

Αριθμ. Πρωτ.: 1690
Ημερομηνία: 23 / 05 / 22



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

**ΣΧΟΛΗ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΕ ΔΟΜΕΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ
ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ»**

ΤΗΣ: Μαρία Ράπτη. Αρ. Μητρώου 692

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ειρήνη Παπαδάκη

Άρτα, 2022

**THE TEACHING OF MUSIC IN ACCOMODATION FACILITIES
FOR REFUGGES**

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Άρτα, Ιούνιος, 2022

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων καθηγητής:

Ειρήνη Παπαδάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια

2. Μέλος επιτροπής:

Αντώνης Βερβέρης, Μέλος ΕΔΙΠ

3. Μέλος επιτροπής:

Κυριάκος Καλαϊτζίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής

© [Ράπτη, Μαρία, 2022]

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση περί λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους.

Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Ράπτη Μαρία

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M. Rapti', enclosed within a hand-drawn oval shape.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μουσική είναι ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στις σημαντικές πτυχές μιας πολιτιστικά ποικιλόμορφης μουσικής τάξης και στο πώς θα μπορούσε να λειτουργεί, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν και να μάθουν. Πρόκειται για μια ποιοτική πολλαπλή μελέτη περίπτωσης, που αποσκοπεί στην απάντηση των εξής ερωτημάτων: ποιες είναι οι εμπειρίες των καθηγητών μουσικής που αλληλεπιδρούν με πρόσφυγες στην τάξη, τι μπορούν να κάνουν οι καθηγητές μουσικής ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και τι μπορούν να μοιραστούν με άλλους εκπαιδευτικούς. Έτσι, επέλεξα τρεις μουσικοπαιδαγωγούς που διδάσκουν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένου και του γενικού γυμνασίου, για την χρήση σκόπιμης δειγματοληψίας. Προσπάθησα, επίσης, να εντοπίσω ομοιότητες μεταξύ των μεθόδων που χρησιμοποιούν οι αναφερόμενοι μουσικοπαιδαγωγοί μέσα στην τάξη, έτσι ώστε να δημιουργήσω ενημερωτικές οδηγίες και για άλλους μουσικοπαιδαγωγούς που διδάσκουν μαθητές που είναι μετανάστες και πρόσφυγες. Επιπλέον, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης και της συνδυαστικής ακρόασης πρότεινα, με τη βοήθειά τους, μια σειρά ενδεικτικών μαθημάτων μέσω των οποίων μπορούν να ευαισθητοποιηθούν και άλλοι καθηγητές και να δημιουργήσουν έναν πιο πρακτικό τρόπο διδασκαλίας. Κατά την ανάλυση των δεδομένων μου προέκυψαν αρκετά θέματα από τις τρεις περιπτώσιολογικές μελέτες. Αν και οι συμμετέχοντες διαφέρουν ως προς το διδακτικό τους πλαίσιο, ορισμένες από τις τεχνικές τους εκτιμήθηκαν ως σημαντικές για την καλύτερη απόδοση διδασκαλίας. Αυτά τα θέματα έχουν να κάνουν με την κουλτούρα μέσα στην τάξη, καθώς και τις ωφέλιμες τεχνικές για πρόσφυγες μαθητές. Ωστόσο, η έρευνα δεν εμβαθύνει σε τεχνικές διδασκαλίας, δηλαδή στο πώς να διαβάζουν τη μουσική σημειογραφία, που θα ήταν ένα εύλογο επόμενο βήμα. Μέσω της σειράς περιπτώσιολογικών μελετών που έκανα, επικεντρώθηκα κυρίως στη διδασκαλία της μουσικής από το αυτί και την εκτίμησή της. Αυτή η έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί από μουσικοπαιδαγωγούς για τη βελτίωση των πρακτικών τους, καθώς και την μελέτη και εφαρμογή νέων πρακτικών που μπορεί να ταιριάζουν καλύτερα στους μαθητές και να τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν καλύτερα στο πλαίσιο εκμάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: μουσική εκπαίδευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρόσφυγες

ABSTRACT

Music is a valuable tool in the hands of teachers. This research addressed important aspects of a culturally diverse music class and what it should look like for all students to be able to succeed. This is a qualitative multiple case study to learn what experiences of music teachers interacting with refugees in the classroom, what music teachers can do to help students respond to a different cultural environment, and what they can share with other teachers. Three music educators teaching in different musical contexts were selected for this study using deliberate sampling. This study sought to find similarities between the methods used by these music educators in the classroom, with the aim of providing informative guidance to other music educators who teach immigrant and refugee students. Also, in the context of intercultural music education and combination listening, we proposed a series of indicative courses to raise awareness of those who want to create their own lessons. During the analysis of the data, several issues emerged from the three case studies. Although participants differed on the teaching context, some of the techniques that music teachers found important were appreciated among all participants. These topics revolve around the culture in the classroom, as well as the techniques that are beneficial to refugee students. This research does not delve into teaching techniques on how to read music notation, which would be a reasonable next step. The series of case studies conducted focused mainly on the teaching of music by ear and the appreciation of music. This research can be used by music educators to reflect on their practices and to study and apply practices that may best suit their students.

Keywords: music education, intercultural education, refugees

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Έννοιες.....	4
1.1 Ο ορισμός του πρόσφυγα.....	4
1.2 Το προσφυγικό ζήτημα.....	6
1.3 Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΕΥΠ)	8
1.3.1 Μοντέλα εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων και μεταναστών	11
1.4 Η έννοια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση.....	18
2.1 Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	18
2.2 Δεξιότητες που μπορούν να θεωρηθούν στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	20
2.3 Η μουσική ως «υλικό» διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	22
2.3.1 Η ενσωμάτωση πολυπολιτισμικής μουσικής σε διαδικασίες και μαθήματα	24
2.4 Βασικές διδακτικές προσεγγίσεις στα πλαίσια της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης	26
2.5 Μοντέλα διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης	29
2.6 Μαθήματα διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Μεθοδολογία	36
3.1 Σκοπός – Ερευνητικά ερωτήματα	36
3.2 Μελέτη περίπτωσης.....	36
3.3 Συμμετέχοντες.....	36
3.4 Συνεύντευξη.....	37
3.5 Ανάλυση δεδομένων.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Αποτελέσματα	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Συμπεράσματα.....	46
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	49

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το κύμα προσφύγων έχει κατακλύσει μεγάλο μέρος της Ευρώπης τα τελευταία χρόνια και έχει προκαλέσει πολλές διαμάχες και διαφωνίες σχετικά με τους τρόπους επίλυσης του, όχι μόνο στην Ευρώπη αλλά και σε ολόκληρο τον κόσμο. Η απρογραμμάτιστη μαζική «μετανάστευση λαών» από χώρες που βυθίζονται στον πόλεμο, σε συνδυασμό με τον τρόπο που τροφοδοτείται, έχει προκαλέσει πολλές πολιτικές και κοινωνικές συζητήσεις σε όλες τις χώρες. Δεν υπήρξε προηγουμένως κατάσταση στην οποία τέτοια πλήθη προσφύγων να έχουν εγκαταλείψει τον πόλεμο και τις διώξεις στις χώρες τους και να έχουν αναζητήσει καταφύγιο στην Ευρώπη. Το ερώτημα είναι πως μπορούμε, μέσω της μουσικής εκπαίδευσης, να ανταποκριθούμε ή να απαντήσουμε σε ανάλογα παγκόσμια προβλήματα, όπως για παράδειγμα το μεταναστευτικό, οι πόλεμοι, κλπ., γεγονότα που επηρεάζουν και τη χώρα μας. Αυτό που προκύπτει από την αναγνώριση των προβλημάτων, είναι η εφαρμογή ενός συνόλου πρακτικών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση της κατάστασης και τη διαχείριση ζητημάτων που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Ενώ η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται κάτω από την επίδραση ενός συνόλου παραγόντων, όπως του προσφυγικού ζητήματος, βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, η αναγνώριση της κοινωνικής αναγκαιότητας της μουσικής στην εκπαίδευση σχετικά με τα νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει η πολυπολιτισμικότητα, η διαφορετικότητα και η ετερογένεια που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες, αποτελεί την πηγή του προβληματισμού. Εξάλλου η μουσική, και γενικότερα η τέχνη, αποτελεί ανέκαθεν ένα βασικό στοιχείο της κοινωνικοποίησης, καθώς μέσω αυτής εσωτερικεύονται πολιτιστικά και ψυχολογικά πρότυπα που κατευθύνουν την συναισθηματική συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, η μουσική δεν «αντανακλά» απλώς την συγκινησιακή συμπεριφορά, αλλά επίσης την διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό.

Όπως προανέφερα, το προσφυγικό ζήτημα αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα που αντιμετωπίζει σήμερα η Ελλάδα. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι απαιτείται μια σύνθετη προσέγγιση για να δοθούν απαντήσεις σε καίρια ερωτήματα όπως: Τι είδους προγράμματα μπορούν να στηρίξουν την εκπαίδευση των προσφύγων και πως μπορεί η μουσική εκπαίδευση να ανταποκριθεί;

Ο πρωταρχικός ρόλος της μουσικής, ως μέσο έκφρασης συναισθημάτων, παρέχει στους μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς, και όχι μόνο¹, την δυνατότητα να επικοινωνούν καλύτερα μεταξύ τους. Η επικοινωνιακή λειτουργία που επιτελεί η έκφραση των συναισθημάτων αποδεικνύεται και απ' το γεγονός πως τα ευτυχισμένα άτομα χαμογελούν κατά τη διάρκεια των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων, αλλά όχι όταν είναι μονά τους. Κατά γενική ομολογία των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση, στο μάθημα της μουσικής τα παιδιά δείχνουν να νιώθουν ελεύθερα. Παίζουν, κάνουν αστεία με τον δάσκαλο τους, χωρίς ωστόσο να κάνουν φασαρία ή να δείχνουν ανυπακοή. Αρκετά παιδιά μπαίνουν στην αίθουσα μουσικής κακοδιάθετα και φεύγουν τραγουδώντας, κεφάλια και με ανεβασμένο ηθικό. Στο πλαίσιο του μαθήματος της μουσικής στόχος είναι η συναισθηματική και αισθητική διέγερση του μαθητή και ως εκ τούτου ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι διακριτικός.

Επομένως, μέσω της μουσικής αγωγής, εκτός από τους καθαρά μουσικούς στόχους, που αφορούν την κατανόηση και αποτίμηση των καλλιτεχνικών ιδιοτήτων της, επιδιώκονται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και η πνευματική ανάπτυξη των ικανοτήτων που αφορούν συναισθηματικούς και κοινωνικούς τομείς της προσωπικότητας. Ανάλογα με τη βαρύτητα του κάθε τομέα και λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της κάθε ηλικίας, πηγάζει ακολούθως το πρόγραμμα της μουσικής εκπαίδευσης και εξειδικεύεται σε διδακτικούς στόχους οι οποίοι διαφοροποιούνται ανάλογα με το μοντέλο της προσωπικότητας που επιχειρεί να διαμορφώσει. Βασίζεται σε συγκεκριμένες μουσικές δραστηριότητες (τραγούδι, εκτέλεση μουσικών οργάνων, μουσική ακρόαση κλπ) και προϋποθέτει την αυθόρμητη και ελεύθερη συμμετοχή του παιδιού.

Συνεπώς, αυτό που επιδιώκει ο εκπαιδευτικός είναι να κάνει τους μαθητές να αγαπήσουν την μουσική και να έχουν καλή διάθεση. Έτσι λοιπόν ο εκπαιδευτικός της μουσικής που προσβλέπει στην δημιουργία των προϋποθέσεων και των συνθηκών για την εμπειρία της αισθητικής απόλαυσης είναι απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη παράγοντες που αφορούν την μουσική, το άτομο και τις συνθήκες. Για παράδειγμα, η ίδια μουσική στις ίδιες συνθήκες μπορεί να βιωθεί με διαφορετικούς τρόπους από διαφορετικούς ανθρώπους. Ακόμα, το ίδιο άτομο μπορεί να προσλάβει με διαφορετικό τρόπο την ίδια μουσική, ανάλογα με τις συνθήκες ακρόασης και εκτέλεσης.

¹ Ας προσθέσουμε επίσης πως οι πολιτιστικές αλληλεπιδράσεις δεν παρατηρούνται μόνο ανάμεσα σε διαφορετικούς λαούς και πολιτισμούς αλλά και ανάμεσα σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα.

Εντέλει, το σύνολο των πρακτικών, που είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν για την μουσική εκπαίδευση και αφορούν τον σχεδιασμό ενός προγράμματος, πρέπει να προάγει το στοιχείο του ανθρωπισμού, ενώ συγχρόνως να εξετάζει τη μουσική σε συνάρτηση με το κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς της χωρίς να παραμελούν τη μουσική μάθηση αυτή καθαυτή. Επομένως, οι βασικές αρχές και αξίες που διέπουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορούν να αποτελέσουν το υπόβαθρο για τον προσανατολισμό των προγραμμάτων που αφορούν την τελική διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων και οδηγό για το σχεδιασμό τους. Εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προσπάθεια για αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας, η οποία αποτελεί ανθρώπινη ανάγκη και όχι απλώς ευγενική έκφραση συναισθημάτων, ούτε φυσικά φιλανθρωπία. Είναι απαραίτητο να λάβουμε υπόψη ότι οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ξεκινούν την μαθησιακή διαδικασία από μειονεκτική θέση κάθε φορά που οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τις εμπειρίες, τον πολιτισμό και τις μουσικές γλώσσες τους.

Ως προς τη δομή της, η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο είναι το Γενικό μέρος, στο οποίο περιέχονται: το Θεωρητικό πλαίσιο, το Θεσμικό πλαίσιο και η Διεθνής διάσταση του προσφυγικού ζητήματος. Το δεύτερο είναι το Ειδικό μέρος, το οποίο αποτελεί και τον πυρήνα της έρευνας, όπου εμπεριέχεται η Αποτίμηση της κατάστασης στην Ελλάδα, οι Καλές πρακτικές και οι Προτάσεις. Σχετικές έρευνες που έχουν προηγηθεί, βοήθησαν στην κατεύθυνση της έρευνας με την ανάλυση και την κατάλληλη ανασύνθεσή τους.

Η εργασία αποτελείται από 6 κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το θεωρητικό και θεσμικό πλαίσιο του προσφυγικού ζητήματος και της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους πρόσφυγες. Το δεύτερο κεφάλαιο θέτει στο επίκεντρο τη Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση. Στο τρίτο παρουσιάζονται η μεθοδολογία και ο στόχος της έρευνας και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία που αφορούν το πλαίσιο της έρευνας και τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας που υλοποιήθηκαν. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, με βάση όλα τα παραπάνω οδηγούμαστε στο πέμπτο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της εργασίας.

Συνολικά, η εργασία στοχεύει στη μελέτη και την εφαρμογή πρακτικών που μπορούν να ταιριάζουν καλύτερα στους μαθητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Έννοιες

1.10 ορισμός του πρόσφυγα

Κάθε χρόνο εκατομμύρια άνθρωποι σε όλο τον κόσμο εκτοπίζονται από τις χώρες τους λόγω πολέμων, διώξεων, πολιτικών συγκρούσεων κλπ. Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR)² περισσότεροι από 70 εκατομμύρια άνθρωποι αναγκάζονται να διασχίσουν εθνικά σύνορα με βίαιο τρόπο για να αναζητήσουν ασφάλεια σε γειτονικές χώρες και άσυλο «εξαιτίας εξωτερικής επιδρομής, κατοχής ή ξένης κυριαρχίας ή γεγονότων που διαταράσσουν σοβαρά τη δημόσια τάξη σ' ένα τμήμα ή σ' ολόκληρη τη χώρα καταγωγής του ή ιθαγένειάς του»³. Σε διεθνές επίπεδο αναγνωρίζονται ως «πρόσφυγες»⁴ και έχουν πρόσβαση στην παροχή βοήθειας από τα κράτη, την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες και άλλους οργανισμούς. Χαρακτηρίζονται ως πρόσφυγες ακριβώς επειδή είναι πολύ επικίνδυνο για αυτούς να επιστρέψουν στην πατρίδα τους και χρειάζεται να αναζητήσουν καταφύγιο κάπου αλλού. Συνεπώς οι «πρόσφυγες» είναι άτομα τα οποία διαφεύγουν από ένοπλες συρράξεις ή διώξεις. Πρόκειται για ανθρώπους στους οποίους η άρνηση ασύλου έχει πιθανότητα θανάσιμες συνέπειες.

Η προστασία των προσφύγων είναι πολυδιάστατη. Σε αυτές περιλαμβάνονται η προστασία τους από την επιστροφή τους στους κινδύνους από τους οποίους έχουν διαφύγει, η

²Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR) είναι ένας παγκόσμιος οργανισμός με αποστολή να σώζει ανθρώπινες ζωές, να προστατεύει τα δικαιώματα και να διασφαλίζει ένα καλύτερο μέλλον για τους πρόσφυγες, τους αναγκαστικά εκτοπισμένους και τους ανιθαγενείς.

³ Convention governing the specific aspects of refugee problems in Africa, Article 1: Definition of the term "Refugee".

⁴Πρόκειται για τους αλλοδαπούς οι οποίοι προστατεύονται σύμφωνα με το Άρθρο 1 § 2α της Σύμβασης της Γενεύης, όπως τροποποιήθηκε με το Άρθρο 12 του Πρωτοκόλλου της Ν. Υόρκης, εφόσον βρίσκονται εκτός της χώρας υπηκοότητάς τους, λόγω δικαιολογημένου φόβου δίωξης, εξαιτίας της φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης ή πολιτικών πεποιθήσεών τους και οι οποίοι, για τον λόγο αυτό, αδυνατούν ή δεν επιθυμούν να επιστρέψουν στη χώρα προέλευσης. Το ίδιο ισχύει για όσους βρίσκονται για τέτοιους λόγους εκτός της χώρας μόνιμης διαμονής τους. Την προσφυγική ιδιότητα, επίσης, δικαιούται να ζητήσει ο πολίτης (ή ανιθαγενής) τρίτης χώρας, ο οποίος υπάγεται στο καθεστώς αυτό λόγω μεταγενέστερων της αναχώρησής του από την χώρα προέλευσης γεγονότων, που έλαβαν εκεί χώρα.

