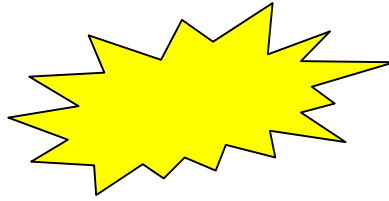


Μετεκπαίδευση

Ηλεκτρονικό Περιοδικό
του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Κρήτης

Τεύχος 1^ο
Απρίλιος 2006



Περιεχόμενα

1. Στυλιανή Αντωνακοπούλου: Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης και το αντίστοιχο πρόγραμμα της Μοντεσσόρι: Τα κοινά τους σημεία
2. Μαρία Χρυσίνη: Το δίπτυχο «Εμείς» και «οι Άλλοι» μέσα από το μάθημα της μουσικής στην ελληνική Α/θμια εκπαίδευση: ο λόγος των εκπαιδευτικών
3. Αλεξάνδρα Κυριακάκη: Διαφορετικότητα και ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη
4. Τζένη Ψαλτάκη: «Έλα να παίξουμε με τις αισθήσεις και να γνωριστούμε». Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ / COMENIUS 1. Συντονιστικό Σχολείο: 1^ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Μαλίων

Γιάννης Τζαβάρας
Πρόεδρος του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Κρήτης
(ακαδ. έτος 2005-2006)

Λίγα λόγια για τη «Μετεκπαίδευση»

Όπως είναι γνωστό, ο θεσμός του Διδασκαλείου έχει κύριο στόχο τη *μετεκπαίδευση* νηπιαγωγών, δασκάλων και καθηγητών. Αφορά λοιπόν τόσο την πρωτοβάθμια όσο και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αριθμεί ήδη αρκετές δεκαετίες στη χώρα μας.

Αλλά η μετεκπαίδευση δεν είναι κάτι αυτονόητο και ίσως ακόμα δεν έχει αναπτυχθεί στο βαθμό που της αρμόζει. Αν ρίξουμε μια ματιά στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Γ. Μπαμπινιώτη (1998), βλέπουμε να ορίζεται ως εξής: «*μετεκπαίδευση*, η περαιτέρω συμπληρωματική και εξειδικευμένη εκπαίδευση για τη βελτίωση της θεωρητικής κατάρτισης των μετεκπαιδευομένων, την εξοικείωσή τους με νέες τεχνολογίες κ.λπ.». Αυτός ο ορισμός φαίνεται να προσδιορίζει – σύμφωνα με τα παραδοσιακά πρότυπα – μια μονόπλευρη σχέση ανάμεσα στους μετεκπαιδευόμενους και στα αντικείμενα μάθησης. Οι νηπιαγωγοί, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές καλούνται μέσω αυτού του θεσμού να επιμορφωθούν, να συμπληρώσουν τις γνώσεις τους, να εξειδικευθούν κ.λπ. Αλλά στην εποχή μας, μια εποχή ραγδαίων αλλαγών στην περιοχή της εκπαίδευσης, αναπτύσσονται επίσης και αμφίδρομες διαδικασίες, αναλαμβάνονται πολύπλευρες πρωτοβουλίες, και το επικοινωνιακό, το δημιουργικό και άλλα στοιχεία μπαίνουν σε πρώτη προτεραιότητα.

Ανταποκρινόμενο σ' αυτά τα καινούργια φαινόμενα το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης ανοίγει τις πύλες του στο Διαδίκτυο: όχι με στόχο να εκπαιδεύσει ακόμα καλύτερα τις νηπιαγωγούς, αλλά για να τους δώσει την ευκαιρία να εκφραστούν, να υψώσουν τη δική τους φωνή και να ανοίξουν διάυλους επικοινωνίας με μακρινούς συναδέλφους. Το περιοδικό «*Μετεκπαίδευση*» δίνει το λόγο στους ίδιους τους μετεκπαιδευόμενους και φιλοδοξεί να αναδείξει τις δημιουργικές τους δυνατότητες. Οι διαδικτυακές του στήλες είναι ανοιχτές στο διάλογο και θα φιλοξενήσουν με πολλή ευχαρίστηση τον αντίλογο και κάθε γόνιμη καινοτομία. Προς τούτο καλούνται αρχικά οι νηπιαγωγοί της Κρήτης, των άλλων νησιών αλλά και ολόκληρης της Ελλάδας να συμμετάσχουν σ' αυτό το forum – όχι απλά για να εκφραστούν, αλλά για να *συγκατοικήσουν* σ' αυτό το ευρωπαϊκό και τελικά παγκόσμιο «χωριό» που είναι ολοένα και περισσότερο ο τόπος μας.

Στυλιανή Αντωνοκοπούλου
Νηπιαγωγός, εκπρόσωπος των μετεκπαιδευόμενων
στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Κρήτης

«Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης και το αντίστοιχο πρόγραμμα της Μοντεσσόρι: Τα κοινά τους σημεία»

Διανύουμε μια περίοδο έντονων αλλαγών κι επαναπροσδιορισμών όσον αφορά το σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα (εφεξής: Α. Π.) του νηπιαγωγείου στη χώρα μας. Μπροστά όμως σε αυτές τις εξελίξεις συνετό και χρήσιμο θα ήταν όχι μόνο να ενημερωνόμαστε για τις σύγχρονες τάσεις, αλλά και να ανατρέχουμε στις παλαιότερες θεωρίες σχετικά με την προσχολική εκπαίδευση.

Στα πλαίσια μιας τέτοιας αναδρομής, ύστερα από μελέτη α) της θεωρίας προσχολικής εκπαίδευσης της Μοντεσσόρι και β) του μέχρι πρότινος ισχύοντος Α. Π. του ελληνικού νηπιαγωγείου, κατέληξα σε μερικά πολύ χρήσιμα – κατά τη γνώμη μου – συμπεράσματα. Είναι τα εξής:

1. Τόσο το Α. Π. όσο και η Μοντεσσόρι *ενδιαφέρονται για το παιδί*. Αρχή και τέλος των θέσεών τους είναι η σκέψη για το τι καλύτερο μπορούμε να προσφέρουμε στο παιδί. Ενώ όμως έχουν ως κοινή αρχή τον σεβασμό στην προσωπικότητα του παιδιού και την προσφορά σ' αυτό μιας ποιοτικότερης ζωής, ακολουθούν διαφορετικές μεθόδους.

2. Ζητούν και οι δύο από τη νηπιαγωγό να είναι φύλακας και προστάτης της παιδικής ψυχής. Δεν την θέλουν αυταρχική και καταπιεστική, αλλά ζητούν να αγαπά και να σέβεται το νήπιο. Δεν επιδιώκουν να την καταστήσουν «αυθεντία» στη ζωή του παιδιού, αλλά την θέλουν υπομονετική, με ακέραιο χαρακτήρα, με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, με ευαισθησίες. Θέλουν να έχει καλοσυνάτη όψη, χαρούμενο πρόσωπο και καλή καρδιά, γιατί μόνο ένας τέτοιος άνθρωπος μπορεί να «κερδίσει» τα παιδιά. Πρέπει ακόμα να έχει σωστή άρθρωση, καθαρό και πλούσιο λόγο, που θα λειτουργεί ως πρότυπο για τα παιδιά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αυτή θα είναι το πρόσωπο που θα μιλάει πιο πολύ μέσα στην τάξη. Ο λόγος της να είναι απλός – όχι απλοϊκός, αλλά κατανοητός και όχι κουραστικός. Οφείλει να γνωρίζει τι θα πει στο παιδί, τότε και πώς. Για όλους αυτούς τους λόγους λοιπόν, η νηπιαγωγός πρέπει να κατέχει εκείνες τις παιδαγωγικές και ψυχολογικές γνώσεις, που θα την βοηθήσουν να ανταπεξέλθει σ' αυτό το έργο. Πρέπει να γνωρίζει τη φύση και την ψυχή των νηπίων, για να μπορέσει να τα βοηθήσει.

3. Κοινό σημείο είναι ακόμη ότι και οι δύο αποδέχονται τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζει *το περιβάλλον* στη ζωή των παιδιών. Το περιβάλλον πρέπει να είναι καλά οργανωμένο, με προσοχή κι επιμέλεια, ώστε να προσελκύει τα παιδιά και να συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξή τους.

4. Και οι δύο αναγνωρίζουν τη σημασία *των κινήσεων* στη ζωή και την ανάπτυξη του νηπίου. Έτσι – καθένας με τον τρόπο του – προσπαθεί να βοηθήσει το νήπιο, ώστε αυτό να καλλιεργήσει και να προαγάγει το πνεύμα του μέσω των κινήσεων.

5. Και οι δύο αναγνωρίζουν την ύπαρξη μιας *εσωτερικής δύναμης* στο παιδί που το φέρνει σε επαφή με τα πράγματα και του δίνει την ενέργεια να μαθαίνει, να θυμάται, να αφομοιώνει, να επεξεργάζεται και, τέλος, να δημιουργεί. Αυτή τη δύναμη θέλουν να εκμεταλλευτούν και το Α. Π. και η Μοντεσσόρι, ώστε το παιδί να εξελιχθεί σε ένα δραστήριο και υπεύθυνο πολίτη του κόσμου και όχι σε ένα πλάσμα παθητικό και άβουλο.

6. Ένα ακόμη κοινό σημείο είναι η *εξατομίκευση* στην αγωγή. Και οι δύο δέχονται ότι κάθε παιδί χαρακτηρίζεται από τη μοναδικότητα της προσωπικότητάς του και των ιδιαίτερων γνωρισμάτων και δυνατοτήτων του. Κάθε παιδί έχει τις δικές του ικανότητες και τον δικό του ρυθμό, που πρέπει να σεβόμαστε και να μην παραβιάζουμε.

7. Η μεθοδολογία του Α. Π. όσον αφορά την οργάνωση των ελεύθερων δραστηριοτήτων είναι παρόμοια με τη μεθοδολογία της λειτουργίας της τάξης της Μοντεσσόρι.

8. Σκοπός και των δύο είναι η κοινωνικοποίηση του νηπίου, η σταδιακή και ομαλή του ένταξη στην ομάδα και κατ' επέκταση στην κοινωνία.

9. Τα εφόδια, που και οι δύο αναγνωρίζουν ότι πρέπει να έχει το νήπιο σ' αυτή την κοινωνικοποίησή του, είναι ο καλλιεργημένος λόγος, η ευγενική μορφή, η κουλτούρα, η συναισθηματική - ψυχική - σωματική αρμονία, η θρησκευτική και ηθική αγωγή, ώστε το νήπιο να εξελιχθεί σε μια ελεύθερη και αυτόνομη προσωπικότητα. Όλα αυτά τα εφόδια θα τα αποκτήσει το παιδί με τη σωστή και ολοκληρωμένη αγωγή που του προσφέρουν.

10. Κοινό σημείο είναι ακόμα η αναγνώριση της σημασίας της *μίμησης* στη ζωή του παιδιού.

11. Και οι δύο αναγνωρίζουν τη μεγάλη προσφορά των *γονιών* στη ζωή του νηπίου, γι' αυτό και οι δύο επιδιώκουν τη συνεργασία με τους γονείς.

