



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΜΗΜΑ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΙΤΛΟΣ:**

*«Η σημασία της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης
στην προσχολική αγωγή και ο ρόλος της
παραδοσιακής μουσικής»*

Φοιτήτρια: Κώστογλου Ευαγγελία

Επιβλέπουσα: Αργυρίου Μαρία, ΕΔΙΠ, ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μέλη Επιτροπής:

Μίσιον Μαριάνα, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Χατζηδιάκου Δέσποινα, ΕΔΙΠ, ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

2022

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	4
Εισαγωγή	5
Κεφάλαιο 1^ο	
«Η σημασία του πολιτισμού, της κουλτούρας και της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης»	
Εισαγωγή	9
1.1. Πολιτισμός: Έννοιες και διαχρονικές αντιλήψεις	9
1.2. Πολιτισμός και Ανθρώπινη Ανάπτυξη	17
1.3. Πολιτισμός και Κουλτούρα	18
1.4. (Δια)πολιτιστικότητα	23
1.5. (Δια)πολιτιστική Εκπαίδευση	26
1.5.1. Εφαρμογή της (δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο	333
1.5.2. Το σύγχρονο πλαίσιο της (δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης	39
1.6. (Δια)πολιτιστική Πολιτική και Μουσική Εκπαίδευση.....	45
Επιλογικά	50
Κεφάλαιο 2^ο	
«Μουσική Λαογραφία: Αξιοποιώντας στοιχεία της στην εκπαίδευση των νηπίων»	
Εισαγωγή	53
2.1. Λαογραφία και Λαϊκή Παράδοση	54
2.2. Ήθη και Έθιμα σε μουσικές πρακτικές νηπιαγωγών	56
2.3. Αινίγματα.....	57
2.4. Παροιμίες.....	58
2.5. Νανουρίσματα.....	59
2.6. Δημοτικά Τραγούδια.....	59
2.7. Ο ρόλος του παραμυθιού στην προσχολική ηλικία	60
2.7.1. Το παραμύθι και τα βασικά γνωρίσματά του	63
2.7.2. Μουσικό παραμύθι	65
Επιλογικά	66

Κεφάλαιο 3^ο

«Μουσική ανάπτυξη και δημιουργικότητα του παιδιού της προσχολικής ηλικίας»

Εισαγωγή	69
3.1. Η σημαντική θέση της Μουσικής Αγωγής στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου	70
3.2. Δημιουργικότητα και μουσική έκφραση	74
3.3. Η μουσική εκπαίδευση στη προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση	76
3.4. Διαθεματική προσέγγιση γνωστικών αντικειμένων του νηπιαγωγείου με τη μουσική	80
Επιλογικά	87

Κεφάλαιο 4^ο

«Η 'σχέση' του/της παιδαγωγού με τη μουσική διδασκαλία: Δεξιότητες και στάση»

Εισαγωγή	88
4.1. Ο ρόλος του/της παιδαγωγού	88
4.2. Κριτική σκέψη και Αισθητική εμπειρία	97
Επιλογικά	101

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Μεθοδολογία της Έρευνας

5.1. Είδος και δεοντολογία έρευνας	102
5.2. Οι ομάδες εστίασης (focus group).....	103
5.3. Το εργαλείο της ποιοτικής έρευνας: Ομάδα εστίασης	106
5.4. Ο ρόλος του διαμεσολαβητή	108
5.5. Καθορισμός ερευνητικού προβλήματος	109
5.6. Επιλογή συμμετεχόντων/-ουσών – Συγκρότηση Ομάδας εστίασης.....	109
5.7. Θεματικοί άξονες – Ερωτήματα.....	111
5.8. Συλλογή και τρόπος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.....	114
5.9. Ανάλυση της εμπειρικής διερεύνησης.....	115
Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	122
Βιβλιογραφία	126

Ευχαριστίες

Για την εκπόνηση και την ολοκλήρωση της παρούσας ερευνητικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω πρωτίστως την επόπτρια της πτυχιακής μου κ. Αργυρίου Μαρία για την εμπιστοσύνη, την υπομονή, την αμέριστη βοήθειά της και για όλες τις πολύ χρήσιμες συμβουλές που μου έχει δώσει. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους φίλους μου για την διαρκή συμπαράσταση και ενθάρρυνση που μου έδειχναν. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς τους αγαπημένους μου γονείς, Νέστωρα και Μαρία, για την υποστήριξή τους όλα αυτά τα χρόνια των σπουδών μου και στα αδέρφια μου, Μιχάλη, Παντελή και Βασίλη για την υποστήριξή τους.

Περίληψη

Οι περισσότερες χώρες του δυτικού πολιτισμού έχουν/είχαν σχεδόν παρόμοιες προσδοκίες από το εκπαιδευτικό τους σύστημα. Οι προσδοκίες ή τα «δανικά» στηρίχτηκαν πάνω σε διαχρονικά διακυβευμένες θέσεις και προγράμματα σπουδών όπως να προσφέρουν ολοκληρωμένη και περιεκτική εκπαίδευση για την πλήρη ανάπτυξη του παιδιού, να προσφέρουν ισονομία στην παροχή της εκπαίδευσης με όλα τα μέσα, να διδάσκουν με προσανατολισμό το κοινωνικό πρόσωπο της εκπαίδευσης και τον σεβασμό της κουλτούρας, να αναδεικνύουν και να εξελίσσουν ικανότητες. Διαπιστώνουμε ότι -διαχρονικά- αναπτύσσεται μια ρητορική για την ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση με στόχο την καλλιέργεια κυρίως των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα και την έμφαση να δίνεται στην ενσυναίσθηση του ενεργού πολίτη για το περιβάλλον όπου ζει και δημιουργεί διαμορφώνοντας ανάλογη συνείδηση πολιτισμού. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι, αφενός, η διερεύνηση του πλαισίου πολιτιστικής «σκέψης» με αναφορές σε πηγές που τεκμηριώνουν την σημαντικότητα της (δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης για την προσχολική αγωγή και, αφετέρου, η συλλογή δεδομένων για πολιτιστικές πρακτικές, όπως είναι η αξιοποίηση του παιδικού παραδοσιακού τραγουδιού, και αφορούν τις απόψεις και τις στάσεις φοιτητών της προσχολικής αγωγής. Σημαντικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση της (δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης θεωρούνται η ελληνική παράδοση και πιο συγκεκριμένα η μουσική λαογραφία –ενσωματώνοντας ειδικά χαρακτηριστικά στοιχεία- στις μουσικές πρακτικές των νηπιαγωγών. Ως πιο πρόσφορο, το παιδικό τραγούδι προσεγγίζεται από την ερευνήτρια ως σύλληψη ιδέας πολιτισμού και προτείνεται ως εργαλείο διαμόρφωσης ανάλογης κουλτούρας εκ μέρους των μελλοντικών παιδαγωγών της προσχολικής αγωγής. Η εργασία αξιοποιεί ερευνητικά την ομάδα εστίασης (focus group) για να αντλήσει εμπειρικά δεδομένα και να τα επεξεργαστεί.

Λέξεις κλειδιά: Παράδοση, προσχολική μουσική αγωγή, (Δια) πολιτιστική μουσική εκπαίδευση, πολιτισμός, κουλτούρα, δημιουργικότητα, ομάδες εστίασης, παιδικό τραγούδι.

Εισαγωγή

Η καλλιτεχνική έκφραση αποτελεί σημαντικό μέρος των ανθρώπινων δημιουργιών και ως μέσο επικοινωνίας και έκφρασης των παιδιών, τα βοηθά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και αρκετές φορές να ισορροπήσουν αρμονικά απελευθερώνοντας τον δημιουργικό εαυτό τους (Αργυρίου, 2021). Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η μουσική συμβάλει στην καλύτερη ψυχολογία των ατόμων που την ακούνε, επηρεάζει θετικά τη ζωή των ανθρώπων από την κύηση μέχρι και την ενήλικη ζωή και δημιουργεί υψηλότερη λειτουργία του εγκεφάλου σε όσους είναι εξοικειωμένοι με τη μουσική εν γένει (Elliott, 1996· Campbell, 2004· Hirunrux & Chandransu, 2016).

Στη μουσική εκπαίδευση σημείο αναφοράς είναι πάντα η ουσία της μουσικής εμπειρίας και η αέναη σημασία της για τον άνθρωπο. Ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας της εγείρει διαχρονικά ερωτήματα, όπως πώς θα πρέπει να επαναδιατυπώνονται στη συγχρονία, ικανοποιώντας ουσιαστικές παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις ή θεραπεύοντας τις ανάγκες μαθητικών συνόλων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και με ποιους τρόπους θα επαναπροσδιορίζεται η σχέση της γενικής με τη μουσική εκπαίδευση, ώστε να αίρονται οι οποιεσδήποτε ενστάσεις για την προτεραιότητα ή την σημαντικότητα και των δύο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στη δημόσια συζήτηση για τη σχολική μουσική εκπαίδευση αναδύονται αρκετά θέματα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τα οποία διαμορφώνονται με βάση τις προσωπικές εμπειρίες τους, την αυτοαντίληψη τους για τη μουσική αλλά και τα βιώματά τους από τη συμμετοχή τους σε μουσικές δραστηριότητες ως χόμπι εκτός σχολείου. Είναι λογικό, λοιπόν, όλα τα παραπάνω να συνδιαμορφώνουν τους στόχους της μουσικής με έντονη αναφορά στις προσωπικές αντιλήψεις τους για τη μουσική εκπαίδευση (Αργυρίου, 2021).

Σύμφωνα με τις απόψεις του David J. Elliott (1995:113-115), η ενασχόληση με τη μουσική εκπαίδευση αφορά μια δραστηριότητα με ειδικό βάρος σε ζητήματα ενίσχυσης της αυτοεπιβεβαίωσης και αυτογνωσίας, για την οποία επενδύεται ενέργεια, χρόνος αλλά και οικονομικοί πόροι σε κάτι διαφορετικό από άλλες βιολογικές ή κοινωνικές δραστηριότητες. Ο Regelski (1996:25-27) επισημαίνει ότι

μέσα από τη μουσική αναζητούνται καλλιτεχνικές εμπειρίες, επειδή προσφέρουν συναισθηματική απόλαυση.

Οι τέχνες στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης αναδεικνύονται ως δίαυλοι που στηρίζουν τόσο την καλλιτεχνική έκφραση όσο και τη μοναδικότητα του νηπίου. Αναπτύσσουν σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες, τις μουσικές γνώσεις αλλά και τις μουσικές δεξιότητες του. Φαίνεται να έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν και να επηρεάσουν τις συμπεριφορές και τις αξίες του και, παράλληλα, να διαμορφώσουν τον αυριανό ενεργό πολίτη του 21ου αιώνα (Αργυρίου, 2021). Αξίζει να αναφερθεί ότι ειδικά ο σκοπός του Νηπιαγωγείου διαχρονικά εστιάζει στο να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν νοητικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και σωματικά, γι' αυτό και το νηπιαγωγείο αποτελεί τον κατεξοχήν φορέα κοινωνικοποίησης και ολόπλευρης ανάπτυξης των νηπίων. Οι Αργυρίου & Κουτσούμπα (2007) αναφέρουν πως είναι εύκολο να γίνει αντιληπτή η σημασία της Τέχνης στη ζωή του ανθρώπου, το εύρος των θεματικών αλλά και οι πτυχές της καθημερινότητας που περικλείει και αποτυπώνει, ώστε να αποκτήσει επάξια και τον ρόλο του μέσου διδασκαλίας. Η ενασχόληση του ατόμου με τις διάφορες μορφές της Τέχνης θέτει σε λειτουργία τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας και, πιο συγκεκριμένα, η μουσική προσφέρει τη δυνατότητα αυτοέκφρασης και της αυτοβελτίωσης (Αργυρίου, 2021).

Στο πρώτο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής έρευνας, η ερευνήτρια εστιάζει στη σημασία του πολιτισμού, της κουλτούρας και της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, δίνεται βάση στην (Δια)πολιτιστική εκπαίδευση και στην σημασία ένταξής της στην προσχολική αγωγή και γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ένταξη της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης στα σχολεία προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής, διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία βλέπεται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες και δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτιστικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής. Τέλος περιγράφεται ο ρόλος της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης και της μουσικής εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, η ερευνήτρια εστιάζει στην Ελληνική Λαογραφία με ειδικό ενδιαφέρον στη Μουσική. Πραγματοποιείται μία απόπειρα εννοιολόγησης των όρων που ενδιαφέρουν και στη συνέχεια επιλέγονται στοιχεία που βρίσκουν

εφαρμογή σε εκπαιδευτικές πρακτικές και μεθοδολογία διδασκαλίας για το νηπιαγωγείο. Γίνεται ειδική αναφορά στο μουσικό παραμύθι.

Στο τρίτο κεφάλαιο επισημαίνεται η ενίσχυση της μουσικής ανάπτυξης μέσα από ανάλογες πρακτικές, όπως επίσης και η έμφαση που δίνεται στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού προσχολικής ηλικίας με μουσικούς όρους. Ο ρόλος της Μουσικής στην αγωγή του παιδιού κατά την παιδοψυχολογία είναι ευεργετικός και για το λόγο αυτό οφείλει κάθε είδους μαθησιακή διαδικασία στο χώρο του νηπιαγωγείου να περιλαμβάνει στοιχεία όπου μόνο θετικές επιδράσεις μπορούν να επιφέρουν στη συναισθηματική καλλιέργεια, την επικοινωνία τους με διαφορετικές κουλτούρες αλλά και την ευαισθητοποίηση τους απέναντι στις Τέχνες με έμφαση στη Μουσική.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά τη σχέση του παιδαγωγού με τη μουσική διδασκαλία. Ιδιαίτερα σημαντικός για την αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος για τη Μουσική Αγωγή είναι ο ρόλος του/της νηπιαγωγού, καθώς οφείλει «να κατανοεί τη φύση της μουσικής ως αισθητικής εμπειρίας και να έχει επίγνωση των εννοιών που αποτελούν τα βασικά στοιχεία της μουσικής και τα οποία διαμορφώνουν τη δομή της ως ειδικό μάθημα».

Τέλος, το πέμπτο κεφάλαιο αφορά στη συλλογή εμπειρικών δεδομένων αναφορικά με τις στάσεις προπτυχιακών φοιτητών σχετικά με την αξιοποίηση του παιδικού τραγουδιού στην τάξη με τη μέθοδο της ομάδας εστίασης (focus group). Η ερευνήτρια επιχειρεί να περιγράψει την ερευνητική διαδικασία του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου και να αναδείξει τις θέσεις προπτυχιακών φοιτητών αξιοποιώντας την ομαδική συνέντευξη,

Κώστογλου Ευαγγελία « Η σημασία της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή και ο ρόλος της παραδοσιακής μουσικής»

Κεφάλαιο 1ο

«Η σημασία του πολιτισμού, της κουλτούρας και της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης»

Εισαγωγή

Η (Δια)πολιτιστική εκπαίδευση έχει δημιουργήσει γόνιμο ερευνητικό πεδίο καθώς η ένταξη της στα σχολεία «προκαλεί» την ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών με αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής των μικρών μαθητών με σκοπό να διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία η εκπαίδευση επαναπροσδιορίζεται για θέματα πολιτισμού της εκπαίδευσης υποδεχόμενη μια νέα πολιτιστική πραγματικότητα και δυναμικές των χωρών υποδοχής. Αξίζει να αναφερθεί πως ο σκοπός της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης εστιάζει στο να βοηθήσει ιδιαίτερα τα παιδιά μικρών ηλικιών να αναπτυχθούν κοινωνικά και συναισθηματικά και για αυτό τον λόγο αποτελεί «εργαλείο» κοινωνικοποίησης τους ώστε να προσφέρονται ίσες ευκαιρίες μάθησης μιας εκπαίδευσης που δικαιωματικά αξίζει να έχουν όλοι πρόσβαση.

1.1. Πολιτισμός: Έννοιες και διαχρονικές αντιλήψεις

Με τον όρο «πολιτισμός» γίνεται αντιληπτή η κοινή κληρονομιά, που συνίσταται σε κοινές παραδόσεις και αντιλήψεις, ιδεολογίες, κοινά νοήματα, συλλογικές παραστάσεις και σύμβολα, καθώς και στη γνώση μίας κοινωνίας ή κοινωνικής ομάδας. Είναι στοιχεία που δηλώνουν ακόμη το τρόπο ζωής ενός λαού και διαμορφώνονται στη διαδικασία ενός «διαλόγου» αυτού του λαού με το κοινωνικό και φυσικό – υλικό περιβάλλον του. (Νόβα-Καλτσούνη ,2007). Ο όρος «Πολιτισμός» αποτέλεσε και αποτελεί μια έννοια πολυσήμαντη και πολυσυζητημένη, ένας σύνθετος προβληματισμός για τις κοινωνικές επιστήμες. Αρκετοί επιστήμονες

έχουν προσπαθήσει να θέσουν έναν ορισμό, πράγμα δύσκολο λόγω της πολυδιάστατης μορφής της έννοιας αυτής.

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. Για αυτό, η όλη 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». Η εξέλιξη αυτού που τελικά αποτέλεσε το ανθρώπινο νευρικό σύστημα διαμορφώθηκε από κοινωνικές δυνάμεις (Geertz, 2003 στο Αργυρίου 2018).

Η έννοια του πολιτισμού είναι πολυδιάστατη και πολυσύνθετη, η οποία προσαρμόζεται σε κάθε εποχή, ώστε να εκφράζει τις ανάγκες του για εκφραστικότητα προς κάτι ανώτερο από τη βιολογική του υπόσταση. Με αυτό το τρόπο επιδρά στην τοπική κοινωνία ή σε ολόκληρο τον κόσμο, θετικά ή αρνητικά. Ο πολιτισμός αφορά το παρελθόν, αλλά και το παρόν του ανθρώπου, δηλαδή τον βαθμό ανάπτυξης των υλικών και πνευματικών συνθηκών της κοινωνικής ζωής του ανθρώπου. Ωστόσο έχει να κάνει και με τα υλικά και πνευματικά δημιουργήματα μια χώρας, όπως είναι τα γράμματα και οι Τέχνες, ο τρόπος ζωής, τα Βασικά Δικαιώματα, το Σύστημα Αξιών του, οι Παραδόσεις και τα Δόγματα. Συχνά ο όρος «Πολιτισμός» συνδέεται με τις τέχνες, οι οποίες γίνονται αντιληπτές ως κεντρικό πεδίο πολιτισμού. Η τέχνη αποτελεί πυξίδα, όπου μας κατευθύνει να τοποθετηθούμε απέναντι στην ιστορία του πολιτισμού και της κοινωνίας. Η τέχνη βοηθά στο να κατανοήσουμε την καλλιτεχνική και πολιτιστική κληρονομιά, διότι οι τέχνες είναι αυτές που βοήθησαν στον να δημιουργηθεί η παράδοση και ο πολιτισμός.

Στην νεότερη Ελλάδα την λέξη «Πολιτισμός» μετέφρασε και χρησιμοποίησε τον 18ο αιώνα από την αγγλική λέξη «civilisation» ο Αδαμάντιος Κοραΐς (1748-1833), όπου ταυτίστηκε με τα ανώτερα προϊόντα του τρόπου ζωής μιας κοινωνίας, όπως είναι η τέχνη, η φιλοσοφία και οι επιστήμες. Ο πολιτισμός έχει ανθρωπολογική διάσταση. Το 1871 ο Βρετανός Εθνολόγος Edward Brunet Tylor ισχυρίστηκε ότι ο πολιτισμός ως έκφραση της ανθρώπινης ζωής αποτελεί το «πολύπλοκο σύνολο, που

περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, την τέχνη ,τα ήθη , τα έθιμα, το νόμο και οποιαδήποτε ικανότητα και συνήθεια αποκτά ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνία». Εισηγάγε την άποψη ότι ο πολιτισμός αποτελεί έκφραση της ζωής του ανθρώπου και οποιεσδήποτε ικανότητες και συνήθειες αποκτά ο άνθρωπος ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας. Διαχώρισε έτσι την έννοια του πολιτισμού από αυτήν της λεγόμενης «υψηλής κουλτούρας» διευκρινίζοντας παράλληλα ότι ο πολιτισμός δεν σχετίζεται με τη βιολογική κληρονομικότητα αλλά διαμορφώνεται σταδιακά από τους κοινωνικούς όρους που τον προσδιορίζουν. Η ανθρωπολογική οπτική του πολιτισμού και των γνωστικών διαδικασιών θεμελιώθηκε και ενισχύθηκε με την κοινωνικο–ιστορική προσέγγιση του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία η γνωστική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων δραστηριοτήτων σε, επίσης, συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Ο Febvre (Lucien Febvre, 1878–1956), τον 16ο αιώνα διερεύνησε τον όρο του πολιτισμού, και κατέληξε πως ο πολιτισμός είναι η αρετή της διακριτικότητας, της ειλικρίνειας και της ευγένειας (Αργυρίου, 2018).

Η ιδέα ότι η αισθητική αγωγή και η καλλιέργεια αποτελούν τη μόνη θεραπεία για την παθολογία της βιομηχανικής εποχής, γνώρισε πλατιά αποδοχή και κωδικοποιήθηκε στην αντιπαράθεση της κουλτούρας ως πνευματικής και αισθητικής καλλιέργειας προς τον πολιτισμός ως τεχνικοβιομηχανική πρόοδο. Τον 18ο αιώνα ο πολιτισμός αποτέλεσε το καταφύγιο των Γερμανών αστών διανοούμενων μπροστά στον κοινωνικό παραγκωνισμό και τη σημαία τους στη σύγκρουση με την αριστοκρατία, στα μέσα του 19ου αιώνα καταλήγει να θεωρείται το αντίδοτο για τις κοινωνικές συγκρούσεις και τους ανταγωνισμούς που γέννησε η βιομηχανική κοινωνία, ως εκείνο ακριβώς το μη πολιτικό πεδίο, στο πλαίσιο του οποίου μπορεί να σφυρηλατηθεί η συναίνεση και η αρμονία που θα εγγυηθεί την κοινωνική ειρήνη και τάξη. Ανησυχώντας για την επέκταση του εκλογικού δικαιώματος και τη διάδοση του αλφαριθμητισμού στα ευρύτερα λαϊκά στρώματα, ο Arnold προτείνει ως μοναδικό μέσο πρόληψης της επικείμενης αναρχίας μια παιδεία, η οποία, περιλαμβάνοντας «ό,τι πιο καλύτερο έχει σκεφτεί και πει ο άνθρωπος σε όλες τις εποχές», θα εστιάζεται στην εκτίμηση του ωραίου, στην ηθική τελειοποίηση, στην εσωτερική αρμονία. Η ιδέα της κουλτούρας αποκτά έτσι έναν ολοένα και πιο σαφώς εκπεφρασμένο πολιτικό ρόλο, την ίδια στιγμή ακριβώς που τονίζεται η πολιτική της ουδετερότητα, η διαχρονική και πανανθρώπινη σημασία και αξία της. Η περίφημη περιγραφή του Arnold ως «ό,τι καλύτερο έχει σκεφτεί και πει ο άνθρωπος σε όλες τις εποχές» συμπυκνώνει

υποδειγματικά το νέο ιδεώδες της «υψηλής κουλτούρας» ως το σύνολο των καλλιτεχνικών και πνευματικών επιτευγμάτων, που έκτοτε αντιπαρατίθεται όλο και πιο συχνά στην αντιαισθητική και βάνανυση μαζική κουλτούρα, το υποπροϊόν και ταυτόχρονα το διακριτικό γνώρισμα του πολιτισμού της βιομηχανικής κοινωνίας.

Ο Kluckhohn (1949) ορίζει διαδοχικά τον πολιτισμό ως: i) «τον συνολικό τρόπο ζωής ενός λαού», ii) «την κοινωνική κληρονομιά που αποκτά το άτομο από την ομάδα του», iii) «έναν τρόπο του σκέπτεσθαι, αισθάνεσαι και πιστεύει», iv) «ένα αφαιρετικό σχήμα με βάση τη συμπεριφορά», v) τη θεωρία που διαμορφώνει ο ανθρωπολόγος για τον τρόπο που συμπεριφέρεται μια ομάδα ανθρώπων, vi) «δεξαμενή συσσωρευμένης γνώσης», vii) «σύνολο τυποποιημένων προσανατολισμών για την αντιμετώπιση προβλημάτων», viii) «μαθημένη συμπεριφορά», ix) μηχανισμό για την κανονιστική ρύθμιση της συμπεριφοράς, x) «σύνολο τεχνικών για την προσαρμογή τόσο στο εξωτερικό περιβάλλον όσο και στους άλλους ανθρώπους, xi) «ίζημα της ιστορίας». Ενισχύοντας τις θέσεις του Kluckhohn, ο υποστηρικτής της γνωστικής ανθρωπολογίας Ward Goodenough θεωρεί ότι ο πολιτισμός συνίσταται σε ψυχολογικές δομές με τις οποίες τα άτομα ή οι ομάδες ατόμων κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους (Geertz, 2003). Ως εκ τούτου, η κατανόηση του πολιτισμού ενός λαού, αποκαλύπτει την κανονικότητά που τον χαρακτηρίζει, χωρίς να άρει την ιδιαιτερότητά του (Αργυρίου, 2018).

Για τους Kroeber και Kluckhohn ο πολιτισμός, με την έννοια του πνευματικού πολιτισμού, είναι «τρόπος ζωής», «κοινωνική κληρονομιά», «σύμβολα», «μορφή επικοινωνίας», «ιδέες, αντιλήψεις και αξίες», «τρόπος δράσης» και λοιπά. Ο βασικός πυρήνας αυτού του πνευματικού πολιτισμού απαρτίζεται, κατά τους Kroeber και Kluckhohn από τις παραδοσιακές αξίες και ιδιαίτερα από τις βαθιά ριζωμένες αξίες (Kroeber & Kluckhohn, 1952). Σύμφωνα με τον Williams ο πολιτισμός είναι τρόπος ζωής που εκφράζει ιδέες και αξίες, όχι μόνο στη τέχνη και στα γράμματα, αλλά και στους θεσμούς και στα πρότυπα συμπεριφορά (Williams, 1961, όπ.αναφ. στο Νόβα – Καλτσούνη 2007).

Αναμφισβήτητα ο όρος «πολιτισμός» έχει χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως αποτελώντας θέμα συνήθειας, πολιτικής και προτίμησης. Η κοινωνική γενεαλογία του όρου αναδεικνύει την εξαιρετική πολυσημία και τις ποικίλες εκδοχές του. Η επιχειρηματολογία σχετικά με την ανάγκη του να οριστεί ως «το μεμαθημένο

πρότυπο της σημασίας των σημάτων και των σημείων» (Parsons, 1959: 612-711), αποτελεί μέρος της άποψης για την ανθρώπινη εξέλιξη και τη δυνατότητα πρόσβασης στα συμβολικά συστήματα προκειμένου το ανθρώπινο νευρικό σύστημα να οικοδομήσει το δικό του αυτόνομο και συνεχιζόμενο πρότυπο δραστηριότητας. (Αργυρίου, 2018).

Ο παραπάνω προσδιορισμός της έννοιας του πολιτισμού αναδεικνύει το γεγονός ότι αποτελεί ένα διατεταγμένο σύστημα σημασιών και συμβόλων, βάσει του οποίου συντελείται η κοινωνική αλληλεπίδραση καθώς περιλαμβάνει το πλαίσιο των πεποιθήσεων, των εκφραστικών συμβόλων και των αξιών με όρους των οποίων τα άτομα ορίζουν τον κόσμο τους, εκφράζουν τα συναισθήματά τους και εκφέρουν τις κρίσεις τους. Ως εκ τούτου, ο πολιτισμός αποτελεί τη σημασιολογική μήτρα, δια της οποίας, οι άνθρωποι ερμηνεύουν την εμπειρία τους και καθοδηγούν τη δράση τους (Geertz, 2003, όπ.αναφ. στο Αργυρίου 2018).

Απόρροια της προσπάθειας προσδιορισμού της έννοιας του πολιτισμού αποτελεί η πολιτισμική ερμηνεία, η οποία διέπεται από μια σειρά χαρακτηριστικών όπως: i) το ότι η προσέγγιση του πολιτισμού μας βοηθάει να αποκτήσουμε πρόσβαση στον εννοιολογικό κόσμο στον οποίο ζουν τα υποκείμενα, και, ii) ότι επιτακτικό καθήκον της θεωρίας είναι να παράσχει ένα λεξιλόγιο το οποίο μπορεί να εκφράσει αυτό το ρόλο του πολιτισμού στην ανθρώπινη ζωή (Geertz, 2003). Επομένως, η ανάλυση του πολιτισμού συνίσταται στην αναζήτηση των συμβόλων, των παρατηρήσιμων τρόπων σκέψης και των φορέων της αντίληψης, του συναισθήματος και της κατανόησης (Αργυρίου, 2018).

Ο Hofstatter ορίζει τον πολιτισμό ως σύνολο των αυτονόητων ενός συστήματος (1978). Πρόκειται για στοιχεία, τα οποία δε χρειάζονται αποδείξεις προκειμένου να γίνουν αποδεκτά, η δε κοινή χρησιμοποίησή τους είναι αυτό που προσδίδει στην ομάδα ή την κοινωνία ομοιομορφία και μία ιδιαίτερη ταυτότητα. Τα στοιχεία αυτά μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά όχι γενετικά, αλλά με κοινωνικές διαδικασίες. Τα άτομα που γίνονται μέλη μιας ομάδας ή κοινωνίας πρέπει να αποκτήσουν όλα εκείνα τα εφόδια, που θα τα διευκολύνουν να πάρουν μέρος στον πολιτισμό της και κατά συνέπεια στην κοινωνική ζωή. Στόχος κάθε κοινωνίας είναι να μεταδώσει στα νεαρά μέλη της όσο γίνεται περισσότερες πτυχές του πολιτισμού της, αφού μέσα από αυτή τη διαδικασία αναπτύσσεται σε ένα κοινωνικό σύνολο η

έννοια του «εμείς» είναι στοιχείο που, όπως παρατηρεί ο Π. Τερλεξής, «παρέχει στο άτομο ένα αίσθημα ταυτότητας με την ομάδα, την ψυχική ικανοποίηση δηλαδή ότι ανήκει κάπου, και το αίσθημα αυτό συντελεί στο δέσιμο της ομάδας, κάνοντας δυνατή τη συμβίωση και την επιτέλεση συλλογικών» (Τερλεξής, 1975, όπ.αναφ.στο Νόβα – Καλτσούνη, 2007).

Η μάθηση και η αφομοίωση των στοιχείων του πολιτισμού συντελείται με τη συμμετοχή σε ολόενα και περισσότερες, καθώς και διαφορετικές μεταξύ τους ομάδες (οικογένεια, σχολείο, ομάδες ομηλικών, χώρο εργασίας, κλπ.). Όσο πιο σύνθετες είναι οι κοινωνίες, τόσο δυσκολότερο είναι για το άτομο να έρθει σε επαφή και να γνωρίσει ολόκληρο το πολιτισμικό σύστημα, και προπάντων να αφομοιώσει όλα τα στοιχεία του. Συνήθως αφομοιώνονται μόνο μερικές πλευρές της κοινωνικής του κληρονομιάς (Νόβα – Καλτσούνη, 2007).

Ο «πολιτισμός» (civilization), παρατηρεί ο N. Elias, είναι στην ουσία μια έννοια του λεγόμενου δυτικού πολιτισμού, με την οποία εκφράζεται η αυτοπεποίθηση και ειδικότερα η εθνική συνείδηση της Δύσης. Εμπεριέχει δε όλα εκείνα τα στοιχεία, που οι δυτικές κοινωνίες τους τελευταίους δύο ή τρεις αιώνες θεωρούν ότι τις τοποθετούν μπροστά και σε μεγάλη απόσταση από τις «πρωτόγονες». Δηλαδή με την βοήθεια της έννοια του πολιτισμού προσδιορίζει η δυτική κοινωνία τις ιδιαιτερότητες και τα στοιχεία εκείνα, για τα οποία νομίζει ότι πρέπει να νιώθει περήφανη. Φαίνεται πως ακριβώς αυτή τη περηφάνια αποδίδει και η χρήση του όρου «πολιτισμός» στα αγγλικά και γαλλικά (Νόβα – Καλτσούνη, 2007).

Ο πολιτισμός αναφέρεται στο σύνολο των υλικών και πνευματικών επιτευγμάτων ενός κοινωνικού συνόλου σε ορισμένη ή όχι εποχή. Αποτελεί τρόπο και στάση ζωής, που διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες και αποτελείται από σχήματα συμπεριφοράς, σύμβολα, συνθήκες, αξίες, προοπτικές και άλλους παράγοντες που καθιστούν την ομάδα μέλος της κοινωνίας και την ξεχωρίζουν από άλλες κοινωνικές ομάδες. Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (2014) ο πολιτισμός αποτελεί βασικό άξονα για την προώθηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου. Ο πολιτισμός χαρακτηρίζεται ως «ψυχή της δημοκρατίας» που στοχεύει στη διαφάνεια, στη πρόσβαση και στη συμμετοχή, καθώς και στο σεβασμό της ταυτότητας και της πολυμορφίας του διαπολιτισμικού διαλόγου και των πολιτιστικών

δικαιωμάτων ως βάση για το σεβασμό και την ανοχή του να ζούμε μαζί σε ολοένα και πιο πολύπλοκο κόσμο.

Ωστόσο ένας πολιτισμός μπορεί να μην έχει μόνο τοπικό χαρακτήρα, αλλά μπορεί να ταυτίζεται και με άλλα κοινωνικά κριτήρια, όπως είναι η θρησκεία, η γλώσσα και η φυλή. Ένας πολιτισμός μπορεί είτε να χαθεί είτε να εξελιχθεί. Υπάρχουν πολιτισμοί οι οποίοι έχουν χαθεί, αλλά έχουν αφήσει πνευματικά επιτεύγματα ως παγκόσμια κληρονομιά, όπως είναι το Ρωμαϊκό Δίκαιο. Αναφορικά με τους Ευρωπαϊκούς λαούς συγκεκριμένες πολιτιστικές συνθήκες, όπως η κατοίκηση στο βόρειο ημισφαίριο που επηρεάζεται από εναλλαγές φωτός-σκοταδιού ή το κοινό θρησκευτικό πλαίσιο του χριστιανισμού, συντέλεσαν στο να διαμορφωθούν πολλά κοινά διαπολιτισμικά στοιχεία, τα οποία έχουν καταγραφεί σε πολυάριθμες λαογραφικές μελέτες.

Σύμφωνα με τους Bloom και Robertson (2001:17-18), η μελέτη του πολιτισμού έχει δύο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση, αφορά στη μελέτη και την περιγραφή του πολιτισμού μιας ομάδας ανθρώπων με βάση τις εθνογραφικές και κοινωνιογλωσσικές περιγραφές των ερευνητών. Η δεύτερη διάσταση της μελέτης του πολιτισμού, αφορά στη φύση του ίδιου του πολιτισμού: πώς μεταβιβάζεται, πώς επηρεάζεται ο τρόπος σκέψης, τα συναισθήματα, οι πεποιθήσεις των ανθρώπων, η χρήση της γλώσσας. Ειδικότερα, οι Robertson και Willet (2001) υποστηρίζουν ότι ο πολιτισμός και η γλώσσα –μέσω της οποίας αυτός δομείται– εγείρουν σημαντικά ζητήματα καθώς, ο τρόπος με τον οποίο κατανοεί κανείς τόσο τον πολιτισμό όσο και τη γλώσσα, μορφοποιεί κάθε πλευρά της εθνογραφικής πράξης (Αργυρίου, 2018).

Ο όρος πολιτισμός αναφέρεται περισσότερο σε ένα δεδομένο και παγιωμένο μόρφωμα παρά στην ανάλυσή του και σε πρακτικές που παράγονται από αυτό, ενώ, ταυτόχρονα, το μετασηματίζουν (Μπουμπάρης, 2006). Ως συνώνυμο της έννοιας της υψηλής κουλτούρας δεν χάνει την αίγλη του, αφού ακόμη και όταν εντάσσεται στην καθημερινότητα (επισκέψεις σχολείων σε μουσεία, εκπαιδευτικά πολιτιστικά προγράμματα κ.ά.) ανακαλεί τη δυνατότητα υπέρβασης του χρόνου και του χώρου της καθημερινής πρακτικής ζωής (Αργυρίου, 2018).

Οι Γκαντζιάς και Καμάρας (2000:70), αναφέρουν ότι η έννοια του πολιτισμού είναι σύνθετη, πολυσυλλεκτική, πολυδιάστατη και αρκετά ελαστική ως προς τον ακριβή προσδιορισμό της στον 21ο αιώνα, καθώς καλύπτει όλο το φάσμα της

πνευματικής, διανοητικής και πρακτικής εργασίας, η οποία διαμορφώνεται, αναπτύσσεται και εξελίσσεται διαχρονικά με την ενεργό συμμετοχή των ανθρώπων. Στις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα, η κυριαρχία της ψηφιακής τεχνολογίας συνθέτει τις νέες δυναμικές συνιστώσες, οι οποίες και θα προωθήσουν τον πολιτισμό, την πληροφορία και τη γνώση στην ψηφιακή τους μορφή (Γκαντζιάς, 2002, στο Αργυρίου, 2018).

Ο πολιτισμός και η ταυτότητα είναι άμεσα συνυφασμένες έννοιες, καθώς ο πολιτισμός ως πλαίσιο μέσα στο οποίο οι άνθρωποι κοινωνικοποιούνται, αντιλαμβάνονται τον κόσμο, δίνουν νόημα στην πραγματικότητα και οργανώνουν την δράση τους, αποτελεί τον χώρο εκείνο που διαμορφώνεται η πολιτισμική ταυτότητα. Έτσι, ο πολιτισμός σχετίζεται με την έννοια της ταυτότητας, την τοπική πολιτιστική κληρονομία, όπου συμπεριλαμβάνεται η παράδοση αλλά και η σύγχρονη εικαστική δημιουργία του τόπου, και την παγκόσμια πολιτιστική κληρονομία. Ο πολιτισμός ως τρόπος και στάση ζωής διαμορφώνεται υπό το πρίσμα συγκεκριμένων κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών και πολιτικών συνθηκών. Χάρη στο πολιτισμό διαμορφώνεται η πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου και της ομάδας.

1.2. Πολιτισμός και Ανθρώπινη Ανάπτυξη

Για τον Bruner (1996), ο πολιτισμός καλύπτει το ανθρωπογενές μέρος του περιβάλλοντος, αποτελεί δηλαδή ένα ιστορικά μεταβιβαζόμενο σύνολο σημασιών και νοημάτων, τα οποία ενσωματώνονται σε σύμβολα, εμπειρίες, και πράξεις. Ως θεωρητικός της εκπαίδευσης, υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός διαμορφώνει τη νόηση και τη σκέψη, τις αντιλήψεις για τον εαυτό μας, τα πρότυπα ταυτότητας και δράσης μέσω των οποίων ο καθένας κατασκευάζει μια εκδοχή του εαυτού του. Ο Bruner (1996) επιμένει ότι «η αλληλεπίδραση διδασκαλίας και μάθησης είναι αμοιβαία ενεργητική και δυναμική διαδικασία, όπου ο μαθητής πρωταγωνιστεί και ο δάσκαλος εμπυχώνει και καθοδηγεί. Η μάθηση είναι μια πορεία ανακαλυπτική και προκύπτει με ενίσχυση, αλληλοβοήθεια και συνεργασία καθώς αποτελεί παράγωγο συμμετοχής σε μια συλλογικότητα, μια κοινωνία, έναν πολιτισμό». Σύμφωνα με την Swidler (1986), ο πολιτισμός επηρεάζει τη δράση μας, όχι παρέχοντας τις αξίες προς τις οποίες η δράση προσανατολίζεται, αλλά, σχηματίζοντας μια δεξαμενή ή μια εργαλειοθήκη συνηθειών, δεξιοτήτων και τρόπων ζωής μέσω των οποίων οι άνθρωποι κατασκευάζουν «στρατηγικές δράσης» (Αργυρίου, 2018).

Αξιοποιώντας τις απόψεις της Swidler, ο Bruner θέτει για πρώτη φορά το ζήτημα του πολιτισμικού καθορισμού της εκπαίδευσης καθώς θεωρεί ότι κάθε μαθητής είναι φορέας ενός πολιτισμικού συμβολικού κεφαλαίου το οποίο αναπαριστά αλλά και εμπλουτίζει την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους στο σχολείο, αξιοποιώντας όλη την πολιτιστική παράδοση του κοινού παρελθόντας. Κάτι τέτοιο καλλιεργεί και επαυξάνει τις αντιληπτικές και γνωστικές δυνατότητες των μαθητών αξιοποιώντας την αυτενέργεια, τον αναστοχασμό τη συνεργασία σε συνδυασμό με τις πολιτισμικές δραστηριότητες. Για τη διαμόρφωση μιας πολιτισμικής άποψης για την εκπαίδευση δεν απαιτείται πολιτισμική σύγκριση αλλά διερεύνηση της εκπαίδευσης και της σχολικής μάθησης μέσα στο εκάστοτε δεδομένο πολιτισμικό πλαίσιο. Ίσως οι παραπάνω παραδοχές να είναι και οι λόγοι που η θεωρία του πολιτισμού προσεγγίζει την εκπαίδευση με έναν πολύ διαφορετικό τρόπο καθώς, σε μακροεπίπεδο, αντιμετωπίζει τον πολιτισμό ως ένα σύστημα αξιών και, σε μικροεπίπεδο, εξετάζει πώς οι απαιτήσεις ενός πολιτισμικού συστήματος επηρεάζουν εκείνους που είναι υποχρεωμένοι να ενεργούν στο πλαίσιο του Bruner. Για τον Bruner, η θεωρία του πολιτισμού επικεντρώνεται αποκλειστικά στον τρόπο με τον οποίο τα ανθρώπινα όντα ζουν μέσα σε πολιτισμικές κοινότητες, δημιουργούν και μετασχηματίζουν τα νοήματα. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ακόμα και η παραδοσιακή παιδαγωγική της σχολικής πρακτικής επαναπροσδιορίζεται και αναδιαμορφώνεται. Η θεωρία του πολιτισμού προσεγγίζει την εκπαίδευση με έναν διαφορετικό τρόπο καθώς προβάλλει το αξίωμα ότι αποτελεί μέρος του (Bruner, 1996, όπ.αναφ. στο Αργυρίου,2018).

Καθώς ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αποκτά ή «μαθαίνει» την πολιτισμική γνώση αποτελεί επίκαιρο ζήτημα, ο ρόλος του κινήτρου και των συναισθημάτων στις νοητικές διαδικασίες αποκτούν καθοριστική σημασία. Σύμφωνα με τον Bloch (1991), η ανθρωπολογική θεωρία έχει δώσει υπερβολική σημασία στη γλώσσα, χωρίς να υπολογίσει ότι μεγάλο μέρος της πολιτισμικής γνώσης δεν έχει γλωσσική μορφή. Για αυτό και η πολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να απεικονιστεί ως μονολιθική οντότητα αλλά ως διαφοροποιημένη πραγματικότητα αποτελούμενη από σύνθετες αλληλεπιδράσεις και αναπαραστάσεις. Η σχολή «πολιτισμός και προσωπικότητα» βοήθησε στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ανθρωπολογίας με έμφαση στις συγκριτικές μελέτες και την εννοιολόγηση της εκπαίδευσης ως πολιτισμικής μεταβίβασης και πρόσκτησης. Η εκπαίδευση στο σχολείο αποτελεί μόνο μια έκφανση αυτής της μεταβίβασης (Ogbu, 1994, όπ.αναφ. στο Αργυρίου 2018).

Στο πλαίσιο της αισθητικής εκπαίδευσης ο πολιτισμός και οι γνωστικές δραστηριότητες συλλαμβάνονται ως «πραγματικότητες» που αλληλοεπηρεάζονται, τονίζοντας το διαμεσολαβητικό ρόλο της γλώσσας και υπογραμμίζοντας το γεγονός ότι μόνο έτσι η μάθηση αποκτά μεγάλη δυναμικότητα. Η μάθηση και η διδασκαλία γίνονται πιο παραγωγικές προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αναπτύξουν την παιδαγωγική πολιτισμική τους πρακτική. Συνεπαγωγικά, η αισθητική εκπαίδευση μπορεί να εκτιμηθεί και ως σύνολο καλών πρακτικών, μέσα από τις οποίες τα ενεργούντα υποκείμενα έχουν τη δυνατότητα να αλλάζουν τον εαυτό τους αλλά και το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στον οποίο δρουν (Αργυρίου, 2018).

