

Μουσική στο σχολείο

Παναγιώτης Τσιρίδης



Κλειδιά και Αντικλειδιά



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΕΥΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΤΗΤΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Η πράξη συγχρηματοδοτείται κατά 80% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 20% από Εθνικούς Πόρους.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ
Κλειδιά και Αντικλειδιά

Διδακτική Μεθοδολογία

Μουσική στο σχολείο

Παναγιώτης Τσιρίδης

ΥΠΕΠΘ
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αθήνα 2007

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων

Β΄ έκδοση: 2007

Α΄ έκδοση: 2003

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Ο Παναγιώτης Τσιρίδης είναι Μουσικοπαιδαγωγός.

Κλειδιά και Αντικλειδιά

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφετηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικλειδιά που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που

θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος
Νοέμβριος 2002

Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» κυκλοφορούν τα βιβλία:

Θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Διδάσκοντας ιστορία*
Αβδελά Ε.
- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*
Ανδρούσου Α.
- *Ανάγνωση και ετερότητα*
Αποστολίδου Β.
- *Εμψύχωση στην τάξη (Α' και Β' μέρος)*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*
Ζωγραφάκη Μ.
- *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*
Ιορδανίδου Α., Σφυρόερα Μ.
- *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*
Κουτσούρη Α.
- *Για τη μέθοδο project*
Μάγος Κ.
- *Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά*
Σακονίδης Χ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*
Σφυρόερα Μ.
- *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*
Σφυρόερα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*
Σφυρόερα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*
Σφυρόερα Μ.

- *Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*
Τσελφές Β.
- *Μουσική στο σχολείο*
Τσιρίδης Π.
- *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*
Χοντολίδου Ε.
- *Διδασκαλία σε ομάδες*
Χοντολίδου Ε.
- *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*
Χοντολίδου Ε.

θεματικό πεδίο Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

- *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*
Ασκούνη Ν.
- *Οικογένεια και σχολείο*
Δραγώνα Θ.
- *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*
Δραγώνα Θ.
- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*
Πλεξουσάκη Ε.
- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*
Τσιτσελίκης Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*
Φραγκουδάκη Α.

Θεματικό πεδίο *Ταυτότητας και Ετερότητες*

- *Ετερογένεια και σχολείο*
Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν.
 - *«Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Πετρίδης Τ.
 - *Ταυτότητα και εκπαίδευση*
Δραγώνα Θ.
 - *Επικοινωνία και ταυτότητες σε μια πολύγλωσση οικογένεια*
Μανουσοπούλου Α.
 - *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*
Μπαλτσιώτης Λ.
 - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*
Χοντολίδου Ε.

 - *Δημιουργώντας γέφυρες*
Ανδρούσου Α., Πανούτσος Α.
-

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλειδιά»:

www.kleidiakaiantikleidia.net

Μουσική στο σχολείο

Σκηνή 1η

Στην Α΄ τάξη ενός δημοτικού σχολείου στο Χολαργό, ο δάσκαλος βλέπει ότι η μουσική ενδιαφέρει και κινητοποιεί τα παιδιά. Σκέφτεται λοιπόν να τη χρησιμοποιήσει με σκοπό να κάνει διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τους μιλάει για την Αφρική. Εκεί οι άνθρωποι έχουν μαύρο δέρμα, ζούνε σε σπιτάκια φτιαγμένα από χόρτα και καλάμια, κυνηγάνε με ακόντια και για μουσική παίζουν τα τύμπανα. Έχει φέρει μάλιστα και μία κασέτα με αφρικάνικη μουσική την οποία βάζει στο κασετόφωνο. Τα παιδιά γελάνε. Τους ζητάει να χορέψουν σαν Αφρικανοί. Κοροϊδεύει το ένα το άλλο, στο τέλος κάποια χορεύουν, ενώ από κάτω γίνεται πανζουρλισμός. Ο Γιώργος κοροϊδεύει αυτούς που χορεύουν σαν Αφρικανοί. Ο δάσκαλος, για να τον επαναφέρει στην τάξη, του μιλάει θυμωμένα για τα «κακόμοιρα παιδιά στην Αφρική που πεινάνε», ενώ εκείνος έχει ό,τι θελήσει. Χτυπάει κουδούνι.

Σκηνή 2η

Στην Γ΄ τάξη ενός δημοτικού σχολείου στο κέντρο της Αθήνας με πολλά παιδιά μεταναστών, ο δάσκαλος απο-

φασίζει να εφαρμόσει μία διαπολιτισμική μουσική δραστηριότητα την οποία βρήκε σε ένα βιβλίο.

Ακολουθώντας τις οδηγίες που αφορούν στη δραστηριότητα χωρίζει τα παιδιά σε δύο ομάδες. Ένα παιδί της πρώτης ομάδας λέει τη λέξη καλημέρα. Τα παιδιά της δεύτερης ομάδας ψάχνουν να βρουν ποιο παιδί μίλησε. Για κάθε σωστή απάντηση η ομάδα παίρνει κάποιους πόντους. Μετά παίζει η δεύτερη ομάδα. Ο δάσκαλος ρωτάει ποια παιδιά γνωρίζουν και άλλες γλώσσες. Κάποιο παιδί που η μητέρα του είναι από τη Δανία λέει το καλημέρα στα δανέζικα, κάποιο άλλο στα τούρκικα. Όταν ο Βασίλης λέει ότι ξέρει τη λέξη στα φιλιππινέζικα, ο δάσκαλος γελάει και δηλώνει: «Κατάλαβα, όταν ήσουνα μωρό είχες φιλιππινέζα νταντά και έτσι έμαθες τα φιλιππινέζικα». Το παιδί τα χάνει και απαντά αμήχανα: «Όχι, κύριε, η μητέρα μου είναι Φιλιππινέζα».

