



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΙΓΑΙΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

## **Πτυχιακή Εργασία**

**ΘΕΜΑ: «Μουσική VS Θρησκευτική Ετερότητα  
σε Πολιτιστικές Εκδηλώσεις για νήπια»**

**Φοιτήτρια: Μοσχονά Μερόπη- Στυλιανή**

**A.M.:4212017148**

**Επιβλέπουσα:**

**Μαρία Αργυρίου, Ε.ΔΙ.Π., Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.**

**Εξεταστική επιτροπή:**

**Θεοδωροπούλου Έλενα, Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
Γουβιάς Διονύσιος, Αναπληρωτής καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.**

**ΡΟΛΟΣ 2021**



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο**

### **ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ. Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΕ «ΟΡΟΥΣ».**

Εισαγωγή.....	8
1.1. Ταυτότητα.....	8
1.1.1 Ατομική ταυτότητα.....	11
1.1.2 . Συλλογική ταυτότητα.....	13
1.1.3. Θρησκευτική ταυτότητα.....	14
1.2. Ετερότητα.....	16
1.2.1. Θρησκευτική Ετερότητα.....	20
1.2.2. Θρησκευτική Ετερότητα και Δημοκρατία στην Εκπαίδευση .....	23
Επιλογικά.....	25

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο**

### **Η ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Εισαγωγή.....	26
2.1. Εννοιολογήσεις .....	27
2.2. Η πολιτιστική εκπαίδευση με όρους ισονομίας και ανοικτότητας .....	40
2.3. Η κομβική θέση της μουσικής στον Πολιτισμό.....	42
Επιλογικά .....	46

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο**

### **ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΓΙΑ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΕ ΜΙΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΥΓΧΡΟΝΙΑ**

Εισαγωγή.....	48
3.1. Επαναπροσδιορίζοντας τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε σχέση με την «ετερότητα».....	49
3.2. Διαπολιτισμικός μουσικός προσανατολισμός: Στόχοι και προσεγγίσεις ενός ευρύτερου σκεπτικού για την εκπαίδευση.....	51
Επιλογικά.....	56

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο**

### **ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ «ΓΙΟΡΤΗΣ»**

Εισαγωγή.....	57
4.1. Η θεματολογία: Από τη γιορτή στην πραγματικότητα.....	59
4.1.1. Επέτειοι ιστορικής μνήμης.....	60
4.1.2. Εορτές θρησκευτικής συνείδησης ή αναφοράς.....	62
4.1.3. Επέτειοι κοινωνικής ευαισθητοποίησης.....	63
4.1.4 .Επέτειοι ειδικής αναφοράς.....	64
4.2. Το διαθεματικό περιεχόμενο των εκδηλώσεων .....	64
Επιλογικά.....	66

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....67**

### **ΒΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....73**

**Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης**

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Εργασίας και δηλώνω ότι αυτή προετοιμάσθηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

**Η Σπουδάστρια**

**ΜΟΣΧΟΝΑ ΜΕΡΟΠΗ**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ένα από τα μαθήματα που εντάσσονται στα σχολεία είναι και το διδακτικό αντικείμενο της μουσικής. Στον χώρο της προσχολικής αγωγής, η μουσική εισάγεται με την μορφή διαθεματικών και διεπιστημονικών δραστηριοτήτων, «χάνοντας» την αυτονομία της αλλά διατηρώντας την πρώτιστη θέση στις πολιτιστικές εκδηλώσεις των νηπίων σε χώρους εντός και εκτός της σχολικής μονάδας.

Η μουσική εξακολουθεί να εννοείται ως πολιτισμικό «προϊόν» των σχολείων όπου επιτελεί μια κοινωνική – παιδαγωγική (ψυχαγωγική;) λειτουργία αυστηρά περιγεγραμμένη. Επιβίωση της μουσικής για νήπια και της λειτουργίας της εκτός των εξιδανικευμένων σχολικών κοινοτήτων θεωρείται αδιανόητη, αφού αμφισβητεί τα θεμέλια μιας μονοσήμαντης πολιτισμικής συγκρότησης με έντονα πλέον εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Υπό αυτό το πρίσμα, κάθε καλλιτεχνικό παράγωγο των νηπίων εντός της βιόσφαιρας αυτής δεν είναι απλά «λειτουργικό», είναι και μοναδικό στον τρόπο με τον οποίο σηματοδοτείται και σηματοδοτεί με τη σειρά του, με πολλαπλές πολιτισμικές «αντηχήσεις» και «αντανακλάσεις» που καταρρέουν αν το έργο μεταφερθεί εκτός της «βιόσφαιρας», αποστεώνοντας τόσο το ίδιο, όσο και τις επιτελέσεις στις οποίες αυτό εμπλέκεται.

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις έννοιες της «ταυτότητας» και της «ετερότητας», της «συλλογικής» και της «θρησκευτικής» ταυτότητας σε μια αντιστικτική θέση απέναντι στο δεδομένο (;) της τυπικής προσφοράς αγωγής εκ μέρους της Μουσικής. Γίνεται αναφορά στην άρρηκτη σχέση της Μουσικής με τον Πολιτισμό και τα μετασηματιστικά οφέλη της. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση μίας τυπολογίας σχολικών εορτών και θεματικών εκδηλώσεων ως εργαλειική «εφαρμογή» των προτύπων που δίνονται μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και τους Οδηγούς για τον/την νηπιαγωγό. Συγχρόνως όμως, ο προβληματισμός παραμένει, σχετικά με το κατά πόσο η αισθητική αυτή συνδιαμορφώνει με την σειρά της την πολιτισμική συγκρότηση εντός της «βιόσφαιρας» των σχολικών περιβαλλόντων, διακινεί θρησκευτικές αξίες, διαμορφώνει νοήματα και υπόκειται σε διαρκή και ανεξάντλητη εξέλιξη. Καμιά επιστήμη άλλωστε δεν μπορεί μόνη της να περιγράψει επαρκώς την πολυπλοκότητα των ενεχόμενων φαινομένων.

**Λέξεις-κλειδιά:** Θρησκευτική ετερότητα, Πολιτισμική ετερότητα-πολυπολιτισμικότητα, Ιστορία, Μουσική Αγωγή, πολιτιστικές εκδηλώσεις, νήπια.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα σχολεία πλέον φοιτούν πολλά παιδιά που ανήκουν σε διαφορετικές φυλές και κουλτούρες. Ο/η εκπαιδευτικός καλείται να κατανοήσει αυτήν την αλλαγή και να προσαρμόσει ή και να επαναδιαπραγματευθεί τη διδασκαλία του/της στα νέα δεδομένα. Το Υπουργείο Παιδείας έρχεται συχνά - μέσω επικαιροποιημένων εγκυκλίων - να θέσει, εκ νέου, τους όρους του για ανάλογες θεσμικές «διαπραγματεύσεις» με τους/τις εκπαιδευτικούς εντός σχολικών περιβαλλόντων. Ένα από τα αντικείμενα που περιλαμβάνονται στη διδακτική όλων των βαθμίδων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας είναι και η μουσική αγωγή.

Στο νηπιαγωγείο τα νήπια διδάσκονται - κυρίως - τη μουσική μέσα από την ενότητα της αισθησιοκινητικής και μουσικοκινητικής αγωγής αξιοποιώντας ένα ελεύθερο και ευρύ ρεπερτόριο. Υπάρχουν γενικοί στόχοι όπως περιγράφονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα όπου οι μαθητές/τριες και ο/η εκπαιδευτικός καλούνται να καλλιεργήσουν δεξιότητες ενεργητικής μουσικής, φωνητικές δεξιότητες, δεξιότητες στην εκτέλεση μουσικών οργάνων, δεξιότητες μουσικού αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης, δεξιότητες ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης διαφόρων ειδών μουσικής σημειογραφίας, αλλά και γνώσεις ως προς τις βασικές μουσικές έννοιες και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αυτές εμπεριέχονται στα διάφορα είδη και στιλ μουσικής. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες/ουσες (μαθητές και εκπαιδευτικοί) καλούνται να ενισχύσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές σε σχέση με τις μουσικές κουλτούρες διαφορετικών μουσικών πολιτισμών, καλλιεργώντας την ευαισθησία απέναντι σε ότι αντιμετωπίζεται ως «διαφορετικό» ή και «ξένο».

Κατανοούμε ότι υπάρχουν σημαντικές παιδαγωγικές επιδιώξεις μέσα από τη διδασκαλία της μουσικής και πέρα από την ανάπτυξη των τυπικών βασικών μουσικών δεξιοτήτων (όπως της μουσικής πρόσληψης και ανταπόκρισης των παιδιών στα μουσικά ερεθίσματα μέσα από μία ποικιλία τρόπων αλλά και της εξερεύνησης

της μουσικής) που υπερισχύσει στις διδακτικές πρακτικές. Η γνωριμία, όμως, του παιδιού με τη μουσική διαφόρων τόπων, παραδόσεων, εποχών καθώς και με τον πολιτισμικό ρόλο της μουσικής διαχρονικά, συγχρονικά και γεωγραφικά ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τις οποιεσδήποτε πολιτισμικές ομοιότητες, διαφορές και αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο διαφόρων μουσικών ιδιωμάτων, φαίνεται να υπερισχύει πλέον στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και για το νηπιαγωγείο.

Η σχέση της μουσικής με άλλες τέχνες σε μια ολιστική προσέγγιση που την θέλει να «προκαλεί» και να ενεργοποιεί τους/τις μαθητές/τριες να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να προτείνουν ιδέες και «λύσεις» συμμετέχοντας ενεργά και με αυτοπεποίθηση σε ατομικές, ομαδικές ή ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και παρουσιάσεις, συνειδητοποιώντας σταδιακά - έστω και διαισθητικά - τον προσωπικό τους ρόλο, τη συμβολή των άλλων και την ανάγκη σεβασμού και αποδοχής του «άλλου» καθώς και το ότι τα στοιχεία αυτά εντάσσονται λειτουργικά σε ένα «όλον» στο πλαίσιο της μουσικής δημιουργίας (Α.Π.Σ., 2016:81), θεωρείται κομβική για τη διαμόρφωση της πολιτιστικής συνείδησης μαθητών/τριών της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας.

Προσφέρεται, λοιπόν, η δυνατότητα στα νήπια να προσεγγίσουν ολιστικά το μουσικό φαινόμενο μέσα από τη τυπική εκπαίδευση καθώς οι μουσικές δραστηριότητες επιτελούνται μέσα από διαδικασίες ενεργούς μάθησης, έμμεσης διδασκαλίας και ομαδοσυνεργατικών πρακτικών όπου ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμπυχωτής/τρια που ανιχνεύει και ενθαρρύνει την ανάπτυξη των εκφραστικών δυνατοτήτων των νηπίων και φροντίζει για την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης, αποδοχής, συλλογικότητας κι ευδαιμονίας στην τάξη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

### ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ. Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΕ «ΟΡΟΥΣ».

#### Εισαγωγή

Η εκπαίδευση προσφέρεται κυρίως από τους/τις ενηλίκους/ες στις νεότερες γενιές, στοχεύοντας να αναπτύξει δεξιότητες που απαιτούνται για την ένταξη/λειτουργική ενσωμάτωση τους στο ιδιαίτερο κοινωνικό περιβάλλον τους και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Τσαούσης, 1989:78· Durkheim, 2013). Η πολιτιστική, η καλλιτεχνική και, ειδικότερα, η μουσική εκπαίδευση αφορά μια εξειδικευμένη μορφή παιδείας, μια σκόπιμη, συστηματοποιημένη, οργανωμένη και μεθοδευμένη μόρφωση που προσφέρεται σε νέους ανθρώπους και προϋποθέτει την καλλιέργεια ανάλογης κουλτούρας καθώς συνδέεται αναπόσπαστα με την οικεία αγωγή τους με την οποία συχνά ταυτίζεται ή συγχέεται, όπως συμβαίνει και με τον όρο «παιδεία» (Σιώζος, 2018: 8).

#### 1.1 Ταυτότητα

Για να προσδιοριστεί η «ταυτότητα», όπως αναφέρει ο Ζαχαριάς (2018) «δρομολογείται» μια διαδικασία που απασχολεί το άτομο από την αρχή και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Αυτή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, όσο και στις σχέσεις που αναπτύσσει με τους άλλους. Το γεγονός αυτό αυξάνει το ενδιαφέρον για μελέτη ζητημάτων που εγείρονται γύρω από την «ταυτότητα».

Ένα νέο πρότυπο ένταξης είναι αυτό της επανεκτίμησης ή καθιέρωσης «νέων αξιών» που αφορούν κυρίως τα ανθρώπινα δικαιώματα και την υπεράσπισή τους, τον σεβασμό στην ταυτότητα και την παράδοση κάθε λαού, την εξασφάλιση της ελευθερίας και δημοκρατίας, την προστασία του περιβάλλοντος κ.ά. Αυτές οι αξίες υποστηρίζονται πλέον διεθνώς (Μπαλασσά & Φλέγκα, 2003: 15-16).



Η κοινωνιολογική έννοια της ταυτότητας, όπως υποστηρίζει ο Hall, δημιουργήθηκε ως αντίδραση στην ιδέα ότι αποτελεί ατομικό χαρακτηριστικό και κεντρικό σημείο του εαυτού. Υποστήριξε ότι η «ταυτότητα» σχηματίζεται σε σχέση με τους «σημαντικούς άλλους» εντός του πλαισίου της αλληλεπίδρασης ατόμου και κοινωνίας ως προϊόν της διαδικασίας κοινωνικοποίησης. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια η συγκεκριμένη άποψη για την «ταυτότητα» δείχνει διαρκή αλλαγή εξαιτίας μιας σειράς παραγόντων. Οι ρυθμοί της κοινωνικής αλλαγής κορυφώνονται, συμβάλλοντας στο να αποσταθεροποιηθούν οι παραδοσιακές κοινωνικές δομές. Η εννοιολόγηση της «ταυτότητας» επιδέχεται επαναπροσδιορισμό καθώς τα άτομα υιοθετούν διαφορετικές ταυτότητες σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, κάτι που καθιστά τη γενική διαδικασία της ταυτοποίησης προβληματική και αμφισβητούμενη. Ο Erving Goffman (2000) εισήγαγε αυτή τη νέα προσέγγιση και αποτέλεσε τον πρόδρομο της μεταμοντέρνας αντίληψης σχετικά με την έννοια της «ταυτότητας, στο πλαίσιο των διαρκών και ραγδαίων κοινωνικών αλλαγών, που λόγω του κατακερματισμού των στοιχείων που την συστήνουν, προκαλούν μία μόνιμη και αδιαμφισβήτητη αίσθηση περατότητας (Mc Crone, 2000: 91-93, όπ.αναφ. στο Ζαχαριάς, 2018). Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των ανθρώπων είναι ο τρόπος με τον οποίο οι τελευταίοι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους (Χρυσόχοου, 2011: 94).

Οι αντιλήψεις που διαμορφώνει ο άνθρωπος για τους άλλους, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο του συστήματος των αξιών και των κανόνων του κάθε πολιτισμού που λειτουργούν ως πλαίσιο αναφοράς για κάθε συμπεριφορά με στόχο τον προσανατολισμό του ατόμου μέσα στο κοινωνικό σύνολο (Γκόβαρης, 2004). Ο Γκότοβος σημειώνει ότι «η καταγωγή, η γλώσσα, τα έθιμα, ο χαρακτήρας και η θρησκεία είναι τα στοιχεία πάνω στα οποία η επίσημη ιδεολογία στηρίζει μέσα και έξω από την εκπαίδευση την (ελληνική) ταυτότητα» (Γκότοβος, 2002: 83- 84, 114). Το κράτος τείνει να προσδιορίζει παράλληλα και την ετερότητα καθώς ο συγκεκριμένος προσδιορισμός σχετίζεται με τον τρόπο οργάνωσης της εκάστοτε κοινωνικής τάξης πραγμάτων, της δομής της και το νοήματος που χαρακτηρίζουν αυτή την τάξη (Ζαχαριάς, 2018).

Ο προσδιορισμός του «ξένου» και η απόδοσή του σε ομάδες μειονοτήτων συνδέεται με την ισχύουσα πολιτισμική πραγματικότητα και προσδίδει στην «ταυτότητα» (αλλά και στην ετερότητα) το νόημα της κοινωνικής κατασκευής (Γκόβαρης, 2004: 21-22) καθώς υπόκειται σε αναδιατυπώσεις, ή και σε νοηματοδοτικές χειραγωγήσεις. Υπό αυτή την έννοια, επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, κάτι που αποκλείει την ομοιογένεια οποιασδήποτε ομάδας (Cuche, 2001:162· Δραγώνα & Φραγουδάκη, 2001:24). Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η έννοια της «ταυτότητας» είναι πολυδιάστατη. Δυσκολευόμαστε να ορίσουμε την ταυτότητα όταν προσπαθούμε να την ανάγουμε σε έναν απλό, «καθαρό» ορισμό, διότι η ετερογένεια της κάθε κοινωνικής ομάδας είναι δεδομένη εφόσον καμιά ομάδα και κανένα άτομο δεν περιορίζεται a priori σε ένα μονοδιάστατο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο. Αυτό που μπορεί σίγουρα να διατυπωθεί είναι πως την χαρακτηρίζει ο μεταβαλλόμενος χαρακτήρας της. Η συγκρότηση της ταυτότητας, ως κατασκευή του «εγώ» απέναντι στον «Άλλο» συστήνει μία διαδικασία διαμεσολάβησης μεταξύ ταυτοτήτων (Ζαμπέτα, 2003:161· Κωνσταντινίδου 2000).

Η έννοια της ταυτότητας αφορά στο σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που βρίσκουν αναγωγή στον ίδιο τον εαυτό μας. Η συνοχή μεταξύ εμπειρίας, ιδεών, αξιών και πεποιθήσεων διασφαλίζεται μέσω της ταυτότητας. Βρίσκεται σε συνάρτηση με τη συνειδητοποιημένη θέση ότι κάθε άτομο έχει τη δική του προσωπική ιστορία, πρεσβεύει συγκεκριμένο δόγμα, έχει τη δική του θέση στην κοινωνία και, τέλος, είναι σε θέση να διαμορφώσει την εξέλιξή του. Η αίσθηση της ταυτότητας βασίζεται σε μια διπλή, ταυτόχρονη διεργασία: στην αντίληψη της ομοιότητας και της συνέχειας της ύπαρξής μας στο χώρο και το χρόνο και στην αντίληψη ότι οι άλλοι αναγνωρίζουν αυτήν την ομοιότητα και τη συνέχεια (Δραγώνα, 2007). Αφορά, άρα, μία πνευματική διαδικασία με «μεταβλητά» διαχρονικά όρια που αναγνωρίζει τη ρευστότητα, τη μεταβλητότητα και την μετατόπιση των ορίων ώστε να τα συμπεριλάβει στην συσκευή της. Επομένως, κατανοούμε πως η ταυτότητα αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή, όπου η επεξεργασία της γίνεται μέσα από μια σχέση αντιπαράθεσης μιας ομάδας με τις άλλες που έρχεται σε επαφή.

Μια σχέση που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι αυτή που ελλοχεύει ανάμεσα στις έννοιες της «ταυτότητας» και της «ετερότητας», καθώς - σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν - στη διαδικασία προσδιορισμού της ταυτότητας, του «εγώ» ή του «εμείς», ιδιαίτερο ρόλο έχουν οι «άλλοι». Παρόλο που εμφανίζουμε αρκετά συχνά την ανάγκη να αυτοαξιολογηθούμε (για τις στάσεις και τις απόψεις μας), η απουσία αντικειμενικών κριτηρίων, οδηγεί στη σύγκριση με σκοπό να βρεθούν οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις ανάμεσα στα «δικά μας» και τα «ξένα» στοιχεία, ως θεμελιώδη πρότυπα προσανατολισμού και, συνακόλουθα, άξονες νοηματοδότησης τόσο της προσωπικής όσο και της κοινωνικής μας ταυτότητας (Γκόβαρης, 2004:179· Χρυσόχου, 2011:69). Επομένως, «ταυτότητα» και «ετερότητα», «ταυτοποίηση» και «διαφοροποίηση», (συν)διαλέγονται σχεσιακά. Θα μπορούσε να διατυπωθεί πως η ταυτότητα είναι πάντα ένας συμβιβασμός ανάμεσα σε μια «αυτο-ταυτότητα» οριζόμενη καθ' εαυτή και μία «ετερο-ταυτότητα» ή μία «εξωταυτότητα» οριζόμενη από τους άλλους (Cuche, 2001:152· Ζαχαριάς, 2018), η οποία δημιουργείται στο εσωτερικό των κοινωνικών πλαισίων, καθορίζει τη θέση των ατόμων και τους προσανατολίζει κοινωνικά (Κόφφας, 2017). Στην έννοια της ταυτότητας, όπως αναφέρει η Δραγώνα (2007) υπάρχει κάτι το παράδοξο: υπονοείται το ίδιο, το ταυτόσημο και παράλληλα το ακριβώς αντίθετο, δηλαδή το ξεχωριστό, το μοναδικό. Το θέμα της ταυτότητας είναι κατεξοχήν θέμα ορίων, τόσο εσωτερικών όσο και εξωτερικών, ανάμεσα στο όμοιο και το διαφορετικό, ανάμεσα στον εαυτό και τους άλλους, ανάμεσα στο οικείο και το ξένο, το γνωστό και το άγνωστο.

Η ταυτότητα, ωστόσο, έχει διαφορετικές εκφάνσεις, που παραπέμπουν στο άτομο, στην ομάδα ή στην κοινωνία. Ως τέτοιες, θεωρούνται η ατομική ταυτότητα και η συλλογική ταυτότητα. Ο διαχωρισμός τους, σε αρκετές περιπτώσεις είναι μάλλον τεχνητός, αφού και οι δύο ταυτότητες είναι αλληλένδετες.

### **1.1.1 Ατομική ταυτότητα**

Η ατομική ταυτότητα παραπέμπει στη μοναδικότητα της κάθε ύπαρξης, στη προσωπική του ιστορία, όπως διαγράφεται ανεπανάληπτα στο χρόνο και στην αντίληψη ότι θα συνεχίσει να υπάρχει. Η οικοδόμηση της είναι σταδιακή μέσα στο χρόνο από τη στιγμή της γέννησης και ως το θάνατο και στηρίζεται στην εικόνα του

εαυτού, η οποία αποτελείται από το σύστημα των ιδεών που διαθέτει το άτομο στην προσπάθειά του να ορίσει τον εαυτό του. Σε αυτή την ψυχική διεργασία το σύστημα ελέγχει τις εισερχόμενες από το περιβάλλον πληροφορίες, τις επεξεργάζεται και ρυθμίζει τη συμπεριφορά που θα εκδηλώσει το άτομο σε κάποια συγκεκριμένη κατάσταση και σε κοινωνικό επίπεδο (Κουκουνάρα, 2008). Το άτομο δημιουργεί την εικόνα του για τον εαυτό του, τα πιστεύω του συγκροτούν μια συγκεκριμένη ψυχολογική δομή που του επιτρέπει να επιλέγει τις πράξεις και τις κοινωνικές συναλλαγές του. Η κατασκευή της ταυτότητας και η εικόνα του εαυτού αποτελούν βασικές λειτουργίες της ζωής του υποκειμένου και συνιστούν θεμελιώδη ψυχική διεργασία (Δραγώνα, 2007).

Όπως αναφέρει η Κουκουνάρα (2008) η ατομική ταυτότητα αφορά στη διεργασία της κοινωνικής ενσωμάτωσης αλλά και του αποχωρισμού. Πρόκειται για μία διαλεκτική διαδικασία προσέγγισης, με σκοπό την αποδοχή της ομοιότητας, και απομάκρυνσης, ώστε να διαφανεί η ετερότητα και μοναδικότητα. Σχετίζεται με την ανάγκη του «ανήκειν» και «συν-ανήκειν» με την ένταξη του ατόμου σε συγκεκριμένο πολιτισμό, έθνος και θρησκεία. Επίσης, σχετίζεται με την οικοδόμηση της εικόνας του εαυτού, με βάση νοητικά σχήματα και συστήματα αναπαραστάσεων, με τη διαμεσολάβηση πάντα του άλλου.

Η Δραγώνα (2007) σημειώνει την ιδιαίτερη σημασία των διαφορετικών διαστάσεων της ατομικής ταυτότητας. Μια πρώτη διάσταση αφορά στο αισθητηριακό επίπεδο, το οποίο συνδέεται με την επεξεργασία της αισθητηριακής πληροφορίας. Μια δεύτερη διάσταση ενσαρκώνει η διεργασία του κοινωνικού αποχωρισμού - ενσωμάτωσης. Πρόκειται για τη διαλεκτική της προσέγγισης-απομάκρυνσης, συνθήκη η οποία μας απασχολεί για να γίνουμε αποδεκτοί ενώ την ίδια στιγμή προσπαθούμε να αναδείξουμε τη διαφορετικότητα και μοναδικότητά μας. Μια τρίτη διάσταση αφορά στην επιθυμία του υποκειμένου για συνέχεια, δηλαδή στην ανάγκη τού «ανήκειν» σε ένα περιβάλλον, σε μια κουλτούρα. Αυτή η ανάγκη μπορεί να λειτουργεί σε πραγματικό ή σε φαντασιακό επίπεδο και είναι εμφανής στις σύγχρονες εκφράσεις της ταυτότητας, όπως είναι η εθνική, η εθνοτική και η πολιτισμική ταυτότητα.

Η ταυτοτική διεργασία εντάσσεται σε ένα ψυχολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο το άτομο κατασκευάζει νοητικά σχήματα και συστήματα αναπαραστάσεων. Αυτά το βοηθούν να φτιάξει μια εικόνα εαυτού, να της αποδώσει αξία, ενώ παράλληλα, όλα τα παραπάνω φαίνεται ότι κατευθύνουν τις πράξεις του. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι η αντίληψη του εαυτού και η αυτοεκτίμηση δεν επιτελούνται σε κοινωνικό κενό καθώς η αυτό-εικόνα μας και η αξία που της αποδίδουμε διαμεσολαβείται από το βλέμμα των άλλων.

### **1.1.2 . Συλλογική ταυτότητα**

Η κοινότητα και η κοινωνία, με τη δομή τους και τους κοινωνικούς ρόλους, που ορίζουν, επηρεάζουν τους κοινωνικούς δεσμούς, τις κοινωνικές σχέσεις και, κατά συνέπεια την εικόνα που σχηματίζει ο καθένας για τον εαυτό του. Η εικόνα αυτή αποτελεί τη συλλογική ταυτότητα. Για την Κουκουνάρα (2008), η συλλογική ταυτότητα διακρίνεται από συνέχεια και μετασχηματισμό. Πρόκειται για διαδικασία που διέπεται από συνεχή ανανέωση και αλλαγή και συντελείται εσωτερικά. Περιλαμβάνει την αέναη σύνδεση υποκειμενικού και αντικειμενικού. Εμπεριέχει την ενέργεια και την αλληλεπίδραση. Αφορά σε ένα σύνολο διαφορετικών στοιχείων, εκφράσεων και δράσεων αυτών. Διακρίνεται από μεταβλητότητα. Η Δραγώνα (2007) υποστηρίζει ότι αφορά σημείο των καιρών το γεγονός ότι τις σύγχρονες κοινωνίες τις χαρακτηρίζει αυξανόμενη πολλαπλότητα των ομάδων υπαγωγής, πραγματικών ή συμβολικών, στις οποίες εντάσσονται τα άτομα.

Η ομάδα λειτουργεί ως μια συνολική δυναμική διεργασία όπου διαφορετικά στοιχεία (ατόμου και συνόλου) αλληλοδιαπλέκονται, αλληλοσυμπληρώνονται ή βρίσκονται σε αντιπαράθεση. Μέσα από τις συγκεκριμένες ζυμώσεις, προκύπτουν ταυτοτικές στρατηγικές όπου αξιολογούνται από το άτομο προκειμένου α υπερασπιστεί τα πιστεύω του, την κοινωνική του ορατότητα, την ένταξή του στην κοινότητα, καθώς την ίδια στιγμή πασχίζει να αποδώσει αξία στον εαυτό του και να κατακτήσει την προσωπική του συνοχή. Αυτές οι στρατηγικές είναι εύκολα ορατές σε ομάδες μεταναστών ή μειονοτήτων (Δραγώνα, 2007). Από την μελέτη των ομάδων αυτών αποκαλύπτεται η πολυπλοκότητα της ταυτότητας και η ανάγκη κινητοποίησης μηχανισμών για την υπεράσπισή της. Η κατασκευή της ταυτότητας σε αυτές τις ομάδες είναι μια συνεχής δυναμική αντιπαράθεση ανάμεσα στις κυρίαρχες αξίες της

κοινωνίας εγκατάστασης (ή αντίστοιχα της πλειονότητας) και τις προσωπικές αξίες τις οποίες έχει ανάγκη να επικυρώσει το άτομο.