1.3. Πολιτισμός και Κουλτούρα

Ο πολιτισμός παρουσιάζει ένα θεμελιακό πρόβλημα ορισμού. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με τον συγγενή του όρο «κουλτούρα». Και αυτοί οι δύο όροι βρίσκονται στο επίκεντρο της σύγχρονης σκέψης, αντανακλώντας μέσα από τις διαφορετικές σημασίες που τους έχουν κατά καιρούς αποδοθεί και τις διαφορετικές χρήσεις στις οποίες έχουν αξιοποιηθεί, πολλές από τις πιο καίριες ιδέες, συνθήκες, εμπειρίες και συγκρούσεις που προσδιόρισαν τη φυσιογνωμία και την εξέλιξη της σύγχρονης εποχής. Επομένως, κάθε συστηματική ανάλυση και κατανόηση των σύγχρονων πολιτισμικών μορφών, δομών, θεσμών και πολιτικών προϋποθέτει τη μελέτη της ιστορικής εξέλιξης και διαμόρφωσης των ίδιων των εννοιών του πολιτισμού και της κουλτούρας (Νόβα – Καλτσούνη, 2007).

Για την απόδοση της κοινής κληρονομιάς μιας κοινωνίας χρησιμοποιούνται όροι με διαφορετικό περιεχόμενο, που πολλές φορές προκαλούν σύγχυση. Πρόκειται για τους όρους «κουλτούρα» και «πολιτισμός». Με τον πρώτο αποδίδονται συνήθως η καλλιέργεια και τα καθαρά πνευματικά επιτεύγματα, ενώ ο όρος «πολιτισμός» έχει κυρίως την έννοια του τεχνολογικού πολιτισμού. Ο όρος «κουλτούρα» έλκει την καταγωγή του από τον λατινικό όρο «colere», που σημαίνει περιποιούμαι, καλλιεργώ, και χρησιμοποιήθηκε αρχικά για να περιγράψει εργασίες που σχετίζονται με την καλλιέργεια της γης. Αργότερα αποδόθηκε με τον ίδιο όρο η καλλιέργεια της ψυχής και του πνεύματος (Νόβα – Καλτσούνη, 2007).

Για πρώτη φορά συναντάμε τον όρο «cultura» στον Κικέρωνα και αποδίδεται με αυτόν η καλλιέργεια της ψυχής (cultura animi) χάρη στη φιλοσοφία, την Επιστήμη, την Ηθική και την Τέχνη. Δεν είναι αυθαίρετο να ισχυριστεί κανείς, πως η

θεώρηση αυτή του Κικέρωνα αποτελεί την απαρχή του εννοιολογικού δυισμού κουλτούρα – πολιτισμός. Τον 17ο και 18ο αιώνα η έννοια διευρύνεται και συμπεριλαμβάνει όλα τα επιτεύγματα του ανθρώπου, καθώς και την τελειοποίηση της ψυχής και του πνεύματος (Klaus & Buhr, 1975, όπ.αναφ. στο Νόβα – Καλτσούνη 2007)

Η λέξη «πολιτισμός» καθώς και η συγγενής της, συχνά χρησιμοποιούμενη σήμερα ως συνώνυμη λέξη «κουλτούρα» εμφανίστηκαν απροσδόκητα αργά στην ιστορία. Οι σχετικές έρευνες εντοπίζουν την πρώτη χρήση τους στην Δυτική Ευρώπη κατά τα τέλη του 18ου αιώνα και την καθιέρωσή τους τον 19ο αιώνα, την εποχή δηλαδή που συνηθίζουμε να αποκαλούμε «νεότερους χρόνους» ή απλά «νεωτερικότητα». Η στενή τους σχέση με τα κύρια κοινωνικοπολιτικά φαινόμενα και τις χαρακτηριστικές αντιλήψεις αυτής της εποχής αποδεικνύεται από το γεγονός ότι και οι δύο αυτές λέξεις, μέσα στη σύντομη σχετικά ζωή τους, απέκτησαν τόσο πολιτικές και διαφορετικές σημασίες, ώστε οι απορίες, οι παρεξηγήσεις και οι διαφωνίες σχετικά με τον ορισμό τους να είναι εξίσου συχνές και διαδεδομένες όσο και η χρήση τους. Τους τελευταίους δύο αιώνες, τόσο αυτές οι ίδιες λέξεις όσο και τα διάφορα παράγωγά τους, πρωταγωνιστούν στις καθημερινές συζητήσεις, στον πολιτικό και δημοσιογραφικό λόγο, στα κείμενα των δοκιμογράφων, των διανοουμένων και των κριτικών αλλά και σε εξειδικευμένες επιστημονικές πραγματείες, εφόσον ο «πολιτισμός» και η «κουλτούρα» αναδείχθηκαν σε βασικούς όρους όλων των ανθρωπίνων και κοινωνικών επιστημών, από την φιλοσοφία και την αρχαιολογία ως την ιστορία, την κοινωνιολογία και την εθνολογία. Ακόμα όμως και στο πλαίσιο της επιστημονικής χρήσης τους δεν φαίνεται να υπάρχει συναίνεση σχετικά με το νόημά τους. Κάθε επιστήμη, κι ακόμα, κάθε διαφορετική θεωρητική σχολή και ερευνητική παράδοση προτείνει ή προϋποθέτει έναν διαφορετικό ορισμό τους, προσθέτοντας έτσι τις δικές της διαφωνίες και διαμάχες στην ήδη διάχυτη πολυσημία των όρων αυτών. Ενδεικτικά αξίζει να αναφερθεί ότι το 1952 οι εθνολόγοι Alfred Kroeber και Clyde Kluckohn κατέγραψαν 164 διαφορετικούς ορισμούς της κουλτούρας, ενώ κάθε παρόμοια απογραφή που επιχειρήθηκε έκτοτε, δείχνει ότι ο αριθμός αυτός συνέχισε να αυξάνει.

Κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα καθιερώθηκε ευρέως η διάζευξη και η αντιδιαστολή της κουλτούρας και του πολιτισμού, συχνά διατυπωμένη και ως

αντιπαράθεση μεταξύ πνευματικού και τεχνικού ή υλικού πολιτισμού. Σε συνδυασμό μάλιστα με την ήδη καθιερωμένη σημασία της κουλτούρας ως πολιτισμικής ιδιοτυπίας ενός λαού, ο Alfred Weber αναδιατύπωσε το 1921 αυτή τη διάζευξη ως μια διάκριση ανάμεσα στη κουλτούρα, όλα δηλαδή εκείνα τα στοιχεία που διακρίνουν μια συγκεκριμένη κοινότητα, -όπως είναι οι αξίες, η γλώσσα, τα έθιμα, η παράδοση και άλλα- και τον πολιτισμό, όλα δηλαδή εκείνα τα υλικά, τεχνικά και επιστημονικά στοιχεία που ανταλλάσσονται μεταξύ πολλών διαφορετικών κοινοτήτων (Weber, 1998). Με αυτόν τον τρόπο τονίστηκε η διάκριση ανάμεσα στο πνευματικό και μοναδικό και στο υλικό και κοινό.

Ωστόσο, οι όροι «κουλτούρα» (culture) και «πολιτισμός» (civilization) δεν αποκτούν μόνο σε διαφορετικές εποχές αλλά και σε διαφορετικές γλώσσες και χώρες διαφορετικό περιεχόμενο και χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν διαφορετικά μεταξύ τους κοινωνικά συμβάντα. Ο όρος «πολιτισμός» στα αγγλικά ή στα γαλλικά δεν έχει το ίδιο εννοιολογικό περιεχόμενο, όπως στα γερμανικά. Ο Norbert Elias παρατηρεί σχετικά: « Προπάντων μεταξύ της αγγλικής και γαλλικής απόδοσης της έννοιας από την μια πλευρά και της γερμανικής από την άλλη, υπάρχει διαφορά. Εκεί ο όρος αποδίδει την περηφάνια για τη συμβολή του ίδιου του λαού στην πρόοδο της Δύσης και της ανθρωπότητας. Εδώ, η γερμανική χρήση του όρου «πολιτισμός» (Zivilisation) σημαίνει κάτι απολύτως χρήσιμο, αλλά οπωσδήποτε μια αξία δεύτερης κατηγορίας, δηλαδή κάτι που αναφέρεται μόνο στην εξωτερική πλευρά, μόνο στην επιφάνεια της ανθρώπινης ύπαρξης. Ο όρος με τον οποίον κάποιος στα γερμανικά χαρακτηρίζει τον εαυτό του, και κυρίως την περηφάνια του για την υπόστασή του και τα προσωπικά του επιτεύγματα, είναι «κουλτούρα» (Kultur)» (Elias, 1936, όπ.αναφ.στο Νόβα – Καλτσούνη 2007).

Σύμφωνα με τον Nobert Elias , η διάκριση αυτή των εννοιών στα γερμανικά, παραπέμπει σε μία άλλη εννοιολογική διαφορά, ο «πολιτισμός» (zivilisation) αποδίδει μία διαδικασία ή το λιγότερο το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας. Αναφέρεται δηλαδή σε μια διαρκή κίνηση και μάλιστα κίνηση προς τα εμπρός. Αντίθετα, η έννοια της «κουλτούρας» (kultur) αναφέρεται σε επιτεύγματα του ανθρώπου, τα οποία γίνονται αντιληπτά «σαν να ήταν πάντα εκεί». Με την έννοια αυτή αναφέρεται σε έργα τέχνης, βιβλία, θρησκευτικά ή φιλοσοφικά συστήματα που εκφράζουν τις ιδιαιτερότητες ενός λαού. Την ίδια διάκριση του πολιτισμού σε τεχνολογικό

(zivilisation) και πνευματικό (kultur) συναντάμε στο έργο του Alfreund Weber . Πρόκειται στην ουσία για διάκριση μεταξύ θετικής γνώσης και των ιδιαίτερων δημιουργημάτων του πνεύματος, που αποτελούν την έκφραση της ψυχής ενός λαού (Weber, 1927, όπ.αναφ. στο Νόβα – Καλτσούνη 2007).

Η σύγχυση των εννοιών «πολιτισμός – κουλτούρα» υπογραμμίζεται έντονα καθώς οι έννοιες του πολιτισμού και της κουλτούρας είναι δάνειες. Χαρακτηριστικά ο Μ. Πλωρίτης διερωτάται «πότε επιτέλους θα αντικαταστήσουμε την ξενική και κακόηχη λέξη «κουλτούρα» με την θαυμάσια ελληνική και ταυτόσημη λέξη «παιδεία»;» (Πλωρίτης, 1980). Προτάσεις έχουν γίνει επίσης για να αποδοθεί η ξένη λέξη ως «πνευματική καλλιέργεια» (Ελευθερόπουλος, 1930), «πνευματικός πολιτισμός» (Κανελλόπουλος, 1929) «πολιτιστικό σύστημα» (Γκιζέλης, 1980) και «πολιτιστικό μόρφωμα» (Αγραφιώτης, 1987). Εύστοχα όμως ο Tylor σημειώνει ότι «κουλτούρα ή πολιτισμός, εάν εκληφθούν στην ευρεία εθνογραφική τους έννοια, είναι αυτό το σύνθετο σύνολο που περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις δοξασίες, την τέχνη, την ηθική, τους νόμους, τα έθιμα και κάθε άλλη ικανότητα ή συνήθεια που αποκτά ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας» (1871). Λαμβάνοντας υπόψη τις θέσεις του Herder στην ιδιοτυπία και την οργανική συνοχή της κουλτούρας κάθε λαού, καθώς και την σημασία της λαϊκής παράδοσης, η εθνολογική έννοια της κουλτούρας που καθιερώθηκε έκτοτε χαρακτηρίζεται από αυτή τη διττή έμφαση, από τη μία στο «σύνθετο σύνολο», με άλλα λόγια στη συνοχή, στην οργανικότητα των διαφορετικών συστατικών της, και από την άλλη στη συμπερίληψη κάθε πλευράς της κοινωνικής ζωής.

Καθώς η κοινή κληρονομιά ενός λαού ή μιας κοινωνίας δε χαρακτηρίζεται μόνο από πνευματικά δημιουργήματα αλλά εμπεριέχει όλα τα ανθρώπινα επιτεύγματα, ίσως, θα έπρεπε οι έννοιες «κουλτούρα» και «πολιτισμός» να χρησιμοποιούνται ως εννοιολογικά ταυτόσημες. Αντί όμως αυτού, παρατηρούμε σήμερα, πως πολλοί εξαίρουν την κουλτούρα σε βάρος του τεχνολογικού πολιτισμού και την επικαλούνται σε βάρος της μαζικής κοινωνίας, εξυμνώντας την ως ηθικά σημαντική υπόθεση, αφορίζοντας συγχρόνως την τεχνολογία ως ασημαντότητα και παρακμιακή όψη της «πραγματικής» κουλτούρας ή ως αιτία απουσίας νοήματος ζωής. Σύμφωνα με τις απόψεις του Α. Weber, ισχυρίζονται πολλοί πως η πρόοδος της επιστήμης, δηλαδή του τεχνολογικού πολιτισμού, δεν αποτελεί εγγύηση για τον

εμπλουτισμό του πνευματικού πολιτισμού, δηλαδή της κουλτούρας, αφού η σημερινή εποχή του τεχνολογικού πολιτισμού χαρακτηρίζεται από απουσία πνευματικών ανησυχιών (Weber, 1927, όπ.αναφ. στο Νόβα – Καλτσούνη 2007).

Καθώς η πολιτισμική σκέψη δεν αναπτύσσεται σε ιστορικό και κοινωνικό κενό, συνιστά ένα διακριτό και ταυτόχρονα ανοικτό επιστημονικό πεδίο που συνδέεται και δανείζεται στοιχεία από τους κλάδους των ευρύτερων κοινωνικών επιστημών. Διαμορφώνεται με διαφορετικούς όρους σε κάθε ιστορική περίοδο. Ο πολιτισμός με τον συγγενή του όρο «κουλτούρα» (culture) βρίσκονται στο επίκεντρο της σύγχρονης σκέψης, αντανακλώντας μέσα από τις διαφορετικές σημασίες που τους έχουν κατά καιρούς αποδοθεί αλλά και τις διαφορετικές χρήσεις τους, πολλές από τις καίριες ιδέες, συνθήκες, εμπειρίες και συγκρούσεις που προσδιόρισαν τη φυσιογνωμία και την εξέλιξη της σύγχρονης εποχής. Ασφαλώς η απόδοση του όρου «κουλτούρα» αποτελεί κομβικό πρόβλημα καθώς ο όρος μας εμπλέκει, αφενός, με την πολυπλοκότητα του αντικειμένου της πολιτισμικής θεωρίας, καθώς πρόκειται για πρακτική νοηματοδότησης και διαμόρφωσης ταυτότητας και, αφετέρου, εξαιτίας του ότι οι κοινωνικές χρήσεις του όρου δεν συμπίπτουν απαραίτητα με τις επιστημονικές εννοιολογήσεις. Επιπρόσθετα, οι όροι «πολιτισμός» και «κουλτούρα» συχνά επικαλύπτονται ή αλληλεπικαλύπτονται ανάλογα με τα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα (Μπουμπάρης, 2006). Η γερμανική έννοια της κουλτούρας (Kultur) εντάσσεται στο πλαίσιο της διανοητικής εργασίας, εξισώνοντάς την με τον πολιτισμό και την ηθική πρόοδο, τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο καθώς βρίσκεται παντού και δεν περιορίζεται μόνο στις καλές τέχνες (Smart, 2006 στο Αργυρίου 2018).

Η συζήτηση για τα νοηματικά περιεχόμενα των εννοιών της κουλτούρας και του πολιτισμού αποκτούν ιδιαιτερότητες στην ελληνική πραγματικότητα καθώς παρατηρείται απουσία συστηματικών και αναγνωρισμένων πολιτισμικών μελετών αναφοράς για κοινωνικές, γλωσσολογικές και επιστημονικές χρήσεις των όρων στη νεότερη ελληνική ιστορία. Η χρήση των όρων γίνεται κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο, αφού πρώτα οι επιστήμονες προσδιορίσουν το νοηματικό περιεχόμενο και τα συμφραζόμενα των όρων. Έτσι, η χρησιμότητα της έννοιας της κουλτούρας μας βοηθά να κατανοήσουμε τις πρακτικές και τα προϊόντα της ανθρώπινης παρουσίας καθώς αποτελεί το ρευστό περιβάλλον μέσα στο οποίο δοκιμάζονται και αναδύονται

οι τρόποι αντίληψης, οι πρακτικές και τα έργα της σύγχρονης ζωής. Η έννοια της κουλτούρας δεν είναι στατική. Ενσωματώνει μια διαρκώς μεταβαλλόμενη ποικιλία ετερόκλιτων στοιχείων. Η νέα σύλληψη της κουλτούρας, η οποία έχει χαρακτηριστεί ως «πολιτική», προσεγγίζει τον όρο ως κοινωνικό πεδίο παραγωγής νοήματος, τονίζοντας ότι πρόκειται για ένα πεδίο ριζικά ετερογενές, εξαιτίας της μεγάλης ποικιλίας των κοινωνικών εμπειριών, ρόλων και σχέσεων που συνθέτουν την κοινωνική ζωή. Μέσα σε αυτό το ετερογενές πεδίο που είναι άμεσα συνυφασμένο με τις ποικίλες μορφές και σχέσεις εξουσίας, διαμορφώνονται αλλά και διεκδικούνται καθημερινά ατομικές και συλλογικές ταυτότητες, διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές, ποικίλες καλλιτεχνικές τεχνολογίες και δημιουργίες (Πασχαλίδης, 1999 στο Αργυρίου 2018).

Σύμφωνα με την πολιτισμική θεωρία (culture theory), το επίθετο cultural αποδίδεται ως «πολιτισμικός/η/η/ό» όταν αναφέρεται στις διαδράσεις των ανθρώπων, φορέων, αξιών και πρακτικών που ενεργοποιούνται, ηθελημένα ή αθέλητα, κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης δραστηριότητας, ενώ, αποδίδεται ως «πολιτιστικός/ή/ό» όταν αναφερόμαστε στα διαμορφωμένα κανάλια, φορείς, αξίες κ.τ.λ. που παρουσιάζουν αυτή τη δραστηριότητα ως έτοιμο προϊόν (Elias, 1996· Μπακαλάκη, 1997· Grossberg, 1998· Bourdieu, 2002· Παπαγεωργίου, 2005). Όπως αναφέρει ο Μπαμπινιώτης (1998:1458), στη σύγχρονη γλωσσική επικοινωνία πολλές φορές παρουσιάζεται η ανάγκη αναφοράς στη λεπτή διαφορά που χωρίζει τον πολιτισμό ως πνευματικό μέγεθος, ως εθνική ιδιοπροσωπία, ως αφηρημένη έννοια από τον πολιτισμό ως σύνολο εκφάνσεων και δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στο να ικανοποιήσουν πνευματικές ή καλλιτεχνικές αναζητήσεις, να προσφέρουν τον πολιτισμό ως πράξη. Όλες αυτές τις διεργασίες και διαδικασίες παραγωγής σκέψης, τις διαφορετικές θεωρητικές παραδόσεις που υπογραμμίζουν τον βαθύτατα πρακτικό, κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα της επιστημονικής σκέψης έρχεται να αναδείξει η πολιτισμική θεωρία (Αργυρίου, 2018).

1.4. (Δια)πολιτιστικότητα

Ο όρος *(δια)πολιτιστικότητα* αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο άτομα ή ομάδες ατόμων διαφορετικής πολιτιστικής προέλευσης διαχειρίζονται την πολιτιστική ετερότητα, δημιουργώντας μια νέα πολιτιστική ταυτότητα μέσω της συνεργασίας και των χαρακτηριστικών από διαφορετικούς πολιτισμούς.

«Πολυπολιτιστικότητα» και «(δια)πολιτιστικότητα» δεν είναι ταυτόσημες έννοιες, αν και συχνά στη καθημερινή πρακτική συγχέονται. Όπως σημειώνει ο Δαμανάκης (2000) «η πολυπολιτιστικότητα είναι το δεδομένο και η (δια)πολιτιστικότητα το ζητούμενο, η (δια)πολιτιστικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτιστικότητα, αλλά δεν απορρέει από αυτήν» (όπ.αναφ στους Γουβιά & Θεριανό, 2014). Ειδικότερα, με τον όρο πολυπολιτιστική κοινωνία δηλώνεται μια κοινωνία μέσα στην οποία συμβιώνουν άνθρωποι με διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα, θρησκεία και γενικότερα με διαφορετικό πολιτισμό.

Το σημερινό σχολείο οφείλει να είναι ένα σχολείο για όλους, ένα σχολείο ένταξης των άλλων, που κινούνται στη φιλοσοφία της δεύτερης προσέγγισης της έννοιας της διαπολιτιστικότητας. Δηλαδή ένα σχολείο που θα σέβεται, θα αναγνωρίζει και θα λαμβάνει υπόψη του τους ιδιαίτερους πολιτισμούς στηριζόμενο στην αναγνώριση της ετερότητας, στη κοινωνική συνοχή, στην ισότητα και στη δικαιοσύνη. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, πρέπει να ακολουθηθεί στο σχολείο μια «διαπολιτισμική πορεία» που θα περιλαμβάνει τη γνωριμία με το διαφορετικό. Αυτή είναι αναγκαία «συνθήκη» προκειμένου να καταργηθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις που κατεξοχήν στηρίζονται στην άγνοιά μας για το διαφορετικό. Μάλιστα, αυτή η άγνοια συνήθως μας οδηγεί σε αυθαίρετες ερμηνείες, οι οποίες με τη σειρά τους ωθούν σε κατηγοριοποιήσεις που λίγο-πολύ ενισχύουν τα υπάρχοντα στερεότυπα καθώς και τις προκαταλήψεις μας. Επίσης, στην απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, που αποτελεί το επόμενο βήμα μετά την επίτευξη του προηγούμενου σταδίου. Η γνωριμία όμως με το άλλο μπορεί να οδηγήσει σε αντίθετα συμπεράσματα, δηλαδή, εκεί που είχαμε διάθεση για συνεργασία, η ουσιαστική μας γνωριμία μπορεί να μας οδηγήσει στην απόρριψή του. Έτσι επιτυγχάνεται η καλύτερη επικοινωνία ανάμεσα σε μας και τους «άλλους», αφού η άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και η αμοιβαία εμπιστοσύνη επιτρέπουν την ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ μας χωρίς προστριβές.

Οι αλλοδαποί μαθητές βρίσκονται στα σχολεία μας για πάνω από δεκαπέντε χρόνια και μάλιστα πολλοί από αυτούς έχουν γεννηθεί στην πατρίδα μας ή βρίσκονται από μικρή ηλικία κοντά μας. Γι' αυτό το λόγο τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στη διδακτική πράξη σταδιακά μεταφέρονται από το πεδίο της

διδασχής της ελληνικής γλώσσας σε προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών, παρόμοια με αυτά που αντιμετωπίζουν τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα της πατρίδας μας.

Τα προβλήματα αυτά κυρίως οφείλονται στο γεγονός ότι το ελληνόπουλο χρησιμοποιεί την ίδια γλώσσα στο σχολείο, στην οικογένεια και στο ευρύτερο περιβάλλον, σε αντίθεση με το αλλοδαπό παιδί, που χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα στην οικογένεια και την ελληνική στο σχολείο και στην κοινωνία. Επιπρόσθετα, η ενδεχόμενη αρνητική αντιμετώπισή του από τους γηγενείς συμμαθητές του, μπορεί να είναι ο αξιακός του αποπροσανατολισμός καθώς και άλλοι προσωπικοί παράγοντες, όπως είναι η οικονομική του κατάσταση, μπορούν να είναι λόγοι σχολικής αποτυχίας.

Το σύγχρονο σχολείο έχει χρέος να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα συγκεκριμένα προβλήματα των παιδιών αυτών δείχνοντας σεβασμό στη διαφορετικότητα και στην κουλτούρα τους, και επιδιώκοντας την καλλιέργεια αμοιβαίων συναισθημάτων αποδοχής σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές του.

Προσπαθώντας να προσδιορίσουμε τον όρο (δια)πολιτιστικός 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, μια πραγματική αλληλεγγύη. Το δεύτερο συνθετικό «πολιτιστικός» 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, οπ.αναφ. στο Γουβιάς & Θεριανός 2014).

Ο Δαμανάκης (2000) συνοψίζει τα κυριότερα αξιώματα της (δια)πολιτιστικής θεωρίας στα εξής τέσσερα: α) ισοτιμία των πολιτισμών, β) ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτιστικής προέλευσης, γ) παροχή ίσων ευκαιριών και δ) θέση περί ατομικής προσωπικότητας ως αφετηριακού σημείου και ως στόχου της (δια)πολιτιστικής παιδαγωγικής πράξης. Τα αξιώματα αυτά θεωρούνται οι βάσεις της επικοινωνίας και των σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, το οποίο εξελίσσεται διαρκώς σε ένα πολυσύνθετο περιβάλλον (Γουβιάς & Θεριανός, 2014).

Τα αξιώματα αυτά, όμως, έχουν μία σειρά από θεωρητικά / κανονιστικά και πρακτικά προβλήματα. Στο πρώτο και δεύτερο αξίωμα, για παράδειγμα, ακούγεται πολύ ωραίο και λειτουργικό να υπογραμμίζεται η σημασία των πολιτισμών για την ανάπτυξη της ταυτότητας του «πολυπολιτιστικά κοινωνικοποιημένου ατόμου» (Δαμανάκης, 2000), όπως και το γεγονός ότι η διαπολιτιστικότητα αποδέχεται την ύπαρξη όχι μόνο του πολιτισμού της χώρας προέλευσης και εκείνου της χώρας υποδοχής, αλλά και «ενός ενδιάμεσου πολιτισμού, του λεγόμενου ‘πολιτισμού των μεταναστών’» (Δαμανάκης, 2000, όπ.αναφ. στο Γουβιάς & Θεριανός 2014).

Σύμφωνα με το τρίτο αξίωμα, η παροχή ίσων ευκαιριών μπορεί να αποτελεί ακόμα ένα ιδανικό στις περισσότερες κοινωνίες, αλλά γνωρίζουμε ότι αυτή στην ουσία δεν υφίσταται πουθενά, αφού 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). Για αυτό τον λόγο το να συμπεριφέρεσαι σε όλους ακριβώς το ίδιο (ουδέτερα) είναι σαν να αναπαράγεις, στην καλύτερη περίπτωση, τις ήδη υπάρχουσες ανισότητες και διακρίσεις (Γουβιάς & Θεριανός, 2014).

Το τέταρτο αξίωμα, περί σεβασμού της ατομικής προσωπικότητας, είναι ένα θεμιτό παιδαγωγικό πρόταγμα το οποίο όχι μόνο 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, ανιστορική και εν τέλει φαντασιακή συλλογικότητα. Από την άλλη όμως μία τέτοια προσέγγιση αν μείνει προσκολλημένη στο ατομικό επίπεδο μπορεί να χάσει τις συλλογικές διεργασίες, οι οποίες είναι καθοριστικής σημασίας στην κοινωνικοποίηση και την ψυχοσωματική ανάπτυξη του ατόμου, άρα να καταλήξει σε εξατομικευμένες διαπιστώσεις, αποκομμένες από την κοινωνική πραγματικότητα των ατόμων (Γουβιάς & Θεριανός, 2014).

1.5. (Δια)πολιτιστική Εκπαίδευση

Όσον αφορά τη σχέση της Εκπαίδευσης με τον Πολιτισμό, η Ζορμπά (2006) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι διατρέχει ουσιαστικά με ρητό ή άρρητο 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).

Ο προσανατολισμός της (δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης προσδιορίζεται από ένα ιδιαίτερο πλαίσιο αρχών όπως η ελεύθερη διακίνηση ιδεών, η υπεράσπιση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ο σεβασμός της πολιτισμικής παράδοσης και της ταυτότητας κάθε λαού, η εξασφάλιση της ελευθερίας, συνθέτουν τη φυσιογνωμία ενός μοντέλου εκπαίδευσης που αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου καθώς και την ενίσχυση του σεβασμού στους διαφορετικούς πολιτισμούς (Αργυρίου, 2008). Έτσι, ο πολυδιάστατος στόχος της πολιτιστικής εκπαίδευσης με ειδικά διαμορφωμένες δράσεις φαντάζει ξεκάθαρος καθώς δημιουργεί προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης μέσα από την ενεργητική συμμετοχή των εμπλεκόμενων μαθητών και εκπαιδευτικών, συμβάλλει στην καλλιέργεια της αντίληψης ότι ο πολιτισμός με τις διάφορες μορφές του δεν είναι αποκλεισμένος από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, αντίθετα είναι μέρος της μαθησιακής διεργασίας, ενδυναμώνει τη στοχαστική διάθεση και οδηγεί στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας. Ο εμπλεκόμενος σε εκπαιδευτικές δράσεις πολιτισμού αξιοποιεί πρακτικές που καλλιεργούν την αποτελεσματική σκέψη η οποία απαιτεί την ενσωμάτωση ποικίλων τεχνικών καλλιέργειας του στοχασμού στα ήδη υπάρχοντα διδακτικά αντικείμενα όπως για παράδειγμα της μουσικής και των εικαστικών. Σε αυτό το σημείο, οι τέχνες έρχονται να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο, καθώς, όπως θα φανεί αποτελούν ένα δυναμικό εργαλείο στοχασμού προσδιορίζοντας τη δημιουργική και κριτική σκέψη (Μέγα, 2011, όπ.αναφ. στο Αργυρίου 2018).

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). 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) 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, όπ.αναφ. στο Αργυρίου 2018).

Η (δια)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, όπ.αναφ. στο Αργυρίου 2018).

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) και ο Efland (2002) 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 στο Αργυρίου 2018).

Σύμφωνα με τον Helmut Essinger,η (δια)πολιτιστική εκπαίδευση βοηθάει στην επίλυση προβλημάτων (δια)πολιτιστικής φύσεως τα οποία προκύπτουν σε μια πολυπολιτιστική και πολυεθνική κοινωνία, η εκπαίδευση είναι αυτή που θα δώσει μια λύση στα προβλήματα των μειονοτικών ομάδων που “βασανίζονται” λόγω διαφορετικής ταυτότητας και θα βοηθήσει να αναπτυχθεί η αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών των διαφόρων εθνικών και πολιτιστικών ομάδων μέσα στην πολυμορφία των πολιτιστικών κοινωνιών. Οι Αρχές της (δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης είναι η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση που σημαίνει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματά τους μέσα από τα δικά τους τα μάτια και να καλλιεργούμε την συμπάθεια μας για αυτούς. Πρώτο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους. Επιπλέον, η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, όπου θεωρείται βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μια ανθρώπινη κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει την καλλιέργεια μια συλλογικής συνείδησης, αλλά και για τον παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας. Επίσης, η εκπαίδευση για (δια)πολιτιστικό σεβασμό, όπου μια κοινωνία που στερείται σεβασμού στην πολιτιστική ετερότητα η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Ο εκσυγχρονισμός που δε σέβεται την ιστορική μνήμη δεν μπορεί να σέβεται τον πολιτισμό. Ο σύγχρονος τρόπος ανάπτυξης εκμεταλλεύεται και καταστρέφει τόσο το φυσικό περιβάλλον όσο και τον πολιτισμό του ανθρώπου. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να δημιουργηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς. Τέλος, η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η (δια)πολιτιστική εκπαίδευση είναι μια έκκληση για συνάντηση και διάλογο που θα σπάσει τον επαρχιωτισμό της εθνικής καταγωγής και θα ανοίξει ένα νέο δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση.

Η (δια)πολιτιστική εκπαίδευση βασίζεται στο όραμα ενός κόσμου που θα σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και στον οποίο η συμμετοχή στη δημοκρατία και

το Κράτος Δικαίου θα είναι δεδομένα για όλους τους ανθρώπους. Οι (δια)πολιτιστικές δεξιότητες αποτελούν βασικό άξονα της εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες με έμφαση στην αμοιβαία και δημοκρατική συμβίωση. Η (δια)πολιτιστική εκπαίδευση δεν μπορεί πλέον να θεωρείται μία απλή προσθήκη στα προγράμματα σπουδών και μόνο σε περιστασιακές εργασίες, αλλά πρέπει να επεκταθεί, και να αντικαταστήσει, τα μονοπολιτισμικά, μονόγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα και να οδηγήσει στην αλλαγή της νοοτροπίας που επικρατεί στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Προκειμένου αυτό να γίνει πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εργάζονται δημιουργικά και συλλογικά για την αλλαγή, εστιαζόμενοι στη σχολική πρακτική, είτε μέσα στην τάξη είτε στο σχολείο γενικά. Η (δια)πολιτιστική εκπαίδευση είναι σχεδιασμένη για να επιφέρει μακροπρόθεσμες αλλαγές στα σχολεία και στον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών, ενώ παράλληλα χρησιμεύει ως πλαίσιο για την ανάπτυξη νέων μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας και εκμάθησης στην τάξη.

Η (δια)πολιτιστική εκπαίδευση προωθείται και από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Αναπόσπαστο κομμάτι των πολυάριθμων πρωτοβουλιών κινητικότητας που προωθεί και στηρίζει η Επιτροπή, αποτελούν οι διαπολιτισμικές εμπειρίες, όπως είναι το πρόγραμμα Erasmus για τους φοιτητές των Πανεπιστημίων. Η πραγματικότητα τέτοιων ανταλλαγών αποδεικνύει ότι οι διαπολιτισμικές δεξιότητες αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία των φοιτητών τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε προσωπικό επίπεδο.

Η ένταξη της (δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης στα σχολεία είναι σημαντική, γιατί προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής, διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία βλέπεται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες και δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής. Η (δια)πολιτιστική εκπαίδευση προσπαθεί να δημιουργήσει μια ισοτιμία ανάμεσα στους μαθητές, ώστε να προσφέρονται ίσες ευκαιρίες μάθησης, είτε είναι μαθητές “ξένοι” είτε είναι “ντόπιοι”.

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 (Δια)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 στο Αργυρίου 2018).

Αναμφισβήτητα ο όρος (δια)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).

Ως εκ τούτου, η Διεθνής πραγματικότητα για την (Δια)Πολιτιστική Εκπαίδευση υπαγορεύει την αποσαφήνιση συγκεκριμένων εννοιών που εστιάζουν:

- Στην Εκπαίδευση «στις Τέχνες» και στην Εκπαίδευση «μέσω των Τεχνών», καθώς ορίζουν ένα ευρύτερο πεδίο εφαρμογής της (δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης ενώ πολλές φορές συγκλίνουν από κοινού. Κάτι τέτοιο συμβαίνει γιατί σύμφωνα με την Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι η πλήρης ανάπτυξη της προσωπικότητας, των ταλέντων καθώς

και των φυσικών και πνευματικών ικανοτήτων κάθε παιδιού ανεξαρτήτως.

- Στην πολιτιστική εκπαίδευση (cultural education), όπου σύμφωνα με την Bamford (2006) ερμηνεύεται ως η αξιοποίηση δομημένων καλλιτεχνικών πρακτικών ως παιδαγωγικά εργαλεία για όλα τα διδακτικά αντικείμενα στη σχολική εκπαίδευση. Η πολιτιστική εκπαίδευση προϋποθέτει άνοιγμα της κοινωνίας με τη χρήση όλων των καλλιτεχνικών και πολιτιστικών μέσων, ανοικτών σε κάθε μορφή γνώσης και δημιουργικής διαδικασίας. Το συγκεκριμένο πεδίο έχει διανοητικές, συναισθηματικές και κοινωνικές προεκτάσεις καθώς προϋποθέτει την ανοικτότητα και τη συνέργεια, εστιάζει στις ανάγκες των μαθητών, είναι ανοικτό επίσης σε καινοτομίες και οριοθετείται μέσω προγραμματισμού. Σε αυτό το πλαίσιο η Αυστριακή υπουργός Παιδείας C. Schmied περιγράφει την πολιτιστική εκπαίδευση ως «το βασικό μοτίβο της σύγχρονης ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς αποτελεί μια δυναμική διαδικασία η οποία εμπλέκει γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς, τη διοίκηση της εκπαίδευσης, αλλά και καλλιτέχνες, παιδαγωγούς για διάφορες μορφές των τεχνών, την κοινωνία, όπως επίσης και φορείς από το χώρο της πολιτικής, της βιομηχανίας και της δημόσιας διοίκησης» (Report of Committee on Culture, Science and Education, Parliamentary Assembly, 2009:5-11).
- Στην Αισθητική Εκπαίδευση (Aesthetic education - education in the arts), όπου διακρίνεται από μια συγκεκριμένη αλληλεπίδραση της νόησης και του συναισθήματος. Στα πρακτικά της Συνεδρίασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, γίνεται αναφορά στο ότι πολλοί άνθρωποι δεν μπορούν να διαχειριστούν τη συναισθηματική νοημοσύνη τους, κινδυνεύουν από ελλειμματική αντίληψη, αλλά και από δυσκολία να πάρουν αποφάσεις ή να συνεργαστούν με άλλους στη καθημερινή τους ζωή. Σε αυτό το σημείο η αισθητική εκπαίδευση οδηγεί στο κέντρο της πολιτιστικής παιδείας καθώς προσφέρει τη γνωστική προσέγγιση που είναι απαραίτητη αλλά παράλληλα και την εμπειρία μέσω της Τέχνης και του Πολιτισμού (Report of Committee on Culture, Science and

Education, Parliamentary Assembly, 2009, όπ.αναφ. στο Αργυρίου 2018).

Καταληκτικά, ο σκοπός της (δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης αφορά στην ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτιστικής προέλευσης, στην εξασφάλιση του δικαιώματος όλων για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στη ζωή, στην αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης.

1.5.1. Εφαρμογή της (δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο

Στον ελληνικό χώρο, η εκπαιδευτική πολιτιστική πολιτική βρίσκει κυρίως εφαρμογή στα εκπαιδευτικά προγράμματα του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού, του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων αλλά και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π). Ειδικά σε ό,τι έχει να κάνει με δράσεις εκπαίδευσης και πολιτισμού, θα πρέπει να επισημάνουμε τη σημαντικότητα του σχεδιασμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση σχετικά με την αισθητική αγωγή σε μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού της σχέσης και της συνέργειας των Τεχνών με την Εκπαίδευση στην οποία θα αναφερθούμε εκτενέστερα σε επόμενο κεφάλαιο (Αργυρίου, 2018). Οι δράσεις που αφορούν τον Πολιτισμό και την Εκπαίδευση έχουν τις ρίζες τους στον Οργανισμό του Υπουργείου Πολιτισμού και Επιστημών τη δεκαετία του 1970 (Π.Δ841/1977, ΦΕΚ320 Α, 17.10.1977), το οποίο το 1985 (Ν.1558/1985) μετονομάστηκε σε Υπουργείο Πολιτισμού, αρμόδιο για την χάραξη πολιτιστικής πολιτικής, για την θέσπιση πολιτιστικών ιδρυμάτων και την κατανομή κονδυλίων (Γερμένη, 2009, όπ.αναφ. στο Αργυρίου 2018). Με τη σημερινή του ονομασία ως Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού (2018), δεν διαφοροποιεί τις δράσεις του για τα ζητήματα πολιτιστικής εκπαίδευσης καθώς εστιάζει:

- στην (δια)πολιτιστική διάσταση της εκπαίδευσης των μουσείων. Η παιδαγωγική λειτουργία των Μουσείων ενισχύεται από τις δράσεις του International Council of Museum (ICOM) και τα Εκπαιδευτικά Πολιτιστικά Δίκτυα. Οι ενέργειες διαχείρισης των μουσειακών ιδρυμάτων, έχουν ως στόχο την προώθηση του εκπαιδευτικού τους ρόλου και διαφέρουν από αυτές που απευθύνονται σε ένα παθητικό μουσείο, που απλά λειτουργεί σαν χώρος παράθεσης εκθεμάτων (Γάκη, 2009). Κάθε μουσείο χαρακτηρίζεται από τον αυτόνομο και

διακριτικό του χαρακτήρα, ο οποίος επιδρά στην προσφορά που κάνει στους χρήστες και στις προσανατολισμένες προσεγγίσεις που προσφέρει στο κοινό του, μέσω του μεγάλου εύρους δυνατοτήτων που διαθέτει. Η διαφορετικότητα κάθε τέτοιου τύπου μουσειακού ιδρύματος έγκειται κυρίως στην ποικιλία των συλλογών του, όπου εκεί στηρίζονται και οι περισσότερες ερευνητικές του εργασίες και μελέτες. Χαρακτηριστικά παραδείγματα μουσείων με παράδοση σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι: το Λαογραφικό και Εθνολογικό Μουσείο Μακεδονίας - Θράκης, το Λύκειο των Ελληνίδων, το Μουσείο της Ακρόπολης, το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης, το Μουσείο Ελληνικών Λαϊκών Οργάνων Φοίβου Ανωγειανάκη-Κέντρο Εθνομουσικολογίας, το Μουσείο Μπενάκη κ.ά (Αργυρίου & Κουτσούμπα, 2007 στο Αργυρίου 2018).

- στην πολιτιστική διάσταση της εκπαίδευσης μέσα από τη συνεργασία με εποπτευόμενους φορείς και πολιτιστικούς οργανισμούς.

Για την τρέχουσα περίοδο, οι κατηγορίες φορέων που εποπτεύονται αφορούν δύο μεγάλες κατηγορίες: της Πολιτιστικής Κληρονομιάς και του Σύγχρονου Πολιτισμού.

Στην κατηγορία της Πολιτιστικής Κληρονομιάς, διακρίνονται για την προσφορά τους στη μουσική γενικότερα, αλλά και στη μουσική εκπαίδευση ειδικότερα: το Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών (φιλοξενώντας θερινές συναντήσεις, επαγγελματικά σεμινάρια, συμπόσια και συνέδρια, συναυλίες), το Λαογραφικό και Εθνολογικό Μουσείο Μακεδονίας – Θράκης και το Μουσείο Ακρόπολης (μέσω του σχεδιασμού και της παραγωγής εξειδικευμένων μουσειο-συσκευών για παιδαγωγική χρήση στα σχολεία, επιμορφωτικών και επαγγελματικών σεμιναρίων) (Αργυρίου, 2018).

Στην κατηγορία του Σύγχρονου Πολιτισμού, για την (δια)πολιτιστική και την εκπαιδευτική μουσική δράση τους διακρίνονται μεταξύ άλλων: το Ελληνικό Ίδρυμα Πολιτισμού, η Εθνική Λυρική Σκηνή, το Ειδικό Ταμείο Οργανώσεως Συναυλιών Κρατικής Ορχήστρας Αθηνών (ΕΤΟΣ ΚΟΑ), το Ειδικό Ταμείο Οργανώσεως Συναυλιών Κρατικής Ορχήστρας Θεσ/νίκης, το Ειδικό Ταμείο Οργανώσεως Συναυλιών Κρατικής Ορχήστρας Θεσ/νίκης (ΕΤΟΣ ΚΟΘ), η Κρατική Ορχήστρα

Αθηνών και Θεσσαλονίκης, η Κρατική Ορχήστρα Ελληνικής Μουσικής, το Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης, το Ωδείο Αθηνών, ο Μουσικός και Εκπαιδευτικός Οργανισμός Ελλάδας - φορέας στον οποίο εντάσσεται πλέον η Καμεράτα - Ορχήστρα των Φίλων της Μουσικής – η Όπερα Θεσσαλονίκης (Αυτοτελές Τμήμα Του Κ.Θ.Β.Ε.), ο Οργανισμός Μεγάρου Μουσικής Αθηνών, ο Οργανισμός Μεγάρου Μουσικής Θεσσαλονίκης, η Ορχήστρα Λυρικής Σκηνής και η Ορχήστρα Χρωμάτων (Αργυρίου, 2018).