Όταν φτάνει στον Αλμπέρτο, ο οποίος έχει έρθει από την Αλβανία πριν από λίγους μήνες, τον ρωτά πώς λένε το καλημέρα στα αλβανικά. Ο Αλμπέρτο απαντά: «Δεν ξέρω κύριε, δε λέμε». Ο δάσκαλος γελάει και σχολιάζει: «Καλά, ρε Αλμπέρτο, δε λέτε καλημέρα στην Αλβανία;». Ο Αλμπέρτο κοκκινίζει και τα υπόλοιπα παιδιά γελάνε με το αστείο του δασκάλου. Την επόμενη μέρα ο δάσκαλος ανακαλύπτει ότι το παιδί δεν είχε καταλάβει τη λέξη καλημέρα στα ελληνικά.

Σκηνή 3η

Στην Δ' τάξη του ίδιου σχολείου στο Βοτανικό, η δασκάλα δουλεύει με τους μαθητές ένα πρόγραμμα, με βάση τη μέθοδο project, για τη γειτονιά. Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος αποφασίζουν να κάνουν μία έρευνα στη γειτονιά για τα είδη της μουσικής που ακούνε οι κάτοικοι της περιοχής. Με την έρευνα και την επεξεργασία των ευρημάτων της η δασκάλα θέτει καταρχήν στόχους που σχετίζονται με την ενίσχυση των μαθηματικών ικανοτήτων των μαθητών. Ετοιμάζουν ένα ερωτηματολόγιο και ένα παιδί φέρνει από το σπίτι του ένα παιδικό κασετόφωνο με μικρόφωνο, που θα χρειαστούν στις συνεντεύξεις τους.

Βγαίνουν έξω από το σχολείο και ξεκινάνε την έρευνά τους στο καφενείο, στο ψιλικατζίδικο, στο φούρνο, μιλάνε στις γυναίκες που κάθονται και κουβεντιάζουν στη γειτονιά και αλλού. Όποιος από τους ερωτηθέντες θέλει τραγουδά και λίγο από το αγαπημένο του τραγούδι στο κασετόφωνο. Αν το τραγούδι το ξέρουν και τα παιδιά, τραγουδάνε και αυτά μαζί του.

Επιστρέφουν στο σχολείο και ακούνε την κασέτα που έχουν γράψει. Έχει πολλή πλάκα. Τραγουδάνε και γελάνε με τα «σουξέ» της γειτονιάς. Μετά καταγράφουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, φτιάχνοντας ένα

στατιστικό πίνακα με τα είδη της μουσικής που ακούνε οι άνθρωποι στη γειτονιά τους.

Σκηνή 4η

Στην Α΄ τάξη ενός δημοτικού σχολείου στο Βοτανικό, ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών έχουν μητρική τους γλώσσα την τουρκική, ενώ υπάρχουν και αρκετά με μητρική γλώσσα την αλβανική. Ο δάσκαλος μπαίνει στην τάξη για να διδάξει Γλώσσα διαβάζοντας από το ανθολόγιο το ποίημα του Δροσίνη «Ο ήλιος και ο αέρας», το οποίο στηρίζεται σε ένα μύθο του Αισώπου. Διαβάζει το ποίημα και εξηγεί, όσο καλύτερα μπορεί, το μύθο. Η συμμετοχή των παιδιών τον απογοητεύει. Δεν είναι μόνο τα παιδιά που δεν ξέρουν καλά ελληνικά και δε συμμετέχουν, αλλά και τα άλλα παιδιά τα οποία δείχνουν να βαριούνται. Ξαναπροσπαθεί, θυμώνει, κάνει ερωτήσεις, τα παιδιά κοροϊδεύονται μεταξύ τους, ξεσπάει ένας μικρός καβγάς, χτυπάει κουδούνι.

Την άλλη ώρα φέρνει μαζί του τα μουσικά οργανάκια που υπάρχουν στο σχολείο. Ανοίγει την τσάντα και βάζει όλα τα όργανα στη σειρά στο πάτωμα. Τα παιδιά αιφνιδιάζονται. Τα ρωτάει αν θέλουν να παίξουν το παραμύθι με μουσική. Όλοι θέλουν και έτσι πρέπει να χωριστούν σε ομάδες, γιατί τα παιδιά είναι πολλά και τα όργανα

λίγα. Χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Ξαναδιαβάζει το ποίημα και σε κάθε φράση τα παιδιά σκέφτονται και δοκιμάζουν ήχους που ταιριάζουν με τους στίχους του. Όλοι θέλουν να δοκιμάσουν. Ο Αλή δεν καταλαβαίνει στα ελληνικά την έκφραση «ο γέρος περπατά αργά». Η Αϊσέ του εξηγεί «γιαβάς-γιαβάς» και του το δείχνει χτυπώντας αργά ένα τύμπανο. Την ώρα που ο δάσκαλος ή κάποιος από τα παιδιά διαβάζει το ποίημα, μία ομάδα παίζει τη μουσική που έχουν ταιριάξει με τους στίχους. Παίζουν και οι τρεις ομάδες χωρίς να βαριούνται, αφού κάθε ομάδα παίζει διαφορετική μουσική. Χτυπάει κουδούνι.

Τι συνέβη σ' αυτά τα παραδείγματα;

Στην πρώτη σκηνή, στο σχολείο στο Χολαργό, τα παιδιά κατάλαβαν σχετικά με την Αφρική ότι πρόκειται για έναν πρωτόγονο πολιτισμό, αφού οι Αφρικανοί ζούνε ακόμα σε αχυρένια σπίτια και παίζουν μουσική με τύμπανα, ενώ αυτά ακούνε μουσική με ηλεκτρικές κιθάρες, κλαρίνα και μπουζούκια. Ο αφρικάνικος χορός είναι αστείος και πολύ εύκολος, ενώ αυτά μαθαίνουν με το γυμναστή τους τον καλαματιανό, που είναι «κανονικός» χορός με «κανονικά» βήματα.

