξονα του χρόνου. Μιλούν για αυτό που οραματίζονται και ευελπιστούν να επιτύχουν. Για όσους όμως τα χρόνια άσκησης διοικητικού έργου δεν είναι πια αμελητέα, δημιουργείται μια σύγχυση. Για ποιο όραμα καλούνται να εκφέρουν άποψη; Για το αμφίβολο αν κυκλοφορεί ακόμα στα αυλάκια της μνήμης πρωταρχικό όραμα ή για το σύγχρονο έτσι όπως έχει διαμορφωθεί στην πορεία του χρόνου; Και το γράφω αυτό εδώ κάνοντας κι εγώ τον αναστοχασμό μου και διαπιστώνοντας ότι ένα ερώτημα που προέκυπτε εύλογα μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, που φαινόταν σχεδόν αυτονόητο, αποδεικνύεται τρωτό στις λεπτομέρειές του. Να λοιπόν πώς η έρευνα όσο προχωρά σε βάθος οδηγεί τον ερευνητή σε ανύποπτες κατά το παρελθόν αναθεωρήσεις. Και εδώ η αναθεώρηση δεν αφορά στο ερώτημα καθαυτό, αφού είναι θεμελιώδες για την έρευνα. Αφορά κυρίως στη διεύρυνση της κατανόησής μου απέναντι στους εμπλεκόμενους στην έρευνα διευθυντές, κατανόηση που βάθυνη και εκλεπτύνθηκε πολύ περισσότερο, όταν βρέθηκα κι εγώ στην ίδια όχθη με εκείνους και αναρωτήθηκα πώς θα μπορούσα να απαντήσω, ως ΔΕΜΑ πλέον, στα ερωτήματα που τους έθεσα.

Επιστρέφοντας στη διατύπωση του Δημοσθένη Ευαγγελίδη βλέπουμε ότι και εδώ, όπως και στα οράματα των άλλων δύο ΔΕΓΜ, η μουσική αντιμετωπίζεται πάντοτε πλασιωμένη, ενταγμένη σε ένα ευρύτερο σύνολο, ακόμα κι όταν της αναγνωρίζεται ένας αναβαθμισμένος ρόλος.

Πέρα όμως από αυτές τις γενικές διαπιστώσεις θεωρώ απαραίτητο να επισημάνω κάποια χαρακτηριστικά. Ένα πρώτο φαίνεται να είναι η, εντοπισμένη και σε άλλες διατυπώσεις οραμάτων, απολογητική διάθεση, γι' αυτό άλλωστε και χρησιμοποίησα για τον Δημοσθένη Ευαγγελίδη το επίθετο «αυτοαναφορικός». Στη συγκεκριμένη περίπτωση, όμως, η αυτοαναφορικότητα δεν σχετίζεται με διάψευση προσδοκιών ή ανάγκη αποκατάστασης μιας ρωγμής ή μιας έλλειψης, όπως συμβαίνει σε άλλες διατυπώσεις οραμάτων. Κάθε άλλο. Εδώ σε πρώτο επίπεδο προβάλλεται ως προϊόν αυτοαξιολόγησης η προσωπική ηθική ακεραιότητα, η συνέπεια ανάμεσα στον προσωπικό

εσωτερικευμένο κώδικα αρχών και στην προερχόμενη από αυτόν εξωτερικευμένη δράση («Αναλαμβάνοντας τα καθήκοντα της διεύθυνσης του σχολείου... θεωρώ ότι δεν αφίσταμαι των προσωπικών μου αξιών και των αντιλήψεων που έχω γενικά για την εκπαίδευση»). Σε ένα δεύτερο επίπεδο προβάλλεται εν είδει σύντομου βιογραφικού η ιδιαίτερη εκείνη εμπειρία που τον διακρίνει. Κατατίθενται, με άλλα λόγια, τα αληθή εκείνα εχέγγυα γνώσεων και δεξιοτήτων που τον καθιστούν τον πλέον αρμόδιο να μιλήσει όχι μόνο θέσει (δηλαδή λόγω της θέσης που κατέχει) αλλά και φύσει (δηλαδή λόγω αυτού που πράγματι είναι): «είμαι μουσικός με μεγάλη θητεία στο θέατρο ρεπερτορίου και στο θέατρο ενηλίκων, περίπου εικοσιπέντε χρόνια, άρα μπορώ ως ένα βαθμό να επηρεάσω μια κατάσταση διαμορφωμένη ή να την αλλάξω και να προχωρήσουμε».

Όλα όμως τα παραπάνω δεν συνιστούν την ουσία του οράματος. Αυτή βρίσκεται στη σύζευξη των τεχνών και τη δημιουργία πολυθεαμάτων μέσα από τη συνύπαρξη και συνδιαλλαγή τους. Συναντάται επομένως και εδώ η πρωτοκαθεδρία των τεχνών, όπως και σε άλλα προηγούμενα οράματα. Η διαφορά ωστόσο βρίσκεται στο ότι εδώ οι τέχνες δεν νοούνται μόνο ως εκπαιδευτικό υλικό αλλά ως ένα ρευστό σύμπαν με πάμπολλες δυνατότητες συνδυασμών που παράγουν καλλιτεχνικά δημιουργήματα.

Βέβαια, ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης αναφέρει το πολυθέαμα ως παράδειγμα, ενταγμένο μέσα σε έναν ευρύτερο διάλογο: «να προχωρήσουμε δηλαδή σε ζητήματα τα οποία συνιστούν έναν δημιουργικό διάλογο σήμερα θα λέγαμε για την τέχνη, τις νέες μορφές τέχνης, παραδείγματος χάρη την τάση του πολυθεάματος, όπου η μουσική παίζει καθοριστικό ρόλο σε μια παράσταση που περιλαμβάνει ήχο, θέαμα, οπτικά γεγονότα, όλα αυτά». Προσπαθώντας να αποκωδικοποιήσω τα λεγόμενά του και βασιζόμενος, τόσο στο σύνολο της συνομιλίας μας, όσο και στη γενικότερη επαφή μου με τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα κατανοώ περίπου τα εξής. Στον χώρο των τεχνών αναπτύσσεται ένας διάλογος τόσο μεταξύ των ιδίων των καλλιτεχνών, όσο και μεταξύ των μελετητών των διαφόρων μορφών τέχνης, καθώς μάλιστα όλο και συχνότερα πολλά πρόσωπα φέρουν και τις δύο ιδιότητες. Ο εν λόγω ΔΕΓΜ ως ενεργός καλλιτέχνης και επιστήμονας συμμετέχει σε αυτές τις διεργασίες και στη συνέχεια μεταφέρει ως διευθυντής αυτόν τον διάλογο μέσα στο σχολείο, το οποίο εκ φύσεως, ως πειραματικό, στελεχώνεται με εκπαιδευτικούς αυξημένων επιστημονικών και καλλιτεχνικών προσόντων. Ταυτόχρονα το στήσιμο του ολοήμερου προγράμματος επιτρέπει, αν δεν επιδιώκει, συνεργασίες και συμπαραγωγές, που τείνουν στη

δημιουργία έργων με τα χαρακτηριστικά του πολυθεάματος. Έτσι και η μουσική βρίσκει ένα πρόσφορο έδαφος να παίξει έναν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου. Και αυτό ιδωμένο αντίστροφα σημαίνει και τη διαμόρφωση μιας ακμαίας μουσικής κουλτούρας, αφού, χωρίς τη συνεισφορά της μουσικής, το όλο οικοδόμημα της πολύτεχνης κουλτούρας του σχολείου εξασθενεί και αποσαθρώνεται. Συμπληρωματικά στα παραπάνω θα ήταν παράλειψη να παραβλέψω την επίμονη χρήση του επιθέτου «νέος» από τον Δημοσθένη Ευαγγελίδη σε ποικίλες περιστάσεις. Εδώ οι «νέες μορφές τέχνης» τίθενται στον πυρήνα του προβληματισμού του και επικυρώνουν εκ νέου τη διάθεσή του να προβάλλει τον εαυτό του και το σχολείο ως ασφαλείς φορείς καινοτομίας.

Η θέαση του Δημοσθένη Ευαγγελίδη, ιδιότυπη ίσως αλλά κατά βάση θέαση δασκάλου, αντιπροσωπεύει στο σύνολό της όσα πρεσβεύει η προτεινόμενη στη διατριβή θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας». Η ίδια η έννοια του πολυθεάματος εμπεριέχει τη συνύπαρξη πολλών ειδών τέχνης που συνδιαλέγονται, επομένως και την ύπαρξη πολλών συλλειτουργούντων καλλιτεχνών ή ακόμα και τεχνιτών. Στον χώρο του σχολείου αυτή η συλλειτουργικότητα προχωρεί και σε τρίτο επίπεδο, καθώς διακλαδίζεται μεταξύ εκπαιδευτικών – καλλιτεχνών και μαθητών – καλλιτεχνών – επιτελεστών. Από την άλλη, η κουλτούρα του σχολείου του, και η στενά μουσική και η γενικότερη, αποτελεί ίσως την πιο κατάλληλη από όλες τις σχολικές κουλτούρες της έρευνας για να προσεγγιστεί μέσα από τη θεωρία της επιτέλεσης. Αυτά προκύπτουν σε κάποιον βαθμό από τη διατύπωση του οράματος, ωστόσο εδώ αναφέρονται και ως προανάκρουσμα για ό,τι πρόκειται να ακολουθήσει στα προσεχή κεφάλαια.

Παρόλο όμως που το όραμά του είναι σαφές και δείχνει να υλοποιείται, η απάντησή του στο ερώτημα που αφορά στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνεί το όραμα αυτό, καταδεικνύει αφενός τη σπουδαιότητα του παράγοντα χρόνου στην άσκηση διευθυντικού έργου, αφετέρου την ιδιαιτερότητα του σχολείου που διευθύνει και η οποία εδώ αποκαλύπτεται σε ένα μεγάλο μέρος της.

Το προσωπικό όραμα του καθηνός, νομίζω, αποτελεί μέρος της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου, δηλαδή το προσωπικό όραμα δεν κατατίθεται ούτε σε χαρτιά αλλά ούτε σε ιδέες οι οποίες μπορεί να πέφτουν ρηξικέλευθα μια φορά το μήνα σε μια συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων. Είναι μια καθημερινή υπόθεση που έτσι θεωρώ ότι αποτυπώνεται η νέα άποψη, η

νέα αντίληψη, η νέα κατάθεση επιχειρημάτων ή αντεπιχειρημάτων σε κάτι που τολμάμε. Θεωρώ ότι και η σχέση μας με τα πανεπιστήμια με τα οποία συνεργαζόμαστε, είναι εφτά, δημιουργούν άλλες προϋποθέσεις ανάπτυξης της δημιουργικής σχέσης με το αντικείμενο είτε της Μουσικής είτε του Θεάτρου, που λέω παρεμπιπτόντως για τη συνεργασία μας με τα πανεπιστήμια.

Μέχρι αυτό το σημείο η απάντηση δείχνει να επικυρώνει με μεγαλύτερη αμεσότητα, αυτό που προέκυπτε με έμμεσο τρόπο από τις απαντήσεις και των προηγούμενων διευθυντών. Το όραμα επικοινωνείται μέσα από την καθημερινή τριβή, μέσα από την καθημερινή πράξη, μέσα από μια καθημερινά συνεπή στάση του διευθυντή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αυτή η καθημερινή τριβή παίρνει τη μορφή ανταλλαγής επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων επί καινοτόμων τολμημάτων. Ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης εμμένει στην επαναλαμβανόμενη χρήση του επιθέτου «νέος», τηρώντας και μέσα από τη λεκτική συνέπεια της μεταξύ μας συνομιλίας την αποτύπωση της συνέπειάς του στη σχολική καθημερινότητα. Έτσι και εδώ, όπως και σε άλλα σημεία, κάνει λόγο για «νέα άποψη, νέα αντίληψη, νέα κατάθεση επιχειρημάτων ή αντεπιχειρημάτων». Η επιμονή όμως στην προώθηση του «νέου» βρίσκει έναν ισχυρό σύμμαχο: τη συνεργασία με επτά πανεπιστημιακά τμήματα. Όπως ήταν λογικό, ζήτησα να μου τα απαριθμήσει.

Θα μιλήσουμε πρώτα για τα σχολικά αντικείμενα των ξένων γλωσσών. Με πρωτόκολλα συνεργασίας συνεργαζόμαστε με την Αγγλική Φιλολογία, με τη Γαλλική Φιλολογία, με το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, με το Παιδαγωγικό που ούτως ή άλλως ανήκουμε, με τη Σχολή Καλών Τεχνών, με τα ΤΕΦΑΑ, Φυσικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Αυτό το γεγονός, ότι υποδεχόμαστε φοιτητές από όλα αυτά τα πανεπιστήμια και τους εκπαιδεύουμε στα αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα θεωρούμε ότι δημιουργεί μια άλλη αντίληψη για την εκπαίδευση διότι βρισκόμαστε σε μια διαδικασία αμφίδρομη. Δοκιμάζουμε πράγματα, πετυχαίνουνε, αποτυγχάνουν, και υπάρχει ουσιαστικά ένας τέτοιος διάλογος, ας πούμε.

Παρόλο που ξέχασε το τμήμα Θεατρικών Σπουδών, για το οποίο πάντως είχε μιλήσει αμέσως πριν, η αναφορά σε ένα τόσο μεγάλο πλήθος πανεπιστημιακών σχολών προκαλεί οπωσδήποτε ζωηρή εντύπωση. Η ουσία πάντως δεν βρίσκεται τόσο στο ότι έρχονται φοιτητές από τόσα τμήματα της τριτοβάθμιας και αλληλεπιδρούν με μαθητές και δασκάλους στο σχολείο, όσο στο ότι, λόγω ακριβώς του πειραματικού χαρακτήρα του σχολείου, υπάρχει και το περιθώριο να

δοκιμαστούν εκπαιδευτικές προτάσεις στην πράξη και παράλληλα να αναπτυχθεί μια πολυκάναλη επικοινωνία με φορείς που έχουν στις κύριες στοχεύσεις τους την προαγωγή της γνώσης και την αξιοποίηση αυτής της γνώσης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα σε μια τέτοια συνθήκη η επιμονή στην επίκληση του «νέου», παύει να έχει τον χαρακτήρα μιας ιδιοτροπίας ή μιας τάσης επίδειξης και γειώνεται σε μια ευπρόσδεκτη αλλά σπάνια σχολική πραγματικότητα. Ο πειραματικός χαρακτήρας του σχολείου και τα πρωτόκολλα συνεργασίας με πανεπιστημιακές σχολές προωθούν την εκπαιδευτική καινοτομία και ευνοούν την πραγμάτωση οραμάτων με τα χαρακτηριστικά του οράματος του Δημοσθένη Ευαγγελίδη.

Παράλληλα, δεν μπορώ να μην επισημάνω ότι σε αυτή τη σχολική μονάδα η «διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα» ανάγεται εκ των πραγμάτων σε υψηλότερο επίπεδο. Η εμπλοκή επτά πανεπιστημιακών τμημάτων και η εντός της λειτουργίας του σχολείου πρακτική άσκηση αξιοσημείωτου πλήθους φοιτητών κατ' έτος δημιουργεί ένα πολύπλοκο δίκτυο λειτουργικότητων. Για παράδειγμα, οι φοιτητές κάθε τμήματος οφείλουν να λειτουργήσουν εντός δύο πλαισίων: της σχολής τους και του σχολείου. Επομένως οφείλουν να συλλειτουργήσουν και με τους αντίστοιχους πανεπιστημιακούς καθηγητές αλλά και με τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Ο πειραματικός χαρακτήρας του σχολείου από την άλλη ευνοεί τις διεπιστημονικές συγκλίσεις, οπότε δημιουργούνται προϋποθέσεις διακλάδωσης ποικίλων συλλειτουργικότητων. Έχω διαπιστώσει, για παράδειγμα, μέσα από την έρευνα τη μακρόχρονη σύμπραξη των ομίλων χορωδίας και σκηνογραφίας, ουσιαστικά δηλαδή τη διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα Μουσικής και Θεατρικής Αγωγής, η οποία λάμβανε την πλήρη της υπόσταση σε μια πολύτεχνη επιτέλεση στο τέλος κάθε σχολικού έτους.

Είναι αλήθεια ότι η αναφορά στη συνεργασία ενός δημοτικού σχολείου με επτά πανεπιστημιακά τμήματα, αποτελεί για έναν ερευνητή στον χώρο της εκπαίδευσης έναν αρκετά αινιγματικό γρίφο. Για καλή μου τύχη, είχα ως εκπαιδευτικός αντίστοιχη εμπειρία, οπότε η πρόσληψη μιας τέτοιας πληροφορίας δεν χρειάστηκε να περάσει το βασανιστικό στάδιο των διευκρινιστικών ερωτήσεων. Αντίθετα μάλιστα διαμείφθηκε επί του θέματος ένας πολύ σύντομος διάλογος, ο οποίος πιστοποιούσε την επίτευξη ενός επιθυμητού επιπέδου κατανόησης εκ μέρους μου στα λόγια του συνομιλητή μου.

(ερευνητής) - *Αυτό το καταλαβαίνω καλά γιατί φέτος μπήκε και το σχολείο μας και μου ήρθε και μία φοιτήτρια από το Μουσικών Σπουδών.*

(συνομιλητής) - *Πάρα πολύ ωραία. Οπότε αντιλαμβάνεσαι ότι κάτι γίνεται.*

Στην πραγματικότητα θα ήθελα να συμπληρώσω πολλά σε σχέση με αυτό που κατάλαβα ότι γίνεται. Για την οικονομία του κειμένου όμως θα αρκεστώ να επισημάνω ότι αυτή η διαδικασία που περιλαμβάνει για τον φοιτητή εννέα ώρες παρακολούθησης του μαθήματος της Μουσικής, όπως διδάσκεται από τον εκπαιδευτικό, και μία ώρα διδασκαλίας η οποία αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό,⁴⁵ δύναται να καταστεί εξόχως γόνιμη και δημιουργική και για τον φοιτητή και για τον εκπαιδευτικό – μέντορα και για τους μαθητές. Αυτό ωστόσο απαιτεί να επιδείξουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και οι τρεις πλευρές. Ως εκπαιδευτικός, έχοντας αντίστοιχη εμπειρία και την επόμενη χρονιά, ένιωσα μεγαλύτερη ευθύνη κατά τη διδασκαλία μου, προσπάθησα να ανταποκριθώ επαρκώς στον συμβουλευτικό μου ρόλο, πήρα ανατροφοδότηση από τις παρατηρήσεις των νέων συναδέλφων, μπήκα σε διαδικασία αξιολόγησης της όλης παρουσίας τους και διδασκαλίας τους, ενώ και για τους μαθητές ήταν μια ενδιαφέρουσα αλλαγή και ένας εμπλουτισμός της ενδοσχολικής μουσικής εμπειρίας τους. Ταυτόχρονα συνειδητοποίησα βαθύτερα τις προκλήσεις αλλά και την ευθύνη του να είναι κανείς εκπαιδευτικός Μουσικής. Το ειρωνικό στην όλη υπόθεση είναι ότι έχασα το προνόμιο αυτής της αλληλεπίδρασης με τον πανεπιστημιακό χώρο όταν έγινα διευθυντής, αφενός γιατί το νέο μου σχολείο δεν έχει συνάψει πρωτόκολλο συνεργασίας, αφετέρου διότι ο συνδυασμός δύο κρίσιμων παραμέτρων, ότι δηλαδή το σχολείο έχει έξι τμήματα και ότι επομένως έχω και λιγότερες ώρες στις οποίες μπορώ να διδάξω Μουσική και πρόγραμμα άβολο, αφού οι λίγες ώρες εκτείνονται σε όλη την εβδομάδα, αποθαρρύνει τους ενδιαφερόμενους φοιτητές. Στο παλιό σχολείο συμπλήρωναν τις παρακολουθήσεις σε δυο ημέρες. Στο νέο θα χρειαζόνταν δυο εβδομάδες καθημερινής παρουσίας!

Υπάρχει όμως και άλλη μια ενδιαφέρουσα πτυχή σε αυτό το θέμα. Η παρουσία τόσων νέων εκκολαπτόμενων επιστημόνων στο σχολείο του Δημοσθένη Ευαγγελίδη επιφέρει μια διαρκή αναζωογόνηση τόσο στους μαθητές, όσο και στους εκπαιδευτικούς. Και έτσι η έμφαση που δίνεται στο νέο αποκτά και μια επιπλέον διάσταση: την έμφαση που δίνεται στη νεότητα. Με δεδομένο

⁴⁵ Για τους φοιτητές του Τμήματος Μουσικών Σπουδών η υποχρέωση αυτή είναι τριπλή: δέκα ώρες στην πρωτοβάθμια, δέκα ώρες στη δευτεροβάθμια και δέκα ώρες σε Μουσικό Σχολείο.

μάλιστα ότι κάποιοι από αυτούς τους νέους στην ηλικία υποψήφιους συναδέλφους έχουν ενδεχομένως καλλιεργήσει κάποιες δεξιότητες σε πολύ υψηλό επίπεδο, ωθούν και τους εκπαιδευτικούς μέντορές τους στη διατήρηση της «νεότητάς τους», μέσα από την αλληλεπίδραση της πολύχρονης και βαθιά εμπειρωμένης εκπαιδευτικής τους γνώσης με τη φρέσκια φοιτητική ματιά που όσα στερείται από εμπειρία τα αντισταθμίζει με περίσσειμα ενθουσιασμού. Το κακό με την κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης είναι ότι πολλοί από τους φερέλπιδες και ταλαντούχους φοιτητές ενδέχεται να μην εργαστούν ποτέ ως εκπαιδευτικοί σε δημόσια σχολεία. Οι πιο φιλόδοξοι μάλιστα, στρέφουν το σπινθηροβόλο βλέμμα τους και το ατίθασο πνεύμα τους σε πιο ανοιχτούς ορίζοντες, αποστρεφόμενοι τη μίζερη επαγγελματική ανασφάλεια της πατρίδας μας.

Αυτό πάντως το πρόβλημα δεν ήταν μέσα σε αυτά που μου ανέφερε ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης. Η απάντησή του στο ερώτημα που αφορά στα προβλήματα που αντιμετωπίζει, επιχειρώντας να συνδιαμορφώσει μιας επιθυμητή σχολική κουλτούρα, θίγει ζητήματα που αναδύονται και σε άλλα σημεία της διατριβής. Τα παρουσιάζει ωστόσο με τρόπο ιδιαίτερο, που φέρει ένα εσωτερικευμένο υπόβαθρο ερμηνείας.

Προβλήματα υπάρχουνε. Τα προβλήματα πολλές φορές δεν είναι παρεμπίπτοντα, δηλαδή ότι σήμερα δημιουργήθηκε ένα πρόβλημα. Τα προβλήματα μπορεί να είναι χρονίζοντα και να αποκτούν σημασία αν το σκεφτούμε στο επίπεδο, ας πούμε, της σχολικής πραγματικότητας, όπως αυτή ρυθμίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, από την πραγματικότητα που ουσιαστικά αναφέρεται στις σχέσεις μας με την τοπική αυτοδιοίκηση, με την κουλτούρα του σχολείου, με την ποιότητα, και για να μην παρεξηγηθεί αυτό που θα πω, ας αλλάξουμε τη λέξη, με την αντίληψη καλύτερα των γονέων και κηδεμόνων περί του σχολείου και τι δίνει το σχολείο, όλα αυτά είναι προβλήματα που χρειάζονται διαχείριση γιατί καμιά φορά φτάνουμε και στα όρια της κρίσης όπου χρειάζεται να πάρουμε τολμηρές αποφάσεις για να λύσουμε ζητήματα που αφορούνε την εργασία μας.

Εδώ περιγράφεται μια κατάσταση που θυμίζει χρόνιες παθήσεις που ενίοτε περιέρχονται σε οξεία φάση. Το ιδιαίτερο στοιχείο αυτής της απάντησης βρίσκεται στο ότι όλες οι παράμετροι που επηρεάζουν τη σχολική πραγματικότητα παρουσιάζονται ως δυνάμει προβληματικές. Μέσα σε αυτές σε εξέχουσα θέση προβάλλονται ως πρόβλημα οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την προσφορά του σχολείου. Φαίνεται ότι οι αντιλήψεις αυτές, όταν εκφράζονται, λαμβάνοντας

ενδεχομένως πέρα από τα στοιχεία ενός παραπόνου και τα χαρακτηριστικά μιας θεσμικής πίεσης μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, αντίκεινται στις πεποιθήσεις και τις προσπάθειες του διευθυντή και των εκπαιδευτικών (καθώς μιλά σε α' πληθυντικό πρόσωπο). Προσωπικά, αντιλαμβάνομαι ότι σε αυτή την απάντηση ο συνομιλητής μου αναδεικνύει τέσσερις παράγοντες (Υπουργείο Παιδείας, τοπική αυτοδιοίκηση, κουλτούρα σχολείου, αντιλήψεις γονέων) που πρέπει να λαμβάνει υπόψη του διαρκώς, ώστε να εξασφαλίζει κατά το δυνατόν μια ομαλή σχολική ζωή.

Εάν παρ' ελπίδα μια προβληματική κατάσταση λάβει τα χαρακτηριστικά κρίσης τότε απαιτείται τόλμη, αποφασιστικότητα, πειθώ και συμμετοχικότητα (γι' αυτό και μιλάει σε α' πληθυντικό και όχι σε α' ενικό, γραμματικό γεγονός που συνάδει προς τα υποστηριζόμενα στην προτεινόμενη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας»).

Παρ' όλα αυτά και επειδή η απάντηση δεν αποσαφηνίζει τι θα μπορούσε να συνιστά την εκδήλωση μιας κρίσης ζήτησα επιπλέον διευκρινίσεις. Μια θλιβερή διαπίστωση του Αριστοτέλη Καστρινού επανέρχεται ως επιβεβαίωση χρόνιων διοικητικών δυσλειτουργιών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Θα πω ένα παράδειγμα το οποίο μπορεί να μην αφορά άμεσα τη σχέση με τη μουσική, αφορά όμως άμεσα τη σχέση μας με την εκπαίδευση. Δεν είναι δυνατόν το 2015 για τρεις μήνες το σχολείο να μην έχει πέντε εκπαιδευτικούς τάξεων. Αυτό είναι ένα ζήτημα που συνιστά ουσιαστικά κρίση και πρέπει να διαχειριστούμε ως σχολική μονάδα όλη αυτή την κρίση, πέρα από τα συνδικαλιστικά και πέρα από όλα αυτά πρέπει να δούμε την πραγματικότητα. Τι κάνουμε σ' αυτή την πραγματικότητα.

Το παράδειγμα που χρησιμοποιεί και ο τρόπος με τον οποίο το θέτει αναδεικνύει ένα πλέγμα ανεπιθύμητων δυσχερειών που ξαφνιάζουν στο πρώτο άκουσμα κάθε καλοπροαίρετο ακροατή. Υπάρχει ένα σχολείο πειραματικό με θεωρητικώς υψηλές – αν όχι τις βέλτιστες – προδιαγραφές. Μοιάζει αδιανόητο αλλά είναι ολωσδιόλου πραγματικό ότι λείπουν για τρεις ολόκληρους μήνες πέντε(!) δάσκαλοι. Πέντε τμήματα δεν μπορούν να διδαχθούν με φυσιολογικούς όρους (δηλαδή από τον δάσκαλο της τάξης) γλώσσα, μαθηματικά και τα υπόλοιπα μαθήματα, πλην των μαθημάτων ειδικοτήτων. Αυτή η κατάσταση προφανώς εξοργίζει τους γονείς. Μολονότι το σχολείο δεν έχει ευθύνη για την ελλιπή στελέχωσή του, η δυσαρέσκεια των γονέων προς αυτό είναι αναπόφευκτη. Και ασφαλώς τέτοιου τύπου κρίσεις δοκιμάζουν τα όρια των αντοχών του ΔΕΓΜ

Δημοσθένη Ευαγγελίδη. Ένα τελευταίο σύντομο ερώτημα επί του θέματος σφραγίστηκε από μια χαμογελαστή και αισιόδοξη απάντηση.

(ερευνητής) -Οπότε αυτό δεν σε απορροφά πολύ από όλα τ' άλλα;

(συνομιλητής) -Πολύ μεγάλη ενέργεια αλλά ταυτοχρόνως έχουμε μεγάλο απόθεμα δυνάμεων, όσον αφορά την τέχνη, και προσπαθούμε να το αποτυπώσουμε καθημερινά.

Φαίνεται πως το κλειδί για την αποκωδικοποίηση της σκέψης και της δράσης του συνομιλητή μου βρίσκεται στο τρίπτυχο που δομεί αυτή την τελευταία φράση: απόθεμα δυνάμεων, τέχνη, καθημερινό αποτύπωμα. Αυτό άλλωστε το καθημερινό αποτύπωμα της τέχνης και των ανεξάντλητων δυνάμεων αποδίδουν στο σχολείο αυτό την ιδιοσυστασία ενός χώρου εκπαιδευτικών επιμορφώσεων, όχι γιατί είναι ένα κτιριακό συγκρότημα κατάλληλο για επιμορφώσεις, αλλά γιατί είναι ένας «ναός» παραγωγής τέχνης και γνώσης. Και ως τέτοιος θα εμφανιστεί και στα δυο επόμενα κεφάλαια της διατριβής.

ΣΥΝΟΨΗ ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 2

Σε αυτό το κεφάλαιο η εστίαση αφορά στον άξονα Α. «Σχολική Ηγεσία», και γι' αυτό φωτίστηκε περισσότερο το πρόσωπο του κάθε διευθυντή. Ο χωρισμός του εθνογραφικού υλικού σε δυο ενότητες εξυπηρετούσε μια ομαδοποίηση που διευκόλυνε την παρουσίαση των διευθυντών με κάποια κριτήρια, διαφορετικά για κάθε ενότητα. Εδώ, στη σύνοψη του κεφαλαίου, μπορεί να γίνει μια αναδιευθέτηση των ομαδοποιήσεων με βάση άλλα κριτήρια και να δημιουργηθούν πίνακες που επιτρέπουν άμεσες συνδέσεις και συσχετισμούς, αναστοχαστικές ευσύνοπτες επισημάνσεις ενός μάλλον ογκώδους υλικού.

ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

	ΔΕΜΑ Α	ΔΕΜΑ Β	ΔΕΓΜ
ΑΝΤΑΡΤΕΣ	Ιωακείμ Καλλιτολίτης Γεράσιμος Αρχοντής Ιωσήφ Χρυσός Αντώνιος Κυρμπάτσος		
ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΙ		Αριστοτέλης Καστρινός	Αγησίλαος Κόντος Δημοσθένης Ευαγγελίδης

Δεν είναι ασφαλές να επιχειρήσει κανείς να βγάλει στατιστικά συμπεράσματα από έναν τέτοιο πίνακα. Η χρησιμότητά του έγκειται στο ότι αποτυπώνει μια βασική συνιστώσα της έρευνας. Οι διευθυντές που γνωρίζουν μουσική είτε είναι εκπαιδευτικοί Μουσικής, οπότε συγκαταλέγονται στους ΔΕΜΑ, είτε όχι, οπότε συγκαταλέγονται στους ΔΕΓΜ. Οι ΔΕΜΑ τύπου Α είναι διευθυντές σε μικρά σχολεία, κάνουν περισσότερες ώρες μάθημα και καλύπτουν μόνοι τους τη διδασκαλία της Μουσικής. Οι ΔΕΜΑ τύπου Β είναι διευθυντές σε μεγάλα σχολεία, κάνουν λιγότερες ώρες μάθημα και μοιράζονται τη διδασκαλία της Μουσικής και με άλλον εκπαιδευτικό Μουσικής.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΡΑΜΑΤΩΝ ΔΕΓΜ

	ΓΕΝΙΚΟ ΟΡΑΜΑ	ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΟ ΟΡΑΜΑ
ΑΓΗΣΙΛΑΟΣ ΚΟΝΤΟΣ	στο σχολείο γνώση, τέχνη, τεχνική θα πρέπει να λειτουργούν ενιαία	
ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΕΥΑΓΓΕΛΙΔΗΣ	να προχωρήσουμε σε ζητήματα τα οποία συνιστούν έναν δημιουργικό διάλογο για την τέχνη, τις νέες μορφές τέχνης, παραδείγματος χάρη την τάση του πολυθεάματος	η μουσική μέσα σ' αυτό το πλαίσιο παίζει καθοριστικό ρόλο

Ο πίνακας υποδηλώνει τις ιδιαιτερότητες των σχολείων τα οποία διευθύνουν οι δυο ΔΕΓΜ, ιδίως μάλιστα στη στήλη του εξειδικευμένου οράματος, του σχετιζόμενου με τη μουσική. Το κενό στην περίπτωση του Αγησίλαου Κόντου εξηγείται από τις διαρκείς εναλλαγές, εμφανίσεις και εξαφανίσεις εκπαιδευτικών Μουσικής ή και άλλων εκπαιδευτικών που παίζουν μουσική. Στον εργασιακό του βίο δεν έχει σταθερό εκπαιδευτικό σημείο αναφοράς ως προς τη μουσική. Αντίθετα, ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης αναφέρεται στη μουσική, ως διαχρονική εκπαιδευτική κατάκτηση του σχολείου του, που λόγω ακριβώς της διαχρονικότητάς της υπερβαίνει τα πρόσωπα. Από την άλλη η στήλη με τα γενικά οράματα είναι περισσότερο δηλωτική της προσωπικότητας, του εργασιακού βίου αλλά και των σπουδαστικών επιρροών ενός εκάστου.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΡΑΜΑΤΩΝ ΔΕΜΑ Α

	ΓΕΝΙΚΟ ΟΡΑΜΑ	ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΟ ΟΡΑΜΑ
ΙΩΑΚΕΙΜ ΚΑΛΛΙΠΟΛΙΤΗΣ	άνοιγμα του σχολείου στη σχολική κοινότητα και στα μέλη της, λειτουργία της τέχνης ως κινητήριοι μοχλός όλων των καινοτόμων διαδικασιών	ιδιαίτερη έμφαση στο μάθημα της Μουσικής, παρουσία συγκεκριμένων συνόλων χορωδίας και ορχήστρας στις γιορτές
ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΑΡΧΟΝΤΗΣ	οράματα κτηριακά	δημιουργία ορχήστρας απ' τα παιδιά με φλογέρες, κρουστά και μελωδικά όργανα, (πιάνο, βιολί, κιθάρα)
ΙΩΣΗΦ ΧΡΥΣΟΣ	λειτουργεί το σχολείο ως πολιτιστικός οργανισμός, εξυπηρετεί το κοινωνικό συμφέρον, είναι ένα σχολείο ανοιχτό	λειτουργεί το σχολείο ως πολιτιστικός οργανισμός, εξυπηρετεί το κοινωνικό συμφέρον, είναι ένα σχολείο ανοιχτό
ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΚΥΡΜΠΑΤΣΟΣ	να φτιάξουμε μαζί ένα σχολείο χαράς, σοφίας και δύναμης	η μουσική, ως τέχνη και ως μάθημα αποτελεί ανεξάντλητη πηγή και για τη χαρά και για τη σοφία και για τη δύναμη

Είναι πράγματι ενδιαφέρον ότι ένας τέτοιος πίνακας μοιάζει με καταγιγισμό ιδεών. Θα ήταν ευχής έργο αν μια τέτοια αποτύπωση θα μπορούσε να λειτουργήσει ως έναυσμα σκέψης και δράσης σε μελλοντικούς αναγνώστες της διατριβής. Άλλωστε το ανέφικτο του σήμερα μπορεί να γίνει το εφελτήριο του αύριο.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΡΑΜΑΤΩΝ ΔΕΜΑ Β

	ΓΕΝΙΚΟ ΟΡΑΜΑ	ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΟ ΟΡΑΜΑ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΚΑΣΤΡΙΝΟΣ	να αφήσω ένα στίγμα, να υπάρξει μια πολιτιστική αναβάθμιση, να δώσω πράγματα σ' αυτά τα παιδιά – και όλοι οι συνάδελφοι να δώσουνε - που δεν θα μπορέσουνε να τα πάρουνε από άλλους	να αφήσω ένα στίγμα, να υπάρξει μια πολιτιστική αναβάθμιση, να δώσω πράγματα σ' αυτά τα παιδιά – και όλοι οι συνάδελφοι να δώσουνε - που δεν θα μπορέσουνε να τα πάρουνε από άλλους

Όχι, δεν είναι τυπογραφικό λάθος. Είναι απλώς η αποτύπωση των ορίων της έρευνας. Όταν το γενικό όραμα συμπίπτει με το εξειδικευμένο, είναι άδικο να τοποθετηθεί στη μια ή την άλλη πλευρά μόνο.

Από την άλλη, όπως αναδείχθηκε η φωτεινή πλευρά των πραγμάτων με τους πίνακες των οραμάτων, αντίστοιχα θα έπρεπε να προβληθεί και η σκοτεινή τους όψη με τους πίνακες των προβλημάτων. Ή για να το θέσω λίγο πιο εστιασμένα στο πλαίσιο της διατριβής, όσο απαραίτητο είναι να φωτιστούν τα πρόσωπα που αξιοποιώντας θεσμούς και άλλα πρόσωπα πλάθουν εκπαιδευτικά οράματα, άλλο τόσο αναγκαίο είναι να αποκαλυφθούν οι θεσμοί, ενδεχομένως και τα πρόσωπα, που υπονομεύουν την υλοποίηση αυτών των οραμάτων.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΔΕΓΜ

ΑΓΗΣΙΛΑΟΣ ΚΟΝΤΟΣ	<ul style="list-style-type: none">• <i>μιζέρια - διεκπεραίωση</i>
ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΕΥΑΓΓΕΛΙΔΗΣ	<ul style="list-style-type: none">• <i>Υπουργείο Παιδείας</i>• <i>σχέσεις με την τοπική αυτοδιοίκηση</i>• <i>κουλτούρα του σχολείου</i>• <i>αντίληψη των γονέων για το σχολείο</i>

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΔΕΜΑ Α

ΙΩΑΚΕΙΜ ΚΑΛΛΙΠΟΛΙΤΗΣ	<ul style="list-style-type: none">• αντιστάσεις συναδέλφων• επιβάρυνση λόγω ειδικότητας (προετοιμασία εκδηλώσεων vs διεκπεραίωση διοικητικών εκκρεμοτήτων)• έλλειψη επαγγελματισμού
ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΑΡΧΟΝΤΗΣ	<ul style="list-style-type: none">• σχολείο πολύ εγκαταλελειμμένο, πολύ παλιό• διδασκαλία της Μουσικής μία ώρα την εβδομάδα ανά τμήμα• οικονομικές δυσκολίες• έλλειψη χρόνου (προετοιμασία εκδηλώσεων vs διεκπεραίωση διοικητικών εκκρεμοτήτων)
ΙΩΣΗΦ ΧΡΥΣΟΣ	<ul style="list-style-type: none">• έλλειψη ορίων από εκπαιδευτικούς• ελλιπής προσπάθεια εκπαιδευτικών• έλλειψη συστήματος διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς• περιπτώσεις εκπαιδευτικών που προκαλούν προβλήματα
ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΚΥΡΜΠΑΤΣΟΣ	<ul style="list-style-type: none">• ασφυκτικοί θεσμοί• ανάγκη για διά βίου σπουδές• κατάργηση εκπαιδευτικών αδειών• πολυδιάσπαση• επιφυλακτικότητα και αντιστάσεις από συναδέλφους

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΔΕΜΑ Β

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΚΑΣΤΡΙΝΟΣ	<ul style="list-style-type: none">• δυσκολία στην επικοινωνία με μαθητές και γονείς• πολλές μαθησιακές δυσκολίες• χαμηλό μορφωτικό επίπεδο οικογενειών• περιπτώσεις ανεπαρκών εκπαιδευτικών• υποστελέχωση• μεγάλος όγκος γραφειοκρατικών υποχρεώσεων
------------------------------	---

Επειδή στη μάχη ανάμεσα στα οράματα και τα προβλήματα υπερτερούν προς το παρόν τα δεύτερα, κλείνω τη σύνοψη του εθνογραφικού υλικού του κεφαλαίου 2 με τη διατύπωση μιας προσωπικής κρίσης προερχόμενης από την έρευνα: οι δυνάμει ηγέτες διευθυντές, ιδίως οι ΔΕΜΑ, φαίνεται πως έχουν πολύ δρόμο ακόμη να διανύσουν μέχρι να γίνουν αληθινοί ηγέτες.

Γ' ΕΝΟΤΗΤΑ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 2

Έχοντας ολοκληρώσει την παρουσίαση του εθνογραφικού υλικού που παρήχθη από τα ερωτήματα που σχετίζονται κυρίως με τον Άξονα Α. «Σχολική Ηγεσία», είναι χρήσιμο σε αυτό το σημείο να διερευνηθεί πώς το μέχρι στιγμής συλλεχθέν υλικό συνομιλεί με τη σχετική βιβλιογραφία. Είναι απαραίτητο να επισημάνω και πάλι ότι υπάρχουν τρεις κύριοι άξονες που διατρέχουν τη διατριβή σε όλη της την έκταση, ωστόσο για μια ορθολογικότερη παρουσίαση του υλικού και της μεθοδολογίας της έρευνας, η εστίαση αλλάζει σε κάθε κεφάλαιο. Αξίζει να σημειωθεί επίσης ότι κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διατριβής υπήρξε μια έκρηξη επιστημονικού ενδιαφέροντος και ανάπτυξης της σχετικής βιβλιογραφίας γύρω από το ζήτημα της σχολικής ηγεσίας. Αυτό το γεγονός συναρτάται τόσο με τις μεταβολές που επιφέρει παγκοσμίως στα εκπαιδευτικά συστήματα η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, όσο και με το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ηγεσία γενικότερα. Το αξιοπρόσεκτο όμως είναι ότι ενώ παραδοσιακά η έννοια της ηγεσίας συνδεόταν με την άσκηση πολιτικής, στις μέρες μας, και ιδιαίτερα στη βιβλιογραφία, η ηγεσία αποτελεί μια έννοια που συνδέεται κυρίως με την οικονομία και τη λειτουργία των επιχειρήσεων. Μοιραία κατά τη διάρκεια της έρευνας βρέθηκα μπροστά στο παράδοξο να πρέπει να συγκεράσω τα ευρήματα μιας έρευνας διεξαγόμενης σε μια δυσμενή συγκυρία, εντός δηλαδή του πλαισίου μιας χρονίζουσας οικονομικής κρίσης, με βιβλιογραφικά δεδομένα που αναφέρονται στα σχολεία σαν να ήταν οικονομικά ανεξάρτητοι και εύρωστοι οργανισμοί. Και, για να προσδιορίσω το παράδοξο ακριβέστερα, στην Ελλάδα της κρίσης ο διευθυντής έχει στην πράξη ουκ ολίγες αλλά ασφαλείς υποχρεώσεις έναντι ολίγων και αμφιβόλων δικαιωμάτων, ενώ τα

βιβλιογραφικά δεδομένα αναδεικνύουν τους διευθυντές των σχολείων σε ηγετικές φυσιογνωμίες με πλήθος αρμοδιοτήτων αλλά και δυνατοτήτων.

Για να μπορέσω πάντως να προβώ σε οποιαδήποτε ανάλυση, θεωρώ σκόπιμο να δώσω αρχικά έναν ορισμό της διοίκησης, εστιασμένης στον χώρο της εκπαίδευσης.

Διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος. (Κατσαρός, 2008: σ.16).

Είναι αξιοσημείωτο το ότι, αν και δεν υπήρχε στο ερωτηματολόγιο κάποιο συγκεκριμένο ερώτημα που σχετίζεται με τον ορισμό της διοίκησης, κάποιοι από τους διευθυντές της έρευνας εστίασαν με διάφορες αφορμές είτε στην κύρια επιδίωξη της διοίκησης είτε σε κάποιες από τις λειτουργίες της. Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης, για παράδειγμα, αναγνωρίζει πόσο σημαντικός είναι ο προγραμματισμός σε ετήσια μάλιστα βάση, καθώς εμφανίζονται ποικίλα απρόοπτα σχεδόν καθημερινά. Ο Αριστοτέλης Καστρινός αφιέρωσε πολύ χρόνο για να μου εξηγήσει πώς οργανώνεται στο σχολείο του η μετάβαση των μικρών μαθητών από το Νηπιαγωγείο στην Α΄ Δημοτικού και κυρίως πώς οργανώνεται και συντονίζεται η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών της Α΄ τάξης. Ο Αγησίλαος Κόντος αντίστοιχα αφιέρωσε χρόνο στην περιγραφή της οργάνωσης της γιορτής λήξης που επιτελέστηκε λίγες μέρες πριν τη μεταξύ μας συνομιλία, ενώ παράλληλα έκανε και την αυτοκριτική του, προέβη ουσιαστικά δηλαδή σε έλεγχο και αποτίμηση της γιορτής. Ο Ιωσήφ Χρυσός αναφέρθηκε σε όλη τη διάρκεια της συνομιλίας μας σε όλες τις λειτουργίες της διοίκησης, συνδέοντάς τις μάλιστα μεταξύ τους σε αρκετές περιπτώσεις. Για παράδειγμα, εξήγησε πώς οργάνωνε αποτελεσματικά τον προσωπικό του χρόνο, ολοκληρώνοντας την καθημερινή γραφειοκρατική του εργασία μέσα στο πρώτο δίωρο ή τρίωρο, ξεκινώντας επομένως τα μαθήματά του από την τρίτη ή τέταρτη διδακτική ώρα και συμπληρώνοντας διδακτικές ώρες και στο ολοήμερο. Επίσης δεν μπορεί να περάσει απαρατήρητος ο τρόπος με τον οποίο ασκούσε έλεγχο στον υπεύθυνο ολοήμερου που συχνά πυκνά επιχειρούσε σύντομες αποδράσεις εκτός σχολείου. Αντίστοιχα, ο Γεράσιμος Αρχοντής συντόνισε τη χριστουγεννιάτικη

εκδήλωση αναθέτοντας αρμοδιότητες σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Ο Αντώνιος Κυρμπάτσος πάλι, προώθησε μια κουλτούρα συνέργειας των τεχνών μέσα από την οργάνωση και τον συντονισμό του αφιερώματος στον Μάνο Λοΐζο. Τέλος, ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης, λόγω της πειραματικής φύσης του σχολείου του, καλείται να ανταποκριθεί σε ένα πολυεπίπεδο διοικητικό έργο, καθώς διευθύνει ταυτόχρονα τρεις τύπους σχολικών μονάδων (μονοθέσιο, τριθέσιο, δωδεκαθέσιο), που εποπτεύονται από επτά πανεπιστημιακά τμήματα.

Ο μάνατζερ, ο παιδαγωγός και τα μοντέλα διοίκησης

Από τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου στην παρούσα ενότητα, χρησιμοποιώ ως βάση για την ερμηνευτική ανάλυση που ακολουθεί το ερώτημα που θέτει ως εξόχως απαιτούμενες για τον σύγχρονο διευθυντή τις ιδιότητες του μάνατζερ και του παιδαγωγού. Αρχικά μάλιστα επικεντρώνομαι στην έννοια μάνατζερ. Η έρευνα κατέδειξε ότι σε κάποιες περιπτώσεις η αναφορά της λέξης μάνατζερ προκάλεσε αμηχανία. Αυτό αποκαλύπτει ότι δεν έχει υπάρξει σοβαρή προσπάθεια επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης, ακόμη και για βασικούς όρους της διοίκησης. Οι διευθυντές του μέλλοντος θα έχουν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό ικανοποιητική κατάρτιση, αφού πλέον λειτουργούν πολλά μεταπτυχιακά προγράμματα που αφορούν στη διοίκηση σχολικών μονάδων και τη σχολική ηγεσία, ενώ παράλληλα εκπονούνται και υλοποιούνται αντίστοιχα προγράμματα επιμόρφωσης και από Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) πολλών ΑΕΙ.

Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι έχει δημιουργηθεί μια σύγχυση γύρω από τον όρο «management», καθώς χρησιμοποιείται για να δηλώσει δυο συναφείς αλλά διαφορετικές έννοιες: τη διοικητική επιστήμη αφενός και τη διοίκηση ως λειτουργία που μελετάται από τη διοικητική επιστήμη αφετέρου (Κατσαρός, 2008: 12). Μια ακόμη περιπλοκή βρίσκεται στο ότι στα ελληνικά αποδίδεται με τη λέξη διοίκηση και ο όρος «administration». Οι δύο όροι, αν και όχι ταυτόσημοι, συχνά συγχέονται. Οι «administrators» βρίσκονται συνήθως σε κυβερνητικούς, στρατιωτικούς, θρησκευτικούς και εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ενώ το management χρησιμοποιείται από ιδιωτικές επιχειρήσεις (Hoy & Miskel, 2005: 116). Παρόμοια έχει υποστηριχτεί ότι η λέξη διοίκηση με την έννοια «administration» χρησιμοποιείται για τα σχολεία, τους δημόσιους οργανισμούς και τα νοσοκομεία (Ζαβλανός, 1998: 19) .

Ένας τέτοιος διαχωρισμός είναι δηλωτικός των ιδιαιτεροτήτων που σχετίζονται με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Τα σχολεία, ιδιαίτερα μάλιστα τα δημόσια σχολεία, διαφοροποιούνται από άλλους μη δημόσιους οργανισμούς, καθώς δεν αποσκοπούν στο κέρδος αλλά σε πιο άυλες επιτεύξεις, όπως η μετάδοση γνώσεων και ηθικών αξιών, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η κοινωνικοποίηση και η ομαλή μετάβαση των μαθητών στον κόσμο των ενηλίκων. Επισημαίνεται ωστόσο ότι ολοένα και περισσότερο η διοίκηση «*αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση σε αξίες και σε κριτήρια όπως, π.χ., η οικονομία, η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα*» (Μακρυδημήτρης, 2003: 19)». Με το ξέσπασμα της κρίσης στην Ελλάδα συνέβη μια ακόμη παράδοξη επιπλοκή. Από τη μια η οικονομική δυσπραγία επέφερε μια δραματική μείωση των δαπανών στην εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα η άνθιση διεθνώς στην έρευνα γύρω από τα ζητήματα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης εμπλούτιζε τα πολιτικά επιχειρήματα των εκάστοτε κυβερνήσεων με βιβλιογραφικά δεδομένα. Αποτέλεσμα αυτής της αντιφατικής εξέλιξης υπήρξε η διατύπωση επιστημονικά τεκμηριωμένων στόχων ως εύλογων απαιτήσεων σε περιβάλλον όμως επιδείνωσης των υλικών και επιβάρυνσης των ανθρώπινων πόρων. Κάπως έτσι η αδιοριστία και η κατάχρηση του θεσμού των αναπληρωτών βαφτίστηκαν εξορθολογισμός δαπανών και οι αποδυναμωμένοι οικονομικά διευθυντές, έχοντας παραδώσει την οικονομική τους αυτοτέλεια στις σχολικές επιτροπές των δήμων, έλαβαν το χωρίς ουσιαστικό αντίκρισμα χρίσμα του ηγέτη.

Ο Θεοφιλίδης (2012) παρουσιάζει τέσσερα διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Το ιδιαίτερα ενδιαφέρον για την έρευνα βρίσκεται στο ότι οι απαντήσεις των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ στο κομμάτι που αφορά στην έννοια μάνατζερ βρίσκουν σημεία επαφής και με τα τέσσερα αυτά μοντέλα. Κάποιοι διευθυντές φαίνεται να αντιπροσωπεύουν ένα μόνο από αυτά, κάποιοι άλλοι συνδυάζουν στοιχεία από περισσότερα. Σε αυτό το σημείο επιλέγω συγγραφικά την καταγραφή περίληψης για κάθε μοντέλο, βασισμένης στην ανάλυση του Θεοφιλίδη (2012). Τα μοντέλα αυτά είναι τα ακόλουθα.

α) Το γραφειοκρατικό μοντέλο (Θεοφιλίδης, 2012: 93-98). Βασίζεται στην κατά Max Weber τυπολογία εξουσίας, η οποία συνδυάζει στοιχεία από τρεις τύπους εξουσίας, την *παραδοσιακή* (ο ηγέτης έχει πάντα δίκιο), τη *χαρισματική* (ο ηγέτης έχει χαρισματική προσωπικότητα), και τη *λογική ή νομική εξουσία* (απρόσωπη μορφή εξουσίας). Η ιδανική γραφειοκρατία, όπως την περιγράφει ο Weber, έχει έξι χαρακτηριστικά: εξειδίκευση, ιεραρχία, διοίκηση με βάση έγγραφα, κατάρτιση,

πλήρης απασχόληση σε διοικητικά θέματα, κανονισμοί και πολιτική), τα οποία, σύμφωνα πάντοτε με τον Weber, οδηγούν στη λήψη λογικών αποφάσεων και καθιστούν τη διοίκηση αποτελεσματική.

Σε αυτό το μοντέλο ταιριάζει η διαπίστωση του Αγησίλαου Κόντου ότι οι περισσότεροι άνθρωποι φαντάζονται τον διευθυντή ως έναν απρόσωπο διεκπεραιωτή, η αίσθηση του Αριστοτέλη Καστρινού ότι είναι ένας γραφιάς, η απαίτηση του Ιωακείμ Καλλιπολίτη για επαγγελματισμό τόσο εκ μέρους του διευθυντή, όσο και των εκπαιδευτικών, η επισήμανση του Αντωνίου Κυρμπάτσου ότι πρέπει να είναι καθ' όλα σύννομος.

β) Η επιστημονική διοίκηση (Θεοφιλίδης, 2012: 98 – 108). Στηρίζεται στη σκέψη του F. Taylor, γι' αυτό είναι γνωστή και ως «τεϊλορισμός». Συνδέεται με τη βιομηχανική επανάσταση των αρχών του 20^{ου} αιώνα και αποσκοπεί στην αύξηση της παραγωγής με χρήση επιστημονικών μεθόδων εργασίας. Τα ιδιαίτερα γνωρίσματά της είναι πέντε: α) επιστημονική μελέτη του τρόπου διεξαγωγής της εργασίας, β) αύξηση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας, γ) παροχή οικονομικών κινήτρων, δ) καταμερισμός εργασίας / εξειδίκευση / αρχική κατάρτιση / συνεχής επιμόρφωση, ε) συνεχής και συστηματικός έλεγχος των εργαζομένων. Η επίδραση του μοντέλου της επιστημονικής διοίκησης στον χώρο της εκπαίδευσης καθίσταται φανερή: α) σε οργανωτικό – διοικητικό επίπεδο, κυρίως μέσα από τη χρήση οργανογραμμάτων και β) σε πρακτικό επίπεδο, με την έμφαση που δίνεται στη μέτρηση του αποτελέσματος με βάση προκαθορισμένους στόχους.

Παρόλο που στο ελληνικό δημόσιο σχολείο δεν υφίσταται ζήτημα οικονομικών κινήτρων, η δηλωθείσα στοχοπροσήλωση του Ιωακείμ Καλλιπολίτη στο να διευθύνει το σχολείο του αποτελεσματικά και η συνειδητή προσπάθεια του Αντωνίου Κυρμπάτσου να εκμεταλλευτεί τα πιο δυνατά στοιχεία των συναδέλφων του, δείχνουν να συνάδουν προς τις αρχές της επιστημονικής διοίκησης. Αντίστοιχα, ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης θεωρεί υποχρέωσή του να διευκολύνει τη δημιουργική ανάπτυξη μαθητών και εκπαιδευτικών.

γ) Το διοικητικό μοντέλο των ανθρωπίνων σχέσεων (Νεοκλασική Διοίκηση) (Θεοφιλίδης, 2012: 109 – 117). Βρίσκει την πρακτική του θεμελίωση στα πειράματα των πανεπιστημιακών καθηγητών Elto Mayo & Fritz Roethlisberger στην εταιρεία Western Electric την δεκαετία του 1920, τα οποία οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι το ευχάριστο κλίμα και η αποτελεσματική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο επηρεάζουν θετικά την απόδοση και την παραγωγικότητα των εργαζομένων. Μεταφέροντας τα πορίσματα αυτά στο σχολικό περιβάλλον, το κίνημα των ανθρωπίνων σχέσεων

σχετίζεται κυρίως με την ελευθερία των εκπαιδευτικών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, με τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, με την εγκαθίδρυση κλίματος ανεμπόδιστης επικοινωνίας και με την αναγνώριση της προσφοράς του εκπαιδευτικού μέσα από την εργασία του και τη σύνολη παρουσία του.

Η προσπάθεια του Γεράσιμου Αρχοντή να εξισορροπήσει τις αντιλήψεις των συναδέλφων, ακόμη και ο τακτικός ελιγμός να εγκαταλείψει την ιδέα επιτέλεσης γιορτής λήξης σεβόμενος την επιθυμία των συναδέλφων του, όπως θα δούμε σε προσεχές κεφάλαιο, αποτελούν δείγματα γραφής που εναρμονίζονται προς το κίνημα των ανθρωπίνων σχέσεων. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται ο Αντώνιος Κυρμπάτσος, όταν ενεργοποιεί τον σύλλογο γονέων, για να προσφέρει κάθε είδους βοήθεια χωρίς να αναμειγνύεται στη λειτουργία του σχολείου, και κινητοποιεί τους μαθητές ποικιλοτρόπως. Αντίστοιχα και ο Ιωσήφ Χρυσός διαπιστώνει ότι ο διευθυντής μπορεί να αρκείται σε μια υψηλή επιστασία, εφόσον έχουν εμπεδωθεί σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και εκτίμησης ανάμεσα στον ίδιο και τους συναδέλφους του, αλλά επιπλέον και ανάμεσα στον ίδιο και τους γονείς. Εδώ χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι κατά τη λειτουργία του σχολείου οι γονείς και οι μαθητές μπορούν να εννοηθούν ως εργαζόμενοι, αφού παρέχουν εργασία, ασφαλώς όχι αμειβόμενη.

δ) Η Σύγχρονη Διοίκηση (Δομική Θεωρία) (Θεοφιλίδης, 2012: 117 – 130). Αυτό το μοντέλο έχει πρισματικό χαρακτήρα. Βάση του δεν αποτελεί ούτε ο οικονομικός ούτε ο κοινωνικός άνθρωπος, που αποτελούσαν τη βάση των δύο προηγούμενων μοντέλων αντίστοιχα. Εδώ στο επίκεντρο βρίσκεται ο σύνθετος άνθρωπος, με τα ιδιαίτερα προσωπικά του κίνητρα και την ιδιαίτερη προσπάθειά του να τα ικανοποιήσει μέσα από την εργασία του. Το μοντέλο αυτό δεν διαμορφώθηκε εφάπαξ. Εκκινεί από το σύγγραμμα του Barnard «*The Functions of the Executive*» (1938) η οποία εστιάζει στην αλληλεξάρτηση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού και την επάρκεια των εργαζομένων του, με άλλα λόγια στην ομαλή συνύπαρξη και ανάπτυξη τυπικών (κανόνες, ιεραρχική δομή) και άτυπων (επικοινωνία, σχέσεις) στοιχείων του οργανισμού. Ακολούθως αυτό το μοντέλο θεμελιώθηκε περαιτέρω με τη θεωρία των κινήτρων του Maslow (1954). Ο Maslow ιεράρχησε τις ανάγκες του ανθρώπου σε μια πεντάβαθμη κλίμακα (βιολογικές, ασφάλεια, κοινωνικές, αναγνώριση και αυτοπραγμάτωση), την οποία αργότερα οι Sergiovanni και Starratt (1971), εστιάζοντας στον χώρο της εκπαίδευσης, αναθεώρησαν σε δύο σημεία. Αφαίρεσαν

την πρώτη βαθμίδα, θεωρώντας ότι οι βιολογικές ανάγκες των εκπαιδευτικών θεωρούνται καλυμμένες από τον μισθό τους, και πρόσθεσαν την ανάγκη της αυτονομίας ανάμεσα στις ανάγκες της αναγνώρισης και της αυτοπραγμάτωσης. Στην ολοκλήρωση του μοντέλου συνεισέφεραν και άλλα θεωρητικά σχήματα: η θεωρία της εξισορρόπησης του Simon (1957), η οποία επιχειρεί να συσχετίσει τους στόχους ενός οργανισμού με την παρώθηση του εργαζομένου και την ικανοποίηση των αναγκών του· η περιγραφή της εργασιακής εξέλιξης ενός εργαζομένου ως συνεχούς μεταξύ της ανωριμότητας που τον διακρίνει κατά την είσοδό του στην υπηρεσία και της ωριμότητας που αποκτά με την πάροδο των ετών (Argyris, 1957)· η θεωρία των δύο παραγόντων (παράγοντες υγιεινής και παράγοντες παρώθησης) του Herzberg (1966)· η σχάρα των Blake & Mouton (1968), η οποία μάλιστα έχει ήδη αξιοποιηθεί στην πραγμάτευση του ηγετικού προφίλ του Ιωσήφ Χρυσού. Σύμφωνα λοιπόν με αυτό το μοντέλο που αποτελεί μια συστημική θεώρηση της διοίκησης, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων, ταυτόχρονα όμως και στην επάρκειά τους. Στον εκπαιδευτικό χώρο μια τέτοια θεώρηση εστιάζει στην ανάπτυξη ενός κλίματος όπου προάγεται η συνεργασία, η συλλογική λήψη αποφάσεων μέσα από τη δημοκρατική λειτουργία της σχολικής μονάδας, ο αλληλοσεβασμός και η αναγνώριση της συνεισφοράς ενός εκάστου.

Με βάση αυτό το μοντέλο μπορεί να προσεγγιστεί καλύτερα και ο διευθυντής στη διπλή του υπόσταση, ταυτόχρονα μάνατζερ και παιδαγωγός. Μέσα από μια τέτοια θεώρηση και το ίδιο το ερώτημα φωτίζεται ευκρινέστερα αλλά και οι πτυχές των απαντήσεων που αναφέρονται στον διευθυντή – παιδαγωγό βρίσκουν μια ουσιωδέστερη συσχέτιση με την εδώ αναφερόμενη βιβλιογραφία. Για να το εξηγήσω καλύτερα, η διφυής ταυτότητα του διευθυντή ως ταυτόχρονα διοικητικού στελέχους και εκπαιδευτικού απουσιάζει από την οπτική των τριών πρώτων μοντέλων. Εκεί ο διευθυντής νοείται ως ο μόνος ανήκων σε μια ξεχωριστή βαθμίδα της διοικητικής πυραμίδας, ανάμεσα στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης της περιοχής του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς. Στο τέταρτο μοντέλο, ο διευθυντής ως εργαζόμενος διατηρεί εκτός από την κάθετη σχέση ιεραρχίας και την οριζόντια συναδελφική σχέση με τους άλλους διδάσκοντες ως επίσης διδάσκων.

Αυτό το δύσκολο σταυρόλεξο, όπου ο διευθυντής αποτελεί ένα γράμμα που ανήκει ταυτόχρονα και σε οριζόντια και σε κάθετη λέξη, βρήκε στη διατριβή ποικίλες αναγνώσεις. Ο

Ιωακείμ Καλλιπολίτης προτάσσει τη συναδελφικότητα, την οποία θεωρεί εξίσου σημαντική με τον επαγγελματισμό. Ο Αντώνιος Κυρμπάτσος αποδέχεται την αναγκαιότητα να μπορεί η Παιδαγωγική να ανανεώνεται διαρκώς και να εξελίσσεται παρακολουθώντας τις συνέπειες της ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης. Ο Αριστοτέλης Καστρινός δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον παιδαγωγικό ρόλο του διευθυντή, και μάλιστα όχι μόνο προς τους μαθητές, αλλά και προς τους εκπαιδευτικούς, όποτε αυτό χρειάζεται, και ακόμη περισσότερο προς τους γονείς. Επισημαίνει μάλιστα τη δυσκολία του περάσματος από τον παιδαγωγικό ρόλο, που συχνά προκαλεί συναισθηματικές αναταράξεις, στον διοικητικό ρόλο που απαιτεί συναισθηματική αταραξία. Ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης τέλος, αναζητεί διαρκώς ανοικτούς διαύλους επικοινωνίας, προσπαθώντας να λειτουργήσει ως εμπυχωτής, ως «ο παρουσιάζων την εικόνα του σχολείου προς τα έξω», ως ο άνθρωπος που οφείλει να δημιουργεί νέα δεδομένα στη σχολική πραγματικότητα.

Ο μάνατζερ, ο παιδαγωγός και η θεωρία της επιτέλεσης

Πέρα όμως από όλα αυτά, υπάρχει κάτι το οποίο δεν έχει καταδειχθεί επαρκώς και τα δεδομένα της έρευνας το αναδεικνύουν. Η γενική απαίτηση να είναι ο διευθυντής και μάνατζερ και παιδαγωγός παραβλέπει ότι στην πράξη αναφύεται το ερώτημα: «πόσο μάνατζερ και πόσο παιδαγωγός;». Και πράγματι εδώ υπάρχει ένα σημείο γόνιμου προβληματισμού που εισάγει η παρούσα μελέτη.

Θα μπορούσε κάποιος να αντιτείνει εξ αρχής ότι το ερώτημα «πόσο μάνατζερ και πόσο παιδαγωγός;» δεν υφίσταται, αφού ο διευθυντής διαθέτει ταυτόχρονα και τις δύο ιδιότητες σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων του. Πολλές φορές μάλιστα μπορεί ή και πρέπει η μία να αντλεί στοιχεία από την άλλη. Παρ' όλα αυτά η ενσώματη παρουσία καθορίζει σημαντικά την ταυτότητα ενός ανθρώπου, τη φύση του έργου που παράγει, τις σχέσεις που αναπτύσσει με τα πρόσωπα του εργασιακού του περιβάλλοντος. Υπ' αυτή την έννοια ο χώρος στον οποίο βρίσκεται κάθε στιγμή ο διευθυντής δημιουργεί ένα διαφορετικό πλαίσιο επιτέλεσης της ταυτότητάς του. Η θεωρία της επιτέλεσης μπορεί να φωτίσει διαυγέστερα τη συλλογιστική που αναπτύσσεται εδώ, ιδιαίτερα μάλιστα μέσα από την αντιπαραβολή σκηνης και παρασκηνίου σε κάθε χώρο.

Πιο συγκεκριμένα, εδώ υιοθετούνται θεωρητικές προσεγγίσεις που ερμηνεύουν την κουλτούρα ως επιτέλεση (culture as performance). Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, που εκφράζεται κυρίως από τους Goffman, Schechner και Turner, η κουλτούρα στο σύνολό της νοείται ως

επιτέλεση, αλλά και αντίστροφα η επιτέλεση δύναται να γίνει αντιληπτή ως κουλτούρα. Το καινοτόμο στην προσέγγιση του Schechner βρίσκεται στο ότι δεν αντιλαμβάνεται το δράμα ως κάτι που επιτελείται μόνο πάνω στη θεατρική σκηνή αλλά ως κάτι πλήρες νοήματος που επισυμβαίνει στην καθημερινή ζωή, σε πολλά διαφορετικά επίπεδα. Ο ίδιος ο Schechner αναφέρει για τους άλλους δύο μελετητές τα εξής.

Ο Victor Turner αναλύει τα «κοινωνικά δράματα» χρησιμοποιώντας θεατρική ορολογία για να περιγράψει δυσαρμονίες ή καταστάσεις κρίσης. Αυτές οι καταστάσεις διαφωνίας ... είναι εγγενώς δραματικές, γιατί οι συμμετέχοντες όχι μόνο πράττουν αλλά και επιχειρούν να δείξουν στους άλλους τι πράττουν ή τι έχουν πράξει. Προσλαμβάνουν μια πτυχή “επιτελεσμένων για ακροατήριο”. Ο Erving Goffman έχει μια πιο ευθέως σκηνογραφική προσέγγιση κατά τη χρήση του θεατρικού παραδείγματος. Πιστεύει ότι όλη η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι θέατρο επί σκηνής – οι άνθρωποι προετοιμάζονται στο παρασκήνιο, αντιμετωπίζουν τους άλλους ενώ φορούν μάσκες και παίζουν ρόλους, χρησιμοποιούν την περιοχή της κεντρικής σκηνής για την επιτέλεση της ρουτίνας και ούτω καθεξής (Schechner, 1977: 120-123).

Μεταφέροντας κανείς την παραπάνω οπτική στην καθημερινότητα ενός διευθυντή δημοτικού σχολείου θα μπορούσε να περιγράψει ποικίλες εκδοχές αυτής της καθημερινότητας, ιδιαίτερα στο παιχνίδι ρόλων ανάμεσα στον μάνατζερ και τον παιδαγωγό, σε συσχέτιση με τον χώρο στον οποίο κάθε φορά δραστηριοποιείται ένας διευθυντής. Μια τέτοιου τύπου περιγραφή επιχειρώ σε αυτή την ανάλυση. Αυτή η περιγραφή βασίζεται στη συμμετοχική παρατήρηση, αποτελεί δηλαδή προϊόν πολύχρονου προσωπικού εκπαιδευτικού βιώματος στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση και συμπυκνώνει τα βιώματά μου ως απλώς εκπαιδευτικού αλλά και ως διευθυντή. Από την άλλη, η έρευνα αναδεικνύει μέσα από τις δομημένες συνεντεύξεις πλήθος ενδοσχολικών «κοινωνικών δραμάτων». Έχω μάλιστα την αίσθηση ότι κάποτε και οι ίδιες οι συνομιλίες μου με τους ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ λάμβαναν έναν τέτοιο χαρακτήρα, ιδίως όταν ο διευθυντικός λόγος γινόταν κάποιες στιγμές περισσότερο επιτελεστικός και λιγότερο πληροφοριακός. Με αυτή την έννοια η θεωρία της επιτέλεσης αξιοποιείται διαρκώς, άλλοτε ως κατεξοχήν και άλλοτε ως συμπληρωματικό ερμηνευτικό εργαλείο.

Εάν αναζητούσε κανείς τον χώρο στον οποίο ο μάνατζερ είναι στην σκηνή και ο παιδαγωγός στο παρασκήνιο, εύλογα θα εισερχόταν στο γραφείο του διευθυντή. Το γραφείο του διευθυντή

είναι κατά κάποιον τρόπο άσυλο. Δεν έχει κανείς άλλος τη δικαιοδοσία να βρεθεί σε αυτό, εκτός και αν του παραχωρηθεί από τον ίδιο τον διευθυντή. Είναι ο χώρος της διεκπεραίωσης των γραφειοκρατικών υποχρεώσεων. Είναι επίσης ο χώρος υποδοχής των γονέων, όταν θέλουν να ζητήσουν κάποιο έγγραφο ή να συζητήσουν κάποιο πρόβλημα. Είναι ο χώρος όπου η σχέση μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών επιτελείται στην κάθετη διάστασή της, όπου η ιεραρχική δομή της διοικητικής πυραμίδας είναι παρούσα και προφανής. Είναι ο χώρος που μπορεί και να μεταβληθεί ακόμα και σε ανακριτικό γραφείο, όταν ένας εκπαιδευτικός φέρει μέσα έναν μαθητή που υπέπεσε σε παράπτωμα. Σε μια τέτοια περίπτωση, ο διευθυντής, αν και οφείλει να λειτουργήσει παιδαγωγικά, αφήνει τον εκπαιδευτικό εαυτό του στο υποβολείο και εμφανίζεται στη σκηνή ως ο έχων εξουσία, ο τηρητής του νόμου και της τάξης. Ο παιδαγωγός εαυτός δίνει μια αδρή περιγραφή του σεναρίου. Ο μάνατζερ όμως ερμηνεύει τον ρόλο.

Αντίθετα, οι ρόλοι αντιστρέφονται στην αίθουσα διδασκαλίας. Στο προσκήνιο βρίσκεται ο εκπαιδευτικός και στο παρασκήνιο ο μάνατζερ. Αυτό βέβαια ισχύει για τον ίδιο τον διευθυντή και για όσους βρίσκονται έξω από την αίθουσα. Μέσα στην αίθουσα όμως οι θεατές – μαθητές βλέπουν άλλο έργο. Είναι μια πολύ ιδιότυπη μορφή επιτέλεσης. Μολονότι ο άνθρωπος που τους διδάσκει βρίσκεται εκείνη τη στιγμή μαζί τους ακριβώς λόγω του ότι έχει την ιδιότητα του εκπαιδευτικού και το ωρολόγιο πρόγραμμα επιβάλλει την παρουσία του με αυτή την ιδιότητα, οι μαθητές βλέπουν μπροστά τους τον διευθυντή που παρεμπιπτόντως τους διδάσκει.

Μια ενδιαφέρουσα περιπλοκή πάνω σε αυτό το ζήτημα μου μετέφερε ο Ιωσήφ Χρυσός κατά την ηχογραφημένη συνομιλία μας. Ένας πιτσιρικάς που ήξερε από την προηγούμενη χρονιά τον Ιωσήφ Χρυσό ως εκπαιδευτικό Μουσικής, συνέχιζε να τον θεωρεί μόνο εκπαιδευτικό Μουσικής, ώσπου κάποια μέρα συνειδητοποίησε την πλάνη του και αναφώνησε: «Τι;! Ο μουσικός είναι διευθυντής»;

Η συμβολή των μαθηματικών είναι χρήσιμη για την ευκρινή αποτύπωση αυτής της ιδιόμορφης κατάστασης. Παίρνοντας ως δεδομένα ότι το ελάχιστο της παραμονής των μαθητών στο σχολείο είναι τριάντα διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως και ότι ένας εκπαιδευτικός Μουσικής διδάσκει μονόωρο μάθημα, αντιλαμβάνεται κανείς εύκολα ότι επί είκοσι εννέα διδακτικές ώρες τουλάχιστον (κάποιοι μαθητές φοιτούν και στο Ολοήμερο) συν τα διαλείμματα ένας ΔΕΜΑ είναι για

τους μαθητές του διευθυντής. Συντριπτικός χρόνος έναντι της μιας μόνο διδακτικής ώρας που είναι για τους μαθητές του εκπαιδευτικός Μουσικής.

Αντίστοιχα, οι ΔΕΜΑ Α, έχουν μεγαλύτερο διδακτικό ωράριο από τους ΔΕΜΑ Β. Αυτό σημαίνει ότι έχουν για περισσότερο χρόνο το εκπαιδευτικό βίωμα. Κάθε μείωση του διδακτικού ωραρίου του διευθυντή δεν του στερεί σε τίποτα τον παιδαγωγικό του ρόλο ή την παιδαγωγική του επάρκεια. Του περιορίζει όμως το εκπαιδευτικό βίωμα και τη δυνατότητα να συνεισφέρει μέσα από τη διδακτική πράξη, δίνοντας έτσι περισσότερο χώρο και χρόνο στον μάνατζερ.

Η ενσώματη παρουσία όμως ενός ΔΕΜΑ δεν εξαντλείται στο γραφείο του και στην αίθουσα Μουσικής ή τις αίθουσες των τάξεων. Κάτι ιδιαίτερο επιτελείται και στο γραφείο των εκπαιδευτικών, που παραδοσιακά στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποκαλείται γραφείο των δασκάλων. Για την ακρίβεια επιτελούνται δύο τύποι επιτελέσεων. Αν στην εντός του γραφείου του διευθυντή συνύπαρξη διευθυντή και εκπαιδευτικών δινόταν η ονομασία «κάθετη επιτέλεση», με την έννοια ότι σε αυτήν αναδεικνύεται η διοικητική ιεραρχία, στην εντός γραφείου δασκάλων αντίστοιχη συνύπαρξη μπορεί να γίνει λόγος είτε για «οριζόντια επιτέλεση» είτε για «διασταυρούμενη επιτέλεση».

Στην «οριζόντια επιτέλεση» ο διευθυντής είναι πρωτίστως συνάδελφος. Το γραφείο των δασκάλων είναι ο χώρος όπου ο διευθυντής μπορεί να δείξει αβρότητα και μάλιστα καλοδεχούμενη, όπως συνέβαινε στο σχολείο του Ιωσήφ Χρυσού, όπου στο γραφείο των δασκάλων κάθε πρωί αντηχούσε ένα μελωδικό καλωσόρισμα. Είναι ο χώρος όπου αναπτύσσεται κατεξοχήν η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών στα διαλείμματα και στα κενά. Κάθε εκπαιδευτικός μάλιστα οριοθετεί ένα κομμάτι αυτού του χώρου και το οικειοποιείται. Έτσι όλοι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται οικοδεσπότες στο γραφείο τους, γεγονός που καθιστά τον διευθυντή φιλοξενούμενο.

Ο τρίτος τύπος επιτέλεσης, η «διασταυρούμενη επιτέλεση» λαμβάνει επίσης χώρα στο γραφείο των δασκάλων, μόνο που επιτελείται τυπικά και όχι άτυπα, όπως η «οριζόντια επιτέλεση». Αποτελεί μια θεσμοθετημένη επιτέλεση, η οποία προβλέπεται νομοθετικά και η οποία προσδίδει διοικητικό κύρος σε κάθε εκπαιδευτικό χωριστά, πρωτίστως όμως στη λειτουργική συνάθροισή τους. Πρόκειται για τη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων. Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί το κύριο όργανο λήψης αποφάσεων σε μια σχολική μονάδα. Ο διευθυντής προεδρεύει μεν, οπότε λειτουργεί ως διοικητικός προϊστάμενος (κάθετη διάσταση), αλλά δεν μπορεί να επιβάλει την

άποψη ή τη θέλησή του, σε περίπτωση που οι συνάδελφοί του εκφράζουν διαφορετική άποψη (οριζόντια διάσταση). Στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων δίνεται το χρονικό περιθώριο να εκφραστούν όλοι οι συμμετέχοντες, γι' αυτό και συχνά αποκαλύπτονται καλυμμένες δυσχέρειες ή απελευθερώνονται καταπιεσμένες εντάσεις. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία άλλωστε ο Αγησίλαος Κόντος, αν και όχι διευθυντής, αναδείχθηκε μέσα από την προσωπική του παρέμβαση σε αληθινό ηγέτη, μετέστρεψε το προϋπάρχον κλίμα στο σχολείο και δέχθηκε τελικά την παρακίνηση των συναδέλφων του να γίνει διευθυντής τους. Οι συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων αποτελούν τον πιο καθαρό καθρέφτη της κουλτούρας ενός σχολείου, γιατί είναι οι σπάνιες εκείνες φορές που μέσα στην πορεία ενός διδακτικού έτους βρίσκονται όλοι ενώπιος ενώπιω. Εκεί όπου όλοι μπορούν να μιλήσουν και επιβάλλεται να ακούσουν.

Τι λένε αυτοί οι τρεις τύποι επιτελέσεων σε έναν ερευνητή; Πολλά, αλλά όχι όλα. Γιατί υπάρχουν και άλλοι τύποι επιτελέσεων, καθώς υπάρχουν και άλλοι χώροι, όπου δραστηριοποιείται ένας διευθυντής. Σε κάθε περίπτωση πάντως αυτοί οι τρεις τύποι βοηθούν να τεθούν ερωτήματα. Ποιοι, σε ποιες περιστάσεις και πόσο συχνά βρίσκονται στο γραφείο του διευθυντή, εκτός από τον διευθυντή; Ποιοι έχουν κλειδί του γραφείου του διευθυντή και με ποια κριτήρια το χρησιμοποιούν; Σε ποιες περιστάσεις και πόσο συχνά βρίσκεται ο διευθυντής στο γραφείο των δασκάλων; Πόσο συχνά συνεδριάζει ο σύλλογος διδασκόντων; Πώς είναι το κλίμα σε αυτές τις συνεδριάσεις; Αν έκανα επιτόπια έρευνα σε ένα σχολείο ή εάν χρησιμοποιούσα το μεθοδολογικό εργαλείο της δομημένης συνέντευξης, προκειμένου να μελετήσω επισταμένως και καθ' ολοκληρίαν ζητήματα που άπτονται της σχολικής ηγεσίας, θα έθετα όλα αυτά τα ερωτήματα, ιδίως μάλιστα, έχοντας ως κύριο ερμηνευτικό εργαλείο τη θεωρία της επιτέλεσης.

Ειδικά όμως για μια μελέτη όπως η παρούσα, όπου η γνώση της Μουσικής είναι διακριτικό χαρακτηριστικό των διευθυντών της έρευνας, αφού τους διακρίνει από τους μη γνώστες διευθυντές, η επιτέλεση της σχολικής καθημερινότητας εμπεριέχει σε εναλλασσόμενες δόσεις και μουσικές επιτελέσεις. Τέτοιες μουσικές επιτελέσεις μπορεί να έχουν: α) κλειστό και παιδαγωγικό χαρακτήρα, όταν επιτελούνται στην τάξη στο πλαίσιο της διεξαγωγής του μαθήματος της Μουσικής (στις περιπτώσεις των ΔΕΓΜ τέτοιες επιτελέσεις μπορεί να επιτελούνται και σε άλλα μαθήματα)· β) χαρακτήρα πρόβας, όταν τα παιδαγωγικά και καλλιτεχνικά αιτούμενα συνυπάρχουν και συνδιαλέγονται κατά την προετοιμασία σχολικών εκδηλώσεων· γ) ανοικτό και καλλιτεχνικό

χαρακτήρα, όταν επιτελούνται στο πλαίσιο μιας σχολικής εκδήλωσης ανοικτής στους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα.

Αυτό το πλαίσιο εκπόνησης και υλοποίησης μουσικών επιτελέσεων δε συνομιλεί μόνο με την τη βιβλιογραφία περί διοίκησης, αλλά και με τις δυο προτεινόμενες στη διατριβή θεωρίες, δηλαδή τη θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» και τη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας». Και επειδή σε αυτό το πλαίσιο ο διευθυντής μετέχει τριών υποταυτοτήτων, καθώς είναι ταυτόχρονα μάνατζερ, παιδαγωγός και καλλιτέχνης, η θεωρία της επιτέλεσης τον μελετά μέσα από τέσσερις διαφορετικές οπτικές: τρεις απλές, όπου εξετάζονται διακριτά ο μάνατζερ, ο παιδαγωγός και ο καλλιτέχνης και μια σύνθετη, όπου οι τρεις διακριτές υποταυτοότητες συναρθρώνονται οργανικά στην ταυτότητα του διευθυντή εκπαιδευτικού Μουσικής (ΔΕΜΑ). Στο παρόν κεφάλαιο η εστίαση βρίσκεται στον ρόλο του μάνατζερ που σχετίζεται κυρίως με τον άξονα Α. «Σχολική Ηγεσία», αφού ο ρόλος του παιδαγωγού σχετίζεται περισσότερο με τον άξονα Β. «Μουσική στην Εκπαίδευση» και ρόλος του καλλιτέχνη με τον άξονα Γ. «Μουσική Κουλτούρα Σχολικής Μονάδας». Τέλος, ο σύνθετος ρόλος του διευθυντή μπορεί να περιγραφεί στην επιτέλεσή του, ως επιστέγασμα της μελέτης των διακριτών υποταυτοτήτων που τον συγκροτούν. Προσωπικά θεωρώ ότι ένα άρθρο που θα πραγματευόταν αυτό το θέμα θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Στην παρούσα ωστόσο διατριβή, καθώς δεν υπάρχουν επαρκή δεδομένα που προκύπτουν από την έρευνα, δεν επεκτείνομαι περισσότερο.

Από τα μοντέλα ηγεσίας στην «έν-τεχνη ηγεσία»

Για την ολοκλήρωση της πραγμάτευσης αυτού του υποκεφαλαίου είναι απαραίτητη η αναφορά και στα παρουσιαζόμενα από τη βιβλιογραφία μοντέλα ηγεσίας. Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο επίσης να επισημάνω ότι η προηγηθείσα ανάλυση με βάση τη θεωρία της επιτέλεσης αντιμετωπίζει τους διευθυντές ως εν δυνάμει και όχι ως ασφαλώς ηγέτες, καθώς, «*μερικοί διευθυντές είναι ηγέτες, άλλοι όχι*» (Rost, 1985 στο Yamasaki, 1999 και στο Χρονοπούλου, 2012: 13). Δεν υπάρχει άλλωστε μια καθολικά αποδεκτή διαφοροποίηση, ανάμεσα στις έννοιες διοίκηση και ηγεσία, όπως αντίστοιχα και ανάμεσα στις έννοιες μάνατζερ και ηγέτης. Εντούτοις η μελέτη υιοθετεί μια διάκριση, σύμφωνα με την οποία ο μάνατζερ «*σέβεται το σύστημα και τηρεί τους νόμους και την πολιτική του υπουργείου*», ενώ ο ηγέτης «*είναι οραματιστής και ενθαρρύνει τις καινοτομίες και τις πρωτοβουλίες*» (Πασιαρδής, 2004: 210).

Η προτεινόμενη θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» από τη σύλληψή της εστιάζει περισσότερο στα ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών, αφού η απλή προσκόλληση στις επιταγές του υπουργείου δεν μπορεί ούτε να καταστήσει τη μουσική πυλώνα μιας διαμορφούμενης κουλτούρας σε ένα σχολείο ούτε και να δώσει την απαιτούμενη ώθηση ώστε η μουσική, ακόμη και αν καταστεί εντέλει πυλώνας, να λειτουργήσει ως επεκτεινόμενος πυλώνας. Καθώς η σύλληψη αυτής της θεωρίας είναι μεταγενέστερη της συλλογής του υλικού, είναι προφανές ότι δεν υπήρχε στο ερωτηματολόγιο κάποιο ερώτημα που να αφορούσε άμεσα στη θεωρία αυτή. Υπάρχουν ωστόσο στοιχεία στις απαντήσεις των διευθυντών της έρευνας που αναδεικνύουν ηγετικά χαρακτηριστικά που συνδυάζονται μάλιστα και με μια προσπάθεια ενδυνάμωσης της μουσικής κουλτούρας των σχολείων τους. Κατ' αντιστοιχία με τη θεωρία «του επεκτεινόμενου πυλώνα» και η θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» ασχολείται περισσότερο με τα χαρακτηριστικά των διευθυντών που αναδεικνύουν την ύπαρξη ηγεσίας στις σχολικές τους μονάδες. Γι' αυτό και εδώ παρουσιάζονται ευρήματα της έρευνας όπου η θεωρία της επιτέλεσης, η θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα», η θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» και η βιβλιογραφία περί μοντέλων ηγεσίας συναντώνται. Όπου μάλιστα είναι απαραίτητο, προοικονομούνται ευρήματα της έρευνας που αναπτύσσονται διεξοδικά σε προσεχή κεφάλαια, προκειμένου να τεκμηριωθεί η σύνδεση θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων.

Στην πορεία του χρόνου έχουν αναπτυχθεί κάποια βασικά μοντέλα ηγεσίας: η ενδεχομενική – περιστασιακή ηγεσία, η διοικητική ηγεσία, η παιδαγωγική ηγεσία, η μετασχηματιστική ηγεσία, η συναλλακτική ηγεσία, η συμμετοχική ή κατανεμημένη ηγεσία. Καθώς μάλιστα κανένα μοντέλο ηγεσίας δεν αποδεικνύεται κατάλληλο για όλα τα σχολεία σε οποιοσδήποτε συνθήκες (Σαϊτής, 2005), η ύπαρξη συνδυαστικών μοντέλων ηγεσίας προκύπτει ως αναγκαιότητα. Έτσι, η Χρονοπούλου (2012: 53), αναφέρεται στο ολοκληρωμένο μοντέλο των Bush&Glover (2003), το οποίο εξυπηρετεί με τον καλύτερο τρόπο τη στόχευση της παρούσης ανάλυσης, καθώς αποκαλύπτεται σε διάφορες όψεις οι οποίες αντιστοιχούν εν πολλοίς στα προαναφερθέντα μοντέλα, ενώ ταυτόχρονα συνομιλούν ποικιλοτρόπως με το εθνογραφικό υλικό της έρευνας.

Σύμφωνα λοιπόν με αυτό το σύνθετο μοντέλο, σε πρώτη φάση η ενδεχομενική προσέγγιση *«εξασφαλίζει ότι το όραμα που θα υιοθετηθεί βασίζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του συγκεκριμένου*

σχολείου (Χρονοπούλου, 2012: 53)». Σε αρκετές περιπτώσεις της έρευνας στο σύνολό της⁴⁶ υπήρξαν σχολεία στα οποία η ίδια η διδασκαλία της Μουσικής ή η σταθερότητα στο πρόσωπο που τη διδάσκει υπήρξε μια τέτοια ανάγκη. Έτσι η θητεία Καλλιπολίτη, σηματοδότησε το πέρασμα από τη μερική ή ολική ανυπαρξία εκπαιδευτικών Μουσικής στην εξασφαλισμένη για το χρονικό διάστημα μιας διευθυντικής θητείας ύπαρξη. Αντίστοιχα η θητεία Κυρμπάτσου μετέβαλλε τη διάθεση και τη γνώμη, κυρίως των εκπαιδευτικών και των γονέων, έναντι του μαθήματος της Μουσικής, λόγω ακριβώς της εξασφάλισης μια συνέχειας σε επίπεδο διδασκαλίας και μουσικών επιτελέσεων.

Τα διευθυντικά οράματα σε αυτά τα σχολεία, ακόμη και όταν δεν υιοθετούνται από το σύνολο της σχολικής κοινότητας, ευνοούνται από τη συνθήκη αυτή. Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης οραματίζεται ένα σχολείο ανοικτό στην ευρύτερη κοινότητα, όπου η τέχνη αποτελεί κινητήριο μοχλό καινοτομιών και όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο μάθημα της Μουσικής και στην παρουσία φωνητικών και ορχηστρικών συνόλων στις εκδηλώσεις του σχολείου, γνωρίζοντας ότι μπορεί ο ίδιος με τη διδασκαλία του να δώσει πνοή στο όραμά του. Αλλά και ο Αντώνιος Κυρμπάτσος, όταν αναφέρεται σε ένα σχολείο χαράς, σοφίας και δύναμης, έχει την επίγνωση ότι η σταθερή επί τρία τουλάχιστον χρόνια παρουσία του θα βοηθήσει όλους, μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, να αντλούν χαρά, σοφία και δύναμη, εκτός των άλλων, από τη διδασκαλία της Μουσικής και τις μαθητικές μουσικές επιτελέσεις μέσα κι έξω από το σχολείο. Όσοι ΔΕΜΑ έρχονται αντιμέτωποι με μια τέτοια συνθήκη γνωρίζουν ότι η παρουσία τους ως εκπαιδευτικών Μουσικής στα σχολεία τους προσθέτει στο διευθυντικό τους κύρος, ακόμη και αν αντιμετωπίζονται με δυσπιστία από κάποιους εκπαιδευτικούς, κυρίως δασκάλους, αφού συμπληρώνουν ένα πραγματικό κενό και καλύπτουν μια ουσιαστική ανάγκη. Με αυτή την έννοια, στο πλαίσιο της ενδεχομενικής προσέγγισης της ηγεσίας, η επιτέλεση του ρόλου τους λαμβάνει χώρα κυρίως στην αίθουσα διδασκαλίας. Εκεί η υιοθέτηση και η προσπάθεια πραγμάτωσης του προσωπικού τους οράματος συναντά μια πραγματική ανάγκη του σχολείου τους και μέσα από αυτή τη συνάντηση προάγεται η κάλυψη της ανάγκης αυτής. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η επιτέλεση του ρόλου τους κορυφώνεται στις μουσικές μαθητικές επιτελέσεις, εκεί όπου η περιορισμένη εντός των αιθουσών

⁴⁶ Το εύρημα αφορά και σε δύο ΔΕΜΑ της επαρχίας.

ομορφιά της Μουσικής ως μαθησιακής διαδικασίας μετασχηματίζεται σε ομορφιά της μουσικής ως τέχνης που αποκαλύπτεται δημόσια.

Μια άλλη πτυχή αυτού του ολοκληρωμένου μοντέλου ηγεσίας αναφέρεται στη μετασχηματιστική προσέγγιση. «*Η μετασχηματιστική προσέγγιση εξασφαλίζει τη βάση της δέσμευσης για την υλοποίηση των στόχων που βασίζονται στο όραμα* (Χρονοπούλου, 2012: 53)». Εδώ είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί περισσότερο η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας, προκειμένου να επιτευχθούν ισχυρότερες συνάψεις με τα δεδομένα της έρευνας. Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί της έννοιας. Για την παρούσα ανάλυση και ερμηνεία επιλέγω δύο από αυτούς, που θεωρώ ότι εξυπηρετούν την οπτική της διατριβής, και τους σχολιάζω.

Ορισμός α΄: «*Οι Bass&Anolio (1994) περιέγραψαν τη μετασχηματιστική ως μια μορφή ηγεσίας κατά την οποία οι ηγέτες όχι μόνο δεν περιορίζονται εξαιτίας των αντιλήψεων των υφισταμένων τους αλλά τις μετασχηματίζουν* (Βασιλειάδου και Διερωνίτου, 2014: 93)».

Αυτός ο πρώτος ορισμός εμφανίζει τους μετασχηματιστικούς ηγέτες ως δυνάμενους να επιτύχουν τις προθέσεις τους. Η πράξη όμως δείχνει ότι, ακόμα και αν δεν περιορίζονται από τις αντιλήψεις των συναδέλφων τους και επιχειρήσουν να τις μετασχηματίσουν δεν είναι βέβαιο ότι θα το επιτύχουν. Επίσης σε αυτόν τον ορισμό προβάλλεται έντονα η διοικητική ιεραρχία και υπονοείται η «κάθετη επιτέλεση» στη σχέση διευθυντή – εκπαιδευτικών. Είναι περίπου αυτονόητο ότι οι ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ έχουν την προδιάθεση να λειτουργήσουν ως μετασχηματιστικοί ηγέτες, κυρίως σε ό,τι σχετίζεται με τη μουσική σε όλες της τις εκπαιδευτικές διαστάσεις. Η έρευνα ωστόσο έχει να επιδείξει και διευθυντικές ήττες κατά την απόπειρα μετασχηματισμού των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Έτσι η πρόταση του Ιωακείμ Καλλιπολίτη να μην είναι οι πρώτοι σχολικοί εορτασμοί ανοικτοί στο κοινό δεν έγινε δεκτή, ενώ και η πρόταση του Αντωνίου Κυρμπάτσου να παρευρίσκεται στην αίθουσα διδασκαλίας συναδέλφων, για να αντλήσει ιδέες από τη διδασκαλία τους, έγινε από κάποιους αντιληπτή ως εκδήλωση επιθεωρητισμού. Παρόμοια, η πρόταση του Ιωσήφ Χρυσού να γίνει η χριστουγεννιάτικη γιορτή σε θέατρο εκτός σχολείου δεν έγινε ευμενώς δεκτή ευθύς εξαρχής, ιδίως από μερίδα γονέων. Η επιτέλεση ωστόσο καθαυτή επέφερε μεταβολή των όποιων αρνητικών προδιαθέσεων και δικαίωσε τον ΔΕΜΑ.

Ορισμός β΄: «*Σύμφωνα με τον Sergiouvanni (2001) μετασχηματιστική ορίζεται η ηγεσία η οποία στοχεύει στη βαθιά αλλαγή των ηγετών όπως και των οργανισμών στους οποίους ηγούνται.*

Βασίζεται στη δύναμη της επιρροής που είναι σχετική με τις λειτουργίες του οργανισμού και χαρακτηριστικό της αποτελεί η έμφαση στους ανθρώπους παρά στις δομές καθώς και η αλλαγή της κουλτούρας (Βασιλειάδου και Διερωνίτου, 2014: 93)».

Αυτός ο δεύτερος ορισμός δίνει μεγαλύτερη αξία στα πρόσωπα παρά στους θεσμούς και με αυτή την έννοια υποδηλώνει περισσότερο την επικράτηση της «διασταυρούμενης επιτέλεσης» στην αλληλεπίδραση μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών. Ένας τέτοιος ορισμός φαίνεται να ταυριάζει στην ηγεσία που ασκεί ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης ο οποίος διαρκώς επιδιώκει το νέο, την καινοτομία και την καθημερινή ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία με τους συναδέλφους του. Σε αυτή την επιχειρούμενη μετασχηματιστική διαδικασία, βέβαια, καθοριστική επίδραση έχει ο θεσμικά πειραματικός χαρακτήρας του σχολείου του που επισφραγίζεται στην πράξη από τα πρωτόκολλα συνεργασίας με επτά πανεπιστημιακά τμήματα. Αρκετοί πάντως από τους διευθυντές της έρευνας επέτυχαν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό αλλαγή της κουλτούρας. Για αυτό όμως μπορεί να γίνει μια εμπειριστατωμένη συζήτηση αφού πρώτα αναφερθούν τα οκτώ κύρια χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

«Ο Leithwood και οι συνεργάτες του, εντόπισαν οχτώ τομείς που χαρακτηρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία και είναι: η εξατομικευμένη στήριξη, κοινοί στόχοι, όραμα, νοητική παρώθηση, οικοδόμηση κουλτούρας, αμοιβές, υψηλές προσδοκίες, παράδειγμα προς μίμηση (Θεοφιλίδης, 2012, στο Βασιλειάδου και Διερωνίτου, 2014: 93)». Συνδυάζοντας αυτά τα χαρακτηριστικά με τα δεδομένα της έρευνας, χωρίς ωστόσο να διατηρήσω αυστηρά τη σειρά με την οποία παρουσιάζονται στο απόσπασμα, θα είχα να επισημάνω τα εξής.

α) εξατομικευμένη στήριξη

Ο ΔΕΜΑ που περισσότερο από κάθε άλλον εμφανίζεται κατά την έρευνα να παρέχει προσωπική στήριξη είναι ο Αριστοτέλης Καστρινός. Πολλές φορές στη συνομιλία μας αναφέρθηκε στην έγνοια του να στηρίζει τόσο τους νέους συναδέλφους που έρχονται κάθε χρόνο στο σχολείο του, όσο και εκείνους τους λίγους αλλά υπαρκτούς συναδέλφους που έχουν περάσει από το σχολείο και επί της ουσίας αδυνατούν να ανταποκριθούν αξιοπρεπώς στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα. Χρειάζεται ενδεχομένως να υπενθυμίσω ότι το σχολείο του Αριστοτέλη Καστρινού στελεχώνεται σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνήθως υπηρετούν σε αυτό μόνο μια χρονιά, μολοντί θα επιθυμούσαν να παραμείνουν, και οι οποίοι

έχουν έως και μηδενική εκπαιδευτική εμπειρία. Παράλληλα το γεγονός ότι είναι διευθυντής για πολλά χρόνια σε μια υποβαθμισμένη περιοχή αυξάνει τον στατιστικό κίνδυνο να αναγκαστεί να συνυπάρξει με εκπαιδευτικούς μειωμένων δυνατοτήτων. Παρ' όλα αυτά η διαρκής εναλλαγή εκπαιδευτικού προσωπικού δεν διευκολύνει καθόλου να διαμορφωθούν κοινοί στόχοι που να υπηρετούν ένα κοινό όραμα ούτε επιτρέπει την οικοδόμηση μιας ιδιαίτερης κουλτούρας σε βάθος χρόνου ή τη δημιουργία υψηλών προσδοκιών.

β) κοινοί στόχοι

Στην επίτευξη κοινών στόχων φαίνεται να υπερτερεί ο ΔΕΓΜ Δημοσθένης Ευαγγελίδης. Και δεν είναι τυχαίο που αυτός ο ΔΕΓΜ είναι διευθυντής σε ένα σχολείο όπου έχει διαμορφωθεί η πλέον εξέχουσα μουσική κουλτούρα της έρευνας. Η ανάδειξη της μουσικής σε πυλώνα και μάλιστα επεκτεινόμενο, ακόμη και αν υπάρχουν και άλλοι πυλώνες που συνδιαμορφώνουν με τη μουσική τη σύνολη κουλτούρα αυτής της σχολικής μονάδας, αποτελεί έναν τέτοιο βασικότατο κοινό στόχο. Υπάρχουν όμως δυο πολύ κρίσιμα στοιχεία που δίνουν απεριόριστη ώθηση στο να καθίσταται και να παραμένει διαχρονικά η διαμόρφωση ακμαίας μουσικής κουλτούρας στο σχολείο κοινός στόχος. Το πρώτο στοιχείο είναι η σταθερή διαχρονική παρουσία ενός διακεκριμένου εκπαιδευτικού Μουσικής που καταξιώνει τον κλάδο και το μάθημα στα μάτια συναδέλφων, μαθητών, γονέων και της ευρύτερης κοινότητας. Το δεύτερο στοιχείο είναι οι μεταπτυχιακές σπουδές του Δημοσθένη Ευαγγελίδη στις Πολιτικές Επιστήμες και την Κοινωνιολογία, η επίγνωση της δύναμης που του προσφέρει αυτή η γνώση και η κατάλληλη αξιοποίησή της. Και ασφαλώς αυτό το δεύτερο στοιχείο τον διευκολύνει ιδιαίτερα να θέτει στόχους έτσι ώστε να γίνονται κοινά αποδεκτοί στη σχολική μονάδα που διευθύνει.

γ) όραμα

Η θέσπιση κοινών στόχων συνάδει προς την οικοδόμηση ενός οράματος που εκκινεί από μια διευθυντική έμπνευση αλλά τελικά υιοθετείται από το σύνολο όσων απαρτίζουν μια σχολική μονάδα. Ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης φαίνεται ότι έχει επιτύχει σε μεγάλο βαθμό να οικοδομήσει ένα γενικότερο όραμα, που συμπεριλαμβάνει το πιο εξειδικευμένο όραμα που αφορά στη Μουσική, και μάλιστα έχει πετύχει να ενστερνιστούν αυτό το όραμα οι συνάδελφοί του, οι μαθητές τους και οι γονείς. Είναι άλλωστε ο μόνος που έχει το προνόμιο να ηγείται ενός συνόλου εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχοντας χαλυβδωθεί μέσα από μια διαδικασία αυστηρής αξιολόγησης,

αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα της συνεχούς μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, ακόμη κι αν αυτό συνεπάγεται τη διενέργεια συνεδριάσεων ή και άλλων κοινών δράσεων πέραν του εργασιακού τους ωραρίου. Οι διευθυντές της έρευνας γενικότερα διατύπωσαν πολύ ενδιαφέροντα οράματα, τα οποία έχουν πραγματωθεί σε διαφορετικούς βαθμούς. Θεωρώ ωστόσο ότι δεν χρειάζεται εδώ να επεκταθώ περισσότερο, καθώς έχει γίνει ιδιαίτερη αναφορά στα διευθυντικά οράματα και στη σύνοψη του εθνογραφικού υλικού του κεφαλαίου.

δ) νοητική παρώθηση

Η νοητική παρώθηση είναι απαραίτητη για την πραγμάτωση ενός διευθυντικού οράματος. Οι περισσότεροι διευθυντές της έρευνας προέτρεπαν προς κάποια κατεύθυνση, έστω και αν κάποτε έβρισκαν εμπόδια. Ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης αυτοσυστηνόμενος ως εμπυχωτής αναλαμβάνει αυτοβούλως αυτή την πρωτοβουλία της παρώθησης, και περίπου τη διατυμπανίζει. Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης επιχείρησε να μεταφέρει τη γνώση του και το ενδιαφέρον του για τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, συνάντησε όμως παγιωμένες νοοτροπίες και πρακτικές που αντιστρατεύτηκαν τις προσπάθειές του. Ο Γεράσιμος Αρχοντής, προέτρεπε σε καινοτόμες δράσεις μέσα από τον διάλογο. Ο Αντώνιος Κυρμπάτσος φρόντιζε να μιλάει περισσότερο μέσω των έργων του, δίνοντας χώρο και χρόνο στους συναδέλφους του, ώστε να βρουν κοινό βηματισμό. Ο Αριστοτέλης Καστρινός αναγκαζόταν από τις συνθήκες να ενθαρρύνει τους νέους και άπειρους συναδέλφους του, αλλά και να επιχειρεί να εμπεδώσει στους δασκάλους τη λογική μιας χρηστής διοίκησης που ανατρέπει καταστάσεις που θεωρούσαν ως δεδομένες ή ως κεκτημένα τους δικαιώματα. Ο Αγησίλαος Κόντος, ο πλέον περιπλανώμενος διευθυντής της έρευνας, δεν έβρισκε πάντοτε ευήκοα ώτα. Ο Ιωσήφ Χρυσός φαίνεται ότι άσκησε περισσότερο αυτή τη νοητική παρώθηση προς τους γονείς, καθώς χρειάστηκε τη συμβολή τους στο σύντομο διάστημα των δύο περίπου μηνών πριν την έναρξη του διδακτικού έτους στην έναρξη της θητείας του, αλλά και προς τους εξωσχολικούς καθηγητές μουσικών οργάνων προκειμένου να τους πείσει να διδάξουν στα μουσικά σύνολα σε ώρες εκτός λειτουργίας του σχολείου.

ε) αμοιβές

Στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση δεν υφίσταται κάποιο σύστημα αμοιβών. Επομένως και ένας διευθυντής δεν έχει ιδιαίτερα περιθώρια για να ανταμείψει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Ο Αντώνιος Κυρμπάτσος κάποια στιγμή είπε στον εμβληματικό δάσκαλο του

σχολείου, τον Ευγένιο Παναγιωτόπουλο, ότι ήθελε να του δώσει μια μέρα τιμητική άδεια, για το σύνολο της προσφοράς του. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι ο συγκεκριμένος δάσκαλος δεν απουσιάζει ποτέ και εκτελεί πλήθος εργασιών, πέραν του διδακτικού του έργου. Ο δάσκαλος ευχαρίστησε, αλλά ουδέποτε δέχτηκε να κάνει χρήση αυτής της άδειας. Στον αντίποδα, ο Ιωσήφ Χρυσός χρησιμοποίησε κατά τη συνομιλία μας την εκ μέρους του υπενθύμιση της ύπαρξης κυρώσεων προς εκπαιδευτικούς που επεδείκνυαν ασυνέπεια έναντι των υποχρεώσεών τους.

στ) υψηλές προσδοκίες

Το ζήτημα των υψηλών προσδοκιών είναι επίμαχο και αμφιλεγόμενο. Το να καλλιεργεί ένας διευθυντής υψηλές προσδοκίες μπορεί να εκληφθεί ως παρακίνηση, όταν υπάρχει αγαθή προδιάθεση, μπορεί όμως να εκληφθεί και ως άσκηση πίεσης. Παρ' όλα αυτά οι ΔΕΜΑ και οι ΔΕΓΜ, ακριβώς λόγω της καλλιτεχνικής τους υπόστασης, έχουν υψηλές προσδοκίες, πρώτα απ' όλα από τον ίδιο τους τον εαυτό. Έχουν όμως προσδοκίες και από τους συνεργάτες τους. Όταν ο Αγησίλαος Κόντος ζητά από την Αρτέμιδα Δημητρίου, μια πράγματι σπάνια εκπαιδευτικό Μουσικής, να συνθέσει μουσική για ένα έργο του Τριβιζά, δεν δείχνει μόνο ότι την εμπιστεύεται. Καθιστά φανερό και το ότι έχει από αυτήν υψηλές προσδοκίες. Όταν ο Αντώνιος Κυρμπάτσος ζητά από την εκπαιδευτικό Θεατρικής Αγωγής να δουλέψει με ένα τμήμα, ώστε οι μαθητές να παράξουν γραπτό κείμενο που πρόκειται να γίνει μια σύντομη θεατρική παράσταση σε φεστιβάλ μαθητικού θεάτρου, κάνει ακριβώς το ίδιο. Κάθε φορά που ένας διευθυντής ζητά από έναν εκπαιδευτικό κάτι ανώτερο από τις τυπικές υποχρεώσεις που ορίζει η νομοθεσία αποκαλύπτει την εμπιστοσύνη και τις προσδοκίες του, «ανεβάζει τον πήχη». Με αυτή την έννοια δίνει ένα επιπλέον κίνητρο σε έναν δημιουργικό εκπαιδευτικό. Συνήθως οι υψηλές προσδοκίες συσχετίζονται με αντικειμενικά παρατηρήσιμες επιτεύξεις ή έστω δοκιμασίες, όπως είναι η συμμετοχή σε κάποιον διαγωνισμό ή σε κάποιο φεστιβάλ, ή μια καλλιτεχνική επιτέλεση, συχνά πολύτεχνη. Αλλά και αν παραβλέψουμε τελείως τα ζητήματα τέχνης, είναι σημαντικό για έναν διευθυντή, όπως το έθεσε άλλωστε και ο Ιωσήφ Χρυσός κατά τη συνομιλία μας, να μπορέσει να δείξει στους συναδέλφους του ότι ανταλλάσσεται την αξία τους, να μπορέσει να τους κάνει να νιώσουν πολύτιμοι. Αυτό επί της ουσίας σημαίνει ότι όντως έχει υψηλές προσδοκίες από αυτούς. Η ύπαρξη υψηλών προσδοκιών ενίοτε πυροδοτεί σε ανύποπτο χρόνο την έκφραση διαπιστώσεων ή προθέσεων. Έτσι, σε άλλο σημείο της συνομιλίας μας, ο Ιωσήφ Χρυσός, εντελώς απροειδοποίητα, εισήγαγε στη συζήτηση τη

σύγκριση της λειτουργίας του σχολείου του με τη λειτουργία του πλέον γειτονικού του σχολείου. Η ουσία της σύγκρισης βρισκόταν στο ότι τα δυο σχολεία δεν λειτουργούσαν με τους ίδιους όρους. Το δικό του βρίσκεται σε βιομηχανική περιοχή και δεν τυγχάνει κάποιας διοικητικής εύνοιας εκ μέρους της προϊστάμενης διοίκησης. Αντίθετα το άλλο έχει μεταξύ άλλων ως μαθητές παιδιά γιατρών που εργάζονται σε μεγάλη ιδιωτική νοσοκομειακή μονάδα της περιοχής και η Διεύθυνση Εκπαίδευσης φροντίζει να στελεχώνεται πάντοτε άμεσα και άρτια. Παρ' όλα αυτά, ο Ιωσήφ Χρυσός είχε την προσδοκία να φτάσουν τα δύο αυτά σχολεία να θεωρούνται εφάμιλλα.

ζ) παράδειγμα προς μίμηση

Κανείς δεν μπορεί να πάρει στα σοβαρά έναν διευθυντή που ζητά από τους εκπαιδευτικούς του πράγματα που ο ίδιος δεν κάνει. Αυτή η διαπίστωση έχει δυο διαστάσεις: μια διάσταση τεχνική που συνδέεται με δεξιότητες και μια διάσταση ηθική που συσχετίζεται με την ακεραιότητα του χαρακτήρα και την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Ο Ιωσήφ Χρυσός, για παράδειγμα, όχι μόνο επιδιώκει αλλά και επεκτείνει το φάσμα της υποδειγματικής συμπεριφοράς: παίρνει τη σκούπα και σκουπίζει, για να παραδειγματίσει και να φιλοτιμήσει την καθαρίστρια να καθαρίσει σωστά. Ο Αντώνιος Κυρμπάτσος από την άλλη, επιτελεί τον ρόλο του μάνατζερ φορώντας τη μάσκα του αδιαλείπτως παιδαγωγού, καθώς διεξάγει εξάωρες πρόβες τις ημέρες πριν την επιτέλεση του αφιερώματος στον Μάνο Λοΐζο, συμμετέχοντας εποπτεύοντας και καθοδηγώντας. Οι πρόβες ασφαλώς είναι εναλλασσόμενες για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Για εκείνον όμως που έχει τη γενική εποπτεία και την καθολική ευθύνη δεν υπάρχει περιθώριο εναλλαγής ούτε για την εκπλήρωση των επείγουσών γραφειοκρατικών υποχρεώσεων, που εντέλει διεκπεραιώνονται μετά τη λήξη του ωραρίου.

Ωστόσο το χαρακτηριστικό της υποδειγματικής συμπεριφοράς, περισσότερο ίσως από κάθε άλλο, επιτρέπει σε οποιονδήποτε εκπαιδευτικό να αναδειχθεί σε ηγετική φυσιογνωμία, καθιστάμενος μέσω της στάσης του άξιος προς μίμηση από τους συναδέλφους του. Μια τέτοια στάση, λειτουργεί οπωσδήποτε ως μοχλός αλλαγών, ενδέχεται όμως να προκαλέσει και τριβές, ιδίως όταν σε έναν ισορροπημένο, ίσως ακόμη και «βολεμένο», σύλλογο διδασκόντων οι όποιες αλλαγές φαντάζουν ανεπιθύμητες.

η) οικοδόμηση κουλτούρας

Άφησα αυτό το χαρακτηριστικό τελευταίο, καθώς συμπεριλαμβάνει κατά κάποιο τρόπο και όλα τα προηγούμενα. Πράγματι, η άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας ωθεί στην οικοδόμηση μιας κουλτούρας όπου η αλλαγή είναι επιθυμητή και επιδιωκόμενη. Ο Ιωσήφ Χρυσός υπήρξε ο διευθυντής που θέλησε να προτάξει το στοιχείο της μεταβολής της κουλτούρας στη σχολική μονάδα ευθύνης του στον μέγιστο βαθμό. Αυτό ασφαλώς βρίσκει μια βασική εξήγηση στο ότι η προγενέστερη κουλτούρα ήταν περισσότερο μια κουλτούρα αποδόμησης, οπότε η οικοδόμηση κουλτούρας καθίσταται απολύτως απαραίτητη σε μια τέτοια συνθήκη. Ο Ιωσήφ Χρυσός όμως προχώρησε ακόμη περισσότερο, οραματιζόμενος ένα σχολείο – πολιτιστικό οργανισμό. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο λειτουργίας σχολείου αναβαθμίζεται ο ρόλος των γονέων και αποκτά ρόλο και λόγο μια ομάδα εκπαιδευτικών - καλλιτεχνών που δεν ανήκουν στην τυπική δημόσια εκπαίδευση. Μολονότι σε πολλά σχολεία γίνονται απογευματινές δραστηριότητες είτε με ευθύνη του δήμου σε συνεργασία με τους συλλόγους γονέων είτε αποκλειστικά από συλλόγους γονέων, αυτές οι δράσεις δεν θεωρούνται οργανική συνέχεια της πρωινής λειτουργίας του σχολείου. Εδώ αντίθετα τα μαθήματα των απογευματινών μουσικών συνόλων βρίσκονται σε σχέση οργανικής ενότητας με τα ημερήσια μαθήματα.

Η οικοδόμηση κουλτούρας που βασίζεται στην ύπαρξη μιας τέτοιου τύπου μετασχηματιστικής ηγεσίας συναντάται και στο σχολείο του Δημοσθένη Ευαγγελίδη, καθώς σε αυτό οι καινοτομίες και εισάγονται και προωθούνται, όχι διά της επιβολής, αλλά διά της οικειοποίησης. Και πράγματι, σε αυτό το σχολείο γίνεται ιδιαίτερα αισθητή η δέσμευση που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτό πάλι με τη σειρά του οδηγεί σε μια ηγεσία, όχι του ενός αλλά του συνόλου. Τα αφιερώματα, οι δράσεις, η ένταξη σε προγράμματα στήριξης των εκπαιδευτικών προκειμένου να χειριστούν αποτελεσματικά μαθητές με αυξημένες μαθησιακές δυσκολίες, η διοργάνωση επιστημονικών ημερίδων, διημερίδων και σεμιναρίων, η λειτουργία ομίλων που οδηγούν σε επιτελέσεις πολυθεαμάτων, ακόμα και η πιλοτική εφαρμογή καινοτομιών που προωθεί η ανώτερη ηγεσία της εκπαίδευσης, όπως η περιγραφική αξιολόγηση, ή ακόμα και πιο τολμηρά εγχειρήματα, όπως η σύσταση εκδοτικού οίκου, όλα αυτά καταδεικνύουν την ολοένα και μεγαλύτερη εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην επιχειρούμενη οικοδόμηση μιας κουλτούρας αλλαγής και στην υιοθέτηση μιας μετασχηματιστικής ηγεσίας που δεν ασκείται μόνο από έναν διευθυντή ηγέτη. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι υπόθεση πολλών.

Αντίθετα, στο σχολείο του Ιωακείμ Καλλιπολίτη, ενώ ο ίδιος είχε τη διάθεση να λειτουργήσει ως μετασχηματιστικός ηγέτης και να οικοδομήσει μια κουλτούρα που προωθεί τις καινοτομίες, βρέθηκε αντιμέτωπος με εκπαιδευτικούς που δεν οικειοποιήθηκαν το όραμά του, τις προσδοκίες και τους στόχους του και γι' αυτό δεν αισθάνθηκαν την ανάγκη να δεσμευτούν προς μια τέτοια κατεύθυνση.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση του Αντωνίου Κυρμπάτσου, όπου παρά τις όποιες συγκρούσεις, πνέει ένας άνεμος δημιουργικότητας. Η γιορτή λήξης του πρώτου έτους της θητείας συνιστούσε την επιτέλεση μιας μετασχηματιζόμενης κουλτούρας, μιας κουλτούρας συνέργειας των τεχνών, όπου το παλιό και το νέο συνυπήρχαν όχι συγκρουσιακά, αλλά συνεργατικά. Το γεγονός ότι στο τρίτο έτος θητείας έχουν κατατεθεί χωρίς καμία πίεση έξι προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων στα οποία εμπλέκονται συνολικά επτά εκπαιδευτικοί είναι δηλωτικό αυτής της μετασχηματιστικής διαδικασίας.

Την οικοδόμηση μιας πιο φιλότεχνης κουλτούρας θα μπορούσε να ανιχνεύσει κανείς στο τελευταίο σχολείο του Αγησίλαου Κόντου. Αυτό δεν σχετίζεται μόνο με τη συγκυριακή σύμπραξη τριών οργανοπαικτών εκπαιδευτικών, αλλά και με τη δημιουργία κινηματογραφικής λέσχης. Είναι σημαντικό ότι η λειτουργία αυτής της λέσχης δεν εξαντλούνταν στο παίξιμο ταινιών, αλλά συμπεριελάμβανε ομιλίες και συζητήσεις με διακεκριμένες προσωπικότητες από τους χώρους της τέχνης και της διανόησης.

Συνοψίζοντας, γίνεται φανερό ότι αυτή η τόσο εκτεταμένη αναφορά στην πτυχή της μετασχηματιστικής ηγεσίας οφείλεται στους οκτώ κύριους τομείς όπου αυτή εκδηλώνεται. Χρειάζεται ωστόσο να επισημανθεί ότι δεν αποτελεί πρόθεσή μου να ταξινομήσω τους διευθυντές της έρευνας με βάση τα μοντέλα ηγεσίας. Αντίθετα, θεωρώ απαραίτητο να στοιχειοθετήσω όσο πληρέστερα γίνεται τη συσχέτιση ανάμεσα στα ευρήματα της έρευνας και τα βιβλιογραφικά δεδομένα.

Επιστρέφοντας στην αναφορά της Χρονοπούλου στο ολοκληρωμένο μοντέλο των Bush&Glover συναντάμε μια άλλη όψη ηγεσίας, την παιδαγωγική ηγεσία. «*Η παιδαγωγική ηγεσία δίνει τον προσανατολισμό του μετασχηματισμού θέτοντας τις βασικές προτεραιότητες ενός οργανισμού μάθησης με την εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, στην κατεύθυνση της επιρροής αντί της διαδικασίας* (Χρονοπούλου, 2012: 53)». Προκειμένου να επιτευχθεί η βελτίωση

της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης «*οι αποτελεσματικοί ηγέτες που εφαρμόζουν το παιδαγωγικό στιλ ηγεσίας αναπτύσσουν ένα κλίμα υψηλών προσδοκιών για τη διδασκαλία και τη μάθηση και εμπλέκονται σε δραστηριότητες ελέγχου και αξιολόγησης της διδασκαλίας* (Πασιαρδής, 2014: 249)».

Εδώ συναντάται ένα από τα αντικρουόμενα μεταξύ πραγματικότητας και βιβλιογραφίας δεδομένα, στα οποία αναφέρθηκα εισαγωγικά στο παρόν υποκεφάλαιο. Ενώ δηλαδή οι δραστηριότητες ελέγχου και αξιολόγησης της διδασκαλίας εμφανίζονται στην επιστημονική κοινότητα ως επιθυμητές και αναγκαίες, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ξορκίζονται ως ανεπιθύμητες και απαράδεκτες. Για παράδειγμα, ο Αντώνιος Κυρμπάτσος, την εποχή που ήταν απλώς εκπαιδευτικός, συμμετείχε σε μια πολύμηνη διαδικασία αλληλοπαρατήρησης διδασκαλιών στο πλαίσιο της προετοιμασίας των επιμορφωτών για την επιμόρφωση των συναδέλφων εκπαιδευτικών Μουσικής πάνω στα σχολικά εγχειρίδια των δύο πρώτων τάξεων, λίγο πριν αυτά διανεμηθούν για πρώτη φορά στα σχολεία. Γνωρίζοντας έτσι βιωματικά τα αμφίδρομα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών μεταξύ εκπαιδευτικών, πρότεινε κάτι αντίστοιχο στον σύλλογο διδασκόντων όταν έγινε διευθυντής. Η σχεδόν σύσσωμη αντίδραση του συλλόγου απέναντι στην πρόταση αυτή πιστοποιεί ότι τα ευρήματα της διεθνούς αλλά και της ελληνικής βιβλιογραφίας δεν βρίσκουν ευήκοα ώτα μεταξύ των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Γι' αυτό άλλωστε και όλες οι κυβερνητικές προσπάθειες προώθησης διαδικασιών αξιολόγησης, ιδίως μάλιστα κατά τη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, έχουν ματαιωθεί λόγω ισχυρής εναντίον τους αντίστασης.

Σύγκρουση μεταξύ βιβλιογραφίας και πραγματικότητας συναντάται στην έρευνα και σε μια άλλη παράμετρο που αφορά στην παιδαγωγική ηγεσία. Ενώ δηλαδή βιβλιογραφικά διαπιστώνεται ότι «*οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες είναι σταθεροί οπαδοί της συνεχούς εισαγωγής παιδαγωγικών καινοτομιών* (Πασιαρδής, 2014: 249)», οι πλέον συνεπείς με αυτή την επιδίωξη ΔΕΜΑ της έρευνας βρέθηκαν αντιμέτωποι με μια εντελώς διαφορετική συνθήκη. Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης, ο Ιωσήφ Χρυσός, ο Γεράσιμος Αρχοντής εγκαταλείφθηκαν από το σύνολο των συναδέλφων τους. Ο πρώτος εκπαραθυρώθηκε, ο δεύτερος σχολιάστηκε αρνητικά, ο τρίτος, αν και γνώριζε ότι ανέκαθεν ότι ως εκπαιδευτικός Μουσικής «τα κάνει όλα και συμφέρει», χρειάστηκε τρία χρόνια για να απαλλαγεί από την αυταπάτη της απροβλημάτιστης καθολικής αποδοχής.

Παρόλο όμως που η παιδαγωγική ηγεσία συνδέεται στενά με διαδικασίες τις οποίες ανέκαθεν οι πολιτικές ηγεσίες επιδιώκουν, ενώ οι εκπαιδευτικοί αντιστρατεύονται, υπάρχουν παράμετροι της παιδαγωγικής ηγεσίας που βρίσκονται σε συνάφεια με τη σκέψη και τη δράση των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ της έρευνας, ιδιαίτερα μάλιστα εκείνων οι οποίοι διατύπωσαν οράματα εστιασμένα στους μαθητές. Και αυτό καταδεικνύεται τόσο γενικά, όσο και ειδικότερα, σε σχέση με τη Μουσική ως μάθημα και τη μουσική ως τέχνη. Η εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση είναι διάχυτη στην έρευνα. Μια τέτοια εστίαση διαπιστώνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στο σχολείο του Δημοσθένη Ευαγγελίδη, το μόνο άλλωστε σχολείο της έρευνας στο οποίο υφίστανται διαδικασίες αξιολόγησης είτε ως προαπαιτούμενες για την τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού με πενταετή θητεία είτε λόγω της συνεργασίας με τα επτά πανεπιστημιακά τμήματα. Είναι επίσης ένα σχολείο το οποίο προάγει τη μάθηση ευρύτερα μέσα από τη διοργάνωση επιστημονικών ημερίδων και διημερίδων. Και ασφαλώς, όπως έχει δείχτει και θα καταδειχτεί εντονότερα και στη συνέχεια, είναι ένα σχολείο στο οποίο η υψηλής ποιότητας διδασκαλία και μάθηση γίνεται αντιληπτή και μέσα από την προετοιμασία και επιτέλεση πολυθεαμάτων. Στο σχολείο του Ιωσήφ Χρυσού υλοποιούνται ευρωπαϊκά διεπιστημονικά εκπαιδευτικά προγράμματα και επιχειρείται ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε πολιτιστικό οργανισμό με την παροχή περαιτέρω εκπαιδευτικών δυνατοτήτων στους μαθητές. Ο Αριστοτέλης Καστρινός, παρά τις χρονίζουσες αντιξοότητες, επιμένει «να δίνει πράγματα σε αυτά τα παιδιά» και να παρακινεί τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς να πράττουν το ίδιο, υποστηρίζοντάς τους με κάθε δυνατό τρόπο. Διαπιστώνει μάλιστα ότι, παρά την ιδιαιτερότητα του σχολείου και τις δυσκολίες των μαθητών, όχι μόνο καταβάλλεται πάντοτε αξιοσημείωτη διδακτική προσπάθεια από όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς, αλλά σε βάθος χρόνου έχουν επιτευχθεί ενθαρρυντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Ο Γεράσιμος Αρχοντής, πνεύμα ανοιχτό και ανήσυχο, ασφυκτιά στον όντως περιορισμένο χώρο του σχολείου του και προτρέπει τους συναδέλφους του να επεκτείνουν τις διδακτικές και μαθησιακές τους δραστηριότητες και έξω από το σχολείο, στον ευρύτερο δημόσιο χώρο της πόλης. Ο Αγησίλαος Κόντος επιδιώκει τη συνάρθρωση σε ενότητα γνώσης, τέχνης και τεχνικής και εισάγει καινοτομίες, όπως τη λειτουργία κινηματογραφικής λέσχης με πρόσκληση διακεκριμένων διανοουμένων και καλλιτεχνών. Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης, επιχειρεί να εμπνεύσει την επιδίωξη της καινοτομίας, αλλά και ο ίδιος μέσα στην τάξη παραμένει πάντοτε συνεπής σε παιδαγωγικά

πρότυπα, σύμφωνα με τα οποία παρέχονται στους μαθητές ποικίλες ευκαιρίες πειραματισμών και προσωπικής έκφρασης. Ο Αντώνιος Κυρμπάτσος, τέλος, γίνεται μέτοχος της παιδαγωγικής ηγεσίας, όχι μόνο μέσω της υιοθέτησης βιωματικών προσεγγίσεων κατά τη διδασκαλία του, αλλά και μέσω της διαρκούς επικοινωνίας με όλους τους εκπαιδευτικούς, γενικής παιδείας, τμήματος ένταξης και ειδικοτήτων, επιτυγχάνοντας έτσι τη συστηματική παρακολούθηση της προόδου των μαθητών. Δεν είναι μάλιστα λίγες οι φορές που μέσω άμεσων και συγκροτημένων παρεμβάσεων είτε αμβλύθηκαν προβλήματα είτε βελτιώθηκαν οι μαθητικές επιδόσεις.

Συνεχίζοντας την προσέγγισή της στο ολοκληρωμένο μοντέλο των Bush & Glover η Χρονοπούλου αναφέρεται στη συνέχεια στην κατανεμημένη ηγεσία: *«η διανομή της ηγεσίας θεωρείται βασικό στοιχείο της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας (Χρονοπούλου, 2012: 53)»*. Η κατανεμημένη ηγεσία ουσιαστικά αποτελεί συνώνυμο της δημοκρατικής ηγεσίας *«η οποία ανταποκρίνεται καλύτερα στα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας ως δομικού στοιχείου του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, νοούμενου ως «ζώντος οργανισμού» που λειτουργεί σε συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, με το οποίο το συνδέουν σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης, και έχει σκοπό ύπαρξης, κυρίως, την προσφορά στο κοινωνικό σύνολο (Ανδρής, 2016: 4)»*. Η κατανεμημένη ηγεσία έχει επίσης συνδεθεί βιβλιογραφικά με διάφορες θετικές όψεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Παπαευαγγέλου, 2014), όπως είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Taylor & Bogotch, 1994), η αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών (Pounder, 1999), η βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Heck & Hallinger, 2009). Μολονότι το διοικητικό μοντέλο που εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζει σημαντικά την αυτονομία των σχολικών μονάδων, δίνεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και επιδιώκεται η συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων. Γι' αυτό και στην έρευνα τόσο οι επίσημες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, όσο και οι ανεπίσημες διαβουλεύσεις του έμπυχου δυναμικού των σχολικών μονάδων άλλοτε εμφατικά και άλλοτε υποδόρια κάνουν αισθητή την παρουσία τους. Δεν είναι μόνο ο Ιωσήφ Χρυσός, ο οποίος αναφέρεται στη συμμετοχική ηγεσία. Είναι και άλλοι διευθυντές, οι οποίοι μιλούν συχνά σε άπληθυντικό πρόσωπο, όπως ο Αριστοτέλης Καστρινός, μεταφέροντας με αυτόν τον τρόπο την αίσθηση μιας όντως δημοκρατικής λειτουργίας των σχολείων τους. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η προτεινόμενη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» φαίνεται να ταιριάζει ιδιαίτερα

με την κατανομημένη ηγεσία. Εδώ όμως υπάρχει μια ενδιαφέρουσα βιβλιογραφική εμπλοκή που σχετίζεται σημαντικά με τους ΔΕΜΑ, όχι όμως μόνο κατά το διευθυντικό τους παρόν, αλλά και κατά το απλώς εκπαιδευτικό τους παρελθόν.

Η Wasley (1991)⁴⁷ σε έρευνά της κατέδειξε ότι τα άτομα που ασκούν ανεπίσημη ηγεσία είναι πιο εύκολο να γίνουν αποδεκτά από τους συναδέλφους τους σε σχέση με τα άτομα που ασκούν επίσημη ηγεσία. Αυτό σε κάποιον βαθμό εξηγεί και το παράδοξο της μείωσης εξουσίας που έχει εντοπιστεί σε κάποιες περιπτώσεις ΔΕΜΑ. Υπ' αυτό το πρίσμα ο Αντώνιος Κυρμπάτσος δεν βίωσε κατά το παρελθόν συγκρούσεις αντίστοιχες με αυτές που βίωσε κατά τη διευθυντική του θητεία, εξαιτίας και του γεγονότος ότι παλαιότερα δεν ασκούσε επίσημη ηγεσία. Από την άλλη, η εκδήλωση συγκρούσεων κατά την άσκηση των διευθυντικών του καθηκόντων έχει και τη θετική ανάγνωση της διαπίστωσης ενός δημοκρατικού υπόβαθρου ηγεσίας στο σχολείο όπου ηγείται. Η θεωρία της επιτέλεσης θα έβλεπε στις συγκρούσεις αυτές την σύμπραξη και των τριών τύπων επιτέλεσης του μάντζερ που παρουσιάστηκαν πρωτύτερα (κάθετη, οριζόντια και διασταυρούμενη). Ειδικά η σύγκρουση που αφορά σε εκπαιδευτική επίσκεψη στο Μέγαρο Μουσικής, σύντομη αναφορά στην οποία γίνεται σε προσεχές κεφάλαιο, θα μπορούσε να παρουσιαστεί αναλυτικά υπό το πρίσμα της θεωρίας της επιτέλεσης ως ένα «κοινωνικό δράμα», ενδεχομένως σε μια αυτόνομη μελέτη.

Η τελευταία διάσταση που περιλαμβάνεται στο μοντέλο των Bush&Glover αφορά στη διοικητική ηγεσία. Συγκεκριμένα: «*Η διοικητική ηγεσία τέλος παραμένει σημαντική για την εξασφάλιση της αποτελεσματικής εφαρμογής των πολιτικών του μετασχηματισμού* (Χρονοπούλου, 2012: 53)». Η διοικητική ηγεσία αποτελεί στην Ελλάδα ανέκαθεν την πιο καθιερωμένη και εφαρμοσμένη μορφή ηγεσίας τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό οφείλεται στο ότι οι σχολικές μονάδες διαθέτουν περιορισμένη αυτονομία, οπότε διευθυντής και εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργήσουν μέσα σε ένα σαφές, ταυτόχρονα όμως και περιοριστικό πλαίσιο. Αυτό ακριβώς το πλαίσιο αντιτίθεται στην επιδίωξη των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ να διαμορφώσουν μια ακμαία μουσική κουλτούρα στα σχολεία τους, καθιστώντας τη μουσική πυλώνα και μάλιστα επεκτεινόμενο. Είναι κάτι που όλοι λίγο – πολύ οι διευθυντές της έρευνας έχουν

⁴⁷Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and realities of practice*. NewYork: TeachersCollegePress.

περιγράψει και το οποίο ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης έχει χαρακτηρίσει ως «μη ισότιμο», συγκρίνοντας τον εαυτό του με τους διευθυντές δασκάλους. Είναι αυτή η βασανιστική διαμάχη ανάμεσα στην αντικαλλιτεχνική ογκώδη γραφειοκρατία και την καλλιτεχνική υπόσταση των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ. Και χρησιμοποιώ το επίθετο «αντικαλλιτεχνική» και όχι το επίθετο «άτεχνη», διότι η επιτυχής άσκηση διοικητικής ηγεσίας απαιτεί υψηλού επιπέδου τεχνικές δεξιότητες.

Η παρούσα μελέτη πάντως αναδεικνύει ότι όλοι οι ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ, ανεξάρτητα από τις διαφορές του στα χαρακτηριστικά που συγκροτούν την προσωπικότητα καθενός, ασκούν μια ηγεσία η οποία, είτε ανταποκρίνεται στη θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» είτε ανταποκρίνεται στη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» είτε συνδυάζει στοιχεία και από τις δύο, σε κάθε περίπτωση προάγει ταυτόχρονα και τη μάθηση των τεχνών ως αυτόνομων διδακτικών αντικειμένων και τη μάθηση μέσω των τεχνών ως εκφάνσεων του ανθρώπινου πολιτισμού. Αυτή η διαπίστωση με ωθεί στο να συνοψίσω την άσκηση ηγεσίας εκ μέρους των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ με τον όρο «έν-τεχνη ηγεσία», όρος που συμπεριλαμβάνει όχι μόνο την ιδιαίτερη φροντίδα που επιδεικνύουν, ώστε οι μαθητές να διδάσκονται με τους καλύτερους δυνατούς όρους τα διδακτικά αντικείμενα που συναποτελούν την Αισθητική Αγωγή, αλλά και την ιδιαίτερη φροντίδα που επιδεικνύουν ώστε οι τέχνες να διαχέονται στη σχολική καθημερινότητα. Σε ένα δεύτερο επίπεδο ο όρος εκφράζει τη συνειδητή προσπάθεια των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ να έχουν οι μαθητές όσο γίνεται περισσότερες ευκαιρίες να εκφραστούν καλλιτεχνικά και να μετέχουν καλλιτεχνικών επιτελέσεων. Τέλος, σε τρίτο επίπεδο ο όρος φιλοδοξεί να αποτυπώσει τη διαδικασία άσκησης διευθυντικού έργου ως ένα δυναμικό πεδίο μεταβίβασης και μεταστοιχείωσης δεξιοτήτων και πρακτικών που εμπνέονται από ή εφαρμόζονται στο πεδίο της τέχνης.

Οι ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ έχουν αναπτύξει μέσα από την τριβή τους με τη μουσική τρεις βασικές αρετές που συνιστούν και βασικές δεξιότητες για την άσκηση της «έν-τεχνης ηγεσίας»: αυτοπειθαρχία, ακουστική ευαισθησία, ικανότητα συντονισμού ομάδας.

Την πρώτη αρετή, την αυτοπειθαρχία, έχει αναδείξει κατά τη συνομιλία μας ο Αριστοτέλης Καστρινός. Οι περισσότεροι διευθυντές της έρευνας έχουν σπουδάσει όργανο σε επίπεδο πτυχίου ή διπλώματος. Αρκετοί επίσης παίζουν περισσότερα από ένα όργανα. Η καλλιέργεια μιας τέτοιου τύπου αυτοπειθαρχίας, απαραίτητης για την επίτευξη μουσικής δεξιοτεχνίας, συνδέεται με πολλά αιτούμενα της διοίκησης και της ηγεσίας και εκδηλώνεται πολύπτυχα: ως επιμονή μέχρι να

ξεπεραστούν συγκεκριμένες δυσκολίες, ως αναγνώριση της χρησιμότητας των σφαλμάτων που οδηγούν σε βαθύτερη ετερογνωσία και αυτογνωσία, ως ασφαλής προϋπόθεση οργάνωσης και προγραμματισμού, ως αυτοέλεγχος σε καταστάσεις πίεσης. Η δεύτερη αρετή, για την οποία έκαναν λόγο κυρίως ο Γεράσιμος Αρχοντής και ο Ιωσήφ Χρυσός, είναι η ανάπτυξη μιας ακουστικής ευαισθησίας που δεν αφορά μόνο στον ήχο αλλά και στη σιωπή. Η αυξημένη ενσυναίσθηση των διευθυντών της έρευνας, ομολογημένη ή ανομολόγητη, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην εξοικείωση με τη διαδικασία της ενσυνείδητης και στοχευμένης ακρόασης μουσικής. Οφείλεται επίσης και στη σύμπραξη με άλλους μουσικούς που προϋποθέτει επίσης αυξημένη προσοχή και επίτευξη ισορροπίας ανάμεσα σε αυτά που παίζει ο καθένας μόνος του με αυτά που παίζουν όλοι μαζί ως σύνολο. Το να ξέρεις πότε να σωπάσεις, πότε να παράξεις ήχο και πώς να εντάξεις οργανικά τον εαυτό σου στην ομάδα, είναι συμπεριφορές αυτονόητες για έναν μουσικό σε ένα μουσικό σύνολο και άκρως απαραίτητες για έναν διευθυντή σχολικής μονάδας, σε κάθε βαθμίδα. Η τρίτη αρετή, η ικανότητα συντονισμού ομάδας, είναι η κατεξοχήν ιδιότητα του μαέστρου. Για τον διευθυντή ως μαέστρο μου μίλησε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, όλως παραδόξως, ο μόνος μη γνώστης μουσικής διευθυντής, ο Στέφανος Δανιήλ. Τον ίδιο όρο όμως χρησιμοποίησε και μια γνώριμη από παλιά εκπαιδευτικός Μουσικής που έγινε υποδιευθύντρια, όταν με συνάντησε σε επιστημονικό συνέδριο ειδικοτήτων τον Ιανουάριο του 2020. Βέβαια, και ο Αριστοτέλης Καστρινός αναφέρθηκε στην ικανότητα του μαέστρου εκπαιδευτικού Μουσικής να επιβάλλει την πειθαρχία και να συντονίζει τους χορωδούς μαθητές του με ένα βλέμμα και ένα νεύμα.

Οι τρεις αυτές αρετές κινούνται σε τρία διαφορετικά επίπεδα, γι' αυτό και καθεμιά από αυτές αντιστοιχεί σε διαφορετικό, ενδεχομένως και σε διαφορετικά είδη ηγεσίας. Η αυτοπειθαρχία όμως είναι αυτή που συνδέεται περισσότερο από τις άλλες δύο με την «έν-τεχνη ηγεσία» και αυτό θα φανεί αμέσως παρακάτω.

Η αυτοπειθαρχία εντάσσεται σε ένα πλαίσιο προσπάθειας αυτοβελτίωσης και προϋποθέτει την ύπαρξη στόχων προς τους οποίους ο διευθυντής άλλοτε οφείλει και άλλοτε θέλει να κατευθυνθεί. Η υποχρεωτικότητα της επίτευξης συγκεκριμένων στόχων καταδεικνύει ότι η ενδογενής αυτοπειθαρχία συνδέεται σε συγκεκριμένες περιστάσεις και με μια εξωτερικά επιβαλλόμενη πειθαρχία. Καθίσταται τότε εμφανής η ιεραρχική δομή της εκπαίδευσης, οπότε, σύμφωνα με τη θεωρία της επιτέλεσης, επιτελείται «κάθετη επιτέλεση». Μόνο που σε αυτή την

περίπτωση ο διευθυντής – μάνατζερ, ενδεχομένως και ηγέτης, δεν είναι πια ο ιεραρχικά ανώτερος. Μολονότι μέσα στη σχολική μονάδα είναι «πρώτος μεταξύ ίσων», αυτή η ίδια η σχολική μονάδα βρίσκεται στο κατώτερο σκαλί στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Η «κάθετη επιτέλεση» στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση επιτελείται συνολικά σε τέσσερα επίπεδα: Υπουργείο Παιδείας – Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης – Διευθύνσεις Εκπαίδευσης – Σχολικές Μονάδες. Στην πράξη όμως μια κατώτερη βαθμίδα μπορεί να επικοινωνήσει αρμοδίως μόνο με την αμέσως υπερκείμενή της. Επομένως μια σχολική μονάδα βρίσκεται κάτω από την άμεση εποπτεία και τον έλεγχο της αντίστοιχης Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Αυτού του είδους η «κάθετη επιτέλεση» διαδραματίζεται πλέον ως επί το πλείστον στον κυβερνοχώρο. Έγγραφα, εγκύκλιοι, αποφάσεις και οδηγίες διακινούνται ηλεκτρονικά και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων διαθέτουν επίσημα και ψηφιακή υπογραφή ισοδύναμη με τη στρογγυλή σφραγίδα και τη χειρόγραφη υπογραφή των έντυπων εγγράφων. Σπάνια, μια ή δυο φορές τον χρόνο, η «κάθετη επιτέλεση» επιτελείται ενσώματα. Ο διευθυντής εκπαίδευσης συγκαλεί σύσκεψη, όπου κατά κανόνα δίνει στους διευθυντές σχολικών μονάδων οδηγίες για κρίσιμα διοικητικά θέματα. Αντίστοιχες συσκέψεις συγκαλούνταν παλαιότερα από τους σχολικούς συμβούλους και από το 2018-2019 και εντεύθεν από τους συντονιστές. Μόνο που σε αυτές τις περιπτώσεις η επιτέλεση τείνει να προσομοιάσει προς τη «διασταυρούμενη επιτέλεση» του συλλόγου διδασκόντων. Η μεταξύ τους διαφορά βρίσκεται στο ότι οι συντονιστές και οι σύμβουλοι έχουν το δικαίωμα να ζητούν από τους διευθυντές σχολικών μονάδων, ενώ οι διευθυντές εκπαίδευσης έχουν την υποχρέωση να απαιτούν. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η αρετή της αυτοπειθαρχίας, ως συμπλήρωμα μιας νομικά επιβαλλόμενης πειθαρχίας, συνδέεται κυρίως με τη διοικητική ηγεσία.

Η ίδια αρετή όμως, αποκομμένη από την υποχρεωτικότητα της διοικητικής ιεραρχίας, ως έκφραση της ελεύθερης βούλησης ενός διευθυντή συνδέεται με αυτό που στη βιβλιογραφία συναντάται ως «ηθική ηγεσία» ή «ηγεσία βασισμένη σε αρχές». Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, η αποτελεσματική και επιτυχής διοίκηση και ηγεσία στην εκπαίδευση προϋποθέτει την ηθική δέσμευση για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης για όλους τους μαθητές. Αυτή μάλιστα η δέσμευση βασίζεται σε τρία κύρια χαρακτηριστικά: την υπευθυνότητα, την αυθεντικότητα και την παρουσία (Starratt, 2004).

Είναι οπωσδήποτε λογικό και αναμενόμενο ένας αυτοπειθαρχημένος διευθυντής, δηλαδή ένας διευθυντής που υπακούει αυτοβούλως σε αρχές, να επιδεικνύει υπευθυνότητα, να είναι αυθεντικός και να αξιοποιεί την παρουσία του. Η υπευθυνότητα αποτελεί συγγενή έννοια προς την αυτοπειθαρχία, αφού όποιος δεν μπορεί να πειθαρχήσει από μόνος του, δυσκολεύεται να συμπεριφερθεί υπεύθυνα. Η αυθεντικότητα ωστόσο του διευθυντή δύναται να συνιστά ακόμα και ένα χαριτωμένο παράδοξο, εάν υιοθετήσουμε την οπτική του Goffman (Schechner, 1977). Ασκώντας ηθική ηγεσία, ο ηθικός ηγέτης πετάει κάθε μάσκα και ανεβαίνει στη σκηνή με αφτιασίδωτο πρόσωπο. Έτσι οι ΔΕΜΑ και σε κάποιο βαθμό και οι ΔΕΓΜ, ακριβώς λόγω της καλλιτεχνικής τους υπόστασης, φτάνουν στον μέγιστο βαθμό αυθεντικότητας κατά τη διάρκεια καλλιτεχνικών επιτελέσεων. Ο Αγησίλαος Κόντος ως αυθεντικός καλλιτέχνης φορά αστείο καπέλο σε κάποια σχολική επιτέλεση. Πετώντας όμως τη μάσκα του καθωσπρεπισμού και παρουσιαζόμενος αυθεντικός επί σκηνής, μετέχει ταυτοχρόνως δύο επιτελέσεων και εδώ ακριβώς έγκειται το χαριτωμένο παράδοξο. Ο πάντα φέρων δημοσίως τη μάσκα του καθωσπρεπισμού γονέας – διευθυντής τραπέζης ως θεατής αυτής της διπλής επιτέλεσης αδυνατεί να αντιληφθεί την επιτέλεση της αυθεντικότητας του θεατρίνου ΔΕΓΜ και προσλαμβάνει το «αφτιασίδωτο» πρόσωπο ως φτιασιδωμένο. Όσον αφορά, τέλος στην παρουσία των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ, αυτή ουσιαστικά συνιστά και παρουσία της μουσικής: μέσα στην τάξη ως διδασκαλία της Μουσικής, έξω από την τάξη ως γενικότερη επιρροή της μουσικής στη σύνολη κουλτούρα του σχολείου, στις εκδηλώσεις του σχολείου ως μουσική επιτέλεση.

