

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΑΓΚΟΣΜΙΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Παναγιώτα Παπαγεωργίου
Εκπαιδευτικός Μουσικής
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Abstract

In this article we examine the views of School Advisors for Music Education on the implementation of a multicultural perspective in Greek music education, and in particular the teaching of world music cultures in elementary school. The article focuses on how the Advisors perceive the meaning, value and significance of multicultural music education and on the extent to which they consider the teaching of world musics necessary in today.

The data were mainly collected through semi-structured interviews and classified into categories in accordance with the method of content analysis.

The results indicate that the inclusion of world music cultures in the music classroom has become absolutely necessary for music education in our country, since the multiple benefits that this teaching model can yield seem today highly significant, mainly because of the cultural diversity now prevailing in Greek schools and society, as also around the world.

Λέξεις κλειδιά

Πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, παγκόσμιοι μουσικοί πολιτισμοί, πολυπολιτισμική τάξη, δημοτικό σχολείο, Σχολικοί Σύμβουλοι Μουσικής, ανάλυση περιεχομένου.

0. Εισαγωγή

Οι σημαντικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα τις τελευταίες δεκαετίες στο παγκόσμιο τοπίο διαμορφώνουν νέες συνθήκες επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης των ανθρώπων. Ειδικότερα, οι τεχνολογικές εξελίξεις στις επικοινωνίες και τις μεταφορές, η παγκοσμιοποίηση, η μετανάστευση και η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κρατών έχουν ως αποτέλεσμα άνθρωποι από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες να έρχονται όλο και περισσότερο σε επαφή μεταξύ τους.

Οι αλλαγές αυτές δεν έχουν αφήσει ανεπηρέαστη την Ελλάδα. Μεταναστευτικές κινήσεις από τη δεκαετία του 1990 και μετά προκάλεσαν μεταβολές στη δημογραφική σύνθεση της χώρας μας, μετατρέποντάς τη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και επηρεάζοντας, όπως ήταν φυσικό, και τον σχολικό πληθυσμό, ο οποίος χαρακτηρίζεται πια σήμερα από μια σημαντική ποσοστιαία συμμετοχή αλλοδαπών μαθητών (Γκότοβος & Μάρκου, 2003:68). Οι σημερινοί μαθητές των ελληνικών σχολείων και αυριανοί παγκόσμιοι πολίτες έχουν ήδη και θα έχουν στο μέλλον πολύ περισσότερες επαφές και αλληλεπιδράσεις με ανθρώπους από διαφορετικά εθνοτικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα σε σχέση με ό,τι ίσχυε στο παρελθόν. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον καθίσταται λοιπόν όλο και πιο απαραίτητη η γνωριμία, η κατανόηση και η εκτίμηση του 'άλλου' και του πολιτισμού του, προκειμένου η συνύπαρξη των διαφορετικών ομάδων να είναι αρμονική και χρήσιμη για όλους. Παράλληλα, γίνεται φανερό πως οι γνώσεις που απαιτούνται για τους αυριανούς πολίτες του κόσμου δεν θα πρέπει να περιορίζονται σε αυτές που αφορούν αποκλειστικά το στενό τοπικό ή εθνικό τους περιβάλλον, αλλά να συμπεριλαμβάνουν πιο ανοιχτές, παγκόσμιες οπτικές. Οι νέοι αυτοί στόχοι δημιουργούν την ανάγκη για διεύρυνση του περιεχομένου, επικαιροποίηση των στόχων και αναπροσαρμογή των προσεγγίσεων της ελληνικής εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο αυτό αναδύεται η ανάγκη για μια σχολική μουσική εκπαίδευση που θα αυξάνει τις γνώσεις του μαθητή για τις μουσικές και τον κόσμο, θα διευρύνει την κατανόησή του για τους διαφορετικούς ανθρώπους και πολιτισμούς και θα του παρέχει ένα πολυδιάστατο φάσμα εμπειριών, γνώσεων και δημιουργικών δυνατοτήτων που θα ανοίγουν τη σκέψη του και θα τον εξοπλίζουν κατάλληλα για τη ζωή του σε ένα πολυπολιτισμικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Ένα μοντέλο μουσικής εκπαίδευσης που, σύμφωνα με πολλούς διεθνείς μουσικοπαιδαγωγούς και εθνομουσικολόγους, ανταποκρίνεται στις παραπάνω ανάγκες είναι αυτό που εντάσσει και χρησιμοποιεί στο μάθημα τις μουσικές από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες του κόσμου, ή αλλιώς η *Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση (Multicultural Music Education)*¹.

Ήδη από τη δεκαετία του 1960 αρκετοί μελετητές είχαν αρχίσει να κατανοούν και να επισημαίνουν τα οφέλη από τη συμπερίληψη στα σχολικά μουσικά προγράμματα των παγκόσμιων μουσικών πολιτισμών. Από τότε, και ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα, ένας μεγάλος αριθμός μουσικοπαιδαγωγών και ερευνητών από τις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και ορισμένες χώρες της Ευρώπης ασχολήθηκε με το να μελετήσει το περιεχόμενο, τις δυνατότητες, τους στόχους και τις διδακτικές προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης και υποστήριξε με θέρμη και με ποικίλα επιχειρήματα -μουσικά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά, δημογραφικά κ.ά.- τα πλεονεκτήματα και την αξία για τις σύγχρονες κοινωνίες του συγκεκριμένου μοντέλου (Miralis, 2002:22-23, Σακελλαρίδης, 2008:151-152, Μυράλης, 2009:91-94).

Έτσι, πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί έχουν αναφερθεί συχνότατα στα μουσικά οφέλη που αποφέρει η ευρύτητα και η ποικιλία μουσικών ειδών και παραδόσεων που χαρακτηρίζει το μοντέλο αυτό, υποστηρίζοντας πως τα στοιχεία αυτά είναι απαραίτητα για μια ολοκληρωμένη μουσική παιδεία, καθώς διευρύνουν τις μουσικές εμπειρίες, γνώσεις, δεξιότητες και δημιουργικές δυνατότητες των μαθητών (Dodds, 1983:33-34, Anderson & Campbell, 1996:5), βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση των μουσικών εννοιών (Huang, 1997:30), προωθούν την κριτική σκέψη (Shehan, 1986:154) και αποκαλύπτουν στους μαθητές τις πολλές διαφορετικές δυνατότητες της παγκόσμιας μουσικής δημιουργίας (Kraus, 1967:32, Fung, 1995:38).

Οι υπέρμαχοι αυτού του μοντέλου επισημαίνουν επίσης το γεγονός ότι η μουσική, ως μια έκφραση πολιτισμού και ένα αμάλγαμα μουσικών και κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων, αποτελεί ένα εξαιρετικό μέσο για να προσεγγιστούν και να κατανοηθούν οι διαφορετικές κουλτούρες που υπάρχουν στον κόσμο. Έτσι, υποστηρίζουν πως η επαφή με τις παγκόσμιες μουσικές μπορεί να καλλιεργήσει την επίγνωση, την ανεκτικότητα, την εκτίμηση και την κατανόηση για ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες και προελεύσεις (Dodds, 1983:34, Elliott, 1989:18, Campbell, 1992a:30-31, Schmid, 1994:35), να προωθήσει την ανοιχτή και απροκατάληπτη σκέψη (Kraus, 1967:91), και να ωθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μια διεθνή ιδεολογία που θα τους βοηθήσει να αλληλεπιδρούν σωστά ως παγκόσμιοι πολίτες (Fung, 1995:37-39, Ανδρούτσος, 1998:155).

Άλλοι, πάλι, μελετητές υπερασπίζονται τη διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής ως ένα μέσο αναγνώρισης και ένδειξης σεβασμού προς την πολιτισμική διαφορετικότητα της τάξης ή της κάθε χώρας (Anderson, 1980:40, Gonzo, 1993:49, Reimer, 1993:23), αλλά και ως το δικαίωμα του κάθε μαθητή να μαθαίνει για τις τέχνες μέσα από την έκφραση της δικής του κουλτούρας (Glidden, 1990:5).