### **1.1.3. Θρησκευτική ταυτότητα**

Ένα σημαντικό ζήτημα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι κοινωνίες είναι η ανάπτυξη της θρησκευτικής ταυτότητας ως στοιχείο που περιλαμβάνεται στη βασική εκπαίδευση των παιδιών σε σχολικά περιβάλλοντα είτε αφορά στη συγκρότηση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητάς, είτε ως στοιχείο συγκρότησης της πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητάς τους.

Η θρησκευτική εκπαίδευση, παρά τις αντιθέσεις που εκφράζονται και αναφέρονται στο πρώιμο της όλης διαδικασίας, ιδιαίτερα σε σχέση με την προσχολική ηλικία, αποτελεί στοιχείο κοινωνικού και πολιτικού διαλόγου. Παρόλα αυτά παρατηρείται ότι χώρες που έχουν δεχθεί ένα μεγάλο ποσοστό μεταναστών, δεν έχουν προβεί στις απαραίτητες νομοθετικές μεταρρυθμίσεις για να ασκούν ελεύθερα οι μαθητές/τριες τα θρησκευτικά τους καθήκοντα, παρόλο που η επίσημη πολιτεία οφείλει να δημιουργεί το ασφαλές πλαίσιο έκφρασης και προστασίας του θρησκευτικού συναισθήματος (Λυτσιούση & Τσιούμης, 2018· Lester, 2004). Σε πολλές χώρες η προσευχή αποτελεί μία θρησκευτική πρακτική που συναντάται σε αρκετές θρησκείες και συχνά αποτελεί κομμάτι της θρησκευτικής εκπαίδευσης αλλά και βασικό συστατικό της σχολικής ζωής των παιδιών όπου οι μαθητές/τριες εμπλέκονται βιωματικά. Το ζήτημα της πρωινής προσευχής στο σχολείο απασχολεί άλλωστε από παλιά το χώρο της σχολικής εκπαίδευσης.

Πάρα πολλές χώρες της Ευρώπης κινούνται τα τελευταία χρόνια στην κατεύθυνση της εκκοσμίκευσης του κράτους. Επιχειρείται όπως αναφέρουν οι Λυτσιούση & Τσιούμης (2019) διαχωρισμός της θρησκευτικής από την πολιτική διάσταση, του δημόσιου από το ιδιωτικό και αποσύνδεση της ιδιότητας του πιστού από αυτήν του πολίτη. Η συγκρότηση της πολιτικής ταυτότητας των πολιτών είναι δέσμια από θρησκευτικές αναφορές, κάτι που επιδρά και στα θέματα θρησκευτικής εκπαίδευσης και ταυτότητας. Στις χώρες, όπου υπάρχει η πρωινή προσευχή, είναι πρόπον να ερευνηθεί κατά πόσο σχετίζεται με την ανάπτυξη της θρησκευτικής ταυτότητας, ή της εθνικής ταυτότητας, εάν χρησιμοποιείται δηλαδή ως στοιχείο

διαχωρισμού από μια γειτονική χώρα ή προσπαθεί να συγκεράσει θρησκευτικές και εθνοτικές ανάγκες διαφορετικών θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων. Η αποδοχή της διεξαγωγής προσευχής στο σχολείο συνεπάγεται αποφάσεις πέρα, μεταξύ των πολλών ειδών και τρόπων προσευχής, αλλά και του χρόνου – τόπου διεξαγωγής της, π.χ. το «moment of silence» αποτελεί μία πρακτική που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τη δική τους επαφή με το θείο συναίσθημα και να αυτοσυγκεντρωθούν, όπου εικάζεται ότι ισορροπούν η θρησκευτική ελευθερία και η κοσμική σταθερότητα. Υπέρμαχοι της συγκεκριμένης άποψης, θεωρούν ότι αποδίδεται σεβασμός σε κάθε θρησκεία. Άλλοι/ες θεωρούν ότι είναι ένας αποδεκτός συμβιβασμός (Σωτηρέλης, 1998: 71· Καραμούζης, 2008· Λυτσιούση & Τσιούμης, 2018). Η διεθνής εμπειρία καταγράφει μία σειρά από διαφορετικές πρακτικές και στάσεις απέναντι στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Η Κοινοβουλευτική Συνδιάσκεψη του Συμβουλίου της Ευρώπης προτείνει το θρησκευολογικό μοντέλο διδασκαλίας των θρησκειών, για να διασφαλίσει έτσι την αμεροληψία και αντικειμενικότητα στην παρουσίασή τους. Ωστόσο, η ανακάλυψη των διαφόρων θρησκειών και κυρίως των θρησκειών γειτονικών χωρών από τους μαθητές, θα γίνεται παράλληλα με τη γνωριμία της δικής τους θρησκείας. Πέρα από φανατισμούς, «ο σκοπός αυτής της εκπαίδευσης θα πρέπει να κάνει τους μαθητές...να αντιληφθούν ότι καθένας έχει το ίδιο δικαίωμα με όλους να πιστεύει ότι η δική του θρησκεία είναι η “η αληθινή πίστη” και ότι η διαφορετική θρησκεία ή η αθεΐα δεν διαφοροποιεί αξιολογικά τους ανθρώπους» (Γιαγκάζογλου, χ.χ.). Παρά τον κεντρικό ρόλο της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης στη δημόσια εκπαίδευση, η θρησκευτική αγωγή δεν συνδέεται καθόλου με το κατηχητικό έργο της Εκκλησίας, αλλά αποτελεί σαφώς παιδαγωγική αρμοδιότητα και ευθύνη της Πολιτείας όπου διεπιστημονικά και διαθεματικά εμπλέκει και το διδακτικό αντικείμενο της Μουσικής καθώς συνδέεται με την υμνολογία αλλά και την απλουστευμένη μελοποιημένη πρωινή προσευχή των νηπίων. Ως εκ τούτου υπηρετεί τους γενικούς σκοπούς της παιδείας, όπως αυτοί ορίζονται από το Σύνταγμα και τους Νόμους. Ωστόσο, η εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών καινοτομιών ή δεδομένων αλλά και οι τυχόν παραλείψεις, αστοχίες ή αβλεπτήματα που είναι δυνατό να διαπιστωθούν στην πράξη, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη αναμόρφωσης και εμπλουτισμού του μουσικού ρεπερτορίου με διορθωτικές και βελτιωτικές παρεμβάσεις, ακολουθώντας ασφαλώς τις νόμιμες διαδικασίες.

## 1.2. Ετερότητα

Όπως σημειώνει η Τανιμανίδου (2016), οι ανθρωπιστικές επιστήμες με τον όρο «ετερότητα» ερμηνεύουν ένα σύνολο στοιχείων που τονίζουν ανθρώπινες ιδιομορφίες και διαφορές ή αλλιώς την έλλειψη ομοίων χαρακτηριστικών με το σύνολο της κοινωνίας. (Keast, 2007: 222). Η παρουσία ποικίλων διαφορών – όπως προσεγγίσεις, απόψεις, τρόπους ζωής, πρακτικές, στάσεις, καταγωγή, φύλο, χρώμα γλώσσα, θρησκεία, πολιτισμό, που απαντώνται στο ίδιο μέρος – υπογραμμίζουν την διαφορετικότητα. Παραπέμπει, παράλληλα, στο σεβασμό της πολυμορφίας μιας κοινωνίας, μιας ομάδας ή ενός ατόμου το οποίο διαφοροποιείται έναντι της πλειοψηφίας (Γκέφου & Μαδιανού, 1999: 11· Τανιμανίδου, 2016: 14).

Κατά την Λεονταρίδου, όταν ο άνθρωπος μπαίνει σε διαδικασίες δημιουργίας της προσωπικής του ταυτότητας, εισάγεται ταυτόχρονα σε διαδικασίες ετεροποίησης. Αυτό συμβαίνει γιατί κατά την διάρκεια του αυτοπροσδιορισμού, το άτομο για να εκλάβει τον εαυτό του ως μια ξεχωριστή οντότητα πρέπει να διαφοροποιηθεί από τους συνανθρώπους του. Μιλάμε, επομένως, για ιδιομορφίες που χωρίζουν την ομοιομορφία των ανθρώπων. Η ταυτότητα εμπερικλείει την ετερότητα καθώς συγκροτείται μέσα σε μια διαδικασία παράλληλης συμμετοχής σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Σε αυτές, σύμφωνα με τον Hobsbawm (1994), λαμβάνουν χώρα ορισμένα κριτήρια όπως η ιδεολογία, η γλώσσα (γραπτά κείμενα και προφορική παράδοση) αλλά και η ιστοριογραφία. Σε μια προσπάθεια ανάλυσης της ετερότητας, έχουν καταγραφεί ιστορικά δύο διαμετρικά αντίθετες αντιδράσεις. Αυτές σύμφωνα με τον Α. Ανδρέου (2005: 195) είναι οι εξής: η πρώτη έχει να κάνει με την αφομοίωση των «άλλων». Η συγκεκριμένη, συνδέεται με την άρνηση, ή ακόμα και την άγνοια σε οτιδήποτε αφορά την πολιτισμική διαφορά. Η δεύτερη, μπορεί να χαρακτηριστεί ως η αντίστροφη της πρώτης. Δηλαδή, συντελείται μια συνειδητή ή μια ασυνείδητη κατασκευή ενός «άλλου», με έντονες αντιθέσεις από ότι μας προσδιορίζει (Λεονταρίδου, 2018: 19).

Η Πακλατζόγλου (2015) υποστηρίζει ότι από τη μια να έχουμε την οικειοποίηση του ξένου, την πρόσληψή του δηλαδή ως αντανάκλαση του εαυτού μας, καταφέροντας έτσι αναλογικά να αντιμετωπίσουμε το διαφορετικό ως οικείο και, από την άλλη, ακριβώς το αντίθετο, την απόρριψη δηλαδή και την απομόνωση κάθε



διαφορετικού στοιχείου. Σημαντική παραδοχή αποτελεί η σημείωση της Χ. Κωνσταντοπούλου ότι, «η ετερότητα αποτελεί την αναγκαία, συστατική αλλά ταυτόχρονα και την πιο προβληματική συνιστώσα της ταυτότητας» (Κωνσταντοπούλου, 1999:12). (Πακλατζόγλου, 2015: 22).

Σύμφωνα με την Λεονταρίδου, όπως και η ταυτότητα, έτσι και η ετερότητα χωρίζεται σε διάφορα ήδη όπως αυτά της εθνικής, της γλωσσικής, της πολιτισμικής και της θρησκευτικής ετερότητας. Τα κυριότερα από τα γνωρίσματα αυτά μπορεί να είναι η φυλή, η γλώσσα, το θρήσκευμα, η κοινή ιστορία και ο πολιτισμός αλλά και η γεωγραφική καταγωγή» (Αναστασάκη, 2001:45).

Οι Κουμπούλη και Σοπιλίδου υποστηρίζουν πως οι περισσότεροι από εμάς εκδηλώνουν μια μορφή προκατάληψης, ίσως ακραία σε ορισμένες περιπτώσεις, απέναντι σε ομάδες που αποκλίνουν από το «συνηθισμένο», λόγω του έμφυτου φόβου για το άγνωστο και το διαφορετικό. Θεωρούμε, ότι απειλούμαστε από αυτές τις ομάδες ή τα άτομα, με αποτέλεσμα να κατακλυζόμαστε από πλήθος ισχυρών αρνητικών συναισθημάτων, που επιφέρουν δυσμενείς στάσεις απέναντι τους, δημιουργώντας έτσι προκαταλήψεις. Ωστόσο, το σχολικό πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει καθοριστικά στην εξάλειψη του φαινομένου αυτού, διότι η παρέμβαση από την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία μπορεί να αποδειχθεί πιο αποτελεσματική, καθώς δεν έχουν οικειοποιηθεί ακόμη αυτή την πάγια και ανελαστική αντίληψη (Bergen, 2001, οπ. αναφ. στη Χατζηχρήστου, 2011).

Τα στερεότυπα αποτελούν προκατασκευασμένα σχήματα αντίληψης ή σκέψης, αποδίδοντας αρνητικά γνωρίσματα στα μέλη μιας ομάδας, τα οποία δημιουργούν διαστρεβλώσεις της πραγματικότητας. Με άλλα λόγια, οι πεποιθήσεις αυτές για μια κοινωνική ομάδα είναι δυνατό να ανταποκρίνονται ελάχιστα ή και καθόλου στην επικρατούσα κατάσταση. Η υιοθέτηση τέτοιου είδους ιδεολογιών όμως, δεν αντιστοιχεί σε μια προοδευτική κοινωνία, που επικροτεί το δικαίωμα της ελευθερίας και την ισότητα μεταξύ των μελών της. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις λοιπόν, δικαιολογούν τις στάσεις των ανθρώπων να προβάλλουν ρατσιστικές συμπεριφορές σε άτομα διαφορετικής πολιτισμικής ομάδας.

Η άρνηση και η υποβάθμιση της ετερότητας των άλλων, καθώς και η μισαλλοδοξία και η εχθρότητα απέναντι στο ξένο, οδηγεί στην εξύψωση της υπεροχής της δικής μας πολιτισμικής ταυτότητας, πλάθοντας έτσι μία νοητή προνομιά υπόσταση έναντι άλλων πολιτισμών (Derman-Sparks, 2010· Κουμπούλη & Σοπιλίδου, 2015: 14). Η έννοια του «ξένου» θεωρείται από την «κυρίαρχη» πολιτισμική ομάδα κάθε τι διαφορετικό προς αυτήν, καθώς η παρουσία «των άλλων» θέτει σε αμφισβήτηση την εικόνα ενός πολιτισμικά, εθνικά και φυλετικά καθαρού εθνικού κράτους. Ο όρος «ξένος» αναφέρεται στο μετανάστη και φέρει τον τίτλο του «αγνώστου» καθώς είναι φορέας ενός διαφορετικού και πολιτισμού που «απειλεί» να διασπάσει την εθνική ενότητα και ομοιογένεια του έθνους, για αυτό και η περιθωριοποίησή του εμφανίζεται ως αναγκαιότητα για την συνοχή του κοινωνικού ιστού (Γκόβαρης, 2004· Λεονταρίδου, 2018:21). Αναπτύχθηκε λοιπόν ένας έντονος διάλογος για την έννοια της «ταυτότητας», της «ετερότητας» (ή «διαφορετικότητας»), προκειμένου να λυθούν πολλά από τα ζητήματα που ακόμα εκκρεμούν στην πορεία προς μία ειρηνική συνύπαρξη των λαών, ζητήματα που ξεκινούν από διαφορετικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις του ανθρώπου και των δικαιωμάτων του έως την πληθώρα οικονομικών παραμέτρων και νομικών διευθετήσεων που ανακύπτουν στο κοινωνικό πεδίο (Γουβιάς & Θεριανός, 2014: 250).

Μία ενδιαφέρουσα σύνοψη των ερωτημάτων που ξεπήδησαν τις προηγούμενες δεκαετίες σε διεθνές επίπεδο, έγινε από την Amy Gutmann, στην εισαγωγή που έκανε για ένα βιβλίο του Taylor (1997:38) (ενός από τους γνωστότερους εκπροσώπους του φιλοσοφικού ρεύματος του κοινοτισμού):

*«Μήπως μία δημοκρατία εγκαταλείπει τους πολίτες της, ή τους αποκλείει [...] όταν οι βασικοί θεσμοί της αποτυγχάνουν να λάβουν υπόψη τους τις πολιτισμικές του ταυτότητες; Είναι δυνατόν οι πολίτες που έχουν διαφορετικές ταυτότητες να αντιμετωπίζονται ως ίσοι, αν οι δημόσιοι θεσμοί δεν αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ταυτότητές τους, αλλά μόνον κάποια κοινά καθολικά συμφέροντα. [...] το να γίνονται όλοι σεβαστοί ως ίσοι σημαίνει και*

*κάτι άλλο, εκτός από το να παραχωρούνται σε όλους τα ίδια ακριβώς δικαιώματα που απολαμβάνουν ορισμένοι πολίτες; [...]».*

Το πώς απαντώνται αυτά τα ερωτήματα εξαρτάται από τις διαφορετικές φιλοσοφικές παραδοχές και ιδεολογικοπολιτικές τοποθετήσεις εκείνων που καλούνται να τα διαχειριστούν, αλλά κυρίως, εκείνων που καλούνται να δώσουν θεσμικές λύσεις στα ζητήματα συνύπαρξης σε πολυπολιτισμικές συνθήκες.

Κατά πρώτον πρέπει να αναφέρουμε πως υπάρχουν οι θεωρίες της κοινωνικής τάξης ( social order theories), οι οποίες υιοθετούν μία δομολειτουργιστική οπτική της ετερότητας και της πολυπολιτισμικότητας, ενώ προβάλλουν ως μακροπρόθεσμο στόχο την αφομοίωση των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου 1995). Σύμφωνα με τους υποστηρικτές τέτοιων θεωριών- είτε σε επιστημονικό είτε σε πολιτικό επίπεδο-, υπάρχουν φυσικά και αδιαμφισβήτητα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τις διάφορες (φυλετικές ή εθνοτικές) ομάδες, οι οποίες ανταγωνιζόμενες για μία καλύτερη θέση σε μία κοινωνική δομή ( κρατική οντότητα, τοπική κοινότητα κ.λπ.), δημιουργούν κινδύνους για την κοινωνική ισορροπία. Σε αυτήν την περίπτωση θεωρούν ότι είναι αναγκαία η «αποκατάσταση της κοινωνικής τάξης» (Κάτσικας & Πολίτου 1999: 32· Γουβιάς & Θεριανός, 2014: 250).

Για τις συγκρουσιακές θεωρίες (conflict theories) οι ταξικές κοινωνίες παράγουν μειονότητες οι οποίες δεν είναι δυνατόν να μελετηθούν σε ατομικό επίπεδο, αλλά μόνον σε αντιστοιχία με τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής δομής (Feagin & Feagin 1996). Οι πιο πρώιμες από αυτές θεωρούν ότι οτιδήποτε έχει να κάνει με εθνοτικές και φυλετικές διαφορές είναι ένα απλό σύμπτωμα της υποκείμενης πραγματικότητας του καπιταλισμού και έτσι «αγνοούνται οι ιδιαιτερότητες των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων), ενώ οι νεότερες προσεγγίσεις πρεσβεύουν ότι «η φυλετική και η κοινωνική διαστρωμάτωση αποτελούν διακριτά αλλά συνδεδεμένα και αλληλεπιδρώντα συστήματα καταπίεσης, που δεν πρέπει απλώς να ανάγονται το ένα στο άλλο» (Κάτσικας & Πολίτου 1999: 35). Σύμφωνα με αυτήν την θεώρηση, «η κατανομή του πλούτου και της δύναμης σε μία κοινωνία καθορίζει την ταξική σύνθεση μέσα σε κάθε ιδιαίτερη (φυλετική ή εθνοτική) ομάδα αυτής της κοινωνίας» (Κάτσικας & Πολίτου 1999: 32· Γουβιάς & Θεριανός, 2014: 251).

### 1.2.1. Θρησκευτική Ετερότητα

Σύμφωνα με την Λεονταρίδου (2018), η θρησκεία αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων και συνδέεται άμεσα με όλους του επιμέρους παράγοντές της. Η θρησκεία ορίζεται με διαφορετικούς τρόπους, δικαιολογώντας την πολυμορφία που εμφανίζεται στον κόσμο (Λυτσιούση, 2014). Κάθε θρησκεία έχει τρία κοινά στοιχεία: την πίστη, την λατρεία και το ήθος. Άνθρωποι λοιπόν, οι οποίοι έχουν διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα, διαφοροποιούνται και προς τα τρία αυτά σημαντικά στοιχεία. Αυτή η διαφοροποίηση, συστήνει τη θρησκευτική ετερότητα (Λεονταρίδου, 2018: 21).

Η έννοια της ετερότητας λαμβάνει και θρησκευτικό χαρακτήρα. Η θρησκευτική ετερότητα παραπέμπει στις θρησκευτικές και λατρευτικές συνήθειες ατόμων που είναι διαφορετικές από τις πεποιθήσεις που κυριαρχούν μέσα σε ένα σύνολο. Ετερότητα μπορεί να υπάρχει όχι μόνο μέσα σε μία κοινωνία, αλλά και μεταξύ πιστών της ίδιας θρησκείας ή ακόμη και μέσα στην οικογένεια. Μια ανθρωπότητα που κυριαρχείται από μισαλλοδοξίες, θρησκευτικούς φανατισμούς και πολέμους, η αποδοχή των άλλων θρησκείων, αλλά και η αρμονική συνύπαρξη τους είναι ίσως το πιο ουσιαστικό επίτευγμα του σύγχρονου κόσμου (Γκότοβος, 2002: 59-60· Τανιμανίδου, 2016: 14).

. Η συζήτηση γύρω από τη θρησκευτική ετερότητα στον ελλαδικό χώρο ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1980, οπότε εισήλθε στη χώρα ένας αρκετά μεγάλος αριθμός ατόμων που παρουσίαζαν διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα. Διαφορετικοί άνθρωποι, με διαφορετική ιστορία, διαφορετικό πολιτισμό, διαφορετική θρησκεία και διαφορετικές συνήθειες. Το γεγονός αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι οι άνθρωποι με διαφορετική εθνική και θρησκευτική τους ταυτότητα δεν μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι το θέμα της ταυτότητας και της ετερότητας έχει πολλές παραμέτρους και ερμηνείες, ανάλογα με την οπτική γωνία από την οποία εξετάζεται τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή αλλά και την παγκόσμια εικόνα της ιστορίας (Πακλατζόγλου, 2015: 22-26).

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών, διαμόρφωσε επίσημη πολιτική για θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, όπου το μαθησιακό περιβάλλον διαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς, με βάση την κουλτούρα και τον πολιτισμό όλων των μαθητών. Στόχος, λοιπόν, του ελληνικού σχολείου είναι η ανάδειξη της ετερότητας και της πολυπολιτισμικότητας της κοινωνίας μας, δημιουργώντας συνθήκες ειρηνικής συνύπαρξης και σεβασμού στο διαφορετικό και απορρίπτοντας προκαταλήψεις και στερεότυπα. Ένα σχολείο στο οποίο θα συμμετέχουν ενεργά όλοι οι μαθητές, απολαμβάνοντας τα αγαθά που τους προσφέρει, χωρίς να περιθωριοποιούνται και να στιγματίζονται εξαιτίας κάποιων πεποιθήσεων τους. Αυτό γίνεται εφικτό με την κατάλληλη οργάνωση διάφορων δραστηριοτήτων που θα συνδυάζουν στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού με στοιχεία των άλλων πολιτισμών. Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να τονιστεί ότι βασική προϋπόθεση για μια επιτυχημένη διαπολιτισμική εκπαίδευση, είναι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό το ζήτημα, ώστε να καταφέρει να καταρρίψει τις ανισότητες και να διαμορφώσει νέες προοπτικές σε ένα πολύγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Διακοφωτάκης, 2001· Αθανασάκης, 2006).

Η θρησκευτική διαφορετικότητα αποτελεί βασικό θέμα και για την UNESCO καθώς θεωρεί ότι η πολιτισμική ανεκτικότητα συνδέεται άμεσα με τη θρησκευτική ανοχή και η ελεύθερη δημόσια επίδειξη των διαφορετικών θρησκευτικών συμβόλων, αποτελεί μια εξαιρετικά θετική ένδειξη ότι η πολιτιστική πολυμορφία είναι αποδεκτή. Η UNESCO προσπαθεί διαχρονικά να προωθήσει το διάλογο μεταξύ των θρησκειών με εκδηλώσεις, πολυθρησκευτικές γιορτές και ανταλλαγή ερευνητικών πορισμάτων και επιστημονικών θέσεων σε συνέδρια (Winkin, 2002:57). Στη Διακήρυξη των Αρχών για την Ανεκτικότητα (16 Νοεμβρίου 1995) επιβεβαιώνεται ότι: «η ανεκτικότητα δεν είναι ούτε επιείκεια ούτε αδιαφορία. Είναι σεβασμός και εκτίμηση της πλούσιας ποικιλίας των πολιτισμών του κόσμου μας και των μορφών έκφρασης μας. Η ανεκτικότητα αναγνωρίζει τα οικουμενικά ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες των άλλων. Οι άνθρωποι είναι από φύση τους διαφορετικοί και μόνο η ανεκτικότητα μπορεί να διασφαλίσει την επιβίωση των μικτών κοινοτήτων σε κάθε περιοχή του πλανήτη» (όπ.αναφ.στην Τανιμανίδου, 2016: 15).

Εξίσου σημαντική είναι η αναγνώριση και ο σεβασμός της ετερότητας, αναπτύσσοντας μία στάση που θα λειτουργεί υποστηρικτικά για τα άτομα με διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις, αποδυναμώνοντας οποιαδήποτε μορφή στιγματισμού ή προσβολής τους. Έτσι οι μικροί/ές μαθητές/τριες θα βρεθούν σε ένα αρχικό στάδιο της ενσυναίσθησης, όπου θα αποκτήσουν μια καλύτερη εικόνα για τον «άλλο», κατανοώντας τον τρόπο σκέψης τους και βελτιώνοντας τις μεταξύ τους σχέσεις. Κρίνεται απαραίτητη, λοιπόν, η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι στο ζήτημα της θρησκευτικής ετερότητας, ώστε να καταστεί δυνατή η μετάδοση αντικειμενικών και πλουραλιστικών θρησκευτικών γνώσεων στο σύνολο των μαθητών. Σημαντικό είναι να αναγνωρίζονται τα θρησκευτικά δικαιώματα των παιδιών που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς και συνεπώς έχουν και διαφορετικές πεποιθήσεις, χωρίς να παραβλέπονται ή να θίγονται τα θρησκευτικά τους πιστεύω. Ουσιαστικά να καλλιεργηθεί στα παιδιά ένα πνεύμα αναγνώρισης και σεβασμού της θρησκευτικής ιδιαιτερότητας και συνύπαρξης με το διαφορετικό. Εάν δεν λαμβάνεται υπόψη η θρησκευτική ιδιομορφία των μαθητών, τότε είναι εξαιρετικά δύσκολο να καλλιεργηθούν αξίες που σχετίζονται με την αποφυγή διακρίσεων και την εξάλειψη των στερεοτυπικών αντιλήψεων απέναντι στην ετερότητα. Η ποικιλομορφία των μαθητών που χαρακτηρίζει τις σημερινές σχολικές τάξεις, γίνεται εντονότερη όταν δεν αντιμετωπίζονται ισάξια με το σύνολο των μαθητών και η διαφορετική θρησκευτική τους ταυτότητα μπορεί να αποτελέσει παράγοντα απομόνωσής τους (Κουμπούλη & Σοπιλίδου, 2015: 35-36).

Η αποδοχή συνδέεται άμεσα με τη θρησκευτική ετερότητα που στοχεύει όχι μόνο στην αναγνώριση του διαφορετικού, αλλά και στην κατανόηση και την εκμάθηση της πίστης των άλλων. Η γνώση της ετερότητας του άλλου δε βοηθάει μόνο στην κατανόηση της θρησκείας του, αλλά και στην αρμονική συμβίωση μαζί του. Η θρησκεία δε θα πρέπει να μελετάται απομονωμένα, αλλά στο πλαίσιο άλλων κοινωνικών κατηγοριών, όπως ο πολιτισμός, η εθνικότητα καθώς και σε συσχετισμό με τη γενική συζήτηση για τον πλουραλισμό. Δε νοείται ηθική κοινωνία χωρίς θρησκευτική ελευθερία, ελεύθερη έκφραση, αλλά και δυνατότητα αλλαγής των πεποιθήσεων (Τανιμανίδου, 2016: 16).