12. Κοινά σημεία που αφορούν την *πρακτική εφαρμογή* των θέσεών τους είναι:

A) Η *καλλιέργεια του συντονισμού των κινήσεων* του παιδιού. Ιδιαίτερα του συντονισμού εκείνου που αφορά στη συνεργασία του ματιού με το χέρι.

B) Η *βαθμιαία και σταδιακή μετάβαση* από το πιο απλό και εύκολο στο πιο δύσκολο και περίπλοκο. Αυτή η αρχή ισχύει και για τη μεθοδολογία τους γενικά, αφού δίνονται στα παιδιά πρώτα οι εργασίες ή οι γνώσεις που είναι πιο κοντά στο δικό τους γνωστικό και νοητικό επίπεδο – κι έπειτα οι πιο δύσκολες κι εξειδικευμένες.

Γ) Με μεγάλη σιγουριά μπορούμε να πούμε ότι το σημερινό Α. Π. έχει επηρεαστεί κατά πολύ από τη θέση της Μοντεσσόρι σχετικά με την *πολύ καλή προετοιμασία του περιβάλλοντος* της τάξης. Δίνεται μεγάλη σημασία στην καταλληλότητα των επίπλων και γενικά στον εξοπλισμό της τάξης, ώστε να είναι προσεγμένος και προσαρμοσμένος στα μέτρα και στις ανάγκες των παιδιών.

Δ) Πολλές ασκήσεις είναι όμοιες, όπως αυτή της γραμμής, τα παιχνίδια σιωπής, οι δραστηριότητες ατομικής φροντίδας, η μελέτη των φυτών και των ζώων, οι ρυθμικές ασκήσεις κ. ά. Επίσης κοινά είναι και μερικά παιδαγωγικά υλικά, όπως «ο ροζ πύργος», οι χάνδρες, τα πλαίσια κλπ.

Είμαι βέβαιη ότι υπάρχουν πολλά ακόμη στοιχεία που θα μπορούσα να παραθέσω και τα οποία παρουσιάζονται ως κοινά ανάμεσα στο Α. Π. και στη μέθοδο της Μοντεσσόρι. Όμως αρκούμαι σε αυτά, για το λόγο ότι είναι τα πιο σημαντικά κι ενδεικτικά.

Βιβλιογραφία

1) Bernard, J. J. Georgette: «Η μέθοδος της Μοντεσσόρι». Μετάφρ. Βασδέκης, Α. Γ. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*. Ιανουάριος-Φεβρουάριος 1981, τ. 1-2.

2) Βιγγόπουλου, Η.: «Η μέθοδος της Μοντεσσόρι στα πρότυπα της σχολής νηπιαγωγών Καλλιθέας». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*. Ιούνιος 1975, τ. 6.

3) Γιαγλής, Δ.: «Η νηπιαγωγός κατά τη μέθοδο της Μοντεσσोरιανής παιδαγωγικής». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*. Οκτώβριος 1976, τ. 8.

4) Γιαγλής, Δ.: *Θεμελιώδεις αρχές και ιδέες στην παιδαγωγική της Μ. Μοντεσσόρι*. Εκδ. Οίκος Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1983.

5) Joubert, J.: «Σκέψεις της Μαρίας Μοντεσσόρι για την αγωγή των παιδιών». Μετάφρ. Μ. Φιλίππου. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*. Δεκέμβριος 1979, τ. 10.

6) Μοντεσσόρι, Μ.: *Να χτίσουμε τον κόσμο που ταιριάζει στο παιδί*. Μετάφρ. Μ. Γραμμένου. Εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1977.

7) Μοντεσσόρι, Μ.: *Η διαμόρφωση του ανθρώπου*. Μετάφρ. Σ. Καλογεροπούλου. Εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1979.

8) Μοντεσσόρι, Μ.: *Πρακτικός οδηγός στη μέθοδό μου*. Μετάφρ. Ε. Έκμε. Εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1980.

9) Μοντεσσόρι, Μ.: *Ο δεκτικός νους*. Μετάφρ. Ζ. Χατζιδάκη. Εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1980.

10) Μοντεσσόρι, Μ.: *Εκπαίδευση για έναν καινούριο κόσμο*. Μετάφρ. Μ. Λώμη. Εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1981.

11) Μοντεσσόρι, Μ.: *Τι πρέπει να ξέρετε για το παιδί σας*. Μετάφρ. Ε. Έκμε. Εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1981.

12) Μοντεσσόρι, Μ.: *Το μυστικό της παιδικής ηλικίας*. Μετάφρ. Μ. Μιχαλοπούλου. Εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1981.

13) Standing, M. E.: *The Montessori revolution in education*. (1st ed.,1966). Ed. Schocken books, N. York 1969.

14) Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο – Βιβλίο νηπιαγωγού*. 2^η έκδοση. Εκδ. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 1991.

Μαρία Χρυσίνη

**Νηπιαγωγός, κάτοχος Master Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
του Πανεπιστημίου Αθηνών,
μετεκπαιδευόμενη στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Κρήτης**

Το δίπτυχο «Εμείς» και «οι Άλλοι» μέσα από το μάθημα της μουσικής στην ελληνική Α/θμια εκπαίδευση: ο λόγος των εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Η διεθνοποίηση της οικονομίας και της επικοινωνίας, αλλά κυρίως η πολιτισμική διεθνοποίηση – αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης – προκάλεσε αφενός την τάση για διαμόρφωση μιας παγκόσμιας κουλτούρας, αφετέρου την αναπόφευκτη συνάντηση και επαφή πολιτισμών με αξίες, θρησκείες και γλώσσες διαφορετικές μεταξύ τους, φέρνοντας έτσι στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας το επίμαχο όσο και ευαίσθητο θέμα της οριοθέτησης του «Εμείς», αλλά και εκείνο της σχέσης ανάμεσα στο δίπτυχο «Εμείς» και «οι Άλλοι».

Το ερώτημα που εύλογα τίθεται τώρα, είναι κατά πόσο και πώς η εκπαίδευση μπορεί να υιοθετήσει μια πιο ανθρωπιστική – θα λέγαμε – ψυχολογία, προκειμένου να ανταπεξέλθει στο αίτημα-πρόκληση για μια πιο πλουραλιστική, διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τόσο στη θεωρία όσο και στο επίπεδο της διδακτικής.

Με αφετηρία το παραπάνω πλαίσιο προβληματισμού, η παρούσα εισήγηση έχει ως στόχο να προσεγγίσει το παραπάνω ερώτημα, εξετάζοντας το πώς μια τέτοια προσέγγιση, και ειδικότερα το πώς η σχέση ανάμεσα στο «Εμείς και οι Άλλοι» και οι έννοιες που διαπλέκονται μέσα σ' αυτήν – έννοιες όπως «*ταυτότητα*», «*εθνική διαπαιδαγώγηση*», «*κουλτούρα*», «*πολιτισμός*» – αναδύονται μέσα από το μάθημα της μουσικής στην ελληνική Α/θμια εκπαίδευση, με ποια εννοιολογικά σχήματα εκφράζονται και ερμηνεύονται από το λόγο των ίδιων των δασκάλων μουσικής μέσα από συνεντεύξεις.

1. Η σκοπιμότητα και η μεθοδολογία της έρευνας

1.1. Η προβληματική της μελέτης

Στα σύγχρονα έθνη-κράτη το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας, με φορείς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναπλαισιώνουν με ποικίλους τρόπους την επίσημη εθνική ιδεολογία (Φραγκουδάκη - Δραγώνα 1997: 15). Σε μια εποχή, όπου περισσότερο από ποτέ γίνεται λόγος για την ανάγκη μιας διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής ψυχολογίας και πρακτικής, η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στο δίπτυχο «Εμείς και οι Άλλοι», όπως αυτή αντικατοπτρίζεται μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής στο Δημοτικό σχολείο.

Βασική υπόθεση της μελέτης είναι ότι ενώ η μουσική απεικονίζεται ως ένα καθολικό προϊόν απαλλαγμένο από νόρμες, προκαταλήψεις και στερεότυπα, ως μια «παγκόσμια γλώσσα επικοινωνίας», ικανή να καλλιεργήσει «διαπολιτισμικές» αξίες, στάσεις και δεξιότητες, εντούτοις η εκπαιδευτική πρακτική αντανακλά ρητά και άρρητα πολιτισμικά σύνορα, ρητές και άρρητες πολιτισμικές ιεραρχήσεις, αποτελώντας ένα κοινωνικά «κατασκευασμένο», μη ουδέτερο πεδίο και πλαίσιο έκφρασης και επικοινωνίας.

1.2. Η μέθοδος της έρευνας

Για την επίτευξη των στόχων της παρούσας μελέτης και για τη διερεύνηση της υπόθεσης εργασίας ως ερευνητικό μέσο χρησιμοποιήθηκαν 14 κατευθυνόμενες συνεντεύξεις με Μουσικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με βασικό κριτήριο επιλογής τη διδακτική εμπειρία ή μη με αλλοεθνείς μαθητές σε σχολεία διαφόρων περιοχών της Αθήνας (1 Διαπολιτισμικό και τα υπόλοιπα κανονικά σχολεία), η ηλικία των οποίων κυμαίνεται από 25-45 ετών. Στόχος των συνεντεύξεων ήταν να δοθεί η ευκαιρία στα υποκείμενα να θίξουν ζητήματα και να αναπτύξουν απόψεις. Η παρούσα μελέτη αναπτύχθηκε σε δύο φάσεις: Στην α' φάση έγινε η καταγραφή σε μαγνητόφωνο των συνεντεύξεων, οι οποίες έλαβαν χώρα στο χώρο δουλειάς των εκπαιδευτικών, ενώ στη β' φάση ακολούθησε αποκωδικοποίηση των συνεντεύξεων και ανάλυσή τους.

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου ως τεχνική προσέγγισης της λεκτικής συμπεριφοράς (των στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων) των εκπαιδευτικών μουσικής της Α/θμιας εκπαίδευσης. Με τη μέθοδο αυτή η παιδαγωγική σκέψη και πρακτική προσεγγίζεται και οι αξίες, όπως προβάλλονται μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών, φωτίζονται και αναδεικνύονται. Στη μελέτη αυτή εφαρμόστηκε η τεχνική της «φραστικής ανάλυσης», ενώ ως μονάδα μέτρησης ορίστηκε η παράγραφος για το σχηματισμό των υποκατηγοριών και των γενικών κατηγοριών (Βάμβουκας 1997: 271-274). Η διαμόρφωση των κατηγοριών ανάλυσης στηρίχθηκε σε ένα είδος αναδιοργάνωσης του κειμένου που οδήγησε στον εντοπισμό των «θεμάτων» και την ομαδοποίησή τους σε κατηγορίες (Kracauer 1953) με βάση το σημασιολογικό τους περιεχόμενο (Βάμβουκας 1997: 274). Η διαμόρφωση των κατηγοριών γίνεται στην εργασία αυτή αντιληπτή όχι όπως την περιγράφει ο Berelson ως «αντικειμενική», αλλά ως «συμπερασματική», σύμφωνα με τον Holsti (1969), αποδίδει δηλαδή νόημα στις νέες ενότητες που αποδίδουν οι ομαδοποιήσεις των παραθεμάτων από τα κείμενα.