Η εκπαιδευτική (δια)πολιτιστική πολιτική ενθαρρύνει και τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά και Τεχνολογικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι. και Α.Τ.Ε.Ι) για τη δημιουργία συγκεκριμένων προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων για τον Πολιτισμό και την Εκπαίδευση, ενισχύοντας δραστηριότητες επαγγελματικής κατάρτισης με χαρακτήρα εξειδίκευσης ιδιαίτερα για την πολιτιστική διαχείριση οργανισμών και εκπαιδευτικών φορέων. Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής πολιτισμού επηρεάζεται από τις διατμηματικές συνεργασίες τους, τα ερευνητικά προγράμματα, τις ομάδες εργασίας και τις επιστημονικές επιτροπές στις οποίες συμμετέχουν (Αργυρίου, 2018). Εντός του πεδίου εφαρμογής αυτής της πολιτικής, αναπτύχθηκαν (δια)πολιτιστικές και εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που συγχρηματοδοτήθηκαν από το Β΄ και Γ΄ κοινοτικό πλαίσιο υποστήριξης και υλοποιήθηκαν σε συνεργασία με τις τοπικές αυτοδιοικήσεις (Γερμένη, 2009, όπ.αναφ. στο Αργυρίου 2018).

Όλα τα προγράμματα που αφορούν στην (δια)πολιτιστική εκπαίδευση διατρέχονται από τις βασικές αρχές της στοχοθεσίας της πολιτιστικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, η αρχή της ίσης πρόσβασης και της συμμετοχής στην πολιτιστική ζωή, προβάλλεται στο ελληνικό σύνταγμα και εκδηλώνεται, αφενός, με τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα σχολεία, και, αφετέρου με την ελεύθερη πρόσβαση σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους ώστε να αναπτυχθεί μια θετική στάση των νέων προς την κατεύθυνση του πολιτισμού και των τεχνών. Επιπρόσθετα, η αρχή της προώθησης της ταυτότητας είναι κυρίαρχη στα εκπαιδευτικά πολιτιστικά προγράμματα, όπως προκύπτει από την έμφαση που δίνεται στη διαχρονική ενότητα της ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς και από τις απόψεις που εκφράζονται σε έγγραφα και σε δημόσιες συζητήσεις σχετικά με τη μοναδικότητα και ιδιαιτερότητα του ελληνικού πολιτισμού (Koutsouba, 1997· Αργυρίου & Κουτσούμπα, 2007, όπ.αναφ.στο Αργυρίου 2018).

Τέλος, η αρχή για την προώθηση της πολυμορφίας προωθείται μέσα από την καλλιτεχνική ελευθερία καθώς και μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ενθάρρυνση της πολιτιστικής έκφρασης και συμμετοχής στην πολιτιστική ζωή ομάδων όπως είναι οι Ρομά, οι οικονομικοί μετανάστες κ.τ.λ. (Αργυρίου, 2018).

Οι φορείς που ασκούν πολιτική στο χώρο της εκπαίδευσης και του πολιτισμού είναι αρκετά συγκεκριμένοι. Ειδικά στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2018) ή με τη συνεργασία του, έχουν δημιουργηθεί τμήματα για το σχεδιασμό, την προώθηση και την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στην υποχρεωτική εκπαίδευση σχετικά με τον πολιτισμό όπως:

- Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων στην Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα συγκεκριμένα προγράμματα αποτελούσαν ήδη εκπαιδευτικές δράσεις του Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Σπουδών, Επιμόρφωσης και Καινοτομιών, της Διεύθυνσης του Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και των Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων (υπεύθυνος φορέας και για τη διαμόρφωση και την εφαρμογή της πολιτιστικής εκπαίδευσης στον οποίο υπαγόταν το Τμήμα Δ΄ Αισθητικής Αγωγής). Τα πολιτιστικά προγράμματα ως «Σχολικές Δραστηριότητες» στοχεύουν στην διεύρυνση των γνώσεων και την καλλιέργεια της αισθητικής μέσα από την έρευνα, την μελέτη και την ενασχόληση με θέματα σχετικά με την Τέχνη και τον Πολιτισμό. Οι Σχολικές Δραστηριότητες, ως προαιρετική δράση εκπαιδευτικών και μαθητών, διαφοροποιούνται από τη συμβατική διδασκαλία καθώς ο σχεδιασμός και η ανάπτυξή τους δεν αποτελεί τυπικό μάθημα και διακρίνεται ως προς τον θεματικό-περιορισμένο χαρακτήρα του γνωστικού αντικείμενου, ως προς την ομαδοσυνεργατική μέθοδο εργασίας και ως προς τη δομή, καθώς περιλαμβάνει μελέτη πεδίου και εργαστήρια θεματικών δραστηριοτήτων (Ν.3028/2002: Εγκύκλιος 170596 / ΓΔ4, 13-10-2016 στο Αργυρίου 2018).

Στα πολιτιστικά προγράμματα προβλέπεται, τόσο η πλήρης προστασία και η αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, όσο και η γνωριμία του συνόλου των παραδόσεων –ελληνικών και μη– σε όλη την ελληνική επικράτεια. Μπορούν να

υλοποιηθούν στο πλαίσιο οποιασδήποτε εγκεκριμένης συνεργασίας του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και με άλλους κυβερνητικούς ή μη κυβερνητικούς φορείς, δημόσιους οργανισμούς, φορείς τοπικής ή νομαρχιακής αυτοδιοίκησης, Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ), καθώς επίσης και στο πλαίσιο υλοποίησης πρότυπων προγραμμάτων ή διεθνών συνεργασιών (Εγκύκλιος /47587/16-5-2003). Για τη στήριξη του έργου των εκπαιδευτικών στο σχολείο, έχει θεσμοθετηθεί η θέση του Υπευθύνου Πολιτιστικών Θεμάτων σε κάθε τοπική Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Αργυρίου, 2018).

- Προγράμματα εκπαίδευσης προσφύγων, Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων ΥΠΠΕΘ και Εκπαίδευση Προσφύγων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μετά την πιλοτική δοκιμή προγραμμάτων στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαιδιών (ΔΥΕΠ) στην απογευματινή ζώνη – οι οποίες εξακολουθούν λειτουργούν προκειμένου οι άρτι αφιχθέντες πρόσφυγες να εξοικειωθούν με τους κανόνες της σχολικής ζωής – κύριος στόχος των προγραμμάτων αποτελεί η ένταξη τους στο σχολείο, με ιδιαίτερη έμφαση στην αρμονική μετάβαση των περισσότερων παιδιών στην πρωινή ζώνη. Στο σχεδιασμό δράσεων για τη συγκεκριμένη προενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία (ώστε να δοθούν στα παιδιά εφόδια χρήσιμα για την ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη είτε παραμείνουν στην Ελλάδα είτε εγκατασταθούν σε άλλη χώρα), εφαρμόζεται εβδομαδιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είκοσι (20) ωρών (τέσσερις ώρες ημερησίως) στο οποίο εντάσσονται και οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες (άρθρο 38 του Ν. 4415/2016, Α' 159 στο Αργυρίου 2018).

Ως εκπαιδευτικό-πολιτισμικό σχήμα, οργανώνονται στη βάση ενός ανοιχτού προγράμματος σπουδών με σκοπό την ανταπόκριση της επίσημης πολιτείας στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων, ώστε να διαμορφωθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη σχολική τους επιτυχία στο μέλλον, είτε στο ελληνικό είτε σε άλλο εκπαιδευτικό σύστημα (Αργυρίου, 2018).

- Προγράμματα για την Αειφορία, Διεύθυνση Υποστήριξης Προγραμμάτων και Εκπαίδευσης ΥΠΠΕΘ. Στη συγκεκριμένη Διεύθυνση υπάγεται το Τμήμα Γ΄ Πολιτιστικών Θεμάτων και Υποστηρικτικών Δομών καθώς και το Τμήμα Δ΄ Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης και Ψηφιακών Μέσων, τα οποία εντρυφούν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων για την εκπαίδευση και τον πολιτισμό με ποικίλες δράσεις (Αργυρίου, 2018).
- Δίκτυο Ευρυδίκη, Αυτοτελής Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων ΥΠΠΕΘ. Επίσης, θα πρέπει να γίνει αναφορά σε προγραμματικές δράσεις της Γενικής Διεύθυνσης Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (στην οποία ενσωματώθηκε η Διεύθυνση Ευρωπαϊκής Ένωσης - Τμήμα Β΄ Προγραμμάτων και η Γενική Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων), όπου έχει την ευθύνη του συντονισμού, της παρακολούθησης και της αξιολόγησης δράσεων που εστιάζουν στην εποπτεία, καθοδήγηση και στήριξη των αρμόδιων οργανωτικών δομών ως προς την εκτέλεση ευρωπαϊκών προγραμμάτων στον τομέα της εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο και σε κάθε άλλο θέμα που αφορά ευρωπαϊκά προγράμματα στον τομέα της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στις δράσεις περιλαμβάνεται και το Δίκτυο Ευρυδίκη, το οποίο προσφέρει πληροφόρηση και ανάλυση για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές. Το δίκτυο συντονίζει και διευθύνει ο Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού (EACEA), με έδρα τις Βρυξέλλες. Στις σημαντικές τρέχουσες μεταρρυθμίσεις και πρωτοβουλίες σε εθνικό επίπεδο (EURYDICE, Συνοπτική Παρουσίαση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων στην Ευρώπη και Τρέχουσες Μεταρρυθμίσεις, 2010:12), ιδιαίτερα στο σχέδιο για τα ολόήμερα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εμπεριέχεται η αύξηση των ωρών που αφορούν τον πολιτισμό και ειδικά τη λογοτεχνία (Αργυρίου, 2018).

Στο πλαίσιο των προγραμματικών δράσεων, θα πρέπει να γίνει αναφορά στο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την Ελληνική Ιστορία και τον Ελληνικό Πολιτισμό -ΟΔΥΣΣΕΑΣ» 2007-2013 του Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΜ). Σκοπός του προγράμματος είναι η απόκτηση της γλωσσικής δεξιότητας και των πρακτικών κοινωνικών και διαπολιτισμικών ικανοτήτων που απαιτούνται για την κοινωνική ένταξη των συμμετεχόντων και των οικογενειών τους και να εξυπηρετούνται με επάρκεια στην καθημερινότητά τους (Αργυρίου, 2018).

Στους φορείς που μέχρι πρότινος ήταν εξουσιοδοτημένοι για την άσκηση πολιτιστικής εκπαίδευσης συγκαταλεγόταν και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) το οποίο αποτέλεσε τον παλαιότερο ερευνητικό και συμβουλευτικό φορέα σε ζητήματα παιδείας και πολιτισμού συμβάλλοντας ουσιαστικά στη χάραξη της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και για τη μουσική εκπαίδευση. Οι δράσεις του ενσωματώνονται στο νεοσύστατο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (Ν3966 / ΦΕΚ Α΄ 118/24-05- 2011), το οποίο θεωρείται πλέον επιτελικός επιστημονικός φορέας και υποστηρίζεται από το Υ.ΠΑΙ.Π.Θ.Α. Σκοπός του Ι.Ε.Π. είναι η επιστημονική έρευνα και μελέτη των παραπάνω θεμάτων καθώς και η διαρκής επιστημονική και τεχνική υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα αυτά. Στο Ι.Ε.Π. εντάσσονται και άλλοι φορείς όπως το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.) το οποίο εμπεριέχει στις δράσεις του προγράμματα σχετικά με τον Πολιτισμό και την Εκπαίδευση (Αργυρίου, 2018).

1.5.2. Το σύγχρονο πλαίσιο της (δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης

Αφού εξετάσαμε πώς οι ελληνικοί φορείς εφαρμόζουν την πολιτιστική εκπαίδευση διαπιστώνουμε ότι οι σύγχρονες ευρωπαϊκές δομές αναγνωρίζοντας το κενό που υπάρχει σε προηγούμενες πολιτικές πολιτισμού και υπό το πρίσμα των κοινωνικών αναγκών, άρχισαν να δίνουν κίνητρα σε όλες τις επιμέρους κοινωνίες, αναγνωρίζοντας την ύπαρξη διαφορετικών τρόπων πολιτιστικής έκφρασης.

Η ιδεολογική πλατφόρμα της (δια)πολιτιστικότητας, η πλουραλιστική θεώρηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και οι βέλτιστες πρακτικές, ενίσχυσαν θεσμικά την αναγνώριση μιας επίσημης ευρωπαϊκής πολιτικής σε θέματα πολιτιστικής εκπαίδευσης θέτοντας στο περιθώριο παρωχημένες αντιλήψεις και λογικές αφομοίωσης όπου με βάση τις σημερινές συνθήκες δε θα μπορούσαν να

επαναληφθούν. Παράλληλα, οι διαμορφωμένες τάσεις για την εκπαίδευση και τον πολιτισμό σκιαγράφησαν το προφίλ του ενεργού ευρωπαίου πολίτη στην Ευρώπη του 21ου αιώνα με βάση τις κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται με την πολιτισμική συνείδηση και έκφραση (Αργυρίου, 2018).

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο υπογραμμίζει ότι οι πολιτιστικές και δημιουργικές ικανότητες υποστηρίζονται από διάφορα προγράμματα και πρωτοβουλίες στα κράτη μέλη, καθώς αυτά τα προγράμματα συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων πολλών πολιτικών. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο κείμενο της Επίσημης Εφημερίδας της Ευρωπαϊκής Ένωση (ΕΕ C372/1 της 20.12.2011), οι πολιτιστικές και δημιουργικές ικανότητες αποτελούν βάση για τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, η οποία με τη σειρά της προωθεί την έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι ικανότητες αυτές μπορούν να συμβάλλουν:

- στην οικοδόμηση του διανοητικού κεφαλαίου που αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως νέα πηγή ανάπτυξης και ανταγωνιστικότητας στην Ευρώπη. Το διανοητικό κεφάλαιο μπορεί να οριστεί ως ένα σύνολο άυλων στοιχείων αποτελούμενων από ανθρώπους, επιχειρήσεις, κοινότητες, περιφέρειες και θεσμούς, τα οποία, εάν χρησιμοποιηθούν κατάλληλα, μπορεί να αποτελέσουν τη βάση της τρέχουσας και μελλοντικής ευημερίας της χώρας.
- στην ενίσχυση της διατομεακής συνεργασίας, όπου χρειάζεται να δημιουργηθεί ένα ευνοϊκότερο πλαίσιο συνθηκών για την ανάπτυξη ολοένα και πιο αποτελεσματικών δημιουργικών συμπράξεων. Οι “Συμπράξεις Δημιουργίας” μεταξύ του πολιτιστικού τομέα και τομέων όπως της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, των επιχειρήσεων, της έρευνας ή του δημοσίου τομέα, επιτρέπουν τη μεταφορά δημιουργικών δεξιοτήτων του πολιτιστικού τομέα προς άλλους τομείς (Συμπεράσματα σχετικά με το πρόγραμμα εργασιών στον πολιτιστικό τομέα 2011-2014 στο Αργυρίου 2018),
- σε καινοτομίες κάθε μορφής, κυρίως στη μη τεχνολογική και την κοινωνική καινοτομία. Με αυτόν τον τρόπο αξιοποιείται η ευρηματικότητα που έχουν φιλανθρωπικές οργανώσεις, ενώσεις και κοινωνικοί επιχειρηματίες για να βρίσκουν νέους τρόπους κάλυψης

εκείνων των κοινωνικών αναγκών που δεν ικανοποιούνται επαρκώς από την αγορά ή από τον δημόσιο τομέα για να επιτευχθεί η αλλαγή συμπεριφοράς που απαιτείται για την αντιμετώπιση των κυριότερων κοινωνικών προκλήσεων (Ανακοίνωση της Επιτροπής για την εμβληματική πρωτοβουλία «Ένωση καινοτομίας» στο Αργυρίου 2018),

- στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και την προετοιμασία για θέσεις εργασίας συμπεριλαμβανομένων εκείνων που απαιτούν υψηλά προσόντα και κοινωνικές δεξιότητες, στην απασχολησιμότητα σε όλα τα σχετικά στάδια της ζωής και στην αποτελεσματική λειτουργία και ανάπτυξη επιχειρήσεων,
- σε καλύτερες συνολικές εκπαιδευτικές επιδόσεις, με τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και τη βελτίωση των προοπτικών κοινωνικής ένταξης, καθώς έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη δημιουργία κινήτρων και την κοινωνικοποίηση και επιτρέπουν στους μαθητές να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους (Αργυρίου, 2018).

Στο πλαίσιο της παρουσίασης της πολιτιστικής πολιτικής για την εκπαίδευση διαπιστώνουμε ότι οι τάσεις, όπως καταγράφονται στον διεθνή και στο ευρωπαϊκό χώρο, αδιαμφισβήτητα επηρεάζουν και τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα καθώς συνοψίζονται στις εξής: (στο Αργυρίου, 2018)

- Στοχευόμενες δράσεις από τα Εθνικά Κοινοβούλια ως απόρροια της πολιτικής στον τομέα του πολιτισμού αξιοποιώντας την κοινή νομική βάση με εξακτίωση εγκάρσιων δράσεων για τη μουσική εκπαίδευση.
- Εφαρμογή εμβληματικών πρωτοβουλιών με σκοπό να λαμβάνονται υπόψη οι πολιτιστικές και δημιουργικές ικανότητες ως παράγοντας των σύγχρονων κοινωνικών προκλήσεων, της κοινωνικής καινοτομίας και του διανοητικού κεφαλαίου της Ευρώπης καθώς αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως νέα πηγή ανάπτυξης και ανταγωνιστικότητας.
- Αναγνώριση του Πολιτισμού και των Τεχνών σε κάθε εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως ένα ανοικτό σύστημα και σύνδεσή του με τη διδασκαλία για την μουσική κληρονομιά. Με βάση τη συγκεκριμένη

θέση, ενισχύεται ευρύτερα η πολιτιστική εκπαίδευση μέσω της μουσικής, δίνοντας τη θέση που της αξίζει στο σχολείο. Ως εκ τούτου, θεωρείται υποχρεωτική μουσική εκπαίδευση σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης.

- Αξιοποίηση του Χάρτη της UNESCO καθώς και της διαμορφωμένης κατά καιρούς Ατζέντας για τον Πολιτισμό και την Εκπαίδευση. Η εφαρμογή της Ευρωπαϊκής Ατζέντας για τον Πολιτισμό θα πρέπει να γίνεται με βάση τους στρατηγικούς της στόχους με στόχο την ενίσχυση της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» (Πλαίσιο στρατηγικής για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση, «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020»).
- Υλοποίηση προγραμμάτων που στηρίζουν τη μουσική εκπαίδευση, ώστε να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες που παρέχει η αγορά της Ε.Ε. και οι ψηφιακές τεχνολογίες. Τα προγράμματα προσφέρονται για την καλλιέργεια ανάπτυξης σχετικών σπουδών διευκολύνοντας την πρόσβαση σε χρηματοδοτήσεις, παρέχοντας βοήθεια μέσω ερευνητικών σχεδίων, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία με εταίρους εντός και εκτός Ε.Ε., όπως επίσης συμβάλλουν στην κοινωνική αναζωογόνηση περιοχών μεγαλύτερης πληθυσμιακής εμβέλειας διασφαλίζοντας παράλληλα την ενεργή συμμετοχή εκπαιδευτικών όσο και των πολιτιστικών φορέων σε μια ποικιλία σχεδίων που θα εγγυώνται την ενεργή προσέγγιση στην μουσική ποικιλομορφία και έκφραση. Η συνδιοργάνωση διεθνών προγραμμάτων από μουσικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και οργανισμούς ανά περιοχές, θεωρούνται απαραίτητες με σκοπό την αξιοποίηση των πολιτικών προοπτικών.
- Ανάπτυξη μοντέλων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που ερευνούν την μουσική παράδοση και τα νέα μέσα επικοινωνίας με ανταλλαγές παιδαγωγικών μεθόδων. Έτσι μόνο, η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση θα συνεισφέρει στην ανάπτυξη της Ευρώπης ως πολυπολιτισμική κοινωνία με αλλαγή του ρόλου της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης ως αρωγού στην επικοινωνία και την κατανόηση των λαών αλλά και των ευπαθών ομάδων, συμβάλλοντας στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Η μουσική εκπαίδευση

θεωρείται σημαντικός παράγοντας για καλύτερες συνολικές εκπαιδευτικές επιδόσεις, με τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και τη βελτίωση των προοπτικών κοινωνικής ένταξης, καθώς έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη δημιουργία κινήτρων και την κοινωνικοποίηση επιτρέποντας στους μαθητές να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους.

- Ενίσχυση της Δημιουργικότητας και της Καινοτομίας με την εισαγωγή μιας ανοικτής μεθόδου στον τομέα του πολιτισμού με σκοπό τη διαμόρφωση συνεργειών μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτισμού αλλά και ανάπτυξης δεξιοτήτων για τους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρείται ο εμπλουτισμός της καλλιτεχνικής διδασκαλίας με πληροφορίες αξιοποιώντας τη σύγχρονη βιβλιογραφία και τις νέες τεχνολογίες της επικοινωνίας αλλά και η διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης ενισχυμένη με συναντήσεις καλλιτεχνών και επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους. Η συγκεκριμένη θέση βρίσκει εφαρμογή μέσα από τη δημιουργία εθνικών τοπικών και διεθνών forums με τοποθετήσεις και ανταλλαγή επιχειρηματολογίας για τη διάχυση καινοτόμων εκπαιδευτικών θεωριών και πρακτικών. Επιπρόσθετα, κατανοείται η σημασία της επιρροής των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας για την διάχυση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης σχετικά με τον πολιτισμό στην μουσική εκπαίδευση.
- Διαμόρφωση πολιτιστικής επιμόρφωσης με συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση μέσα από άρθρα εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς και καλλιτεχνικούς μέντορες με γνώμονα τη δια βίου μάθηση μέσω της εργασίας. Οι συγκεκριμένες επιμορφώσεις θα πρέπει να υποστηρίζονται από αναλύσεις των αναγκαιοτήτων με σκοπό την πρόβλεψη για την ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης, από εκσυγχρονιστικά συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, από ανοικτές πλατφόρμες διαλόγου και γνώσης με σκοπό την προώθηση της συνοχής και της ολοκλήρωσης μέσα από τη Δια Βίου Μάθηση.

- Αξιολόγηση και συντονισμός της καλλιτεχνικής και παράλληλα της μουσικής εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο συμπεριλαμβανομένης της παρακολούθησης των επιπτώσεων της διδασκαλίας σχετικά με τις ικανότητες των μαθητών. Σε αυτό συμβάλλει με τη σειρά της, η στήριξη της έρευνας με σκοπό την εστίαση σε εθνικές στρατηγικές για την πολιτιστική πολιτική στην μουσική εκπαίδευση στην τυπική, στην άτυπη καθώς και στη Δια Βίου Μάθηση.
- Αξιολόγηση και συντονισμός της καλλιτεχνικής και παράλληλα της μουσικής εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο συμπεριλαμβανομένης της παρακολούθησης των επιπτώσεων της διδασκαλίας σχετικά με τις ικανότητες των μαθητών. Σε αυτό συμβάλλει με τη σειρά της, η στήριξη της έρευνας με σκοπό την εστίαση σε εθνικές στρατηγικές για την πολιτιστική πολιτική στην μουσική εκπαίδευση στην τυπική, στην άτυπη καθώς και στη Δια Βίου Μάθηση.
- Παροχή κινήτρων και σχετικής χρηματοδότησης από τους κυβερνητικούς φορείς ώστε να διευκολύνουν την κινητικότητα των συμμετεχόντων σε ανάλογα προγράμματα, να αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ζητήματα πολιτιστικής και ειδικότερα μουσικής εκπαίδευσης, να ενδυναμώνουν διακρατικές συμφωνίες και να εγγυώνται την υλοποίηση των διακρατικών ευρωπαϊκών συμφωνιών.
- Ενίσχυση της διατομεακής συνεργασίας, με ένα ευνοϊκότερο πλαίσιο συνθηκών για την ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών δημιουργικών συμπράξεων μεταξύ του πολιτιστικού τομέα και τομέων όπως της μουσικής εκπαίδευσης, της κατάρτισης, των επιχειρήσεων, της έρευνας ή του δημοσίου τομέα, όπου να επιτρέπουν τη μεταφορά δημιουργικών δεξιοτήτων του μουσικού τομέα προς άλλους τομείς. Ειδικότερα, η υποστήριξη της κινητικότητας και της διασυνοριακής κατάρτισης (καθώς και της κατάρτισης για επιμορφωτές) αφορά την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των τομέων του πολιτισμού και της

μουσικής εκπαίδευσης για καλλιτέχνες, δασκάλους, διοργανωτές δραστηριοτήτων για νέους και εθελοντές. Με βάση τη διατομεακή συνεργασία δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για θέσεις εργασίας σε διάφορα πεδία μουσικών σπουδών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που απαιτούν υψηλά προσόντα και κοινωνικές δεξιότητες.

Ως εκ τούτου, η συνεργασία με τα κράτη μέλη σχετικά με τους τρόπους βελτίωσης των υπαρχόντων δεικτών για την μουσική εκπαίδευση, αποδίδοντας ταυτόχρονα ιδιαίτερη προσοχή στους τομείς δημιουργικότητας, καινοτομίας και επιχειρηματικού πνεύματος, αλλά και η δημιουργία αποτελεσματικών διόδων για διεθνή επικοινωνία και ανταλλαγή παιδαγωγικών αρχών και πηγών, θεωρείται επιβεβλημένη (Αργυρίου, 2018).

1.6. (Δια)πολιτιστική Πολιτική και Μουσική Εκπαίδευση

Ο Matthew Lipman (1988) διαπιστώνει ότι τα τελευταία σαράντα χρόνια υπήρξαμε μάρτυρες εξελίξεων στους τομείς της φιλοσοφίας και της εκπαίδευσης, οι οποίες φαντάζουν αδιανόητες έναν αιώνα πριν. Και αυτό γιατί, οι φιλόσοφοι εκδήλωσαν σοβαρό ενδιαφέρον για τη φιλοσοφία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ότι έχουν τη θέληση να διευκολύνουν αυτό το ενδιαφέρον. Αποτέλεσμα αυτού του ενδιαφέροντος ήταν οι επιρροές που δέχθηκαν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών από τη φιλοσοφία (Θεοδωροπούλου, 2010, όπ.αναφ. στο Αργυρίου 2018).

Η προσπάθεια για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας της μουσικής, υπαινίσσεται την ανάγκη για την ανάπτυξη της φιλοσοφίας της σκέψης σε θεωρητικό επίπεδο καθώς η μουσική είχε πάντα ως σημεία αναφοράς διάφορα φιλοσοφικά ρεύματα που βοηθούσαν στη λειτουργία της, ως απόρροια ενός ευρύτερου φιλοσοφικού στοχασμού σχετικού με την κοινωνική και την εκπαιδευτική φιλοσοφία και όχι τόσο μιας αμιγούς φιλοσοφίας για τη μουσική εκπαίδευση (Mark, 2002, όπ.αναφ.στο Αργυρίου 2018).

Η αντίληψη περί φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης, όπως επίσης, η αναγκαιότητά της στα προγράμματα σπουδών για επαγγελματίες εκπαιδευτικούς μουσικής έρχονται στο επίκεντρο ενός αναγκαίου διαλόγου. Η Jorgensen (2003)

θεωρεί ότι η ανάλυση της μουσικότητας απεικονίζει τις τρεις αποστολές που οι φιλόσοφοι έχουν: να αποσαφηνίζουν ιδέες, να υποβάλλουν σε δοκιμασία κοινοτυπίες και να προτείνουν εφαρμογές στην πρακτική. Το να φιλοσοφεί κανείς είναι αναπόσπαστο μέρος του περιεχομένου της φιλοσοφίας και το πώς η ιδέα της μουσικότητας διασαφηνίζεται, υποβάλλεται σε δοκιμασία και εφαρμόζεται, αποτελεί και το μείζον αντικείμενο μελέτης και διαπραγμάτευσης της μουσικής εκπαίδευσης με καταλυτικό παράγοντα τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικές πρακτικές επερωτώντας τη φύση της μουσικής με τη σχολική γνώση και τους κανόνες που διέπουν την τάξη, τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού μέσα σε αυτές τις σχέσεις, και από εκεί τους στόχους του σχολείου, συγκροτούν μία ριζική επαναδιατύπωση της μουσικής εκπαιδευτικής πράξης με φιλοσοφικό προσανατολισμό (Αργυρίου, 2018).

Στην ιστορική διαδρομή της, η μουσική αποτελεί μέρος της βέλτιστης εκδοχής περί παιδείας καθώς ο Πυθαγόρας αλλά κυρίως ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης πίστευαν ότι τόσο τα γενικά όσο και τα επί μέρους στοιχεία της μουσικής εμπεριέχουν «ήθος» (χαρακτήρα). Θεωρούσαν ότι η μουσική έχει τη δύναμη να διαπλάθει τον χαρακτήρα του ανθρώπου –κυρίως των παιδιών– δημιουργώντας διάφορες ψυχικές διαθέσεις (Παπαοικονόμου - Κυπουργού, 2003, όπ.αναφ.στο Αργυρίου 2018).

Η πολιτιστική πολιτική της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, η οποία επηρεάζει αναμφισβήτητα και τον μουσικό τομέα, διαμορφώνεται και εφαρμόζεται από τους θεσμοθετημένους φορείς στους τομείς της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης για τον πολιτισμό. Οι φορείς έχουν κυρίως συμβουλευτικές αρμοδιότητες. Η συνεργασία όμως μεταξύ της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και άλλων Διεθνών Οργανισμών που δραστηριοποιούνται στην Ευρώπη (με μικτό χαρακτήρα, ευρωπαϊκό και ευρύτερα διεθνή) έχει, εκτός από συμβουλευτικό, πολιτικό και τεχνικό χαρακτήρα καθώς αφορά θέματα αμοιβαίας πληροφόρησης και αναζήτησης λύσεων σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος για τον πολιτισμό και την εκπαίδευση. Η συνεργασία αποκτά πολιτικές διαστάσεις καθώς όταν ένα μέτρο ή μια πράξη υιοθετείται από περισσότερους του ενός οργανισμούς, η απόφαση ισχυροποιείται και αποτελεί σύγκλιση απόψεων σε ότι αφορά τη σημασία, το χαρακτήρα και τις επιπτώσεις της (Τσαούσης, 1996, όπ.αναφ. στο Αργυρίου 2018).

Από τον ορισμό της (δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης προκύπτει και η (δια)πολιτιστική μουσική εκπαίδευση. Μέσα από την διδασκαλία της μουσικής θα έρθουν σε επαφή οι μαθητές με τους μουσικούς πολιτισμούς άλλων χωρών, με τις μουσικές του κόσμου, θα κατανοήσουν και θα δεχτούν την διαφορετικότητα.

Η φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης γνωστή ως «Η Μουσική Εκπαίδευση ως Αισθητική Εκπαίδευση (Music education as Aesthetic Education)», καθιερώθηκε τη δεκαετία του 1970 με την πρώτη έκδοση του βιβλίου του Bennet Reimer «A Philosophy of Music Education». Ο Reimer επηρεάστηκε από προγενέστερους ενώ βασίστηκε στο έργο του Dewey (1916) και της S.Langer (1942-1967) αξιοποιώντας θεωρήσεις της εποχής του για τη διαμόρφωση φιλοσοφικού και πολιτισμικού πλαισίου στη μουσική εκπαιδευτική πρακτική καθώς η μουσική εκφράζει αυτό που δεν μπορεί να εκφράσει ο λόγος (Αργυρίου, 2018).

«Οι αρχές στις οποίες βασίζονται οι μουσικές παραδόσεις, καθώς και όλο το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γεννιούνται οι παραδόσεις μεταφέρονται στην αίθουσα διδασκαλίας. Η ιδέα δεν είναι να μάθουν και να αφομοιώσουν οι μαθητές τις μουσικές όλου του κόσμου αλλά να πληροφορηθούν για αυτές και να συνειδητοποιήσουν ότι αξίζουν προσοχής και σεβασμού. Ανεξάρτητα από το αν τους αρέσει το άκουσμα ή όχι πρέπει να προσπαθήσουν να κατανοήσουν τη μουσική αυτή σε σχέση με την κοινωνία που τη γέννησε. Επίσης, μπορούν έχοντας τόσα παραδείγματα από μουσικές διαφόρων λαών, να μελετήσουν τις διαφοροποιήσεις, τα διαφορετικά όργανα, τα ποικίλα ηχοχρώματα που παράγονται, την χρήση και την λειτουργία της μουσικής στην εκάστοτε κοινωνία και τον τρόπο που μεταδίδεται η παράδοση στις επόμενες γενιές» (Ανδρούτσος, 1998)

Σύμφωνα με τον Γ. Σακελλαρίδη (2008), η (δια)πολιτιστική μουσική εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως αντιρατσιστική εκπαίδευση αμφισβητούσα όλες τις μορφές διακρίσεων, βασική εκπαίδευση, σημαντική για όλους τους μαθητές, πολυεπίπεδη, πολυδιάστατη εκπαιδευτική στρατηγική, διάχυτη σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες, εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη, υποστηρίζουσα τον πλουραλιστικό χαρακτήρα μαθητών, δασκάλων και κοινοτήτων, μια διαδικασία αποβλέπουσα στη διαμόρφωση συνθηκών επιτυχίας για όλους τους μαθητές, κριτική παιδαγωγική και ως διαδικασία αποσκοπούσα στην ανάδειξη της δημιουργικότητας των μαθητών.

Εκτός από τους γενικούς στόχους της (δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης, στον ορισμό της (δια)πολιτιστικής μουσικής εκπαίδευσης προκύπτουν οι εξής στόχοι. Ως πρώτος στόχος θα μπορούσε να θεωρηθεί η ενσυναίσθηση, όπου ορίζεται η ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων του άλλου. Η ικανότητα, δηλαδή, να μπορούμε να καταλαβαίνουμε τα συναισθήματα του άλλου, να καταλαβαίνουμε το διαφορετικό. Η μουσική έχει την ικανότητα να μας κάνει να γεμίζουμε με συναισθήματα. Επιπλέον, η (δια)πολιτιστική μουσική εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις προσφοράς βοήθειας στους μαθητές, έτσι ώστε να μπαίνουν συναισθηματικά και νοητικά στον άλλο πολιτισμό, να αναπτύσσουν δεξιότητες ανοχής και να αναγνωρίζουν την ποιότητα και το είδος των συγκρούσεων. Η κατανόηση μέσα από την διαφορετικότητα των μουσικών των λαών μπορεί να λειτουργήσει αρμονικά στη λύση της σύγκρουσης ανάμεσα σε αντιφάσεις των διαφόρων πολιτισμών. Επίσης, η ικανότητα ανάπτυξης κριτικής στάσης είναι το πρώτο βήμα για την ανοχή, την αποδοχή και την εκτίμηση. Τέλος, η επαφή και οι γνωριμίες μέσω της μουσικής των διαφόρων πολιτισμών μπορεί να βοηθήσει και το ίδιο το άτομο στην επιτυχημένη επικοινωνία αλληλεπίδραση και συνεννόηση με άτομο διαφορετικού πολιτισμού. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες που μπορεί να αναπτυχθούν μπορούν να βοηθήσουν το ίδιο το άτομο μέσω της επαφής και της γνώσης με άλλο πολιτισμό και στην πιο αποτελεσματική επικοινωνία, αλλά και στην καλύτερη δόμηση των προσωπικών σχέσεων.

Οι προαναφερόμενοι στόχοι συμπεριλαμβάνουν σαφώς τη δημιουργική έκφραση του παιδιού όπως, επίσης, και την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη μουσική. Η μουσική αγωγή θεωρείται ολοκληρωμένη όταν αναπτύσσονται διδακτικοί στόχοι και παραστάσεις, που αφορούν τους τρεις τομείς μάθησης: τον γνωσιολογικό, τον ψυχοκινητικό και τον συναισθηματικό τομέα (Bloom, 1956-1964) άμεσα συσχετιζόμενοι με μουσικές έννοιες όπως: τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ήχου, τα στοιχεία της μουσικής (ρυθμός, μελωδία, αρμονία), τη μορφολογία της μουσικής και το μουσικό στυλ (Σέργη, 1982:35). Αξιοποιώντας την ταξινόμια των στόχων με βάση τους Bloom και Krathwohl (1996), σημειώνουμε ότι συνδέονται με συγκεκριμένες μουσικές δράσεις και εξωτερικευμένες συμπεριφορές στη μουσική (overt behaviors in Music) (Regelski, 1981 στο Αργυρίου 2018).

Παίρνοντας θέση για τον όρο «αισθητική» ως ευρύτερη έννοια η οποία περικλείει όλους τους παρελθόντες και παρόντες φιλοσοφικούς λόγους, προτείνει μια συνεργατική φιλοσοφική στάση για τη μουσική εκπαίδευση αναζητώντας επίμονα τη μουσική εμπειρία μέσα από μια ευχέρεια επιλογών. Εξελίσσει παράλληλα τις φιλοσοφικές θέσεις του Gardner για την ύπαρξη μουσικής νοημοσύνης, ωθώντας τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν όλες τις προσφερόμενες δυνατότητες ώστε τα παιδιά να βιώσουν με κάθε τρόπο τη μουσική (Reimer, 2003). Ειδικότερα για τα προγράμματα μουσικών σπουδών τόσο για τη γενική εκπαίδευση όσο και για εξειδικευμένα προγράμματα, ο Reimer θεωρεί ότι σκοπός της φιλοσοφίας είναι να προσφέρει ένα σύστημα αρχών ως οδηγό για τη δημιουργία και την εφαρμογή χρήσιμων και μεστών σε νόημα μουσικοεκπαιδευτικών προγραμμάτων». Σύμφωνα με τις τοποθετήσεις του Reimer (2003 στο Αργυρίου 2018):

- η αισθητική εκπαίδευση επιχειρεί τη σύζευξη θεωρίας και πράξης τόσο σε φιλοσοφικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο,
- η αισθητική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο μαθητές με ιδιαίτερες μουσικές ικανότητες αλλά όλους,
- ένα αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει όλους τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν, σκέπτονται και μαθαίνουν για τη μουσική (εντός της ιστορίας, του πολιτισμικού πλαισίου) αλλά και σε σχέση με λειτουργίες και ζητήματα που σχετίζονται με τη φύση της μουσικής,
- η αισθητική εκπαίδευση θα πρέπει να καλλιεργήσει κάθε είδους αλληλεπίδραση με όλες τις πτυχές ενός μουσικού προγράμματος,
- κάθε είδους αλληλεπίδραση θα πρέπει να περιλαμβάνει την προοπτική της εμπειρίας προσδιοριζόμενη από τα ειδικά χαρακτηριστικά της μουσικής,
- στις μουσικές δυνατότητες θα πρέπει να ενσωματώνονται όλα τα μέσα (πολιτισμικά σύμβολα, πιστεύω, δηλώσεις, κ.ά.) τα οποία μπορούν να προσδώσουν μουσικό νόημα και να είναι διαθέσιμα μέσω της μουσικής,

- η μουσική θα πρέπει να είναι σε θέση να διαμορφώνει την προσωπική και συλλογική εμπειρία,
- η μουσική εντός του σχολικού χώρου, θα πρέπει να αντανακλά την πολυπολιτισμική πραγματικότητα και να ενσωματώνει διάφορες κουλτούρες, προσφέροντας τις ευκαιρίες για μουσική μάθηση και εμπειρία.

Οι δυνατότητες που προσφέρονται διαμέσου της μουσικής παιδείας για την καλλιέργεια πολύπλευρων καθημερινών δεξιοτήτων, η ενεργοποίηση ποικιλόμορφων συναισθηματικών αποχρώσεων δια της μουσικής αλλά και η διαχρονική αναπλαισίωση της φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης, οδήγησαν/οδηγούν στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πεδίου για τη μουσική με όρους διευρυμένης εκπαιδευτικής πολιτικής γλώσσας αλλά με σαφή επιστημονικό προσανατολισμό. Για τον Humphreys (2002), η μουσική εκπαιδευτική πράξη προκύπτει αξιοποιώντας μία ποικιλία μέσων, οικονομικών, πολιτικών, φιλοσοφικών και θεωρητικών. Η μουσική εκπαίδευση αποτελεί πρακτική που έχει επηρεαστεί από σχολικές κουλτούρες διαμορφωμένες υπό το πρίσμα νέων γενικών θεωριών της εκπαίδευσης, αλλά και της πολιτικής της (Humphreys, 2002:49). Ο Swanwick (1999a) πιστεύει ότι για να βελτιωθεί η πρακτική της μουσικής εκπαίδευσης θα πρέπει οι θεωρίες να επανεξετάζονται με λεπτομέρεια. Οι μουσικές γνώσεις και η οικειοποίησή τους μέσα από την εμπειρία, η αναζήτηση προσωπικού νοήματος στη διαδικασία της μουσικής μάθησης, αποτέλεσαν/αποτελούν τις βασικές ιδέες για τη δημιουργία μουσικοπαιδαγωγικών μεθόδων, οι οποίες χαρακτηρίζουν πλέον τις μουσικές διδακτικές πρακτικές (Αργυρίου, 2018).

Επιλογικά

Με βάση όλα όσα αναφέρθηκαν γίνεται κατανοητή η σημασία της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή και γενικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι απόψεις όλων των επιστημόνων, που αναφέρθηκαν, υπογραμμίζουν την δύναμη της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης. Καθώς, μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές και οι μαθήτριες αναπτύσσονται τόσο συναισθηματικά όσο και νοητικά, διευρύνουν τους ορίζοντες τους και μαθαίνουν να δέχονται το διαφορετικό. Επιπλέον, μέσω της (Δια)πολιτιστικής μουσικής εκπαίδευσης, δηλαδή μέσα από την διδασκαλία της μουσικής θα έρθουν σε επαφή οι μαθητές με τους μουσικούς πολιτισμούς άλλων

Κώστογλου Ευαγγελία « Η σημασία της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή και ο ρόλος της παραδοσιακής μουσικής»

χωρών, με τις μουσικές του κόσμου, θα κατανοήσουν και θα δεχτούν την διαφορετικότητα. Συμπερασματικά, το σημερινό σχολείο πρέπει να είναι ένα σχολείο για όλους, ένα σχολείο ένταξης των άλλων, που κινούνται στη φιλοσοφία της δεύτερης προσέγγισης της έννοιας της (Δια)πολιτιστικότητας. Δηλαδή ένα σχολείο που θα σέβεται, θα αναγνωρίζει και θα λαμβάνει υπόψη του τους ιδιαίτερους πολιτισμούς στηριζόμενο στην αναγνώριση της ετερότητας, στην ισότητα και στην δικαιοσύνη.