Ο Γιώργος, μετά την ενοχοποίησή του από το δάσκαλο σχετικά με τα αφρικανάκια, δεν τα θεωρεί μόνο διαφορετικά, αλλά του είναι πλέον δύσκολο ακόμα και να τα συμπαθήσει.

Αυτό το μάθημα, δηλαδή, είχε το αντίθετο ακριβώς αποτέλεσμα από την αρχική επιδίωξη του δασκάλου. Καλλιέργησε στα παιδιά μία στερεότυπη άποψη για τους «ξένους-άλλους» η οποία έδωσε τροφή στην πλάνη για έναν ανώτερο πολιτισμό, στον οποίο ζούνε τα ίδια. Οδήγησε τα παιδιά σε έναν τρόπο σκέψης με τον οποίο τοποθετούν ευκολότερα διαχωριστικές γραμμές για να διακρίνουν αρνητικά τους «άλλους». Η προσέγγιση των άλλων μέσα από τέτοιου είδους στερεότυπες αντιλήψεις πολύ πιθανόν ενισχύει και τις μεταξύ των παιδιών συγκρούσεις και διαφορές. Αυτές στη συνέχεια εκφράζονται, για παράδειγμα, στο παιχνίδι που πολλές φορές κάνουν στο διάλειμμα, όταν μία ομάδα παιδιών (π.χ. καλοί μαθητές, δυνατά παιδιά κ.ά.) θα μπει στο ρόλο του «εμείς» για να κοροϊδέψει μία άλλη ομάδα (π.χ. δειλά παιδιά, αλλοδαπούς κ.ά.) δίνοντάς της το ρόλο του αφρικανού «άλλου».

Οι παρατηρήσεις, τέλος, του δασκάλου στο παιδί και η αναφορά του στα «κακόμοιρα τα αφρικανάκια που πει-

νάνε» είχαν αποτέλεσμα να βλέπει το παιδί στους άλλους έναν «εχθρό», αφού εξαιτίας τους τοποθετείται στο ρόλο του ηθικά «κακού». Ο δάσκαλος, δηλαδή, προσπαθεί να νουθετήσει τον «άτακτο» μαθητή καλλιεργώντας του την ενοχή και τον οίκτο για τους άλλους, γεγονός το οποίο μπορεί να οδηγήσει το παιδί σε θέση άμυνας. Από αυτή τη θέση είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίζει τους «ξένους-άλλους» σαν απειλή.

Στη δεύτερη σκηνή το αποτέλεσμα ήταν και πάλι ακριβώς αντίθετο από αυτό που θα ήθελε ο δάσκαλος. Παρόλο που το παιχνίδι ήταν ενδιαφέρον και τράβηξε την προσοχή των παιδιών, οι βασικοί στόχοι αυτής της δραστηριότητας, οι οποίοι ήταν αφενός η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών με διαφορετική καταγωγή και μητρική γλώσσα και αφετέρου η αποδοχή τους από τους άλλους ως ισότιμα μέλη μιας ομάδας με διαφορετικές μητρικές γλώσσες, δεν πέτυχαν.

Γιατί; Ο Βασίλης δεν είχε ποτέ ξαναμιλήσει στην τάξη για το ότι η μαμά του είναι από τις Φιλιππίνες, προφανώς γιατί, συνειδητά ή ασυνείδητα, συνέδεε τη φιλιππινέζικη καταγωγή με μία συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα και επαγγελματική θέση. Με την ευκαιρία της δραστηριότητας εμπιστεύεται την προσωπική του ταυτότητα

στους συμμαθητές του και στο δάσκαλο. Ο δάσκαλος όμως θα εκφράσει το κοινωνικό στερεότυπο με βάση το οποίο οι Φιλιππινέζες είναι νταντάδες και όχι μητέρες, υποτιμώντας τελικά τη μητέρα του Βασίλη και βέβαια τον ίδιο το Βασίλη.

Ο Αλμπέρτο είχε ακόμα χειρότερη μοίρα σε αυτή τη δραστηριότητα. Αν και ο δάσκαλος ακολούθησε κατά γράμμα αυτό που έγραφε το βιβλίο, με στόχο την ενίσχυση της ταυτότητας και της αυτοεκτίμησης των αλλοδαπών παιδιών και την αποδοχή τους από την υπόλοιπη ομάδα, το αποτέλεσμα ήταν ακριβώς το αντίθετο.

Το παιδί αισθάνεται αμηχανία που δεν καταλαβαίνει τη λέξη καλημέρα στα ελληνικά και λέει «Δε λέμε, κύριε», προκειμένου να καλύψει το γνωστικό κενό του στην ελληνική γλώσσα. Κατόπιν ντροπιάζεται μπροστά στους συμμαθητές του από το δάσκαλο, ο οποίος του επιτίθεται: «Μα καλά, ρε Αλμπέρτο, δε λέτε καλημέρα στην Αλβανία;». Με αυτό τον τρόπο ο δάσκαλος υποτιμά τη μητρική γλώσσα του παιδιού σαν μία γλώσσα που δεν εκπληρώνει βασικές επικοινωνιακές και κοινωνικές λειτουργίες, γεγονός που έχει αποτέλεσμα να υποτιμάται η ιδιαίτερη εθνική και γλωσσική ταυτότητα του παιδιού, δηλαδή το ίδιο το παιδί. Η υποτίμηση αυτή καθιστά

πλέον πολύ δύσκολη οποιαδήποτε ισότιμη προσέγγιση των άλλων παιδιών με τον «ξένο» Αλμπέρτο.

