



ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ, ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ:

Διαπολιτισμικά Μουσικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα Θεωρία και Πράξη

(Μελέτη της περίπτωσης των Ρομά μαθητών στη Δυτική Αττική)

Της Φοιτήτριας: **Γκιουλέκα Ακριβής**

Α.Μ. : **4112Μοο7**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: **Τσοκανή Χαρίλεια**

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΈΤΟΣ: 2013-2014

Αθήνα, Ιούνιος 2014

Μέλη Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής:

Επιβλέπουσα: **Τσοκανή Χαρίκλεια** (Επίκουρη Καθηγήτρια)

Μέλη: **Παραδείση Μαρία** (Επίκουρη Καθηγήτρια)

Ζέρη Πέρσα (Καθηγήτρια)

Περιεχόμενα:

Ευχαριστίες.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ -ΠΡΟΛΟΓΟΣ	7
ΚΕΦ. 1 ΟΙ ΡΟΜΑ	9
1.1 Ζητήματα Ιστορικής Καταγωγής	10
1.2 Οι Μεταναστεύσεις των Ρομά και οι Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις	12
1.3 Η Γλώσσα Ρομανί και οι Ρίζες των Ρομά	18
1.3 Οι Ρομά στην Ελλάδα	19
1.4 Τα Κοινωνικά και Πολιτισμικά Χαρακτηριστικά των Ρομά	21
ΚΕΦ. 2 ΟΙ ΡΟΜΑ ΚΑΙ Η ΜΟΥΣΙΚΗ	29
2.1 Λειτουργία της Μουσικής στις Φυλές των Ρομά	30
2.2 Ιδιαιτερότητα και Εκφραστικότητα της Τσιγγάνικης Μουσικής	35
2.3 Οι Ρομά και το Ελληνικό Δημοτικό Τραγούδι	41
2.4 Τα Κοινά Χαρακτηριστικά του Δημοτικού Τραγουδιού Και Της Τσιγγάνικης Μουσικής	45
2.4.1 Οι Μουσικές Κλίμακες.....	45
2.4.2 Συμπερασματικά	48
3.1 Διαπολιτισμική και Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση	50
3.1.1 Η Έννοια του «Πολιτισμού»	50
3.1.2 Η Έννοια της «Ταυτότητας»	52
3.2 Πολυπολιτισμικότητα και Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση	57
3.3 Διαπολιτισμικότητα Και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	63
Κεφ. 4 ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	75
4.1 Τι Είναι Η Μουσική Εκπαίδευση	75
4.2 Σκοποί και Στόχοι της Μουσικής Εκπαίδευσης.....	77
4.3 Οι Στόχοι της Μουσικής Εκπαίδευσης σύμφωνα με τα Επίσημα Προγράμματα Σπουδών	81
Κεφ 5. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	85
5.1 Ορισμός της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης	86
5.2 Οφέλη της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης	86
5.3 Διδακτικές Προσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης.....	89
5.4 Η Εφαρμογή των Αρχών και των Στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Μουσική Εκπαίδευση	95
5.4.1 Αρχές Διαπολιτισμικής και Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης	96
5.4.2 Οι Στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και η Μουσική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ..	100

Κεφ. 6 Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ.....	103
6.1 Σκοπός- Στόχοι- Μεθοδολογία-Αξιολόγηση.....	104
6.2 Το Πολυπολιτισμικό Διδακτέο Μουσικό Ρεπερτόριο στο Δημοτικό Σχολείο	108
6.3 Συμπεράσματα	110
Κεφ. 7 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	112
7.1 Επί της έρευνας	112
7.2 Η Προβληματική της Έρευνας Και Προηγούμενες Έρευνες.....	113
7.3 Σκοποί και Στόχοι της Έρευνας.....	118
7.4 Το αντικείμενο της έρευνας	119
7.5 Μεθοδολογία	120
7.6 Δεοντολογία	121
7.7 Χώρος Και Πληθυσμός Της Έρευνας	121
7.8 Τεχνικές της Έρευνας.....	123
7.8.1. Ερευνητικά Εργαλεία.....	123
7.8.2 Μουσική Μεταγραφή	124
7.9 Το Περιβάλλον του Σχολείου	125
7.9.1 Η σχολική τάξη	126
7.9.2 Το προαύλιο	127
Κεφ. 8 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.....	129
8.1 Ρυθμός.....	129
8.2 Ιστορίες Ρυθμού	130
8.2.1 Ιστορία 1	130
8.2.2 Ιστορία 2	132
8.2.3 Ιστορία 3	134
8.2.4 Ιστορία 4	136
8.2.5 Τι συμβαίνει λοιπόν με το ρυθμό;	138
8.3 Περιεχόμενο	142
8.3.1 Διάλογος 1	142
8.3.2 Διάλογος 2	144
8.3.3 Διάλογος 3	145
8.3.4 Διάλογος 4	146
8.3.5 Διάλογος 5: Οι μουσικές προτιμήσεις στην Δ' τάξη.....	148
8.3.7 Διάλογος 7: Οι μικροί δημιουργοί	150
8.3.8 Διάλογος 8	152

8.3.9 Διάλογος 9	153
8.3.10 Ερμηνεία - Συμπεράσματα.....	154
8.4 Εκαζάνι Μίρικλε και Άλλα Παιδικά Τραγούδια.....	159
8.4.1 Συμπεράσματα	164
8.5 Τα Τραγούδια ως Μάρτυρες της Συνάρθρωσης	165
Κεφ. 9 ΤΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΡΟΜΑ.....	169
9.1 Προτάσεις για το Μάθημα Μουσικής.....	169
9.1.1 Πρόταση Α'	170
9.1.2 Πρόταση Β'	176
9.1.3 Πρόταση Γ'	180
ΚΕΦ. 10 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	185
10.1 Πρώτο Συμπέρασμα	186
10.2 Δεύτερο Συμπέρασμα	188
10.3 Τρίτο Συμπέρασμα	189
ΚΕΦ. 11 ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ.....	191
Παραρτήματα.....	195
Βιβλιογραφία	197
Ψηφιακές Πηγές.....	206

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Χαρίκλεια Τσοκανή, για την καθοδήγηση της και την πολύτιμη βοήθεια της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της Διπλωματικής Εργασίας. Επίσης ευχαριστώ θερμά τις καθηγήτριες κ. Μαρία Παραδείση και κ. Πέρσα Ζέρη για τη συμμετοχή τους στην επιτροπή αξιολόγησης και βαθμολόγησης της παρούσας εργασίας. Τέλος, ευχαριστώ θερμά το σύζυγο και την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση και την πολύτιμη στήριξή τους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ -ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία ερευνά τη δυνατότητα εφαρμογής διαπολιτισμικών μουσικών προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και επικεντρώνεται στη περίπτωση των Ρομά μαθητών της πρωτοβάθμιας Δημόσιας εκπαίδευσης στη Δυτική Αττική. Επειδή οι Ρομά είναι η μειονότητα εκείνη, η οποία εξακολουθεί να συμβιώνει με τους Έλληνες εδώ και αρκετούς αιώνες και εφ' όσον εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ένταξή τους στο σχολικό θεσμό, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εξεταστεί το πιο πάνω ζήτημα σε περιοχές όπου ο αριθμός των Ρομά μαθητών στο σχολείο υπερέχει σημαντικά εκείνου μαθητών από τις υπόλοιπες εθνότητες, συμπεριλαμβανομένων και των Ελλήνων μαθητών.

Πρώτο μέλημα της εργασίας είναι να εισαγάγει τον αναγνώστη στην έρευνα των κοινωνικο-ιστορικών και γενικότερα των πολιτισμικών γνωρισμάτων των Ρομά, ώστε να διαμορφώσει μια σαφή αντίληψη για τα χαρακτηριστικά των Ρομά. Κατόπιν να διευκρινίσει την ιδιαίτερη σχέση που έχουν οι Ρομά με την μουσική ώστε να γίνει κατανοητή η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην οποία θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στη συνέχεια.

Πριν όμως γίνει λόγος για τη σημασία της διαπολιτισμικότητας, θα χρειαστεί να προσδιορίσουμε τις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και να τις συνδέσουμε με την ειδική τέχνη των ήχων: τη μουσική. Σκοπός της προσέγγισης είναι να δούμε πως ο ίδιος ο ορισμός της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης εξαρτάται από τον τρόπο που προσδιορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι της μουσικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα επίσημα προγράμματα σπουδών. Μόνον τότε θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε την αναγκαιότητα και τα οφέλη του διαπολιτισμικού τρόπου εκπαίδευσης όχι μόνον στη μουσική αλλά και γενικότερα στα υπόλοιπα μαθήματα.

Το πρώτο μέρος της εργασίας μου αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο που θα μας επιτρέψει στη συνέχεια να προχωρήσουμε στην έκθεση της μεθοδολογίας της έρευνας, των στόχων της σε σχέση με το ειδικό αντικείμενο που είναι η δια συμμετοχικής παρατήρησης έρευνα του μουσικού πεδίου των Ρομά μαθητών της Δυτικής Αττικής.

Στο εμπειρικό μέρος αυτής της έρευνας θα εκθέσουμε, εκτός από τις απαιτούμενες προϋποθέσεις διεξαγωγής της: την μεθοδολογία, τις ειδικές τεχνικές της, τα ερευνητικά εργαλεία (συνεντεύξεις, παρατήρηση, μουσική μεταγραφή), τους διαθέσιμους χώρους (περιβάλλον του σχολείου: σχολική τάξη, προαύλιο) και τα αποτελέσματά της που θα δοθούν αρχικά σε μορφή αφήγησης και έπειτα ερμηνευμένα υπό το πρίσμα των αρχικών θεωρητικών της προϋποθέσεων.

Η ερμηνεία των στοιχείων και των πορισμάτων της έρευνας ελπίζουμε να αποτελέσει το έναυσμα για επανεξέταση του ζητήματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεδομένου ότι αυτή χαρακτηρίζεται από αδυναμίες, οι οποίες πρέπει κατά τη γνώμη μου να αντιμετωπισθούν.

ΚΕΦ. 1 ΟΙ ΡΟΜΑ

Τσιγγάνος(ο). Τσιγγάνα (η).: Μέλος νομαδικού λαού με σκουρόχρωμο δέρμα, με καταγωγή από τη Β. Ινδία, που σήμερα ζουν διασκορπισμένοι σε ομάδες (νομαδικές ή εγκατεστημένες) σε όλο τον πλανήτη και κυρ. στην Ευρώπη: θεωρούνται σύμβολο της ελεύθερης, χωρίς περιορισμούς ζωής. Στην Ελλάδα έγιναν γνωστοί ως σιδεράδες και οργανοπαίκτες.¹

Ρομά, Τσιγγάνοι, Γύφτοι, Κατσιβέλοι. Είναι άνθρωποι: «περίεργοι, κλέφτες, βρώμικοι, αμόρφωτοι, μάγοι ή πλάσματα με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα»; Από πού έρχονται και ποια είναι η πραγματική ταυτότητά τους; Στην Ελλάδα, όπως και τον υπόλοιπο κόσμο ζουν στο κοινωνικό περιθώριο, αποκλεισμένοι, στοχοποιημένοι με βάση τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για την ταυτότητα και τα κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά τους. Αυτό συμβαίνει εν μέρει λόγω της επιλογής των ιδίων να ενισχύσουν την αρνητική αντίληψη της κοινής γνώμης, ή εξαιτίας του επικρατούντος κοινωνικού πλαισίου, το οποίο επέδειξε αδυναμία να κατανοήσει την «αλήθεια» της φυλής; Οι επιστημονικές απόπειρες κατανόησης και καταγραφής των Ρομά οδηγούν συχνά, σε αδιέξοδα ή παρανοήσεις. Η κύρια αιτία αυτού είναι η μονομερής καταγραφή και μελέτη των ρομάνικων χαρακτηριστικών από μη Ρομά.² Το μόνο σαφές είναι πως με τον όρο Ρομά ρητά ή άρρητα επιχειρούμε να περιγράψουμε έναν ομοιογενή λαό, με συγκεκριμένη και ενιαία πολιτισμική και εθνική ταυτότητα, δηλαδή αποδίδουμε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μεθερμηνεύοντας ταυτόχρονα στάσεις και συμπεριφορές.³

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα γίνει μια απόπειρα κατανόησης της φυλής των Ρομά, μέσα από την μελέτη της ιστορικής τους διαδρομής και των αλληλεπιδράσεών τους με τις κοινωνίες, στις οποίες εισήχθησαν, καθώς και της γλώσσας των Ρομά, ως μέσο σύνδεσης τους με τις ρίζες τους. Εν συνεχεία, θα παρατεθούν τα κοινωνικά και πολιτιστικά στοιχεία των κοινοτήτων, προκειμένου να διαμορφώσουμε μια σφαιρική εικόνα της τσιγγάνικης ταυτότητας και της χαρακτηριστικής κοινωνικής συμπεριφοράς των Τσιγγάνων, που παρουσιάζονται ως ξένες, αλλότριες προς τον δυτικό πολιτισμό.

¹ Μπαμπινιώτης Γ., *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας Ε. Π. Ε., 2^η εκδ., Αθήνα 2002.

² Τερζοπούλου Μ. & Γεωργίου Γ., *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα: Ιστορία-Πολιτισμός*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα 1996.

Judith Okely, *The Traveler-Gypsies*, Cambridge University Press, Cambridge 1983, 1^η εκδ.

Έξαρχος Γ., *Αυτοί Είναι οι Τσιγγάνοι. Ιστορία-Γλώσσα- Λαογραφία- Πολιτισμός*, Αθήνα 1996.

Λυδάκη Α. (επιμ.), *Ρομά. Πρόσωπα Πίσω Από τα Στερεότυπα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2013.

³ Βαξεβάνογλου Α., *Έλληνες Τσιγγάνοι: Περιθωριακοί και Οικογενειάρχες*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2001, σελ. 16-23.

1.1 Ζητήματα Ιστορικής Καταγωγής

Η διατύπωση μιας απολύτως τεκμηριωμένης θεωρίας για την καταγωγή της φυλής των Τσιγγάνων, φαίνεται να είναι μια εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση. Τα αίτια αυτής της δυσκολίας ποικίλλουν:

- η διασπορά σε μεγάλη έκταση της φυλής των Τσιγγάνων στον παγκόσμιο χάρτη, είχε ως συνέπεια την έντονη διαφοροποίηση των κοινοτήτων τους ανά τον κόσμο. Οι διαφοροποιήσεις τους εντοπίζονται στα πεδία της γλωσσικής διαλέκτου, του τρόπου οργάνωσης της καθημερινότητάς τους, των επαγγελμάτων που ασκούν, των πολιτιστικών στοιχείων τους, ακόμη και, ορισμένων βιολογικών χαρακτηριστικών τους.⁴
- η έλλειψη έγκυρων γραπτών τεκμηρίων δυσχεραίνει την έρευνα σχετικά με την καταγωγή της τσιγγάνικης φυλής. Ακόμη και στις περιπτώσεις όπου υπάρχουν γραπτές πηγές, αυτές δεν θεωρούνται έγκυρες, διότι αφενός οι ιστορικές πηγές εμφανίζονται μεταγενέστερα της πρώτης εμφάνισης των Τσιγγάνων στον Ευρωπαϊκό χώρο και αφετέρου δεν προέρχονται από άτομα τα οποία ανήκουν στην φυλή τους αλλά από τους άλλους, τους «ξένους»,⁵ από τις κοινότητες των Gorgio⁶ ή των Γκατζέ.⁷ Επί πολλούς αιώνες αυτές οι γραπτές πηγές, αντλούνταν από το χώρο της λογοτεχνίας ή του εκάστοτε κυρίαρχου πολιτισμού, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να διασταυρωθούν και να τεκμηριωθούν οι όποιες πληροφορίες ή ερμηνείες μας παρείχαν για την καταγωγή των Τσιγγάνων.⁸ Επιπλέον, είναι πιθανό οι μαρτυρίες αυτές να μην είναι τίποτε περισσότερο από τα αυθαίρετα συμπεράσματα ατόμων, τα οποία δεν κατάφεραν να κατανοήσουν τους τόσο διαφορετικούς από αυτούς ανθρώπους.⁹

⁴ Okely J., ό.π. σελ 1-8.

Έξαρχος Γ, ό.π., σελ. 26.

Fraser A., *Οι Τσιγγάνοι*, εκδ. Οδυσσέας, μτφ. Σκαρβέλη Γ. Αθήνα 1998, σελ. 28-34.

⁵ Ο όρος «ξένος», χρησιμοποιείται σε αυτό το σημείο για να περιγράψει όλους όσους δεν ανήκουν στην φυλή των Τσιγγάνων, όπως είναι οι μόνιμοι κάτοικοι μιας χώρας στην οποία μετοίκησαν Τσιγγάνοι, με αποτέλεσμα να παρατηρούν την φυλή από απόσταση και να την ερμηνεύουν μέσα από τις δικές τους σταθερές και αξίες και ως εκ τούτου, να οδηγούνται συχνά σε παρερμηνείες και διαστρεβλώσεις της πραγματικότητας των Ρομά. Στη συνέχεια του κειμένου θα δοθεί μια εκτενέστερη ανάλυση του όρου καθώς παρουσιάζει μια διττή φύση, όταν αναφέρεται σε σχέση με την φυλή των Τσιγγάνων.

⁶ Gorgio είναι η λέξη, την οποία χρησιμοποιούν οι Ρομά για να περιγράψουν τους Μη Ρομά. Ο όρος αναφέρεται στο βιβλίο της Judith Okely, *The Traveler-Gypsies*, Cambridge University Press, Cambridge 1983, σελ. 1-38.

⁷ Με τον όρο Γκατζέ αναφέρεται ο μη Ρομά από τον συγγραφέα Angus Fraser στο βιβλίο *Οι Τσιγγάνοι*, σελ. 12-13.

⁸ Cohn W., *The Gypsies*, Addison-Wesley Publishing Company, Καλιφόρνια, Λονδίνο, Οντάριο 1973, σελ.17-27.

⁹ Okely J., ό.π., σελ. 28-37.

Η επικρατέστερη θεωρία για τις ρίζες της Τσιγγάνικης φυλής, αναφέρει ότι εκδιώχθηκαν από την Ινδία τον 8^ο αιώνα μ. Χ., οπότε και αρχίζουν την περιπλάνηση τους στις χώρες της Εγγύς Ανατολής. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, οι Τσιγγάνοι εισήλθαν στη Βυζαντινή αυτοκρατορία, όπου τα άτομα της φυλής τους ταυτίστηκαν με τα άτομα εκείνα που καλλιεργούν την μαγεία και την δεισιδαιμονία.

Η ίδια η ονομασία τους: «Τσιγγάνοι», «Ρομ» ή «Γύφτοι», μαρτυρεί την δυσκολία διαπίστωσης ενός κοινού ονόματος και της σαφούς καταγωγής τους. Μια πρώτη ερμηνεία της ονομασίας Τσιγγάνος προέρχεται από τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες. Όντας σιδηρουργοί, αγρότες, μουσικοί, μάντεις και καλλιτέχνες τσίρκων, φαίνεται πως οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι εκμεταλλεύτηκαν σε ένα βαθμό την πίστη των Βυζαντινών στη μαγανεία, τη μαγική δύναμη της φωτιάς και της μουσικής, με σκοπό να ενσωματωθούν στην κοινωνία και να επιβιώσουν οικονομικά.¹⁰ Έτσι, μια μερίδα των Βυζαντινών «βεβαιώθηκε» για την αιγυπτιακή καταγωγή της φυλής, θεωρώντας πως τεκμήριο αυτής της καταγωγής ήταν οι αποκρυφιστικές και μαγικές ικανότητες των Τσιγγάνων. Σύμφωνα με άλλες ερμηνείες, οι Ρομά ονομάστηκαν Τσιγγάνοι επειδή ταυτίστηκαν με ορισμένες ομάδες αιρετικών του Βυζαντίου, οι οποίοι ασχολούνταν, επίσης, με τη μαγεία και τις μαγανείες¹¹. Η ονομασία «Γύφτος» (Gypsy) φαίνεται πως τους αποδόθηκε εξαιτίας της διαμονής τους στην Μεθώνη, η οποία ονομαζόταν «Μικρή Αίγυπτος».¹² Και στις δύο περιπτώσεις το όνομα «Τσιγγάνος» και «Γύφτος», συνδεόμενο με την αιγυπτιακή παράδοση, απέκτησε σταδιακά μια σημασία υβριστική και υποτιμητική.

Η ονομασία Ρομ¹³ μοιάζει να είναι αυτή, που βοηθά περισσότερο στην ανίχνευση της προϊστορίας της φυλής. Τόσο στα σανσκριτικά, όσο και σε σύγχρονες ινδικές διαλέκτους η λέξη Ρομ χρησιμοποιείται για να περιγράψει την κάστα μελαμψών πλανόδιων μουσικών ή μαύρων χαμηλής κοινωνικής τάξης. Η ονομασία Rom υιοθετήθηκε και από τον ΟΗΕ το 1979, με αποτέλεσμα να αποτελεί την πλέον αποδεκτή ονομασία για τα μέλη της φυλής.¹⁴

¹⁰ Fraser A., ό.π., σελ. 54-57.

¹¹ Οι «Αθίγγανοι» ήταν αιρετικοί του 9ου αιώνα στην Φρυγία. Πήραν την ονομασία τους επειδή δεν ακουμπούσαν κανέναν αλλόθρησκο (Αθίγγανος-«δεν αγγίζω»). Η συγκεκριμένη σύνδεση πραγματοποιήθηκε λόγω των μαγικών ιδιοτήτων που αποδίδονταν στη φωτιά και τη μουσική, καθώς και στην ίδια την ενασχόληση των Ρομά με την πρόβλεψη του μέλλοντος «διαβάζοντας την παλάμη του χεριού», ικανότητα που φέρονταν να έχουν και οι Αθίγγανοι.

¹² Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 1.

¹³ Η λέξη Rom, ή Lom (στην Αρμενία) ή Lom (στην Περσία και τη Συρία) βρίσκεται σε φωνητική αντιστοιχία με το σανσκριτικό domba και το ινδικό dom.

¹⁴ Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 20.

1.2 Οι Μεταναστεύσεις των Ρομά και οι Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις

Οι πρώτες γραπτές μαρτυρίες για τη ζωή, τη συμπεριφορά και τις αλληλεπιδράσεις των Τσιγγάνων με την άρχουσα τάξη και την ευρύτερη κοινωνία έρχονται από την Περσία και την Αρμενία του 9^{ου} και 10^{ου} αιώνα. Σε κείμενα και μύθους της εποχής γίνεται αναφορά στη φυλή Ζοτ, η οποία μετοίκησε αρχικά στην Περσία, με σκοπό την μουσική ψυχαγωγία των ντόπιων. Οι Ζοτ (ή Λούρι) επέδειξαν απερίσκεπτη σπατάλη και εκδιώχθηκαν από τον βασιλιά Μπαράμ Κουρ με την εντολή «να τραγουδούν και να διασκεδάζουν τους φτωχούς και τους πλούσιους».¹⁵

Οι Ρομά εισέρχονται στο Βυζάντιο, περίπου, τον 10^ο αιώνα. Οι πρώτες γραπτές μαρτυρίες προέρχονται, κατά κύριο λόγο, από κείμενα της εκκλησίας και αποτελούν μια προσπάθεια των μοναχών να περιγράψουν τους «μάγους» και «κλέφτες» αλλόθρησκους. Έτσι, οι Τσιγγάνοι στιγματίζονται θεωρούμενοι υπεύθυνοι για τα δεινά που μάστιζαν τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία. Παρ' όλη την διαστρεβλωτική θεώρηση, τα κείμενα των μοναχών μας παρέχουν πληροφορίες για την επαγγελματική ενασχόληση των Τσιγγάνων με την μουσική, την ταχυδακτυλουργία, την μαντική, τη σιδηρουργία κ. τ. λ.¹⁶

Στα τέλη του 14^{ου} αιώνα οι Τσιγγάνοι είχαν ήδη εγκατασταθεί στις σημερινές Βαλκανικές χώρες (τη Σερβία, τη Μολδοβλαχία και τη Βουλγαρία), όπου μετατρέπονται σε πολίτες δεύτερης κατηγορίας, που φαίνεται αρχικά από την οικονομική υποδούλωσή τους με την καταβολή δυσβάσταχτων εισφορών. Εν συνεχεία ο Τσιγγάνος εργάτης της γης ορίζεται δια νόμου να έχει αφέντη, ειδάλλως θα ανήκε στο κράτος. Οι Τσιγγάνοι ήταν, λοιπόν, υποχρεωμένοι να πληρώνουν φόρο υποτέλειας, ενώ παράλληλα διώκονταν από τόπο σε τόπο, έως ότου έγιναν σταδιακά, δούλοι των μοναστηριών και των βογιάκων, οι οποίοι μπορούσαν να τους πουλήσουν, να τους ανταλλάξουν ή να τους χαρίσουν.¹⁷ Η συγκεκριμένη αντιμετώπιση των Τσιγγάνων από τους αυτόχθονες μας δίνει μια σαφή εικόνα της άνισης αντιμετώπισης της φυλής από τις βαλκανικές χώρες στις οποίες διέμεναν. Η αντιμετώπιση αυτή δηλώνει ήδη την παγιωμένη αντίληψη ότι οι Ρομά είναι ένας υποδεέστερος λαός, που του αξίζει η δουλεία.

Στις αρχές του 15^{ου} αιώνα οι Τσιγγάνοι εισέρχονται στην Κεντρική και Δυτική Ευρώπη ως οργανωμένες ομάδες προσκυνητών, που ζητούν οικονομική βοήθεια. Σε γραπτές μαρτυρίες της Γερμανίας προβάλλεται με ιδιαίτερη έμφαση το χρώμα του δέρματός τους, η δράση τους στην

¹⁵ Fraser. Α, ό.π., σελ. 41.

Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 41-44.

¹⁶ Fraser. Α, ό.π., σελ. 51-58.

Κόμης Κ., *Τσιγγάνοι: Ιστορία- Δημογραφία- Πολιτισμός*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 17-18.

¹⁷ Fraser Α., ό.π. σελ. 66-68.

Cohn W., ό.π., σελ. 27-29.

κλεψιά, καθώς ο «περίεργος» τρόπος της ενδυμασίας τους.¹⁸ Αναφέρεται ακόμη πως οι Ρομά κινούνται σε ομάδες που έχουν μεγάλη συνοχή, υπό την αρχηγεία κάποιου εξ' αυτών. Στα κείμενα άλλων ευρωπαϊκών χωρών αναφέρεται ό,τι και στις γερμανικές μαρτυρίες και επιπλέον τα εξής: η άσκηση της χειρομαντείας από της γυναίκες της φυλής, το γεγονός ότι οι Ρομά κατοικούσαν σε σκηνές και η επιβολή της θανατικής ποινής σε όποιο Ρομά συλλαμβανόταν με την κατηγορία της κλοπής.¹⁹ Την περίοδο εκείνη οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι υποστηρίζουν πως είναι απόγονοι των ακολουθών της Αγίας Οικογένειας από την Αίγυπτο.²⁰

Κατά τους επόμενους αιώνες η στάση των χωρών της Ευρώπης απέναντι στους Τσιγγάνους μοιάζει να γίνεται όλο και πιο σκληρή και ρατσιστική. Σε πολλές χώρες κατονομάζονται ως κατάσκοποι και θανατώνονται. Συχνά το κράτος προσπαθεί να τους εκδιώξει είτε πληρώνοντάς τους ή βγάζοντας νόμους, χαρακτηρίζοντάς τους έτσι ως κλέφτες ή λωποδύτες, αποδίδοντάς τους δηλαδή την οικονομική αστάθεια της χώρας.²¹

Υπάρχουν μαρτυρίες για την προσπάθεια των κρατών να εντάξουν τους Τσιγγάνους στο κοινωνικό σύνολο της χώρας, προτείνοντάς τους την αλλαγή της επαγγελματικής τους ενασχόλησης και την προσαρμογή στη γλώσσα τους.²² Στις συγκεκριμένες προσπάθειες, οι Τσιγγάνοι παρουσίαζαν ανέκαθεν επίμονη άρνηση στην ιδέα της αφομοίωσης τους και επέμεναν στην διατήρηση της διαφορετικότητας της ένδυσής τους, των συνηθειών τους, του τρόπου κατοικίας τους. Ίσως το πιο σημαντικό πρόβλημα για την εκάστοτε πολιτεία και την εκάστοτε κοινωνία να ήταν ακριβώς αυτή η άρνηση των Τσιγγάνων να αποδεχθούν τις θεμελιώδεις αξίες, πάνω στις οποίες στηριζόταν η κυρίαρχη ηθική του δυτικού πολιτισμού.²³ Η Ευρωπαϊκή ηθική περιελάμβανε πολίτες, οι οποίοι είχαν ασπαστεί τη σκληρή δουλειά και μια ζωή ευλάβειας, στοιχεία, τα οποία δεν φαίνεται να έχουν οι Τσιγγάνοι. Όπως περιγράφει εύστοχα η Judith Okely αναφερόμενη στους Τσιγγάνους της Αγγλίας:

«Αυτοί οι οποίοι αντικρούουν την επικρατούσα αρχή, αν και με αμελητέους τρόπους, αυτοί που επιδιώκουν εναλλακτικές πιθανότητες στην οικονομική σφαίρα, με μορφές

¹⁸ Fraser A., ό.π., σελ. 53-73.

¹⁹ Okely J., ό.π., σελ. 21-27.

²⁰ Σύμφωνα με τις ιστορικές πηγές πρόκειται προφανώς για μια μυθολογία που δημιούργησαν οι Τσιγγάνοι κατά τη μετανάστευσή τους για να τύχουν ευνοϊκότερης μεταχείρισης από τους μόνιμους κατοίκους και να αποκομίσουν όσο το δυνατόν περισσότερα χρηματικά οφέλη με τη μορφή του εράνου ή της τροφής.

Έξαρχος Γ., ό.π., σελ 9-11.

²¹ Παράδειγμα τέτοιου είδους αντιμετώπισης μας παρατίθεται στην μελέτη της Judith Okely(1983) για τους Τσιγγάνους στην Αγγλία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο νόμος του 1562 περί «Αποφυγής όλων των Αμφιβολιών και των Ασαφειών», στον οποίο αναφέρεται ότι θα πρέπει να τιμωρούνται με θανατική ποινή «όλοι αυτοί ανθεκτικοί ψευδείς αλήτες αυτού του είδους της ζωής, εις βάρος της ζωής των απλών ανθρώπων».

Okely J., ό.π., σελ.3.

²² Η προσαρμογή αυτή οφείλεται προφανώς και στην πρακτική δυσκολία που αντιμετώπιζαν όσον αφορά στην επικοινωνία τους με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

²³ Okely J., ό.π., σελ. 3-4.

*ύπαρξης και σκέψης, αυτοί, οι οποίοι παρουσιάζονται ως ισχυρά σύμβολα, φαίνεται πως πρέπει να περιοριστούν και να ελεγχθούν».*²⁴

Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες των επόμενων αιώνων εξακολουθούν να εντοπίζονται προσπάθειες εξόντωσης, διωγμού ή αφομοίωσης των ομάδων των Ρομά. Στην Αγγλία, για παράδειγμα, προβλεπόταν στο νομοθετικό πλαίσιο μεταξύ άλλων, η στέρηση της παρουσίας των Τσιγγάνων, η στέρηση του δικαιώματος σε μια δίκαιη δίκη καθώς και η στέρηση της ίδιας της ζωής τους, στην περίπτωση παραβατικής συμπεριφοράς.²⁵ Ο νόμος προέβλεπε την εξαίρεση όσων αποφάσιζαν να εγκαταλείψουν «αυτή την άσεμνη, νωθρή και αμαρτωλή ζωή και συντροφιά και έθεταν εαυτούς στην υπηρεσία κάποιου τίμιου και ικανού κατοίκου[...] ή εξασκούσαν οι ίδιοι κάποια νόμιμη εργασία ή απασχόληση».²⁶ Η κοινωνία θα μπορούσε να αποδεχτεί έναν Τσιγγάνο, με την προϋπόθεση αυτός να αφομοιωθεί πλήρως στους καθιερωμένους τρόπους κοινωνικής οργάνωσης. Η κοινωνική αποδοχή και η εξασφάλιση της ασφάλειάς του απαιτούσε από τον Τσιγγάνο να απορρίψει τους οικείους τρόπους ένδυσης, τη γλώσσα του, τα επαγγέλματά του και, εν γένει, τον όλο τρόπο ζωής της φυλής του και, αντ' αυτού, να «ανήκει» σε κάποιον τίμιο, ικανό και μόνιμο κάτοικο, αφού ο ίδιος δεν είναι ούτε τίμιος ούτε ικανός.

Θα πρέπει να θυμηθούμε σε αυτό το σημείο πως οι οικονομικές συνθήκες της Ευρώπης για αιώνες και η συνεχής μετακίνηση των Τσιγγάνων, οδήγησε στην απόλυτη υποδούλωσή τους και τη μεταχείρισή τους ως αντικείμενα. Στις χώρες που δεν μπόρεσε να εφαρμοστεί μια τέτοια τακτική, η αντίδραση του κράτους και της άρχουσας κοινωνίας οδήγησε σε μια γεμάτη προκαταλήψεις αντιμετώπιση των Τσιγγάνων. Έτσι, από τη μια πλευρά, οι Τσιγγάνοι δημιούργησαν οικειοθελώς μια σειρά μύθων όσον αφορά στην προέλευση και τις ικανότητές τους, σε μια προσπάθεια να αιτιολογήσουν την ύπαρξή τους στη χώρα, να ενσωματωθούν και να κερδίσουν την ευνοϊκή μεταχείριση των μονίμων κατοίκων. Από την άλλη, το εκάστοτε κράτος με τις ήδη διαμορφωθείσες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες αντιμετώπισε τους «αγράμματους» ταξιδευτές ως απειλή της ισχύουσας τάξης των πραγμάτων, διαμορφώνοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις μέσα από τις δικές τους αντιστροφές ή παραποιήσεις της αλήθειας. Όταν, για παράδειγμα μια ομάδα ταξιδιωτών αψηφά την απαίτηση της πολιτείας για μια «μόνιμη κατοικία», φαντάζουν τόσο άναρχοι, όσο και συναρπαστικοί.²⁷

²⁴ Okely J., ό.π., σελ. 2.

²⁵ Okely J., ό.π., σελ. 1-5.

Fraser A., ό.π. 143-177.

²⁶ Fraser. A, ό.π., σελ. 144.

²⁷ Okely J., ό.π., σελ. 3-4.

Οι προαναφερθείσες τάσεις εκδίωξης ή εξόντωσης των Ρομά δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι όλοι οι πολίτες ήταν εχθρικοί προς αυτούς. Σύμφωνα με τον Angus Fraser στη Λωρραίνη του 18^{ου} αιώνα, αρκετοί αξιωματούχοι και πολίτες είχαν αντιληφθεί ότι οι Τσιγγάνοι είχαν γίνει ενοχλητικοί και σε μερικές περιπτώσεις επικίνδυνοι, ακριβώς επειδή δεν τους είχε δοθεί κάποια εναλλακτική λύση.²⁸ Αυτή η μερίδα πολιτών έκανε αρκετές προσπάθειες για να εξηγήσει πως μέσα από τους συνεχείς διωγμούς των Τσιγγάνων, οι τελευταίοι δεν είχαν καμία άλλη λύση για να θρέψουν τις οικογένειές τους από την κλοπή. Δυστυχώς, η συγκεκριμένη προσπάθεια κατανόησης, ένταξης και αποδοχής των Τσιγγάνων διακόπηκε από την έκρηξη της Γαλλικής Επανάστασης.

Έτσι, οι Τσιγγάνοι βρίσκονται για άλλη μια φορά στο επίκεντρο της προσοχής με αρνητικό τρόπο. Ο μύθος που τους περιβάλλει και τους ακολουθεί (τον οποίο είναι γεγονός πως ενίσχυσαν και οι ίδιοι), τους καθιστά επικίνδυνους. Οι εντατικοί διωγμοί τους έθεσαν σε κίνηση έναν φαύλο κύκλο διώξεων και αντίδρασης, μέσα στον οποίο οι ελάχιστες προσπάθειες ουσιαστικής αφομοίωσης ήταν καταδικασμένες να αποτύχουν. Για άλλη μια φορά, οι προσπάθειες κατανόησης των Τσιγγάνων αποδείχθηκαν άκαρπες, ακριβώς γιατί στηρίζονταν στην πεποίθηση πως οι Ρομά θα έπρεπε να απαρνηθούν εξολοκλήρου τα στοιχεία του πολιτισμού τους, καθώς και τον τρόπο της κοινωνικής τους οργάνωσης. Σε καμία περίπτωση θεσμοθετημένης προσπάθειας για την αφομοίωση των Τσιγγάνων στην ευρύτερη κοινωνία δεν φανερώνεται η κατανόηση ή η γνώση της πραγματικής ταυτότητας των Τσιγγάνων, ορισμένα στοιχεία της οποίας θα προσκομίσουμε στη συνέχεια.

Η πολιτική, που υιοθετήθηκε για την αντιμετώπιση του τσιγγάνικου «προβλήματος», από χώρες όπως είναι η Πορτογαλία, η Αγγλία και η Ιταλία, ήταν ουσιαστικά αυτή του εκτοπισμού τους.²⁹ Έτσι, οι αποικίες των χωρών αυτών χρησιμοποιήθηκαν ως αποθήκη των ανεπιθύμητων Τσιγγάνων. Όσοι από αυτούς αρνούνταν να εγκατασταθούν εκεί όπου τους έστελναν (στην πραγματικότητα να αφομοιωθούν) εκδιώκονταν σε αποικίες εκτός της Ευρώπης και εξαναγκάζονταν σε σκληρή εργασία ή σε υποχρεωτική στράτευση ως στρατιώτες πρώτης γραμμής. Αξίζει να σημειωθεί πως στα τέλη από τα τέλη του 16^{ου} αιώνα στην Αμερική, αν και επρόκειτο για χώρα αποικιών, απαγορευόταν η είσοδος στους Τσιγγάνους και εάν κάποιοι είχαν καταφέρει να

²⁸ Fraser, A., ό.π., σελ. 157.

²⁹ Fraser A., ό.π., σελ. 177-181.

Liegeois J. P., *Ρομά, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές: Οι Τσιγγάνοι της Ευρώπης*, Καστανιώτης, Αθήνα 1999, σελ.132-144.

φτάσουν στην ήπειρο, επιβαλλόταν στους τοπικούς αξιωματικούς να τους βρουν και να τους στείλουν πίσω.³⁰

Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, παρατηρείται μια ευρύτερη στροφή της αντιμετώπισης του διαφορετικού, η οποία επηρέασε και τον τρόπο αντιμετώπισης των Τσιγγάνων. Πρόκειται για μια εποχή, όπου οι νέες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες οδήγησαν σε νέα κύματα μετανάστευσης σε παγκόσμια κλίμακα, με αποτέλεσμα πολλοί Τσιγγάνοι να έχουν αποκτήσει στις αρχές του 20^{ου} αιώνα μια νέα θέση στην κοινωνία. Από το 1756 ο Ούγγρος μελετητής Samuel Augustini ab Hortis επιχειρεί μια σφαιρικότερη ανάλυση του τρόπου ζωής των Τσιγγάνων, χωρίς να δέχεται τις αναμασημένες και ήδη διαμορφωθείσες αντιλήψεις (και όχι γνώσεις) για το συγκεκριμένο θέμα. Πρόκειται για τον πρώτο μελετητή, ο οποίος υποστήριξε ότι δεν υπήρχε πλέον, ομοιογενές τσιγγάνικο έθνος, ούτε ένας συλλογικός πολιτισμός. Ο συγγραφέας αποδέχονταν την σύνδεση των ρομανί με την Ινδία, καινοτομώντας εφόσον έως τότε επικρατούσε η άποψη ότι οι Τσιγγάνοι δεν είχαν δική τους ξεχωριστή ταυτότητα.³¹

Με την εκβιομηχάνιση των κοινωνιών, οι Τσιγγάνοι μοιάζουν να προστατεύονται κάπως, χάρη στην φαινομενική προσαρμογή τους στα πλαίσια του νέου τρόπου ζωής, κυρίως χάρη στην επαγγελματική τους ευελιξία για να επιβιώσουν, παρ'όλο που επέμειναν από την άλλη πλευρά να διατηρούν την γλώσσα τους, τον τρόπο ενδυμασίας τους, τα ήθη, τα έθιμα και γενικότερα τις συνήθειές τους.³² Όσοι Τσιγγάνοι επέλεξαν να εγκατασταθούν σε μια επαρχία, συνέχισαν να μένουν σε σκηνές, να δημιουργούν τσιγγάνικες κοινότητες αντιστεκόμενοι στο δέλεαρ της μόνιμης μισθωτής εργασίας. Έτσι, οι Ρομ αντιμετωπίζονται σε αρκετές περιπτώσεις ως εξωτικά όντα και ως κίνδυνος για τους πολίτες της χώρας στην οποία βρίσκονται, ο οποίος για να αντιμετωπισθεί έπρεπε να συνεργαστεί ο έντυπος τύπος με την αστυνομία προκειμένου να έχει καλό αποτέλεσμα η εναντίον τους εκστρατεία.³³

Σε ένα τέτοιο κλίμα αναπτύχθηκαν κάποιες θεωρίες παλαιότερες, οι οποίες ήταν σε αδράνεια για αιώνες, αλλά που οδήγησαν στη συνέχεια τους Ναζί στην απόφαση να εξοντώσουν τους Ρομά. Η ιδεολογική βάση των ναζιστικών πρακτικών ήταν η θεωρία του βιολογικού ντετερμινισμού η ιδέα της καθαρότητας της φυλής και του γένους των λευκών. Ερευνητές, όπως ο Τσεζάρε Λομπρόζο, αναφέρθηκε στη «διαφθορά» των κατώτερων λαών, για να ενισχύσει την

³⁰ Fraser A., ό.π., σελ. 178-179.

³¹ "Origin of Roma". Διαθέσιμο στο: <http://romani.uni-graz.at/rombase/cgi-bin/art.cgi?src=data/hist/origin/origin.en.xml> προσπελάστηκε στις 15.12.14.

Fraser A., ό.π., σελ. 199-200.

³² Τερζοπούλου Μ., Γεωργίου Γ., ο.π. 17-27.

Okely J., ό.π., σελ. 28-38.

³³ Τέτοιου είδους εκστρατείες παρατηρήθηκαν στην Αγγλία, τη Γαλλία και την Ελβετία στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Fraser. A, ό.π., σελ. 234.

άποψη ότι οι Τσιγγάνοι ήταν εκ φύσεως εγκληματίες και κακοποιοί.³⁴ Η ναζιστική ιδεολογία, αξιοποιώντας την επιστήμη, επεχείρησε να εφαρμόσει την αρχή ότι μέτρο για την κοινωνική αξία του ατόμου είναι η κοινωνική του χρησιμότητα ή η βιολογική του ικανότητα. Έτσι, με την άνοδο του Εθνικοσοσιαλιστικού Κόμματος στην εξουσία, οι εθνότητες των Τσιγγάνων και των Εβραίων στοχοποιήθηκαν και ξεκίνησε μια τεράστια εκστρατεία για την εξόντωσή τους. Έπειτα από μια συστηματική καταδίωξη των Ρομά, όπου αναγνωρίζονται και ταξινομούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους,³⁵ ακολούθησε ο εγκλεισμός όσων είχαν τσιγγάνικο αίμα σε στρατόπεδα συγκέντρωσης και σε βασανιστικές μεθόδους θανάτωσής τους.

Η πολιτική ιδεολογία των Ναζί χαρακτήριζε τους Τσιγγάνους ως «ακοινώνητους», ως άτομα, δηλαδή, τα οποία δεν μπορούσαν να αποτελούν τμήμα μιας «φυσιολογικής» κοινωνίας. Έχει ενδιαφέρον όμως το γεγονός πως η αντιμετώπιση αυτή της φυλής των Τσιγγάνων από τους Ναζί δεν προκάλεσε καμία αντίδραση των υπολοίπων πολιτών στη Γερμανία, καθώς και τις χώρες υπό την κατοχή της, ενώ αντιθέτως υπήρχαν αντιδράσεις και μάλιστα έντονες για τη στάση του Γ' Ράιχ απέναντι στους Εβραίους.³⁶

Η ειρήνη που ακολούθησε το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο βρήκε τους Ρομά εκτοπισμένους και σε δεινή θέση. Οικογένειες Ρομά, που είχαν εκδιωχθεί από τη Γερμανία κατά τη διάρκεια του πολέμου, δεν γίνονταν εύκολα αποδεκτές κατά την επιστροφή τους και δεν τους αναγνωρίζονταν οι περιουσίες τους,³⁷ παρέμεναν δε μετέωροι ως προς το ζήτημα της εθνικότητας.

Η μεταναστευτική κίνηση των Ρομά εντατικοποιήθηκε στις επόμενες δεκαετίες, με την Ιταλία να αποτελεί ένα από τα πρώτα τους καταφύγια αν και όχι το μοναδικό. Κατ' αρχάς, οι κυβερνήσεις της Γαλλίας και της Ολλανδίας επεχείρησαν να λύσουν το πρόβλημα της κατοικίας των Ρομά, καθώς μια μεγάλη μερίδα των μεταναστών Ρομά έστηνε παράγκες σε παρηκμασμένες περιοχές των χωρών. Η Ολλανδία ειδικά, παραχώρησε δια νόμου μόνιμες κατοικίες στους Ρομά και ίδρυσε σχολεία ενηλίκων και παιδιών για την εκπαίδευσή τους. Αυτές οι μεταρρυθμίσεις επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική οργάνωση των Ρομά. Στις χώρες που προωθήθηκε η συμμετοχή των Ρομά στο σχολικό θεσμό και η ένταξη τους στον οικιστικό ιστό της χώρας, μέσω της

³⁴ Fraser A., ό.π. σελ. 259-262

Kenrick D. (επιμ.), *the Gypsies During the Second World War, vol II: In the Shadow of the Swastika*, University of Hertfordshire Press, Χατφιλντ 1999.

³⁵ Ο Χίτλερ είχε διατάξει την δημιουργία μιας «κλίμακας τσιγγανοποίησης», σύμφωνα με την οποία οι Τσιγγάνοι ταξινομούνταν αναλόγως. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε πως στην συγκεκριμένη κλίμακα υπήρχε ο «καθαρός Τσιγγάνος» και ο «ημι- Τσιγγάνος, με ενδείξεις εάν υπερίσχυε ή όχι το τσιγγάνικο αίμα στο γενεαλογικό του δέντρο και κατά συνέπεια στη βιολογική του τάση.

Fraser A., ό.π., σελ. 259-262.

³⁶ Ντούσας Δ., ο.π., σελ. 31-32.

Fraser A., ό.π., σελ. 270-272.

³⁷ Υπήρξαν αρκετές περιπτώσεις Ρομά, οι οποίοι είχαν ήδη εγκατασταθεί μόνιμα σε περιοχές της Γερμανίας και όχι μόνο, εγκαταλείποντας από καιρό τη νομαδική ζωή.

παραχώρησης μόνιμων κατοικιών, άρχισαν να δίδουν αξία στην πυρηνική οικογένεια.³⁸ Αν και δεν είναι απόλυτα αποδεδειγμένο κατά πόσο η κυβερνητική πολιτική της Ολλανδίας επηρέασε την κοινωνική οργάνωση των Ρομά, παρ' όλα αυτά η συγκεκριμένη πολιτική προνοίας ίσως να αποτελεί ένα πρώτο βήμα για την κατανόηση της επίδρασης των κρατικών πολιτικών στην κοινωνία των Ρομά.

1.3 Η Γλώσσα Ρομανί και οι Ρίζες των Ρομά

*«Πες μου άνθρωπε, πού είναι η γη μας
τα βουνά, τα ποτάμια, οι κοιλάδες
και τα δάση μας;
Πού είναι η ώρα μας; Πού είναι
οι τάφοι μας; Είναι στις λέξεις μας,
στις λέξεις της γλώσσας μας».*

Τσιγγάνικο τραγούδι

Όπως ήδη αναφέραμε, μια από τις επικρατέστερες θεωρίες για την καταγωγή της φυλής των Τσιγγάνων υποστηρίζει πως οι ρίζες της φυλής εντοπίζονται στον Ινδικό χώρο. Η θεωρία αυτή διατυπώθηκε τον 19^ο αιώνα και στηρίχθηκε, κατά κύριο λόγο, σε μελέτες της συγκριτικής γλωσσολογίας για στις τσιγγάνικες διαλέκτους. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως, όσον αφορά την γλώσσα των Τσιγγάνων, οι ερευνητές δυσκολεύονται να διατυπώσουν επιστημονικά συμπεράσματα.³⁹ Τα ρομανί, απέχουν πολύ από το να αποτελούν μια ενιαία γλώσσα. Αντιθέτως, υπάρχει πλήθος διαλέκτων, οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους με αρκετές κοινές λέξεις, αλλά σε πολλές περιπτώσεις μια διάλεκτος δεν γίνεται απολύτως κατανοητή από τα μέλη κάποιας άλλης φυλής, η οποία χρησιμοποιεί μια διαφορετική διάλεκτο.⁴⁰ Η γλώσσα, λοιπόν, αποτελεί ένα αποδεικτικό στοιχείο της ποικιλομορφίας της φυλής των Ρομά ανά τον κόσμο και της σαφούς έλλειψης μιας απόλυτης γλωσσικής ομοιογένειας.

Η συγκριτική γλωσσολογία είναι σε θέση, μέσα την καταγραφή των διαλέκτων των Τσιγγάνων, να μας παράσχει αρκετές πληροφορίες σχετικά με την καταγωγή τους. Τα ρομανί παρουσιάζουν έντονες ομοιότητες στο λεξιλόγιό τους με τα σανσκριτικά και με ορισμένες ινδικές

³⁸ Τερζοπούλου Μ, Γεωργίου Γ., ο.π., σελ. 17, 19, 50-51.

³⁹ Έξαρχος Γ., ο.π., σελ. 33-46.

⁴⁰ Το γεγονός βεβαίωσαν και οι Τσιγγάνοι μαθητές κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμενοι στις διαλέκτους και τις φυλές του ελλαδικού χώρου με αφορμή ένα τραγούδι που μου ζήτησαν να ακούσω εκτυλίχθηκε ο εξής διάλογος :

«Το τραγούδι είναι από τους Μπατσόρι που μιλάν αλλιώς κυρία. Έχουν άλλες λέξεις. Εμείς μιλάμε Χοραχάι, μιλάμε κανονικά».

Και κατά την εξέλιξη του διαλόγου:

Ακρ.: Και οι Μπατσόρι γιατί δεν μιλούν κανονικά;

Μαθ 1: Έχουν άλλες λέξεις κυρία.

Μαθ 2: Τα Μανουριά μιλάνε πολύ καλά ελληνικά.».

Επίσης: Cohn W., ό.π. σελ.17-22

διαλέκτους, γεγονός που θα μπορούσε να πιστοποιήσει την ινδική καταγωγή της φυλής.⁴¹ Οι δύο γλώσσες, η ινδική και τα ρομανί, έχουν κοινές λέξεις βασικής σημασίας «που δύσκολα μεταβάλλονται και οι οποίες έχουν ελάχιστες πιθανότητες να έχουν ληφθεί από άλλες γλώσσες»,⁴² όπως είναι οι προσωπικές αντωνυμίες, τα επίθετα που περιγράφουν στοιχειώδεις ιδιότητες και οι λέξεις για τα μέρη του σώματος ή για στενές συγγενικές σχέσεις. Το γεγονός, όμως, αυτό δεν επαρκεί από μόνο του για να τεκμηριώσει με ακρίβεια την καταγωγή των πρώτων Τσιγγάνων.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί πως ακόμη και οι διάλεκτοι των Ρομά, οι οποίοι κατοικούν στην ίδια χώρα, παρουσιάζουν συχνά σημαντικές διαφορές στο λεξιλόγιο, την εκφώνηση, το συντακτικό και τη μορφολογία. Οι λόγοι για αυτές τις διαφορές ποικίλλουν. Ο Jacob Bryant⁴³ επιχειρώντας να συντάξει το 1776 ένα γλωσσάρι των ρομανί, εντόπισε κάποια συνάφεια ανάμεσα στη γλώσσα αυτή και τις ινδο-ιρανικές γλώσσες, κάποια δάνεια από τα ελληνικά και τα σλαβόνικα. Διαπίστωσε ακόμη πως η διάλεκτος των Τσιγγάνων της Αγγλίας είχε επηρεαστεί, από φωνητικής πλευράς, από την αγγλική γλώσσα. Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι διαφοροποιήσεις των ρομανί διαλέκτων οφείλονται στις επιρροές που δέχονται από τους τόπους στους οποίους μεταναστεύουν ανά τους αιώνες.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι η γλώσσα ρομανί, διαμορφώθηκε με βάση ορισμένες ινδικές διαλέκτους καθώς και από την αλληλεπίδρασή της με άλλες γλώσσες, των χωρών στις οποίες μετοικούσαν οι «ταξιδευτές» Τσιγγάνοι. Γι' αυτό το λόγο η γλώσσα των Ρομά παρουσιάζει όλα εκείνα τα στοιχεία μιας γλώσσας που μεταδίδεται αποκλειστικά μέσω του προφορικού λόγου και ως εκ τούτου, δεν είναι δυνατόν η γλώσσα των Ρομά να είναι κοινή σε όλες τις ανά τον κόσμο φυλές τους.⁴⁴

1.3 Οι Ρομά στην Ελλάδα

Όπως συνέβη σε όλες τις χώρες, στις οποίες μετοίκησαν Ρομά, έτσι και στην Ελλάδα, οι τελευταίοι μετακινούνταν κατά μικρές ομάδες και εγκαθίσταντο σε συγκεκριμένες περιοχές, ανάλογα με την υποδοχή που τους επεφύλασσαν οι μόνιμοι κάτοικοι ή ανάλογα με τις επαγγελματικές ευκαιρίες που τους παρέχονταν. Οι ιστορικές πηγές μαρτυρούν πως σε όποιες

⁴¹Εξαρχος Γ., *Αυτοί Είναι οι Τσιγγάνοι*, Γαβριηλίδης, Αθήνα 1996, **σελ.**

Fraser A., ό.π. σελ. 15.

⁴² Fraser A., ό.π., σελ. 20.

⁴³ *Aerchaeologia*, 7 (1785) στο Fraser A., ό.π., σελ. 202.

⁴⁴ Τερζοπούλου Μ., Γεωργίου Γ., ό.π., σελ. 33-40.

Εξαρχος Γ., ό.π., σελ.33-46.

περιοχές οι συνθήκες ευνοούσαν ένα πρόσφορο έδαφος για την επαγγελματική δραστηριοποίηση (και κατά συνέπεια την οικονομική διαβίωση) και την κοινωνική αποδοχή των Ρομά, εκείνοι παρέμειναν εκεί και ανέπτυσαν τους οικισμούς τους. Ο Χρήστος Κόμης⁴⁵ αναφέρει στη μελέτη του για την ιστορία, τη δημογραφία και τον πολιτισμό των Τσιγγάνων στην Ελλάδα, πως λόγω του αποκλεισμού των τσιγγάνικων πληθυσμών από τις εκκλησιαστικές, κυρίως, αρχές του Βυζαντίου, οι Τσιγγάνοι μετακινήθηκαν προς τη σημερινή Θράκη, την Πελοπόννησο, τις Ιονίους Νήσους και την Κρήτη.

Σύμφωνα με τις ιστορικές μαρτυρίες οι πρώτοι Ρομά εμφανίζονται στην Ελλάδα των αρχών του 14^{ου} αιώνα.⁴⁶ Σε μικρό χρονικό διάστημα από τη πρώτη μετοίκισή τους στη χώρα, συναντώνται Τσιγγάνικες αποικίες στις βενετοκρατούμενες κυρίως περιοχές της χώρας. Μια υπόθεση για την συγκεκριμένη επιλογή των σημείων διαμονής των Τσιγγάνων είναι πως στις συγκεκριμένες περιοχές επικρατούσε μεγαλύτερη πολιτική σταθερότητα, σε σύγκριση με την κοινωνικό- πολιτική αναταραχή, η οποία επικρατούσε στην τουρκοκρατούμενη Ελλάδα.

Σε ένα κείμενο του 1415 (Επιδημία Μάζαρι εν Άδου),⁴⁷ κατονομάζονται, οι πληθυσμοί που κατοικούν στην Πελοπόννησο την περίοδο εκείνη. Γίνεται αναφορά σε μια τσιγγάνικη φυλή με την ονομασία «Αιγύπτιοι», τα μέλη της οποίας χρησιμοποιούσαν τη δική τους γλώσσα για την μεταξύ τους επικοινωνία. Άλλες μαρτυρίες επιβεβαιώνουν την εγκατάσταση και την δραστηριοποίηση Τσιγγάνων στην περιοχή της Μεθώνης. Ιδιαίτερης σημασίας είναι οι μαρτυρίες των ταξιδιωτών με προορισμό τους Αγίους Τόπους, οι οποίοι αναφέρουν ότι στην Μεθώνη υπήρχαν «παράξενοι οικισμοί εξαθλιωμένων μεταλλουργών».⁴⁸ Οι κάτοικοι της περιοχής αυτής την εγκαταλείπουν σταδιακά, ιδιαίτερα μετά την κατάκτησή της από τους Τούρκους. Επίσης, από πηγή του 1323⁴⁹ μαθαίνουμε για την ύπαρξη μελών της φυλής των Τσιγγάνων στον Χάνδακα, οι οποίοι κατοικούσαν σε σκηνές και διέτρεχαν όλη την Κρήτη.⁵⁰ Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η περίπτωση της εγκατάστασης Τσιγγάνων στη Κέρκυρα στις αρχές του 14^{ου} αιώνα. Η ιδιαιτερότητα της εγκατάστασης και της οργάνωσης των τσιγγάνικων κοινοτήτων στην επίσης βενετοκρατούμενη αυτή περιοχή, έγκειται στην σύσταση ενός ανεξάρτητου τιμαρίου με την ονομασία Feudum

⁴⁵ Κόμης Χ., *Ιστορία, Δημογραφία, Πολιτισμός*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ.

⁴⁶ Κόμης Χ, ό.π., σελ. 18.

Τερζοπούλου Μ. & Γεωργίου Γ., ό.π., σελ. 8.

⁴⁷ Τερζοπούλου Μ. & Γεωργίου Γ., ό.π., σελ. 8.

⁴⁸ Τερζοπούλου Μ. & Γεωργίου Γ., ό.π., σελ. 9.

⁴⁹ Η πληροφορία αυτή δίδεται από τον Χ. Κόμη, ό.π., σελ. 18 χωρίς να παρέχονται περαιτέρω πληροφορίες για τα στοιχεία της πηγής.

⁵⁰ Liegeois J. P., *Tsiganes*, Παρίσι 1983, σελ. 43.

Λιθοδόου Δ., «Οι Γύφτοι και η Ιστορική τους Διαδρομή», στη συλλογή κειμένων του Μειονοτικά Ζητήματα και Εθνική Συνείδηση στην Ελλάδα. Ατσαθάλιες της Ελληνικής Ιστοριογραφίας, Αθήνα 1992, σελ. 5.

Έξαρχος Γ., ό.π., σελ. 43.

Acinganorum.⁵¹ Τα έγγραφα που έχουν διασωθεί παρέχουν μια πληθώρα πληροφοριών αναφορικά με τις υποχρεώσεις και τη νομική υπόσταση των παροίκων.

Στη σύγχρονη Ελλάδα δεν υπάρχει κάποια αξιόπιστη καταγραφή για τον ακριβή αριθμό των Ρομά κατοίκων της χώρας. Ο αριθμός τους ποικίλλει ανάλογα με τον φορέα, ο οποίος παρέχει τα δημογραφικά στοιχεία.⁵² Ουσιαστικά, τα παρεχόμενα στοιχεία αποτελούν απλώς τάξεις μεγέθους, καθώς είναι δύσκολο, έως αδύνατο, να γίνει μια αξιόπιστη καταγραφή. Κυριότερα αίτια αυτού είναι η συνεχής μετακίνηση των Τσιγγάνων, καθώς και ο φόβος και η καχυποψία των ιδίων να παράσχουν στοιχεία για τον τόπο της μόνιμης διαμονής τους ή για τον αριθμό των μελών της οικογένειάς τους. Πρέπει εδώ να σημειώσουμε, ότι οι κατοικούντες στην Ελλάδα Ρομά, είτε αμελούν να δηλώσουν τα νεογέννητα, είτε, και όταν αποφασίζουν να το κάνουν, αντιμετωπίζουν την άρνηση των τοπικών αρχών να δεχτούν τις δηλώσεις τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η άντληση πληροφοριών από τα ελληνικά δημοτολόγια.

Αν και οι πρώτοι Ρομά στην Ελλάδα εγκαταστάθηκαν σε επαρχιακές περιοχές, φαίνεται πως το αστυφιλιακό κύμα της δεκαετίας 1960, επηρέασε και αυτούς, με αποτέλεσμα να μετακινούνται διαρκώς προς τα περιθώρια των μεγάλων αστικών κέντρων ως νομάδες ή εδραίοι.⁵³ Οι περιοχές της Ελλάδας, στις οποίες εντοπίζονται οικισμοί μόνιμα εγκατεστημένων Ρομά είναι: η Αττική (κυρίως στην Αγ. Βαρβάρα του Αιγάλεω, τα Άνω Λιόσια, το Ζεφύρι και τον Ασπρόπυργο), η περιφέρεια της Θεσσαλονίκης (Δενδροπόταμος, Ελευθέριο, Κορδελιό, Εύοσμος, Μενεμένη), η περιοχή Αργινίου- Μεσολογγίου, η περιοχή του Έβρου και η Πελοπόννησος (ενδεικτικά η Κάτω Αχαΐα, η Αμαλιάδα και η Γαστούνη).

1.4 Τα Κοινωνικά και Πολιτισμικά Χαρακτηριστικά των Ρομά

Μπορούμε να πούμε τώρα πως, όταν γίνεται αναφορά στους Ρομά δεν περιγράφεται σε καμία περίπτωση ένας λαός με ενιαία εθνοτική και πολιτιστική ταυτότητα.⁵⁴ Επιχειρώντας να κατανοήσουμε το πολιτιστικό τους σύμπαν, θα στρέψουμε την προσοχή μας στην γλώσσα, τη θρησκεία, τις παραδόσεις και τα ήθη και τα έθιμα, τα οποία είναι κοινά μεταξύ των μελών της

⁵¹ Κόμης Κ., ό.π., σελ. 18.

⁵² Σύμφωνα με τις πηγές ο πληθυσμός των Ρομά κυμαίνεται από 90.000 έως 200.000. Δημογραφικά στοιχεία Υπουργείο Εσωτερικών. Κόμης Κ., ό.π., σελ. 33-34.

⁵³ Ως εδραίοι ορίζονται οι Τσιγγάνοι, οι οποίοι είναι μονίμως εγκατεστημένοι σε μια περιοχή. Οι νομάδες Τσιγγάνοι μετακινούνται εντός των ορίων μιας επαρχίας ή εντός των ορίων ενός ευρύτερου γεωγραφικού διαμερίσματος. Οι κατεσχόν νομάδες Τσιγγάνοι ταξιδεύουν αδιάκοπα σε όλα τα Βαλκάνια.

Έξαρχος Γ., ό.π., σελ. 52.

⁵⁴ Cohn W., ό.π. σελ. 52

εκάστοτε ομάδας. Παρατηρούμε όμως ότι είναι αδύνατο να καταλήξουμε σε σαφή και γενικευμένα συμπεράσματα, καθώς πρόκειται για νομαδικό λαό που συνεχώς μετακινείται ανά τον κόσμο. Επειδή οι Ρομά υπήρξαν επί αιώνες έκθετοι σε διωγμούς, προσπάθειες εξάλειψης ή αφομοίωσής τους, για τον λόγο αυτό ανέπτυξαν αξιοσημείωτες στρατηγικές επιβίωσης, ενίσχυσαν ή δημιούργησαν ψευδείς μύθους, όσον αφορά στην καταγωγή και στις ικανότητές τους, και επέδειξαν εξαιρετικές ικανότητες προσαρμοστικότητας, με μια ταυτόχρονη αυστηρή εσωστρέφεια.⁵⁵ Έτσι και στη περίπτωση των Ρομά του ελλαδικού χώρου, η μελέτη δείχνει ότι τα αποτελέσματα της έρευνας συνιστούν απλώς μια ενδεικτική καταγραφή και όχι έναν απαρέγκλιτο «κανόνα» για τις συνήθειες, τα ήθη και τα έθιμα των εν γένει Ρομά.

Ένα πρώτο γνώρισμα των Τσιγγάνων είναι ότι οργανώνονται σε υποομάδες, όπου το κάθε μέλος είναι εξειδικευμένο σε μια και μόνο εργασία, με αποτέλεσμα να υπάρχει οικονομική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της κάστας. Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό της φυλής των Ρομά είναι ότι επιτρέπουν να γίνονται γάμοι μόνο μεταξύ των μελών της ομάδας, προκειμένου να εξασφαλισθεί η διατήρηση της επαφής σε κάθε *jati* (εθνοτικής υπο-ομάδας) αλλά και να διατηρούνται τα όρια με τις άλλες αντίστοιχες ομάδες.⁵⁶ Αυτά τα δύο στοιχεία, τα οποία περιγράφονται από τους μύθους της Αρμενίας και τις Ινδίας φανερώνουν μια εμμονή των Ρομά στη διατήρηση των χαρακτηριστικών στοιχείων της φυλής τους, που επεκτείνεται και στους τομείς της επαγγελματικής τους απασχόλησης και της κοινωνικής τους οργάνωσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, φαίνεται ότι οι Ρομά κατόρθωσαν, παρά τις ισχυρές αλληλεπιδράσεις τους με διαφορετικούς πολιτισμούς, να διατηρήσουν την πολιτισμική και κοινωνική τους ταυτότητα. Θα δούμε αργότερα πώς ενισχύεται η τάση τους αυτή προς την αυτοαπομόνωση μελετώντας την στάση τους απέναντι στη μουσική.

Η επαγγελματική δραστηριότητα των Ρομά μοιάζει κατά κάποιον τρόπο να είναι κοινή σε όλες τις φυλές, παγκοσμίως, και να διαμορφώνεται από τις συνθήκες κοινωνικής οργάνωσης του τόπου στον οποίο διαμένουν. Έτσι, οι Ρομά, αναλόγως των περιοχών, στις οποίες βρέθηκαν, επιδόθηκαν σε ποικίλες, μεταβαλλόμενες διαρκώς επαγγελματικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, η χαλκουργία, η σιδηρουργία, το εμπόριο αλόγων, η μουσική, ο χορός, η μαντική, είναι κάποια από τα επαγγέλματα, με τα οποία «ταυτίστηκε» θα λέγαμε η φυλή αυτή.⁵⁷

⁵⁵ Τερζοπούλου Μ., Γεωργίου Γ., ό.π., σελ. 22.