Κεφάλαιο 2^ο

«Μουσική Λαογραφία: Αξιοποιώντας στοιχεία της στην εκπαίδευση των νηπίων»

«Η διδασκαλία είναι κάτι περισσότερο από απλή μετάδοση γνώσεων. Η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να συμπεριλαμβάνει τη φαντασία, τα συναισθήματα, τις αισθήσεις, την σκέψη και τις πρακτικές εμπειρίες του παιδιού. Οι ευρύτερες εμπειρίες στη μαθησιακή διαδικασία αποκτούν νόημα για τα παιδιά μόνο αν είναι συνδεδεμένες με καταστάσεις από την καθημερινή τους ζωή»
(Denkmann-Meyer, 1990)

Εισαγωγή

Ένα από τα χαρακτηριστικά της λαϊκής παράδοσης αποτελεί ο συνδυασμός χρηστικότητας και αισθητικής καθώς τα παράγωγά της αποτελούν έκφραση της ομαδικής αισθητικής της κοινωνίας και όχι του δημιουργού. Η λαϊκή παράδοση είναι το κύριο στοιχείο της εθνικής ταυτότητας κάθε τόπου. Αποτελεί ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλει στην σύνδεση των γενεών μεταξύ τους και βασικό στοιχείο που προϋποθέτει την ύπαρξη του πολιτισμού. Είναι μια πολιτιστική κληρονομιά που κτίζει το παρόν, εμπλουτίζει το μέλλον και δημιουργεί ένα καλύτερο θετικό κλίμα σε κάθε λαό. Επιπροσθέτως, είναι ένας τρόπος αναζήτησης της προέλευσης κάθε κοινωνίας μέσω διάφορων παραγόντων. Συγκεκριμένα, μέσω της λαϊκής παράδοσης αναζητούνται οι ρίζες του κάθε τόπου, ανακαλύπτονται οι παραδόσεις του και απεικονίζεται η φυσιογνωμία του. Είναι ιδιαίτερα σημαντική για την νέα γενιά κάθε λαού, καθώς έχει αντίκτυπο στην διαμόρφωση της ταυτότητας των πολιτών και την ένταξη σε ένα σύγχρονο πλαίσιο της πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης. Στον ευρύ χώρο της λαϊκής παράδοσης ανήκουν

τα λαϊκά δημιουργήματα που αναφέρονται στον λαϊκό πολιτισμό, όπως τα μνημεία του λόγου, τα δημοτικά τραγούδια, τα παραμύθια, τα λαϊκά τραγούδια, τα μάγια, οι παραδόσεις, οι λαϊκές τέχνες, οι αξίες, οι παροιμίες, οι ιδιωτισμοί, τα ήθη και τα έθιμα. Επίσης, άλλα χαρακτηριστικά που διακρίνουν την λαϊκή παράδοση είναι οι συμπεριφορές, τα συναισθήματα, η ελευθερία, η περηφάνια και η αγωνιστικότητα που από παλαιότερες εποχές εκφράζει το κάθε άτομο στην νεοελληνική εποχή και έχει να κάνει σχέση με τον τρόπο διαβίωσης του.

2.1. Λαογραφία και Λαϊκή Παράδοση

Η Λαογραφία, σύμφωνα με τον ορισμό του Στίλπωνος Κυριακίδη είναι η επιστήμη που μελετά τον λαϊκό πολιτισμό αλλά η Άλκη Ν. Κυριακίδη τροποποιεί τον ορισμό διατυπώνοντας ορθότερα: «λαογραφία είναι η επιστήμη του παραδοσιακού πολιτισμού». Σύμφωνα με την ίδια, ορίζοντας τον πολιτισμό ως παραδοσιακό, δεν καλύπτουμε φυσικά όλες τις πλευρές του, επισημαίνουμε ωστόσο το κύριο συστατικό του, την παράδοση (Κυριακίδου - Νέστορος, 1989, όπ.αναφ στο Τσούτσια Λουλάκη, 2022).

Η Λαογραφία ερευνά (παρατηρεί), καταγράφει (περιγράφει) και αρχειοθετεί (ερμηνεύει) όλα αυτά που μπορεί να εξιστορήσει ένας λαός σε συλλογικό επίπεδο. Για την κοινωνική ζωή, για τις τελετουργίες, για τις τοπικές ή εθνικές λειτουργίες. Το έργο της λαογραφίας είναι διπλό: παρατήρηση και ερμηνεία. Οι ερευνητικές κατηγορίες που θα μπορούσε να διακρίνει κανείς είναι πολλές και αφορούν στην καθημερινή ζωή, στον υλικό, κοινωνικό και πνευματικό βίο και στην λαϊκή δημιουργία. Τα στοιχεία πολιτισμού που σώζονται στο πέρασμα των αιώνων και μεταφέρονται από γενιά σε γενιά, είναι αυτά που απασχολούν τους μελετητές της λαογραφίας. Οι σημερινοί λαογράφοι και ερευνητές παραδέχονται όμως, πως ακόμα κι αν αυτά τα πολιτισμικά στοιχεία αλλάζουν, διαμορφώνονται ανάλογα με τις σημερινές συνθήκες, εξακολουθούν να ενδιαφέρουν την λαογραφία, γιατί ο λαϊκός πολιτισμός δεν είναι στατικός αλλά παραλλάσσεται και τα στοιχεία του δεν διασώζονται απλά, αλλά επειδή έχουν δυναμική στον χρόνο, μεταλλάσσονται (Τσούτσια – Λουλάκη, 2022). Σύμφωνα με την Καμηλάκη - Πολυμέρου (2008):

«Ο όρος παράδοση προέρχεται από το ρήμα «παραδίδω», δηλαδή κληροδοτώ στις επόμενες γενιές στοιχεία από το παρελθόν και το παρόν. Η παράδοση είναι γραπτή και προφορική. Η γραπτή είναι ό,τι έχουμε κληρονομήσει από

τους προγόνους μας από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, και για τους Έλληνες ανάγεται σε μεγάλο βάθος χρόνου. Η προφορική παράδοση, αντιπροσωπεύει τα στοιχεία που παραδίδονται από γενιά σε γενιά και συγκροτούν τον πυρήνα του λαϊκού πολιτισμού καθώς στο λεγόμενο παραδοσιακό πλαίσιο οι εγγράμματοι ήταν πολύ λίγοι» (Καμηλάκη - Πολυμέρου, 2008).

Υπάρχει λοιπόν μια διαδικασία παράδοσης αλλά και εμπιστοσύνης όσον αφορά την πολιτιστική μας συνέχεια, των πολιτιστικών στοιχείων από την μια γενιά στην άλλη, με προφορικό ή γραπτό λόγο. Αυτά τα στοιχεία μας παραδίδονται συνειδητά και ασυνείδητα, προσαρμόζονται στην εκάστοτε πραγματικότητα, αλλάζουν κι επανέρχονται και με τον ίδιο τρόπο καθώς τα μεταφέρουμε κι εμείς στην επόμενη γενιά. Αυτό ακριβώς είναι η παράδοση. Για την Τσούτσια Λουλάκη (2016):

«Η λαϊκή παράδοση έχει πλούσιο, πανέμορφο λόγο, που καλλιεργεί την γλωσσική έκφραση του παιδιού. Το υλικό της –το λαϊκό παραμύθι, τα παιδικά τραγούδια, τα μαντέματα (αινίγματα), τα καθαρογλωσσίδια (γλωσσοδέτες), τα παιχνίδια, τα λαχνίσματα (τα τραγουδάκια που καθορίζουν ποιος θα κληρωθεί), τα νανουρίσματα, τα ταχατίσματα κ. α. – γοητεύει το παιδί με τη ζωντάνια του λόγου του, με την παραστατικότητά του, την παιχνιδιάρικη διάθεσή του. Αν αυτό το υλικό χρησιμοποιηθεί σωστά, διδαχθεί με τέτοιο τρόπο στο παιδί, που θα του κινήσει το ενδιαφέρον, πέρα από την γλωσσική και αισθητική απόλαυση και τον εμπλουτισμό του προφορικού του λόγου, θα του καλλιεργήσει της αίσθηση της δικαιοσύνης, θα δώσει φτερά στη φαντασία και στη δημιουργικότητά του. Σήμερα που τα παιδιά κατακλύζονται από εικόνες, που είναι όλα με ένα κινητό ή τάμπλετ στο χέρι, η αφήγηση ενός παραμυθιού με τον παραδοσιακό τρόπο του αφηγητή, που τα μέσα του είναι μόνο η φωνή και το σώμα του, αναγκάζει το παιδί να συγκεντρωθεί σ' αυτό που ακούει, να φανταστεί τον ήρωα, τον περιβάλλοντα χώρο του, να ξεδιπλώσει τον συναισθηματικό του κόσμο και να καλλιεργήσει την κριτική του σκέψη» (Τσούτσια-Λουλάκη, 2016).

Σύμφωνα με τον Μερακλή, ο πολιτισμός που δημιούργησαν και μεταβίβασαν οι αγροτικές τάξεις στους αστικούς χώρους, αποτελεί τον λαϊκό πολιτισμό. Στον λαϊκό πολιτισμό εμπεριέχονται σημαντικά χαρακτηριστικά ενός λαού, καθώς εκφράζει την λαϊκή συγκρότηση, δηλαδή τα άτομα μιας κοινωνίας, τις οικογένειες που την απαρτίζουν, τον φυσικό χώρο που διαδραματίζεται, τις ευρύτερες ομάδες και τον χώρο που παρουσιάζεται. Επίσης αναφέρεται στα ήθη και τα έθιμα της κοινωνίας και την λαϊκή τέχνη, την μουσική και τον χορό (Μερακλής, 2004)

Γιατί είναι σημαντικό να διατηρήσουμε και να μεταλαμπαδεύσουμε στα παιδιά τον λαϊκό μας πολιτισμό; Το δημοτικό τραγούδι και το παιδί-κάθε τραγούδι και μια ιστορία. Οι ιστορίες, οι θρύλοι, τα παραμύθια, οι μουσικές και οι χοροί είναι αυτά που δημιουργούν την πολιτιστική μας ταυτότητα. Η γλώσσα του λαϊκού πολιτισμού, ο ρυθμός και η μουσική της γλώσσας μας, είναι για τον κάθε δάσκαλο, το σεντούκι με τον κρυμμένο θησαυρό. Οι κοινές μνήμες, οι εικόνες και οι μυρωδιές βεβαιώνουν το παιδί για τη συνέχειά μας, μας ενώνουν σαν κοινότητα, επιβεβαιώνουν πως ανήκουμε στην ίδια οικογένεια, στην ίδια χώρα (Τσούτσια Λουλάκη, 2022).

Στη συνέχεια και επιλεκτικά, θα αναφερθούμε σε στοιχεία που απαντώνται σε συνήθεις διδακτικές εκπαιδευτικών με έμφαση στις μικρές ηλικίες και αξιοποιούνται εκ μέρους τους διανθίζοντας, ιδιαίτερα, τις διαθεματικές και διεπιστημονικές πρακτικές τους αναφορικά με τη μουσική εκπαίδευση.

2.2. Ήθη και Έθιμα σε μουσικές πρακτικές νηπιαγωγών

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της λαϊκής παράδοσης είναι τα ήθη και τα έθιμα. Αποτελούν τους νόμους και τις ενέργειες μέσω των οποίων αποτυπώνονται οι απόψεις του κάθε λαού. Εκφράζουν τις αντιλήψεις και τις απόψεις του αλλά και τα πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς των μελών του. Τα έθιμα «δημιουργούν» τη ζωή ενός έθνους, καθώς ορίζουν σε μεγάλο ποσοστό τις συνήθειες και τις σχέσεις των ομοεθνών. Αφορούν κανόνες που έχει θεσμοθετήσει η ίδια η κοινωνία και μεταβιβάζονται από τα αρχαιότερα χρόνια από γενιά σε γενιά. Τα ήθη αποτελούν, από μίαν άποψη, ένα άμορφο υλικό συμπεριφοράς των μελών των κοινωνικών ομάδων. Είναι τα αισθήματα, οι αντιλήψεις, οι νοοτροπίες, οι κλίσεις κ.λπ., που επικρατούν σε μια δεδομένη εποχή (Μερακλής, 2011). Τα έθιμα είναι τα ήθη, όταν παίρνουν μίαν ορισμένη, σταθερά επαναλαμβανόμενη τελεστική μορφή: η επανάληψη αυτή σχηματίζει και την παράδοσή τους.

Ειδικά για την προσχολική ηλικία, η διδακτική της μουσικής αξιοποιεί στο μέγιστο παραδείγματα αναφοράς ηθών και εθίμων στον κύκλο του χρόνου. Και αυτό συμβαίνει γιατί τα νήπια υιοθετούν εύκολα και ντύνονται ρόλους στο πλαίσιο μιας δραματοποίησης, ενός αυτοσχεδιασμού, μιας παντομίμας, ενός θεατρικού παιχνιδιού και προσαρμόζονται με ευκολία στα ζητούμενα άλλων εποχών.

Καθώς ο χρόνος του παραδοσιακού ανθρώπου, χωρίζεται στην καθημερινότητα και στησχόλη, η έννοια της γιορτής είναι σημαντική και για τα νήπια γιατί ξεχωρίζει από την καθημερινότητα και γιατί όλες οι καθημερινές ασχολίες σταματούν. Αποτελούν τα έθιμα χαρακτηριστικά παραδείγματα αναφοράς ώστε τα παιδιά με παιγνιώδη τρόπο να εντυπώσουν στις παραδοσιακές ασχολίες με τραγούδι και χορό. Όταν αναφερόμαστε στον κύκλο του χρόνου, δανειζόμαστε στις διδακτικές της προσχολικής ηλικίας ήθη και έθιμα από το δωδεκάμερο των Χριστουγέννων, την Αποκριά, την Εθιμολογία του Πάσχα και τις γιορτές του καλοκαιριού αλλά και αρκετές από τις διαβατήριες τελετές και τον βιοτικό κύκλο του έτους. Οι διαβατήριες τελετές, ή έθιμα διάβασης, σηματοδοτούν τις αλλαγές (στο χώρο ή στον χρόνο) από το ένα πέρασμα στο άλλο. Ο κύκλος της ζωής του ανθρώπου, άλλωστε, έχει πολλά εποχικά περάσματα αλλά περάσματα της ίδιας της ανθρώπινης (από τη βρεφική στην ενήλικη ζωή) (Τσούτσια Λουλάκη, 2022).

2.3. Αινίγματα

Το αίνιγμα χαρακτηρίζεται από μια εκφραστική ελευθερία που φτάνει ως τη συνειδητή επιδίωξη του μη φυσικού, του μη λογικού. Οι περιγραφόμενες δράσεις ανατρέπουν τους υφιστάμενους κανόνες της φυσικής και λογικής τάξης. Παρά την ελευθερία των εκφραστικών του μέσων του, διέπεται από έναν απαραγνώριστο ορθολογισμό. Πραγματοποιεί μια απογείωση στη γοητευτική ασάφεια, αλλά προσγειώνεται πάντα, με την απαραίτητη λύση του, στο δεδομένο οικείο χώρο της κοινότητας: αλλόκοτα πλάσματα, το φίδι που τρώει τη θάλασσα, η κόκκινη μητέρα που τρώει το μαύρο παιδί, το βοτάνι που υπάρχει χωρίς να έχει φυτρώσει, γίνονται εξάπαντος, τελικά, λυχνάρι, φωτιά, αλάτι. Η φαντασμαγορία διαλύεται και φανερώνεται ο απλός και απτός καθημερινός κόσμος του χωριού. Αντίθετα η επιθυμία του, μοντέρνου ιδίως, ποιητή είναι οι αινιγματικές εικόνες του να μείνουν ως το τέλος νοηματικά αμφίσημες ή και πολύσημες· έτσι θα είναι περισσότερο υποβλητικές. Ο Max Lüthi έχει πει, ότι «το ουσιώδες στο αίνιγμα είναι πως υπάρχει η λύση του», η μία και μοναδική κάθε φορά. Αυτή η μοναδικότητα της ερμηνείας δεν αρέσει πολύ στον ποιητή, και προπάντων στο μοντέρνο ποιητή (Μερακλής, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, στα παιδικά παιχνίδια της αυλής, σε δραστηριότητες της παρεούλας αλλά και σε ελεύθερες δραστηριότητες, ή και οργανωμένες προ-αναγνωστικές, τα αινίγματα αποτελούν συνήθεις πρακτικές αναφοράς των

νηπιαγωγών που μπορούν να συνδυαστούν με το αυτοσχέδιο παιδικό τραγούδι. Τα αινίγματα είναι ομαδικά λογοπαίγνια για μικρούς και μεγάλους. Το ζητούμενο, δηλαδή η λύση τους, κρύβεται σε μια μεταφορική, έμμετρη συνήθως, ερώτηση. Τα λαογραφικά συστατικά ενός αινίγματος όπως το θέμα και τα σύμβολα, αξιοποιούνται από τους/τις παιδαγωγούς για να εξάρουν τη δημιουργική φαντασία και την κριτική σκέψη των νηπίων ενώ – αρκετές φορές – αξιοποιούνται ως σύμβολα, εικόνες και αντικείμενα, για να συνθέσουν (παιδαγωγοί και παιδιά) το κείμενο του αινίγματος. Αφορούν λοιπόν μια καθαρά δημιουργική παιδαγωγική και μουσική πρόταση, αξιοποιώντας τον εθνικό πλούτο της παράδοσης προς όφελος της πολιτιστικής εκπαίδευσης με μουσικά στοιχεία.

2.4. Παροιμία

Στο ίδιο παιδαγωγικό πλαίσιο, αξιοποιείται και η παροιμία. Με την παροιμία το νήπιο είναι σε θέση να σχολιάζει, να συζητά, να κρίνει. Αυτό προϋποθέτει οπωσδήποτε κάποια βαθμίδα νοητικής εξέλιξης. Για αυτό και συστήνει ένα σύντομο απόφθεγμα που εκφράζει -τις περισσότερες φορές με αλληγορικό τρόπο- ισχυρισμούς που αποτελούν το απόσταγμα πολυετούς πείρας. Οι παροιμίες προσλαμβάνουν πολλές φορές διδακτικό χαρακτήρα. Μία παροιμία μπορεί να προέρχεται από κάποιο λαϊκό μύθο ή από κάποια φράση ενός ιστορικού ή όχι προσώπου, να σχετίζεται με κάποιο ιστορικό γεγονός ή να αντλείται από τους στίχους ενός λαϊκού τραγουδιού. Το νόημα κάθε παροιμίας αναφέρεται σε μια πτυχή της ιστορίας και στις πολιτισμικές, κοινωνικές, πολιτικές, γλωσσικές και ιστορικές εμπειρίες του έθνους. Σύμφωνα με τον Δημήτριο Λουκάτο στην «Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία»:

«Οι παροιμίες είναι σοφά κληρονομήματα των αιώνων, που με φραστική συντήρηση παραδίδονται από τη μια γενιά στην άλλη, διδάσκοντας την εμπειρία τους και δίνοντας έτοιμους τύπους αλληγορίας και παρομοίωσης, που χρειάζεται για να στηρίζουν ή να τεκμηριώνουν το λαϊκό λόγο»
(Λουκάτος, 1992).

Ο παροιμιακός λόγος αναπηδά από την ίδια την καθημερινότητα, εμφανίζεται στη ροή του καθημερινού λόγου, έξω από επίσημες και τελετουργικά προσδιορισμένες καταστάσεις. Ίσως, λοιπόν, για αυτούς τους λόγους θεωρείται πρόσφορο παιδαγωγικό «εργαλείο» που μπορεί να υποδεχθεί με μεγάλη ευκολία τον μουσικό αυτοσχεδιασμό

και τη μουσική σύνθεση, συνοδεύοντας την καθημερινή ρουτίνα και πράξη των νηπίων.

2.5. Νανουρίσματα

Το νανούρισμα αποτελεί την πρώτη επαφή του ανθρώπου με το λόγο, που αναδύεται από το τραγούδι της μητέρας του. Εξαιτίας του δυναμικού του χαρακτήρα, η πρωταρχική έλξη που ασκεί πάνω στο βρέφος είναι σωματική και συναισθηματική γιατί δημιουργεί ένα περιβάλλον που υποβάλλει διαθέσεις στις οποίες το βρέφος αποκρίνεται σε υποσυνείδητο, μη λεκτικό επίπεδο. Το νανούρισμα αποτελεί έναν από τους τρόπους επικοινωνίας της μητέρας με το παιδί της. Η ελληνική δημοτική παράδοση, μουσική και ποιητική, διαθέτει μεγάλη ποικιλία από νανουρίσματα, διαφορετικά για κάθε περιοχή.

2.6. Δημοτικά Τραγούδια

Το δημοτικό τραγούδι εντάσσεται και λειτουργεί παιδαγωγικά ως «εργαλείο» της πολιτιστικής εκπαίδευσης εκφράζοντας και αντιπροσωπεύοντας τα συναισθήματα του κάθε τόπου. Αντλεί το υλικό του από την προφορική λογοτεχνική παράδοση, και γενικότερα από την ανάγκη του ανθρώπου να εκφράσει τα συναισθήματά του, τους πόνους του και τις χαρές του. Οι στίχοι των τραγουδιών τις περισσότερες φορές εκμυστηρεύονται τα εθνικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά γεγονότα ενός τόπου. Χωρίζονται σύμφωνα με τον σκοπό που θέτουν και τον τρόπο που γίνεται η χρήση τους. Ο ομαδικός λειτουργικός χαρακτήρας του δημοτικού (λαϊκού) τραγουδιού παρέμεινε ουσιώδες γνώρισμά του, ως το τέλος (Μερακλής, 2011). Στα χωριά δεν ήταν σπάνιο το φαινόμενο ένα τραγούδι να έχει περισσότερες από μία χρήσεις· π.χ. μοιρολόγια τραγουδιούνταν και σε γάμους, παραλογές τραγουδιούνταν σε ορισμένες γιορτές (Λαμπρή), αλλά και σε γάμους, ιστορικά τραγούδια περιέχουν θέματα κοινωνικής ζωής κ.λπ.

Η κατάταξη του Νικολάου Πολίτη αποτέλεσε μια καλή βάση κατηγοριοποίησής του δημοτικού τραγουδιού. Ο Σ.Κυριακίδης έδωσε πολύ μεγαλύτερη έμφαση στα «παιδικά άσματα», τα οποία κατηγοριοποίησε με βάση το εθνολογικό τους περιεχόμενο. Ο ίδιος ενέταξε τα «κάλαντα» και τα «βαϊτικά» της συλλογής του Ν.Πολίτη, ως επιμέρους είδη, στην ευρύτερη ομάδα τραγουδιών «συναφών προς εορτάς και έθιμα». Τα περισσότερα από τα εορταστικά λατρευτικά

αυτά τραγούδια χαρακτηρίζονται ως «αγυρτικά», δηλαδή τα τραγουδούν τα παιδιά ,συνήθως, γυρίζοντας από σπίτι σε σπίτι, σε μικρές ομάδες («αγερμός» ή «αγυρμός»), σε ορισμένες μέρες, ιδίως ενάρξεις σημαντικών (για την παραγωγή) χρονικών περιόδων: Χριστούγεννα και πρωτοχρονιά (κάλαντα), 1η Μαρτίου («χελιδόνισμα»), Σάββατο του Λαζάρου («λαζαρικά») κ.ά. (Μερακλής, 2011). Ανάμεσα τους ο Κυριακίδης τοποθετεί και τα «ψυχωφελή αλφαβητάρια και αριθμητικά», καθώς επίσης διάφορες «λαϊκές προσευχές» και «κατηχητικά ποιήματα»· όλα αυτά ή έστω ένα μεγάλο μέρος τους, λόγω της φύσεως του περιεχομένου τους, συν-ανήκουν και στα «παιδικά άσματα» (Μερακλής, 2011).

2.7. Ο ρόλος του παραμυθιού στην προσχολική ηλικία

Αφορά σε ένα πανανθρώπινο λογοτεχνικό είδος όπου μέσα από την ιδιαίτερη γλώσσα που χρησιμοποιεί, εκείνης της τυποποίησης, των συμβόλων αλλά και της αφηγηματικής τέχνης, έχει αποκτήσει οικουμενικότητα μέσα από την οποία διαφορετικοί λαοί μπορούν να επικοινωνούν. Αν θα επιχειρούσαμε να δώσουμε ένα σύντομο ορισμό του παραμυθιού, θα λέγαμε ότι πρόκειται για μια πλαστή, σύντομη συνήθως ιστορία με έντονο το στοιχείο του συμβολισμού, της αλληγορίας και της υπερβολής. Μια τεχνητά καμωμένη διήγηση με στόχο να δοθούν κάποια μηνύματα, να καλλιεργηθούν στάσεις, να αναπτυχθούν τρόποι σκέψης.

Ένα παραμύθι χρησιμοποιεί αρκετά την υπερβολή και την επανάληψη σαν μέσα έκφρασης και στοχεύει στη συνείδηση των παιδιών αφού πραγματεύεται καθημερινά προβλήματα με λογοτεχνική μορφή. Εφαρμόζοντας το ψυχαναλυτικό μοντέλο της ανθρώπινης προσωπικότητας, τα παραμύθια μεταφέρουν σημαντικά μηνύματα στο συνειδητό, στο προσυνειδητό και στο ασυνειδητό, σε όποιο επίπεδο και αν λειτουργεί σε εκείνη τη φάση η καθεμία από αυτές τις ψυχικές διαστάσεις.

Η προσφορά του παραμυθιού και η μεγάλη συμβολή στην προσωπική ανάπτυξη, στην εκπαίδευση, στην αγωγή, στην κοινωνική συμπεριφορά και στη συναισθηματική ωρίμανση του παιδιού είναι πολλαπλή, ανεκτίμητη και ανεπανάληπτη. Το παραμύθι μεταφέρει τα παιδιά σε έναν κόσμο θαυμαστό, τα τέρπει και ταυτόχρονα τα διδάσκει, διεγείρει τη φαντασία τους, αναπτύσσει αβίαστα τη συναισθηματικότητα τους, αναπτύσσει την προσοχή και τη μνήμη τους. Ανοίγει νέους δρόμους στη σκέψη των παιδιών και συνάμα τα διδάσκει, χωρίς εμφανή

διδασκισμό, ώστε να αποτελεί ένα από τα καλύτερα μέσα κοινωνικής αγωγής. Επιπλέον, το παραμύθι καλλιεργεί το διάλογο, την γλωσσική έκφραση και την πολύπλοκη σκέψη. Τα παιδιά δηλαδή αποκτούν βασικές δεξιότητες στην ανάγνωση και τη γραφή και κατακτούν βασικές έννοιες του γραπτού λόγου. Αναπτύσσονται νοητικά, γλωσσικά, ηθικά και αισθητικά, καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη και μαθαίνουν καινούριες λέξεις κι έννοιες.

Σημαντικός θεωρείται ο ρόλος των παραμυθιών σε/για ότι φέρνει σε επαφή το παιδί με τη λαϊκή παράδοση. Το παραμύθι καθώς διέρχεται από όλες τις φάσεις της ιστορίας ενός λαού γίνεται η παρακαταθήκη του. Μνήμες, έθιμα, δοξασίες και άλλα συσσωρεύονται σε αυτό. Μέσω των παραμυθιών δίνεται η ευκαιρία για βαθύτερη κατανόηση του κόσμου. Οι καταστάσεις και τα γεγονότα που διαδραματίζονται στα παραμύθια δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να τα διερευνήσουν και να τα κάνουν μέρος της δικής τους πραγματικότητας, υιοθετώντας τα στο ασφαλές περιβάλλον ενός φανταστικού κόσμου. Η διδασκαλία του παραμυθιού στην προσχολική αλλά και πρωτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρει ξεχωριστές, δημιουργικές διδακτικές δυνατότητες, οι οποίες μπορούν να τροφοδοτήσουν και μια “διαφοροποιημένη”, εναλλακτική και ελκυστική διδακτική πολλών σχολικών μαθημάτων. Έτσι, το παιδί μπορεί να μαθαίνει εποικοδομητικά μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες.

Τα παραμύθια και οι μικρές ιστορίες εισάγουν τα παιδιά στην πραγματικότητα, τα προμηθεύουν με τις πρώτες ύλες για να κατασκευάσουν τον κόσμο και τον εαυτό τους, για να οδηγηθούν στη δημιουργία. Εξάλλου το παραμύθι αποτελεί και την πρώτη επαφή του παιδιού με τη λογοτεχνία και ασφαλώς διαθέτει απεριόριστες παραστατικές δυνατότητες, τις οποίες μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εκμεταλλευτούν σε παιχνίδια ρόλων, παραστάσεις παραμυθιών, εικαστικές αναπαραστάσεις και άλλα.

Η ανάγνωση και η χρήση του παραμυθιού ως μέσο διαφοροποίησης της διδασκαλίας έχει ως σκοπό την ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης και της δημιουργικής φαντασίας, την ψυχική εκτόνωση και την ενίσχυση της ψυχολογικής ασφάλειας των μαθητών, ώστε να μπορέσουν να εκφραστούν και να δημιουργήσουν απερίσπαστα, σε ένα περιβάλλον ανοικτό σε νέες εμπειρίες. Μέσω του κριτικού εγγραμματος και των ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής, που προσφέρει το

παραμύθι στο παιδί, δίνονται νέες δυνατότητες στον εκπαιδευτικό, για δημιουργική, πρωτότυπη διδασκαλία της γλώσσας και για ένα ενεργητικό διάλογο με τους μαθητές του. Από τη μεριά τους, οι μαθητές μέσα από το παραμύθι καλλιεργούν την ικανότητά τους όχι μόνο να λύνουν ένα πρόβλημα, αλλά να το ανακαλύπτουν κιόλας.

Σημαντικό είναι, επίσης, οι νηπιαγωγοί να φέρνουν τα μικρά παιδιά σε επαφή και με το εικονογραφημένο παραμύθι. Δεδομένου ότι τα νήπια δεν έχουν αποκτήσει δεξιότητες ανάγνωσης, η εικονογράφηση αποτελεί έναν επιτυχή τρόπο επικοινωνίας και προσέγγισης που είναι ταυτόχρονα ευχάριστος και ελκυστικός. Αναλυτικότερα, ο/η εκπαιδευτικός καλό θα ήταν να αξιοποιεί πλούσιο εποπτικό υλικό και να παρουσιάζει στους μαθητές εικόνες, χάρτες, σκίτσα που σχετίζονται με το παραμύθι και θα συνοδεύουν την αφήγησή του. Με τον τρόπο αυτό, η αφήγησή θα γίνει πιο παραστατική και κατανοητή στα μικρά παιδιά, δεδομένου ότι με τις εικόνες μπορεί να γίνονται πιο σαφή κάποια σημεία της αφήγησης. Ο/Η νηπιαγωγός μπορεί να επιλέξει δικές του εικόνες, οι οποίες διακρίνονται για την αισθητική τους αρτιότητα ή μπορεί να αξιοποιήσει και τις εικόνες που θα βρει στο τυπωμένο βιβλίο του παραμυθιού.

Η αξιοποίηση του παραμυθιού κάνει τη μαθησιακή διαδικασία πιο ενδιαφέρουσα, παράμετρος εξαιρετικά σημαντική αν αναλογιστούμε ότι οι μαθητές συνεχώς παραπονιούνται για την έλλειψη ενδιαφέροντος που νιώθουν στη σχολική αίθουσα. Ειδικά στη σύγχρονη εποχή του καταγισμού πληροφοριών και της επικράτησης της εικόνας είναι σημαντικό η διδασκαλία να ξεφεύγει από τα συμβατικά της πλαίσια και να υιοθετεί στοιχεία που θα κεντρίζουν το ενδιαφέρον και την όρεξη του μαθητή για μάθηση, γνώση και δημιουργία. Αναλυτικότερα, η ταύτιση που οι μαθητές βιώνουν, τα συναισθήματα που προκαλούνται και η ανταπόκρισή τους στο περιεχόμενο του παραμυθιού, τους παρακινεί και τους προσελκύει την προσοχή. Παράλληλα, με τον τρόπο αυτό μεταβάλλονται οι παραδοσιακές σχέσεις και τα στερεότυπα της διδασκαλίας (Κυαμέτη, 2012).

Παράλληλα, το παραμύθι μπορεί να αποτελέσει αφορμή για πραγματοποίηση πλήθος άλλων δραστηριοτήτων ωφέλιμων για τα παιδιά. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι μετά την ανάγνωση ενός παραμυθιού μπορεί να ακολουθήσει δραματοποίηση. Υπό την οπτική αυτή οι μαθητές, αφού κατανοήσουν το παραμύθι, τους ρόλους, την πλοκή μπορούν με τη βοήθεια της νηπιαγωγού να το παραστήσουν.

Με τον τρόπο αυτό λαμβάνουν οι μαθητές ενεργή δράση και βιώνουν οι ίδιοι τα γεγονότα και τα συναισθήματα των ηρώων (Αναγνωστόπουλος, 1997).

Αξιοσημείωτο είναι ότι το παραμύθι μπορεί να συνδυαστεί κάλλιστα στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου με τη μουσική. Συγκεκριμένα, πολλά παραμύθια μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για μουσικές δραστηριότητες (Αναγνωστόπουλος, 1997). Γι' αυτό το λόγο παράλληλα με την αφήγηση μπορεί να γίνεται και η ακρόαση μουσικών κομματιών σχετικών με το θέμα του παραμυθιού ή ακόμη και ήχων σχετικών με ένα συγκεκριμένο επεισόδιο του.

2.7.1. Το παραμύθι και τα βασικά γνώρισμά του

Τα παραμύθια είναι λαϊκές, φανταστικές διηγήσεις, οι οποίες ενσωματώνουν υπερφυσικά και μαγικά στοιχεία. Αποτελούν, κατά τον Μιχάλη Μερακλή το «αρχαιότερο διασωσμένο είδος αφήγησης» (Μερακλής, 1993). Παρόλο που το κοινό του, ειδικά στις μέρες μας, είναι κατεξοχήν παιδικό, δε θεωρείται είδος παιδικής λογοτεχνίας, αλλά λαϊκής τέχνης κι ως εκ τούτου συνδέεται άμεσα με την κοινωνία μέσα στην οποία ανθεί με την έννοια ότι εξυπηρετεί και εκφράζει τις ανάγκες και τις επιθυμίες της (Αυδίκος, 1997).

Οι παραμυθάδες των παραδοσιακών κοινωνιών του παρελθόντος συνήθιζαν να αφηγούνται τις ιστορίες τους σε μεικτό κοινό, ταυτόχρονα ενηλίκων και ανηλίκων, σε ιδιωτικούς ή δημόσιους χώρους. Το αξιοσημείωτο είναι ότι το παραμύθι σε αυτές τις παραδοσιακές κοινωνίες αποτελεί όχι προϊόν ατομικής δημιουργίας, αλλά ομαδικής, καθώς το ακροατήριο του κάθε άλλο παρά παθητικό ήταν. Υπό την οπτική αυτή στην τελική μορφή του παραμυθιού καθοριστικό ρόλο διαδραμάτιζε το κοινό, η αμφίδρομη επικοινωνία και η ανατροφοδότηση του στον αφηγητή. Για τις ιστορίες τους οι παραμυθάδες αξιοποιούσαν λαϊκούς μύθους, δοξασίες, εμπλουτίζοντάς τα με τη φαντασία τους. Για την κοινωνία της εποχής το παραμύθι αποτελούσε μέσο ψυχαγωγίας, αλλά και διδασκαλίας και απόκτησης γνώσεων με ευχάριστο τρόπο. Αυτό διακρίνεται, βέβαια, και με το εισαγωγικό ποιητικό μοτίβο του παραμυθιού που καλεί τον ακροατή σε ένα παιχνίδι, ένα παιχνίδι που θα τον βοηθήσει να αποδράσει από την πραγματικότητα (Αυδίκος, 1997).

Ένα ακόμη βασικό γνώρισμα του παραμυθιού, το οποίο το καθιστά ιδιαίτερα αγαπητό είδος παγκοσμίως και διαχρονικά σχετίζεται με την αοριστία του

χωροχρόνου και την ανωνυμία των προσώπων (Λουκάτος, 1978). Συγκεκριμένα, το παραμύθι ξεκινά με τη φράση «Μια φορά κι έναν καιρό», χωρίς να δεσμεύεται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Η επιλογή αυτή δεν είναι διόλου τυχαία, καθώς τα παραμύθια δεν έχουν ως σκοπό να αφηγηθούν περιπέτειες και προβλήματα συγκεκριμένων υπαρκτών ανθρώπων, αλλά περισσότερο να τονίσουν την καθολικότητα όσων αφηγούνται. Επιπροσθέτως, τα πρόσωπα των παραμυθιών δεν κατονομάζονται. Πρωταγωνιστές είναι ανώνυμοι βασιλιάδες, πρίγκιπες, παιδιά ή υπερφυσικά όντα, όπως μάγοι, δράκοι, νεράιδες. Συχνά τα ονόματα που αποδίδονται στους ήρωες είναι δηλωτικά κάποιου εξωτερικού χαρακτηριστικού τους ή της ενδυμασίας τους. Παράλληλα, οι ήρωες είναι χαρακτήρες χωρίς υπόσταση, χωρίς εσωτερική ζωή, χωρίς ένα περιβάλλον με την έννοια ότι δεν έχουν εσωτερικότητα, δεν μαθαίνουμε τίποτα για το παρελθόν τους ή τα συναισθήματά τους. Τα πάντα στο παραμύθι εκφράζονται μέσω της δράσης (Αυδίκος, 1999).

Στα λαϊκά παραμύθια παρατηρείται και μία κοινωνική οικειότητα ((Λουκάτος, 1978). Αυτό σημαίνει ότι προβάλλονται ήρωες από όλες τις κοινωνικές τάξεις, πλούσιοι και φτωχοί και συγκεκριμένα αυτοί κινούνται στους ίδιους χώρους και έχουν αρκετά μεγάλη οικειότητα μεταξύ τους: οι βασιλιάδες με τους υπηρέτες, οι άρχοντες της περιοχής με τους υπηκόους τους. Σε πολλά παραμύθια, μάλιστα, παρατηρείται ότι ένας φτωχός, αλλά σοφός ήρωας είναι αυτός που βοηθά έναν πλούσιο να ξεπεράσει μία δυσκολία και να βρει λύσει σε κάποιο αδιέξοδο.

Χαρακτηριστικό είναι, επίσης, ότι τα παραμύθια ακολουθούν μία απλή, ευθύγραμμη αφηγηματική ανάπτυξη. Από δομική άποψη, συνεπώς, το παραμύθι διαθέτει αρχή, μέση και τέλος. Στην ιστορία περιλαμβάνονται συνήθως τρία επεισόδια καθένα από τα οποία παρουσιάζει ένα σύνολο δοκιμασιών για τον ήρωα μέχρι και την τελική θετική έκβαση. Η πλοκή των παραμυθιών είναι απλή και λιτή, καθώς παρέχονται στον αποδέκτη του παραμυθιού μόνο οι βασικές πληροφορίες (Αναγνωστόπουλος, 1999).

Έντονο είναι στα παραμύθια και το μαγικό και υπερφυσικό στοιχείο. Σε πολλά παραμύθια δίπλα στους απλούς ανθρώπους, οι οποίοι, βέβαια, μπορεί να εμφανίζονται με υπερφυσικές δυνάμεις ή να αλλάζουν μορφή, εντοπίζουμε φανταστικά, υπεράνθρωπα όντα, δράκοι, νεράιδες, μάγοι, μάγισσες, ή ακόμη και μαγικά αντικείμενα. Είναι συχνός στα παραμύθια ο παμψυχισμός με μεταμορφώσεις

ανθρώπων σε ζώα, πουλιά, μυθικά τέρατα ακόμη και δέντρα. Συνειδητοποιούμε, συνεπώς, ότι το παραμύθι διαθέτει μία ιδιάζουσα σχέση με την πραγματικότητα και καταργεί ουσιαστικά τη διάκριση πραγματικού- φανταστικού κόσμου. Κατ' αυτόν τον τρόπο το παραμύθι προσελκύει και μαγεύει ειδικά τα μικρά παιδιά, καθώς αυτά μεταφέρονται σε έναν κόσμο φανταστικό, εξωπραγματικό, υπερφυσικό, όπου όλα είναι πιθανά και παρέχεται μία ελευθερία (Αναγνωστόπουλος, 1997). Συχνή είναι στο παραμύθι και η χρήση του αλληγορικού στοιχείου με γνώμονα πάντα την ενεργοποίηση των αποδεκτών του παραμυθιού και την επακόλουθη κατανόηση από αυτούς του ηθικού τους μηνύματος. Η αλληγορική διατύπωση ενός θέματος συχνά περιλαμβάνει μία δοκιμασία που τίθεται στον κεντρικό ήρωα του παραμυθιού μέσω της οποίας στόχος είναι να μεταβιβαστεί στο λαό με εύκολο, άμεσο και παιγνιώδη τρόπο μία αλήθεια και μία σοφία για την πραγματική ζωή.

Στο παραμύθι κυριαρχεί το αφηγηματικό και το διαλογικό στοιχείο. Η αφήγηση, βέβαια, στο παραμύθι είναι αρκετά περιεκτική και λιτή. Οι περιγραφές είναι πιο σπάνιες. Οι τόποι είναι ανώνυμοι και μπορεί απλά να περιγράφονται με δύο τρία χαρακτηριστικά επίθετα. Το ίδιο ισχύει και για τους ήρωες. Δεν μας παρέχονται λεπτομερείς περιγραφές των ηρώων, αλλά η παρουσίαση τους συνοδεύεται με τα βασικά τους χαρακτηριστικά, παραδείγματος χάρη σοφός, ασπρομάλλης γέροντας, πλούσιος βασιλιάς, όμορφη πριγκίπισσα και ούτω καθεξής (Λουκάτος, 1978). Βασικό γνώρισμα συνιστά, επίσης, και η επανάληψη. Στα παραμύθια έχουμε επανάληψη λέξεων, ώστε όσα αφηγούνται ή περιγράφονται να γίνουν σαφή και εύκολα κατανοητά από τους αποδέκτες τους. Έχουμε παράλληλα και επανάληψη μίας δοκιμασίας από τον ήρωα τρεις φορές. Το τρία και κάποιοι άλλοι αριθμοί αποτελούν μαγικούς αριθμούς που χρησιμοποιούνται κατεξοχήν στο παραμύθι (Γαλλοπούλου, 1986).

Στα σύγχρονα παραμύθια ο λόγος είναι πιο έντεχνος, αλλά παρόλα αυτά εξακολουθούν να διατηρούν την απλότητα, την αμεσότητα του λαϊκού παραμυθιού. Μία σημαντική διαφορά, βέβαια, είναι ότι τα σύγχρονα παραμύθια πραγματεύονται κοινωνικά ζητήματα, τα οποία έχει να αντιμετωπίσει στις μέρες μας ο άνθρωπος. Υπό την οπτική αυτή έντονο είναι το ρεαλιστικό στοιχείο. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι τα σύγχρονα παραμύθια πραγματεύονται την καθημερινότητα του μικρού παιδιού, τη ζωή του στην οικογένεια, κοινωνικά φαινόμενα, όπως ρατσισμός,

βία, ναρκωτικά, προβλήματα, παραδείγματος χάρη οικολογικό πρόβλημα. Σε κάθε περίπτωση οι πιο σύγχρονοι συγγραφείς, παρά τις διαφοροποιήσεις, επηρεάζονται σημαντικά και ενσωματώνουν στοιχεία του λαϊκού παραμυθιού. Παρόλο που το παραμύθι απέκτησε πλέον έντεχνη μορφή και εμπλουτίστηκε με νέα στοιχεία, οι πρώτιστοι στόχοι του είναι ο ίδιος, η τέρψη, η διδασκαλία και η συγκίνηση των αποδεκτών σε όλα τα πλάτη και τα μήκη της γης.

2.7.3. Μουσικό παραμύθι

Το είδος του παραμυθιού αγαπιέται και επιζητείται από τα παιδιά γιατί είναι το δικό τους παραμύθι. Μια αρκετά ενδιαφέρουσα μορφή του είναι η απόδοση γνωστών παραμυθιών με νέο στυλ, νέα τροπή και εξέλιξη συνήθως προσαρμοσμένη στον σύγχρονο τρόπο ζωής. Συναφή με το παραμύθι είναι κάποια είδη της λαϊκής παράδοσης από τα οποία πρέπει να το ξεχωρίσουμε όπως οι μύθοι, οι θρύλοι/τοπικές παραδόσεις και οι ευτράπελες διηγήσεις.

Τα παραμύθια χωρίζονται σε κατηγορίες : α) τα μαγικά ή εξωτικά παραμύθια που είναι κατ' εξοχήν παραμύθια που αναφέρονται σε μάγισσες, δράκους, γίγαντες και λοιπά, έχουν δηλαδή έντονο το μαγικό στοιχείο β) τα διηγηματικά ή κοσμικά παραμύθια που κινούνται σε ανθρώπινες κοινωνίες και μοιάζουν με μυθιστορήματα από την πραγματική ζωή γ) τα θρησκευτικά ή συναξαρικά που εμπνέονται από τους βίους των αγίων και δ) τα ευτράπελα ή σατιρικά που αναφέρονται σε παθήματα κουτών, ξεγέλασμα δράκων και άλλα.