Εδώ όμως ανιχνεύεται η εξής επιπλοκή. Η παρουσία αυτών των συγκεκριμένων προσώπων στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνιστά αντίστοιχα και παρουσία της μουσικής στις σχολικές μονάδες όπου εργάζονται σε όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού τους βίου: την περίοδο πριν την ανάληψη των διευθυντικών τους καθηκόντων, κατά τη διάρκεια της θητείας τους, ανάμεσα σε διευθυντικές θητείες, όπως στην περίπτωση του Αγησίλαου Κόντου, ακόμη και μετά το πέρας της άσκησης διευθυντικών καθηκόντων, όπως στην περίπτωση του Ιωακείμ Καλλιπολίτη. Αυτό το γεγονός δείχνει ότι τόσο η «έν-τεχνη ηγεσία», όσο και η ηθική ηγεσία αποτελούν μορφές συμμετοχικής ηγεσίας, διότι δεν εξαρτώνται μόνο από τη βούληση ενός προσώπου. Για να διαμορφωθεί μια κουλτούρα συνέργειας των τεχνών ή για να αναληφθεί καθολικά η ηθική δέσμευση παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης σε μια σχολική μονάδα είναι απαραίτητο όλοι οι

εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν ως ηγέτες στα τμήματα που διδάσκουν και μαζί με τον διευθυντή να υπηρετούν κοινές αξίες και κοινούς στόχους. Γι' αυτό άλλωστε η «έν-τεχνη ηγεσία» και η ηθική ηγεσία δεν αποτελούν δυο διαφορετικές αποκλειόμενες μεταξύ τους μορφές ηγεσίας. Θα τολμούσα μάλιστα να υποστηρίξω ότι είναι αδύνατον να υπάρξει η μία χωρίς την άλλη, αφού η πρώτη βασίζεται στην ανάπτυξη ηθικών αρετών εκ μέρους των καλλιτεχνών και φιλότεχνων εκπαιδευτικών και η δεύτερη δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς την καλλιέργεια των τεχνών σε εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η αυτοπειθαρχία επομένως των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ μπορεί να συνδεθεί προφανώς και άμεσα με τη διοικητική ηγεσία και με την ηθική ηγεσία. Τι συμβαίνει άραγε με την ακουστική ευαισθησία τους; Μολονότι δεν τέθηκε ποτέ ένα τέτοιο ερώτημα προς τους ερευνώμενους διευθυντές, είναι σαφές ότι η δεξιότητα της προσηλωμένης ακοής τους δίνει τη δυνατότητα να ακούν προσεκτικά τον συνομιλητή τους. Αυτό από μόνο του αποτελεί έκφραση σεβασμού και συνιστά μια στέρεη βάση για ομαλή και αποτελεσματική επικοινωνία. Συνιστά όμως και βάση για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησής τους. Και πράγματι είναι ένα πολύ χρήσιμο εφόδιο, όχι μόνο για τις ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας, αλλά και στις περιπτώσεις όπου συγκαλείται σύλλογος διδασκόντων. Από την άλλη, η ακουστική ευαισθησία μπορεί να λειτουργήσει και προς την κατεύθυνση της όξυνσης, αν τα λόγια ενός συνομιλητή εκληφθούν ως «φάλτσο». Έτσι, ο Ιωσήφ Χρυσός προσδίδει έναν συγκρουσιακό χαρακτήρα στη συνήθως ήπια «διασταυρούμενη επιτέλεση» μεταξύ σχολικού συμβούλου και διευθυντών, αντιδρώντας στο οστινάτο⁴⁸ της συμβούλου: «Και στο δικό σου το σχολείο δεν έχετε προβλήματα Ιωσήφ;». Ή πάλι ο Αριστοτέλης Καστρινός δημιουργεί κατά τη συνομιλία μας το δικό του οστινάτο όταν θυμάται μια φαρμακερή ατάκα της συνυποψήφιας για το χρίσμα του διευθυντή στις κρίσεις του 2015 δασκάλας και επαναλαμβάνει: «που όμως δεν ψηφίστηκε από τον σύλλογο». Η ακουστική ευαισθησία πάντως βρίσκει πεδίο εφαρμογής σε κάθε ανθρώπινη συναναστροφή των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ κατά τη λειτουργία του σχολείου: με μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, άλλο σχολικό προσωπικό (π.χ. προσωπικό καθαριότητας), φορείς (π.χ. σχολική επιτροπή ή άλλες υπηρεσίες του δήμου), υπερκείμενες διοικητικές υπηρεσίες. Μια τέτοια ακουστική ευαισθησία είναι χρήσιμη για όλα τα μοντέλα ηγεσίας, εκτός ίσως από το μοντέλο της

⁴⁸Το οστινάτο είναι μια τεχνική σύνθεσης κατά την οποία ένα μικρό μελωδικό ή ρυθμικό σχήμα επαναλαμβάνεται πολλές φορές.

αυταρχικής ηγεσίας, στο οποίο ο σχολικός ηγέτης είναι ο κατεξοχήν πομπός λεκτικών μηνυμάτων και αποφεύγει να γίνεται δέκτης.

Πιο περίπλοκη αναδεικνύεται η συνθήκη του διευθυντή – μαέστρου. Οι ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ γνωρίζουν πολύ καλά ότι η σχέση του μαέστρου και των μουσικών του είναι σαφώς ιεραρχική σχέση, που υπηρετεί την αισθητική και βασίζεται στην επιβεβαιωμένη ανωτερότητα γνώσης του μαέστρου έναντι των μουσικών του. Στο σχολείο, οι ΔΕΜΑ θεωρούνται αναμφίβολα μαέστροι σε ό,τι σχετίζεται με τη μουσική, αναρμόδιοι ωστόσο για τα μαθήματα των δασκάλων. Το «αγκάθι» της «εξωτικότητας» ενός ΔΕΜΑ μεταφράζεται στην πράξη σε ενδεχόμενη απροθυμία κάποιων δασκάλων να δεχτούν αυτόν τον ΔΕΜΑ για μαέστρο τους. Έτσι εξηγείται η διαρκής αμφισβήτηση του Ιωακείμ Καλλιπολίτη από έναν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό, ο οποίος εντέλει επηρέασε δυσμενώς και άλλους ή δίνει επιχειρήματα του τύπου «και τι σε νοιάζει πώς διδάσκω τα Μαθηματικά, αφού εσύ δεν τα διδάσκεις;» σε εκπαιδευτικούς που δυσφορούν στην έκφραση της πρόθεσης του Αντωνίου Κυρμπάτσου να παρακολουθήσει διά ζώσης μια διδασκαλία τους. Η προτεινόμενη θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» φωτίζει με έναν ιδιαίτερο τρόπο την προσπάθεια των ΔΕΜΑ, ιδίως των ΔΕΜΑ Α, να καθιερωθούν ως μαέστροι των συναδέλφων τους και να μεταμορφώσουν το σκήπτρο τους, δηλαδή τη διευθυντική τους θέση, σε μπαγκέτα, δηλαδή σε αναγνώριση. Η ανάδειξη της μουσικής σε πυλώνα της διαμόρφωσης της σύνολης κουλτούρας του σχολείου είναι καλοδεχούμενη αρχικά, ιδίως στα μικρά σχολεία, όπως κατέδειξε η έρευνα σε αρκετές περιπτώσεις. Το ζήτημα είναι σε ποιο βαθμό μπορεί να γίνει ανεκτή η επέκταση του πυλώνα μουσική. Την πρώτη χρονιά της θητείας του Ιωακείμ Καλλιπολίτη η γιορτή λήξης ήταν ένα πανηγύρι. Η μουσική λειτούργησε ως συγκολλητική ουσία που ένωσε όλη τη σχολική κοινότητα. Στο τέλος της θητείας μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών είχε αποστασιοποιηθεί και ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης είχε εγκαταλειφθεί να παλεύει χωρίς στηρίγματα. Αντίστοιχα, η πρόταση του Αντωνίου Κυρμπάτσου για επιτέλεση ενός πολύτεχνου αφιερώματος στον Μάνο Λοΐζο υποστηρίχτηκε καθολικά μέχρι ένα ορισμένο σημείο καμπής, που για έναν συγκεκριμένο δάσκαλο αποτελούσε *casus belli*.

Κάθε διευθυντής μπορεί να λειτουργήσει ως μαέστρος, όταν πραγματικά η υπόλοιπη σχολική κοινότητα, ιδίως μάλιστα οι εκπαιδευτικοί, τον αποδέχονται ως ηγέτη. Μια πολύ ενδιαφέρουσα θεώρηση του φαινομένου της ηγεσίας, παρουσιάζεται και στο βιβλίο του J. Maxwell

«Τα 5 επίπεδα της Ηγεσίας» (2014). Μολονότι: α) το σύγγραμμα δεν προέρχεται από μελετητή του χώρου της εκπαίδευσης και β) το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αφήνει πολλά περιθώρια στους διευθυντές να αναδειχθούν σε ηγέτες, η θεώρηση αυτή επιτρέπει κάποιους βασικούς προβληματισμούς, που είναι χρήσιμοι για έναν εμπειριστατωμένο προσδιορισμό της «έν-τεχνης ηγεσίας» που επιχειρείται εδώ.

Τα επίπεδα ηγεσίας και η «έν-τεχνη ηγεσία»

Σύμφωνα λοιπόν με τον Maxwell (2014), δεν είναι δυνατόν να θεωρείται κάποιος ηγέτης, αν δεν έχει ακολούθους. Γι' αυτό και συνδέει κάθε επίπεδο ηγεσίας με τους λόγους για τους οποίους κάποιοι ακολουθούν τον ηγέτη. Επισημαίνει επίσης ότι ο ηγέτης δεν βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο ηγεσίας για όλους τους ακολούθους του. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει έναν κυμαινόμενο βαθμό αποδοχής από διαφορετικές ομάδες ακολούθων. Εφεξής παρουσιάζονται τα δύο πρώτα επίπεδα ηγεσίας, η τιτοφόρησή τους από τον συγγραφέα και κάποιες σκέψεις σε σχέση με τα ευρήματα της έρευνας, τα μοντέλα ηγεσίας και την «έν-τεχνη ηγεσία».

Επίπεδο 1. «Θέση»: Σας ακολουθούν επειδή πρέπει

Οι ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ της έρευνας τοποθετήθηκαν στη θέση του διευθυντή ύστερα από μια διαδικασία κρίσης στελεχών της εκπαίδευσης. Ανεξάρτητα από το ότι αυτή η διαδικασία αλλάζει διαρκώς, κανείς δεν γίνεται διευθυντής χωρίς να περάσει από κρίση. Αυτό εξασφαλίζει ένα μίνιμουμ αποδοχής. Δεν καθιστά όμως αυτονόητα κάθε διευθυντή και ηγέτη ή και αν τον καθιστά δεν τον καθιστά οπωσδήποτε μοναδικό ηγέτη. Για να το εξηγήσω όμως αυτό πρέπει να ξεκαθαρίσω ότι στο συγκεκριμένο σημείο της διατριβής θέτω στο πρώτο επίπεδο ηγεσίας όχι τον διευθυντή, αλλά τον εκπαιδευτικό. Εδώ λοιπόν, πρόκειται να αναφερθώ σε μια υπερβαίνουσα επιτέλεση, συγκεκριμένα σε μια διασχολική επιτέλεση – αφιέρωμα, η οποία καταδεικνύει: α) ότι το ζήτημα της ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι πολύπλοκο, β) ότι η ηγεσία αναπτύσσεται πέραν των συμβατικών υποχρεώσεων μιας σχολικής μονάδας, γ) ότι η «έν-τεχνη ηγεσία» δεν μπορεί να είναι υπόθεση ενός.

Η φιλόμουση διευθύντρια ενός σχολείου, το οποίο δεν διέθετε τότε οργανική θέση Μουσικής, γνωστοποίησε στους δυο εκπαιδευτικούς Μουσικής που συμπλήρωναν ωράριο στο σχολείο της την πρόθεσή της να διοργανωθεί ένα αφιέρωμα σε κάποιον σπουδαίο Έλληνα δημιουργό. Η ίδια μάλιστα αναφέρθηκε στο πρόσωπο του Μίκη Θεοδωράκη. Τελικά ο ένας από

τους δυο εκπαιδευτικούς Μουσικής, μετέπειτα ΔΕΜΑ της έρευνας, επέλεξε τον Νίκο Γκάτσο και δρομολογήθηκε το αφιέρωμα. Η υπερβαίνουσα επιτέλεση οργανώθηκε από τρία σχολεία, αφού ενεπλάκησαν και τα σχολεία όπου είχαν οργανική θέση οι δύο εκπαιδευτικοί Μουσικής. Υπήρχαν δύο χορωδίες, που αποτελούνταν από μαθητές των δυο εκπαιδευτικών Μουσικής. Καθεμιά τραγούδησε από οκτώ τραγούδια, ενώ και οι δυο μαζί τραγούδησαν δυο τραγούδια, ένα στην έναρξη και ένα στη λήξη της επιτέλεσης. Η επιτέλεση περιελάμβανε επίσης έκθεση μαθητικών εικαστικών δημιουργιών εμπνευσμένων από στίχους των τραγουδιών, παρουσίαση σε οθόνη ψηφιακών μαθητικών εικαστικών δημιουργιών και προβολή αρχαιακού υλικού για τον Νίκο Γκάτσο. Σε τρία σχολεία διαμορφώθηκε μια κουλτούρα συνέργειας των τεχνών, ταυτόχρονα και διασχολικής συνέργειας με αφορμή αλλά και όχημα τις τέχνες. Τέτοιες υπερβαίνουσες επιτελέσεις δεν οργανώνονται χωρίς την εσωτερική ισχυρή δέσμευση των εκπαιδευτικών, αλλά και χωρίς την ανάληψη πλήθους πρωτοβουλιών εκ μέρους τους. Και πράγματι, κάποιοι εκπαιδευτικοί άσκησαν ιδιαίτερη επιρροή σε συναδέλφους τους, ασκώντας με αυτόν τον τρόπο συμμετοχική ηγεσία. Η «έν-τεχνη ηγεσία» δεν είναι απαραίτητο να ασκείται από έναν καλλιτέχνη διευθυντή, προϋποθέτει όμως οπωσδήποτε την ηγετική συνεισφορά καλλιτεχνών εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, αλλά και την αντίστοιχη υποστήριξη καλλιτεχνών ή φιλότεχνων δασκάλων. Η «έν-τεχνη ηγεσία» δεν αναγνωρίζει απλώς τη σημασία των τεχνών, κινητοποιεί συνολικά το έμψυχο δυναμικό της σχολικής μονάδας και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εκφράζονται μέσα από τις τέχνες και στην τάξη και σε μαθητικές επιτελέσεις.

Επιστρέφοντας στον Maxwell, στους ΔΕΜΑ και τους ΔΕΓΜ, θα ήθελα να επισημάνω ότι η πιο χαρακτηριστική περίπτωση στην έρευνα όπου αναδείχτηκε το Επίπεδο 1 ως υπακοή λόγω θέσης, ήταν η δημόσια χριστουγεννιάτικη επιτέλεση στο πρώτο έτος θητείας του Ιωσήφ Χρυσού. Οι επιτελέσεις έξω από τα καθιερωμένα εμπεριέχουν ρίσκο, αλλά είναι αυτές που μπορούν να μεταβάλλουν όχι μόνο τις αντιλήψεις, αλλά και τις προσδοκίες εκπαιδευτικών και γονέων. Σε αυτή την περίπτωση η «έν-τεχνη ηγεσία» δεν υπήρξε πειστική εξαρχής μέσα από τον λόγο, απέβη όμως πειστική τελικά μέσα από την πράξη.

Επίπεδο 2. «Συγκατάθεση»: Σας ακολουθούν επειδή το θέλουν.

Το Επίπεδο ηγεσίας 2 προϋποθέτει την παρουσία ενός προσώπου στη θέση του διευθυντή για εύλογο χρονικό διάστημα. Το Επίπεδο 2 αντανακλά τη δημιουργία υγιών σχέσεων, αντίστοιχα

και ευχάριστου κλίματος στη σχολική μονάδα. Το προβληματικό σημείο όμως σε αυτό το επίπεδο βρίσκεται στο περιεχόμενο του τι ακριβώς θέλουν οι ακόλουθοι του ηγέτη. Οι κρίσεις του 2015 έδωσαν σε άλλους διευθυντές τη χαρά της αποδοχής και σε άλλους την πίκρα της απόρριψης. Είναι όμως τόσο απλά τα πράγματα; Ο Αντώνιος Κυρμπάτσος έλαβε υψηλότερο ποσοστό ψήφων σε ένα σχολείο, όπου κανείς δεν τον ήξερε και παρουσιάστηκε μόνο μια φορά για να συστηθεί, από το ποσοστό που έλαβε στο σχολείο της οργανικής του, όπου όλοι τον εκτιμούσαν. Και στα δύο όμως έλαβε ποσοστό χαμηλότερο του 20%, που ήταν το ελάχιστο όριο υπερψήφισης που όριζε ο τότε νόμος. Ο Γεράσιμος Αρχοντής πρώτευσε σε ψήφους σε δύο σχολεία, αλλά σε αυτό που έγινε διευθυντής έγινε ακόλουθος των συναδέλφων του, αντί να τον ακολουθήσουν εκείνοι, καθώς δεν έγινε γιορτή λήξης την πρώτη χρονιά της θητείας του, ενώ τρία χρόνια μετά τον θρίαμβό του αναιρούσε όσα μου είχε πει στην ηχογραφημένη συνομιλία μας.

Τα υπόλοιπα τρία επίπεδα δεν βρίσκουν καθολική εφαρμογή στο πλαίσιο λειτουργίας της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διότι ταιριάζουν σε πολύ πιο ανταγωνιστικά και δυναμικά περιβάλλοντα. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν ευρήματα της έρευνας που φανερώνουν ότι υπάρχουν αντίστοιχα δυναμικά σχολικά περιβάλλοντα, στα οποία αυτά τα επίπεδα μπορούν να ανιχνευτούν.

Επίπεδο 3. «Παραγωγή»: Σας ακολουθούν για όσα έχετε προσφέρει στο σύνολο.

Το Επίπεδο 3 είναι το επίπεδο όπου διακρίνονται οι πραγματικοί ηγέτες από όσους κατέχουν απλώς ηγετικές θέσεις. «Κανείς δεν μπορεί να προσποιηθεί στο Επίπεδο 3. Είτε παράγεται έργο για τον οργανισμό και προσθέτετε στο τελικό προϊόν είτε όχι (Maxwell, 2014: 165)». Η άποψη αυτή συμπληρώνεται λίγο παρακάτω: «Οι ηγέτες Επιπέδου 3 οδηγούν τους ανθρώπους τους εκεί που θέλουν να τους πάνε – δεν τους στέλνουν εκεί. ... Οι άνθρωποι πιστεύουν πάντα περισσότερο τα έργα παρά τα λόγια μας (Maxwell, 2014: 165 - 166)». Για τη δύναμη του προσωπικού παραδείγματος έγινε λόγος ιδιαίτερος και κατά τη μελέτη της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η επίμονη ωστόσο αναφορά σε απτά αποτελέσματα, ισχυροποιεί την άποψη ότι η κατώτερη βαθμίδα ηγέτη στην εκπαίδευση αντιστοιχεί στους εκπαιδευτικούς. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα φανερό στην παρούσα έρευνα στις περιπτώσεις των ΔΕΓΜ και των ΔΕΜΑ Β, αφού εκεί η παρουσία και άλλου εκπαιδευτικού που γνωρίζει και διδάσκει Μουσική καθορίζει την ποιότητα της διαμόρφωσης μουσικής κουλτούρας στις σχολικές μονάδες που διευθύνουν. Το Επίπεδο 3 σχετίζεται επίσης με μια σχετικά πρόσφατη διοικητική προσέγγιση στον χώρο των επιχειρήσεων, που έχει περάσει και

στη εκπαίδευση, τη διοίκηση ταλέντων. Η Γκοτσίδου (2019) μελετά βιβλιογραφικά την ανάπτυξη της προβληματικής και των πρακτικών εφαρμογής που σχετίζονται με τη διοίκηση ταλέντων. Θα ήθελα ωστόσο να απομονώσω δυο μόνο φράσεις που παραθέτει η συγγραφέας, μαζί με τις βιβλιογραφικές αναφορές που υπάρχουν σε αυτές (Γκοτσίδου, 2019:18) και οι οποίες δύνανται να αξιοποιηθούν σε σχέση με τα ευρήματα της έρευνας και την παρούσα ανάλυση.

α. *«Η διοίκηση ταλέντου αποσκοπεί στην προσέλκυση, στην ανάπτυξη και στην διατήρηση των ατομικών ικανοτήτων, ώστε να καλυφθούν οι τωρινές αλλά και οι μελλοντικές οργανωσιακές ανάγκες (Carpelli και Keller, 2009)».*

β. *«Όμοια, οι McDonnell, Collins και Burgess (2012) διευρύνουν την προοπτική της έννοιας υποστηρίζοντας ότι η διοίκηση ταλέντου δεν λογίζεται απλά σε δομές και διαδικασίες, αλλά αφορά την εγκαθίδρυση νοοτροπίας ταλέντου σε ολόκληρο τον οργανισμό. ... Αποτελεί, λοιπόν, μία συλλογική και συστηματική προσπάθεια, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι όλοι και σε όλα τα επίπεδα λειτουργούν στην κορυφή των δυνατοτήτων τους (Cheloha και Swain, 2005)».*

Ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης αναδεικνύεται σε ηγέτη Επιπέδου 3, καθώς παραμένοντας επί πολλά έτη διευθυντής στο τριπλό πειραματικό σχολείο, στο οποίο θήτευσε και ως απλώς εκπαιδευτικός, έχει καταστεί διαχρονικά ο εγγυητής μιας ακμαίας και διαρκώς ανανεούμενης σχολικής κουλτούρας, όπου η «έν-τεχνη ηγεσία» ασκείται υποδειγματικά και πολυεπίπεδα. Εξασφαλίζοντας μάλιστα την υποστήριξη επτά πανεπιστημιακών τμημάτων και τη στελέχωση με εκπαιδευτικό προσωπικό αυξημένων προσόντων, λόγω του πειραματικού χαρακτήρα του σχολείου ασκεί και αυτός διοίκηση ταλέντων με εξαιρετικά αποτελέσματα. Για να το διατυπώσω και διαφορετικά, ο Κορνήλιος Θεοδωρόπουλος, ο εκπαιδευτικός Μουσικής και υποδιευθυντής του σχολείου, σε οποιοδήποτε σχολείο θα ασκούσε ένα αξιοσημείωτο εκπαιδευτικό έργο. Σε αυτό όμως το σχολείο, μέσα από την παρώθηση και την υποστήριξη του Δημοσθένη Ευαγγελίδη, μέσα από τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών σε ομάδες, μέσα από τη λειτουργία Ομίλου Μουσικής και τη σύμπραξη με τον Όμιλο Θεάτρου, μέσα από την προετοιμασία πολύτεχνων επιτελέσεων διευρύνει διαρκώς τα όρια των εκπαιδευτικών και καλλιτεχνικών του δεξιοτήτων, επιτευγμάτων και στόχων. Το ταλέντο του, μαζί και τα ταλέντα των συναδέλφων του αξιοποιούνται στον μέγιστο βαθμό.

Το Επίπεδο 3, είναι το πρώτο επίπεδο στο οποίο οι θεωρίες του «επεκτεινόμενου πυλώνα» και της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» δύνανται να πραγματώνονται ταυτόχρονα. Η περίπτωση του πειραματικού σχολείου το αποδεικνύει. Οι πολύ διαφορετικοί όμως όροι λειτουργίας του σε σχέση με τους αντίστοιχους όρους λειτουργίας του συνόλου των δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα πιστοποιούν και τη δυσκολία να ανιχνεύεται το Επίπεδο ηγεσίας 3 και σε άλλα σχολεία της έρευνας, τουλάχιστον στον ίδιο βαθμό.

Επίπεδο 4. «Εξέλιξη ανθρώπων»: Σας ακολουθούν για όσα έχετε προσφέρει στους ίδιους.

Το Επίπεδο 4 είναι το επίπεδο στο οποίο ο ηγέτης μετασηματίζεται σε παράγοντα εξέλιξης. «Οι καλοί ηγέτες στο Επίπεδο 4 επενδύουν τον χρόνο, την ενέργεια, ... και τη σκέψη τους στην ανάπτυξη των άλλων σε ηγέτες. ... Κάθε άτομο αποτελεί έναν πιθανό υποψήφιο για εξέλιξη (Maxwell, 2014: 223)».

Εδώ υπάρχει ένα εύρημα της διατριβής που φωτίζεται με ιδιαίτερο τρόπο μέσα από αυτή την προσέγγιση. Πολλοί από τους διευθυντές της έρευνας είχαν διατελέσει υπεύθυνοι Πολιτιστικών Θεμάτων ή Αγωγής Υγείας πριν αναλάβουν διευθυντικά καθήκοντα. Αυτή η θέση, που τους έδινε τη δυνατότητα να ασκούν επιρροή σε εκπαιδευτικούς σχολείων σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, τους έδωσε ταυτόχρονα γνώσεις και εργαλεία επιρροής και για τη διευθυντική τους θητεία. Ο Γεράσιμος Αρχοντής και ο Ιωσήφ Χρυσός ενδέχεται και να ευνοήθηκαν κατά τις κρίσεις του 2015 από τη θητεία τους στη θέση του υπεύθυνου Αγωγής Υγείας, αν και περισσότερο φαίνεται ότι υπήρξαν δημοφιλείς ως εκπαιδευτικοί Μουσικής που είχαν εργαστεί στα σχολεία όπου διεκδίκησαν το διευθυντικό χρίσμα. Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης βασίστηκε στην προϋπηρεσία του στη θέση υπεύθυνου Πολιτιστικών Θεμάτων, αλλά η επιδίωξή του να ενθαρρύνει τους συναδέλφους του να εκπονήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα δεν τελεσφόρησε στον επιθυμητό βαθμό. Για κάποιους από τους συναδέλφους του υπήρξε πράγματι ηγέτης Επιπέδου 4, αφού ήταν ο διευθυντής τους (Επίπεδο 1), διατηρούσαν άψογες συναδελφικές σχέσεις (Επίπεδο 2), αναγνώριζαν τη θετική συμβολή του στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην οικοδόμηση υγιούς κουλτούρας σύνολης και εξειδικευμένα μουσικής (Επίπεδο 3), ενώ αναγνώριζαν και την προσωπική του συμβολή στη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη (Επίπεδο 4). Για κάποιους άλλους όμως ήταν ενοχλητικό να τον έχουν διευθυντή, γι' αυτό και επιδίωξαν επιτυχώς τη μη επανατοποθέτησή του στη θέση αυτή. Η πιο ενδιαφέρουσα πάντως περίπτωση ηγέτη Επιπέδου 4

στην έρευνα είναι αυτή του Ιωσήφ Χρυσού, όχι όμως ως ΔΕΜΑ, αλλά ως προέδρου επιστημονικής εκπαιδευτικής ένωσης και ως μέλους συγγραφικής ομάδας επίσημου σχολικού εγχειριδίου, γιατί μέσα από την επιστημονική του δράση και τη διοργάνωση συνεδρίων και σεμιναρίων για τα σχολικά εγχειρίδια στα οποία έχει μερίδιο συγγραφικής ευθύνης εξελίσσει διαχρονικά μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών Μουσικής, παρέχοντάς τους γνώσεις, ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και εσωτερικά κίνητρα. Ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης περισσότερο ως ΔΕΓΜ και λιγότερο ως πρώην υπεύθυνος Πολιτιστικών Θεμάτων αναδεικνύεται ως ηγέτης Επιπέδου 4, κυρίως επειδή παραμένει διευθυντής στην ίδια σχολική μονάδα επί μακρόν. Αντίθετα, ο Αριστοτέλης Καστρινός, παρόλο που είναι επί πολλά χρόνια διευθυντής στο ίδιο σχολείο και παρά τη διάθεσή του να βοηθά και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, δύσκολα μπορεί να θεωρηθεί ηγέτης αυτού του Επιπέδου, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στο σχολείο μόνο για ένα διδακτικό έτος, ενώ είναι ελάχιστοι αυτοί που εργάζονται συνέχεια σε αυτό.

Επίπεδο 5. Κορυφή: Σας ακολουθούν γι' αυτό που είστε και γι' αυτό που αντιπροσωπεύετε.

Σύμφωνα με τη θεώρηση του Maxwell «τα άτομα που φτάνουν στο Επίπεδο 5 γιούνται τόσο εξαιρετικά για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα ώστε δημιουργούν μια παράδοση ηγεσίας στον οργανισμό που υπηρετούν (Maxwell, 2014: 283)». Αυτή η φράση δείχνει από μόνη της πόσο δύσκολο είναι για έναν διευθυντή δημοτικού σχολείου να γίνει ηγέτης Επιπέδου 5. Πρακτικά ένα τέτοιο ενδεχόμενο θα σήμαινε πως ένας διευθυντής σχολείου θα μπορούσε να προετοιμάσει πολλούς συναδέλφους του να γίνουν και αυτοί με τη σειρά τους διευθυντές, καθοδηγώντας τους παιδαγωγικά και διοικητικά. Με βάση τα δεδομένα της έρευνας δύο είναι οι διευθυντές που μπορούν να φλερτάρουν με το Επίπεδο 5 τη στιγμή που ολοκληρώνεται η έρευνα, ο ένας εντός Αττικής, ο άλλος στην επαρχία. Σύμμαχοί τους η πολυετής άσκηση διευθυντικών καθηκόντων, η αποτελεσματική άσκηση «έν-τεχνης ηγεσίας», η διαμόρφωση ακμαίας κουλτούρας, και μέσα στα πλαίσια αυτής και η διαμόρφωση ακμαίας μουσικής κουλτούρας, η σε γενικές γραμμές σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία τους. Δεν θεωρώ ότι είναι τυχαίο το γεγονός πως και οι δύο είναι ΔΕΓΜ. Απαλλαγμένοι από την «εξωτικότητα» του ΔΕΜΑ, προσελκύουν και αξιοποιούν εκπαιδευτικούς Μουσικής που αναδεικνύονται και αυτοί με τη σειρά τους σε ηγετικές φυσιογνωμίες. Παράλληλα και οι δύο φροντίζουν τα σχολεία τους να είναι κάτι περισσότερο από απλά σχολεία.

Ο ΔΕΓΜ της Αττικής, ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης, θέλησε να ηγηθεί ενός προνομιούχου σχολείου και το πέτυχε. Πέτυχε όμως να υπερβεί την αυτονόητη υποστήριξη των πανεπιστημιακών τμημάτων και να μετασηματίσει το σχολείο πράγματι σε μια κοινότητα μάθησης, με εκπαιδευτικούς που φανερώνουν ισχυρή δέσμευση απέναντι σε ένα όραμα που η πράξη αποκαλύπτει ότι το ενστερνίζονται. Είδα με τα μάτια μου, σε λήξη επιστημονικής διημερίδας που οργάνωσε το σχολείο, τον Κορνήλιο Θεοδωρόπουλο να απονέμει ως εκπρόσωπος όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου μια τιμητική πλακέτα στον Δημοσθένη Ευαγγελίδη, όχι μόνο για την προσφορά του, αλλά και για όσα ο ίδιος ως άνθρωπος πρεσβεύει. Και μέσα στα βουρκωμένα από ειλικρινή συγκίνηση διευθυντικά μάτια, αργοκυλούσε το δάκρυ της ακεραιότητας και της αναγνώρισής της.

Η ερμηνεία και ανάλυση του παρόντος κεφαλαίου είχε ως κύριο στόχο να αναδείξει πτυχές της έρευνας που συνομιλούν με τη βιβλιογραφία σχετικά με τη διοίκηση και την ηγεσία, με έμφαση στον χώρο της εκπαίδευσης. Παράλληλα, μέσα από το φίλτρο της θεωρίας της επιτέλεσης επιχειρήθηκε να περιγραφεί ο διττός ρόλος του διευθυντή, ως μάνατζερ και παιδαγωγού, ώστε να φωτιστεί με έναν ιδιαίτερο τρόπο η συνθετότητα και πολλαπλότητα της ταυτότητάς του. Επίσης, εστιάζοντας στην ιδιαιτερότητα των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ, τη γνώση δηλαδή της μουσικής, κατατέθηκε ένας προβληματισμός για την άσκηση ηγεσίας με άξονα τις τέχνες, ο οποίος κατέληξε στην πρόταση της εισαγωγής του όρου «έν-τεχνη ηγεσία», ως προσπάθεια ενιαιοποίησης όλων των μοντέλων ηγεσίας που έχουν ασκήσει οι διευθυντές της έρευνας.

Στο επόμενο κεφάλαιο η εστίαση της έρευνας μετατοπίζεται από τον Άξονα Α. «Σχολική Ηγεσία» προς τον Άξονα Β. «Μουσική στην Εκπαίδευση». Το εθνογραφικό υλικό της έρευνας που πρόκειται να παρουσιαστεί σε αυτό έχει προκύψει από τις απαντήσεις των διευθυντών της έρευνας σε μια δέσμη ερωτημάτων που αφορούν στη σκέψη και τη δράση τους σχετικά με τη Μουσική ως διδακτικό αντικείμενο, αλλά και τη μουσική ως τέχνη γενικότερα, κυρίως κατά τη διάρκεια της διευθυντικής τους θητείας. Τα αναλυτικά προγράμματα της Μουσικής, τα διδακτικά εγχειρίδια και η διαμάχη ανάμεσα στην αισθητική και την πραξιακή φιλοσοφία πρόκειται να συζητηθούν κατά την ερμηνεία και ανάλυση του προσεχούς κεφαλαίου. Μέσα από αυτή τη συζήτηση πρόκειται επίσης να αποσαφηνιστούν περαιτέρω οι προτεινόμενες θεωρίες του «επεκτεινόμενου πυλώνα» και της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο η εστίαση βρίσκεται στον άξονα Β. Μουσική στην Εκπαίδευση. Η δομή και αυτού του κεφαλαίου παρακολουθεί τη δομή του προηγούμενου και αναπτύσσεται πάνω στις απαντήσεις που έδωσαν οι ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ της έρευνας σε μια δέσμη ερωτημάτων, όπου ερευνώνται μια σειρά από ζητήματα που αφορούν στους τρόπους με τους οποίους η Μουσική ως μάθημα και η μουσική ως τέχνη νοηματοδοτείται και αντιμετωπίζεται στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Παράρτημα 6).

Συγκεκριμένα διερευνώνται τα εξής:

- ο βαθμός και η ποιότητα της επίγνωσης των συμμετεχόντων διευθυντών σχετικά με τις αντιλήψεις των συναδέλφων τους για τη μουσική στην εκπαίδευση
- η επιδραστικότητά τους ως προς τη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων και ως προς την κατά το δυνατόν εποικοδομητική αξιοποίησή της από το σύνολο των εκπαιδευτικών των σχολείων τους
- η προϋπάρχουσα και η προϊούσα κατάσταση της απαραίτητης για μια τέτοια αξιοποίηση υλικοτεχνικής υποδομής
- το δίπολο μάθηση της Μουσικής και μάθηση μέσω της μουσικής σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο
- η εμπλοκή της μουσικής σε καινοτόμες δραστηριότητες
- ο βαθμός αναγνώρισης της σπουδαιότητας της μουσικής από τους μη γνώστες εκπαιδευτικούς
- η θεώρηση της μουσικής ως πεδίου σύγκλισης ή σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών
- η συσχέτιση της μουσικής με την υιοθέτηση και προώθηση νέων ιδεών και πρακτικών
- η αξιολογική αποτίμηση των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Μουσικής

- η προσωπική τοποθέτηση των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ έναντι των δύο προτάσεων για τη διδασκαλία της Μουσικής, όπως αυτές αναρτήθηκαν στο digitalschool πριν την έναρξη του σχολικού έτους 2011 – 2012.

Εδώ θα ήταν απαραίτητο να ανοίξω μια σύντομη παρένθεση, ώστε να δοθούν κάποιες απαραίτητες διευκρινίσεις για τις δυο αυτές προτάσεις. Το Υπουργείο Παιδείας στην προσπάθειά του να δημιουργηθούν συμπληρωματικά προγράμματα σπουδών στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης "Νεο Σχολείο" απευθύνθηκε για το μάθημα της Μουσικής σε δυο διαφορετικές ομάδες, οι οποίες και κατέθεσαν τις προτάσεις τους. Αυτές οι προτάσεις συνεπώς δεν αντικατέστησαν το ΔΕΠΠΣ, απλώς παρουσιάστηκαν και δόθηκαν στην εκπαιδευτική κοινότητα ως συμπληρωματικό υλικό των προγραμμάτων σπουδών. Όταν πήραν ΦΕΚ, αναρτήθηκαν στην πλατφόρμα του Ψηφιακού Σχολείου (digital school). Για ένα μικρό χρονικό διάστημα μερικών μηνών δόθηκε η δυνατότητα στους διευθυντές να επιλέξουν ποια πρόταση θα αξιοποιήσουν. Τότε κάποιοι διευθυντές από διάφορα μέρη της Ελλάδας έσπευσαν να αναθέσουν σε μη-μουσικούς το μάθημα της Μουσικής, ακόμη και σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τελικά, η πρόταση α' επελέγη να εφαρμοστεί πιλοτικά και να αξιολογηθεί στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης του "Νεου Σχολείου" και μέσα από αυτή τη διαδικασία μετεξελίχθηκε στο νέο πρόγραμμα σπουδών της Μουσικής.

Επιστρέφοντας στην ολότητα του κεφαλαίου, γίνεται σαφές ότι αυτό άπτεται κυρίως της Μουσικής Παιδαγωγικής, μέσα όμως σε ένα πλαίσιο εθνογραφικής έρευνας, όπου το ζητούμενο δεν είναι κυρίως η υπογράμμιση του δέοντος γενέσθαι, αλλά η ανίχνευση και ανάδειξη διαφορετικών αντιλήψεων για τη μουσική και εφαρμογών της μουσικής στη διδακτική πράξη και τη σχολική ζωή. Έτσι η Μουσική ως μάθημα και η μουσική ως τέχνη στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτυπώνεται, πάντοτε ως σημαντική και αναγκαία, με ενδιαφέρουσες παραλλαγές και αποχρώσεις, οι οποίες κάποτε οδηγούνται και σε ρηξικέλευθες προτάσεις. Και προσωπικά θεωρώ ότι η ύπαρξη μιας σοβαρής εναλλακτικής πρότασης για τη συνολική παρουσία της μουσικής (και των τεχνών γενικότερα) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μια αξιοσημείωτη συμβολή της παρούσης έρευνας στον επιστημονικό διάλογο που αναπτύσσεται στις μέρες μας τόσο σε θέματα που αφορούν στη Σχολική Ηγεσία, όσο και σε θέματα που αφορούν στην αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση.

Οφείλω επίσης να εξηγήσω την απουσία οποιασδήποτε αναφοράς σε μαθητές στις ερωτήσεις του παρόντος κεφαλαίου. Πρώτον, αυτό το κεφάλαιο εξετάζει κυρίως αντιλήψεις και στάσεις των ενηλίκων της σχολικής ζωής, δηλαδή του διευθυντή και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Δεύτερον, οι μαθητές αφήνουν το κυρίως αποτύπωμά τους στη διατριβή στο επόμενο κεφάλαιο, όπου μελετώνται συγκεκριμένες μουσικές κουλτούρες, όπου δηλαδή οι στάσεις και οι αντιλήψεις δεν μελετώνται μόνο μέσα από τη λεκτική τους έκφραση, αλλά ακόμη περισσότερο μέσα από ποικίλους τρόπους ζώσας μουσικής έκφρασης. Ακόμη όμως και σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν λείπουν κάποιες διευθυντικές αναφορές σε μαθητές και στο παρόν κεφάλαιο.

Η σειρά με την οποία καταγράφονται οι συμμετέχοντες διευθυντές παραμένει η ίδια σε σχέση με το προηγούμενο κεφάλαιο. Εδώ όμως επειδή η εστίαση δεν βρίσκεται σε πρόσωπα, αλλά σε αντιλήψεις, καταστάσεις και διαδικασίες, το κείμενο γίνεται κατ' ανάγκη περισσότερο θεωρητικό και ανεικονικό. Ωστόσο, όπου κρίνεται απαραίτητο, χρησιμοποιούνται πίνακες και πορισματικά πλαίσια.

Α΄ΕΝΟΤΗΤΑ

ΟΙ ΤΕΣΣΕΡΙΣ «ΑΝΤΑΡΤΕΣ» ΔΕΜΑ

ΙΩΑΚΕΙΜ ΚΑΛΛΙΠΟΛΙΤΗΣ

Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΦΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΑΡΝΗΣΙΚΥΡΙΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης υπήρξε κατά τη συνομιλία μας καίριος στις επισημάνσεις του. Έχοντας το «προνόμιο» της επίγνωσης του πώς είναι να διδάσκει κανείς Μουσική πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων, φαίνεται να αντιπαραβάλλει στις απαντήσεις του σε αυτή την ενότητα του ερωτηματολογίου πραγματικότητα και δεοντολογία. Δεν αρκείται στην αναφορά σε γεγονότα, αλλά προχωρά και στην αντιπαραβολή τους με ένα βασικό πλαίσιο κανόνων που δείχνει να ενστερνίζεται απόλυτα.

Στο σχολείο στο οποίο διετέλεσε διευθυντής ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση του μαθήματος της Μουσικής στην εξέλιξη και την ανάπτυξη των μαθητών ήταν γενικά θετικές. Θεώρησε μάλιστα αξιοσημείωτη μια φράση που

διατύπωσε μια φειδωλή στις κρίσεις της δασκάλα, η οποία εντυπωσιασμένη από τη βελτίωση των μουσικών δεξιοτήτων των μαθητών της παραδέχτηκε: «τελικά η εκπαίδευση φαίνεται». Αυτό το διαπίστωσε η δασκάλα, όταν κατά την προετοιμασία κάποιου εορτασμού θέλησε να διδάξει με τη βοήθεια ψηφιακού δίσκου κάποιο επιπλέον τραγούδι, πέρα από αυτά που είχε επιλέξει να διδάξει με τα δικά του παιδαγωγικά κριτήρια ο ΔΕΜΑ. Αντίστοιχα θετική ήταν η γνώμη των εκπαιδευτικών και στο σχολείο της οργανικής του, όταν επέστρεψε αμέσως μετά τη λήξη της θητείας του. Σύντομα μάλιστα συνειδητοποίησαν και διατύπωσαν με αφορμή τον τρόπο με τον οποίο ενορχηστρώθηκαν δύο λιανοτραγούδα του Ρίτσου ότι «σημασία έχει, όχι πόσο καιρό γνωρίζεις τα παιδιά, αλλά αν είσαι ειδικός σε αυτό που διδάσκεις» .

Ως ΔΕΜΑ ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης δεν χρειάστηκε να τροποποιήσει τις αντιλήψεις των συναδέλφων στο σχολείο, αφού δεν εγείρονταν αντιρρήσεις σε όσα πρόσβευε και προωθούσε. Αργότερα όμως, ως απλώς εκπαιδευτικός Μουσικής χρειάστηκε να ξεκαθαρίσει ότι στα ζητήματα μουσικού ρεπερτορίου είχε την κύρια ευθύνη επιλογής, λόγω ειδικότητας και εκπαιδευτικής εμπειρίας, και αρνήθηκε να διδάξει τα τραγούδια που του ζητούσαν οι υπεύθυνοι δάσκαλοι κάποιας εθνικής γιορτής. Δεν αρνήθηκε ωστόσο να τους βοηθήσει στις τελευταίες πρόβες, εφόσον είχαν αναλάβει να διδάξουν οι ίδιοι κάποια από αυτά τα τραγούδια.

Κατά την ανάληψη των καθηκόντων του υπήρχε στο σχολείο αίθουσα οπτικοακουστικών μέσων που διέθετε τηλεόραση πλάσμα με USB, DVD player, home cinema ηχεία, laptop με σύνδεση στο διαδίκτυο, αρμόνιο με δυναμικό keyboard και έναν πίνακα πενταγράμμου. Μέσω του ΟΣΚ έφερε δωρεάν στο σχολείο δύο κιβώτια με όργανα του συστήματος Orff και δεν θέλησε να επιβαρύνει οικονομικά το σχολείο υπέρ της Μουσικής, γι' αυτό και δεν αγόρασε άλλα όργανα. Αντίθετα, πριν γίνει διευθυντής ήταν πολύ διεκδικητικός και κινητοποιώντας διευθυντές, συλλόγους γονέων, σχολικές επιτροπές εξόπλιζε τα σχολεία στα οποία δίδασκε με πολλά όργανα (περίπου 80 – 100 οργανάκια σε κάθε σχολείο). Σχολιάζει μάλιστα με μια δόση πικρίας ότι σε εποχές δύσκολες το να επιχειρείς να βελτιώσεις την υλικοτεχνική υποδομή για το μάθημα της Μουσικής θεωρείται πολυτέλεια.

Προχωρώντας στο σημαντικό ζήτημα «μάθηση της μουσικής και μάθηση μέσω της μουσικής» αξίζει να σημειωθεί ότι ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης δεν αρκείται μόνο στο πρώτο αλλά επιχειρεί και το δεύτερο.

«Στα δικά μου μαθήματα προσπαθήσαμε να εμπλουτίσουμε μέσω της μουσικής έννοιες ιστορικές και θεολογικές κυρίως». Αυτό γινόταν με αφορμή τη μουσική προετοιμασία των τραγουδιών των διαφόρων ιστορικών και θρησκευτικών εορτών, πάντα όμως με ένα πνεύμα ανανέωσης του μουσικού ρεπερτορίου και αποφυγής επανάληψης των καθιερωμένων τραγουδιών.

Όσο για τους άλλους εκπαιδευτικούς, κατά κύριο λόγο «ενέπλεκαν τη μουσική προσπαθώντας να επαναλάβουν ακούσματα τα οποία είθισται να παρουσιάζονται σε κάθε επέτειο, σε κάθε σχολική γιορτή».

Αυτή η διαφοροποίηση μπορεί να λάβει μια διπλή ανάγνωση. Από τη μια ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης ως εκπαιδευτικός Μουσικής καθίσταται ο κατεξοχήν φορέας της καινοτομίας στη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας του σχολείου, από την άλλη οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί συνεισφέρουν σε αυτή τη διαμόρφωση, έστω και μέσα από μια άτολμη προσκόλληση σε ό,τι θεωρούν γνωστό και ασφαλές για σχολική χρήση.

Δεν είχαν όμως όλοι οι εκπαιδευτικοί την ίδια αντιμετώπιση απέναντι στη μουσική. «Υπήρξαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι και εξοικειωμένοι ήταν και το καινούριο τους ενδιέφερε και έδιναν την ευκαιρία στους μαθητές τους σε διάφορα μαθήματα και διαθεματικά: να ακούν μουσική κυρίως και να τραγουδούν». Οι μη εξοικειωμένοι αρκούσαν «στα απολύτως τετριμμένα» ή «δεν εμπλούτιζαν το μάθημά τους με μουσική».

Επειδή όμως ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης πριν γίνει διευθυντής ήταν επί χρόνια υπεύθυνος Πολιτιστικών Θεμάτων,⁴⁹ ενθάρρυνε σε μεγάλο βαθμό την εκπόνηση καινοτόμων προγραμμάτων, παρόλο που τα προηγούμενα χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο οι εκπαιδευτικοί δεν έπαιρναν τέτοια προγράμματα. Στο ξεκίνημα μάλιστα της θητείας του θέλησε να εμπλέξει όλο το σχολείο σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα ανακύκλωσης. Ο ίδιος ανέλαβε να επενδύσει μουσικά ένα δρώμενο που παρουσίασε μαζί με μαθητές του στο τέλος της χρονιάς. Και, όπως μου είχε αναφέρει σε προηγούμενη συνάντησή μας, στη λήξη του έτους έγιναν οι παρουσιάσεις των καινοτόμων προγραμμάτων της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης στο σχολείο του. Τη δεύτερη χρονιά εκπόνησαν πολιτιστικά προγράμματα. «Την τρίτη χρονιά συνδυάσαμε (προγράμματα) πολιτιστικά και Αγωγής Υγείας και την τέταρτη και από τις τρεις δράσεις (δηλαδή πολιτιστικά, περιβαλλοντικά και αγωγής

⁴⁹Το είπε ο ίδιος, δεν αποτελεί δικό μου συμπλήρωμα.

υγείας)». Αποτιμώντας τη συμμετοχή της μουσικής σε καινοτόμα προγράμματα στο σύνολο της θητείας διαπιστώνει ότι «είχαμε περισσότερο κέφι στο να τη δουλέψουμε την πρώτη χρονιά με το περιβαλλοντικό πρόγραμμα της ανακύκλωσης. Εκεί δουλέψαν όλοι, όσο μπορούσαν».

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, ως διευθυντής λειτουργούσε προτρεπτικά και όχι διά της επιβολής. «Πάντοτε η μέθοδος ήτανε παιδιά ας το δοκιμάσουμε, να δούμε πού θα πάει και αν τελικά δούμε ότι λειτουργεί, ας το υιοθετήσουμε». Εντούτοις δεν θεωρεί ότι «η μουσική έπαιξε κάποιο ρόλο σ' αυτό».

Ο ίδιος έχει σχηματίσει την άποψη ότι οι συνάδελφοί του στο σχολείο «γνωρίζουν ότι η μουσική είναι κάτι σημαντικό και σπουδαίο», ωστόσο λόγω άγνοιας περιορίζονται στο να τη χρησιμοποιούν σπάνια, όταν, για παράδειγμα, την ώρα των εικαστικών βάζουν στα παιδιά έναν συμπαγή δίσκο (CD) «σαν ένα background για να τα ηρεμήσει».

Η μουσική εντέλει δεν απετέλεσε ούτε πεδίο σύγκλισης ούτε πεδίο σύγκρουσης. Ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος και «τα διοικητικά καθήκοντα που έπρεπε να διεκπεραιωθούν» δεν άφηναν περιθώρια για κάτι άλλο.

Όσον αφορά στην κρίση του για τα σχολικά εγχειρίδια, εστίασε πρώτα και κύρια στην ανάγκη ύπαρξής τους, επεσήμανε ωστόσο την έλλειψη ενιαίας φιλοσοφίας που τα διακρίνει, αφού το καθένα αντανακλά την προσωπική αντίληψη του συγγραφέα του.

Θεωρώ ότι τα σχολικά εγχειρίδια έπρεπε να μπου στο σχολείο, γιατί ήταν τέτοια η θέση της Μουσικής, ώστε μόνο μέσω των εγχειριδίων θα μπορούσε να αποκτήσει μία υπόσταση και ένα κύρος. Θεωρώ όμως ότι η κάθε τάξη είχε ένα εγχειρίδιο το οποίο δεν συνδεόταν με τα υπόλοιπα.

Συμπλήρωσε ότι κάθε συγγραφέας θα δίδασκε ιδανικά το εγχειρίδιό του, για τους υπόλοιπους όμως εκπαιδευτικούς Μουσικής δεν είναι παρά μόνο «ένας μπούσουλας».

Επαναδιατύπωσα τα λεγόμενά του, για να εξακριβώσω ότι τα κατανόησα πλήρως. Όντας ενημερωμένος από τα μέσα, καθώς κατά το παρελθόν είχε διατελέσει μέλος επιτροπής αξιολόγησης κατατεθέντων προτεινομένων εγχειριδίων, μου διευκρίνισε ότι ο αρχικός στόχος ήταν πράγματι να υπάρχει μια σύνδεση της ύλης από τάξη σε τάξη και μια σπειροειδής παρουσίαση των μουσικών εννοιών σύμφωνα με την ηλικιακή ανάπτυξη των μαθητών. Στην πράξη ωστόσο προέκυψαν αξιόλογα μεν, ασύνδετα όμως μεταξύ τους εγχειρίδια.

Κατέληξε μάλιστα σε μια πολύ συγκροτημένη τοποθέτηση που επαναπροσδιορίζει σε μια νέα βάση και με μια άλλου τύπου αλληλεπίδραση το διδακτικό ωράριο της Μουσικής και τα εγχειρίδιά της. Ενώ δηλαδή, κατά την κρίση του, σε κάθε πακέτο το βιβλίο του εκπαιδευτικού ήταν τεκμηριωμένο και καλογραμμένο, τα βιβλία του μαθητή δεν μπορούσαν να αξιοποιηθούν σύμφωνα με τις επιταγές της βιωματικής φύσης του μαθήματος και τη διάθεση μόνο μιας διδακτικής ώρας ανά τμήμα την εβδομάδα.

Από τη στιγμή που το δικό μας το μάθημα είναι βιωματικό και θέλει συγκεκριμένο χρόνο για να αναπτυχθούν διάφορες δεξιότητες μέσω της εκτέλεσης, μέσω της ακρόασης, μέσω της δημιουργίας, της σύνθεσης ... το να προσπαθήσεις να διδάξεις κάποιες έννοιες με ταυτόχρονη αναφορά στο βιβλίο τρώει πάρα πολύ χρόνο. Πιθανόν, αν το μάθημά μας ήταν εξάωρο την εβδομάδα, το βιβλίο θα είχε τη θέση του και θα γινόταν σωστή αξιοποίησή του. Τώρα θεωρώ πως είναι κάτι το μη απαραίτητο.

Προσωπικά σε αυτό το «μανιφέστο» διακρίνω μια αξιοσημείωτη θεσμική δυσλειτουργία. Τρεις θεσμικοί παράγοντες - ωρολόγιο πρόγραμμα, αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικά εγχειρίδια – οι οποίοι οφείλουν να συναρθρώνονται αρμονικά, αλληλοϋπονομεύονται, τουλάχιστον στο μάθημα της Μουσικής, αφού η τήρηση του ενός παρεμποδίζει τη λειτουργία των άλλων, αντί να τη διευκολύνει. Το πρόβλημα καθίσταται οξύ και δυσεπίλυτο για τον τέταρτο θεσμικό παράγοντα, τον εκπαιδευτικό Μουσικής. Καθώς η τήρηση του ωρολογίου προγράμματος είναι εκ φύσεως ανελαστική, ο εκπαιδευτικός Μουσικής καλείται στον ελάχιστο χρόνο που του διατίθεται να συμβιβάσει δυο ασυμβίβαστους μεταξύ τους παράγοντες. Μιλώντας με τους όρους του προσεχούς κεφαλαίου, η περιγραφή μιας τέτοιας κατάστασης, ενώ βασίζεται σε ενδυναμωτές της μουσικής κουλτούρας των σχολικών μονάδων, οδηγεί στην ανάδειξη ενός ανεπιθύμητου αναστολέα.

Η τελευταία ερώτηση της ενότητας, η οποία σε αρκετές περιπτώσεις έμεινε αναπάντητη, αναφέρεται στις δυο προτάσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής που κατατέθηκαν στο digitalschool. Την ώρα βέβαια που έθετα το ερώτημα, γνώριζα την άποψη του συνομιλητή μου, διότι αμέσως μόλις κατατέθηκαν στο διαδίκτυο οι δυο προτάσεις οργανώθηκε σύσκεψη στο διευθυντικό γραφείο του Ιωακείμ Καλλιπολίτη, προκειμένου να οργανωθεί άμεση κινητοποίηση του κλάδου κατά της πρότασης β'. Στη σύσκεψη εκτός από τον ίδιο και εμένα παρευρέθηκαν μια

μετέπειτα σύμβουλος και συντονίστρια Μουσικής και ένας εμβληματικός εκπαιδευτικός Μουσικής με πλούσια καλλιτεχνική και επιστημονική δράση. Ωστόσο είναι διαφορετικό να γνωρίζεις τι πρεσβεύει για κάποιο θέμα ο συνομιλητής σου και διαφορετικό το να διατυπώνει ο ίδιος την άποψή του σε μια ερώτηση δομημένης συνέντευξης. Η απάντησή του μάλιστα, περιείχε και στοιχεία που αγνοούσα και ενδιαφέρουν την έρευνα. Την καταγράψω ολόκληρη, αλλά τμηματικά, διότι εδώ τίγεται το ζήτημα «Μουσική στην εκπαίδευση» με πάρα πολύ στοχευμένο και ουσιαστικό τρόπο και χρειάζεται να προσληφθεί με σαφήνεια ο λόγος του πολύπλευρα ενημερωμένου συνομιλητή μου. Η απάντηση δομείται σε τρία βήματα: α) παρουσίαση της αντίθετης άποψης (πρόταση β') και των θετικών στοιχείων της / β) το πρόβλημα της αντίθετης άποψης / γ) η απόρριψη της αντίθετης άποψης.

α) Επειδή έχει τύχει να παρακολουθήσω πάρα πολλά σεμινάρια από την ομάδα που πρέσβευε το ότι η Μουσική δεν πρέπει να είναι αυτόνομο μάθημα, είναι ένα κομμάτι της Αισθητικής Αγωγής, πρέπει να διδάσκεται εφόσον επιλεγεί, θεωρώ ότι ως προς τα σεμινάρια που παρακολούθησα, ναι, δίνανε καταπληκτικές προτάσεις και πήρα πάρα πολλά και σαν άνθρωπος και σαν επαγγελματίας.

β) Ωστόσο αυτή η πρόταση είναι επισφαλέστατη για τη θέση της Μουσικής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Την παραμερίζει, την περιθωριοποιεί και δεν έχει να κάνει αυτό με τη δική μας επαγγελματική ασφάλεια, αν θα είμαστε οι μουσικοί (εννοεί οι εκπαιδευτικοί Μουσικής) που θα διδάξουμε ή δε θα είμαστε, έχει να κάνει με το τι θα πάρει το κάθε παιδί.

γ) Θεωρώ ότι αν δεν αυξηθούν οι ώρες σε επίπεδο αυτόνομου μαθήματος δεν έχει κανένα νόημα να συζητάμε την πρόταση την πολυθεματική, ας το πούμε.

Η επιμονή με την οποία ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης στηλιτεύει τον ελάχιστο διδακτικό χρόνο που παραχωρείται στη Μουσική για τη διδασκαλία της είναι ενδεικτική της κοινής θεώρησης των ΔΕΜΑ γύρω από το ωρολόγιο πρόγραμμα. Πέρα από αυτό όμως προξενεί εντύπωση το γεγονός ότι οι εισηγητές της πρότασης β' περιβάλλονται με σεβασμό, αν όχι με θαυμασμό, στα λεγόμενα ενός ανθρώπου που διαφωνεί ριζικά μαζί τους. Η διαφωνία τους είναι σαφώς θεσμική και δεν βρίσκεται κατά κύριο λόγο στο τι διδάσκεται και πώς. Εντοπίζεται πρωτίστως στο συγκεκριμένο, στο πλαίσιο εντός του οποίου εντάσσεται η διδασκαλία της Μουσικής.

Συνοψίζοντας, σε σχέση με τον άξονα α. Σχολική Ηγεσία θα ήθελα να σταθώ στο γεγονός ότι αυτοπεριορίστηκε στις επιδιώξεις του τις σχετιζόμενες με την υλικοτεχνική αναβάθμιση του μαθήματος της Μουσικής, αρκούμενος σε εξασφάλιση δωρεάν οργάνων. Σε αυτή την απόφαση διακρίνω δυο αξιολογούμενες πτυχές. Πρώτον, μπορεί ο ίδιος άνθρωπος να έχει περισσότερες εξουσίες ως εκπαιδευτικός Μουσικής (εξασφάλιση μεγάλου αριθμού οργάνων) παρά ως ΔΕΜΑ (μηδενικό κόστος, απόκτηση λιγότερων οργάνων), γεγονός που συναντάται στην έρευνα και σε ΔΕΜΑ της επαρχίας. Μια προφανής παράμετρος που εξηγεί αυτή τη φαινομενική αντίφαση είναι η μετατόπιση από το εξειδικευμένο ενδιαφέρον (μόνο μουσική) στο γενικευμένο και καθολικό (η σχολική μονάδα στο σύνολό της). Δεύτερον, στην προ κρίσης εποχή η διεκδίκηση καλύτερων συνθηκών για ένα μάθημα θεωρούνταν μάλλον παιδαγωγική υποχρέωση, ενώ στα χρόνια της κρίσης μπορεί να θεωρηθεί από κάποιους έως και προκλητική πολυτέλεια.

Σε σχέση με τον άξονα Β. Μουσική στην Εκπαίδευση, επέλεξα δύο σημεία που έθιξε ο συνομιλητής μου και τα έθεσα ως υπότιτλο στο παρόν υποκεφάλαιο. Το πρώτο αφορά στη βιωματική φύση της Μουσικής και της διδασκαλίας της. Όλα τα αναλυτικά προγράμματα της Μουσικής δίνουν έμφαση στην ακρόαση, την εκτέλεση και τη σύνθεση και όχι σε γνώσεις γύρω από τη μουσική. Δεν νοείται ολοκληρωμένη διδασκαλία που δεν βασίζεται στο μουσικό βίωμα. Το δεύτερο αφορά στους όρους με τους οποίους επιλέγονται τα τραγούδια που θα τραγουδήσουν οι μαθητές στις σχολικές εκδηλώσεις και τους τρόπους διδασκαλίας των τραγουδιών αυτών. Τα λεγόμενα του Ιωακείμ Καλλιπολίτη αποκαλύπτουν έναν ακήρυχτο πόλεμο εξουσίας μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών Μουσικής. Υπάρχουν δάσκαλοι που θεωρούν ότι έχουν απόλυτα την ευθύνη μιας γιορτής, οπότε προβαίνουν σε επιλογή τραγουδιών με βάση τα δικά τους μόνο κριτήρια. Τότε, ενδεχομένως, έχουν την απαίτηση ο εκπαιδευτικός Μουσικής να «υπακούσει» και να διδάξει ό,τι ακριβώς του ζητούν. Μια τέτοια στάση συναντά – και δικαίως - την αντίδραση των εκπαιδευτικών Μουσικής, οι οποίοι διεκδικούν για λογαριασμό τους το δικαίωμα στην επιλογή και τη διδασκαλία των τραγουδιών. Το συγκεκριμένο ζήτημα έχει πολλές παραλλαγές και αποχρώσεις που εξαρτώνται από την ιδιαίτερη κουλτούρα κάθε σχολικής μονάδας, σε κάθε περίπτωση πάντως αναδεικνύει το γεγονός ότι οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί Μουσικής συνιστούν δυο διαφορετικές πολιτισμικές υποταυτότητες (θεωρώντας ότι μετέχουν αμφότεροι της ταυτότητας του εκπαιδευτικού) στο πλαίσιο λειτουργίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Υπάρχει όμως και ένα

τρίτο ζήτημα, η επισφάλεια αυτού του ίδιου του μαθήματος της Μουσικής. Παρά τη σπουδαιότητα του ζητήματος αυτού, το γεγονός ότι ουδέποτε έγινε συγκροτημένη προσπάθεια να εφαρμοστεί η πρόταση β', σε συνδυασμό με το ότι μεγάλο μέρος της σχολικής κοινότητας την αγνοεί, με οδήγησε στη συγγραφική επιλογή να μην το συμπεριλάβω στον υπότιτλο.

ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΑΡΧΟΝΤΗΣ

ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Ο Γεράσιμος Αρχοντής, βρισκόταν κατά τη στιγμή της μεταξύ μας συνομιλίας σε ένα μεταιχμιακό στάδιο. Είχε κλείσει ένα έτος ως ΔΕΜΑ, είχε επομένως τη δυνατότητα να συγκρίνει ανάμεσα στα πρότερα εκπαιδευτικά και τα παρόντα διευθυντικά του βιώματα. Δεν είχε όμως την αίσθηση του βάθους χρόνου σε θέση διευθυντή για να μιλήσει με μεγαλύτερη σιγουριά για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο με ΔΕΜΑ. Γι' αυτό και οι απαντήσεις του εμπεριέχουν συχνά και το αποτύπωμα του εκπαιδευτικού του παρελθόντος.

Σε σχέση με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών από άλλες ειδικότητες για τη μουσική στην εκπαίδευση επισημαίνει ότι κάποιοι χρησιμοποιούν μουσικές ακροάσεις κατά τη διδασκαλία τους, καθώς θεωρούν ότι αυτό ενισχύει τη συγκέντρωση των μαθητών τους στο μάθημα. Διαπιστώνει επίσης μια γενικευμένα θετικότερη αντιμετώπιση προς τους εκπαιδευτικούς Μουσικής κατά τα τελευταία χρόνια, σε σχέση «με τη χρηστικότητα και τη λειτουργικότητα του μουσικού στο σχολείο». Αντίθετα το '99 που πρωτοδιορίστηκε είχε ακούσει «καλύτερα ήμασταν χωρίς τις ειδικότητες». Θεωρεί μάλιστα ότι είναι «απόκτημα του κλάδου μας που αποκτήθηκε μέσα από τη στάση μας» το ότι θεωρούν πλέον απαραίτητη την ειδικότητα του εκπαιδευτικού Μουσικής, οπωσδήποτε για τις γιορτές αλλά και γενικότερα. Στο σχολείο που τοποθετήθηκε ως διευθυντής, και στο οποίο είχε εργαστεί και παλαιότερα, υπήρχε αυτή η κουλτούρα αποδοχής και αξιοποίησης της μουσικής και γι' αυτό δε χρειάστηκε να προσπαθήσει να τροποποιήσει τη στάση των συναδέλφων του. Και αυτή ακριβώς η ήδη διαμορφωμένη κουλτούρα τον βοήθησε να λειτουργήσει και ως εκπαιδευτικός Μουσικής.

Το σχολείο διέθετε αξιοπρεπή υλικοτεχνική υποδομή κατά την έναρξη της θητείας του, αφού τόσο ο ίδιος, όταν δίδασκε παλαιότερα σε αυτό, όσο και η προηγούμενη διεύθυνση του σχολείου είχαν φροντίσει να το εξοπλίσουν με μικρά κρουστά όργανα. Υπήρχε επίσης προτζέκτορας

για προβολές, αίθουσα με πιάνο και αρμόνιο, ακόμη και γκραν κάσα. Πρόσθεσε μάλιστα ότι και οι γονείς είχαν δωρίσει όργανα στο σχολείο. Επεσήμανε ωστόσο ότι η κρίση δεν επιτρέπει περαιτέρω βελτίωση της υπάρχουσας υποδομής.

Στάθηκε διλημματικά απέναντι στο ζήτημα μάθηση της μουσικής και μάθηση μέσω της μουσικής και ξεκίνησε την απάντησή του με ευθεία τοποθέτηση.

Εγώ είμαι υπέρ της μάθησης μέσω της μουσικής. Θεωρώ ότι όλα τα διδακτικά αντικείμενα του σχολείου μπορούν να αντιμετωπιστούν διά της μουσικής. Εκεί έρχεται και η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα και όλα αυτά.

Ύστερα από δική μου παρότρυνση μου έδωσε παραδείγματα σύνδεσης της μουσικής με τρία άλλα μαθήματα, όπως αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΔΕΣΗΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΕ ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ, ΙΣΤΟΡΙΑ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ

ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ	ρυθμός, ένταση
ΙΣΤΟΡΙΑ	μουσικές και τραγούδια από συγκεκριμένες περιόδους
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	όργανα και μουσικές από κουλτούρες διαφόρων περιοχών

Ιδιαίτερα για την Ιστορία και τη Γεωγραφία αναφέρθηκε στο πώς τις προσεγγίζει διαθεματικά ο ίδιος κατά τη διδασκαλία του ως εκπαιδευτικός Μουσικής. Συμπλήρωσε πάντως ότι και οι δάσκαλοι ζητούν τη συμβολή του σε δικά τους μαθήματα, όπως όταν διδάσκουν κάποια κείμενα στο ανθολόγιο. «Είθισται να μου ζητάνε και αυτό το θεωρώ πολύ θετικό, γιατί υπάρχει πολύ καλή συνεργασία μ' αυτόν τον τρόπο».

Οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν με αμηχανία τη μουσική είναι για τον ίδιο δημιουργική πρόκληση, αφού «καλούμαστε όλοι εμείς να τους αποδείξουμε πόσο σημαντικό και θετικό είναι το μάθημα». Εκφράζει έτσι μια συλλογική ευθύνη των εκπαιδευτικών Μουσικής, που στην ουσία της προβάλλει την αντίληψη ότι η ποιότητα των προσώπων επικυρώνει ή ακυρώνει στην πράξη τους θεσμούς. Αν για τους εκπαιδευτικούς Μουσικής και τους εκπαιδευτικούς που

γνωρίζουν μουσική και την αξιοποιούν στη διδακτική πράξη η Μουσική ως μάθημα και ως εργαλείο μάθησης αποτελεί σταθερή αυταξία, για όλη την άλλη εκπαιδευτική κοινότητα παρουσιάζεται ως μια αξία κυμαινόμενη, εξαρτώμενη από το εκπαιδευτικό αποτύπωμα των εκπαιδευτικών Μουσικής. Παρουσιάζει μάλιστα αμέσως μετά ως κριτήριο αποτίμησης της σπουδαιότητας της Μουσικής και ως τρόπο πειθούς των αμήχανων έναντι της μουσικής εκπαιδευτικών την ένταση με την οποία οι μαθητές εκφράζουν την επιθυμία τους να διδάσκονται Μουσική.

Εδώ εμφανίζεται μια πολύ ενδιαφέρουσα απόκλιση από την πρόθεση του ερωτήματος. Ενώ δηλαδή η έρευνα θέλει να διαπιστώσει τη στάση του εκάστοτε συμμετέχοντος σε αυτή ΔΕΜΑ απέναντι στους εκπαιδευτικούς που δυσκολεύονται να διαχειριστούν εκπαιδευτικά τη μουσική, εδώ προέκυψε αυθόρμητα μέσα από την απάντηση του Γεράσιμου Αρχοντή ένα ζήτημα ευρύτερο. Σε επίπεδο θεωρίας, δεν υφίσταται ζήτημα. Η Μουσική Παιδαγωγική είναι ένα επιστημονικό πεδίο που υποστηρίζει άρτια το αναλυτικό πρόγραμμα της Μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην πράξη ωστόσο υπάρχει κάτι που αναγκάζει έναν ΔΕΜΑ να σημάνει γενικό προσκλητήριο για την απόδειξη της σπουδαιότητας της Μουσικής. Προσωπικά, ως ανθρωπολόγος, ανιχνεύω σε αυτό το κάπως εναγώνιο κάλεσμα του Γεράσιμου Αρχοντή την επίγνωση ότι στον χώρο της εκπαίδευσης υπάρχουν ποικίλες νοηματοδοτήσεις για τη μουσική στην εκπαίδευση. Ανεξάρτητα από την ορθότητα ή όχι των νοηματοδοτήσεων αυτών υπό το πρίσμα της Μουσικής Παιδαγωγικής, αυτές οι νοηματοδοτήσεις δημιουργούν προσδοκίες και αναμενόμενες συμπεριφορές. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης μπορεί σε αυτό το σημείο να βοηθήσει ερμηνευτικά. Για τους αμήχανους ή και αδιάφορους προς τη μουσική εκπαιδευτικούς χρειάζονται ερεθίσματα στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής τέτοια που ενδεχομένως να αμβλύνουν την αμηχανία ή την αδιαφορία τους. Η προερχόμενη από επιτυχή διδασκαλία αγάπη των μαθητών για το μάθημα της Μουσικής και η έντονη εξωτερίκευση αυτής της αγάπης συμβάλλουν δυνητικά στην πρόκληση γενικευμένης αποδοχής της Μουσικής και στη νοηματοδότησή της ως σημαντικού μαθήματος από το σύνολο της σχολικής κοινότητας.

Σε σχέση με τα καινοτόμα προγράμματα ο συνομιλητής μου (ο οποίος, υπενθυμίζω, έχει διατελέσει υπεύθυνος Αγωγής Υγείας στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής όπου είναι πλέον ΔΕΜΑ) με μια ανεπαίσθητη δόση υπερηφάνειας δήλωσε: «Από την πρώτη στιγμή που διορίστηκα, πριν γίνουν καν τα καινοτόμα προγράμματα, πριν ονομαστούν έτσι, έκανα

καινοτόμα προγράμματα. Μ' άρεσε πάρα πολύ». Μου μίλησε μάλιστα για εκείνο το πρώτο πρόγραμμα που υλοποίησε σε ένα σχολείο της Αττικής κοντά σε βιομηχανική ζώνη με βυρσοδεψεία, όπου συνδέθηκε η μελέτη της τοπικής ιστορίας με την επεξεργασία του δέρματος. Το πρόγραμμα συνεχίστηκε με την κατασκευή μεμβρανόφωνων κρουστών με τη συμμετοχή και των μαθητών, με δέρμα που αγοράστηκε από βυρσοδέψη της περιοχής. Στο τέλος διοργανώθηκε και μια γιορτή όπου οι μαθητές έφτιαξαν αυτοσχέδια όργανα από ευτελή υλικά.

Οι συνάδελφοί του στο σχολείο, και κατά το παρελθόν, αλλά και στο παρόν της μεταξύ μας συνομιλίας παρουσιάζονται ως εκπαιδευτικοί που «θεωρούν ότι είναι απαραίτητο το μάθημα της Μουσικής» και μάλιστα «κάποιοι από αυτούς τη χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους και στις καινοτόμες δραστηριότητες».

Έτσι λοιπόν «η μουσική αποτελεί πεδίο σύγκλισης». Παρ' όλα αυτά δεν έχουν λείψει παντελώς κάποιες ήπιες αντιδράσεις όταν παίρνει μαθητές πέρα από το ωράριό του για επιπλέον πρόβες. Σε γενικές γραμμές όμως αντιλαμβάνονται ότι αυτό είναι απαραίτητο και έρχονται και οι ίδιοι να βοηθήσουν με την παρουσία τους στις πρόβες.

Στο ερώτημα που αναφέρεται σε νέες ιδέες και πρακτικές κοντοστάθηκε για να οργανώσει τη σκέψη του και μου αποκάλυψε δυο ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις.

α. Πολλές φορές βγάζω τα παιδιά και κάνω μάθημα στην αυλή με όργανα. Κρατούν τον ρυθμό παίζοντας κάποια όργανα και περπατάνε. Αυτό αρέσει πολύ και στους μαθητές και στους δασκάλους, γιατί αλλάζουν τα παιδιά χώρο και δε μένουν συνέχεια στην τάξη τους.

β. Έχουμε καθιερώσει στα διαλείμματα, κάποιες μέρες που είναι σε αναταραχή τα παιδιά, μουσική ακρόαση από ηχεία.

Η μουσική αυτή είναι κατά κανόνα ορχηστρική και επιλέγεται άλλοτε από τον ίδιο τον ΔΕΜΑ και άλλοτε από άλλους εκπαιδευτικούς. Κρίνει μάλιστα ότι αυτό το ερέθισμα λειτουργεί θετικά. Αποφεύγει όμως να καθιερώσει μια τέτοια ακρόαση, για να μη γίνει συνήθεια και πάψουν οι μαθητές να ακούνε.

Η κρίση του για τα σχολικά εγχειρίδια της Μουσικής δεν είναι η ίδια για όλα. Θεωρεί καλύτερα τα βιβλία των τεσσάρων πρώτων τάξεων, εντοπίζει όμως πρόβλημα στο ότι δεν έχει διανεμηθεί στα σχολεία το ηχητικό υλικό των βιβλίων των δύο πρώτων τάξεων.

Τέλος, όσον αφορά στο ζήτημα των δύο κατατεθειμένων προτάσεων για τη διδασκαλία της Μουσικής, υπήρξε σαφής και κατηγορηματικός, αναφερόμενος στην πρόταση β' και ιδιαίτερα στο σημείο όπου υπάρχει πρόβλεψη να διδάσκεται το μάθημα της Μουσικής και από μη γνώστες: «Ε, όχι! Δεν γίνεται! Μόνο ο μουσικός».

Κάποιες από τις απαντήσεις του Γεράσιμου Αρχοντή έδωσαν τη δυνατότητα να δημιουργηθεί ένας προβληματισμός βαθύτερος, ενώ παράλληλα η χρήση παραδειγμάτων εμπλούτισε την έρευνα με πρακτικά και αξιοποιήσιμα στοιχεία. Και αν προτίμησα να τοποθετήσω ως υπότιτλο τη βεβαιότητά του ότι μπορεί κανείς να προσεγγίσει όλα τα μαθήματα μέσα από τη μουσική, μέσα μου επανέρχεται βασανιστικό το ερώτημα: όντως καλούμαστε οι εκπαιδευτικοί Μουσικής να αποδείξουμε πόσο σημαντικό και θετικό είναι το μάθημα που διδάσκουμε; Ή μήπως υπάρχει μια υπόγεια διαδρομή που συνδέει τη διατύπωση αυτού του αποδεικτικού καλέσματος με τη διαπίστωση της έρευνας ότι η καλλιτεχνική και η παιδαγωγική αξιосύνη δεν αποτελούν πάντοτε χαρακτηριστικά του ίδιου ανθρώπου; Ο προβληματισμός αυτός θα κορυφωθεί αργότερα, όταν εμφανιστούν στην έρευνα διευθυντές που έχουν συνεργαστεί με πολλούς και πολύ διαφορετικούς μεταξύ τους εκπαιδευτικούς Μουσικής.

ΙΩΣΗΦ ΧΡΥΣΟΣ

ΑΠΟ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΟ EUROPEAN MUSIC PORTFOLIO

Το ενδιαφέρον στην περίπτωση του Ιωσήφ Χρυσού είναι το ότι σε πολλές περιπτώσεις οι απαντήσεις του κινούνται έξω από τη σφαίρα του συμβατικά αναμενομένου. Αυτό ασφαλώς σε μια εθνογραφική έρευνα είναι καλοδεχούμενο και υποστηρικτικό, αφού έτσι εμπλουτίζεται το πραγματολογικό υλικό και διευρύνεται η βάση δεδομένων της έρευνας.

Όταν κατά τη συνομιλία μας φτάσαμε στο σημείο που ερευνώνται τα ζητήματα του παρόντος κεφαλαίου, δεν στάθηκε στις προϋπάρχουσες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου, αλλά εστίασε στη δράση του. Στο οκταθέσιο λοιπόν σχολείο στο οποίο τοποθετήθηκε ως διευθυντής προσπάθησε και κατά δήλωσή του πέτυχε στην πλειονότητα των περιπτώσεων να επηρεάσει τους δασκάλους, ώστε να αξιοποιήσουν τη μουσική σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα, και ακόμη περισσότερο τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής και Αγγλικών. Συγκεκριμένα ενεπλάκησαν οι δάσκαλοι των μικρότερων τάξεων (Α', Β', Γ'), καθώς και των μεγαλύτερων (Ε', ΣΤ'), διότι το σχολείο συμμετείχε σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα που συνδέει τα Μαθηματικά με τη

Μουσική. Πέρα από αυτό αξιοποιούνταν η μουσική για τις διάφορες μαθητικές παραστάσεις ή πάλι κατά την οργάνωση διαφόρων happenings (π. χ. σε μια μέρα στοχευμένης περιβαλλοντικής δράσης).

Όταν στη συνέχεια έθεσα το ζήτημα της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας σε σχέση με τη διδασκαλία της Μουσικής, έλαβα μια απάντηση που ξεκίνησε πολύ αναπάντεχα: «Αυτό δεν με απασχόλησε ποτέ όπου κι αν ήμουν». Διευκρινίζοντας αυτή την παράδοση εισαγωγική δήλωση μου εξήγησε ότι από την αρχή της εκπαιδευτικής του σταδιοδρομίας είχε τη νοοτροπία «όπου και να πάω θα φέρω μαζί μου και τη δική μου υλικοτεχνική υποδομή». Δεν τον απασχολούσε καν εάν ένα σχολείο διέθετε αρμόνιο ή κασετόφωνο γιατί πάντα τα έφερνε ο ίδιος. Όταν πάντως τοποθετήθηκε ως ΔΕΜΑ στο σχολείο, βρήκε μια αίθουσα που δεν την χρησιμοποιούσαν και τη μετέτρεψε σε μουσικό εργαστήριο. Αυτή ήταν μια προκάτ αίθουσα έξω από τον χώρο του σχολείου, την οποία μετέφερε στο εσωτερικό του κυρίως κτηρίου. Την ονόμασε αίθουσα «Φιλαναγνωσίας – Μουσικής» και τη διαμόρφωσε με δικά του έξοδα χωρίς να επιβαρύνει καθόλου οικονομικά τη σχολική μονάδα. Την επόμενη εβδομάδα μετά τη μεταξύ μας συνομιλία επρόκειτο να ξεκινήσουν στην αίθουσα αυτή τρία εργαστήρια δημιουργικής γραφής.

Σε άλλο σημείο της συνομιλίας συμπλήρωσε ότι από την εποχή που πρωτοδιορίστηκε στον Έβρο έχει 45 μουσικά όργανα (μεταξύ αυτών τρία αρμόνια) που τα παίρνει πάντα μαζί του όπου και να πάει. Τα έχει τοποθετημένα σε τρία ντουλάπια και πρέπει να φορτώσει πέντε φορές το αυτοκίνητο μέχρι να τα μεταφέρει όλα στο σχολείο. Ωστόσο στα σχολεία που συμπληρώνει ωράριο δεν μπορεί να τα έχει μαζί του και αρκείται σε πιο συμβατικά πράγματα⁵⁰. Οι φλογέρες βέβαια αγοράζονται από τα παιδιά. Στο σχολείο μάλιστα που τοποθετήθηκε διευθυντής, όλα τα παιδιά των τριών μεγάλων τάξεων είχαν φλογέρα, ενώ μετά τα Χριστούγεννα και λίγο πριν τη συνέντευξη αγόρασαν φλογέρες και τα παιδιά της τρίτης. Ακόμη περισσότερο, στο προηγούμενο σχολείο, στο οποίο δίδασκε δύο χρόνια, κάποιοι μαθητές είχαν και άλλο φλογέρες και έτσι στο μάθημα προέκυπταν και διφωνίες.

⁵⁰ Άλλη μια θεσμική επιπλοκή. Ο ίδιος εκπαιδευτικός Μουσικής δεν μπορεί να είναι σε όλα τα σχολεία που διδάσκει εξίσου επιδραστικός. Οι ώρες διδασκαλίας ανά σχολείο, οι ημέρες εργασίας ανά σχολείο, οι υποδομές, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, ο διευθυντής κάθε σχολείου επιδρούν στην ψυχосύνθεση και στη διδακτική του παρουσία.

Επειδή η Μουσική διδάσκεται μόνο μια ώρα την εβδομάδα και η διδασκαλία της φλογέρας φαντάζει αρκετά δύσκολη σε αυτό το πλαίσιο, έθεσα και αυτόν τον προβληματισμό μου. Ο Ιωσήφ Χρυσός κάλυψε την απορία μου.

Όταν λείπουν δάσκαλοι μπαίνω εγώ και κάνω μάθημα, γιατί ξέρω ότι αυτή την ώρα που θα δω τα παιδιά θα προχωρήσει το θέμα μας. Οπότε αυτές τις ώρες, επειδή όλοι παίζουνε, ασχολούμαστε με αυτό και έχουνε γίνει εξπέρ. Μέσα σε ένα μήνα δεν μπορείς να παίξεις τον κερκυραϊκό χορό, δεν γίνεται.

Εδώ θα ήθελα, αξιοποιώντας και τα στοιχεία που έχουν παρουσιαστεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, έχοντας όμως και προσωπική εμπειρία από τη διδασκαλία του, να επισημάνω μια κρίσιμη πτυχή της διδακτικής του. Έχοντας κτίσει ένα πολύ στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο, στηρίζει πάνω του μια διδασκαλία που δίνει έμφαση στην εμπειρία και το βίωμα, και μάλιστα μια πολυαισθητηριακή εμπειρία στην οποία η μουσική δεν είναι πρωτίστως ακρόαμα αλλά πράξη. Το πλήθος των μουσικοπαιδαγωγικών επιρροών του συγκροτούν ένα εξαιρετικά πλούσιο ρεπερτόριο διδακτικών προσεγγίσεων που του επιτρέπουν να κινηθεί με άνεση σε οποιοσδήποτε συνθήκες τάξης. Το εντυπωσιακό στην περίπτωση του Ιωσήφ Χρυσού είναι ότι, ενώ ξεκίνησε την εκπαιδευτική του σταδιοδρομία ως «ωδειακός», με την πάροδο του χρόνου έφτασε να μελετήσει στο πιο υψηλό επίπεδο τη μουσική εκπαίδευση όχι μόνο με αμιγώς παιδαγωγική εστίαση αλλά και υπό το πρίσμα της σχεδίασης και εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής και υπό το πρίσμα της πραξιακής φιλοσοφίας. Έτσι, παρουσιάζεται ως λογικό παρεπόμενο το ότι επιδιώκει να εμπλέξει και τους δασκάλους του σχολείου που διευθύνει, σε ευρωπαϊκά διαθεματικά προγράμματα, όπου μελετάται και υλοποιείται η διασύνδεση της Μουσικής με τα Μαθηματικά.

Σε ό,τι αφορά στο δίπολο μάθηση της μουσικής – μάθηση μέσω της μουσικής, στάθηκε επεξηγηματικός ως προς το δεύτερο.

Το πρόγραμμα που τρέχουμε τώρα. Μαθηματικά και Μουσική. Έχω πάρει συγκεκριμένες ενότητες, γιατί είναι και πιλότος το σχολείο, οπότε θα πρέπει να εφαρμόσουμε συγκεκριμένες δραστηριότητες, τις προτεινόμενες του προγράμματος, ώστε να μπορούμε να δούμε πώς να ενισχυθούν αυτού του είδους οι δεξιότητες μέσα από τη μουσική. ... Είναι ο δεύτερος κύκλος ενός

προγράμματος που εντάσσεται στο European Music Portfolio, που μας έχει αναθέσει η Ευρωπαϊκή Ένωση για εκπόνηση, ο πρώτος ήταν Γλώσσα και Μουσική.

Επειδή στον πρώτο κύκλο είχα εμπλακεί ενεργά ως συνεργαζόμενος εκπαιδευτικός, ζήτησα κάποιες διευκρινίσεις για τον δεύτερο, με τον οποίο δεν είχα καμία εμπλοκή. Μου έδωσε ένα παράδειγμα για το πώς ασχολείται με τα μοτίβα και συνδέει Μαθηματικά, Μουσική, Εικαστικά, Κίνηση.

Έχουμε να κάνουμε με τη δεύτερα δημοτικού τα μοτίβα. Αυτό δεν είναι μόνο της ύλης των Μαθηματικών της δευτέρας, το ξαναβρίσκουμε πάλι και στην τρίτη και στην τετάρτη. Αλλά τα μοτίβα τα επεξεργαζόμαστε μέσα από μουσικά έργα, μέσα από τα Εικαστικά, γιατί έχει τέτοιες δραστηριότητες μέσα το τετράδιο εργασιών για τα Μαθηματικά.

Στη συνέχεια μου εξήγησε ότι αξιοποιεί τα μοτίβα μέσω του χορού.

Έχω πάρει δηλαδή τους δεκαεννέα χορούς τους αναγεννησιακούς του Orff και εκεί, επειδή έχει φοβερά παραδείγματα, βάζω πρώτα απ' όλα και τα ακούμε σε σχέση με τα Μαθηματικά και τα μοτίβα που επαναλαμβάνονται και προτείνονται. Γίνονται μέσα από το βιβλίο τους και μετά τα κάνουμε εφαρμογή στους χορούς.

Ο συνδυασμός της εκμάθησης μοτίβων με την κίνηση συνεχίζεται και σε μεγαλύτερες τάξεις, χρησιμοποιώντας την «Καταιγίδα» «την καλοκαιρινή και την ποιμενική».

Το συμπέρασμά του είναι ότι: «Η ενεργητική ακρόαση μας έχει βοηθήσει πάρα πολύ να το δούμε αυτό έτσι σε ένα πιο εξελιγμένο στάδιο ... πιστεύω ότι τα συνδυάζω ευχάριστα».

Αναγκάστηκα να ζητήσω διευκρίνιση. «Δηλαδή το κάνεις μόνος σου; Δεν εμπλέκονται οι άλλοι εκπαιδευτικοί»;

Η απάντησή του υπήρξε σαφής και κοφτή. «Όχι, όχι. Αυτό το κάνω εγώ».

Εδώ βρίσκομαι και πάλι μπροστά σε ανθρωπολογικό παράδοξο. Το να υλοποιεί ένας εκπαιδευτικός Μουσικής ένα διαθεματικό πρόγραμμα, το οποίο αφορά σε συγκεκριμένες τάξεις, δεν σημαίνει ότι οι δάσκαλοι αυτών των τάξεων εμπλέκονται. Άλλωστε κι εγώ, όταν με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού Μουσικής είχα υλοποιήσει δραστηριότητες από τον κύκλο Γλώσσα και Μουσική με τη Δ' τάξη, δεν είχα εμπλέξει τον δάσκαλο της τάξης στο πρόγραμμα. Έτσι βρίσκομαι και πάλι μπροστά σε αντιφατικά δεδομένα.

Αμέσως μετά μου έδωσε και άλλο παράδειγμα, με τον υπολογισμό του καταναλωτή.

Εκεί είχα κάνει το παζάρι, όπου υπήρχε διαφορετικός διάλογος ρυθμικός όπου έδινε ο πωλητής στον αγοραστή να καταλάβει και να διαπραγματευτεί την τιμή του με δεκάδες, μονάδες κι όλα αυτά. Το προτείναμε και στο πρότζεκτ μας που παρουσιάσαμε την περασμένη φορά στην Φρανκφούρτη. Και ήτανε καλό.

Το σημαντικό σε όλο αυτό είναι ότι το ζήτημα της διαθεματικής αξιοποίησης της μουσικής εμπλουτίζεται διαρκώς με νέα δεδομένα και με καλές πρακτικές που εκπονούνται στο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν και ελληνικά σχολεία. Είναι σημαντικό το ότι παράγεται υλικό, ότι υπάρχει μια επιστημονική ένωση που εμπλέκεται ενεργά σε όλο αυτό και επομένως ότι οι εκπαιδευτικοί Μουσικής μπορούν, εφόσον το θελήσουν, να διευρύνουν τους ορίζοντες της σκέψης τους, της δράσης τους και να εμπλουτίσουν και το υλικό τους.

Από τα παραπάνω καταλαβαίνω ότι όταν σε έναν άνθρωπο συνυπάρχουν πολλές ιδιότητες, όταν δηλαδή ο άνθρωπος αυτός αποτελεί μια πέραν του συνήθους πολλαπλή ταυτότητα, είναι αδύνατον να αποκόψεις το κομμάτι της ταυτότητας που απασχολεί την έρευνα, παρόλο που μεθοδολογικά θα ήταν το πλέον επιθυμητό. Έτσι λοιπόν και αμέσως παρακάτω, το ερώτημα που διερευνά αν οι εκπαιδευτικοί που δεν γνωρίζουν μουσική αντιμετωπίζονται με αμηχανία ή αποτελούν δημιουργική πρόκληση, ενώ το απηύθυνα στον συνομιλητή μου με την προσδοκία να απαντήσει ως ΔΕΜΑ, εκείνος μου απάντησε ως πρόεδρος επιστημονικής ένωσης και μεταδιδακτορικός ερευνητής, ιδιότητες που του επιτρέπουν να διοργανώνει σεμινάρια και επιμορφώσεις. Η απάντησή του πάντως αυτή είναι πολύ σημαντική γιατί σπάει τα στεγανά της διερεύνησης του ερευνητικού ερωτήματος μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας με ΔΕΜΑ και το διευρύνει. Η οπτική ενός ανθρώπου που επικοινωνεί με εκπαιδευτικούς Μουσικής σε μεγαλύτερη κλίμακα και σε διάφορα πλαίσια είναι ασφαλώς χρήσιμη για την παρούσα έρευνα. Ο Ιωσήφ Χρυσός απάντησε, τροποποιώντας ουσιαστικά το ερώτημα, καταδεικνύοντας ότι και μέσα στους κόλπους των εκπαιδευτικών Μουσικής υπάρχει αμηχανία και διατήρηση αναχρονιστικών αντιλήψεων και μεθόδων διδασκαλίας.

Ως δημιουργική πρόκληση. Εδώ και με μουσικούς. Είχα πάει αρχές Δεκεμβρίου στην (αναφέρει περιοχή της Βόρειας Ελλάδας) και αντιμετώπιζαν με αμηχανία την κίνηση.

Η αμηχανία προερχόταν από ακατάλληλη για βιωματικό εργαστήριο ενδυμασία (ψηλά τακούνια, μίνι φούστες) ή επιβαρυντικά της κίνησης ηλικιακά ή/και σωματομετρικά δεδομένα.

Αν δεν σηκωθείτε, μάθημα καθ' έδρας θα κάνετε; Ε, βέβαια καταλήξαν στο γεγονός ότι θα κάνουμε ένα τραγουδάκι από το CD, θα κάνουμε μόνο θεωρία. Δηλαδή το ωδειακό αυτό το μοντέλο, διαστήματα και γραμμές.

Η παρατήρηση του συνομιλητή μου και η διαπίστωση ότι αυτό το ωδειακό μοντέλο διδασκαλίας της μουσικής επιβιώνει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ακόμη (υπενθυμίζω ότι η συνέντευξη με τον Ιωσήφ Χρυσό έλαβε χώρα τον Ιανουάριο του 2016) με οδηγεί και πάλι στη σκέψη της αλληλοϋπονόμησης των θεσμών που σχετίζονται με τη μουσική στην εκπαίδευση. Η πλειονότητα των πρώτων εκπαιδευτικών Μουσικής που διορίστηκαν χάρη σε αυτό το ωδειακό μοντέλο διορίστηκαν. Δεν είναι εύκολο σε όλους να το αποκηρύξουν.

Στη συνέχεια ο συνομιλητής μου έστρεψε την εστίασή του στους δασκάλους και μίλησε μέσα από το φίλτρο μιας άλλης ιδιότητάς του.

Πού να μιλήσουμε τώρα για τους δασκάλους γενικής; Εγώ τουλάχιστον ως υπεύθυνος σχολικών δραστηριοτήτων στα βιωματικά που έκανα με τη Μουσική, οι δάσκαλοι που τα επέλεξαν να έρθουνε και οι νηπιαγωγοί ήταν εξαιρετικοί. Συμμετείχανε 100% σε όλα. Γι' αυτό πάντα το θεωρώ δημιουργική πρόκληση.

Και όταν θέλησα να γίνει πιο σαφής, μου έδωσε ένα παράδειγμα από τη διευθυντική του εμπειρία, το οποίο και μεταφέρω αυτούσια, διότι από μόνο του ως γεγονός μπορεί να οδηγήσει σε ενδιαφέροντες προβληματισμούς.

Ο δάσκαλος της τρίτης που πέρυσι είχε τη δευτέρα, μου λέει έχουμε κάνει τις ηχοϊστορίες. Ο άνθρωπος πιάστηκε από αυτό που είναι πιο κοντά σ' αυτόν, και τις είχε εξαντλήσει με έναν τρόπο εξαιρετικό. Και ο άνθρωπος δεν είχε μουσικές γνώσεις. Δεν κουκούλωσε ή εξαφάνισε το μάθημα της Μουσικής, το άφησε αμιγώς ως διδακτικό αντικείμενο που δεν θα το έχαναν οι μαθητές για μία φορά την εβδομάδα.

Να λοιπόν και πάλι οι θεσμικές περιπλοκές. Το μάθημα της Μουσικής προβλέπεται να διδαχθεί. Δεν τοποθετείται όμως εκπαιδευτικός Μουσικής. Το σχολικό εγχειρίδιο δίνει τη δυνατότητα στον δάσκαλο να βρει κάτι που μπορεί να το διδάξει. Τέλος βρίσκεται ένας δάσκαλος που έχει τη διάθεση να αντιμετωπίσει τη Μουσική με τον σεβασμό που της αναλογεί. Αν ο δάσκαλος ως θεσμικό υποκατάστατο του εκπαιδευτικού Μουσικής δεν είχε τη θεσμική υποβοήθηση του εγχειριδίου, ακόμη και αν ως άνθρωπος είχε τη διάθεση να διδάξει το μάθημα δεν θα ήταν σε θέση να διδάξει τα θεσμικώς προβλεπόμενα.

Όταν επιστρέψαμε στο ερωτηματολόγιο και συγκεκριμένα στο ερώτημα που διερευνά το αν και πόσο ενθαρρύνει καινοτόμες δράσεις, ο συνομιλητής μου αναφέρθηκε σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα που άρχισε να τρέχει στο σχολείο, το «Αλλάζουμε το σχολείο μας, αλλάζουμε τη ζωή μας». Σχετίζεται με τη διαμόρφωση όλης της σχολικής μονάδας, από τον αύλειο χώρο μέχρι τους εσωτερικούς διαδρόμους.

Ο τρόπος που θα επέμβω όμως είναι ότι θα χρησιμοποιήσω αρκετά πράγματα του σχολείου ως ηχογόνα αντικείμενα. Κι εκεί θα χρησιμοποιήσω την ακουστική οικολογία και θα συνδυάσω την περιβαλλοντική εκπαίδευση με τη Μουσική.

Στην παρατήρησή μου ότι σε αυτό τον βοηθά η εμπειρία του ως υπεύθυνου Αγωγής Υγείας συμφώνησε και σημείωσε ότι σε αυτά τα δέκα χρόνια έγινε πολύ ευέλικτος. Επίσης πρόσθεσε ότι είχε ασχοληθεί και κατά το παρελθόν, ως πρόεδρος επιστημονικής ένωσης με την ακουστική οικολογία μέσω ενός προγράμματος κοινωφελούς εργασίας που ανέλαβε η Ένωση σε συνεργασία με κάποιον δήμο του λεκανοπεδίου, από το οποίο προέκυψε εκπαιδευτικό υλικό που δεν είχε δημοσιοποιηθεί μέχρι τη συνομιλία μας. Και ολοκλήρωσε τον αναστοχασμό του διαπιστώνοντας ότι αυτή η Ένωση αποτελεί για τον ίδιο μεγάλο σχολείο, λόγω των πολλών δράσεων που έχουν παράξει μια συσσωρευμένη γνώση.

Στο ερώτημα που εξετάζει το αν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του είναι πεπεισμένοι για τη σπουδαιότητα της Μουσικής, ο Ιωσήφ Χρυσός αντιπαραβάλε την ενθουσιώδη στα λόγια αποδοχή της μουσικής με αυτό που τελικά συμβαίνει στην πράξη, θεωρώντας καθοριστικούς παράγοντες την ηλικία και το πολιτισμικό υπόβαθρο. Αν κάποιος εκπαιδευτικός δηλαδή δεν είχε μια ευφάνταστη προσέγγιση από παλιά, η διδασκαλία της Μουσικής από εκπαιδευτικό ειδικότητας δε σημαίνει γι' αυτόν κάτι πέρα από ένα κενό για ξεκούραση. Έτσι κατέληξε στο συμπέρασμα ότι είναι

τελικά θέμα προσωπικό το πόσο κάποιος θα αξιοποιήσει τη μουσική. Ακόμα όμως και με αυτές τις συνθήκες η μουσική αποτελεί πεδίο σύγκλισης.

Στο ερώτημα που αφορά στην ενσωμάτωση νέων ιδεών και πρακτικών, ο συνομιλητής μου αμέσως αναφέρθηκε σε μια δασκάλα που η Διεύθυνση την πήγε τελικά σε άλλο σχολείο. «Αυτή η δασκάλα είχε μια ιδιαίτερη αγάπη στη Φυσική» και αξιοποίησε στη διδασκαλία της το edmodo. Ασχολήθηκαν μάλιστα και οι δύο με τον ήχο που είναι κάτι που διδάσκεται και στη Μουσική και στη Φυσική. Με τους άλλους όμως εκπαιδευτικούς δεν έγινε κάτι ακόμη.

Το ερώτημα το σχετιζόμενο με τα σχολικά εγχειρίδια της Μουσικής, αποκτά στην περίπτωση του Ιωσήφ Χρυσού ιδιαίτερη βαρύτητα, διότι και ως μέλος συγγραφικής ομάδας γνωρίζει εκ των ενόντων πολλές δυσλειτουργίες που σχετίζονται με τη συγγραφή και την έκδοση των εγχειριδίων αυτών.

Αρχικά μου γνωστοποίησε ότι εκείνη την περίοδο διεξήγε έρευνα που αφορούσε στα εγχειρίδια Μουσικής. Είχαν προηγηθεί άλλες δυο, από άλλους ερευνητές. Η πρώτη έρευνα εξέταζε τον ρόλο του τραγουδιού στα σχολικά εγχειρίδια, η δεύτερη τη γραφική παρτιτούρα. Αυτή μάλιστα η δεύτερη έρευνα ήταν πολύ πρόσφατη κατά τη στιγμή της συνομιλίας (διπλωματική εργασία που κατατέθηκε Οκτώβριο του 2015 στο ΕΑΠ, στο Τμήμα Γραφιστικών και Πολυμέσων) και είχε τίτλο «Η λειτουργία της παρτιτούρας ως πολυτροπικό κείμενο στα σχολικά εγχειρίδια της Μουσικής».

Περνώντας στην κυρίως απάντηση, ξεκίνησε από το ότι όντως υπάρχει έλλειψη συνοχής μεταξύ των εγχειριδίων. Δεν στάθηκε όμως στη διαπίστωση, καθώς έδωσε και μια συγκροτημένη και μάλλον αιχμηρή ερμηνεία.

Έχει να κάνει με την ευθύνη που παίρνει η Πολιτεία στο γεγονός ότι ήθελε να αξιοποιήσει διαφορετικά κονδύλια, να δώσει το προβάδισμα σε συγκεκριμένους εκδοτικούς οίκους, να μπούνε μπροστά με συγκεκριμένες συγγραφικές ομάδες, να μην υπάρχει συνεργασία επί της ουσίας μεταξύ των συμβούλων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τις συγγραφικές ομάδες.

Στη συνέχεια προχώρησε σε μια τολμηρή τοποθέτηση, υποστηρίζοντας ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι καν απαραίτητο να υπάρχουν. Φάνηκε μάλιστα να ενστερνίζεται το ισπανικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο κάθε εκπαιδευτικός Μουσικής λαμβάνει ένα επίδομα βιβλίων. Έτσι μπορεί να αγοράζει έναν επαρκή αριθμό βιβλίων που θα του επιτρέψουν να οργανώσει τη διδασκαλία του με βάση το πρόγραμμα σπουδών.

Όπως όμως γράφει και στην έρευνά του, «τα σχολικά εγχειρίδια είναι ένα πολιτικό επιχείρημα για την εδραίωση της Μουσικής». Μόνο υπ' αυτό το πρίσμα μπορεί να τα δει θετικά στο σύνολό τους.

Ακολούθως εντόπισε αρνητικές πτυχές τους, όπως ότι είναι πολύ διαφορετικά μεταξύ τους και ότι υπάρχει επιβεβλημένος περιορισμός σελίδων που οδηγεί αναγκαστικά σε συμπύκνωση της ύλης. Μαζί με αυτά πρόσθεσε στα αρνητικά την προσωπική του βάσιμη εκτίμηση ότι οκτώ στους δέκα εκπαιδευτικούς Μουσικής δεν διαβάζουν το βιβλίο του δασκάλου, με βάση την επιμόρφωση στη Βόρεια Ελλάδα για την οποία έγινε λόγος και πρωτίτερα.

Ελάχιστοι είναι αυτοί που έβαζαν κάτω και τα τρία (εννοεί βιβλίο μαθητή, τετράδιο εργασιών μαθητή και βιβλίο εκπαιδευτικού) και τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ, και γι' αυτό δεν απάντησαν με μεγάλη ευστοχία στη σχέση των σχολικών εγχειριδίων με τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ. Φάνηκε ότι δεν ξέρανε τι είναι τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ... Κάποιοι δεν ξέρανε καν τη διαθεματικότητα.

Στη συνέχεια επεσήμανε ότι τα εγχειρίδια της ΣΤ' «είναι γραμμένα από δασκάλους και όχι από μουσικούς» και διαπίστωσε ότι έχουν πολλά πρότζεκτ και για να αναδειχθούνε χρειάζονται ώρες που ο εκπαιδευτικός Μουσικής δεν τις διαθέτει. Τα εγχειρίδια της Ε' τα χαρακτήρισε ωδειακά και συμπλήρωσε ότι προσφέρουν την εύκολη λύση στους εκπαιδευτικούς Μουσικής να κάνουν θεωρία. «Της Γ' και Δ' φιλοθυμίζουν Orff, έχουν κι αυτά λίγο τη θεωρία τους, της Α' και Β' είναι λίγο αμφιλεγόμενα».

Όταν τον διέκοψα λέγοντας ότι στην Α' και Β' πρέπει κανείς να έχει διαβάσει πολύ καλά το βιβλίο του εκπαιδευτικού, μου αντέτεινε ότι πρέπει να είναι εξοικειωμένος με τα μουσικοκινητικά συστήματα. Στη συνέχεια εστίασε στο γεγονός ότι τα εγχειρίδια των δυο πρώτων τάξεων είναι εικονοβιβλία.

Υπάρχει συγκεκριμένη φιλοσοφική θεώρηση για το τι είναι εικονοβιβλίο... Στην έρευνά μου αφιερώνω κεφάλαιο για το πώς τα βιβλία με εικόνες για την Α' και Β', γιατί τα παιδιά δεν ξέρουν να γράψουν και να διαβάσουν, λειτουργούνε ως έναυσμα δημιουργικής κριτικής σκέψης. Αυτό οι συνάδελφοί μας δεν το έχουν καταλάβει.

Για την οικονομία του κειμένου προσπερνώ κάποια σημεία της συζήτησης, για να φτάσω στο πολύ ενδιαφέρον και αντίθετο από αυτό που άλλοι συνάδελφοι αποδέχονται και το οποίο ο Ιωσήφ Χρυσός τονίζει όχι απλώς με παρρησία αλλά και με επίγνωση (τουλάχιστον σε σχέση με τα εγχειρίδια των δύο πρώτων τάξεων). «Είναι λάθος η νοοτροπία που έχουν οι συνάδελφοι για τα σχολικά εγχειρίδια. **Δεν είναι μπούσουλας**». Η προτροπή του προς τους συναδέλφους είναι να δημιουργήσει ο καθένας ένα προσωπικό portfolio και να το αξιοποιεί κατά το δοκούν.

Στο τέλος πάντως μου εκμυστηρεύτηκε ότι υπήρχε σύμβουλος Μουσικής που χαρακτήριζε δημοσίως τα συγκεκριμένα εγχειρίδια απαράδεκτα και έδινε σαφώς την οδηγία να μην τα διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί Μουσικής της οικείας περιφέρειας.

Φτάνοντας πια στο τελευταίο ερώτημα της ενότητας, το σχετιζόμενο με τις δύο προτάσεις για τη διδασκαλία της Μουσικής που αναρτήθηκαν στο digital school, αρχικά μου υπενθύμισε την ημερίδα που συνδιοργάνωσαν δυο ενώσεις εκπαιδευτικών Μουσικής για να αναδείξουν την αναγκαιότητα της πρότασης α' και τα τρωτά της πρότασης β' και στη συνέχεια ανέπτυξε τα επιχειρήματά του, τα οποία θα μπορούσαν να αποδοθούν σε μορφή πίνακα ως εξής.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ ΥΠΕΡ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ α'

Είναι ισοπεδωτική η άποψη ότι η μουσική είναι μια πολύτεχνη δραστηριότητα που μπορεί να τη διδάσκει ο καθένας
Διακυβεύεται εργασιακά ο ίδιος ο κλάδος των εκπαιδευτικών Μουσικής
Υπάρχει απόλυτη επιστημονική τεκμηρίωση σε σχέση με τα μαθήματα ειδικοτήτων και τη διδασκαλία τους
Η προαιρετικότητα της διδασκαλίας της Μουσικής οδηγεί σε εκπαιδευτική αποδόμηση
Για το παιδί η μουσική, η κίνηση, το τραγούδι, τα χρώματα είναι χαρά. Δεν μπορείς να του τα πάρεις.

Έκλεισε τον συλλογισμό του με αναφορά σε μια δυσάρεστη εκπαιδευτική αλλαγή στην Αγγλία, όπου το μάθημα της Μουσικής έγινε προαιρετικό, για να δοθούν περισσότερες ώρες στα Μαθηματικά.

ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΚΥΡΜΠΑΤΣΟΣ

ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΙΝΗ ΤΟΥ ΠΙΛΟΤΙΚΟΥ ΟΛΗΜΕΡΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ «ΜΕΛΙΝΑ»

ΣΤΗΝ ΑΣΦΥΞΙΑ ΤΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΤΥΠΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Όπως είναι ήδη γνωστό η περίπτωση του Αντωνίου Κυρμπάτσου είναι η πιο δύσκολη στη διαχείρισή της. Ωστόσο σε αυτή τη δεύτερη ενότητα, την κάπως πιο ακαδημαϊκή, όπου δεν ακτινογραφούνται πρόσωπα αλλά απόψεις, οι εντάσεις έχουν αμβλυυνθεί. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται η μουσική στις ποικίλες εκφάνσεις της μέσα στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου του σχετικά με τη Μουσική στην εκπαίδευση είχαν διαμορφωθεί από την εκπαιδευτική πραγματικότητα την οποία βίωναν και η οποία συνίστατο στην εναλλαγή εκπαιδευτικών Μουσικής κατ' έτος και στην εξαιρετικά σπάνια συμβολή τους στις σχολικές εκδηλώσεις. Αυτή η κατάσταση προκύπτει από το γεγονός ότι το σχολείο είναι μικρό, χωρίς οργανική θέση. Το ακόμη χειρότερο είναι ότι αποτελούσε ανέκαθεν το τρίτο ή τέταρτο σχολείο συμπλήρωσης ωραρίου για τους εκπαιδευτικούς Μουσικής, οπότε ήταν από πολλές απόψεις δύσκολο το να μπορέσουν να εμπνεύσουν στους συναδέλφους τους την πεποίθηση ότι η Μουσική ως μάθημα και η μουσική ως τέχνη μπορεί να αναβαθμίσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, κανείς από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς του σχολείου δεν γνώριζε μουσική, οπότε δεν είχε και κάποιους τρόπους να την αξιοποιήσει παιδαγωγικά έστω και στοιχειωδώς. Η φράση του εμβληματικού δασκάλου «Ποτέ δεν ποντάραμε στον μουσικό!», αποτύπωνε μια θλιβερή πραγματικότητα: οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, ακόμη και αν τη διαισθάνονταν, δεν είχαν συνειδητοποιήσει την αξία της Μουσικής στην εκπαίδευση. Και όμως, από το σχολείο περνούσαν κατά κανόνα αξιόλογοι εκπαιδευτικοί Μουσικής, οι οποίοι στα σχολεία της οργανικής τους τοποθέτησης είχαν επιτύχει να εδραιώσουν μια συλλογική πεποίθηση: η Μουσική ως μάθημα και η μουσική ως τέχνη είναι όχι μόνο απαραίτητες αλλά και ιδιαίτερα σημαντικές στην εκπαίδευση.

Από τα λεγόμενα του «συνομιλητή» μου επιβεβαιώνω ως ερευνητής το κρίσιμο για τη διατριβή συμπέρασμα ότι οι θεσμοί οι σχετιζόμενοι με τη Μουσική στην εκπαίδευση αυτοϋπονομεύονται και αλληλοϋπονομεύονται. Η Διοίκηση σίγουρα το αρνείται, καθώς φροντίζει να καλύπτει τις προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας της Μουσικής στα σχολεία. Η έρευνα ωστόσο

καταδεικνύει ότι ο κανόνας της επαρκούς κάλυψης έχει και εξαιρέσεις (π.χ. περίπτωση Καλλιπολίτη). Ακόμα όμως και όταν τις καλύπτει, υπονομεύει το κύρος του μαθήματος, αντιμετωπίζοντας την κάλυψη ως μάλωμα. Η συνέπεια μιας τέτοιας διοικητικής λειτουργίας βρίσκει την προσωποπαγή της έκφραση στη φράση «Ποτέ δεν ποντάραμε στον μουσικό!», της οποίας η θεσμική μετάφραση είναι «Ποτέ δεν ποντάραμε στη Μουσική!». Εδώ χρειάζεται προσοχή. Δεν ταυτίζω ένα μάθημα με το πρόσωπο που το διδάσκει. Ανιχνεύω ωστόσο την απαξίωση για το μάθημα που προκαλείται από τη διαρκή εναλλαγή των προσώπων που το διδάσκουν.

Κλείνω το σχόλιό μου με ένα περιστατικό επιτόπιας συμμετοχικής παρατήρησης. Ημέρα εκλογών για την ανάδειξη νέου Διοικητικού Συμβουλίου στον Σύλλογο όπου ανήκουν τα σχολεία της περιοχής όπου τοποθετήθηκα διευθυντής. Βρίσκομαι στην ουρά προς το παραβάν. Μπροστά μου δυο γυναίκες συνάδελφοι σπάνε το κεφάλι τους να θυμηθούν από πού γνωρίζουν μια άλλη συνάδελφο που βρίσκεται μπροστά στην εφορευτική επιτροπή έτοιμη να ψηφίσει. Ύστερα από αρκετά λεπτά περισυλλογής και αποτυχημένων προσπαθειών ανακαλύπτουν ότι η συνάδελφός τους ήταν εκπαιδευτικός Μουσικής που είχε περάσει πριν από χρόνια από το σχολείο τους για να διδάξει μία (!!!) ώρα, δηλαδή Μουσική σε ένα τμήμα. Ο κατακερματισμός αυτός είναι πρόβλημα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, των μαθημάτων ειδικοτήτων, των σχολικών μονάδων όπου εμφανίζεται, αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα. Είναι επομένως και ένας παράγοντας ανασχετικός στην πρόθεση της Πολιτείας να εδραιωθούν θετικές αντιλήψεις για την εκπαίδευση, όπως αυτή λειτουργεί, ακόμη και μέσα στους κόλπους των εκπαιδευτικών λειτουργιών.

Επιστροφή στον «συνομιλητή» μου, ο οποίος θέλει να θεωρείται άνθρωπος των έργων και όχι των λόγων και γι' αυτό δεν έχει επιχειρήσει να μεταβάλει απόψεις επιχειρηματολογώντας, αλλά μέσα από την αλλαγή των βιωμάτων των εκπαιδευτικών. Αναγκαστικά το μονοπάτι για να επιτευχθεί το πέρασμα από τη απαξίωση στην καταξίωση δεν μπορεί να είναι άλλο από τη συνάντησή του με άλλους εκπαιδευτικούς στις πρόβες κατά την προετοιμασία των διάφορων σχολικών εκδηλώσεων και από τη συνύπαρξή τους στις εκδηλώσεις αυτές. Η φράση της γνωστής από το προηγούμενο κεφάλαιο δυναμικής δασκάλας «Κύριε διευθυντά μας έχετε γίνει πολύ απαραίτητος και δεν μου αρέσει καθόλου αυτό» αποτυπώνει καθοριστικά μια μεταβολή σε επίπεδο βιώματος. Παρ' όλα αυτά ο ίδιος αντιλαμβάνεται ότι οι δάσκαλοί του έχουν την ανάγκη να μη νιώθουν ότι υποσκελίζονται, γι' αυτό και φροντίζει να τους δίνει χώρο και να μην τους παίρνει

χρόνο. Αυτό βέβαια τον δυσκολεύει αρκετά, αλλά εξασφαλίζει αποφυγή εντάσεων. Την πρώτη χρονιά που ήρθε φέροντας τη γνώση του δικού του εκπαιδευτικού παρελθόντος και την άγνοια του αντίστοιχου δικού τους κινδύνεψε να προκαλέσει σφοδρή σύγκρουση. Τώρα πια ξέρει πως τόσο η πίεση της άσκησης διοικητικού έργου, όσο και το παρόν θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων του αφήνουν πολύ λιγότερα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών σε σχέση με την εποχή που ήταν απλώς εκπαιδευτικός.

Κάπου εκεί οι ελπίδες μου να κυλήσει η «συνομιλία» αναίμακτα εξανεμίστηκε αφού το εκπαιδευτικό – διευθυντικό του βίωμα τον έκανε να δυσφορεί με τα ερωτήματα.

Τα ερωτήματά σου είναι ξεπερασμένα. Τα διατύπωσης όταν ακόμη υπήρχαν εκπαιδευτικές ανάσες για όλους. Τώρα υπάρχει καθολική ασφυξία. Δεν υπάρχουν περιθώρια να επιχειρήσει κανείς τροποποίηση αντιλήψεων ούτε να εμπνεύσει την εποικοδομητική αξιοποίηση της μουσικής στη διδακτική πράξη. Είμαι ο τελευταίος ΔΕΜΑ της έρευνας, ο μόνος που μπορεί να σου μιλήσει για το τι συμβαίνει ουσιαστικά από το 2016-17 και εντεύθεν.

Πράγματι, ένα από τα χαρακτηριστικά της παρούσης έρευνας είναι ότι εκτείνεται σε χρονική διάρκεια, γεγονός που άλλοτε επισφραγίζει ένα συμπέρασμα με την επικύρωση της επαλήθευσής του μέσα στον χρόνο και άλλοτε το ανατρέπει λόγω μεταβολής συνθηκών και πλαισίων.

Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, αν και όχι καθ' όλα επαρκής έχει ένα στοιχείο που μπορεί να θεωρηθεί ευχάριστη έκπληξη. Υπάρχει αίθουσα Μουσικής στον δεύτερο όροφο, ωστόσο έχει προκύψει από διαίρεση παλαιότερης αίθουσας. Το άλλο μισό της παλιάς αίθουσας έχει γίνει εργαστήριο πληροφορικής. Το ευχάριστο είναι ότι στην αίθουσα Μουσικής υπάρχει ξύλινο ηλεκτρικό πιάνο, του οποίου μάλιστα η προέλευση παραμένει άγνωστη. Υπάρχει και ένα μέτριας ποιότητας αρμόνιο με ανυπόφορους ρυθμούς και κακούς ήχους οργάνων (σύμφωνα τουλάχιστον με την αισθητική του «συνομιλητή» μου που είχε συνηθίσει ένα υψηλής ποιότητας αρμόνιο στο σχολείο της οργανικής του θέσης) το οποίο το έχει μεταφέρει στο γραφείο του, στο ισόγειο, για να μπορεί να κάνει πρόβες στην παρακείμενη αίθουσα εκδηλώσεων. Υπάρχουν επίσης ένας μαυροπίνακας με πεντάγραμμο και λίγα κρουστά όργανα, κυρίως ντέφια και μαράκες. Δεν υπάρχουν προτζέκτορας, ασπροπίνακας και σύστημα αναπαραγωγής ήχου. Έτσι, για τις μουσικές ακροάσεις προτιμώνται οι αίθουσες των τάξεων που είναι εξοπλισμένες με υπολογιστή,

προτζέκτορα, ασπροπίνακα και σύνδεση στο διαδίκτυο. Η σχολική μονάδα είναι τόσο υπερχρεωμένη, ώστε είναι περίπου αδιανόητο να επιχειρηθεί οποιαδήποτε αναβάθμιση της υπάρχουσας υποδομής.

Σε ό,τι αφορά στο ζήτημα μάθηση της μουσικής και μάθηση μέσω μουσικής ο Αντώνιος Κυρμπάτσος αναπόλησε το εκπαιδευτικό του παρελθόν, όταν βρισκόταν σε σχολεία όπου του δίνονταν πολλές ελευθερίες για ανάληψη πρωτοβουλιών και για αλληλεπίδραση με τους άλλους εκπαιδευτικούς.

Όταν πρωτολειτούργησαν τα πιλοτικά ολοήμερα το 1999-2000, βρέθηκα με απόσπαση από την επαρχία σε τέτοιο σχολείο. Την ίδια χρονιά μπήκαμε και στο πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ». Παρακολουθούσαμε σεμινάρια και επιμορφώσεις και για τις δυο καταστάσεις. Στο σχολείο έπνεε ένας άνεμος δημιουργικότητας. Ήμασταν άλλωστε όλοι νέοι τότε. Μέσα στα δυο πρώτα χρόνια έγιναν πράγματα και θαύματα. Συνεχίσαμε με ενθουσιασμό, αλλά μετά τα δυο χρόνια σταμάτησε η επιστημονική καθοδήγηση και έληξε η εφαρμογή του «ΜΕΛΙΝΑ». Από τότε αισθάνομαι ότι είμαστε θεσμικά εγκαταλελειμμένοι.

Όταν αντιλήφθηκε ότι έπρεπε να μιλήσει και για το διευθυντικό του βίωμα διέκοψε την παρελθοντολογία και συνέχισε με πίκρα στο βλέμμα.

Την πρώτη χρονιά προσπάθησα να προωθήσω και τα δύο, και τη μάθηση της μουσικής και τη μάθηση μέσω μουσικής με το αφιέρωμα στον Λοϊζο και τη συμμετοχή μας στο φεστιβάλ Θεάτρου που υποστηρίζει η Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Όσο περνάνε όμως τα χρόνια φθειρόμαστε και έχουμε ανάγκη από αφυπνιστικές επιμορφώσεις. Φέτος, τρίτη χρονιά θητείας, σκέπτομαι ένα αφιέρωμα στον Χατζιδάκι και δεν έχω καν τη βεβαιότητα ότι θα συμφωνήσουν οι συνάδελφοι. Πριν γίνω διευθυντής ό,τι έλεγα γινόταν, ακόμη και στο δεύτερο, κάποτε και στο τρίτο σχολείο που δίδασκα. Τώρα όλα είναι δύσκολα για όλους. Με μια ώρα την εβδομάδα δεν προλαβαίνεις ούτε να εξηγήσεις τους στίχους των τραγουδιών.

Λόγω της μακρόχρονης κοινής μας πορείας μπορώ να προσθέσω ότι ανέκαθεν προωθούσε τη μάθηση μέσω της μουσικής και μάλιστα επεδίωκε και τη συνέργεια μεταξύ των τεχνών, κάτι που όντως πραγματώθηκε και κατά τη θητεία του σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ποικιλοτρόπως: με

το αφιέρωμα στον Λοίζο, με συμμετοχές σε χορωδιακά και θεατρικά φεστιβάλ και με προγράμματα στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης.

Οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν με αμηχανία τη μουσική δεν τον απασχολούν ιδιαίτερα. Τον απασχολεί περισσότερο το γεγονός ότι δεν υπάρχουν πλέον νεαροί εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο του είναι σοβαροί επαγγελματίες, προσπαθούν μέσα κι έξω από την τάξη, αλλά έχουν παγιώσει τις αντιλήψεις τους. Θα του άρεσε να πει ότι αποτελούν δημιουργική πρόκληση, αλλά δεν έχει διακρίνει εκ μέρους τους την απαιτούμενη προδιάθεση, καθώς είναι ισχυρές προσωπικότητες. Από την άλλη δεν τους θεωρεί ανασταλτικό παράγοντα, αφού δείχνουν να βασίζονται πάνω του, τουλάχιστον στο κομμάτι που αφορά στη συνεργασία τους μαζί του κατά την προετοιμασία της γιορτής που κάθε δάσκαλος έχει αναλάβει.

Η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων έχει καταστεί, σύμφωνα με τα λεγόμενά του, «μια πονεμένη ιστορία». Το πρόβλημα έχει δυο όψεις. Από τη μια δεν υπάρχει Ευέλικτη Ζώνη στις δυο μεγάλες τάξεις, οπότε οι δάσκαλοι της Ε΄ και της ΣΤ΄ δεν υλοποιούν καινοτόμα προγράμματα, αλλά ακόμη και αν υλοποιούν, αρνούνται να τα δηλώσουν σε ένδειξη διαμαρτυρίας. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η ανάμειξη της μουσικής επαφίεται στη διάθεση του δασκάλου και μόνο. Από την άλλη οι Ευέλικτες των μικρότερων τάξεων δεν γίνονται εξολοκλήρου ή δεν γίνονται καθόλου από τον δάσκαλο της τάξης, ανάλογα με τις ανάγκες του προγράμματος. Έτσι η μουσική εμπλέκεται στις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης που χρεώνονται στον ίδιο τον ΔΕΜΑ.

Οι εκπαιδευτικοί που δεν γνωρίζουν μουσική, στην καλύτερη περίπτωση απευθύνονται στον ΔΕΜΑ, συνήθως με αφορμή κάποιο κείμενο της Γλώσσας ή του Ανθολογίου, για να του ζητήσουν είτε να διευκρινίσει στους μαθητές κάποια μουσική έννοια (όπως η σερενάτα) είτε να τους διδάξει κάποιο μελοποιημένο ποίημα. Δεν έχει διαπιστώσει ωστόσο κάποια χρήση μουσικής κατά τη διδασκαλία τους. Υπάρχουν πάντως κάποιοι εκπαιδευτικοί για τους οποίους είναι πεπεισμένος ότι όντως θεωρούν σημαντική τη μουσική στην εκπαίδευση. Ο πρώτος χρονικά που το έδειξε αυτό ήταν ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής. Κατά τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου, την πρώτη χρονιά της θητείας του, του είπε με χαμόγελο: «Επιτέλους ακούσαμε τραγούδι στην αυλή»! Μια δασκάλα, που συνήθως παίρνει μικρές τάξεις, αλλάζει τους στίχους γνωστών παιδικών τραγουδιών και τους προσαρμόζει είτε για τις ανάγκες κάποιου καινοτόμου προγράμματος είτε για την εκμάθηση βασικών κανόνων συμπεριφοράς. Άλλη δασκάλα έρχεται στην αίθουσα Μουσικής

και παραχωρεί λίγο από τον χρόνο του δικού της μαθήματος για να απολαύσει το τραγούδι ή και την ορχηστρική συνοδεία των μαθητών της. Επίσης, η εκπαιδευτικός των Αγγλικών συχνά παραχωρεί ώρες της για πρόβες σχολικών εκδηλώσεων και βοηθάει σε αυτές, κυρίως σε ζητήματα υποκριτικής και πειθαρχίας. Στη γιορτή λήξης μάλιστα του δεύτερου έτους της θητείας δίδαξε τανγκό, για τις ανάγκες της σκηνικής παρουσίας του τραγουδιού στο φινάλε του θεατρικού της ΣΤ'.

Στο σχολείο του Αντωνίου Κυρμπάτσου η μουσική επί χρόνια δεν αποτελούσε πεδίο ούτε σύγκλισης ούτε σύγκρουσης. Αν και διδασκόταν, δεν επηρέαζε τη σύνολη κουλτούρα του σχολείου.

Η μουσική έγινε πεδίο σύγκρουσης το πρώτο έτος της θητείας μου, παρόλο που είχα την πρόθεση να γίνει πεδίο σύγκλισης, διότι έγινε αντιληπτή ως πεδίο επιβολής.

Βλέποντας ως ερευνητής τα γεγονότα με την ασφάλεια της απόστασης του χρόνου διαπιστώνω ότι η σύγκρουση ήταν προδιαγεγραμμένη και αναπόφευκτη, αλλά επί της ουσίας το πεδίο σύγκρουσης δεν ήταν η μουσική. Δύο άνθρωποι συνηθισμένοι να ορίζουν τους κανόνες του παιχνιδιού, ο καθένας σε άλλο γήπεδο, βρίσκονται ξαφνικά στον ίδιο χώρο. Ο πρωτόπειρος διευθυντής έχει την ψευδαίσθηση ότι η θέση επισφραγίζει και θεσμικά αυτό που ούτως ή άλλως ανέκαθεν συνέβαινε. Ο φιλόδοξος δάσκαλος αντιλαμβάνεται ότι τα πράγματα έχουν αλλάξει, επιχειρεί ωστόσο να διατηρήσει τον έλεγχο της κατάστασης. Στην πρώτη φάση βρίσκεται συμβιβαστική λύση. Ο δάσκαλος προτείνει να ανεβάσει θεατρικό και δέχεται να έχει το θεατρικό σχέση με κάποιο τραγούδι του Λοΐζου. Όταν όμως κάνοντας και τη μουσική επιμέλεια πρόσθεσε Κηληδόνη, Νικολόπουλο, παραδοσιακά και άλλα, επήλθε η σύγκρουση. Τη λύση έδωσε η ειρηνοποιός εκπαιδευτικός των Αγγλικών. Στην διευθυντική ένσταση ότι δεν αρμόζει σε ένα αφιέρωμα στον Λοΐζο μια τέτοια μουσική επιμέλεια, οδήγησε σε συνθηκολόγηση τα αντιμαχόμενα μέρη με το αποστομωτικό (αν και κατά βάθος οδυνηρό για έναν εκπαιδευτικό Μουσικής) «Κανείς δεν θα το καταλάβει». Βέβαια, η συνθηκολόγηση ήταν εύθραυστη σαν τη συνθήκη των Σεβρών. Έκτοτε ο φιλόδοξος δάσκαλος, πάντοτε εξαιρετικά εργατικός και πολύτιμος, φέρεται ως ενεργό ηφάιστειο που εκρήγνυται όποτε βρει πρόσφορη αφορμή.

Στο ερώτημα που εξετάζει το αν ο ΔΕΜΑ δημιουργεί κατάλληλες προϋποθέσεις για να ενσωματώνονται ομαλά νέες ιδέες και πρακτικές, ο «συνομιλητής» μου σχολίασε ότι οι νέες ιδέες και πρακτικές χρειάζονται νέους ανθρώπους. Ο ίδιος έχει εισαγάγει στη διδασκαλία του στοιχεία

που θα μπορούσαν να θεωρηθούν νέα όταν τα πρωτοχρησιμοποίησε. Ύστερα από τόσα χρόνια δεν μπορεί να τα θεωρεί ακόμη νέα. Πιστεύει ότι η εισαγωγή καινοτομιών απαιτεί συχνές επιμορφώσεις και ένα φρεσκάρισμα σε επίπεδο διδακτικού προσωπικού, διαπιστώνει όμως ότι δεν συμβαίνει τίποτε από τα δύο.

Σε σχέση με τα εγχειρίδια της Μουσικής υπήρξε ιδιαίτερα ομιλητικός. Αρχικά εστίασε στο γεγονός ότι άργησαν πολύ να υπάρξουν, αφού χρειάστηκαν δεκατέσσερα χρόνια από τους πρώτους διορισμούς εκπαιδευτικών Μουσικής στην πρωτοβάθμια μέχρι να φτάσουν στα χέρια των μαθητών από τη Γ΄ μέχρι τη ΣΤ΄ και άλλα τρία χρόνια μέχρι να φτάσουν στους μαθητές των δύο πρώτων τάξεων. «Σε ένα βιβλιοκεντρικό σύστημα η ύπαρξη βιβλίων αποτελεί θεσμική κατοχύρωση για οποιοδήποτε μάθημα», σχολίασε. Στη συνέχεια εντόπισε θετικά και αρνητικά στοιχεία τα οποία συνοψίζω στον παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΘΕΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

ΘΕΤΙΚΑ	ΑΡΝΗΤΙΚΑ
Πολύ καλά τεκμηριωμένα βιβλία του εκπαιδευτικού	Ασυνέχεια της ύλης
Εύχρηστα βιβλία μαθητή και τετράδια εργασιών	Πολύ διαφορετικά στη φιλοσοφία τους / απαίτηση για διαφορετική προσέγγιση από τον εκπαιδευτικό Μουσικής
Προσεγμένο ηχητικό υλικό	Δυσεύρετο το ηχητικό υλικό σε Α΄ και Β΄
	Ξεπερασμένα σε σχέση με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα

Προεκτείνοντας το σκεπτικό του «συνομιλητή» μου, διαπιστώνω και πάλι έναν θεσμικό φαύλο κύκλο. Από τη στιγμή που το μάθημα της Μουσικής διδασκόταν επί τόσα χρόνια χωρίς βιβλία, θεωρώ ότι ο κύριος λόγος για να διανεμηθούν βιβλία ήταν η ανάγκη της Πολιτείας να εξασφαλίσει κατά κάποιο τρόπο το άλλοθι ότι έκανε το καθήκον της, παρέχοντας όμοια εργαλεία μάθησης σε όλους τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποσκοπώντας στη διδασκαλία μιας κοινής σε γενικές γραμμές ύλης. Ενώ όμως έπρεπε να τεθούν δυο βασικά ζητούμενα, δόθηκε έμφαση μόνο στη συνέπεια των εγχειριδίων έναντι της διαθεματικότητας, που ήταν η έννοια – ομπρέλα που έσκεπε την προκήρυξη της συγγραφής τους. Έτσι όμως, το δεύτερο ζητούμενο, η ομαλή δηλαδή ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων των μαθητών από τάξη σε τάξη, δεν αποτυπώθηκε στα εγχειρίδια, αφού κάθε συγγραφική ομάδα εργαζόταν για συγκεκριμένη ή

συγκεκριμένες τάξεις εντελώς ανεξάρτητα και ασύνδετα από την εργασία των άλλων συγγραφικών ομάδων.

Στο τελευταίο ερώτημα της ενότητας ο Αντώνιος Κυρμπάτσος θυμήθηκε τις κινητοποιήσεις ενάντια στην πρόταση β', αφενός με τη σύσκεψη στο γραφείο του Ιωακείμ Καλλιπολίτη, αφετέρου με την επιστημονική ημερίδα που διοργανώθηκε σε εμβληματικό και ιστορικό σχολείο της Αθήνας κάτω από τη οργανωτική μπαγκέτα του Ιωσήφ Χρυσού. Μου εκμυστηρεύθηκε επίσης ότι σε όλη αυτή την ιστορία τον στενοχωρεί το γεγονός ότι στην πρόταση β' εμπλέκονται παλιοί του επιμορφωτές από το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, άνθρωποι που τους εκτιμά και που έχουν προσφέρει ποικιλότητα στην ελληνική εκπαίδευση.

Το χειρότερο δεν είναι το σημείο που λέει πως τη μουσική μπορούν να διδάξουν οι μη γνώστες. Είναι εκείνο το προσβλητικό σημείο όπου κατηγορούμαστε ότι παρά τη διδασκαλία μας, οι μαθητές μας είναι πιο φάλτσοι απ' ότι θα ήταν αν δεν τους κάναμε μάθημα.

Βλέποντας το σύνολο των απαντήσεων του Αντωνίου Κυρμπάτσου διακρίνω μια διαφοροποίηση που σχετίζεται με την ιστορική συγκυρία της έρευνας. Είναι αλήθεια ότι η αίσθηση ελευθερίας, με όρους εκπαιδευτικού βιώματος, η απουσία δηλαδή ελέγχου, με όρους διοίκησης, είναι ένας πολύ καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει τις αντιλήψεις και τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, ιδίως όσων διακρίνονται για τη δημιουργικότητά τους. Η παρατήρηση ότι τα ερωτήματα που θέτω μπορούν να θεωρηθούν ξεπερασμένα, λόγω του ότι ενυπάρχει στη διατύπωσή τους η γνώση και το βίωμα ότι το ωρολόγιο πρόγραμμα μπορούσε να αναπροσαρμοστεί προς όφελος της μουσικής (ασφαλώς με την αντίστοιχη επιβάρυνση του εκπαιδευτικού Μουσικής) με θέτει προ των ευθυνών μου. Αν δεν πρόκειται για αντιπολιτευτικό τρικ του «συνομιλητή» μου, τότε θα πρέπει να σκεφτώ πολύ σοβαρά το γεγονός ότι αν ξεκινούσα τώρα μια αντίστοιχη έρευνα, θα έπρεπε να μελετήσω και το πόσο η εφαρμογή του ενιαίου τύπου σχολείου από το 2016-2017 επηρέασε και μετέβαλε τη σκέψη και τη δράση διευθυντών και εκπαιδευτικών. Μήπως τελικά για τη μουσική στην εκπαίδευση αυτή η εκπαιδευτική αλλαγή αποτελεί μια τομή τόσο σημαντική όσο η έκδοση εγχειριδίων για το μάθημα ή η κατάρτιση νέου αναλυτικού προγράμματος;

ΣΥΝΟΨΗ Α΄ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Οι τέσσερις «αντάρτες» ΔΕΜΑ εμπνέονται σε γενικές γραμμές από κοινές παραδοχές. Γι' αυτούς η μουσική είναι κυρίως βίωμα και γι' αυτό η διδασκαλία τους έχει πρωτίστως βιωματικό χαρακτήρα και επιδιώκουν την εμπλοκή της μουσικής σε καινοτόμες δράσεις. Παρ' όλα αυτά η επίδρασή τους στις αντιλήψεις των συναδέλφων τους διατηρούν κάποιο βαθμό αμφιβολίας. Στην πλειονότητά τους οι συνάδελφοί τους εκτιμούν τη μουσική και τη θεωρούν απαραίτητη για την εκπαίδευση στο σύνολό της, χωρίς ωστόσο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στις οποίες η μουσική συμμετέχει ενεργά. Όσον αφορά στην κρίση τους για τα εγχειρίδια Μουσικής, οι απόψεις τους συγκλίνουν στο μεγαλύτερο μέρος τους, κυρίως στο ότι έπρεπε να εκδοθούν σχολικά εγχειρίδια και στο ότι τα συγκεκριμένα εγχειρίδια παρουσιάζουν ασυνέχεια. Έχουν όμως και σημεία διαφοροποίησης, κυρίως στο αν τελικά μπορούν να εκληφθούν ως ένας ασφαλής οδηγός, ένας κοινός μπούσουλας. Τέλος, εμφανίζονται απόλυτα ταυτισμένοι στην άποψη ότι η Μουσική πρέπει να αποτελεί αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο που διδάσκεται από εκπαιδευτικό Μουσικής, γι' αυτό άλλωστε υπήρξαν και μαχητικοί υποστηρικτές της πρότασης α'.

Η επόμενη ενότητα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι η κρίση των δύο διευθυντών από τους τρεις έχει διαμορφωθεί και από το γεγονός ότι έχουν συνυπάρξει με πολλούς εκπαιδευτικούς Μουσικής, ο ένας ως ΔΕΓΜ και ο άλλος ως ΔΕΜΑ τύπου Β.

Β΄ ΕΝΟΤΗΤΑ

ΟΙ «ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΙ»

ΑΓΗΣΙΛΑΟΣ ΚΟΝΤΟΣ

Η ΚΡΙΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΥΡΙΑΣ ΚΑΙ Η ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΙΚΗΣ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΟΛΑ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Η περίπτωση του Αγησίλαου Κόντου σε ό,τι αφορά στον άξονα β. Μουσική στην Εκπαίδευση παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον. Η συναναστροφή του με πολλούς και πολύ διαφορετικούς στη διδακτική τους προσέγγιση εκπαιδευτικούς Μουσικής εμπλουτίζει τη μελέτη με έναν επιθυμητό πλούτο όψεων της και απόψεων για τη μουσική στην ελληνική δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι απαντήσεις του βασίζονται σε βιώματα όχι μόνο διευθυντικά και αναφέρονται σε ποικίλα

εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Έτσι το υλικό που παρέχει στην έρευνα είναι πολυδιάστατο και ερμηνευτικά προκλητικό.

Στο πρώτο ερώτημα, η λέξη «αντιλήψεις» τον οδήγησε σε μια ιστορική ανασκόπηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, κυρίως των δασκάλων γύρω από τη μουσική στην εκπαίδευση. Υποστηρίζει λοιπόν ότι η μουσική, πριν την τοποθέτηση εκπαιδευτικών Μουσικής και κατά τα πρώτα χρόνια μετά τους πρώτους διορισμούς στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σχετιζόταν κατά κύριο λόγο με τις γιορτές. Θυμάται ωστόσο ότι τα χρόνια 1994-1996 στο σχολείο όπου δίδασκε υπήρχαν και άλλοι δάσκαλοι που έπαιζαν μουσική, ο ένας μάλιστα ήταν πολύ καλός κιθαρίστας. Έφτιαξαν μια ομάδα, έκαναν πρόβες τις Παρασκευές και στις γιορτές του σχολείου έπαιζαν ζωντανά. Οι πρώτοι εκπαιδευτικοί Μουσικής που τοποθετήθηκαν στο σχολείο όπου δίδασκε ήταν απόφοιτοι ωδείου αλλά ακραιφνώς προσηλωμένοι στη διδασκαλία θρησκευτικών ύμνων («όλο απολυτίκια και τέτοια») και τραγουδιών πατριωτικού περιεχομένου. Δεν αντιλήφθηκε να υπάρχει αξιοποίηση της μουσικοκινητικής ή κάποια διαφοροποίηση ανάλογα με την ηλικία των μαθητών. Γι' αυτό και δεν αποτιμά θετικά την εμπειρία του από τα πρώτα χρόνια διδασκαλίας της Μουσικής από εκπαιδευτικούς ειδικότητας. Όταν όμως άλλαξε περιοχή, από το 2010 και μετά, γνώρισε εξαιρετικούς εκπαιδευτικούς Μουσικής, αν και όχι αδιαλείπτως. Υπήρξε χρονιά κατά την οποία απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών δεν ήξερε κανένα όργανο. Επεσήμανε μάλιστα ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός Μουσικής δούλευε με τους ψηφιακούς δίσκους του Υπουργείου, σχολιάζοντας «κάτι που μπορούσα να το κάνω κι εγώ δηλαδή».

Πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους κατανοούν την ανάγκη για μουσική εκπαίδευση αλλά διαπιστώνει πως «αν δεν υπάρχει κάποιος να παίζει κάποιο όργανο και να δίνει λίγη πνοή σε όλα αυτά», τότε «είναι δύσκολη η κατάσταση».

Και στις δύο περιπτώσεις όπου υπήρξε διευθυντής (σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και σε διαφορετικές περιοχές) προσπαθούσε να υπάρχει έντονη διασύνδεση της μουσικής με τις δραστηριότητες του σχολείου, «τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με το τραγούδι, με κάποιες μελωδίες που δεν είναι η μουσική που ακούνε γύρω - γύρω». Θεωρεί μεγάλο πρόβλημα ότι τα ακούσματα των περισσότερων μαθητών περιορίζονται στις ποπ επιτυχίες του συρμού και στα σκυλάδικα. Γι' αυτό και φροντίζει, ιδιαίτερα στις εκδηλώσεις του σχολείου, να ακούνε και μουσική που δεν πρόκειται να ακούσουν στο περιβάλλον τους, να «έχουν και άλλα ερεθίσματα». Επιδιώκει

μάλιστα τα παιδιά να εμπλέκονται όσο γίνεται ενεργά σε μια τέτοια διαδικασία. Τη χρονιά που μόλις είχε λήξει (πρώτη χρονιά της δεύτερης θητείας του) υπήρχαν τρεις εκπαιδευτικοί που έπαιζαν μουσική: μία δασκάλα που γνώριζε πολύ καλά φλάουτο, ένας δάσκαλος κιθαρίστας και ο ίδιος που έπαιζε όχι μόνο φλογέρα αλλά και σαξόφωνο. Ο εκπαιδευτικός Μουσικής, αν και γνώστης κιθάρας, δεν δέθηκε με το σχολείο, καθώς ερχόταν μια φορά την εβδομάδα για έξι ώρες. Βοήθησε βέβαια σε πολύ συγκεκριμένα πράγματα που του ζητήθηκαν αλλά δεν συνεισέφερε ουσιαστικά. Έτσι λοιπόν οι τρεις μουσικοί - δάσκαλοι έπαιζαν ζωντανά σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου. Και μέσα από όλο αυτό δόθηκε η ευκαιρία να αναδειχθεί όχι μόνο η χορωδία αλλά και κάποια παιδιά που τραγούδησαν σόλο. Πάνω από είκοσι παιδιά στη διάρκεια του έτους είχαν αυτό το ιδιαίτερο βίωμα. Και αυτή η μουσική αλληλεπίδραση είχε ουσιώδη αντίκτυπο σε αρκετούς μαθητές: τουλάχιστον δεκαεπτά παιδιά γράφτηκαν στο ωδείο. Υπήρξε μάλιστα και μια ιδιαίτερη περίπτωση, όπου ένα ντροπαλό παιδί χωρισμένων γονέων, προερχόμενο από τον Καναδά, βελτίωσε το αυτοσυναίσθημά του μέσα από την επαφή με τη μουσική τόσο πολύ, ώστε έφτασε να παίξει σόλο κιθάρα στη γιορτή λήξης.

Ως προς την υλικοτεχνική υποδομή, τονίζει ότι είναι απαραίτητη σε κάθε σχολείο η ύπαρξη μιας – έστω μικρής – αίθουσας Μουσικής, διότι διαφορετικά ο εκπαιδευτικός Μουσικής αναλίσκεται στη μεταφορά αναγκαίων για τη διεξαγωγή του μαθήματος αντικειμένων. Διαπιστώνει ότι η συνήθης υποδομή των σχολείων είναι υποτυπώδης: «κάτι ταμπουρίνα, κάτι πιατίνια, αυτά». Επειδή μάλιστα δεν υπήρχε αίθουσα Μουσικής σε κανένα από τα σχολεία στα οποία τοποθετήθηκε ως διευθυντής, διαμόρφωσε την αίθουσα εκδηλώσεων ως πολυχώρο με κατάλληλο εξοπλισμό για προβολή και ακρόαση, με μικροφωνική εγκατάσταση διαθέσιμη «ανά πάσα στιγμή». «Ήταν προτεραιότητά μου να φτιαχτεί ο χώρος, ως χώρος θεατρικός, μουσικός, κινηματογραφικός». Ακολούθως επεξηγεί ότι λόγω του μεγάλου μεγέθους της αίθουσας, υπάρχει η δυνατότητα να χωρίζονται οι μαθητές σε ομάδες εργασίας. Επιπλέον ζητήθηκε η συνδρομή των γονέων, στο να αποκτήσει το σχολείο κάποια όργανα. Οι γονείς ανταποκρίθηκαν θετικά και τώρα το σχολείο διαθέτει μια κιθάρα. Ο αμέσως προσεχής στόχος ήταν η εξασφάλιση ηλεκτρικού πιάνου με προοπτική να βρίσκεται τοποθετημένο στη σκηνή.