πρόσβαση σε δίκαιες και αποτελεσματικές διαδικασίες ασύλου, καθώς και μέτρα που να διασφαλίζουν ότι τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματά τους γίνονται σεβαστά.

Οι πρόσφυγες καθορίζονται και προστατεύονται από το διεθνές δίκαιο. Η Σύμβαση της Γενεύης του 1951 και το Πρωτόκολλο του 1967, καθώς και άλλα νομικά κείμενα, όπως η Σύμβαση του 1969 του Οργανισμού Αφρικανικής Ενότητας, αποτελούν ακρογωνιαίους λίθους για την προστασία των προσφύγων στην σύγχρονη εποχή. Οι νομικές αρχές που κατοχυρώνουν διαπερνούν πλέον αναρίθμητους άλλους διεθνείς, περιφερειακούς και εθνικούς νόμους και πρακτικές. Η Σύμβαση του 1951 ορίζει το ποιος είναι πρόσφυγας και θεμελιώνει το πλαίσιο των βασικών δικαιωμάτων, που αποτελούν την εγγύηση των Κρατών για τους πρόσφυγες. Μια από τις πιο θεμελιώδεις αρχές που καθορίζεται στο διεθνές δίκαιο, είναι ότι οι πρόσφυγες δεν πρέπει να επιστρέφονται ή να επαναπροωθούνται σε καταστάσεις όπου κινδυνεύει η ζωή ή η ελευθερία τους.

Τα κράτη φέρουν την πρωταρχική ευθύνη για αυτήν την προστασία ώστε να μπορούν να ζουν με ασφάλεια και αξιοπρέπεια μέχρι να βρεθεί μια πιο μακροπρόθεσμη λύση. Κατά την εφαρμογή της Σύμβασης της Γενεύης, κάθε κράτος διαμορφώνει τα δικά του ερμηνευτικά κριτήρια για τις προϋποθέσεις αναγνώρισης της προσφυγικής ιδιότητας, τα οποία συχνά δεν είναι άμοιρα της εξωτερικής πολιτικής ή των εσωτερικών προβλημάτων κάθε χώρας. Κατά συνέπεια, η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες εργάζεται στενά με τις κυβερνήσεις, παρέχοντάς τους συμβουλευτική και υποστήριξη όπου απαιτείται, ώστε να ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις τους.

Από την άλλη οι «μετανάστες»⁵ επιλέγουν να μετακινηθούν, όχι εξαιτίας κάποιας άμεσης απειλής δίωξης ή θανάτου, αλλά κυρίως για να βελτιώσουν τη ζωή τους αναζητώντας καλύτερες εργασιακές συνθήκες ή, σε κάποιες περιπτώσεις, για να ενωθούν με μέλη της οικογένειάς τους που βρίσκονται ήδη στο εξωτερικό, όπως επίσης για εκπαιδευτικούς ή άλλους λόγους. Σε αντίθεση με τους πρόσφυγες που δεν μπορούν να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής τους με ασφάλεια, οι μετανάστες δεν αντιμετωπίζουν αυτό το εμπόδιο. Εάν επιλέξουν να επιστρέψουν, θα συνεχίσουν να απολαμβάνουν την προστασία της κυβέρνησής τους. Η ταύτιση των προσφύγων με τους μετανάστες μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες στις ζωές και την ασφάλεια των προσφύγων. Η σύγχυση αυτών των δύο όρων

⁵Όσον αφορά στον ορισμό της έννοιας του «Μετανάστη», σύμφωνα με το Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης των Ηνωμένων Εθνών: ««Αν και δεν υπάρχει επίσημος νομικός ορισμός για το διεθνή μετανάστη, η πλειοψηφία των ειδικών συμφωνεί ότι διεθνής μετανάστης είναι όποιος αλλάζει τον τόπο διαμονής του ανεξαρτήτου του λόγου μετανάστευσης ή του νομικού καθεστώτος»

αποσπά την προσοχή από την ειδική νομική προστασία που απαιτείται για τους πρόσφυγες. Για την κάθε κυβέρνηση, αυτή η διάκριση είναι σημαντική. Οι χώρες αντιμετωπίζουν τους μετανάστες με βάση τους δικούς τους μεταναστευτικούς νόμους και διαδικασίες. Αντίστοιχα, τα κράτη αντιμετωπίζουν τους πρόσφυγες μέσα από κανόνες για το άσυλο και για την προστασία των προσφύγων, οι οποίοι καθορίζονται τόσο στο πλαίσιο της εθνικής νομοθεσίας όσο και του διεθνούς δικαίου. Οι χώρες έχουν συγκεκριμένες υποχρεώσεις απέναντι στα άτομα που αναζητούν άσυλο στην επικράτεια ή στα σύνορά τους. Η Ύπατη Αρμοστεία βοηθά τις χώρες να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους ως προς την προστασία των προσφύγων και το άσυλο.

Επομένως, σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία μιλάμε για «πρόσφυγες» και «μετανάστες» όταν αναφερόμαστε σε μετακινήσεις ανθρώπων δια θαλάσσης ή σε άλλες περιπτώσεις, στις οποίες πιστεύουμε ότι εμπλέκονται άνθρωποι και από τις δύο ομάδες. Οι μετακινήσεις με πλοιάρια στην Νοτιοανατολική Ασία είναι ένα παράδειγμα μιας τέτοιας περίπτωσης. Αναφερόμαστε σε «πρόσφυγες» όταν εννοούμε ανθρώπους που τρέπονται σε φυγή λόγω πολέμου ή διώξεων διασχίζοντας διεθνή σύνορα και χρησιμοποιούμε τον όρο «μετανάστες» όταν εννοούμε ανθρώπους που μετακινούνται για λόγους οι οποίοι δεν περιλαμβάνονται στο νομικό ορισμό του πρόσφυγα.

1.2 Το προσφυγικό ζήτημα

Πιο αναλυτικά ως προς το προσφυγικό ζήτημα, η άφιξη μεγάλων κυμάτων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, δηλαδή από το 2011 μέχρι και σήμερα, έχει φέρει τις ελληνικές αρχές αλλά και τις τοπικές κοινωνίες ενώπιον μιας τεράστιας πρόκλησης, εφόσον κλήθηκαν να διαχειριστούν την υποδοχή και την προσωρινή ή μόνιμη φιλοξενία τους. Έτσι, λοιπόν, πλην της επίσημης καταγραφής του νεοεισερχόμενου πληθυσμού, οι ελληνικές αρχές έχουν την υποχρέωση να μεριμνήσουν και να διευθετήσουν άμεσα για όλα τα ζητήματα που σχετίζονται με τη στέγαση, την τροφή και την ιατρική περίθαλψη αυτών των ήδη εξαιρετικά ταλαιπωρημένων ανθρώπων.

Η εν λόγω ανάγκη είναι βασική και άμεση στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς ανάμεσα σε αυτές τις αρκετές χιλιάδες νεοεισερχόμενων ή αλλιώς «ασυνόδευτων ανηλίκων»⁶ συγκαταλέγονται και παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Οι ασυνόδευτοι

⁶Σύμφωνα με το Ν.3386/2005, ορίζεται ο «Ασυνόδευτος ανήλικος», ως «ο υπήκοος τρίτης χώρας ή ανιθαγενής που δεν έχει συμπληρώσει το 18ο έτος της ηλικίας του και ο οποίος είτε εισέρχεται στην Ελληνική Επικράτεια

ανήλικοι πρόσφυγες είναι μια πραγματικότητα που ειδικότερα τα τελευταία, χρόνια, παράλληλα με τα μεγάλα προσφυγικά ρεύματα από τη Μέση Ανατολή, έχει απασχολήσει έντονα την ελληνική επικράτεια, καθώς, καθημερινά ανάμεσα στους χιλιάδες μετανάστες και πρόσφυγες που φτάνουν στα ελληνικά σύνορα καταγράφεται ένας μεγάλος αριθμός ασυνόδευτων ανήλικων. Πρόκειται για χιλιάδες παιδιά, υπηκόους τρίτων κρατών ή ανιθαγενείς, που είτε φτάνουν στην Ευρώπη απ' τη χώρα προέλευσης χωρίς τη συνοδεία των κατά το νόμο, ή το έθιμο, υπευθύνων για την επιμέλεια τους, είτε χωρίζονται για διάφορους λόγους απ' τις οικογένειές τους στα σύνορα. Το γεγονός αυτό τα καθιστά μια εξαιρετικά ευάλωτη και ευαίσθητη πληθυσμιακή ομάδα.

Καθίσταται, συνεπώς, σαφές πως τα παιδιά αυτά χρήζουν άμεσης νομικής προστασίας. Το διεθνές και ευρωπαϊκό νομικό πλαίσιο είναι πλούσιο και δημιουργεί ένα ικανοποιητικό προστατευτικό καθεστώς, όταν αυτό πράγματι εφαρμόζεται. Η σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού, ο Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ, οι σχετικές οδηγίες όπως η 2003/86/ΕΚ, 2004/83/ΕΚ, 2005/85/ΕΚ, 2011/95/ΕΚ, όπως τροποποιήθηκαν και ισχύουν, καθώς και ο κανονισμός Δουβλίνο ΙΙΙ, προστατεύουν επαρκώς ανήλικους χωρίς τη συνοδεία κάποιου μέλους της οικογένειάς του που αιτούνται άσυλο ή επικουρική προστασία. Έκαστο εκ των ως άνω αναφερθέντων νομικών κειμένων περιέχει ένα σύνολο διατάξεων σχετικές με τις υποχρεώσεις των κρατών μελών από τη στιγμή που βρεθεί ανήλικος στο έδαφός τους.

Ακόμα, προβλέπεται το δικαίωμα στην εκπαίδευση, στην πολιτιστική ζωή, καθώς και οι υποχρεώσεις των κρατών περί προστασίας από οικονομική εκμετάλλευση, η παροχή υπηρεσιών αποκατάστασης, και βέβαια το μείζον η απαγόρευση κράτησης των παιδιών. Ως προς το τελευταίο, το οποίο αποτελεί ένα από τα σοβαρότερα ζητήματα που αναδύονται σχετικά με τους ασυνόδευτους ανήλικους, η σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, όπως και οι οδηγίες 2013/33/ΕΕ και 2008/115/ΕΚ μιλούν για απαγόρευση κράτησης ανηλίκων, μέτρο που πρέπει να χρησιμοποιηθεί μόνο ως έσχατη λύση και για το συντομότερο δυνατόν χρονικό διάστημα. Αντιθέτως θα πρέπει να καταβάλλεται κάθε προσπάθεια για άμεση απελευθέρωση, η κράτηση να μη γίνεται σε σωφρονιστικά καταστήματα, ούτε μαζί με ενήλικους ή σε περιοχές απομονωμένες και να διασφαλίζεται ότι κατά τη διάρκεια της κράτησης οι ανήλικοι λαμβάνουν την απαραίτητη ιατρική και ψυχολογική θεραπεία. Ωστόσο,

χωρίς να συνοδεύεται από τον κατά το νόμο ή το έθιμο υπεύθυνο για την επιμέλειά του ενήλικο και για όσο χρονικό διάστημα διαρκεί η ανωτέρω κατάσταση είτε βρέθηκε χωρίς συνοδεία μετά την είσοδό του στη χώρα».

παρά τις ρητές επιταγές του ενωσιακού δικαίου η κράτηση, ή μη, των ασυνόδευτων ανηλίκων βρίσκεται στην διακριτική ευχέρεια του κάθε κράτους.

Συμπερασματικά, το ζήτημα της μεταχείρισης και προστασίας των ασυνόδευτων ανηλίκων επιδέχεται πολλαπλής ερμηνείας. Ωστόσο χωρίς αμφιβολία, οι κακές συνθήκες διαβίωσης στα κέντρα πρώτης υποδοχής, η απουσία Επιτρόπου, η ακατάλληλη κράτηση και η αναμονή για μια οικογενειακή επανένωση που ίσως δε γίνει και ποτέ, δεν δημιουργούν παρά μια ζοφερή πραγματικότητα για τα άτομα αυτά. Χώρες όπως η Ελλάδα, η Ιταλία και η Ισπανία, που αποτελούν παράλληλα τις χώρες εισόδου στην Ευρώπη και είναι αναγκαίο να προσαρμόζονται συνεχώς στα ζητήματα που ανακύπτουν από τις μεταναστευτικές ροές και να δημιουργούν ένα προστατευτικό καθεστώς ειδικά για τους ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες.

Όσον αφορά το δικαίωμα των ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων την εκπαίδευση η Σύμβαση της Γενεύης⁷ ορίζει ότι «*Αι Συμβαλλόμεναι Χώραι θα επιφυλάσσουν εις τους πρόσφυγας οίαν και εις τους υπηκόους αυτών μεταχείρισιν όσον αφορά την στοιχειώδη εκπαίδευσιν*». Επιπλέον «*θα επιφυλάσσουν εις τους Πρόσφυγας μεταχείρισιν όσον έν εστι ευνοϊκήν, οπωσδήποτε δε ουχί ολιγότερον ευνοϊκήν της υπό τας ιδίας συνθήκας εις τους αλλοδαπούς εν γένει επιφυλασσομένης, όσον αφορά την λοιπήν εκπαίδευσιν και ειδικότερον την εισδοχήν εις εκπαιδευτικά ιδρύματα, την αναγνώρισιν αλλοδαπών σχολικών πιστοποιητικών, διπλωμάτων και πανεπιστημιακών τίτλων, την καταβολήν ηλαττωμένων διδάκτρων και τελών και την χορήγησιν υποτροφιών*».

Ειδικότερα, από το έτος 2016-2017 μέχρι και σήμερα, το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ) έχει συντάξει και πραγματοποιήσει ένα σχέδιο για την καλύτερη δυνατή ενσωμάτωση των παιδιών έως 15 ετών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ παράλληλα μερίμνησε και για την καλύτερη δυνατή, δημιουργική και εποικοδομητική απασχόληση των παιδιών που ήταν σε νηπιακή και προ-νηπιακή ηλικία μέσα στις δομές φιλοξενίας.⁸

1.3 Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ)

⁷Σύμβαση του 1951 για το καθεστώς των προσφύγων. Κεφάλαιον IV. Κοινωνική Πρόνοια. «Δημόσια Εκπαίδευσις». Άρθρον 22. Κυρώθηκε στην Ελλάδα με το ν.δ. 3989.1959, ΦΕΚ 201, τ. Α

⁸<https://actions.minedu.gov.gr/actions/immigrants>.

Το Σεπτέμβριο του 2016, έρχεται η πρώτη νομοθετική ρύθμιση⁹ η οποία αφορά το γενικότερο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τη μετατροπή των ήδη υπαρχόντων σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τα οποία πλέον συνεργάζονται με τα Α.Ε.Ι. της χώρας.

Σύμφωνα με το άρθρο 1, παρ. 1 της Υπουργικής Απόφασης: *«Για την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών ιδρύονται δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (ΔΥΕΠ), οι οποίες θα λειτουργούν, πλην των περιπτώσεων των παραγράφων 2 και 3 του παρόντος άρθρου, εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας. Σε κάθε σχολική μονάδα αντιστοιχεί μία αυτοτελής ΔΥΕΠ, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερα τμήματα, αναλόγως του αριθμού των μαθητών»*. Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2016), τα παιδιά των προσφύγων μετά τη βίαιη απομάκρυνσή τους από τη χώρα τους, δεν είχαν πρόσβαση στην εκπαίδευση για διάστημα μεγαλύτερο του ενός έτους. Μερικά από αυτά ζούσαν με τις οικογένειες τους σε διαμερίσματα στις πόλεις ή σε χώρους καταλήψεων. Ο μεγαλύτερος, όμως, αριθμός αυτών παρέμενε στα κέντρα φιλοξενίας και για τους περισσότερους από αυτούς η προοπτική να μετεγκατασταθούν σε άλλη χώρα ήταν βασικό ζητούμενο. Αυτό διαφοροποιεί κατά πολύ τα παιδιά των προσφύγων από τα παιδιά των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων που εγγράφονταν στα ελληνικά σχολεία τα προηγούμενα χρόνια, για την εκπαιδευτική ένταξη των οποίων λειτούργησε το ευέλικτο σχήμα των Τάξεων Υποδοχής. Όσον αφορά τα παιδιά πρόσφυγες σχολικής ηλικίας, οι Τάξεις Υποδοχής ανταποκρίνονται στην εκπαίδευση εκείνων των παιδιών προσφύγων που είναι ενταγμένα στον αστικό ιστό και έχουν ως ζητούμενο τη σταδιακά πλήρη ένταξή τους στις κανονικές τάξεις του ελληνικού σχολείου. Μάλιστα, η ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής εντάσσεται στον προγραμματισμό του σχολείου, καθώς ο προβλεπόμενος αριθμός αυτών των παιδιών δεν αποδιοργανώνει τη σχολική μονάδα. Αντίθετα, τα παιδιά των προσφύγων που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας είναι προτιμότερο να εισάγονται σε προπαρασκευαστικό έτος με κύριο στόχο τη μετάβασή τους από τη ζωή στους καταυλισμούς σε μια σχολική κανονικότητα και τελικά την ομαλή επανένταξή τους στη σχολική κουλτούρα. Επιπλέον, είναι αναγκαίο σε αυτή την¹⁰ προενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία, να δίνονται στα

⁹Νόμος 4415/2016. Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 159 Α/06-09-2016

¹⁰Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Δελτίο Τύπου. (2016). ΔΥΕΠ Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων

παιδιά χρήσιμα εφόδια για την ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη είτε παραμένουν στην Ελλάδα, είτε όχι. Σύμφωνα με το Ι.Ε.Π. (2016), στις ΔΥΕΠ εφαρμόζεται εβδομαδιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα 20 ωρών 4 ώρες ημερησίως, που καλύπτει τη διδασκαλία της ελληνικής, των μαθηματικών, των αγγλικών και των ΤΠΕ23, ενώ επίσης περιλαμβάνει καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες.

