

Αλέξανδρος Γ. Μπαλτζής*

Καλλιτεχνική Εκπαίδευση και Κοινωνικοποίηση στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης: Η Περίπτωση των Μουσικών Εκπαιδευτηρίων

Εισαγωγή

Μια από τις σημαντικότερες μορφές καλλιτεχνικής εκπαίδευσης – η μουσική εκπαίδευση – θεσμοθετείται για πρώτη φορά στη χώρα μας το 1871, όταν ιδρύεται το Ωδείο Αθηνών από τον Αλέξανδρο Κατακουζηνό (Nef, 1985: 560-563· Φράγκου-Ψυχοπαίδη, 1990: 119). Η ίδρυση του μουσικού αυτού εκπαιδευτηρίου αποτέλεσε σημαντικό σταθμό στη διαμόρφωση των θεσμών καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης στη χώρα μας και διαδραμάτισε κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση των εξελίξεων που αφορούν τη μουσική ζωή. Αξίζει να σημειωθεί, ότι η καλλιτεχνική εκπαίδευση υπό ορισμένες μόνο προϋποθέσεις θεωρήθηκε από το κράτος αναγκαία για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του πολίτη. Αυτός είναι ένας από τους λόγους για τους οποίους η πολιτική στον τομέα αυτό παρουσίαζε και εξακολουθεί να παρουσιάζει σημαντικά κενά. Στην περίπτωση των μουσικών εκπαιδευτηρίων, τα κενά αυτά εντοπίζονται αφενός στο γεγονός ότι με σημαντική καθυστέρηση (μόλις το 1914) ιδρύεται στη Θεσσαλονίκη το μοναδικό Κρατικό Ωδείο, το οποίο και παραμένει μοναδικό μέχρι σήμερα. Αφετέρου, ενώ στο θεσμό της γενικής εκπαίδευσης έχουμε μια διαρκή προσπάθεια ανανέωσης, αναδόμησης και εκσυγχρονισμού – η οποία ξεκινά από το νομοθετικό πλαίσιο και καταλήγει στην εκπαιδευτική καθημερινότητα – στον τομέα των μουσικών εκπαιδευτηρίων ανάλογη προσπάθεια παρατηρείται σε πολύ αραιά χρονικά διαστήματα. Μόλις το 1997 στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης εμφανίζεται νόμος που δεν έχει ακόμη ενεργοποιηθεί και ο οποίος επιχειρεί να εισαγάγει μεταβολές σε ένα θεσμό που λειτουργεί ακόμα με βασιλικά νομοθετήματα και διατάγματα της δεκαετίας του πενήντα και του σαράντα. Έχει παρατηρηθεί ότι οι προσπάθειες για μεταβολή, βελτίωση, αναβάθμιση κ.λπ. των θεσμών της μουσικής εκπαίδευσης πραγματοποιούνται σε διαστήματα τουλάχιστον τριακονταετίας. Από τη διαπί-

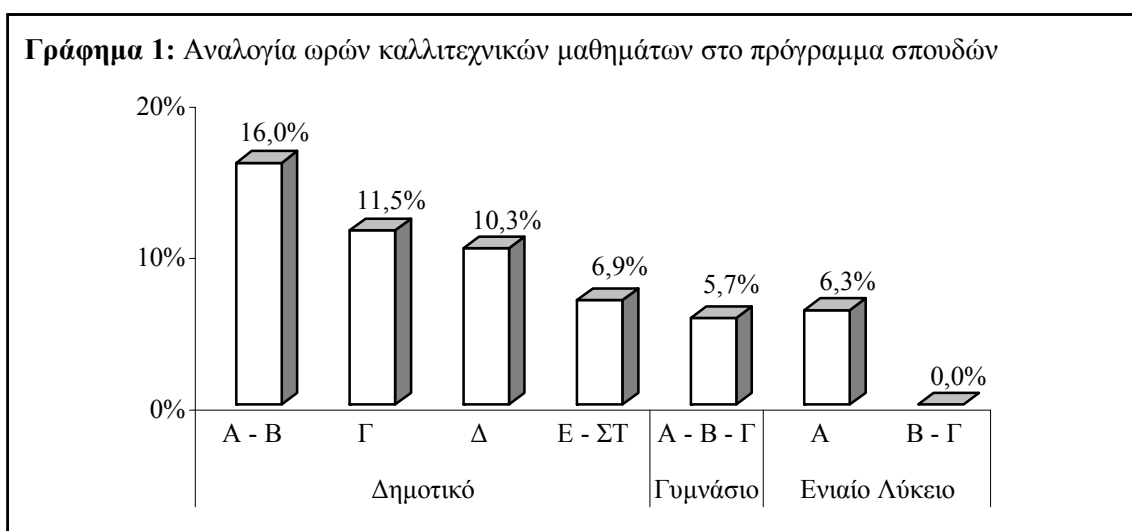
* Διδάκτορας Κοινωνιολογίας. Διδάσκων στο Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

στώση αυτή δεν εξαιρείται ούτε η όποια μουσική εκπαίδευση προσφέρεται στο δημοτικό, το γυμνάσιο ή το λύκειο.

Τυπολογία της μουσικής εκπαίδευσης

Η μουσική εκπαίδευση στη χώρα μας μπορεί να διακριθεί στους εξής βασικούς τύπους:

- **Ιδιωτική κατ' οίκον μουσική εκπαίδευση.** Αυτός ο τύπος εκπαίδευσης περιλαμβάνει – πέρα από την αμοιβόμενη μουσική εκπαίδευση – και την οικογενειακή άτυπη εκπαίδευση, στην περίπτωση που κάποιος από τους γονείς ή τους στενούς συγγενείς είναι μουσικός. Για αυτόν τον τύπο μουσικής εκπαίδευσης, και στις δύο του μορφές, είναι εξαιρετικά δύσκολο να συλλεγούν στατιστικά στοιχεία.
- **Μουσική εκπαίδευση που παρέχεται στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών στο δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο, δηλαδή στα πλαίσια του θεσμού της γενικής εκπαίδευσης.** Αυτού του τύπου η μουσική εκπαίδευση είχε αρχίσει να εισάγεται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα, όταν η τάση για θεσμοθέτηση της μουσικής εκπαίδευσης έγινε πλέον κυρίαρχη (Samson, 2002: 84). Στη χώρα μας εισήχθηκε προς το τέλος του 19^{ου} αιώνα – για να διακοπεί το 1884 και να επανέλθει το 1914 (για μια πολύ συνοπτική ιστορία του θεσμού αυτού βλ. Κυριαζικίδου, 1998: 15-16). Έχοντας μείνει για 60 περίπου χρόνια αναλοιώτη, δεν στάθηκε ποτέ δυνατό να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά εκείνα που θα της επέτρεπαν να συμβάλει αποφασιστικά στη συστηματική καλλιέργεια μουσικής παιδείας. Είναι ενδεικτικό ότι, όπως είναι εύκολο να διαπιστώσει κανείς, ο χρόνος που αφιερώνει το κοινό δημόσιο σχολείο στην αισθητική αγωγή, και την καλλιτεχνική παιδεία γενικά, μειώνεται δραματικά από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα (γράφημα 1 – ο



υπολογισμός έγινε με βάση τις πληροφορίες που παρέχονται στις σχετικές ιστοσελίδες του Υπουργείου Παιδείας). Οι αναλογίες αυτές – εάν ληφθεί υπόψη και ο τρόπος με τον οποίο γίνονται συχνά τα μαθήματα αυτά – δείχνουν ότι υπάρχει σημαντικό χάσμα ανάμεσα στο τελικό αποτέλεσμα που προκύπτει από τη σχολική πραγματικότητα και τους διακηρυγμένους ή επιθυμητούς στόχους που εκφράζονται σε έγγραφα της κρατικής πολιτικής (βλ. για παράδειγμα τους στόχους που θέτει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου).

- **Ιδιωτικά μουσικά εκπαιδευτήρια.** Εδώ περιλαμβάνονται τα ωδεία και οι μουσικές σχολές που ανήκουν είτε σε ιδιώτες, είτε σε συλλόγους ιδιωτών.
- **Δημοτικά μουσικά εκπαιδευτήρια.** Αν και τα εκπαιδευτήρια αυτά λειτουργούν σε γενικές γραμμές με τους κανόνες της αγοράς, παρουσιάζουν ορισμένες ιδιομορφίες και για το λόγο αυτό διακρίνονται ως ξεχωριστή κατηγορία.
- **Δημόσια μουσικά σχολεία.** Αρχισαν να λειτουργούν από το 1988. Ορισμένα λειτουργούν μόνο σε επίπεδο Γυμνασίου, ενώ άλλα προσφέρουν και το επίπεδο του Λυκείου.
- **Τμήματα Μουσικών Σπουδών σε Α.Ε.Ι.** τα οποία ιδρύθηκαν από τα μέσα της δεκαετίας του '80. Τα Τμήματα αυτά λειτουργούν: στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Τμήμα της Σχολής Καλών Τεχνών που άρχισε να λειτουργεί το 1984)· στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας (Τμήμα της Φιλοσοφικής Σχολής που άρχισε να λειτουργεί το 1991)· στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο (άρχισε να λειτουργεί το 1992) και στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (Τμήμα Μουσικής Τέχνης και Επιστήμης, άρχισε να λειτουργεί το 1998).

