

Στρογγυλή τράπεζα III

Μουσική Εκπαίδευση & Κοινωνική Δικαιοσύνη

Συντονιστής

Δημήτρης Θ. Ζάχος

Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής – Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
dimzachos@eled.auth.gr

Η προβληματική της ειδικής συνεδρίας

Στόχος αυτής της ειδικής συνεδρίας ήταν να διερευνήσει τη σχέση της κοινωνικής δικαιοσύνης με τη μουσική εκπαίδευση. Η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μια έννοια για το περιεχόμενο της οποίας δεν υπάρχει ομοφωνία. Η χρήση του όρου, όμως δηλώνει την αναγνώριση των αδικιών και την αμφισβήτηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Το αίτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης αφορά στις ταξικές, τις εθνοτικές και πολιτισμικές διαφορές, τις διαφορές φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού και στις αναπηρίες.

Την τελευταία δεκαετία, η παγκόσμια οικονομική κρίση οδήγησε στην διεύρυνση της φτώχειας, της ανεργίας, των ελαστικών μορφών εργασίας και των οικονομικών ανισοτήτων. Μια πολύ μικρή πλειοψηφία του πληθυσμού της γης κατέχει το μεγαλύτερο μέρος του παγκόσμιου πλούτου. Επιπρόσθετα, το ζήτημα των προσφύγων έγινε αντικείμενο εκμετάλλευσης από ακροδεξιές και λαϊκίστικες πολιτικές δυνάμεις, οι οποίες ενσπείρουν το φόβο και το μίσος σ' οτιδήποτε «διαφορετικό». Ως αποτέλεσμα, αυξήθηκαν οι ρατσιστικές, ξενοφοβικές, σεξιστικές, ομοφοβικές συμπεριφορές, ο φανατισμός και ο λόγος του μίσους. Σ' αυτό το κλίμα επανέρχονται στο προσκήνιο «σενάρια» που μέχρι πρόσφατα φαινόταν τελείως απίθανα: Μια τραγική επανάληψη της πρόσφατης ιστορίας (ναζισμός, ολοκαύτωμα).

Το κλίμα απαιτεί εγρήγορση και δράση. Εάν η εκπαίδευση έχει ως στόχο μια καλύτερη κοινωνία, τότε το αίτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης θα πρέπει να καθοδηγεί τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Η αντιμετώπιση των στερεότυπων, των προκαταλήψεων και του ρατσισμού θα πρέπει να αποτελεί κεντρικό στόχο του σχολείου.

Ποιος όμως είναι ο ρόλος της Μουσικής εκπαίδευσης σ' αυτή την προσπάθεια; Ποιο είναι το περιεχόμενό της; Ποια είδη μουσικής θα συμπεριλαμβάνει και σε ποια θα δίνει βαρύτητα; Ποιες είναι εκείνες οι μέθοδοι που μπορούν να αξιοποιήσουν τις μουσικές εμπειρίες των μαθητών/τριών; Με ποιο τρόπο η μουσική παιδεία μπορεί να «διαχυθεί» και σε άτομα που δεν προέρχονται από οικονομικά προνομιακά περιβάλλοντα; Ποιες είναι οι πρακτικές των μουσικών εκπαιδευτικών που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες να καταστούν μουσικά «γραμματισμένα»; Πώς οι δάσκαλοι και οι δασκάλες της μουσικής μπορούν να συμβάλλουν στη διεύρυνση της Δημοκρατίας στη σχολική ζωή;

Στη συνεδρία «Μουσική Εκπαίδευση & Κοινωνική Δικαιοσύνη», με προφορικές συζητήσεις, καθώς και στο διάλογο που ακολούθησε πήραν μέρος άτομα που έχουν εμπειρίες που εκτείνονται από την πρώτη γραμμή της εκπαίδευσης (σχολικές τάξεις) μέχρι την επιστημονική ερευνητική και θεωρητική παραγωγή. Στη συνεδρία συζητήθηκε η σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνική δικαιοσύνη, η συμβολή της διδασκαλίας της μουσικής στη μείωση της κοινωνικής ανισότητας, η σχέση της μουσικής με τη δημοκρατία στο σχολείο και οι φραγμοί που μπαίνουν στην πρόσβαση παιδιών «ευάλωτων» κοινωνικών ομάδων στα μουσικά σχολεία.

Κατά την άποψή μας, η μουσική είναι μια οικουμενική γλώσσα. Μια γλώσσα που μπορούν να επικοινωνήσουν άνθρωποι από διαφορετικές κουλτούρες και μέρη του πλανήτη. Μια γλώσσα που συνοδεύει όλες τις κοινωνικές εκδηλώσεις και δίνει διέξοδο και έκφραση στα ανθρώπινα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τις μεγάλες στιγμές. Μια γλώσσα που βοηθάει στην ανάπτυξη των νέων ανθρώπων (του εγκεφάλου, χωρική αίσθηση, μνήμη, συνεργασία, ομαδική εργασία, αυτοπειθαρχία, προσοχή). Μια τέτοια γλώσσα δεν μπορεί παρά να έχει σημαντική θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης.

Η μουσική και η μουσική εκπαίδευση είναι πεδία στα οποία μπορούν να καλλιεργηθούν οι στόχοι κοινωνικής δικαιοσύνης. Η μουσική εκπαίδευση έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην επιβολή πολιτιστικών ταυτοτήτων, την επικύρωση συγκεκριμένων μουσικών ειδών και τη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων, όπως και των άνισων σχέσεων εξουσίας. Οι μουσικές προτιμήσεις και αντιπάθειες, ποια μουσική μας αρέσει και ποια δε μας αρέσει δηλαδή, σχετίζονται στενά με την ταυτότητά μας, η οποία διαμορφώνεται από τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες. Γι' αυτό η μουσική ήταν και παραμένει ένα μέσο και ένα χαρακτηριστικό κοινωνικών διαχωρισμών, αφού άτομα και ομάδες από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις καλλιεργούσαν ή άκουγαν διαφορετικά μουσικά είδη. Δεν έχουν άλλωστε όλοι και όλες τις ίδιες ευκαιρίες πρόσβασης σε όλα τα είδη της μουσικής, ούτε και εκμάθησης όλων των οργάνων της. Οι μαθητές και οι μαθήτριες από χαμηλές κοινωνικές τάξεις, αλλά και από γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές δεν μπορούν να προχωρήσουν σε μουσικές σπουδές που απαιτούν υψηλά δίδακτρα και εξειδικευμένα εκπαιδευτικά κέντρα.

Θα πρέπει να έχουμε κατά νου ότι τα παιδιά κουβαλάνε μαζί τους στην τάξη συγκεκριμένα μουσικά ακούσματα που σχετίζονται με τις εμπειρίες τους. Τραγούδια και μουσικές που αφορούν σε εμπειρίες παιδιών που προέρχονται από «μη προνομιούχα» περιβάλλοντα μπορούν και θα πρέπει να εισαχθούν στην τάξη έτσι ώστε να εκθέσουν τους/τις μαθητές/τριες σε διαφορετικές προσεγγίσεις και να προκαλέσει συζητήσεις για τα διαφορετικά περιβάλλοντα. Η μουσική μπορεί να φέρει κοντά ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς και να τους/τις βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα τους/τις «άλλους/ες» και να μάθουν να ζουν και να εργάζονται μαζί.

Για να μη καταστεί η μουσική, όπως και οι άλλες τέχνες, προνόμιο μιας μικρής οικονομικής ελίτ, όσοι/ες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την κοινωνική δικαιοσύνη θα πρέπει να αναπτύξουν εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να κοιτάξουν κριτικά στις συζητήσεις που πλαισιώνουν τις σύγχρονες σχέσεις. Πιο συγκεκριμένα θα πρέπει: Πρώτον, να προσπαθήσουν να αποκτήσουν τα θεωρητικά εργαλεία που θα τους/τις βοηθήσουν να αναγνωρίζουν τις εκδηλώσεις και τις αιτίες των αδικιών που

κατατρέχουν τις ανθρώπινες κοινωνίες. Δεύτερον, να διερευνήσουν τις ιδεολογικές τους παραδοχές, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις τους. Χωρίς μια βαθύτερη συστηματική γνώση, προσωπική διερεύνηση και κριτική στάση, οι μουσικοί, όπως και όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί, μπορεί -συνειδητά ή ασυνειδητά- να επιβάλλουν ταυτότητες και να συνδράμουν στις κοινωνικές ανισότητες και στην ανισοκατανομή της εξουσίας / δύναμης. Χρειάζονται λοιπόν ατομικές προσπάθειες και συλλογικές δράσεις που θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση πολιτικών που θα διευρύνουν την πρόσβαση των ατόμων που τη στερούνται στην εκπαίδευση.

Ομιλητές

Δημήτρης Ζάχος: Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση: ορισμένες κριτικές παρατηρήσεις

Μαρία Μανανά & Μαίη Κοκκίδου: Κοινωνική Δικαιοσύνη και Μουσική Εκπαίδευση: φραγμοί στην πρόσβαση στο Μουσικό Σχολείο μαθητών Ρομά από το Δροσερό Ξάνθης

Θανάσης Μπιλιλής: Η μουσική ως... δράστης Δημοκρατίας στο σχολείο

Round table III

Music Education and Social Justice

Coordinator

Dimitris Zachos

Assistant Professor of Pedagogy – Intercultural Education, Aristotle University of Thessaloniki
dimzachos@eled.auth.gr

During the last decade, the global economic crisis has led to an increase in poverty, unemployment, resilient forms of work and economic inequalities. A very small majority of the earth's population holds most of the world's wealth. In addition, the issue of refugees has been exploited by far-right and populist political forces, which instill fear and hatred. As a result, racist, xenophobic, sexist, homophobic behaviors, fanaticism and hate speech increased. The current situation requires vigilance and action. The demand for social justice should guide the teaching and learning processes. Addressing stereotypes, prejudices and racism should be a central objective of the school.

But what is the role of Music education in this endeavor? What is its content? What kinds of music will it include and what will it be gravitating to? What are the methods that can make use of the students' musical experiences? How can music education be 'disseminated' to people who are not from economically privileged backgrounds? What are the practices of music educators that can help children from low socioeconomic backgrounds and different cultural groups become musically literate? How can music teachers and teachers help expand democracy in school life?

In the "Music Education & Social Justice" session, presentation and following discussions had their focus on the relationship between education and social justice,

the contribution of music teaching to reducing social inequality, the relationship between music and democracy at school, and the barriers to access for children from "vulnerable" social groups to music schools.

According to our view, music can bring people from different cultures together and help them better understand their 'other' and learn to live and work together. In order not to make music a privilege of a small economic elite, educators interested in social justice should develop tools that will help them look critically and contribute to a better society.