Οι Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων λειτουργούν είτε εντός των κέντρων φιλοξενίας είτε εντός των σχολικών μονάδων κατά το απογευματινό πρόγραμμα, ώστε να μην επιβαρύνουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ως εκπαιδευτικό σχήμα δομήθηκαν με βάση ένα ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών που ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων, ώστε να διαμορφωθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη σχολική τους επιτυχία στο μέλλον είτε στο ελληνικό είτε σε άλλο εκπαιδευτικό σύστημα. Όσον αφορά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, προκρίθηκε η λύση της φοίτησης σε Νηπιαγωγεία εντός των κέντρων φιλοξενίας τόσο για λόγους ασφάλειας όσο και ανάπτυξης. Λόγω του ότι δεν υπάρχουν διαθέσιμες αίθουσες στις σχολικές μονάδες που βρίσκονται κοντά στα κέντρα φιλοξενίας, ο σημαντικά μεγάλος αριθμός των παιδιών θα αναγκάζόταν σε καθημερινή μετακίνησή από και προς σχολικά κτίρια περισσότερο ή λιγότερο μακρινών αποστάσεων, γεγονός αρκετά επιβαρυντικό για τόσο μικρά παιδιά. Επιπλέον, μια τέτοια κατάσταση θα δυσχέραινε και ίσως θα απέκλειε τη δυνατότητα των μητέρων να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες των παιδιών τους, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό για την ανάπτυξη και την εκπαιδευτική ένταξη των μικρών παιδιών, καθότι η άμεση συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών καλλιεργεί κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ενισχύει το αίσθημα της ασφάλειας των παιδιών και επιταχύνει κατά πολύ τον ρυθμό μάθησής τους. Κατά το ΙΕΠ (2016), η ίδρυση και λειτουργία των ΔΥΕΠ από την ελληνική πολιτεία συνεισφέρει με τρόπο ουσιαστικό και παιδαγωγικά ώριμο στην αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών προσφύγων, που αποτελεί πολύπλοκο και πολυσύνθετο πρόβλημα. Παρά την δυσκολία αυτή, η προσφυγική κρίση δεν μπορεί να θέτει σε αναμονή την εκπαίδευση και την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών. Ο μεγάλος αριθμός των προσφύγων, όμως, με τα πολύ ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, που δεν έχει ενταχθεί στον αστικό ιστό, επέβαλε την προπαρασκευαστική λειτουργία την πρώτη σχολική χρονιά, με σκοπό τη σταδιακή αλλά στέρεοι μετάβαση των προσφυγο-παιδών στη σχολική κανονικότητα γενικώς και το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών ειδικότερα, στην περίπτωση παραμονής τους στην Ελλάδα, διασφαλίζοντας έτσι την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Το Νοέμβριο του 2019 με το νόμο 4636/2019²⁴ , εισάγεται πλαίσιο, με αντικείμενο τη ρύθμιση της προστασίας των ατόμων που υπάγονται στο καθεστώς των προσφύγων, ή δικαιούνται επικουρικής προστασίας. Με τον νόμο αυτό διασφαλίζεται η απρόσκοπτη και επί ίσοις όροις πρόσβαση παιδιά προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία ρητά αναφέρεται και ως υποχρεωτική. Επίσης, παρέχονται ειδικές διευκολύνσεις για την εγγραφή τους με ελλιπή δικαιολογητικά, ενώ προβλέπεται και η διοργάνωση παράλληλων εκπαιδευτικών δράσεων στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης των Κέντρων Φιλοξενίας.

1.3.1 Μοντέλα Εκπαίδευσης Παιδιών Προσφύγων και μεταναστών

Σε έρευνα του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης¹¹ (ΔΟΜ) (2018), βρέθηκε ότι η τακτική πρόσβαση στην σχολική εκπαίδευση, διευκόλυνε το 84% των ερωτηθέντων παιδιών που διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας στην Ελλάδα να γίνουν φίλοι με μαθητές από άλλες χώρες. Άλλοι έχουν ήδη κάνει φίλους και άλλοι αλληλοεπιδρούν τακτικά με μαθητές από την Ελλάδα ή άλλες χώρες και έχουν ενταχθεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον. Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών σε συνδυασμό με την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την καθημερινή εμπειρία στο σχολείο αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Gianluca Rocco, αρχηγός της ελληνικής αποστολής του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης (ΔΟΜ) δήλωσε: «Είναι ξεκάθαρο ότι η εκπαίδευση αποτελεί το κλειδί να εγκατασταθούν τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων στη νέα τους κατοικία, περιορίζοντας τις πιθανότητες να αισθανθούν αποξενωμένα από το περιβάλλον τους», ενώ η Simona Moscarelli, υπεύθυνη του προγράμματος στον ΔΟΜ Ελλάδα, εξήγησε ότι η θέληση των παιδιών να παρακολουθήσουν μαθήματα, ακόμη και παρά τις όποιες αντιξοότητες, αποδεικνύει την υψηλή αξία που αποδίδουν οι μαθητές στην εκπαίδευση και την ενσωμάτωση.

Το αφομοιωτικό μοντέλο

Ο Γεωργιάννης (1999) ορίζει την αφομοίωση ως τη διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η διαφορετική τους προέλευση. Τα παιδιά των μεταναστών, αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα» το οποίο δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία των υπόλοιπων παιδιών. Γι' αυτόν τον λόγο, το σχολείο θα πρέπει να επιταχύνει την εκμάθηση της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας

¹¹«Η πρόσβαση στο σχολείο ενισχύει την κοινωνική ενσωμάτωση μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα», 2 Νοεμβρίου 2018, https://greece.iom.int/sites/default/files/IOM_PBN_Edu_Survey_EL.pdf

φιλοξενίας, παραμελώντας εντελώς την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού τους. Η αφομοιωτική πολιτική κυριάρχησε έως τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Ο Μάρκου (1996), αναφέρει ότι η κυρίαρχη αντίληψη της εποχής ήταν ότι τα προβλήματα των παιδιών των μεταναστών ήταν προσωρινά και προέρχονταν από το «πολιτισμικό σοκ» και την έλλειψη σε γνώσεις της γλώσσας και του πολιτισμού. Αν τα παιδιά αυτά κατανέμονταν στα σχολεία και δεν συγκεντρώνονταν σε ένα μόνο, τότε θα λυνόταν το πρόβλημα χωρίς τη λήψη κανενός επιπλέον μέτρου.

Το μοντέλο ενσωμάτωσης

Με τον όρο «ενσωμάτωση» εννοείται η αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, την ίδια στιγμή όμως, ασκεί επίδραση σε αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωση της (Γεωργογιάννης, 1999). Δημιουργούνται, έτσι, λεπτομερή και σχεδιασμένα προγράμματα σχολικής και Κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών των μεταναστών για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση τους στο σχολείο και την κοινωνία. Η πολιτική της ενσωμάτωσης αναπτύχθηκε στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960, από την ανάγκη σχεδιασμού νέων προγραμμάτων σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών των μεταναστών, για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και γενικότερα στην κοινωνία (Μάρκου, 1996). Εν αντιθέσει με την αφομοίωση, που αποκόπτει από τις ρίζες του παρελθόντος, η ενσωμάτωση κάνει την παράδοση της μεταναστευτικής ομάδας μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας.

Όπως δηλώνει ο Μάρκου (1996), στη δεκαετία του 1970 ενεργοποιείται η πολυπολιτισμική πολιτική, ύστερα από τη γενική διαπίστωση ότι ούτε η αφομοίωση, ούτε η ενσωμάτωση βοήθησαν στη λύση των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των μεταναστών στα σχολεία. Κεντρική στόχευση της πολιτικής αυτής, είναι η διδασκαλία των δικών τους πολιτισμών, κάτι που θα τους καλλιεργήσει μια θετική αυτοαντίληψη. Παραμερίζονται προκαταλήψεις και στερεότυπα και καλλιεργούνται η ανεκτικότητα και η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας του άλλου. Η εκπαίδευση, για την πολιτική αυτή έχει πολύ περισσότερα να επιτελέσει, από την απλή ενσωμάτωση των μαθητών. Δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα, που λαμβάνουν υπόψιν τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των παιδιών των μεταναστών, τα οποία έχουν ως στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα

δεν αποτελεί μόνο ο κυρίαρχος πολιτισμός, αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί σαν σύνολο (Γεωργογιάννης, 1999). Σκοπός αυτής της πολιτικής είναι η διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για ίσες ευκαιρίες.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Η αντιρατσιστική προσέγγιση η οποία αναπτύχθηκε από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, ασκεί κριτική στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση για την απροθυμία της, κυρίως να αμφισβητήσει το σύστημα αλλά και να προκαλέσει κοινωνικές αλλαγές. Υποστηρίζει ότι η προηγούμενη πολιτική δεν πέτυχε επειδή δεν λαμβάνει υπόψιν το ρατσισμό που υπάρχει στη δομή και στους θεσμούς της κοινωνίας. Οι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης σημειώνουν ότι πέρα από την πολιτισμική ετερότητα και τη διδασκαλία των άλλων πολιτισμών, απαιτούνται αναλύσεις σε θέματα που αφορούν το ρατσισμό και τις διακρίσεις στα σχολεία αλλά και έξω από αυτά και την απομάκρυνση ρατσιστικών στοιχείων από τα προγράμματα σπουδών (Μάρκου, 1996). Ο Γεωργογιάννης (1999) διακρίνει τρεις βασικούς στόχους του αντιρατσιστικού μοντέλου εκπαίδευσης:

1. Την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την προέλευσή τους, δηλαδή μετασχηματισμό / εξάλειψη των δομών και των συναισθημάτων που ευνοούν την ανισότητα.
2. Τη δικαιοσύνη από το κράτος, το οποίο οφείλει να δίνει ίσες ευκαιρίες σε αυτά που προσφέρει η κοινωνία.
3. Την χειραφέτηση και την απελευθέρωση από τα ρατσιστικά πρότυπα τόσο των καταπιεσμένων, όσο και των καταπιεστών.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Η διαπολιτισμική προσέγγιση αναπτύχθηκε κι αυτή στη δεκαετία του 1980, κυρίως στην Ευρώπη. Σύμφωνα με τον Μάρκου (1996), ο όρος «διαπολιτισμική» χρησιμοποιείται ως ένας κεντρικός πυλώνας που διαπερνά όλο το σχολικό πρόγραμμα και έχει ως στόχο την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Η ανάγκη στην προσέγγιση αυτή είναι μεγάλη για ριζικές παρεμβάσεις που αφορούν τον παραμερισμό των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και των διακρίσεων τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο θεσμών της κοινωνίας, όπως η εκπαίδευση.

Ο Helmut Essinger (1988), περιγράφει το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, βασισμένος σε τέσσερις βασικές αρχές:

- Την ενσυναίσθηση.
- Την αλληλεγγύη.
- Τον σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα.
- Την εξάλειψη εθνικιστικών τρόπων σκέψης και την απαλλαγή εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Ασκώντας κριτική σε όλα τα εκπαιδευτικά μοντέλα, ο Γεωργογιάννης (1999), ξεχωρίζει την αξία του διαπολιτισμικού, σημειώνοντας: *«Σε αντίθεση με τα παραπάνω μοντέλα, το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης που λαμβάνει υπόψη πάνω από όλα την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων και έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή».*

1.4 Η έννοια διαπολιτισμική εκπαίδευση

Όσον αφορά την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στο άρθρο 20 του νόμου¹² αναφέρεται ότι: *«Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού».* Στο άρθρο 21 αντίστοιχα γίνεται αναφορά στα μέσα με τα οποία επιδιώκονται οι σκοποί της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: *«α) την εγγραφή των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση σε σχολεία μαζί με παιδιά γηγενών, β) την ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου στη βάση του σεβασμού των δημοκρατικών αξιών και των δικαιωμάτων του παιδιού, γ) την εκπόνηση κατάλληλων σχολικών προγραμμάτων, σχολικών βιβλίων και διδακτικών υλικών, δ) την αντιμετώπιση των αρνητικών διακρίσεων που δημιουργούνται με βάση τις πολιτισμικές διαφορές, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό, ε) μέτρα και υποστηρικτικές δομές που ευνοούν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής σε πλαίσιο ισοτιμίας και με σεβασμό στη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, στ) κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα και δράσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα που απευθύνονται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας».* Με την Υπουργική

¹² Νόμος 4415/6-9-2016. Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 159, τ. Α' /06-09-2016

Απόφαση αριθ.180647/ΓΔ4/1621¹³ ιδρύονται οι Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Σύμφωνα με το άρθρο 1, παρ. 1 της Υπουργικής Απόφασης: *«Για την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών ιδρύονται δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (ΔΥΕΠ), οι οποίες θα λειτουργούν, πλην των περιπτώσεων των παραγράφων 2 και 3 του παρόντος άρθρου, εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας. Σε κάθε σχολική μονάδα αντιστοιχεί μία αυτοτελής ΔΥΕΠ, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερα τμήματα, αναλόγως του αριθμού των μαθητών».*

Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής¹⁴ (2016), τα παιδιά των προσφύγων μετά τη βίαιη απομάκρυνσή τους από τη χώρα τους, είχαν παραμείνει εκτός σχολείου για διάστημα μεγαλύτερο του ενός έτους. Μερικά από αυτά τα παιδιά ζούσαν με τις οικογένειες τους σε διαμερίσματα στις πόλεις ή σε χώρους καταλήψεων. Ο μεγαλύτερος, όμως, αριθμός αυτών παρέμενε στα κέντρα φιλοξενίας και για τους περισσότερους από αυτούς η προοπτική να μετεγκατασταθούν σε άλλη χώρα αποτελούσε βασικό ζητούμενο. Αυτό το γεγονός διαφοροποιεί σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά των προσφύγων από τα παιδιά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων που εγγράφονταν στα ελληνικά σχολεία τα προηγούμενα χρόνια, για την εκπαιδευτική ένταξη των οποίων λειτούργησε το ευέλικτο σχήμα των Τάξεων Υποδοχής. Όσον αφορά τα παιδιά πρόσφυγες σχολικής ηλικίας, οι Τάξεις Υποδοχής ανταποκρίνονταν στην εκπαίδευση εκείνων των παιδιών προσφύγων που ήταν ενταγμένα στον αστικό ιστό και είχαν ως ζητούμενο τη σταδιακά πλήρη ένταξή τους στις κανονικές τάξεις του ελληνικού σχολείου. Μάλιστα, η ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής εντασσόταν στον προγραμματισμό του σχολείου, καθώς ο προβλεπόμενος αριθμός αυτών των παιδιών δεν αποδιοργάνωνε τη σχολική μονάδα. Αντίθετα, τα παιδιά των προσφύγων που διέμεναν στα κέντρα φιλοξενίας ήταν προτιμότερο να εισαχθούν σε προπαρασκευαστικό έτος με κύριο στόχο τη μετάβασή τους από τη ζωή στους καταυλισμούς, σε μια σχολική κανονικότητα και τελικώς την ομαλή επανένταξή τους στη σχολική κουλτούρα. Επιπλέον, ήταν αναγκαίο σε αυτή την προενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία, να τους δοθούν χρήσιμα εφόδια για την ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη είτε παρέμεναν στην Ελλάδα, είτε όχι.

¹³Υπουργική Απόφαση αριθ.180647/ΓΔ4/16. Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. ΦΕΚ 3502 Β/31-10-2016.

¹⁴Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Δελτίο Τύπου. (2016). ΔΥΕΠ Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων.

Σύμφωνα με το Ι.Ε.Π. (2016), στις ΔΥΕΠ εφαρμόστηκε εβδομαδιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα 20 ωρών 4 ώρες ημερησίως, που καλύπτει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, των μαθηματικών, των αγγλικών και των ΤΠΕ¹⁵, ενώ παράλληλα περιλαμβάνει καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες. Οι Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων λειτουργούν είτε εντός των κέντρων φιλοξενίας είτε εντός των σχολικών μονάδων κατά το απογευματινό πρόγραμμα, ώστε να μην επιβαρύνουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ως εκπαιδευτικό σχήμα δομήθηκαν με βάση ένα ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών που θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων, ώστε να διαμορφωθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη σχολική τους επιτυχία στο μέλλον, είτε στο ελληνικό, είτε σε άλλο εκπαιδευτικό σύστημα. Όσον αφορά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, προκρίθηκε η λύση της φοίτησης σε Νηπιαγωγεία εντός των κέντρων φιλοξενίας τόσο για λόγους ασφάλειας όσο και ανάπτυξης. Λόγω του ότι δεν υπάρχουν διαθέσιμες αίθουσες στις σχολικές μονάδες που βρίσκονται κοντά στα κέντρα φιλοξενίας, ο σημαντικά μεγάλος αριθμός των παιδιών θα τα ανάγκαζε σε καθημερινή μετακίνησή από και προς σχολικά κτίρια περισσότερο ή λιγότερο μακρινών αποστάσεων, γεγονός αρκετά επιβαρυντικό για τόσο μικρά παιδιά. Επιπλέον, μια τέτοια κατάσταση θα δυσχέραινε ή και θα απέκλειε τη δυνατότητα των μητέρων να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες των παιδιών τους, κάτι πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη και εκπαιδευτική ένταξη των μικρών παιδιών, καθώς η άμεση συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών καλλιεργεί κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ενισχύει το αίσθημα της ασφάλειας των παιδιών και επιταχύνει κατά πολύ τον ρυθμό μάθησής τους. Κατά το ΙΕΠ (2016), η ίδρυση και λειτουργία των ΔΥΕΠ από την ελληνική πολιτεία συνεισφέρει με τρόπο ουσιαστικό και παιδαγωγικά ώριμο στην αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών προσφύγων, που αποτελεί πολύπλοκο και πολυσύνθετο πρόβλημα. Παρά την δυσκολία αυτή, η προσφυγική κρίση δεν μπορεί να θέτει σε αναμονή την εκπαίδευση και την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο, ο μεγάλος αριθμός των προσφύγων με τα πολύ ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που δεν έχει ενταχθεί στον αστικό ιστό, επέβαλε την προπαρασκευαστική λειτουργία την πρώτη σχολική χρονιά, με σκοπό τη σταδιακή αλλά στέρεη μετάβαση των προσφυγοπαίδων στη σχολική κανονικότητα γενικώς και το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών ειδικότερα, στην περίπτωση παραμονής τους στην Ελλάδα, διασφαλίζοντας έτσι την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.