Στην τρίτη σκηνή η μουσική λειτουργεί σαν ένα εργαλείο στην ανάπτυξη ενός θεματικού προγράμματος συνδεδεμένο με τους στόχους των μαθηματικών. Αυτό που καταφέρνει η δασκάλα εδώ, εκτός από τα μαθηματικά, είναι η επαφή, η εξοικείωση και η επικοινωνία των παιδιών με τους «άλλους» της γειτονιάς. Οι γείτονες «άλλοι» μοιράζονται με τα παιδιά τα διαφορετικά γούστα τους, τραγουδάνε και εκφράζονται. Το ίδιο κάνουν και τα παιδιά, δηλαδή εκφράζονται καλλιτεχνικά και μοιράζονται τα συναισθήματά τους με τους άλλους, τραγουδώντας τα «σουξέ» της εποχής, τα οποία λίγο ως πολύ γνωρίζουν.

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουν τα διαφορετικά μουσικά είδη. Δε διακρίνουν τη μουσική σε «καλή» και «κακή», σε «ανώτερη» και «κατώτερη», αλλά μέσα από την έρευνα που κάνουν βλέπουν ότι η μουσική της γειτονιάς είναι τα πολλά και διαφορετικά είδη μουσικής που ακούνε οι κάτοικοί της.

Στην τέταρτη σκηνή, στο σχολείο στο Βοτανικό, ο δάσκαλος δεν έχει σκοπό να κάνει ούτε διαπολιτισμική εκ-

παίδευση ούτε μάθημα μουσικής. Όταν βλέπει ότι τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται για το ποίημα και το παραμύθι, ψάχνει να βρει ένα διαφορετικό τρόπο για να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους. Χρησιμοποιεί δηλαδή τη μουσική σαν «αντικλείδι» για να ανοίξει το δρόμο για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών του.

Τόσο αυτός όσο και η δασκάλα στην τρίτη σκηνή οργανώνουν το μάθημά τους σε ομάδες. Αυτό δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να ανταλλάξουν ιδέες, να δημιουργήσουν κάτι από κοινού και να επικοινωνήσουν μέσα από το παιχνίδι, συμβάλλοντας τελικά στην ενίσχυση των μεταξύ τους σχέσεων. Η δουλειά με τις ομάδες ήταν δηλαδή το δεύτερο «αντικλείδι» που χρησιμοποίησαν και οι δύο, με το οποίο άνοιξαν την πόρτα για την αποδοχή των παιδιών μεταξύ τους, πράγμα που δεν κατάφεραν να κάνουν οι δάσκαλοι στο πρώτο και δεύτερο παράδειγμα.

Γιατί;

Ο εκπαιδευτικός στο πρώτο παράδειγμα με την αφρικάνικη μουσική αποτυγχάνει σε σχέση με το στόχο που έχει θέσει, γιατί προσπαθεί με λάθος τρόπο. Κι αυτό

γιατί απλώς παραθέτει το διαφορετικό, χωρίς να έχει επεξεργαστεί το πώς αυτό θα γίνει αντιληπτό από τα παιδιά. Η επιλογή των Αφρικανών ενισχύει τη στερεοτυπική εικόνα μιας φολκλορικής εξωτικής Αφρικής και καλλιεργεί ταυτοχρόνως συναισθήματα οίκτου και λύπησης. Στην περίπτωση αυτή η αποδοχή του άλλου βασίζεται σε μια στάση ηθικού τύπου, που υποκρύπτει μια ιεράρχηση ανώτερων και κατώτερων πολιτισμών. Ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η παράθεση του διαφορετικού ως κάτι εξωτικού και η καλλιέργεια ηθικής η οποία θα στηρίζεται στη λύπηση και τον οίκτο θα συμβάλουν στη συνύπαρξη των παιδιών με τους «άλλους», ενώ στην πραγματικότητα επιτυγχάνεται το ακριβώς αντίθετο αποτέλεσμα.

Ο εκπαιδευτικός στο δεύτερο παράδειγμα χρησιμοποιεί σαν «κλειδί» το εκπαιδευτικό υλικό που βρήκε σε ένα βιβλίο. Δεν καταφέρνει όμως να φτιάξει τα δικά του «αντικλειδία» για να πετύχει τους στόχους του. Αν και ακολουθεί κατά γράμμα τη δραστηριότητα που βρήκε στο βιβλίο, δεν μπορεί να εμβαθύνει στην ουσία των στόχων του και να αντιμετωπίσει τα ζητήματα που προκύπτουν στην τάξη του, με αποτέλεσμα να αποτυγχάνει και αυτός στο στόχο του. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι το να ακολουθεί κανείς μια δραστηριότητα κατά γράμμα

δεν αρκεί από μόνο του για να πετύχει το στόχο που έχει θέσει. Χρειάζεται πριν από όλα να έχει ξεκαθαρίσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός τι θέλει να πετύχει και να έχει λάβει υπόψη του όλες τις παραμέτρους σε σχέση με το πλαίσιο της τάξης του.