Βαξεβάνογλου Α., *Έλληνες Τσιγγάνοι, Περιθωριακοί και Οικογενειάρχες*, Εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2001., σελ. 81-82.

⁵⁶ Fraser. Α, ό.π., σελ.50.

⁵⁷ Έξαρχος Γ., ό.π., σελ. 46-48.

Τερζοπούλου Μ., Γεωργίου Γ., ό.π., σελ. 20-24.

Fraser Α., ό.π., *passim*.

Επίσης, οι Ρομά του Βυζαντίου, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ασχολούνταν με τη χειρομαντεία, το χώρο του θεάματος (ως ακροβάτες σε τσίρκο, με τη γοητεία των φιδιών ή με τη μουσική), ήσαν μισθοφόροι και σπανιότερα αγρότες. Τον 18^ο αιώνα, μετά την κατάργηση της δουλεμπορίας, τους βρίσκουμε να εργάζονται ως αγρότες, κτηνοτρόφοι ή έμποροι αλόγων, σε χώρες όπως η Ρωσία και η Ρουμανία.⁵⁸ Πριν από την εκβιομηχάνιση της οικονομίας τα χειρωνακτικά επαγγέλματα και η αγροτική παραγωγή κατείχαν υψηλή θέση στην οικονομική και κοινωνική ιεραρχία. Ως εκ τούτου, οι Ρομά ήταν περιζήτητοι τεχνίτες, καθώς ταξιδεύοντας στις απομακρυσμένες και απομονωμένες αγροτικές περιοχές, εξυπηρετούσαν τις πρακτικές ανάγκες των κατοίκων. Έτσι κατάφεραν να αποτελούν ένα σημαντικό τμήμα των αγροτικών κοινωνιών καλύπτοντας πρακτικές ανάγκες, είτε κατασκευάζοντας και επισκευάζοντας εργαλεία και σκεύη, είτε εμπορευόμενοι ζώα και σκεύη οικιακής χρήσης, είτε επιτελώντας ένα λειτουργικό ψυχαγωγικό ρόλο παίζοντας μουσική σε πανηγύρια και οικογενειακές γιορτές. Έτσι, με την επαγγελματική τους δράση – και όχι μέσα από την «άνωθεν κρατική επιβολή»- οι Τσιγγάνοι δημιούργησαν σχέσεις και δεσμούς αλληλοσεβασμού και κατανόησης με την κοινωνία των Γκατζέ, των ξένων.⁵⁹

Αργότερα, κυρίως από τη δεκαετία του 1960, το ρεύμα αστυφιλίας επηρέασε άμεσα τους Τσιγγάνους και, κατά συνέπεια, έστρεψε το ενδιαφέρον τους σε νέα επαγγέλματα, με αποτέλεσμα αυτοί να εγκαταλείψουν τις παραδοσιακές τους ενασχολήσεις. Οι Τσιγγάνοι ωστόσο, ακόμη και σήμερα συνεχίζουν να ζουν στο περιθώριο των μεγάλων αστικών κέντρων σε παράνομους ή ημί-παράνομους οικισμούς και εργάζονται ως μουσικοί, πλανόδιοι έμποροι, επαίτες, συλλέκτες απορριμμάτων κ. τ. λ. Εξακολουθούν να ασχολούνται με το εμπόριο αλλά με κάπως διαφορετική μορφή. Τα ρούχα αντικατέστησαν τα ζώα, ενώ συνεχίζεται το εμπόριο χαλιών και ειδών οικιακής χρήσης με τη μορφή τώρα της μεταπώλησης και όχι πια της κατασκευής ή της επιδιόρθωσης.⁶⁰ Φαίνεται πως οι Ρομά επιλέγουν την εκάστοτε επαγγελματική τους δραστηριότητα, ώστε να ανταποκρίνεται αυτή στους εμπορικούς νόμους της προσφοράς και της ζήτησης. Επιπρόσθετα, η εργασία λειτουργεί για τους Ρομά ως ένας τρόπος διατήρησης των ισχυρότατων οικογενειακών

⁵⁸ Fraser A., ό.π., σελ. 53-68, 136-139.

Liegeois J. P., ό.π., 17-22., 65- 69.

⁵⁹ Λυδάκη Α., *Μπαλαμέ και Ρομά: Οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*, Καστανιώτης, Αθήνα 1997, σελ. 98.

⁶⁰ Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μαρτυρία Τσιγγάνας στη Λεμονιά, η οποία αναφέρεται στον διωγμό των γονιών από την Κωνσταντινούπολη, στην εμπορία αλόγων και τον τρόπο με τον οποίο τα άλογα ποια είναι άχρηστα αφού «τα έφαγε η ρόδα τα ζώα». Η Τσιγγάνα καταλήγοντας αναφέρει πως «εγώ βγαίνω με κανά χαλί, με καμιά ψιλικά, ρούχα».

Κόμης Κ., *Ιστορία, Δημογραφία, Πολιτισμός*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 39. Από το βιβλίο των Σαββίδου Σ.- Παρνασοπούλου Δ, «Ιωάννινα: οι Τσιγγάνοι στα όρια της Πόλης», *Εφημερίδα για την Ήπειρο*, έτος Α', φύλλο 2, Γιάννενα, Φεβρουάριος 1996, σελ. 8.

δεσμών τους, αφού συμμετέχουν στην εμπορική διαδικασία όλα σχεδόν τα μέλη της οικογένειας τους.⁶¹

Παρά ταύτα, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Ρομά στον επαγγελματικό τομέα είναι πολλές και πολύπλευρες. Σήμερα οι Τσιγγάνοι της Ελλάδας, όπως και αυτοί που ζουν εκτός της Ελλάδας, έρχονται αντιμέτωποι με ένα νέο είδος αποκλεισμού, στον οικονομικό και επαγγελματικό τομέα. Στον αγροτικό τομέα έχουν να ανταγωνιστούν τους αλλοδαπούς εργάτες, οι οποίοι προτιμώνται διότι λαμβάνουν χαμηλότερο ημερομίσθιο. Ο ίδιος ανταγωνισμός εντοπίζεται και στον τομέα της εμπορικής τους δραστηριότητας. Πουλώνοντας ρούχα ή μικροείδη στις λαϊκές αγορές, ανταγωνίζονται πλέον τους πλανόδιους μικροπωλητές- μετανάστες, οι οποίοι διεκδικούν κι αυτοί ένα σημείο πώλησης των προϊόντων τους.⁶² Δεδομένου ότι οι περισσότεροι Τσιγγάνοι δραστηριοποιούνται στον χώρο του εμπορίου χωρίς να διαθέτουν τα απαραίτητα νομικά έγγραφα, έρχονται συχνά αντιμέτωποι με αυστηρά μέτρα έκδοσης άδειας, οικονομικού ελέγχου κ. τ. λ.⁶³ Έτσι, οι νέες οικονομικές συνθήκες οδηγούν ολοένα και περισσότερους Ρομά να ζουν στα όρια της φτώχειας και της ανέχειας.

Είναι εύκολο να εντοπίσουμε, παρατηρώντας τους τομείς επαγγελματικής δραστηριότητας των Ρομά, το ενισχυμένο νομαδικό στοιχείο της φυλής. Οι Ρομά αποδείχθηκαν πολυμήχανοι και ευπροσάρμοστοι, ικανοί να επιβιώσουν οικονομικά, αξιοποιώντας τις ανάγκες της εκάστοτε κοινωνίας, της οποίας αποτελούσαν μέρος. Αυτό, όμως, δεν είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή της στάσης τους για συνεχή μετακίνηση. Το ταξίδι εξυπηρετούσε την αναζήτηση νέας πελατείας και βοηθούσε στην εξάσκηση των απαραίτητων για το εμπόριο ικανοτήτων, όπως είναι το παζάρεμα και η πειθώ.⁶⁴

Όμως, για τους Ρομά το ταξίδι σημαίνει και κάτι περισσότερο από αυτό· μοιάζει να εξυπηρετεί τις ανάγκες που προκύπτουν από την κοινωνική τους οργάνωση, αφού μέσα από αυτό παρέχεται η δυνατότητα στις διασκορπισμένες φάρες να «οργανώσουν τις οικονομικές ή γαμήλιες στρατηγικές τους, να συσφίγγουν τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς τους δεσμούς, να

⁶¹ Δεν είναι τυχαίο πως τα παιδιά των Ρομά καλούνται να συνεισφέρουν στο οικογενειακό επάγγελμα. Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά της τσιγγάνικης οικογένειας, όταν οι ενήλικοι θεωρούν ότι το επιτρέπει η σωματική τους ανάπτυξη, συμμετέχουν πλήρως στις επαγγελματικές δραστηριότητες της οικογένειάς τους.

Ενδεικτικά: Smith T., "Recognising Difference: The Romani 'Gypsy' Child Socialization and Education Process", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18, No. 2, 1997, σελ. 243-256.

⁶² Smith T., ό.π., σελ. 245-246.

Κόμης Κ., ό.π., σελ. 44.

Ο' Hanlon C., Holmes P., *The Education of Gypsy and Traveller Children: Towards Inclusion and Education Achievement*, Trhentham Books, Η.Π.Α 2004, σελ. 8.

⁶³ Μια οπτική περιγραφή του προβλήματος παρουσιάζεται στην έρευνα του Γιάννη Κουβαρά, η οποία προβλήθηκε αρχικά στη NET. <http://www.youtube.com/watch?v=oDNyu8sqiAc>

⁶⁴ Τερζοπούλου Μ., Γεωργίου Γ., ό.π., σελ.21.

αναβαπτίζουν τις κοινές αξίες και τους ιεραρχικούς τους ρόλους».⁶⁵ Επιπλέον, η συνεχής μετακίνηση λειτουργεί ενισχυτικά στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας νομαδικού τύπου, που φαίνεται να τους ικανοποιεί. Έτσι, οι ταξιδευτές Ρομά έχουν την ευκαιρία της αλληλεπίδρασης με άλλες κουλτούρες.

Ωστόσο, το αξιακό σύστημα της Τσιγγάνικης φυλής αποτελεί ακόμη ένα πεδίο ανεξερεύνητο. Οι αξίες και οι στάσεις των Τσιγγάνων απέναντι στην καθημερινότητα, φαντάζουν ιδιαίτερες «ξένες» σε έναν κόσμο, όπου η αξία της μονιμότητας και της διάρκειας αποτελεί υπέρτατη αρχή της κοινωνικο- πολιτισμικής οργάνωσης, όπου η αρχή της τήρησης των ατομικών δεδομένων είναι κεντρικής σημασίας. Έτσι, μια μεγάλη μερίδα του πληθυσμού εκλαμβάνει την έλλειψη διακριτικότητας από την μεριά των Τσιγγάνων, ως απόδειξη της έλλειψης εκπαίδευσης και συναφούς μορφωτικού κεφαλαίου τους. Κάποιος θα μπορούσε να πει ότι αυτή η φαινομενική έλλειψη διακριτικότητας και ευγένειας από μέρους των Ρομά συνιστά την ένδειξη μιας διαφορετικής αντίληψης του χώρου και του χρόνου.

Αρκεί κανείς να παρατηρήσει τον τρόπο ζωής των Τσιγγάνων στην Δυτική Αττική, αλλά και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας. Θα δει τότε ότι οι ιδιαιτερότητες τους σχετικά με τη χωροχρονική οργάνωση έχουν διαφορετική εννοιολογική βάση. Κατ' αρχάς, ενώ τα τσαντίρια και οι σκηνές αντικαταστάθηκαν με μόνιμα κτίσματα (στις περιπτώσεις που το επέτρεψε η οικονομική τους κατάσταση αλλά και ο κρατικός μηχανισμός), στα κτίσματα τους προτιμούν οι ενδιάμεσοι χώροι να οριοθετούνται με τζαμαρίες αντί για τοίχους και, μάλιστα, να καταλήγουν σε ευρύχωρες χωμάτινες αυλές, με άμεση πρόσβαση στον δρόμο και στη γη. Ο τρόπος λοιπόν οικοδόμησης των κατοικιών τους θα λέγαμε ότι δηλώνει την ανάγκη τους για την κατάργηση των μεταξύ τους ορίων ή τουλάχιστον την επιθυμία τους τα όρια αυτά να είναι χαλαρά, αλλά και την επιθυμία τους ακόμη να έχουν επαφή- χωρίς ενδιάμεσα τεχνητά προσκόμματα- με τη φύση. Η λιτότητα της διακόσμησης είναι επίσης ένα άλλο χαρακτηριστικό τους: στις κατοικίες τους, το δάπεδο είναι στρωμένο με χαλιά, αλλά λείπουν τα έπιπλα. Οι κουρτίνες παραμένουν τραβηγμένες, προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα άμεσης θέασης του συνόλου των δραστηριοτήτων των ενοίκων του σπιτιού. Σε αρκετές περιπτώσεις, πολλά άτομα διαφορετικών ηλικιών μοιράζονται το ίδιο δωμάτιο για φαγητό, ύπνο κ.λ.π.⁶⁶

Η θρησκευτική πίστη και ο εθιμικός πολιτισμός των Ρομά είναι δύο ακόμη τομείς, τους οποίους εάν μελετήσουμε, αποκτούμε μια βαθύτερη κατανόηση των χαρακτηριστικών της φυλής.

⁶⁵ Τερζοπούλου Μ., Γεωργίου Γ., ό π. σελ. 22.

⁶⁶ Cohn W., ό.π., σελ. 31-49.

Οι φυλές των Ρομά ανά τον κόσμο συγχρωτίστηκαν με ποικίλες κοινωνικές ομάδες, των κοινωνιών στις οποίες βρέθηκαν. Αυτό το γεγονός είχε ως αποτέλεσμα την διαφοροποίηση των τσιγγάνικων φυλών τόσο στο πεδίο των θρησκευτικών τους πεποιθήσεων όσο και των εθιμικών τους παραδόσεων. Η δική τους ινδουιστική κληρονομιά είναι περισσότερο ένα πλέγμα ηθικών αντιλήψεων, παρά μια ολοκληρωμένη πίστη σε κάποια θεότητα, η οποία θα διαμόρφωνε και θα παγίωνε μια ενιαία πίστη των μελών της τσιγγάνικης φυλής σε παγκόσμιο επίπεδο.⁶⁷ Η θρησκεία λειτούργησε για τους Ρομά παγκοσμίως ως δομικό στοιχείο του πολιτισμού τους, αλλά και ως μέσο επιβίωσης. Για παράδειγμα, όταν ένας Ρομά ασπαζόταν το Χριστιανισμό κατά την Βυζαντινή περίοδο, θεωρείτο αυτομάτως μέλος της κοινωνίας, απεδείκνυε πως δεν έχει καμία σχέση με τον παγανισμό και ως εκ τούτου προφυλασσόταν από τους διωγμούς και τις ποινές που προβλέπονταν για τους αλλόθρησκους.

Στην Ελλάδα η πλειονότητα των Ρομά είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι, αν και εντοπίζεται μια μερίδα Μουσουλμάνων Ρομά, κυρίως στην Θράκη. Όποια και αν είναι η επίσημα δηλωμένη θρησκεία τους, οι Ρομά διατηρούν ως αναπόσπαστο στοιχείο της ταυτότητάς τους μια δική τους ιδιότυπη θρησκεία, η οποία συνδυάζει τη νέα θρησκεία που ασπάστηκαν με κάποιες προϋπάρχουσες δικές τους παγανιστικές αντιλήψεις και δοξασίες.⁶⁸ Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διαμόρφωσης του εθιμικού τους πολιτισμού, αξίζει να αναφερθούν επιγραμματικά ορισμένα έθιμα, προλήψεις και δοξασίες της φυλής των Ρομά, τα οποία έχουν καταγραφεί.

Αναφέραμε ήδη ότι οι Ρομά δεν ενδιαφέρονται για την περιφρούρηση των ιδιωτικών στιγμών. Η δραστηριότητα κάθε μέλους της ομάδας τους γίνεται ένα «ανοιχτό πεδίο», ένας χώρος διάτρητος από τα βλέμματα των υπολοίπων. Εξαίρεση αποτελεί η περίοδος της εγκυμοσύνης των γυναικών. Η έγκυος δεν αποκαλύπτεται ως κυοφορούσα σε άτομα εκτός της οικογένειάς της για να μην «ματιαστεί το παιδί» ή για να μην της κάνουν μάγια και γεννηθεί το παιδί με το βάρος μιας κατάρας. Όταν φθάσει η ώρα του τοκετού, τα όρια αυτά απαλείφονται. Γύρω από την ετοιμόγεννη επιτρέπεται τότε να βρίσκονται αποκλειστικά γυναίκες από την ίδια φυλή, οι οποίες φροντίζουν για τη σίτιση και την διεκπεραίωση των οικιακών υποχρεώσεων της λεχώνας.⁶⁹ Το νεογέννητο

⁶⁷ Fraser A. ό.π., σελ.316-319.

Okely J., ό.π., σελ. 215,

Τερζοπούλου Μ., Γεωργίου Γ., ό.π., σελ. 28-32.

⁶⁸ Είναι ενδιαφέρον παρ' όλα αυτά το γεγονός πως οι μουσουλμάνοι και οι Χριστιανοί Τσιγγάνοι δείχνουν μια ιδιαίτερη πίστη και αξία στην Παναγία, στην Μητέρα-Θεά, και τον Άγιο Γεώργιο τον καβαλάρη άγιο. Όπως φαίνεται στις συνεντεύξεις οι εορτασμοί των δύο ιερών προσώπων συνοδεύονται από μαζικά προσκυνήματα, γλέντι και τάματα και στις δύο περιπτώσεις των πιστών. Οι ερευνητές αποδίδουν την ιδιαίτερη θέση της Παναγίας (στην περίπτωση των Χριστιανών) και του Αγίου Γεωργίου (για τους Χριστιανούς μα και τους Μουσουλμάνους πιστούς) στην ιδιαίτερη σημασία που αποδίδεται στο ρόλο της μητέρας εντός της τσιγγάνικης οικογένειας και στην καβαλάρη άγιο, ως κυρίαρχη μορφή σε προχριστιανικές θρησκείες στο χώρο της Ανατολής.

Τερζοπούλου Μ., Γεωργίου Γ., ό.π. σελ. 32.

⁶⁹ Έξαρχος Γ.,ό.π., σελ. 58-59.

παιδί ονοματοδοτείται, αμέσως μετά τη γέννησή του, με όνομα που ανήκει στη γλώσσα τους, ενώ στη συνέχεια βαπτίζεται με μουσουλμανικό ή χριστιανικό όνομα (αναλόγως της θρησκείας των γονιών και της φυλής).⁷⁰

Ο γάμος των Ρομά είναι, επίσης, ένα κοινωνικό γεγονός, το οποίο περιβάλλεται από πληθώρα εθίμων και δοξασιών. Ο γαμπρός θα πρέπει να πληρώσει ένα χρηματικό ποσό στην οικογένεια της νύφης πριν από το γάμο. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Τσιγγάνων δεν πρόκειται για αγοραπωλησία ανθρώπου, αλλά αντιθέτως για μια εξαγορά του «γάλακτος της μάνας που γέννησε και γαλούχησε την κόρη». ⁷¹ Η παρθενία και η πίστη είναι οι δύο σημαντικότεροι παράγοντες της τιμής όχι μόνο του ζευγαριού αλλά και των οικογενειών τους. Οι Τσιγγάνοι αρραβωνιάζονται και παντρεύονται πολύ νέοι, στην αρχή της εφηβείας τους, για να αποφύγουν τους πειρασμούς, την ατίμωση της κοπέλας ή την «κλεψιά» της. ⁷² Το γλέντι του γάμου διαρκεί για ημέρες πριν και μετά το μυστήριο. Το νεόνυμφο ζευγάρι εγκαταλείπει το γλέντι αργά το βράδυ, ώστε να ολοκληρώσει τη επίσημη πια σχέση του, κάτω από τις οδηγίες και την καθοδήγηση της «γιαγιάς τσιγγάνας», η οποία βρίσκεται έξω από την πόρτα του ζευγαριού ⁷³ καθ' όλη τη διάρκεια της συζυγικής ένωσης. Η ένωση του ζευγαριού συνοδεύεται από την απαραίτητη επίδειξη του ματωμένου σεντονιού (ή του λευκού νυχτικού), ως απόδειξη της αγνότητας και, ως εκ τούτου, της τιμιότητας της νεαρής κοπέλας και συνεπακόλουθα της οικογένειάς της.

Για να κατανοήσουμε το γενικότερο αξιακό σύστημα των Ρομά, είναι σημαντικό να ληφθεί υπ' όψιν ότι η οργάνωση των Τσιγγάνων σε ομάδες ανάλογα με τις μεταξύ τους συγγενικές σχέσεις και η σημασία που οι ίδιοι αποδίδουν στην οικογένεια, είναι δύο στοιχεία που μοιάζουν αναλλοίωτα στον ρου της ιστορίας της φυλής. ⁷⁴ Όλοι ανεξαιρέτως οι Τσιγγάνοι βρίσκονται ενταγμένοι στο θεσμό της οικογένειας, η οποία οριοθετείται από το θεσμό του γάμου (πυρηνική οικογένεια). Οι οικογένειες συνδέονται στενά μεταξύ τους και οργανώνονται σε *φάρες*, δηλαδή σε μεγαλύτερες οικογενειακές ενότητες, στις οποίες ο κάθε Ρομά εντάσσεται ανάλογα με τη σχέση συγγένειας που έχει με το σόι του πατέρα.

Η οικογένεια ως θεσμός είναι υψίστης σημασίας στη ζωή ενός Τσιγγάνου.

⁷⁰ Έξαρχος Γ., ό.π., σελ. 58-62.

⁷¹ Έξαρχος Γ., ό.π., σελ. 60.

⁷² Ο βαθμός που έχουν μεταβιβαστεί οι συγκεκριμένες αντιλήψεις ακόμη και στην νέα γενιά των Τσιγγάνων, αποδεικνύεται και μέσα από τους διαλόγους των αγοριών στην ηλικία των 10, περίπου, ετών στο σχολείο. «Εγώ κυρία την Μαρία την αγαπάω [...] Αλλά αυτή δεν με θέλει» «Και τι θα κάνεις για αυτό;» «θα την κλέψω». Ο διάλογος πραγματοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο του Ζεφυρίου μεταξύ του μαθητή και της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, παρουσία τριών επίσης εκπαιδευτικών του σχολείου.

⁷³ Μαρτυρία που δίνει μια τσιγγάνα γιαγιά στον τηλεοπτικό σταθμό Star, σε αφιέρωμα για τα τσιγγάνικα ήθη στην εκπομπή «Μίλα» στις 25.10.2013.

⁷⁴ Βαξεβάνογλου Α., ό.π., σελ. 133-142.

«Όλα αρχίζουν και τελειώνουν στην οικογένεια[...] πιστεύω ότι η οικογένεια είναι το άλφα και το ωμέγα. Γι' αυτό και όλοι θέλουν να φτιάξουν οικογένεια. Δύσκολο να βρεις Τσιγγάνο που να είναι μόνος του. Να μην έχει φτιάξει οικογένεια. Πρωταρχικός στόχος είναι η οικογένεια[...] Η θρησκεία[...] Η θρησκεία, η οικογένεια και η δουλειά. Βέβαια, μετά την οικογένεια είναι η θρησκεία κι εκεί στη δουλειά αρχίζουν τα παρατράγουδα [...]».⁷⁵

Η τσιγγάνικη οικογένεια είναι σαφώς πατριαρχική. Ο πατέρας είναι κυρίαρχος και ο κύριος υπεύθυνος για την «σωστή πορεία» της. Τη σημασία της οικογένειας, καθώς και την ιδιαιτερότητα του πατρικού ρόλου σε αυτήν, καταδεικνύουν σχεδόν όλα τα έθιμα που συνοδεύουν το γάμο. Οι προγαμιαίες σχέσεις της νύφης στιγματίζουν την τιμή του πατέρα της, η κοπέλα κατά τη διάρκεια του αρραβώνα της πρέπει καθημερινώς να κάνει τις οικιακές εργασίες στο σπίτι του γαμπρού, ώστε να αποδείξει την ικανότητά της. Η υποταγή της νύφης στην πεθερά δείχνει την αξία που έχει η πατρογονική οικογένεια στην κοινωνική οργάνωση των Ρομά.

Όπως ήδη αναφέραμε οι Τσιγγάνοι αναγνωρίζουν το θεσμό της οικογένειας. Η οικογένεια είναι φορέας της κοινωνικής καταξίωσης και της κοινωνικής οργάνωσης, και παράλληλα, είναι μέσο διατήρησης της ταυτότητας της φυλής αλλά και του ατόμου.⁷⁶ Επιπρόσθετα, η οικογένεια υπηρετεί και άλλους τομείς, σημαντικούς για τη ζωή των Τσιγγάνων. Δεν είναι για τους Τσιγγάνους απλώς ο χώρος της φυσικής αναπαραγωγής, αλλά συνιστά το κέντρο εξυπηρέτησης των βιοποριστικών δραστηριοτήτων των μελών της. Στις περιπτώσεις όπου οι εργασιακές ανάγκες εντατικοποιούνται, όπως την περίοδο συγκομιδής της σοδειάς, όλα τα μέλη της οικογένειας καλούνται να συμμετάσχουν και να συνεισφέρουν, ανάλογα με το φύλο και την ηλικία τους καταμερισμό της εργασίας.⁷⁷

Σε αυτό το σημείο πρέπει να πούμε ότι, αν και παρατηρείται, στο πλαίσιο της τσιγγάνικης οικογένειας (και της ευρύτερης τσιγγάνικης κοινωνίας), μια σαφής διάκριση φύλων, δεν παρατηρείται μια ανάλογη σαφής διάκριση ανάμεσα στα άτομα διαφορετικών ηλικιών. Τα παιδιά καλούνται να ενηλικιωθούν πρώιμα, καθώς από μια πολύ νεαρή ηλικία καλούνται να

⁷⁵ 2^η συνέντευξη του Κώστα Παϊτέρη: Βαξεβάνογλου Α., *Έλληνες Τσιγγάνοι, Περιθωριακοί και Οικογενειάρχες*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2001, σελ.133.

⁷⁶ Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως επί πολλούς αιώνες αποφεύγονταν οι γάμοι μεταξύ Τσιγγάνων και ξένων, αν και σε πολλές περιπτώσεις η επιμειξία είναι αυτή που προφύλαξε μέλη της φυλής των Τσιγγάνων από διωγμούς. Ενδεικτικά, μπορούμε να αναφερθούμε στους Αγγλικούς νόμους του Μεσαίωνα και τις Αναγέννησης, όπου απαλλαγή από τις απαγορεύσεις και τους διωγμούς είχαν οι απόγονοι οικογενειών των οποίων ο ένας γονέας δεν ανήκε στη φυλή, και την περίοδο του Τρίτου Ράιχ, όπου η μόνη δυνατότητα ενός Τσιγγάνου να αποφύγει τα βασανιστήρια και τη θανάτωση ήταν να υπερισχύουν στο γενεαλογικό τους δέντρο οι Μη-Ρομά από τους Ρομά προγόνους.

⁷⁷ Smith T., ό.π., σελ. 244-246.

Δασκαλάκη Η., *Εκπαίδευση και Ανισότητες. Μια Συγκριτική Προσέγγιση των Εκπαιδευτικών Πρακτικών Δύο Διαφορετικών Τσιγγάνικων Πληθυσμών*, στο Λυδάκη Α. (επιμ.), *Ρομά, Πρόσωπα πίσω από τα Στερεότυπα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2013, σελ. 52-55.

συμμετάσχουν στην οικονομική συντήρηση της οικογένειας.⁷⁸ Στη συνέχεια θα αναλυθεί εκτενώς ο χαρακτήρας και οι επιπτώσεις αυτού του είδους της κοινωνικοποίησης των νεαρών μελών της οικογένειας των Ρομά.

Στην εποχή μας, η μεγαλύτερη μερίδα των Ρομά επιλέγει να εγκατασταθεί μόνιμα σε μια περιοχή. Η επιλογή αυτή επηρέασε την δομή των οικογενειακών τους σχέσεων, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις διασπάστηκαν οι ισχυροί δεσμοί της φατρίας, εξαιτίας της γεωγραφικής απόστασης μεταξύ των μελών της. Έτσι, σε ορισμένες περιοχές, όπως στη Δυτική Αττική, διαμένουν μόνιμα οικογένειες Ρομά, οι οποίες αποτελούν έναν πόλο έλξης και για άλλες οικογένειες που ανήκουν στη φατρία, και κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργούν νέου τύπου πυρηνικές οικογένειες, χωρίς να υπάρχει η ανάγκη της γεωγραφικής μετακίνησης για να συναντήσουν τους εξ' αίματος συγγενείς τους. Πλέον, φαίνεται ότι η έννοια του σογιού, αν και δεν εξαλείφεται, δίνει τη θέση της σ' αυτήν την πυρηνική οικογένεια, η οποία λαμβάνει ένα νέο νόημα με βάση τον χωρικό προσδιορισμό.⁷⁹

ΚΕΦ. 2 ΟΙ ΡΟΜΑ ΚΑΙ Η ΜΟΥΣΙΚΗ

Από την αρχή του κειμένου αναφέραμε ότι η μουσική αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι του πολιτισμού των Ρομά. Ακόμη και στην ευρωπαϊκή μουσική από το 18^ο αι. ως και την εποχή μας, μπορεί να βρει κανείς πολλά έργα ενόργανης και φωνητικής μουσικής, τα οποία αντλούν τα θέματά τους από την τσιγγάνικη μουσική παράδοση ή/και προσδιορίζονται εξ' ολοκλήρου από αυτή.⁸⁰ Επίσης, ένας μεγάλος αριθμός μουσικών Ρομά εκτελεστών διέπρεψε στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής μουσικής παράδοσης χάρη στις ιδιαίτερες δεξιότητες και εκτελεστικές τους ικανότητες. Συχνά γίνεται μνεία στο οξύ μουσικό ένστικτο των Ρομά, το μουσικό τους πάθος, τον ωραίο ήχο και την εκτελεστική τους δεξιότητα. Πρέπει να πούμε όμως ότι η μουσική εκπορεύεται αρχικά από την ψυχή των Ρομά και στοχεύει στην ψυχή των Ρομά. Η μουσική ως ιδιαίτερη τέχνη «εξυπηρέτησε» τα μέλη της φυλής τους στο να γίνουν ευρύτερα αποδεκτοί από την κοινωνία ή στο

⁷⁸ Smith T., ό.π., σελ. 245.

Κόμης Κ., ό.π., σελ. 44.

⁷⁹ Τερζοπούλου Μ., Γεωργίου Γ., ό.π., σελ. 17-19.

⁸⁰ Ο Φραντς Λιστ είναι ένας από τους γνωστότερους συνθέτες, ο οποίος επηρεάστηκε από την τσιγγάνικη μουσική της χώρας του.

να καλύπτουν τις βιοποριστικές τους ανάγκες, ενώ ταυτόχρονα εξυπηρετούσε την βαθύτερη δική τους επιθυμία να εκφράσουν με αυτή το «τσιγγάνικο πάθος».

2.1 Λειτουργία της Μουσικής στις Φυλές των Ρομά



Αν και, όπως είδαμε, οι κοινωνικές και οικονομικές συγκυρίες οδήγησαν συχνά τους Τσιγγάνους στην αλλαγή των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων, είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι το επάγγελμα του μουσικού ήταν το μόνο που παρέμεινε συνδεδεμένο με την ταυτότητα της φυλής τους έως και σήμερα. Το ταλέντο και η ικανότητα των Τσιγγάνων να αφουγκράζονται τις ανάγκες του κοινού-πελάτη τους,⁸¹ η τελετουργική φύση της ίδιας της μουσικής και η δυνατότητα που δίνει η ιδιότητα του μουσικού για συνεχή μετακίνηση, αποτελούν κάποια από τα κύρια αίτια της σταθερής επιλογής τους να εργάζονται ως μουσικοί.

Μπορούμε να πούμε ότι το μουσικό ταλέντο των Τσιγγάνων μοιάζει να προκύπτει από τη δύναμη αυτής καθεαυτή της μουσικής τους αλλά και το αντίστροφο. Στην περίπτωση τους ισχύει σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό ό,τι και σε αυτή κάθε ερμηνευτή της μουσικής: ο Ρομά αυτογοητεύεται από την τέχνη του και αυτήν την έκδηλη αυτογοήτευση μεταφέρει στο κοινό του δημιουργώντας μια ατμόσφαιρα μαγείας. Εδώ ισχύει κατά μείζονα λόγο αυτό που ισχύει γενικά στη μουσική: ότι το παραγόμενο ηχητικό αποτέλεσμα εμπεριέχει μια τέτοια πληθώρα νοημάτων και καταστάσεων, τα οποία δεν εξαρτώνται από τις προσλαμβάνουσες του ακροατή αλλά και από την προθετικότητα του εκτελεστή.⁸²

⁸¹ Van De Port M., "The articulation of Soul: Gypsy Musicians and the Serbian other", *Popular Music*, Vol.18 No. 3, 1999, σελ. 291-308.

⁸² Meyer L., *Emotion and Meaning in Music*, University of Chicago Press, Σικάγο, 1956, σελ. 34.

Αν θεωρήσουμε ότι ο ήχος ως δομικό στοιχείο της μουσικής νοείται ως μια «διαρκώς μεταβαλλόμενη μάζα ενέργειας που δονεί, συντονίζει και μεταμορφώνει ένα ιδιαίτερο κάθε φορά σύνολο σωμάτων»,⁸³ το στοιχείο αυτό αξιοποιείται στο έπακρο από τους μουσικούς Ρομά για τη δημιουργία μιας μουσικής εκστατικού τύπου. Αυτό γίνεται κατανοητό εάν εννοήσουμε τον ήχο όχι σαν ένα «υλικό» στοιχείο που κινείται γραμμικά στη ροή του χρόνου, αλλά σαν μια μορφή ενέργειας, η οποία δονείται και αναδονείται διαρκώς, δηλαδή μεταμορφώνεται. Αυτή την δύναμη της μουσικής να «μεταφέρει» το άτομο εκτός του χρόνου και τόπου είναι που αξιοποιεί η μουσική των Ρομά. Αξιοποιεί δηλαδή την ιδιότητά της να μπορεί κυριολεκτικά να αποσπά κάποιον από το «εδώ και το τώρα»,⁸⁴ την ψυχοακουστική της διάσταση –όπως θα έλεγαν οι σύγχρονοι ψυχολόγοι– την ενεργειακή της δράση, να μεταμορφώνεται και ταυτόχρονα να μεταλλάσσει το υποκείμενο που την ακροάται μέσα στη ροή του χρόνου. Αυτήν την ενεργειακή ροή της μουσικής θεωρούμε ότι αντανακλά η μουσική των αεικίνητων στο χώρο και χρόνο Ρομά.

Αν όμως η μουσική δεν είναι κάτι περισσότερο από *ήχος οργανωμένος με ανθρώπινο τρόπο*⁸⁵ θα πρέπει τότε και σε αυτή την μουσική να αναγνωρίσει κανείς το αποτέλεσμα μιας τυποποιημένης ή άτυπης συμπεριφοράς της ομάδας ή φυλής των Ρομά, όπως συμβαίνει και σε άλλες ανάλογες περιπτώσεις, τις οποίες έχει μελετήσει ο εθνομουσικολόγος Τ. Μπλάκινγκ. Πρέπει και σε αυτή τη μουσική να αναζητήσουμε τα στοιχεία εκείνα που την διαχωρίζουν από τις υπόλοιπες καθώς και τις αισθητικές, τις ψυχολογικές ή τις κοινωνικές ανάγκες που εξυπηρετεί.⁸⁶ Παρά τη διαφορετικότητα της μουσικής των Ρομά, υπάρχουν κάποια στοιχεία της που τα μοιράζεται με εκείνα που παρατηρούνται σε φυλές απόμακρες και διαφορετικές, όπως π.χ. αυτή των Venda στην Αφρική. Πρόκειται για κάποιες αρχές που αφορούν τόσο στο «υλικό» της μουσικής, δηλαδή στον ήχο, και τους τρόπους οργάνωσής του, όσο και στην αναγκαιότητα ύπαρξης της μουσικής, ως αδιάσπαστο στοιχείο της εκάστοτε κοινωνίας.⁸⁷

Η σύγκριση αυτή έχει την αξία της εάν δεχτούμε ότι η μουσική των Ρομά, όπως και αυτή άλλων κοινωνιών, που θα μπορούσαμε να τις χαρακτηρίσουμε αυθεντικές, αποτελεί αδιάσπαστο μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης και κατά συνέπεια και της κοινωνικής της οργάνωσης. Πάνω από όλα η μουσική λειτουργεί σε αυτές τις κοινωνίες ή τις κοινωνικές ομάδες ως ενοποιητικός παράγων. Πρόκειται για ένα κατεξοχήν χαρακτηριστικό της μουσικής των Ρομά, οι οποίοι μέσω της

⁸³ Μπουμπάρης Ν., «Ακουσμα και Δυνητικότητα», *Μουσική, Ήχος και Τόπος*, Τμήμα Λαϊκής & Παραδοσιακής Μουσικής, ΤΕΙ Ηπείρου, Άρτα 2006, σελ. 65.

⁸⁴ Levy P., *Δυνητική Πραγματικότητα. Η Φιλοσοφία του Πολιτισμού και του Κυβερνοχώρου*, Κριτική, Αθήνα 1999, σελ. 26-29.

⁸⁵ Μπλάκινγκ Τ., «Η έκφραση της ανθρώπινης μουσικότητας», μετ. Γρηγορίου Μ., Νεφέλη, Αθήνα 1981, σελ. 36-37.

⁸⁶ Nettl B., *The Study of Ethnomusicology: Thirty-One Issues and Concepts*, University of Illinois Press, Urbana 2005, σελ. 25-26.

⁸⁷ Πρβλ. Brown S. & Jordania J., «Universals in the World's Musics», *Psychology of Music*, Vol. 41, No. 2, 2011, σελ. 229-248.

Nettl B., ο.π., σελ. 23-25.

μουσικής τους δραστηριότητας απέκτησαν και στερέωσαν την ταυτότητά τους γύρω από τον όρο «τσιγγάνικη ψυχή».

Η μουσική υπήρξε, λοιπόν, για τους Ρομά καταλυτικό στοιχείο του πολιτισμού τους, το οποίο συνεχίζει να λειτουργεί ως μέσο, το οποίο εξυπηρετεί πληθώρα αναγκών τους.

Μια από τις κοινωνικές λειτουργίες και της μουσικής των Ρομά, ίσως η πλέον προφανής, είναι και αυτή που αφορά στην οικονομική τους επιβίωση. Όπου κι αν εγκαταστάθηκαν οι Ρομά, οι μουσικοί τους περιγράφονται ως ικανότατοι οργανοπαίχτες και τραγουδιστές.⁸⁸ Οι Dom του 6^{ου} αι. μ.Χ. είναι «άνθρωποι χαμηλής κοινωνικής τάξης, οι οποίοι ζουν τραγουδώντας και παίζοντας μουσική».⁸⁹ Αλλά μετά την εγκατάστασή τους στην Ευρώπη, αναβαθμίζεται η ενασχόλησή τους με τη μουσική και τους αναγνωρίζεται η ιδιότητα του επαγγελματία μουσικού, ο οποίος δίνει παραστάσεις που τις παρακολουθεί ένα ευρύτερο και ετερόκλητο κοινό. Έτσι οι Ρομά άρχισαν να γίνονται περιζήτητοι χάρη στην δεξιολογία και τη μουσική τους ευαισθησία.⁹⁰ Για παράδειγμα, στην Ουγγαρία, οι Ρομά χάρη στην ικανότητά τους να ικανοποιούν κάθε μουσικό «καπρίτσιο» των ακροατών τους απέκτησαν σημαντική θέση στην κοινωνία τους, με αποτέλεσμα η μουσική να γίνει εκεί το κύριο επάγγελμά τους.⁹¹ Στη Ρωσία, επίσης, η προσφορά των επαγγελματιών τραγουδιστών στις τσαρικές αυλές, τους έδωσε τη δυνατότητα να βελτιώσουν την οικονομική και κοινωνική τους κατάσταση.

Στην Ελλάδα οι Ρομά έχουν αποτελέσει πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της μουσικής μας παράδοσης. Επί μακρόν, σε όλα τα χωριά της Ελλάδας και στις εκδηλώσεις που απαιτούν συνοδεία μουσικής, όπως είναι τα γλέντια, οι γάμοι και τα πανηγύρια, συμμετείχαν αποκλειστικά οι Ρομά, ως οι μουσικοί της κομπανίας με την επωνυμία: «βιολιντζήδες», «οργανοπαίχτες» ή «γύφτοι».⁹² Ακόμη και σήμερα οι Ρομά μουσικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στα πανηγύρια πολλών περιοχών της Ελλάδας. Ένα τέτοιο αμιγώς ρομάνικο πανηγύρι είναι αυτό του «Αϊ Συμιού» στο Μεσολόγγι, όπου κατά τη διάρκεια του τριήμερου εορτασμού οι συμμετέχοντες γιορτάζουν υπό τους ήχους του ζουρνά και του νταουλίου των Ρομά.⁹³

Ακόμη και σε εκδηλώσεις παραδοσιακής μουσικής ανά την Ελλάδα, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, όπου συμμετέχουν αποκλειστικά αναγνωρισμένοι Ρομά κλαρινετίστες, όπως ο

⁸⁸ Fraser A., ό.π., σελ. 210-217.

⁸⁹ Ντούσας Δ., *Rom και Μουσικοχορευτικός Κόσμος*, Τυπωθήτω, Αθήνα 2001, σελ. 41.

⁹⁰ Van De Port M., "The articulation of soul: Gypsy musicians and the Serbian other", *Popular Music*, Vol.18 No. 3, 1999, σελ.291-292.

⁹¹ Fraser A., ό.π. , σελ. 211.

⁹² Έξαρχος Γ., ό.π., σελ. 79.

⁹³ Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 67, 121-123..

Πετρολούκας Χαλκιάς, με αποτέλεσμα να παρατηρείται αθρόα προσέλευση και συμμετοχή του κοινού σε αυτές.⁹⁴

Με την μουσική αλληλεπίδραση και επικοινωνία οι Ρομά μουσικοί κέρδισαν, σε κάποιο βαθμό, την εκτίμηση και την αποδοχή τους από τα μέλη της ευρύτερης κοινωνίας. Χάρη στις ιδιαίτερες δεξιότητες τους και στην ιδιαίτερη εκφραστικότητά τους, η οποία εκφράζεται τόσο στο ρυθμό όσο και στη μελωδία.⁹⁵ Στην Ουγγαρία έγιναν, μέσα σε έναν μόλις αιώνα, απαραίτητοι, όχι μόνο στους κατοίκους των χωριών, αλλά και στους ευγενείς Μαγιάρους.⁹⁶ Ήδη από τον 18^ο αιώνα επεκράτησε η συνήθεια να στέκεται ένας Τσιγγάνος μουσικός, κατά τη διάρκεια των γευμάτων, κοντά στον αριστοκράτη οικοδεσπότη, ώστε να ικανοποιεί κάθε μουσική του προτίμηση. Έως τον 19^ο αιώνα η λεγόμενη «τσιγγάνικη μουσική» και οι τσιγγάνικες ορχήστρες βιολιών ακούγονταν απ' άκρη σ' άκρη της χώρας, ενώ μέσα από αυτό τον χώρο αναδείχθηκαν σπουδαίοι βιολονίστες, όπως ο Γιάνος Μπιχάρι. Ο Μπιχάρι, μάλιστα, υπήρξε ο δημιουργός ενός μουσικού ιδιώματος, το οποίο σύντομα εξελίχθηκε σε αναπόσπαστο κομμάτι της ουγγρικής παράδοσης.⁹⁷ Ήταν τόσο μεγάλη η επιρροή της «τσιγγάνικης μουσικής» στην ουγγρική μουσική παράδοση και τόσο μεγάλος ο βαθμός ένταξης των τσιγγάνων μουσικών στην ουγγρική κοινωνία, που ο ρομαντικός συνθέτης και δεξιότέχνης του πιάνου Φραντς Λιστ, υποστήριξε ότι «οι καλύτεροι τσιγγάνοι μουσικοί έγιναν στα μάτια του κόσμου οι θεματοφύλακες και οι εκπρόσωποι της εθνικής μουσικής».⁹⁸ Στην Ουγγαρία του 19^{ου} αι. οι Ρομά βιρτουόζοι κέρδισαν τόσο μεγάλο σεβασμό, ώστε απέκτησαν τη θέση των δασκάλων των αριστοκρατών της εποχής ή και παντρεύονταν κόρες ευκατάστατων πολιτών.

Εξίσου απαραίτητη φαίνεται η παρουσία των μουσικών Ρομά στη Ρωσία. Η ιδιαίτερη επίδοση τους εδώ είναι το τραγούδι και η οργάνωση χορωδιών. Έτσι, από τα μισά του 18^{ου} αιώνα και έπειτα, μια τσιγγάνικη χορωδία και μια καλή ορχήστρα έγιναν απαραίτητα «κοσμήματα» των αριστοκρατικών οικιών.⁹⁹ Όμως, οι χορωδίες των Τσιγγάνων που ακούγονταν συχνά στις βραδιές που προσέφεραν οι αριστοκράτες, απαρτίζονταν από μέλη που ήταν δουλοπάροικοι. Τον 19^ο αιώνα, παρ' όλο που οι αριστοκράτες και οι αστοί της Ρωσίας εξακολούθησαν να δείχνουν

⁹⁴ Είναι χαρακτηριστική η μαρτυρία της Κ. Μ., μέλος του Συλλόγου των Ηπειρωτών Καματερού, ότι παρευρέθηκε στην εκδήλωση Ηπειρώτικου Τραγουδιού, που πραγματοποιήθηκε στις 26 Ιουνίου του 2012 στο Καματερό ακριβώς γιατί «έπαιζε ο Χαλκιάς». Συνεχίζοντας περιέγραψε τη μουσική της εμπειρία ως «εντυπωσιακή» καθώς ο «Χαλκιάς έπαιζε λες και όλη του η ψυχή έβγαινε στο κλαρίνο».

⁹⁵ Μαζαράκη Δ., *Το Λαϊκό Κλαρίνο στην Ελλάδα*, Κέδρος, Αθήνα 1985, σελ. 50-52.

⁹⁶ Fraser A., ό.π., σελ. 211.

⁹⁷ Αυτό το μουσικό ιδίωμα ονομάστηκε *verbunkos* και αρχικώς προοριζόταν για στρατιωτική χρήση. Στα μισά του 19^{ου} αιώνα εισήχθει στην όπερα. Τα *verbunkos* αποτελούνταν από 2 κύρια μέρη: ένα αργό, το οποίο είχε έναν χαρακτηριστικό παρεστιγμένο ρυθμό και ένα γρήγορο, το οποίο περιείχε χαρακτηριστικά γρήγορα περάσματα του βιολιού.

⁹⁸ Sisa S., *The Spirit of Hungary: a Panorama of Hungarian History and Culture*, Vista Books, Η.Π.Α. 1990, σελ. 299-306.

⁹⁹ <http://en.wikipedia.org/wiki/Verbunkos>, προσπελάστηκε στις 11.01.14

⁹⁸ F. Liszt, *The Gipsy in Music*, Λονδίνο 1926, τ. 2, στο Fraser A., ό.π., σελ. 212-213.

⁹⁹ Fraser. A., ό.π., σελ. 214-15.

ιδιαίτερη προτίμηση για τις τσιγγάνικες χορωδίες και την τσιγγάνικη μουσική, η κοινωνική τους άνοδος διακόπηκε από την έλευση των Μπολσεβίκων στην εξουσία, οι οποίοι απαγόρευσαν την εκτέλεση της τσιγγάνικης μουσικής.¹⁰⁰ Όμως, ακόμη και τώρα, παρά την στροφή του ενδιαφέροντος προς την εθνική μουσική της Ρωσίας, οι Ρομά μπόρεσαν επί ένα και πλέον αιώνα να συνεχίσουν την μουσική παραγωγή τους και να κερδίσουν εκτός από την ανοχή της ευρύτερης κοινωνίας και μια καλύτερη πρόσβαση στα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα.

Στην Ελλάδα, η από κοινού συνεργασία των Ρομά με τους γηγενείς στον χώρο της μουσικής ερμηνείας δημιούργησε ένα είδος κοινής μουσικής κουλτούρας σε τέτοιο βαθμό, που να αποδίδεται λανθασμένα η καθιέρωση ελληνικών εθίμων στους Ρομά. Για παράδειγμα, ένα ελληνικό παραδοσιακό έθιμο του οποίου η καταγωγή αποδίδεται λανθασμένα στη φυλή των Ρομά, είναι η *Περπερούνα*. Το έθιμο αυτό συνοδεύεται από το ομώνυμο παραδοσιακό τραγούδι «Πιρπιρούνα».¹⁰¹ Στο επίσημο διδακτικό υλικό της μουσικής στο δημοτικό σχολείο, και συγκεκριμένα στην ύλη της Β' τάξης, η Πιρπιρούνα διδάσκεται στην τάξη με σαφείς οδηγίες για την αναβίωση του εθίμου.¹⁰² Η παρανόηση σχετικά με την καταγωγή του εθίμου οφείλεται στην σημαντική θέση των Τσιγγάνων μουσικών όσον αφορά στην τέλεσή του. Και αυτός ήταν ίσως ο λόγος που πολλοί μελετητές, όπως ο Κ. Φαλτάιτς, θεώρησαν αρχικώς πως το ίδιο το έθιμο δημιουργήθηκε από τους Τσιγγάνους. Ο Κ. Φαλτάιτς περιγράφει τη συμβολή των Τσιγγάνων στο έθιμο αυτό ως ιδρυτική:

*«Γενικώς παρατηρώ ότι όπου υπάρχουν πυκνοί τσιγγάνικοι πληθυσμοί, οι οργανισμοί εορταί, καθώς και οι διάφοροι, απλώς μουσικοί ή μουσικοχορευτικοί εορταί αφθονούν, παντού δε οι Τσιγγάνοι ή οι Τσιγγάνοι όχι μόνον λαμβάνουν εξαιρετικόν μέρος εις αυτάς, αλλά, εν πολλοίς, είναι και οι μοναδικοί εκτελεσταί. Οι ιδρυταί, άρα, ή συνεχισταί των εορτών τούτων».*¹⁰³

Στην πραγματικότητα, πρόκειται για έθιμο των Βλάχων της Μακεδονίας, στο οποίο οι Τσιγγάνοι συμμετείχαν ενεργά.

¹⁰⁰ Fraser, A., ό.π., σελ. 214-215.

¹⁰¹ «Πιρπιρούνα πιρπατί, του Θιό παρακαλεί.

Του Θιό παρακαλεί, βρέξει κύριε μια βροχή.

Μια βροχή καλή βροχή, να βραχούν τα 'αμπέλια μας.

Να βραχούν τα 'αμπέλια μας και τα περιβόλια μας»

Ένα αγόρι θα πρέπει να παραστήσει την «Πιρπιρούνα»: να ντυθεί με πράσινα φύλλα και κλαδιά και με τη συνοδεία της ορχήστρας να περάσει και να επισκεφθεί τα σπίτια των αγροτών του χωριού για να τραγουδήσει το τραγούδι του. Μέσα από αυτή την τελετουργική πράξη οι χωρικοί πίστευαν πως θα κερδίσουν την εύνοια της φύσης και θα επιτύχουν την αύξηση της γονιμότητας των χωραφιών τους.

¹⁰² Αργυρίου Μ., Τσούτσια-Λουλάκη Ε., Μαγαλιού Μ., *Μουσική Α & Β Δημοτικού, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, ΟΕΔΒ, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, σελ. 79.

¹⁰³ Φαλτάιτς Γ, *Τσιγγάνοι και Ορφεύς*: Γ. Έξαρχος, ό.π., σελ. 64.

Ο Γ. Έξαρχος, επίσης, προσφέρει αρκετά στοιχεία, τα οποία αποσαφηνίζουν την σχέση των Τσιγγάνων με το έθιμο της Πιρπιρούνας. Παρατηρεί ότι το έθιμο της Περπερούνας και της Λαζαρίνας, που ισχύει στα χωριά της Μακεδονίας,¹⁰⁴ δεν έχει σχέση με την παράδοση των Τσιγγάνων της περιοχής, παρ' όλο που οι Τσιγγάνοι συμμετέχουν ενεργά σε αυτό. Η εμπλοκή των μουσικών Τσιγγάνων στο έθιμο είχε ως αποτέλεσμα και τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητάς τους να υιοθετήσουν ένα έθιμο έξω από τις παραδόσεις τους. Ίσως γι' αυτό ο οργανιστικός τελετουργικός χαρακτήρας του εθίμου ταιριάζει με την «εκστατική» φύση των Τσιγγάνων.

Φαίνεται λοιπόν, πως η μουσική αποτελεί το πιο ισχυρό μέσο κοινωνικής ένταξης των Τσιγγάνων, κάτι που δεν κατόρθωσε να επιτύχει από μόνη της οποιαδήποτε μορφή κοινωνικής εξουσίας.

2.2 Ιδιαιτερότητα και Εκφραστικότητα της Τσιγγάνικης Μουσικής

Μελετώντας κανείς τα χαρακτηριστικά της μουσικής των Ρομά διαπιστώνει ότι οι Ρομά εξακολουθούν να μην έχουν κοινή μουσική γλώσσα, παρότι έχουν διακριθεί στην εξάσκησή της εδώ και αιώνες.¹⁰⁵ Πιθανώς το γεγονός αυτό να οφείλεται στο ότι οι Ρομά επέδειξαν μια ιδιαίτερη προσαρμοστικότητα την ίδια στιγμή που αντιστέκονταν σθεναρά σε κάθε προσπάθεια ένταξης τους στον πολιτισμό και τα ήθη της χώρας εντός της οποίας ζούσαν.¹⁰⁶ Ως εκ τούτου, η «τσιγγάνικη μουσική» και το «τσιγγάνικο τραγούδι» κατέληξε να είναι προϊόν αλληλεπίδρασης και ώσμωσης μουσικών παραδόσεων από πολλά και διαφορετικά μέρη του πλανήτη. Όπως αναφέρει εύστοχα ο Δημήτρης Ντούσας: «Καθαρή τσιγγάνικη μουσική δεν υπήρξε, δεν υπάρχει, ούτε είναι δυνατό να υπάρξει».¹⁰⁷ Τότε τι είναι αυτό που έκανε την τσιγγάνικη μουσική και τους Ρομά σπουδαίους οργανοπαίχτες ανά τον κόσμο;

Πριν εξετάσουμε το ερώτημα αυτό θα πρέπει να θυμίσουμε ότι η μουσική είναι ήχος οργανωμένος με ανθρώπινο τρόπο,¹⁰⁸ και πως με τη μουσική οργάνωση του ήχου εκφράζονται μορφές ανθρώπινης οργάνωσης, οι οποίες αντιστοιχούν σε βιολογικές, πολιτιστικές, ψυχολογικές, κοινωνιολογικές ή και καθαρά μουσικές διαδικασίες.¹⁰⁹ Οι Ρομά υπήρξαν ευαίσθητοι δέκτες των

¹⁰⁴ Έξαρχος Γ., *Αυτοί Είναι οι Τσιγγάνοι*, Γαβριηλίδης, Αθήνα 1996, σελ. 62-68.

¹⁰⁵ Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 145-147.

¹⁰⁶ Okely J., ό.π., σελ.120-121.

Fraser A., ό.π. *passim*.

Τερζοπούλου Μ., Γεωργίου Γ., ό.π., σελ., 14-15, 27.

¹⁰⁷ Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 23.

¹⁰⁸ Blacking J., ό.π. σελ. 36-37.

¹⁰⁹ Nettl B., ό.π., σελ. 23-25.

μουσικών μηνυμάτων των κοινωνιών εντός των οποίων δραστηριοποιήθηκαν. Ως νεοεισερχόμενοι αποδείχθηκαν άμεσοι κοινωνοί των στοιχείων εκείνων που διαδραμάτιζαν σημαντικό ρόλο στη μουσική κάθε χώρας, και αφετέρου άριστοι μεταπράτες αυτών των μουσικών δεδομένων. Αξιοποίησαν ιδιαίτερα ένα προνομιούχο μουσικό στοιχείο που είναι η μελωδία, τα μελωδικά περάσματα και τα μελίσματα.

Ο Γάλλος εθνομουσικολόγος M. Block παρατηρεί πως «όταν ένας Ούγγρος ή Ρουμάνος αισθάνεται θλιμμένος, ή και αντιθέτως, όταν θέλει να γιορτάσει, τότε χρειάζεται την τσιγγάνικη μουσική για να εξωτερικεύσει την κατάσταση της ψυχής του».¹¹⁰ Αυτή η τάση των ανθρώπων να αναζητούν την τσιγγάνικη μουσική όταν η ψυχή καταλαμβάνεται από ένα ισχυρό πάθος, έκανε ορισμένους να θεωρήσουν τους Ρομά ως «διαφθορείς» ψυχών, και να τους αποδώσουν υπερφυσικές ιδιότητες. Η πραγματικότητα όμως είναι μάλλον διαφορετική. Οι Ρομά μουσικοί, όπως και άλλοι καλλιτέχνες, αναπτύσσουν ή/και διαθέτουν τη διαισθητική ικανότητα να εντοπίζουν τις ψυχικές αναζητήσεις των πελατών τους. Στην περίπτωση των Ρομά μουσικών, αυτό ισχύει σε μεγάλο βαθμό καθώς εκείνοι διαθέτουν εκτός από την καλλιτεχνική ευαισθησία και την εμπειρία και την διεισδυτική ματιά του ταξιδεμένου ανθρώπου.¹¹¹

Ο M. Van De Port,¹¹² διερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο η τσιγγάνικη μουσική επιτυγχάνει να αγγίζει τα βαθύτερα συναισθήματα των ανθρώπων, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι η ψυχική συνάφεια της σέρβικης κοινωνίας- την οποία μελετούσε- με τους Ρομά μουσικούς επιτυγχάνεται επειδή ο Σέρβος ακροατής αναγνωρίζει στον περιθωριοποιημένο και «ανεπιθύμητο» Ρομά, τον δικό του εξοβελισμένο εαυτό από το κυρίαρχο πολιτικό- κοινωνικό του σύστημα. Η μουσική λοιπόν λειτουργεί εδώ ως ένα μέσον για να επιτευχθεί η ψυχική εξοικείωση των Ρομά με τους πολίτες της χώρας εντός της οποίας διαμένει.

Γ' αυτό σε αρκετές περιπτώσεις η τσιγγάνικη μουσική αποτελεί το κύριο εκφραστικό μέσο για να ανακοινωθεί το βίωμα του ξεριζωμένου και διωγμένου από τον τόπο του ατόμου. Η συνηθέστερη περιγραφή της τσιγγάνικης μουσικής ως θρηνητικής και παραπονιάρικης μουσικής που «στραγγίζει το φυλλοκάρδι»¹¹³ εξηγείται από τον Δ. Ντούσα ως εξής:

Balkwill L.L. & Thompson W. F., "A Cross- Cultural Investigation of the Perception of Emotion in Music: Psychophysical and Cultural Cues", *Music Perception*, 17, 1999, σελ. 43-64.

¹¹⁰ Block M., *Moeurs et Coutumes des Tziganes*, Παρίσι 1936 στο Van De Port M., "The articulation of soul: Gypsy musicians and the Serbian other", *Popular Music*, Vol.18 No. 3, 1999, σελ. 291.

¹¹¹ Van De Port M., ό.π., σελ. 291-292.

¹¹² Van De Port M., ό.π., σελ 291-292

¹¹³ Μαζαράκη Δ., ό.π., σελ.51.

«Το εσώψυχο των Ρομά δονείται καθημερινά, καθώς συσσωρεύει πληθώρα συγκινήσεων, απογοητεύσεων, εντάσεων, πικριών, πόνου, πένθους, αγωνιών, μελαγχολιών, βιολογικών, ψυχολογικών και ηθικών βασάνων, έρωτα, πάθους ενθουσιασμών, ελπίδων και εξάρσεων. Όλα αυτά πρέπει να τα εκφράσουν με το χορό και τη μουσική. Γι' αυτό και η μουσική τους έχει δύναμη, πάθος, οργή, διαμαρτυρία».¹¹⁴

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τα λόγια αυτά θα χρειαστεί να δώσουμε ένα παράδειγμα. Το τσιγγάνικο συγκρότημα Romengo άδει τραγούδια, όπως είναι το *Rovel O Del*,¹¹⁵ που το περιεχόμενο των στίχων τους είναι το κλάμα,¹¹⁶ στο οποίο κανείς πρέπει να επιδοθεί στην προσπάθειά του να εισακουστεί από τον Θεό. Το τραγούδι αντιλαμβάνεται την προσευχή ως θρήνο. Τα μελίσματα¹¹⁷ της γυναικείας φωνής κινούνται σε κοντινούς φθόγγους, κυρίως ημιτόνια,¹¹⁸ όπου οι κορυφώσεις και οι ανάπαυλες συνοδεύονται από μεγάλης διάρκειας και εκφραστικές αναπνοές. Αυτή η μελωδική κίνηση διεγείρει τον ψυχολογικό μηχανισμό της προσδοκίας, αφυπνίζει το συναίσθημα της αγωνίας στον ακροατή, ώστε όταν επέλθει πια η μουσική λύση (η τονική κατάληξη) να ακολουθήσει και η συναισθηματική λύτρωση.¹¹⁹

Ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο στη δομή, στο ανάπτυγμα της μελωδίας, είναι τα τονικά ύψη, στα οποία κινείται η μουσική φράση. Έπειτα από κάθε αναπνοή, έπειτα, δηλαδή, από την ολοκλήρωση κάθε μουσικής φράσης, ανεβαίνει ο τόνος και η ένταση, έτσι ώστε σταδιακά από φράση σε φράση η μουσική να καταλήγει σε μια υψηλότερη τονική περιοχή και δυναμική που

¹¹⁴ Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 153.

¹¹⁵ Όπως αναφέρουν τα μέλη του συγκροτήματος, το *Rovel o Dele* είναι παραδοσιακό τραγούδι της τσιγγάνικης μουσικής της χώρας. Σε ελεύθερη μετάφραση στα ελληνικά ο τίτλος σημαίνει «Κλάμα για το Θεό».
<http://gypsylyrics.wordpress.com/2013/04/12/rovel-o-del/> προσπελάστηκε στις 12.01.14.
<http://romengo.com/> προσπελάστηκε στις 12.01.14.

¹¹⁶ **Rovel o Del**

*Del o brishind, rovel o Del. Vi me pala leste.
Vi me pala leste. Sa anda mure pharala.
Rovan, rovan pala lende. Dukhal aba lengo jilo.
Dukhal aba lengo jilo. Kodol Devla nasvale kerdyon.
Dema Devla so me mangav. Chi mangav me barvalimo.
Chi mangav me barvalimo, De man Devla zor, sastyipo*

Μετάφραση

*Η βροχή πέφτει, κλαίει για το Θεό. Θα κλάψω στη συνέχεια.
Θα κλάψω στη συνέχεια. Αδέλφια μου.
Θα κλάψω, θα κλάψω για αυτούς, οι καρδιές τους πονούν, είναι άρρωστες.
Θεέ μου δώσε μου ότι ζητάω. Δε θέλω μια περιουσία.
Δεν θέλω μια περιουσία, δώσε μου δύναμη και υγεία.*

¹¹⁷ Μέλisma ονομάζεται η κίνηση της μελωδικής γραμμής όπου σε μια συλλαβή αποδίδονται πολλές νότες.

¹¹⁸ Ως ημιτόνιο ορίζεται η απόσταση μεταξύ δύο φθόγγων, η οποία ισούται με μισό τόνο.

¹¹⁹ Ο L. Meyer υπήρξε ένας από τους πρώτους εισηγητές της μελέτης της συναισθηματικής απόκρισης του ακροατή στο μουσικό άκουσμα. Ο φιλόσοφος και συνθέτης μέσα από το έργο του *Emotion and Meaning in Music* επεχείρησε να αποδείξει την ύπαρξη του συναισθήματος στην μουσική χρησιμοποιώντας τόσο τα τεχνικά στοιχεία της μουσικής, όσο και τις αρχές της ψυχολογίας Gestalt. Έτσι, διατυπώνει τη θέση πως ένας σημαντικός παράγοντας για την συναισθηματική απόκριση και την αισθητική εμπειρία του ακροατή είναι το χτίσιμο της αγωνίας: «όσο μεγαλύτερο είναι το χτίσιμο της αγωνίας, τόσο μεγαλύτερη είναι η συναισθηματική λύτρωση κατά τη λύση (...) σε μια αισθητική εμπειρία το συναισθηματικό μοτίβο πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν με τους όρους της έντασης αυτής καθ' αυτής και παράλληλα, σύμφωνα με την πορεία από την ένταση προς τη λύση.» (Meyer L., *Emotion and Meaning in Music*, ό.π., σελ 25-30).

αντιστοιχεί ψυχολογικά σε ένα σπαραξικάρδιο κλάμα.¹²⁰ Για παράδειγμα, ο στίχος «θα κλάψω στη συνέχεια» όταν πρωτοεμφανίζεται κινείται μελωδικά σε μια μεσαία έκταση. Όταν επαναλαμβάνεται, ενώ η μελωδία μεταφέρεται μόνο έναν τόνο ψηλότερα, το μέλισμα της φωνής γύρω από τη λέξη «κλαίω» ανεβαίνει ακόμη πιο πολύ για να καταλήξει σε μια συγχορδία, η οποία είναι απρόβλεπτη για ένα δυτικό αφτί.¹²¹ Στη συνέχεια, η μελωδία στη λέξη «αδέρφια» ακούγεται στην πιο υψηλή περιοχή του κομματιού, και αυτό ισοδυναμεί με μια νέα ψυχολογική κορύφωση, μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος του ακροατή σ' ένα σημείο οδυνηρής επίκλησης. Όσον αφορά στο ρυθμό, το αργό τέμπο αυτού του τραγουδιού σε συνδυασμό με τα πιο πάνω μουσικά στοιχεία, καθώς και την θαμπή χροιά που προσδίδει στον τόνο της ερμηνείας της η τραγουδίστρια, συνθέτουν την εικόνα ενός υποκειμένου, το οποίο κάνει έκκληση για να εισακουσθεί από έναν απόμακρο σωτήρα.