¹⁵Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας

Το Νοέμβριο του 2019 με το νόμο 4636/2019¹⁶, εισάγεται πλαίσιο, με αντικείμενο τη ρύθμιση της προστασίας των ατόμων που υπάγονται στο καθεστώς των προσφύγων, ή δικαιούνται επικουρική προστασία. Με τον νόμο αυτό διασφαλίζεται η απρόσκοπτη και επί ίσοις όροις πρόσβαση παιδιά προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία ρητά αναφέρεται και ως υποχρεωτική. Επίσης, ειδικές διευκολύνσεις παρέχονται για την εγγραφή τους με ελλιπή δικαιολογητικά, ενώ προβλέπεται και η διοργάνωση παράλληλων εκπαιδευτικών δράσεων στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης των Κέντρων Φιλοξενίας.

¹⁶Νόμος 4636/2019. Περί Διεθνούς Προστασίας και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 169 /01-11-2019, Άρθρα 28, 51, 52.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση αναπτύχθηκε ως απάντηση στην ανάγκη του επαναπροσδιορισμού της σχέσης της εκπαίδευσης με την πολυπολιτισμική κοινωνία και αποτελεί τον συνδυαστικό κρίκο που επιτρέπει την επικοινωνία δύο ή περισσότερων πολιτισμών. Κάθε συζήτηση περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ξεκινά με προβλήματα εννοιολόγησης του όρου εξαιτίας της πολυσημίας του. Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εμφανίζεται τη δεκαετία του 1980 κυρίως στην Ευρώπη. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση εννοούν τον όρο α) ως βασική αρχή και στόχο που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα και διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα, έχοντας ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών από τις χώρες υποδοχής, και β) ως δράση που επανεξετάζει και αναθεωρεί τους εθνοκεντρικούς και μονο-πολιτισμικά προσανατολισμένους στόχους του σχολείου και δημιουργεί τις απαιτούμενες προϋποθέσεις για την αποδοχή τις νέας πολιτισμικής πραγματικότητας στις χώρες υποδοχής γ) και τέλος, ως το μέσον για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης των παιδιών των μεταναστών στη χώρα υποδοχής. (Γεωργογιάννης 1999:50, Μάρκου 1998β:26)

2.1 Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο Helmut Essinger (Μάρκου, 1996, Σακελλαρίδης, 2008) ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και αναφέρει τέσσερις βασικές της αρχές:

1. **Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy)**, που σημαίνει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να παρατηρούμε τα προβλήματά τους με την δική τους οπτική και να καλλιεργούμε τη συμπάθειά μας γι' αυτούς. Πρώτιστο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους και τη διαφορετικότητά τους.

2. **Εκπαίδευση για αλληλεγγύη**. Θεωρείται βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μια ανθρώπινη κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των

φυλών και των κρατών καθώς επίσης και μια έκκληση για τον παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίες.

3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Σε μια κοινωνία που στερείται σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Ο εκσυγχρονισμός που αφηγά την ιστορική μνήμη, αφηγά και το πολιτισμικό. Ο σύγχρονος τρόπος ανάπτυξης μας ωθεί στην εκμετάλλευση και την καταστροφή, τόσο του φυσικού περιβάλλοντος, όσο και του ανθρώπινου πολιτισμού. Ο σεβασμός προς τον πολιτισμό μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας σε άλλους πολιτισμούς και παράλληλα αποτελεί και μια πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.

4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω από όλα μια έκκληση για συνάντηση και διάλογο που θα σπάσει τον επαρχιωτισμό της εθνικής καταγωγής και θα ανοίξει έναν νέο δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση (Σακελλαρρίδης, 2008).

Βασικοί λόγοι **ελλιπούς αναγνώρισης ή απόρριψης** των εθνο-πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (και κατ' επέκταση καθενός που υπάγεται σε αυτή την κατηγορία) μπορούν να θεωρηθούν οι παρακάτω:

α. Ο φόβος που προκαλείται προς την διαφορετικότητα του άλλου (υπαρκτή ή υποτιθέμενη). Γι' αυτό, η αγωγή πρέπει να στοχεύει στην αναγνώριση του πολιτισμικά διαφορετικού ως ευκαιρία για εποικοδομητική επικοινωνία και όχι ως αιτία να αισθάνεται κίνδυνο.

β. Οι οικονομικές, οι κοινωνικές και οι πολιτισμικές κρίσεις. Σε περιπτώσεις τέτοιων κρίσεων η αλληλεγγύη εύκολα παίρνει την μορφή δυσπιστίας και επιθετικότητας, καθώς αγαθά όπως οι θέσεις εργασίας, η εθνική και πολιτισμική ταυτότητα, η σχολική επιτυχία κ.λπ. φαίνεται ότι απειλούνται από την παρουσία των μεταναστών και των προσφύγων (Βρύζας, 1997:196)

γ. Οι δομημένες προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που καθένας μας αποκτά από το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον. Γι' αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό να

γνωρίζουμε ότι η δημιουργία περιβάλλοντος που συμβάλλει στην ανάπτυξη και βοηθά στη μείωση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων.

Επισημαίνεται ότι μετά τα οκτώ τους χρόνια τα παιδιά αρχίζουν να εμφανίζουν μεγαλύτερη ελαστικότητα στις στάσεις και τις κρίσεις τους, δίνοντας σημασία κυρίως στα ατομικά και όχι στα ομαδικά κριτήρια. Έτσι δημιουργούνται συνθήκες μείωσης των παραπάνω στάσεων. (Σακελλαρίδης, 2008)

2.2 Δεξιότητες που μπορούν να θεωρηθούν στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, καθώς και η προσπάθεια να λάβει υπ' όψιν της τις κοινωνικές και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των ανθρώπων. Η διαπολιτισμική παιδεία δε διδάσκει την ανοχή για το διαφορετικό, αλλά δημιουργεί πνευματικό υπόβαθρο που επιτρέπει την εκτίμηση του διαφορετικού, ώστε να γίνει εφικτή η δημιουργία ανοιχτών και πολιτισμικά αρμονικών κοινωνιών που θα έχουν ως μέτρο τους την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη (Πανταζής 1999, Γκοτόβος 2002).

1. Η ενσυναίσθηση

Είναι η ικανότητα να μπαίνουμε στη θέση του άλλου και να βιώνουμε τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του, αφήνοντας κατά μέρος τις δικές μας αντιλήψεις και συμπεριφορές, με σκοπό να τον κατανοήσουμε και να του συμπαρασταθούμε (Goleman, 1998:149). Είναι επιθυμητό (στο πλαίσιο της ενσυναίσθησης) να συμμετέχουμε στις συναισθηματικές εμπειρίες ενός ατόμου, όχι όμως να κάνουμε τα προβλήματά του δικά μας.

(Είναι η ικανότητα να ταυτιζόμαστε συναισθηματικά με τους άλλους ανθρώπους και να κατανοούμε την συμπεριφορά τους, κατανοώντας τις εμπειρίες και τα συναισθήματα τους, και αφήνοντας κατά μέρος τις δικές μας αντιλήψεις και συμπεριφορές, να ερχόμαστε σε θέση να του συμπαρασταθούμε)

2. Η ανοχή αντιφάσεων

Η ανοχή αντιφάσεων είναι στην πραγματικότητα μια άλλη πλευρά στην ενσυναίσθηση. Αποτελεί μια ενεργητική στάση απέναντι σε αυτόν που αγωνίζεται να υπάρξει, ενώ

ορίζεται επίσης ως «ικανότητα συναισθηματικής και νοητικής τοποθέτησης στον άλλο πολιτισμό».

Στα πλαίσια της ανοχής αντιφάσεων εκδιπλώνονται στάσεις προσωπικής αποδοχής του άλλου, ανεξάρτητα από τη συμφωνία ή την διαφωνία που έχει να κάνει με επιμέρους απόψεις. Από μια άλλη οπτική, «ανοχή αντιφάσεων θεωρείται η εκτίμηση και αποδοχή διαφορετικών αντιλήψεων, αρχών και κοινωνικό-πολιτισμικών αξιών» (Άλκηστις, 2008:105)

3. Η κριτική στάση

Η έκφραση κριτικών στάσεων μας παρέχει τη δυνατότητα να τοποθετούμαστε πάνω από ρόλους και κανόνες συμπεριφοράς, να τους αποδεχόμαστε ή να τους απορρίπτουμε, να τους αλλάζουμε ή να τους επεξηγούμε, ανάλογα τις θέσεις ή τα πολιτισμικά στοιχεία που μελετούμε. Η κριτική στάση δεν έχει να κάνει με την επικριτική στάση, αλλά αποτελεί μια εκδίπλωση συμπεριφοράς ή έκφραση άποψης για εποικοδομητικό, ειλικρινή και «δίκαιο» διάλογο. Στις περιπτώσεις που οι κριτικές στάσεις εκφράζονται από την πλευρά των μαθητών απέναντι στον εαυτό τους και απέναντι στο πολιτισμικό τους κεφάλαιο, αποκτούν πολύ μεγάλη αξία όταν λειτουργούν ενισχυτικά προς τον εαυτό τους και προς το οικείο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον, λαμβάνοντας συγχρόνως υπόψη την ετερότητα. (Σακελλαρίδης, 2008)

Στον αντίποδα των κριτικών στάσεων βρίσκονται οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα. Όπως επισημαίνει και ο Elliot (1989) όπου η μουσική εκπαίδευση λειτουργεί με το κοινωνικό και ο πολιτισμικό περιβάλλον, μπορούν να παρατηρηθούν σημαντικές αλλαγές σχετικά με τις στερεοτυπικές στάσεις και τις προκαταλήψεις.

4. Η επικοινωνία – ανταλλαγή

Οι ικανότητες επικοινωνίας – ανταλλαγής αφενός αποτελούν κύριο συστατικό στοιχείο της ταυτότητας του «εγώ» και αφετέρου συνιστούν προϋπόθεση και «κινητήρια δύναμη» για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της ανοχής αντιφάσεων και της κριτικής στάσης. Η επιτυχής επικοινωνία προϋποθέτει τη διάθεση για διάλογο και συνεννόηση παρά τις διαφορετικές απόψεις που μπορεί να υπάρχουν εξαιτίας των διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών αξιακών κωδικών. Κάθε φορά που η επικοινωνία είναι ανύπαρκτη ή

ελλιπής, η αυτοεκτίμηση βλάπτεται και η λύση προβλημάτων παρεμποδίζεται. (Σακελλαρίδης, 2008)

Υπό αυτές τις έννοιες, ο υποψιασμένος εκπαιδευτικός εκμεταλλεύεται τη διαπολιτισμική διάσταση κάθε διδασκόμενου αντικειμένου και δε χάνει την ευκαιρία να αναδεικνύει τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτές ορίζονται παραπάνω από τον H. Essinger (κεφάλαιο 2.1).

Σύμφωνα με τον Billings (1994:123-124), οι πιθανότητες εκπαιδευτικής επιτυχίας των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς αυξάνονται όταν οι εκπαιδευτικοί:

- α. δείχνουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους για μάθηση και εκφράζουν γι' αυτούς θετικές προσδοκίες
- β. τους παρακινούν να χρησιμοποιούν χωρίς φόβο δεξιότητες και γνώσεις που ήδη κατέχουν, αντί να τους συμπεριφέρονται απαξιωτικά.
- γ. συζητούν μαζί τους για θέματα που τους αφορούν, ειδικά εάν αυτά έχουν να κάνουν με την προηγούμενη ή την τωρινή ζωή τους
- δ. αποφασίζουν να τους γνωρίσουν βαθιά και ειλικρινά, δημιουργώντας καλές σχέσεις (εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος) και δείχνοντας τους συγχρόνως ότι είναι έτοιμοι να μάθουν απ' αυτούς

2.3. Η μουσική ως «υλικό» διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η μουσική να παίζει πρωταρχικό ρόλο, καθώς παρέχει την δυνατότητα για καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς. Στην πραγματικότητα η μουσική βοηθάει στην ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ όλων των μαθητών, αφού ο κάθε άνθρωπος διαφέρει έστω και λίγο από τον άλλο, όχι μόνο σε πολιτισμική διάσταση και όχι μόνο με την «εθνική» έννοια του όρου αλλά και σε σχέση με τον οικογενειακό πολιτισμό του κάθε μαθητή με εκείνο των συμμαθητών. (Σακελλαρίδης, 2008)

Εδώ και αρκετά χρόνια έχει αποδειχτεί η αξία της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης, η οποία εφαρμόζεται σε πολλές χώρες του κόσμου. Τα αποτελέσματα της είναι εντυπωσιακά, όχι μόνο ως προς την μουσική καλλιέργεια των μαθητών, αλλά και ως προς τη γενικότερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, το χτίσιμο των χαρακτήρων τους, των

ιδεολογιών και των απόψεων τους. Στόχος της δεν είναι μία απλή γνωριμία και παρουσίαση μουσικών παραδόσεων άλλων λαών, αλλά η μεταφορά ενός ολόκληρου κόσμου μέσα στην τάξη. Πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν ότι η μουσική δεν είναι μια παγκόσμια γλώσσα αλλά με τις ομιλούμενες γλώσσες και διαλέκτους. Όταν η μουσική δεν μας συγκινεί ή δεν τη καταλαβαίνουμε λέμε «δεν ξέρουμε την γλώσσα της». (Reimer, 1997) Φαίνεται λοιπόν πως είναι υποβοηθητικό να γνωρίζουμε τις βασικές αρχές λειτουργίας της μουσικής, έτσι όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τα μέλη της πολιτισμικής ενότητας στην οποία ανήκουμε. (Σακελλαρίδης 2008, Γρηγορίου, 2011). Τότε μπορούμε να καταλάβουμε ευκολότερα τα μουσικά δημιουργήματα των άλλων. Όπως συμπέρανε ο Blacking (1973) η μουσική μπορεί να δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Τα στοιχεία που μας επιτρέπουν να χαρακτηρίσουμε τη μουσική ως ένα παγκόσμιο φαινόμενο, και όχι ως μια παγκόσμια γλώσσα, με την οπτική ότι τα πάντα περιλαμβάνονται μέσα σε μια διάσταση είναι (Campbell, 2003):

- A) η λογική τάξη σχετικά με τα ρυθμικά στοιχεία, η μελωδία και η αρμονία, μέσα από τα οποία αντιλαμβάνονται όλοι οι άνθρωποι τη μουσική
- B) η δυνατότητα της να περικλείει τις συγκινήσεις αλλά και τα βιώματα των μελών των πολιτισμικών ομάδων απ' όπου προέρχεται.

Ο όρος «πολυπολιτισμική μουσική»¹⁷ αναφέρεται στην πολυεθνοτική μουσική ή τη μουσική από διαφορετικές πολιτισμικές ενότητες. Ο όρος «πολυμουσική εκπαίδευση» είναι ένας ευρύς όρος και έχει ως αντικείμενο μελέτης πολλά διαφορετικά είδη μουσικής, που δεν προέρχονται απαραίτητα από ποικίλες εθνο-πολιτισμικές ομάδες. Η διαφορετικότητα αυτή μπορεί να σχετίζεται με τις δυτικότερες τεχνολογίες, τις χρονολογικές περιόδους σε σχέση με τη μουσική κ.α. Η Campbell (1993) προσδιόρισε τη σημασία του όρου Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση ως τη μελέτη της μουσικής διαφόρων ομάδων που διακρίνονται με κριτήρια φυλετικής ή εθνικής καταγωγής, ηλικίας, κοινωνικής τάξης, φύλου, θρησκείας, τρόπου ζωής και ιδιαιτερότητας.

Καθώς η πολυπολιτισμική μουσική, και όχι μόνο η δυτικότερη, χρησιμοποιείται στην τάξη, ενώ εφαρμόζονται οι αρχές και η φιλοσοφία της διαπολιτισμικής μάθησης, οι

¹⁷ Χρησιμοποιείται με πολύ μεγαλύτερη συχνότητα στις Η.Π.Α. και τον Καναδά και σε αρκετές περιπτώσεις για να αποδώσει το νόημα του όρου «Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση» (Intercultural Music Education)

μαθητές φαίνεται να ξεδιπλώνουν στάσεις ενσυναίσθησης, μέσα από την κατάθεση προσωπικών εμπειριών και τη διερεύνηση των συναισθημάτων σε σχέση με τα θέματα που προσεγγίζονται. Ο τρόπος ζωής ενός λαού, τα έθιμά του, η κουλτούρα του, οι κοινωνικές συνθήκες κάτω από τις οποίες γεννιούνται τα τραγούδια και γενικά όλοι οι παράγοντες που διαμορφώνουν και διαφοροποιούν τη μουσική ενός λαού είναι στοιχεία που πρέπει να βοηθήσουμε τα παιδιά να τα βιώσουν, έστω και σε μικρό βαθμό. Η βιωματική προσέγγιση αποτελεί και το κλειδί για να αγαπήσουν τα παιδιά τις μουσικές του κόσμου και να αναπτύξουν σεβασμό προς αυτές. (Σακελλαρίδης, 2008)

Η αναγνώριση των μουσικών παραδόσεων από άλλες πολιτισμικές ομάδες αποτελεί μέσο δόμησης θετικής ατομικής ταυτότητας. Θεωρείται ότι τα άτομα συχνά αυτοπροσδιορίζονται από τις μουσικές τους προτιμήσεις, καθώς η μουσική αποτελεί κομμάτι του εαυτού τους, αλλά και «μια μορφή έκφρασης της εθνοτικής ταυτότητας του ατόμου». (Wolf, 1997). Στις περιπτώσεις λοιπόν που αναγνωρίζονται τα παραδοσιακά μουσικά κεφάλαια των μαθητών- άρα και των κοινοτήτων από τις οποίες προέρχονται- καταγράφεται ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους μέσα από τη δόνηση θετικής ατομικής ταυτότητας. Η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας αποτελεί ζωτική ανάγκη και όχι απλώς ευγενική έκφραση συναισθημάτων, ούτε φυσικά φιλανθρωπία.