Ο ρόλος της μουσικής στο σχολείο

Για να καθορίσουμε το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η μουσική στο σχολείο, θα πρέπει πρώτα να ορίσουμε τι είναι μουσική. Σύμφωνα με το Μ. Γρηγορίου: *«Μουσική είναι οι ήχοι που οργανώνει ο άνθρωπος με σκοπό να εκφραστεί και να επικοινωνήσει καλλιτεχνικά, με σκοπό να κάνει τέχνη. [...] Η μουσική είναι μία τέχνη. Είναι ένας από τους τρόπους με τους οποίους μπορούν οι άνθρωποι να εκφράζονται καλλιτεχνικά, να συμμετέχουν και να επικοινωνούν, να παίζουν και να επινοούν»¹.*

Τι μπορεί όμως να μας προσφέρει η μουσική ως τέχνη; Ο Θ. Χατζόπουλος γράφει: *«Τι είναι αυτό που μας ωθεί στην ανάγνωση, στο άκουσμα ή στη θέα ενός έργου;*

¹ Γρηγορίου Μ., *Μουσική για παιδιά και για έξυπνους μεγάλους*, τόμος Α', Νεφέλη, Αθήνα, 1994

Είναι μόνο αισθητική απόλαυση, άγρα συγκίνησης ή και ένα λανθάνον κάθε φορά ερώτημα για τον εαυτό μας και για τη ζωή μας, για τον άνθρωπο εντέλει...»².

Σύμφωνα με τις παραπάνω διατυπώσεις, η σχέση της μουσικής με το παιδί και την εκπαίδευση μπορεί να περιγραφεί ως εξής: το παιδί μπορεί, μέσω της μουσικής, να «παίζει και να επινοεί», να ανακαλύπτει τον κόσμο και τον εαυτό του. Μπορεί να εκφράζεται και να επικοινωνεί, να μοιράζεται τις εμπειρίες του και να συμμετέχει στις εμπειρίες των άλλων, αναπτύσσοντας μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία τον ψυχοσυναισθηματικό του κόσμο. Μπορεί να θέτει ερωτήματα, για τον εαυτό του και τους άλλους, που θα το οδηγήσουν να ωριμάσει μέσα από την εμπειρία της δημιουργίας.

Πώς όμως μπορεί να γίνει αυτό μέσα σε ένα σχολείο; Η μουσική σε ένα σχολείο μπορεί να έχει δύο διαφορετικές λειτουργίες. Η πρώτη λειτουργία αναφέρεται στη μουσική ως μάθημα με στόχο την απόκτηση και την καλλιέργεια μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Η δεύτερη λειτουργία της μουσικής αφορά στη χρήση της από τον

² Χατζόπουλος Θ., «Παιδί και τέχνη: Ερωτήματα για ενηλίκους», *Πρακτικά Ε' Επιμορφωτικού Σεμιναρίου «Η Τέχνη στην Εκπαίδευση»*, Πατάκης, Αθήνα, 1994

εκπαιδευτικό για την εξυπηρέτηση διάφορων εκπαιδευτικών στόχων. Στη δεύτερη περίπτωση ο εκπαιδευτικός δε χρειάζεται να έχει ιδιαίτερες ικανότητες στη μουσική ή να ξέρει μουσική, παίζοντας κάποιο μουσικό όργανο. Οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός μπορεί να εντάξει τη μουσική στις εκπαιδευτικές του δραστηριότητες όπως κάνει, για παράδειγμα, με τη ζωγραφική, το θέατρο και τις άλλες τέχνες. Και όπως στη ζωγραφική δε θα πρέπει να διακρίνεται η καλή από την κακή ζωγραφιά, αλλά το ενδιαφέρον να εστιάζεται στη διαδικασία της έκφρασης και στη συμμετοχή, έτσι και στη μουσική δεν υπάρχουν κατάλληλες και μη κατάλληλες μουσικές που θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν. Κάθε μουσική που ακούγεται ή παράγεται στην τάξη, μέσω της οποίας εκφράζονται συναισθηματικά όχι μόνο τα παιδιά αλλά και ο εκπαιδευτικός, αποτελεί εργαλείο για την εκπαίδευση. Οποιαδήποτε διάκριση και ποιοτική αξιολόγηση της μουσικής οδηγεί σε διάκριση και ποιοτική αξιολόγηση και των ανθρώπων που εκφράζονται με αυτήν. Και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, όταν θα θελήσει να φέρει στην τάξη μουσική, θα είναι καλύτερα να επιλέξει εκείνη με την οποία ο ίδιος εκφράζεται και επικοινωνεί. Με αυτή τη μουσική θα μπορέσει να αναπτύξει επικοινωνία με τους μαθητές του και να δημιουργήσει τα «αντικλείδια» για την επίτευξη των στόχων του.

Επομένως η μουσική, με βάση τα παραπάνω, μπορεί να χρησιμοποιηθεί: α) ως μέσο διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και β) ως μέσο συνύπαρξης.

Η μουσική ως μέσο διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης

Η μουσική μπορεί να συμβάλει στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επίτευξη των στόχων πολλών γνωστικών αντικειμένων είτε από μόνη της είτε συνδεδεμένη άμεσα ως δραστηριότητα με κάποιο μάθημα.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει καταρχήν τη μουσική σαν παιχνίδι, με στόχο την ανάπτυξη της προσωπικής έκφρασης των μαθητών και της δυνατότητάς τους να επικοινωνούν και να μαθαίνουν. Σε αυτή την περίπτωση η μουσική θα συμβάλει ώστε το παιδί να μπορεί να εκφράζεται και να επικοινωνεί με τους άλλους, να είναι δημιουργικό και να μπορεί να συμμετέχει ενεργά στην ομάδα. Κάθε μέλος της ομάδας, από τη στιγμή που μπορεί να εκφραστεί, αισθάνεται περισσότερο ασφαλές, άρα είναι περισσότερο δεκτικό και ανοιχτό στη γνώση. Μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης εντός της ομάδας μπορεί να μάθει καλύτερα και πιο αποτελεσματικά.