2. Η θεώρηση της μουσικής ως «γλώσσας» επικοινωνίας με παγκόσμια διάσταση: πραγματικότητα ή όχι;

Σε μια εποχή, όπου «η τάση διαμόρφωσης μιας παγκόσμιας κουλτούρας συνυπάρχει παράδοξα με την έμφαση στις διαφορές, παρά στις ομοιότητες μεταξύ των ανθρώπων διαφόρων γενεών, εθνών και πολιτισμών, στη διατήρηση της πολιτισμικής «διαφοράς» και «αυθεντικότητας» (Reimer 1997: 4-5), κατά πόσο και κατά ποια έννοια θα ήταν εφικτό να μιλάμε για μια παγκόσμια διάσταση της μουσικής, η οποία να αγκαλιάζει και να ξεπερνά τα σύνορα ανάμεσα στις πολυπληθείς και συχνά αντιφατικές μουσικές πεποιθήσεις και πρακτικές των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων στον κόσμο; Με ποια έννοια και βάσει ποιας θεωρίας θα μπορούσε η μουσική να εκληφθεί ως μια «γλώσσα επικοινωνίας» και μάλιστα «παγκόσμια», ικανή να προσδώσει στην εκπαίδευση μια διαπολιτισμική διάσταση;

Μια τέτοια συμβολική θεώρηση της μουσικής ως «γλώσσας» και μέσου επικοινωνίας απασχόλησε τους παιδαγωγούς εδώ και πολλά χρόνια, μια και «η μουσική, αλλά και η γλώσσα χρησιμοποιούν ως μέσο τον ήχο, έχουν βασικούς κανόνες ερμηνείας και ανάλυσης» (Plummeridge 1991: 25, Koopman 1997: 40). Ήδη στα 1958 ο J. Dewey αναφέρει τη μουσική ως «γλώσσα», μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η μεταφορά και η ανταλλαγή ανθρώπινων νοημάτων, «λέγονται» πράγματα και ιδέες, οι οποίες δεν θα μπορούσαν να ειπωθούν με άλλο τρόπο, επισημαίνοντας πως η γλώσσα *δηλώνει* νοήματα, ενώ η μουσική τα *εκφράζει* (Plummeridge 1991: 27). Σύμφωνα με τους Derek Cook και Suzanne Langer, στη γλώσσα της μουσικής, τη γλώσσα των συναισθημάτων, μπορεί κάποιος να συναντήσει το βασικό «λεξιλόγιο» και τους «νόμους» που διέπουν τη γλώσσα ως μορφή έκφρασης και επικοινωνίας, μέσω των οποίων μεταδίδονται «μηνύματα» (Plummeridge 1991: 28, 30).

Αν και –όπως είδαμε– μια συμβολική θεώρηση της μουσικής ως γλώσσας επικοινωνίας γίνεται κατανοητή, εντούτοις ο «παγκόσμιος» χαρακτήρας της αμφισβητείται, για το λόγο ότι μολονότι «αποτελεί βασικό συστατικό της ζωής των ανθρώπων όλων των εποχών, πολιτισμών και εθνών» (Reimer 1997: 4), εντούτοις «η ‘δομή’ και το ‘λεξιλόγιο’ της δεν είναι πάντα κατανοητά σε όλους τους ανθρώπους» (Dobbs & Shepherd 1984: 180). Εάν όντως η μουσική ήταν μια παγκόσμια γλώσσα για όλους, αυτό θα σήμαινε ότι όλοι θα μπορούσαν να καταλάβουν τις διαφορετικές μουσικές όλου του κόσμου, κάτι που δεν

συμβαίνει. Τα μηνύματα που μεταδίδονται μέσα από τη μουσική δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτά με τη βοήθεια ορισμών σε λεξικά και άλλων συγκεκριμένων πηγών, όπως γίνεται με τη γλώσσα, αλλά προϋποθέτουν την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου υπόβαθρου κατανόησης και αντίληψης των νοημάτων αυτών που διαφέρει από άτομο σε άτομο. «Οι προσωπικές πολιτισμικές μας 'αποσκευές' οδηγούν σε διαφορετικές κάθε φορά ερμηνείες του ίδιου μουσικού γεγονότος ενέχοντας πολλές φορές τον κίνδυνο παρερμηνειών και υποκειμενικών κρίσεων για το λόγο ότι δεν έχουμε γνώση του τι ακριβώς η μουσική συμβολίζει και ενσαρκώνει τόσο για τους δημιουργούς, όσο και για το κοινό στο οποίο απευθύνεται» (Shehan-Campbell 1997: 36, 37). Προχωρούμε έτσι σε «υποκειμενικές ερμηνείες με βάση συγκεκριμένες επιστημολογικές συμπεριφορές, συγκεκριμένες αντιλήψεις, θεωρίες και μοντέλα θεώρησης της πραγματικότητας και του ευρύτερου κόσμου, αντιλήψεις που είναι «πολιτισμικά οριοθετημένες και όχι παγκόσμιες» (Westerland 1999: 94).

Εστιάζοντας στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πρακτικής, ερευνώντας το λόγο των 14 εκπαιδευτικών σχετικά με το αν και κατά ποια έννοια η μουσική θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως παγκόσμια γλώσσα επικοινωνίας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όλοι απέδωσαν στη μουσική τον παραπάνω χαρακτηρισμό αντιλαμβανόμενοι τη μουσική ως μη λεκτική μορφή και κώδικα επικοινωνίας μέσω του ρυθμού, της μελωδίας, κατανοήσιμη μέσω της μουσικής σημειογραφίας, ως ένα βασικό μέσο έκφρασης συναισθημάτων, εκτόνωσης, επικοινωνίας, ως πιθανό εργαλείο διαπολιτισμικής προσέγγισης μεταξύ ξένων και μη παιδιών και ως μέσο ανταλλαγής στοιχείων. Χαρακτηριστικό όμως είναι ότι από το παραπάνω δείγμα, έξι (6) εκπαιδευτικοί παράλληλα με την παγκοσμιότητά της αναγνωρίζουν και τη βαθύτερη ιδιαιτερότητά της.

Ειδικότερα, επισημαίνοντας τα πολιτισμικά στοιχεία που συνθέτουν και δομούν την ιδιαίτερη ταυτότητα της μουσικής δημιουργίας και έκφρασης ανά τόπο, αναφέρονται στις διαφορετικές συνθήκες δημιουργίας της μουσικής και τις μουσικές ιδιαιτερότητες σε κάθε τόπο (ιδιαιτερότητα στα όργανα και το χαρακτήρα της μουσικής ανά τόπο, στα μουσικά στιλ), διαπιστώνοντας πως κάθε περιοχή έχει τη δική της, διαφορετική μουσική «γλώσσα». Μπορεί μεν «αυτή η διαφορετικότητα να μη σημαίνει τίποτα, να είναι μια χαρά», εντούτοις – σύμφωνα πάντα με το λόγο των εκπαιδευτικών– «δεν είναι εύκολα προσπελάσιμη σε άλλες χώρες», «δεν είναι αυτονόητη». Πρόκειται για μια «γλώσσα», με «ήχους που δεν έχουμε συνηθίσει να ακούμε, γιατί το αυτί μας έχει εκπαιδευτεί με άλλο τρόπο. Είναι αμέσως μια ξένη γλώσσα. Από την άποψη της εθνικής μουσικής γλώσσας δεν είναι κοινή γλώσσα». Επομένως, «είναι δύσκολο να γίνει κατανοητή, χρειάζεται σχετική μύηση και κουλτούρα». Τονίζεται με τον τρόπο αυτό το υποκειμενικό στοιχείο πρόσληψης και κατανόησης της μουσικής, καθώς «η μουσική εκφράζει διαφορετικά πράγματα και ο καθένας παίρνει αυτό που θέλει και μπορεί να καταλάβει». Μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών αναδύεται ακόμη και ένας **μουσικός εθνοκεντρισμός** μέσα από την αντίφαση ότι «η μουσική είναι παγκόσμια γλώσσα επικοινωνίας, αλλά ξεκινά πάντα από το ότι πρέπει κανείς να γνωρίζει τι έχει στα χέρια του, τη δική του μουσική παράδοση».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι μέσα στο πολιτισμικά συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο γεννιέται η μουσική κάθε τόπου, βάσει του οποίου εξηγείται η λειτουργία της και το βαθύτερο νόημά της, πλαίσιο το οποίο θέτει τα ρητά και άρρητα πολιτισμικά όρια και τις ιεραρχήσεις ανάμεσα στη «δική μας» μουσική και τη μουσική των «άλλων», εμποδίζοντας την πορεία και το πέρασμα από μια «εθνική» σε μια πανανθρώπινη, «ανθρωπιστική» μουσική ταυτότητα και κουλτούρα.

Στη συνέχεια επιχειρείται η ανάδειξη των αιτιών που δυσχεραίνουν την παραπάνω πορεία, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολικής πράξης.

3. Το δίπτυχο «Εμείς» και «οι Άλλοι» μέσα από τη μουσική ως σύμβολο εθνικής ταυτότητας, πολιτισμού, και ως μέσο εθνικής διαπαιδαγώγησης

Το ζήτημα της ταυτότητας, «κατεξοχήν ζήτημα ορίων, εξωτερικών αλλά και εσωτερικών, ανάμεσα στο όμοιο και το διαφορετικό, το οικείο και το ξένο, ανάμεσα στον εαυτό και τους άλλους, τίθεται με ιδιαίτερη οξύτητα τα τελευταία χρόνια» (Ναυρίδης 1997: 9). Μολονότι η ταυτότητα δεν γεννιέται από το μεμονωμένο άτομο, αλλά συγκροτείται σε ένα πλέγμα σχέσεων, εμπερικλείοντας πάντα τη διαφορετικότητα, τη σχέση μας με τους

άλλους και με τον κόσμο, «η συχνή επίκληση σήμερα των εννοιών της ταυτότητας, της αυθεντικότητας και της διαφορετικότητας μαρτυρεί κι εκφράζει τη σοβαρή αντίθεση της εποχής μας ανάμεσα στην τάση για πολιτισμική ομοιομορφία που επιφέρει η παγκοσμιοποίηση και στις ιδιαιτερότητες που αισθάνονται να απειλούνται» (Βρύζας 1997: 169-170).

Η συνεχής αναζήτηση και διεκδίκηση της ταυτότητας αποτελεί **πολιτική της ταυτότητας**, ιδιαίτερα όταν νομίζει πως απειλείται. Κατά τον Gellner «το άτομο χρειάζεται την αίσθηση μιας εθνικής ταυτότητας και κουλτούρας, γιατί η έλλειψή της θα του προξενούσε βαθιά αίσθηση υποκειμενικού χάους» (Hall 1999: 291). Κατασκευάζονται έτσι πολιτισμικές «αφηγήσεις» και βιογραφίες που δένουν τα διαφορετικά κομμάτια του διασπασμένου εαυτού μας σε μια υποτιθέμενη φαντασιακή ενότητα και πληρότητα. Η φαντασιακή αυτή κοινότητα του έθνους –σύμφωνα με τον Benedict Anderson– οικοδομείται μέσα από την ίδια την αφήγηση του έθνους: πρόκειται για μια σειρά ιστοριών, εικόνων, ιστορικών γεγονότων, συμβόλων και τελετουργικών με τα οποία ταυτίζονται τα άτομα. Δίνεται έτσι έμφαση στις ρίζες, στη συνέχεια στο χώρο και το χρόνο και στην επινοημένη παράδοση (Hall 1992: 292-295).