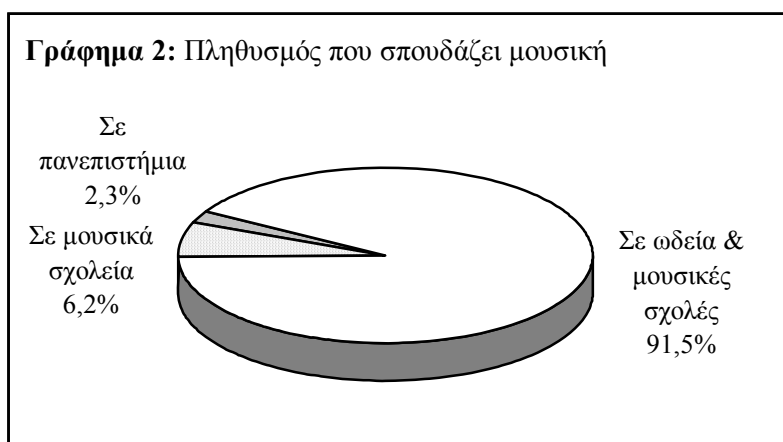
Παρά την ποικιλομορφία που παρουσιάζει η μουσική εκπαίδευση στη χώρα μας, τα ιδιωτικά μουσικά εκπαιδευτήρια αποτέλεσαν και εξακολουθούν να αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους μοχλούς για την ανάπτυξη της μουσικής ζωής, αφού μέχρι στιγμής συνιστούν τον κυρίαρχο θεσμό μουσικής εκπαίδευσης. Η διαπίστωση αυτή στηρίζεται στα ακόλουθα δεδομένα.

Σύμφωνα με στοιχεία του 1997 – που είναι και τα τελευταία τα οποία διαθέτει η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία (ΕΣΥΕ, 1970-1997) – ο αριθμός των μαθητών στα ωδεία και τις μουσικές σχολές ήταν 38.957. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί, ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια ιδιαίτερη δυστοκία ως προς την άντληση στατιστικών στοιχείων για τον πληθυσμό των σπουδαστών και σπουδαστριών στα ωδεία και τις μουσικές σχολές, από πλευράς Υπουργείου Πολιτισμού, το οποίο έχει και την αρμοδιότητα να συγκεντρώνει τα στοιχεία αυτά. Εξ' άλλου, και για τις προηγούμενες χρονικές περιόδους, τα συνολικά στατιστικά στοιχεία που συλλέγει η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία παρουσιάζουν κενά και ιδιομορφίες (Μπαλτζής, 2003α). Πάντως, εδώ και τρία περίπου χρόνια, στις ιστοσελίδες του Υπουργείου Πολιτισμού αναφέ-

ρεται ότι ο αριθμός των σπουδαστών στα ωδεία και τις μουσικές σχολές ανέρχεται στις 80.000, αριθμός ο οποίος για πολλούς λόγους είναι συζητήσιμος (Μπαλτζής, 2003α).

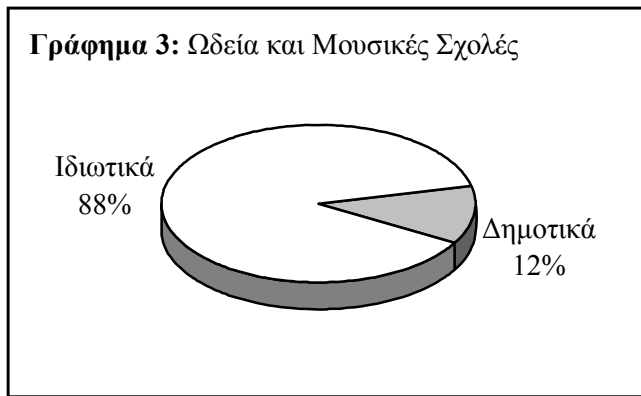
Ανεξάρτητα από τα προβλήματα που παρουσιάζει ο ακριβής προσδιορισμός του πληθυσμού των σπουδαστών και σπουδαστριών στα μουσικά εκπαιδευτήρια, ο πληθυσμός των διδασκομένων στα 34 δημόσια μουσικά σχολεία που λειτουργούν σήμερα, καθώς και στα τέσσερα πανεπιστημιακά Τμήματα που αναφέρθηκαν, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να συγκριθεί μαζί του. Σύμφωνα με στοιχεία που παραχωρήθηκαν από το Τμήμα Μουσικών Σχολείων του Υπουργείου Παιδείας, ο πληθυσμός των διδασκομένων στα μουσικά σχολεία για το έτος 1997 ήταν 2.623, ενώ το έτος 2002-2003 έφτασε τις 4.900.

Σύμφωνα με στοιχεία που παραχωρήθηκαν από τις Γραμματείες των τεσσάρων πανεπιστημιακών Τμημάτων, αλλά και με βάση τη σύγκριση με τους αριθμούς εισαχθέντων που δημοσιεύει κάθε χρόνο το Υπουργείο Παιδείας, ο πληθυσμός των φοιτητών και φοιτητριών ανέρχεται περίπου σε 1.500 άτομα, με αισιόδοξους υπολογισμούς, στους οποίους περιλαμβάνονται και οι λεγόμενοι «λιμνάζοντες» φοιτητές. Υπολογίζοντας ότι το 1997 δεν λειτουργούσε το Τμήμα στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και ότι ο αριθμός των φοιτητών και φοιτητριών στα υπόλοιπα Τμήματα θα πρέπει να ήταν κάπως μικρότερος, ο πληθυσμός των σπουδαστών και σπουδαστριών, των φοιτητών και φοιτητριών μουσικής στη χώρα μας θα πρέπει να κυμαινόταν γύρω στις 42 με 43 χιλιάδες άτομα. Προκύπτει επομένως, ότι πάνω από το 90% φοιτούσε σε ωδεία και μουσικές σχολές (γράφημα 2). Αν το στοι-



χείο από τις ιστοσελίδες του Υπουργείου Πολιτισμού είναι πραγματικό, τα ποσοστά αυτά – για το έτος 2002-2003 – έχουν μεταβληθεί προς όφελος των ωδείων και των μουσικών σχολών, όπου θα πρέπει να φοιτά το 92,6% του πληθυσμού που σπουδάζει μουσική. Θα πρέπει εδώ βεβαίως να συμπληρωθεί ότι ένας άγνωστος αριθμός μαθητών μουσικών σχολείων και φοιτητών σε Τμήματα Μουσικών Σπουδών φοιτά παράλληλα σε ωδεία και μουσικές σχολές.

Τέλος, το 88% των μουσικών σχολών και ωδείων που λειτουργούσαν το 2000, δηλαδή 700 εκπαιδευτήρια, ανήκαν στον ιδιωτικό τομέα και το 12% – δηλαδή 99 – στην τοπική αυτοδιοίκηση (γράφημα 3). Τα ποσοστά του μοναδικού κρατικού ωδείου που λειτουργεί στη Θεσσαλονίκη – με τους 800 περίπου σπουδαστές του – καθώς και του Ωδείου Αθηνών, που



επιδoteίται από το κράτος, είναι φυσικά αμελητέα.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν εμφανώς ότι η ιδιωτική μουσική εκπαίδευση όχι μόνο κατέχει στη χώρα μας σημαντική θέση, αλλά και ότι είναι σαφώς κυρίαρχη.

Συμπληρωματικά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η σύγκριση με τα πανεπιστημιακά Τμήματα μουσικών σπουδών νομιμοποιείται από το γεγονός ότι στα προγράμματα των σπουδών τους τα Τμήματα αυτά συμπεριλαμβάνουν καλλιτεχνικά αντικείμενα πρακτικής κατάρτισης, αντίστοιχα με εκείνα των ωδείων και των μουσικών σχολών. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός, για παράδειγμα, ότι – σύμφωνα με τις καταστάσεις που έχουν κοινοποιήσει – στα δύο από τα τέσσερα Τμήματα (Πανεπιστημίου Μακεδονίας και Ιονίου Πανεπιστημίου), τα μαθήματα αυτού του τύπου καταλαμβάνουν το 64% περίπου του συνόλου των μαθημάτων που προσφέρονται. Ο προσανατολισμός προς την πρακτική κατάρτιση εκφράζεται άλλωστε ρητά από τα δύο αυτά Τμήματα. Στο Τμήμα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, τα αντίστοιχα μαθήματα – σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών – καταλαμβάνουν περίπου το 53%. Τα στοιχεία που προήλθαν από ανάλυση των Οδηγών Σπουδών των Τμημάτων και από την παρουσίασή τους στις αντίστοιχες ιστοσελίδες – όσων Τμημάτων διαθέτουν – δείχνουν ότι σύγκριση με τα ωδεία και τις μουσικές σχολές είναι θεμιτή. Άλλωστε, πέρα από την έμφαση στα μαθήματα πρακτικής μουσικής κατάρτισης, λαμβάνεται υπόψη και ο τρόπος με τον οποίο αυτοπροσδιορίζονται τα Τμήματα αυτά.