### **1.2.2. Θρησκευτική Ετερότητα και Δημοκρατία στην Εκπαίδευση**

Οι θρησκευτικές πεποιθήσεις κάθε παιδιού αποτελούν μέρος της ταυτότητάς του και είναι ριζωμένες σε αυτόν, καθώς η οικογένεια είναι αυτή που μεταδίδει πρώτη και καλλιεργεί τη θρησκευτική τους συνείδηση. Οι ερευνητές χρησιμοποιούν τους όρους "πολιτιστική ασυνέχεια", "πολιτιστική συνάφεια" και "πολιτιστική αναντιστοιχία" για να περιγράψουν περιπτώσεις όπου ο πολιτισμός της εκπαίδευσης έχει σημαντικές διαφορές από τον πολιτισμό των γονέων και των παιδιών (Καλέμης, Παπαθανασίου και Αποστολάκη, 2019). Για αυτό είναι επιτακτικά αναγκαίο η επίσημη σχολική εκπαίδευση να λαμβάνει υπόψη τη θρησκευτική και φιλοσοφική ετερότητα ως τμήμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ασχέτως με τον βαθμό που αντικατοπτρίζεται αυτό στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Η εκπαίδευση οφείλει να υποστηρίζει την ανεκτικότητα έναντι διαφορετικών θρησκευτικών και φιλοσοφικών απόψεων, την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην κοινωνική και πολιτική αγωγή και τη διαχείριση συγκρούσεων, και τις στρατηγικές για την αντιμετώπιση του ρατσισμού και των διακρίσεων. Η εκπαίδευση οφείλει να αναπτύσσει την ατομική αυτονομία και το κριτικό πνεύμα, την ανεκτικότητα, ανοιχτοσύνη στην ετερότητα και την αίσθηση του «ανήκειν» στην κοινωνία ως σύνολο. Οφείλει, επίσης, να αναπτύξει μια αίσθηση εμπιστοσύνης, που να συνέχει τα μέλη της κοινωνίας, παρά τις ηθικές και θρησκευτικές τους διαφορές και διαφωνίες (Αυγέρη, χ.χ).

Προτείνεται η «μετα-εκκοσμίκευση» ως η συνθήκη που οφείλει να διέπει τη σχέση θρησκείας και πολιτικής με σκοπό να αντιμετωπίζει τις θρησκείες ως μία από τις πηγές κατανόησης του νοήματος και των κινήτρων του κοινωνικού πράττειν, ενώ ταυτόχρονα υπογραμμίζεται η σαφή διάκριση μεταξύ γνώσης και πίστης. Και αυτό γιατί η δημοκρατική διαδικασία αποτελεί ταυτόχρονα διαδικασία μάθησης και κάθε σύνταγμα της ελευθερίας είναι ταυτόχρονα ένα πρόγραμμα προς επιτέλεση (Ζαμπέτα, 2018).

Η θρησκευτική διάσταση της ανθρώπινης εμπειρίας έχει άμεση σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς η διάσταση αυτή αποτελεί συστατικό μέρος του πολιτισμού και της ταυτότητας πολλών ανθρώπων. Η σημασία που δίνεται στη θρησκευτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στοχεύει πρωταρχικά στην

ενδυνάμωση της αμοιβαίας συνειδητοποίησης και του αμοιβαίου σεβασμού, καθώς και στο να μάθουμε πώς να συμβιώνουμε με τους άλλους με σκοπό να προάγουμε την κοινωνική συνοχή και τη συμμετοχικότητα των πολιτών. «Οι θρησκευτικές διαφορές, ειδικά όταν συμπίπτουν με γλωσσικές τείνουν να καθιστούν την αφομοίωση δυσχερέστερη, ειδικά σε περιπτώσεις όπου η θρησκεία θεωρείται συστατικό στοιχείο της εθνικής ταυτότητας» (Γεωργογιάννης, 2008).

Η θέση της θρησκείας στο δημόσιο χώρο εγείρει σοβαρά ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι δυτικές κοινωνίες θα μπορούσαν αυτάρεσκα να δηλώσουν ότι έχουν κατοχυρώσει τα ανθρώπινα δικαιώματα και μεταξύ αυτών τη θρησκευτική ελευθερία και την ανεκτικότητα. Η θρησκευτική ελευθερία περιλαμβάνει το δικαίωμα της επιλογής θρησκεύματος, το δικαίωμα της αλλαγής θρησκεύματος, το δικαίωμα στην αθεΐα καθώς και το δικαίωμα να μη δηλώνει κανείς ότι ανήκει σε οποιοδήποτε θρήσκευμα. Με αυτήν την έννοια η θρησκευτική ταυτότητα αποτελεί ένα ειδικό προσωπικό δεδομένο το οποίο δικαιούται το άτομο να μην αποκαλύπτει, καθώς η δημοσιοποίησή του ενδέχεται να αποτελέσει αφορμή κοινωνικών διακρίσεων. Η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα εντείνει υφιστάμενα διλήμματα και θέτει νέες προκλήσεις σχετικά με τη θέση της θρησκείας στη δημόσια σφαίρα και στην εκπαίδευση ειδικότερα. Η παγκοσμιοποίηση αλλάζει ριζικά την κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών (Ζαμπέτα, 2018).

Στις νέες συνθήκες, η εκπαιδευτική κοινότητα όλων των βαθμίδων, καλούνται να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους στα πλαίσια μιας εκπαίδευσης - και θρησκευτικής - αλλά και να αντιληφθούν τις αλλαγές που διαδραματίζονται στις διαδικασίες διαμόρφωσης της θρησκευτικότητας των μικρών μαθητών/τριών τους σε συνθήκες επιπολιτισμού. Η μελέτη της υποκειμενοποίησης και της υποκειμενικότητας της θρησκευτικότητας των μαθητών/τριών – γηγενών και μη-μπορεί να συντελέσει σημαντικά στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους το παιδί διαμορφώνει πτυχές της ταυτότητάς του στα νέα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης και του μεταπαραδοσιακού μοντέλου ζωής αλλά και να οδηγήσει στην ανάπτυξη νέων διαπολιτισμικών παιδαγωγικών πρακτικών που θα λαμβάνουν υπόψη τους τα νέα δεδομένα, τόσο στο χώρο της διαμόρφωσης της θρησκευτικής συνείδησης, όσο



και στα όσα μπορεί να προσφέρει το σχολείο στην κατεύθυνση του σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας, του πραγματικού πλουραλισμού και της ουσιαστικής ανοχής της άλλης άποψης (Αυγέρη, χ.χ).

### **Επιλογικά**

Η ταυτότητα ως έννοια από όσα προαναφέρθηκαν είναι πολυδιάστατη. Έχει αναφορές στο σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό μας. Υπάρχουν όμως και οι διαφορετικές εκφάνσεις της ταυτότητας, που παραπέμπουν στο άτομο, την ομάδα ή την κοινωνία. Τέτοιες είναι η ατομική ταυτότητα και η συλλογική ταυτότητα. Το άτομο πέραν της εικόνας που οικοδομεί κοινωνικοποιείται και γίνεται μέλος σε ομάδες και αποκλείεται από κάποιες άλλες. Αποκτά μέσα από την ομάδα την συλλογική ταυτότητα όπου μέσα αυτής της υπαγωγής του σε αυτή ισχύει η διαφοροποίηση ως προς το συσχετισμό δύναμης και κύρους. Η ομάδα λειτουργεί ως προνομιακός καταλύτης για τις προσωπικές ταυτίσεις, όπου το άτομο κοινωνικοποιείται και παράλληλα ταυτίζεται μαζί της. Ένα σημαντικό ζήτημα που πρέπει να μελετηθεί πολύ και θεωρείται πολύ λεπτό είναι η ανάπτυξη της θρησκευτικής ταυτότητας ως στοιχείο της εκπαίδευσης των παιδιών στο σχολείο είτε σε ό,τι αφορά στη συγκρότηση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητάς τους, είτε ως στοιχείο συγκρότησης της πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητάς τους μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Πρέπει να είναι σχεδιασμένο αυτό το εγχείρημα ώστε να γίνεται σεβαστή η ετερότητα του κάθε μαθητή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

### Η ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

#### Εισαγωγή

Η σύγχρονη ρητορεία περί των εννοιών που διαπραγματεύεται η εκπαίδευση για την ετερότητα και την πολυπολιτισμικότητα αλλά και η πολιτική τους χρήση αναδεικνύει μία πληθώρα προβλημάτων. Πρόκειται για μια πολιτική που εγκυμονεί κινδύνους μέσα από μία επιχειρηματολογία ισοπέδωσης; Η διεθνοποίηση των συνθηκών ζωής και ο πλουραλισμός των μορφών διαβίωσης υπογραμμίζει ότι υφίσταται μία συγκεκριμένη προβληματοποίηση για μια κοινωνία – χωνευτήρι λαών και πολιτισμών που θα συμπεριλάβει τους πάντες με όρους ομογενοποίησης.

Κάθε ετερότητα διεκδικεί από την πολιτεία το δικαίωμα στη δική της ιστορία, στους δικούς της ιδρυτικούς μύθους, στη δική της ταυτότητα. Η παραδοχή της πολυπολιτισμικότητας εμπεριέχει και μian αντίφαση: μπορεί να σβήσει τον άλλο στην προσπάθεια να τον κάνει ορατό. Στη διαδικασία νομιμοποίησης του διαφορετικού, η αποδοχή περιλαμβάνει και έναν αναγκαίο βαθμό λήθης της ιστορίας του άλλου. Η έννοια της ελευθερίας και των δικαιωμάτων του ατόμου, στην οποία βασίζεται η παγκοσμιοποίηση, δεν επιτρέπει τη βίαιη επιβολή κανενός είδους πολιτισμού. Ούτε ενοχλείται από την ετερότητα και πολυπολιτισμικότητα. Αντίθετα την ενθαρρύνει ως έναν εμπλουτισμό της ατομικής τέρψης και ευδαιμονίας. Την εμπορευματοποιεί και την κάνει μέρος της παγκοσμιοποίησης. Η σημασία του προσώπου μπορεί να προσανατολίσει προς έναν πολιτισμό που θα σέβεται τη διαφορά και την ετερότητα, που δεν θα φοβάται τον άλλον, όσο διαφορετικός και αν είναι αυτός, αφού θα αντλεί νόημα ακριβώς από αυτή τη σχέση ταυτότητας και ετερότητας. Ο προβληματισμός που εγείρεται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, περιστρέφεται γύρω από τις έννοιες που συστήνουν πολιτισμοί, γλώσσες, θρησκείες, ήθη, αξίες καθώς συναντώνται στο πλαίσιο ενός πολιτισμικού πλουραλισμού και μπορούν να διαλεχθούν, πέρα από κάθε πολιτιστικό μονοφυσιτισμό, σε ένα νέο πεδίο δημιουργικής κριτικής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

## 2.1. Εννοιολογήσεις

Η έννοια του «πολιτισμού» χρησιμοποιήθηκε αρχικά από την Εθνολογία τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και ανταποκρίθηκε στις ανάγκες ταξινόμησης μεγάλων - πολιτισμικά ομοιογενών - γεωγραφικών ενοτήτων (Γκόβαρης, 2001:132· Τσαούσης, 1987:118-121), καθιερώνοντας μια άτυπη κατάταξη των ανθρώπινων πληθυσμών σε «ανώτερους» και «κατώτερους» πολιτισμούς (Γουβιάς & Θεριανός, 2014: 246). Σύμφωνα με τον Πανέτα (2014) πρόκειται για ένα πολυδύναμο και πολύπλοκο σύνολο συστημάτων, το οποίο εμπεριέχει γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνες, ηθικούς κανόνες, έθιμα, γλώσσες, αλλά και τη μη λεκτική επικοινωνία. Αποτελείται από σχήματα συμπεριφοράς, σύμβολα, συνθήκες, αξίες, νόρμες, προοπτικές και άλλους παράγοντες που καθιστούν την ομάδα μέλος της κοινωνίας και την διακρίνουν από τις άλλες κοινωνικές ομάδες. Για τον Δαμανάκη, (1997β), ο όρος «πολιτισμός» αναφέρεται σε υψηλές αποδόσεις μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων, όπως για παράδειγμα στην λογοτεχνία, την ποίηση, την μουσική κ.λπ. Ο Greverus στον Δαμανάκη (1989) υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός με την ευρεία του έννοια, αναφέρεται στο σύνολο των στοιχείων που χρειάζεται ο άνθρωπος για να προσαρμοστεί στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον και να ικανοποιήσει τις φυσικές και πνευματικές του ανάγκες και συμπεριλαμβάνει όλους τους κανόνες τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής ενός κοινωνικού συνόλου.

Η Αργυρίου (2018) επισημαίνει ότι ο πολιτισμός είναι ένα πολύπλοκο σύστημα που έχει σχέση με τις αξίες, την ηθική, τις στάσεις, τις επιθυμίες, την αισθητική και τις απόψεις γύρω από την ίδια τη ζωή. Είναι ο ιδιαίτερος εκείνος τρόπος με τον οποίο ένας λαός ή μια συγκεκριμένη κοινωνία αντιλαμβάνεται τον εαυτό της. Σύμφωνα με την ίδια, η διαδικασία της δημιουργίας της ικανότητας του σύγχρονου ανθρώπου να παράγει και να «χρησιμοποιεί» πολιτισμό, το πιο χαρακτηριστικό διανοητικό του γνώρισμα, διέπεται από ποσοτική αλλαγή αλλά και ποιοτική διαφορά. Ότι αποτελεί «υλικό» του πολιτισμού και προτού επηρεαστεί από τις καθαρά πολιτισμικές δυνάμεις, προϋπήρξε ως « κοινωνικός εγκέφαλος» (Geertz, 2003, όπ.αναφ στο Αργυρίου, 2018: 24).

Ο Kluckhohn (1949: 17-44) ορίζει τον πολιτισμό ως «τον συνολικό τρόπο ζωής ενός λαού», «την κοινωνική κληρονομιά που αποκτά το άτομο από την ομάδα

του», «έναν τρόπο του σκέπτεσθαι και πιστεύειν», «ένα αφαιρετικό σχήμα με βάση τη συμπεριφορά», «τη θεωρία που διαμορφώνει ο ανθρωπολόγος για τον τρόπο που συμπεριφέρεται μία ομάδα ανθρώπων», «τη δεξαμενή συσσωρευμένης γνώσης», «το σύνολο τυποποιημένων προσανατολισμών για την αντιμετώπιση προβλημάτων», «τη μαθημένη συμπεριφορά», «τον μηχανισμό για την κανονιστική ρύθμιση της συμπεριφοράς», «το σύνολο τεχνικών για την προσαρμογή τόσο στο εξωτερικό περιβάλλον όσο και στους άλλους ανθρώπους», «το ίζημα της ιστορίας». Ενισχύοντας τις θέσεις του Kluckhohn (1949), ο Goodenough θεωρεί ότι ο πολιτισμός εμπεριέχει ψυχολογικές δομές με τις οποίες τα άτομα ή οι ομάδες ατόμων κατευθύνουν την συμπεριφορά τους (όπ.αναφ στο Geertz, 2003). Ως εκ τούτου, η κατανόηση του πολιτισμού ενός λαού αποκαλύπτει την κανονικότητα που τον χαρακτηρίζει, χωρίς να άρει την ιδιαιτερότητά του (Αργυρίου, 2018: 25).

Σύμφωνα με τους Verma και Bagley (1997) ο πολιτισμός είναι δυναμικός και διαφοροποιείται μέσα στο χρόνο. Κάθε περιγραφή του οφείλει να λαμβάνει υπόψη τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτός από τα άτομα που ζουν εντός του, αξιοποιώντας την προσωπική εμπειρία όπου υπαγορεύει και μια διαφορετική στάση απέναντι σε διαφορετικές αντιλήψεις Πολιτισμό αποτελεί ότι εκφράζει αυτό που είμαστε, ότι μας συνδέει φυσικά με το παρελθόν, αποδίδει σε κάθε λαό την ταυτότητά του και σφυρηλατεί τους δεσμούς συγγένειας ανάμεσα σε όλους τους ανθρώπους. Ο Bullivant (1981) υποστηρίζει ότι ο «πολιτισμός» μπορεί να οριστεί ως μία μορφή μίας διαρκώς εξελισσόμενης «επιβίωσης προς επιβίωση», που βασίζεται στην προσαρμοστική αλλαγή, η οποία καθιστά ικανές τις κοινωνικές ομάδες να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα επιβίωσης σε ένα συγκεκριμένο φυσικό περιβάλλον.

Η Διεθνής Διάσκεψη της UNESCO για την Παιδεία (14-19 Σεπτεμβρίου, Γενεύη 1992) στο κείμενο των Πορισμάτων – Συστάσεών της, όρισε εκ νέου τους όρους «πολιτισμό / πνευματική καλλιέργεια» και «εκπαίδευση / παιδεία». Στηρίχτηκε στην παλιότερη (1982) *Ειδική Διεθνή Διάσκεψη* για την πολιτιστική πολιτική (Διάσκεψη του Μεξικού) και ορίζει τον «πολιτισμό» ως «το πλέγμα των πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν μια κοινωνία ή μια κοινωνική ομάδα», επεξηγώντας ότι σε αυτά περιλαμβάνονται τρόποι ζωής, παραδόσεις και αντιλήψεις, τέχνες και γράμματα, τον

λαϊκό πολιτισμό όπως, επίσης, το σύστημα των αξιών, ως στοιχεία τα οποία ενσωματώνονται στα θεμελιώδη δικαιώματα του ανθρώπου. Γονιμοποιείται από τις έξωθεν πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις και δεν είναι εσωστρεφής (Πανέτα, 2014). Η έννοια του «πολιτισμού» ταυτίζεται με την αναγνώριση διαφορετικών τρόπων ζωής και των συμβόλων τους όπως και με την αποδοχή της ισότιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών. Κατά τον Μπαμπινιώτη (1998: 1459), ο «πολιτισμός» αφορά «το σύνολο των υλικών και πνευματικών επιτευγμάτων ενός κοινωνικού συνόλου» ή «το σύνολο των υλικών και πνευματικών προϊόντων της δράσης ενός συνόλου ανθρώπων (κοινωνικού, εθνικού, θρησκευτικού κ.λπ.) σε ορισμένη εποχή».

Ο όρος «πολιτισμός» σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1989: 1-2), με την ευρεία έννοια περιλαμβάνει το σύνολο των στοιχείων που είναι αναγκαία για τον άνθρωπο, προκειμένου να προσαρμοστεί στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και να ικανοποιήσει τις φυσικές και πνευματικές του ανάγκες. Συνεπώς, με βάση τον Greverus, (1987:69), περιλαμβάνει το σύνολο των κανόνων, των αξιών και των ερμηνευτικών σχημάτων της καθημερινής ζωής των μελών ενός κοινωνικού συνόλου. Από την άλλη με τον όρο «κουλτούρα» νοηματοδοτείται η αναγνώριση των αξιών, του τρόπου ζωής, των συμβόλων, τα οποία χρησιμοποιούν οι άνθρωποι, ατομικά αλλά και ως ομάδες, αναφερόμενοι στις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους (Conseil de l'Europe, 1987). Το εννοιολογικό περιεχόμενο της «κουλτούρας» περιλαμβάνει τα ήθη, τα έθιμα, τις παραδόσεις, την ηθική, τη θρησκεία και, γενικότερα, τις συνήθειες που υιοθετεί ο άνθρωπος ως μέλος ενός κοινωνικού συνόλου (Βασιλείου & Σταματάκης, 1992:236-237). Ο όρος «κουλτούρα» εμφανίζεται συχνά ως συνώνυμος με τον όρο «πολιτισμός» (Μπαμπινιώτης, 1998:947), με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση αναφορικά με το εννοιολογικό περιεχόμενο των δύο όρων.

Εξίσου συχνά, συγχέονται ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» με τον όρο «διαπολιτισμικότητα» (Βακαλιός, 1997). Ο Παπαγεωργίου υποστηρίζει ότι η πολυπολιτισμικότητα δεν απειλεί τις ιστορικοπολιτικά εξοπλισμένες και καθεστηκυίες εθνοπολιτισμικές ταυτότητες, καθώς, όχι μόνο δεν επιδιώκει την εξασθένηση, αλλά αντιθέτως επιδιώκει την τόνωση των εθνοπολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων. Συνεπώς, αποσκοπεί στην ανάδειξη και προστασία του

εθνοπολιτισμικού υποβάθρου της κάθε κοινότητας, καθώς του προσδίδει ιδιαίτερο νόημα και αξία. Από την άλλη ο Rockefeller (1994) υποστηρίζει ότι η πρόσκληση για την αναγνώριση της ίσης αξίας των διαφορετικών πολιτισμικών ενοτήτων συνιστά προσέγγιση μιας βασικής και καθολικής ανάγκης του ανθρώπου για άνευ όρων αποδοχή (Tailor, 2011).

Σύμφωνα με τους Jackson και Nesbitt (1993) στους Γουβιά και Θεριανό (2014), ο όρος «πολυπολιτισμικός» συχνά χρησιμοποιείται με την στενή του έννοια, για να μεταφέρει την ιδέα ότι παντελώς ευδιάκριτοι και ξεχωριστοί πολιτισμοί είναι παρόντες μέσα σε μία και μοναδική κοινωνία. Όταν χρησιμοποιείται σε κοινωνικό πλαίσιο, είναι ανάγκη να συμπεριλαμβάνει τόσο την κυρίαρχη όσο και την δημόδη μορφή του λόγου. Θα συμφωνήσουμε στο ότι ο τρόπος που απεικονίζουμε μία πολυπολιτισμική κοινωνία πρέπει να είναι αρκετά χαλαρός καθώς τα όρια μεταξύ των ομάδων παραμένουν ασαφή, παρόλο που οι μειονοτικοί πολιτισμοί, οι θρησκείες και οι εθνότητες είναι πλουραλιστικές στο εσωτερικό τους. Επίσης, τα σύμβολα και οι αξίες ποικίλων ομάδων που απαρτίζουν τους πλουραλιστικούς πολιτισμούς είναι ανοιχτά σε διαπραγμάτευση, αμφισβήτηση και αλλαγή καθώς άνθρωποι από κάθε υπόβαθρο είναι σε θέση να επαναπροσδιορίσουν την ταυτότητά τους λαμβάνοντας υπόψη νεωτερισμούς αλλά και στοιχεία που επιλεκτικά περιλαμβάνουν ώστε να δημιουργήσουν έναν «νέο πολιτισμό». Ως εκ τούτου, ένας νέος, μία νέα, θα μπορούσε να είναι ένας επιδέξιος πολιτισμικός πλοηγός (Ballard 1994) ή να παρουσιάσει πολλαπλές πολιτισμικές δεξιότητες (όπ.αναφ στο Γουβιάς & Θεριανός, 2014: 252).

Ο Λάβδας (1999) σημειώνει ότι η συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα, αντιπροσωπεύει μια εξαιρετική ευκαιρία αλλά και μια συγκεκριμένη πρόκληση για την πολιτική θεωρία αλλά και την θεωρία της δημοκρατίας για δύο λόγους. Αφενός, γιατί μας προσκαλεί να διανοηθούμε πάνω στις προϋποθέσεις συνύπαρξης και ουσιαστικής συμμετοχής στο ίδιο πολιτικό σύστημα ατόμων και ομάδων που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια αναφοράς. Μια σημαντικότερη συνέπεια είναι ότι τίθεται έτσι σε νέα βάση η προβληματική της ιδιότητας του πολίτη και της σχέσης μεταξύ ατομικών και συλλογικών δικαιωμάτων. Αφετέρου, η συγκεκριμένη συζήτηση αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον διότι θέτει με νέους όρους το

ζήτημα των θεωρητικών και θεσμικών προϋποθέσεων της φιλελεύθερης πολιτείας. Επιπρόσθετα, η συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα αντιπροσωπεύει και τον πειρασμό του σχετικισμού, την εύκολη και αβασάνιστη αποδοχή του «anything goes» στην πολιτική θεωρία στο όνομα της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Εάν, λοιπόν, τα ατομικά δικαιώματα συστήνουν ένα προϊόν της μοναδικής ιστορικής πορείας της Δύσης, τότε μόνο η θεσμική επιβολή ή η πολιτισμική αλλοτρίωση μπορούν να δικαιολογήσουν τη χρησιμοποίησή τους ως κριτήριο για την αξιολόγηση πρακτικών και θεσμών των κοινωνικών συνόλων ή των ομάδων που έχουν διαμορφωθεί μέσα από την ιστορική πορεία τους (Λάβδας, 1999).

Οι Fenwick και Wirtenberg (2007) υποστηρίζουν ότι η «πολυπολιτισμικότητα» (ή «πολιτισμική πολυμορφία») αφορά μία από τις διαστάσεις της αειφόρου οργανωσιακής κουλτούρας. Ανάλογα με το αντικείμενο στο οποίο εστιάζει αλλά και την οπτική γωνία πρόσληψής της, αναφέρεται συχνά σε θέματα που αφορούν στην πολυπολιτισμικότητα, στη διαπολιτισμικότητα, στον πολιτισμικό διάλογο αλλά και στον πολιτισμικό πλουραλισμό. Οι έννοιες αυτές χρησιμοποιούνται εναλλακτικά στις ακαδημαϊκές, επαγγελματικές και καθημερινές συζητήσεις στο πλαίσιο της ευρύτερης έννοιας της «πολυπολιτισμικότητας» (Lahdesmaki, 2009 οπ. αναφ. στο Wilson 2010: 4).

Η έννοια της «διαφορετικότητας», προκύπτει από στερεότυπα και ιδεοτύπους (προσαρμοστικά πρότυπα για τα μέλη μιας ομάδας, όπ.αναφ. στο Βερνίκος & Δασκαλοπούλου 2002: 27) και κατά συνέπεια είναι εγγενώς συνυφασμένη με το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναφέρεται. Η «πολιτισμική διαφορετικότητα», ως απόρροια της πολυπολιτισμικότητας, ορίζεται ως «η αντιπροσώπευση, σε ένα κοινωνικό σύστημα, ανθρώπων με σαφώς διαφορετικές ομαδικές διασυνδέσεις πολιτισμικής σημασίας» (Cox, 1993) και είναι συνάρτηση διαφόρων παραγόντων όπως της ετερογένειάς της π.χ. ύπαρξη πολλών γλωσσών, θρησκειών, υποεθνοτήτων ή και της πολιτισμικής συνθετότητάς της (Θανόπουλος, 2006:304· Thanopoulos 2007:178). Κατά συνέπεια, η έννοια της «διαφορετικότητας» μπορεί να καθοριστεί μόνο στο πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναφέρεται (Ferner et. al., 2005). Σύμφωνα με την Πάσχου (2012) πρόκειται για μία δυναμική έννοια που

μπορεί να μεταβάλλεται ακόμα και μέσα στο ίδιο πολιτισμικό πλαίσιο διαχρονικά. Υπό αυτό το πρίσμα, η «διαφορετικότητα» -στη συνέχεια- θα αναφέρεται και ως «πολυμορφία» ή ως «πολιτισμική διαφορετικότητα/ετερότητα», ενώ η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στον ίδιο φυσικό ή ψηφιακό χώρο αναφοράς θα αναφέρεται εναλλακτικά και ως «πολυπολιτισμικότητα» (Πάσχου, 2012: 51).

Για τους Γουβιά και Θεριανό (2000) η «πολυπολιτισμικότητα» και η «διαπολιτισμικότητα» δεν είναι ταυτόσημες έννοιες αν και, συχνά, στην καθημερινή πρακτική συγχέονται. Για τον Δαμανάκη (2000:39) «η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο ... η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει από αυτήν». Για τον Trujillo (2002) η «διαπολιτισμικότητα» συστήνεται ως «έννοια – κλειδί» στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πεδίο.

Απαραίτητη έννοια που θα μας βοηθήσει στη συγκεκριμένη εργασία για να κατανοήσουμε/προσδιορίσουμε το θεωρητικό μας πλαίσιο είναι και η «διαπολιτισμικότητα». Προσπαθώντας να προσδιορίσουμε τον όρο «διαπολιτισμικός» οδηγούμαστε στην ανάλυση των συνθετικών της λέξης. Αν αποδώσουμε στο πρώτο συνθετικό «δια» την πλήρη σημασία του, γίνεται αντιληπτό ότι περιλαμβάνει έννοιες όπως είναι η αλληλεπίδραση, η διάδραση, η αμοιβαιότητα, η ανταλλαγή, η εξάλειψη κάθε είδους εμποδίων, μία πραγματική αλληλεγγύη. Το δεύτερο συνθετικό «πολιτισμός» περιλαμβάνει την αναγνώριση των αξιών, του τρόπου ζωής και των συμβόλων μέσω των οποίων αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι τον κόσμο που τους περιβάλλει και τις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

Κατά τον Στατέρα (2002:155) «διαπολιτισμικότητα» σημαίνει ότι «δέχομαι και θεωρώ τα πράγματα με μια ανοχή διαφορετικών ή συναφών πολιτισμικών παραγωγών του ανθρώπου, αναγνωρίζοντας όμως ότι στους πολιτισμούς αυτούς υπάρχει αξιακή ταυτότητα (ισοτιμία πολιτισμών)», ενώ σύμφωνα με τους Κωστούλα Μακράκη & Μακράκη (2006: 53) η «διαπολιτισμικότητα» είναι δυνατό να οριστεί ως «μια σειρά συμμετρικών διαλογικών διαδικασιών». Με τη βοήθεια των συμμετρικών διαλογικών διαδικασιών δημιουργούνται σχέσεις διαπολιτισμικής κατανόησης, σεβασμού και ανταλλαγής.