Αξιοσημείωτο είναι να σημειωθεί ότι δημιουργούνται καλύτερες συνθήκες κατανόησης του μουσικού πολιτισμού των άλλων, καθώς και του άλλου ως ιδιαίτερης προσωπικότητας στις περιπτώσεις που εμβαθύνοντας στη «δική μας» μουσική παράδοση, την γνωρίζουμε, την αντιλαμβανόμαστε και την αποδεχόμαστε.

2.3.1. Η ενσωμάτωση πολυπολιτισμικής μουσικής σε διαδικασίες και μαθήματα

Κάθε φορά που η μουσική ενσωματώνεται σε άλλα μαθήματα, αποκτά ιδιαίτερη αξία, γίνεται ένα μέσο διευκόλυνσης και ενίσχυσης άλλων μαθημάτων ή δραστηριοτήτων και βοηθά να ικανοποιούνται «πολλές ανάγκες των σημερινών μαθητών, εκφραστικές, αισθητικές συναισθηματικές, ψυχολογικές και κοινωνικές».

Η ενσωμάτωση πολυπολιτισμικής μουσικής σε διαδικασίες και μαθήματα λειτουργεί με μεγαλύτερη επιτυχία σε περιπτώσεις (Σακελλαρίδης, 2008):

A) συνεργασίας με τους δασκάλους άλλων μαθημάτων

Β) συμπερίληψης υλικών από την λογοτεχνία και άλλα μαθήματα που είναι δυνατό να «συνυπάρξουν» με τη μουσική

Γ) ακρόασης αυθεντικών μουσικών, όσο αυτό είναι δυνατόν

Δ) μελέτης των μουσικών δημιουργημάτων σύμφωνα με τις βασικές αξίες και αρχές τις οποίες υιοθετεί η πολιτισμική ενότητα που προσεγγίζεται κάθε φορά

Ε) δόμησης της μουσικής γνώσης και πρόληψης στοιχείων από το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον που συνδέεται με αυτή, με βάση τις εμπειρίες και τις ζώες μαθητών, γονιών, μελών των κοινοτήτων.

Σύμφωνα λοιπόν με το Σακελλαρίδη (2008) είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη ότι:

- 1) Η κατανόηση προϋποθέτει την ύπαρξη *ενσυναίσθησης*, η οποία είναι δυνατόν να αναπτυχθεί στο πλαίσιο των διαδικασιών της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα όταν το μουσικό και τα κοινωνικο – πολιτισμικά πλαίσια εξετάζονται συνδυαστικά.
- 2) Στις περιπτώσεις που αγνοούμε τον μουσικό πολιτισμό των «άλλων» και δεν τον εντάσσουμε στα μαθήματα της τάξης, στερούμε άθελα μας από τους μαθητές την απόκτηση ικανοτήτων *ανοχής αντιφάσεων*
- 3) Οι δραστηριότητες με προϊόντα πολυπολιτισμικής μουσικής που ανήκουν κυρίως σε επιμέρους πολιτισμικές ενότητες, οι οποίες αντιπροσωπεύονται από τη μαθητική σύνθεση της τάξης και προέρχονται κατά μεγάλο ποσοστό από τον οικογενειακό πολιτισμό των μαθητών, αφενός ενθαρρύνουν την *αλληλεπίδραση και την επικοινωνία* και αφετέρου εμπλουτίζουν τις εμπειρίες των παιδιών αναφορικά με τα διαφορετικά μουσικά χαρακτηριστικά και στοιχεία.
- 4) Κύριο μέλημα της μουσικής εκπαίδευσης δεν θα πρέπει να είναι η μετάδοση παραδόσεων, αλλά κυρίως η διερεύνηση και η διακίνηση/ανταλλαγή πολιτισμικών αξιών, με σκοπό την προαγωγή και την πραγμάτωση του μαθητή μέσα από την εκδίπλωση *κριτικών στάσεων*.

Κατά την διάρκεια των μαθημάτων μουσικής, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να παρέχεται προς τους μαθητές μια ποικιλία μουσικών εμπειριών, έτσι ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται τον κόσμο από πολλές οπτικές. Με

τον τρόπο αυτό ενθαρρύνεται η κριτικής τους σκέψη, ενώ η ένδειξη σεβασμού μπορεί να αποτελεί η αναγνώριση «άνευ όρων» της μουσικής και του πολιτισμού των άλλων. (Young,1996) Η παροχή όμως δυνατοτήτων καλοπροαίρετης κριτικής διερεύνησης οδηγεί στη δημιουργία ασφαλέστερων και ειλικρινέστερων σχέσεων μεταξύ των ατόμων. Τέλος, η κριτική διερεύνηση συμβάλλει στην επιλογή του καταλληλότερου εκπαιδευτικού μουσικού υλικού που θα παρουσιαστεί στην τάξη.

Βέβαια, ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι το πρόβλημα της αυθεντικότητας. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούν να μεταφέρουν στην τάξη το κλίμα, τις συνθήκες και γενικά τον τρόπο ζωής των λαών των οποίων παρουσιάζουν τη μουσική, δηλαδή το κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο του εκάστου λαού. Η μουσική, όταν μεταφέρεται, έξω από το αυθεντικό πολιτιστικό της περιβάλλον και την πραγματική της διάσταση, χάνει μερικά από τα ουσιαστικά στοιχεία της και εκλείπει ως προς την γνησιότητα της. Προκύπτουν, για παράδειγμα διάφορα προβλήματα, εξαιτίας των ηχογραφήσεων στη θέση των ζωντανών εκτελέσεων, της ξένης γλώσσας και του διαφορετικού περιβάλλοντος (Σακελλαρίδης, 2008). Τέλος, ένα πολύ σοβαρό ερώτημα για την μουσική εκπαίδευση είναι ποια μουσική είναι καλή για τα παιδιά. Η απάντηση έρχεται αν λάβουμε υπόψη το σκοπό της κάθε διδασκαλίας, π.χ για διασκέδαση, για έμπνευση κλπ. Κριτήριο για κάθε επιλογή είναι η ποιότητα, δηλαδή λαμβάνοντας υπόψη τα πολιτισμικά γούστα κάθε πολιτισμικής ομάδας. Επίσης, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι η μουσική βοηθά την πνευματική ωρίμανση και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, ειδικά όταν πρόκειται για τις μικρές ηλικίες. (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001)

2.4. Βασικές διδακτικές προσεγγίσεις στα πλαίσια της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το Σακελλαρίδη (2008) οι βασικές διδακτικές προσεγγίσεις στα πλαίσια της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης, είναι:

1. Η προσέγγιση μέσω των «μουσικών εννοιών»

Ένα σχολικό πρόγραμμα για την μουσική που βασίζεται σε πολυπολιτισμικές μουσικές εμπειρίες μπορεί να έχει στο κέντρο του τη μελέτη των βασικών εννοιών της μουσικής. Η προσέγγιση της μουσικής ανά στοιχείο, ανά έννοια, θεωρείται φαινόμενο της Δύσης, και

μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η εφαρμογή της προσέγγισης των «μουσικών εννοιών» δεν αποτελεί τον πιο ενδεδειγμένο τρόπο για διαπολιτισμικές μουσικές συγκρίσεις, κάτι που οδηγεί στην κατανόηση ότι «υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί αλλά εξίσου λογικοί τρόποι να ενώσουμε αρμονικά μουσικούς ήχους».(Σακελλαρίδης, 2008)

2. Η προσέγγιση των «τύπων μουσικών οργάνων»

Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής, μιλούμε για το υπόβαθρο κάθε μουσικού οργάνου, δίνουμε ακουστικά παραδείγματα και καλούμε τους μαθητές να δημιουργήσουν πολυπολιτισμικά ορχηστρικά σύνολα, χρησιμοποιώντας μουσικές και όργανα από διαφορετικούς πολιτισμούς. Μέσα από την γνωριμία και το παίξιμο «αυθεντικών» μουσικών οργάνων μιας πολιτισμικής ενότητας, είναι δυνατόν μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής καταγωγής να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες, αναγνωρίζοντας και εκτιμώντας όχι μόνο το μουσικό κεφάλαιο των άλλων αλλά και τους «άλλους» ως άτομα με ιδιαίτερη βιογραφία. (Σακελλαρίδης, 2008)

3. Η προσέγγιση μέσω της διδασκαλίας «τραγουδιών με συγκεκριμένο θέμα»

Εδώ, αντικείμενο μελέτης γίνονται τραγούδια διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, σύμφωνα με θεματικές, όπως για παράδειγμα: ζώα, θειρισμός, ποιμενική ζωή, αγάπη, γάμος, ήρωες, τραγούδια εργασίας, νανουρίσματα, χορευτικά κ.λπ. Το τραγούδι μπορεί να συμβάλλει στην προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας, στην αισθητική καλλιέργεια και στην ανάπτυξη της επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ενισχύοντας τους συνεκτικούς δεσμούς των ανθρώπων και των κοινοτήτων τους. Ιδιαίτερα το ομαδικό (χορωδιακό) τραγούδι βοηθά στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων. Ο Bruno Nettl (στο Bresler & Thompson, 2003) υποστηρίζει πως έχει μεγάλη σημασία τι τραγούδια θα διδάξει ο εκπαιδευτικός και με πιο τρόπο θα διδάξει για να μάθουν και να συγκρατήσουν κάτι τα παιδιά της μικρής ηλικίας. Ακόμα, η μουσική είναι κάτι πολύ σημαντικό για τον καθένα οπουδήποτε και αν βρίσκεται. Αν καταφέρναμε να αναγνωρίσουμε την σημαντικότητα της μουσικής, ώστε να μάθουμε την κουλτούρα και τον πολιτισμό μας, δεν θα δίναμε τόσο σημασία στο ποιος διδάσκει τη μουσική και με ποιον τρόπο.

4. Η προσέγγιση της «καθοδηγούμενης ακρόασης»

Στην προσέγγιση αυτή οι μαθητές μέσω ηχογραφημένων εκτελέσεων των μουσικών του κόσμου ευαισθητοποιούνται για θεμελιώδεις αρχές άλλων ειδών μουσικής. Ακόμη «επισκέπτες» μουσικοί φέρνουν στην τάξη τον μουσικό πολιτισμό της χώρας τους ή της περιοχής τους, λειτουργώντας συνήθως ως «αντιπρόσωποι» των μαθητών της τάξης που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς. «Τέτοιου είδους παραστάσεις είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές και μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να ταυτιστούν με τους πολιτισμούς από τους οποίους προέρχεται το κάθε είδος μουσική» (Anderson&Campbell, 1996:78) . Επίσης η ανοχή της ακρόασης κάθε μουσικής θεωρείται σωστή όταν οδηγεί σε αποδυνάμωση και αφομοίωση, αναγνωρίζει και ενισχύει την αυτοτέλεια αι την σπουδαιότητα των διαφορετικών μουσικών πολιτισμών (Fletcher,1987). Η προσέγγιση διαφόρων ειδών μουσικής από τους μαθητές μπορεί να λειτουργήσει ως μια ξεχωριστή ευκαιρία ανάπτυξης ικανοτήτων ανοχής έναντι των «άλλων».

5. Η προσέγγιση των «εκτελέσεων» εκ μέρους των μαθητών

Μορφές εκτέλεσης μπορούμε να θεωρήσουμε το τραγούδι, το παίξιμο μουσικών οργάνων και την κίνηση με τον ρυθμό της μουσικής. Μέσα λοιπόν από αυτές στις μορφές εκτέλεσης, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην πειραματική εξερεύνηση του τρόπου με τον οποίο δομούνται τα μουσικά δημιουργήματα διαφορετικών πολιτισμών. Σημαντικά στοιχεία ιδιαίτερα χρήσιμα για τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τις τρεις μορφές εκτέλεσης που αναφέρθηκαν, περιλαμβάνονται στα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα Dalcroze, Kodaly, Orff.

6. Η προσέγγιση των «γιορτών»

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι μαθητές συμμετέχουν σε εορτασμούς, παρουσιάζοντας τραγούδια, χορούς ή και οργανικά κομμάτια από τον ιδιαίτερο πολιτισμό τους. Συχνά συμμετέχουν δάσκαλοι και γονείς, παρόλο που η μίμηση σημαντικών γιορτών που λαμβάνουν χώρα στον οικογενειακό και κοντινό κύκλο αυτών των πληθυσμών δεν αποτελεί επίδιωξη της προσέγγισης. Η προσέγγιση αυτών, ενώ φαίνεται να αναδεικνύει τις καταγωγές των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, προβληματίζει πολλούς εκπαιδευτικούς στο εάν οξύνει αντί να αμβλύνει τις στερεοτυπικές στάσεις ανάμεσα στους φορείς διαφορετικών πολιτισμικών ενοτήτων. (Σακελαρίδης, 2008). Επίσης, η δραματική τέχνη βοηθά τους μαθητές να υπεισέρχονται στους «ρόλους των άλλων», με σκοπό την ανάπτυξη στάσεων ενσυναίσθησης (Κοντογιάννη, 2000)

7. Η προσέγγιση της «πολιτισμικής ή της ολοκληρωμένης μελέτης»

Η συγκεκριμένη προσέγγιση παραπέμπει στην εξέταση της μουσικής σε συνάρτηση με το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς της. Κατά τη διάρκειά της δίνεται ιδιαίτερη σημασία σε λεπτομέρειες του πολιτισμικού υποβάθρου, κάτι που επιτυγχάνεται με την παρουσία μουσικής, χορευτών και άλλων «ειδικών» από τις επιμέρους πολιτισμικές ενότητες που παρουσιάζονται στην τάξη. Επιπλέον, μπορεί να γίνεται και χρήση βίντεο, ηχογραφήσεων, φωτογραφιών και παρουσίαση αυθεντικών μουσικών οργάνων. (Σακελλαρίδης, 2008).

Εντέλει, μέσα από την μελέτη της μουσικής, του χορού, των εθίμων, της λογοτεχνίας, της ζωγραφικής και άλλων μορφών τέχνης και πολιτισμού αναπτύσσεται η διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.

2.5. Μοντέλα διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το Σακελλαρίδη (2008) τα παρακάτω είναι μοντέλα διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης που είναι δυνατόν να προάγουν το στοιχείο του ανθρωπισμού, ενώ συγχρόνως εξετάζουν τη μουσική σε συνάρτηση με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς της χωρίς να παραμελούν τη μουσική μάθηση αυτή καθαυτή.

1) Το «εθνομουσικολογικό» ανθρωπιστικό μοντέλο του Drummond

Το μοντέλο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την μελέτη μουσικής κάθε πολιτισμικής ενότητας. Μεγάλο πλεονέκτημά του είναι πως δεν αρχίζει από την υπόθεση ότι ένας πολιτισμός έχει μεγαλύτερη αξία από κάποιον άλλο. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η μελέτη των μουσικών και των εξωμουσικών αξιών μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν τη μουσική ως ένα παγκόσμιο φαινόμενο, που είναι δυνατόν να οδηγήσει στην κατανόηση στοιχείων που αφορούν τους πολιτισμούς του κόσμου, τα άτομα που τους αποτελούν και τις μουσικές τους.

2) Το διαπολιτισμικό μοντέλο του Niketia

Το μοντέλο αυτό αποτελεί κυρίως σημείο συνάντησης ανάμεσα στους σχετικιστές, τους συγκριτικούς μουσικολόγους και τους εκπαιδευτικούς. Είναι ένα μοντέλο που δίνει έμφαση τόσο στις ομοιότητες όσο και στις διαφορές των μουσικών προϊόντων. Έτσι, μέσα από τη διερεύνηση ομοιοτήτων και διαφορών και σε συνδυασμό και με άλλα μαθήματα

γίνεται προσπάθεια να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.

3) Το μοντέλο της δυναμικής πολύ-πολιτισμικότητας του Elliott

Αυτό το μοντέλο είναι όντως ανθρωπιστικό και αποσκοπεί στην ενίσχυση της αυτοκατανόησης μέσω της κατανόησης των άλλων ως ατόμων - φορέων συγκεκριμένου μουσικού πολιτισμού. Όπως υποστηρίζει ο Elliott (1989:11-18), οι στόχοι της δυναμικής πολύ-πολιτισμικότητας μπορούν να επιτευχθούν μέσα από τη μουσική εκπαίδευση, επειδή «εφαρμόζοντας μια πανανθρώπινη οπτική γωνία σε ένα ευρύ φάσμα μουσικών του κόσμου, μπορούμε να δημιουργήσουμε μια μουσική κοινότητα που θα ενδιαφέρεται, θα ξεχωρίζει και θα διακατέχει ένα δυναμισμό που θα ανακυκλώνει τις έννοιες και τις εμπειρίες σε διάφορα μουσικά πλαίσια, εμπλουτίζοντας έτσι αυτές τις έννοιες και τις εμπειρίες».

2.6 Μαθήματα διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης

Ο Σακελλαρίδης (2008) παρουσίασε τις διδακτικές του προτάσεις για τη γνωριμία των μαθητών με την μουσική. Διαμόρφωσε σχέδια μαθήματος που περιελάμβαναν προτεινόμενες μουσικές δραστηριότητες. Έδωσε μεγάλη έμφαση στην ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων στις διδασκαλίες, ιστορικών χαρακτηριστικών, παραδόσεων, εθίμων, που έδωσαν το έναυσμα για τη διεξαγωγή συζήτησης σχετικά με τις αξίες και την φιλοσοφία του πολιτισμού. Ακολουθούν 10 προτάσεις για την δημιουργία μαθημάτων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης και της συνδυαστικής ακρόασης. Απευθύνονται κυρίως σε μαθητές Δημοτικού σχολείου. Δεν αποκλείεται φυσικά η επιλογή άλλων μουσικών, που να καλύπτουν όμως τους στόχους του μαθήματος που αποφασίζουμε να προσεγγίζουμε. Τα συγκεκριμένα μαθήματα διαπνέονται από τη φιλοσοφία της πολυμουσικής εκπαίδευσης, καθώς άλλοτε σχετίζονται με τη μουσική παράδοση των λαών, άλλοτε με δυτικότερες τεχνοτροπίες, άλλοτε με διαφορετικές χρονολογικές περιόδους κλπ. Η περιγραφή των μαθημάτων είναι μόνο ενδεικτική. Αποβλέπει στην ευαισθητοποίηση όσων θέλουν να δημιουργήσουν το δικό τους πρόγραμμα εκμάθησης.