Oral presentations

Dimitris Zachos: Social justice in education: some critical remarks

Maria Manana & May Kokkidou: Social Justice in Music Education: access barriers in Music School faced by Roma students from Drosero in Xanthi

Athanasios Bililis: Music as... perpetrator of Democracy in school

Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση: ορισμένες κριτικές παρατηρήσεις

Δημήτρης Θ. Ζάχος
Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής – Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ
dimzachos@eled.auth.gr

Στην παρούσα εργασία εξετάζουμε ορισμένα ζητήματα που αφορούν στη σχέση κοινωνικής δικαιοσύνης και εκπαίδευσης. Η κοινωνική δικαιοσύνη σηματοδοτεί μια διαδικασία δια της οποίας επιδιώκεται η αναδιανομή του πλούτου και η αναγνώριση των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων. Η εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη θέτει στο επίκεντρό της τις ταξικές, εθνοτικές και πολιτισμικές διαφορές, καθώς και τις διαφορές φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού και ικανοτήτων / αναπηριών. Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται για την κοινωνική δικαιοσύνη αποκτούν θεωρητικά εφόδια και αναπτύσσουν εργαλεία που θα τους/τις βοηθήσουν να διερευνήσουν κριτικά ποιες παρεμβάσεις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ποιες απαιτήσεις πέρα από αυτό και ποιες «δίκαιες» πρακτικές μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τα οποία (στατιστικά) δεν έχουν πολλές πιθανότητες επιτυχούς σχολικής πορείας. Έτσι μπορούν να συμβάλλουν στην αμφισβήτηση των κυρίαρχων αφηγήσεων για την φύση και την κοινωνία, καθώς και στη δημιουργία ανθρώπων με έντονο το αίσθημα της συλλογικότητας, με κριτική ικανότητα, πολιτική συνείδηση και δράσεις για μια καλύτερη κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνική Δικαιοσύνη, σχολεία, εκπαιδευτικοί

Social justice in education: some critical remarks

Dimitris Zachos
Assistant Professor, Department of Elementary Education, AUTH
dimzachos@eled.auth.gr

In this paper we focus at a number of issues related to social justice and education. Social justice is a process that seeks to redistribute wealth and recognize the rights of all individuals and groups. Education for social justice places at its' center issues of social variation: social class, ethnic and cultural differences, as well as the gender differences, sexual orientation and abilities / disabilities. Teachers who are interested in social justice acquire theoretical knowledge and develop tools to help them to examine critically what interventions in the curriculum, what requirements beyond the curriculum and what "fair" practices can help children who (statistically) do not have many chances of successful schooling. Thus, they can contribute to the questioning of the dominant narratives about nature and society, as well as to the creation of people with a strong sense of collectivity, with critical thinking skills, political consciousness and willingness to act for a better society.

Keywords: Social justice, schools, teachers

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια σημειώνεται μια ιδιαίτερα ανησυχητική άνοδος του ρατσισμού, των διακρίσεων, του φανατισμού, του σεξισμού, της ομοφοβίας και των επιθέσεων εναντίον των διαφορετικών ανθρώπων ακόμα και στις οικονομικά και τεχνολογικά

προηγμένες χώρες της Δύσης, χώρες που θεωρητικά υποστηρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και τους κανόνες του διεθνούς δικαίου. Χώρες που πριν λίγα χρόνια, με αφορμή την προάσπισή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έκαναν μια σειρά στρατιωτικές επεμβάσεις σε διάφορα μέρη του πλανήτη.

Έχοντας αυτά κατά νου θα μπορούσε κάποιος/α να αναρωτηθεί τι σημασία και για ποιους/ες έχει σήμερα η κοινωνική δικαιοσύνη. Η απάντησή μας είναι ότι η συζήτηση για την κοινωνική δικαιοσύνη (στο εξής ΚΔ) μπορεί να αποτελέσει ένα σημείο αφετηρίας για ακαδημαϊκούς, εκπαιδευτικούς και ανθρώπους με κοινωνικές ανησυχίες και ευαισθησίες, έτσι ώστε να κατανοήσουν τις αιτίες που γεννούν τις κοινωνικές αδικίες και ανισότητες και να εμπλουτίσουν τα «μέσα» τους για τον αγώνα προς μια καλύτερη κοινωνία.

Θεωρητικοί προσδιορισμοί

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης (ΚΔ) έχει μελετηθεί από τη νομική επιστήμη, τη φιλοσοφία, τις οικονομικές και πολιτικές επιστήμες, την κοινωνιολογία, την ψυχολογία, την ανθρωπολογία και τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Είναι μια έννοια για την οποία, όπως και για πολλές άλλες των κοινωνικών επιστημών, δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τον προσδιορισμό της. Αυτό ενδεχομένως οφείλεται στο γεγονός ότι στην έννοια «κοινωνική δικαιοσύνη» δίνονται διαφορετικά περιεχόμενα, στη βάση των οποίων θα μπορούσε να στηριχθεί ένα φιλοσοφικό πλαίσιο μιας ολόκληρης σχολής εκπαίδευσης (Carlson, 2007). Είναι άλλωστε πολύ δύσκολο να βρεθεί ένας κοινός τρόπος να προσδιοριστούν έννοιες που σχετίζονται με τον τρόπο που βλέπουμε και ερμηνεύουμε τον κόσμο, αφού αυτός εξαρτάται από τα συμφέροντα και τις ιδεολογικές επιλογές μας, καθώς και από το οικονομικό, το κοινωνικό και το πολιτικό πλαίσιο.

Για μας, όποιος/α χρησιμοποιεί τον όρο ΚΔ αμφισβητεί -σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό- ότι το ισχύον οικονομικό και κοινωνικό σύστημα είναι δίκαιο και θεωρεί άδικη και άιση την κατανομή του πλούτου και της εξουσίας / δύναμης. Αντίθετα, πιστεύει ότι όλοι οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από ταξική προέλευση, εθνική ή εθνοτική καταγωγή, κοινωνικό φύλο, σεξουαλικό προσανατολισμό, ικανότητες / αναπηρίες, ηλικία και άλλα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν, αξίζουν ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες. Με άλλα λόγια, κάποιος/α που υποστηρίζει την κοινωνική δικαιοσύνη τάσσεται υπέρ μιας κοινωνίας στην οποία τα μέλη της απολαμβάνουν το δικαίωμα στην ελευθερία, στην ισότητα και διακατέχονται από το πνεύμα της συλλογικότητας και της συνεργασίας.

Η κοινωνική δικαιοσύνη, λοιπόν, σηματοδοτεί την επιθυμία, αλλά και την προσπάθεια για να επιτευχθεί μια κοινωνία χωρίς εκμετάλλευση, καταπίεση, βία, αποκλεισμούς, διακρίσεις και περιθωριοποίηση. Με ένα τέτοιο περιεχόμενο η έννοια της ΚΔ σηματοδοτεί όχι ένα αποτέλεσμα, αλλά πρωτίστως μια διαδικασία, δια της οποίας επιδιώκεται (Our [working] Definition of Social Justice):

*Πρώτον, η αναδιανομή των πηγών, των ευκαιριών και των ευθυνών
Δεύτερον, η αμφισβήτηση των αιτιών της καταπίεσης και της αδικίας
Τρίτον, η ενδυνάμωση όλων των ανθρώπων έτσι ώστε να μπορούν να
συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους και*

Τέταρτον, χτίζει την κοινωνική αλληλεγγύη και τη δυνατότητα συλλογικής δράσης.

Ο όρος ΚΔ χρησιμοποιήθηκε σχετικά πρόσφατα στην Εκπαίδευση σηματοδοτώντας τις προσπάθειες του σχολείου για μια κοινωνία ισότητας (Hyttén & Bettez, 2011). Η παρουσία διαφορετικών ως προς την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα, την εθνότητα το πολιτισμικό και μορφωτικό περιβάλλον και ως προς τις ικανότητες / αναπηρίες μαθητών/τριών στα σχολεία θέτει επιτακτικά το θέμα της ισότητας και της δικαιοσύνης στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Θα πρέπει σ' αυτό το σημείο να σημειώσουμε ότι όπως η έννοια της ΚΔ, έτσι και η έννοια της ισότητας στην εκπαίδευση παίρνει διαφορετικά περιεχόμενα. Η κυρίαρχη προσέγγιση κάνει λόγο για ισότητα στις ευκαιρίες που θα πρέπει να έχουν όλοι/ες οι μαθητές/τριες. Η ισότητα ευκαιριών εκφράζει το αίτημα για την άρση των αποκλεισμών από τις εκπαιδευτικές δομές. Με άλλα λόγια, κανένας μαθητής και καμιά μαθήτρια να μην αποκλείεται από κανένα σχολείο, ανώτατο ίδρυμα, κα. Το αίτημα για ΚΔ στην εκπαίδευση όμως, κατά τη γνώμη μας θα πρέπει να υπερβαίνει το πλαίσιο της «ισότητας των ευκαιριών» και να θέτει ζητήματα: Πρώτον, αναδιανομής του πλούτου και της εξουσίας / δύναμης, δεύτερον, «νομιμοποίησης» / αναγνώρισης των κοινωνικών διαφοροποιήσεων και τρίτον, ανθρώπινων δικαιωμάτων.

Η ΚΔ στην εκπαίδευση θα πρέπει να συντελείται με ένα σύνολο παρεμβάσεων, οι οποίες έχουν ως στόχο να αποκαλύπτουν στους/στις μαθητές/τριες -και όχι να κρύβουν ή να παραβλέπουν- τις δομές που παράγουν κοινωνικές ανισότητες και φτώχεια. Οι παρεμβάσεις αυτές θα πρέπει να στοχεύουν να δώσουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αμφισβητήσουν εκείνες τις αφηγήσεις και εκείνες τις ερμηνείες της κοινωνικής πραγματικότητας που νομιμοποιούν τις συγκεκριμένες δομές. Η ΚΔ στην εκπαίδευση στοχεύει στο να παράσχει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να αναπτύξουν θεωρητικά εργαλεία, με βάση τα οποία θα εναντιώνονται με ορθολογισμό, ξεκάθαρα επιχειρήματα, όπως και οργανωμένες συλλογικές δράσεις σε κάθε είδους αδικία, ανορθολογισμό, ανισότητα, ρατσισμό, σεξισμό και διακρίσεις. Κατά συνέπεια, μια διδασκαλία για την ΚΔ θα πρέπει να στοχεύει στο να καθιστά ικανούς/ές τους/τις μαθήτριες/ές να ξεχωρίζουν τις αδικίες της κοινωνίας, τους πόνους και τις κοινωνικές μάστιγες και πως να βελτιώσουν τον κόσμο (Zajda, Majhanovich & Rust, 2006). Η ισότητα και η δικαιοσύνη στην εκπαίδευση συνδέεται με την πρόσβαση στο σχολικό σύστημα, με τη μεταχείριση μέσα στο σχολείο και με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Η πρόσβαση και η πορεία των μαθητών/τριων στο σχολικό σύστημα

Παρά τη θεαματική τεχνολογική πρόοδο και την τεράστια οικονομική ανάπτυξη που έχει σημειώσει η ανθρωπότητα, οι κοινωνικές ανισότητες και διαφοροποιήσεις όχι μόνον εξακολουθούν να υφίστανται, αλλά και σε ορισμένες περιπτώσεις να διευρύνονται. Φτώχεια, πείνα, πόλεμοι και εκτοπισμός εκατομμυρίων ανθρώπων σηματοδεύουν την πρόσφατη ιστορία της γης.

Η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι κατοχυρωμένο ανθρώπινο δικαίωμα (United Nations General Assembly, 1948). Εντούτοις, η επίτευξη ενός εκπαιδευτικού

συστήματος χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί μείζονα πρόκληση για τις χώρες σε όλο τον κόσμο (Allan, 2003). Οι παράγοντες που συμβάλλουν περισσότερο στον αποκλεισμό των μαθητών από την εκπαίδευση είναι η φτώχεια και η έλλειψη χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων που φοιτούν άτομα από ευάλωτες ομάδες (Lingard, Hayes & Mills, 2003).

Εάν η «ισότητα ευκαιριών» σημαίνει ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και την ίδια μεταχείριση από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, τότε τα σχολεία θα πρέπει να εφαρμόζουν και να προωθούν πολιτικές, προγράμματα και συμπεριφορές που κάθε άλλο παρά μια κοινωνία ισότητας θα επιφέρουν. Κι αυτό γιατί μια τέτοια ερμηνεία στηρίζεται σε μια «αποστειρωμένη» ερμηνεία της «αξιοκρατίας», η οποία προϋποθέτει ότι το κάθε παιδί, ανάλογα με τις «ικανότητές» του και την προσπάθεια που καταβάλλει, είναι υπεύθυνο για την έκβαση του μέλλοντός του. Η συγκεκριμένη αντίληψη όμως παραβλέπει τις κοινωνικές αντιθέσεις και ανισότητες και αγνοεί τις συνθήκες διαβίωσης μιας μερίδας του πληθυσμού (φτώχεια, κακή διατροφή, έλλειψη συνθηκών υγιεινής διαβίωσης).