Ερχόμενοι τώρα στην ελληνική πραγματικότητα, παρατηρούμε πως, παρά τα νέα δεδομένα που προαναφέρθηκαν, η μουσική εκπαίδευση στη χώρα μας εξακολουθεί σε μεγάλο βαθμό να λειτουργεί με λογικές του παρελθόντος, αγνοώντας την πολυπολιτισμικότητα και την ποικιλομορφία τόσο της κοινωνίας όσο και της ίδιας της μουσικής. Έτσι, η υιοθέτηση πολυπολιτισμικών οπτικών και η διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής είναι σχεδόν ανύπαρκτες -έως και άγνωστες- στα ελληνικά σχολεία και η ελληνική μουσική εκπαίδευση συνεχίζει να διακατέχεται από μια μονοπολιτισμική οπτική, διδάσκοντας τη μουσική σχεδόν αποκλειστικά μέσα από μια δυτική ματιά (Σακελλαρίδης, 2008:15-16) και περιορίζοντας το περιεχόμενό της κατά κύριο λόγο στην έντεχνη ελληνική και στην κλασική δυτικοευρωπαϊκή μουσική. Οι αλλαγές όμως που έχουν συντελεστεί στην κοινωνία δημιουργούν την αίσθηση ότι το καθιερωμένο -μονοπολιτισμικής διάστασης- διδακτικό πρόγραμμα είναι παράταιρο, στενόμυαλο και ανεπαρκές, καθώς αδυνατεί να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες.

Το γεγονός αυτό επιβάλλει την ανάδειξη νέων οπτικών που θα καταστήσουν την ελληνική μουσική εκπαίδευση επίκαιρη και ικανή να εξοπλίσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους μαθητές όλου του κόσμου που φοιτούν πια σήμερα στα ελληνικά σχολεία.

1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η ανάγκη για μια μουσική εκπαίδευση που θα ανταποκρίνεται στα νέα δεδομένα, σε συνδυασμό με την ένδεια ελληνικής βιβλιογραφίας σε θέματα πολυπολιτισμικών προσεγγίσεων της μουσικής εκπαίδευσης, μας ώθησαν στη διεξαγωγή έρευνας με αντικείμενο τη μελέτη ενός μουσικοπαιδαγωγικού μοντέλου που θα συμπεριλαμβάνει και θα αξιοποιεί στο μάθημα τους παγκόσμιους μουσικούς πολιτισμούς, τα μουσικά δηλαδή είδη διαφόρων λαών και κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων.

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των Σχολικών Συμβούλων Μουσικής σε ζητήματα σχετικά με την εφαρμογή μιας πολυπολιτισμικής οπτικής στην ελληνική μουσική εκπαίδευση και, ειδικότερα, με τη διδασκαλία παγκόσμιων μουσικών πολιτισμών στο δημοτικό σχολείο.

Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται στο παρόν άρθρο αποτελούν ένα τμήμα της παραπάνω έρευνας. Συγκεκριμένα, εδώ θα εξεταστούν τα ευρήματα που σχετίζονται με τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Τι είναι η *Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*;
2. Ποια οφέλη μπορεί να προκύψουν από την διδασκαλία παγκόσμιων μουσικών πολιτισμών στο δημοτικό σχολείο ή ποια κριτική θα μπορούσε να ασκηθεί σε μια τέτοια μορφή μουσικής εκπαίδευσης;
3. Πόσο αναγκαία είναι η διδασκαλία παγκόσμιων μουσικών πολιτισμών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο σήμερα;

Τα υπόλοιπα ευρήματα της έρευνας θα αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών μελετών.

2. Μεθοδολογία

2.1. Συμμετέχοντες

Καθώς είναι η πρώτη φορά που στη χώρα μας διερευνώνται οι απόψεις μελών του κλάδου της μουσικής εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή πολυπολιτισμικών οπτικών στο μάθημα, η έρευνα απευθύνθηκε στα άτομα με την ευρύτερη γνώση και επιστημονική κατάρτιση στα θέματα σχολικής μουσικής εκπαίδευσης, που είναι οι Σχολικοί Σύμβουλοι Μουσικής. Από τους δεκαπέντε συνολικά Συμβούλους Μουσικής που είναι υπεύθυνοι για όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας, στην πρόσκλησή μας ανταποκρίθηκαν οι δέκα (ήτοι τα 2/3 του πληθυσμού αναφοράς).

Το δείγμα ήταν αντιπροσωπευτικό ολόκληρης της ελληνικής επικράτειας, καθώς συμμετείχαν Σύμβουλοι από πολλές διαφορετικές περιφέρειες της χώρας.

Προκειμένου η ταυτότητα των συμμετεχόντων να παραμείνει εμπιστευτική, κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων οι Σύμβουλοι αναφέρονται με χρήση περιγραφικών ονομάτων (Σύμβουλος-1, Σύμβουλος-2 κ.λπ.)².

2.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Προκειμένου να αντληθούν πλούσιες πληροφορίες και να κατανοηθούν σε βάθος οι οπτικές των ερευνώμενων, ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ερευνητική συνέντευξη (Ιωσηφίδης, 2003:40-41). Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης.

Στις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε οδηγός συνέντευξης (interview guide). Ο οδηγός αυτός διαμορφώθηκε και ως ένα ερωτηματολόγιο ανοιχτών ερωτήσεων και εστάλη σε τρεις Συμβούλους, που δεν ήταν σε θέση να πάρουν μέρος σε ζωντανή συνέντευξη και ζήτησαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις της έρευνας γραπτά. Για να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν ποιοτικότερη ερευνητική προσέγγιση, με τους Συμβούλους αυτούς συμφωνήθηκε ότι μετά τη λήψη των αρχικών απαντήσεων θα μπορούσαμε να επανέλθουμε με επιπρόσθετες ερωτήσεις (π.χ. ζητώντας διευκρινίσεις ή περισσότερες λεπτομέρειες) όσες φορές θα κρίναμε απαραίτητο.

2.3. Διαδικασία

Οι συνεντεύξεις και η αποστολή-συλλογή των ειδικά διαμορφωμένων ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα Φεβρουαρίου-Μαρτίου 2013. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έγινε χρήση της σχετικής ευελιξίας που επιτρέπει η ημιδομημένη συνέντευξη και κάποιες ερωτήσεις τροποποιήθηκαν ή προσαρμόστηκαν ανάλογα με την πορεία της συζήτησης. Επιπλέον, συχνά χρειάστηκε να θέσουμε και άλλες, πέραν των προκαθορισμένων, ερωτήσεις, ώστε οι ερωτώμενοι να διασαφηνίσουν κάποια σημεία ή να επεκταθούν περισσότερο. Παρόμοια τακτική ακολουθήθηκε και στην περίπτωση των τριών Συμβούλων που κατέθεσαν τις απόψεις τους γραπτά. Συγκεκριμένα, τα απαντημένα ερωτηματολόγια εστάλησαν για δεύτερη και τρίτη φορά στους συγκεκριμένους Συμβούλους, μέχρι να συγκεντρωθούν σαφή και επαρκή δεδομένα.

Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων τα επιμελημένα κείμενα στάλθηκαν πίσω στους αντίστοιχους Συμβούλους, προκειμένου να τα ελέγξουν και να τα επιβεβαιώσουν, αλλά και να προβούν σε όποιες αλλαγές έκριναν απαραίτητες³.