Πρόκειται για μουσικές που προέρχονται από διάφορα μέρη του κόσμου, μουσικές που ανήκουν σε ανθρώπους που έζησαν σε παλαιότερες εποχές και μουσικές των σημερινών ανθρώπων.

1ο Μάθημα: Ελληνική παραδοσιακή μουσική (χορευτική – καθιστική)

Στόχοι:

- Να ακούσουν και να χορέψουν δυο διαφορετικά ως προς τον ρυθμό ειδή ελληνικής παραδοσιακής μουσικής (χορευτική – καθιστική)
- Να πλησιάσουν καλύτερα αυτές τις μουσικές μέσα από τη γνωριμία με στοιχεία που προέρχονται από εξωμουσικά πλαίσια (κοινωνικο-πολιτιστικό, ιστορικό κ.α.)

2ο Μάθημα: Ποντιακή λύρα – Κρητική λύρα

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν την ποντιακή λύρα και τον χορό κότσαρι.
- Να γνωρίσουν την κρητική λύρα, τις μαντινάδες και τον χορό πεντοζάλη

3ο Μάθημα: Πόλκα (από την Φιλανδία) – Σούστα Ρόδου

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν τον χορό πόλκα, που χορεύεται και στην Φιλανδία.
- Να γνωρίσουν τη ροδίτικη σούστα σε σύνδεση με το κοινωνικό πλαίσιο λειτουργίας της
- Να συγκρίνουν τους ήχους του βιολιού, όταν παίζει σε μια πόλκα (δυτικότροπη κλασική μουσική οπτική) και σε μια σούστα (παραδοσιακή μουσική διάσταση).

4ο Μάθημα: Ρεμπέτικη μουσική – Οπερέτα

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν στοιχεία που αφορούν τη ρεμπέτικη μουσική σε συνάρτηση με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο λειτουργίας της.
- Να πάρουν πληροφορίες για την οπερέτα σε συνδυασμό με τα ανθρώπινα βιώματα.

5ο Μάθημα: Χορός του «δρεπανιού» της Κύπρου – ο «Μηχανικός» της Καλύμνου

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν τον χορό του «δρεπανιού» της Κύπρου και να πάρουν στοιχεία κοινωνικο-πολιτισμικού περιεχομένου που συνδέονται με αυτό τον χορό.
- Να γνωρίσουν τον χορό της Καλύμνου ο «Μηχανικός», παίρνοντας συγχρόνως πληροφορίες για τους σφουγγαράδες και το συγκεκριμένο επάγγελμα που πλέον έχει εκλείψει.

6ο Μάθημα: Άρπα των Ινδιάνων της Βενεζουέλας – Το σαντούρι στην Ελλάδα

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν ένα πολύ μικρό μέρος από τη μουσική των Ινδιάνων της Βενεζουέλας και τον ήχο της άρπας των ιθαγενών.
- Να μάθουν για το σαντούρι. Να ακούσουν από «αυθεντικό»¹⁸σαντουριέρη έναν ελληνικό σκοπό.

7ο Μάθημα: Τα τραγούδια του γάμου στην αρχαία Ελλάδα (υμέναιος) – Τραγούδια του γάμου των Κοζάκων της Ρωσίας.

Στόχοι:

18.Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής μας απασχολεί το γεγονός ότι οι δάσκαλοι δεν μπορούν να μεταφέρουν στην τάξη το κλίμα, τις συνθήκες και γενικά τον τρόπο ζωής των λαών των οποίων παρουσιάζουν τη μουσική (το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο το οποίο αναφέρθηκε παραπάνω κεφ.2.1). Η μουσική, όταν μεταφέρεται, έξω από το πολιτιστικό της περιβάλλον και την πραγματική της διάσταση, χάνει μερικά από τα πιο ουσιαστικά στοιχεία της και τη γνησιότητά της.

«Η παρουσίαση των διαφόρων ειδών μουσικής από διάφορες περιοχές και χώρες δεν πρέπει να είναι απλά ακουστική, αλλά να γίνεται παράλληλα η αναφορά του τρόπου και των μέσων με τα οποία παράγεται το άκουσμα, η ιστορία του και οι κοινωνικές εκδηλώσεις στις οποίες συνηθίζεται να ακούγεται ένα μουσικό κομμάτι» (Κανακίδου, Παπαγιάννη, 1998: 68-69).Οι απόψεις αυτές ενισχύονται και από αυτά που υποστηρίζονται στο βιβλίο *Multicultural Perspectives in Music Education* «Το να αναπτύσσεται ένα πολιτιστικό γενικό πλαίσιο είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι κάθε διαπολιτισμικού μουσικού προγράμματος σπουδών. Αν και οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν άλλες μουσικές, χωρίς να εξετάσουν τους πολιτισμούς αυτούς καθ' αυτούς, η πιο αποτελεσματική προσέγγιση συντονίζει μία μελέτη των ανθρώπων με τις μουσικές τους. Οι μαθητές απολαμβάνουν να μαθαίνουν για διαφορετικούς ανθρώπους από τη δικιά τους ή από άλλες χώρες μελετώντας τα έθιμά τους, τις τέχνες, τη ζωγραφική, τη γλυπτική, την αρχιτεκτονική, τη λογοτεχνία, τους χορούς και τη μουσική τους. Μέσα από την αλληλένδετη μελέτη πολλών πλευρών ενός πολιτισμού, οι μαθητές αναπτύσσουν μία νέα και σημαντική αντίληψη για τους άλλους ανθρώπους, και αρχίζουν να συνειδητοποιούν την αναπόσπαστη θέση της μουσικής και των τεχνών στους άλλους πολιτισμούς» (Anderson, Shehan-Campbell, 1989: 7).

Στην προσπάθεια μεταφοράς του «κλίματος» του εκάστοτε πολιτισμού μέσα στην τάξη και του πολιτιστικού περιβάλλοντος για την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η έκφραση «αυθεντικός» χρησιμοποιήθηκε με την έννοια του προσώπου που ανταποκρίνεται στο ιδανικό αυτός που στην πραγματικότητα έχει την αναφερόμενη ιδιότητα έχει τα «αυθεντικά - γνήσια» χαρακτηριστικά του είδους του, την πρόελευση ή την ποιότητα που του αποδίδεται.

- Να αποκτήσουν πληροφορίες για τον υμέναιο (τραγούδι του γάμου) από την ελληνική αρχαιότητα. Να ακούσουν το «επιθαλάμιο της Σαπφούς».
- Να πάρουν πληροφορίες για τους Κοζάκους της Ρωσίας και τη μουσική τους γενικότερα. Να ακούσουν ένα κοζάκι τραγούδι του γάμου

8ο Μάθημα: Ηπειρώτικη μουσική (Ελλάδα) – Αλβανική μουσική

Στόχοι:

- Να πάρουν πληροφορίες για τη γιαννιώτικη μουσική, με έμφαση στο σκοπό «σκάρος» (αλλά και για το πολυφωνικό τραγούδι)
- Να ακούσουν ένα μικρό δείγμα αλβανικής μουσικής.

9ο Μάθημα: Τα «σπιρίτουαλς» των μαύρων σκλάβων του Νότου της Αμερικής – Το αγγλικό συγκρότημα «Μπιτλς»

Στόχοι:

- Να προσεγγίσουν τα «σπιρίτουαλς», δηλαδή τα θρησκευτικά τραγούδια των νέγρων του Νότου της Αμερικής, τα οποία συνδυάζουν δυτικές και αφρικανικές επιρροές.
- Να πάρουν πληροφορίες για το σπουδαίο συγκρότημα των «Μπιτλς». Να ακούσουν ένα μικρό απόσπασμα από κάποιο τραγούδι τους.

10ο Μάθημα: Μουσική Ινδιών (περιφέρεια Ουτάρ Πράντες) – Μουσική Καππαδοκίας (περιφέρεια Καισάρειας)

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν την περιοχή Ουτάρ Πράντες των Ινδιών, μέσα από γεωφυσικά, ιστορικά, θρησκευτικά, κοινωνικά στοιχεία
- Να γνωρίσουν και να ακούσουν δυο μουσικά όργανα αυτή της περιοχής και ένα χαρακτηριστικό μουσικό δρώμενο που την αφορά.
- Να πληροφορηθούν για την Καισάρεια της Καππαδοκίας καθώς και για τον προερχόμενο από εκεί ελληνισμό.
- Να γνωρίσουν και να βιώσουν τον «χορό των κουταλιών» της Καισάρειας.

Μέσα από την μελέτη της μουσικής άλλων πολιτισμικών ομάδων, στο πλαίσιο συλλειτουργίας των αρχών και των θέσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι δυνατόν:

α. να διευρυνθεί η ηχητική βάση των μαθητών και να τους δοθεί η δυνατότητα να γίνουν πιο ανοικτοί και ανεκτικοί απέναντι σε καινούριους ήχους.

β. να βοηθηθούν, ώστε να αναπτύξουν πληρέστερη πολιτισμική κατανόηση των άλλων, με αποτέλεσμα αρμονικότερες αλληλεπιδράσεις στο μέλλον.

Σύμφωνα με τον Σακελλαρίδη (2008) είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί, όταν προσεγγίζουν τον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης από μια διαπολιτισμική – ανθρωπιστικής διάστασης – οπτική α) να βλέπουν τους εαυτούς τους ως πραγματικούς καλλιτέχνες και τη διδασκαλία ως τέχνη, β) να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως μέρος της κοινότητας και τη διδασκαλία ως μια προσφορά προς αυτήν, γ) να πιστεύουν στις δυνατότητες όλων των μαθητών, δ) να θεωρούν την διδασκαλία ως «εξόρυξη» της γνώσης και όχι ως «αποταμιευτική» διαδικασία. Η τάξη αποκτά μια ιδιαίτερη δυναμική όταν η διδασκαλία της μουσικής στηρίζεται στο προηγούμενο γνωστικό και συναισθηματικό «κεφάλαιο» των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και αφετέρου όταν ότι διδάσκεται στο σχολείο το επαληθεύει η πραγματικότητα. Επίσης η δυναμική της τάξης ενισχύεται ακόμα περισσότερο και οι μαθητές βιώνουν θετικότερα συναισθήματα, κάθε φορά που οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τις στρατηγικές διδασκαλίας του κάθε μαθητή, ανάλογα με την κουλτούρα και τις δυνατότητες του, εφαρμόζοντας, όταν είναι απαραίτητο, στοιχεία από τα λεγόμενα κρυφά αναλυτικά προγράμματα. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο μιας μουσικής πολυπολιτισμικής τάξης με διαπολιτισμικές προοπτικές, όπου η ποικιλότητα, η πολυχρωμία και η διαφορετικότητα γνώσεων, εμπειριών και πολιτισμικών βιωμάτων κυριαρχούν, οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλά να μάθουν από τους μαθητές τους, φθάνει να είναι διατεθειμένοι να το κάνουν. Εξάλλου η «απελευθερωτικής» ή «προβληματίζουσας» διάστασης εκπαίδευση, η οποία στηρίζεται στην δυνατότητα διαλόγου¹⁹ ξεκινά από τους ίδιους τους μαθητές. Διευρύνει τους περιορισμένους ορίζοντες εμπειριών των παιδιών, προτρέποντας τα να τολμήσουν να αναπτύξουν την περιέργεια τους και να μάθουν να αμφισβητούν. Συναισθήματα και συμπεριφορές, όπως ο φόβος προς το μη οικείο, ο ρατσισμός, οι επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση και τη δόμηση ατομικής

¹⁹ Αντίθετα όπως έχει επισημάνει ο Freire η «τραπεζική» εκπαίδευση παραγκωνίζει τον διάλογο και την διαλεκτική στάση, αντιμετωπίζει τους μαθητές ως αντικείμενα που χρειάζονται βοήθεια

ταυτότητας, εξαιτίας της εσφαλμένης ή ελλιπούς αναγνώρισης, γίνονται αντικείμενα διερεύνησης, με στόχο την ανάπτυξη ανθρωπιστικής συνείδησης εκ μέρους των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Μεθοδολογία

3.1 Σκοπός

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να διερευνήσει τον τρόπο διδασκαλίας της μουσικής σε δομές προσφύγων. Σε μαθητές που έχουν αντιμετωπίσει, και ίσως ακόμα αντιμετωπίζουν, μεγάλο τραύμα στην ζωή τους, η μουσική μπορεί να είναι το ασφαλές μέρος που αναζητούν. Αυτή η πολλαπλή μελέτη περίπτωσης εξετάζει τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι καθηγητές μουσικής σε δομές προσφύγων.

Ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι εμπειρίες των καθηγητών μουσικής που αλληλοεπιδρούν με πρόσφυγες στην τάξη;
2. Τι μπορούν να κάνουν οι καθηγητές μουσικής που αλληλοεπιδρούν με παιδιά προσφύγων ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον;
3. Τι μπορούν να μοιραστούν με άλλους εκπαιδευτικούς;

3.2. Μελέτη περίπτωσης

Πρόκειται για μια ποιοτική πολλαπλή μελέτη περίπτωσης. Μελέτη περίπτωσης χαρακτηρίζεται η έρευνα που περιλαμβάνει τη μελέτη ενός ζητήματος που διερευνάται μέσω μιας ή περισσότερων περιπτώσεων εντός ενός οριοθετημένου συστήματος (Creswell, 2007). Σε αυτή την έρευνα το οριοθετημένο σύστημα είναι η διδασκαλία της μουσικής δομές προσφύγων. Το σκεπτικό για αυτού του τύπου μελέτης είναι αποκτήσουμε όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες από τους καθηγητές μουσικής, τις τεχνικές και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν για να διδάξουν πρόσφυγες, χωρίς κανένα περιορισμό στις πιθανές απαντήσεις.

3.3. Συμμετέχοντες

Τρεις μουσικοπαιδαγωγοί επιλέχθηκαν για αυτή τη μελέτη με την χρήση σκόπιμης δειγματοληψίας. Η σκόπιμη δειγματοληψία επιτρέπει στον ερευνητή να «επιλέξει άτομα και τοποθεσίες για μελέτη γιατί μπορούν να πληροφορηθούν σκόπιμα για την κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος στη μελέτη» (Creswell, 2007: 125). Οι συμμετέχοντες της

έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ79 – (Μουσική) που εργάστηκαν το σχολικό έτος 2020 – 21 σε ΔΥΕΠ που υπάγονται σε σχολεία των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των περιφερειών της Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας και Στερεάς Ελλάδας και οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 26-37 ετών. Οι 3 εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν αναπληρωτές. Οι εκπαιδευτικοί από τους οποίους πήραμε τις συνεντεύξεις δεν εργάζονταν στις ΔΥΕΠ από την αρχή της σχολικής χρονιάς αλλά διορίστηκαν μετέπειτα στη διάρκεια του σχολικού έτους 2020 – 2021 στο πλαίσιο υλοποίησης της Δράσης «Ένταξη Προσφυγοπαίδων, ηλικίας έως 15 ετών, στο Εκπαιδευτικό Σύστημα», με Κωδικό ΟΠΣ 5002810, του Εθνικού Προγράμματος Ταμείου Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης 2014-2020». Για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην μελέτη μας απευθυνθήκαμε στις Πρωτοβάθμιες και Δευτεροβάθμιες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, προκειμένου να μας δώσουν τη συγκατάθεσή τους για την έρευνα και να μας καθοδηγήσουν στην επικοινωνία με τις σχολικές μονάδες στις οποίες υπάγονται οι ΔΥΕΠ της έρευνάς μας. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες της έρευνας είχαν ξαναεργαστεί με πρόσφυγες ή αλλοδαπούς μαθητές και σε άλλες εκπαιδευτικές δομές εκτός των ΔΥΕΠ είτε σε κοινωφελή προγράμματα, είτε σε τμήματα ένταξης, τμήματα υποδοχής και σε τυπικές τάξεις του δημόσιου σχολείου. Αφού λάβαμε τα απαραίτητα στοιχεία και η συγκατάθεση, στάλθηκε email στους συμμετέχοντες ως πρόσκληση αλλά και ως αρχική επαφή. Στην συνέχεια και αφού το ενδιαφέρον υπήρξε θετικό καθορίστηκε ο τρόπος και ο χρόνος των συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις έγιναν μετά το τέλος του σχολικού έτους 2021 - 2022.

3.4. Συνεντεύξεις

Ο όρος «ποιοτική συνέντευξη» αφορά τις σε βάθος συνεντεύξεις και αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής δεδομένων. Είναι ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο συλλογής πληροφοριών, ελέγχου και ερμηνείας των ερευνητικών ερωτημάτων μιας ψυχολογικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής έρευνας. Προϋποθέτει καλή προετοιμασία και σχεδιασμό καθώς και δημιουργική εργασία. Βασίζεται σε συγκεκριμένες οντολογικές και επιστημολογικές αρχές και να συνδέεται με τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Το πρωτόκολλο συνέντευξης για τις τρεις περιπτώσεις είναι το παρακάτω:

1. Γιατί πιστεύετε ότι η μουσική εκπαίδευση είναι σημαντική για τους πρόσφυγες;

2. Τι έχετε βιώσει και μάθει από τη συνεργασία σας με πρόσφυγες
3. Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που έχετε αντιμετωπίσει κατά τη διδασκαλία της μουσικής σε πρόσφυγες
4. Ποια είναι τα πιθανά αποτελέσματα και οι στόχοι της μουσικής εκπαίδευσης για πρόσφυγες
5. Πώς δημιουργείτε μια τάξη μουσικής που ανταποκρίνεται σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές;
6. Πώς κάνετε τους μαθητές από όλα τα πολιτιστικά υπόβαθρα να αισθάνονται άνετα σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο;
7. Ποιες είναι μερικές τεχνικές που χρησιμοποιείτε για να επικοινωνείτε μουσικά με μαθητές που δεν μιλάτε την ίδια γλώσσα με εσάς;
8. Ποιες είναι οι συμβουλές που μπορείτε να μοιραστείτε με άλλους καθηγητές μουσικής που διδάσκουν σε πρόσφυγες.
9. Ποιες άλλες πληροφορίες από προσωπικές εμπειρίες έχετε να προσφέρετε που θεωρείτε ότι είναι ωφέλιμες για την έρευνα;

3.5. Ανάλυση Δεδομένων

Οι μεταγραφές των συνεντεύξεων περιλαμβάνουν όλα όσα ειπώθηκαν μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων, συμπεριλαμβανομένων τυχόν σημαντικών αλλαγών ή γεγονότων που είχαν συμβεί κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων. Οι μεταγραφές αναλύθηκαν με τη χρήση της/ μιας διαδικασίας ανάλυσης δεδομένων της θεμελιωμένης θεωρίας. Η διαδικασία αποτελείται από τρεις φάσεις: την ανοιχτή φάση κωδικοποίησης, την φάση αξονικής κωδικοποίησης και την φάση επιλεκτικής κωδικοποίησης. Στην ανοιχτή φάση κωδικοποίησης, το κείμενο εξετάζεται στις κατηγορίες των πληροφοριών. Αυτές οι κατηγορίες αναλύονται σε υποκατηγορίες που ονομάζονται ιδιότητες. Η ενιαία κατηγορία εξετάζεται ως το κύριο σημείο ενδιαφέροντος για την έρευνα. Στην φάση αξονικής κωδικοποίησης, γίνονται συνδέσεις μεταξύ κατηγοριών, για να εξηγηθεί το κεντρικό θέμα. Στην επιλεκτική φάση κωδικοποίησης, δημιουργούνται δηλώσεις που συσχετίζουν τις κατηγορίες (Creswell, 2007, 160).