Ιδιομορφίες των μουσικών εκπαιδευτηρίων και κρατική πολιτική

Τα μουσικά εκπαιδευτήρια (δηλαδή τα ωδεία και οι μουσικές σχολές) ανέκαθεν παρουσίαζαν ορισμένες ιδιομορφίες, οι οποίες προσδιορίζονται από τη θέση και τις λειτουργίες που επιτελεί η μουσική γενικά και η μουσική εκπαίδευση ειδικότερα στην ελληνική κοινωνία. Οι ιδιομορφίες αυτές αφορούν το ιδιοκτησιακό καθεστώς, τη διαβάθμιση της εκπαίδευσης που παρέχεται, καθώς και το καθεστώς των εργασιακών σχέσεων. Έτσι, οι ιδιομορφίες που παρουσιάζουν τα μουσικά εκπαιδευτήρια εντοπίζονται στα ακόλουθα.

Πρώτο, είναι ιδιωτικά. Η ιδιομορφία αυτή αφορά και τα δημοτικά μουσικά εκπαιδευτήρια τα οποία – σε γενικές γραμμές – λειτουργούν επίσης με τους κανόνες της αγοράς. Ωστόσο, στην περίπτωση αυτή η λειτουργία των εκπαιδευτηρίων επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό και από παράγοντες πολιτικού χαρακτήρα.

Το ιδιοκτησιακό καθεστώς του κυρίαρχου τύπου μουσικής εκπαίδευσης είναι μια σημαντική παράμετρος, επειδή σχετίζεται με την οργάνωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με τις δυνατότητες πρόσβασης στην εκπαίδευση αυτή, καθώς και με την ενίσχυση – σε τελική ανάλυση – της κρατούσας (και κρατικής) αντίληψης για τη μουσική και την καλλιτεχνική ενγένει εκπαίδευση ως είδος πολυτελείας. Επιπλέον, το ιδιοκτησιακό καθεστώς σχετίζεται και με το περιεχόμενο της προσφερόμενης εκπαίδευσης, αφού οι κανόνες της αγοράς ρυθμίζουν την προσφορά αντικειμένων που δεν εντάσσονται στο αναγνωρισμένο υποχρεωτικό πρόγραμμα που προσδιορίζεται από το Υπουργείο Πολιτισμού. Τέτοια αντικείμενα είναι για παράδειγμα η εκμάθηση και εμπάθυνση στη μουσική jazz ή σε μουσικές που διαφέρουν από την έντεχνη δυτικοευρωπαϊκού τύπου, η ενασχόληση με μουσικά όργανα που δεν εντάσσονται στη συμφωνική ορχήστρα και επομένως δεν αναγνωρίζονται από το πρόγραμμα που αναφέρθηκε, η ενασχόληση με τη μουσική τεχνολογία και τις νέες δυνατότητες που προσφέρει για τη μουσική δημιουργία κ.λπ.

Δεύτερο, τα πτυχία που παρέχονται από τα μουσικά εκπαιδευτήρια είναι αδιαβάθμητα. Αυτό σημαίνει ότι δεν εντάσσονται σε καμία βαθμίδα εκπαίδευσης, με όλες τις επιπλοκές που συνεπάγεται αυτό. Όπως αναφέρθηκε ήδη, ο νόμος του 2557/97 (άρθρο 5, παρ. 4α) που προβλέπει τη διαβάθμιση σε βασική και ανώτερη μουσική εκπαίδευση δεν έχει ακόμη μπει σε εφαρμογή.

Το να διαθέτει κανείς ένα πτυχίο που δεν αντιστοιχεί σε καμία επίσημα αναγνωρισμένη βαθμίδα εκπαίδευσης – πέρα από τις συνέπειες που σχετίζονται με την οικονομική του κατάσταση – έχει άμεσες συνέπειες που αφορούν την κοινωνική του θέση αφενός και τον τρόπο με τον οποίο εντάσσεται ή αποκλείεται από ορισμένες διαδικασίες αφετέρου, όπως είναι για παράδειγμα η πρόσβαση σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι δυνατότητες για συνέχιση σπουδών μεταπτυχιακού επιπέδου, οι δυνατότητες επαγγελματικών διεκδικήσεων γενικότερα και τέλος η πρόσβαση σε θέσεις εργασίας. Παρενθετικά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο τρόπος που είναι οργανωμένη η μουσική εκπαίδευση στη χώρα μας, έχει επιβάλει για την ειδικότητα των μουσικών τη μοναδική πρωτοτυπία – τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – να διορίζεται διδακτικό προσωπικό που δεν διαθέτει σχετικό ακαδημαϊκό τίτλο από ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα ή έστω κάποιο παιδαγωγικό πτυχίο (ΦΕΚ, 2001: Π. Ειδικότερα Προσόντα).

Στις παραπάνω ιδιομορφίες θα πρέπει να προστεθεί και η ιδιοτυπία του εργασιακού καθεστώτος. Το καθεστώς με το οποίο εργάζονται οι καθηγητές στα ωδεία και τις μουσικές σχολές είναι ανάλογο με εκείνο που επικρατεί στα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης και ξένων γλωσσών. Η διευρέυνση του τρόπου με τον οποίο εξελίσσεται η αναλογία των καθηγητών

προς τα μουσικά εκπαιδευτήρια από το 1971 μέχρι το 2000, οδηγεί στην υπόθεση ότι όλο και περισσότεροι καθηγητές μετά το 1995 εργάζονται τουλάχιστον σε δύο εκπαιδευτήρια ο καθένας. Επίσης, οδηγεί στην υπόθεση ότι κατά πάσα πιθανότητα, ενώ οι καθηγητές που εργάζονται είναι πολύ περισσότεροι, εκείνοι που δηλώνονται επίσημα δεν αποτελούν παρά ένα ελάχιστο τμήμα του συνολικού πληθυσμού (Μπαλτζής, 2003α). Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η αναλογία των καθηγητών και καθηγητριών προς τα μουσικά εκπαιδευτήρια για το έτος 2000, ήταν περίπου 9 προς ένα. Πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι δεδομένου πως η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία διαθέτει στοιχεία μέχρι το 1997, για το έτος 2000 τα στοιχεία για τον αριθμό των μουσικών εκπαιδευτηρίων παραχωρήθηκαν από το αρμόδιο Τμήμα του Υπουργείου Πολιτισμού. Το στοιχείο για τον πληθυσμό των καθηγητών προέρχεται από συνέντευξη τύπου που παραχώρησε ο πρόεδρος του Εθνικού Ταμείου Οργάνωσης Συναυλιών το 2001 (βλ. Γιακουμής, 2001).

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό της ιδιομορφίας που παρουσιάζει το εργασιακό καθεστώς στα μουσικά εκπαιδευτήρια είναι η ευελιξία. Στην προκειμένη περίπτωση η ευελιξία αναφέρεται στον εργάσιμο χρόνο, στον τόπο εργασίας, στη διάρκεια των συμβάσεων – όταν αυτές υφίστανται – και φυσικά στον τρόπο ασφάλισης. Οι καθηγητές και οι καθηγήτριες στα ωδεία και τις μουσικές σχολές έχουν εδώ και πολλά χρόνια γνωρίσει από την προσωπική τους εμπειρία το περιεχόμενο της έννοιας «ευέλικτες μορφές εργασίας».

Οι ιδιομορφίες αυτές σχετίζονται με το γεγονός ότι η καλλιτεχνική εκπαίδευση θεωρείτο και εξακολουθεί να θεωρείται σε σημαντικό βαθμό είδος πολυτελείας, τόσο σε επίπεδο κοινωνικών στερεοτύπων, όσο και σε επίπεδο κρατικής πολιτικής. Πρόκειται για μια αντίληψη η οποία συνδέεται με την κατίσχυση των εμπορευματικών σχέσεων στα πλαίσια της καλλιτεχνικής και ειδικότερα της μουσικής ζωής. Η επικράτηση της αντίληψης αυτής ολοκληρώθηκε στη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, όταν διαμορφώθηκε η πεποίθηση για την αυτονομία της τέχνης γενικά και της μουσικής ειδικότερα (Attali, 1991: 110, Σιριζιέ, 1987: 178-179, Μπαλτζής, 2003: 158-160). Έτσι, η μουσική και η καλλιτεχνική εκπαίδευση – και γενικότερα η συστηματική καλλιέργεια αισθητικής παιδείας – δεν εντάσσονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες προτεραιότητας ούτε στο επίπεδο της οικογένειας, αλλά ούτε και σε θεσμικό επίπεδο, όπως είναι το επίπεδο της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η διαπίστωση αυτή για την κρατική πολιτική, προκύπτει από την οξύτατη αντίφαση που υπάρχει ανάμεσα στους διακηρυγμένους στόχους, οι οποίοι διακατέχονται γενικά από ένα μεγαλεπίβολο και ελάχιστα ρεαλιστικό πνεύμα (πρβλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998: 13-16, 52-53, 84-86 και 2001: 122, 157, 409 και με τη σχετική εκπαιδευτική νομοθεσία), και την πραγματική θέση που κατέχει η καλλιτεχνική εκπαίδευση στην εκπαιδευτική πρακτική, η ο-

ποία αναφέρθηκε συνοπτικά παραπάνω. Άλλωστε, μια ανάλυση των στόχων και της επιχειρηματολογίας με την οποία υποστηρίζονται, μπορεί να δείξει τις εσωτερικές αντιφάσεις των βασικών αρχών που διέπουν την εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα της τέχνης και της αισθητικής παιδείας.