Μπορεί επίσης ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει το παιχνίδι της μουσικής ως κίνητρο για την κατάκτηση ενός άλλου γνωστικού αντικειμένου. Σε αυτή την περίπτωση μπορεί να επιλέξει μουσικές δραστηριότητες και μουσικά παιχνίδια που θα βρει σε βιβλία τα οποία απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς χωρίς εξειδικευμένες μουσικές γνώσεις και να τα προσαρμόσει στο περιεχόμενο άλλων μαθημάτων, όπως η Γλώσσα, η Γεωγραφία, τα Μαθηματικά, η Μελέτη του Περιβάλλοντος κ.ά. Η μουσική δηλαδή θα χρησιμοποιηθεί όπως το θεατρικό παιχνίδι, όπου στόχος δεν είναι η θεατρική εκπαίδευση αλλά η ενίσχυση του ενδιαφέροντος των παιδιών για την εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού για τους μουσουλμάνους μαθητές του γυμνασίου στη Θράκη, η μουσική έχει χρησιμοποιηθεί ιδιαίτερα στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Εδώ η μουσική θεωρείται η «γέφυρα», ο μεσολαβητής μέσω του οποίου θα μπορέσει το παιδί να επικοινωνήσει με τη μελοποιημένη ποίηση αλλά και με τον έντεχνο λόγο γενικότερα.³

³ Με αυτό το σκεπτικό δημιουργήθηκε και ένα μουσικό ανθολόγιο με τίτλο *Δεν ξέρω τι να παίξω στα παιδιά*, στο πλαίσιο της πράξης «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004» του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Δράση 2.5: Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για το

Αυτό κάνουν και οι δύο δάσκαλοι που συναντήσαμε στην τρίτη και τέταρτη σκηνή. Η πρώτη χρησιμοποιεί τα τραγούδια της γειτονιάς προκειμένου να διδάξει μαθηματικά, ενώ ο δεύτερος επιλέγει μία μουσική δραστηριότητα, όπως η μουσική επένδυση παραμυθιών, και την προσαρμόζει με στόχο την ενίσχυση της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών και τη διδασκαλία ενός ποιήματος.

Η μουσική ως μέσο συνύπαρξης

Η μουσική ως τέχνη, δημιουργία και μορφή επικοινωνίας μπορεί να αποτελέσει ένα πεδίο ώστε να αναπτυχθούν ισχυροί δεσμοί ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας. Εδώ όμως πρέπει να επισημανθούν ορισμένες παρεξηγήσεις και «παγίδες» τις οποίες χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να προσέξει.

Μία συχνή παρεξήγηση είναι ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνίσταται στην παρουσίαση διαφορετικών πολιτισμών, όπως έκανε ο δάσκαλος στο Χολαργό (πρώτη σκηνή). Μία τέτοια χρήση της μουσικής, η οποία στηρίζεται στη φολκλορική παρουσίαση άλλων πολιτισμών, ενισχύει τα στερεότυπα και τις «έτοιμες» εικόνες που

μάθημα της λογοτεχνίας Α' και Β' Γυμνασίου, Ενότητα: Ποίηση και τραγούδι.

έχουν τα παιδιά στο μυαλό τους. Με τον τρόπο αυτό οι άλλοι πολιτισμοί δεν αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι και έτσι δεν αναδεικνύεται η δυναμική τους και οι αλληλεπιδράσεις τους. Τελικά υποβιβάζονται οι «άλλοι» στα μάτια των παιδιών και καλλιεργείται μία στερεότυπη εικόνα για αυτούς.

Μία άλλη παγίδα σχετικά με το ρόλο της μουσικής ως μέσου συνύπαρξης είναι ότι υπάρχουν ορισμένες μουσικές δραστηριότητες κατάλληλες ή ειδικές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σε αυτή την παγίδα «πέφτει» ο δάσκαλος στη δεύτερη σκηνή, που διαδραματίζεται σε ένα σχολείο στο κέντρο της Αθήνας. Ακολουθεί από ένα βιβλίο μία δραστηριότητα για ένα διαπολιτισμικό μάθημα, σαν «συνταγή». Το αποτέλεσμα όμως είναι αρνητικό για τους «ξένους-άλλους» της τάξης του.

Στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν μουσικές δραστηριότητες με στόχο την αποδοχή του άλλου οι οποίες να μπορούν να γραφτούν και να εφαρμοστούν σαν «συνταγή» από τους εκπαιδευτικούς. Τέτοιες «συνταγές» έχουν συνήθως τα αντίθετα αποτελέσματα. Εάν, για παράδειγμα, ο δάσκαλος αυτού του σχολείου αντί για τις «ειδικές» μουσικές δραστηριότητες μάθαινε απλώς ένα τραγούδι στην τάξη του, το αποτέλεσμα θα ήταν σαφώς

καλύτερο, γιατί δε θα είχαν δημιουργηθεί αρνητικά συναισθήματα στα ξένα παιδιά. Με τις δραστηριότητες που επέλεξε έθιξε και πρόβαλε μέσα στην τάξη ένα ευαίσθητο θέμα το οποίο στη συνέχεια δεν είχε ο ίδιος τη δυνατότητα να επεξεργαστεί. Έτσι, κατέληξε στην προσβολή και την υποτίμηση του «άλλου».

Πώς μπορεί λοιπόν ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει τη μουσική ως μέσο συνύπαρξης; Για να τα καταφέρει θα πρέπει να ορίσει με σαφήνεια τους διδακτικούς του στόχους και να σχεδιάσει τις δραστηριότητές του. Ο βασικός του άξονας θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια του «εγώ» κάθε μαθητή μέσα από τη συνύπαρξη, τη συνεργασία και την αποδοχή του «άλλου» που βρίσκεται δίπλα του, στην τάξη του, και αργότερα στη ζωή του.