Εξετάζοντας κανείς με προσοχή τα λεγόμενα του Αγησίλαου Κόντου δεν μπορεί παρά να του αναγνωρίσει μια μάλλον σπάνια ευρύτητα στην αντίληψη που έχει διαμορφώσει για τη θέση της

μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο ως ανεξάρτητου διδακτικού αντικειμένου, όσο και γενικότερα. Αναδεικνύει μάλιστα ως βασικό κριτήριο της προσωπικής του αποτίμησης σε σχέση με το έργο ενός εκπαιδευτικού Μουσικής την ικανότητά του να ανταποκρίνεται επαρκώς και ταυτόχρονα σε δυο βασικά αιτούμενα: α) να μπορεί να λειτουργεί σε πλαίσιο διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας, δηλαδή και η διδασκαλία του να αξιοποιεί διαθεματικές προσεγγίσεις και να συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευτικούς, όποτε αυτό κρίνεται αναγκαίο και απαραίτητο· β) να λειτουργεί σε πλαίσιο αυτονομίας, ώστε η διδασκαλία της Μουσικής να διατηρεί την αυτοτέλειά της και τον πλούτο των μεθοδολογικών της προσεγγίσεων. Είναι επίσης σημαντικό το ότι θεωρεί πως η μουσική στην εκπαίδευση δεν εξαντλείται στο μάθημα της Μουσικής, αφού είναι χρήσιμο να έρχονται οι μαθητές σε επαφή με τη μουσική και με άλλες αφορμές, θέτοντας μάλιστα, αν και δεν τα κατονομάζει με ακρίβεια, υψηλών απαιτήσεων αισθητικά και παιδαγωγικά κριτήρια στα μουσικά ερεθίσματα τα οποία το σχολείο οφείλει να παρέχει στους μαθητές.

Η μοναδική ένστασή μου σε όσα πρεσβεύει βρίσκεται στον ισχυρισμό του ότι μπορεί να διδάξει Μουσική με τη χρήση των ψηφιακών δίσκων που συνοδεύουν τα σχολικά εγχειρίδια Μουσικής, όπως και ένας εκπαιδευτικός Μουσικής. Μια αντίστοιχη άποψη έχω ακούσει πολλά χρόνια πριν, στα πρώτα χρόνια που δίδασκα Μουσική σε δημοτικά σχολεία, όταν κάποιοι εκπαιδευτικοί με ειρωνικό ύφος μιλούσαν απαξιωτικά για τους εκπαιδευτικούς Μουσικής που περιφέρουν κασετόφωνα και άλλες συσκευές αναπαραγωγής ήχου από αίθουσα σε αίθουσα (την εποχή που υπήρχαν λιγοστές αίθουσες Μουσικής και η χρήση του διαδικτύου ήταν από άγνωστη έως σπάνια). Πέρα από τον αντισυναδελφικό χαρακτήρα μιας τέτοιας υποτιμητικής αντίληψης για τη χρήση των μέσων αναπαραγωγής μουσικής, η άρνηση οποιασδήποτε παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής ωφέλειας προερχόμενης από τη διαδικασία ακρόασης μουσικών αποσπασμάτων εκ μέρους εκπαιδευτικών που δεν γνωρίζουν και δεν διδάσκουν Μουσική στερείται επιστημονικών ερεισμάτων και οδηγεί στη διαμόρφωση εσφαλμένων στερεοτυπικών αντιλήψεων. Για τους εκπαιδευτικούς Μουσικής η διαδικασία της ακρόασης έχει διαστάσεις πέρα από την πρόκληση μιας απλής τέρψης των αισθήσεων. Είναι κατά κάποιο τρόπο κάτι αντίστοιχο με ένα πρόβλημα μαθηματικών: έχει δεδομένα, ζητούμενα και ποικίλες στρατηγικές επίλυσης. Και το κυριότερο: η δημιουργική ακρόαση υπηρετεί μια σύνθετη στοχοθεσία, την οποία μόνο οι εκπαιδευτικοί Μουσικής μπορούν να διαχειριστούν με συνέπεια και σε βάθος χρόνου. Ένα μουσικό κομμάτι,

πέρα από την αισθητική του αξία που είναι συγκεκριμένη και αναλλοίωτη, εφόσον αναπαράγεται με τον ίδιο τρόπο (ίδια εκτέλεση, ίδιο μηχάνημα αναπαραγωγής ήχου), εντασσόμενο σε πλαίσιο διδασκαλίας, παύει να είναι μόνο ένα έργο τέχνης, καθώς καθίσταται εκπαιδευτικό εργαλείο. Και η χρήση οποιουδήποτε εργαλείου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επιδεξιότητα του μάστορα που το χρησιμοποιεί. Έτσι το ίδιο ακριβώς μουσικό απόσπασμα, ακόμη και αν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης από την ίδια ομάδα μαθητών, έχει διαφορετική εκπαιδευτική αξία ως μέσο διδασκαλίας δύο διαφορετικών εκπαιδευτικών.

Δεν είναι βέβαια αυτονόητο ότι σε κάθε σχολείο η μουσική προσεγγίζεται με εκπαιδευτικά άρτιους τρόπους και στον επιθυμητό βαθμό. Ο Αγησίλαος Κόντος, έχοντας μεικτά βιώματα, τόσο ως εκπαιδευτικός, όσο και ως διευθυντής, ωθείται μέσα από τους προβληματισμούς που θέτει το ερωτηματολόγιο να καταθέσει μια εναλλακτική πρόταση στησίματος του ωρολογίου προγράμματος στο σύνολό του.

Προσωπικά, θεωρώ αυτή την πρόταση ως μια ιδιαίτερη και σημαντική στιγμή της διατριβής, διότι δίνει λαβές για νύξεις και προεκτάσεις στα κρίσιμα ζητήματα που τίθενται σε αυτήν, τα οποία συνοψίζονται στον συνολικά ανασταλτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος της «Ελλάδας της κρίσης» στην αξιοποίηση της μουσικής και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση ακμαίας μουσικής κουλτούρας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, στην πρόταση αυτή υπάρχουν στοιχεία που συνομιλούν με τις δυο προτεινόμενες θεωρίες, «του επεκτεινόμενου πυλώνα» και «της διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας». Όλα τα παραπάνω προκύπτουν από την απάντηση που έδωσε στο ερώτημα που διερευνά τη στάση του τόσο απέναντι στο ζήτημα της μάθησης της Μουσικής ως αυτόνομου διδακτικού αντικειμένου, όσο και στο ζήτημα της μάθησης μέσω της μουσικής.

Ο Αγησίλαος Κόντος επανέλαβε την πεποίθησή του, την οποία διατύπωσε και σε άλλα σημεία της συνομιλίας μας, ότι, όσον αφορά στη μουσική και τη διδασκαλία της, χρειάζεται να υπάρχει και αυτοτέλεια αλλά και να διαπλέκεται με τα υπόλοιπα μαθήματα. Διαπιστώνει όμως ότι «λείπουν πολλά πράγματα στα αναλυτικά προγράμματα». (Εδώ αναγκάζομαι να κάνω μια παρένθεση, καθώς η διαπίστωση αυτή δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά στο τελευταίο αναλυτικό πρόγραμμα της Μουσικής. Προσωπικά αντιλαμβάνομαι ότι αναφέρεται περισσότερο στο γεγονός ότι τα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων γενικής

παιδείας δεν παρέχουν επαρκείς πληροφορίες στους δασκάλους για το πώς θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τη Μουσική διαθεματικά ή διεπιστημονικά μέσα στο σχολείο). Εντοπίζει επίσης με προβληματισμό ότι είναι δύσκολο να γίνει σωστή δουλειά με μια ώρα διδασκαλίας την εβδομάδα. Συνεπώς επισημαίνει ευθύς εξαρχής δυο θεσμικούς αναστολείς, τα ελλιπή αναλυτικά προγράμματα και την ελλιπή εργασιακή απασχόληση του εκπαιδευτικού Μουσικής σε ένα σχολείο. Απέναντι σε αυτή τη δυσχέρεια αντιπροτείνει την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού Μουσικής και με άλλους τρόπους, πέραν της διδασκαλίας της Μουσικής ως αυτόνομου μαθήματος. Για την καλύτερη απεικόνιση της σκέψης του χρησιμοποιώ έναν πίνακα, όπου καταγράφονται όλες οι εναλλακτικές δυνατότητες εργασιακής απασχόλησης ενός εκπαιδευτικού Μουσικής, ώστε να συμπληρώνει το ωράριό του σε ένα μόνο σχολείο. Αξίζει να προσθέσω ότι αυτό το μοντέλο προτείνεται από τον Αγησίλαο Κόντο για τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, κυρίως των μαθημάτων της Αισθητικής Αγωγής και της Πληροφορικής.

ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΚΑΛΥΨΗ ΟΛΟΥ ΤΟΥ ΩΡΑΡΙΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΕ ΕΝΑ ΜΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1.	Διδασκαλία της Μουσικής ως αυτόνομου διδακτικού αντικείμενου μια ώρα την εβδομάδα σε κάθε τμήμα
2.	Εργαστηριακό μάθημα στην αίθουσα Μουσικής μια επιπλέον ώρα κατόπιν συνεννοήσεως με τον διευθυντή ή/και τον δάσκαλο του τμήματος, σε όποιο τμήμα χρειάζεται, ανάλογα με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας (π.χ. προετοιμασία γιορτής).
3.	Θεσμική κατοχύρωση της παράλληλης διδασκαλίας (χρέωση της ώρας και στον εκπαιδευτικό Μουσικής και στον δάσκαλο του τμήματος, όταν παρίστανται και οι δυο είτε για την υλοποίηση κάποιου πρότζεκτ είτε για την προετοιμασία γιορτής, φεστιβάλ, θεατρικού κλπ.)
4.	Δυνατότητα παροχής δωρεάν εξειδικευμένου διδακτικού έργου μετά το πέρας των πρωινών μαθημάτων ή/και του Ολοήμερου (π.χ. διδασκαλία συγκεκριμένου μουσικού οργάνου σε όσους μαθητές επιθυμούν, με προοπτική σχηματισμού αντίστοιχου μουσικού συνόλου)

Αφήνοντας τον προσωπικό μου σχολιασμό μετά το πέρας των δικών του λεγομένων, ολοκληρώνω την αναφορά μου στη συγκεκριμένη απάντηση με τη συμπερασματική σύνοψη της άποψής του, την οποία καταθέτει ο ίδιος.

Και έτσι μ' αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε ένα σχολείο να έχει έναν εκπαιδευτικό από κάθε ειδικότητα. Και άρα να υπάρχει χρόνος και για το αυτοτελές μάθημα και να υπάρχει και χρόνος να διαπλέκονται.

Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν με αμηχανία τη μουσική αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού Μουσικής. Ενθυμούμενος μάλιστα δυο παρόμοια περιστατικά με εκ διαμέτρου αντίθετη έκβαση, διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς Μουσικής σε ανοιχτούς και κλειστούς, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι : «αν ο μουσικός είναι κλειστός η αμηχανία παραμένει αμηχανία». Τι σημαίνει όμως κλειστός;

Όπως είναι γνωστό από τα προηγούμενα κεφάλαια ο Αγησίλαος Κόντος αρέσκεται στο να συνθέτει μουσική, μολονότι η σχέση του με τις παρτιτούρες δεν είναι η καλύτερη δυνατή. Όταν κάποτε ζήτησε από μια εκπαιδευτικό Μουσικής να παίξει στα πλήκτρα ένα κομμάτι για να την ηχογραφήσει για ένα θεατρικό, τον αντιμετώπισε «όχι με ειρωνεία, αλλά ελιτίστικα», μόλις πληροφορήθηκε ότι το κομμάτι το είχε συνθέσει ο ίδιος. Αντίθετα, η Άρτεμις Δημητρίου (για την οποία έχει ήδη γίνει εκτενής λόγος) ανταποκρίθηκε με προθυμία στο κάλεσμά του να συμπληρώσει τη μουσική σύνθεση για τα «Μαγικά μαξιλάρια» από τη δεύτερη πράξη και ύστερα, αφού ο ίδιος είχε συνθέσει τη μουσική για την πρώτη πράξη.

Όσον αφορά στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, είναι κατ' αρχήν θετικός, εφόσον βέβαια το πρόγραμμα υλοποιείται, ώστε να προκύπτουν παιδαγωγικές ωφέλειες για τους μαθητές και όχι επειδή «έχει γίνει και λίγο μόδα να παίρνουν υπογραφές» οι εκπαιδευτικοί (προφανώς εννοεί τις βεβαιώσεις υλοποίησης των προγραμμάτων). Ο ίδιος μάλιστα υλοποιεί και προγράμματα που ούτε καν τα δηλώνει, όπως για παράδειγμα, ένα πρόγραμμα κινηματογραφικής λέσχης.

Για το αν αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τη σπουδαιότητα της μουσικής απαντά με βεβαιότητα: «Πιστεύω ότι όλοι κατανοούν πλέον την ανάγκη της μουσικής παιδείας στο σχολείο». Αμφιβάλλει ωστόσο για την ικανότητά τους να την αξιοποιήσουν και γι' αυτό τονίζει και σε αυτό το σημείο ότι ο εκπαιδευτικός Μουσικής μπορεί να δείξει στους συναδέλφους του την αξία

της μουσικής από πολλές απόψεις: ως γνωστικό αντικείμενο, ως στοιχείο πολιτισμού, ως στοιχείο των σχολικών εκδηλώσεων κ.λπ.

Με βάση τα προαναφερθέντα αλλά και την εκπαιδευτική του θεωρία κατατείνει στο ότι η μουσική αποτελεί πεδίο σύγκλισης και όχι σύγκρουσης. Επισημαίνει τέλος ότι όλες οι νέες ιδέες και πρακτικές ενσωματώνονται μετά από συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, αφού ακόμα και η καλύτερη πρόταση δεν γίνεται αποδεκτή αν προσπαθήσει κάποιος να την επιβάλει.

Στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Μουσικής δεν αναφέρθηκε καθόλου, γεγονός που εξηγείται από το ότι ο ίδιος, αν και μουσικά δραστήριος, δεν διδάσκει Μουσική.

Φτάνοντας στην πιο ιδιαίτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου, με την έννοια ότι ήταν πολύ πιθανό ο Αγησίλαος Κόντος ως ΔΕΓΜ να μη γνώριζε τίποτε για τις δυο προτάσεις διδασκαλίας της Μουσικής που αναρτήθηκαν στο digital school, η συνομιλία μας βρέθηκε σε μια ενδιαφέρουσα μεθοδολογική καμπή. Όταν διαπίστωσα ότι όντως δεν γνώριζε, προσφέρθηκα να του εξηγήσω εστιάζοντας στο ότι η από τη μια υπάρχει μια συγκροτημένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη πρόταση για τη διδασκαλία της Μουσικής ως αυτόνομου διδακτικού αντικειμένου, ενώ από την άλλη υπάρχει μια πρόταση που υποστηρίζει ότι η Μουσική μπορεί να διδάσκεται ακόμη και από μη γνώστες. Η στάση του απέναντι στο δίλημμα των δυο προτάσεων υπήρξε συνεπής σε όσα είχε αναφέρει μέχρι εκείνη τη στιγμή και έθεσε για άλλη μια φορά τον προβληματισμό του απέναντι στη θεσμική λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως εξελίσσεται τα τελευταία χρόνια.

Εδώ υπάρχει το εξής πρόβλημα. Στο δημοτικό σχολείο δεν μπορεί να υπάρχει αποκλειστικότητα σε ορισμένα πράγματα, δηλαδή, και η τέχνη και η Αισθητική Αγωγή και οι τεχνολογίες, δεν θέλουν τα παιδιά να κάνουν ειδικευμένα πράγματα. Πού βοηθάει η ειδικότητα; Βοηθάει στο ότι έχει γνώσεις να πάει ένα επίπεδο παραπάνω. Άρα λοιπόν, νομίζω το εξής. Πρέπει να εξασφαλιστεί ότι ο δάσκαλος έχει τις απαραίτητες ελεύθερες ώρες, ώστε να ασχοληθεί, αν θέλει, και με μουσική και με θέατρο. Γιατί, αν είναι υπόθεση μόνο ενός δεν θα γίνει δουλειά. Και να υπάρχει οργανική θέση στο σχολείο ειδικότητας που να είναι η αυτοτέλεια ένα κομμάτι, αλλά όλο το υπόλοιπο κομμάτι να είναι κομμάτι διασύνδεσης, αυτό που σου έλεγα πριν.

Η απάντηση θα μπορούσε να είχε ολοκληρωθεί εδώ. Αναπτύσσεται όμως και στη συνέχεια, θέτοντας έναν πολύ γόνιμο προβληματισμό σχετικά με την οντολογία του δασκάλου ως εκπαιδευτικού λειτουργού. Ο συνομιλητής μου προχωρά στην αναζήτηση μιας νέας ταυτότητας του

δασκάλου ύστερα από την είσοδο πληθώρας εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Αυτοί, ως φορείς άλλων ταυτοτήτων, που στη συνάθροισή τους συγκροτούν μια νέα εκπαιδευτική ταυτότητα, απειλούν την ανέκαθεν καθιερωμένη ταυτότητα του homo universalis δασκάλου, που ξέρει και διδάσκει τα πάντα.

Εγώ διαφωνώ σε μία λογική που λέει ο μουσικός μουσική, ο θεατρολόγος θέατρο, ο πληροφορικός πληροφορική. Δηλαδή με αυτή την έννοια, τι αντικείμενο έχει ο δάσκαλος; Ιστορία; Θα' ρθει ο ιστορικός. Γλώσσα, θα σου' ρθει ο φιλόλογος. Μαθηματικά θα σου' ρθει ο μαθηματικός, κλείνουμε και τα παιδαγωγικά τμήματα. Δηλαδή δεν μπορεί να γίνει αντικείμενο το δημοτικό. Και επίσης όλη η προσδευτική παιδαγωγική πώς ξεχώριζε από τη συντηρητική παιδαγωγική τον προηγούμενο αιώνα; Γλώσσα, επιστημονική συγκρότηση Παιδαγωγικής και εξατάξιο δημοτικό.

Σε εκείνο το σημείο ο συνομιλητής μου έκρουσε άλλον έναν «κώδωνα κινδύνου», που υπερβαίνει την κρίση ταυτότητας του δασκάλου, καθώς οδηγείται στη σκιαγράφηση μιας κρίσης ταυτότητας όλου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος των τελευταίων χρόνων.

Αυτά όλα με τα αντικείμενα, αντικείμενα, κινδυνεύουν να ξανακάνουν τετρατάξιο τύπου Γερμανίας το δημοτικό. Δηλαδή οι δυο μεγάλες τάξεις να γυμνασιοποιηθούν εντελώς και από εκεί και μετά αυτό θα δημιουργήσει τεράστιες ανισότητες. Στη Γερμανία στα παιδιά τετάρτης δημοτικού είναι σχεδόν προκαθορισμένο το μέλλον τους. Οπότε κλίνω πιο πολύ στο να υπάρχει ένα κομμάτι αυτοτέλειας αλλά υπό την προϋπόθεση ότι θα υπάρχουν οι απαραίτητες ώρες Ελεύθερης Ζώνης και στον δάσκαλο. Διαφορετικά, αν χάσει τη δυνατότητα ο δάσκαλος να μπορεί να ασχοληθεί και με τα άλλα αντικείμενα, θα χαθεί εντελώς η τάξη.

Το γεγονός ότι είναι ο μοναδικός διευθυντής της έρευνας που ανακινεί ένα τέτοιο θέμα δεν πρέπει να παραπλανά. Κατ' αρχάς το πρόβλημα εμφανίζεται γενικευμένο και έντονο από το 2016-17 και ύστερα, οπότε ενισχύεται πλήρως η λειτουργία των δημοτικών σχολείων ανά την επικράτεια και στις δύο τελευταίες τάξεις καταργούνται η Ευέλικτη Ζώνη και η Θεατρική Αγωγή. Από την άλλη, οι ΔΕΜΑ, ως εκπαιδευτικοί Μουσικής, βιώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα από άλλο πρίσμα. Αλλά και οι άλλοι δυο ΔΕΓΜ έχουν το βίωμα των μεγάλων σχολείων. Η καθολική ασφυξία που αισθάνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, στα μικρά σχολεία τους είναι άγνωστη. Αντίθετα, και τώρα μιλώ ως ΔΕΜΑ ενός μικρού

εξαθέσιου σχολείου και όχι ως ερευνητής, η αυξανόμενη δυσκολία που συναντώ στην προσπάθειά μου να εναρμονίσω τις εκπαιδευτικές μου πεποιθήσεις και τα πρότερα εκπαιδευτικά μου επιτεύγματα με τις ισορροπίες που καλούμαι να κρατήσω ως διευθυντής σε μια ολοένα και περισσότερο αγχωτική και διασπαστική σχολική καθημερινότητα, δικαιώνει μέσα μου τις θέσεις και σε κάποιο βαθμό και τους φόβους του Αγησίλαου Κόντου.

Ο συνομιλητής μου προς επίρρωση του επιχειρήματός του πρόσθεσε και μια διδακτική του εμπειρία από την περίοδο πριν γίνει για δεύτερη φορά διευθυντής. Τότε, ύστερα από παρακίνηση της διευθύντριας του σχολείου όπου δίδασκε, έδωσε μια ώρα Ευέλικτης Ζώνης στην εκπαιδευτικό Μουσικής, για να τη διευκολύνει στη συμπλήρωση του ωραρίου της. «Κακώς την έδωσα», λέει μετανιωμένος, αφού έμεινε για πρώτη φορά και αιφνίδια να διδάσκει μόνο τα μαθήματα «γνώσεων», γεγονός που το βίωσε βαθιά αλλοτριωτικά.

Και κάποια στιγμή λέω: τι κάνω εδώ μέσα; Δεν είναι αυτή η δουλειά μου!

Είναι αλήθεια ότι στην Ελλάδα της κρίσης υφίσταται ένας διαρκής επανακαθορισμός της εργασιακής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, συνάμα και των διευθυντών, σε πολλά επίπεδα. Σε αυτό το σημείο δεν θα επεκταθώ περισσότερο, απλώς θα προσθέσω ότι αυτή η κραυγή αγωνίας ακούγεται ολοένα και συχνότερα από ολοένα και περισσότερα χείλη για ολοένα και περισσότερους λόγους. Και αυτό το επισημαίνω εδώ ως ένα από τα σημαντικά ζητήματα που αναδεικνύονται στη διατριβή και ως ένα ζήτημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΚΑΣΤΡΙΝΟΣ

Η ΠΟΙΚΙΛΙΑ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ο Αριστοτέλης Καστρινός, ΔΕΜΑ τύπου Β, συγκαταλέγεται στους ιδιαίτερους διευθυντές της έρευνας κυρίως λόγω της εθνικής ιδιαιτερότητας του συνόλου των μαθητών στο σχολείο που διευθύνει. Άλλωστε αυτή η ιδιαιτερότητα αναδεικνύεται με ποικίλους τρόπους στις απαντήσεις τους σε όλο το φάσμα της μεταξύ μας συνομιλίας. Ωστόσο, δεν πρέπει να περνά απαρατήρητο και το γεγονός ότι είναι ο μακροβιότερος ΔΕΜΑ της έρευνας. Και αυτό το τονίζω εδώ γιατί έχει τη σημασία του ως ιστορικό συγκείμενο των απαντήσεων στα ερωτήματα του παρόντος κεφαλαίου.

Αυτό γίνεται πολύ χαρακτηριστικά αντιληπτό στον τρόπο με τον οποίο απάντησε στο ερώτημα που διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου του για το μάθημα της Μουσικής. Μέσα από τις ποικίλες απόψεις που έχει ακούσει στη μακρά εκπαιδευτική του διαδρομή επέλεξε να προτάξει την πλέον, όπως πιστεύω, οχληρή γι' αυτόν απάντηση, που γίνεται μάλιστα οχληρότερη εξαιτίας των αυξημένων σπουδών της συναδέλφου που τη διατύπωσε.

Έχω ακούσει από συναδέλφισσα που είχε κάνει και μεταπτυχιακό στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης να μου λέει ότι εγώ απλά προσφέρω ευχαρίστηση στους μαθητές. Η Μουσική αυτό προσφέρει, ευχαρίστηση στους μαθητές, δεν είναι μάθημα. Η οποία (εννοεί τη συνάδελφο), πρέπει να το πω, θέλει διακαώς να γίνει διευθύντρια. Το λέω τώρα αυτό, ότι ήθελε να γίνει διευθύντρια, γιατί, όταν έχεις τέτοια άποψη για κάποιο μάθημα που διδάσκεται στο σχολείο, πώς διαμορφώνεις μετά κουλτούρα ως διευθυντής και τι σχέση έχεις με αυτό το πράγμα;

Στη συνέχεια της απάντησης αναγνώρισε την ύπαρξη μιας «πάρα πολύ καλής σχέσης με τους περισσότερους συναδέλφους» καθώς και τη συνεργασία «πέραν των γιορτών και των σχολικών εκδηλώσεων», αφού «θέλουν τη Μουσική και την αξιοποιούν και ζητάνε τη βοήθειά μας⁵¹ πολλές φορές, για να διδάξουν τα δικά τους τα μαθήματα».

Εκείνη τη στιγμή η συζήτηση διεκόπη για πολλοστή φορά, λόγω τηλεφωνήματος. Και τότε ο συνομιλητής μου μου αποκάλυψε ότι στην άλλη άκρη της γραμμής βρισκόταν η εκπαιδευτικός Μουσικής, η οποία διδάσκει επτά ώρες, ενώ ο ίδιος οκτώ (το σχολείο είναι οργανικά δωδεκαθέσιο, λειτουργικά όμως δεκαπενταθέσιο). Με πληροφόρησε επίσης τα εξής: διδάσκουν στην ίδια αίθουσα (αίθουσα Μουσικής), μοιράζονται τα ίδια εποπτικά μέσα, δεν συμπίπτουν ώρες τους στο πρόγραμμα, τις περισσότερες ημέρες η εκπαιδευτικός Μουσικής απουσιάζει από το σχολείο και γι' αυτό ο ΔΕΜΑ, ως καθημερινά παρευρισκόμενος στη σχολική μονάδα, αναλαμβάνει την προετοιμασία των σχολικών εκδηλώσεων.

Εδώ οφείλω να επισημάνω ότι η θεσμοθετημένη μείωση του διδακτικού ωραρίου των διευθυντών σηματοδοτεί την πολιτειακά κατευθυνόμενη αύξηση του γραφειοκρατικού χαρακτήρα και συνακόλουθα τη μείωση του παιδαγωγικού χαρακτήρα του έργου του διευθυντή. Σε περιπτώσεις μεγάλων σχολείων με ΔΕΜΑ καταδεικνύει μια αναπόφευκτη αναπροσαρμογή των

⁵¹ Εννοεί τη βοήθεια των εκπαιδευτικών Μουσικής, αφού στο σχολείο που διευθύνει υπάρχει πάντα και δεύτερος εκπαιδευτικός Μουσικής, λόγω του μεγάλου αριθμού τμημάτων και των λίγωνδικών του διδακτικών ωρών.

ισορροπιών ανάμεσα σε ΔΕΜΑ και εκπαιδευτικό Μουσικής και την αναγκαστική αναδιευθέτηση του ωρολογίου προγράμματος. Ο ΔΕΜΑ καλείται να απωλέσει μέρος των εκπαιδευτικών του προνομίων και αντισταθμιστικά να λειτουργήσει εποπτικά στο παραγωγικό κομμάτι που έχει παραχωρήσει στον εκπαιδευτικό Μουσικής. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, βλέποντας τις διδακτικές ώρες αμφοτέρων στη λογική ενός σκορ αθλητικής αναμέτρησης, το οριακό 8-7 υπέρ του διευθυντή τη στιγμή της συνέντευξης μετασηματίζεται στο σχετικά ευρύ 6-9 υπέρ του εκπαιδευτικού Μουσικής από τον Σεπτέμβριο του 2018 και μετά.

Η συνομιλία, τόσο λόγω της ιδιαιτερότητας του σχολείου, όσο και λόγω της τροπής που πήρε εξαιτίας των τηλεφωνημάτων είχε πλέον εκτραπεί από την αρχικά σχεδιασμένη πορεία μιας αυστηρά δομημένης συνέντευξης. Συνεπώς απολύτως εύλογα ρώτησα εάν και σε ποιο βαθμό ταίριαζαν παιδαγωγικά μεταξύ τους ο ΔΕΜΑ με την εκπαιδευτικό Μουσικής. Η απάντηση που έλαβα παρατίθεται σε όλη της την έκταση, καθώς θίγει καίρια ζητήματα που αφορούν κυρίως στον άξονα β. Μουσική στην Εκπαίδευση. Το πιο καθοριστικό πάντως, κατά την κρίση μου, είναι το γεγονός της ετήσιας εναλλαγής των εκπαιδευτικών Μουσικής που συμπληρώνουν ωράριο στο σχολείου του.

Ταιριάζουμε, δηλαδή υπάρχει μια συνέχεια. Κάνει πράγματα τα οποία μπορώ να τα συνεχίσω στις μεγαλύτερες τάξεις. Δεν είναι από τους μουσικούς που όλη μέρα παίζουν τραγουδάκια στα παιδιά. Προσπαθεί δηλαδή να το δει σφαιρικά το πράγμα, παρότι έχει μικρές τάξεις. Ασχολείται και με τα βιβλία, γιατί πρέπει να πω ότι όσοι μουσικοί έχουν περάσει, τα βιβλία τα έχουν στην άκρη. Δεν τα θέλουν. Δεν έχω καταλάβει ακριβώς γιατί, παρότι έχω ρωτήσει, δεν τους βολεύουν, δεν μπορούν να δουλέψουν μ' αυτά. Κάθε χρόνο έχουμε άλλον μουσικό στο σχολείο που συμπληρώνει ώρες, δεν είναι ο ίδιος. Μόνο εγώ είμαι με οργανική. ... Έχω δει πολλά. Υπήρχε μουσικός που δούλευε σε μαγαζιά τη νύχτα και στα παιδιά έκανε τραγούδια με τις κιθάρες και με τα όργανα που ήξερε να παίζει όλου του τύπου. Υπήρχε μουσικός που θέλησε να κάνει και ύλη που θα μπορούσαν να καταλάβουν τα παιδιά αυτά και σύστημα Orff και τέτοια πράγματα. Δηλαδή έχουμε διάφορες προσεγγίσεις.

Η απάντηση ήταν ασφαλώς αναλυτική, γεννούσε ωστόσο νέα ερωτήματα, γι' αυτό και ζήτησα να πληροφορηθώ τι αντιλαμβάνεται ο ίδιος ότι τελικά αποκομίζουν οι μαθητές. Η απάντηση ήρθε διπλωματική, ύστερα από σύντομη αλλά έντονη περίσκεψη.

Στα παιδιά αρέσει το μάθημα, όπως κι αν γίνεται. Γιατί είναι ένα μάθημα που δεν έχει σχέση με τα άλλα. Δεν είναι ένα μάθημα με την εργασία την απαραίτητη στο σπίτι, “κάτσε, πρόσεξε και τα λοιπά”, απαιτεί από τον μαθητή εκείνη την ώρα να συμμετέχει ενεργά, πάντα υπάρχουν τα παιδιά που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν κανένα μάθημα, πάντα υπάρχουν παιδιά με κάποιες μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠΥ. ... Γενικά αγαπούν όλους τους μουσικούς, όσους έχουν περάσει.

Είναι μάλιστα αξιοσημείωτη η ερμηνεία που ο ίδιος δίνει σε αυτήν την καθολική αποδοχή των εκπαιδευτικών Μουσικής από τους μαθητές.

Όλα είναι Μουσική. Και το τραγουδάκι και η άλλη προσέγγιση είναι Μουσική και το γεγονός ότι βλέπουν τον δάσκαλο να παίζει την κιθάρα, να παίζει το αρμόνιο, να παίζει την τρομπέτα. Υπάρχουν μουσικοί που έχουν έρθει και έχουν βασικά όργανα πνευστά. ... Έχουμε συνεργαστεί και έχουν παρουσιάσει τον τρόπο λειτουργίας των οργάνων στις μεγάλες τάξεις που κάνω εγώ. Έχει φέρει ο μουσικός ό,τι πνευστό κάνει.

Παρ’ όλα αυτά σε εκδήλωση στο τέλος δεν συνυπήρξε ποτέ με κάποιον από τους εκπαιδευτικούς Μουσικής που πέρασαν από το σχολείο, γιατί έπρεπε να παρευρίσκονται στις αντίστοιχες εκδηλώσεις στο σχολείο βάσης, εκεί δηλαδή που τοποθετούνται αρχικά από την αντίστοιχη Διεύθυνση Εκπαίδευσης, και γιατί δεν υπάρχουν διαθέσιμες ώρες για κοινές πρόβες.

Επιστρέφοντας στην κανονική ροή του ερωτηματολογίου και εξετάζοντας το ερώτημα που ενδιαφέρεται για το αν ως ΔΕΜΑ έχει προσπαθήσει να εμπνεύσει τους συναδέλφους του να αξιοποιήσουν τη μουσική στη διδασκαλία τους απάντησε:

Ευτυχώς το σκέφτονται και οι ίδιοι οι συνάδελφοι από μόνοι τους. Τώρα σε ανθρώπους που θεωρούν διασκέδαση το μάθημα προσπαθώ να εμπνεύσω αλλά εκεί πρέπει να πω ότι υπάρχει τείχος. ... Δεν έχω όμως παράπονο, δηλαδή, συνεργαζόμαστε σ’ αυτό το θέμα. Και μου ζητάνε συμβουλές και μου ζητάνε υλικό για να δουλέψουν και οι ίδιοι και πολλές φορές που εγώ δεν μπορώ να πάρω την τάξη, οι ίδιοι μου λένε “πες μου τι να κάνω στα παιδιά” δηλαδή δεν είναι απόλυτο ότι δεν θα ασχοληθούν ποτέ γιατί είναι δικό μου το θέμα.

Το σημείο με την υπογράμμιση δεν είχε κάποιον ιδιαίτερο επιτονισμό στον λόγο του αλλά μου θύμισε μια συζήτηση που είχα ως διευθυντής με τον «πρωταγωνιστή» της διατριβής δάσκαλο του σχολείου μου, η οποία είχε ως θέμα τη συνήθη τακτική των προγενέστερων από εμένα

διευθυντών να θυσιάζουν ενίοτε το διδακτικό τους έργο στο βωμό της εκπλήρωσης των άλλων διευθυντικών υποχρεώσεων. Υπ' αυτή την έννοια η υπογραμμισμένη φράση συσχετίζεται και με το ήδη γνωστό από το προηγούμενο κεφάλαιο βιβλιογραφικό δίλημμα «παιδαγωγός ή μάνατζερ».

Ένα άλλο ασφαλές πόρισμα της διατριβής που διατρέχει το κείμενο είναι η επιδείνωση των όρων εξασφάλισης υποδομών και διευκολύνσεων για τη λειτουργία των σχολείων γενικότερα, και για τη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής ειδικότερα, στην Ελλάδα της κρίσης, σε όλη δηλαδή τη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα. Αυτό καταδείχτηκε πικρά στα λόγια του συνομιλητή μου όταν με αφορμή την επιθυμία αγοράς πιάνου για το σχολείο διαπίστωσε με μια δόση αυτοσαρκασμού, που υποδηλώνει και τη δραματική μείωση των πραγματικών εξουσιών των διευθυντών των δημοτικών σχολείων σε αυτή τη χρονική περίοδο: «... Να τολμήσω δηλαδή να ζητήσω εγώ πιάνο; Θα γελάνε μαζί μου. Δεν υπάρχει περίπτωση».

Παρ' όλα αυτά ο συνομιλητής μου εξήρε το γεγονός ότι υπάρχει αίθουσα Μουσικής και επειδή υπάρχει πάντα και κάποιος άλλος εκπαιδευτικός Μουσικής, μιλάει για αυτό περισσότερο ως εκπαιδευτικός Μουσικής και λιγότερο ως διευθυντής (και το γράφω αυτό γιατί ένα πολύ βασικό στοιχείο της ταυτότητας των ΔΕΜΑ είναι η διατήρηση σε μεγάλο βαθμό και η συχνή πρόταξη της ταυτότητας του εκπαιδευτικού Μουσικής έναντι αυτής του στελέχους της διοικητικής πυραμίδας της Δημόσιας Εκπαίδευσης. Και για να υποστηρίξω τη θέση μου πειστικότερα επισημαίνω ότι ο Αριστοτέλης Καστρινός χρησιμοποιεί κατ' επανάληψη α' πληθυντικό). Έτσι, αντί να πει «είναι καλό που υπάρχει αίθουσα Μουσικής» λέει: «Ναι, ναι, ναι. Έχουμε υλικό. Και το γεγονός ότι έχουμε την αίθουσά μας είναι πάρα πολύ βασικό. Που δεν είμαστε δηλαδή τσιγγάνοι από τάξη σε τάξη».

Στη συνέχεια όμως αναδείχθηκαν και δύο μεγάλοι κίνδυνοι που σχετίζονται με τις υποδομές. Ο ένας είναι η παλαιότητα του κτηρίου («είναι προκάτ παλαιού τύπου») και ο άλλος οι σκόπιμες φθορές και οι κλοπές. Είναι πράγματι αλήθεια ότι οι κλοπές στα σχολεία προκαλούν όχι μόνο το αυτονόητο πρωτογενές πρόβλημα της απώλειας αντικειμένων αλλά και το δευτερογενές πρόβλημα της αρνητικής επίδρασης στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής. Πάντως, και σε σχέση με την έρευνα, έχει σημασία η επισήμανσή του ότι, ενώ στο σχολείο του έχουν συμβεί κατά καιρούς διαρρήξεις, και μάλιστα έχουν κλέψει και πράγματα αξίας (κυρίως λάπτοπ και υπολογιστές, μέχρι και κλιματιστικά), εντούτοις «δεν στοχεύουνε στα υλικά της Μουσικής, γιατί αυτά δεν έχουνε αξία πώλησης προφανώς». Ενώ όμως υπάρχει η βασική υποδομή για το μάθημα

της Μουσικής, δεν υπάρχει περίπτωση να τοποθετηθεί σταθερός προτζέκτορας στην αίθουσα, διότι, όταν βάλανε προτζέκτορα στην αίθουσα Πληροφορικής κλάπηκε αμέσως («δεν προλάβανε να τον χαρούμε») και υπάρχει ο φόβος, για να μην πω η βεβαιότητα, ότι θα συμβεί το ίδιο αν τολμήσει να κάνει κάτι τέτοιο. Υπάρχουν πάντως τρεις προτζέκτορες και λάπτοπ αλλά χρησιμοποιούνται ως φορητοί με ό,τι αυτό συνεπάγεται σε φθορά και καθυστέρηση κατά τη διαδικασία σύνδεσης και αποσύνδεσης για χρήση στο μάθημα.

Υπήρχε όμως και μια πολύ βασική έλλειψη, σχεδόν αδιανόητη. «Δεν υπήρχε αίθουσα πολλαπλών ποτέ. Όσα χρόνια ήμουν εκεί κάναμε έξω στην αυλή όλες τις γιορτές, χειμώνα – καλοκαίρι. ... Και τα Χριστούγεννα δεν κάναμε ποτέ γιορτή συνολικά το σχολείο, κάναμε μέσα στις τάξεις διότι ήτανε χειμώνας και δεν μπορούσαμε να βγούμε έξω». Τελικά γύρω στο 2007 ή 2008 δημιουργήθηκε μια αίθουσα πολλαπλών, η οποία όμως δεν καλύπτει τις ανάγκες του σχολείου αφού «χωράει με τοζόρι εκατό άτομα».

Η αίθουσα πολλαπλών αυτή είναι μια τεράστια αποθήκη, σαν σιλό. Είναι πάρα πολύ ψηλή, δεν είναι κτιστό, είναι σαν πάνελ. Για το καλοκαίρι έχουμε βάλει κλιματιστικά, έχουμε δροσιά. Όμως, έχει πάρα πολύ φως, είναι ψηλή και έχει πλεξιγκλάς γύρω γύρω, δεν έχει φωτισμό τέτοιο που να επιτρέπει να προβάλλουμε με τον βιντεοπροτζέκτορα. Το κάνουμε, αλλά ... έχουμε κάποιες δυσκολίες τέλος πάντων. ... Δεν το εγκαταλείπουμε όμως, προσπαθούμε.

Παρόλο που για την οικονομία του κειμένου έχω αφαιρέσει αρκετά από όσα ειπώθηκαν, για τα κτιριακά προβλήματα τόσο του σχολείου, όσο και των σχολείων του δήμου γενικότερα (κυρίως προβλήματα που σχετίζονται με τη διαρκή και επί πολλά έτη προσέλευση ομογενών και παλινοστούντων από την πρώην Σοβιετική Ένωση, που αναγκαστικά προσέδιδαν στις όποιες παρεμβάσεις έναν χαρακτήρα επείγοντος) καθίσταται, θέλω να πιστεύω, σαφές ότι οι δυσλειτουργίες που συνδέονται με ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής επηρεάζουν σε πολλά επίπεδα τη διαμόρφωση της κουλτούρας εν γένει και συνεπώς και της μουσικής κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται και παρουσιάζονται οι εκδηλώσεις του σχολείου έχουν άμεση συνάφεια με αυτό που ονομάζεται *εξωτερική διάταξη της σχολικής κουλτούρας*. Υπάρχουν όμως και άλλες παράμετροι που αφορούν άμεσα στην ανθρωπολογική οπτική της διατριβής.

Όταν λοιπόν διατύπωσα στον συνομιλητή μου την εικασία ότι οι γιορτές λογικά μοιράζονται ανά τάξεις προκειμένου να χωράνε στην αίθουσα και οι γονείς, μου γνωστοποίησε μια δυσάρεστη επιπλοκή της κοινωνικής πραγματικότητας της περιοχής του σχολείου. Πολλοί γονείς αδυνατούν να προσέλθουν στις σχολικές εκδηλώσεις λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων. «Δεν είναι εύκολο να πάρουν άδειες. Δεν είναι οι εργασίες πολλές φορές που είναι νόμιμες, τους έχουν έτσι και δουλεύουν χωρίς ... (περίσκεψη και αμηχανία) ... Ξέρουν και τα παιδιά και οι γονείς ότι δεν χωράνε για να έρθουν όλοι». Μολονότι το ζήτημα του τρόπου με τον οποίο κάθε σχολική μονάδα διαχειρίζεται το πρόβλημα της χωρητικότητας της αίθουσας εκδηλώσεων, όπου είναι προφανές ότι δεν μπορεί να εξυπηρετήσει το σύνολο των μαθητών και των γονέων, όσο μεγάλη και αν είναι, η εστίαση εδώ βρίσκεται σε μια κοινωνική παθογένεια, υφιστάμενη σε μεγάλο βαθμό σε περιοχές με τα χαρακτηριστικά της περιοχής του σχολείου που διευθύνει ο Αριστοτέλης Καστριός.

Η αδήλωτη και ανασφάλιστη εργασία αποτελεί δυστυχώς μια πραγματικότητα που δεν μπορεί κανείς να προσεγγίσει απλοϊκά. Το φαινόμενο όμως αυτό εμφανίζεται σε έξαρση εκεί όπου συναθροίζονται μετακινούμενοι πληθυσμοί χαμηλού βιοτικού και μορφωτικού επιπέδου, καταδικασμένοι σχεδόν να αναπαράξουν πολιτισμικά στους απογόνους τους το ίδιο μοντέλο χαμηλών προσδοκιών ευημερίας και μόρφωσης, καθηλωμένοι στον αυτοπροστατευτικό μηχανισμό της απομόνωσης (γκετοποίησης) και της ελάχιστης κατά το δυνατόν αλληλεπίδρασης με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσονται, προκειμένου να διατηρήσουν αλώβητη την αίσθηση της εθνοτικής τους ταυτότητας. Στη συγκεκριμένη μάλιστα περίπτωση, είναι αξιοσημείωτο ότι παρά την ύπαρξη ελληνικής ρίζας στην καταγωγή των περισσότερων, δεν δείχνουν να αισθάνονται την όλη διαδικασία σαν επαναπατρισμό, εφόσον αποφεύγουν τις συναναστροφές με τους αυτόχθονες Έλληνες και παρακολουθούν με αμείωτο ενδιαφέρον τις εξελίξεις στους τόπους από τους οποίους έφυγαν. Για την έρευνα πάντως έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το πώς θα αποτυπωθεί στη συνέχεια της συνομιλίας αυτή η εμμονική σχεδόν προσήλωση στην εθνοτική ταυτότητα στις πτυχές της εκείνες που σχετίζονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στη συνέχεια της συνομιλίας, η οποία διαρκώς εκτρεπόταν από το πλαίσιο της αυστηρά δομημένης συνέντευξης, διατύπωσα δίκην πορίσματος την άποψη ότι δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια για καλλιτεχνικά οράματα. Και θεωρώ ότι εύλογα κατέληξα σε ένα τέτοιο συμπέρασμα

τη στιγμή που η αμέσως προηγούμενη φράση του συνομιλητή μου, με την οποία συνόψισε τα ζητήματα εξοπλισμού και υποδομής του σχολείου του ήταν: «Δεδομένων των συνθηκών δεν μπορούμε να κάνουμε και πολλά πράγματα».

Αντί όμως να γίνει λόγος για την τέχνη, η συζήτηση γειώθηκε ακόμη περισσότερο. Εδώ και χρόνια υπήρχε αίτημα για κατασκευή βάρθρου στην αίθουσα εκδηλώσεων, ώστε οι μαθητές να είναι υπερωψωμένοι. Ο μαραγκός του δήμου απεβίωσε και επί χρόνια η θέση έμενε κενή. Μέσα στο 2016 προσλήφθηκαν με σύμβαση μαραγκοί. Έγινε αίτημα στον δήμο με την έναρξη του σχολικού έτους. Παρά τις επανειλημμένες υπενθυμίσεις του αιτήματος, στη λήξη σχεδόν της χρονιάς δεν υπήρχε καμία απολύτως εξέλιξη. Λίγους μήνες μετά τη συνομιλία αυτή έπαψα να πληροφορούμαι απλώς τέτοια προβλήματα ως ερευνητής και άρχισα να τα βιώνω ως διευθυντής.

Καθώς όμως ο συνομιλητής μου διέθετε ενστικτωδώς ακονισμένο ανθρωπολογικό αισθητήριο μου εξήγησε πώς οργανώνουν τις γιορτές λήξης. Η τελική γιορτή γίνεται πάντα απόγευμα, για να έχει πέσει ο ήλιος, γίνεται αίτημα στον δήμο για τοποθέτηση εξέδρας στον αύλειο χώρο και ηχητική κάλυψη επί πληρωμή. Ως προς την κατανομή των δραστηριοτήτων ανά τάξεις, πολλές φορές επιλέγεται η λύση να σπάσει η γιορτή, ώστε οι μικροί να ασχοληθούν με πιο ανέμελες κινητικές δραστηριότητες και αργότερα οι μεγάλοι παρουσιάζουν σκετσάκια και τραγούδια. «Προσπαθούμε να καλύψουμε τα πάντα. Και τις αθλητικές δραστηριότητες και το μουσικό κομμάτι».

Αμέσως μετά και πριν περάσουμε στο επόμενο ερώτημα, ο συνομιλητής μου θέλησε να οριοθετήσει τα λεγόμενά του και να διευκρινίσει ότι η ειδικότητα του εκπαιδευτικού Μουσικής δεν καταξιώνει έναν εκπαιδευτικό από μόνη της. Επειδή όμως επαναλάμβανε συχνά με λεκτικές παραλλαγές όσα υποστήριξε, περιορίζω τις επαναλήψεις και συμπυκνώνω αυτούσιο αλλά περικομμένο τον διευθυντικό λόγο.

Έχουνε περάσει και μουσικοί που αδυνατούν να διαχειριστούν μία τάξη. ... Η διδασκαλία είναι και λίγο ταλέντο. ... Δεν τ'όχουν όλοι αυτό. Υπάρχουν μουσικοί που μάλλον θα'πρεπε να'χουν στραφεί στο τραγούδι, να είναι τραγουδιστές. ... Αυτοί οι μουσικοί έχουν το πρόβλημα. ... Εκεί βοηθάω πάρα πολύ, όσο μπορώ ... δίνοντας τέλος πάντων κάποιες συμβουλές για το πώς να διαχειριστούν την τάξη με κάποιους τρόπους, με κάποια παραδείγματα. ... Δεν μπορώ να κάνω και κάτι άλλο, δεν μπορώ να κάνω εγώ το μάθημα. Δεν μπορώ και να προσβάλω τον συνάδελφο. ...

Βλέπω τον συνάδελφο όταν δεν μπορεί να αντέξει αυτό που κάνει και πηγαίνω κοντά. Δεν περιμένω μέχρι να με βρει αυτός. ... Πάντα προσπαθώ να λέω στα παιδιά ότι πρέπει να ακούν τον δάσκαλο, ότι πρέπει να του δώσουν την ευκαιρία να μιλήσει, να δούνε τι έχει να τους πει και να δούνε ότι πράγματι μπορεί να τους ενδιαφέρει αυτό που έχει να τους πει. ...

Θεωρεί μάλιστα θετικό για το σχολείο ότι ακούγονται τα πάντα, οπότε μπορεί να επεμβαίνει άμεσα, όταν από μια τάξη ακούγεται ότι κάτι δεν πάει καλά. Γνωρίζει μάλιστα καλά τους ταραξίες, ξέρει ποιοι θα δημιουργήσουν πρόβλημα, ειδικά από την Δ' και πάνω, και έχει τον νου του. Προσπαθεί να προλαμβάνει τις καταστάσεις, γιατί ξέρει πως είναι εύκολο κάποιος εκπαιδευτικός να χάσει την ψυχραιμία του, γιατί υπάρχουν παιδιά «που είναι εντελώς αγενή, που σε ακυρώνουν, που αυθαδιάζουν, σαν να μην έχουν τον δάσκαλο μπροστά τους».

Το ερώτημα που διερευνά το πώς αντιμετωπίζεται στη σχολική μονάδα η μάθηση της Μουσικής και η μάθηση μέσω της μουσικής, αρχικά τον προβλημάτισε. Όταν του έλυσα τις απορίες έστρεψε το ενδιαφέρον του στη μάθηση μέσω της μουσικής.

Η κυρία Σιντορέ είναι το πρώτο που μου έρχεται στο μυαλό, που μαθαίνουν ορθογραφία και γραμματική μέσω των μελωδιών και είναι και πάρα πολλά αυτά που μπορείς να προσαρμόσεις. Στην Πέμπτη τάξη που κάνουν για τον ήχο που έχει η Φυσική. Υπάρχει μία σύνδεση μεταξύ των μαθημάτων και του μαθήματος της Μουσικής. Έχουμε συνεργαστεί με δάσκαλο για να κάνουμε μαζί μάθημα Φυσικής που έχει σχέση με μουσική. Δηλαδή, πώς πάλλεται η χορδή, παίρνεις την κιθάρα και του δείχνεις, βάζεις το παιδάκι να το νιώσει, να ακούσει το ηχείο, να καταλάβει τη λειτουργία του ηχείου. ... Είναι πολλά μαθήματα που κάνουν αναφορά και σε μουσικά όργανα και στον τρόπο λειτουργίας μουσικών οργάνων, ακόμα και στο αυτί, πώς λειτουργεί το διάφραγμα, η φωνή πώς βγαίνει... Έχει υπάρξει συνύπαρξη γι' αυτό το πράγμα, έχουν γίνει αυτά.

Το ιδιαίτερα σημαντικό στα λεγόμενα του συνομιλητή μου βρίσκεται στην αναφορά της συνύπαρξης κατά την ώρα του μαθήματος δύο εκπαιδευτικών, του δασκάλου και του εκπαιδευτικού Μουσικής. Η συνεργατική διδασκαλία αναφέρεται και σε άλλα σημεία της διατριβής και αποτελεί ένα ζήτημα προφανούς θεσμικής αναντιστοιχίας προς τα δεδομένα της παιδαγωγικής. Μολονότι δηλαδή όσοι εκπαιδευτικοί έχουν βρεθεί σε μια τέτοια διαδικασία αντιλαμβάνονται τα πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη που προκύπτουν από αυτήν, τόσο για τους μαθητές όσο και για

τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, ουδέποτε υπήρξε πρόβλεψη από την πολιτεία για θεσμικά κατοχυρωμένη, αμοιβόμενη αξιοποίησή της. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κάθε διδακτική ώρα αντιστοιχεί σε έναν και μόνο εκπαιδευτικό για το σύνολο των μαθητών ενός τμήματος. Μόνο σε περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες προβλέπεται η αμοιβή περισσότερων του ενός εκπαιδευτικών οι οποίοι παρευρίσκονται ταυτόχρονα στην αίθουσα διδασκαλίας. Τότε όμως είτε πρόκειται για συνεκπαίδευση στα πλαίσια της λειτουργίας του τμήματος ένταξης είτε πρόκειται για παράλληλη στήριξη, οπότε μόνο ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει όλο το τμήμα, ενώ ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ασχολείται με έναν συγκεκριμένο μαθητή.

Όσον αφορά στους τρόπους με τους οποίους προσεγγίζει τους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν με αμηχανία τη μουσική, δήλωσε ότι δεν τους θεωρεί καθόλου ως ανασταλτικό παράγοντα και συμπλήρωσε ότι έχει συμβεί να ζητήσει από τέτοιους αμήχανους απέναντι στη μουσική συναδέλφους να βάλουν μουσική στους μαθητές, εφόσον το μάθημά τους προσφερόταν για κάτι τέτοιο. Αντίστοιχα και οι συνάδελφοί του τού έχουν ζητήσει να βάλει στο μάθημα της Μουσικής να ακούσουν τα παιδιά κάτι που σχετίζεται με το δικό τους μάθημα. Ακόμη και όταν του ζητήσουν να ακούσουν οι μαθητές και στο μάθημα της Μουσικής ένα μουσικό έργο που άκουσαν σε άλλο μάθημα, δεν αρνείται, καθώς ο ίδιος έχει πάντα και άλλους τρόπους να προσεγγίσει ένα μουσικό κομμάτι και να αξιοποιήσει μια μουσική ακρόαση.

Ενθαρρύνει επίσης την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και εμπλέκει τη μουσική σε αυτά είτε μέσα από τραγούδι είτε μέσα από κίνηση.

Δεν έχει κάνει ιδιαίτερη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για το πόσο σημαντική θεωρούν τη μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιλαμβάνεται ωστόσο από την όλη στάση τους, από το ότι παραδέχονται τη δυσκολία τους να διδάξουν κάποιο τραγούδι και από το ότι επιδιώκουν τη διδακτική συμβολή του πως όντως θεωρούν σημαντική τη μουσική. Σε καμία περίπτωση επομένως η μουσική δεν αποτελεί πεδίο σύγκρουσης. Αντίθετα λειτουργεί ως στοιχείο σύγκλισης, αφού η συνεργασία ανάμεσα στον ίδιο, ως εκπαιδευτικό Μουσικής και στους άλλους εκπαιδευτικούς είναι και επιθυμητή και υπαρκτή. Καθώς μάλιστα οι δάσκαλοι του σχολείου βρίσκονται στην πλειονότητά τους σε νεαρή ηλικία θεωρούν απαραίτητη και επιδιώκουν τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, διότι αντιλαμβάνονται πως κάθε εκπαιδευτικός έχει να προσφέρει μέσα από την ειδικότητά του στους μαθητές.

Ο ίδιος όταν ήταν νέος επεδίωκε τη συνεργασία με τους δασκάλους, χωρίς όμως πάντοτε να βρίσκει ανταπόκριση. Αυτό τον οδήγησε, όταν έγινε διευθυντής, στην ανάγκη να παροτρύνει τους δασκάλους να αντιμετωπίζουν με κατανόηση τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, γεγονός που ενίοτε παρερμηνεύθηκε, άστοχα κατά την κρίση του συνομιλητή μου, ως μεροληψία υπέρ των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Σε αυτό το σημείο πιστεύω ότι αξίζει να ακουστεί αυτούσιος ο λόγος του, το πώς δηλαδή μου περιέγραψε ο ίδιος αυτή τη συνεργατική παρώθηση προς τους δασκάλους του σχολείου του.

Σας παρακαλώ, βοηθήστε και τους συναδέλφους, καταλάβετε τους. Δεν είναι σε ένα σχολείο, όπως εσείς, δεν έχουν την εικόνα ενός σχολείου, έχουν την εικόνα δύο ή τριών σχολείων. Και να θέλουν να κάνουν πράγματα, αυτό από μόνο του δημιουργεί εμπόδιο. Άρα η συνεργασία μαζί σας είναι απαραίτητη για να το κάνουν. Είστε η σύνδεσή τους με την τάξη αυτή, με αυτά που θέλουν να κάνουν. Θα σας δώσουν πράγματα και θα τους δώσετε πράγματα. Δεν υπάρχει άλλος δρόμος. Πρέπει να συνεργαστείτε.

Η προτροπή αυτή για συνεργασία ανάμεσα σε δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, όπως επίσης και η πρόσληψή της εκ μέρους μιας, έστω μικρής, μερίδας δασκάλων ως εις βάρος τους μεροληπτικής διάθεσης του Αριστοτέλη Καστρινού, επειδή ακριβώς είναι και ο ίδιος εκπαιδευτικός ειδικότητας, αναδεικνύει γλαφυρά τον διχασμό της ταυτότητας του εκπαιδευτικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εδώ ο συνομιλητής μου εντοπίζει και προβάλλει μια από τις διαστάσεις του ζητήματος και περιγράφει αυτόν τον διχασμό ως διαφοροποίηση στο αίσθημα του «ανήκειν». Οι δάσκαλοι, διδάσκοντας σε ένα και μόνο σχολείο, μετέχουν εξολοκλήρου στη διαμόρφωση της κουλτούρας του και αισθάνονται την πληρότητα που προσφέρει η καθημερινή εργασιακή απασχόληση σε έναν χώρο. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, μεταξύ αυτών και οι εκπαιδευτικοί Μουσικής, ταλανίζονται από τον πολυκερματισμό του βιώματός τους. Από τη μια είναι ταυτόχρονα μερικώς παρόντες και μερικώς απόντες από όλα τα σχολεία στα οποία διδάσκουν. Από την άλλη καλούνται να ανταποκριθούν εξολοκλήρου στα αιτούμενα της ποικιλοτρόπως διαμορφούμενης σε κάθε σχολείο κουλτούρας. Ένας διευθυντής δάσκαλος μπορεί να κατανοήσει την ουσία του προβλήματος, δεν μπορεί όμως να φέρει εντός του την αλήθεια και το βάσανο του προϋπάρχοντος αντίστοιχου βιώματος ενός ΔΕΜΑ. Γι' αυτό και κάποιοι δάσκαλοι δεν προσλαμβάνουν τον λόγο του Αριστοτέλη Καστρινού ως απόσταγμα βιώματος, αλλά ως

«παραταξιακό - συντεχνιακό» επιχείρημα. Τελικά, το συμπέρασμά του ότι δεν υπάρχει άλλος δρόμος αποτελεσματικής συμπόρευσης μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων πέρα από την επιδίωξη και επίτευξη μιας αρμονικής και οριοθετημένης συνεργασίας υποδεικνύει και την πορεία προς την άμβλυνση αυτού του διχασμού.

Όσον αφορά στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Μουσικής πιστεύει ότι θα μπορούσαν να είναι και καλύτερα. Ο ίδιος τα χρησιμοποιεί, αλλά δεν αρκείται μόνο σε αυτά, καθώς, όπως μου είπε χαρακτηριστικά: «η μουσική δεν μπορεί να περιοριστεί σε ένα βιβλίο». Δέχεται ότι τα εγχειρίδια, ιδίως μάλιστα τα βιβλία του εκπαιδευτικού, προσφέρουν αξιοποιήσιμα στοιχεία και δίνουν τη δυνατότητα να ανακαλύψει κανείς και άλλα πράγματα. Παρ' όλα αυτά έδειξε σκεπτικισμό απέναντί τους και πρότεινε να αλλάξουν μετά από κάποιο χρόνο, «αν θέλουμε να περάσουμε και μια συνέχεια στο μάθημα της Μουσικής και να θεωρηθεί ότι πραγματικά κάνουμε μάθημα Μουσικής που έχει αποτέλεσμα μες στο σχολείο». Συμπλήρωσε μάλιστα ότι «αυτό απαιτεί και την αύξηση ωρών», επαναφέροντας στο προσκήνιο το βασικότατο για τη διατριβή πόρισμα ότι το μάθημα της Μουσικής δεν είναι δυνατόν να διδαχτεί επαρκώς και σύμφωνα με όσα αναγράφονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα εφόσον διδάσκεται μόνο μια διδακτική ώρα την εβδομάδα σε κάθε τμήμα.

Τέλος, στο ερώτημα για τις δυο προτάσεις που αναρτήθηκαν για το μάθημα της Μουσικής στο digital school δήλωσε αρχικά άγνοια. Όταν όμως του έδωσα τις απαραίτητες εξηγήσεις, έστρεψε τον νου του στην ελληνική αρχαιότητα και έδωσε μια απάντηση στην οποία επιχειρηματολογεί ενάντια στην άποψη που θεωρεί ότι η Μουσική είναι ένα δευτερεύον μάθημα.

Να παραδειγματιστούμε από τους αρχαίους που θεωρούσαν τη μουσική ως πρωτεύον μάθημα, γιατί μέσα στη μουσική υπάρχουν όλες οι γνώσεις... Δεν νομίζω ότι μπορεί κάποιος άλλος που δεν έχει σπουδάσει μουσική να τη διδάξει... Εγώ δεν μπορώ να διδάξω μαθηματικά ή φιλολογικά μαθήματα γιατί δεν τα έχω σπουδάσει... Εγώ πιστεύω ότι η Μουσική πρέπει να είναι βασικό μάθημα στα σχολεία και πρέπει οπωσδήποτε να έχει μια συνέχεια, για να μπορέσει κανείς να μάθει μουσική μέσα στο σχολείο, να μάθει τα βασικά. Δεν θα γίνουμε βέβαια μουσικό σχολείο.

Από αυτή την τελευταία τοποθέτησή του φαίνεται ότι τον απασχολεί ιδιαίτερα όχι μόνο η μάθηση μέσω της μουσικής αλλά πολύ περισσότερο η μάθηση της Μουσικής καθαυτή. Και αυτή η διαπίστωση μου ωθεί σε έναν τελευταίο ερμηνευτικό συλλογισμό, σεβόμενος την οικονομία του

κειμένου που επιτάσσει να εστιάσω σε ένα μόνο από τα πολλά θέματα που θίγονται σε αυτή την τόσο πληθωρική συνομιλία και σχετίζονται με τον άξονα β. Μουσική στην Εκπαίδευση.

Το θέμα αυτό έχει έντονα θετικές αλλά και έντονα αρνητικές πτυχές και είναι δύσκολο να διατυπωθεί ενιαία και απλά, ακριβώς επειδή είναι πολύπτυχο και δεν είναι άλλο από το περιεχόμενο της διδασκαλίας της Μουσικής. Σε θεωρητικό επίπεδο το περιεχόμενο της διδασκαλίας της Μουσικής παρουσιάζεται και αναλύεται στα αναλυτικά προγράμματα που κατά περιόδους αναθεωρούνται και αναπροσαρμόζονται ανάλογα με τις κυρίαρχες τάσεις που αναπτύσσονται στη Μουσική Παιδαγωγική ειδικότερα αλλά και στην Παιδαγωγική γενικότερα. Στην πράξη όμως η περίπτωση του Αριστοτέλη Καστρινού αναδεικνύει ένα πραγματικό κομψούζιο, παρουσιασμένο με έξοχα διπλωματικό – όλως παραδόξως ταυτόχρονα και ειλικρινή – τρόπο ως μια κατάσταση με θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, αφού σε βάθος χρόνου οι μαθητές προσλαμβάνουν ποικιλότητα τη μουσική εξαιτίας της εναλλαγής διαφορετικών, αν και κάποτε μονομερών, προσεγγίσεων. Κάθε εκπαιδευτικός Μουσικής διδάσκει κατά βούληση. Κάποιοι έχουν την απαραίτητη συγκρότηση, ώστε να διδάσκουν κατά το δοκούν. Κάποιοι άλλοι όμως, ενδεχομένως ακόμη και βιρτουόζοι, αρκούνται στη μουσική τους αξιосύνη, αγνοώντας λιγότερο ή περισσότερο όσα ορίζει το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα. Έτσι, μέσα από αυτή την αγνόηση οδηγούν συχνά σε απαξίωση αυτό το ίδιο το διδακτικό τους αντικείμενο και προκαλούν μια επιφυλακτική έως αρνητική στάση απέναντι στη Μουσική στη σχολική κοινότητα όπου εργάζονται.

Εδώ θα ήθελα να προσθέσω ότι το πρόβλημα υφίσταται εξαρχής, όπως έχει και στην εισαγωγή επισημανθεί, καθώς πολλοί «ωδειακοί» που διορίστηκαν στη δημόσια εκπαίδευση ως εκπαιδευτικοί Μουσικής δεν είχαν κατά τον διορισμό τους και ούτε έλαβαν αργότερα σοβαρή παιδαγωγική κατάρτιση. Έτσι, στο πλαίσιο της βασικής για την έρευνα εξέτασης της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους θεσμούς και τα πρόσωπα, εμφανίζεται εδώ μια καίρια διαπίστωση που διατρέχει τη μελέτη σε διάφορα σημεία. Γι' αυτό άλλωστε και την τοποθετώ εδώ σε πορισματικό πλαίσιο.

Οι θεσμοί που είναι υπεύθυνοι για την παρουσία της μουσικής στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση αυτοϋπονομεύονται ή/και αλληλοϋπονομεύονται.

Στην παρούσα περίπτωση αυτό σημαίνει ότι, ενώ έγινε αντιληπτή η ανάγκη το μάθημα της Μουσικής να διδάσκεται από εκπαιδευτικούς Μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η επιλογή τους βασίστηκε σε αντικρουόμενα κριτήρια. Ορθά έγινε διαγωνισμός που εξασφάλιζε την επάρκεια των προς διορισμό εκπαιδευτικών σε γνωστικό επίπεδο. Εσφαλμένα όμως δεν προβλέφθηκε μια εκτενής και εμπειριστατωμένη εισαγωγική επιμόρφωση που θα γεφύρωνε το χάσμα ανάμεσα στο «γνωρίζω μουσική» και στο «δεν γνωρίζω πώς να διδάξω μουσική στις διάφορες τάξεις του δημοτικού σχολείου».

Τελικά, η ανάδειξη από την έρευνα αυτής της μεικτής κατάστασης, η οποία λιγότερο ή περισσότερο αναδεικνύεται και από άλλους ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ μπορεί να λάβει δυο αναγνώσεις. Η πρώτη εστιάζει στους θεσμούς και διαβλέπει διαχρονικές θεσμικές αβελτηρίες (καθυστέρηση δημιουργίας πανεπιστημιακών τμημάτων Μουσικών Σπουδών, έλλειψη επιμόρφωσης νεοδιοριζόμενων «ωδειακών», καθυστέρηση έκδοσης σχολικών εγχειριδίων). Η δεύτερη εστιάζει στους ανθρώπους και θέτει στο προσκήνιο την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού Μουσικής, η οποία και καθορίζει τελικά την ποιότητα της διδασκαλίας της Μουσικής, ενός μαθήματος με ύλη θεωρητικά κατανεμημένη αλλά πρακτικά απροσδιόριστη. Αυτή η απροσδιοριστία άλλωστε είναι που καθιστά τόσο ενδιαφέρουσα για τη διατριβή την κατηγορία ΔΕΜΑ τύπου Β, την οποία εκπροσωπεί στην παρούσα μελέτη ο Αριστοτέλης Καστρινός.

ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΕΥΑΓΓΕΛΙΔΗΣ

Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ ΚΥΡΙΑΡΧΗ ΑΠΟΨΗ

Ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης, ΔΕΓΜ σε πειραματικό σχολείο, όπου ο εκπαιδευτικός Μουσικής είναι και υποδιευθυντής, αποτελεί, όπως είναι ήδη γνωστό, μοναδική περίπτωση συμμετέχοντος στην έρευνα διευθυντή που έχει εκπαιδευτικό παρελθόν και ως δάσκαλος και ως εκπαιδευτικός Μουσικής. Αυτό καθιστά τις απόψεις του γύρω από τα ζητήματα που εξετάζονται στο παρόν κεφάλαιο ακόμη πιο ενδιαφέρουσες.

Διακρίνει μια μεταβολή κατά τα τελευταία χρόνια στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα μαθήματα τέχνης και τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και διαπιστώνει ότι σε αυτό το πέρασμα από την ανυποληψία στην εκτίμηση συνετέλεσε η δημιουργία των σχολείων ΕΑΕΠ (Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος) «ως σχέδιο εργασίας και αποτύπωσης

μιας νέας σχολικής πραγματικότητας». Εντοπίζει μάλιστα αυτή τη μεταβολή αντιλήψεων και στους γονείς. Τονίζει επίσης, ιδιαίτερα για τη Μουσική, ότι συνέβαλε θετικά και η δημιουργία σχολικών εγχειριδίων για κάθε τάξη ως προϊόν ενδεδειγμένης ενασχόλησης του Υπουργείου Παιδείας. Καταλήγει στο ότι «όλα αυτά συνιστούν μια νέα αντίληψη για τη μουσική και ... περισσότερο για τη μουσική εμπειρία, ώστε να καταστεί ο μαθητής αργότερα ένας κριτικός ακροατής, αναγνώστης, θεατής της τέχνης».

Αποδέχεται ότι υπήρξαν περιπτώσεις όπου χρειάστηκε να αλλάξει η αντίληψη για τη μουσική εκπαίδευση στο σχολείο, θεωρεί ωστόσο τον εαυτό του τυχερό διότι ο εκπαιδευτικός Μουσικής του σχολείου «πληροί πολλές προϋποθέσεις γύρω από αυτό το ζήτημα» και έχει θέαση παρόμοια με τη δική του. Εντούτοις χρειάστηκε να αλλάξουν νοοτροπία οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι μαθητές, ώστε να αντιληφθούν ότι υπάρχουν και άλλοι χώροι μουσικής εμπειρίας και να αναγνωρίσουν ότι υπάρχει μουσική και πέρα από αυτήν που «αναπαράγεται ως δημοφιλής στο σπίτι τους και στους χώρους μαζικής διασκέδασης», όπως η λόγια, η έντεχνη ή η λαϊκή. Πιστεύει μάλιστα ότι οι μαθητές του σχολείου είναι πλέον σε θέση να βρεθούν σε αίθουσες συναυλιών και να παρακολουθήσουν ακόμη και όπερα.

Αναγνωρίζει ως «ευτυχή συγκυρία» το γεγονός ότι ο χώρος στον οποίο είχαμε αποσυρθεί για να ηχογραφηθεί απρόσκοπτα η συνομιλία μας ήταν πλέον ένα πλήρως εξοπλισμένο και λειτουργικό μουσικό εργαστήριο, το οποίο είχε διαμορφωθεί με χορηγία του ΟΠΑΠ. Η ύπαρξη ενός τέτοιου εργαστηρίου διευκόλυνε πάρα πολύ στο να μπορέσουν οι μαθητές να λειτουργήσουν και σε έναν άλλο χώρο, πέρα από την τάξη τους, έναν χώρο που βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν ότι «η τέχνη γενικότερα έχει έναν συμβολικό χαρακτήρα δημιουργίας». Το εργαστήριο εξοπλίστηκε το 2012 με προτζέκτορες, ενισχυτές και οπτικοακουστικά μέσα κατάλληλα για ηχογράφηση και αναπαραγωγή ήχου, διευκολύνοντας έτσι τους μαθητές να έχουν «μουσική, ακουστική εμπειρία».

Είναι γεγονός ότι σε όλη την έκταση της έρευνας υπάρχει καθολική συμφωνία στην αναγκαιότητα το μάθημα της Μουσικής να διεξάγεται εργαστηριακά σε ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα. Εδώ όμως έρχεται σε πρώτο πλάνο η αντίληψη που βρίσκει στη μετακίνηση των μαθητών από την τάξη τους στην αίθουσα Μουσικής ένα ιδιαίτερο νόημα. Για τη σκέψη του Δημοσθένη Ευαγγελίδη, αυτό το νόημα συνδέεται κυρίως με τον χώρο καθαυτόν, καθώς σε αυτόν τον χώρο μπορούν οι μαθητές να βιώσουν ουσιαστικά – μουσικά συμβάντα, τόσα και τέτοια που θα

ήταν αδύνατο να βιώσουν στην τάξη τους. Ο ίδιος μάλιστα χρησιμοποιεί για να χαρακτηρίσει την απομάκρυνση από την αίθουσα του τμήματος τη λέξη «αποσχολειοποίηση», θέλοντας να καταδείξει ότι αυτές οι μουσικές εμπειρίες αν και λαμβάνουν χώρα εντός σχολικού περιβάλλοντος υπερβαίνουν την οριοθετημένη εντός σχολικής τάξης σχολική πραγματικότητα. Εδώ, σύμφωνα τουλάχιστον με την προσωπική μου αντίληψη, υποδηλώνεται η μετάβαση από ένα επίπεδο βιώματος σε ένα άλλο. Αυτό μάλιστα αποτυπώνεται λεκτικά στη φράση του «η τέχνη γενικότερα έχει έναν συμβολικό χαρακτήρα δημιουργίας». Σε αυτή τη μετάβαση με τον συμβολικό χαρακτήρα συντελείται αντιστροφή των ρόλων οικοδεσπότη – επισκέπτη. Ο άλλοτε φιλοξενούμενος εκπαιδευτικός Μουσικής φιλοξενεί πλέον τους μαθητές του. Και ασφαλώς μια υψηλών τεχνικών προδιαγραφών αίθουσα διδασκαλίας – φιλοξενίας δημιουργεί και τις προσδοκίες για μια αντίστοιχα υψηλών εκπαιδευτικών προδιαγραφών διαδικασία μαθήματος. Εδώ ακριβώς τίθεται και το ζήτημα της αξίας του εκπαιδευτικού Μουσικής ως του πλέον καθοριστικού παράγοντα της επιβεβαίωσης ή διάψευσης των προσδοκιών αυτών.

Έχοντας λοιπόν την απαραίτητη τεχνική υποστήριξη από τον εξοπλισμό της αίθουσας και μια άρτια παιδαγωγικά και καλλιτεχνικά διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό Μουσικής - υποδιευθυντή οι μαθητές του σχολείου έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με πολλά και διαφορετικά είδη μουσικής, πολλές φορές πρωτόγνωρα γι' αυτούς και όχι σπάνια με είδη δύσκολα και απαιτητικά (π.χ. μιούζικαλ, όπερα για παιδιά κ.λπ.). Και αυτή η επαφή δεν εξαντλείται στην ακρόαση, αφού προχωρά σε πιο ενεργό εμπλοκή των μαθητών που φτάνει σε αμιγώς καλλιτεχνικές πράξεις, όπως ηχογράφηση με όργανα και φωνές ή επιτέλεση μουσικοθεατρικών έργων. Αυτές οι τελευταίες διαπιστώσεις έχουν ως αφετηρία τους τα λεγόμενα του Δημοσθένη Ευαγγελίδη, τα προσυπογράψω όμως ως αυτόπτης μάρτυρας σε συνεδριακές διαλέξεις και εργαστήρια αμφοτέρων, διευθυντή και υποδιευθυντή – εκπαιδευτικού Μουσικής, και ως ευτυχής θεατής μαθητικών επιτελέσεων του σχολείου του οποίου προΐστανται.

Ως εκπαιδευτικός Μουσικής, όπου υπηρέτησε για τρία χρόνια στο παρελθόν, ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης δεν αποτόλμησε να επιχειρήσει τη διασύνδεση της Μουσικής με άλλα διδακτικά αντικείμενα. Αντίθετα ως ΔΕΓΜ έχει τέτοιες εμπειρίες. Για παράδειγμα, στο σχολείο τη στιγμή της συνομιλίας μας έτρεχε για δεύτερη χρονιά ένα πανευρωπαϊκό πρόγραμμα ενσωμάτωσης της

διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας σε άλλα διδακτικά αντικείμενα.⁵² Σε ό,τι αφορά στη Μουσική «τα παιδιά μπορούσαν να μιλήσουν στην αγγλική γλώσσα με μουσικούς όρους οι οποίοι είναι καθιερωμένοι ουσιαστικά μέσα στη μουσική σημειολογία και ταυτοχρόνως εξελίχθηκε και το γλωσσικό τους εργαλείο». Παλαιότερα στο σχολείο είχαν τρέξει σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο προγράμματα διασύνδεσης της Μουσικής με άλλα διδακτικά αντικείμενα, όπως Μαθηματικά ή Μελέτη Περιβάλλοντος.⁵³

Παρ' όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί του σχολείου στην πλειονότητά τους αντιμετωπίζουν με αμηχανία τη Μουσική καθώς και οι ίδιοι κινούνται ως ακροατές στη σφαίρα της δημοφιλούς μουσικής.

Όντας κατά το παρελθόν υπεύθυνος Πολιτιστικών Θεμάτων, παρωθεί διαρκώς τους συναδέλφους του στην εκπόνηση και υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Αναφέρει μάλιστα ως παράδειγμα ιδιαίτερης εμπλοκής της μουσικής σε τέτοιες δράσεις ένα αφιέρωμα στη Μικρασιατική Καταστροφή, όπου η εστίαση βρισκόταν στο μουσικό προϊόν που παρήχθη κατά την περίοδο εκείνη και σε σχέση με το ιστορικό αυτό γεγονός. Ως εξόχως θεωρητικός συνομιλητής μάλιστα δεν παρέλειψε να συνδέσει αυτή τη δράση με την Κοινωνιολογία της μουσικής.

Επιπλέον, έχοντας την άποψη ότι «η τέχνη έχει μια μυστική επικοινωνία με τους ανθρώπους» αποδέχεται το δικαίωμα, κάποτε και την ανάγκη, όσων εκπαιδευτικών δεν γνωρίζουν την ορολογία και τη σημειολογία της μουσικής, να αποκτήσουν σημαντικά μουσικά βιώματα μέσα στον χώρο του σχολείου και να εξελίσσουν τη μουσική τους εμπειρία, όπως και οι μαθητές, μέσα από τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό Μουσικής και στο πλαίσιο υλοποίησης διαφόρων προγραμμάτων.

Στο σχολείο του η μουσική δεν αποτελεί απλώς πεδίο σύγκλισης αλλά «έχει διαμορφώσει άποψη κυρίαρχη». Όπως μου το εξήγησε, αναζητείται κάθε χρόνο ένα ιδιαίτερο μουσικό γεγονός, ανεξάρτητα με το αν συνδιαλέγεται με άλλες τέχνες και εντάσσεται σε ένα πολυθέαμα. Σε σχέση με τη μουσική δεν έχουν προκύψει συγκρούσεις, αλλά σε οποιαδήποτε περίπτωση σύγκρουσης υπάρχει η διάθεση και η στόχευση να επιτευχθεί συναίνεση, μέσα σε ένα πλαίσιο όπου

⁵²Μέθοδος CLIL (Content and Language Integrated Learning), δηλαδή «Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας»

⁵³ Σε αυτό το τελευταίο ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης δεν είχε γίνει διευθυντής και ήταν δάσκαλος του σχολείου.

επιδιώκεται να επικρατεί η αριστοτελική μεσότητα. «Γι' αυτό και οι συνεδριάσεις του συλλόγου γίνονται πάντα σε ένα κλίμα δημιουργικό και επωφελές».

Οι νέες ιδέες και πρακτικές προκύπτουν ως φυσικό παρεπόμενο μιας τέτοιας λειτουργίας. Για παράδειγμα, η συνεργασία με το Τμήμα Μουσικών Σπουδών, το οποίο «δίνει έμφαση στην ηχογράφηση, στην αναπαραγωγή και στην ενορχήστρωση ενός μικρού μουσικού θέματος», δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να ασχοληθούν στο μάθημα της Μουσικής με τέτοια ζητήματα.⁵⁴ Άλλωστε η υλικοτεχνική υποδομή της αίθουσας Μουσικής, η οποία αποτελεί ένα υποδειγματικό εργαστήριο, παρέχει όλες τις απαιτούμενες προδιαγραφές για τέτοιες πρωτοβουλίες.

Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας δύο φορές διοργανώθηκαν από τον σύμβουλο Μουσικής επιμορφωτικές συναντήσεις όλων των εκπαιδευτικών Μουσικής της οικείας Διεύθυνσης στο σχολείο, προκειμένου να παρακολουθήσουμε διδακτικές μεθόδους που ακολουθεί ο Κορνήλιος Θεοδωρόπουλος στην προετοιμασία του Ομίλου Μουσικής, σε συνεργασία με τον Όμιλο Θεάτρου, καθώς και αποσπάσματα από μαθητικές επιτελέσεις. Την πρώτη φορά οι μαθητές τραγούδησαν και χόρεψαν ένα τραγούδι από μια παράσταση -αφιέρωμα στο μιούζικαλ. Τη δεύτερη φορά παρουσίασαν, χωρίς σκηνικά και κοστούμεια, την Πάροδο από τους «Όρνιθες» του Χατζιδάκι.

Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι το γεγονός ότι η λειτουργία του ομίλου Μουσικής και η συλλειτουργία του με τον όμιλο Θεάτρου μεγιστοποιεί τα οφέλη από τη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής και προωθεί όχι μόνο τη μουσική κουλτούρα του σχολείου, αλλά και αυτή την ιδιαίτερα φιλόξενη σύνολη κουλτούρα του. Ίσως προξενεί απορία το ότι κάνω λόγο για συλλειτουργία και όχι για συνεργασία. Υπάρχει όμως μια κρίσιμη λεπτομέρεια που εξηγεί αυτή τη λεκτική επιλογή. Οι δυο όμιλοι λειτουργούν αρχικά ανεξάρτητα. Για παράδειγμα, κατά την προετοιμασία των «Όρνιθων» στον όμιλο Θεάτρου οι μαθητές που υποδύονται τα πρόσωπα του έργου μαθαίνουν τους ρόλους τους, λόγια και κίνηση. Αντίστοιχα στον όμιλο Μουσικής οι μαθητές που στελεχώνουν τον χορό των Πουλιών διδάσκονται τα τραγούδια. Από ένα σημείο και μετά οι διδασκαλίες αντιστρέφονται. Ο εκπαιδευτικός Μουσικής διδάσκει τους μαθητές του ομίλου

⁵⁴ Σε εκείνο το σημείο πληροφόρησα τον συνομιλητή μου ότι πριν από ενάμιση περίπου χρόνο είχα παρακολουθήσει σε συνέδριο τον Κορνήλιο Θεοδωρόπουλο, τον εκπαιδευτικό Μουσικής και υποδιευθυντή του σχολείου, που παρουσίασε την αξιοποίηση του Audacity (ηχογράφηση μαθητών που έπαιζαν φλογέρα και μικρά κρουστά σε μια ισπανική μελωδία). Και εκείνος προσέθεσε ότι από τότε είχαν προχωρήσει σε πιο σύνθετες επεξεργασίες.

Θεάτρου, ό,τι χρειάζεται να γνωρίζουν σε σχέση με τη μουσική της παράστασης που ετοιμάζουν (δηλαδή, όχι μόνο ό,τι τραγουδάνε αλλά και όσα λένε και κάνουν τη στιγμή που υπάρχει μουσική ή τραγούδι από τον Χορό), ενώ η εκπαιδευτικός της Θεατρικής Αγωγής διδάσκει στους μαθητές του ομίλου Μουσικής πρόζα και κίνηση. Σε τρίτο στάδιο, γίνονται ολοκληρωμένες πρόβες όπου οι δύο όμιλοι και οι δύο εκπαιδευτικοί συλλειτουργούν και διακλαδίζονται προετοιμαζόμενοι για την επιτέλεση του πολυθεάματος.

Επειδή γι' αυτή την επιτέλεση των Ορνίθων θα αναφερθώ και αμέσως μετά, στην αναφορά μου στον τρίτο άξονα της διατριβής, θα ήθελα εδώ να προσθέσω ένα κρίσιμο στοιχείο. Οι «Όρνιθες» του Χατζιδάκι έχουν ηχογραφηθεί, δεν έχουν όμως εκδοθεί με μορφή παρτιτούρας. Αυτό ανάγκασε τον Κορνήλιο Θεοδωρόπουλο να φτιάξει ο ίδιος παρτιτούρα της Παρόδου, την οποία και μοίρασε σε εμάς τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς Μουσικής στο προαναφερθέν σεμινάριο. Ο λόγος που κάνω αυτή την παρατήρηση είναι διπλός. Αφενός, το μέρος της Παρόδου χαρακτηρίζεται από διαρκείς εναλλαγές μέτρων και ρυθμών, είναι δηλαδή ένα έργο αυξημένης δυσκολίας στην καταγραφή του σε παρτιτούρα. Αφετέρου, μια τέτοια εργώδης προσπάθεια και η μετάγγισή της ως έτοιμο προς χρήση μουσικό υλικό προσθέτει κι άλλα χαρακτηριστικά στα στοιχεία που συνθέτουν έναν εξαιρετικό εκπαιδευτικό Μουσικής. Η επιμονή στην προσωπική ανάπτυξη και ανανέωση, η ολοένα και απαιτητικότερη στοχοθεσία, τόσο για τον ίδιο, όσο και για τους μαθητές του, η αίσθηση ευθύνης απέναντι στον κλάδο που εκφράζεται ως αφιλοκερδής προσφορά του αποτελέσματος προσωπικού μόχθου είναι τρία τέτοια χαρακτηριστικά. Θα ήταν παράλειψή μου να τα αποσιωπήσω, κυρίως γιατί δείχνουν πώς τα πρόσωπα που αντιπροσωπεύουν έναν θεσμό, μέσα από τη διαρκή αξιοποίηση των ταλέντων και των δυνατοτήτων τους και τον αέναο αγώνα τους για βελτίωση, αναδεικνύουν αυτόν τον ίδιο τον θεσμό. Η ύπαρξη ενός σχολείου τέτοιων προδιαγραφών αποτελεί ευκαιρία για την καταξίωση του κλάδου των εκπαιδευτικών Μουσικής. Η ευτυχής συνύπαρξη και συμπόρευση δύο χαρισματικών μουσικών στη διοικητική ιεραρχία του σχολείου οδηγεί αυτή την καταξίωση σε χρόνια κορύφωση.

Κλείνω με την επισήμανση ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί Μουσικής που «κάνουν τη διαφορά», λειτουργούν ως σημεία αναφοράς για τους συναδέλφους τους. Το όριο όμως της πορείας και των επιτευγμάτων τους δεν είναι αυστηρά προσωπική τους υπόθεση, αφού σε κάθε περίπτωση λειτουργούν σε συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο. Ο Κορνήλιος Θεοδωρόπουλος οπουδήποτε θα

παρήγε ιδιαίτερα αξιόλογο εκπαιδευτικό έργο. Στο συγκεκριμένο όμως σχολείο έχει τρία κρίσιμα πλεονεκτήματα: α) συμπληρώνει το ωράριό του μόνο σε αυτό, β) διδάσκει σε όμιλο Μουσικής με όρους που δεν είναι δυνατόν να υπάρξουν σε μη πειραματικά σχολεία⁵⁵ και γ) συνεργάζεται εκπαιδευτικά και διοικητικά με τον μακράν πιο καταρτισμένο μουσικά δάσκαλο διευθυντή της έρευνας (και τολμώ να ισχυριστώ και της ελληνικής επικράτειας). Αυτό όμως δεν είναι τύχη. Είναι επιλογή. Από την άλλη, αν αναστρέψει κανείς την οπτική και κινηθεί από τον θεσμό προς το πρόσωπο, εύκολα αντιλαμβάνεται πως τα πειραματικά σχολεία έχουν την ανάγκη αλλά και τις θεσμικά κατοχυρωμένες ασφαλιστικές δικλείδες, ώστε να στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς με ιδιαίτερα υψηλή κατάρτιση. Το ανθρωπολογικά ενδιαφέρον βρίσκεται στο ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί μετέχουν μιας εξαιρετικά ολιγάριθμης υποταυτότητας δημοσίων εκπαιδευτικών λειτουργών που προσέρχονται οικειοθελώς να αξιολογηθούν, προκειμένου να κριθούν επαρκείς για την τοποθέτησή τους με πενταετή θητεία (και χωρίς οργανική θέση) σε ένα πειραματικό σχολείο.

Επιστρέφοντας στη συνομιλία μου με τον Δημοσθένη Ευαγγελίδη, θα ήθελα να σημειώσω ότι η ερώτηση η σχετιζόμενη με τα σχολικά εγχειρίδια διέλαθε της προσοχής του. Παρ' όλα αυτά είχε αναφερθεί στη «δημιουργία σχολικών εγχειριδίων για κάθε τάξη ως προϊόν ενδεδειγμένης ενασχόλησης του Υπουργείου Παιδείας» και στη θετική συμβολή τους στην προώθηση μιας αντίληψης για τη μουσική στην εκπαίδευση που αντιμετωπίζει τον μαθητή όχι ως παθητικό δέκτη αλλά ως ενεργητικό ακροατή και συμμετόχο σε μουσικά συμβάντα.

ΣΥΝΟΨΗ Β' ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Η Β' ενότητα του παρόντος κεφαλαίου συνεισφέρει στη διατριβή τρία σημαντικά στοιχεία. Το ένα είναι η πρόταση του Αγησίλαου Κόντου για την πρόβλεψη οργανικής τοποθέτησης εκπαιδευτικών Μουσικής σε κάθε σχολείο. Μολονότι είναι μια πρόταση δημοσιονομικά επίφοβη, εναρμονίζεται προς αυτό που η Δημόσια Εκπαίδευση διατείνεται ότι πρεσβεύει: την παροχή της βέλτιστης δυνατής ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το δεύτερο είναι η παρουσίαση μιας

⁵⁵ Οι όροι στους οποίους αναφέρομαι είναι κυρίως δύο. Κατ' αρχάς στα μη πειραματικά σχολεία η ύπαρξη ομίλου δεν προϋποθέτει κανέναν είδος κλίση των μαθητών και προκύπτει με βάση την ανάγκη συμπλήρωσης του ωρολογίου προγράμματος του Ολοήμερου. Αντίθετα στα πειραματικά η δημιουργία των ομίλων καθορίζεται από την ιδιαίτερη έφεση εκάστου μαθητή του Ολοήμερου. Κατά δεύτερον, στο συγκεκριμένο σχολείο υπάρχει σταθερά κατ' έτος μαθητικό δυναμικό πολύ μεγαλύτερο από όλα τα άλλα σχολεία, της τάξεως των τετρακοσίων (400) περίπου παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν πάντοτε πολλοί μαθητές με διάθεση και ταλέντο, ώστε να ενταχθούν στον όμιλο Μουσικής και τον αδελφό όμιλο Θεάτρου.

ευρείας γκάμας διδακτικών προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών Μουσικής, πολλές από τις οποίες αναδεικνύουν αξιοσημείωτες ικανότητες και δημιουργική ανταπόκριση απέναντι σε ποικίλες παιδαγωγικές προκλήσεις, χωρίς ωστόσο να λείπουν και στάσεις λιγότερο επιθυμητές που δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στις σύνθετες απαιτήσεις της διδασκαλίας της Μουσικής. Το τρίτο είναι η ανάδειξη των δυνατοτήτων που μπορεί να παράσχει μια πλήρως εξοπλισμένη αίθουσα Μουσικής και γενικότερα ένα σχολείο που εξασφαλίζει εξαιρετικές προϋποθέσεις για ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομιών στη διδασκαλία της Μουσικής τόσο στο πρωινό πρόγραμμα, όσο και μέσα από τη λειτουργία ομίλου στο Ολοήμερο.

Γ' ΕΝΟΤΗΤΑ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 3

Όταν έγινε δεκτή η ερευνητική πρόταση και ξεκίνησε η παρούσα έρευνα ίσχυε για το μάθημα της Μουσικής το εκπονηθέν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), σύμφωνα με το οποίο καταρτίστηκε και το αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.). Το 2014 τέθηκε σε ισχύ νέο πρόγραμμα σπουδών από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι η έρευνα λιγότερο ή περισσότερο παρακολουθεί μια γενικότερη προσπάθεια αλλαγής στον χώρο της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, μεσούσης της οικονομικής κρίσης, με έμφαση ασφαλώς στη Μουσική. Σε αυτό το σημείο είναι ευκαιρία να τονιστεί και το ιστορικό συγκείμενο. Αρχικά, στο πέρασμα περίπου της νέας χιλιετίας, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα συνδεδόμενα με αυτό Α.Π.Σ. επιχειρούσαν να αναδείξουν την πρόοδο της Παιδαγωγικής σχετικά με την επιδίωξη ενιαιοποίησης της γνώσης, εισάγοντας την έννοια της διαθεματικότητας ως εξόχως κομβικής και αναγκαίας. Με το πέρασμα ωστόσο στη δεκαετία του 2010 έχουν αναπτυχθεί και νέα αιτούμενα, που συνοψίζονται στον κάπως συνθηματικό και αόριστο υπέρτιτλο του Νέου Προγράμματος Σπουδών «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα)». Αυτή η μετατόπιση της όλης φιλοσοφίας των προγραμμάτων σπουδών αντανακλάται ασφαλώς και στα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα για το μάθημα της Μουσικής.

Επειδή όμως οι ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ της έρευνας βρέθηκαν στον χώρο της εκπαίδευσης άλλοι από τη δεκαετία του '80 και άλλοι από τη δεκαετία του '90 έχουν έρθει σε επαφή και με παλαιότερα αναλυτικά προγράμματα. Η Καλλιόπη Πούλου (2006) εξετάζει μεταξύ άλλων τη

διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Εκεί γίνεται εμφανής η εξέλιξη στα αιτούμενα από το μάθημα της Μουσικής και η σταδιακή αλλαγή της θεώρησής του από εκπαιδευτικό εργαλείο ενίσχυσης του ελληνορθόδοξου φρονήματος των μαθητών σε διδακτικό αντικείμενο με στέρεα θεμελιωμένες επιστημονικές βάσεις που προσεγγίζεται μέσα σε πλαίσιο τόσο αυτονομίας, όσο και αλληλεπίδρασης με τα άλλα επιστημονικώς θεμελιωμένα διδακτικά αντικείμενα.

**ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) ΣΤΟ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΟ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»**

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ στα σχολεία των ΔΕΓΜ και ΔΕΜΑ Β

Είναι οπωσδήποτε χρήσιμη για την αξιοποίηση του ερευνητικού υλικού της διατριβής η αντιπαραβολή των δύο τελευταίων Αναλυτικών Προγραμμάτων, καθώς αυτά είναι που βρίσκονταν σε ισχύ κατά τη διάρκεια της έρευνας. Στην πρώτη περίπτωση, το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Μουσικής έχει ως βάση του το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής, ενώ στη δεύτερη ένα πολύ πιο εμπειριστατωμένο θεωρητικό κείμενο που δίνει στον εκπαιδευτικό ένα πλήρες και ολιστικό υπόβαθρο σύλληψης και οργάνωσης της διδασκαλίας του. Τα δύο αυτά κείμενα θεμελίωσης και τεκμηρίωσης των αναλυτικών προγραμμάτων παρακολουθούν και την προβληματική της επίσημης πολιτικής για την εκπαίδευση. Γι' αυτό και το τελευταίο κείμενο έρχεται να τεκμηριώσει σημεία που το ΔΕΠΠΣ δεν είχε θελήσει ή δεν είχε παραστεί ανάγκη να θίξει.

Καθώς η διατριβή μελετά και αναδεικνύει τη συσχέτιση ανάμεσα στους θεσμούς και τα πρόσωπα, είναι απαραίτητο να επισημανθούν κάποια κρίσιμα στοιχεία που απαιτείται να ληφθούν υπόψη στην εξέταση αυτών των κειμένων. Το ΔΕΠΠΣ τίθεται σε διαβούλευση το 2001 και αποκτά θεσμική ισχύ το 2003, εποχή κατά την οποία δεν έχουν εκδοθεί ακόμη σχολικά εγχειρίδια Μουσικής, οι εκπαιδευτικοί Μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν ακόμη μονοψήφιο αριθμό ετών προϋπηρεσίας, το μάθημα της Μουσικής δεν αποτελεί ακόμη απόλυτη δικαιοδοσία των εκπαιδευτικών Μουσικής, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις διδάσκεται από δασκάλους, ενώ η ύπαρξη διευθυντών εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής (ΔΕΜΑ) ανήκει στον χώρο της φαντασίας.

Απότοκο μιας τέτοιας κατάστασης αποτελεί και η φροντίδα των συγγραφικών ομάδων των πρώτων σχολικών εγχειριδίων Μουσικής να μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά και από δασκάλους.

Το σημαντικό όμως με την θεσμοθέτηση του ΔΕΠΠΣ είναι ότι για πρώτη φορά γίνεται μια συστηματική προσπάθεια να υπάρχει ενιαία φιλοσοφία που συνέχει και τα διδακτικά αντικείμενα, αλλά και τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Είναι επομένως σημαντικό ότι κατοχυρώνονται κάποιες βασικές παραδοχές σε σχέση με τη μουσική στην εκπαίδευση. Αυτές οι παραδοχές είναι οι ακόλουθες:

- Η μουσική νοείται «ως μια από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου (σ.1)».
- Η μουσική αντιμετωπίζεται ως πηγή αισθητικής απόλαυσης γι' αυτό και «σκοπός της μουσικής αγωγής είναι πρωταρχικά η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής (σ.1)».
- Σύμφωνα με τα παραπάνω, «η μουσική αγωγή αποβλέπει στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την ενεργητική ακρόαση, τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης (σ.1)».

Καθίσταται επομένως σαφές ότι στο μάθημα της Μουσικής οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δίνουν στους μαθητές τους τρεις ρόλους: του ενεργητικού ακροατή, του μουσικού δημιουργού και του μουσικού εκτελεστή, επιδιώκοντας μάλιστα την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητάς τους. Αυτό από μόνο του εξασφαλίζει έναν πλούτο βιωματικών καταστάσεων που συνάδουν προς την πραξιακή φιλοσοφία, για τη οποία θα γίνει εκτενέστερος λόγος παρακάτω. Από την άλλη, η έμφαση που δίνεται στην αισθητική απόλαυση δείχνει και την επιρροή της αντίρροπης φιλοσοφικής σχολής, της αισθητικής φιλοσοφίας.

Το ΔΕΠΠΣ αναπτύσσεται σε τέσσερις στήλες:

- α) επίπεδα (Νηπιαγωγείο και δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού / υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού / Γυμνάσιο)
- β) άξονες γνωστικού περιεχομένου
- γ) γενικοί στόχοι που αφορούν σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες
- δ) ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης.

Για την έρευνα ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι τέσσερις άξονες γνωστικού περιεχομένου, οι οποίοι είναι οι εξής:

1. Έλεγχος ήχων μέσω δεξιοτήτων στο τραγούδι και στο παίξιμο οργάνων -Δεξιότητες εκτέλεσης
2. Δημιουργώντας και αναπτύσσοντας μουσικές ιδέες - Δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας
3. Ανταπόκριση και αναθεώρηση - Δεξιότητες αξιολόγησης
4. Ακρόαση και εφαρμογή γνώσης

Είναι προφανές ότι το ΔΕΠΠΣ, συνεπώς και το εκπορευόμενο από αυτό ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) απαιτεί από τον εκπαιδευτικό που διδάσκει Μουσική μια ποικιλία προσεγγίσεων. Όλοι οι ΔΕΜΑ Α της έρευνας, καθώς έχουν την αποκλειστική ευθύνη για τη διδασκαλία της Μουσικής στα σχολεία τους, αξιοποιούν τον πλούτο γνώσεων και μεθόδων που έχουν αναπτύξει πριν τη διευθυντική τους θητεία. Βρέθηκαν μάλιστα σε σχολεία όπου ή δεν υπήρχαν εκπαιδευτικοί Μουσικής (περίπτωση Καλλιπολίτη) ή που υπήρχε κατ' έτος εναλλαγή εκπαιδευτικών Μουσικής (περιπτώσεις Αρχοντή, Κυρμπάτσου, Χρυσού), οπότε η για μια τουλάχιστον θητεία παρουσία τους προσέδωσε σταθερότητα και κύρος στη διδασκαλία του Μαθήματος.

Για την έρευνα, ωστόσο, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το ότι η επιδιωκόμενη ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων εμφανίζεται εντονότερα είτε με τη μορφή της εφαρμογής είτε με τη μορφή της έλλειψης στους δυο διευθυντές της έρευνας που έχουν συνυπάρξει με πολλούς και διαφορετικούς εκπαιδευτικούς Μουσικής. Ο ΔΕΓΜ Αγησίλαος Κόντος επισημαίνει ως αρνητικά κάποια χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών Μουσικής που έχει γνωρίσει. Τέτοια είναι η προσκόλληση σε έναν περιορισμένο τύπο ρεπερτορίου (π.χ. τροπάρια), η εστίαση στην ακρόαση και μόνο, η έλλειψη διαβάθμισης της ύλης, η αδυναμία ουσιαστικής συνεισφοράς στη μουσική κουλτούρα του σχολείου, η άγνοια μουσικού οργάνου, ο σνομπισμός απέναντι στη μουσική του συγκρότησης, η δυσκολία προσαρμογής στην κουλτούρα του σχολείου. Αντίστοιχα εκθειάζει αρετές, όπως η προσαρμοστικότητα, η δημιουργικότητα, η άμεση και ουσιαστική συμβολή στη μουσική αλλά και τη σύνολη κουλτούρα της σχολικής μονάδας, η οργανωτικότητα, η γνώση και διδασκαλία ευρέως φάσματος ρεπερτορίου, η διάθεση για συνεργασία, η γνώση μουσικών οργάνων.

Ο Αριστοτέλης Καστρινός, ΔΕΜΑ τύπου Β, απολαμβάνει επίσης τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς Μουσικής που αξιοποιούν, όπως και ο ίδιος, ευρεία γκάμα διδακτικών

προσεγγίσεων, ενώ δυσφορεί με τις περιπτώσεις εκπαιδευτικών που ασχολούνται μονοδιάστατα μόνο με το τραγούδι ή μόνο με το παίξιμο κάποιου οργάνου. Αλλά και ο Ιωσήφ Χρυσός, μεταφέροντας κατά τη συνομιλία μας την εμπειρία του από σεμινάρια για διδακτικά εγχειρίδια Μουσικής στα οποία δίδασκε, ανέδειξε ως προβλήματα κάποιων εκπαιδευτικών Μουσικής που συμμετείχαν στα σεμινάρια αυτά την ένδεια διδακτικών προσεγγίσεων, την εμμονή στη θεωρία, τη δυσκολία αξιοποίησης της κίνησης, τη μονομερή ενασχόληση με το τραγούδι, την άγνοια του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ.

Από τα λεγόμενά τους γίνεται φανερό ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί Μουσικής που εφαρμόζουν το ΔΕΠΠΣ, όπως υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που δεν το εφαρμόζουν. Θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι ενδεχομένως η έλλειψη διδακτικών εγχειριδίων σε μια σχολική πραγματικότητα όπου το βιβλίο του κάθε μαθήματος συνιστά την ουσιαστική επικύρωσή του και τον κατεξοχήν καθοδηγητή της διδασκαλίας αποτελεί έναν λόγο που σε κάποιο βαθμό εξηγεί τη δυσκολία καθολικής τήρησης του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ. Ωστόσο η επισήμανση του Αριστοτέλη Καστρινού ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Μουσικής που έχουν περάσει από το σχολείο του δεν χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια καταδεικνύει μια βαθύτερη δυσλειτουργία.

Από την άλλη, ο έτερος ΔΕΓΜ της έρευνας, ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης, φαίνεται να μην αντιμετωπίζει τέτοιου είδους διακυμάνσεις. Στο σχολείο του η Μουσική διδάσκεται επί χρόνια από τον ίδιο εκπαιδευτικό Μουσικής, ο οποίος έχει επιδείξει έμπρακτα την ποιότητα της εργασίας τους. Η ύπαρξη ομίλου στο πλαίσιο του Ολοήμερου επιτρέπει μια διπλή λειτουργία του εκπαιδευτικού Μουσικής. Στο κανονικό ωράριο διδάσκει αξιοποιώντας υποδειγματικά τα εκάστοτε Προγράμματα Σπουδών όλους τους μαθητές. Στο Ολοήμερο διδάσκει μαθητές που έχουν ιδιαίτερη κλίση στη μουσική. Έτσι δημιουργείται μια διαρκής ανατροφοδότηση που βελτιστοποιεί τους όρους διδασκαλίας της Μουσικής και στα δύο πλαίσια. Οι μαθητές του ομίλου μέσα από την περαιτέρω ενασχόλησή τους με τη μουσική ενισχύουν την ποιότητα στο μάθημα του κανονικού ωρολογίου προγράμματος, παράλληλα όμως, καθώς και το πρωινό μάθημα γίνεται ολοένα και πιο απαιτητικό, βελτιώνουν δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες και στον όμιλο.

Τι νέο φέρνει το Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο»;

Οι διαφοροποιήσεις στη φιλοσοφία ανάμεσα σε δυο διαδοχικά Προγράμματα Σπουδών Μουσικής μπορούν να φανούν σε ένα πρώτο επίπεδο στη διατύπωση του σκοπού του μαθήματος

της Μουσικής. Οι δυο διατυπώσεις, αυτή του ΔΕΠΠΣ και αυτή του ΠΣ για το «Νέο Σχολείο», δείχνουν να βασίζονται στις ίδιες παραδοχές. Ωστόσο υπάρχουν λεκτικές διαφοροποιήσεις που έχουν τη σημασία τους. Για παράδειγμα, στη διατύπωση του σκοπού του μαθήματος, ο όρος «μουσική αγωγή» του ΔΕΠΠΣ αντικαθίσταται από τον όρο «το μάθημα της Μουσικής» (μολονότι εισαγωγικά αναφέρεται και στο νέο ΠΣ ο όρος «Μουσική Αγωγή»). Αυτή η μετατόπιση από κάτι γενικότερο και ασαφέστερο προς κάτι ειδικότερο και σαφέστερο σηματοδοτεί την επιλογή της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας να θεωρήσει και επισήμως τη Μουσική ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο που διδάσκεται από εκπαιδευτικό ειδικότητας. Το ότι η λέξη *μουσική* δεν χρησιμοποιείται πλέον ως επίθετο που προσδιορίζει το ουσιαστικό *αγωγή* αλλά γίνεται η ίδια ουσιαστικό και μάλιστα με κεφαλαίο (*Μουσική*) καταδεικνύει την κατάληξη μιας μακράς αμφιταλάντευσης, που βιβλιογραφικά παρατηρείται σε διεθνές επίπεδο, σχετικά με το περιεχόμενο και τους όρους διδασκαλίας της Μουσικής. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, ουσιαστικά αποτελεί τη μετεξέλιξη της πρότασης Α', την οποία είχαν υποστηρίξει όλοι οι διευθυντές της έρευνας που γνώριζαν την ύπαρξη των δύο αυτών προτάσεων. Ωστόσο, η τοποθέτηση του Ιωακείμ Καλλιπολίτη, που υπήρξε η πιο εμπειριστατωμένη, θέτει τη διαμάχη σε σωστή βάση. Η πρόταση Β' δεν είναι «εχθρός» ως προς το διδακτικό περιεχόμενό της, αφού περιέχει δραστηριότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν εξαιρετικά από τους εκπαιδευτικούς Μουσικής και που μπορούν να συνταιριάξουν με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Διαπνέεται όμως από μια αντίληψη που υπονομεύει την αυταξία της Μουσικής ως διδακτικού αντικειμένου, γεγονός ασφαλώς δυσάρεστο για το σύνολο των εκπαιδευτικών Μουσικής.

Παρ' όλα αυτά, αν κάποιος θέλει να αντιληφθεί την ουσία του νέου ΠΣ Μουσικής δεν έχει παρά να σταθεί στις εναρκτήριες φράσεις, οι οποίες έχουν κάποιες, ακόμη και κάπως παράδοξες, συσχετίσεις με τα δεδομένα της έρευνας. «*Το Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής που ακολουθεί, αποτελεί μια πρόταση η οποία γίνεται με όραμα το **Νέο Σχολείο** και το σταδιακό μετασχηματισμό της Παιδείας, στη βάση μιας πραγματιστικής προσέγγισης του σχολείου, αξιοποιώντας τις υπάρχουσες θεσμοθετήσεις, τις λειτουργικές δομές και το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου (σ.5)*».

Η έμφαση που δίνεται στον όρο «Νέο Σχολείο» θυμίζει την επιμονή του Δημοσθένη Ευαγγελίδη να χρησιμοποιεί διαρκώς το επίθετο «νέος» κατά τη συνομιλία μας. Ήταν μάλιστα ο

μόνος που μίλησε για τη δημιουργία σχολικών εγχειριδίων Μουσικής ως μιας συγκροτημένης προσπάθειας του Υπουργείου Παιδείας να προωθήσει μια νέα αντίληψη για τη μουσική στην εκπαίδευση, και μάλιστα πολύ πριν ερωτηθεί για αυτά. Το σημαντικό όμως στη διακήρυξη του νέου ΠΣ Μουσικής βρίσκεται στην πεποίθηση ότι η Παιδεία μετασχηματίζεται σταδιακά και ότι αυτό επιτυγχάνεται μέσα από μια πραγματιστική προσέγγιση του σχολείου. Η αναφορά σε υπάρχουσες θεσμοθετήσεις, λειτουργικές δομές και ανθρώπινο δυναμικό παραπέμπουν σε μια βασική επιδίωξη της έρευνας, στο να αναδείξει δηλαδή τη συσχέτιση ανάμεσα στους θεσμούς και στα πρόσωπα.

Προσωπικά θεωρώ ότι ο μετασχηματισμός της Παιδείας σχετίζεται με τις εκάστοτε θεσμοθετήσεις, καθώς αυτές αλλάζουν, κάποτε μάλιστα χωρίς προφανή παιδαγωγική σκοπιμότητα. Το 2014, χρονιά έκδοσης του νέου ΠΣ, δεν είχε ακόμη θεσμοθετηθεί ο τρόπος επιλογής στελεχών με τον οποίο έγιναν οι διευθυντικές κρίσεις του 2015. Με ένα άλλο σύστημα επιλογής ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης θα συνέχιζε, κατά πάσα πιθανότητα, την επαγγελματική του πορεία ως ΔΕΜΑ. Όμως τότε ο Γεράσιμος Αρχοντής δεν θα είχε τη χαρά της αναγνώρισης από δυο συλλόγους διδασκόντων. Πιθανότατα και ο Αντώνιος Κυρμπάτσος θα λάμβανε από τότε το διευθυντικό χρίσμα. Η έρευνα, δεν θα άλλαζε πρωταγωνιστές, θα άλλαζε όμως σε κάποιο βαθμό περιεχόμενο, αφού τα βιώματα των συμμετεχόντων διευθυντών θα ήταν διαφορετικά. Επίσης το 2014 δεν είχε ακόμη θεσμοθετηθεί ο ενιαίος τύπος ολοήμερου σχολείου για όλα τα σχολεία της χώρας που καθιερώθηκε από το 2016 – 2017. Έτσι οι διευθυντές της έρευνας είχαν την εμπειρία μιας πραγματικότητας πιο χαλαρής. Στα μικρά σχολεία μπορεί να έλειπαν κάποιες ειδικότητες, αλλά οι δημιουργικοί δάσκαλοι, όπως ο Αγησίλαος Κόντος, είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν μια πιο ουσιώδη και πολύπλευρη παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές τους μέσα από τη διδασκαλία μαθημάτων που ανήκουν στο πλέγμα της Αισθητικής Αγωγής. Αντίστοιχα και κάποιοι ΔΕΜΑ, όπως ο Γεράσιμος Αρχοντής, μπορούσαν να προσδοκούν ότι με την έλευση εκπαιδευτικών ειδικοτήτων θα είχαν ένα πιο ανεπτυγμένο πεδίο συνεργασιών. Εντούτοις, ο Αντώνιος Κυρμπάτσος, ο μόνος ερευνώμενος από τους νέους διευθυντές των κρίσεων του 2017, γνωρίζει ότι αυτή η θεσμοθέτηση επέφερε αυτό που ο Αγησίλαος Κόντος ονόμασε «γυμνασιοποίηση» του δημοτικού, κατάσταση που πολύ απέχει από τις επιδιώξεις του Νέου Σχολείου. Η παράλληλη άτυπη θεσμοθέτηση της κατάχρησης του θεσμού του αναπληρωτή για οικονομικούς λόγους, που ήδη βρισκόταν σε

ανεπτυγμένη εφαρμογή το 2014, οδηγεί σε έναν μετασχηματισμό της Παιδείας που βρίσκεται σε αναντιστοιχία και δυσαρμονία με το όραμα από το οποίο υποτίθεται ότι εμπνέεται. Οι ΔΕΜΑ αυτής της έρευνας αποτελούνται ως επί το πλείστον από ανήσυχους εκπαιδευτικούς που θέλησαν να συνεισφέρουν στην εκπαίδευση και μέσα από τη θέση του υπεύθυνου Πολιτιστικών Θεμάτων ή Αγωγής Υγείας (Καλλιπολίτης, Αρχοντής, Χρυσός,)⁵⁶ και συμπληρώνονται από μάχιμους εκπαιδευτικούς που μπόρεσαν να νιώσουν την ικανοποίηση της συνεισφοράς τους στη διαμόρφωση τόσο της σύνολης, όσο και της αμιγώς μουσικής κουλτούρας ενός ή περισσότερων σχολείων σε βάθος χρόνου (Κυρμπάτσος, Καστρινός). Οι ΔΕΜΑ του μέλλοντος, εάν δεν υπάρξει κάποια δραματική αλλαγή, θα αποτελούνται από χαλυβδωμένους μεν, εργασιακά εξουθενωμένους δε, εκπαιδευτικούς Μουσικής, οι οποίοι λόγω των διαρκών μετακινήσεών τους σε διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα θα έχουν αναπτύξει ένα ταυτοτικό χαρακτηριστικό νομάδα. Πώς άραγε η ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων σε ένα και μόνο σχολείο θα επηρεαστεί από το βίωμα της διαρκούς μετακίνησης σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα;

Η πρόταση του Αγησίλαου Κόντου για οργανική τοποθέτηση εκπαιδευτικού Μουσικής σε κάθε σχολείο εναρμονίζεται πολύ καλύτερα με το όραμα του Νέου Σχολείου και το νέο ΠΣ Μουσικής στο σύνολό του. Το ίδιο το ΠΣ αυτοπροσδιορίζεται ως «ενιαίο, ανοικτό και ευέλικτο (σ. 4)». Η χρήση του επιθέτου «ανοικτό» μας θυμίζει την κατηγοριοποίηση του Αγησίλαου Κόντου, ο οποίος διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς Μουσικής σε «ανοικτούς» και «κλειστούς» με μια συλλογιστική που δείχνει ότι οι «ανοικτοί» εκπαιδευτικοί Μουσικής είναι αυτοί που εφαρμόζουν ή τουλάχιστον υιοθετούν μια φιλοσοφία αντίστοιχη προς αυτή του νέου ΠΣ Μουσικής.

Επειδή όμως το νέο ΠΣ Μουσικής ενδιαφέρει τη διατριβή κυρίως στον βαθμό που μπορεί να συσχετιστεί με τα ευρήματα της έρευνας θα ακολουθήσει αναφορά στην παράγραφο 1.7. *Μεθοδολογία Διδασκαλίας Μουσικής: μερικές επισημάνσεις*, (σ. 11 – 15), όπου καταγράφονται επτά βασικές διδακτικές προσεγγίσεις που συνομιλούν τόσο με τη σχετική βιβλιογραφία, όσο και με την παρούσα έρευνα.

Επτά βασικές διδακτικές προσεγγίσεις

1.Βιωματική προσέγγιση

⁵⁶ Το εύρημα αφορά και σε ΔΕΜΑ της επαρχίας.

Ο βιωματικός χαρακτήρας του μαθήματος της Μουσικής διαπερνά ως αντίληψη όλο το εισαγωγικό κείμενο του νέου ΠΣ. Αξίζει μάλιστα να επισημανθεί και μια καινοτομία που εισάγεται σε αυτό: η έννοια των οργανωτών.

Οι Θεματικοί Οργανωτές αποτελούν έναν νέο τρόπο οργάνωσης των θεματικών ενοτήτων. Όπως αναφέρει το νέο ΠΣ Μουσικής: «Οι τέσσερις Οργανωτές περιλαμβάνουν συγκεκριμένα περιεχόμενα και έννοιες οι οποίες αναπτύσσονται σπειροειδώς καθ' όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Οι τρόποι και τα μέσα επίτευξης των στόχων που θέτει το Π.Σ Μουσικής ακολουθούν ένα σπονδυλωτό σχήμα ανέλιξης από το απλό στο σύνθετο και από την πράξη στη θεωρία (σ. 8)». Το σημαντικό για τη διατριβή βρίσκεται στην πρόταση της πράξης έναντι της θεωρίας ως απαραίτητης προϋπάρχουσας εκπαιδευτικής διεργασίας. Οι μαθητές δεν καλούνται να εφαρμόσουν όσα έχουν διδαχτεί, αλλά να θεωρητικοποιήσουν πράγματα που έχουν βιώσει στην τάξη. Οι διευθυντές της έρευνας έχουν τονίσει τη σημασία της πράξης, κάποιοι μάλιστα έχουν περιγράψει και το πώς η θεωρία έρχεται ως επιστέγασμα της πράξης.

Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης το εξέφρασε με τον πλέον emphaticό τρόπο: «το δικό μας το μάθημα είναι βιωματικό και θέλει συγκεκριμένο χρόνο για να αναπτυχθούν διάφορες δεξιότητες μέσω της εκτέλεσης, μέσω της ακρόασης, μέσω της δημιουργίας, της σύνθεσης». Και ασφαλώς δεν είναι καθόλου παράδοξο που στηρίζει τον βιωματικό χαρακτήρα του μαθήματος της Μουσικής στο τρίπτυχο των μουσικών δραστηριοτήτων (ακρόαση, εκτέλεση, σύνθεση) που προβάλλονται ως θεμελιώδεις τόσο στο ΔΕΠΠΣ όσο και στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών (παράγραφος 1.6. Το τρίπτυχο των μουσικών δραστηριοτήτων, σ. 8 – 11).

Η Μαρίνα Δεδούλη, διδάκτωρ Παιδαγωγικής, στο άρθρο της «Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης»⁵⁷ ορίζει τη βιωματική μάθηση ως «τη διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σ' αυτήν(Δεδούλη, 2002: 148)». Ο κατεξοχήν βιωματικός - εμπειρικός χαρακτήρας του μαθήματος της Μουσικής, όπως περιγράφεται στο νέο ΠΣ, ανταποκρίνεται στα κειμήλια της πραξιακής φιλοσοφίας, της οποίας εισηγητής και κύριος εκπρόσωπος στον χώρο της Μουσικής Παιδαγωγικής είναι ο David Elliott. Ο David Elliott εξέδωσε το 1995 το βιβλίο «*Music Matters:*

⁵⁷ Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.

A New Philosophy of Music Education», έργο το οποίο μετατόπισε τη ματιά της μουσικής εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο.

Στο άρθρο του «Η πραξιακή φιλοσοφία για τη μουσική εκπαίδευση: μια σύνοψη», που έχει μεταφραστεί στα ελληνικά,⁵⁸ παρουσιάζει συνοπτικά το τι ακριβώς πρεσβεύει η πραξιακή φιλοσοφία: «Μία από τις θεμελιώδεις αποστολές της πραξιακής φιλοσοφίας είναι να αναπτύξει τις δεξιότητες των μαθητών αναφορικά με την ακρόαση και την κατανόηση του πλήρους πλέγματος που συνιστά σε ένα μουσικό έργο και το οποίο απαιτεί την προσοχή μας, τη διανοητική και συναισθηματική μας συμμετοχή, τη μνήμη μας, τη βούλησή μας κ.ο.κ. (Elliott, 2007: 10)». Μια τέτοια ολιστική προσέγγιση του μουσικού φαινομένου έχει περιγράψει στο σύνολο της μεταξύ μας συνομιλίας ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης, μολονότι φτάνει στο ίδιο ξέφωτο μέσα από διαφορετικά μονοπάτια. Αυτή άλλωστε η προοπτική της ανάδειξης της διαδικασίας της ακρόασης σε μια πολυεπίπεδη εκπαιδευτικά αξιοποιήσιμη διαδικασία είναι που με οδήγησε στη διατύπωση μιας ένστασης στη φράση του Αγησίλαου Κόντου ότι θα μπορούσε και ο ίδιος να κάνει ό,τι έκανε η εκπαιδευτικός Μουσικής που δεν έπαιζε όργανο και δίδασκε μέσω ακροάσεων. Δεν γνωρίζω τις μεθόδους που μετέρχεται η συνάδελφος, ώστε να εκφράσω ασφαλή άποψη. Επισημαίνω απλώς ότι, όπως άλλωστε αναφέρει και το νέο ΠΣ: «*Η δραστηριότητα της ακρόασης δίνει έμφαση στην στοχευμένη, ενεργητική μουσική ακρόαση προκειμένου να προκαλέσει κινητική, λεκτική, συναισθηματική και νοητική ανταπόκριση από το παιδί (σ.8)*».

Ο Elliott πρεσβεύει ότι χρειάζεται να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στο επίπεδο των δεξιοτήτων που έχουν αναπτύξει οι μαθητές και στο επίπεδο των προκλήσεων που τους θέτουμε μέσα από τις μουσικές δραστηριότητες της ακρόασης, της εκτέλεσης και της δημιουργίας. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά: «Όταν επέρχεται αυτή η ισορροπία, οι μαθητές βιώνουν βαθιά απόλαυση η οποία αφορά, στην πραγματικότητα, σε συναισθήματα συνοδευτικά της αυτο-ανάπτυξης, της αυτο-γνωσίας (ή της δομημένης γνώσης) και της αυτο-εκτίμησης (Elliott, 2007: 11)».

Η αντίρρηση του Ιωακείμ Καλλιπολίτη να γίνουν οι πρώτες σχολικές γιορτές της διευθυντικής του θητείας ενώπιον γονεϊκού κοινού προβάλλει ακριβώς την ανισορροπία ανάμεσα στο επιθυμητό από τους δασκάλους και στο εφικτό από τους μαθητές. Γνώριζε πολύ καλά ότι οι μαθητές θα ένιωθαν όχι απόλαυση, αλλά απογοήτευση από μια τέτοια πιεστική αντιπαιδαγωγική

⁵⁸ Μουσικοπαιδαγωγικά. Τεύχος 4, 2007, σ. 8 -19, μτφ. Μαίη Κοκκίδου

διαδικασία. Αντίθετα, ο Ιωσήφ Χρυσός, ο μόνος διευθυντής της έρευνας που στη διάρκεια της ηχογραφημένης συνομιλίας μας αναφέρεται στον Elliott και τις θέσεις του, περιέγραψε την επίτευξη αυτής της ισορροπίας μέσα από μια διαδικασία αξιοποίησης των απουσιών κάποιων εκπαιδευτικών και της εκμετάλλευσης των κενών ωρών από τον ίδιο προκειμένου να βελτιώσει τις δεξιότητες των μαθητών του στη φλογέρα.

Υπάρχει όμως και ένα επιπλέον στοιχείο που επικυρώνει τη στενή σχέση ανάμεσα στον Ιωσήφ Χρυσό και την πραξιακή φιλοσοφία. Ο Elliott στο ίδιο άρθρο αποσαφηνίζει: «Στο σχολείο, δεν αποσκοπούμε στη δημιουργία επαγγελματιών της μουσικής· σύμφωνα με την πραξιακή οπτική, ο στόχος μας είναι να κινητοποιήσουμε τους μαθητές να επιδιώκουν το παίξιμο μουσικής και την ακρόαση μουσικής τόσο εντός του σχολείου όσο και εκτός του σχολικού ωραρίου (Elliott, 2007: 11 – 12)». Ο Ιωσήφ Χρυσός, οραματιζόμενος ένα σχολείο – πολιτιστικό οργανισμό, δημιουργεί μια σειρά από συνθήκες που ευνοούν και το παίξιμο και την ακρόαση πέρα από την προβλεπόμενη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής: καλεί ορχήστρες διαφορετικών ειδών, οργανώνει μουσικοθεατρικές επιτελέσεις με συμμετοχή όλων των μαθητών, οργανώνει απογευματινά μαθήματα μουσικών συνόλων στο σχολείο. Αλλά και μέσα στην τάξη, έχοντας εντρυφήσει σε πληθώρα μουσικοπαιδαγωγικών και μουσικοκινητικών συστημάτων και έχοντας ενστερνιστεί και εφαρμόσει σε ικανό βάθος χρόνου τις βασικές αρχές της πραξιακής φιλοσοφίας, ακολουθεί ένα μοντέλο διδασκαλίας που είναι διαρκώς συνεπές προς αυτήν.

Τον βιωματικό χαρακτήρα του μαθήματος συναντούμε και σε άλλους ΔΕΜΑ. Ιδιαίτερα μάλιστα ο Γεράσιμος Αρχοντής σε όλη τη διάρκεια της συνομιλίας εστίαζε στη σημασία της ακρόασης και του παιξίματος οργάνων. Είναι ο μόνος που ανέδειξε τη σπουδαιότητα του να μπορούν οι μαθητές να έχουν επίγνωση της ακρόασης της σιωπής, είναι αυτός που δε διστάζει να βάζει μουσική στην αυλή, με συγκεκριμένη πάντοτε στοχοθεσία, είναι ο ΔΕΜΑ που οραματίστηκε, μολονότι η πραγματικότητα στάθηκε σκληρή απέναντί του, να δημιουργήσει μια μαθητική ορχήστρα.

Όλοι οι διευθυντές της έρευνας, λιγότερο ή περισσότερο, έδειξαν ότι η διδακτική τους προσέγγιση έχει βασικά βιωματικό χαρακτήρα. Και αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό που τους συνέχει τόσο, ώστε να προκύπτει αυτή η διαπίστωση ως ένα από τα ουσιώδη πορίσματα της έρευνας.

2. Διαθεματική προσέγγιση

Το ζήτημα της ενιαιοποίησης της γνώσης, το οποίο άλλωστε οδήγησε στην ανάγκη της σύνταξης των ΔΕΠΠΣ που υποστήριζαν τα Αναλυτικά Προγράμματα του 2001, εξακολουθεί να είναι πρωτεύον και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το «Νέο Σχολείο». Όπως μάλιστα αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Οι διαθεματικές και διεπιστημονικές διδακτικές προσεγγίσεις επιχειρούν την υπέρβαση των διαχωριστικών ορίων που έχουν θέσει οι διαφορετικοί επιστημονικοί κλάδοι στη διάρκεια των ετών, ώστε να επιτευχθούν μορφές συνεργασίας και σύμπραξης μεταξύ των διδασκομένων μαθημάτων με σκοπό την ενιαία προσέγγιση μιας θεματικής ενότητας από όλες τις δυνατές πλευρές (σελ.11)». Στη διατριβή υπάρχουν πολλές αναφορές σε τέτοιες διασυνδέσεις. Εδώ ωστόσο έχει θέση και η συσχέτιση με την πρόσφατη διεθνή βιβλιογραφία γύρω από το ζήτημα της ενιαιοποίησης της γνώσης σε σχέση με τη διδασκαλία της Μουσικής.

Η Munroe (2015) στο άρθρο της «Curriculum Integration in the General Music Classroom» εξετάζει τις διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Μουσικής όχι μόνο μέσα από μια βιβλιογραφική επισκόπηση, αλλά και μέσα από τη δική της εμπειρία ως εκπαιδευτικού Μουσικής. Αξιοποιεί μάλιστα ως βάση συζήτησης την κατηγοριοποίηση της Bresler (1995), η οποία διέκρινε τέσσερα είδη ενιαιοποίησης σε σχέση με τις τέχνες. Τα είδη αυτά, όπως τα παραθέτει η Munroe (2015: 13) είναι τα ακόλουθα:

- Υπηρετική Προσέγγιση – Η μουσική σε υποστηρικτικό ρόλο
- Συναισθηματικό Στιλ – Χρήση της μουσικής για επίδραση στη διάθεση
- Στιλ Κοινωνικής Ενιαιοποίησης – Χρήση της μουσικής για κοινωνικές λειτουργίες
- Ισότιμο / Γνωστικό Στιλ – Ενιαιοποίηση μέσα από σύνθεση, ανάλυση και αξιολόγηση

Το πρώτο είδος (Subservient Approach) είναι αυτό που και η ίδια πρωτοσυνάντησε στην εκπαιδευτική της πορεία, αφού, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά «οι δάσκαλοι προσδοκούσαν να πάρω χρόνο από τις τάξεις μου για να διδάξω ένα τραγούδι για πρωτεύουσες ή για το πλύσιμο των δοντιών (Munroe, 2015: 13)». Αυτή η χρήση της μουσικής ως θεραπευτικής άλλων μαθημάτων είναι ευρέως διαδεδομένη διεθνώς. Και λίγο – πολύ όλοι οι εκπαιδευτικοί Μουσικής έχουμε να αφηγηθούμε περιστατικά τέτοιου τύπου συνεργασίας με δασκάλους. Αυτή όμως η χρήση είναι που στηλιτεύτηκε από τον Δημοσθένη Ευαγγελίδη, όταν στάθηκε κριτικά απέναντι στη συνήθεια να χρησιμοποιείται η μουσική για την απομνημόνευση της προπαίδειας.

Το δεύτερο είδος (Affective Style) αναφέρεται συχνά από ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ και εντοπίζεται κυρίως στη χρήση μουσικής κατά την ώρα των Εικαστικών ή σπανιότερα σε δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου. Κάποτε μάλιστα τέτοια χρήση μουσικής συναντάται και σε διαλείμματα, όταν η στόχευση είναι απλώς η δημιουργία ενός ευχάριστου ηχητικού περιβάλλοντος. Η Munroe μάλιστα αναφέρεται σε επιλογή και χρήση κομματιών κλασικής μουσικής για να ηρεμούν οι μαθητές την ώρα των Μαθηματικών! Είναι προφανές ότι δεν μπορεί να γίνει ουσιαστικός λόγος για διαθεματικές ή διεπιστημονικές προσεγγίσεις όταν η μουσική αντιμετωπίζεται ως ευχάριστο ηχητικό ντεκόρ, αντίστοιχα προς τη μουσική που παίζεται σε σούπερ μάρκετ, αεροδρόμια ή αίθουσες αναμονής. Αντίθετα, η ακρόαση μουσικής κατά την ώρα του Μαθήματος της Μουσικής, ακριβώς επειδή εστιάζει στην ίδια τη μουσική, επιτρέπει ουσιαστικότερες συνδέσεις και με άλλα διδακτικά αντικείμενα.

Τα δύο πρώτα είδη διασύνδεσης της μουσικής με άλλα γνωστικά πεδία θεωρούνται ανεπιθύμητα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του «Νέου Σχολείου», καθώς επισημαίνεται ότι «ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποσαφηνίσει με επάρκεια τις έννοιες και να προσδιορίσει επακριβώς τους επιδιωκόμενους στόχους σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο ώστε να αποτραπεί η μονοσήμαντη και καλλωπιστική παρουσία της μουσικής (σ.11)».

Το τρίτο είδος (SocialIntegrationStyle) είναι το πιο ευρέως διαδεδομένο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αφού αξιοποιείται στις σχολικές εκδηλώσεις. Όλοι οι διευθυντές της έρευνας έχουν αναφερθεί σε αυτό το είδος, εκφράζοντας μάλιστα μια ευρεία γκάμα απόψεων, που αιτιολογείται από το γεγονός ότι σε αυτό το είδος, μπορούν να εντοπιστούν και τα άλλα τρία είδη. Αυτή η γκάμα εκτείνεται από την έκφραση δυσφορίας για το ότι η τόσο συχνή προετοιμασία του μουσικού μέρους τέτοιων εορτασμών στερεί τη δυνατότητα από τον εκπαιδευτικό Μουσικής να διδάξει πράγματα που προβλέπονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών εξαιτίας της μονόωρης διδασκαλίας της Μουσικής (Γεράσιμος Αρχοντής) μέχρι την προσπάθεια διαμόρφωσης μιας κουλτούρας συνέργειας των τεχνών με πυλώνα τη Μουσική (Αντώνιος Κυρμπάτσος). Εδώ συνεπώς παρατηρείται η πιο δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Μουσικής και όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς σε μια σχολική μονάδα, όπως επίσης και η πιο ευρεία, όχι όμως απαραίτητα και ουσιαστική, διασύνδεση ανάμεσα στη Μουσική ως διδακτικό αντικείμενο, στη μουσική ως τέχνη και σε όλα τα άλλα γνωστικά πεδία που εμπλέκονται στην εκπόνηση και

υλοποίηση μιας δημόσιας σχολικής εκδήλωσης. Η Munroe φέρνει ως παράδειγμα μια τοπική ετήσια εκδήλωση προς τιμήν του Martin Luther King σε σχολείο του Μπούλντερ (Boulder) στο Κολοράντο. Στην Ελλάδα καθώς υπάρχει πληθώρα σχολικών εορτασμών, υπάρχουν και πολλές ευκαιρίες για αντίστοιχες διαθεματικές – διεπιστημονικές προσεγγίσεις, η ποιότητα των οποίων εξαρτάται από τη σύνολη κουλτούρα κάθε σχολικής μονάδας.

Το τέταρτο είδος (Coequal/Cognitive Style) αποτελεί την πραγμάτωση της επιδίωξης για ενιαιοποίηση της γνώσης και της μάθησης. Αυτό ουσιαστικά περιγράφει και το Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο» όταν αναφέρει: *«Κάθε προσέγγιση διαθεματική ή διεπιστημονική οφείλει να οργανώνεται με προσοχή ώστε οι στόχοι να είναι ξεκάθαροι προκειμένου να επιτευχθούν ουσιαστικές διασυνδέσεις ανάμεσα στα συνεργαζόμενα γνωστικά αντικείμενα και να προαχθούν γνωστικοί στόχοι και ανάπτυξη δεξιοτήτων σε όλα τα εμπλεκόμενα πεδία (σ. 11)»*. ΗΜunroe δίνει ως παράδειγμα διεπιστημονικής προσέγγισης τη μελέτη του τραγουδιού «Summertime» του Gershwin και της λαϊκής (folk) όπερας «Porgy and Bess», για την οποία γράφτηκε το τραγούδι, μέσα στο πλαίσιο της Αναγέννησης του Χάρλεμ στις δεκαετίες του 1920 και 1930. Χωρίς να παραγνωρίζει ότι αυτό θα μπορούσε να διδαχτεί και μόνο από τον εκπαιδευτικό Μουσικής, παραθέτει ως καταλληλότερη τη συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό που διδάσκει Κοινωνικές Επιστήμες. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα μπορούσαν να κατανοήσουν βαθύτερα το κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο εκείνης της περιόδου, να αντιληφθούν το πλαίσιο δημιουργίας της συγκεκριμένης όπερας αλλά και να εντρυφήσουν σε αμιγώς μουσικά στοιχεία που αφορούν στις τεχνικές σύνθεσης και το μουσικό στίλ του έργου. Το δύσκολο αλλά και το επιδιωκόμενο σε αυτού του τύπου τις διεπιστημονικές προσεγγίσεις είναι να υπάρχει ισοτιμία μεταξύ των επιστημονικών πεδίων και των εκπαιδευτικών που τα διδάσκουν.

Στην παρούσα έρευνα το ζήτημα της διαθεματικότητας - διεπιστημονικότητας έχει συζητηθεί εκτενώς, αν και όχι πάντοτε σε βάθος. Είναι αναμενόμενο το ότι υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στην οπτική των ΔΕΜΑ και των ΔΕΓΜ, αφού οι πρώτοι είναι εκπαιδευτικοί Μουσικής, ενώ οι δεύτεροι δάσκαλοι. Για τους ΔΕΜΑ η διαφύλαξη της αυτονομίας της Μουσικής ως διδακτικού αντικείμενου αποτελεί φλέγουσα προτεραιότητα. Για τους ΔΕΓΜ προέχει η αξιοποίηση της μουσικής και των εκπαιδευτικών Μουσικής. Γι' αυτό και το ζήτημα της ισοτιμίας μεταξύ εκπαιδευτικών και διδακτικών αντικειμένων καθίσταται ακανθώδες, ιδίως σε περιόδους

προετοιμασίας γιορτών ή ακόμη και κατά την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (πρότζεκτ). Η περίπτωση του Ιωακείμ Καλλιπολίτη καταδεικνύει ότι δεν είναι λίγες οι φορές που κάποιοι δάσκαλοι απαιτούν από τον εκπαιδευτικό Μουσικής να διδάξει ένα τραγούδι που εκείνος κρίνει ακατάλληλο για την ηλικία ή τις δυνατότητες των μαθητών, παραμένοντας προσκολλημένοι σε ένα πολύ στερεότυπο ρεπερτόριο. Η περίπτωση πάλι του Δημοσθένη Ευαγγελίδη δείχνει ότι η εργασία κατά ομάδες μεταξύ των εκπαιδευτικών και παράλληλα η λειτουργία ομίλων που δύνανται να συμπράξουν εξασφαλίζουν τους ασφαλέστερους όρους για διεπιστημονικές προσεγγίσεις που οδηγούν πράγματι σε μια αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο ενιαία και πολύπτυχη και όχι κατακερματισμένη. Υπάρχουν βέβαια και οι διευθυντές που προβάλλουν τη μάθηση μέσω της μουσικής, όπως ο Γεράσιμος Αρχοντής, ο οποίος μάλιστα βρίσκει ιδιαίτερη συσχέτιση της μουσικής με τη Φυσική Αγωγή, την Ιστορία και τη Γεωγραφία.

Στην περίπτωση του Ιωσήφ Χρυσού οι προοπτικές των διεπιστημονικών προσεγγίσεων διευρύνονται μέσα από τη συμμετοχή του σχολείου του σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα διασύνδεσης Μουσικής και Μαθηματικών που εντάσσεται στο European Music Portfolio. Δεν αρκέστηκε όμως μόνο σε αυτό, αφού παράλληλα προώθησε την ακουστική οικολογία, χρησιμοποιώντας πράγματα του σχολείου ως ηχογόνα σώματα, συνδυάζοντας έτσι την περιβαλλοντική εκπαίδευση με τη Μουσική.

Σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα συμμετείχε και το σχολείο του Δημοσθένη Ευαγγελίδη. Μόνο που αυτό ήταν πρόγραμμα ενσωμάτωσης της αγγλικής γλώσσας σε άλλα διδακτικά αντικείμενα, οπότε η εστίαση βρισκόταν στην αποτύπωση μουσικών όρων στα Αγγλικά. Λόγω όμως του πειραματικού χαρακτήρα του σχολείου είχαν τρέξει και πανεπιστημιακά προγράμματα διασύνδεσης της Μουσικής με τα Μαθηματικά ή τη Μελέτη Περιβάλλοντος.

Ο Αριστοτέλης Καστρινός έχει πραγματοποιήσει κάποια στιγμή κοινή διδασκαλία με έναν δάσκαλο που δίδασκε Φυσική, χρησιμοποιώντας μια κιθάρα, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές τη λειτουργία του ηχείου, το πώς πάλλονται οι χορδές και πώς πατώντας τα δάχτυλα στην ταστιέρα μεταβάλλεται το μήκος της χορδής και το παραγόμενο τονικό ύψος.

Το πόσο σημαντικό είναι το ζήτημα της ενιαιοποίησης της γνώσης φαίνεται μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το «Νέο Σχολείο» και από το γεγονός ότι ο ένας από τους τέσσερις Θεματικούς Οργανωτές, βάσει των οποίων οργανώνεται η ύλη του μαθήματος της

Μουσικής, συγκεκριμένα ο τρίτος, ονομάζεται: «Συνδέω τη μουσική με άλλες τέχνες και επιστήμες».

Το ζήτημα της ενιαιοποίησης της γνώσης εντοπίζεται ως κυρίαρχο στη διατριβή κατά τη σύλληψη και διατύπωση της προτεινόμενης θεωρίας της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας». Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι μια κουλτούρα σε μια σχολική μονάδα διαμορφώνεται δυναμικά ως αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων. Η έννοια της λειτουργικότητας αφορά στο επίπεδο της αυτόνομης λειτουργίας, πώς δηλαδή λειτουργεί αυτόνομα ένα διδακτικό αντικείμενο, ένας εκπαιδευτικός ή ένα τμήμα. Η έννοια της συλλειτουργικότητας αφορά στο επίπεδο της ταυτόχρονης πολλαπλής λειτουργίας, πώς δηλαδή λειτουργούν μαζί πολλά διδακτικά αντικείμενα ή πολλοί εκπαιδευτικοί σε ένα τμήμα, ή πώς λειτουργεί ένα διδακτικό αντικείμενο ή ένας εκπαιδευτικός σε πολλά τμήματα. Η έννοια της διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας αφορά στο πεδίο της ουσιαστικής και ποικιλότροπης επιδίωξης της ενιαιοποίησης της γνώσης, της διαπλεκόμενης πολλαπλής λειτουργίας, πώς δηλαδή διακλαδίζονται κατά τη λειτουργία τους διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα στη διδασκαλία ενός εκπαιδευτικού (διαθεματικότητα) ή πώς διακλαδίζεται μέσα από την διδασκαλία αυτόνομων διδακτικών αντικειμένων μια έννοια (διεπιστημονικότητα).

Η διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα μπορεί να επιτευχθεί μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας, γίνεται ωστόσο εμφαντικά πρόδηλη κατά τις μαθητικές επιτελέσεις. Για παράδειγμα, ένα πολυθέαμα στο σχολείο του Δημοσθένη Ευαγγελίδη το οποίο επιτελείται από μαθητές των ομίλων Χορωδιακού Τραγουδιού και Θεάτρου προετοιμάζεται σε τρία στάδια. Στο πρώτο, οι μαθητές του πρώτου ομίλου διδάσκονται τραγούδι και οι μαθητές του δεύτερου πρόζα και κίνηση. Σε αυτό το στάδιο η λειτουργικότητα αφορά στη διδασκαλία κάθε ομίλου χωριστά και η συλλειτουργικότητα στη διδασκαλία και των δύο προς έναν κοινό σκοπό. Στο δεύτερο στάδιο οι ρόλοι αντιστρέφονται: ο εκπαιδευτικός Μουσικής διδάσκει χορωδιακό τραγούδι στους μαθητές του θεατρικού ομίλου και η εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής διδάσκει πρόζα και κίνηση στους μαθητές του χορωδιακού ομίλου, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν πλήρη επίγνωση του ρόλου τους σε όλη τη διάρκεια της επιτέλεσης. Σε αυτό το στάδιο η λειτουργικότητα και η συλλειτουργικότητα γίνονται αντιληπτές με τους όρους του πρώτου σταδίου, ωστόσο η αλλαγή εκπαιδευτικού για τους ομίλους και ομίλου για τους εκπαιδευτικούς συνιστά διακλάδωση. Στο τελευταίο στάδιο οι

μαθητές και των δύο ομάδων συνυπάρχουν κατά τις πρόβες ολόκληρου του έργου και κατά την επίτελσή του. Εδώ πια λειτουργούν, συλλειτουργούν και διακλαδίζονται σε όλη τη διάρκεια της επί σκηνής συνύπαρξής τους. Κάτι αντίστοιχο και μάλιστα σε ευρύτερη κλίμακα συμβαίνει στο ίδιο σχολείο και κατά την προετοιμασία και επίτευξη των διάφορων σχολικών εορτασμών, αφού εμπλέκονται και οι δάσκαλοι των τμημάτων που έχουν αναλάβει την κάθε γιορτή και όσοι άλλοι εκπαιδευτικοί κριθεί απαραίτητο να συνεισφέρουν (π.χ. εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής). Ασφαλώς σε όλα τα σχολεία υπάρχει σύμπραξη εκπαιδευτικών. Η διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα όμως επιτυγχάνεται όταν υπάρχει πνεύμα ομαδικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών και όχι σχέσεις επιβολής ή διεκδίκησής της.

3. Συνεργατική μάθηση

Η συνεργατική μάθηση, αν και αποτελεί μια βασική διδακτική προσέγγιση, δεν έχει ερευνηθεί ιδιαίτερα στην παρούσα έρευνα, καθώς δεν αποτελεί κύριο στοιχείο του ερευνητικού ερωτήματος. Οι ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ της έρευνας ενίοτε την υπαινίσσονται, χωρίς ωστόσο να την κατονομάζουν ευθέως.

Η συνεργατική μάθηση θα μπορούσε να οριστεί ως «ένα σύστημα μεθόδων μάθησης, στο οποίο οι μαθητές εργάζονται με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μέσα σε μικρές ανομοιογενείς ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων (Χαραλάμπους, 2000: 61)». ⁵⁹ Επομένως «η λέξη – κλειδί που διαφοροποιεί τη Συνεργατική Μάθηση από την παραδοσιακή ομαδική ή ομαδοκεντρική διδασκαλία είναι η έννοια της αλληλεξάρτησης(Χαραλάμπους, 2000: 62)». Γι' αυτό και στο νέο ΠΣ Μουσικής επισημαίνεται: «*Η μουσική διδασκαλία η οποία βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική μάθηση επικεντρώνεται στη μουσική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές (σ.12)*». Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Μουσικής σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση είναι σύνθετος και πολύ διαφορετικός από τον παραδοσιακό ρόλο του διδάσκοντα. Αφενός καθοδηγεί και επιβλέπει, αφετέρου λειτουργεί ως μοντέλο σε ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης και μάθησης, εκχωρώντας ταυτόχρονα ένα μέρος του ρόλου του στους μαθητές του, οι οποίοι λειτουργούν επίσης ως μοντέλο ο ένας για τον άλλον. Το νέο ΠΣ καταλήγει στη θέση: «*Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον οι μαθητές*

⁵⁹ Το κείμενο αυτό, με τίτλο: «Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη παρουσιάστηκε στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: "Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές" που έγινε στη Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000 και μπορεί να ανακτηθεί από την ιστοσελίδα του Παραρτήματος Μακεδονίας της Π.Ε.Ε. <http://www.geocities.com/pee2000mac>

αναλαμβάνουν με φυσικό τρόπο μια ποικιλία μουσικών ρόλων και καθηκόντων (σ.12)». Είναι σαφές ότι η συνεργατική μάθηση συνδέεται σχεδόν αυτονόητα και με την ανακαλυπτική - ερευνητική μάθηση, αφού η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών μπορεί να επιτευχθεί σε ένα βιωματικό μάθημα, όπως η Μουσική, μέσα από μια σειρά πειραματισμών. Το πιστοποιεί άλλωστε και ο Χαραλάμπους, όταν κατά την περιγραφή του νέου ρόλου του μαθητή αναφέρει ότι «ερευνά και ανακαλύπτει (Χαραλάμπους, 2000 :63)».