2.4. Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση και ερμηνεία του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Πρόκειται για μια από τις κυριότερες μεθόδους επε-

ξεργασίας ποιοτικών δεδομένων, η οποία μέσα από συγκεκριμένες και συστηματικές διαδικασίες επιτρέπει την κωδικοποίηση οποιασδήποτε μορφής γραπτού επικοινωνιακού υλικού (Κυριαζή, 2006:283; Cohen, Manion & Morrison, 2007:475). Στην παρούσα έρευνα ως μονάδα ανάλυσης των δεδομένων επιλέχθηκε το θέμα (Κυριαζή, 2006:291). Τα ερευνητικά, δηλαδή, δεδομένα μελετήθηκαν επισταμένως, προκειμένου να εντοπιστούν συγκεκριμένα θέματα (Patton, 2002:453-454). Τα θέματα αυτά, στη συνέχεια, ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες. Για τη διαμόρφωση των κατηγοριών ακολουθήθηκε μια μεικτή προσέγγιση, κατά την οποία κάποιες προσχεδιασμένες κατηγορίες δοκιμάστηκαν και, όπου χρειάστηκε, τροποποιήθηκαν προκειμένου να ταιριάξουν με τα δεδομένα, ενώ κάποιες άλλες προέκυψαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης (Κυριαζή, 2006:293, Cohen, Manion & Morrison, 2007:490-491). Βασικό κριτήριο, πάντως, κατά τον σχεδιασμό των κατηγοριών ήταν η σύνδεσή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα.

3. Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων

3.1 Τι είναι η 'Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση';

Με δεδομένη τη σχετική σύγχυση και τις διαφορετικές απόψεις που απαντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με τον όρο *Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση* και κάποιους παρεμφερείς του (Volk, 1998:4, Meidinger, 2002:9, Miralis, 2002:9-16, Miralis, 2006:54-66), οι Σύμβουλοι Μουσικής ρωτήθηκαν πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον όρο αυτό.

Τα αποτελέσματα δείχνουν πως περισσότεροι από τους μισούς Συμβούλους (έξι στους δέκα) αντιλαμβάνονται την πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση ως τη μουσική εκπαίδευση κατά την οποία συμπεριλαμβάνονται και συνυπάρχουν στο μάθημα μουσικά είδη και παραδόσεις από πολλές και διαφορετικές χώρες του κόσμου. Κάποιοι από τους Συμβούλους αυτούς προσθέτουν και μερικές ακόμα παραμέτρους, όπως ότι οι μουσικές που θα μελετώνται μπορεί να είναι από πολύ έντεχνες μέχρι πολύ πρωτόγονες, ότι οι προσεγγίσεις τους από τους μαθητές θα πρέπει να είναι βιωματικές, ή ότι οι διάφοροι μουσικοί πολιτισμοί δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστοί, αλλά ως μέρος μιας ενιαίας πανανθρώπινης δημιουργίας.

Η αντίληψη που έχουν για τον όρο οι έξι αυτοί Σύμβουλοι βρίσκεται πολύ κοντά στην άποψη των Quesada & Volk (1997:44-46), οι οποίοι ορίζουν ως πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση τη χρήση στο μάθημα μουσικής από διάφορες περιοχές του κόσμου ή της Volk (1998:4), για την οποία ο όρος αυτός αναφέρεται στη διδασκαλία μιας ευρείας ποικιλίας μουσικών πολιτισμών, με έμφαση κυρίως στα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά παρά στα άλλα στοιχεία της πολυπολιτισμικότητας (κοινωνική τάξη, ηλικία, φύλο κ.λπ.). Πρόκειται επίσης για το μοντέλο που οι Campbell (1992b:37-38) και Miralis (2006:60) αποκαλούν *πολυεθνική μουσική εκπαίδευση* (multiethnic music

education), ακριβώς επειδή αναφέρεται σε μουσικές λαών ή εθνοτικών ομάδων και δεν συμπεριλαμβάνει μουσικές από δημιουργούς διαφορετικών ηλικιών, κοινωνικών τάξεων, φύλου, θρησκευτικών πεποιθήσεων, τρόπων ζωής κ.λπ.

Μια άλλη οπτική παρουσιάζεται από τη Σύμβουλο-1, η οποία θεωρεί ότι ο όρος *Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση* είναι ταυτόσημος με την έννοια της μουσικής εκπαίδευσης, καθώς η πολυπολιτισμικότητα εμπεριέχεται εξ ορισμού στη μουσική, άρα και στη μουσική εκπαίδευση. Πρόκειται για μια άποψη που έχει υποστηριχτεί έντονα από τον Elliott (1995:207), για τον οποίο η μουσική είναι από τη φύση της πολυπολιτισμική -καθώς αποτελεί το σύνολο από πολλές διαφορετικές μουσικές κουλτούρες- επομένως, δεν είναι δυνατόν μια μουσική εκπαίδευση να θεωρείται ολοκληρωμένη όταν αφήνει (απέξω) τις μουσικές του κόσμου. Σε αντίθεση όμως με τον Elliott, για τον οποίο η πολυπολιτισμικότητα εμπεριέχει όλων των ειδών τις ανθρωπίνες ομάδες, και η Σύμβουλος αυτή (όπως φαίνεται από τα συμφραζόμενα) αντιλαμβάνεται την πολυπολιτισμική μουσική όπως και οι έξι προαναφερθέντες συνάδελφοί της, δηλαδή ως τις μουσικές από διάφορες περιοχές του κόσμου.

Την άποψη ότι η μουσική πολυπολιτισμικότητα δεν σημαίνει μόνο τη συνύπαρξη μουσικών από διαφορετικές χώρες, αλλά ότι σε αυτήν εντάσσονται και οι μουσικές διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων με άλλα, πέραν των εθνοτικών, διακριτικά χαρακτηριστικά, διατυπώνει ξεκάθαρα μία μόνο Σύμβουλος. Έτσι, σύμφωνα με τη Σύμβουλο-2, η πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση στην οποία συνυπάρχουν στο μάθημα -και αναγνωρίζονται ως ισάξιες- μουσικές από πολλές και διαφορετικές ομάδες, οι οποίες (ομάδες) ορίζονται ως τέτοιες με κριτήριο όχι μόνο την εθνική καταγωγή αλλά και την ηλικία, το φύλο, τη γλώσσα, το θρήσκευμα, τον σεξουαλικό προσανατολισμό κ.ά. Ο τρόπος που η Σύμβουλος αυτή αντιλαμβάνεται την πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση συμπίπτει με τον ορισμό που δίνουν οι Lundquist (1991:21-22), Campbell (1992b:37) και Kelly & Van Weelden (2004:36,39), για τους οποίους η πολυπολιτισμικότητα αφορά πολύ περισσότερα πράγματα από τη φυλή και την εθνότητα, και επομένως μια μουσική εκπαίδευση ιδωμένη μέσα από μια πολυπολιτισμική οπτική θα περιλαμβάνει και θα αναγνωρίζει ένα ευρύ φάσμα μουσικών εκφράσεων που προέρχονται από πολλών ειδών ανθρωπίνες ομάδες.

Μια διαφορετική και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα τοποθέτηση κάνει ο Σύμβουλος-7, ο οποίος, σε αντίθεση με όλους τους υπόλοιπους συναδέλφους του που εστιάζουν κυρίως στο περιεχόμενο αυτού του μοντέλου μουσικής εκπαίδευσης (δηλαδή στο ποιες μουσικές θα διδαχθούν), είναι ο μόνος που δίνει έμφαση στις προσεγγίσεις που αυτό το μοντέλο χρησιμοποιεί και στους στόχους που θέτει. Έτσι, ο Σύμβουλος αυτός αντιλαμβάνεται την πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση ως το μοντέλο εκείνο κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός, χρησιμοποιώντας κατάλληλα ηχητικά και ιστορικά περιβάλλοντα που δημιουργεί με διάφορους φυσικούς ή τεχνητούς τρόπους, δίνει ίσες ευκαιρίες για ενεργή και δημιουργική συμμετοχή σε όλους τους μαθητές, και έχει ως στόχο

του να μετατρέψει τον μαθητή σε έναν παγκόσμιο πολίτη που θα μπορεί να εκτιμά το διαφορετικό και να αναδημιουργεί τα πολιτισμικά δεδομένα που λαμβάνει στο μάθημα. Πρόκειται για μια ξεχωριστή τοποθέτηση, που, προστιθέμενη στις προηγούμενες, μπορεί να δώσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις και τους στόχους της πολυπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης.