Η ερμηνεία των ιδιομορφιών που χαρακτηρίζουν την καλλιτεχνική και ειδικότερα τη μουσική εκπαίδευση, τόσο σε επίπεδο κοινωνικών στερεοτύπων, όσο και σε επίπεδο κρατικής πολιτικής, θα πρέπει να αναζητηθεί σε τέσσερις βασικές κατευθύνσεις:

1. Στην ανάλυση της θέσης που κατέχουν τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα στα κυρίαρχα αξιολογικά συστήματα και στην ιεραρχία των κοινωνικών δραστηριοτήτων, όπως αυτή προκύπτει από το πλέγμα των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων.
2. Στην ιστορική εξέλιξη των κυρίαρχων αντιλήψεων και των κοινωνικών στερεοτύπων που αφορούν την καλλιτεχνική εκπαίδευση, την καλλιέργεια αισθητικής παιδείας και την τέχνη γενικότερα.
3. Στις εξελίξεις που παρατηρούνται στην ελληνική κοινωνία κατά τις τελευταίες δεκαετίες και οι οποίες έχουν καθιερώσει την ταύτιση του εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά αξιόλογου με το επαγγελματικά αποδοτικό και άμεσα αξιοποιήσιμο στην πρακτική.
4. Τέλος, στην ειδική σύνδεση ανάμεσα στις ιδιοτυπίες και ιδιομορφίες της ελληνικής κοινωνίας και των εκπαιδευτικών της θεσμών και στις γενικότερες εξελίξεις που παρατηρούνται σε διεθνές επίπεδο – υπό την επίδραση του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης και της γενικότερης τάσης για μετατροπή της εκπαίδευσης σε επαγγελματική κατάρτιση.

Παγκοσμιοποίηση και μουσική εκπαίδευση

Οι δύο τελευταίες κατευθύνσεις, υποβάλλουν την ιδέα ότι η εικόνα για τη μουσική εκπαίδευση που σκιαγραφήθηκε παραπάνω, θα πρέπει να εξετάζεται πλέον σε σχέση με τις μεταβολές που συναποτελούν το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και με τις διαδικασίες που έχει πυροδοτήσει σε όλες σχεδόν τις σφαίρες της κοινωνικής ζωής. Πρόκειται για εξελίξεις που έχουν ιδιαίτερη σημασία τόσο για την εκπαίδευση και τον πολιτισμό γενικά, όσο και ειδικότερα για τη μουσική εκπαίδευση και τη μουσική ζωή (Μπαλτζής, 2003: 160-164· Baltzis, 2002).

Είναι χρήσιμο στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί – πολύ σύντομα – ότι με τον όρο παγκοσμιοποίηση νοείται ένα σύνθετο κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό φαινόμενο, τον πυρήνα του οποίου αποτελεί η απορύθμιση κατεστημένων κοινωνικών δομών, θεσμών και ιστορικά διαμορφωμένων περιορισμών με βάση οριοθετήσεις, όχι μόνο, αλλά κυρίως εδαφικού χαρακτήρα (βλ. ενδεικτικά: Beck, 2000 – ειδικά την εισαγωγή του Ν. Κοτζιά· Barber,

2001· Kapstein, 2000 και Stiglitz, 2002). Οι ανακατατάξεις που παρατηρούνται στο πεδίο της οικονομίας οδηγούν σε μεταβολές στην αγορά εργασίας, στη διευρυνόμενη εξάπλωση των λεγόμενων «ευέλικτων» μορφών εργασίας και ταυτόχρονα στη δημιουργία έντονων συναισθημάτων ανασφάλειας σε μεγάλες μερίδες πληθυσμού. Όπως έχει διαπιστωθεί με διεθνείς έρευνες, το νέο τοπίο που διαμορφώνεται στις εργασιακές σχέσεις μπορεί να συνδέεται με λιγότερη εργασιακή μονοτονία και μεγαλύτερη αυτονομία, αλλά συνδέεται επίσης και με σαφώς υψηλότερα επίπεδα ανασφάλειας και άγχους (European Commission & EUROSTAT: 56-57). Για την Ελλάδα, είναι χαρακτηριστικό ότι αναφέρονται τα υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τα ζητήματα που αφορούν την εργασία (72%) σε μια Ευρωπαϊκή Ένωση, όπου ο ένας στους δύο δηλώνει ότι αισθάνεται σε μόνιμη κατάσταση άγχους (European Commission & EUROSTAT: 57). Τα συναισθήματα ανασφάλειας και άγχους, τα οποία σχετίζονται με την επαγγελματική πορεία, επηρεάζουν άμεσα τη στάση απέναντι στις σπουδές και ιδιαίτερα απέναντι στην καλλιέργεια αισθητικής και καλλιτεχνικής παιδείας, σε μια κοινωνία όπου η τέχνη θεωρείται είδος πολυτελείας και δεν είναι οργανικά ενταγμένη στο σύστημα της γενικής εκπαίδευσης.

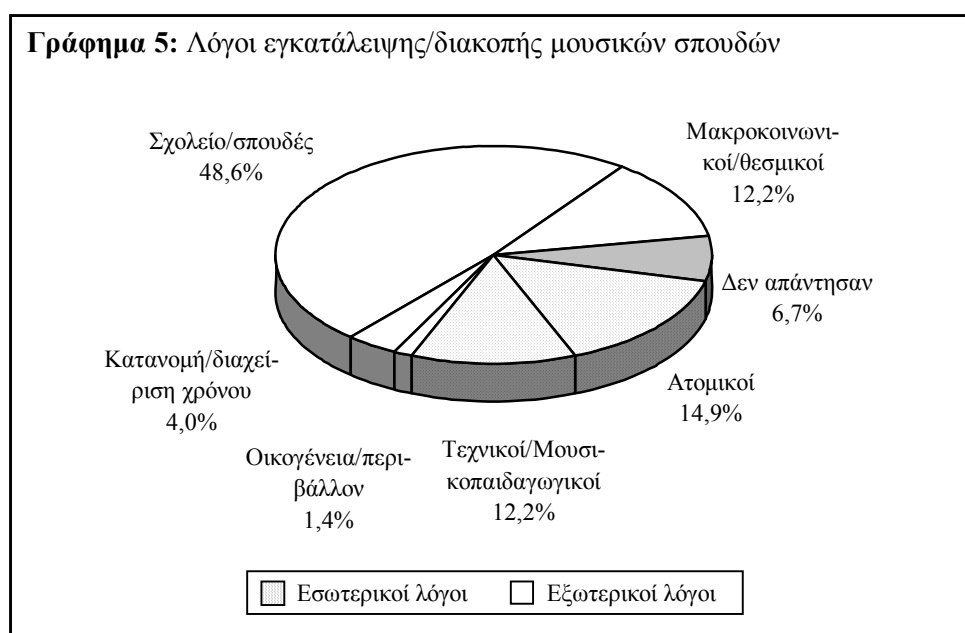
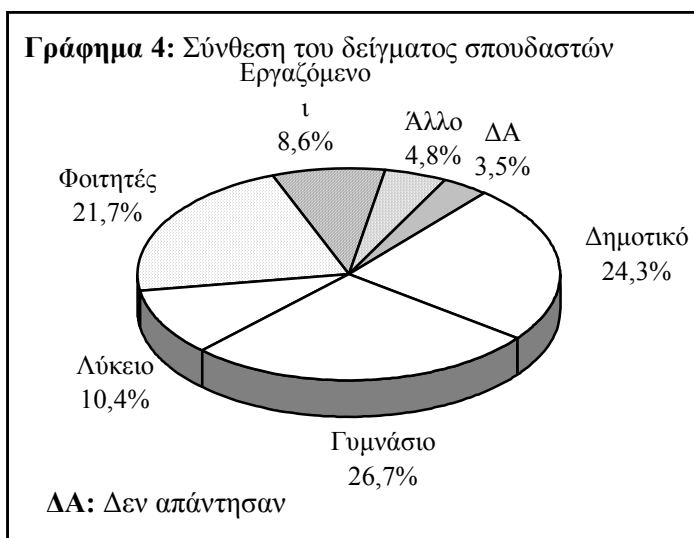
Από την άλλη πλευρά, οι ανακατατάξεις που παρατηρούνται στην αγορά εργασίας, και οι οποίες σχετίζονται με τις μεταβολές που συντελούνται στον τρόπο παραγωγής (Κοτζιάς, 2000: 29-31), δημιουργούν την ανάγκη για μεταβολές στους θεσμούς της εκπαίδευσης. Οι μεταβολές αυτές για πολλούς λόγους (ιστορικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς) εκφράζονται με μια προσπάθεια να επιτευχθεί κάποια σύνδεση με την αγορά εργασίας και οδηγούν στη διαμόρφωση μιας γενικής τάσης για μετατροπή της εκπαίδευσης σε κατάρτιση. Η τάση αυτή διαπιστώνεται σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς της εκπαίδευσης (βλ. το παράδειγμα για την εισαγωγή της πληροφορικής στην εκπαίδευση: Μπαλτζής, Κελεσιδής: 2000· στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται ο προσανατολισμός αρκετών πανεπιστημιακών Τμημάτων σε όλο και πιο «πρακτικές» κατευθύνσεις). Ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται στη χώρα μας η τάση αυτή, σε συνδυασμό με τις ιστορικά διαμορφωμένες ιδιοτυπίες που χαρακτηρίζουν το θεσμό της γενικής εκπαίδευσης και την αντίληψη για την καλλιτεχνική εκπαίδευση ως είδος πολυτελείας, οδηγεί σε τέτοιου είδους μεταβολές οι οποίες περιορίζουν δραστικά ή αποκλείουν σχεδόν οριστικά τη συστηματική καλλιέργεια αισθητικής και καλλιτεχνικής παιδείας, ακριβώς σε εκείνες τις ηλικιακές κατηγορίες που είναι και οι πιο κρίσιμες για τη διαμόρφωση αισθητικών αξιών και καλλιτεχνικής κουλτούρας.