Μολονότι η έρευνα δεν έχει ασχοληθεί επισταμένως με τη συνεργατική μάθηση υπάρχει μια αναφορά που συνδέεται έστω κι έμμεσα μαζί της. Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης, όπως θα δούμε και στο προσεχές κεφάλαιο, κάνει λόγο για τέτοιους πειραματισμούς, χρησιμοποιώντας στους μαθητές του τη φράση «πάμε να το δοκιμάσουμε». Το παράπονο όμως του Γεράσιμου Αρχοντή και η επισήμανσή του ότι ο λόγος που διορίστηκε δεν είναι να οργανώνει συνεχώς γιορτές έρχεται να αναδείξει την κύρια αιτία που καθιστά τη συνεργατική μάθηση δύσκολα εφαρμόσιμη. Ο ελάχιστος χρόνος διδασκαλίας της Μουσικής (μία διδακτική ώρα την εβδομάδα, περίπου είκοσι πέντε συνολικά σε ένα έτος) και η προσανατολισμένη σε αλληπάλληλες εκδηλώσεις σχολική ζωή αντιφάσκουν προς την απαίτηση επαρκούς χρόνου για την ομαλή ανάπτυξη σε τρεις φάσεις (προπαρασκευή, εφαρμογή και αξιολόγηση) μιας διδασκαλίας που υιοθετεί τη συνεργατική μάθηση. Έχοντας ως εκπαιδευτικός Μουσικής την εμπειρία όχι μόνο της προσωπικής μου διδακτικής προσπάθειας για εφαρμογή στην τάξη της συνεργατικής μάθησης, αλλά και της συμμετοχής μου σε βιωματικά εργαστήρια και σεμινάρια συνεργατικής μάθησης, έχω διαμορφώσει την πεποίθηση ότι αυτή η επιθυμητή και πολλαπλά ωφέλιμη για τους μαθητές διδακτική προσέγγιση απαιτεί πολύ περισσότερο από τον χρόνο που διατίθεται. Και αυτό συμβαίνει, εκτός των άλλων, και διότι η μουσική είναι τέχνη που εκτυλίσσεται στον χρόνο. Για να παιχθεί, ακουστεί και αξιολογηθεί μια μουσική συνδημιουργία μιας ομάδας μαθητών χρειάζεται χρόνος. Και ασφαλώς απαιτείται ακόμη περισσότερος χρόνος μέχρι αυτή η συνδημιουργία να λάβει μια στοιχειωδώς οργανωμένη μορφή.

4. Διαφοροποίηση

Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία είναι μια τάση της Παιδαγωγικής που αναπτύσσεται δυναμικά κατά τον 21^ο αιώνα. Η Carrol Ann Tomlinson στο βιβλίο της «*How to Differentiate*

Instruction in Mixed Ability Classrooms» (2001), παρουσιάζει επτά βασικές αρχές της διαφοροποίησης σε τάξεις μεικτού μαθησιακού δυναμικού.

- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ενεργητικά κατευθυντική
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται στην αξιολόγηση
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι περισσότερο ποιοτική παρά ποσοτική
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρέχει πολλαπλές προσεγγίσεις σε περιεχόμενο (τι μαθαίνουν οι μαθητές) , διαδικασία (πώς μαθαίνουν) και παραγωγή (πώς παρουσιάζουν όσα έχουν μάθει).
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι επικεντρωμένη στον μαθητή
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι συνδυασμός διδασκαλίας για όλη την τάξη, για ομάδες και για κάθε μαθητή χωριστά
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι «οργανική» (εκπαιδευτικός και μαθητές μαθαίνουν μαζί)

Το νέο ΠΣ Μουσικής την ορίζει ως «*διαδικασία μέσω της οποίας διδάσκουμε διαφορετικούς μαθητές με ποικίλους και ιεραρχημένους -βάσει κριτηρίων- τρόπους, μέσα και διαδικασίες, έτσι ώστε να ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες τους* (σ. 13)».

Το ζήτημα της διαφοροποίησης δεν έχει τεθεί στην έρευνα. Προκύπτει ωστόσο ένα ουσιώδες πόρισμα που σχετίζεται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι ΔΕΜΑ, ιδίως οι ΔΕΜΑ Α, οι οποίοι διδάσκουν σε όλους τους μαθητές του σχολείου τους, έχουν ένα μεγάλο πλεονέκτημα σε σχέση με όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς Μουσικής. Από τη μια έχουν έναν μικρό αριθμό μαθητών (περίπου 100 έως 150), αν ληφθεί υπόψη ότι είναι εκπαιδευτικοί ειδικότητας, και τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν μαζί τους όλες τις ημέρες της εβδομάδας, και μάλιστα μέσα σε περισσότερα πλαίσια, αφού η θέση του διευθυντή δίνει τέτοιες ευκαιρίες. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί Μουσικής που δεν είναι διευθυντές είτε πηγαίνουν σε περισσότερα από ένα σχολεία είτε συμπληρώνουν ωράριο σε ένα σχολείο με πολλά τμήματα και επομένως με πολύ περισσότερους μαθητές. Από την άλλη οι ΔΕΜΑ έχουν μια τουλάχιστον θητεία στη διάρκεια της οποίας μπορούν να μάθουν πράγματα για τον κάθε μαθητή τους από όλες τις πιθανές πηγές, πέρα από την ίδια τη διδασκαλία. Οι διευθυντές είναι οι μόνοι που επικοινωνούν με όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (υπάρχει περίπτωση ένας δάσκαλος να μη συναντήσει ποτέ του έναν

εκπαιδευτικό ειδικότητας που έρχεται, για παράδειγμα, μόνο μια φορά την εβδομάδα για δυο ώρες) και οι μόνοι που έχουν δυνητικά το περιθώριο να συναντήσουν οποτεδήποτε κρίνουν απαραίτητο κάποιον γονέα. Όλη αυτή η κατάσταση συνιστά ένα πλέγμα που επιτρέπει σε κάποιον βαθμό την επίτευξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας στους ΔΕΜΑ Α. Ωστόσο, για όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς Μουσικής αυτή η επίτευξη γίνεται σαφώς πιο δύσκολη. Και για τους αναπληρωτές που κάθε χρόνο αλλάζουν δυο και τρία σχολεία καθίσταται περίπου αδιανόητη. Όταν δεν προλαβαίνεις να μάθεις τα ονόματα των παιδιών, πώς θα ανιχνεύσεις τις προσωπικές τους ανάγκες, για να ασκηθείς στη διαφοροποίηση;

Χρειάζεται επίσης να επισημανθεί ότι η Μουσική ως μάθημα είναι φύσει διαφοροποιητική, αφού εμπεριέχει τέσσερις κύριες δραστηριότητες – διαδικασίες (ακρόαση, δημιουργία, εκτέλεση, αξιολόγηση). Όταν σε μια τάξη: α) δημιουργηθούν ομάδες, π.χ. ακροατές, εκτελεστές οργάνων (είτε αυτοσχεδιαστικά είτε με δεδομένη ενορχήστρωση σε δεδομένο ρυθμικό σχήμα), τραγουδιστές, β) όλες οι ομάδες ασκηθούν εναλλάξ και στις τρεις δραστηριότητες και γ) όλες οι ομάδες αξιολογήσουν ό,τι άκουσαν, τραγούδησαν και εκτέλεσαν, τότε έχει επιτευχθεί διαφοροποίηση στο σύνολο των μαθητών της τάξης.

5. Διαπολιτισμική διδασκαλία

Το νέο ΠΣ Μουσικής επιχειρεί να συναρθρώσει μέσα από μια διαπολιτισμική προσέγγιση τα εκπαιδευτικά αιτούμενα που προκύπτουν από τις μεταναστευτικές ροές που παρατηρούνται στη χώρα μας τα τελευταία τριάντα χρόνια και την ογκούμενη σε παγκόσμιο επίπεδο τάση για αποδοχή της διαφορετικότητας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Η μουσική, ως μια δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν όλοι οι άνθρωποι, εμπεριέχει διαδικασίες οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: την προώθηση της πολιτότητας και της ειρήνης ανάμεσα στους ανθρώπους σε ατομικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, την εξάλειψη του φανατισμού και της βίας, την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων, της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού που απορρέουν από τη μη αποδοχή της ιδιαιτερότητας και της διαφορετικότητας (σελ. 13)».*

Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι τα διδακτικά εγχειρίδια επιχειρούν να προάγουν τη διαπολιτισμικότητα, σε διαφορετικό βαθμό το καθένα. Από τα πρώτα διδακτικά πακέτα, αυτό της ΣΤ΄ τάξης έχει τον περισσότερο διαπολιτισμικό χαρακτήρα, ιδίως μάλιστα στην ψηφιακή

εμπλουτισμένη του μορφή. Στα πακέτα της Α' και Β' Δημοτικού, τα οποία εκδόθηκαν τρία χρόνια αργότερα, αυτός ο χαρακτήρας ενισχύεται ακόμη περισσότερο, αφού είναι προφανής η μέριμνα να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τη μουσική και των πολιτισμό πολλών και διαφορετικών περιοχών όχι μόνο της Ελλάδας, αλλά και ολόκληρης της Γης. Όπως άλλωστε καταγράφεται χαρακτηριστικά: «Το υλικό διδασκαλίας θα πρέπει να αντλείται από διάφορα είδη μουσικής και να είναι πολυπολιτισμικό (Αργυρίου, Τσούτσια-Λουλάκη & Μαγαλιού, 2010: 8)».

Η παρούσα έρευνα έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας των σχολείων των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ και της εκπαιδευτικής διαχείρισής της. Κάποτε μάλιστα οι ίδιοι οι διευθυντές αναφέρονται με άλλη αφορμή σε γεγονότα που αφορούν στο ζήτημα αυτό. Ένα ενδιαφέρον εύρημα της διατριβής είναι το γεγονός ότι σε όλα τα σχολεία της έρευνας υπάρχουν μαθητές προερχόμενοι από άλλες χώρες, κυρίως Αλβανοί δεύτερης γενιάς, οι οποίοι όμως έχουν αφομοιωθεί σε τέτοιο βαθμό που δεν υφίσταται εκπαιδευτικά αξιοποιήσιμη πολιτισμική διαφοροποίηση σε σχέση με τους αυτόχθονες μαθητές. Σε κάθε περίπτωση όμως προωθούνται οι αρχές της ειρήνης και της αποδοχής.

Το πιο ιδιαίτερο σχολείο της έρευνας σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι το σχολείο του Αριστοτέλη Καστρινού, το οποίο επί τρεις δεκαετίες έχει ομογενοποιημένο, αλλά όχι γηγενή πληθυσμό. Λόγω ακριβώς του γεγονότος ότι όλοι του οι μαθητές έχουν μοναδική εθνοτική προέλευση (ο συνομιλητής μου τους ανέφερε ως Ρωσοπόντιους), στο σχολείο υφίσταται μια ενδιαφέρουσα ζύμωση που κάποτε υπερβαίνει τους περιορισμούς της τυπικής εκπαίδευσης. Η σχολική μουσική εκπαίδευση καλείται να συνομιλήσει με μια εξωσχολική μουσική εκπαίδευση στο πλαίσιο λειτουργίας μιας πολύ κλειστής κοινότητας και με τα σαγηνευτικά κελύσματα της δημοφιλούς κουλτούρας που αποδεικνύεται ιδιαίτερα ευπρόσδεκτη στον αμιγή μαθητικό πληθυσμό. Η έλευση στο σχολείο μαθητών από τρίτες χώρες οδήγησε στην ανάγκη για εκμάθηση τραγουδιών με αντιρατσιστική και αντιπολεμική θεματολογία.

Στο σχολείο του Ιωσήφ Χρυσού η αποδοχή στη διαφορετικότητα, τουλάχιστον στο μέτρο που επιδρά η διδασκαλία της Μουσικής, επιτεύχθηκε χάρη στην αξιοποίηση μουσικοκινητικών συστημάτων. Η εκμάθηση της έννοιας του μοτίβου μέσα από τη διδασκαλία αναγεννησιακών χορών του Orff οδήγησε στην απτική επικοινωνία των νεοφερμένων μαθητών Ρομά με τους διστακτικούς απέναντί τους συμμαθητές.

Στο σχολείο του Δημοσθένη Ευαγγελίδη οι μη γηγενείς μαθητές καλούνται να τραγουδήσουν ένα νανούρισμα στη μητρική τους γλώσσα. Παραπλήσια, ο Γεράσιμος Αρχοντής τους προτρέπει να τραγουδήσουν τα κάλαντα στη μητρική τους γλώσσα.

Ο Αγησίλαος Κόντος δεν διστάζει να δώσει βήμα σε μια τσιγγάνικη εκδοχή της «Άγιας Νύχτας» με κλαρίνο παιγμένο από γονείς μαθητών, ενώ απολαμβάνει μια δροσιστική «μουσική πολυπολιτισμική σαλάτα» σε εκδήλωση με τραγούδια από τις χώρες καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών στο πιο πολυπολιτισμικό από τα σχολεία στα οποία έχει διδάξει.

Ο Αντώνιος Κυρμπάτσος, την τελευταία χρονιά πριν γίνει διευθυντής, συνεργάζεται με τη γνωστή από το προηγούμενο κεφάλαιο Τζώρτζια Παναγή σε ένα πρότζεκτ με μουσικές του κόσμου που εκείνη είχε εκπονήσει. Συνδιδάσκουν και συνεπιτελούν μαζί με τους μαθητές σε δυο επιτελέσεις τραγούδια απ' όλες τις ηπείρους. Ως ΔΕΜΑ συμμετέχει σε πρόγραμμα για τη διαφορετικότητα, το οποίο καταλήγει στη δημιουργία ενός βίντεο με ηχητική υπόκρουση την ηχογράφηση του τραγουδιού «Διαφορετικοί» με τις φωνές των μαθητών που υλοποίησαν το πρόγραμμα, ενισχυμένες και με φωνές συμμαθητών τους από άλλα τμήματα.

Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης αναγνωρίζοντας το ταλέντο μιας μαθήτριας με αλβανικές ρίζες, παροτρύνει τους γονείς της και κατόπιν εξετάσεων η μαθήτρια εξασφαλίζει υποτροφία σε κορυφαίο ωδείο της πρωτεύουσας.

Κλείνοντας, θα ήθελα να επισημάνω ότι η έννοια της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση γενικότερα και στη διδασκαλία της Μουσικής ειδικότερα δεν έχει μόνο εθνοτικά χαρακτηριστικά. Εμπεριέχει την επαφή με μουσικές δημιουργίες από διάφορους τόπους, ελληνικούς και ξένους, και ποικίλες ιστορικές περιόδους. Με αυτή την έννοια, η ισχυρά εκφρασμένη φροντίδα αρκετών διευθυντών της έρευνας να δεχτούν οι μαθητές τους στο σχολείο μουσικά ερεθίσματα που δεν θα τα έβρισκαν στην καθημερινότητά τους εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό την επίγνωση όχι μόνο της αποστολής του σχολείου, αλλά και της διάχυτης έξω από το σχολείο λειτουργίας της μουσικής ως εφήμερου καταναλωτικού προϊόντος, μέσου διασκέδασης ή ηχητικού ντεκόρ. Γι' αυτό και ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης, θιασώτης των αντιλήψεων του Adorno, αναφέρεται λάβρος ενάντια στην κυριαρχία των προϊόντων της δημοφιλούς μουσικής και επαίρεται για τα μουσικά επιτεύγματα των μαθητών του σχολείου, την εξοικείωσή τους δηλαδή με δύσκολα μουσικά είδη, όπως το μιούζικαλ, η τζαζ ή η όπερα. Αντίστοιχα στο στόχαστρο του Αγησίλαου Κόντου βρίσκονται τα σκυλάδικα ως

γονεϊκή επιρροή, ενώ και ο Αριστοτέλης Καστρινός βάζει κατά της προσκόλλησης των μαθητών του σχολείου στα τραγούδια της Eurovision και στους εγχώριους βραχύβιας δημοφιλίας τραγουδιστές του συρμού. Παραπλήσια αλλά και διαφοροποιημένα, ο Γεράσιμος Αρχοντής αποφεύγει τις αρνήσεις και επιλέγει να καταφάσκει στη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα της επαφής των μαθητών με όλα, ει δυνατόν, τα είδη της μουσικής.

6. Χρήση Μουσικής Τεχνολογίας και Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας

Η χρήση των νέων τεχνολογιών στη μουσική εκπαίδευση έχει ιδιαίτερη σημασία. Όπως μάλιστα δηλώνεται με σαφήνεια στο νέο ΠΣ Μουσικής: «Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και η σύνδεση στο διαδίκτυο επαρκούν για πλήρη πρόσβαση σε όλες τις εφαρμογές και το υλικό των ψηφιακά εμπλουτισμένων βιβλίων (σελ. 14)». Αυτό σημαίνει ότι, ακόμη και όταν δεν υπάρχει δυνατότητα προηγμένης χρήσης της τεχνολογίας, υπάρχει πρόσβαση σε επαρκέστατο ψηφιακό υλικό και δυνατότητα αξιοποίησής του. Η χρήση ψηφιακών δίσκων και η επίκληση στη δυσκολία εξεύρεσης του ηχητικού υλικού των εγχειριδίων των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού καθίσταται με το πέρασμα του χρόνου ξεπερασμένη από την εξέλιξη της ίδιας της ζωής. Ακόμη και στα σχολεία όπου δεν υπάρχει εργαστήριο Μουσικής, όπου δεν υπάρχουν καν προτζέκτορες, διαδραστικοί πίνακες ή έστω λευκοί υαλοπίνακες, υπάρχει ένας τουλάχιστον υπολογιστής και ένας έστω φορητός προτζέκτορας για την αίθουσα εκδηλώσεων.

Η Χρυσοστόμου (2017) στο άρθρο της «Technology in the Music Classroom —Navigating through a Dense Forest: The Case of Greece» εκκινεί από την επίγνωση ότι «στη μουσική και στη μουσική εκπαίδευση η χρήση της τεχνολογίας έχει επιφέρει μια βαθιά επίπτωση, προσφέροντας ελευθερία και ανοίγοντας νέα μονοπάτια για δημιουργικότητα και μουσικές εξερευνήσεις». Διαπιστώνει ωστόσο ότι «οι εκπαιδευτικοί είναι ακόμη απρόθυμοι και στις περισσότερες περιπτώσεις απροετοίμαστοι να μεταφέρουν στην τάξη δεξιότητες και τεχνολογικές εφαρμογές με τις οποίες οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι έξω από το σχολείο και οι οποίες θα μπορούσαν να φέρουν επανάσταση στη μουσική διδασκαλία και μάθηση».

Τι έχει δείξει η παρούσα έρευνα σε σχέση με τη διδασκαλία της Μουσικής και τη χρήση των νέων τεχνολογιών;

Ο Αριστοτέλης Καστρινός, ευρισκόμενος σε μια περιοχή με υψηλή παραβατικότητα, επισημαίνει τον κίνδυνο απώλειας τεχνολογικού εξοπλισμού, ενθυμούμενος την κλοπή προτζεκτόρων στο σχολείο του αμέσως μετά την απόκτησή τους.

Ο Αγησίλαος Κόντος μεριμνά ώστε η αίθουσα εκδηλώσεων να έχει πλήρη οπτικοακουστικό εξοπλισμό. Την ημέρα μάλιστα της μεταξύ μας συνομιλίας είχε αφιερώσει ώρες προσωπικής εργασίας, για να μαζέψει, τακτοποιήσει και αποθηκεύσει όλο το ηλεκτρολογικό υλικό του σχολείου ενόψει καλοκαιρινών διακοπών.

Ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης εξασφαλίζει πρόγραμμα χορηγίας και μετατρέπει κάποιες τουαλέτες σε πλήρως εξοπλισμένο Μουσικό Εργαστήριο, συνάμα όμως διατυπώνει μια ένσταση σε σχέση με την άκριτη και υπερβολική χρήση της τεχνολογίας από τους μαθητές. Επιπλέον, η συνεργασία με το Τμήμα Μουσικών Σπουδών δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να ασχοληθούν στο μάθημα της Μουσικής με την ηχογράφηση, την αναπαραγωγή και την ενορχήστρωση ενός μικρού μουσικού θέματος.

Ο Ιωσήφ Χρυσός συνδυάζει συχνά την ακρόαση σημαντικών μουσικών έργων με επιλεγμένες προβολές, μέσα στην αίθουσα Μουσικής. Παράλληλα, δημιουργεί και ηχογραφεί με τη βοήθεια συνεργατών του ενορχηστρώσεις για πολλά από τα τραγούδια που διδάσκει στη μαθητική χορωδία, τις οποίες χρησιμοποιεί και στις δημόσιες επιτελέσεις της χορωδίας.

Ο Αντώνιος Κυρμπάτσος την εποχή που είχε λίγα μόλις χρόνια υπηρεσίας, παρακινημένος από τη συμβουλή του υπεύθυνου τότε Πολιτιστικών Θεμάτων Δημοσθένη Ευαγγελίδη, προσπάθησε να εισάγει την τεχνολογία στην εκπαιδευτική του διαδρομή. Όσο ήταν απλώς εκπαιδευτικός Μουσικής έκανε πολλές ηχογραφήσεις μαθητών για πολύτεχνες επιτελέσεις, για κάποιες από τις οποίες μάλιστα έγινε παραγωγή και διανομή ψηφιακών δίσκων μέσα στο σχολείο. Λίγο πριν γίνει ΔΕΜΑ ευτύχησε να δει φοιτήτρια του Τμήματος Μουσικών Σπουδών, την οποία υποστήριζε ως μέντορας, να διεξάγει στο σχολείο του δειγματική διδασκαλία με θέμα τη χρήση της τεχνολογίας στο μάθημα της Μουσικής, η οποία ενθουσίασε τους μαθητές. Παρ' όλα αυτά ως ΔΕΜΑ έχει χρησιμοποιήσει την τεχνολογία πολύ λιγότερο και αυτό ασφαλώς δεν είναι τυχαίο. Η μείωση των προσωπικών ωρών διδασκαλίας, οι υποχρεωτικές γραφειοκρατικές ενασχολήσεις, η έλλειψη υποδομών και διευκολύνσεων σε συνδυασμό με την οικονομική δυσπραγία, όπως επίσης και η μετάβαση από την κατάσταση όπου γινόταν αποδέκτης της έμπρακτης υποστήριξης από τους

διευθυντές του στην κατάσταση όπου οφείλει ο ίδιος να υποστηρίξει έμπρακτα τους συναδέλφους του, εξηγεί σε κάποιον βαθμό αυτό το εκ πρώτης όψεως παράδοξο.

Η ρήση του Ιωακείμ Καλλιπολίτη ότι η εξάωρη διδασκαλία της Μουσικής θα επέτρεπε και την αξιοποίηση των διδακτικών εγχειριδίων, τα οποία στην ψηφιακή εμπλουτισμένη μορφή τους παρέχουν πολύ περισσότερες δυνατότητες, απαιτούν όμως παράλληλα και πολύ περισσότερο διδακτικό χρόνο, έρχεται να συμπληρώσει και εν μέρει να εξηγήσει την απροθυμία των εκπαιδευτικών Μουσικής να χρησιμοποιήσουν ευρέως τις ΤΠΕ.

Σε αυτό το σημείο η διατριβή βρίσκεται και πάλι μπροστά σε μια παράδοξη επιπλοκή ανάμεσα στους θεσμούς και τα πρόσωπα. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί Μουσικής, πολλοί από τους οποίους ως ωδειακοί ουδέποτε είχαν περάσει κάποια διαδικασία αντίστοιχης επιμόρφωσης, έχουν διανύσει μεγάλο μέρος της σταδιοδρομίας τους πριν τη ραγδαία εξάπλωση της πληροφορικής, έχοντας συγκροτήσει ένα μοντέλο διδασκαλίας όπου η χρήση των νέων τεχνολογιών μπορεί και να ελλείπει. Αντίθετα, οι νέοι απόφοιτοι των πανεπιστημιακών τμημάτων Μουσικών Σπουδών, μολονότι είναι πολύ περισσότερο εξοικειωμένοι και λόγω σπουδών αλλά και λόγω ηλικίας, βρίσκονται μπροστά στον κίνδυνο της αδιοριστίας ή στην καλύτερη περίπτωση της διαρκούς εναλλαγής σχολικών μονάδων ως αναπληρωτές. Εάν υπήρχε μια ομαλότητα στην ελληνική εκπαίδευση, η οποία θα εξασφάλιζε ομαλή διαδοχή γενεών και μόνιμο διορισμό στους νεότερους εκπαιδευτικούς, είναι βέβαιο ότι θα προέκυπτε και μεγαλύτερη προθυμία και ουσιωδέστερη ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων στο σύνολο των εκπαιδευτικών Μουσικής. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η διατήρηση του μαθήματος ως μονόωρου, επιφέρει δυσκολίες στην τήρηση του Προγράμματος Σπουδών, ανεξάρτητα από τον βαθμό αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών.

Καθώς η συγγραφή της διατριβής έβαινε προς ολοκλήρωση ενέσκηψε ο κορονοϊός, ο οποίος εξανάγκασε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα σε μια βίαιη αναπροσαρμογή της σχέσης των εκπαιδευτικών στο σύνολό τους με την τεχνολογία. Σε αυτό το πλαίσιο και οι εκπαιδευτικοί Μουσικής κληθήκαμε να αξιοποιήσουμε σύγχρονες και ασύγχρονες μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να βελτιώσουμε έτσι τα εκπαιδευτικά μας εργαλεία. Είναι πράγματι μια πρόκληση αυτής της τόσο ιδιαίτερης συγκυρίας η διατήρηση και περαιτέρω βελτίωση αυτής της αναγκαστικής εξοικείωσης με τις ΤΠΕ. Σε μια εποχή μάλιστα κατά την οποία οι τέχνες στην εκπαίδευση βρίσκονται και πάλι στο στόχαστρο, όπως καταδεικνύει ο εξοβελισμός τους από το Λύκειο, ο

εναγκαλισμός της Μουσικής και των άλλων μαθημάτων τέχνης με τη χρήση των νέων τεχνολογιών καθίσταται μονόδρομος. Πριν μερικά χρόνια το να μου ζητήσει κάποιος μαθητής να κάνω στην τάξη παρουσίαση προγραμμάτων μουσικής σύνθεσης ή να του προτείνω κάποιο τέτοιο πρόγραμμα, και μάλιστα για ηλεκτρονική μουσική, δεν μου περνούσε καν από το μυαλό. Με την επαναλειτουργία των σχολείων η κατάθεση τέτοιων μαθητικών αιτημάτων με οδηγεί αναπόφευκτα σε επαναπροσδιορισμό εκπαιδευτικών κατευθύνσεων και στόχων. Η διδασκαλία της Μουσικής οφείλει πλέον στη χαραυγή της τρίτης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα να ενσωματώσει πολύ πιο δραστικά τη χρήση των ΤΠΕ. Και αυτό το προσυπογράφω και ως ερευνητής και ως ΔΕΜΑ.

7. Αξιολόγηση

Βασικό επίσης μεθοδολογικό εργαλείο για τη διδασκαλία της Μουσικής εκ μέρους των εκπαιδευτικών Μουσικής αποτελεί και η «Αξιολόγηση». Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών: *«Κύριος σκοπός της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει σε βάθος αυτά που γνωρίζουν οι μαθητές, ώστε να μπορεί να πάρει παιδαγωγικές αποφάσεις, βασισμένες σε πραγματικά δεδομένα. ... Επίσης παρέχει πολύτιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό σχετικά με τις συνθήκες που επικρατούν στη διδασκαλία-μάθηση καθώς και με τις δυσκολίες ή τις αδυναμίες των μαθητών του, ώστε να είναι σε θέση να αναπροσαρμόσει τη διδασκαλία (σελ. 13 – 14)».*

Η Χρυσοστόμου (2015) στο άρθρο της «Assessment in the music classroom: Inherent challenges and the PISA problematic» συζητά το ζήτημα της αξιολόγησης στο μάθημα της Μουσικής και αναδεικνύει τον αμφιλεγόμενο χαρακτήρα της, αφού *«συχνά οι συζητήσεις για θέματα που σχετίζονται με το «πώς» και το «τι» της αξιολόγησης στα καλλιτεχνικά μαθήματα οδηγούν σε θερμές φιλοσοφικές αντιπαραθέσεις».* Αυτός ο χαρακτήρας άλλωστε αντικατοπτρίστηκε και σε έρευνα που διεξήγαγε η ίδια και διερευνούσε τις απόψεις Ελλήνων εν ενεργεία και εν αναμονή εκπαιδευτικών Μουσικής για το ζήτημα της αξιολόγησης. Στο άρθρο επίσης θέτει έναν προβληματισμό σχετικά με το πόσο ένα ίδρυμα όπως το PISA (Πρόγραμμα για την Διεθνή Αξιολόγηση Μαθητών) με τα εργαλεία που χρησιμοποιεί καταλήγει σε ασφαλή και γενικευμένης αποδοχής συμπεράσματα για τον ρόλο και τη χρησιμότητα των τεχνών στην εκπαίδευση.

Στη διατριβή δεν υπάρχει κάποιο ερώτημα στοχευμένο που να σχετίζεται με την αξιολόγηση του μαθήματος της Μουσικής. Εντούτοις, ο Ιωσήφ Χρυσός σε μια αποστροφή του λόγου του κατά

την ηχογραφημένη συνομιλία μας επεσήμανε ότι κανονικά το μάθημα της Μουσικής δεν θα έπρεπε καν να βαθμολογείται. Παραδόξως η έρευνα ανακάλυψε μαθήτρια της Γ΄ Δημοτικού, κατά το πρώτο έτος της θητείας του, που αποκαρδιώθηκε από το Β στη Μουσική. Το μεγαλύτερο πρόβλημα πάντως σε σχέση με την αξιολόγηση, το οποίο το αναδεικνύουν όλοι οι εκπαιδευτικοί Μουσικής, σε κάθε ευκαιρία, είναι ο πολύ μεγάλος αριθμός μαθητών. Εάν ένας νεοεισελθών εκπαιδευτικός κληθεί να συμπληρώσει το ωράριό του χωρίς να διδάσκει σε ολόημερο, θα πρέπει να διδάξει σε είκοσι τέσσερα διαφορετικά τμήματα, δηλαδή σε περίπου τετρακόσιους ογδόντα (480 !) μαθητές που τους βλέπει τέσσερις φορές τον μήνα για σαράντα περίπου λεπτά. Εάν μάλιστα ως αναπληρωτής αλλάζει, ως είθισται, σχολεία κάθε χρόνο, οφείλει να αξιολογεί κάθε χρόνο εκατοντάδες καινούριους μαθητές. Ασφαλώς μια τέτοια συνθήκη δεν επιτρέπει καμιά σοβαρή διαδικασία αξιολόγησης και στην ουσία της είναι βάνουσα αντιπαιδαγωγική, κυρίως για τους εκπαιδευτικούς Μουσικής. Πώς να εφαρμοστούν τα προβλεπόμενα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όταν το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί με αυτούς τους όρους; Η πρόταση του Αγησίλαου Κόντου για οργανική τοποθέτηση εκπαιδευτικού Μουσικής σε κάθε σχολική μονάδα δημιουργεί εξαιρετικές προοπτικές για ουσιαστική αξιολόγηση. Σύμφωνα με την πρόταση αυτή, ο εκπαιδευτικός Μουσικής, εκτός από τη μονόωρη διδασκαλία της Μουσικής, χρεώνεται με όσες ώρες περισσεύουν, ώστε να συμπληρώσει το ωράριό του, για να συνεργάζεται με τους δασκάλους και άλλους εκπαιδευτικούς για πρόβες και υλοποίηση σχεδίων εργασίας (πρότζεκτ) ή ακόμη και για να διδάσκει όργανο στο Ολοήμερο ή και αργότερα. Η δυνατότητα που δίνει αυτή η πρόταση στους εκπαιδευτικούς Μουσικής να διδάσκουν τους μαθητές περισσότερες φορές και σε διαφορετικά πλαίσια, τους επιτρέπει να αλληλεπιδρούν μαζί τους ουσιαστικότερα και έτσι αφενός να σχηματίζουν εμπειριστατωμένη άποψη για κάθε μαθητή, αφετέρου να έχουν ευκαιρίες πειραματισμών και αναπροσαρμογών, σύμφωνα με τα τεκμηριωμένα συμπεράσματα που συνάγουν.

Προβληματισμοί σχετικά με την εκπαιδευτική αρτιότητα των εκπαιδευτικών Μουσικής

Η έρευνα έχει καταδείξει ότι υπάρχουν κάποιες θεσμικές δυσαρμονίες που σχετίζονται με τη διδασκαλία της Μουσικής. Μία από αυτές είναι η ανομοιομορφία των διδακτικών προσεγγίσεων που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί Μουσικής. Και χρησιμοποιώ εδώ τη λέξη ανομοιομορφία, διότι δεν αναφέρομαι σε κάποιον πλούτο ή ποικιλία αλλά σε μια συνύπαρξη μεθοδολογικά

οργανωμένων, επιστημονικά καταρτισμένων και διδακτικά αποτελεσματικών εκπαιδευτικών Μουσικής με συναδέλφους τους που η διδασκαλία τους δεν ανταποκρίνεται στα οριζόμενα από το εκάστοτε Αναλυτικό Πρόγραμμα. Προφανώς αυτή η θεσμική δυσαρμονία οφείλεται σε άλλες βαθύτερες και ουσιωδέστερες θεσμικές δυσλειτουργίες.

Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης είναι εκείνος ο διευθυντής της έρευνας που ανέδειξε περισσότερο από κάθε άλλον τη σπουδαιότητα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, διαπιστώνοντας ταυτόχρονα πως αυτός δεν είναι ούτε αυτονόητος ούτε πάντοτε υπαρκτός. «Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει τα χαρακτηριστικά του επαγγελματία εκπαιδευτικού, τα στοιχεία εκείνα που θα του επιτρέψουν να λειτουργήσει ως “στοχαζόμενος επαγγελματίας” (*reflective practitioner*) (Χρυσοστόμου, 2009: 404)»⁶⁰. Σύμφωνα με το μοντέλο του Shon, το οποίο παρουσιάζεται αναλυτικά στο σύγγραμμα «Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας» (Καλαϊτζοπούλου, 2001), υπάρχουν δύο τύποι στοχασμού: α) ο στοχασμός που συντελείται κατά τη διάρκεια μιας επαγγελματικής δραστηριότητας (*reflection in action*) και β) ο στοχασμός για μια επαγγελματική πράξη, ο οποίος διενεργείται εκ των υστέρων (*reflection on action*). Για να μπορεί ωστόσο ένας εκπαιδευτικός να στοχάζεται και να αναστοχάζεται θα πρέπει να έχει οικοδομήσει μία στέρεη δεξαμενή δεδομένων από την οποία θα αντλεί τις σκέψεις του.

Αυτό ουσιαστικά μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διαδικασίες κατάρτισης και διά βίου μάθησης. Η Χρυσοστόμου (2009) διαπιστώνει ότι το μοντέλο του στοχαζόμενου επαγγελματία δεν εφαρμόζεται στην πράξη και ότι υπάρχει αναγκαιότητα επιμόρφωσης και κατάλληλης αρχικής προετοιμασίας. Αναφέρει μάλιστα και τα πορίσματα της έρευνάς της (Chrysostomou, 1997) ,⁶¹ κατά την οποία ερεύνησε τις διαφορές μεταξύ «ωδειακών» και «πανεπιστημιακών» εκπαιδευτικών Μουσικής και τις απόψεις τους για τις ελλείψεις, τα πλεονεκτήματα και τις ανάγκες τους κατά τη διδασκαλία της Μουσικής. Το βασικό πόρισμα της έρευνας υπήρξε η απουσία παιδαγωγικής και μουσικής παιδαγωγικής κατάρτισης πριν τον διορισμό των εκπαιδευτικών Μουσικής και η ανάγκη τους για υποστήριξη, ενημέρωση και παιδαγωγική κατάρτιση πριν αλλά και μετά τον διορισμό.

⁶⁰ «Η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Μουσικής: Σύγχρονες Προκλήσεις» στο «Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής» (ΕΕΜΕ / Επιστημονική Επιμέλεια: Ξανθούλα Παναγιώτου)

⁶¹ Chrysostomou, S. (1997). The competence-based model for educating music teachers. Are there lessons to be learned for Greece from its application in England. Στο *Music in Schools and Teacher Education – a Global Perspective*, 6-14. The University of Western Australia Nedlands.

Αξίζει εδώ να επισημάνω ότι, αν και διορισμένος από τον Μάρτιο του 1996, πέρασα εισαγωγική επιμόρφωση τέσσερα χρόνια αργότερα, κατά το σχολικό έτος 1999-2000. Τότε για πρώτη φορά άκουσα από τον επιμορφωτή επί διοικητικών θεμάτων ότι οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί Μουσικής είναι διοικητικά ισότιμοι με όλους τους άλλους διορισμένους εκπαιδευτικούς και συνεπώς θα μπορούσαν να διεκδικήσουν αργότερα θέση διευθυντή σχολικής μονάδας. Εκείνη τη στιγμή δεν μπορούσα να φανταστώ ότι η επιμορφωτική αυτή ρήση θα λειτουργούσε ως προανάκρουσμα μιας εθνογραφικής μελέτης και μιας διευθυντικής θητείας.

Θα ήθελα επίσης να σταθώ σε δυο ακόμη σημεία του άρθρου. Το ένα αφορά στη διαπίστωση ότι *«οι εκπαιδευτικοί Μουσικής βασιζόμενοι κυρίως στην εμπειρία και την αυτοπεποίθησή τους, προσπαθούν να βελτιώσουν τον ρόλο τους μέσα στο σχολείο και να κερδίσουν τον σεβασμό των συναδέλφων τους, ενώ ασχολούνται λιγότερο με την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος (Χρυσοστόμου, 2009: 406)»*. Αυτή η διαπίστωση εμπεριέχει μεγάλη δόση αλήθειας και πάνω σε αυτή άλλωστε, αλλά όχι μόνο σε αυτήν, βασίζεται και το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί Μουσικής χρειάζονται κατάλληλη επιμόρφωση πριν τον διορισμό τους αλλά και κατά την επαγγελματική τους διαδρομή. Ωστόσο υπάρχει και αντίλογος. Ποιος άραγε μπορεί να αναβαθμίσει τη θέση του μέσα σε μια σχολική μονάδα και να συγκαταλεχθεί στους αξιосέβαστους εκπαιδευτικούς παραμελώντας το αναλυτικό πρόγραμμα του διδακτικού του αντικειμένου; Ακόμη και για έναν εκπαιδευτικό Μουσικής που το προσωπικό του αξιακό σύστημα θέτει την εκτίμηση των συναδέλφων του υψηλότερα από την τήρηση του αναλυτικού προγράμματος, ο πιο ασφαλής τρόπος να κερδίσει αυτή την εκτίμηση είναι η έξυπνη τήρηση του αναλυτικού προγράμματος.

Το δεύτερο σημείο αφορά στα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού Μουσικής. Το άρθρο υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί Μουσικής έχουν ανάγκη να αυτοπροσδιορίζονται ως μουσικοί και ότι η καλλιτεχνική τους ιδιότητα επισκιάζει την ιδιότητα του εκπαιδευτικού. Η επισήμανση αυτή εκκινεί από μια αξιολογική κρίση σύμφωνα με την οποία, από τη στιγμή που κάποιος είναι εκπαιδευτικός οφείλει να θεωρεί την εκπαιδευτική του ιδιότητα ανώτερη της καλλιτεχνικής. Αυτή η θέση ως βάση συζήτησης φαίνεται αρκετά λογική και πολιτικά ορθή. Ωστόσο και εδώ μπορεί να διατυπωθεί αντίλογος. Η αγάπη για τη μουσική και η γνώση ενός ή περισσοτέρων οργάνων παρέχει πολύ σημαντικά εκπαιδευτικά εργαλεία σε έναν εκπαιδευτικό Μουσικής και δύναται να προάγει τις εκπαιδευτικές του δεξιότητες. Το ζητούμενο βέβαια, σε κάθε

περίπτωση είναι να λειτουργεί ένας εκπαιδευτικός Μουσικής άρτια, και ως εκπαιδευτικός και ως καλλιτέχνης. Άλλωστε η συνομιλία με τον Αγησίλαο Κόντο έδειξε ότι ένας εκπαιδευτικός Μουσικής που δεν παίζει μουσική δείχνει να υστερεί στα μάτια των συναδέλφων του που παίζουν μουσική. Αλλά και η συνομιλία με τον Δημοσθένη Ευαγγελίδη έδειξε (σε άλλο κεφάλαιο της διατριβής) ότι ακόμη και για ένα παιδί με αυτισμό, το παίξιμο μουσικής από τον εκπαιδευτικό Μουσικής δομεί μια στέρεη αντίληψη για το τι συνιστά μάθημα Μουσικής.

Η έρευνα εστιάζοντας στη σκέψη και τη δράση των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ συνθέτει ένα παζλ από το οποίο οι εκπαιδευτικοί Μουσικής έχουν να ωφεληθούν σε πολλά. Από την άλλη, το γεγονός ότι η Πολιτεία τους έχει εμπιστευθεί να διδάξουν Μουσική πιστοποιεί ότι έχουν, έστω και στοιχειωδώς, μια βασική αρματωσιά για ξεκίνημα. Από εκεί και έπειτα σε μια εποχή όπου η πρόσβαση στην πληροφορία είναι πια τόσο εύκολη, η προσωπική ευθύνη καθενός γίνεται βαρύτερη. Και αφού ο χρόνος διδασκαλίας της Μουσικής είναι τόσο περιορισμένος, πρέπει να αντιμετωπίζεται ως εξόχως πολύτιμος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕ ΔΕΜΑ ΚΑΙ ΔΕΓΜ

Μέχρι αυτό το σημείο η διατριβή έχει εστιάσει κυρίως στις δύο έννοιες του υπέρτιτλου, τη «Σχολική Ηγεσία» και τη «Μουσική στην Εκπαίδευση». Σε αυτό το κεφάλαιο μελετάται η διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας κάθε σχολείου της έρευνας και αναδεικνύονται ποικίλες όψεις αυτής της διαμόρφωσης, όπως προβάλλονται από τους ίδιους τους ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ. Αξιοποιείται επίσης ως εθνογραφικό υλικό, πάντα με μέτρο και μόνο όταν υπάρχει σοβαρός λόγος για την τεκμηρίωση όσων υποστηρίζω, η παρουσία μου στο πεδίο της δημόσιας ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με τους όρους που έχω παρουσιάσει στο κεφάλαιο 1. Κατά κύριο λόγο, αυτού του είδους το υλικό που παρατίθεται εδώ αποτελεί προϊόν συμμετοχικής παρατήρησης και αφορά ως επί το πλείστον σε μαθητικές επιτελέσεις τις οποίες έχω παρακολουθήσει διά ζώσης.

Το κεφάλαιο ακολουθεί τη δομή των δύο προηγούμενων κεφαλαίων, παρουσιάζονται δηλαδή απόψεις και βιώματα διευθυντών ομαδοποιημένων σε δυο ενότητες: α) τους τέσσερις «αντάρτες» και β) τους «ιδιαιτέρους». Σε κάθε περίπτωση, στον τίτλο κάθε υποκεφαλαίου και στις τρεις ενότητες αναγράφεται το διευθυντικό ψευδώνυμο και ως υπότιτλος δίνεται μια φράση η οποία είτε συνοψίζει την κεντρική ιδέα των απαντήσεων είτε προβάλλει κάποιο εύρημα της έρευνας.

Όπως είναι αναμενόμενο σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται όλες οι απαντήσεις των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ στα υπόλοιπα ερωτήματα του ερωτηματολογίου (Παράρτημα 7).

Αρχικά διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο κάθε ΔΕΜΑ ή ΔΕΓΜ αποτιμά την εμπλοκή της μουσικής στις σχολικές εκδηλώσεις και την απήχηση αυτής της εμπλοκής στην ευρύτερη κοινότητα. Στη συνέχεια μελετώνται οι τρόποι με τους οποίους αντιλαμβάνονται οι διευθυντές της έρευνας την έννοια κουλτούρα, μέσα από τρία ερωτήματα, δυο από τα οποία τίθενται ως διλήμματα και ένα

το οποίο τίθεται ως διατύπωση ορισμού της έννοιας «μουσική κουλτούρα σχολικής μονάδας». Η προαναφερθείσα έννοια δεν προσδιορίστηκε από όλους τους διευθυντές, ωστόσο σε πολλές απαντήσεις αναδείχθηκαν ουσιώδεις πτυχές της. Ως ερευνητής αισθάνομαι ότι η συνεισφορά των συμμετεχόντων διευθυντών στο συγκεκριμένο, πράγματι κρίσιμο ερώτημα, ακόμη και με τη μορφή της αμηχανίας ή της αμφιβολίας, έχει οδηγήσει σε μια εμπειριστατωμένη αποτύπωση προσδοκιών, επιτευγμάτων, ελλειμμάτων, αμφισβητήσεων και προτάσεων σχετικών με την κεντρική αυτή έννοια που διατρέχει τη μελέτη. Στα διλημματικά ερωτήματα αν το σχολείο αποτελεί μέσο μεταβίβασης κουλτούρας ή πεδίο πολιτισμικών συγκρούσεων και αν η κουλτούρα αρμόζει να προσεγγίζεται στατικά ή δυναμικά οι συμμετέχοντες διευθυντές φώτισαν τις ενδιάμεσες περιοχές των δύο άκρων, κάποτε μάλιστα προέβησαν σε ενδιαφέρουσες και ευχάριστα αναπάντεχες επισημάνσεις. Όπως πάντως θα φανεί και από τις απαντήσεις των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ στη συνέχεια, οι περισσότεροι αντιλαμβάνονται την έννοια «κουλτούρα» ως κάτι που δύναται να καλλιεργηθεί, με έναν τρόπο δηλαδή που αφίσταται της ανθρωπολογικής προσέγγισης. Υπάρχουν ωστόσο και οι εξαιρέσεις, εκείνοι δηλαδή οι διευθυντές των οποίων η σκέψη και η διατύπωση φαίνεται να έχουν ανθρωπολογικά ερείσματα.

Τέλος, τίθενται ως βάση πραγμάτευσης της διαμόρφωσης μουσικής κουλτούρας σε κάθε μελετώμενη σχολική μονάδα οι έξι παράμετροι - κριτήρια που θέτει ο Crabbe: σταθερότητα προσωπικού, δημιουργία αναμνήσεων, δημιουργία παράδοσης, γενικευμένη συμμετοχή, αξιοποίηση της μουσικής και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα⁶², ωφέλεια για τους μαθητές από τη μουσική εκπαίδευση. Έτσι, σε αυτό το κεφάλαιο καταγράφονται απαντήσεις που έχουν αναδείξει τόσο τη σκέψη των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ, όσο και τη δράση τους, αποτυπωμένη σε όψεις της διαμορφούμενης μουσικής κουλτούρας των σχολείων τους στην πράξη.

Μετά το τέλος της παράθεσης του πραγματολογικού υλικού ή κατά τη διάρκειά της, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, κατατίθεται σχολιασμός, ο οποίος δομείται κάθε φορά πάνω στη βάση των ευρημάτων της έρευνας και επιχειρεί να καταλήξει σε πορίσματα που αναδεικνύουν τη συσχέτιση ανάμεσα στους θεσμούς και τα πρόσωπα και διακρίνει τους παράγοντες που συνδιαμορφώνουν τη μουσική κουλτούρα κάθε σχολείου με ΔΕΜΑ ή ΔΕΓΜ σε ενδυναμωτές και

⁶² Αυτή η διαπίστωση του Crabbe (2008) συνομιλεί και με τη σειρά ερωτημάτων που εξετάζει ζητήματα διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας σε σχέση με τη Μουσική. Εντούτοις συχνά οι ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ με αφορμή αυτή τη διαπίστωση έρχονται να συμπληρώσουν ενδιαφέροντα στοιχεία.

αναστολείς. Επειδή στην έρευνα αποτυπώνονται συχνά επιδιώξεις, προσδοκίες ή προσπάθειες που δεν έχουν ολοκληρωθεί στο παρόν της έρευνας αυτοί οι ενδυναμωτές και αναστολείς καταγράφονται κάποιες φορές ως ενδεχόμενοι. Σε αυτή τη φάση του κειμένου χρησιμοποιούνται πίνακες που αποτυπώνουν τη μουσική κουλτούρα των σχολείων της έρευνας μέσα από μια τέτοια οπτική. Χρειάζεται να επισημανθεί ότι σε αυτούς τους πίνακες αξιοποιούνται στοιχεία που αφορούν στη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας κάθε σχολικής μονάδας και έχουν παρουσιαστεί σε όλη την έκταση της έρευνας, δηλαδή και σε αυτό και στα προηγούμενα κεφάλαια.

Εδώ πάντως, και με αφορμή αυτή την τελευταία παρατήρηση, οφείλω να αναφερθώ σε ένα σημαντικό στοιχείο που αφορά στη συγγραφή και συνεπακόλουθα την ανάγνωση αυτού του τμήματος της διατριβής, τη μερική δηλαδή αυτοτέλεια του κεφαλαίου και την ουσιώδη σύνδεσή του με τα δυο προηγούμενα. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως, αν κάποιος το διαβάσει αυτοτελώς, ενδεχομένως θα θεωρήσει κάποια στοιχεία του πίνακα αυθαίρετα. Αν όμως το διαβάσει ως συνέχεια των προηγούμενων κεφαλαίων θα διαπιστώσει ότι όχι μόνο δεν υφίσταται κάποια τέτοια αυθαιρεσία, αλλά αντίθετα αυτό το κεφάλαιο αποτελεί τρόπον τινά το επιστέγασμα των δύο προηγούμενων. Και αυτό προκύπτει εύλογα από το γεγονός ότι η διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας στα σχολεία της έρευνας (κύριο αντικείμενο του παρόντος κεφαλαίου) σχετίζεται άμεσα τόσο με την προσωπικότητα εκάστου ΔΕΜΑ ή ΔΕΓΜ (κύριο αντικείμενο μελέτης του πρώτου κεφαλαίου), όσο και με τη διδασκαλία και την εν γένει παρουσία της μουσικής στο σχολείο που διευθύνει (κύριο αντικείμενο μελέτης του δεύτερου κεφαλαίου).

Εξυπακούεται ότι στο κείμενο, τόσο κατά την παρουσίαση του πραγματολογικού υλικού, όσο και στο μέρος με τα πορίσματα, εστιάζω σε έναν ή περισσότερους από τους βασικούς ερμηνευτικούς άξονες που υιοθετώ στην έρευνα, δηλαδή: α) τις δύο προτεινόμενες στη διατριβή θεωρίες, του «επεκτεινόμενου πυλώνα» και της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» και β) τη θεωρία της επιτέλεσης.

Α΄ ΕΝΟΤΗΤΑ

ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΤΩΝ

ΤΕΣΣΑΡΩΝ «ΑΝΤΑΡΤΩΝ» ΔΕΜΑ

Στην παρούσα ενότητα εξετάζονται οι σχολικές κουλτούρες τριών εξαθέσιων κι ενός οκταθέσιου, τεσσάρων δηλαδή σχολείων με ΔΕΜΑ Α. Η έρευνα, παρά την ύπαρξη κοινού ερωτηματολογίου για όλους τους διευθυντές, φωτίζει λίγο διαφορετικά τη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας σε καθένα από αυτά τα σχολεία. Στο πρώτο, δίνονται στοιχεία από μια ολόκληρη τετραετή θητεία, στο δεύτερο από το πρώτο έτος της θητείας, στο τρίτο από τους πρώτους μήνες της θητείας. Όσο για το τέταρτο, είναι το σχολείο το οποίο μπορεί η έρευνα να παρακολουθεί διαρκώς και να επικαιροποιεί τα δεδομένα της μελετώμενης διαμόρφωσης, αφού ο ερευνητής και ο ΔΕΜΑ συνυπάρχουν στην ίδια ενσώματη οντότητα.

Σε κάθε περίπτωση και οι τέσσερις ΔΕΜΑ συνεισφέρουν σημαντικά στην έρευνα, τόσο στα σημεία όπου οι απόψεις τους και τα βιώματά τους συγκλίνουν, όσο και σε εκείνα όπου παρουσιάζονται σημαντικές αποκλίσεις. Οι όποιες συγκλίσεις βοηθούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων που επαληθεύονται από διάφορες πηγές. Οι αποκλίσεις πάλι υποβοηθούν τη συγκρότηση μιας διευρυμένης αντίληψης σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση μουσικής κουλτούρας σε σχολεία με ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ ειδικότερα, αλλά και σε όλα τα σχολεία γενικότερα.

ΙΩΑΚΕΙΜ ΚΑΛΛΙΠΟΛΙΤΗΣ

Η ΣΠΕΙΡΑ ΤΟΥ SWANWICK ΚΑΙ ΤΟ «ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ»

Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης αποτελεί χαρακτηριστικό δείγμα ΔΕΜΑ που προτάσσει τη μουσικοπαιδαγωγική ορθότητα έναντι κάθε άλλης επιδίωξης. Αυτό το στοιχείο καθιστά την απάντησή του σχετικά με το πώς αποτιμά ο ίδιος την εμπλοκή της μουσικής στις εκδηλώσεις του σχολείου όχι απλώς ενδιαφέρουσα, αλλά και κρίσιμη για τη διατριβή, αφού σε αυτή ενυπάρχουν στοιχεία που δεν απαντώνται σε κανένα άλλο σημείο της έρευνας.

Συγκεκριμένα, στην αρχή της απάντησης μου μετέφερε, όπως ήταν αναμενόμενο, την πεποίθησή του ότι είναι πολύ σημαντικό να εμπλέκονται ενεργά οι μαθητές στην προετοιμασία και παρουσίαση των διάφορων εκδηλώσεων, διότι «δείχνεις ότι κάτι γίνεται», χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δουλεύεις «για το θεαθήναι». Γι' αυτό, και εδώ ακριβώς είναι το αναπάντεχο στοιχείο των λόγων του, στο ξεκίνημα της θητείας του είχε προτείνει να μην παρουσιαστούν στους γονείς οι δυο πρώτες γιορτές, αφού δεν υπήρχε χρόνος να συνυπάρξουν αρμονικά και να υπηρετηθούν επιτυχώς και οι παιδαγωγικές και οι αισθητικές επιδιώξεις. Σε αυτή την πρόταση τον ώθησε και η επίγνωση

ότι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να καταφύγουν σε αντιπαιδαγωγικές συμπεριφορές για να προλάβουν να προετοιμάσουν μια εκδήλωση. Ο ίδιος όμως ήταν σαφής: «χάνουμε πράγματα» όταν μια παρουσίαση αντιμετωπίζεται ως αυτοσκοπός. Αντίθετα, κατά την κρίση του, μια σχολική εκδήλωση έχει νόημα όταν προκύπτει ως η φυσική κατάληξη μιας προετοιμασίας που υπακούει σε παιδαγωγικές αρχές. Η εισήγησή του δεν έγινε αποδεκτή, τουλάχιστον ως προς αυτό το σημείο. Πέτυχε, ωστόσο, να μεταβάλλει τον τρόπο με τον οποίο οργάνωναν παλαιότερα τις γιορτές, όπου επιλέγονταν κάποιοι μαθητές από διάφορες τάξεις, προτείνοντας να αναλαμβάνουν συγκεκριμένες τάξεις στο σύνολό τους συγκεκριμένες γιορτές. Αυτή η προσέγγιση παγιώθηκε στα χρόνια της θητείας του, θεωρήθηκε πιο αποτελεσματική και πιο διαχειρίσιμη, ενώ παράλληλα βοήθησε στο να δεθούν περισσότερο οι μαθητές κάθε τμήματος και μεταξύ τους και με τον δάσκαλό τους.

Ύστερα από μια τέτοια απάντηση, αισθάνομαι την ανάγκη να προβώ σε δυο θεωρητικές παρατηρήσεις, ανθρωπολογικού κυρίως ενδιαφέροντος.

α. Η διένεξη μεταξύ του ΔΕΜΑ και των άλλων εκπαιδευτικών σε σχέση με το ζήτημα της ανοιχτής ή όχι παρουσίασης των δυο πρώτων εορτασμών ερμηνεύεται σύμφωνα με τη θεωρία της επιτέλεσης όχι ως μια απλή διαφορά απόψεων αλλά ως μια διαφορετική νοηματοδότηση του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης, ως εκπαιδευτικός Μουσικής, θεωρεί κυρίαρχη την παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του, κρίνει ότι κάθε εκπαιδευτική ενέργεια οφείλει να προασπίζει την παιδαγωγική ωφέλεια των μαθητών. Αντίθετα, οι άλλοι εκπαιδευτικοί θεωρούν αδιανόητο να μη δείξουν τη δουλειά τους στο καθιερωμένο πλαίσιο των εθνικών εορτών, να μην προβάλουν κάτι, άσχετα από το αν αυτό το κάτι συνοδεύεται από παιδαγωγικά «ατυχήματα». Υποκινούνται περισσότερο από ένα χρέος που υπακούει στη συνήθεια και υποθάλπεται από τον φόβο απέναντι στην κρίση και τα σχόλια των γονέων. Η σύγκρουση αυτή όμως δεν προκύπτει μόνο από τη διαφορετική νοηματοδότηση του ρόλου αλλά και από τη διαφορετική χρονική στιγμή ένταξης στην κουλτούρα του σχολείου. Ο νεοεισελθών ΔΕΜΑ χρειάζεται χρόνο να γνωρίσει τα παιδιά, τα παιδιά έχουν επίσης ανάγκη κάποιον χρόνο να γνωρίσουν τον νέο εκπαιδευτικό Μουσικής και διευθυντή τους. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τέτοιο πρόβλημα. Είναι οι διαχρονικοί φορείς της κουλτούρας του σχολείου και δεν φαίνεται να έχουν τη διάθεση να συμμεριστούν στο σύνολό τους τις σκέψεις και τις απόψεις του νέου τους διευθυντή.

Συμμερίζονται ωστόσο τις διευθυντικές εκείνες προτάσεις τις σχετιζόμενες με τον τρόπο οργάνωσης των εκδηλώσεων που διευκολύνουν τον ρόλο τους και βελτιώνουν την εικόνα τόσο του σχολείου γενικά, όσο και τη δική τους ειδικότερα.

β. Η θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» βλέπει στην περίπτωση του Ιωακείμ Καλλιπολίτη μια θαυμάσια ευκαιρία εφαρμογής στην πράξη αλλά και έναν δισταγμό – επιστημονική πρόκληση. Η τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού Μουσικής σε θέση διευθυντή σε σχολική μονάδα όπου δεν υπήρχε πρωτίτερα εκπαιδευτικός Μουσικής δίνει στον νέο διευθυντή ένα τεράστιο πλεονέκτημα στο ξεκίνημα της θητείας του. Ότι διδάξει και ό,τι παρουσιάσει αξιολογείται από όλους (γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές) με επιείκεια ή ακόμη και με ενθουσιασμό, καθώς συγκρίνεται με την προϋπάρχουσα έλλειψη, για να μην πω ανυπαρξία, μουσικής εκπαίδευσης. Πώς εξηγείται τότε η - δυνατόν να εκληφθεί και ως ανασφάλεια ή ανεπάρκεια – απροθυμία του να προβάλλει το διδακτικό του έργο; Πού ακριβώς εδράζεται το παιδαγωγικό του κώλυμα; Είναι αλήθεια ότι οι δυο πρώτες γιορτές, 28^η Οκτωβρίου και Πολυτεχνείο, βρίσκονται χρονικά πολύ κοντά στην έναρξη του σχολικού έτους και ότι οι προβλεπόμενες από το επίσημο ωρολόγιο πρόγραμμα ώρες για τη διδασκαλία της Μουσικής είναι ελάχιστες (μία ώρα την εβδομάδα ανά τμήμα). Δεν είναι όμως μόνο αυτό. Ο ίδιος ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης το θέτει πολύ εύστοχα: «Δεν μπορείς να έχεις την απαίτηση από ένα πρωτάκι να γράφει και να διαβάζει (εννοεί τον Οκτώβριο και τον Νοέμβριο). Πώς έχεις την απαίτηση από ένα μουσικό πρωτάκι»; Όντως οι μαθητές που δεν έχουν ξαναδιδαχθεί Μουσική στο σχολείο είναι «μουσικά πρωτάκια» ανεξάρτητα από την ηλικία τους. Αλλά και πέρα από αυτό, όταν χρησιμοποιεί τη φράση «αυτή την απαίτηση» εννοεί πολύ περισσότερα από όσα θα μπορούσε να καταλάβει κάποιος προσεγγίζοντας κάπως επιπόλαια τον λόγο του. Η απαίτηση στην οποία αναφέρεται είναι η απαίτηση για εφαρμογή ενός μοντέλου διδασκαλίας, όπου, όπως θα φανεί στη συνέχεια του παρόντος υποκεφαλαίου, οι μαθητές συμμετέχουν βιωματικά, αβίαστα και δημιουργικά. Κάτι τέτοιο απαιτεί χρόνο, πολύ χρόνο, πολύ περισσότερο από τον χρόνο που η ελληνική εκπαίδευση διαθέτει. Η υποχρέωση για άμεση χρονικά επιτέλεση σε ανεκπαιδευτους μουσικά μαθητές σημαίνει περιορισμό, αν όχι κατάργηση, του επιδιωκόμενου βιωματικού, αβίαστου και δημιουργικού τρόπου προετοιμασίας του μουσικού μέρους μιας επίσημης σχολικής επιτέλεσης. Και ασφαλώς μέσα στη λέξη «απαίτηση» κρύβεται και ένα πάντοτε καθοριστικό κριτήριο, ιδιαίτερα

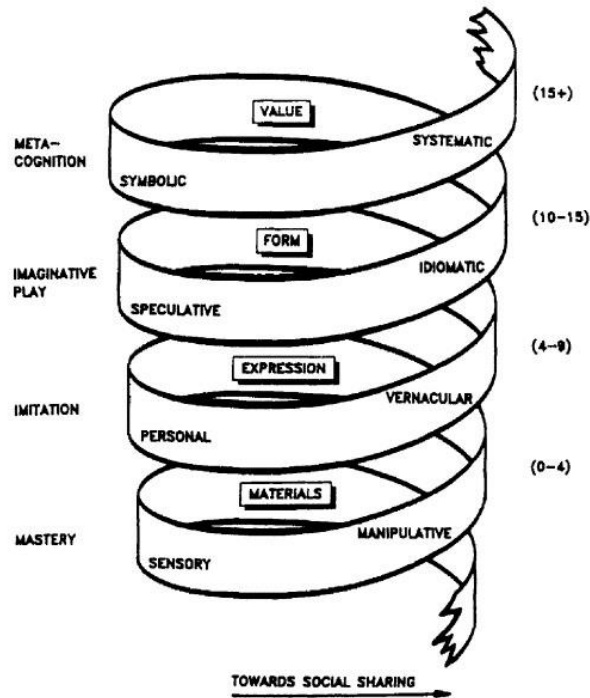
για τους εκπαιδευτικούς μαθημάτων τέχνης: το αισθητικό κριτήριο. Μια καλλιτεχνική μαθητική επιτέλεση οφείλει ως προϊόν εκπαίδευσης να επιτυγχάνει ένα στοιχειώδες έστω επίπεδο καλαισθησίας. Και είναι γνωστό σε όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση πως η έλλειψη επαρκούς χρόνου ενασχόλησης κάθε άλλο παρά συντείνει προς ένα τέτοιο επίτευγμα.

Προχωρώντας στο σημαντικό για την έρευνα ερώτημα που αφορά στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται την έννοια «μουσική κουλτούρα σχολείου», ο συνομιλητής μου έδωσε έναν πολύ ενδιαφέροντα ορισμό της έννοιας.

Αβίαστο τραγούδι απ' όλους, αβίαστη ακρόαση απ' όλους, αβίαστη δημιουργία με αίσθημα έμπνευσης και χαράς μέσα από συνεχή συνεργασία, αλληλεπίδραση, νέες ιδέες, "πάμε να το δοκιμάσουμε", όχι πάντως αγγαρεία και διεκπεραίωση.

Μια τέτοια περιγραφή του όρου δείχνει να εδράζεται στην αντίληψη του Βρετανού πανεπιστημιακού καθηγητή Keith Swanwick. Στο συμπέρασμα αυτό με οδηγεί τόσο το περιεχόμενο του ορισμού, όσο και η από την έρευνα προκύπτουσα γνώση ότι ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης έχει εντρυφήσει στη θεωρητική σκέψη του Swanwick, καθώς έχει μαθητεύσει σε μεταπτυχιακό επίπεδο κοντά του. Προκειμένου μάλιστα να καταστεί σαφέστερο το επιχειρήμα μου χρησιμοποιώ κατά την ανάπτυξή του πλάγιους υπογραμμισμένους χαρακτήρες για επτά κύριες έννοιες - κλειδιά που παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω.

Η βάση της φιλοσοφικής σκέψης του Swanwick, όπως αναπτύσσεται στο βιβλίο *A Basis for Music Education* (1979), εδράζεται στην αναζήτηση της πληρότητας πρώτα του νοήματος που φέρει από μόνη της μια μουσική και έπειτα των συναισθημάτων που προκαλεί αυτή η πλήρης νοήματος μουσική. Αυτό όμως που τον κατέστησε εμβληματικό στον χώρο της Μουσικής Παιδαγωγικής υπήρξε το ότι, επηρεασμένος από τον Piaget, εισήγαγε ένα σπειροειδές μοντέλο ανάπτυξης της μουσικής κατανόησης, που περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα: *υλικά, έκφραση, μορφή και αξίες* (Swanwick, K., 1979, Swanwick, K.&Tillman, J., 1986). Εδώ αρμόζει να τονιστεί και η κοινωνική διάσταση αυτού του μοντέλου, το πέρασμα από την ατομικότητα στη συλλογικότητα, όπως δεικνύει το βέλος που βρίσκεται στη βάση του παρακάτω διαγράμματος, όπου γίνεται προφανής η ένταξη της ατομικής μουσικής ανάπτυξης σε κοινωνικό πλαίσιο.

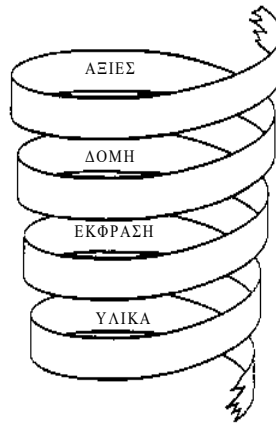


Η σπείρα της μουσικής ανάπτυξης (Swanwick, K. & Tillman, J., 1986)

Πράγματι, τα λόγια του συνομιλητή μου σε αυτό το σημείο μου επιτρέπουν να προχωρήσω σε μια διασύνδεση της άποψής του για το νόημα της μουσικής κουλτούρας με το περιεχόμενο της διδασκαλίας του Keith Swanwick.

Στην αρχή του ορισμού της μουσικής κουλτούρας ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης ξετυλίγει και αποκαλύπτει συνοπτικά, αλλά μεστά, το νόημα της μουσικής εμπειρίας των μαθητών («αβίαστο τραγούδι,... αβίαστη ακρόαση,... δημιουργία»). Αυτό μάλιστα μπορεί να συνδεθεί με τα τρία πρώτα επίπεδα της σπείρας. Το τραγούδι και η ακρόαση βρίσκονται στη βάση της σπείρας, καθώς συνδέονται με τα υλικά (*materials*). Η δημιουργία ξεκινά από το δεύτερο επίπεδο, καθώς αποτελεί έκφραση (*expression*), αλλά μπορεί να οδηγηθεί και στα ανώτερα επίπεδα (*μορφή, αξίες /form, value*) όσο οι δεξιότητες των μαθητών βελτιώνονται. Στη συνέχεια του ορισμού αποκαλύπτεται και η πληρότητα των *συναισθημάτων* («αίσθημα έμπνευσης και χαράς»), ενώ το αρχικά επαναλαμβανόμενο εκφρασμένο πέρασμα από την ατομικότητα στη συλλογικότητα («... απ' όλους,... απ' όλους...») καταλήγει να αποδίδεται με μεγαλύτερη σαφήνεια («συνεργασία, αλληλεπίδραση»). Στο τέλος, αποκαλύπτεται η κορυφή της σπείρας (*αξίες*), όπου η θετική αποτίμηση της συσσωρευμένης μουσικής εμπειρίας, αν και διατυπώνεται αρνητικά («όχι πάντως

αγγαρεία και διεκπεραίωση»), κατατείνει σε μια αέναη εκτύλιξη της σπείρας μέσα από την εξεύρεση νέων ιδεών και την παρακίνηση για νέες δοκιμές («νέες ιδέες, “πάμε να το δοκιμάσουμε”»).



Το σπινάλι μουσικής ανάπτυξης στην ελληνική βιβλιογραφία
(Swanwick&Tillman, 1986 στο Μαρκέα, 2001)⁶³.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να επισημάνω κάτι που επιβεβαιώνεται επαναληπτικά στη μελέτη. Οι σπουδές των συμμετεχόντων διευθυντών, που συχνά καλύπτουν περισσότερους από έναν τομείς του επιστητού, καθορίζουν σημαντικά τη σκέψη και τη δράση τους και μέσω αυτών και τη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας των σχολείων τους. Στην περίπτωση του Ιωακείμ Καλλιπολίτη είναι ακριβώς αυτό το σημείο, όπου αναδεικνύεται και ο λόγος για τον οποίο η μουσική κουλτούρα του σχολείου του δεν επιδιώκεται να είναι τόσο εμφαιτικά εξωστρεφής όσο σε άλλες περιπτώσεις ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ. Η ουσία της μουσικής κουλτούρας, όπως την αντιλαμβάνεται, εδράζεται στην αίθουσα διδασκαλίας, εμπυχώνεται από τους μαθητές και τον ίδιο, επαληθεύεται στον αβίαστα δημιουργικό χαρακτήρα της. Γι' αυτό και, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, οι πρώτες επιτελέσεις της θητείας του, αφού δεν είχαν τον χρόνο να προετοιμαστούν αβίαστα, ήταν κατά την κρίση του καλύτερο να αποφευχθούν.

⁶³Μαρκέα, Γ. (2001). Η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Μουσικής, Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*, 417 -426. Αθήνα, Μεταίχιμο.

Επιστρέφοντας στο ερωτηματολόγιο και τη συνομιλία μας, όταν έθεσα το δίλημμα αν το σχολείο αποτελεί μέσο μεταβίβασης κουλτούρας ή πεδίο πολιτισμικών συγκρούσεων, ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης ισορρόπησε σε μια αμφίγνωμη διάθεση.

Εξαρτάται από τα άτομα που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα. Εξαρτάται από τι πνεύμα πρεσβεύει καθένας, ποια είναι η πρόθεση του καθενός και τελικά τι θέλει να πετύχει. Σίγουρα μεταβιβάζεται η κουλτούρα αλλά σίγουρα υπάρχουν και συγκρούσεις.

Εδώ χρειάζεται να σταθώ λίγο αναστοχαστικά στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποίησα το μεθοδολογικό εργαλείο της συνέντευξης. Το συγκεκριμένο ερώτημα προέκυψε κατά τη διάρκεια της συγγραφής της ερευνητικής πρότασης ως αποτέλεσμα βιβλιογραφικής έρευνας. Είναι επομένως λογικό ο εκάστοτε συνομιλητής μου να μην έχει το αντίστοιχο βιβλιογραφικό υπόβαθρο. Εδώ όμως υπάρχει μια επιπλέον περιπλοκή. Ενώ το ερώτημα κάνει λόγο για πολιτισμικές συγκρούσεις, ο συνομιλητής μου φαίνεται να παραγνωρίζει το επίθετο «πολιτισμικές» και εστιάζει στο ουσιαστικό «συγκρούσεις». Αυτό βέβαια αποτελεί απότοκο μιας συνομιλίας, στην οποία οι αναφορές σε συγκρούσεις δεν ήταν και τόσο σπάνιες. Παρ' όλα αυτά, οι συγκρούσεις στις οποίες αναφέρεται ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης μπορούν κάλλιστα να θεωρηθούν και πολιτισμικές, με την έννοια ότι ο ίδιος έχει παρουσιάσει τον διευθυντή εαυτό του ως «εξωτικό φρούτο», ως δηλαδή μετέχοντα μιας άλλης πολιτισμικής ταυτότητας. Προλαμβάνοντας μάλιστα κατά κάποιον τρόπο το επόμενο ερώτημα, συμπλήρωσε:

«Δεν νομίζω ότι είναι ή το ένα ή το άλλο. Είναι μια δυναμική διαδικασία».

Ωστόσο, όταν τον ρώτησα αν θεωρεί ότι η κουλτούρα νοείται δυναμικά ως διαδικασία ή στατικά ως σύστημα, κατέληξε σε έναν ενδιαφέροντα συγκερασμό.

Νομίζω ότι εκ των πραγμάτων ζεις μια διαδικασία. Βέβαια, αν έχεις την ψυχραιμία και την παιδεία να αποστασιοποιηθείς και να το δεις από πιο μακριά πιθανώς να το βλέπεις και ως ένα σύστημα που όμως εμπεριέχει διαδικασίες. Είναι σαν το σύμπαν. Μια διαρκής ροή.

Αυτή η θεώρηση, βρίσκεται πολύ κοντά και στο πνεύμα της διατριβής, όπου η δυναμική θεώρηση της κουλτούρας των ερευνώμενων σχολικών μονάδων, τόσο της γενικότερης όσο και της αμιγώς μουσικής, συνυφαίνεται με τη συστημική θεώρηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που αποτελεί ένα κατά βάση στατικό συγκείμενο.

Εστιάζοντας τώρα περισσότερο στα ζητήματα που αφορούν κατεξοχήν τη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας στο σχολείο του Ιωακείμ Καλλιπολίτη αναδείχθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης στοιχεία αξιοποιήσιμα για την έρευνα. Έτσι, ενώ είναι αναμενόμενο και σχεδόν αυτονόητο ότι ο ίδιος ήταν ο μόνος διδάσκων το μάθημα της Μουσικής, συμπληρώνοντας και τις ώρες που περίσσευαν για την κάλυψη του διευθυντικού ωραρίου με Ευέλικτη Ζώνη στο πρωινό πρόγραμμα και Μουσική στο Ολοήμερο, υπήρχε στον σύλλογο διδασκόντων και μια εκπαιδευτικός που γνώριζε το σύστημα Orff. Αν και δεν είχε εξειδικευμένες μουσικές γνώσεις, αγαπούσε τις καινοτομίες και «ποιαδήποτε σχολική γιορτή έπαιρνε εκείνη, πάντοτε είχε να παρουσιάσει κάτι δημιουργικό».

Διακόπτοντας για λίγο τη φωνή του συνομιλητή μου, θα ήθελα να σχολιάσω ότι εδώ εμφανίζεται ένας ασυνήθιστος ενδυναμωτής της μουσικής κουλτούρας, ο οποίος ήταν παρών και τα τέσσερα χρόνια της διευθυντικής θητείας, αλλά μπορούσε να κάνει αισθητή την παρουσία του, μόνο μια φορά τον χρόνο, όταν το τμήμα του αναλάμβανε κάποια από τις γιορτές. Στην ουσία όμως, η ενσωμάτωση στην καθημερινή διδασκαλία στοιχείων από το σύστημα Orff συνιστά έναν διαρκή εμπλουτισμό της μουσικής εκπαίδευσης των μαθητών αυτής της δημιουργικής δασκάλας και αυτό με τη σειρά του έχει θετική επίπτωση και στη διδασκαλία της Μουσικής από τον Ιωακείμ Καλλιπολίτη, τουλάχιστον για το συγκεκριμένο τμήμα.

Ιδιαίτερα πάντως ενδιαφέρουσα υπήρξε η συνέχεια της συνομιλίας όταν έθεσα το ερώτημα που εξετάζει αν οι μαθητές αποκτούν προσωπικές μνήμες από μουσικές εμπειρίες, ενταγμένες στη σχολική ζωή. Η απάντηση του συνομιλητή μου αποκαλύπτεται σε δύο φάσεις, καθώς ο επί μέρους σχολιασμός της μου επιτρέπει να αναδείξω εναργέστερα ουσιώδη στοιχεία της μουσικής κουλτούρας του σχολείου του.

Αυτό ήταν και ο στόχος μου. Να δημιουργήσουμε έναν δικό μας κοινό μουσικό, όχι ακριβώς κώδικα, αλλά ένα δικό μας μουσικό πλαίσιο, στο οποίο είχα τον πρώτο ρόλο στο να δείξω, να παίξω, να εξηγήσω, να δημιουργήσω μουσική, αλλά πάντοτε σε συνεργασία με τους μαθητές.

Εδώ προβάλλεται εξαιρετικά ευσύνοπτα η σπουδαιότητα του μαθήματος της Μουσικής και πλάθεται ένα πολύ ισχυρό επιχείρημα: η ίδια η διαδικασία της διδασκαλίας, θεωρημένη ως διαδικασία διαμόρφωσης ενός μουσικού πλαισίου, όπου συνεισφέρουν συνεργατικά μαθητές και εκπαιδευτικός Μουσικής, καλλιεργεί τη μνήμη. Αυτό το ίδιο το μάθημα καθίσταται

αξιομνημόνευτο και ως τέτοιο προβάλλεται από τον Ιωακείμ Καλλιπολίτη. Είναι το μάθημα, και όχι κάτι πέρα από αυτό, η δυνατή εμπειρία που χαράζεται ανεξίτηλα στη μνήμη. Είναι το μάθημα, ως υπόδειξη, ως παιχνίδι, ως εξήγηση, ως μουσική δημιουργία, ως συνεργασία δασκάλου – μαθητών.

Η αίθουσα διδασκαλίας αποτελεί τον κύριο χώρο δημιουργίας αναμνήσεων. Υπάρχει όμως και ένας άλλος χώρος που λειτουργεί και συμβολικά και πραγματικά ως μνημονική παρακαταθήκη.

Επίσης με ενδιέφερε πάρα πολύ το να έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ολοκληρωμένες μουσικές συναυλίες σε προγράμματα. Π.χ. επισκεφτήκαμε πάρα πολλές φορές το Μέγαρο Μουσικής για να παρακολουθήσουμε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ήταν ένα σημείο αναφοράς. Ήταν η γλώσσα μας κατά κάποιον τρόπο. Αυτό επιτεύχθηκε τα τέσσερα χρόνια που ήμουν εκεί.

Με βάση τη ροή της σκέψης του συνομιλητή μου, το Μέγαρο Μουσικής δεν υφίσταται ως εξέχουσα οντότητα που αφίσταται της εκπαιδευτικής πράξης. Κάθε άλλο: εντάσσεται σε αυτήν. Ο μετασχηματισμός του Μεγάρου από έναν εμβληματικό και μάλλον απόμακρο προορισμό σε σταθερό σημείο αναφοράς στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού Μουσικής και μαθητών, κυρίως μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής, με άλλα λόγια η εννοιολογική μετάβασή του από το πεδίο του εξωτικού σε αυτό του οικείου, θα φαινόταν σε περίπτωση λεγομένων άλλου ΔΕΜΑ, ως μια επικίνδυνη διανοητική ακροβασία. Όπως όμως συμβαίνει σε όλες σχεδόν τις συνεντεύξεις, όπου μπορώ να ανιχνεύσω μια συνέπεια στα λεγόμενα των συνομιλητών μου, έτσι και εδώ: αναδύεται διαρκώς μέσα από τα λεγόμενα του Ιωακείμ Καλλιπολίτη η επιρροή της σκέψης του KeithSwanwick, η οποία εδράζεται στην αναζήτηση της πληρότητας πρώτα του νοήματος που φέρει από μόνη της μια μουσική και έπειτα των συναισθημάτων που προκαλεί αυτή η πλήρης νοήματος μουσική. Η παρακολούθηση με ένα τέτοιο πνεύμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των ενταγμένων σε αυτά συναυλιών στο Μέγαρο, ωθούν τους μαθητές μαζί και τον εκπαιδευτικό Μουσικής στην συλλογική προσπάθεια αναζήτησης, εξεύρεσης και αποτύπωσης των μουσικών νοημάτων και συναισθημάτων που προκαλούνται κατά τη διάρκεια αυτών των εκπαιδευτικών επισκέψεων. Παράλληλα, η συχνότητα των επισκέψεων εξασφαλίζει μια αυξημένη σύνδεση ανάμεσα στην εντός σχολείου διδασκαλία και στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές παρακολουθούν τις συναυλίες και τα προγράμματα. Το σχήμα «δείχνω, παίζω, εξηγώ, δημιουργώ

σε συνεργασία», εμπεδωμένο ως μοτίβο ανάπτυξης της διδασκαλίας στην τάξη, μεταφέρεται ως μοτίβο παρακολούθησης στον χώρο του Μεγάρου. Έτσι η οικειοποίηση του Μεγάρου, χωρίς να αποδομεί την αίγλη του, προάγει τη σύνολη μουσική εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο του και εντείνει το μνημονικό αποτύπωμα της διαδικασίας αυτής στους μαθητές. Επομένως, τόσο η δημιουργία ενός κοινού πλαισίου μουσικής συναντίληψης μεταξύ ΔΕΜΑ και μαθητών στην τάξη, όσο και η κατ' επανάληψη παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο Μέγαρο Μουσικής λειτουργούν ως ενδυναμωτές της μουσικής κουλτούρας του σχολείου.

Η περιγραφή της μουσικής κουλτούρας του σχολείου έγινε ακόμη πιο ζωντανή, όταν έθεσα το ζήτημα της δημιουργίας μιας ιδιαίτερης παράδοσης μέσα από τις διάφορες μαθητικές καλλιτεχνικές εκδηλώσεις. Ο συνομιλητής μου βρήκε την ευκαιρία να αναφερθεί σε τρεις αρχές που αποτελούσαν ταυτόχρονα και στόχους: α) καθολική συμμετοχή μαθητών σε χορωδία και ορχήστρα / β) δημιουργία ρεπερτορίου / γ) φροντίδα για τους μαθητές με εξαιρετικό ταλέντο.

α) Πάντοτε στόχος μου ήταν όλα τα παιδιά να τραγουδούν ως σύνολο. Δεν έγινε ποτέ επιλογή παιδιού λόγω κάποιας ξεχωριστής ικανότητας, λόγω φωνής ή γνώσης κάποιου οργάνου. Προσπαθήσαμε να δράσουμε σαν ομάδα. Όλα τα μέλη όμως της ομάδας έπρεπε να είναι μέλη χορωδίας και ορχήστρας ταυτόχρονα.

β) Καθιερώσαμε ένα ρεπερτόριο το οποίο εμπλουτιζόταν από χρονιά σε χρονιά, χωρίς όμως να κουράσει τα παιδιά, γιατί είναι δεδομένο ότι με τέσσερις ώρες τον μήνα πρέπει να παρουσιάσεις γιορτή - και αυτό έχει το κόστος του πολλές φορές και στο παιδαγωγικό πλαίσιο.

γ) Άλλη μου μέριμνα ήταν να δώσω την ευκαιρία σε παιδιά που έβλεπα ότι διαθέτουν κάποιο ξεχωριστό ταλέντο να ενημερωθούν οι γονείς και να τους δοθεί η ευκαιρία να προχωρήσουν παραπέρα. Παραδείγματος χάρη υπήρξε μαθήτρια που είχε μια εξαιρετική φωνή, ήταν από Αλβανία, δεν είχε τη δυνατότητα (την οικονομική εννοεί) για να προχωρήσει παραπέρα, αλλά πέρασε από ακρόαση στο Ωδείο Αθηνών και ήταν υπότροφος αυτά τα τέσσερα χρόνια (της θητείας του).

Προσπερνώ γρήγορα το ερώτημα που αναφέρεται στη γενίκευση της μουσικής κουλτούρας με τη συμμετοχή και άλλων εκπαιδευτικών ή και γονέων. Ίσως «λόγω χαρακτήρα», ίσως πάλι

«λόγω των υποχρεώσεων του σχολείου», «δεν βρέθηκε ποτέ χρόνος για κάτι τέτοιο», μολονότι «θα ήτανε πάρα πολύ ωραίο».

Επανερχόμενος σε ζητήματα διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας, στο πλαίσιο που τα θέτει ο Crabbe (2008), αλλά και ως αφορμή επαλήθευσης ή/και περαιτέρω τεκμηρίωσης των ήδη λεχθέντων παραπάνω από τον συνομιλητή μου, βρέθηκα μπροστά σε μια γενική, θεωρητικού τύπου τοποθέτηση, που δεν εστίαζε καθόλου στα εντός σχολείου συμβαινόμενα.

Ο μουσικός μπορεί διαθεματικά να προσεγγίσει πάρα πολλά αντικείμενα και ταυτόχρονα να έχει ακριβή γνώση της μουσικής. Ο εκπαιδευτικός που δεν γνωρίζει μουσική θα προσεγγίσει ακαδημαϊκά, όπως το λέω εγώ, όλα τα αντικείμενα και πιθανόν να διανθίσει, να το εμπλουτίσει λίγο με ακρόαση μουσικής, αλλά δεν θα ψάξει τον κώδικα της μουσικής για να αξιοποιήσει εκεί που πρέπει.

Η συνέχεια πάντως ήταν αποκαλυπτική μιας κατάστασης δυνάμει συγκρουσιακής που σε κάθε περίπτωση αποτελεί βασικό διακύβευμα στη λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας και στη διαμόρφωση της μουσικής της κουλτούρας. Το ζήτημα της μουσικής των σχολικών εορτών έρχεται και επανέρχεται από ποικίλα μονοπάτια στις συνομιλίες μου με ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ.

Στο παρόν σημείο ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης εξανίσταται λόγω μιας συνήθους πρακτικής, σύμφωνα με την οποία ο δάσκαλος που έχει αναλάβει μια γιορτή ζητά από τον εκπαιδευτικό μουσικής να διδάξει στα παιδιά τραγούδια τα οποία τα έχει επιλέξει μόνος του ο δάσκαλος χωρίς να λαμβάνει υπόψη κανένα μουσικοπαιδαγωγικό κριτήριο.

Χρησιμοποιεί τη μουσική τελείως επιφανειακά, βέβαια με σκοπό τον εμπλουτισμό της γιορτής, αλλά αυτό δεν έχει να κάνει τίποτε με τη διδασκαλία της μουσικής καθαυτή.

Ακολούθως κάνει αναφορά και στο «αντίστροφο παράδειγμα», όπως το χαρακτηρίζει ο ίδιος.

Σε πειραματικό σχολείο όπου την πρωτοκαθεδρία την έχει ο μουσικός, εκείνος στήνει τον κορμό τον βασικό των τραγουδιών και έρχονται οι υπόλοιπες ειδικότητες και ο δάσκαλος και στήνουν το υπόλοιπο πλαίσιο.

Εδώ βρίσκομαι μπροστά σε μια λαμπρή ευκαιρία να αναδείξω θέματα και ερμηνευτικά και μεθοδολογικά, τα οποία αφορούν σημαντικά στη διατριβή. Με αυτά όμως, για να μην σπάσω τη συνέχεια της συνομιλίας, θα ασχοληθώ αμέσως μετά στο τμήμα της σύνδεσης των απαντήσεων του Ιωακείμ Καλλιπολίτη σε αυτό το τμήμα του ερωτηματολογίου με τους τρεις άξονες της διατριβής. Εδώ αρκούμε να συμπληρώσω ότι ο συνομιλητής μου επιβεβαίωσε την αλήθεια της εκφρασμένης υποψίας μου πως ο εκπαιδευτικός Μουσικής του «αντίστροφου παραδείγματος» ήταν ο Κορνήλιος Θεοδωρόπουλος, ο υποδιευθυντής και εκπαιδευτικός Μουσικής στο σχολείο του Δημοσθένη Ευαγγελίδη.

Το επόμενο προς συζήτηση ερώτημα είναι αυτό που εξετάζει αν προκύπτουν ωφέλειες για τους μαθητές από την επαφή τους με τη μουσική στο σχολείο. Ο συνομιλητής μου εμφανίστηκε κάπως σκεπτικιστής.

«Ναι (εννοεί ότι διαπιστώνει ωφέλειες), εφόσον αυτό γίνεται με συστηματικό τρόπο και με τρόπο που ακουμπάει τα παιδιά. Αν τα παιδιά πειστούν ότι αξίζει τον κόπο να επενδύσουν σ' αυτή τη διαδικασία, μπορεί να γίνει». Συμπλήρωσε μάλιστα ότι «είναι και θέμα οικογένειας», εξηγώντας πως πολλά παιδιά δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν, λόγω ελλιπούς διαπαιδαγώγησης στο σπίτι και μειωμένης αυτοπειθαρχίας.

Εδώ κανονικά θα τελείωνε η συνέντευξη, η οποία σε αυτή την τελευταία ενότητα έλαβε σχεδόν χαρακτήρα μουσικοπαιδαγωγικού σεμιναρίου. Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης, ίσως και λόγω του ότι δεν ήταν πλέον διευθυντής, ανέδυε την αύρα του έμπειρου εκπαιδευτικού Μουσικής και έδινε την εντύπωση πως το κύριο μέλημά του ήταν η μεστή παιδαγωγικού και μουσικού νοήματος διδασκαλία της Μουσικής και όχι η άσκηση διευθυντικού έργου. Άλλωστε αυτό το τελευταίο υπήρξε για αυτόν τόσο οδυνηρό, ώστε με οδήγησε στην επιλογή να προσθέσω ως επίλογο μια επιπλέον ερώτηση.

«Κλείνοντας και συνοψίζοντας, από όλη τη θητεία σου, αν σου έλεγα να διαλέξεις και να διατυπώσεις ποιο ήταν το μεγαλύτερό σου βάσανο, το μεγαλύτερό σου πρόβλημα, αυτό που σου δημιούργησε τη μεγαλύτερη ένταση, η πιο μεγάλη πρόκληση...»

Με αναστοχαστική ειλικρίνεια ο «αδικημένος» των κρίσεων του 2015 μου έδωσε μια απάντηση που και αυτή την καταγράψω τμηματικά με επεξηγηματικό τίτλο για κάθε τμήμα.

α) Ορισμός του προβλήματος

Θεωρώ ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα ήταν αυτή η αίσθηση της μη ισότιμης μεταχείρισης σε σχέση με τους διευθυντές ΠΕ 70, τους δασκάλους, που μπαίνουν και συμπληρώνουν το ωράριό τους και πέραν αυτού δεν έχουν κάποια άλλη ευθύνη. Εγώ ως μουσικός έπρεπε κάθε μήνα να είμαι υπεύθυνος με τρεις ώρες να παρουσιάσω γιορτή, να το κάνω αυτό τέσσερις – πέντε φορές τον χρόνο, ειδικά στο τέλος του καλοκαιριού που κάποιοι συνάδελφοι δε θέλανε να αναλάβουν, θεωρώντας ότι είναι προαιρετικό το πολιτιστικό ή το αθλητικό εορταστικό διήμερο.

β) Ιστορική αναδρομή

Εγώ έπρεπε λοιπόν δύο χρονιές, προκειμένου να μην έχω την αντίδραση των γονέων, αλλά και γιατί ήθελα να γίνει στο σχολείο μου αυτό το καλοκαιρινό κλείσιμο, να αναλάβω να τρέξω δύο καλοκαιρινές γιορτές μόνος μου με όλο το σχολείο, με συνεπικουρία κάποιων ελάχιστων εκπαιδευτικών που στήριζαν παρασκηνιακά, ας το πούμε, την όλη διαδικασία. Την τρίτη χρονιά λόγω των διοικητικών υποχρεώσεων με την εισαγωγή του myschool(ηλεκτρονική πλατφόρμα όπου καταγράφονται όλα τα δεδομένα του σχολείου) δεν ήταν δυνατόν να το τρέξω παραπέρα.

γ) Συμπέρασμα

Θεωρώ λοιπόν ότι αν απλώς ήμουν ο μουσικός που έμπαινε στην τάξη και έκανε μάθημα αλλά δεν είχε την ευθύνη της παρουσίασης θα ήμουν διοικητικά πολύ πιο χαλαρός σε σχέση με τις υποχρεώσεις που είχα όλη την τετραετή θητεία. Αυτό το μη ισότιμο ήταν πολύ βασανιστικό.

Να λοιπόν που διά στόματος ενός ΔΕΜΑ η φαντασική εικόνα του ΔΕΜΑ που έχει την ευχέρεια να κάνει ως διευθυντής όσα έκανε ως απλώς εκπαιδευτικός ή και ακόμη περισσότερα γκρεμίζεται εκκωφαντικά. Η ίδια η θέση του διευθυντή, αυτός ο μέγιστος φαντασικός ενδυναμωτής, προβάλλεται εδώ ως ο κατεξοχήν πραγματικός αναστολέας.

Αυτό όμως δεν είναι ένα γενικό συμπέρασμα. Είναι η αποτύπωση μιας ιδιαίτερης κατάστασης, μιας ιδιαίτερης περίπτωσης, η ιδιαιτερότητα της οποίας έχει αναδειχθεί και στα προηγούμενα κεφάλαια της έρευνας.

Έχοντας πλέον ολοκληρώσει την καταγραφή του περιεχομένου της συνομιλίας μου με τον Ιωακείμ Καλλιπολίτη είναι η κατάλληλη στιγμή για έναν σχολιασμό εφ' όλης της ύλης, πάντα βέβαια σε συσχέτιση με τους τρεις άξονες της διατριβής: σχολική ηγεσία, μουσική στην εκπαίδευση και μουσική κουλτούρα σχολικής μονάδας. Για λόγους μάλιστα πληρότητας περιεχομένου σε κάποια σημεία αξιοποιώ και υλικό από τα δυο προηγούμενα κεφάλαια.

Στα σχολεία που έχουν διαμορφώσει μια κουλτούρα παγιωμένη λόγω της μακροχρόνιας παρουσίας του ίδιου εκπαιδευτικού προσωπικού η έλευση ενός καινούριου διευθυντή αποτελεί πρόκληση για όλους. Η έλευση ενός ΔΕΜΑ αποτελεί ακόμη μεγαλύτερη πρόκληση. Ο ίδιος ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης φαίνεται να ρίχνει την ευθύνη για την πικρή επίγευση της θητείας του σε αυτή την ίδια την ειδικότητά του. Έτσι όμως είναι σαν να αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς Μουσικής από το να γίνουν διευθυντές. Υπάρχει μια μεγάλη αλήθεια σε αυτό. Οι εκπαιδευτικοί Μουσικής επιτελούν ένα σύνθετο έργο στις σχολικές μονάδες όπου εργάζονται και έχουν ανάγκη από στήριξη. Συνήθως, όταν αυτή η στήριξη υπάρχει, προέρχεται από τον διευθυντή. Όταν όμως ένας εκπαιδευτικός Μουσικής γίνει διευθυντής, έχει να στηρίξει τόσα άλλα πρόσωπα και τόσες καταστάσεις που δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι του περισσεύει δύναμη να στηρίξει τον εαυτό του. Αν δεν είχα θητεύσει κι εγώ αντίστοιχα προς τον συνομιλητή μου ως διευθυντής σε εξαθέσιο σχολείο με πολλά παρεμφερή χαρακτηριστικά σε σχέση με το δικό του, δεν θα μπορούσα να κατανοήσω σε βάθος το πρόβλημα του «μη ισότιμου».

Σύμφωνα με την προτεινόμενη στην παρούσα έρευνα θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» μπορεί να υπάρξει λύση για την αποκατάσταση της «ισοτιμίας». Αυτό όμως προϋποθέτει εξασφάλιση επιπλέον χρόνου στον εκπαιδευτικό Μουσικής, κατά την περίοδο προετοιμασίας σχολικών επιτελέσεων. Από τη στιγμή που το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι εξ ορισμού ανελαστικό, ο μόνος τρόπος αύξησης των ωρών διδασκαλίας είναι η θυσία αυτών των επιπλέον ωρών από μαθήματα άλλων εκπαιδευτικών. Παρενέργεια όμως μιας τέτοιας επιλογής, ακόμη και όταν έχει αίτια έκβαση, είναι η συσσώρευση διοικητικού έργου, αφού ο επιπλέον διδακτικός χρόνος ενός διευθυντή συμπίεζει τον αντίστοιχο διοικητικό – γραφειοκρατικό χρόνο.

Η επίμονη αναφορά του Ιωακείμ Καλλιπολίτη στις τρεις ή τέσσερις διδακτικές ώρες τον μήνα ανά τμήμα είναι δηλωτική της συμμόρφωσής του στο επίσημο ωρολόγιο πρόγραμμα. Ταυτόχρονα όμως είναι και εξηγητική του βασανιστηρίου του. Από όλη τη συνέντευξη προκύπτει πως στο αξιακό του σύστημα η τήρηση των μουσικοπαιδαγωγικών αρχών κατά τη διδασκαλία βρίσκεται στην κορυφή. Και αυτό στην ουσία σημαίνει ότι μέσα του ο εκπαιδευτικός εαυτός του υποσκελίζει τον διευθυντή εαυτό του. Το εξωτερικό περιβάλλον όμως είναι αμείλικτο και με τους δύο. Από τον εκπαιδευτικό Μουσικής απαιτεί διαρκώς γιορτές, με όποιο παιδαγωγικό κόστος, από τον διευθυντή έγκαιρη διεκπεραίωση των ευάριθμων γραφειοκρατικών εκκρεμοτήτων.

Αφήνοντας κατά μέρος τα διοικητικά και εστιάζοντας στα μουσικοπαιδαγωγικά, θεωρώ ότι σε αυτό το τμήμα της συνομιλίας ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης βρίσκει την ευκαιρία να αναπτύξει μια παλέτα βασικών αρχών που διέπουν μια συγκροτημένη και στιβαρά θεμελιωμένη διδασκαλία, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα.

ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.	Διεξαγωγή μαθήματος σε κλίμα έμπνευσης και χαράς. Απουσία πίεσης
2.	Καθολική συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες
3.	Ποικιλία δραστηριοτήτων (ακρόαση, τραγούδι, παίξιμο οργάνων, σύνθεση)
4.	Δημιουργία χορωδιακών και ορχηστρικών συνόλων χωρίς επιλογή και αποκλεισμούς μαθητών
5.	Μάθηση μέσα από συνεργασία και αλληλεπίδραση
6.	Μάθηση μέσα από πειραματισμούς και αξιολογικές κρίσεις
7.	Ο εκπαιδευτικός Μουσικής εξηγεί, συντονίζει, παίζει μουσική, καθοδηγεί ως μέλος της ομάδας, όχι έξω από αυτήν
8.	Διαθεματική προσέγγιση εννοιών
9.	Δημιουργία ενός κοινού μουσικού πλαισίου μεταξύ εκπαιδευτικού Μουσικής και μαθητών
10.	Εμπλουτισμός μουσικών βιωμάτων μέσω παρακολούθησης μουσικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων
11.	Δημιουργία και εμπλουτισμός ρεπερτορίου για σχολικές επιτελέσεις
12.	Παρώθηση των ταλαντούχων μαθητών σε μουσικές σπουδές εκτός σχολείου
13.	Μελέτη και αξιοποίηση των βιβλίων για τον εκπαιδευτικό από τα πακέτα των εγχειριδίων Μουσικής και λελογισμένη χρήση των βιβλίων για τον μαθητή και των τετραδίων εργασιών
14.	Παρακολούθηση από τον εκπαιδευτικό Μουσικής πλήθους επιμορφωτικών προγραμμάτων με σκοπό αφενός την άντληση ιδεών, γνώσεων και καλών πρακτικών, αφετέρου την προαγωγή της διδασκαλίας μέσω της αξιοποίησης αυτών των ιδεών, γνώσεων και καλών πρακτικών

Είναι προφανές πως αυτός ο πίνακας αποτελεί μια απόπειρα κωδικοποίησης και ευσύνοπτης παρουσίασης των απόψεων του Ιωακείμ Καλλιπολίτη, όπως τις αντιλήφθηκα στο

πλαίσιο της μεταξύ μας συνομιλίας. Και θεωρώ ότι μια από τις συνεισφορές της διατριβής θα μπορούσε να είναι και η δημιουργία τέτοιων μοντέλων διδακτικών αρχών, κυρίως διότι απηχούν έναν γόνιμο συγκερασμό θεωρίας και πράξης και προέρχονται από ανθρώπους που έχουν ισόρροπα αφοσιωθεί και στις δύο σε όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού τους βίου.

Όσον τώρα αφορά στη μουσική κουλτούρα της σχολικής μονάδας στην οποία τοποθετήθηκε διευθυντής ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης, εμφανίζεται να περνάει από την ανυπαρξία στην ύπαρξη, αφού παλαιότερα υπήρχαν χρονιές κατά τις οποίες δεν διδασκόταν καν η Μουσική. Αυτό και μόνο το γεγονός, η μη διδασκαλία δηλαδή ενός μαθήματος ειδικότητας από εκπαιδευτικό ειδικότητας σε ένα σχολείο, και μάλιστα μεγάλου δήμου της χώρας, αποκαλύπτει αδυναμίες και ελλείψεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, μετά την άφιξη εκπαιδευτικού Μουσικής, και μάλιστα στη θέση του διευθυντή, η μουσική κουλτούρα του σχολείου διαμορφώνεται σε δύο στάδια: πρώτα αναπτύσσεται μέσα στην τάξη κατά την ώρα της διδασκαλίας της Μουσικής και έπειτα εκδηλώνεται μέσα από τις μαθητικές επιτελέσεις με την ευκαιρία των ποικίλων εορτασμών. Ένα βασικό στοιχείο στη διαμόρφωση αυτής της μουσικής κουλτούρας αποτελεί η εξοικείωση με τις διαδικασίες ενορχήστρωσης των τραγουδιών και με την παρουσίαση των τραγουδιών με ορχήστρα (κάτι που συμβαίνει είτε είναι ΔΕΜΑ είτε όχι, όπως πιστοποιεί και η αναφορά στις ενορχηστρώσεις των λιανοτραγουδιών μετά το πέρας της θητείας του). Παρόλο όμως που η διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας αποτελεί κυρίως ευθύνη του ίδιου του ΔΕΜΑ και στη συνέχεια των μαθητών, δεν αποκλείεται η συνεισφορά δασκάλων (περίπτωση δασκάλας που δίδαξε τραγούδι με τη βοήθεια ψηφιακού δίσκου).

Πριν προχωρήσω στην κατάρτιση του πίνακα ενδυναμωτών – αναστολέων της μουσικής κουλτούρας στο σχολείο του Ιωακείμ Καλλιπολίτη, θα ήθελα να αναφέρω ένα γεγονός που θα μου επιτρέψει «να αναδείξω θέματα και ερμηνευτικά και μεθοδολογικά, τα οποία αφορούν σημαντικά στη διατριβή», όπως έγραψα παραπάνω, και να το συνδέσω με ένα κομβικό σημείο της συνέντευξης. Εκεί ο συνομιλητής μου είχε στηλιτεύσει την πρακτική ορισμένων δασκάλων να ζητάνε χωρίς κανένα παιδαγωγικό κριτήριο συγκεκριμένα τραγούδια από τον εκπαιδευτικό

Μουσικής για να τα τραγουδήσουν οι μαθητές στις σχολικές γιορτές. Μου είχε μάλιστα αναπτύξει και ένα «αντίστροφο παράδειγμα».⁶⁴

Το «αντίστροφο παράδειγμα» αφορούσε στον εκπαιδευτικό Μουσικής πειραματικού σχολείου, ο οποίος ήταν ο κυρίως, αν όχι ο αποκλειστικός, υπεύθυνος του μουσικού μέρους κάθε γιορτής. Βρισκόμουν άραγε μπροστά σε ένα εύρημα που συνάδει ενδεχομένως με την προτεινόμενη θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα»;

Λίγους μήνες μετά τη συνομιλία με τον Ιωακείμ Καλλιπολίτη η σύμβουλος Μουσικής μας καλεί σε επιμορφωτική ημερίδα στο πειραματικό σχολείο το οποίο διηύθυνε (και εξακολουθεί να διευθύνει) ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης. Κάποια στιγμή μετά το πέρας της επιμόρφωσης, βρισκόμαστε να συζητάμε την ουσία του «αντίστροφου παραδείγματος» οι τρεις εμπλεκόμενοι: α) ο επιμορφωτής Κορνήλιος Θεοδωρόπουλος, ο εκπαιδευτικός Μουσικής του πειραματικού σχολείου και «πρωταγωνιστής» του αντίστροφου παραδείγματος· β) ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης, επιμορφούμενος και εισηγητής του «αντίστροφου παραδείγματος» και γ) εγώ, επιμορφούμενος και ερευνών ανθρωπολογικά το «αντίστροφο παράδειγμα».

Τελικά, το παράδειγμα δεν ήταν και τόσο αντίστροφο. Η επιλογή των τραγουδιών για τις σχολικές γιορτές σε αυτό το πειραματικό σχολείο αποτελεί συλλογική υπόθεση και οι αποφάσεις λαμβάνονται σε ένα πλαίσιο που ταιριάζει με την προτεινόμενη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας», στο πνεύμα όσων μου αποκάλυψε ο ΔΕΓΜ Δημοσθένης Ευαγγελίδης, ο διευθυντής του σχολείου. Οπωσδήποτε ο λόγος του Κορνήλιου Θεοδωρόπουλου έχει τη μεγαλύτερη βαρύτητα, αλλά η πρωτοκαθεδρία για το στήσιμο των γιορτών βρίσκεται στη συλλειτουργία και τη διακλάδωση των συλλειτουργούντων εκπαιδευτικών που αποτελούν ομάδα.

Η κάπως εκτεταμένη αναφορά σε αυτό το ζήτημα γίνεται για να τεκμηριωθεί ο ισχυρισμός μου ότι ο εθνογραφικός χαρακτήρας της διατριβής δεν εξαντλείται στη χρήση του μεθοδολογικού εργαλείου της δομημένης συνέντευξης, αλλά βασίζεται και σε δεδομένα επιτόπιας έρευνας και συμμετοχικής παρατήρησης. Υπ' αυτό το πρίσμα η συζήτηση Καλλιπολίτη – Θεοδωρόπουλου κατέστη σημαντική, λόγω ακριβώς της φύσης της έρευνας.

⁶⁴ Θέτω τη φράση μέσα σε εισαγωγικά, για να καταδείξω ότι την χρησιμοποιώ σαν ορολογία, με την έννοια που είχε όταν τη χρησιμοποίησε ο συνομιλητής μου για πρώτη φορά.

Ύστερα από αυτή τη μεθοδολογική παρένθεση κλείνω την αναφορά μου στον Ιωακείμ Καλλιπολίτη με τη συμπλήρωση του πίνακα ενδυναμωτών - αναστολέων της μουσικής κουλτούρας του σχολείου του, χωρίς περαιτέρω σχόλια.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΩΝ – ΑΝΑΣΤΟΛΕΩΝ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΕΙ Ο ΙΩΑΚΕΙΜ ΚΑΛΛΙΠΟΛΙΤΗΣ

ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΕΣ	ΑΝΑΣΤΟΛΕΙΣ
ΔΕΜΑ (μουσικές σπουδές σε μεταπτυχιακό επίπεδο και εκπαιδευτική εμπειρία)	ΔΕΜΑ (αυξημένες γραφειοκρατικές υποχρεώσεις)
Ένας εκπαιδευτικός που γνωρίζει σύστημα Orff	Πλειονότητα εκπαιδευτικών που δεν γνωρίζει μουσική
	Κλίμα αμφισβήτησης / Έλλειψη υποστήριξης
Διδασκαλία που βασίζεται σε παιδαγωγικές αρχές	Πίεση χρόνου / Ανελαστικό ωρολόγιο πρόγραμμα
Παρακολούθηση πολλών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο Μέγαρο Μουσικής	
Δημιουργία κοινού πλαισίου μουσικής συναντίληψης μεταξύ ΔΕΜΑ και μαθητών	Απαιτήσεις δασκάλων για διδασκαλία τραγουδιών χωρίς μουσικοπαιδαγωγικά κριτήρια
Καθολική συμμετοχή μαθητών σε χορωδία και ορχήστρα	
Ύπαρξη εξαιρετικών εγχειριδίων για τον εκπαιδευτικό Μουσικής	Ύπαρξη αξιόλογων αλλά μη λειτουργικών εγχειριδίων για τους μαθητές
Ωφέλειες στους μαθητές από συστηματική διδασκαλία της Μουσικής	Προβληματική διαπαιδαγώγηση κάποιων παιδιών από τις οικογένειές τους
Καθιέρωση και διεύρυνση ρεπερτορίου από τον ΔΕΜΑ	Εμμονή σε παρωχημένο ρεπερτόριο από δασκάλους

ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΑΡΧΟΝΤΗΣ

ΛΗΞΗ ΓΙΟΡΤΗΣ

Στο σχολείο που διευθύνει ο Γεράσιμος Αρχοντής, όπως και σε πολλά άλλα άλλωστε, η μουσική κουλτούρα διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από την προετοιμασία των επιτελέσεων και τις επιτελέσεις καθαυτές, οι οποίες λαμβάνουν χώρα με την ευκαιρία εθνικών, θρησκευτικών και άλλων εορτασμών. Είναι μια κουλτούρα που δίνει έμφαση στη διδασκαλία τραγουδιών αλλά και στην αξιοποίηση της μουσικοκινητικής αγωγής. Το ερώτημα ωστόσο που σχετίζεται με την εμπλοκή της μουσικής στις ποικίλες εκδηλώσεις του σχολείου αντιμετωπίστηκε από τον συνομιλητή μου με αμφίθυμη διάθεση.

Δυστυχώς, στην Ελλάδα έχει καταντήσει ο μουσικός να είναι το πρόσωπο το οποίο είναι το απαραίτητο άτομο για να γίνουν οι μουσικές εκδηλώσεις. Τις περισσότερες ώρες τις εκπαιδευτικές τις καταναλώνουμε στην προετοιμασία των εθνικών εορτών και της τελικής. Μ' αυτόν τον τρόπο όμως χάνουμε την ουσία. Χάνουμε την πραγματική διδασκαλία της Μουσικής.

Ευρισκόμενος σε ένα τέτοιο πλαίσιο εκπαιδευτικών πεποιθήσεων εύλογα οδηγήθηκε στην πρόταση να απεμπλακεί η διδασκαλία της Μουσικής από τις εθνικές γιορτές, όχι όμως και από τη γιορτή λήξης. Σύμφωνα με την πρόταση του, στη γιορτή λήξης θα παρουσιάζεται το αποτέλεσμα της δουλειάς που έχει γίνει όλο τον χρόνο, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός Μουσικής «να κάνει απρόσκοπτα το μάθημά του». «Για μένα η Μουσική δεν είναι να κάνουμε τα τραγούδια των εθνικών γιορτών. Δεν διοριστήκαμε γι' αυτό». Από την άλλη πάντως παραδέχεται ότι «σαφώς και επηρεάζεται όλη η κοινωνία με μια καλή εκδήλωση» και διαπιστώνει ότι σε μια τέτοια περίπτωση «ανεβαίνουμε και στα μάτια των γονιών». Αυτό όμως δεν το θεωρεί και τόσο ουσιώδες. «Μπορείς να κάνεις πολλά πράγματα με τα παιδιά, μπορείς να κάνεις ορχήστρα. Πότε θα βρεις όμως χρόνο για την ορχήστρα; Πότε θα αυτοσχεδιάσουνε»; Στη συνέχεια επισημαίνει την ακόμα μεγαλύτερη δυσκολία στο να είναι διευθυντής ο εκπαιδευτικός Μουσικής, αφού στην ήδη υφιστάμενη πίεση του χρόνου έρχεται να προστεθεί και η πίεση για έγκαιρη διεκπεραίωση εγγράφων ή κάποιο αιφνίδιο γονεϊκό αίτημα. «Όλα περνάνε από το χέρι σου εκείνη τη στιγμή».

Η θεωρία της επιτέλεσης βρίσκεται εδώ αντιμέτωπη με τα όρια που η ίδια θέτει. Ο Γεράσιμος Αρχοντής εμφανίζεται ως πρωταγωνιστής σε ένα ιδιότυπο δράμα, όπου ο ρόλος που ενσαρκώνει αντιστρατεύεται τον ίδιο του τον εαυτό. Θέλει να είναι ο εκπαιδευτικός Μουσικής που

ονειρεύτηκε πως θα γινόταν τη στιγμή της ορκωμοσίας του στη Δημόσια Εκπαίδευση. Και αυτή η ίδια η Δημόσια Εκπαίδευση που τον διόρισε, του γράφει ένα σενάριο στραγγαλιστικό των γνώσεων, των εκπαιδευτικών του αρετών, των παιδαγωγικών του ονείρων. Γι' αυτό και η πρώτη λέξη που ξεστομίζει μόλις φέρνει μπροστά στα μάτια του τους δυο του ρόλους είναι ένα πικρό στη βίωση και την εκφορά του επίρρημα: «Δυστυχώς».

Για την παρούσα μελέτη ωστόσο έχει μεγάλη σημασία αυτή η συζήτηση για τις σχολικές εκδηλώσεις και τη θέση της μουσικής σε αυτές, κυρίως γιατί οι σκέψεις και τα βιώματα των ΔΕΜΑ και των ΔΕΓΜ γύρω από το θέμα καλύπτουν ένα ευρύτατο φάσμα το οποίο εκτείνεται από τη δριμεία αμφισβήτηση μέχρι την ενθουσιώδη αποδοχή. Και ακόμη μεγαλύτερη σημασία έχει η κατ' επανάληψη αυθόρμητα προκύπτουσα δυσανασχέτηση προς την εχθρική έναντι των καλλιτεχνικών επιδιώξεων φύση της διοικητικής εργασίας.

Στη συνέχεια εξετάζονται τα τρία περί κουλτούρας ερωτήματα. Στο ερώτημα που ζητά έναν ορισμό για τον όρο «μουσική κουλτούρα» σχολικής μονάδας, ο Γεράσιμος Αρχοντής εστίασε στους μαθητές και στην επιδίωξη να γίνουν καλοί ακροατές, «να μπορούν να επιλέγουν από μόνοι τους ποια μουσική να ακούσουν και όχι να τους επιβάλλεται από τη μουσική βιομηχανία». Και εντάσσοντας τη σκέψη του μέσα στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου έδωσε έναν πιο στοχευμένο ορισμό.

Στα έξι χρόνια που θα περάσουν τα παιδιά στο σχολείο να έχουν ακούσει όσο γίνεται περισσότερα δείγματα μουσικής, διαφορετικών ειδών μουσικής: παραδοσιακή, βυζαντινή, όλα τα είδη, ροκ, μιούζικαλ, τα πάντα. Και να έχουν ακούσει και να έχουν δει. Και από εκεί και μετά να τους κάνουμε καλούς ακροατές. Για μένα αυτό είναι μουσική κουλτούρα. Και μακάρι να καταφέρναμε να κάνουμε και κάποια παιδιά να μάθουν κάποιο όργανο ή να πάνε και σε κάποια χορωδία.

Εδώ θεωρώ ότι η βαρύτητα που δίνει ο Γεράσιμος Αρχοντής στην ακρόαση δεν συνιστά μια ένδειξη μονομερούς αντιμετώπισης της μουσικής. Η έμφαση που δίνεται σε αυτήν καταδεικνύει ότι αποτελεί το πρώτο και βασικό στάδιο επαφής των μαθητών με τη μουσική. Το γεγονός όμως ότι ανώτερα στάδια αυτής της επαφής, όπως η εκμάθηση οργάνου και η συμμετοχή σε χορωδία, παρουσιάζονται ως ευκαίιο, αμφίβολο ωστόσο, κατόρθωμα που οφείλεται σε παρακίνηση από τους εκπαιδευτικούς Μουσικής αποκαλύπτει τα περιορισμένα όρια της μουσικής εκπαίδευσης στο

ελληνικό δημόσιο σχολείο. Το σχολείο δυσκολεύεται έως αδυνατεί να διδάξει όργανα στους μαθητές, ευελπιστεί όμως να έχει στους κόλπους του μαθητές που σπουδάζουν μουσική έξω από αυτό.

Όσον αφορά στην κρίση του σχετικά με το αν το σχολείο αποτελεί μέσο μεταβίβασης κουλτούρας ή πεδίο πολιτισμικών συγκρούσεων, αποδέχεται ότι «το σχολείο είναι και τα δύο».

Αρχικά επεσήμανε ότι οι πολιτισμικές συγκρούσεις οφείλονται στις κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών. Μου διευκρίνισε άλλωστε ότι στο σχολείο του υπάρχουν και ευκατάστατες οικογένειες και φτωχές. Τόνισε ωστόσο ότι η μειονότητα αφομοιώνεται από την πλειονότητα, οπότε τα παιδιά που ανήκουν σε μια μειονότητα «δυσκολεύονται να κρατήσουν έναν άξονα από το σπίτι τους, γιατί το παιδί θέλει να είναι αρεστό πάντοτε και να έχει παρέες». Είναι προφανές ότι η λέξη μειονότητα δεν χρησιμοποιήθηκε σε αυτό το σημείο της συνομιλίας με κάποια πολιτισμική χροιά, σήμαινε απλώς μια μικρότερη πληθυσμιακά ομάδα μαθητών, χωρίς να προσδιορίζεται εάν είναι η ομάδα των πλουσίων ή των φτωχών. Η εστίαση του συνομιλητή μου βρισκόταν σταθερά στην ψυχολογική διεργασία κατά την οποία ένας μαθητής τροποποιεί τη συμπεριφορά του, ακόμη και «κάνοντας υποβιβασμούς», προκειμένου να ενταχθεί σε ομάδα συνομηλίκων.

Συνεχίζοντας, υποστήριξε ότι το σχολείο «σαφώς είναι και μέσο μεταβίβασης κουλτούρας από εμάς τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους συμμαθητές τους». Η επεξήγησή του όμως σε ό,τι αφορά την επίδραση των συμμαθητών υπήρξε δυσάρεστη.

Φέτος αντιμετώπισα στις μεγαλύτερες τάξεις το φαινόμενο στα διαλείμματα, τα αγόρια ειδικά, να μαθαίνουνε βρισιές σε άλλες γλώσσες και να βρίζουνε, γιατί αυτό τους κάνει μάγκες.

Στο ερώτημα που θέλει να ανιχνεύσει το αν η κουλτούρα είναι προτιμότερο να νοείται στατικά ή δυναμικά, ζήτησε επεξηγήσεις και αφού αμφιταλαντεύτηκε, κατέληξε σε μια ενδιάμεση τοποθέτηση.

Υπάρχει ένα σύστημα, μια δομή κουλτούρας, αλλά από εκεί και πέρα πρέπει να ακολουθήσεις και τη ροή. Μιλάμε για τάξη, για έναν ζωντανό οργανισμό... Έρχεται με κάποιους κανόνες και εσύ του επιβάλλεις επίσης. Όμως αυτή εξελίσσεται. Άρα πρέπει να το παρακολουθήσεις στενά.

Ακολούθησε ένας σύντομος διευκρινιστικός διάλογος και αφού ξεκαθαρίστηκε ότι στην έννοια κουλτούρα συμπεριλαμβάνονται αρχές, αξίες, σχέσεις, συμπεριφορές και στάσεις, συνέχισε χωρίς εννοιολογικούς δισταγμούς πλέον.

Επιβάλλεις μια κουλτούρα. Όμως δεν μπορείς να μένεις σε αυτήν την κουλτούρα... Αυτά όλα αναδιαμορφώνονται αναλόγως με το δυναμικό της τάξης που έχεις κάθε φορά... Πρέπει να έχεις τα αυτιά σου συνέχεια ανοιχτά, έτσι ώστε να μπορείς να εξελίσσεσαι μαζί με τα παιδιά. Δεν μπορεί να είσαι ο ηγέτης μες στην τάξη, μόνο η εξουσία που θα καθορίζεις εσύ το πώς θα εξελιχθεί όλο αυτό. Θα γυρίσει μπούμερανγκ κάποια στιγμή.

Η απάντηση του συνομιλητή μου ήταν στενά προσδιορισμένη μέσα στον χώρο μιας αίθουσας διδασκαλίας, στο πλαίσιο της διεξαγωγής μαθήματος. Και αυτό για μένα σημαίνει ότι στο τέλος του πρώτου έτους διευθυντικής θητείας ο Γεράσιμος Αρχοντής παρέμενε κατά κύριο λόγο εκπαιδευτικός. Σε αυτή την απάντηση η φωνή του διευθυντή παρέμεινε σιωπηλή.

Σειρά έχουν τώρα οι απαντήσεις του πάνω στις έξι διαπιστώσεις του Crabbe.

Στο πρώτο έτος της θητείας του το μάθημα της Μουσικής διδασκόταν από τον ίδιο, ενώ συμπλήρωνε και ώρες στο ωράριό του με διδασκαλία Μουσικής στο Ολοήμερο. Το σχολείο δεν ήταν ΕΑΕΠ. (Θυμίζω ότι τον Σεπτέμβριο, αμέσως μετά τη μεταξύ μας συνομιλία καταργήθηκαν τα ΕΑΕΠ). Πριν γίνει διευθυντής συμπλήρωνε το ωράριό του σε δύο ή σε τρία σχολεία. Υπήρχαν και χρονιές που αναγκαζόταν να μετακινηθεί σε άλλη σχολική μονάδα κατά τη διάρκεια του πρώτου διαλείμματος (το πρώτο διάλειμμα στο δημοτικό είναι εικοσάλεπτο). Συμπλήρωσε μάλιστα με το χαρακτηριστικό του χιούμορ: «Μας γυμνάζει το κράτος»!

Στο περί μνήμης ερώτημα η αρχική του αντίδραση δεν άφηνε περιθώρια αμφιβολιών: «Ναι! Ναι! Σίγουρα οι μαθητές αποκτούν προσωπικές μνήμες από τις προσωπικές εμπειρίες του σχολείου». Του ζήτησα περισσότερες λεπτομέρειες και συμπλήρωσε:

Έχω να πω ότι πέντε παιδιά πήγανε και δώσανε εξετάσεις στο Μουσικό Γυμνάσιο. Τα παιδιά αυτά δεν κάνανε μουσική. Αγαπήσανε τη μουσική όμως και κάποια απ' αυτά πετύχανε.

Για τον ίδιο ήταν συγκινητικό που τα παιδιά αυτά του τηλεφώνησαν ενθουσιασμένα για να του αναγγείλουν την επιτυχία τους.

Επεκτείνοντας κατόπιν τη σκέψη του στο εκπαιδευτικό του παρελθόν στάθηκε στο γεγονός ότι ύστερα από δική του παρότρυνση κάποιοι μαθητές επισκέφθηκαν το Μέγαρο Μουσικής κάποια κυριακάτικα πρωινά ή πάλι ότι του μιλούσαν για κάποιες καλοκαιρινές συναυλίες που είχαν παρακολουθήσει. Μου ανέφερε επίσης ότι προσπαθούσαν να τον πείσουν να διοργανωθεί γιορτή λήξης λέγοντάς του: «Θυμάστε πέρυσι που κάναμε αυτό»; Τέλος μου μίλησε για παλιούς μαθητές με τους οποίους είτε είχε κάνει κάποιο ενδιαφέρον πρότζεκτ είτε κάποιες γιορτές και ύστερα από χρόνια που έτυχε να τον συναντήσουν του έλεγαν ότι έβλεπαν ακόμη το βίντεο ή άκουγαν το CD της εκδήλωσης.

Σε ό,τι αφορά στο ζήτημα της δημιουργίας παράδοσης μέσα από τις σχολικές εκδηλώσεις υπήρξε κατηγορηματικός.

Σαφώς εδραιώνεται στο σχολείο μία παράδοση μέσα από τις εκδηλώσεις και τις γιορτές, σαφώς και υπάρχει μια επαναληψιμότητα κι αυτή είναι πιο πολύ στις εθνικές γιορτές. Πόσα καινούρια τραγούδια θα κάνεις;

Σχολίασε μάλιστα ότι η ηλικία των μαθητών δεν επιτρέπει την αξιοποίηση ενός διευρυμένου ρεπερτορίου. Πρόσθεσε ωστόσο ότι στις γιορτές λήξης επιχειρείται μια ανανέωση. «Σε προσωπικό επίπεδο, προσπαθώ να μην επαναλαμβάνομαι. Βαριέμαι εγώ ο ίδιος».

Όταν αμέσως μετά τον ρώτησα, εκτός ερωτηματολογίου, για τη γιορτή λήξης του πρώτου έτους της θητείας του έλαβα μια αναπάντεχα δυσάρεστη απάντηση, σύμφωνα τουλάχιστον με τις καλλιτεχνικές – εκπαιδευτικές προσδοκίες μου. Ο σύλλογος διδασκόντων ζήτησε να μη γίνει γιορτή λήξης και ο Γεράσιμος Αρχοντής, αν και δεν συμφωνούσε με ένα τέτοιο αίτημα, το αποδέχτηκε, προκειμένου να αποφύγει προστριβές και εντάσεις. Μήπως άραγε αυτό το αίτημα ήταν ένα προανάκρουσμα όσων ακολούθησαν και τον οδήγησαν στη δυσάρεσκειά που μου εξέφρασε τρία χρόνια μετά την ηχογραφημένη συνομιλία μας; Σε κάθε περίπτωση, ένας σύλλογος που δεν επιθυμεί καθόλου μια γιορτή λήξης μόνο ως αναστολέας της μουσικής κουλτούρας του σχολείου μπορεί να νοηθεί. Ο ίδιος βέβαια μου το παρουσίασε ως έναν ελιγμό τακτικής: «Σεβάστηκα την επιθυμία τους για να είναι πιο χαλαροί για του χρόνου». Και προσπάθησε να υποβαθμίσει τη βαρύτητα της κατάστασης επισημαίνοντας πως μέσα στη χρονιά κάθε τάξη είχε συμμετάσχει σε κάποια εκδήλωση και πως η γιορτή λήξης «δεν είναι αυτοσκοπός».

Το ερώτημα που κάνει λόγο για γενικευμένη συμμετοχή του έφτιαξε τη διάθεση και επανέφερε το χιούμορ του στο προσκήνιο. «Να πηγαίνουμε ένα τέταρτο νωρίτερα το πρωί και να κάνουμε και γιόγκα», είπε με ένα πλατύ χαμόγελο. Συμφώνησε με την ιδέα της γενικευμένης συμμετοχής, αφού «το σχολείο δεν είναι μόνο τα παιδιά. Είναι και οι γονείς τους και οι εκπαιδευτικοί που τα διδάσκουν». Θυμήθηκε μάλιστα και μια ιδέα του, που ευχήθηκε να πραγματοποιηθεί, να γίνει δηλαδή κάποτε μια γιορτή λήξης όπου οι εκπαιδευτικοί θα παρουσιάσουν κάτι για τους μαθητές και τους γονείς τους ή που εκπαιδευτικοί και παιδιά θα παρουσιάσουν μαζί κάτι για τους γονείς.

Στο ερώτημα για τη διασύνδεση της μουσικής με τα άλλα διδακτικά αντικείμενα, αν και σχολίασε πως έχει ήδη απαντήσει, έδωσε μια σαφή απάντηση.

Η μουσική δεν είναι μόνο ένα αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο. Δρα πολλαπλά. Και μπορεί να λειτουργήσει και παράλληλα με τα μαθήματα... Η μουσική είναι πάρα πολύ χρηστική και σου ανοίγει παράλληλα παραθυράκια τα οποία μπορούν να επεκτείνουνε πάρα πολύ το μάθημα και να του δώσουνε και άλλους ορίζοντες.

Όταν θέλησα να μάθω περισσότερα γι' αυτά τα παράθυρα, βρέθηκα μέσα από τα λόγια του μπροστά στις γνώριμες και από άλλους ΔΕΜΑ διασυνδέσεις με τη Γεωγραφία και την Ιστορία. Τα παράλληλα παραθυράκια μας φέρνουν σε επαφή με τις μουσικές και τα όργανα σε διάφορους τόπους και σε διάφορες εποχές. Πρόσθεσε επίσης ότι αυτό γίνεται και σε άλλα μαθήματα. «Ακόμα και στα Μαθηματικά μπορείς να το κάνεις στις πρώτες τάξεις με όργανα. Μπορείς να διδάξεις την πρόσθεση ή την αφαίρεση με διαφορετικά ηχοχρώματα».

Τέλος, βλέποντας το ερώτημα που διερευνά την κρίση του σχετικά με τις ωφέλειες που αποκομίζουν οι μαθητές από την επαφή τους με τη μουσική στο σχολείο, επέλεξε να απαριθμήσει τις ακόλουθες: «ανάπτυξη συναισθηματική, προσωπική καλλιέργεια, προσωπικές σχέσεις». Στη συνέχεια ανέπτυξε έναν συλλογισμό, τον οποίο δύσκολα θα συνελάμβανε κάποιος άνθρωπος χωρίς τριβή με τη μουσική.

Εάν καταφέρουμε και μάθουν τα παιδιά να ακούνε τη σιωπή θεωρώ ότι έχουμε τους πιο καλούς πολίτες, γιατί ένα πράγμα στο οποίο υστερούμε οι Έλληνες είναι ότι δεν έχουμε μάθει να

ακούμε. Οπότε, αν τα παιδιά μάθουν να ακούνε την παύση, το θεωρώ πολύ σημαντικό στην εξέλιξή τους. Και θεωρώ ότι συμβάλλει αρκετά και στη μαθηματική σκέψη η μουσική.

Η μουσική κουλτούρα στο σχολείο του Γεράσιμου Αρχοντή εμφανίζεται στην έρευνα αρκετά ομιχλώδης, αφού στο σύνολο των απαντήσεων, η κυρίαρχη φωνή ήταν αυτή του πρώην εκπαιδευτικού Μουσικής και όχι του ΔΕΜΑ. Αυτό ασφαλώς είναι σε κάποιον βαθμό αναμενόμενο και φυσιολογικό, καθώς η συνομιλία μας διεξήχθη στο τέλος του πρώτου έτους της πρώτης διευθυντικής του θητείας. Το γεγονός όμως ότι δεν υπήρξε γιορτή λήξης και δεν δόθηκαν λεπτομέρειες σε σχέση με το μουσικό μέρος των μαθητικών επιτελέσεων δεν μου επιτρέπει να απεικονίσω ευκρινώς τη μουσική κουλτούρα του σχολείου του. Από το σύνολο ωστόσο της μεταξύ μας συνομιλίας προέκυψαν ενδιαφέροντα στοιχεία προβληματισμού σε σχέση και με τους τρεις άξονες της διατριβής. Από αυτά ξεχωρίζω τη δυσκολία ενός δημιουργικού ΔΕΜΑ να προωθήσει το όραμα δημιουργίας μιας ορχήστρας, εμποδιζόμενος από την παλαιότητα του κτηρίου, το ωρολόγιο πρόγραμμα και τις αλληπάλληλες προετοιμασίες καθιερωμένων σχολικών εορτασμών. Η προτεινόμενη θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα», δε φαίνεται να βρίσκει εκτεταμένη εφαρμογή, παρά το γεγονός ότι η ενασχόληση με τα συναισθήματα στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης με την καθοδήγηση του ίδιου του Γεράσιμου Αρχοντή, η με συγκεκριμένη στόχευση ανάκρουση μουσικής στο διάλειμμα, η ευρύτητα των διδακτικών του προσεγγίσεων και η διάθεσή του να δώσει μια νέα πνοή με την προώθηση καινοτομιών, συνάδουν προς μια έστω και μερική εφαρμογή της. Όσο για την προτεινόμενη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας», η δράση των Χριστουγέννων αποτελεί ένα τεκμήριο μερικής εφαρμογής της, ενώ η απόφαση να μην υπάρξει γιορτή λήξης αποτελεί ένα μάλλον ειρωνικό τεκμήριο ακύρωσής της. Και χρησιμοποιώ το επίθετο «ειρωνικό», για να τονίσω την ισχυρή αντίθεση ανάμεσα σε μια διευθυντική τοποθέτηση βασισμένη στην «ψήφο εμπιστοσύνης» του συλλόγου διδασκόντων κατά τη διαδικασία των κρίσεων και σε μια διευθυντική οπισθοχώρηση βασισμένη στην «ψήφο διαμαρτυρίας» του ίδιου συλλόγου έναν χρόνο μετά.

Κλείνω την αναφορά μου στον δημοφιλή Γεράσιμο Αρχοντή με τον γνωστό πίνακα ενδυναμωτών και αναστολέων της μουσικής κουλτούρας του σχολείου του.

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΩΝ – ΑΝΑΣΤΟΛΕΩΝ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΟ
ΟΠΟΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΕΙ Ο ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΑΡΧΟΝΤΗΣ**

ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΕΣ	ΑΝΑΣΤΟΛΕΙΣ
Μουσικές επιτελέσεις (θετική ανταπόκριση γονέων – κοινωνίας)	Μουσικές επιτελέσεις (χάνεται η ουσία της διδασκαλίας της Μουσικής)
Ευρύτητα ακουσμάτων	
Αξιοσημείωτη συμμετοχή μαθητών στις εξετάσεις για το Μουσικό Σχολείο	
	Πίεση χρόνου (μονώρο μάθημα – αυξημένη γραφειοκρατία)
ΔΕΜΑ (ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις, έμφαση στη μουσικοκινητική, αξιοποίηση διαθεματικότητας)	
Σύλλογος διδασκόντων (αγαστή συνεργασία με ΔΕΜΑ)	Σύλλογος διδασκόντων (απροθυμία για προετοιμασία γιορτής λήξης)

ΙΩΣΗΦ ΧΡΥΣΟΣ

Ο ΠΥΛΩΝΑΣ ΠΟΥ ΕΠΕΚΤΑΘΗΚΕ ΜΕ ΕΝΑ ΒΛΕΜΜΑ

Ο Ιωσήφ Χρυσός είναι αναμφίβολα μια εμβληματική φυσιογνωμία στον χώρο της ελληνικής δημόσιας πρωτοβάθμιας μουσικής εκπαίδευσης, κυρίως λόγω του ότι είναι ένας άνθρωπος που έχει περάσει κατά καιρούς από διάφορα και καίρια πόστα. Όλοι βέβαια οι ΔΕΜΑ της έρευνας έφεραν μέσα στη φωνή του διευθυντή και το εκπαιδευτικό παρελθόν τους, πολλοί επίσης και την εμπειρία του Υπεύθυνου Πολιτιστικών Θεμάτων ή Αγωγής Υγείας. Κανείς άλλος όμως δεν είχε ταυτόχρονα και τα βιώματα του προέδρου επιστημονικής εκπαιδευτικής ένωσης, του μέλους της συγγραφικής ομάδας ενός πακέτου διδακτικού εγχειριδίου της Μουσικής, του εκπαιδευτή ενηλίκων, του διοργανωτή συνεδρίων και σεμιναρίων, του εκδότη επιστημονικού

μουσικοπαιδαγωγικού εντύπου, του μελετητή της μουσικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο και του – δυνάμει τότε, εν ενεργεία στο παρόν της συγγραφής της διατριβής – διδάσκοντος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτός ο εξαιρετικά σύνθετος χαρακτήρας της εκπαιδευτικής του ταυτότητας, αποτυπώνεται και στις απαντήσεις του, οι οποίες σε κάποιες περιπτώσεις συνεισφέρουν πολύτιμα στοιχεία στην έρευνα. Υπενθυμίζω επίσης ότι κατά τη στιγμή της συνομιλίας ήταν διευθυντής λίγων μόλις μηνών.

Αυτή ακριβώς η βραχυβιότητα της διευθυντικής του εμπειρίας τον ανάγκασε να απαντήσει στο ερώτημα σχετικά με την εμπλοκή της μουσικής στις εκδηλώσεις του σχολείου πάνω σε μια πολύ περιορισμένη βάση δεδομένων. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε στη χριστουγεννιάτικη εκδήλωση, η οποία για πρώτη φορά στην ιστορία του σχολείου αποτολμήθηκε να παρουσιαστεί στο κοινό έξω από τον χώρο του σχολείου.

Θεώρησα ότι θα ήταν καλό να εκτεθούν στη σκηνή όλα τα παιδιά του σχολείου... Έτσι νοικιάσαμε το... (αποκρύπτεται το όνομα του θεάτρου για να μην αποκαλυφθεί η περιοχή) και ανεβάσαμε το έργο "Ο τσαγκάρης και οι καλικάντζαροι".

Αρχικά η πρόταση αυτή αντιμετωπίστηκε από όλους με μεγάλη επιφύλαξη. Διατυπώνονταν αντιρρήσεις που ξεκινούσαν από την απροθυμία να δοθεί παράσταση σε θέατρο από τη στιγμή που υπάρχει αίθουσα εκδηλώσεων και έφταναν μέχρι την έκφραση αμφιβολιών κατά πόσο θα ήταν δυνατόν να συντονιστεί πάνω στη σκηνή ένα ολόκληρο σχολείο και να επιτύχουν όλα τα παιδιά ένα αξιοπρεπές αποτέλεσμα. Τελικά η διάρκεια πενήντα λεπτών παράσταση χαρακτηρίστηκε από τον ίδιο τον Ιωσήφ Χρυσό ως εξαιρετική. Μου επεσήμανε ότι συνδυάστηκαν ρυθμός – λόγος – κίνηση, το βασικό ζητούμενο του συστήματος Orff, και αυτό το τόνισε και στους γονείς όταν προλόγισε την εκδήλωση. Διαπίστωσε μάλιστα ότι προκλήθηκε μια σημαντική μεταβολή στον ψυχισμό των γονέων, οι οποίοι πριν την έναρξη της εκδήλωσης γκρίνιαζαν, αφού έπρεπε να μετακινηθούν εκτός σχολείου και να φτάσουν εγκαίρως, αλλά μετά το τέλος της παράστασης «ήτανε άλλοι άνθρωποι». Αντίστοιχα σημαντική επίδραση της εμπλοκής της μουσικής διαπίστωσε ακόμη και σε πιο απλές εκδηλώσεις, όπως ο εορτασμός της 28^{ης} Οκτωβρίου. Ενώ κατά το παρελθόν υπήρχε έλλειψη συντονισμού και επικρατούσε μια κατάσταση που την χαρακτήρισε «μπάχαλο», ήδη από τον πρώτο εορτασμό αμέσως μετά την ανάληψη των καθηκόντων του αλλά

και στον επόμενο,⁶⁵ όλοι (εκπαιδευτικοί, παιδιά, γονείς) ήξεραν πού έπρεπε να βρίσκονται και τι να κάνουν και έδειχναν απόλυτο σεβασμό. Ακόμη και οι πλέον απαθείς εκπαιδευτικοί, οι μέχρι πρότινος αδιάφοροι στο να επιβάλουν την τάξη, άλλαξαν στάση και έτσι όλοι στις μέχρι τη συνέντευξη εκδηλώσεις σεβάστηκαν και απόλαυσαν τον κόπο των μαθητών.

Σε διευκρινιστική ερώτηση που έθεσα σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης των εορτών, μου απάντησε ότι όσον αφορά τις εθνικές εορτές οι δάσκαλοι ορίζουν ποιες τάξεις παίρνουν μέρος σε καθεμιά, για τη χριστουγεννιάτικη όμως εκδήλωση τους όρους τους έθεσε ο ίδιος. Οι μαθητές των μικρών τάξεων ήταν χορευτές –ηθοποιοί, χωρισμένοι σε ομάδες: παλιά και καινούρια παπούτσια (αγόρια – κορίτσια, μείξη αυτών), ο τσαγκάρης και η γυναίκα του, οι καλικάντζαροι με τον αρχικαλικάντζαρο, καλοντυμένοι κύριοι με επικεφαλής έναν καλοντυμένο, καλοντυμένες κυρίες με επικεφαλής μια καλοντυμένη). Οι μεγαλύτερες τάξεις (Δ', Ε', ΣΤ'), ένα σύνολο 75 περίπου μαθητών, ήταν και χορωδία και ορχήστρα αποτελούμενη από σοπράνο φλογέρες, ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα, σχολικά κρουστά. Το αποτέλεσμα ήταν – σύμφωνα με τον Ιωσήφ Χρυσό - εντυπωσιακό, καθώς υπήρχαν εναλλαγές που κρατούσαν αμείωτο το ενδιαφέρον.

Φτάνοντας η συνομιλία στο κρίσιμο ερώτημα που διερευνά την αντίληψη του συνομιλητή μου για την έννοια «μουσική κουλτούρα» στο σχολείο, έλαβα μια απάντηση που συνοψίζει με αξιοσημείωτη πληρότητα το περιεχόμενό της.

Η μουσική κουλτούρα έχει πολλές συνιστώσες: η συστηματική ενασχόληση με όλες τις εκφάνσεις της μουσικής τέχνης, η προσαρμογή σε καθετί καινούριο ή καινοτόμο που μπορεί να φέρει μια μουσική δραστηριότητα, η εξοικείωση της σχολικής μονάδας με εκδηλώσεις εντός και εκτός αυτής, η συμμετοχή σε εκδηλώσεις μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων εντός και εκτός της σχολικής μονάδας, η σύσταση μιας βιβλιοθήκης με ακούσματα, με βιβλία, η πρόσκληση καλλιτεχνικών σχημάτων, επισκέψεις, η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών ομαδικών δράσεων το απόγευμα, μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου, όλα αυτά συνιστούν τη μουσική κουλτούρα.

Στο δίλημμα αν το σχολείο αποτελεί μέσο μεταβίβασης κουλτούρας ή πεδίο πολιτισμικών συγκρούσεων ο συνομιλητής μου αμφιταλαντεύτηκε ανάμεσα στο επιθυμητό και το πραγματικό.

⁶⁵ Υπενθυμίζω ότι η συνομιλία διεξήχθη Ιανουάριο, οπότε οι ενδοσχολικές εκδηλώσεις που είχαν προηγηθεί ήταν μόνο δύο (28 Οκτωβρίου και Πολυτεχνείο).

Τι θεωρώ εγώ. Το ιδανικό είναι μεταβίβαση κουλτούρας. Καμιά φορά μπορεί να είναι και πεδίο πολιτισμικών συγκρούσεων. Φάνηκε σε μένα. Εγώ το βίωσα αυτό, όταν ήρθαν τα Ρομά τον Νοέμβριο. Ήτανε δύο διαφορετικοί κόσμοι. Πραγματικά. Υπάρχουν ακόμη παιδάκια που λένε “αυτά τα μαύρα παιδάκια που κυκλοφορούνε, τα μαύρα παιδάκια με χτύπησαν”. ...Κάναμε χορούς αναγεννησιακούς, έχω ένα μεγάλο τμήμα πρώτης και είπα να πιαστούμε όλοι από το χέρι, δεν το πιάνανε το χέρι (του παιδιού Ρομά) ή το πιάνανε και σκουπίζονταν μετά. Κατάλαβες; Αυτό είναι πολιτισμική σύγκρουση σαφώς.

Συμπλήρωσε επίσης ότι υπάρχουν ανταλλαγές χαρακτηρισμών μεταξύ μαθητών και παράπονα του τύπου «με είπε γύφτο» / «με είπε παλιωρόσο».

Στη συνέχεια αναφέρθηκε στο απώτατο εκπαιδευτικό του παρελθόν, όταν υπηρετούσε στη Θράκη, όπου βίωσε αυτή τη μεταβίβαση κουλτούρας στο σχολείο με στοιχεία θρακιώτικα.

Επεδίωκαν τη συνεργασία και το να υπάρχουνε οι σύλλογοι με τους χορούς και τα τραγούδια και την εξοικείωση των παιδιών με τις γκάντες και με όλα αυτά που υπήρχανε πάνω ως μέρος των παραστάσεων ή των εκδηλώσεων του σχολείου... Αποκλείεται να μην κάνουν κάτι που έχει και τα παραδοσιακά, οπότε αναγκαστικά μεταβιβαζόταν κι αυτό. ... Ήταν αδιαπραγμάτευτο. “Όπωςδήποτε θα χορέψουμε, θα παίξουμε, θα συμμετάσχουμε, θα φορέσουμε, θα τραγουδήσουμε όλοι”.

Αυτό πάντως εξακολουθεί και μέχρι τώρα. Σε σχετικά πρόσφατο ταξίδι του στη Θράκη παρευρέθηκε σε πανηγύρι όπου συμμετείχαν όλα τα σχολεία μιας θρακιώτικης πόλης, με όλα τα παιδιά, από τα μικρά της πρώτης δημοτικού μέχρι τα μεγάλα του Λυκείου.

Και βάζανε μέσα και έθιμα. Ήταν μια μετάβαση από τα Χριστούγεννα στα Αποκριάτικα και κάνανε την Τζαμάλα. Όσοι αποτελούσαν το ακροατήριο ήτανε κοινωνοί στο δρώμενο της Τζαμάλας. Όλοι, από τον πιο μικρό μέχρι τον πιο μεγάλο παππού ήταν ενσωματωμένοι σε αυτό το δρώμενο. Τα πάντα. Και μουσική και λόγος και έθιμα και χορός και στολές. Όλοι ξέρανε τον ρόλο τους πραγματικά. Είχαμε καθίσει και παρακολουθούσαμε εκστασιασμένοι.