Αξιοσημείωτοι είναι πάντως και κάποιοι προβληματισμοί -έως και αντιρρήσεις- που διατυπώνονται από δύο Συμβούλους σχετικά με τον όρο *Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*. Συγκεκριμένα, η Σύμβουλος-5 πιστεύει πως πρέπει να βρεθεί ένας καλύτερος όρος, καθώς ο πολιτισμός είναι μόνο ένας -που απλώς έχει διαφορετικές εκφάνσεις- και, επομένως, ο όρος *πολυπολιτισμικός* (δηλαδή 'πολλοί πολιτισμοί μαζί') δεν έχει νόημα. Ο Σύμβουλος-6, από την άλλη, θεωρεί πως ο όρος είναι ασαφής και επιτρέπει πολλές και διαφορετικές ερμηνείες, για αυτό και ο ίδιος προτιμά να μη δώσει ορισμό. Οι προβληματισμοί αυτοί έρχονται να προστεθούν σε άλλους που για παρόμοιους ή διαφορετικούς λόγους έχουν διατυπωθεί από κάποιους μελετητές ή έχουν ανακύψει σε αντίστοιχες διεθνείς έρευνες (Blacking, 1990:147, Miralis, 2002:117-118).

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, τόσο οι προβληματισμοί που μόλις αναφέρθηκαν όσο και το γεγονός ότι ο όρος δεν γίνεται αντιληπτός από όλους τους Συμβούλους με τον ίδιο τρόπο επιβεβαιώνουν πως το πρόβλημα της ασαφούς ορολογίας στον χώρο αυτό είναι υπαρκτό και, όπως έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές, απαιτεί μια λύση. Στο πλαίσιο της προσπάθειας προς επίλυση του προβλήματος αυτού η παρούσα έρευνα διαμορφώνει και προτείνει τον παρακάτω ορισμό, ο οποίος προέκυψε από τη σύνθεση των ορισμών των συμμετεχόντων:

Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση είναι η μορφή εκείνη μουσικής εκπαίδευσης η οποία, αντικατοπτρίζοντας τη μουσική και πολιτισμική ποικιλία του κόσμου, εντάσσει στο μάθημα και αναγνωρίζει ως ισάξιες τις μουσικές από πολλές και διαφορετικές χώρες, κουλτούρες και κοινωνικές ή πολιτισμικές ανθρώπινες ομάδες, χρησιμοποιεί προσεγγίσεις που εμπλέκουν ενεργά, δημιουργικά και ισότιμα όλους τους μαθητές και στοχεύει στο να μετατρέψει τον μαθητή σε πολίτη του κόσμου που θα μπορεί να εκτιμά και να αποτιμά το διαφορετικό και να αναδημιουργεί-αναμορφώνει τα πολιτισμικά δεδομένα που λαμβάνει στο μάθημα.

3.2. Οφέλη από τη διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής

Ποια οφέλη μπορεί να προκύψουν από την διδασκαλία παγκόσμιων μουσικών πολιτισμών στο δημοτικό σχολείο; Αναφορικά με το ερώτημα αυτό συγκεντρώθηκε ένας ιδιαίτερα μεγάλος όγκος δεδομένων, γεγονός που υποδεικνύει πως μια τέτοια διδασκαλία μπορεί να ωφελήσει πολλαπλά τους μαθητές. Για λόγους ευκολίας τα σχετικά ευρήματα ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες, σε αυτά που αναφέρονται α) σε μουσικό, β) σε κοινωνικοπολιτισμικό, και γ) σε γενικότερο εκπαιδευτικό επίπεδο.

3.2.1. Μουσικά οφέλη

Οι Σύμβουλοι θεωρούν πως η διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής φέρνει τους μαθητές σε επαφή με μια μεγάλη ποικιλία μουσικών ειδών και παραδόσεων του κόσμου, επιτρέποντάς τους να γνωρίσουν σημαντικούς ιστορικούς μουσικούς πολιτισμούς αλλά και σύγχρονες μουσικές τάσεις, και αποκαλύπτοντάς τους τον τεράστιο πλούτο της μουσικής έκφρασης. Η επαφή αυτή διευρύνει τις μουσικές εμπειρίες των παιδιών και τα βοηθά να συνειδητοποιήσουν πως υπάρχουν και πολλοί άλλοι μουσικοί πολιτισμοί στον κόσμο πέρα από τον δικό τους και τον δυτικό. Παράλληλα, οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται και να εκτιμούν τους 'άλλους' μουσικούς πολιτισμούς και να αντιμετωπίζουν όλες τις μουσικές ως ισάξιες.

Ως σημαντικό πλεονέκτημα αναφέρεται επίσης το ότι οι μαθητές γνωρίζουν και εξοικειώνονται με διαφορετικά μουσικά συστήματα, μουσικά όργανα, ρυθμούς, κλίμακες, λειτουργίες και χρήσεις της μουσικής και γενικά με μουσικά στοιχεία και χαρακτηριστικά τα οποία δεν απαντώνται στον δικό τους ή στον δυτικό μουσικό πολιτισμό, εμπλουτίζοντας έτσι τις μουσικές τους γνώσεις, βελτιώνοντας τις ακουστικές τους δεξιότητες και αποκτώντας μουσική πολυγλωσσία και ευρύτερο μουσικό κριτήριο. Η ευρεία γκάμα μουσικών ειδών δίνει ακόμα στα παιδιά περισσότερες ιδέες για προσωπική μουσική έκφραση και δημιουργία και τους ανοίγει ευρύτερο χώρο για να ανακαλύψουν ή να αναπτύξουν τη δική τους μουσική ταυτότητα.

Ένα τέτοιο μοντέλο μουσικής εκπαίδευσης δίνει ακόμα τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν συγγένειες, επιρροές και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφόρων μουσικών πολιτισμών, να κατανοήσουν καλύτερα και σε βάθος μέσα από τις συγκρίσεις όχι μόνο τους ξένους αλλά και τον δικό τους μουσικό πολιτισμό και -πολύ σημαντικό- να απολαύσουν ωραία παγκόσμια μουσικά έργα.

Κάποιοι Σύμβουλοι επισημαίνουν επίσης πως μια μουσική εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει τις ποικίλες μουσικές του κόσμου είναι πιο πολυδιάστατη, πιο ισορροπημένη μουσικά και παρέχει στους μαθητές ευρύτερη αισθητική καλλιέργεια σε σχέση με τη διδασκαλία ενός μόνο μουσικού συστήματος, ενώ, παράλληλα, αντιμετωπίζει τη μουσική ως μια ενιαία δημιουργία και τη διδάσκει στο σύνολό της.

Τέλος, αναφέρεται πως η διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής εμπλουτίζει το μουσικό ρεπερτόριο, κάνοντας το μάθημα πιο ενδιαφέρον, ενώ παρέχει και τη δυνατότητα σε διαφορετικούς μουσικούς πολιτισμούς να ανταλλάξουν στοιχεία μεταξύ τους και να διδαχθούν ο ένας από τον άλλον.

3.2.2. Κοινωνικοπολιτισμικά οφέλη

Εξίσου σημαντικά ή και σημαντικότερα από τα μουσικά φαίνεται πως είναι τα κοινωνικοπολιτισμικά οφέλη που μπορεί να αποφέρει στους μαθητές, αλλά και γενικότερα στις κοινωνίες που ζούμε, η διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής. Όπως αναφέρουν

πολλοί Σύμβουλοι, μέσα από τη γνωριμία με τις μουσικές του κόσμου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διαφορετικές χώρες, κουλτούρες και κοινωνικοπολιτισμικές ομάδες, και μαθαίνουν να αποδέχονται, να εκτιμούν και να σέβονται τη διαφορετικότητα, αρχικά στο χώρο του σχολείου και σταδιακά και στην ευρύτερη κοινωνία. Η κατανόηση μιας 'ξένης' μουσικής, υποστηρίζουν οι Σύμβουλοι, βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν και να προσεγγίσουν συναισθηματικά και τους ίδιους τους ανθρώπους ή τους λαούς που τη δημιούργησαν, και γενικότερα τους 'άλλους'. Έτσι, μέσα από τη μουσική μπορεί να δημιουργηθεί ένας δίαυλος επαφής των διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων, ενώ στο σχολικό περιβάλλον μια τέτοια διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει την αφορμή ώστε μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικές κουλτούρες και εθνότητες να έρθουν πιο κοντά. Μάλιστα, όπως επισημαίνεται, η μουσική έχει σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με άλλα μαθήματα ή με άλλες πολιτισμικές μορφές τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως γέφυρα κατανόησης, επικοινωνίας και ανάπτυξης σεβασμού μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, γιατί μέσα από αυτήν τα παιδιά προσεγγίζουν βιωματικά τις άλλες κουλτούρες και έτσι αποδέχονται πολύ πιο εύκολα το διαφορετικό.