Πρέπει να πούμε εδώ ότι η φωνή στην μουσική των Ρομά δε μοιάζει με ένα καλοδουλεμένο ξίφος- όπως για παράδειγμα η φωνή στη δυτική όπερα- που χρειάζεται να βγει από την θήκη του προκειμένου να χρησιμοποιηθεί. Η άδουσα φωνή των Ρομά φέρει στην ερμηνεία της όλον τον πόθο να εισακουστεί από εκείνο το μακρινό θεϊκό αφτί που μπορεί να προσφέρει υγεία σε αυτήν την ύπαρξη και στις αδελφικές της υπάρξεις.

Ένα ακόμη παράδειγμα που θα θέλαμε να εξετάσουμε εδώ είναι ένα μουσικό κομμάτι της σύγχρονης ελληνικής μουσικής βιομηχανίας, το *Αυτοσχεδιασμός* από το δίσκο «Τσιγγάνικο Πάθος» του Βασίλη Σαλέα. Επιλέγουμε αυτό το κομμάτι για δύο λόγους:

α) Πρώτον γιατί ανήκει στην ενόργανη μουσική και δεν έχει λόγια, δεν είναι δηλαδή τραγούδι.

β) Διότι ο συνθέτης και εκτελεστής του έργου κατάγεται από οικογένεια Ελλήνων Ρομά μουσικών. Ο Βασίλης Σαλέας έπαιξε επαγγελματικά σε όλους τους χώρους, όπου παίζουν μουσική οι Ρομά, ξεκινώντας από τα ελληνικά πανηγύρια. Είναι από τις σπάνιες περιπτώσεις μουσικών, οι οποίοι πιστεύουν ότι «η μουσική είναι μια», και πράγματι από την δισκογραφική του παραγωγή βλέπουμε την προσπάθειά του να διασυνδέσει διαφορετικά μεταξύ τους μουσικά στυλ, όπως το ελληνικό δημοτικό τραγούδι, τη τζαζ και τη μουσική της Ανατολής.

Στο έργο *Αυτοσχεδιασμός* του Βασίλη Σαλέα κυρίαρχο όργανο είναι το κλαρίνο, το οποίο πλαισιώνεται από όργανα που ανήκουν παραδοσιακά σε διαφορετικά μουσικά στυλ, όπως είναι

¹²⁰ Σε αυτό το σημείο η ένταση εννοείται τόσο με την έννοια των db, ως φυσικό χαρακτηριστικό του ήχου, όσο και με την έννοια της λέξης στον κλάδο της ψυχολογίας.

¹²¹ Καταλήγει στη συγχορδία lab, η οποία έχει σχέση τρίτης μικρής με την τονική του έργου, που είναι η fa.

το πιάνο, η κιθάρα και το τουμπερλέκι.¹²² Στο εισαγωγικό μέρος του έργου το πιάνο εκτελεί την αυτοσχεδιαστική μελωδία. Ιδιαίτερης σημασίας εδώ είναι η επίμονη χρήση μιας νότας χαμηλού τονικού ύψους, έως ότου εξελιχθεί στο υψηλότερο τονικό επίπεδο ένα σύντομο πέρασμα της μελωδίας με τη χρήση μικρής διάρκειας διαβατικών φθόγγων και παρεστιγμένων ρυθμών.

Η εναλλαγή μεταξύ των χαμηλών και υψηλών τονικών περιοχών του οργάνου συμβάλλει στη δημιουργία νοήματος, που εμπεριέχει την έννοια της αντίθεσης. Η μελωδία στην χαμηλή περιοχή παραπέμπει στην εξάντληση, όπου η πνοή του εκτελεστή αποτελεί ένα ακόμη ηχητικό συμβάν. Οι μελωδίες τις μεσαίας περιοχής είναι καθαρές, με δύναμη και εκφράζουν ίσως μια διάθεση παιχνιδίσματος, ενώ οι μελωδίες που εκτελούνται στην υψηλή περιοχή του οργάνου μοιάζουν να είναι παρόμοιες με την θρηνητική μελωδία του τραγουδιού που εξετάσαμε προηγουμένως.

Έτσι, αν και ο Βασίλης Σαλέας είναι ένας από τους κατεξοχήν εκπροσώπους των Ρομά, οι οποίοι επιχειρούν να συνθέσουν ένα στυλ μουσικής που να συναρθρώνει στοιχεία από διαφορετικούς μουσικούς πολιτισμούς, διαπιστώνουμε ότι δεν παύει να υπηρετεί ταυτόχρονα αυτό το «τσιγγάνικο πνεύμα» για το οποίο μιλήσαμε. Στο ενόργανο αυτό κομμάτι ο συνθέτης ενσωματώνει στον ήχο του οργάνου τον τόνο της τσιγγάνικης ομιλίας, εμπλουτίζοντάς το συνεχώς με μελίσματα και ποικίλματα-«τσακίσματα» της φωνής του κλαρίνου, που μοιάζουν με τα ανεπαίσθητα, από μουσική άποψη, βήματα που κάνει η ομιλούσα φωνή. Το πρώτο μέρος του κομματιού: η εισαγωγή, εκφράζει τον πόνο και το παράπονο του Ρομά για τους διωγμούς και τα δεινά που έχει βιώσει η φυλή του. Στο δεύτερο μέρος εισάγονται μουσικά στοιχεία που αναπαριστούν ανάμεικτα συναισθήματα πάθους, αγωνίας, γλεντιού και θυμού. Η ροή της μελωδίας μιμείται άλλοτε τον «τσιγγάνικο ήχο», άλλοτε την τσιγγάνικη ομιλία, σε όλους αυτούς τους συναισθηματικούς τόνους. Ο ρυθμός του τσιφτετελιού, αργός για να υπενθυμίζει στον ακροατή ότι πρόκειται για μια απόπειρα επικοινωνίας των βαθύτερων συναισθημάτων του Ρομά προς τον ξένο, τον άλλο, τον διαφορετικό.¹²³

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στον τρόπο της μουσικής ψυχαγωγίας των Ρομά. Τα παιδιά τους δεν διδάσκονται τη μουσική μέσα από ένα οργανωμένο διδακτικό σύστημα, αλλά μέσα από το παιδικό παιχνίδι ή με την επαφή τους με τα γηραιότερα μέλη της οικογένειάς τους. Μαθαίνουν να παίζουν τουμπερλέκι παρατηρώντας τους ενηλίκους

¹²² Το τουμπερλέκι είναι ένα από τα όργανα που έχουν συνδεθεί στην Ελλάδα με την «τσιγγάνικη» μουσική αλλά το πιάνο είναι όργανο, το οποίο δεν χρησιμοποιήθηκε ιδιαίτερα από τους Τσιγγάνους, πόσο δε μάλλον με τις αυτοσχεδιαστικές μελωδίες που εκτελούνται στο υπό μελέτη έργο.

¹²³ Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να τονίσουμε πως η μουσική ανάλυση που προηγήθηκε δεν είναι δυνατόν να είναι απολύτως «αντικειμενική». Οι τεχνικοί όροι που χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των αρμονικών σχέσεων στα δύο έργα, προέρχονται από την δυτική μουσική θεωρία, η οποία δεν εφαρμόζεται καθολικά στα μουσικά έργα άλλης κουλτούρας. Nettl B., ό.π., σελ. 31-35.

Ρομά ή μεταφέροντας τους κρουστούς ήχους στον λόγο.¹²⁴ Για να είναι επιτυχής μια τέτοιου είδους εκμάθηση είναι απαραίτητο η μουσική να ακούγεται και να εκτελείται συνεχώς στο περιβάλλον του παιδιού.

Οι Ρομά συγκεντρώνονται με κάθε ευκαιρία για να γιορτάσουν. Μπορεί η ευκαιρία αυτή να είναι ένας γάμος ή μια ονομαστική εορτή. Σε οποιαδήποτε κοινωνική τους εκδήλωση, η μουσική είναι αυτή που πρωταγωνιστεί φέρνοντας σε άμεση επαφή τους συμμετέχοντες. Ακόμη και στις περιπτώσεις που δεν υπάρχει κάποια ευκαιρία για γλέντι, η μουσική ηχεί. Οι μητέρες και οι γιαγιάδες τραγουδούν νανουρίσματα στα μικρότερα παιδιά. Τα μέλη της οικογένειας «ταχαρίζουν» τα νεότερα για να τους εκφράσουν συναισθήματα τρυφερότητας. Οι παππούδες διδάσκουν στα εγγόνια τους τουμπερλέκι, κλαρίνο ή κιθάρα, καθώς έτσι αφενός τους μεταβιβάζουν τη γνώση τους και αφετέρου περνούν ευχάριστα τον χρόνο μαζί τους. Σε πολλές περιπτώσεις, το βράδυ, όταν όλη η οικογένεια συγκεντρώνεται όσοι γνωρίζουν μουσική «παίζουν τραγούδια για να τραγουδούν όλοι μαζί»,¹²⁵ με σκοπό το δέσιμο των μελών της οικογένειας και την εκτόνωση από τα άγχη της καθημερινότητας. Στην κοινωνική οργάνωση των Ρομά, η μουσική διατρέχει λοιπόν όλη τη ζωή τους και τις οικογενειακές τους σχέσεις. Είναι ενδεικτικό πως ακόμη και κατά τη διάρκεια των επικήδειων τελετών, η μουσική συνοδεία του νεκρού αποτελεί ύψιστη τιμή. Ο Βασίλης Σαλέας υποστηρίζει πως η μουσική συνοδεία στις επικήδειες τελετές είναι έθιμο: «Πήγα στον πατέρα μου και το θείο μου. Εκεί εκφράζεις τον πόνο σου με το κλαρίνο».¹²⁶

Όστε λοιπόν, η μουσική συνιστά ένα ισχυρό μέσο για να αποκτούν δύναμη οι Ρομά. Ίσως γ' αυτό χρειάζεται να είναι επιδέξιοι ερμηνευτές, όχι μόνο στο τεχνικό αλλά και στο εκφραστικό πεδίο.¹²⁷ Αυτή τους η ικανότητα, σε συνδυασμό με την ανεπτυγμένη εμπορική τους ικανότητα, τους βοήθησε σε δύσκολες περιπτώσεις να ικανοποιούν ζωτικές ανάγκες τους και ταυτόχρονα να γίνονται αποδεκτοί από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Η αναγνώριση όμως του μουσικού ταλέντου των Ρομά, διευκόλυνε ταυτόχρονα και την κοινωνική τους κινητικότητα.¹²⁸

¹²⁴ Είναι χαρακτηριστικό πως δύο μαθητές Ρομά της Ε' τάξης δημοτικού, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού «εκτέλεσαν» έναν μουσικό αυτοσχεδιασμό, χρησιμοποιώντας αποκλειστικά συλλαβές, αλλάζοντας τα τονικά τους ύψη, με σκοπό να παραπέμψουν στην εκτέλεση ρυθμικών σχημάτων από το τουμπερλέκι. Απόσπασμα αυτού του διαλόγου είναι: «τούμ τεκ τεκ τουμ τάκατα τάκατα» «ντουμ τουρουράμ τουρουράμ».

¹²⁵ Μαρτυρία μαθητή Στ' τάξης.

¹²⁶ *Συνέντευξη του Βασίλη Σαλέα στην εφημ. Ελευθεροτυπία στις 19.05.1996.*

¹²⁷ «Ο κόσμος ξέρει και το ξεχωρίζει. "Αυτός, σου λένε παίζει γύφτικα", δηλαδή παίζει παθιάρικα. Ή λένε: "παίξε μας ένα γύφτικο", ένα παθιάρικο».

Έξαρχος Γ., ό.π. σελ. 85.

¹²⁸ Fraser A., ό.π., σελ. 210-217.



Τις ώρες της ξεκούρασης, όταν είναι μαζεμένη η οικογένεια, η μουσική και ο χορός γίνονται κομμάτια έκφρασης και επικοινωνίας των Ρομ (Φωτ. Κ. Καλούδη). ΚΥΡΙΑΚΗ 8 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 1995 - Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ

2.3 Οι Ρομά και το Ελληνικό Δημοτικό Τραγούδι

Ένα από τα προς διερεύνηση ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι εάν και κατά πόσον οι Ρομά μαθητές που φοιτούν στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο διατηρούν στις καθημερινές τους πρακτικές τη λεγόμενη «τσιγγάνικη μουσική».

Έπειτα από όσα είπαμε δεν μπορούμε με τον όρο «τσιγγάνικη μουσική» να εννοήσουμε ένα και μοναδικό μουσικό είδος με πολύ καθαρά χαρακτηριστικά που να προσδιορίζουν τη φυλή των Ρομά. Όπως οι Ρομά δεν ομιλούν μια ενιαία γλώσσα, έτσι «δεν έχουν και μια κοινή μουσική γλώσσα, ούτε έναν ιδιαίτερο τρόπο μουσικής, ο οποίος να ταυτίζεται μαζί τους».¹²⁹ Ως προϊόν αλληλεπίδρασης πολλών εθνικών μουσικών και δικών τους επινοήσεων, η μουσική των Ρομά εμπεριέχει στοιχεία από την παραδοσιακή μουσική των χωρών, στις οποίες μετοικούσαν.¹³⁰ Αυτό το γεγονός σε συνδυασμό με την μεγάλη σε έκταση διασπορά της φυλής είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν αρκετά και διαφορετικά μουσικά είδη που εντάσσονται στον ευρύ όρο «τσιγγάνικη μουσική».¹³¹ Οι Ρομά μουσικοί δεν υιοθετούσαν μόνον ορισμένα μουσικά στοιχεία, αλλά ακόμη και αυτοτελή μουσικά είδη από τις παραδόσεις διαφόρων χωρών και τα προσάρμοζαν στα χαρακτηριστικά στοιχεία της δικής τους παράδοσης.¹³² Ακριβώς, επειδή η μουσική που

¹²⁹ Fraser A., ό.π., σελ. 210-211.

¹³⁰ Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 65-69, 84-9.

¹³¹ Γιαννακόπουλος Τ., *Τσιγγάνικα Λαϊκά Τραγούδια και Μπαλάντες*, Θουκυδίδης, Αθήνα 1982, σελ. 7-9.

Sinclair A. T., "Gypsy and Oriental Music", *The Journal of American Folklore*, Vol. 20, No. 76 Ιαν.-Μαρτ. 1907, σελ. 16-32.

¹³² Για παράδειγμα, είναι ιστορικά αποδεδειγμένο πως η μουσική παράδοση της Ουγγαρίας, της Ισπανίας και της Ρωσίας, επηρέασαν άμεσα τη μουσική των τσιγγάνικων φυλών, που μετοίκησαν σε αυτές τις χώρες.

Fraser A., ό.π., σελ. 210-217.

εκτελούν οι Ρομά είναι αποτέλεσμα της σύνδεσης διαφορετικών μουσικών στοιχείων και έχει ποικίλες πηγές, και είναι αυτός ο λόγος που οι μελετητές της τσιγγάνικης μουσικής διατυπώνουν αντιτιθέμενες μεταξύ τους απόψεις για το αν υπάρχει ή όχι «αυθεντική» τσιγγάνικη μουσική.

Διαβάζουμε λοιπόν ότι: «Παρά το ότι οι Αθίγγανοι εφημίζοντο ανέκαθεν δια την μουσικήν των επίδοσιν, δεν είναι δημιουργοί. Απλώς αφομοιώνουν την μουσικήν των χωρών από τα οποίας διέρχονται και την προσαρμόζουν εις την ιδιοσυγκρασία των...».¹³³

Επίσης, η Α. Βέλλου Κάιλ κατά την έρευνά της στους Ρομήδες της Ηράκλειας του Ν. Σερρών καταλήγει πως δεν υπάρχει «τσιγγάνικη μουσική», αναφέροντας χαρακτηριστικά: «Δεν κατέγραψα τσιγγάνικη μουσική. Παίζουν τη μουσική των άλλων. “Η μουσική μας είναι τούρκικη”, λένε, “Δεν έχουμε τη δική μας μουσική”...Η μουσική, ως επάγγελμα, είναι διακριτικό στοιχείο των Τσιγγάνων. Η “τσιγγάνικη μουσική” δεν είναι διακριτικό στοιχείο της κουλτούρας τους».¹³⁴

Ωστόσο, δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που αν και αναγνωρίζουν την επιρροή των μουσικών παραδόσεων διαφορετικών λαών στη μουσική των Ρομά, απαντούν καταφατικά στο ερώτημα εάν υπάρχει τσιγγάνικη μουσική. Εδώ οι μελετητές (Ντούσας Δ., Γιαννακόπουλος Τ.) δεν εθελοτυφλούν απέναντι στην επίδραση που έχει η μεγάλη σε έκταση διασπορά των τσιγγάνικων φυλών, αλλά τονίζουν πως η τσιγγάνικη μουσική υπάρχει και χρησιμοποιούν ως επιχείρημα τα κοινά χαρακτηριστικά που έχουν όλα τα διαφορετικά τσιγγάνικα μουσικά είδη ανά τον κόσμο.¹³⁵ «Στο ερώτημα αν υπάρχει τσιγγάνικη ποίηση, μ’ άλλα λόγια τσιγγάνικα λαϊκά τραγούδια, κι αν υπάρχει λαϊκή μουσική, η απάντηση είναι καταφατική», αναφέρει ο Γ. Γιαννακόπουλος. «Επειδή, ωστόσο, οι Τσιγγάνοι είναι εγκατεσπαρμένοι σ’ ολόκληρο τον κόσμο, το τραγούδι τους και η μουσική τους δεν μπορεί να ‘ναι γνωστά απ’ αφορμή τη γλώσσα, πολύ λίγοι ξέρουν τα τσιγγάνικα. Δεύτερον, κι όσοι τα γνωρίζουν πρέπει να έχουν ειδικές γνώσεις (Τσιγγανολόγοι). Επομένως, το φολκλόρ τους είναι κομματιασμένο, χωρισμένο ανάλογα με τη χώρα όπου ζει και κινείται το κάθε μουσικό. Από την άλλη μεριά, το τσιγγάνικο λαϊκό τραγούδι και η μουσική του έχει μια ιδιομορφία. Εκφράζει ένα λαό στο μεσαιωνικό στάδιο της ύπαρξής του και μια άλλη, εντελώς διαφορετική κουλτούρα[...] Αλλά υπάρχει φυσικά παγκόσμιο Τσιγγάνικο φολκλόρ».¹³⁶

Έξαρχος Γ., ό.π., σελ 83, 89-90.

¹³³ Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 131.

¹³⁴ Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 134.

¹³⁵ Τέτοια κοινά χαρακτηριστικά της τσιγγάνικης μουσικής είναι ο ρυθμός, οι χρωματισμοί και το περιεχόμενο τους. Ντούσας Δ., ό.π., σελ 145-163

Έξαρχος Γ., *Αυτοί Είναι οι Τσιγγάνοι*, Γαβριηλίδης, Αθήνα 1996, σελ. 81-82.

¹³⁶ Γιαννακόπουλος Τ., *Τσιγγάνικα Λαϊκά Τραγούδια και Μπαλάντες*, Θουκυδίδης, Αθήνα 1982, σελ. 9-10.

Ανάλογη θέση μ' αυτή του Τ. Γιαννακόπουλου, εντοπίζουμε στο *Ημερολόγιο* της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης¹³⁷ Στην εισαγωγή του κειμένου αναφέρεται ότι:

«Τα "ρομανέ γκιλά", δηλαδή τα τσιγγάνικα τραγούδια και αυτή η ίδια η τσιγγάνικη μουσική, είναι σφραγισμένα από τη ζωή και τον πολιτισμό των Ρομ, σε όλο τον κόσμο[...]. Η τσιγγάνικη μουσική καθρεπτίζει το βαθύ αίσθημα ενός λαού, που δημιουργήσε μέσα από τον πόνο και την αβεβαιότητα, το σύμβολο της δικής του καλλιτεχνικής αριστοτεχνίας [...]. Η ενότητα εκφράζεται μέσα από την πολυμέρεια και την πολυμορφία, από ένα μωσαϊκό επιμέρους μουσικών παραδόσεων [...]. Τα δανεισμένα μουσικά στοιχεία που προσέλαβαν οι Ρομά, στη διάρκεια της μακρόχρονης πορείας τους, δεν τους εμπόδισαν να προσδώσουν στη μουσική έναν δικό τους προσωπικό χαρακτήρα [...].

Βλέπουμε λοιπόν ότι οι απόψεις γύρω από το ζήτημα της ύπαρξης ή μη της τσιγγάνικης μουσικής δίστανται. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της μεγάλης διασποράς της φυλής ανά τον κόσμο και της προσαρμοστικότητας που επέδειξαν οι Ρομά οργανοπαίκτες, κάθε φορά που έρχονταν σε επαφή με μια νέα μουσική παράδοση. Την ίδια προσαρμοστικότητα επέδειξαν οι Ρομά μουσικοί και στον ελληνικό χώρο και γι' αυτό το λόγο, αρκετοί μελετητές υποστηρίζουν¹³⁸ πως η τσιγγάνικη μουσική στην Ελλάδα συμπορεύεται με το ελληνικό δημοτικό τραγούδι. Όμως, μελετώντας τις μουσικές παραδόσεις των Ρομά και των «Μπαλαμών» στην Ελλάδα οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι αυτές διακρίνονται από μια σχέση ισχυρής αλληλεξάρτησης και διαρκούς επιρροής.¹³⁹

Ίσως, επειδή οι Ρομά εμφανίζονται τον 13^ο και 14^ο αιώνα στον Ελλαδικό χώρο, συνδέθηκαν, στη συνείδηση των μελετητών, με τη γέννηση, τη διατήρηση και τη διάδοση της ελληνικής δημοτικής μουσικής.

Όμως, κατά τη διάρκεια της Βυζαντινής περιόδου η εκκλησιαστική ηγεσία απαξίωνε τη λαϊκή μουσική και προωθούσε αποκλειστικά την εκτέλεση της *a cappella* φωνητικής μουσικής, η οποία προοριζόταν για την εξύμνηση του Θεού.¹⁴⁰ Αυτό δεν σημαίνει βέβαια πως έπαψε να εκτελείται ενόργανη μουσική στον εγκόσμιο βίο, καθώς ο λαός του Βυζαντίου εξακολουθούσε να έχει την ανάγκη να διασκεδάσει κατά τη διάρκεια των κοινωνικών του εκδηλώσεων, όπως ήταν οι γάμοι, τα βαφτίσια και οι γιορτές. Έτσι, μια από τις συνέπειες της απαξιωτικής στάσης που υιοθέτησε η Βυζαντινή Εκκλησία για τα λαϊκά μουσικά όργανα και την κοσμική μουσική, ήταν να

¹³⁷ Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, η οποία έχει μετονομαστεί σε Γενική Γραμματεία Επιμόρφωσης Ενηλίκων.

ΓΓΛΕ, *Ημερολόγιο* 1998, Επιμ. Εισαγωγής; Γεωργίου Γ., Δημητρίου Μ., Αθήνα 1998 στο Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 134.

¹³⁸ Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 135.

¹³⁹ Ξαρχος Γ., ό.π., σελ. 79-89.

¹³⁹ Φαλτάιτς Κ., *Το πρόβλημα του Δημοτικού μας Τραγουδιού: Ελληνικό ή Γύφτικο; (Λαογραφικό Σχεδιάγραμμα)*, Τυπογραφείο Σ. Γαληνάκη, Αθήνα 1927, σελ. 19.

¹⁴⁰ Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 51-54.

αναδειχθούν σε μοναδικούς λαϊκούς οργανοπαίχτες οι Τσιγγάνοι. Οι Τσιγγάνοι ήταν οι μόνοι που νομιμοποιούνταν να οργανώνονται σε ζυγίες και να παίζουν επ' αμοιβή στους γάμους και τα πανηγύρια, καθώς εθεωρείτο ιδιαιτέρως υποτιμητικό να ασχολούνται με τη λαϊκή μουσική εκτέλεση οι γηγενείς.¹⁴¹

Στην ελληνική κοινωνία η βάφτιση, καθώς και ο γάμος, αποτελούσαν σημαντικά κοινωνικά γεγονότα, αλλά εορτάζονταν διαφορετικά στην τάξη των αρχόντων απ' ό,τι στην τάξη των φτωχών χωρικών. Σύμφωνα με τον Ν. Μπαζιάνα το δημοτικό τραγούδι δεν είναι δημιούργημα του «λαού», όπως συνηθίζουμε να λέμε. Αυτό εν μέρει είναι αληθές. Το δημοτικό τραγούδι είναι δημιούργημα ενός τμήματος του λαού: «ξεκινά πάντα από ένα συγκεκριμένο άτομο ή από μια ομάδα προσώπων που έχουν ειδική ευαισθησία, μουσικό αισθητήριο και παράλληλα, ποιητικό ταλέντο[...]»¹⁴² και συνεχίζει: «[...]από έναν μικρό αρχικά κύκλο ανθρώπων διαδόθηκαν από στόμα σε στόμα, τραγουδήθηκαν σε φιλικά γλέντια ή γάμους και πανηγύρια, ταξίδεψαν σε άλλες γειτονικές περιοχές κι επιβλήθηκαν».¹⁴³ Αν δεχτούμε αυτή την άποψη, τότε ο ρόλος των Τσιγγάνων μουσικών πρέπει να ήταν πολύ σημαντικός, αφού οι Τσιγγάνοι ή οι «Γύφτοι» ήταν αυτοί που μετέφεραν στα σπίτια των κοτσαμπάσηδων ή στα αρχοντικά τα δημοτικά τραγούδια.¹⁴⁴ Οι Ρομά, λοιπόν, πρέπει να ήταν, κατά την περίοδο των Βυζαντινών Χρόνων και της Τουρκοκρατίας, οι «θεματοφύλακες» και οι «πλάστες» του δημοτικού τραγουδιού, καθώς αυτοί το «φορμάρουν» και το διαδίδουν στις περισσότερες περιοχές της Ελλάδας.¹⁴⁵

Έτσι, λοιπόν, από την περίοδο ήδη της Τουρκοκρατίας που ο Αλή Πασάς Τεπελενλής, εισήγαγε στο πασαλίκι του οργανοπαίχτες Ρομά και Τσιγγάνες χορεύτριες,¹⁴⁶ ενώ τη ίδια περίοδο οι κλέφτες και οι αρματωλοί φρόντιζαν και αυτοί να έχουν στο ασκέρι τους δύο με τρεις Τσιγγάνους για να διασκεδάζουν τα «παλικάρια, έπειτα από κάθε σύγκρουση».¹⁴⁷ Έπειτα από αυτό οι Ρομά μπορούν να θεωρηθούν συμμετέτοχοι στη δημιουργία ενός τμήματος του ρεπερτορίου των κλέφτικων τραγουδιών.¹⁴⁸

¹⁴¹ Μπαζιάνας Ν., *Για τη Λαϊκή Μουσική μας Παράδοση. Μικρά Μελετήματα*, Τυπωθύτω, Αθήνα 1998, σελ. 25-27.

¹⁴² Μπαζιάνας Ν., ό.π., σελ. 26.

¹⁴³ Μπαζιάνας Ν., ό.π., σελ. 28-29.

¹⁴⁴ Γιαννακόπουλος Τ., ό.π., σελ. 48-49.

Μπαζιάνας Ν., ό.π., 43-47.

Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 51-53.

¹⁴⁵ Γιαννακόπουλος Τ., ό.π., Μπαζιάνας Ν., ό.π., Τερζοπούλου Μ. & Ψυχογιού Ε., «Η Σημειολογία των Τραγουδιών», *Δίφωνο*, τχ. 20, Μάιος 1997.

¹⁴⁶ Το δημοτικό τραγούδι συστήνεται από το τρίπτυχο κείμενο- μελωδία- κίνηση (χορός). Το κείμενο είναι ο φορέας των νοημάτων αλλά η μουσική και ο χορός το συνοδεύουν απαραίτητα. Όπως περιγράφουν χαρακτηριστικά οι Γ. Σπυριδάκης και Σ. Περιστέρης: «με το τρίπτυχο τούτον εκδηλώνει ο άνθρωπος τα ψυχικά του συναισθήματα εις διαφόρους ειδικάς περιστάσεις του θίου του, ως και εις τον καθημερινόν, ατομικόν και ομαδικόν, εις στιγμάς υψηλής συγκινήσεως αυτού εκ γεγονότων χαράς ή λύπης ή φιλοσόφου θεωρήσεως εν γένει της ζωής». (*Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια, Μουσική Εκλογή*, τόμ. Γ', Ακαδημία Αθηνών, Δημοσιεύματα του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας, αρ. 10, Αθήνα 1968, σελ. 5.

¹⁴⁷ Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 51-53.

¹⁴⁸ Τα κλέφτικα τραγούδια είναι είδος δημοτικού τραγουδιού, όπου το θεματικό τους περιεχόμενο αφορά στη ζωή και την πολεμική δράση των κλεφτών και αρματολών της τουρκοκρατίας του 18^{ου} κυρίως αιώνα.

Καψωμένος Ε., *Δημοτικό Τραγούδι: Μια Διαφορετική Προσέγγιση*, Πατάκη, Αθήνα 1999, σελ. 22-23.

Όστε, το δημοτικό τραγούδι μπορεί να γεννήθηκε μέσα από την ευαισθησία του ελληνικού λαού και να περιγράφει τα βιώματα του, αλλά οι Ρομά, ήταν για πολλούς αιώνες σε μεγάλο βαθμό φορείς και πλάστες του. Φαίνεται, λοιπόν, αναπόφευκτό να έχουν εντάξει στα μουσικά χαρακτηριστικά του δημοτικού τραγουδιού¹⁴⁹ στοιχεία από την δική τους τσιγγάνικη παράδοση.

2.4 Τα Κοινά Χαρακτηριστικά του Δημοτικού Τραγουδιού Και Της Τσιγγάνικης Μουσικής

Σε αυτό το σημείο θα περιγράψουμε συνοπτικά τα κοινά τεχνικά χαρακτηριστικά των ελληνικών δημοτικών και τσιγγάνικων τραγουδιών.

2.4.1 Οι Μουσικές Κλίμακες

Θα εξετάσουμε κατ' αρχάς το υλικό της μουσικής σύνθεσης: τις κλίμακες. Πρέπει να πούμε ότι ως προς το υλικό διαφέρουν οι μελωδίες των δημοτικών τραγουδιών απ' αυτές που συναντάμε στη δυτική μουσική παράδοση οι μουσικές κλίμακες των δημοτικών τραγουδιών ταυτίζονται με εκείνες της Βυζαντινής μουσικής, από την άποψη της διάταξής τους, των μουσικών διαστημάτων και φθόγγων τους.¹⁵⁰ Στη δυτική μουσική οι κλίμακες αποτελούνται από επτά φθόγγους και διακρίνονται σε μείζονες και ελάσσονες, αναλόγως της θέσης που έχουν τα ημιτόνια σε αυτές.¹⁵¹ Οι ελάσσονες κλίμακες, με τη σειρά τους, διακρίνονται σε αρμονικές και χρωματικές, σύμφωνα με το μέγεθος των διαστημάτων μεταξύ του πέμπτου, έκτου και έβδομου φθόγγου της κλίμακας.¹⁵²

Αντιθέτως στη βυζαντινή μουσική και στα δημοτικά τραγούδια χρησιμοποιούνται, αντί των κλιμάκων, αλληλουχίες φθόγγων που ανήκουν είτε στο οκτάχορδο μουσικό σύστημα, είτε στο πεντάχορδο ή στο τετράχορδο, τόσο στη διατονική όσο και τη χρωματική τους μορφή.¹⁵³ Οι λαογράφοι Γ. Σπυριδάκης και Σ. Περιστέρης¹⁵⁴ αναφέρουν πως, κατά την προσπάθειά τους να

¹⁴⁹ Εδώ δεν αναφερόμαστε στο δημοτικό τραγούδι στο σύνολό του, αλλά κυρίως στα μουσικά είδη, για την εκτέλεση των οποίων χρησιμοποιούνται κυρίως το κλαρίνο και ο ζουρνάς. Σε ορισμένες πόλεις, όπως είναι τα Ιωάννινα, η Κατερίνη, η Κόνιτσα και η ευρύτερη περιοχή του Μεσολογίου, διατηρείται ακόμη και σήμερα η παράδοση που θέλει τους «Γύφτους» να είναι οι μοναδικοί οργανοπαίκτες στα τοπικά πανηγύρια.

Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 91-112.

¹⁵⁰ Σπυριδάκης Γ. & Περιστέρης Σ., *Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια, Μουσική Εκλογή*, Ακαδημία Αθηνών, Δημοσιεύματα του Κέντρου Ερευνών της Ελληνικής Λαογραφίας, Τόμ. Γ', Αθήνα 1968, σελ. κα' (21).

¹⁵¹ Σιώρας Γ., Νακάκη Δ., *Η Θεωρία της Μουσικής & Οι Εφαρμογές της*, Τεύχος Β', Φίλιππος Νάκας, Αθήνα 1992, σελ. 26, 46.

¹⁵² Michels U., *Ατлас της Μουσικής*, Τομ.Ι, Φίλιππος Νάκας, Αθήνα 1994, σελ. 85.

Βλ. παράρτημα αρ 1.

¹⁵³ Βλ. Παράρτημα αρ. 2.

¹⁵⁴ Σπυριδάκης Γ. & Περιστέρης Σ., *Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια, Μουσική Εκλογή*, Ακαδημία Αθηνών, Δημοσιεύματα του Κέντρου Έρευνας της Ελληνικής Λαογραφίας, Τόμ. Γ', Αθήνα 1968, σελ. κα' -κε' (21-25).

καταγράψουν τα ελληνικά δημοτικά τραγούδια, παρατήρησαν πως σε αρκετά από αυτά γίνεται μείξη του χρωματικού και του διατονικού γένους στη μελωδία του ίδιου τραγουδιού. Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι κλίμακες που χρησιμοποιούνται είναι συνήθως οκτάχορδες, οι οποίες διαχωρίζονται σε δύο τετράχορδα, μεταξύ των οποίων παρεμβάλλεται ένας διαζευκτικός τόνος,¹⁵⁵ χωρίς αυτό να αποκλείει να δομείται η μελωδία πάνω σε διατονικά ή χρωματικά πεντάχορδα.¹⁵⁶ Σε αυτή την περίπτωση, είναι δυνατόν η μελωδία να καλύπτει την πλήρη έκταση δύο πεντάχορδων ή να εκτείνεται σε ένα πλήρες πεντάχορδο και ένα μέρος του δεύτερου. Σε σπανιότερες περιπτώσεις συναντώνται μελωδίες, στις οποίες εφαρμόζεται αποκλειστικά το τετράχορδο σύστημα.¹⁵⁷

Η σύντομη αυτή επισκόπηση ορισμένων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της μουσικής στο δημοτικό τραγούδι μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε γιατί οι Ρομά αναλαμβάνοντας την μουσική ερμηνεία της δημοτικής μουσικής μπορούσαν να την τροποποιούν, και σύμφωνα με ορισμένους να την αλλοιώσουν ριζικά. Μπορούσαν για παράδειγμα να μεταλλάξουν το μέγεθος των διαστημάτων μεταξύ των φθόγγων,¹⁵⁸ να μετατρέπουν τα μικροδιαστήματα, να προσθέτουν «γλιστρήματα» ή τρεμουλιάσματα,¹⁵⁹ για να υπερτονίσουν με τις αλλαγές αυτές την μουσική εκφραστικότητα.

Ένα βασικό στοιχείο που προσέθεσαν οι Ρομά στη μελωδία των δημοτικών τραγουδιών είναι το διάστημα της αυξημένης δευτέρας, το οποίο προσδίδει στο άκουσμα ιδιαίτερη αίσθηση.¹⁶⁰ Η χρήση αυτού του διαστήματος την εποχή της Τουρκοκρατίας, θεωρήθηκε πως είναι γνώρισμα των «Γύφτων», οι οποίοι το εισήγαγαν στην Ελλάδα από την ανατολίτικη μουσική.¹⁶¹

Ο Δ. Ντούσας ενισχύει το συλλογισμό πως οι Ρομά οργανοπαίχτες, επηρεασμένοι από της επαφές τους με τη μουσική της Ανατολής, μετέτρεπαν συχνά το διατονικό ύφος της μελωδίας σε χρωματικό με βάση το διάστημα της αυξημένης δευτέρας. Ένα από τα επιχειρήματα που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να τεκμηριώσει ότι το διάστημα της δευτέρας αυξημένης είναι

¹⁵⁵ Σπυριδάκης Γ. & Περιστέρης Σ., ό.π., σελ. κα'-κε' (21-25).

Καψωμένος Ε., ό.π., σελ.68-71.

Βλ. Παράρτημα αρ. 2.

¹⁵⁶ Σπυριδάκης Γ. & Περιστέρης Σ., ό.π., κβ' (22)

Καψωμένος Ε., ό.π., σελ.68-71.

Βλ. Παράρτημα αρ. 2.

¹⁵⁷ Σπυριδάκης Γ. & Περιστέρης Σ., ό.π. κβ'-κδ' (22-24)

Βλ. Παράρτημα αρ. 2

¹⁵⁸ Νεράτζης Δ. Ε., *Συμβολή στην Ερμηνεία του Εκκλησιαστικού Μέλους*, Τυποκρέτα, Ηράκλειο 1997, passim.

¹⁵⁹ Σπυριδάκης Γ. & Περιστέρης Σ., ό.π., σελ. κα'-κε' (21-25).

¹⁶⁰ Στο δυτικό μουσικό σύστημα το διάστημα αυτό ονομάζεται «τριημιτόνιο». Πρόκειται για την όξυνση του φθόγγου, ώστε το διάστημα που δημιουργείται μεταξύ αυτού και του προηγούμενου του φθόγγου να περιλαμβάνει τρία ημιτόνια.

Σιώρας Γ., Νακάκη Δ., ό.π., σελ., 34.

¹⁶¹ A. T. Sinclair, "Gypsy and Oriental Music", *The Journal of American Folklore*, Vol. 20, No. 76 Ιαν.-Μαρτ. 1907, σελ 16-32.

Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 145-153.

χαρακτηριστικό των Ρομά μουσικών είναι πως: «στις περιοχές όπου δεν υπήρχαν Γύφτοι οργανοπαίχτες (όπως, π. χ., στη Δυτική Κρήτη), τα τραγούδια με χρωματικά τριημιτόνια είναι πολύ λιγότερα, σε σύγκριση με τα τραγούδια που συναντάμε σε περιοχές, όπου έζησαν και εργάστηκαν Γύφτοι μουσικοί».¹⁶²

Όμως, ο εθνομουσικολόγος Λ. Λιάβας αποκαλεί την πρακτική αυτή «μεταμόρφωση-αλλοίωση του παραδοσιακού δημοτικού ύφους»,¹⁶³ που κρύβει ένα μεγάλο κίνδυνο, την διαφοροποίησή του σε βαθμό, που να το κάνει ξένο προς την παράδοση, που όπως φαίνεται δεν ενδιαφέρει ιδιαίτερα τον ακροατή εκείνον που γοητεύεται ιδιαίτερα από τα τεχνάσματα του «Γύφτου»:

*«Ίσως ο μουσικολόγος, που τον ενδιαφέρει το γνήσιο δημοτικό τραγούδι, αλλά και ο μουσικός, από αισθητική άποψη, θα προτιμήσουν τη μονοφωνική εκτέλεση του χωριάτη, τη γυμνή και τραχιά. Το μέσο ακροατή, όμως, θα τον συνεπάρει η εκτέλεση του Γύφτου, με το φανταχτερό χρωμάτισμα, με τα πολλά στολίδια, με τη χαρακτηριστική εναλλαγή της ελεύθερης απαγγελίας του τραγουδιού και του χορευτικού ρυθμού των οργάνων».*¹⁶⁴

Παρόλα αυτά, οι γηγενείς μουσικοί διατήρησαν σε μεγάλο βαθμό το διατονικό χαρακτήρα των μελωδιών, αποδίδοντάς τες με απλότητα και λιγοστά στολίδια, ενώ παράλληλα οι Ρομά δεν έπαψαν να χρησιμοποιούν γυρίσματα και χρωματικές αλλοιώσεις, με αποτέλεσμα να διαστρεβλώνουν την αυθεντική ελληνική μελωδία του δημοτικού τραγουδιού.

Είναι πιθανό η μετατροπή του χαρακτήρα της μελωδίας των δημοτικών τραγουδιών από διατονικό σε χρωματικό γένος να είναι η αποτύπωση πάνω στο υλικό της μουσικής των μουσικών εμπειριών των Ρομά, οι οποίες μπορεί να έχουν την καταγωγή τους στην Ανατολή. Δεδομένου, ότι οι ρίζες της φυλής τους εντοπίζονται στο χώρο της Ανατολής, μοιάζει επακόλουθο να έχουν διατηρήσει στο πέρασμα των αιώνων ορισμένα μουσικά χαρακτηριστικά, τα οποία δεν είναι άγνωστα, όχι μόνο στο δυτικό αλλά και στον ελληνικό πολιτισμό.

¹⁶² Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 69.

¹⁶³ Λιάβας Λ., «Κι ήρθαν οι Γύφτοι κι οι Λαλητάδες», στο Τερζοπούλου Μ. κ. α., ό.π. *Εφημ. Καθημερινή*, 08. 01. 1995, σελ.12-14.

¹⁶⁴ Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 61.

2.4.2 Συμπερασματικά

Οι περισσότεροι μελετητές της τσιγγάνικης μουσικής στην Ελλάδα καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι «το τσιγγάνικο φολκλόρ στον τόπο είναι λιγοστό και εξωπραγματικό».¹⁶⁵ Αν και οι Ρομά έζησαν για πολλούς αιώνες στη χώρα μας, η αφομοιωτικές πολιτικές και στάσεις της ελληνικής πολιτείας και της ελληνικής κοινωνίας, οδήγησαν στη λήθη του τσιγγάνικου πολιτισμού.¹⁶⁶

Παρ' όλα αυτά, οι Ρομά συνεισέφεραν στη διαμόρφωση, τη διατήρηση και τη διάδοση της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, κυρίως μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτή ως οργανοπαίχτες. Μέσα από τις εκτελέσεις τους, μπόρεσαν να διατηρήσουν μουσικά στοιχεία, τα οποία φαίνεται να προέρχονται από την τσιγγάνικη μουσική κουλτούρα. Οι χρωματισμοί της μελωδικής γραμμής με το διάστημα της δεύτερης αυξημένης και ο εμπλουτισμός των ρυθμών με χτυπήματα μικρότερων αξιών, είναι μερικά από τα τεχνικά χαρακτηριστικά που μαρτυρούν την επίδραση της Ρομάνικης κουλτούρας στην ελληνική μουσική παράδοση.

Σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η τσιγγάνικη μουσική παράδοση στην Ελλάδα είναι ταυτόσημη με το ελληνικό δημοτικό τραγούδι. Δεδομένου, όμως, ότι το τσιγγάνικο φολκλόρ έχει χαθεί, στο μεγαλύτερο μέρος του, στα βάθη των αιώνων, το μόνο που είμαστε σε θέση να κάνουμε είναι να προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε στο δημοτικό μας τραγούδι τα στοιχεία εκείνα που αποτελούν, ίσως, μαρτυρίες της τσιγγάνικης μουσικής στην Ελλάδα. Εξάλλου, στις μέρες μας οι ίδιοι οι Ρομά χαρακτηρίζουν τσιγγάνικα τα τραγούδια εκείνα που έχουν «τσιγγάνικο στίχο και τσιγγάνικη μουσική», ενώ άλλοι υποστηρίζουν πως η «τσιγγάνικη μουσική δεν έχει λόγια».¹⁶⁷ Το μεγαλύτερο μέρος των Ρομά προτιμά να ακούει αραβική μουσική στην καθημερινότητά τους, γεγονός που φανερώνει πως οι επιρροές της καταγωγής της φυλής δεν εξαλείφθηκαν πλήρως κατά τις επαφές των Ρομά με το δυτικό πολιτισμό.¹⁶⁸

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι στην Ελλάδα η μουσική των Ρομά συμπορεύθηκε με την ελληνική παραδοσιακή μουσική. Η μία επηρέασε την άλλη σε βαθμό τέτοιο που να μην μπορούμε συχνά να ξεχωρίσουμε τα ρομάνικα από τα ελληνικά στοιχεία. Κι αυτός είναι ένας επιπλέον λόγος που μας κάνει να πιστεύουμε ότι η αλληλοκατανόηση ανάμεσα στους Έλληνες και τους Ρομά μπορεί να επιτελεσθεί σε ολοένα και μεγαλύτερο βαθμό, καθ' όσον συνειδητοποιούμε

¹⁶⁵ Γιαννακόπουλος Τ., ό.π., σελ. 12.

¹⁶⁶ Γιαννακόπουλος Τ., ό.π. σελ 12-13

¹⁶⁷ Μαρτυρίες σύγχρονων Ρομά στο έργο του Δ. Ντούσα, ό.π., σελ. 136-143.

¹⁶⁸ Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 145-153.

αυτή μες την παλιά και σταθερή συγγένεια που έχει προκύψει μέσα από την κοινή επιτέλεση της μουσικοχορευτικής επικοινωνίας σε ιερές εορτές και πανηγυρεις.

ΚΕΦ. 3 ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι δυτικές κοινωνίες και οι πολιτικές ηγεσίες των χωρών καλούνται να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν ως πραγματικότητα τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Κατ' επέκταση, είναι αναγκαίο να υπάρξουν κοινωνικές προσεγγίσεις και θεσμικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες θα συνεισφέρουν στην ένταξη των μειονοτικών ομάδων στην ευρύτερη κοινωνία και θα επιτρέψουν την ομαλή συνύπαρξη των μελών της.

Στην Αμερική και σε Ευρωπαϊκές χώρες (Γερμανία, Γαλλία και Αγγλία), ως κατεξοχήν χώρες υποδοχής μεταναστών, εντοπίζονται τέτοιου είδους προσπάθειες θεσμικής μεταρρύθμισης από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα.¹⁶⁹ Δεδομένης της πολυπολιτισμικής ποικιλομορφίας, η οποία χαρακτήριζε πλέον την αμερικάνικη κοινωνία, τέθηκαν υπό αμφισβήτηση οι έως τότε εφαρμοσμένες πολιτικές, που αποσκοπούσαν στην εθνική ομοιογένεια.¹⁷⁰ Έτσι, οι χώρες που υποδέχονταν τα μεταναστευτικά ρεύματα προσανατολίστηκαν στη διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών συστημάτων, για να αξιοποιήσουν ορθολογικά την ανομοιογενή σύσταση της κοινωνίας, ώστε να επιτύχουν την ευημερία όλων των μελών της.

Όπως αναφέρουν οι Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου και Α. Φραγκουδάκη: «Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να διαχειριστεί την εθνοπολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων, ώστε να εξασφαλίσει ίσες προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη σχολική και αργότερα κοινωνική ένταξη».¹⁷¹ Η διαχείριση, ωστόσο, της ετερογένειας εντός της τάξης και του σχολικού περιβάλλοντος, δεν στοχεύει απλώς στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων στον περιορισμένο χώρο του σχολείου, αλλά θα έπρεπε να εφαρμόζεται ως τρόπος διαμόρφωσης πολιτών, οι οποίοι θα μάθουν να κατανοούν, να ανέχονται και να συνυπάρχουν με τους «άλλους», με απώτερο σκοπό να περιοριστούν οι συγκρούσεις, οι ανισότητες, ο ρατσισμός και τα φαινόμενα βίας.

¹⁶⁹ OCDE, *One School, Many Cultures*, Παρίσι 1989, σελ.124-129.

Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες- Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, τόμ. Β', Πάτρα 2001, σελ. 17-29.

¹⁷⁰ Stavenhagen R., ό.π., σελ. 161-162.

¹⁷¹ Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες- Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, τόμ. Α', Πάτρα 2001, σελ.13.

Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία και στις έρευνες που αφορούν είτε στους τρόπους εφαρμογής μιας διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής, είτε στην αποτελεσματικότητά της, επαναλαμβάνονται όροι και έννοιες, όπως «πολυπολιτισμικότητα», «διαπολιτισμικότητα», «εκπαίδευση», «πολιτισμός», «ταυτότητα», «κοινωνική ανισότητα», «ένταξη μειονοτήτων» και «ισότητα ευκαιριών». Η δυσκολία να διατυπωθεί ένας σαφής και απολύτως διατυπωμένος ορισμός της διαπολιτισμικότητας,¹⁷² καθώς και η ρευστότητα των ορίων στην ερμηνεία αυτής,¹⁷³ καθιστούν ιδιαίτερος δύσκολο τον έλεγχο των αποτελεσμάτων που επιφέρει η ισχύουσα διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική στον μικρόκοσμο του σχολείου και στον μακρόκοσμο της ευρύτερης κοινωνίας και του κράτους.

3.1 Διαπολιτισμική και Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση

Στη εποχή μας οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» εμπεριέχονται στο λεξιλόγιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής και χρησιμοποιούνται ευρέως. Ως έννοια, η πολυπολιτισμικότητα προϋπάρχει της διαπολιτισμικότητας, αν και τα μεταξύ τους όρια δεν είναι πάντοτε σαφή και ευδιάκριτα. Ωστόσο, πολλές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην διαπολιτισμική εκπαίδευση προέρχονται από την εμπειρία της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, κρίνεται σκόπιμη μια συνοπτική ανάλυση της έννοιας του πολιτισμού, του τρόπου που η ταυτότητα (ατομική και ομαδική) επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων και των ομάδων, καθώς και των όρων της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, ώστε να γίνει κατανοητή σε μεγαλύτερο βαθμό η σχέση τους αλλά και η λειτουργία της πολυπολιτισμικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3.1.1 Η Έννοια του «Πολιτισμού»

Οι έννοιες του πολιτισμού και της κουλτούρας είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την μελέτη και την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της διαφορετικότητας τόσο μεταξύ των κοινωνιών, όσο και μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, οι οποίες ανήκουν «στην ίδια σύνθετη μορφή

¹⁷² Καννακίδου Ε., Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Ελληνικά Γράμματα, β' έκδοση, Αθήνα 1998, σελ.13-15., 21-23.

Ασκούνη Ν., Ανδρούσου Α., «Οι "Άλλοι" Μαθητές στο Σχολείο: Από την Αφομοίωση των Διαφορών στην "Διαπολιτισμική" Αναζήτηση», στο Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., ό.π., τομ. Β', σελ. 15.

¹⁷³ Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου Ο., *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτική Πολιτική για Παιδιά Μεταναστών*, Πεδίο, Αθήνα 2011, σελ. 35.

κοινωνίας».¹⁷⁴ Είναι γεγονός πως στις κοινωνικές επιστήμες υπάρχουν διαφορές ως προς τις τοποθετήσεις – προσεγγίσεις της έννοιας και του περιεχομένου του «πολιτισμού».¹⁷⁵ Η πολυδιάστατη φύση του πολιτισμού οδήγησε στη διατύπωση πλήθους ορισμών, καθένας από τους οποίους κρίθηκε ως ελλιπής, λανθασμένος ή μονοδιάστατος. Ίσως ο πιο γνωστός και πολυσυζητημένος ορισμός είναι εκείνος του E. B. Tylor ο οποίος αναφέρεται σε όσα μαθαίνουν οι άνθρωποι ως μέλη μιας κοινωνίας:

*«Culture ή civilization, υπό την ευρεία εθνογραφική έννοια, είναι εκείνο το σύνθετο όλον το οποίο περιλαμβάνει γνώσεις, δοξασίες, τέχνες, κανόνες ηθικής, νόμους, έθιμα και οποιεσδήποτε άλλες ικανότητες και συνήθειες αποκτά ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας».*¹⁷⁶

Ο τρόπος με τον οποίο ο Tylor προσέγγισε τον πολιτισμό ως έννοια, επικρίθηκε αρκετά τόσο από σύγχρονους του κοινωνιολόγους, όσο και από μεταγενέστερους για τον οικουμενιστικό της χαρακτήρα. Για παράδειγμα, ο ανθρωπολόγος Franz Boas υποστήριξε πως θα πρέπει να μιλάμε για «πολιτισμούς», οι οποίοι θα πρέπει να μελετώνται αυτόνομα και όχι σε σύγκριση με κάποιον πιο «προηγμένο».¹⁷⁷

Στην εξέλιξη της κοινωνιολογίας και της ανθρωπολογίας, οι προσεγγίσεις του περιεχομένου του πολιτισμού διακρίνονται σε δύο κύριες κατηγορίες. Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση ο πολιτισμός αποτελείται από «δεδομένα και αλληλένδετα πρότυπα παραδόσεων, τα οποία μεταβιβάζονται στο χώρο και το χρόνο μέσω μη βιολογικών μηχανισμών που βασίζονται στη γλωσσική και στη μη γλωσσική ικανότητα του ανθρώπου να χρησιμοποιεί σύμβολα».¹⁷⁸ Κατά τη δεύτερη άποψη ο όρος πολιτισμός αναφέρεται «στο σώμα των εκμαθημένων συμπεριφορών και χαρακτηριστικών μιας κοινωνίας που κληροδοτούνται από τη μια γενιά στην άλλη με κοινωνικό τρόπο».¹⁷⁹ Έτσι, παρατηρούμε πως αφενός δίνεται έμφαση στους τρόπους συμπεριφοράς, στα ήθη και τα έθιμα των διαφόρων λαών και αφετέρου συμπεριλαμβάνονται στο περιεχόμενο του όρου οι

¹⁷⁴ Cuche D., *Η Έννοια της Κουλτούρας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, επιμ. Λεοντοσίνη Μ., μτφ. Σιάτσιας Φ., Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2001, σελ. 15.

¹⁷⁵ Cuche D., ό.π., σελ. 15.

¹⁷⁶ Tylor E.B., *Primitive Culture: Researches in the Developments of Mythology, Philosophy, Religion, Art and Custom*, 1958 στο Γκέφου- Μαδιανού Δ., *Πολιτισμός και Εθνογραφία. Από τον Εθνογραφικό Ρεαλισμό στην Πολιτισμική Κριτική*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 51.

¹⁷⁷ Cuche D., ό.π.

¹⁷⁸ Kaplan D., 1968 στο Γκέφου- Μαδιανού Δ., *Πολιτισμός και Εθνογραφία. Από τον Εθνογραφικό Ρεαλισμό στην Πολιτισμική Κριτική*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 45.

¹⁷⁹ D' Andrade R.G., 1984 στο Γκέφου- Μαδιανού Δ., ό.π., σελ. 45.

κοινές αντιλήψεις και πεποιθήσεις και οι ιδεολογικές φόρμες που χρησιμοποιούν τα μέλη ενός πολιτισμού.¹⁸⁰

Στην εποχή μας, όπου ο πολιτισμός κατέχει κεντρική θέση στην διαπολιτισμική πρακτική, εντοπίζουμε μια περαιτέρω διεύρυνση του όρου, όπου τονίζεται η αξία της υποκειμενικότητας για τη συντήρηση και τη συνέχεια του πολιτισμού, καθώς και για την αξιολόγηση του «άλλου». Ο J. Regbein ορίζει τον πολιτισμό ως «το σύστημα ενεργειών που αποκρυσταλλώνονται σε ιδεολογικές φόρμες [...] σκέψης, αίσθησης, ομιλίας, εκτιμήσεων, αντίληψης, πίστης, αξιολόγησης... Είναι ένα σύστημα αυτονόητων σημασιών[...]».¹⁸¹ Για τον E. Gross ο πολιτισμός ορίζεται ως «σύστημα εξιδανικευμένων μοντέλων συμπεριφοράς, ως μέτρο για την αξιολόγηση άλλων ανθρώπων, με κύριο στόχο τη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας μέσα σε έναν τεράστιο κόσμο και την απορρόφηση αποκλίσεων χάριν της ομαλότητας και της σταθερότητας».¹⁸² Παράλληλα, ορισμένοι κοινωνιολόγοι υποστηρίζουν πως «μέσω του πολιτισμού, οι άνθρωποι δίνουν νόημα και περιεχόμενο στην πραγματικότητα την οποία βιώνουν άμεσα και την αντιλαμβάνονται όμως μέσα από τα συμβολικά συστήματα του πολιτισμού και μόνο».¹⁸³ Ιδίως στην εποχή μας, όπου καλούνται να συνυπάρξουν και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους υποκείμενα, τα οποία προέρχονται από εντελώς διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα, παρατηρούμε να ενισχύεται ο ρόλος και η αξία της υποκειμενικότητας για την αξιολόγηση και την ερμηνεία του «άλλου».¹⁸⁴

3.1.2 Η Έννοια της «Ταυτότητας»

Εξ' αιτίας της καίριας σημασίας που έχει η κρίση και δράση του ατόμου για την διατήρηση και διαμόρφωση του πολιτισμού, η έννοια της ταυτότητας έρχεται στο προσκήνιο, καθώς φαίνεται ότι αυτή αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τον καθορισμό της θέσης του ατόμου ή των κοινωνικών ομάδων στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας. Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε το ρόλο που διαδραματίζει η ταυτότητα για τους τρόπους που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους οι διαφορετικές ομάδες στην κοινωνία (κοινωνικές, πολιτισμικές ή εθνοτικές), καθώς

¹⁸⁰ Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου Ο., ό.π., σελ 23-25.

¹⁸¹ Rehbein J., *Interkulturelle Kommunikation*, Tubingen 1985, σελ 29. στο Κανακίδου Έ. Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, β έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ 23.

¹⁸² Borelli M. & Essinger H., *Political Education in Classes with Students from different Cultural and Ethnic Backgrounds*, in *Intercultural Education*, Council of Europe, Strasbourg 1986, σελ. 130-140.

¹⁸³ Herskovits M., *Man and His Works*, Ν. Υ. 1948, στο Κανακίδου Έ. Παπαγιάννη Β., ό.π., σελ.24.

¹⁸⁴ Δραγώνα Θ., «Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες», στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, Τόμ. Α', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα 2001, σελ. 25-43.

ένας από τους κύριους στόχους της διαπολιτισμικότητας είναι η ειρηνική συμβίωση των διαφορετικών πολιτισμών.

Σύμφωνα με τις θεωρίες των κοινωνικών επιστημών η ταυτότητα διακρίνεται στην «ατομική ταυτότητα» και την «κοινωνική ταυτότητα».¹⁸⁵ Η «ατομική ταυτότητα» παραπέμπει στην ταυτότητα που διαμορφώνει το άτομο μέσα από την προσωπική του ιστορία και είναι άθροισμα των αντιλήψεων που έχουμε για τον εαυτό μας,¹⁸⁶ και η «κοινωνική ταυτότητα» στις συλλογικότητες, στα πολύπλοκα συστήματα στα οποία ανήκει το άτομο.¹⁸⁷ Το άτομο, από την απαρχή της ζωής του, εντάσσεται σε πληθώρα πολιτισμικών και κοινωνικών συστημάτων, με αποτέλεσμα να διαμορφώνει παράλληλες κοινωνικές-πολιτισμικές ταυτότητες, οι οποίες επηρεάζουν τις στάσεις, τις ιδέες, τις αξίες του αλλά και τους τρόπους αντίδρασής του απέναντι σε εκπροσώπους διαφορετικών κοινωνικών-πολιτισμικών ομάδων. Οι διαδικασίες διαμόρφωσης της ατομικής και της κοινωνικής μας ταυτότητας¹⁸⁸ είναι πολύπλοκες, καθώς επηρεάζονται από μια ποικιλία παραγόντων, όπως είναι η οικογένεια, οι συνομήλικοι, το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.¹⁸⁹ Εφ' όσον η έννοια της ταυτότητας εμφανίζεται απόλυτα συνδεδεμένη με την υπαγωγή του ατόμου σε μια ή περισσότερες ομάδες,¹⁹⁰ θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο να ερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους η ατομική και η κοινωνική ταυτότητα επηρεάζουν την μορφή των δι-ομαδικών επαφών σε μια κοινωνία.

Ο κλάδος της ψυχολογίας έχει συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στην κατανόηση των ψυχολογικών μηχανισμών που οδηγούν σε ρατσιστικές εκδηλώσεις ή στην υποτίμηση συγκεκριμένων ομάδων εντός της κοινωνίας. Θεωρούμε πως τα αποτελέσματα της προσπάθειας κατανόησης της έννοιας της ταυτότητας, καθώς και του τρόπου που αλληλεπιδρούν οι διαφοροποιημένες σε σχέση με την ταυτότητα ομάδες, μπορούν να συνεισφέρουν στην επιτυχή εφαρμογή της διαπολιτισμικότητας.

Σύμφωνα με τον I. Zurcher,¹⁹¹ ο άνθρωπος μπορεί να αναγνωρίσει στον εαυτό του τέσσερις κύριες διαστάσεις (τον βιολογικό, τον κοινωνικό, τον καθολικό και τον ψυχολογικό εαυτό),¹⁹² οι

¹⁸⁵ Γκότοβος Α. Ε., *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2003., σελ. 146-147.

¹⁸⁶ Fontana D., *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*, Σαββάλας, Αθήνα 1996, σελ. 329.

¹⁸⁷ Γκότοβος Α., ό.π., σελ. 146-147.

¹⁸⁸ Η ατομική ταυτότητα του ατόμου περιλαμβάνει όλα τα αμιγώς προσωπικά του χαρακτηριστικά, όπως είναι η υπευθυνότητα ή η φιλαρέσκεια, ενώ η κοινωνική αντίληψη για τον εαυτό παραπέμπει σε εκείνα τα χαρακτηριστικά που υποδηλώνουν τις κοινωνικές διαστάσεις της ταυτότητας, όπως είναι η εθνικότητα.

Ενδεικτικά: Wetherell M. (επιμ.), *Identities, Groups and Social Issues*, Sage Publications and Open University, Λονδίνο 1996. Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Τόμ. Α', Πάτρα 2001, σελ. 25-28.

¹⁸⁹ Campbell P.S., *Songs in Their Heads: Music and Its Meaning in Children's Lives*, Oxford University Press, Οξφόρδη, Νέα Υόρκη 1996, σελ. 64- 66., 160- 161.

¹⁹⁰ Δραγώνα Θ., ό.π., σελ. 27-28.

¹⁹¹ Zurcher L, *The Mutable Self: A Self Concept for Social Change*, Sage, Beverly Hills, 1997, passim.

οποίες δεν είναι σταθερές αλλά εξαρτώνται κάθε φορά από το κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο αυτός εντάσσεται. Εν ολίγοις, ο συγγραφέας τονίζει πως, ανεξαρτήτως της υποκειμενικής αντίληψης του κάθε ανθρώπου για τον εαυτό του, τα χαρακτηριστικά του και η κατηγοριοποίησή τους θα εξαρτώνται πάντοτε από το κοινωνικό πλαίσιο που τον περιβάλλει. Επιπλέον, ο άνθρωπος μέσα από τη διαμόρφωση της ταυτότητάς του προβαίνει υποσυνείδητα σε διαδικασίες οριοθέτησης τους εαυτού του και της κοινωνικής ομάδας, στην οποία ανήκει, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε φαινόμενα ρατσισμού ή κοινωνικού αποκλεισμού.¹⁹³

Η θεωρία της «κοινωνικής ταυτότητας» επικεντρώνεται στους ψυχολογικούς μηχανισμούς που οδηγούν στις δι-ομαδικές συγκρούσεις και κατ' επέκταση στην εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών. Ο H. Tajfel¹⁹⁴ υποστήριξε ότι η συμπεριφορά των μεμονωμένων ατόμων επηρεάζεται εμφανώς όταν βρεθούν σε μορφές δράσης, δηλαδή όταν δρουν ομαδικά, και διέκρινε κάτω από αυτές τις συνθήκες δύο ειδών συμπεριφορές: την διαπροσωπική και την δι-ομαδική. Κατά την διαπροσωπική συμπεριφορά, το άτομο δημιουργεί φιλίες, σχέσεις και συνεργασίες ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας του, ενώ, κατά τη δι-ομαδική, το άτομο λειτουργεί ως μέλος της ομάδας και δρα προς το συμφέρον αυτής.

Ο Tajfel και οι συνεργάτες του¹⁹⁵ διεξήγαγαν πειράματα, με σκοπό να διερευνήσουν τους τρόπους, με τους οποίους επιδρά η συμμετοχή σε μια ομάδα στην ατομική ταυτότητα, όσο και τα αίτια των ομαδικών συγκρούσεων. Οι ερευνητές αυτοί οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι το κύριο αίτιο των ομαδικών συγκρούσεων είναι η ανάγκη του ατόμου να ανήκει στην «ισχυρή» ομάδα, κάτι που, σε πολλές περιπτώσεις, συνεπάγεται ότι θα πρέπει να μειωθεί η έξω-ομάδα, η ομάδα, δηλαδή, στην οποία δεν ανήκει το άτομο.

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, τα μέλη της εκάστοτε ομάδας προβαίνουν σε σύγκριση της έσω-ομάδας στην οποία ανήκουν με έξω- ομάδες,¹⁹⁶ με σκοπό πάντα να αποδείξουν ότι υπερισχύουν. Μπορεί η σύγκριση αυτή να γίνεται σε διαφορετική διάσταση (γλωσσική, οικονομική, κοινωνικής θέσης κ.τ.λ.), αλλά κάθε φορά ο στόχος είναι να μπορέσουν τα

¹⁹² Οι τέσσερις διαστάσεις προέρχονται από την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων στην ερώτηση «ποιος είμαι». Η βιολογική διάσταση του εαυτού περιλαμβάνει τα φυσικά χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως, για παράδειγμα, «είμαι ψηλός». Η κοινωνική διάσταση αφορά μια κοινωνική θέση, παραδείγματος χάριν, «είμαι φοιτητής». Στην διάσταση του ψυχολογικού εαυτού, τα χαρακτηριστικά του ατόμου νοηματοδοτούνται από την κοινωνική υπόσταση του ατόμου αλλά δεν έχουν καμία σύνδεση με την κοινωνική του θέση. Τέτοιου είδους περιγραφές και περιγραφές του εαυτού είναι: «είμαι δημοκρατικός άνθρωπος» ή «είμαι κοινωνικός». Η τελευταία διάσταση περιγραφής του εαυτού περιλαμβάνει καθολικά χαρακτηριστικά, όπως, για παράδειγμα, το ότι «είμαι άνθρωπος».

¹⁹³ Δραγώνα Θ., ό.π., σελ. 33-35.

¹⁹⁴ Tajfel H., *Human Groups and Social Categories*, Cambridge University Press, Cambridge 1981. στο Δραγώνα Θ., ό.π., σελ. 29-43.

¹⁹⁵ Tajfel H. & Turner J.C., "An Integrative Theory of Intergroup Conflict, στο Austin W.G. & Worschel S. (επιμ.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Brooks/ Cole, Monterey, CA 1979.

Tajfel H. & Wilkes A.L., "Classification and Quantitative Judgement", *British Journal of Psychology*, lss. 54, 1963, σελ. 101-114.

¹⁹⁶ Ως έσω -ομάδα νοείται η ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο και ως έξω ομάδα νοείται η κάθε ομάδα στην οποία δεν ανήκει. Για παράδειγμα, ένας μαθητής που φοιτά στο τμήμα Δ2' αναγνωρίζει ως έσω-ομάδα τους συμμαθητές του που φοιτούν στο ίδιο τμήμα και ως έξω- ομάδα τους συμμαθητές του που φοιτούν στο Δ1'.