Οι Γουβιάς και Θεριανός (2000: 99-106) συνοψίζουν τα κυριότερα αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας στα εξής: ισοτιμία των πολιτισμών, ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, παροχή ίσων ευκαιριών, θέση περί ατομικής προσωπικότητας ως αφετηριακού σημείου και ως στόχου της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής πράξης. Τα αξιώματα αυτά, όμως, ενέχουν μία σειρά από θεωρητικά/ κανονιστικά και πρακτικά προβλήματα όπως:

Στο πρώτο και δεύτερο αξίωμα, υπογραμμίζεται η σημασία των πολιτισμών για την ανάπτυξη της ταυτότητας του «πολυπολιτισμικά κοινωνικοποιημένου ατόμου», όπως και το γεγονός ότι η «διαπολιτισμικότητα» αποδέχεται την ύπαρξη όχι μόνον του πολιτισμού της χώρας προέλευσης και εκείνου της χώρας υποδοχής, αλλά και «ενός ενδιάμεσου πολιτισμού, του λεγόμενου «πολιτισμού των μεταναστών» (Δαμανάκης 2000: 99-100). Κατά τον Γκότοβο (2002:71), αν οι συγκεκριμένες παραδοχές υιοθετηθούν άκριτα και ισοπεδωτικά στα επίσημα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα, θα οδηγήσουν άραγε σε μια πολιτισμική σχετικότητα, η οποία με τη σειρά της, μάλλον, οδηγεί σε περαιτέρω ανισότητες και διακρίσεις, αφού θα νομιμοποιεί καταστάσεις στο όνομα της ιδιαιτερότητας ή της διαφορετικότητας; Τι γίνεται, για παράδειγμα, στην περίπτωση που «ο κανονιστικός κώδικας μιας ομάδας που ζητά να αναγνωρισθεί, να εισαχθεί στο σχολείο και να εμπλουτίσει το πρόγραμμά του - και αυτό με την επίκληση της πολιτισμικής αυτονομίας ως ανθρώπινου δικαιώματος - περιέχει στοιχεία που βρίσκονται σε δυσαρμονία [...] με ορισμένες από τις αρχές στις οποίες βασίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα;

Για τους Γουβιά και Θεριανό (2000: 99-106), σύμφωνα με το τρίτο αξίωμα, η παροχή ίσων ευκαιριών μπορεί να αποτελεί ακόμα ένα ιδανικό στις περισσότερες κοινωνίες, εφόσον ζούμε σε καταστατικά ανισοτικές κοινωνίες (για παράδειγμα, η παραδοχή ότι στον καπιταλισμό κάποιοι κατέχουν τα μέσα παραγωγής και κάποιοι άλλοι όχι, αποτελεί καταστατική εστία ανισοτήτων). Ως εκ τούτου, το να συμπεριφέρεσαι σε όλους ακριβώς το ίδιο (ουδέτερα) είναι σαν να αναπαράγεις, στην καλύτερη περίπτωση, τις ήδη υπάρχουσες ανισότητες και διακρίσεις.

Όπως αναφέρουν οι Γκόβαρης (2001), Γκότοβος (2002), Δαμανάκης (2000), Κάτσικας & Πολίτου (1999) και Νικολάου (2000) το τέταρτο αξίωμα (περί σεβασμού της ατομικής προσωπικότητας) είναι ένα θεμιτό παιδαγωγικό πρόταγμα το οποίο όχι

μόνον συμβαδίζει με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και τα πορίσματα των κοινωνικών επιστημών για την ανάπτυξη των παιδιών, αλλά αποφεύγει και την ισοπεδωτική και απλουστευτική ταύτιση του ατόμου με μια ομοιογενή, σταθερή, και, εν τέλει φαντασιακή συλλογικότητα. Από την άλλη όμως, μια τέτοια προσέγγιση, αν μείνει προσκολλημένη στο ατομικό επίπεδο, μπορεί να χάσει τις συλλογικές διεργασίες, οι οποίες αποκτούν καθοριστική σημασία στην κοινωνικοποίηση και την ψυχοσωματική ανάπτυξη του ατόμου, άρα να καταλήξει σε εξατομικευμένες διαπιστώσεις, αποκομμένες από την κοινωνική πραγματικότητα των ατόμων (Γουβιάς & Θεριανός, 2014: 253).

Ο Γκόβαρης (2001:14) ορίζει τη διαπολιτισμικότητα «ως μια διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώρισης της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών», ενώ ο Trujillo (2002) ως την κριτική συμμετοχή στην επικοινωνία και στην οικειοποίηση του πολιτισμού, ο οποίος συνιστά στεγανό τμήμα του έθνους κράτους.

Η Von Almen, (1988) για να εννοιολογήσει τον όρο «διαπολιτισμικότητα» αποδέχεται πλήρως το πραγματικό περιεχόμενο της πρόθεσης «δια» και της έννοιας «πολιτισμός». Η πρόθεση «δια» είναι στην πλήρη σημασία της συνδεδεμένη με διαδικασίες όπως η ανταλλαγή, η αλληλεγγύη και η υπέρβαση ορίων. Το συνθετικό «δια» φανερώνει στη λέξη «διαπολιτισμικότητα» τον προσανατολισμό της ως προς την έννοια της «δράσης». Η κατανόηση της διαπολιτισμικότητας γεννιέται και ξεκινά από την κατανόηση του «άλλου». «Διαπολιτισμικότητα» είναι ο συναισθηματικός δεσμός ανάμεσα στο «εγώ» και στον «άλλο» (Liddicoat, 2007). Σκοπός της δεν αποτελεί η απλή υπέρβαση των ορίων της γνώσης και της αναγνώρισης μίας άλλης εθνότητας, αλλά ο διάλογος. Ένας διάλογος με συγκρίσεις, κατανόηση των κοινών αξιών, διαφορετικές απόψεις κ.ά που θα χτίσει τα θεμέλια για γόνιμη και εποικοδομητική συνεργασία (Zubizaretta et al, 2010).

Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί τον εύκολο στόχο των συντηρητικών ιδεολογιών, καθώς εμφανίζεται αποκομμένη από το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη. Ο Αράπογλου, (2013), αναφέρει πως το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη προκαλεί την έκρηξη βίας με αποτέλεσμα να συνεισφέρει ένα ακόμη

ισχυρό επιχείρημα σε όσους υποστηρίζουν ότι η ιδέα της πολυπολιτισμικότητας δεν πέτυχε το σκοπό της, οπότε δημιουργείται ένα πλαίσιο διαλόγου με νέες ιδέες και πολιτικές που επιδιώκουν να προάγουν το διαπολιτισμικό διάλογο. Η ιδέα της πολυπολιτισμικότητας αποτελεί πεδίο εφαρμογής μιας βαθύτερης και πλουσιότερης προσέγγισης της δημοκρατίας, η οποία εμφανίζεται εγκλωβισμένη σε μια ρηχή και επιπόλαιη αντίληψη πολιτισμικής πολυχρωμίας και σε ένα πιεστικό πολιτικό πρόβλημα που μακροπρόθεσμα δύναται να προκαλέσει τριγμούς στην κοινωνική σταθερότητα και στην εθνική ακεραιότητα.

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2005β:219) ο όρος της «διαπολιτισμικότητας» έχει δεχθεί ποικίλες ερμηνείες και διακρίνεται, σε αρκετές εκπαιδευτικές πολιτικές, από πολιτισμική σχετικότητα. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι παλινδρομεί μεταξύ πολιτισμικού οικουμενισμού και πολιτισμικής σχετικότητας, και ενώ, αρκετοί θεωρούν ότι ενέχει ζητήματα ετερότητας και διαχείρισής της, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί έναν από τους πολλούς τρόπους που μπορεί να διαχειριστεί κανείς την πολυπολιτισμικότητα και, βέβαια, δεν ταυτίζεται ούτε με την αφομοίωση, ούτε με τον πολιτισμικό σχετικισμό (Νικολάου, 2005β: 219). Κατά τον Salvadori (1997) η διαπολιτισμικότητα, ειδικότερα στο επίπεδο της μαθησιακής διαδικασίας, αποτελεί αναγκαιότητα που πηγάζει από τις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν στην κοινωνία. Άλλωστε, στο πλαίσιο των κοινωνικών ανακατατάξεων και της ανασυγκρότησης του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι απαραίτητο να διερευνηθούν παιδαγωγικές πρακτικές που εμπεριέχουν τη διαπολιτισμικότητα ως κομμάτι της προβληματικής τους (Παπακωνσταντίνου, 1997:20).

Λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις και τις θέσεις που προαναφέρθηκαν, θα μπορούσαμε να ορίσουμε, κατά τη Δημητριάδου (2004), τη διαπολιτισμικότητα:

- ✓ Ως *αρχή*, που θέλει το σχολείο και την κοινωνία να προσφέρουν στα παιδιά όλων των φυλών, των πολιτισμών και των κοινωνικών τάξεων, ίσες ευκαιρίες.
- ✓ Ως *διαδικασία*, η οποία προσυπογράφει τη διαρκή αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ διαφορετικών εθνικών ομάδων, αποσκοπώντας στη δημιουργία κοινωνιών που θα διέπονται από την ισονομία, την αλληλοκατανόηση και την αλληλεγγύη.
- ✓ Ως *κίνημα*, που προσδοκά στο μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών θεσμών, ώστε να εξασφαλίζεται η δυνατότητα έκφρασης όλων.

Από μία άλλη οπτική ως «διαπολιτισμικότητα» ορίζεται η συνάντηση και η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών, ο ενεργός και ισότιμος διάλογος, που συνεισφέρει στο να αρθούν εκείνα τα στοιχεία, τα οποία καθιστούν διακριτούς τους πολιτισμούς. Η άρση αυτών των στοιχείων σηματοδοτεί αλλαγές στις κοινωνικά άνισες σχέσεις ανάμεσα σε ανθρώπους και ομάδες. Σε διαφορετική περίπτωση υφίσταται απλή συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων όπως εθνοτικών, θρησκευτικών κ.ά, τα οποία απομακρύνουν αντί να φέρνουν πιο κοντά τους ανθρώπους (Αλεξίου, 2008).

Ο Νικολάου (2000: 129-130) εκφράζει την άποψη ότι η διαπολιτισμικότητα αναδείχθηκε ως μια επιβεβλημένη αναγκαιότητα, εξαιτίας της μετακίνησης πληθυσμών και της αμφισβήτησης της ηθικής, δημοκρατικής και κοινωνικής νομιμοποίησης των αφομοιωτικών και σχετικιστικών προσεγγίσεων. Ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η διαπολιτισμικότητα έχει ως προαπαιτούμενο την υπέρβαση της στενής έννοιας «έθνους – κράτους», την εγκατάλειψη των εθνοκεντρικών προτύπων που διαπνέουν τα σχολικά προγράμματα, καθώς και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας ως θετικής συγκυρίας, αλλά και ως πρόκλησης, ώστε να μετασχηματιστούν τα άτομα και η κοινωνία προς μια κατεύθυνση που θα έχει ως χαρακτηριστικά της την ανεκτικότητα, την αποδοχή του διαφορετικού και την όσμωση από τη συνύπαρξη και συγκατοίκηση ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές (Νικολάου, 2000:132). Κατά τους Κωστούλα – Μακράκη & Μακράκη (2006:55) η διαπολιτισμικότητα μπορεί να ξεφύγει από το να κωδικοποιεί και να διαχειρίζεται απλά τις εθνοπολιτισμικές διαφορές και τα προβλήματα της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας και είναι εφικτό να προσαρμοστεί στο πλαίσιο μιας κριτικό – αναστοχαστικής αυτογνωσίας, επαναπροσδιορίζοντας τη σχέση του ατόμου με τους «άλλους». Συνεπώς, παραπέμπει ευθέως σε επαφή με τις διαφορετικές συλλογικότητες με έντονο πολιτικό χαρακτήρα (Σταμέλος, 2002).

Σύμφωνα με τους Γουβιά & Θεριανό, (2014), η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως εκπαιδευτικός προσανατολισμός, δεν έχει χαρακτήρα αφομοιωτικό αλλά συνιστά ένα άνοιγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που οφείλει να διατρέχει όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και τα γνωστικά αντικείμενα και βασίζεται στην αξιοποίηση των διαφορετικών εμπειριών και των ιδιαιτεροτήτων που σχετίζονται με τα φυλετικά

και πολιτισμικά χαρακτηριστικά σαν πηγής γνώσης και προσωπικής ανάπτυξης. Είναι μια διαδικασία όχι στατική αλλά συνεχώς εξελισσόμενη. Αποτελεί μια διάσταση που δίνει ευκαιρία στο σχολείο και την κοινωνία να βρει τους κατάλληλους τρόπους και τις ανάλογες πρακτικές έτσι ώστε όλοι ισότιμα να ενταχθούν ομαλά στους κόλπους τους και ταυτόχρονα να εξασφαλίζει την κοινωνική συνοχή, την πρόοδο και την ανάπτυξη (Γουβιάς & Θεριανός, 2014: 253). Η εκπαίδευση για τη διαπολιτισμικότητα οφείλει να είναι συνυφασμένη με όλη τη διδακτέα ύλη. Αποτελεί πάντα πρόκληση η διδασκαλία τρόπων ανάλυσης των ιστορικών γεγονότων από τη σκοπιά διάφορων εθνικών ομάδων. Αυτές θα τους επιτρέψουν να αναγνωρίζουν την προκατάληψη, να θέτουν σε αμφισβήτηση τις συμβατικές αντιλήψεις, να διερευνούν τις ενδείξεις, να κάνουν αξιολόγηση των επιχειρημάτων και να αναπτύσσουν τεχνικές για την εξισορρόπηση αντικρουόμενων ιδεών (Moore, 2008).

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας προσεγγίζεται με δύο κυρίως τρόπους: αφενός, αποτελεί εργαλείο διαπραγμάτευσης των διαφόρων πολιτισμικών ταυτοτήτων διαμέσου της σχετικοποίησης των αξιών βάση των οποίων οικοδομούνται και, αφετέρου, αποτελεί υπέρβαση της ετερότητας, δεν οραματίζεται κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από κατακερματισμό, αλλά κοινωνίες δίκαιες, με ίσες ευκαιρίες για όλους, με αξίες και κοινωνική συνοχή (Παπάζογλου, 2008:83)

Σύμφωνα με τον Καδιγιαννόπουλο, (2014), η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί το δεδομένο, ενώ η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Οι σημερινές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από την πολυπολιτισμικότητα και έρχονται σε αντίθεση με την αντίληψη περί αναγκαιότητας για εθνική, γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια. Άλλωστε, η πολυπολιτισμικότητα, ως όρος, αναφέρεται σε κοινωνίες, στις οποίες συνυπάρχουν διαφοροποιημένες, ενίοτε συγκρουσιακές, πολιτισμικές ταυτότητες (Μελά, 2010). Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί πραγματικότητα σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο και το ερώτημα που προκύπτει είναι πώς είναι εφικτό να αντιμετωπιστεί (Spinthourakis, 2007). Κατά τον Σιώζο (2018), αξιοποιώντας όλα τα παραπάνω μέσω της εκπαίδευσης - ως κοινωνικής λειτουργίας - ο πολιτισμός εξελίσσεται, ενώ κληροδοτούνται ποικίλα πολιτισμικά στοιχεία στις επόμενες γενεές.

Η Αργυρίου (2018), όσον αφορά τη σχέση της Εκπαίδευσης με τον Πολιτισμό, αναφέρει χαρακτηριστικά ότι διατρέχει ουσιαστικά με ρητό ή άρητο

τρόπο ολόκληρο το αξιακό εκπαιδευτικό πλέγμα και εισχωρεί βαθιά μέσα στα κύτταρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δομώντας και αναδομώντας το σύνολο των αντιλήψεων, στάσεων και ταυτοτήτων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η καλλιτεχνική παιδεία αποτελεί μέρος αυτής της ζύμωσης, η οποία συντελείται σε μεγάλη κλίμακα μέσω αυτού που ο Bourdieu (1983) χαρακτηρίζει ως μεταβίβαση πολιτισμικού κεφαλαίου και το οποίο έρχεται να προστεθεί στο κληρονομημένο - από την οικογένεια - πολιτισμικό κεφάλαιο. Αυτή η τόσο σύνθετη σχέση, η οποία αναπτύσσεται στο κοινό έδαφος εκπαίδευσης και πολιτισμού οφείλει να αντιμετωπιστεί με τη δέουσα πολιτική σοβαρότητα, προκειμένου να μην εγκλωβίζει δυνάμεις αλλά να απελευθερώνει (Αργυρίου, 2018: 91-92).

Η ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των μαθητών είναι σημαντική γιατί διαμορφώνεται ένα υψηλό αξιακό σύστημα στους μαθητές, οι οποίοι υιοθετούν κοινωνικοπολιτική συνείδηση και γίνονται σκεπτόμενοι και συνειδητοποιημένοι θεατές-επισκέπτες. Η επαφή των μαθητών με τα αντικείμενα και τα μνημεία της πολιτιστικής κληρονομιάς τους βοηθά να εξοικειωθούν με τα έργα τέχνης, να παρατηρούν το φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον και να αποκτήσουν αισθητικό εγγραμματισμό (Κουγιουμτζής, 2014: 239-243 οπ. αναφ. στη Μπούτσικα, 2020: 79).

Η πολιτιστική εκπαίδευση έρχεται για να διευρύνει τη κουλτούρα στην εκπαίδευση και να εξελίξει την πολιτισμική συνείδηση. Συγκεκριμένα στην έρευνα που πραγματοποίησε το Eurydice (EACEA, 2009) για την πολιτιστική εκπαίδευση στην Ευρώπη σημειώνεται ότι:

*Ο πολιτισμός στην εκπαίδευση ορίστηκε ως ένα σύνολο κοινών αξιών και προτύπων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζει τις διάφορες κοινωνικές ομάδες και κοινότητες, και συνήθως συμπεριλαμβάνει τη διαβίβαση των εθνικών, περιφερειακών ή τοπικών ταυτοτήτων και/ή την προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης (EACEA, Arts and Cultural Education at School in Europe, 2009:12).*

Με βάση τα παραπάνω, ο εκπαιδευόμενος μέσω αυτής είναι σε θέση να ερμηνεύσει πολλαπλά στοιχεία του πολιτισμού, να αντιληφθεί τα ιστορικά και πολιτικά δεδομένα και να εξοικειωθεί αισθητικά με τα έργα τέχνης κάθε μορφής. Σημαντικοί μελετητές όπως ο Eisner (2002:35-42) και ο Efland (2002:133, 169) υπεραμύνονται της αξίας των τεχνών συνδέοντας την παρατήρησή τους με τη γνωστική ανάπτυξη.

Ως εκ τούτου θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη των τεχνών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αναγνωρίζοντας τη συμβολή τους στη διεργασία του στοχασμού καθώς ενεργοποιείται η φαντασία και η ευελιξία της σκέψης, αναπτύσσεται η αισθητική σε ό,τι αφορά την αρμονία, τη συμμετρία και την ισορροπία, ενισχύεται η ερμηνευτική γνώση συνδυάζοντας πληροφορίες και από άλλους γνωστικούς τομείς, ενισχύεται η δύναμη του νου για δημιουργία νέων ιδεών (Μέγα, 2011:39 οπ. αναφ. στη Αργυρίου, 2018: 93).

Ειδικότερα, για τον χώρο της εκπαίδευσης σε σχέση με τον πολιτισμό, η Ε.Ε. μέσω του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και της Επιτροπής για τον Πολιτισμό, την Επιστήμη και την Εκπαίδευση (Committee on Culture, Science and Education), στο άρθρο 11989 της 9 Ιουλίου 2009, υποστηρίζει ότι:

*Η Πολιτιστική Εκπαίδευση (Cultural Education), η οποία εστιάζει στην εκμάθηση και την πρακτική των Τεχνών αλλά και στην αξιοποίησή τους για παιδαγωγικούς σκοπούς, θα πρέπει να εκληφθεί ως μέσο προώθησης πολιτιστικών και κοινωνικών σκοπών σε πλαίσιο αμοιβαίου σεβασμού, κατανόησης και ανεκτικότητας της διαφορετικότητας, της ομαδικής εργασίας και άλλων κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η δημιουργικότητα και η καινοτομία. Η πολιτιστική και καλλιτεχνική ιδιότητα της εκπαίδευσης θα πρέπει να γίνει ουσιαστικό κομμάτι της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης. Οι χώρες μέλη θα πρέπει να διευκολύνουν την πρόσβαση στην πολιτιστική εκπαίδευση για όλες στις κατηγορίες των νέων ανθρώπων, από άτομα με ειδικές ανάγκες και μετανάστες έως άτομα με υποβαθμισμένο πολιτιστικό επίπεδο όπου υποχρεώνονται στη δημιουργία παράλληλων κοινωνιών ή ακόμα απειλούνται και από πολιτισμική ισοπέδωση. Θα πρέπει οι χώρες μέλη να εξασφαλίσουν ότι κάθε άτομο μπορεί να καλύψει τις εκπαιδευτικές του ανάγκες με ειδικά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς καθώς και να εξασφαλίσει την πρόσβαση στον πολιτισμό και τις Τέχνες (Report of Committee on Culture, Science and Education, Parliamentary Assembly, 2009:1).*

Αναμφισβήτητα ο όρος «πολιτιστική εκπαίδευση» συμπεριλαμβάνει διαφορετικές ιδεολογικές παραμέτρους, προσανατολισμούς και οριοθετήσεις σε μια προσπάθεια ανεύρεσης πεδίου για κοινή διευκρίνιση του όρου. Ο όρος σαφώς εμπεριέχει επιμέρους όρους όπως την αισθητική εκπαίδευση, την καλλιτεχνική εκπαίδευση, την εκπαίδευση για την πολιτιστική κληρονομιά, τη δημιουργική εκπαίδευση, την εκπαίδευση για τον πολιτισμό και την πολιτιστική διαμεσολάβηση αλλά και άλλους συνώνυμους. Αδιαμφισβήτητα, πρόκειται για ένα περίπλοκο ζήτημα καθώς το κοινό στο οποίο απευθύνεται είναι ευρύ και με πολλές εκφάνσεις (Αργυρίου, 2018: 94).

Οι τέχνες ενεργοποιούν την πολλαπλή νοημοσύνη καθώς απαιτούν χρήση ποικίλων συμβολικών συστημάτων αξιοποιώντας δικά τους εκφραστικά χαρακτηριστικά αποδίδοντας συναισθήματα ή εμπειρίες, ερμηνεύονται ποικιλότροπα από τον παρατηρητή, διεγείρουν την προσοχή από αισθητική άποψη, αλλά και καλύπτουν ένα ευρύ υποσύνολο νοημάτων (Gardner, 1990:10). Την ίδια αντίληψη για τη λειτουργία των τεχνών σε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει και ο Perkins όπου υποστηρίζει ότι οι τέχνες στην εκπαίδευση λειτουργούν ως άγκυρα για τις αισθήσεις (Perkins, 1994: 83) ενισχύοντας την αισθητική ευαισθητοποίηση του αποδέκτη και την πολιτιστική ενεργοποίηση του μαθητή. Στο σημείο αυτό ο Fowler (1996) υποστηρίζει ότι η επαφή με τα έργα τέχνης:

*Εντάσσει στον χώρο και τον χρόνο τις σκέψεις, προάγοντας την πολιτισμική κουλτούρα, ενώ ταυτόχρονα οριοθετεί το πολιτισμικό και ιστορικό μας πλαίσιο και παράλληλα αναγνωρίζει την ώσμωση των πολιτισμών. Έτσι, η τέχνη που ανήκει σε προηγούμενες εποχές, αν αποκωδικοποιηθεί από τον αποδέκτη της, μας δίνει την αίσθηση του πολιτισμού στον οποίο φιλοτεχνήθηκε (Fowler, 1996: 55 οπ. αναφ. στη Αργυρίου, 2018: 92-93).*

## **2.2. Η πολιτιστική εκπαίδευση με όρους ισονομίας και ανοικτότητας**

Σύμφωνα με την Αργυρίου (2018), η δραστηριότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα του Πολιτισμού και της Εκπαίδευσης συμπληρώνει την πολιτιστική πολιτική για την εκπαίδευση των κρατών μελών σε διάφορους τομείς. Σε αυτούς ανήκουν για παράδειγμα η συνεργασία των πολιτιστικών και εκπαιδευτικών θεσμών διαφόρων χωρών ή η κινητικότητα των ατόμων που εργάζονται στον τομέα του πολιτισμού, της εκπαίδευσης αλλά και των εκθέσεων. Καθώς η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι ένα οικοδόμημα που εξελίσσεται συνεχώς, ως οικονομικός και κοινωνικοπολιτικός σχηματισμός, δεν αφήνει ανεπηρέαστα τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών. Από τη στιγμή που η παιδεία και η κατάρτιση εντάχθηκαν επίσημα στη δράση της Κοινότητας με τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, η κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική υλοποιείται στο πλαίσιο της αρχής της επικουρικότητας με δράσεις ενθάρρυνσης, με Λευκές Βίβλους που εφαρμόζονται με τα κοινοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα, με δηλώσεις και ψηφίσματα ή ακόμα και με συστάσεις, με την ανοιχτή μέθοδο συντονισμού ή μέσω της ενισχυμένης συνεργασίας (Αργυρίου, 2018: 96-97).



Ως ένα από τα σημαντικά ζητήματα του σύγχρονου κόσμου αναδεικνύεται και η αλλαγή του ρόλου της εκπαίδευσης μέσα στις νέες κοινωνικές συνθήκες. Η εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής ενσωμάτωσης οφείλει να αντιμετωπίσει παλαιά προβλήματα, όπως αυτό της ισότητας των ευκαιριών, ενταγμένα όμως σε νέες πραγματικότητες, όπως είναι η πολυπολιτισμική σύνθεση του ευρύτερου κοινωνικού χώρου. Το πρωταρχικό λοιπόν ερώτημα για την εκπαίδευση είναι αν οι προτεραιότητες της θα πρέπει να αλλάξουν σε συνδυασμό με γενικότερες αλλαγές στον τρόπο αναζήτησης και μετάδοσης του εκπαιδευτικού υλικού, στους όρους αξιοποίησης και αξιολόγησης της προσφερόμενης εκπαίδευσης (Τσιρώνης, 2003: 60-61).

Για τον Γκόβαρη (2001), η εκπαίδευση, ως βασικός πυλώνας υποστήριξης των υποκειμένων στις διεργασίες της σχολικής και κοινωνικής ένταξής τους, καλείται να διαδραματίσει σημαίνοντα ρόλο στην εμπέδωση αποδοχής του πλουραλισμού και της διαφορετικότητας ως δομικά στοιχεία του κοινωνικού γίνεσθαι (Γκόβαρης, 2001). Οι οριοθετημένες και ξεχωριστές αρχές που αποδεχόμαστε σε ατομικό επίπεδο, δεν δύνανται να προσβάλλουν τα πολιτικά, κοινωνικά κεκτημένα της ισονομίας, της ισοπολιτείας και του συνταγματικού κράτους. Διαρκής και έντονη επιδίωξη, αποτελεί η δυνατότητα του κράτους να προστατεύει την ισονομία των «διαφορετικών» πολιτών του, να ταξινομεί τα σύγχρονα προβλήματα και τις κοινωνικές προστριβές με γνώμονα, την πολιτική και θεσμική οργανωσιακή πλαισίωση (Γκόβαρης, 2009).

Η Αργυρίου (2018) τονίζει πως, στο πλαίσιο των εργασιών και των αρμοδιοτήτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), υπεύθυνη για το σχεδιασμό της πολιτιστικής εκπαίδευσης θεωρείται η *Ευρωπαϊκή Επιτροπή Για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό*, η οποία λαμβάνοντας υπόψη της τις αποφάσεις και τις συστάσεις του *Ευρωπαϊκού Συμβουλίου*, σχεδιάζει τη γενική πολιτική της Ε.Ε., αξιολογεί τις προόδους που σημειώνονται στις Συνόδους Κορυφής, αλλά και τις αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου.