Θα πρέπει να τονίσουμε ότι η ΚΔ στο σχολείο δεν είναι ένα μάθημα ή μια θεματική ενότητα, αλλά ένα πλαίσιο που διαπερνά ολόκληρο το (φανερό και κρυφό) αναλυτικό πρόγραμμα. Η ΚΔ στην εκπαίδευση έχει ως στόχο (Theoharis, 2004):

- την βελτίωση της επίδοσης μαθητών-τριών
- τη βελτίωση των σχολικών δομών
- την ενίσχυση της ικανότητας του προσωπικού των σχολείων
- την ενίσχυση του πολιτισμού και της κοινότητας

Η βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών/τριών είναι ένας βασικός στόχος μιας διδασκαλίας για την ΚΔ. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που θα αποκτήσουν στο σχολείο θα παράσχουν στους/στις μαθητές/τριες τα εφόδια να βελτιώσουν τη θεωρητική τους σκευή και να διεκδικήσουν συλλογικά ένα καλύτερο αύριο. Ιδιαίτερα οι μαθητές/τριες από διαφορετικές εθνικές, εθνοτικές, γλωσσικές και θρησκευτικές ομάδες θα πρέπει να κατακτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που ενδεχομένως δεν υποστηρίζονται από το περιβάλλον τους. Έτσι μόνον θα μπορέσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στο συγκεκριμένο οικονομικοκοινωνικό σύστημα αλλά και να δημιουργήσουν και να διαιωνίσουν μια δημοκρατική και ανθρώπινη κοινωνία (Banks & Banks, 1995). Επιπρόσθετα, με την πιστοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων, με τους τίτλους σπουδών δηλαδή, θα μπορέσουν να διεκδικήσουν μια αξιοπρεπή θέση εργασίας. Παρά την πληθώρα των τίτλων, ένα δίπλωμα από ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα σημαίνει καλύτερες απολαβές, καλύτερη υγεία και μεγαλύτερη διάρκεια ζωής (OECD, 2008).

Σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα που στοχεύει στην ΚΔ όμως, η «επίσημη γνώση», η γνώση δηλαδή που φιλτράρεται, προτείνεται και ελέγχεται από το κράτος, θα πρέπει να συμπληρώνεται με γνώσεις, πληροφορίες και δεξιότητες πέρα από αυτές που ταιριάζουν με / προωθούν την κυρίαρχη ιδεολογία. Ως τέτοιες γνώσεις και δεξιότητες θα μπορούσαν να αναφερθούν:

- α) Ο ειδικός λόγος που αφορά στην οικονομική και κοινωνική δικαιοσύνη (Giroux, 1992).
- β) Η εκμάθηση του τρόπου κριτικής ανάλυσης των πληροφοριών. Μια τέτοια ανάλυση μπορεί να ξεκινά με το ερώτημα: Πώς δημιουργήθηκε, από ποιόν/

α και ποιανών τα συμφέροντα εξυπηρετεί η συγκεκριμένη τάξη πραγμάτων που παρουσιάζεται ως φυσική;

- γ) Η ανάλυση και η αποδόμηση των λαϊκών γνώσεων που προέρχονται από την τηλεόραση και τη βιομηχανία του πολιτισμού και η αξιοποίηση κειμένων και εικόνων που σχετίζονται με τις κοινότητες των μαθητών/τριών, τον πολιτισμό και τις παραδόσεις τους, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν μια ιστορική αίσθηση της ταυτότητας και του τόπου τους (Giroux, 1992).
- δ) Η διδασκαλία των διαφορετικών προσεγγίσεων. Οι μαθητές/τριες χρειάζεται να μάθουν προσεγγίζουν και να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές οπτικές που υπάρχουν σε διάφορα ζητήματα, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαμορφώσουν τη δική τους άποψη (Tapper, 2013) και να προασπίζονται την κοινωνική αλλαγή μέσα από έναν υγιή διάλογο επιχειρημάτων (Hackman, 2005).

Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού

Όλα τα παραπάνω είναι στοιχεία που χρειάζονται οι μαθητές/τριες για να γίνουν ικανοί/ές να θέτουν ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων και δομικών περιορισμών. Για να φτάσουμε εκεί όμως, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν και να δράσουν έξω από τα καθιερωμένα. Η ηθική προσήλωση στις αξίες της δικαιοσύνης και οι συναισθηματικές αντιδράσεις στις κοινωνικές αδικίες και ανισότητες δεν επαρκούν σε μια στρατηγική που στοχεύει στην κατάργησή τους. Χρειάζεται σκληρή θεωρητική δουλειά, αλλά και ακτιβιστική δράση μέσα από δίκτυα επικοινωνίας που ενώνουν όλους/ές τους/τις συντελεστές της σχολικής ζωής μεταξύ τους, αλλά και με την υπόλοιπη κοινωνία.

Πιο αναλυτικά, ο / η εκπαιδευτικός θα πρέπει πρώτα απ' όλα να κατανοήσει τον πολιτικό της/του ρόλο, δεδομένου ότι η εκπαίδευση είναι πολιτική διαδικασία (Gibson, 1999). Θα πρέπει ακόμη να αναγνωρίσει τις δυνάμεις που επιδρούν στη σχολική ζωή, όπως και να συνειδητοποιήσει το καθήκον που έχει απέναντι στα παιδιά που προέρχονται από χαμηλές τάξεις και διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Έτσι θα μπορέσει να κάνει τα «διαφορετικά» παιδιά να ανεβάσουν τον πήχη των επιδιώξεών τους και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Έχοντας αυτή την αφετηρία, ο/η εκπαιδευτικός θα μπορέσει να εργαστεί για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/τριών του/της, όπως και για την καλλιέργεια της συλλογικότητας, της δημιουργικότητας και της κριτικής τους σκέψης. Σε μια τέτοια πορεία, η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να εκχωρεί μέρος της εξουσίας που της παρέχει η θέση της (Imai, 2002). Ο ρόλος της εκπαιδευτικού στη διδακτική διαδικασία θα πρέπει να είναι περισσότερο αυτής που «διευκολύνει» τους/τις μαθητές/τριες να βρουν και να καλλιεργήσουν νέες γνώσεις και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και όχι η «αυθεντία» και η κύρια πηγή των αναμφισβήτητων γνώσεων. Γι' αυτό και πρέπει να δημιουργήσει ένα κατάλληλο και υποστηρικτικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο θα αναζητούνται οι διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες του κοινωνικού κόσμου και στο οποίο όλες οι απόψεις των μαθητών/τριών θα γίνονται σεβαστές. Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον και η ίδια η εκπαιδευτικός θα πρέπει

κατά τη γνώμη μας να εκφράζει, με προσεκτικό βέβαια τρόπο, τις θέσεις της πάνω στα τρέχοντα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα. Όχι να λέει στους/στις μαθητές/τριες πώς να σκεφτούν και τι, ούτε και να αντικαθιστά ένα δόγμα με ένα άλλο. Η ουδετερότητα συμβάλλει στην καλλιέργεια μιας ηθικής απάθειας, η οποία ευνουχίζει την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών, την ενεργό συμμετοχή τους στα κοινά και τους/τις στερεί τη δυνατότητα να αξιολογήσουν και να αμφισβητήσουν τα επιχειρήματα του/της δασκάλου/ας τους (Eshel & Kohavi, 2003). Θα πρέπει λοιπόν, ο δάσκαλος να γνωστοποιεί ποιος είναι και πώς σκέφτεται, ποιες είναι οι ιδέες του, όπως και να δείχνει ότι σέβεται αυτές των μαθητών του ακόμα και αν δε συμφωνεί μαζί τους (Gibson, 1990). Όταν η εκπαιδευτικός δείχνει ότι νοιάζεται και σέβεται τους μαθητές της, όταν μαθαίνει για αυτούς και μαθαίνει από αυτούς/ές, τότε τους/τις βοηθάει να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα, τα οποία συντελούν στην ενδυνάμωση και την κινητοποίησή τους (Williamson, Rhodes & Dunson, 2007). Μ' αυτό τον τρόπο, και σ' αυτό το πλαίσιο, θα μπορέσει να καλλιεργήσει γνώσεις και πρακτικές που θα στηρίζονται στις εμπειρίες των μαθητών/τριών (γλώσσα, τρόπος έκφρασης και αιτιολόγησης).

Τα αποτελέσματα

Η πρόσκτηση ακαδημαϊκών προσόντων, όπως ήδη έχουμε τονίσει, είναι ένα αιτούμενο μιας Παιδαγωγικής για την ΚΔ, αφού όσοι/ες μαθητές/τριες προέρχονται από χαμηλές τάξεις και διαφορετικές κοινωνικές ομάδες μπορούν μέσω της ακαδημαϊκής επιτυχίας να περιορίσουν τις διακρίσεις που υφίστανται. Εντούτοις, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι το πλαίσιο είναι ιδιαίτερα περιοριστικό και η συγκυρία αρνητική. Πιο συγκριμένα: Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και εντεύθεν, σε μια σειρά από χώρες του κόσμου (Ηνωμένο Βασίλειο, ΗΠΑ κα), εισάχθηκε και προωθείται και σήμερα η λογική της αγοράς στην εκπαίδευση. Η αποκέντρωση, η επιλογή σχολείου και η λογοδοσία αποτελούν τους βασικούς πυλώνες των μεταρρυθμίσεων αυτών. Η λογοδοσία, δηλαδή η αξιολόγηση κρίνεται με βάση τα αποτελέσματα των μαθητών/τριών σε εξωτερικές -σε σχέση με το σχολείο- εξετάσεις (Standardized Tests) σε μαθήματα όπου η επίτευξη των στόχων μπορεί να αριθμητικοποιηθεί και να ποσοτικοποιηθεί. Οι εξετάσεις αφορούν σε στόχους παρατηρήσιμους και μετρήσιμους. Οτιδήποτε δεν μπορεί να ποσοτικοποιηθεί τίθεται σε δεύτερη μοίρα. Τα αποτελέσματα των εν λόγω εξετάσεων καθορίζουν την πορεία όχι μόνο των μαθητών/τριών, αλλά και του σχολείου, όπως και των εκπαιδευτικών. Σαν αποτέλεσμα, προτεραιότητα του σχολείου δεν μπορεί να είναι η προώθηση της ισότητας και των ίσων ευκαιριών, ούτε η καταπολέμηση της σεξιστικής και ρατσιστικής γλώσσας (Griffiths, 1998) για παράδειγμα. Αυτό που αποτελεί τον κυρίαρχο στόχο των σχολείων είναι η επιτυχία των μαθητών στις εθνικές αξιολογήσεις (Murrell, 2006) έτσι ώστε τα ίδια να μη κλείσουν και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σ' αυτά να μη ψάχνουν για δουλειά. Το γεγονός αυτό ενισχύει τον κομπορμισμό, αναχαιτίζει την καινοτομία και καθιστά τη γνώση «απολύτως ελεγχόμενη» (Kelly, Brandes, & Orlowski, 2004).

Η συγκεκριμένη πολιτική λοιπόν επιδρά στους στόχους της εκπαίδευσης για την ΚΔ αφού το αναλυτικό πρόγραμμα (το τι διδάσκουμε) και η αξιολόγηση θα

πρέπει να προσαρμοστούν στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Sampaio & Leite, 2018). Με άλλα λόγια, τα σχολεία που κολακεύονταν να πιστεύουν ότι υποστηρίζουν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, το ελεύθερο πνεύμα και τις τέχνες, κάτω από το βάρος και το άγχος των εξετάσεων αναγκάζονται -σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό- να προσαρμόσουν τους στόχους τους στην επιτυχία των μαθητών/τριών τους στα μαθήματα των εξετάσεων. Έτσι, περιορίζουν εκείνες τις δράσεις τους που εξυπηρετούν άλλους εκτός των γνωστικών στόχους και επαναδιαμορφώνουν τις σχέσεις και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων και κηδεμόνων. Επιπρόσθετα, το συγκεκριμένο πλαίσιο περιορίζει τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου, αφού για την πραγμάτωση μιας αληθινής δημοκρατίας, αναγκαία προϋπόθεση είναι η κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στο πλαίσιο ενός κατάλληλου αναλυτικού προγράμματος που θα επιδιώκει την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από τη συνεργατική μάθηση και την απουσία ανταγωνιστικών συστημάτων αξιολόγησης (Connell, 1992). Μια παιδαγωγική που στοχεύει στην κοινωνική δικαιοσύνη, πέρα από το να δώσει εκπαιδευτικές ευκαιρίες στα παιδιά, θέλει και να καλλιεργήσει στάσεις και αξίες οι οποίες δεν είναι άμεσα ορατές και δεν αξιολογούνται με γραπτά σταθμισμένα τεστ (Kar, 2015). Τέτοιες αξίες μπορεί να έρχονται σε αντίθεση με την απαίτηση του συστήματος για έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών, κάτι που επίσης δημιουργεί δυσκολίες (Cumming-Potvin, 2009).