Αυτή η ταύτιση με τη «φαντασιακή κοινότητα» ή αλλιώς –κατά τον Edward Said– τη «φαντασιακή γεωγραφία» του έθνους επιτυγχάνεται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς ο χαρακτήρας που έχει σήμερα το σχολείο συνδέεται με την ιστορική διαμόρφωση των εθνών-κρατών τα τελευταία 200 χρόνια. «Ο σχολικός μηχανισμός, κεντρικά σχεδιασμένος, έχει μια ενοποιητική λειτουργία, η οποία στοχεύει ταυτόχρονα στη μετάδοση γνώσεων και στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης. Το κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα τείνει να προβάλλει στις τοπικές, πολιτισμικές, διαφυλικές και ταξικές διαφοροποιήσεις του πληθυσμού μιας χώρας δύο συμπληρωματικούς μεταξύ τους τύπους κοινωνικής ενσωμάτωσης: από τη μια την *εγγραμματοσύνη* και από την άλλη την *εθνική υπαγωγή*, εξασφαλίζοντας έτσι τη *συγκρότηση*, την *εδραίωση* και την *αναπαραγωγή* της εθνικής ταυτότητας τόσο μέσα από τα μαθήματα που προάγουν την εθνική διαπαιδαγώγηση, όσο και μέσα από άλλες δραστηριότητες, όπως οι σχολικές εορτές» (Φραγκουδάκη - Δραγώνα 1997: 30, Ζαμπέτα 1998: 13-14).

Η μουσική και ειδικότερα η διδασκαλία αυτού του μαθήματος στο σχολείο, μολονότι δεν εντάσσεται στα «κατεξοχήν» μαθήματα του σχολικού προγράμματος που καλλιεργούν και διαμορφώνουν τις αναπαραστάσεις για την εθνική ταυτότητα, τον «εθνικό εαυτό» και τον «εθνικό άλλο», όπως είναι τα μαθήματα της γλώσσας, της ιστορίας και της γεωγραφίας (Φραγκουδάκη - Δραγώνα 1997: 15), εντούτοις –όπως θα δείξουμε– επιτελεί τη λειτουργία αυτή, καθώς συνδέεται άμεσα με την έννοια της ταυτότητας και του πολιτισμού.

Αναφερόμενοι στις παραπάνω έννοιες διαπιστώνουμε πως η έννοια της συλλογικής ταυτότητας συνδέεται στενά με την έννοια της κουλτούρας και του πολιτισμού. «Ο όρος ‘κουλτούρα’ σηματοδοτεί ένα κοινωνικό σύστημα αξιών, κανόνων, πεποιθήσεων, παραδόσεων, ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής και σκέψης» (Nettl 1983: 159, Βρύζας 1997: 174). Η μουσική ως προϊόν ενός τέτοιου κοινωνικού συστήματος αποτελεί σταθερό σημείο αναφοράς στην κουλτούρα κάθε τόπου, αποτελώντας ένα «απαραίτητο, αδιαμφισβήτητο σύμβολο της εθνικής μας ύπαρξης και ταυτότητας, ατομικής και συλλογικής» (Elliott 1990: 147), λειτουργώντας ως ένα «πολιτισμικό σύμβολο» (Nettl 1983: 159).

Η εδραίωση και η αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας με την έμφαση που δίνεται στην εθνική διαπαιδαγώγηση, επιδιώκονται –όπως θα δούμε– μέσα από το μάθημα της μουσικής στο σχολείο, προσδίδοντας στους σύγχρονους σχολικούς μηχανισμούς **εθνοκεντρικό** χαρακτήρα παρά τις υπαρκτές διαφορές από χώρα σε χώρα, παρά την πολιτισμική ετερότητα των σχολικών τάξεων. «Ο εκπαιδευτικός λόγος που διαμορφώνει την έννοια του έθνους και τον εθνοκεντρισμό ‘αναπλαισιώνεται’ τόσο από το ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα, όσο και μέσα από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, τις σχολικές γιορτές και επετείους, μέσα από την επανάληψη του ιδεολογικού εθνικού στερεότυπου από τους εκπαιδευτικούς, επειδή το συμερίζονται και άρα το ισχυροποιούν με τα δικά τους σχόλια, την έμφαση, αλλά ακόμη και με τον τόνο της φωνής, τη συναισθηματική διάσταση» (Φραγκουδάκη - Δραγώνα 1997: 44).

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να φωτίσουμε το πώς οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν και αυτοί στην παραγωγή της επίσημης σχολικής γνώσης, με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις που εφαρμόζουν στην τάξη και τις πληροφορίες που μεταδίδουν στη διδασκαλία, εκθέτοντας και αναλύοντας τα στοιχεία που προκύπτουν μέσα από το λόγο των μουσικών της έρευνάς μας.

Στην ερώτηση, αν η μουσική ως μάθημα συμβάλλει στην καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης και λειτουργεί ως μέσο εθνικής διαπαιδαγώγησης, και οι 14 μουσικοί Α/θμιας εκπαίδευσης έδωσαν θετική απάντηση θεωρώντας το μάθημά τους βασικό μέσο και εργαλείο επίτευξης του στόχου αυτού μέσα από τη διδασκαλία ελληνικών παραδοσιακών τραγουδιών (δημοτικά τραγούδια και χοροί, παραδοσιακά ελληνικά κάλαντα, νανουρίσματα), θρησκευτικών τραγουδιών (ύμνοι, Απολυτίκια) και τραγουδιών επετειακού/πατριωτικού χαρακτήρα (π.χ. εμβατήρια) για τις εθνικές εορτές. Παραθέτω το ακόλουθο χαρακτηριστικό απόσπασμα: *«Από τη γιορτή δε θα βγάλω ποτέ το εμβατήριο. Θέλω να υπάρχει ένα εμβατήριο πατριωτικό μέσα. πάντα, σε κάθε γιορτή. Ποιος είναι ο ρόλος ενός εμβατηρίου; Κρατάει, είναι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ αυτού που λένε 'παλιό παραδοσιακό σχολείο Ελληνικό' και το σημερινό. Αυτό εμένα με συγκινεί. Με συγκινεί και θέλω να υπάρχει. Είναι αυτός ο πατριωτικός χαρακτήρας».*

Όροι όπως «ταυτότητα», «πολιτισμός», «εθνική συνείδηση», «παράδοση», «ρίζες», «καταγωγή», «αξίες», «ιστορία», «κληρονομιά», «ήθη & έθιμα», «ιδεώδη», «διατήρηση», «συνέχεια», «ενότητα», «γλώσσα», «θρησκεία», «γνησιότητα», «αυθεντικότητα» διατρέχουν το λόγο όλων των εκπαιδευτικών. Οι παραπάνω έννοιες «αποτελούν τα κριτήρια με τα οποία ορίζεται το έθνος· είναι πολιτισμικού χαρακτήρα και θεωρούνται κριτήρια της εθνικής ιδιαιτερότητας. Τα πολιτισμικά αυτά κριτήρια, που θεωρούνται κοινά, προσδιορίζουν τον συμβολικό και τον φυσικό χώρο του έθνους» (Φραγκουδάκη - Δραγώνα 1997: 33) «κατασκευάζοντας» το ιδεολογικό παζλ της «φαντασιακής» ενότητας και «γεωγραφίας» του έθνους, και συγκεκριμένα του Ελληνικού, μέσα από τη μουσική.

Μέσα από άρρητη ή ρητή χωροχρονική τοποθέτηση του «Εμείς», δίνεται σαφής έμφαση και ιεραρχείται ως προτεραιότητα η διδασκαλία της «δικής μας» μουσικής μέσα από τη διδασκαλία των παραδοσιακών ελληνικών τραγουδιών, όπως φαίνεται από το παράδειγμα που ακολουθεί: *«Πώς κάνεις Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας, πας στην Ιστορία τη Βυζαντινή... γιατί κάνεις Ιστορία του τόπου σου; Γιατί ξεκινάς από τη Γεωγραφία του τόπου σου; Δεν πας κατευθείαν να κάνεις την Ιστορία της Αμερικής ή της Αφρικής π.χ. Ξεκινάς από την Ελλάδα. Έτσι και η Μουσική πρέπει να ξεκινάει από την Ελλάδα. Αυτή είναι η χώρα μας, είμαστε στην Ελλάδα, αυτά πρέπει να κάνουμε πρώτα. Να κάνουμε και τα άλλα, αλλά αφού κάνουμε αυτά».*

Καθώς ξετυλίγεται ο λόγος τους, φανερώνονται τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στην ελληνική παράδοση, όπως είναι η ανωτερότητα και ο πλούτος της Ελληνικής μουσικής παράδοσης (*«Εμείς εδώ έχουμε και μια πολύ καλή μουσική παράδοση, μια πολύ μεγάλη μουσική παράδοση, έχουμε δηλαδή ένα θησαυρό στα χέρια μας, και αυτό πρέπει να το γνωρίζουμε και να το κάνουμε»*), η de facto γνησιότητα και αυθεντικότητα, σαν να είναι αυτόνομη, ανεπηρέαστη από τυχόν πολιτισμικά δάνεια και επιρροές από άλλους πολιτισμούς (*«Σαν αρχή της έχει τη γνησιότητα και την απλότητα. Δηλαδή ως γνήσιο στη μουσική παιδεία εγώ θεωρώ την ενασχόλησή τους με την παραδοσιακή μας μουσική. Έχει πολλή αυθεντικότητα και γνησιότητα αυτού του είδους η ενασχόληση»*), η συνέχεια στο χώρο και το χρόνο (*«Μετά από τη Βυζαντινή μουσική περνάμε στη δημοτική μουσική, για να καταλάβουν τους ρυθμούς και να καταλάβουν ότι κάποια κομμάτια που τα ακούμε στην Αρχαία Ελληνική μουσική έχουν τον ίδιο ρυθμό με κάποιο δημοτικό τραγούδι που το ακούμε και σήμερα και είναι μια συνέχεια. Υπάρχει ο ίδιος ρυθμός εδώ και 4.000 χρόνια»*), η χρησιμότητά της και η λειτουργία της (*«έχει κάποια χαρακτηριστικά, έχει μια λειτουργία, εξυπηρετεί κάποιες αναγκαιότητες, έχει μια χρησιμότητα το όλο πράγμα»*), η αναγωγή της σε έμφυτο βιολογικό χαρακτηριστικό (*«αυτό υπάρχει μέσα σου, κυλάει στις φλέβες σου»*).