Για όλους τους παραπάνω λόγους αρκετοί Σύμβουλοι θεωρούν πως η διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής μπορεί να συμβάλει στη μείωση της ξενοφοβίας, των προκαταλήψεων και του ρατσισμού, να αναδείξει τη σημασία της συνύπαρξης των λαών και να προωθήσει αντιλήψεις για την ισότητα των ανθρώπων. Παράλληλα, διατυπώνεται και η άποψη πως μια τέτοια διδασκαλία μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για να προκύψουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών και ανταλλαγές και άλλων (πέραν της μουσικής) πολιτισμικών στοιχείων, ανταλλαγές που, όπως επισημαίνεται, βελτιώνουν τους ανθρώπους και εμπλουτίζουν όλους τους πολιτισμούς.

Η ένταξη παγκόσμιας μουσικής στο μάθημα δίνει ακόμα τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις για τους τρόπους ζωής, τις αντιλήψεις, την ιστορία και γενικότερα τον πολιτισμό διαφόρων λαών και ανθρώπινων ομάδων. Γιατί καθώς η μουσική συνδέεται με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων και διεισδύει σε πολιτισμικά, κοινωνικά και ιστορικά στοιχεία που καθορίζουν την ταυτότητα του λαού ή της ομάδας που τη δημιούργησε, μπορεί να αποτελέσει το όχημα με το οποίο οι μαθητές θα εισχωρήσουν βαθύτερα μέσα στην κουλτούρα αυτή και θα γνωρίσουν και άλλα στοιχεία που συνδέονται με την ύπαρξή της.

Ιδιαίτερα σημαντικό θεωρείται επίσης το ότι μέσα από την επαφή με τις παγκόσμιες μουσικές οι μαθητές αποκτούν επίγνωση της πολυπολιτισμικότητας του κόσμου γύρω τους, αντιλαμβάνονται ότι όλοι είμαστε μέλη μιας μεγάλης παγκόσμιας ομάδας και εξελίσσονται σε πολίτες του κόσμου.

Τέλος, αναφέρεται πως μια μουσική εκπαίδευση που εντάσσει στους κόλπους της την πολυπολιτισμικότητα βοηθά στο να συνυπάρχουν διαφορετικές απόψεις,

αντιλήψεις και κουλτούρες μεταξύ των ανθρώπων, λειτουργώντας έτσι ενάντια στην αφομοίωση και συμβάλλοντας στη διατήρηση της ανθρωπίνης (όπως και της μουσικής) ποικιλομορφίας.

3.2.3. Γενικότερα εκπαιδευτικά οφέλη

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως η διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής μπορεί να αποφέρει και άλλα, γενικότερα οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σημαντικό τέτοιο όφελος, που επισημαίνεται από πολλούς Συμβούλους, είναι ότι η χρήση στο μάθημα δειγμάτων μουσικής από τις χώρες ή τις κουλτούρες προέλευσης των 'ξένων' μαθητών της τάξης μπορεί να βοηθήσει στην ομαλότερη ένταξη των μαθητών αυτών και να κάνει πιο εύκολη την αποδοχή τους από τους άλλους μαθητές. Κάτι τέτοιο αμβλύνει τις διαφορετικότητες και τις ανισότητες μέσα στην τάξη και συσφίγγει τις σχέσεις των παιδιών, επιτρέποντας σε όλους να νιώθουν καλά στη σχολική κοινωνία.

Κάποιοι Σύμβουλοι αναφέρουν επίσης πως μια πολυπολιτισμική διδασκαλία δίνει την ευκαιρία στους μαθητές που προέρχονται από ξένες χώρες ή από διαφορετικές κουλτούρες να ακούσουν -και μερικές φορές να γνωρίσουν- δείγματα από τους δικούς τους πολιτισμούς. Επομένως ένα τέτοιο μοντέλο αποτελεί μια πιο δίκαιη μορφή (μουσικής) εκπαίδευσης, που αναγνωρίζει τα ίδια δικαιώματα σε όλους τους μαθητές και τους εντάσσει όλους ισότιμα στο μάθημα.

Ως σημαντικό εκπαιδευτικό όφελος θεωρείται ακόμα το ότι ένα πολυπολιτισμικό πρόγραμμα, με την ποικιλία και τη διαφορετικότητα μουσικών εκφράσεων που παρουσιάζει, μαθαίνει τους μαθητές να ερευνούν και να αξιολογούν διαφορετικές οπτικές σε όλα τα θέματα και όχι μόνο στη μουσική, και να στέκονται πιο κριτικά απέναντι στις ενδεχόμενες επιλογές τους. Παράλληλα, η πληθώρα ερεθισμάτων και πληροφοριών διευρύνει τους ορίζοντες των παιδιών και τους προκαλεί μεγαλύτερη γκάμα σκέψεων, ιδεών και συναισθημάτων, προωθώντας έτσι τόσο την αντιληπτική όσο και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Τέλος, σημειώνεται πως μέσα από τη γνώση του 'άλλου', που συνεπάγεται η επαφή με τις ξένες μουσικές, οι μαθητές οδηγούνται τελικά στη βαθύτερη γνώση και του 'εαυτού' και βοηθιούνται στη διαμόρφωση προσωπικής ταυτότητας.

3.3. Κριτική στην πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση

Χαρακτηριστικό είναι πως κανένας από τους συμμετέχοντες Συμβούλους δεν διατυπώνει κάποια αρνητική κριτική αναφορικά με την ιδέα να συμπεριλαμβάνονται παγκόσμιες μουσικές στο μάθημα. Οι περισσότεροι βέβαια διαβλέπουν αρκετά πρακτικά εμπόδια στην εφαρμογή μιας τέτοιας μορφής μουσικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Τα εμπόδια αυτά και τα προβλήματα εφαρμογής που εντόπισε η έρευνα θα εξεταστούν σε μελλοντική μελέτη.

Οι Σύμβουλοι κλήθηκαν να τοποθετηθούν και απέναντι στις δύο κυριότερες κριτικές που έχει δεχτεί η πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω.

3.3.1. Σύγκριση πολυπολιτισμικής με δυτική μουσική εκπαίδευση

Για πολλά χρόνια το βασικότερο επιχείρημα κατά της ένταξης παγκόσμιας μουσικής στα σχολικά προγράμματα βασιζόταν στην αντίληψη ότι η δυτική έντεχνη μουσική είναι πιο αξιολογη από τις μουσικές άλλων πολιτισμών, επομένως αποτελεί και την καλύτερη μορφή μουσικής εκπαίδευσης (Becker, 1986:341, Anderson & Campbell, 1996:5). Με βάση τη λογική αυτή, η διδασκαλία μουσικών πολιτισμών που βρίσκονται έξω από την έντεχνη δυτική παράδοση δεν μπορεί παρά να υποβιβάζει το επίπεδο της μουσικής εκπαίδευσης. Στο επιχείρημα αυτό η απάντηση των Συμβούλων υπήρξε ομόφωνη: δεν είναι η δυτική μουσική σημαντικότερη από τις μουσικές άλλων πολιτισμών ούτε είναι η δυτική μουσική εκπαίδευση η καλύτερη μορφή μουσικής εκπαίδευσης.