Επίλογος

Πεποίθησή μας είναι ότι σε μια πορεία για μια καλύτερη κοινωνία, ένα βασικό βήμα είναι να αναγνωριστούν οι διαδικασίες και οι δράσεις που συντελούν στη διαίωνη των ανισοτήτων. Και σ' αυτό πιστεύουμε ότι έχουν σημαντικό ρόλο να διαδραματίσουν η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί. Μπορεί η εκπαίδευση να λειτουργεί, κατά κύριο λόγο, ως εργαλείο της κυρίαρχης τάξης, ωστόσο έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει πεδίο για κριτική συνειδητοποίηση και για εμπειρίες που θα βοηθήσουν τις «υποτελείς» ομάδες να δουν μια άλλη απεικόνιση του κοινωνικού κόσμου. Η ενδυνάμωση των μαθητών είναι απαραίτητη για να τεθούν -στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας- τα θεμέλια για διεκδικήσεις που ξεφεύγουν από τα σχολικά όρια (Kar, 2015). Το σχολείο και γενικότερα η θεσμοθετημένη εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει σε ανθρώπους με κρίση, πολιτική συνείδηση, διάθεση για δράση και με έντονο το αίσθημα της συλλογικότητας (Hytten & Bettez, 2011).

Εντούτοις, αναγνωρίζουμε ότι το έργο αυτό, σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από μεγάλες ανισότητες στην κατανομή του πλούτου και της δύναμης είναι δύσκολο. Οι ανισότητες επιδρούν στο στόχους και στην οργάνωση της εκπαίδευσης, όπως και στις δράσεις και στις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Τα εργαλεία ανάλυσης και κριτικής της κοινωνικής πραγματικότητας βοηθούν τους μαθητές να ξεφύγουν από την απόγνωση, δεν μπορούν όμως να αλλάξουν άμεσα την κατάστασή τους. Οι πολιτικές που αναγκάζουν μια μερίδα του πληθυσμού να ζει σε άθλιες συνθήκες φτώχειας κουράζουν και απελπίζουν τους γονείς και είναι πολύ πιθανόν να μειώνουν ή να εξαλείφουν τον ενθουσιασμό για τη γνώση και τις προσδοκίες για την πορεία των παιδιών τους (North, 2008). Τις ίδιες επιδράσεις μπορεί να έχουν και στους/στις ίδιους/ες τους μαθητές/τριες. Χρειάζεται

δύναμη, πίστη στους στόχους και διαρκής επαγρύπνηση έτσι ώστε να μπορέσουμε να οδηγηθούμε σε μια κοινωνία που θα καταργήσει την εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο και θα υλοποιήσει το όραμα της ισότητας και της δικαιοσύνης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allan, J. (2003). Productive Pedagogies and the Challenge of Inclusion. *British Journal of Special Education*, 30(4), 175–179.
- Banks C., & Banks J. (1995). Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education. *Theory Into Practice*, 34(3), 152–158.
- Carlson, L. D. (2007). Examining the Embedded Assumptions of Teaching for Social Justice in a Secondary Urban School: A Case-Study. *PennGSE Perspectives on Urban Education*, 5(1). Ανακτήθηκε από το <http://www.urbanedjournal.org>
- Connell, R. W. (1992). Citizenship, Social Justice and Curriculum. *International Studies in Sociology of Education*, 2(2), 133–146.
- Cumming-Potvin, W. (2009). Social Justice, Pedagogy and Multiliteracies: Developing Communities of Practice for Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34, 82–95.
- Eshel, Y., & Kohavi, R. (2003). Perceived Classroom Control, Self-Regulated Learning Strategies, and Academic Achievement *Educational Psychology*, 23(3), 249–260.
- Gibson, R. (1999). Paulo Freire and Pedagogy for Social Justice. *Theory and Research in Social Education*, 27, 129–159.
- Giroux, H. (1992). Educational Leadership and the Crisis of Democratic Government. *Educational Researcher*, 21(4), 4–11.
- Griffiths, M. (1998). The Discourses of Social Justice in Schools. *British Educational Research Journal*, 24(3), 301–316.
- Hackman, H. (2005). Five essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103–109.
- Hytten, K., & Bettez, C. (2011). Understanding Education for Social Justice. *Educational Foundations*, 25(1-2), 7–24.
- Imai, S. (2002). A Counter-pedagogy for Social Justice: Core Skills for Community-based Lawyering, *Clinical Law Review*, 195, 195–227.
- Kar, A. (2015). *Overview of Social Justice and Cultural Relevant Pedagogy*. Ανακτήθηκε από το [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PraTOa-vQJ4J:jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Kar/EMAT%25207050_KAR_paper\(edited\).docx+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=gr&lr=lang_en%7Cclang_el](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PraTOa-vQJ4J:jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Kar/EMAT%25207050_KAR_paper(edited).docx+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=gr&lr=lang_en%7Cclang_el)
- Kelly, D. M., Brandes G. M., & Orlowski P. (2004). Teaching for Social Justice: Veteran High School Teachers' Perspectives. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 2(2), 39–57.
- Murrell Jr., P. C. (2006). Towards Social Justice in Urban Education: A Model of Collaborative Cultural Inquiry in Urban Schools. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 81–90.
- North, C. E. (2008). What Is All This Talk About “Social Justice”? Mapping the Terrain of Education's Latest Catchphrase. *Teachers College Record*, 110(6), 1182–1206.
- Lingard, B., Hayes, D., & Mills, M. (2003). Teachers and Productive Pedagogies: contextualizing, conceptualizing, utilizing. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(3).
- OECD [Organization for Economic Co-Operation and Development] (2008). *Ten Steps to Equity in Education*. Ανακτήθηκε από το <https://www.oecd.org/education/school/39989494.pdf>
- Our (working) Definition of Social Justice. Ανακτήθηκε από το <https://socialwelfare.berkeley.edu/social-justice-symposium-about>
- Sampaio, M., & Leite, C. (2018). Mapping Social Justice Perspectives and Their Relationship with Curricular and School's Evaluation Practices: Looking at Scientific Publications. *Education as Change*. 22(1), 1–21.

- Tapper, A. (2013). A Pedagogy of Social Justice Education: Social Identity Theory, Intersectionality, and Empowerment. *Conflict Resolution Quarterly*, 30, 411–438.
- Theoharis, G. T. (2004). *Toward a Theory of Social Justice Educational Leadership*. Paper Presented at the University Council for Educational Administration Annual Conference, Kansas City: USA. Ανακτήθηκε από το <http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/275549/9729747/1291751327453/04ucea09.pdf?toke>
- United Nations General Assembly (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. UN. Ανακτήθηκε από το <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Williamson, J. A., Rhodes, L., & Dunson, M. (2007). A Selected History of Social Justice in Education. *Review of Research in Education*, 31, 195–215.
- Zajda J., Majhanovich S., & Rust V. (2006). Introduction: Education and Social Justice. *Review of Education*, 52, 9–22.

Μανανά, Μ., & Κοκκίδου, Μ. (2019). Κοινωνική Δικαιοσύνη και Μουσική Εκπαίδευση: φραγμοί στην πρόσβαση στο Μουσικό Σχολείο μαθητών Ρομά από το Δροσερό Ξάνθης. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 555–563). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.



Κοινωνική Δικαιοσύνη και Μουσική Εκπαίδευση: φραγμοί στην πρόσβαση στο Μουσικό Σχολείο μαθητών Ρομά από το Δροσερό Ξάνθης

Μαρία Μανανά
Εκπαιδευτικός Μουσικής ΜΑ
maria_manana@hotmail.com

Μαίη Κοκκίδου
Εντεταλμένη λέκτορας, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
ugenius@otenet.gr

Ζητήματα περί κοινωνικής δικαιοσύνης αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους ενώ συνυφαίνονται με τις αποφάσεις που χρειάζεται να λαμβάνουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο. Ειδικότερα, αναδύονται απερίφραστα, και ενίοτε πιεστικά, σε σχολεία όπου φοιτούν κατά πλειονότητα μαθητές που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη κουλτούρα και αφορούν στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών των μαθητών. Αναφορικά με τα Μουσικά Σχολεία αυτό ισοδυναμεί με ζητήματα πρόσβασης και απρόσκοπτης φοίτησης κάτι που γίνεται ορατό στην περίπτωση των Ρομά μαθητών. Η παρούσα εργασία διερευνά τους φραγμούς στην πρόσβαση στο Μουσικό Σχολείο μαθητών Ρομά από το Δροσερό Ξάνθης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν γονείς από το Δροσερό, εκπαιδευτικοί και διευθυντές από τα Δημοτικά σχολεία του οικισμού και από το Μουσικό Σχολείο Ξάνθης. Στα αποτελέσματα αποτυπώθηκαν φραγμοί οικονομικής κοινωνικής φύσης, ρατσισμού, περιθωριοποίησης κ.ά. καταδεικνύοντας σοβαρά ελλείμματα κοινωνικής δικαιοσύνης στην πρόσβαση στο Μουσικό Σχολείο μαθητών από το Δροσερό.

Λέξεις κλειδιά: μουσική εκπαίδευση, κοινωνική δικαιοσύνη, μαθητές Ρομά, πρόσβαση στο μουσικό σχολείο

Social Justice in Music Education: access barriers in Music School faced by Roma students from Drosero in Xanthi

Maria Manana
Music Educator MA
maria_manana@hotmail.com

May Kokkidou
Adjunct Lecturer, European University Cyprus
ugenius@otenet.gr

Social justice issues are related to educational policies and intertwine with the decisions teachers are called to make daily at school. They emerge forthright and outright, especially in students outside the boundaries of the dominant culture, and are related to equity of educational opportunities for them. In regard to Music Schools, these issues become visible in the case of Roma pupils (access and uninterrupted attendance). The present qualitative study explores the barriers faced by children from Drosero face to accessing Music School. Drosero is a village of Roma population in Xanthi region in North-eastern Greece. The participants were parents from Drosero, teachers and directors working in the elementary schools of the village and in the music school of Xanthi. According to the results, the barriers students from Drosero face in accessing music school are of economic and social nature, of racism, of marginalization from others, indicating considerable lack of social justice for them.

Keywords: music education, social justice, Roma students, access to Music School

Εισαγωγή

Η κοινωνική δικαιοσύνη είναι ζητούμενο στα περιβάλλοντα διδασκαλίας-μάθησης, ενώ αποτελεί σημαντικό διακύβευμα σε όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες. Οι συνειδητές ή ασυνειδητές παραδοχές μας σχετικά με το τι είναι δίκαιο καθορίζουν τις αποφάσεις και τις πράξεις μας και κατ' επέκταση διαμορφώνουν την ίδια την κοινωνία. Στον χώρο της εκπαίδευσης γίνεται λόγος για ισότητα αποτελεσμάτων και ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Sabbagh & Schmitt, 2016) καθώς και για κριτική εξέταση του ρόλου της εκπαίδευσης στη διαίωση των ανισοτήτων.