Επιπρόσθετα ο λόγος των εκπαιδευτικών δηλώνει το πολύ συγκεκριμένο «πορτρέτο» του ρόλου τους, εκείνο του μεταλαμπαδευτή της παράδοσης στα παιδιά, μέσα από την πιστή διδασκαλία των παραδοσιακών, θρησκευτικών και επετειακών τραγουδιών. Όπως πολύ χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Phil Cohen (1996: 162) σχετικά με το θέμα, «οι δάσκαλοι βλέπουν συχνά τον εαυτό τους ως μέρος της 'αποστολής εκπολιτισμού', ως τους κύριους και φυσικούς φορείς και 'κομιστές' της κουλτούρας του 'διαφωτισμού', κάτι που αποτελεί

ιδεολογικό κατασκευάσμα». Η υλοποίηση του ρόλου τους προβάλλεται είτε ως «αντικειμενική» –θα λέγαμε– «υποχρέωση» υπαγορευμένη από την επίσημη σχολική γνώση (Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχολικοί σύμβουλοι Μουσικής), είτε ως αποτέλεσμα υποκειμενικής ταύτισης («*με συγκινεί*»). Στόχος της διδασκαλίας είναι να γίνουν τα παιδιά «*φορείς συνέχισης της παράδοσης*». Παρατηρείται δηλαδή ότι η ενασχόληση με την παραδοσιακή, τη «δική μας» μουσική ανάγεται σε «χρέος» και καθήκον, όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους μαθητές («*Όταν τελειώσουν τα παιδιά το Δημοτικό, για μένα, θα πρέπει να γνωρίζουν πολύ καλά τι σημαίνει δημοτική παραδοσιακή μουσική*»), τόσο μέσα από μια ασυνείδητη οσμωτική διαδικασία («*τους το πέρναγα λοιπόν έξυπνα για να το κάνουμε, ώστε και τη δουλειά μου να κάνω, να παρουσιάσω το παραδοσιακό τραγούδι που ήθελα, αλλά και να τους κάνω μια ένεση χωρίς να το καταλάβουν*»), όσο και μέσα από επιβολή («*Πρέπει να τα ακούνε, να μάθουνε, γιατί είναι και αυτό μέρος του μαθήματος της Μουσικής*», «*πρέπει να τους πείσεις ότι δεν είναι τόσο φοβερό πράγμα να τα τραγουδήσουν ή να τα ακούσουν*»), παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν την «απέχθεια» των παιδιών απέναντι σε τέτοια ακούσματα («*Δεν τους αρέσουν επειδή τους είναι δύσκολα και επειδή είναι της εκκλησίας και δεν έχουν επαφή με την εκκλησία*», «*κλωτσάνε άμα βάλεις τέτοια, δεν έχουν και πολλή διάθεση να το τραγουδήσουν, το καταλαβαίνεις από το πώς ακούγεται. Δεν ενθουσιάζονται, γιατί λείπουν τα ακούσματα*»).

Η καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας μέσα από την παράδοση και η διαφύλαξή της ενάντια στη σύγχρονη «ισοπέδωση» εμφανίζονται ως επιτακτική ανάγκη ενάντια στην απειλή απέναντι στα ελληνικά ήθη, την Ελληνικότητα: («*Τώρα στα πλαίσια της Ένωσης... να μη χαθούμε λιγάκι, έτσι μπερδεύομαστε. Τώρα αμέσως-αμέσως αλλάζει το βιβλίο των Μαθηματικών, μπαίνει το Ευρώ, πάει η δραχμή, δηλαδή χάνουμε σιγά-σιγά τις αξίες μας. Βέβαια χάνονται. Τουλάχιστον τα δικά μας, τα καταδικά μας πράγματα, να μην τα ισοπεδώσουμε*»). Όπως εύστοχα παρατηρούν οι Φραγκουδάκη-Δραγώνα (1997: 93), «η απειλή της εθνικής ταυτότητας, ο φόβος αυτός συναρτάται και με τις πιέσεις του μοντερνισμού, την απώλεια σταθερών σημείων αναφοράς, τους φόβους που προκύπτουν από τις αντιφάσεις, την πολλαπλότητα, την ετερογένεια», ενώ «η συνέχεια θεωρείται ότι απαιτεί διατήρηση και ομοιογένεια που εξασφαλίζονται μόνο μέσα από τη διαρκή αντίσταση στις έξωθεν απειλές. Το σχήμα αυτό υπαγορεύει και αναπαράγει το αμυντικό πλαίσιο της ελληνικής εθνικής ταυτότητας που διαπερνά το λόγο των εκπαιδευτικών» (Φραγκουδάκη - Δραγώνα 1997: 58).

Το ερώτημα που εύλογα προκύπτει στο σημείο αυτό –και το οποίο εξετάζεται στη συνέχεια– είναι διττό: α) Πώς αντιμετωπίζεται η εθνική και πολιτισμική ταυτότητα των «άλλων» παιδιών με βάση την παραπάνω ενοποιητική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και την προσήλωση στην καλλιέργεια της κυρίαρχης (ελληνικής) ταυτότητας στα παιδιά; β) Ποιες είναι οι συνέπειες από την αντιμετώπιση αυτή, τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για την εκπαιδευτική πρακτική μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία;

Όπως προκύπτει από την έρευνά μας, η έμφαση που δίνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσω των εκπαιδευτικών του στην καλλιέργεια της ελληνικής ταυτότητας δρα αφομοιωτικά και ισοπεδωτικά εις βάρος της ταυτότητας των «άλλων» παιδιών, καθώς αυτή είτε υποτιμάται είτε παραγνωρίζεται και αγνοείται τελείως προς χάριν του εθνικιστικού λόγου, τον οποίο αρθρώνει η αγωνία για την προβολή και διατήρηση του «Εμείς». Ειδικότερα, παρατηρείται μια καθολική ομοφωνία (στη σφαίρα του αυτονόητου) μεταξύ των μουσικών, ότι όπως τα ελληνόπουλα, έτσι και τα παιδιά με διαφορετική εθνοτική και πολιτισμική προέλευση **πρέπει** να μνηθούν και να ενστερνιστούν τις κυρίαρχες αξίες που επιβάλλει η διαδικασία εθνικής διαπαιδαγώγησης, με το να συμμετέχουν ενεργά στην εκμάθηση των αντικειμένων που συνθέτουν την επίσημη σχολική κουλτούρα. Αυτό συμβαίνει, ακόμη και αν σε μερικές περιπτώσεις αναγνωρίζεται η δυσκολία μιας τέτοιας πρακτικής («*Προσπαθούν πάρα πολύ. Δεν ξέρω, αυτό μου έχει κάνει τρομερή εντύπωση, γιατί –ας πούμε– ένα παιδί που συμμετέχει και θέλει να συμμετέχει είναι από την Αλβανία. Τραγουδάει όλα τα τραγούδια της 28^{ης} Οκτωβρίου. Σκέφτεσαι τι θα πει, παιδιά Αλβανάκια να τραγουδάνε τέτοια τραγούδια; 'Ήραμε το Αργυρόκαστρο' και δεν ξέρω τι άλλο;*»).

Ακολουθείται –θα λέγαμε– μια αφομοιωτική διαδικασία «ελληνοποίησης» και «εκπολιτισμού», η οποία με την ψευδαισθητική λειτουργία της ένταξης απεικονίζεται ως

ωφέλιμη και «ευεργετική» για τα «ξένα» παιδιά, καθώς μέσα από τον εκχριστιανισμό και τη μίμηση των ελληνικών πολιτισμικών προτύπων, τα παιδιά αυτά φαίνεται να αποκτούν «ταυτότητα» (*«Φαίνεται ότι έχουν δυσκολίες να εκφράσουν την ταυτότητά τους, αυτό που είναι. Δεν ξέρω τι να πω. Δεν έχουν ταυτότητα. Γι' αυτό έχουν δυσκολία ένταξης. Νομίζω ότι τελικά δεν έχουν ταυτότητα τα παιδιά αυτά. Γι' αυτό παρουσιάζονται τα προβλήματα. Στην καλύτερη περίπτωση μιμούνται τα Ελληνάκια και γίνονται ένα με τα Ελληνάκια. Λοιπόν, πώς να τα ξεχωρίσεις από τα Ελληνόπουλα;»*).

Μολονότι οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ορίζουν –όπως προαναφέρθηκε– τη μουσική ως μη γλωσσική μορφή έκφρασης κι επικοινωνίας με παγκόσμιο χαρακτήρα, εντούτοις οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν λόγω της διαφορετικής γλώσσας (π.χ. στην κατανόηση κι εκμάθηση των ελληνικών τραγουδιών) αντιμετωπίζονται στην πράξη ως πολιτιστικό μειονέκτημα, ως εμπόδιο κατανόησης, συμμετοχής, έκφρασης, ένταξης, χωρίς να διαβλέπεται κάποιος τρόπος αντιμετώπισης (*«Σίγουρα είναι πρωτόγνωρο γι' αυτούς, στην καλύτερη περίπτωση το καταλαβαίνουν, συμμετέχουν και το λένε. Το μαθαίνουν. Στη χειρότερη περίπτωση τους αφήνει αδιάφορους»*). Παράλληλα με τις γλωσσικές δυσκολίες, η έλλειψη σχετικών σημείων αναφοράς και ταύτισης με το δικό τους – σημαντικός παράγοντας σχολικής αποτυχίας – προσπερνάται και αγνοείται. Στις περιπτώσεις που μια τέτοια διασύνδεση επιτυγχάνεται (μέσα από τα λόγια ή το ρυθμό των τραγουδιών), αυτό λειτουργεί λυτρωτικά ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών παιδιών.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Βασικό συμπέρασμα της παρούσας έρευνας είναι ότι όπως γενικά στο σχολείο υπάρχει ένα «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα», έτσι και στη μουσική εκπαίδευση υπάρχουν κρυμμένες πεποιθήσεις και αντιλήψεις. Καθώς εύστοχα διαπιστώνεται (Sagur 1991: 45), «οι μουσικές δεν είναι ουδέτερες, αλλά δίνουν έμφαση σε κάποια συγκεκριμένα νοήματα αποκλείοντας άλλα». Όλες οι μουσικές «λένε ιστορίες», οι οποίες εμπεριέχουν στερεότυπα, προκαταλήψεις και διαστρεβλώσεις. Οι «ιστορίες» αυτές συχνά θεσμοθετούνται, νομιμοποιούνται κι εμφανίζονται σαν «κοινή λογική». Με άλλα λόγια, αυτό που ονομάζουμε «πολιτισμό», «κουλτούρα», ορίζει ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής, αντίληψης και ερμηνείας για το τι είναι μουσική. Όπως επισημαίνεται (Bigger & Brown 1999: 145) «οι ιδέες μας σε μεγάλο βαθμό μορφοποιούνται από την κουλτούρα με την οποία ζούμε, με αποτέλεσμα να περιστοιχίζομαστε από 'εικόνες' της δικής μας κουλτούρας, τις οποίες ενστερνιζόμαστε και υιοθετούμε».