Εδώ βέβαια αξίζει να επισημάνω ότι συμβαίνει μια μεταβίβαση κουλτούρας διαφορετικής κατεύθυνσης. Δεν είναι η τυπική εκπαίδευση που μεταβιβάζει την κουλτούρα που το Υπουργείο Παιδείας σε εθνικό επίπεδο κρίνει ότι πρέπει να μεταβιβαστεί, αλλά αντίθετα η τυπική εκπαίδευση

μπολιάζεται από την τοπική κουλτούρα μέσω μιας συμπληρωματικής εκπαίδευσης των μαθητών έξω από το πλαίσιο του επίσημου διδακτικού ωραρίου. Και είναι ένα ζήτημα που υπερβαίνει ασφαλώς την παρούσα μελέτη, ωστόσο θα άξιζε να ερευνηθεί επισταμένως: πώς η επίσημη εκπαίδευση διαχειρίζεται αυτές τις δραστήριες τοπικές μουσικές κουλτούρες που διαμορφώνουν ένα πολύ ζωτικό και εναργές μαθητικό περιβάλλον στη Θράκη και σε άλλες τοπικές κοινωνίες με αντίστοιχα χαρακτηριστικά.

Επιστρέφοντας στη συνομιλία μας, όταν ο Ιωσήφ Χρυσός βρέθηκε μπροστά στο τελευταίο δίλημμα του ερωτηματολογίου, δηλαδή αν η κουλτούρα πρέπει να εξετάζεται δυναμικά ως διαδικασία ή στατικά ως σύστημα, υπήρξε κατηγορηματικός στην αρχή: «Ο π ω σ δ ή π ο τ ε , οπωσδήποτε ως διαδικασία».

Στη συνέχεια εκτύλιξε μια απάντηση που είχε διάφορες συζεύξεις με προηγούμενα σημεία της συνέντευξης. Στο πρώτο τμήμα ήταν φανερό, αν και δεν την κατονόμασε η επίδραση της πραξιακής φιλοσοφίας.

Αυτό είναι και αντικείμενο της έρευνάς μου. Δηλαδή, ένα είναι τα σχολικά εγχειρίδια και το άλλο είναι πώς αντιλαμβάνεται ο άλλος την πράξη στη μουσική εκπαίδευση. Που έχει μέσα τον ρόλο, τις διαδικασίες του δρώντος υποκειμένου. Αν δεν το βιώσεις κάτι ως εμπειρία δεν είναι δυνατόν. Να το διαβάσεις, να το μελετήσεις, να το αντιληφθείς, να το συζητήσεις, ναι. Αν δεν αποκτήσεις την εμπειρία, αν δεν είσαι μέρος αυτού του τελετουργικού, δεν υπάρχει περίπτωση να το έχεις εις βάθος.

Η θρακιώτικη εμπειρία επανήλθε μοιραία και πάλι στο προσκήνιο και συνδέθηκε με τη συγγραφή των εγχειριδίων και την αξιοποίησή της στη διδακτική του πράξη.

Τα τρία χρόνια που έζησα πάνω. ... Και τα τρία χρόνια αυτά μπορώ να σου πω ότι ενσωματώθηκα κι εγώ, έμαθα να χορεύω την μπαϊντούσκα, πλέον όταν ακούω τους διάφορους ρυθμούς είμαι πάρα πολύ εξοικειωμένος ... όλα τα έθιμα στον κύκλο του χρόνου τα έχω κάνει μέρος της διδασκαλίας και τα 'γραψα και στα βιβλία. Διαβάζοντας τα βιβλία πολλά ήθη κι έθιμα έχουν να κάνουν μ' αυτό το πράγμα. Δηλαδή, ακόμα και όταν φτάσω στις απόκριες με τα παιδιά, κάνω τον «Αλεξανδρή». Βάζω τα παιδιά σ' αυτή τη διαδικασία και να χορέψουνε. Και τον ζευγαρωτό... Αυτό

που τραβιούνται και τα χέρια, που σπάνε. Το αντιλαμβάνονται όμως στον βαθμό της δυσκολίας και φτιάχνουμε στο τέλος ένα δρώμενο. Και την «Τζαμάλα» παίζουμε εμείς...

Η απάντηση ολοκληρώθηκε με έναν ενδιαφέροντα συλλογισμό που συνδέει κατά κάποιον τρόπο το ερώτημα αυτό με ένα ερώτημα που αφορά στην πρόκληση αναμνήσεων, το οποίο, μολονότι παρουσιάζεται στη διατριβή αργότερα, κατά τη συνομιλία είχε προηγηθεί.

Έτσι καλλιιεργείς και τη μνήμη. Όταν θα μπορέσεις να δεις την κουλτούρα ως διαδικασία, θα μπορέσεις να υποστηρίξεις και τη μνήμη. Και αυτό είναι μέρος του πολιτισμού. Έτσι φτιάχνεις τον πολιτισμό. Η παράδοση τι είναι; Δεν είναι προφορική πάνω απ' όλα; Τώρα με τα σύγχρονα μέσα δεν καταγράψαμε από το '70 και μετά; Η Σαμίου δεν κυκλοφορούσε με το μαγνητόφωνο παντού και κατέγραφε όλα αυτά τα πράγματα; Αλλά η παράδοση είναι προφορική. Αν δεν τη δεις ως μέρος αυτής της διαδικασίας, δεν μπορείς να τη θυμηθείς.

Μετά την ολοκλήρωση των περί κουλτούρας ερωτημάτων σειρά έχουν τα ερωτήματα που βασίζονται στις διαπιστώσεις του Crabbe.

Η διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής γινόταν από τον ίδιο, ωστόσο και η δασκάλα της έκτης είχε μουσικές γνώσεις, έχοντας φτάσει μάλιστα σε επίπεδο Ανωτέρας. Στη γιορτή του Πολυτεχνείου ο Ιωσήφ Χρυσός δεν ασχολήθηκε καθόλου, καθώς ο Νοέμβριος ήταν ο μήνας της κορύφωσης των εκκρεμών από το παρελθόν προβλημάτων, τα οποία έχουν παρουσιαστεί σε προηγούμενο κεφάλαιο. Επιπλέον το διάστημα από την 28^η Οκτωβρίου στην 17^η Νοεμβρίου είναι ελάχιστο. «Μη με υπολογίζετε. Θεωρείστε ότι δεν έχετε μουσικό», ξεκαθάρισε τη θέση του. Η δασκάλα της έκτης ανέλαβε να διδάξει «και μάλιστα πολύ δύσκολα τραγούδια» και το αποτέλεσμα τη δικαίωσε. Ο Ιωσήφ Χρυσός στο κλείσιμο της γιορτής είπε:

Ευχαριστώ πάρα πολύ τη δασκάλα της έκτης που έδωσε τη διάσταση ότι ακόμα και να μην υπάρχει μουσικός, ο δάσκαλος μπορεί να υποστηρίξει μία μουσική παράσταση.

Βέβαια, κατά τη συνομιλία μας συμπλήρωσε πως δεν ήταν καλό για εμάς, τους εκπαιδευτικούς Μουσικής, αυτό που έλεγε. Ωστόσο και σε άλλα σημεία της διατριβής αναδεικνύεται η θετική συμβολή δασκάλων που γνωρίζουν μουσική στη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας των σχολείων τους. Και ασφαλώς αυτή η δασκάλα πρόκειται να συγκαταλεχθεί στους ενδυναμωτές στον καθιερωμένο πίνακα ενδυναμωτών – αναστολέων στο

τέλος του υποκεφαλαίου. Η δασκάλα δούλεψε ως εξής: έβαλε από το YouTube κάποια κομμάτια, ανάμεσά τους και τραγούδια του Ξυλούρη με ντοπιολαλιά, που τα χρησιμοποίησαν σαν μουσικό χαλί και πάνω σε αυτά διδάχτηκαν και τραγούδησαν τα παιδιά. Ο Ιωσήφ Χρυσός συμπλήρωσε χαριτολογώντας ότι η δασκάλα «εμπνεόταν από μια θέρμη» λόγω των αριστερών της πεποιθήσεων. Για την 25^η Μαρτίου θα συνεργάζονταν μεταξύ τους για ανεβάσουν το «Μεγάλο μας τσίρκο» ολόκληρο. Και μάλιστα αυτή η γιορτή ήταν προγραμματισμένη να γίνει στο σχολείο απόγευμα.

Επίσης, καθώς η συζήτηση περιστρεφόταν πια γύρω από τις εκδηλώσεις του σχολείου πρόσθεσε άλλη μια ενδιαφέρουσα δράση. Οι μαθητές θα πήγαιναν σε θεατρική παράσταση, τη μουσική της οποίας είχε συνθέσει εκλεκτός συνάδελφος εκπαιδευτικός Μουσικής άλλης Διεύθυνσης. Ο Ιωσήφ Χρυσός είχε λάβει εγκαίρως τις παρτιτούρες για να διδάξει τα τραγούδια της παράστασης στους μαθητές. Η έκπληξη ήταν ότι τα παιδιά θα ανέβαιναν επί σκηνής να τραγουδήσουν μαζί με τους ηθοποιούς, χωρίς να το γνωρίζουν εκ των προτέρων. «Να κάτι που θα μπορούσε για την ημέρα του σχολικού εκφοβισμού να φανεί χρήσιμο σ' έναν άλλο συνάδελφο», σχολίασε με νόημα. Το έργο ονομάζεται «Μια περιπέτεια στο Τσαμπουκαλονήσι» και έχει, σύμφωνα με τον συνομιλητή μου, εξαιρετική πλοκή και μουσική. «Μου άρεσε πάρα πολύ!», ήταν η αξιολογική κρίση με την οποία ολοκλήρωσε την απάντησή του.

Το ερώτημα που σχετίζεται με τη δημιουργία αναμνήσεων στους μαθητές, προφανώς δεν μπορούσε να απαντηθεί πάνω σε βάση άφθονων διευθυντικών εμπειρικών δεδομένων.

Αυτό το κομμάτι της μνήμης με έχει απασχολήσει φέτος πάρα πολύ. Γι' αυτό και έγινε και η παράσταση εκτός σχολικής μονάδας, για να έχουνε εμπειρίες τα παιδιά και μνήμη. Αυτό το δουλεύω φέτος. Αυτό το ερώτημα για μένα είναι κομβικό.

Καθώς όμως στο ερώτημα γίνεται αναφορά σε παρακολούθηση συναυλίας, η συνέχεια της απάντησής του ανέδειξε τη δυνατότητα των σχολείων να αποτελούν συναυλιακούς χώρους.

Παρακολούθηση συναυλίας. Έχω φέρει δύο σύνολα μέσα στο σχολείο, που δεν είχαν έρθει ποτέ, τα οποία έπαιξαν διαφορετικά είδη μουσικής.

Εδώ, αξίζει να σταθεί κανείς στο σύντομο παρενθετικό σχόλιο (που δεν είχαν έρθει ποτέ), το οποίο φανερώνει ξεκάθαρα την πρόθεσή του να εισάγει «καινά δαιμόνια» στη μουσική κουλτούρα

του σχολείου του οποίου ηγείτο. Είναι η πρώτη χρονιά διοίκησης στο σχολείο (ένα σχολείο στο οποίο κατά το παρελθόν συμπλήρωνε το ωράριό του), και φέρνει μέσα στο πρώτο τρίμηνο δύο μουσικά σύνολα για να δώσουν συναυλίες. Παράλληλα, το σχόλιο αυτό συνιστά, κατά τη γνώμη μου, μια έκφραση παράπονου ή ενόχλησης για την πρότερη παραμέληση της διαμόρφωσης μουσικής κουλτούρας, την ίδια στιγμή όμως και έναν λογοτεχνικό τρόπο να μεγιστοποιηθεί η αίσθηση της μεταβολής. Και είναι προφανές από τη χρήση του πρώτου ενικού ότι η πρωτοβουλία της πρόσκλησης των μουσικών συνόλων αποτελεί αμιγώς προσωπικό του έργο.

Αξίζει επίσης να επισημανθεί η προσπάθεια να δοθούν στους μαθητές ποικίλα ερεθίσματα και ένα εύρος ακουσμάτων, αφού τα δυο σύνολα έπαιξαν διαφορετικά μουσικά είδη. Μια τέτοια στάση συμφωνεί με την ήδη διατυπωμένη αντίληψη και άλλων ΔΕΜΑ, όπως βέβαια και με τις βασικές αρχές όλων των αναλυτικών προγραμμάτων Μουσικής, που επιτάσσουν την έκθεση των μαθητών σε όσο το δυνατόν περισσότερα και διαφορετικά είδη μουσικής. Το πιο ιδιαίτερο όμως σημείο της απάντησης, ίσως μάλιστα το πιο σοκαριστικά γενεσιουργό μνήμης, ακολούθησε αμέσως παρακάτω.

Έχω προγραμματίσει επίσης μία πολύ ιδιαίτερη παράσταση με την “Αμυμώνη”, όπου θα έρθουν άτομα με νοητική υστέρηση να παρουσιάσουν μουσική... Εκεί θα φέρω τα παιδιά αντιμέτωπα με έναν κόσμο τον οποίο δεν μπορούνε καν να φανταστούνε. Και έρχεται το συγκεκριμένο μέσα στο σχολείο, όπου δέχονται τα συγκεκριμένα άτομα με τους συνοδούς τους, γιατί είναι σε πολύ προχωρημένη νοητική υστέρηση. Καταλαβαίνεις τι σοκ θα πάθει το σχολείο από αυτή την επαφή.

Εδώ εμφανίζεται η προ-γνώση της μνήμης. Λαμβάνεται μια απόφαση και προγραμματίζεται ένα μουσικό γεγονός με τέτοια χαρακτηριστικά ώστε να αναμένεται με απόλυτη σχεδόν βεβαιότητα η έντονη χάραξή του στη συνείδηση των μαθητών με μακρόχρονο ορίζοντα προσδοκώμενης επιβίωσης στη μνήμη τους.

Η λέξη «σοκ» πάντως έφερε στη μνήμη του συνομιλητή μου και μια άλλη αντίστοιχη κατάσταση σοκ που προκλήθηκε στη σχολική κοινότητα, σε γονείς και μαθητές, με την ένταξη παιδιών Ρομά στη σχολική μονάδα. Συνειρμικά, στον λόγο του ήρθε να προστεθεί και το όνομα του γνωστού από προηγούμενο κεφάλαιο εκπαιδευτικού του Ολοήμερου ως ένα ακόμη σοκ που έπρεπε να καταστεί διαχειρίσιμο.

Η συνέχεια της απάντησης με ωθεί στην καταγραφή κάποιων σκέψεων που αφορούν στο ερευνητικό εργαλείο της δομημένης συνέντευξης. Η δομημένη συνέντευξη εξασφαλίζει τη συλλογή υλικού με τρόπο που να μπορεί να κατανεμηθεί και να αξιολογηθεί μέσα σε ένα σαφώς ορισμένο πλαίσιο. Παρ' όλα αυτά, η ανάγκη των ερωτωμένων να μιλήσουν για ζητήματα που θεωρούν σημαντικά και τους απασχολούν ιδιαίτερα είναι κάποιες φορές τόσο έντονη, ώστε αναπτύσσουν κάποιες απαντήσεις με τρόπους που ενδιαφέρουν την έρευνα πολλαπλά. Αυτές οι αυθόρμητες παρεκτροπές διαφέρουν από τις αντίστοιχες παρεκτροπές που οφείλονται σε δικά μου διευκρινιστικά ερωτήματα. Γι' αυτό και είναι αποκαλυπτικές και του χαρακτήρα κάθε ερευνώμενου διευθυντή αλλά και κάποιων όψεων της μουσικής ή και της γενικότερης κουλτούρας του σχολείου του.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο Ιωσήφ Χρυσός με συνειρμικό σημείο εκκίνησης την έννοια του σοκ, οδηγήθηκε στην αφήγηση ενός περιστατικού που αφορά περισσότερο στον άξονα α. Σχολική Ηγεσία. Στην πρώτη ενημέρωση γονέων προέβη σε μια σειρά ενεργειών, προκειμένου να θέσει τα επιδιωκόμενα όρια σε γονείς και μαθητές. Ντύθηκε πολύ επίσημα, ώστε να επιβληθεί και με αυτόν τον τρόπο, υποδέχθηκε προσωπικά έναν – έναν όλους τους γονείς, τους οδήγησε στην αίθουσα εκδηλώσεων και - παρουσία των εκπαιδευτικών του σχολείου - ξεκαθάρισε με απόλυτη αυστηρότητα ότι δεν υπάρχει το παραμικρό περιθώριο να διαμαρτυρηθεί κανείς για τους Ρομά ή για τον εκπαιδευτικό του Ολοήμερου. Η εναλλακτική που προσέφερε στους δυσαρεστημένους ήταν η μετεγγραφή του παιδιού τους σε άλλη σχολική μονάδα.

Εδώ μέσα διοίκηση ασκώ εγώ. Και θα μάθετε να σέβεστε είτε είναι Αλβανός είτε είναι Ρώσος.

Μίλησε περίπου ένα δεκάλεπτο πριν την ενημέρωση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς. Οι συνάδελφοί του πάντως τον ευχαρίστησαν, γιατί ένιωσαν ότι ήταν δίπλα τους και δεν τόλμησε σχεδόν κανείς γονέας να αντιταχθεί. Ένας που σήκωσε το χέρι του έλαβε τη δέουσα απάντηση: «Αν θέλετε κάτι, θα περάσετε στο γραφείο μου, κ α τ' ι δ ί α ν».

Στη συνέχεια μου εξήγησε ότι στην αρχή, όταν οι μαθητές Ρομά άκουγαν στο μάθημα παραδοσιακή μουσική, τους φαινότανε σαν τσιφτετέλι, σηκώνονταν και χόρευαν, ενώ οι συμμαθητές τους γελούσαν. Σταδιακά όμως η κατάσταση εξομαλύνθηκε. Αλλά και οι

ιδιαιτερότητες αξιοποιήθηκαν. Έτσι, στη χριστουγεννιάτικη παράσταση οι μαθητές Ρομά έγιναν καλικάντζαροι. «Ήταν κάτι που τους ταίριαζε και τους εξίταρε», μου εξήγησε ο συνομιλητής μου.

Όταν αμέσως μετά σχολίασα αναστοχαστικά ότι διαθέτει μια ευρεία γκάμα τρόπων να αντιμετωπίζει τα πράγματα, γκάμα που εκτείνεται από τη φιλικότητα έως την ανυποχώρητη αυστηρότητα, μου επεσήμανε ότι η θέση του διευθυντή αποτελεί προνόμιο. Ο ίδιος άνθρωπος λέγοντας τα ίδια πράγματα αντιμετωπίζεται από τους γονείς διαφορετικά. Σύμφωνα με τον ίδιο, εάν μιλούσε με τέτοια αυστηρότητα ως εκπαιδευτικός Μουσικής, θα πήγαιναν οι γονείς να διαμαρτυρηθούν στο διευθυντή του, ενώ τώρα που είναι διευθυντής αποδέχονται ό,τι και αν τους πει. Έτσι, ενώ συχνά στη διατριβή, αναδεικνύονται καταστάσεις όπου ο διευθυντής στερείται πραγματικής εξουσίας, εδώ ο Ιωσήφ Χρυσός έρχεται να πιστοποιήσει την ισχύ του συλλογικού ασυνείδητου: ο διευθυντής, ακριβώς λόγω της θέσης του, όντως έχει την εξουσία να επιβάλει την άποψή του, εφόσον βέβαια το επιθυμεί.

Στο ερώτημα που διερευνά το αν δημιουργείται μια ιδιαίτερη παράδοση στο σχολείο μέσα από τις σχολικές επιτελέσεις, ο συνομιλητής μου ήταν απόλυτα σύμφωνος. Έτσι, ενώ παλιότερα στις σχολικές γιορτές επικρατούσε αταξία, ήδη από τον πρώτο εορτασμό της θητείας του, αυτόν της 28^{ης} Οκτωβρίου, επέφερε ευταξία.

Ήξεραν όλοι ότι θα μπόυνε μέσα με συγκεκριμένη σειρά, θα καθίσουν σε συγκεκριμένες θέσεις ή ανά τάξεις, οι δάσκαλοι ανάμεσα στα παιδιά και όχι παραπλεύρως, δηλαδή ήδη είχε δημιουργηθεί μια κουλτούρα πολύ συγκεκριμένη.

Μου αποκάλυψε μάλιστα και το μυστικό της επιτυχίας του στην επιβολή της τάξης που δεν είναι άλλο από το βλέμμα του. Γι' αυτό και στις γιορτές δεν κάθεται μπροστά αλλά ανάμεσα στους μαθητές, για να μπορεί να έχει ευκολότερα βλεμματική επαφή με τους επίδοξους ταραξίες. Ασφαλώς, σημαντικό ρόλο παίζει και το γεγονός ότι ο Ιωσήφ Χρυσός δίδασκε στο σχολείο πριν γίνει διευθυντής έστω και για μικρό διάστημα, και γνώριζε έτσι από πρώτο χέρι τις αδυναμίες και τις επικινδυνότητες. Παλιότερα, όπως μου ανέφερε, υπήρχαν μαθητές που δεν έμεναν στην αίθουσα εκδηλώσεων και περιφέρονταν κατά τη διάρκεια της εκδήλωσης.

Η θεωρία της επιτέλεσης θα έβλεπε μια πολύ ενδιαφέρουσα μεταβολή στον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται οι εθνικές και θρησκευτικές γιορτές στο σχολείο. Παλιότερα, δίπλα στην εντός της αίθουσας εκδηλώσεων πολυπληθή επιτέλεση των επιτελεστών – μαθητών και των θεατών –

μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, διαδραματιζόταν η επιτέλεση του ολιγάριθμου θιάσου των περιφερόμενων ατίθασων μαθητών που ούτε οι δάσκαλοί τους «δεν μπορούσαν να τους κάνουν καλά». Τώρα η επιτέλεση εκτυλίσσεται εξολοκλήρου στην αίθουσα εκδηλώσεων και ο αδιαφιλονίκητος πρωταγωνιστής δεν είναι ούτε οι επιτελεστές – μαθητές ούτε οι θεατές – μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς ούτε οι κάποτε ασυγκράτητοι δραπέτες - μαθητές. Είναι το αεικίνητο άγρυπνο διευθυντικό βλέμμα που αδρανοποιεί κάθε σκέψη για φασαρία και κάθε τάση φυγής πριν προλάβει να εκδηλωθεί ως απόπειρα απόδρασης από την αίθουσα.

Καθώς η συνομιλία στράφηκε στην αναζήτηση των κριτηρίων με βάση τα οποία επιχειρείται να εδραιωθεί αυτή η ιδιαίτερη παράδοση, ο Ιωσήφ Χρυσός εντόπισε ως πρώτο και κύριο τέτοιο κριτήριο τον σεβασμό στον κόπο των μαθητών που έχουν προετοιμάσει μια γιορτή και έχουν αναλάβει την ευθύνη της επιτέλεσής της. Το δεύτερο κριτήριο που μου ανέφερε ήταν η αισθητική απόλαυση που προκύπτει ως συνέπεια αφενός της επιτευχθείσης πειθαρχίας εκ μέρους των θεατών, αφετέρου της συνολικής προσπάθειας των επιτελεστών τόσο κατά την προετοιμασία της επιτέλεσης όσο και κατά την επιτέλεση καθαυτή. Τρίτο είναι το κριτήριο της συμμετοχικότητας, η επιδίωξη να είναι η συμμετοχή των μαθητών καθολική και να μην αφορά μόνο σε αυτούς που τραγουδούν καλά ή παίζουν καλά. Σημείωσε μάλιστα ότι η αύξηση των συμμετεχόντων μαθητών επιφέρει και αύξηση των παρακολουθούντων γονέων.

Έτσι το ερώτημα που διερευνά το αν επιδιώκεται γενικευμένη συμμετοχή, δηλαδή συμμετοχή ακόμη και εκπαιδευτικών ή γονέων προέκυψε πολύ ομαλά. Ο Ιωσήφ Χρυσός μου μίλησε με απροκάλυπτο ενθουσιασμό.

Το κάνω τώρα. Θα κάνω χορωδία γονέων. ... Το θεωρώ πολύ σημαντικό. Είναι τ ο στοίχημα. Να φτάσει το καλοκαίρι και να έχεις, φαντάσου τώρα, όλο το σχολείο να εμπλέκεται μουσικά και οι επαγγελματίες μουσικοί των απογευματινών μαθημάτων με τα μουσικά σύνολα και γονείς μέσα σ' αυτό. Δεν εξαιρείται κανείς. Όλοι κάτι κάνουν μουσικά.

Φτάνοντας στο ερώτημα που αφορά στη διασύνδεση της Μουσικής με τα άλλα διδακτικά αντικείμενα έστρεψε τη σκέψη του στο διδακτικό πακέτο του οποίου αποτελεί μέλος της συγγραφικής ομάδας. Σύμφωνα με τα λεγόμενά του σε αυτό εμπλέκονται συνέχεια άλλα διδακτικά αντικείμενα: Μελέτη Περιβάλλοντος, Κίνηση – Φυσική Άσκηση – Χορός, Γλώσσα, Μαθηματικά. Αυτή μάλιστα η τόσο έντονη διασύνδεση είναι κατά τον ίδιο και ο λόγος για τον οποίο

παρεξηγήθηκε από πολλούς συναδέλφους εκπαιδευτικούς Μουσικής, οι οποίοι του αντιτείνουν: “Αυτό που κάνεις δεν είναι Μουσική”. Πίσω από αυτή την αντίδραση ο Ιωσήφ Χρυσός διαβλέπει μια θεώρηση της διδασκαλίας της Μουσικής που περιορίζεται στην εκμάθηση της θεωρίας, στην εκμάθηση οργάνου και στο τραγούδι. Μου ανέφερε μάλιστα και ένα περιστατικό με έναν συνάδελφο, κατά την επίσκεψή του για σεμινάρια στη Βόρεια Ελλάδα, ο οποίος εξαντλούσε το μάθημά του στη διδασκαλία τραγουδιών. Σε αυτόν τον συνάδελφο επεσήμανε ότι σε περίπτωση εφαρμογής διαδικασιών αξιολόγησης θα ήταν έκθετος, αφού δεν είχε σχέδια μαθήματος και δεν δίδασκε κάποιες έστω από τις πολλές δραστηριότητες που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Θέλοντας να μου εξηγήσει ουσιαστικότερα τη διασύνδεση της Μουσικής με τα άλλα διδακτικά αντικείμενα μου μίλησε για την πραξιακή φιλοσοφία, η οποία, όπως είναι ήδη γνωστό, τον έχει επηρεάσει βαθιά.

Η πραξιακή φιλοσοφία μιλάει για το «όλον». Οπωσδήποτε η ακρόαση. Οπωσδήποτε η σύνθεση. Οπωσδήποτε το παίξιμο. Οπωσδήποτε θα πρέπει να είναι τόσο άρτια ενημερωμένος και μορφωμένος ο μουσικός, ώστε να είναι σε θέση ανά πάσα ώρα να αυτοσχεδιάζει και με τα άλλα αναλυτικά αντικείμενα. Το λέει μέσα ο Elliot. Να εμπλέκει τη μουσική σε σχέδια εργασίας.

Και ως επιστέγασμα της επιχειρηματολογίας του μου εξήγησε ότι οι μαθητές του πρώτα μαθαίνουν μέσα από την ακρόαση να παίζουν φλογέρα και μετά εξοικειώνονται με την παρτιτούρα. Μαθαίνουν όμως τη θεωρία πολύ γρήγορα, γιατί ακριβώς βασίζονται σε όσα έχουν ήδη γνωρίσει βιωματικά.

Φτάνοντας στο τελευταίο ερώτημα, το σχετιζόμενο με τις ωφέλειες που αποκομίζουν οι μαθητές από την επαφή τους με τη μουσική στο σχολείο, μου διευκρίνισε ότι στο συγκεκριμένο σχολείο είχε διδάξει την προηγούμενη χρονιά μόλις τρεις μήνες, από τον Μάρτιο δηλαδή. Στη συνέχεια έδωσε μια απάντηση πολύ διαφορετική από τις αντίστοιχες των άλλων διευθυντών της έρευνας. Εστίασε αρχικά στο ότι η Μουσική ουσιαστικά δεν είναι μάθημα αλλά εργαστήριο δημιουργίας που κάνει τα παιδιά να χαίρονται.

Χαίρονται όταν καταλαβαίνουν ότι έχουν να κάνουν με κάτι που δημιουργούνε. Δηλαδή η εκτέλεση στα όργανα και η σύνθεση, ακόμα και το γεγονός ότι θα αυτοσχεδιάσουν με μερικά κρουστά και μετά σε υποομάδες θα δημιουργήσουν μεγαλύτερο σύνολο ή θα τραγουδήσουν είτε

παίζεις εσύ στο αρμόνιο και αυτά παίζουν μαζί σου φλογέρα, όλα αυτά τους δημιουργούνε μια χαρά. Το ότι χαίρονται για σαράντα λεπτά είναι το πιο σημαντικό.

Στη ροή του λόγου του μάλιστα, είπε πως ακριβώς λόγω του εργαστηριακού – δημιουργικού της χαρακτήρα η Μουσική θα ήταν καλύτερα να μην βαθμολογείται. Εν τούτοις η έρευνα βρέθηκε μπροστά στο δυσάρεστο εύρημα μιας μαθήτριας της Γ΄ τάξης του σχολείου που αποκαρδιώθηκε από το Β που πήρε στο μάθημα της Μουσικής.

Στη συνέχεια ο Ιωσήφ Χρυσός μίλησε πιο εξειδικευμένα και αναφέρθηκε σε ωφέλειες των μαθητών του από την τριβή τους με συγκεκριμένα μουσικά έργα, όπως είναι το «Καρναβάλι των ζώων» ή ο «Καρυοθραύστης», τα μέρη των οποίων τα γνωρίζουν και μπορούν να τα αναλύσουν. Έκανε μάλιστα ιδιαίτερη αναφορά στην προβολή ενός πολύ ιδιαίτερου βίντεο στο ταβάνι της αίθουσας υπό τους ήχους του «Καρυοθραύστη» σε μαθητές της Γ΄ τάξης, την οποία χαρακτήρισε στην ανάρτηση στο facebook ως «διαστημική ακρόαση».

Η μουσική κουλτούρα στο σχολείο του Ιωσήφ Χρυσού παρουσιάζει μια εντυπωσιακή μεταβολή ήδη από τους πρώτους μήνες της διευθυντικής του θητείας. Η προτεινόμενη στη διατριβή θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» βρίσκει σε αυτή τη σχολική μονάδα την πιο δραστική ίσως επαλήθευσή της. Δυο επισκέψεις μουσικών συνόλων, προγραμματισμός για μια πολύ ιδιαίτερη τρίτη επίσκεψη μουσικού περιεχομένου, δημιουργία μαθητικών μουσικών συνόλων, έστω και σε ώρες εκτός λειτουργίας του σχολείου, πρόβλεψη για δημιουργία χορωδίας γονέων, διδασκαλία φλογέρας μέσα στο μάθημα της Μουσικής, διαθεματικές- διεπιστημονικές- πολυεπιστημονικές προσεγγίσεις της μουσικής,⁶⁶ μελέτη σημαντικών έργων συμφωνικής μουσικής, μουσικοθεατρική επιτέλεση με όλους τους μαθητές του σχολείου σε θέατρο της πόλης, καθιέρωση κουλτούρας σεβασμού κατά την παρακολούθηση των μαθητικών επιτελέσεων στον χώρο του σχολείου, αξιοποίηση εκπαιδευτικών που γνωρίζουν μουσική, όλα αυτά συνιστούν όψεις μιας ακμαίας και ραγδαία μεταβαλλόμενης μουσικής κουλτούρας, σύμφωνα με τα λεγόμενα του ίδιου του Ιωσήφ Χρυσού. Σε αυτά έχω να προσθέσω, και τη συμμετοχή σε χορωδιακά φεστιβάλ, σε ένα μάλιστα από τα οποία συμμετείχαμε αμφότεροι, εκείνος ως ΔΕΜΑ και εγώ ως απλώς εκπαιδευτικός Μουσικής, ένα έτος περίπου μετά την ηχογραφημένη συνομιλία μας.

⁶⁶Ο ίδιος ο Ιωσήφ Χρυσός στο κλείσιμο της απάντησης στο ερώτημα σχετικά με τη διασύνδεση της Μουσικής με άλλα διδακτικά αντικείμενα ανέφερε το τρίπτυχο διαθεματικότητα – διεπιστημονικότητα – πολυεπιστημονικότητα.

Πριν την καθιερωμένη αποτύπωση όψεων της μουσικής κουλτούρας του σχολείου σε πίνακα ενδυναμωτών – αναστολέων θα ήθελα να προσθέσω σύντομα κάποιες παρατηρήσεις μου από δυο επιτελέσεις στις οποίες παρευρέθηκα.

Η πρώτη αποτελεί μέρος της γιορτής λήξης του πρώτου έτους της θητείας του. Συγκεκριμένα θα αναφερθώ στην επιτέλεση της χορωδίας και των μουσικών συνόλων. Η χορωδία τραγούδησε έξι τραγούδια που είχε παρουσιάσει και σε μαθητικό χορωδιακό φεστιβάλ λίγες μέρες πριν. Το αισθητικά ενδιαφέρον βρίσκεται στο ότι σε κάποια τραγούδια συνόδευε στο αρμόνιο ο Ιωσήφ Χρυσός, ενώ στα υπόλοιπα διηύθυνε υπό τους ήχους ηχογραφημένης ενορχήστρωσης. Μολονότι το αρμόνιο και η ηχογραφημένη συνοδεία ακούγονταν από ηχεία, οι μαθητές τραγουδούσαν χωρίς ενίσχυση, και παρ' όλα αυτά ακούγονταν πολύ ικανοποιητικά. Οφείλω επίσης να επισημάνω την πολύ καλή προσπάθεια των παιδιών που έπαιζαν φλογέρα, χωρίς τον συνήθη ενοχλητικό συριγμό των αρχάριων εκτελεστών πνευστών οργάνων. Τέλος, δεν μπορεί να περάσει απαρατήρητη η επιβλητική παρουσία του Ιωσήφ Χρυσού που συντόνιζε τη μαθητική επιτέλεση με το χαρακτηριστικό του βλέμμα.

Ωστόσο η κορύφωση της επιτέλεσης προσφέρθηκε στα μουσικά σύνολα και τους μουσικούς που τα προετοίμασαν κατά τη διάρκεια αυτής της πρώτης χρονιάς της διευθυντικής θητείας. Ήταν πράγματι ένας ενδιαφέρων εμπλουτισμός της μουσικής κουλτούρας του σχολείου και μια ιδιαίτερα ευχάριστη νότα για το κοινό της εκδήλωσης. Κάποιος μάλιστα θα μπορούσε να θεωρήσει μια τέτοια επιτέλεση ως υπερβαίνουσα, αφού το έμπυχο δυναμικό της είχε εμπλουτιστεί από τη φυσική παρουσία, το ταλέντο και τη διδακτική πράξη καταξιωμένων μουσικών. Η προσωπική μου ένσταση σε μια τέτοια θεώρηση βρίσκεται στο ότι όλη αυτή η ενίσχυση παρέχεται εξ ολοκλήρου έξω από το πλαίσιο της τυπικής δημόσιας εκπαίδευσης. Ακόμα κι έτσι όμως συνιστά μια απολύτως θεμιτή και θετική εναλλακτική πρόταση για τη βελτίωση της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης σε μαθητές του δημοτικού. Απόδειξη τούτου η διαπίστωση όλων των μουσικών που δίδαξαν εκείνη τη χρονιά στα απογευματινά μαθήματα μουσικών συνόλων ότι όλοι τους οι μαθητές επέδειξαν σημαντική πρόοδο και απέκτησαν ικανοποιητικές δεξιότητες στην ανάγνωση παρτιτούρας και εκτέλεση οργάνου.⁶⁷

⁶⁷ Στο πλαίσιο της έρευνας συνομίλησα σύντομα με καθέναν μουσικό – υπεύθυνο μουσικού συνόλου ξεχωριστά αμέσως μετά το πέρας της επιτέλεσης.

Η δεύτερη επιτέλεση της χορωδίας του σχολείου του Ιωσήφ Χρυσού έλαβε χώρα σε χριστουγεννιάτικο φεστιβάλ μαθητικών χορωδιών. Εκεί παρευρέθηκα με τη διπλή ιδιότητα, του μαέστρου εκπαιδευτικού Μουσικής και του ερευνητή. Στο πολύ σύντομο χρονικό διάστημα που προλάβαμε να συνομιλήσουμε έλαβα δύο κρίσιμες πληροφορίες. Πρώτον, είχε ξεκινήσει να διδάσκει στην τριτοβάθμια και αναγκαζόταν να ταξιδεύει κάθε Παρασκευή στην επαρχία, είχε δρομολογήσει δηλαδή τη μετάβασή του σε έναν άλλον εργασιακό στίβο, ήταν στο μεταίχμιο ενός κύκλου που έκλεινε και ενός νέου που ετοιμαζόταν να ανοίξει. Δεύτερον, οι ενορχηστρώσεις και οι ηχογραφήσεις των τραγουδιών είχαν γίνει με τη σύμπραξη αξιόλογων συνεργατών. Η αισθητική αναβάθμιση μιας μαθητικής επιτέλεσης δεν ήταν προϊόν ατομικής αλλά ομαδικής εργασίας. Και το σημαντικό που χρειάζεται να αναδειχθεί εδώ είναι η αξιοθαύμαστη ικανότητα του Ιωσήφ Χρυσού να επιλέγει άξιους συνεργάτες σε όλους τους τομείς, ικανότητα την οποία μπορώ να πιστοποιήσω λόγω της μακρόχρονης μεταξύ μας σχέσης. Το συγκινητικό στη συνομιλία εκείνη βρίσκεται στο ότι ήταν η τελευταία φορά που βρεθήκαμε να συζητάμε ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συμβολή του στον χώρο συνεχίζεται αμείωτη, έστω και χωρίς τη φυσική του παρουσία μέσα στις σχολικές αίθουσες και τα γραφεία διδασκόντων ή το γραφείο του διευθυντή, μέσα από πανεπιστημιακές διδασκαλίες, διοργανώσεις σεμιναρίων, εισηγήσεις σε συνέδρια και συγγραφή επιστημονικών άρθρων.

Κλείνω την αναφορά μου στον Ιωσήφ Χρυσό αποτυπώνοντας τη διαμόρφωση ποικίλων όψεων της μουσικής κουλτούρας στο σχολείο του σε έναν πίνακα που βρίθει ενδυναμωτών. Αξίζει να προσεχθεί ότι οι όποιοι αναστολείς δεν αναφέρονται αμιγώς στη μουσική κουλτούρα του σχολείου, έχουν όμως αρνητικές επιπτώσεις στη διαμόρφωσή της.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΩΝ - ΑΝΑΣΤΟΛΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΙΩΣΗΦ ΧΡΥΣΟΥ

ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΕΣ	ΑΝΑΣΤΟΛΕΙΣ
ΔΕΜΑ (κατάρτιση πολύ υψηλού επιπέδου σε όλους τους τομείς)	Προϋπάρχουσες δυσλειτουργικές καταστάσεις που αφορούν στη σύνολη κουλτούρα του σχολείου
Διαθεματικές, διεπιστημονικές, πολυεπιστημονικές προσεγγίσεις της Μουσικής	Ύπαρξη υπεύθυνου Ολοημέρου που αντιμετώπιζε δυσκολίες
Αφθονία δράσεων σχετιζόμενων με τη μουσική	Έλευση μαθητών Ρομά
Γενικευμένη συμμετοχή μαθητών, καθιέρωση κουλτούρας σεβασμού	
Επιδίωξη δημιουργίας χορωδίας γονέων	
Δημιουργία μουσικών συνόλων σε ώρες εκτός λειτουργίας	
Μουσικοθεατρική επιτέλεση από όλους τους μαθητές σε θέατρο της πόλης	
Συμμετοχές σε χορωδιακά φεστιβάλ	
Διδασκαλία φλογέρας	
Αξιοποίηση πραξιακής φιλοσοφίας	
Προβολή των σχετιζόμενων με μουσική δράσεων στο διαδίκτυο	
Ύπαρξη και αξιοποίηση δασκάλας με μουσικές γνώσεις	

ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΚΥΡΜΠΑΤΣΟΣ

Ο ΤΡΙΦΩΝΟΣ ΣΥΝΟΜΙΛΗΤΗΣ ΚΑΙ Η ΣΥΛΛΗΨΗ ΤΟΥ ΕΠΕΚΤΕΙΝΟΜΕΝΟΥ ΠΥΛΩΝΑ

Η ιδιαιτερότητα του να είναι ο ερευνητής και ο ερευνώμενος το ίδιο πρόσωπο επηρεάζει, όπως είναι ήδη γνωστό, τη διαδικασία της συγγραφής ενός εθνογραφικού κειμένου με πολλούς τρόπους. Υπενθυμίζω ότι στα δύο προηγούμενα κεφάλαια της διατριβής αυτή η ιδιαιτερότητα έχει αντιμετωπιστεί συγγραφικά ως εξής. Στο κεφάλαιο όπου ασχολείται με τη σχολική ηγεσία έχει λάβει έναν πολύ δραματικό χαρακτήρα, αφού εκεί ο φακός της έρευνας εστιάζει κυρίως σε πρόσωπα, οπότε οι δυναμικές σύγκρουσης ανάμεσα στον διευθυντή – εαυτό και στον ανθρωπολόγο – εαυτό είναι όχι απλώς επιτρεπτό αλλά και επιδιωκόμενο να αναδειχθούν. Στο κεφάλαιο πάλι όπου ασχολείται με τη μουσική στην εκπαίδευση, προβάλλεται κυρίως η φωνή του εκπαιδευτικού Μουσικής - εαυτού.

Εδώ όμως, όπου η εστίαση βρίσκεται σε μια διαδικασία, στη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετώ από το καλοκαίρι του 2017, οι τρεις διακριτές φωνές καθίστανται δυσδιάκριτες. Ο εκπαιδευτικός Μουσικής, ο διευθυντής και ο ανθρωπολόγος επηρεάζουν τη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας του σχολείου ως ένας άνθρωπος, ως ενιαίος, και όχι κατατμημένος, εαυτός. Γι' αυτό και σε αυτό το υποκεφάλαιο το τρικ της συνομιλίας, μολοντί διατηρείται, στην ουσία του χρησιμοποιείται με μια ουσιώδη μεθοδολογικά παραλλαγή. Η φωνή του εθνογράφου κατά τη «συνομιλία» είναι συχνά διεκπεραιωτική και απλώς διευκολυντική της ροής των πληροφοριών. (Κάποτε βέβαια, αλλά μόνο όπου θεωρώ ότι συνεισφέρει ουσιωδώς στο κείμενο, επιτρέπω στη φωνή του εθνογράφου να κάνει περισσότερο αισθητή την αυτόνομη παρουσία της). Ο «συνομιλητής» όμως δεν μιλάει μόνο ως ΔΕΜΑ, δηλαδή ως ταυτόχρονα φέρων δυο ιδιότητες, του διευθυντή και του εκπαιδευτικού Μουσικής, αλλά ως ταυτόχρονα φέρων και την ιδιότητα του ανθρωπολόγου. Από τη στιγμή που όλα τα ερωτήματα αυτής της ενότητας εξετάζουν αμιγώς θέματα ανθρωπολογικού ενδιαφέροντος, οι απαντήσεις που δίνονται αποτυπώνουν τη συγκρότηση μιας σκέψης συντιθέμενης από τις τρεις αυτές κύριες συνιστώσες. Γι' αυτό και συγγραφικά εκθέτω τον ενιαίο τρίφωνο εαυτό μου, δίνοντάς του τον ρόλο «συνομιλητή», μόνο σε αυτό το υποκεφάλαιο. Αυτό εξηγεί και τη διαφοροποίηση σε σχέση με τη συγγραφική διαχείριση των πραγματικών συνομιλιών με τους άλλους διευθυντές της έρευνας. Συγκεκριμένα, σε αυτό το υποκεφάλαιο όλες οι απαντήσεις παρουσιάζονται ολόκληρες

και με πλάγιους χαρακτήρες. Αυτή η συγγραφική επιλογή δημιουργεί ένα συγγραφικά επιτελεστικό παράδοξο: η μόνη μη πραγματικά επιτελεσθείσα συνομιλία επιτελείται συγγραφικά ως τέτοια με τη μέγιστη συνέπεια, ενώ οι πραγματικά επιτελεσθείσες συνομιλίες παρουσιάζονται διαμεσολαβημένες μέσα από το ανθρωπολογικό φίλτρο του εθνογράφου. Αυτό βέβαια συμβαίνει διότι ο ερευνώμενος ΔΕΜΑ του υποκεφαλαίου δεν χρήζει διαμεσολάβησης, καθώς διαθέτει ενσωματωμένο αυτό το φίλτρο.

Το τρίτο μέρος της «συνομιλίας» μου με τον Αντώνιο Κυρμπάτσο διεξήχθη κατά τη διάρκεια του τρίτου έτους θητείας, λίγο μετά τη γιορτή του Πολυτεχνείου και λίγο πριν την εμφάνιση της σχολικής χορωδίας σε δυο φεστιβάλ, ένα προς τιμήν του Γιώργου Χατζηνάσιου και ένα αμιγώς χριστουγεννιάτικο. Και δράττομαι της ευκαιρίας από έναν πρόλογο που αναφέρεται σε σχολικές γιορτές και χορωδιακές επιτελέσεις να ζητήσω αρχικά την απάντηση του συνομιλητή μου στο ερώτημα που αφορά στην προσωπική του αξιολόγηση σχετικά με την επίδραση της εμπλοκής της μουσικής στις σχολικές εκδηλώσεις.

Αν με ρώταγες πριν γίνω διευθυντής θα σου μιλούσα με αστείρευτο ενθουσιασμό και με απόλυτη βεβαιότητα και θα σου έλεγα ότι χωρίς μουσική δεν νοείται εκδήλωση, ότι η μουσική είναι πρωταγωνίστρια και ότι όντως η εμπλοκή των μαθητών μέσω της μουσικής ενισχύει την αποδοχή της σχολικής μονάδας. Και τώρα τα ίδια θα σου πω. Μόνο που ο ενθουσιασμός έχει μετριαστεί και η βεβαιότητα έχει μετατοπιστεί.

Το ανθρωπολογικό μου αισθητήριο σήμανε συναγερμό. Αφού θα μου έλεγε τα ίδια και δεν θα άλλαζε το περιεχόμενο αυτού που ερευνούσε το ερώτημα, για ποιο λόγο η διευθυντική θητεία μείωσε τον ενθουσιασμό και προς ποια κατεύθυνση είχε στραφεί η βεβαιότητα; Μαντεύοντας τις σκέψεις μου συνέχισε.

Όλη η ουσία βρίσκεται στην αλληλεπίδραση θεσμών και ανθρώπων. Για να μη μακρηγορήσω εδώ, θα σου τα αναλύσω σταδιακά στα επόμενα ερωτήματα. Τώρα θα αρκεστώ σε δυο επισημάνσεις. Ο ενθουσιασμός καταλάγιασε γιατί η καλλιτεχνική μου ιδιότητα αναγκαστικά υποχώρησε έναντι της διευθυντικής. Και η αρχική μου βεβαιότητα μάλλον ήταν απλώς ψευδαίσθηση. Η τέχνη στις σχολικές εκδηλώσεις δεν είναι το δώρο, είναι το περιτύλιγμα.

Τα λόγια του με αναστάτωσαν. Το να είναι πληροφορητής σου ο ίδιος σου ο εαυτός είναι ένα βάσανο, γιατί ξέρει και σε πατάει εκεί που πονάς. Γι' αυτό και ολοκλήρωσε την απάντησή του με μια αινιγματικά οδυνηρή φράση, αντί να πει ξεκάθαρα πως στη ζυγαριά πολλών γονιών η καλλιτεχνική αξία των μαθητικών επιτελέσεων είναι ελαφρύτερη από το καμάρι τους για το παιδί τους και πως γι' αυτούς η τέχνη δεν είναι αυταξία, μια μαθητική επιτέλεση όμως είναι μια καλή ευκαιρία να καμαρώσουν το παιδί τους. Από την άλλη ο πληροφορητής εαυτός είναι και ένα μοναδικό προνόμιο, γιατί φεύγει από την επιφάνεια των πραγμάτων και σου δίνει τη δυνατότητα να εμβαθύνεις στα εργαλεία σου, στη χρήση τους, στην επιστήμη σου. Αυτή η εναλλαγή στην ποσόστωση των προσωπικών ιδιοτήτων σε ανθρώπους με πολλαπλή ταυτότητα, όπως οι ΔΕΜΑ, δεν ήταν κάτι που είχα συνυπολογίσει όταν κατάρτιζα το ερωτηματολόγιο. Είναι όμως και κάτι που παραλίγο να περάσει απαρατήρητο από τη διατριβή. Και έτσι, ενώ γίνεται εκτενής λόγος για σχολική ηγεσία, για μουσική στην εκπαίδευση και για μουσικές κουλτούρες σχολείων, η καλλιτεχνική ιδιότητα των πρωταγωνιστών της έρευνας, αυτό το τόσο βασικό συστατικό της ανθρώπινης ιδιοσυστασίας τους θάβεται από έναν καθόλου ευκαταφρόνητο όγκο πληροφορίας. Μια ριπή αναστοχαστικού ρίγους με διαπέρασε όταν αναρωτήθηκα τι είδους ανθρωπολογία υπηρετώ, τη στιγμή που αγνοώ το κυριότερο ίσως ανθρώπινο χαρακτηριστικό των ανθρώπων που μελετώ. Αποφάσισα να το ξεπεράσω συνεχίζοντας τη «συνομιλία». Ένας ορισμός για τον όρο «μουσική κουλτούρα σχολείου» είναι πλέον το ζητούμενο.

Οτιδήποτε σχετίζεται με τη μουσική μέσα στο πλαίσιο της σχολικής ζωής αποτελεί έκφραση της μουσικής κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας. Ακόμα και μια μουσική που ακούνε οι μαθητές στο σπίτι τους παίρνοντας αφορμή από το σχολείο είναι μια όψη της μουσικής κουλτούρας του σχολείου. Η μουσική κουλτούρα επιτελείται στην τάξη, την ώρα του μαθήματος της Μουσικής ή κάποιου άλλου μαθήματος, όταν ακούγεται μουσική στα σκαλιά του σχολείου και στην αυλή, σε εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσικά ιδρύματα ή από μουσικά ιδρύματα, σε πρόβες. Κορυφώνεται σε καλλιτεχνικές, αμιγώς μουσικές ή πολύτεχνες, μαθητικές επιτελέσεις στο σχολείο ή, ακόμη καλύτερα, έξω από αυτό.

Κι ενώ ήμουν έτοιμος να θεωρήσω την απάντηση ολοκληρωμένη και να προχωρήσω στη συνέχεια της «συνομιλίας», ο «συνομιλητής» μου άφησε τους καθωσπρεπισμούς και αποκάλυψε τις μύχιες σκέψεις του.

Για να σου το πω λίγο πιο προκλητικά, μουσική κουλτούρα είναι ό,τι έχει μουσική και ωθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα στα όριά του ή και έξω από αυτά. Ό,τι σημαντικό έχω να θυμάμαι βρίσκεται έξω από την κανονικότητα. Πρόβες στα διαλείμματα, πρόβες πέρα από το ωράριο της Μουσικής, σύμπραξη με εκπαιδευτικό Μουσικής στα πλαίσια εκπόνησης της διδακτορικής της διατριβής, συμπράξεις με άλλα σχολεία, φεστιβάλ χορωδιακά, μαθητικές όπερες και το κορυφαίο: σύμπραξη με τον τομέα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων της Εθνικής Λυρικής Σκηνής και ζωντανή επιτέλεση μαθητικής όπερας με μουσικούς της Λυρικής, την περίοδο που βρισκόμουν σε εκπαιδευτική άδεια. Η κορύφωση της παρουσίας μου ήρθε κατά την απουσία μου και δεν μπορούσε να γίνει αλλιώς. Πριν γίνω διευθυντής, ήμουν ο καλλιτέχνης στα σχολεία μου, κάτι σαν τον τρελό του χωριού. Είχα το ακαταλόγιστο. Μπορούσα και απολάμβανα να παίζω με τα θεσμικά όρια. Όταν έγινα διευθυντής, ο καλλιτέχνης έπαψε να είναι το κυρίως όνομα και έγινε προσωνύμιο. Και δεν μπορώ πλέον να ακροβατώ. Δεν έχω πια δίχτυ ασφαλείας. Όλο και συχνότερα μου έρχεται στο στόμα ο στίχος του Σολωμού «περασμένα μεγαλεία και διηγώντας τα να κλαις».

Η εκτροπή του «συνομιλητή» μου ίσως αποβεί αξιοποιήσιμη αργότερα. Τώρα ωστόσο πρέπει να τον επαναφέρω στη ροή του ερωτηματολογίου. Σειρά έχει το διλημματικό ερώτημα, εάν θεωρεί το σχολείο ως μέσο μεταβίβασης κουλτούρας ή πεδίο πολιτισμικών συγκρούσεων.

Με μια απλή θεώρηση των πραγμάτων το σχολείο αποτελεί το κυρίαρχο μέσο μεταβίβασης της επικρατούσας κουλτούρας. Αυτό όμως το καθιστά αυτομάτως και πεδίο πολιτισμικών συγκρούσεων, όπου υπάρχουν πολιτισμικές διαφοροποιήσεις. Όταν ο μαθητικός πληθυσμός είναι ομογενοποιημένος τα πράγματα είναι απλά. Σε διαφορετική περίπτωση το ίδιο γεγονός μεταφράζεται και ως μεταβίβαση και ως σύγκρουση, ανάλογα με την όχθη του ποταμού στην οποία βρίσκεσαι. Την πρώτη χρονιά της θητείας μου στο τέλος της γιορτής του Πολυτεχνείου, την ώρα που έπαιζα στο αρμόνιο τον Εθνικό Ύμνο και τον τραγουδούσαν σε στάση προσοχής οι μαθητές, ένας Βούλγαρος πατέρας έφυγε επιδεικτικά από την αίθουσα εκδηλώσεων. Για μένα η ανάκρουση του Εθνικού μας Ύμνου είναι μεταβίβαση κουλτούρας. Για εκείνον ήταν αφορμή για σύγκρουση.

Θα μπορούσα, αξιοποιώντας το γεγονός ότι βρίσκομαι πλέον στο τρίτο έτος αδιάλειπτης σχεδόν επιτόπιας παρατήρησης στο σχολείο που διευθύνει ο «συνομιλητής» μου, να προσθέσω και άλλο ένα στοιχείο πολιτισμικής σύγκρουσης, το οποίο αποκαλύπτει την ανεπάρκεια του σχολείου

να μεταβιβάσει στοιχειωδώς την επιθυμητή κουλτούρα. Η είσοδος εξωσχολικών μαζί με τα κατοικίδια τους κατά τις ώρες μη λειτουργίας του σχολείου και η συνεπακόλουθη ρύπανση του χώρου με απορρίμματα και ζωικά απόβλητα που θέτουν σε κίνδυνο τη δημόσια υγεία, οδήγησε τη διεύθυνση του σχολείου σε ενέργειες ενίσχυσης της περιφραξης. Παρ' όλα αυτά οι ενήλικες, πρώην μαθητές του σχολείου, που έβρισκαν καταφύγιο αθλητικής εκτόνωσης στις μπασκέτες του προέβησαν κατ' επανάληψη σε δολιοφθορές και εξακολουθούν να μπαίνουν σε αυτό σε ώρες κατά τις οποίες δεν λειτουργεί. Το ίδιο σχολείο που δεν μπόρεσε να τους μεταβιβάσει μια κουλτούρα σεβασμού προς τον δημόσιο χώρο υφίσταται τις συνέπειες της πολιτισμικής σύγκρουσης ανάμεσα στη στοιχειώδη ανθρώπινη καλλιέργεια και την άξεστη απάνθρωπη αμορφωσιά.

Προχωρώ στο επόμενο ερώτημα που διερευνά το αν είναι ορθότερο η κουλτούρα να προσεγγίζεται στατικά ως σύστημα ή δυναμικά ως διαδικασία.

Από τη στιγμή που μελετάς κάτι που εντάσσεται στη λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορείς να απορρίψεις ολωσδιόλου μια συστημική προσέγγιση. Ασφαλώς, η διαμόρφωση μουσικής κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα είναι κατά βάση δυναμική διεργασία. Και κάπου εδώ έρχεται η διασύνδεση των θεσμών με τα πρόσωπα. Θα σου έλεγα ότι οι θεσμοί τείνουν να σταθεροποιούν τα πράγματα σε μια κατάσταση και οι άνθρωποι τείνουν να μεταβάλλουν τις παγιωμένες καταστάσεις σε δυναμικές διαδικασίες. Οι θεσμοί βγάζουν φωτογραφίες. Οι άνθρωποι παίζουν σε ταινίες. Και οι ανθρωπολόγοι πρέπει να μπορούν να τα διαχωρίζουν και να τα συνταιριάζουν κατά περίπτωση.

Δεν έδωσα συνέχεια στο τελευταίο του σχόλιο. Έτσι κι αλλιώς δεν είπε κάτι που δεν ισχύει. Προτίμησα να προχωρήσω παρακάτω στα ερωτήματα που βοηθούν να περιγραφεί μια μουσική κουλτούρα σχολείου με βάση τις διαπιστώσεις του Grabbe. Τι συμβαίνει άραγε με το ωράριό του και τη διδασκαλία της Μουσικής στο σχολείο όπου τοποθετήθηκε διευθυντής;

Στο σχολείο μου την πρώτη χρονιά έπρεπε να διδάσκω δώδεκα ώρες και υπήρχαν έξι τμήματα. Έτσι έκανα έξι ώρες Μουσική και έξι ώρες Ευέλικτη Ζώνη. Επειδή έκανα Ευέλικτη Ζώνη στις μικρές τάξεις, μπόρεσα να βάλω παιδιά στη χορωδία ακόμη και από την Α' Δημοτικού. Τη δεύτερη χρονιά είχαμε επτά τμήματα και έπρεπε να διδάσκω δέκα ώρες. Η μείωση των ωρών της Ευέλικτης στο μισό μού στέρησε τη δυνατότητα να έχω κάποια τάξη που να κάνω τρεις ώρες

μάθημα. Το ίδιο ισχύει και την τρίτη χρονιά. Στο Ολοήμερο έχω επιλέξει να μην διδάξω. Κανείς άλλος δεν γνωρίζει μουσική και κανείς άλλος δεν διδάσκει Μουσική. Είμαι ένας ΔΕΜΑ τύπου Α με ό,τι καλό ή κακό αυτό συνεπάγεται. Επομένως την τελευταία τριετία υπάρχει σταθερότητα προσωπικού, ενώ παλιότερα κάθε χρόνο δίδασκε και άλλος ή και άλλοι εκπαιδευτικοί Μουσικής.

Επειδή για το συγκεκριμένο θέμα γίνεται λόγος και σε άλλα σημεία της διατριβής δεν επεκτείνομαι. Σειρά έχει το ζήτημα της δημιουργίας αναμνήσεων στους μαθητές από τα μουσικά τους βιώματα στο σχολείο.

Θυμάσαι ότι, όταν πρωτοξεκινούσες να γράφεις και έστηνες αλλιώς τη διατριβή, σου είχα πει πάρα πολλά για το θέμα της μνήμης. Τώρα θα περιοριστώ σε πολύ λιγότερα. Κατ' αρχάς οι μαθητές θυμούνται πράγματα που σπάνε τη ρουτίνα τους, που αφήνουν ίχνος στην πορεία του χρόνου. Υπάρχουν και κάποιες στιγμές από το μάθημα που μπορεί να μείνουν ανεξίτηλα χαραγμένες στη μνήμη τους. Μου έχει συμβεί και μένα το κλασικό που σου λένε και οι άλλοι ΔΕΜΑ, να συναντήσω δηλαδή κάποιους παλιούς μαθητές και να με ρωτάνε αν θυμάμαι τη μια ή την άλλη επιτέλεση. Όταν όμως πριν από μερικά χρόνια προσκάλεσα τέσσερις παλιές μαθήτριες να βοηθήσουν στις πρόβες και στη γιορτή λήξης, η πιο καλλίφωνη απ' όλες μου θύμισε πως κάποια στιγμή μέσα στο μάθημα, ενώ δίδασκα ένα καινούριο τραγούδι, την άκουσα να τραγουδά, σταμάτησα και ρώτησα: «από πού ακούγεται αυτή η γλυκιά φωνούλα»; Από εκείνη τη στιγμή άλλαξε η αυτοεικόνα της και έγινε, αν και εξαιρετικά μικροκαμωμένη, το στήριγμά μας το φωνητικό. Τις προάλλες πάλι συνάντησα έναν μαθητή που τον πρόλαβα μέχρι την Ε', γιατί μετά έγινα διευθυντής και άλλαξα σχολείο. Δεν θυμόταν ότι τον είχα μαθητή στην Ε'. Όταν όμως του είπα για την κυρία Τζώρτζια, τη συνάδελφο που έκανε έρευνα στο σχολείο μου και διδάσκαμε μαζί μουσικές του κόσμου, αμέσως θυμήθηκε.

Πιστεύω πως όταν και οι επιτελέσεις γίνονται ρουτίνα εξασθενούν στη μνήμη. Αν ένα παιδί τραγουδήσει μια φορά στη χορωδία θα το θυμάται για καιρό, αν τραγουδήσει πολλές φορές θα έχει απλώς μια γενική αίσθηση ότι κάποτε ήταν χορωδός.

Και κάτι ακόμη. Το ερώτημά σου κακώς ρωτάει μόνο για τους μαθητές. Στη διαμόρφωση μιας μουσικής κουλτούρας παίζει μεγάλο ρόλο η συλλογική μνήμη, μέσα σ' αυτήν και των εκπαιδευτικών και των γονέων και όσων άλλων εμπλέκονται σε μια επιτέλεση λιγότερο ή περισσότερο.

Έχει δίκιο. Η μουσική κουλτούρα και η μνήμη αλληλοτροφοδοτούνται. Και αυτή η ανατροφοδότηση δεν είναι μόνο ζήτημα των μαθητών αλλά και των ενηλίκων. Σειρά έχει τώρα το ερώτημα που οδηγεί σε αναμέτρηση την παράδοση με την ανανέωση.

Θα σου απαντήσω μόνο για το διάστημα της θητείας μου, αν και είμαι σίγουρος πως για το προηγούμενο θα μπορούσες να γράψεις τόμους. Μιλάς για παράδοση. Για να υπάρχει παράδοση πρέπει να υπάρχει μια στοιχειώδης συνέχεια σε πρόσωπα. Στο σχολείο μου υπάρχουν εκπαιδευτικοί που ήταν μαζί για περισσότερα από δέκα χρόνια πριν πάω εγώ. Έχουν φτιάξει μια παράδοση στα μέτρα τους. Δεν υπήρξε όμως ποτέ πριν σταθερός εκπαιδευτικός Μουσικής και δεν υπήρξε ποτέ εκπαιδευτικός Μουσικής που να έχει το σχολείο ως σχολείο βάσης. Αυτό σημαίνει μηδέν παράδοση στη μουσική, ακόμη και αν ο εκπαιδευτικός Μουσικής είναι εξαιρετικός. Το θετικό είναι ότι, κατά κανόνα, στο σχολείο υπηρετούσαν τέτοιοι ιδιαιτέρως αξιόλογοι συνάδελφοι. Γι' αυτό και στην πρώτη μου επαφή βρήκα καλοδουλεμένους μαθητές, γεγονός που με βοήθησε στη διδασκαλία. Αυτή η παράμετρος όμως δεν μπορούσε να γίνει αντιληπτή από τους δασκάλους, γιατί σε βάθος χρόνου αναγκάζονταν να οργανώνουν τις γιορτές μόνοι τους.

Ήρθα με τη διάθεση να συνδιαμορφώσουμε μια καινούρια παράδοση. Και ενώ ως άνθρωπος παρέμεινα ο ίδιος, οι θεσμικές επιπλοκές δεν μου επιτρέπουν να ενεργήσω με τον ίδιο τρόπο. Για την κουλτούρα του σχολείου μου η βεβαιότητα ότι θα υπάρχει εκπαιδευτικός Μουσικής και χορωδία στις μαθητικές επιτελέσεις είναι μια ανανέωση και το χτίσιμο μιας νέας παράδοσης. Για μένα πάλι το ότι υπάρχει μια χορωδία με εναλλασσόμενο πληθυσμό που την απαρτίζει, που συμμετέχει σε φεστιβάλ και δέχεται προτάσεις για συμμετοχή σε σημαντικά καλλιτεχνικά συμβάντα, όπως π.χ. για την παρουσίαση της «Ορέστειας» του Ξενάκη υπό την αιγίδα του Φεστιβάλ Αθηνών, είναι μια βασική πτυχή αυτής της νέας παράδοσης που δημιουργείται.⁶⁸ Κοντά σε αυτά η κατ' έτος συμμετοχή μας σε μαθητικό φεστιβάλ θεάτρου, όπου οι μαθητές δημιουργούν ένα σύντομο έργο και το ερμηνεύουν επί σκηνής, είναι επίσης ένα σημαντικό στοιχείο στη δημιουργία μιας παράδοσης, όπου είναι επιθυμητή όχι μόνο η αξιοποίηση των τεχνών και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, αλλά και η μεταξύ τους συνέργεια. Το αφιέρωμα στον Λοΐζο το καλοκαίρι του πρώτου έτους ανέδειξε και τις δυνατότητες και τα προβλήματα. Μπορεί να μου

⁶⁸ Η αιφνίδια παραίτηση του καλλιτεχνικού διευθυντή του εμβληματικού θεάτρου που είχε αναλάβει την οργάνωση της παράστασης οδήγησε σε ακύρωση της παράστασης. Αμέσως σχεδόν μετά ενέσκηψε και η πανδημία με τις γνωστές επιπλοκές της στον χώρο της εκπαίδευσης.

λείπει που δεν μπορώ ούτε να σκεφτώ πλέον την προετοιμασία και επιτέλεση μιας μαθητικής όπερας ή ενός ορατορίου, όπως έκανα παλιότερα, αλλά τα διευθυντικά καθήκοντα, το μειωμένο διδακτικό ωράριο και η ακραία ανελαστικότητα του ωρολογίου προγράμματος με αναγκάζουν να περιορίζομαι σε λιγότερο μεγαλεπήβολα σχέδια.

Ευτυχώς, δεν είπε ότι φταίει η εκπόνηση της διατριβής. Και, για να μην προλάβει να το πει, συνεχίζω τη «συνομιλία» με το επόμενο ερώτημα, όπου εξετάζεται ο βαθμός γενικευμένης συμμετοχής στη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας του σχολείου.

Η γενικευμένη συμμετοχή αφορά πρωτίστως στους μαθητές. Εδώ τίθεται ένα δίλημμα. Απόλυτη συνέπεια έναντι της γενικευμένης συμμετοχής οδηγεί σε ματαίωση της συγκρότησης χορωδιακών σχημάτων που μπορούν αξιοπρεπώς να λάβουν μέρος σε μια δημόσια χορωδιακή επιτέλεση. Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν αδιακρίτως στις σχολικές γιορτές. Η συμμετοχή στη χορωδία του σχολείου οφείλει να υπακούει σε κάποια κριτήρια παιδαγωγικά και αισθητικά, κάτι που ισχύει, αν και όχι στον απόλυτο βαθμό. Έχω επιχειρήσει να βάλω και τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία να τραγουδήσουν μαζί με όλους τους μαθητές ένα τραγούδι στη γιορτή λήξης. Οι περισσότεροι ανταποκρίθηκαν, όχι όμως όλοι. Για τους γονείς το σκέπτομαι, αλλά είναι λίγο δύσκολο στην οργάνωσή του.

Στο εκπαιδευτικό μου παρελθόν πάντως υπάρχουν περιστατικά συμμετοχής γονέων. Μία μητέρα είχε τραγουδήσει «Άγια Νύχτα» σε γιορτή Χριστουγέννων, μια άλλη μητέρα είχε παίξει κιθάρα και είχε τραγουδήσει σε γιορτή λήξης, ενώ σε εορτασμό Πολυτεχνείου ένας πατέρας είχε παίξει ηλεκτρική κιθάρα και μαζί του ένας δάσκαλος ηλεκτρικό μπάσο. Η πιο συγκινητική στιγμή όμως γενικευμένης συμμετοχής εκπαιδευτικών ήταν σε έναν εορτασμό Πολυτεχνείου όπου όλοι μαζί, κρατώντας αναμμένα κεριά, τραγουδήσαμε στο φινάλε της επιτέλεσης μαζί με τους συμμετέχοντες μαθητές το «Εμείς που μείναμε».

Θα ήταν επίσης παράλειψη να μην αναφερθώ σε προγράμματα συνεργασίας με κάποιο ΚΑΠΗ του Δήμου, όπου ανήκει το σχολείο που διευθύνω, στα οποία οι κυρίες του ΚΑΠΗ τραγούδησαν μόνες τους ή μαζί με μαθητές.

Σειρά έχει τώρα το ερώτημα που εξετάζει πώς και πόσο η μουσική συνδιαλέγεται με τα άλλα αντικείμενα.

Η διασύνδεση γίνεται κυρίως κατά την ώρα του μαθήματος της Μουσικής και αφορά κατά κανόνα διαθεματικές προσεγγίσεις. Το πρόβλημα βέβαια είναι πάντα η μία ώρα την εβδομάδα, με την προϋπόθεση ότι δεν χάνεται κι αυτή λόγω εκπαιδευτικής επίσκεψης ή σχολικής γιορτής. Ενίοτε η διασύνδεση γίνεται διεπιστημονικά, όταν συμβαίνει παράλληλη διδασκαλία, ή πολυεπιστημονικά όταν προσεγγίζεται ένα θέμα μέσω διαφορετικών διαύλων. Για παράδειγμα, την πρώτη χρονιά, το αφιέρωμα στον Λοΐζο οδήγησε στην ανάπτυξη ποικίλων εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων. Αναφέρω ενδεικτικά: πρόγραμμα για τη φιλία στην Α' τάξη, βασισμένο σε σχετικό βιβλίο, κατέληξε στην αλλαγή των στίχων μιας γνωστής μελωδίας τραγουδιού του Λοΐζου, ώστε να τραγουδήσουν οι μαθητές την ιστορία που περιέγραφε το βιβλίο. Στη Β' τάξη σε πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, άλλαξαν πάλι οι στίχοι ενός τραγουδιού και έδωσαν τη θέση τους σε στίχους που παροτρύνουν σε καλές διατροφικές συνήθειες και αποτρέπουν από αντίστοιχες βλαβερές. Στη ΣΤ' τάξη με αφορμή τους στίχους ενός τραγουδιού αναπτύχθηκε προβληματισμός που οδήγησε στη συγγραφή έργου από μαθητές με θέμα τη φυγή των νέων στο εξωτερικό είτε για σπουδές είτε για δουλειά. Επιπλέον, κάθε τάξη ανέλαβε τη δραματοποίηση ενός τουλάχιστον τραγουδιού (μια τάξη δύο και η πιο πολυάριθμη τριών τραγουδιών) με τη συμβολή της εκπαιδευτικού της Θεατρικής Αγωγής, ενώ η εκπαιδευτικός των Εικαστικών και η εκπαιδευτικός της Πληροφορικής επέβλεπαν μαθητικές δημιουργίες σε υλικό και ψηφιακό περιβάλλον που αντλούσαν την έμπνευσή τους από στίχους των τραγουδιών που διδάσκονταν.

Έχοντας λάβει μια αρκετά σαφή εικόνα της μουσικής κουλτούρας του σχολείου στο οποίο είναι διευθυντής ο Αντώνιος Κυρμπάτσος, απομένει να δούμε αν ο ίδιος διαβλέπει ωφέλειες στους μαθητές του από την επαφή τους με τη μουσική.

Ωφέλειες υπάρχουν, αλλά είναι περιορισμένες, γιατί είναι περιορισμένος ο χρόνος που θεσμικά προβλέπεται. Είναι σαν να παίρνεις μια φορά την εβδομάδα την ημερήσια συνιστώμενη δόση από μια βιταμίνη. Θα έχεις σίγουρα έλλειψη. Ακόμα όμως κι έτσι, υπάρχουν ωφέλειες σε πολλά επίπεδα. Πέρα από την ανάπτυξη αμιγώς μουσικών δεξιοτήτων, υπάρχουν στο μάθημα υπέροχες στιγμές ανταλλαγής ιδεών και απόψεων, εναλλαγές συγκίνησης και χαράς, ήχοι, σιωπές και βλέμματα με νόημα. Στις επιτελέσεις πάλι, υπάρχει στους μαθητές η συναίσθηση της

συμμετοχής τους ως καλλιτεχνών σε ένα καλλιτεχνικό συμβάν, κάτι που σημαίνει υψηλού επιπέδου κοινωνικοποίηση, αίσθηση προσωπικής και συλλογικής ευθύνης και ανάπτυξη μιας πιο ολοκληρωμένης αντίληψής για τον κόσμο και τον εαυτό τους. Το σημαντικό είναι ότι αυτό επιτυγχάνεται αβίαστα, σε περιβάλλον δημιουργικής έντασης και παιδαγωγικής ασφάλειας. Παίζει ρόλο βέβαια και το ότι δεν είμαστε μεγάλο σχολείο, οπότε σε απόλυτους αριθμούς οι δύσκολες περιπτώσεις μαθητών είναι περιορισμένες.

Ο «συνομιλητής» μου ολοκλήρωσε τα λεγόμενά του, οπότε ήρθε η σειρά μου να περιγράψω πώς η μουσική κουλτούρα του σχολείου του συνομιλεί με τις προτεινόμενες θεωρίες του «επεκτεινόμενου πυλώνα» και της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας», πριν συμπληρώσω τον καθιερωμένο πίνακα ενδυναμωτών – αναστολέων.

Το γεγονός ότι το σχολείο του Αντωνίου Κυρμπάτσου είναι το μοναδικό στο οποίο μπορώ να διεξάγω διαρκή επιτόπια έρευνα μου δίνει τη δυνατότητα να μπορώ να γνωρίζω και όσα ο συνομιλητής μου απέφυγε ή απλώς θεώρησε ότι δεν ήταν απαραίτητο να πει. Κάθε καλοπροαίρετος αναγνώστης θα διαπίστωνε ότι ενώ έκανε εκτεταμένες αναφορές στο πρώτο έτος της θητείας του, ιδιαίτερα μάλιστα στο αφιέρωμα στον Λοΐζο, στο δεύτερο αναφέρθηκε ελάχιστα. Αυτό δεν μπορεί να περάσει απαρατήρητο ούτε όμως και ανερμήνευτο από έναν ερευνητή. Γιατί, όταν ένας νέος διευθυντής ολοκληρώνει την πρώτη του χρονιά βάζοντας μια πολύ ευδιάκριτη σφραγίδα και μάλιστα σε δημόσιο χώρο, σε ανοικτό θέατρο του Δήμου, είναι παράδοξο να επιλέγει τη δεύτερη χρονιά να κάνει αυτή τη σφραγίδα αχνή και να περιορίζεται σε μια πολύ μικρή προσωπική του συμμετοχή «εντός των τειχών» του σχολικού προαυλίου.

Όπως επίσης είναι γνωστό από τα προηγούμενα κεφάλαια, η προετοιμασία της γιορτής λήξης του πρώτου έτους έλαβε τη μορφή πολιτισμικής σύγκρουσης ανάμεσα σε δυο εκπαιδευτικούς που είχαν μάθει να είναι πρωταγωνιστές και να έχουν το όνομά τους πρώτο στη μαρκίζα. Ο ΔΕΜΑ όμως δεν νοιάζεται για τη μαρκίζα. Απλώς χαίρεται να δημιουργεί, χαίρεται να δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να εκδηλώνονται καλλιτεχνικά και χαίρεται να έχει χαλαρές σχέσεις με τους συναδέλφους. Η φαινομενική υποχώρησή του δε συνιστά ουσιαστική αποδυνάμωση, αλλά προσαρμογή σε μια νέα συνθήκη. Μέσα σε αυτή τη νέα συνθήκη συνειδητοποίησε ότι η παλιά του εσφαλμένη βεβαιότητα ότι είχε εξουσία να επιβάλλει τα καλλιτεχνικά – εκπαιδευτικά του όνειρα αναθεωρήθηκε. Η προσωπική του συμβολή ήταν καθολικά αποδεκτή, όχι μόνο γιατί ήταν

πολύτιμη, αλλά και γιατί ήταν βολική. Στη συνθήκη της προ-διευθυντικής εποχής είχε πάντοτε εξαιρετικά υποστηρικτικούς διευθυντές και συναδέλφους που τον έβλεπαν ως στήριγμα. Στη νέα συνθήκη έχει διευθυντικά καθήκοντα που τον απομυζούν σε όλα τα επίπεδα και κάποιους συναδέλφους που, μαθημένοι να ζουν χωρίς εκπαιδευτικό Μουσικής, τον βλέπουν είτε ως αντίπαλο («πώς θα φανεί εμένα η δουλειά μου;») είτε ως ενδεχόμενο μελά («καλύτερα να μην υπάρχει χορωδία, να μην μπερδευτούμε»).

Υπ' αυτό το πρίσμα η κατάληψη της διευθυντικής θέσης από έναν εκπαιδευτικό Μουσικής λειτουργεί ως ενδυναμωτής της μουσικής κουλτούρας του σχολείου, ενώ η μετακίνηση ενός εκπαιδευτικού Μουσικής σε θέση διευθυντή λειτουργεί ενδεχομένως ως αναστολέας του ίδιου σε σχέση με το εκπαιδευτικό του παρελθόν. Όσο κι αν φαντάζει οξύμωρο, στο ακρωνύμιο ΔΕΜΑ έχει σημασία τι θεωρούμε ως υποκείμενο και τι ως κατηγορούμενο.

Το πρόβλημα αυτό μοιάζει με το αντίστοιχο πρόβλημα που έχουν οι καθολικοί ιερείς με το κάπνισμα. Υπήρχαν κάποτε δυο ιερείς που ήθελαν να ξέρουν αν μπορούν να συνδυάσουν κάπνισμα και προσευχή και αποφάσισαν να επικοινωνήσουν με τον καρδινάλιο. Ο ιερέας που ρώτησε τον καρδινάλιο αν μπορεί να καπνίζει όταν προσεύχεται έλαβε αρνητική απάντηση. Ο άλλος όμως που τον ρώτησε αν μπορεί να προσεύχεται όταν καπνίζει έλαβε ενθουσιωδώς θετική.

Επειδή στο συλλογικό ασυνείδητο ο διευθυντής είναι a priori ιεραρχικά ανώτερος από έναν εκπαιδευτικό Μουσικής, ο διευθυντής νοείται κατά κανόνα ως υποκείμενο. Αυτό σημαίνει ότι μεταξύ των διευθυντών υπάρχουν και κάποιοι που απλώς συμβαίνει να είναι εκπαιδευτικοί Μουσικής. Όλοι, τουλάχιστον στο σχολείο του Αντωνίου Κυρμπάτσου, λένε ότι τη Μουσική τη διδάσκει ο διευθυντής. Για τον ίδιο όμως ισχύει το αντίθετο: είναι ένας εκπαιδευτικός Μουσικής που απλώς σε κάποια στιγμή της επαγγελματικής πορείας έγινε διευθυντής. Για τους άλλους ΔΕΜΑ της έρευνας δεν μπορώ να εκφραστώ με βεβαιότητα. Το δίλημμα πρώτα διευθυντής ή πρώτα εκπαιδευτικός Μουσικής δεν τέθηκε στην έρευνα. Προέκυψε στο στάδιο της συγγραφής. Είναι όμως ένα ερώτημα που δεν στερείται νοήματος. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε ότι ο Αντώνιος Κυρμπάτσος, σε αντίθεση με τους περισσότερους ΔΕΜΑ, δεν επιδίωξε να καταλάβει θέση υπευθύνου Πολιτιστικών Θεμάτων ή Αγωγής Υγείας και ακόμη και στο διάστημα που είχε εκπαιδευτική άδεια προετοιμάζε και συμμετείχε σε πολύτεχνες ή αμιγώς μουσικές σχολικές επιτελέσεις.

Περνώντας στη συσχέτιση του υλικού του παρόντος υποκεφαλαίου με την προτεινόμενη θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» θα ήθελα να επισημάνω ότι η περίπτωση του Αντωνίου Κυρμπάτσου ήταν αυτή που κυρίως μου έδωσε την έμπνευση για τη διατύπωσή της. Ήταν εκείνη η τόσο έντονη μεταστροφή της σύνολης κουλτούρας του σχολείου και η πρωτοφανής καθιέρωση μιας ισχυρής μουσικής κουλτούρας με προοπτική σε βάθος χρόνου που σχημάτισε στον νου μου αυτή την εικόνα του πυλώνα που στηρίζει την κουλτούρα του σχολείου και διαρκώς επεκτείνεται. Κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους αυτό ήταν ολοφάνερο. Κάθε σχολική επιτέλεση αποτελούσε και ένα βήμα επέκτασης. Ακόμη και ο ίδιος ο ΔΕΜΑ, για πρώτη φορά στη ζωή του τόλμησε να λάβει μέρος σε χορωδιακό φεστιβάλ σε μακρινό προορισμό. Η γιορτή λήξης του πρώτου έτους ήταν ένα επιστέγασμα που δικαίωνε τη θεωρία αυτή. Τη δεύτερη χρονιά, παρόλο που στη γιορτή λήξης η μουσική ήταν παρούσα, αλλά όχι πρωταγωνίστρια, ο πυλώνας – μουσική συνέχισε να επεκτείνεται αφού η χορωδία προσκλήθηκε και μάλιστα δύο φορές για να λάβει μέρος σε εκδηλώσεις, ενώ και η παρουσία της στο μακρινό φεστιβάλ προκάλεσε όχι μόνο τα ιδιαιτέρως κολακευτικά σχόλια του διοργανωτή, αλλά έφερε και μια πολύ τιμητική πρόσκληση από το Φεστιβάλ Αθηνών για μια πολύ απαιτητική επιτέλεση της χορωδίας προς τη λήξη του τρίτου έτους θητείας. Μια καθιέρωση σε ένα ευρύτερο και απαιτητικότερο πλαίσιο μόνο ως επέκταση μπορεί να θεωρηθεί, ακόμη και αν μέσα στο σχολείο κάποιοι θέλουν τη μουσική κουλτούρα σε όρια «ασφαλείας».

Από την άλλη, η προτεινόμενη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» ταίριαξε σημαντικά σε όσα συντελέστηκαν την πρώτη χρονιά, δεν είχε όμως ανάλογη συνέχεια. Στο σχολείο υπάρχει μια βαθιά ριζωμένη δασκαλοκεντρική κουλτούρα που μέσα στο νέο πλαίσιο λειτουργίας που πιέζει ασφυκτικά τους δασκάλους, αυξάνει τα αμυντικά αντανακλαστικά τους και δυσκολεύει τη διαμόρφωση μιας πιο συνεργατικής κουλτούρας. Στα μικρά σχολεία το «εγώ» του κάθε δασκάλου καταλαμβάνει πολύ περισσότερο χώρο, σε σχέση με το «εγώ» του δασκάλου ενός μεγάλου σχολείου. Η συνάθροιση σε ένα σχολείο, ισχυρών διδασκαλικών προσωπικοτήτων, που θεωρούν ότι είναι οι άρχοντες στην τάξη τους και η ύπαρξη κάποιων ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων μπορεί να επιτρέπουν υψηλού επιπέδου λειτουργικότητα ή ακόμη και συλλειτουργικότητα, δυσχεραίνουν όμως τη διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα. Το μοντέλο ηγεσίας που έχει υιοθετήσει ο Αντώνιος Κυρμπάτσος παραείναι δημοκρατικό, για να είναι αποτελεσματικό προς μια τέτοια κατεύθυνση. Η απουσία υποδιεύθυνσης, η ολοένα αυξημένη

γραφειοκρατία, το όλο στήσιμο του προγράμματος και η επιφέρουσα πολλαπλές δυσλειτουργίες οικονομική ένδεια δεν αφήνουν περιθώρια ουσιαστικών παρεμβάσεων σε έναν διευθυντή, καθώς του στερούν χρόνο και δυνάμεις για άσκηση ηγεσίας και τον καθιστούν απλό διεκπεραιωτή. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, αντιλαμβάνομαι πως η σχέση ενός ανθρωπολόγου της εκπαίδευσης με έναν διευθυντή μοιάζει πολύ με τη σχέση ενός πολιτικού αναλυτή με έναν μάχιμο πολιτικό. Μόνο που η ταύτιση δυο διαφορετικών τέτοιων ρόλων στο ίδιο πρόσωπο αποτελεί δύσκολα διαχειρίσιμη συνθήκη.

Τέλος, η θεωρία της επιτέλεσης, θα ήταν ένα εξαιρετικό ερμηνευτικό εργαλείο για την περιγραφή της κουλτούρας του σχολείου στο σύνολό της, αυτό όμως θα μπορούσε να είναι ένα άλλο ανθρωπολογικό πόνημα. Κλείνω και εδώ την αναφορά στις διαμορφούμενες όψεις της μουσικής κουλτούρας του εξεταζόμενου σχολείου με τον πίνακα ενδυναμωτών – αναστολέων.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΩΝ – ΑΝΑΣΤΟΛΕΩΝ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΕΙ Ο ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΚΥΡΜΠΑΤΣΟΣ

ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΕΣ	ΑΝΑΣΤΟΛΕΙΣ
ΔΕΜΑ (διδάσκει Μουσική, συγκροτεί χορωδιακά σχήματα, θεωρεί σημαντικότερη τη διαμόρφωση ακμαίας μουσικής κουλτούρας από την υποδειγματική άσκηση διοικητικών καθηκόντων)	Διοικητικές υποχρεώσεις
Εκπαιδευτικοί (όταν βοηθούν στις διοικητικές εργασίες)	Εκπαιδευτικοί (όταν αδιαφορούν για τις διοικητικές εργασίες)
Εμβληματικός δάσκαλος (ο μόνος που παρίσταται στις δημόσιες εμφανίσεις της χορωδίας στην πόλη, βοηθά διοικητικά σε όλους τους τομείς)	Εμβληματικός δάσκαλος (συγκρούσεις με ΔΕΜΑ με ποικίλες αφορμές)
Μαθητές (αγαπούν τη Μουσική, χαίρονται τις επιτελέσεις)	
Γονείς (απολαμβάνουν τις επιτελέσεις, παροτρύνουν και για άλλες)	
	Μονώρη διδασκαλία / Έλλειψη ωρών για πρόβες
Ποικίλοι φορείς (προσκαλούν τη χορωδία)	

ΣΥΝΟΨΗ / ΕΠΕΚΤΑΣΗ Α΄ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Η Α΄ ενότητα σε κάθε κεφάλαιο της διατριβής υπακούει στην εξής συνθήκη: όλοι οι διευθυντές που μελετώνται σε αυτήν είναι ΔΕΜΑ Α και όλους τους γνωρίζω προσωπικά. Το γεγονός ότι είναι ΔΕΜΑ Α δημιουργεί ένα συγκεκριμένο πλαίσιο διαμόρφωσης μουσικής κουλτούρας, σύμφωνα με το οποίο καθένας τους είναι ο μοναδικός διδάσκων μουσική στο σχολείο και έχει το εξαιρετικά σπάνιο προνόμιο να διδάσκει μόνο σε αυτό το σχολείο. Οι σπουδές και η προϋπηρεσία τους καθορίζουν σημαντικά τη διδασκαλία τους και κατ' επέκταση τη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας των σχολείων τους. Το γεγονός ότι τους γνωρίζω μου δίνει τη δυνατότητα να συνεισφέρω σε αυτό το σημείο της διατριβής προσθέτοντας κάποια στοιχεία που αναδεικνύουν καλύτερα κάποιες πτυχές που έχουν ήδη αναδειχθεί λιγότερο ή περισσότερο.

Η ανάληψη καθηκόντων υπεύθυνου Πολιτιστικών Θεμάτων από τον Ιωακείμ Καλλιπολίτη και Αγωγής Υγείας από τον Γεράσιμο Αρχοντή και τον Ιωσήφ Χρυσό αποτελεί ένα πολύ σημαντικό υπόβαθρο, τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τη διεύθυνση. Η διαρκής ενασχόληση με εκπαιδευτικά προγράμματα που προάγουν την καινοτομία, τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα οδηγεί και τους τρεις στην εξοικείωση με αντίστοιχες διδακτικές προσεγγίσεις. Παρ' όλα αυτά οι μεταξύ τους προσεγγίσεις διαφέρουν με τρόπους αποκαλυπτικούς του προσωπικού υπόβαθρου ενός εκάστου. Ταυτόχρονα αυτή η κοινή τους παρακαταθήκη τους διαφοροποιεί σημαντικά από τον Αντώνιο Κυρμπάτσο. Οι τρεις τους ξέρουν και μπορούν να επηρεάζουν τη διαμόρφωση ενός μέρους της σχολικής κουλτούρας από έξω προς τα μέσα. Και ασφαλώς έχουν εμπειρία να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου που διευθύνουν στην εκπόνηση και υλοποίηση ενός αντίστοιχου εκπαιδευτικού προγράμματος. Αντίθετα, ο τελευταίος στερείται του βιώματος μιας επιρροής με τέτοια κατεύθυνση. Αλλά και πέρα από αυτό διαφοροποιείται σε διάφορους τομείς και από τους τρεις τους.

Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης, για παράδειγμα, έχοντας ασχοληθεί ακαδημαϊκά με την προσχολική αγωγή, έχει κατανοήσει σε βάθος τη σημασία της χρήσης εικόνων, όχι μόνο για την πρόσκτηση της γνώσης αλλά και για την πρόκληση και αναγνώριση συναισθημάτων. Από την άλλη, είναι ήδη γνωστό πως στη διδασκαλία των τραγουδιών, ιδίως μάλιστα εκείνων που αναφέρονται σε ιστορικά πρόσωπα ή γεγονότα ωθεί τους μαθητές του στη διερεύνηση αυτών των προσώπων και των γεγονότων. Μου διηγήθηκε μάλιστα, χρόνια μετά την ηχογραφημένη συνομιλία μας, πώς

διαχειρίζεται πρακτικά αυτή τη διδακτική αρχή στο τραγούδι «Ωδή στον Γεώργιο Καραϊσκάκη». Αφού μιλήσουν γενικά για την επανάσταση του 1821, παροτρύνει τους μαθητές να διαλέξουν τον αγαπημένο τους ήρωα, να τον εκτυπώσουν και να κολλήσουν την εικόνα του σε ένα σημαϊάκι. Όταν τραγουδούν το τραγούδι, μόλις φτάσουν στην επωδό: «Ποιος στ' αλήθεια είμαι εγώ και πού πάω;», σηκώνουν το σημαϊάκι και ο χώρος κατακλύζεται από μορφές ηρώων.

Από αυτή την εξιστόρηση γίνεται σαφές πως, οσοδήποτε στοχευμένο ή πλήρες και αν είναι ένα ερωτηματολόγιο δομημένης συνέντευξης, πάντα υπάρχουν πτυχές που μένουν αθέατες ή ελλιπώς φωτισμένες. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αναδεικνύεται ένας τρόπος διαθεματικής προσέγγισης στην πράξη, ο οποίος μάλιστα ωθεί προς την ανακαλυπτική μάθηση και την ενίσχυση της εθνικής ιστορικής συνείδησης.

Προχωρώντας τη σκέψη μου ένα βήμα παραπέρα, θα αναφερθώ στον Ιωσήφ Χρυσό και στην επιρροή της πραξιακής φιλοσοφίας στη σκέψη και τη δράση του, αξιοποιώντας ένα άλλο μεθοδολογικό εργαλείο, τη συμμετοχική παρατήρηση. Η αναφορά αυτή απέχει χρονικά από τη διευθυντική του θητεία, είναι ωστόσο δηλωτική του τρόπου διδασκαλίας του και της διαμόρφωσης της μουσικής κουλτούρας των σχολείων στα οποία διδάσκει.

Τη χρονιά πριν κυκλοφορήσει το διδακτικό πακέτο, της συγγραφικής ομάδας του οποίου αποτελεί μέλος, δημιουργήθηκε μια ομάδα εργασίας επιμορφωτών στην οποία συμμετείχα. Κάθε μέλος αυτής της ομάδας όφειλε να διδάξει συγκεκριμένες ενότητες στους μαθητές και να παρουσιάσει δειγματική εργασία στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, τα οποία όφειλαν να συμπληρώσουν κλειδές παρατήρησης. Στο τέλος όλα τα μέλη επιμορφώσαμε έναν σημαντικό αριθμό συναδέλφων εκπαιδευτικών Μουσικής σε αυτό το εγχειρίδιο καλύπτοντας όλη την ύλη.

Μελέτησα πολύ προσεκτικά όλο το υλικό, παρακολούθησα τη διδασκαλία του και έδωσα ιδιαίτερη προσοχή στις επισημάνσεις του σε όλες τις διδασκαλίες. Η επιμονή στην «υλικότητα» της διδασκαλίας ήταν διαρκής. Ενώ μέχρι τότε στη δική μου κοσμοαντίληψη η μουσική ήταν άυλη, βρέθηκα μπροστά σε μια άλλη θεώρηση που επέφερε αναπόδραστα και μια διαφορετικού τύπου πρακτική. Η μουσική γίνεται κυριολεκτικά απτή. Σε ένα τέτοιο μοντέλο διδασκαλίας είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται διάφορα υλικά και αντικείμενα, από μπαλάκια μέχρι τσουβαλάκια, και να γίνονται κατασκευές. Γι' αυτό και στη μεταξύ μας συνομιλία επέμενε τόσο να αναφέρεται στη διαθεματικότητα και την πραξιακή φιλοσοφία.

Αλλά και ο Γεράσιμος Αρχοντής ήταν ανέκαθεν ιδιαίτερα δημιουργικός και καινοτόμος. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το γεγονός ότι τον συνάντησα για πρώτη φορά, όταν σε επιμόρφωση που είχε διοργανώσει ο σύμβουλος Μουσικής στις αρχές του αιώνα, τον είχε προσκαλέσει για να παρουσιάσει σε όλους τους συναδέλφους της οικείας Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μια μουσική δραστηριότητα που ο ίδιος ο Γεράσιμος Αρχοντής είχε εμπνευστεί και αναπτύξει. Η παρουσίαση εκείνη φανέρωνε έναν άνθρωπο μεθοδικό, με στέρεη γνώση και της μουσικής και της Μουσικής Παιδαγωγικής. Έναν άνθρωπο που δεν δυσκολεύτηκε να κερδίσει την εκτίμηση, όχι μόνο τη δική μου, αλλά και του συνόλου των παρισταμένων σε εκείνη την παρουσίαση συναδέλφων.

Μετά την ολοκλήρωση της ενασχόλησης με τις μουσικές κουλτούρες των τεσσάρων «ανταρτών» ΔΕΜΑ έχει έρθει η στιγμή να παρουσιαστούν όψεις της μουσικής κουλτούρας των σχολείων των «ιδιαίτερων» διευθυντών της έρευνας.

Β' ΕΝΟΤΗΤΑ

ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΤΩΝ «ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ» ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτή την ενότητα, αντίθετα με την προηγούμενη, δεν υπάρχουν καθόλου ΔΕΜΑ Α. Έτσι εδώ μελετώνται άλλου είδους συνθήκες διαμόρφωσης μουσικής κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα. Στις δύο πρώτες περιπτώσεις αναδεικνύεται ως πρόβλημα η μεταβλητότητα του διδακτικού προσωπικού και συνακόλουθα ως καθοριστικός διαμορφωτικός παράγοντας της μουσικής κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας η συγκυρία. Αντίθετα, στην τρίτη περίπτωση, εξασφαλίζονται ιδανικές συνθήκες, συνδεδεμένες ασφαλώς και με την εξασφάλιση μιας σταθερότητας στελέχωσης σε βάθος χρόνου. Αυτό σημαίνει ότι ο πειραματικός χαρακτήρας και η ιδιαίτερη μουσική διοικητική διαρχία αυτού του σχολείου το καθιστούν υπόδειγμα διαρκούς διαμόρφωσης ακμαίας μουσικής κουλτούρας.

ΑΓΗΣΙΛΑΟΣ ΚΟΝΤΟΣ

ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΣΙΓΓΑΝΙΚΗ «ΑΓΙΑ ΝΥΧΤΑ» ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΑΛΗΝΗ ΠΑΙΔΙΩΝ

Ο Αγησίλαος Κόντος υπήρξε ο συνομιλητής με τις περισσότερες αφηγήσεις, κυρίως λόγω του γεγονότος ότι είχε εναλλασσόμενα βιώματα σε εναλλασσόμενα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αυτό προσέδωσε ιδιαίτερο αφηγηματικό ενδιαφέρον στη συνομιλία μας. Υπάρχει όμως μια ακόμη σημαντικότερη συνεισφορά στην έρευνα, η οποία δεν θα ήταν δυνατόν να προέλθει, αν έλειπαν αυτά τα καθοριζόμενα από την εκάστοτε συγκυρία εκπαιδευτικά βιώματα. Έτσι λοιπόν, η διάκριση ανάμεσα σε ενδυναμωτές και αναστολές στη διαμόρφωση μουσικής κουλτούρας στο σχολείο απαιτεί στην περίπτωση του μια πολύ πιο δυναμική θεώρηση, ακριβώς γιατί στο εκπαιδευτικό σύμπαν που περιγράφει εισάγει πολλές μεταβλητές. Εντούτοις, για τη δομική συνέπεια της μελέτης, ακολουθώ στο παρόν υποκεφάλαιο την ίδια ροή απαντήσεων, όπως ακριβώς και με τους προηγούμενους διευθυντές.

Προχωρώντας στην ενότητα των ερωτημάτων που εξετάζουν αμιγώς τη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας, ο Αγησίλαος Κόντος διαφοροποιήθηκε εύλογα από τους άλλους ΔΕΓΜ. Έτσι, αφού το προσωπικό που δίδασκε ή που γνώριζε μουσική στα σχολεία όπου έχει διατελέσει διευθυντής ή και απλώς δάσκαλος δεν ήταν σταθερό, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας στο σχολείο είναι θέμα συγκυρίας. Επομένως, για να πάψει να είναι θέμα συγκυρίας, θα πρέπει κάθε σχολείο να έχει οργανική θέση εκπαιδευτικού Μουσικής, σύμφωνα με την πρόταση που έκανε πρωτύτερα και την οποία επανέλαβε στη συνομιλία μας, δίνοντας μάλιστα ιδιαίτερη έμφαση στη δυνατότητα παροχής εξειδικευμένων κατ' επιλογή μαθημάτων (π.χ. διδασκαλία οργάνου). «Αυτό βέβαια είναι ακριβό, αλλά η δημόσια εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι φτηνή», σχολίασε κλείνοντας την απάντησή του. («Δυστυχώς όμως είναι», σχολιάζω επιγραμματικά σε μια άμεση γραπτή αντιφώνηση).

Στην αμέσως επόμενη ερώτηση που διερευνά τον τύπο του σχολείου, κάνοντας μάλιστα αναφορά στα σχολεία ΕΑΕΠ, ο συνομιλητής μου υποστήριξε ότι επί της ουσίας συντελείται γενίκευση και όχι κατάργηση του ΕΑΕΠ. Και, μολονότι εγκρίνει το κόσψιμο της εβδομης ώρας από το ημερήσιο πρόγραμμα, εκθέτει το πρόβλημά του, το οποίο είναι πλέον καθολικά πρόβλημα όλης της σχολικής κοινότητας. Ο ίδιος το χαρακτηρίζει ως «διάσπαση του χρόνου τρομερή» και αναφέρεται στην ασφυξία που αισθάνονται οι δάσκαλοι από τη διαρκή παρείσφρηση ωρών όπου στα τμήματά

τους διδάσκουν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. «Πάντα όλοι είχαν την αίσθηση ότι δεν ολοκλήρωσαν αυτό που ήθελαν να κάνουν».

Κατά το πρόσφατο σε σχέση με τη συνέντευξη παρελθόν, όπου δεν υπήρχαν τόσο εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων στο ημερήσιο πρόγραμμα, τουλάχιστον στα σχολεία που δεν ήταν ΕΑΕΠ, μπορούσε τις Παρασκευές - μετά το δίωρο της Γλώσσας, στο οποίο συχνά ενσωμάτωνε και τα Θρησκευτικά - να μαζέψει ένα συνεχόμενο τρίωρο για να δουλέψει θεατρικό, κουκλοθέατρο ή ό,τι άλλο καλλιτεχνικό πρότζεκτ προετοίμαζε. Αντίθετα με την θέσπιση του ενιαίου ολοήμερου προκλήθηκαν δυσχέρειες σε όλους τους εκπαιδευτικούς. «Έτσι όπως έγιναν οι ώρες διασπασμένες με αντικείμενα, ήρθαν τα αντικείμενα και έφυγε το θέατρο, ήρθαν τα αντικείμενα και έφυγε η μουσική. Δυσκολεύονται πολύ και οι ειδικότητες και εμείς». Η κριτική του κορυφώνεται στη θέση: «Με μία ώρα Θέατρο και με μία ώρα Μουσική δε γίνεται δουλειά, και μάλιστα με έναν άνθρωπο που περιφέρεται σε δύο και σε τρία σχολεία... Αυτά τα μαθήματα πρέπει να είναι δίωρα και να δουλεύονται παράλληλα».

Όσον αφορά στο ζήτημα της δημιουργίας στους μαθητές αναμνήσεων που προέρχονται από μουσικά βιώματα στο σχολείο, ο ΔΕΓΜ Αγησίλαος Κόντος εκκινεί από την ένθερμη αποδοχή της διαπίστωσης του Crabbe (2008) και οδηγείται στην αφήγηση ενός όντως εντυπωσιακού συμβάντος, για να τεκμηριώσει τη θέση του. Καταγράφω την απάντηση αυτολεξεί γιατί είναι ακαταμάχητα γλαφυρή η περιγραφή της σχεδόν απίστευτης μεταστροφής της συμπεριφοράς ενός ατίθασου μαθητή εξαιτίας μιας ιδιαίτερης μουσικής ακρόασης.

Το ότι οι μαθητές αποκτούν προσωπικές μνήμες και εμπειρίες το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό για τα παιδιά, πάρα πολύ σημαντικό. Θα πω ένα παράδειγμα. Είχαμε στο σχολείο ένα παιδί με ουλές παντού, ένα παιδί που είναι Ρομά αλβανικής καταγωγής, το οποίο τριγυρνούσε σαν την άδικη κατάρα από δω κι από κει, έπεφτε με τα ποδήλατα, ήταν παντού κομμένος. Στο σχολείο δεν μπορούσε να σταθεί.



Σε μια γιορτή για την 28^η δεν στεκότανε με τίποτε. “Αμάν ρε παιδάκι μου, σε παρακαλώ”, τίποτε. Και ξαφνικά σε ένα βίντεο, είχα βάλει τη μουσική από την «Κατάσταση Πολιορκίας» του Θεοδωράκη, και όπως είναι, μου είχε κάνει τρομερή εντύπωση, όπως έκανε φασαρία και κτυπιότανε, σταματάει, μου λέει: “Ωραία μουσική αυτή!” και δεν ξαναμίλησε μέχρι που τελείωσαν όλες οι πρόβες της γιορτής. Απίστευτο δηλαδή. Θυμίζει το παραμύθι με τον αυλητή και με τα ποντίκια που τα μάγεψε. Φοβερό. Ο (αναφέρει το όνομα του παιδιού). Σήκωσε το κεφάλι. “Ωραία μουσική”. Και τέλος. Κύριος. Δεν ξαναμίλησε».



Περνώντας στο ζήτημα της εδραίωσης μια ιδιαίτερης παράδοσης στο σχολείο, αποδέχεται αρχικά ότι ένα σχολείο μπορεί να επιτύχει κάτι τέτοιο εφόσον έχει θέσει ως στόχο την παραγωγή πολιτισμού. Θεωρώντας μάλιστα δεδομένο ότι «καθιερωμένες συνήθειες πάντοτε υπάρχουν» και πιστεύοντας ότι είναι καθοριστικό «πόσο ο καθένας θέλει να ανανεώνεται», τονίζει αφενός την αναγκαιότητα να υπάρχει σταθερά οργανική θέση εκπαιδευτικού Μουσικής, αναδεικνύει αφετέρου ως βασικό διαμορφωτικό παράγοντα παράδοσης ή ανανέωσης το ιδιαίτερο κλίμα που επικρατεί σε κάθε σχολείο.

Οι ποικίλες προσλαμβάνουσες που έχει αποκτήσει από το πέρασμα του από σχολεία διαφορετικών περιοχών προσέδωσαν στη συνομιλία μας έναν ευπρόσδεκτο χαρακτήρα αναπάντεχου, όταν βρέθηκε μπροστά στο ερώτημα περί γενικευμένης συμμετοχής, ακόμη και γονέων, στη διαμόρφωση μουσικής κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα. Παραθέτω ένα χαρακτηριστικό συμβάν από την πρώτη του διευθυντική θητεία, το οποίο σημειωτέον έχει ιδιαίτερο ανθρωπολογικό ενδιαφέρον, όπως μου το παρουσίασε.

Μια χρονιά στο (αναφέρει την περιοχή της πρώτης του θητείας) είχαμε μια οικογένεια τσιγγάνων που ήτανεκλαριτζήδες. Και τους έφερα να παίξουν σε χριστουγεννιάτικη γιορτή, το οποίο βέβαια είχε και την πλάκα του, γιατί δεν είχα ξανακούσει την “Άγια Νύχτα” τσιγγάνικα. Αυτό βοήθησε και στην ενσωμάτωση των παιδιών πάρα πολύ, των τσιγγανόπαιδων, παρ’ ότι δυο οικογένειες ήταν, έξι – εφτά παιδιά, αλλά διαμόρφωσε και πολύ όμορφο κλίμα αποδοχής της διαφορετικότητας και από τους υπόλοιπους γονείς.

Στη συνέχεια επεσήμανε ότι είναι σπάνιο να βρεθούν γονείς με μουσικές γνώσεις, αλλά όποτε τους βρίσκει τους αξιοποιεί.

Όσον αφορά στη διασύνδεση της Μουσικής με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα παρατηρεί ότι «υπάρχει έλλειψη και στα προγράμματα και στα βιβλία».

Στο ερώτημα που εξετάζει τις ωφέλειες που αποκτούν οι μαθητές από την επαφή τους με τη μουσική στο σχολείο αρχικά μίλησε γενικά και παρουσίασε ως δεδομένες τις ωφέλειες στην ανάπτυξη των μαθητών, ιδίως στην ανάπτυξη της αντίληψής τους. Όταν όμως αμέσως μετά εστίασε στην χρονιά που μόλις είχε ολοκληρωθεί, ανέδειξε μια λίγο διαφοροποιημένη οπτική.

Φέτος η εντύπωσή μου είναι ότι το σχολείο η ρ έ μ η σ ε. Δηλαδή, ενώ είχε δημιουργικότητα, ταυτοχρόνως υπήρχε μια ηρεμία στα παιδιά εσωτερική. Ξεκίνησε η κατάσταση έντονα και είδα ότι εκεί γύρω στον Μάρτη φτάσαμε στο καλύτερο σημείο. Δηλαδή τα παιδιά είχαν – κατά κανόνα – μια δημιουργική γαλήνη.

Το υλικό που μου παρείχε ο Αγησίλαος Κόντος πλούσιο και μεικτό, με βοηθά στο να καταγράψω έναν διαφορετικό στην όψη πίνακα ενδυναμωτών και αναστολέων της μουσικής κουλτούρας.

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΩΝ - ΑΝΑΣΤΟΛΕΩΝ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΟΥ
ΑΓΗΣΙΛΑΟΥ ΚΟΝΤΟΥ**

ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΕΣ	ΑΝΑΣΤΟΛΕΙΣ
ΔΕΓΜ (παίζει μουσική, συνθέτει, επιμελείται μουσικά θεατρικές επιτελέσεις)	Σοβαροφάνεια, δυσκολία αποδοχής μιας «τσαλακωμένης» διευθυντικής εικόνας κατά την καλλιτεχνική επιτέλεση
Ανοιχτοί εκπαιδευτικοί Μουσικής (συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς και τον ΔΕΓΜ, διαθέτουν ποικιλία εκπαιδευτικών προσεγγίσεων)	Κλειστοί εκπαιδευτικοί μουσικής (δυσκολεύονται να συνεργαστούν, διαθέτουν περιορισμένη διδακτική ευελιξία)
Ύπαρξη εκπαιδευτικών – πέραν των εκπαιδευτικών Μουσικής – που γνωρίζουν μουσική (ιδιαίτερες μουσικές επιτελέσεις)	Εξαιρετικά σπάνια η ύπαρξη εκπαιδευτικών – πέραν των εκπαιδευτικών Μουσικής – που γνωρίζουν μουσική
Ύπαρξη γονέων που παίζουν μουσική	Εξαιρετικά σπάνια η ύπαρξη γονέων που παίζουν μουσική
Μαθητές ποικίλων πολιτισμικών καταβολών (διδασκαλία και επιτέλεση μουσικής από διάφορες μαθητικές πατρίδες)	Περιοριστικές, ρατσιστικές αντιλήψεις γονέων (ενστάσεις και αντιρρήσεις στη διδασκαλία και επιτέλεση μουσικής από διάφορες πατρίδες μαθητών)
Ομογενοποιημένα οικονομικά και κοινωνικά σχολεία	Σχολεία με έντονες οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες
Συνειδητή καλλιέργεια μουσικού γούστου στο σχολείο, διεύρυνση ακουσμάτων	Καταδυνάστευση του μουσικού γούστου των μαθητών εκτός σχολείου (δημοφιλής μουσική, σκυλάδικα)
Αυτοτέλεια και διαπλοκή (διδασκαλία Μουσικής και αξιοποίηση της μουσικής)	Ελλείψεις σε ώρες διδασκαλίας και αναλυτικά προγράμματα
Πρόβλεψη για διδασκαλία Μουσικής αλλά και Ευέλικτης Ζώνης από εκπαιδευτικό Μουσικής	Περιορισμός των δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης δασκάλων – εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, όταν οι δάσκαλοι δεν έχουν ώρες Ευέλικτης Ζώνης
Καθολική αναγνώριση της αναγκαιότητας να καλλιεργείται μουσική παιδεία στο σχολείο	Δυσχέρειες στην καλλιέργεια μουσικής παιδείας στο σχολείο: α) για δασκάλους (ελλιπής μουσική κατάρτιση, εκτενής ύλη μαθημάτων, περιορισμένες δυνατότητες αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς Μουσικής) / β) για εκπαιδευτικούς Μουσικής (μονόωρη διδασκαλία Μουσικής ανά τμήμα, κάλυψη ωραρίου σε περισσότερα του ενός σχολεία)

Η ύπαρξη ενός τέτοιου απόλυτα ισορροπημένου πίνακα ενδυναμωτών – αναστολέων στη διατριβή αντανακλά περισσότερο μια γενικευμένη κατάσταση και λιγότερο την εικόνα ενός σχολείου. Αυτό βέβαια είναι λογικό λόγω του διαφοροποιημένου εργασιακού βίου του Αγησίλαου Κόντου σε σχέση με τον εργασιακό βίο των άλλων διευθυντών της έρευνας. Για τη διατριβή, η προερχόμενη από έναν μόνο ΔΕΓΜ περιγραφή τόσο πολλών και διαφορετικών περιπτώσεων στελέχωσης και λειτουργίας σχολικών μονάδων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη. Και αυτό συμβαίνει γιατί καταδεικνύει με πολύ emphaticό τρόπο τη συγκυρία ως καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση μουσικής κουλτούρας σε ένα σχολείο. Μια τέτοια ερευνητική εξέλιξη πάντως, με προστατεύει από τον κίνδυνο να συναγάγω συμπεράσματα που συνδέονται μόνο με ομαλές επαγγελματικές σταδιοδρομίες.

Αυτό όμως που θα ήθελα να τονίσω με αφορμή τις παραπάνω διαπιστώσεις και σε σχέση με τις προτεινόμενες στη διατριβή θεωρίες είναι το εξής. Τόσο η θεωρία του «επεκτεινόμενο πυλώνα», όσο και η θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» καθίστανται προβληματικές ως ερμηνευτικά εργαλεία στην περίπτωση του Αγησίλαου Κόντου, διότι από τη σύλληψή τους και την ανάπτυξή τους προϋποθέτουν μια στοιχειώδη σταθερότητα προσώπων σε βάθος χρόνου. Η κατ' έτος εναλλαγή εκπαιδευτικών Μουσικής δημιουργεί διττή περιπλοκή: αφενός μετατρέπει τον πυλώνα μουσική από επεκτεινόμενο σε διαρκώς ανακατασκευαζόμενο· αφετέρου τροποποιεί τη λειτουργικότητα της μουσικής στο επίπεδο της διδασκαλίας της, γεγονός που επιδρά αποσυντονιστικά και στο επίπεδο της αμφίβολου συλλειτουργικότητας και στο επίπεδο της αμφίβολου έως ανύπαρκτης διακλάδωσης. Κάνοντας μάλιστα ένα λογοπαίγνιο, θα έλεγα ότι μέσα από τη συνομιλία μας αναδείχτηκε το, καθόλου ευχάριστο – πλην υπαρκτό, μοντέλο της «εναλλασσόμενης δυσλειτουργικότητας».

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΚΑΣΤΡΙΝΟΣ

Ο ΜΟΤΣΑΡΤ, Ο ΜΠΕΤΟΒΕΝ ΚΑΙ Η ΠΟΝΤΙΑΚΗ ΛΥΡΑ

Η ιδιαιτερότητα του σχολείου του Αριστοτέλη Καστρινού και η ευφράδεια του ιδίου δεν μου αφήνουν περιθώρια να είμαι προφανώς ευσύννοπος στο παρόν υποκεφάλαιο. Ευελπιστώ όμως ότι η οικονομία του κειμένου δεν καταστρατηγείται και ότι η έκτασή του είναι εντέλει η ενδεδειγμένη.

Το ερώτημα που διερευνά τον τρόπο με τον οποίο κάθε ΔΕΜΑ αποτιμά την εμπλοκή της μουσικής στις εκδηλώσεις του σχολείου που διευθύνει έλαβε κατά τη συνομιλία μου με τον

Αριστοτέλη Καστρινό προεκτάσεις τις οποίες η αρχική του απάντηση δεν προμήνυε με κάποιον φανερό τρόπο. Έτσι λοιπόν ο συνομιλητής μου κινήθηκε αρχικά μέσα στο κοινό πλαίσιο απαντήσεων των άλλων ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ.

Νομίζω είναι απαραίτητη η εμπλοκή της μουσικής στις εκδηλώσεις του σχολείου. Καταρχάς είναι ένας τρόπος να πεις τα πράγματα διαφορετικά, να σε ακούσουν όλοι. Άλλωστε στα προγράμματα, και Περιβαλλοντικά και Αγωγής Υγείας που εκπονούμε στο σχολείο, πάντα έχει η μουσική τον ρόλο της. Πάντα θα γίνει αυτό. Το αποδέχεται καλύτερα η ευρύτερη κοινότητα.

Στη συνέχεια μάλιστα εστίασε στην οπτική των γονέων, σύμφωνα τουλάχιστον με τον τρόπο που ο ίδιος την αποκωδικοποιεί.

Δηλαδή ο γονέας που έρχεται να παρακολουθήσει το παιδί του σε μία εκδήλωση, χαίρεται η εκδήλωση αυτή να έχει σχέση με μουσική και το παιδάκι του να ασχοληθεί με κάτι τέτοιο. Το περιμένει... Δεν μπορεί να φανταστεί αλλιώς την εκδήλωση ο γονέας. Οποσδήποτε πρέπει να έχει ένα τέτοιο κομμάτι.

Τότε ζήτησα να μάθω αν τα παιδιά σε αυτές τις εκδηλώσεις τραγουδάνε ή παίζουν όργανα και ο συνομιλητής μου μού διευκρίνισε: «Τραγουδάνε. Όργανα δυστυχώς δεν μπορούνε να παίξουνε, δεν μαθαίνουν όργανα». Εντούτοις, λόγω της καταγωγής τους και της προσήλωσής τους στην ποντιακή κουλτούρα, τους συμβαίνει κάτι ιδιαίτερο.

Θέλουν οποσδήποτε στις εκδηλώσεις τους να έχουνε ποντιακή μουσική. Πολλά παιδιά παίζουν λύρα και ταούλ (όπως λένε στα ποντιακά το νταούλι) και οργανώνουνε και χορούς και χορεύουνε. Κάνουν τέτοια πράγματα. Το θέλουν. ... Πάντα η εκδήλωση του σχολείου κλείνει έτσι. Είναι κάτι που το λατρεύουν.

Με την προφανή αντίφαση ανάμεσα στην πληροφορία ότι δεν μαθαίνουν όργανα και στη διευκρίνιση ότι παίζουν ποντιακά όργανα, θα ασχοληθώ αμέσως παρακάτω. Εδώ χρειάζεται να συμπληρώσω πως μου ο συνομιλητής μου μού επιβεβαίωσε ότι οι μαθητές παίζουν ποντιακή λύρα στις σχολικές εκδηλώσεις και ακολούθως με ενημέρωσε για το πού και πώς τη διδάσκονται.

Μες στην κοινότητα υπάρχει σύλλογος Ποντίων, υπάρχουν πολλοί που διδάσκουν ατομικά λύρα, γιατί αυτά τα μαθήματα έτσι μαθαίνονται. Τα τελευταία χρόνια ο δήμος δίνει μαθήματα

χορού, μουσικής και τέτοια πράγματα. Δεν είναι εύκολο για τα παιδιά αυτά να πηγαίνουν γιατί είναι αρκετά μακριά από το κέντρο και δεν βολεύουν και οι συγκοινωνίες.

Η εκμάθηση αυστηρά και μόνο ποντιακών οργάνων μπορεί να εννοηθεί διττά. Από τη μια καταδεικνύει για τους κατοίκους του γκετοποιημένου οικισμού τον συντηρητισμό τους και την τηρούμενη με θρησκευτική ευλάβεια προσπάθεια να περάσει από γενιά σε γενιά κατά το δυνατόν αναλλοίωτη η πολιτισμική τους κληρονομιά. Από την άλλη φέρνει στο προσκήνιο τις θεσμικές αδυναμίες της εκπαίδευσης αλλά και της τοπικής αυτοδιοίκησης να εμπλουτίσει ή να ενισχύσει τις μουσικές δεξιότητες μαθητών που λόγω ακριβώς των πολιτισμικών τους καταβολών αναπτύσσουν μια έφεση προς την εκτέλεση μουσικής.

Με αφορμή και την προγενέστερή του αναφορά στον προηγούμενο διευθυντή που ήξερε βυζαντινή μουσική και σκεπτόταν να οργανωθούν απογευματινά μαθήματα στο σχολείο και έχοντας κατά νου και το μοντέλο που είχε υιοθετήσει ο Ιωσήφ Χρυσός στο σχολείο όπου ηγείτο, ρώτησα για το ενδεχόμενο να παραδίδονται απογευματινά μαθήματα στον χώρο του σχολείου.

Το 'χουμε σκεφτεί πάρα πολλές φορές αλλά δυστυχώς δεν έχουμε καταφέρει να το κάνουμε πράξη. Οι μουσικοί που θα κληθούν να διδάξουν το απόγευμα πρέπει να πληρωθούν και ο σύλλογος γονέων δεν έχει τη δυνατότητα να καλύψει αυτό ούτε και η σχολική επιτροπή. Δωρεάν τίποτε δεν γίνεται πλέον.

Από τα παραπάνω και σε συνδυασμό με όσα έχουν καταγραφεί και στα προηγούμενα κεφάλαια μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι στο σχολείο του Αριστοτέλη Καστρινού αναπτύσσονται δυο παράλληλες μουσικές κουλτούρες. Η μία είναι η τυπικά θεσμοθετημένη από την πολιτεία μουσική κουλτούρα, αυτή που σχετίζεται με τη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής και διαμορφώνεται ανάλογα με το υπάρχον έμπυχο δυναμικό του σχολείου. Η άλλη είναι η άτυπα θεσμοθετημένη από τον αμιγή εθνικά μαθητικό πληθυσμό μουσική κουλτούρα, που συμπληρώνει απαραίτητα τις σχολικές εκδηλώσεις λήξης, προβάλλοντας emphaticά τη διατήρηση μιας μακρόχρονης και ανθεκτικής στις μετακινήσεις από τόπο σε τόπο παράδοσης.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να διατυπώσω κάποιες ακόμη σκέψεις, ανθρωπολογικού χαρακτήρα, που περιγράφουν την ιδιότυπη συνάντηση αυτών των δυο «ετεροτήτων» σε σχολικό περιβάλλον. Αυτές οι σκέψεις εκκινούν από τις δυο αντιφατικές φράσεις του Αριστοτέλη Καστρινού

που αφορούν στην εκμάθηση οργάνων από τους μαθητές του σχολείου. Σε αυτές τις φράσεις αντιδιαστέλλω μια φράση του συνομιλητή μου από προηγούμενο κεφάλαιο, καθώς συνδυάζοντας αυτές τις τρεις φράσεις μπορώ να δομήσω τεκμηριωμένα το επιχειρήμά μου.

Όργανα δυστυχώς δεν μπορούνε να παίξουνε, δεν μαθαίνουν όργανα. // Πολλά παιδιά παίζουν λύρα και ταούλ.

Τι να τους μάθω εγώ; Για τον Μότσαρτ και τον Μπετόβεν; Έπρεπε να κάνουμε άλλα πράγματα. Και τα κάναμε. Μέσω της μουσικής προσπαθήσαμε να τα κάνουμε.

Είναι απορίας άξιο, πώς ένας άνθρωπος με τόσο συγκροτημένη σκέψη βάζει στον λόγο του σε πολύ κοντινή απόσταση δυο φράσεις που τις παρουσιάζει ως αληθείς και ταυτόχρονα ισχύουσες, ενώ η κοινή λογική τις θεωρεί ως μη δυνάμενες να ισχύουν ταυτόχρονα. Αφού δεν μπορούνε να παίξουνε όργανα και αφού δεν μαθαίνουν όργανα, πώς παίζουν πολλά παιδιά λύρα και ταούλ; Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι ο συνομιλητής μου ξέρει τι λέει, προσωπικά αντιλαμβάνομαι ότι όταν αναφέρει τη λέξη όργανα εννοεί τα όργανα που διδάσκονται στα ωδεία, όργανα δηλαδή της ευρωπαϊκής συμφωνικής παράδοσης, της οποίας ο Μότσαρτ και ο Μπετόβεν συνιστούν εμβληματικές μορφές. Σε αυτή τη μουσική παράδοση εντάσσει ο ίδιος τον εαυτό του, γι' αυτό άλλωστε και αναφέρει αυτούς τους δύο συνθέτες, σε μια φράση της οποίας το βαθύτερο νόημα είναι «κρίμα που δεν μπορώ να τους μάθω για τον Μότσαρτ και τον Μπετόβεν».

Έτσι λοιπόν μέσα από τον λόγο του σε αυτές τις φράσεις αναδύονται τρεις διαφορετικοί μουσικοί κόσμοι, καθέναν από τους οποίους χαρακτηρίζω με ένα επίθετο. Οι κόσμοι αυτοί είναι οι εξής:

α) Ο «ιδεατός» κόσμος της μουσικής του Μότσαρτ και του Μπετόβεν που διδάσκεται στο ωδείο. Το επίθετο «ιδεατός» θέλει να αναδείξει την εμπεδωμένη σε όλο τον δυτικό κόσμο πεποίθηση ότι οι συνθέσεις των δύο αυτών μουσουργών αποτελούν κορυφαίες εκδηλώσεις του ανθρώπινου πολιτισμού.

β) Ο «χρήσιμος» κόσμος της Μουσικής του αναλυτικού προγράμματος που διδάσκεται στο σχολείο. Στο επίθετο «χρήσιμος» συνυπάρχουν οι ιδιότητες του ωφέλιμου και του χρηστικού.

γ) Ο «εξωτικός» κόσμος της μουσικής των Ποντίων που διδάσκεται στην ποντιακή κοινότητα. Το επίθετο «εξωτικός» μεταφράζει με όρους πολιτισμικής ανθρωπολογίας το

πολιτισμικό χάσμα ανάμεσα στην ωδειακή και την ποντιακή μουσική. Στην ωδειακή εκπαίδευση η τέχνη αποτελεί αυταξία και η μουσική νοείται κυρίως ως επίτευγμα του ανθρώπινου πνεύματος. Αντίθετα για τους Πόντιους η τέχνη έχει κοινωνικό περιεχόμενο και η μουσική αποτελεί κυρίως κοινωνικό γεγονός.

Ο πρώτος κόσμος είναι για τον Αριστοτέλη Καστρινό κι όχι για τους μαθητές του. Ο δεύτερος κόσμος είναι και για τους δύο. Ο τρίτος κόσμος είναι για εκείνους κι όχι γι' αυτόν. Έτσι αυτό το σχολείο αναδεικνύεται ως ένας χώρος πολιτισμικής συμφιλίωσης, όχι όμως και οικειοποίησης. Οι γιορτές λήξης δείχνουν να επαναλαμβάνονται σαν παράλληλοι μονόλογοι δυο κόσμων που δεν θέλησαν να συνομιλήσουν. Όμως, ακόμα κι έτσι είναι κέρδος και για τους δυο. Για τους μαθητές, γιατί δεν περιορίζονται σε αυτό που έτσι κι αλλιώς θα μάθαιναν και θα έκαναν ως φορείς μιας εξαιρετικά συντηρητικής κοινότητας. Για τον ΔΕΜΑ και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, γιατί έχουν μια ευκαιρία να απολαμβάνουν σε ετήσια βάση κάτι που στερούνται σχεδόν όλα τα άλλα σχολεία στην Ελλάδα: τη ζωντανή επιτέλεση ποντιακής μουσικής από μαθητές τους.

Περνώντας στα τρία περί κουλτούρας ερωτήματα θα ήθελα να επισημάνω ότι οι απαντήσεις του συνομιλητή μου υπήρξαν εκτενείς, κάποτε μάλιστα αναδείκνυαν και ένα ανθρωπολογικό ταλέντο που βρήκε ευκαιρία να εκδηλωθεί. Παρ' όλα αυτά η απουσία πύκνωσης του λόγου εκ μέρους του με αναγκάζει άλλοτε να χρησιμοποιώ συχνά αποσιωπητικά και να σπάω την απάντηση και άλλοτε να παρουσιάζω ευσύνοπτα τα λεγόμενά του σε πλάγιο λόγο, ώστε να αναδεικνύονται περισσότερο στοχευμένα τα νοήματα.

Όσον αφορά στην προσπάθεια να ορίσει την έννοια «μουσική κουλτούρα σχολικής μονάδας», ο συνομιλητής μου εξέφρασε μια άποψη που βρίσκεται κοντά στις θέσεις και άλλων ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ, όπως ο Γεράσιμος Αρχοντής, ο Αγησίλαος Κόντος και ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης, οι οποίοι αναφέρθηκαν σε διάφορα σημεία της συνομιλίας μας στα ακούσματα των μαθητών και στην ανάγκη διεύρυνσής τους.

Τη μουσική κουλτούρα την καταλαβαίνω ως προς το τι εμπνέει στα παιδιά, τι ερεθίσματα τους δίνεις και πόσο καταφέρνεις τα παιδιά να είναι δεκτικά σε αυτά τα ερεθίσματα... Μέσα από τις εκδηλώσεις που κάνουμε προσπαθούμε να τους δείξουμε ότι πάντα υπάρχουν και άλλα ακούσματα να ακούσουν. Να τα ακούσουν γενικά, όχι μόνο μέσα στο σχολείο...

Παράλληλα όμως εστίασε και στις μαθητικές επιτελέσεις, αντιδιαστέλλοντας τους στόχους του σχολείου προς τις επιθυμίες των μαθητών.

Οι εκδηλώσεις που γίνονται προσπαθούμε να έχουν ένα σοβαρό περιεχόμενο, γιατί τα παιδιά ζητάνε να κάνουν χορευτικό με ένα τραγούδι της Γιουροβίζιον. Προσπαθούμε να τους κάνουμε να καταλάβουν ότι οι εκδηλώσεις στο σχολείο πρέπει να έχουν μία ποιότητα, δεν μπορεί να είναι ένα τραγούδι που το χορεύω με τη φίλη μου στο σπίτι. Να υπάρχει μία ποιότητα σε όλα αυτά που γίνονται: στη διδασκαλία, στις δραστηριότητες, στις εκδηλώσεις. ...

Ύστερα από δική μου παρακίνηση αναφέρθηκε και στη χορωδία, οι απόψεις του για την οποία προσεγγίζουν τις αντίστοιχες του Ιωακείμ Καλλιπολίτη.

Δεν κάνουμε χορωδία με τα καλλίφωνα παιδιά, είμαστε ανά τάξη. Ακόμα και αυτά που είναι λίγο παράφωνα, δεν πειράζει, μαζί με τα άλλα προσπαθούν. Αυτό πρέπει να πάρουν.

Συνοψίζοντας, η πολλαπλότητα των ερεθισμάτων, η επιδίωξη της διεύρυνσης και της καλλιέργειας του μουσικού γούστου των μαθητών, η αξιοποίηση των εκδηλώσεων ως εργαλείου αντιστάθμισης της επιβολής της «δημοφιλούς» κουλτούρας, η προσπάθεια για αναβάθμιση όλων των καταστάσεων και διαδικασιών που συγκροτούν τη μουσική κουλτούρα, η απαίτηση για καθολική συμμετοχή των μαθητών συνθέτουν την αντίληψη του Αριστοτέλη Καστρινού για τη μουσική κουλτούρα στο σχολείο. Και μολονότι το ερώτημα έχει γενικό χαρακτήρα, ο συνομιλητής μου μίλησε πολύ εξειδικευμένα, επηρεασμένος προφανώς από την ιδιαιτερότητα του σχολείου του και τη μακρόχρονη παρουσία του σε αυτό.

Θα ήθελα, ωστόσο, να σταθώ λίγο περισσότερο σε δυο θέματα. Το πρώτο αφορά στο τρισυπόστατο της μουσικής κουλτούρας, όπως παρουσιάζεται στη διατύπωση του ΔΕΜΑ: «διδασκαλία, δραστηριότητες, εκδηλώσεις». Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι εδώ ο συνομιλητής μου απεικονίζει τη μουσική κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας σαν πυραμίδα τριών επιπέδων.



Στη βάση της βρίσκεται η Μουσική ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο που διδάσκεται στο σχολείο από εκπαιδευτικό ειδικότητας. Στο δεύτερο επίπεδο εντοπίζεται η μουσική ως τέχνη που εμπλέκεται σε ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και αξιοποιείται από οποιονδήποτε εκπαιδευτικό και τους μαθητές του ή, στην ιδανική περίπτωση, από το σύνολο των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου. Τέλος, στην κορυφή, αναδεικνύονται οι μουσικές μαθητικές επιτελέσεις, οι οποίες επικοινωνούν στους γονείς και την ευρύτερη τοπική κοινωνία όσα επεξεργάζονται εκπαιδευτικοί και μαθητές στα δυο χαμηλότερα επίπεδα. Το δεύτερο θέμα που θα ήθελα να θίξω αφορά στα χορωδιακά σχήματα, αφού τα δύο βασικότερα κριτήρια συγκρότησής τους φαίνεται να αντιπαλεύουν μεταξύ τους. Ο Αριστοτέλης Καστρινός, παρόλο που τονίζει emphatically την ανάγκη για ποιότητα σε κάθε έκφανση της μουσικής κουλτούρας του σχολείου, αντιμετωπίζει το δίλημμα αισθητικές επιτεύξεις ή καθολική συμμετοχή χωρίς περιστροφές και αμφιταλαντεύσεις. Η καθολικότητα στη συμμετοχή των μαθητών αποτελεί προτεραιότητα. Ως εκ τούτου η ύπαρξη καλλίφωνων μαθητών δεν αξιοποιείται, απλώς παρακάμπτεται.

Στη μουσική κουλτούρα του σχολείου συμβάλλουν όλες οι τάξεις και όλοι οι μαθητές. Κι ενώ κατά τη διάρκεια της χρονιάς κάθε τάξη αναλαμβάνει γιορτή μόνο μια φορά, οι μικρές τάξεις μάλιστα μέσα στην αίθουσα του τμήματος γιατί δεν υπάρχει χώρος στην αίθουσα εκδηλώσεων για κάποια επιτέλεση από περισσότερα τμήματα, στη γιορτή λήξης που επιτελείται στην αυλή συμμετέχει όλο το σχολείο.

Κατά τον συνομιλητή μου το σχολείο αποτελεί και πρέπει να αποτελεί μέσο μεταβίβασης κουλτούρας, διαπιστώνει ωστόσο πως αυτό φθίνει σταδιακά μαζί με «τις ηθικές αξίες που είχαμε κάποτε», καθώς θεωρεί ότι εδώ και κάποια χρόνια έχουμε μπει σε φάση παρακμής, ιδίως παρακμής αξιών, γεγονός που επηρεάζει και το σχολείο. Δεν παρέλειψε μάλιστα να μου τονίσει ότι το σχολείο θα έπρεπε να παραμένει ακλόνητος φάρος και να μη μετατρέπεται σε πεδίο πολιτισμικών συγκρούσεων.

Από εκεί και ύστερα η ματιά του στράφηκε στους ντόπιους Αρβανίτες κατοίκους και στη δυσκολία με την οποία διαχειρίστηκαν το γεγονός της έλευσης των Ρωσοπόντιων στην περιοχή τους.

Οι Αρβανίτες είναι μια κοινωνία σκληρή και κλειστή. Όταν τοποθετήθηκα εδώ και βρέθηκα πρώτη φορά στην πόλη, έπαθα πολιτισμικό σοκ. Σφίχτηκε η καρδιά και το στομάχι μου. Ήτανε σαν να ήμουν σε ένα χωριό του '50 εν έτει 1996. ... Έμαθα ότι οι γυναίκες της περιοχής δεν επιτρεπόταν να περπατάνε στον κεντρικό δρόμο, ... γιατί όλος ο κεντρικός δρόμος ήταν καφενεία παραταγμένα, όπου πήγαιναν μόνο άντρες και συζητιόντουσαν οι γυναίκες. Οι πρώτες γυναίκες που περπάτησαν στον κεντρικό δρόμο ήταν οι Πόντιες που ήρθαν στην πόλη.

Μου έδωσε επίσης άλλο ένα πειστήριο του συντηρητισμού των ντόπιων. Την περίοδο πριν την ύπαρξη κεντρικής σχολικής επιτροπής για όλα τα σχολεία του δήμου αγόραζε μελάνια εκτυπωτών από έναν Ρωσοπόντιο μαγαζάτορα, από τον οποίον όμως ποτέ δεν ψώνιζαν οι ντόπιοι, γιατί τον θεωρούσαν ξένο. Ακόμα και τώρα οι ντόπιοι δεν ονομάζουν την περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο με την επίσημη ονομασία που αναγράφεται στον χάρτη. Αντίθετα κάνουν λόγο για «τα Ρώσικα». Έτσι, ακόμη και αν κάποιος ντόπιος μένει στα όρια του σχολείου αποφεύγει να στείλει τα παιδιά του σε αυτό. Το ίδιο συμβαίνει και με τους ντόπιους που μένουν κοντά σε καταυλισμό Ρομά. Έτσι έχουν δημιουργηθεί σχολεία – γκέτο, υπάρχουν μάλιστα και άλλα τέτοια σχολεία Ρωσοπόντιων στον ίδιο δήμο. Μόνο στο κέντρο της πόλης υπάρχουν πιο πολυπολιτισμικά σχολεία, όπου συνυπάρχουν οι ντόπιοι Αρβανίτες με άλλες πληθυσμιακές ομάδες, όπως είναι, για παράδειγμα, οι Αλβανοί.

Ο συνομιλητής μου πάντως πρόσθεσε ότι από το σχολείο έχουν αποφοιτήσει μαθητές που έχουν εισαχθεί σε τμήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρόλο που η πολιτεία ουδέποτε φρόντισε

να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι Ρωσοπόντιοι και τους ανάγκαζε ανέκαθεν να διδάσκονται ό,τι και τα ελληνόπουλα, παρά την άγνοια της ελληνικής γλώσσας. Σημείωσε επίσης ως ένα σημείο της προσωπικής του συμβολής σε αυτό μια ιδιαίτερη εκπαιδευτική πρακτική του: παρουσιάζει στους μαθητές φωτογραφίες και βίντεο από περιοχές που επισκέπτεται τα καλοκαίρια. Με αυτόν τον τρόπο τους δίνει τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με στοιχεία από άλλες κουλτούρες και τους καλλιεργεί μια φιλομαθή διάθεση. Μου ανέφερε για παράδειγμα ότι τους έχει δείξει βίντεο όπου κάποιος παίζει εκκλησιαστικό όργανο σε καθολικό ναό. Φυσικά τέτοια ερεθίσματα οδηγούν σε ενδιαφέρουσες συζητήσεις και συγκρίσεις ανάμεσα σε όσα συμβαίνουν στην Ελλάδα και σε όσα συμβαίνουν σε ξένες χώρες, όπως τουλάχιστον αποτυπώνονται στα βίντεο. Η μεγαλύτερη ωφέλεια βρίσκεται, σύμφωνα πάντα με τον Αριστοτέλη Κασρινό, στο ότι έτσι ανοίγουν τους ορίζοντές τους και ξεφεύγουν από τα πολύ κλειστά πλαίσια του γκέτο, βλέπουν όψεις του κόσμου που δύσκολα μπορούσαν να δούνε με άλλον τρόπο.

Σχετικά με το πώς είναι καλύτερα να προσεγγίζει κανείς την κουλτούρα, ο συνομιλητής μου υποστήριξε ότι είναι προτιμότερο να τη δει «ως διαδικασία, όπου ο μαθητής έχει ενεργό ρόλο». Προσπαθώντας να μου το εξηγήσει καλύτερα αναφέρθηκε στο ότι παροτρύνει τους μαθητές του να παρουσιάσουν ήθη και έθιμα του τόπου τους, ιδίως μάλιστα τα τελευταία χρόνια κατά τα οποία ο μαθητικός πληθυσμός εμπλουτίστηκε και από μαθητές και άλλων εθνοτικών ομάδων. Ανέδειξε τις πολλές δυνατότητες που προσφέρει η χρήση της τεχνολογίας και εκθείασε τη εφαρμογή προγραμμάτων e-twinning από εκπαιδευτικούς του σχολείου, τα οποία επιτρέπουν τη γνωριμία και αλληλεπίδραση με μαθητές από σχολεία ξένων χωρών. «Τους ενθουσιάζει πάρα πολύ αυτό το πράγμα», μου επεσήμανε με χαρά, ενδεχομένως και με κάποια δόση υπερηφάνειας.

Αφήνοντας την ενότητα των ερωτημάτων που ασχολούνται με την έννοια κουλτούρα, σειρά έχει η ενότητα των ερωτημάτων που εκκινούν από τις έξι διαπιστώσεις του Crabbe.

Η πρώτη διαπίστωση, ότι δηλαδή η σταθερότητα του προσωπικού αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ακμαίας μουσικής κουλτούρας σε ένα σχολείο, έρχεται να συναντήσει στην περίπτωση του Αριστοτέλη Κασρινού την ιδιότυπη συνθήκη των ΔΕΜΑ Β. Υπενθυμίζω ότι οι ΔΕΜΑ Β μοιράζονται τη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής με έναν ακόμη εκπαιδευτικό Μουσικής.

Ο συνομιλητής μου βίωσε το πέρασμα από μια κατάσταση σταθερότητας, κατά την οποία ήταν επί πολλά χρόνια ο αποκλειστικά υπεύθυνος για τη διδασκαλία της Μουσικής στο σχολείο, σε μια κατάσταση αβεβαιότητας κατά την οποία κάθε χρόνο αλλάζει ο εκπαιδευτικός Μουσικής που συμπληρώνει τη διδασκαλία του μαθήματος, λόγω του ότι ο ίδιος έχει μειωμένο διδακτικό ωράριο ως διευθυντής. Κατά τη συνομιλία μας έδωσε βάρος στο ότι επιλέγει να διδάσκει στις μεγάλες τάξεις, για να τις ελέγχει καλύτερα. Έκανε μάλιστα από μόνος του την αυτοκριτική του στο ότι περιορίζει τους συναδέλφους του μόνο στις μικρότερες τάξεις, αναγνωρίζοντας ως ελαφρυντικό ότι διδάσκουν όλες τις τάξεις στα άλλα σχολεία όπου συμπληρώνουν το ωράριό τους. Επειδή σε αυτό το σημείο υπάρχει πολύπλοκη αλληλεπίδραση θεσμών και ανθρώπων θα σταθώ λίγο παραπάνω.

Το ζήτημα της διανομής των ωρών της διδασκαλίας της Μουσικής σε σχολεία με ΔΕΜΑ Β δεν εξαρτάται μόνο από τα προσωπικά κριτήρια του εκάστοτε ΔΕΜΑ ή του εκάστοτε εκπαιδευτικού Μουσικής. Εξαρτάται επίσης από την ιδιαιτερότητα του σχολείου και από την πολιτική στελέχωσης των σχολείων με εκπαιδευτικούς Μουσικής από το Υπουργείο Παιδείας.

Σε αυτό το σχολείο υφίστανται δύο δυσμενέστερες συνθήκες λειτουργίας. Η πρώτη αφορά στους μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με συνομηλικούς άλλων πολιτισμικών καταβολών, οι οποίοι θα μπορούσαν να λειτουργήσουν παρακινητικά. Η δεύτερη αφορά στο σύνολο του διδακτικού προσωπικού του σχολείου το οποίο αλλάζει σχεδόν ολοκληρωτικά κάθε χρόνο. Ο συνδυασμός αυτών των δύο συνθηκών έχει ως αποτέλεσμα οι μεγάλες τάξεις του σχολείου να είναι δύσκολες στη διαχείρισή τους. Οποιοσδήποτε σώφρων διευθυντής θα ένιωθε την υποχρέωση να διατηρεί επαφή ως διδάσκων με αυτά τα τμήματα, για να μπορεί και ως διευθυντής να έχει τον απαιτούμενο έλεγχο της κατάστασης.

Από την άλλη, η ίδια η έρευνα μου αποκάλυψε μια πτυχή που η επαφή μου με τους ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ δεν μπορούσε να αναδείξει. Είχα λοιπόν την τύχη στην πορεία της έρευνας να βρω διάυλο επικοινωνίας με μία αναπληρώτρια εκπαιδευτικό Μουσικής, η οποία δίδαξε μια χρονιά στο σχολείο του Αριστοτέλη Καστρινού και η οποία κατά πάσα πιθανότητα ήταν η συνάδελφος που διέκοπτε συχνά – πυκνά τη συνομιλία μου με τον εν λόγω ΔΕΜΑ μέσω τηλεφωνικών κλήσεων. Η επικοινωνία μου με την αναπληρώτρια εκπαιδευτικό Μουσικής έλαβε τη μορφή τηλεφωνικής συνομιλίας κατά την οποία κράτησα σημειώσεις. Εδώ θα ήθελα αρχικά να επαληθεύσω τον αμοιβαίο χαρακτήρα της εποικοδομητικής μεταξύ τους συνεργασίας, η οποία σε αδρές γραμμές

περιγράφηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Πέρα από αυτό όμως οφείλω να επισημάνω ότι το ζήτημα της συνύπαρξης ενός ΔΕΜΑ και ενός εκπαιδευτικού Μουσικής δεν εξαντλείται στις ώρες παραμονής του εκπαιδευτικού Μουσικής στο σχολείο του ΔΕΜΑ. Η ποιότητα της συνεργασίας του εκπαιδευτικού Μουσικής με άλλους δυο διευθυντές και άλλους δυο συλλόγους διδασκόντων και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών και των γονέων άλλων δυο σχολείων επηρεάζουν σημαντικά τόσο την ψυχολογία όσο και την επαγγελματική φυσιογνωμία του. Σε αυτά πρέπει να προστεθεί η επιβάρυνση από ένα γεμάτο εναλλαγές εκπαιδευτικό παρελθόν και η προβολή μιας τέτοιας εκπαιδευτικής εμπειρίας σε ένα αντίστοιχα γεμάτο εναλλαγές μέλλον.

Με την ευκαιρία του εμπλουτισμού της έρευνας με έναν τέτοιο ιδιαίτερο πληροφορητή κρίνω σκόπιμο να προσθέσω ένα πόρισμα σε πλαίσιο, στο οποίο έχω ήδη αναφερθεί με διάφορες αφορμές.

Η αδιοριστία των εκπαιδευτικών Μουσικής, η αδιάλειπτη δηλαδή και αδιάκριτη εφαρμογή του θεσμού του αναπληρωτή εκπαιδευτικού Μουσικής οδηγεί σε αδυναμία διαμόρφωσης μιας μακρόχρονης ιδιαίτερης ακμαίας μουσικής κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα .

Η ίδια εκπαιδευτικός Μουσικής μου περιέγραψε μια ιδιαίτερα διευρυμένη παλέτα συμπεριφορών προς το πρόσωπό της και τον θεσμό που εκπροσωπεί από τους διευθυντές και τους συλλόγους διδασκόντων στα σχολεία των οποίων έχει υπηρετήσει. Η δυσμενέστερη περιοχή αυτής της παλέτας χαρακτηρίζεται από παράλογες έως νομικά έωλες απαιτήσεις, όπως για παράδειγμα την απαίτηση να προετοιμάσει τη γιορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου και να παρευρίσκεται σε αυτήν στο τελευταίο σχολείο στο οποίο τοποθετήθηκε για να συμπληρώσει το ωράριό της, και μάλιστα στα μέσα Οκτωβρίου! Η ευμενέστερη χαρακτηρίζεται από αγαστή συνεργασία και αντιπροσωπεύεται ιδανικά από τη συνεργασία της με τον Αριστοτέλη Καστρινό.

Επειδή όμως ο Αριστοτέλης Καστρινός ως ΔΕΜΑ Β εγγυάται σε έναν βαθμό τη συνέχεια της μουσικής κουλτούρας του σχολείου του οποίου ηγείται, έχει σημασία να παρουσιαστεί από τον ίδιο ο τρόπος με τον οποίο θέτει τους όρους συνεργασίας στον εκάστοτε αναπληρωτή εκπαιδευτικό Μουσικής που διδάσκει Μουσική στο σχολείο του.