Στην Ελλάδα και σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη, μία κοινωνική ομάδα που υφίσταται την αδικία είναι οι Ρομά. Όπως παρατηρεί η Kostka (2015), μέρος της διαίωσης των αδικιών εις βάρος των Ρομά είναι αυτή καθεαυτή η προσέγγιση του προβλήματος με έμφαση στην εθνοτική τους διαφοροποίηση, παρά στις «γενικές θεσμικές ανισότητες και δομικές διακρίσεις» εις βάρος τους, ως πολίτες ενός κράτους (σελ. 87). Στους πληθυσμούς Ρομά που βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό ανήκουν και οι κάτοικοι του Δροσερού Ξάνθης. Πρόκειται για περισσότερους από 4.000 ανθρώπους, οι οποίοι καταγράφονται κατά πλειοψηφία ως μουσουλμάνοι Ρομά, ενώ παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011).

Κοινωνική δικαιοσύνη και μουσική εκπαίδευση

Στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης, τα τελευταία δέκα περίπου χρόνια αρθρώνεται με μεγαλύτερη έμφαση ο λόγος για την κοινωνική δικαιοσύνη (Benedict et al., 2015). Μία από τις κυρίαρχες τάσεις είναι η κατάδειξη των ανισοτήτων και η ανάλυσή τους, παράλληλα με την αναστοχαστική αμφισβήτηση, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, των κυρίαρχων κέντρων εξουσίας (Woodford, 2015).

Σημαντικοί στοχαστές στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης, όπως η Jorgensen (2015), ο Bowman (2007), ο Elliott (2007), ο Regelski (2004) και ο Woodford (2015) τονίζουν τη σημασία της ενσυνείδητης εμπλοκής σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, αφενός διότι είναι σημαντικά για τη ζωή μας και αφετέρου διότι είναι επιτακτικά στην καθημερινή μας εμπειρία ως εκπαιδευτικοί μουσικής.

Η Jorgensen (2015) εστιάζει στη διανεμητική δικαιοσύνη και αναφέρεται «στην επιτακτική ανάγκη να διασφαλιστεί ότι η μουσική εκπαίδευση είναι διαθέσιμη δίκαια και ότι συγκεκριμένα άτομα ή μειονότητες δεν είναι σε μειονεκτική θέση ή δεν εξαιρούνται από την διδασκαλία» (σελ. 12). Οι Allsup και Shieh (2012) δίνουν έμφαση την οργανική σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης, του σχολείου και της κοινωνικής δικαιοσύνης, και υπογραμμίζουν ότι αν δεν υπάρχει από τους εκπαιδευτικούς «συνείδηση των ανισοτήτων που μας περιτριγυρίζουν και μία αίσθηση αγανάκτησης ή ακόμη και οργής απέναντι στην 'κανονική' κατάσταση των πραγμάτων» τότε η κοινωνικά δίκαιη διδασκαλία είναι κενή περιεχομένου (σελ. 48). Από τα παραπάνω αναδύεται η ανάγκη της πολιτικής-κοινωνικής συνείδησης των εκπαιδευτικών μουσικής. Επ' αυτού, πρέπει να τονισθεί ότι στη συζήτηση για τη μουσική εκπαίδευση ως πράξη, που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της Κριτικής Θεωρίας (Regelski, 2004), συσπειρώνονται σημαντικοί φιλόσοφοι της μουσικής εκπαίδευσης (Κοκκίδου, 2016) κάτι που δείχνει μία αυξημένη ευαισθητοποίηση για τον στόχο μιας πιο δίκαιης κοινωνίας.

Παρόλο που τα ζητήματα περί κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελούν αντικείμενο ερευνών και φιλοσοφικής σκέψης σε διεθνές επίπεδο, αυτό δεν ισχύει για τη μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα, πολύ δε περισσότερο όσον αφορά τα Μουσικά Σχολεία. Ειδικότερα, μόνο η μεταπτυχιακή διατριβή της Ζορμπά (2006) αγγίζει το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης στο Μουσικό Σχολείο. Σε μεταγενέστερη δημοσίευση από κοινού με την Υφαντή (Ζορμπά & Υφαντή, 2008) εξετάζεται κατά πόσον ο τρόπος που λειτουργούν τα Μουσικά Σχολεία ανταποκρίνεται στον ιδρυτικό τους στόχο και ασκείται κριτική σχετικά με την ποιότητα της κοινωνικής δικαιοσύνης στη λειτουργία τους.

Έρευνα: προβληματική, σκοπός, δείγμα και μεθοδολογικά εργαλεία

Αφτηρία για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν οι εμπειρικές παρατηρήσεις της πρώτης εκ των συγγραφέων για το πλαίσιο εκπαίδευσης των Ρομά Δροσεριτών μαθητών και, ειδικότερα, για το γεγονός της διακοπής των σπουδών τους και για τα εμπόδια που καθιστούν απαγορευτική τη φοίτησή τους στο Μουσικό Σχολείο της Ξάνθης, από την έναρξη της λειτουργίας του. Σε αυτό πρέπει να προστεθεί και η αντίφαση μεταξύ της στενής σχέσης των παιδιών του Δροσερού με τη μουσική και των ευκαιριών που έχουν για σπουδές μουσικής. Η απουσία σχετικών ερευνών καθιστά επιτακτική τη διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν αυτήν την εικόνα.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των φραγμών στην πρόσβαση στο Μουσικό Σχολείο μαθητών από το Δροσερό Ξάνθης. Με τον όρο «φραγμοί» εννοούνται οι παράγοντες που παρεμποδίζουν την πρόσβαση στο Μουσικό Σχολείο. Ο όρος «πρόσβαση» περιλαμβάνει τόσο την εισαγωγή, όσο και τη φοίτηση στο Μουσικό Σχολείο.

Στο δείγμα της έρευνας περιλαμβάνονται κάτοικοι του Δροσερού Ξάνθης, εκπαιδευτικοί και διευθυντές από τα Δημοτικά σχολεία του οικισμού· επίσης, συμμετείχαν ο διευθυντής και μία εκπαιδευτικός από το Μουσικό Σχολείο Ξάνθης. Στον αρχικό ερευνητικό σχεδιασμό προβλεπόταν μία ακόμη συνέντευξη με εκπαιδευτικό μουσικής από το Μουσικό Σχολείο Ξάνθης, η οποία, ωστόσο, δεν πραγματοποιήθηκε λόγω αναβολών, ενώ δεν υπήρχε η δυνατότητα υπέρβασης των χρονικών ορίων στην ολοκλήρωση της έρευνας. Για την επιλογή των ερωτώμενων εφαρμόστηκε η στρατηγική σκόπιμης δειγματοληψίας. Έτσι, αξιοποιήθηκε η πολύχρονη εμπειρία της ερευνήτριας στο πεδίο, ώστε το προφίλ των ανθρώπων που συμμετείχαν να ευθυγραμμίζεται με «τους γενικούς και ειδικούς στόχους της ερευνητικής διαδικασίας» (Ιωσηφίδης, 2008, σελ. 64).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα από τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων, εκκινώντας από μία εθνογραφική οπτική κατά το πρότυπο του Spradley (1979). Η επεξεργασία των δεδομένων βασίστηκε στην τεχνική της θεματικής ανάλυσης (Terry et al., 2017). Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και τη διατήρηση της ανωνυμίας τους και κατόπιν έδωσαν την προφορική τους συναίνεση για την πραγματοποίηση και ηχογράφηση των συνεντεύξεων.

Αποτελέσματα

Από την επεξεργασία των δεδομένων με την εφαρμογή της μεθόδου θεματικής ανάλυσης προέκυψαν οι εξής κατηγορίες: (α) φραγμοί οικονομικής-κοινωνικής φύσης (φτώχεια, ανεργία, μερική απασχόληση, παιδική εργασία) (β) φραγμοί θεσμικής φύσης (αποτυχία τοπικής και κεντρικής διοίκησης στη λήψη και εφαρμογή αποτελεσματικών και δίκαιων αποφάσεων, απουσία θετικών μέτρων υπέρ των μαθητών Ρομά, σε σχέση με τη φοίτησή τους στο Μουσικό Σχολείο, έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού κοινωνικής μέριμνας) (γ) περιθωριοποίηση (φόβος, ανασφάλεια, γλωσσική απομόνωση), (δ) ο φραγμός του ρατσισμού (bullying, θεσμικός ρατσισμός) και (ε) φραγμοί σε σχέση με την κουλτούρα (σύστημα αξιών, έμφυλα στερεότυπα).

Οι αλληλοεπικαλύψεις μεταξύ των κατηγοριών, αντανακλούν την πολυδιάστατη φύση του αντικειμένου της έρευνας και υποδεικνύουν ένα μεγάλο θεματικό εύρος που καλεί για περαιτέρω διερεύνηση. Επιπλέον, αν και οι θεματικές κατηγορίες αποτυπώνουν φραγμούς ίσως γενικότερα στην πρόσβαση παιδιών Ρομά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην περίπτωση της πρόσβασης μαθητών από το Δροσερό στο Μουσικό Σχολείο, οι φραγμοί δείχνει να μεγεθύνονται λόγω ζητημάτων που έχουν να κάνουν με τον τρόπο λειτουργίας και τη φιλοσοφία του θεσμού.

Φραγμοί οικονομικής-κοινωνικής φύσης

Η ακραία φτώχεια, η ανεργία, η εποχική απασχόληση και η παιδική εργασία συνθέτουν ένα σύνολο παραγόντων οικονομικής-κοινωνικής φύσης που καθορίζουν τη ζωή και τη συστηματική φοίτηση των παιδιών στα Δημοτικά σχολεία του Δροσερού, οδηγώντας συχνά στην σχολική διαρροή ή εγκατάλειψη. Κατ' επέκταση επηρεάζουν και τους όρους πρόσβασης των παιδιών στο Μουσικό Σχολείο. Η εικόνα της ακραίας φτώχειας αποτυπώνεται στις απαντήσεις όλων των ερωτώμενων κατοίκων και εκπαιδευτικών του Δροσερού, ως γενική διαπίστωση για τις συνθήκες της καθημερινότητας: οικογένειες που δεν έχουν τα ελάχιστα χρήματα να αγοράσουν φαγητό και παιδιά που δεν έχουν ρούχα ή παπούτσια για να πάνε στο σχολείο. Από τα λεγόμενα όλων των συμμετεχόντων, γίνεται εμφανές ότι πρόκειται για ένα συνεχές οικονομικής δυσχέρειας, που εκτείνεται από το περιορισμένο οικογενειακό εισόδημα μέχρι την ακραία φτώχεια. Τα ίδια τα παιδιά, όπως τόνισαν οι γονείς τους, αναγκάζονται να δουλέψουν για την επιβίωση, με αποτέλεσμα να πρέπει να διακόψουν τη φοίτησή τους στο σχολείο. Ακόμη και οι οικογένειες που έχουν κάποια εισοδήματα αδυνατούν να καλύψουν τη συστηματική μουσική μόρφωση των παιδιών τους εκτός της δημόσιας εκπαίδευσης.

Είναι εντυπωσιακό ότι η απεικόνιση αυτής της δύσκολης πραγματικότητας έγινε από τους περισσότερους γονείς με όρους τετελεσμένου, δηλαδή ως μία κατάσταση παγιωμένη που δεν μπορεί να αλλάξει. Μία μητέρα μεταφέρει με τα λεγόμενά της το γενικότερο κλίμα: «Εδώ δεν αλλάζει Μαρία τίποτα. Όπως ήτανε κι έτσι θα πάμε». Εν τούτοις, είναι αξιοσημείωτο ότι δεν εκφράστηκαν ευθέως συναισθήματα θυμού ή αγανάκτησης για αυτές τις συνθήκες.

Οι εκπαιδευτικοί από το Μουσικό Σχολείο δεν αναφέρθηκαν ρητά στη φτώχεια ως έναν από τους φραγμούς για τους μαθητές από το Δροσερό, γεγονός που εξηγείται, πιθανόν, από τον μικρό όγκο πληροφοριών που διαθέτουν σχετικά με τον οικισμό.