μέλη της ομάδας να προάγουν την ατομική τους αξία αποδεικνύοντας ότι υπερισχύουν.¹⁹⁷ Τα αποτελέσματα σε κάθε τέτοιου είδους συγκρίσεις δεν στηρίζονται σε αντικειμενικά, αλλά σε καθαρά υποκειμενικά κριτήρια, καθώς τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν τα μέλη των ομάδων για να αποδείξουν την υπεροχή τους ορίζονται από τους ίδιους και δεν αποτελούν καθολικές παραδοχές.¹⁹⁸

Αποτέλεσμα της διαδικασίας της δι-ομαδικής σύγκρισης είναι να υποτιμώνται ή να ακυρώνονται οι έξω-ομάδες. Η ομάδα, η οποία υπερισχύει αποκτά κύρος όταν μπορέσει να μειώσει την ομάδα με την οποία συγκρίνεται. Μπορούμε να εντοπίσουμε ένα παράδειγμα αυτής της διαδικασίας στην επιχειρηματολογία που χρησιμοποιούν οι Έλληνες μαθητές για να αποδείξουν την ανωτερότητά τους έναντι των αλλοδαπών συμμαθητών τους. Φράσεις, όπως «δεν ξέρουν να γράφουν και να διαβάζουν» ή «τα ρούχα του είναι βρώμικα»,¹⁹⁹ ακούγονται συχνά στις σχολικές αίθουσες και καταδεικνύουν την ανάγκη των μαθητών που ανήκουν στην κυρίαρχη εθνική ομάδα να αποκτήσουν κύρος, εκμεταλλευόμενοι την αδυναμία των «άλλων».

Μια δεύτερη ψυχολογική προσέγγιση, κατά την οποία ερευνάται η δύναμη της ομάδας να διαμορφώνει την ταυτότητα και να επηρεάζει την συμπεριφορά των ατόμων, είναι η ψυχοδυναμική. Η ψυχοδυναμική ανάλυση των ομαδικών διεργασιών επιδιώκει την κατανόηση των λιγότερο συνειδητών πλευρών της συμπεριφοράς μας μέσα στις διαφορετικές ομάδες, της κατασκευής της ταυτότητας και γενικότερα της πρόσληψης της πραγματικότητας. Προχωρώντας πέρα από την μελέτη της απ' ευθείας παρατηρήσιμης συμπεριφοράς, οι ψυχοδυναμικοί αναλυτές επικεντρώνονται στα ασυνείδητα κίνητρα των μελών, στην ασυνείδητη μεταξύ τους επικοινωνία και στην συλλογική ασυνείδητη δύναμη της ομάδας του συνόλου.

Σύμφωνα με την ψυχοδυναμική θεωρία, κάθε άτομο, κατά την διαμόρφωση του «εαυτού» του από την βρεφική ακόμη ηλικία, αναπτύσσει ασυνείδητους ψυχολογικούς μηχανισμούς όπως είναι η ταύτιση, η σχάση, η προβολή και η προβληματική ταύτιση²⁰⁰ για να απωθήσει τα αρνητικά συναισθήματα και το άγχος που ενεργοποιούνται κατά τη συμμετοχή του στην ομάδα της

¹⁹⁷ Δραγώνα Θ., «Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες» στο Δραγώνα Θ, Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., ό.π. σελ. 35.

¹⁹⁸ Δραγώνα Θ., ό.π. σελ. 41-42.

¹⁹⁹ Συνήθως οι μαθητές περιγράφουν με αυτόν τον τρόπο τα παλιά και φθαρμένα ρούχα των οικονομικά αδυνάτων μαθητών.

²⁰⁰ Ο μηχανισμός της ταύτισης περιγράφει την εσωτερίκευση από το βρέφος των εκδοχών των «άλλων» (για παράδειγμα, τους γονείς του ή ακόμη και ολόκληρη την οικογένειά του), ώστε να μπορέσει να τις χρησιμοποιήσει ως πρότυπα στην μετέπειτα ζωή του. Σχάση είναι ο αμυντικός ψυχολογικός μηχανισμός κατά τον οποίο το βρέφος διαχωρίζει απόλυτα τις δύο εικόνες του ίδιου ατόμου, ώστε να αποφύγει το άγχος και την δυσφορία που του προκαλεί η «κακή» του πλευρά. Για παράδειγμα, όταν ένα βρέφος βιώνει αφ' ενός την στοργή και την αγάπη της μητέρας του, αφ' ετέρου νιώθει μίσος για την ίδια μητέρα όταν δεν είναι συνεχώς μαζί του, τότε διασπά τις δύο εικόνες, εσωτερικεύει την «καλή» και εξωτερικεύει επάνω σε άλλα υποκείμενα το συναίσθημά του για την «κακή» μητέρα. Σε αυτή την περίπτωση, ενεργοποιείται ο μηχανισμός της προβολής, όπου δεν μπορεί να εντοπιστεί κάποιο λογικό αίτιο για το μίσος που εκδηλώνει ένα παιδί προς τον δάσκαλό του, για παράδειγμα, ή προς τον διαφορετικό συμμαθητή του. Η προβληματική ταύτιση αποτελεί το επόμενο στάδιο της προβολής, όπου πια ο δέκτης της προβαλλόμενης εικόνας ταυτίζεται απόλυτα με αυτή και βιώνει όλα τα αρνητικά συναισθήματα, που βιώνει και το υποκείμενο της προβολής.

Fontana D., ό.π., σελ. 301-314.

Hayes N., *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, τόμος Β', Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998., σελ. 191-202.

οικογένειας. Όταν, για παράδειγμα, το πρωτότοκο παιδί αποκτά ένα νέο αδελφάκι, βιώνει ταυτόχρονα συναισθήματα χαράς και ζήλιας. Επειδή, όμως, φοβάται το αρνητικό του συναίσθημα, κλωτσά το κατοικίδιο, προβάλλοντας πάνω του όλα εκείνα που δεν του επιτρέπεται να εκδηλώσει και που του προκαλούν άγχος.²⁰¹

Τα επιμέρους άτομα με την ηλικία δεν αποδεσμεύονται από τους ψυχολογικούς μηχανισμούς, με τους οποίους ερμηνεύουν την πραγματικότητα. Καθώς γίνονται πλέον μέλη νέων ομάδων μεταφέρουν εκεί τους τρόπους ερμηνείας της πραγματικότητας και αντιμετώπισης του άγχους τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις να ενισχύονται οι διακρίσεις και οι εκδηλώσεις μίσους, καθώς τα άτομα προβάλλουν τα αρνητικά τους συναισθήματα σε επιμέρους άτομα ή ομάδες που κατ' αυτά μειονεκτούν. Για παράδειγμα, στις σύγχρονες σχολικές (και όχι μόνο) κοινωνίες, τα μέλη μιας ομάδας λευκών μαθητών προβάλλουν τα δικά τους αρνητικά συναισθήματα, την δική τους αίσθηση αδυναμίας ή τη δική τους αίσθηση ότι ακυρώνονται από το εκπαιδευτικό σύστημα (μηχανισμοί σχάσης και προβολής) επάνω στους μαθητές που «μειονεκτούν», όπως είναι για παράδειγμα οι τσιγγανόπαιδες, παραμορφώνοντας την πραγματική τους ταυτότητα.²⁰²

Συνδυάζοντας τις πιο πάνω θεωρίες της κοινωνικής ταυτότητας και της ψυχοδυναμικής ανάλυσης της ομάδας, θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να εξηγήσουμε τις γενεσιουργές αιτίες της δι-ομαδικής σύγκρουσης και των ασυνείδητων ψυχολογικών μηχανισμών του ατόμου, που έχει ως συνέπεια ενίοτε την υποτίμηση μαθητών στον σχολικό χώρο με πρόσχημα την διαφορετικότητα και την μετάφρασή της ως «αδυναμία» .

Τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν τα μέλη της επικρατούσας ομάδας για να αποδείξουν την ανωτερότητά τους έναντι των μειονοτήτων στηρίζονται στις περισσότερες των περιπτώσεων σε στερεότυπα και προκαταλήψεις ή λανθασμένες ερμηνείες της πραγματικότητας. Εδώ το κύρος παίζει τεράστιο ρόλο για την επιβίωση της ομάδας: τα μέλη της έχουν την ανάγκη να επιβεβαιώσουν ότι συμμετέχουν στην ομάδα με το μεγαλύτερο κύρος.²⁰³ Από την άλλη πλευρά, η αυτοεικόνα, η αίσθηση του εαυτού, είναι δυνατόν να κατακερματισθούν από την παιδική ακόμη ηλικία του ατόμου, με αποτέλεσμα να ενεργοποιούνται οι ψυχολογικοί μηχανισμοί της ταύτισης, της σχάσης, της προβολής και της προβληματικής ταύτισης. Όπως είδαμε πιο πάνω, αυτοί οι μηχανισμοί χρησιμεύουν στο άτομο για να κατευνάσει το άγχος που του προκαλούν τα αρνητικά συναισθήματα, που ενεργοποιούνται ως μέλος της ομάδας της οικογένειας και συμβάλλουν στην

²⁰¹ Δραγώνα Θ., ό.π., σελ. 44-50.

²⁰² Δραγώνα Θ., ό.π., σελ. 44-55, 70-71.

²⁰³ Tajfel H., *Human Groups and Social Categories*, Cambridge University Press, Cambridge 1981. στο Δραγώνα Θ., ό.π., σελ. 29-43.

προσωπική αντίληψη της πραγματικότητας. Αυτή η διαδικασία ενέχει τον κίνδυνο να διαστρεβλώσει το άτομο πτυχές της πραγματικότητας, και κατ' επέκταση πτυχές διαφορετικών από αυτό πληθυσμιακών ομάδων, και να προβάλλει πάνω τους τα δικά του αρνητικά συναισθήματα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι αποδέκτες των αρνητικών συναισθημάτων μετατρέπονται σε «δοχεία» άνευ αξίας, κατάλληλα μόνο για την εκτόνωση του άγχους ή του μίσους.²⁰⁴

Οι συγκρούσεις μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών-πολιτισμικών ομάδων δεν αφήνουν ανεπηρέαστο τον χώρο του σχολείου, καθώς ο κάθε μαθητής μεταφέρει στις αλληλεπιδράσεις και την επικοινωνία του με τους υπολοίπους τις αξίες, τους ψυχολογικούς μηχανισμούς και τους τρόπους αντίδρασης που έχει διδαχθεί από την έσω-ομάδα της οικογένειας και του ευρύτερου κοινωνικού του περιβάλλοντος. Έτσι, τα ρατσιστικά φαινόμενα, η βία και η υποτίμηση μαθητών που προέρχονται από τις λεγόμενες «αδύναμες» κοινωνικές ομάδες οδήγησαν τους επιστήμονες αλλά και τις κρατικές αρχές ανά τον κόσμο να αναζητήσουν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά μοντέλα, τα οποία θα βοηθήσουν στον περιορισμό των συγκεκριμένων συμπεριφορών.

3.2 Πολυπολιτισμικότητα και Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση

Αν και για περισσότερο από ένα αιώνα, η σύνθεση πολλών κρατών είναι πλέον πολυπολιτισμική, ο μονοπολιτιστικός και εθνοκεντρικός τους χαρακτήρας διατηρήθηκε επί μακρόν. Οι μειονοτικές ομάδες εισέρχονταν στην κοινωνία είτε εξαιτίας της εφαρμογής αποικιοκρατικών πολιτικών από τα κράτη υποδοχής, είτε λόγω της οικονομικής μετανάστευσης. Αποτέλεσμα ήταν ότι, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι κρατικές δομές αδιαφορούσαν για τις μειονότητες, καθώς θεωρούσαν ότι επρόκειτο κυρίως για ομάδες ανθρώπων που θα επιστρέψουν στις χώρες προέλευσής τους (στην περίπτωση των οικονομικών μεταναστών).²⁰⁵ Επίσης, επικρατούσε η αντίληψη πως τα μέλη των μειονοτήτων δεν έχουν την ανάγκη αναγνώρισης και διατήρησης των διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών τους στοιχείων, αλλά πως θα έπρεπε να αφομοιωθούν πλήρως στο κυρίαρχο κοινωνικό- πολιτισμικό πλαίσιο (όπως συνέβαινε στις περιπτώσεις των αποικιοκρατιών).

Ωστόσο, από τη δεκαετία του 1950 και έπειτα, παρατηρήθηκε μια μεταστροφή στις θεσμικές πολιτικές που αφορούσαν στις μειονοτικές ομάδες. Πλέον, οι χώρες οι κοινωνίες των οποίων έχουν πολυπολιτισμική σύνθεση (Αμερική, Αυστραλία και Ηνωμένο Βασίλειο) αναγνώρισαν την ανάγκη

²⁰⁴ Δραγώνα Θ., ό.π., σελ. 48-49.

²⁰⁵ Stavenhagen R. "Building Intercultural Citizenship Through Education: A Human Rights Approach", *European Journal of Education*, Vol. 43, No. 2, 2008, σελ.161-171.

να εφαρμοστούν οι κατάλληλες θεσμικές πολιτικές, με στόχο την αρμονική, ισότιμη και παραγωγική συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών.

Έτσι, ο «πολυπολιτισμός» ως έννοια δηλώνει μια νέα στάση απέναντι στην παγκόσμια κοινωνική διαμόρφωση και πρωτοεμφανίστηκε σε σχετικά έργα κατά την δεκαετία του 1980.²⁰⁶ Ο ίδιος όρος, ως κοινωνικό φαινόμενο, ασχολείται με ζητήματα που ανάγονται στις θεμελιώδεις αρχές της «ισότητας των ευκαιριών» και των «δικαιωμάτων» των εθνοτικών και των εθνικών μειονοτήτων.

Η εφαρμογή του πολυπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης άρχισε στην Αμερική του 1960 ως ανταπόκριση στα αιτήματα του Κινήματος Πολιτικών Δικαιωμάτων στα πλαίσια του Κινήματος της «Μαύρης Δύναμης».²⁰⁷ Το κίνημα των Αφροαμερικανών πολιτών οδήγησε σε περαιτέρω κινητοποιήσεις των υπολοίπων εθνικών-μειονοτικών ομάδων της χώρας για την απόκτηση ίσων πολιτικών δικαιωμάτων και την κατάργηση των διακρίσεων στην εκπαίδευση και στην εργασία και του δικαιώματος γενικής αντιπροσώπευσης και συμμετοχής τους στις κοινωνικές δομές.²⁰⁸ Ο χώρος της εκπαίδευσης αποτέλεσε το πρώτο σημείο εφαρμογής μεταρρυθμίσεων και θεσμικών αλλαγών, που είχαν ως στόχο την ισότιμη αντιπροσώπευση και αντιμετώπιση όλων των κοινωνικών ομάδων. Ο νέος στόχος είναι τα σχολικά προγράμματα και οι εκπαιδευτικές πρακτικές να απευθύνονται στο σύνολο των καταπιεσμένων και των κοινωνικά περιθωριοποιημένων μαθητών.

Ο ρόλος του σχολείου ως γενικά επίσημος θεσμός είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς στο πλαίσιό του αλληλεπιδρούν οι δύο κοινωνικοί-πολιτισμικοί τομείς, ο δημόσιος και ο ιδιωτικός.²⁰⁹ Είναι σαφές ότι, ως αλληλεπιδρώντα υποσυστήματα, είναι αδύνατον να υπάρξει διάκριση μεταξύ των δύο τομέων και πως ο θεσμός του σχολείου αποτελεί τον χώρο και το μέσο για τον επιτυχή συνδυασμό τους. Όπως αναφέρει ο καθηγητής L. Eldering: «μια λειτουργία των σχολείων είναι η προετοιμασία των μαθητών για τον δημόσιο ρόλο τους, αλλά ταυτόχρονα, έχουν αντίκτυπο στις ιδιωτικές ζωές των μαθητών και των οικογενειών τους, καθώς μεταδίδουν πολιτισμικές αξίες».²¹⁰ Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι στο πεδίο των διεπιστημονικών ερευνών για την επιτυχή εφαρμογή

²⁰⁶ Πρβλ. Kymlica, *Liberalism, Community and Culture*, 1989 και του Young, *Justice and the Politics of Difference*, 1990.

²⁰⁷ Ως Κίνημα της Μαύρης Δύναμης (Black Power Movement) ονομάστηκε μια σειρά ιδεολογιών και δράσεων στην Αμερική των δεκαετιών 1950 και 1960, οι οποίες είχαν ως κύριο στόχο τους την ενίσχυση της εθνικής υπερηφάνειας και του αυτοπροσδιορισμού των Αφροαμερικανών πολιτών. Κύριοι στόχοι του Κινήματος ήταν, μεταξύ άλλων, η εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων εις βάρος των Αφροαμερικανών πολιτών και η εξασφάλιση των πολιτικών τους δικαιωμάτων.

Πηγές: http://en.wikipedia.org/wiki/Black_Power (προσπελάστηκε στις 30. 01.13).

Ogbar, J. O. G, *Black Power: Radical Politics and African American Identity. Reconfiguring American Political History*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, Maryland 2005.

Timothy B. Tyson, "Robert F. Williams, 'Black Power,' and the Roots of the African American Freedom Struggle," *Journal of American History* Vol. 85, No. 2, Σεπτ., 1998, σελ. 540-570.

²⁰⁸ Banks J. & Mac-Gee Banks C., *Multicultural Education Issues and Perspective*, Allyn and Bacon, Βοστώνη 1989, σελ. 5-8.

²⁰⁹ Eldering, L., "Multiculturalism and Multicultural Education in an International Perspective", *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 27, No 3, Sept 1996, σελ. 315-330.

²¹⁰ Eldering L., ό.π., σελ. 327-328.

της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης παρουσιάζονται εκτεταμένες εθνογραφικές έρευνες για τον αντίκτυπο και την επιρροή των σχολικού περιβάλλοντος στην ιδιωτική ζωή των μαθητών και αντιστρόφως.²¹¹

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εφαρμόζεται για να αξιοποιήσει αυτή την πολύπλευρη επιρροή του σχολικού θεσμού. Ο J. Banks ορίζει την πολυπολιτισμική εκπαίδευση «ως ιδέα, ως κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και ως διαδικασία».²¹² Ως ιδέα, το σχολείο θα πρέπει να εξασφαλίζει σε όλους του μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης, ανεξάρτητα από την εθνική, την φυλετική, την πολιτισμική ή την κοινωνική τους καταγωγή. Ως κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν τόσο όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών τους αλλά και ως προς τις σημαντικές πλευρές του σχολικού προγράμματος, όπως είναι οι σχέσεις εξουσίας και οι στάσεις των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τέλος, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως διαδικασία στηρίζεται σε ένα από τους κύριους σκοπούς της, που είναι η ισότητα των ευκαιριών. Για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος είναι απαραίτητη η συνεχής διαδικασία μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων από την πλευρά του κράτους.

Ακριβώς επειδή η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι ταυτόχρονα ιδέα, κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και διαδικασία, έχουν διατυπωθεί πολλαπλοί ορισμοί της από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα. Η G. Gay ορίζει την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως «μια φιλοσοφία που τονίζει την σημασία, την ανάγκη αντιπροσώπευσης και την σπουδαιότητα των διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων μέσα σε μια κοινωνία»,²¹³ ενώ για τους J. Banks και C. Mac-Gee Banks είναι «μια μεταρρυθμιστική κίνηση που αλλάζει όλα τα δομικά στοιχεία ενός εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένων των αξιών, των κανόνων, του διδακτικού υλικού, της οργανωτικής δομής και της κυβερνητικής πολιτικής, με τρόπο που να αντανakλούν τον πολιτισμικό πλουραλισμό».²¹⁴ Ο B. Parekh υποστηρίζει πως η πολυπολιτισμική εκπαίδευση «αποτελεί μια εκπαίδευση ελεύθερη από προκαταλήψεις, που στοχεύει στο να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές απέναντι στην ποικιλομορφία και στους τρόπους ανάλυσης εμπειριών και ιδεών».²¹⁵ Τέλος, η C. Bennett την ορίζει ως «προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση, η οποία στηρίζεται σε

²¹¹ Ενδεικτικές έρευνες στο πεδίο είναι αυτές των Tharp R. et al, "Product and process in applied developmental research: Education and Children of a Minority", στο Brown A. & Rogoff B. (επιμ.), *Advances in Developmental Psychology*, Vol. 3, 1984, σελ. 91- 141. και των Moll L., Amanti C., Neff D. & Gonzalez N., "Funds of knowledge for Issues and Perspective", Allyn and Bacon, Βοστώνη 1989. teaching: Using a Qualitive Approach to Connect Homes and Classrooms", *Theory Into Practice*, Vol.31, No. 2, 1992, σελ. 132- 140.

²¹² Banks J. & Mc Gee- Banks C., *Multicultural Education : Issues and Perspective*, Allyn and Bacon, Βοστώνη 1989., σελ. 3.

²¹³ Στο Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου Ο., ό.π., σελ. 49.

²¹⁴ Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου Ο., ό.π., σελ. 49.

²¹⁵ Parekh B., *The Concept of Multicultural Education*, 1986 στο Παλαιολόγου και Ευαγγέλου ο.π, σελ. 50.

δημοκρατικές αρχές που ενισχύουν τον πολιτισμικό πλουραλισμό, είναι μια δέσμευση απέναντι στην εκπαιδευτική ισότητα και στην καταστολή των καταπιεστικών πρακτικών». ²¹⁶

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειώσουμε πως η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προσεγγίζεται διαφορετικά, όχι μόνο από την επιστημονική κοινότητα, αλλά και από τους θεσμούς της εκάστοτε χώρας. Αυτό συμβαίνει, όπως εξηγεί ο L. Elderling, εξαιτίας, αφ' ενός της διαφορετικότητας στην ποικιλομορφία κάθε κοινωνίας και αφ' ετέρου των διαφορετικών συμπαραδηλώσεων των εννοιών της πολυπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης από χώρα σε χώρα. ²¹⁷ Αυτή η διαφορετικότητα φανερώνεται από τη διαφορετική ορολογία που περιέχεται στο λεξιλόγιο κάθε χώρας για την περιγραφή της αντικειμενικής πραγματικότητας της πολυπολιτισμικής κοινωνίας της. Για παράδειγμα, στην Ολλανδία οι μειονοτικές ομάδες διαχωρίζονται στους «έκτακτους εργάτες» ²¹⁸ (guestworkers), στις μειονότητες ²¹⁹ και τους αλλόχθονες ²²⁰ (allochthones). Στις Η.Π.Α., για να περιγράψουν τους ιθαγενείς, χρησιμοποιούνται κυρίως οι όροι «ιθαγενείς» ή «Αμερικανο-Ινδιάνοι», ενώ ο όρος «αυτόχθονες» χρησιμοποιείται σπανίως. Ο όρος «μειονότητες», αν και χρησιμοποιείται στον Καναδά και τις Η.Π.Α., συνοδεύεται από διαφορετικό συμπαραδηλωτικό περιεχόμενο από εκείνο της Ολλανδίας, όπου ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις ομάδες μεταναστών με χαμηλό οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο, ενώ στον Καναδά και τις Η.Π.Α., ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει την πολιτισμική απόκλιση από την πλειονότητα (για παράδειγμα, στους τομείς της γλώσσας, της θρησκείας, της μουσικής ή της συμπεριφοράς) ή την φυλετική διαφοροποίηση. ²²¹

Καθώς η ποικιλομορφία της εκάστοτε κοινωνίας και τα προβλήματα που προέκυπταν από αυτή αποτέλεσαν την αφορμή για την κινητοποίηση του κράτους, ώστε να διαμορφωθεί το κατάλληλο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό σύστημα, είχε ως αποτέλεσμα τα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν ανά τον κόσμο να παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ως προς το περιεχόμενο, τους στόχους και τις μεθόδους εφαρμογής τους. Ωστόσο, τα διαφορετικά μεταξύ τους πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα στηρίζονται σε κοινές και καθολικές θέσεις και αρχές.

²¹⁶ Bennet C.I., *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*, Allyn and Bacon, Boston 1990, σελ. 317

²¹⁷ Elderling L., ό.π., σελ. 317.

²¹⁸ Ο όρος αναφέρεται στους εργάτες των ορυχείων που εισήχθησαν στην χώρα κατά τις δεκαετίες 1950 και 1960 και τονίζει την προσωρινή παραμονή των μεταναστών στη χώρα, παρά το γεγονός ότι ακόμη και στις μέρες μας, ζουν στην χώρα οι απόγονοί τους. Elderling, ό.π., σελ.317.

²¹⁹ Ο όρος υιοθετήθηκε στην χώρα στο τέλος της δεκαετίας του 1970 και αναφέρεται στις μεταναστευτικές ομάδες με χαμηλή κοινωνική και οικονομική θέση. Elderling, ό.π., σελ. 317.

²²⁰ Αλλόχθονες αποκαλούνται οι τρίτης γενιάς και εντεύθεν μετανάστες στην χώρα. Elderling, ό.π., σελ. 317-318.

²²¹ Elderling L., ό.π. σελ. 318.

Η πρώτη βασική θέση για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού προγράμματος είναι ότι ο κάθε μαθητής θα πρέπει να έχει ίσες ευκαιρίες προκειμένου να επιτύχει σύμφωνα με το δυναμικό του. Αυτό σημαίνει πως, θα πρέπει ο κάθε μαθητής, ανεξαρτήτως της εθνικής, πολιτισμικής ή φυλετικής προέλευσής του ή της κοινωνικής και οικονομικής του κατάστασης, να απολαμβάνει ίση μεταχείριση στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού θεσμού. Κρίνεται απαραίτητο οι μαθητές να έχουν την δυνατότητα εύκολης πρόσβασης στο σχολείο και να τους παρέχονται οι αναγκαίες υλικοτεχνικές υποδομές και το κατάλληλα εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Επιπλέον, θα πρέπει να διαμορφωθεί το πρόγραμμα σπουδών, ώστε να δίνει την δυνατότητα στον μαθητή να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί όλες τις δεξιότητες και τις ικανότητές του.

Την ίδια στιγμή, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση πρεσβεύει την υποχρέωση του σχολείου να προετοιμάσει τον μαθητή με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμμετέχει ικανοποιητικά σε μια συνεχώς διογκούμενη πολυπολιτισμική κοινωνία. Μέσα από την κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμών και τις ιδιαίτερης αξίας τους καθώς και με την παράλληλη ενίσχυση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε μαθητή, θεωρείται ότι οι σημερινοί μαθητές θα εξελιχθούν σε αυριανούς πολίτες ικανούς να κατανοήσουν και να συμβιώσουν αρμονικά και δημιουργικά με τα υπόλοιπα μέλη μια ιδιαιτέρως πλουραλιστικής κοινωνίας.

Οι θέσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης για τον ρόλο του σχολείου ως θεσμού και του εκπαιδευτικού προσωπικού στηρίζονται στα ιδανικά της εκπαιδευτικής ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Τα σχολεία θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην καταστολή κάθε είδους καταπίεσης στο σχολικό περιβάλλον, εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Το σχολικό περιβάλλον είναι ο χώρος μέσα στον οποίο θα πρέπει να καλλιεργείται η αμοιβαία κατανόηση και η ανοχή του διαφορετικού. Είναι χώρος διαμόρφωσης των μελλοντικών πολιτών και, ως εκ τούτου, ο κατάλληλος χώρος για την εξάλειψη των ρατσιστικών εκδηλώσεων, της προκατάληψης ή της περιθωριοποίησης των μαθητών λόγω της διαφορετικότητας τους.²²²

Για αυτό, κρίνεται απαραίτητη η στελέχωση των σχολείων με το κατάλληλα εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να διδάξουν με αποτελεσματικό τρόπο όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα. Προτείνεται, λοιπόν, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ενεργά, κατά την περίοδο των

²²²Campbell P.S. et al (επιμ.), *Cultural Diversity in music Education: Directions and Challenges for the 21st Century*, Australian Academic Press, Αυστραλία, 2005., σελ. vi (6).

Stavenhagen R., "Building Intercultural Citizenship Through Education: a Human Rights Approach", *European Journal of Education*, Vol. 43, No. 2, 2008, σελ. 161- 164.

σπουδών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην ζωή των μειονοτικών ομάδων της περιοχής στα πλαίσια μιας εθνογραφικής προσέγγισης, με σκοπό την κατανόηση σε βάθος της διαφορετικότητας αλλά και της αξίας που μπορεί να έχει ο κάθε διαφορετικός πολιτισμός. Ταυτόχρονα, προτείνεται η ένταξη στη διδακτική διαδικασία ολοένα και περισσότερων εκπαιδευτικών προερχομένων από μειονοτικές ομάδες ή αυτοχθόνων (για παράδειγμα, στην Αυστραλία, ή τις Η.Π.Α.), ώστε να αποτελέσουν την γέφυρα μεταξύ των δύο πολιτισμών. Επίσης, κρίνεται σημαντικό οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μαθητές με διαφορετικό φυλετικό και πολιτισμικό υπόβαθρο να έχουν ανεπτυγμένη την αίσθηση της ατομικής τους εθνικής ταυτότητας, ώστε να συνδράμουν αποτελεσματικά όλους τους μαθητές της τάξης τους.²²³ Εφ' όσον πληροί τις προηγούμενες προϋποθέσεις, ο κατάλληλα εκπαιδευμένος διδάσκων νιώθει αυτοπεποίθηση για την προσφορά του σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές του, είναι σε θέση να διαμορφώσει ένα ασφαλές και παραγωγικό περιβάλλον στην τάξη και να δώσει ευκαιρίες στους μαθητές του να παραγάγουν την δική τους γνώση.²²⁴

Ακόμη μια θέση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ότι θα πρέπει η εκπαίδευση να λαμβάνει υπ' όψιν της τις εμπειρίες και τα βιώματα του μαθητή. Η εφαρμογή της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας στην εκπαίδευση αποτελεί μια από τις πλέον σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές ανά τον κόσμο και βασίζεται ακριβώς στην αντίληψη ότι θα πρέπει η διαδικασία μάθησης να διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική θεωρία, ο κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο με τον δικό του μοναδικό τρόπο. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να προσπαθούν να «βλέπουν» την μάθηση μέσα από μάτια των μαθητών, ώστε να διευκολύνουν την διαδικασία της. Φυσικά, στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η μάθηση δεν αναφέρεται αποκλειστικά στην απόκτηση γνώσης, αλλά δομείται σε αλληλεπίδραση με τους άλλους. Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπ' όψιν το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται ο κάθε μαθητής, καθώς επηρεάζει άμεσα την αντίληψή του για τον κόσμο και τον τρόπο, με τον οποίο μαθαίνει.²²⁵

Ολοκληρώνοντας κρίνουμε απαραίτητο να σημειώσουμε πως η μέχρι τώρα εμπειρία έχει δείξει πως δεν είναι απαραίτητο η εφαρμογή του πολυπολιτισμικού μοντέλου να οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα, δηλαδή στην αρμονική, την ισότιμη και την παραγωγική συνύπαρξη των

²²³ Banks J. A., *Teaching Strategies for Ethnic Studies*, Allyn & Bacon, Βοστώνη 1984, σελ. 105.
Stavenhagen R., "Building Intercultural Citizenship Through Education: a Human Rights Approach", *European Journal of Education*, Vol. 43, No. 2, 2008, σελ. 162-165.

²²⁴ Bennett C., "Genres of Research in Multicultural Education", *Review of Educational Research*, Vol. 71, No 2, 2001, σελ 171-217.

²²⁵ Oldfather P. & White J., *Learning Through Children's Eyes: Social Constructivism and the Desire to Learn*, APA Books, Ουάσινγκτον, 1999, σελ.10-14.

διαφορετικών πολιτισμών. Σε πολλές περιπτώσεις παρατηρείται ένα μεγάλο κενό ανάμεσα στη θεωρία της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην εφαρμογή της στην πράξη.²²⁶ Συχνά, η ελλιπής οικονομική κάλυψη των αναγκών που προκύπτουν κατά την εφαρμογή ενός πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού προγράμματος, η ελλιπής κατανόηση των πολιτισμών που επιθυμείται να αξιοποιηθούν ή η λανθασμένη στοχοθεσία των εφαρμοσμένων προγραμμάτων, λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες για την επιτυχή έκβαση του προγράμματος.²²⁷ Για παράδειγμα, παρατηρήθηκε πως στην Αυστραλία τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν οδηγούν στα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι δυσμενείς κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες των οικογενειών των αυτοχθόνων και η αδυναμία να αποφευχθούν οι διακρίσεις εις βάρος τους στο χώρο του σχολείου ενισχύουν τη σχολική διαρροή αυτών των ομάδων και οδηγούν στην περαιτέρω απομόνωσή τους.²²⁸

3.3 Διαπολιτισμικότητα Και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Στην εποχή μας, οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» χρησιμοποιούνται ευρέως από την επιστημονική κοινότητα, κατά τη αναζήτηση εκείνων των μεθόδων που θα οδηγήσουν στην αρμονική συμβίωση των διαφορετικών μεταξύ τους ομάδων στις σύγχρονες κοινωνίες. Ωστόσο, στη σχέση μεταξύ των δύο εννοιών διακρίνουμε αφενός μια αλληλεξάρτηση και αφετέρου σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Όσον αφορά στη σχέση των δύο όρων, ο M. Hohmann (1983) υποστήριξε ότι ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» περιγράφει την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή το «τι είναι», ενώ ο όρος «διαπολιτισμικότητα» αναφέρεται στο «τι θα έπρεπε να είναι».²²⁹ Ο Γ. Μάρκου περιγράφει εκτενέστερα αυτή τη σχέση: «ο όρος “πολυπολιτισμικότητα” χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και την διαδικασία εξέλιξής της (την ταυτόχρονη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών στον ίδιο χώρο), ενώ ο όρος “διαπολιτισμικότητα” χρησιμοποιείται για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική

²²⁶Stavenghagen R., “Building Intercultural Citizenship Through Education: a Human Rights Approach”, *European Journal of Education*, Vol. 43, No. 2, 2008, σελ. 161.

²²⁷Κανακίδου Ε. & Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Νέα Ελληνικά Γράμματα, Β' έκδοση, Αθήνα 1998, σελ.48-54.

²²⁸Stavenghagen R., ό.π.,σελ. 163-168.

²²⁹Hohmann M., *Interkulturelle Erziehung- Versuch einer Bestandsaufnahme*, 1983. στο Δαμανάκης Α., *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα 1997. σελ. 39

διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων».²³⁰

Ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτό πως η διαπολιτισμικότητα αποτελεί το επόμενο βήμα προς την επίτευξη της ουσιαστικής ισότητας, της αναγνώρισης και της αποδοχής του «διαφορετικού». Οι πολυπολιτισμικές πρακτικές παρουσιάζουν έλλειμμα στην αξιοποίηση και στην ουσιαστική αλληλεπίδραση των διαφορετικών μεταξύ τους πολιτισμών. Με αυτό εννοούμε πως αν και η ιδέα της πολυπολιτισμικότητας στηρίζεται σε σημαντικές αρχές και αξίες, όπως είναι ο αλληλοσεβασμός, η ανεκτικότητα και η αποδοχή του «διαφορετικού», αποτυγχάνει στην ανταλλαγή και στην επικοινωνία της διαφοράς, ώστε η κοινωνία στο σύνολό της να επωφεληθεί από τα παράγωγά της.²³¹ Η διαπολιτισμικότητα στοχεύει ακριβώς σε αυτό το σημείο: στην μετατόπιση από την απλή συνύπαρξη των λαών και των πολυπολιτισμικών ομάδων στην συνάρθρωση των αξιόλογων στοιχείων τους και την αξιοποίηση της διαφορετικότητας, επ' ωφελεία του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.²³²

Αν και η ιδέα της διαπολιτισμικότητας έρχεται στο προσκήνιο τις δεκαετίες 1970 και 1980, η ιδεολογία της εντοπίζεται ήδη από τη δεκαετία του 1930. Ο N. Montalto,²³³ στην ιστορική του μελέτη για τα εκπαιδευτικά μοντέλα που εφαρμόστηκαν στις Η.Π.Α., αναφέρει τις προσπάθειες μερίδας εκπαιδευτικών της εποχής να εφαρμόσουν εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο να μειωθούν οι διεθνικές και διαφυλετικές εντάσεις, να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των μειονοτήτων και να ενσωματωθούν αυτές στην ευρύτερη κοινωνία με όρους ισοτιμίας. Οι «διαπολιτιστές»²³⁴ αντιμάχονταν των απόψεων των «πολιτισμικών αφομοιωτών»,²³⁵ οι οποίοι έδιναν έμφαση στην πολιτισμική διαφορά και υποστήριζαν πως ο μόνος τρόπος εξάλειψης των κοινωνικών συγκρούσεων είναι η πλήρης αφομοίωση των «άλλων» στην κυρίαρχη κουλτούρα. Σύμφωνα με την τότε διαπολιτισμική σκέψη, θα έπρεπε να αναγνωριστούν οι διαφορές των κοινωνικών ομάδων, και να αξιοποιηθούν προς όφελος του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου και όχι να εξαλειφθούν.

Στην εποχή μας αυτή η άποψη ενισχύεται και πλέον οι υποστηρικτές της διαπολιτισμικότητας τονίζουν την ανάγκη να κρίνονται οι διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές σε

²³⁰ Μάρκου Γ, «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση», *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τ.. 3 (σελ. 1405- 1408) και τ. 7 (σελ. 3953-3955), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1991.

²³¹ Σακελλαρίδης Γ., *Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα 2008, σελ. 47.

Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου Ο., ό.π., σελ. 41-45.

²³² Κανακίδου Ε. & Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Νέα Ελληνικά Γράμματα, Β' έκδοση, Αθήνα 1998, σελ.14-17.

Stavenhagen R., "Building Intercultural Citizenship Through Education: a Human Rights Approach", *European Journal of Education*, Vol. 43, No. 2, 2008, σελ. 177.

²³³ Montalto N., *History of the Intercultural Education Movement 1924- 1941*, Garland, New York 1982, passim.

²³⁴ Ο αυθεντικός όρος είναι "interculturalists" και τον αναφέρει ο Olneck M. R. στο άρθρο "The Recurring Dream: Symbolism and Ideology in Intercultural and Multicultural Education", *American Journal of Education*, Vol. 98, No2, 1990, σελ. 147-150.

²³⁵ Ο αυθεντικός όρος είναι "cultural integrationists" και αναφέρεται στον Olneck M. R., ό.π., σελ. 147.

σχέση με το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που τις διαμόρφωσε.²³⁶ Επιπροσθέτως, οι υπέρμαχοι της διαπολιτισμικότητας τονίζουν πως είναι ανάγκη να δίδεται έμφαση στα κοινά σημεία των εθνικών και των πολιτισμικών ομάδων, ενώ οι μεταξύ τους διαφορές θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως παραλλαγές των καθολικών ανθρώπινων πρακτικών.²³⁷

Οι αρχές της «ομοιότητας», της «ισότητας» και της «κατανόησης» βρίσκονται στο επίκεντρο της διαπολιτισμικής σκέψης. Οι υπέρμαχοι της διαπολιτισμικότητας (παραδείγματος χάριν η P. Cambell, 2001, 2005 και ο M. Olneck, 1990)²³⁸ καθώς και διεθνείς οργανισμοί που προάγουν την εφαρμογή της (Unesco 2009)²³⁹ υποστηρίζουν ότι η διαφορετικότητα δεν είναι καταγεγραμμένη στον γενετικό κώδικα κάποιων συγκεκριμένων ατόμων και ομάδων, αλλά ότι οφείλεται στις διαφορετικές ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες τις οποίες βιώνει η κάθε ομάδα. Για αυτό το λόγο, υποστηρίζουν ότι θα πρέπει οι πολίτες να μάθουν να «σέβονται και να ενθαρρύνουν τις πολιτισμικές διαφορές»²⁴⁰ και ότι αυτή η γνώση θα αποτελέσει τη βάση για την εξάλειψη των δι-ομαδικών συγκρούσεων. Επιπλέον, σημειώνουν πως θα πρέπει, οι κρατικές αρχές και οι κοινωνίες να προσανατολίζονται προς την καλλιέργεια συνολικών σκοπών και συνεργατικών διαδικασιών, καθώς με αυτό τον τρόπο θα αποκτήσει το εκάστοτε έθνος ενιαίο σθένος.²⁴¹

Η ιδέα της «συνεισφοράς» είναι εξίσου σημαντική για την εφαρμογή της διαπολιτισμικότητας. Με τον όρο «συνεισφορά» δεν εννοούμε την ενοποίηση των εμπειριών και των παραδόσεων των διαφορετικών ομάδων σε ένα ενιαίο σύνολο. Αντιθέτως, η συνεισφορά, προϋποθέτει την αναγνώριση των διαφορετικών στοιχείων της εκάστοτε ομάδας και την αξιοποίηση των αξιολογών στοιχείων τους με σκοπό να ωφεληθεί το σύνολο της κοινωνίας. Μπορούμε να αντλήσουμε ένα παράδειγμα της εφαρμογής των ιδεών της κατανόησης της διαφορετικότητας και της συνεισφοράς, από το χώρο της εκπαίδευσης. Μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως είναι οι θεατρικές παραστάσεις ή η αναβίωση εθίμων εντός της τάξης οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης.²⁴² Αυτό επιτυγχάνεται όταν

²³⁶ Cambell P.S. et al.(eds.), *Cultural Diversity in Music Education. Directions and Challenges for the 21st Century*, Australian Academic Press, Brisbane, Australia, 2005, σελ. v-vii (5-7).

²³⁷ Goodenow R. K., "The Progressive Educator, Race and Ethnicity in the Depression Years: An Overview", *History of Education Quarterly*, Vol. 15, 1975, σελ. 365- 394.

²³⁸ Campbell, P. S., "Heritage: The Survival of Cultural Traditions in a Changing World". *International Journal of Music Education*, 37, 2001, σελ. 59-63. Cambell P.S. et al.(eds.), ό.π., σελ. v-vii (5-7).

Olneck M. R., ό.π

²³⁹ UNESCO, "UNESCO World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue. Executive Summary", United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization, 2009.

²⁴⁰ Kilpatrick W. H. & Cole S. G., "Cultural Democracy in War and Peace", *Intercultural Education News*, Vol 4, 1947, σελ 1-2, στο Olneck M. R, ό.π., σελ. 151.

²⁴¹ Kilpatrick W. H. & Cole S. G., ό.π., σελ. 151.

²⁴² Ο Olneck περιγράφει τέτοιου είδους δραστηριότητες: οι μαθητές συμμετέχουν σε θεατρικά αναλαμβάναν ρόλους που αφορούν σε διαφορετική θρησκευτική, εθνοτική ή πολιτισμική ομάδα από αυτή στην οποία ανήκουν. Για παράδειγμα, οι Χριστιανοί μαθητές αναλάμβαναν τους ρόλους των Εβραίων, και αντιστρόφως. Olneck M. R., ό.π., σελ. 154-158.

μέσα από την ανταλλαγή ρόλων οι διαφορετικοί μεταξύ τους μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν τα στοιχεία του διαφορετικού υποβάθρου και τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες που το διαμόρφωσαν. Επιπλέον, με αυτό τον τρόπο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εντοπίσουν τα στοιχεία εκείνα που θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν στην προσωπική τους καθημερινότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, η ταυτότητα αντιμετωπίζεται ως δομική πτυχή του υποβάθρου του ατόμου, η οποία επηρεάζει τις αξίες, τις απόψεις και την συμπεριφορά του, αλλά έγκειται στο άτομο να την διατηρήσει χωρίς να απορρίψει όσους δεν μοιράζονται την ίδια ταυτότητα.

Ο χώρος της παιδείας και της εκπαίδευσης αποτελεί τον κύριο χώρο εφαρμογής της ιδέας της διαπολιτισμικότητας. Κύριος σκοπός αυτής της εφαρμογής είναι να τεθούν οι βάσεις για τη διαμόρφωση μελλοντικών πολιτών, οι οποίοι θα έχουν έντονη διαπολιτισμική συνείδηση και θα δρουν για το κοινό καλό μέσα από την δημιουργική αξιοποίηση της πολυπολιτισμικής σύνθεσης της κοινωνίας, στην οποία θα δραστηριοποιηθούν. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού η διαπολιτισμική αγωγή επικεντρώνεται σε 4 κύριους άξονες, οι οποίοι αποτελούν ταυτόχρονα και τους στόχους της:

- i. Τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών,
- ii. την αλληλεγγύη,
- iii. το σεβασμό των άλλων πολιτισμών ως ισοτίμων και
- iv. την αγωγή στην ειρήνη.²⁴³

Σύμφωνα με αυτόν το νέο προσανατολισμό, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να αντιμετωπίσει τη διαφορετικότητα των μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες (αλλοδαποί και ιθαγενείς) ως στοιχείο που αξίζει τον σεβασμό και την αποδοχή από τα μέλη της πλειονότητας.²⁴⁴ Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητο τα εκπαιδευτικά προγράμματα να απευθύνονται στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού και όχι αποκλειστικά στους διαφορετικούς μαθητές, όπως συνέβαινε κατά την εφαρμογή πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών

²⁴³ Κανακίδου Ε. & Παπαγιάννη Β., ό.π., σελ. 45.

²⁴⁴ Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφάρμοζαν οι χώρες που υποδέχονταν μετανάστες ή οι αποικιοκρατικές χώρες βασίζονταν στην παραδοχή της «πολιτισμικής υστέρησης» τους. Για πολλές δεκαετίες οι κρατικές αρχές θεωρούσαν πως οι μειονοτικοί και οι μετανάστες μαθητές εισέρχονταν στα σχολεία με «πολιτισμικό έλλειμμα», το οποίο επηρέαζε και τη διαδικασία της μάθησης. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, αιτία αυτού του «ελλείμματος» ήταν η καταγωγή των μαθητών και οι ελλειμματικές ή λανθασμένες αξίες και γνώσεις που είχαν αποκομίσει από αυτό. Έτσι, τα εκπαιδευτικά προγράμματα προσανατολίζονταν στο να αντισταθμίσουν αυτά τα ελλείμματα παρέχοντάς τους γνώσεις και μεταδίδοντάς τους αξίες που «δεν είχαν» και οι οποίες αντλούνται από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Φυσικά, αυτές οι αξίες και οι γνώσεις προέρχονταν από το κυρίαρχο πολιτισμικό και κοινωνικό σύστημα, με αποτέλεσμα να εξαλειφθούν σε πολλές περιπτώσεις ολόκληροι πολιτισμοί.

Ενδ. Βλ.: Κανακίδου Ε. & Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Ελληνικά Γράμματα, Β' έκδοση, Αθήνα 1998, σελ. 14

Ασκούνη Ν., Ανδρούσου Α., «Οι "Άλλοι" Μαθητές στο Σχολείο: Από την Αφομοίωση των Διαφορών στην "Διαπολιτισμική" Αναζήτηση», στο Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., ό.π., τόμ. Β', σελ. 13-29.

προγραμμάτων.²⁴⁵ Η «αποδοχή της ετερότητας του άλλου» βρίσκεται στο επίκεντρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ως εκ τούτου, θα πρέπει το σχολείο να απευθύνεται σε όλα τα άτομα και τις διαφορετικές πολυπολιτισμικές ομάδες που διαμορφώνουν μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Επιπλέον, το ζητούμενο εδώ είναι η διατήρηση των ιδιαίτερων κοινωνικών- πολιτισμικών χαρακτηριστικών της κάθε ομάδας και η ανάπτυξη της μεταξύ τους επικοινωνίας με βάση την ισοτιμία, την αμοιβαία κατανόηση και την αλληλαποδοχή.²⁴⁶

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ένα διαδραστικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να μην αποτελεί μια παγιωμένη και χωρίς περιθώρια διαμόρφωσης πρακτική.²⁴⁷ Αυτή η ρευστότητα στον χαρακτήρα της διαπολιτισμικής αγωγής, έχει ως αποτέλεσμα να περιλαμβάνονται στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία πλήθος ορισμών της. Εδώ παραθέτουμε τον ορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που μας παρέχει η UNESCO, καθώς θεωρούμε πως πρόκειται για τον ορισμό που συνοψίζει το μεγαλύτερο μέρος των στόχων της.

Κατά την UNESCO (2008), «η πολυπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιεί τη γνώση για τους άλλους πολιτισμούς με στόχο την καλλιέργεια της αποδοχής, ή τουλάχιστον της ανεκτικότητας για αυτούς τους πολιτισμούς. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει σε ένα βήμα πιο πέρα: να ξεπεράσει αυτή την παθητική συνύπαρξη και να επιτύχει έναν εξελισσόμενο και σταθερό τρόπο συμβίωσης για όλους τους ανθρώπους με την καλλιέργεια της κατανόησης, του σεβασμού και του διαλόγου ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες».²⁴⁸ Εν ολίγοις, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι απλώς η εξέλιξη των προγενέστερων μεθόδων αφομοίωσης με στόχο την ενσωμάτωση των πολιτών ή των διαφορετικών ομάδων μιας χώρας ώστε να δημιουργηθεί ένα ενοποιημένο κοινωνικό σύνολο. Αντιθέτως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση νοείται ως «η νέα παιδαγωγική αντίδραση, θεωρητικού και πρακτικού τύπου, σε μια μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα»²⁴⁹ και στοχεύει αφενός στο να διευκολύνει το υποκείμενο να διαμορφώσει την προσωπική του ταυτότητα και αφετέρου στο να οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας, η οποία θα είναι σε θέση να επωφελείται από τη διαφορετικότητα.

²⁴⁵ Σε αρκετές χώρες (Ελλάδα, Γαλλία, Αμερική) η εφαρμογή του πολυπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης περιελάμβανε την ίδρυση ειδικών σχολείων, τα οποία απευθύνονταν αποκλειστικά σε μειονοτικές ομάδες (όπως είναι οι Παλιννοστούντες μαθητές). Με την πάροδο του χρόνου αποδείχθηκε πως αυτή η πρακτική οδήγησε στην ενίσχυση του κοινωνικού αποκλεισμού αυτών των ομάδων και στην ενίσχυση των της αντίληψης ότι αυτοί οι μαθητές «υστερούν», δηλαδή στα αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Ενδ.Βλ.: Δαμανάκης Μ., *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα 1997.

Γεωργιαννίτης Π., *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα 1999.

²⁴⁶ Σακελλαρίδης Γ., *Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα 2008, σελ. 47-48.

²⁴⁷ Κανακίδου Ε. & Παπαγιάννη Β., ό.π., σελ. 17.

Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου Ο., ό.π., σελ. 35.

²⁴⁸ UNESCO, "UNESCO Quidelines on Intercultural Education" UNESCO Publishing, Paris 2008, σελ. 18.

²⁴⁹ Κανακίδου Ε. & Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Νέα Ελληνικά Γράμματα, β' έκδοση, Αθήνα 1998., σελ. 15.

Τα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα διαμορφώνονται ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε κοινωνίας. Παρ' όλα αυτά, μπορούμε να παραθέσουμε τα κοινά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τις αρχές, στις οποίες στηρίζεται, και τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβασή τους.

Τα κύρια χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ότι απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, ότι αποσκοπεί στο να έχουν όλοι ίσες ευκαιρίες, ότι εναντιώνεται σε κάθε είδους διάκριση και ότι θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και οι γλωσσικές διαφορές δε θα πρέπει να αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα αλλά θα πρέπει, αντιθέτως, να εκτιμώνται ως πλούτος και να συμπεριλαμβάνονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα.²⁵⁰

Για να είναι επιτυχή τα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα κρίνεται απαραίτητο να πληρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις, οι οποίες αφορούν τόσο τις θεσμικές αρχές, όσο την εκάστοτε σχολική μονάδα και τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Η εκάστοτε θεσμική αρχή, κατά το σχεδιασμό του επίσημου προγράμματος σπουδών,²⁵¹ καλείται να λαμβάνει υπ' όψη της τις ιδιαίτερες πολιτισμικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, τονίζεται η ανάγκη να συμμετέχουν στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκπρόσωποι των μειονοτικών ομάδων, καθώς αυτοί γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τις εκάστοτε ομάδας και ως εκ τούτου, μπορούν να προτείνουν τους κατάλληλους τρόπους για να συμπεριληφθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.²⁵² Ακόμη, το κράτος υποχρεούται να φροντίζει να καλύπτει οικονομικά τα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα και να παρέχει την απαραίτητη για την άρτια εφαρμογή τους υλικοτεχνική υποδομή.²⁵³ Τέλος, μια ακόμη απαραίτητη προϋπόθεση, είναι το κράτος να προβαίνει στις απαραίτητες ενέργειες, ώστε να ευνοείται η συνεπής σχολική φοίτηση όλων των μαθητών. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να υπάρχει μέριμνα για την άμβλυνση των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων, τα οποία παρεμποδίζουν τη σχολική φοίτηση των μειονοτικών, κυρίως, ομάδων. Για παράδειγμα, είναι συχνό το φαινόμενο να διακόπτουν Ρομά μαθητές τη φοίτησή τους,

²⁵⁰ Δαμανάκης Μ, Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Gutenberg, Αθήνα 1998, σελ. 89, 99.

Κανακίδου Έ., Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, β' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998., σελ. 44-47.

²⁵¹ Στην Ελλάδα, το επίσημο πρόγραμμα σπουδών για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ονομάζεται ΑΠΣ (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών) και ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) και ορίζουν το πλαίσιο και το χαρακτήρα της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, τους σκοπούς και τους στόχους της και περιλαμβάνει αναλυτικές οδηγίες και τους άξονες για τον τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων.

²⁵² Stavenhagen R., ό.π.,σελ. 165, 168-176,177-178.

²⁵³ Στην υλικοτεχνική υποδομή συμπεριλαμβάνονται οι κατάλληλες κτιριακές εγκαταστάσεις και η παροχή των απαραίτητων υλικών για την ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων και τη δημιουργία δικτύου επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων και μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας(Η/ Υ, μουσικά όργανα, υλικά καλλιτεχνίας και εργαστηριακές εγκαταστάσεις). Επίσης, το κράτος οφείλει να ιδρύει σχολεία με κριτήριο να είναι εύκολα προσβάσιμα από τους μαθητές. Ο Stavenhagen σημειώνει πως στην Αυστραλία και τις χώρες της Λατινικής Αμερικής η μεγάλη απόσταση των σχολείων από τον τόπο κατοικίας των μαθητών αποτελεί μια από τις κύριες αιτίες της αυξημένης σχολικής διαρροής των μειονοτικών ομάδων. (Stavenhagen R., ό.π., σελ. 165).

είτε γιατί οι γονείς τους χρειάζονται στο σπίτι ή στην εργασία (οικονομικός παράγοντας) είτε γιατί δημιουργούν τη δική τους οικογένεια από πολύ νεαρή ηλικία (κοινωνικός παράγοντας).²⁵⁴

Το κάθε σχολείο, ως κοινωνική μονάδα και ως θεσμός, έχει επίσης σημαντική ευθύνη για την επιτυχή έκβαση των διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Το σχολείο θα πρέπει να στηρίζει το διάλογο με τους άλλους φορείς κοινωνικοποίησης, όπως είναι οι οικογένειες των μαθητών και η ευρύτερη κοινωνία, «με απώτερο σκοπό τη συναισθηματική ισορροπία των νεαρών μελών της κοινωνίας».²⁵⁵ Η UNESCO σημειώνει ότι, στις περιπτώσεις που το σχολείο βρίσκεται σε ανοικτό διάλογο και σε άμεση συνεργασία με την κοινότητα, τότε το όφελος είναι διπλό. Αφενός το σχολείο δύναται να λειτουργήσει ως «κέντρο κοινωνικών και πολιτισμικών δραστηριοτήτων, τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και για κοινοτικούς σκοπούς» και αφετέρου να ενισχύσει το σεβασμό της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε μαθητή και να εκπαιδεύσει τους μαθητές στον εποικοδομητικό και χωρίς προκαταλήψεις διάλογο.²⁵⁶

Ίσως ο ρόλος του εκπαιδευτικού να είναι ο πλέον σημαντικός για την επιτυχή έκβαση του διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως περιγράφουν οι Ε. Κανακίδου και Β. Παπαγιάννη, η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης μέσα από την επικοινωνία των μελών της τάξης, στα οποία συμπεριλαμβάνεται και ο εκπαιδευτικός.²⁵⁷ Ο εκπαιδευτικός είναι το άτομο που καλείται να εφαρμόσει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους, για να επιτευχθούν οι στόχοι και οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό προϋποθέτει να γνωρίζει ο ίδιος τα κοινωνικά-πολιτισμικά πλαίσια από τα οποία προέρχονται οι μαθητές του, καθώς και τις εκπαιδευτικές και τις πολιτισμικές τους ανάγκες, ώστε να μπορέσει να τις καλύψει και να μπορέσει να σεβαστεί τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή. Κατά συνέπεια, θα μπορεί να διαμορφώνει το απαραίτητο κλίμα ασφάλειας μέσα στην τάξη, όπου θα ενθαρρύνεται ο γόνιμος διάλογος και θα διευκολύνεται η αξιοποίηση των ατομικών εμπειριών του κάθε μαθητή για τη διδασκαλία του συνόλου της τάξης. Με αυτό εννοούμε πως ο εκπαιδευτικός, έχοντας κατανοήσει βαθειά το διαπολιτισμικό πρότυπο στην εκπαίδευση, θα πρέπει να αξιολογεί του μαθητές του λαμβάνοντας υπ' όψη την ετερογένεια του συνόλου της

²⁵⁴ Stavenhagen R., ό.π., σελ. 165.

Βασιλειάδου Μ. & Παυλή-Κορρέ Μ., *Η Εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.)/Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.), Αθήνα 1996, σελ. 23-35.

Ο' Hanlon C. & Holmes P., *The Education of Gypsy and Traveller Children: Towards Inclusion and Educational Achievement*, Trentham Books, Stoke on Trent και Stelring 2004, σελ. 15-17.

Bhopal, K., "Gypsy Travellers and Education: Changing Needs and Changing Perceptions", *British Journal of Educational Studies*, 52.1, 2004, σελ. 47-64.

²⁵⁵ Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β., ό.π., σελ. 47.

²⁵⁶ UNESCO, Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*, Παρίσι, 2006., σελ. 8.

²⁵⁷ Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β., ό.π., σελ. 48-49.

τάξης του και να τους παρέχει τις ευκαιρίες να αναδείξουν τα ταλέντα και τις δεξιότητές τους.²⁵⁸ Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να σημειώσουμε πως η ενίσχυση του διαλόγου και ο σεβασμός στην αρχή της ισότητας στα ανθρώπινα δικαιώματα θα πρέπει πρωτίστως να διασφαλίζεται με τη στάση και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και όχι αποκλειστικά μέσα από την εφαρμογή εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών.

Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητο, οι μελλοντικοί διδάσκαλοι να εκπαιδεύονται διαπολιτισμικά από την περίοδο φοίτησής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση²⁵⁹ και εν συνεχεία να βρίσκονται σε ανοιχτό διάλογο με την ευρύτερη κοινότητα, στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα. Αυτό σημαίνει ότι είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αποδέχεται και να κατανοεί τον κρίσιμο ρόλο της κοινότητας, των κοινωνικών πρακτικών και των διαφορετικών γλωσσών στη διαδικασία της μάθησης και στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου. Ακόμη, θα πρέπει να έχει αναπτύξει επαρκείς κοινωνικές και πολιτικές ικανότητες, ώστε να μπορεί να κάνει πράξη την ενεργή συμμετοχή του σχολείου στην κοινωνία, να είναι σε θέση να εφαρμόσει και να αξιολογήσει τα σχολικά συνεργατικά προγράμματα και να καταφέρει να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών του για την μάθηση και την κατανόηση των «άλλων», χρησιμοποιώντας τις τεχνικές της παρατήρησης, της συμπαθητικής ακρόασης και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Οι προϋποθέσεις που παραθέσαμε είναι απαραίτητες για την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, ώστε να επωφεληθούν από τα αποτελέσματά της, τόσο τα μεμονωμένα άτομα, όσο και το σύνολο της κοινωνίας. Η UNESCO²⁶⁰ συνοψίζει αυτές τις αρχές ως εξής:

- *η Διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να σέβεται την πολιτισμική ταυτότητα του μαθητευόμενου, με την πρόνοια για μια πολιτισμικά κατάλληλη και υπεύθυνα ποιοτική εκπαίδευση που θα απευθύνεται σε όλους.*
- *η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση παρέχει στον κάθε μαθητευόμενο την πολιτισμική γνώση, τις στάσεις και τις δεξιότητες, οι οποίες του είναι απαραίτητες για να επιτύχει την ενεργό και πλήρη συμμετοχή του στην κοινωνία.*

²⁵⁸ UNESCO, Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*, Παρίσι 2006, σελ. 35-28.

²⁵⁹ Έχουν διεξαχθεί αρκετές μελέτες, οι οποίες κατέδειξαν την ελλιπή διαπολιτισμική συνείδηση των φοιτητών και την αλλαγή στον τρόπο που αντιμετώπιζαν τους διαφορετικούς από τους δικούς τους πολιτισμούς έπειτα από τη συμμετοχή στις καθημερινές τους δράσεις και την επιτόπια μελέτη τους. Ένας φοιτητής, ο οποίος συμμετείχε σε έρευνα για την αλλαγή της αρνητικής στάσης προς τους διαφορετικούς μουσικούς πολιτισμούς περιέγραψε την εμπειρία της άμεσης επαφής του με τον πολιτισμό των Παπουά στη Νέα Γουινέα σαν «χτύπημα στο κεφάλι». Στην ίδια έρευνα φοιτήτρια, δήλωσε: «κρατούσα απόσταση κατά κάποιο τρόπο. Αλλά όταν έκανα την επιτόπια έρευνα συνειδητοποίησα στην πραγματικότητα το βαθμό που σχετίζεται με εμάς». Στο Marsh K., "Going Behind the Doors: The Role of Fieldwork in Changing Tertiary Students' Attitudes to World Music Education", στο Cambell P.S. et al.(eds.), ό.π., σελ. 40-42.

²⁶⁰ UNESCO, Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*, Παρίσι 2006., σελ. 33-38.

- η *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* παρέχει σε όλους τους μαθητευόμενους την πολιτισμική γνώση, τις στάσεις και τις δεξιότητες, που θα του δώσουν τη δυνατότητα να συνεισφέρει στο σεβασμό, την κατανόηση και την αλληλεγγύη μεταξύ των ατόμων, των εθνικών, των κοινωνικών, των πολιτισμικών και των θρησκευτικών ομάδων και των εθνών.

Για να εφαρμόζεται η αρχή του σεβασμού της πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητευομένου και της παροχής μιας εκπαίδευσης που θα απευθύνεται σε όλους, χρειάζεται το πρόγραμμα σπουδών να αξιοποιεί τις γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών και να ενσωματώνει τις ιστορίες, τα αξιολογικά συστήματα και τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά ιδανικά τους. Επιπλέον, θα πρέπει τα εκπαιδευτικά προγράμματα να βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν την προσωπική τους πολιτισμική κληρονομιά και να στοχεύουν στην ανάπτυξη του σεβασμού της ατομικής πολιτισμικής ταυτότητας, της γλώσσας και των αξιών από το σύνολο της μαθητικής κοινότητας. Επιπρόσθετα, θα πρέπει η εκπαιδευτική πράξη να ενσωματώνει τις παραδοσιακές μορφές μέσων μάθησης, όπως είναι η αφήγηση ιστοριών, το τραγούδι, η δραματοουργία και η ποίηση, ώστε να είναι πολιτισμικά κατάλληλες για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Σε συνδυασμό με τα προηγούμενα, κρίνεται σκόπιμο οι πολιτισμικά κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι να περιλαμβάνουν δραστηριότητες, οι οποίες θα προϋποθέτουν την συνεργασία τόσο των μαθητών μεταξύ τους, όσο και μεταξύ του σχολείου και των πολιτισμικών ιδρυμάτων και του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία σε επίπεδο πολιτισμικό και κοινωνικό.

Παρατηρούμε ότι στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιλαμβάνεται η υποχρέωση του κράτους και του σχολείου να παρέχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Είναι σημαντικό, όπως αναφέραμε προηγουμένως, να υπάρχει πρόνοια ώστε οι μαθητές να έχουν πρόσβαση σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης και να εξαλείφεται οποιαδήποτε μορφή διάκρισης στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος. Γι' αυτό το λόγο το κράτος καλείται να υιοθετεί τα κατάλληλα μέτρα, ώστε να διευκολύνεται η ένταξη ομάδων με ιδιαίτερες πολιτισμικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ένα τέτοιο παράδειγμα ομάδας με ιδιαίτερες πολιτισμικές ανάγκες είναι τα παιδιά εργατών μεταναστών. Τα παιδιά αυτά σε αρκετές περιπτώσεις μετοικούν στη χώρα σε προχωρημένη ηλικία και παρουσιάζουν δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων καθώς δεν γνωρίζουν τη γλώσσα, στην οποία διδάσκονται τα μαθήματα. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να δοθεί η δυνατότητα σε κάθε μαθητή να αποκτήσει την ικανότητα να επικοινωνεί και να εκφράζεται, να ακούει και να συμμετέχει σε διαλόγους που διεξάγονται στη μητρική του γλώσσα, στην επίσημη κρατική γλώσσα, καθώς και σε μια ή περισσότερες ξένες γλώσσες.

Η απόκτηση γνώσεων μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την εφαρμογή ενός προγράμματος σπουδών που θα επιτρέπει στον κάθε μαθητή να ανακαλύψει την πολιτισμική ποικιλομορφία, να αναγνωρίσει τη θετική αξία της και ως εκ τούτου, να σεβαστεί την πολιτισμική κληρονομιά των διαφορετικών πολιτισμών. Επιπρόσθετα, το κατάλληλο πρόγραμμα σπουδών θα καθοδηγεί τον μαθητή να αντιμετωπίζει με κριτική σκέψη τα φαινόμενα ρατσισμού και διακρίσεων. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να αξιοποιηθούν γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι η ιστορία, η γεωγραφία, οι τέχνες και η γλώσσα, ώστε να μπορέσει ο κάθε μαθητής να κατανοήσει και να σεβαστεί την κουλτούρα, τον πολιτισμό, τις αξίες και τον τρόπο οργάνωσης της καθημερινότητας όλων των πολιτισμών, με τους οποίους έρχεται σε επαφή. Κρίνεται σκόπιμο, συν τις άλλους, το πρόγραμμα σπουδών να στοχεύει στο να αποκτήσουν οι μαθητές επίγνωση για την ολοένα αυξανόμενη παγκόσμια αλληλεξάρτηση μεταξύ των λαών και των εθνών, καθώς και για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχουν τα άτομα, οι κοινωνικές ομάδες και τα έθνη απέναντι στον «άλλο». Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική σκέψη, όταν οι μαθητές κατανοήσουν αυτό το βαθμό αλληλεξάρτησης, θα αναγνωρίσουν την ανάγκη να υπάρξει διεθνής αλληλεγγύη και συνεργασία και, επιπλέον, θα αντιμετωπίζουν κριτικά και με σεβασμό τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης. Κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες προς αυτή την κατεύθυνση είναι να διαμορφωθεί ένα εθνικό και διεθνές δίκτυο επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, των διδασκόντων και των σχολικών μονάδων, με στόχο την ανταλλαγή εμπειριών και την επίλυση των κοινών προβλημάτων που τυχόν αντιμετωπίζουν.