Εδώ είναι η τάξη, αυτό είναι όλο το υλικό που έχεις στη διάθεσή σου και το δικό μου το υλικό. Μπορείς να δανειστείς ό,τι θέλεις και να δουλέψεις όπως θέλεις. Πάρε τα βιβλία κοίταξέ τα να και τα βιβλία δασκάλου, όλα, και CD και κασέτες και εγκυκλοπαίδειες και τα όργανα. Ό,τι απορία έχεις πες μου και ό,τι θέλεις να αγοράσουμε, εφόσον είμαι σε θέση να το αγοράσω, θα μου το πεις.

Μια τέτοια τακτική προσέγγισης με ώθησε να διερευνήσω λίγο περισσότερο τη σχέση του με όλους τους εκπαιδευτικούς Μουσικής με τους οποίους είχε συνεργαστεί μέχρι τη στιγμή της μεταξύ μας συνομιλίας.

Με όλους είχα πολύ καλή σχέση. Απλά κάποιιοι είχαν την ικανότητα να διδάξουν, κάποιιοι όχι. Αλλά αυτό είναι κάτι άλλο... Με όλους είχα πολύ καλή σχέση και όλοι έλεγαν “μακάρι να γυρίσουμε πάλι σ’ αυτό το σχολείο”, γιατί βρίσκεις και έναν τρόπο να συνεννοείσαι έχοντας ένα κοινό ενδιαφέρον.

Η συνέχεια των λεγομένων του, αν και φαινομενικά αναδεικνύει την διαφοροποίηση ταυτότητας μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών Μουσικής, επί της ουσίας φέρνει στο προσκήνιο τη «μεγάλη εικόνα», την Ελλάδα της κρίσης.

Μου λένε “πάμε σε σχολεία και δεν καταλαβαίνουν ότι θέλουμε να αγοράσουμε πράγματα και κάπου λίγο μας δημιουργούν ένα πρόβλημα”. Εδώ το βρίσκουν αυτό λυμένο.

Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να κάνω μια παρατήρηση μεθοδολογικού περιεχομένου και να μιλήσω για όψεις του εκπαιδευτικού εαυτού μου σε α’ πρόσωπο, καθώς αυτές οι όψεις επηρεάζουν τα ανθρωπολογικά φίλτρα με τα οποία προσλαμβάνω τα δεδομένα της πραγματικότητας. Τη στιγμή της μεταξύ μας συνομιλίας είχα μόνο την εμπειρία του εκπαιδευτικού Μουσικής. Αυτό μου επέτρεπε να έχω αυξημένη ενσυναίσθηση προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς Μουσικής και ελάχιστη προς τους διευθυντές. Διανύοντας το τρίτο έτος της πρώτης μου διευθυντικής θητείας την ώρα που γράφονται αυτές οι γραμμές, έχω αναπτύξει πλέον αυξημένη ενσυναίσθηση και προς τους διευθυντές. Πράγματα τα οποία θα τα έκρινα με αρνητικό τρόπο πριν γίνω διευθυντής επέλεξα να τα κάνω όντας διευθυντής. Για παράδειγμα, λόγω οικονομικών δυσχερειών δεν μπορούσα να αγοράσω υλικά στην εκπαιδευτικό των Εικαστικών για

να φτιάξει το σκηνικό για το αφιέρωμα στον Λοΐζο, κάτι που λίγο έλειψε να δημιουργήσει προβλήματα και στη σχέση μου μαζί της και στην ίδια την επιτέλεση.

Στην περίπτωση του Αριστοτέλη Καστρινού υπάρχει μια λεπτομέρεια κρίσιμη, που αν δεν συνυπολογιστεί μπορεί να οδηγήσει κάποιον ερευνητή σε εσφαλμένα συμπεράσματα. Ο Αριστοτέλης Καστρινός δεν έγινε διευθυντής σε κάποιο άγνωστό του σχολείο μεσοσύσης της κρίσης. Έγινε διευθυντής πριν το ξέσπασμα της κρίσης στο σχολείο όπου επί πολλά έτη διατηρούσε την οργανική του θέση, έχοντας μάλιστα την αμέριστη συμπαράσταση ενός φιλόμουσου διευθυντή. Αυτό σημαίνει ότι ξεκίνησε τη διευθυντική του σταδιοδρομία έχοντας ήδη πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα μέσα στον χώρο του σχολείου, το οποίο ακριβώς επειδή το είχε ο ίδιος δημιουργήσει μπορούσε να το διαχειριστεί καλύτερα από τον καθένα. Έτσι ως διευθυντής δεν έχει μόνο την καλή διάθεση έναντι των συναδέλφων του εκπαιδευτικών Μουσικής, αλλά έχει εξασφαλίσει και μια λειτουργική υποδομή, που υποστηρίζεται από την προσωπική του τεχνογνωσία. Αντίθετα, οι άλλοι διευθυντές, καλούνται να υποστηρίξουν συναδέλφους εκπαιδευτικούς χωρίς ενδεχομένως: α) να έχουν τις απαραίτητες λειτουργικές υποδομές, β) να μπορούν να ανταποκριθούν οικονομικά στα αιτήματά τους, γ) να αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα των αιτημάτων τους. Η καλή διάθεση βέβαια λύνει πολλά προβλήματα, ωστόσο δεν υφίσταται πάντοτε. Από την άλλη, η οικονομική δυσπραγία επιτείνει τα όποια προβλήματα. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο το σχολείο του Αριστοτέλη Καστρινού μοιάζει με τη Γη της Επαγγελίας στα μάτια των αναπληρωτών εκπαιδευτικών Μουσικής που κάποτε υπηρετούν σε αυτό, όπως άλλωστε μου το περιέγραψε και η συνάδελφος με την οποία επικοινωνήσα τηλεφωνικά και η οποία χαρακτήρισε τη συνεργασία της με τον Αριστοτέλη Καστρινό με το επίθετο «άψογη».

Η συνομιλία μου με τον Αριστοτέλη Καστρινό ανέδειξε στη συνέχεια την έλλειψη της διδασκαλίας της Μουσικής στο Ολοήμερο, παρόλο που το σχολείο ήταν επί μακρόν ΕΑΕΠ (όταν συνομιλήσαμε ήταν η πρώτη χρονιά μετά την κατάργηση των ΕΑΕΠ), καθώς στο Ολοήμερο δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί που δεν συμπλήρωναν το ωράριό τους στην πρωινή ζώνη. Συγκεκριμένα εκείνη τη χρονιά στο Ολοήμερο δίδασκαν μόνο δάσκαλοι και ένας εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής.

Όταν η συζήτηση έφτασε στο ζήτημα του αριθμού των σχολείων στο οποίο συμπληρώνει ωράριο ο εκπαιδευτικός Μουσικής του σχολείου, μου μίλησε και για το εκπαιδευτικό του παρελθόν και του μίλησα και εγώ για το δικό μου αντίστοιχα. Το γεγονός ότι τα δύο σχολεία είναι ο

ελάχιστος αριθμός για τους εκπαιδευτικούς Μουσικής, αφού το μάθημα είναι μονόωρο, και τα τρία σχολεία ο μέσος όρος, δεν συγκαταλέγεται στα ευρήματα της έρευνας. Είναι γνωστό σε όλον τον εκπαιδευτικό κόσμο. Το συναισθηματικό αποτύπωμα όμως αυτής της κατάστασης, όπως μου το εξέφρασε ο ίδιος, όχι προσωπικά, αλλά ως εκφραστής της συλλογικής κρίσης των εκπαιδευτικών Μουσικής, σίγουρα αξίζει να καταγραφεί.

Αυτό το πράγμα που μας συμβαίνει είναι πραγματικά πάρα πολύ δύσκολο. Σου τρώει την ψυχή σου.

Ήταν φυσικό η συζήτηση να οδηγηθεί στο πιο επαναλαμβανόμενο εύρημα της διατριβής, στην επισήμανση της πηγής της δυσκολίας, δηλαδή της διδασκαλίας της Μουσικής μόνο μία ώρα την εβδομάδα ανά τμήμα. Ο συνομιλητής μου ξέσπασε και εξέφρασε με ένταση τη δυσαρέσκειά του προς τις επιλογές της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Στα σχολεία είναι δευτερεύον ο ρόλος της Μουσικής. Πραγματικά, έτσι όπως το κάνανε, δεν μπορείς μέσα σε μία ώρα την εβδομάδα να καλύψεις τα πράγματα. Γιατί να κόψουμε τη Μουσική; Για ποιο λόγο; Γιατί να μη δώσουν παραπάνω ώρες; Είναι τόσα αυτά που έχουμε να κάνουμε και δεν προλαβαίνουμε να τα κάνουμε! ... Είναι ρητορικό το γιατί. Με στενοχώρια το ρωτώ το γιατί. Δεν θα' πρεπε (εννοεί να κοπούν οι ώρες).

Προχωρώντας στο επόμενο ερώτημα το οποίο αφορά στην πρόκληση αναμνήσεων μέσα από την ύπαρξη αξιοσημείων γεγονότων που σχετίζονται με τη μουσική στο σχολείο, είναι κρίσιμο να επισημάνω ότι ο Αριστοτέλης Καστρινός είναι ο μόνος ΔΕΜΑ της έρευνας ο οποίος έχει μακρά διευθυντική θητεία και ο μόνος ο οποίος είναι διευθυντής σε σχολείο όπου πρωτύτερα ήταν επί πολλά χρόνια εκπαιδευτικός Μουσικής. Υπ' αυτό το πρίσμα το εκπαιδευτικό του βίωμα είναι συγγενές προς το αντίστοιχο του ΔΕΓΜ Δημοσθένη Ευαγγελίδη, ο οποίος έχει διατελέσει εκπαιδευτικός και διευθυντής επί δεκαετίες στο ίδιο σχολείο.

Η απάντησή του υπήρξε στο ξεκίνημά της απόλυτα σύμφωνη προς τη διαπίστωση του Crabbe.

Βεβαίως και αποκτούν προσωπικές μουσικές μνήμες και προσωπικές μουσικές εμπειρίες. Δηλαδή μία επίσκεψη στο Μέγαρο Μουσικής, σε μία παράσταση ή στη Βιβλιοθήκη σ' ένα πρόγραμμα που έχει κάνει το Μέγαρο, ή σε ένα θέατρο που έχει μουσικοχορευτικό πρόγραμμα, οπωσδήποτε είναι εμπειρίες βασικές για τους μαθητές και ιδιαίτερα γι' αυτούς τους μαθητές που δεν έχουν τη δυνατότητα να πάνε αλλιώς.

Αξίζει εδώ να προσεχθεί η ανάδειξη της ιδιαιτερότητας του σχολείου. Οι μαθητές του φαίνονται καταδικασμένοι να απέχουν από οποιοδήποτε αξιομνημόνευτο μουσικό γεγονός έξω από το πλαίσιο του σχολείου. Έτσι λοιπόν, ενώ στα σχολεία άλλων ΔΕΜΑ, όπως π.χ. του Γεράσιμου Αρχοντή, η επίσκεψη ενός μαθητή στο Μέγαρο μπορούσε να υλοποιηθεί μέσω της οικογένειας, κάτι τέτοιο εδώ φαντάζει αδύνατον. Γι' αυτό και το σχολείο δείχνει αυξημένη ευαισθησία για να καλύψει αυτή την έλλειψη.

Εξαντλούμε όλον τον αριθμό των επισκέψεων ως σχολείο. Προσπαθούμε, γιατί δεν έχουν άλλη δυνατότητα τα παιδιά... Πάντα θα προσπαθήσουμε να πάμε σε θέατρο και να δούμε έναν χώρο ιδιαίτερο: και τη Λυρική Σκηνή και το Μέγαρο Μουσικής, ελπίζω να πάμε και στο Σταύρος Νιάρχος (η συνέντευξη έχει δοθεί αμέσως μόλις είχε δοθεί στο κοινό το Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος). Τους αρέσει πάρα πολύ, οπωσδήποτε. Ακόμα και μέσα από βίντεο που τους δείχνουμε: παγοδρομίες, μπαλέτα, τα μπαλέτα τα ρώσικα, Μπολσόι, τα μπαλέτα τα ρώσικα είναι ενδεδειγμένα, γιατί είναι και ένας συνδυαστικός κρίκος, πραγματικά τους αρέσει πάρα πολύ. Πάρα πολύ.

Καθώς όμως είχα απέναντί μου τον πλέον μακροχρόνιο ΔΕΜΑ, επέμεινα να πληροφορηθώ αν έχει διαπιστώσει τρόπους με τους οποίους αποκαλύπτεται η μνήμη των μαθητών.

Αρχικά μου επεσήμανε ότι από μόνοι τους οι εν ενεργεία μαθητές δημοτικού σχολιάζουν: «κύριε, θυμάστε τότε που είχαμε πάει και είχαμε δει αυτό;», όταν συναντάνε κάτι στο μάθημα και το θυμούνται ακόμα. Στη συνέχεια η συζήτηση στράφηκε στους γυμνασιόπαιδες. Τα παιδιά που αποφοιτούν από το Δημοτικό, το επισκέπτονται συχνά, καθώς το Γυμνάσιο βρίσκεται σε κοντινή απόσταση. Το ενδιαφέρον για την έρευνα βρίσκεται στο ότι οι μαθητές, ευρισκόμενοι πλέον στο Γυμνάσιο ανακαλούν στη μνήμη τους στοιχεία διδαγμένα από το Δημοτικό. Όπως το περιγράφει και ο ίδιος:

“Κύριε θυμάστε αυτό που είχαμε κάνει τότε”; Αυτό ναι, μου το λένε. Προσπαθώ να τους κάνω και πραγματάκια που θα τα συναντήσουνε στο Γυμνάσιο, αν έχουνε Μουσική, λίγο να τους βάλω σε ένα τέτοιο κλίμα. “Παιδιά θα κάνετε και τέτοια πράγματα”.

Αξίζει εδώ να αναδειχθεί η ενεργοποιός της μνήμης εκπαιδευτική προοικονομία, η διδασκαλία δηλαδή ήδη από το Δημοτικό κάποιων στοιχείων που αναμένεται να διδαχτούν τα παιδιά στο Γυμνάσιο. Συνεπώς, η προσδοκία της αφύπνισης της μνήμης στο μέλλον λειτουργεί ως κίνητρο της εκ των προτέρων διδασκαλίας μεταγενέστερης ύλης.

Τέλος, υπάρχει και μια τρίτη ηλικιακή ομάδα παλαιών μαθητών, οι οποίοι, μολοντί διατηρούν αναμνήσεις από τα μαθητικά τους χρόνια, δεν έχουν αποτυπώσει στον λόγο τους αναμνήσεις που σχετίζονται με τη Μουσική.

Τα τελευταία τρία χρόνια έρχονται στο σχολείο τα παιδιά των μαθητών μου των πρώτων, γιατί παντρεύονται νέοι. “Κύριε, θυμάστε τότε, που όταν άνοιγε το σχολείο, ήσασταν μόνο εσείς και η κυρία Πολύμνια;” (Συνεχίζει επεξηγώντας το νόημα της ερώτησης) Διότι τότε δεν υπήρχαν οι δάσκαλοι και ανοίγαμε δύο άνθρωποι το σχολείο (εννοεί ότι υπήρχαν πολλά λειτουργικά κενά, αφού σε αυτή την περιοχή σπάνια μένουν εκπαιδευτικοί με οργανική θέση). Από μουσικές μνήμες δεν έχουν να μου πουν τα μεγάλα παιδιά αλλά δεν έχουμε βρεθεί και πάρα πολύ χρόνο για να συζητήσουμε.

Το φαινομενικά παράδοξο στην απάντησή του βρίσκεται στο ότι αποσιωπά εντελώς ως κάτι αξιομνημόνευτο το γεγονός της επιτέλεσης ποντιακής μουσικής από τους ίδιους τους μαθητές στις γιορτές λήξης του σχολείου. Ουσιαστικά όμως αυτό δεν είναι πράγματι παράδοξο. Για τον συνομιλητή μου, όπως τουλάχιστον το καταλαβαίνω, η σχολική ζωή έχει μόνο μια διάσταση: το σχολείο είναι ο πομπός και οι μαθητές οι δέκτες. Στη διαμόρφωση όμως μιας μουσικής κουλτούρας και στη δημιουργία μνήμης μπορεί να συμβαίνει και το αντίστροφο. Τότε, όταν οι μαθητές γίνονται ο πομπός, το σχολείο παύει να λειτουργεί ως πνευματική τροφός και μετατρέπεται μάλλον σε πνευματικό «εστιατόριο», σε έναν χώρο κατάλληλο για να κοινωνηθεί μια εξωθεσμικά διαμορφωμένη μουσική κουλτούρα. Ο Αριστοτέλης Καστρινός όμως, άνθρωπος που διαχρονικά θέλει να προσφέρει, όπως άλλωστε το διατύπωσε και στο όραμά του, είναι φυσικό να παραβλέπει τα στοιχεία εκείνα που οι μαθητές του καλλιεργούν ερήμην του.

Στο επόμενο ερώτημα, το σχετιζόμενο με την εδραίωση μιας ιδιαίτερης παράδοσης μέσα από τις σχολικές εκδηλώσεις ξεκίνησε και πάλι με απόλυτη βεβαιότητα, την οποία όμως στη συνέχεια οριοθέτησε κατά κάποιον τρόπο.

Οπωσδήποτε εδραιώνουν οι μουσικές εκδηλώσεις μια παράδοση και σίγουρα υπάρχουν και συνήθειες καθιερωμένες που επαναλαμβάνονται. Κάποια πράγματα που ξέρεις ότι θα ικανοποιήσουν μπορείς να τα επαναλάβεις. Κάποια πράγματα που βλέπεις ότι δεν είχαν το αποτέλεσμα που ήθελες τα αλλάζεις και κάνεις καινούρια πράγματα. Επίσης πρέπει και να ανανεώνεσαι. Δεν μπορείς να κάνεις συνέχεια τα ίδια.

Στη συνέχεια μου εξήγησε ότι το κλείσιμο της γιορτής με ποντιακό χορό και τραγούδι παραμένει σταθερό, γιατί «τους ικανοποιεί και τους γεμίζει». Στα υπόλοιπα όμως επιδιώκεται να υπάρχει ανανέωση και σύνδεση με πράγματα που έγιναν μέσα στη σχολική χρονιά. Η ανανέωση προκύπτει αβίαστα λόγω της ανανέωσης σε μεγάλη έκταση κάθε έτος του εκπαιδευτικού προσωπικού. Πάντοτε όμως στο τέλος της χρονιάς επιτελείται γιορτή λήξης με συμμετοχή όλων των τάξεων. «Ακόμη κι όταν υπάρξει κούραση υπερβολική από μεριάς συναδέλφων, θα κάνουν ίσως κάτι πιο απλό, αλλά πάντα κάτι θα κάνουν». Η γιορτή επιτελείται στην αυλή με την υποστήριξη του δήμου, ο οποίος πάντοτε ανταποκρίνεται θετικά σε όλα τα αιτήματα του σχολείου, παρά τις δυσλειτουργίες που ενίοτε προκύπτουν λόγω έλλειψης δημοτικών υπαλλήλων.

Στο ερώτημα που διερευνά αν και πώς η μουσική συνδιαλέγεται με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, πέρα από το πλαίσιο της διδασκαλίας της ως αυτόνομου διδακτικού αντικειμένου, ο συνομιλητής μου θεώρησε ότι είχε ήδη εξαντλήσει το θέμα σε προηγούμενες απαντήσεις του. Επανέλαβε ωστόσο ότι η μουσική συνδιαλέγεται και είναι απαραίτητο να συνδιαλέγεται με τα άλλα αντικείμενα, όπως επίσης αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες για αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στη Μουσική και τα άλλα μαθήματα. Πρόσθεσε μάλιστα ότι και τα Εικαστικά και η Θεατρική Αγωγή μπορούν και πρέπει να αξιοποιηθούν παράλληλα με τη Μουσική για διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις.

Τέλος, υπήρξε επίσης κατηγορηματικά θετικός στο ζήτημα των ωφελειών που προκύπτουν για τους μαθητές από την επαφή τους με τη μουσική στο σχολείο: «Οπωσδήποτε υπάρχει ωφέλεια στην ανάπτυξη των μαθητών μέσω της μουσικής». Επιχειρηματολογώντας, αναφέρθηκε στην ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, στην οποία γενικώς υστερούν, μέσω της

ρυθμικής ανάγνωσης των στίχων των τραγουδιών που διδάσκονται. Μου εξήγησε μάλιστα πως η δυσκολία στην ανάγνωση οφείλεται στο ότι δεν ακούνε την ελληνική γλώσσα εκτός σχολείου.

Έχοντας ολοκληρώσει την παρουσίαση των απαντήσεων του Αριστοτέλη Καστρινού σε όλη την έκταση του ερωτηματολογίου, μπορώ να ισχυριστώ ότι η διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας στο σχολείο του επηρεάζεται έντονα αλλά και μεικτά από τις δυο ιδιαίτερες συνθήκες που περιέγραψα και πρωτύτερα. Η πρώτη συνθήκη, ο αμιγής εθνοτικά μαθητικός πληθυσμός και συνεπακόλουθα η αμιγώς ρωσοποντιακή κουλτούρα του, λειτουργεί από τη μια ως αναστολέας λόγω της δυσκολίας των μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, από την άλλη όμως λειτουργεί και ως ενδυναμωτής, αφού μπολιάζει την τυπική μουσική εκπαίδευση με μια άτυπη, πλην ισχυρή και ανθεκτική στον χρόνο μουσική παράδοση. Η δεύτερη συνθήκη, η κατ' έτος αλλαγή του εκπαιδευτικού Μουσικής που διδάσκει στο σχολείο συμπληρωματικά προς τον Αριστοτέλη Καστρινό, λειτουργεί αρχικά ως αναστολέας, αφού παρεμποδίζει τη διδακτική συνέχεια της Μουσικής, τουλάχιστον στις μικρότερες τάξεις, και αφού δεν επιτρέπει την παρουσία αυτού του εκπαιδευτικού Μουσικής στις σχολικές γιορτές, ιδίως στις γιορτές λήξης, λόγω της υποχρεωτικότητας της παρουσίας του στο σχολείο βάσης όπου έχει τοποθετηθεί. Σε ένα δεύτερο όμως επίπεδο λειτουργεί ως ενδυναμωτής, μέσα από την προκύπτουσα ποικιλία των διδακτικών προσεγγίσεων που σε τελική ανάλυση σημαίνει διεύρυνση των μουσικών ερεθισμάτων των μαθητών. Δυστυχώς υπάρχει και μια άλλη παράμετρος που λειτουργεί ως αναστολέας. Στα χρόνια κατά τα οποία ο Αριστοτέλης Καστρινός είναι διευθυντής έχουν υπάρξει ελάχιστες περιπτώσεις ικανών μουσικών, που δεν μπορούν όμως να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που η ιδιότητα του εκπαιδευτικού Μουσικής επιβάλλει.

Υπάρχει όμως και κάτι ακόμη που θεωρώ σημαντικό να αναδειχθεί. Ο Αριστοτέλης Καστρινός αποτελεί τον βασικό παράγοντα διαμόρφωσης της μουσικής κουλτούρας του σχολείου αφού διδάσκει σε αυτό Μουσική περισσότερο από είκοσι χρόνια, σχεδόν χωρίς διακοπή (μόνο για ένα σύντομο χρονικό διάστημα θήτευσε ως διευθυντής σε άλλο σχολείο). Πότε όμως διαμορφωνόταν με καλύτερους όρους αυτή η μουσική κουλτούρα; Αρχικά, όταν ήταν μόνο εκπαιδευτικός Μουσικής και δίδασκε σε όλα τα τμήματα, έχοντας την αμέριστη συμπαράσταση ενός διευθυντή με γνώσεις Βυζαντινής Μουσικής και διάθεση να αναβαθμίζεται η διδασκαλία της Μουσικής χρόνο με το χρόνο; Ή μήπως αργότερα, όταν δηλαδή έγινε ΔΕΜΑ Β, οπότε έπαψε να

διδάσκει όλα τα τμήματα και αναγκαστικά έπρεπε να συνεργάζεται κάθε χρόνο και με άλλον – κάποτε χαρισματικό, κάποτε όμως και ανεπαρκή – εκπαιδευτικό Μουσικής; Σε ποια περίπτωση είχε πράγματι μεγαλύτερη εξουσία και ουσιαστικότερο έλεγχο στη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας του σχολείου; Τότε που αφιέρωνε απρόσκοπτα όλη την ικμάδα του, νεότερος όντας, στη διδασκαλία της Μουσικής; Ή μήπως τώρα που έμπειρος πλέον, και όχι τόσο νέος, αναγκάζεται να αναλύσκει στις διαρκώς ογκούμενες γραφειοκρατικές δεσμεύσεις και σε αλληπάλληλες επαφές με γονείς και εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αμβλυνθούν οι ευάριθμες ανεπιθύμητες ενδοοικογενειακές ή ενδοσχολικές συμπεριφορές; Θεωρώ ότι ο τρόπος με τον οποίο διατύπωσα τα ερωτήματα δίνει και την προσωπική μου άποψη για το θέμα. Έχει άλλωστε φανεί και πρωτύτερα στην έρευνα: η θέση του διευθυντή δεν παρέχει από μόνη της σε έναν εκπαιδευτικό Μουσικής περισσότερη εξουσία από αυτή που είχε πριν γίνει στέλεχος εκπαίδευσης, τουλάχιστον όσον αφορά στη δυνατότητά του να επηρεάζει τη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα.

Τέλος, σε σχέση με τις δύο προτεινόμενες στη διατριβή θεωρίες, οφείλω να αναγνωρίσω πως οι δύο αυτές ιδιαίτερες συνθήκες που υφίστανται στο σχολείο, ιδίως μάλιστα η διαρκής εναλλαγή εκπαιδευτικού προσωπικού, και μάλιστα σε όλες τις ειδικότητες, των δασκάλων συμπεριλαμβανομένων, δεν επιτρέπει την εφαρμογή τους επί της ουσίας. Τόσο η θεωρία «του επεκτεινόμενου πυλώνα», όσο και η θεωρία «της διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» προϋποθέτουν μια στοιχειώδη συνέχεια σε ένα βάθος μερικών ετών. Παρόλο που ο Αριστοτέλης Καστρινός αντιλαμβάνεται τη μουσική ως πυλώνα της κουλτούρας του σχολείου και επιδιώκει τη διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών, βρίσκεται μπροστά σε μια πραγματικότητα που κάθε Ιούνιο ακυρώνει τις επιτεύξεις του, στέλνοντάς τον κάθε Σεπτέμβριο στη γραμμή της εκκίνησης.

Προς το τέλος της συνομιλίας μας, η οποία διεξήχθη έναν περίπου μήνα πριν τη διαδικασία των διευθυντικών κρίσεων του καλοκαιριού του 2017, ο Αριστοτέλης Καστρινός μου εκμυστηρεύτηκε την αγωνία του μήπως δεν επανατοποθετηθεί διευθυντής (η επιλογή να μη φοιτήσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση του έχει στερήσει κρίσιμα μετρήσιμα μόρια). Η αγωνία του αποδείχτηκε αβάσιμη. Αυτό το σχολείο – γκέτο, αυτό το σχολείο «στην ερημιά του Θεού» φαίνεται πως δεν αποτελεί ελκυστικό προορισμό για τους επίδοξους νέους διευθυντές. Άλλωστε και ο ίδιος

έγινε εκεί διευθυντής, ως «σαρξ εκ της σαρκός του», όταν χήρευσε η θέση και κανείς άλλος δεν αποφάσιζε να την καταλάβει.

Έχοντας την αίσθηση ότι αυτή η εκτενής συνομιλία υπήρξε μια από τις πιο ευτυχείς στιγμές της έρευνας, λόγω της σπανιότητας αλλά και της ευρύτητας του υλικού που μου παρέσχε, κλείνω την αναφορά μου στον Αριστοτέλη Καστρινό με τον καθιερωμένο πίνακα ενδυναμωτών και αναστολέων της μουσικής κουλτούρας του σχολείου που διευθύνει.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΩΝ - ΑΝΑΣΤΟΛΕΩΝ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΕΙ Ο ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΚΑΣΤΡΙΝΟΣ

ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΕΣ	ΑΝΑΣΤΟΛΕΙΣ
ΔΕΜΑ (διδάσκει στις μεγάλες τάξεις, υποστηρίζει με κάθε τρόπο τους εκπαιδευτικούς Μουσικής που διδάσκουν στις μικρότερες τάξεις)	ΔΕΜΑ (αυξημένη γραφειοκρατία, πολλά προβλήματα στο σχολείο λόγω της ιδιαίτερης εθνοτικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού)
Εναλλαγή εκπαιδευτικών Μουσικής (ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων)	Εναλλαγή εκπαιδευτικών Μουσικής (έλλειψη συνέχειας στις μικρές τάξεις, ενίοτε ανεπαρκείς εκπαιδευτικοί, αδυναμία αυτοπρόσωπης παρουσίας στις γιορτές)
Αμιγής εθνοτικά μαθητικός πληθυσμός (εμπλουτισμός των μαθητικών επιτελέσεων με ποντιακούς χορούς και τραγούδια)	Αμιγής εθνοτικά μαθητικός πληθυσμός (μαθησιακές δυσκολίες, χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο γονέων)
Τυπική εκπαίδευση (διδασκαλία, διαθεματικότητα – διεπιστημονικότητα, εκπαιδευτικές επισκέψεις σε εμβληματικούς μουσικούς χώρους, προβολές συναυλιών και μπαλέτων)	Έντονη επιρροή δημοφιλούς κουλτούρας
Παράδοση και ανανέωση (πάντα υπάρχει γιορτή λήξης με διαφορετικό περιεχόμενο)	Αδυναμία δημιουργίας ιδιαίτερης ενδοσχολικής παράδοσης λόγω διαρκούς ανανέωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού
Αποδοχή των μουσικών μαθητικών επιτελέσεων από την ευρύτερη κοινότητα	
Καθολική συμμετοχή των μαθητών στις επιτελέσεις	Απουσία αισθητικών κριτηρίων λόγω καθολικής συμμετοχής των μαθητών στις επιτελέσεις

ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΕΥΑΓΓΕΛΙΔΗΣ
ΑΠΟ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΝΟΗΣΗ

Όπως έχει ήδη φανεί και από τα προηγούμενα κεφάλαια, στην περίπτωση του σχολείου του Δημοσθένη Ευαγγελίδη συντελείται η ευνοϊκότερη ίσως αλληλεπίδραση μεταξύ θεσμών και ανθρώπων, όσον τουλάχιστον αφορά στη διαμόρφωση ακμαίας μουσικής κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα. Υπ' αυτό το πρίσμα οι απαντήσεις του συνομιλητή μου στο τμήμα του ερωτηματολογίου που ρωτά στοχευμένα σε ζητήματα που άπτονται αυτής της διαμόρφωσης αναμένονται με ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Εξετάζοντας το ερώτημα που διερευνά τη διευθυντική κρίση για την ανταπόκριση που βρίσκει η εμπλοκή της μουσικής στις σχολικές εκδηλώσεις ο συνομιλητής μου επεσήμανε ότι στο σχολείο που διευθύνει «η μουσική παίζει κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας». Πρόσθεσε μάλιστα ότι «συνυπηρετεί μαζί με το θέατρο και τα εικαστικά την καλλιτεχνική αντίληψη του σχολείου» και αναγνώρισε ότι η μουσική μπορεί να αξιοποιηθεί και αυτόνομα και σε συνδυασμό με άλλες τέχνες.

Είναι πάντως αξιοσημείωτο ότι παρά την αγάπη του για τη μουσική και τη βαρύτητα που δίνει στη διδασκαλία της και την αξιοποίησή της, δεν αντιλαμβάνεται τη μουσική κουλτούρα του σχολείου ως κάτι αυτοτελές και αυθύπαρκτο.

Η μουσική κουλτούρα δεν νοείται αυτόνομα. Εντάσσεται σ' αυτό που ονομάζουμε σχολική κουλτούρα. Σχολική κουλτούρα είναι το δυναμικό που απελευθερώνει κάθε φορά, γνωστικό, καλλιτεχνικό, κοινωνικής ευαισθησίας. Το πώς αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα, αυτό συνιστά την κουλτούρα. Ο τρόπος που εκφράζομαι, πώς αυτός αντανακλάται και ουσιαστικά πώς συμμετέχω στον κοινωνικό βίο ενεργά, αυτό θεωρώ ότι είναι κουλτούρα σχολική. Δηλαδή προετοιμάζω επαρκή γνώση στη φυσική, στα μαθηματικά, στην τέχνη, στον κοινωνικό βίο, έναν κριτικά σκεπτόμενο αυριανό πολίτη. Η μουσική κουλτούρα εντάσσεται στη σχολική κουλτούρα και πιστεύω ότι παίζει μεγάλο ρόλο.

Είναι προφανές ότι σε μια τέτοια απάντηση συνυπάρχουν οι φωνές των πολλών ιδιοτήτων που φέρει ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης, φωνές τις οποίες επιχειρεί να ισορροπήσει μέσα από έναν ιδιότυπο συγκερασμό τους. Θα τολμούσα να πω ότι η προτεινόμενη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας», η οποία συνομιλεί εξάισια με την εκ μέρους του περιγραφή της σχολικής

κουλτούρας και την ένταξη σε αυτήν και της μουσικής κουλτούρας, μπορεί να συσχετιστεί και σε δεύτερο επίπεδο με αυτή την επιχειρούμενη εξισορρόπηση των εσωτερικών του φωνών μέσω της κυρίαρχης εξωτερικευμένης. Οι φωνές του δάσκαλου, του μουσικού, του πολιτικού επιστήμονα, διακριτές και συνυπάρχουσες, εκφέρονται διακλαδιζόμενες ως η φωνή του φιλότεχνου δάσκαλου - διευθυντή που καθίσταται κυρίαρχη. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το ότι στην κατάληξη του συλλογισμού του αντιπαραβάλλει απόψεις δυο εμβληματικών Ελλήνων ποιητών, συνδέοντάς τις με την παιδαγωγική ευθύνη σύμπασας της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Θεωρώ πολύ σπουδαίο αυτό που λέει ο ποιητής Μανόλης Αναγνωστάκης: “η τέχνη δεν αλλάζει τη ζωή, αλλά τη μεταμορφώνει”. Ο Παλαμάς πίστευε ότι η τέχνη μπορεί να αλλάξει τη ζωή αλλά δεν τα κατάφερε. Το ότι όμως τη μεταμορφώνει θεωρώ ότι πρέπει να το σκεφτόμαστε σοβαρά όσοι ασχολούμαστε με παιδιά.

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο σκέψης, ο προβληματισμός σχετικά με το αν η κουλτούρα αποτελεί μέσο μεταβίβασης κουλτούρας ή πεδίο πολιτισμικών συγκρούσεων εκφράστηκε μέσα από μια απάντηση με έντονα μουσικό χρώμα. Έτσι λοιπόν ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης παίρνοντας αφορμή από ένα ισραηλινό σύνολο οργάνων που έπαιζε Θεοδωράκη, διαπιστώνει ότι και στο σχολείο μπορεί μια μουσική κουλτούρα να επικοινωνήσει με μια άλλη μουσική κουλτούρα. Εντούτοις διατηρεί την επιφύλαξη ότι υπάρχει ο κίνδυνος να συμβεί κάτι αντίστοιχο με την απάτη της βιομηχανίας του έθνικ, όπου μέσα από την αχλή ενός τεχνητού εξωτισμού η επικοινωνία με μια άλλη κουλτούρα δεν ήταν ουσιαστική αλλά εξαντλούνταν στο επίπεδο του εντυπωσιασμού και του φολκλόρ.

Οι ωσμώσεις δεν γίνονται ούτε σήμερα ούτε αύριο. Γίνονται μέσα στον χρόνο και χρειάζεται μια διεργασία πολιτισμικών συγκρούσεων και από εκεί θα βγει ουσιαστικά ένα ποτάμι το οποίο θα είναι κάτι καινούριο.

Όσον αφορά στο αν προσεγγίζει την κουλτούρα στατικά ή δυναμικά η απάντησή του είναι ξεκάθαρη, δίνοντας όμως και λαβές για σχολιασμό και ερμηνείες.

Η μουσική κουλτούρα δεν είναι κάτι να το δούμε σήμερα. Αυτό το πράγμα έχει παρελθόν και έχει μια προβολή στο μέλλον. Δηλαδή αυτό που κάνω τώρα δεν είναι παρθενογένεση. Κάπου ακουμπάω... Ό,τι κάνω τώρα προβάλλεται στο μέλλον ευθέως. Η μουσική κουλτούρα είναι η

παρακαταθήκη που έχει ο καθένας μέσα του, για να προχωρήσει αργότερα ως κριτικά σκεπτόμενος πολίτης.

Θα αρκεστώ στη σύντομη επισήμανση ότι σε πολλά σημεία της συνομιλίας μας γίνεται φανερό ότι ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης, έχει διαρκώς κατά νου την εκπαιδευτική και διευθυντική υποχρέωση να προετοιμάσει συνειδητοποιημένους, σκεπτόμενους πολίτες.

Μέχρι εδώ αποτυπώθηκαν περισσότερο στοιχεία που αφορούν στις προσωπικές αντιλήψεις του ΔΕΓΜ και την ιδιοσυστασία του σχολείου. Στη συνέχεια εξετάζονται τα υπόλοιπα ερωτήματα του ερωτηματολογίου που περιστρέφονται γύρω από τις παραμέτρους που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας του σχολείου.

Η σταθερότητα στο προσωπικό του σχολείου ήταν εξασφαλισμένη από το 2011, σύμφωνα με την τότε αλλαγή του τρόπου λειτουργίας των πειραματικών σχολείων. Όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου υπέστησαν «τη βάσανο της αξιολόγησης» και τοποθετήθηκαν με υποχρεωτική πενταετή θητεία, δυνάμενη να ανανεωθεί για άλλη μια πενταετία.⁶⁹ Κατόπιν παρέλευσης δεκαετίας οι εκπαιδευτικοί μετακινούνται υποχρεωτικά. Αυτό το πλαίσιο ο συνομιλητής μου το αποδέχεται διότι, όπως μου είπε: «Το σταθερό περιβάλλον δημιουργεί καλύτερες προϋποθέσεις αποτύπωσης του οράματος του διευθυντή και του οράματος των εκπαιδευτικών των ίδιων».

Το μάθημα της Μουσικής διδάσκεται μόνο στο πρωινό ωράριο (τη στιγμή της έρευνας το σχολείο ήταν ΕΑΕΠ) από τον επί πολλά χρόνια (πολύ πριν τον νόμο του 2011) εκπαιδευτικό Μουσικής του σχολείου και όχι στο Ολοήμερο. Ωστόσο στη ζώνη του Ολοήμερου λειτουργεί Όμιλος Μουσικής στον οποίο επίσης διδάσκει ο εκπαιδευτικός Μουσικής του σχολείου, ο Κορνήλιος Θεοδωρόπουλος. Στα πειραματικά σχολεία προβλέπεται η δημιουργία και λειτουργία ομίλων, ανάλογα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Έτσι στελεχώνονται διάφοροι όμιλοι, όπως για παράδειγμα Εικαστικών, Πληροφορικής, Λογοτεχνίας, Μουσικής, Αντισφαίρισης, Θεάτρου. «Επιλέγονται μαθητές που δηλώνουν τη βούλησή τους να συμμετάσχουν στους ομίλους που λειτουργούν παράλληλα με το ολοήμερο πρόγραμμα». Οι όμιλοι λειτουργούν δύο φορές την εβδομάδα. Στον όμιλο της Μουσικής τη χρονιά της έρευνας (2015 – 2016) οι μαθητές ασχολούνταν

⁶⁹ Την απόφαση για ανανέωση της θητείας, σύμφωνα με όσα με πληροφόρησε ο συνομιλητής μου, λαμβάνει το Εποπτικό Συμβούλιο του Σχολείου το οποίο απαρτίζεται από έναν καθηγητή Πανεπιστημίου, τον σχολικό σύμβουλο (ο οποίος πλέον δεν υφίσταται ως θεσμός και πολλές αρμοδιότητές του έχουν περιέλθει στον νέο θεσμό του συντονιστή), τον διευθυντή του σχολείου και δύο μέλη του συλλόγου διδασκόντων.

με τους «Όρνιθες» του Χατζιδάκι από την παράσταση του Κουν. Το ίδιο έργο μελετούσε και ο όμιλος Θεάτρου, με στόχο τη σύμπραξη των δυο ομίλων σε κοινή επιτέλεση στο τέλος του έτους.

Άρα δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό Μουσικής να δημιουργήσει άλλες προϋποθέσεις: η όπερα που έκανε πέρσι με τον “Μικρό Πρίγκηπα”, η τζαζ που έκανε τα Χριστούγεννα, μια καντάτα με χριστουγεννιάτικη μουσική σε τζαζ εκδοχή. Έτσι οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν και άλλοι χώροι πέρα από αυτόν της δημοφιλούς μουσικής.

Ο εκπαιδευτικός Μουσικής διδάσκει και στα τρία σχολεία της μονάδας, δηλαδή, και στο δωδεκαθέσιο και στο τριθέσιο και στο μονοθέσιο. Η δυσκολία σε αυτό βρίσκεται στο ότι οφείλει να ανταποκρίνεται ταυτόχρονα σε τρία διαφορετικά μοντέλα τμήματος, επομένως να αναπτύσσει και τρία διαφορετικά μοντέλα διδασκαλίας, που «να καλύπτουν διαφορετικές ηλικιακές μονάδες». Στο δωδεκαθέσιο σε κάθε τμήμα υπάρχουν μαθητές της ίδιας τάξης, στο τριθέσιο δύο τάξεων (Α' - Β', Γ' - Δ', Ε' - ΣΤ'), στο μονοθέσιο, «το πιο δύσκολο», τεσσάρων τάξεων (Α' - Β' - Γ' - Δ'). Ο συνομιλητής μου όμως δεν προσκολλάται σε αυτή τη δυσκολία, αντίθετα αναδεικνύει στον λόγο του τις επαγγελματικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού Μουσικής, ο οποίος «έχει βρει τους τρόπους να είναι ελκυστικός και στο πρωτάκι και στο παιδί της τετάρτης δημοτικού».

Όσον αφορά στο ζήτημα της μνήμης, ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης, προσδιόρισε αρχικά την ίδια την έννοια.

Όλα αυτά τα μικρά ή μεγάλα γεγονότα που συμβαίνουν στο σχολείο, και κυρίως αυτά που αποτυπώνονται στο περιβάλλον της τέχνης, δημιουργούν αυτό που θα λέγαμε μνημονική καταγραφή στον μαθητή.

Δεν αρκέστηκε όμως σε αυτό, καθώς έκανε λόγο για πέρασμα «από τη δημιουργία στην επινόηση», το οποίο ύστερα από δικό μου αίτημα διευκρίνισε ως εξής.

Εγώ δηλαδή θεωρώ ότι ένας μαθητής στο σχολείο, στο μέτρο που του αναλογεί, εκτός από το να δημιουργεί με κατευθυνόμενες υποδείξεις, με όλο αυτό το περιβάλλον που θα λέγαμε σχολικό, θεωρώ ότι υπάρχουν στιγμές που ο ίδιος ξεπερνά τον εαυτό του, ξεπερνά το γνωστικό του αντικείμενο, ξεπερνά την αντίληψή του και αποτυπώνει πράγματα τα οποία δεν μπορούσε να είχε φανταστεί. Αυτά τα θεωρώ ότι ανήκουν στον χώρο της επινόησης είτε στη μουσική είτε στη ζωγραφική είτε στην παραγωγή λόγου.

Παράλληλα τόνισε την ευθύνη του σχολείου να αντιλαμβάνεται και να αξιοποιεί την όποια καλλιτεχνική τάση κάθε μαθητή.

Σε σχέση με τις σχολικές εκδηλώσεις, ιδίως με τις εορτές ιστορικής μνήμης και τις θρησκευτικές εορτές προέβη σε μια ενδιαφέρουσα επισήμανση. Σε τέτοιες εκδηλώσεις δεν αναφερόμαστε μόνο στο ιστορικό γεγονός καθαυτό, αλλά μπορούμε να αντλούμε από ένα ευρύ υλικό που σχετίζεται με το γεγονός. Για παράδειγμα, όπως μου ανέφερε, με την 25^η Μαρτίου σχετίζεται ο Σολωμός και ο Κάλβος, ταυτόχρονα όμως και οι Λεοντής και Μαρκόπουλος που έχουν μελοποιήσει Σολωμό, ο Θεοδωράκης που έχει μελοποιήσει Κάλβο, ο Μαμαγκάκης που συνέθεσε την καντάτα για το '21, ο Θεωδωρής Βρυζάκης με το εικαστικό του έργο. Συμπλήρωσε μάλιστα χαρακτηριστικά:

Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει ένας ιστός νοηματικός, κάθε φορά να υπηρετούμε τι θέλουμε να αναδείξουμε. Καμιά φορά τα λέμε όλα και τα κάνουμε όλα, έτσι όμως απομειώνουμε τις εντάσεις που πρέπει να παρουσιάσουμε σε κάποιες εκδηλώσεις.

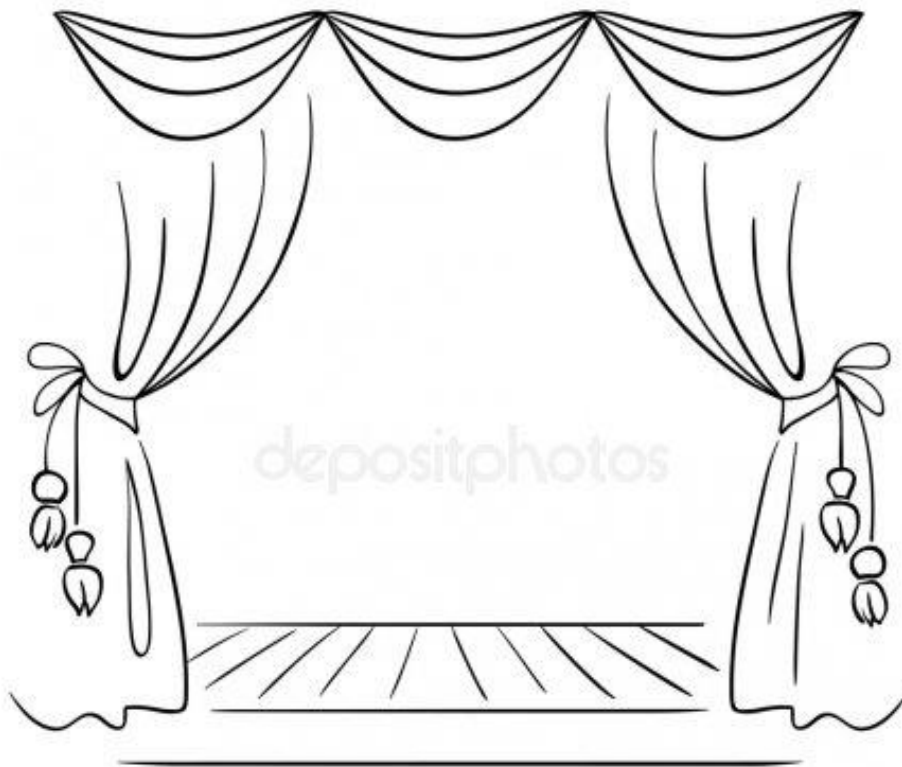
Εκτός δηλαδή από το ίδιο το γεγονός στο οποίο πρέπει να γίνει αναφορά, χρειάζεται να δοθεί έμφαση σε ένα επιμέρους στοιχείο και αυτό να οριστεί, να νοηματοδοτηθεί. Για παράδειγμα, μπορεί ο εορτασμός της 25^{ης} Μαρτίου να γίνει με άξονα τους «Ελεύθερους Πολιορκημένους» και αυτός ο άξονας να συνέχει όλους τους τρόπους καλλιτεχνικής έκφρασης της εκδήλωσης: λόγο, μουσική, εικαστικά, θέατρο.

Θα ήθελα να επισημάνω ότι το μοντέλο που ακολουθείται για την οργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων ταιριάζει σε όσα εισηγείται η προτεινόμενη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας», καθώς, όπως ο ίδιος το έθεσε: «πρέπει να συμμετέχουν ομοιότροπα και ισότροπα όλα τα παιδιά, περίπου τετρακόσια, και των τριών σχολείων». Αυτή η συνθήκη εξασφαλίζεται με τον ορισμό από την αρχή του σχολικού έτους των τάξεων που θα αναλάβουν την οργάνωση κάθε σχολικής γιορτής. Συγκεκριμένα:

Οι δάσκαλοι των τάξεων, ο θεατρολόγος, ο μουσικός και οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής που διδάσκουν παραδοσιακούς χορούς δημιουργούν αυτομάτως ένα σύνολο. Αυτό το σύνολο μέχρι στιγμής λειτουργεί πάρα πολύ καλά και πολύ αποδοτικά. Έτσι λοιπόν αυτό το πλαίσιο από μόνο του

εγγυάται, ως έναν βαθμό γιατί υπάρχουν και απρόοπτα, ότι μπορούμε να έχουμε ένα καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, ... ένα καλλιτεχνικό γεγονός.

Συνεχίζοντας ο συνομιλητής μου διευκρίνισε ότι ακόμα και όταν κατά την περίοδο της προετοιμασίας και των προβών εμφανίζονται δυσκολίες, αυτές ξεπερνιούνται ακριβώς επειδή οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως ομάδα και όχι μεμονωμένα. Υποστηρικτικά σε όλα αυτά λειτουργεί και η ύπαρξη αίθουσας εκδηλώσεων τριακοσίων τετραγωνικών μέτρων, με δώδεκα μέτρα σκηνή και βάθος πέντε, μαζί με την υλικοτεχνική της υποδομή που επιτρέπει την επιτέλεση πολυθεαμάτων.



Το ζήτημα της ενεργητικής συμμετοχής του συνόλου των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας ενός σχολείου, ενώ συνήθως διατυπώνεται με συντομία, εδώ αναπτύσσεται λεπτομερώς. Ο ΔΕΓΜ Δημοσθένης Ευαγγελίδης μαζί με τον υποδιευθυντή του και εκπαιδευτικό Μουσικής του σχολείου Κορνήλιο Θεοδωρόπουλο αποτόλμησαν να διοργανώσουν ένα συμπόσιο αφιερωμένο στον Γκάτσο και τον Ελύτη, με μελοποιήσεις από Χατζιδάκι, Θεοδωράκη, Ανδριόπουλο κλπ. Η πρόταση για τη διοργάνωση του συμποσίου έγινε από τον ίδιο

τον διευθυντή, ο οποίος επιζητούσε έναν γόνιμο τρόπο ώστε «όλοι οι μετέχοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας να γίνουν ένα». Σε αυτό το συμπόσιο οι εκπαιδευτικοί είχαν πολυσχιδή παρουσία. Κάποιοι από αυτούς απήγγειλαν ποιήματα, όσοι γνώριζαν μουσικά όργανα συμμετείχαν στην ορχήστρα, όλοι όμως πλαισίωσαν τη χορωδία των μαθητών. Σύμφωνα μάλιστα με τον συνομιλητή μου, τώρα πια πολύ εύκολα μπορούν οι εκπαιδευτικοί να παρακινηθούν σε αντίστοιχες δράσεις, καθώς «αυτό το γεγονός αποτέλεσε σταθμό για το σχολείο».

Το κρίσιμο πάντως για την έρευνα βρίσκεται στην προετοιμασία του συμποσίου. Οι πρόβες γίνονταν μετά το πέρας των μαθημάτων στο εργαστήριο Μουσικής, με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών. Αυτή η καθολικότητα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών του σχολείου τόσο κατά την προετοιμασία, όσο και κατά την επιτέλεση αποτελεί εύρημα άξιο σχολιασμού, καθώς καταδεικνύει μια πολύ ιδιαίτερη σχολική κουλτούρα, ταυτόχρονα και μια εξόχως ακμαία μουσική κουλτούρα.

Ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης θεωρεί ότι η μουσική μπορεί να εμπλακεί με τα άλλα διδακτικά αντικείμενα ως μέσο, «ώστε να οδηγηθούμε σε άλλες σκέψεις, σε άλλες νοητικές διεργασίες, να δημιουργήσουμε άλλες αναπαραστάσεις, άλλες νοητικές εποπτείες». Διατύπωσε ωστόσο την εύλογη επιφύλαξη ότι «θα πρέπει να διατηρεί τον χαρακτήρα της, δηλαδή, να αναδεικνύεται καθαυτή». Δεν κρίνει σωστό να αντιμετωπίζεται ως θεραπευτική των μαθημάτων με τα οποία συμπλέκεται. Επικαλέστηκε μάλιστα τη συμφωνία του με τον Adorno (1997)⁷⁰ στο ότι «η μουσική είναι ιδέα, είναι μια γλώσσα μόνη της», για να τονίσει εναργέστερα την αποστροφή του στη θεώρηση που βλέπει στη μουσική ένα χρηστικό εργαλείο και στην τάση «να χαραμίζεται η μουσική για να μαθαίνουν οι μαθητές ευκολότερα την προπαίδεια». Σημειωτέον ότι ολοκλήρωσε την απάντησή του με μια φράση που έφερε ξαφνικά στην επιφάνεια την έννοια του ιερού, προσδίδοντας μια χροιά μυστικισμού και υπερβατικότητας στη συλλογιστική του. «Η μουσική είναι ιερή υπόθεση, όπως και κάθε τέχνη, και οφείλουμε να τη διαφυλάττουμε ως κόρη οφθαλμού». Ένας τέτοιος επίλογος δεν ηχεί καθόλου παράδοξα σε μια απάντηση όπου η επιρροή από τη σκέψη του Adorno ήταν και προφανής και διαρκής. Για να το τεκμηριώσω καλύτερα, θα προσθέσω απλώς ότι ο Adorno στο ίδιο έργο υποστηρίζει ότι «η γλώσσα της μουσικής περιέχει μια θεολογική

⁷⁰Adorno, T. (1997). *Η Κοινωνιολογία της Μουσικής*. (μτφρ. Τερζάκης, Φ.). Αθήνα: Νεφέλη.

διάσταση (Adorno, 1997: 15)» και ότι «ιδέα της είναι το θείο Όνομα στο οποίο έχει δοθεί σχήμα (Adorno, 1997: 15)», διατυπώσεις που προσδίδουν ιερότητα στη μουσική.

Το ζήτημα της ωφέλειας των μαθητών από την επαφή τους με τη μουσική στο σχολείο δεν παρουσιάστηκε στη γενικότητά του αλλά μέσα από την αναφορά σε έναν μαθητή με αυτισμό. Ο μαθητής έχει ενταχθεί κανονικά στην τάξη του σύμφωνα με την καθοδήγηση που προσφέρει ένα πρόγραμμα του Υπουργείου και του Ιδρύματος Λασκαρίδη πρώτα στον δάσκαλο του τμήματος και έπειτα στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας που διδάσκουν σε αυτό. «Αυτό έχει αλλάξει όλη την αντίληψη του σχολείου για τον μαθητή», μου τόνισε ο συνομιλητής μου και πρόσθεσε ότι επτά συνολικά εκπαιδευτικοί εμπλέκονταν σε αυτό το διετές πρόγραμμα. Ένα μήνα μετά τη μεταξύ μας συνομιλία επρόκειτο να παρουσιάσει το σχολείο σε μεγαλούπολη της Ιταλίας την εφαρμογή του προγράμματος ως μοντέλο, ακριβώς διότι κρίθηκε ως ένα από τα καλύτερα σχολεία που το εφαρμόζουν στην Ευρώπη.

Ο συγκεκριμένος μαθητής έχει αναπτύξει ιδιαίτερη σχέση με τον εκπαιδευτικό Μουσικής σε βαθμό που αναμένει σε κάθε μάθημα να τον ακούει και να τον βλέπει να παίζει πιάνο.

Το πιάνο είναι μέσα στην στερεοτυπική του αντίληψη. Ταυτοχρόνως τον ευχαριστεί. Του δημιουργεί άλλες προϋποθέσεις. Τον εντάσσει στην ομάδα. Φτάσαμε στο επίπεδο να ακούει μουσική και να κάνει χορευτικές κινήσεις, να σωματοποιεί το ερέθισμα το μουσικό και να το κάνει κίνηση. Αυτό, που παλιότερα δεν μπορούσε να γίνει και πιστεύαμε ότι δεν μπορούσε να γίνει.

Θα ήθελα να προσθέσω ότι για τον ίδιο μαθητή μου είχε μιλήσει και ο εκπαιδευτικός Μουσικής του σχολείου λίγο καιρό πριν την ηχογράφηση της συνομιλίας μου με τον Δημοσθένη Ευαγγελίδη. Εκείνος όμως εστίαζε στην εξαιρετικά δύσκολη συμπεριφορά του πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, ιδίως μάλιστα στην Α' Δημοτικού. Η αναφορά πάντως του συνομιλητή μου στο γεγονός της μεταστροφής ενός παιδιού με αυτισμό στο μάθημα της Μουσικής από μια κατάσταση δυσλειτουργική σε μια κατάσταση που υπερβαίνει κατά πολύ τις προϋπάρχουσες χαμηλές προσδοκίες και αναιρεί τις αρχικά διαμορφωμένες απόψεις των εκπαιδευτικών του υπαινίσσεται την ευεργετική επίδραση του μαθήματος της Μουσικής και της ενδοσχολικής μουσικής κουλτούρας γενικότερα στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου.

Σε κάθε άλλη περίπτωση σε αυτό το σημείο θα παρουσίαζα τον αναμενόμενο πίνακα αναστολέων και ενδυναμωτών της μουσικής κουλτούρας του τριπλού αυτού πειραματικού σχολείου. Τώρα όμως έχω στη διάθεσή μου αρκετό υλικό και πέρα από τη δομημένη συνέντευξη που μου παραχώρησε ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης. Και αυτό το υλικό θεωρώ πως ενισχύει, αν δεν επιβεβαιώνει, την πεποίθησή μου ότι σε αυτό το σχολείο έχει διαμορφωθεί και συνεχίζει να διαμορφώνεται μια εξόχως δυναμική και ακμαία μουσική κουλτούρα, η πλέον δραστικά υποστηριζόμενη από θεσμούς και ανθρώπους μεταξύ των μουσικών κουλτουρών της έρευνας· μια υποδειγματική μουσική κουλτούρα με όψεις αξιοζήλευτες.

ΠΕΡΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Σε αυτό το σημείο ένα βασικό επιχείρημα το οποίο έχει καταστεί τελικά το πιο σημαντικό πόρισμα της έρευνας, δεδομένου ότι αποτελεί και εύρημα μεταξύ των διευθυντών της επαρχίας, τίθεται σε πορισματικό πλαίσιο.

Η συνύπαρξη ενός μουσικά καταρτισμένου διευθυντή και μιας/ενός χαρισματικής/ού εκπαιδευτικού Μουσικής αποτελεί την ευνοϊκότερη συνθήκη για τη διαμόρφωση ακμαίας μουσικής κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα.

Επειδή όμως την έρευνα απασχολεί ιδιαίτερα και το ζήτημα της Σχολικής Ηγεσίας (άξονας Α'), χρειάζεται να αναδειχθεί ότι η ανάληψη καθηκόντων υποδιευθυντή από τον εκπαιδευτικό Μουσικής Κορνήλιο Θεοδωρόπουλο σηματοδοτεί επί της ουσίας μια μουσική διαρχία στη διοίκηση του σχολείου. Μια τέτοια συνθήκη επιτρέπει την ανάληψη πρωτοβουλιών, όπως η διοργάνωση του συμποσίου – αφιερώματος που αναφέρθηκε παραπάνω, η διοργάνωση επιστημονικών ημερίδων και διημερίδων, για τις οποίες μπορώ να εκφέρω άποψη ως αυτόπτης και αυτήκοος μάρτυς, η σε ετήσια βάση επιτέλεση πολυθεαμάτων, με έναν τρόπο που το μουσικό τους στίγμα είναι η πιο ασφαλής σταθερά που τα συνέχει. Δεν ισχυρίζομαι ότι όλα αυτά δεν θα συνέβαιναν εάν κάποιος άλλος είχε τη θέση του υποδιευθυντή. Πιστεύω όμως ότι δεν θα διευκολυνόταν στον ίδιο βαθμό η σύλληψή τους, η σχεδιάσή τους και η υλοποίησή τους ούτε θα ήταν τόσο έντονο το μουσικό τους χρώμα. Όπως επίσης θεωρώ ότι δεν θα μπορούσε να υπάρξει πιο ταιριαστό σχήμα

διευθυντή – υποδιευθυντή, που θα πρόβαλε μια τόσο ισχυρή και διαρκώς ανανεούμενη σε βάθος χρόνου μουσική κουλτούρα.

Τη χρονιά πριν την παραχώρηση της συνέντευξης είχα παρακολουθήσει παιδαγωγική διημερίδα που διοργάνωσε το σχολείο με θέμα «Αφήγηση & Ακρόαση». Στο κλείσιμο της συνομιλίας μας και αφού είχαν ολοκληρωθεί οι απαντήσεις επί του ερωτηματολογίου έθεσα κάποια ερωτήματα με αφορμή αυτή τη διημερίδα. Πολύ σύντομα θα ήθελα να επισημάνω τα εξής σημεία.

❖ Η διεύθυνση του σχολείου δεν αποστρέφεται την έννοια της χορηγίας στο όνομα της δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης. Αντίθετα διατηρεί φάκελο χορηγιών. Για τη διοργάνωση της διημερίδας η συμβολή του Δήμου υπήρξε ελάχιστη και ύστερα από επίπονη πίεση.

❖ Για το σεμινάριο της αφήγησης εργάστηκαν μόνο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, οι οποίοι μάλιστα μαγείρεψαν οι ίδιοι τα εδέσματα που προσφέρθηκαν το μεσημέρι της πρώτης ημέρας. Σύμφωνα μάλιστα με τον Δημοσθένη Ευαγγελίδη «Η κουλτούρα του σχολείου αποτυπώνεται και σε αυτά τα μικρά που είναι μεγάλα» και συμπυκνώνει το όλο εγχείρημα στην έννοια «σύμπνοια».

Ο ίδιος φαίνεται να υιοθετεί συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας. Μου ανέφερε μάλιστα χαρακτηριστικά σχετικά με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών του σχολείου στην προετοιμασία της διημερίδας :

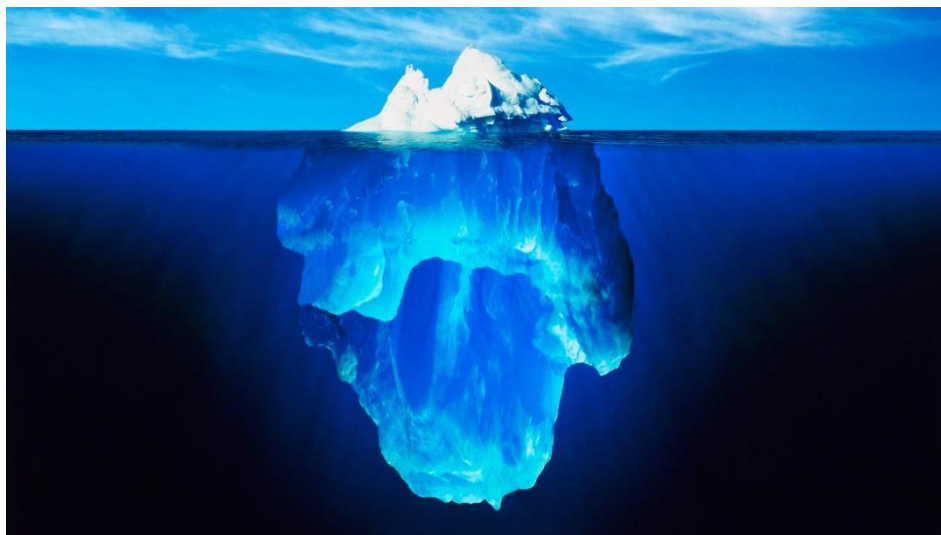
Τους καθιστάς κοινωνούς, να εργάζονται άοκνα για να πετύχει αυτό το πράγμα... Με τη συναίνεση και τη μεσότητα λύνονται πολλά προβλήματα... Κανείς δεν διεκδικεί την αλήθεια. Όπως λέει και ο Νίτσε, δεν υπάρχει αλήθεια, υπάρχει ερμηνεία της αλήθειας.

Κλείνοντας την αναφορά στη διημερίδα και επανερχόμενος στο μουσικό δίδυμο της διοικητικής ιεραρχίας, αξίζει να σταθώ για λίγο στην επιτελεστική τους συνύπαρξη αμέσως πριν το διάλειμμα της πρώτης ημέρας. Με αφορμή τη θεματική «Η αφήγηση στο τραγούδι» ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης, αφού εξήγησε τους λόγους για τους οποίους επελέγησαν τα τραγούδια «Ο Γιάννης ο φονιάς» και «Οδός Σανταρόζα» τα τραγούδησε παίζοντας κιθάρα, ενώ ο Κορνήλιος Θεοδωρόπουλος τον συνόδευε στο πιάνο συνεπικουρούμενος από άλλον ένα κιθαριστή δάσκαλο. Μολονότι στο συνέδριο πρόβαλαν και οι δυο το επιστημονικό τους έργο, ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης ως πολιτικός επιστήμων μέσα από μια διάλεξη και ο Κορνήλιος Θεοδωρόπουλος ως μουσικοπαιδαγωγός μέσα από ένα βιωματικό εργαστήριο, θέλησαν να ενώσουν τις δυνάμεις τους

ως καλλιτέχνες μουσικοί, αφηγούμενοι μέσα από την επί σκηνής σύμπραξή τους το φανερό μυστικό της επιτυχούς εκπαιδευτικής και διοικητικής συνεργασίας τους.

Επειδή όμως κάποιος θα μπορούσε να προβάλει την ένσταση ότι αυτό δεν είναι παρά ένα μεμονωμένο περιστατικό και επιπλέον ότι δε σχετίζεται με τους μαθητές, κρίνω σκόπιμο να επικεντρωθώ σε όψεις της μουσικής κουλτούρας, όπως αυτή διαμορφώνεται στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Η μουσική κουλτούρα του σχολείου διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό μέσα στο μουσικό εργαστήριο και αφορά στο σύνολο των μαθητών. Παρ' όλα αυτά προβάλλεται ως εμβληματική και λειτουργεί ως υπόδειγμα μέσω της πιο εξωστρεφούς εκδήλωσής της που αφορά στη λειτουργία του ομίλου Μουσικής (ο οποίος επισήμως ονομάζεται όμιλος χορωδιακού τραγουδιού) και την επιτελεστική συλλειτουργία του με τον όμιλο Θεάτρου (ο οποίος τότε ονομαζόταν όμιλος σκηνογραφίας και σκηνοθεσίας). Για να το θέσω πιο απτά, η μουσική κουλτούρα του σχολείου μοιάζει με παγόβουνο και οι υπερβαίνουσες επιτελέσεις – θα εξηγήσω αμέσως παρακάτω γιατί τις ονομάζω έτσι – αποτελούν την κορυφή του παγόβουνου.



Στη βάση του παγόβουνου διακρίνω μια εργαστηριακή αίθουσα που καλύπτει όλων των ειδών τις ανάγκες για τη διεξαγωγή ολοκληρωμένων μαθημάτων Μουσικής. Μια ενδεικτική λίστα ενεργειών, βάσει των δεδομένων της έρευνας, είναι η ακόλουθη.

- ❖ Δημιουργική ακρόαση
- ❖ Διδασκαλία φωνητικής

- ❖ Διδασκαλία τραγουδιών
- ❖ Ενορχήστρωση
- ❖ Ανάγνωση παρτιτούρας
- ❖ Ηχογράφηση⁷¹
- ❖ Κίνηση
- ❖ Κατασκευή αυτοσχέδιων οργάνων⁷²
- ❖ Προετοιμασία συμμετοχής σε εκδηλώσεις ιστορικής μνήμης κλπ.
- ❖ Αυτοσχεδιασμός

Στο κυρίως σώμα του παγόβουνου διακρίνω διαδικασίες που γεφυρώνουν τις προαναφερθείσες ενέργειες με τις υπερβαίνουσες επιτελέσεις. Οι κυριότερες από αυτές τις διαδικασίες είναι οι εξής:

- ❖ Καλλιέργεια μουσικού γούστου έξω από τη σφαίρα επιρροής της δημοφιλούς κουλτούρας
- ❖ Εκπόνηση και υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων όπου εμπλέκεται η μουσική
- ❖ Καθολική συμμετοχή σε ενδοσχολικές εορταστικές επιτελέσεις, όπου αναπτύσσονται συνέργειες μεταξύ των τεχνών (συλλειτουργία και διακλάδωση μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικοτήτων Αισθητικής Αγωγής, Φυσικής Αγωγής και Δασκάλων)
- ❖ Λειτουργία ομίλου Μουσικής και συλλειτουργία με όμιλο Θεάτρου (συλλειτουργία και διακλάδωση εκπαιδευτικού Μουσικής και εκπαιδευτικού Θεατρικής Αγωγής).

Στην κορυφή του παγόβουνου, διακρίνω υπερβαίνουσες επιτελέσεις. Για την οικονομία της διατριβής θα σταθώ, όσο συντομότερα γίνεται, σε δύο συγκεκριμένες τέτοιου τύπου επιτελέσεις τις οποίες παρακολούθησα ο ίδιος.

- ❖ «Μικρός Πρίγκιπας» (Μάιος 2015)
- ❖ «Όρνιθες» (Μάιος 2016/ διπλή επιτέλεση: αίθουσα εκδηλώσεων δημοτικού σχολείου και αίθουσα εκδηλώσεων Μουσικού Σχολείου)

⁷¹ Ο Κορνήλιος Θεοδωρόπουλος έχει παρουσιάσει σε συνέδριο το αποτέλεσμα της αξιοποίησης λογισμικού ηχογράφησης, όπου οι ίδιοι οι μαθητές ηχογραφούν σε διάφορες φάσεις ένα ισπανικό κομμάτι, περνώντας από την ανάγνωση παρτιτούρας και το παίξιμο φλογέρας σε δυο φωνές στην ολοκληρωμένη εκδοχή ενορχηστρωμένου κομματιού.

⁷² Δράση που υλοποιήθηκε ως καινοτόμο πρόγραμμα

Τι είναι αυτό που με ωθεί στο να χαρακτηρίζω μια επιτέλεση ως υπερβαίνουσα επιτέλεση; Το γεγονός ότι με κάποιον τρόπο υπερβαίνει τα όρια της σχολικής μονάδας, ότι οι μαθητές συνεπιτελούν μαζί με κάποιους άλλους επιτελεστές που δεν ανήκουν στη σχολική μονάδα μια καλλιτεχνική επιτέλεση, η οποία εντέλει υπερβαίνει, ακόμη και εξεταζόμενη με αισθητικούς όρους, τα συνήθη όρια μιας σχολικής επιτέλεσης. Οφείλω βέβαια εδώ να διευκρινίσω ότι επί πολλά χρόνια, η παρουσία εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (κυρίως Αισθητικής Αγωγής, αλλά όχι μόνο) και ενίοτε η συλλειτουργία και διακλάδωσή τους με εμπνευσμένους δασκάλους οδηγεί σε μαθητικές επιτελέσεις υψηλού επιπέδου, ενδεχομένως εφάμιλλες αισθητικά με τις αποκαλούμενες εδώ υπερβαίνουσες επιτελέσεις. Η έννοια της υπέρβασης έχει όχι κυρίως αισθητικό, αλλά κυρίως ανθρωπολογικό περιεχόμενο, αφού στην ομάδα των επιτελεστών – μαθητών μιας σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι μετέχουν μιας πολύ σαφώς προσδιορισμένης ταυτότητας, έρχεται να προστεθεί μια διακριτή ομάδα συνεπιτελεστών που μετέχουν μιας εντελώς διαφορετικής ταυτότητας.

Χρειάζεται επίσης να διευκρινίσω και κάτι ακόμη. Τόσο ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης, όσο και ο Κορνήλιος Θεοδωρόπουλος προλογίζοντας τις δυο αυτές επιτελέσεις στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου μίλησαν για «θέατρο για ανήλικους θεατές». Με αυτόν τον όρο προσδιόρισαν την επιστημολογική αφετηρία της εκπαιδευτικής τους προσέγγισης. Από τη μεριά μου αντιμετωπίζω στην παρούσα διατριβή αυτά τα ίδια καλλιτεχνικά συμβάντα ως μαθητικές επιτελέσεις, δηλαδή – για να γίνει ευκολότερα αντιληπτή η αντιπαραβολή - ως «μουσικοθεατρικές επιτελέσεις ανήλικων (συν)επιτελεστών». Σε αυτή την αντιδιαστολή υπάρχουν δυο βασικά σημεία διαφοροποίησης. Κατ' αρχάς, για το ηγετικό καλλιτεχνικό δίδυμο του σχολείου η ονομασία του όλου εγχειρήματος αφορά κυρίως στους ευρισκόμενους κάτω από τη σκηνή (θεατές), ενώ για την παρούσα διατριβή στους ευρισκόμενους πάνω στη σκηνή (επιτελεστές). Κατά δεύτερον, για τον ΔΕΓΜ, η μουσική στο θέατρο γενικά (επομένως και στις δυο αυτές παραστάσεις ειδικά) λειτουργεί ως δευτερογενής κώδικας. Όπως μάλιστα μου εξήγησε ο ίδιος ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης στη μεταξύ μας συνομιλία, στο θέατρο υπάρχουν δύο βασικοί κώδικες: το κείμενο και ο ηθοποιός. Όλα τα άλλα (φωτισμός, σκηνικά, κοστούμια, μουσική κλπ.) συνιστούν δευτερογενείς κώδικες.⁷³ Για μένα, όμως, ως

⁷³ Σημειωτέον ότι μιλά ως ειδήμων, αφού είχε ήδη συμπληρώσει 28 χρόνια ενασχόλησης με το θέατρο ως συνθέτης και επιπλέον η διδακτορική του διατριβή πραγματευόταν τη μουσική ως δευτερογενή κώδικα στο θέατρο για ανήλικους θεατές.

μελετητή της μουσικής κουλτούρας του σχολείου η μουσική των μαθητικών επιτελέσεων γενικά (επομένως και αυτών των δύο ειδικά) αποτελεί βασικότατο πεδίο έρευνας.

Τέλος, ακριβώς επειδή στο παρόν σημείο μελετώ μαθητικές επιτελέσεις με εστίαση στη μουσική θα χρησιμοποιήσω ως βιβλιογραφική υποστήριξη το άρθρο της Λαλιώτη (2011-2012) «Η μουσική ως επιτέλεση: Ανθρωπολογικές προοπτικές». Στην περίληψη του άρθρου, όπου παρουσιάζεται ευσύνοπτα η προβληματική του, αναφέρεται χαρακτηριστικά:

«Η θεωρία της επιτέλεσης μας δίνει τη δυνατότητα να μελετήσουμε τις εν εξελίξει αλληλοδράσεις ανάμεσα στους τελεστές, τα μέλη του κοινού και τον κόσμο γενικότερα, επιτρέποντας την εξερεύνηση των τρόπων με τους οποίους το νόημα της μουσικής διαμορφώνεται ισότιμα από όλους τους συμμετέχοντες, στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτισμικών συμφραζομένων (Λαλιώτη, 2012: 1)».

Με βάση τα παραπάνω, το ενδιαφέρον της έρευνας στρέφεται αρχικά στους τελεστές, μαθητές του σχολείου και όποιους άλλους, ξεχωριστά για κάθε επιτέλεση. Ακολούθως καταθέτω τον προβληματισμό μου σε σχέση με το πλαίσιο των κοινωνικών και πολιτισμικών συμφραζομένων που επιδρούν στη διαμόρφωση του νοήματος της μουσικής, με δεδομένο ότι τα μέλη του κοινού σε τέτοιου είδους σχολικές εκδηλώσεις είναι στη συντριπτική τους πλειονότητα μέλη των οικογενειών των μαθητών.

Εδώ τίθενται ζητήματα που δεν αφορούν μόνο στο συγκεκριμένο σχολείο, αλλά με αφορμή αυτές τις δυο επιτελέσεις δίνουν ουσιώδεις αφετηρίες σκέψης για το σύνολο της διατριβής. Για λόγους μεθοδολογικής ευκρίνειας θα εξετάσω χωριστά καθεμιά τους υπό το πρίσμα της θεωρίας της επιτέλεσης. Χρειάζεται ωστόσο να επισημάνω ότι το μοντέλο λειτουργίας, συλλειτουργίας και διακλάδωσης των ομίλων Μουσικής και Θεάτρου και των διδασκόντων σε αυτούς εκπαιδευτικών που περιγράφηκε παραπάνω ισχύει για την προετοιμασία και των δύο αυτών επιτελέσεων.

Ο ΜΙΚΡΟΣ ΠΡΙΓΚΙΠΑΣ

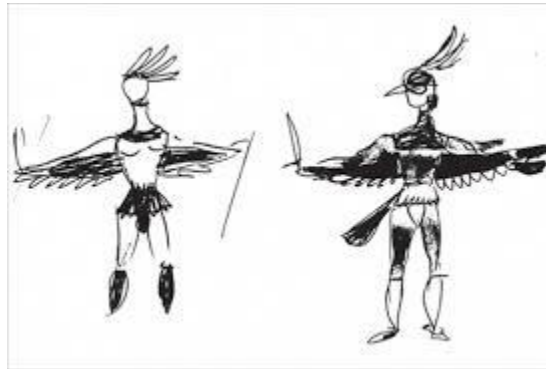


Σύμφωνα με την αφίσα που συνόδευε την επιτέλεση, το έργο – βασισμένο στο βιβλίο του Antoine de Saint-Exupéry - χαρακτηρίζεται ως «όπερα για δίφωνα χορωδία, σολίστες και ορχηστρικό σύνολο». Μαθητές του σχολείου απαρτίζουν τη δίφωνα χορωδία, όπως επίσης μαθητές είναι και οι σολίστες τραγουδιστές. Αντίθετα το ορχηστρικό σύνολο αποτελείται από ενήλικες επαγγελματίες μουσικούς.

Πράγματι, οι όμιλοι Μουσικής και Θεάτρου λειτούργησαν, συλλειτούργησαν και διακλαδίστηκαν, φτάνοντας στο σημείο να επιτελέσουν ένα μουσικοθεατρικό έργο το οποίο περιλαμβάνει χορωδιακό τραγούδι, σόλο τραγούδι και κίνηση. Θα ήταν παράλειψη να μη γίνει λόγος για το ιδιαίτερο σκηνικό, για τα κοστούμια και τον φωτισμό, την ηχητική υποστήριξη με μικρόφωνα ψείρες για τους σολίστες μαθητές. Το όντως ενδιαφέρον όμως για την παρούσα μελέτη βρίσκεται στην ίδια τη μουσική και τους μουσικούς. Το έργο είναι σύγχρονο, γραμμένο από Έλληνα συνθέτη και Ελληνίδα λιμπρετίστα και επιτελέστηκε στην αυθεντική του ενορχήστρωση από σύνολο πέντε οργάνων. Εδώ ακριβώς βρίσκεται και το στοιχείο της υπέρβασης στην επιτέλεση. Οι επιτελεστές δεν είναι μόνο άνθρωποι του σχολείου, αλλά και εξωσχολικοί, άρτια καταρτισμένοι μουσικοί, η παρουσία των οποίων δεν αναβαθμίζει μόνο αισθητικά την επιτέλεση, αλλά και

εμπλουτίζει το συνολικό βίωμα των μαθητών. Η αλληλόδραση των επιτελεστών κατά την επιτέλεση είναι το επιστέγασμα μιας διαδικασίας προβών κατά την οποία οι μαθητές εξοικειώνονται με το άκουσμα και άλλων οργάνων, εκλεπτύνοντας έτσι το ακουστικό τους αισθητήριο. Ταυτόχρονα μαθαίνουν να συλλειτουργούν ως καλλιτέχνες με μια άλλη ομάδα καλλιτεχνών, η οποία, ακριβώς επειδή απαρτίζεται από ενήλικες επαγγελματίες εκτελεστές μουσικών οργάνων, τους βοηθά να προάγουν την υπευθυνότητα αλλά και τις μουσικές δεξιότητές τους.

ΟΡΝΙΘΕΣ



Η διδασκαλία των «Ορνίθων» του Αριστοφάνη σε μετάφραση Βασίλη Ρώτα βασίστηκε στην παράσταση του Κουν και στη χορογραφία της Ζωζώς Νικολούδη σε μουσική του Μάνου Χατζιδάκι. Το στοιχείο της υπέρβασης στην επιτέλεση βρίσκεται στο γεγονός ότι η μουσική του έργου επιτελείτο από μεγάλη ορχήστρα αποτελούμενη από μαθητές του Μουσικού Σχολείου της περιοχής. Η ενορχήστρωση είχε γίνει από καθηγητή μαέστρο του Μουσικού Σχολείου, ο οποίος εργάστηκε εξαντλητικά προκειμένου να ολοκληρώσει έγκαιρα και να διδάξει μια ενορχήστρωση η οποία έπρεπε ταυτόχρονα και να υπηρετεί την αισθητική του Χατζιδάκι και να ανταποκρίνεται στα μουσικοπαιδαγωγικά αιτούμενα των μαθητών που απαρτίζουν την ορχήστρα. Ο ίδιος μάλιστα μετά το πέρας της επιτέλεσης μιλούσε με τα καλύτερα λόγια για τους μαθητευόμενους μουσικούς του, εστιάζοντας στις ικανότητές τους και στις προσδοκίες του για την εξέλιξή τους.

Το ζήτημα της συνύπαρξης μαθητών τόσο διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, δηλαδή μιλώντας με ανθρωπολογικούς όρους το ζήτημα της ισότιμης συμμετοχής με την ιδιότητα του επιτελεστή τόσοσων μαθητών διαφορετικών ηλικιών, τέθηκε με όρους παιδαγωγικής και θεάτρου από τον ΔΕΓΜ Δημοσθένη Ευαγγελίδη, όταν προλόγισε την επιτέλεση. Η ετυμηγορία του, τεκμηριωμένη στη βάση της προηγηθείσης διαδικασίας, όπου οι μαθητές των δυο σχολείων

δούλεψαν αρχικά ανεξάρτητα και στη συνέχεια έκαναν κοινές πρόβες, καταλήγει στο ότι αυτό που τελικά συνέχει το όλο εγχείρημα και επιτρέπει την ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ όλων των μαθητών που συμμετέχουν είναι το ίδιο το έργο τέχνης, το κείμενο του Αριστοφάνη και η μουσική του Χατζιδάκι.

Η αρτιότητα της επιτέλεσης σηματοδοτεί ένα πολλαπλό παιδαγωγικό επίτευγμα, το οποίο ασφαλώς δεν ήταν δυνατόν να φτάσει σε αυτό το επίπεδο μόνο με τις ώρες διδασκαλίας που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα. Χρειάστηκαν, τουλάχιστον για τα παιδιά του δημοτικού, αρκετές επιπλέον πρόβες σε Σαββατοκύριακα. Με δεδομένη τη δυσκολία λόγω της μετακίνησης των μαθητών από διαφορετικές περιοχές της Αττικής, η πραγματοποίηση αυτών των επιπλέον προβών περιγράφει από μόνη της μια κουλτούρα σχολείου εν γένει αλλά και μια μουσική κουλτούρα ειδικότερα που βασίζεται εκτός των άλλων σε μια ιδιαίτερη αφοσίωση γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών, χωρίς την οποία, θα ήταν αδύνατον να επιτευχθεί μια τόσο άρτια – δεδομένων των δυνατοτήτων των μαθητών – από αισθητική άποψη επιτέλεση.

Εδώ πρέπει επίσης να προσθέσω ότι η πρωτοβουλία για αυτή την ιδιαίτερη επιτέλεση ανήκει στον τότε υποδιευθυντή του Μουσικού Σχολείου. Αυτό το γεγονός καταδεικνύει, αν μη τι άλλο, την εμπιστοσύνη του τόσο στη σύνολη, όσο και στην ιδιαίτερη μουσική κουλτούρα του πειραματικού δημοτικού σχολείου, με άλλα λόγια στην πεποίθησή του ότι η ηγεσία, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί και οι εμπλεκόμενοι μαθητές του σχολείου ήταν σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός τέτοιου εγχειρήματος.

ΤΟ «ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ» ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΥΜΦΡΑΖΟΜΕΝΟ ΚΑΙ Ο ΟΜΙΛΟΣ ΧΟΡΩΔΙΑΚΟΥ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ

Με αφορμή αυτές τις δυο επιτελέσεις, αναφύονται πολύ ενδιαφέροντα ζητήματα για την έρευνα, καθώς εδώ μπορεί κανείς να εμβαθύνει σε μια πολιτισμική συνθήκη που τέθηκε στη γενική της βάση από τον Δημοσθένη Ευαγγελίδη. Αναφέρομαι στην ιδιαίτερη πολυπολιτισμικότητα του πειραματικού αυτού σχολείου (αντίστοιχα και όλων των άλλων πειραματικών σχολείων) που προκύπτει από τη δυνατότητα οποιουδήποτε γονέα εντός Αττικής να κάνει αίτηση για την κλήρωση μέσω της οποίας το παιδί του δύναται να φοιτήσει στο σχολείο. Πώς άραγε συνδέεται αυτή η συνθήκη με μια άλλη προαναφερθείσα συνθήκη, σύμφωνα με την οποία το κοινό των μαθητικών επιτελέσεων είναι κατά κανόνα οι οικογένειες, οι συγγενείς και φίλοι των μαθητών;

Σε όλα τα δημόσια σχολεία η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού υπακούει σε μια αυστηρά γεωγραφική οριοθέτηση. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε μια σχετικώς ταξική κατανομή των μαθητών, γεγονός που προδικάζει σε αξιοσημείωτο βαθμό τα όρια της διαμόρφωσης της σύνολης και συνεπακόλουθα της μουσικής κουλτούρας κάθε σχολείου. Τα πειραματικά σχολεία αποτελούν πόλο έλξης για γονείς με διαφορετικές καταβολές. Για τους έχοντες υψηλότερη εκπαίδευση, αποτελούν θεωρητικά την καλύτερη εκδοχή της δημόσιας εκπαίδευσης για τα παιδιά τους, για τους οικονομικά ασθενέστερους αποτελούν τη μόνη εναλλακτική που μπορεί να επιτρέψει στα παιδιά τους μια πιο δυναμική αλληλεπίδραση με συμμαθητές ποικίλων προελεύσεων και προδιαγραφών. Η στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικούς αυξημένων προσόντων που έχουν αυξημένες προσδοκίες από τους εαυτούς τους και τους μαθητές τους δημιουργεί έναν ενδυναμωτικό κύκλο διαρκούς ανατροφοδότησης.

Μέσα σε αυτό το σχήμα συνθηκών, το γονεϊκό – συγγενικό – φιλικό σε σχέση με τους μαθητές κοινό των επιτελέσεων, ιδίως μάλιστα των μουσικοθεατρικών επιτελέσεων του πειραματικού αυτού σχολείου, εκπαιδεύεται στην πορεία του χρόνου να γίνεται ένα κοινό αυξημένων απαιτήσεων. Και όχι μόνο αυτό. Γίνεται και ένα κοινό που χάνει την αποκλειστικότητά του. Ειδικά στην περίπτωση των «Ορνίθων» συνυπήρχε με το ευάριθμο κοινό του Μουσικού Σχολείου. Αν και είναι ένα κοινό τυχαίας γεωγραφικής κατανομής, διαμορφώνει ένα πολιτισμικό συμφραζόμενο που καθορίζεται από την αποβλεπτικότητα και την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας, συλλειτουργίας και διακλάδωσης των δυο ομίλων. Και εάν η αποτελεσματικότητα αποτυπώνεται σε αυτές τις ίδιες τις επιτελέσεις, η αποβλεπτικότητα – παρουσιασμένη σε κάποιον βαθμό από τον ίδιο τον Δημοσθένη Ευαγγελίδη κατά τη συνομιλία μας – αποτυπώνεται με ακρίβεια στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Εκεί, ο Κορνήλιος Θεοδωρόπουλος, ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός του ομίλου χορωδιακού τραγουδιού προβαίνει σε μια διπλή καταγραφή. Από τη μια καταθέτει τις παιδαγωγικές του στοχεύσεις: «αναζήτηση των μουσικών εμπειριών που θα δημιουργήσουν στους μαθητές τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη μελλοντική αισθητική τους συγκρότηση και καλλιέργεια, γνωριμία με το Λόγο και τη Μουσική σπουδαίων δημιουργών, καλλιέργεια πνεύματος ομαδικότητας και υπευθυνότητας, ανάπτυξη δημιουργικότητας – φαντασίας, απόλαυση». Από την άλλη καταλογογραφεί τις κατ' έτος επιτελέσεις στις οποίες συμμετέχει ο όμιλος, τις οποίες

ονομάζει «Μουσικές παραστάσεις – εκδηλώσεις Ομίλου Χορωδιακού Τραγουδιού». Οι παιδαγωγικές του στοχεύσεις θα μπορούσαν να εκληφθούν και ως απάντηση στο ερώτημα για τις ωφέλειες των μαθητών από την επαφή τους με τη μουσική στην εκπαίδευση, ενώ ο κατάλογος των επιτελέσεων αποκαλύπτει μια διάθεση διαρκούς αναβάθμισης.

Τα δυο πρώτα χρόνια οι επιτελέσεις έχουν σπονδυλωτό χαρακτήρα και η λειτουργία, συλλειτουργία και διακλάδωση των δυο ομίλων αποτυπώνεται στην ιστοσελίδα είτε στον τίτλο της παράστασης είτε στον εντός παρένθεσης χαρακτηρισμό που συνοδεύει τον τίτλο. Παραθέτω μάλιστα με πλάγια γραφή τα στοιχεία του καταλόγου, ώστε να μη θεωρηθούν προσωπικοί μου χαρακτηρισμοί.

Σχολικό έτος 2012-13: Μέσα απ' τις νότες, μέσα απ' τις λέξεις (Αφιέρωμα στο Μουσικό Θέατρο)

Σχολικό έτος 2013-14: Η χορωδία των χρωμάτων παρουσιάζει (Σπονδυλωτή δραματοποιημένη Μουσική Αφήγηση)

Οι επιτελέσεις στις οποίες αναφέρθηκα αναλυτικά έλαβαν χώρα τις επόμενες δυο χρονιές.

Σχολικό έτος 2014-15: Ο μικρός Πρίγκιπας (Όπερα για παιδιά με συνοδεία μικρού ορχηστρικού συνόλου)

Σχολικό έτος 2015-16: Όρνιθες του Αριστοφάνη (Μουσική: Μάνος Χατζιδάκις) – Σύμπραξη με το Μουσικό Σχολείο (της πόλης όπου βρίσκεται το πειραματικό σχολείο)

Την επόμενη χρονιά η επιτέλεση είχε αναστοχαστικό χαρακτήρα και το στοιχείο της υπέρβασης βρισκόταν στον εμβληματικό χώρο, αφού από την αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου οι μαθητές βρέθηκαν στη σκηνή ενός ιστορικού θεάτρου.

Σχολικό έτος 2016-17: Φόρα Ρυθμός! (Παράσταση – αφιέρωμα στα πέντε χρόνια του Ομίλου Χορωδιακού Τραγουδιού – Δημοτικό Θέατρο)

Την έκτη χρονιά η υπέρβαση αφορά στη σύμπραξη με άλλα πειραματικά σχολεία και την επιτέλεση σε χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σχολικό έτος 2017-18: Μουσικοί Πειραματισμοί – Καλλιτεχνικά Αποτυπώματα (Σύμπραξη με Πειραματικά Δημοτικά...– Αμφιθέατρο Aula, Φιλοσοφική Σχολή, Ε.Κ.Π.Α.)

Την έβδομη χρονιά η υπέρβαση λαμβάνει γεωγραφικό χαρακτήρα και η σχέση με το θέατρο προσωρινά διακόπτεται.

Σχολικό έτος 2018-19: Συμμετοχή στο Διεθνές Χορωδιακό Φεστιβάλ Καρδίτσας

Την όγδοη χρονιά (2019-2020) η υπέρβαση οδηγείται στα άκρα. Συντελείται επανασύνδεση με τον όμιλο Θεάτρου, επαναλαμβάνεται η συνεργασία με το Μουσικό Σχολείο της πόλης για ανέβασμα ενός αριστοφανικού έργου, του «Πλούτου» συγκεκριμένα, επιλέγεται και πάλι ως χώρος επιτέλεσης το ιστορικό θέατρο της πόλης, εμπλέκεται στην επιτέλεση η Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, ενώ ο ίδιος Δημοσθένης Ευαγγελίδης υπογράφει τη μουσική σύνθεση και το ήμισυ της θεατρικής διασκευής για ανήλικους θεατές. Η έλευση του κορονοϊού, ωστόσο, και το κλείσιμο των σχολείων, αποτέλεσαν επιβραδυντικούς παράγοντες στο εγχείρημα αυτό.

Στην ιστοσελίδα του σχολείου περιγράφεται η προσδοκώμενη συμμετοχή των μαθητών ως εξής:

Οι μαθητές που θα επιλεγούν στους δύο Ομίλους θα έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα τόσο στο θεατρικό, όσο και στο μουσικό κομμάτι της παράστασης, ενώ, σκοπός μας είναι να εμπλακούν σε όλα τα στάδια της προετοιμασίας της παραγωγής με ιδέες και πρωτοβουλίες για τα σκηνικά, τα κοστούμια, τη σκηνοθεσία και το υποκριτικό ύφος της παράστασης. Αποσκοπούμε σε μία συλλογική δημιουργία από μαθητές για μαθητές.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι μία από κάθε άποψη ακμαία μουσική κουλτούρα σχολείου, όπως αυτή του πειραματικού σχολείου, μπορεί να λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς στη συσχέτισή της με τα κύρια ερμηνευτικά σχήματα της διατριβής αλλά και ως μέτρο σύγκρισης με τις υπόλοιπες ερευνώμενες μουσικές κουλτούρες σχολείων. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα στην έρευνα να τεκμηριώσει ακόμη πειστικότερα την άποψη ότι η θεσμικά ευνοϊκότερη συνθήκη για τη διαμόρφωση ακμαίας μουσικής κουλτούρας σε ένα σχολείο είναι η συνύπαρξη ενός ΔΕΓΜ με έναν προικισμένο εκπαιδευτικό Μουσικής, ιδιαίτερα μάλιστα όταν αυτή η συνύπαρξη λαμβάνει και τη μορφή διοικητικής διαρχίας, όταν δηλαδή ο εκπαιδευτικός Μουσικής είναι ταυτόχρονα και υποδιευθυντής.

Κλείνω την αναφορά μου στη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας στο σχολείο του Δημοσθένη Ευαγγελίδα με τη συμπλήρωση του γνωστού πίνακα ενδυναμωτών – αναστολέων.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΩΝ - ΑΝΑΣΤΟΛΕΩΝ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΟ ΟΠΟΙΟ

ΔΙΕΥΘΥΝΕΙ Ο ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΕΥΑΓΓΕΛΙΔΗΣ

Πειραματικός χαρακτήρας σχολείου (υποστήριξη από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του ΕΚΠΑ, ιδιαίτερη ταυτότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου)	Πειραματικός χαρακτήρας σχολείου (τρεις διαφορετικοί τύποι σχολείων)
ΔΕΓΜ (συνθέτης, οργανοπαίκτης, έχει διδάξει το μάθημα της Μουσικής επί χρόνια)	
Εκπαιδευτικός Μουσικής	Εκπαιδευτικός Μουσικής υποδιευθυντής
Πλήρως εξοπλισμένο Εργαστήριο Μουσικής	
Όμιλος Μουσικής	
Συνεργασία με τον όμιλο Θεάτρου	
Επωφελής ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού	
Μαθητές από βαλκανικές χώρες (νανούρισμα στη μητρική τους γλώσσα)	Πολύ λίγοι μαθητές από άλλες χώρες
Η μουσική είναι εγγεγραμμένη στη συνείδηση γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών εδώ και πολλά χρόνια	
Η μουσική κουλτούρα εντάσσεται στη σχολική κουλτούρα	
Η μουσική κουλτούρα του σχολείου συνδιαλέγεται με ποικίλες άλλες μουσικές κουλτούρες σε βάθος χρόνου	
Διαρκής επανακαθορισμός στόχων και τάση για νέα επιτεύγματα.	
Η μουσική συμμετέχει ισότιμα σε καινοτόμα προγράμματα όπου συνδιαλέγεται και με άλλα γνωστικά αντικείμενα	
Υλοποίηση καινοτόμων δράσεων όπου δεσπόζει η μουσική	
Οι μαθητές μέσα από την επαφή τους με ποικίλα είδη μουσικής απομακρύνονται από τη μονομέρεια της δημοφιλούς μουσικής	
Υπερβαίνουσες μαθητικές επιτελέσεις («Μικρός Πρίγκιπας», «Όρνιθες»)	
Σεμινάρια με αφορμή δράσεις του σχολείου διοργανωμένα από τον Σύμβουλο Μουσικής για τους εκπαιδευτικούς Μουσικής της οικείας Διεύθυνσης	
Ομοίτροπη και ισότροπη συμμετοχή όλων των μαθητών στις επετειακές εκδηλώσεις του σχολείου	
Εκπαιδευτικός Μουσικός, Εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής, Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής και Δάσκαλοι λειτουργούν ως ομάδα (αλληλοϋποστήριξη)	
Η μουσική έχει διαμορφώσει κυρίαρχη άποψη στο σχολείο (όλοι αναμένουν το μουσικό γεγονός της χρονιάς, ανεξάρτητα από το αν αυτό συνδέεται ή όχι με επιτέλεση πολυθεάματος)	
Ενεργητική συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών, ιδίως όσων παίζουν μουσικά όργανα	
Η ευεργετική επίδραση της επαφής των μαθητών με τη μουσική στο σχολείο καταδεικνύεται με έμφαση στην περίπτωση μαθητή με αυτισμό	

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ουσιαστικά, σε αυτό το σημείο περατώνεται η καταγραφή του εθνογραφικού υλικού όλης της έρευνας, η οποία επιχείρησε να σκιαγραφήσει το ηγετικό προφίλ των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ και να παρουσιάσει μέσα από την οπτική τους τη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας των σχολείων στα οποία έχουν ασκήσει καθήκοντα διευθυντή. Διατηρώντας τον απόηχο της τελευταίας ενότητας του παρόντος κεφαλαίου και συνδέοντάς αυτή την ενότητα με τις προηγούμενες, αλλά και με τα δυο προηγούμενα κεφάλαια, θα ήθελα να σταθώ σε έναν ιδιαίτερα διαμορφωτικό παράγοντα της μουσικής κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας. Ο παράγοντας αυτός έχει καταδειχθεί με έμφαση, κυρίως στις περιπτώσεις του Αγησίλαου Κόντου και του Αριστοτέλη Καστρινού, αλλά λιγότερο ή περισσότερο αφορά στην πλειονότητα των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ. Αναφέρομαι συγκεκριμένα στην παράμετρο της συγκυρίας. Το γεγονός ότι η συγκυρία αποβαίνει εξόχως καθοριστικός διαμορφωτικός παράγοντας πιστοποιεί το ότι στην αντιπαράθεση ανάμεσα στους θεσμούς και τα πρόσωπα, τα πρόσωπα είναι εντέλει εκείνα που υποστηρίζουν ή αποσαθρώνουν τους θεσμούς που εκπροσωπούν. Και αν για τον Αγησίλαο Κόντο και τον Αριστοτέλη Καστρινό η διαπίστωση αυτή μεταφράζεται σε ευχάριστα ή δύσκολα διδακτικά έτη, ανάλογα με το επίπεδο των εκπαιδευτικών Μουσικής ειδικότερα, αλλά και όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου γενικότερα, για την έρευνα αυτή η διαπίστωση αποκτά μια βαθύτερη εννοιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί Μουσικής καλούνται μέσα από την υπεύθυνη άσκηση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων να υποστηρίξουν τον θεσμό του εκπαιδευτικού Μουσικής και τον θεσμό του μαθήματος της Μουσικής. Σε μια εποχή ιλιγγιωδών τεχνολογικών μεταβολών και συνακόλουθων εκπαιδευτικών προκλήσεων, σε μια εποχή αμφισβήτησης της εκπαιδευτικής αξίας των τεχνών και σε ένα πολιτισμικό συγκείμενο, την Ελλάδα της κρίσης, όπου η αγωνιώδης προσπάθεια εισόδου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προκαλεί έναν ευδιάκριτο και σχεδόν αμείλικτο διαχωρισμό των μαθημάτων σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα, οι εκπαιδευτικοί Μουσικής δεν αναμετρώνται μόνο με τις αντικειμενικές δυσκολίες της εργασίας τους. Αναμετρώνται και με το συλλογικό ασυνείδητο που συγκαταλέγει τη Μουσική στα δευτερεύοντα μαθήματα, με όλες τις προεκτάσεις που μπορεί να λάβει μια τέτοια θεώρηση. Για τους ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ η πρόκληση είναι ακόμη μεγαλύτερη. Γιατί αυτοί έχουν διπλή ευθύνη. Οφείλουν από τη μια να τιμούν ως εκπαιδευτικοί τον θεσμό που εκπροσωπούν μέσα από τη διδακτική πράξη. Αυτό όμως δεν αρκεί. Γιατί, από την άλλη, οφείλουν ως διευθυντές να τον

αναβαθμίσουν στα μάτια μαθητών, συναδέλφων, γονέων, ευρύτερης σχολικής κοινότητας και ανώτερων ιεραρχικά εκπαιδευτικών δομών. Η δική τους πρόκληση είναι να υπερβούν το παρόν «ανάλογα με τη συγκυρία» επίπεδο της επίτευξης των επιδιώξεών τους και να αναχθούν σε ένα ανώτερο «ανεξάρτητα από τη συγκυρία» επίπεδο. Αυτό όμως σημαίνει ότι καλούνται να αναπτύξουν ένα τέτοιο δίκτυο δεξιοτήτων, ώστε να καταστούν ταυτόχρονα και εξαιρετικοί μάνατζερς και εξαιρετικοί εκπαιδευτικοί Μουσικής. Με άλλα λόγια, το παράπονο του Ιωακείμ Καλλιπολίτη για το «μη ισότιμο» των ΔΕΜΑ έναντι των δασκάλων διευθυντών να μετασιωρθεί σε παράσημο για την υπέρβασή του. Ασφαλώς, δεν είναι μια εύκολα υλοποιήσιμη πρόκληση. Ακόμη και αν αποδειχθεί ουτοπική, η διατύπωσή της και η δυνατότητα να τεθεί ως κοινός στόχος των ΔΕΜΑ του παρόντος και του μέλλοντος της δίνει μια αξία που κατά κάποιον τρόπο δικαιώνει την παρούσα έρευνα.

Έτσι όμως, προβάλλεται αναπόφευκτα και το ζήτημα της προάσπισης, που είχε τεθεί στο κεφάλαιο 1 ως ένα από τα βασικά ζητήματα που ανακύπτουν σε μια εθνογραφική μελέτη. Ως ερευνητής και συγγραφέας αυτής της οικείας εθνογραφικής μελέτης δεν μπορώ παρά να προασπίσω την αξία του θεσμού του εκπαιδευτικού Μουσικής, όντας ο ίδιος εκπαιδευτικός Μουσικής, και αντίστοιχα να αναδείξω τις ιδιαιτερότητες των ΔΕΜΑ, όχι ως αντιξοότητες αλλά ως προκλήσεις, όντας ο ίδιος ΔΕΜΑ, τηρώντας βέβαια στο ακέραιο την επιστημολογική δεοντολογία της επιστήμης που θεραπεύω.

Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται, όπως και τα δύο προηγούμενα, με μια ανάλυση και ερμηνεία. Μόνο που εδώ δεν πρόκειται να συσχετισθούν βιβλιογραφικά δεδομένα με τα ευρήματα της έρευνας, καθώς είναι απαραίτητο να ολοκληρωθεί η τεκμηρίωση των δύο προτεινόμενων στη διατριβή ερμηνευτικών σχημάτων, της θεωρίας του «επεκτεινόμενου πυλώνα» και της θεωρίας της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας».

Γ' ΕΝΟΤΗΤΑ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 4

Στην ερμηνεία και ανάλυση του παρόντος κεφαλαίου αρχικά γίνεται λόγος για έναν κρίσιμο διαμορφωτικό παράγοντα της μουσικής κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας, της χορωδίας. Ακολούθως αναλύονται οι δύο προτεινόμενες θεωρίες, του «επεκτεινόμενου πυλώνα» και της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας», σε συσχέτιση με τα δεδομένα της έρευνας. Τέλος αξιοποιείται η θεωρία της επιτέλεσης ως βασικό ερμηνευτικό εργαλείο σε όλη την έκταση του υποκεφαλαίου.

Σχολική χορωδία: Μύθοι και πραγματικότητες

Κατά τη διάρκεια της συγγραφής της διατριβής συνειδητοποίησα ότι το ζήτημα της συγκρότηση χορωδιακών σχημάτων συνάπτεται με πολλούς τρόπους και με τη μεθοδολογία και με τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις της έρευνας. Η ύπαρξη σχολικής χορωδίας ακούγεται ως κάτι πολύ απλό, σχεδόν αυτονόητο. Είναι όμως μια από τις περιπτώσεις όπου το φαντασιακό και το πραγματικό βρίσκονται σε πεδία ελάχιστα έως καθόλου τεμνόμενα. Και αυτό συμβαίνει γιατί υπάρχει ζήτημα ορισμού της έννοιας. Αν κάποιος αντιλαμβάνεται τη σχολική χορωδία ως ένα σύνολο μαθητών που με την ευκαιρία σχολικών εορτασμών στήνονται, ανοιγοκλείνουν το στόμα και λένε τραγούδια που μάθανε στο σχολείο δεν κάνει λάθος. Αγνοεί όμως τις πραγματικές διαστάσεις των παραμέτρων του ορισμού. Από την άλλη, έχοντας διαβάσει βιβλία για χορωδίες και από την πλευρά του μαέστρου και από την πλευρά του χορωδού, έχοντας παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις, σεμινάρια, εργαστήρια συνεδρίων και έχοντας λάβει μέρος με μαθητικά χορωδιακά σχήματα σε χορωδιακά φεστιβάλ και πολλές άλλες εκδηλώσεις, έχω συνειδητοποιήσει ότι η συγκρότηση μαθητικών χορωδιακών σχημάτων είναι μια πολυπαραγοντική διαδικασία που άπτεται όχι μόνο της μουσικής παιδαγωγικής και της αισθητικής αλλά και της ανθρωπολογίας. Όπως είναι λογικό, εδώ θα εστιάσω στις πτυχές που αφορούν στην ανθρωπολογία.

Καθώς η έρευνα κινείται εντός των ορίων του εκπαιδευτικού συστήματος, έχει ανιχνεύσει μια ζωηρή αντίφαση στο πλαίσιο της λειτουργίας του σε σχέση με τη συγκρότηση μαθητικής χορωδίας σε μια σχολική μονάδα. Αυτό το σύστημα ενθαρρύνει, θεωρητικά τουλάχιστον, το χορωδιακό τραγούδι, στην πράξη όμως το καταστρατηγεί. Από τη μια λοιπόν: α) προϋποθέτει

συνύπαρξη μαθητών μέσα σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας· β) προβλέπει διδασκαλία Μουσικής από εκπαιδευτικό ειδικότητας· γ) ορίζει σαφώς ως βασικό στόχο σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα των τελευταίων δεκαετιών τη δεξιότητα των μαθητών να τραγουδούν σωστά, να αποδίδουν δηλαδή φωνητικά τις εναλλαγές του τονικού ύψους, τις χρονικές αξίες και τη ρυθμική αγωγή· δ) τα βιβλία της Μουσικής περιλαμβάνουν τραγούδια κατάλληλα για την κάθε τάξη. Συνεπώς, το χορωδιακό τραγούδι μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας είναι πράγματι και προβλεπόμενο και αιτούμενο. Από την άλλη όμως, το στήσιμο του ωρολογίου προγράμματος μοιάζει με συρταριέρα. Συγκεκριμένα τμήματα διδάσκονται συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα σε συγκεκριμένες διδακτικές ώρες. Η συγκρότηση χορωδιακού σχήματος μοιάζει με αντικείμενο που δεν χωράει σε συρτάρι. Σαν να πρέπει να πάρεις πράγματα από τα συρτάρια και να μην έχεις πού να τα βάλεις. Στην πραγματικότητα ένα τέτοιο σύστημα παρακωλύει την προετοιμασία και επιτέλεση εορτών και άλλων εκδηλώσεων, αν και προβλέπει και ενίοτε επιδιώκει την ανάπτυξη ποικίλων καινοτόμων δράσεων.

Η ίδια η εμπειρία δείχνει πως το ίδιο το σύστημα, αν και κατασκευαστικά είναι πολύ στατικό, μετατρέπεται σε δυναμικό λόγω ελλιπούς λειτουργίας μιας από τις βασικές διοικητικές λειτουργίες: του ελέγχου. Και αυτό δεν είναι κάτι που το ισχυρίζομαι μόνος μου. Μου το έχει επισημάνει σε ηχογραφημένη συνομιλία σχολικός σύμβουλος, βαθύς γνώστης της διοίκησης στην εκπαίδευση. Όταν οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι χρειάζεται να αναδιαμορφώσουν το πρόγραμμά τους για την υλοποίηση μιας δράσης έχουν την ελευθερία να το κάνουν. Το ζήτημα είναι ότι η συγκρότηση χορωδιακών σχημάτων και η προετοιμασία τους δεν σχετίζεται μόνο με το ωρολόγιο πρόγραμμα του εκπαιδευτικού Μουσικής αλλά με το ωρολόγιο πρόγραμμα όλων των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας – κάποτε μάλιστα και περισσότερων, αφού οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας συμπληρώνουν ωράριο σε πολλά σχολεία και αυτό είναι κάτι που συμπλέκει τις λειτουργίες των σχολείων αυτών μεταξύ τους. Και ουσιαστικά εδώ βρίσκεται και η αδυναμία συγκρότησης σταθερού χορωδιακού σχήματος. Η έκφραση «η χορωδία του σχολείου» είναι απλώς σχήμα λόγου. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν μπορεί να υπάρξει χορωδία του σχολείου, γιατί δεν προβλέπεται διδακτική ώρα για αυτή τη λειτουργία. Υπάρχουν βέβαια περιπτώσεις όπου εμφανίζονται σχολικές χορωδίες δημόσια και εκτός σχολικής μονάδας, σε φεστιβάλ, συνέδρια ή

άλλες εκδηλώσεις. Αυτό όμως συμβαίνει μόνο σε σχολικές μονάδες με ακμαία μουσική κουλτούρα, όπου οι ενδυναμωτές είναι σαφώς περισσότεροι και δραστηκότεροι από τους αναστολείς της.

Αφού λοιπόν δεν υφίσταται ή έστω σπάνια υφίσταται σταθερή χορωδία, δυο καίρια πρακτικά ζητήματα ανακύπτουν σε κάθε σχολική εκδήλωση: α) ποιοι θα τραγουδήσουν και β) ποια τραγούδια θα πουν όσοι τραγουδήσουν. Στην πραγματικότητα όμως το ζήτημα είναι το ποιος και με ποια κριτήρια επιλέγει τη σύνθεση του χορωδιακού σχήματος και το ρεπερτόριο που θα παρουσιαστεί. Τα ερωτήματα μοιάζουν ακόμη να είναι πρακτικά, στην ουσία τους όμως μόνο οι απαντήσεις που δίνονται σε αυτά είναι πρακτικές.

Στο ερώτημα ποιος επιλέγει το ποιος τραγουδάει μια προφανής και κάπως επιπόλαιη απάντηση θα ήταν ότι ο εκπαιδευτικός Μουσικής έχει αυτή την αρμοδιότητα. Το επιπόλαιο σε αυτή την όντως εύλογη απάντηση βρίσκεται στο ότι παραγνωρίζει πως σε κάθε διαδικασία επιλογής τίθενται κριτήρια. Και εδώ υφίστανται κριτήρια παιδαγωγικά, αισθητικά και ανθρωπολογικά. Τα παιδαγωγικά κριτήρια υπερισχύουν των αισθητικών, όχι βάσει φιλοσοφικής θεώρησης, αλλά βάσει μιας κοινής, ταυτόχρονα όμως βαθιά ριζωμένης παραδοχής. Στο σχολείο όντως όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν τη χαρά της συμμετοχής στην επιτέλεση του χορωδιακού τραγουδιού σε κάποια σχολική γιορτή, ακόμη και αν υστερούν σε αυτή τη δεξιότητα. Αυτό σαν γενική αρχή ακούγεται καλό. Παραβλέπει όμως το γεγονός ότι η βεβαιότητα της συμμετοχής αφαιρεί κάθε εσωτερικό κίνητρο για βελτίωση σε κάποιους μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά. Και τότε η επιμονή σε αυτή την αρχή καθίσταται δυσλειτουργική. Υποθέτουμε λοιπόν πως όλοι οι μαθητές τραγουδάνε. Επειδή πρακτικά είναι αδύνατον ένα ολόκληρο σχολείο να τραγουδάει όλα τα τραγούδια σε όλες τις γιορτές, πρέπει να γίνει κάποια κατανομή. Και ασφαλώς αυτή η κατανομή υπακούει επίσης σε κάποια κριτήρια. Εδώ συντελούνται οι ζυμώσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και εδώ είναι που ανακύπτουν συγκρούσεις, κάποτε μάλιστα αναδεικνυόμενες και από την έρευνα.

Τι γίνεται λοιπόν με τις γιορτές του σχολείου; Κάθε σχολείο δίνει τις δικές του λύσεις. Και κάθε λύση συνιστά μια ενδιαφέρουσα πρόκληση για ανθρωπολογική έρευνα και ερμηνεία. Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι η συνολική παρουσία της μουσικής σε μια σχολική γιορτή και η παρουσία χορωδιακού σχήματος είναι δυο διαφορετικά πράγματα. Στις γιορτές χρησιμοποιούνται πλέον πολυμέσα, οπότε το ζήτημα της χρήσης της μουσικής διευρύνεται και

περιπλέκεται. Στην παρούσα φάση η εστίαση δίνεται στο αν και πώς μπορεί να συγκροτηθεί ένα χωροδιακό σχήμα και πώς στη συνέχεια μπορεί να αξιοποιηθεί όσο γίνεται καλύτερα.

Το κράτος, στην προσπάθειά του να περιορίσει τις κοινωνικές ανισότητες, δημιουργεί, στην πρωτοβάθμια τουλάχιστον εκπαίδευση, ένα περιβάλλον περιοριστικό, ταυτόχρονα όμως και προστατευτικό. Από τη στιγμή που ακόμη δεν υπάρχουν μηχανισμοί αξιολόγησης και διαδικασίες λογοδοσίας και ελέγχου, το κράτος έχει παραχωρήσει περιορισμένες μεν αλλά πολύ ουσιώδεις ως προς τη δημιουργία ιδιαίτερης σχολικής κουλτούρας εξουσίες στα ίδια τα σχολεία. Εδώ λοιπόν έχει θέση η συγκρότηση εκπαιδευτικών ταυτοτήτων, διότι εξηγεί τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ετεροτήτων. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα εμφανές στην έρευνα στις περιπτώσεις Καλλιπολίτη, Καστρινού, Κόντου και Κυρμπάτσου, με ποικίλες αφορμές και σε διαφορετικές εκδοχές.

Η πολιτεία ορίζει στον εκπαιδευτικό Μουσικής να παρευρίσκεται σε κάθε σχολική γιορτή στο σχολείο της οργανικής του θέσης. Στην πλειοψηφία τους όμως οι εκπαιδευτικοί Μουσικής, παρακινήμενοι συνήθως από μια αίσθηση αποστολής και εμπνεόμενοι από συναδελφικότητα συμμετέχουν σε δύο γιορτές. Εάν μάλιστα συμπληρώνουν σε τρία ή περισσότερα σχολεία οι διευθυντές των άλλων σχολείων εκτός του σχολείου της οργανικής διαπραγματεύονται σε ποια ή ποιες γιορτές θα έχουν τον εκπαιδευτικό Μουσικής. Εάν τα σχολεία που τον μοιράζονται είναι μόνο δύο τότε η διαπραγμάτευση αφορά στο σε ποιο σχολείο θα πάει πρώτα και στο τι ώρα θα ξεκινήσουν οι γιορτές.

Σε αυτή την κατάσταση τα σχολεία εμφανίζονται με τη μορφή ιεραρχικών δομών που ενίοτε οδηγούνται σε σύγκρουση. Δύο ή περισσότεροι οργανισμοί έχουν στο οργανόγραμμά τους τον ίδιο άνθρωπο στην ίδια θέση και απαιτούν από αυτόν να εκτελέσει σε άλλο χώρο το ίδιο έργο την ίδια στιγμή. Μολονότι ο νομοθέτης έχει δώσει μια σαφώς πρακτική λύση, η λύση αυτή αφήνει πολλούς δυσαρεστημένους, γι' αυτό και τα σχολεία επιχειρούν να την παρακάμψουν.

Συχνά ωστόσο δημιουργούνται παρερμηνείες και δυσλειτουργίες από τη δυσκολία να γίνει διάκριση ανάμεσα σε ένα πρόσωπο και στον θεσμό που αυτό εκπροσωπεί. Οι ΔΕΜΑ έχουν το εξαιρετικό προνόμιο να είναι οι μοναδικοί εκπαιδευτικοί Μουσικής που δεν έχουν κανέναν προβληματισμό για το πού θα παρευρεθούν τις ημέρες των σχολικών εορτασμών, ενώ ταυτόχρονα γνωρίζουν ότι δεν υπάρχει ενδεχόμενο μετακίνησής τους. Από την άλλη προκαλούν αναστάτωση στο σχολείο όπου πριν είχαν οργανική θέση, καθώς η βεβαιότητα της παρουσίας τους έχει δώσει τη

θέση της στην αβεβαιότητα οποιασδήποτε παρουσίας που επιτείνεται από την εναλλαγή κατ' έτος διαφορετικών αναπληρωτών εκπαιδευτικών Μουσικής.

«Δεν το πονάει το σχολείο», είπε για την εκπαιδευτικό Μουσικής που κάλυψε το κενό που άφησε ένας ΔΕΜΑ στο πρώτο έτος της θητείας του ο πρώην διευθυντής του, με αφορμή την απροθυμία της να παρευρεθεί σε δυο σχολεία στη γιορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου και την πρόθεσή της να ακολουθήσει τα θεσμικώς προβλεπόμενα. Δυστυχώς, ακόμη και αν έχει δίκιο στην κρίση του, παραβλέπει το γεγονός ότι η επίγνωση ενός εργασιακού βίου με χαρακτηριστικά νομάδα δεν αφήνει περιθώρια στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς Μουσικής για αυτοδέσμευση. Το πρόβλημα είναι στη βάση του θεσμικό και όχι προσωπικό. Μια τέτοια οπτική όμως δεν είναι αναμενόμενη από όσους αισθάνονται την αλλοίωση του γνώριμου βιώματος της ασφάλειας που παρείχε η οργανική τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού Μουσικής. Γι' αυτό και η πρόταση του Αγησίλαου Κόντου για οργανική τοποθέτηση εκπαιδευτικού Μουσικής σε όλα τα σχολεία θα εξασφάλιζε πολύ πιο εύκολα λύσεις για την οργάνωση των σχολικών εορτασμών και θα πρόσφερε πολύ καλύτερες προϋποθέσεις για τη συγκρότηση χορωδιακών σχημάτων.

Τελικά το ερώτημα ποιος τραγουδά και πότε λαμβάνει πολλές και ποικίλες απαντήσεις. Και η απάντηση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Για τον Ιωακείμ Καλλιπολίτη η επιλογή μαθητών για σχηματισμό χορωδιακού συνόλου μοιάζει παιδαγωγικά αδιανόητη. Για τον Αντώνιο Κυρμπάτσο αντίθετα, η ίδια διαδικασία έχει και παιδαγωγικό και αισθητικό περιεχόμενο. Ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης πάλι δεν αντιμετωπίζει τέτοια διλήμματα. Η λειτουργία ομίλων τού εξασφαλίζει αυτό που λείπει από τα άλλα σχολεία: συγκεκριμένες ώρες διδασκαλίας αποκλειστικά για χορωδιακό τραγούδι.

Η δημιουργία και λειτουργία σχολικών χορωδιών αποτελεί δυνητικά ένα πολύ ενδιαφέρον πεδίο εθνογραφικής έρευνας. Στην παρούσα έρευνα μπορώ να αναφερθώ σε επιτελέσεις χορωδιών τις οποίες έχω παρακολουθήσει είτε διά ζώσης είτε διαδικτυακά, αλλά έχω και το διφορούμενο ανθρωπολογικά προνόμιο να γνωρίζω από πρώτο χέρι όλες τις διαδικασίες συγκρότησης και όλες τις επιτελέσεις των χορωδιακών σχημάτων στο σχολείο του Αντωνίου Κυρμπάτσου. Αυτό άλλωστε το προνόμιο μου έδωσε και την έμπνευση της σύλληψης της θεωρίας του «επεκτεινόμενου πυλώνα». Αυτή ακριβώς τη συσχέτιση μεταξύ προσωπικού βιώματος, φιλτραρισμένου ως εθνογραφικής έρευνας, με μια επιχειρούμενη για πρώτη φορά θεωρητική

κατασκευή, προτίθεται να αναδείξω αμέσως παρακάτω, όπου παρουσιάζεται αναλυτικά η θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» σε αντιδιαστολή με τα ευρήματα της έρευνας.

Η θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» στην πράξη: μια μελέτη περίπτωσης

Η θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» στην πιο γενική της εκδοχή εστιάζει στη συνθήκη της μετάβασης της κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας από μια ήδη διαμορφωμένη κατάσταση σε μια διαδικασία δυναμικής επαναδιαμόρφωσής της λόγω της έλευσης νέου εκπαιδευτικού, ο οποίος δημιουργεί μέσα από τη διδασκαλία του αλλά και τη γενικότερη εκπαιδευτική δραστηριότητά του έναν νέο πυλώνα της σύνολης κουλτούρας της σχολικής μονάδας στην οποία τοποθετήθηκε. Η ονομασία της θεωρίας αυτής είναι κάπως παράδοξη γιατί συνδυάζει τη στατικότητα της έννοιας «πυλώνας» με τη δυναμική της έννοιας «επέκταση». Είναι όμως μια ονομασία που αποδίδει ικανοποιητικά αυτό που πρόκειται να περιγραφεί ακολούθως και το οποίο εκφράζει τη μεικτή ανταπόκριση της σχολικής κοινότητας στις δυο αυτές έννοιες. Οποιοσδήποτε πυλώνας είναι ευπρόσδεκτος, γιατί αποτελεί στήριγμα. Η επέκτασή του όμως συνιστά διεκδίκηση ζωτικού χώρου. Και μια τέτοια διεκδίκηση ως δράση είναι φυσικό να προκαλέσει κάποτε και αντίδραση.

Το πόσο πολύ και πόσο βαθιά μπορεί να επηρεάσει τη μουσική αλλά και τη σύνολη κουλτούρα ενός σχολείου ένας εκπαιδευτικός Μουσικής το έχει δείξει η έρευνα, σε περιπτώσεις όπως αυτή της Αρτέμιδας Δημητρίου ή του Κορνήλιου Θεοδωρόπουλου. Το γεγονός όμως ότι η Άρτεμις Δημητρίου συνεργάστηκε με τον Αγησίλαο Κόντο μόνο μια χρονιά, ενώ ο Κορνήλιος Θεοδωρόπουλος ήταν ήδη εκπαιδευτικός Μουσικής στο πειραματικό σχολείο πριν αναλάβει τη διεύθυνσή του ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης, φανερώνει ότι για τη θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» το βάθος χρόνου αποτελεί σημαντική παράμετρο.

Για όσους τώρα εκπαιδευτικούς Μουσικής έγιναν διευθυντές, ιδίως την πρώτη φορά, η μεταβολή που επέφεραν στην κουλτούρα των σχολείων τους ήταν διπλή, καθώς πέρα από την αμιγώς διδακτική τους συμβολή επέδρασαν ουσιαστικά και μέσα από το διευθυντικό τους έργο. Αυτός ο διπλός ρόλος δεν αποτελεί μια νέα πραγματικότητα μόνο για έναν νεοτοποθετηθέντα ΔΕΜΑ, προκαλεί ταυτόχρονα και στους άλλους εκπαιδευτικούς την ανάγκη να επαναπροσδιορίσουν την όλη κατάσταση. Όταν ένας διευθυντής δάσκαλος παραχωρεί τη θέση του σε έναν άλλον διευθυντή δάσκαλο, αλλάζει βέβαια ένα πρόσωπο με ισχυρή διαμορφωτική δύναμη στην κουλτούρα του σχολείου, δεν αλλάζει όμως δραστικά το πλαίσιο της διαμόρφωσής της.

Αντίθετα, η τοποθέτηση ενός ΔΕΜΑ σε θέση διευθυντή δεν συνιστά μόνο μια αλλαγή προσώπου στη διοικητική ιεραρχία του σχολείου. Επιφέρει ταυτόχρονα και μια θεσμική μεταβολή, την ασφαλή και σε βάθος μιας τουλάχιστον θητείας διδασκαλία της Μουσικής από τον ίδιο εκπαιδευτικό, ο οποίος και λόγω θέσης ενδέχεται να επηρεάσει δραστικά τη διαμόρφωση όχι μόνο της μουσικής κουλτούρας αλλά και της σύνολης κουλτούρας του σχολείου του.

Ο Goffman αναφέρεται στην ανάγκη «να οριστεί η κατάσταση (2006: 57)», όταν ακριβώς συντελείται αυτή η πρώτη επαφή μεταξύ ανθρώπων. Οφείλω βέβαια εδώ να εξηγήσω ότι στο πνεύμα της διατριβής η πρώτη αυτή επαφή διαρκεί μια ολόκληρη σχολική χρονιά. Όταν εξετάζει κανείς τη διαμόρφωση της κουλτούρας οργανισμών, όπως είναι τα σχολεία, έχει σοβαρούς λόγους να θεωρήσει το διδακτικό έτος ως μονάδα μέτρησης του χρόνου: κάθε χρόνο το διδακτικό προσωπικό ενδέχεται να αλλάζει, ενώ και οι σχολικές επιτελέσεις ορίζονται με βάση γεγονότα που επαναλαμβάνονται κατ' έτος.

Αυτό δεν σημαίνει ότι η κατάσταση ορίζεται μια και μόνη φορά. Η κατάσταση ορίζεται διαρκώς στη σχολική καθημερινότητα. Ωστόσο αυτό που απασχολεί την έρευνα είναι εάν και με ποιους ενδεχομένως τρόπους στον ορισμό της κατάστασης σε σχολεία με ΔΕΜΑ η Μουσική ως μάθημα και η μουσική ως τέχνη μπορεί να γίνει αντιληπτή ως κύριος πυλώνας της διαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας, και μάλιστα ως ένας πυλώνας που επεκτείνεται.

Η έρευνα έχει δείξει ότι ο αρχικός ορισμός της κατάστασης εξαρτάται από το πόσο γνωστός ή άγνωστος είναι ένας ΔΕΜΑ στη σχολική μονάδα όπου τοποθετείται. Αρκετοί από τους ΔΕΜΑ της έρευνας είχαν ήδη θητεύσει ως υπεύθυνοι Πολιτιστικών Θεμάτων ή Αγωγής Υγείας, ήταν δηλαδή ήδη γνωστοί σε κάποιο βαθμό πριν την τοποθέτησή τους. Ο Γεράσιμος Αρχοντής και ο Ιωσήφ Χρυσός ήταν γνωστοί και ως συνάδελφοι, αφού είχαν διδάξει στα σχολεία όπου έγιναν διευθυντές. Στην περίπτωση του πρώτου ο ορισμός της κατάστασης σήμαινε περιορισμό της επιρροής του, αφού δεν θέλησε να κοντραριστεί με τους συναδέλφους του για το θέμα της γιορτής λήξης, που εντέλει δεν έγινε. Στην περίπτωση του δεύτερου έλαβε τη μορφή δραστικών αλλαγών στο εκπαιδευτικό προσωπικό, αφού τρεις εκπαιδευτικοί προτίμησαν να αποχωρήσουν αμέσως οικειοθελώς. Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης, όπως αντίστοιχα και κάποιοι ΔΕΜΑ της επαρχίας, πραγμάτωσε αυτό που θα έπρεπε να είναι το αυτονόητο παντού: η Μουσική να διδάσκεται από εκπαιδευτικό ειδικότητας. Παρ' όλα αυτά συνάντησε πολύ σθεναρή αντίσταση, καθώς αρκετοί

εκπαιδευτικοί στο σχολείο του ήθελαν να οριστεί η κατάσταση διαφορετικά απ' ότι εκείνος επεδίωκε.

Ο Αντώνιος Κυρμπάτσος βρέθηκε να γίνει διευθυντής χωρίς κανενός είδους πρότερη διοικητική εμπειρία σε ένα σχολείο με μια διαμορφωμένη κουλτούρα πολύ διαφορετική από το σχολείο της οργανικής του θέσης. Κατά συνέπεια ο ορισμός της κατάστασης δεν υπήρξε ούτε άμεσος ούτε εύκολος. Από τη μια εκείνος, ως νεοφερμένος ΔΕΜΑ, και από την άλλη οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, ως διαχρονικοί φορείς της κουλτούρας του, βρέθηκαν ενώπιος ενώπιω φέροντας αμφίβολες προσδοκίες ο ένας για τον άλλον.

Εκπαιδευτικός ειδικότητας με οργανική θέση στο σχολείο του ήταν ο πρώτος άνθρωπος που έδειξε να χαίρεται ιδιαίτερα για την κατάληψη διευθυντικής θέσης από εκπαιδευτικό μιας άλλης ειδικότητας. Στο πέρασμα του χρόνου αποκάλυψε ότι ο προηγούμενος διευθυντής τού είχε δηλώσει ευθαρσώς «είμαι δασκαλοκεντρικός και δεν με απασχολούν οι ειδικότητες». Αυτό από μόνο του δείχνει μια πρότερη σχολική κουλτούρα που δεν βασιζόταν στην ισοτιμία των εκπαιδευτικών, μια κουλτούρα δηλαδή όπου ένας διευθυντής που δεν είναι δάσκαλος αναμένεται να γίνεται αντιληπτός ως «εξωτικός» από το σύνολο των δασκάλων του σχολείου.

Το κατά πόσο η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως πυλώνας στη διαμόρφωση της κουλτούρας των σχολείων με ΔΕΜΑ είναι ένα ζήτημα δύο όψεων, μιας διαρκούς, αλλά σχετικά αφανούς, και μιας εμφανούς, αλλά εμφανιζόμενης με διακοπές, ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Η πρώτη όψη, η αφανής, αφορά στο τι γίνεται στην τάξη, στη διαδικασία δηλαδή του μαθήματος. Η δεύτερη όψη, η προβεβλημένη, αφορά στις σχολικές εκδηλώσεις, μέρος των οποίων καλύπτουν μουσικές επιτελέσεις. Υπάρχει βέβαια και μια τρίτη πτυχή, στην οποία εμπλέκονται εξωσχολικοί και η οποία αφορά στην παρακολούθηση από μαθητές μουσικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που συνήθως συμπεριλαμβάνουν εκτός των άλλων και μουσικές επιτελέσεις. Αυτές οι τρεις πτυχές συνδέονται μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται με ποικίλους τρόπους.

Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα υπάρχουν τρεις εορτασμοί εθνικού -πολιτικού περιεχομένου, η γιορτή των Χριστουγέννων και η γιορτή λήξης. Για πολλούς εκπαιδευτικούς Μουσικής, αλλά και για κάποιους ΔΕΜΑ της έρευνας αυτό είναι ένα πρόβλημα που ουσιαστικά ανατρέπει τον προγραμματισμό της διδασκαλίας του μαθήματος και που επιπλέον στερείται ουσιαστικού παιδαγωγικού νοήματος (π.χ. Γεράσιμος Αρχοντής). Για άλλους πάλι είναι τεστ

ευρηματικότητας και αφορμή για ένα παιχνίδι ανάμεσα στο αναμενόμενο και το απροσδόκητο, στο παραδοσιακά εμποδωμένο και το καλοδεχούμενα ρηξικέλευθο, ένα στοίχημα μνημονικών καταγραφών μιας πιο πλούσιας σχολικής ζωής (π.χ. Αντώνιος Κυρμπάτσος).

Στοιχεία που συνδέονται με τη θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» εμφανίζονται στην έρευνα σε αρκετούς διευθυντές. Εδώ όμως γίνεται ιδιαίτερη μνεία στους Ιωσήφ Χρυσό και Αντώνιο Κυρμπάτσο διότι αποτελούν τους πιο αντιπροσωπευτικούς ΔΕΜΑ αυτής της θεωρίας. Το πρώτο διακύβευμα για τους ΔΕΜΑ είναι να μπορέσουν να πείσουν ότι η μουσική αποτελεί πυλώνα της διαμόρφωσης της κουλτούρας του σχολείου, να δείξουν δηλαδή ευθύς εξαρχής ότι η μουσική είναι ωφέλιμη και αξιοποιήσιμη, χωρίς όμως εκπτώσεις στα αιτούμενα του μαθήματος της Μουσικής ως αυτόνομου διδακτικού αντικειμένου.

Για παράδειγμα, ο Αντώνιος Κυρμπάτσος αμέσως σχεδόν με την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων επιχείρησε ήδη από τον Σεπτέμβριο, πριν καν αρχίσουν τα μαθήματα, να ορίσει την κατάσταση μέσα από προτάσεις για τη γιορτή λήξης, πάντα βέβαια με μια στόχευση ενίσχυσης της μουσικής κουλτούρας του σχολείου. Ο σύλλογος διδασκόντων αποδέχτηκε επί της αρχής τη διευθυντική εισήγηση να παρουσιαστεί με τη συμμετοχή όλων των μαθητών και όλων των τάξεων αφιέρωμα στον Μάνο Λοΐζο σε ανοιχτό θέατρο, στο πλαίσιο του ετήσιου φεστιβάλ μαθητικής δημιουργίας που διοργανώνει ο δήμος στον οποίο ανήκει το σχολείο, χωρίς ωστόσο να καθοριστούν λεπτομέρειες. Αντλώντας την έμπνευσή του από ένα παλιότερο αφιέρωμα στον Μάνο Χατζιδάκι, σε σχολείο όπου συμπλήρωνε ωράριο, θεωρούσε ότι θα αναλάμβανε τον γενικό σχεδιασμό και θα είχε εξ ολοκλήρου τον έλεγχο και την εποπτεία της δόμησης της γιορτής λήξης. Φανταζόταν ότι, αφού ως απλώς εκπαιδευτικός Μουσικής είχε εμπράκτως τόση εξουσία, ώστε να ασκεί ηγεσία, τώρα που ήταν ΔΕΜΑ αυτό θα ήταν αυτονόητο. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι στο σχολείο δεν ήταν εμποδωμένη μια κουλτούρα καθολικής συμμετοχής των μαθητών στη γιορτή λήξης, αφού την προηγούμενη χρονιά συμμετείχαν μόνο τρεις τάξεις.

Αντίστοιχα ο Ιωσήφ Χρυσός όρισε εξαρχής την κατάσταση τολμώντας μια σειρά από σαρωτικές αλλαγές. Ειδικότερα, και σε σχέση με τη μουσική, αξιοποίησε τη διάθεση των γονέων και έθεσε σε λειτουργία απογευματινά μαθήματα μουσικών συνόλων με χαμηλά δίδακτρα. Οι μαθητές που παρακολουθούν τα απογευματινά μαθήματα, καθώς βελτιώνουν τις μουσικές τους δεξιότητες, δίνουν μέσα από τη δική τους πρόοδο, ώθηση και στους συμμαθητές τους στο μάθημα

της Μουσικής στο πρωινό πρόγραμμα. Συντελείται δηλαδή και εδώ, όπως και στο πειραματικό σχολείο του Δημοσθένη Ευαγγελίδη, ένας θετικός κύκλος διαρκούς ανατροφοδότησης.

Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης πάλι, επιχείρησε να ορίσει την κατάσταση σύμφωνα με την προσωπική του αντίληψη, χωρίς ωστόσο επιτυχία. Για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του οι παιδαγωγικές προτεραιότητες του μαθήματος της Μουσικής έμοιαζαν ασήμαντες μπροστά στις καθιερωμένες πρακτικές τους.

Στα σχολεία με νέους ΔΕΜΑ η γιορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου αποτελεί ένα πρώτο δείγμα σχετικά με το αν και πόσο η μουσική μπορεί να θεωρηθεί πυλώνας της σχολικής κουλτούρας. Η θεωρία της επιτέλεσης δύναται να αξιοποιηθεί σε δύο επίπεδα κατά τη μελέτη τέτοιων εορτασμών. Το ένα αφορά στην προετοιμασία της γιορτής, το άλλο τη μαθητική επιτέλεση καθαυτή. Η έρευνα αναδεικνύει μια ήπια δυσφορία εκ μέρους των ΔΕΜΑ, διότι και ως απλώς εκπαιδευτικοί Μουσικής επί πολλά χρόνια υφίστανται ένα είδος καταναγκασμού, αφού λόγω της φύσης του εορτασμού, όσο και αν θέλουν ή επιδιώκουν να πρωτοτυπήσουν, το ασφυκτικό πλαίσιο του χρόνου και του θέματος τους παρεμποδίζει. Παρ' όλα αυτά ο συγκεκριμένος εορτασμός υπήρξε σημαντικός για τους περισσότερους νέους ΔΕΜΑ. Στο σχολείο του Ιωακείμ Καλλιπολίτη εξορθολογίστηκε το πλαίσιο προετοιμασίας του εορτασμού, γεγονός που εξασφάλισε πολύ μειωμένη διατάραξη της σχολικής καθημερινότητας σε σχέση με το παρελθόν. Επιπλέον ήταν η πρώτη φορά που η μαθητική μουσική επιτέλεση τελείτο υπό την ασφαλή καθοδήγηση πεπειραμένου εκπαιδευτικού Μουσικής, ενώ ταυτόχρονα λάμβανε τη μορφή μαζικού προσκλητηρίου, αφού όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές του τμήματος που αναλάμβανε τη γιορτή και τραγουδούσαν και έπαιζαν όργανα. Στο σχολείο του Ιωσήφ Χρυσού, παραδόξως, η εστίαση δεν δόθηκε στους επιτελεστές, αλλά στους θεατές. Η μουσική επιτέλεση των μαθητών, ως τμήμα της σύνολης μαθητικής επιτέλεσης, δεν στερούνταν αυταξίας. Ο Ιωσήφ Χρυσός, όμως, είχε αξιολογήσει ως επίτευγμα υψηλότερης σημασίας την καθολική και απολύτως υπάκουη συμμετοχή όλων των θεατών – μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών - σε μια προσπάθεια εμφύσησης σεβασμού στον κόπο των επιτελεστών μαθητών και των υπεύθυνων εκπαιδευτικών τους. Ο εορτασμός της 28^{ης} Οκτωβρίου σήμαινε για τον ίδιο το αποφασιστικό βήμα αλλαγής νοοτροπίας όλης της σχολικής κοινότητας με στόχο την πραγματοποίηση της γιορτής των Χριστουγέννων σε δημόσιο χώρο με συμμετοχή όλων των μαθητών ως επιτελεστών.

Στο σχολείο του Αντωνίου Κυρμπάτσου, από την άλλη, σημειώθηκε μια αξιοσημείωτη επιπλοκή. Μολονότι ήταν η πρώτη και καλή ευκαιρία να φανεί πως κάτι αλλάζει στην κουλτούρα του σχολείου, αφού σύμφωνα με τα λεγόμενα των ίδιων των δασκάλων, ποτέ δεν βασιζόνταν στους εκπαιδευτικούς Μουσικής, ο ίδιος ο ΔΕΜΑ όφειλε να παραστεί στην ορκωμοσία αποφοίτησης του παιδιού του την ημέρα της γιορτής εκατοντάδες χιλιόμετρα μακριά. Ο αρχικός του σχεδιασμός περιελάμβανε τη διδασκαλία των τραγουδιών στις τάξεις που είχαν αναλάβει τη γιορτή και τη ζωντανή χορωδιακή επιτέλεση των τραγουδιών από τους μαθητές αυτών των τάξεων με τη δική του συνοδεία στο αρμόνιο. Η μόνη λύση για να επιτύχει μια οιονεί ενσώματη, αν και αόρατη, παρουσία ήταν η προσφυγή στην τεχνολογία, η ηχογράφηση δηλαδή του ηλεκτροφόρου οργάνου, ώστε οι μαθητές του την ώρα της επιτέλεσης να ακούν ό,τι έχουν συνηθίσει κι ό,τι έχουν διδαχθεί. Έτσι λοιπόν σε αυτή την πολύ καθοριστική ερευνητικά επιτέλεση οι τρεις ιδιότητες του κρίσιμου απόντα διευθετήθηκαν ως εξής. Ο διευθυντής αντικαταστάθηκε από την αναπληρώτρια διευθύντρια. Ο εκπαιδευτικός Μουσικής υποκαταστάθηκε από τον ηχογραφημένο εαυτό του. Ο εθνογράφος, τέλος, στερούμενος τη δυνατότητα του να είναι, όπως σε πολλές άλλες σχολικές γιορτές και δρων και παρατηρητής της δράσης, αρκέστηκε στην πληροφόρηση από παρόντες στην εκδήλωση συναδέλφους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές.

Η γιορτή συνολικά πήγε καλά, σύμφωνα με τα λεγόμενα παρισταμένων πληροφορητών. Το σημαντικό είναι ότι όλοι έκαναν λόγο για τον ιδιαίτερο χαρακτήρα που προσέδωσε στη γιορτή το τραγούδι της χορωδίας. Η μουσική συνεπώς έχει αρχίσει να λειτουργεί ως πυλώνας της κουλτούρας του σχολείου. Και αυτό γίνεται σιγά σιγά φανερό και στην καθημερινότητα, όπως άλλωστε αναδεικνύεται και από τη φράση του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής που είπε κάποια στιγμή μέσα στον Οκτώβρη: «Επιτέλους, ακούστηκε τραγούδι στην αυλή»! Συνεπώς η μουσική έχει αρχίσει να λειτουργεί ως πυλώνας όχι μόνο γιατί η παρουσία της εξωτερικεύεται μέσα από μαθητικές επιτελέσεις, αλλά και γιατί γίνεται αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής.

Η θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» δείχνει να επαληθεύεται μέχρι στιγμής στην πράξη, τουλάχιστον όσον αφορά στο ότι η μουσική στα σχολεία των νέων ΔΕΜΑ λειτουργεί εξ αρχής ως πυλώνας της σύνολης κουλτούρας καθεμιάς σχολικής μονάδας.

Λίγο αργότερα έρχεται η γιορτή του Πολυτεχνείου. Είναι δύσκολο σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα κάτι να αλλάξει εντυπωσιακά. Υπάρχουν ωστόσο δυο σχολεία στα οποία η έρευνα

εντόπισε γεγονότα που φωτίζουν λεπτομέρειες της θεωρίας του «επεκτεινόμενου πυλώνα». Συγκεκριμένα, στο σχολείο του Ιωσήφ Χρυσού, το μουσικό μέρος της γιορτής του Πολυτεχνείου ανέλαβε δασκάλα με γνώσεις μουσικής, αφού ο ΔΕΜΑ ήταν απασχολημένος με την προετοιμασία της χριστουγεννιάτικης εκδήλωσης. Ένας επιπλέον εκπαιδευτικός, γνώστης μουσικής συνεισφέρει πάντοτε αποφασιστικά όχι μόνο στην εδραίωση της μουσικής ως πυλώνα, αλλά και στην επέκτασή του. Αυτό το έχει αναδείξει η έρευνα και σε άλλες περιπτώσεις ΔΕΜΑ, όπως για παράδειγμα με τη δασκάλα που αξιοποιεί το σύστημα Orff στο σχολείο του Ιωακείμ Καλλιπολίτη. Κυρίως όμως το έχει αναδείξει σε όλες τις περιπτώσεις των ΔΕΓΜ. Και δεν είναι καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι ο Αγησίλαος Κόντος βίωσε τη μουσική να αποτελεί επεκτεινόμενο πυλώνα τις χρονιές εκείνες που βρέθηκε να συνεργάζεται ή με ιδιαίτερα προικισμένη εκπαιδευτικό Μουσικής (Άρτεμις Δημητρίου) ή με οργανοπαίκτες δασκάλους, ακόμα και όταν ο εκπαιδευτικός Μουσικής ήταν ωσεί παρόν.

Στο σχολείο του Αντωνίου Κυρμπάτσου δεν υπήρχε κάποιος άλλος εκπαιδευτικός γνώστης μουσικής. Λίγες μέρες αργότερα, ωστόσο, μετά τη γιορτή του Πολυτεχνείου μια δασκάλα αποκάλυψε ότι άκουσε σε ανύποπτο χώρο και χρόνο να γίνονται θετικά σχόλια για το σχολείο και για τη συμβολή της μουσικής σε αυτό. Μέσα στον Νοέμβριο επίσης έγινε και η πρώτη επίσκεψη του σχολικού συμβούλου στο σχολείο. Στην πρώτη επίσκεψη της χρονιάς μπαίνει παραδοσιακά στα σχολεία που επισκέπτεται στις μικρές τάξεις (Α' και Β'). Αυτή τη φορά εντυπωσιάστηκε από τον ενθουσιασμό με τον οποίο οι μικρότεροι στην ηλικία μαθητές ανταποκρίθηκαν στο ερώτημα – κάλεσμα: «Ξέρετε να μου πείτε κανένα τραγούδι;». Φαίνεται λοιπόν ότι ο πυλώνας μουσική όχι μόνο αρχίζει να επεκτείνεται αλλά και να αποκτά την έξωθεν καλή μαρτυρία.