Φραγμοί θεσμικής φύσης

Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσονται τα πολιτικά μέτρα που σχετίζονται με τη φοίτηση μαθητών Ρομά στο Μουσικό Σχολείο (κεντρική διοίκηση, τοπική αυτοδιοίκηση, περιφερειακά όργανα για την εκπαίδευση) και το θεσμικό πλαίσιο της λειτουργίας των μουσικών σχολείων. Οι παράγοντες, που επισημάνθηκαν από τους συμμετέχοντες, σχετίζονται με τη γεωγραφική θέση του σχολείου, με την αποτυχία της τοπικής και κεντρικής διοίκησης στη λήψη αποτελεσματικών και δίκαιων αποφάσεων για τους Ρομά μαθητές, και με τον σχεδιασμό παρεμβάσεων με στόχο την κοινωνική ισότητα (π.χ., εξειδικευμένο προσωπικό κοινωνικής μέριμνας).

Ειδικότερα, στις απαντήσεις της πλειονότητας των συμμετεχόντων αναδείχθηκε το πρόβλημα της απόστασης του Μουσικού Σχολείου από τον τόπο κατοικίας μεγάλης μερίδας μαθητών, που σε συνδυασμό με την καθυστέρηση στη ναύλωση μεταφορικών μέσων δημιουργεί σοβαρά εμπόδια στην πρόσβαση των παιδιών. Όλα αυτά τα πρακτικά προβλήματα και επιπλέον η ακαταλληλότητα του κτηρίου που φιλοξενεί «προσωρινά» το Μουσικό Σχολείο -σχεδόν από την έναρξη λειτουργίας του το 1997 μέχρι σήμερα (2019)- αποδόθηκαν στην ανεπάρκεια της κεντρικής και της τοπικής πολιτικής. Μάλιστα, οι εκλεγμένοι τοπικοί ηγέτες θεωρούνται ως φραγμοί οι ίδιοι, παρά ως συντελεστές προς την εξεύρεση μίας λύσης. Ο διευθυντής του Μουσικού Σχολείου αναφέρθηκε στις δυσκολίες συνεργασίας με τους αρμόδιους τοπικούς φορείς και στην αναποτελεσματικότητα της τοπικής αυτοδιοίκησης, ιδίως σχετικά με την εύρεση ενός νέου κτηρίου, ενώ η εκπαιδευτικός του Μουσικού Σχολείου είπε χαρακτηριστικά «Έχουμε μπλέξει με τους δημάρχους». Και οι δύο τόνισαν ότι η διαχείριση ζητημάτων όπως η μετακίνηση και η σίτιση, εξαρτάται από την τοπική αυτοδιοίκηση, με κονδύλια που οφείλει να διασφαλίζει εγκαίρως. Αλλά αυτά τα προβλήματα είναι μόνιμα, με αποτέλεσμα μία διάχυτη ανασφάλεια στην έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς.

Φραγμοί περιθωριοποίησης ή/και απομόνωσης

Ένας από τους πιο ισχυρούς φραγμούς για την πρόσβαση των παιδιών στο Μουσικό Σχολείο αποτελεί η περιθωριοποίηση των κατοίκων του Δροσερού που, αν και δεν καταγράφεται ρητά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, συνάγεται από τα λεγόμενά τους. Ένας συνδυασμός παραγόντων που δρουν σωρευτικά συντελεί στην απομόνωση των Δροσεριτών από τους υπόλοιπους Ξανθιώτες. Η απομόνωση αυτή έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως είναι η χωροταξική και λειτουργική αποκοπή από την πόλη (απόσταση και απουσία δημόσιας συγκοινωνιακής σύνδεσης) αλλά και άδηλα χαρακτηριστικά όπως ο φόβος που έχει παγιωθεί στην ψυχρύνθεση των Δροσεριτών ως προς την επαφή τους με τους θεσμούς και τα περιβάλλοντα της κυρίαρχης κουλτούρας. Ο φόβος των γονέων για τα παιδιά τους, αλλά και των ίδιων των παιδιών να βρεθούν έξω από τον οικισμό είναι διάχυτος τόσο στα λεγόμενα των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών των Δημοτικών σχολείων. Αλλά και από την πλευρά των συμμετεχόντων από το Μουσικό Σχολείο παρατηρήθηκε η ανασφάλεια που βιώνουν τα παιδιά στην επαφή τους με αυτό. Η εκπαιδευτικός του Μουσικού Σχολείου που είχε ευκαιριακή αλληλεπίδραση με μαθητές από το Δροσερό, στο πλαίσιο των προπαρασκευαστικών συναντήσεων για τις εισαγωγικές εξετάσεις, περιέγραψε τη διστακτικότητά τους που οδήγησε τελικά στη μη συμμετοχή τους σε αυτές.

Η περιθωριοποίηση παίρνει και τη μορφή της γλωσσικής απομόνωσης. Στη μητρική γλώσσα των Δροσεριτών, -στα «τσιγγάνικα» όπως αναφέρουν οι γονείς του οικισμού και τα οποία είναι η γλώσσα και σε άλλες κοινότητες Ρομά- η επικοινωνία γίνεται μόνο σε προφορικό επίπεδο, ενώ η συστηματική επαφή των παιδιών με την ελληνική γλώσσα ξεκινά στο νηπιαγωγείο ή στο Δημοτικό σχολείο. Ειδικά τα παιδιά που οι συνθήκες της ζωής τους και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα οδηγεί στην εγκατάλειψη των σπουδών τους, καταλήγουν να υπολείπονται στη χρήση του βασικού εργαλείου κοινωνικοποίησης το οποίο είναι η γλώσσα του κυρίαρχου πολιτισμού, και ειδικότερα στην κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου.

Ο φραγμός του ρατσισμού

Οι ρατσιστικές επιθέσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι Δροσερίτες από μικρή ηλικία -είτε εμφανώς και άμεσα με λεκτικά ή άλλα μέσα είτε έμμεσα μέσα από το βλέμμα και τη στάση του άλλου- καθώς και ο φόβος από τους γονείς μήπως το παιδί τους γίνει αποδέκτης μιας τέτοιας ρατσιστικής συμπεριφοράς στο Μουσικό Σχολείο φαίνεται ότι αποτελεί καίριο αποτρεπτικό παράγοντα για τη φοίτηση των Ρομά παιδιών σε αυτό. Από την πλευρά των γονέων, ο δισταγμός δείχνει να πηγάζει από τον φόβο ότι τα παιδιά θα αντιμετωπίσουν ένα εχθρικό και απορριπτικό περιβάλλον. Είναι χαρακτηριστική η απάντηση ενός πατέρα: «Όντως θέλουμε τα παιδιά αυτά να πάνε, αλλά δεν μπορούν να πάνε εκεί, τους βλέπουμε με ρατσιστικό βλέμμα, πώς το λένε αυτό, με μάτι να πούμε τους βλέπουμε».

Ο ρατσισμός, που γίνεται ορατός στο bullying που δέχονται οι Δροσερίτες, αν και δε διατυπώνεται ρητά με τη χρήση των συγκεκριμένων λέξεων, συνάγεται και μέσα από τα λεγόμενα των διευθυντριών και των εκπαιδευτικών των Δημοτικών σχολείων που εκφράζουν την ανησυχία τους για την υποδοχή που θα έχουν τα παιδιά από το Δροσερό στο Μουσικό Σχολείο. Μία εκπαιδευτικός δήλωσε ότι η ρατσιστική αντιμετώπιση, παράλληλα με τη μη συστηματική φοίτηση, συνιστούν τους δύο κύριους λόγους για τους οποίους κάποιος μαθητής από τον οικισμό θα μπορούσε να εγκαταλείψει το Μουσικό Σχολείο: «Πώς θα τον αντιμετωπίσουν κι οι μαθητές εκεί. Θα είναι ο 'γύφτος που ήρθε στο σχολείο μας' ή 'είναι συμμαθητής μας, που απλώς μπορεί να είναι λίγο αδύναμος'; Αυτά είναι πολύ βασικά στο να παραμείνει ή να εγκαταλείψει και μάλιστα γρήγορα».

Η λέξη «ρατσισμός» δεν χρησιμοποιείται ευθέως στον λόγο των συμμετεχόντων από το Μουσικό Σχολείο. Υπάρχουν ωστόσο αναφορές-ερωτήματα, κυρίως από την εκπαιδευτικό σχετικά με το κατά πόσο είναι «παιδαγωγικά έτοιμοι» οι εκπαιδευτικοί του Μουσικού Σχολείου να υποδεχτούν μαθητές από το Δροσερό. Η ίδια υιοθετεί μία αναστοχαστική στάση και στέκεται κριτικά απέναντι και στη δική της ετοιμότητα να βοηθήσει μαθητές με διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα. Διαπιστώνει τις δυσκολίες της διδασκαλίας-μάθησης σε πολυπολιτισμικές τάξεις αλλά συμπληρώνει ότι είναι υποχρέωση των εκπαιδευτικών να αναζητούν συνεχώς τρόπους για να ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες και να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις του έργου τους. Μία σημαντική επισήμανση της εν λόγω συμμετέχουσας -που είναι και η μοναδική αυτού του τύπου από όλες τις συνεντεύξεις- είναι ότι η ίδια η ύπαρξη των Δημοτικών σχολείων του οικισμού με αμιγείς πληθυσμούς Ρομά συνιστά από μόνη της μία αδικία, φανερώνοντας την ύπαρξη ενός υποβόσκοντος θεσμικού ρατσισμού.

Φραγμοί σχετικά με ζητήματα κουλτούρας

Οι φραγμοί που οφείλονται σε ζητήματα κουλτούρας συνδέονται με τα συστήματα αξιών που αποδέχεται η πλειοψηφία των Δροσεριτών. Τα έμφυλα στερεότυπα, οι νόρμες, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των κατοίκων για τον ρόλο ανδρών και των γυναικών επηρεάζει τις αποφάσεις και τις επιθυμίες παιδιών και γονέων, ιδιαίτερα των κοριτσιών, για συνέχιση των σπουδών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στο Μουσικό Σχολείο. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις δύο γονιών: «Οι δικοί μας οι περισσότεροι αφήνουν το σχολείο, μετά το γυμνάσιο σταματάνε. Αυτό είναι το πρόβλημα.[...] Οι περισσότεροι παντρεύονται δεκαπέντε, δεκαέξι. Έχει και παντρεύονται και δώδεκα και δεκατρία. Όποιος παντρεύεται τελειώνει. Δε σπουδάζουν» και «Εδώ τα πιο πολλά κορίτσια όποιες γίνονται δεκαπέντε, δεκαέξι το πιο πολύ δεκαεννιά άμα μένεις εδώ σε λένε [...] που έμεινες σε λένε. Κατάλαβες; [...] Αυτή είναι η ζωή μας».

Η πατριαρχική δομή του κοινωνικού συστήματος του Δροσερού αποτελεί έναν φραγμό που μπορεί να αναστείλει την αυτονόμηση των κοριτσιών. Μία μητέρα μίλησε σχετικά με το ενδεχόμενο να συνεχίσει το σχολείο μία παντρεμένη έφηβη: «αναλόγως τον άντρα της. Μπορεί να την αφήσει, μπορεί και να μην την αφήσει να σπουδάσει. [...] Τι θα γίνει, ο άντρας αποφασίζει». Η ίδια μητέρα περιγράφει τους ρόλους των δύο φύλων στον οικισμό, όπου ο άντρας έχει τον ρόλο του κουβαλητή και η γυναίκα το ρόλο της νοικοκυράς-μητέρας: «Η γυναίκα θα είναι στο σπίτι, τις δουλειές θα κάνει, τα παιδιά θα κοιτάζει, ο άντρας θα δουλεύει. Αυτό. Λεφτά θα φέρνει. Αυτό είναι».

Τα έμφυλα στερεότυπα είναι καθοριστικά, όχι μόνο για το ενδεχόμενο φοίτησης των κοριτσιών στο Μουσικό Σχολείο αλλά και γενικότερα για τη συνέχιση των σπουδών τους. Ένας πατέρας περιγράφει τις αντιλήψεις των κατοίκων του Δροσερού σχετικά με το ενδεχόμενο να φύγει ένα κορίτσι σε σχολείο εκτός του οικισμού. Λέει ότι ειδικά τα κορίτσια δεν τα αφήνουν διότι φοβούνται μήπως συμβεί κάτι, μήπως τα «πειράξουνε»: «Μετά θα πούνε οι δικοί μας 'Να αυτή πάει εκεί, δεν ξέρουμε τι κάνει', δηλαδή θα βγει και το όνομά της σε κακό».