Καταρχάς, όλοι οι Σύμβουλοι συμφωνούν πως η δυτικοευρωπαϊκή μουσική δεν είναι ούτε ανώτερη ούτε καλύτερη από άλλα μουσικά είδη του κόσμου. Δεν υπάρχει ανώτερη και κατώτερη μουσική, παρά μόνο μουσικές διαφορετικές η μία από την άλλη, που έχουν δημιουργηθεί σε διαφορετικές συνθήκες και ως εκ τούτου μπορεί να έχουν διαφορετικές λογικές, επισημαίνουν οι Σύμβουλοι, με κάποιους να υπενθυμίζουν πως η αντίληψή μας για την 'καλύτερη' μουσική έχει σε μεγάλο βαθμό να κάνει με το κατά πόσον έχουμε εξοικειωθεί μαζί της.

Όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν επίσης πως η συμπερίληψη παγκόσμιων μουσικών πολιτισμών στο μάθημα όχι μόνο δεν υποβιβάζει, αλλά αντίθετα αναβαθμίζει τη μουσική εκπαίδευση. Το βασικό επιχείρημα που προβάλλεται είναι ότι η δυτικοευρωπαϊκή έντεχνη μουσική αποτελεί ένα μόνο μέρος της παγκόσμιας μουσικής δημιουργίας, το οποίο αφορά έναν σχετικά μικρό χώρο και χρόνο της ανθρώπινης ύπαρξης. Επομένως, μια μουσική εκπαίδευση που περιορίζεται μόνο σε αυτή τη συγκεκριμένη μουσική δημιουργία είναι στενή και μονοδιάστατη και σίγουρα δεν μπορεί να θεωρείται επαρκής, καθώς στερεί από το παιδί τη δυνατότητα να επωφεληθεί από την ποικιλία και την πολλαπλότητα των δειγμάτων μουσικής, των ερεθισμάτων, των γνώσεων και των συναισθημάτων που προσφέρει η πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση.

3.3.2. Μπορεί η διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής να λειτουργήσει διχαστικά;

Μια ακόμα κριτική που έχει ασκηθεί στην πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση είναι ότι η έμφαση στην πολυπολιτισμικότητα και στις πολιτισμικές διαφορές μπορεί τελικά να ενισχύσει αντί να μειώσει την αίσθηση κάποιων μαθητών ότι είναι διαφο-

ρετικοί από κάποιους άλλους (Gonzo, 1993:50, Volk, 1998:7, Norman, 1999:46). Στο ζήτημα αυτό οι απόψεις των Συμβούλων εμφανίζονται σχετικά μοιρασμένες. Έτσι, έξι στους δέκα απαντούν πως ένα τέτοιο ενδεχόμενο εξαρτάται από το πώς θα παρουσιάσει και θα χειριστεί ένα πρόγραμμα παγκόσμιας μουσικής ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ενώ τέσσερις διαφωνούν με την παραπάνω κριτική και υποστηρίζουν πως ένα τέτοιο πρόγραμμα -εφόσον βέβαια εφαρμοστεί με μέθοδο και στόχο- μόνο θετικά μπορεί να λειτουργήσει. Όπως επισημαίνει μια Σύμβουλος της δεύτερης ομάδας, μια τέτοια διδασκαλία -ειδικά στις ηλικίες του δημοτικού που είναι κατάλληλες για ανοίγματα- δεν δημιουργεί αντιπαλότητες, αλλά, αντίθετα, εξομαλύνει τις διαφοροτικότητες, εντάσσοντας το 'διαφορετικό' παιδί στην ομάδα της τάξης, ενώ και τα άλλα παιδιά απολαμβάνουν το καινούριο.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, όλοι σχεδόν οι Σύμβουλοι απευθύνουν συγκεκριμένες συμβουλές, προκειμένου η διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής να μην οδηγήσει σε αντιπαραθέσεις, αλλά να αποφέρει μόνο οφέλη. Έτσι, συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς α) να προετοιμάζουν κατάλληλα το έδαφος, συζητώντας, για παράδειγμα, με τους μαθητές τους θέματα σχετικά με μειονότητες, εθνότητες ή διαφοροτικότητες, και β) να μην παρουσιάζουν τους παγκόσμιους πολιτισμούς με τρόπο που να γίνονται αντιληπτοί ως 'εμείς' και 'αυτοί', αλλά ως 'όλοι εμείς' (όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια Σύμβουλος). Επίσης, συνιστούν γ) η προσέγγιση των παγκόσμιων (μουσικών) πολιτισμών να μη γίνεται σα να πρόκειται για κάποια 'έξωτικά' και παράξενα δημιουργήματα ώστε να μη συντηρούνται και αναπαράγονται στερεότυπα και διακρίσεις, δ) να αναδεικνύονται και τα κοινά στοιχεία και όχι μόνο οι διαφορές των πολιτισμών και των εκφράσεών τους (π.χ. οι κοινές ανάγκες που δημιουργούν τη μουσική), και ε) σε τάξεις που υπάρχουν τάσεις ρατσιστικής συμπεριφοράς ο εκπαιδευτικός να αποφεύγει να παρουσιάζει απευθείας μουσικούς πολιτισμούς που είναι πιθανό να αποτελέσουν έναυσμα για αντιπαλότητες, αλλά να επιλέγει αρχικά κάποιους άλλους με παρόμοια χαρακτηριστικά και, κάνοντας μια παράκαμψη, να οδηγήσει το μάθημα εκεί που τελικά θέλει. Τέλος ένας Σύμβουλος διατυπώνει την άποψη πως για να μη λειτουργήσει διχαστικά ένα πολυπολιτισμικό πρόγραμμα στη μουσική, θα πρέπει να εντάσσεται σε μια συνολικότερη εκπαιδευτική τάση προς αυτήν την κατεύθυνση, θα πρέπει δηλαδή η πολυπολιτισμική οπτική, παράλληλα με τη μουσική, να υιοθετείται από όλο το εκπαιδευτικό σύστημα.

3.4. Ανάγκη για διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής στην Ελλάδα σήμερα

3.4.1. Υπάρχει ανάγκη για διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής στην Ελλάδα σήμερα;

Στο ερώτημα αν οι παγκόσμιες μουσικές θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στο μάθημα του ελληνικού δημοτικού σχολείου σήμερα, όλοι οι Σύμβουλοι ανεξαιρέτως

απάντησαν θετικά, στηρίζοντας την άποψη τους σε τρία –ως ένα σημείο αλληλο-συνδεόμενα– επιχειρήματα.

Το επιχείρημα που κυριαρχεί στις τοποθετήσεις των ερωτηθέντων σχετίζεται με το γεγονός ότι οι σχολικές τάξεις στη χώρα μας είναι πια πολυπολιτισμικές. Οι οκτώ Σύμβουλοι που επικαλούνται τον λόγο αυτόν επαναφέρουν και υπενθυμίζουν μερικά από τα κοινωνικοπολιτισμικά και εκπαιδευτικά οφέλη από τη διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής για να εξηγήσουν την -επιτακτική για κάποιους- ανάγκη για μια τέτοια διδασκαλία. Συγκεκριμένα, αναφέρουν πως η πολυπολιτισμικότητα των σημερινών ελληνικών τάξεων καθιστά απολύτως αναγκαία τη γνωριμία με τους (μουσικούς) πολιτισμούς των 'άλλων', την καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα και την ανάδειξη της σημασίας της συνύπαρξης λαών και ανθρώπων, στοιχεία που μπορούν να προωθηθούν με αποτελεσματικότητα μέσα από πολυπολιτισμικά μουσικά προγράμματα. Οι Σύμβουλοι θεωρούν ακόμα πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αναγνωρίσει τα παιδιά από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες που φοιτούν σήμερα στα ελληνικά σχολεία, και να τους δώσει το δικαίωμα να διδαχθούν και στοιχεία του δικού τους πολιτισμού, βοηθώντας έτσι και στην ομαλότερη ένταξή τους.