Η διατύπωση και η ανάλυση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία, στηρίχθηκε στις δημοσιευμένες θέσεις της UNESCO²⁶¹ για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτή η επιλογή έγινε διότι πρόκειται για οργανισμό που ασχολείται σφαιρικά τόσο με τα θέματα της εκπαίδευσης, όσο και με τα θέματα της επιστήμης και του πολιτισμού. Επιπρόσθετα, η UNESCO «λειτουργεί ως παγκόσμιο κέντρο ανταλλαγής πληροφοριών και διάδοσης προγραμμάτων, με απώτερο σκοπό να αναπτυχθεί ο σεβασμός για κάθε πολιτισμό των λαών»,²⁶² διατηρώντας ένα διεθνές δίκτυο μεταξύ των κρατών-μελών του ΟΗΕ. Εξαιτίας αυτών των χαρακτηριστικών στον τρόπο δράσης της UNESCO,

²⁶¹ UNESCO, Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*, Παρίσι 2006., σελ. 33-38.

UNESCO, "UNESCO Guidelines on Intercultural Education" UNESCO Publishing, Paris 2008.

²⁶² Χριστοδούλου Α., «Αξίες της UNESCO στην Εκπαίδευση του 21ου Αιώνα», σελ. 1-16.

Διαθέσιμο στο: <http://nata.webpages.auth.gr/wp-content/uploads/2013/02/26.%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%95%CE%A3-%CE%A4%CE%97%CE%A3-%CE%A3%CE%A4%CE%97%CE%9D%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97-%CE%A4%CE%9F%CE%A5-21%CE%9F%CE%A5-%CE%91%CE%99%CE%A9%CE%9D%CE%91.pdf>

Προσπελάστηκε στις: 17 Ιαν. 2014.

οδηγούμεστε στο συμπέρασμα ότι στις προτάσεις που διατυπώνονται από τον οργανισμό για την επίτευξη της διαπολιτισμικότητας συμπεριλαμβάνονται οι απόψεις του συνόλου της επιστημονικής κοινότητας και όχι μονομερείς προσεγγίσεις του θέματος.

Φυσικά, καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα ρευστό πεδίο μελέτης και δράσης έχει υπάρξει πλήθος διατυπώσεων των αρχών της. Για παράδειγμα, ο F.Quellet όρισε το 1991 τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως εξής:

- i. *Καλύτερη κατανόηση των άλλων πολιτισμών στη σύγχρονη κοινωνία.*
- ii. *Ανάπτυξη καλύτερων επικοινωνιακών ικανοτήτων μεταξύ των ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.*
- iii. *Κατάλληλη στάση στο πλαίσιο της πολιτισμικής ποικιλότητας και των ψυχοκοινωνικών μηχανισμών, οι οποίοι οδηγούν στο ρατσισμό.*
- iv. *Ικανότητα συμμετοχής στην κοινωνική αλληλεπίδραση, αναπτύσσοντας την αίσθηση της ταυτότητας και της κοινής συμπερίληψης στην ανθρωπότητα.*²⁶³

Μέσα από τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποσαφηνίζονται και οι γενικοί στόχοι των διαπολιτισμικών προγραμμάτων εκπαίδευσης. Ο M. Hohmann το 1989, συνόψισε τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη «συνάντηση» των πολιτισμών, τον παραμερισμό των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση και στη δρομολόγηση των «πολιτισμικών ανταλλαγών» και του «πολιτισμικού εμπλουτισμού».²⁶⁴

Η Διεθνής Επιτροπή για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα²⁶⁵ διατύπωσε επίσης τους κύριους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το 1996, και τους συνόψισε σε τέσσερεις κύριους πυλώνες της εκπαίδευσης.

- i. *Μαθαίνω να γνωρίζω.* Αυτό σημαίνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου να εργαστεί σε μικρά πρότζεκτς, συνδυάζοντας τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις του. Όταν το άτομο έρχεται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και άλλες γλώσσες, τότε μπορεί να επικοινωνήσει ουσιαστικά με τους γύρω του και, ως εκ τούτου, να αποκτήσει νέες γνώσεις.
- ii. *Μαθαίνω να κάνω.* Εδώ ο στόχος δεν είναι απλώς η απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά η ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου να ανταποκρίνεται σε πολλές καταστάσεις και να

²⁶³ Quellet, F. L. *Éducation Interculturelle: Essai sur le Contenu de la Formation des Maîtres* Éditions L'Harmattan, Παρίσι 1991 στο Ferreira Martins I., "Learning to Live Together: the Contribution of Intercultural Education", *European Journal of Education*, Vol. 43, No. 2, 2008, σελ. 202.

²⁶⁴ Hohmann M., *Interkulturelle Erziehung-eine chance fur Europa?*, Erziehung Waxmann Wissenschaft Munster, Νέα Υόρκη 1989 στο Δαμανάκης Μ., ό.π., σελ. 108-109.

²⁶⁵ UNESCO, *Εκπαίδευση: Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα υπό την Προεδρία του Jacques Delors*, Gutenberg, Αθήνα, 2002. στο Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου Ο., ό.π., σελ 39-40.

εργάζεται σε ομάδες. Το *μαθαίνω να κάνω* αναφέρεται τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο και περιλαμβάνει την απόκτηση των απαραίτητων ικανοτήτων, ώστε το άτομο να βρει τη θέση του στην κοινωνία.²⁶⁶

- iii. *Μαθαίνω να συμβιώνω*. Η εκπαίδευση στοχεύει στο να αποκτήσει το άτομο την ικανότητα να κατανοεί τους άλλους λαούς, επιτρέποντας με αυτόν τον τρόπο την αλληλεξάρτηση και την ενεργό αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών υποκειμένων και των λαών. Σημαίνει, επίσης, ότι το άτομο, μέσα από τη διαδικασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μαθαίνει να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις, σεβόμενο τις αξίες του πλουραλισμού, της αμοιβαίας κατανόησης, της ειρήνης και της πολιτισμικής διαφορετικότητας.
- iv. *Μαθαίνω να είμαι*. Ο συγκεκριμένος στόχος περιλαμβάνει την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ικανότητας του να δρα με αυτονομία, με αυξημένη κρίση και με προσωπική υπευθυνότητα. Κατ' αυτή την έννοια, δε θα πρέπει η εκπαίδευση να περιφρονεί καμία δυνατότητα, σε οποιοδήποτε άτομο και θα πρέπει να βασίζεται στο «δικαίωμα στη διαφορά». Τέτοιου είδους αξίες ενδυναμώνουν την ταυτότητα του εκπαιδευόμενου και επιδρούν με ωφέλιμο τρόπο στις γνωστικές του δυνατότητες.

Παρατηρώντας τους στόχους και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στοχεύει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων, που δεν κατάφεραν να διορθώσουν τα προγενέστερα εκπαιδευτικά μοντέλα.²⁶⁷ Η διαπολιτισμικότητα, ως γενικότερη αρχή, λειτουργεί ως «ομπρέλα», κάτω από την οποία περιλαμβάνονται οι έννοιες της ειρηνικής συνύπαρξης, της επικοινωνίας, της ανταλλαγής και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην ισότητα, τη διατήρηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής, κοινωνικής, θρησκευτικής ή εθνικής ταυτότητας, καθώς και του δικαιώματος στην ετερότητα.

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση αποτελεί θέμα διεπιστημονικού ενδιαφέροντος και πηγή προβληματισμών για το ποιες είναι οι καταλληλότερες μέθοδοι εφαρμογής της για τη διαμόρφωση ενός κοινωνικά υπεύθυνου πολίτη. Ωστόσο, οι διαφοροποιημένες απόψεις γύρω από το θέμα συγκλίνουν στην ανάγκη διαμόρφωσης προγραμμάτων σπουδών, τα οποία θα παρέχουν γνώσεις που, αφενός προέρχονται και αφετέρου αφορούν σε όλους τους διαφορετικούς πολιτισμούς που συστήνουν τη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την επιτυχή εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να υπάρχει πλήρης συνεργασία των κρατικών θεσμών, του σχολείου, της κοινωνίας και των

²⁶⁶ Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου Ο., ό.π., σελ. 39-40.

²⁶⁷ Ασκούνη Ν., Ανδρούσου ΑΛ., «Οι "Άλλοι" Μαθητές στο Σχολείο: Από την Αφομοίωση των Διαφορών στη Διαπολιτισμική Αναζήτηση» στο Δραγώνα Θ, Σκούρτου Ε. Φραγκουδάκη, ό.π., τομ. Β', σελ. 17-29.

εκπαιδευτικών. Μέσα από την άμεση και συνεχή συνεργασία όλων των βαθμίδων οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος θα γίνει δυνατή η κατανόηση των διαφορών και των αναγκών της εκάστοτε ομάδας και η μετάδοση των απαραίτητων γνώσεων στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού, ώστε να είναι σε θέση να αναπτύξουν στο έπακρο τις ικανότητές τους και να συνυπάρξουν δημιουργικά με όλους ανεξαρτήτως τους συνανθρώπους τους.

Κεφ. 4 ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1 Τι Είναι Η Μουσική Εκπαίδευση

Η μουσική δραστηριότητα, με όποιο τρόπο και να πραγματοποιείται - μέσω της σύνθεσης, της εκτέλεσης ή της ακρόασης- αφορά τόσο στο άτομο όσο και στο σύνολο και αποτελεί ένα παγκόσμιο μέσο έκφρασης «των βαθύτερων συναισθημάτων και των ιδανικών, που ανήκουν στην ανθρωπότητα».²⁶⁸ Εφ' όσον η μουσική συνδυάζεται με τη διαδικασία της αγωγής του ατόμου, ως μουσική εκπαίδευση, αποτελεί θεμέλιο λίθο για την ανάπτυξη του ατόμου και τη διαμόρφωση της ευρύτερης κοινωνίας.

Κατά συνέπεια, υπάρχει σημαντικός αριθμός επιστημονικών πεδίων που μελετούν τη φύση, τη σημασία, του στόχους και τους σκοπούς της μουσικής εκπαίδευσης, όπως είναι, μεταξύ άλλων, η φιλοσοφία, η ψυχολογία, η ανθρωπολογία και η κοινωνιολογία. Παρά την ποικιλομορφία στις επιστημονικές προσεγγίσεις που εντοπίζουμε στο βιβλιογραφικό όγκο σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση, οι κύριες θέσεις μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο βασικές εννοιολογικές κατηγορίες.

Σύμφωνα με την πρώτη θεωρητική προσέγγιση, η μουσική εκπαίδευση είναι κυρίως αισθητική εκπαίδευση. Η αισθητική προσέγγιση της μουσικής εκπαίδευσης στηρίχθηκε στην φιλοσοφική θεώρηση του μουσικού έργου, ως φορέα συναισθημάτων και ως μέσο ανάπτυξης της αισθητικής του ατόμου, ώστε να μπορέσει να εμπλακεί με το έργο τέχνης και να κατανοήσει την αισθητική του αξία.²⁶⁹

²⁶⁸ Dodds, J. P. B., "Music as a Multicultural Education", *Music Educators Journal*, Vol. 9, 1983, σελ. 33-34 .

²⁶⁹ Η Langer στο έργο της *Philosophy in a New Key* του 1948, διάθρωσε νεωτερική άποψη για τη μουσική ως «τονικό ανάλογο της συναισθηματικής ζωής». Η Αμερικανίδα φιλόσοφος επισήμανε πως η δύναμη της μουσικής έγκειται στην εξωτερίκευση του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου και στην δυνατότητα που αυτή προσφέρει για επικοινωνία. Συγκεκριμένα, η συγγραφέας αναφέρει:

«Επειδή οι μορφές του ανθρώπινου συναισθήματος είναι πιο σύμφωνες με τις μουσικές φόρμες παρά με τις φόρμες της γλώσσας, η μουσική μπορεί να ανακαλύψει τη φύση των συναισθημάτων με μια λεπτομέρεια και μια αλήθεια που δεν μπορεί να προσεγγιστεί με τη γλώσσα.»

Ο κλάδος της ψυχολογίας συνέτεινε στην προσέγγιση της μουσικής εκπαίδευσης ως αισθητική εκπαίδευση. Ο Leonard Meyer²⁷⁰ συμπορεύθηκε με την αισθητική προσέγγιση της μουσικής, ερευνώντας θέματα, όπως είναι το μουσικό νόημα, η επικοινωνία και η μουσική αξία, χρησιμοποιώντας μεταξύ άλλων τις αρχές της ψυχολογίας Gestalt.²⁷¹ Η μουσικοπαιδαγωγός Λ. Σέρρη, συνεισφέρει μια παρόμοια αντιμετώπιση της μουσικής εκπαίδευσης, όταν σημειώνει πως «η μουσική αγωγή έχει ως έναν από τους βασικούς της στόχους την αγωγή του ανθρώπινου συναισθήματος μέσα από την ανάπτυξη της ανταπόκρισης στις αισθητικές ιδιότητες του ήχου».²⁷² Κύρια θέση, λοιπόν, των υποστηρικτών της προσέγγισης της μουσικής εκπαίδευσης ως μέσο αισθητικής καλλιέργειας, αποτελεί η παραδοχή ότι το συναίσθημα συλλειτουργεί με την αισθητική εμπειρία που παρέχει η ενεργός συμμετοχή στη μουσική διαδικασία.

Σύμφωνα με τη δεύτερη φιλοσοφική οπτική, η μουσική εκπαίδευση είναι μια μορφή ανθρωπιστικής εκπαίδευσης, η οποία επιτελεί κυρίως κοινωνικό ρόλο. Στόχος της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης είναι «η υποβοήθηση των μαθητών για την απόκτηση γνώσεων αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης, ώστε να καταφέρουν να ανακαλύψουν μέσω της κριτικής αξιολόγησης και του διαλόγου τη σημασία του εαυτού και των άλλων».²⁷³ Ως εκ τούτου, η ολιστική προσέγγιση του μουσικού έργου²⁷⁴ προτείνεται ως η πλέον κατάλληλη, σύμφωνα με την θεώρηση της μουσικής εκπαίδευσης ως μορφή ανθρωπιστικής εκπαίδευσης.

Η ολιστική προσέγγιση της μουσικής εκπαίδευσης άρχισε να αναδεικνύεται παράλληλα με την ενίσχυση του ενδιαφέροντος για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και την αναγκαιότητά της. Όταν έγινε αντιληπτό ότι τα εφαρμοσμένα μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα, στην επίσημη εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Αμερική, αντλούν το υλικό τους από το δυτικό «λευκό» μουσικό ρεπερτόριο, διατυπώθηκε η άποψη πως είναι επιτακτική ανάγκη η διαμόρφωση ενός πολυπολιτισμικού προγράμματος σπουδών, στα πλαίσια του οποίου ο μαθητής θα εκπαιδεύεται στην μουσική πράξη με μουσικά έργα που θα έχουν αντληθεί από το παγκόσμιο μουσικό

Langer S., *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*, Penguin Books, Νέα Υόρκη 1948, σελ.191.

²⁷⁰ Meyer L., ό.π.

²⁷¹ Μέσα από την ψυχολογική θεωρία Gestalt επιχειρείται να εξηγηθεί ο τρόπος που λειτουργεί η ανθρώπινη αντίληψη. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές αυτής της θεωρίας, ο ανθρώπινος νους χρησιμοποιεί μηχανισμούς κατηγοριοποίησης των πληροφοριών σε ενότητες σύμφωνα με τις προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου. Η κατηγοριοποίηση πραγματοποιείται σύμφωνα με τους νόμους της «εγγύτητας», της «ομοιότητας», της «κοινής κατεύθυνσης» και της «απλότητας». Την βάση της σκέψης της θεωρίας Gestalt αποτελεί η ιδέα ότι τα ανεξάρτητα μέρη συνεισφέρουν στο σύνολο, αλλά το σύνολο διαφέρει από το σύνολο των μερών του. Η θεωρία Gestalt επηρέασε ιδιαίτερα την μουσική εκπαίδευση, καθώς το μουσικό έργο αντιμετωπίζεται ως το σύνολο και τα συστατικά στοιχεία της μουσικής, όπως η μελωδία, οι νότες και τα ρυθμικά σχήματα, είναι τα μέρη του. Zentz D.M., "Music Learning: Greater than the Sum of Its Parts", *Music Educators Journal*, Vol. 78, No. 8, 1992, σελ. 33-36.

²⁷² Σέρρη Λ., *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*, Gutenberg, Αθήνα 1994, σελ. 17.

²⁷³ Smith R. A., "Forms of Multicultural Education in the Arts", *Journal of Multi-Cultural and Cross- Cultural Research in Art Education*, 1(1), 1983, σελ. 23-33 στο Σακελλαρίδης Γ., *Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα 2008, σελ.79.

²⁷⁴ Η ολιστική προσέγγιση της μουσικής αποβλέπει αφ' ενός στην διερεύνηση του ήχου και των τρόπων οργάνωσης του στα πλαίσια του μουσικού έργου και αφετέρου συμπεριλαμβάνει την μελέτη των εξωμουσικών πεδίων, τα οποία συνυπάρχουν και συλλειτουργούν με τα μουσικά δημιουργήματα.

ρεπερτόριο, και παράλληλα θα εντάσσει το εκάστοτε μουσικό έργο στα πολιτισμικά (και όχι μόνο) πλαίσια του.²⁷⁵

Ο D. Elliott, ένας από τους κύριους υποστηρικτές της ολιστικής προσέγγισης της μουσικής εκπαίδευσης, υποστήριξε πως «τα παιδιά θα πρέπει να καθοδηγηθούν να αναλύσουν τη μουσική πιο ολιστικά»²⁷⁶ και ο R. Smith συμπληρώνει αυτή τη σκέψη και υποστηρίζει πως αυτό θα επιτευχθεί αν «η μουσική αποτελέσει το επίκεντρο, από το οποίο οι μαθητές θα κινηθούν προς τους περιβάλλοντες κύκλους των κοινωνικών, πολιτισμικών και ιστορικών πλαισίων, με σκοπό την απόκτηση πληροφοριών που θα “φωτίσουν” το κέντρο».²⁷⁷

Επιπλέον, διατυπώθηκαν θέσεις, οι οποίες επικεντρώνονται σε μια μέση οδό ως προς την αντίληψη για το τι είδος εκπαίδευσης είναι η μουσική εκπαίδευση. Ο B. Reimer υπήρξε ένας από τους κύριους εκφραστές της φιλοσοφικής οπτικής της μουσικής ως αισθητικής εκπαίδευσης, ο οποίος προέτρεψε τους εκπαιδευτικούς να «μην υποβιβάζουν τη σπουδαιότητα της μουσικής ως “τέχνης” παραμελώντας τον αισθητικό της ρόλο, προς όφελος κάποιου κοινωνικού ρόλου».²⁷⁸ Ωστόσο, ο Reimer στο ίδιο έργο υπογραμμίζει ότι και οι δύο ρόλοι της μουσικής εκπαίδευσης είναι συμβατοί και πως δεν είναι απαραίτητο ο ένας να αναιρεί τον άλλο.

4.2 Σκοποί και Στόχοι της Μουσικής Εκπαίδευσης

Πέρα από την όποια επιστημονική προσέγγιση του ρόλου της μουσικής εκπαίδευσης, είμαστε σε θέση να εντοπίσουμε πλήθος προσπαθειών να προσδιοριστούν οι πλέον κατάλληλοι σκοποί και στόχοι της μουσικής εκπαίδευσης στον επίσημο εκπαιδευτικό προγραμματισμό. Τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται από τους συγγραφείς²⁷⁹ για να τεκμηριώσουν τις προτεινόμενες στοχεύσεις της μουσικής εκπαίδευσης στηρίζονται κυρίως σε κοινωνιολογικές, ψυχολογικές ή φιλοσοφικές θεωρίες.

Η W. Hanks το 1953 προέτρεπε την ανανέωση της μουσικής εκπαίδευσης στα αμερικανικά δημόσια σχολεία της εποχής της, μέσα από τη διαμόρφωση και τη χρήση ενός προγράμματος σπουδών μουσικής, το οποίο θα απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και όχι στους

²⁷⁵ Elliott D. J., “Key Concepts In Multicultural Music Education”, *International Journal of Music Education*, 13, 1989, σελ.11-18.

Hargreaves D., J., “Intercultural Perspectives on Formal and Informal Music Learning”, *DEDICA. Revista de Educacao e Umanidades*, No.1, 2011, σελ. 53-66.

Jorgensen E. R., “The Aims of Music Education: A Preliminary Excursion”, *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 36, No. 1, 2002, σελ. 31-49.

²⁷⁶ Elliott D.J., *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*, Oxford University Press, Νέα Υόρκη 1995, σελ. 53.

²⁷⁷ Smith R. A., ό.π., στο Σακελλαρίδης Γ., ό.π., σελ. 80.

²⁷⁸ Reimer B., “Putting Aesthetic Education to Work”, *Music Educators Journal*, Vol. 59, No.1, 1972, σελ. 29-33.

²⁷⁹ Ενδεικτικά αναφέρουμε τους Hanks W., Jorgensen E., Elliot D.J., Fowler C., Dewey J., Swanwick K. και τον Dalcroze E. J.

λίγους ταλαντούχους, όπως συνέβαινε έως τότε. Η επιχειρηματολογία της συγγραφέως για να υποστηρίξει τη θέση της, στηρίχθηκε στην πολυεπίπεδη συνεισφορά της μουσικής στην καθημερινή ζωή: «διότι, η καλή μουσική εκπαίδευση μπορεί να ικανοποιήσει τις βασικότερες ανθρώπινες ανάγκες σε τέτοιο βαθμό που κανένα άλλο αντικείμενο δεν μπορεί».²⁸⁰ Σύμφωνα με την Hanks, μερικές εξ' αυτών των αναγκών που δύναται να καλύψει μια «καλή» μουσική εκπαίδευση είναι οι φυσικές και ψυχικές,²⁸¹ οι κοινωνικές,²⁸² οι διανοητικές²⁸³ και οι πνευματικές ανάγκες.²⁸⁴

Σύμφωνα με την E. Jorgensen²⁸⁵ ο πρωταρχικός σκοπός της μουσικής εκπαίδευσης είναι να αναπτύσσει μουσικές κοινότητες, να μεταμορφώνει τις μουσικές παραδόσεις και να λειτουργήσει ως μέσο εμπλουτισμού του πολιτισμού.

Η Jorgensen σημειώνει πως είναι επιτακτική ανάγκη να στοχεύσει η μουσική εκπαίδευση στο να δημιουργήσει μουσικές κοινότητες. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να ξεπεράσουμε την κατηγοριοποίηση του τρόπου, με τον οποίο συμμετέχει το κάθε άτομο στη μουσική διαδικασία.²⁸⁶ Οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας απαιτούν την «ολοκληρωμένη» μουσική εκπαίδευση, η οποία

²⁸⁰ Hanks W., "Music, a Necessity", *Music Educators Journal*, Vol. 40, No 1, Σεπτ.- Οκτ. 1953, σελ. 74-75.

²⁸¹ Ορισμένες φυσικές και ψυχικές ανάγκες του ατόμου είναι η ανάγκη του να αισθάνεται καλά, να μπορεί να αναγνωρίζει και να ανταπεξέρχεται στον «αυξανόμενο πόνους» και να αναπτύσσει συνήθειες, οι οποίες θα το βοηθήσουν να διατηρεί το συναίσθημα της ευχαρίστησης. Η συγγραφέας υποστηρίζει πως αυτού του είδους οι ανάγκες μπορούν να ικανοποιηθούν μέσα από την ενεργό συμμετοχή του ατόμου στην μουσική πράξη. Το άτομο μέσα από τη μουσική διαδικασία εκπαιδεύεται στη σωστή χρήση της αναπνοής και αυξάνει τον συντονισμό του νου και του σώματος, ενώ την ίδια στιγμή ικανοποιεί τις ψυχολογικές του ανάγκες, όπως είναι η χαλάρωση, η εκδίωξη της θλίψης και η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Συγκεκριμένα, η Hanks αναφέρει ολοκληρώνοντας τη σκέψη της επί του θέματος: «εάν η μουσική μπορεί να βοηθήσει στην αύξηση της παραγωγής ενός εργοστασίου, σίγουρα μπορεί να βοηθήσει τα σχολεία μας να πράξουν περισσότερα από ψυχολογικής απόψεως». (ό.π., σελ. 74).

²⁸² Η «καλή» μουσική εκπαίδευση είναι σε θέση να ικανοποιήσει τις κοινωνικές ανάγκες του ατόμου, όπως είναι η κοινωνικοποίησή του, η συμμετοχή του σε δημόσιες δραστηριότητες και η αρμονική συνύπαρξή του με διάφορες ομάδες συνανθρώπων του. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την ομαδική μουσική εμπειρία κατά τη διάρκεια των κοινών μουσικών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια ενός σχολικού προγράμματος μουσικής. Για παράδειγμα, όταν ο μαθητής συμμετέχει, στη σχολική χορωδία ή τη μαθητική μπάντα, του παρέχεται η ευκαιρία να επικοινωνήσει ουσιαστικά και να αναπτύξει φιλικές σχέσεις με τους υπολοίπους συμμετέχοντες.

²⁸³ Η συγγραφέας τονίζει τη δυνατότητα της μουσικής εκπαίδευσης να συνεισφέρει στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ομιλία και η αρίθμηση, καθώς και στην ευκολότερη κατάκτηση της γνώσης και στην κατανόηση της ιστορίας της ανθρωπότητας. Μέσα από την ενεργή ενασχόληση με τη μουσική ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει το λεξιλόγιό του, να βελτιώσει την άρθρωσή του, και την αντίληψη των αριθμών. Επιπρόσθετα, το μάθημα μουσικής συνεισφέρει σε όλα τα αντικείμενα δεξιοτήτων, καθώς ενισχύει τον συντονισμό του νου και του ματιού μέσω της διαδικασίας της μουσικής ανάγνωσης. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι η μουσική λειτουργεί ως «μοναδική λεωφόρος μάθησης» των απαρχών μιας κοινωνίας, των ιστορικών αλλαγών και των αγώνων της, μέσα από τη μελέτη και την ολιστική προσέγγιση των μουσικών έργων, που αντλούνται από την παγκόσμια μουσική ιστορία. Ο λόγος σύμφωνα με τη συγγραφέα είναι ότι «η μουσική είναι πράγματι ένας καθρέφτης μιας εποχής, η οποία αντανακλά σημαντικές τάσεις και γεγονότα».

Hanks W., ό.π. σελ. 75.

²⁸⁴ Απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσει να καλύψει η μουσική εκπαίδευση τις πνευματικές ανάγκες του κάθε μαθητή, είναι να διαμορφωθούν τα προγράμματα σπουδών της δημόσιας μουσικής εκπαίδευσης με τέτοιο τρόπο, ώστε να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές. Η Hanks αναφέρεται στην ανάγκη των παιδιών να έχουν όμορφες στιγμές, από τις οποίες θα τους παρασχεθεί μια θέαση της ζωής «πάνω και πέρα από τον υλικό κόσμο και την κοινοτοπία». Ως εκ τούτου, υποστηρίζει ότι αυτή ακριβώς την ανάγκη μπορεί να ικανοποιήσει η συμμετοχή σε διαδικασίες εκτέλεσης ή ακρόασης «όμορφης» μουσικής. Hanks W., ό.π., σελ. 75.

²⁸⁵ Jorgensen E. R., "The Aims of Music Education: A Preliminary Excursion", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 36, No. 1, 2002, σελ. 31-49.

²⁸⁶ Ο συνθέτης παράγει το έργο, ο εκτελεστής το μεταφέρει και ο ακροατής το δέχεται, το ερμηνεύει και το διαμορφώνει, ανάλογα με τις ατομικές του εμπειρίες, καταβολές και γνώσεις.

Μια τέτοιου είδους εξειδίκευση δεν φαίνεται να ισχύει στους εξωδυτικούς πολιτισμούς. Ο J. Blacking μας μεταφέρει ένα παράδειγμα μουσικής δομής, η οποία απαιτεί υψηλό βαθμό συνεργασίας για την εκτέλεσή της, στην εθνογραφική του μελέτη στην κοινωνία των Venda. Στην κοινωνική δομή των Venda, δεν υπάρχει κατηγοριοποίηση των ατόμων σε «μουσικούς» και «ακροατές». Αντιθέτως, όλα τα μέλη της φυλής είναι εν δυνάμει μουσικοί, με διαφορά επίπεδα ανάπτυξης των μουσικών τους ικανοτήτων.

Blacking J., *Η Εκφραση της Ανθρώπινης Μουσικότητας*, Γρηγορίου Μ. (μετ.), Νεφέλη, Αθήνα 1981, σελ. 22-37, 42-49, 51-61.

θα περιλαμβάνει τους μουσικούς ρόλους της σύνθεσης, της εκτέλεσης και της ακρόασης, ώστε να είναι σε θέση να διαμορφώνει κοινότητες μουσικών και κοινού.²⁸⁷

Ο δεύτερος σκοπός της μουσικής εκπαίδευσης- να μεταμορφώνει παραδόσεις- αποτελεί εξέλιξη της αντιμετώπισης της μουσικής εκπαίδευσης ως φορέα μετάδοσης της παράδοσης. Εξελίσσοντας την μουσική εκπαίδευση, ως φορέα μετάδοσης της παράδοσης, ένα μέρος των ερευνητών²⁸⁸ προτείνουν ένα νέο, ριζοσπαστικό στόχο της μουσικής εκπαίδευσης: «να μεταμορφώσει και όχι απλώς να μεταδώσει τη μουσική πρακτική, να ανατρέψει περισσότερο, παρά να διατηρήσει τις υφιστάμενες μουσικές παραδόσεις».²⁸⁹

Η μουσική εκπαίδευση λειτουργεί ως μέσο εμπλουτισμού του πολιτισμού, στις περιπτώσεις που προωθεί την μουσική ποικιλότητα και αναπτύσσει ολιστικές και ολοκληρωμένες προσεγγίσεις του μουσικού έργου. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι απαραίτητο να αντιμετωπίσουμε τη μουσική ως άρρηκτα συνδεδεμένη με τις υπόλοιπες πτυχές της ζωής των πολιτών. Το κυριότερο επιχείρημα για τη σπουδαιότητα αυτού του τρόπου λειτουργίας της εκπαίδευσης είναι πως το άτομο θα μπορέσει, ως ένα βαθμό, να σέβεται τους τρόπους σκέψης και πράξης των άλλων, πέραν της μουσικής πρακτικής, και με αυτό τον τρόπο να αντιληφθεί και να κατανοήσει τις διαφορές στην αντίληψη του κόσμου και του εαυτού.²⁹⁰

Η θεωρητική προσέγγιση της μουσικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης εν γένει, ως μορφή κοινωνικής εκπαίδευσης, συνετέλεσε στη διαμόρφωση της άποψης ότι κύριος σκοπός της μουσικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η δημιουργία δημοκρατικών πολιτών. Ο C. Fowler στηρίζει την επιχειρηματολογία του για την ενδυνάμωση της δημόσιας εκπαίδευσης, μέσω της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, στην ιδέα ότι «η μουσική εκπαίδευση εξυπηρετεί τους πολιτικούς σκοπούς της καλλιεργώντας τα είδη των πεποιθήσεων, των αξιών, των πρακτικών και των διαθέσεων που απαιτούνται από τους πολίτες μιας δημοκρατίας».²⁹¹ Η αντιμετώπιση της μουσικής εκπαίδευσης, ως μέσο από το οποίο επωφελείται η κοινωνία, δε στηρίζεται μόνο στην πολιτική δύναμη της μουσικής αλλά και στο ρόλο της μουσικής να λειτουργεί ως παράγοντας

²⁸⁷ Ανάλογη θέση έχουν λάβει οι: Elliott D. J, *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*, Oxford University Press, Νέα Υόρκη 1995. Small C., *Music: The Meanings of Performance and Listening*, Wesleyan University Press, Αβόβερο 1998. Detels C., *Soft Boundaries: Re-Visioning the Arts and Aesthetics in American Education*, Bergin and Garvey, Westport- Conn 1999

²⁸⁸ J. R. Martin, *The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families*, Harvard University Press, Cambridge 1992.

B. Hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York 1994.

L. Green, *Music, Gender, Education*, Cambridge University Press, Cambridge 1997.

²⁸⁹ Jorgensen E. R., ό.π., σελ 38.

J. R. Martin, *The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families*, Harvard University Press, Cambridge 1992, σελ. 200-210.

B. Hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York 1994., σελ. 23-51.

L. Green, *Music, Gender, Education*, Cambridge University Press, Cambridge 1997, σελ. 230-256.

²⁹⁰ Jorgensen E., ό.π., σελ. 39-41.

²⁹¹ Fowler C., *Strong Arts, Strong Schools: The Promising Potential and Short-sighted Disregard of the Arts in American Society*, Oxford University Press, Νέα Υόρκη 1996. στο Jorgensen E., ό.π., σελ 41.

πολιτισμού. Η μουσική, σύμφωνα με τις θεωρίες των F. Schiller²⁹² και J. Dewey,²⁹³ έχει μια εκπολιτιστική ιδιότητα: διδάσκοντας τους μαθητές να ενδιαφέρονται για τη μουσική συνεισφέρουμε στη διατήρηση και την ενίσχυση του πολιτισμού.

Σε αρκετές επιστημονικές τοποθετήσεις για την μουσική εκπαίδευση, εκτός από τη διατύπωση θέσεων για τη συνεισφορά της μουσικής εκπαίδευσης στο άτομο και στην κοινωνία, μπορούμε να εντοπίσουμε τους προβληματισμούς των επιστημόνων για το μουσικό της περιεχόμενο.

Η τοποθέτηση του E.J. Dalcroze είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα του επιστημονικού προβληματισμού γύρω από το μουσικό περιεχόμενο που θα πρέπει να έχει η επίσημη μουσική εκπαίδευση. Ο μουσικοπαιδαγωγός επέστησε την προσοχή στην τάση της μουσικής εκπαίδευσης να αποκόπτεται από τη σύγχρονη κουλτούρα²⁹⁴ και τόνισε ότι σχολική εκπαίδευση τείνει να μετατραπεί σε ένα κλειστό σύστημα. Συγκεκριμένα αναφέρει: «δεν υπάρχουν δύο κατηγορίες μουσικής: μια για ενήλικες, στα σαλόνια και τις αίθουσες συναυλιών, και η άλλη για τα παιδιά και τα σχολεία. Υπάρχει μόνο μια μουσική και η διδασκαλία της δεν είναι τόσο δύσκολο θέμα, όπως το παρουσιάζουν οι σχολικές αρχές στα συνέδριά τους».²⁹⁵

Ο K. Swanwick²⁹⁶ προέκτεινε αυτόν τον προβληματισμό όταν υποστήριξε ότι η ενεργητική συμμετοχή των νέων στη μουσική διαδικασία στις επίσημες σχολικές δομές μπορεί να συνεισφέρει ιδιαίτερα στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Ωστόσο, σημείωσε ότι στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται, τα μουσικά είδη με τα οποία εμπλέκονται οι μαθητές, απέχουν από τα μουσικά είδη που ενδιαφέρουν πραγματικά τους μαθητές και στα οποία μπορούν να έχουν άμεση πρόσβαση έξω από τον χώρο του σχολείου.²⁹⁷

Ο Swanwick πρότεινε ως λύση να αντιμετωπιστεί η μουσική εκπαίδευση ως μορφή διαλόγου. Συγκεκριμένα, ο συγγραφέας υποστήριξε πως «η εκπαίδευση αποτελεί κυριολεκτικά μύηση στη δεξιότητα».²⁹⁸ Η μουσική είναι ένας τρόπος να λάβει κανείς μέρος σε μια τέτοια

²⁹² Ο Friedrich Schiller στο έργο του *On the Aesthetic Education of Man in a Series of Letters*, υποστηρίζει πως η καλλιτεχνική εκπαίδευση συνιστά μια αναπτυξιακή φάση από το «απολίτιστο» ή το φυσικό στην πολιτισμένη ή «ηθική συμπεριφορά». Clarendon Press, Οξφόρδη 1967., passim.

²⁹³ Σύμφωνα με την άποψη του J. Dewey ο πολιτισμός συνιστάται από όλα εκείνα τα στοιχεία, τα οποία είναι εκλεπτυσμένα και κομψά, και υπονοεί πως η μουσική εκπαίδευση έχει την ιδιότητα να διωλίζει αυτά που σε άλλες συνθήκες θα ήταν ακάθαρτα και ωμά. Dewey J., *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Free Press, Νέα Υόρκη 1944, σελ. 199-133, 140-146.

²⁹⁴ Dalcroze E. J., *Rhythm, Music and Education*, μετ.: Rubinstein H. F., Riverside Press, Λονδίνο, 1967, σελ. 165- 180.

²⁹⁵ Dalcroze E. J., ο. π., σελ. 168.

²⁹⁶ Swanwick K., "Music Education: Closed or Open?", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 33, No 4, Special Issue: Musing Essays in Honor of Bennett Reimer, 1999, σελ. 129-141.

²⁹⁷ Ας μην παραβλέπουμε πως στη σύγχρονη πραγματικότητα υπάρχει η δυνατότητα άμεσης πρόσβασης στην μουσική από τα πέρατα της γης. Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, η χρήση του διαδικτύου, τα μέσα ψηφιακής καταγραφής και αναπαραγωγής της μουσικής και η προβολή ποικίλων μουσικών ειδών από την τηλεόραση ή το ραδιόφωνο, παρέχουν την δυνατότητα σε κάθε μαθητή να διευρύνει τη μουσική του εμπειρία, χωρίς να είναι απαραίτητη η συμμετοχή του σε ένα επίσημο πρόγραμμα μουσικής. Ο άτυπος μαθητής μουσικής μπορεί να μάθει για τη δακτυλοθεσία ή τις ακολουθίες των συγχορδιών στην τζαζ, ρωτώντας τους φίλους του ή ερευνώντας στο διαδίκτυο.

²⁹⁸ Ο Swanwick έχει αναφέρει σε προηγούμενο σημείο του άρθρου του ότι «ως πολιτισμένα ανθρώπινα όντα, είμαστε οι κληρονόμοι, όχι μιας έρευνας για τον εαυτό μας και τον κόσμο, ούτε ενός συσσωρευμένου σώματος πληροφοριών, αλλά μιας συζήτησης, η οποία ξεκίνησε στη διάρκεια

συζήτηση, μια εντελώς διαφορετική έννοια από το να αντιμετωπίζουμε τη μουσική διδασκαλία είτε ως αισθητική εκπαίδευση ή ως «διδασκαλία επιτέλεσης».²⁹⁹

4.3 Οι Στόχοι της Μουσικής Εκπαίδευσης σύμφωνα με τα Επίσημα Προγράμματα Σπουδών

Παρά τις όποιες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για το σκοπό που θα πρέπει να έχει η μουσική εκπαίδευση, στις δυτικές κοινωνίες παρουσιάζεται ομοιογένεια στη στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος της μουσικής εκπαίδευσης. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της μουσικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη και την Αμερική στηρίζονται σε τρεις κύριους άξονες, εν ήδη διαβαθμίσεων.

1. Στο πρώτο επίπεδο ορίζονται οι γενικοί σκοποί της μουσικής εκπαίδευσης. Αυτοί περιλαμβάνουν τη δημιουργική έκφραση του παιδιού μέσα από τη μουσική εκτέλεση και ακρόαση και την απόκτηση δεξιοτήτων μουσικής έκφρασης με τη χρήση του σώματος, της φωνής και των μουσικών οργάνων. Επίσης, στο πρώτο επίπεδο συμπεριλαμβάνονται η αντίληψη των εννοιών της μουσικής, η αισθητική αγωγή του παιδιού, το οποίο θεωρείται πως μέσω των μουσικών εμπειριών θα αναπτύξει την ικανότητα να αισθάνεται, να δημιουργεί να ανακαλύπτει, να μαθαίνει και να σκέφτεται, και η ανάπτυξη μιας θετικής στάσης απέναντι στη μουσική.
2. Οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος της μουσικής, κατατάσσονται στο δεύτερο επίπεδο οργάνωσης του μουσικού μαθήματος και χωρίζονται σε τρεις επιμέρους υποκατηγορίες: τους γνωσιολογικούς στόχους (η αντίληψη και κατανόηση εννοιών της μουσικής, όπως είναι η χροιά, η ένταση, ο ρυθμός, η μελωδία, η αρμονία και το στυλ), τους ψυχοκινητικούς στόχους (οι δεξιότητες που αποκτά το άτομο μέσα από την εκτέλεση μουσικών οργάνων, την ακρόαση, τη μουσική ανάγνωση και τη γραφή) και τους συναισθηματικούς στόχους (αφορούν στην επίδραση που έχει η μουσική ενασχόληση στην ανάπτυξη των στάσεων, των αξιών και των τρόπων συμπεριφοράς του παιδιού).

των αιώνων». Για τον συγγραφέα, η ύπαρξη των μουσικών ιδιωτισμών και του πλήθους των διακριτικών μουσικών φωνών καθώς και η ανταλλαγή μουσικών λόγων «προσκαλούν τα άτομα να συνεισφέρουν με τον δικό τους μοναδικό τρόπο στον παγκόσμιο μουσικό διάλογο. ό.π., σελ. 134.

²⁹⁹Swanwick K., ό.π., σελ. 134

3. Στο εσωτερικό του εκάστοτε μαθήματος εντάσσονται οι δραστηριότητες, οι οποίες αποτελούν τα μέσα για την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Οι δραστηριότητες αυτές κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το δομικό στοιχείο της μουσικής, που βρίσκεται κάθε φορά στο επίκεντρο τους. Έτσι, μπορούμε να τις συνοψίσουμε στις δραστηριότητες ρυθμού,³⁰⁰ στις δραστηριότητες φωνητικής εκτέλεσης,³⁰¹ στις δραστηριότητες ακρόασης³⁰² και στις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας.³⁰³

Το σχεδιάγραμμα μάθησης των Nye R. E. και Nye V. T.³⁰⁴ περιέχει το πλαίσιο, από το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει τους στόχους του κάθε μαθήματος και να οργανώσει στη συνέχεια τις δραστηριότητες μάθησης.

³⁰⁰ Οι ρυθμικές και κινητικές δραστηριότητες, όπως είναι τα ρυθμικά χτυπήματα, η χρήση του ρυθμού του λόγου και η ρυθμική κίνηση, αξιοποιούν τον ρυθμό, ως βασικό στοιχείο και πρωτογενές υλικό της.

³⁰¹ Στις δραστηριότητες τραγουδιού (φωνητικής εκτέλεσης) ο μαθητής εμπλέκεται, εκτός από το ρυθμό, με τη μελωδία. Η Λ. Σέρρη υποστηρίζει πως η δραστηριότητα του τραγουδιού παρέχει τη δυνατότητα στον κάθε μαθητή να εκφραστεί, όχι μόνο ως άτομο αλλά και ως μέλος της ομάδας και γι' αυτό κρίνει πως είναι απαραίτητο να εντάσσονται τέτοιου είδους δραστηριότητες σε κάθε μάθημα μουσικής. Η συγγραφέας δεν διευκρινίζει εάν είναι προτιμότερο οι μαθητές να ασχολούνται με το τραγούδι ως μέρος του μαθήματος μουσικής, σε συνδυασμό με άλλου είδους μουσικές δραστηριότητες, ή εάν είναι προτιμότερο η δραστηριότητα του τραγουδιού να εφαρμόζεται σε ειδικά διαμορφωμένο μάθημα χορωδίας, όπως συμβαίνει στο πρόγραμμα σπουδών μουσικής που εφαρμόζεται στις Η.Π.Α.

Σέρρη Λ., *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*, Gutenberg, Αθήνα 1994, σελ. 20-23.

³⁰² Η μουσική ακρόαση ως δραστηριότητα είναι αλληλένδετη με τις υπόλοιπες δραστηριότητες, καθώς σε οποιαδήποτε μουσική δραστηριότητα ο μαθητής χρησιμοποιεί την αίσθηση της ακοής. Ένα από τα κύρια σημεία διαφωνίας των μελετητών της μουσικής παιδαγωγικής αφορά ακριβώς στην δραστηριότητα της ακρόασης. Αν και στην πλειοψηφία των θεωριών δεν απορρίπτεται η αναγκαιότητα της ενεργητικής ακρόασης, διατυπώνονται ποικίλλες απόψεις για το ποια είναι τα κατάλληλα προς ακρόαση μουσικά έργα, από ποιους πολιτισμούς και εποχές θα πρέπει να αντλούνται. Ένας ακόμη προβληματισμός αφορά στο εάν εν τέλει η ακρόαση μουσικών έργων θα πρέπει να αποσκοπεί αυστηρά στην κατανόηση μουσικών εννοιών ή εάν θα πρέπει να συνοδεύεται από πληροφορίες για το πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε, ώστε το μουσικό έργο να αποτελέσει το μέσο για να αποκτήσει ο μαθητής πολύπλευρη γνώση για την εποχή, τη χώρα και την κοινωνία που γέννησε το εκάστοτε έργο. Παρ' όλα αυτά, κρίνεται απαραίτητο να αφιερώνεται χρόνος του μαθήματος στην ενεργητική και συνειδητή ακρόαση μουσικών έργων.

Dodds J. P. B., "Music as a Multicultural Education", *Music Educators Journal*, Vol. 69, No 9, 1983, σελ. 33-34.

Swanwick K., "Music Education: Closed or Open?", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 33, No 4, Special Issue: Musing Essays in Honor of Bennett Reimer, 1999, σελ. 129-141.

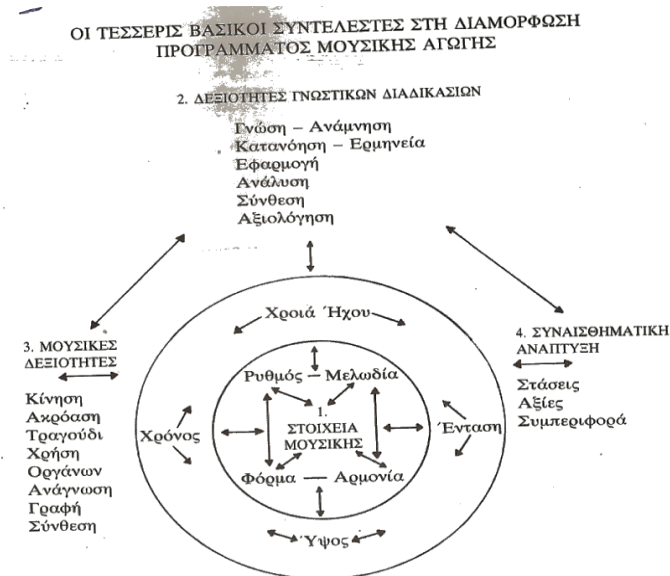
Volk T., *Music, Education, and Multiculturalism: Foundations and Principles*, Oxford University Press, Νέα Υόρκη 1998., σελ. 175- 186.

Rideout R., "Whose Music? Music Education and Cultural Issues", *Music Educators Journal*, Vol. 91, No. 4, 2005, σελ. 39-41.

Blair D. V. & Kondo S., " Bridging Musical Understanding Through Multicultural Musics", *Music Educators Journal*, Vol. 94, No. 5, 2008, σελ. 50-53, 55.

³⁰³ Κρίνεται σκόπιμο ένα ολοκληρωμένο και αποτελεσματικό μάθημα μουσικής να συμπεριλαμβάνει δραστηριότητες δημιουργίας, όπως είναι η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός (μελωδικός ή ρυθμικός) και η μουσική ανάγνωση και γραφή, εφόσον ο μαθητής έχει αποκτήσει αρκετές μουσικές εμπειρίες μέσα από τις υπόλοιπες δραστηριότητες.

³⁰⁴ Nye R. E. & Nye V.T., *Music in the Elementary School*, 5^η εκδ., Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1985 στο: Σέρρη Λ., ό.π., σελ. 23.



Σύμφωνα με αυτό το διάγραμμα οι άξονες του αναλυτικού προγράμματος της μουσικής εκπαίδευσης είναι η αντίληψη των στοιχείων της μουσικής, όπως είναι ο ρυθμός η μελωδία, η αρμονία, η ένταση, ο χρόνος κ.τ.λ., η απόκτηση μουσικών και γνωστικών δεξιοτήτων και η συναισθηματική ανάπτυξη.

Σε αυτό το σημείο κρίνουμε σκόπιμο να σημειώσουμε τις προσωπικές μας ενστάσεις για την οργάνωση του μαθήματος μουσικής σύμφωνα με το πρότυπο σχεδιάγραμμα των Nye & Nye. Όπως παρατηρούμε, προτείνεται να βρίσκονται στο επίκεντρο του μαθήματος τα δομικά στοιχεία της μουσικής. Όμως αυτή η κατά κάποιο τρόπο φορμαλιστική προσέγγιση δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια για την ουσιαστική βίωση της μουσικής.

Ο Κ. Σμωλ, αναλύει εκτενώς τον τρόπο, με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα των δυτικών πολιτισμών στο σύνολό τους αντιμετωπίζει τη γνώση σαν εμπορεύσιμο προϊόν, με αποτέλεσμα να περιορίζεται στο ελάχιστο η δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, να δίνεται ελάχιστη σημασία στη διαδικασία και όχι στο παραγόμενο αποτέλεσμα, να ενισχύεται η διάκριση μεταξύ των ταλαντούχων και μη ταλαντούχων μαθητών και να αποκλείεται η πλειοψηφία των μαθητών από την απόκτηση οποιασδήποτε ουσιαστική μουσικής εμπειρίας.³⁰⁵

Ο μοναδικός εκ προοιμίου γνώστης των δομικών στοιχείων της μουσικής και των λειτουργιών τους στο δυτικό σύστημα μουσικής είναι ο εκπαιδευτικός, ο πάροχος της γνώσης. Ως εκ τούτου, είναι πολύ εύκολο οι μαθητές να κληθούν για ακόμη μια φορά να γίνουν παθητικοί δέκτες μιας γνώσης που τους μεταδίδει ο μουσικοδιδάσκαλος. Ωστόσο ο Κ. Σμωλ υποστηρίζει ότι αυτό που έχει σημασία στην παιδική ηλικία του ατόμου είναι να ανακαλύψει τη μουσική και όχι

³⁰⁵ Σμωλ Κ., ό.π., σελ. 288

να του μεταδοθεί με μια απόλυτη μορφή, η οποία θα περιορίσει στο ελάχιστο τη δυνατότητα να την εξερευνήσει.³⁰⁶

Παρά την όποια επιστημονική προσέγγιση για το ποιοι θα ήταν οι πλέον κατάλληλοι στόχοι της μουσικής εκπαίδευσης και οι τρόποι με τους οποίους ωφελείται το άτομο και η κοινωνία από την ορθά οργανωμένη μουσική αγωγή, εντοπίζουμε σύμπνοια των απόψεων ως προς την αδιαμφισβήτητη προσφορά της μουσικής εκπαίδευσης στο άτομο και την κοινωνία. Η μουσική, τόσο ως αυτόνομη τέχνη, όσο και σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται σε έντονη αλληλεπίδραση με την ευρύτερη κοινωνική δομή. Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία στο μάθημα της μουσικής καλλιεργούνται αξίες και στάσεις που θα οδηγήσουν στην διαμόρφωση των μελλοντικών δημοκρατικών πολιτών, υποβοηθείται η αισθητική ανάπτυξη του ατόμου και καλλιεργούνται οι γνωστικές και οι συνεργατικές ικανότητες του.³⁰⁷

Έτσι, η μουσική εκπαίδευση δύναται να συνεισφέρει στην πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και στην ευρυθμία της κοινωνίας. Ωστόσο, αυτό είναι εφικτό μόνο εφ' όσον η δυτική εκπαίδευση μπορέσει να εμπνεύσει στο μαθητή πίστη στην ικανότητά του να μαθαίνει αυτό που θέλει να μαθαίνει, υπερβαίνοντας τη θέση, σύμφωνα με την οποία ο αυτοσκοπός είναι το παραγόμενο αποτέλεσμα και όχι η ευχαρίστηση που θα αποκομίσει ο μαθητής από τη διαδικασία της μάθησης.³⁰⁸ Στην εποχή μας παρατηρούμε την προσπάθεια να μετατοπιστεί αυτό το ενδιαφέρον από το παραγόμενο προϊόν στη χρήση της μουσικής εκπαίδευσης για να προωθηθούν εκείνες οι αξίες και οι στάσεις που θα βοηθήσουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και στην εφαρμογή των αρχών της έννοιας της διαπολιτισμικότητας.

³⁰⁶ Σμωλ Κ., ό.π. σελ. 271- 279.

³⁰⁷ Volk T., ό.π., σελ. 74-75.

³⁰⁸ Σμωλ Κ., ό.π. σελ. 271- 279.

Κεφ 5. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Η ανάγκη των σύγχρονων κοινωνιών να έχει η εκπαίδευση διαπολιτισμικό προσανατολισμό, συνεπάγεται την ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην ανθρωπιστική λειτουργία της μουσικής εκπαίδευσης. Ένας από τους πρώτους υποστηρικτές της επιτακτικής ανάγκης να παραμεριστεί η αισθητική πλευρά της μουσικής εκπαίδευσης προς όφελος της ανθρωπιστικής της λειτουργίας υπήρξε ο A.Schwadron, ο οποίος υποστήριξε ότι «η φύση της πλουραλιστικής κοινωνίας, οι πολλές μουσικές και η ποικιλία των αποδεκτών τρόπων σκέψης δεν μπορούν να αντιπροσωπευτούν από την αισθητική φιλοσοφία».³⁰⁹ Εξ' αυτής της θέσης μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι είναι δυνατόν η μουσική να αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος στην εκπόνηση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 οι μουσικοπαιδαγωγοί τόνιζαν την ανάγκη για μια «ευρύτητα πνεύματος, η οποία θα οδηγήσει στην επίτευξη της απαραίτητης κατανόησης και γνώσης του “διαφορετικού”».³¹⁰

Κατά την εφαρμογή του πολυπολιτισμικού μοντέλου στη μουσική εκπαίδευση, δόθηκε έμφαση στη συμπερίληψη διαφορετικών μουσικών πολιτισμών, σε περιορισμένο όμως αριθμό, προσφέροντας αντίστοιχα περιορισμένες μουσικές επιλογές στους μαθητές. Στις περιπτώσεις που συμπεριλαμβανόταν στο διδακτικό πρόγραμμα σπουδών μεγαλύτερη ποικιλία μουσικών πολιτισμών παρατηρήθηκε μια αδυναμία να προσεγγιστούν αυτές οι μουσικές με όρους έξω από τον δυτικό πολιτισμό. Παρά την επαφή των μαθητών με πολιτισμούς, οι οποίοι παρουσιάζουν διαφορές ως προς τον δυτικό τρόπο σκέψης, δεν τους παρεχόταν η δυνατότητα να αντιληφθούν και να μελετήσουν το εκάστοτε μουσικό είδος, μέσα από μια σφαιρική γνώση του πολιτισμικού και του κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε.³¹¹ Την ίδια περίοδο, εισήχθη η έννοια της πολυμουσικότητας στα προγράμματα σπουδών της μουσικής, η οποία όμως δεν είχε ως προαπαιτούμενο να συμπεριλαμβάνονται στο μουσικό πρόγραμμα σπουδών έργα από την παγκόσμια μουσική. Αντιθέτως, είχε ως αντικείμενο μελέτης διάφορα είδη μουσικής, τα οποία θα

³⁰⁹ Schwadron A., “Philosophy in Music Education: State of the Research”, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 34, 1973, σελ. 49.

³¹⁰ Ιδιαίτερως ενδιαφέρουσα είναι η τοποθέτηση επί του θέματος του γερμανού μουσικοπαιδαγωγού Egon Krauss κατά την ομιλία του στη διάσκεψη της *Διεθνούς Κοινωνίας για τη Μουσική Εκπαίδευση* (National Association for Music Education, ISME), που έλαβε χώρα το 1966. Krauss E., “The Contribution of Music Education to the Understanding of Foreign Cultures: Past and Present”, *Music Educators Journal*, Vol. 53, No 5, Ιανουάριος 1961, σελ. 30-32, 91.

³¹¹ Volk T., “The History and Development of Multicultural Music Education as Evidenced in the *Music Educators Journal*, 1967-1992”, *Journal of Research in Music Education*, Vol. 41, No 2, 1993, σελ. 137-155.

μπορούσε να προέρχονται από τον ίδιο πολιτισμό και να διαφέρουν ως προς τις τεχνотροπίες σύνθεσης ή την χρονολογική περίοδο δημιουργίας τους.³¹²

5.1 Ορισμός της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης

Είναι ιδιαιτέρως δύσκολο να διατυπωθεί ένας σαφής και απόλυτα περιεκτικός ορισμός της μουσικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τόσο εξαιτίας της πολύπλευρης συνεισφοράς της σε ατομικό και σε κοινωνικό επίπεδο, όσο και λόγω της πολυεπίπεδης εφαρμογής της διαπολιτισμικής ιδέας στην καθημερινή πρακτική. Για πολλούς η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση ορίζεται ως «μια πολυεπίπεδη, πολυδιάστατη εκπαιδευτική πρακτική, η οποία έχει ως στόχο την αμφισβήτηση όλων των μορφών διάκρισης και υποστηρίζει τον πλουραλιστικό χαρακτήρα μαθητών, δασκάλων και κοινοτήτων».³¹³ Ταυτόχρονα, θεωρείται πως η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, η οποία διατρέχει τον σχολικό προγραμματισμό στο σύνολό του, τις εκπαιδευτικές πρακτικές αλλά και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των σχολικών φορέων και της κοινότητας στην οποία εντάσσεται το σχολείο.³¹⁴

5.2 Οφέλη της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης

Από την αρχαιότητα ακόμη, πολιτισμοί όπως είναι αυτός στην αρχαία Ελλάδα, θεωρούσαν πως είναι απαραίτητο να συμπεριλαμβάνεται η μουσική στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα,³¹⁵ ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και του μελλοντικού πολίτη. Αυτή η θεώρηση της μουσικής ως απαραίτητο συστατικό της γενικής εκπαίδευσης του ατόμου συνεχίζει να υποστηρίζεται από μια μεγάλη μερίδα του επιστημονικού κόσμου, ενώ πλέον επιφορτίζεται με το ρόλο του μέσου, το οποίο είναι σε θέση να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό την υλοποίηση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.³¹⁶

³¹² Σακελλαρίδης Γ., ό.π., σελ. 78-79.

³¹³ Σακελλαρίδης Γ., ό.π., σελ. 83.

³¹⁴ Αυτό συνεπάγεται πως στα πλαίσια της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης θα πρέπει να συνεξετάζονται μουσικά προϊόντα ποικίλης πολιτισμικής προέλευσης με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναδεικνύονται οι ικανότητες του κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως της πολιτισμικής, της κοινωνικής, της οικονομικής ή της φυλετικής του προέλευσης, να δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες επιτυχίας για όλους τους μαθητές και να στηρίζεται στη στενή συνεργασία των διδασκόντων, των μαθητών, των γονέων και των μελών των επιμέρους κοινοτήτων.

³¹⁵ Μουσταρδά Ρ., Πενέκελης Κ., «Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο», *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, Δεκ. 2010., σελ. 108-112.

³¹⁶ Robinson K. M., *Multicultural General Music Education: An Investigation an Analysis in Michigan's Elementary Schools, K-6*, Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, Ann Arbor, 1996. στο Σακελλαρίδης Γ., ό.π., σελ. 54.

Αποτελεί κοινή θέση η αντίληψη ότι η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει προς όφελος των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και τη μείωση των ρατσιστικών αντιλήψεων απέναντί τους. Για να επιτευχθούν οι στόχοι (η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η κριτική στάση, η εξάλειψη των κοινωνικών συγκρούσεων και η ανοχή των αντιφάσεων) της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει ο εκπαιδευτικός μουσικής να παράσχει στους μαθητές του ευκαιρίες για να εκτιμήσουν τα κοινά σημεία και να σεβαστούν τις διαφορές, μέσα από την εξέταση των μουσικών προϊόντων σε συνδυασμό με τα κοινωνικοπολιτιστικά πλαίσια αναφοράς τους.³¹⁷

Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση είναι σημαντική για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και ως εκ τούτου, θα πρέπει να εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία και να μην απευθύνεται αποκλειστικά στους εθνοτικά ή πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Εξάλλου, μια από τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η παροχή ίσων ευκαιριών και η ανάπτυξη της κατανόησης του διαφορετικού. Αυτό δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να επιτευχθεί όταν τα διαπολιτισμικά προγράμματα εφαρμόζονται μόνο στις περιπτώσεις που ο μαθητικός πληθυσμός περιλαμβάνει μειονοτικούς μαθητές ή πολιτισμικά και εθνοτικά διαφορετικούς μαθητές. Σύμφωνα με την διαπολιτισμική οπτική το σημαντικό είναι η επίτευξη της ουσιαστικής επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές ομάδες, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να απευθύνεται αποκλειστικά στους μετανάστες μιας χώρας.

Έχει εκφραστεί η άποψη πως η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση δύναται να ενισχύσει τον πλουραλιστικό χαρακτήρα του συνόλου των μαθητών, του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και των κοινοτήτων στις οποίες εντάσσεται το σχολείο, καθώς διαποτίζεται με αξίες, όπως είναι ο σεβασμός, η δικαιοσύνη, η ισότητα και η ανοχή προς το διαφορετικό.³¹⁸

Η ανάπτυξη του σεβασμού στην πολυμορφία και η εκτίμηση προς τα διαφορετικά μουσικά δημιουργήματα αποτελούν κεντρικούς στόχους της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης. Για να επιτευχθεί αυτό οι υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θέτουν ως πρωταρχικό στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές τους διαφορετικούς τους πολιτισμούς και για αυτό είναι απαραίτητο

NCCA (National Council for Curriculum and Assessment), *Intercultural Education for the Primary School, Enabling Children to Respect and Celebrate Diversity, To Promote Equality and to Challenge Unfair Discrimination. Guidelines for Schools*, Δουβλίνο 2005., σελ. 35, 57-58,84.

European Music Council, *Bonn Declaration*, 2011, σελ. 1-5.

³¹⁷Oehrle E., "Intercultural Education through Music: Towards a Culture for Tolerance", *British Journal of Music Education*, 13, σελ. 95-100.

³¹⁸Mc Allester D., "Music as an Ecumenical Force", *International Journal of Music Education*, No1, 1983, σελ. 19-25.

να γνωρίσουν όλες εκείνες τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες που διαμόρφωσαν τον κάθε διαφορετικό πολιτισμό.³¹⁹

Στην περίπτωση της μουσικής εκπαίδευσης κρίνεται ιδιαίτερης σημασίας να παρουσιάζονται τα μουσικά έργα σε συνδυασμό με το πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκαν, κι αυτό γιατί η μουσική μέσα σε μια πολιτισμική ενότητα λειτουργεί σαν ένας μικρόκοσμος, που αντιγράφει λεπτομερώς το συνολικό πολιτισμικό και κοινωνικό σύστημα που έχει υιοθετήσει ένας λαός.³²⁰ Ως εκ τούτου, ο ακροατής εμβαθύνει στην δική του μουσική, εάν γνωρίζει, όχι μόνον το δικό του πολιτισμικό και ιστορικό υπόβαθρο, αλλά και το κοινωνικό- πολιτισμικό πλαίσιο εντελώς διαφορετικών ειδών μουσικής από τη δική του, και ταυτόχρονα κατανοεί και την αξία που έχει γενικότερα η μουσική στη ζωή του ανθρώπου.

Η S. Nieto³²¹ ανέδειξε την ανάγκη να λειτουργήσει η γενική εκπαίδευση με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να βλέπουν την κοινωνική πραγματικότητα από διαφορετικές οπτικές, πέρα από αυτή της κυρίαρχης ομάδας. Η μουσική διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως κριτική παιδαγωγική, καθώς με την ενσωμάτωση διαφόρων μουσικών πολιτισμών είναι δυνατόν να διευρυνθεί η εικόνα των μαθητών για τον κόσμο, περιορίζοντας τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα. Αυτή η κριτική στάση μπορεί να επιτευχθεί σε εκείνες τις περιπτώσεις που το μάθημα μουσικής οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνεται σε κάθε μαθητή η δυνατότητα να προσεγγίσει το μουσικό έργο σε άμεση σχέση με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο διαμορφώθηκε και το οποίο αποτυπώνει. Είναι απαραίτητο δε ο μαθητής να μην μένει παθητικός δέκτης των πληροφοριών, αλλά να αξιολογήσει το εκάστοτε μουσικό έργο, να τεκμηριώσει την άποψή του και να συμμετάσχει ενεργά στην αναπαραγωγή του έργου αλλά και του πλαισίου του (για παράδειγμα στην αναβίωση κάποιου εθίμου). Κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές καλλιεργούν την ικανότητα της ενσυναίσθησης και εξασκούνται στην κριτική αντιμετώπιση του διαφορετικού, χωρίς να νιώθουν ότι απειλούνται από αυτό.

Η αντίληψη πως η πλέον ενδεδειγμένη μέθοδος για την εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών στην μουσική εκπαίδευση είναι να προσεγγίζουμε το μουσικό έργο σε συνάρτηση με το εξωμουσικό πλαίσιο που το δημιούργησε εντοπίζεται σε πλήθος εκπαιδευτικών μοντέλων που έχουν προταθεί για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης και είναι δυνατόν να εφαρμόζεται σε συνάρτηση με κάθε μια από τις διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης, ως προς το πιο είναι το προτιμητέο είδος δραστηριοτήτων

³¹⁹ Olneck M. R, ό.π., σελ. 149-158.

³²⁰ Nettl B., *The Study of Ethnomusicology*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago 1983, σελ. 22-25.

³²¹ Nieto S., *Affirming Diversity: The Sociocultural Concept of Multicultural Education*, Longman Publishing Corp., Νέα Υόρκη 1992.