Η άποψη αυτή υποστηρίζεται από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από δειγματοληπτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε με αντικείμενο τα μουσικά εκπαιδευτήρια. Έτσι, στο τυχαίο δείγμα της έρευνας – που αποτελείτο από σπουδαστές και σπουδάστριες σε ωδεία και μουσι-

κές σχολές – οι μαθητές και οι μαθήτριες Λυκείου καταλάμβαναν το 10,4% (γράφημα 4).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι επρόκειτο για μια έρευνα που επεκτάθηκε σε 9 νομούς της Βόρειας Ελλάδας στο διάστημα 2001-2002 και συμπεριέλαβε συνολικά 20 μουσικά εκπαιδευτήρια (ωδεία και μουσικές σχολές). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την υποστήριξη του Συλλόγου Καθηγητών Ωδείων και Μουσικών Σχολών Μακεδονίας-Θράκης. Χρησιμοποιήθηκαν δύο

διαφορετικά αυτοσυμπληρούμενα τυποποιημένα ερωτηματολόγια (Javeau, 1996: 49-50· Κυριαζή, 2000: 120-122) – ένα για σπουδαστές και ένα για καθηγητές – τα οποία διανεμήθηκαν στα μουσικά εκπαιδευτήρια. Τα ερωτηματολόγια κατασκευάστηκαν με τη βοήθεια εμπειρογνομόνων (Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας, 1996: 28-30) και με στοιχεία που συλλέχθηκαν από συμμετοχική παρατήρηση (Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας, 1996: 102-112). Αφού δοκιμάστηκαν σε πιλοτική έρευνα (Javeau, 1996: 148-149· Κυριαζή, 2000: 142-143), συμπληρώθηκαν από 374 σπουδαστές και σπουδάστριες και από 74 καθηγητές και καθηγήτριες. Η έρευνα αυτή είχε διερευνητικό χαρακτήρα και είναι η πρώτη του είδους της που δημοσιεύεται στη χώρα μας (περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Μπαλτζής 2003α).



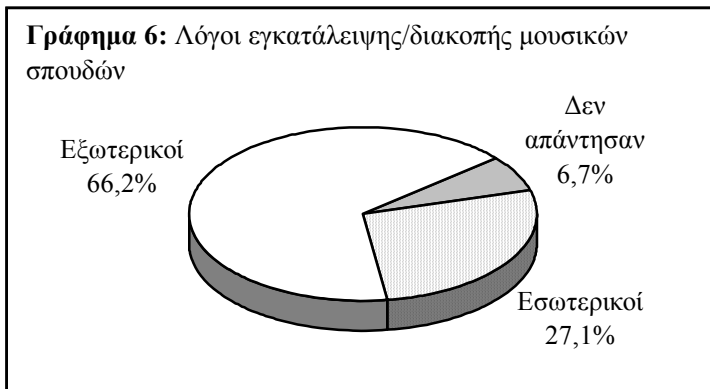
Οι καθηγητές που ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, υποδεικνύουν κατά πλειοψηφία ως πρώτο λόγο εγκατάλειψης των μουσικών σπουδών το σχολείο και τον προσανατολισμό σε άλλες σπουδές (γράφημα 5).

Όπως φαίνεται στο γράφημα αυτό, έχει χρησιμοποιηθεί μια ομαδοποίηση των λόγων που – κατά την άποψη των καθηγητών – οδηγούν σε διακοπή ή εγκατάλειψη των μουσικών σπουδών. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η έρευνα δεν ήταν καθαρά ποσοτική. Είχε και ποιοτικό χαρακτήρα, με την έννοια ότι υπήρχαν ανοικτά πεδία στο ερωτηματολόγιο, όπου οι ερωτώμενοι μπορούσαν να συμπληρώσουν την άποψή τους, χωρίς να χρειάζεται να επιλέξουν κάποια προκαθορισμένη ή κάποιες προκαθορισμένες απαντήσεις. Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν σε ομάδες. Από την αναλυτική μελέτη τους, προέκυψε ότι μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, με κριτήριο τη σχέση τους με τη μουσικοεκπαιδευτική διαδικασία. Η ταξινόμηση αυτή έχει ως εξής:

- **Λόγοι εσωτερικού χαρακτήρα.** Πρόκειται για λόγους οι οποίοι σχετίζονται είτε με ιδιομορφίες και ιδιαιτερότητες της μουσικοεκπαιδευτικής διαδικασίας, είτε με ατομικά χαρακτηριστικά των σπουδαστών, τα οποία σχετίζονται με τη διαδικασία αυτή. Στους λόγους που σχετίζονται με τη μουσικοεκπαιδευτική διαδικασία έχουν συμπεριληφθεί και εκείνοι που είναι καθαρά τεχνικού χαρακτήρα, όπως για παράδειγμα οι τεχνικές ιδιαιτερότητες που μπορεί να παρουσιάζει κάποιο μουσικό όργανο και η επιλογή του οποίου ως αντικειμένου σπουδών δεν είναι η καλύτερη δυνατή. Εδώ συμπεριλαμβάνονται επίσης θέματα που αφορούν την υποχρεωτική ύλη των μουσικών οργάνων, η οποία – όπως είναι γνωστό – είναι απαρχαιωμένη, αλλά και θέματα που αφορούν τη μουσικοπαιδαγωγική διαδικασία άμεσα, αν και έχουν ευρύτερο χαρακτήρα, όπως για παράδειγμα οι μακροχρόνιες σπουδές που απαιτούνται, το επίπεδο των καθηγητών στα Ωδεία και τις Μουσικές Σχολές και οι άστοχες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Στην κατηγορία «ατομικά χαρακτηριστικά» των σπουδαστών, εντάχθηκε ό,τι σχετίζεται άμεσα με τη μουσικοεκπαιδευτική διαδικασία και αφορά την προσωπικότητα των σπουδαστών, όπως για παράδειγμα τα κενά στη μελέτη που οδηγούν σε κόπωση και απογοήτευση, η μείωση του ενδιαφέροντος για το είδος της μουσικής που διδάσκεται στα ωδεία, η μετάβαση στην εφηβεία και η έλλειψη σοβαρού ενδιαφέροντος για την ενασχόληση με τη μουσική.
- **Λόγοι εξωτερικού χαρακτήρα.** Πρόκειται για λόγους που είναι εξωτερικοί ως προς τη μουσικοεκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή ασφαλώς και την επηρεάζουν, ωστόσο δεν αποτελούν εσωτερικά της στοιχεία. Εδώ εντάχθηκαν ο φόρτος εργασίας στο σχολείο και στις μη μουσικές σπουδές και δραστηριότητες (φροντιστήρια, ξένες γλώσσες, άλλες δραστηριότητες), δεδομένα μακροκοινωνικού-θεσμικού χαρακτήρα, όπως είναι το οικονομικό κόστος