Για τον Τσιρώνη (2003:66-67), ο πολυδιάστατος πολιτισμικός χώρος της Ευρώπης είναι παραγωγικός και δυναμικός στο βαθμό που τα πολιτισμικά ρεύματα μέσα στα όριά της είναι ζωντανοί οργανισμοί, που αναπτύσσονται σε συνάφεια και

συναλληλία με τους υπόλοιπους. Ενώ λοιπόν σε θεσμικό και κυρίως οικονομικό επίπεδο η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί μία πολιτική εναρμόνισης και ομογενοποίησης για την καλή λειτουργία των δομικών της πυλώνων, στο χώρο της εκπαίδευσης και του πολιτισμού θα πρέπει να ευνοείται η ποικιλία, η δυναμική του πλουραλισμού και της προσφοράς μέσα από τη διαφορετικότητα (Liehm, 1999). Στο βαθμό που η συνύπαρξη διαφορετικών θρησκειών, γλωσσών, τρόπου ζωής και πολιτισμικών κατευθύνσεων συνυπάρχει και προστατεύεται στον πολιτικό ευρωπαϊκό χώρο, περιορίζεται η εσωστρέφεια και η πολιτισμική φοβία, ενισχύεται η στέρεα ανάπτυξη των πολιτισμών και διασφαλίζεται η βιωσιμότητά τους. Η εκπαίδευση καθίσταται ένα από τα πιο σημαντικά κομμάτια κοινωνικής παρέμβασης κατά της διάρρηξης του κοινωνικού ιστού και από τα πιο πρόσφορα μέσα άσκησης της κοινωνικής αλληλεγγύης (Blume & Kantowsky, 1988· Mortimore, 1986· Κανελλόπουλος, 1986). Η προσεκτικά σχεδιασμένη εκπαίδευση είναι απαραίτητη και για τον σχεδιασμό αλλά και τη συμμετοχή σε μία ποικιλία προγραμμάτων για την ανάπτυξη των επαγγελματιών της εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα οφείλουν να καταρτίζονται με βάση την ιδιαιτερότητα του σκοπού τους, για να αναπληρώνουν και να υπερβαίνουν την όποια δυσάρεστη σχολική εμπειρία σε σχέση με την αποδοχή αλλόθρησκων και αλλόγλωσσων μαθητών/τριών. Η πρόσβαση στα δημόσια αγαθά και η χρήση τους απαιτεί την κατανόηση της δομής των οργανώσεων και των κρατικών οργανισμών, αλλά και τον επαναπροσδιορισμό του νομοθετικού πλαισίου ώστε να δημιουργηθεί ένα ασφαλές πλαίσιο που θα εγγυάται όχι μόνο την πρόσβαση αλλά και τη συνεργασία, τη συμμετοχή και τη λήψη πρωτοβουλιών (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 1996).

### **2.3. Η κομβική θέση της μουσικής στον Πολιτισμό**

Η μουσική έχει χαρακτηριστεί και ως κοινοτική δραστηριότητα καθώς προσφέρει μια συγκινησιακή εμπειρία μέσα από την οποία «ενσωματώνεται» η κοινωνική ταυτότητα (Stokes, 1994:24). Η μουσική είναι δραστηριότητα που λειτουργεί ως σύνδεσμος στα μέλη μιας κοινότητας και χαρακτηρίζεται από ετερογένεια πολιτισμική, γλωσσική και θρησκευτική. Πολλές είναι οι αναφορές που σημειώνεται η σημαντικότητα του ρόλου της μουσικής στον εκπαιδευτικό χώρο, σχετικά με τη μετάδοση της πολιτισμικής

κληρονομιάς στις επόμενες γενιές. Η ανθρώπινη μουσικότητα άλλωστε αποτελεί δομικό στοιχείο της ταυτότητας ενός ατόμου καθώς αναπτύσσεται από την παιδική του ηλικία (Blacking, 1981).

Η μουσική είναι παράλληλα και συλλογική δραστηριότητα που συνεπάγεται τον αυτοέλεγχο, τη δυνατότητα της συμμετοχής και της συνεργασίας με τους άλλους, το ομαδικό πνεύμα σύμπραξης και συνδημιουργίας, την γνώση των ιδιαίτερων στοιχείων της εθνικής πολιτιστικής κληρονομιάς με σκοπό την από κοινού παραγωγή καλλιτεχνικών παραγώγων σε μία φυσική υπέρβαση οποιασδήποτε διαφοράς, με έμφαση στην έρευνα των κοινών μουσικών στοιχείων των πολιτισμών. Είναι κοινά αποδεκτό ότι η μουσική, ως συλλογική δραστηριότητα εμπεριέχει διαδικασίες οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν τις αρχές της πολιτειότητας, την εξάλειψη του φανατισμού, την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων, της ξενοφοβίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Η συγκεκριμένη επιχειρηματολογία ενισχύει την ολιστικότητα της μουσικής παιδείας σε διαδικασίες μουσικής επικοινωνίας εντός και εκτός σχολικού χώρου. Σε κάθε παιδί θα πρέπει να προσφέρεται η ευκαιρία να μπορεί να αναπτύξει τη δική του μουσική ταυτότητα και, παράλληλα με την γνώση του «άλλου» να καλλιεργείται η γνώση του «εαυτού», η ανάπτυξη δηλαδή μιας ισχυρής προσωπικής ταυτότητας (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2014).

Ο Titon (2014:272) σημειώνει ότι «ο κόσμος δεν είναι ένα σύνολο από ανέγγιχτα αυθεντικά μουσικά χωριά, αλλά ένα ρευστό, διαδραστικό, αλληλοδιαπλεκόμενο, αλληλεπικαλυπτόμενο, ηχοτοπίο...». Η μουσική διαμορφώνεται λοιπόν ως ένα ρευστό και δυναμικό στοιχείο του πολιτισμού που αλλάζει ανάλογα με τις εκφραστικές και συναισθηματικές επιθυμίες του ανθρώπινου γένους (Titon, 2014: 272). Η επίδραση της μουσικής στο πεδίο της διαπαιδαγώγησης ως ζωντανό και ρέον στοιχείο επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη διαμόρφωση της πρόσληψης των μουσικών ακουσμάτων και της υποδοχής/ένταξής τους στην ατομική κοσμοθεωρία αλλά και στον τρόπο έκφρασης και εκδήλωσης των συναισθημάτων δια της μουσικής προς τρίτους. Η πολιτισμική κατανόηση συνεπάγεται την μουσική κατανόηση χωρίς φίλτρα.

Λαμβάνοντας υπόψη τις θέσεις που προαναφέρθηκαν, κατανοούμε ότι η μουσική αφορά κομβικό κεφάλαιο της πολιτιστικής κληρονομιάς κάθε τόπου/έθνους και η προστασία της δεν σχετίζεται μόνο με τα πνευματικά δικαιώματα, με μουσικά αντικείμενα, πηγές/συλλογές και την προστασία τους, αλλά και με την διαμόρφωση μίας κοινής μουσικής συνείδησης. Αυτός είναι και ο λόγος όπου προστατεύονται τα μουσικά καλλιτεχνικά παράγωγα ως άυλη πολιτιστική κληρονομιά καθώς η Ε.Ε. λαμβάνει θεσμικές πρόνοιες σχετικά με την ιστορία, τη μνήμη, τις θρησκευτικές ιδιαιτερότητες ορίζοντας ως πολιτιστικά αγαθά τις «μαρτυρίες της ύπαρξης και της ατομικής και συλλογικής μουσικής δραστηριότητας του ανθρώπου σε αυτό το πλαίσιο», τα οποία και προστατεύει (Ν.3028/2002 -ΦΕΚ 153, Α'). Σε αυτό το πνεύμα, κινούνται και οι Διεθνείς Συμβάσεις για την προστασία των διαφορετικών εκφάνσεων της Πολιτιστικής Κληρονομιάς, με συγκεκριμένες κατηγορίες πολιτιστικών αγαθών που περιγράφονται ως «μουσικά δημιουργήματα».

Ως εκ τούτου, κάθε κοινωνία οφείλει να σέβεται την -ιστορικά συνεχή- πολιτιστική ταυτότητά των μελών της, αξιοποιώντας δημιουργικά μέσω της μουσικής παιδείας τη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν αλλά και δομώντας ισχυρά τοπικά πολιτισμικά πρότυπα, ικανά να εναντιώνονται σε κάθε είδους ισοπεδωτικές επιταγές [σύμφωνα με τον Titon (2005), τα συστατικά μέρη του μουσικού πολιτισμού είναι τέσσερα: οι ιδέες για τη μουσική: μουσική και σύστημα πεποιθήσεων, αισθητική της μουσικής, πλαίσια της μουσικής, ιστορία της μουσικής, οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τη μουσική, το μουσικό ρεπερτόριο, αλλά και τον υλικό πολιτισμό της μουσικής: τα υλικά αντικείμενα που παράγονται, τα οποία μπορεί κανείς να δει, να κρατήσει και να χρησιμοποιήσει αξιοποιώντας τις αισθήσεις του]. Σε αυτή την ουμανιστική αντίληψη για την σημαντικότητα της μουσικής ως μέρος του πολιτισμικού κεφαλαίου με ανθρωποκεντρική διάσταση περιλαμβάνονται, ασφαλώς, ως ποιοτικές παράμετροι οι μουσικοί, το ακροατήριο και ο χώρος και χρόνος. Αν τα τέσσερα στοιχεία της μουσικής επιτέλεσης αποτελούν τη μία όψη ενός νομίσματος (τέσσερεις ομόκεντροι κύκλοι, όπου στο κέντρο βρίσκεται η μουσική), στην άλλη όψη, ο Titon αντιστοιχεί κατ' αναλογία: τη συναισθηματική εμπειρία, την επιτέλεση, την κοινότητα και τη μνήμη/ιστορία. Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται το «Επιτελεστικό Μοντέλο του Μουσικού Πολιτισμού» (Titon, 2005).

Το κλειδί για τον προσδιορισμό της μουσικής παιδείας σε σχέση με τα ανθρώπινα δικαιώματα ελευθερίας και έκφρασης αναφορικά με το ζήτημα της θρησκευτικής ετερότητας αφορά:

- στην ενδυνάμωση του σεβασμού στις θεμελιώδεις ελευθερίες της θρησκευτικής ετερότητας,
- στην εκτίμηση της θρησκευτικής ετερότητας ως πηγή καλλιτεχνικής έμπνευσης,
- στην ανάπτυξη συμπεριφορών και διαμόρφωση στάσεων ανοχής και ανεκτικότητας απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα,
- στη διασφάλιση του πλαισίου προστασίας και ενδυνάμωσης στα καλλιτεχνικά δημιουργήματα των στοιχείων της ετερότητας,
- στη διασφάλιση της ποικιλομορφίας και του μουσικού πλουραλισμού, ιδιαίτερα για τις διαφορετικές εθνικές, θρησκευτικές, φυλετικές, γλωσσικές και άλλες μειονότητες και κοινότητες,
- στην ενδυνάμωση των ανθρώπων για μια πιο ενεργή πολιτειότητα με κοινά μουσικά παράγωγα,
- στην προώθηση της δημοκρατίας, της ανάπτυξης, και της κοινωνικής δικαιοσύνης,
- στην κοινωνική αρμονία, στην αλληλεγγύη και την φιλία μεταξύ των ανθρώπων και των εθνών
- στην προαγωγή δραστηριοτήτων των διεθνών οργανώσεων που στοχεύουν στη δημιουργία μιας ειρηνικής κουλτούρας, που βασίζεται πάνω σε οικουμενικές αξίες ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη διεθνή κατανόηση, την ανοχή και την έλλειψη βίας.

Μέσα από ανάλογες διαδικασίες, στάσεις και αντιλήψεις, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βοηθήσουν μαθητές και μαθήτριες κάθε ηλικιακού επιπέδου να κατανοήσουν ώστε όταν προχωρήσουν σε επόμενες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, έχοντας λάβει όλα τα απαραίτητα εφόδια.

## Επιλογικά

Οι μουσικοπαιδαγωγοί με τη βοήθεια του κλάδου της Εθνομουσικολογίας επιχείρησαν να αντιμετωπίσουν τη μουσική ως στοιχείο του πολιτισμού και να απομυθοποιήσουν τη δυτική (κλασσική) μουσική, που ως τότε βρίσκονταν σε υψηλότερη θέση σε σχέση με τις παραδοσιακές μουσικές μη δυτικών πολιτισμών. Προχώρησαν στη δημιουργία πλάνων και τελικά αναλυτικών προγραμμάτων με διαπολιτισμικό χαρακτήρα, που περιείχαν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τις μουσικές παραδόσεις άλλων πολιτισμών (Αδαμοπούλου, 2002· Ανδρούτσος, 1998).

Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να παρουσιάζουν όσο το δυνατόν πιο αυθεντικό μουσικό υλικό, και να μην αποπροσανατολίζουν τους/τις μαθητές/τριες με πληθώρα πληροφοριών, αλλά να τους προσφέρουν στοχευμένο όγκο δεδομένων (Θεοδωρίδης, 2019). Καλό είναι να αποφεύγεται η γνωριμία με μία μόνο κουλτούρα, και να προωθείται η εξοικείωση με ένα ευρύ πεδίο μουσικών πολιτισμών (Κοκκίδου, 2007). Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τις στοιχειώδεις γνώσεις για τους μουσικούς πολιτισμούς – μουσικές του κόσμου, μελετώντας διαρκώς, ώστε να δημιουργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής εντός σχολικών περιβαλλόντων.

Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση οφείλει να αντιμετωπίζεται ως λειτουργικός τρόπος εκμάθησης της μουσικής και όχι μόνο ως βάση δεδομένων (Αδαμοπούλου, 2002), καθώς η διδασκαλία δεν απευθύνεται απλά σε διαφορετικούς πληθυσμούς αλλά η μουσική «διδάσκεται» από αυτούς. Η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να είναι ανοιχτή στους διάφορους πολιτισμούς, και να μην τους αντιμετωπίζει προκατειλημμένα.

Οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να κατανοήσουν τι πρεσβεύουν οι κουλτούρες των πολιτισμών, ώστε να αποκομίζουν όσο το δυνατόν περισσότερα οφέλη (Ανδρούτσος, 1998· Κοκκίδου, 2015). Και αυτό γιατί, συχνά, οι μαθητές/τριες αποκαλύπτουν πτυχές του εαυτού τους εντός μουσικών περιβαλλόντων ενώ, ταυτόχρονα,

συνειδητοποιούν και εκτιμούν την προσπάθεια των υπολοίπων (Σίμου, 1997). Με τον ίδιο τρόπο, η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να γνωρίσουν και να κατανοήσουν το περιεχόμενο διάφορων μουσικών και μη πολιτισμών, και να αντιληφθούν τη θέση τους για την προστασία και προαγωγή των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων (Κοκκίδου, 2015).

Μέσα από τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση που προάγει τα προαναφερόμενα, οι μαθητές και οι μαθήτριες εξελίσσονται σε υπεύθυνους, ενεργούς και δημοκρατικούς πολίτες. Σε πολίτες που έχουν συνείδηση της ατομικής μουσικής ταυτότητάς τους μέσα στο τοπικό αλλά και παγκόσμιο μουσικό γίγνεσθαι, σε πολίτες που αντιλαμβάνονται ότι η δημιουργία της μουσικής συνδέεται με την έννοια του χρόνου και του κοινωνικού πλαισίου και επομένως σέβονται τους άλλους μουσικούς πολιτισμούς και δημιουργούν, συμμετέχουν, επικοινωνούν μέσα από τη μουσική και συμβάλλουν στα κοινωνικά και μουσικά δρώμενα της κοινότητάς τους. Η Μουσική, έτσι, συμβάλλει στην ολιστική παιδεία των μαθητών και των μαθητριών και στη διαμόρφωση πολιτών που είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν κάθε νέα πρόκληση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΓΙΑ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΕ ΜΙΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΥΓΧΡΟΝΙΑ

#### Εισαγωγή

Η τέχνη της μουσικής μέσα από τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απέκτησε ένα πολύ σημαντικό και ισχυρό βήμα για να θέσει εκ νέου ζητήματα σε συζητήσεις για την μουσική ποικιλομορφία με σκοπό να διαχειριστεί την ετερότητα με διαφορετικούς όρους. Η πολυπολιτισμικότητα των συγχρόνων κοινωνιών προκαλεί άλλωστε την Ορθοδοξία να ανακαλύψει μέσα από την ετερότητά της τα στοιχεία ταυτότητας και όχι αντίθεσης με άλλες συλλογικότητες που επιμένουν στην ετερότητά τους για να συνυπάρξουν ειρηνικά και δίκαια στον ίδιο ζωτικό χώρο. Το χρέος της αναζήτησης της μουσικής γενικότερα αλλά και πολλές άλλες παράμετροι της μουσικής παιδείας ειδικότερα, μπορούν να συνεισφέρουν στη δημιουργική και έμπρακτη απάντησή της στις νέες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας (Γιαγκάζογλου, χ.χ.).

Η μουσική μπορεί να παρέχει τη δυνατότητα της εναλλακτικής μορφής επικοινωνίας με τον «άλλο» και μπορεί να οδηγήσει μέσα από νέα δεδομένα στην αποδοχή του διαφορετικού (Southcott & Joseph, 2007). Στη βιβλιογραφία εμφανίζονται σχετικοί όροι με τα προς ερεύνα ζητήματα που σχετίζονται με το ζήτημα της θρησκευτικής ετερότητας όπως της Πολυπολιτισμικής/Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης (Multicultural/Interculturall Music Education), της Πολυεθνοτικής Μουσικής Εκπαίδευσης (Multiethnic Music Education) και της Εκπαίδευσης στις Μουσικές του Κόσμου (World Music Education) (Miralis, 2006). Επικρατέστερος στην βιβλιογραφία είναι ο όρος «Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση» (Multicultural Music Education), ο οποίος όμως δεν αφορά σε κάποιο κοινό εννοιολογικό περιεχόμενο.



### **3.1. Επαναπροσδιορίζοντας τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε σχέση με την «ετερότητα»**

Ένας όρος που έχει εισαχθεί πλέον στην εκπαίδευση είναι ο όρος «διαπολιτισμικός/η» και έχει οριστεί «ως η ύπαρξη και η δίκαιη αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών αλλά και η πιθανότητα δημιουργίας κοινών πολιτισμικών εκφράσεων μέσα από τον διάλογο και τον αμοιβαίο σεβασμό» (Unesco, 2005, άρθρο 8). Ο Triandis, (1989) αναφέρει πως ο όρος «διαπολιτισμικός/η» αφορά καταστάσεις αλληλεπίδρασης ατόμων τα οποία ανήκουν σε δυο διαφορετικούς πολιτισμούς, με αναφορές στη γλώσσα, στο χρόνο και στον τόπο καθώς έχουν διαφορετική γλώσσα ή ζουν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους ή σε διαφορετικά μέρη του κόσμου, οπότε και αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου πολιτισμού. Οι αλληλεπιδράσεις τους προσδιορίζουν τη διαδικασία που χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμική (Καρανικόλα, 2015). Ως έννοια η «Διαπολιτισμικότητα» περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ή ομάδες ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργώντας μια νέα πολιτισμική ταυτότητα μέσω της συνεργασίας και του συγκερασμού χαρακτηριστικών από διαφορετικούς πολιτισμούς (Γεωργιογιάννης, 2008 οπ. αναφ. στο Παππή, 2017). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούνται: η ανοικτότητα, η κριτική σκέψη, η υπευθυνότητα, η επικοινωνία, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, η κατάλληλη ενημέρωση, ο διεθνής προσανατολισμός, ο σεβασμός και η ανεκτικότητα, αλλά και η διαφορετική θέαση των πραγμάτων (Batelaan & Gundare, 2000).

Η De Carlo (1998), διατυπώνει πως για να κατανοηθεί η πολυμορφία της πολιτισμικής πραγματικότητας, η εξάλειψη στερεοτυπικών απόψεων περί κυριαρχίας μιας γλώσσας και μιας κουλτούρας προάγουν τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε άτομα τα οποία προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ενώ ταυτόχρονα προάγεται η επικοινωνία μέσα από διαδικασίες αλληλοεμπιστοσύνης και αλληλοαποδοχής (όπ.αναφ στο Καγκά, 2001).

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η κουλτούρα δεν αφορά σε μία στατική κατάσταση αλλά σε ενεργή διαδικασία, μέσω της οποίας τα άτομα προβαίνουν σε αλλαγή. Όπως αναφέρει ο Baumann, η κουλτούρα μπορεί να ειπωθεί μέσα σε μια κλειστή αλλά και μέσα από μια ανοικτή διάσταση. Στην κλειστή

διάσπαση συνιστά «κτήμα» μιας εθνικής ή θρησκευτικής κοινότητας, ενώ στην ανοικτή, συνιστά μια δυναμική διαδικασία, η οποία έχει τις βάσεις της στην προσωπική επιλογή, κατά την οποία επαναπροσδιορίζονται τα σύνορα μιας κοινότητας (Council of Europe, 2007).

Ακόμη εκφράζεται ως καθολική παιδαγωγική αρχή και διατρέχει όλη τη μαθησιακή διαδικασία. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει να περιλαμβάνεται ως μέρος ενός ευρύτερου παιδαγωγικού σχεδιασμού, όχι μόνο σε εορτές με σκοπό οι μαθητές/τριες να γνωρίζουν επιφανειακά την κουλτούρα και την ιστορία άλλων μεμονωμένων εθνών και εθνοτικών – πολιτισμικών ομάδων, ή να αντιμετωπίζεται ως τουριστική προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας. Τα σχολεία όπως σημειώνει η Unesco (2004:5) πρέπει να εξασφαλίζουν ότι η δουλειά που γίνεται στην τάξη είναι σχετική με τα παιδιά και τα περιβάλλοντά τους και ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Αποτελεί πρόκληση για τα σχολεία το άνοιγμα προς τους άλλους πολιτισμούς, καλλιεργώντας με αυτόν τον τρόπο τον αμοιβαίο σεβασμό, δηλαδή την κατανόηση της ιδιαιτερότητας του/της «άλλου/ης» αλλά και των επιλογών του/της για το τι συνιστά μια καλή ζωή για εκείνον/η» (Gutmann, 1987:309) ώστε οι μαθητές/τριες να γνωριστούν πραγματικά με τον Άλλον/η, μένοντας μακριά από λανθασμένες και αυθαίρετες ερμηνείες και κατηγοριοποιήσεις. Οι μαθητές/τριες καλούνται, μέσα από το σχολείο, να βοηθηθούν ώστε να κατανοήσουν την προέλευση των κοινωνικοπολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων, δηλαδή, να «ορίζουν αυτοί την ιστορία τους και τις ιδέες τους» (Grant & Sleeter, 2004: 233). Ο Dewey κάνει αναφορά στην αξία του ανοικτού και ελεύθερου κριτικού διαλόγου στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και των συνεπακόλουθων εντάσεων της, καθώς προσφέρει σημαντική βοήθεια στην κοινωνική προσαρμογή όλων των μελών μιας κοινωνίας και στην κοινωνική ρύθμιση όλων των θεμάτων (Jenlink, 2009).

Η εκπαίδευση οφείλει να πραγματοποιήσει ένα δημιουργικό άνοιγμα προς τον πολυπολιτισμικό κόσμο μας, προσλαμβάνοντας τα προβλήματα και τους προβληματισμούς του. Χρειάζεται πάντα ένας επαναπροσδιορισμός των σημερινών κοινωνικών και πολιτιστικών πραγματικοτήτων, μέσα από μια καθολική επανεκτίμηση της ετερότητας, που δεν θα έχει ωστόσο τίποτε κοινό με το πνεύμα του συγκρητισμού. Είναι όντως ανάγκη στις μέρες μας η σύγχρονη εκπαίδευση να προχωρήσει πιο πέρα και από την νεωτερικότητα και να αποδεχθεί τον πλουραλισμό

και την ετερότητα των άλλων κατά τέτοιο τρόπο ώστε ταυτόχρονα να μην υποτιμά, συμβιβάζει, πολύ δε περισσότερο εγκαταλείπει την αυτοσυνειδησία και ετερότητα.

Στοιχεία μιας ανάλογης αντίληψης της πολυπολιτισμικότητας εκλαμβάνονται ως ο αλληλοσεβασμός, η αποδοχή και η ειρηνική συνύπαρξη με την θρησκευτική ή όποια άλλη ετερότητα (και είναι διάσπαρτα μέσα στα πατερικά κείμενα). Απαιτείται σαφώς μία άλλη νοοτροπία και ένας άλλος προσανατολισμός για την αναγνώρισή τους καθώς μία άλλη ερμηνευτική προσέγγιση αυτών, μπορεί να αναδείξει και να φωτίσει καίριες πτυχές της θρησκευτικής ετερότητας. Ωστόσο, είναι ανάγκη να τονίσουμε ότι η διάσταση της ετερότητας κατανοείται - στην εποχή μας - περισσότερο ως ατομικό δικαίωμα και κοινωνική ανοχή στην έκφραση του «διαφορετικού» και του «ξένου» και φαίνεται πως είναι προϊόν και επεξεργασία των ατομικών ή ανθρωπίνων δικαιωμάτων της όψιμης νεωτερικότητας στις νέες οικονομικές, πολιτικές και ιδεολογικές συνθήκες της παγκοσμιοποίησης. Η μεταμοντέρνα αποδοχή της ετερότητας και αυτοδιάθεσης του ατόμου ως αυταξίας προβάλλει ως αναγκαίος όρος και εκσυγχρονιστικό πρόταγμα για τη διασφάλιση του πλουραλιστικού ιδεώδους, με τελικό σκοπό τη συμβίωση και την ειρήνη στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Εξάλλου, ο φόβος του θρησκευτικού φονταμενταλισμού πέρα από κάθε συγκρουσιακή μεταξύ των πολιτισμών στρατηγική, επιβάλλει το σεβασμό ή τουλάχιστον την ανοχή στη θρησκευτική και πολιτιστική ετερότητα των άλλων. Πέρα από τη ρητορική για την ετερότητα, προβλήματα όπως η έλλειψη ουσιαστικής αποδοχής του/της ξένου/ης σε προηγμένες οικονομικά κοινωνίες, ο πραγματικός διάλογος μεταξύ των πολιτισμών, η ανταγωνιστική και υπερκαταναλωτική κοινωνία, η αλλοτρίωση και η μοναξιά του ανθρώπου των σύγχρονων κοινωνιών, δεν αντιμετωπίζονται απλώς με τυποποιημένες οδηγίες και πλαίσια διδακτικών μεθοδολογιών χωρίς συνειδητοποιημένο ανθρωπιστικό αντίκρισμα.

### **3.2. Διαπολιτισμικός μουσικός προσανατολισμός: Στόχοι και προσεγγίσεις ενός ευρύτερου σκεπτικού για την εκπαίδευση**

Η μουσική διαμορφώνεται από την κοινωνία και τους ανθρώπους της, όπως και αντίστροφα. Η κοινωνία μπορεί να επηρεαστεί άμεσα από τη μουσική της, για αυτό δεν είναι λίγες οι φορές που με αφετηρία τη μουσική ξεκίνησαν κοινωνικές

επαναστάσεις. Αυτός είναι και ο λόγος όπου η μουσική δεν μπορεί να ανακόπτεται από την κοινωνία και τον πολιτισμό της (Παπή, 2015).

Το πιο μεγάλο πρόβλημα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αυτό της αυθεντικότητας. Δεν είναι πάντα εύκολο να μεταφέρουν στην τάξη το κλίμα, τις συνθήκες και γενικά τον τρόπο ζωής άλλων λαών. Η μουσική, όταν μεταφέρεται, έξω από το αυθεντικό πολιτιστικό της περιβάλλον και την πραγματική της διάσταση, κατά κάποιο τρόπο χάνει κάποια από τα πιο ουσιαστικά στοιχεία της και τη γνησιότητά της (για παράδειγμα, προκύπτουν προβλήματα, εξαιτίας των ηχογραφήσεων στη θέση των ζωντανών εκτελέσεων, της ξένης γλώσσας και του διαφορετικού περιβάλλοντος, όπ.αναφ.στο Ανδρούτσος, 1998). Η ανάπτυξη ενός πολιτιστικού γενικού πλαισίου αποτελεί σημαντικό κομμάτι κάθε διαπολιτισμικού μουσικού προγράμματος σπουδών. Μέσα από την αλληλένδετη μελέτη πολλών πλευρών ενός πολιτισμού, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν μία νέα και σημαντική αντίληψη για τους άλλους ανθρώπους, συνειδητοποιώντας την αναπόσπαστη θέση της μουσικής και των τεχνών στο χώρο του Πολιτισμού (Anderson, Shehan-Campbell, 1989: 7 οπ. αναφ. στην Παπαθανασίου, 2008).