Επιβεβαιώνεται έτσι η βασική υπόθεση της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με την οποία η μουσική δεν μπορεί να εννοηθεί ως παγκόσμια γλώσσα επικοινωνίας, διότι διακατέχεται από πολιτισμικές αρχές και αξίες που δεν είναι παγκόσμιες, αλλά είναι πολιτισμικά προσδιορισμένες και διαμορφώνουν στάσεις και αναπαραστάσεις μέσα στο δίπτυχο «Εμείς και οι Άλλοι».

Ειδικότερα, προβάλλεται από τους μουσικούς εκπαιδευτές η επίμαχη τάση της πολυπολιτισμικής εποχής μας για διαμόρφωση μιας πανανθρώπινης κουλτούρας, η οποία όμως συνυπάρχει με την αντίρροπη τάση να αντιμετωπιστεί ο κίνδυνος της εξαφάνισης των πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων. «Ο άνθρωπος, ως συλλογική και ατομική ταυτότητα, αισθάνεται την ανάγκη να διεκδικήσει το δικαίωμα στη διαφορά. Σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, εκφράζει την επιθυμία να γίνει πολίτης του κόσμου και ταυτόχρονα εκδηλώνει μια έντονη φροντίδα να διαφυλάξει την ιδιαιτερότητά του, με αποτέλεσμα την έξαρση των ταυτοτήτων και την εκδήλωση φαινομένων πολιτισμικού ρατσισμού και εθνικισμού» (Βρύζας 1997: 194).

Ο λόγος των δασκάλων της μουσικής –η οποία είναι βασικό σύμβολο και συνιστώσα του πολιτισμού– αποκαλύπτει ένα μουσικό εθνοκεντρισμό. Η μουσική εμφανίζεται σαν ισχυρό εργαλείο εθνικής διαπαιδαγώγησης, εδραίωσης και αναπαραγωγής της κυρίαρχης εθνικής ταυτότητας, σαν μέσο για τη διατήρηση μιας ψευδαισθητικής ομοιογένειας, συνοχής και πολιτισμικής καθαρότητας του ελληνικού πολιτισμού, σαν θεμελιώδες εργαλείο υπεράσπισης της εθνικής ταυτότητας και διαφύλαξης της ιδιαιτερότητας. Παρατηρείται έτσι το φαινόμενο της αναδίπλωσης στον «εθνικό εαυτό» και της τάσης για «επιστροφή στις ρίζες» μέσα από την καλλιέργεια της λατρείας μιας εξιδανικευμένης παράδοσης.

Αυτή η εθνικιστική λογική μοιάζει να αγνοεί ότι αυτό που αποκαλούμε «παράδοση» τις περισσότερες φορές δεν είναι παρά μια ηθελημένα επιλεγμένη και μυθοποιημένη εκδοχή του παρελθόντος, ενώ η έμφαση στην ομοιογένεια, ως απόρροια της παραπάνω λογικής, επιτρέπει να αποσιωπάται το γεγονός ότι η «μουσική ταυτότητα» δεν υπάρχει από μόνη της, αλλά γεννιέται και δομείται μέσα από μουσικά δάνεια και ανταλλαγές, είναι το αποτέλεσμα μουσικών συναντήσεων και πολιτισμικών διασταυρώσεων, το προϊόν μιας μουσικής επιμειξίας.

Ως αντίδοτο στον πολιτιστικό εθνικισμό, στον πολιτισμικό ρατσισμό-σφβινισμό και στην ξενοφοβία, διογκώνεται η **ανάγκη σχεδιασμού μιας διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης**, η οποία θα ανάγει τη μουσική συνάντηση και αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών σε ανθρώπινο δικαίωμα και υποχρέωση, προωθώντας και αναπτύσσοντας την αποδοχή του πολιτισμικού πλουραλισμού. Η ουσιαστική επίτευξη αυτού του στόχου προϋποθέτει το σχεδιασμό Αναλυτικών Προγραμμάτων Μουσικής, τα οποία θα προάγουν βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως είναι η εκπαίδευση για αλληλεγγύη και σεβασμό των λαών. Τέλος, ως βασικοί μοχλοί και συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές πρέπει να γίνουν κοινωνοί του μηνύματος ότι καμία κουλτούρα, κανένας πολιτισμός δεν έχει το μονοπώλιο της μουσικής δημιουργίας και έκφρασης.

Βιβλιογραφία

- 1) Βρύζας, Κ. (1997), *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg.
- 2) Ζαμπέτα, Ε. (1998), *Η Εκπαίδευση στη νέα Ευρώπη & Κοινωνικά Δικαιώματα. Φάκελος Σημειώσεων*. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τ.Ε.Α.Π.Η.
- 3) Ναυρίδης, Κ. (1997), *Ταυτότητες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- 4) Φραγκουδάκη, Α. - Δραγώνα, Θ. (1997), *Τι είν' η Πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- 5) Berelson, B. (1971), *Content Analysis in Communication Research*. New York: The Free Press.
- 6) Bigger, S. and Brown, E. (eds.) (1999), *Spiritual, Moral, Social and Cultural Education: Exploring Values in the Curriculum*. London: David Fulton Publishers.
- 7) Cohen, P. (1996), "Tricks of the Trade: Teaching Arts in Multi-Ethnic Schools", in: Dragona, Th., Fragoudaki, A. and Inglessi, C. (eds.), *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher in Europe*. Athens: Nissos, pp. 155-174.
- 8) Dobbs, J. and Shepherd, F. (1984), "Music", Chapter 11, in: Craft, A. and Bardell, G. (eds.), *Curriculum Opportunities in a Multicultural Society*. London: Harper and Row Publishers.
- 9) Elliott, D. (1989), "Key Concepts in Multicultural Music Education", *International Journal of Music Education*, Vol. 13, pp. 11-18.
- 10) Elliott, D. (1990), "Music as Culture: Towards a multicultural Concept of Aesthetic Education", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 24, No. 1, pp. 147-166.
- 11) Hall, S. et al. (eds.) (1992), *Modernity and Its Futures*. London: Polity Press in Association with the Open University.
- 12) Holsti, O. R. (1969), *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Addison-Wesley Pub.
- 13) Kazadi, M. (1997), "The Universal Language of All Times?", *International Journal of Music Education*, Vol. 29, pp. 47-51.
- 14) Koopman, K. (1997), "Music as Language: An Analogy to be Pursued With Caution", *International Journal of Music Education*, Vol. 29, pp. 40-46.
- 15) Kracauer, S. (1953), "The Challenge of Quantitative Content Analysis", *Public Opinion Quarterly* 16.
- 16) Krippendorff, K. (1980), *Content Analysis: an Introduction to its Methodology*. London: Sage.
- 17) Letts, R. (1997), "Music: Universal Language Between All Nations?" *International Journal of Music Education*, Vol. 29, pp. 22-31.

- 18) Nettl, B. (1992), "Ethnomusicology and the Teaching of World Musics", *International Journal of Music Education*, Vol. 20, pp. 3-7.
- 19) Oehrle, E. (1996), "Intercultural Education Through Music: Towards a Culture of Tolerance", *British Journal of Music Education*, Vol. 13, pp. 95-100.
- 20) Plummeridge, C. (1991), *Music Education in Theory & Practice*. London: The Falmer Press.
- 21) Plummeridge, C. (1996), *Music Education: Trends and Issues*. London: University of London, Institute of Education.
- 22) Reimer, B. (1997), "Should there be a Universal Philosophy of Music Education?" *International Journal of Music Education*, Vol. 29, pp. 4-21.
- 23) Sarup, M. (1991), *Education and the Ideologies of Racism*. London: Trentham Books.
- 24) Schwadron, A. (1984), "World Musics in Education", *International Journal of Music Education*, Vol. 4, pp. 4-12.
- 25) Shehan-Campbell, P. (1997), "Music, the Universal Language: Fact or Fallacy?", *International Journal of Music Education*, Vol. 29, pp. 32-39.
- 26) Westerland, H. (1999), "Universalism Against Contextual Thinking in Multicultural Music Education: Western Colonialism or Pluralism?", *International Journal of Music Education*, Vol. 33, pp. 94-103.

Αλεξάνδρα Κυριακάκη
Νηπιαγωγός, μετεκπαιδευόμενη
στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Κρήτης

Διαφορετικότητα και ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη

Πρωταρχικό και αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ανθρώπου είναι η σωματική - πνευματική - ψυχική υγεία του, επομένως και η εκπαίδευσή του, που αποβλέπει στην καλλιέργεια του σώματος, του πνεύματος και της ψυχής, ώστε να προκύπτουν άτομα υγιή και ηθικά, δημιουργικά και χρήσιμα, χαρούμενα και αγαπημένα.

Η εκπαίδευση έχει σκοπό την εξασφάλιση παιδείας, ώστε **κάθε** άνθρωπος να προσαρμόζεται κατά τον καλύτερο τρόπο στο περιβάλλον όπου ζει. Άραγε αυτός ο σκοπός επιτυγχάνεται σήμερα, σε μια εποχή όπου κάποιοι μαθητές έρχονται στη σχολική τάξη προερχόμενοι από άλλες χώρες; Δυστυχώς όχι! Ποιοι είναι λοιπόν οι λόγοι, για τους οποίους συμβαίνει αυτό;

Μία αιτία είναι η διαφορετική γλώσσα των αλλοδαπών παιδιών. Τα παιδιά μεταναστών ή μειονοτήτων που φοιτούν σε σχολεία με γλώσσα διδασκαλίας διαφορετική από τη μητρική, δυσκολεύονται στην ομαλή πνευματική τους ανάπτυξη και παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση. Αντισταθμιστικά μπορεί να δράσει μόνο η εκπαίδευση που στηρίζει και αναπτύσσει τις γνώσεις που υπάρχουν ήδη στη μητρική γλώσσα, για να προσθέσει με το χρόνο τη μάθηση της επιτόπιας γλώσσας. Η τελευταία είναι έτσι κι αλλιώς αναγκαία για την επιβίωση στη χώρα υποδοχής και η γνώση αυτής της γλώσσας συνδέεται άμεσα με την κοινωνική ενσωμάτωση.

Μια δεύτερη αιτία, που δυσχεραίνει σήμερα τον σκοπό της εκπαίδευσης, είναι η έλλειψη ή η κακή ποιότητα διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα ελληνόπουλα και στους αλλοδαπούς μαθητές. Αυτές οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ψυχικών προβλημάτων στα αλλοδαπά παιδιά, που έτσι αποτυγχάνουν να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον κι έχουν χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα. Διότι πώς

μπορεί ένα παιδί, που νιώθει ότι οι συνομήλικοί του δεν το αποδέχονται εξαιτίας της καταγωγής του, να αποδώσει σε θέματα γνώσης; Κάθε προσπάθεια για συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία θάβεται μέσα στο φόβο ότι θα απορριφθεί από τους άλλους. Βοηθητικά μπορεί τότε να δράσει μόνο ο εκπαιδευτικός που αναπτύσσει ένα κλίμα ισότητας και συνεργασίας στο σύνολο της σχολικής τάξης.