Ειδικότερα, με τον όρο «μουσικό παραμύθι», εννοείται το παραμύθι το οποίο επενδύεται – πλαισιώνεται από μουσική σε διάφορες μορφές, λόγου χάρη τραγούδι, οργανική εκτέλεση, κινητικές δραστηριότητες, και άλλα. Ωστόσο, με τον όρο «μουσική επένδυση» δεν εννοείται η μουσική υπόκρουση. Πρόκειται για μια δημιουργική διαδικασία. Η μουσική και οι δραστηριότητες που πλαισιώνουν τα παραμύθια χρησιμοποιούνται ως μέσα έκφρασης και δημιουργίας. Στόχος της μουσικής επένδυσης, είναι η δημιουργία μουσικής που να είναι σύμφωνη με τους χαρακτήρες, τις εικόνες και τα συναισθήματα που περιγράφονται σε κάθε παραμύθι. Η μουσική επένδυση και οι δραστηριότητες μπορεί να προϋπάρχουν ήδη, ωστόσο η διαδικασία στηρίζεται και στοχεύει στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών. Οι οδηγίες και η περιγραφή κάθε δραστηριότητας, το κείμενο, όπως και ο ρόλος του/της παιδαγωγού είναι τα θεμέλια πάνω στα οποία χτίζεται το μουσικό παραμύθι.

Κατά αυτόν τον τρόπο η μουσική επένδυση γίνεται από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία δρουν συλλογικά στα πλαίσια της ομάδας, με την βοήθεια ωστόσο του/της παιδαγωγού. Επιπρόσθετα, προσφέρονται ιδανικές συνθήκες για ομαδική εργασία στην τάξη, όπου τα παιδιά μαθαίνουν να εργάζονται σε ομάδες και κοινωνικοποιούνται. Έτσι προκύπτει συλλογικά μια μουσική δημιουργία από τα ίδια τα παιδιά. Ουσιαστικά, το μουσικό παραμύθι είναι μια ιστορία που παντρεύει ήχους, μουσικές, τραγούδι και δραστηριότητες. Σε κάθε μουσική επένδυση μπορούν να χρησιμοποιηθούν η φωνή, το σώμα, τα μουσικά όργανα, καθώς και τα ηλεκτρονικά μηχανήματα που αποτελούν τα μέσα μουσικής έκφρασης.

Επιλογικά

Αντιλαμβανόμαστε ότι η Ελληνική Παράδοση και ιδιαίτερα η Λαογραφία συνδέεται άρρηκτα με τη μουσική εκπαίδευση των νηπίων. Οι νηπιαγωγοί επιδιώκουν, μέσω της μουσικής παράδοσης, να ενθαρρύνουν τα νήπια να ανακαλύψουν τις ρίζες κάθε τόπου ώστε αβίαστα να ανακαλύψουν κατ'επέκταση, τις ρίζες των πολιτισμών και των μουσικών κουλτούρων. Και αυτό γιατί μέσα από τη λαϊκή παράδοση μεταβιβάζονται ιστορικές, εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές και καλλιτεχνικές γνώσεις από γενιά σε γενιά, οι οποίες εκφράζουν διάφορες ενέργειες των ανθρώπων διαχρονικά. Ανάλογες παιδαγωγικές διαδικασίες έχουν ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια προτύπων για τη νέα γενιά με αναφορές σε ιστορικές γενιές, ιδανικά και αξίες λαών, αγκαλιάζοντας την ουμανιστική προσέγγιση της πανανθρώπινης παιδείας.

Γίνεται επίσης κατανοητό ότι το παραμύθι και το μουσικό παραμύθι αποτελούν ισχυρά παιδαγωγικά εργαλεία στις πρακτικές των νηπιαγωγών, προσφέροντας πλήθος δραστηριοτήτων σε όλες τις ζώνες μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος του νηπιαγωγείου. Με το πέρασμα των αιώνων στην διάρκεια των οποίων τα παραμύθια, καθώς ξαναλέγονταν, έγιναν πιο εκλεπτυσμένα, κατέληξαν να μεταδίδουν συγχρόνως εμφανή και καλυμμένα νοήματα, να μιλούν ταυτοχρόνως σε όλα τα επίπεδα της ανθρώπινης προσωπικότητας, επικοινωνώντας με ένα τρόπο που προσεγγίζει το ανεκπαιδευτο μυαλό του παιδιού καθώς και το καλλιεργημένο μυαλό του ενηλίκου. Η προσφορά του παραδοσιακού παραμυθιού και η μεγάλη συμβολή στην προσωπική ανάπτυξη, στην εκπαίδευση, στην αγωγή, στην κοινωνική συμπεριφορά και στη συναισθηματική ωρίμανση του παιδιού είναι πολλαπλή, ανεκτίμητη και

Κώστογλου Ευαγγελία « Η σημασία της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή και ο ρόλος της παραδοσιακής μουσικής»

ανεπανάληπτη, όπως, επίσης, και το μουσικό παραμύθι που είναι μια ιστορία που παντρεύει ήχους, μουσικές, τραγούδι και δραστηριότητες.

Κεφάλαιο 3^ο

«Μουσική ανάπτυξη και δημιουργικότητα του παιδιού της προσχολικής ηλικίας»

Εισαγωγή

Ο ρόλος της Μουσικής στην αγωγή του παιδιού κατά την παιδοψυχολογία είναι ευεργετικός και για το λόγο αυτό οφείλει η διδασκαλία της στο χώρο του νηπιαγωγείου να καταλαμβάνει ουσιαστική θέση, αφού οι επιδράσεις της μόνο θετικές μπορεί να είναι στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Η μουσική αγωγή πέρα από τις επιδιώξεις που έχει για την ευαισθητοποίηση των παιδιών με τη μουσική, μπορεί να αποτελέσει καίριος παράγοντας για την αναγνώριση και την ομαλή συνύπαρξη με τους μαθητές διαφορετικής εθνικότητας και πολιτισμικής ταυτότητας. Κατά την τελευταία δεκαετία του 20ού αιώνα, οι προσπάθειες να καθοριστούν τα στάδια μιας εξελικτικής πορείας της μουσικής ανάπτυξης του παιδιού συγκέντρωσε ερευνητές από διάφορες επιστήμες, όπως την ψυχολογία, τη νευρολογία, την ψυχιατρική και τη βιολογία, που υποστηρίζουν την άποψη ότι η μουσική ικανότητα υπάρχει μέσα σε κάθε άνθρωπο.

Έρευνες στο χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, έχουν καταλήξει σε συμπεράσματα που αναδεικνύουν την αυξημένη ικανότητα που έχει το μικρό παιδί για μάθηση, καθώς και τη σημασία των πρώτων του μουσικών εμπειριών για τη μετέπειτα ανάπτυξη του (Bamberger, 2013· Bunte, 2014· Abrahams & Abrahams, 2016). Έρευνες επίσης στην ψυχολογία της μουσικής που αφορούν στη μουσική συμπεριφορά του παιδιού έχουν διαπιστώσει τα ιδιαίτερα μουσικά χαρακτηριστικά των μικρών παιδιών, βοηθώντας έτσι τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν καλύτερες γνώσεις για τη μουσική ανάπτυξη και τις μουσικές ικανότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας (Chobart, François, Velay, & Besson, 2014· Campbell, 2016).

3.1. Η σημαντική θέση της Μουσικής Αγωγής στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου

Ο ρόλος της Μουσικής στην αγωγή του παιδιού κατά την παιδοψυχολογία είναι ευεργετικός και για το λόγο αυτό οφείλει η διδασκαλία της στο χώρο του νηπιαγωγείου να καταλαμβάνει ουσιαστική θέση, αφού οι επιδράσεις της μόνο θετικές μπορεί να είναι στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, στη συναισθηματική τους καλλιέργεια καθώς και στην επικοινωνία τους με τους άλλους. Επίσης, η μουσική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο είναι σημαντική διότι το παιδί κατά την προσχολική ηλικία διαθέτει την ικανότητα να αφομοιώνει πολύ εύκολα βιώματα που έχουν σχέση με την κίνηση, τους ήχους, τα χρώματα, τους ρυθμούς και μέσω αυτής της ικανότητας και δεκτικότητας μπορεί να ενισχυθεί η πνευματική, σωματική αλλά και ψυχική ανάπτυξη του παιδιού.

Η Σέργη (2003), υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της μουσικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο, επισημαίνοντας πως δεν στοχεύει στην προώθηση της μουσικής με ενέργειες οι οποίες επιβάλλουν την "δημιουργία" μουσικών. Αντί αυτού τονίζει τα οφέλη που προκύπτουν από τη διδασκαλία της μουσικής, σκοπός της οποίας είναι να ευχαριστήσει τα νήπια και να αναγνωρίσουν την απόλαυση που μπορεί να τους προσφέρει (Σέργη, 2003). Σύμφωνα με τον Σακελλαρίδη ο οποίος προασπίζεται το τρίπτυχο νους, ψυχή και σώμα, μέσω της μουσικής εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί η απελευθέρωση των κινήσεων του σώματος από το παιδί καθώς και η βιωματική ανακάλυψη του σώματος τους, απλά με το έναυσμα της μουσικής. Επιπλέον, η μουσική ενεργοποιεί αλλά και διευρύνει το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών. Δράσεις όπως είναι το παιχνίδι, το τραγούδι, η ύπαρξη διαφορετικών μουσικών οργάνων, ο αυτοσχεδιασμός με τα μουσικά όργανα, η δημιουργικότητα, καλλιεργούν σημαντικές αξίες, όπως είναι ο σεβασμός, παράλληλα όμως ενισχύουν και την ευαισθητοποίηση προς το μάθημα της μουσικής μέσα στην τάξη (Σακελλαρίδης, 2012).

Οι σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές αντιλήψεις θεωρούν ως κύριο σκοπό της μουσικής αγωγής την απόκτηση μουσικής δεκτικότητας και ανταπόκρισης, μέσα από τη μελέτη των εννοιών που περιλαμβάνει η μουσική. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, στη μουσική αγωγή είναι αναγκαία η ανάπτυξη διδακτικών στόχων και

παραστάσεων στο γνωσιολογικό, ψυχοκινητικό και συναισθηματικό τομέα που να περιστρέφονται γύρω από τις διάφορες μουσικές έννοιες.

Για να βοηθηθούν τα παιδιά να γνωρίσουν μουσικές έννοιες, ο/η νηπιαγωγός έχει μια εκλογή από ποικιλία προσεγγίσεων ή δραστηριοτήτων, από τις οποίες είναι δυνατό να αναπτυχθεί η μέθοδος διδασκαλίας. Ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης και απόδοσης των παιδιών είναι οι πιο κάτω: Κίνηση όπου οι μυς και τα νεύρα του σώματος είναι το μέσο, Αυτοσχεδιασμός και σύνθεση, όπου ο μαθητής εκτελεί διάφορους μουσικούς ρόλους, Τραγούδι και εκτέλεση οργάνων και Ανάλυση της μουσικής, μια δεξιότητα που αποκτάται ταυτόχρονα με τις άλλες προσεγγίσεις ως ένα αποτέλεσμα τους. Η Ακρόαση θεωρείται ως ένα απαραίτητο μέρος όλων των μουσικών δραστηριοτήτων.

Η μουσική στο νηπιαγωγείο μπορεί να επιδράσει καταλυτικά στην ανάπτυξη του νηπίου εξαιτίας της ελευθερίας που υπάρχει στον προγραμματισμό της ημέρας αναφορικά με τις δραστηριότητες, συνδυάζοντας στοιχεία του πολιτισμού με άλλα γνωστικά αντικείμενα και πεδία που αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και τα οποία συσχετίζονται με την μουσική όπως:

Τον χορό: με τη μουσική να παίζει, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να χορέψουν, να εντοπίσουν χορούς που υπάρχουν και σε άλλους λαούς αλλά και να γνωρίσουν χορούς από άλλες εποχές.

Τις κατασκευές: όπου τα παιδιά μπορούν να κατασκευάσουν τα ίδια, απλά μουσικά όργανα με την χρήση υλικών που δεν είναι χρήσιμα πλέον κάπου αλλού.

Την εικαστική αναπαράσταση: η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κίνητρο να ασχοληθούν τα παιδιά με την ζωγραφική αλλά και να ανακαλύψουν μέσα από πίνακες ζωγραφικής τι μορφή είχε σε παλαιότερα χρόνια και τι μορφή έχει σήμερα ένα μουσικό όργανο.

Την Ακουστική Οικολογία στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αειφορίας: τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με τον ήχο που παράγει η μουσική, τα χαρακτηριστικά του και τη σύνδεση του με την ακοή. Μπορεί παράλληλα, να πραγματοποιηθεί συσχέτιση με τις εποχές και τα στοιχεία της φύσης, τον ήχο και τις μελωδίες που παράγουν τα ζώα, τα πουλιά κλπ.

Κώστογλου Ευαγγελία « Η σημασία της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή και ο ρόλος της παραδοσιακής μουσικής»

Την ανάπτυξη του προφορικού λόγου: η μουσική μπορεί να εμπλουτίσει και την αφήγηση ιστοριών, την περιγραφή δραματικών καταστάσεων, ή ακόμα να βοηθήσει στη δημιουργία των δικών τους παραμυθιών.

Την ιστορία: τα τραγούδια επίσης και η μουσική κάθε τόπου δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να γνωρίσουν και την ιστορία του κάθε τόπου. Η μουσική ακόμη, ανά τους αιώνες, μπορεί να τεθεί ως αντικείμενο μελέτης από τα παιδιά.

Τον Πολιτισμό: μέσα από τα τραγούδια και τη μουσική μπορούν τα παιδιά να ανακαλύψουν διαφορετικούς λαούς αλλά και την μουσική διαφόρων συνθετών από διάφορες χώρες.

Την πολιτειότητα: η ενεργή εμπλοκή τους σε σημαντικά ζητήματα για την κοινωνία, μπορεί να αποτελέσει θέμα ενασχόλησης τους με αντίστοιχα μουσικά θέματα.

Το αντικείμενο του μαθήματος της μουσικής, που δεν είναι μάθημα, στο Νηπιαγωγείο το συνθέτουν όλα τα είδη των τραγουδιών, τα μουσικά παιχνίδια, οι ηχοϊστορίες, οι ενορχηστρώσεις, η κλασική μουσική, το υλικό που προσφέρουν τα διάφορα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα, οι κατασκευές των αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων, ο σχολιασμός κάθε επίκαιρου και ευκαιριακού γεγονότος, η δημιουργία ορχήστρας, η αναζήτηση του ήχου, του κοινού παρανομαστή κάθε μουσικής και η εξοικείωση των νηπίων με αυτόν (Καμπύλης & Σπετσιώτης, 2000). Η μουσική αγωγή των παιδιών επομένως μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από μια ποικιλία μουσικών δραστηριοτήτων περιλαμβάνοντας κίνηση, τραγούδι, χρήση οργάνων, ακρόαση και δημιουργικές εργασίες, καθεμιά από τις οποίες συνεπάγεται τους δικούς της ιδιαίτερους στόχους, τη μέθοδο και την τεχνική, τα διδακτικά υλικά και μέσα και τα κριτήρια αξιολόγησης των αποτελεσμάτων.

Στο μικρό παιδί παρατηρείται μια έμφυτη αίσθηση της μουσικής, που εκδηλώνεται μέσα από τις ρυθμικές, κυρίως, κινήσεις του σώματος και τους φωνητικούς σχεδιασμούς. Το παιδί δέχεται την πρώτη κατευθυνόμενη μουσική αγωγή στο πρώτο του σχολείο, το Νηπιαγωγείο. Εάν σε αυτά τα πρώτα στάδια της μουσικής αγωγής του παιδιού υπάρχουν σαφείς και συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι, καθώς και οι κατάλληλες μέθοδοι κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας μάθησης, τότε η μουσική ως εμπειρία μπορεί να γίνει για το παιδί ένα μέσο συνδυασμένης νοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, όπου το παιδί παράλληλα

μαθαίνει αυτό που είναι σημαντικό και ευχάριστο. Μια τέτοια εμπειρία θα πρέπει να έχει θετικές επιδράσεις στην όλη προσωπικότητα του παιδιού (Σέργη, 1995).

Στη μουσική αγωγή του παιδιού βασικοί σκοποί θα πρέπει να είναι, η συναισθηματική ανταπόκριση που εμπεριέχει το βαθύτερο άγγιγμα στον εσωτερικό-συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου που εξωτερικεύεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ήχου και του συναισθήματος, αλλά και η απόκτηση δεξιοτήτων για μουσική έκφραση και αντίληψη των μουσικών εννοιών που αφορούν στις ιδιότητες του ήχου, (χροιά, τονικότητα, διάρκεια, ένταση), στα στοιχεία μουσικής (ρυθμό, μελωδία, αρμονία, φόρμα, ύφανση), καθώς και στους συσχετισμούς ή στις διαπλοκές τους (Σέργη, 1994).

Για να υπάρξει μια ολόπλευρη ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων, ο/η παιδαγωγός θα πρέπει να κατανοήσει την αληθινή φύση της μουσικής η οποία συνδέεται με την αισθητική εμπειρία, έχοντας επίγνωση των βασικών εννοιών που αποτελούν βασικά στοιχεία της μουσικής, και τα οποία διαμορφώνουν τη δομή της ως ένα ειδικό μάθημα. Θα πρέπει επίσης να κατανοήσει την άμεση σχέση της μουσικής και της κίνησης, καθώς και τους τρόπους μάθησης που λειτουργούν πιο αποτελεσματικά στην πρώτη παιδική ηλικία, και, πιο ειδικά, εκείνους που αφορούν στους πιο λεκτικούς τρόπους μάθησης (Σέργη, 1995). Οι μουσικές εμπειρίες θα πρέπει να προσφέρονται μέσα από το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης και να προσφέρουν ευχαρίστηση στο παιδί.

Η Δημιουργική Έκφραση μέσα από τη Μουσική πλέον λαμβάνει στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου τη θέση που της αξίζει, χωρίς να υποβιβάζεται στην εκμάθηση μόνο παιδικών τραγουδιών. Στόχοι της μουσικής αγωγής έτσι όπως καταγράφονται στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι να προσεγγίσουν τα νήπια βιωματικά τις βασικές λειτουργίες της μουσικής, να διακρίνουν τα διάφορα μουσικά όργανα, να προσπαθήσουν να ελέγξουν τη σχέση κίνησης χεριού και παραγωγής ήχου, να αναπτύξουν τις φωνητικές τους δυνατότητες, να ανακαλύψουν την πληθώρα ειδών της μουσικής και να απολαμβάνουν το τραγούδι (Σίμου, 2004). Ευθύνη του/της εκπαιδευτικού είναι να παρακινεί τα παιδιά να ασχολούνται με τη μουσική πράξη, να παράγουν δηλαδή τα νήπια μουσική είτε με τη φωνή τους είτε με τη χρήση απλών μουσικών οργάνων.

Είναι εξίσου σημαντικό να επισημανθεί η συμβολή της μουσικής εκπαίδευσης σε σχολεία που υπάρχουν παιδιά με διαφορετικές εθνικότητες. Η μουσική αγωγή πέρα από τις επιδιώξεις που έχει για την ευαισθητοποίηση των παιδιών με τη μουσική, μπορεί να αποτελέσει καίριος παράγοντας για την αναγνώριση και την ομαλή συνύπαρξη με τους μαθητές διαφορετικής εθνικότητας και πολιτισμικής ταυτότητας, αρκεί μόνο το σημείο εστίασης από τον εκπαιδευτικό να μην είναι η αναφορά στην ύπαρξη διαφορετικών εθνοτήτων των παιδιών αλλά η ενδυνάμωση της ταυτότητας κάθε μαθητή.

3.2. Δημιουργικότητα και μουσική έκφραση

Η βάση της δημιουργικής έκφρασης στο παιδί βρίσκεται στον πειραματισμό. Το παιδί, μέσα από τον πειραματισμό, κάνει πράγματα για πρώτη φορά, μ' έναν ιδιαίτερο, καινούριο τρόπο, που εμπεριέχει λειτουργίες όπως την αναγνώριση και ερμηνεία νέων σχέσεων στη σκέψη, τη μάθηση και την κατασκευή. Η δημιουργία είναι συναρπαστική και προκαλεί ενδιαφέρον και ενθουσιασμό στα παιδιά, γιατί υπάρχει η περιέργεια του αναμενόμενου αποτελέσματος. Αυτό που χαρακτηρίζει τις ενέργειές τους είναι η πρωτοτυπία. Θα μπορούσε δηλαδή να λεχθεί ότι η δημιουργική πλευρά αυτών των δραστηριοτήτων είναι η μοναδικότητα της εμπειρίας που έχει το παιδί σε μια δεδομένη στιγμή.

Στη δημιουργική έκφραση του παιδιού, αυτό που έχει τη μεγαλύτερη σημασία είναι αυτό που συμβαίνει στο παιδί εκείνη τη δεδομένη στιγμή και όχι το αποτέλεσμα της δημιουργικής διαδικασίας. Πρέπει να τονίσουμε και το ρόλο της φαντασίας του παιδιού, που το παρωθεί στη σύλληψη των πολύ πρωτότυπων ιδεών, σε τολμηρότερους συνδυασμούς, ανάμεσα στα στοιχεία της εμπειρίας του και στη δημιουργία νέων, εξωπραγματικών καμιά φορά, μορφών. Για να μπορέσει το νήπιο να εκφραστεί δημιουργικά, πρέπει ο/η νηπιαγωγός να του παρέχει ευκαιρίες και κάθε μέσο για την καλλιέργεια της αντίληψής του και τον εμπλουτισμό των εμπειριών του. Σύμφωνα με την Κουτσουπίδου (2009) «η μουσική δημιουργικότητα συνδέεται με τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και η αξία της έχει διαπιστωθεί μέσα από πολλές μελέτες. Η μουσική δημιουργικότητα μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, στη βελτίωση μαθηματικών ικανοτήτων καθώς και στη γενικότερη κατανόηση και εκτίμηση της μουσικής τέχνης» (Κουτσουπίδου, 2009: 215)

Οι τοποθετήσεις του Csikszentmihalli (1999: 314) για τη δημιουργικότητα ως το αποτέλεσμα/αλληλεπίδραση μεταξύ παραγώγου και κοινού, το οποίο μεταφράζεται ως σύγκλιση επιμέρους παραγόντων (γενετικών χαρακτηριστικών, περιβαλλοντικών επιδράσεων, γνωστικών διεργασιών και ατομικών ιδιοτήτων), των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του πυρήνα (λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία βάσει της οποίας κάποιος/-α καινοτομεί/δημιουργεί, το βάθος και την πολυπλοκότητα της εμπλοκής του/της στον τομέα) αλλά και του πεδίου (εμπεριέχει και τις κρίσεις τρίτων αναφορικά με την αυθεντικότητα/ πρωτοτυπία της ενέργειας/επιτεύγματος), στηρίζουν τον ορισμό του Gardner (1993: 35) για ένα δημιουργικό άτομο ως «το άτομο που λύνει τακτικά προβλήματα ή απαντά σε νέα ερωτήματα σε έναν τομέα κατά τρόπο που αρχικά θεωρείται αρχικά καινοφανής αλλά τελικά γίνεται αποδεκτός σε ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό περιβάλλον». Ο Gardner υποστηρίζει επίσης ότι «χρειάζονται περίπου δέκα χρόνια για να αποκτήσει κάποιος την πλήρη κυριαρχία ενός δημιουργικού τομέα», μια πρόταση που υποστηρίζεται και από άλλους (Hayes, 1989· Simonton, 1994). Οι θέσεις του Gardner ενισχύουν τις θέσεις του Csikszentmihalli για το μοντέλο παραμέτρων της δημιουργικότητας, που θέλει τη δημιουργική προσπάθεια να είναι εξαρτώμενη (εν μέρει) από μια πειθαρχημένη και εντατική δέσμευση σε έναν τομέα για ένα παρατεταμένο χρονικό διάστημα (Barrett, 2005: 182-184, όπ.αναφ.στο Αργυρίου, 2021).

Για τον Elliott, οι λέξεις «δημιουργός», «δημιουργικό», «δημιουργία» και «δημιουργικότητα» προέρχονται από την ίδια ρίζα. Υιοθετεί και εκείνος τις απόψεις του David Perkins (1981), ο οποίος υποστηρίζει ότι «οι δημιουργικοί άνθρωποι είναι άτομα τα οποία παράγουν αποτελέσματα... η ιδέα του δημιουργικού παράγωγου, η σύλληψη της δημιουργικής ιδέας αποτελεί τον πυρήνα της δημιουργικότητας, όλες οι άλλες λέξεις-παράγωγα εκπορεύονται από αυτό.» Παρ' όλο, λοιπόν, που η δημιουργικότητα εμπεριέχει αφενός τη δημιουργία και ποιου πράγματος (ως διαδικασία) και αφετέρου το προϊόν (ως αποτέλεσμα), ορίζεται ως από αποτέλεσμα της λήψης της απόφασης του να είναι κάποιος/-α «δημιουργικός». Η δημιουργικότητα αφορά, λοιπόν, το συγκεκριμένο εκείνο επιτυχημένο αποτέλεσμα ατόμων που έχουν γνώση και συνείδηση ότι βρίσκεται σε σύνδεση με το πλαίσιο της ενέργειας (ως λήψη απόφασης) και της κατασκευής του (ως παράγωγο) κατά τον Elliott (Elliott, 1995: 216, όπ.αναφ στο Αργυρίου, 2021).

3.3. Η μουσική εκπαίδευση στη προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση

Ο όρος μουσική αγωγή, με μια ευρύτερη έννοια, μπορεί να συμπεριλάβει τις επιδράσεις που συνειδητά ή ασυνείδητα ασκεί το κοινωνικό περιβάλλον στη μουσική ανάπτυξη του παιδιού. Επικυρώνοντας τον πολιτισμό κάθε μαθητή, ενισχύει ιδιαίτερα την ικανότητα του παιδιού να επιλέγει, όταν χρειάζεται να λάβει προσωπικές αποφάσεις (Αργυρίου, 2010) καθώς η μύησή του διαμορφώνεται εκτός από εμπειρία «μουσικής πράξης» σε εμπειρία «σκέψης». Το κάθε παιδί, έχοντας τις δικές του μουσικές δυνατότητες, τις οποίες μπορεί πολύ εύκολα να αναπτύξει, τις μεταφέρει στον χώρο του σχολείου και τις μοιράζεται με τους συμμαθητές τους, ανταλλάσσοντας έτσι τις πολιτισμικές του εμπειρίες (Μουρατίδου, 2019). Μέσω της μουσικής τα παιδιά υπακούν στις κοινωνικές επιταγές, σταθεροποιούν τους κοινωνικούς και θρησκευτικούς θεσμούς, συνεχίζουν την πολιτιστική τους κληρονομιά και ενσωματώνονται στην κοινωνία (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001). Αν, λοιπόν, αφενός η φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης ως «συμπλήρωμα ψυχής», αφετέρου ως φιλοσοφία «υπηρεσίας» είναι σε θέση να επαναπροσδιορίζει τους όρους με τους οποίους προσφέρεται η μουσική αγωγή, η στοχοθεσία της καλείται να απαντά στο κάλεσμα για μουσική εκπαιδευτική «σκέψη» αποσαφηνίζοντας, ενίοτε, θεωρίες και πρακτικές εντός παιδαγωγικού και διδακτικού πλαισίου (Αργυρίου, 2018: 138· Αργυρίου, 2021).

Τα παιδιά στο σχολείο, ειδικά τα νήπια, μαθαίνουν με διάφορους τρόπους σε διαφορετικό πλαίσιο (μέσα από το παιχνίδι και τις ποικίλες δραστηριότητες μέσα από τις καθημερινές σχολικές ρουτίνες). Όσον αφορά τις ρουτίνες, οι οποίες διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή τους ως επαναλαμβανόμενες δράσεις (για παράδειγμα, το κολατσιό, η υλοποίηση δραστηριοτήτων στις γωνίες και την παρεούλα, το διάλειμμα κ.ά.), συνιστούν αναπόσπαστο κομμάτι σχολικής ζωής, άρα εμπεριέχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αρτσάνου & Αργυρίου, 2020). Αποτελεί, λοιπόν, και η μουσική καθοριστικό διαμορφωτή της καθώς εντάσσεται μέσα σε αυτήν (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011· Αργυρίου, 2021).

Στον «Οδηγό Νηπιαγωγού-Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης» του 2003 σημειώνεται ότι «η συμμετοχή των παιδιών σε

δημιουργικές--καλλιτεχνικές δραστηριότητες με την κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους όσο και στην υποστήριξη της μαθησιακής τους προσπάθειας και της συνολικής τους ανάπτυξης» (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Η Μουσική στο Νηπιαγωγείο βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν αισθητική ευαισθησία, να την κατανοήσουν, να την απολαύσουν, να απελευθερωθούν και να χαλαρώσουν, Η μουσική παροτρύνει την επικοινωνία εκεί που δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα η λεκτική της μορφή και βοηθά στην ανάπτυξη γλώσσας, στην κατάκτηση και στη χρήση της. Η μουσική αγωγή με συγκεκριμένους στόχους και περιεχόμενο διδασκαλίας καθώς και μεθόδους, όπου είναι άμεση η σχέση της μουσικής, του ρυθμού, του λόγου και της κίνησης, δίνει τη δυνατότητα στα νήπια να βιώσουν και να κατανοήσουν μουσικές έννοιες, να καλλιεργήσουν τη σκέψη τους, να κοινωνικοποιηθούν, να αναπτύξουν τη συνεργασία και να δώσουν λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις (Kessler-Κακουλίδη, 2011, όπ.αναφ. στο Αργυρίου, 2021).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονισθεί ότι οι σκοποί του οποιουδήποτε μαθήματος χρειάζεται να εξειδικεύονται σε στόχους διδασκαλίας και μάθησης που πρέπει να διατυπώνονται συγκεκριμένα, ώστε να μπορούν να πραγματώνονται με τη βοήθεια συγκεκριμένων ενεργειών, αλλά και να είναι δυνατή η παρατήρηση και ο έλεγχος της συμπεριφοράς του εκπαιδευόμενου. Θεωρού με απαραίτητη την παράθεση των πιο σημαντικών σημείων των προγραμμάτων σπουδών με έμφαση στη μουσική και για τη μουσική στο Νηπιαγωγείο όπως και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, επιθυμώντας να κατανοήσει ο/η αναγνώστης/-στρια ότι ο βαθμός επίτευξης του σκοπού και των γενικών στόχων συναρτάται με την επιτυχή μετατρεψιμότητα των στόχων με ακρίβεια και συγκεκριμένο περιεχόμενο. Και αυτό γιατί οι αφηρημένες περιγραφές και οι γενικότητες υποδηλώνουν προχειρότητα στη διατύπωση των εκπαιδευτικών στόχων για τη μουσική από τη μια και, από την άλλη, η σαφής διατύπωση αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της μουσικής διδασκαλίας. Ειδικότερα (Αργυρίου, 2021):

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- να αναπτύξουν θετική στάση και αγάπη προς τη μουσική,
- να εκτελούν απλά ρυθμικά και μελωδικά σχήματα,
- να τραγουδούν ομαδικά διάφορα τραγούδια,

Κώστογλου Ευαγγελία « Η σημασία της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή και ο ρόλος της παραδοσιακής μουσικής»

- να παίζουν μια ποικιλία απλών οργάνων ελέγχοντας σε κάποιο βαθμό τους παραγόμενους ήχους,
- να αναγνωρίζουν και να ταυτίζουν με εικόνες ήχους της φύσης, του αστικού εργασιακού περιβάλλοντος και της φωνής των ζώων,
- να συνδυάζουν ήχους για να παράγουν απλές συνθέσεις,
- να καταγράφουν τη μουσική τους για να τη θυμούνται αργότερα, χρησιμοποιώντας κατάλληλα μέσα,
- να ακούν προσεκτικά διάφορα είδη μουσικής και να αναγνωρίζουν τα βασικά τους στοιχεία,
- να χρησιμοποιούν απλούς όρους για τη μουσική που έχουν ακούσει και εκτελέσει,
- να ακούν με συγκέντρωση, να εσωτερικεύουν και να ανακαλούν ήχους,
- να οργανώνουν και να χρησιμοποιούν εκφραστικά σε απλές δομές στοιχεία του τονικού ύψους, διάρκειας, δυναμικής, ρυθμικής αγωγής (τέμπο) (Δια θεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής, 2001).

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Δημοτικό Σχολείο (2001: 340-342), οι μουσικοί διδακτικοί στόχοι περιγράφονται αναλυτικά καθώς συν δέονται με αντίστοιχες θεματικές ενότητες και ενδεικτικές αλλά και προτεινόμενες διαθεματικές— δραστηριότητες με έμφαση στην ανάπτυξη διαθεματικών σχεδίων εργασίας για τις πρώτες τάξεις. Συγκεκριμένα: (Αργυρίου, 2021)

Οι μαθητές επιδιώκεται να έχουν τη δυνατότητα

- να ακούν και να ανταποκρίνονται με διάφορους τρόπους στη μουσική καθώς και σε ρυθμικά πρότυπα,
- αναπτύσσουν τη φωνητική τους ικανότητα τραγουδώντας διάφορα απλά τραγούδια,
- παράγουν απλά ηχητικά πρότυπα με τη φωνή, το σώμα και με μουσικά,
- εκτελούν συγχρόνως με άλλους, ανταποκρινόμενοι στις κατάλληλες οδηγίες,
- εκτελούν ρυθμικά και μελωδικά πρότυπα από μνήμης και από σύμβολα,
- εκφράζουν συναισθήματα τραγουδώντας ένα φάσμα τραγουδιών που προέρχονται από διαφορετικές ηχητικές πηγές, δίνοντας προσοχή στην ένταση και την ορθοφωνία,

- αναπτύσσουν ικανότητα ελέγχου των ήχων σε μια ποικιλία μουσικών οργάνων,
- μοιράζονται τη μουσική δημιουργία με διάφορα είδη κοινού,
- πραγματοποιούν εκτελέσεις ανταποκρινόμενοι σε σημεία, σύμβολα, συνθήματα και από μνήμης,
- τραγουδούν ένα ευρύ φάσμα τραγουδιών με αυξανόμενο έλεγχο του τονικού ύψους, ρυθμού, ορθοφωνίας, μουσικής έκφρασης και έντασης,
- παίζουν, με αυξανόμενο έλεγχο της τεχνικής, πολλά όργανα ρυθμικά και μελωδικά,
- κατανοούν την ανάγκη αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους ακροατές τους κατά τη διάρκεια μουσικής εκτέλεσης,
- εξερευνούν, να επιλέγουν, να ταξινομούν και να αρχίζουν να ελέγχουν ήχους από διάφορες πηγές,
- σχεδιάζουν απλούς τρόπους για να αποθηκεύσουν και να μεταδώσουν τις μουσικές τους ιδέες (συμβολισμός),
- Ερευνούν, να επιλέγουν και να συνδυάζουν ήχους που παράγονται από τη φωνή, το σώμα και τα μουσικά όργανα, για να παράγουν απλές συνθέσεις.
- Αποθηκεύουν τις μουσικές τους ιδέες και να τις μεταδίδουν, χρησιμοποιώντας κατάλληλα μέσα,
- εξερευνούν, να επιλέγουν και να ελέγχουν ήχους για να «συνθέσουν» ένα απλό μουσικό κομμάτι,
- συνθέτουν» και να καταγράφουν τη μουσική τους για επόμενη ανάκληση, χρησιμοποιώντας κατάλληλα σημεία, σύμβολα, συνθήματα ή άλλα μέσα,
- αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στη μουσική και στη σιωπή αλλά και σε ήχους του περιβάλλοντος, αναφορικά με τα στοιχεία της έντασης, ταχύτητας, παλμού, ηχοχρώματος και δομής,
- ακούν και να συζητούν για ήχους που παράγονται με διάφορους τρόπους
- ακούν προσεκτικά μουσική, να ανταποκρίνονται και να αναγνωρίζουν μουσικά στοιχεία, όπως ύψος, διάρκεια και ρυθμό,
- μεταχειρίζονται απλούς όρους, για να περιγράψουν τον τρόπο και τον σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιούνται τα μουσικά στοιχεία σε διάφορα είδη μουσικής που έχουν ακούσει,

- ανταποκρίνονται στα μουσικά στοιχεία και να ξεχωρίζουν διαφορές, συμπεριλαμβανομένης της μελωδίας,
- ακούν μια ποικιλία ειδών μουσικής από διάφορα στίλ και κουλτούρες του παρελθόντος και του παρόντος και να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά και ξεχωριστά τους στοιχεία.

Στο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, στην ενότητα που αφορά τη «Μουσική» (2001: 590), υπογραμμίζεται ξεκάθαρα στη στοχοθεσία του διδακτικού αντικειμένου ότι: (Αργυρίου, 2021)

Τα παιδιά χρειάζεται να αποκτήσουν μουσικές δεξιότητες σχετικές με τον έλεγχο, τον χειρισμό και την παρουσίαση του ήχου (δηλαδή να ακούν, να τραγουδούν, να παίζουν και να συνθέτουν). Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν:

α. ακουστική αντίληψη και διάκριση των ήχων

β. στοιχειώδη τεχνικό έλεγχο της φωνής και των οργάνων, ανάπτυξη και κατανόηση των μουσικών ιδεών.

Σε κάθε μουσικό έργο που ακούν ή στην εργασία τη δική τους ή των άλλων τα παιδιά θα πρέπει να μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα μουσικά στοιχεία και να τα χρησιμοποιούν για να εκφράσουν τις μουσικές τους ιδέες. Ως τέτοια μουσικά στοιχεία στη δημιουργία κάθε μουσικού έργου να είναι τα εξής: ήχος, χροιά, ένταση – διάρκεια, σιωπή, παλμός, ρυθμός, ταχύτητα (Αργυρίου, 2021).

3.4. Διαθεματική προσέγγιση γνωστικών αντικειμένων του νηπιαγωγείου με τη μουσική

Το 2001 με το Φ.Ε.Κ. 1376/18-10-2001, τ.Β΄, δημοσιεύθηκε το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.), το οποίο υποστηρίζει το πλαίσιο της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενώ ο πλήρης τίτλος του είναι «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών», (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (Φ.Ε.Κ. 304/13-3 2003, τχ.Β΄, Παράρτημα, τόμος Β΄, σελ. 4306–4335). Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. εντάσσει τα νηπιαγωγεία στον ενιαίο σχεδιασμό της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, παρ' όλο που η φοίτηση δεν είναι υποχρεωτική, μέχρι το 2006 που θα θεσμοθετηθεί το ένα έτος ως υποχρεωτικό για τα νήπια ηλικίας 5 ετών (Νόμος 3518/2006) (Αργυρίου, 2021).

Το Α.Π.Σ. του 2003 για την προσχολική αγωγή συμπεριέλαβε διεθνείς τάσεις που προσαρμόστηκαν να ταιριάζουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα του οποίου η οργάνωση και διοίκηση παραμένει συγκεντρωτική και εθνοκεντρική (Κουλουμπαρίτση & συν., 2007). Το συγκεκριμένο, τέλος, δημοσιεύεται τροποποιημένο και συμπληρωμένο κατόπιν παρατηρήσεων που προηγήθηκαν αντικαθιστώντας ουσιαστικά μετά από μια δεκαετία το Α.Π.Σ του 1989. Από το Σεπτέμβριο του 2007 ξεκινά και η υλοποίησή του στα νηπιαγωγεία. Το περιεχόμενο του Α.Π.Σ. στη συγγραφή, σχεδιασμό και ανάπτυξή του παρουσιάζει εμφανείς επιρροές από το Αγγλικό πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική ηλικία και περιέχει συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με την ανάπτυξη του παιδιού, ενώ διδακτικά αντικείμενα όπως τα μαθηματικά, η γνώση και η κατανόηση του φυσικού κόσμου, αλλά και οι διάφορες μορφές της δημιουργικότητας είναι εκτενώς διαρθρωμένα (Paratheodorou, 2010). Τα διδακτικά αντικείμενα δεν είναι διακριτά αλλά διατηρούν την ανεξαρτησία τους ως αυτοτελή καθώς καταργούνται οι τομείς του Α.Π.Σ. του 1989 (Μπάκας, 2009). Όσον αφορά τη μεθοδολογία, τα στοιχεία που το χαρακτηρίζουν είναι η διαθεματικότητα και η διεπιστημονικότητα, στοιχεία τα οποία ενισχύονται από την επεξεργασία θεμάτων, τις θεμελιώδεις έννοιες αλλά και τα σχέδια εργασίας, όπως επίσης επισημαίνεται η σημασία της βιωματικής μάθησης, της επικοινωνίας και του παιχνιδιού με σκοπό τα νήπια να κοινωνικοποιηθούν και να γνωρίσουν το ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2002 Ράπτη, 2005° Paratheodorou, 2010) (Αργυρίου, 2021).

Ο κομβικός ρόλος του παιχνιδιού σε όλες του τις μορφές αποτελεί και το ελκυστικά κυρίαρχο διδακτικό μέσο, το οποίο εμφανίζεται με πολλές μορφές στο νηπιαγωγείο όπως ελεύθερο και οργανωμένο, ατομικό ή ομαδικό σε οργανωμένες γωνιές και υπαίθριους χώρους, παιχνίδι κανόνων, συμβολικό, κινητικό, παραδοσιακό, επιτραπέζιο (Δαφέρμου & συν., 2006). Μέσα από δραστηριότητες το παιδί παίζει, αναπτύσσεται, ανακαλύπτει, πειραματίζεται, παράγει, ελέγχει, ανακατασκευάζει ιδέες και υποθέσεις, αξιολογεί τις ανακαλύψεις του, σταθεροποιεί έννοιες, ανακαλύπτει τις ιδιότητες των υλικών και των αντικειμένων, το νόημα και τη χρησιμότητα διαφορετικών στοιχείων που απαρτίζουν τον κόσμο που τα περιβάλλει και τρόπους αξιοποίησης αντικειμένων και υλικών με τα οποία επιχειρεί να κατασκευάσει διάφορα πράγματα, ασκεί τις επικοινωνιακές και κοινωνικές του δεξιότητες, διευρύνει τις εμπειρίες του, μαθαίνει από τα λάθη του χωρίς να αισθάνεται το

συναίσθημα της αποτυχίας, αντιμετωπίζει τους φόβους και μειώνει τα άγχη του. Καθώς τα παιδιά παίζουν γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους, εξοικειώνονται με τον περιβάλλοντα χώρο και τους άλλους ανθρώπους, χρησιμοποιούν όλες τις δυνάμεις τους για αποδοτική μάθηση (Γκλιάου, 2005 στο Αργυρίου, 2021).

Στο πλαίσιο του σχεδιασμού ποικίλων δραστηριοτήτων για νήπια, προτείνεται η διαμόρφωση των κατάλληλων προϋποθέσεων για την ενθάρρυνση και τη διευκόλυνση του δημιουργικού παιχνιδιού, ως βασικό μέσο για την προσέγγιση των μαθησιακών και των αναπτυξιακών στόχων που κάθε φορά τίθενται. Περιεχόμενα από διαφορετικές γνωστικές περιοχές του Α.Π.Σ. και συγκεκριμένοι στόχοι μπορούν να προσεγγιστούν με παιγνιώδεις δραστηριότητες που είναι ευχάριστες στα παιδιά, με ειδικό ενδιαφέρον. Τα λεκτικά φωνητικά παιχνίδια, τα ποιήματα, τα λαχίσματα, οι ρίμες, ο πειραματισμός με τη φωνή, τους ήχους, το φως και τη μουσική, η παραγωγή απλών ηχητικών προτύπων, απλών μουσικών συνθέσεων, ο ελεύθερος σωματικός και φωνητικός αυτοσχεδιασμός, τα μουσικοκινητικά παιχνίδια, το κουκλοθέατρο, η ελεύθερη ή και οργανωμένη χορογραφία, η μουσική εκτέλεση μικρών σχολικών κρουστών και η συμμετοχή σε μικρά οργανωμένα μουσικά σύνολα, οι αυτοσχέδιες μουσικές κατασκευές, μπορούν να χαρακτηρίσουν αυτή την ποικιλία των δραστηριοτήτων με μουσικό ενδιαφέρον για τα νήπια.