Τα πολλά μουσικά και άλλα (πέραν αυτών που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα των τάξεων) οφέλη που μπορεί να αποφέρει η διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής, και τα οποία προέρχονται από την ευρύτητα και την ποικιλία μουσικών δειγμάτων που χρησιμοποιεί, αποτελούν τον δεύτερο λόγο για τον οποίο πολλοί Σύμβουλοι θεωρούν μια τέτοια διδασκαλία αναγκαία και απαραίτητη στο ελληνικό σχολείο. Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό, η εξοικείωση με περισσότερα μουσικά συστήματα, η μεγαλύτερη γκάμα ακουσμάτων και μουσικών ιδεών, οι μουσικές συγκρίσεις και ανταλλαγές, η διεύρυνση των οπτικών, η ανάπτυξη κριτικής ικανότητας αποτελούν σημαντικά επιπρόσθετα επιχειρήματα υπέρ αυτής της μορφής μουσικής εκπαίδευσης.

Τέλος, την εξ ορισμού πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα της μουσικής, το γεγονός δηλαδή ότι η μουσική είναι από τη φύση της και την ιστορία της πολυπολιτισμική και δεν σταματά σε εθνικά σύνορα, αναφέρουν κάποιοι Σύμβουλοι ως έναν ακόμα λόγο για την προώθηση ενός πολυπολιτισμικού μοντέλου μουσικής εκπαίδευσης και στη χώρα μας.

3.4.2. Υπάρχει ανάγκη και σε μονοπολιτισμικές τάξεις;

Στο ερώτημα αν οι παγκόσμιες μουσικές θα πρέπει να διδάσκονται ακόμα και όταν όλοι οι μαθητές της τάξης ή του σχολείου προέρχονται από το ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον (δηλαδή, στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι όλοι Έλληνες), και πάλι όλοι οι Σύμβουλοι απάντησαν θετικά.

Το πρώτο επιχείρημα που προβάλλεται είναι πως ακόμα και αν μία τάξη ή ένα σχολείο έχει μόνο Ελληνόπουλα, η ελληνική κοινωνία όπως και οι υπόλοιπες κοινωνίες και χώρες είναι πια πολυπολιτισμικές. Είναι επομένως απαραίτητο οι μαθητές να αποκτήσουν συνειδηση της πολυπολιτισμικότητας του κόσμου που τους περιβάλλει, να προετοιμαστούν κατάλληλα για το παγκόσμιο και παγκοσμιοποιημένο αυτό περιβάλλον και να μάθουν να σέβονται τους διαφορετικούς ανθρώπους και πολιτισμούς. Η ελληνική εκπαίδευση, τονίζουν κάποιοι Σύμβουλοι, πρέπει να αντιληφθεί το γεγονός ότι η ελληνική κοινωνία διευρύνεται πολιτισμικά και επαναπροσδιορίζει ανάγκες και αξίες, και να σταματήσει να λειτουργεί μέσα από παλιές μονοπολιτισμικές οπτικές, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί και να προσφέρει σωστό έργο στις νέες αυτές συνθήκες.

Πολλοί Σύμβουλοι θεωρούν επίσης ως ικανό λόγο για να διδάσκονται οι παγκόσμιες μουσικές σε κάθε περίπτωση και ανεξάρτητα από την πολιτισμική προέλευση των μαθητών τα πολλαπλά οφέλη που μπορεί να αποφέρει μια μουσική εκπαίδευση αυτής της μορφής, τα οποία, όπως αναφέρουν, είναι για όλους τους μαθητές.

Στο ερώτημα αυτό αναδεικνύονται δύο σημαντικές τοποθετήσεις. Έτσι, σύμφωνα με τη Σύμβουλο-2, η διδασκαλία της μουσικής θα πρέπει να είναι η ίδια και να συμπεριλαμβάνει τους παγκόσμιους πολιτισμούς ανεξάρτητα από την πολιτισμική σύνθεση της τάξης, γιατί το αποτέλεσμα μιας τέτοιας διδασκαλίας δεν είναι (και δεν πρέπει να είναι) η ένταξη των μειονοτήτων και των 'διαφορετικών' στην πλειονότητα, αλλά η ένταξη όλων στο συνολικό, στο διαφορετικό, στο παγκόσμιο.

Ξεχωριστή είναι και η τοποθέτηση του Συμβούλου-7, ο οποίος υπενθυμίζει τη συναισθηματική αξία και λειτουργία που έχει η μουσική για τον άνθρωπο. Οι μουσικές του κόσμου θα πρέπει οπωσδήποτε και σε κάθε περίπτωση να διδάσκονται στα παιδιά, αναφέρει ο Σύμβουλος, γιατί η συγκίνηση που προσφέρει η μουσική κάθε λαού, όπως και οι εμπειρίες, τα συναισθήματα και οι πληροφορίες που εμπεριέχει, είναι κτήμα όλης της ανθρωπότητας και δεν πρέπει κανείς να τα στερηθεί. Μέσα από την επαφή αυτή ο μαθητής μπορεί να ανακαλύψει ότι ως έναν βαθμό τον εκφράζουν οι 'ξένες' μουσικές, και να αναγνωρίσει μέσα σε αυτές τις δικές του αγωνίες και τους δικούς του προβληματισμούς.

4. Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα της έρευνας καθίσταται φανερό πως η συμπερίληψη των παγκόσμιων μουσικών πολιτισμών στο μάθημα της μουσικής αποτελεί μια αναγκαιότητα για τη μουσική εκπαίδευση στη χώρα μας. Οι συμμετέχοντες Σύμβουλοι Μουσικής εντοπίζουν πολλαπλά οφέλη σε ένα πολυπολιτισμικό μοντέλο μουσικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με μια διδασκαλία μονοπολιτισμικής οπτικής και κρίνουν πως τα οφέλη αυτά αποκτούν σήμερα ιδιαίτερη σημασία και αξία, λόγω της πολυ-

πολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει πια τα ελληνικά σχολεία και την ελληνική κοινωνία, όπως και τις υπόλοιπες κοινωνίες και χώρες.

Οι Σύμβουλοι θεωρούν πως μια διδασκαλία που φέρνει τους μαθητές σε επαφή με διαφορετικές μουσικές και κουλτούρες από όλον τον κόσμο διευρύνει τους ορίζοντές τους και τους βοηθά να αναπτύξουν πολυπολιτισμική συνείδηση. Μπορεί να προωθήσει τον σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα, να αμβλύνει τις ανισότητες μέσα στην τάξη και να δημιουργήσει γέφυρες κατανόησης και επικοινωνίας ανάμεσα στις διαφορετικές κουλτούρες, βοηθώντας έτσι τους μαθητές και αυριανούς πολίτες του κόσμου να λειτουργήσουν σωστά στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Παράλληλα, η διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής αποκαλύπτει στα παιδιά τον πλούτο και την ομορφιά των μουσικών παραδόσεων του κόσμου και τους γνωρίζει τα ποικίλα χαρακτηριστικά της παγκόσμιας μουσικής δημιουργίας. Αποτελεί μια πιο ισορροπημένη και πολυδιάστατη μορφή μουσικής εκπαίδευσης, που αναπτύσσει την κριτική ικανότητα και παρέχει πολύ περισσότερες εμπειρίες, γνώσεις, ιδέες, δυνατότητες και συναισθήματα σε σύγκριση με τη διδασκαλία ενός μόνο μουσικού συστήματος. Τέλος, είναι μια πιο δίκαιη μουσική εκπαίδευση τόσο απέναντι στους μαθητές, γιατί τους εντάσσει όλους ισότιμα στο μάθημα, όσο και απέναντι στην ίδια τη μουσική και τις εκφάνσεις της, για τον ίδιο ακριβώς λόγο.