Τα Χριστούγεννα αποτελούν χρονικά κομβικό σημείο για τους νέους ΔΕΜΑ. Είναι κατά κάποιον τρόπο η στιγμή που φαίνεται αν ο ΔΕΜΑ έχει καταφέρει να δώσει ένα σαφές προσωπικό στίγμα με έντονη την παρουσία της μουσικής. Ο Γεράσιμος Αρχοντής και ο Ιωσήφ Χρυσός τολμούν πολύ γρήγορα να οργανώσουν μαθητικές επιτελέσεις εκτός σχολείου. Αν και οι δύο εκδηλώσεις είχαν διαφορετικό προσανατολισμό η δημόσια έκθεση των μαθητών πιστοποιεί τη διαμόρφωση δυναμικών και εξωστρεφών κουλτουρών. Ιδιαίτερα μάλιστα η συνάρθρωση μουσικής, λόγου και κίνησης από όλους τους μαθητές σε μια πενήντάλεπτη επιτέλεση απετέλεσε για τον Ιωσήφ Χρυσό ένα φιλόδοξο, όσο και κερδισμένο, στοίχημα, ενώ για τη θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» ένα ισχυρό παράδειγμα επαλήθευσης.

Στο σχολείο του Αντωνίου Κυρμπάτσου η χριστουγεννιάτικη επέκταση του πυλώνα μουσική ξεδιπλώθηκε σε τρεις φάσεις: α) το καθιερωμένο χριστουγεννιάτικο παζάρι πλαισιώθηκε για πρώτη φορά από χορωδιακό τραγούδι· β) η καθιερωμένη χριστουγεννιάτικη γιορτή, η θεατρική επιτέλεση των μαθητών των δύο πρώτων τάξεων συμπληρώθηκε για πρώτη φορά από χορωδιακή και ορχηστρική επιτέλεση μαθητών από όλες τις άλλες τάξεις· γ) σχεδόν αμέσως μετά την επιστροφή από τις χριστουγεννιάτικες διακοπές η χορωδία του σχολείου εμφανίστηκε για πρώτη φορά δημόσια, σε εκδήλωση πολιτιστικού φορέα – ωδείου της περιοχής.

Η πρώτη θετική συνέπεια της χορωδιακής αυτής εμφάνισης προέκυψε άμεσα. Ο σύλλογος γονέων προτείνει στον ΔΕΜΑ τη συμμετοχή του σχολείου σε φεστιβάλ νεανικών χορωδιών σε πόλη της Πελοποννήσου τον Μάρτιο. Η πρόταση ενείχε οικονομικό ρίσκο για τον σύλλογο γονέων, με την έννοια ότι έπρεπε να ναυλώσει πούλμαν και να πληρώσει και 200 ευρώ για τη συμμετοχή της χορωδίας. Η λογική λέει ότι σε ένα σχολείο, όπου ο σύλλογος γονέων είναι εξαιρετικά αδύναμος λόγω ελάχιστης οικονομικής συνεισφοράς των υπολοίπων γονέων, δεν υπάρχουν πολλές ελπίδες για να ευοδωθεί μια τέτοια προσπάθεια. Από την άλλη, αφού η συμμετοχή στη χορωδία συνδέεται με την προθυμία να πληρωθεί μια συμμετοχή που απαιτεί και μετακίνηση σε υπολογίσιμα μεγάλη απόσταση, δεν υπάρχει καμία απολύτως δυνατότητα επιλογής των μελών της χορωδίας. Όποιος πληρώνει στελεχώνει.

Εδώ τίθεται ένα κρίσιμο ζήτημα. Η συμμετοχή σε ένα φεστιβάλ που διοργανώνεται το τελευταίο Παρασκευοσαββατοκύριακο πριν τον εορτασμό της 25^{ης} Μαρτίου, με υπαρκτή την πιθανότητα συμμετοχής μαθητών που δεν έχουν αναπτύξει τις δέουσες δεξιότητες αποτελεί μια ριψοκίνδυνη αισθητικά και αμφιλεγόμενη παιδαγωγικά απόφαση. Συνιστά ωστόσο μια επιλογή συνεπή προς την επιδίωξη να ενισχυθεί με ποικίλους τρόπους η μουσική κουλτούρα του σχολείου. Ο ΔΕΜΑ Αντώνιος Κυρμπάτσος όρισε ως ένα αξιοπρεπές ελάχιστο μέγεθος της χορωδίας τα τριάντα παιδιά και ο σύλλογος γονέων άρχισε την προσπάθεια να μαζευτούν τα άτομα και το ποσό, για να γίνει εμπρόθεσμα η δήλωση συμμετοχής. Τελικά, η χορωδία συγκροτήθηκε, μόνο που παρουσιάστηκε μια πολύ ενδιαφέρουσα από ανθρωπολογική άποψη επιπλοκή. Η τάξη με τις περισσότερες συμμετοχές ήταν η Α΄. Και μέσα στα παιδιά που συμμετείχαν υπήρχαν ασφαλώς και κάποια που η ωρίμανσή τους δεν τα βοηθούσε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εγχειρήματος.

Ειδικά σε αυτό το σημείο πιστεύω ότι η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης παρέχει ένα ασφαλές πλαίσιο ερμηνείας της όλης κατάστασης, όπως έχει διαμορφωθεί. Ο Herbert Blumer(1969)⁷⁴ θέτει τρεις βασικές συνθήκες, για την κατανόηση της συμβολικής αλληλεπίδρασης.

α) Οι άνθρωποι δρουν απέναντι στα αντικείμενα (τα οποία μπορεί να είναι τριών ειδών: φυσικά, κοινωνικά ή αφηρημένα) στη βάση του νοήματος που αποδίδουν σε αυτά.

β) Το νόημα αυτών των πραγμάτων αντλείται ή προκύπτει από την κοινωνική αλληλεπίδραση που καθένας έχει με τους άλλους και με την κοινωνία.

γ) Τα νοήματα αυτά τελούν υπό τη διαχείριση και μετασχηματίζονται μέσω μιας ερμηνευτικής διαδικασίας που χρησιμοποιείται από το πρόσωπο στην επαφή με τα αντικείμενα που συναντά.

Στην περίπτωση μας είναι προφανές ότι υπήρξαν γονείς που απέδωσαν στη γνωστοποίηση ότι η χορωδία του σχολείου θα ταξιδέψει στην Πελοπόννησο κάποιο ιδιαίζον νόημα, του τύπου «ευκαιρία για εκδρομή, να καμαρώσουμε και το παιδί μας». Προφανώς σε κάποια μερίδα γονέων δεν υπήρξε ο προβληματισμός: «Είναι άραγε το παιδί μου ικανό ή έτοιμο για κάτι τέτοιο»; Και αυτό δεν το λέω με επικριτική διάθεση. Το σχολείο βρίσκεται σε μια υποβαθμισμένη – και μορφωτικά – περιοχή. Είναι πολύ καλύτερο να καμαρώνεις ένα παιδί που συμμετέχει σε μια χορωδία, ακόμη και αν δεν είναι ακόμα επαρκές στις δεξιότητές του, παρά να μην έχεις να προσδοκάς από το σχολείο κάτι αναζωογονητικό και από πολλές απόψεις ενδιαφέρον.

Επιπλέον, η λέξη σχολείο εδώ σημαίνει όχι τόσο ένα μορφωτικό ίδρυμα, όσο ένα πεδίο αλληλεπίδρασης, αφού με αφορμή τη συμμετοχή της χορωδίας υπήρξε μία σειρά παρακινήσεων μεταξύ μαθητών και γονέων σε διάφορους συνδυασμούς. Το βέβαιο είναι ότι η συμμετοχή στη χορωδία είχε αποκτήσει κάποιο ιδιαίτερο νόημα για κάποιες οικογένειες και για κάποια παιδιά και αυτό γιατί η χορωδία υπήρξε ένα καινούριο κοινωνικό αντικείμενο (όπως το προσδιορίζει ο Blumer), μια νέα πολιτισμική οντότητα που διεύρυνε την πραγματικότητα όπου ζούσαν. Έτσι λοιπόν το σχολείο ως κατεξοχήν χώρος αλληλεπίδρασης προσέφερε σε κάποιες οικογένειες μέσα από μια τέτοια απόφαση ένα πεδίο προσδοκιών και καταξίωσης, έστω και αν αυτή κινείται σε κάποιες περιπτώσεις στο πλαίσιο του φαντασιακού και μόνο.

⁷⁴ Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. EngelwoodCliffs, NJ:Prentice – Hall.

Οι πρόβες της χορωδίας γίνονταν τελευταία ώρα τις δύο τελευταίες εβδομάδες, ενώ σε κάθε τάξη διδάσκονταν τα τραγούδια την ώρα της Μουσικής. Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι το ότι οι μαθητές της Α΄, ιδίως εκείνοι που είχαν τα μεγαλύτερα προβλήματα συγκέντρωσης, έδειξαν στις πρόβες μια πρωτοφανή για τα δεδομένα τους υπευθυνότητα. Αυτό από μόνο του υπήρξε μεγάλη ωφέλεια. Και ήταν κατά κάποιον τρόπο η αντιστάθμιση στην απόφαση να γίνουν δεκτά στη χορωδία, αν και δεν διέθεταν εξαρχής αυτοπειθαρχία και στοιχειώδη ανταπόκριση στις απαιτήσεις των τραγουδιών, τα δυο βασικά κριτήρια με βάση τα οποία ο Αντώνιος Κυρμπάτσος συνήθιζε να επιλέγει χορωδούς ως απλώς εκπαιδευτικός Μουσικής.

Το σχολείο επιτελεί, πολλά χιλιόμετρα μακριά από το κτήριό του, την κουλτούρα του. Οι μαθητές της χορωδίας γίνονται πρεσβευτές μιας ραγδαία αναπτυσσόμενης μουσικής κουλτούρας. Ο πυλώνας επεκτείνεται σύμφωνα με τους επιδιωκόμενους στόχους.

Η συμμετοχή του σχολείου ήταν μοναδική, υπό την έννοια ότι καμία άλλη χορωδία δημόσιου δημοτικού σχολείου δεν έλαβε μέρος στο φεστιβάλ. Το επίπεδο των άλλων χορωδιών υπήρξε πράγματι πολύ υψηλό. Μιλώντας ως ερευνητής που έχω παρευρεθεί σε χορωδιακά φεστιβάλ διαφόρων ειδών, διαπιστώνω ότι είναι τελείως διαφορετικό ένα εξειδικευμένο φεστιβάλ μαθητικών χορωδιών από ένα οποιοδήποτε άλλο χορωδιακό φεστιβάλ. Οι μαθητικές χορωδίες των δημόσιων δημοτικών σχολείων λειτουργούν ανορθόδοξα, καθώς στερούνται τον χρόνο εξάσκησης και προετοιμασίας που διαθέτουν οι μη σχολικές χορωδίες ή οι χορωδίες των ιδιωτικών σχολείων. Μοιραία, η συμμετοχή του σχολείου ήταν κάπως παράταιρη, σε σχέση με το γενικότερο επίπεδο των χορωδιών. Για το σχολείο όμως ήταν ένα γεγονός με θετικό αντίκτυπο σε πολλά επίπεδα. Και η πρόκληση για μια ισότιμη συμμετοχή την επόμενη χρονιά καθολικά ευπρόσδεκτη.

Φτάνοντας στο τέλος της χρονιάς και συνεξετάζοντας και άλλες δράσεις που δεν σχετίζονται με καθιερωμένες επετειακές εκδηλώσεις διαπιστώνεται ότι η μουσική λειτουργεί στα σχολεία με ΔΕΜΑ ως επεκτεινόμενος πυλώνας ποικιλοτρόπως.

Στο σχολείο του Ιωακείμ Καλλιπολίτη η μουσική υπήρξε ο συνδετικός κρίκος που έδωσε ώθηση και ενθουσιασμό σε όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς κατά την υλοποίηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος ανακύκλωσης σε όλη τη διάρκεια του πρώτου έτους της διευθυντικής θητείας. Παράλληλα είχε αρχίσει να αναπτύσσεται η επαφή των μαθητών με τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μεγάρου Μουσικής. Εκείνη την πρώτη χρονιά επικράτησε η

γοητεία του πρωτόγνωρου. Τα επόμενα έτη, μολονότι οι μαθητές εμπέδωναν τις αρχές της διδασκαλίας της Μουσικής και η επαφή με τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μεγάρου Μουσικής συνεχίζονταν, ο πυλώνας μουσική σταμάτησε να επεκτείνεται, ώσπου μάλλον συρρικνώθηκε, όταν ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης, βρέθηκε να αντιπαλεύει με την ανελαστική διαρκώς ογκούμενη γραφειοκρατία από τη μια και την αδιαφορία, αν όχι υπονόμηση, των συναδέλφων του από την άλλη. Το καλοδεχούμενο αρχικά μπόλιασμα της κουλτούρας του σχολείου με μουσική και η δυναμική διαμόρφωση της μουσικής του κουλτούρας περνούν σε φάση αναχαίτισης.

Παρόμοια και στο σχολείο του Ιωσήφ Χρυσού, παρά τη φοβερή ώθηση που έδωσε προσωπικά ο ίδιος μέσα από τη διδασκαλία του, την πρόσκληση διαφόρων μουσικών σχημάτων στο σχολείο, την αξιοποίηση της ακουστικής οικολογίας με τη μετατροπή υλικών του σχολείου σε ηχογόνα σώματα, την εφαρμογή ευρωπαϊκού προγράμματος διασύνδεσης Μουσικής και Μαθηματικών, τη μετατροπή του σχολείου σε πολιτιστικό οργανισμό μέσω της λειτουργίας απογευματινών μουσικών συνόλων, η γιορτή λήξης πιστοποίησε βέβαια ότι η μουσική υπήρξε κυρίαρχος πυλώνας στη διαμόρφωση της σύνολης κουλτούρας του σχολείου, έδειξε όμως από την άλλη μιαν αντίστοιχη προς το σχολείο του Ιωακείμ Καλλιπολίτη απροθυμία των υπολοίπων εκπαιδευτικών.

Αντίθετα, στο σχολείο του Δημοσθένη Ευαγγελίδη ο πυλώνας μουσική δείχνει να μη χάνει ούτε την ισχύ του ούτε τη δυναμική της επέκτασής του, παρά το πέρασμα των ετών. Αυτό βέβαια προκύπτει από την ευτυχή σε βάθος χρόνου συνύπαρξη ΔΕΓΜ και ικανού εκπαιδευτικού Μουσικής, οι οποίοι δημιουργούν ένα αρραγές μέτωπο.

Ωστόσο, στο σχολείο του Αντωνίου Κυρμπάτσου η επέκταση του πυλώνα μουσική συνάντησε σθεναρή αντίσταση, παρόλο που στο μεγαλύτερο διάστημα του πρώτου έτους συντελούνταν απρόσκοπτα. Σε αυτή μάλιστα την περίπτωση το παιχνίδισμα ανάμεσα στους θεσμούς και τα πρόσωπα ξεδιπλώνεται σε επεισόδια με σχεδόν κινηματογραφικό τρόπο. Επειδή σε αυτό το σημείο προέχει η ερμηνεία και όχι η καταγραφή εθνογραφικού υλικού θα επιχειρήσω να διατηρήσω την ισορροπία ανάμεσα στη θεωρητική ανάλυση και την αναγκαστική αναφορά σε γεγονότα, προκειμένου το κείμενο να αποτελεί κατά κύριο λόγο μια θεωρητική τεκμηρίωση.

Η εκπαιδευτική μου εμπειρία με έχει οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι κατά τη διαμόρφωση της κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας, ιδίως μάλιστα σε ό,τι αφορά στην εξωτερική της μέσω

δράσεων και εκδηλώσεων, δεν υπάρχει ισοβαρής συνεισφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών. Στα μικρά σχολεία είναι συνήθως ένας ή δύο οι πιο δραστήριοι εκπαιδευτικοί, ενώ στα μεγάλα σχολεία δημιουργείται μια ηγετική ολιγομελής ομάδα. Μολονότι σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς όλοι καλούνται να συνδράμουν με τον τρόπο τους, συνήθως στις γιορτές λήξης αναδεικνύονται όσοι έχουν μια τέτοια έφεση. Γι' αυτό ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης και ο Γεράσιμος Αρχοντής βρέθηκαν μόνοι τους απέναντι σε συλλόγους που δεν ήθελαν καν γιορτή λήξης. Σε παρόμοια κατάσταση βρέθηκε και ο Αγησίλαος Κόντος, πριν ξαναγίνει διευθυντής. Φαίνεται όμως ότι η μη κατοχή θέσης απετέλεσε σε εκείνη την περίπτωση προνόμιο, αφού η επιμονή του να ετοιμάσει κάτι από μόνος του ανέτρεψε το κλίμα και άλλαξε τις ισορροπίες μέσα στον σύλλογο διδασκόντων.

Ο Αντώνιος Κυρμπάτσος προκάλεσε με τον ερχομό του μια αναμενόμενη θεσμική μεταβολή. Λόγω όμως του γεγονότος ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του σχολείου βρίσκονταν εκεί επί πολλά χρόνια, ο εμβληματικός δάσκαλος του σχολείου είχε καταστεί εθιμικά θεσμός. Δεν θα μπορούσε να γίνει αλλιώς, αφού έχει αναπτύξει πολλές δεξιότητες, όπως τη χρήση των ΤΠΕ με ποικίλους τρόπους στη διδασκαλία του, έχει σπάνια διοικητική αντίληψη, που σημαίνει ότι μπορεί να λειτουργήσει ως ένας εξαιρετικός μάνατζερ, είναι εξαιρετικά εργατικός και πρόθυμος να εισάγει και να προωθήσει καινοτομίες, ταυτόχρονα όμως επιθυμεί διακαώς να προβάλλει τη δουλειά του. Στις γιορτές λήξης ήταν ανέκαθεν πρωταγωνιστής. Όλα αυτά βέβαια συνέβαιναν σε ένα περιβάλλον όπου, όπως ο ίδιος ανέφερε συχνά, «ποτέ δεν ποντάραμε στον μουσικό». Έχοντας καταστήσει λοιπόν τον εαυτό του έναν επεκτεινόμενο πυλώνα είδε στην επέκταση του πυλώνα μουσική μια ευθεία αμφισβήτηση του προσωπικού του διαχρονικού επιτεύγματος, τον κίνδυνο της εξάλειψης του οικοδομήματός του. Εδώ χρειάζεται να διευκρινίσω ότι δεν υπερβάλλω καθόλου όταν τον χαρακτηρίζω επεκτεινόμενο πυλώνα. Πάνω του βασιζόνταν διαχρονικά οι προηγούμενοι διευθυντές και οι συνάδελφοί του, ειδικά για θέματα που σχετίζονται με τη χρήση των ΤΠΕ, αφού στο σχολείο δεν υπάρχει οργανική θέση εκπαιδευτικού Πληροφορικής. Αυτή μάλιστα η δεξιότητά του επιτρέπει επί χρόνια να προβάλλει τη δουλειά του τμήματός του κάθε χρονιά, μέσα από προσωπικό ιστολόγιο. Με βάση αυτά τα δεδομένα η κήρυξη «πολέμου» ήταν για εκείνον μια πράξη αυτοπροστασίας. Για τον ΔΕΜΑ όμως ήταν ένα γεγονός εντελώς αιφνίδιο, αφού η μέχρι τότε πορεία των γεγονότων δεν προμήνυε τίποτε το εξόχως δραματικό.

Τρεις φορές ο ΔΕΜΑ και ο εμβληματικός δάσκαλος της ΣΤ', ο Ευγένιος Παναγιωτόπουλος, είχαν συνυπάρξει ειρηνικά σε δημόσια εκδήλωση. Την πρώτη στο παζάρι των Χριστουγέννων, όπου ο δάσκαλος της ΣΤ' πρόβαλε ένα ντοκιμαντέρ που είχε φτιάξει με τους μαθητές του με θέμα την πόλη στην οποία βρίσκεται το σχολείο. Τη δεύτερη στη γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου, όπου όλα έδειχναν ότι υπήρχε μια καθ' όλα άψογη μεταξύ τους συνεργασία. Την τρίτη σε μαθητικό φεστιβάλ θεάτρου, όπου οι μαθητές του έγραψαν και έπαιξαν ένα σύντομο θεατρικό έργο υπό την καθοδήγηση και των δύο. Ο ΔΕΜΑ δεν κατάλαβε ότι δίνοντας ως αφόρμηση τους στίχους ενός τραγουδιού του Λοΐζου, προσανατολίζοντας στην εξεύρεση του θέματος, δίνοντας σκηνοθετικές οδηγίες, διδάσκοντας και χορογραφώντας το τραγούδι και συνοδεύοντας ζωντανά με το αρμόνιο κατά τη θεατρική επιτέλεση, θα έκανε τον δάσκαλο να νιώσει ότι παραμερίστηκε. Η φράση όμως του εμβληματικού δασκάλου προς τον ΔΕΜΑ, αμέσως μετά το πέρας της δημόσιας επιτέλεσης: «Σε άφησα να το πάρεις όλο πάνω σου, γιατί δυο κοκόρια δεν χωράνε στο ίδιο κοτέτσι», δεν ήταν παρά το προανάκρουσμα της επερχόμενης σύγκρουσης.

Μπαίνοντας στην τελική ευθεία για τη γιορτή λήξης ήρθε και η κρίση. Μια κρίση που αποκαλύπτει ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων συγκροτούν μια άλλη πολιτισμική ταυτότητα, ενίοτε μάλιστα απειλητική για την ταυτότητα των δασκάλων.

Αμέσως μετά τη γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου συνεδρίασε ο σύλλογος διδασκόντων. Εκεί συζητήθηκε η οργάνωση της γιορτής λήξης, του αφιερώματος δηλαδή στον Μάνο Λοΐζο. Σύμφωνα με το πλάνο του ΔΕΜΑ, θα συμμετείχαν όλοι οι μαθητές και η γιορτή θα περιελάμβανε τρία βασικά μέρη: α) επιτέλεση της χορωδίας σε ένα μεγάλο ποτ – πουρί, δηλαδή αποσπάσματα από πολλά τραγούδια σε αδιάκοπη διαδοχή με παράλληλη προβολή μαθητικών δημιουργιών, β) δραματοποιημένα τραγούδια με σόλο φωνή, γ) το θεατρικό της ΣΤ'. Στο φινάλε όλο το σχολείο, δάσκαλοι και μαθητές, θα τραγουδούσαν ένα τραγούδι ολόκληρο ως κορύφωση του αφιερώματος, για να ακολουθήσει ο αποχαιρετισμός της ΣΤ'.

Τότε, παρουσιάστηκε η πρώτη ένσταση. Ο δάσκαλος της ΣΤ' επέμενε ότι το θεατρικό που θα παρουσίαζαν τα παιδιά στο φεστιβάλ δεν έπρεπε να παρουσιαστεί στο τέλος, γιατί για τους γονείς των παιδιών θα ήταν ξαναζεσταμένο φαγητό και γιατί τα παιδιά θα το βαριούνταν. Αντιπρότεινε μάλιστα να παρουσιάσουν άλλο θεατρικό, αρκεί να του δινόταν ένα τραγούδι πάνω στο οποίο θα προσάρμοζε το έργο που είχε κατά νου, ένα τραγούδι που θα το χόρευαν οι μαθητές του για

εντυπωσιακό φινάλε. Παρόλο που οι μαθητές και οι γονείς των άλλων τάξεων ποτέ δεν θα έβλεπαν το θεατρικό του φεστιβάλ, η αντιπρότασή του έγινε δεκτή. Ο ΔΕΜΑ πρότεινε τραγούδι και ο δάσκαλος ετοίμασε μέσα στις γιορτές του Πάσχα τη διασκευή του θεατρικού, πολύ πιο μεγάλου από αυτό του φεστιβάλ, αναλαμβάνοντας ταυτόχρονα και τη μουσική επιμέλεια που περιελάμβανε μουσικά αποσπάσματα από Κηληδόνη, Νικολόπουλο, παραδοσιακά και άλλα, χωρίς καθόλου Λοΐζο, συνολικής διάρκειας επτάμιση λεπτών!

Σε αυτό το σημείο μια αναστοχαστική μεθοδολογική παρατήρηση είναι απολύτως απαραίτητη. Η αρχική σύλληψη της θεωρίας του «επεκτεινόμενου πυλώνα» ήταν αδρή. Περιελάμβανε την τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού Μουσικής σε θέση διευθυντή, την αναβάθμιση των όρων λειτουργίας του μαθήματος της Μουσικής, την αναβάθμιση της μουσικής κουλτούρας του σχολείου, τη διαμόρφωση μιας σύνολης κουλτούρας όπου η μουσική αποτελεί πυλώνα της και τέλος την επέκταση αυτού του πυλώνα μέχρι ένα σημείο όπου ο πυλώνας φτάνει στα όρια της επέκτασης που μπορεί να λάβει. Φτάνοντας σε αυτό το όριο μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι έχει διαμορφωθεί μια κουλτούρα στην οποία η σφραγίδα της μουσικής δεν είναι απλά ευδιάκριτη, αλλά έντονη και καθοριστική.

Αυτή η σύλληψη μοιάζει με παραμύθι χωρίς δράκο, είναι επομένως αρκετά αφελής για να μπορέσει να περιγράψει μια σύνθετη σχολική πραγματικότητα. Το προσωπικό μου διευθυντικό βίωμα της πρώτης σύγκρουσης, που πρόκειται να περιγραφεί αμέσως παρακάτω, όπως επίσης και το βίωμα κάθε μετέπειτα σύγκρουσης που οφείλεται στην επέκταση του πυλώνα μουσική αποτελεί ουσιώδες ερευνητικό ερέθισμα για την πληρέστερη συγκρότηση της θεωρίας. Χρειάστηκα αρκετό χρόνο συγγραφής και περίσκεψης για να συνειδητοποιήσω ότι αυτού του τύπου οι συγκρούσεις αποτελούν σημαντικές παραμέτρους της θεωρίας, διότι ακριβώς επιτρέπουν να αναδυθούν όλες εκείνες οι δυνάμεις που συναπαρτίζουν μια σχολική κουλτούρα και οι οποίες δεν θα αποκαλύπτονταν τόσο ανάγλυφα αν δεν δημιουργούνταν προϋποθέσεις σύγκρουσης.

Αφού λοιπόν παρουσιάστηκε το θεατρικό των παιδιών στο φεστιβάλ και η σχολική καθημερινότητα μπήκε στη συνήθη ροή της, ο ΔΕΜΑ επεσήμανε στον εμβληματικό δάσκαλο ότι η γιορτή αποκτούσε ξαφνικά μέγεθος πολύ μεγαλύτερο από το προϋπολογισμένο και η μουσική του νέου θεατρικού δεν ταίριαζε με το αφιέρωμα. Μεταξύ σοβαρού και αστείου μάλιστα πρόσθεσε ότι θα έκοβε τις άλλες μουσικές και κάπου εκεί η κατάσταση επιδεινώθηκε, όχι φανερά ακόμη.

Την επομένη, στο μεγάλο διάλειμμα, έγινε απρογραμματίστα σύσκεψη στον χώρο έξω από την είσοδο του σχολείου, όπου βρίσκονταν ο ΔΕΜΑ, ο δάσκαλος της ΣΤ΄, η εκπαιδευτικός Αγγλικών και η δασκάλα της Ε΄. Ο ΔΕΜΑ είχε την ψευδαίσθηση πως είχε τον έλεγχο της κατάστασης. Ο δάσκαλος της ΣΤ΄ βρισκόταν μπροστά σε μια πρωτοφανή για εκείνον προοπτική ακύρωσης των σχεδίων του, της δουλειάς του, της αυτοεικόνας του. Βλέποντας πια το περιστατικό με την απόσταση ασφαλείας του χρόνου θα έλεγα ότι εκείνη τη στιγμή ο εμβληματικός δάσκαλος έβλεπε τον ΔΕΜΑ σαν μια μπουλντόζα που εφορμούσε να του γκρεμίσει ό,τι επί χρόνια έκτιζε: το αρχοντικό της πρωτοκαθεδρίας του, την ηδονή της εξουσίας του κρυφού διευθυντή που είναι ο πλέον άοκνος και ικανός εκπαιδευτικός, ταυτόχρονα όμως και αυτός που επιβάλλει τους κανόνες του παιχνιδιού. Είναι η κρίσιμη στιγμή που ο πυλώνας παύει να είναι ευπρόσδεκτος ως στήριγμα γιατί, καθώς επεκτείνεται, προκαλεί τριγμούς στους άλλους πυλώνες της κουλτούρας του σχολείου.

Στον εμβληματικό δάσκαλο δεν απομένει τίποτε άλλο παρά να επιχειρήσει να ορίσει εκ νέου την κατάσταση, αποκαλώντας το ποτ-πουρί συνονθύλευμα και θέτοντας ευθέως το ερώτημα: «Πώς θα φανεί η δουλειά μου;». Η απόπειρα εκ νέου ορισμού της κατάστασης παίρνει τον δρόμο του ξεκαθαρίσματος λογαριασμών. Ο δεύτερος κόκορας διεκδικεί την εξουσία στο κοτέτσι. Η θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» δεν μπορεί παρά να είναι μια θεωρία δυναμικής αναθεώρησης σχέσεων, στάσεων και βλέψεων. Θα ήθελε βέβαια να είναι και μια θεωρία αναδιευθέτησης ισορροπιών.

Σε αυτή ακριβώς την αναδιευθέτηση ισορροπιών συμβάλλει αποφασιστικά η ύπαρξη εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τον δύσκολο ρόλο του ειρηνοποιού, εκφράζοντας μια θέση που μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα των απόψεων των δυο αντιμαχόμενων μερών. Αυτόν τον ρόλο ανέλαβε αυτοβούλως η εκπαιδευτικός των Αγγλικών η οποία αντιλήφθηκε πως το βασικό πρόβλημα του ΔΕΜΑ αποτελούσε η χρήση μουσικών επιλογών άσχετων προς το αφιέρωμα. «Κανείς δε θα το καταλάβει», είπε, αναπλαισιώνοντας την ιδεατή, κατά τον ΔΕΜΑ, επιτέλεση. Μέσα σε ελάχιστες λέξεις όρισε εκ νέου την κατάσταση, ώστε να γίνει ανεκτή από όλους.

Χτυπά το κουδούνι. Μαζεύονται τα παιδιά σε σειρές για να πάνε στις τάξεις τους. Πηγαίνοντας για μάθημα ο πάντα γλαφυρός δάσκαλος της ΣΤ΄ απευθύνεται στον ΔΕΜΑ με κάποιο παράπονο: «Αντώνη, τα γυαλιά ραγίζουν».

Τα ραγισμένα γυαλιά είναι παρενέργεια της επέκτασης του πυλώνα μουσική. Και είναι η απόδειξη ότι ένας εκπαιδευτικός Μουσικής μπορεί να επηρεάσει δραστικά τη μουσική κουλτούρα, ενίοτε όμως και τόσο δραματικά τη σύνολη κουλτούρα του σχολείου.

Το ζήτημα φαινομενικά λύθηκε με ελαφρά στρατηγική υποχώρηση του ΔΕΜΑ. Περίορισε το μέρος της χορωδίας και άφησε το θεατρικό της ΣΤ΄ όπως ακριβώς το ήθελε ο δάσκαλός της. Ως ερευνητής ωστόσο θα ήθελα να ρίξω περισσότερο φως στην επιρροή των θεσμικών καταστάσεων πάνω στις αποφάσεις και τις ενέργειες των προσώπων.

Η θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» επιχειρεί να αναδείξει τη στατικοδυναμική αέναη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας. Κάθε σχολική κουλτούρα έχει ανάγκη από πυλώνες, για να μην καταρρεύσει, έχει όμως ταυτόχρονα ανάγκη και από δυναμικές διεργασίες, που συνήθως λαμβάνουν τη μορφή επέκτασης ενός νεοφερμένου προσώπου που σύντομα λειτουργεί ως πυλώνας, για να μην «παγώσει». Η ανανέωση του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί τον πιο καθοριστικό παράγοντα δυναμικής αναδιαμόρφωσης μιας ήδη διαμορφωμένης κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα.

Οι νεοφερμένοι ΔΕΜΑ προκαλούν αναταράξεις με δυο τρόπους, έναν που αφορά στην ιδιότητα του διευθυντή και έναν που αφορά στην ιδιότητα του εκπαιδευτικού Μουσικής.

Από τη μια τίθενται αυτόματα σε διαδικασία σύγκρισης με τον απελθόντα διευθυντή. Η θεσμική χροιά αυτής της σύγκρισης βρίσκεται στο ότι οι δάσκαλοι, έχοντας ανέκαθεν ως διευθυντή τους έναν δάσκαλο, αισθάνονται μια αμηχανία απέναντι στον «εξωτικό» ΔΕΜΑ που μπορεί να εκδηλωθεί με ποικίλους τρόπους. Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης δέχτηκε ευθεία βολή κατά της παιδαγωγικής του επάρκειας, παρά την υψηλή επιστημονική του κατάρτιση. Ο Ιωσήφ Χρυσός καθυστέρησε την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων των διευθυντικών κρίσεων στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης γιατί κατατέθηκε ένσταση κατά της τοποθέτησής του ως διευθυντή στο συγκεκριμένο σχολείο από εκπαιδευτικό του σχολείου. Ο Αριστοτέλης Καστρινός κατηγορήθηκε ως μεροληπτών υπέρ των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και ως ανήμπορος να αναπληρώσει έναν δάσκαλο σε περίπτωση απουσίας του. Και ο γνωστός εμβληματικός δάσκαλος, ο Ευγένιος Παναγιωτόπουλος, μέμφθηκε τον Αντώνιο Κυρμπάτσο ότι ξεχνά πως είναι διευθυντής και φέρεται ως μουσικός, όταν σε μια κρίσιμη στιγμή, την άνοιξη του δεύτερου έτους, δεν ακύρωσε επίσκεψη

στο Μέγαρο Μουσικής, ώστε να πραγματοποιηθεί η ματαιωθείσα λόγω κακοκαιρίας επίσκεψη στην Ακρόπολη.

Η δεύτερη ανατάραξη σχετίζεται με την ίδια τη διδασκαλία της Μουσικής και τον γενικότερο ρόλο της στη σχολική ζωή. Η καλή εκδοχή αυτής της ανατάραξης είναι η συνειδητοποίηση εκ μέρους των δασκάλων του δικαιώματος των μαθητών να διδάσκονται Μουσική από εκπαιδευτικό Μουσικής. Εδώ παρατηρείται και κάτι θεσμικά πολύ ενδιαφέρον. Όταν ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης ως διευθυντής αντιτάχθηκε στις συνθήκες των δασκάλων και έκανε τολμηρές προτάσεις με κριτήριο την παιδαγωγική ωφέλεια των μαθητών, βρέθηκε αντιμέτωπος με παγιωμένες αντιλήψεις και αδιαπραγμάτευτες πρακτικές. Όταν όμως επέστρεψε στην τάξη ως απλώς εκπαιδευτικός Μουσικής, οι δάσκαλοι στο σχολείο που βρέθηκε εκφράστηκαν κολακευτικά για το αποτέλεσμα της παιδαγωγικής του προσέγγισης. Ως διευθυντής ενεργοποίησε αμυντικά αντανάκλαστικά σε κάποιους δασκάλους. Ως πρώην διευθυντής τα απενεργοποίησε. Ο Ιωσήφ Χρυσός, τέλος, δέχθηκε κριτική και άκουσε γκρίνιες για την επιλογή του να γίνει η χριστουγεννιάτικη εκδήλωση σε θέατρο της πόλης, το τελικό όμως αποτέλεσμα τον δικαίωσε και εξευμένισε τους διαφωνούντες, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Θα ήθελα επίσης να προσθέσω μια παράμετρο, την οποία δεν θα μπορούσα να αντιληφθώ, αν δεν αποφάσιζα να ενσωματώσω στο βίωμα του ερευνητή εαυτού το βίωμα του διευθυντή εαυτού. Έτσι, η ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων με έφερε αμέσως σε επίγνωση ενός άλλου ζεύγους αντίθεσης: φαντασιακό εναντίον πραγματικού ως προς την εξουσία του διευθυντή να διαμορφώσει μια επιθυμητή μουσική κουλτούρα. Κάθε ΔΕΜΑ μπορεί να συγκρίνει τις εξουσίες που είχε ως απλώς εκπαιδευτικός Μουσικής στις σχολικές μονάδες όπου δίδασκε με αυτές που έχει ως εκπαιδευτικός Μουσικής στο σχολείο στο οποίο ηγείται. Υπάρχουν εδώ δυο παράγοντες πολύ καθοριστικοί. Ο εκπαιδευτικός Μουσικής βιώνει την πολυδιάσπαση των περισσότερων του ενός σχολείων. Ο ΔΕΜΑ βιώνει την πολυδιάσπαση των πολλών ευθυνών και υποχρεώσεων. Ποιος άραγε μπορεί να έχει μεγαλύτερη εξουσία; Το ερώτημα δεν έχει μόνο μια απάντηση. Το μόνο βέβαιο είναι ότι ο διαρκώς αυξανόμενος όγκος των διοικητικών υποχρεώσεων παρεμποδίζει το εκπαιδευτικό σφρίγος και αφαιρεί από τον διευθυντή τον ενθουσιασμό που είναι απαραίτητος την ώρα του μαθήματος. Αν πάλι ο ενθουσιασμός δεν κάμπτεται με τίποτα, επέρχεται συσσώρευση διοικητικού έργου μετά τη λήξη του ωραρίου και εργασιακή εξουθένωση.

Εν κατακλείδι η θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» αποτελεί μια θεωρητική πρόταση της διατριβής που δεν αφορά μόνο σε νεοτοποθετηθέντες ΔΕΜΑ, αν και η αρχική σύλληψή της οφείλεται σε αυτούς. Κάθε δυναμικός εκπαιδευτικός που θεωρεί τον χώρο της εκπαίδευσης ως πεδίο προσωπικής κατάθεσης έμπνευσης, φαντασίας και εργασίας, ως έναν στίβο «μάχης» στον οποίο προσέρχεται με διάθεση συνεργασίας, τόλμη και εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στους συνοδοιπόρους του (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, διοικητικά προϊσταμένους, συνεργαζόμενους φορείς) μπορεί να λειτουργήσει ως επεκτεινόμενος πυλώνας μόλις βρεθεί σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον. Και είναι ακριβώς αυτή η διάθεση συνεργασίας και η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους, που επιτρέπουν τη συνεπαλήθευση των δύο προτεινόμενων θεωριών, του «επεκτεινόμενου πυλώνα» και της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας», στο ίδιο σχολικό περιβάλλον.

Θεωρώντας ότι η θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» έχει τεκμηριωθεί, τουλάχιστον στον βαθμό που επιτρέπει τη σαφή κατανόηση του περιεχομένου της, σειρά έχει τώρα η τεκμηρίωση της θεωρίας της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας», η οποία πραγματώνεται σε πολλά σχολεία της έρευνας, ασφαλώς με κάποια διακύμανση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά κάθε τέτοιας πραγμάτωσης.

Η θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» στην πράξη

Ο αρχικός σχεδιασμός της διατριβής συμπεριελάμβανε στους ερευνώμενους διευθυντές και τον Στέφανο Δανιήλ, έναν δάσκαλο διευθυντή, με τον οποίον συνομίλησα ακολουθώντας τη διαδικασία της ηχογραφημένης συνέντευξης με βάση το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Τελικά για λόγους οικονομίας του κειμένου απέφυγα να εντάξω στη διατριβή το περιεχόμενο αυτής της συνομιλίας. Παρ' όλα αυτά επειδή συνυπήρξαμε εκπαιδευτικά επί μακρόν, εκείνος ως διευθυντής κι εγώ ως εκπαιδευτικός Μουσικής σε ένα σχολείο με πολύ σπάνια θεσμικά χαρακτηριστικά και επειδή το βίωμα αυτών των σπάνιων χαρακτηριστικών έχει επηρεάσει καθοριστικά τη σύλληψη της θεωρίας της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας», είναι απαραίτητο να αναφερθώ σε αυτή τη συνύπαρξη.

Ήταν 3 Σεπτεμβρίου του 1999, η ημέρα του μεγάλου σεισμού με επίκεντρο την Πάρνηθα, όταν γνωριστήκαμε για πρώτη φορά. Αναλάμβανα υπηρεσία με απόσπαση σε ένα σχολείο, το οποίο μαζί με άλλα 26 ξεκινούσε πειραματικά, επίσης για πρώτη φορά, την πιλοτική εφαρμογή

ενός τύπου ολοήμερου σχολείου που φιλοδοξούσε να φέρει επανάσταση στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επρόκειτο για ένα ολοήμερο σχολείο με υποχρεωτική παρουσία όλων των μαθητών μέχρι τις 5:00 μ.μ. (από την επόμενη χρονιά μέχρι τις 4:00 μ.μ.) του οποίου το πρόγραμμα αναπτυσσόταν σε δύο ζώνες. Αυτός ο τύπος σχολείου επιχειρούσε μια ολιστική και όχι αποσπασματική προσέγγιση της γνώσης, προωθούσε τους πειραματισμούς και τις καινοτομίες και κατά τα δύο πρώτα έτη λειτουργίας του παρείχε επιστημονική υποστήριξη και ασφαλώς και μια χρηματοδότηση σαφώς υψηλότερη από τα άλλα σχολεία, προκειμένου να αναβαθμιστεί η υλικοτεχνική υποδομή.

Λόγω των θεσμικών διευκολύνσεων που παρείχε το σχολείο και σε συνδυασμό με τα ηγετικά χαρακτηριστικά του Στέφανου Δανιήλ στο σχολείο διαμορφωνόταν δυναμικά μια κουλτούρα πολύ διαφορετική σε σχέση με τη συνήθη κουλτούρα των περισσότερων δημόσιων σχολείων την ίδια περίοδο. Εδώ θα αρκεστώ στα στοιχεία εκείνα που ως εκπαιδευτικό βίωμα και ως έναυσμα σκέψης συνέδραμαν αποφασιστικά στη συγκρότηση της θεωρίας της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας».

Όπως έχει ήδη λεχθεί, στη βάση της θεωρίας αυτής βρίσκεται η έννοια της λειτουργικότητας. Στο συγκεκριμένο σχολείο υπήρχε πάντοτε μεγάλος όγκος εξωδιδασκικών εργασιών, ιδίως πριν την έναρξη και μετά το πέρας των μαθημάτων, για την ολοκλήρωση των οποίων ήταν απολύτως απαραίτητη η δημιουργία ομάδων εργασίας. Υπήρχε επομένως ανάγκη να λειτουργεί ο καθένας αποδίδοντας το μέγιστο των δυνατοτήτων του, και να συλλειτουργούν έτσι όλοι μαζί σε κάθε ομάδα, ώστε η ομάδα να μην αφήνει εκκρεμότητες. Συνεπώς, ακόμη και όταν δεν υπήρχαν μαθητές, υπήρχε υψηλού επιπέδου προσωπική λειτουργικότητα και αντίστοιχη συλλειτουργικότητα σε επίπεδο ομάδας.

Αντίστοιχα, όταν αναπτυσσόταν πλήρως το πρόγραμμα, υπήρχε συγκεκριμένος δάσκαλος απογευματινής ζώνης που έκανε προετοιμασία – μελέτη σε συγκεκριμένο τμήμα και έπαιρνε οδηγίες από τον δάσκαλο του τμήματος για το τι είχαν διδαχθεί οι μαθητές και ποιες εργασίες θα έπρεπε να ολοκληρώσουν. Υπήρχε επίσης σταθερή παρακίνηση στους δασκάλους που δίδασκαν σε διαφορετικά τμήματα της ίδιας τάξης να ακολουθούν κατά το δυνατόν κοινή πορεία, ώστε να αποφεύγονται αφορμές για συγκρίσεις, παράπονα και γκρίνιες, κυρίως από γονείς που έχουν τέτοια προδιάθεση.

Σημαντικό ρόλο σε αυτόν τον τύπο σχολείου διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, το ωράριο των οποίων δεν είναι μόνο πρωινό ή μόνο απογευματινό. Το ιδιαίτερο όμως εδώ είναι ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων οφείλουν να συνεργαστούν με δασκάλους ή και με άλλους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων στο πλαίσιο μιας ευρύτερης δραστηριότητας. Ακόμη περισσότερο, στα εβδομαδιαία αφιερώματα που οργανώνονταν με αφορμή την ημέρα παιδικού βιβλίου ή στη γιορτή λήξης εμπλέκονταν όλα ανεξαιρέτως τα τμήματα και όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί, τόσο των ειδικοτήτων όσο και της γενικής παιδείας. Σε τελική ανάλυση αυτό σημαίνει ότι κάθε εκπαιδευτικός έπρεπε να λειτουργεί ατομικά (λειτουργικότητα), παράλληλα με άλλους (συλλειτουργικότητα) αλλά και εμπλεκόμενος μαζί τους σε κοινές δραστηριότητες (διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα).

Εδώ χρειάζεται και πάλι να τεθεί το ζήτημα θεσμοί και πρόσωπα. Στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση η «διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα» είναι θεωρητικά επιθυμητή, πρακτικά εφαρμοζόμενη κατά το δοκούν και θεσμικά προβαλλόμενη ως βέλτιστη πρακτική, ουσιαστικά όμως εξοβελισταία. Αυτό το ακραίο οξύμωρο οφείλεται στην οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος στη λογική της συρταριέρας. Σε κάθε διδακτική ώρα ένας και μόνο ένας εκπαιδευτικός μπορεί και ταυτόχρονα οφείλει να βρίσκεται μέσα σε μια αίθουσα διδασκαλίας, για να διδάξει συγκεκριμένο τμήμα. Μια τέτοια συνθήκη αντιβαίνει την πιο βασική προϋπόθεση για την επίτευξη της διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας: την οργανωμένη και επιστημονικά σχεδιασμένη συνύπαρξη εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία του μαθήματος, τη λεγόμενη συνεργατική διδασκαλία (Χρυσοστόμου, 2005: 71-76).

Οι προετοιμασίες των διάφορων σχολικών εορτασμών εξωθούν σε μια περισσότερο ευέλικτη λειτουργία των σχολικών μονάδων, όπου κατά κανόνα παραβιάζεται το επίσημο ωρολόγιο πρόγραμμα και εφαρμόζεται ένα προσωρινό, ανταποκρινόμενο στις εκάστοτε συγκεκριμένες συνθήκες και ανάγκες. Εκεί, ιδίως κατά τις γενικές πρόβες, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί συμπαραερίσκονται και αλληλεπιδρούν και ακριβώς το είδος της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται σε τέτοιες περιστάσεις αποκαλύπτει στα μάτια ενός ερευνητή πολλά για την ποιότητα της κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας. Εδώ υπάρχει και ένας παράγοντας που δεν έχει αναφερθεί μέχρι τώρα, σχετίζεται όμως ουσιαστικά με τη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας». Πολλές φορές την ώρα της πρόβας οι μαθητές έχουν μάθημα με μη

εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό. Το τι κάνει εκείνη τη στιγμή ο μη εμπλεκόμενος εκπαιδευτικός, ενώ με την πρώτη ματιά φαίνεται επουσιώδες, σε μια ενδελεχή μελέτη καθίσταται ουσιώδες ζήτημα, το οποίο όμως δεν μπορεί να γίνει αντικείμενο πραγμάτευσης στο παρόν σημείο.

Εμβαθύνοντας λοιπόν στη θεωρητική τεκμηρίωση της θεωρίας αυτής, χρειάζεται να επισημάνω ότι σχετίζεται με τρεις τομείς θεωρητικής εποπτείας που εμφανίζονται σε μεγαλύτερη ή μικρότερη κλίμακα στη μελέτη.

Ο πρώτος τομέας συμπεριλαμβάνει τη συζήτηση για το ζήτημα της ενιαιοποίησης της γνώσης. Αυτό συμβαίνει διότι στο επίπεδο της λειτουργικότητας και της συλλειτουργικότητας είναι απαραίτητες οι διαθεματικές προσεγγίσεις, ενώ στο επίπεδο της διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας είναι αναγκαίες και οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Όταν σε ένα σχολείο εκπονείται ένα καινοτόμο πρόγραμμα, αυτό μπορεί να υλοποιηθεί από έναν μόνο εκπαιδευτικό, στο πλαίσιο, για παράδειγμα, της Ευέλικτης Ζώνης. Η μέγιστη όμως επίδραση στους μαθητές επιτυγχάνεται όταν στην υλοποίησή του εμπλακούν και άλλοι εκπαιδευτικοί. Υπ' αυτό το πρίσμα και οι σχολικοί εορτασμοί συνιστούν την εξωτερίκευση μιας σειράς διαδικασιών που εμπεριέχουν διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Εντούτοις, αυτή η θεωρητική προσέγγιση εστιάζει στο περιεχόμενο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας σχολικής εκδήλωσης και ασχολείται με το ερώτημα «τι διδάσκεται;».

Υπάρχουν όμως και τα ερωτήματα «πώς διδάσκεται;», «με ποιο σκοπό διδάσκεται;», «με ποιο σκοπό διδάσκεται έτσι όπως διδάσκεται;». Για τη διερεύνηση αυτών των ερωτημάτων επιχειρώ να αξιοποιήσω σε συνδυασμό με τη θεωρία της διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας και τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης.

Όπως είδαμε και παραπάνω, ο Herbert Blumer (1969) θέτει τρεις βασικές συνθήκες, για την κατανόηση της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Αν επιχειρούσα να συνοψίσω αυτές τις τρεις αναλυτικά διατυπωμένες συνθήκες σε ένα ευσύνοπτο τριμερές σχήμα, θα έκανα λόγο για *νοηματοδότηση βάσει αλληλεπίδρασης – αντίδραση – αναθεώρηση μέσω ερμηνείας*.

Για τους ΔΕΜΑ Α, ακριβώς επειδή είναι οι μόνοι που διδάσκουν Μουσική στο σχολείο τους, η ιδιότητα του εκπαιδευτικού Μουσικής, αν και υφιστάμενη από τη στιγμή που εισήχθησαν ως διδάσκοντες στον χώρο της εκπαίδευσης καθίσταται ένα πολύ σημαντικό τροποποιημένο αντικείμενο, αμέσως μετά την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων, απέναντι στο οποίο καλούνται

να δράσουν. Η τροποποίηση έγκειται στο ότι η ιδιότητα του εκπαιδευτικού Μουσικής αποτελεί πλέον μια μόνο από τις πτυχές του επαγγελματικού εαυτού τους και όχι τη μοναδική. Ακριβώς μάλιστα επειδή αυτή η ιδιότητα αναγκαστικά συρρικνώνεται, λόγω της εμφάνισης και ανάπτυξης μιας μη υφιστάμενης παλαιότερα ιδιότητας, αυτής του διευθυντή, οι ΔΕΜΑ Α καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τόσο το νόημα που αποδίδουν όσο και τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν απέναντι σε ένα γνώριμο από παλιά, αλλά δύσκολα προσδιοριζόμενο κατά τη μεταβολή του αντικείμενο. Επιπλέον, λόγω ακριβώς της συνύπαρξης των δύο ιδιοτήτων μεταβάλλονται και οι όροι της αλληλεπίδρασης του πρώην απλώς εκπαιδευτικού Μουσικής και νυν ΔΕΜΑ με τους συναδέλφους του, σε περίπτωση που γίνει διευθυντής σε σχολείο που εργαζόταν και πρωτίτερα. Αν αλλάξει και το σχολικό περιβάλλον οι μεταβολές στους όρους της αλληλεπίδρασης είναι ακόμη εντονότερες.

Ο λόγος που κάνω σε αυτό το σημείο μια τέτοια εισαγωγή είναι διότι, όταν αποφάσισα να συνδέσω τη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» με τα ευρήματα της έρευνας, ο πρώτος ΔΕΜΑ που μου ήρθε στον νου ήταν ο Ιωσήφ Χρυσός. Κατά την ηχογραφημένη συνομιλία μας, μου είχε δώσει αρχικά την εντύπωση πως τα λεγόμενά του θα μπορούσαν να εκληφθούν ως υπόδειγμα εφαρμογής της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας», με την υποσημείωση ότι τότε είχα απλώς μια συγκεχυμένη ιδέα για αυτή τη θεωρία και δεν είχε αποκτήσει ακόμη όνομα. Ο συνομιλητής μου έκανε λόγο για εφαρμογή στο σχολείο του ενός ευρωπαϊκού προγράμματος διασύνδεσης της Μουσικής με τα Μαθηματικά, όπου εμπλέκονταν οι περισσότερες τάξεις. Στην πορεία της συνομιλίας όμως αποκαλύφθηκε ότι αυτό που ως διευθυντής άφηνε να εννοηθεί, δηλαδή μια δυναμική διασύνδεση Μαθηματικών και Μουσικής μέσω της λειτουργίας, συλλειτουργίας και διακλάδωσης μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικού Μουσικής ήταν, σύμφωνα τουλάχιστον με την εντύπωση που σχημάτισα ακούγοντας πολύ προσεκτικά την ηχογραφημένη συνομιλία, η έκφανση μιας διακλαδιζόμενης υπερλειτουργικότητας του ιδίου, εφόσον αυτός ήταν ο κύριος φορέας διασύνδεσης Μουσικής και Μαθηματικών στις διάφορες τάξεις.

Η προτεινόμενη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» θεωρεί δεδομένο ότι σε μια σχολική μονάδα όλοι πρέπει να λειτουργούν, να συλλειτουργούν και να διακλαδίζονται, ανάλογα με τις συνθήκες και τις ανάγκες, και εξετάζει εάν, σε ποιο βαθμό και με ποιους όρους επιτυγχάνεται αυτό. Στην περίπτωση του παραπάνω παραδείγματος, όντως υπάρχει διασύνδεση

Μουσικής και Μαθηματικών, στο πλαίσιο όμως μιας αυξημένων απαιτήσεων διαθεματικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού Μουσικής. Εδώ λοιπόν συμβαίνει το εξής ενδιαφέρον. Το ίδιο αντικείμενο, η υλοποίηση δηλαδή ενός ευρωπαϊκού προγράμματος διασύνδεσης Μουσικής και Μαθηματικών, νοηματοδοτείται από τον ΔΕΜΑ που το υλοποιεί με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τον τρόπο που το νοηματοδοτώ ως ένας ερευνητής που μελετά τη μουσική κουλτούρα στο σχολείο του συγκεκριμένου ΔΕΜΑ. Αν δεν είχα κατά νου τη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» θα προέβαλλα μόνο την ικανοποίησή μου από την προαγωγή της μουσικής κουλτούρας σε ένα σχολείο όπου ανέλαβε διευθυντής ένας πολυπράγμων εκπαιδευτικός Μουσικής. Έτσι όμως θα μου διέφευγε ότι ο συνομιλητής μου, φέροντας ταυτόχρονα τις ιδιότητες του διευθυντή και του εκπαιδευτικού Μουσικής, «διαφήμισε» ένα επίτευγμα του εκπαιδευτικού Μουσικής ως επίτευγμα του διευθυντή .

Εδώ θα πρέπει να εξηγήσω και κάτι ακόμα. Το παραπάνω παράδειγμα αναδεικνύει και μέσα από μια άλλη οπτική το ζήτημα της ποσόστωσης των δυο ιδιοτήτων των ΔΕΜΑ, του διευθυντή και του εκπαιδευτικού Μουσικής, κατά τη συνύπαρξή τους. Και αυτό το ζήτημα, δηλαδή πόσο διευθυντής και πόσο εκπαιδευτικός Μουσικής είναι ή αισθάνεται ένας ΔΕΜΑ ανά πάσα στιγμή, εμφανίζεται ως ακόμη οξύτερο κατά την εξέταση του μεθοδολογικού εργαλείου της δομημένης συνέντευξης. Διότι και η δομημένη συνέντευξη συνιστά ένα αντικείμενο επί του οποίου οι συνομιλητές μου αντιδρούν στη βάση του νοήματος που του αποδίδουν. Και το νόημα που του αποδίδουν μοιραία σχετίζεται με το ότι κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε αυτή τη διαδικασία λόγω της διευθυντικής τους ιδιότητας, οπότε είναι αναμενόμενο να απαντούν κυρίως ως διευθυντές.

Με τους ΔΕΜΑ Β συμβαίνει κάτι άλλο ενδιαφέρον. Το ίδιο το μάθημα της Μουσικής περνάει από το επίπεδο της λειτουργικότητας στο επίπεδο της συλλειτουργικότητας, αφού δυο εκπαιδευτικοί Μουσικής αναλαμβάνουν να το διδάξουν. Σε μια τέτοια συνθήκη είναι πολύ καθοριστικός ο χρόνος παραμονής του δεύτερου εκπαιδευτικού Μουσικής στη σχολική μονάδα. Στο σχολείο του Αριστοτέλη Καστρινού η σταθερά επαναλαμβανόμενη κατ' έτος εναλλαγή του συναδέλφου εκπαιδευτικού Μουσικής τον οδήγησε στο να θεωρήσει αυτό το γεγονός ως ένα τριφυές αντικείμενο: φυσικό, λόγω της σταθερής επαναληπτικότητάς του· κοινωνικό, λόγω του ότι οι δύο εκπαιδευτικοί Μουσικής συγκροτούν μια κοινότητα μουσικοδιδασκάλων· αφηρημένο, λόγω της ανάγκης να το θεωρητικοποιήσει προκειμένου να απαντήσει στα ερωτήματά μου κατά τη

διάρκεια της συνομιλίας μας. Το ενδιαφέρον για την έρευνα βρίσκεται στο ότι νοηματοδοτεί αυτή την εναλλαγή θετικά, δηλαδή ως ευκαιρία εμπλουτισμού των εκπαιδευτικών προσλαμβανουσών παραστάσεων των μαθητών σε σχέση με τη μουσική.

Το αξιοσημείωτο πάντως δεν βρίσκεται στο ότι έχει οργανώσει κατά καιρούς συνεργατικές διδασκαλίες με δασκάλους, επιτυγχάνοντας έστω και περιστασιακά διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα. Βρίσκεται κυρίως στο ότι σε αυτό το εντελώς ιδιαίτερο εθνικά σχολείο υφίσταται μια εθιμικά επιβεβλημένη, αν και όχι επίσημα θεσμοθετημένη διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα στις γιορτές λήξης. Εκεί οι δυο παράλληλες μουσικές κουλτούρες, η προωθούμενη από το σχολείο και η προωθούμενη από την ίδια την κοινότητα των Ρωσοπόντιων, βρίσκουν ένα μοναδικό σημείο τομής, όταν το σχολείο ενσωματώνει σε μια μαθητική εκδήλωση ένα ποντιακό γλέντι.

Με τους ΔΕΓΜ τα πράγματα είναι πολύ πιο απλά, γι' αυτό και η διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα είναι όχι απλώς επιθυμητή αλλά και εφαρμοζόμενη. Ιδιαίτερα μάλιστα στο σχολείο του Δημοσθένη Ευαγγελίδη, υπάρχουν αντικείμενα (κατά Blumer) που συναντώνται σπάνια ή καθόλου σε άλλα σχολεία και τα οποία νοηματοδοτούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ωθούνται σε υψηλής ποιότητας διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα. Τέτοια αντικείμενα μπορούν να θεωρηθούν τα πρωτόκολλα συνεργασίας με επτά τμήματα πανεπιστημιακών σχολών, το πολυθέαμα ως έννοια και ως εκπαιδευτική πράξη, η ύπαρξη και σύμπραξη ομίλων, η εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων στήριξης για εκπαιδευτικούς που έχουν μαθητές με αυξημένες μαθησιακές δυσκολίες, η οργάνωση επιστημονικών ημερίδων – διημερίδων, η οργάνωση αφιερωμάτων σε σημαντικές προσωπικότητες των τεχνών και του πνεύματος .

Υπάρχουν όμως και άλλα στοιχεία που συνδέουν τους εκπαιδευτικούς του πειραματικού σχολείου με τη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» και σε ένα δεύτερο επίπεδο και με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Έτσι, ενώ η σύγκλιση ενός συλλόγου διδασκόντων μετά το πέρας του ωραρίου, νοηματοδοτείται ως παραβίαση εργασιακών δικαιωμάτων από το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών και η λέξη αξιολόγηση προκαλεί αντίστοιχα έντονες αντιδράσεις και κινητοποιήσεις στον εκπαιδευτικό κόσμο, το σχολείο του Δημοσθένη Ευαγγελίδη διαφοροποιείται ολοφάνερα. Ο σύλλογος διδασκόντων συγκαλείται οποτεδήποτε κριθεί αναγκαίο, ενώ όλοι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί του έχουν περάσει από

διαδικασία αξιολόγησης, προκειμένου να στελεχώσουν το συγκεκριμένο σχολείο. Δεν είναι επομένως παράδοξο το ότι η έρευνα έχει καταδείξει πως σε αυτό το σχολείο επιτυγχάνεται η διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα με τους βέλτιστους όρους και στον μέγιστο βαθμό.

Έτσι και εδώ επιτυγχάνεται ένας κύκλος θετικής ανατροφοδότησης που συμπεριλαμβάνει όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους μαθητές και τους γονείς. Για παράδειγμα, η έννοια του πολυθεάματος αποτελεί αρχικά μια έννοια που προσεγγίζεται με καλλιτεχνικούς όρους, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία με εκπαιδευτικούς όρους, κάποια στιγμή όμως που οι απαιτήσεις ξεπερνούν τα ειωθότα της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης, χρειάζεται και οι μαθητές και οι γονείς να προσθέσουν τους δικούς τους όρους νοηματοδότησης και αντίδρασης. Γιατί σε εκείνο το κρίσιμο σημείο θα πρέπει να δεσμεύσουν αρκετά Σαββατοκύριακα για πρόβες. Τότε όμως είναι που σχολείο και οικογένειες συλλειτουργούν και διακλαδίζονται. Μπορεί οι οικογένειες να μην είναι μέτοχοι μιας επιστημονικής γνώσης, ώστε να μιλήσουμε για διεπιστημονικότητα. Είναι όμως κύριοι φορείς αγωγής των παιδιών και παραχωρούν στο σχολείο ένα δικαίωμα σπάνιο, αναγνωρίζοντας τη σημασία του όλου εγχειρήματος. Και εδώ οφείλω να υπενθυμίσω πως το συγκεκριμένο σχολείο, δεν είναι το σχολείο της γειτονιάς, όπου η απόσταση από το σπίτι είναι αμελητέα. Χρειάζεται βέβαια επίσης να προσθέσω ότι αναφέροντας τη λέξη σχολείο, για τη συγκεκριμένη περίπτωση των προβών, αναφέρομαι κυρίως στους δυο εκπαιδευτικούς που σηκώνουν το βάρος της υλοποίησης πολυθεαμάτων. Ο εκπαιδευτικός Μουσικής και η εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής μέσα από τη σε βάθος χρόνου διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητά τους έχουν εμπεδώσει στο σύνολο της σχολικής κοινότητας μια νοηματοδότηση του πολυθεάματος που προκαθορίζει και τις θετικές αντιδράσεις των επόμενων μαθητών και γονέων.

Σε αυτό το σημείο ταιριάζει να επανέλθουμε στο ζήτημα της διοργάνωσης των σχολικών εορτών. Τα περισσότερα σχολεία, και όχι μόνο μεταξύ των σχολείων της έρευνας, επιχειρούν έναν ορθολογικό καταμερισμό εργασίας σε σχέση με την προετοιμασία, οργάνωση και επιτέλεση των καθιερωμένων εορτασμών. Σε επίπεδο νοηματοδότησης σημαίνει την αποδοχή της σημασίας που έχουν αυτές οι γιορτές, ώστε να αξίζουν τον κόπο να μπει κατ' επανάληψη το κάθε σχολείο σε μια διαδικασία χειρισμού αυτής της ιδιαίτερης συνθήκης. Σε επίπεδο αντίδρασης σημαίνει την επιλογή της τροποποίησης του επίσημου ωρολόγιου προγράμματος, με άλλα λόγια την επιλογή του ποιος

θα θυσιάσει τι και για πόσο. Για τη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» οι σχολικές γιορτές συνιστούν μια συνθήκη παραπλήσια, όχι πάντως όμοια, με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Και επειδή οι σχολικές γιορτές και τα καινοτόμα προγράμματα σηματοδοτούν μια σειρά από επιλογές θυσιών, είτε με τη μορφή παραχώρησης ωρών διδασκαλίας από έναν εκπαιδευτικό σε άλλον είτε με τη μορφή ανάληψης μεγαλύτερου φόρτου εργασίας εντός και εκτός σχολείου, η διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα δεν αποτελεί πάντοτε αναίμακτη υπόθεση. Γι' αυτό και στο επίπεδο της αναθεώρησης, όσες θυσίες ερμηνευθούν ως επιτυχείς επαναλαμβάνονται και στο μέλλον, όσες όμως δεν φέρουν το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα νοηματοδοτούνται αρνητικά και απεμπολούνται.

Όσο περισσότερο επανέρχομαι στα δεδομένα της έρευνας, τόσο περισσότερο ανακαλύπτω θεσμικές επιπλοκές και αντιλαμβάνομαι την εκπαιδευτική ορθότητα της πρότασης του Αγησίλαου Κόντου να προβλέπεται οργανική τοποθέτηση εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων σε κάθε σχολείο. Κάτι τέτοιο θα εξασφάλιζε ιδανικούς όρους διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας, ειδικά στα μικρά σχολεία, αφού οι ώρες που δεν αντιστοιχούν σε διδασκαλία διδακτικού αντικειμένου, αντιστοιχούν σε ώρες συνεργατικής διδασκαλίας ή σε ώρες προβών θεσμικά κατοχυρωμένες.

Παίρνοντας αφορμή από την αντιπαραβολή του τρόπου με τον οποίον επιλέγονταν τα τραγούδια στο σχολείο του Ιωακείμ Καλλιπολίτη και του πειραματικού σχολείου του Δημοσθένη Ευαγγελίδη, προχωρώ σε έναν ακόμη συσχετισμό της συμβολικής αλληλεπίδρασης με την προτεινόμενη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας».

Στο σχολείο του Ιωακείμ Καλλιπολίτη συνέβη με την ανάληψη των διευθυντικών καθηκόντων του η συνεύρεση δύο διαφορετικών νοηματοδοτήσεων, επομένως και δύο διαφορετικών αντιδράσεων επί του ζητήματος της επιλογής των τραγουδιών στις σχολικές γιορτές. Εντούτοις το προσωπικό του παράπονο, ότι δηλαδή οι δάσκαλοι του σχολείου του έχουν την απαίτηση να επιλέγουν οι ίδιοι ποια τραγούδια θα διδάξει για τις σχολικές γιορτές ο εκπαιδευτικός Μουσικής, ακόμη και αν είναι διευθυντής, στο βάθος του είναι προϊόν θεσμικής επιπλοκής. Ως εκπαιδευτικός Μουσικής αντιλαμβάνομαι το δικαίωμα του εκπαιδευτικού Μουσικής να επιλέγει ποια τραγούδια θα διδάσκει, ανεξάρτητα από την περίσταση. Ως ΔΕΜΑ αντιλαμβάνομαι την πικρία που προκαλεί η επιμονή αδαών περί τη μουσική συναδέλφων να επιβάλουν τις επιλογές τους στον

ειδήμονα επί του θέματος διευθυντή τους. Ως ερευνητής όμως αντιλαμβάνομαι ότι αυτό που συνέβη είχε στατιστικά υψηλές πιθανότητες να συμβεί.

Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης τοποθετήθηκε διευθυντής σε ένα εξαθέσιο σχολείο, όπου κατά κανόνα δεν τοποθετούνταν κατά το παρελθόν εκπαιδευτικός Μουσικής ή που, και αν ακόμα τοποθετούνταν, δεν εμπλεκόταν στην προετοιμασία και επιτέλεση των εορτών. Αυτό σημαίνει ότι οι δάσκαλοι του σχολείου είχαν εντάξει διαχρονικά την επιλογή των τραγουδιών στις αρμοδιότητές τους, νοηματοδοτώντας την παρουσία των τραγουδιών ως απαραίτητη και αντιδρώντας με βάση αυτή τη νοηματοδότηση στη συνθήκη της αναγκαιότητας να επιλέξουν τραγούδια για κάθε γιορτή με την καθιέρωση παγιωμένων κριτηρίων και εντέλει παγιωμένων επιλογών. Είχαν στήσει στο μυαλό τους, αλλά και στην εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία, πακέτα εορτών που συμπεριελάμβαναν συγκεκριμένα τραγούδια. Το αυτονόητο για τον Ιωακείμ Καλλιπολίτη δικαίωμα επιλογής τραγουδιών με βάση παιδαγωγικά κριτήρια, νοηματοδοτήθηκε από τους έχοντες εντελώς διαφορετικά βιώματα δασκάλους του σχολείου του ως ανεπιθύμητη εισβολή στον χώρο ευθύνης τους. Γι' αυτό και αντέδρασαν σε αυτή την απειλή επιχειρώντας τη διαιώνιση της πρότερης κατάστασης. Ο ΔΕΜΑ, χωρίς να έχει τέτοια πρόθεση ή διάθεση, νοηματοδοτήθηκε ως απειλή του περιορισμού εξουσιών, που σε κανονικές συνθήκες δεν θα είχαν αλλά οι θεσμικές ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος τους πρόσφεραν. Ασφαλώς, με τέτοιους όρους λειτουργικότητας η διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα είναι δύσκολο να επιτευχθεί, καθώς απαιτείται πολλή προσπάθεια από όλους και επαρκές βάθος χρόνου για να αλλάξουν παγιωμένες νοοτροπίες.

Αντίθετα, όταν ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης έπαψε να είναι διευθυντής, βρέθηκε σε ένα πολύ μεγάλο σχολείο, με πολλούς μαθητές, πολλούς εκπαιδευτικούς και μια διευθύντρια η οποία ανέκαθεν καλλιεργούσε τη διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα. Σε ένα τέτοιο σχολείο ο εκπαιδευτικός Μουσικής νοηματοδοτείται από όλους τους εκπαιδευτικούς ως ένας πολύτιμος συνεργάτης, ειδήμων στον τομέα του. Στο σχολείο που ήταν διευθυντής χρειάστηκαν χρόνια επίπονης προσπάθειας, για να ακούσει το θετικό σχόλιο «τελικά η εκπαίδευση φαίνεται». Αντίθετα, στο νέο σχολείο σε ελάχιστο χρόνο έγινε αντιληπτό ότι «τελικά έχει σημασία να είσαι ειδικός σε αυτό που κάνεις».

Από την άλλη, στο πειραματικό σχολείο συντελείται αυτοματοποιημένη επίτευξη της διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας ύστερα από πολλά χρόνια εφαρμογής της. Δύο είναι τα

κύρια χαρακτηριστικά που προκύπτουν από τη συνομιλία μου με τον Δημοσθένη Ευαγγελίδη και σχετίζονται με την κατά Blumer θεώρηση της συμβολικής αλληλεπίδρασης και την εδώ προτεινόμενη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας». Το πρώτο είναι η δημιουργία ομάδων εκπαιδευτικών, ανάλογα με την περίπτωση. Πριν από κάθε προετοιμασία σχολικής γιορτής συγκροτείται σε βάση ισοτιμίας ομάδα εκπαιδευτικών αποτελούμενη από τις δασκάλους και τους δασκάλους των εμπλεκόμενων τμημάτων και τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, οι οποίοι συζητούν, συνηματοδοτούν και συναποφασίζουν για το περιεχόμενο της γιορτής και τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο συνεργασίας η επιλογή των τραγουδιών από τον εκπαιδευτικό Μουσικής προκύπτει ως αντίδραση επί της συγκεκριμένης ομαδικής νοηματοδότησης που έχει λάβει η γιορτή, ενίοτε και ως αναθεώρηση παλαιότερης νοηματοδότησης και αντίδρασης που μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας κρίθηκε ατελέσφορη. Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι ο προσανατολισμός σε ένα στοιχείο της γιορτής, ώστε να καταστεί κυρίαρχο. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται η ανιαρή επανάληψη τυποποιημένων γιορτών, δίνεται κίνητρο για την ανάπτυξη της ευρηματικότητας και της δημιουργικότητας όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και η διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα επιτυγχάνεται σε βάση ισοτιμίας και καλλιέργειας της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας. Έτσι, όπως άλλωστε το έχει προσδιορίσει στη μεταξύ μας συνομιλία ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης, θα μπορούσε μια γιορτή εθνικής μνήμης να επικεντρωθεί σε ένα γεγονός (π.χ. πολιορκία Μεσολογγίου) ή σε μια καλλιτεχνική δημιουργία με αφορμή ένα γεγονός (π.χ. «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι»). Η νοηματοδότηση ενός συγκεκριμένου γεγονότος ή μιας συγκεκριμένης δημιουργίας από την ομάδα των εμπλεκόμενων στη γιορτή εκπαιδευτικών καθορίζει την αντίδρασή τους, δηλαδή το όλο στήσιμο της γιορτής ως περιεχόμενο, ως διαδικασία προετοιμασίας και ως τελική επιτέλεση. Σε όλα τα στάδια βέβαια απαιτείται υψηλή ενέργεια και σταθερή στοχοπροσήλωση, ώστε να επιτευχθούν: α) λειτουργικότητα (οργανωμένη διδασκαλία κάθε εκπαιδευτικού της ομάδας σε κάθε εμπλεκόμενο τμήμα με βάση τους στόχους του για το διδακτικό του αντικείμενο), β) συλλειτουργικότητα (παράλληλες οργανωμένες διδασκαλίες των εκπαιδευτικών της ομάδας // οργανωμένη διδασκαλία κάθε εκπαιδευτικού της ομάδας σε κάθε εμπλεκόμενο τμήμα με βάση τους στόχους που έχει θέσει η ομάδα σε σχέση με το διδακτικό του αντικείμενο), γ) διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα (οργανωμένες συνεργατικές διδασκαλίες

υποομάδων σε ένα ή περισσότερα εμπλεκόμενα τμήματα με βάση τους στόχους που έχει θέσει η ομάδα για τη γιορτή στο σύνολό της και τέλος, ταυτόχρονη οργανωμένη συνεργατική διδασκαλία όλης της ομάδας σε όλα τα εμπλεκόμενα τμήματα ως γενική πρόβα της τελικής επιτέλεσης).

Έχοντας μιλήσει για το πώς τα δεδομένα της έρευνας συνομιλούν με την προτεινόμενη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» και την κατά Blumer προσέγγιση της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, είναι απαραίτητο να προβώ σε μια μεθοδολογική επισήμανση. Η σύλληψη της θεωρίας της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» έπεται της ολοκλήρωσης των δομημένων συνεντεύξεων. Μοιραία ο μόνος διαθέσιμος ΔΕΜΑ για έρευνα επί της διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας μετά τη συγκρότησή της σε θεωρητικό ερμηνευτικό σχήμα είναι ο Αντώνιος Κυρμπάτσος, ο μόνος ΔΕΜΑ με τον οποίο μπορώ να διατηρώ διαρκή επικοινωνία.

Ο Αντώνιος Κυρμπάτσος όταν έγινε διευθυντής θέλησε να εφαρμόσει στην πράξη τις θεωρίες του «επεκτεινόμενου πυλώνα» και της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας», μέσα από μια εντελώς γενικευμένη, χονδροειδή τρόπον τινά, σύλληψή τους. Η πρότασή του ωστόσο για παρουσίαση αφιερώματος στη γιορτή λήξης και ο γενικότερος σχεδιασμός και συντονισμός ήταν εξαρχής αποσαφηνισμένα μέσα του σε μεγάλο βαθμό. Η επιτέλεση αφιερώματος σε έναν συνθέτη προϋποθέτει ότι η μουσική έχει καταστεί πυλώνας της σχολικής μονάδας. Η όλη διαδικασία όμως μέχρι την επιτέλεση απαιτούσε ταυτόχρονα και τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνέργειας των τεχνών, η οποία μόνο μέσα από συντονισμένη διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα θα μπορούσε να προκύψει. Η νοηματοδότηση από τον ΔΕΜΑ της επιτέλεσης ενός αφιερώματος σε διακεκριμένο συνθέτη από όλο το σχολείο, δηλαδή από το σύνολο των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών ως: α) χρήσιμης παιδαγωγικά, β) βατής, όσον αφορά στην εκπόνηση και υλοποίησή της, και γ) κατάλληλης για την ανάδειξη της μουσικής σε πυλώνα της σύνολης κουλτούρας του σχολείου και για την ανάπτυξη διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας τον οδήγησε στην εισήγηση προς τον σύλλογο διδασκόντων να προετοιμαστεί και να τελεστεί αυτό το αφιέρωμα ως γιορτή λήξης. Για τον σύλλογο διδασκόντων αυτή η πρόταση απαιτούσε την αναθεώρηση της πρότερης νοηματοδότησης των γιορτών λήξης οι οποίες ερμηνεύονταν ως μη καθολικώς υποχρεωτικές και ως πεδίο ανάδειξης των πλέον προθύμων εκπαιδευτικών.

Ένα σημαντικό στοιχείο της πρότασης που δεν ήταν εξαρχής φανερό σχετιζόταν με τη μετατόπιση της συμβολής στην προετοιμασία και επιτέλεση του αφιερώματος από τους δασκάλους

προς τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, γεγονός ασφαλώς συμβατό με την επιδίωξη διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας.

Κατά τη διάρκεια του έτους οι μαθητές έφτιαχναν εικαστικές δημιουργίες στο μάθημα των Εικαστικών και στο μάθημα της Πληροφορικής αντλώντας υλικό από τους στίχους των τραγουδιών που διδάσκονταν. Η συνεισφορά των εκπαιδευτικών των Εικαστικών και της Πληροφορικής ήταν σημαντική. Οι πιο ωραίες ζωγραφιές σκαναρίστηκαν και μαζί με τις ωραιότερες δημιουργίες που έγιναν σε υπολογιστή εντάχθηκαν στην προβολή παρουσίασης που διέτρεχε τη γιορτή σε όλη τη διάρκειά της (στο ανοιχτό θέατρο του δήμου υπάρχει οθόνη προβολής).

Η πιο καθοριστική όμως συμβολή εκπαιδευτικού ειδικότητας προήλθε από τη μεριά της θεατρολόγου που ουσιαστικά έστησε τα σενάρια και τη σκηνοθεσία όσων τραγουδιών δραματοποιήθηκαν από τους μαθητές και πρότεινε τη χρήση σκηνικών αντικειμένων και το είδος των κατάλληλων ενδυμάτων για κάθε τραγούδι. Επειδή ερχόταν μόνο για τέσσερις διδακτικές ώρες μια φορά την εβδομάδα, ήταν μαζί της στις πρόβες ο ΔΕΜΑ, όπως και ο εκάστοτε δάσκαλος ή δασκάλα του τμήματος, όχι μόνο για να βοηθάει στη μουσική υπόκρουση αλλά και για να ξέρει πάνω κάτω τις σκηνοθετικές οδηγίες, ώστε να οργανώνει με τους δασκάλους τις πρόβες κατά τις υπόλοιπες ημέρες. Το κακό ήταν ότι σε τέσσερις ώρες έπρεπε να εξυπηρετηθούν πέντε τάξεις, καθώς στην Ε΄ δεν προβλέπεται η διδασκαλία Θεατρικής Αγωγής. Επανερχόμεστε συνεπώς σε θεσμικές επιπλοκές, διαφόρων ειδών θυσίες και αλληπάλληλες νοσηματοδοτήσεις – αντιδράσεις - αναθεωρήσεις.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί και η συνεισφορά του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής που αφενός δίδαξε χασαποσέρβικο στη Δ΄ και χασάπικο στη ΣΤ΄, αφετέρου έφτιαξε την προβολή παρουσίασης για το μέρος της χορωδίας και των δραματοποιήσεων, ενώ ήταν υπεύθυνος ροής προβολής σε όλη τη διάρκεια της γιορτής.

Η εκπαιδευτικός των Αγγλικών ανέλαβε την υλοποίηση των ενδυματολογικών προτάσεων της θεατρολόγου, επισκεπτόμενη το βεστιάριο του δήμου, όπου υπάρχουν διαθέσιμες για δανεισμό στολές από τα καρναβάλια πολλών ετών, και υπήρξε υποδειγματική υπεύθυνη ροής προγράμματος, ελέγχοντας τις συνεχείς μεταβάσεις των μαθητών από και προς τη σκηνή. Γενικά, και στις πρόβες και στην επιτέλεση ήταν μια παρουσία που ενέπνεε ασφάλεια, πάντα παρακινητική και υποστηρικτική προς τους μαθητές.

Οι δάσκαλοι βοήθησαν ο καθένας, ανάλογα με τις κλίσεις του. Για παράδειγμα, ο Ευγένιος Παναγιωτόπουλος, πέρα από τις πρόβες που έκανε με την τάξη του, έφτιαξε το εισαγωγικό βίντεο, την προβολή παρουσίασης για το θεατρικό της τάξης του, το βίντεο για το αποχαιρετιστήριο τραγούδι της ΣΤ', σκανάρισε πολλές ζωγραφιές μαθητών και παρίστατο στις πρόβες της χορωδίας (παρόλο που πριν φτάσουμε στις πρόβες για τη γιορτή παίχτηκε και δεύτερη πράξη στη σύγκρουση ανάμεσα στον ίδιο και τον ΔΕΜΑ). Η δασκάλα με τις περισσότερες εικαστικές δεξιότητες κατασκεύασε με μακετόχαρτο μπουζούκι, μπαγλαμά και ταμπουρά με αξιοζήλευτη λεπτομέρεια και μάλιστα για τραγούδι άλλης τάξης. Κάποιες άλλες δασκάλες με μεγαλύτερη εξοικείωση με το θέατρο στην εκπαίδευση έκαναν πρόβες μόνες τους με επαρκή αξιοποίηση των κωδίκων της θεατρικής τέχνης. Όλοι και όλες πάντως συνεισέφεραν την συνεργατική τους διάθεση και την προθυμία τους.

Ατυχώς, με την εκπαιδευτικό των Εικαστικών υπήρξε επιπλοκή, καθώς προβλήματα υγείας δεν της επέτρεψαν να βοηθήσει στην κατασκευή σκηνικού, οπότε η λύση δόθηκε από εθελοντική εξωσχολική βοήθεια.

Όσο για τον Αντώνιο Κυρμπάτσο, έζησε τον Ιούνιο σε φρενήρεις ρυθμούς, κάνοντας μάθημα και πρόβες σε συνεχόμενα εξάωρα. Οι πιο δημιουργικές στιγμές ήταν εκείνες κατά τις οποίες έπρεπε να διαλέξει τα παιδιά που θα τραγουδούσαν σόλο. Τον βοήθησαν απίστευτα τα ίδια τα παιδιά, με την κρίση τους και την προσήλωσή τους. Και μετά στις πρόβες συγκρότησαν ένα σώμα καλλιτεχνών μαθητών, όπου έδιναν ο ένας στον άλλον υποστήριξη και συμβουλές.

Από όλα αυτά γίνεται φανερό ότι όλη αυτή η διαδικασία από τη μια ωθούσε στα άκρα τη λειτουργικότητα όλων, μαθητών και εκπαιδευτικών, τη συλλειτουργικότητά τους, όταν εργάζονταν παράλληλα και τη διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητά τους, όταν έκαναν κοινές πρόβες. Από την άλλη, στη διάρκεια ανάμεσα στη διευθυντική πρόταση και την επιτέλεση, το σχήμα *νοηματοδότηση βάσει αλληλεπίδρασης – αντίδραση – αναθεώρηση μέσω ερμηνείας*, παρουσιάστηκε κατ' επανάληψη. Συνήθως αφορούσε στην προσπάθεια της βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών σε τραγούδι, χορό και κίνηση κατά τη δραματοποίηση. Στην περίπτωση όμως της σύγκρουσης ανάμεσα στον ΔΕΜΑ και τον εμβληματικό δάσκαλο της ΣΤ', παρ' όλο που η μεταξύ τους διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα επιτεύχθηκε εντέλει ικανοποιητικά, οι νοηματοδοτήσεις τους, οι αντιδράσεις και οι αναθεωρήσεις τους απεδείχθησαν σε βάθος χρόνου

ασταθείς, άλλοτε επαναφέροντας αφορμές συγκρούσεων (π.χ. Ακρόπολη vs. Μέγαρο) και άλλοτε οδηγώντας σε αρμονική συνεργασία και υψηλού επιπέδου διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα (πρότζεκτ για τη διαφορετικότητα που περιελάμβανε εκμάθηση τραγουδιού, ηχογράφηση των μαθητών και συμμετοχή σε διαγωνισμό).

Στο παρόν σημείο συντελούνται τρεις διακριτές ολοκληρώσεις. Προχωρώντας από το ειδικότερο προς το γενικότερο, εδώ ολοκληρώνονται: α) η ανάλυση και ερμηνεία του κεφαλαίου 4, όπου περιγράφηκαν και σχολιάστηκαν οι όροι συγκρότησης χορωδιακών σχημάτων στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αναλύθηκαν οι προτεινόμενες στη διατριβή θεωρίες «του επεκτεινόμενου πυλώνα» και «της διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας»· β) το κεφάλαιο 4, στο οποίο μελετήθηκε διεξοδικά η διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας των σχολείων των συμμετεχόντων στην έρευνα ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ, και μάλιστα με όρους αντιπαραβολής ενδυναμωτών και αναστολέων· γ) η καταγραφή του εθνογραφικού υλικού της διατριβής συνολικά.

Είναι επομένως η κατάλληλη στιγμή να προβώ ακολούθως σε έναν αναστοχαστικό απολογισμό, ο οποίος ανακεφαλαιώνει ευρήματα, πορίσματα και προβληματισμούς, όχι μόνο επί των ευρημάτων καθαυτά αλλά και επί της μεθοδολογίας, τόσο της εθνογραφικής έρευνας, όσο και της συγγραφής της παρούσης εθνογραφίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Η καταγραφή του εθνογραφικού υλικού της έρευνας έχει πλέον ολοκληρωθεί. Πέντε ΔΕΜΑ και δυο ΔΕΓΜ έδωσαν μέσω δομημένων συνεντεύξεων τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο, το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε κατά την έρευνα. Και όμως, για μια εθνογραφία το σημείο αυτό δεν είναι η γραμμή τερματισμού αλλά η αφετηρία μιας επαναπροσέγγισης όλης της διαδικασίας της έρευνας.

Η εκπόνηση μιας εθνογραφικής διατριβής μοιάζει με το πέρασμα ενός μεγάλου ποταμού. Στην αρχή βρίσκεσαι στη μια όχθη και ξέρεις πως θέλεις και πως πρέπει να περάσεις απέναντι κολυμπώντας και μαζεύοντας ποταμίσια ψάρια. Όλα όσα κάνεις για να μην πνιγείς και για να μη βγεις στην άλλη όχθη με άδεια χέρια καλούνται μεθοδολογία της έρευνας και της γραφής. Η ψαριά σου λέγεται εθνογραφικό υλικό. Η ενστικτώδης αναπόληση της κολυμβητικής και αλιευτικής ταυτόχρονα περιπέτειας, αναπόληση που περιλαμβάνει και ευχάριστες και δυσάρεστες στιγμές, ονομάζεται αναστοχασμός. Το ψήσιμο των ψαριών στην άλλη όχθη συνιστά την αποπεράτωση της διατριβής και το φίλεμα της ψαριάς στους επτά κριτές την υποστήριξή της.

Η εισήγηση ενός αδιερεύνητου ΔΕΜΑ

Ξεκινώ την αναπόληση με ένα μεγάλο ψάρι, για το οποίο κατάλαβα ότι δεν είχα αντιληφθεί την ύπαρξή του, την ώρα που άδειαζα την ψαριά μου στην άλλη όχθη. Ήταν το διήμερο 17-18 Ιανουαρίου 2020, όταν διεξήχθη Επιστημονικό Συνέδριο με τίτλο «Σχεδιάζοντας τη Διδακτική, την Επιμόρφωση και την Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων». Σε αυτό έλαβε μέρος ως ομιλητής, ο Αθανάσιος Μπιλιλής,⁷⁵ ένας πρώην ΔΕΜΑ, ο οποίος είχε διατελέσει διευθυντής σε σχολείο μεγάλου αστικού κέντρου της Μακεδονίας, και ο οποίος ακολουθώντας βίο παράλληλο με τον Ιωσήφ Χρυσό είχε ήδη μεταπηδήσει στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εισήγησή του είχε τον τίτλο: «Όταν ο διευθυντής του σχολείου είναι μουσικός» και βασίστηκε στην προσωπική του εμπειρία, αφού ο ίδιος είχε ασκήσει διοίκηση επί έξι έτη από τις θέσεις του υποδιευθυντή και του διευθυντή. Η αναφορά μου στην εισήγησή του βασίζεται στη διά ζώσης

⁷⁵Χρησιμοποιώ το αληθινό του ονοματεπώνυμο, αφού δεν συμμετείχε στην έρευνα και εδώ παρουσιάζεται ως εισηγητής σε επιστημονικό συνέδριο.

παρακολούθησή της αφενός και στη μελέτη της περίληψής της αφετέρου (Περίληψεις Πρακτικών 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου «Σχεδιάζοντας τη Διδακτική, την Επιμόρφωση και την Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων», σ. 85), καθώς το συνέδριο έχει εκδώσει τις περιλήψεις των πρακτικών του.

Ο τίτλος της εισήγησης χρησιμοποιεί τον όρο *μουσικός*, για να δηλώσει τον εκπαιδευτικό Μουσικής. Στη γενικότητά του όμως καλύπτει ενδεχομένως όποιον εκπαιδευτικό γνωρίζει μουσική και με αυτή τη διασταλτική ερμηνεία θα μπορούσε να πει κανείς ότι στον προβληματισμό του δύνανται να συμπεριληφθούν εκτός από τους ΔΕΜΑ και οι ΔΕΓΜ. Η εισήγηση αυτή πάντως διαρθρώνεται μέσα από μια σειρά ερωτημάτων, τα οποία τυγχάνουν διερεύνησης από τον ομιλητή στη βάση αντιπαραβολής εμπειρικών και βιβλιογραφικών δεδομένων.

Πριν περάσω στην παρουσίαση καθενός ερωτήματος, χρειάζεται να επισημάνω ότι τα ερωτήματα αυτά αποτελούν μια συγκροτημένη ενότητα που υπακούει σε ενιαίο θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο εξετάζει το φαινόμενο του ΔΕΜΑ, δηλαδή του διευθυντή εκπαιδευτικού Μουσικής, υπό το πρίσμα κοινωνιολογικών και ψυχολογικών προσεγγίσεων. Η αναφορά επομένως στην εισήγηση, στο πλαίσιο του παρόντος αναστοχασμού, ακολουθεί επαναληπτικά μια συγκεκριμένη τριμερή δομή: διατύπωση ερωτήματος, ανάπτυξη της θέσης του ομιλητή επί του συγκεκριμένου ερωτήματος, παράθεση ευρημάτων της παρούσης έρευνας σχετικών προς το ερώτημα και την πραγμάτευσή του. Είναι λογικό να εικάσει κανείς ότι, αφού η συνθήκη που εξετάζει η εισήγηση ταυτίζεται με τη βασική συνθήκη – προϋπόθεση της διατριβής, δηλαδή τη συνύπαρξη στο ίδιο πρόσωπο των ιδιοτήτων του διευθυντή και του εκπαιδευτικού Μουσικής, τα ευρήματα της διατριβής, αν και προερχόμενα από άλλα ερευνητικά ερωτήματα και παρά τη χρήση διαφορετικής μεθοδολογίας έρευνας και ερμηνείας, δύνανται να συνομιλήσουν εποικοδομητικά με την τεκμηρίωση της εισήγησης. Γι' αυτό άλλωστε και προτάσσω στον παρόντα αναστοχασμό αυτή την ιδιότυπη συνομιλία ανάμεσα σε δύο διαφορετικές, συγγενείς ωστόσο ως προς το περιεχόμενό τους μελέτες.

Το πρώτο ερώτημα του εισηγητή ήταν το εξής: «Σύμφωνα με το υφιστάμενο αλλά και προηγούμενο νομοθετικό πλαίσιο, έχει ισότιμες δυνατότητες συμμετοχής ένας εκπαιδευτικός ειδικότητας στη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης σε δημοτικό σχολείο; (Μπιλιλής, 2020: 85)». Η απάντηση που ο ίδιος έδωσε είναι ότι στις οριακές περιοχές μορίων, εκεί που κάποιος δεν γίνεται

διευθυντής έχοντας ελάχιστη διαφορά στη μοριοδότησή του από έναν δάσκαλο που εντέλει γίνεται διευθυντής, το γεγονός ότι μεταξύ των μετρήσιμων προσόντων υπάρχουν κάποια που δίνονται μόνο σε δασκάλους, όπως π.χ. η φοίτηση σε Διδασκαλείο, επιφέρει πράγματι μια ανισότητα που ευνοεί τους δασκάλους. Η έρευνα έδειξε ότι η πλειονότητα των ΔΕΜΑ, ακόμα και των ωδειακών, εκείνων δηλαδή που δεν φοίτησαν σε κάποιο πανεπιστημιακό τμήμα Μουσικών Σπουδών, έχουν υψηλό επίπεδο σπουδών. Ο Ιωσήφ Χρυσός και ο εισηγητής του συνεδρίου είναι ήδη διδάκτορες, ο Ιωσήφ Χρυσός μάλιστα συνεχίζει σπουδές σε μεταδιδακτορικό επίπεδο. Ο Αντώνιος Κυρμπάτσος καταθέτει τη διατριβή του. Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης διέκοψε τη διδακτορική του έρευνα στο εξωτερικό για οικογενειακούς λόγους. Ο Γεράσιμος Αρχοντής έχει ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές. Ο Αριστοτέλης Καστρινός εκδήλωσε βέβαια μια ανησυχία κατά τη συνομιλία μας, λόγω του ότι δεν κατέχει πανεπιστημιακό τίτλο, ωστόσο η μοριοδότηση της μακράς διοικητικής του ενασχόλησης και η ιδιαιτερότητα του σχολείου του, που δεν το καθιστούν ελκυστικό προορισμό για επίδοξους νέους διευθυντές, επέτρεψαν την απρόσκοπτη συνέχιση του διευθυντικού του έργου.

Εδώ όμως χρειάζεται να υπομνησθεί ότι η μεγαλύτερη αδικία έγινε το 2015, όταν σε πολλές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης η ερμηνεία της εγκυκλίου του αναπληρωτή υπουργού Παιδείας στέρησε σε πολλούς εκπαιδευτικούς Μουσικής, μεταξύ των οποίων και ενός ΔΕΜΑ της επαρχίας, ακόμη και το δικαίωμα να υποβάλουν αίτηση για συμμετοχή στη διαδικασία των κρίσεων. Η συντονισμένη αντίδραση όμως όλων των υποψηφίων διευθυντών εκπαιδευτικών Μουσικής μιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, έξι συνολικά, σε αυτή τη θεσμική παρεμβολή χάρισε στη διατριβή την πρώτη ενότητα στα τρία ενδιάμεσα κεφάλαιά της, αφού ένας απερχόμενος, δύο επερχόμενοι και ένας εν αναμονή ΔΕΜΑ απέκτησαν το εύσημο του «αντάρτη».

Το δεύτερο ερώτημα της εισήγησης του Μπιλιλή: «Ποια γενικότερα προβλήματα αντιμετωπίζει μία/ένας διευθύντρια/ντής δημοτικού σχολείου; (Μπιλιλής, 2020: 85)» ήταν γενικότερο και δεν αφορούσε μόνο στους ΔΕΜΑ. Ακριβώς όμως λόγω της γενικότητάς του δύναται να συνομιλήσει με όλο το φάσμα της βιβλιογραφίας που μελετά τη διοίκηση και την ηγεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο Κατσαρός, ο Σαΐτης, ο Θεοφιλίδης, ο Πασιαρδής, ο Fullan στριφογυρίζουν σχεδόν αυτόματα στο μυαλό μου όταν έρχομαι αντιμέτωπος με ένα τέτοιο ερώτημα. Και ύστερα στρέφω την προσοχή μου στους ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ της έρευνας και συνειδητοποιώ ότι υπάρχουν τέσσερις βασικοί παράγοντες, διαμορφωτικοί των προβλημάτων που

αντιμετωπίζει οποιοσδήποτε διευθυντής. Ο πρώτος είναι η ύπαρξη ή η έλλειψη πρότερης διοικητικής εμπειρίας. Άλλα προβλήματα ταλανίζουν τον πρωτόπειρο διευθυντή και άλλα τον έμπειρο. Ο δεύτερος είναι οι ιδιαιτερότητες του σχολείου, όπως, για παράδειγμα, ο αριθμός των τμημάτων, ο αριθμός των μαθητών που ζουν σε δύσκολο οικογενειακό περιβάλλον, ο αριθμός των μαθητών με αυξημένες μαθησιακές δυσκολίες, το γενικότερο βιοτικό και μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών του σχολείου, η ενδεχόμενη ύπαρξη ενός ή περισσότερων δύσκολων στη διαχείρισή τους εκπαιδευτικών ή γονέων. Ο τρίτος είναι το θεσμικό πλαίσιο. Η υποχρηματοδότηση, για παράδειγμα, των σχολικών μονάδων κατά την περίοδο της κρίσης συσσωρεύσε ποικίλα προβλήματα που κυμαίνονται από την αδυναμία εύρυθμης λειτουργίας, λόγω ανεπαρκούς συντήρησης μηχανημάτων (φωτοτυπικά, εκτυπωτές κ.ά.), μέχρι τη δημιουργία χρεών προς ΔΕΚΟ, λόγω της έλλειψης χρημάτων. Ο τέταρτος είναι ο χαρακτήρας καθενός διευθυντή. Στην ίδια κατάσταση δυο άνθρωποι αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο. Αν οι ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ της έρευνας αντάλλασσαν σχολεία, η διατριβή θα αποκτούσε, σε άγνωστο βέβαια βαθμό, διαφορετικό περιεχόμενο.

Ο εισηγητής κατά την παρουσίασή του μίλησε για την ανάγκη αλλά και τη δυσκολία να είναι ο διευθυντής ισορροπιστής ανάμεσα σε διοίκηση, εκπαιδευτικούς και γονείς. Και ασφαλώς όλοι ή οι ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ της έρευνας, άλλος περισσότερο και άλλος λιγότερο, αναφέρθηκαν σε αυτό.

Το τρίτο, αντίθετα, ερώτημα αγγίζει τον τύπον των ήλων. «Ποια επιπλέον εμπόδια είναι πιθανόν να αντιμετωπίσει ένας διευθυντής όταν ή και εξαιτίας του ότι είναι μουσικός (Μπιλιλής, 2020: 85)»; Οι περισσότεροι ΔΕΜΑ είπαν πολλά γι' αυτό το θέμα, παρακινημένοι από διάφορες αφορμές. Το συνηθέστερο πρόβλημα, αυτό που ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης εξέφρασε με τον όρο «το μη ισότιμο» είναι ο συνδυασμός δύο φορτίων τα οποία καλείται να κουβαλήσει ταυτόχρονα στους ώμους του ένας ΔΕΜΑ: του «εκπαιδευτικού - καλλιτεχνικού» φορτίου της προετοιμασίας μιας σειράς εορτασμών από τη μια και του «διοικητικού» φορτίου των γραφειοκρατικών διεκπεραιώσεων από την άλλη. Αυτή η αντιφατική διφυής φύση του ΔΕΜΑ φάνηκε να ταλαιπώρησε επίσης τον Γεράσιμο Αρχοντή και τον Αριστοτέλη Κασρινό. Οι μεταξύ τους όμως διαφοροποιήσεις έχουν τη σημασία τους. Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης δυσφορεί αναλογιζόμενος το ότι οι διευθυντές δάσκαλοι δεν έχουν να προετοιμάσουν γιορτές. Ο Γεράσιμος Αρχοντής δυσφορεί αναλογιζόμενος ότι η προετοιμασία των εορτών δεν του επιτρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός

Μουσικής που επιθυμεί και επιδιώκει, ενώ οι διευθυντικές υποχρεώσεις επιτείνουν το πρόβλημα. Ο Αριστοτέλης Καστρινός περιγράφει με αξιοζήλευτη γλαφυρότητα το ανιαρό καθήκον της ανταπόκρισης στα διοικητικά αιτούμενα και παρουσιάζει περίπου ως βασανιστήριο τη διαρκή και κάποτε βίαια αιφνιδιαστική εναλλαγή των ρόλων του διευθυντή και του εκπαιδευτικού Μουσικής.

Ασφαλώς και ο ομιλητής έκανε ιδιαίτερη μνεία στην υπερβολική γραφειοκρατία, την ενέταξε όμως στα γενικά προβλήματα που έχει ένας διευθυντής και όχι στα ειδικά που έχει ένας ΔΕΜΑ.

Υπάρχει όμως, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, και μια άλλη κατηγορία προβλημάτων, τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως εσωτερική αντιπολίτευση, δηλαδή προβλήματα που συναντούν οι ΔΕΜΑ στην αλληλεπίδρασή τους με τους συναδέλφους τους δασκάλους σχετιζόμενα με τη συνύπαρξη της ιδιότητας του εκπαιδευτικού Μουσικής δίπλα στην ιδιότητα του διευθυντή. Στην προσέγγιση της διατριβής αυτό ερμηνεύτηκε με ανθρωπολογικούς όρους ως σύγκρουση δυο πολιτισμικών ταυτοτήτων και πρόσληψη του ΔΕΜΑ ως «εξωτικού» από τους συναδέλφους του, κυρίως τους δασκάλους.

Η έρευνα έχει να παρουσιάσει αρκετά ευρήματα ως προς τη διάσταση αυτή. Αρχίζοντας από τον Ιωσήφ Χρυσό, καθώς υπήρξε ο μόνος ΔΕΜΑ που δεν αισθανόταν άβολα με τις γραφειοκρατικές του υποχρεώσεις, η έρευνα κατέδειξε ότι ήταν και ο μόνος κατά του οποίου έγινε ένσταση, με το αιτιολογικό ότι ένας εκπαιδευτικός Μουσικής δεν δικαιούται να γίνει διευθυντής. Η ένσταση ασφαλώς απορρίφθηκε. Αμέσως όμως μετά την τοποθέτησή του δύο εκπαιδευτικοί οικειοθελώς αποχώρησαν, αιτούμενοι απόσπαση σε άλλο σχολείο. Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης συνάντησε μια διαρκή αμφισβήτηση στο πρόσωπό του, αμφισβήτηση που του στέρησε το δικαίωμα συμμετοχής στις επόμενες κρίσεις στελεχών εκπαίδευσης. Ο Αριστοτέλης Καστρινός κατηγορήθηκε για μεροληψία υπέρ των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, για ανικανότητα να καλύψει κενό απουσιάζοντος δασκάλου⁷⁶ και για το ότι διδάσκει ένα μάθημα που το μόνο που προσφέρει στους μαθητές είναι ευχαρίστηση. Ο Αντώνιος Κυρμπάτσος επιτιμήθηκε ότι σκέφτεται ως μουσικός και όχι ως διευθυντής, όταν επέμεινε να γίνει η καθορισμένη επίσκεψη στο Μέγαρο Μουσικής από όλες τις τάξεις, αντί να αντικατασταθεί για κάποια τμήματα από την αναβληθείσα λόγω

⁷⁶Το στοιχείο αυτό το ανέδειξε ο ομιλητής, αναφέροντας ότι σε έναν δάσκαλο επιτρέπεται να διδάξει τέχνες, ενώ ένας εκπαιδευτικός ειδικότητας δεν μπορεί να διδάξει τα διδακτικά αντικείμενα του δασκάλου.

κακοκαιρίας επίσκεψη στην Ακρόπολη. Θεωρήθηκε επίσης ως εκφραστής επιθεωρητισμού, όταν ζήτησε να τον προσκαλέσουν οι συνάδελφοί του για να παρακολουθήσει κάποια διδασκαλία τους. Συγκρούστηκε σε διάφορες στιγμές και με διάφορες διαβαθμίσεις έντασης για ζητήματα προετοιμασίας, εκπόνησης και υλοποίησης ποικίλων επιτελέσεων με τον εμβληματικό δάσκαλο του σχολείου, ο οποίος όμως, παραδόξως είναι ο πιο στενός ίσως και πολύτιμος συνεργάτης του. Η προβολή του έργου ενός εκάστου αποτελεί το μήλον της μεταξύ τους έριδος, καθώς πριν την έλευση του ΔΕΜΑ, ο εμβληματικός δάσκαλος είχε τα αδιαμφισβήτητα πρωτεία στον τομέα αυτό.

Ο εισηγητής Αθανάσιος Μπιλιλής, προσέγγισε τη διαφορετικότητα του εκπαιδευτικού μουσικής έναντι των δασκάλων υπό το πρίσμα της κοινωνικής ψυχολογίας, μέσα από την έννοια «μειονότητα». Ο ομιλητής αναφέρθηκε σε διάφορους μελετητές (Wirth, Bales, Hare, Bonacich, Moscovici) που έχουν ασχοληθεί με το θέμα. Επιχειρώντας μια διαδουκτική έρευνα ανακάλυψα ένα πολύ ενδιαφέρον άρθρο που συνοψίζει την αντίστοιχη θεωρία και σχετικές έρευνες και το οποίο μπορεί να συσχετιστεί πολύ ικανοποιητικά με ποικίλα ευρήματα της έρευνας, φωτίζοντάς τα και από μια άλλη οπτική.⁷⁷ Εδώ βέβαια πρέπει να διευκρινίσω ότι το άρθρο αναφέρεται σε μια πειραματική επιστήμη, όπου υποθέσεις εργασίας μετατρέπονται σε πειράματα που διεξάγονται με αντιπαραβολή δυο ομάδων και κάποιων πειραματικών συνεργών (κάτι αντίστοιχο προς τις ομάδες ελέγχου στις ιατρικές έρευνες).

Η προσωπική μου ανάγνωση αποσκοπεί στο να αντλήσω περισσότερο ερεθίσματα για σκέψη, παρά στο να δειχθώ συνεπής μελετητής της κοινωνικής ψυχολογίας. Άλλωστε, όπως θα φανεί και στην πορεία, ο διαχωρισμός ενός κοινωνικού μορφώματος σε πλειοψηφία, είτε κατέχουσα εξουσία είτε σιωπηρή, και σε μειονότητες μετασηματίζεται κατά την αντιπαραβολή του με την παρούσα έρευνα σε διαχωρισμό εκπαιδευτικών ταυτοτήτων και ανάδειξη των μεταξύ τους «συμμαχιών» και αντιπαλοτήτων. Γι' αυτό άλλωστε και προβαίνω σε αυτή την εκτενή βιβλιογραφική παρένθεση, προκειμένου να ολοκληρώσω την αναφορά του Μπιλιλή στη σύνδεση του εκπαιδευτικού Μουσικής, και ακόμη περισσότερο του διευθυντή εκπαιδευτικού Μουσικής, με την έννοια «μειονότητα».

⁷⁷ Παπαστάμου, Σ. (1988). Οι μειονότητες και η στρατηγική τους: μια κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση της κοινωνικής τους επιρροής. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 69, 3-46

Σύμφωνα με μια σχολή σκέψης η οποία βασίζει την ερμηνευτική της προσέγγιση στην έννοια της εξάρτησης, σχολή η οποία στο άρθρο δέχεται κριτική ως μονοσήμαντη, «όσοι ανήκουν σε μια μειονότητα... δεν έχουν άλλη επιλογή από την κοινωνική συμμόρφωση ή την κοινωνική παρέκκλιση (Παπαστάμου, 1998: 5)». Αυτή η αντίληψη πάντως εξηγεί αρκετά πειστικά το γιατί στις κρίσεις πριν το 2011, συνάδελφος εκπαιδευτικός Μουσικής παρεμποδίστηκε από το να αναλάβει θέση διευθυντή με το επιχείρημα «δεν είθισται» και το γιατί το 2015 ο τότε Διευθυντής Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης των «ανταρτών» ΔΕΜΑ της έρευνας δεν τους έδωσε αρχικά το δικαίωμα να καταθέσουν αίτηση με το επιχείρημα «δεν μπορώ να κόψω τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης από τους δασκάλους για να τις δώσω στους μουσικούς». Η δασκαλοκεντρική πρωτοβάθμια εκπαίδευση απαιτούσε την κοινωνική συμμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Τι ειρωνία! Όπως έχει διαμορφωθεί η κατάσταση πλέον, μετά την εφαρμογή του ΠΔ 79/2017, η συντριπτική πλειονότητα των ωρών της Ευέλικτης Ζώνης δίνεται σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, για να μπορούν να καταρτιστούν τα ωρολόγια προγράμματα και να λειτουργήσουν τα σχολεία.⁷⁸

Ο Παπαστάμου εστιάζει και σε μια άλλη σχολή σκέψης, η οποία αναδεικνύει τη δυνατότητα των μειονοτήτων να ασκούν κοινωνική επιρροή μέσα από μια σειρά αρχών που τεκμηριώνονται στο άρθρο με πειραματικά δεδομένα. Εδώ λοιπόν είναι χρήσιμο να επιχειρηθεί η διασύνδεση των βασικών πορισμάτων που προκύπτουν από μια τέτοια θεωρητική προσέγγιση με τα ευρήματα της έρευνας, μέσω της παράθεσης δυο βασικών αρχών.

Πρώτη αρχή: «Η σταθερή συμπεριφορά των μειονοτήτων, απαραίτητη προϋπόθεση της κοινωνικής τους επιρροής (Παπαστάμου, 1998: 15)». Αυτή η θέση λαμβάνει διπλή ανάγνωση για τη διατριβή, καθώς οι ΔΕΜΑ και οι ΔΕΓΜ, έχουν ένα προ-διευθυντικό παρελθόν που επηρεάζει και το διευθυντικό παρόν τους, ενίοτε και ένα μετα-διευθυντικό μέλλον. Είναι αλήθεια ότι οι διευθυντές της έρευνας άσκησαν κοινωνική επιρροή πριν γίνουν διευθυντές μέσα από μια σταθερή συμπεριφορά που εξέφραζε το ότι αποτελούσαν μια μειονότητα, μια συμπεριφορά δηλωτική της ειδικότητάς τους. Υπ' αυτή την έννοια, δεν είναι καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι Αρχοντής, Ευαγγελίδης, Καλλιπολίτης, Χρυσός, όπως επίσης και δυο ΔΕΜΑ της επαρχίας, άσκησαν επιρροή και από τη θέση του Υπευθύνου Πολιτιστικών Θεμάτων ή Αγωγής Υγείας, αφού οι σπουδές και η

⁷⁸Το ζήτημα είναι τεχνικής φύσεως για να αναπτυχθεί εδώ, ωστόσο αξίζει να επισημανθεί ότι στη διαμόρφωση της συνθήκης αυτής παίζει καταλυτικό ρόλο η γήρανση του πληθυσμού των δασκάλων που μεταφράζεται σε μείωση ωρών διδασκαλίας που καλύπτονται από δασκάλους σε κάθε σχολική μονάδα.

ειδικότητά τους ευνόησαν την τοποθέτησή τους στη θέση αυτή. Από την άλλη, οι Καστρινός και Κυρμπάτσος έβαλαν μια ευδιάκριτη διαχρονική σφραγίδα στο σχολικό τους περιβάλλον λόγω της μακρόχρονης παραμονής τους.

Δεύτερη αρχή: «Η σταθερότητα συμπεριφοράς απαραίτητη αλλά όχι ικανή συνθήκη της κοινωνικής επιρροής των μειονοτήτων: η διαπραγμάτευση των συγκρούσεων (Παπαστάμου, 1998: 18)». Αυτή η αρχή προέρχεται από πειράματα που κατέδειξαν ότι η σταθερότητα συμπεριφοράς, αν και απαραίτητη, δεν οδηγεί πάντοτε σε άσκηση επιρροής, ιδίως αν χαρακτηρίζεται από ακαμψία και δογματικότητα. Αυτό το κατέδειξε η έρευνα, κυρίως στη συνομιλία με τον Αγησίλαο Κόντο, ο οποίος προσδιόρισε τους εκπαιδευτικούς Μουσικής που εμφανίζουν μια περιοριστικού τύπου σταθερότητα με το επίθετο «κλειστός». Έτσι μία εκπαιδευτικός Μουσικής που διδάσκει σε όλους και πάντοτε μόνο τροπάρια ή μια άλλη που στερεί από τους μαθητές της την εμπειρία της διάζωσης αλληλεπίδρασης μέσα από το παίξιμο ενός μουσικού οργάνου είναι δύσκολο να ασκήσουν κοινωνική επιρροή. Αντίθετα, οι «ανοιχτοί» εκπαιδευτικοί Μουσικής, όπως η Άρτεμις Δημητρίου, διακρίνονται για τη σταθερότητα μιας πολύ περισσότερο πολύπλευρης συμπεριφοράς που ασφαλώς δημιουργεί σαφώς περισσότερες και καλύτερες προϋποθέσεις επιρροής. Αντίστοιχα όταν μια εκπαιδευτικός Μουσικής αντιμετωπίζει με σνομπισμό τη μουσική δημιουργικότητα ενός δασκάλου διευθυντή, του Αγησίλαου Κόντου εν προκειμένω, οδηγεί την κατάσταση σε μη διαπραγματεύσιμη σύγκρουση, ενώ μια πρόθυμη να αποδεχτεί και να συνδιαλλαγεί προς αυτή την ίδια μουσική δημιουργικότητα του ίδιου δασκάλου διευθυντή αίρει τις προϋποθέσεις εκδήλωσης οποιασδήποτε σύγκρουσης.

Στη συνέχεια ο Παπαστάμου, σε μια απόπειρα να υπερβεί ή και να συγκεράσει τα θεωρητικά μοντέλα που εξετάζουν το ζήτημα της κοινωνικής επιρροής είτε από τη μεριά της πλειοψηφίας είτε από τη μεριά της μειονότητας, προχωρεί σε μια διάκριση τεσσάρων πιθανών σχέσεων, οι οποίες έχουν σημασία για τη μελέτη, διότι μέσα σε αυτή τη διάκριση δεν υφίστανται μόνο δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί Μουσικής αλλά και οι εκπαιδευτικοί των άλλων ειδικοτήτων.

«Μπορούμε να διακρίνουμε λοιπόν τέσσερις τουλάχιστον διαφορετικές σχέσεις:

- μεταξύ της μειονότητας και της πλειοψηφίας που κατέχει την εξουσία·
- μεταξύ της μειονότητας και της σιωπηρής πλειοψηφίας·

— μεταξύ της πλειοψηφίας που κατέχει την εξουσία και της σιωπηρής πλειοψηφίας, και τέλος,

— μεταξύ των διαφόρων ενεργών μειονοτήτων. (Παπαστάμου, 1998: 23)».

Εδώ χρειάζεται να προσδιοριστεί με ακρίβεια η κατάσταση, για να αποφευχθούν πιθανές παρερμηνείες. Σε έναν κοινωνικό σχηματισμό, όπως είναι το δημόσιο σχολείο, η πραγματική πλειοψηφία που κατέχει την εξουσία αποτελείται από μια σειρά υπερκείμενων γραφειοκρατικών δομών, οι οποίες είναι: Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Περιφερειακή Διεύθυνση, Υπουργείο Παιδείας. Μέσα σε αυτό το ευρύτερο πλαίσιο ένας ΔΕΜΑ αποτελεί μειοψηφία στο σύνολο των διευθυντών σχολικών μονάδων μιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Εάν όμως σε μια Διεύθυνση Εκπαίδευσης υπάρχουν δυο ΔΕΜΑ, η μειονότητά τους παύει να είναι αμελητέα. Όταν λοιπόν σε μια Διεύθυνση Εκπαίδευσης υπάρχουν διαδοχικά ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ για πολλά χρόνια, τότε δημιουργείται μια παράδοση, γεγονός που δεν το άφησε ασχολίαστο ο Ιωσήφ Χρυσός. Έτσι, στη δεκαετία 2011 – 2020 στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης των «ανταρτών» έξι εκπαιδευτικοί Μουσικής⁷⁹ διετέλεσαν στελέχη εκπαίδευσης, ενώ ένας ακόμη ήταν (και εξακολουθεί να είναι) αιρετός στο υπηρεσιακό συμβούλιο.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας ωστόσο είναι δύσκολο να οριστεί η πλειοψηφία που κατέχει την εξουσία και η σιωπηρή πλειοψηφία. Είναι όμως βέβαιο ότι κάθε εκπαιδευτικός ειδικότητας συνιστά μειονότητα. Το μέγεθος της επιρροής όμως που μπορεί να ασκήσει καθορίζεται από πολλούς παράγοντες.

Για παράδειγμα, ο Αριστοτέλης Καστρινός ξεκίνησε τον εργασιακό του βίο ως μειονότητα. Στην πορεία η επιρροή του αυξήθηκε. Σε αυτό ευνόησε η ύπαρξη ενός φιλόμουσου διευθυντή. Καθώς λοιπόν στο σχολείο προϋπήρχε η διευθυντική στήριξη της μουσικής κουλτούρας του, η αποδημία του διευθυντή, η επί πολλά έτη παραμονή του Αριστοτέλη Καστρινού στο σχολείο και η συνεχής εναλλαγή διδασκόντων σε αυτό οδήγησαν στην ενσωμάτωσή του στην πλειοψηφία που κατέχει την εξουσία. Απόδειξη τούτου αποτελεί η ψήφισή του από τους συναδέλφους του το 2015, η οποία συνετέλεσε στη διατήρηση της διευθυντικής του θέσης, παρά την ύπαρξη δασκάλας που επιθυμούσε διακαώς να γίνει διευθύντρια. Αντίθετα, ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης, έγινε δεκτός ως μειονότητα και παρέμεινε μειονότητα, αφού δεν μπόρεσε να προσεταιριστεί τη σιωπηρή

⁷⁹Υπενθυμίζω ότι ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης είχε διδάξει το μάθημα της Μουσικής και ότι είναι εξαιρετικά καταρτισμένος μουσικός και σε επίπεδο θεωρίας και σε επίπεδο οργανοπαιξίας.

πλειοψηφία. Ο Αντώνιος Κυρμπάτσος έγινε επίσης δεκτός ως μειονότητα μεν, καλοπροαίρετα δε από όλους.

Σε αυτό όμως το σημείο πρέπει να γίνει λόγος για τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων σε σχολεία όπου η έρευνα βρήκε αξιοσημείωτα στοιχεία, γιατί η σχέση μεταξύ των ενεργών μειονοτήτων επηρεάζει σημαντικά την πορεία των γεγονότων και τη διαμόρφωση της κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα.

Στο σχολείο του Ιωακείμ Καλλιπολίτη, για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός των Αγγλικών, έστω και με παράξενο τρόπο, αν και μειοψηφία αρχικά στο ζήτημα της αξιολόγησης, στην πορεία του χρόνου επέτυχε να μεταβάλει τη θέση της σιωπηρής πλειοψηφίας και κατέστη κινητήριο μοχλός της πλειοψηφίας που κατέχει την εξουσία, επιφέροντας την εφαρμογή της αξιολόγησης, παρά τη μη σύμφωνη γνώμη του ΔΕΜΑ. Στο σχολείο του Αντωνίου Κυρμπάτσου από την άλλη, η εκπαιδευτικός των Αγγλικών με μια μόνο φράση επέτυχε τη διαπραγμάτευση της σύγκρουσης μεταξύ ΔΕΜΑ και εμβληματικού δασκάλου και επέτυχε σε μια άτυπη συνεδρίαση, όπως άλλωστε επιτυγχάνει και στις επίσημες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, να εκτονώσει μια κατάσταση έντασης με λειτουργική παρέμβαση. Στο ίδιο σχολείο ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, είδε στην κατάληψη της διευθυντικής θέσης από έναν εκπαιδευτικό Μουσικής την κατάλυση του δασκαλοκεντρισμού, γι' αυτό άλλωστε και στη δεύτερη μεγάλη σύγκρουση μεταξύ ΔΕΜΑ και εμβληματικού δασκάλου, τάχθηκε ανοιχτά υπέρ της επίσκεψης στο Μέγαρο. Δεν είναι λοιπόν καθόλου τυχαίο που η τρίτη μεγάλη σύγκρουση ξέσπασε την ημέρα αθλητισμού, τον Οκτώβριο του τρίτου έτους της θητείας, με εμπλεκόμενους τον ΔΕΜΑ, τον εμβληματικό δάσκαλο και τον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής. Ούτε αντίστοιχα είναι τυχαίο ότι με αφορμή την ημέρα του αθλητισμού η κόντρα ανάμεσα στον Ιωσήφ Χρυσό και την εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής κορυφώθηκε.

Θα ήταν βέβαια παράλειψη να μην εντάξω σε αυτή την ομαδοποίηση και τον Αγησίλαο Κόντο. Τη χρονιά πριν γίνει για δεύτερη φορά διευθυντής, άσκησε επιρροή ως ενεργός μειονότητα. Αν και δάσκαλος, διαφοροποιήθηκε από τους άλλους δασκάλους ως ο μόνος καλλιτέχνης δάσκαλος. Έτσι όμως μετέστρεψε τη σιωπηλή πλειοψηφία υπέρ της άποψής του, δημιούργησε ουσιαστικά μια πλειοψηφία που κατέχει εξουσία και αυτό επικυρώθηκε στο τέλος της χρονιάς με την ψήφισή του από τους συναδέλφους του και τελικά την τοποθέτησή του στη θέση του διευθυντή. Σε όλες τις

προαναφερθείσες περιπτώσεις μπορεί να μην είναι πάντα σαφές το πόσο ευέλικτη ή άκαμπτη υπήρξε η στάση των μειονοτήτων κατά τη διαπραγμάτευση της σύγκρουσης, είναι όμως αναντίρρητο το ότι υπήρξε σταθερότητα στη συμπεριφορά τους.

Σε αυτό το σημείο ολοκληρώνεται ηπραγμάτευση του άρθρου του Παπαστάμου (1998), η οποία αποσκοπούσε αφενός στο να φωτίσει πολύπλευρα την αναφορά του Μπιλιλή στον όρο «μειονότητα», αφετέρου να συνδέσει την προβληματική που αναπτύσσεται στο άρθρο με τα ευρήματα της έρευνας.

Τα δύο επόμενα ερωτήματα που πραγματευόταν η εισήγησή του Μπιλιλή αποτελούσαν κατά κάποιον τρόπο μια ενότητα. Το τέταρτο ερώτημα ήταν: «Μπορεί μια/ένας μουσικός να εισηγηθεί και να υλοποιήσει μια διαφορετική και πιο προοδευτική και σύγχρονη κουλτούρα διοίκησης και γιατί (Μπιλιλής, 2020: 85)»; Το πέμπτο ερώτημα απηχούσε έναν παραπλήσιο προβληματισμό: «Η διοίκηση από μουσικό ή εκπαιδευτικό ειδικότητας μπορεί να μεταφράζεται και σε μια πιο δημοκρατική καθημερινότητα για το σχολείο και γιατί (Μπιλιλής, 2020: 85)»; Οφείλω να ομολογήσω ότι μολονότι οι βιβλιογραφικές αναφορές του ομιλητή δεν στρέφονταν τόσο στον χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης, η τοποθέτησή του με επηρέασε στη σύλληψη και ανάπτυξη του θεωρητικού μορφώματος που στο παρόν πόνημα παρουσιάστηκε και τεκμηριώθηκε με τον όρο «έν-τεχνη ηγεσία». Οφείλω επίσης να συνδέσω αυτά τα δυο ερωτήματα με το αμέσως προηγούμενο, γιατί και στα τρία αναδεικνύεται καθοριστική η ύπαρξη και η λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων, μέσα από τις επίσημες συνεδριάσεις του κατά πρώτον, μέσα από την ανάπτυξη θέσεων και δράσεων ως προϊόν της καθημερινής αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών μεταξύ τους κατά δεύτερον. Σε αυτό το πλαίσιο ο ΔΕΜΑ διατηρεί ταυτόχρονα και τις δυο ιδιότητές του, αφού πολλές φορές υπάρχουν ζητήματα στα οποία είναι απαραίτητη η άποψη ή η συμμετοχή του εκπαιδευτικού Μουσικής και όχι του διευθυντή.

Ο Στέφανος Δανιήλ, ο δάσκαλος διευθυντής που συμμετείχε στην έρευνα, αλλά δεν εντάχθηκε στην αναλυτική παρουσίαση των διευθυντών, αφού δεν είναι ούτε ΔΕΜΑ ούτε ΔΕΓΜ, θωρούσε ότι ο ιδεατός διευθυντής είναι «μαέστρος», συντονίζει τα διάφορα όργανα – εκπαιδευτικούς, ώστε να προκύπτει ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα. Προσωπικά θεωρώ ότι δεν εννοούσε μόνο τον μαέστρο, αλλά και τον συνθέτη – ενορχηστρωτή, καθώς κατά την επιχειρηματολογία του είπε την αλησμόνητη φράση: «δεν είναι όλα μπουζούκια». Η ουσία του

επιχειρημάτων του βρισκόταν στην ανάγκη ανάδειξης της ωραιότητας του κάθε οργάνου και του συνδυασμού του με άλλα όργανα, επομένως, και κατ' αναλογία, στην ανάγκη ανάδειξης της ωραιότητας της σκέψης και της δράσης κάθε εκπαιδευτικού τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς. Μια τέτοια σκέψη ασφαλώς συνδέεται με την προτεινόμενη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» και με τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνέργειας των εκπαιδευτικών, που στις περιπτώσεις των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ μπορεί να προβάλλεται και ως διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνέργειας των τεχνών. Είναι ωστόσο αμφίβολο αν ο διευθυντής μαέστρος είναι μια διευθυντική φιγούρα που συνάδει προς το ζητούμενο μιας διαφορετικής και πιο προοδευτικής και σύγχρονης κουλτούρας διοίκησης ή μιας πιο δημοκρατικής καθημερινότητας για το σχολείο, καθώς ο μαέστρος συνιστά επί της ουσίας μια αυταρχική αρχετυπική μορφή.

Ο Μπιλιλής κατά την εισήγησή του, αναφερόμενος στην επιδίωξη επίτευξης μιας προοδευτικής κουλτούρας διοίκησης, έκανε λόγο για την ανάπτυξη μιας συλλογικής ταυτότητας και εστίασε σε ψυχολογικές κυρίως παραμέτρους που χαρακτηρίζουν τη φυσιognωμία των μουσικών. Εκεί, αναφέρθηκε σε αρχέτυπα, παραπέμποντας βιβλιογραφικά στον Carl Gustav Jung, και συγκεκριμένα στο αρχέτυπο του καλλιτέχνη. Αναφέρθηκε επίσης στη Lyon, μελετήτρια της Gestalt, δηλαδή της μορφολογικής ψυχολογίας, η οποία αναδεικνύει τη σημασία της διαίσθησης και του ενστίκτου, στοιχεία τα οποία αναδύονται και καλλιεργούνται κατά τη θεραπεία Gestalt κυρίως με όχημα την επαφή με τις τέχνες. Στη συνέχεια στάθηκε στο έργο του Kemp, ερευνητή της «Ψυχολογίας της Μουσικής», η οποία μελετά την επίδραση της μουσικής και του μουσικού έργου στον άνθρωπο. Ο Kemp τονίζει την ύπαρξη εσωτερικού σθένους και ευαισθησίας. Προσωπικά σε όλη αυτή την προσέγγιση βρίσκω μια ευθεία συσχέτιση με την επιχειρηματολογία του Ιωσήφ Χρυσού και του Αριστοτέλη Κασρινού, κυρίως σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη μια ιδιαίτερης ενσυναίσθησης εκ μέρους των ΔΕΜΑ, οφειλόμενης εν πολλοίς στην ιδιότητα του μουσικού ως κυρίαρχου στοιχείου της συγκρότησης της προσωπικότητάς τους.

Στη συνέχεια, κατά την πραγμάτευση της αναζήτησης μιας δημοκρατικής καθημερινότητας σε σχολεία με διευθυντές μουσικούς (κατά την ορολογία του), η βιβλιογραφική τεκμηρίωση του Μπιλιλή μετέβη από το πεδίο της ψυχολογίας σε αυτό της πολιτικής θεωρίας, εστιάζοντας σε ερευνητές όπως η N. Sue Love και ο S. Firth, οι οποίοι στα συγγράμματά τους αναδεικνύουν τη

διασύνδεση μουσικής και πολιτικής, διασύνδεση που λαμβάνει διάφορες μορφές. Ο Μπιλιλής αναφέρθηκε κυρίως στο σύγγραμμα της N. Sue Love «*Musical Democracy*, 2006», στο οποίο η συγγραφέας ερευνά πώς η μουσική λειτουργεί ως μεταφορά και πρότυπο (μοντέλο) για τη δημοκρατία και προτείνει ότι μια πιο ριζοσπαστική και πιο μουσική δημοκρατία θα εναγκάζει το πνεύμα της ανθρωπότητας το οποίο κινεί μια πολιτική προσηλωμένη στη επιδίωξη της δικαιοσύνης.

Η έρευνα, στο σύνολό της σχεδόν, πιστοποιεί ότι με τον έναν ή τον άλλον τρόπο η δημοκρατική λειτουργία των σχολείων με ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ και επιδιώκεται και υφίσταται σε μεγάλο βαθμό. Κάποιοι μάλιστα ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ είτε μέσα στις απαντήσεις τους είτε μέσα από κάποια δράση τους, την οποία ανέδειξε η έρευνα, παρουσιάζονται ιδιαίτερα πολιτικά ευαίσθητοι.

Ο ΔΕΓΜ Δημοσθένης Ευαγγελίδης, ο μοναδικός διευθυντής της έρευνας που έχει σπουδάσει πολιτικές επιστήμες, έχει αναπτύξει μια πολιτική, με την ευρεία έννοια του όρου, δράση, μέσα από την αρθρογραφία του σε έγκριτη εφημερίδα. Πέρα από αυτό, κατά τη συνομιλία μας, ανέδειξε την πολιτική διάσταση της έκδοσης εγχειριδίων μουσικής, διάσταση η οποία έχει απασχολήσει έντονα και τον Ιωσήφ Χρυσό. Αλλά και γενικότερα, κατά τη συνομιλία μας, συχνά επιχειρηματολογούσε αναφερόμενος σε διανοητές ή καλλιτέχνες με έντονα πολιτικοποιημένο λόγο ή πολιτικοποιημένη δράση, όπως ο Adorno, ο Μανόλης Αναγνωστάκης ή ο Μίκης Θεοδωράκης. Ακόμη περισσότερο, περιγράφοντας την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους και τη λειτουργία των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, εξήρε την καθημερινή προσπάθεια επικοινωνίας και ανταλλαγής επιχειρημάτων στην κατεύθυνση της εξεύρεσης ιδεών και λύσεων, καθώς και την αδιατάρακτη επίτευξη της λήψης κοινά αποδεκτών αποφάσεων. Την αξία αυτή του διαλόγου ενστερνίζεται και προτάσσει άλλωστε και ο Γεράσιμος Αρχοντής.

Ο Αγησίλαος Κόντος, ΔΕΓΜ με σπουδές κοινωνιολογίας, προβάλλει τις δημοκρατικές του ευαισθησίες με ποικίλους τρόπους: όταν προτείνει μια λειτουργία σχολείου, όπου προβλέπεται οργανική θέση για όλους τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και όπου δίνεται η δυνατότητα μιας γόνιμης και δημιουργικής συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών, ακόμη και την ίδια στιγμή μέσα στην ίδια αίθουσα διδασκαλίας, ή όταν αναλύει δυσμενείς συνέπειες που μπορεί να επιφέρει η γυμνασιοποίηση του δημοτικού σχολείου, όπως ο εκγερμανισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος και η συνεπακόλουθη όξυνση των κοινωνικών αντιθέσεων.

Αλλά και στο σχολείο του Αριστοτέλη Καστρινού η δημοκρατική λειτουργία πιστοποιείται από την ομοφωνία με την οποία λαμβάνονται όλες οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων, ύστερα από εποικοδομητικό διάλογο, όπου κατατίθενται προτάσεις και αντιπαραβάλλονται απόψεις.

Θα ήθελα ωστόσο σε αυτό το σημείο να συνδέσω τη βιβλιογραφική αναφορά του Μπιλιλή στο «*Musical Democracy*» της Ν. Sue Love με ένα σημαντικό ζήτημα που αφορά στο βασικό ερευνητικό ερώτημα της διατριβής, δηλαδή της διαμόρφωσης της μουσικής κουλτούρας των δημοτικών σχολείων με ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ. Το ζήτημα αυτό είναι η διδασκαλία και ενδεχομένως και η επιτέλεση τραγουδιών των οποίων οι στίχοι έχουν πολιτικό περιεχόμενο ή ακόμη και η χρήση μουσικής, ορχηστρικής ή τραγουδιών, που βασίζεται σε έργα με πολιτικό περιεχόμενο. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν αρκετές τέτοιες αφορμές, με κυριότερη την προετοιμασία και επιτέλεση του εορτασμού της εξέγερσης των φοιτητών στο Πολυτεχνείο τον Νοέμβριο του 1973.

Στην έρευνα μάλιστα έχουν καταγραφεί δυο περιστατικά που συνδέονται με αυτή τη συνθήκη. Το πρώτο συνέβη στο σχολείο του Ιωσήφ Χρυσού. Στον εορτασμό του Πολυτεχνείου, στο πρώτο έτος της θητείας του, την προετοιμασία και επιτέλεση ανέλαβε εξολοκλήρου μια δασκάλα με σπουδές στη μουσική. Σύμφωνα με τον ΔΕΜΑ, η πολιτική στράτευση της δασκάλας συνετέλεσε στο να μεταδώσει τον ενθουσιασμό της στους μαθητές της και να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στην απόδοση τραγουδιών αυξημένων απαιτήσεων. Το δεύτερο συνέβη στο σχολείο του Αηγισίλου Κόντου. Ένας εξαιρετικά ατίθασος μαθητής, με πολλές δυσκολίες στη συμπεριφορά και την πρόσκτηση της γνώσης, στο άκουσμα ενός μουσικού θέματος του Μίκη Θεοδωράκη στη διάρκεια μιας πρόβας, είπε: «Ωραία μουσική!» και ξαφνικά έγινε αγγελούδι, χωρίς να δώσει το παραμικρό δικαίωμα σε όλη τη διάρκεια των προβών και στην επιτέλεση.

Μολονότι θα μπορούσα να επεκταθώ και σε άλλα παραδείγματα, θεωρώ ότι για την οικονομία του κειμένου είναι ορθότερο να επιστρέψω στην εισήγηση και στο επόμενο ερώτημα του εισηγητή Αθανάσιου Μπιλιλή, το οποίο είναι: «Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και ποια η πιθανή θετική ώθηση που μπορεί να δώσει μια/ένας εκπαιδευτικός ειδικότητας όταν διοικεί (αναφορά παραδειγμάτων) (Μπιλιλής, 2020: 85)»; Επειδή υπήρχε πίεση χρόνου στην εισήγηση, ο ομιλητής δεν επεκτάθηκε πολύ, παρ' όλο που είχε ετοιμάσει διαφάνεια με μια σειρά από δράσεις του

σχολείου του κατά τη διάρκεια της διευθυντικής του θητείας και την οποία πρόβαλε για ελάχιστα δευτερόλεπτα. Πρόλαβε πάντως να υποστηρίξει ότι το κύριο πλεονέκτημα είναι η αποδόμηση κοινωνικών στερεοτύπων. Η αλήθεια είναι ότι η τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού Μουσικής σε θέση διευθυντή συνιστά μια μορφή σοκ, στην αρχή τουλάχιστον. Η αποδόμηση των κοινωνικών στερεοτύπων που σχετίζονται με τη θέση ενός διευθυντή δημοτικού σχολείου έχει διάφορες όψεις και διαφορετικούς χρονικούς ορίζοντες και αφορά κυρίως στις αντιλήψεις όλων των εμπλεκομένων προσώπων σε μια σχολική κοινότητα. Όσο οι ΔΕΜΑ είναι ακόμη λίγοι, μια τέτοια αποδόμηση συντελείται κυρίως στα σχολεία τους, στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Καθώς όμως από τη μια διαδικασία κρίσεων στην άλλη αυξάνει σταδιακά ο αριθμός τους και καθώς τοποθετούνται και διευθυντές άλλων ειδικοτήτων, το στερεότυπο του δασκάλου διευθυντή παραμένει κυρίαρχο, όχι όμως και ακλόνητο. Όλο και περισσότερο θα εξοικειώνονται και άνθρωποι μη σχετιζόμενοι με το σχολείο ενός ΔΕΜΑ με την ιδέα ότι οι διευθυντές στα δημοτικά σχολεία δεν είναι παντού και πάντα δάσκαλοι.

Σε σχέση με αυτό το στερεότυπο η έρευνα έχει αναδείξει αντικρουόμενα ευρήματα. Ο αντισυμβατικός Αγησίλαος Κόντος εξώθησε από τη μια έναν μαθητή της Α΄ τάξης να του επισημάνει ότι δεν του ταιριάζει να είναι διευθυντής, αφού είναι ο καλύτερος κλόουν του κόσμου, ενώ από την άλλη έναν πατέρα να καγχάσει: «Μα διευθυντής είναι αυτός;», εξαιτίας του αστείου καπέλου που φορούσε σε μαθητική επιτέλεση στην οποία συμμετείχε. Αντίθετα, ο Ιωσήφ Χρυσός, για τον οποίο ένας μάλλον όχι ιδιαίτερα παρατηρητικός πιτσιρίκος φώναξε κάποια στιγμή ξαφνιασμένος; «Τι;;;!!! Ο μουσικός είναι διευθυντής;», μεταμφιέστηκε σε τελείως συμβατικό και εγγυητή των στερεοτύπων, όταν στον εορτασμό του σχολείου του για την 28^η Οκτωβρίου, έστησε μια παράλληλη προσωπική επιτέλεση αναπαράγοντας, με κάθε λεπτομέρεια και με πολλά από τα κόλπα που περιγράφει ο Goffman (2006), το στερεότυπο του διευθυντή δημοτικού σχολείου. Ο Αγησίλαος Κόντος, πάντως, βρέθηκε αντιμέτωπος και με άλλη μια περίπτωση δυσάρεστων για τον ίδιο στερεοτυπικών αντιλήψεων, όταν μια εκπαιδευτικός Μουσικής αντιμετώπισε με δυσπιστία, αν όχι με ειρωνική διάθεση, το δικαίωμα και την ικανότητα ενός φιλότεχνου δασκάλου να συνθέτει μουσική, λόγω της έλλειψης ωδειακών περγαμηνών. Βέβαια, το στερεότυπο του διευθυντή σε ένα δασκαλοκεντρικό σύστημα, θέλει τον διευθυντή να συμπεριφέρεται ως δάσκαλος ακόμη και όταν είναι εκπαιδευτικός Μουσικής. Υπ' αυτό το πρίσμα οι διενέξεις του Αντωνίου Κυρμπάτσου με τον

εμβληματικό δάσκαλο του σχολείου του συνδέονται με στερεότυπες διευθυντικές πρακτικές, όπως ότι ο διευθυντής δεν κλέβει από τη δόξα των δασκάλων στις γιορτές λήξης ή ότι ο διευθυντής στο δίλημμα Ακρόπολη ή Μέγαρο τάσσεται σε κάθε περίπτωση υπέρ της Ακρόπολης.

Το τελευταίο ερώτημα το οποίο αναγράφεται στην περίληψη της εισήγησης του Μπιλιλή, αλλά δεν αναπτύχθηκε επαρκώς κατά τη διάρκειά της είναι το ακόλουθο: «Ποια σημεία οφείλει να εξελίξει ή να βελτιώσει π.χ. ένας μουσικός αναλαμβάνοντας –ή και πριν αναλάβει- μια θέση διοικητικής ευθύνης (Μπιλιλής, 2020: 85)»; Προσωπικά διατυπώνω την ένσταση ότι το ερώτημα αυτό εκκινεί από μια αμφισβητούμενη βάση. Δεν υπάρχει κανείς λόγος να υποθέσουμε ότι ένας εκπαιδευτικός Μουσικής υστερεί έναντι των δασκάλων ή οποιασδήποτε άλλης ειδικότητας, ώστε να πρέπει κάτι να βελτιώσει. Όλοι όμως οι επίδοξοι διευθυντές θα έπρεπε να είχαν λάβει μια σοβαρή επιμόρφωση, όχι μόνο σε θεωρητικό, αλλά και σε πρακτικό επίπεδο. Δυστυχώς όμως κάτι τέτοιο στη χώρα μας δεν συμβαίνει. Στο ερώτημα αυτό λοιπόν διακρίνω την προσωπική του κατανόηση που προέρχεται από το βίωμα του υποδιευθυντή. Είναι πράγματι η καλύτερη δυνατή εκπαίδευση πριν μεταπηδήσει κάποιος εκπαιδευτικός στη θέση του διευθυντή, γιατί εξασκείται καθημερινά με τη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ζητημάτων και εξαναγκάζεται εκ των πραγμάτων στη διαχείριση των πιο δύσκολων διαπροσωπικών επαφών με τους συναδέλφους, όντας ο ενδιάμεσος κρίκος μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, ενίοτε μάλιστα και ο κυματοθραύστης που εκτονώνει ενδοσχολικές εντάσεις.

Στην εισήγησή του Μπιλιλή, η απάντηση στο τελευταίο ερώτημα συνδυάστηκε και με τις συμπερασματικές προσεγγίσεις. Σε αυτές, πέρα από τη διαπίστωση ότι τα ερωτήματα που τέθηκαν, χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ως αφορμές για προβληματισμό και όχι ως ζητήματα που μπορούν να απαντηθούν ή να προσεγγιστούν με έναν μοναδικό και ασφαλή τρόπο, έγινε λόγος για τη θεωρία των κοινωνικών ρόλων. Πώς όμως μπορεί να οριστεί αυτή η θεωρία;

«Η "θεωρία των ρόλων", ... είναι ένα μοντέλο προσέγγισης και ανάλυσης της κοινωνίας, από την πλευρά των κοινωνικών ρόλων. Η κατάληψη των κοινωνικών θέσεων και το "παιχνίδι" των κοινωνικών ρόλων, διαπλέκεται άμεσα με την λειτουργία των θεσμών και αποκαλύπτει όλες τις δυνατές συγκρούσεις του ατόμου - φορέα κοινωνικών ρόλων, με τις διάφορες κοινωνικές ομάδες και τους θεσμούς γενικότερα (Τσαρδάκης, 2004: οπισθόφυλλο)». Σύμφωνα λοιπόν με τον παραπάνω ορισμό, το να φτάσει ένας εκπαιδευτικός Μουσικής να γίνει ΔΕΜΑ και να αντεπεξέλθει

των απαιτήσεων της θέσης του, συνιστά μια διεργασία στην οποία εμπλέκονται εκτός από τον ίδιο, ποικίλοι, κυρίως εκπαιδευτικοί, θεσμοί και διάφορες κοινωνικές ομάδες, όπως γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί, οι άλλοι διευθυντές της ίδιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης κ.λ.π. Ο ρόλος συνεπώς του ΔΕΜΑ περιλαμβάνει ένα σύνολο δραστηριοτήτων, οι οποίες υπαγορεύονται από τα θεσμικώς προβλεπόμενα διοικητικά και εκπαιδευτικά καθήκοντα της θέσης του και από τις απαιτήσεις των μελών της ευρύτερης κοινότητας της σχολικής του μονάδας.

Ασφαλώς μια τέτοια συστημική κοινωνιολογική προσέγγιση διαφέρει ολοφάνερα από την εμπειρική ανθρωπολογική προσέγγιση της διατριβής. Η παρούσα μελέτη δεν αρνείται βέβαια την ύπαρξη των κοινωνικών ρόλων ούτε αδιαφορεί για το πώς μπορεί ο σύνθετος ρόλος του ΔΕΜΑ να προσδιοριστεί και να περιγραφεί. Θεωρεί όμως ότι ένας τέτοιος προσανατολισμός σκέψης τείνει να υπαχθεί στο θετικιστικό παράδειγμα, όπου η εστίαση βρίσκεται στη νόρμα, στην κατηγοριοποίηση και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Εδώ αντίθετα, όπου εξετάζονται όψεις της μουσικής κουλτούρας σχολικών μονάδων με ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ, μέσα από το φίλτρο της προσωπικής τους αντίληψης και παρουσίασης, η εστίαση βρίσκεται στο πρόσωπο κάθε διευθυντή. Οι ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ είναι φορείς δύο συγκεκριμένων παρεμφερών κοινωνικών ρόλων, όμως η διατριβή ασχολείται περισσότερο με τις ιδιαιτερότητες της εξατομικευμένης ερμηνείας του ίδιου ρόλου από κάθε διευθυντή που συμμετέχει στην έρευνα, ακολουθώντας εν πολλοίς τη θεωρητική προσέγγιση των κοινωνικών ρόλων όπως προτείνεται από τον Erving Goffman.

Κλείνοντας την αναφορά μου στη συνεδριακή εισήγηση του Αθανάσιου Μπιλιλή θα ήθελα να προσθέσω ότι η έστω και καθυστερημένη ανακάλυψη ενός αξιόλογου ΔΕΜΑ ωφέλησε διπλά την έρευνα. Από τη μια δεν χάθηκε ολωσδιόλου μια εξόχως συγκροτημένη στη σκέψη της φωνή. Από την άλλη, η έρευνα εμπλουτίστηκε με την ιδιαίτερη οπτική ενός πρώην ΔΕΜΑ, ο οποίος συνομιλεί με τη διατριβή έξω από τα στεγανά του ερωτηματολογίου και των γραπτών απαντήσεων σε αυτό. Συνεπώς ο εμπλουτισμός αυτός δεν αφορά μόνο στο περιεχόμενο, αλλά και στη μεθοδολογία της έρευνας, καθώς αυτή συμπληρώθηκε με την παρακολούθηση μιας ομιλίας σε συνέδριο και την κριτική αναδιήγησή της με τη χρήση προσωπικών σημειώσεων, περιλήψεων των πρακτικών του συνεδρίου και αξιοποίηση διαδικτυακής έρευνας επί των δεδομένων που προέκυψαν από την εισήγηση.