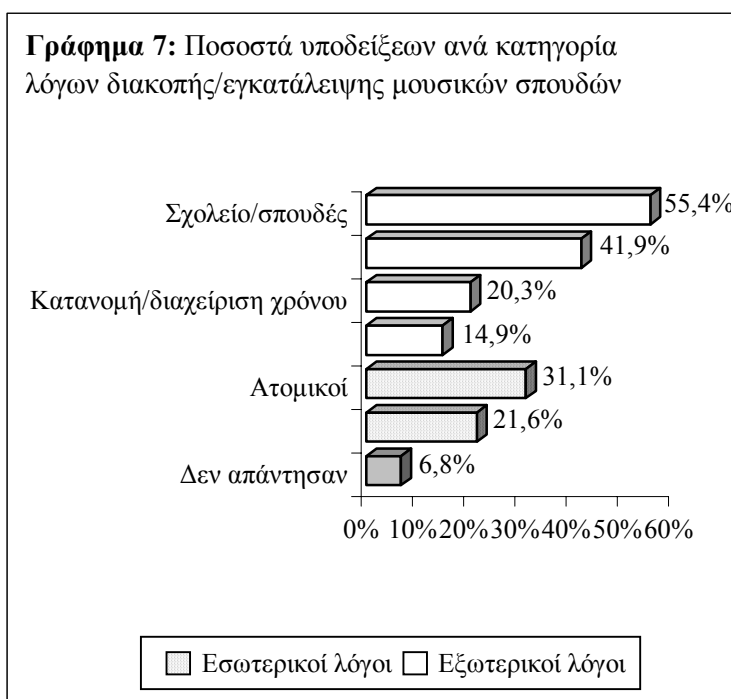
των μουσικών σπουδών, η πεποίθηση για τον αβέβαιο και ασταθή χαρακτήρα των επαγγελματιών που σχετίζονται με τη μουσική και την τέχνη γενικότερα, καθώς και το δυσμενές οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, το οποίο ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες είναι καθοριστικό.

Από το προηγούμενο γράφημα προκύπτει το γράφημα 6, όπου είναι προφανές ότι οι καθηγητές και οι καθηγήτριες του δείγματος για τη διακοπή ή/και την εγκατάλειψη των μουσικών σπουδών δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στους εξω-



τερικούς λόγους. Στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν επίσης τα ζητήματα που αφορούν την κατανομή και τη διαχείριση του χρόνου των σπουδαστών, επειδή σχετίζονται με τον τρόπο που είναι οργανωμένος ο θεσμός της γενικής εκπαίδευσης και με τις απαιτήσεις του, στις οποίες οφείλουν να ανταποκρίνονται οι μαθητές και οι μαθήτριες. Ωστόσο, διακρίθηκαν ως ξεχωριστή ομάδα λόγω της συχνότητάς τους. Έτσι, αν το 4% των απαντήσεων αυτών συνυπολογιστεί με το 48,6% εκείνων που ως λόγο διακοπής ή εγκατάλειψης θεωρούν το σχολείο και γενικότερα τον προσανατολισμό σε άλλες σπουδές (βλ. γράφημα 5), προκύπτει ότι το 52,6% των ερωτηθέντων συσχετίζει τη διακοπή/εγκατάλειψη των μουσικών σπουδών με την οργάνωση και τις λειτουργίες του θεσμού της γενικής εκπαίδευσης.

Η ερμηνεία αυτή δεν είναι αυθαίρετη, αλλά υποστηρίζεται από προσωπικές συνεντεύξεις

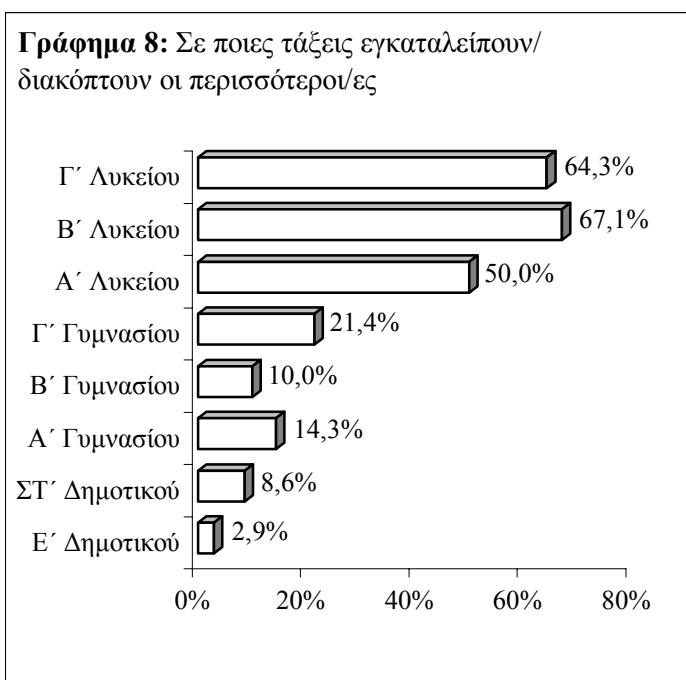


με ερωτηθέντες. Επιπλέον, τα ποσοστά αυτά αφορούν μόνο το λόγο που αναφέρθηκε πρώτος. Ωστόσο, επρόκειτο για μια ανοικτή ερώτηση, στην οποία οι ερωτώμενοι είχαν τη δυνατότητα να δώσουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Έτσι, αν συνυπολογιστούν όλες οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση αυτή, προκύπτουν τα δεδομένα που παρουσιάζονται στο γράφημα 7.

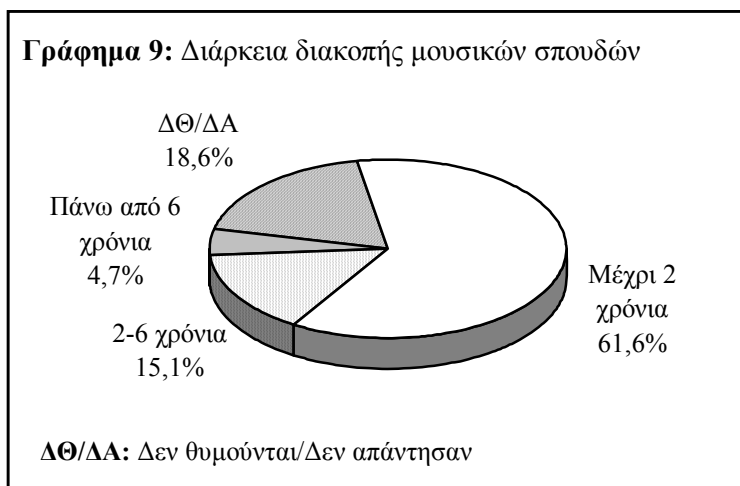
Το 55,4% των καθηγητών α-

ναφέρει στους λόγους εγκατάλειψης ή/και διακοπής των μουσικών σπουδών το σχολείο και άλλες σπουδές. Αν προστεθούν δε όλες οι αναφορές οι οποίες σχετίζονται με το σχολείο και άλλες σπουδές, ανεξάρτητα από τη σειρά με την οποία δηλώθηκαν, προκύπτει ότι το ποσοστό αυτό είναι ακόμη υψηλότερο (60,8%). Πρόκειται για αναφορές που με διάφορους τρόπους σχετίζονται με το σχολείο (εισαγωγικές εξετάσεις, φροντιστήρια, ξένες γλώσσες, έλλειψη χρόνου που οφείλεται κυρίως στο φόρτο εργασίας από το σχολείο και τις άλλες σπουδές κ.λπ.).

Το γεγονός ότι οι υπολογισμοί αυτοί δεν είναι παραπλανητικοί προκύπτει και από τη σύγκριση με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ερώτηση σχετικά με τις τάξεις στις οποίες συνήθως οι μαθητές και οι μαθήτριες διακόπτουν ή εγκαταλείπουν τις μουσικές τους σπουδές (εξαιρέθηκαν 4 άτομα που δεν απάντησαν στην ερώτηση). Όπως και στην προηγούμενη ερώτηση, οι ερωτώμενοι μπορούσαν να δώσουν πάνω από μία απάντηση. Λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των απαντήσεων, προκύπτουν τα δεδομένα που παρουσιάζονται στο γράφημα 8. Είναι χαρακτηριστικό ότι από το δείγμα των καθηγητών, το 67,1% συμπεριέλαβε τη Β΄ Λυκείου στις απαντήσεις του. Άλλωστε, είναι χαρακτηριστικά όλα τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ερώτηση αυτή. Παρουσιάζουν επίσης ενδιαφέρον τόσο οι



αναφορές στους οικονομικούς λόγους διακοπής ή εγκατάλειψης των μουσικών σπουδών (20,3% του δείγματος των καθηγητών και καθηγητριών), καθώς και σε ζητήματα που αφορούν τον επαγγελματικό προσατολισμό («δεν ενδιαφέρονται να ασχοληθούν επαγγελματικά με τη μουσική», «ενδιαφέρονται

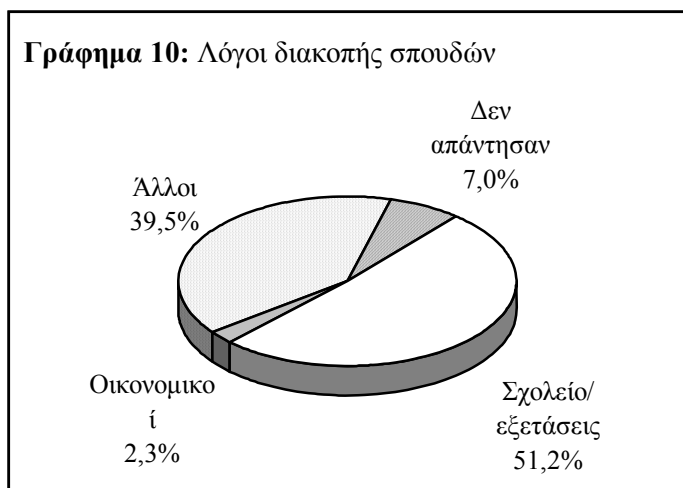


αναφορές στους οικονομικούς λόγους διακοπής ή εγκατάλειψης των μουσικών σπουδών (20,3% του δείγματος των καθηγητών και καθηγητριών), καθώς και σε ζητήματα που αφορούν τον επαγγελματικό προσατολισμό («δεν ενδιαφέρονται να ασχοληθούν επαγγελματικά με τη μουσική», «ενδιαφέρονται

για άλλες σπουδές, που θα εξασφαλίσουν καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές» κ.λπ. – 43,2% του δείγματος).