Αλλά και ολόκληρο το σχολικό σύστημα πρέπει να ανταποκριθεί σε κάθε παιδική ατομικότητα, είτε πρόκειται για πολιτιστική ιδιαιτερότητα είτε για ειδικό στυλ μάθησης. Η λύση στο πρόβλημα της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών είναι εντέλει όχι μόνο εκπαιδευτική αλλά και κοινωνική. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το ελληνικό σχολείο είναι ένα τμήμα της ελληνικής κοινωνίας. Όταν όλη η κοινωνία αντιμετωπίζει με φόβο και σκεπτικισμό το μεταναστευτικό ρεύμα της εποχής μας, μοιραία ο απόηχος επηρεάζει και την εκπαιδευτική ατμόσφαιρα. Ο εκπαιδευτικός καλείται τότε να διαλύσει τις προκαταλήψεις των Ελλήνων μαθητών, που έχουν προκύψει από το οικογενειακό κι ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Υπάρχουν όμως και χειρότερα: Ολόκληρες ομάδες παιδιών των σχολείων μας κοροϊδεύουν ή ξυλοκοπούν μεμονωμένους αλλοδαπούς μαθητές, κι αυτό το κάνουν συχνά με τις ευλογίες των γονιών τους. Τέτοιες σκηνές μας γυρνούν στο Μεσαίωνα και σβήνουν κάθε έννοια ελευθερίας, ισοτιμίας και ανεκτικότητας.

Μόνο εάν καταστεί δυνατή η ένταξη των μεταναστών στις χώρες υποδοχής, μπορεί να γίνει δημιουργική η πολιτιστική διαφορά τους τόσο για τα άτομα όσο και για τις κοινωνίες. Εάν αυτή η ένταξη δεν επιτευχθεί, τότε δεν θα υπάρξει καμιά κοινωνική ή πολιτιστική πρόοδος.

Το σχολείο καλείται, μέσω της θετικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των «ξένων» παιδιών και να σεβαστεί την εθνική τους ταυτότητα. Αυτό που έχει τελικά βαρύνουσα σημασία, είναι η αποκατάσταση κάθε ατόμου μέσα στην κοινωνία. Κι επειδή το μέλλον της κοινωνίας μας εξαρτάται από τα σημερινά παιδιά, αφού αυτά θα κληθούν να κάνουν τα όνειρά μας πραγματικότητα, είναι αναγκαίο η εκπαιδευτική κοινότητα να διαπνέεται από πνεύμα ισοτιμίας και να επανεκτιμά το σύστημα των αξιών που τη στηρίζουν.

Τζένη Ψαλλάκη
Νηπιαγωγός, μετεκπαιδευόμενη
στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Κρήτης,
συντονίστρια Σχολικού Σχεδίου

«Έλα να παίξουμε με τις αισθήσεις και να γνωριστούμε».
Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ / COMENIUS 1.
Συντονιστικό Σχολείο: 1^ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Μαλίων

Υλοποιώντας ένα σχολικό σχέδιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Σωκράτης / Comenius 1, το 1^ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Μαλίων συνεργάστηκε με το Brayford Primary School της Αγγλίας (σχολικό έτος 2002-03), το Ceip Dolors-Monserdà Santarau της Ισπανίας (2002-05) και το Edens Pre-Schola της Σουηδίας (2002-05) με θέμα «Έλα να παίξουμε με τις αισθήσεις και να γνωριστούμε. Στόχος ήταν να αναπτυχθεί σε μαθητές και διδάσκοντες πνεύμα αποδοχής, φιλίας και συνεργασίας με τα παιδιά των άλλων χωρών δουλεύοντας συλλογικά πάνω στις πέντε αισθήσεις.

Η χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας έδωσε τη δυνατότητα της γρήγορης επικοινωνίας ανάμεσα στα σχολικά ιδρύματα. Για το σχολικό έτος 2002-03, πρώτο χρόνο υλοποίησης του σχολικού σχεδίου, δόθηκε έμφαση στην αίσθηση της γεύσης και της όσφρησης παρουσιάζοντας αγαπημένες συνταγές από τις τέσσερις συνεργαζόμενες ευρωπαϊκές χώρες

(Ελλάδα - Αγγλία - Ισπανία - Σουηδία) με τρόπο πρωτότυπο, που μόνο η φαντασία των νηπίων μπορεί να επινοήσει. Οι συνταγές καταγράφηκαν σε ένα βιβλίο-συνταγολόγιο και σε ένα CD-ROM δίγλωσσο (στα αγγλικά και στα ελληνικά). Γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές ανέπτυξαν κοινωνικές σχέσεις μεταφέροντας γευστικά μηνύματα με το «Γεύση από Ευρώπη» "Taste of Europe", μοιράστηκαν γευστικές εμπειρίες κι εξερεύνησαν μέρος της πολιτιστικής τους κληρονομιάς, διαμορφώνοντας ορθή συμπεριφορά και σε θέματα υγιεινής διατροφής, εκφράστηκαν γραπτά και προφορικά, και με τη βοήθεια της τεχνολογίας κατάφεραν να *εξοικειωθούν* με τον υπολογιστή της τάξης τους στέλνοντας e-mail στους ευρωπαίους φίλους τους με φωτογραφίες και ζωγραφιές από τα γλυκίσματα και τα φαγητά που παρασκεύαζαν!

Μέσω του Internet φτιάξαμε βασιλόπιτα κατά τη διάρκεια της επίσκεψης της συντονίστριας του προγράμματος και διευθύντριας του Νηπιαγωγείου Μαλίων Τζένης Ψαλτάκη και της νηπιαγωγού Λίτσας Λαγουδάκη στο συνεργαζόμενο σχολείο της Αγγλίας. Επειδή η κοπή της βασιλόπιτας είναι ένα έθιμο βαθιά ριζωμένο στην Ελλάδα, αυτές οι εκπαιδευτικοί παρασκεύασαν μαζί με τα νήπια και τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου του Brayford Primary School μια βασιλόπιτα, ενώ μέσω του Internet μας έβλεπαν και τα νήπια από τα εταιρικά σχολεία της Ισπανίας και της Σουηδίας. Τα παιδιά μοιράστηκαν τη χαρά της προπαρασκευής, του ψησίματος και της ανυπομονησίας για τον τυχερό που θα κέρδιζε το ένα ευρώ, το «τυχερό φλουρί».

Στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.highbray.demon.co.uk/comenius <<http://www.highbray.demon.co.uk/comenius> παρατίθενται πληροφορίες σχετικά με την επίσκεψη αυτή στο Barnstaple της Αγγλίας και πληροφορίες για το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε.

Στις 4 Μαρτίου του 2003, στις 11:00 π.μ., τα νήπια του διθέσιου Νηπιαγωγείου Μαλίων πήραν μέρος σε ένα «αγώνα τηγανίτας», ένα αγγλικό έθιμο, τρέχοντας είκοσι μέτρα και κρατώντας κάθε παιδί από ένα τηγάνι με μια τηγανίτα. Σ' αυτό το αγώνισμα νικητής είναι αυτός που φθάνει πρώτος στο τέρμα χωρίς να του πέσει κάτω η τηγανίτα. Η ημέρα της τηγανίτας προαναγγέλλει την αρχή της νηστείας της Σαρακοστής. Αυτή την ημέρα – καθώς αναφέρουν οι ιστορικοί – υπήρχαν στην Αγγλία γιορτές τηγανίτας, για να καταναλώνουν τις προμήθειες του λίπους, του βουτύρου και των αυγών, τροφές που ήταν απαγορευμένες κατά τη διάρκεια της αυστηρής Σαρακοστής.

Με τη βοήθεια του ξενοδοχείου "Malia Park" στα Μάλια δενδροφυτεύτηκε το 1^ο Νηπιαγωγείο Μαλίων με παραδοσιακά βότανα και φυτά, ενώ το πότισμα ανέλαβαν οι μικροί μαθητές, που με τις ατομικές φωτογραφικές μηχανές τους παρακολουθούσαν την ανάπτυξη των φυτών. Στο τέλος έφτιαξαν δικά τους φυτολόγια και τα αντάλλαξαν με τους Ευρωπαίους φίλους τους.

Πάνω από 5.000 σχολεία σε όλη την Ευρώπη και σε μερικές μη Ευρωπαϊκές χώρες συμμετείχαν σε συζητήσεις για το μέλλον της ηπείρου μας. Η «*Ανοιξη της Ευρώπης*» έδωσε την ευκαιρία σε χιλιάδες Ευρωπαίους νέους να έρθουν κοντύτερα. Τα νήπια του 1^{ου} Ολοήμερου Νηπιαγωγείου Μαλίων κατά την ημέρα εορτασμού της «*Ανοιξης της Ευρώπης*» συνδέθηκαν ζωντανά με τα άλλα σχολεία κι έστειλαν μηνύματα για τον πόλεμο: έφτιαξαν μια αφίσα, απήγγειλαν ποιήματα για την 25^η Μαρτίου, χόρεψαν το χορό του Ζαλόγγου, τραγούδησαν το Κρυφό Σχολειό και τον Εθνικό μας Ύμνο. Στη συνέχεια φτιάξαμε πασχαλινά καλιτσουνάκια, «ζωντανά», δίνοντας ένα γευστικό επίλογο σ' αυτές τις εκδηλώσεις. Φωτογραφίες και μικρές περιλήψεις εμφανίστηκαν στην αρχική ιστοσελίδα της «*Ανοιξης της Ευρώπης*».

Το 2^ο έτος (σχολικό έτος 2003-04) οι Νηπιαγωγοί Μαρία Μεραμβελιωτάκη και Τζένη Ψαλτάκη συναντήθηκαν με τους γονείς του συνεργαζόμενου Νηπιαγωγείου της Σουηδίας, στο Μάλμε της Σουηδίας, όπου τους προέβαλαν σλάιτς από το παλάτι της Κνωσσοῦ και των Μαλίων, τους μοίρασαν φυλλάδια του Δήμου Μαλίων στα Αγγλικά σχετικά με το ανάκτορο των Μαλίων και τους έδωσαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν συνήθειες και στοιχεία του Μινωικού πολιτισμού. Αυτές οι γνώσεις κρίνονται απαραίτητες και για τα ίδια τα νήπια του Edens Pre-Schola, αφού στα πλαίσια της επεξεργασίας της όρασης οι Ευρωπαίοι μικροί φίλοι και των τριών Νηπιαγωγείων θα παρατηρήσουν τοιχογραφίες της Μινωικής εποχής, με σκοπό να αντιληφθούν τη διαχρονική αξία και τη σημασία των παραστάσεων. Παράλληλα τους δόθηκε η ευκαιρία να γνωρίσουν έργα του Ισπανού γλύπτη, ζωγράφου και χαρακτή Χουάν

Μιρό και του Σουηδού ζωγράφου Καρλ Λάρσον, τα οποία «επέδρασαν εικαστικά» επάνω τους.