Οι φραγμοί, σε σχέση με το φύλο αποτυπώνονται ευθέως στον λόγο των γονέων. Εν τούτοις, κατά τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνας (2017) είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι: (α) ήταν η πρώτη χρονιά, που μεταξύ των υποψηφίων Δροσεριτών μαθητών για εισαγωγή στο Μουσικό Σχολείο Ξάνθης ήταν περισσότερα τα κορίτσια που έδωσαν εξετάσεις (τρία στα τέσσερα παιδιά) και (β) ήταν η πρώτη φορά που πέρασαν επιτυχώς τις εξετάσεις μαθητές από το Δροσερό και μάλιστα δύο κορίτσια. Τα γεγονότα αυτά μπορεί να είναι μεμονωμένα, ενδεχομένως όμως να αποτελούν ενδείξεις έναρξης ενός μετασχηματισμού του ρόλου της γυναίκας στην κουλτούρα του Δροσερού. Πρόκειται για ένα πεδίο που αξίζει να ερευνηθεί περαιτέρω.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν σαφώς έλλειμμα κοινωνικής δικαιοσύνης στην πρόσβαση στο Μουσικό Σχολείο μαθητών από το Δροσερό. Πρόκειται για μία αλληλοδιαπλοκή πολλαπλών αρνητικών παραγόντων που δρουν

ενισχυτικά και παρεμποδίζουν τους Δροσερίτες μαθητές να αξιοποιήσουν τα οφέλη που προσφέρουν οι σπουδές στα Μουσικά Σχολεία.

Ανάμεσα σε αυτούς τους φραγμούς ο ρατσισμός είναι ένας από τους πιο ανθεκτικούς, διότι διαχέεται σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων της έρευνας συνάδουν με τις διαπιστώσεις του Τσιάκαλου (2000, σελ. 77): «[Ο ρατσισμός είναι] ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και/ή θεσμοθετημένων μέτρων που εξαναγκάζει ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, κι αυτό μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε μια διακριτή κατηγορία ανθρώπων. Ως δικαιολογία για τις διακρίσεις χρησιμοποιείται η διαφορετικότητα της ομάδας, στην οποία προσάπτεται συχνά -αλλά όχι πάντα- μια υποτιθέμενη κατωτερότητα ή/και επικινδυνότητα. Το φάσμα της υποτελούς διαβίωσης είναι ευρύ. Έχει όμως πάντοτε ως πυρήνα τον αποκλεισμό από δημόσια και κοινωνικά αγαθά ή την ανισότιμη συμμετοχή σε αυτά».

Το ελληνικό κράτος υπολείπεται στην εκπαίδευση των μαθητών Ρομά, όπως καταδεικνύει το γεγονός ότι κλήθηκε τρεις φορές να απολογηθεί στα ευρωπαϊκά δικαστήρια για την πολιτική που ακολουθεί σε αυτόν τον τομέα (Farkas, 2014). Παράλληλα, η συγκρότηση και η λειτουργία των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα, ενός θεσμού μουσικής εκπαίδευσης υπό την εποπτεία του επίσημου ελληνικού κράτους, προκαλεί σημαντικά ερωτήματα, σχετικά με τη διασφάλιση της ισοτιμίας μεταξύ όλων των μαθητών (Ζορμπά & Υφαντή, 2008). Ενώ σε διεθνές επίπεδο επισημαίνεται ολοένα πιο εμφιασμένα η ανάγκη για παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, ανεξαρτήτως φυλής, φύλου, εθνικότητας, κοινωνικοοικονομικού επιπέδου κ.λπ. (UNESCO, 2015), το ζητούμενο της κοινωνικής δικαιοσύνης, στο σκέλος της δίκαιης κατανομής των εκπαιδευτικών-μουσικών μορφωτικών αγαθών σε όλους τους μαθητές, φαίνεται ότι είναι «άπιαστο όνειρο» για μεγάλες ομάδες του μαθητικού πληθυσμού.

Το αίτημα για την πρόσβαση των μαθητών Ρομά σε μία ποιοτική εκπαίδευση είναι πιο επίκαιρο από ποτέ. Όπως υποστηρίζει ο McGarty (2011, 2014), ουσιαστικές απαντήσεις στα προβλήματα των Ρομά μπορούν να δοθούν μόνο σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, γιατί η ρητορική σε διεθνικό επίπεδο οδηγεί σε αδιέξοδο. Σε αυτή τη βάση, η πρόσβαση των μαθητών Ρομά στα Μουσικά Σχολεία αποκτά μία επιπρόσθετη δυναμική διότι συνδέεται άμεσα με τη συνύπαρξη ανθρώπων από ποικίλες κοινωνικές ομάδες σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Στο περιβάλλον του Μουσικού Σχολείου, η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικούς μεταξύ τους θα μπορούσε να ενισχύσει τον διάλογο περί κοινωνικής δικαιοσύνης και να λειτουργήσει θετικά στην καταπολέμηση της κοινωνικής αδικίας.

Επίλογος

Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να αποτελέσει το έναυσμα για μία μελλοντική δέσμη δράσεων, προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί η ανισότητα στην πρόσβαση των Ρομά μαθητών στο Μουσικό Σχολείο. Μελλοντικές έρευνες μπορούν να εμβαθύνουν σε χαρακτηριστικά των Ρομά μαθητών (φυλή, φύλο, γλώσσα και θρησκεία) και οι φραγμοί μπορούν να μελετηθούν αναφορικά με άλλους θεσμούς και συγκεκριμένες κοινωνικές αξίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αδαμαντίδου, Δ., & Χαζάπη, Ε. (2011). *Το Δροσερό: οικισμός Μουσουλμάνων Ρομά στη Θράκη*. Ξάνθη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Allsup, R. E., & Shieh, E. (2012). Social Justice and Music Education: The Call for a Public Pedagogy. *Music Educators Journal*, 98 (4), 47–51.
- Benedict, C., Schmidt, P. K., Spruce, G., & Woodford, P. (2015). *The Oxford handbook of social justice in music education*. New York: Oxford University Press.
- Bowman, W. D. (2007). Who's Asking? (Who's Answering?) Theorizing Social Justice in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 1–20.
- Bull, B. L. (2008). *Social justice in education: an introduction*. New York: Palgrave & Macmillan.
- Elliott, D. J. (2007). "Socializing" Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 60–95.
- Ζορμπά, Β. (2006). *Η Ίδρυση και Λειτουργία των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα*. Ξάνθης. Α δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών. Retrieved from http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1059/1/Nimertis_Zorba%28n%29.pdf
- Ζορμπά, Β., & Ύφαντή, Α. Α. (2008). Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα και Κοινωνική Δικαιοσύνη. *Πρακτικά 5ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Εργαστηρίου Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Πάτρα, 6-8 Οκτωβρίου 2008*. Retrieved from <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr>.
- Farkas, L. (2014). *Report on discrimination of Roma children in education*. Belgium: European Commission / Directorate-General for Justice.
- Jorgensen, E. R. (2015). Intersecting social justices and music education. In C. Benedict, C. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (pp. 7–28). New York: Oxford University Press.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κοκκίδου, Μ. (2016). Μουσικοί γραμματισμοί στον απόηχο του μεταμοντερνισμού: από την άγνοια, στη συνείδηση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, 27-29 Νοεμβρίου 2015)* (σσ. 3–36). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε. Retrieved from <https://www.eeme.gr>.
- Kostka, J. (2015). Implementation of Roma inclusion policies: why defining the problem matters. *Social Inclusion*, 3 (5).
- McGarry, A. (2011). The Roma Voice in the European Union: Between National Belonging and Transnational Identity. *Social Movement Studies*, 10(3), 283–297.
- McGarry, A. (2014). Roma as a political identity: Exploring representations of Roma in Europe. *Ethnicities*, 14(6), 756–774.
- Regelski, T. A. (2004). Social theory, and music and music education as praxis. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3), 2–43.
- Sabbagh, C., & Schmitt, M. (2016). *Handbook of social justice theory and research*. New York: Springer.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. In C. Willig, & W. Stainton-Rogers (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology*. (pp. 17–37). London: Sage (2nd Ed.).
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- Woodford, P. (2015). Introduction. From Pioneers to New Frameworks. In K. Benedict, P. K. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (pp. 3–6). New York: Oxford University Press.

Η μουσική ως... δράστης Δημοκρατίας στο σχολείο

Θανάσης Μπιλιλίδης

Ειδικό διδακτικό προσωπικό, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, ΑΠΘ
athbililis@gmail.com

Με αφετηρία: α) παλαιότερη και σύγχρονη βιβλιογραφία για τη Μουσική και την Κοινωνική Δικαιοσύνη καθώς και τη Δημοκρατία και την Μουσική Εκπαίδευση. β) οικονομικές-κοινωνιολογικές θεωρήσεις και έρευνες για την κοινωνική ανισότητα, εξετάζεται ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού Μουσικής ως «φορέα» διεύρυνσης της Δημοκρατίας στην σχολική ζωή. Θεωρώντας ότι το σχολείο ενέχει συχνά, χαρακτηριστικά ιδρυματισμού (από μαθητές αλλά και εκπαιδευτικούς), σωφρονισμού, στερεότυπης σκέψης, δογματικής αντίληψης και ιεραρχικής νοοτροπίας, γίνεται αναφορά σε ιδιαίτερα 'εργαλεία' εκδημοκρατισμού που μπορεί να έχει ειδικά η/ο εκπαιδευτικός Μουσικής προκειμένου να μετριάσει το αίσθημα κοινωνικής ανισότητας στο σχολικό περιβάλλον αλλά και να ωθήσει μέσω της μουσικής σε δράσεις αφύπνισης του ενεργού πολίτη απέναντι στην κοινωνική αδικία και την κοινωνική ανισότητα.

Λέξεις κλειδιά: ιδρυματισμός, εγκλεισμός, παρεμβάσεις, δημοκρατία, χορωδία, συνεργασίες, στίχοι, ραπ μουσική

Music as... perpetrator of Democracy in school

Athanasios Bililis

Tenured Teaching and Research Fellow, Department of Musical Studies
Aristotle University of Thessaloniki
athbililis@gmail.com

Taking as starting point: a) older and current bibliography about "Music and Social Justice" and "Music education and Democracy" as well as b1) economic- sociological approaches relative temporary researches, concerning social inequity, this presentation examines the role of music teacher as a person who can broaden Democracy in school life. Considering that school has often characteristics of institutionalized behavior (for students and teachers as well), correction, stereotype thinking, dogmatic perception and a culture of hierarchy, the presentation refers to "instruments" of democratization that music teacher has in her/his hands so as to mitigate the feeling of school inequity, to establish a mentality of active citizenship and to push, through music, in activities against social injustice and social inequity.

Keywords: institutionalized behavior, confinement, democracy, interventions, choir, partnerships, songs lyrics, rap music

Το σχολείο έχει καθημερινά το στοιχείο του 'εγκλεισμού' (έστω και με ωράριο) και εξ αυτού ενέχει τον κίνδυνο παρουσίασης συμπτωμάτων ιδρυματισμού. Παράλληλα, χωρίς να είναι απαραίτητα ο κανόνας, σε αυτό το πλαίσιο πιθανού ιδρυματισμού, είναι δυνατόν να εισχωρήσουν ανισότητες, στερεοτυπικές ιδέες, δογματικές αντιλήψεις, κλπ. που αφορούν πχ: άτομα ομοφυλόφιλα, άθεα, προσφυγόπουλα, Ρομά, παχύσαρκα ή, ακόμα, παιδιά διαζευγμένων καθώς και: εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας, εκπαιδευτικούς ειδικότητας «δευτερευόντων» μαθημάτων κλπ.