Από τον πληθυσμό των σπουδαστών που ανταποκρίθηκε στο ερωτηματολόγιο, η ανάλυση έδειξε ότι ένα ποσοστό 23% είχε διακόψει παλαιότερα τις μουσικές σπουδές. Από τους σπουδαστές και τις σπουδάστριες που διέκοψαν τις μουσικές τους σπουδές (N=86), το 61,6% διέκοψε μέχρι 2 χρόνια (γράφημα 9). Από τον ίδιο πληθυσμό, η πλειοψηφία διέκοψε τις μουσικές σπουδές λόγω του σχολείου

(51,2% – γράφημα 10). Είναι άλλωστε χαρακτηριστική και η σύνθεση του πληθυσμού που διέκοψε τις μουσικές σπουδές: το 41,9% αποτελούν φοιτητές και το 27,8% μαθητές. Το 15,1% αποτελούν εργαζόμενοι (5,9% «άλλο» και 9,3% δεν απάντησαν). Επιπλέον, οι δοκιμασίες έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά ση-



μαντική σχέση ανάμεσα στην ιδιότητα (μαθητές, φοιτητές, εργαζόμενοι) και τη διακοπή των μουσικών σπουδών ($p < 0,001$), αν και για το συγκεκριμένο δείγμα η σχέση αυτή προκύπτει κάπως χαλαρή (συντελεστής V του Cramer 0,312).

Εάν στα δεδομένα που αναφέρθηκαν προστεθεί και το γεγονός ότι από τα μέσα της δεκαετίας του '80 η ετήσια ποσοστιαία μεταβολή του σπουδαστικού πληθυσμού στα ωδεία και τις μουσικές σχολές ακολουθεί φθίνουσα πορεία (όλο και λιγότεροι νέοι σπουδαστές προσέρχονται στα ωδεία και τις μουσικές σχολές – Μπαλτζής, 2003α), δεν είναι αβάσιμη η άποψη που διατυπώθηκε προηγουμένως, ότι δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο εκφράζονται στη χώρα μας οι γενικότερες μεταβολές στα πεδία της οικονομίας – και κατά συνέπεια της εκπαίδευσης – επηρεάζει αρνητικά τη συστηματική καλλιέργεια μουσικής παιδείας (και τη συστηματική καλλιέργεια καλλιτεχνικής παιδείας γενικότερα). Η αρνητική αυτή επίδραση έχει ευρύτερες συνέπειες για τον πολιτισμό γενικότερα.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, οι εξελίξεις που παρατηρούνται σε παγκόσμιο επίπεδο, δεν επιφέρουν μεταβολές και ανακατατάξεις μόνο στα πεδία της οικονομίας και της εκπαίδευσης, αλλά και στον τομέα του πολιτισμού συνολικά. Παρά την κριτική που έχει ασκηθεί στη χρήση του όρου «παγκοσμιοποίηση» ως θεωρητικού παραδείγματος για την κατανόηση των πολιτισμικών εξελίξεων και μεταβολών (Χάλαρης, 2002: 520-523), ο όρος αυτός είναι χρήσιμος για να προσδιορίσει τυπολογικά το σύνολο των μεταβολών και είναι ορθός υπό ορισμένες

προϋποθέσεις (Κοτζιάς, 2001: 11). Εκείνο που προσδιορίζεται είναι η διαμόρφωση μιας νέας πολιτισμικής κατάστασης, η οποία χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη αντίρροπων τάσεων (Barber: 2001) και από ασυμμετρίες οι οποίες εκφράζονται και στον τομέα του μουσικού πολιτισμού συνολικά (Baltzis: 2002· Μπαλτζής, 2003: 163-164). Είναι χαρακτηριστικός – για παράδειγμα – ο αντιφατικός τρόπος με τον οποίο μεταβάλλεται στις συνθήκες της παγκοσμιοποίησης η μουσική επικοινωνία με τη συγκρότηση της παγκόσμιας βιομηχανίας πολυμέσων αφενός (Μπαλτζής, 2002) και τη διαμόρφωση εικονικών κοινοτήτων αφετέρου, οι οποίες δημιουργούν νέες δυνατότητες για την εκπαίδευση γενικά και τη μουσική εκπαίδευση ειδικότερα (Griswold, 1994).

Ταυτόχρονα, όπως είναι γνωστό, οι εξελίξεις που παρατηρούνται συγκλίνουν στην ενίσχυση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών. Ωστόσο, ο πλουραλιστικός χαρακτήρας της νέας (πολυ)πολιτισμικής κατάστασης αφήνει προς το παρόν παγερά αδιάφορη την πολιτική που ακολουθείται στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης. Το περιεχόμενο των σπουδών στα μουσικά εκπαιδευτήρια προσδιορίζεται ακόμα με τα βασιλικά διατάγματα και νομοθετήματα της δεκαετίας του πενήντα και παραμένει προσκολλημένο σε ένα είδος πολιτισμικής απομόνωσης. Με δεδομένο το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των σπουδαστών και σπουδαστριών αποτελείται από μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου (βλ. και τα αποτελέσματα της δειγματοληπτικής έρευνας στο γράφημα 4), έχει σημασία το γεγονός ότι το επίσημο περιεχόμενο των σπουδών στα μουσικά εκπαιδευτήρια παραμένει στο ζήτημα αυτό παρωχημένο, παιδαγωγικά ακατάλληλο, και ενδεχομένως επιζήμιο ως προς τη διαμόρφωση μιας «ανοιχτής» αντίληψης για την ποικιλομορφία των μουσικών πολιτισμών. Στη χώρα μας, η όποια επαφή των σπουδαστών και σπουδαστριών με άλλους – και κυρίως μη «δυτικούς» – μουσικούς πολιτισμούς επαφίεται στις ρυθμίσεις της αγοράς ή στην πρωτοβουλία και την καλή θέληση των διευθυντών των εκπαιδευτηρίων.

Βέβαια, το ζήτημα για τη μουσική και την τέχνη γενικά ως εργαλεία πολυπολιτισμικής/διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι αρκετά σύνθετο και ορισμένες πτυχές του είναι ιδιαίτερα λεπτές (Gonzo, 1993). Το ζήτημα αυτό πάντως, δεν αφορά μόνο τα μουσικά εκπαιδευτήρια, όπου το στοιχείο της πολιτισμικής ποικιλομορφίας θα έπρεπε να θεωρείται απαραίτητο σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών (Shehan, 1988· Klocko, 1989· Anderson, 1992). Αφορά την εκπαίδευση συνολικά στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (βλ. ενδεικτικά: Anderson, 1980· Buck, 1984· Kiester, 1985· Rogers, 1990· Campbell, 1992· Conlon, 1992). Οι προσπάθειες για αναθεώρηση των παραδοσιακών παιδαγωγικών, διδακτικών και εκπαιδευτικών μοντέλων, έτσι ώστε να λαμβάνεται υπόψη η πολιτισμική ποικιλομορφία, δεν είναι δυνατό να θεωρούνται ολοκληρωμένες εάν δεν συμπεριλαμβάνουν την

τέχνη γενικά και ειδικότερα τη μουσική των διαφορετικών πολιτισμών.