που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης κατά την τυπική μάθηση.

5.3 Διδακτικές Προσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης

Σε αυτό το σημείο του κειμένου θα αναφερθούμε σε διαφορετικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της πολυπολιτισμικής μουσικής στο σχολείο. Η κάθε μια από αυτές τις προσεγγίσεις εστιάζει σε μια κυρίως μουσική δραστηριότητα, η οποία αντλείται από το τρίπτυχο της μουσικής εκπαίδευσης: δημιουργία- ακρόαση- εκτέλεση.

Το κοινό σημείο μεταξύ των διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων είναι η χρήση πολυπολιτισμικού μουσικού ρεπερτορίου, καθώς οι μαθητές, με την εμπλοκή τους με διαφορετικούς μουσικούς πολιτισμούς θα μάθουν νέους τρόπους οργάνωσης των ήχων και θα εντοπίσουν ομοιότητες με τη δική τους μουσική και τους εαυτούς τους. Ο ρόλος του διδάσκοντα για την επιτυχή ενασχόληση των μαθητών με ένα πολυπολιτισμικό μουσικό ρεπερτόριο είναι ιδιαίτερος δύσκολος και σημαντικός. Αφενός είναι ο κύριος υπεύθυνος για την επιλογή των μουσικών έργων που θα αντληθούν από την παγκόσμια μουσική και αφετέρου είναι αυτός που θα πρέπει να φροντίσει η επαφή των μαθητών με τα νέα μουσικά και πολιτισμικά πλαίσια να γίνει με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκομίσουν οι μαθητές τα πιθανά οφέλη. Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητο οι μαθητές να μπορέσουν να συνδέσουν τις νέες ιδέες με προηγούμενες δικές τους εμπειρίες, επομένως είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί ως βάση αυτά που γνωρίζουν ήδη οι μαθητές του και να τους ενθαρρύνει να είναι δημιουργικοί.

Μια από τις διδακτικές μεθόδους στηρίζεται στην διδασκαλία των θεμελιωδών εννοιών της μουσικής. Σύμφωνα με τους εισηγητές αυτής της μεθόδου,³²² ένα μουσικό πρόγραμμα διδασκαλίας θα πρέπει να εξετάζει τις έννοιες του ρυθμού, της μελωδίας, της αρμονίας, κ.τ.λ. μέσα από την μελέτη διαφορετικών ειδών μουσικής απ' όλο τον κόσμο. Όπως υποστηρίζουν οι S. Brown και J. Jordania,³²³ οι μουσικές του κόσμου διέπονται από καθολικές αρχές που αφορούν στα δομικά στοιχεία του οργανωμένου από τους ανθρώπους ήχου. Οι μαθητές έτσι θα έχουν να βιώνουν με ένα διαφορετικό τρόπο τη μουσική άλλων πολιτισμών κατανοώντας για παράδειγμα,

³²²Anderson W.M. & Campbell P.S., *Multicultural Perspectives in Music Education*, 2^η έκδ., MENC, Reston, Virginia 1996, passim. Goodkin D., "Diverse Approaches to Multicultural Music", *Music Educators Journal*, 81, σελ. 39-43.

³²³Brown S. & Jordania J.,ό.π., σελ. 229-232.

γιατί άλλοι πολιτισμοί δίνουν έμφαση στο τονικό ύψος των φθόγγων και άλλοι στη χροιά τους, και τη σημασία που έχει η προτίμηση αυτή στο πλαίσιο της δικής τους μουσικής πρακτικής.

Κατά αυτή την εφαρμογή αυτής της διδακτικής προσέγγισης οι μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν συγκριτικά, εντοπίζοντας τις κοινές μουσικές έννοιες που χρησιμοποιούν οι κατά τα άλλα διαφορετικοί μουσικοί πολιτισμοί, είτε σχετικιστικά, εντοπίζοντας τους διαφορετικούς τρόπους, με τους οποίους ο κάθε πολιτισμός δομεί τη μουσική του.

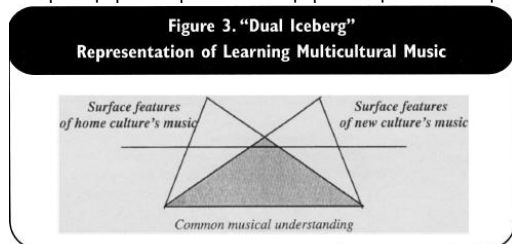
Το κύριο όφελος της προσέγγισης της πολυπολιτισμικής μουσικής μέσω των μουσικών εννοιών είναι ότι δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αντιληφθούν τη δυνατότητα της εκάστοτε πολιτισμικής ομάδας να προσεγγίσει μια καθολική μουσική έννοια, με το δικό της μοναδικό τρόπο, χωρίς αυτό να σημαίνει πως υπερτερεί ή υστερεί έναντι κάποιας άλλης μουσικής οργάνωσης. Επιπροσθέτως, παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα να αντιληφθούν σφαιρικά μια οικεία προς αυτούς μουσική έννοια και να εντοπίσουν πολλούς διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης της μουσικής, τους οποίους ίσως και να οικειοποιηθούν.³²⁴ Επιπλέον, δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να προσεγγίσουν την νέα μουσική ιδέα με βάση της προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους, επεκτείνοντας (με την ενθάρρυνση του διδάσκοντα) τους τρόπους δημιουργικής έκφρασης, είτε ως εκτελεστές, ως δημιουργοί, ή ως ακροατές.³²⁵

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να βρεθεί η «πολιτισμική γέφυρα» που θα ενώσει την ορατή γνώση που έχει το άτομο για τη μουσική του πολιτισμού του με τις υπό της επιφάνειας μουσικές αντιλήψεις που έχει αναπτύξει σε άτομο κατά προηγούμενες πολυπολιτισμικές εμπειρίες. Η μεταφορά του «διπλού παγόβουνου»,³²⁶ η οποία χρησιμοποιείται για την κατανόηση της διγλωσσίας, μπορεί να παράσχει την κατάλληλη επιχειρηματολογία για την αποτελεσματικότητα που μπορεί να έχει το να διδάσκεται το άτομο πολυπολιτισμικά χρησιμοποιώντας καθολικές μουσικές έννοιες: «όταν τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τη μουσική το δικό τους πολιτισμό, δεν μαθαίνουν μόνο αυτή τη μουσική, σε μια στενή έννοια. Μαθαίνουν

³²⁴ Volk T., *Music Education and Multiculturalism: Foundations and Principles*, Oxford University Press, Νέα Υόρκη 1998, σελ.161-186.

³²⁵ Blair D.V & Kondo S., "Bridging Musical Understanding through Multicultural Musics", *Music Educators Journal*, Vol. 94, No. 5, Μάιος 2008, σελ. 50-53, 55.

³²⁶ Η μεταφορά του μοντέλου στην μουσική εκπαίδευση παρατίθεται από τις συγγραφείς Blair D.V&Kondo S.



Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο οι γνώσεις και οι εμπειρίες του ατόμου παρομοιάζονται με ένα παγόβουνο βυθισμένο στο νερό, όπου μόνο ένα μικρό τους μέρος είναι ορατό. Το βυθισμένο μέρος του παγόβουνου είναι αυτό που αποτελεί τη μουσική γνώση του ατόμου, η οποία στηρίζεται στα κοινά στοιχεία μεταξύ των δύο πολιτισμών., σελ. 52.

επίσης έννοιες, οι οποίες είναι εξίσου σχετικές με την ικανότητά τους να λειτουργούν στη μουσική άλλων πολιτισμών».³²⁷

Η «καθοδηγούμενη ακρόαση» είναι μια διδακτική προσέγγιση, η οποία μπορεί να λειτουργήσει συνδυαστικά με αυτή των μουσικών εννοιών. Είναι κοινώς αποδεκτό πως το μουσικό ερέθισμα μέσω της ακρόασης μπορεί να επηρεάσει τον ακροατή σε πολλά επίπεδα. Η μουσική ακρόαση είναι σε θέση να διεγείρει συναισθηματικά τον ακροατή, να τον οδηγήσει σε συνδέσεις με προηγούμενες εμπειρίες του ή να του παράσχει πληροφορίες, για τις οποίες ο λόγος δεν αρκεί. Ενδεικτικά, ο M. Csikszentmihalyi αναφέρθηκε στην ψυχολογική επίδραση της μουσικής ακρόασης στον ακροατή, όταν περιέγραψε τη μουσική ως «*οργανωμένη ακουστική πληροφορία*» και υποστήριξε πως η μουσική ακρόαση είναι σε θέση να μειώσει τα συναισθήματα του άγχους και της ανίας, ενώ μπορεί να ενισχύσει την απόλαυση.³²⁸ Τα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα που έχουν διαμορφωθεί παγκοσμίως δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις δραστηριότητες της ακρόασης, καθώς θεωρείται πως μέσω αυτής το άτομο, από την παιδική του ακόμη ηλικία, εξασκείται στο να ακούει πραγματικά το συνομιλητή του και να φέρεται με σεβασμό και εκτίμηση προς το πρόσωπό του.³²⁹

Ως εκ τούτου, θεωρείται ενδεδειγμένο να συμπεριλαμβάνεται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης η ακρόαση ηχογραφημένων εκτελέσεων των μουσικών του κόσμου, ως μέσο ευαισθητοποίησης των μαθητών για τις θεμελιώδεις αρχές διαφορετικών ειδών μουσικής. Επιπλέον, προτείνεται να τελούνται ζωντανές εκτελέσεις μουσικής που προέρχεται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια μέσα στη σχολική τάξη. Στο πλαίσιο της συνεργασίας του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία, κρίνεται σκόπιμο διάφοροι καλλιτέχνες να μεταφέρουν εντός της τάξης τον πολιτισμό της χώρας τους ή της περιοχής τους, με τη μορφή παραστάσεων. Εξάλλου, έχει αποδειχθεί ότι η δημιουργική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές και τους εκτελεστές ή τους δημιουργούς οποιουδήποτε είδους μουσικής, οδηγεί σε ευεργετικά οφέλη για τους συμμετέχοντες, τόσο στο επίπεδο της κατανόησης, όσο και της βαθύτερης γνώσης του αντικειμένου και της συναισθηματικής τους απόκρισης στο μουσικό είδος και ότι, παράλληλα, βοηθά το θεσμό του σχολείου να διατηρήσει ένα είδος διαλόγου με την ευρύτερη κοινωνία, στην οποία ανήκει.³³⁰

³²⁷ Blair D.V & Kondo S.,ό.π., σελ. 53.

³²⁸ Csikszentmihalyi M., *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper and Row, Νέα Υόρκη 1990. στο Diaz F., «Mindfulness, Attention and Flow During Music Listening: Empirical Investigation», *Psychology of Music*, Vol. 41, No. 1, 2013, σελ. 42-43.

³²⁹ Σακελλαρίδη Γ., *Η Μουσική Κοντά στον Άνθρωπο: Στο Σχολείο, Στην Οικογένεια, Στην Κοινωνία*, τόμος Α', Γρηγόρη, Αθήνα 2012, σελ. 82-88.

³³⁰ Ο K. Swanwick περιγράφει μια τέτοιου είδους συνεργασία σχολείου και «εξωσχολικών φορέων με ευεργετικά αποτελέσματα στις μουσικές επιδόσεις των μαθητών». Επιλεγμένα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, συμμετείχαν σε συνεργατικά προγράμματα με μουσικούς του Royal Festival Hall του Λονδίνου, με επίκεντρο τη σύνθεση του Reich *City Life*. Οι μαθητές προσέγγισαν το έργο στο αυθεντικό του πλαίσιο και

Μια επόμενη διδακτική πρακτική, μέσω της οποίας οι μουσικοδιδάσκαλοι μπορούν να αναπτύξουν τις μουσικές δεξιότητες των μαθητών και παράλληλα να συνδέσουν την μουσική με το κοινωνικοπολιτισμικό της πλαίσιο είναι αυτή της εκτέλεσης. Μέσω της οργανικής και της φωνητικής εκτέλεσης μουσικών έργων από το ρεπερτόριο της παγκόσμιας μουσικής επιτυγχάνεται μια ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών με τον τρόπο που έχει δομηθεί το εκάστοτε μουσικό είδος. Η εκτέλεση αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της μουσικής διδασκαλίας, ανεξαρτήτως της χώρας ή της εποχής στην οποία πραγματοποιείται. Οι διαδικασίες εκτέλεσης ενισχύουν το συντονισμό του σώματος και του εγκεφάλου,³³¹ βοηθούν τους μαθητές να έρθουν σε άμεση επαφή με τον ρυθμό, ο οποίος θεωρείται ότι είναι απολύτως συνδεδεμένος με την ίδια τη ζωή,³³² ενώ τους δίνει την ευκαιρία να εφαρμόσουν στην πράξη όλες τις θεωρητικές γνώσεις που έχουν αποκτήσει.³³³ Επιπρόσθετα, κατά τη διαδικασία της εκτέλεσης, ιδιαίτερα της αυτοσχεδιαστικής, οι μαθητές μπορούν να ανακαλύψουν νέους τρόπους να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους και να καλύψουν την ανάγκη τους για δημιουργία.

Όταν τα παιδιά καλούνται να επινοήσουν με το σώμα τους διαφορετικές ρυθμικές κινήσεις για να αποδώσουν τη φόρμα του εκάστοτε έργου, τότε την εικονοποιούν, ενώ όταν μελετούν ένα μουσικό έργο, ώστε να το εκτελέσουν με τη φωνή ή σε κάποιο μουσικό όργανο, τότε ανακαλύπτουν τις βαθύτερες δομές του και επιτυγχάνουν μια ουσιαστική κατανόηση και κατ' επέκταση ένα μεγαλύτερο σεβασμό τόσο για το ίδιο το έργο, όσο και για τον πολιτισμό, μέσα στον οποίο δημιουργήθηκε.³³⁴ Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που στο διδακτικό πρόγραμμα της μουσικής συμπεριλαμβάνονται μουσικά έργα από το παγκόσμιο ρεπερτόριο, τότε οι μαθητές έρχονται σε επαφή αβίαστα με τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της μουσικής κληρονομιάς της ανθρωπότητας και είναι εύκολο για τον διδάσκοντα να καθοδηγήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν πως η αξία του πλουραλισμού, δεν περιορίζεται μόνο στον τομέα του μουσικού πολιτισμού, αλλά σε όλα τα επίπεδα μιας πλουραλιστικής κοινωνίας, όπως αυτή διαμορφώνεται στην σύγχρονη μας εποχή.³³⁵

Η διδακτική προσέγγιση «της πολιτισμικής ή ολοκληρωμένης μελέτης» παραπέμπει στην συνεξέταση της μουσικής με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς της.³³⁶ Με τη χρήση

τους δόθηκε η ευκαιρία να πειραματιστούν με τις συνθετικές τεχνικές που εφάρμοσε ο συνθέτης. Σύμφωνα με τον συγγραφέα τα πρώτα αποτελέσματα των συγκεκριμένων προγραμμάτων έδειξαν πως οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρουσίασαν σε μεγαλύτερο βαθμό στοιχεία, όπως είναι η συνοχή και το αίσθημα της ικανοποίησης. Swanwick K., ό.π., σελ. 135-137.

³³¹ Hanks W., ό.π., σελ. 74.

³³² Σέργη Λ, ό.π., Σέργη Λ., *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα Παιδιά μας*, Gutenberg, Αθήνα 1998, σελ. 15.

³³³ Σέργη Λ., ό.π., σελ. 15-16.

³³⁴ Σακελλαρίδης, *Οδηγός Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης, Συνδέοντας τη Θεωρία με την Πράξη*, Πεδίο, Αθήνα 2010, σελ. 11-12.

³³⁵ Swanwick K., ό.π., σελ.139-140.

³³⁶ Anderson W.M. & Campbell P.S., ό.π., σελ. 7-8, 12.

βιντεοσκοπήσεων, φωτογραφιών και αυθεντικών στοιχείων του εκάστοτε πολιτισμού, η μουσική λειτουργεί ως όχημα για να εστιάσουν οι μαθητές στο ευρύτερο περιεχόμενό της.³³⁷ Είναι απαραίτητο για την επιτυχία αυτής της προσέγγισης να υπάρχει άμεση και ουσιαστική συνεργασία δασκάλων διαφόρων διδακτικών αντικειμένων, όπως είναι ο χορός και η ζωγραφική, ώστε να καταστεί δυνατόν να ενοποιηθεί η γνώση που θα αποκομίσουν οι μαθητές για τον διαφορετικό προς αυτούς πολιτισμό και να σχηματίσουν μια σφαιρική και ολοκληρωμένη εικόνα του.

Το όφελος της ολοκληρωμένης μάθησης θα είναι να κατανοήσουν οι μαθητές, μέσα από την μελέτη των τεχνών διαφορετικών πολιτισμών τους «άλλους» αλλά και τον εαυτό τους, και επιπρόσθετα, τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν τις κριτικές τους ικανότητες και να διευρύνουν τις δυνατότητες κατανόησης άλλων πολιτισμών.³³⁸ Είναι σαφές πως στη συγκεκριμένη προσέγγιση είναι δυνατόν να ενταχθούν μουσικές δραστηριότητες, όπως είναι η εκτέλεση και η ακρόαση, αλλά μόνο εφ' όσον πραγματοποιούνται με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη πιστότητα με τις αυθεντικές τους εκτελέσεις.

Εκτός από τις διδακτικές προσεγγίσεις της ακρόασης, της εκτέλεσης, των μουσικών εννοιών και της ολοκληρωμένης μάθησης, οι οποίες συνδυάζουν την καλλιέργεια των μουσικών ικανοτήτων των μαθητών με τη σύνδεση της μουσικής με το κοινωνικό, το πολιτισμικό και το ιστορικό της πλαίσιο, επιδιώκεται να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για κατανόηση και επικοινωνία μεταξύ των πλευρών. Στην παγκόσμια βιβλιογραφία εντοπίζονται προτάσεις, οι οποίες φαίνεται να προβάλλουν την διαφορετικότητα και τις ομοιότητες των μουσικών του κόσμου, συνδυάζοντας τη μερικότητα με την πολυμορφία.

Μια πρώτη μέθοδος προσέγγισης των πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών είναι η μελέτη του εκάστοτε πολιτισμού μέσω των τύπων των μουσικών οργάνων που χρησιμοποιεί. Για τη δημιουργία του κάθε μουσικού οργάνου έχει συντελέσει πλήθος παραγόντων σε επίπεδο κοινωνικής οργάνωσης ή των αναγκών των μελών του πολιτισμού. Δεδομένου ότι αρκετοί πολιτισμοί μοιράζονται μουσικά όργανα, όπως είναι το ούτι, τα μπουζούκια και οι φλογέρες, οι εισηγητές της συγκεκριμένης προσέγγισης³³⁹ υποστηρίζουν την αξία της επαφής των μαθητών με καθολικές έννοιες, όπως είναι για παράδειγμα το ηχόχρωμα, μέσω των κοινών σε διάφορους πολιτισμούς μουσικών οργάνων. Εν συνεχεία, προτείνεται να προτρέπονται οι μαθητές να

Goodkin D., ό.π., σελ. 39-43.

³³⁷ Elliott D. J., ό.π., σελ. 54.

³³⁸ Anderson W. & Lawrence J.E., *Integrating Music into the Elementary Classroom*, Thomson Learning, Stanford 2001, σελ. 12.

³³⁹ Goodkin D., "Diverse Approaches to Multicultural Music", *Music Educators Journal*, 81, σελ. 39-43.

Edwards K. L., "Multicultural Music Instruction in the Elementary School" What Can Be Achieved?", *Bulletin of the Council of research for Music Education*, Iss. 138, 1998, σελ. 62-82.

κατασκευάζουν αυτοσχέδια όργανα, έχοντας ως πρότυπο τα παραδοσιακά όργανα ενός ή περισσοτέρων πολιτισμών και να δημιουργήσουν με αυτόν τον τρόπο πολυπολιτισμικά παραδείγματα μουσικών συνόλων.

Ένας δεύτερος τρόπος προσέγγισης των πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών είναι η διδασκαλία θεματικών τραγουδιών. Ο μουσικοδιδάσκαλος μπορεί να συγκεντρώσει ένα ρεπερτόριο τραγουδιών από τις παγκόσμιες παραδόσεις, τα οποία θα αναφέρονται σε συγκεκριμένα θέματα. Παραδείγματα τέτοιων θεμάτων είναι τα τραγούδια του γάμου, τα τραγούδια εξύμνησης των ηρώων και τα νανουρίσματα.³⁴⁰

Τα οφέλη της ενασχόλησης με τραγούδια με συγκεκριμένο θέμα είναι πολλαπλά. Αφενός, διευρύνεται το ρεπερτόριο των μαθητών και παράλληλα, εισάγονται νέες τεχνικές τραγουδιού ή βελτιώνουν ήδη γνωστές τους. Αφετέρου οι μαθητές έχοντας ως κοινό άξονα το θέμα των τραγουδιών, μπορούν να συγκρίνουν τους τρόπους προσέγγισής του από τον κάθε πολιτισμό, να διερωτηθούν για τους λόγους που οδήγησαν σε αυτούς τους τρόπους προσέγγισης και να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα απέναντι στο διαφορετικό.³⁴¹ Επίσης, η ενασχόληση των μαθητών με το τραγούδι (στη μητρική ή σε ξένη γλώσσα) τους ωφελεί στην ανάπτυξη της γλωσσικής τους ικανότητας,³⁴² ενώ όταν η εκτέλεση πραγματοποιείται ομαδικά (χορωδιακό τραγούδι), τότε δημιουργούνται κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, ακόμη και όταν αυτοί είναι αλλόγλωσσοι.³⁴³

Συμπληρωματική της προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας μέσω των θεματικών τραγουδιών είναι αυτή μέσα από τις γιορτές των πολιτισμών. Οι παραδοσιακές γιορτές κάθε πολιτισμού περιλαμβάνουν χορούς τραγούδια και οργανικά κομμάτια, τα οποία διαμορφώθηκαν στα πλαίσια των ψυχολογικών και αισθητικών αναγκών τους και των τρόπων της κοινωνικής τους οργάνωσης.³⁴⁴ Κατά την επιλογή της γιορτής που θα αναβιωθεί οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά θρησκευτικά, πολιτισμικά ή εθνοτικά υπόβαθρα έχουν την δυνατότητα να αναδειχθούν «ειδικοί».³⁴⁵ Αυτό σημαίνει ότι μπορούν να προτείνουν γιορτές της προσωπικής τους

³⁴⁰ Robinson K.M., "Multicultural General Music Education: An Investigation and Analysis in Michigan's Elementary Schools, K-6, 1996. Διαθέσιμο στο: <http://sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hku/4998955> προσπελάστηκε στις 21.02.14

³⁴¹ Goodkin D., ό.π., σελ. 39-43.

³⁴² Anderson W.M. & Campbell P.S., *Multicultural Perspectives in Music Education*, MENC, Reston, Virginia 1996., σελ. 7.

³⁴³ Οι σύγχρονες τάξεις χαρακτηρίζονται από πολυγλωσσία. Οι γόννοι μεταναστών ή οι Ρομά διατηρούν στις περισσότερες περιπτώσεις τη μητρική τους γλώσσα, με αποτέλεσμα να μην παρουσιάζουν καλές επιδόσεις στην εκφορά της ισχύουσας γλώσσας. Αυτό τοποθετεί τους μαθητές στο στόχαστρο του ρατσισμού, τους εμποδίζει να επικοινωνήσουν και να εκφραστούν ουσιαστικά και ως εκ τούτου, μειώνεται η αυτοπεποίθησή τους και αλλοιώνεται η αυτοεικόνα τους.

Anderson W.M. & Campbell P.S., ό.π., σελ. 7-8.

³⁴⁴ Goodkin D., ό.π., σελ. 39-43.

³⁴⁵ Goodkin D., ό.π., σελ. 39-43.

παράδοσης και να παράσχουν τις απαραίτητες πληροφορίες, ώστε να επιτευχθεί η πιστή αναβίωση της γιορτής ή του εθίμου.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ενισχύεται η θέση του «διαφορετικού» μαθητή στο σύνολο της τάξης και βελτιώνεται η αυτοεικόνα του, καθώς αναγνωρίζεται η αξία της προσωπικής του γνώσης και του προσωπικού του πολιτισμού.³⁴⁶ Παράλληλα, οι μαθητές που δεν ανήκουν στην πολιτιστική κληρονομιά που αναδεικνύεται, έρχονται σε άμεση επαφή μαζί της και προβαίνουν στην ανακάλυψη των ομοιοτήτων με τη δική τους κληρονομιά.

5.4 Η Εφαρμογή των Αρχών και των Στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Μουσική Εκπαίδευση

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με διαπολιτισμική κατεύθυνση μπορεί να έχει σημαντικότερο ρόλο στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων της διαπολιτισμικότητας τόσο στην παγκόσμια, όσο και την εθνική και την ατομική διάσταση.³⁴⁷

Επιπλέον, αναφέραμε ότι η μουσική ως διδακτικό αντικείμενο μπορεί δυνητικά να ενισχύσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να επιτύχει την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης πολύπλευρα και πολυδιάστατα, μέσα στο πλαίσιο ενός διαπολιτισμικά προσανατολισμένου προγράμματος σπουδών μουσικής σε συνδυασμό με την εκπόνησή του από κατάλληλα εκπαιδευμένους και ευαισθητοποιημένους διδάσκοντες.

³⁴⁶ Σακελλαρίδης Γ., ό.π., σελ. 112-113.

³⁴⁷ Η παγκόσμια διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρεται στην καλλιέργεια του σεβασμού στις ανθρώπινες διαδικασίες και του αισθήματος αλληλεγγύης για τους ανθρώπους και στην ικανότητα των εθνών να συνυπάρχουν με άλλα έθνη. Η μεσοκοινωνική διάσταση αφορά στην υποστήριξη της ανάπτυξης μιας πολιτισμικά διαφορετικής δημοκρατικής, πολιτικής κοινωνίας και στην αναδόμηση των κοινωνικών δεσμών και του κοινωνικού κεφαλαίου μέσα στο πλαίσιο των πολιτισμικά ετερογενών ομάδων. Τέλος, η ατομική διάσταση αφορά στην ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου να κατανοεί «τα πολιτισμικά όρια» και να διασφαλίζει την αρμονική και αποτελεσματική λειτουργία του μέσα σε αυτά, «γκρεμίζοντας» τα αισθήματα ξενοφοβίας, την εθνική ή φυλετική προκατάληψη και τον εθνοκεντρισμό. Παλαιολόγου Μ. & Ευαγγέλου Ο., ό.π. σελ 41-42.

5.4.1 Αρχές Διαπολιτισμικής και Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης

Η UNESCO³⁴⁸ διατύπωσε τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ταυτόχρονα ανέφερε τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή τους στη μουσική διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα δύο αυτά στοιχεία συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα.

ΑΡΧΕΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ UNESCO	ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θα πρέπει να σέβεται την πολιτισμική ταυτότητα του μαθητευόμενου, με την πρόνοια για μια πολιτισμικά κατάλληλη και υπεύθυνα ποιοτική εκπαίδευση που θα απευθύνεται σε όλους.	➤ Μάθηση σχετική με τις προηγούμενες γνώσεις, τις εμπειρίες, τα βιώματα και τη ζωή των μαθητών ➤ Συνεργασία με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς και τις κοινότητές τους (σύνδεση σπιτιού- σχολείου, -«επισκέπτης» μουσικός) στα πλαίσια της μουσικής εκπαιδευτικής διαδικασίας ➤ Σεβασμός, εκτίμηση, εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο και το μουσικό πολιτισμό του πολιτισμικά διαφορετικού μαθητή
Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση παρέχει στον κάθε μαθητευόμενο την πολιτισμική γνώση, τις στάσεις και τις δεξιότητες, οι οποίες του είναι απαραίτητες για να επιτύχει την ενεργό και πλήρη συμμετοχή του στην κοινωνία.	
Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση παρέχει σε όλους τους μαθητευόμενους την πολιτισμική γνώση, τις στάσεις και τις δεξιότητες, που θα του δώσουν τη δυνατότητα να συνεισφέρει στο σεβασμό, την κατανόηση και την αλληλεγγύη μεταξύ των ατόμων, των εθνικών, των κοινωνικών, των πολιτισμικών και των θρησκευτικών ομάδων και των εθνών.	

³⁴⁸ UNESCO, Section of Education for peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*, Παρίσι 2006.

Ο Β. Tatum³⁴⁹ πρότεινε το 1992 τέσσερις στρατηγικές, τις οποίες κρίνει ως απαραίτητες για την επίτευξη των διαπολιτισμικών αρχών και στόχων. Οι στρατηγικές αυτές συνοψίζονται στη διαμόρφωση ενός αισθήματος ασφάλειας μέσα στη σχολική τάξη,³⁵⁰ σε ευκαιρίες στους μαθητές να παράγουν γνώση μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες,³⁵¹ στην παροχή ενός μοντέλου μάθησης, μέσα από το οποίο οι μαθητές θα μπορέσουν να κατανοήσουν την ανάπτυξη της προσωπικής τους εθνικής ταυτότητας και τέλος, την εφαρμογή μεθόδων, οι οποίες θα ενισχύσουν τους μαθητές ως φορείς αλλαγής.

Εάν τηρήσουμε αυτές τις προϋποθέσεις οι μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση³⁵², θα ενδυναμωθούν, κοινωνικά και προσωπικά, ενώ ταυτόχρονα θα δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη της κριτικής τους στάσης για τις διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές. Μέσα από τον ουσιαστικό διάλογο και την ελεύθερη ανταλλαγή εμπειριών και βιωμάτων των μαθητών, η τάξη αποκτά μια «δυναμική», στα πλαίσια της οποίας είναι δυνατόν να αμβλυνθούν οι εσωτερικές συγκρούσεις. Ταυτόχρονα, οι διαδικασίες αυτές παρέχουν τη δυνατότητα να ενεργοποιηθούν στάσεις δημιουργίας και κριτικής αξιολόγησής της. Καθώς οι μαθητές έρχονται σε επαφή με γεγονότα και πρακτικές, γνωρίζοντας ότι αυτές επαληθεύονται στην πραγματική ζωή, είναι περισσότερο πιθανό να αντλήσουν στοιχεία από αυτές μεθόδους για την προσωπική τους έκφραση μέσω της μουσικής δημιουργίας και εν συνεχεία, να την αξιολογήσουν ως προς την πιστότητα ή την αποτελεσματικότητά της.

Ιδιαίτερα σημαντικός, για την επιτυχή πραγμάτωση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του μαθήματος της μουσικής, είναι ο ρόλος του δασκάλου μουσικής. Αρχικά, θα πρέπει ο διαπολιτισμικά προσανατολισμένος δάσκαλος μουσικής να είναι διατεθειμένος να μάθει και ο ίδιος μέσα από τους μαθητές του και να μην διατηρεί το ρόλο της

³⁴⁹ Tatum B. στο Bennett C., "Genres of Research in Multicultural Education", *Review of Educational Research*, Vol. 71, No. 2, 2001, σελ. 171-217.

³⁵⁰ Ο συγγραφέας προτείνει για τη διαμόρφωση του ζητούμενου κλίματος ασφάλειας στην σχολική τάξη οι τάξεις να είναι ολιγομελείς, να καθορίζονται οι απαραίτητες προϋποθέσεις του διαλόγου (όπως είναι ο αμοιβαίος σεβασμός, η εχεμύθεια και η κατάθεση προσωπικών εμπειριών) και να προωθείται ο διαφυλετικός διάλογος.

³⁵¹ Η P. S. Campbell υποστηρίζει ένθερμα πως οι μαθητές δεν εισέρχονται στην μουσική τάξη ως «λευκές σελίδες» που περιμένουν να τις γεμίσει ο διδάσκοντας. Αντιθέτως, οι μαθητές μεταφέρουν στην τάξη τις προσωπικές τους μουσικές εμπειρίες, τις οποίες έχουν αποκομίσει μέσα από τη διαδικασία της μουσικής κοινωνικοποίησης. Ο K. Swanwick τονίζει την ανάγκη να «ανοίξει» το επίσημο μουσικό εκπαιδευτικό σύστημα στις εμπειρίες και τις άτυπες μουσικές γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές μέσα στο οικογενειακό, το πολιτισμικό και το κοινωνικό τους περιβάλλον. Στις περισσότερες των περιπτώσεων τα επίσημα οργανωμένα προγράμματα σπουδών παρουσιάζουν αναντιστοιχία με τις προσωπικές μουσικές εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών, ακόμη και όταν αυτοί δεν ανήκουν στις «μειονοτικές» ομάδες.

Είναι σημαντικό, λοιπόν, οι μαθητές να ενθαρρύνονται να φέρουν στην τάξη και να επικοινωνούν τις προσωπικές τους μουσικές εμπειρίες. Αυτό θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην πράξη με την προσθήκη στο διδακτέο μουσικό ρεπερτόριο τραγουδιών ή έργων οργανικής εκτέλεσης, που έχουν επιλέξει οι ίδιοι οι μαθητές, και τα οποία έχουν ιδιαίτερη αξία για αυτούς, είτε γιατί τους βοηθούν στην επικοινωνία συναισθημάτων τους, είτε γιατί προέρχονται από την ιδιαίτερη πολιτισμική ή κοινωνική τους ομάδα.

Campbell P. S., *Music in Their Heads. Music and It's Meaning in Children's Lives*. Oxford University Press, Νέα Υόρκη, Οξφόρδη 1998, σελ. 2.

Swanwick K., ό.π., σελ. 129-141.

³⁵² Η μειονεκτική θέση των μαθητών μπορεί να οφείλεται είτε στις γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην περίπτωση που οι μαθητές προέρχονται από αλλόγλωσση χώρα, είτε στην στερεοτυπική αντιμετώπιση της κοινωνικής τους θέσης ή της εθνοτικής του καταγωγής.

«αυθεντίας» και της μοναδικής πηγής γνώσης, αλλά αντιθέτως, να είναι διατεθειμένος να συμμετάσχει ενεργά σε αυτόν τον διαπολιτισμικό διάλογο, έχοντας εμπιστοσύνη τόσο στις προσωπικές του ικανότητες και γνώσεις, όσο και στην ικανότητα των μαθητών του να μεταδώσουν γνώση. Στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός έχει αυτά τα χαρακτηριστικά, τότε ενθαρρύνει τους μαθητές να διατυπώσουν τα βιώματα τους και τις εμπειρίες, από τις οποίες θα μάθει όλη η τάξη.

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής σκέψης και οργάνωσης των εκπαιδευτικών μουσικών προγραμμάτων, είναι υψίστης σημασίας, το σχολείο να βρίσκεται σε άμεση και ανοιχτή συνεργασία με την ευρύτερη κοινωνία, στην οποία ανήκει. Είναι πολύ σημαντικό να ξεπεραστεί η ιδέα του σχολείου, το οποίο είναι απομονωμένο από την κοινωνία και τη ζωή εκτός του χώρου του, ακολουθώντας ένα πρόγραμμα σπουδών, το οποίο στις περισσότερες των περιπτώσεων δε λαμβάνει υπ' όψην του την ποικιλότητα των μαθητών και των αναγκών τους. Για να μπορούμε να μιλήσουμε για ουσιαστική ισότητα ευκαιριών και δημοκρατική παιδεία είναι απαραίτητο να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου φορείς ή άτομα, που εκπροσωπούν την κάθε διαφορετική ομάδα, η οποία αποτελεί μέρος της κοινότητας.³⁵³

Τα παιδιά επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τη μουσική της οικογένειας, της κοινότητας ή του πολιτισμού τους. Όπως έχουμε προαναφέρει είναι ιδιαίτερος σημαντικό το μουσικό ρεπερτόριο που χρησιμοποιείται για τη μουσική διδασκαλία να είναι πολυπολιτισμικό και να συμπεριλαμβάνει εκτός των άλλων, μουσικά είδη, τα οποία θα προέρχονται από το πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών και θα συνδέουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και τις οικογένειές τους με το σχολείο. Εφ' όσον κρίνεται αναγκαία η παρουσίαση των μουσικών έργων με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αυθεντικότητα και σε άμεση σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, στο οποίο ανήκουν, τότε θα πρέπει να μπορούμε να αξιοποιήσουμε τη γνώση και την προσωπική εμπειρία των εκπροσώπων για την οργάνωση της παρουσίασης του εκάστοτε έργου και για την άντληση πληροφοριών. Οι γονείς των μαθητών ή εκπρόσωποι των κοινοτήτων τους μπορούν να λειτουργούν ως σημαντικοί πάροχοι ουσιαστικής και αυθεντικής γνώσης.

Στις περιπτώσεις που οι γονείς των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό ή κοινωνικό πλαίσιο παρουσιάζουν το μουσικό υλικό ή παρέχουν σε όλους τους μαθητές πληροφορίες για τα στοιχεία που το πλαισιώνουν, τότε μπορεί να επιτευχθεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό η κατανόηση των μαθητών για τη διαφορετική κουλτούρα. Εξάλλου, όπως σημειώνει ο R. Stavenhagen, οι διαφορετικές ομάδες θα πρέπει να αναγνωρίζουν στο σχολικό

³⁵³Stavenhagen R. "Building Intercultural Citizenship through Education: A Human Rights Approach", *European Journal of Education*, Vol. 43, No 2, 2008, σελ. 161- 179

προγραμματισμό «κομμάτια τους εαυτούς τους»,³⁵⁴ ενώ σε άλλο σημείο τονίζει την αναγκαιότητα να ενισχυθεί η χρήση της μουσικής ως εργαλείο διατήρησης των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων και των παραδόσεων των μειονοτικών ομάδων, ώστε να επιτευχθούν οι αρχές της ισότητας των πολιτισμών και της ελεύθερης αλληλεπίδρασής τους στον κόσμο.

Για να καταστεί αυτό εφικτό ο συγγραφέας κρίνει απαραίτητη τη συμμετοχή στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό αλλά και στη διδακτική διαδικασία των γονέων των μαθητών και εκπροσώπων των μειονοτικών ομάδων, ώστε αφενός να παρουσιάζονται τα στοιχεία του πολιτισμού τους με εγκυρότητα και πιστότητα και αφετέρου να αποφευχθεί ο κίνδυνος εξάλειψης των παραδόσεών τους, εξαιτίας της απαξίωσής τους.³⁵⁵

Ένα επιπλέον όφελος της εμπλοκής των γονέων στη διδακτική διαδικασία είναι ότι αναβαθμιστεί η θέση των παιδιών τους, ενώ συχνά αυτοί οι μαθητές θα τύχουν μεγαλύτερης αποδοχής και εκτίμησης από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Σε αρκετές περιπτώσεις, οι μαθητές μεταφέρουν τις στερεοτυπικές εικόνες που έχουν διαμορφωθεί από τους ενήλικες του δικού τους κοινωνικού περιβάλλοντος. Όταν έρχονται σε επαφή με τους γονείς των συμμαθητών τους τότε τους δίνεται η ευκαιρία να κρίνουν κατά πόσο οι όποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις φέρουν έχουν πραγματική υπόσταση ή εάν είναι εντελώς λανθασμένες. Αυτή η ανάπτυξη της κριτικής στάσης και η εξάλειψη των ρατσιστικών τάσεων και των αρνητικών στερεοτύπων, μπορεί να οδηγήσει στην αρμονική συνύπαρξη των μαθητών μεταξύ τους και την ελεύθερη ανταλλαγή των παραδόσεων και των πολιτισμών τους, με σεβασμό και εκτίμηση στην ιδιαίτερή τους αξία.

Κατά τη μουσική διδασκαλία ενισχύεται το αίσθημα της ομαδικότητας, καθώς οι μαθητές καλούνται να εκτελούν σε οργανικά ή φωνητικά σύνολα.³⁵⁶ Εκτός, όμως, από την καλλιέργεια της ομαδικότητας στα πλαίσια της μουσικής τάξης, ο δάσκαλος της μουσικής έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τους μαθητές του να καλλιεργήσουν αισθήματα σεβασμού και εκτίμησης της διαφορετικότητας του άλλου. Αυτό μπορεί να το επιτύχει όταν μεταδώσει στους μαθητές την αίσθηση ότι μπορούν να πειραματίζονται χωρίς τον φόβο της αποτυχίας και παράλληλα, όταν τους καταστήσει σαφές πως θα πρέπει και οι ίδιοι να αντιμετωπίζουν με κριτική στάση τις μουσικές παραδόσεις αλλά και τις επιδόσεις των συμμαθητών τους κατά την εκπόνηση των δραστηριοτήτων

³⁵⁴ Stavenhagen R., ό.π., σελ. 161-179.

³⁵⁵ Ας αναλογιστούμε την περίπτωση των αυτοχθόνων της Αμερικής. Εξαιτίας των αφομοιωτικών εκπαιδευτικών πρακτικών οι παραδόσεις τους σε πολλές περιπτώσεις εξαλείφθηκαν καθώς αξιολογήθηκαν αρνητικά ακόμη και από τους αυτόχθονες μαθητές, οι οποίοι πείσθηκαν πως για να μπορέσουν να ευημερήσουν και να ενισχύσουν την κοινωνική τους αξία θα έπρεπε να αποστασιοποιηθούν από τις όποιες πρακτικές τις ομάδας προέλευσής τους. Ο ίδιος κίνδυνος ενυπάρχει σε μειονοτικές ομάδες στην Ελλάδα, όπως είναι οι Ρομά. Οι παραδόσεις ή η γλώσσα τους απορρίπτεται τόσο από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, όσο και από τον σχολικό προγραμματισμό, με αποτέλεσμα πολλές από τις προφορικές μουσικές παραδόσεις τους να απειλούνται με εξαφάνιση.

³⁵⁶ Swanwick K., ό.π., σελ.134-135.

του μαθήματος. Η C. Stellaccio σημειώνει πως «σε ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά εκτιμώνται, μαθαίνουν και αυτά να εκτιμούν και να σέβονται τον άλλο».³⁵⁷

Όταν το άτομο μάθει εντός της τάξης να σέβεται και να εκτιμά αρχικά τον εαυτό του και τη δική του μουσική κληρονομιά, τότε θα μπορέσει στη συνέχεια να βιώσει τα ίδια συναισθήματα και για τον «άλλο». Εξάλλου, δεν πρέπει να παραβλέπουμε πως για την επιλογή των μουσικών έργων με τα οποία θα εμπλακούν οι μαθητές, είναι απαραίτητο το σχολείο να συνδέεται με το ευρύτερο περιβάλλον των μαθητών. Αυτή η διαδικασία προτάσεων και ενεργού διαλόγου οδηγούν στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης, την καλλιέργεια της κριτικής στάσης των μαθητών απέναντι στη μουσική του δικού τους πολιτισμούς αλλά και στη μουσική των «άλλων» και ως εκ τούτου στην εξάλειψη της έννοιας του «ανώτερου» και του «κατώτερου» πολιτισμού. Στις περιπτώσεις που οι δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και αυτοσχεδιασμού πλαισιώνονται με τη σιγουριά της αποδοχής και της εποικοδομητικής κριτικής, τότε είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα εξαλειφθεί η ανάγκη για δι-ομαδικές συγκρούσεις με στόχο την υπερίσχυση, καθώς ο κάθε μαθητής θα έχει επίγνωση της αξίας των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του και ως εκ τούτου, δε θα νιώθει ότι απειλείται από την ύπαρξη του «διαφορετικού».

5.4.2 Οι Στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και η Μουσική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Οι κύριοι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αναπτύξουν οι μαθητές τις ικανότητες εκείνες, που θα τους επιτρέψουν να προβαίνουν σε συνεχή αλληλόδραση και συγχρωτισμό των προσωπικών τους χαρακτηριστικά με εκείνα των «άλλων», με απώτερο στόχο την επίτευξη του «κοινού καλού». Μερικά από τα στοιχεία που θα πρέπει να έχει ο διαπολιτισμικά ώριμος πολίτης είναι η ενσυναίσθηση,³⁵⁸ η ικανότητα ανοχής των αντιθέσεων,³⁵⁹ η ικανότητα του

³⁵⁷ Stellaccio C., ό.π., σελ.192.

³⁵⁸ Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοήσει τη θέση και τα συναισθήματα του «άλλου» και δομείται πάνω στην αυτοεπίγνωση. Για να μπορέσω να κατανοήσω την θέση του άλλου θα πρέπει πρώτα να γνωρίζω σε βάθος τον εαυτό μου και τα δικά μου συναισθήματα. Όταν οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες, κατά τις οποίες τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να ανακαλύψουν πτυχές της προσωπικότητάς τους, χωρίς να φοβούνται την απόρριψη ή την αποδοκιμασία, τότε αναπτύσσουν την ατομική τους νοημοσύνη και αποσαφηνίζουν την εικόνα του εαυτού τους, με αποτέλεσμα να μην νιώθουν ότι απειλείται η αίσθηση του εαυτού τους, όταν «μπαινούν στη θέση του άλλου». Θεωρείται πως το πραγματικά ευφυές άτομο είναι αυτό που μπορεί να γεφυρώσει τα συναισθηματικά και τα γνωστικά στοιχεία της ζωής.

Σακελλαρίδης Γ, ό.π., 2101, σελ.42-44.

³⁵⁹ Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση στοχεύει εξ' αρχής να γνωρίσουν σε βάθος τον εαυτό τους, να το αξιολογούν θετικά, χωρίς να απειλούνται από την αρνητική κριτική.

ατόμου να διατηρεί μια κριτική στάση απέναντι στο διαφορετικό,³⁶⁰ καθώς και οι δεξιότητες επικοινωνίας, που θα του επιτρέψουν τόσο να συνδιαλέγεται, όσο και να ανταλλάσσει.

Στα πλαίσια του μαθήματος μουσικής η ενσυναίσθηση μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων. Καταρχάς, όταν η διδασκαλία του εκάστοτε μουσικού είδους πραγματοποιείται σε άμεση συνάρτηση με το κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό του πλαίσιο, τότε οι μαθητές μπαίνουν λιγότερο ή περισσότερο συνειδητά σε μια διαδικασία συναισθηματικής εμπλοκής, η οποία ενισχύει την ικανότητα ενσυναίσθησης. Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμική οργάνωση του μαθήματος μουσικής δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμβαθύνουν στη «δική» τους μουσική και στα συλλειτουργούντα με αυτή πλαίσια, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις να κατανοήσουν τόσο τον πολιτισμό των «άλλων», όσο και τον «άλλο» ως αυτόνομη προσωπικότητα.

Ακόμη ένας τρόπος με τον οποίο η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση συνεισφέρει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης είναι η χρήση της πολυπολιτισμικής μουσικής σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όπως αναφέραμε προηγουμένως, οι μαθητές καλούνται και ενθαρρύνονται να μοιράζονται τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους σε σχέση με το προς εξέταση θέμα και να μοιράζονται τις προσωπικές τους εμπειρίες. Στις περιπτώσεις που οι μουσικές εμπειρίες συνδυάζονται με δραματοποιητικές δραστηριότητες, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να «μπουν στη θέση του άλλου» και να βιώσουν ως ενός σημείου τα συναισθήματα που εγείρονται στον «άλλο».³⁶¹

Η καλλιέργεια της ανοχής της διαφορετικότητας θεωρείται πως είναι μια εξίσου σημαντική συνεισφορά της μουσικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση πολιτών με παγκόσμια συνείδηση. Κατά την επαφή των μαθητών με διαφορετικούς πολιτισμούς και την κριτική μελέτη αυτών, η υποχρέωση της εξάλειψης της κατηγοριοποίησης των πολιτισμών σε «ανώτερους» και «κατώτερους» ανάγεται στο επίπεδο της ηθικής υποχρέωσης, καθώς οι μαθητές βιώνουν πλέον τη διαφορά με όρους ισοτιμίας. Αυτό σημαίνει ότι γίνεται αντιληπτό ότι οι διαφορές δεν αποτελούν αιτία αρνητικών κατηγοριοποιήσεων και συγκρούσεων, αλλά ότι απλώς υπάρχουν και ως εκ τούτου, η ενδεικτικότερη προσέγγισή τους είναι μέσα από την κατανόηση και την ανοχή τους, διατηρώντας πάντα κριτική στάση.³⁶²

³⁶⁰ Η ικανότητα ανοχής των αντιθέσεων σημαίνει ότι οι μαθητές θα μπορούν να κατανοήσουν τις θεμελιώδεις διαδικασίες στις μουσικές του κόσμου, να συνειδητοποιήσουν τους διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης των μουσικών ήχων και να επιτύχουν την πληρέστερη κατανόηση των μουσικών, και κατ' επέκταση των κοινωνικών και πολιτισμικών, φαινομένων του ιδιαίτερου περιβάλλοντός τους.

Robinson K. M., στο Σακελλαρίδης Γ., ό.π., σελ. 132-134.

³⁶¹ Olneck M.R., ό.π., σελ. 161-162.

³⁶² UNESCO, ό.π., σελ. 31-40.

Η κριτική σκέψη μπορεί να καλλιεργηθεί όταν οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ποικίλα μουσικά στυλ και όταν παροτρύνονται να εκθέσουν τους λόγους που επιλέγουν ή απορρίπτουν το εκάστοτε στυλ. Ένα πολυπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών μουσικής με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προς μια κριτική αξιολόγηση των έργων, μπορεί να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να κατανοήσουν τον προσωπικό τους πολιτισμό και τον πολιτισμό των «άλλων» και να διερευνήσουν τον κάθε πολιτισμό με σεβασμό και κριτική διάθεση.³⁶³ Αυτή ακριβώς η ικανότητα θα λειτουργήσει ενισχυτικά στην ικανότητα ενσυναίσθησης, στην ανοχή του διαφορετικού και στην εξάλειψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων.

Οι ομαδικές διαδικασίες που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο ενός διαπολιτισμικού μουσικού προγράμματος έχουν τη δύναμη να βοηθήσουν τους μαθητές να βρουν γόνιμους τρόπους να ενισχύσουν την ατομική και την κοινωνική τους ταυτότητα, χωρίς να τους είναι πια αναγκαία η υποτίμηση του άλλου για να αναδειχθούν οι ίδιοι. Όλοι οι μαθητές που συμμετέχουν σε μια διαπολιτισμική μουσική τάξη καλούνται να μελετήσουν έναν πολιτισμό για να καταλάβουν το λαό που έφτιαξε τη μουσική και να τον συνδέσουν με τους κοινωνικούς, πολιτισμικούς και ιστορικούς παράγοντες που τον καθορίζουν.³⁶⁴ Επίσης, κατά τη διάρκεια μιας μουσικής διδασκαλίας με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναδεικνύεται το άτομο και όχι μια συγκεκριμένη ομάδα, με αποτέλεσμα να εξαλείφεται η ανάγκη υπερίσχυσης της συγκεκριμένης εθνικής ή πολιτισμικής ομάδας στην οποία ανήκει ο κάθε μαθητής.

Η επαφή των διαφόρων πολιτισμικών ενοτήτων χωρίς πολιτισμικά όρια, με διάθεση κριτικής στάσης απέναντί τους και η αναγνώριση της μοναδικότητας και της ιδιαίτερης αξίας της εκάστοτε μουσικής στον παγκόσμιο χάρτη, μπορούν να ενισχύσουν τη διάθεση και την ικανότητα για επικοινωνιακό διάλογο και ανταλλαγή μεταξύ των διαφορετικών μαθητών. Εξάλλου, η μουσική χρησιμοποιήθηκε από την ανθρωπότητα ως μέσο επικοινωνίας, ατομικής ή ομαδικής. Στις περιπτώσεις που εγκαταλείπεται το δυτικό εκπαιδευτικό μοντέλο, και δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στη διαδικασία από ότι στο παραγόμενο προϊόν,³⁶⁵ ενώ η διδασκαλία των μουσικών του κόσμου γίνεται σε συνάρτηση με την ευρύτερη κουλτούρα τους, τότε οι μαθητές παρουσιάζουν αυξημένες ικανότητες επικοινωνίας και ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων, στάσεων και αξιών.

³⁶³ Campbell P.S. (ed), ό.π., σελ. iv-vi (4-6).

³⁶⁴ Rosen D.M., "Multicultural Education" *An Anthropological Perspective*, *Anthropology and Education Quarterly*, Vol.8, No.4, 1977, σελ. 221-226.

³⁶⁵ Σμωλ Κ., ό.π. σελ. 265-293

Κεφ. 6 Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Ο επίσημος εκπαιδευτικός προγραμματισμός στην Ελλάδα προβλέπει τη διδασκαλία του μαθήματος μουσικής σε όλες τις τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στις τάξεις του Γυμνασίου. Οι στόχοι και οι σκοποί της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη Ελλάδα καθορίζονται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), τα οποία εισηγήθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και αφορούν στο σύνολο της ελληνικής εκπαίδευσης.³⁶⁶

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών έχουν διαμορφωθεί όλα τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων, μεταξύ των οποίων είναι και αυτό της μουσικής. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής περιλαμβάνει:³⁶⁷

- το γενικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής,
- τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου,
- τους γενικούς γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους, καθώς και τις αξίες, τις στάσεις και τις δεξιότητες που καλλιεργούνται με τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής,
- τις ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, οι οποίες διαχέονται στο κείμενο των σχολικών βιβλίων και αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων στο αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της μουσικής,
- τη διδακτική μεθοδολογία που θα πρέπει να ακολουθείται και
- το πλαίσιο για την αξιολόγηση του μαθητή και της διδασκαλίας.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Μουσικής για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο περιλαμβάνει:

1. τους ειδικούς σκοπούς και τους στόχους της μουσικής αγωγής,
2. τις θεματικές ενότητες που αφορά ο κάθε στόχος και
3. τις ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται για την επίτευξη αυτών των στόχων.

³⁶⁶ Το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ θεσμοθετήθηκαν με τις δημοσιεύσεις στο Φύλλο Εφημερίδος της Κυβέρνησης: ΦΕΚ 1366/18-10-2001 και ΦΕΚ 1373-1376/18-10-2001.

³⁶⁷ http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/13deppsaps_Mousikis.pdf προσπελάστηκε στις 15.02.14.

6.1 Σκοπός- Στόχοι- Μεθοδολογία-Αξιολόγηση

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών αναφέρεται πως πρωταρχικός σκοπός της μουσικής αγωγής είναι «η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μια από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας τους ανθρώπου. Μέσω αυτού του σκοπού και παράλληλα προς αυτόν, η μουσική αγωγή αποβλέπει στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την ενεργητική ακρόαση, τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης».³⁶⁸ Επιπρόσθετα, ως απώτερος σκοπός του μαθήματος ορίζεται η ισόρροπη ανάπτυξη των νοητικών και των ψυχικών ιδιοτήτων του ανθρώπου και τελικά η διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

Σε σχέση με το Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών:

«Βασικός στόχος του προγράμματος (μουσικής) είναι η εξοικείωση με τα βασικά χαρακτηριστικά του ήχου, η αντίληψη και η κατανόησή τους από τα παιδιά. Επίσης, έμφαση δίνεται στην επιδίωξη να αναπτύξουν τα παιδιά την ικανότητά τους ν' ακούν μουσική, ν' αυτοσχεδιάζουν και να δημιουργούν τα δικά τους έργα. Ένας ακόμη στόχος είναι να αποκτήσουν με βιωματικό τρόπο ένα απόθεμα αντιπροσωπευτικών μουσικών εικόνων μέσα από διάφορες δραστηριότητες, όπως είναι τα τραγούδια, η ακρόαση πολλών και διαφορετικών ειδών μουσικής, η χρήση μουσικών οργάνων, τα μουσικά παιχνίδια κ. α.».³⁶⁹

Όπως αναφέρθηκε, οι ειδικοί σκοποί του μαθήματος εκτίθενται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και διαφοροποιούνται ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Οι ειδικοί σκοποί της Μουσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καθορίζουν ότι οι μαθητές πρέπει να ασκηθούν ώστε:

- να τραγουδούν ορθά και με μεγαλύτερη ευχαρίστηση.
- να αναπτύξουν την ακουστική ικανότητά τους και την ικανότητα να εκτιμούν και να ανταποκρίνονται στα αισθητικά στοιχεία της μουσικής,
- να κατανοήσουν βασικά στοιχεία και έννοιες της θεωρίας, της μορφολογίας και της ιστορίας της μουσικής.

³⁶⁸ ΔΕΠΣ, ό.π., σελ.337.

³⁶⁹ ΔΕΠΣ., ό.π., σελ. 350.

- να έλθουν σε επαφή με παλαιότερες πλευρές της νεοελληνικής εθνικής μουσικής παράδοσης (το δημοτικό τραγούδι και το εκκλησιαστικό βυζαντινό μέλος) και να εκτιμήσουν την αξία τους.
- να αναπτύξουν τις ατομικές μουσικές ικανότητές τους.
- να συνειδητοποιήσουν τη σχέση της μουσικής με τις άλλες τέχνες και τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο.
- να αναπτύξουν, μέσω της Μουσικής, πνεύμα συνεργασίας, υπευθυνότητας, πειθαρχίας και επικοινωνίας, στοιχεία απαραίτητα για την κοινωνικοποίησή τους.

Παρατηρούμε πως οι γενικοί διδακτικοί στόχοι του μαθήματος της μουσικής σχετίζονται άμεσα με τον ψυχοκινητικό τομέα μάθησης (δεξιότητες), το γνωσιολογικό τομέα μάθησης (γνώσεις, αντίληψη) και το συναισθηματικό τομέα μάθησης (στάσεις, αξίες).

Στόχος της Μουσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ο μαθητής μέσα από τον πειραματισμό, τη δημιουργική ενασχόληση και την καλλιέργεια μουσικών δεξιοτήτων, να εκτιμήσει και να αγαπήσει τη μουσική, να συμμετάσχει ενεργά στη μουσική πράξη, να κοινωνικοποιηθεί μέσω της συνεργασίας και της συναναστροφής του με άλλα άτομα, να ευαισθητοποιηθεί γνωρίζοντας τις τέχνες, τον πολιτισμό και την πολιτιστική του παράδοση και κληρονομιά.³⁷⁰

Ως εκ τούτου, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Μουσικής Αγωγής ορίζονται τρεις κύριοι άξονες σχετικά με τους μαθησιακούς στόχους που «ισχύουν για όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας».³⁷¹ Οι τρεις αυτοί άξονες είναι: οι δραστηριότητες προγραμματισμού, οι δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και οι δεξιότητες εκτέλεσης. Το περιεχόμενο αυτών των αξόνων εντάσσεται σε τρία επιμέρους επίπεδα, τα οποία βρίσκονται σε αντιστοιχία με την ηλικία, τη σχολική τάξη και με τους εξειδικευμένους στόχους ανά επίπεδο. Η εδραίωση των αξόνων αυτών, όπως ορίζεται στα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγράμματος Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης πραγματοποιείται σε σπειροειδή μορφή: από το απλό στο σύνθετο και από το άγνωστο στο γνωστό.³⁷²

Τέλος, το οργανωτικό πλαίσιο που ορίζει τους σκοπούς, τους στόχους, τις διαδικασίες και τους άξονες του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής, τονίζει τη σημασία να συμπεριλαμβάνεται στη διαδικασία του μαθήματος η αυτοαξιολόγηση των μαθητών. Η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως

³⁷⁰ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μουσική Γ' και Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2007, σελ. 5.

³⁷¹ ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ Μουσική Αγωγής, σελ.351.

³⁷²ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ Μουσικής Αγωγής, ό.π. σελ. 350.

ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς θεωρείται ότι παρέχει στους μαθητές διαρκή ανατροφοδότηση. Παρά την αξία που αποδίδεται στην αυτοαξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών και του συνόλου της τάξης, μας κάνει ιδιαίτερη εντύπωση πως το μεγαλύτερο μέρος του κειμένου του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών που αφορά στην αξιολόγηση απευθύνεται αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό και περιγράφει τους τρόπους με τους οποίους θα πρέπει αυτός να αξιολογεί τους μαθητές.

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων υιοθέτησε επίσημα για πρώτη φορά τον όρο "διαπολιτισμική εκπαίδευση" με το Νόμο 2413 του 1996 "Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις".³⁷³ Αυτός ο νόμος επιχειρούσε να ρυθμίσει βασικά ζητήματα που σχετίζονταν με την εκπαίδευση των ομογενών και για πρώτη φορά στα ελληνικά εκπαιδευτικά χρονικά, εισάγει όρους, όπως "διαπολιτισμικά σχολεία" και "διαπολιτισμική εκπαίδευση". Στα πλαίσια του διαπολιτισμικού προσανατολισμού το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δημοσίευσε ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της μουσικής, στα πλαίσια της προσπάθειας του Υπουργείου να «μετασχηματιστεί ο σχολικός θεσμός».³⁷⁴ Η σαφής διαφοροποίηση του νέου Προγράμματος Σπουδών εντοπίζεται στην μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη λειτουργία της εκπαίδευσης ως «διαθεματική» σε «διαπολιτισμική» εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, στο εισαγωγικό μέρος του κειμένου αναφέρεται:

*Οι στόχοι αφορούν κατά κύριο λόγο την ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και γνώσεων μέσα από την εφαρμογή βιωματικών και ενεργητικών μουσικών δραστηριοτήτων[...] Οι στόχοι επίσης πηγάζουν από τις επιδιώξεις του μαθήματος της μουσικής ως προς την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και του νέου, της καλλιέργειας στάσεων και αξιών, και ακόμη από τη σύνδεση της μουσικής με την ευρύτερη κοινωνία, την ιστορία του ανθρώπου και το περιβάλλον του (φυσικό και ανθρωπογενές). Η ολιστική αυτή προσέγγιση του μουσικού φαινομένου[...] μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας δια βίου σχέσης του με την τέχνη της μουσικής.*³⁷⁵

Αν και διατηρούνται το θεωρητικό πλαίσιο, ο σκοπός, οι γενικοί και ειδικοί στόχοι και το τρίπτυχο των μουσικών δραστηριοτήτων (δημιουργία- εκτέλεση- ακρόαση) του μαθήματος της

³⁷³ Νόμος 2413 (ΦΕΚ Α' 124 / 14-6-1996)

Διαθέσιμο στο: http://dide.fth.sch.gr/lows/n2413_1996.pdf
προσπελάστηκε στις 22.03.2014.

³⁷⁴ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το 'Νέο Σχολείο', Μάιος 2011
<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B5%CF%82%20-%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%E2%80%94%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%B1%CF%8C%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%E2%80%94%CF%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf> προσπελάστηκε στις 15.02.14

³⁷⁵ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το 'Νέο Σχολείο', ό.π., σελ. 2.

μουσικής, στις επισημάνσεις του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όσον αφορά στη μεθοδολογία που θα πρέπει να υιοθετηθεί αυτή θα πρέπει να λαμβάνει υπ' όψην της τις αρχές της διαθεματικής προσέγγισης και διδασκαλίας, αυτές της συνεργατικής μάθησης καθώς και εκείνες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ως στόχος της διαπολιτισμικής προσέγγισης ορίζεται η διασύνδεση της σχολικής γνώσης με τη βιωματική εμπειρία του μαθητή, την οποία αποκτά στο εξωσχολικό του περιβάλλον. Προς την επίτευξη αυτού του στόχου, κρίνεται αναγκαίο να υπάρξουν διεπιστημονική προσέγγιση μεταξύ των διδασκόμενων μαθημάτων «με σκοπό την ενιαία προσέγγιση μιας θεματικής ενότητας από όλες τις διδακτικές πλευρές». ³⁷⁶ Η έμφαση δίδεται κυρίως στα αποτελέσματα μιας «ισορροπημένης μουσικής παιδείας»:

Μια ισορροπημένη μουσική παιδεία θα πρέπει να δημιουργεί καταστάσεις μουσικής επικοινωνίας εντός και εκτός σχολικού χώρου, με τις οποίες να προάγει και να προωθεί το μουσικό πλουραλισμό στο πλαίσιο του οποίου θα μπορούν να γίνουν αποδεκτές, να συνυπάρξουν και να αναπτυχθούν μαζί πολλές εθνικές και πολιτισμικές ταυτότητες (σε επίπεδο χωρών, εθνών, πολιτισμών και μικρότερων ομάδων). Ο κάθε μαθητής πρέπει να έχει την ευκαιρία να αναπτύξει τη δική του μουσική ταυτότητα και επομένως, παράλληλα με τη γνώση του «άλλου» να καλλιεργείται η γνώση του «εαυτού», η ανάπτυξη δηλαδή μιας ισχυρής προσωπικής ταυτότητας.³⁷⁷

Καθίσταται σαφές πως σύμφωνα με την αρχή της διαπολιτισμικότητας η μουσική είναι η κατεξοχήν τέχνη, η οποία μπορεί να εξυπηρετήσει την ιδέα προσέγγισης μεταξύ των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η συνεργατική μάθηση και η διαφοροποίηση θεωρούνται, επιπρόσθετα, μέθοδος για την επίτευξη των στόχων του Προγράμματος Σπουδών της Μουσικής προς αυτή την κατεύθυνση. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση, ως διδακτική προσέγγιση, η οποία εκκινεί από την αρχή ότι η μουσική προσφέρεται για την αλληλεπίδραση των μαθητών με τον δάσκαλο, αλλά και για την μεταξύ τους επικοινωνία, θεωρείται ως η πιο αποτελεσματική μέθοδος στο μάθημα της μουσικής. Τα οφέλη αυτού του τύπου μάθησης είναι, μεταξύ άλλων, η βελτίωση της γενικότερης επίδοσης των μαθητών, η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους και η βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων. Η έννοια της «διαφοροποίησης» αναφέρεται στη διαδικασία, μέσω της οποίας διδάσκουμε μαθητές με ποικίλους τρόπους, ώστε η διδασκαλία να καλύψει τις διαφορετικές ανάγκες τους. Με αυτό τον

³⁷⁶ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ό.π., σελ. 8.

³⁷⁷ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ό.π., σελ. 9-10.

τρόπο αναγνωρίζεται και σε θεσμικό επίπεδο ο πλουραλιστικός χαρακτήρας των σύγχρονων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό δηλώνεται με τα λόγια της εγκυκλίου ως εξής:

Στη σύγχρονη τάξη και το σύγχρονο σχολείο είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές διαφέρουν μεταξύ τους. Η διαφορετικότητα μπορεί να είναι κοινωνική, πολιτισμική, νοητική, οικονομική, σωματική, ακόμα και ηλικιακή. Οι μαθητές... χαρακτηρίζονται από ποικιλία αναγκών, ενδιαφερόντων και εμπειριών.³⁷⁸

Κατ' αυτόν τον τρόπο διασαφηνίζεται ότι θα πρέπει να υπάρχει διαφοροποίηση στο πρόγραμμα των σπουδών, ώστε αυτή να αντιστοιχεί στο διαφοροποιημένο από πολιτισμική άποψη μαθητικό δυναμικό των σχολείων, έτσι ώστε το σχολείο να προβάλλεται ως μια κοινωνία ανοικτού τύπου, η οποία προσφέρει ίσες ευκαιρίες προς όλους στον τομέα της γνώσης.