Τα ευρήματα αυτά δημιουργούν ευθύνες για τους εκπαιδευτικούς μουσικής, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας και την ελληνική πολιτεία. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής θα πρέπει να αντιληφθούν τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί στην κοινωνία και στη σύνθεση των τάξεών τους και, ξεπερνώντας τις συνήθειες, τους φόβους και πιθανώς τις προκαταλήψεις τους, να συμπεριλάβουν τις παγκόσμιες μουσικές στο μάθημά τους. Πρέπει ακόμα να δείξουν προθυμία να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες αυτές ανάγκες του μαθήματος. Οι υπεύθυνοι της μουσικής εκπαίδευσης οφείλουν και αυτοί να λάβουν υπόψη τους τα σύγχρονα ελληνικά και παγκόσμια δεδομένα και να δώσουν στο μάθημα νέες κατευθύνσεις, μακριά από τις μονοπολιτισμικές οπτικές του παρελθόντος. Οι διευθυντές των σχολείων και οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα πρέπει να προωθήσουν και να στηρίξουν πολυπολιτισμικά μουσικά προγράμματα. Επιπλέον, είναι φανερό πως οι εκπαιδευτικοί μουσικής θα πρέπει να εκπαιδευτούν κατάλληλα για να αντιμετωπίσουν μια τόσο διαφορετική στάση απέναντι στη διδασκαλία τους. Αυτό δημιουργεί υποχρεώσεις τόσο στα ιδρύματα που τους εκπαιδεύουν, όσο και στην πολιτεία που θα πρέπει να φροντίσει να διευρύνει την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, παρέχοντας θεωρητικά και πρακτικά σεμινάρια και εργαστήρια, και αναπτύσσοντας υλικό για τη διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής.

Πέραν των προαναφερθέντων, τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ακόμα πως η ασάφεια γύρω από τον όρο *Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση* εξακολουθεί να υπάρχει. Η παρούσα έρευνα, επιθυμώντας να συμβάλει με τις δικές

της δυνάμεις στην επίλυση του ζητήματος αυτού, προτείνει έναν ορισμό για την Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση, ο οποίος προέκυψε από τη σύνθεση των απόψεων των συμμετεχόντων. Σε κάθε περίπτωση, όμως, είναι απαραίτητο μέσα από μια συνεργασία μελετητών, ερευνητών, μουσικοπαιδαγωγών και άλλων ειδικών του χώρου να διατυπωθεί μια κοινά αποδεκτή και σαφής σε όλους ορολογία.

Τέλος, γίνεται φανερό πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πώς θα λειτουργήσει ένα πολυπολιτισμικό μουσικό πρόγραμμα είναι κρίσιμος. Η ύπαρξη μεθόδου, κατεύθυνσης και στόχου, η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών, η ορθή και απροκατάληπτη παρουσίαση των πολιτισμών και οι σωστοί χειρισμοί από μέρους του εκπαιδευτικού αποτελούν βασικές προϋποθέσεις προκειμένου μια τέτοια διδασκαλία να αποδώσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και να ωφελήσει πολλαπλά όλους τους μαθητές. Για όλα αυτά, βέβαια, προσ απαιτούμενο είναι η κατάλληλη εκπαίδευση του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Σημειώσεις

1. Γενικά παρατηρείται μια σύγχυση στη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με τον όρο αυτόν καθώς και κάποιους παρεμφερείς του. Έτσι, η χρήση των μουσικών του κόσμου στην εκπαίδευση συχνά αποκαλείται επίσης *Πολυεθνοτική Μουσική Εκπαίδευση (Multiethnic Music Education)*, *Παιδαγωγική των Μουσικών του Κόσμου (World Music Education)*, *Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση (Intercultural Music Education)* κ. ά. (Volk, 1998:4; Meidinger, 2002:9; Miralis, 2002:9-16; Miralis, 2006). Στο άρθρο αυτό θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο *Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*.
2. Το μόνο προσωπικό στοιχείο που αποκαλύπτεται στην έρευνα είναι το φύλο των συμμετεχόντων.
3. Η πρακτική αυτή, κατά την οποία οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνται να επιβεβαιώσουν τα δεδομένα, αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως *έλεγχος από τους συμμετέχοντες (member checking)* και θεωρείται ότι συμβάλλει σημαντικά στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Seidman, 2006:98).

Βιβλιογραφία

- Anderson, W.M. (1980) Teaching musics of the world, a renewed commitment. *Music Educators Journal*, 67(1): 38-41.
- Anderson, W.M. & P.S. Campbell (1996) Teaching music from a multicultural perspective. In W.M. Anderson & P.S. Campbell (Eds.), *Multicultural perspectives in music education.*: MENC (2nd ed.), 1-9.
- Ανδρούτσος, Π. (1998) Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση. *Μουσική Εκπαίδευση*, 3(1): 153-162.

- Becker, J. (1986) Is Western art music superior? *The Musical Quarterly*, 72(3): 341-359.
- Blacking, J. (1990) *'A commonsense view of all music': reflections on Percy Grainger's contribution to ethnomusicology and music education*. Cambridge University Press.
- Campbell, P.S. (1992a) Cultural consciousness in teaching general music. *Music Educators Journal*, 78(9): 30-36.
- Campbell, P.S. (1992b) Introducing multicultural/multiethnic music education to the school curriculum. *NASSP Bulletin*, 76(544): 36-41.
- Γκότοβος, Α.Ε. & Γ.Π. Μάρκου (2003) *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση* (τεύχος Α: Γενική περιγραφή). Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.
- Cohen, L., L. Manion & K. Morrison (2007) *Research methods in education.*; New York: Routledge (6th ed.).
- Dodds, J.P. (1983) Music as a multicultural education. *Music Educators Journal*, 69(9): 33-34.
- Elliott, D.J. (1989) Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 13(1): 11-18.
- Elliott, D.J. (1995) *Music matters: A new philosophy of music education.* : Oxford Press.
- Fung, C.V. (1995) Rationales for teaching world musics. *Music Educators Journal*, 82(1): 36-40.
- Glidden, R. (1990) Finding the balance. *Design for Arts in Education*, 91(5): 2-13.
- Gonzo, C. (1993) Multicultural issues in music education. *Music Educators Journal*, 79(6): 49-52.
- Huang, H. (1997) Music appreciation class broadening perspectives. *Music Educators Journal*, 84(2): 29-33.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Kelly, S.N. & K. Van Weelden (2004) Connecting meaningful music and experiences in a multicultural, multimusical classroom. *Music Educators Journal*, 90(3): 35-39.
- Kraus, E. (1967) The contribution of music education to the understanding of foreign cultures, past and present. *Music Educators Journal*, 53(5): 30-32, 91.
- Κυριαζή, Ν. (2006) *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (10η έκδ.).
- Lundquist, B.R. (1991) Doctoral education of multiethnic-multicultural music teacher educators. *Design for Arts in Education*, 92(5): 21-38.

- Meidinger, V. (2002) *Multicultural music: Attitudes and practices of expert general music teachers in*. Doctoral dissertation, University of Oregon. ProQuest Dissertations and Theses, UMI 3055699.
- Miralis, Y.C. (2002) *Multicultural-world music education and music teacher education at the Big Ten schools: Identified problems and suggestions*. Doctoral dissertation, Michigan State University. ProQuest Dissertations and Theses, UMI 3053780.
- Miralis, Y. (2006) Clarifying the terms “multicultural”, “multiethnic” and “world music education” through a review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24(2): 54-66.
- Μυράλης, Γ. (2009) Μουσική εκπαίδευση και παιδαγωγική των μουσικών του κόσμου: Σύγχρονες τάσεις, προβλήματα και προοπτικές. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ, 89-108.
- Patton, M.Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods.*, CA: Sage (3rd ed.).
- Quesada, M.A. & T.M. Volk (1997) World musics and music education: A review of research, 1973-1993. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 131: 44-66.
- Reimer, B. (1993) Music Education in our multimusical culture. *Music Educators Journal*, 79(7): 21-26.
- Σακελλαρίδης, Γ. (2008) *Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Schmid, W. (1994) Music and the multicultural mandate: Some important lessons for all students. *NASSP Bulletin*, 78(561): 34-38.
- Seidman, I. (2006) *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*: Teachers College Press (3rd ed.).
- Shehan, P.K. (1986) Towards tolerance and taste: Preferences for world musics. *British Journal of Music Education*, 3(2): 153-163.
- Volk, T.M. (1998) *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles*: Press.