Ο Hohmann (1983), αναφέρει πως η διαπολιτισμική αγωγή έχει στόχο τη συνάντηση των πολιτισμών, στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, στον παραμερισμό των φραγμών που παρεμβάλλονται κατά τη συνάντηση, στην προώθηση των πολιτισμικών ανταλλαγών και του πολιτισμικού εμπλουτισμού (Νικολάου, Ταβουλάρη και Καναβούρας, 2008). Με τη σειρά το Συμβούλιο της Ευρώπης, διατυπώνει πως διαπολιτισμική αγωγή στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικής αυτονομίας, του κριτικού πνεύματος, της ανοικτότητας, της αίσθησης του «ανήκειν» σε μια κοινότητα αλλά και της αίσθησης της αμοιβαιότητας και της εμπιστοσύνης, προκειμένου κάθε μέλος της κοινωνίας να καταστεί ικανός δημοκρατικός πολίτης (Council of Europe, 2007). Μέσα από ένα ανάλογο πλαίσιο, το άτομο καθίσταται ικανό να κατανοεί και να συναισθάνεται, να αποστασιοποιείται από τα δικά του δεδομένα και να θεάται δεδομένα εταίρων (Bredella, 2003). Είναι σημαντικό να κατανοηθεί ότι η πολιτισμική διαφορά αντιμετωπίζεται μέσα από την κατανόηση και ότι ο ατομικός πολιτισμός αφορά την εξάλειψη εθνοκεντρικών αντιλήψεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων μέσα από την άρση του μονοπολιτισμικού προσανατολισμού (Ζωγράφου, 2003).

Οι κατευθύνσεις που, ενδεχομένως, ενισχύουν την στοχοπροσηλωτική κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τους Γκανάτσιου και Γκόβαρη (2005) και μπορούν να αποτελέσουν μέρος της στοχοθεσίας της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης ώστε να μην αποτελέσει άλλο ένα πεδίο πολιτισμικής διαμάχης διακρίνονται από:

- τον *Κουλτουραλισμό* (culturalism), όπου σημειώνει τις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ γηγενών και μεταναστών και περιγράφει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως σύνολο πρακτικών που αποκλειστικό στόχο έχουν την ανάδειξη των εθνικών πολιτισμικών διαφορών,
- τον *Ειδικό (εθνοτικός) πλουραλισμό*, καθώς προσδίδει ιδιαίτερη σημασία στην ενθάρρυνση των αλλοδαπών μαθητών για αντίσταση ενάντια σε φαινόμενα ρατσισμού,
- τον *Γενικό πλουραλισμό*, ως σημείο αναφοράς με κοινωνιολογική διάγνωση περί μιας εξελισσόμενης και σε συνοχή διαφοροποίηση ευρισκόμενης κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας. Σε αυτήν την κατεύθυνση γίνεται εστίαση στην προετοιμασία των μαθητών/τριών για ενεργή συμμετοχή σε μια κοινωνία με αυξημένες απαιτήσεις μάθησης, επικοινωνιακής διαχείρισης της διαφορετικότητας και διαρκούς αναστοχασμού των σχέσεων υποκειμένου – κοινωνίας,
- την *αποδυνάμωση των ανισοτήτων*, καθώς έχει στόχο στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού και ρατσισμού, στη βιωματική καλλιτεχνική μάθηση, στη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής με καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις μέσα από τις Τέχνες.

Ως εκ τούτου, σε ένα δεύτερο πεδίο προβληματισμού και συζήτησης για το σκεπτικό που οφείλει να υιοθετήσει η μουσική εκπαίδευση με κοινωνικούς όρους πρόσληψης της ετερότητας, θα μπορούσαμε να εστιάσουμε (όπως αναφέρει η Καρανικόλα, 2015):

- ✓ Στο περιεχόμενο της μουσικής εκπαίδευσης, η οποία πραγματεύεται το πλήθος των μουσικών παραδειγμάτων, των μουσικών στοιχείων, πληροφορίες από ποικίλους μουσικούς πολιτισμούς και ομάδες, με σκοπό οι εκπαιδευτικοί να

επεξηγήσουν βασικές έννοιες και αρχές. Με την ενσωμάτωση στο περιεχόμενο διδασκαλίας μουσικών παραδειγμάτων από διάφορους πολιτισμούς κάθε/μία μαθητής/τρια έχει τη δυνατότητα να βλέπει την αντιπροσώπευση του/της ομάδας στην οποία ανήκει.

✓ *Στη διαδικασία παραγωγής μουσικής γνώσης:* εκπαιδευτικοί και παιδιά συνειδητοποιούν πως η μουσική γνώση παράγεται υπό την επίδραση πολιτισμικών παραδοχών και πλαισίων, επηρεάζεται, δηλαδή, από τις φυλετικές, εθνικές, τις σχετικές με το φύλο και την κοινωνική τάξη, απόψεις ατόμων και ομάδων.

✓ *Στον περιορισμό των προκαταλήψεων:* Ενσωματώνει στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες ώστε να αναπτύξουν θετικές στάσεις. Η μουσική εκπαίδευση λειτουργεί ως «εργαλείο» απέναντι στην συναισθηματική εξέλιξη και την καλλιέργεια ανάλογης στάσης σε φαινόμενα που προσβάλλουν έτερες εθνικές και φυλετικές ομάδες με φυσικό και ολοκληρωμένο τρόπο καθώς η μουσικότητα χαρακτηρίζει κάθε έκφανση της κοινωνικής ζωής που εμπεριέχει και τη λατρεία (θρησκευτική).

✓ *Στην παιδαγωγική της ισότητας:* Μέσα από τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση σημειώνεται εκκωφαντικά η αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών καθώς περιλαμβάνεται στην επίσημη διακήρυξη του Ευρωπαϊκού Μουσικού Συμβουλίου (European Agenda for Music, βλ.σχετ.. <https://europeanagendaformusic.eu/>).

✓ *Στην ενδυνάμωση της κουλτούρας του σχολείου και της κοινωνικής διάρθρωσης* ως διαδικασία ανασυγκρότησης του μουσικού πολιτισμού και της οργάνωσης του σχολείου με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές/τριες από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές και κοινωνικές ομάδες να βιώνουν την ενθάρρυνση και την αποδοχή (Banks, 2004). Οι ομαδικές καλλιτεχνικές εργασίες, η συμμετοχή σε μουσικά σύνολα του σχολείου, η συμμετοχή σε παραστάσεις ή άλλου είδους προγραμματικές δράσεις του σχολείου, η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, αποτελούν στοιχεία που χαρακτηρίζουν την κουλτούρα του σχολείου.

Υπάρχουν διάφορες μέθοδοι για την ενσωμάτωση πολιτισμικού περιεχομένου στο Πρόγραμμα Σπουδών του σχολείου όπου μπορούν να συνεισφέρουν στην πρόσληψη και διαμόρφωση ανάλογου σκεπτικού για την ετερότητα και περιλαμβάνουν (Καρανικόλα, 2015):

- *την προσέγγιση των συνεισφορών*, κατά την οποία το εθνικό και το πολιτισμικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο περιορίζεται κυρίως σε εορτές και επετείους. Συνηθισμένα χαρακτηριστικά αυτής της προσέγγισης περιλαμβάνουν την οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων, όπου αναδεικνύεται η μουσική, ο χορός, και οι παραδοσιακές ενδυμασίες διάφορων πολιτισμών (Coelho, 2007).
- *την προσθετική προσέγγιση* όπου προστίθενται ορισμένες έννοιες και θέματα πολιτισμικού περιεχομένου, χωρίς όμως να αλλάζει η βασική δομή, οι σκοποί και τα χαρακτηριστικά του Προγράμματος Σπουδών. Πρόκειται για μια υπο-αντιπροσώπηση ορισμένων πολιτισμικών και φυλετικών ομάδων μέσα στο Α.Π. Αυτόνομες ενότητες προστίθενται στο Α.Π., οι οποίες είναι αφιερωμένες σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμό ή μια γεωγραφική περιοχή (Coelho, 2007).
- *την προσέγγιση του μετασχηματισμού* καθώς αλλάζει τον κανόνα, τα ερμηνευτικά πρότυπα και τις βασικές παραδοχές ενός Προγράμματος Σπουδών διευκολύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να αναστοχάζονται έννοιες, ζητήματα, θέματα και προβλήματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες με σκοπό να εκλάβουν τη γνώση ως ως κοινωνική κατασκευή.

Η ενσωμάτωση πολιτισμικού περιεχομένου βοηθά τα παιδιά να θεαθούν την πολιτισμική ποικιλομορφία ως κανονικότητα, αναγνωρίσουν ομοιότητες όπως και ενδιαφέρουσες διαφορές. Μαθαίνουν να σκέπτονται κριτικά και αναπτύσσουν την ικανότητα να διατυπώνουν, να τεκμηριώνουν, τα αιτιολογούν τα συμπεράσματα και τις γενικεύσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, αξιοποιούν την πολιτισμική εμπειρία και γνώση των παιδιών ως πηγές πολιτισμικής αναφοράς όπου μπορούν να λειτουργήσουν παραδειγματικά και υποδειγματικά.

- *Την προσέγγιση της απόφασης και της κοινωνικής δράσης* καθώς διευρύνει το μετασχηματιστικό Πρόγραμμα Σπουδών επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να τελούν εργασίες και να αναλαμβάνουν δράση (Banks, 2004 οπ. αναφ. στο Καρανικόλα, 2015).

## Επιλογικά

Η εποχή μας τραυματισμένη από ποικίλες κρίσεις και ανατροπές βρίσκεται αντιμέτωπη και με το αίνιγμα της ταυτότητας και της ετερότητας, όπως αναδύεται έντονο στο σύγχρονο και ακόμη ρευστό πολιτισμό της ύστερης νεωτερικότητας. Η ετερότητα είναι καθημερινά παρούσα. Οι «άλλοι» και οι «ξένοι» δεν είναι πλέον αλλού, πέρα από τα δικά μας τείχη, αλλά είναι εδώ ανάμεσά μας, ζουν μαζί μας. Ο «ξένος» αποβαίνει οριακή εμπειρία ακόμη και για την ταυτότητα του εαυτού, αφού τη θέτει διαρκώς υπό κρίση (Γιαγκάζογλου, χ.χ.).

Μέσα από ένα πλουραλιστικό πλαίσιο παιδαγωγικών θεωρήσεων και αρχών του θρησκευτικού φαινομένου, προτείνονται μία σειρά καινοτόμων προσεγγίσεων διδασκαλίας και στρατηγικές μάθησης, μέσα από τη μουσική, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τη θρησκευτική ετερότητα στο πλαίσιο του διαπολιτισμικού διαλόγου. Με στόχο την συζήτηση, ανάπτυξη και εφαρμογή των θέσεων και των απόψεων που αναλύθηκαν στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, η Ελλάδα δια του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων φιλοξένησε τον Οκτώβριο του 2007 στην Αθήνα μια ενδιαφέρουσα ευρωπαϊκή συνδιάσκεψη εμπειρογνομόνων για την διαπολιτισμική διάσταση της θρησκευτικής αγωγής στην Ευρώπη και η οποία αποτυπώθηκε στην ελληνική έκδοση του βιβλίου του προγράμματος αυτού για τους εκπαιδευτικούς με τίτλο «Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία» (Γιαγκάζογλου, χ.χ.).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ «ΓΙΟΡΤΗΣ»

#### **Εισαγωγή**

Πολιτιστικές εκδηλώσεις, εντός του σχολικού περιβάλλοντος με θρησκευτικό περιεχόμενο (εορτές αγίων, προετοιμασίες για το εορτολόγιο του δωδεκαήμερου, του Πάσχα, κ.ά.) είναι ενταγμένες στην παρεχόμενη από την Πολιτεία εκπαίδευση και υπηρετούν τους γενικούς σκοπούς της παιδείας, σύμφωνα με το Σύνταγμα και τους Νόμους. Όπως όλες οι παιδαγωγικές δραστηριότητες του ελληνικού σχολείου, οι πολιτιστικές εκδηλώσεις και προετοιμασίες για τις θρησκευτικές εορτές, έχουν ως στόχο τη διαμόρφωση πολιτών με ελεύθερη βούληση και πολιτιστική συνείδηση, συμβάλλοντας με τις γνώσεις που παρέχει η ενασχόληση με όλες τις μορφές των Τεχνών, στον σχεδιασμό και στην παρουσίαση τους σε ευρύτερο κοινό. Ειδικά στο νηπιαγωγείο, η έκθεση του νηπίου σε τρίτους, αφορά μέρος της διαδικασίας κοινωνικοποίησής του αλλά και της ευρύτερης ένταξής του σε μεγαλύτερα σύνολα, όπως, επίσης, συστήνει και διαδικασία έκφρασης και εξωστρέφειας του με πρώτους αποδέκτες τους συμμαθητές/τριές του/της. Η συμμετοχή σε ανάλογες προετοιμασίες, στοχεύει, ακόμη, στην καλλιέργεια του ήθους και της προσωπικότητας των νηπίων, στο σεβασμό και τη συνύπαρξη με τη θρησκευτική ετερότητα, στην έμπρακτη αλληλεγγύη. Πέρα από αυτούς τους στόχους, τα νέα διευρυμένα και βελτιωμένα προγράμματα και βιβλία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δημοτικό) αναφέρονται ακόμη: στις προτάσεις του Χριστιανισμού στο σύγχρονο κόσμο για τη συνοχή του

αλλά και στην ποιότητα της ζωής. στην ευαισθητοποίηση και έμπρακτη θέση των μαθητών/τριών απέναντι στο σύγχρονο κοινωνικό προβληματισμό για τον υπερφυλετικό, υπερεθνικό και οικουμενικό χαρακτήρα του χριστιανικού μηνύματος. στην αντίληψη για την πολυπολιτισμική, πολυφυλετική και πολυθρησκευτική δομή των συγχρόνων κοινωνιών και τέλος στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για διαχριστιανική και διαθρησκευτική επικοινωνία (Γιαγκάζογλου, χ.χ.).

Το ζήτημα όμως που τίθεται σχετικά με τη φυσιογνωμία και το χαρακτήρα των πολιτιστικών εκδηλώσεων, οι οποίες εμπεριέχουν στοιχεία Θρησκευτικών δεν φαίνεται να αφορά τόσο τα Αναλυτικά Προγράμματα (με τις προτάσεις τους ως δραστηριότητες) ή τα σχολικά εγχειρίδια. Παρόλο που, σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο για την εκπαίδευση (1566/85), ο/η εκπαιδευτικός συμμετέχει - μέσα από τις παιδαγωγικές διαδικασίες - διευρυμένα και με ανοικτούς ορίζοντες στην γνωριμία και διάχυση της ορθόδοξης χριστιανικής πίστης μέσα από αρκετά διδακτικά αντικείμενα (όπως και εκείνο της Μουσικής, εφόσον εξοικειώνει τους/τις μικρούς/ές μαθητές/τριες με ακούσματα, δραματοποιήσεις, τραγούδια, ήθη και έθιμα, παραδοσιακούς χορούς και παιχνίδια), η ενσωμάτωση ανάλογων στοιχείων που συνδέονται άρρηκτα με την πολιτιστική – εθνική κληρονομιά, οφείλουν να ανταποκρίνονται σε ένα πλουραλιστικό και δημοκρατικό νηπιαγωγείο, με σημαντικές αλλαγές που δεν συναινούν σε μία κατηχητική και ομολογιακή μονοφωνία. Ασφαλώς, δεν είναι πρόθεσή μας να υποστηρίξουμε την μερίδα των εκπαιδευτικών που θέλει να υπεραμύνεται της θέσης ότι η εξοικείωση των μικρών μαθητών/τριών με ανάλογα στοιχεία συνιστά ένα σχολείο μονόπλευρο, μονολιθικό και σκοταδιστικό, ως ακραία περίπτωση θρησκευτικής ενδογμάτισης στο πλαίσιο των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η κακή εμπειρία της διαχείρισής της πλούσιας πολιτιστικής κληρονομιάς μας, μπορεί να διαμορφώσει νομικά ή όποια άλλα επιχειρήματα για την απαλλαγή όσων μαθητών/τριών απλώς το επιθυμούν; Πώς είναι δυνατό μια απλή δήλωση (στη διεύθυνση του σχολείου) ότι δεν επιθυμεί κάποιος τη διδασκαλία του μαθήματος, δίχως καμία περαιτέρω διευκρίνιση, να μη δημιουργήσει νέα δεδομένα στη σχολική και κατ' επέκταση στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή του τόπου;

Για τον Γιαγκάζογλου (χ.χ.), σε ένα πλουραλιστικό και δημοκρατικό σχολείο που σέβεται την θρησκευτική ετερότητα και μάλιστα στο πλαίσιο της σύγχρονης συνείδησης της ευρωπαϊκής πολιτιστικής πραγματικότητας, η λύση δεν είναι παρά η κατάργηση του ομολογιακού χαρακτήρα ανάλογων πολιτιστικών δραστηριοτήτων (για τον χώρο του νηπιαγωγείου) και η μετάβαση σε ένα ουδετερόθρησκο σχολείο ως εναλλακτική πρόταση για την γνωριμία των μικρών μαθητών/τριών με άλλους πολιτισμούς και έθιμα με πολυπολιτισμικό προσανατολισμό.

Στην προοπτική αυτή, με συγκροτημένες διδακτικές προτάσεις, ελπίζουμε στην κατάθεση μιας νέας συνθετικής και ολοκληρωμένης διδακτικά και καλλιτεχνικά πρότασης (από την πλευρά της επίσημης πολιτείας) για τη φυσιογνωμία των πολιτιστικών εκδηλώσεων που αφορούν στη θρησκευτική ετερότητα με σαφέστερη νομιμοποιητική βάση και εμβέλεια. Ο θεολογικός και παιδαγωγικός του χαρακτήρας είναι δυνατό να αναπλαισιωθεί σε εντελώς νέες διευρυμένες βάσεις και αρχές, να έχει ανοικτούς ορίζοντες και να διαλέγεται με ζητήματα και προτεραιότητες που θέτει ο ραγδαία μεταβαλλόμενος σύγχρονος κόσμος και πολιτισμός. Προς αυτή την κατεύθυνση, η προετοιμασία στη διδακτική πράξη των πολιτιστικών εκδηλώσεων, οφείλει να υπερβαίνει το ψευδοδίλλημα μεταξύ γνώσης και βιώματος και να συνδέεται με το χαρακτήρα της παιδείας και του πολιτισμού, αναδεικνύοντας την καθολική παιδευτική τους αξία, διανύοντας όλα τα στάδια πνευματικής ανάπτυξης των μικρών μαθητών/τριών, χωρίς αν ελλοχεύουν στοιχεία επικίνδυνα για την παιδεία όπως ο ηθικισμός, ο παιδαγωγικός διδακτισμός, ο μη διαλογικός χαρακτήρας, αλλά και ο εθνοκεντρισμός.

#### **4.1. Η θεματολογία: Από τη γιορτή στην πραγματικότητα**

Για να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο το διαφορετικό περιεχόμενο των εκδηλώσεων του σχολείου συμβάλλει στην ενδυνάμωση της πολιτιστικής συνείδησης των μαθητών/τριών, οι εορτές χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες : *επέτειοι ιστορικής μνήμης, γιορτές θρησκευτικής συνείδησης, επέτειοι κοινωνικής ευαισθητοποίησης και επέτειοι ειδικής αναφοράς*. Οι πολιτιστικές εκδηλώσεις - σχολικές εορτές αποτελούν

μια μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης αλλά, ταυτόχρονα, και καλλιεργούν στάσεις και συμπεριφορές. Μέσα σε αυτές, μετασηματίζονται τα βιώματα και οι εμπειρίες των παιδιών σε πράξεις και καλλιτεχνήματα. Συνεισφέρουν σημαντικά στην ανάπτυξη του κοινωνικού συναισθήματος και της κοινωνικής προσαρμογής των νηπίων, ενώ ταυτόχρονα αποβλέπουν στην πνευματική, καλλιτεχνική και ηθική εξέλιξη της αγωγής τους.

#### **4.1.1. Επέτειοι ιστορικής μνήμης**

Στο νηπιαγωγείο τα νήπια αποκτούν μια πρώτη προσέγγιση με τις ιστορικές έννοιες μέσω των εθνικών εορτών (Κόκκινος, 2002). Σε αυτές ανήκουν οι γιορτές της 25ης Μαρτίου (εθνεγερσίας), της 28ης Οκτωβρίου (επέτειος του ΟΧΙ), της 17ης Νοεμβρίου (φοιτητικής εξέγερσης του Πολυτεχνείου), κ.ά. Όλες οι επέτειοι της ιστορικής μνήμης είναι συνδεδεμένες με εξαιρετικά σημαντικά γεγονότα τα οποία καθόρισαν την ιστορική πορεία και εξέλιξη της χώρας μας.

Με αφορμή κάθε εθνική ιστορική επέτειο, προσεγγίζεται η εξοικείωση των νηπίων με τις έννοιες που επιλέγουν οι παιδαγωγοί να ασχοληθούν (νηπιαγωγοί, ειδικότητες, δάσκαλοι) με βιωματικό, διερευνητικό και ενεργητικό τρόπο. Η οργάνωση μίας πολιτιστικής εκδήλωσης στο σχολείο με ιστορικές αναφορές γίνεται, συνήθως, με αναφορά και χρονολογική κατάταξη αυτών των γεγονότων στο παρελθόν, με ανάδειξη των προσωπικοτήτων αυτών της ιστορίας και με εστίαση στην σχέση του αιτίου με το αποτέλεσμα. Η σύγχρονη διδακτική θέλει, μέσα από την προσφερόμενη πολιτιστική εκπαίδευση, να αποκτούνται κίνητρα ώστε οι μαθητές/τριες να αναζητήσουν την ρητορική, την γνώση, την προοπτική και την χρήση της ιστορίας στο παρόν (Θώμου, 2017). Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης, ενίοτε, συνδέεται - τουλάχιστον για την ελληνική ιστορία - με θρησκευτικές αναφορές (είτε έχει να κάνει με τα ιστορικά γεγονότα, είτε με την προσφορά συγκεκριμένων ιστορικών προσωπικοτήτων) και αποτελεί βασικό σκοπό της άμεσης σύνδεσης της με την προετοιμασία των μαθητών/τριών ως μελλοντικούς πολίτες με καλλιεργημένη ιστορική συνείδηση. Επεξεργάζεται, δηλαδή, την ιστορική σκέψη ως «*κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων*» (Α.Π.Σ., 2016).

Οι μικροί μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία, μέσα από τις πολιτιστικές εκδηλώσεις, να επεξεργάζονται διαφορετικές ιστορικές πηγές από προσφερόμενες συλλογές ιστορικών τεκμηρίων σε χώρους πολιτιστικής αναφοράς. Με την ορθή διερεύνηση και κατεύθυνση εκ μέρους των παιδαγωγών, διευρύνεται η ιστορική συνείδηση, ανοίγουν οι πνευματικοί ορίζοντες, ενθαρρύνεται η αυτονομία τους, προσδιορίζεται η ταυτότητα τους, ενδυναμώνεται η αίσθηση του «ανήκειν», διαμορφώνεται η ιδιότητα της πολιτειότητας και, σε επόμενο χρόνο, εξελίσσεται η κριτική απέναντι στην πολιτική εξουσία.

Οι εορταστικές εκδηλώσεις ιστορικού περιεχομένου φαίνεται να ξεπερνούν την απλή παρουσίαση μίας παράστασης για το «θεαθήναι» ως μία πρόταση συνδυασμού ιστορίας, καλλιτεχνικής δημιουργίας και παιγνιώδους μορφής καλλιτεχνικής μύησης όπου, μέσω αυτών, τα νήπια διαμορφώνουν ολιστικά την προσωπική νοητική τους εξέλιξη. Η γνώση γίνεται βίωμα και δεν μένει εγκλωβισμένη σε μία άχρονη πραγματικότητα, αλλά έχει πλέον νόημα στο σήμερα και εφοδιάζει τα παιδιά με όλες εκείνες τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να ανταποκρίνονται στις ραγδαίες εξελίξεις, να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της καθημερινότητας και να συμβιώνουν συλλογικά (Γραμματάς και Τζαμαργιάς, 2011: 134).

Μέσα από αντίστοιχες πολιτιστικές εκδηλώσεις οφείλεται να προβάλλεται η πανανθρώπινη αξία, η γενναιότητα, η ψυχική και ηθική ανάταση, η αγωνιστικότητα, το δημοκρατικό ήθος και άλλα στοιχεία.. Σημαντικό βέβαια είναι να διατηρηθούν ισορροπίες όπως η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης, του εθνικού φρονήματος καθώς αποτελούν βασικά στοιχεία του αξιακού συστήματος του ελληνικού έθνους και δεν θα μπορούσαν να είναι απόντα από έναν εθνικό εορτασμό. Ως παιδαγωγικά και ιστορικά ορθό, μέσα από μια πολιτιστική εκδήλωση καλό θα είναι να μην υπάρχουνε εθνικές εξάρσεις αξιοποιώντας ιδιαίτερα τη μουσική για να διεγείρουν το συναισθηματικό φορτίο. Γίνεται πιο εύκολο έτσι να ερμηνεύσουμε τη θέση του «άλλου» και να προβάλλουμε κοινή φωνή αντίστασης σε κάθε είδους ακραίες εθνικιστικές αντιλήψεις.

#### 4.1.2. Εορτές θρησκευτικής συνείδησης ή αναφοράς

Σχεδιάζονται και διαδραματίζονται γιορτές θρησκευτικού περιεχομένου που έχουν εξέχουσα θέση, καθώς προσφέρουν το κίνητρο αναζήτησης και έκφρασης θρησκευτικού συναισθήματος του ατόμου και οι οποίες δεν θα μπορούσαν να είναι αποκομμένες από την κοινωνική του ζωή. Αφορούν σε ένα πολυεπίπεδο περίπλοκο εξελισσόμενο πολιτισμικό μόρφωμα, πυρήνα του οποίου συγκροτεί μία ιδιότυπη κοινωνική συνείδηση» (Πατέλης, 2006). Σύμφωνα με τον Χαρίση (2001), η σύνδεση της κοινωνικής συνείδησης και της δυστυχίας καθώς ήταν, σε παλαιότερα χρόνια, πιο έντονα εμφανής, καθώς θρησκευτικά αξιακά πρότυπα διαπερνούσαν όλες τις εκφράσεις της κοινωνικής ζωής. Συνηθίζεται έως και σήμερα, οι κοινωνικές ανάγκες να ταυτίζονται με τις θρησκευτικές, που παρόλο μέσω των κοινωνικών επιταγών δεν μπορούν πλέον να ικανοποιηθούν όπως σε παλαιότερα χρόνια.

Στο σχολείο οι εκδηλώσεις αυτές της θρησκευτικής συνείδησης γίνονται με αφορμή δύο μεγάλες γιορτές της χριστιανοσύνης όπως είναι τα Χριστούγεννα και η γιορτή των Τριών Ιεραρχών. Οι συγκεκριμένες συνδέονται και με το μάθημα των θρησκευτικών στο δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος των Θρησκευτικών (2016), μεταξύ άλλων, στοχεύει: α) στην απόκτηση γνώσεων γύρω από τη χριστιανική πίστη και την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, β) στην ανάπτυξη θρησκευτικής συνείδησης, γ) στην παροχή ευκαιριών στους μαθητές για θρησκευτικό προβληματισμό και στοχασμό, δ) στην κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών, στάσεων, ε) στην κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής, στ) στην επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας, ζ) στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και των μεγάλων σύγχρονων διλημμάτων, η) στην ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης και ελεύθερης έκφρασης.

Πιο συγκεκριμένα, για την Εορτή των Τριών Ιεραρχών, η έμφαση θα πρέπει να δοθεί στη σημασία της παιδείας ως πολύτιμο και αδιαπραγμάτευτο αγαθό, αλλά και στην αξία που έχει η γνωριμία και η αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς, ξεκινώντας από το πολυπρισματικό και υπερεθνικό έργο των Τριών Ιεραρχών, όπου η μουσική παιδεία δεν μπορεί να «εγκλωβίζεται» στην εκμάθηση σχετικής υμνωδίας ή

παιδικών τραγουδιών σχετικών με τους Τρεις Ιεράρχες αλλά και στη συσχέτιση του έργου τους με τις πανανθρώπινες αξίες που δίδαξαν και την κοινωνική προσφορά τους ανεξαρτήτως θρησκευματος. Τέτοιες, κατά βάση χριστιανικές αρχές, όπως είναι η ανοικτότητα, η νηφαλιότητα, η οικουμενικότητα, η αποδοχή και ο σεβασμός του άλλου και του πολιτισμού του, η ειρηνική συνύπαρξη, ο διάλογος, η ελευθερία κ.ά, οφείλουν σε μια εκ των ένδον αναπροσαρμογή του απέναντι στην πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα.