Τα νήπια ξεφύλλισαν έργα από τους ζωγράφους αυτούς και από τις Μινωικές τοιχογραφίες και άρχισαν να διατυπώνουν ερωτήσεις και τοποθετήσεις για όσα παρατηρούσαν. Χωρίστηκαν σε ομάδες κι εργάστηκαν με κάποια ενδιάμεσα διαλείμματα ενημέρωσης κι επανατροφοδότησης, οπότε συνέλλεγαν πληροφορίες από το διαδίκτυο και από τη βιβλιοθήκη του σχολείου με τη βοήθεια των γονιών τους. Τα νήπια ανέλυσαν τις πληροφορίες, τις ερμήνευσαν και παρουσίασαν στην τάξη διαγράμματα, χάρτη της κάθε χώρας, πήλινες κατασκευές από γραμμική γραφή, καθώς και μικρές ιστορίες από κάθε πίνακα που παρατηρούσαν. Επισήμαναν χρώματα, στάσεις των σωμάτων και αγαπημένα θέματα του κάθε ζωγράφου. Έμαθαν να αυτενεργούν, να πειραματίζονται, να συμπεραίνουν και να γενικεύουν – να ανακαλύπτουν μόνα τους τη γνώση! Μέσα από μια βιωματική-επικοινωνιακή μέθοδο μάθησης (ευέλικτης ζώνης) τα νήπια ανέλαβαν πρωταγωνιστικούς ρόλους και ο νηπιαγωγός το ρόλο του εμπυχωτή.

Επιπλέον προσκάλεσαν την εκπρόσωπο των πολιτιστικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ηρακλείου, κ. Ελένη Πανακάκη, και τη ζωγράφο Λήδα Ζαμπετάκη καθώς και μια ξεναγό, στις οποίες τα νήπια της κάθε ομάδας (ομάδα Ισπανίας, ομάδα Σουηδίας και ομάδα Ελλάδας) έθεσαν τα δικά τους ερωτήματα.

Στη συνέχεια οι Νηπιαγωγοί των Μαλίων επανεξέτασαν μαζί με τα νήπια το διάγραμμα σχεδιασμού: συνόψισαν όσα έμαθαν και προγραμματίσαν μια νέα δράση: μια έκθεση ζωγραφικής, κάτι που στην αρχή μας είχε φανεί εξαιρετικά δύσκολο, στην πορεία όμως φάνηκε δυνατό, αφού είδαμε το ενδιαφέρον των παιδιών να εκφραστούν με χρώματα. Συναποφασίσαμε να τυπώσουμε μια αφίσα της έκθεσης ζωγραφικής, η οποία πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα «Ανδρόγεω» του Δήμου Ηρακλείου (20-30 Απριλίου 2004) και στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του Δήμου Μαλίων (15-30 Μαΐου 2004). Τα εγκαίνια της παιδικής έκθεσης ζωγραφικής τίμησαν με την παρουσία τους ο Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο Προϊστάμενος Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Α/θμιας Εκπαίδευσης, ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης Ηρακλείου, η Σχολική Σύμβουλος, ο Δήμαρχος Μαλίων και ο υπεύθυνος για τα ευρωπαϊκά προγράμματα Κρήτης. Έργα των Νηπίων από τα Μάλια ταξίδεψαν μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή και στα άλλα εταιρικά σχολεία, ενώ έργα των παιδιών από τη Σουηδία και την Ισπανία φιλοξενήθηκαν στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του Δήμου Μαλίων, σε μια κοινή έκθεση.

Στο πλαίσιο της *αίσθησης της ακοής* αναβίωσε ο Κρητικός γάμος. Τα νήπια έμαθαν να φτιάχνουν Κρητικά παραδοσιακά μουσικά όργανα, να χορεύουν Κρητικούς χορούς και με μαντινάδες εξιστόρησαν τα ήθη και τα έθιμα ενός παραδοσιακού Κρητικού γάμου, μιλώντας για την αγάπη της μικρής Μαρινιώς με τον λυρατζή Μανωλιό:

«Πονώ γλυκιά μανούλα μου και κρυφομαραζώνω
για μιαν αγάπη καίγομαι σιγά-σιγά και λιώνω»

είναι τα λόγια της Μαρινιώς προς τη μητέρα της, η οποία της απαντά:

«Μην αγαπήσεις λυρατζή, γιατί χορδή σε κάνει,
σε κάθε ψύλλου πήδημα πετάσε κι άλλη πιάνει».

Όμως ο Μανωλιός, ένα γενναίο παλικάρι από τα Μάλια, παίρνει την απόφαση να πάει να την κλέψει. Για να δούμε, θα τα καταφέρει; Στον Θεατρικό Σταθμό Ηρακλείου, στο 10^ο Φεστιβάλ Θεατρικής Έκφρασης, παρουσιάστηκε το DVD «Ωσαν τη γλύκα του μελιού να 'ναι η ζωή σας όλη», που αναφέρεται στον Κρητικό γάμο, κι εκεί μικροί και μεγάλοι με μορφή μαντινάδας παρακολούθησαν και το γάμο του μικρού Μανωλιού. Το DVD στάλθηκε και στα εταιρικά σχολεία, για να το δουν τα νήπια με τους γονείς τους. Στις 1/10/2005 προβλήθηκε στη Βαρκελώνη με ισπανική μετάφραση στο Ceip-Dolors-Monserdà Santapau.

Οι Νηπιαγωγοί Αθηνά Παπαδάκη, Ζέτα Λαμπρινέα και Τζένη Ψαλτάκη παρακολούθησαν μια σειρά διδασκαλιών στο ισπανικό Νηπιαγωγείο. Σε όλα τα νηπιακά τμήματα χόρευαν με τα παιδιά κρητικούς χορούς, τραγούδησαν γνωστά ισπανικά κι ελληνικά τραγούδια και έπαιζαν ελληνικά παιχνιδιότραγούδα. Κατά την επιστροφή τους στα Μάλια έδωσαν στα παιδιά δωράκια από τους Ισπανούς φίλους τους και παρακολούθησαν την προβολή της βιντεοκασέτας από όλες τις ημέρες παραμονής των Νηπιαγωγών στο

Νηπιαγωγείο της Βαρκελώνης, με παρουσία και των γονιών τους και της σχολικής συμβούλου Νίκης Δεληκανάκη.

Στόχος μας ήταν να δοθεί η δυνατότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες διακρατικής συνεργασίας σε νήπια που προέρχονται από διάφορες ομάδες, κάνοντας αποδεκτές τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς και τρόπους ζωής. Προωθήθηκε η ένταξη και ο πολιτιστικός πλουραλισμός μέσα από την υλοποίηση σχεδίων εργασίας που προσεγγίζουν διαφορετικούς πολιτιστικούς θεσμούς όπως τα έθιμα, η μουσική, οι γιορτές και οι ενδυμασίες.

Το 3^ο έτος (σχολικό έτος 2004-05) ξεκίνησε να γράφεται στο Νηπιαγωγείο της Ισπανίας ένα παραμύθι, «Ο μίτος της Ευρώπης», από τα ίδια τα νήπια, που στη συνέχεια με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή συνεχίστηκε στο συνεργαζόμενο Νηπιαγωγείο της Σουηδίας και τελείωσε στα Μάλια. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στο παραμύθι έπαιξαν με τα παιδιά το παιχνίδι του χαμένου θησαυρού. Οι ανησυχίες, τα ενδιαφέροντα των νηπίων για περιπέτεια και για αναζήτηση τα έκανε να εκφραστούν προφορικά και να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση της γλώσσας και η εικόνα αναπαράσταση του κόσμου. Κατανόησαν τη σημασία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών, μεταφοράς πληροφοριών και πηγής ευχαρίστησης.

Με τη δημιουργία δικών τους κειμένων ανακάλυψαν, αυτενέργησαν και αναγνώρισαν διαφορετικές μορφές γραπτού λόγου (τη σουηδική, την ισπανική και την ελληνική). Όλοι μαζί έδεσαν ως ομάδα με βιωματικές δράσεις, οι οποίες στόχευαν στη γνωριμία και στην αποδοχή του άλλου ως φορέα ενός διαφορετικού πολιτισμού. Αναγνώρισαν την πολιτισμική ποικιλία, την ισότιμη παρουσία στη σχολική τάξη, ανέδειξαν τη διαφορετικότητα των νηπίων. Η σχολική σύμβουλος 19^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής, κ. Νίκη Δεληκανάκη, προλόγισε το τρίγωνο παραμύθι στην Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του Δήμου Μαλιών κατά την τελετή λήξης του προγράμματος. Με τη βοήθεια του Ι.Κ.Υ. και τοπικών φορέων το τυπωμένο παραμύθι μοιράστηκε δωρεάν σε όλη την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας, στα Νηπιαγωγεία του Νομού Ηρακλείου και στα εταιρικά σχολεία της Ευρώπης.

Αξιολόγηση

Οι στόχοι που τέθηκαν αρχικά επιτεύχθηκαν κι έτσι το σχολικό σχέδιο που υλοποιήθηκε (κατά τα σχολικά έτη 2002-05) έδωσε τη δυνατότητα σε νήπια, γονείς, εκπαιδευτικούς, σχολική κοινότητα και τοπική κοινωνία να μοιραστούν εμπειρίες δουλεύοντας συλλογικά. Η πλούσια εμπειρία που αποκτήθηκε κατά τα τρία έτη συνεργασίας των σχολικών ιδρυμάτων διερευνήθηκε από τη συντονίστρια-νηπιαγωγό Τζένη Ψαλτάκη με μια σειρά ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν σε παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς, με σκοπό να ελεγχθούν στάσεις και συμπεριφορές με τη λήψη πληροφοριών από όλους εκείνους που εμπλέχθηκαν και δέχθηκαν επιδράσεις από το πρόγραμμα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι από το συνεργαζόμενο Νηπιαγωγείο της Σουηδίας κατά τη σχολική χρονιά 2004-05 μόνο το ¼ των νηπίων είχαν σουηδική υπηκοότητα, ενώ τα υπόλοιπα ήταν από τη Συρία, την Ινδονησία, την Τουρκία, τη Χιλή, το Ιράκ, το Βιετνάμ, την Παλαιστίνη, τη Βοσνία, τη Σομαλία, το Περού, την Αίγυπτο, την Ουρουγουάη, το Λίβανο, τη Γιουγκοσλαβία, τη Δανία, την Κορέα. Δόθηκε λοιπόν έμφαση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, καθώς και στη δυνατότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες διακρατικής συνεργασίας σε νήπια που προέρχονται από εθνοτικές και μειονοτικές ομάδες, επειδή αναγνωρίσαμε και κάναμε αποδεκτές τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς.

Πολλοί γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά τους ανέπτυξαν δεξιότητες κριτικής σκέψης, αύξησαν το δείκτη κοινωνικότητάς τους μέσα από τις διαδικασίες αποδοχής φιλίας και συνεργασίας με τους Ευρωπαίους φίλους τους, ενώ τόνισαν ότι απέβαλαν τη μοναχικότητά τους και ανύψωσαν την αυτοεκτίμησή τους μέσα από την εμπλοκή τους σε εκπαιδευτικές διαδικασίες μέσα και έξω από το σχολικό χώρο.

Τέλος, τα εταιρικά Νηπιαγωγεία καταξιώθηκαν στις τοπικές τους κοινωνίες ως φορείς πολιτισμού και ειρηνικής συνύπαρξης διαφορετικών χωρών σε μια ενωμένη Ευρώπη.