Θα ήθελα επίσης να προσθέσω και άλλη μια ανακάλυψη της έρευνας που συντελέστηκε στη διάρκεια της εισήγησης. Στην αίθουσα παρευρισκόταν μία ΔΕΜΑ από σχολείο της Θεσσαλίας, ψηφισμένη μάλιστα από τους συναδέλφους της στην ψηφοφορία του 2015. Η ανακάλυψή της έγινε πολύ καθυστερημένα, σε σχέση με την έρευνα, ώστε να μπορέσω να την εντάξω σε αυτήν. Ωστόσο, η συνύπαρξη στη συγκεκριμένη εισήγηση τριών ΔΕΜΑ, ο καθένας από τους οποίους παρευρισκόταν στην αίθουσα με διαφορετική ιδιότητα - ο πρώτος ως ομιλητής, η δεύτερη ως απλώς παρακολουθούσα τις εργασίες του συνεδρίου και ο τρίτος ως διεξάγων εθνογραφική έρευνα – είναι ενδεικτική της ολοένα και περισσότερο αισθητής παρουσίας τους στον εκπαιδευτικό χώρο. Οι ΔΕΜΑ δεν συνιστούν πλέον αμελητέα ποσότητα, αντίθετα, και καθώς μπολιάζουν και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, φαίνεται να αποτελούν ένα πολύ δυναμικό, αν και ολιγάριθμο, κομμάτι της σύγχρονης ελληνικής εκπαίδευσης στο σύνολό της.

Η πιανίστρια δασκάλα και ο αρνηθείς ΔΕΜΑ

Εκτός από τους δύο προαναφερθέντες ΔΕΜΑ του συνεδρίου υπήρξε και άλλος ένας ΔΕΜΑ, και μάλιστα από τους πρωτοπόρους του 2011, ο οποίος δεν έλαβε τελικά μέρος στην έρευνα. Μολονότι τον προσέγγισα με ενθουσιασμό, καθώς ήταν ο πρώτος ΔΕΜΑ στον οποίο απευθύνθηκα, η προσπάθειά μου απέβη άκαρπη. Παρ' όλα αυτά η ύπαρξη στο σχολείο του της Μιράντας Παπαδοπούλου, μιας χαρισματικής πιανίστριας δασκάλας, γνώριμής μου από παλιά, αξίζει μια ιδιαίτερη αναφορά, έστω και στο πλαίσιο του παρόντος αναστοχασμού.

Σε προγραμματισμένη συνάντηση στο γραφείο του έλαβε χώρα ένα ευτυχές συμβάν, που μπορεί να θεωρηθεί και προϊόν εθνογραφικής παρατήρησης. Αφού ολοκληρώθηκε η πρωινή προσευχή, οι μαθητές κατευθύνθηκαν στις αίθουσες διδασκαλίας και εγώ στο γραφείο του διευθυντή. Ύστερα από λίγο, και ενώ η συζήτησή μας δεν είχε ακόμη αρχίσει, απλώθηκε στον χώρο το πρωινό τραγούδι χαρούμενων μαθητών με συνοδεία πιάνου. Όχι, δεν ήταν ο/η εκπαιδευτικός Μουσικής του σχολείου. Ήταν η προαναφερθείσα πιανίστρια δασκάλα που ξεκινούσε τη μέρα των μαθητών της και τη δική της με εξόχως μελωδικό και χαρμόσυνο τρόπο. «Νιώθω ευλογημένος που την έχω στο σχολείο», σχολίασε ο αρνηθείς ΔΕΜΑ και ελπίζω αυτή η φράση του να μην εμπίπτει στη δέσμευσή μου να μη μεταφέρω το περιεχόμενο της συζήτησής μας.

Με τη Μιράντα Παπαδοπούλου είχαμε συνυπάρξει στο ίδιο σχολείο για δυο συνεχόμενες χρονιές, είχα όμως την τύχη να τη γνωρίζω από μια κοινή μας εμφάνιση σε φιλανθρωπική συναυλία των σχολείων ενός μικρού, πριν την εφαρμογή του «Καλλικράτη», δήμου. Υπάρχουν τρεις ιδιαίτεροι λόγοι που με ωθούν να εντάξω την περίπτωση της στη διατριβή. Ο ένας, είναι η αντιπαραβολή των δασκάλων που χρησιμοποιούν τη μουσική, και μάλιστα τη ζωντανή επιτέλεση της μουσικής, κατά τη διδασκαλία τους προς τους εκπαιδευτικούς Μουσικής. Ο δεύτερος είναι η αντίστοιχη αντιπαραβολή σε επίπεδο διευθυντών, δηλαδή η αντιπαραβολή ανάμεσα σε ΔΕΓΜ και ΔΕΜΑ. Ο τρίτος είναι η συνύπαρξη ενός τέτοιου δασκάλου με εκπαιδευτικούς Μουσικής, και μάλιστα υπό το πρίσμα των θεωριών του «επεκτεινόμενου πυλώνα» και της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας».

Στην πραγματικότητα υπάρχει και ένας τέταρτος λόγος, η προσέγγιση της προαναφερθείσης φιλανθρωπικής διασχολικής συναυλίας υπό το πρίσμα της θεωρίας της επιτέλεσης. Εκείνη την εποχή, άνοιξη του 2001, δεν είχα ακόμη ανθρωπολογικά ερμηνευτικά εργαλεία στη φαρέτρα μου. Η συμμετοχή μου ως εκπαιδευτικού Μουσικής, ερμηνευτή αρμονίου και διευθυντή μαθητικής χορωδίας καθοριζόταν κυρίως από αισθητικά κριτήρια, προσαρμοσμένα ασφαλώς στους περιορισμούς που επιβάλλει η εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αντίστοιχα και η τότε πρόσληψη ως θεατή – ακροατή της επιτέλεσης του μαθητικού σχήματος το οποίο συντόνιζε η Μιράντα Παπαδοπούλου αφορούσε κυρίως στην αισθητική αρτιότητα, αν και διαισθητικά αντιλαμβανόμουν ότι υπήρχαν και πολλά άλλα πράγματα που δεν είχα ακόμη τους τρόπους και τα μέσα να τα αποσαφηνίσω. Αυτό που δεν ήταν δυνατόν να περάσει απαρατήρητο ήταν το γεγονός της εξαιρετικά ευφρόσυνης διάθεσης των μαθητών – επιτελεστών, η οποία προερχόταν αφενός από την επιλογή ενός αντίστοιχης διάθεσης ρεπερτορίου, αφετέρου από την καλλιέργεια της σχέσης ανάμεσα στη δασκάλα και τους μαθητές της που είχε μετουσιωθεί σε μια σχέση ισότιμων συνεπιτελεστών. Αν στην περίπτωση του σχολείου μου ένας ανθρωπολόγος της εκπαίδευσης θα αντιλαμβανόταν την επιτέλεση της μαθητικής χορωδίας ως τεκμήριο της διαμόρφωσης μιας ακμάζουσας μουσικής κουλτούρας, στην περίπτωση του δικού της σχολείου θα αντιλαμβανόταν την αντίστοιχη μαθητική επιτέλεση ως πανηγύρι με στοιχεία μέθεξης. Από τη μια, η χορωδία του εκπαιδευτικού Μουσικής. Από την άλλη η μουσική συντροφιά της καλλιτέχνιδας δασκάλας. Με άλλα λόγια η συνύπαρξη του επιθυμητού προσδοκώμενου με το αξιοθαύμαστο απροσδόκητο.

Εκείνο το ανοιξιάτικο βράδυ θαύμασα την επιτέλεση ενός άλλου σχολείου. Τώρα όμως, ύστερα από είκοσι σχεδόν χρόνια, αναγνωρίζω μια θεσμικού τύπου πτυχή που όμως δύναται να καταστεί πολύ κρίσιμη για την προβληματική που αναπτύσσεται στη διατριβή.

Η αντιπαράθεση σε μια διασχολική μαθητική συναυλία δύο διαφορετικών μουσικών χωρωδιακών – ορχηστρικών σχημάτων (αφού και στις δύο χωρωδίες μαθητές έπαιζαν και κρουστά όργανα) υπό την καθοδήγηση δύο εκπαιδευτικών διαφορετικής θεσμικής προέλευσης φέρνει στην επιφάνεια ένα επίμαχο ζήτημα: ποιος εντέλει δικαιούται να διδάσκει Μουσική στο σχολείο; Το ζήτημα είναι λεπτό και παρουσιάζει ποικίλες επιπλοκές. Ως εκπαιδευτικός Μουσικής θεωρώ ότι προφανώς ο μόνος αρμόδιος να διδάξει Μουσική είναι ο εκπαιδευτικός Μουσικής. Ως ερευνητής όμως, διαπιστώνω ότι δεν υπάρχει τίποτε το μεμπτό στο να αξιοποιεί τη μουσική στη διδακτική πράξη ένας δάσκαλος που γνωρίζει και παίζει μουσική. Ούτε θεωρώ κατακριτέο το να διδάξει ένας τέτοιος δάσκαλος Μουσική σε ένα σχολείο όπου δεν έχει τοποθετηθεί εκπαιδευτικός Μουσικής. Θεωρώ όμως απαράδεκτο να υπάρχουν ακόμα σχολεία στα οποία δεν τοποθετείται εκπαιδευτικός Μουσικής.

Τον Σεπτέμβριο αμέσως μετά την προαναφερθείσα μαθητική συναυλία τοποθετούμαι για πρώτη φορά στο σχολείο της Μιράντας Παπαδοπούλου. Είναι το τρίτο σχολείο στο οποίο συμπληρώνω ωράριο και είναι απολύτως αδύνατον να παρευρίσκομαι σε κάποιον σχολικό εορτασμό. Στην περίπτωση μας όμως η θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» βρήκε μια ιδιότυπη εφαρμογή. Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας των σχολικών γιορτών ακολουθούσαμε ένα μοντέλο συνεργατικής διδασκαλίας, κατά το οποίο εγώ δίδασκα τα τραγούδια στους μαθητές της τάξης που είχε αναλάβει την εκάστοτε γιορτή, εκείνη παρακολουθούσε και στην τελική πρόβα ανταλλάσσαμε ρόλους. Έτσι, για δυο χρόνια η Μιράντα Παπαδοπούλου υπήρξε το προσωπικό μου alter ego στις μαθητικές επιτελέσεις του σχολείου.

Επιστρέφοντας στον πρώτο λόγο που επικαλέστηκα για την ένταξη της πιανίστριας δασκάλας στη διατριβή θα ήθελα να προσθέσω τα εξής. Ο δάσκαλος που γνωρίζει και παίζει μουσική, ο δάσκαλος που έχει εντάξει την επιτέλεση μουσικής στη διδασκαλία του, ο δάσκαλος δηλαδή που έχει μεταστοιχειώσει την εκπαιδευτική συνύπαρξη εκπαιδευτικού και μαθητών μέσα στην αίθουσα από άμουση κατάσταση σε έμμουση διαδικασία, έχει ένα προνόμιο μοναδικό έναντι όχι μόνο των άλλων δασκάλων, αλλά και των εκπαιδευτικών Μουσικής. Ο δάσκαλος έχει πολλές

ώρες τους μαθητές του κοντά του κάθε μέρα. Ο εκπαιδευτικός Μουσικής έχει πάρα πολλούς μαθητές, αλλά κάθε τμήμα το βλέπει το πολύ μια φορά την εβδομάδα. Για τον δάσκαλο, η μουσική είναι δικαίωμα, για τον εκπαιδευτικό Μουσικής υποχρέωση. Η αγάπη για τη μουσική που μπορεί να εμπνεύσει ένας τέτοιος δάσκαλος είναι εκ προοιμίου πολύ ισχυρότερη από την αγάπη που μπορεί να εμπνεύσει ακόμη και ο πιο χαρισματικός εκπαιδευτικός Μουσικής. Και αυτό συμβαίνει γιατί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο δάσκαλος είναι το «φαγητό» και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων τα «καρυκεύματα» ή στην καλύτερη περίπτωση η «γαρνιτούρα». Υπάρχει όμως και άλλη μια παράμετρος που αξίζει να επισημανθεί. Ένας τέτοιος δάσκαλος δεν αντιμετωπίζει τη μουσική ως διδακτικό αντικείμενο, αφήνεται στην ομορφιά και τη δύναμή της, χωρίς να πέφτει στην παγίδα της καλλωπιστικής χρήσης της προς εξυπηρέτηση άλλων μαθημάτων. Κάνει κάτι πολύ ουσιαστικότερο, πέρα από το διακύβευμα της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας. Δημιουργεί ένα ιδιαίτερο περιβάλλον μάθησης, όπου η παρουσία της μουσικής μπορεί να θεωρείται αυτονόητη.

Ασφαλώς τέτοιοι εκπαιδευτικοί είναι πολύ λίγοι. Γιατί, ακόμη και οι δάσκαλοι που γνωρίζουν και παίζουν μουσική, δεν έχουν πάντοτε τη διάθεση, τη μέθοδο ή το θεωρητικό υπόβαθρο, για να υιοθετήσουν ένα μουσικοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Η ύπαρξή τους όμως προκαλεί το ερευνητικό ενδιαφέρον και αποτελεί ένα πεδίο έρευνας με το οποίο θα άξιζε να ασχοληθούν οι μελετητές της εκπαίδευσης ή της μουσικής στην εκπαίδευση.

Εστιάζοντας στην περίπτωση της Μιράντας Παπαδοπούλου, αξιοποιώντας τη θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα», θα είχα να επισημάνω ότι σε οποιοδήποτε σχολείο και αν βρεθεί λειτουργεί η ίδια ως πυλώνας που επεκτείνεται. Και ακριβώς επειδή στην ιδιοσυστασία της διδακτικής της πράξης η μουσική ενσωματώνεται ως βασικό και λειτουργικό στοιχείο της, συμβάλλει ως ασφαλής ενδυναμωτής της διαμόρφωσης της μουσικής κουλτούρας του εκάστοτε σχολείου της. Υπ' αυτό το πρίσμα η συνύπαρξή της με έναν εξαιρετικά μορφωμένο ΔΕΜΑ Β, καθώς και με διαφορετικούς ανά έτος εκπαιδευτικούς Μουσικής αποτέλεσε μια συναρπαστική πρόκληση για τη διατριβή, η οποία όμως δεν ευοδώθηκε, λόγω της επίμονης άρνησης του ΔΕΜΑ να συμμετάσχει το σχολείο του στην έρευνα με οποιονδήποτε τρόπο, ούτε καν μέσω μιας συνομιλίας με τη Μιράντα Παπαδοπούλου.

Αν λοιπόν κάποια μέρα η Μιράντα Παπαδοπούλου αποφασίσει να γίνει διευθύντρια, θα γίνει μια ακόμη ΔΕΓΜ. Και εδώ επανέρχομαι στον δεύτερο λόγο που επικαλέστηκα πρωτίτερα για την αναφορά μου στο πρόσωπό της. Οι ΔΕΓΜ αποτελούν τους πιο ασφαλείς ενδυναμωτές κατά τη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας των σχολείων τους, αρκεί να έχουν κοντά τους επαρκείς εκπαιδευτικούς Μουσικής. Οι ΔΕΜΑ Α χάνουν την υποστήριξη που λάμβαναν από τους διευθυντές τους, κάνουν λιγότερο μάθημα και έχουν πολύ περισσότερους περισπασμούς. Οι ΔΕΜΑ Β κάνουν ακόμη λιγότερο μάθημα, πρέπει να υποστηρίζουν όποιον εκπαιδευτικό Μουσικής στελεχώνει το σχολείο τους κατ' έτος, ακόμη και αν δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εργασίας του, ενώ ταυτόχρονα έχουν όλους τους περισπασμούς της θέσης τους. Αν πάλι η πιανίστρια δασκάλα δεν αποφασίσει να γίνει ΔΕΓΜ, θα συνεχίσει να λειτουργεί ως πυλώνας της μουσικής κουλτούρας σε όποιο σχολείο και αν βρίσκεται, με προοπτικές να επιτύχει στην πράξη «διακλαδιζόμενη συλλειτουργικότητα» με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό Μουσικής, ανάλογα βέβαια με τη διάθεσή του.

Κάπου εδώ ολοκληρώνεται η δεύτερη ενότητα αυτού του παράδοξου αναστοχασμού που αναστοχάζεται για την έρευνα μέσα από τις απώλειές της. Και για να μείνω για λίγο ακόμα συνεπής σε αυτό το μοτίβο θα προχωρήσω στην αναφορά μου στο σχολείο ενός ΔΕΓΜ, που μολονότι τον γνώρισα σε μια ιδιότυπη συνθήκη, δεν χρειάστηκε να συνομιλήσω μαζί του, αφού βρέθηκα κοινωνός της μουσικής κουλτούρας του σχολείου του με περισσότερους του ενός τρόπους.

Ο λογοτέχνης ΔΕΓΜ και οι μουσικές του κόσμου

Όπως στην περίπτωση του Ιωσήφ Χρυσού, όπου η εκκλησία απετέλεσε τον χώρο της προσωπικής μου επικοινωνίας με τη σύζυγό του που οδήγησε σε εμπλουτισμό του εθνογραφικού υλικού, έτσι και εδώ μια άλλη εκκλησία αποτελεί σημείο αναφοράς, ενμέρει και λόγω της γειτνίασής της με το προς εξέταση σχολείο. Η πραγμάτευσή μου σε αυτό το μέρος θα είναι λίγο διαφορετική απ' ό,τι μέχρι τώρα. Θα αφηγηθώ δυο διαφορετικές σκηνές, μια μέσα στο σχολείο και μια μέσα στον ναό. Στη συνέχεια θα καταδείξω με ποιον τρόπο οι δυο αυτές σκηνές συνδέονται.

Σκηνή α' (Απρίλιος 2016): Το έγγραφο της συμβούλου Μουσικής δεν αφήνει περιθώρια επιπλέον παραμονής στο σχολείο μου. Χαιρετώ βιαστικά και παίρνω το αυτοκίνητο ελαφρά αλαφιασμένος. «Αν έχει κίνηση, θ' αργήσω» σκέφτομαι... Ευτυχώς η περιοχή προορισμού μου είναι γνώριμη λόγω του ναού. Ίσα που προλαβαίνω να ανάψω ένα κεράκι και αμέσως βρίσκομαι στο

σχολείο της επιμόρφωσης. Συναντώ έναν ευγενέστατο κύριο με χαρακτηριστικό μούσι που με προσανατολίζει στον χώρο και φτάνω στην αίθουσα εκδηλώσεων. Γνωστοί και άγνωστοι συνάδελφοι βρίσκονται ήδη εκεί. Μεταξύ τους και ο πάντα παρών σε σεμινάρια και επιμορφώσεις Ιωακείμ Καλλιπολίτης. Μας μοιράζουν προγράμματα. Πρόκειται να παρακολουθήσουμε μια μαθητική επιτέλεση που περιλαμβάνει δεκαοκτώ τραγούδια από όλες τις ηπείρους του πλανήτη, μεταξύ αυτών και ένα ελληνικό (μικρασιάτικο).

Μια ελαφρώς αυστηρή εκπαιδευτικός Μουσικής εμφανίζεται και αρχίζει να εξηγεί κάποια στοιχεία για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποίησε σε συνεργασία με τους δασκάλους των τάξεων, καθώς οι μαθητές δεν έμαθαν μόνο τα τραγούδια αλλά ήρθαν σε μια στοιχειώδη έστω επαφή με τις κουλτούρες των χωρών από τις οποίες προέρχονται τα τραγούδια. Ανάμεσα στα τραγούδια παρακολουθούμε μια προβολή παρουσίασης και η συνάδελφος μας δίνει πληροφορίες για το περιεχόμενο και την προέλευση των τραγουδιών, τα οποία και εντάσσει στο συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου δημιουργήθηκε καθένα από αυτά.

Η έκπληξη όμως προέρχεται από τους μαθητές, αφού το επίπεδο δυσκολίας και συντονισμού σε τρία επίπεδα (τραγούδι, κίνηση, ρυθμική συνοδεία) είναι προφανώς και πέραν πάσης αμφιβολίας έξω από το πλαίσιο του αναμενόμενου στα πλαίσια λειτουργίας της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τη στιγμή μάλιστα που βρισκόμαστε μόλις στον Απρίλιο. Αυτή όμως η ευχάριστη αισθητικής φύσεως έκπληξη φαίνεται πως ήταν μόνο μια απαρχή. Η συνέχεια των γεγονότων βρισκόταν έξω από το πεδίο της σκέψης μου και επρόκειτο να μου προσφέρει ένα αναπάντεχο δώρο στην εκπαιδευτική μου διαδρομή και την ανθρωπολογική μου συγκρότηση.

Σκηνή β΄: Ένα γεναριάτικο βράδυ Δευτέρας, σε μια κατανυκτική φιλολογική βραδιά στον ναό, ο ευγενέστατος κύριος με το χαρακτηριστικό μούσι απαγγέλλει χριστουγεννιάτικα διηγήματα του Παπαδιαμάντη, προσαρμοσμένα από τον ίδιο σε γλώσσα πιο βατή και κατανοητή στα αυτιά του σύγχρονου ακροατή. Βρίσκομαι μέσα στο ακροατήριο, όχι μόνο αποδεχόμενος το κάλεσμα του χαρισματικού ιερέα του ναού, όχι μόνο γιατί μια φιλολογική βραδιά αποτελεί πάντοτε μια ενδιαφέρουσα πρόταση για έναν άνθρωπο της εκπαίδευσης που έχει εργαστεί και ως φιλόλογος, αλλά κυρίως γιατί ο πολυπράγμων ομιλητής είναι ένας ΔΕΓΜ. Ο Φιλήμων Δημάδης, φιλότεχνος και καλλιτέχνης, ο οποίος επίσημα εκδίδει ποιητικές συλλογές και παίρνει μέρος σε εκθέσεις φωτογραφίας και ανεπίσημα παίζει κιθάρα και τραγουδάει, αποτελεί την πιο εμβληματική

εκπαιδευτική φιγούρα του διπλανού σχολείου· είναι ο εξόχως υποστηρικτικός διευθυντής της ελαφρώς αυστηρής εκπαιδευτικού Μουσικής που παθιάζεται με τις κουλτούρες και τα τραγούδια των λαών της υφελίου.

Υπήρξε και δεύτερη φιλολογική βραδιά με τον ευγενέστατο ΔΕΓΜ με το χαρακτηριστικό μούσι και την ακόμη πιο χαρακτηριστική φωνή. Τον συγχάρηκα, όπως και την πρώτη φορά, δεν θέλησα όμως να κλείσουμε ραντεβού για συνέντευξη, παρόλο που σίγουρα θα είχε να μου πει πολύ ενδιαφέροντα πράγματα, καθώς είχα εξασφαλίσει έναν πληροφορητή για το σχολείο του, που θα τολμούσα να τον χαρακτηρίσω βιο-πληροφορητή καθώς η πληροφόρησή του δεν προερχόταν κυρίως από συνομιλία αλλά από βίωμα! Προκειμένου να αποσαφηνίσω τις παραδοξολογίες μου πρέπει να γυρίσω το ρολόι του χρόνου στη σκηνή α', αμέσως μετά τη μαθητική επιτέλεση.

Αμέσως λοιπόν μετά το πέρας της επιτέλεσης – επιμόρφωσης η εκπαιδευτικός Μουσικής του σχολείου περικυκλώθηκε από φιλομαθείς συναδέλφους της που έθεταν διάφορα ερωτήματα σχετικά με το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα. Η εκπαιδευτικός Μουσικής του σχολείου ανέφερε τότε ότι επρόκειτο να εκπονήσει διδακτορική διατριβή σχετιζόμενη με την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσικών του κόσμου και ότι έψαχνε για δύο εθελοντές συναδέλφους προκειμένου να πραγματοποιήσει εθνογραφική έρευνα στα σχολεία τους. Όπως είναι αναμενόμενο, δεν έχασα την ευκαιρία, συστήθηκα ως υποψήφιος διδάκτορας και επίδοξος εθελοντής. Όταν μάλιστα αποκαλύφθηκε ότι δε μοιραζόμαστε μόνο κοινό επαγγελματικό χώρο αλλά και κοινά ερευνητικά ενδιαφέροντα, το ίδιο πανεπιστημιακό ίδρυμα και την ίδια επιβλέπουσα δεν υπήρχε αμφιβολία ότι θα ακολουθούσε μια χρονιά κοινής εκπαιδευτικής διαδρομής και συνακόλουθα μια ερευνητική διαδρομή όπου με τον έναν ή τον άλλον τρόπο ο ένας θα βρισκόταν στην εθνογραφική μελέτη του άλλου. Στην παρούσα διατριβή η εκπαιδευτικός Μουσικής που παθιάζεται με τις μουσικές του κόσμου έχει ήδη παρουσιαστεί στη διατριβή ως υποψήφια διδάκτορας με το ψευδώνυμο Τζόρτζια Παναγή.

Εντάσσοντάς την στο πλαίσιο της λειτουργίας ενός σχολείου με ΔΕΓΜ θα ήθελα να τονίσω και πάλι το κύριο πόρισμα της διατριβής, ότι δηλαδή η συνύπαρξη ενός ΔΕΓΜ και ενός προικισμένου εκπαιδευτικού Μουσικής συνιστά τον κατεξοχήν ενδυναμωτή κατά τη διαμόρφωση μιας ακμαίας μουσικής κουλτούρας. Έτσι, για παράδειγμα, καθώς το σχολείο τους εντάχθηκε στα

σχολεία ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας), δηλαδή σχολείο στο οποίο δημιουργήθηκαν τάξεις υποδοχής για μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (πρόσφυγες, αλλοδαπούς, παλιννοστούντες, ρομά, μουσουλμανόπαιδες), έλαβε επιπλέον χρηματοδότηση, μέρος της οποίας αξιοποιήθηκε για τη βελτίωση της υποδομής και των όρων λειτουργίας της αίθουσας Μουσικής. Έτσι κατά τη μαθητική επιτέλεση με μουσικές του κόσμου κάποιοι μαθητές βρέθηκαν να χειρίζονται αφρικανικά κρουστά και άλλα εξωτικά όργανα που πολύ σπάνια μπορεί κανείς να συναντήσει σε δημόσια ελληνικά σχολεία. Σε αυτή την περίπτωση διαπιστώνεται μια διπλά ευτυχής συγκυρία. Από τη μια, ένας φιλότεχνος και γνώστης της μουσικής διευθυντής αντιλαμβάνεται πως, στην ιδιαίτερη συνθήκη του σχολείου που διευθύνει, ο εξοπλισμός της σχολικής μονάδας με τέτοια όργανα δεν αποτελεί πολυτέλεια, αλλά ουσιαστική συμβολή στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Από την άλλη, μια εκπαιδευτικός Μουσικής με ιδιαίτερη έφεση στην έρευνα και αξιοποίηση των μουσικών του κόσμου διαθέτει την πλέον κατάλληλη για το συγκεκριμένο σχολείο αισθητική και παιδαγωγική κλίση. Δεν αρκείται μόνο στην προαίρεση αλλά καλλιεργεί και την ικανότητα να μετασχηματίζει αυτό που φαινομενικά φαντάζει ως εκπαιδευτικό μειονέκτημα, την ανομοιογενή δηλαδή σύσταση του μαθητικού πληθυσμού, σε πλεονέκτημα, σε μια πλούσια και ισότιμη πολυπολιτισμική πολύπτυχη έκφραση.

Σε αυτή την περίπτωση όμως χρειάζεται να συζητηθούν και κάποια άλλα θέματα που σχετίζονται με τη διατριβή και τα οποία συνομιλούν αφενός με τις δύο προτεινόμενες θεωρίες, του «επεκτεινόμενου πυλώνα» και της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας», αφετέρου με τη θεωρία της επιτέλεσης, και μάλιστα μέσα από την εξέταση συναφών μαθητικών επιτελέσεων. Αυτά τα θέματα προκύπτουν από την εφαρμογή του προαναφερθέντος εκπαιδευτικού προγράμματος σε πρώτη φάση στο σχολείο του ΔΕΓΜ Φιλήμονα Δημάδη, ενώ σε δεύτερη φάση στην εξακτίνωσή του σε δυο άλλα σχολεία, πάντα με την επίβλεψη της εκπαιδευτικού Μουσικής Τζόρτζιας Παναγή.

Το σχολικό έτος 2014-2015 στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης τα δύο τμήματα της Ε' έρχονται σε επαφή με μουσικές του κόσμου από τις πέντε ηπείρους με ταυτόχρονη μελέτη στοιχείων της κουλτούρας των χωρών από τις οποίες προέρχονται τα τραγούδια που διδάσκονται οι μαθητές. Ο ρόλος των δασκάλων των τάξεων είναι σημαντικός, όπως και των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών, αφού τα τραγούδια προσεγγίζονται πολύπλευρα: ως μουσική, ως λόγος και ως έκφραση συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου. Στην ελληνική εκπαίδευση, υφίσταται ακόμη η Ευέλικτη

Ζώνη σε όλες τις τάξεις και μια τέτοια εκπαιδευτική αξιοποίηση διευκολύνεται. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο λειτουργίας και οι ώρες Μουσικής στο Ολοήμερο αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, αφού αξιοποιούνται για την επίτευξη ενός μακροπρόθεσμου στόχου. Ακόμα και για τους μαθητές που δεν μένουν στο Ολοήμερο, η βελτίωση των μουσικών δεξιοτήτων των συμμαθητών τους που διδάσκονται Μουσική στο Ολοήμερο προάγει το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας και στο πρωινό πρόγραμμα. Έτσι, η υψηλού αισθητικού επιπέδου μαθητική επιτέλεση που παρακολουθήσαμε οι εκπαιδευτικοί Μουσικής, προήλθε από την επίτευξη διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας σε ένα σχολείο, όπου η μουσική αποτελεί πυλώνα της σύνολης κουλτούρας του σχολείου και όπου η μουσική του κουλτούρα είναι αναντίρρητα ακμαία. Υπάρχει βέβαια και μια σημαντική λεπτομέρεια που δεν τη γνώριζα εξαρχής. Η επιτέλεση που παρακολουθήσαμε ήταν προϊόν σχεδόν διετούς ενασχόλησης, αφού οι επιτελεστές μαθητές υλοποίησαν το πρόγραμμα όταν φοιτούσαν στην Ε΄, ενώ κατά την επιτέλεση που παρακολουθήσαμε φοιτούσαν στη ΣΤ΄ και είχαν ήδη παρουσιάσει το ίδιο πρόγραμμα και άλλες φορές. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι ενώ συνήθως η σύμβουλος Μουσικής μας καλούσε στο σχολείο του Δημοσθένη Ευαγγελίδη, αυτή τη φορά μας κάλεσε στο σχολείο ενός άλλου ΔΕΓΜ, όπου η διδασκαλία της Μουσικής είχε οδηγήσει σε ένα υποδειγματικό αποτέλεσμα.

Όσον αφορά στην επίτευξη διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι δεν φάνηκε να επιτυγχάνεται σε μια βάση ισοτιμίας. Ακόμη όμως και αν η συμβολή της εκπαιδευτικού Μουσικής υπήρξε πιο καθοριστική και πιο προφανής, η σύγκριση του τρόπου με τον οποίο υλοποιήθηκε το πρόγραμμα στο σχολείο της, σε σχέση με τους όρους με τους οποίους υλοποιήθηκε τη χρονιά 2016-2017 στο σχολείο της οργανικής μου θέσης, αποκαλύπτει ότι στη μια περίπτωση, οι δάσκαλοι είχαν και το θεσμικό περιθώριο να συνεισφέρουν ουσιαστικά, ενώ στη δεύτερη, μη έχοντας τίποτε άλλο, έδιναν λίγο διδακτικό χρόνο από το υστέρημά τους.

Το 2016-2017 η Τζόρτζια Παναγή, για τις ανάγκες της έρευνάς της, υλοποιεί το ίδιο πρόγραμμα σε δυο άλλα σχολεία. Πρέπει δηλαδή να διδάσκει πέραν του διδακτικού της ωραρίου, άλλες τέσσερις διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως, δύο στο ένα σχολείο και δύο στο άλλο. Τα δυο σχολεία στα οποία πρόκειται να διενεργήσει την έρευνα χρειάζεται να πληρούν κάποιες βασικές, αν και όχι αυτονόητες προϋποθέσεις. Θα πρέπει από τη μια να έχουν υποστηρικτικό προς τη

μουσική διευθυντή, ενώ από την άλλη είναι απαραίτητο να έχουν ήδη διαμορφωμένη ακμαία μουσική κουλτούρα, ώστε να συναινέσουν οι γονείς στη διενέργεια της έρευνας.

Στη συγκεκριμένη συνθήκη έχει δημιουργηθεί ένα πλέγμα τριών εκπαιδευτικών Μουσικής και δυο σχολείων το οποίο προάγει ποικιλοτρόπως τόσο τη μουσική κουλτούρα αυτών των σχολείων, όσο και τη μουσική εκπαίδευση γενικότερα, στον βαθμό βέβαια που αναλογεί στο εγχείρημα αυτό. Στα δυο αυτά σχολεία, οι μαθητές δυο τμημάτων καθενός σχολείου διδάσκονται μουσικές του κόσμου από δυο εκπαιδευτικούς Μουσικής, αφιερώνουν το μεγάλο διάλειμμα μια τουλάχιστον φορά την εβδομάδα στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους στο παίξιμο οργάνων και στην οργανική συνοδεία των συγκεκριμένων τραγουδιών, οδηγούνται σε έναν τύπο υπερβαίνουσας επιτέλεσης, όπου συνοδεύονται από δύο αρμόνια, ενώ οι ίδιοι τραγουδούν, χορεύουν και παίζουν διάφορα όργανα κατά περίπτωση. Αυτή η συνθήκη είναι όχι μόνο σπάνια, αλλά και άξια να αναδειχθεί ως παράδειγμα αποτελεσματικής εκπαιδευτικής καινοτομίας. Ταυτόχρονα, η σύμπραξη των εκπαιδευτικών Μουσικής ενισχύει όχι μόνο την αμοιβαία εκτίμηση του ενός προς τον άλλον, αλλά προάγει και την αμοιβαία εμπύχωση που οδηγεί σε εξατομικευμένη υπερλειτουργικότητα, απαραίτητη για την επίτευξη της μεταξύ τους διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας. Και αυτό συμβαίνει γιατί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, αλλά και κατά τη διάρκεια του έτους, δεν αρκεί να συλλειτουργούν, δηλαδή κάτι να κάνει ο ένας και κάτι να κάνει ο άλλος. Χρειάζεται να συμπληρώνουν ο ένας τον άλλον, στα πλαίσια ενός καλά οργανωμένου προγραμματισμού. Και ασφαλώς τις περισσότερες ώρες, που δεν είναι μαζί, να ανταποκρίνονται σε αντίστοιχα υψηλό επίπεδο στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις.

Η σύμπραξη της Τζόρτζιας Παναγή με τον Αντώνιο Κυρμπάτσο, την τελευταία μάλιστα χρονιά πριν αυτός γίνει ΔΕΜΑ, έχει μια επιπλέον ιδιαιτερότητα. Δεν είναι μόνο το γεγονός ότι δυο εκπαιδευτικοί Μουσικής μοιράζονται κοινό εκπαιδευτικό έργο. Είναι και το ότι δυο ερευνητές που επιτελούν την ίδια στιγμή το ίδιο έργο, μολονότι θεραπεύουν την ίδια επιστήμη, διεξάγουν εντέλει διαφορετικού τύπου έρευνα. Για εκείνη, η αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου, όπου διεξάγονται τα μαθήματα, είναι το κατεξοχήν πεδίο. Για εμένα όμως, δεν είναι παρά η αντανάκλαση του πεδίου: μέσα από τη διδασκαλία της, και σε διαρκή αντιδιαστολή προς τη μαθητική επιτέλεση που είχα παρακολουθήσει, αναπλάθω τη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας στο σχολείο της, ένα σχολείο με ΔΕΓΜ, με τον οποίο μάλιστα δεν έχω συνομιλήσει. Για εκείνη, η διαδικασία μιας σειράς

τέτοιων μαθημάτων συνιστά την παιδαγωγική αξιοποίηση των μουσικών του κόσμου. Για εμένα, η ίδια διαδικασία συνιστά μια ιδιαίτερη πτυχή της διαμόρφωσης της μουσικής κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα. Για εκείνη, η τελική μαθητική επιτέλεση είναι το αποκορύφωμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η απόδειξη της παιδαγωγικής αξιοποίησης των μουσικών του κόσμου. Για εμένα, η τελική μαθητική επιτέλεση είναι επίσης το αποκορύφωμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά ως ιδιαίτερη έκφανση της μουσικής κουλτούρας του εν λόγω σχολείου.

Ελάχιστες ημέρες πριν λήξει η σχολική χρονιά 2016-2017, η τελευταία μου χρονιά ως απλώς εκπαιδευτικού Μουσικής, βιώνω μέσα στο γραφείο του διευθυντή μια απροσδόκητη διένεξη με συνάδελφο δασκάλα με την οποία με συνέδεε μια ομαλή συμπόρευση δεκαοκτώ χρόνων στο σχολείο. Αφορμή, η πρόσκρουση του αιτήματος για διευκόλυνση στην έρευνα της Τζόρτζιας Παναγή στον προσωπικό της προγραμματισμό. Τότε θεώρησα το γεγονός ως προσωπική ιδιοτροπία μιας συναδέλφου που στην πορεία των χρόνων έδειχνε να αναπτύσσει μια ροπή, όχι πάντοτε εύλογη, στη διαμαρτυρία. Τώρα πια γνωρίζω πως ήταν το προανάκρουσμα των διαμαρτυριών εκείνων που εγείρονται, όταν η επέκταση του πυλώνα μουσική διασαλεύει ισορροπίες και απαιτεί αναπροσαρμογές.

Σε αυτό το σημείο, ολοκληρώθηκε η ιδιότυπη αναφορά μου στους διευθυντές, δυο ΔΕΜΑ και έναν ΔΕΓΜ, που βρήκαν τελικά τη θέση τους στη διατριβή μέσα σε αυτό το αναστοχαστικό πλαίσιο. Από εδώ και στο εξής ο αναστοχασμός εστιάζει στις περιπέτειες της έρευνας και της συγγραφής της, όχι τόσο για να καταλήξει σε ασφαλή συμπεράσματα, όσο για να προωθήσει τον προβληματισμό της στη διατύπωση νέων ερευνητικών ερωτημάτων.

Οι περιπέτειες της έρευνας και της γραφής

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 1, στον παρόντα αναστοχασμό οι διαδικασίες και τα ευρήματα της έρευνας πρόκειται να συνομιλήσουν με την εννεαμερή (3Χ3) τυπολογία που προτείνουν οι Coles & Thomson (2016), σύμφωνα με την οποία στα εθνογραφικά κείμενα συναντώνται τρία είδη διακειμενικότητας και τρία είδη γραφής. Αυτά τα τρία είδη γραφής, μπορούν να θεωρηθούν και ως τρία στάδια, τα οποία οι συγγραφείς τα ονομάζουν *description* (περιγραφή), *re-description* (επαναγραφή) και *reflection* (αναστοχασμό). Τα τρία είδη διακειμενικότητας πάλι αφορούν σε: α) υπομνηματικά σημειώματα, πρόχειρες σημειώσεις εντός πεδίου, υλικό από την έρευνα στο πεδίο κλπ., β) άλλες περιγραφές και γ) άλλα κείμενα,

εθνογραφικά, θεωρητικά κλπ. Με βάση τα παραπάνω, χρειάζεται να διευκρινίσω σε ποιο είδος διακειμενικότητας εντάσσονται τα τεκμήρια της έρευνας σε συνάρτηση προς τη μεθοδολογία της και πώς τα τρία είδη γραφής υπεισέρχονται στη διαδικασία της συγγραφής μέχρι την τελική οριστικοποίησή της.

Στο πρώτο είδος διακειμενικότητας εντάσσονται κυρίως οι σημειώσεις από την παρακολούθηση μαθητικών επιτελέσεων ή από την αντίστοιχη συμμετοχική παρατήρηση επιτελέσεων στις οποίες συμμετείχα, κατά κανόνα συνοδεύοντας σε ηλεκτροφόρο όργανο χρωδιακά σχήματα μαθητών μου. Εντάσσονται επίσης σημειώσεις που σχετίζονται με τους όρους με τους οποίους διενεργήθηκαν οι δομημένες συνεντεύξεις ή άλλες συναντήσεις προγραμματισμένες ή τυχαίες με ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ της έρευνας ή με πρόσωπα σχετιζόμενα με κάποιους από αυτούς. Σε ένα πρώτο στάδιο (description), αυτές οι σημειώσεις έλαβαν τη μορφή διαφόρων περιγραφών. Αυτού του είδους η διακειμενικότητα έχει αποτυπωθεί στα προηγούμενα κεφάλαια κυρίως ως επαναγραφή (re-description), καθώς έχει ξαναγραφεί σε κάθε περίπτωση μια νέα περιγραφή που προκύπτει μέσα από τον έλεγχο της αρχικής περιγραφής σε σχέση με τις σημειώσεις και το υπόλοιπο υλικό. Εδώ όμως, στο στάδιο δηλαδή του αναστοχασμού (reflection), η εστίαση βρίσκεται κυρίως στους όρους με τους οποίους διενεργήθηκαν οι δομημένες συνεντεύξεις. Στα προηγούμενα κεφάλαια, υπήρχε η ανάγκη να αποκαλυφθεί η σκέψη και η δράση των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ της έρευνας με τους οποίους συνομίλησα, ενώ εδώ ενδιαφέρει να αποκαλυφθεί το πώς η ίδια η διαδικασία της συνέντευξης επέδρασε στην παραγωγή του συγκεκριμένου υλικού. Ασφαλώς ψήγματα αναστοχαστικής γραφής εντοπίζονται διάσπαρτα μέσα στο κείμενο και στα προηγούμενα κεφάλαια. Σε αυτές τις περιπτώσεις όμως το έναυσμα το δίνει κάποιο σημείο του λόγου ενός συνομιλητή μου. Εδώ αντίθετα ο αναστοχασμός αφορά στο σύνολο της εμπειρίας που έχω αποκομίσει από τις συνεντεύξεις με τους ερευνώμενους διευθυντές.

Στη διατριβή έχουν παρουσιαστεί αναλυτικά έξι πραγματικά ηχογραφημένες συνομιλίες με ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ και μια εικονική, αυτή του ερευνητή με τον εαυτό του, ενώ υπάρχουν και δυο συνεντεύξεις, όχι όμως με ΔΕΜΑ ή ΔΕΓΜ, στις οποίες έχει γίνει μικρή αναφορά έως τώρα στο κείμενο. Αυτές οι συνομιλίες, όχι ως περιεχόμενο αλλά ως διαδικασίες, μελετώνται εδώ, και μάλιστα μέσα από το πρίσμα της θεωρίας της επιτέλεσης, και κυρίως της οπτικής του Goffman (2006). Κάποιες μάλιστα από τις ηχογραφημένες συνομιλίες συνιστούν τη μοναδική ουσιαστική

επαφή μου με έναν ΔΕΜΑ ή ΔΕΓΜ. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις, όπου ένας ΔΕΜΑ ή ΔΕΓΜ μελετάται στην έρευνα και με άλλους τρόπους. Υπάρχουν πέντε πολύ βασικές παράμετροι που καθορίζουν την ποιότητα κάθε τέτοιας συνομιλίας και τη βαρύτητά της μέσα στη διατριβή. Ανάμεσα στην επιλογή να αναστοχαστώ για κάθε συνέντευξη παραμετροποιώντας την και στην επιλογή να αναστοχαστώ επί των παραμέτρων με αναφορά στις συνεντεύξεις επιλέγω τη δεύτερη, διότι η πρόθεσή μου εδώ είναι να αναδείξω τη σπουδαιότητα αυτών των παραμέτρων σε σχέση με το μεθοδολογικό εργαλείο της δομημένης συνέντευξης. Επιγραμματικά, οι πέντε αυτές παράμετροι κατά σειρά εξέτασής τους στον παρόντα αναστοχασμό είναι: τόπος, χρόνος, εμπειρία του ερευνητή, προσωπικότητα του συνομιλητή, προϋπάρχουσα σχέση μεταξύ ερευνητή και συνομιλητή. Ασφαλώς αυτές οι παράμετροι συνδέονται και αλληλοεξαρτώνται. Παρ' όλα αυτά ο διαχωρισμός τους και η εστίαση σε καθεμιά από αυτές εξυπηρετεί τη βαθύτερη κατανόηση του μεθοδολογικού εργαλείου της δομημένης συνέντευξης. Όντας από μόνη της μια πολυσύνθετη μέθοδος, η δομημένη συνέντευξη εξωθεί σε μια αναλυτική προσέγγισή της, που την απλοποιεί, καθώς μια εξαρχής συνθετική προσέγγιση κινδυνεύει να καταστεί χαώδης. Διευκρινίζω και πάλι ότι εξαιρώ από τις παραμέτρους που μελετώ το περιεχόμενο, καθώς εδώ ο αναστοχασμός αφορά στη δομημένη συνέντευξη ως διαδικασία και μόνο.

Ο τόπος της συνέντευξης ως προσκηνιακός χώρος μιας ιδιότυπης επιτέλεσης

Κάθε συνέντευξη σε μια εθνογραφική έρευνα αποτελεί μια ιδιότυπη επιτέλεση. Από τη μια, οι δυο συνομιλητές, ο ερευνητής και ο πληροφορητής είναι ταυτόχρονα συνεπιτελεστές σε όλη τη διάρκεια της συνομιλίας και θεατές ο ένας για τον άλλον κατά τη διάρκεια της ομιλίας καθενός. Από την άλλη, η ηχογράφηση της συνομιλίας καθιστά τον ερευνητή σε δεύτερο χρόνο θεατή-ακροατή της κοινής επιτέλεσης ερευνητή – πληροφορητή. Αυτή η ιδιοτυπία εξηγεί και το γεγονός ότι ένας ερευνητής ερμηνεύει και αναλύει διαφορετικά μια συνέντευξη κατά τη διάρκειά της σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο την προσεγγίζει αφ' ότου ολοκληρωθεί. Στη διάρκεια της συνέντευξης ο ερευνητής αντιδρά ως πλήρης άνθρωπος: ακούει προσεκτικά, βιώνει συναισθήματα, επεξεργάζεται με ταχύτητα, όχι όμως με πληρότητα και σε βάθος, τα λεγόμενα του συνομιλητή του. Κατά την απομαγνητοφώνηση και ύστερα από αυτή, ο ερευνητής λειτουργεί ως επιστήμονας. Δεν αντιπαρατίθεται πλέον προς έναν άλλον άνθρωπο, μελετά ένα ερευνητικό γεγονός.

Στη συγκεκριμένη έρευνα οι χώροι συνάντησης μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες: α) καφετέριες, β) σχολεία, γ) οικίες. Σε καφετέριες συνομίλησα με τον Ιωακείμ Καλλιπολίτη, με τον Γεράσιμο Αρχοντή και με τον Αριστοτέλη Καστρινό. Σε σχολεία συνομίλησα με τον Δημοσθένη Ευαγγελίδη και με τους δυο δευτεραγωνιστές της έρευνας, τον δάσκαλο διευθυντή Στέφανο Δανιήλ και τον σχολικό σύμβουλο, με σπουδές και συγγραφικό έργο στην εκπαιδευτική διοίκηση και τη σχολική ηγεσία, Εύμορφο Ιωάννου - Σγουρό. Σε οικίες συνομίλησα με τον Ιωσήφ Χρυσό και τον Αγησίλαο Κόντο.

Οι καφετέριες εξασφαλίζουν μια απόλυτη ισοτιμία ανάμεσα στους συνομιλητές, καθώς η συνομιλία διεξάγεται σε ουδέτερο έδαφος. Παρ' όλα αυτά η επιτέλεση των συνεντεύξεων καθίσταται σε κάποιο βαθμό προβληματική από την πολλαπλότητα και την ένταση των ηχητικών πηγών της παρασκηνιακής περιοχής. Ένα ενίοτε οχληρό ηχοτοπίο συντιθέμενο από ραδιοφωνικές εκπομπές, μουσικές επιλογές, συζητήσεις θαμώνων και άλλους ήχους εσωτερικών και εξωτερικών χώρων μιας αστικής περιοχής αποτελεί τη «μουσική επένδυση» των συνεντεύξεων και του ηχογραφημένου υλικού που έχει προκύψει από αυτές. Αυτό το ηχοτοπίο δεν αποτελούσε ουσιώδες πρόβλημα κατά τη διάρκεια της συνομιλίας. Γινόταν περισσότερο αισθητό ως ηχητική παρενόχληση της έρευνας κατά την απομαγνητοφώνηση, καθώς αυτή πραγματοποιούνταν με μεγαλύτερη δυσκολία σε σχέση με τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων σε σχολεία και οικίες.

Τα σχολεία αποτελούν χώρους όπου μπορεί να εξασφαλιστεί ησυχία σε εναλλασσόμενο βαθμό. Αποτελούν όμως και χώρους όπου μπορεί να εκδηλωθεί η λειτουργία μιας συνεργατικής ομάδας (Goffman, 2006: 131) ή ακόμη και η ανάπτυξη ανακόλουθων ρόλων (Goffman, 2006: 194). Το γραφείο του διευθυντή μοιάζει σε πρώτη σκέψη ο προφανής χώρος μιας τέτοιας συνάντησης, ωστόσο αυτό δεν είναι καθόλου αυτονόητο.

Στον παρόντα αναστοχασμό έχω ήδη αναφερθεί εκτενώς στην επίσκεψή μου στο γραφείο του αρνηθέντος να συμμετάσχει στην έρευνα ΔΕΜΑ. Εκεί το τραγούδι των παιδιών από την παρασκηνιακή περιοχή οδήγησε την έρευνα σε εύρημα, παρά τη δέσμευσή μου να αποκρύψω όσα ειπώθηκαν στην προσκηνιακή περιοχή. Έχω επίσης αναφερθεί στην Τζόρτζια Παναγή και την αλληλεπίδρασή μας σε εκπαιδευτικό και ερευνητικό επίπεδο. Όταν για τις ανάγκες της δικής της έρευνας χρειάστηκε να βρεθώ απέναντι στο μαγνητόφωνο ως ερωτώμενος και όχι ως ερωτών,

επιλέχθηκε ως ενδεδειγμένος τόπος συνάντησης μια αίθουσα διδασκαλίας στο σχολείο της οργανικής μου θέσης. Εδώ είναι απαραίτητο να διευκρινίσω ότι στις εντός σχολείων συνεντεύξεις η παράμετρος του τόπου είναι στενά συνυφασμένη με την παράμετρο του χρόνου. Ενώ λοιπόν στην καφετέρια το ηχοτοπίο παρουσιάζει μεγαλύτερη σταθερότητα, αφού το «μουσικό χαλί» διατηρείται ανεξάρτητα από το πλήθος των θαμώνων, στο σχολείο το ηχοτοπίο καθορίζεται κυρίως από τους μαθητές. Μια ερευνητική συνέντευξη μέσα σε ένα σχολείο διεξάγεται χωρίς ηχητικές παρεμβολές, όταν απουσιάζουν οι μαθητές. Έτσι η συνομιλία μου με την Τζόρτζια Παναγή, στο πλαίσιο της δικής της έρευνας, αποφασίστηκε και από τους δυο μας να γίνει αμέσως μετά το πέρας του διδακτικού έτους, κάποια από εκείνες τις ημέρες του Ιουνίου του 2017, κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ολοκληρώνουν τις μη διδακτικές εργασίες τους. Σε αντίστοιχη περίοδο συνομίλησα και με τους δευτεραγωνιστές της έρευνας. Και στις δυο όμως περιπτώσεις υπήρξαν ενδιαφέρουσες επιπλοκές.

Τελευταία εργάσιμη ημέρα του Ιουνίου του 2017 στη βιβλιοθήκη των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο βρίσκομαι με τον πρώην διευθυντή του σχολείου, τον Στέφανο Δανιήλ. Η συνομιλία μας διακόπτεται δύο φορές από εισβολή της παρασκηνιακής περιοχής στο προσκήνιο. Την πρώτη φορά ο «εισβολέας» είναι συνάδελφος δάσκαλος, τη δεύτερη μια από τις δυο καθαρίστριες, της οποίας μάλιστα η κόρη είχε φοιτήσει στο σχολείο την εποχή που ο Στέφανος Δανιήλ ήταν διευθυντής σε αυτό. Και οι δύο εισερχόμενοι προσέρχονται για τον ίδιο λόγο. Θέλουν να χαιρετίσουν τον συνομιλητή μου, ο οποίος έχει φύγει από το σχολείο από το 2011. Έτσι, ενώ η έλευσή τους είναι απόλυτα δικαιολογημένη και αναμενόμενη, λόγω της μακροχρόνιας προηγούμενης σχέσης τους μαζί του, στο πλαίσιο της επιτέλεσης της συνέντευξης φαίνεται να υιοθετούν ανακόλουθους ρόλους. Ο δάσκαλος δεν έρχεται ούτε για να διδάξει ούτε για να μελετήσει, ενώ και η καθαρίστρια δεν έρχεται για να καθαρίσει. Έτσι η εκδήλωση ενός ειλικρινούς ανθρώπινου ενδιαφέροντος παρεμποδίζει εντέλει την ομαλή εξέλιξη της συνέντευξης.

Ένα χρόνο αργότερα, όταν έχουν ξεκινήσει τις διακοπές τους και οι εκπαιδευτικοί, στο γραφείο του ΔΕΜΑ πλέον Αντωνίου Κυρμπάτσου, ανακόλουθο ρόλο υιοθετεί ο ίδιος ο ερευνώμενος, αφού με την ιδιότητα του σχολικού συμβούλου και αφού έχει ήδη κανονιστεί η συνάντηση για τη συνέντευξη, καλεί στο σχολείο άλλους συναδέλφους για λόγους που δεν έχουν καμία σχέση με τη συνέντευξη. Έτσι το γραφείο των δασκάλων μετατρέπεται από παρασκηνιακή

περιοχή σε προσκηνιακή, κατά τον χρόνο κατά τον οποίο ο σχολικός σύμβουλος συνομιλεί με τους προσκεκλημένους του εκπαιδευτικούς, μετά την άφιξή τους. Αντίθετα το γραφείο του διευθυντή, ενώ αρχικά λειτουργεί ως ο χώρος επιτέλεσης της συνέντευξης, μεταπίπτει στο επίπεδο της παρασκηνιακής περιοχής λόγω της μετάβασης του σχολικού συμβούλου στο γραφείο των δασκάλων και της προσωρινής διακοπής της συνέντευξης.

Στο σχολείο, τέλος, του Δημοσθένη Ευαγγελίδη η συνέντευξη δεν επιτελείται στο γραφείο του διευθυντή, αλλά στην αίθουσα Μουσικής. Σε αυτή την περίπτωση η μικρή διακοπή της ερευνητικής συνομιλίας αναδεικνύει την ύπαρξη συνεργατικών ομάδων οι οποίες μάλιστα συνεργάζονται μεταξύ τους. Η πρώτη συνεργατική ομάδα αποτελείται από τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή. Είναι τα δύο διοικητικά στελέχη του σχολείου που μοιράζονται τον ίδιο χώρο, αφού στο γραφείο του διευθυντή βρίσκεται και το γραφείο του υποδιευθυντή. Η δεύτερη συνεργατική ομάδα είναι το διοικητικό συμβούλιο (Δ.Σ.) του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Ο λόγος της συνεργασίας των δυο συνεργατικών ομάδων την ημέρα της συνέντευξης είναι η κοπή πίτας για το νέο έτος. Ο υποδιευθυντής ως διάυλος επικοινωνίας μεταξύ συλλόγου γονέων και διευθυντή μεταβαίνει από το παρασκήνιο στο προσκήνιο και επισπεύδει – τουλάχιστον ψυχολογικά – τη λήξη της συνέντευξης ανακοινώνοντας την έλευση του Δ.Σ. του συλλόγου γονέων.

Οι οικίες, τέλος, είναι ο χώρος όπου δυνητικά μπορεί να επιτευχθεί η απαιτούμενη απομόνωση των συνομιλητών, ώστε να κυλίσει ανεμπόδιστα η συνέντευξη και η ηχογράφησή της. Και στις δύο περιπτώσεις αυτή η συνθήκη ίσχυσε. Η διαφορά βρίσκεται στο ότι η οικία του Αγησίλαου Κόντου ήταν ένας παντελώς άγνωστος για μένα χώρος που τον επισκέφθηκα μια και μοναδική φορά, ενώ το σπίτι του Ιωσήφ Χρυσού μου ήταν γνώριμο. Σε μια μάλιστα παλαιότερη επίσκεψή μου, την περίοδο που δυο επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών Μουσικής προετοίμαζαν ημερίδα υπέρ της πρότασης α' τον Δεκέμβριο του 2011, έλαβα το πρώτο έναυσμα για την παρούσα διατριβή. Σε εκείνη τη συνάντηση, ο μετέπειτα σύμβουλος και συντονιστής Μουσικής Αδριανός Ελληνιάδης, εκλεκτό μέλος της ένωσης της οποίας προϊστάτο διαχρονικά ο Ιωσήφ Χρυσός, επεσήμανε ότι επιτέλους: α) με την πρόταση α' οι εκπαιδευτικοί Μουσικής αποκτούσαμε ένα επιστημονικά άρτιο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και β) εκπαιδευτικοί Μουσικής είχαν επίσημα τοποθετηθεί σε θέση διευθυντή σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι όντως ο τόπος αποτελεί μια παράμετρο που επηρεάζει τη διαδικασία της συνέντευξης. Ο χρόνος ωστόσο αποτελεί μια πιο σύνθετη και καθοριστική παράμετρο για λόγους που εξηγούνται αμέσως παρακάτω.

Ο χρόνος της συνέντευξης και οι ποικίλες εκφάνσεις του

Η έννοια «χρόνος της συνέντευξης» είναι τουλάχιστον αμφίσημη, αν όχι πολύσημη, και γι' αυτό δεν μπορεί να προσεγγιστεί μονοδιάστατα. Οι δύο κύριες σημασίες της έννοιας αφορούν είτε στη χρονολογία της εκάστοτε συνέντευξης είτε στη χρονική της διάρκεια. Η χρονολογική σειρά των συνεντεύξεων δεν υιοθετείται ως αυστηρή σειρά παρουσίασης των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ στο κυρίως σώμα της διατριβής, έχει όμως επηρεάσει τη σταδιακή πορεία της έρευνας. Υπ' αυτό το πρίσμα και η σειρά λήψης των γραπτών απαντήσεων έχει επηρεάσει με ανάλογο τρόπο την πορεία της έρευνας και κατ' επέκταση και το συγγραφικό της αποτύπωμα. Από την άλλη, η διάρκεια των συνεντεύξεων, αντίστοιχα και η έκταση και ο βαθμός πληρότητας των γραπτών απαντήσεων, έχουν ιδιαίτερη σημασία. Μεγάλης διάρκειας συνέντευξη σημαίνει κοπιώδης και χρονοβόρα απομαγνητοφώνηση, πολλές απόπειρες μετατροπής ενός πλούσιου εθνογραφικού υλικού σε ένα καίριο, ουσιώδες και με αίσθηση του μέτρου εθνογραφικό κείμενο. Σημαίνει, με άλλα λόγια, πολλαπλές επαναγραφές σε καθεμιά από τις οποίες διαμορφώνονταν ολοένα και ευκρινέστερα, ολοένα και αυστηρότερα τα συγγραφικά κριτήρια που οδήγησαν τη διατριβή να λάβει τη συγκεκριμένη μορφή της. Έτσι λοιπόν ο χρόνος κάθε συνέντευξης, ως σειρά και ως διάρκεια, αντίστοιχα και ο χρόνος οποιασδήποτε άλλης τυχαιάς ή μη συνάντησης με τους ερευνώμενους ΔΕΜΑ ή ΔΕΓΜ επηρέαζε την υλοποίησή της έρευνας και τη συγγραφή της. Η σειρά άλλοτε ενίσχυε και άλλοτε ανέτρεπε προηγούμενα ευρήματα. Η διάρκεια πάλι άλλοτε διευκόλυνε και άλλοτε δυσχέραινε την προώθηση της συγγραφής. Η σειρά των συνεντεύξεων σχετίζεται βέβαια και με τα γεγονότα που διαδραματίζονταν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Επειδή η κυρίως συλλογή του υλικού έγινε ανάμεσα στο φθινόπωρο του 2015 και το καλοκαίρι του 2017, η διαδικασία των διευθυντικών κρίσεων του 2015 κατέστη εξόχως σημαντική για την έρευνα. Καθώς όλοι οι ερευνώμενοι ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ, πλην του Αντωνίου Κυρμπάτσου, συμμετείχαν στην έρευνα κατά τη διετία 2015 – 2017, συνεισέφεραν σε αυτήν είτε ένα ολοκληρωμένο διευθυντικό παρελθόν (Καλλιπολίτης, Λημνιώτης) είτε ένα πλούσιο αδιάκοπο διευθυντικό παρελθόν που συνεχιζόταν

αδιατάρακτο, με προοπτική συνέχειας μέχρι την ολοκλήρωση της διατριβής ή και μετά από αυτή (Χαρίτος, Ευαγγελίδης, Καστρινός) είτε έναν πολυποίκιλα περιπετειώδη διευθυντικό βίο (Ανθόπουλος, Κόντος) είτε την προβολή ενός αμφίβολου μέλλοντος στη βάση ενός βραχύβιου διευθυντικού παρελθόντος (Χρυσός, Αρχοντής, Γάλλος). Η περίπτωση του Αντωνίου Κυρμπάτσου είναι ιδιαίτερη, καθώς η συγγραφική αποτύπωση της εικονικής συνομιλίας ανάμεσα στον ερευνητή εαυτό και τον ΔΕΜΑ εαυτό πραγματοποιούνταν σε δόσεις, οπότε το διευθυντικό βίωμα ήταν σε κάθε κεφάλαιο διαφορετικό. Αντίθετα, όλοι οι άλλοι διευθυντές της έρευνας αναφέρθηκαν ενιαία στο μέχρι τη συνέντευξη διευθυντικό τους βίωμα και η όποια συγγραφική διαφοροποίηση από κεφάλαιο σε κεφάλαιο οφειλόταν σε ευρήματα της έρευνας πέραν της εκάστοτε ηχογραφημένης συνομιλίας.

Ο χρόνος των συνεντεύξεων ως σειρά και ως διάρκεια συνυφάνεται και προς τις άλλες δυο παραμέτρους. Ο χρόνος ως σειρά σχετίζεται περισσότερο με τον ερευνητή και τις επιλογές του, ενώ ο χρόνος ως διάρκεια σχετίζεται κυρίως με την προσωπικότητα κάθε ερευνώμενου διευθυντή.

Η διαμόρφωση της απειρίας του ερευνητή σε εμπειρία

Σε αυτό το σημείο του αναστοχασμού θα αναφερθώ κυρίως στο πώς προσπάθησα να χειριστώ τη διαδικασία της βασισμένης στο ερωτηματολόγιο συνέντευξης στην πορεία της έρευνας. Και εδώ έχει ενδιαφέρον να δει κανείς τους ερευνητικούς πειραματισμούς μου και τις συνέπειές τους στην τελική συλλογή εθνογραφικού υλικού.

Ο πρώτος ΔΕΜΑ που προσέγγισα ήταν ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης. Για τις ανάγκες της έρευνας τον συνάντησα δυο φορές. Την πρώτη φορά, Αύγουστο του 2013, στο μέσο της θητείας του, προσήλθα στη συνάντηση χωρίς μαγνητόφωνο και κράτησα σημειώσεις. Απάντησε στα πρώτα ερωτήματα της πρώτης ενότητας του ερωτηματολογίου, αυτά που αφορούσαν στις σπουδές και την εκπαιδευτική του εμπειρία. Κατάλαβα τότε πως η ηχογράφηση είχε πολύ περισσότερα πλεονεκτήματα και αποφάσισα έκτοτε να την υιοθετήσω απαρέγκλιτα. Κατά τη δεύτερη συνάντηση, Οκτώβριο του 2015, όταν είχε πλέον ολοκληρωθεί η θητεία του, έθετα τα ερωτήματα φωναχτά, ενώ παράλληλα μπορούσε να κοιτάζει το έντυπο ερωτηματολόγιο. Επειδή μάλιστα κατά τη συνομιλία προέκυψε ενδιαφέρον εύρημα, προσέθεσα ένα τελευταίο ερώτημα εκτός ερωτηματολογίου. Οι παρεμβάσεις μου κατά τη συνομιλία ήταν ελάχιστες.

Δυο φορές συνάντησα για τις ανάγκες της έρευνας και τον ΔΕΓΜ Δημοσθένη Ευαγγελίδη. Την πρώτη φορά, Νοέμβριο του 2014, βρεθήκαμε στο γραφείο του, για να τον κατατοπίσω σχετικά με το περιεχόμενο της έρευνας αλλά και για να του δώσω το ερωτηματολόγιο, ώστε να προετοιμαστεί για τη συνέντευξη. Τη δεύτερη φορά, Ιανουάριο του 2016, διεξήχθη η ηχογράφηση της συνομιλίας μας, χωρίς αυτή τη φορά να θέτω τα ερωτήματα φωναχτά. Επειδή ακριβώς δεν έθετα τα ερωτήματα φωναχτά, κάποιο ερώτημα διέλαθε της προσοχής μας και δεν απαντήθηκε, ενώ σε ένα άλλο, μολονότι ο συνομιλητής μου έδωσε μια ενδιαφέρουσα αλλά όχι συναφή προς το θέμα απάντηση, δεν θέλησα να επιμείνω περισσότερο. Οι παρεμβάσεις μου ήταν λιγοστές και αποτελούσαν κυρίως σχολιασμούς, ενώ ελάχιστες φορές ζήτησα διευκρινίσεις από τον συνομιλητή μου. Οι σχολιασμοί προέκυπταν είτε λόγω της έντονης ερευνητικής μου επαφής με το σχολείο, καθώς όπως έχει καταδειχτεί αποτελεί το πλέον πολυποίκιλα ερευνώμενο σχολείο της έρευνας, είτε λόγω εφαρμογής σε αυτό κάποιων ιδιαίτερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που μου ήταν γνώριμα και από το σχολείο της οργανικής μου θέσης.

Ιανουάριο του 2016 συνομιλώ επίσης με τον Ιωσήφ Χρυσό. Εδώ επιστρέφω στην ασφάλεια της διατύπωσης των ερωτήσεων, αλλά μόνο στα πρώτα ερωτήματα. Στη συνέχεια ο συνομιλητής μου διάβαζε δυνατά τα ερωτήματα και απαντούσε. Σε αυτή τη συνομιλία χρειάστηκε να παρεμβώ αρκετές φορές. Συνήθως έθετα διευκρινιστικά ερωτήματα, σε κάποια σημεία εκδήλωνα την έκπληξή μου για κάτι που δεν περίμενα να ακούσω, ενώ μια φορά σχολίασα θετικά το γεγονός ότι μέσω της συνέντευξης άκουσα για πρώτη φορά πράγματα που θα ήταν δύσκολο να ακούσω ή να μάθω από άλλη πηγή.

Το καλοκαίρι του ίδιου έτους, συνομιλώ προς τα τέλη Ιουνίου με τον ΔΕΓΜ Αγησίλαο Κόντο και στις αρχές Ιουλίου με τον ΔΕΜΑ Γεράσιμο Αρχοντή. Και στις δυο συνεντεύξεις αφήνω τους συνομιλητές μου να διαβάζουν το ερωτηματολόγιο και να απαντούν. Οι παρεμβάσεις μου είναι λιγοστές και έχουν συνήθως τον χαρακτήρα διευκρινιστικών απαντήσεων σε απορίες των συνομιλητών μου. Στην περίπτωση του Αγησίλαου Κόντου διέλαθαν δυο ερωτήματα, ωστόσο αυτό δεν επηρέασε την πράγματι ιδιαίτερα σημαντική συμβολή του στην έρευνα. Υπάρχει όμως ένα γεγονός που με στενοχώρησε και ταυτόχρονα με προβλημάτισε. Μόλις τέλειωσαν οι απαντήσεις πάνω στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου και έκλεισα το μαγνητόφωνο, ο συνομιλητής μου προέβη σε μια ανάλυση των παιδαγωγικών συστημάτων που με άφησε περίπου άναυδο. Ακόμη και

αν δεν χρησιμοποιούσα στη διατριβή ούτε μια λέξη από αυτή τη μετά τη συνέντευξη σύντομη διάλεξή του, θα θεωρούσα μέγιστο ερευνητικό κέρδος να είχα κρατήσει αυτό το ανεπίσημο τμήμα της συνομιλίας ηχογραφημένο. Φοβούμενος μην πάθω τα ίδια με τον Γεράσιμο Αρχοντή, ηχογράφησα όσα μου είπε μετά την ολοκλήρωση των απαντήσεων επί του ερωτηματολογίου. Εντούτοις, αυτή την ενδιαφέρουσα coda της συνέντευξης, με αφορμή την αλλαγή του προεδρείου του συλλόγου γονέων στο σχολείο του, δεν την αξιοποίησα συγγραφικά.

Τέλη Μαΐου του 2017 συνομιλώ με τον Αριστοτέλη Κασρινό. Υιοθετώ και εδώ την τεχνική της ανάγνωσης των ερωτημάτων από τον ερευνώμενο αντί της εκφώνησης από τον ερευνητή. Εδώ χρειάστηκε όχι μόνο να διευκρινίσω απορίες, αλλά και να προσπαθήσω να διατηρήσω τη ροή της συνέντευξης, λόγω των επανειλημμένων διακοπών που οφείλονταν σε τηλεφωνήματα από το σχολείο προς τον ΔΕΜΑ. Καθώς όμως προσπαθούσα αλλοτε να επεξηγώ και άλλοτε να βρίσκω επιβεβαίωση της ορθότητας της κατανόησής μου στα θέματα που συζητούσαμε, διαπίστωνα ότι συχνά, χωρίς να το επιδιώκω, ο συνομιλητής μου επαναλάμβανε λέξεις που μόλις είχα πει. Αυτό με οδήγησε κατά την απομαγνητοφώνηση σε έντονο προβληματισμό. Κάποτε μάλιστα, όταν αντί να προσφύγω στο κείμενο της απομαγνητοφώνησης επέστρεψα στο ηχητικό υλικό λίγο απρόσεκτα, νόμισα για μια στιγμή ότι βρέθηκα μπροστά σε ενδιαφέρον εύρημα. Όταν όμως έβαλα να ακούσω και όσα είχαμε πει λίγο πριν, διαπίστωσα ότι η φράση του που μου κίνησε το ενδιαφέρον δεν προέκυψε αυθόρμητα από τον ίδιο. Αποτελούσε απάντηση στην οποία επαναλάμβανε όρους και εκφράσεις που περιείχονταν σε προηγούμενο διευκρινιστικό ερώτημα που του είχα απευθύνει.

Η επάρκεια του ερευνητή κατά την προετοιμασία, κατά τη διάρκεια και κατά την επεξεργασία μιας συνέντευξης ή μιας σειράς συνεντεύξεων είναι πάντοτε ζητούμενο. Και αν ο ερευνητής έχει τον χρόνο και τα μέσα για να προετοιμαστεί εκ των προτέρων και να επεξεργαστεί εκ των υστέρων, την ώρα της συνέντευξης δεν έχει τίποτε άλλο πέρα από τη συγκρότησή του και την τεταμένη προσοχή του, για να φέρει αποτελεσματικά σε πέρας το εγχείρημά του. Μόνο που σε αυτό το εγχείρημα δεν είναι ποτέ μόνος. Γι' αυτό και η προσωπικότητα καθενός συνομιλητή του επηρεάζει καταλυτικά την έρευνα. Τις διαφοροποιήσεις αυτού του επηρεασμού σε σχέση με την παρούσα διατριβή πρόκειται να παρουσιάσω αμέσως παρακάτω.

Ο χαρακτήρας της συνέντευξης ως απόρροια της προσωπικότητας του συνομιλητή

Ο χαρακτήρας καθεμιάς συνέντευξης της έρευνας είναι μοναδικός, παρόλο που η ύπαρξη ενός σταθερού ερωτηματολογίου και η παρουσία του ίδιου ερευνητή προσδίδουν σε όλες έναν κοινό χαρακτήρα σε κάποιον βαθμό.

Ο Ιωακείμ Καλλιπολίτης στάθηκε απέναντι στη διαδικασία της συνέντευξης με τη σοβαρότητα και τη μετριοπάθεια που τον διακρίνουν εν γένει. Οι απαντήσεις του ήταν ευσύνοπτες και καίριες. Επεδίωξε να είναι απόλυτα ειλικρινής, γι' αυτό και απέφυγε να ωραιοποιήσει ή να τραγικοποιήσει τις καταστάσεις που περιέγραφε. Μου έδωσε την εντύπωση ότι κύρια μέριμνά του ήταν να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της έρευνας και επιτέλεσε με συνέπεια τον ρόλο του ΔΕΜΑ που έχει επίγνωση της σημασίας της έρευνας και διάθεση να συμβάλει σε αυτήν. Η διάθεσή του μάλιστα αυτή καθορίζεται από την προσήλωσή του σε βασικές αρχές της Μουσικής Παιδαγωγικής, από έναν σμιλεμένο σε διάφορες θέσεις επαγγελματισμό, από μια στιβαρή επιστημονική συγκρότηση και από ένα ανεπιτήδευτο ενδιαφέρον προς τον συνάδελφο και συναγωνιστή ερευνητή. Δεν είναι λοιπόν παράδοξο που η συνομιλία μας υπήρξε ευσύνοπτη και σαφής.

Ο Δημοσθένης Ευαγγελίδης, γνώστης της δεοντολογίας της συνέντευξης, υπήρξε, τουλάχιστον στην αρχή, ο πιο υποδειγματικός συνεντευξιαζόμενος. Ανακοίνωσε ημερομηνία και ονοματεπώνυμο και απευθυνόταν στον ερευνητή στον πληθυντικό, τουλάχιστον μέχρι τη στιγμή που τον διαβεβαίωσα ότι κανείς άλλος δεν θα είχε πρόσβαση στο υλικό της συνέντευξης. Καθώς έχει αναπτύξει μια ιδιαίτερη τριβή σε ζητήματα θεωρητικής φύσεως, έχει οδηγηθεί – και όχι μόνο στη συνέντευξη – στην υιοθέτηση μιας αναβαθμισμένης προφορικότητας που τείνει να έχει τα χαρακτηριστικά μιας επιστημονικής διάλεξης. Αυτό βέβαια, δημιουργεί μια ιδιαίτερη γοητεία κατά την ώρα της συνέντευξης, καθίσταται όμως κάπως προβληματικό κατά την απομαγνητοφώνηση, κυρίως σε σημεία, όπου η σύνδεση των νοημάτων είναι ταυτόχρονα εκφραστικά πυκνή αλλά νοηματικά χαλαρή. Συνηθίζει στον λόγο του να κάνει αναφορές σε διακεκριμένους καλλιτέχνες και επιστήμονες, από όλο το φάσμα των τεχνών και των επιστημών, όχι με διάθεση επίδειξης, αλλά επιδιώκοντας να ενισχύσει το επιχείρημά του. Το ενδιαφέρον είναι ότι δεν τους επικαλείται ως αυθεντίες, αλλά περισσότερο ως έμπνευση και αφορμή για περαιτέρω προβληματισμό. Θα τολμούσα να πω ότι ως συνομιλητής υπήρξε αυτός που περισσότερο από κάθε άλλον φαινόταν να έχει αναπτύξει μια ιδιαίτερη ρητορική στον λόγο του, μετατρέποντας τη σειρά ερωταποκρίσεων της συνέντευξης σε μια συνάρθρωση μικρών διαλέξεων με αφορμή ένα ερευνητικό ερωτηματολόγιο.

Με αυτή την έννοια η συνομιλία μας, αν και σχετικά ευσύνοπτη, υπήρξε προκλητική ως προς τη συγγραφική της αποτύπωση και την κριτική της αποτίμηση.

Ο Ιωσήφ Χρυσός υπήρξε επίσης ένας συνομιλητής με πολύ υψηλό θεωρητικό υπόβαθρο, η δυνατότητά του μάλιστα να προσπελάσει τα ερευνητικά ερωτήματα μέσα από ποικίλα βιώματα, λόγω της εξόχως πολλαπλής ταυτότητάς του, έδωσε στη συνέντευξη έναν πολυεπίπεδο χαρακτήρα. Ο ελάχιστος χρόνος άσκησης διευθυντικών καθηκόντων εκ μέρους του, τον εξώθησε στην υιοθέτηση του τρικ της εξιδανίκευσης (Goffman, 2006: 90). Αυτή όμως η επιλογή του, ακόμη και αν προέκυψε ασυνείδητα ή υποσυνείδητα, τον αυτοπαγίδευσε σε μια ατελέσφορη προσπάθεια να εμφανίσει προς τα έξω ή και να πιστέψει ο ίδιος ότι επέφερε μια ασύλληπτου μεγέθους μεταβολή στο σχολείο του, εξαφανίζοντας τα προβλήματα σε λίγους μόλις μήνες. Το τρικ της εξιδανίκευσης υπήρξε αρχικά πειστικό κατά τη συνομιλία συνεπικουρούμενο από την εκφραστική δεινότητα του συνομιλητή μου. Αυτή όμως η δεινότητα, επέδρασε ώστε η συνομιλία να λάβει μεγάλη έκταση, οπότε στην πορεία το τρικ της εξιδανίκευσης άρχισε να αποδομείται περίπου αναπόφευκτα. Αυτή η εκ μέρους του συνειδητοποίηση, ίσως, παρακίνησε τον Ιωσήφ Χρυσό να εκδηλώσει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του, ή την κεκαλυμμένη του ανησυχία, για το πώς η συνέντευξη θα μετασχηματιζόταν σε εθνογραφικό κείμενο μέσα στη διατριβή. Πέρα από αυτό πάντως, οφείλω να επισημάνω ότι ήταν μια συνέντευξη μέσα από την οποία αποκόμισα πολλές γνώσεις και πολλές ιδέες αξιοποιήσιμες σε πολλά επίπεδα: στη διδασκαλία, στην άσκηση διεύθυνσης στο σχολείο, στη βελτίωση της επιστημονικής μου συγκρότησης. Και ήταν ασφαλώς μια συνομιλία που δίνει έναυσμα για περαιτέρω έρευνες και εθνογραφικές μελέτες, ιδίως στο κομμάτι της όπου γίνεται αναφορά στη Θράκη και στις διαδικασίες διατήρησης της τοπικής παράδοσης.

Ο Γεράσιμος Αρχοντής, παρά την επίσης πλούσια επιστημονική του επάρκεια, αντιμετώπισε με κάποια αμηχανία την όλη διαδικασία. Ίσως βέβαια αυτό να οφειλόταν στο γεγονός ότι και ο ίδιος δεν είχε ακόμη αποκρυσταλλώσει ασφαλή άποψη για τα θέματα που έθιγε το ερωτηματολόγιο. Η συλλήβδην ακύρωση του περιεχομένου της συνέντευξης από τον ίδιο λίγα χρόνια αργότερα συνηγορεί υπέρ μιας τέτοιας θεώρησης. Τη στιγμή της μεταξύ μας συνομιλίας στεκόταν πάνω στις δάφνες μιας διπλής εκλογικής νίκης και απέπνεε την αύρα του νικητή. Στην πορεία του χρόνου διαπίστωσε ότι τέτοιες νίκες δεν προξενούν παντοτινή χαρά.

Ο Αγησίλαος Κόντος, αντίθετα, ουδέποτε εκδήλωσε αμηχανία. Χωρίς καμία επιτήδευση στον λόγο του, φαινόταν απόλυτα σίγουρος για όσα έλεγε. Διατύπωνε την άποψή του με παρρησία, χωρίς να αναζητεί την καλλιέργεια. Έδειχνε να απολαμβάνει την όλη διαδικασία και υπήρξε αρκετά ευσύνοπτος και εξόχως γλαφυρός κατά το δοκούν. Η εσωτερικευμένη αποστασιοποίησή του από τη θέση του διευθυντή, αποδεδειγμένη εμπράκτως όταν δεν θέλησε καν να μπει στη διαδικασία των κρίσεων του 2011, του έδινε την άνεση να μην καταφεύγει σε κανένα από τα τεχνάσματα που περιγράφει ο Goffman κατά τη μεταξύ μας αλληλεπίδραση. Είπε την αλήθεια του χωρίς φόβο αλλά με έλλογο πάθος. Και ήταν αυτό το πάθος που τον οδήγησε να δώσει πολλά παραδείγματα με τέτοιον τρόπο που χαρακτήθηκαν βαθιά στη μνήμη μου. Η απομαγνητοφώνηση βέβαια μου έδειξε ότι η μνήμη είναι ένας ανασφαλής πληροφορητής, αφού σε κάποιες περιπτώσεις αυθαιρετεί και αλλοιώνει τα λεγόμενα των συνομιλητών μου.

Ο Αριστοτέλης Κασρινός, ο μόνος ερευνώμενος διευθυντής χωρίς πανεπιστημιακές σπουδές, αλλά και ο μόνος ΔΕΜΑ που είχε αναλάβει διευθυντικά καθήκοντα πριν τις κρίσεις στελεχών εκπαίδευσης του 2011, προσήλθε στη συνάντησή μας φέροντας μαζί του ένα πλούσιο σε βιώματα αλλά μονοδιάστατο διευθυντικό παρελθόν και έναν εξόχως αναλυτικό τρόπο σκέψης, μη εξασκημένο όμως στο να μετασχηματίζεται σε συνθετική εκφορά λόγου. Αυτός ο συνδυασμός προσέδωσε στη συνομιλία μας και στην απομαγνητοφώνησή της μεγάλη διάρκεια. Επιπροσθέτως οδήγησε σε διαδοχικές επαναγραφές μέχρι να διατηρηθούν στο κείμενο της διατριβής, όσα ήταν απαραίτητα να γραφούν.

Η προσωπικότητα των συνομιλητών καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και την ποιότητα και το μέγεθος των συνεντεύξεων. Σε ένα δεύτερο στάδιο επηρεάζει τη διαδικασία της επαναγραφής, αφού δεν αποκλείεται, σε κάποιες περιπτώσεις, να χρειστούν πολλές επαναγραφές μέχρι την οριστικοποίηση του τελικού κειμένου στη διατριβή. Οπωσδήποτε επηρεάζει και τον αναστοχασμό είτε αυτός εμφανίζεται διάσπαρτος στο κείμενο είτε, όπως εδώ, συμπυκνωμένος.

Ο τρόπος όμως με τον οποίο εκδηλώνει ένας συμμετέχων στην έρευνα διευθυντής την προσωπικότητά του εξαρτάται και από τη σχέση του με τον ερευνητή. Και ειδικά σε μια οίκου εθνογραφική μελέτη, όπως η παρούσα, αυτή η σχέση αποκτά ιδιαίτερη σημασία.

Η σχέση του ερευνητή με τους διευθυντές της έρευνας: πλεονεκτήματα και διλήμματα

Υπάρχουν κάποια βασικά στοιχεία που με συνδέουν με όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές. Είμαστε όλοι μας συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, γνώστες της μουσικής, αξιοποιούμε ποικιλότητα τη μουσική στην εκπαιδευτική πράξη. Δεν αναφέρω το γεγονός ότι τώρα πια είμαι και εγώ διευθυντής, διότι όλες οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν όταν ήμουν απλώς εκπαιδευτικός Μουσικής. Αυτή η κοινή βάση επιτρέπει να επικοινωνούμε ευκολότερα, αφού βιώνουμε αντίστοιχα προβλήματα και γευόμαστε αντίστοιχες χαρές στην εκπαιδευτική μας πορεία.

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο η συνομιλία με εντελώς άγνωστους διευθυντές, όπως ο ΔΕΜΑ Αριστοτέλης Καστρινός ή ο ΔΕΓΜ Αγησίλαος Κόντος, καθιστά και εμένα ως ερευνητή και εκείνους ως συνομιλητές μου υπόλογους μόνο απέναντι στην επιστημονική δεοντολογία της έρευνας. Αντίθετα, όσο στενότερη και μακροχρόνια είναι η σχέση μου με τους διευθυντές της έρευνας, τόσο δυσχερέστερη αποδεικνύεται η διαχείρισή της στον μετασχηματισμό της συνέντευξης σε εθνογραφικό κείμενο. Για αυτή την ίδια τη διαδικασία της συνέντευξης, η σχέση αυτή αποτελεί σε κάποιο βαθμό πλεονέκτημα, αφού η συζήτηση ξεκινά με κάποιες ασφαλείς κοινές παραδοχές. Ωστόσο σε μια ερευνητική διαδικασία δεν μπορεί να υπάρχει απόλυτη ισοτιμία. Ο ερευνητής έχει τον τελευταίο λόγο, αφού αυτός είναι που επεξεργάζεται τα δεδομένα της έρευνας. Ο αρνηθείς ΔΕΜΑ είχε επίγνωση αυτής της διεργασίας γι' αυτό και επέλεξε να στερήσει την έρευνα από τη συνεισφορά του, θεωρώντας την απόκρυψη των στοιχείων που τον αφορούσαν ως λύση ασφαλέστερη από την αποκάλυψή τους και εντιμότερη από την αλλοίωσή τους. Οι δυο άγνωστοί μου διευθυντές είδαν στο πρόσωπό μου έναν ερευνητή. Οι υπόλοιποι όμως τέσσερις είχαν απέναντί τους έναν γνώριμο συνάδελφο που αιφνιδίως εμφανίστηκε ως ερευνητής. Βέβαια, το γεγονός ότι όλοι τους είχαν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές και οι τρεις από αυτούς είχαν ξεκινήσει και διδακτορική έρευνα ενίσχυε την ενσυναίσθησή τους απέναντι στο εγχείρημά μου. Το γεγονός επίσης ότι και τους τέσσερις τους συνάντησα, περισσότερες από μία φορές, μετά τη συνέντευξη, παίρνοντας και νέα στοιχεία που κάποτε ενίσχυαν και κάποτε ανέτρεπαν τα λεγόμενά τους σε αυτή, αφαιρούν από τις συνεντεύξεις αυτές την παντοδυναμία της αποκλειστικότητας στην πληροφορία που έχουν οι συνεντεύξεις των άγνωστων διευθυντών.

Παρ' όλα αυτά, ο ερευνητής δεν αναμετρείται τελικά μόνο με την επιστημονική δεοντολογία αλλά και με τις προσδοκίες των συνομιλητών του, οι οποίοι συγκρίνουν ως αναγνώστες το τελικό κείμενο της διατριβής με ό,τι η μνήμη τους τους επιτρέπει να ανακαλούν από

την εκάστοτε συνέντευξη. Και η μεγάλη δυσκολία για τον συγγραφέα ερευνητή βρίσκεται στο να προάγεται η επιστήμη και ταυτόχρονα οι συμμετέχοντες διευθυντές να αισθάνονται δικαιωμένοι από τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Προκειμένου να κλείσω την αναφορά μου στην παραμετροποίηση της διαδικασίας των συνεντεύξεων, είναι απαραίτητο να αναφερθώ και στην εικονική συνομιλία μεταξύ ερευνητή εαυτού και ΔΕΜΑ εαυτού. Η συνομιλία αυτή αναπτύχθηκε σε τρία στάδια, καθένα από τα οποία καθοριζόταν από τον χρόνο συγγραφής του αντίστοιχου κεφαλαίου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον από συγγραφική άποψη βρίσκεται στο γεγονός ότι στο κείμενο της διατριβής η αναφορά σε αυτή την εικονική συνομιλία συμπυκνώνει και τα τρία είδη γραφής, καθώς αποτελεί ταυτόχρονα περιγραφή, επαναγραφή και αναστοχασμό. Και με δεδομένο ότι η εικονική αυτή συνομιλία στερείται της παραμέτρου του τόπου, εμφανίζεται κατακερματισμένη στον άξονα του χρόνου, ενώ παράλληλα ερευνητής και ερευνώμενος συμπύκνουν στο ίδιο πρόσωπο, η πλέον καθοριστική παράμετρος που επηρεάζει το ύφος και το μέγεθος αυτής της συνομιλίας είναι η εξέλιξη της σχέσης των δύο όψεων του ίδιου εαυτού. Ο ερευνητής εαυτός και ο ΔΕΜΑ εαυτός αλληλοτροφοδοτούνται και αλληλοϋπονομέυονται διαρκώς. Ο ερευνητής εξασφαλίζει πληροφορία με βιωματικό τρόπο ως νόμιμος και μόνιμος κάτοικος του διευθυντικού γραφείου την ίδια στιγμή που ο διευθυντής πλουτίζει το θεωρητικό και το γενικότερο γνωσιακό του υπόβαθρο μέσω των ποικίλων μεθοδολογικών και ερμηνευτικών εργαλείων που υιοθετούνται κατά την έρευνα. Από την άλλη και οι δυο απαιτούν άφθονο χρόνο, χρόνο που ουσιαστικά στερεί ο ένας από τον άλλον. Εάν υιοθετούσα συγγραφικά το τρικ της εξιδανίκευσης θα έπρεπε να τους παρουσιάσω ως συνεργατική ομάδα. Μια τέτοια επιλογή όμως είναι μη λειτουργική, αφού λόγω της συνύπαρξής τους στην ίδια ενσώματη οντότητα υιοθετούν στην καθημερινή πράξη ανακόλουθους ρόλους ο ένας έναντι του άλλου. Αντί λοιπόν να συγκαλύψω ή να υπερμεγεθύνω την αέναη μεταξύ τους αλληλοτροφοδότηση και αλληλοϋπονόμηση, την αφήνω να εκδηλωθεί αβίαστα, σύμφωνα με την αποβλεπτικότητα και το θυμικό του εκάστοτε συγγραφικού παρόντος. Οι δύο όψεις του εαυτού, αν και αληθείς και πραγματικές, μετασχηματίζονται στη διατριβή σε συγγραφικές οντότητες, αντίστοιχες προς τις συγγραφικές οντότητες των άλλων ερευνώμενων διευθυντών.

Έχοντας λοιπόν ολοκληρώσει αυτή την εκτεταμένη αναφορά στους όρους της διενέργειας των δομημένων συνεντεύξεων της έρευνας, νοουμένων ως ερευνητικών διαδικασιών, θα ήθελα να

ολοκληρώσω την περιγραφή των περιπετειών της έρευνας και της γραφής και τη συσχέτισή τους με την εννεαμερή (3X3) τυπολογία που προτείνουν οι Coles & Thomson (2016) μέσα από την παρουσίαση της ποιητικής και της ρητορικής της διατριβής. Φυσικά, μια τέτοια παρουσίαση δεν αντιμετωπίζει τη διατριβή μόνο ως ολοκληρωμένο πόνημα. Παράλληλα αναδεικνύει τα στάδια μέσα από τα οποία διαμορφώθηκαν τόσο η ποιητική, όσο και η ρητορική της.

Η ποιητική και η ρητορική της διατριβής:

από την παρουσίαση δεδομένων στο ζωντάνεμα των προσώπων

Με τον όρο «ποιητική» αναφέρομαι στις διαδικασίες δημιουργίας της διατριβής, ενώ με τον όρο «ρητορική» αναφέρομαι στην προσπάθεια να καταστεί η διατριβή συνολικά πειστική. Οι δύο έννοιες ασφαλώς συνδέονται στενά μεταξύ τους και κάποτε τα όρια διαχωρισμού τους δεν είναι απολύτως ευκρινή. Ωστόσο μια απόπειρα αποσαφήνισής τους θα άξιζε τον κόπο. Και για να θέσω εξαρχής ένα πιο σαφές πλαίσιο, ισχυρίζομαι ότι η ρητορική προϋπάρχει ως αποβλεπτικότητα της ποιητικής και την καθορίζει.

Η δομή ενός κειμένου αποτελεί βασικό στοιχείο της ποιητικής του, ενώ η αιτία που οδηγεί αναπόδραστα στη συγκεκριμένη δομή αποτελεί βασικό στοιχείο της ρητορικής του. Η παρούσα εθνογραφική μελέτη αποτελείται από πέντε κεφάλαια, γιατί δεν θα μπορούσε να αποτελείται ούτε από λιγότερα ούτε από περισσότερα. Οφείλει να έχει ένα πρώτο θεωρητικό κεφάλαιο, όπου παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και της γραφής και ένα τελευταίο αναστοχαστικό κεφάλαιο, όπου ο ερευνητής γυρνά πίσω και βλέπει ξανά όλη την ερευνητική και συγγραφική διαδρομή από την αφετηρία μέχρι τη γραμμή τερματισμού, αποτιμώντας την και επαναπροσδιορίζοντάς την. Οφείλει επίσης να έχει τρία ενδιάμεσα κεφάλαια σε καθένα από τα οποία πραγματεύεται έναν από τους τρεις κύριους άξονες της διατριβής: σχολική ηγεσία, μουσική στην εκπαίδευση, μουσική κουλτούρα σχολικής μονάδας. Οποιαδήποτε προσθήκη ή αφαίρεση κεφαλαίου θα επέφερε ένα άνισο αποτέλεσμα. Υπ' αυτό το πρίσμα τα πέντε κεφάλαια της διατριβής αποτελούν βασικό στοιχείο τόσο της ποιητικής, όσο και της ρητορικής της διατριβής.

Ένα άλλο στοιχείο της ποιητικής αποτελεί η ελευθερία δόμησης του πρώτου και του τελευταίου κεφαλαίου σε αντιδιαστολή με την αυστηρά επαναλαμβανόμενη δομή των τριών ενδιάμεσων κεφαλαίων. Τα τρία αυτά κεφάλαια αποτελούνται από τρεις ενότητες. Στις δυο πρώτες παρουσιάζεται εθνογραφικό υλικό, ενώ η τρίτη έχει θεωρητικό χαρακτήρα.

Εξετάζοντας κάποιος την αυστηρά επαναλαμβανόμενη αυτή δομή, μπορεί να ανιχνεύσει δυο βασικά χαρακτηριστικά της ποιητικής και της ρητορικής της διατριβής, ένα σχετιζόμενο με την κατηγοριοποίηση των διευθυντών της έρευνας και ένα σχετιζόμενο με τη θεωρητική τεκμηρίωσή της. Η κατηγοριοποίηση των διευθυντών της έρευνας θα μπορούσε να επιτευχθεί με διάφορα κριτήρια. Ένα τέτοιο κριτήριο ενδεχομένως θα αποτελούσε ο τύπος καθενός διευθυντή, αν δηλαδή είναι ΔΕΜΑ Α ή ΔΕΜΑ Β ή ΔΕΓΜ. Μια κατανομή βασισμένη σε αυτό το κριτήριο θα αποδεικνυόταν ανισοβαρής αφού στην παρούσα μελέτη υπάρχουν τέσσερις ΔΕΜΑ Α, μόνο ένας ΔΕΜΑ Β και δυο ΔΕΓΜ. Η τελική κατηγοριοποίηση σε τέσσερις «αντάρτες» και τρεις «ιδιαίτερους» διατηρεί μια ισορροπία όχι μόνο αριθμητική, αλλά και εννοιακή. Η σταθερότητα στην κατηγοριοποίηση των διευθυντών αποτελεί κύριο στοιχείο της ποιητικής, περισσότερο όμως της ρητορικής της διατριβής. Μέσω της επανάληψης αυτού του διαχωρισμού των διευθυντών επαναλαμβάνονται άδηλα κάποια από τα επιχειρήματα της διατριβής. Οι ΔΕΜΑ της πρώτης ενότητας υπενθυμίζουν μέσα από τον χαρακτηρισμό «αντάρτες» αφενός την αδικία που υπέστησαν οι εκπαιδευτικοί Μουσικής κατά τις διευθυντικές κρίσεις του 2015, αφετέρου τη μαχητικότητα του κλάδου που στη δική τους τουλάχιστον περίπτωση δικαιώθηκε και ηθικά, με την επαναπόκτηση του δικαιώματος διεκδίκησης διευθυντικής θέσης, και ουσιαστικά, με την ανάθεση διευθυντικών καθηκόντων σε δύο από αυτούς. Οι διευθυντές της δεύτερης ενότητας πάλι επικυρώνουν την ευρύτητα του δείγματος της έρευνας, αφού αυτό εμπλουτίζεται με ένα πειραματικό σχολείο, με ένα σχολείο στο οποίο υπάρχει απόλυτη εθνοτική ομοιογένεια, ενώ παράλληλα ελλείπει ο γηγενής πληθυσμός, και με έναν ΔΕΓΜ που έχει συνεργαστεί με πολλούς και πολύ διαφορετικούς στις διδακτικές τους προσεγγίσεις εκπαιδευτικούς Μουσικής.

Επιστρέφοντας στην τυπολογία των Coles & Thomson (2016), θεωρώ ότι οι απομαγνητοφωνήσεις των δομημένων συνεντεύξεων που διενεργήθηκαν με τους ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ της Αττικής αποτελούν αυτό που ορίζουν ως δεύτερο είδος διακειμενικότητας και το ονομάζουν «άλλες περιγραφές». Ένα βασικό στοιχείο της ποιητικής της διατριβής είναι η διατήρηση μέρους αυτών των «άλλων περιγραφών» στο σώμα της επαναγραφής. Ο αυτούσιος διευθυντικός λόγος βρίσκεται διάσπαρτος στις δυο πρώτες ενότητες και των τριών ενδιάμεσων κεφαλαίων. Ο πλαγιασμός, ο σχολιασμός και η επιλεγμένη αποσιώπηση συμπληρώνουν τους τρόπους παρουσίασης του εθνογραφικού υλικού που έχει προκύψει από αυτούς τους δύο τύπους «άλλων

περιγραφών». Από την άποψη της ρητορικής αυτός ο συνδυασμός προσεγγίσεων απέναντι στον προφορικό διευθυντικό λόγο συνιστά την επίδειξη σεβασμού και πιστότητας από τον ερευνητή προς τα υποκείμενα της έρευνας. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει πως ο συγγραφέας επιχειρεί να πείσει πως δεν αυθαιρετεί, μένοντας πιστός στο γράμμα και το πνεύμα των λεγομένων των συνομιλητών του.

Εδώ χρειάζεται να προβώ σε μια κρίσιμη επισήμανση. Στην πρώτη μου συγγραφική απόπειρα να αξιοποιήσω το υλικό που είχα συλλέξει διατηρούσα την πιστότητα στα λόγια των συνομιλητών μου, ωστόσο έμεινα προσκολλημένος στο θετικιστικό παράδειγμα. Αντιμετώπιζα την έρευνα ως συλλογή στοιχείων και το κείμενο που παρήγαγα, αν και φροντισμένο, δεν παρέπεμπε σε κείμενο εθνογραφικής μελέτης. Ήταν η πιο κρίσιμη στιγμή στην πορεία της διατριβής, και ιδιαίτερα στο πέρασμα από την έρευνα στη συγγραφή, η στιγμή που η επιβλέπουσα καθηγήτρια μου εξήγησε ότι τα υποκείμενα της έρευνας πρέπει να ζωντανέψουν στο κείμενο, ότι ο αναγνώστης έχει ανάγκη να βλέπει ζωντανούς ανθρώπους και όχι δεδομένα. Τότε ήταν που μου έδωσε και το «μαγικό ξόρκι», τη βασικότερη συνταγή για να ξεπεράσω τη «δεδομενολογία» και να φτάσω στην ανθρωπολογία, όποτε χρειάζεται να αναφερθώ εκτενώς σε κάποιο υποκείμενο της έρευνας: «Ανοίγει η αυλαία, κλείνει η αυλαία». Βέβαια, αυτή η οδηγία από μόνη της παραπέμπει στη θεωρία της επιτέλεσης, γι' αυτό και δεν είναι καθόλου παράδοξο που αυτή η θεωρία απετέλεσε βασικότατο ερμηνευτικό εργαλείο σε όλη την έκταση της διατριβής.

Από εκείνη τη στιγμή κατάλαβα ότι έπρεπε να αντικαταστήσω τα ψευδώνυμα τύπου P.A. με αληθινά ψευδώνυμα. Βρήκα έναν προσωπικό κώδικα παραγωγής ψευδωνύμων και βρέθηκα μπροστά στο επόμενο δίλημμα: τι κάνω με το φύλο; Ο χώρος των εκπαιδευτικών Μουσικής είναι γυναικοκρατούμενος, και μάλιστα σε ποσοστό μεγαλύτερο από αυτό που παρατηρείται στον χώρο των δασκάλων. Από την άλλη ο χώρος των διευθυντών δασκάλων ανδροκρατείται. Κατά συνέπεια, και σε συνάφεια προς τα πραγματικά δεδομένα της έρευνας, η στατιστική πιθανότητα να είναι ΔΕΜΑ ένας άντρας είναι μικρή, ενώ αντίθετα η στατιστική πιθανότητα να είναι ΔΕΓΜ είναι μεγάλη. Θεώρησα μέρος της επιστημονικής δεοντολογίας και της προσπάθειας διασφάλισης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα να επιδιώξω μια ανακατανομή του φύλου στα ψευδώνυμα. Ήταν όμως τέτοια η πραγματική κατανομή που σχεδόν εξαναγκάστηκα να χρησιμοποιήσω εξ ολοκλήρου

αντρικά ψευδώνυμα προκειμένου να εξασφαλίσω την προστασία της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα διευθυντών.

Εδώ βέβαια θα μπορούσε κάποιος να εγείρει εύλογα μια ένσταση. Το φύλο αποτελεί βασική παράμετρο μελέτης στην πολιτισμική ανθρωπολογία και όχι μόνο. Προσωπικά ο ίδιος έχω παραχωρήσει συνέντευξη σε συνάδελφο δάσκαλο που κατά την εκπόνηση της διπλωματικής του εργασίας μελετούσε ακριβώς την επίδραση του φύλου στην άσκηση διευθυντικών καθηκόντων, με εστίαση στις γυναίκες διευθύντριες. Παρ' όλα αυτά το φεμινιστικό κίνημα μέσα από την ισότητα των φύλων που έχει επεδιώξει και σε μεγάλο βαθμό έχει επιτύχει, έχει οδηγήσει παράλληλα στη σταδιακή αποδόμηση της διαφοροποιητικής σημασίας του φύλου και στην ολοένα και αυξανόμενη εκδηλούμενη στις μέρες μας φυλορευστότητα. Η απόδοση σε μια γυναίκα ενός αντρικού ψευδωνύμου δεν προσβάλλει κατά κανέναν τρόπο τη γυναικεία φύση της. Και για να μην κατηγορηθώ ως φαλλοκράτης, διευκρινίζω ότι χρησιμοποιώ παντού αντρικά ψευδώνυμα, απλώς και μόνο γιατί συμβαίνει να είμαι άντρας και ο μόνος ΔΕΜΑ χωρίς ψευδώνυμο. Αν είχα γεννηθεί γυναίκα, με βάση την ίδια συλλογιστική, θα χρησιμοποιούσα για όλους τους ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ της έρευνας γυναικεία ψευδώνυμα. Έχοντας εξηγήσει στο επίπεδο της ποιητικής την επιλογή της χρήσης ενός μόνο φύλου στα ψευδώνυμα, χρειάζεται να συμπληρώσω ότι σε επίπεδο ρητορικής αυτή η επιλογή ενισχύει την απόλυτη ισοτιμία με την οποία αντιμετωπίζω ως ερευνητής τους διευθυντές της έρευνας.

Έχοντας ολοκληρώσει την αναφορά στο δεύτερο είδος διακειμενικότητας, είναι απαραίτητο να προχωρήσω στην αναφορά στο τρίτο είδος διακειμενικότητας, στην αξιοποίηση δηλαδή άλλων συγγραμμάτων. Αυτό το είδος διακειμενικότητας είναι το πλέον απαραίτητο για να πιστοποιηθεί ένα κείμενο ως επιστημονικό. Για την ποιητική οποιοδήποτε επιστημονικού κειμένου θεωρείται αυτονόητο. Για τη ρητορική του όμως έχει σημασία ο τρόπος με τον οποίον οι βιβλιογραφικές παραπομπές υπεισέρχονται στο κείμενο.

Στην παρούσα διατριβή υπάρχει ένας γενικός διαχωρισμός ανάμεσα σε μέρη όπου αυτού του είδους η διακειμενικότητα καθίσταται κυρίαρχη και σε μέρη όπου εμφανίζεται περιορισμένα ή ακόμη και ελλείπει εντελώς. Συγκεκριμένα, στις δυο πρώτες ενότητες των ενδιάμεσων κεφαλαίων, εκεί δηλαδή όπου παρουσιάζεται το εθνογραφικό υλικό και η εστίαση βρίσκεται στα υποκείμενα της έρευνας, η χρήση της βιβλιογραφίας είναι περιορισμένη και πολύ στοχευμένη. Σε αυτά τα μέρη

της διατριβής, επειδή ο όγκος της πληροφορίας είναι μεγάλος, ο διευθυντικός λόγος επιτελείται ανεμπόδιστος. Ο σχολιασμός του ερευνητή είναι απαραίτητος, στο πλαίσιο όμως της αξιοποίησης των βασικών ερμηνευτικών σχημάτων που υιοθετούνται στη διατριβή. Αντίθετα, όλο το πρώτο κεφάλαιο και η τελευταία ενότητα στα τρία ενδιάμεσα κεφάλαια έχουν σαφώς θεωρητικό χαρακτήρα και βρίθουν βιβλιογραφικών παραπομπών. Στο πρώτο κεφάλαιο η χρήση της βιβλιογραφίας αποσκοπεί στη θεωρητική τεκμηρίωση της κατάρτισης του ερωτηματολογίου και της μεθοδολογίας της έρευνας και της γραφής. Στην τέταρτη ενότητα του δευτέρου και τρίτου κεφαλαίου η βιβλιογραφία συνομιλεί με τα ευρήματα της έρευνας. Στην τέταρτη ενότητα του τέταρτου κεφαλαίου, αν και οι βιβλιογραφικές αναφορές είναι περιορισμένες, ο χαρακτήρας του κειμένου είναι θεωρητικός, αφού σε αυτό το σημείο αναπτύσσεται και ολοκληρώνεται η αναφορά στα δυο προτεινόμενα στη διατριβή ερμηνευτικά σχήματα, τη θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» και τη θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας». Στον αναστοχασμό, τέλος, καθώς αποτελεί κατά βάση κείμενο θεωρητικού χαρακτήρα, οι βιβλιογραφικές αναφορές χρησιμοποιούνται σε όλη του την έκταση, όπου μάλιστα κρίνεται απαραίτητο, αυτό το τρίτο είδος διακειμενικότητας καθίσταται κυρίαρχο.

Από την άποψη της ποιητικής, αυτή η επιλογή διαχωρισμού του κειμένου διευκολύνει τον αναγνώστη στο να γνωρίζει με ποια διάθεση μπορεί να προσεγγίσει το κείμενο. Το μέρος της παρουσίασης των δεδομένων της έρευνας επιτρέπει μια πιο χαλαρή ανάγνωση σε σχέση με τα εντελώς θεωρητικά μέρη, όπου η αναγνωστική προσοχή οφείλει να είναι τεταμένη. Από την άποψη της ρητορικής όμως, χρειάζεται να αναφερθώ με μεγαλύτερη λεπτομέρεια στο πώς χειρίζομαι το τρίτο είδος διακειμενικότητας, το πώς δηλαδή χρησιμοποιώ της βιβλιογραφία στη διατριβή. Έχω παρατηρήσει ότι σε πολλά επιστημονικά κείμενα βασικό στοιχείο της ρητορικής είναι η χρήση αξιοθαύμαστου όγκου βιβλιογραφικών αναφορών, κάποτε όμως με μια προσέγγιση που μπορεί να εκληφθεί και ως επιδερμική. Προσωπικά θεωρώ ότι είναι προτιμότερο να υπάρχει μια ουσιαστική συνομιλία με τα άλλα κείμενα, παρά μια απλή αναφορά που μοιάζει να αποτελεί αυτοσκοπό. Με αυτό το πνεύμα οδηγήθηκα στην βιβλιογραφική επισκόπηση του πρώτου κεφαλαίου, η οποία αποσκοπούσε στην παραγωγή ερωτημάτων για την κατάρτιση του ερωτηματολογίου. Και με αυτό το πνεύμα εμβάθυνα σε συγκεκριμένα κείμενα προκειμένου να δομήσω τη μεθοδολογία της έρευνας και της γραφής. Και με το ίδιο πνεύμα αντιμετώπισα τη

βιβλιογραφία στην ανάλυση και ερμηνεία των ενδιάμεσων κεφαλαίων (κυρίως του δεύτερου και του τρίτου) και στην αναφορά μου στον αδιερεύνητο ΔΕΜΑ, στο πλαίσιο του αναστοχασμού. Στοιχείο συνεπώς της ρητορικής της διατριβής σε σχέση με το τρίτο είδος διακειμενικότητας δεν αποτελεί η προσφυγή σε όσο το δυνατόν περισσότερες βιβλιογραφικές πηγές, αλλά η εμβάθυνση σε επιλεγμένα συγγράμματα και η σύνδεσή τους με τα δεδομένα της έρευνας.

Θα ήταν ασφαλώς παράλειψη να μην αναφερθώ στα ερμηνευτικά σχήματα που υιοθέτησα στη διατριβή σε σχέση με την ποιητική και τη ρητορική του κειμένου. Τα ερμηνευτικά αυτά σχήματα χωρίζονται σε δυο κατηγορίες: στα προϋπάρχοντα και στα προτεινόμενα. Τα προϋπάρχοντα είναι η θεωρία της επιτέλεσης και δευτερευόντως η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, κυρίως μέσα από την οπτική του Blumer. Τα προτεινόμενα είναι η θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα», η θεωρία της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας» και δευτερευόντως η θεωρία της «έν-τεχνης ηγεσίας». Βασικά στοιχεία της ποιητικής του κειμένου σε σχέση με αυτά τα ερμηνευτικά σχήματα αποτελούν η θεωρητική τεκμηρίωσή τους και η διασύνδεσή τους με τα ευρήματα της έρευνας. Από την άλλη, βασικό στοιχείο της ρητορικής του κειμένου σε σχέση με αυτά τα ερμηνευτικά σχήματα είναι η κατ' επανάληψη αναφορά σε αυτά και η αξιοποίησή τους με πολλούς τρόπους και πολλές παραλλαγές.

Είναι προφανές ότι τα ερμηνευτικά αυτά σχήματα δεν έχουν την ίδια βαρύτητα μέσα στη διατριβή, γι' αυτό και παραπάνω χρησιμοποίησα το επίρρημα «δευτερευόντως». Παρ' όλα αυτά θεωρώ ότι χρειάζεται εδώ να κάνω μια τελευταία αναφορά στις τρεις προτεινόμενες θεωρίες στη συμβολή τους στη διατριβή και στην ενδεχόμενη αξιοποίησή τους σε μελλοντικές μελέτες. Η θεωρία της «έν-τεχνης ηγεσίας» έχει ενταχθεί από άποψη ποιητικής στην ανάλυση και ερμηνεία του δεύτερου κεφαλαίου, όπου μελετάται ο άξονας Α. «Σχολική Ηγεσία». Από την άποψη της ρητορικής η διατύπωση αυτής της θεωρίας έρχεται να ενισχύσει το επιχείρημα ότι οι ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ επιθυμούν, δύνανται και ενίοτε επιτυγχάνουν να συμβάλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνέργειας των τεχνών στις σχολικές τους μονάδες. Η προτεινόμενη θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» αποτελεί μια προσπάθεια να τεκμηριωθεί και να οπτικοποιηθεί μια συγχρόνως συστημική και δυναμική θεώρηση της εκπαίδευσης, μέσω της οποίας μπορεί να αναδειχθεί η αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους θεσμούς και τα πρόσωπα. Η προτεινόμενη θεωρία, τέλος, της «διακλαδιζόμενης συλλειτουργικότητας», μέσα στην ευελιξία που τη διακρίνει παρέχει

ποικίλες δυνατότητες καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και έρχεται να συνομιλήσει δυναμικά με το δίλημμα της διεπιστημονικότητας, όπως το έθεσε η Χρυσοστόμου (2005). Σε σχέση μάλιστα με αυτό, θεωρώ ως μια κορυφαία στιγμή της διατριβής την πρόταση του Αγησίλαου Κόντου για πρόβλεψη οργανικής τοποθέτησης όλων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε όλες τις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από την ανάπτυξη ενός ωρολογίου προγράμματος, όπου η συνεργατική διδασκαλία γίνεται τουλάχιστον αποδεκτή, αφού επί της ουσίας είναι κατά περιπτώσεις επιβεβλημένη.

Σύνοψη και προοπτικές

Η παρούσα διατριβή έχει αναπτύξει μια προβληματική πάνω στη δυνατότητα των ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ να επηρεάζουν καταλυτικά μέσα από τη σκέψη και τη δράση τους τη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας των σχολικών μονάδων στις οποίες ηγούνται. Έχει διαπιστώσει ότι η μουσική κουλτούρα σε μια σχολική μονάδα διαμορφώνεται μέσα από την αντίρροπη επενέργεια ποικίλων ενδυναμωτών και αναστολέων. Έχει επίσης καταδείξει ότι η ιδανικότερη συνθήκη για τη διαμόρφωση μιας ακμαίας μουσικής κουλτούρας είναι η συνύπαρξη ενός υποστηρικτικού ΔΕΓΜ με έναν ικανό και δημιουργικό εκπαιδευτικό Μουσικής, ενώ αντίθετα έχει κατ' επανάληψη αναδείξει ότι ο μέγιστος αναστολέας είναι το ίδιο το ωρολόγιο πρόγραμμα που προβλέπει μονόωρη διδασκαλία της Μουσικής κατά τμήμα ανά εβδομάδα. (Δυστυχώς, κάποτε συμβαίνει και το ακόμη χειρότερο, να μην τοποθετείται καν εκπαιδευτικός Μουσικής σε μια σχολική μονάδα ή σε κάποια τμήματά της). Στη διατριβή έχει επίσης υποστηριχτεί ότι οι θεσμοί που εμπλέκονται με τη διδασκαλία Μουσικής αλληλοϋπονομεύονται, αφού από τότε που τοποθετήθηκαν για πρώτη φορά εκπαιδευτικοί Μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν παρουσιαστεί καθυστερήσεις και πρωθύστερα που δεν έχουν επιτρέψει τη δημιουργία των καλύτερων δυνατών συνθηκών για τη διεξαγωγή του μαθήματος της Μουσικής. Δεν πρέπει ακόμη να διαλάβουν της προσοχής ποικίλες θεσμικές επιπλοκές που σε μια πρώτη ανάγνωση γίνονται αντιληπτές ως προσωπικές προστριβές. Και τέλος, δεν γίνεται να μην τονιστεί για άλλη μια φορά ο καθολικά αρνητικός χαρακτήρας της κατάχρησης του θεσμού των αναπληρωτών.

Μέσα από αυτή την εξαιρετικά συμπυκνωμένη σύνοψη διανοίγονται προοπτικές για μελλοντικές έρευνες. Άλλωστε η σύνοψη είναι τόσο πυκνή, ακριβώς για να τονιστεί ότι ο σκοπός

της παρούσης εθνογραφικής μελέτης δεν είναι να παράξει ασφαλή και οριστικά συμπεράσματα, αλλά αντίθετα, να συμβάλει στη συζήτηση επί των τριών βασικών αξόνων που τη διατρέχουν.

Θεωρώ λοιπόν ενδιαφέρον, και καθώς ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων χρίζονται διευθυντές, να υπάρξουν αντίστοιχες μελέτες για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας στα σχολεία όπου τοποθετούνται διευθυντές εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής ή Αγγλικών. Πιστεύω επίσης ότι, αφού ήδη το 2017 οι ΔΕΜΑ έγιναν ακόμη περισσότεροι και το 2021 αναμένεται να αυξηθούν εκ νέου, θα ήταν χρήσιμο κάποιος νέος ερευνητής να παραλάβει τη σκυτάλη και να συνεχίσει στα χνάρια της παρούσης διατριβής μέσα από ένα πιο μεγάλο δείγμα, που ασφαλώς θα χρειαστεί και κάποια διαφοροποίηση στην προσέγγισή του. Σε σχέση μάλιστα με αυτό, θα έβλεπα ότι μια τέτοια μελέτη ή ακόμη και μια μελέτη που εμπεριέχει και τον χρονικό ορίζοντα της παρούσης διατριβής θα άξιζε να προσεγγιστεί μέσα από μια μαρξιστικού τύπου θεώρηση, η οποία θα αναδείκνυε εντονότερα τη «μεγάλη εικόνα», την Ελλάδα της κρίσης και τα εκπαιδευτικά της παρεπόμενα, την κατάχρηση δηλαδή του θεσμού των αναπληρωτών και την καθιέρωση ενιαίου ωρολογίου προγράμματος για όλες τις σχολικές μονάδες με κατάργηση της Ευέλικτης Ζώνης και της Θεατρικής Αγωγής στις Ε' και ΣΤ' τάξεις. Ενδιαφέρον θα είχε επίσης να γίνει μια αντίστοιχη μελέτη της διαμόρφωσης της μουσικής κουλτούρας σε σχολικές μονάδες με ΔΕΜΑ, στη δευτεροβάθμια όμως εκπαίδευση. Και επειδή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το δείγμα είναι μικρότερο, έχω την εντύπωση ότι μια μελέτη περίπτωσης θα ήταν προτιμότερη. Για παράδειγμα, στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης των τεσσάρων «ανταρτών» ΔΕΜΑ υπάρχει Γυμνάσιο με διευθύντρια εκπαιδευτικό Μουσικής ήδη από το 2015.

Πιστεύω επίσης ότι θα άξιζε να υπάρξει μια μελέτη όπου θα διερευνούσε την παραγωγή έργου του ίδιου εκπαιδευτικού Μουσικής σε δύο ή περισσότερα σχολεία την ίδια σχολική χρονιά. Ήδη ο Ιωσήφ Χρυσός έχει αναδείξει τη διαφοροποίηση που ενδεχομένως συντελείται στη διδασκαλία της Μουσικής από σχολείο σε σχολείο, όταν αναφερόμενος στο εκπαιδευτικό του παρελθόν παραδέχτηκε ότι στο ένα σχολείο κουβαλούσε τα μουσικά του όργανα, ενώ στα άλλα αρκείτο σε πιο συμβατικά πράγματα. Σε μια τέτοια μελέτη η εστίαση θα μπορούσε να βρίσκεται στη σύγκριση ανάμεσα στις διαφορετικές σχολικές κουλτούρες και στο πώς αυτές επιδρούν στον εκπαιδευτικό Μουσικής, αλλά και αντίστροφα στο πόσο ο εκπαιδευτικός Μουσικής μπορεί να

επιδράσει στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας γενικότερα και της μουσικής κουλτούρας ειδικότερα στις σχολικές μονάδες όπου συμπληρώνει το ωράριό του.

Κάπου εδώ αυτή η εθνογραφική μελέτη που ερευνά τη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ μέσα από την οπτική τους περατώνεται, με την ελπίδα αφενός ότι έχει συνεισφέρει στον βαθμό που της αναλογεί έναν γόνιμο προβληματισμό στην επιστημονική κοινότητα που ασχολείται με εκπαιδευτικά ζητήματα και αφετέρου ότι μπορεί να αποβεί χρήσιμη στους αναγνώστες της ποικιλοτρόπως. Άλλωστε η σχολική ηγεσία, η μουσική στην εκπαίδευση και η διαμόρφωση μουσικής κουλτούρας δεν αποτελούν μόνο αντικείμενα μελέτης διαφορετικών επιστημονικών πεδίων. Αποτελούν κυρίως στίβους μάχης μάχιμων λειτουργών της εκπαίδευσης οι οποίοι από όποιο πόστο κι αν βρίσκονται δίνουν τον πολυμέτωπο αγώνα τους για την αναβάθμιση της παιδείας. Οι ΔΕΜΑ και ΔΕΓΜ της παρούσης διατριβής έχουν δουλέψει σκληρά, έχουν επιτύχει πολλά και συνεχίζουν να αγωνίζονται, ακόμη κι αν κάποιοι από αυτούς εγκατέλειψαν το γραφείο του διευθυντή ή μετακινήθηκαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Και εγώ ως ερευνητής και συγγραφέας του πονήματος τούτου, αφήνομαι πλέον στην κρίση της επταμελούς επιτροπής και είθε! ... και των μελλοντικών αναγνωστών του.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adorno, T. (1997). *Η Κοινωνιολογία της Μουσικής*. (μτφρ. Τερζάκης, Φ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Ανδρής, Ε. (2016). Διεύθυνση και Ηγεσία: Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, τόμος 2015, αρ.1*. Αθήνα: Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ.
- Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ.-Σ., Κατσουλάκης Σ., & Μαυρογιώργος Γ. (Επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Β', Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αργυρίου, Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε. & Μαγαλιού, Μ. (2010). *Μουσική Α' & Β' Δημοτικού. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 92-108.
- Γκοτσίδου, Ε. (2019). *Η διοίκηση ταλέντου στις νεοφυείς επιχειρήσεις*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης* (μτφρ. Βακάκη, Α.). Αθήνα: Τυπωθήτω
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Elliott, D. (2007). Η πραξιακή φιλοσοφία για τη μουσική εκπαίδευση: μια σύνοψη. (μτφρ. Κοκκίδου, Μ.). *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 4, 8 -19. Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ
- Goffman, E. (2006). *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*. (μτφρ. Γκόφρα, Μ.). (Εισαγωγή Μακρυνιώτη, Δ.). (Επιμέλεια Λιβιεράτος, Κ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο – Σχολείο 21^{ου} αιώνα» για τη Μουσική – Νηπιαγωγείο – Δημοτικό – Γυμνάσιο (αναθεωρημένη έκδοση)*. Ιστοσελίδα ΙΕΠ (iep.edu.gr).

- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση [ηλεκτρ. βιβλ.]* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου, Α. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κυρμπάτσος, Α. (2011). *Μουσική και Κοινωνία: Μια βιβλιογραφική επισκόπηση σχολικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που σχετίζονται με την όπερα*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2003). *Αυτοδιοίκηση και Κράτος στο πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Σάκκουλας. Ν. Αντώνης
- Μαρκέα, Γ. (2001). Η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Μουσικής. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*, 417-426. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Maxwell, J. (2014). *Τα 5 επίπεδα της Ηγεσίας*. (μτφρ. Καρανικολός, Κ.). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική
- Μυριβήλη, Ε. (2006). Από την αναπαράσταση στην επιτέλεση. Στο Μπουμπάρης, Ν., Μυριβήλη, Ε. και Παπαγεωργίου, Δ. (επιμ.), *Πολιτιστική Αναπαράσταση*, Κεφ. 2. Αθήνα: Κριτική
- Νομικού, Α. (2010). *Επιχειρώντας Αλλαγές: ο ρόλος του Διευθυντή και των Εκπαιδευτικών στη δημιουργία σχολικής κουλτούρας καθώς και στην ισχυροποίηση και ανταγωνιστικότητα μιας σχολικής μονάδας δημόσιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση των σχολείων Α/θμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003 α). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)*. Ιστοσελίδα Π.Ι. (pi-schools.gr).

- Παπαευαγγέλου, Σ. (2014). *Κατανεμημένη Ηγεσία και συμμετοχική λήψη αποφάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παπαπαύλου, Μ. (2005). Διεπιστημονικές συναντήσεις: Η εμπλοκή της πολιτισμικής ανθρωπολογίας στις επιστήμες της αγωγής. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 19 – 38.
- Παπαστάμου, Σ. (1988). Οι μειονότητες και η στρατηγική τους: μια κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση της κοινωνικής τους επιρροής. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 69, 3-46
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. (2^η έκδοση αναθεωρημένη). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πούλου, Κ. (2006). *Η διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και η θέση της παραδοσιακής μουσικής σε αυτά: απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών μουσικής*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Σαϊττης, Χ. (2005). *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊττης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σωτηρόπουλος, Λ. (2002). *Ανθρωπολογία στην εκπαίδευση: Τι μπορεί να προσφέρει η πολιτισμική ανθρωπολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Τσαρδάκης, Δ. (2004). *Η θεωρία των κοινωνικών ρόλων*. Αθήνα: Σκαρβαβίος
- Χαραλάμπους, Ν. (2000). Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. *Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: "Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές"*. Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος
- Χρονοπούλου, Σ. (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Εμπειρική μελέτη*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2005). *Η Μουσική στην Εκπαίδευση: Το δίλημμα της Διεπιστημονικότητας*. Αθήνα: Παπαρηγορίου – Νάκας.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2009). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μουσικής: σύγχρονες προκλήσεις. Στο Παπαπαναγιώτου, Ξ. (επιμ.) *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*, 389-414. Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ GRME.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S. (2003). *Key themes in qualitative research: continuities and changes*. Walnut Creek, Calif. Oxford, Alta Mira Press.
- Blake, R., Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*. Houston: Gulf Publishing.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.
- Clifford, J. (1990). Notes on (field) notes. In *Fieldnotes. The making of anthropology.*, edited by R Sanjek. Washington DC: Cornell University Press.
- Coles, R., Thomson, P. (2016). Beyond records and representations: inbetween writing in educational ethnography. *Ethnography and Education*, 11, 253 – 266.
- Chrysostomou, S. (2017). Technology in the music classroom – Navigating through a dense forest: the case of Greece. In Ruthmann, A. & Mantie, R. *The Oxford Handbook of Technology and Music Education*, 105-119. New York. Oxford University Press.
- Chrysostomou, S. (2015). Assessment in the music classroom: Inherent challenges and the PISA problematic. *Revista International de Education Musical*, 3, 23-30.
- Chrysostomou, S. (1997). The competence-based model for educating music teachers. Are there lessons to be learned for Greece from its application in England. In *Music in Schools and Teacher Education – a Global Perspective*, 6-14. The University of Western Australia Nedlands.
- Deal, T. & Peterson, K. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises*. (2nded.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2002). Principals as Leaders in a Culture of Change. Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto. <http://www.michaelfullan.ca/articles#2003>
- Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Book.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday, An Anchor Book.
- Gupta, A. and Ferguson, J. (1997). Discipline and practice: «the field» as site, method, and location in anthropology. In Gupta, A. and Ferguson, J. (επιμ.), *Anthropological locations. Boundaries and grounds of a field science*, 1-46. Berkeley: University of California Press.

Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education, Vol. 1*, 3 – 14.

Heck, R. & Hallinger, P. (2009). Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement. *American Educational Research Journal* 46, 659-689.

Hodges, S. (2000). Challenges for Birth-Related Research. *Birth: Issues in perinatal care*. 27, (4), 281-285. Wiley Online Library

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research, and practice* (3rd ed). New York: Random House.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (7th ed). New York: McGraw- Hill.

Jerald, C.D. (2006, December). Issue Brief. School Culture: "The Hidden Curriculum." Washington, DC: *The Center for Comprehensive School Reform and Improvement*. www.centerforcsri.org

Koontz, H., O'Donnell, C., & Weihrich, H. (1982). *Essentials of management*. New York: McGraw-Hill.

Lewis, L. (2013). *The Anthropology of Cultural Performance*. New York: Palgrave Macmillan.

Love, N. (2007). *Musical Democracy*. New York: State University of New York Press.

Mendez-Morse, S. (1992). *Leadership Characteristics That Facilitate School Change*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

Munroe, A. (2015). Curriculum Integration in the General Music Classroom. *General Music Today*, 29 (1), 12 - 18. National Association for Music Education

Pounder, D. (1999). Teacher Teams: Exploring Job Characteristics and Work-Related Outcomes of Work Group Enhancement. *Educational Administration Quarterly* 35, 317-348

Rausher, F., Shaw, G. & Ky, K. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: towards a neurophysiological basis. *Science Direct*. 185, (1), 44 – 47. Elsevier Ireland Ltd.

Sarason, S. B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon.

Schechner, R. (1977). Towards a Poetics of Performance. *Essays on Performance Theory, 1970-1976*. New York: Drama Book Specialists.

Schein, Edgar H. (1985): *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Starratt, J. (2004). *Ethical Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER Nelsson.
- Swanwick, K. & Tillman, J. (1986) The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education* 3, 305–339.
- Taylor, D. & Bogotch, I. (1994) School-Level Effects of Teachers' Participation in Decision Making. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 16, 302-319.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms*. Alexandria Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Uline, C. & Tschannen – Moran, M. (2008). The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate and student achievement. *Journal of Educational Administration*. 46, (1), 55 – 73. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and realities of practice*. New York: Teachers College Press.
- Weston, K. (1997). The Virtual Anthropologist. In Gupta, A. and Ferguson, J. (επιμ.), *Anthropological locations. Boundaries and grounds of a field science*, 163-184. Berkeley: University of California Press.
- Yamasaki, E. (1999). Understanding Managerial Leadership as More Than an Oxymoron. *New Directions for Community Colleges*. 105, 67-73.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Α' ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ: ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Ποιες είναι οι σπουδές σας; Πώς έχουν επηρεάσει τον τρόπο που σκέπτεστε και δράτε;
2. Ποια είναι η εκπαιδευτική σας εμπειρία; Πώς έχει επηρεάσει τον τρόπο που σκέπτεστε και δράτε;
3. Τι γνωρίζετε για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου σας σχετικά με τη Μουσική στην εκπαίδευση;
4. Υπήρξε ποτέ η ανάγκη να τροποποιήσετε κάποιες από αυτές τις αντιλήψεις; Εάν ναι, τι είδους προβλήματα θελήσατε να επιλύσετε και με ποιους τρόπους;
5. Έχετε επιχειρήσει να εμπνεύσετε τους συναδέλφους σας, ώστε να αξιοποιήσουν εποικοδομητικά τη Μουσική στην πράξη;
6. Η ήδη διαμορφωμένη κουλτούρα της σχολικής μονάδας, όταν αναλάβατε διευθυντικά καθήκοντα, σας διευκόλυνε ή σας δυσκόλεψε όσον αφορά τις επιδιώξεις σας που σχετίζονται με τη μουσική;
7. Ποια ήταν η κατάσταση της, απαραίτητης για την ομαλή διδασκαλία της Μουσικής, υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου κατά την έναρξη της θητείας σας; Πώς έχει μεταβληθεί αυτή η κατάσταση, δεδομένης της οικονομικής κρίσης των τελευταίων ετών;
8. Πώς και πόσο επηρεάζετε από το κλίμα της σχολικής μονάδας; Πώς και πόσο πιστεύετε ότι εσείς το επηρεάζετε;
9. Σύμφωνα με την τρέχουσα βιβλιογραφία ο διευθυντής του 21^{ου} αιώνα οφείλει να είναι ταυτόχρονα ικανός μάνατζερ και παιδαγωγός. Ποια είναι η άποψή σας (θεωρία) και ποια η στάση σας (πράξη) πάνω στο ζήτημα αυτό; Πώς θεωρείτε ότι συμβάλλουν στην άσκηση των καθηκόντων σας οι γνώσεις σας στη Μουσική Παιδαγωγική;
10. Πώς αξιολογείτε την – με οποιοδήποτε τρόπο - εμπλοκή της μουσικής στις εκδηλώσεις του σχολείου; Πώς πιστεύετε ότι η εμπλοκή αυτή επηρεάζει την αποδοχή της σχολικής μονάδας από την ευρύτερη κοινότητα;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Β' ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΠΕΡΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΒΟΛΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

1. Ποιο είναι το προσωπικό σας όραμα ως προς τη διαμόρφωση μιας ιδιαίτερης κουλτούρας στη σχολική μονάδα της οποίας ηγείσθε; Μέσα σε αυτό το γενικότερο πλαίσιο, πώς θα περιγράφατε το πιο εξειδικευμένο όραμά σας για τη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας του σχολείου σας;
2. Πώς επιχειρείτε να κοινωνήσετε το προσωπικό σας όραμα στους συναδέλφους σας ή ακόμα και σε άλλους (μαθητές, γονείς, φορείς κλπ);
3. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που λειτουργούν ανασχετικά στην προσπάθεια σας για τη διαμόρφωση της επιδιωκόμενης ενδοσχολικής κουλτούρας;
4. Μάθηση της μουσικής και μάθηση μέσω της μουσικής: έχετε αναλάβει κάποια πρωτοβουλία για την ενίσχυση μιας τέτοιας μάθησης για τους μαθητές ή και για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας;
5. Θεωρείτε τους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν με αμηχανία τη μουσική ως δημιουργική πρόκληση ή ως ανασταλτικό παράγοντα;
6. Ενθαρρύνετε την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων; Εμπλέκετε τη μουσική σε αυτά; Εάν ναι, με ποιους τρόπους;
7. Πόσο πεπεισμένοι για τη σπουδαιότητα της μουσικής στην εκπαίδευση θεωρείτε ότι είναι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που δε γνωρίζουν μουσική; Πόσο είναι διατεθειμένοι να την αξιοποιήσουν στη διδασκαλία τους ή σε κάποια καινοτόμο δραστηριότητα;
8. Στο σχολείο σας η μουσική αποτελεί περισσότερο πεδίο σύγκλισης ή σύγκρουσης; Σε περίπτωση σύγκλισης πώς προσπαθείτε να την αξιοποιείτε; Σε περίπτωση σύγκρουσης πώς επιχειρείτε να την επιλύετε;
9. Προσπαθείτε να δημιουργείτε τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να ενσωματώνονται ομαλά νέες ιδέες και πρακτικές; Παίζει κάποιο ρόλο η μουσική σ' αυτές;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Γ' ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΠΕΡΙ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

1. Κατά τη διάρκεια της θητείας σας υπήρχε σταθερότητα στο προσωπικό που διδάσκει μουσική ή που έχει μουσικές γνώσεις και την αξιοποιεί στο πλαίσιο της σχολικής ζωής; Αν όχι, πώς εξελίχθηκε κατ' έτος η κατάσταση;
2. Ποιος διδάσκει μουσική στη σχολική μονάδα; Διδάσκεται μουσική στο ολόημερο; Είναι μήπως το σχολείο ΕΑΕΠ;
3. Ο εκπαιδευτικός Μουσικής του σχολείου σε πόσα σχολεία συμπληρώνει το ωράριό του;
4. Έχετε την αίσθηση ότι οι μαθητές του σχολείου αποκτούν προσωπικές μνήμες από μουσικές εμπειρίες, ενταγμένες στη σχολική ζωή (π.χ. παρακολούθηση συναυλίας, συμμετοχή σε καλλιτεχνική εκδήλωση κτλ);
5. Οι σχετιζόμενες με τη μουσική σχολικές εκδηλώσεις (εορτές κτλ), όπως προετοιμάζονται και επιτελούνται, εδραιώνουν, κατά τη γνώμη σας μια ιδιαίτερη παράδοση του σχολείου; Διακρίνετε μια τάση επανάληψης καθιερωμένων συνηθειών ή διαπιστώνετε (ίσως και συμβάλλετε σε) μια προσπάθεια ανανέωσης και διαφοροποίησης; Ποια κριτήρια καθορίζουν τη στάση σας απέναντι στο θέμα αυτό;
6. Σύμφωνα με τον Crabbe «μια μουσική κουλτούρα χρειάζεται γενικευμένη συμμετοχή». Έχετε τη διάθεση να ενθαρρύνετε τη συμμετοχή εκπαιδευτικών (εκτός από τους εκπαιδευτικούς μουσικής) ή ακόμη και γονέων σε μουσικές δραστηριότητες που εντάσσονται στη σχολική ζωή;
7. Η μουσική συνδιαλέγεται με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, πέρα από το πλαίσιο της διδασκαλίας της ως αυτόνομου διδακτικού αντικειμένου; Λαμβάνονται πρωτοβουλίες για τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις σε πλαίσιο διαθεματικό, διεπιστημονικό ή πολυεπιστημονικό; Ποια είναι η προσωπική σας άποψη και λειτουργία σχετικά με αυτό το ζήτημα;
8. Διαπιστώνετε ωφέλειες στην ανάπτυξη των μαθητών μέσω της μουσικής εκπαίδευσης που λαμβάνουν στο σχολείο;
9. Ποια είναι η γνώμη σας για τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της μουσικής;
10. Ποια είναι η τοποθέτησή σας απέναντι στις δυο προτάσεις για τη διδασκαλία της Μουσικής που κατατέθηκαν πριν την έναρξη του σχολικού έτους 2011 – 2012 από δυο διαφορετικές επιτροπές στο digital school;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Δ΄ ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ: ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

1. Πόσο πολυπολιτισμικό ως προς την κατανομή του μαθητικού πληθυσμού είναι το σχολείο σας; Πώς έχει επηρεάσει η συγκεκριμένη κατανομή το διδακτικό έργο; Έχει παρουσιαστεί η ευκαιρία ή η δυνατότητα να αξιοποιηθεί μουσικά η εθνοτική διαφορετικότητα;
2. Πόσο «άλλοι» είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων στα μάτια των δασκάλων στη σχολική μονάδα; Πόσο «εξωτικός» θεωρείται ένας διευθυντής που δεν είναι δάσκαλος;
3. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια «μουσική κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας»;
4. Θεωρείτε ότι το σχολείο αποτελεί μέσο μεταβίβασης κουλτούρας ή πεδίο πολιτισμικών συγκρούσεων;
5. Θεωρείτε ότι η κουλτούρα μπορεί να προσεγγιστεί ιδωμένη στατικά ως σύστημα ή είναι προτιμότερο να γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

«ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ»

1. Πόσο πολυπολιτισμικό ως προς την κατανομή του μαθητικού πληθυσμού είναι το σχολείο σας; Πώς έχει επηρεάσει η συγκεκριμένη κατανομή το διδακτικό έργο; Έχει παρουσιαστεί η ευκαιρία ή η δυνατότητα να αξιοποιηθεί μουσικά η εθνοτική διαφορετικότητα;
2. Πόσο «άλλοι» είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων στα μάτια των δασκάλων στη σχολική μονάδα; Πόσο «εξωτικός» θεωρείται ένας διευθυντής που δεν είναι δάσκαλος;
3. Ποιες είναι οι σπουδές σας; Πώς έχουν επηρεάσει τον τρόπο που σκέπτεστε και δράτε;
4. Ποια είναι η εκπαιδευτική σας εμπειρία; Πώς έχει επηρεάσει τον τρόπο που σκέπτεστε και δράτε;
5. Η ήδη διαμορφωμένη κουλτούρα της σχολικής μονάδας, όταν αναλάβατε διευθυντικά καθήκοντα, σας διευκόλυνε ή σας δυσκόλεψε όσον αφορά τις επιδιώξεις σας που σχετίζονται με τη μουσική;
6. Πώς και πόσο επηρεάζεστε από το κλίμα της σχολικής μονάδας; Πώς και πόσο πιστεύετε ότι εσείς το επηρεάζετε;
7. Σύμφωνα με την τρέχουσα βιβλιογραφία ο διευθυντής του 21^{ου} αιώνα οφείλει να είναι ταυτόχρονα ικανός μάνατζερ και παιδαγωγός. Ποια είναι η άποψή σας (θεωρία) και ποια η στάση σας (πράξη) πάνω στο ζήτημα αυτό; Πώς θεωρείτε ότι συμβάλλουν στην άσκηση των καθηκόντων σας οι γνώσεις σας στη Μουσική Παιδαγωγική;
8. Ποιο είναι το προσωπικό σας όραμα ως προς τη διαμόρφωση μιας ιδιαίτερης κουλτούρας στη σχολική μονάδα της οποίας ηγείσθε; Μέσα σε αυτό το γενικότερο πλαίσιο, πώς θα περιγράφατε το πιο εξειδικευμένο όραμά σας για τη διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας του σχολείου σας;
9. Πώς επιχειρείτε να κοινωνήσετε το προσωπικό σας όραμα στους συναδέλφους σας ή ακόμα και σε άλλους (μαθητές, γονείς, φορείς κλπ);
10. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που λειτουργούν ανασχετικά στην προσπάθειά σας για τη διαμόρφωση της επιδιωκόμενης ενδοσχολικής κουλτούρας;

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Τα πρώτα επτά ερωτήματα αντιστοιχούν στο τμήμα του κεφαλαίου «ΣΚΙΑΓΡΑΦΩΝΤΑΣ ΤΑ ΗΓΕΤΙΚΑ ΠΡΟΦΙΛ ΔΕΜΑ & ΔΕΓΜ», χωρίς να παρουσιάζονται πάντοτε με την ίδια σειρά σε όλους τους διευθυντές.

Τα ερωτήματα 8 – 10 αντιστοιχούν στο τμήμα «Όραμα – Μεταλαμπάδευση – Προβλήματα».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

«ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

1. Τι γνωρίζετε για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου σας σχετικά με τη Μουσική στην εκπαίδευση;
2. Υπήρξε ποτέ η ανάγκη να τροποποιήσετε κάποιες από αυτές τις αντιλήψεις; Εάν ναι, τι είδους προβλήματα θελήσατε να επιλύσετε και με ποιους τρόπους;
3. Έχετε επιχειρήσει να εμπνεύσετε τους συναδέλφους σας, ώστε να αξιοποιήσουν εποικοδομητικά τη Μουσική στην πράξη;
4. Ποια ήταν η κατάσταση της, απαραίτητης για την ομαλή διδασκαλία της Μουσικής, υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου κατά την έναρξη της θητείας σας; Πώς έχει μεταβληθεί αυτή η κατάσταση, δεδομένης της οικονομικής κρίσης των τελευταίων ετών;
5. Μάθηση της μουσικής και μάθηση μέσω της μουσικής; έχετε αναλάβει κάποια πρωτοβουλία για την ενίσχυση μιας τέτοιας μάθησης για τους μαθητές ή και για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας;
6. Θεωρείτε τους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν με αμηχανία τη μουσική ως δημιουργική πρόκληση ή ως ανασταλτικό παράγοντα;
7. Ενθαρρύνετε την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων; Εμπλέκετε τη μουσική σε αυτά; Εάν ναι, με ποιους τρόπους;
8. Πόσο πεπεισμένοι για τη σπουδαιότητα της μουσικής στην εκπαίδευση θεωρείτε ότι είναι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που δε γνωρίζουν μουσική; Πόσο είναι διατεθειμένοι να την αξιοποιήσουν στη διδασκαλία τους ή σε κάποια καινοτόμο δραστηριότητα;
9. Στο σχολείο σας η μουσική αποτελεί περισσότερο πεδίο σύγκλισης ή σύγκρουσης; Σε περίπτωση σύγκλισης πώς προσπαθείτε να την αξιοποιείτε; Σε περίπτωση σύγκρουσης πώς επιχειρείτε να την επιλύετε;
10. Προσπαθείτε να δημιουργείτε τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να ενσωματώνονται ομαλά νέες ιδέες και πρακτικές; Παίζει κάποιο ρόλο η μουσική σ' αυτές;
11. Ποια είναι η γνώμη σας για τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της μουσικής;
12. Ποια είναι η τοποθέτησή σας απέναντι στις δυο προτάσεις για τη διδασκαλία της Μουσικής που κατατέθηκαν πριν την έναρξη του σχολικού έτους 2011 – 2012 από δυο διαφορετικές επιτροπές στο digital school;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 «ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ»

1. Πώς αξιολογείτε την – με οποιοδήποτε τρόπο - εμπλοκή της μουσικής στις εκδηλώσεις του σχολείου; Πώς πιστεύετε ότι η εμπλοκή αυτή επηρεάζει την αποδοχή της σχολικής μονάδας από την ευρύτερη κοινότητα;
2. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια «μουσική κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας»;
3. Θεωρείτε ότι το σχολείο αποτελεί μέσο μεταβίβασης κουλτούρας ή πεδίο πολιτισμικών συγκρούσεων;
4. Θεωρείτε ότι η κουλτούρα μπορεί να προσεγγιστεί ιδωμένη στατικά ως σύστημα ή είναι προτιμότερο να γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία;
5. Κατά τη διάρκεια της θητείας σας υπήρχε σταθερότητα στο προσωπικό που διδάσκει μουσική ή που έχει μουσικές γνώσεις και την αξιοποιεί στο πλαίσιο της σχολικής ζωής; Αν όχι, πώς εξελίχθηκε κατ' έτος η κατάσταση;
6. Ποιος διδάσκει μουσική στη σχολική μονάδα; Διδάσκεται μουσική στο ολόημερο; Είναι μήπως το σχολείο ΕΑΕΠ;
7. Ο εκπαιδευτικός Μουσικής του σχολείου σε πόσα σχολεία συμπληρώνει το ωράριό του;
8. Έχετε την αίσθηση ότι οι μαθητές του σχολείου αποκτούν προσωπικές μνήμες από μουσικές εμπειρίες, ενταγμένες στη σχολική ζωή (π.χ. παρακολούθηση συναυλίας, συμμετοχή σε καλλιτεχνική εκδήλωση κτλ);
9. Οι σχετιζόμενες με τη μουσική σχολικές εκδηλώσεις (εορτές κτλ), όπως προετοιμάζονται και επιτελούνται, εδραιώνουν, κατά τη γνώμη σας μια ιδιαίτερη παράδοση του σχολείου; Διακρίνετε μια τάση επανάληψης καθιερωμένων συνηθειών ή διαπιστώνετε (ίσως και συμβάλλετε σε) μια προσπάθεια ανανέωσης και διαφοροποίησης; Ποια κριτήρια καθορίζουν τη στάση σας απέναντι στο θέμα αυτό;
10. Σύμφωνα με τον Crabbe «μια μουσική κουλτούρα χρειάζεται γενικευμένη συμμετοχή». Έχετε τη διάθεση να ενθαρρύνετε τη συμμετοχή εκπαιδευτικών (εκτός από τους εκπαιδευτικούς μουσικής) ή ακόμη και γονέων σε μουσικές δραστηριότητες που εντάσσονται στη σχολική ζωή;
11. Η μουσική συνδιαλέγεται με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, πέρα από το πλαίσιο της διδασκαλίας της ως αυτόνομου διδακτικού αντικειμένου; Λαμβάνονται πρωτοβουλίες για τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις σε πλαίσιο διαθεματικό, διεπιστημονικό ή πολυεπιστημονικό; Ποια είναι η προσωπική σας άποψη και λειτουργία σχετικά με αυτό το ζήτημα;
12. Διαπιστώνετε ωφέλειες στην ανάπτυξη των μαθητών μέσω της μουσικής εκπαίδευσης που λαμβάνουν στο σχολείο;