6.2 Το Πολυπολιτισμικό Διδακτέο Μουσικό Ρεπερτόριο στο Δημοτικό Σχολείο

Η υπονοούμενη ιδέα στη διαπολιτισμική αρχή της μουσικής εκπαίδευσης είναι αυτή της πολυπολιτισμικότητας. Η παραδοχή ότι το σχολείο μοιάζει να είναι το αντίστοιχο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι προϋπόθεση για να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα Μουσικής Αγωγής, το οποίο θα στηρίζεται στη διδασκαλία πολλών και διαφορετικών μουσικών στυλ.

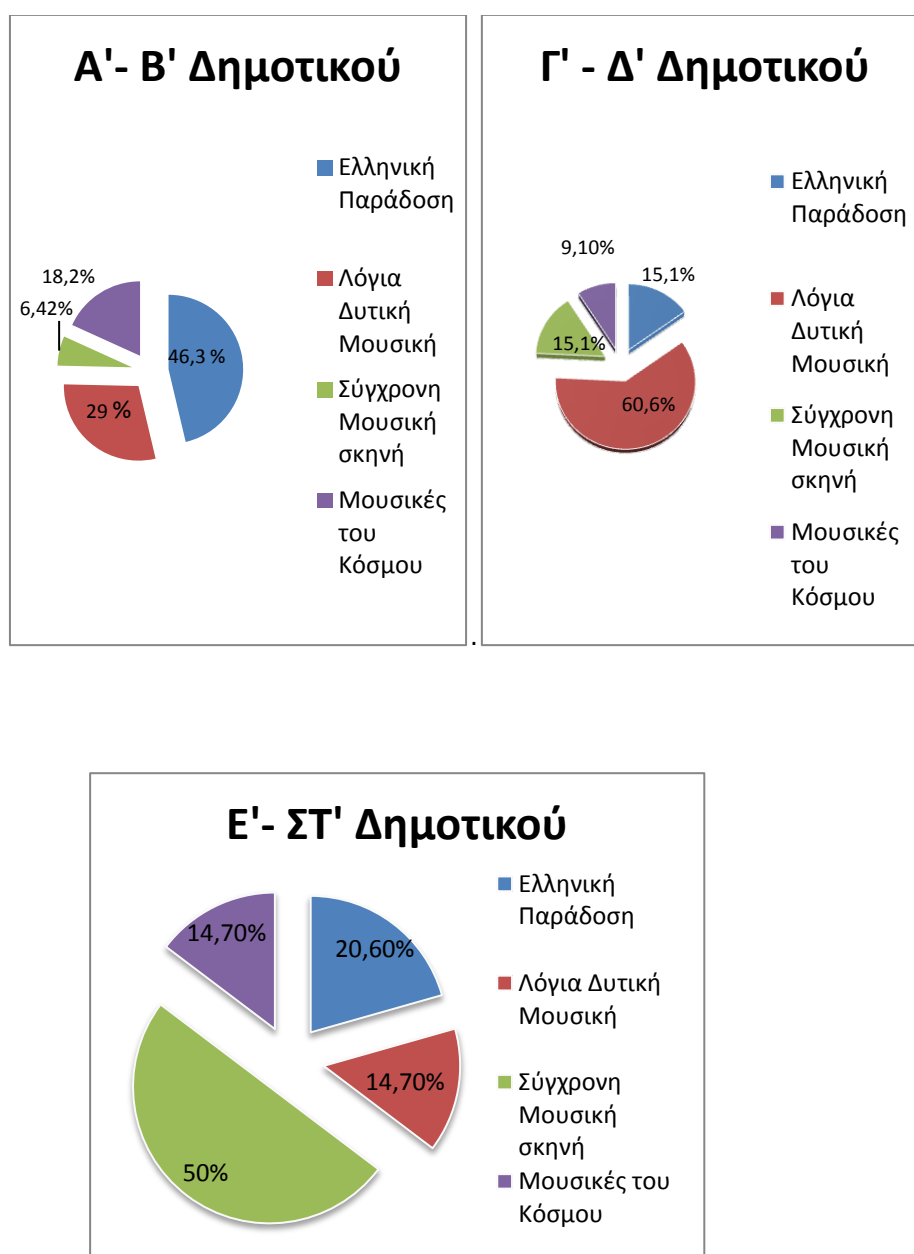
Έτσι προτείνονται για την ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

- *Έργα που προέρχονται από την ελληνική μουσική παράδοση.* Σε αυτή την κατηγορία κατατάσσονται τόσο τα παιδικά τραγούδια, όσο και θεματικά τραγούδια όπως είναι τα κάλαντα των Χριστουγέννων ή του Πάσχα.
- *Έργα που προέρχονται από τη Λόγια Δυτική Μουσική.* Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται τα τραγούδια που οι μαθητές συνήθως αναγνωρίζουν ως «κλασική μουσική». Η ιστορική περίοδος στην οποία ανήκουν τα έργα δεν αποτελεί περιοριστικό παράγοντα. Αντιθέτως, στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται και έργα του 20^{ου} αιώνα, εφ' όσον ανήκουν στην ενόργανη μουσική και σε μουσικά είδη, που δεν εντάσσονται στην κατηγορία της *Σύγχρονης Μουσικής Σκηνής* (για παράδειγμα, το έργο ηλεκτρονικής μουσικής *Dripsody* που προτείνεται για ακρόαση στην Β' τάξη του δημοτικού).

³⁷⁸ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το 'Νέο Σχολείο', σελ. 9.

- Έργα που ανήκουν στη Σύγχρονη Μουσική Σκηνή. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται μουσικά έργα που προέρχονται από το παγκόσμιο ρεπερτόριο του 20^{ου} αιώνα. Πρόκειται για «δημοφιλή» είδη μουσικής, όπως είναι η ροκ και η τζαζ, αν και σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται και έργα σύγχρονων Ελλήνων συνθετών, όπως είναι οι Μ. Θοδωράκης, ο Ν. Κυπουργός και ο Μ. Χατζιδάκις.
- Μουσικές του Κόσμου. Ο τίτλος της κατηγορίας αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου “world musics” και σε αυτή περιλαμβάνονται όλα εκείνα τα μουσικά έργα και ακούσματα που αποτελούν παραπομπές σε εξωδυτικούς πολιτισμούς ή σε πολιτισμικές παραδόσεις εκτός της Ελληνικής.

Η κατανομή του συνόλου του μουσικού υλικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως αυτό προτείνεται από τις οργανωτικές αρχές της εκπαίδευσης απεικονίζεται στα παρακάτω γραφήματα.



6.3 Συμπεράσματα

Εξετάζοντας τις αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής και της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης καθώς και το οργανωτικό πλαίσιο της Μουσικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, σήμερα παρατηρούμε ότι δίδεται βαρύτητα στις τρεις πρώτες από τις τέσσερις γενικές εκπαιδευτικές κατευθύνσεις. Οι μαθητές στις πρώτες δύο τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, έρχονται σε άμεση και συνεχή επαφή σχεδόν αποκλειστικά με την ελληνική παραδοσιακή μουσική, με τη χρήση παιχνιδοτραγουδιών ή εθιμικών παραδοσιακών τραγουδιών της χώρας. Στις επόμενες δύο τάξεις η βαρύτητα μετατοπίζεται στη δυτική λόγια μουσική, ενώ στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, οι μαθητές έρχονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε επαφή με σύγχρονα και δημοφιλή είδη μουσικής. Αξιοσημείωτο είναι ωστόσο το γεγονός ότι η μουσική που ζητούν να διδάσκεται από πολιτισμούς εκτός του δυτικού είναι ελάχιστη αναλογικά με τα υπόλοιπα μουσικά είδη. Αυτό το γεγονός πιστεύουμε ότι έχει ιδιαίτερη σημασία, δεδομένου ότι στο σύνολο της μουσικής ύλης όλων των τάξεων του δημοτικού περιλαμβάνεται μόνο ένα τραγούδι από την Αλβανία, παρά την κοινή διαπίστωση ότι το μεγαλύτερο μέρος των μεταναστών στην Ελλάδα είναι αλβανικής καταγωγής.

Όπως είπαμε, θεμέλιο για την Διαπολιτισμική Μουσική Αγωγή είναι η πολυπολιτισμική παραδοχή και άρα είναι σημαντικό να έχει ο μαθητής συχνότερες ακροάσεις διαφορετικών ειδών μουσικής και ειδικά εκείνων που αποτελούν βιώματα μαθητών άλλης κουλτούρας. Φαίνεται, λοιπόν, πως η Διαπολιτισμική Αγωγή, ακόμη και στην εκπαίδευση της μουσικής, χρειάζεται χρόνο για να εφαρμοστεί στην πράξη, καθώς τα επίσημα προγράμματα σπουδών εξακολουθούν να δίνουν έμφαση στην ελληνική και δυτική μουσική παράδοση.

Παρ' όλο που οι κατευθυντήριες γραμμές δίδονται από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς, τα επίσημα προγράμματα σπουδών της μουσικής δεν φαίνεται να έχουν λάβει υπ' όψη τους την σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Με δεδομένο ότι η Ελλάδα λειτουργεί ως χώρος υποδοχής μεταναστών από διάφορες χώρες και έχει υποδεχθεί έναν μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι «μεταφέρουν» διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς, αυτή η πραγματικότητα δεν φαίνεται να συνυπολογίζεται σοβαρά στα προγράμματα σπουδών της επίσημης μουσικής εκπαίδευσης, παρ' ότι η Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση υποδεικνύει την αναγνώριση του ευρύτερου πολιτισμικού, οικονομικού και κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών και την αξιοποίησή του εντός του μαθήματος. Από αυτό προκύπτει ότι το έργο αυτό θα πρέπει να αναλάβει από μόνος του ο δάσκαλος μουσικής στην πράξη, επινοώντας ένα νέο διδακτικό υλικό

από αυτό που του προτείνεται από το αρμόδιο Υπουργείο. Για να γίνει, όμως, αυτό θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει όχι μόνον τις απαραίτητες γνώσεις, αλλά και τη θέληση και την τόλμη, ώστε να αγνοήσει την ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος και να παροτρύνει τους μαθητές να συμμετάσχουν στην διαμόρφωση ενός νέου μουσικού ρεπερτορίου που θα ενσωματώνει τις μουσικές εμπειρίες όλων των μαθητών.

Στην περίπτωση των μαθητών Ρομά, παρ' όλη την στενή σχέση των ενηλίκων της φυλής τους με την ελληνική παραδοσιακή μουσική, η απουσία οποιασδήποτε αναφοράς στην μουσική τους είναι χαρακτηριστική της αδιαφορίας για την τήρηση της ιδέας της Διαπολιτισμικής Αγωγής στην μουσική. Αν και οι Ρομά συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν με τους γηγενείς επί αιώνες, παρά το γεγονός ότι οι δύο πολιτισμοί έχουν διαμορφωθεί μέσα από την κοινή τους ιστορική διαδρομή και παρά τα αυταπόδεικτα δάνεια μεταξύ των δύο πολιτισμών, οι οργανωτικοί φορείς της εκπαίδευσης «κωφεύουν» στην ανάγκη να πάψει ο αποκλεισμός του μουσικού τους πολιτισμού από το υλικό της μουσικής διδασκαλίας. Οι Ρομά μαθητές, όπως και οι ενήλικοι Ρομά, ζουν σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον όπου η μουσική κατέχει ιδιαίτερη αξία και θέση, γεγονός που τους προσδιορίζει από την πρώτη στιγμή της γέννησής τους. Εισερχόμενοι στο ελληνικό σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να παρακολουθήσουν, μεταξύ άλλων, μαθήματα μουσικής, στα οποία τους είναι ιδιαιτέρως δύσκολο να αναγνωρίσουν κάτι από τον εαυτό τους ή και το ευρύτερο πολιτισμικό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Συνέπεια αυτού του γεγονότος είναι οι μαθητές να αδυνατούν ή και να αρνούνται να εμπλακούν ενεργά στη μουσική διδασκαλία.

Αν και το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων διατείνεται, λοιπόν, πως το μάθημα της μουσικής προσανατολίζεται προς μια ανθρωπιστική και διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, στην πράξη ο προσανατολισμός των εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για το μάθημα αυτό παραμένει περιορισμένος, ώστε οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή εθνοτικά περιβάλλοντα καλούνται να ενταχθούν στον ελληνικό και δυτικό μουσικό πολιτισμό και τρόπο σκέψης αφήνοντας εκτός σχολείου όλα τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, που τα τρέφουν οι προηγούμενες μουσικές τους εμπειρίες.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΑ

Κεφ. 7 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Επί της έρευνας

Οι Τσιγγάνοι που ζουν στη χώρα μας αντιμετωπίζονται από το ελληνικό κράτος ως άτομα «ακαθορίστου υπηκοότητας».³⁷⁹ Σύμφωνα με τον Γκότοβο οι Τσιγγάνοι είναι άτομα, των οποίων η ταυτότητα βρίσκεται «υπό διαπραγμάτευση» και αυτό επειδή στην Ελλάδα υπάρχει μια έντονη διάθεση ταξινόμησης των υποκειμένων σε εθνοτικές ομάδες, όπου οι Τσιγγάνοι λαμβάνουν διαφορετικό προσδιορισμό, «ανάλογα με το ποιος επιχειρεί (αυτή) την ταξινόμηση».³⁸⁰ Έτσι, άλλοτε θεωρούνται ότι ανήκουν στις εθνοτικά μειονοτικές ομάδες και άλλοτε στις πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες. Ως προς αυτού του είδους τη θεώρηση ο Δ. Ντούσας υποστηρίζει πως οι Ρομά στην Ελλάδα δεν αποτελούν στην πραγματικότητα εθνική μειονότητα,³⁸¹ αφού έχουν ενιαία εθνική συνείδηση: την ελληνική. Ωστόσο, αναγνωρίζει ότι είναι μια ομάδα μικρότερη αριθμητικά μέσα στην υπόλοιπη κοινωνία και ότι έχουν πολιτισμικά και γλωσσικά ιδιωματικά στοιχεία, τα οποία είναι διαφορετικά από αυτά του υπόλοιπου πληθυσμού.³⁸² Αυτό που είναι βέβαιο είναι ότι οι Ρομά αποτελούν μειονότητα, η οποία διαφοροποιείται σε αρκετά πεδία από το σύνολο του πληθυσμού της χώρας μας.

Εξετάζοντας τον ρόλο της δημόσιας εκπαίδευσης στη ζωή των Τσιγγάνων, ιδιαίτερα αυτού που διαδραματίζει σε σχέση με την διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, παρατηρούμε ότι η σημασία του σχολείου είναι μεγάλη γι' αυτούς. Ιδίως στην εποχή μας, κατά την οποία πραγματοποιούνται θεσμικές μεταρρυθμίσεις, που στοχεύουν να συνυπολογίσουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα όλα τα στοιχεία εκείνα, που διαφοροποιούν τον αλλοδαπό από τον γηγενή, απώτερος στόχος φαίνεται να είναι όχι μόνον η διάδοση της γνώσης, αλλά και η

³⁷⁹ Γκότοβος Α.Ε., *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Μεταίχμιο, Αθήνα 2003, σελ. 123.

³⁸⁰ Γκότοβος Α. Ε., ό.π., σελ. 105-106.

³⁸¹ Ο συγγραφέας αντιτίθεται στο χαρακτηρισμό των Ρομά ως μειονότητα, σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει στην έννοια ο ΟΗΕ: «Ομάδα αριθμητικά μικρότερη από το υπόλοιπο του πληθυσμού ενός κράτους, που δεν κατέχει εξέχουσα θέση και τα μέλη της- που έχουν πολιτικά δικαιώματα- φέρουν εθνικά, πολιτιστικά και γλωσσικά ιδιωματικά στοιχεία που τους ξεχωρίζουν από το λοιπό πληθυσμό- έστω και σιωπηρά- αλλά νιώθουν αλληλέγγυα για τη διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων, της παραδοσιακής θρησκείας και της γλώσσας της ομάδας τους».

Ντούσας Δ., *Ρομ και Μουσικοχορευτικός Κόσμος*, Τυπωθύτω, Αθήνα 2001, σελ. 34-38.

³⁸² Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 35-36.

διαμόρφωση πολιτών, οι οποίοι θα σέβονται τις διαφορετικές από τις δικές τους απόψεις, αρχές και πεποιθήσεις. Η ειρηνική συνύπαρξη με τον ξένο είναι με άλλα λόγια ένας θεμελιώδης στόχος του νέου σχολείου.³⁸³

7.2 Η Προβληματική της Έρευνας Και Προηγούμενες Έρευνες

Οι Ρομά είναι μια κοινωνική ομάδα, η οποία ενώ διατηρεί μεγάλο μέρος των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών της (Λυδάκη Α., 1997), αποτελεί ταυτόχρονα αναπόσπαστο μέρος της ελληνικής κοινωνίας. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαίο να διερευνώνται οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους σχετικά με την σχολική διαδικασία, καθώς και το πώς το σχολείο αντιμετωπίζει το γεγονός ότι εξακολουθούν να υπερασπίζονται διαφορετικά ήθη, έθιμα και τρόπους κοινωνικής οργάνωσης.³⁸⁴ Το ζήτημα είναι ότι, ενώ έχουν ληφθεί από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ειδικά μέτρα για την φοίτηση των Τσιγγάνων, αυτοί εξακολουθούν να χαρακτηρίζονται ως «ειδικοί μαθητές».³⁸⁵

Γι' αυτό και τις τελευταίες δεκαετίες έχει ενισχυθεί ο προβληματισμός γύρω από τη σχολική εκπαίδευση των Ρομά. Οι θεσμικές αρχές και μέρος της επιστημονικής κοινότητας επιχειρούν να εντοπίσουν τους παράγοντες (κοινωνικούς, πολιτισμικούς), στους οποίους οφείλονται τα υψηλά ποσοστά αποχής και διαρροής των Ρομά από το σχολείο, η πολύ χαμηλή τους απόδοση, προκειμένου να προβούν στις κατάλληλες μεταρρυθμίσεις, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους Ρομά να επωφεληθούν και αυτοί από την δημόσια εκπαίδευση. Ορισμένοι μελετητές (Βεργίδης 1996· Μπενέκος), αλλά και Διεθνείς Οργανισμοί καθώς και μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (Unesco-Council of Europe 2007, UNESCO 2012) έχουν καταδείξει ότι η περιθωριακή συμμετοχή των Ρομά στη σχολική εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων που

³⁸³ Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες- Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, τόμ. Α', Πάτρα 2001, σελ.13.

³⁸⁴ Τον Μάρτιο του 1996 το Υπουργείο Παιδείας ίδρυσε την Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (<http://www.ggae.gr/frontoffice/popur.asp?cpage=USERTEXT&cresrc=50&cnode=29>) και προέβει στην εκπόνηση ερευνητικών προγραμμάτων, τα οποία αφορούν στην εκπαίδευση των ομάδων με γλωσσικές και πολιτιστικές διαφορές. Οι επιστημονικές εργασίες των ομάδων των προγραμμάτων αυτών, αφορούν κατά κύριο λόγο τους τομείς της έρευνας, της διαμόρφωσης νέων προγραμμάτων σπουδών και της συγγραφής ειδικών διδακτικών εγχειριδίων, καθώς και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση παιδιών που ανήκουν στις προαναφερόμενες ομάδες. Το τριετές πρόγραμμα που αφορούσε στην εκπαίδευση των Ρομά ξεκίνησε την Άνοιξη του 2007 και είχε τον τίτλο «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων». Πλέον, διανύουμε την περίοδο υλοποίησης του νέου προγράμματος «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά», στα πλαίσια του οποίου συμπεριλαμβάνονται δράσεις εντός επιλεγμένων σχολικών μονάδων και διατύπωση προτάσεων για εκπαιδευτικά προγράμματα που θα ικανοποιούν τις εκπαιδευτικές και πολιτισμικές ανάγκες των Ρομά. (<http://www.keda.gr/roma/>).

³⁸⁵ ΓΓΛΕ, Για την Αντιμετώπιση των Εκπαιδευτικών Προβλημάτων των Τσιγγάνων, Αθήνα 1987, σελ. 7.

Γκότοβος, Α.Ε. Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, Μεταίχμιο, Αθήνα 2003, σελ. 145-175.

Βασιλειάδου Μ.& Παυλή- Κορρέ Μ., Η Εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (ΥΠ.Ε.Π.Θ.)/Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.), Αθήνα 1996., σελ. 57-59.

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε., Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα 1999, σελ. 79-96.

δεν επιτρέπει στους Ρομά την από-περιθωριοποίησή τους. Κάποιοι άλλοι ερευνητές κατέδειξαν ως κύρια αίτια της αποφυγής του σχολείου τις δυσμενείς κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, στις οποίες ζουν τα μέλη της φυλής τους³⁸⁶ (Jonasson³⁸⁷·Η. Δασκαλάκη,³⁸⁸ 2013· Κ. Κόμης, 1998· Β. Παπαδημητρακόπουλος, 2013), και ακόμη το γεγονός ότι οι αξίες που προωθούνται στο σχολείο βρίσκονται σε πλήρη αντίθεση με την δική τους κοινωνική οργάνωση³⁸⁹ (Vogel & Elsasser, 1981· Ο' Hanlon & Holmes, 2004· Smith, 1997), κάτι που επιτείνει την άρνησή τους να δεχθούν το κυρίαρχο μοντέλο εκπαίδευσης³⁹⁰ (Στρατιώτου, 2010· Bhopal & Myers,³⁹¹ 2008· Smith, 1997· Λυδάκη 1997, 2013).

Στη χώρα μας τελευταία αναζωπυρώθηκε το ερευνητικό ενδιαφέρον με στόχο την ανάδειξη των θεμάτων της υποεκπαίδευσης των Ρομά και την κατανόηση της σχέσης μεταξύ των υψηλών ποσοστών της σχολικής διαρροή τους και των συνθηκών κοινωνικής περιθωριοποίησής τους (Δαφέρμος, 2006· Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» 2004· Μουχελή, 2002· Κογκίδου, Τρέσσου-Μυλωνά & Τσιάκαλος, 1999· Ντούσας, 1997· Βασιλειάδου, Παυλή-Κορρέ, 1996· Μαρσέλος, 1985). Με βάση τα συμπεράσματα αυτών αλλά και άλλων ερευνών προτάθηκαν μάλιστα κάποια εναλλακτικά εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής διαφοράς των Ρομά (Γκόβαρης, 2004· Γκότοβος 2002, 1997· Δαμανάκης, 1998, 2002· Μάρκου, 1997, Χρονάκη,³⁹² 2013). Εν κατακλείδι, θεωρήθηκε πως το καταλληλότερο εκπαιδευτικό

³⁸⁶ Τα αποτελέσματα των ερευνών κατέδειξαν ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες που συντελούν στην απομάκρυνση των Ρομά από το σχολείο είναι η έλλειψη σταθερής εργασίας, που τους υποχρεώνει να μετακινούνται συνεχώς, η ελλιπής ενημέρωση σχετικά με το σχολικό θεσμό (για παράδειγμα, οι Ρομά γονείς δεν γνωρίζουν ότι πρέπει να εγγραφούν τα παιδιά τους στο δημοτικό μόλις συμπληρώσουν το 6^ο έτος της ηλικίας τους), η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται και οι φόβοι και η δυσπιστία απέναντι στους υποθετικούς κινδύνους που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα παιδιά Ρομά κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου (ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε το φόβο των Ρομά γονιών να βρεθούν τα παιδιά τους αντιμέτωπα με γόνους εχθρικών προς αυτούς άλλων Ρομά οικογενειών και να πέσουν θύματα εχθρικής συμπεριφοράς).

³⁸⁷ Ο συγγραφέας συνόψισε τα προβλήματα που δυσχεραίνουν την ένταξη των Ρομά παιδιών στο σχολικό σύστημα, όπως είναι η δυσκολία να παραμείνουν εντός της σχολικής τάξης για μεγάλο χρονικό διάστημα, οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσής τους και η καχυποψία τους απέναντι στο σχολικό θεσμό και τους αντιπροσώπους του.

³⁸⁸ Η συγγραφέας οδηγήθηκε στο συμπέρασμα πως το σχολείο και η συμμετοχή σε αυτό αντιμετωπίζονται από τους Ρομά ως εργαλείο για την οικονομική τους επιβίωση, ενώ παράλληλα, δίνουν προτεραιότητα στις άτυπες μορφές γνώσης εντός της οικογένειας, καθώς θεωρούν ότι είναι πιο σημαντικές για την κοινωνική και οικονομική ανέλιξη του Ρομά μαθητή. Τονίζει επίσης, πως άποψη των ίδιων των Ρομά για το σχολείο είναι ότι αντιπροσωπεύει μια άλλη, διαφορετική κουλτούρα, τη χρησιμότητα του οποίου αναγνωρίζουν μόνο στην εκμάθηση της γραφής, της ανάγνωσης και της αριθμητικής.

³⁸⁹ Οι συγγραφείς παρατήρησαν πως η κοινωνική οργάνωση των Ρομά έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τους τρόπους οργάνωσης και τις αξίες που προωθούνται εντός του σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο οργανώνεται κάθε φορά σύμφωνα με τις αξίες της επικρατούσας κοινωνικής ομάδας.

³⁹⁰ Οι ερευνητές στο σύνολό τους σημειώνουν την υποχρέωση των παιδιών να συμμετέχουν στις υποχρεώσεις της οικογένειάς τους καθώς και την αξιολόγηση των σχολικών γνώσεων ως χαμηλής σημασίας για την επιβίωση τους ως ενήλικες στην ευρύτερη κοινωνία.. Στην τσιγγάνικη κοινωνία τα νεαρά μέλη δεν αποκτούν την μάθηση μέσα από τη γονική καθοδήγηση αλλά από την ενεργή συμμετοχή τους σε όλες τις δραστηριότητες της οικογένειας. Για αυτό το λόγο είναι ιδιαίτερης σημασίας να λαμβάνονται υπ' όψη οι διαφορετικές αξίες της φυλής και η κεντρική σημασία της οικογένειας στην όποια δραστηριοποίηση και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και των αναγκών αυτών των παιδιών, ώστε να μπορέσουν οι Ρομά μαθητές να ενταχθούν με επιτυχία και όχι τραυματικά στην σχολική εκπαιδευτική διαδικασία.

³⁹¹ Οι συγγραφείς υποστηρίζοντας πως οι Ρομά γονείς, με το να φροντίζουν οι ίδιοι για την εκπαίδευση των παιδιών τους, προφυλάσσουν και ενδυναμώνουν την πολιτισμική τους κληρονομιά.

³⁹² Η έρευνα της Α. Χρονάκη συμπεριλάμβανε τη διδασκαλία των μαθηματικών χρησιμοποιώντας την ονομασία των αριθμών στη γλώσσα των Ρομά. Το πείραμα κατέδειξε πως οι Ρομά μαθητές όχι μόνο παρουσίασαν βελτίωση στις μαθηματικές τους επιδόσεις εντός του σχολικού προγράμματος, αλλά εκδήλωσαν μια αλλαγή στην στάση τους απέναντι στο σχολικό θεσμό και την εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που φανερώνει ότι η αναζήτηση της βέλτιστης λύσης στο εκπαιδευτικό πρόβλημα των Ρομά, ίσως να έγκειται ως ένα σημείο στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που δε θα παραγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες των Ρομά μαθητών (για παράδειγμα, το ότι πρόκειται για δίγλωσσους μαθητές). Αντιθέτως, ίσως να είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν οι ιδιαιτερότητές τους ως εργαλεία και όχι ως εμπόδια, εφ' όσον υπάρξει η κατάλληλη

μοντέλο για τη διαχείριση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των Ρομά είναι το γενικότερα επανομαζόμενο «διαπολιτισμικό» μοντέλο εκπαίδευσης, που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να συνυπολογίσει τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία του μαθητή, μετατρέποντας το «μειονέκτημά» του σε πλεονέκτημα.³⁹³

Επίσης, τα τελευταία χρόνια έχει εκδηλωθεί ένα ερευνητικό ενδιαφέρον για τα γενικότερα κοινωνικο- πολιτισμικά χαρακτηριστικά της φυλής των Ρομά. Οι γλωσσολογικές έρευνες κατέδειξαν πως η γλώσσα των Ρομά δεν είναι ενιαία ανά τον κόσμο, αλλά διαμορφώνεται μέσα από ένα μωσαϊκό διαφορετικών διαλέκτων, αν και σημειώνουν ότι όλες παρουσιάζουν ομοιότητες με τοπικές διαλέκτους της Ινδίας (Πασπάτης 1985· Έξαρχος, 1996· Courthiade, 1992· Matras, 2002). Ακόμη, η καταγραφή της ιστορικής διαδρομής των Ρομά στην Ευρώπη έριξε φως στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις της φυλής με τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες στις χώρες, στις οποίες βρέθηκαν, καθώς και στα αποτελέσματα αυτών, τα οποία στις περισσότερες των περιπτώσεων συγκλίνουν σε φαινόμενα κοινωνικών διακρίσεων και διωγμών εις βάρος των Ρομά. (Okely, 1983· Tyrnauer, 1991· Perju- Liiceanu, 1992· Kozaitis, 1997· Fings, Heuss & Sparing, 1998· Ντούσας, 1998· Kenrick, 1999). Έτσι, ένα μέρος της ιστορικής έρευνας σχετικά με τη διαδρομή της φυλής των Ρομά αναδεικνύει τα ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και πτυχές της ζωής των Ρομά, στοιχεία που ερμηνεύονται σε άμεση συνάρτηση με το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώθηκαν (Cohn, 1973· Liegeois, 1983· Έξαρχος, 1996· Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996· Fraser, 1998· Κόμης, 1998· Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2004).

Η μουσική των Ρομά, απέτελεσε επίσης το αντικείμενο έρευνας αρκετών εθνομουσικολογικών ερευνών. Οι έρευνες που αφορούσαν στην αλληλεπίδραση των Ρομά μουσικών με τη μουσική παράδοση της Ουγγαρίας, της Ισπανίας και της Ρωσίας κατέδειξαν πως η έντονη μουσική δραστηριότητα και οι εξαιρετικές μουσικές ικανότητες των Ρομά συνέβαλαν στη διαμόρφωση των μουσικών παραδόσεων αυτών των χωρών (Sinclair, 1907· Γιαννακόπουλος, 1982· Schreine, 1996· Έξαρχος, 1996· Fraser, 1998· Van De Port, 1999· Silverman, 2007· Markovic, 2010· Music - ROMBASE Pedagogics).

εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού και εφ' όσον τα ελληνικά εκπαιδευτικά προγράμματα κατευθυνθούν προς μια ουσιαστική εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών της ισότητας των ευκαιριών και της ουσιαστικής πολιτισμικής ανταλλαγής για την επίτευξη του κοινού καλού.

³⁹³ Εδώ δεν εννοούμε ότι θα πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα να λειτουργήσει με τέτοιο τρόπο, ώστε ο Ρομά μαθητής να μάθει ότι υπερτερεί από τον αυτόχthona. Άλλωστε η διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται στην αρχή της «ισότητας των πολιτισμών» και στοχεύει στο να ελαχιστοποιηθεί το αίσθημα της απειλής που νιώθει ο κάθε μαθητής από την συνύπαρξή του με τον ξένο ή τον διαφορετικό. Με το όρο «μειονέκτημα» αναφερόμαστε στην μέχρι πρότινος επικρατούσα άποψη, σύμφωνα με την οποία οι αλλοδαποί μαθητές μειονεκτούν εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους (στη γλώσσα, τη θρησκεία, τον πολιτισμό). Σύμφωνα με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η διαφορετικότητα θα πρέπει να αξιοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελος του συνόλου των μαθητών. Υπό αυτή την έννοια το «μειονέκτημα» μετατρέπεται στη συνείδηση των μαθητών σε πλεονέκτημα. Campbell P.S., (επιμ.), ό.π., σελ.5-7.

Ένα κοινό συμπέρασμα των ερευνών για τη μουσική των Ρομά είναι πως δεν μπορεί να γίνει λόγος για μια ενιαία και «αυθεντική» τσιγγάνικη μουσική παράδοση.³⁹⁴ Η βασικότερη αιτία φαίνεται να είναι ο νομαδικός τρόπος ζωής, που τους δίδαξε να υιοθετούν μουσικά στοιχεία από την παράδοση κάθε χώρας, την οποία ενοικούσαν. Οι προσπάθειες να καταγραφεί η μουσική των Ρομά στην Ελλάδα, συνέβαλλαν, πάντως στην καλύτερη, κατανόηση του μουσικού τους ιδιώματος. Ο Δ. Ντούσας,³⁹⁵ που επεχείρησε αυτό το έργο, θεωρεί ότι ισχυρή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στη μουσική των Ρομά και εκείνη των Ελλήνων, έτσι ώστε να είναι πολύ δύσκολο στο μελετητή να γνωρίσει τα επιμέρους χαρακτηριστικά κάθε πολιτισμού. Επίσης, ο Τ. Γιαννακόπουλος,³⁹⁶ που κατέγραψε τα τραγούδια των Ρομά στην Ευρώπη και την Ελλάδα, θεωρεί πως η μουσική των Ρομά έχει επιδράσει καθοριστικά σ' αυτή των Ελλήνων. Θα πρέπει όμως εδώ να πούμε ότι πολύ πριν ο Κ. Φαλτάιτς³⁹⁷ είχε διεξάγει σχετικές επιτόπιες έρευνες σε αρκετές περιοχές της Ελλάδας για να εντοπίσει τον βαθμό και τους τρόπους, με τους οποίους οι Τσιγγάνοι οργανοπαίχτες είχαν επιδράσει στην ελληνική μουσική παράδοση. Το συμπέρασμα του Φαλτάιτς ήταν παρόμοιο με αυτό των μεταγενέστερων ερευνητών με την επιπλέον παρατήρηση ότι αρκετές ελληνικές παραδοσιακές γιορτές είχαν επηρεαστεί άμεσα, ως προς το μουσικό τους μέρος, από το τσιγγάνικο ιδίωμα.

Σχετικά τώρα με την μουσική εκπαίδευση οι μελετητές θεωρούν ότι εδώ βρίσκεται η δυνατότητα μιας πιο ορθής ανάπτυξης του ατόμου (Hanks, 1953 · Σμωλ, 1983· Σέργη, 1994,1998· Swanwick, 1999· Μουσταρδά Ρ. & Πενέκελης Κ., 2008· Jorgensen, 2002), δεδομένου ότι η μουσική είναι μια τέχνη που φέρει μέσα της τον σπόρο της καθολικότητας λόγω της ιδιότητάς της να απευθύνεται στο θυμικό. Έτσι, δεν είναι αβάσιμο να υποστηρίξει κανείς ότι η εφαρμογή της αρχής της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει αρχετυπικά για όλη την υπόλοιπη εκπαιδευτική διαδικασία (Krauss, 1961· Dodds, 1983 · Campbell & Schupman, 1992· Mc Carthy & Goble, 2002· Campbell, 2005 ·Chooi- Then Lew & Campbell, 2005· Blair & Kondo, 2008· Σακελλαρίδης, 2008, 2010).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται σε αποτελέσματα πολλών ερευνών από διαφορετικά πεδία: αυτών της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της εθνομουσικολογίας (Blacking, 1973·

³⁹⁴ Εξάλλου, εάν ασπαστούμε τους ισχυρισμούς των εθνομουσικολόγων ότι η μουσική είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική οργάνωση ενός πολιτισμού, τότε είναι εύλογο να υποθέσουμε ότι οι Ρομά κατά την διάσπαση τους σε μικρότερες ομάδες, οι οποίες εγκαταστάθηκαν σε διαφορετικές μεταξύ τους κοινωνικές δομές διαμόρφωσαν νέες μουσικές συνήθειες, ώστε αυτές να καθερφετίζουν και να ικανοποιούν τις νέες κοινωνικές τους ανάγκες.

³⁹⁵ Ντούσας Δ., ό.π., passim

³⁹⁶ Γιαννακόπουλος Τ., ό.π., passim

³⁹⁷ Φαλτάιτς Κ., *Το πρόβλημα του Δημοτικού μας Τραγουδιού: Ελληνικό ή Γύφτικο; (Λαογραφικό Σχεδιάγραμμα)*, Τυπογραφείο Σ. Γαληνάκη, Αθήνα 1927. Φαλτάιτς Κ., *Τσιγγάνοι και Ορφεύς*, Μουσικά Χρονικά, Αθήνα 1930.

Feld&Keil, 1994 ·Walker, 1996· Meyer, 1956). Έρευνες από τους πιο πάνω επιστημονικούς κλάδους έδειξαν μετ' επιτάσεως ότι η πολιτισμική εξοικείωση είναι σημαντικός παράγοντας για τη συναισθηματική απόκριση και κατ' επέκταση για την ουσιαστική εμπλοκή του ακροατή με το ακουστικό ερέθισμα: ομιλιακό ή μουσικό.³⁹⁸ Το ίδιο συνέβη και με τις έρευνες των Demorest, Morrison, Beken και Jungbluth (2008),³⁹⁹ των Morrison, Demorest και Stambaugh (2008)⁴⁰⁰ και των Einarson, Corrigan και Trainor (2008)⁴⁰¹ (μεταξύ άλλων), οι οποίες ενίσχυσαν την άποψη πως η πολιτισμική εξοικείωση του ατόμου συμβάλλει στην κατανόηση όχι μόνον των «αλλότριων» μηνυμάτων, αλλά και αυτών που εκπέμπονται μέσα στο οικείο πολιτισμικό περιβάλλον.

Όπως ήταν αναμενόμενο, οι έρευνες αυτές συμπληρώθηκαν από αυτές που είχαν επίκεντρο την παιδική ψυχολογία και συμπεριφορά και τη σχέση τους με τα ηχητικά και μουσικά φαινόμενα. Υπάρχει πλήθος ερευνών γύρω από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν τη μουσική οι μαθητές της Αμερικής (Harwood, 1987· Campbell, 1991), τα παιδιά αγγλικής και καναδικής καταγωγής (Osborn, 1988), τα παιδιά από την Τζαμάικα (Hopkin, 1984), την Πορτογαλία (Prim, 1995-96) και την Γκάνα (Addo, 1996), τα παιδιά της φυλής Venda (Blacking, 1967), οι μαθητές αστικών κέντρων στην Αυστραλία (Marsh, 1995), καθώς και τα παιδιά Αβοριγίνων της Αυστραλίας (Kartomi, 1991).

Το νέο στις έρευνες αυτές είναι η σύνδεση της μουσικής με το παιχνίδι. Η P. S. Campbell (1998) επεχείρησε να κατανοήσει την αξία του μουσικού παιχνιδιού διερευνώντας τον ρόλο που έχει η μουσική στη ζωή των παιδιών και την επιρροή του περιβάλλοντός τους στις μουσικές τους δραστηριότητες. Για τούτο, η πρότασή της να αξιοποιηθεί το μουσικό παιχνίδι αποσκοπεί στο να βελτιώσει όχι μόνον την απόδοση των παιδιών στο μάθημα της μουσικής, αλλά και να εξασφαλίσει την θετική τους ανταπόκριση σε όλα τα υπόλοιπα μαθήματα και εκδηλώσεις τους σχολείου. Με αυτό συμφωνεί και ο K. Swanwick (1999), θεωρώντας ότι μέσω της εκπαίδευσης η μουσική καθίσταται ένας βασικός μηχανισμός, με τον οποίο θα πρέπει οι μαθητές να επικοινωνούν με το εξωσχολικό τους περιβάλλον.

³⁹⁸ Ενδεικτικά παραθέτουμε τη θέση των Feld και Keil επί του θέματος: «όλες οι μουσικές δομές είναι δομημένες κοινωνικά με δύο έννοιες: υπάρχουν μέσω της κοινωνικής κατασκευής και αποκτούν νόημα μέσα από την κοινωνική τους ερμηνεία».

Feld S. & Keil C., *Music Grooves: Essays and Dialogues*, University of Chicago Press, Σικάγο 1994, σελ. 85.

³⁹⁹ Η έρευνα αφορούσε στη διερεύνηση του βαθμού που μουσικά εκπαιδευμένοι, και μη, ενήλικες ακροατές από διαφορετικές χώρες θα κατανοήσουν μουσικά έργα, τα οποία προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, αυτό που επηρέαζε την κατανόηση των μουσικών έργων ήταν η εξοικείωση του ακροατή με το μουσικό είδος και όχι ο βαθμός της μουσικής τους εκπαίδευσης.

⁴⁰⁰ Εδώ διερευνήθηκε η επίδραση της πολιτισμικής εξοικείωσης στην κατανόηση του μουσικού έργου από μαθητές στο δημοτικό σχολείο.

⁴⁰¹ Οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στο βαθμό που η πολιτισμική εξοικείωση των μαθητών νηπιακής και πρώιμης μαθητικής ηλικίας επηρεάζει την κατανόηση του δυτικού μουσικού συστήματος, επεκτείνοντας τις αντίστοιχες έρευνες του παρελθόντος, στις οποίες το ερευνητικό δείγμα αποτελούταν από ενήλικες (Hannon & Trehub 2005· Tillmann, Bharucha, & Bigand 2000·Trainor & Trehub 1992).

Αυτή η άποψη προέρχεται από την κοινή διαπίστωση ότι η μουσική είναι «εγγενές χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης»⁴⁰² που εκδηλώνεται από την πρώιμη παιδική ηλικία του ατόμου και μπορεί εύκολα να αποτελέσει κινητήριο δύναμη για την κοινωνικοποίηση και επικοινωνία των παιδιών με την εκτός σχολείου κοινωνική πραγματικότητα.⁴⁰³

7.3 Σκοποί και Στόχοι της Έρευνας

Από τη στιγμή που είναι δεδομένο ότι η εξοικείωση με τον πολιτισμικά διαμορφωμένο ήχο ριζώνει στην βρεφική ηλικία του ατόμου,⁴⁰⁴ κάτι που σημαίνει πως τα παιδιά φέρουν την οικογενειακή μουσική τους παράδοση στο σχολικό περιβάλλον, λειτουργώντας ως «μάρτυρες» της, αντιλαμβάνεται κανείς πόσο απαραίτητη είναι η διασύνδεση αυτών των προσχολικών ηχητικών βιωμάτων με τις γνώσεις που θα τους προμηθεύσει το σχολείο στο ζήτημα αυτό.

Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι οι Ρομά μαθητές είναι αφενός φορείς μιας μουσικής παράδοσης και ιδιαίτερης μουσικής πρακτικής, τις οποίες πρέπει να ανιχνεύσουμε, και αφετέρου ότι είναι παιδιά, τα οποία στο σχολικό περιβάλλον εξ' αυτού του λόγου αντιμετωπίζουν την προκατάληψη ότι υστερούν σε σχέση με τους γηγενείς, επειδή δεν έχουν κοινά μουσικά βιώματα με αυτούς.

Κάθε προσπάθεια να συνδεθεί ο μουσικός πολιτισμός των Ρομά με την σχολική διαδικασία, μέσω της μεθόδου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα ήταν γενικότερα επωφελής, πρώτα απ' όλα διότι οι Ρομά συνιστούν μια ειδική κατηγορία του ελληνικού πληθυσμού, που συμβιώνει με τους Έλληνες αρκετούς αιώνες, και άρα από την επιτυχία ενός τέτοιου προγράμματος μπορούν να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με την εφαρμογή του σε σχολεία, όπου ο αριθμός άλλων εθνοτικών μειονοτήτων είναι μεγαλύτερος.

Η έρευνα που ακολουθεί σκοπεύει να διερευνήσει πρώτον, την μουσική συμπεριφορά των Ρομά μαθητών στο σχολείο της Δυτικής Αττικής, όπου ο αριθμός των Ρομά είναι σημαντικά μεγαλύτερος (364 Ρομά μαθητές), σε σχέση με τον αριθμό των γηγενών που είναι 64. Δεύτερον, με ποιο τρόπο και σε τι βαθμό η τυπική μουσική εκπαίδευση διευκολύνει τους Ρομά στο να διατηρήσουν το μουσικό τους πολιτισμό. Η έρευνα συμπληρώνεται παράλληλα με μια συλλογή εθνομουσικολογικών στοιχείων για τη σύγχρονη μουσική κουλτούρα των Ρομά, όπως αυτή

⁴⁰² Blacking J., ό.π. σελ. 16- 17.

⁴⁰³ Campbell P. S., *Songs in Their Heads: Music and Its Meaning in Children's Lives*, Oxford University Press, ΝέαΥόρκη, Οξφόρδη 1998. σελ. 4-5.

⁴⁰⁴ Campbell P.S., ό.π. σελ. 179

μεταφέρεται από τους μαθητές Ρομά, κάτι που πιστεύουμε ότι μπορεί να χρησιμεύσει σε έναν μελλοντικό επαναπροσδιορισμό του Προγράμματος Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καθώς δεν υπάρχει μέχρι σήμερα αντίστοιχη έρευνα στην Ελλάδα.

Το γενικό πλάνο της έρευνας είναι:

- η καταγραφή της μουσικής πρακτικής των παιδιών που βιώνουν τον τσιγγάνικο πολιτισμό εκτός του σχολείου.
- η έρευνα της μουσικής πρακτικής των μαθητών Ρομά εντός του σχολικού περιβάλλοντος.
- η διερεύνηση των τρόπων, με τους οποίους οι Ρομά μαθητές μεταφέρουν στο σχολείο την μουσική παράδοση της φυλής τους, καθώς και πώς συνδέουν αυτήν την παράδοση με τα σύγχρονα μουσικά είδη.
- η εξέταση του κατά πόσο επηρεάζονται μουσικά από την διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής και τέλος,
- η εξέταση των αποτελεσμάτων της διαπολιτισμικής αγωγής στο μάθημα της μουσικής.

7.4 Το αντικείμενο της έρευνας

Το αντικείμενο της έρευνας αποκαλύπτει:

- τη σύγχρονη μορφή που έχει ο μουσικός πολιτισμός των Ρομά στην περιοχή της Δυτικής Αττικής.
- τη σχέση των μουσικών πρακτικών των παιδιών Ρομά με τη μουσική εκπαίδευση στο σχολείο.
- τους τρόπους που θα μπορούσε η εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου μουσικής εκπαίδευσης να αξιοποιήσει τη μουσική παράδοση των Ρομά και να συμβάλλει στην άμβλυνση τόσο των προβλημάτων ένταξης των Ρομά στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στην καλύτερη αλληλόδραση μεταξύ των Ρομά και μη Ρομά μαθητών.

Σε ένα πρώτο επίπεδο αναζητούμε τις μουσικές εκδηλώσεις των Ρομά μαθητών που παραπέμπουν στον πολιτισμό τους τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος μουσικής, όσο και στις στιγμές «ξεκούρασής» τους, δηλαδή, τις στιγμές εκείνες που δεν εμπλέκονται στη διαδικασία της τυπικής μάθησης. Εφ' όσον το ενδιαφέρον μας στρέφεται προς την ένταξη του τσιγγάνικου πολιτισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία, τότε η διερεύνηση προς αυτή την κατεύθυνση είναι απαραίτητη, καθώς οι γνώσεις μας για τον πολιτισμό αυτό είναι περιορισμένες.

Σε δεύτερο επίπεδο διερευνούμε κατά πόσον οι μουσικές εκδηλώσεις των Ρομά μαθητών επηρεάζονται από την πολιτισμική εξοικείωση των παιδιών με τη μουσική παράδοση της φυλής τους, από την εμπλοκή τους σε μουσικές εκδηλώσεις του εξωσχολικού τους περιβάλλοντος (οικογένεια, κοινότητα, συνομήλικοι), καθώς και από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Εφόσον η σύγχρονη εποχή βρίθει ερεθισμάτων που μπορούν να επηρεάσουν τις πολιτισμικές συνήθειες του ατόμου ή της ομάδας, διερευνούμε τον βαθμό και τους τρόπους, με τους οποίους αντανakλάται η επιρροή τους στις μουσικές δράσεις των παιδιών Ρομά.

Σε τρίτο επίπεδο εξετάζουμε τη σχέση των μουσικών εκφράσεων των Ρομά μαθητών με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Ο λόγος που διερευνούμε αυτή τη σχέση είναι για να μπορέσουμε να τεκμηριώσουμε τη θέση μας ότι με την εφαρμογή διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσικής θα ωφεληθούν τόσο οι Ρομά μαθητές σε συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο, στη διατήρηση του τσιγγάνικου μουσικού πολιτισμού και στην άμβλυνση των φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού και ρατσισμού που βιώνουν εντός και εκτός του σχολείου, όσο και οι μη Ρομά, καθώς θα καλλιεργήσουν τις ικανότητες της ενσυναίσθησης και της διατήρησης κριτικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα και θα αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες.

7.5 Μεθοδολογία

Η ερευνητική διαδικασία κινήθηκε σε δύο κύριους επιστημονικούς άξονες: της εθνομουσικολογίας και της εθνογραφίας στη μουσική εκπαίδευση. Ο πρώτος άξονας αφορά στη μελέτη της μουσικής που χρησιμοποιούν οι νεαροί Ρομά στο πλαίσιο της καθημερινής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον.⁴⁰⁵ Ο δεύτερος άξονας της ερευνητικής διαδικασίας

⁴⁰⁵ Ένας από του κύριους σκοπούς της εθνομουσικολογικής έρευνας είναι η όσο το δυνατόν πιο βαθειά κατανόηση του μουσικού πολιτισμού και του τρόπου, με τον οποίο η μουσική εντάσσεται και χρησιμοποιείται στο ευρύτερο πλαίσιο των ατόμων.
Nettl B., *The Study of Ethnomusicology : Thirty-One Issues and Concepts*, νέα έκδ., University of Illinois Press , Urbana 2005, σελ. 25

κατευθύνθηκε με γνώμονα τους στόχους της εθνογραφικής έρευνας στη μουσική εκπαίδευση. Η ουσιαστική διαφορά του επιστημονικού πεδίου ως προς το δεύτερο σκέλος της έρευνας έγκειται στο ότι τα ευρήματα σχετίζονται ευθέως με τη διδασκαλία και τη μάθηση της μουσικής.⁴⁰⁶ Η εφαρμογή της εθνογραφικής έρευνας στη μουσική εκπαίδευση αφορά στην αλληλεπίδραση της μουσικής που «φέρουν» οι Ρομά μαθητές από το οικογενειακό και το ευρύτερο πολιτισμικό τους περιβάλλον με το περιεχόμενο της μουσικής διδασκαλίας εντός του σχολείου.

7.6 Δεοντολογία

Προτιμήθηκε να μη αναφερθούν τα ακριβή στοιχεία του σχολείου στο οποίο διεξήχθη η έρευνα, ώστε να αποφύγουμε τον κίνδυνο να συνδυαστούν τα ακριβή στοιχεία του σχολείου με τα λεγόμενα και τις συμπεριφορές των μαθητών και κατά συνέπεια συνέπεια να αποκαλυφθεί η πραγματική τους ταυτότητα. Για τον ίδιο λόγο, τα ονόματα των μαθητών που παραθέτουμε στους διαλόγους δεν είναι τα πραγματικά. Τα μόνα προσωπικά στοιχεία που διατηρήθηκαν αυτούσια είναι η ηλικία των μαθητών, η τάξη στην οποία φοιτούν και η οικογενειακή τους κατάσταση.

Σε αρκετές περιπτώσεις κατά τη διεξαγωγή της έρευνας οι μαθητές μου εμπιστεύθηκαν πληροφορίες για την ιδιωτική τους ζωή και πολύ προσωπικές τους σκέψεις. Κατά συνέπεια, θεωρώ πως είναι υποχρέωσή μου να διαφυλάξω την ανωνυμία των υποκειμένων, καθώς το ερευνητικό μας ενδιαφέρον δεν επηρεάζεται από την αποκάλυψη της πραγματικής τους ταυτότητας.

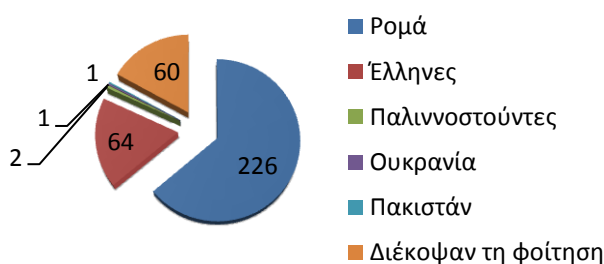
7.7 Χώρος Και Πληθυσμός Της Έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας συνίσταται από μαθητές που φοιτούν σε δημοτικό σχολείο της Δυτικής Αττικής. Η επιλογή του σχολείου έγινε λόγω της γεωγραφικής του θέσης: είναι ένα από τα 2 σχολεία της περιοχής, στα οποία φοιτά το μεγαλύτερο μέρος των τσιγγανοπαίδων, καθώς είναι τοποθετημένο στο κέντρο των οικισμών των Ρομά. Η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού στο εν λόγω σχολείο αντιπροσωπεύει διάφορες κοινωνικές τάξεις μεσαίου και χαμηλού εισοδήματος και διαμορφώνεται από την αναλογία 4 μαθητές Ρομά προς 1 μη Ρομά.

⁴⁰⁶Bresler L., & Stake R., "Qualitative Research Methodology in Music Education". Στο R. Colwell (Επιμ.) *The Handbook on Music Teaching and Learning*. Macmillan, Νέα Υόρκη 1992, σελ. 79- 83.

Το σύνολο των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ανέρχεται στους 354. Από αυτούς οι 326 είναι Ρομά (εκ των οποίων οι 60 διέκοψαν τη φοίτηση κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων τριμήνων), 64 είναι Έλληνες, 2 μαθητές είναι παλιννοστούντες και 2 προέρχονται από οικογένειες οικονομικών μεταναστών από το Πακιστάν και την Ουκρανία.

Μαθητικός Πληθυσμός



Το ηλικιακό εύρος των μαθητών που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία εκτείνεται από την ηλικία των 6 έως και 15 ετών.⁴⁰⁷

Αρχικά, θα μπορούσαμε να κατατάξουμε το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού σε δύο ευρείς κατηγορίες, με κριτήριο την κοινωνική καταγωγή τους: τους Ρομά και τους μη Ρομά. Ωστόσο, η κοινωνική και πολιτισμική ποικιλομορφία στο εν λόγω σχολικό περιβάλλον είναι πολύ μεγαλύτερη. Οι Ρομά μαθητές προέρχονται από διαφορετικές φάτριες και οι οικογένειές τους διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό ως προς την οικονομική τους κατάσταση, το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και την κοινωνική τους θέση στην περιοχή, αν και όλοι έχουν την ελληνική υπηκοότητα.⁴⁰⁸

Από το σύνολο των Ρομά οικογενειών των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο το 48% των γονέων ασχολείται με το ελεύθερο εμπόριο ειδών οικιακής χρήσης, μετάλλων, εξαρτημάτων αυτοκινήτων ή ειδών μαναβικής. Το 15% των γονέων είναι έμποροι που διατηρούν μια σταθερή επαγγελματική στέγη⁴⁰⁹ και έχουν αυξημένα εισοδήματα συγκριτικά με του υπόλοιπους. Το 25% από τις υπόλοιπες οικογένειες συντηρείται αποκλειστικά με τα κρατικά επιδόματα και με

⁴⁰⁷ Αν και η ηλικία των 15 ετών είναι αναμφισβήτητα μεγαλύτερη από την ανώτερη προβλεπόμενη ηλικία για τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο, δεν θα πρέπει να ξεχνούμε πως στις περιπτώσεις των σχολείων που φοιτούν Ρομά είναι πολύ πιθανόν να απαντώνται μαθητές προχωρημένης ηλικίας εντός του μαθητικού πληθυσμού. Είτε εξαιτίας της ελλιπούς φοίτησης των μαθητών, που τους υποχρεώνει να επαναλαμβάνουν τη φοίτηση στην ίδια τάξη ή επειδή καθυστερούν την εγγραφή τους στο σχολείο, το αποτέλεσμα είναι να μην υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ της ηλικίας των μαθητών και της σχολικής τάξης που φοιτούν.

⁴⁰⁸ Στα σχολεία της ευρύτερης περιοχής του Ζεφυρίου και των Άνω Λιοσίων δεν είναι σύνθηρες φαινόμενο να φοιτούν Ρομά μαθητές άλλης υπηκοότητας, όπως είναι για παράδειγμα η αλβανική. Οι Ρομά μαθητές της Δυτικής Αττικής είναι μέλη οικογενειών, οι οποίες έχουν αποκλειστικά την ελληνική υπηκοότητα, και η μετανάστευσή τους, όταν συμβαίνει, περιορίζεται στα όρια της ελληνικής επικράτειας. Λίγες είναι οι περιπτώσεις μαθητών που έχουν μεταναστεύσει για μικρή περίοδο στην Κύπρο. Στο σχολείο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα φοιτούν μόλις 3 μαθητές, οι οποίοι μεταγράφηκαν από την Κύπρο και συνδέονται μεταξύ τους με συγγένεια δεύτερου βαθμού.

⁴⁰⁹ Συνήθως εμπορεύονται χαλιά, είδη ένδυσης και υπόδησης, έπιπλα κήπου και είδη ψυλικής.

ευκαιριακές εργασίες· υπάρχουν και 3 μονογονεϊκές οικογένειες, όπου οι μαθητές ζουν με την μητέρα.

Οι γηγενείς μαθητές που φοιτούν στο ίδιο σχολείο προέρχονται κυρίως από μεσοαστικές οικογένειες μεσαίου και χαμηλού εισοδήματος. Σε ποσοστό 63% οι γηγενείς μαθητές προέρχονται από οικογένειες, όπου εργάζεται μόνο ο πατέρας σε μισθωτή εργασία. Από τις υπόλοιπες οικογένειες μόλις το 16% των γονέων είναι ελεύθεροι επαγγελματίες και το 21% είναι οικογένειες που και οι δύο γονείς είναι άνεργοι. Στις δύο οικογένειες των οικονομικών μεταναστών και οι δύο γονείς εργάζονται περιστασιακά και κυρίως ως εργάτες οικοδομών ή ως οικιακοί βοηθοί.

7.8 Τεχνικές της Έρευνας

7.8.1. Ερευνητικά Εργαλεία

Τα κύρια ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η παρατήρηση και οι ομαδικές ημι- δομημένες και μη δομημένες συνεντεύξεις ανοικτού τύπου. Επέλεξα τα συγκεκριμένα ερευνητικά εργαλεία για να αποκομίσω όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τις μουσικές πρακτικές⁴¹⁰ των μαθητών εντός του σχολικού χώρου, καθώς είναι τα στοιχεία εκείνα που θα λειτουργήσουν ως μάρτυρες της σύγχρονης κατάστασης της μουσικής στην τσιγγάνικη κοινωνία και τις προσωπικές αντιλήψεις των μαθητών γύρω από τη μουσική στην καθημερινότητά τους και στη σχολική τους εκπαίδευση.

Με την παρατήρηση ο ερευνητής μπορεί να καταγράψει την ανθρώπινη συμπεριφορά,⁴¹¹ αν και πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος να επηρεαστούν οι συμμετέχοντες από την παρουσία του. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας θεωρούμε πως αυτός ο κίνδυνος αμβλύθηκε όσο το δυνατόν περισσότερο, διότι για τους μαθητές δεν ήμουν ένας ξένος παρατηρητής, ο οποίος βρίσκεται ανάμεσά τους απλώς και μόνο για να καταγράψει τις συμπεριφορές τους. Αντιθέτως, ήμουν η «κυρία», οπότε η παρουσία μου στο χώρο ήταν γι' αυτούς απολύτως φυσική.

⁴¹⁰ Οι μουσικές πρακτικές των Ρομά μαθητών εντός και εκτός της σχολικής τάξης χρησιμοποιούνται στην έρευνά μας ως ερευνητικά εργαλεία, τα οποία θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε ένα μέρος της τσιγγάνικης μουσικής παράδοσης. Επιπλέον, οι πρακτικές αυτές αποτελούν την αφορμή για να διερευνήσουμε τους παράγοντες εκείνους που τις επηρεάζουν. Ως εκ τούτου, είναι δυνατόν να τις αξιοποιήσουμε ως μαρτυρίες για τον τρόπο και τους λόγους που οδήγησαν στη σύγχρονη μορφή του πολιτισμού και της κοινωνίας των Ρομά, οι οποίοι έχουν εγκαταλείψει πλέον τη νομαδική ζωή. Το μουσικό παιχνίδι των Ρομά μαθητών, τα μουσικά είδη που επιλέγουν για να συνοδεύσουν τις προσωπικές τους στιγμές, το τραγούδι και η εκτέλεση κατά τη διάρκεια του μαθήματος μουσικής ή της κοινωνικής συναναστροφής με συμμαθητές τους, όσο βρίσκονται στον χώρο του σχολείου, αποτελούν ένα μόνο μέρος όσων περιγράφουμε με τη φράση «μουσικές πρακτικές».

⁴¹¹ Bresler L., & Stake R., "Qualitative Research Methodology in Music Education". Στο R. Colwell (Επιμ.) *The Handbook on Music Teaching and Learning*. Macmillan, Νέα Υόρκη 1992. σελ. 84- 85.

Η παρατήρηση έλαβε χώρα σε όλους τους σχολικούς χώρους κατά τον χρόνο που δεν διατάρασσε την ομαλή διεξαγωγή του σχολικού προγράμματος. Οι κύριοι χώροι, στους οποίους ελάμβανε χώρα η μουσική δραστηριότητα των μαθητών χωρίς τη δική μου καθοδήγηση, ήταν το προαύλιο, οι διάδρομοι του σχολικού κτιρίου την ώρα που οι μαθητές προσέρχονταν ή εξέρχονταν από την τάξη, και σε ορισμένες περιπτώσεις η σχολική τάξη.

Για να καλύψω τα κενά των πληροφοριών που συγκέντρωσα κατά την παρατήρηση χρησιμοποίησα ομαδικές ή ατομικές συνεντεύξεις υπό τη μορφή ελεύθερων συζητήσεων⁴¹² Η συζήτηση με τους μαθητές διευκόλυνε να διερευνήσω σε βάθος και να αντλήσω επιπλέον πληροφορίες για όσα στοιχεία μου προμήθευε η παρατήρηση. Το ύφος, οι εκφράσεις του προσώπου και η ψυχολογική διάθεση των παιδιών κατά τη διάρκεια των διαλόγων ήταν αρκετά διαφωτιστικά στοιχεία, ώστε να κατανοήσω τις ίδιες τις σημειώσεις μου που είχα συγκεντρώσει παρατηρώντας τα.

Αξίζει να σημειωθεί πως σε αρκετές περιπτώσεις ο ρόλος μου στη διαδικασία των συνεντεύξεων ήταν περιττός. Εφ' όσον παρείχα το ερέθισμα για τη συζήτηση, οι μαθητές κινητοποιούνταν και απαντούσαν σε ερωτήματα, τα οποία σε πολλές περιπτώσεις δεν είχα προλάβει καν να διατυπώσω. Το πολύτιμο στοιχείο αυτής της διαδικασίας, ήταν ότι οι μαθητές μετέφεραν αβίαστα και ειλικρινά τις προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα, καθώς δεν ένιωθαν την πίεση της «σωστής απάντησης».

7.8.2 Μουσική Μεταγραφή

Η μεταγραφή τόσο των τραγουδιών, σε παρτιτούρα, όσο και των υπολοίπων ηχητικών πρακτικών (μουσικών και λεκτικών) των μαθητών πραγματοποιήθηκε εξ' ακοής. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη μουσική καταγραφή είχε ως εξής: κατά την απομαγνητοφώνηση κατέγραφα χειρογράφως τα ακούσματα και στη συνέχεια τα επεξεργαζόμουν σε εξειδικευμένο πρόγραμμα μουσικής γραφής (Make Music Finale, 2007).

Οι στίχοι παρατίθενται στην ηλεκτρονική παρτιτούρα με λατινικούς χαρακτήρες (το πρόγραμμα δεν παρέχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε το ελληνικό αλφάβητο), για να μπορέσει ο αναγνώστης να παρακολουθήσει τη σχέση λόγου– μουσικής. Έπειτα από κάθε απόσπασμα παραθέτω τους στίχους χρησιμοποιώντας το ελληνικό αλφάβητο και τη μετάφρασή

⁴¹² Mason J., *Qualitative Research*, Sage Publications, Λονδίνο 1997, σελ. 38-39

τους, όπου αυτό είναι αναγκαίο. Πηγή για τη γραφή των τσιγγάνικων στίχων καθώς και για την μετάφραση τους ήταν οι ίδιοι οι μαθητές.

Στις περιπτώσεις που η εκτέλεση περιελάμβανε συγκεκριμένα τονικά ύψη χρησιμοποίησα στην καταγραφή συμβατικά φθογγόσημα, ενώ στις περιπτώσεις που η εκτέλεση είχε τη μορφή ρυθμικής απαγγελίας χρησιμοποίησα τα φθογγόσημα που χρησιμοποιούνται για τη γραφή κρουστών οργάνων. Τα τονικά ύψη και η κίνηση της μελωδίας, στις περιπτώσεις μελωδικής εκτέλεσης, αποτυπώθηκαν κατά προσέγγιση στις πιο κοντινές τονικότητες, σε σχέση με αυτό που τραγουδούσαν τα παιδιά ακολουθώντας τη λογική της μελωδικής γραμμής. Τέλος, στις περιπτώσεις που οι μαθητές παρουσίαζαν κατά την εκτέλεση του ίδιου τραγουδιού ελαφρές διαφοροποιήσεις στη μελωδική γραμμή, προτίμησα να καταγράψω τις μελωδίες κατά προσέγγιση, όπως τις απέδιδαν οι περισσότεροι.

7.9 Το Περιβάλλον του Σχολείου

Ο ερευνητής οφείλει να παραμένει ουδέτερος, να εγκαταλείπει τις προσωπικές του εμπειρίες και να συμμετέχει όσο το δυνατόν περισσότερο ανοιχτός στις δραστηριότητες του προς εξέταση πληθυσμού, ώστε να μπορέσει να καταλήξει σε αξιόπιστα και αντικειμενικά συμπεράσματα.⁴¹³ Αυτό σήμαινε πως ήταν απαραίτητο να εισέλθω ανάμεσά στους μαθητές ανοικτή και γεμάτη διάθεση να μάθω από τα ίδια άτομα, τα οποία παράλληλα έπρεπε να διδάσκω για να καλύπτω τις ανάγκες του αναλυτικού προγράμματος. Στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια υπήρχε ο κίνδυνος ο διττός μου ρόλος (ερευνήτρια- εκπαιδευτικός) να παρεμποδίσει την πορεία της. Για τους μαθητές του σχολείου ήμουν η «κυρία της μουσικής» και αυτός ο τίτλος αποθάρρυνε τους μαθητές από το να λειτουργήσουν ελεύθερα, όσο ήμουν παρούσα.⁴¹⁴ Όταν οι μαθητές με έβλεπαν να περπατώ «άσκοπα» στο προαύλιο και να σημειώνω στο τετράδιό μου, ένας Θεός ξέρει τι, ήταν λογικό να νιώθουν ότι απειλούνται ή ότι αξιολογούνται.