Ένα τελευταίο παράδειγμα

Στην ΣΤ΄ τάξη ενός δημοτικού σχολείου στο Χαλάνδρι, η δασκάλα δουλεύει με τα τραγούδια της ξενιτιάς στην ώρα της μουσικής. Γίνονται διάφορες συζητήσεις για την ξενιτιά, τους ξένους, τα ελληνικά και τα ξένα τραγούδια της ξενιτιάς και μέσα από αυτό το θέμα ξεκινάνε άλλα μαθήματα όπως η Ιστορία, η Γεωγραφία και η Λογοτεχνία. Η Κορίνα είχε έρθει από τη Μολδαβία στην Ελλάδα πριν από λίγους μήνες. Συμμετέχει στο πρόγραμμα με ενδιαφέρον. Φέρνει μάλιστα από το σπίτι της σε κασέτα ένα μολδαβικό τραγούδι της ξενιτιάς. Έχει δακτυλογραφήσει τους στίχους στα μολδαβικά και τη μετάφρασή τους στα ελληνικά. Το τραγούδι, το οποίο είναι λίγο «ποπ», αρέσει και στα υπόλοιπα παιδιά. Η Κορίνα γράφει τους στίχους του ρεφρέν στα μολδαβικά με ελληνικούς χαρακτήρες και το μαθαίνει όλη η τάξη. Τις επόμενες μέρες φέρνουν στο σχολείο τραγούδια της ξενιτιάς από τη χώρα τους και δύο παιδιά που κατάγονται από την Αλβανία.

Στη συνέχεια του προγράμματος δασκάλα και μαθητές συμφωνούν να πάρουν συνεντεύξεις από μετανάστες που έχουν έρθει από άλλες χώρες στην Ελλάδα. Τα παιδιά χωρίζονται μόνα τους σε μικρές ομάδες και ένας τουλάχιστον από τους μαθητές κάθε ομάδας φέρνει από

το σπίτι του βιντεοκάμερα. Όλοι μαζί συγκεντρώνουν τις πιθανές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να κάνουν στους μετανάστες, σχολιάζουν τι ζητάνε από κάθε ερώτηση και φτιάχνουν ένα βασικό ερωτηματολόγιο. Κάθε ομάδα παίρνει συνέντευξη από κάποιο μετανάστη με βάση το ερωτηματολόγιο. Στο τέλος κάθε συνέντευξης ο μετανάστης τραγουδά, αν θέλει, ένα τραγούδι της ξενιτιάς από τη χώρα του.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, και αντί γυμναστικών επιδείξεων, τα παιδιά της Στ' τάξης παρουσιάζουν σε μορφή παράστασης με χορούς και τραγούδια την ιστορία της Ελλάδας η οποία από χώρα μεταναστών έγινε χώρα υποδοχής. Συμπεριλαμβάνουν στην εκδήλωση και την προβολή του ντοκιμαντέρ που προέκυψε από το μοντάζ των συνεντεύξεων που έδωσαν ξένοι μετανάστες στους μαθητές.

Ήταν όμως όλα τόσο εύκολα για την εκπαιδευτικό; Από την αρχή η δασκάλα είχε να αντιμετωπίσει τη δυσπιστία των συναδέλφων της και των γονέων σχετικά με τους στόχους αυτού του προγράμματος. Αρκετοί από αυτούς δυσανασχέτησαν όταν άκουσαν τους έλληνες μαθητές να τραγουδούν στη μολδαβική και αλβανική γλώσσα. Αντιδράσεις όμως υπήρξαν και για το ντοκιμαντέρ, στο οποίο εκτός από τους ξένους μετανάστες που είχαν έρθει στην Ελλάδα μιλούσαν και έλληνες μετανάστες που

είχαν γυρίσει από το εξωτερικό. Αρκετοί θεώρησαν ότι δε θα έπρεπε να συγχέονται οι έλληνες μετανάστες με τους Ρώσους, Αλβανούς, Ρουμάνους και όλους τους άλλους. Προκειμένου λοιπόν να αντιμετωπίσει η εκπαιδευτικός αυτές τις αντιδράσεις και να έχει τη βασική στήριξη και βοήθεια των συναδέλφων της και των γονέων, σκέφτηκε να επικοινωνήσει μαζί τους, έτσι ώστε να μπορέσει να τους εκθέσει τους στόχους του προγράμματος. Ενημέρωσε το σύλλογο των διδασκόντων και ετοίμασε ένα κείμενο για τους γονείς των μαθητών στο οποίο εξηγούσε τους στόχους του προγράμματος και τη σημασία του για την εκπαίδευση των παιδιών.

Παρά όλα αυτά όμως, ακόμα και κατά τη διάρκεια της παράστασης υπήρξαν εκπαιδευτικοί που δυσανασχέτησαν και γονείς που έφυγαν επιδεικτικά την ώρα που τα παιδιά τραγουδούσαν και χόρευαν ένα τραγούδι της ξενιτιάς από την Αλβανία. Είναι σαφές πως ο εκπαιδευτικός πολλές φορές, παρά τις προσπάθειες που κάνει και παρά την καλή του πρόθεση, δεν καταφέρνει να υπερνικήσει τις κοινωνικές αντιστάσεις που σχετίζονται με τη δυσκολία αποδοχής του διαφορετικού. Παρά όλα αυτά, δε θα πρέπει να αποθαρρύνεται και να απογοητεύεται, αλλά να έχει προβλέψει τις αντιστάσεις για να μη νιώθει ματαιωμένος, και να περιμένει να δικαιωθεί το έργο του σιγά σιγά, καθώς θα «μαλακώνουν» οι αντιστάσεις αυτές.