Το σχολείο λειτουργεί τυπικά σύμφωνα με μια πυραμίδα και ιεραρχία η οποία ενδεικτικά αποτυπώνεται στο σχήμα: κράτος - διευθυντές εκπαίδευσης - διευθυντής - εκπαιδευτικοί και στο κάτω μέρος της οι μαθητές. Σε μια τέτοια ιεραρχική δομή, όπως είναι αναμενόμενο, οι πιο κάτω έχουν συνήθως τη λιγότερη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων. Σε ένα μοντέλο με τέτοια ιδρυματικά και ιεραρχικά χαρακτηριστικά, το ερώτημα είναι πού βρίσκεται η δημοκρατία;

Σύμφωνα με τον Κορνήλιο Καστοριάδη (2008) «... δημοκρατία σημαίνει την ενεργή συμμετοχή όλης της κοινότητας στις πολιτικές υποθέσεις και όχι την εξουσιοδότηση ή την εκπροσώπηση».

«Φανταστείτε λοιπόν ένα σχολείο όπου οι μαθήτριες-ές συμμετέχουν σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που περιλαμβάνει όχι μόνο το δικαίωμα ελεύθερης επιλογής των περιεχομένων των μαθημάτων αλλά και των μεθόδων μάθησης». (Η πρόταση είναι του φιλόσοφου - παιδαγωγού Ivan Illich, 1976.)

Αλήθεια, μπορούμε να φανταστούμε ένα ελληνικό σχολείο που οι αποφάσεις, ή έστω κάποιες αποφάσεις σχετικά με την καθημερινότητά του, λαμβάνονται από κοινού με τις μαθήτριες-ές; Πόσες άμυνες θα βγάzaμε εμείς οι εκπαιδευτικοί σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο; Αλλά και οι μαθήτριες-ές αντίστοιχα (και οι γονείς τους), μεγαλώνοντας χρόνια χωρίς τέτοια κουλτούρα, πόση δουλειά θα έπρεπε να κάνουν (δουλειά που αξίζει βεβαίως) για να βιώσουν ωφέλιμα ένα τέτοιο πρότυπο;

Σε αυτήν λοιπόν την εκ κατασκευής ελλειμματική ως προς τη δημοκρατία ιεραρχική μικροκοινωνία, έρχονται οι δάσκαλοι των Τεχνών, π.χ. ο μουσικός, με ουσιαστικά εργαλεία δημοκρατικοποίησης στο οπλοστάσιό του, τα οποία χρησιμοποιεί άλλοτε εμπρόθετα και άλλοτε χωρίς ίσως να συνειδητοποιεί πόσο εξαιρετική σημασία έχουν. Σύντομα θα αναφερθώ σε 4 από αυτά :

Ένα από τα πιο σημαντικά, κατά τη γνώμη μου, παιδαγωγικά δημοκρατικά εργαλεία του εκπαιδευτικού μουσικής είναι τα μουσικά σύνολα, και αρχικά η *σχολική χορωδία*. Η χορωδία είναι το πιο δημοκρατικό αταξικό σχολικό μουσικό σύνολο καθώς μπορεί να περιλάβει ισότιμα παιδιά από όλες τις τάξεις του σχολείου (άρα τα φράγματα 'είμαι πρωτάκι' 'είμαι εκτάκι' με προβαλλόμενες σχέσεις 'εξουσίας' στην ίδια τη μαθητική κοινωνία, αναιρούνται). Το ίδιο ισχύει και όταν μια χορωδία απαρτίζεται από όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά ενός σχολικού τμήματος ή τάξης. Η χορωδία είναι επίσης ένα σύνολο όπου οι κοινωνικές καταγωγές και καταβολές (χαμηλές κοινωνικές τάξεις, μετανάστες, οικογενειακή κουλτούρα κλπ.) αναιρούνται, επίσης εξαιτίας της ισότιμης συμμετοχής των παιδιών στο σύνολο. Η χορωδία επίσης μπορεί να λειτουργήσει ως ένα δημοκρατικό σύνολο ως προς πλευρές της αυτοδιαχείρισής της, όπως την κατανομή οργανωτικών ευθυνών, τη συζήτηση μετά από κάθε πρόβα, την ανάδραση ως προς τις εκδηλώσεις, τη γραφή του προγράμματος κλπ. Θα ήταν δε ακόμη πιο δημοκρατικό εάν και το ρεπερτόριο (στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής στοχοπροσήλωσης) μπορούσε έως ένα εφικτό σημείο να συνδιαμορφωθεί με τα παιδιά.

Θα πρέπει εδώ να προσθέσω και κάτι άλλο σε ό,τι αφορά τα σύνολα, το οποίο έχει να κάνει με τις συχνά δικές μας ανασφάλειες ή και ματαιοδοξίες ως μουσικούς: Κι αυτό έχει να κάνει με το άγχος της 'υψηλού επιπέδου' *performance* ενός σχολικού συνόλου. Κατά βάθος όμως ξέρουμε όλοι, διότι πάνω από όλα είμαστε παιδαγωγοί, ότι η ουσία δεν βρίσκεται στη δεξιοτεχνία, που, όπως λέει και ο Christopher Small

(Σμωλ, 1977/1983), η δυτική κοινωνία την ανήγαγε σε αυτοσκοπό, αλλά στη συλλογικότητα και ομαδικότητα και τα συναισθηματικά και ψυχικά οφέλη μέσα από αυτήν.

Ένα δεύτερο μέσο ισοτιμίας και δημοκρατικοποίησης που έχει ο εκπαιδευτικός μουσικής είναι η *τεχνική του αυτοσχεδιασμού*, κυρίως στο μάθημα. Στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό, κυρίως με κρουστά αλλά και όχι μόνο, το κάθε παιδί του τμήματος, ντροπαλό, εσωστρεφές, μετανάστης, χαμηλής επίδοσης σε άλλα μαθήματα, μπορεί να εκφέρει τον δικό του ήχο, τον δικό του λόγο με εξωλεκτικό και άρα πιο χαλαρωτικό ψυχολογικά τρόπο. Ενδεικτικά θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι η όλη δράση θα μπορούσε να είναι μια μικρή 'μουσική βουλή' όπου όλες-οι θα λάβουν τον λόγο να μιλήσουν με ήχους, για τους εαυτούς τους. Το εξίσου σημαντικό όμως στον αυτοσχεδιασμό είναι η απόκτηση και μιας άλλης νοοτροπίας πολύ σημαντικής σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο: αυτήν του να ακούμε τους άλλους. Κατά την ώρα του αυτοσχεδιασμού της μιας ή του ενός, οι άλλες-οι εκπαιδεύονται να ακούν και να περιμένουν τη συμμετοχή τους ως σύνολο, σε περίπτωση που η δράση γίνεται υπό μορφή, *ας πούμε απαντητική*. Ο μουσικός της τζαζ Τέρενς Μπλάνσαρντ λέει ότι η μουσική και η τέχνη έχουν τη δύναμη να κάνουν τους ανθρώπους να αντιδρούν, να αμφιβάλλουν ή και να διαχειρίζονται καταστάσεις.

Το τρίτο μέσο στο οποίο θα αναφερθώ έχει απίστευτη δύναμη και είναι το *τραγούδι*. Ένας δημοκρατικός πολίτης πρέπει να έχει την αίσθηση της ευθύνης της παρέμβασης. Ο στίχος είναι φορές που αποτελεί εν δυνάμει πυρίτιδα για να εγείρει συναισθήματα παρέμβασης (χαρακτηριστικά είναι τα τραγούδια διαμαρτυρίας της δεκαετίας του '60). Ο δάσκαλος μουσικής μπορεί να περάσει στο μάθημα, και εδώ είναι και η ευθύνη του, ισχυρά μηνύματα στα παιδιά μέσω του τραγουδιού. Μπορεί να παρέμβει σε δεδομένες αντιλήψεις και παγιωμένους τρόπους σκέψης.

Ένα είδος μουσικής-τραγουδιού(;), πέρα από άλλα εξίσου σημαντικά, στο οποίο θα αναφερθώ συντομότερα και που ξεκίνησε ως τρόπος διαμαρτυρίας, είναι η μουσική Hip-hop. Η αίσθηση του έντονου ρυθμικού στοιχείου (πάντα αρεστό στα παιδιά) που πλαισιώνει στίχους με συναισθηματική ή άλλη φόρτιση μετατρέπει το συγκεκριμένο μουσικό είδος σε ένα πολυδιάστατο μέσο έκφρασης αλλά και παρέμβασης. Τον στίχο δε, κατά τη γνώμη μου, είναι σημαντικό, με κάποια τεχνικής φύσεως καθοδήγησης, να τον γράφουν τα ίδια τα παιδιά, ώστε να αρθρώνουν τον δικό τους λόγο. Ο Καστοριάδης (2008) λέει ότι «δεν γινόμαστε αληθινά άνθρωποι παρά μόνο αφιερωμένοι σε κάτι άλλο πέρα από την προσωπική μας ύπαρξη».

Η τέταρτη παρέμβαση έχει να κάνει με μια πρόταση: Μια δημοκρατία χρειάζεται ευαισθητοποιημένους πολίτες και μια-ένας εκπαιδευτικός μουσικής έχει τη δυνατότητα μέσω των μουσικών συνόλων που συμμετέχει να ενισχύσει αυτή την ευαισθητοποίηση. Μπορεί να κάνει κοινές εκδηλώσεις με παιδιά με ειδικές ανάγκες, με αυτισμό ή με προβλήματα κοινωνικής ένταξης ώστε τα μέλη των συνόλων της να εκπαιδευτούν στην αποδοχή της ισότιμης ένταξης όλων των μελών μιας κοινωνίας. Είναι ανυπολόγιστο, κατά τη γνώμη μου, το κοινωνικό κεφάλαιο που θα αποκτήσουν.

Θα κλείσω με κάποια ερωτήματα που πιστεύω ότι καλό θα ήταν να μας απασχολούν πάντοτε εμάς που έχουμε την ευθύνη να διαχειριζόμαστε ομάδες ανθρώπων είτε πρόκειται για μια χορωδία, είτε για μια σχολική ορχήστρα είτε για την εξαιρετικά σημαντική σχολική τάξη:

- μπορεί ένας εκπαιδευτικός που είναι αυταρχικός ή που δεν παραδέχεται τα λάθη του, να διδάξει τη δημοκρατία;
- μπορεί ένας εκπαιδευτικός που νοιώθει 'αυθεντία' εξαιτίας των περισσότερων γνώσεων που έχει, να επικοινωνήσει ισότιμα μαζί τους;
- μπορεί ένας εκπαιδευτικός που δεν αντιμετωπίζει τα παιδιά ως ισότιμους εταίρους στη λήψη αποφάσεων ή που τα υποτιμά διότι είναι ακόμα 'παιδιά', να είναι δημοκρατικός; αλλά και -το κυριότερο- να δημιουργεί συνθήκες δημοκρατικής συνύπαρξης;

Ο Paulo Freire (1968) έλεγε ότι το να διδάσκεις είναι πάντα και πάνω από όλα μια πολιτική πράξη. Εξαρτάται από εμάς, τους εκπαιδευτικούς, πόσο αναλαμβάνουμε την ευθύνη αυτής της πράξης και τί στίγμα μπορούμε και θέλουμε να δώσουμε σε αυτήν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G., & Woodford, P. (2015). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Oxford University Press.
- DeLorenzo, L. C. (Ed), (2016). *Giving Voice to Democracy in Music Education: Diversity and Social Justice*. Routledge.
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder.
- Illich, I. (1976). *Κοινωνία χωρίς σχολεία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο χάος*. Αθήνα: Ύψιλον Βιβλία.
- Σμωλ, Κ. (1977/1983). *Μουσική, Κοινωνία, Εκπαίδευση* (Μτφρ. Μ. Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη.
- Vaugeois, L. (2009). *Music as a Practice of Social Justice. Exploring social justice: How music education might matter*, 4, 2-22.
- Woodford, P. (2005). *Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Indiana University Press.