Καταλυτικός θεωρείται ο ρόλος του/της νηπιαγωγού καθώς λειτουργεί ως βοηθός, συνεργάτης, διαμεσολαβητής και διευκολυντής της όλης μαθησιακής διαδικασίας (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002). Ο/η νηπιαγωγός χρειάζεται να λάβει υπόψη τις βασικές προϋποθέσεις που απαιτούνται για την εξασφάλιση της αποτελεσματικής λειτουργίας των ομάδων στην τάξη μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας, αποδοχής από το οποίο τα νήπια θα εκφράζονται ελεύθερα και θα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της ομάδας. Η οργάνωση του χώρου συμβάλλει και ευνοεί την αλληλεπίδραση, την επίλυση προβλημάτων και γενικά τις συνεργατικές μορφές εργασίας (Αργυρίου, 2021).

Το Α.Π.Σ. του νηπιαγωγείου αποτέλεσε προσπάθεια μετάβασης της ελληνικής εκπαίδευσης στην φιλοσοφία των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών, όπου αναγνωρίζεται και προωθείται η ιδέα της ολιστικής αντίληψης του κόσμου, ο κοινωνικός χαρακτήρας της γνώσης, η σημασία της βιωματικής μάθησης, ο ρόλος της διαμορφωτικής αξιολόγησης και η αξιοποίηση της τεχνολογίας στη ζωή και την

εκπαίδευση των παιδιών (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2002). Ο επικοινωνιακός του χαρακτήρας ως παράγοντας διαμόρφωσης της δυναμικής της ομάδας εντός σχολικού χώρου ενίσχυσε τις πιθανότητες να ενσωματωθούν τα νήπια στην ομάδα (Katz, Evangelou & Hartman, όπως αναφ. στο Katz & Chard, 2000), αξιοποιώντας τις προτιμήσεις των παιδιών όπως φιλίες, κοινά ενδιαφέροντα (Δερβίσης, 1998), άλλοτε με την παρέμβαση του/της νηπιαγωγού στη διαμόρφωση ομάδων στο πλαίσιο οργανωμένων δραστηριοτήτων, κι άλλοτε θέτοντας συγκεκριμένα κριτήρια για τη συγκρότησή τους. Επιπρόσθετα, έδωσε την ευκαιρία στο νήπιο, μακριά από το οικείο οικογενειακό περιβάλλον, να αντιμετωπίσει νέες επικοινωνιακές ανάγκες και περιστάσεις και να αναπτύξει νέους τρόπους επικοινωνίας. Ο διάλογος και η συζήτηση μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες έδωσαν ευκαιρίες στα νήπια να θέτουν στόχους και να προβληματίζονται, να αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα, να παίρνουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις, να μαθαίνουν κανόνες που αναφέρονται στο πλαίσιο συνομιλίας, να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να γίνονται καλοί ακροατές, να επικοινωνούν με σαφήνεια, να βλέπουν τα πράγματα από τη σκοπιά ενός άλλου ανθρώπου, να επιχειρηματολογούν προκειμένου να λύσουν τις συγκρούσεις τους (Κανάκης, 1987' Γιαγλής, 1980) (Αργυρίου, 2021).

Συνοψίζοντας, το Α.Π.Σ. του 2003 για το νηπιαγωγείο αντανακλά τη διεθνή άποψη για το παιδί, που αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως «becoming», που σημαίνει ότι οι ακαδημαϊκοί και γνωστικού στόχοι παραμένουν στο κέντρο του ενδιαφέροντος της προσχολικής εκπαίδευσης, σε μια διαδικασία προετοιμασίας για το δημοτικό. Ενώ ανεπαίσθητα κάνει αναφορά στις έννοιες του «being» και «belonging» κι αυτό μέσω της αναφοράς του στην αξία των βιωμένων εμπειριών μέσα στην οικογένεια και την κοινότητα (Paratheodorou, 2010, οπ. αναφ. στο Νάτσια, 2018: 63 στο Αργυρίου, 2021).

Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η εφαρμογή του Α.Π.Σ. του 2003 δεν αξιολογήθηκε επίσημα από τους εκπαιδευτικούς, ώστε εκείνοι να εκφέρουν την άποψή τους σχετικά με το τι πήγε καλά και τι όχι, ποιες ήταν οι δυσκολίες, ποια τα σημεία που τους αποθάρρυναν ή δεν λειτούργησαν αποτελεσματικά και γενικά τι ήταν χρήσιμο για να συνεχίσει να εφαρμόζεται και τι θα έπρεπε να αλλάξει για τη βελτίωσή του. Η αξιολόγηση προέκυψε μέσα από δεδομένα μιας μορφής άτυπης αξιολόγησης, από αναφορές σχολικών συμβούλων, από ανακοινώσεις σε συνέδρια,

από προσωπικές εκτιμήσεις των συντονιστών στην ομάδα εκπόνησης του Δ.Ε.Π.Π.Σ. κ.α. (Γκλιάου, 2012). Τα προβλήματα τα οποία είχαν καταγραφεί από την παραπάνω άτυπη αξιολόγηση αφορούσαν θέματα μεθοδολογίας, όπως δυσκολία με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και προτίμηση στη διδασκαλία με την ολομέλεια της τάξης, προτίμηση στην εφαρμογή των θεματικών προσεγγίσεων αντί των σχεδίων εργασίας, δυσκολία στην εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των νηπίων (portfolio), επίσης δυσκολία στην καταγραφή της εξέλιξης των παιδιών, της καταγραφής των μαθησιακών αποτελεσμάτων και κυρίως λόγω έλλειψης θεωρητικής κατάρτισης (Αργυρίου, 2021).

Στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το Α.Π.Σ. του 2003, προσδιορίζονται οι κατευθύνσεις των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Δημιουργίας και Έκφρασης (Εικαστικά, Δραματική Τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή) και Πληροφορικής. Οι περισσότερες, αν όχι σχεδόν όλες, συνδέονται διαθεματικά και με το μάθημα της Μουσικής. Συγκεκριμένα:

Το θεματικό πεδίο της μελέτης περιβάλλοντος φαίνεται να συνδέεται με τη μουσική, αφού σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003) κατά τη διάρκεια αυτού «υλοποιούνται και δραστηριότητες από τη Δημιουργία και Έκφραση (Εικαστικά, Δραματική Τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή)» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 588). Στο πεδίο της Μελέτης Περιβάλλοντος και στην εξοικείωση του νηπίου με το ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον, η Μουσική συνδέεται μέσα από το μουσικό παιχνίδι με έντονο επικοινωνιακό χαρακτήρα, καθώς τα νήπια «διαπραγματεύονται τυχόν συγκρούσεις ή εντάσεις που προκύπτουν στη συνεργασία, αξιολογούν τη συμπεριφορά τους, αντιλαμβάνονται τα όριά τους και οδηγούνται σε κοινά αποδεκτούς κανόνες που είναι αναγκαίοι για την ομαλή συμβίωση (για παράδειγμα, να περιμένουν τη σειρά τους για να μιλήσουν, να ακολουθούν τους κανόνες ενός παιχνιδιού κ.ά.)» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 600).

Στο θεματικό πεδίο της Δημιουργίας και Έκφρασης, η Μουσική αποτελεί ένα από τα βασικά πεδία βιωματικής μάθησης. Ωστόσο, μπορεί να συνδεθεί και με τις υπόλοιπες τέχνες, καθώς όπως σημειώνεται «μπορεί να οδηγήσει σε κίνηση ή σε εικαστική δημιουργία. Με αυτό τον τρόπο, συνυπάρχουν οι τέχνες και η κίνηση χωρίς να τονίζεται η εξειδίκευσή τους» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003:589). Η Μουσική στο

Νηπιαγωγείο σκοπεύει στο να καλλιεργήσει στο νήπιο την αισθητική ικανότητα, την ευαισθησία, τη δημιουργικότητα, καθώς και να ενεργοποιήσει η φαντασία του. Κάθε παιδί έχει τα δικά του μουσικά βιώματα-εμπειρίες, έχει τα δικά του ενδιαφέροντα και τις δικές του ικανότητες. Τα νήπια έτσι έρχονται σε επαφή με ποικίλα ακούσματα, διαφόρων μουσικών πολιτισμών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 590).

Για το πεδίο του πολιτισμού και τις πολιτιστικές εκδηλώσεις, τα νήπια στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης μπορούν να ανταλλάσσουν τις εμπειρίες τους και να μαθαίνουν τον τρόπο ζωής ή τη μουσική άλλων πολιτισμών. Ακόμη, στις μεγάλες θρησκευτικές γιορτές (για παράδειγμα, Πάσχα, Χριστούγεννα, ονομαστικές γιορτές κ.ά.) υλοποιούνται δραστηριότητες που σχετίζονται με τα έθιμα και τις παραδόσεις (για παράδειγμα, τραγούδια, κάλαντα, βάψιμο αυγών, στολισμός χριστουγεννιάτικου δένδρου κ.ά.) (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 601).

Στο πεδίο των νέων τεχνολογιών, η Μουσική εμπεριέχεται σε λογισμικά κατάλληλα για τη νηπιακή ηλικία, όπως επίσης και στη δημιουργία ηχογραφήσεων ή καταγραφής ηχοχαρτών/ηχοτόπιων αξιοποιώντας τα εργαλεία, καθώς σκοπός του συγκεκριμένου μαθήματος -σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003) είναι «να εξοικειωθούν τα παιδιά με απλές βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έλθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του, ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας καθώς και ως εργαλείου ανακάλυψης, δημιουργίας και έκφρασης στο πλαίσιο των καθημερινών τους δραστηριοτήτων (Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2003: 590). Τα νήπια μπορούν να αξιοποιήσουν και να εξερευνήσουν τις προσφερόμενες ηχητικές επιλογές των υπολογιστών (μουσικά ηχητικά παραδείγματα, ιστορίες, και παραμύθια), πως επίσης, με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού μπορούν να «πειράξουν» αυτούς τους ήχους και να «παίξουν» μαζί τους (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 614-615).

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003) «η Γλώσσα έχει εξ ορισμού διαθεματικό χαρακτήρα και οι δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας, ανάγνωσης και γραφής συνδέονται με όλα τα θέματα που προσεγγίζονται», επομένως και με τη Μουσική (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 590). Αξιοποιώντας τη Μουσική στη διαθεματική προσέγγιση της Γλώσσας, μέσα από την προφορική επικοινωνία, «δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να διηγούνται εμπειρίες τους, επιδιώκοντας να τηρούν τη διαδοχική σειρά των γεγονότων και μέσα από τραγούδια, λαχνίσματα και ρίμες να συνειδητοποιήσουν σταδιακά το φωνημικό χαρακτήρα της γλώσσας και να διακρίνουν τα φωνήματα ως

συστατικά των λέξεων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 593). Με τον ίδιο τρόπο συνδέεται και με τη Γραφή και Γραπτή Έκφραση, αφού τα νήπια «ενθαρρύνονται να συζητούν για τις διαφοροποιήσεις του γραπτού λόγου από την εικόνα ως μέσου μεταφοράς μηνύματος (για παράδειγμα, επιλέγουν τον “καλύτερο” τρόπο έκφρασης ενός μηνύματος σε διαφορετικές περιστάσεις)» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 596).

Προσεγγίζοντας τα Εικαστικά μέσω της Μουσικής, τα νήπια συλλέγουν ανακυκλώσιμα ή φυσικά υλικά για τις κατασκευές τους (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 608-609), Οι δραστηριότητες αυτές συνδέονται με το μάθημα της Μουσικής, αφού με ανάλογα υλικά τα νήπια μπορούν να δημιουργήσουν τα δικά τους μουσικά ηχητικά αντικείμενα και αυτοσχέδια όργανα. Επιπρόσθετα, η αποτύπωση των συναισθημάτων τους σε/με διάφορα υλικά μέσα από τη μουσική ακρόαση αποτελεί άλλο ένα σημείο σύγκλισης των δύο θεματικών πεδίων προς όφελος των νηπίων.

Αξιοποιώντας τη Μουσική στο θεατρικό παιχνίδι και γενικότερα σε κάθε μορφή θεάτρου (κουκλοθέατρο, αυτοσχεδιασμοί, παιχνίδι ρόλων, παντομίμα) «ενθαρρύνονται να αυτοσχεδιάζουν, να εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα και να πειραματίζονται με την κίνηση, τη φωνή, τους ήχους, το φως και τη μουσική, ενώ παράλληλα επενδύουν με μουσική που επιλέγουν, τις διάφορες παραστάσεις τους» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 610).

Ένα από τα πιο σημαντικά σημεία σύγκλισης-διαθεματικής προσέγγισης, αποτελεί το πεδίο συνάντησης της Μουσικής με την φυσική και τη δημιουργική κίνηση του νηπίου. Στους στόχους του Α.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου (2003) δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι τα νήπια οφείλουν να μαθαίνουν να ακούν και να ανταποκρίνονται με διάφορους τρόπους στη μουσική καθώς και σε ρυθμικά πρότυπα, αλλά και να τα εκτελούν σε συγχρονισμό με τα άλλα νήπια, ανταποκρινόμενα στις κατάλληλες οδηγίες. Οι αλλαγές που παρατηρούνται στην ανάπτυξη των νηπίων αφορούν και την απόκτηση/εξέλιξη των κινητικών δεξιοτήτων ισορροπίας, χειρισμού αντικειμένων με τα χέρια ή τα πόδια. Έτσι, η διαδικασία απόκτησης και μάθησης των κινητικών δεξιοτήτων είναι συνεχιζόμενη και αλληλένδετη με τη μουσική δράση (Αργυρίου, 2021).

Επιλογικά

Αξιοποιώντας βιβλιογραφικά πηγές, προσπαθήσαμε να υπογραμμίσουμε τη σημασία της ένταξης της μουσικής, αφενός στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου και, αφετέρου, γενικά στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Η μουσική φαίνεται ότι προάγει την δημιουργικότητα και συμβάλει σε διαδικασίες δημιουργικής σκέψης, μουσικής συνθετικής σκέψης, μουσικών δεξιοτήτων και πολυπρισματικής εκπαίδευσης όπου βρίσκει πρόσφορο έδαφος κάθε είδος επιστήμης και πεδίο.

Εν κατακλείδι, το σχολείο και στην περίπτωση αυτή το νηπιαγωγείο, είναι το περιβάλλον όπου το παιδί καταναλώνει τις περισσότερες ώρες της καθημερινότητας του, για αυτό και τα ερεθίσματα, που δέχεται πρέπει να είναι τα απαραίτητα, αυτά δηλαδή που θα το βοηθήσουν να γνωρίσει, να αναπτύξει και να εξελίξει τον πολιτισμό που του προσφέρεται μέσα από την εκπαίδευση. Εφόσον λοιπόν σκοπός της σχολικής εκπαίδευσης είναι η καθολική σφαιρική μόρφωση του παιδιού, οι τέχνες αποτελούν το όχημα του ίδιου του πολιτισμού.

Κεφάλαιο 4^ο

Η «σχέση» του/της παιδαγωγού με τη μουσική διδασκαλία: Δεξιότητες και στάση

Εισαγωγή

Ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε μέσα σε ένα ελκυστικό, ασφαλές, φιλικό και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον να εξασφαλίζονται κίνητρα και προϋποθέσεις μάθησης για όλα τα παιδιά. Επιδιώκει την αβίαστη συμμετοχή κάθε παιδιού στις καθημερινές δραστηριότητες του προγράμματος σύμφωνα με τον δικό του τρόπο και ρυθμό. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, καθώς βοηθά, συνεργάζεται, διαμεσολαβεί και διευκολύνει την όλη μαθησιακή διαδικασία. Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να θέτει άμεσους και μακροπρόθεσμους στόχους, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες του κάθε παιδιού καθώς και το γενικό αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών της τάξης, να παρατηρεί συστηματικά και να ακούει προσεκτικά τι έχουν να του/της πουν τα παιδιά και να σχεδιάζει ανοιχτές δραστηριότητες, δίνοντας στην ευκαιρία στα παιδιά να συμβάλλουν στην τελική τους διαμόρφωση.

4.1. Ο ρόλος του/της παιδαγωγού

Ιδιαίτερα σημαντικός για την αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος της Μουσικής Αγωγής είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, καθώς οφείλει «να κατανοεί τη φύση της μουσικής ως αισθητικής εμπειρίας και να έχει επίγνωση των εννοιών που αποτελούν τα βασικά στοιχεία της μουσικής και τα οποία διαμορφώνουν τη δομή της ως ειδικό μάθημα» (Σέργη, 1995 στο Αργυρίου, 2021).

Όσον αφορά τα νήπια, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τους τρόπους μάθησης που λειτουργούν πιο αποτελεσματικά στο συγκεκριμένα ηλικιακό φάσμα, καλλιεργώντας κλίμα ενθάρρυνσης και συναισθηματικής

ασφάλειας. Προκειμένου να επιτύχει στο έργο του, θα πρέπει να έχει κατανοήσει τι κινητοποιεί το ενδιαφέρον των νηπίων για τη μουσική, καθώς τα παιδιά χρησιμοποιούν όλες τις αισθήσεις τους για να την προσλάβουν, πειραματίζονται με μια ευρεία ποικιλία υλικών, ρωτούν συνέχεια, ενεργούν από κοινού, μιμούνται, αντιγράφουν, προσποιούνται, δοκιμάζουν ρόλους (Αργυρίου, 2021).

Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε η μουσική μάθηση να προκύπτει φυσικά και ευχάριστα μέσα από το παιχνίδι, που αποτελεί μέσο απόκτησης γνώσεων, καθώς και δείκτη της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού (Piaget, 1962). Επιπλέον, θα πρέπει να λειτουργεί και ως ερευνητής/-τρια, ακούγοντας με προσοχή τα παιδιά, παρατηρώντας τις αντιδράσεις τους, καταγράφοντας τις ιδέες τους και στη συνέχεια επανασχεδιάζοντας το καθημερινό πρόγραμμά του. Γι' αυτόν τον λόγο η αρχική εκπαίδευση και μελέτη σχετικά με την αποτελεσματική μουσική διδασκαλία θα πρέπει να προηγούνται της εισόδου του στο νηπιαγωγείο και να ενισχύονται με επιμορφωτικά δια βίου προγράμματα. Η σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη, που διαμορφώνεται και αποτυπώνεται πια στα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης, δίνει περισσότερο έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και στο περιεχόμενο των σπουδών (Αργυρίου, 2021).

Ως εκ τούτου, τόσο για την προσχολική όσο και για την πρωτοσχολική εκπαίδευση, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να λειτουργεί:

ως εμπνευστής/-τρια:

- ενθαρρύνοντας την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών σε μουσικές δράσεις,
- απελευθερώνοντας τη μουσική δημιουργικότητά τους,
- δίνοντας ευκαιρίες για την απόκτηση μουσικών εμπειριών,
- επιλέγοντας μουσικές δραστηριότητες με νόημα για τα παιδιά,
- χρησιμοποιώντας το μουσικό παιχνίδι ως εργαλείο μουσικής μάθησης,
- εξατομικεύοντας «μουσικές μαθησιακές διαδρομές» ανάλογα με τον ρυθμό ανάπτυξης κάθε παιδιού,
- δημιουργώντας ελκυστικό περιβάλλον,
- αναπτύσσοντας συστηματική συνεργασία με τους γονείς,
- επιδιώκοντας τη συνεργασία με άλλες ειδικότητες.

Οι Δημητρίου, Λαγοπούλου και Νικολάου επισημαίνουν πως «η εμπύχωση στην τάξη δεν είναι πανάκεια: είναι ένας τρόπος δουλειάς που εμπλέκει εκπαιδευτικούς και παιδιά σε μια δημιουργική διαδικασία η οποία επιτρέπει για μια διαφορετική προσέγγιση της σχολικής γνώσης: δεν πρόκειται για μια στείρα απομνημόνευση αλλά ι για μια στείρα πορεία» (Δημητρίου, Λαγοπούλου & Νικολάου, 2007: 36). Στόχος του/της νηπιαγωγού προκειμένου να έχει το ρόλο του/της εμπυχωτή/-τριας, είναι να φέρει στην επιφάνεια κάποια ήδη υπάρχοντα βιώματα των παιδιών, προκειμένου μέσω αυτών των βιωμάτων τα παιδιά να αποκομίσουν νέες γνώσεις. Άρα, σε περίπτωση που μέσω κάποιου μουσικού ακούσματος τα νήπια συσχετίσουν κάποιο βίωμά τους, τότε το γεγονός αυτό θα βοηθήσει στην ανάπτυξη της νέας γνώσης (Αργυρίου, 2021).

Σύμφωνα με την Παπαγεωργίου (2017), η εμπύχωση που παρέχεται από τον/τη νηπιαγωγό προς τα νήπια καθορίζεται από τα πρώτα λεπτά της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και φαίνεται ότι διαμορφώνει το κατάλληλο κλίμα μέσα στην τάξη. Τα παιδιά χρειάζεται να λάβουν τα κατάλληλα ερεθίσματα από τον/την παιδαγωγό, προκειμένου να αισθανθούν άνετα ώστε να κινηθούν στον χώρο. Για την ίδια, ο/η νηπιαγωγός χρειάζεται να αξιοποιήσει κατάλληλα τα παρακάτω στοιχεία, μιας και το κλίμα της σχολικής τάξης επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από τις παραμέτρους αυτές. Αρχικά η στάση του σώματος του/της νηπιαγωγού αποτελεί σημαντικό παράγοντα προκειμένου να παρέχει την κατάλληλη εμπύχωση. Η παρουσία του/της πρέπει να εμπνέει τα νήπια προκειμένου να αισθανθούν άνεση, ασφάλεια και ενθάρρυνση ώστε να ξεκινήσουν και εκείνα να κινούνται στο χώρο χωρίς αρνητικά συναισθήματα. Από τη στιγμή που προσδοκώμενος στόχος είναι τα παιδιά να απελευθερωθούν μέσα από δραστηριότητες που έχουν μουσικό ενδιαφέρον, θα ήταν σκόπιμο ο/η νηπιαγωγός να αποτελέσει το άτομο το οποίο τα νήπια θα μιμηθούν. Ο λόγος, η ένταση και ο ρυθμός της φωνής αποτελούν σημαντικές παραμέτρους της διαμόρφωσης του συγκεκριμένου προτύπου. Ο τρόπος έκφρασης, όπως και τα μηνύματα που μεταφέρονται προς τα παιδιά, διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη της ροής της κάθε δραστηριότητας καθώς όλες οι οδηγίες και το κλίμα της τάξης καθορίζονται από τον/την παιδαγωγό (Αργυρίου, 2021).

Όλα όσα αναφέρθηκαν περιγράφονται αναλυτικότερα στον «Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου» (2014), σύμφωνα με

τον οποίο «ο εκπαιδευτικός έχει επίγνωση των μηνυμάτων που περνάει στα παιδιά καθώς επικοινωνεί σε λεκτικό αλλά και μη λεκτικό επίπεδο, όπως με τη στάση του σώματός του, τις χειρονομίες, τους μορφασμούς, το ύφος και τον τόνο της φωνής. Το σωματικό πλησίασμα, ένα αγκάλιασμα, ένα χαμόγελο μπορεί να περάσει το μήνυμα της αποδοχής ή της διαθεσιμότητας σε ένα παιδί που αρνείται τη λεκτική επικοινωνία» (σ.142). Στον ίδιο Οδηγό, σημειώνονται ανάλογες δεξιότητες του/της νηπιαγωγού, καθώς «ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμπνευστής της ομάδας. Διευκολύνει την έκφραση και την επικοινωνία κάνοντας ερωτήσεις ανοιχτές ή διευκρινιστικές, αναδιατυπώνοντας, δίνοντας πληροφορίες και κάνοντας προτάσεις που προωθούν την αλληλεπίδραση και τον προβληματισμό. Ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των παιδιών. Χωρίς να πιέζει τα παιδιά που δυσκολεύονται, κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους θέτοντας ερωτήματα ανοιχτά που επιτρέπουν στον καθένα να εκφράσει τις ιδέες του. Παράλληλα, βοηθάει τα παιδιά να ακούν και να σέβονται τις απόψεις των άλλων, να επιχειρηματολογούν, να εκφράζονται με σαφήνεια» (σ.144) (Αργυρίου, 2021).

Ως παρατηρητής/τρια:

- κάνοντας χρήση διαφορετικών εργαλείων παρατήρησης και καταγραφής των αντιδράσεων στα μουσικά ερεθίσματα και των μουσικών προτιμήσεων των παιδιών,
- παρακολουθώντας τη συμπεριφορά των νηπίων και τις αντιδράσεις τους στα μουσικά ερεθίσματα (σε διαφορετικές χρονικές στιγμές ή/και διαφορετικά πλαίσια),
- αναδεικνύοντας τον πλούτο των ιδεών αλλά και των εκφραστικών μέσων που χρησιμοποιούν τα νήπια.

Ο τρόπος που παρατηρεί ο/η νηπιαγωγός όλα όσα συμβαίνουν στον χώρο και αντιλαμβάνεται πώς δραστηριοποιούνται τα νήπια, τον/τη βοηθά να αντιλαμβάνεται πότε μια διαδικασία ή κάποιο ερέθισμα επηρεάζει τη συμπεριφορά τους. Για τον λόγο αυτό, σε περίπτωση που παρατηρήσει κάτι θετικό ή αρνητικό, θα μπορέσει με διάφορους τρόπους να το αντιμετωπίσει και να το διαχειριστεί κατάλληλα. Θα ήταν αναμφίβολα σημαντικό να λάβει υπόψη το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών, τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους. Παράλληλα αν ένας/μία νηπιαγωγός συνυπολογίσει τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, το αποτέλεσμα της

αλληλεπίδρασης θα είναι ακόμα καλύτερο καθώς αφενός τα νήπια θα δείξουν περισσότερο ενδιαφέρον και ζήλο και αφετέρου θα αφιερώσουν χρόνο σε όλα όσα κάνουν (Παπαγεωργίου, 2017 στο Αργυρίου, 2021).

Ως πολιτιστικός συνομιλητής/-τρια:

- αγκαλιάζοντας κάθε μουσικό πολιτισμό και κουλτούρα,
- εισάγοντας τα παιδιά στην υποδοχή του διαφορετικού μουσικού ακούσματος,
- υιοθετώντας στοιχεία άλλων πολιτισμών, ηθών και εθίμων στη διδακτική του/της, ώστε να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές που θα στοχεύουν τόσο στη σχολική επιτυχία όσο και στην ομαλή κοινωνική ένταξη των συγκεκριμένων παιδιών στην ομάδα,
- καλλιεργώντας τον σεβασμό, την αποδοχή και τη συνεργασία στις μουσικές δράσεις με τα τραγούδια, τα παιχνίδια, τη συζήτηση, τη μουσική ακρόαση.

Η ένταξη του στοιχείου της μουσικής κατά τις πολιτιστικές εκδηλώσεις δελεάζει τα νήπια πολυεπίπεδα. Η συμμετοχή τους σε ανάλογες εκδηλώσεις τα βοηθά να κερδίσουν και να διατηρήσουν την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις και τις ικανότητές τους. Τους δίνει επίσης τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους συμμετέχοντας ενεργά σε πολυπληθείς δράσεις (μουσικές παραστάσεις, χοροθεάματα, θεατρικά δρώμενα, συναυλίες, μουσικά αναλόγια, μικρά μουσικά σύνολα), διαμορφώνοντας το προσωπικό στιλ και το καλλιτεχνικό γούστο τους (Αργυρίου, 2021).

Για τη Χαλατσογιάννη (2010) είναι ενδιαφέρουσα η θέση του Ramsey (1987) ότι τα παιδιά, καθώς αρχίζουν να κάνουν τα πρώτα τους βήματα, διαμορφώνουν την ταυτότητα και τη συμπεριφορά τους μέσω των εμπειριών που προκύπτουν από τη σωματική κίνηση-έκφραση στο πλαίσιο δράσεων εντός του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Η επαφή τέτοιου τύπου προσφέρει τη δυνατότητα να μιμηθούν, να αντιγράψουν και να παρατηρήσουν αντιδράσεις, συμπεριφορές, ομοιότητες και διαφορές στην ανθρώπινη δραστηριοποίηση καθώς, ταυτόχρονα, εξοικειώνονται με την προσωπική τους έκθεση σε κοινό.

Το έντονο στοιχείο της αισθητικής απόλαυσης που εμπεριέχεται στις πολιτιστικές εκδηλώσεις φαίνεται ότι βοηθά το παιδί στην ψυχολογική και βιολογική του ανάπτυξη. Είναι γεγονός ότι μέσα από ανάλογες πολιτιστικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες, τα νήπια αποκτούν θετική στάση ως προς διάφορες μορφές της τέχνης (Χειμώνα, 2008). Επιπρόσθετα, διατηρούνται και διαιωνίζονται οι παραδόσεις κάθε τόπου μέσα από ανάλογες διαδραστικές και ψυχαγωγικές διαδικασίες με μουσικό ενδιαφέρον καθώς πολλές από τις πολιτιστικές εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στους σχολικούς χώρους αφορούν την τοπική μουσική παράδοση και τον λαϊκό πολιτισμό. Με αυτό τον τρόπο, τους δίνεται η δυνατότητα να μυηθούν συμμετοχικά στην παράδοση και να έρθουν σε επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά (Τσαούση, 2001). Μέσα από τη δημόσια παράδοση που κατακλύζεται από μουσικό ενδιαφέρον, τα παιδιά της προσχολικής και της πρωτοσχολικής ηλικίας έρχονται σε άμεση επαφή με εθνογραφικά στοιχεία με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο. Αντιλαμβάνονται, έτσι, διαφορετικούς ρυθμούς, μελωδίες και ιδιαίτερα μουσικά χαρακτηριστικά στοιχεία κάθε περιοχής του τόπου τους. Για τον λόγο αυτό, σε περιπτώσεις πολιτιστικών εκδηλώσεων που υποστηρίζονται από τον χορό και τη μουσική, φαίνεται να ενισχύεται η πολιτιστική τους εκπαίδευση με βαθιά κατανόηση των αλληλοσυνδέσεων και της συνέργειας των τεχνών (Αργυρίου, 2021).

Ως αρωγός σε κάθε ιδιαιτερότητα:

Σε τάξεις στις οποίες υπάρχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εί ναι απαραίτητο ο/η εκπαιδευτικός να θέσει ρεαλιστικούς στόχους, με βάση τις ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων παιδιών, και να τους προσφέρει, μέσα στο πλαίσιο των δυνατοτήτων του, πρόσθετη διδακτική υποστήριξη με ειδικά σχεδιασμένες παρουσιάσεις και δραστηριότητες, προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Η κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου και η συνεργασία με τους γονείς και τους αρμόδιους συμβουλευτικούς φορείς θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για να γίνει εφικτή η συμμετοχή των συγκεκριμένων μαθητών στις μουσικές δραστηριότητες της ομάδας και για να αξιοποιηθούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι δυνατότητες που παρέχει η Μουσική Αγωγή στην ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο (Αργυρίου, 2021).

Απαραίτητη θεωρείται η συνεργασία του/της με την οικογένεια καθώς το νήπιο έξω από το νηπιαγωγείο, ενδεχομένως, συμμετέχει σε ποικίλες μουσικές

εμπειρίες-οργάνωση μουσικών δραστηριοτήτων, με επιλογή θεμάτων που «έχουν μουσικό νόημα» για τα νήπια. Σε συνδυασμό με την άνεση που νιώθει ένα παιδί στο δικό του περιβάλλον, την απερίσπαστη προσοχή που επιτρέπει ο μικρός αριθμός των μελών μιας οικογένειας (σε σύγκριση με τον αριθμό των μελών μιας τάξης) και τη δυνατότητα για εξατομικευμένη φροντίδα και αγωγή, η οικογένεια λειτουργεί, όπως και το σχολείο, ως μαθησιακό περιβάλλον, ανεξάρτητα από το εισόδημα, τη δομή, το μορφωτικό επίπεδο και την εθνική ή πολιτισμική ταυτότητα της. Από τη διαπίστωση ότι τα παιδιά μαθαίνουν σε τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα, που το καθένα έχει τα πλεονεκτήματά του, προκύπτει η ανάγκη τα περιβάλλοντα αυτά να συμπληρώνουν το ένα το άλλο με συστηματικό τρόπο και να συντονίζουν την πορεία τους προς την ίδια κατεύθυνση: θέτοντας κοινούς στόχους και ακολουθώντας κοινές πρακτικές. Αυτός είναι και ο πρωταρχικός στόχος της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου και οικογένειας, διαδικασίες οι οποίες χτίζονται σταδιακά και απαιτούν χρόνο, ενέργεια, διάθεση και συστηματική προσπάθεια και από τις δυο πλευρές (Αργυρίου, 2021).

Ουσιαστική συνεργασία προκύπτει όταν εκπαιδευτικοί και γονείς:

- αναγνωρίζουν τον ρόλο που παίζει η μουσική στη ζωή των παιδιών,
- «ακούν» και ανταποκρίνονται στις μουσικές προτιμήσεις τους,
- μοιράζονται τις πληροφορίες, τις παρατηρήσεις και τους στόχους τους για το παιδί (αμφίδρομη επικοινωνία),
- αναγνωρίζουν ότι μοιράζονται την ευθύνη για τη μουσική μάθηση.

Ιδιαίτερα από την πλευρά των εκπαιδευτικών χρειάζεται επιπλέον:

- κατανόηση και αποδοχή των δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι οικογένειες (π.χ. οικονομικές, συναισθηματικές, έλλειψη χρόνου) για να είναι σε θέση να συμμετέχουν στην υποστήριξη των παιδιών στη μουσική μάθηση,
- αποδοχή και σεβασμός των διαφορετικών στόχων και προσδοκιών που μπορεί να έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους,
- κατανόηση και αποδοχή της υποκειμενικής εικόνας που έχουν οι γονείς για το παιδί τους σχετικά με τις μουσικές δυνατότητές του,

- αντιμετώπιση των γονέων όχι ως μια «ομάδα» αλλά πολλές, διαφορετικές «υπο-ομάδες» με διαφορετικές ανάγκες και τρόπους διαπαιδαγώγησης (π.χ. γονείς μετανάστες, γονείς που δεν προλαβαίνουν να έρθουν στο νηπιαγωγείο λόγω των υποχρεώσεων τους, γονείς που εμπλέκονται με ιδιαίτερο ζήλο στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου, γονείς με έντονα προσωπικά προβλήματα),
- αναγνώριση του δικαιώματος όλων των οικογενειών να γνωρίζουν τους στόχους που έχει θέσει ο/η εκπαιδευτικός για την ανάπτυξη δράσεων και δρώμενων με μουσικό ενδιαφέρον και περιεχόμενο, αναπτύσσοντας τακτική και συστηματική ενημέρωση για την πρόοδο, την εξέλιξη και τις μεθόδους αξιολόγησης του παιδιού τους,
- είναι σημαντικό να μη συγχέουν τη φυσική παρουσία στο νηπιαγωγείο με την ουσιαστική συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να έχουν υπόψη τους ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μια οικογένεια μπορεί να εμπλακεί στη μάθηση του παιδιού.

Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορεί να υπάρξει συνέχεια της μουσικής μάθησης στο νηπιαγωγείο με αμφίδρομη επικοινωνία της οικογένειας, κατανόηση των δυνατοτήτων των παιδιών, αλλά και των διαδικασιών που διευκολύνουν τη μουσική μάθηση. Όλα τα παραπάνω φαίνεται ότι διαμορφώνουν τη στάση του της παιδαγωγού, είτε είναι νηπιαγωγός είτε εκπαιδευτικός που υπηρετεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, υιοθετώντας εκ μέρους του/της τις γενικές αρχές της Εφαρμοσμένης Μουσικής Παιδαγωγικής στη σκιαγράφηση του προφίλ και του διδακτικού στιλ του. Για αυτούς τους λόγους, ένα Α.Π.Σ. έρχεται για να υπενθυμίσει και να προσδιορίσει διαχρονικά τα στοιχεία που θα συνθέσουν την ολοκληρωμένη στάση του στον εκπαιδευτικό χώρο (Αργυρίου, 2021).

Καθώς στο Νηπιαγωγείο ο/η νηπιαγωγός είναι αυτός/-ή που εισάγει τα νήπια στον κόσμο της μουσικής, φέρει την κύρια ευθύνη για να την αγαπήσουν. Οφείλει να τα ενθαρρύνει να εκφράζουν τα συναισθήματα, τις ιδέες και τις σκέψεις τους, ενώ εμβαθύνει στις πληροφορίες και τα μουσικά ερεθίσματα. Τα παροτρύνει να είναι δημιουργικά, συνδέοντας τις μουσικές εμπειρίες τους με τις βιωματικές και τα βοηθάει να προσεγγίσουν σύγχρονες αλλά και παραδοσιακές δημιουργίες, ασκώντας

εποικοδομητική κριτική, ώστε να τις ερμηνεύσουν με διαφορετικό τρόπο. Επιπλέον, προσκαλεί στο νηπιαγωγείο διάφορους καλλιτέχνες και οργανώνει επισκέψεις σε χώρους πολιτιστικής αναφοράς, όπως ωδεία, ραδιοφωνικούς σταθμούς κ.ά. Τέλος, επικεντρώνεται στις διαδικασίες που θα ακολουθήσουν τα νήπια, ώστε να ανακαλύψουν, να απολαύσουν, να βιώσουν και να εκφραστούν, για να φτάσουν στη κατάκτηση των μουσικών στόχων (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011: 257, 2ο μέρος).

Η Αργυρίου (2019) σημειώνει ότι «όσον αφορά τα νήπια, ο/η παιδαγωγός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του/της τους τρόπους μάθησης που λειτουργούν πιο αποτελεσματικά στο συγκεκριμένο ηλικιακό φάσμα, καλλιεργώντας κλίμα ενθάρρυνσης και συναισθηματικής ασφάλειας. Προκειμένου να επιτύχει στο έργο του, θα πρέπει να έχει κατανοήσει τι κινητοποιεί το ενδιαφέρον των νηπίων για τη μουσική, καθώς τα παιδιά χρησιμοποιούν όλες τις αισθήσεις τους για να την προσλάβουν, πειραματίζονται με μια ευρεία ποικιλία υλικών, ρωτούν συνέχεια, ενεργούν από κοινού, μιμούνται, αντιγράφουν, προσποιούνται, δοκιμάζουν ρόλους» (Αργυρίου, 2019:112 στο Αργυρίου, 2021).

Η ίδια συνεχίζει ότι με βάση τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο «ο/η παιδαγωγός θα πρέπει να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε η μουσική μάθηση να προκύπτει φυσικά και ευχάριστα μέσα από το παιχνίδι, που αποτελεί μέσο απόκτησης γνώσεων, καθώς και δείκτη της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού....θα πρέπει να λειτουργεί και ως ερευνητής, ακούγοντας με προσοχή τα παιδιά, παρατηρώντας τις αντιδράσεις τους, καταγράφοντας τις ιδέες τους και στη συνέχεια επανασχεδιάζοντας το καθημερινό πρόγραμμά του. Γι' αυτόν τον λόγο η αρχική εκπαίδευση και μελέτη σχετικά με την αποτελεσματική μουσική διδασκαλία θα πρέπει να προηγούνται της εισόδου του στο νηπιαγωγείο και να ενισχύονται με επιμορφωτικά διά βίου προγράμματα. Η σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη, που διαμορφώνεται και αποτυπώνεται πια στα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης, δίνει περισσότερο έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και λιγότερο στο περιεχόμενο των σπουδών» (Αργυρίου, 2019: 118). Η Αργυρίου (2019), προσδιορίζει ότι ο/η παιδαγωγός θα πρέπει να λειτουργεί ως εμπνευστής/-τρια, με βάση τα παρακάτω χαρακτηριστικά: ενθαρρύνοντας την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών, απελευθερώνοντας τη δημιουργικότητά τους, δίνοντας ευκαιρίες για την απόκτηση

εμπειριών, επιλέγοντας δραστηριότητες με νόημα για τα παιδιά, χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης, εξατομικεύοντας «μαθησιακές διαδρομές» ανάλογα με τον ρυθμό ανάπτυξης κάθε παιδιού, δημιουργώντας ελκυστικό περιβάλλον, αναπτύσσοντας συστηματική συνεργασία με τους γονείς, επιδιώκοντας τη συνεργασία με άλλες ειδικότητες (Αργυρίου, 2021).

Σε αυτό το σημείο, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι η χρήση/αξιοποίηση του Προγράμματος Σπουδών Μουσικής (Π.Σ.Μ.) από τον/την παιδαγωγό της προσχολικής και της πρωτοσχολικής ηλικίας θεωρείται μείζονος σημασίας. Και αυτό γιατί, όσο ανοικτό και ευέλικτο είναι ένα πρόγραμμα σπουδών, δε συνεπάγεται τη διδακτική αυθαιρεσία και τη συνειδητή απαξίωση. Ο εκπαιδευτικός χώρος είναι ένα ελεύθερο δημοκρατικό πεδίο, το οποίο όμως διδάσκει σεβασμό απέναντι στους μαθητές αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Σεβασμός ο οποίος δεν μπορεί να χρωματίζεται υποκειμενικά σύμφωνα με αυτό που μας «βολεύει» και κάνει τη δουλειά μας «πιο εύκολη». Απόρροια αυτού του σεβασμού στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού αποτελεί και η χρήση/αξιοποίηση των διδακτικών/μέσων που προσφέρονται (Οδηγοί Νηπιαγωγών-- Εκπαιδευτικών, Βιβλίο Δασκάλου/Εκπαιδευτικού), με σκοπό η επιλογή των μεθοδολογιών μας να αντανakλούν τη σχολική/μαθησιακή πραγματικότητα (Αργυρίου, 2021).

4.2. Κριτική σκέψη και Αισθητική εμπειρία

Στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού για τη διδακτική, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, έχει συμβάλει και η αισθητική εμπειρία ως συμμετοχική διαδικασία. Στα φιλοσοφικά έργα των Γερμανών ιδεαλιστών φιλοσόφων, όπως του Hegel, του Schelling και του Kant, διατυπώνονται οι αρχικές αναζητήσεις σχετικές με την έκταση της αλήθειας που δίνεται μέσω της αισθητικής εμπειρίας αλλά και συζητείται ο βαθμός που συνεισφέρει στον ποιοτικό μετασχηματισμό του τρόπου σκέψης. Ο Kant αναφέρθηκε στο βιβλίο του Κριτική της κριτικής ικανότητας (1790 [1995]) στην αισθητική κατάσταση που δημιουργείται ανάμεσα στον καλλιτέχνη και το έργο του, καθώς και στο έργο με τον θεατή, το οποίο διατηρεί έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, κάτι που ονόμασε «αισθητική ορθολογικότητα», ένα διαφορετικό τρόπο από εκείνον που επικρατεί στην οργανωμένη κοινωνική πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον ίδιο, κατά τη διάρκεια της αισθητικής κατάστασης εκφράζονται ειλικρινή συναισθήματα. Αυτός ο τρόπος σκέψης χαρακτηρίζεται «συνεχόμενος»,

«διευρυμένος και απροκατάληπτος». Άρα η αισθητική εμπειρία προσφέρει μια διαφορετική προοπτική αντίληψης της πραγματικότητας καθώς οργανώνει τις γνωστικές ικανότητες του ατόμου (Κόκκος, 2011 στο Αργυρίου, 2021).

Ο Ματσαγγούρας (1997) υποστηρίζει ότι, όταν κάποιος χρειάζεται να επιλέξει απόψεις, μορφές δράσεις και θέσεις, συνδέεται άμεσα με τη βούληση καθώς και με την τάση του για διαφυγή από προσωπικές του πεποιθήσεις, προκαταλήψεις και ιδεοληψίες. Για να ερμηνεύσει τα πραγματικά, τα λογικά στοιχεία, όπως πληροφορίες, κρίσεις, σχέσεις, έννοιες συλλογισμούς, πράξεις, αναζητά συνεπαγωγές και παραδοχές κάθε γνώμης, καθώς και ισχυρούς τρόπους θεώρησης των γεγονότων από διαφορετική οπτική. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας ανάλογης σκέψης διέπονται λοιπόν από την αμφισβήτηση, την επανεξέταση και την επιλογή. Κατά επέκταση, διαμορφώνεται η κριτική σκέψη η οποία βρίσκεται πάντα σε στενή σχέση με συλλογισμούς, έννοιες, νοητικά σχήματα, διλήμματα, αξίες, σχέσεις και γενικεύσεις (Αργυρίου, 2021).