Επιπλέον, οι μεταβολές στη μουσική επικοινωνία που επέρχονται με τη συγκρότηση της σύγχρονης βιομηχανίας πολυμέσων, διαμορφώνουν μια νέα κατάσταση. Στο πλαίσιο αυτό, η μουσική εκπαίδευση μπορεί να αποκτήσει σημαντικές λειτουργίες, συμβάλλοντας αποφασιστικά τουλάχιστον στη διαμόρφωση του κριτικού, χειραφετημένου ακροατή που δεν είναι προσανατολισμένος σε μια ιδιότυπη πολιτισμική μονομέρεια. Η μουσική εκπαίδευση μπορεί δηλαδή να αποτελέσει – μεταξύ άλλων – και ένα αποτελεσματικό μέσο άμυνας έναντι των ασυμμετριών που παρατηρούνται και στον τομέα του πολιτισμού (Μπαλτζής, 2003: 163-164). Αν η κριτική της θεωρίας του Adorno για το ακροατήριο ως χειραγωγήσιμη και χειραγωγημένη μάζα είναι σωστή και αν οι θεωρίες για τον ακροατή ως ενεργή προσωπικότητα (Negus, 2002: 7-35) έχουν κάποια βάση, τότε θα πρέπει να τεθούν πολύ σοβαρά ερωτήματα σχετικά με τις λειτουργίες των μουσικών εκπαιδευτηρίων και γενικότερα της μουσικής εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Η κριτική στάση και αντίληψη στον τομέα της τέχνης – όπως άλλωστε σε όλους τους τομείς – δεν είναι ικανότητες που ενυπάρχουν εγγενώς στο ανθρώπινο είδος, αλλά μαθαίνονται και καλλιεργούνται είτε συστηματικά και θεσμοθετημένα, είτε – σε ορισμένες περιπτώσεις – αυθόρμητα. Το ίδιο ισχύει για την ανοχή και πολύ περισσότερο για το σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας και ποικιλομορφίας, αλλά και για τη συγκρότηση της πολιτισμικής ταυτότητας. Η συνοπτική ανάλυση που προηγήθηκε, καταδεικνύει ότι από την πολιτική στον τομέα της μουσικής (αλλά και γενικότερα της καλλιτεχνικής) εκπαίδευσης λείπει η επιδίωξη για τη διαμόρφωση προσωπικοτήτων ικανών να προσανατολίζονται κριτικά στην κοινωνική πραγματικότητα. Αυτή η πολιτική (όπως άλλωστε και εκείνη που ακολουθείται στον τομέα της εκπαίδευσης γενικά) εναρμονίζεται με μια γενικότερη επιδίωξη για διαμόρφωση προσωπικοτήτων που θα έχουν την ικανότητα να προσαρμόζονται καλύτερα, γρηγορότερα και ευκολότερα σε ένα ευμετάβλητο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον (πρβλ. Μπαλτζής, Κελεσιδής, 2000: 95-96, 98). Εκείνο που ευνοείται τελικά, είναι η διαμόρφωση του αποδέκτη των πολιτισμικών προϊόντων μάλλον ως συναισθηματικού καταναλωτή με τάσεις φυγής, παρά ως κριτικά σκεπτόμενου πολίτη, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη συγκρότηση των αξιολογικών συστημάτων, των επιλογών, των προτιμήσεων, της στάσης και της συμπεριφοράς σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson William M. (1980): «*Teaching Musics of the World, A Renewed Commitment*». Περιοδικό *Music Educators Journal*, v. 67, No. 1, σ. 38-41.
- Anderson William M. (1992): «*Rethinking Teacher Education: The Multicultural Imperative*». Περιοδικό *Music Educators Journal*, v. 78, No. 9, σ. 52-55.
- Attali, Jacques (1991): *Θόρυβοι*. Αθήνα: Ράππα.
- Baltzis Alexandros (2002): «*Globalization and Musical Culture*». Εισήγηση στο 17^ο Διεθνές Συνέδριο Μουσικολογίας, Leuven (Βέλγιο) 2-8 Αυγούστου 2002. Υπό δημοσίευση στο περιοδικό *Acta Musicologica*.
- Barber Benjamin (2001): *Ο Κόσμος των Mac κόντρα στους Τζιχάντ*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Beck Ulrich (2000): *Τι είναι η Παγκοσμιοποίηση*; Αθήνα: Καστανιώτης.
- Buck Elsie Landon (1984): «*Mom, Pack My Bags for Music Class*». Περιοδικό *Music Educators Journal*, v. 70, No. 6, σ. 33-35.
- Campbell Patricia Shehan (1992): «*Introducing Multicultural/Multiethnic Music Education to the School Curriculum*». Περιοδικό *NASSP Bulletin*, v. 76, No. 544, σ. 36-41.
- Conlon Joan Catoni (1992): «*Explore the World in Song*». Περιοδικό *Music Educators Journal*, v. 78, No. 9, σ. 46-51.
- European Commission, EUROSTAT: *The Social Condition in the European Union 2001*.
- Gonzo Carroll (1993): «*Multicultural Issues in Music Education*». Περιοδικό *Music Educators Journal*, v. 79, No. 6, σ. 49-52.
- Griswold Harold E. (1994): «*Multiculturalism, Music, and Information Highways*». Περιοδικό *Music Educators Journal*, v. 81, No. 3, σ. 41-46.
- Javeau Claude (1996): *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Karpestein Ethan B. (2000): *Κατανοώντας την Παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Kiester Gloria J. (1985): «*Total Education: Arts Balance the Analytical with the Aesthetic*». Περιοδικό *Music Educators Journal*, v. 72, No. 2, σ. 24-27.
- Klocko David G. (1989): «*Multicultural Music in the College Curriculum*». Περιοδικό *Music Educators Journal*, v. 75, No. 5, σ. 38-41.
- Nef Karl (1985): *Ιστορία της Μουσικής*. Αθήνα: Κ. Βότση.
- Negus Keith (2002): *Popular Music in Theory. An Introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Rogers Jim (1990): «*Using Popular Music to Teach Global Education*». Περιοδικό *OAH Magazine of History*, v. 4, No. 4, σ. 43-45.
- Samson Jim, ed. (2002): *The Cambridge History of Nineteenth-Century Music*. Cambridge University Press.
- Shehan Patricia K. (1988): «*World Musics: Windows to Cross-Cultural Understanding*». Περιοδικό *Music Educators Journal*, v. 75, No. 3, σ. 22-26.
- Stiglitz Joseph (2002): *Globalization and its Discontents*. Great Britain: Penguin Books.

- Supičić, Ivo (1987): *Music in Society. A Guide to the Sociology of Music*. New York: Pendragon Press.
- Γιακουμής Κώστας (2001): Συνέντευξη στην εφημερίδα «Μακεδονία». 20 Απριλίου 2001, σελ. 15.
- ΕΣΥΕ (1970-1997): *Πολιτιστικές Στατιστικές*. Αθήνα.
- Κοτζιάς Ν. (2000): «*Θεωρίες για την Παγκοσμιοποίηση και οι Ασυμμετρίες της Πραγματικότητας*». Στο Ulrich Beck (2000): *Τι είναι η Παγκοσμιοποίηση*; Αθήνα: Καστανιώτης, σελ. 11-52.
- Κοτζιάς Ν. (2001): «*Κατακερματισμός και Παγκοσμιοποίηση*». Στο Benjamin Barber (2001): *Ο Κόσμος των Mac κόντρα στους Τζιχάντ*. Αθήνα: Καστανιώτης, σελ. 9-50.
- Κυριαζή Νότα (2000): *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζικίδου Παναγιώτα (1998): *Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα: Θεσμικό Πλαίσιο και Σχολική Πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Μπαλτζής Αλέξανδρος, Ευάγγελος Κελεσιδής (2000): «*Σύγχρονες Μορφές Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση: Ιδεολογία και Κοινωνικοί Στόχοι*». Περιοδικό *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τ. 103/Γ' 2000, σελ. 83-107. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Μπαλτζής Αλέξανδρος (2002): *Παγκοσμιοποίηση και Πολιτισμός: Το Παράδειγμα της Μουσικής Βιομηχανίας*. Εισήγηση στην ημερίδα του Τμήματος Οικονομικών Επιστημών του ΑΠΘ *Συζητώντας την Παγκοσμιοποίηση*. Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 2002 (υπό δημοσίευση).
- Μπαλτζής Αλέξανδρος (2003): «*Μουσική Ζωή και Εμπορευματικές Σχέσεις*». Στη συλλογή: *Η Αξία της Μουσικής Σήμερα. Η Μουσική μεταξύ Ουμανισμού και Εμπορευματοποίησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ορφέως / Περιοδικό Μουσικολογία, σελ. 153-166.
- Μπαλτζής Αλέξανδρος (2003α): «*Τα Μουσικά Εκπαιδευτήρια και η Εξέλιξή τους: Κοινωνιολογικές Διαστάσεις*». Περιοδικό *Μουσικολογία*, τεύχος 17 (υπό έκδοση).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998): *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Αισθητικής Αγωγής*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001): *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*.
- Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (1996): *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΦΕΚ (2001): Τεύχος Προκηρύξεων ΑΣΕΠ, *Προκήρυξη αρ. 10/2Π/2001*.
- Φράγκου-Ψυχοπαίδη Ολυμπία (1990): *Η Εθνική Σχολή Μουσικής. Προβλήματα Ιδεολογίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Μεσογειακών Μελετών.
- Χάλαρης Γιώργος (2002): «*Παγκοσμιοποίηση: Ένα Νέο Θεωρητικό Παράδειγμα*». Στη συλλογή της Ιωάννας Λαμπίρη-Δημάκη: *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα Σήμερα*. Αθήνα: Παπαζήση. Τόμος Γ', σελ. 515-523.