Τι συνέβη σε αυτό το παράδειγμα;

Η μουσική σε αυτό το παράδειγμα λειτούργησε με όλους τους δυνατούς τρόπους που αναφέρθηκαν παραπάνω. Έγινε το μέσο ώστε να προσεγγιστούν και άλλες διδακτικές περιοχές γύρω από το θέμα της ξενιτιάς όπως η Ιστορία, η Γεωγραφία και η μελέτη λογοτεχνικών κειμένων σχετικών με την ξενιτιά. Λειτούργησε ως αφορμή για την ανάπτυξη της σκέψης και της γλώσσας των παιδιών μέσα από το στοχασμό, την ανταλλαγή των εμπειριών και τη συζήτηση. Αποτέλεσε το κίνητρο μάθησης και ενεργητικής συμμετοχής όχι μόνο της Κορίνας αλλά και των υπόλοιπων μαθητών στην τάξη. Βοήθησε στην ένταξη των ξένων μαθητών στο νέο σχολικό περιβάλλον και στην αποδοχή τους από τους έλληνες μαθητές όχι ως παιδιά τα οποία δε θα πρέπει να ξεχωρίζουν από τα γηγενή ελληνόπουλα αλλά ως άτομα με δική τους πολιτιστική ταυτότητα, καταγωγή και μητρική γλώσσα. Οδήγησε επίσης και σε άλλες μορφές τέχνης, όπως το ντοκιμαντέρ και ο χορός, συμβάλλοντας συνολικά στη δυνατότητα των μαθητών να εκφράζονται καλλιτεχνικά.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η μουσική μπορεί να αποτελέσει ένα πλούσιο πεδίο εκπαιδευτικών εφαρ-

μογών. Πολύ συχνά όμως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αμηχανία και φόβο απέναντι στη μουσική και την αποκλείουν από τις δραστηριότητές τους, αφήνοντάς την στους «ειδικούς». Η επιτυχία αυτών των εκπαιδευτικών εφαρμογών στις οποίες η μουσική λειτουργεί ως μέσο διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και ως μέσο συνύπαρξης σε μία σχολική μονάδα δεν έγκειται καθόλου στις μουσικές ικανότητες και γνώσεις του εκπαιδευτικού που τις πραγματοποιεί. Κάθε εκπαιδευτικός ο οποίος θα θελήσει να χρησιμοποιήσει ένα ακόμα «κλειδί» για να επιτύχει στο εκπαιδευτικό του έργο μπορεί να χρησιμοποιήσει τη μουσική φτιάχνοντας τα δικά του «αντικλείδια» με βάση την προσωπικότητά του και τις ανάγκες της ομάδας του. Το βασικότερο ζήτημα είναι να ξέρει ο εκπαιδευτικός τι ακριβώς επιδιώκει μέσα από τις όποιες παρεμβάσεις, καθώς και πώς θα στηρίξει το εγχείρημά του. Είναι σαφές ότι η μουσική από μόνη της δεν αρκεί. Μέσα όμως από μια προσεκτική και μελετημένη παρέμβαση, όταν έχουν διερευνηθεί οι ανάγκες της ομάδας και το πλαίσιο αυτής της παρέμβασης, η μουσική μπορεί να επιτελέσει πολλαπλές λειτουργίες, να γίνει το «αντικλείδι» που θα οδηγήσει στην επίτευξη τόσο στόχων γνωστικών και παιδαγωγικών όσο και στόχων που σχετίζονται με την ενίσχυση της συνεργασίας και την αποδοχή του διαφορετικού.

Βιβλιογραφία

- Baker C., *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, 2001
- Βαφέα Α. (επιμ.), *Το πολύχρωμο σχολείο. Μία εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*, Νήσος, Αθήνα, 1996
- Γρηγορίου Μ., Κουρουπός Γ., Κυπουργός Ν. & Μαραγκόπουλος Δ., *Μία πρόταση για την ανάπτυξη του μουσικού αισθητηρίου στα παιδιά των δημοτικών σχολείων*, ανέκδοτη εργασία για το Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 1983
- Δημητράτου Β., *Η μουσική πάει στο νηπιαγωγείο*, Οδυσσεάς, Αθήνα, 1995
- Καραδήμου-Λιάτσου Π., *Από την ακοή στην ακρόαση*, Μ. Νικολαΐδης & Σία, Αθήνα, 2001
- Κουρετζής Λ., Κοντογιάννη Α., *Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1983
- Ματθαίου Σ., *Μουσικό τετράδιο για νηπιαγωγούς*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1995
- Meyer-Denkman G., *Πειραματισμοί στον ήχο*, Σ. & Μ. Νικολαΐδης, Αθήνα, 1990
- Ροντάρι Τζ., *Γραμματική της φαντασίας*, Τεκμήριο, Αθήνα, 1985
- Σέργη Λ., *Προσχολική μουσική αγωγή – Η επίδραση της μουσικής μέσα από τη διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών*, Gutenberg, Αθήνα, 1995
- Σμωλ Κ., *Μουσική – Κοινωνία – Εκπαίδευση*, Νεφέλη, Αθήνα, 1983
- Storms G., *100 μουσικά παιχνίδια*, Σ. & Μ. Νικολαΐδης, Αθήνα, 1991

- Τόμπλερ Μ., *Ήχων στόχων ηχώ – Η μουσική στην ειδική αγωγή και θεραπεία*, Μ. Νικολαΐδης & Σία, Αθήνα, 2001
- Wheweu D. & Thomson Sh., *Εξερευνώντας τη μουσική μέσα από... την ποίηση, την τέχνη, την επιστήμη, τα μαθηματικά, την ιστορία, τη γεωγραφία, την κίνηση, τα παιχνίδια λόγου, τους μύθους*, Νήσος, Αθήνα, 2002
- Wiertsema H., *100 παιχνίδια με κίνηση*, Μ. Νικολαΐδης & Σία, Αθήνα, 1991

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη
Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου
Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα
Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Εκτύπωση και βιβλιοδεσία: On Demand A.E.