Σύμφωνα με τη Θεοδωροπούλου (2014: 295) ο ορισμός περί κριτικής σκέψης που προτείνει ο Robbert Ennis είναι από τους πλέον σημαντικούς καθώς την αντιλαμβάνεται «ως έλλογη αναστοχαστική σκέψη που εστιάζει στο να αποφασίσουμε τι να πιστέψουμε ή τι να πράξουμε», καταγράφοντας λεπτομερώς πολυάριθμες δεξιότητες, τάσεις και διαθέσεις, οι οποίες συγκροτούν μια τέτοια είδους έλλογη, αναστοχαστική σκέψη (Αργυρίου, 2021).

Ο Harvey Siegel (2017) χαρακτηρίζει ως κριτικό στοχαστή αυτόν που κινείται ακολουθώντας λογικές προκείμενες. Αυτό σημαίνει ότι ο κριτικός στοχαστής πρέπει να είναι ικανός να αξιολογεί λογικές προτάσεις και την ικανότητά τους να αιτιολογούν σωστά πεποιθήσεις, ισχυρισμούς και πράξεις. Το κριτικό πνεύμα αναφέρεται στην ικανότητα του κριτικού στοχαστή να εκτιμά το «ορθώς συλλογίζεσθαι» και να είναι διατεθειμένος να πιστεύει και να δρα σε αυτή τη βάση (Αργυρίου, 2021).

Η αξιολόγηση των λογικών προτάσεων είναι επίσης βασική στην περιγραφή της κριτικής σκέψης που προτείνεται από τον Richard Paul, αλλά η συνεισφορά του Paul στη συζήτηση έγκειται στην επισήμανση ότι αυτή η αξιολόγηση πρέπει να είναι διαλογική και να συμπεριλαμβάνει τόσο την εξέταση κοσμοθεωριών στις οποίες είναι ενσωματωμένες οι πεποιθήσεις, συμπεριλαμβανομένων και των προσωπικών

πεποιθήσεων, όσο και τη προσέγγιση θέματος μέσα από πολλαπλές κατηγορίες και οπτικές γωνίες (Αργυρίου, 2021).

Η κριτική σκέψη θεωρείται άρρηκτα συνδεδεμένη με την ορθολογικότητα και την επίκληση ορθών λογικών προτάσεων. Αυτό το χαρακτηριστικό ακριβώς διαχωρίζει και τις φιλοσοφικές διατυπώσεις από εκείνες που εμφανίζουν ένα εντονότερο προσανατολισμό προς την ψυχολογία και που τείνουν να υπαχθούν στην κατηγορία των δεξιοτήτων σκέψης. Οι τελευταίες συνήθως εστιάζουν στη διαδικασία σκέψης, ενώ οι φιλοσοφικές περιγραφές επικεντρώνονται στα πρότυπα της σωστής σκέψης: στη προκειμένη περίπτωση αυτό που διανύει την κριτική από την μη κριτική σκέψη δεν είναι οι διαδικασίες σκέψης που πραγματοποιούνται αλλά περισσότερο οι κανόνες τα πρότυπα και τα κριτήρια που ακολουθούνται (Αργυρίου, 2021).

Η ουσία, ενδεχομένως, της αναγκαιότητας να ασκείται η κριτική σκέψη συστηματικά από τον/την εκπαιδευτικό για ζητήματα της αισθητικής διδασκαλίας μέσα από τις εμπειρίες, και δη μουσικές, υπό το πρίσμα της διερεύνησης της επίδρασης που μπορεί να επιφέρει στη διδακτική διαδικασία η αισθητική διάσταση και η προσέγγιση της μουσικής γνώσης, θέτει σε επαναπροσδιορισμό τη λεκτική και λογικο-μαθηματική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από τη συνειδητή επιλογή δραστηριοτήτων αισθητικής πρόσληψης οι οποίες φαίνεται να «απαιτούν» από τον/την εκπαιδευτικό να σέβεται τις ασυνήθιστες ερωτήσεις, να σέβεται τις ιδέες που φανερώνουν φαντασία, να δείχνει στους μαθητές ότι οι ιδέες τους έχουν αξία, να αξιολογούν διαμορφωτικά τα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη τις συνέπειες των ενεργειών τους. Σκιαγραφείται, λοιπόν, ένας/μια παιδαγωγός που για την ερμηνεία ενός συγκεκριμένου θέματος από τα παιδιά θα ενθαρρύνει εναλλακτικούς τρόπους μουσικής έκφρασης (που τα ίδια επιλέγουν), δε θα δεσμεύεται από το στάδιο ανάπτυξής τους, εφόσον λαμβάνει σοβαρά το ενδεχόμενο να αποκαλυφθούν νέες μουσικές δυνατότητες του παιδιού, και θα είναι σε θέση να λειτουργεί ανάμεσα στο «χαώδες» και το «ελεγχόμενο», ανάμεσα στο προβλεπόμενο και το απρόβλεπτο, αποκαλύπτοντας αυτήν ακριβώς την αποτελεσματικότητα του παιδαγωγού όταν «ως αισθητικό υποκείμενο δημιουργεί και εμπνέει» (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2007: 256). Υπό αυτό το πρίσμα, η Αισθητική μπορεί να αντιμετωπιστεί από τους σύγχρονους παιδαγωγούς ως Αισθητική Αγωγή, εμπεριέχοντας την πολυπρισματικότητα της προσωπικότητας του παιδαγωγού και την πρωτότυπη

συνδυαστική αντίληψη που οφείλει να έχει ως «αισθητικό υποκείμενο» (Αργυρίου, 2021).

Οι προβληματισμοί που τέθηκαν για την κριτική σκέψη μέσα από την αισθητική εμπειρία για την διαμόρφωση της στάσης του παιδαγωγού και του ρόλου του εντός σχολικού χώρου ενισχύονται από τις θέσεις του Brauer (1995: 11), ο οποίος προτείνει μια τριαδική κυκλική δομή του τύπου οργάνωσης των σπουδών των εκπαιδευτικών με ατομική δοκιμή, θεωρητικό στοχασμό προσανατολισμό και διδακτική συζήτηση. Στη συγκριμένη δομή προετοιμασίας και ετοιμότητας των παιδαγωγών για ζητήματα αισθητικής διδασκαλίας περιλαμβάνεται η εξοικείωση τους με αισθητικά παιχνίδια (όπως αυτά προ κύπτουν από τον σχεδιασμό των ίδιων για παιδιά), η θεωρητική κατάρτισή τους για ζητήματα αισθητικής της μουσικής, καθώς και η κατάρτισή τους που σχετίζεται με ζητήματα μεθοδολογίας που αφορούν την ανάπτυξη των αισθητικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσα από ανάλογες μουσικές δραστηριότητες. Ποιοτικές παράμετροι των παραπάνω αποτελούν η προσωπική έκθεση των επαγγελματιών της εκπαίδευσης σε καταστάσεις που συμβάλλουν στην προσωπική τους αισθητική ανάπτυξη μέσα από βιωματικές εργαστηριακές προσεγγίσεις, η θεωρητική προσέγγιση τομέων της Αισθητικής και η εξοικείωση τους με προσεγγίσεις διδακτικής μεθοδολογίας που αφορούν την αισθητική δραστηριοποίηση των παιδιών (Αργυρίου, 2021).

Οι παιδαγωγοί καλούνται, στο πλαίσιο της αισθητικής εκπαίδευσης, να μην περιορίζουν την Αισθητική στο πλαίσιο της επικαλούμενης Αγωγής, σε μια προσπάθεια περιχαράκωσής της για το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο. Η μη υπαγωγή τους σε «πλαίσιο» και «όρια» συνεπάγεται ότι η εργασία τους διέπεται από τη συνειδητή επιλογή τους για την καλλιέργεια του αισθητικού γραμματισμού υπέρ της παιδικής φαντασίας, της αλληλεπίδρασης και των απρόσμενων παραγώγων εκ μέρους των παιδιών, ώστε να ανανεώνουν και να εμπλουτίζουν διαρκώς τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους. Αξιοποιώντας τη συγκεκριμένη επιχειρηματολογία υπέρ της μουσικής παιδαγωγικής, η μουσική αποκτά χαρακτήρα μέσου αυτοέκφρασης, αποφόρτισης συγκρουσιακών καταστάσεων, μέσο ανταπόκρισης σε δεδομένα της καθημερινής ρουτίνας, μέσο εναλλακτικής βιωματικής δράσης με σεβασμό στις κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες, γνωστικό μέσο, μέσο μεταγνώσης φροντίζοντας για την προσαρμογή –εκτός του παραμυθιακού

κόσμου- της πραγματικότητας στα ατομικά και κοινωνικά δεδομένα (Αργυρίου, 2021).

Επιλογικά

Εν κατακλείδι συμπεραίνουμε ότι ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε η μουσική μάθηση να προκύπτει φυσικά και ευχάριστα μέσα από το παιχνίδι, που αποτελεί μέσο απόκτησης γνώσεων, καθώς και δείκτη της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού (Piaget, 1962). Επιπλέον, θα πρέπει να λειτουργεί και ως ερευνητής/-τρια, ακούγοντας με προσοχή τα παιδιά, παρατηρώντας τις αντιδράσεις τους, καταγράφοντας τις ιδέες τους και στη συνέχεια επανασχεδιάζοντας το καθημερινό πρόγραμμά του. Γι' αυτόν τον λόγο η αρχική εκπαίδευση και μελέτη σχετικά με την αποτελεσματική μουσική διδασκαλία θα πρέπει να προηγούνται της εισόδου του στο νηπιαγωγείο και να ενισχύονται με επιμορφωτικά διά βίου προγράμματα. Η σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη, που διαμορφώνεται και αποτυπώνεται πια στα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης, δίνει περισσότερο έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και λιγότερο στο περιεχόμενο των σπουδών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Μεθοδολογία της Έρευνας

5.1. Είδος και Δεοντολογία έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα χαρακτηρίζεται ποιοτική, δεδομένου ότι συλλέγονται στοιχεία όπως οι απόψεις των υποκειμένων για συγκεκριμένα ζητήματα. (Hancock et al, 2007). Ο όρος «ποιοτική συνέντευξη» αφορά τις σε βάθος συνεντεύξεις και αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής/παραγωγής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων στην ψυχολογική, κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα. Η απόφαση, ωστόσο, για τη χρήση της ποιοτικής συνέντευξης στην έρευνα δεν θα πρέπει να λαμβάνεται με ελαφρότητα. Προϋποθέτει καλή προετοιμασία και σχεδιασμό καθώς και δημιουργική εργασία. Η χρήση της ποιοτικής συνέντευξης βασίζεται σε μια οντολογική προσέγγιση για το τι συνιστά τον κοινωνικό κόσμο, η οποία αντιλαμβάνεται τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις ερμηνείες και τις διαδράσεις των ανθρώπων ως σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Παρομοίως, προϋποθέτει μια επιστημολογική θέση η οποία αναγνωρίζει ότι γνώση σχετικά με αυτές τις οντολογικές διαστάσεις μπορεί να παραχθεί αν ο ερευνητής εμπλακεί σε μια διαδραστική σχέση με τους ανθρώπους, τους ακούσει και τους δώσει την ευκαιρία να διατυπώσουν τις απόψεις τους και να νοηματοδοτήσουν ή να αφηγηθούν τις εμπειρίες τους κ. ά. Από την άλλη, οι επιστημολογικοί περιορισμοί της συνέντευξης αφορούν το γεγονός ότι οι ερευνητές δεν έχουν ουσιαστικά πρόσβαση στο μυαλό των ερωτώμενων και μπορούν να πληροφορηθούν μόνο για εκείνες τις διαστάσεις

(αντιλήψεις, εμπειρίες, ερμηνείες) που οι συμμετέχοντες επιλέγουν να αποκαλύψουν στο πλαίσιο μιας ποιοτικής συνέντευξης.

Η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα περατώθηκε με ομάδα ενδιαφέροντος του πληθυσμού των προπτυχιακών φοιτητών του 4^{ου} έτους της ακαδημαϊκής χρονιάς 2021 – 2022 του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο.

Προσπαθήσαμε να ακολουθήσουμε τους δεοντολογικούς κανόνες μιας έρευνας, να σεβαστούμε δηλαδή την επιστημονική αλήθεια και την πνευματική ιδιοκτησία στα προσωπικά δεδομένα. Παράλληλα, επιδείξαμε σεβασμό στα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα σε μία απόπειρα να τηρήσουμε τις αρχές της αξιοπιστίας μιας επιστημονικής έρευνας. Η έρευνά μας είναι συμπερασματική και περιγραφική καθώς εξάγει συμπεράσματα που απαντούν σε ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήδη στο θεωρητικό μέρος της εργασίας και επιχειρήθηκε η συλλογή δεδομένων μέσα από τη βιβλιογραφία. Το δεύτερο μέρος της εργασίας αξιοποιεί ως ερευνητικό εργαλείο τη συνέντευξη με ομάδα εστίασης (focus group). Αφορά μία μέθοδο προσανατολισμένη προς την διερεύνηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών ενός προβλήματος. Τα ποιοτικά στοιχεία που προκύπτουν είναι εξαιρετικά πολύτιμα και θεωρείται δημοφιλής τρόπος να συλλέξουμε πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις συγκεκριμένων ομάδων με προσδιοριζόμενα χαρακτηριστικά. Δεν πρόκειται λοιπόν για ψηφοφορίες αλλά σε βάθος ποιοτικές συνεντεύξεις με έναν μικρό αριθμό προσεκτικά επιλεγμένων ατόμων. Ακούγοντας τους ανθρώπους να συζητούν και να συγκρίνουν τις διαφορετικές τους απόψεις παρέχεται ένας μεγάλος αριθμός πληροφοριών, όχι μόνο για αυτό που σκέφτονται, αλλά γιατί τι σκέφτονται αλλά και τον τρόπο που θα πράξουν. Τέλος, το focus group χρησιμοποιείται ευρύτατα στην κοινωνική έρευνα ενώ μπορούν να συνδυαστούν πολλοί διαφορετικοί τύποι συνεντεύξεων στην ερευνητική του διαδικασία (μία τυπολογία που χρησιμοποιείται συνήθως διακρίνει μεταξύ δομημένων, ημιδομημένων και μη δομημένων συνεντεύξεων. Οι διαφορετικοί τύποι μπορούν να συνδεθούν) (Σταθακόπουλος, 2001).

5.2. Οι ομάδες εστίασης (focus group)

Οι ομάδες εστίασης αποτελούν μια ερευνητική μέθοδο παραγωγής πλούσιων ποιοτικών δεδομένων, μέσα από μια διαδικασία διάδρασης των συμμετεχόντων στην ομάδα και για μία καθορισμένη περιοχή ερευνητικού ενδιαφέροντος (Ιωσηφίδης, 2008:116· Robson, 2007:329). Οι συγκεντρώσεις Ομάδων Εστίασης αποτελούν μια μέθοδο ομαδικής συνέντευξης, η οποία διαφέρει και από τις δυο συνηθέστερες μεθόδους άντλησης ποιοτικών δεδομένων, τη συμμετοχική παρατήρηση και την ατομική συνέντευξη, και υπερέχουν αναφορικά με τις ατομικές συνεντεύξεις διότι περιέχουν ως συστατικό τους στοιχείο την άμεση αλληλοσυσχέτιση και την ομαδική δυναμική, ενώ υστερούν στην έκταση του βάθους και της ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ ερευνητή και ερευνώμενου (Kitzinger, 1995). Η παρούσα μελέτη πρόκειται να ακολουθήσει το συγκεκριμένο είδος έρευνας του focus group.

Η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου στην κοινωνική έρευνα χρονολογείται από τη δεκαετία του 1940, όταν οι κοινωνικοί επιστήμονες άρχισαν να αμφισβητούν τις παραδοσιακές μεθόδους έρευνας και την αποτελεσματικότητα των ατομικών μεθόδων συλλογής ερευνητικού υλικού και να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις απόψεις των ερωτώμενων, μέσα από μη κατευθυντικές προσεγγίσεις (Krueger, 1994). Στη συνέχεια βρήκε ευρεία εφαρμογή στην έρευνα αγοράς και μάρκετινγκ στις βιομηχανοποιημένες χώρες κατά τη δεκαετία του 1950 (Dawson & Manderson, 1993). Στα χρόνια που ακολούθησαν χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους, ενώ το ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημών για τις ομάδες εστίασης ανανεώθηκε στα τέλη του 1980 και στις αρχές του 1990, όταν αναγνωρίστηκε ότι μπορεί να λειτουργήσει και αυτόνομα ως σημαντική πηγή δεδομένων (Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996).

Ο όρος «focus group» είναι ένας συνδυασμός δύο κοινωνικών επιστημονικών ερευνητικών μεθόδων. Αφορά δηλαδή, αφενός, μια εστιασμένη συνέντευξη (focused interview), στην οποία ένας ερευνητής αποσπά πληροφορίες για ένα θέμα χωρίς την χρήση προκαθορισμένων ερωτηματολογίων, αφετέρου, μια ομαδική συζήτηση, στην οποία ένας μικρός αριθμός, προσεκτικά επιλεγμένων, ατόμων με κάποια κοινά ή παρόμοια χαρακτηριστικά ή με κοινό πολιτιστικό υπόβαθρο συζητά ένα θέμα που θίγεται από έναν ειδικευμένο συντονιστή.

Ένα focus group μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία καθοδηγούμενη συζήτηση μιας ομάδας που εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Ωστόσο, δεν πρόκειται για μία ομαδική συνέντευξη, στην οποία ένας συντονιστής υποβάλλει μία ερώτηση και έπειτα περνά από άτομο σε άτομο να πάρει απάντηση, αλλά αντίθετα θέτει την ερώτηση ενώπιον της ομάδας. Ακολουθεί συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων υποβάλλοντας ερωτήσεις ο ένας στον άλλον, αλληλοεπιδρώντας έτσι μεταξύ τους. Υπάρχει λοιπόν αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων, αλλά κυρίως είναι «οριζόντια αλληλεπίδραση» μεταξύ των μελών της ομάδας (Wilkinson, 1998). Η διάδραση μεταξύ των μελών της ομάδας έχει ως αποτέλεσμα η επιρροή των ερευνητών στη διαδικασία να είναι μικρότερη και να δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Frey & Fontana, 1993).

Τα focus groups στηρίζονται στην ομαδική συζήτηση και είναι ιδιαίτερα επιτυχή όταν οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να συζητήσουν για το υπό εξέταση ζήτημα. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό δεδομένου ότι δίνει στα συμβαλλόμενα μέλη την ευκαιρία να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν ο ένας με τον άλλον. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να γίνει γνωστό το πώς, ένα σύνολο ατόμων, σκέφτεται για ένα ζήτημα, για το φάσμα των απόψεων και των ιδεών τους καθώς και τις αντιφάσεις που μπορεί να υπάρχουν σε μια συγκεκριμένη κοινότητα από την άποψη των πεποιθήσεων και των εμπειριών τους.

Τα άτομα που επιλέγονται να συμμετάσχουν σε ένα focus group έχουν συνήθως κάποιο κοινό χαρακτηριστικό. Αυτό μπορεί να είναι η ηλικία, το φύλο, το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, η θρησκεία, το επάγγελμά τους ή άμεσα σχετικό με το προ μελέτη ζήτημα. Το γεγονός αυτό ενθαρρύνει τα άτομα να μιλήσουν περισσότερο ελεύθερα για το υπό εξέταση θέμα χωρίς να φοβούνται μήπως σχολιαστούν αρνητικά από άλλα ανώτερα, περισσότερο έμπειρα ή πιο συντηρητικά άτομα.

Οι ομάδες εστίασης αποτελούν μια ερευνητική μέθοδο παραγωγής πλούσιων ποιοτικών δεδομένων, μέσα από μια διαδικασία διάδρασης των συμμετεχόντων στην ομάδα και για μία καθορισμένη περιοχή ερευνητικού ενδιαφέροντος. Σύμφωνα με τον Krueger (1988:18), η μέθοδος των ομάδων εστίασης αφορά «μια προσεκτικά οργανωμένη συζήτηση, η οποία είναι σχεδιασμένη να αντλεί αντιλήψεις και πεποιθήσεις σε ένα καθορισμένο ερευνητικό θέμα, μέσα σε ένα επιτρεπτικό, μη απειλητικό περιβάλλον». Παρομοίως, ο Kitzinger (1994) επισημαίνει ότι η

συγκεκριμένη μέθοδος προσφέρει τη δυνατότητα πρόσβασης στους τρόπους με τους οποίους σκέφτονται οι άνθρωποι ή στο γιατί σκέφτονται όπως σκέφτονται. Για τον Morgan (1998:9) είναι ουσιαστικά «ένας τρόπος να ακούς τους ανθρώπους και να μαθαίνεις από αυτούς».

Τα δεδομένα που προκύπτουν φέρνουν τους ερευνητές αντιμέτωπους με την πολυεπίπεδη και δυναμική φύση της ανθρώπινης αντίληψης καθώς και τη ρευστότητα, τις αντιθέσεις και την πολυφωνία των απόψεων, των συναισθημάτων και των εμπειριών των ερωτώμενων (Wilkinson, 1998).

5.3. Το εργαλείο της ποιοτικής έρευνας: Ομάδα εστίασης

Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή των ποιοτικών συνεντεύξεων αποτελούν ένα σύνθετο και απαιτητικό έργο που προϋποθέτει συστηματική προετοιμασία από την πλευρά των ερευνητών. Μια ιδιαίτερα σημαντική διάσταση σε μια έρευνα που υιοθετεί την ποιοτική συνέντευξη είναι ο σχεδιασμός και η σωστή διατύπωση των ερωτήσεων πριν από τη διεξαγωγή της από τον/την ερευνητή/-τρια ο οποίος/-α φέρει την ιδιότητα του/της «συνεντευκτή/-τριας». Ο/η «συνεντευκτής/-τρια» χρειάζεται να είναι σε θέση να παίρνει και επιτόπου αποφάσεις (in situ) κατά τη διάρκεια της συνέντευξης όσον αφορά λ.χ. τη σειρά, τη διατύπωση, το ύφος, την έκταση ή την προσθαφαίρεση των ερωτήσεων, έχοντας πάντα στο μυαλό του/της τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και τις συγκεκριμένες περιστάσεις και τη διάδραση με τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες.

Μία διάκριση που γίνεται συχνά, βασίζεται στο βαθμό δόμησης ή τυποποίησης της συνέντευξης:

- ❖ *Πλήρως δομημένη συνέντευξη*: με προκαθορισμένες ερωτήσεις και προκαθορισμένη διατύπωση, συνήθως σε προκαθορισμένη διάταξη. Η χρήση κυρίως ανοιχτών ερωτήσεων αποτελεί ουσιαστικά την μόνη διαφορά από ένα ερωτηματολόγιο δειγματοληπτικής έρευνας που βασίζεται σε συνεντεύξεις.
- ❖ *Ημιδομημένη συνέντευξη*: με προκαθορισμένες ερωτήσεις των οποίων η διάταξή μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του/της συνεντευκτή/-τριας σχετικά με το τι θεωρείται καταλληλότερο. Η διατύπωση της ερώτησης μπορεί να αλλάξει και να δοθούν εξηγήσεις. Συγκεκριμένες ερωτήσεις που φαίνονται ακατάλληλες για κάποιο/-α συγκεκριμένο/-η

ερωτώμενο/-η μπορούν να παραλειφθούν ή να περιληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις.

- ❖ *Μη δομημένη συνέντευξη:* ο/η συνεντευκτής/-τρια κινείται σε μια γενική περιοχή ερευνητικού ενδιαφέροντος αλλά επιτρέπει να αναπτυχθεί η συζήτηση στο πλαίσιο αυτής της περιοχής (το συγκεκριμένο είδος αφορά τις τυπικές συνεντεύξεις, κυρίως).

Μια διάταξη συνήθως γίνεται μεταξύ του να αναζητούμε να μάθουμε τι γνωρίζουν, τι κάνουν οι άνθρωποι και το τι πιστεύουν ή αισθάνονται. Αντίστοιχα, αυτό οδηγεί σε ερωτήσεις που αναφέρονται σε γεγονότα, σε συμπεριφορές και σε πεποιθήσεις ή στάσεις. Οι πεποιθήσεις και οι στάσεις αποτελούν έναν πολύ σημαντικό ρόλο των τεχνικών αυτοαναφοράς αλλά είναι σχετικά δύσκολο να τις προσεγγίσουμε. Είναι συχνά περίπλοκες και πολυδιάστατες και είναι ιδιαίτερα επιρρεπείς στις επιδράσεις της διατύπωσης των ερωτήσεων και στη διάταξή τους. Αυτά τα προβλήματα οδηγούν στη χρήση πολλαπλών ερωτήσεων σχετικά με τις πεποιθήσεις ή τις στάσεις και μπορούμε να τα χειριστούμε καλύτερα με την κατασκευή κατάλληλων κλιμάκων μέτρησης.

Γενικά, ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή των ποιοτικών συνεντεύξεων αποτελούν ένα σύνθετο και απαιτητικό έργο που προϋποθέτει συστηματική προετοιμασία από την πλευρά των ερευνητών. Μια ιδιαίτερα σημαντική διάσταση σε μια έρευνα που υιοθετεί την ποιοτική συνέντευξη είναι ο σχεδιασμός και η σωστή διατύπωση των ερωτήσεων πριν από τη διεξαγωγή της. Ο *συνεντευκτής*, όμως, χρειάζεται να είναι σε θέση να παίρνει και επιτόπου αποφάσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης όσον αφορά λ.χ. τη σειρά, τη διατύπωση, το ύφος, την έκταση ή την προσθαφαίρεση των ερωτήσεων, έχοντας πάντα στο μυαλό του τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και τις συγκεκριμένες περιστάσεις και τη διάδραση με τους συμμετέχοντες.

Αρχικά, οι συνεντευκτές κάνουν χρήση της ενεργητικής ακρόασης, δηλαδή ακούνε τον ερωτώμενο προσεκτικά. Είναι κάτι το οποίο πρέπει να γίνεται είτε υπάρχει μαγνητοφώνηση της συνέντευξης είτε όχι. Ως συνεντευκτές είναι καλό να μην εκφράζονται προσωπικές απόψεις και εμπειρίες κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Επιπλέον, ένας βασικός παράγοντας είναι η καλή μνήμη, να θυμούνται οι συνεντευκτές την ερώτηση που έχουν κάνει, αλλά και τι έχουν πει ήδη οι ερωτώμενοι. Η παράθεση των ερωτήσεων γίνεται με έναν ευθύ, κατανοητό και μη

απειλητικό τρόπο ώστε να μην δημιουργείται σύγχυση ή άμυνα στους συμμετέχοντες. Επιπρόσθετα, οι συνεντευκτές πρέπει να παρατηρούν και να είναι συντονισμένοι στην γλώσσα του σώματος και στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων, έτσι ώστε να καταλαβαίνουν πότε είναι κουρασμένοι, αμήχανοι, αναστατωμένοι ή πλήττουν. Τέλος, είναι καλό οι ίδιοι οι συνεντευκτές να μην περνάνε το μήνυμα ότι πλήττουν ή φοβούνται, αλλά να δίνουν έκφραση στο πρόσωπό τους και να χρωματίζουν την φωνή τους. Οι παραπάνω δεξιότητες είναι ιδιαίτερα σημαντικές όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις συνεντευκτών-ερωτώμενων στο πλαίσιο της συνέντευξης. Οι ερευνητές-συνεντευκτές μπορούν να εξασκηθούν σε αυτές στο πλαίσιο μιας πιλοτικής μελέτης ή σε δοκιμαστικές συνεντεύξεις με τη βοήθεια φίλων ή συναδέλφων.

5.4. Ο ρόλος του/της διαμεσολαβητή/-τριας

Ο ρόλος του/της διαμεσολαβητή/-τριας είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την αποτελεσματική διεξαγωγή των ομάδων εστίασης. Το πρόσωπο που συντονίζει την ομάδα μπορεί να είναι ο ίδιος/-α ο/η ερευνητής/-τρια ή κάποιος συνεργάτης του. Για να είναι αποτελεσματικός ο συντονισμός απαιτούνται σύνθετες δεξιότητες, παρόλο που δεν υπάρχει μόνο ένας σωστός τρόπος για τη διεξαγωγή μιας επιτυχημένης ομάδας. Ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ο σεβασμός του/της συντονιστή/-τριας για τους συμμετέχοντες/-ούσες και η πεποίθησή του ότι όλοι οι ερωτώμενοι/-ες μπορούν να συμβάλουν και να εμπλουτίσουν τη διαδικασία ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσης, εμπειρίας ή το υπόβαθρό τους. Ο/η διαμεσολαβητής/-τρια οφείλει να ακούει προσεκτικά (στάση ενεργητικής ακρόασης) και να δείχνει θετική αναγνώριση προς τους/τις συνομιλητές/-τριες του/της, αποφεύγοντας να κάνει κριτική σε αυτά που ακούει ακόμα και όταν διαφωνεί με τις απόψεις τους (Kueger, 1998).

Επίσης, χρειάζεται να μπορεί να θέτει και να οριοθετεί το αντικείμενο και τους κανόνες της συζήτησης καθώς και να διαχειρίζεται ζητήματα εξουσίας ή κυριαρχίας που μπορεί να προκύψουν στο πλαίσιο της ομάδας. Όπως και στις ατομικές συνεντεύξεις, απαιτούνται σημαντικές ικανότητες και δεξιότητες επικοινωνίας, άνοιγμα σε νέες ιδέες, ευρύτητα σκέψης, χιούμορ και ουσιαστικό ενδιαφέρον τόσο για τους ανθρώπους όσο και για το ερευνητικό θέμα.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι επειδή οι συμμετέχοντες/-ουσες χρειάζεται να αισθάνονται άνετα με τον/την διαμεσολαβητή/-τρια και να θεωρούν ότι είναι το κατάλληλο πρόσωπο για τον συντονισμό της συγκεκριμένης ομάδας, ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί σε παράγοντες όπως είναι το φύλο, η γλώσσα, η ηλικία, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ή οι εξειδικευμένες γνώσεις του συντονιστή. Το καθένα από αυτά τα χαρακτηριστικά, σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να αποβεί εμπόδιο στην αποτελεσματική επικοινωνία της ομάδας – ιδιαίτερα όταν υπάρχει διαφορά ισχύος μεταξύ του/της συντονιστή/-τριας και των συμμετεχόντων/-ουσών (Krueger, 1998).

Τέλος, κατά τη διεξαγωγή των ομάδων εστίασης, ο/η διαμεσολαβητής/-τρια συνοδεύεται από έναν ή περισσότερους συνεργάτες/-ιδες, οι οποίοι καταγράφουν τις απόψεις, τις εμπειρίες και τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων. Η καταγραφή συνήθως γίνεται ταυτόχρονα με γραπτό ή και ηλεκτρονικό τρόπο (π.χ. κινητή συσκευή/τηλέφωνο).

5.5. Καθορισμός ερευνητικού προβλήματος

Η ερευνήτρια διατύπωσε ερωτήσεις με σκοπό τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις στάσεις προπτυχιακών φοιτητών για την αξιοποίηση του παιδικού τραγουδιού στην τάξη ως εργαλείο άσκησης της (δια)πολιτιστικής κουλτούρας των νηπίων, μέσα από τη διαδικασία της συζήτησης (Krueger, 1998) οι οποίες ήταν, μεταξύ άλλων, ανοικτού τύπου, προσπαθώντας ωστόσο να είναι διατυπωμένες με σαφήνεια και να μην δημιουργήσουν επιφυλακτικότητα στους συμμετέχοντες. Η ερευνήτρια οφείλει να αναλογιστεί τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα και στη μέθοδο που χρησιμοποιεί, αξιοποιώντας παράλληλα και τα δεδομένα των βιβλιογραφικών πηγών όπου θα την βοηθήσουν να επαληθεύσει τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε.

5.6. Επιλογή συμμετεχόντων/-ουσών – Συγκρότηση Ομάδας εστίασης

Όπως και στην περίπτωση της ατομικής συνέντευξης, ο σχεδιασμός των ομάδων εστίασης χρειάζεται να βασίζεται σε συγκεκριμένες οντολογικές και επιστημολογικές αρχές και να συνδέεται με τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της διερεύνησης. Σε

κάποιες περιπτώσεις όμως το κύριο ερευνητικό πρόβλημα της συνολικής ποιοτικής έρευνας είναι ευρύτερο από τα ειδικότερα θέματα συζήτησης στο πλαίσιο των focus groups, τα οποία μπορεί να εξετάζουν μόνο κάποιες διαστάσεις των ερευνητικών ερωτημάτων.

Για τη διερεύνηση άλλων διαστάσεων του ερευνητικού αντικειμένου, η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να αξιοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες ποιοτικές μεθόδους όπως είναι η ατομική συνέντευξη ή η παρατήρηση. Γενικότερα, η μέθοδος των ομάδων εστίασης μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε αυτόνομα είτε σε συνδυασμό με ποιοτικού ή ποσοτικού τύπου μεθόδους και στο πλαίσιο της διασταύρωσης ερευνητικών αποτελεσμάτων (triangulation) (Ιωσηφίδης, 2008• Morgan, 1998).

Στο πλαίσιο του σχεδιασμού των ομάδων εστίασης, ιδιαίτερη σημασία έχουν οι αποφάσεις που παίρνουν οι μελετητές σχετικά με την επιλογή των συμμετεχόντων και τη σύνθεση της ομάδας. Ο πιο συνηθισμένος τρόπος επιλογής των συμμετεχόντων στις ομάδες εστίασης είναι η σκόπιμη δειγματοληψία. Σχετικά με τη γενικότερη σύνθεση του focus group, ο στόχος είναι η δημιουργία μιας λειτουργικής ομάδας, η οποία θα έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή χρήσιμου ερευνητικού υλικού μέσα από τη διεξαγωγή αποδοτικών και εποικοδομητικών συζητήσεων. Κύριες προϋποθέσεις για τη δημιουργία μιας άνετης αλλά και παραγωγικής συζήτησης είναι οι συμμετέχοντες να είναι ενεργοί, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να αισθάνονται άνετα να συζητούν σχετικά με τα θέματα τα οποία αφορούν την έρευνα (Morgan, 1998). Η αποδοτική λειτουργία της δυναμικής της ομάδας μπορεί να επηρεαστεί μεταξύ άλλων: α) από τα φυσικά, ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα, ο τόπος διαμονής, το εκπαιδευτικό επίπεδο, το επάγγελμα, η οικονομική κατάσταση και η οικογενειακή κατάσταση, β) τη συνεκτικότητα της ομάδας, γ) τις σχέσεις ισχύος ή εξουσίας που προϋπάρχουν ή αναπτύσσονται μεταξύ των μελών, δ) τον βαθμό της ομοιογένειας ή ανομοιογένειας εντός της ομάδας (Morgan, 1998).

Ένα άλλο ερώτημα που τίθεται συχνά έχει να κάνει με το αν οι συμμετέχοντες πρέπει να γνωρίζονται ή να είναι άγνωστοι μεταξύ τους. Σε κάποιες περιπτώσεις, φυσικά, οι ερευνητές δεν έχουν επιλογή όπως π.χ. σε μια έρευνα η οποία χρησιμοποιεί τις ομάδες εστίασης για να διερευνήσει τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο (στη συγκεκριμένη έρευνα τα μέλη της ομάδας γνωρίζονται ως

συνφοιτητές/-τριες). Σε τέτοιες περιπτώσεις όπου οι συμμετέχοντες γνωρίζονται, μπορούν να προκύψουν ζητήματα εχεμύθειας. Από την άλλη, όταν δεν γνωρίζονται, οι συμμετέχοντες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αισθανθούν άνετα ή για να εξηγήσουν τις απόψεις και τις θέσεις τους γύρω από ένα θέμα (Morgan, 1998).

Όσον αφορά το μέγεθος των focus groups, οι ερευνητές χρειάζεται να εξασφαλίσουν αρκετά άτομα ώστε να υπάρχει η δυνατότητα ουσιαστικής συζήτησης και αλληλεπίδρασης μέσα στην ομάδα. Από την άλλη, ο αριθμός των συμμετεχόντων δεν πρέπει να είναι ιδιαίτερα μεγάλος, προκειμένου να διασφαλιστεί ο συντονισμός της ομάδας καθώς και η ισότιμη συμμετοχή όλων στη συζήτηση. Στις περισσότερες περιπτώσεις ο αριθμός των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 6 άτομα για ένα μικρό focus group έως 12 άτομα για μια σχετικά μεγάλη ομάδα (Morgan, 1998).

Για τη συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήθηκε δείγμα 8 φοιτητών/-τριών. Επιλέχθηκαν τελειόφοιτοι φοιτητές/-τριες (που παρακολούθησαν κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2021-2022 την υποχρεωτική επιλεγόμενη έρευνα με τίτλο «Μεθοδολογία και Τεχνικές της Μουσικοπαιδαγωγικής Έρευνας») καθώς θεωρήθηκε καλύτερο να απαντήσουν συμμετέχοντες/-ουσες που είχαν εμπειρία πρακτικής άσκησης και εποπτείας σε νηπιαγωγεία και είχαν ήδη ολοκληρώσει την Α και Β Φάση Πρακτικών Ασκήσεων, με αποτέλεσμα οι απόψεις που θα κατέθεταν να προέρχονται από ένα ανάλογο πλαίσιο πρακτικής και οι αντίστοιχες εμπειρίες τους να είναι αυξημένες. Η έρευνα περατώθηκε τον Δεκέμβριο του 2021, σε προκαθορισμένη ημερομηνία με διάρκεια 1 ώρας κατόπιν ενημέρωσης – πρόσκλησης των συμμετεχόντων/-ουσών με ηλεκτρονική αλληλογραφία. Τα 8 άτομα που σύστησαν την ομάδα εστίασης αποτελούνταν από 7 φοιτήτριες και 1 φοιτητή. Για τον χώρο διεξαγωγής της ομαδικής συνέντευξης επιλέχθηκε συγκεκριμένη αίθουσα διδασκαλίας η οποία προετοιμάστηκε κατάλληλα ώστε να μην διακοπεί η ερευνητική διαδικασία.

5.7. Θεματικοί άξονες – Ερωτήματα

Τα είδη των ερωτήσεων - έτσι όπως διατυπώθηκαν από την ερευνήτρια - περιέλαβαν:

- *Ερωτήσεις έναρξης.* Βοήθησαν τους συμμετέχοντες να αρχίσουν να αισθάνονται άνετα μεταξύ τους και να αναγνωρίσουν κοινά χαρακτηριστικά που τους συνδέουν.

- *Εισαγωγικές ερωτήσεις.* Η ερευνήτρια εισήγαγε το γενικό θέμα της συζήτησης και έδωσε στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες την ευκαιρία να τοποθετηθούν σχετικά με τον τρόπο που κατανοούν ή έχουν βιώσει το υπό διερεύνηση φαινόμενο.
- *Μεταβατικές ερωτήσεις.* Αξιοποιήθηκαν για να βοηθήσουν τη συζήτηση προς την κατεύθυνση των κεντρικών ερωτήσεων (ερωτήσεις-κλειδιά). Επίσης, βοήθησαν τους/τις ερωτώμενους/-ες να καταλάβουν με ποιον τρόπο αντιλαμβάνονται και οι άλλοι συμμετέχοντες/-ουσες το υπό διερεύνηση θέμα αλλά και ενθάρρυναν τα μέλη της ομάδας να μοιραστούν τις εμπειρίες τους πάνω σε αυτό.
- *Ερωτήσεις-κλειδιά.* Οι οποίες εστίασαν στην ουσία του ερευνητικού θέματος. Στην κατηγορία αυτή τέθηκαν 2-5 ερωτήσεις που θεωρήθηκαν ιδιαίτερα σημαντικές για τη φάση της ανάλυσης.
- *Συμπερασματικές ερωτήσεις.* Προέτρεψαν τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες να κάνουν τελευταίες τοποθετήσεις σχετικά με όλα όσα συζητήθηκαν στο πλαίσιο της ομάδας.
- *Ερώτηση σύνοψης.* Τέθηκε αφού η ερευνήτρια έκανε μια μικρή περίληψη (2-3 λεπτά) σχετικά με τις σημαντικές ερωτήσεις και τις ιδέες που προέκυψαν από τη συζήτηση. Σε αυτό το σημείο, οι συμμετέχοντες/-ουσες κλήθηκαν να δώσουν τη γνώμη τους σχετικά με την επάρκεια της προτεινόμενης σύνοψης.
- *Τελική ερώτηση.* Δόθηκε μια τελευταία ευκαιρία στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες να προσθέσουν κάτι το οποίο θεώρησαν σημαντικό για το υπό διερεύνηση θέμα και ίσως να παραλείφθηκε κατά τη διάρκεια της συζήτησης.

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας διατυπώθηκαν οι παρακάτω ερωτήσεις αξιοποιώντας συγκεκριμένες προς μελέτη έρευνες κατά τη διάρκεια συλλογής βιβλιογραφικών πηγών από την ερευνήτρια:

1. Ποια είναι η γνώμη σας για την αξιοποίηση των παιδικών παραδοσιακών τραγουδιών (από διαφορετικές μουσικές κουλτούρες) στη διδακτική πράξη;
2. Με ποιους τρόπους, κατά τη γνώμη σας, οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν τις οργανωμένες δραστηριότητες και τη χρήση των παιδικών παραδοσιακών τραγουδιών για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών (από διαφορετικά πολιτισμικά groups);

3. Πώς αξιοποιείται το παραδοσιακό τραγούδι ως εκπαιδευτικό υλικό στην διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (αλλά και ως δεύτερη ξένη γλώσσα);
4. Μπορεί ένας εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει το παραδοσιακό τραγούδι μέσα από το μουσικό παιχνίδι ως κίνητρο για την κατάκτηση ενός άλλου γνωστικού αντικειμένου (διαθεματικά ή διεπιστημονικά);
5. Τι μπορεί να μας προσφέρει η μουσική λαογραφία στο νηπιαγωγείο (συνδέοντας ήθη και έθιμα άλλων λαών);
6. Ποια τα οφέλη που θα μπορούσαν αν προκύψουν για τα νήπια από την άσκηση στο τραγούδι για τη εκμάθηση της γραμματικής και του λεξιλογίου;
7. Μπορεί το τραγούδι στο μάθημα της μουσικής να βοηθήσει στην ανάπτυξη φωνητικών ικανοτήτων;
8. Το επιλεγμένο παραδοσιακό τραγούδι λειτουργεί ως μέσο φωνολογικής ενημερότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας;
9. Ποιος/-α σας βοήθησε να μάθετε να οργανώνετε και να πραγματοποιείτε μουσικές δραστηριότητες στην τάξη σας;
10. Πόσο πιστεύετε από την μέχρι τώρα εμπειρία σας ότι αρέσει στους μαθητές σας η ενασχόληση με τη παραδοσιακή μουσική και το τραγούδι (αξιοποιώντας μουσικά παραδείγματα και άλλων μουσικών πολιτισμών);

Επιπρόσθετα, αξιοποιώντας πρόσθετη βιβλιογραφία, θεωρήθηκε σημαντική η σύνταξη επιπλέον ερωτήσεων προς διαλογική αξιοποίηση στην ομαδική συνέντευξη ως εξής:

1. Μπορεί η μουσική να χρησιμοποιηθεί ως μέσο διαθεματικής προσέγγισης στη σχολική διαδικασία μάθησης;
2. Η μουσική και το τραγούδι λειτουργούν ως μέσο επικοινωνίας των παιδιών και με ποιο τρόπο;
3. Η μουσική και το τραγούδι αποτελούν μέρος της πολιτιστικής παιδείας;
4. Η μουσική μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη εκμάθηση και άλλων γνωστικών πεδίων όπως μαθηματικά και γλώσσα ;
5. Η μουσική και το τραγούδι μπορούν να φέρουν πιο κοντά τους ανθρώπους διαφορετικών εθνοτήτων και φυλών;
6. Η μουσική και το τραγούδι μπορούν να συμβάλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων και με ποιο τρόπο;

7. Η ενασχόληση με τη μουσική και το τραγούδι αρέσει άραγε στα παιδιά; Πώς μπορεί να γίνει αντιληπτό;
8. Η μουσική και το τραγούδι μπορούν να συμβάλουν στην καλύτερη αλληλεπίδραση των νηπίων;
9. Η μουσική και το τραγούδι μπορούν να επιδράσουν στον ψυχικό κόσμο των νηπίων και με ποιους τρόπους;
10. Γιατί είναι απαραίτητη η ενασχόληση των νηπίων με το τραγούδι στο νηπιαγωγείο.