Δεδομένου του ποιοτικού χαρακτήρα αυτής της μελέτης, οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που τέθηκαν στους συμμετέχοντες, έτσι ο ερευνητής δεν έψαχνε για μια ενιαία απάντηση. Όλες οι πιθανές απαντήσεις στις ερωτήσεις ήταν αποδεκτές ως σημαντικές και έγκυρες

πληροφορίες. Στη συνέχεια, αυτά τα ευρήματα συνοψίστηκαν με σαφή τρόπο και συνοπτικό, έτσι ώστε και άλλοι εκπαιδευτικοί να μπορούν να τα κατανοήσουν και εάν θέλουν να τα εφαρμόσουν μέσα στις δικές τους τάξεις προσφύγων. Αυτή η έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί από μουσικοπαιδαγωγούς για να αναλογιστούν τις πρακτικές τους, να μελετήσουν και να εφαρμόσουν πρακτικές που μπορεί να τους ταιριάζουν καλύτερα στους μαθητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Αποτελέσματα

Κατά την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψαν αρκετά στοιχεία από τις τρεις περιπτώσιολογικές μελέτες. Αν και οι συμμετέχοντες διέφεραν σχετικά με τα διδακτικό πλαίσιο, ορισμένες τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μουσικής σημαντικές εκτιμήθηκαν μεταξύ όλων των συμμετεχόντων. Τα θέματα ήταν τα εξής:

- Βλέποντας τη μουσική ως καθολικό φαινόμενο
- Χρήση φυσικών ενδείξεων και χειρονομιών στη διδασκαλία
- Επιλογή πολιτιστικού ρεπερτορίου
- Δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος στην τάξη με αμοιβαίο σεβασμό για όλους τους πολιτισμούς.

Αυτά τα θέματα περιστρέφονται γύρω από την κουλτούρα μέσα στην τάξη, καθώς και τις τεχνικές που είναι επωφελής για με πρόσφυγες μαθητές.

Προβολή της μουσικής ως καθολικό φαινόμενο

Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι ένα από τα μεγαλύτερα χαρακτηριστικά της μουσικής είναι η καθολικότητά της, γεγονός που τη καθιστά βασικό συστατικό στην εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων μαθητών. Η Νίκη ανέφερε ότι τα παιδιά έχουν μια φυσική ανταπόκριση στη μουσική, ανεξάρτητα από που προέρχεται. Ο μαθητής δεν χρειάζεται να μιλήσει μια συγκεκριμένη γλώσσα για να αισθανθεί ένα συναίσθημα ακούγοντας ένα μουσικό κομμάτι. Η πρώτη συμμετέχουσα δήλωσε, «πάντα λένε ότι η μουσική είναι η παγκόσμια γλώσσα και νομίζω αυτό συμβαίνει γιατί κάθε πολιτισμός έχει τις δικές του μουσικές παραδόσεις και τη δική του μουσική γλώσσα. Και εγώ νομίζω ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται φυσικά στη μουσική ανεξάρτητα από την κουλτούρα από την οποία προέρχεται, γι' αυτό μου αρέσει να διδάσκω μουσική από όλο τον κόσμο και να καλλιεργώ μια παγκόσμια κοινότητα μέσα στην τάξη γιατί έχω παιδιά από παντού». Η Εύα έγινε μάρτυρας ενός περιστατικού που αποδεικνύει τη δήλωση της Νίκης. Πιο συγκεκριμένα μου αφηγήθηκε την στιγμή που ένα παιδί άκουσε την κίνηση του Μπραμς και η ίδια μπόρεσε να αναγνωρίσει ότι τον έκανε να σκεφτεί την αγάπη. Ακόμη και παρόλο που το παιδί ήταν ντροπαλό και δεν είχε καταλάβει ακόμη πλήρως την αγγλική γλώσσα σε αυτό το σημείο, ήταν ικανό να συγκεντρώσει και να εκφράσει λεκτικά ένα

υγιές συναίσθημα και συναίσθημα αυτού που σκέφτηκε στο κομμάτι του/ ανάλογο αυτού που επικεντρωνόταν το κομμάτι.

Στην τρίτη συνέντευξη, η μουσική αναφέρεται επίσης ως καθολική, με την έννοια ότι σχεδόν όλοι οι πολιτισμοί έχουν μουσική για κάποιο σκοπό στην κοινωνία τους. Μουσική μπορεί να βρεθεί οπουδήποτε, γεγονός που την καθιστά προσιτή σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το επίσημο μουσικό υπόβαθρο. Η Μαρία σχολίασε επίσης την καθολικότητα της μουσικής και ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να κάνουν συνδέσεις με τη μουσική, ανεξάρτητα από το πού προέρχονται.

Χρήση φυσικών ενδείξεων και χειρονομιών στη διδασκαλία

Σε όλες τις περιπτώσεις ότι η χρήση χειρονομιών και φυσικών ενδείξεων αποτέλεσε το κλειδί για την διδασκαλία μαθητών προσφύγων. Μεγάλο μέρος της διδασκαλίας της μουσικής είναι μη λεκτικό και ταιριάζει απόλυτα στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης προσφύγων. Κατά τη διδασκαλία πολλά από αυτά που διδάσκονται επιδεικνύονται στο όργανο αλλά και φωνητικά η μουσική μπορεί να διδαχθεί μέσω της επίδειξης της φωνητικής τεχνικής. Μερικές έννοιες στη μουσική εκπαίδευση μπορούν να διδαχθούν με λεκτικό τρόπο, αλλά είναι συχνά πιο παραγωγικό να διδάσκονται μέσω της επίδειξης και της εξάσκησης. Η Νίκη εξηγεί ότι τα χαμόγελα συχνά λειτουργούν καθησυχαστικά στην τάξη και ότι οι μαθητές είναι συχνά σε θέση να ανταποκρίνονται στις τεχνικές που τους δείχνει με μικρές χειρονομίες, όπως το χαμόγελο που αφήνει ο μαθητής όταν ξέρει ότι κάνει κάτι σωστά. Αυτό μπορεί να σημαίνει πολλά για αυτόν τον μαθητή και να δώσει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του. Δεδομένου ότι η μουσική αποτελεί έναν κλάδο που βασίζεται σε δεξιότητες, οι δεξιότητες αντικατοπτρισμού θα ήταν ωφέλιμες και για τους φυσικούς ομιλητές της αγγλικής γλώσσας στην τάξη, σε αντίθεση με περισσότερα μαθήματα που βασίζονται σε λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας.

Λόγω αυτού, η Εύα περιγράφει πώς η ανάγνωση παρτιτούρας δεν διδάσκεται αρχικά στα μαθήματα μουσικής τους. Τα μαθήματα μουσικής της Εύας βασίζονται κυρίως στην εξάσκηση της ακουστικής. Η Εύα επισημαίνει ότι συχνά τα λόγια εμποδίζουν τη μουσική διδασκαλία η οποία έχει τη δυνατότητα να είναι φυσική. Η Εύα αναφέρει επίσης ότι τα πολλά λόγια μπορούν να εμποδίσουν αυτό που ζητάει ο δάσκαλος από τον μαθητή να κάνει. Η Μαρία περιέγραψε στην συνέντευξή της ότι το να δείχνει κινήσεις, ή ποιοςέχει σειρά να παίζει σε ένα τραγούδι ή άσκηση, είναι ένας φυσικός τρόπος για να διατηρήσει τη

ροή μιας άσκησης χωρίς λόγια, που μπορούν να μπερδέψουν τους μαθητές. Η Μαρία ανέφερε επίσης τις χειρονομίες στη χρήση του σολφέζ ως τρόπο για να επισημάνει τον τόνο. Ακόμη όταν διδάσκουμε μουσικά μαθήματα οι περιγραφικές εκφράσεις προσώπου μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη θέση της γλώσσας. Αυτό θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί προς όφελος των μαθητών και να επιτρέπει οι μαθητές να μαθαίνουν επί ίσοις όροις.

Επιλέγοντας το πολιτιστικό ρεπερτόριο

Οι εκπαιδευτικοί μουσικής έχουν την ικανότητα να διασφαλίζουν στους μαθητές τους την αίσθηση ότι εκπροσωπούνται πολιτισμικά. Υπάρχει ένα σημαντικό ρεπερτόριο διαφόρων ειδών από πολλές διαφορετικές χώρες, αν και μπορεί να χρειαστεί κάποια έρευνα. Η Νίκη, η Εύα και η Μαρία διδάσκουν μαθητές σε διαφορετικά επίπεδα και από διαφορετική πολιτισμική κοινότητα/κοινωνία, γεγονός που τους επέτρεψε να αποκτήσουν μια πολυδιάστατη οπτική. Η Νίκη όταν διδάσκει χρησιμοποιεί τραγούδια που άλλοτε σχετίζονται με την μουσική παράδοση των προσφύγων, άλλοτε με δυτικότροπες τεχνοτροπίες, άλλοτε με διαφορετικές χρονολογικές περιόδους κ.λπ. Αυτός ο τρόπος επιτρέπει στους μαθητές να μπορούν με την παρουσία τους να ενισχύουν αυτές τις μουσικές με πληροφορίες και στοιχεία που προέρχονται από συναφές με την μουσική πεδίο, όπως το κοινωνικό, το ιστορικό, το πολιτισμικό και άλλα. Η Νίκη είχε αναφέρει ότι η εύρεση ρεπερτορίων που είναι κατάλληλα για τους σκοπούς μιας πολυμουσικής εκπαίδευσης μπορεί να είναι πρόκληση. Ζητώντας από τους αλλοδαπούς μαθητές συστάσεις για τη μουσική που ακούνε, που προέρχεται από τη χώρα καταγωγής τους, μπορεί να επιτρέψει έναν απλούστερο τρόπο απόκτησης εθνικών τραγουδιών. Αν και η εύρεση ρεπερτορίου από διάφορες χώρες μπορεί να είναι δύσκολη, σχολίασε η Νίκη ότι βρίσκουν αυτές τις πηγές. «Έπρεπε να ερευνήσω πολλή μουσική από όλον τον κόσμο επειδή δεν υπάρχει πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσικής που να χρησιμοποιεί μουσική από παντού, οπότε πρέπει πραγματικά να μπούμε στο διαδίκτυο και να αναζητήσουμε τη μουσική τους, Μερικές φορές ζήτησα από τους γονείς να μου προτείνουν συνδέσμους για πράγματα που θεωρούν ότι είναι κατάλληλα» .

Η συνέντευξη της Μαρίας αναφέρει ότι ζητώντας από τους μαθητές ρεπερτόριο που έχει νόημα μπορεί συχνά να οικοδομήσει σχέσεις με τους μαθητές και παράλληλα βοηθάει στην απόκτηση γνώσεων για την παγκόσμια μουσική στην τάξη. Η Μαρία δήλωσε στην συνέντευξη της, «Στη γενική μουσική του γυμνασίου, εκθέτω τους μαθητές σε μουσική από όλους τους πολιτισμούς, καθώς και αμερικανική λαϊκή μουσική. Οι μαθητές μπορούν

να συγκρίνουν και αντιπαραβάλουν τα στυλ και να συνειδητοποιήσουν ότι πρέπει να υπάρχει σεβασμός για όλα τα είδη μουσικής. Οι μαθητές αναμένεται να σέβονται όλους τους πολιτισμούς. Προσπαθώ να ακούω και να λαμβάνω τις προτάσεις των μαθητών όσο μπορώ και να τις ενσωματώνω στην τάξη». Η Εύα έχει σημειώσει ότι απλές μελωδίες από την πατρίδα ενός μαθητή μπορεί να έχουν μεγαλύτερη σημασία από δημοφιλείς μελωδίες. Η ανταπόκριση της κοινότητας μπορεί να είναι πολύ μεγαλύτερη από αυτό το είδος ρεπερτορίου. Η Εύα αναφέρει επίσης τη σημασία της μουσικής που συναρπάζει τους μαθητές. Για παράδειγμα, ένας πρόσφυγας μαθητής μπορεί ακόμα να αναγνωρίσει το μουσικό θέμα για το StarWars, αφού το StarWars έχει χτίσει παγκόσμια φήμη και όνομα. Μαθητές από όλες τις χώρες μπορεί να είναι σε θέση να εκτιμήσουν αυτή τη μελωδία και να απολαύσουν την εξάσκηση και το παίξιμο αυτού του κομματιού.

Δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος στην τάξη με αμοιβαίο σεβασμό για όλους τους πολιτισμούς.

Για πολλούς εκπαιδευτικούς κοινή λογική αποτελεί η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος στην τάξη με αμοιβαίο σεβασμό προς όλους τους πολιτισμούς. Ωστόσο, χρειάζεται αφοσίωση και συνέπεια για να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον μάθησης όπου οι μαθητές θα νιώθουν ασφαλείς να εκφραστούν και όπου όλοι οι μαθητές θα αναπτύσσουν αμοιβαίο σεβασμό, καθώς ο πολιτισμός είναι έννοια ζωτικής σημασίας και αδιαπραγμάτευτος. Η συνέντευξη της Μαρίας αντανακλά αυτή τη σημασία μέσω της παρατήρησης ότι συχνά οι γηγενείς αγγλόφωνοι μαθητές μπορεί να αισθάνονται άβολα σε ένα περιβάλλον όπου καλούνται να εκφραστούν ανοιχτά μπροστά στους συνομηλίκους τους και ότι αυτό το συναίσθημα μπορεί να είναι εντατικοποιήθηκε και στους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές που δεν είναι σίγουροι για το νέο τους περιβάλλον. Σε ένα σταθερά θετικό περιβάλλον που επιτρέπει στους μαθητές να κάνουν λάθη, οι μαθητές νιώθουν περισσότερο άνετοι να εκφραστούν μουσικά. Στη πρώτη μελέτη περίπτωσης η Νίκη αναδεικνύεται η σημασία της διδασκαλίας της πολιτιστικής αποδοχής, ακόμη και σε τάξεις χωρίς μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές. Όλοι οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από την εκμάθηση της μουσικής από άλλους πολιτισμούς και να θεωρούνται εξίσου σημαντικοί με τους δικούς τους. Η Νίκη αναφέρει ότι ενσωματώνοντας ιστορίες που συμβαδίζουν με τη μουσική άλλων πολιτισμών, καθώς και γεγονότα για άλλα μέρη του κόσμου, βοηθάμε τους μαθητές να οικοδομήσουν αυτές τις συνδέσεις με τον δικό τους πολιτισμό. Με την καλλιέργεια μιας κοινότητας ευαισθησίας και αποδοχής όλης της

πολιτιστικής μουσικής, καθιερώνεται μέσα στην τάξη ο σεβασμός. Έτσι δημιουργείται ένας κανόνας και οι μαθητές κατανοούν τη σημασία της παραμονής σε αυτό, καθώς ωφελεί όλους τους εμπλεκόμενους. Η Νίκη αναφέρει, «Θα έλεγα, εάν διδάσκετε όλους τους μαθητές να δείχνουν καλοσύνη και σεβασμό προς όλους τους πολιτισμούς, αυτό απλώς ξεπερνάει τα όρια. Απλώς για να βεβαιωθούμε ότι όλοι τρέφουν αυτόν τον σεβασμό για τις πολιτιστικές παραδόσεις και τις εορταστικές εκδηλώσεις. Ακόμα κι αν έχετε μια ομοιογενή τάξη παρόλα αυτά, θα έπρεπε να το κάνεις ούτως ή άλλως. Θέλω να πω, αυτό είναι κάτι που όλοι πρέπει να κάνουμε, ό,τι και να γίνει». Στο πλαίσιο διδασκαλίας της Εύας, δημιουργούν ένα ασφαλές περιβάλλον μέσω μικρών ομαδικών μαθημάτων, όπου οι μαθητές νιώθουν άνετα να κάνουν λάθη, πριν ενταχθούν σε μεγαλύτερο (κοινωνικό) σύνολο. Αυτό επιτρέπει τους μαθητές να πειραματιστούν με την εκμάθηση του ρεπερτορίου σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Η Εύα αναφέρει, μαθαίνοντας κάτι νέο, επιλέγει έναν μαθητή σε πολύ ευάλωτη κατάσταση. Επομένως, είναι σημαντικό να αισθάνονται ότι μπορούν να κάνουν λάθη χωρίς να αισθάνονται ότι αξιολογούνται αρνητικά από τους συμμαθητές τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συζήτηση

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση, φαίνεται να επικεντρώνεται περισσότερο σε τεχνικές και τρόπους μουσικής διδασκαλίας παιδιών μεταναστών και προσφύγων. Αυτό οφείλεται στη δομή της έρευνας, όπως εστιάζει τους μουσικοπαιδαγωγούς, και όχι αποκλειστικά για τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές. Αυτήν η έρευνα έχει ασχοληθεί σε σημαντικές πτυχές μιας πολιτιστικά ποικιλόμορφης μουσικής τάξης θα πρέπει να μοιάζει, ώστε όλοι οι μαθητές να είναι σε θέση να επιτύχουν. Ειδικότερα, οι σωματικές ενδείξεις και οι χειρονομίες μπορεί να χρησιμοποιηθούν από άλλους μουσικούς εκπαιδευτικούς για να βοηθήσουν καλύτερα τους μαθητές που δεν μιλούν ελληνικά. Όλες οι αίθουσες διδασκαλίας, ακόμη και τάξεις με ελάχιστους έως καθόλου μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από το πολιτισμικά ανταποκρινόμενο περιβάλλον. Η έρευνα στο πλαίσιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας έχει επισημάνει ότι οι μαθητές έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν μη λεκτικά, και είναι σε θέση να επικοινωνούν μουσικά με τρόπο που μπορεί ο καθένας που είναι παρόν να κατανοεί (Howell, 2011). Στο πλαίσιο των περιπτώσιολογικών μελετών, οι συμμετέχοντες διαπίστωσαν επίσης ότι συχνά οι λέξεις εμποδίζουν αυτό που προσπαθούν να επιτύχουν μέσα σε ένα μάθημα. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως ο Karlsen, «Όταν οι δάσκαλοι παίζουν μουσική που αντιστοιχεί με το γεωγραφικό και πολιτιστικό υπόβαθρο μιας διαφορετικής ομάδας μαθητών, συχνά θεωρείται ότι αισθάνονται ότι συμπεριλαμβάνονται ή αναγνωρίζονται πολιτιστικά». Όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι με την ενσωμάτωση της παγκόσμιας μουσικής επωφελήθηκε κάθε μαθητής εντός της τάξης, ανεξαρτήτως πολιτιστικού υποβάθρου.