#### **4.1.3. Επέτειοι κοινωνικής ευαισθητοποίησης**

Οι εκδηλώσεις αυτές έχουν βασικό στόχο να ενημερώσουν τους/τις μικρούς/ές μαθητές/τριες σχετικά με τα σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα που τους αφορούν και επηρεάζουν έμμεσα και άμεσα το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Μέσω της κοινωνικής ευαισθητοποίησης είναι σε θέση να αναγνωρίζουν το πρόβλημα, εξετάζοντας διαφορετικές αιτίες που το προκαλούν αυτό το πρόβλημα αλλά και να υιοθετούν διαφορετική στάση. Είναι πολύ σημαντικό να συνειδητοποιήσουν πως για να υπάρχει εύρυθμη λειτουργία στο σύνολο πρέπει να υπάρχει και συλλογική δράση, ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών, να διεκδικήσουν και να προσφέρουν. Γι' αυτό οι εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται π.χ. για την Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος, Παγκόσμια Ημέρα Δικαιωμάτων του παιδιού κ.λπ., μέσω της ποικιλίας της θεματολογίας που προσφέρεται, καλλιεργούνται σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες και διαμορφώνεται ο/η μελλοντικός/η ενεργός/η πολίτης. Οι πολιτιστικές εκδηλώσεις αυτού του είδους πλαισιώνονται από ένα ευρύ ρεπερτόριο παιδικών τραγουδιών, μουσικοκινητικής υποστήριξης σε έργα αναφοράς με ενεργή και αυτονόητη υποστήριξη μηνυμάτων κοινωνικού περιεχομένου.

Σε όλες αυτές τις δράσεις αναγνωρίζεται πλέον το γεγονός ότι ο ρόλος του θρησκευτικού φαινομένου υπερβαίνει τη σφαίρα της ιδιωτικής ζωής και επηρεάζουν με τη σειρά τους τη συμμετοχικότητα των πολιτών, συνεισφέροντας στους κοινωνικούς θεσμούς και γενικότερα στη δημόσια σφαίρα (Γιαγκάζογλου, χ.χ.).

#### **4.1.4. Επέτειοι ειδικής αναφοράς**

Αφορούν εορτές γενικού περιεχομένου που εμπίπτουν στον κύκλο των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών όπως λήξη του σχολικού έτους, γιορτές τοπικού χαρακτήρα π.χ. κάποιου πολιούχου Αγίου, απελευθέρωσης της πόλης, αποκριών και των εθίμων της σε συγκεκριμένες ημέρες (π.χ. Τσικνοπέμπτη, η Καθαρή Δευτέρα, το Σάββατο του Λαζάρου, ο Κλύδωνας) και άλλων εθίμων. Μέσα από αυτές πραγματοποιείται η διάσωση, ειδικά η προφορική, της λαϊκής παράδοσης που βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με την ελληνορθόδοξη θρησκεία ή αντανακλά ήθη και έθιμα της αρχαίας ελληνικής λατρείας. Ελκύουν το ενδιαφέρον των νηπίων ιδιαίτερα εξαιτίας του παιγνιώδους στοιχείου τους (θεατρικά δρώμενα, μεταμφιέσεις, κατασκευές, καλαντίσματα) ενώ προσφέρονται ως στοιχεία αναφοράς της συλλογικής ταυτότητας και ιστορική - θρησκευτικής μνήμης των νηπίων. Η σχολική συμμετοχή σε εκδηλώσεις λαϊκού χαρακτήρα συνδέουν τα νήπια με την πολιτισμική τους περιουσία. Ο δεσμός που δημιουργείται κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και προετοιμασία ανάλογων πολιτιστικών εκδηλώσεων, ενεργοποιεί δεξιότητες για κοινωνική ευημερία στην επαφή των νηπίων με διάφορες μορφές της τέχνης (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011).

Τα νήπια εμπνέονται για νέες μουσικές δημιουργίες και όταν υπάρχει σύνδεση με άλλες παραδόσεις, επιτυγχάνεται η σύζευξη των πολιτισμών με πολλά θετικά οφέλη για το σύνολο της παιδείας τους. Έρχονται σε επαφή με καλλιτεχνικές αξίες και τεχνητά δημιουργήματα, με τη μουσική να αναδεικνύεται σε μοχλό ενίσχυσης και ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο για την ενδυνάμωση της κοινωνικής συνείδησης (Berry, Daughtrey & Wieder, 2009). Η Γιορτή λήξης του σχολικού έτους αποτελεί πάντα ευκαιρία για να συνδεθεί το σχολείο με την κοινότητα όπως, επίσης, να ενδυναμωθούν οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας.

#### **4.2. Το διαθεματικό περιεχόμενο των εκδηλώσεων**

Για τους/τις εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν να οργανώσουν μια πολιτιστική εκδήλωση στο σχολείο πέρα από τα παιδαγωγικά μηνύματα και τη «θέση» τους,



συγκεκριμένο στόχο έχει να διερευνηθεί η πρόσληψη διαφορετικών κοινωνικών (πολιτικών και οικονομικών, για τις μεγαλύτερες τάξεις) αλλά και ιστορικών παραμέτρων της εκάστοτε εορταστικής επετείου. Οι μικροί/ές μαθητές/τριες καλούνται να συνεργαστούν και να επιλέξουν - δια των παιδαγωγών τους - περιεχόμενο κατάλληλο μέσα από μια ποικιλία διαθέσιμων πηγών, λαμβάνοντας υπόψη και την έκθεσή τους με όρους «αριστείας» ως προς την παρουσίαση, τους αρχικούς τους στόχους και την προβλεπτική ικανότητα του κοινού στο οποίο απευθύνεται η εκδήλωση (Α.Π.Σ., 2016).

Προβάλλοντας το οικουμενικό πνεύμα μίας προετοιμασίας με έντονες θρησκευτικές αναφορές, ο διάλογος θα πρέπει να δομεί όχι μόνο τη μεθοδολογία αλλά και το ίδιο το εκπαιδευτικό υλικό της εκδήλωσης ως προς τη διδασκαλία των μουσικής, της κίνησης, της πρόζας, της ενδυματολογίας, της ανάθεσης ρόλων και της σκηνοθεσίας. Για το σκοπό αυτό, θεωρείται αναγκαία η διαθεματική προσέγγιση του περιεχομένου και των εννοιών που απασχολούν την πολιτιστική μνήμη. Η διαθεματικότητα μπορεί να συνεισφέρει γόνιμα και δημιουργικά στην ανάδειξη της σχέσης που έχει ο λόγος και ο τρόπος της Ορθοδοξίας με τον πολιτισμό που σαρκώθηκε στη λατρεία, στην τέχνη, στην παράδοση και στη ζωή της Εκκλησίας στην ιστορική της πορεία. Εξάλλου, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που αποσκοπεί στην καλλιέργεια ενός γνήσιου ανθρωπισμού – με τη διαμόρφωση αξιών, στάσεων, την υπέρβαση των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και των διακρίσεων, την αποδοχή των διαφορών, την επίλυση των αντιπαλοτήτων, την ανάλυση και συζήτηση μεγάλων σύγχρονων προβλημάτων – είναι δυνατό να συνδέεται με τις αξίες και την υπαρξιακή στάση που προκύπτει από το φιλοκαλικό ήθος της ορθόδοξης παράδοσης που δεν στέκεται ή αφορά μόνο αυτό καθώς εντάσσεται στη σύγχρονη ζωή.

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης είναι δυνατό να προσφέρει μεθοδολογικά και παιδαγωγικά αυτόν τον προσανατολισμό και τη διασύνδεση των γνώσεων του θρησκευτικού συναισθήματος με όλα τα άλλα γνωστικά αντικείμενα ή καινοτόμα προγράμματα. Επιχειρώντας την πολυπρισματική προσέγγιση της γνώσης και την σύνδεσή της με τη ζωή και την σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, η διαθεματικότητα παρέχει συνδυαστικά τις δυνατότητες οικείωσης των μορφωτικών αγαθών των όποιων θρησκευτικών αναφορών με ανοικτούς ορίζοντές του,

εντρυφώντας στην μορφωτική, παιδαγωγική και πολιτισμική τους ευελιξία.

### **Επιλογικά**

Οι σχολικές – πολιτιστικές εκδηλώσεις/εορτές, όπως συνοπτικά παρουσιάστηκαν, διακρίνονται για την πλούσια θεματική τους. Μέσα από αυτές επιτυγχάνεται η ανάμειξη και καλλιέργεια των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μικρών μαθητών/τριών μέσα από τη συνεργασία και την αξιοποίηση των γνώσεων, των εμπειριών αλλά και ιδιαίτερων ικανοτήτων τους. Στην σκοποθεσία και στοχοθεσία των εκπαιδευτικών (νηπιαγωγείο και δημοτικό), συγκαταλέγεται η απόκτηση των νέων γνώσεων για την αξία, τη γνωριμία και την αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς. Επιπρόσθετα, ενισχύεται και καλλιεργείται η επικοινωνία, η συνεργασία και η ομαδική αλληλεπίδραση μέσα από υλικά (ιδιαίτερα οπτικοακουστικά), παιδαγωγικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, κατασκευές καθώς ο προσανατολισμός της τάξης αφορά το καλύτερα δυνατό αποτέλεσμα με την έκθεση των μικρών μαθητών εντός ή εκτός σχολικών περιβαλλόντων. Χρειάζεται να συνδέονται όμως κατάλληλα με τη συνέχεια και την παράδοση του ελληνικού πολιτισμού, να είναι κριτικές για κάθε μορφή θρησκευτικής παθολογίας και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες μιας ελεύθερης πλουραλιστικής δημοκρατικής κοινωνίας.

Συνεπώς, δεν πρέπει να στενεύουν μονόπλευρα τον ορίζοντα των νηπίων σε μια εθνοκεντρική παράσταση, αλλά να αποτελούν πεδίο που προσφέρεται για γνώση της πολιτιστικής παράδοσης και κληρονομιάς. Υπογραμμίζουμε το γεγονός ότι είναι ανάγκη να μην έχουν απλώς πληροφοριακό και ενημερωτικό χαρακτήρα αλλά να συζητούν, ως παιδαγωγικές διαδικασίες, διαλεκτικά τα καίρια προβλήματα του ανθρώπου, αξιοποιώντας τα κοινωνικά και πολιτισμικά ερεθίσματα που τους προσφέρει η επικαιρότητα και στην οποία εγκαλούνται να αναπτύξουν κριτική σκέψη και θέση. Εκ μέρους των εκπαιδευτικών, κάτι ανάλογο επιτυγχάνεται δίχως να έχει χειραγωγικό χαρακτήρα, αλλά σεβόμενο κάθε θρησκευτική και πολιτισμική πολυφωνία και ετερότητα. Άλλωστε, ο δογματικός διαποτισμός δεν σχετίζεται με την υπαρξιακή ερμηνεία και κατανόηση των δογμάτων, δηλαδή της πίστης, της ζωής και της λατρείας της Εκκλησίας

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η ταυτότητα, ως έννοια, είναι πολυδιάστατη. Έχει αναφορές στο σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν στον εσωτερικό εαυτό μας αλλά και στην αυτό-εικόνα μας. Υπάρχουν διαφορετικές εκφάνσεις της ταυτότητας, που παραπέμπουν στο άτομο, στην ομάδα ή στην κοινωνία. Τέτοιες είναι η ατομική και η συλλογική ταυτότητα. Το άτομο, πέρα της εικόνας του οικοδομεί, κοινωνικοποιείται και γίνεται μέλος σε ομάδες, αλλά, και αποκλείεται από κάποιες άλλες. Αποκτά μέσα από την ομάδα την συλλογική ταυτότητα όπου δια της υπαγωγής του σε αυτή, διαφοροποιείται σε σχέση με τα άλλα μέλη ως προς τη δύναμη και το κύρος. Η ομάδα λειτουργεί ως προνομιακός καταλύτης για τις προσωπικές ταυτίσεις, καθώς το άτομο κοινωνικοποιείται και παράλληλα ταυτίζεται μαζί της.

Ένα σημαντικό ζήτημα προβληματισμού και ερευνητικής συζήτησης είναι η ανάπτυξη της θρησκευτικής ταυτότητας, ως στοιχείο που (συν)διαμορφώνεται και κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης είτε σε ό,τι αφορά στη συγκρότηση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητάς τους, είτε ως στοιχείο συγκρότησης της πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητάς. Απαιτεί σοβαρότητα, ευαισθησία, γνώση και ενσυναίσθηση. Ίσως για αυτό, μέσα από τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση οι μαθητές/τριες εξελίσσονται μέσα στο τοπικό αλλά και παγκόσμιο μουσικό γίγνεσθαι, σε πολίτες που αντιλαμβάνονται ότι η δημιουργία της μουσικής συνδέεται με την έννοια του χωροχρόνου και του κοινωνικού πλαισίου, επικοινωνούν μέσα από τη μουσική και συμβάλλουν στα κοινωνικά και μουσικά δρώμενα της κοινότητάς τους, μετατρέποντας την πρόκληση σε ευκαιρία καλλιτεχνικής ενσωμάτωσης χωρίς φυλετικά, εθνικά ή θρησκευτικά στερεότυπα. Η στοχοθεσία και τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης, όπως η ενδυνάμωση της πολιτιστικής συνείδησης, το περιεχόμενο της διδασκαλίας για τις μουσικές του κόσμου – μουσικούς πολιτισμούς, η καλλιτεχνική θέση και έκφραση απέναντι σε κάθε διάκριση, η ενσωμάτωση και η συμπερίληψη όλων των παιδιών σε μουσικές δράσεις

συστήνουν μερικά μόνο από τα στοιχεία και τις μεθόδους που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εμφυσήσουν στους/στις μαθητές/τριές τους. Αναμφισβήτητα όμως, και οι ίδιοι δεν θα πρέπει να επαναπαύονται αλλά με την παρακίνηση και την διαλεκτική που υιοθετούν να παραμένουν διαθέσιμοι στην σχολική κοινότητα και να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις επικαιροποιώντας τις γνώσεις τους.

Οι σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις, όπως παρουσιάστηκαν στη συγκεκριμένη εργασία, έχουν πλούσια θεματική. Η συμμετοχή τους σε αυτές ενισχύει την καλλιέργεια των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Αποκτούν νέες γνώσεις και κατανοούν την αξία που έχει η γνωριμία και η αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς μέσα από τη συνεργασία με συμμαθητές/τριές τους σε μια εκδήλωση. Αναπτύσσουν νέες σχέσεις και δουλεύουν από κοινού για ένα αποτέλεσμα που σέβεται το πολιτισμικό τους πλαίσιο. Οι πολιτιστικές εκδηλώσεις προσφέρονται για την καλλιέργεια των μουσικών κριτηρίων επιλογής αλλά και του μουσικού γούστου. Άλλωστε μέσα από το Α.Π.Σ. του νηπιαγωγείου και της Μουσικής αλλά και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. προσφέρονται αρκετές ευκαιρίες για συζήτηση, κριτική σκέψη και επιλογή, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση. Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν στην κατανόηση του μουσικού φαινομένου και της «εργαλειακής» αξιοποίησης της μουσικής στο σχολικό περιβάλλον.

Οι πολιτιστικές εκδηλώσεις και γιορτές αποτελούν αναπόσπαστο και σημαντικό μέρος της ζωής των νηπίων. Οι Μαραντά και Κανάνι (2015) σημειώνουν ότι τα παιδιά δεν μπορούν να αφήσουν γεγονότα και δραστηριότητες που είναι σημαντικά γι' αυτά και την οικογένεια τους έξω από την τάξη και να τα πάρουν πάλι μαζί τους καθώς επιστρέφουν στο σπίτι. Καθώς είναι άμεσα συνδεδεμένες με την ταυτότητα μας, ως μέλη μιας οικογένειας, μιας κοινότητας και ενός έθνους μέσα από τον εορτασμό σημαντικών θρησκευτικών, ιστορικών, πολιτιστικών, πατριωτικών και προσωπικών γεγονότων μας δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσουμε το παρελθόν μας, να κατανοήσουμε ιστορικά γεγονότα και τη σημασία τους, να έρθουμε σε επαφή με τις παραδόσεις μας, να εκτιμήσουμε την πολιτιστική κληρονομιά μας και να χαρούμε ιδιαίτερες στιγμές (Μαραντά και Κανάνι, 2015:40). Ταυτόχρονα, μέσα από τη

συμβίωση μας με ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα, γνωρίζουμε τις ομοιότητες και τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ θρησκειών και πολιτισμών και μαθαίνουμε να κατανοούμε και να σεβόμαστε τον «άλλο» (Μπιρμπίλη και Καμπέρη, 2007:153).

Διαπιστώσαμε, επίσης, ότι η θέση των σχολικών εορτών (θρησκευτικών ή εθνικών) στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς μεν επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται οι γιορτές (π.χ. ως σχέδια εργασίας) αλλά και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε αυτές. Σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 363) οι γιορτές μπορεί να οργανωθούν είτε με τη μορφή ενός θέματος που συνδέεται με τον κύκλο του χρόνου, αξιοποιώντας ήθη και έθιμα με έντονες θρησκευτικές αναφορές στην λαϊκή παράδοση, κάτι που απαιτεί έρευνα και ενδελεχή μελέτη εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού, είτε με τη μορφή οργανωμένης δραστηριότητας που περιλαμβάνει και την παρουσίαση των γνώσεων και των εμπειριών των νηπίων. Σε έρευνα των Μπιρμπίλη και Καμπέρη (2007:158), σημειώνεται πως ένα μεγάλο μερίδιο των νηπιαγωγών αδυνατεί να επιχειρηματολογήσει σχετικά με τον τρόπο που εντάσσει τις σχολικές γιορτές στο ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Επιπλέον, στην ίδια έρευνα υπογραμμίζεται ότι για πολλούς νηπιαγωγούς η τέλεση μιας σχολικής γιορτής αποτελεί πηγή άγχους και προβληματισμού καθώς, εφόσον οι τάξεις του σύγχρονου νηπιαγωγείου περιλαμβάνουν πλέον πολλούς αλλοδαπούς ή αλλόθρησκους μαθητές, δυσκολεύονται να διαχειριστούν τη θεματολογία και την οργάνωση μίας σχολικής γιορτής, ενώ δεν λείπουν οι ενστάσεις από το οικείο περιβάλλον των νηπίων για την συμπερίληψή τους ανεξάρτητα από το θρησκευτικό δόγμα ή την κουλτούρα που ασπάζονται (Μπιρμπίλη και Καμπέρη, 2007:159).

Στο σημείο αυτό, θα υπερθεματίσουμε για τη μουσική εκπαίδευσης καθώς φαίνεται ότι αφομοιώνει στη διαδικασία της μουσικής ζύμωσης τα όποια στάδια της επαφής, της σύγκρουσης αλλά και της προσαρμογής, συστήνοντας μία διαδικασία κατά την οποία τα άτομα με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο, συμμετέχουν στην καλλιτεχνική ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας με αποδοχή – σε αρκετές περιπτώσεις - των ιδιαίτερων πολιτιστικών στοιχείων τους. Πρόκειται για μία «συγχώνευση» που

επιτρέπει την ομαλή πορεία και ανάπτυξη της κοινωνίας δίχως να θέτει υπό αμφισβήτηση την κυριαρχία ή τις αντιλήψεις των «ντόπιων» (όπ.αναφ.στις Μαραντά και Κανάι, 2015).

Η «πολυεθνική» ιδεολογία (Γκόβαρης, 2011:51) που εναγκαλίζεται η μουσική εκπαίδευση και συγκεκριμένα, το γεγονός ότι τόσο οι μεταναστευτικές ομάδες όσο και οι γηγενείς πληθυσμοί - παρά τις όποιες διαφορές τους - παρουσιάζουν αναμφίβολα κοινά σημεία, ιδιαίτερα όταν προέρχονται από χώρες της μεσογείου, σημειώνει ότι η αναφορά στον μουσικό πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων αλλά και η καλλιέργεια ανάλογων δεξιοτήτων, θα τους επιτρέψει να συμμετέχουν ενεργά και εξίσου σε/με κάθε κουλτούρα. Φυσικά, όπως σημειώνει ο Γκόβαρης (2011:51-52), η αναγνώριση των πολιτιστικών στοιχείων αναφέρεται μόνο σε εκείνα που δεν θίγουν τις αντίστοιχες αξίες του γηγενή πληθυσμού, μεταξύ αυτών και τις θρησκευτικές και εδώ ακριβώς, ελλοχεύει ο κίνδυνος για την «εργαλειακή» αξιοποίηση της μουσικής υπέρ ή κατά της διαμόρφωσης μίας συγκεκριμένης κουλτούρας.

Συνεπώς, σε αντίθεση με τα αντίστοιχα μοντέλα που προωθούν την αφομοιωτική πολιτική, στην πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση η διαφορετικότητα αναγνωρίζεται και παίζει σπουδαίο ρόλο, κάτι που φυσικά αντικατοπτρίζεται και στις εγκυκλίους της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα νήπια αναδεικνύουν μέσα από τη μουσική, την θρησκευτική ετερότητα τους αξιοποιώντας την «εργαλειακά» ως γέφυρα θρησκειών και πολιτισμών, ως συνδετικό δεσμό κουλτούρων.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι οι ανάγκες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και του σύγχρονου σχολικού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου, καθιστούν αναγκαία την τροποποίηση τόσο της παιδαγωγικής προσέγγισης της μουσικής ακρόασης και εκτέλεσης όσο και της καλλιτεχνικής διοργάνωσης των σχολικών εορτών γιατί με το να διαιωνίζουν οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής παραδοσιακές πρακτικές στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν και διοργανώνουν τις εθnico-θρησκευτικές εορτές, ως τελετουργικά μύησης στην εθνική ομάδα και ως πρακτικές που έχουν ως στόχο να μεταβιβάσουν τις εθνικές αξίες μέσω μιας οργανωμένης διαδοχής

συμβολικών πράξεων, εγκυμονεί - σχεδόν πάντα - ο κίνδυνος να καλλιεργήσουν εθνικιστικές στάσεις και πεποιθήσεις, διαστρεβλωμένη ιστορική αντίληψη και περιθωριοποίηση των αλλόθρησκων και αλλοεθνών. Για την Μουσιάδου (2014), αυτό έχει ως αποτέλεσμα την άρνηση των οικείων των νηπίων για συμμετοχή τους σε ανάλογες πολιτιστικές εκδηλώσεις (Μουσιάδου, 2014: 57) καθώς ανάλογες πρακτικές φέρουν μεγάλο συγκινησιακό φορτίο, ώστε να καταγράφονται στη μνήμη των νέων μελών της κοινότητας.

Ας μην ξεχνάμε, τέλος, ότι η μετανεωτερική ανάλυση συνδέθηκε με την ανάδειξη του πολυδιάστατου χαρακτήρα που διέπει τις κοινωνικές σχέσεις, τα προβλήματα των ορισμών της κουλτούρας και της ταυτότητας, τις κατηγορίες αυτοπροσδιορισμού των ατόμων και, ως εκ τούτου, με την προβληματική ενός καθορισμού της ομοιογένειας και της συνοχής, είτε πρόκειται για μία πλειοψηφική είτε για μία μειονοτική ομάδα. Αυτός είναι και ο λόγος όπου έχει τεθεί ως θέμα έρευνας η ετερότητα και οι συνέπειες που έχει αυτή στη δραστηριότητα του ατόμου στον κοινωνικό χώρο, μέσα στο εσωτερικό πλαίσιο ακόμη και των μικρο-ομάδων. Γίνεται, λοιπόν, αρκετός λόγος για τη θρησκευτική ετερότητα που μπορεί να χαρακτηριστεί ως ο βασικός παράγοντας και της (πολιτικής) κοινωνικοποίησης μέσα σε κοινωνίες μειονοτήτων, κάτι που παρουσιάζει προβλήματα στην ιδιαιτερότητά σχετιζόμενη με τη μέχρι τώρα ιστορία των νεότερων και σύγχρονων κοινωνιών.

Η (επαν)εξέταση της ανοικτής διάστασης - στα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά βιβλία ή τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά πακέτα και διαδραστικά (ψηφιακά πλέον) εμπλουτισμένα βιβλία - του «διαφορετικού» δίνει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα των αδυναμιών και των αντιφάσεων της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς η Ελλάδα από χώρα αποστολής έχει διαμορφωθεί σε χώρα υποδοχής. Καλείται να ξεπεράσει μία παραδοσιακά διαμορφωμένη εκπαιδευτική κατεύθυνση και για αυτό το λόγο ανασκευάζει τα προγράμματα σπουδών, τις μεθοδολογίες προσέγγισης, τις διδακτικές, τις τεχνικές διδασκαλίας, σε μία προσπάθεια άρσης των εμποδίων. Μέσα σε αυτό το διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό πλαίσιο αλλάζουν οι προκλήσεις και οι απαιτήσεις και προς την προσχολική εκπαίδευση.

Η διασφάλιση, λοιπόν, των ίσων ευκαιριών για όλους τους/τις μαθητές/τριες με την αποδόμηση των όποιων διακρίσεων και στερεότυπων στη βάση της κοινωνικής προέλευσης, της εθνικής καταγωγής, του φύλου, της θρησκείας, παραμένει μέχρι και σήμερα μία από τις βασικές προϋποθέσεις επίτευξης των στόχων μιας εκπαίδευσης «για όλους» και «προς όλους», αφενός γιατί η καλλιέργεια της ανεκτικότητας και, αφετέρου, ο έλλογος/καλλιτεχνικός διάλογος - εντός του πολυσχιδούς και πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος των σύγχρονων κοινωνιών - αποκτούν σήμερα ιδιαίτερη σημασία.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Αδαμοπούλου, Μ. (2002). *Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και Ελληνική πραγματικότητα. Διδασκαλία της Μουσικής. Μοντέλα, Στρατηγικές, Μέθοδοι: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε., 28-30 Ιουνίου 2002 (σ.σ.176–186). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε.
- Ακριτίδης, Ν., & Τοκατζόγλου, Μ. (2008). *Διαθεματικές προσεγγίσεις και διαπολιτισμικότητα στα πλαίσια του ΔΕΠΠΣ*. Στο Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου του ΚΕΔΕΚ, 1-9 Ιουλίου (σ.σ.11-13). Πάτρα.
- Αλεξίου, Θ. (2008). *Η πολιτική οικονομία της διαπολιτισμικότητας* *Θέσεις*, 105. Διαθέσιμο στο [http://www.theseis.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id](http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id)
- Ανδρέου, Α. (2005). *Ιστορίας Στερεότυπα*. Στο Α.Ανδρέου & Α.Κυρίδης (επιμ.), *Όψεις της ετερότητας*, Σειρά: Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης & Κοινωνικής Πολιτικής. Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδρούσου, Α. (2000). *Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική*. Στο Α.Βαφέα (επιμ) (2000), *Πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Νήσος.
- Ανδρούτσος, Π. (1998). *Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση. Μουσική Εκπαίδευση Χθες – Σήμερα – Αύριο*. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε., 26-28 Ιουνίου 1998 (σ.σ. 153 – 162). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Αράπογλου, Β. (2013), *Ταξίδια της θεωρίας στις πόλεις: Ποικιλότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και αστική μεταβολή* *Επιστήμη και Κοινωνία*. Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας, 30, 151-185.
- Αργυρίου, Μ. (2018). *Η Μουσική Παιδεία ως εφαρμοσμένη πολιτιστική πολιτική και πρακτική στο χώρο της εκπαίδευσης*. Θεσ/κη: Εκδ.Γράφημα.
- Αυγέρη, Σ. (χ.χ.). *Θρησκευτική ετερότητα σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης - υποκειμενοποίηση και υποκειμενικότητα της θρησκευτικότητας ορισμένες βασικές επισημάνσεις και διασαφηνίσεις*. Διαθέσιμο στο [http://www.24grammata.com/wp-content/uploads/2012/04/Avgeri-24grammata.com .pdf](http://www.24grammata.com/wp-content/uploads/2012/04/Avgeri-24grammata.com.pdf)
- Βακαλιός, Θ. (1997). *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βασιλείου, Α., & Σταματάκης, Ν. (1992). *Λεξικό Επιστημών του Ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βέικος, Θ. (1993). *Εθνικισμός και εθνική ταυτότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Blacking, J. (1981). *A Study in Ethnomusicological Analysis*, University of Chicago Press.
- Βέργου, Γ. (2015). *Διερεύνηση του ρόλου της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων των παιδιών στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο*. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Βερνίκος, Ν., & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα: Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Εκδόσεις Κριτική.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πάτρα, σ. 352
- Γιαγκάζογλου Σ. (χ.χ.). *Η Θεολογία της Ετερότητας. και το Θρησκευτικό Μάθημα στην Ελλάδα. Διαπολιτισμικές δυνατότητες και προοπτικές*. Διαθέσιμο στο: [http://www.pischools.gr/lessons/religious/syn\\_prosgiseis/diapolitism/9\\_giagazoglou.doc](http://www.pischools.gr/lessons/religious/syn_prosgiseis/diapolitism/9_giagazoglou.doc)
- Γιαγκάζογλου Σ. (2007). Σχεδιάζοντας εκπαιδευτική πολιτική για μια πλουραλιστική κοινωνία ή μαθαίνοντας τα παιδιά μας να ζουν με τους άλλους», Στρογγυλή Τράπεζα, Στο συλλ τόμο Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση στον καιρό της Παγκοσμιοποίησης, Πρακτικά Συνεδρίου Αθήνα 28-29 Ιανουαρίου 2005, Γραφείο Νεότητας Ι. Αρχιεπισκοπής Αθηνών και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (σ.σ.171-175). Αθήνα: Εκδ.Γραφείου –Ιδρύματος Νεότητας Ι. Αρχιεπισκοπής Αθηνών.
- Γκόβαρης, Χ. (2001/2004). *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ., (2009α). (Επιμ.). *Κείμενα για την διδασκαλία και την μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός - Περιβολάκι.
- Γκόβαρης, Χ., (2009b). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των Πολιτισμικών διαφορών*. *Φιλολογική*, 109, 78-82.
- Γκόλια, Π. (2006). *Εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο: ο ρόλος των σχολικών εορτών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Γκότοβος, Ε. Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκουτζέρη, Ε. (2017). *Μια διαπολιτισμική προσέγγιση του μαθήματος της μουσικής και τα αποτελέσματά της στη σχολική τάξη*. Πτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Μουσικής επιστήμης και τέχνης. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γουβιάς, Δ., & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γραμματάς, Θ., & Τζαμαργιάς, Τ. (2011). *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο*. Αθήνα: Διάδραση.
- Cuche, D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες* (επιμ. Μαίρη Λεοντσίνη, μετάφ. Φώτης Σιατίτσας) 1η έκδ. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Derman - Sparks, L. (2010). *Καταπολεμώντας τις Προκαταλήψεις*. Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία».