5.8. Συλλογή και τρόπος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στις διαδικασίες μέσω των οποίων πραγματοποιήθηκε η μετατροπή της διαδραστικής επικοινωνίας της συνέντευξης της ομάδας εστίασης σε αυτά που αποκαλούμε ερευνητικά δεδομένα. Στο στάδιο αυτό λαμβάνουν χώρα όλες οι ενέργειες μετατροπής του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο, το οποίο είναι η πιο συνηθισμένη μορφή μετασχηματισμού και παρουσίασης ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων. Οι διάλογοι που αναπτύχθηκαν στην ομάδα εστίασης μαγνητοφωνήθηκαν με κινητό τηλέφωνο και κρατήθηκαν γραπτές σημειώσεις καθώς αποτελεί καλή πρακτική οι ερευνητές να καταγράφουν σημειώσεις και παρατηρήσεις σε κάποιο τετράδιο, ακόμα και αν οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνούνται ή βιντεοσκοποούνται.

Η μεταγραφή (transcription) των ποιοτικών ατομικών συνεντεύξεων ή συνεντεύξεων σε κείμενο γίνεται σύμφωνα με τους κανόνες διαφόρων συστημάτων σημειογραφίας, τα οποία επιλέγονται ανάλογα με τους στόχους ή το είδος της ανάλυσης που υιοθετούν οι ερευνητές στην ερευνητική διαδικασία. Πρόκειται για μια σειρά από συμβάσεις που δίνουν τη δυνατότητα στους ερευνητές να αποτυπώσουν μορφές επικοινωνίας και διάδρασης μεταξύ των ερευνητών και των συμμετεχόντων, όπως είναι η γλώσσα του σώματος, η ένταση των συναισθημάτων, το ύφος της φωνής ή οι παύσεις κ.ά., οι οποίες δεν μπορούν να συμπεριληφθούν σε μια απλή μεταγραφή του προφορικού λόγου σε κείμενο. Το πόσο λεπτομερής χρειάζεται να είναι η απομαγνητοφώνηση εξαρτάται από τα ερευνητικά ερωτήματα και τη μέθοδο ανάλυσης που επιλέγει ο ερευνητής. Ωστόσο, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι όλες οι μορφές μεταγραφής συνιστούν μια μορφή μετάφρασης του προφορικού λόγου σε κάτι άλλο και δεν αποτελούν εικόνα-καθρέπτη της συνέντευξης (Willig, 2008). Τα

ποιοτικά δεδομένα μπορούν επίσης να παρουσιάζονται σε οπτικοακουστική μορφή, σε μορφή βίντεο, φωτογραφιών κ.ά. (Reavy, 2011), αποτύπωση την οποία όμως δεν επιλέξαμε για τη συγκεκριμένη αποδελτίωση των απαντήσεων της ομάδας εστίασης της έρευνάς μας.

5.9. Ανάλυση της εμπειρικής διερεύνησης

Με βάση τα όσα θεωρητικά αναφέρθηκαν στο πρώτο μέρος της πτυχιακής εργασίας, θα γίνει μία προσπάθεια ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε ότι κάθε ερώτηση συστήνει και θεματικό άξονα της έρευνάς μας. Σε κάθε άξονα, εξετάζονται τα κοινά και μη κοινά σημεία των απαντήσεων των συμμετεχόντων/-ουσών και επιχειρείται να αποδοθεί μία σημασιολογία από την πλευρά της ερευνήτριας. Κατά τη διάρκεια της ομαδικής συνέντευξης η ερευνήτρια καταγράφει τις αντεκλίσεις των συμμετεχόντων/-ουσών καθώς και σημειώνει τις αντιδράσεις τους από λεκτικά ή εξω-λεκτικά σημάδια της επικοινωνίας τους επιχειρώντας, αφενός, μία ερμηνεία σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αφετέρου, με βάση την αίσθηση που αποκομίζει κατά την διεξαγωγή της ομαδικής συνέντευξης υιοθετώντας τις απόψεις των Morisson-Beedy et all (2001).

Συγκεκριμένα στην ερώτηση:

Μπορεί η μουσική να χρησιμοποιηθεί ως μέσο διαθεματικής προσέγγισης στη σχολική διαδικασία μάθησης; (Ερευνήτρια)

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων έδειξε να συμφωνεί στον διαθεματικό χαρακτήρα της μουσικής ιδιαίτερα για τα γνωστικά πεδία της γλώσσας και των μαθηματικών, όπου οι νηπιαγωγοί αναζητούν καινοτόμες προσεγγίσεις σε ανάλογες μαθησιακές διαδικασίες. Το παραδοσιακό παιδικό τραγούδι συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη παρέχοντας «τα εχέγγυα για την κατανόηση της καθομιλουμένης σε υψηλό επίπεδο, με τους ιδιωματισμούς, τις παροιμίες, προλήψεις, πεποιθήσεις, ήθη, έθιμα» (Σταυρίδης, 2001).

«Η μουσική είναι ένα μέσο το οποίο είναι κατάλληλο εκπαιδευτικό έτσι ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για διαθεματικό σκοπό, αλλά ταυτόχρονα και διεπιστημονικό» (Ευτυχία Ξ.)

«Μπορείς να μιλήσεις για τα μαθηματικά, τη γλώσσα, την ιστορία και είναι ταυτόχρονα ένας ευχάριστος τρόπος έτσι ώστε να περάσουμε το μήνυμα που θέλουμε στα παιδιά» (Μαρία Β.)

«Η μουσική αποτελεί έναν ευχάριστο τρόπο μετάδοσης της γνώσης κάτι που ξεφεύγει από τον βασικό τρόπο, τον “βαρετό”» (Νίκος Ε.)

«Μαθαίνουν πιο εύκολα τα παιδιά μέσα από τη μουσική και είναι κάτι που τους διασκεδάζει και ότι τους διασκεδάζει το μαθαίνουν πιο εύκολα και το κρατάνε πιο εύκολα» (Κατίνα Τ.)

«Ναι, ειδικά στη γλώσσα, γιατί με τη μελωδία του τραγουδιού μπορεί να μάθει κάποιες λέξεις μέσα από τη μουσική» (Αργυρώ Π.)

«Και στα μαθηματικά έχει βοηθήσει πολύ, γιατί υπάρχουν διάφορα τραγούδια που μιλούν για παράδειγμα για την προπαίδεια, και ένα παιδί επειδή μαθαίνει πιο γρήγορα τα τραγούδια τους μένει και αυτό που μαθαίνουν μέσα από αυτά» (Ειρήνη Δ.)

«Είναι ένα πολύ καλό μέσο για να κατανοήσουν τα παιδιά πράγματα και να επιτευχθούν διάφοροι μαθησιακοί στόχοι και να τα αφομοιώσουν όσο καλύτερα γίνεται» (Κατίνα Τ.)

«Η μουσική υπάρχει παντού. Αν θες να κάνει ένα μάθημα πιο διασκεδαστικό και ενδιαφέρον για τα παιδιά σίγουρα πρέπει να το συνδυάσεις με τη μουσική» (Ευτυχία Ξ.)

«Η μουσική το κάνει πιο ενδιαφέρον, οπότε είναι πιο εύκολο να αποστηθίσουν την γνώση που τους μεταδίδουμε» (Χρυσάνθη Λ.)

Στην επόμενη ερώτηση, οι συμμετέχοντες/-ουσες φάνηκαν να διευκρινίζουν και να προσδιορίζουν πώς η μουσική και το τραγούδι μπορεί να βοηθήσει στην επικοινωνία των νηπίων αλλά και στην επικοινωνία τους με τον/την νηπιαγωγό.

Η μουσική και το τραγούδι λειτουργούν σαν μέσο επικοινωνίας των παιδιών και με ποιο τρόπο; (Ερευνήτρια)

«Ναι λειτουργεί, ιδιαίτερα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, γιατί τα παιδιά πολλές φορές δεν μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα μέσα από την ομιλία ,όπως

κάνουμε εμείς, οπότε και στο χορό και στο τραγούδι με τις κινήσεις που κάνουν μπορείς να καταλάβεις πολλά πράγματα από τα παιδιά» (Μαρία Β.)

«Με τον τρόπο που τραγουδούν, οι τόνοι είναι στοιχεία που μας βοηθούν να κατανοήσουμε περισσότερο ένα παιδί και συμβάλει στο να επικοινωνήσουν και μεταξύ τους» (Νίκος Ε.)

«Έρχονται πιο κοντά μέσω της μουσικής και του τραγουδιού και γίνονται μια παρέα, μία ομάδα ώστε να καταφέρουν να επικοινωνήσουν. Μπορούμε να καταλάβουμε πολλά από έναν ήχο» (Ειρήνη Δ.)

«Οι κινήσεις πάνω στη μουσική αποτελούν στάδια ανάπτυξης» (Αργυρώ Π.)

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην επόμενη ερώτηση, φάνηκε ότι η καθημερινή ρουτίνα, η διαχρονική ιστορικότητα ενός λαού, οι κοινωνικές συνθήκες αποτελούν στοιχεία που χαρακτηρίζουν την πολιτιστική ταυτότητα ενός λαού με αποτέλεσμα να αποτυπώνονται με τη σειρά τους στη μουσική κουλτούρα του μέσα από τα τραγούδια. Η ελληνική παραδοσιακή μουσική μπορεί να αξιοποιηθεί και σε άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, όπως της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, των Θρησκευτικών, της Γλώσσας «παρέχοντας πολλές ευκαιρίες για διαθεματικές και πολυθεματικές προσεγγίσεις» (Σταυρίδης, 2001). Η σύνδεσή της με την εποχή, τις ανάγκες που εξυπηρετούσε το τραγούδι, τη λειτουργικότητα, τα ήθη-έθιμα, τις συνήθειες, τον πολιτισμό, τη γεωγραφική περιοχή παρέχει μία ολοκληρωμένη γνώση με το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο (Σταύρου, 2009).

Η μουσική και το τραγούδι μπορούν να θεωρηθούν μέρος της πολιτιστικής παιδείας; (Ερευνήτρια)

«Είναι στοιχεία κουλτούρας και μέσα από το τραγούδι μαθαίνουμε και ιστορία. Υπάρχουν πολλές πληροφορίες, οι οποίες μεταδίδονται και συνεχίζουν την ιστορία του τόπου» (Χρυσάνθη Λ.)

«Από τα παλιά τα χρόνια μέχρι και τώρα μπορούμε να κατανοήσουμε και να μάθουμε τη ζωή των ανθρώπων, τις συνήθειες τους» (Κατίνα Τ.)

«Κάθε τραγούδι έχει τη δική του ιστορία» (Νίκος Ε.)

«Πολλά τραγούδια έχουν βγει από την καθημερινότητα. Μαθαίνουμε πράγματα από το παρελθόν μέσα από τη μουσική και τα τραγούδια» (Αργυρώ Π.)

Από τις τοποθετήσεις των συμμετεχόντων/-ουσών φαίνεται ο σημαντικός ρόλος της μουσικής στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής και διαπολιτιστικής προσέγγισης πρακτικών εκ μέρους των φοιτητών/-τριών με σκοπό να άρουν εμπόδια κατανόησης, επικοινωνίας και πολιτισμικής ανοχής μεταξύ των νηπίων.

Η μουσική και το τραγούδι μπορούν να φέρουν πιο κοντά τους ανθρώπους διαφορετικών εθνοτήτων και φυλών; (Ερευνήτρια)

«Σίγουρα, γιατί είναι τρόπος έκφρασης. Μπορούμε να βρούμε πολλά κοινά στοιχεία και να ταυτιστούμε με αυτά τα άτομα» (Ειρήνη Δ.)

«Ειδικά στο νηπιαγωγείο που μπορεί να υπάρχουν και παιδιά άλλων φυλών ή άλλης καταγωγής και δεν γνωρίζουν τη γλώσσα, το πρώτο πράγμα που τους φέρνει κοντά είναι η μουσική και ο χορός» (Αργυρώ Π.)

«Τα παιδιά θα έρθουν, θα τραγουδήσουν και θα χορέψουν και ας μην γνωρίζουν το τραγούδι ή τον χορό, δεν θα προσπαθήσουν να επικοινωνήσουν πρώτα με τα λόγια αλλά με την κίνηση μέσω της μουσικής» (Ευτυχία Ξ.)

«Τα παιδιά δεν μπορούν να καταλάβουν την διαφορά στις εθνότητες τόσο καλά όσο οι ενήλικες, οπότε θα ενωθούν μέσω της μουσικής» (Κατίνα Τ.)

Ο όρος «μουσική ανάπτυξη» καθιερώθηκε για να περιγράψει μια σειρά μεθοδικών αλλαγών κατά τη διάρκεια του χρόνου, όσον αφορά στις μουσικές δεξιότητες και τη μουσική αντίληψη του ατόμου (Μαγαλιού, 2007). Στη μουσική ανάπτυξη παίζει καθοριστικό ρόλο η μουσική αγωγή. Σύμφωνα με τον Σταυρίδη (2001), το δημοτικό τραγούδι μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο για μουσική ανάπτυξη και κατανόηση μουσικών εννοιών αλλά και ως μέσο επικοινωνίας και εκτίμησης της μουσικής κληρονομιάς και του πολιτισμού άλλων λαών. Με το δημοτικό τραγούδι καλλιεργείται η ακουστική μνήμη και μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην ακουστική εξάσκηση και ανάπτυξη των παιδιών με την αξιοποίηση των ρυθμών και των μελωδιών του (Σταυρίδης, 2001). Εμπειρίες ρυθμικές και μελωδικές οδηγούν τα παιδιά στην κατανόηση της μουσικής φόρμας που βασίζεται στα χαρακτηριστικά στοιχεία της επανάληψης και της αντίθεσης, στοιχεία που ενυπάρχουν στα μουσικά παιχνίδια όπως προαναφέραμε, και στη δημοτική μουσική γενικότερα. Αξιοποιώντας τα παραπάνω, εκ μέρους της ερευνήτριας διατυπώθηκε η εξής ερώτηση:

Η μουσική και το τραγούδι μπορούν να συμβάλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων; Και με ποιο τρόπο; (Ερευνήτρια)

«Ναι μπορεί, γιατί η μουσική περιλαμβάνει και το τραγούδι και την κίνηση επομένως στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη» (Ειρήνη Δ.)

«Συμβάλει και στον ψυχοκινητικό τομέα γιατί μέσω της μουσικής αρχίζουν και νιώθουν συναισθήματα που ένα νήπιο σιγά σιγά αρχίζει να τα αναγνωρίζει και έτσι μπορεί να αναπτύσσει κάποιες πλευρές από την προσωπικότητά του μέσα στη μουσική, δεν ακούμε όλη την ίδια μουσική» (Νίκος Ε.)

«Εξελίσσεται ένα παιδί με τη μουσική και αναπτύσσεται, γιατί μέσω της μουσικής προσπαθεί να συγχρονίσει κινήσεις με βάση τον ρυθμό, να μάθει τραγούδια, δηλαδή όσα περισσότερα ερεθίσματα δίνεις σε ένα παιδί τόσο περισσότερο εξελίσσεται» (Χρυσάνθη Λ.)

Όπως αναφέρει η Δαμουτζίδου (2010), «οι περισσότερες παραδοσιακές μουσικές μαθαίνονται μέσω της πολιτισμικής υπαγωγής, ακούγοντας, παρατηρώντας και αντιγράφοντας τις πρακτικές δημιουργίας μουσικής της γύρω κοινότητας». Για το λόγο αυτό, ενδείκνυται η αξιοποίηση «παραδοσιακών» τρόπων εκμάθησης και κυρίως η προφορική μετάδοση (βιωματική – ενεργητική, από μνήμης), που θα έχει ως σύμμαχο την έμφυτη ικανότητα των παιδιών για παρατήρηση και «μίμηση προτύπου» (Σταύρου, 2009: 168). Η επιλογή των παιδικών παραδοσιακών τραγουδιών για διδασκαλία στο νηπιαγωγείο πρέπει να πληροί προδιαγραφές, όπως η καταλληλότητα του κειμένου, η απλότητα της μελωδίας με έκταση και διαστήματα ανάλογα των δυνατοτήτων και του ηλικιακού επιπέδου των παιδιών, τη μετάβαση από απλά μέτρα σε σύνθετα. Κυρίως όμως, θα πρέπει η θεματολογία τους «να υποκινεί τη φαντασία, να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και το παιχνίδι, να διεγείρει το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού» (Σταύρου, 2009). Η σύνδεση των τραγουδιών με τη σύγχρονη ζωή αποτελεί το μεγαλύτερο ζητούμενο για τη λειτουργική ένταξη του τραγουδιού στην προσχολική εκπαίδευση και προσδίδει πρωτίστως αισθητική απόλαυση.

Η ενασχόληση με τη μουσική και το τραγούδι αρέσει στα παιδιά; Με ποιους τρόπους μπορεί να γίνει αντιληπτό εκ μέρους του/της νηπιαγωγού; (Ερευνήτρια)

Κώστογλου Ευαγγελία « Η σημασία της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή και ο ρόλος της παραδοσιακής μουσικής»

«Από τις εκφράσεις τους, την ένταση της φωνής και γενικά από τη γλώσσα του σώματος» (Νίκος Ε.)

«Αν είναι πρόθυμα να συμμετέχουν, φαίνεται όταν ένα παιδί διασκεδάζει από τον τρόπο που συμπεριφέρεται» (Μαρία Β.)

«Όταν έχουν απορίες καταλαβαίνουμε ότι τους ενδιαφέρει και τους αρέσει αυτό που κάνουμε» (Αργυρώ Π.)

«Όταν ζητάνε επανάληψη για παράδειγμα να ακούσουν ένα τραγούδι ξανά» (Κατίνα Τ.)

Η σημαντικότητα του ρόλου των τεχνών στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου, σύμφωνα με το οποίο η ενασχόληση των νηπίων με τη μουσική και τις δραστηριότητές της αποτελεί σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης από την προσχολική ηλικία. Οι στόχοι που θέτονται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα του ρόλου της μουσικής τέχνης, τόσο στην γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, όσο και στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των όποιων δεξιοτήτων του με έμφαση στις μουσικές. Ως εκ τούτου, η ερευνήτρια διατύπωσε τις παρακάτω δύο ερωτήσεις:

Η μουσική και το τραγούδι μπορούν να επιδράσουν στον ψυχικό κόσμο των νηπίων; Και με ποιους τρόπους; (Ερευνήτρια)

«Ναι, μπορεί να επιδράσει θετικά αλλά και αρνητικά. Θετικά γιατί μπορεί να είναι κάτι που να το εκφράζει και να το κάνει χαρούμενο και αρνητικά μπορεί να είναι κάτι που το τρομάζει, μπορεί μία μουσική να μην καλύπτει τις δικές του ανάγκες» (Μαρία Β.)

«Μπορούμε να το αντιληφθούμε με τη συμπεριφορά, τον τρόπο που θα αντιδράσει κάθε παιδί. Η ενασχόλησή τους με την μουσική συνήθως είναι κάτι που τους διασκεδάζει και τους κάνει να αισθάνονται όμορφα» (Ευτυχία Ξ.)

« Μέσα από την μουσική μπορεί να αλλάξει η ψυχολογία των νηπίων. Αισθάνονται οικεία με τη μουσική, γιατί είναι κάτι που ξεκινάει και από το σπίτι» (Ειρήνη Δ.)

Γιατί είναι απαραίτητη η ενασχόληση των νηπίων με το τραγούδι στο νηπιαγωγείο; (Ερευνήτρια)

«Γιατί συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή του» (Νίκος Ε.)

Κώστογλου Ευαγγελία « Η σημασία της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή και ο ρόλος της παραδοσιακής μουσικής»

«Είναι ένα πολύ ευχάριστο μέσο διδασκαλίας που είναι αποδεκτό από όλα τα παιδιά και είναι απαραίτητο» (Αργυρώ Π.)

«Η μουσική βοηθάει παντού και δεν μπορεί να λείπει από ένα νηπιαγωγείο. Είναι το πιο κατάλληλο μέσο για να μεταδώσεις στα παιδιά τη γνώση και να την αφομοιώσουν καλύτερα» (Χρυσάνθη Λ.)

«Είναι καλό η μουσική να υπάρχει σε όλες τις τάξεις και όχι μόνο στο νηπιαγωγείο» (Ειρήνη Δ.)

Οι απόψεις των προπτυχιακών φοιτητών/-τριών φαίνεται ότι υπογραμμίζουν τις θέσεις της επίσημης Πολιτείας που θέλει το νηπιαγωγείο να εισάγει τα παιδιά στην πρώτη θεσμοθετημένη βαθμίδα της εκπαίδευσης ως κομβικός σχολικός θεσμός ο οποίος αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος φέροντας τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις αρχές και το πλαίσιο λειτουργίας του και τα οποία διαμορφώνουν τη φυσιογνωμία του. Σε αυτό το πλαίσιο και εντός του νέου ενταξιακού πλαισίου μίας εκπαίδευσης για όλους, το νηπιαγωγείο παρέχει ένα δυναμικό ξεκίνημα στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών, με μακροπρόθεσμα οφέλη για τα ίδια και την κοινωνία. Δημιουργεί συνδέσεις με τα περιβάλλοντα στα οποία ζει και δραστηριοποιείται το παιδί αξιοποιώντας τις Τέχνες αλλά πάντα με γνώμονα την προαγωγή της ουμανιστικής μάθησης, όπως επίσης της της ανάπτυξης και της ίδιας της ευημερίας του. Πρωταρχικό ρόλο στη ζωή των παιδιών παίζει η Μουσική Αγωγή η οποία και είναι άμεσα συνυφασμένη με τη λειτουργία και τους στόχους του νηπιαγωγείου.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η ελληνική παραδοσιακή μουσική με κύριο εκπρόσωπο το δημοτικό τραγούδι, παρέχει άπειρες ευκαιρίες για τη φυσική, πνευματική, συναισθηματική, αισθητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Από τα νανουρίσματα και ταχταρίσματα, τα παινέματα για τα παιχνίδια της κούνιας, τα νηπιακά παιχνιδοτράγουδα και λαχνίσματα, τα παιδικά παραδοσιακά τραγούδια, τα κάλαντα για την υποδοχή των εορτών μέχρι τα σκωπτικά σατυρικά της αποκριάς με έντονο γονιμικό συμβολισμό και τα πανελλήνια έθιμα, η παράδοση συνοδεύει κάθε ηλικία προσφέροντας πλούσιο υλικό σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Αξιοποιώντας το παραδοσιακό παιδικό τραγούδι στις εκπαιδευτικές πρακτικές ως μέσο για μουσική ανάπτυξη και κατανόηση μουσικών εννοιών αλλά και ως μέσο επικοινωνίας και εκτίμησης της μουσικής κληρονομιάς και του πολιτισμού άλλων λαών, αναγνωρίζουμε τη δύναμη της συγκεκριμένης μορφής τέχνης σε μαθησιακές διαδικασίες. Η γνώση της παράδοσης φαίνεται πώς ενισχύει την κριτική στάση των παιδιών δημιουργώντας ενεργητικούς ακροατές, ενώ παράλληλα αναπτύσσει αντιστάσεις έναντι της «πολιτισμικής ομογενοποίησης». Ιδιαίτερα, μέσα από τη δημοτική μουσική καλλιεργούνται ψυχοκινητικές δεξιότητες καθώς τα παιδιά λαμβάνουν ερεθίσματα από τις πρώτες μουσικές τους εμπειρίες. Το λαϊκό παιχνιδοτράγουδο ως ενότητα κίνησης, μουσικής και λόγου «κοινωνικοποιεί τα πρόσωπα και τις ομάδες, διαμορφώνει τη συλλογικότητα και την προσωπικότητα, ενώ διά μέσου της επαναληπτικότητας των μοτίβων και της δυνατότητας των παραλλαγών, ενισχύει και απελευθερώνει την παιδική φαντασία προωθώντας καινούριες δημιουργικές πρωτοβουλίες» (Τσούτσια, 2006).

Η αξιοποίηση της κίνησης, του χορού, ο σχεδιασμός διαθεματικών προσεγγίσεων και άτυπων μαθησιακών πρακτικών, ο αυτοσχεδιασμός, η ακρόαση και η εκτέλεση ρυθμικών και μελωδικών μοτίβων συμβάλλουν στην αφομοίωση των μουσικών εννοιών μέσα από βιωματικές διαδικασίες, ενώ η σύνδεση των τραγουδιών με τη σύγχρονη ζωή προάγει τη λειτουργική ένταξη της παραδοσιακής μουσικής στην εκπαίδευση.

Με το δημοτικό τραγούδι καλλιεργείται η ακουστική μνήμη και μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην ακουστική εξάσκηση και ανάπτυξη των παιδιών με την αξιοποίηση των ρυθμών και των μελωδιών του (Σταυρίδης, 2001). Εμπειρίες ρυθμικές και μελωδικές οδηγούν τα παιδιά στην κατανόηση της μουσικής φόρμας που βασίζεται στα χαρακτηριστικά στοιχεία της επανάληψης και της αντίθεσης, στοιχεία που ενυπάρχουν στα μουσικά παιχνίδια όπως προαναφέραμε, και στη δημοτική μουσική γενικότερα

Προετοιμάζοντας τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας και να αποκωδικοποιήσουν τον κόσμο γύρω τους, η μουσική επικοινωνία μέσα από δραστηριότητες πολιτισμού όπως το παιδικό τραγούδι έχει σημαντική θέση στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Ειδικά στο Θεματικό Πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» το παιδικό παραδοσιακό τραγούδι ως φορέας πολιτιστικής εκπαίδευσης έρχεται για να θεραπεύσει και να συμπληρώσει τα πολιτισμικά νοηματικά κενά των κοινωνικών αλλαγών της σύγχρονης κοινωνίας στοχεύοντας στη διαμόρφωση μαθησιακών περιβαλλόντων που εξοικειώνουν τα παιδιά με ποικίλα εργαλεία για την επεξεργασία και ανταλλαγή πληροφοριών για την εδραίωση αμοιβαίας κατανόησης και της αυθεντικής εμπειρίας.

Στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας που μεταβάλλεται συνεχώς και προβάλλει ποικίλες προκλήσεις στα άτομα και στις ομάδες σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, τα παιδιά από την προσχολική ηλικία υποστηρίζονται να δομήσουν μια θετική αντίληψη για τον εαυτό τους, να κατανοήσουν και να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον και να αναπτύξουν δράσεις με στόχο να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ποικίλες προκλήσεις του. Το νηπιαγωγείο μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και την καλλιέργεια αξιών με ανθρωπιστική βάση αξιοποιώντας ανάλογες πρακτικές. Μία από αυτές είναι η αξιοποίηση των μουσικών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική Πράξη. Ειδικότερα, στο Θεματικό Πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά να αντιληφθούν τις συνδέσεις ανάμεσα τον εαυτό τους και στους άλλους μέσα από τις διαφορετικές μουσικές κουλτούρες και τις διαφορετικές καθημερινές εμπειρίες.

Κώστογλου Ευαγγελία « Η σημασία της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή και ο ρόλος της παραδοσιακής μουσικής»

Το τραγούδι ενισχύει τη συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών, προωθώντας και υποστηρίζοντας πρακτικές πολιτισμού ώστε τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τις αντιδράσεις τους, να μοιράζονται συναισθήματα και να επεξεργάζονται την κοινωνική πραγματικότητα με εντελώς διαφορετικό τρόπο. Με δεδομένο ότι η διαμόρφωση του πολίτη του κόσμου δε συνιστά μία απλή ατομική διαδικασία, αλλά συντελείται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η μουσική έρχεται με αυτό τον τρόπο να καλλιεργήσει και τις ανάλογες ικανότητες και στάσεις απέναντι στην πολιτισμική ανεκτικότητα, την κατανόηση και την αποδοχή του άλλου ώστε να καταστούν τα νήπια πολιτισμικά εγγράμματοι και συνειδητοποιημένοι πολίτες, στο πλαίσιο πάντα της αναπτυξιακής τους ωριμότητας.

Βιβλιογραφία

Αναγνωστόπουλος., Β., Δ. (2005). *Λαϊκή παράδοση Επιβίωση και Αναβίωση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Αργυρίου, Μ. (2018). *Η μουσική παιδεία ως εφαρμοσμένη πολιτιστική πολιτική και πρακτική στον χώρο της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Αργυρίου. Μ. (2021). *Εφαρμοσμένη μουσική παιδαγωγική. Το πλαίσιο και ο σχεδιασμός διδασκαλίας για τη προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή*. Αθήνα: Δίσιγμα

Barend, V.H.(2017) Γιατί είναι σημαντική η πολιτιστική εκπαίδευση. Χρόνινγκεν: Πανεπιστημιακό κολέγιο. Διαθέσιμο στο: https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/viewpoints/interviews/cultural_education_-_prof_bar.htm

Babbie, E. (χ.χ.) Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα. (ηλεκτρ. Βιβλ.). Επιμ. Ζαφειρόπουλος, Κ. κεφ.9 Έρευνα πεδίου. Αθήνα, εκδ. Κριτική. Διαθέσιμο στο: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5821/3/02_chapter_04.pdf

Βανικιώτη, Ξ. (2014). *Ανίχνευση τάσεων κατανόησης/ κατανάλωσης μέσω ομάδων εστίασης (focus group) και ηλεκτρονικής καταγραφής (survey) για την βελτιστοποίηση του δείκτη ισορροπίας ύδατος στη μορφή εφαρμογής για κινητές συσκευές*. Μεταπτυχιακή μελέτη. Γεωπονικό πανεπιστήμιο Αθηνών, τμήμα επιστήμης τροφίμων και διατροφής του ανθρώπου.

Γκασούκα, Μ., & Φουλίδη, Ξ. (2014). *Σύγχρονοι ορίζοντες των λαογραφικών σπουδών. Εννοιολογικό πλαίσιο, Έρευνα, Φύλο, Διαδίκτυο, Σχολείο*. Αθήνα: Σιδέρης.

Γκενάκου, Ζ. (2004). *Η ελληνική γλώσσα, το παιδί και ο λαϊκός πολιτισμός*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Γουβιάς, Δ.Σ., & Θεριανός, Κ..Ν. (2014). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε.(2011). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δαμουτζίδου, Η., (2010). Πέρα από τα 'κλασικά': η αξιοποίηση της δημοφιλούς μουσικής και των μουσικών προτιμήσεων των μαθητών για τη διδασκαλία μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο https://dspace.lib.uom.gr/.../Damoutzidou_Pe2010.pdf

Denkmann-Meyer G. (1990). *Πειραματισμοί στον ήχο*. Αθήνα: Εκδόσεις Νικολαΐδης.

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ (2003). 2ο Μέρος- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας& Θρησκευμάτων- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Δημοπούλου, Γ.(2016). *Τα μουσικά παιχνίδια και η χρήση τους τις τελευταίες δεκαετίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ποιοτική έρευνα για τη θέση και το ρόλο του μουσικού παιχνιδιού στο δημόσιο ελληνικό σχολείο*. Πτυχιακή Εργασία. Ιωάννινα: Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής, ΤΕΙ Ηπείρου. Διαθέσιμο στο: <http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/5859/364.pdf?sequence=1>

Ελευθεράτου, Δ. (2015). *Το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο: Έρευνα σε γονείς και παιδιά*. Διπλωματική Εργασία. Ρόδος: Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διαθέσιμο στο: <http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/7453/file0.pdf?sequence=1>

Ζιώγα, Ι. (2017). *Η χρήση του παραμυθιού στα εκπαιδευτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου*. Φλώρινα: Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/728/%CE%99%CE%A9%CE%91%CE%9D%CE%9D%CE%91-%CE%96%CE%99%CE%A9%CE%93%CE%91.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ζούρκου, Ρ. (2017). *Μία μουσικοκινητική μέθοδος μέσα από ένα παραμύθι και η χρήση του στο νηπιαγωγείο*. Πτυχιακή Εργασία. Φλώρινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Ήμελλου, Σ. (1995). *Ιστορικά και Μεθοδολογικά της Ελληνικής Λαογραφίας*, τεύχος α'. Αθήνα: Εκδόσεις Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων.

Ιακωβάκη, Κ. (2008). *Σημειογραφία και Μουσική Αγωγή Τα σχολικά βιβλία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Πτυχιακή Εργασία. Άρτα: Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής, ΤΕΙ Ηπείρου.

Ινζτέμπελης, Ε. (2006). *Ο μύθος και τα εικονογραφημένα βιβλία*. Αθήνα: Παρασκήνιο

Ιορδανίδου, Α.Δ. (2008). *Κόκκινη κλωστή κομμένη*. Αθήνα: Διάπλαση

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). Συλλογή/Παραγωγή Ποιοτικών Ερευνητικών Δεδομένων. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 4. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5821>

Καλλιμοπούλου, Ε., Μπαλάντινα, Α., 2014, εισαγωγή στο Εισαγωγή στην Εθνομουσικολογία, Αθήνα: Εκδόσεις Ασίνη.

Κυριακίδου-Νέστορος, Α., 1989, *Λαογραφικά Μελετήματα 1*. Αθήνα: ΕΛΙΑ. (Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο)

Καμηλάκη-Πολυμέρου, Α., Καραμανές, Ε., 2008, Λαογραφία, παραδοσιακός πολιτισμός, Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.).

Κόντογλου, Φ., 1963, Η Φύση και τα Έμορφα Τραγούδια της, στο Μαλισιόβας Βασίλης (επιμελητής εκδόσεως), Φώτης Κόντογλου. Η πονεμένη Ρωμοσύνη. Συλλογή κειμένων του Φ. Κόντογλου, Αθήνα: Εκδόσεις Αγκυρα.

Κουγέας, Σ., Β. (1932). Ο Γκαίτε και η Νεωτέρα Ελλάδα. Νέα Εστία, 11.

Κουλεντιανού, Μ. (1994). Νανουρίσματα. Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι.

Κωνσταντακοπούλου, Α. (2012). *Η θέση και ο ρόλος του τραγουδιού στην εκπαιδευτική πράξη*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμη στο: [https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5979/3/Nimertis_Konstantakopoulou\(teeapi\).pdf](https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5979/3/Nimertis_Konstantakopoulou(teeapi).pdf)

Κωνσταντακοπούλου, Α. (2013). Η θέση και ο ρόλος του τραγουδιού στην εκπαιδευτική πράξη. Μουσικοπαιδαγωγική, τευχ 11,2013 . σσ44-67.

Λιάβας, Α. (2005). Έθνικ παρεξηγήσεις. Ρυθμοί, 39.

Λουκάτος, Δ., Σ. (1978). *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία*. Αθήνα: Εκδόσεις ΜΙΕΤ.

Μιχαλίδου, Μ.(2018). *Η μουσική και το τραγούδι στη διδασκαλία των Ελληνικών σαν δευτερογενής γλώσσα*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Μερακλής, Μ., Γ. (2004). *Λαογραφικά ζητήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Μερακλής, Μ., Γ. (1993). *Έντεχνος λαϊκός λόγος*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.

Μπετελχάμ, Μ. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών*. Αθήνα : Γλάρος

Μερακλής, Μ.Γ. (2011). *Ελληνική Λαογραφία: Κοινωνική συγκρότηση, ήθη και έθιμα, λαϊκή τέχνη*. Αθήνα: Οδυσσεάς

Μουστάκας, Α. & Φώκιαλη, Π. (20198). *Σχεδιασμός και παραγωγή παιχνιδιών ως εκπαιδευτικών εργαλείων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη

Νικολάου, Γ.(2011). *Διαπολιτισμικότητα- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Μακεδονία: Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Πανεπιστήμιο <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/260/2/260.pdf>

Νικολάου, Α.(2017). *Η διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας των νηπιαγωγών και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες στο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου*. Πελοπόννησος : Σχολή Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα

Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Διαθέσιμο στο:

<http://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3646/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%9B%CE%91%CE%9F%CE%A5%20FINAL%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (1994). *Κοινωνικοποίηση γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg

Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση

Τζαναβάρη, Ε.(2016). *Λαϊκή παράδοση. Εκπαιδευτικές εφαρμογές στην προσχολική ηλικία*. Πτυχιακή Εργασία. Φλώρινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/573/Tzanavari%20Eirini-Evlampia.pdf?sequence=1>

Τζούλης, Χ., Σταύρου, Α., Παπαϊωάννου, Α., Κυριακίδης, Π., Παπακώστας, Ι., Καψωμένος, Ε., & Παπαδιώτη, Β. (Επιμ.). (2003). *Η δυαδική σχέση μάνας - παιδιού και Τα Νανουρίσματα*. Ιωάννινα: Σχολή Επιστήμων Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τσιρίδης Π., (2007). *Μουσική στο σχολείο. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων (Κλειδιά και Αντικλειδιά)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τρούλλου, Ρ.Ν. (2014). *Μουσική επεξεργασία παραμυθιών και μεθοδολογία διδασκαλίας τους στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: Δημιουργία ενός πρότυπου ανθολογίου*. Πτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Πατσίλη, Σ. (2017). *Το παιδικό τραγούδι και η λαϊκή παράδοση*. Πτυχιακή Εργασία. Φλώρινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο: <http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/564/%20%20%20%20%20%20%202782.pdf?sequence=1>

Παπάζογλου, Ι. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό βήμα*, 9, 81-86

Παππή, Κ. (2015). *Ελληνικά Σχολεία και Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*. Πτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο : https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/18477/1/PappiKonstantina_Pe2015.pdf

Πετανίτη ,Μ. (2021). Το τραγούδι ως μέσο εκπαίδευσης παιδιών προσχολικής ηλικίας στο να αναγνωρίζοντας βασικά συμπτώματα του εγκεφαλικού επεισοδίου στο

πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος «ΗΟΠΑ ΗΡΩΕΣ112». Θεσσαλονίκη: Π.Α.Μ.Α.Κ / Σ. Κ.Α. Ε.& ΤΕΧΝΩΝ / Τμήμα μουσικών και τεχνών

Πολίτης, Ν. (1914). *Εκλογαί από τα τραγούδια του Ελληνικού λαού*. Εκδόσεις Εστία.

Πολίτης, Ν. (1904). *Παραδόσεις Α' και Β'*. Αθήνα.

Πολίτης, Λ. (1978). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις ΜΙΕΤ.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ (Αναθεωρημένη Έκδοση, 2014). 2^ο Μέρος- Μαθησιακές Περιοχές. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα)- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών». Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας& Θρησκευμάτων- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Προπ, Β. (1987). *Μορφολογία του παραμυθιού: η διαμάχη με τον Κλωντ Λέβι-Στρως και άλλα κείμενα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.

Στρατοπούλου, Α.Ι. (2019). *Διδακτικές προσεγγίσεις της δημιουργικής γραφής με μουσική στα παιδιά*. Πτυχιακή Εργασία. Φλώρινα: Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Σταυρίδης, Μ. (2001). *Μουσική Αγωγή και Παιδεία: Σύγχρονες Προσεγγίσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg

Σταύρου, Ι. (2009). *Η διδασκαλία της Μουσικής στα Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Ελλάδας (1830-2007): Τεκμήρια Ιστορίας*. Αθήνα: Gutenberg

Σταύρου, Ι. (2009). *Διδακτικές προσεγγίσεις παραδοσιακών τραγουδιών στο Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών (επιμ. Διονυσίου & Αγγελίδου)*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε.

Σταύρου, Ι. (2004). *Η ελληνική παραδοσιακή μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ιστορική ανασκόπηση – σημερινή πραγματικότητα*. Διδακτορική διατριβή. Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Τσούτσια Λουλάκη, Ε. (2022). *Σημειώσεις Διδακτικής Ενότητας «Μουσική Λαογραφία»*, Επιμορφωτικό Δια Βίου Πρόγραμμα με τίτλο: Μουσική Παιδαγωγική: Επαγγελματική Ανάπτυξη και Δεξιότητες σε σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ρόδος: ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Τσούτσια-Λουλάκη, Ε. (2016). *Νοσταλγούμε την ομορφιά του απλού, τη σοφία της φύσης, την αθωότητα*. Συνέντευξη στο περιοδικό Ταλκ <https://www.talcmag.gr/sinenteyxeis/eleni-tsoutsia-loulaki-gyro-gyro-mines/>

Τσούτσια-Λουλάκη, Ε. (2006α). *Γιορτές και έθιμα της Άνοιξης, Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα*, 1.

Τσούτσια -Λουλάκη, Ε. (2006b). «Φτου ξελευτερία...Μια περιήγηση και μια πρόταση για τα ελληνικά παιχνιδοτραγούδα στο σχολείο», 1ο Διεθνές Συνέδριο Ερευνητικού Ιδρύματος Πολιτισμού και Εκπαίδευσης, 29 Σεπτεμβρίου - 1

Οκτωβρίου 2006. Βόλος: Συνεδριακό Κέντρο Ερευνητικού Ιδρύματος Πολιτισμού και Εκπαίδευσης.

Φίλη, Ε. (2019). Παίζω μουσική και μαθαίνω πολιτισμούς. Ένα μουσικοκινητικό παραμύθι για όλους. Πτυχιακή Εργασία. Φλώρινα: Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Χατζηγεωργίου, Χ. (2020). Οργανωμένες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο για διδακτική αξιοποίηση παιδικών τραγουδιών και παραγωγή προφορικού λόγου: Απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών (Μεταπτυχιακή εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτ.Μακεδονίας / Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών/ Π Τ Νηπιαγωγών.

Χατζητάκη - Καψωμένου, Χ. (2002). Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι. Θεσ/νίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Χιωτάκη, Ε.(2010).Το τραγούδι μέσω εμπλουτισμού του λεξιλογίου παιδιών της προσχολικής ηλικίας .(Διπλωματική Εργασία). Πρακτικό των Ελληνικών Ινστιτούτων εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Μαθαίνω πως να μαθαίνω 7-9 Μάϊου 2010.

Χειμόνα, Ε. (2008). Η μουσική ως μέσο κοινωνικών σχέσεων στο νηπιαγωγείο. Διπλωματική ερευνητική μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Morgan, D. (1998). *Ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη (focus group interview)*. Διαθέσιμο στο: <https://ketheaspp10.files.wordpress.com/2015/06/cebfccebcceb1ceb4ceb9cebaceac-ceb5cf83cf84ceb9ceb1cf83cebcceadcebdcceb7-cf83cf85cebdceadcebdcf84ceb5cf85cebeceb7-focus-group-interview-ppt-cebb1.pdf>

Opinion Hero (χ.χ.). *Ομάδες Εστίασης*. Διαθέσιμο στο: <https://www.opinionhero.com/el-gr/%CE%BF%CE%BC%CE%AC%CE%B4%CE%B5%CF%82-%CE%B5%CF%83%CF%84%CE%AF%CE%B1%CF%83%CE%B7%CF%82.htm>

Ξενόγλωσση

- Abrahams, F., & Abrahams, D. (2016). Child as musical apprentice. In McPherson, G. E. (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (2nd edition, pp. 538–555). Oxford: Oxford University Press.
- Bamberger, J. (2013). *Discovering the musical mind: A view of creativity as learning*. Oxford: Oxford University Press
- Bunte, N. (2014). Musical concepts as explanation for children's musical preference in primary school age. In Jakubowski, K., Farrugia, N., Floridou, G. A, & Gagen, J. (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference of Students of Systematic Musicology (SysMus14)*. London, UK, 18–20 September 2014.
- Campbell, P. S. (2016). Global practices. In McPherson, G. E (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (2nd edition, pp. 556–576). Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. New York, NY: Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. New York, NY: Oxford University Press.
- Chobart, J., François, C., Velay, J. L., & Besson, M. (2014). Twelve months of active musical training in 8- to 10-year-old children enhances the preattentive processing of syllabic duration and voice onset time. *Cerebral Cortex*, 24, 956–967.
- Elliott, D. J. (1996). Consciousness, culture and curriculum. *International Journal of Music Education*, 28(1), 1–15.
- Hirunrux, S., Chandransu, N. (2016). *Creating instructional package for elementary school students about learning cultural diversity through music education*. Bangkok: Thailand Research Fund