Συμπεράσματα

Μέσω αυτής της σειράς περιπτώσιολογικών μελετών γίνεται εφικτός ο εντοπισμός παρόμοιων πρακτικών, σε διαφορετικά διδακτικά πλαίσια. Ως ένα βήμα για τη διδασκαλία μαθητών μεταναστών και προσφύγων μπορεί να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη επέλεξαν να μην χρησιμοποιήσουν τη μουσική σημειογραφία (παρτιτούρα) ως τον κύριο τρόπο διδασκαλίας της μουσικής σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Πολλά από τα

θέματα που βρέθηκαν σε αυτήν την έρευνα έχουν επίσης συζητηθεί σε παρόμοιες μελέτες, κάτι που αυξάνει τη σημασία των τεχνικών που χρησιμοποιούνται από τους μουσικοπαιδαγωγούς. Όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 4, η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης φαίνεται να αποτελεί κοινή λογική για την αποτελεσματική διδασκαλία. Ωστόσο, μπορεί η ενσωμάτωση της μουσικής να είναι δύσκολη από όλους τους τύπους πολιτισμών, ενώ παράλληλα προετοιμάζει τους μαθητές για συναυλίες και εκδηλώσεις, παραμένοντας ταυτόχρονα εντός της γραμμής ενός προγράμματος σπουδών και των προτύπων μάθησης. Οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις, και να αναπτύξουν την αποδοχή και την κατανόηση για τους γύρω τους όταν εκπροσωπούνται διαφορετικοί πολιτισμοί σε ένα μάθημα μουσικής. Μπορεί να είναι αναγκαία κάποια προσπάθεια για να εντοπίσουμε ethnic μουσική, αλλά οι μαθητές σίγουρα θα επωφεληθούν από αυτό με τρόπο που είναι δυνατός μόνο μέσω της παγκόσμιας μουσικής.

Περιορισμοί Μελέτης

Η παρούσα έρευνα δεν περιλαμβάνει καμία μελέτη των ίδιων των μαθητών ή την απάντησή τους σχετικά με τον τρόπο που μαθαίνουν τη μουσική. Οι μόνες απαντήσεις ήταν αυτές που μπορούσαν να μετρηθούν μέσω των συνεντεύξεων.

Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Η σειρά περιπτώσιολογικών μελετών που διεξήχθη επικεντρώνεται κυρίως στη διδασκαλία της μουσικής από το αυτί και την εκτίμηση της μουσικής. Αυτήν η έρευνα δεν εμβαθύνει σε τεχνικές διδασκαλίας μεταναστών και προσφύγων σχετικά με πώς να διαβάζουν μουσική σημειογραφία, που θα ήταν ένα εύλογο επόμενο βήμα. Με τη μουσική σημειογραφία, μπορούν να χρησιμοποιηθούν λιγότερα φυσικά στοιχεία και έννοιες για τη διδασκαλία τους. Θα ήταν ωφέλιμο να δούμε τις τεχνικές διδασκαλίας όπου υπάρχει γραπτή σημειογραφία ως απαραίτητες για την κατανόηση των μαθητών.

Μία έρευνα καταγραφής μιας σειράς από μαθητικά τραγούδια, που τα παιδιά θυμούνται από τις χώρες καταγωγής τους, θα ήταν επίσης ωφέλιμη για τους μουσικοπαιδαγωγούς και τους μαθητές τους. Πολλές χώρες έχουν προφορικές παραδόσεις, όπου τα τραγούδια μεταβιβάζονται, αλλά δεν είναι ηχογραφημένα και διαθέσιμα στο διαδίκτυο. Έτσι τίθεται αναγκαία από τους εκπαιδευτικούς μουσικής η εύρεση πρόσβασης σε άλλη πηγή για την ανακάλυψη του μουσικού ρεπερτορίου από άλλες χώρες. Με αυτόν τον τρόπο, περισσότεροι μαθητές θα μπορούσαν να εκπροσωπήσουν τις χώρες τους, που ίσως να

διαθέτουν μουσική που είναι δύσκολο να ερευνηθεί. Αυτήν η έρευνα θα ήταν ακόμη πιο ενδιαφέρουσα εάν υπήρχαν μεταφράσεις, έτσι ώστε να συζητηθεί ο σκοπός και η πρόθεση του τραγουδιού.

Μέσα από τη μελέτη της μουσικής των άλλων πολιτισμικών ομάδων, στο πλαίσιο συλλειτουργίας των αρχών και των θέσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι δυνατόν:

α. να διευρυνθεί η ηχητική βάση των μαθητών και να τους δοθεί η δυνατότητα να γίνουν πιο ανοικτοί και ανεκτικοί απέναντι σε καινούριους ήχους.

β. να βοηθηθούν, ώστε να αναπτύξουν πληρέστερη πολιτισμική κατανόηση των άλλων, με αποτέλεσμα αρμονικότερες αλληλεπιδράσεις στο μέλλον.

Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί, όταν λειτουργούν στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης από μια διαπολιτισμική – ανθρωπιστικής διάστασης – οπτική α) να βλέπουν τους εαυτούς τους ως πραγματικούς καλλιτέχνες και τη διδασκαλία ως τέχνη, β) να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως μέρος της κοινότητας και τη διδασκαλία ως μια προσφορά προς αυτήν, γ) να πιστεύουν στις δυνατότητες όλων των μαθητών, δ) να θεωρούν την διδασκαλία ως «εξόρυξη» της γνώσης και όχι ως «αποταμιευτική» διαδικασία. Επιπλέον, η τάξη αποκτά μια ιδιαίτερη δυναμική όταν η διδασκαλία της μουσικής στηρίζεται στο προηγούμενο γνωστικό και συναισθηματικό «κεφάλαιο» των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και αφετέρου όταν ότι διδάσκεται στο σχολείο το επαληθεύει η πραγματικότητα. Πάντως η δυναμική της τάξης ενισχύεται ακόμα περισσότερο και οι μαθητές βιώνουν θετικά συναισθήματα, κάθε φορά που οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τις στρατηγικές διδασκαλίας τους με βάση τον μαθητή – ανάλογα με την κουλτούρα και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή, εφαρμόζοντας, όταν είναι απαραίτητο, στοιχεία από τα λεγόμενα κρυφά αναλυτικά προγράμματα, ιδιαίτερα στο πλαίσιο μιας μουσικής πολυπολιτισμικής τάξης με διαπολιτισμικές προοπτικές, όπου η ποικιλότητα, η πολυχρωμία και η διαφορετικότητα γνώσεων, εμπειριών, βιωμάτων πολιτισμού κυριαρχούν, οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλά να μάθουν από τους μαθητές τους, φθάνει να είναι διατεθειμένοι να το κάνουν. Εξάλλου η «απελευθερωτικής» ή «προβληματίζουσας» διάστασης εκπαίδευση, η οποία στηρίζεται στην δυνατότητα

διαλόγου²⁰ ξεκινά από τους ίδιους τους μαθητές. Διευρύνει τους περιορισμένους ορίζοντες εμπειριών των παιδιών, προτρέποντας τα να ρισκινδυνεύσουν να αναπτύξουν την περιέργεια τους και να μάθουν να αμφισβητούν. Συναισθήματα και συμπεριφορές, όπως ο φόβος, που προκαλείται από το άγνωστο, το διαφορετικό, το μη οικείο (το «ξένο»), ο ρατσισμός, οι επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση και τη δόμηση ατομικής ταυτότητας, εξαιτίας της εσφαλμένης ή ελλιπούς αναγνώρισης, γίνονται αντικείμενα διερεύνησης, με σκοπό την ανάπτυξη ανθρωπιστικής συνείδησης εκ μέρους των παιδιών.

²⁰ Αντίθετα όπως έχει επισημάνει ο Freire η «τραπεζική» εκπαίδευση παραγκωνίζει τον διάλογο και την διαλεκτική στάση, αντιμετωπίζει τους μαθητές ως αντικείμενα που χρειάζονται βοήθεια

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα – Άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος

Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg

Γεωργογιάννης, Π., (1997) *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg

Γκότοβος, Α., (1997) *Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τχ.19, Αθήνα: Πατάκης, , σσ. 23-27.

Γκότοβος, Αθ. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα – Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γρηγορίου, Μιχάλης (2011), *Μουσική αντίληψη και δημιουργία: καθολικές σταθερές και πολιτιστικές μεταβλητές*. Αθνα: Νεφέλη.

Δαμανάκης, Μ., (1989) *Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική Αγωγή*, Τα Εκπαιδευτικά, τχ. 16, Αθήνα: Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος, , σσ.83-84

Καζάζης, Β. (2020) *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα. Αποτίμηση και καλές πρακτικές*, Διπλωματική εργασία, Αθήνα: Πανεπιστήμιο δυτικής Αττικής

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β., (1998) *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα; Ελληνικά Γράμματα

Καραμπάτσος, Α., , (2000) *Παράγοντες και Εκτιμήσεις Σχολικής Ετοιμότητας*, Αθήνα: Ατραπός.

Κοντογιάννη, Α. (2000). *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μακροπούλου, Ε. & Βαρέλας, Δ. (2001). *Μουσική: Το πιο συναρπαστικό παιχνίδι*. Αθήνα: Fagotto

Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Γ.Γ.Λ.Ε.

Μάρκου, Γ., (1998) *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας, η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης

Μάρκου, Γ., (1998β) *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης

Μάρκου, Γ. (1999) (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής*, Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής

Μάρκου, Κ. & Βασιλειάδου, Μ. (1998). *Ρατσισμός, κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής* (2^η έκδ.) Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης

Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., & Modgil, C., (1997). (επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί - Προοπτικές*, Α. Ζώνιου-Σιδέρη - Π. Χαραμής, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μπερελής, Π. (2001), *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*, Αθήνα: Apiroshora

Νόμος 4415/6-9-2016. *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 159, τ. Α' /06-09-2016

Νόμος 4636/2019. *Περί Διεθνούς Προστασίας και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 169 /01-11-2019, Άρθρα 28, 51, 52.

Πανταζής, Β. (1999). «Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Τα Εκπαιδευτικά, 49-50, 156-159.

Παπάς, Α., (1998) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Αθήνα

Σακελλαρίδης, Γ. (2008) *Μουσική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Άτραπος

Σακελλαρίδης, Γ. (2008) *Οδηγός Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο

- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Υ. Α. αριθ.180647/ΓΔ4/16. *Τδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών*. ΦΕΚ 3502 Β/31-10-2016.
- Wolf, S (1997). Σχόλιο. Στο Ταίηλορ, Τ. (1997), *Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πόλις.

Ξενόγλωσση

- Anderson, W.M. & Campbell, P.S. (1996). *Multicultural Perspectives in Music Education*. (2nd ed.) Reston, Virginia: MENC
- Baker, F., & Jones, C. (2007). The effect of music therapy services on classroom behaviours of newly arrived refugee students in Australia—a pilot study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11(4). 249-260.
- Billings, G.L. (1994). *The Dreamkeepers*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press.
- Broeske-Danielsen, B. (2013). Community music activity in a refugee camp – student music teachers' practicum experiences. *Music Education Research*, 15(3), 304- 316.
- Campbell, P. S. (1993). Music instruction: Marked and molted by multiculturalism. *American Music Teacher*, 42, 14-17.
- Campbell, P. (2003). Ethnomusicology and music education: Crossroads for knowing music, education and culture. *Research Studies in Music Education*, 21(1), 16-30.
- Cheong-Clinch, C. (2009). Music for engaging young people in education. *Youth Studies Australia*, 28(2). 50. Retrieved from <http://www.acys.utas.edu.au>
- Crawford, R. (2016). Creating unity through celebrating diversity: A case study that explores the impact of music education on refugee background students. *International Journal of Music Education*.1(14).
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications, Second Ed. Print.

Elliot, D.J.(1989). Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 13, 11-18.

Essinger, H., (1988), *Intercultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*, στο: G. Pommerin, Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde, Frankfurt, σσ. 58-72.

Fletcher, P. (1987). *Education and Music*. NY: Oxford University Press

Frankenberg, E., Fries, K., Friedrich, E., Roden, I., Kreutz, G., & Bongard, S.(2016). The influence of musical training on acculturation processes in migrant children. *Psychology of Music*, 44(1). 114-128.

Freire, P., (2006). *Pedagogy of the Oppressed*. (eds.) 30th Anniversary New York: Continuum.

Frimberger, K. (2016). Towards a well-being focused language pedagogy: enabling artsbased, multilingual learning spaces for young people with refugee backgrounds. 33 *Pedagogy, Culture & Society*, 24(2). 285-299. Retrieved from Gay, Geneva. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*. 53(2), 106-116.

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. (Μτφρ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Henderson, S., Cain, M., Istvandy, L. & Lakhani, A. (2017). The role of music participation in positive health and wellbeing outcomes for migrant populations: A systematic review. *Psychology of Music*, 45(4). 459-478.

Howell, G. (2011). Do they know they're composing?: Music making and understanding among newly arrived immigrant and refugee children. *International Journal Of Community Music*, 4(1), 47-58. doi:10.1386/ijcm.4.1.47_1 Immigrant. 2018. In Merriam-Webster.com. Retrieved May 10, 2018, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/immigrant>

Jin, S. (2016). Giving and gaining: Experiences of three music facilitators on working and musicking with asylum seekers in australia. *The Australian Journal of Music Therapy*, 27, 13-26.

John L. (2011). Formal and Informal Music Learning: Attitudes and Perspectives of Secondary School Non-Music Teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(5).

Jorgensen, E. (2007). Concerning justice and music education. *Music Education Research*, 9(2). 169-189. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/14613800701411731>

Karlsen, S. (2013). Immigrant students and the “homeland music”: Meanings, negotiations and implications. *Research Studies in Music Education*, 35(2). 161-53 34 177. 10.1177/1321103X13508057

Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishing Co.

Marsh, K. (2016). Contributions of playground singing games to the social inclusion of refugee and newly arrived immigrant children in Australia. *Music Education Research*, 19(1), 60-73.

Marsh, K. (2016). Creating bridges: music, play and well-being in the lives of refugee and immigrant children and young people. *Music Education Research*. 19(1), 60- 73. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2016.1189525>

Marsh, K. (2012). “The beat will make you be courage”: The role of a secondary school music program in supporting young refugees and newly arrived immigrants in Australia. *Research Studies in Music Education*, 34(2), 93-111.

Naidoo, L. (2011). What works?: a program of best practice for supporting the literacy needs of refugee high school students. *Literacy Learning: The Middle Years*, 19(1). 29. Retrieved from <http://www.alea.edu.au>

Nettl, B.(2003) What's to be learned? Στο: Thompson, C. M., & Bresler, L. (επιμ.), *The Arts in Choldren's Lives Context, Culture and Curriculum*. Netherlands: Klyuwer Academic Publishers

Nykiel-Herbert, B. (2010). Iraqi refugee students: from a collection of aliens to a community of learners: the role of cultural factors in the acquisition of literacy by Iraqi refugee students with interrupted formal education. *Multicultural Education*, 17(3), 2.

Patscheke, H., Dege, F., & Schwarzer, G. (2016). The Effects of Training in Music and Phonological Skills on Phonological Awareness in 4- to 6-Year-Old Children of Immigrant Families. *Frontiers in Psychology*.

Reimer, B. (1997). Should there be a universal philosophy of music education? *International society for music education*, 29, 4-21

Quinlan, R., Schweitzer, R., Khawaja, N., & Griffin, J. (2016). Evaluation of a schoolbased creative arts therapy program for adolescents from refugee backgrounds. *The Arts in Psychotherapy*, 47(1), 72-78.

Skidmore, J. (2016). From Discord to Harmony: How Canadian Music Educators Can Support Young Syrian Refugees Through Culturally Responsive Teaching. *The Canadian Music Educator*, 57(3), 7-14.

Young, S. M. (1996). *Music Teachers' Attitudes, Classroom Environments and music activities in Multicultural music education* (Doctoral dissertation Ohio States) Dissertation Abstracts International 57-07A, s.2934 (University Microfilms No. AA G96-39384)

Wiseman, M., & O'Gorman, S. (2017). Seeking Refuge: Implications when Integrating Refugee and Asylum Seeker Students into a Mainstream Australian School. *Discourse & Communication For Sustainable Education*, 8(1), 53-63.