Dietrich, I. (2006). Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα – η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία. Στο Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (επιμ) (2006), Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, Πρακτικά ΙΑ Διεθνούς Συνεδρίου, Ρόδος, 21-23 Οκτωβρίου 2005, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (1997/2000). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997β). Ενδογενείς και εξωγενείς δυσκολίες κατά την παραγωγή ενός διαπολιτισμικού προσανατολισμένου διδακτικού υλικού. *Τα Εκπαιδευτικά*, 66-73.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). *Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφιερώματα – Στόχοι – Προοπτικές*. Παγκόσμιο Συνέδριο Απόδημου Ελληνισμού, Αθήνα 9-11 Μαρτίου 1989 (σ.σ.76-87).
- Δανοχρήστου, Μ.(2012). *Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και διδακτική: Η συμμετοχική συνύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών Β/θμιας Εκπαίδευσης μέσω τη παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2011). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δημητριάδου, Α. (2004). Λίγες σκέψεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Τα Εκπαιδευτικά*, 73-74, 185-189.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων (2002). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Διονυσίου, Ζ. (2009). Συμβολή στη διδακτική της μουσικής. Στο Ξ.Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σ.271). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ελληνικής Ένωσης για την Μουσική Εκπαίδευση.
- Δραγώνα, Θ. (2007). *Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ΕΑΔΑΠ. (2004). *Μαζί. Παιδαγωγοί και Γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- Elias, N.(1969/1997). *Η εξέλιξη του Πολιτισμού. Κοινωνιογενετικές και Ψυχογενετικές Έρευνες*, Τόμος Α': Αλλαγές της συμπεριφοράς στα κοσμικά ανώτερα στρώματα της Δύσης (μτφ.: Ε. Βακούση). Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Ζαμπέτα, Ε. (2019). Religion, democracy and education. *Social Cohesion and Development*, 13(1), 19-31.
- Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζαχαριά, Ν. (2018). *Πολιτισμική ετερότητα και Διαπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ζορμπά, Μ. (2006). Πολιτισμός και Δημόσια Σφαίρα. Η διαμόρφωση μιας νέας πολιτιστικής ατζέντας. Διαθέσιμο στο:

<http://www.opek.gr/opek/index.php?option=content&task=view&id=40>

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Θεοδωρίδης, Ν. (2019). *Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί: Τάσεις, προβλήματα, προτάσεις*. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. (σσ. 166–177). Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε..

Θώμου, Α. (2017) *Η ενδυνάμωση της κοινωνικής συνείδησης των μαθητών μέσω των πολιτιστικών εκδηλώσεων στο Δημοτικό Σχολείο*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, ΕΚΠΑ.

Καβαλιέρου, Μ. (2006). *Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της Ιστορίας*, στο Γ. Κόκκινος – Ε. Νάκου [επιμ.], *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014). *Διαπολιτισμικότητα και αειφορία στην εκπαίδευση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: σχολή επιστημών αγωγής, παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης.

Καδιγιαννόπουλος, Γ., & Καραβίδα, Μ., (2014). *Αξιοποιώντας τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Και Την Εκπαίδευση Για Την Αειφόρο Ανάπτυξη Στην Προώθηση Των Κοινωνικών Αξιών Στην Προσχολική Και Πρώτη Σχολική Ηλικία. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 153-163.

Καΐλα, Μ., & Θεοδοροπούλου-Καλογήρου Ε. (1997). Ο Εκπαιδευτικός και η Σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων στο Νηπιαγωγείο: Εκτελεστής ή συνδημιουργός; Στο *Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής*. Στο Κ.Χρυσοφίδης και Μ.Καλδρυμίδου (Επιμ.), Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής (τόμος Β) (σ.σ.155-166). Ιωάννινα: Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Καλέμης, Κ., Παπαθανασίου, Β., & Αποστολάκη, Ι. (2019). Η διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στο παράρτημα νηπιαγωγείου στο ΚΦΠ Μαλακάσας: τα στοιχεία θρησκευτικότητας στην καθημερινότητα της τάξης. Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών. Τομ. Γ, Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων: Θρησκευτική Εκπαίδευση: εκπαίδευση για το μέλλον.

Καραμούζης, Π. (2008). *Θρησκευτική εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία. Από την πατερναλιστική χειραγώγηση στη θρησκευτιολογική διερεύνηση*. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 41-53.

- Καρανικόλα, Ζ.(2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νόμου Αιτωλοακαρνανίας. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Επιστημών της εκπαίδευσης και της αγωγής στην προσχολική ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.*
- Κασμάτη, Κ. (1998). *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοκκίδου, Μ. (2007). *Πολιτισμική/Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση: Γενική θεώρηση, Τάσεις και Προοπτικές*. Στο Π. Συμεωνίδης (Επιμ.), *Μουσική παιδεία και αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας*. Πρακτικά 5ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. (σ.σ.105–113). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής: Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: Fagotto Books.
- Κοκκίδου, Μ. (2019). *Πόσο 'Μουσική' πρέπει να είναι η Μουσική Εκπαίδευση. Σκέψεις και προτάσεις για την Αξία της κοινωνικής ευθύνης στο συμφραζόμενο του μεταμοντερνισμού*. Στο Λ. Στάμου (Επιμ.), *Διαλεκτική και Πρωτοπορία στη Μουσική Παιδαγωγική* (σ.σ. 9–30). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε..
- Κόκκινος, Γ. (2002). *Η ιστορία στο σχολείο: από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης*. *Τα ιστορικά*, 36, 165-200.
- Κουγιουμτζής, Γ. (2014). *Τα πολιτιστικά προγράμματα στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ο σύγχρονος παιδαγωγικός-διδακτικός του ρόλος*. Στο Γ.Δ.Μπίκος, Α.Κανιάρη (επιμ.), *Μουσειολογία, Πολιτιστική Διαχείριση και Εκπαίδευση, Θεωρητικές προσεγγίσεις και Μελέτες Περιπτώσεων*. Αθήνα: Εκδ.Γρηγόρης.
- Κουκουνάρα - Λιάγκη, Μ. (2008). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Θεολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κουμπούλη, Θ., & Σοπλίδου, Κ., Ε. (2015). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Και Θρησκευτική Ετερότητα: Εθνικές Και Θρησκευτικές Γιορτές Σε Νηπιαγωγεία Της Θράκης Με Μικτό (Χριστιανικό - Μουσουλμανικό) Μαθητικό Πληθυσμό*. Πτυχιακή Εργασία. Αλεξανδρούπολη: Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Κόφφας, Σ. (2017). *Αρχές και αξίες ως βασικά στοιχεία διαμόρφωσης της κοινωνικής πολιτικής*. *Sociology and Anthropology*, 5(8): 627-634.
- Κωνσταντινίδου Ε. (2000). *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας: Μια κριτική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τομέας Κοινωνικής και Κλινικής Ψυχολογίας Α.Π.Θ.

- Κωνσταντοπούλου, Χ. (1999). Εισαγωγή: Αναφορά στην έννοια και στις όψεις των σύγχρονων αποκλεισμών. Στο Χ.Κωνσταντοπούλου, Λ.Μαράτου - Αλιπράντα & Δ. Γερμανός (Επιμ.), “Εμείς” και οι “άλλοι”. Αναφορά στις τάξεις και τα σύμβολα. Συλλογικός τόμος του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Κωστούλα – Μακράκη, Ν., & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον*. Αθήνα: Προπομπός.
- Λάβδας, Κ. (2015). Η πολυπολιτισμικότητα και η θεωρητική κληρονομιά του εθνικού κράτους. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 2, 27-52.
- Λεονταρίδου, Τ., (2018). Θρησκευτική Ετερότητα Και Λογοτεχνική Εκπαίδευση Στο Δημοτικό Σχολείο. Πτυχιακή Εργασία. Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών Και Κοινωνικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Λυτσιούση, Σ. (2014). *Στάσεις, απόψεις και τρόποι διαχείρισης της θρησκευτικής ετερότητας στη σχολική τάξη από τους/τις νηπιαγωγούς*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Λυτσιούση, Σ., & Τσιούμης, Κ. (2018). *Η πρωινή προσευχή στο σχολείο. Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων., 14 - 16 Σεπτεμβρίου 2018 Θεσσαλονίκη (Τομ. Β). Θεσσαλονίκη: Εργαστήριο Παιδαγωγικής, Τμήμα Θεολογίας, Α.Π.Θ.
- Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., & Modgil, C. (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση (προβληματισμοί-προοπτικές)*. (επιμ. Αθ. Ζώνιου-Σιδέρη & Π. Χαραμής). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαραντά, Ε., & Κανάνι, Ε. (2015). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Θρησκευτική Ετερότητα: εθνικές και θρησκευτικές γιορτές σε νηπιαγωγεία της Θράκης και της Πελοποννήσου*. Αλεξανδρούπολη: Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Μαρκαντωνάτου, Α., & Σαμπάνη, Σ. (2006). *Η συμβολή στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού στη διάχυση της διαπολιτισμικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από τα νέα προγράμματα σπουδών*. 1<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο “Λαϊκός πολιτισμός και Εκπαίδευση”, 29 Σεπτεμβρίου–1 Οκτωβρίου, Βόλος.
- Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Μαυροκωστίδης, Γ. (2016). *Παιδεία και θρησκευτική ετερότητα στο «Σχέδιασμα περί Ανεξιθρησκίας» του Ευγενίου Βούλγαρη*. Πτυχιακή Εργασία. Τμήμα Θεολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μέγα, Γ. (2011a). Η Τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μέγα, Γ. (2011b). *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση*. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τομ.Α: Γενικό Μέρος. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μελά, Λ. (2010). Περί πολυπολιτισμικότητας. Ο διάλογος Τσαρλς Τέϊλορ και Γιούργκεν Χάμπερμας. *Αξιολογικά*, 23, 57-71.
- Μήτσιου, Α., (2016). *Ανάπτυξη Διαπολιτισμικού Εκπαιδευτικού Υλικού Για Το Νηπιαγωγείο - Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: Τμήμα Νηπιαγωγών, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας.
- Μουσιάδου, Ν. (2014). *Εθνικές γιορτές και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπακαρό, Α. (2019). *Μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στην Δευτεροβάθμια Τεχνική Εκπαίδευση - Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της νήσου Ρόδου, για τη σχολική και κοινωνική τους ένταξη*. Διπλωματική Εργασία. Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών: Μοντέλα Σχεδιασμού Και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ρόδος: Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μπαλασά – Φλέγκα, Ε. (2003) *Η συμβολή της Unesco και των άλλων διεθνών οργανισμών στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής διάστασης της ελληνικής παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Μπιρμπίλη, Μ., & Καμπέρη, Ε. (2007). *Οι γιορτές στο σύγχρονο νηπιαγωγείο: πηγή ευχαρίστησης ή άγχους;* Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπούτσικα, Γ. (2020). *Ο ρόλος της επιστήμης της συντήρησης στην διατήρηση και προβολή της πολιτιστικής κληρονομιάς. Μελέτη περίπτωσης: Η Εφορεία Αρχαιοτήτων Ευβοίας*. Διπλωματική Εργασία. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Ε.Α.Π.
- Μυράλης, Γ. (2013). *Μουσική εκπαίδευση και Παιδαγωγική των Μουσικών του Κόσμου: Σύγχρονες τάσεις, προβλήματα και προοπτικές*. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ., (2005). *Διαπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Νικολάου, Γ. (2005α). *Η διαπολιτισμική διδακτική και κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών*. Επιστημονική Ημερίδα με διεθνή συμμετοχή με θέμα: «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα», Θεσσαλονίκη 18 Ιουνίου. Παράρτημα Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος - Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.



- Νικολάου, Γ. (2005β). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2008). *Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Νικολάου, Γ. Ταβουλάρη, Ζ., & Καναβούρας, Α. (2008). *Η Διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο*. Στο Μακρή – Μπότσαρη Ε. (επιμ), *Θέματα Διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. Τόμος Β΄.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1998) *Κοινωνικοποίηση. Η γέννηση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο* (4η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (Αναθεωρημένη Έκδοση, 2014). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών». Υπουργείο Παιδείας & Δια Βίου Μάθησης – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Οικονόμου, Σ. (2016). *Η πολιτική και οι πολιτικές του συμβουλίου της Ευρώπης για τη θρησκευτική ετερότητα και την εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Διατμηματικό - Διαπανεπιστημιακό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης-ένα σχολείο για όλους», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ουόλζερ, Μ. (2001). *Περί Ανεκτικότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Πακλατζόγλου, Σ. (2015). *Θρησκευτική ταυτότητα και ετερότητα στο ελληνικό σχολείο*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Β. (1999). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. *Τα Εκπαιδευτικά*, 49-50, 156-159.
- Πανέτας, Γ. (2014). *Πολιτισμός και ετερότητα*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Καλαμάτα: Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Πανταζής, Α. (2003). Ανθρώπινα Δικαιώματα, Πολυπολιτισμικές Κοινωνίες και Εκπαίδευση. *Μέντορας*, 8.
- Παπαδερός, Α. (2004). Πρόσωπον προς πρόσωπον ετερότητα και κοινωνία. Στο Β. Γιούλτσης, Ι. Πέτρου, Α. Κεσελόπουλος, Πρωτ. Β. Καλλιακμάνης, Ν. Παπαγεωργίου, Ν. Μυρδίδης, Ι. Μπουζιανάς, Α. Στράτου (Επιμ.), *Θεολογία και κόσμος σε διάλογο*, Τιμητικός τόμος στον Καθηγητή Γεώργιο Ι. Μαντζαρίδη. Θεσσαλονίκη: Εκδ.Πουρνάρα.
- Παπάζογλου, Ι. (2008). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο*. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 81-89.

- Παπαθανασίου, Μ. (2008). *Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και λογοτεχνία*. Πτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1997). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδαγωγικές πρακτικές. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 19, 20-22.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (επιμ.) (2006). *Περιπέτειες της ετερότητας: η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Πάππη, Κ. (2015). *Ελληνικά σχολεία και διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση*. Πτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Μουσικής επιστήμης και τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πάσχου, Κ. (2012). *Διαχείριση Συγκρούσεων και πολυπολιτισμικότητα σε οργανισμούς μάθησης*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Μουσική Παιδεία [Στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Αγωγής για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης] Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο πρόγραμμα σπουδών, Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, Οριζόντια Πράξη», MIS 295450, Υπόεργο 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων» (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης.
- ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ. Επιστημονικό Πεδίο: Πρώτη Σχολική Ηλικία. (Αναθεωρημένη Έκδοση, 2014). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών». Υπουργείο Παιδείας & Δια Βίου Μάθησης – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ (Αναθεωρημένη Έκδοση, 2014). 1ο Μέρος-Παιδαγωγικό Πλαίσιο & Αρχές Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών». Υπουργείο Παιδείας & Δια Βίου Μάθησης – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ (Αναθεωρημένη Έκδοση, 2014). 2ο Μέρος-Μαθησιακές Περιοχές. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών». Υπουργείο Παιδείας & Δια Βίου Μάθησης – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ. Επιστημονικό Πεδίο: ΤΕΧΝΕΣ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ. ΜΟΥΣΙΚΗ / ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ, Α΄- ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ, Α΄ - Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ (Αναθεωρημένη Έκδοση, 2014). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών». Υπουργείο Παιδείας & Δια Βίου Μάθησης – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πρυνεντύ, Ζ. (1999). *Πολιτισμική ταυτότητα: Μεταξύ μύθου και ετερότητας*. Στο Χ.Κωνσταντοπούλου, κ.α. (επιμ.), «*Εμείς*» και οι «*Άλλοι*». Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Σακελλαρίδης, Γ. (2008). *Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σίμου, Ε. (1997). Η αναγκαιότητα της Μουσικής στην εκπαίδευση. *Μουσική Εκπαίδευση*, 1(1), 6–11.
- Σιώζος, Γ. (2018). *Η συμβολή της Τυπικής Μουσικής Εκπαίδευσης στη Διατήρηση της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Η περίπτωση του Μουσικού Σχολείου Ιωαννίνων*. Διπλωματική Εργασία. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών: Πρόγραμμα Σπουδών: Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων, Ε.Α.Π.
- Σπανός, Β., & Χαϊδογιάννου, Χρ. (2013). *Σχέση πολιτισμικής ετερότητας και γλωσσικής ικανότητας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*. Τα Εκπαιδευτικά, 2013.
- Σταμέλος, Γ. (2002). Διαπολιτισμικότητα: κριτικές σκέψεις από την πλευρά της (Εκπαιδευτικής) Πολιτικής. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, 2, 54-60.
- Στατέρας, Χ. (2002). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαθεματικότητα. *Τα Εκπαιδευτικά*, 63-64, 154-159.
- Στενού, Κ. (1998). *Εικόνες του άλλου. Η ετερότητα: από το μύθο στην προκατάληψη* (μτφρ. Σ. Μπενβενίστε – Μ. Παπαδήμα). Αθήνα: Εξάντας – Unesco.
- Συμβούλιο της Ευρώπης, Προσχέδιο Σύστασης Rec (2007) της Επιτροπής Υπουργών για τη θρησκευτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Σωτηρέλης, Γ., (1998). *Θρησκεία και Εκπαίδευση. Κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση. Από τον κατηχητισμό στην πολυφωνία*. Γ' έκδοση. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Τανιμανίδου, Κ. (2016). *Διαθρησκειακές πρωτοβουλίες διαλόγου στη μέση Ανατολή Ισλάμ και θρησκευτική ετερότητα*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεολογική Σχολή: Τμήμα Θεολογίας.
- Τέηλορ, Τ. (1997/2011). *Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πόλις.
- Τσαούσης, Δ. (1987). *Η Κοινωνία του Ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης Δ. Γ.(1989). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιμπιρίδου, Φ. (2006). «Πως μπορεί κανείς να είναι Πομάκος στην Ελλάδα σήμερα; Αναστοχασμοί για ηγεμονικές πολιτικές σε περιθωριακούς πληθυσμούς», στο Ε.Παπαταξιάρχης (επιμ.), *Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα* (σσ.105- 138). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Τσιρώνης, Χ., (2003). *Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση στην Υστερη Νεωτερικότητα. Προκλήσεις στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις: Βάνιας.
- Τσοντάκη, Μ.(2015).*Οψεις της θρησκευτικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μουσουλμάνοι μαθητές από οικογένειες μεταναστών*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Ποιμαντικής και Κοινωνικής θεολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Φλουρής, Γ. (1999) *Δυσαρμονία εκπαιδευτικών νόμων, σχολικού προγράμματος, διδακτικών βιβλίων και διδακτικής πράξης: μια πτυχή της κρίσης της ελληνικής εκπαίδευσης*. Στο Ι.Ε.Πυργιωτάκης και Ι.Ν.Κανάκης (Επιμ) (1999), *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φρέιρε, Π. (2006). *Δέκα Επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Χαρίσης, Α. Ν., (2001) *Θρησκεία και Πολιτική στην Ελλάδα: Ιστορικές καταβολές, σύγχρονες διαστάσεις και προβλήματα*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Χαρίση, Ε. (2016). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για τη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στην πολυπολιτισμική τάξη*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Χατζαρίδου, Μ.(2017). *Η μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία μέσα από τις απόψεις των βρεφονηπιοκόμων: το ζήτημα της κατάρτισης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Μουσικής επιστήμης και τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2011). *Σχολείο και πολυπολιτισμικότητα*. Στο Χ.Γ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Χρυσόχου, Ξ. (2011). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας* (επιμ. Στάμος Παπαστάμου). Αθήνα: Πεδίο.

## Ξενογλωσση

- Anderson, W. M., & Campbell, P.S (2010). *Multicultural Perspectives in Music Education, 1*.
- Anderson, W. M (1980). Teaching Musics of the World. A Renewed Commitment. *Music Educators Journal*, 67(1), 38-41.
- Apostolopoulou, A. et.al. (2014), Cultural Heritage and Education. Integrating tour maps in a bilateral project. *European Journal of Geography*, 5(4), 67-77.
- Bakhtin, M. (1961), *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Manchester University Press.
- Berry, Daughtrey & Wieder (2009), *Collaboration: Closing the Effective Teaching Gap*. Center for Teaching Quality (CTQ), ERIC.

- Blume, M., & Kantowsky, D. (1988). *Assimilation, Integration, Isolation*. In P. Mortimore, *The Junior School Project Part C: Understanding School Effectiveness*. London.
- Bourdieu, P. (1983). *The field of cultural production, or: The economic world reversed Poetics* (pp. 311-356). Elsevier B.V.
- Campbell, P. S. (2018). *Music, education, and diversity: Bridging cultures and communities*. New York: Teachers College Press
- Conseil de l'Europe (1987). *L'interculturalisme: de l'idée a la pratique didactique et de la pratique a la théorie*, Strasbourg.
- Cox, T. (1993). *Cultural Diversity in Organizations: Theory Research and Practice*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Efland, D. A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the creation of Mind*. New Heaven and London: Yale University Press.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Social Exclusion: A major challenge for public welfare services. European conference report, Santiago de Compostela 18-20 October 1995 (Dublin 1996).
- Eurydice (2009b). *Key Data on Education in Europe 2009*. Brussels: EACEA /Eurydice P9.
- Fenwick, T. (2007). Developing Organizational Practices of ecological sustainability: A learning perspective. *Learning and Organizational Development*, 28(7), 632-645.
- Ferner, A., Almond, P., & Colling T. (2005). *Institutional theory and the cross-national transfer of employment policy: the case of 'workforce diversity' in US multinationals*. *Journal of International Business Studies*, 36(3), 304-321.
- Fowler, Ch. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. Oxford University Press.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles, California: The Getty Education Institute for the Arts.
- Garfias, R. (2004). *Music: the Cultural Context National Museum of Ethnology*. Osaka.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self Identity: Self and Society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Greverus, I.M. (1987). *Kultur und Alltagswelt*. München: Beck.

- Gundara, J. (1986). *Education for a multicultural society*. In J. Gundara, C. Jones, K. Kimberley (Eds), *Racism, diversity and education*, Kent: Hodder and Stoughton Educational, 4-27.
- Gundara, J. (1997). The way forward. In D. Coulby, J. Gundara & C. Jones (Ed), *Intercultural education*. World Yearbook of Education. London: Kogan Page.
- Hall, E. (1977). *Beyond Culture*. New York.
- Hohmann, M. (1983). Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Bestands – aufnahme. *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*, 4, 4-8.
- Karsten, J., Maznevski, M.L., & Schneider, S. C. (2011). Diversity and its not so diverse literature: An international perspective. *International Journal of Cross Cultural Management*, 11, 35-62.
- Lahdesmaki, T. (2009). Representation Strategies of Cultural Diversity in Three European Capitals of Culture. In K.Wilson (Ed.), *Looking at Ourselves: Multiculturalism, Conflict & Belonging*. Inter-Disciplinary Press, Oxford, United Kingdom.
- Lester, E. (2004). Religious Autonomy and World Religions Education. *Religion and Education*, 31(2), 62-82.
- Lestinen, L., Petrucijova, J., & Spinthourakis, J. A. (2004). *Identity in multicultural and multilingual contexts*, London: London Metropolitan University.
- Liddicoat, A. (2007). *The ideology of interculturality in Japanese language – in – education policy* Australian review of Applied Linguistics, 30(2).
- Manos I. (2003). To dance or not to dance: Dancing dilemmas in a border region in northern Greece. *European Journal of Anthropology*, 41, 21-32.
- Merriam, A. P. (1960). Ethnomusicology Discussion and Definition of the Field. *Ethnomusicology*, 4(3), 107.
- Moore, J. (2008). The role of Ethnicity in Social Studies Education. *Identity and Conflict in a Global Age Social Studies Research and Practice*, 3(1), 42-54.
- Nishizaka, A. (1995). The interactive constitution of interculturality: How to be a Japanese with words. *Human Studies*, 18, 301-326.
- Omolo-Ongati, R. (2005). Prospects and Challenges of Teaching and learning Musics of the World's Cultures: An African Perspective. Στο P. S. Campbell, J. Drummond, P., Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers, & T. Wiggins (Eds.), *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century*. Brisbane: Australian Academic Press.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent Eye: Learning to Think by looking at the Art*. Los Angeles, California: The Getty Education Institute for the Arts.

- Porcher, L. (1979). *Second Council of Europe Teacher Seminar on: The education on migrant children. Intercultural pedagogy in the field.* Strasbourg.
- Salvadori, R. (1997). *The difficulties of interculturalism European Journal of Intercultural Studies*, 8(2), 185-191.
- Southcott, J. E., & Joseph, D. (2007). *Perceptions of multiculturalism in music education: what matters and why.* Proceedings of the XXIXth Australian Association for Research in Music Education Annual Conference: Music education research: values and initiatives (p.p.137-143). Melbourne: Australian Association for Research in Music Education (AARME).
- Spinthourakis, J. A. (2007). Recognizing and working with multiculturalism: A reflective analysis of a university multicultural education course. *The International Journal of Learning*, 14(5), 67-74.
- Stokes, M. (1994). *Ethnicity, Identity and Music: The Musical Construction of Place.* Berg. Oxford.
- Titon, J. T. (2008). Knowing the field. In G. F. Barz & T. J. Cooley (Eds.), *Shadows in the field: New perspectives for fieldwork in ethnomusicology* (pp.87-100). New York: Oxford University Press.
- Titon, J. T. (Ed.). (2005). *Worlds of music: An introduction to the music of the world's peoples.* Belmont: Schirmer/Thomson Learning.
- Trujillo, F. (2002). Towards interculturality through language teaching. *Argumentative discourse Cauce*, 25, 103-119.
- Tsioumis, K., Kyridis, A., & Konstantinidou, Z. (2013). The Morning Prayer in Greek Kindergartens a Field of Exercising Multiculturalism. *Journal of Educational and Social Research*, 3, 65–74.
- UNESCO. *Promoting Tolerance.* Available in <http://www.unesco.org/new/en/social-and-humansciences/themes/fight-against-discrimination/promoting-tolerance/>
- Volk, T.M. (1998). *Music education and culturalism. Foundations and principles.* Oxford University Press.
- Wilson, K. (2010). *Looking at Ourselves: Multiculturalism, Conflict & Belonging.* Oxford, United Kingdom: Inter-Disciplinary Press,
- Winkin, Y. (2002). *Cultural Diversity: A Pool of Ideas for Implementation, στο: UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity, a vision a conceptual platform a pool of ideas for implementation a new paradigm.* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Zubizaretta, M., Sarkis, P., Mascaro, A., Schneider, K., Ortega, F., & Munengela, M. (2010). Interculturality and Solidarity. *Sociopolitical Ethics and Social Justice*, 1-7.
- Wirtenberg, J, Harmon, J, Russell, W.G., & Fairfield, K. D. (2007). HR's role in building a sustainable enterprise: insights from some of the world's best companies. *Human Resource Planning*, 30(1), 10-20.