Αυτός ο κίνδυνος ξεπεράστηκε αρκετά σύντομα. Ένας από τους πιο θαρραλέους και κοινωνικούς μαθητές με πλησίασε για να με ρωτήσει: «Τι κάνετε εκεί κυρία;». Του απάντησα πως «θέλω να καταλάβω τα παιχνίδια και τη μουσική σας για να γίνω καλύτερη και να σας κάνω

⁴¹³ Mason J., ό.π., σελ. 60-67.

⁴¹⁴ Το εκπαιδευτικό σύστημα οδηγεί τους μαθητές να αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό ως άμεσα συναρτώμενο με την αξιολόγηση τους τόσο στο γνωστικό επίπεδο όσο και όσον αφορά τη συμπεριφορά τους. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός είναι για τους μαθητές μια απειλητική μορφή εξουσίας, από την οποία εξαρτάται η σχολική τους πορεία και αυτό κάνει σαφές πως δεν μπορούν να απελευθερωθούν πλήρως κατά την παρουσία του στο χώρο.

καλύτερο μάθημα». Το αποτέλεσμα αυτής της απάντησης ήταν ανέλπιστα θετικό. Σε ελάχιστα λεπτά ο μαθητής ενημέρωσε τους υπολοίπους, οπότε και άρχισαν να με πλησιάζουν ομάδες μαθητών για να μου ζητήσουν επιπλέον λεπτομέρειες ή να μου δείξουν τη «μουσική» τους. Στην πορεία της έρευνας τα παιδιά με εμπιστεύτηκαν πολύ περισσότερο και σταδιακά οικοδομήσαμε μια σχέση βαθιάς και αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

7.9.1 Η σχολική τάξη

Οι τάξεις στα ελληνικά δημόσια σχολεία είναι διαμορφωμένες λιγότερο ή περισσότερο με τον ίδιο τρόπο: στις μικρότερες τάξεις (Α', Β, Γ') οι τοίχοι είναι διακοσμημένοι με πολύχρωμες καρτέλες εκμάθησης των γραμμάτων και των αριθμών και με δημιουργίες των μαθητών, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις (Δ', Ε', Στ') συναντούμε χάρτες ή φωτογραφίες σημαντικών επιστημόνων και καλλιτεχνών. Τα θρανία είναι συνήθως τοποθετημένα το ένα πίσω από το άλλο και σχηματίζουν τρεις σειρές προσανατολισμένες στον πίνακα, δίπλα από τον οποίο βρίσκεται η έδρα του εκπαιδευτικού. Την εικόνα της τάξης συμπληρώνουν δύο βιβλιοθήκες, όπου οι μαθητές τοποθετούν τα βιβλία τους και μικροαντικείμενα (δαχτυλόκουκλες, επιτραπέζια παιχνίδια, μικρά εικονογραφημένα παραμύθια).

Καθημερινά οι μαθητές ακολουθούν την ίδια ρουτίνα, στα πλαίσια της ομαλής λειτουργίας του σχολείου: προσέρχονται στο σχολείο, μπαίνουν στην τάξη σε σειρές των δύο και ανά τάξη και τμήμα. Όταν ηχήσει το κουδούνι το μάθημα διακόπτεται και οι μαθητές εξέρχονται (συνήθως τρέχοντας και φωνάζοντας) στον χώρο του προαυλίου. Με τη λήξη του διαλείμματος οι μαθητές μπαίνουν ξανά στις τάξεις (συνήθως με τον ίδιο τρόπο που έχουν βγει στο προαύλιο).

Η συνήθης διαδικασία που ακολουθείται στο μάθημα μουσικής είναι να τραγουδήσουν όλοι ένα σύντομο τραγούδι «επικοινωνίας»,⁴¹⁵ το οποίο επιλέγουν οι μαθητές. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός εισαγάγει τους μαθητές στον κεντρικό στόχο του μαθήματος (για παράδειγμα την αντίληψη του τονικού ύψους) και τους καθοδηγεί στην πορεία απόκτησης της νέας γνώσης, μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες ακρόασης, εκτέλεσης ή/και μουσικών παιχνιδιών.⁴¹⁶

Αξιοποιώντας την προσωπική μου εμπειρία και τις μαρτυρίες των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών των υπολοίπων διδακτικών αντικειμένων στο δημοτικό σχολείο, θα πρέπει να

⁴¹⁵ Τα λεγόμενα «τραγούδια επικοινωνίας» είναι σύντομα τραγούδια με κύριο θεματικό περιεχόμενο τον χαιρετισμό ή το καλωσόρισμα στην τάξη.

⁴¹⁶ Οι προτεινόμενες από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δραστηριότητες είναι η ακρόαση, η κίνηση, η φωνητική εκτέλεση και η εκτέλεση μουσικών οργάνων, οι δημιουργικές εργασίες, η ανάγνωση και η γραφή της μουσικής με σύμβολα και τα μουσικά παιχνίδια.

σημειώσω τις δυσκολίες για την επιτυχή εφαρμογή αυτού του προγραμματισμού στην πραγματικότητα των ελληνικών σχολείων. Οι συνθήκες που ισχύουν στην πλειονότητα των ελληνικών σχολείων λειτουργούν ανασταλτικά για την επιτυχή έκβαση του μαθήματος μουσικής, καθώς οι απαραίτητες υλικοτεχνικές υποδομές είναι τουλάχιστον ανεπαρκείς. Επιπλέον, δυσμενής συνθήκη είναι ότι ο διαθέσιμος χρόνος είναι περιορισμένος, ειδικά όταν το μάθημα πραγματοποιείται τις τελευταίες ώρες του ωρολογίου προγράμματος.

Όσον αφορά δε στη διαδικασία της μουσικής εκπαίδευσης των Ρομά σε αυτό το πλαίσιο, μπορούμε να εντοπίσουμε κάποιες επιπλέον δυσκολίες. Το γεγονός ότι οι Ρομά μαθητές είναι δίγλωσσοι δυσχεραίνει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών (στις περιπτώσεις που η σύνθεση της τάξης περιλαμβάνει Ρομά και μη-Ρομά μαθητές) και την επικοινωνία των μαθητών με τον εκπαιδευτικό.⁴¹⁷ Τέλος, ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας για την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος μουσικής είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι Ρομά μαθητές να παραμείνουν σε ένα τόσο δεσμευτικό πλαίσιο για μεγάλα χρονικά διαστήματα.⁴¹⁸

7.9.2 Το προαύλιο

Το σχολικό προαύλιο είναι χώρος ιδιαίτερης δυναμικής. Το κουδούνι δίνει το έναυσμα για να ξεχυθούν εκατοντάδες παιδιών στο χώρο φωνάζοντας, γελώντας ή ακόμη και ουρλιάζοντας. Κάποιοι μαθητές τρέχουν και συνωστίζονται μπροστά από το κυλικείο, ενώ άλλοι φροντίζουν να τοποθετηθούν στο αγαπημένο τους σημείο⁴¹⁹ για να παίξουν ή να συζητήσουν με τους συνομηλίκους τους.

Η διαμόρφωση των προαυλίων στα σχολεία της Ελλάδας είναι ιδιαιτέρως λιτή και τα ερεθίσματα που παρέχουν στους μαθητές είναι ελάχιστα έως ανύπαρκτα: έχουν στο σύνολό τους τάπητα από ασφάλτο, δέντρα περιμετρικά του χώρου και λιγοστά ξύλινα παγκάκια, ενώ σύμφωνα με τους σχολικούς κανονισμούς απαγορεύεται να χρησιμοποιούν οι μαθητές μπάλες ή σκοινάκια, ώστε να αποφευχθούν τυχόν τραυματισμοί τους. Αποτέλεσμα αυτού του λιτού και περιορισμένου

⁴¹⁷ Δεν είναι σπάνιο να δίνει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές μια απλή οδηγία, όπως το να σχηματίσουν κύκλο, και αρκετοί μαθητές να περιμένουν τους συμμαθητές τους που αντιλαμβάνονται την ελληνική γλώσσα να τους μεταφράσουν την οδηγία αυτή στη γλώσσα Ρομανί.

⁴¹⁸ Για παράδειγμα βλ.: Δαφέρμος Μ., «Πλαισιοθετημένη Μάθηση και Τσιγγανοπαίδες», στο Λυδάκη Α. (επιμ), *Ρομά, Πρόσωπα Πίσω από τα Στερεότυπα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2013, σελ. 70.

Vogel A. W. & Elsasser N., "Rom (Gypsy), Merimé, and the Schools", *Theory into Practice*, Vol. 20, No. 1, Cultural Pluralism: Can It Work? Winter, 1981, σελ. 71.

Smith T., "Recognising Difference: The Romani 'Gypsy' Child Socialization and Education Process", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18, No. 2, 1997, σελ. 254-255.

Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, *Για την Αντιμετώπιση των Εκπαιδευτικών Προβλημάτων των Τσιγγάνων*, Αθήνα 1987, σελ. 17-18.

⁴¹⁹ Η μεγαλύτερη μερίδα των μαθητών προτιμούν να βρίσκονται σε συγκεκριμένα σημεία στο χώρο του προαυλίου και σπανίως μετακινούνται σε κάποιο διαφορετικό σημείο από αυτό που επέλεξαν.

σε ερεθίσματα χώρου είναι οι μαθητές να εξασκούν τη φαντασίας τους για να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν και να ανακαλούν κάθε ικανότητα που έχουν αποκτήσει εντός και εκτός του σχολείου για να αξιοποιήσουν τον ελεύθερό τους χρόνο. Ως εκ τούτου, ήταν εύκολο να εντοπίσουμε συγκεκριμένα μοτίβο συμπεριφοράς των μαθητών.

Οι μαθητές επιλέγουν να παίζουν με συνομηλίκους τους, οι οποίοι συνήθως ανήκουν στη δική τους φυλή ή/ και παρακολουθούν τα μαθήματα στο ίδιο τμήμα. Εν ολίγοις, τα παιδιά στον ελεύθερό τους χρόνο αναζητούν το οικείο: άτομα με τα οποία μοιράζονται κοινές εμπειρίες, ή προέρχονται από την ίδια πολιτισμική ή κοινωνική ομάδα. Για παράδειγμα, τα αγόρια της έκτης τάξης διακρίνονται στο προαύλιο σε δύο ομάδες. Η μια ομάδα αποτελείται από τους Ρομά μαθητές του Στ2 και η άλλη είναι τα μη- Ρομά αγόρια του Στ1. Τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευελιξία στην επιλογή των συναναστροφών τους. Σε πολλές περιπτώσεις, το κριτήριο της συμμετοχής σε μια ομάδα δεν ήταν η φυλετική καταγωγή ή η τάξη και το τμήμα, αλλά οι συγγένεια και η εξωσχολική φιλία μεταξύ τους.⁴²⁰ Αυτό φυσικά δεν εμποδίζει τα νεαρά κορίτσια να συναναστρέφονται με τους υπολοίπους συμμαθητές τους.

Το δεύτερο επαναλαμβανόμενο μοτίβο που εντόπισα στις συμπεριφορές των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος αφορούσε στο περιεχόμενο των συζητήσεών τους. Τα παιδιά στο προαύλιο συνδιαλέγονται, σχολιάζουν τις εμπειρίες τους από την προηγούμενη ημέρα και μοιράζονται τα σχέδιά τους για το υπόλοιπο της ημέρας. Επιπλέον, μοιράζονται τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους για τις μεταξύ τους σχέσεις καθώς και για τις σχέσεις τους με τους γονείς, τους συγγενείς και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Οι μεγαλύτεροι μαθητές συζητούν για κάποιο νέο τραγούδι που άκουσαν ή τραγουδούν κάποιο αγαπημένο τους, που προφανώς ανακαλεί συνειρμικά στο μυαλό τους κοινές εμπειρίες. Συνήθως, οι συζητήσεις αυτές συνοδεύονται από ελεύθερες ρυθμικές κινήσεις, ανάλογα με τον ρυθμό του τραγουδιού.

Τέλος, οι μαθητές καταφέρνουν να παίζουν με όσους διαθέσιμους τρόπους έχουν. Τα πιο δημοφιλή παιχνίδια στο προαύλιο του σχολείου είναι: το ποδόσφαιρο με μπουκάλια αντί για μπάλα, το κυνηγητό, το παραδοσιακό παιχνιδιδοτραγούδο «περνά περνά η μέλισσα» ή το «τρενάκι».⁴²¹

⁴²⁰ Ένα τέτοιου είδους παράδειγμα είναι η Μαρία, η Ελένη, η Άννα, η Κωνσταντίνα και η Στυλιανή. Τα 5 κορίτσια παρακολουθούν μαθήματα σε διαφορετικές τάξεις και τμήματα, από την Γ' έως και την ΣΤ' τάξη. Στο προαύλιο, όμως, είναι αχώριστες. Συνδέονται με συγγενικές σχέσεις και συναναστρέφονται μεταξύ του και εκτός του σχολείου, καθώς οι κατοικίες τους γειτονεύουν. Αυτά τα κορίτσια, λοιπόν, δίνουν προτεραιότητα στην οικογενειακή και στη φιλική σχέση, την οποία έχουν αναπτύξει εκτός του σχολείου.

⁴²¹ Το παιχνίδι είναι καθαρά αυτοσχέδιο. Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών πιάνεται ο ένας πίσω από τον άλλο σχηματίζοντας ένα νοητό τρένο και ακολουθούν την πορεία που διαγράφει ο πρώτος της γραμμής. Αν και φαινομενικά απλό, το παιχνίδι αυτό είναι από τα αγαπημένα των παιδιών και πάντοτε προκαλεί πολλά χαμόγελα και ελκύει μεγάλο μέρος των μαθητών που μέχρι τότε ασχολούνταν με κάτι άλλο.

Κεφ. 8 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

Όπως είδαμε πιο πάνω, είναι κοινά αποδεκτό ότι οπουδήποτε και εάν εγκαταστάθηκαν οι Ρομά, η εξέλιξη της μουσικής τους παράδοσης επηρεάστηκε από τον συγχρωτισμό της φυλής με τον πολιτισμό των γηγενών.⁴²² Αυτό σημαίνει ότι ο μουσικός πολιτισμός των Ρομά είναι ένας ζωντανός πολιτισμός που εξελίσσεται και αλλάζει μορφή μέσα στο χρόνο.⁴²³ Παρατάταυτα στην πορεία του χρόνου διασώθηκαν και διαβιβάστηκαν στις νεώτερες γενεές αρκετά από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τσιγγάνικης μουσικής, τα οποία είναι έκδηλα στις μουσικές εκφράσεις των Ρομά μαθητών.

Η σημασία που έχει ο ρυθμός για τον πολιτισμό των Ρομά και το θεματικό περιεχόμενο των τραγουδιών που αναπαρήγαγαν οι μαθητές (παραδοσιακά και σύγχρονα) φανερώνουν, ότι παρά τις όποιες αλλαγές έχει υποστεί η μουσική τους παράδοση, παραταύτα διατηρείται το χαρακτηριστικό ιδίωμα των Ρομά, που έγκειται στην επιλογή συγκεκριμένων μουσικών στυλ (για παράδειγμα το τσιφτετέλι) και στη διατήρηση των χρωματισμών της μελωδίας με μελίσματα ή «τσακίσματα».

8.1 Ρυθμός

Το στοιχείο του ρυθμού είναι το μουσικό στοιχείο, το οποίο κατέχει κεντρική θέση στις μουσικές εκφράσεις των μαθητών, ανεξάρτητα από την φυλή ή την κοινωνική ομάδα, στην οποία ανήκουν.⁴²⁴ Με ποιους τρόπους ο ρυθμός υπερτερεί έναντι των υπολοίπων μουσικών συστατικών; Ποιες κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των Ρομά εξυπηρετεί η εμμονή στη ρυθμικότητα της μουσικής; Σε αυτά τα ερωτήματα θα προσπαθήσω να απαντήσω παραθέτοντας τις «ιστορίες ρυθμού» που άκουσα από τους μικρούς μαθητές μου, άλλοτε μέσα και άλλοτε έξω από την τάξη.

⁴²² Έξαρχος Γ., ό.π., σελ. 79-90.
 Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 68, 131-136.
 Γιαννακόπουλος Τ., ό.π., 15-16.
 Sinclair A.T., ό.π., σελ. 21-32.
 Fraser A., ό.π., σελ. 210-217.

⁴²³ Ένα αντίστοιχο παράδειγμα αποτελεί η αλλαγή στις διαδικασίες σύνθεσης της παραδοσιακής μουσικής Gamelan στο Μπαλί. Συνέπεια της διάδοσης στο νησί των αξιών της καταναλωτικής κοινωνίας ήταν ότι αλλοιώθηκε το ενδιαφέρον των εγχώριων μουσικών για τη δημιουργική διαδικασία. Έτσι, η μουσική δημιουργία και η μουσική εκτέλεση αντιμετωπίζονται πλέον σαν καταναλωτικά αγαθά και όχι ως μια ιερή και συνεργατική δράση.

Σμωλ Κ., *Μουσική- Κοινωνία-Εκπαίδευση*, μτφ. Γρηγορίου Μ., Νεφέλη, Αθήνα 1983, σελ. 65-66.

⁴²⁴ Cambell P.S., ό.π., *passim*.

8.2 Ιστορίες Ρυθμού

8.2.1 Ιστορία 1

Μια βροχερή Δευτέρα,⁴²⁵ ακούστηκε το κουδούνι δηλώνοντας τη λήξη του διαλείμματος. Σύμφωνα με το πρόγραμμα έπρεπε να διδάξω μουσική στο Γ2, το οποίο αποτελείται αμιγώς από τσιγγανοπαίδες. Εκείνη την ημέρα στην τάξη παρακολουθούσαν 12 μαθητές (5 κορίτσια και 7 αγόρια) ηλικίας από 9 έως 11 χρονών. Κατά την είσοδό τους στην αίθουσα οι μαθητές καθυστέρησαν να τακτοποιηθούν στις θέσεις τους, ήταν ιδιαίτερα ανήσυχοι και συνέχιζαν να συμπεριφέρονται σαν να βρίσκονται σε ώρα διαλείμματος: μιλούσαν μεταξύ τους, φώναζαν, έπαιζαν με παιχνίδια που έφεραν από το σπίτι τους και έτρεχαν γύρω γύρω.

Ο Γιάννης ήταν ο μοναδικός μαθητής που κάθισε αμέσως στη θέση του, χωρίς όμως να προετοιμάζεται για το μάθημα. Χωρίς να μιλήσει σε κανένα, χωρίς να δίνει καμία σημασία στην εικόνα αποδιοργάνωσης που παρουσίαζε η υπόλοιπη τάξη και έχοντας απομονώσει όλες του τις αισθήσεις, άρχισε να «παιζει» ρυθμικά μουσική σε ένα δεύτερο καρεκλάκι που είχε σύρει μπροστά του. Ξαφνικά, ο χώρος γέμισε με ευδιάκριτα χορευτικά χτυπήματα ή ρυθμικά σχήματα, τα οποία ο μαθητής τα εκτελούσε με επιδεξιότητα και τεχνικά άρτια.

Το δεξί του χέρι κρατούσε τον παλμό, ενώ το αριστερό εκτελούσε τα μελίσματα, τα «γεμίσματα» του ρυθμού.⁴²⁶ Τα ρυθμικά σχήματα που εκτελούσε ο Γιάννης χαρακτηρίζονταν, εκτός από μεγάλη ακρίβεια ως προς την εκτέλεση, από αυξημένη ταχύτητα και από πολυπλοκότητα στο συνδυασμό των ρυθμών. Τα κύρια χαρακτηριστικά των ρυθμικών σχημάτων που εκτελούσε ο μαθητής, που «ξεσήκωσε» την τάξη, ήταν η χρήση παρεστιγμένων, οι συγκοπές και η εκτέλεση στακάτο, τα οποία συνήθως προϋποθέτουν εκτελεστική εμπειρία. Ως εκ τούτου, με εντυπωσίασε ιδιαίτερα το γεγονός ότι εκτελεστής τους ήταν ένα τόσο μικρό παιδί. Το στυλ των ρυθμών παρέπεμπε σε αυτό που συνηθίζουμε να αποκαλούμε στη χώρα μας «γύφτικα» τραγούδια, αλλά για κάποιον προσεκτικό ακροατή θα ήταν σαφές πως προέρχονται από την μουσική παράδοση των Ανατολικών χωρών (Αραβόφωνες χώρες, Τουρκία).⁴²⁷

⁴²⁵ Τις ημέρες που ο καιρός είναι βροχερός όλοι οι μαθητές είναι ιδιαίτερα ανήσυχοι καθώς δεν έχουν τη δυνατότητα να εκτονώσουν την ενέργειά τους κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Εφ' όσον ο χώρος του προαυλίου είναι εκτεθειμένος στη βροχή, οι μαθητές υποχρεώνονται να παραμένουν εντός του σχολείου και έτσι αδυνατούν να κινηθούν ελεύθερα.

⁴²⁶ Ο όρος «θέση» αναφέρεται στο ισχυρό μέρος του μέτρου. Η μουσική χωρίζεται σε επιμέρους τμήματα, τα μέτρα, όπου το κάθε μέτρο αποτελείται από καθορισμένο αριθμό παλμών. Ο πρώτος παλμός του κάθε μέτρου τονίζεται και ονομάζεται ισχυρός ή θέση, ενώ οι παλμοί που δεν τονίζονται ονομάζονται ασθενείς ή άρσεις.

⁴²⁷ Sinclair A.T., ό.π. σελ. 16-32.

(Ο Γιάννης εξακολουθεί να παίζει απομονωμένος από την υπόλοιπη τάξη.)

Α.: Γιάννη θα ήθελα να σε ρωτήσω: γιατί πάντα παίζεις έτσι με το καρεκλάκι σου όταν μπαίνουμε για μάθημα;

Ο Γιάννης με κοίταξε, ανασήκωσε τους ώμους του και συνέχισε να δημιουργεί μουσική, αυτή τη φορά με τις άκρες των δαχτύλων του, φροντίζοντας έτσι να διατηρήσει μια ακουστική επαφή μαζί μου.

Αυτή η ρυθμική εκτέλεση του Γιάννη συνεχίστηκε και στα επόμενα μαθήματα, επαναλαμβάνοντας ένα σταθερό μοτίβο.

Κάθε φορά που το μάθημα απαιτούσε ιδιαίτερη προσοχή και συγκέντρωση, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να αντιληφθούν κάτι νέο που τους δίδασκα,⁴²⁹ ο Γιάννης απομονωνόταν από το περιβάλλον της τάξης και καθισμένος στη γωνία του άρχιζε να ασχολείται με αυτό που του ήταν οικείο: την εκτέλεση χορευτικών ρυθμών. Ωστόσο, παρά το ότι ο μαθητής αποσυρόταν από αυτό που γινόταν στην τάξη, φρόντιζε να εκτελεί τη μουσική του σε χαμηλή ένταση, ώστε να μην παρεμποδίζει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος για τους υπολοίπους.

8.2.2 Ιστορία 2

Η τάση των Ρομά μαθητών να αποκόπτονται από το περιβάλλον της σχολικής αίθουσας (καθώς αισθάνονται εντελώς ξένοι ως προς αυτό) και η ιδιαίτερη ικανότητά τους να εκτελούν περίπλοκα ρυθμικά σχήματα δεν περιορίζεται σε έναν μόνο μαθητή. Σε επόμενο μάθημα μουσικής, στο Β3, ο Σπύρος και ο Διονύσης, με την είσοδό τους στην τάξη, άρχισαν να εκτελούν χορευτικούς ρυθμούς, οι οποίοι παρέπεμπαν (όπως παρατηρήθηκε και στην περίπτωση του Γιάννη) στην τσιγγάνικη μουσική παράδοση και στις αραβικές ρίζες της. Για άλλη μια φορά εντυπωσιάστηκα από την επιδεξιότητα και την δεξιολογία της ρυθμικής εκτέλεσης από δύο τόσο νεαρά άτομα.

Ωστόσο, σε αυτή την περίπτωση μου δόθηκε η ευκαιρία να εντοπίσω ένα νέο στοιχείο: οι μαθητές δεν έπαιζαν αυτόνομα, απόλυτα απομονωμένοι από το περιβάλλον τους και προσανατολισμένοι αποκλειστικά στον εαυτό τους. Αντιθέτως, με τον τρόπο αυτό διεξήγαγαν έναν απόλυτα «δημοκρατικό διάλογο». Οι δύο μαθητές μέχρι τότε παρουσίαζαν μια σχετική αδυναμία

⁴²⁹ Η ύλη της μουσικής στο δημοτικό σχολείο δομείται πάνω σε μουσικές έννοιες τις οποίες μέχρι εκείνη τη στιγμή οι μαθητές τις γνωρίζουν εμπειρικά. Ένας από τους κύριους στόχους της μουσικής εκπαίδευσης είναι να μπορέσουν οι μαθητές να βάλουν λέξεις σε αυτές τις έννοιες (δυναμική, ταχύτητα, ένταση, ηχόχρωμα κ.τ.λ.).

στο να συζητήσουν (σε λεκτικό επίπεδο), καθώς συνήθως μιλούσαν ταυτόχρονα, με μεγάλη ένταση- αδιαφορώντας για το συνομιλητή τους. Όταν όμως έπαψαν να μιλούν και άρχισαν να παίζουν μουσική, τότε ο μουσικός διάλογός μεταξύ τους ήταν υποδειγματικός. Ο Σπύρος εκτελούσε το πρώτο ρυθμικό σχήμα, ενόσω ο Διονύσης τον κοίταζε βαθειά στα μάτια, περιμένοντας πότε θα ολοκληρώσει τη μουσική του φράση. Τότε μόνο «απαντούσε» σε αυτή εκτελώντας τη δική του ρυθμική φράση, η οποία μουσικά ήταν σε απόλυτη συνάφεια με την πρώτη και ταυτόχρονα, εισήγαγε στη μουσική κάποιο νέο στοιχείο. Από αυτό το νέο στοιχείο ξεκινούσε το επόμενο ρυθμικό σχήμα του Σπύρου, ο οποίος εισήγαγε με τη σειρά του μια νέα μουσική ιδέα. Αυτή η διαδικασία συνεχίστηκε για πέντε περίπου λεπτά, ώσπου οι δύο μαθητές αποφάσισαν μόνοι τους να διακόψουν αυτή τη μουσική επικοινωνία- «συζήτηση», χωρίς να έχει υπάρξει οποιαδήποτε παρέμβαση από τους συμμαθητές τους ή από εμένα.

Εκείνη τη στιγμή είχα την εντύπωση πως αυτό που διαδραματιζόταν δεν ήταν τίποτε άλλο από μια «μουσική μονομαχία», όπου ο καθένας προσπαθούσε να επιδείξει τις ικανότητές του και χρησιμοποιούσε τη φαντασία του ως όπλο για να υπερισχύσει του «αντιπάλου» του. Ενδεικτικά παραθέτω το μουσικό διάλογο μεταξύ των δύο μαθητών:



Έχοντας σχηματίσει στο μυαλό μου την εικόνα ενός μουσικού διαγωνισμού πλησίασα τους δύο μαθητές για να μπορέσω να μάθω περισσότερα:

A.: Αυτό που κάνετε είναι παιχνίδι;

Σπύρος: Ναι. Έτσι. (Και αρχίζει να χτυπά το ρυθμικό σχήμα με συγκοπές και έντονα κοψίματα).

A.: Κάνετε και στο σπίτι τέτοιες μονομαχίες με τα τουμπερλέκια;

(Ο Διονύσης και ο Σπύρος με κοίταξαν, γέλασαν πονηρά και αντί να μου απαντήσουν άρχισαν να χτυπούν ταυτόχρονα στα καρεκλάκια τους τα ρυθμικά σχήματα που έπαιζαν προηγουμένως.)

A.: Βρε Διονύση πώς έμαθες να παίζεις τόσο καλά;

Δ.: Μόνος μου (αυτή είναι πάντα είναι η πρώτη απάντηση).

A.: Δηλαδή παίρνεις μια καρέκλα ή ένα τουμπερλέκι και αρχίζεις να το χτυπάς; Από πού έμαθες να κάνεις έτσι τα δάχτυλά σου;

Δ.: Ο παππούς μου.

A.: Ο παππούς σε μαθαίνει;

Δ.: Ε, με μαθαίνει.

A.: Και ο παππούς από πού έμαθε;

Δ.: Δεν ξέρω.

A.: Μήπως θυμάσαι τι δουλειά έκανε ο παππούς;

Δ.: Πούλαγε πράγματα...

A.: Έπαιζε μόνο στο σπίτι ή έπαιζε και για άλλους;

Δ.: Παίζει κυρία. Αλλά μόνο για μας. Όταν μαζευόμαστε, όταν έρχονται τα συμπεθέρια ή σε μένα. Δε πάει στα πανηγύρια.

A.: Και σε μαθαίνει να παίζεις στο τουμπερλέκι;

Δ.: Το τουμπερλέκι το χάλασε ο αδελφός μου.

A.: Η μαμά και ο μπαμπάς παίζουν μουσική μαζί με εσένα και τον παππού;

Δ.: Όχι κυρία, αυτοί δεν ξέρουν. (Το ύφος του ήταν ελαφρώς υποτιμητικό).

A.: Καλά και μόνο σε εσένα μαθαίνει ο παππούς; Γιατί δεν έμαθε στον μπαμπά;

Ο Διονύσης δεν απαντά αλλά αρχίζει να παίζει ξανά το ρυθμό του στο καρεκλάκι. Αυτός ήταν ο τρόπος του να διακόψει τη μικρή μας συζήτηση και να κάνει αυτό που τον ευχαριστούσε πραγματικά, να παίζει όσα του έμαθε ο παππούς του.

Ο Διονύσης και ο Σπύρος είναι επιδέξιοι εκτελεστές των χορευτικών ρυθμών, οι οποίοι είναι ευρέως διαδεδομένοι στον πολιτισμό της φυλής τους. Ωστόσο, αυτή τους η ικανότητα στην εκτέλεση δεν αποκτήθηκε μέσα στο πλαίσιο τυπικής μάθησης, αλλά η γνώση τους μεταβιβάστηκε μέσα από το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον. Από αυτό συμπεραίνουμε ότι η επικοινωνία των συναισθημάτων τρυφερότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ παππού και εγγονού, δίδαξε στους νεαρούς Ρομά εκτός από την τέχνη της μουσικής εκτέλεσης και τον τρόπο να επικοινωνούν ουσιαστικά.

8.2.3 Ιστορία 3

Σε αυτή την ιστορία συγκεντρώνονται όλες οι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές των παιδιών, που θα μας βοηθήσουν να διαμορφώσουμε μια σφαιρική εικόνα για την κυρίαρχη θέση και την πολύπλοκη λειτουργία που έχει ο ρυθμός τόσο στη μουσική κουλτούρα των Ρομά όσο και στην ευρύτερη κοινωνική δομή τους.

Στο προαύλιο, δύο Ρομά μαθήτριες της Α΄ τάξης πλησιάζουν τον πλαστικό κάδο σκουπιδιών και πειραματίζονται με τον ήχο του εκτελώντας ένα γρήγορο τσιφτετέλι. Σταδιακά τα περιτριγυρίζουν και άλλα κορίτσια της φυλής, τα οποία αρχίζουν να χορεύουν. Πιο δίπλα, σε ένα παγκάκι έχει χαλαρώσει η μια σανίδα και δύο Ρομά μαθητές της Ε΄ τάξης στέκονται όρθιοι πάνω

στις δύο άκρες της, ενώ κρατούν το φαγητό τους. Ενόσω κοιτάζονται στα μάτια και τρώνε, με αδιάφορο ύφος και φαινομενικά κενό βλέμμα, αρχίζουν να κινούνται εναλλάξ σαν να κάνουν τραμπάλα. Κάθε φορά που ο ένας μαθητής ρίχνει το βάρος στη δική του πλευρά ακούγεται το τρίξιμο από τις βίδες που συγκρατούν τη σανίδα και αμέσως ο μαθητής στην άλλη πλευρά επαναλαμβάνει την κίνηση (και κατά συνέπεια τον παραγόμενο ήχο). Το αποτέλεσμα αυτής της κίνησης, ήταν η παραγωγή σταθερού παλμού, ο οποίος, αν και μονότονος, φάνηκε να αποδίδει ηχητικά τη διάθεση χαλαρότητας που είχαν οι μαθητές.

Στην απέναντι πλευρά του προαυλίου δύο ακόμη μαθητές της Α' είναι αποκομμένοι από τους φίλους τους και παίζουν ρυθμικά με παλαμάκια.⁴³⁰ Χωρίς να τραγουδούν, κοιτάζονται στα μάτια και προσπαθούν να επιταχύνουν τους συνδυασμούς των χτυπημάτων τους με στόχο να μην μπερδευτούν. Η ταυτόχρονη κίνηση των δύο μαθητών, η συνεργασία τους και το ηχητικό αποτέλεσμα αυτών τους ευχαριστεί ιδιαίτερα και αυτό φανερώνεται από το γέλιο τους και τα ορθάνοιχτα μάτια τους, τα οποία καθρεφτίζουν το μέγεθος της ενέργειας που διαπερνά, όχι μόνο τα χέρια, αλλά και όλο το κορμί τους.

Λίγο πριν τα Χριστούγεννα δίδασκα στο Β1 τα Κάλαντα Πρωτοχρονιάς της Χίου. Έπειτα από την πρώτη ακρόαση, άρχισα να διδάσκω τους στίχους και τον ρυθμό της μελωδίας. Όταν οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τα δύο στοιχεία, παρατήρησα ότι ο Μιχάλης (γηγενής) και ο Μαρίνος (Ρομά), όση ώρα τραγουδούσαμε, συνόδευαν το τραγούδι τους χτυπώντας τις παλάμες τους στο θρανίο. Αν και η αντίδραση αυτή ήταν κοινή και απολύτως αναμενόμενη, καθώς το τραγούδι αυτό έχει έντονο χορευτικό ρυθμό, εντόπισα μια βασική διαφορά μεταξύ των δύο: ο Μαρίνος προσάρμοσε στο τραγούδι ένα από τα ρυθμικά σχήματα που χρησιμοποιούσαν οι Ρομά συμμαθητές τους όταν «διαλέγονταν», ενώ αντιθέτως, ο Μιχάλης, παρά το γεγονός ότι το τραγούδι προέρχεται από τη δική του μουσική κουλτούρα, χτυπούσε τις παλάμες του σχεδόν ασυνάρτητα, με μεγάλη ταχύτητα και χωρίς κάποια ρυθμική μορφή.

Ενώ λοιπόν και οι δύο μαθητές είχαν την ανάγκη να συνοδεύσουν το τραγούδι τους και να εκτονώσουν την ενέργειά τους αξιοποιώντας τον ρυθμό, ο Ρομά μαθητής γαλουχημένος από την παράδοσή του γνώριζε εκ των προτέρων τον τρόπο να το κάνει, ενώ ο «μπαλαμός» μαθητής, δεν κληρονομήσει από τη δική του παράδοση μια ανάλογη γνώση.

⁴³⁰ Το κινησιολογικό μοτίβο του παιχνιδιού είχε ως εξής: Χτυπάω παλαμάκι, ανοίγω τις παλάμες και τις ενώνω με τις παλάμες τους άλλου, χτυπάω ξανά ένα παλαμάκι, ενώνω τις δεξιές παλάμες στο κέντρο, παλαμάκι, ενώνω τις αριστερές παλάμες και ξανά από την αρχή.

8.2.4 Ιστορία 4

Ιδιαίτερως ενδιαφέρουσες και αποκαλυπτικές ήταν οι διαφορές στον τρόπο που οι Ρομά και οι γηγενείς μαθητές αντιμετωπίζουν τα όσα διδάσκονται στο πλαίσιο του μαθήματος μουσικής. Ορισμένοι μελετητές της μουσικής εκπαίδευσης⁴³¹ τονίζουν το πόσο σημαντικό είναι να εντοπίζει ο εκπαιδευτικός αυτά που ενδιαφέρουν πραγματικά τους μαθητές του, καθώς με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να αξιοποιήσει στη συνέχεια τα ταλέντα τους και να τους διδάξει γόνιμα και αποτελεσματικά. Η πιο κάτω ιστορία έχει σχέση με αυτό το ζήτημα.

Ένας από τους πρώτους στόχους στη διδασκαλία μουσικής στην Γ' και την Δ' τάξη του δημοτικού είναι να αποκτήσουν οι μαθητές την ικανότητα να χρησιμοποιούν τη δυτική μουσική σημειογραφία, ώστε να αποτυπώνουν στο χαρτί τις μουσικές τους συνθέσεις ή να εκτελούν ένα δοσμένο μουσικό κείμενο. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει οι μαθητές να γράφουν, να διαβάζουν και να εκτελούν τα κύρια ρυθμικά σύμβολα⁴³² καθώς και τα σύμβολα τονικού ύψους.⁴³³

Κατά την έναρξη αυτού του κύκλου μαθημάτων, αντελήφθην πως η μεγαλύτερη δυσκολία θα ήταν να διατηρήσω την προσοχή των Ρομά μαθητών στραμμένη στον πίνακα, ώστε να κατανοήσουν τα σύμβολα και τις έννοιές τους. Είναι σύνηθες φαινόμενο οι Ρομά μαθητές να αφαιρούνται και να «παίζουν» ρυθμούς στο θρανίο, με τα χέρια, τις κασετίνες ή τα μολύβια τους. Η απογοήτευση μου ολοένα και μεγάλωνε, καθώς μου ήταν σαφές πως ό,τι τους δίδασκα θα τους ήταν χρήσιμο, αλλά αδυνατούσα να βρω έναν τρόπο να συνδέσω τη δική τους εμπειρία με τη νέα γνώση, η οποία δεν προέρχεται από το δικό τους πολιτισμό. Η λύση σε αυτό το πρόβλημα δόθηκε από τους ίδιους τους μαθητές: η Νικολέτα βλέποντας τα όγδοα και αφού άκουσε τον τρόπο που εκτελούνται φώναξε: «Σα να τρέχω είναι!». Έκτοτε οι διαδικασίες απλοποιήθηκαν και επισπεύτηκαν. Οι μαθητές συνδύαζαν κάθε σύμβολο με μια οικεία τους εικόνα και με αυτόν τον τρόπο μπόρεσαν να μεταφράζουν το σύμβολο σε τρόπο εκτέλεσης. Σταδιακά συνέδεσαν αυτή τους την ικανότητά στη ρυθμική εκτέλεση με την αξιόλογη αντίληψή τους στις μαθηματικές σχέσεις, με αποτέλεσμα όχι μόνο να εκτελούν άψογα τα ρυθμικά σύμβολα, αλλά να δημιουργούν

⁴³¹ P. S. Cambell, *Songs in their Heads. Music and its Meaning in Children's Lives*, ό.π., σελ. 168-171, 178-183.

Σμωλ Κ., *Μουσική- Κοινωνία- Εκπαίδευση*, μετ. Γρηγορίου Μ., Νεφέλη, Αθήνα 1983., σελ. 265-293.

Swanwick K., ό.π., σελ. 127-130

⁴³² Τα κύρια ρυθμικά σύμβολα, όπως αυτά ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και το Π. Ι. είναι:

το ολόκληρο (), το μισό (), το τέταρτο (), το όγδοο () και οι αντίστοιχες παύσεις: ( ,  ,  , ).

⁴³³ Τα σύμβολα τονικού ύψους περιλαμβάνουν το πεντάγραμμο και τη θέση των φθογγόσημων σε αυτό.

μόνοι τους μαθηματικά προβλήματα αντικαθιστώντας τους αριθμούς με τα σύμβολα των ρυθμικών αξιών.

Έπειτα από τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα αυτής της μεθόδου διδασκαλίας των ρυθμικών συμβόλων, επέλεξα να την εφαρμόσω στα υπόλοιπα τμήματα (με σύνθεση αμιγώς Ρομά, αμιγώς γηγενείς ή μεικτή). Τα αποτελέσματα αυτής της σύνδεσης γνώσεων (ρυθμικής εκτέλεσης που την απέκτησαν οι Ρομά από το οικογενειακό τους περιβάλλον και της ρυθμικής γραφής και ανάγνωσης που την απέκτησαν στο σχολείο) φάνηκαν πολύ σύντομα. Σε όλα τα μαθήματα που ακολούθησαν, οι Ρομά μαθητές επέδειξαν μια ταχύτατη βελτίωση τόσο στην εκτελεστική, όσο και στην συνθετική τους ικανότητα. Όταν δεν ήθελαν να συμμετάσχουν στη διδασκαλία κάποιας νέας έννοιας, έγραφαν πρόχειρα συνδυασμούς ρυθμικών αξιών και μου φώναζαν : «κυρία, κυρία κοίτα: τα- τα-τι-τι-τι-τα-σουτ» (την ίδια ώρα έπαιζαν το ρυθμικό σχήμα που είχαν γράψει με παλαμάκια).

Τα αποτελέσματα της παραπάνω μεθόδου διδασκαλίας δεν ήταν το ίδιο θετικά, στα τμήματα που δεν υπήρχαν ανάμεσα στο μαθητικό πληθυσμό Ρομά μαθητές. Οι μη- Ρομά μαθητές προτιμούσαν να ακολουθούμε την καθιερωμένη διαδικασία διδασκαλίας, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός δίνει με κάθε λεπτομέρεια τις οδηγίες και οι μαθητές οφείλουν να τις ακολουθήσουν. Είναι τόσο ισχυρά παγιωμένη αυτή η μορφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σύμφωνα με την οποία θα πρέπει οι μαθητές να λειτουργούν ως απλοί αποδέκτες της «γνώσης σαν κάτι ανεξάρτητο από την εμπειρία του ατόμου»,⁴³⁴ που οι ίδιοι αδυνατούν να την ξεπεράσουν και να εκφραστούν με τον δικό τους τρόπο, ακόμη και όταν παροτρύνονται να το πράξουν. Έτσι, οι γηγενείς μαθητές μπόρεσαν εν τέλει να εκτελέσουν απλά ρυθμικά σχήματα, αλλά το έκαναν με μεγαλύτερη δυσκολία από ότι οι Ρομά μαθητές και δεν συνέδεσαν την νέα αυτή γνώση με κάποια επόμενη δραστηριότητα.

⁴³⁴ Ο C. Small επικρίνοντας τα μοντέλα εκπαίδευσης που εφαρμόζονται στη Δύση επιμένει πως η μουσική είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνία και πως ο τρόπος, με τον οποίο εφαρμόζεται η γενική εκπαίδευση στη Δύση, μαρτυρά ότι ο κύριος σκοπός της είναι το παραγόμενο προϊόν: η γνώση σαν κάτι ανεξάρτητο από την εμπειρία του ατόμου. Στο Σμωλ Κ., ό.π. σελ. 261, 265-267.

8.2.5 Τι συμβαίνει λοιπόν με το ρυθμό;

Είναι λοιπόν ο ρυθμός εγγεγραμμένος στο DNA των Ρομά; Δεν μπορούμε να απαντήσουμε καταφατικά σε αυτό το ερώτημα. Ωστόσο, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το στοιχείο του ρυθμού έχει κυρίαρχη θέση στον πολιτισμό των Ρομά και ότι τα νεαρά μέλη της φυλής εμβαπτίζονται στη ρυθμική εκτέλεση μέσα από ασυνείδητες διαδικασίες της πολιτισμικής εξοικείωσης. Ο παππούς περνά δημιουργικό χρόνο με τον εγγονό, διδάσκοντάς του τουμπερλέκι. Στις οικογενειακές συγκεντρώσεις και στις γιορτές, ηχούν οι έντονοι ρυθμοί τσιφτετελιών, στους οποίους λικνίζονται οι γυναίκες οποιασδήποτε ηλικίας. Είναι τόσο μεγάλη η ανάγκη να γνωρίζουν οι νεαροί Ρομά να εκτελούν τους ρυθμούς που ανήκουν στην μουσική τους παράδοση, που ακόμη και όταν η οικογένεια δεν έχει «νταβούλι», οι νεαροί Ρομά μετατρέπουν οποιοδήποτε αντικείμενο (κάδοι σκουπιδιών, οικιακά έπιπλα, τα έπιπλα της τάξης) σε κρουστό μουσικό όργανο.

Κατά κοινή ομολογία οι Ρομά επιδεικνύουν ιδιαίτερες ικανότητες στη μουσική εκτέλεση. Από τους πρώτους μύθους για την καταγωγή τους⁴³⁵ έως και τις πιο πρόσφατες μελέτες για τη σύγχρονη τσιγγάνικη μουσική,⁴³⁶ αποδίδεται στους Ρομά εξαιρετικό μουσικό ταλέντο, και σημειώνεται η άμεση σύνδεσή τους με τη μουσική τόσο σε υλικό, όσο και σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Εξάλλου, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι σε αρκετές χώρες (Ρουμανία, Ισπανία, Ρωσία) το μουσικό τους ταλέντο αναγνωρίστηκε, αναδείχθηκε και οδήγησε στη δημιουργία μουσικών στυλ, τα οποία είναι συνδυασμός της εγχώριας και της τσιγγάνικης μουσικής παράδοσης ή ότι η εικόνα των Ρομά είναι συνυφασμένη στην κοινή συνείδηση με την μουσική και τη χορευτική δράση.

Οι Ρομά μαθητές, όπως ο Γιάννης, ο Σπύρος και ο Διονύσης, οι οποίοι είναι εξαιρετικοί στο «νταβούλι», δεν παίζουν μουσική αποκλειστικά για να επιδείξουν το ταλέντο τους. Αντιθέτως, όσο ήσαν απασχολημένοι με τη μουσική έδειχναν να μην προσέχουν τη δική μου παρουσία ή την παρουσία των συμμαθητών τους, και ότι χρησιμοποιούσαν τη μουσική ως όχημα για να μεταφερθούν νοερά σε πιο οικεία τους περιοχή, έξω από το ανοικτό σχολικό τους περιβάλλον.

Μπορώ να πω με βεβαιότητα ότι ο τρόπος, με τον οποίο προωθείται το έργο της γνώσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δυσκολεύει τους Ρομά μαθητές, καθώς βρίσκεται σε πλήρη

⁴³⁵ Αναφερόμαστε στους Ζοτ ή Λούρι. Στο A. Fraser., ό.π., σελ. 41.

⁴³⁶ Ενδεικτικά: Ντούσας Δ., *Rom και Μουσικοχορευτικός Ρυθμός*, Τυπωθήτω, Αθήνα 2001.

Γιαννακόπουλος Τ., *Τσιγγάνικα Λαϊκά Τραγούδια και Μπαλάντες*, Θουκιδίδης, Αθήνα 1982.

Van De Port M., "The Articulation of Soul: Gypsy Musicians and the Serbian Other", *Popular Music*, Vol.18/3, 1999.

Sinclair A. T., *Gypsy and Oriental Music*, The Journal of American Folklore, Vol. 20, No. 76 Ιαν.-Μαρτ. 1907.

Fraser A., *Οι Τσιγγάνοι*, εκδ. Οδυσσέας, μτφ. Σκαρβέλη Γ. Αθήνα 1998.

αντίθεση με τον τρόπο ζωής και τις συνήθειες τους. Οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να παραμένουν αμίλητοι, καθισμένοι σε ένα διόλου άνετο κάθισμα και περιορισμένοι σε τέσσερεις τοίχους για αρκετές ώρες, ενώ στην προσωπική τους ζωή δεν εφαρμόζουν τέτοιου είδους κανόνες.⁴³⁷ Στην οικογένειά τους, στη γειτονιά τους, έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν, να τρέξουν, να φωνάξουν ή να συναναστραφούν μεταξύ τους οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας, κάτι που στο σχολείο είναι αδύνατον.

Έτσι, αρκετοί είναι οι Ρομά μαθητές, οι οποίοι, κάθε φορά που νιώθουν ότι πιέζονται από την εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος και ότι η ενέργειά τους είναι έτοιμη να εκραγεί, τότε καταφεύγουν στην οικεία τους πρακτική: παίζουν ρυθμικά μοτίβα στα έπιπλα της τάξης. Έτσι, ο ήχος λειτουργεί για τους Ρομά μαθητές ως μέσο αποφόρτισης και διαφυγής από μια πραγματικότητα που δεν τους αφορά και συχνά τους καταπιέζει.

Ακόμη και κατά την διάρκεια του διαλείμματος, όταν νιώθουν την ανάγκη να «περάσουν την ώρα τους», προβαίνουν σε ρυθμικούς αυτοσχεδιασμούς, χρησιμοποιώντας οποιοδήποτε υλικό έχουν στη διάθεσή τους. Έτσι, ακόμη και εδώ ο ρυθμικά οργανωμένος ήχος λειτουργεί ως μέσο διαφυγής από το σχολικό πλαίσιο και ταυτόχρονα ως τρόπος για να επιβεβαιώνουν την ενότητά τους τα νεαρά μέλη της φυλής. Όταν όμως οι μαθητές συγκεντρώνονται γύρω από τους «οργανοπαίκτες» για να χορέψουν, μοιάζουν να αναπαράγουν τις συμπεριφορές του κοινωνικού τους περιβάλλοντος και την εικόνα του μουσικού που εκτελεί στο «νταβούλι» χορευτικούς ρυθμούς στην αυλή του σπιτιού τους με τους υπόλοιπους ενήλικους να διασκεδάζουν χορεύοντας και τραγουδώντας.

Έτσι, αναπαράγεται και στο σχολείο μέσα από το μουσικό παιχνίδι τους η πραγματικότητα του γλεντιού, που γνωρίζουν από το σπίτι τους: τα κορίτσια δημιουργούν ρυθμούς με τους πλαστικούς κάδους σκουπιδιών, προσκαλώντας τα αγόρια, που ανταποκρίνονται ρυθμικά με παλαμάκια. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία Ρομά μαθητές ανακαλύπτουν νέες ηχογόνες πηγές, όπως ένα χαλασμένο παγκάκι, ή κάτι άλλο, για να συμμετάσχουν και αυτοοί στο «πανηγύρι».

Σε σύγκριση μ' αυτήν την ικανότητα ρυθμικής επικοινωνίας των Ρομά, οι υπόλοιποι μαθητές μοιάζουν πολύ περιορισμένοι. Η δομή της μουσικής διδασκαλίας στην δημόσια εκπαίδευση, αλλά και στην ωδειακή, φαίνεται πως τους έχει στερήσει τον μουσικό αυθορμητισμό.

Όμως, θα πρέπει εδώ να σημειώσω ότι, παρά την εξαιρετική τους ρυθμοποιητική ικανότητα, η ικανότητα αυτή είναι κυρίως αναπαραγωγική και όχι αυτοσχεδιαστική. Οι Ρομά

⁴³⁷ Σε προηγούμενο σημείο της έρευνας αναφέραμε ότι η έννοια της διατήρησης της ιδιωτικής ζωής των Ρομά είναι περιορισμένη. Δομούν τα σπίτια του με τέτοιο τρόπο, ώστε να τους παρέχεται η δυνατότητα να βρίσκονται σε άμεση επαφή με το εξωτερικό περιβάλλον και τη φύση.

μαθητές εκτελούσαν ρυθμούς, τους οποίους δεν είχαν συνθέσει οι ίδιοι. Γι' αυτό και οι χορευτικοί ρυθμοί που έπαιζαν ήταν πανομοιότυποι μεταξύ τους και πολύ συγκεκριμένοι. Αυτό φανερώνει πως τα νεαρά μέλη της φυλής εκπαιδεύονται στην μίμηση των χορευτικών ρυθμών για να αποκτήσουν την αρχέγονη γνώση, με απώτερο ίσως σκοπό να διατηρήσουν την ενότητα της φυλής τους. Έτσι, η αυτοσχεδιαστική πράξη, το δημιουργικό στοιχείο που ανανεώνει την μουσική υποβαθμίζεται.

Με την επανάληψη των συγκεκριμένων ρυθμικών σχημάτων επιτυγχάνεται ακόμη η σύνδεση της φυλής με τις ρίζες της. Ιδιαίτερα οι έντονα χορευτικοί ρυθμοί,⁴³⁸ παραπέμπουν στην σχέση των Ρομά με τις χώρες εκείνες, από τις οποίες οι πρόγονοι τους ξεκίνησαν τη μακρά περιπλάνησή τους στην Ευρώπη⁴³⁹: στην πορεία τους στις αραβόφωνες χώρες και στην επί μακρόν παραμονή τους στην Τουρκία, από την οποία μάλιστα μετέφεραν στην Ελλάδα πλήθος μουσικών στοιχείων, τα οποία παραμένουν στη μουσική τους σχεδόν αναλλοίωτα.⁴⁴⁰

Ο Κ. Φαλτάιτς συνέδεσε τις «οργιαστικές εορτές» στην ελληνική επικράτεια με τη συμμετοχή των Ρομά μουσικών σε αυτές.⁴⁴¹ Αλλά ίσως αυτό που ο Φαλτάιτς ερμήνευσε ως «οργιαστικό» να μην είναι τίποτε άλλο από τη μεταφορά στην Ελλάδα ενός εντελώς διαφορετικού μουσικού ιδιώματος. Επίσης, ο ζουρνάς (όργανο κατεξοχήν συνυφασμένο με τη φυλή των Ρομά) ενσωματώθηκε στην ελληνική παράδοση, αν και ο Δ. Ντούσας σημειώνει ότι είναι πιθανό «να ήρθε ο ζουρνάς στη βυζαντινή κοινωνία μαζί με τους Rom, οι οποίοι το κράτησαν και στην Οθωμανική κοινωνία ως μελωδικό όργανο του οργανικού συγκροτήματος».⁴⁴²

Έτσι λοιπόν, ενώ οι Ρομά διαδραμάτισαν ουσιαστικό ρόλο στη διάδοση και τη διατήρηση του ελληνικού δημοτικού τραγουδιού, παρ' όλα αυτά διατήρησαν τα ιδιαίτερα μουσικά στοιχεία που εμπεριέχουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, διατηρώντας την μνήμη της καταγωγής τους. Κάτι ανάλογο φαίνεται να αναλαμβάνουν και οι μαθητές στο σχολείο, όταν τ' αγόρια παίζουν ρυθμούς και τα κορίτσια χορεύουν λικνίζοντας το σώμα τους.⁴⁴³ Πρόκειται για μια μνήμη που διαπερνά το σώμα και το είναι και όχι απλώς τον νου.

⁴³⁸ Δεν μπορούμε να συμπεριλάβουμε εδώ τα τραγούδια της τάβλας ή τα αργά χορευτικά τραγούδια, όπως είναι το τσάμικο, καθώς πρόκειται για μουσικά είδη που διαμορφώθηκαν αποκλειστικά μέσα από τις ανάγκες και τα βιώματα της ελληνικής κοινωνίας.

⁴³⁹ Αναφέρομαι στην μακρά πορεία των Ρομά, έως ότου εγκατασταθούν στην Ελλάδα. Οι Ρομά ξεκίνησαν την πορεία τους από την Ινδία και παρέμειναν επί μακρόν στην Αίγυπτο και την Περσία. Επιπλέον, δεν πρέπει να ξεχνούμε πως κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας ο Αλή Πασάς Τεπελενλής, εισήγαγε στο πασαλίκι του Ρομά οργανοπαίχτες και Τσιγγάνες χορεύτριες από την Τουρκία.

⁴⁴⁰ Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 66

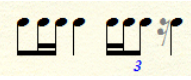
⁴⁴¹ «Γενικώς παρατηρώ ότι όπου υπάρχουν πυκνοί τσιγγάνικοι πληθυσμοί, αι οργιαστικά εορταί, καθώς και αι διάφοροι, απλώς μουσικά ή μουσικοχορευτικά εορταί αφθονούν, παντού δε οι Τσιγγάνοι ή αι Τσιγγάνοι όχι μόνον λαμβάνουν εξαιρετικόν μέρος εις αυτάς, αλλά, εν πολλοίς, είναι και οι μοναδικοί εκτελεσταί. Οι ιδρυταί, άρα, ή συνεχισταί των εορτών τούτων». Φαλτάιτς Γ, Τσιγγάνοι και Ορφεύς, πηγή: Γ. Έξαρχος, ό.π, σελ. 64.

⁴⁴² Δ. Ντούσας, ό.π., σελ.66.

⁴⁴³ Αντίστοιχες περιγραφές έχουμε για ομάδες Ρομά μουσικών και χορευτριών, οι οποίοι βρίσκονταν στην υπηρεσία των Πασάδων ή διασκέδαζαν τους κλέφτες και τους αρματωλούς. Ντούσας Δ., ό.π. σελ. 50-64.

Ο ρυθμός είναι ισχυρό στοιχείο όχι μόνο της μουσικής, αλλά ολόκληρου του πολιτισμού των Ρομά, διότι φαίνεται να «εξυπηρετεί» την επιβίωση της φυλής σε πολλά επίπεδα. Ικανοποιεί τις συναισθηματικές και τις αισθητικές τους ανάγκες, είναι φορέας διατήρησης της ιστορικής τους καταγωγής και παράλληλα, είναι όχημα μεταφοράς των ανηλίκων και ενηλίκων σε οικεία προς αυτούς περιβάλλοντα, στα οποία αναζητούν την ασφάλεια. Η επικοινωνία με τον ρυθμό μοιάζει να υποκαθιστά τη γλωσσική επικοινωνία. Ο ρυθμός για τους Ρομά φαίνεται να είναι μια «γλώσσα στη θέση της γλώσσας», αφού οι Ρομά όντας εξοβελισμένοι από την εκάστοτε κυρίαρχη κουλτούρα, αδυνατούν να είναι επαρκείς και στην γλώσσα της. Έτσι, οι μαθητές προτιμούν να μιλούν δυνατά και ταυτόχρονα, χωρίς να προσέχουν το συνομιλητή τους, δίνοντας την εντύπωση ότι διαπληκτίζονται. Καταφύγιό τους είναι σε ορισμένες τέτοιες περιπτώσεις ο ρυθμός. Κατά τη διάρκεια εκτέλεσής του, ο ένας παίζει και ο άλλος περιμένει να έρθει η σειρά του. Από τις πρώτες μέρες τις θητείας μου στο σχολείο οι παλαιότεροι δάσκαλοι φρόντισαν να με ενημερώσουν πως «Δεν ακούν με τίποτα. Είναι σα να μιλάς σε τοίχο» ή «Τα αφτιά τους είναι κλειστά και νοιάζονται μόνο για το τι θα πουν αυτά». Όντως, τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όσο και στον ελεύθερο χρόνο τους οι Ρομά μαθητές έδειχναν σημάδια «κώφωσης». Όμως αυτό δεν ίσχυε στις περιπτώσεις που έπαιζαν μουσική.⁴⁴⁴ Στην αβίαστη εκτέλεση των ρυθμών της τσιγγάνικης παράδοσης, οι μαθητές έκαναν εξαίσιους διαλόγους, με ιδιαίτερη ευκολία. Ακόμη και όταν δεν εκτελούν ρυθμικά σκέφτονται ρυθμικά και μεταφράζουν το ρυθμό σε λόγο:

«... Σκέφτομαι τακ τάκα τάκαα()

και τακ τάκα τák τίκ τίκα τák () και μετά το χτυπάω».

Αυτή την ευχέρεια στο ρυθμό δεν μπορεί παρά να την έχει ένα άτομο εμβαπτισμένο στη ρυθμική έκφραση, από τη βρεφική του ηλικία. Ο ρυθμός λειτουργεί τότε ως «μητρική γλώσσα».

Αυτή η στενή σχέση των Ρομά με τον μουσικό ρυθμό μπορεί να αξιοποιηθεί άμεσα στην διδασκαλία, όπως φάνηκε όταν διδάχθηκαν τα σύμβολα του ρυθμού. Παρά το γεγονός ότι δεν ήταν εξοικειωμένοι με τη μουσική σημειογραφία (εξάλλου, η φυλή δεν χρησιμοποιεί καμία μορφή σημειογραφίας), οι μαθητές αφομοίωσαν τη νέα γνώση, διότι η γνώση αυτή συνδέθηκε άμεσα μ' ένα ιδιαίτερα οικείο προς αυτούς στοιχείο, τον ρυθμό.

⁴⁴⁴Για ακόμη μια φορά θέλω να τονίσω πως δεν αναφέρομαι στις περιπτώσεις που η μουσική εκτέλεση πραγματοποιούνταν στα πλαίσια του μαθήματος μουσικής, αλλά στις περιπτώσεις εκείνες που οι Ρομά μαθητές εκτελούσαν τη μουσική τους.

Η λειτουργία του ρυθμού δεν άλλαξε, απλώς τώρα πήρε νέα μορφή: του τετάρτου, του ογδόου και των παύσεων. Και αυτή η νέα γνώση με τη σειρά της βοήθησε την επικοινωνία τους μαζί μου. Σταδιακά, έπαψα να είμαι για τους Ρομά μαθητές μια φιγούρα εξουσίας και φορέας αδιάφορων για αυτούς γνώσεων, αλλά μετατράπηκα σε φορέα μιας γνώσης που τους αφορά, διότι συνδέεται με τις προσωπικές τους εμπειρίες, τα βιώματα και τα ταλέντα τους.

8.3 Περιεχόμενο

Βλέποντας την πρόσδεση των νεαρών μαθητών στο «ρυθμολόγιο» της φυλής τους, οφείλω να ομολογήσω πως όταν άρχισα να καταγράφω στη συνέχεια τις μουσικές τους εκφράσεις (τις μουσικές τους προτιμήσεις, το τραγούδι τους, το μουσικό τους παιχνίδι), ήμουν βέβαιη ότι θα παρέπεμπαν και αυτές άμεσα στην παράδοση της φυλής τους. Προς μεγάλη μου έκπληξη, τα μουσικά είδη που προτιμούσαν οι νεαροί Ρομά στην καθημερινότητά τους ήταν τα ίδια με εκείνα των γηγενών μαθητών της ηλικίας τους. Κάθε φορά που ζητούσα από κάποιον Ρομά μαθητή να μου περιγράψει τις μουσικές του προτιμήσεις («τι μουσική σου αρέσει να ακούς»;) ή να μου τραγουδήσει κάποιο τσιγγάνικο τραγούδι, αυτοί αναφέρονταν σε καλλιτέχνες της ροκ, της ποπ, της χιπ-χοπ, ή της σύγχρονης ελληνικής λαϊκής μουσικής σκηνής.

Ως εκ τούτου, προβληματίστηκα ιδιαίτερα, καθώς αδυνατούσα να αντιληφθώ τον τρόπο με τον οποίο αυτή η μεγάλη ποικιλία των μουσικών ειδών μπορεί να εσωκλείει την τσιγγάνικη ταυτότητα. Με ποιον τρόπο, αυτή η φυλή, η οποία επιμένει στη διατήρηση της γλώσσας και τον διαφορετικό τρόπο κοινωνικής οργάνωσης και συμπεριφοράς, εκφράζεται μέσα από τραγούδια μαζικής κατανάλωσης;

Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα μπορεί να δοθεί μέσα από μια πιο προσεκτική ματιά στα τραγούδια που μου ανέφεραν οι μαθητές. Η θεματολογία και το ύφος των τραγουδιών καθρεφτίζουν αρκετά στοιχεία από την κοινωνική οργάνωση των Ρομά, τα οποία εκφράζουν τόσο τις αισθητικές, όσο και τις ψυχολογικές τους ανάγκες. Οι διάλογοι που ακολουθούν είναι χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτού.

8.3.1 Διάλογος 1

Α.:Τι προτιμάτε να ακούτε στο σπίτι σας;

Διονύσης: Εγώ τον **Michael Jackson**.

Αμέσως σηκώθηκε και άρχισε να βγάζει φωνήματα με το στόμα του, ώστε να μιμείται τα κρουστά του Μ. Jackson. Ταυτόχρονα μιμείται τις χορευτικές φιγούρες του καλλιτέχνη με ιδιαίτερη επιδεξιότητα. Όταν τον επιβράβευσα για τον χορό του, οι υπόλοιποι μαθητές άρχισαν να αναπαράγουν την ίδια χορογραφία, τονίζοντας τη φιγούρα όπου πιάνουν τον καβάλο τους, καθώς αυτή τους φαινόταν να είναι αστεία και την ίδια στιγμή προκλητική.

Α.: Φώτη, ο Διονύσης ακούει Michael Jackson. Εσύ ποιον προτιμάς να ακούς;

Φώτης: Ε. Και γω Michael Jackson. Το έχει ο ξάδελφος μου στο laptop και εγώ το ακούω.

Βαλάντης: (τραγουδά επαναλαμβανόμενα) Just beat it, beat it, beat it ! Just beat it, beat it, beat it !

Οι μαθητές συνέχισαν να αναφέρονται σε πλήθος τραγουδιών διαφορετικών στυλ για αρκετή ώρα. Όταν πλέον κουράστηκαν από το χορό και το τραγούδι μου ζήτησαν να βγάλω την κιθάρα και να καθίσουμε σε κύκλο για να τραγουδήσουμε.⁴⁴⁵

Α.: Θα θέλατε να μου μάθετε εσείς ένα τραγούδι;

(Πριν προλάβω να ολοκληρώσω τη φράση μου πετάγεται ο Διονύσης όλο ανυπομονησία):

Δ.: Ξέρεις **κρητικό**;

Α.: Τι κρητικό;

Χωρίς να μου απαντήσει έπιασε την κιθάρα και άρχισε να χτυπά τις χορδές στο ρυθμό της σούστας σαν να ήταν λαγούτο.⁴⁴⁶ Όση ώρα εκτελούσε το ρυθμό στις χορδές της κιθάρας τραγουδούσε:

Πού σαι πετροπερδικά μου... (Πρόκειται για σύγχρονη μαντινάδα που εκτελείται από τον Ψαραντώνη).¹

Ενώσω προσπαθώ να αποκρυπτογραφήσω την αρμονική δομή του τραγουδιού για να παίζω τις κατάλληλες συγχορδίες με το αριστερό χέρι, ο Διονύσης εκτελεί το ρυθμό με το δεξί. Όμως, δεν τα καταφέρνω ιδιαίτερα και ο Βαλάντης μου φωνάζει:

Βαλάντης: Όχι! Πάει ντούμ ντούμ ντούμ... (μουρμουρίζει τη μελωδική κίνηση του μπάσου).

Ο Διονύσης συνεχίζει να εκτελεί το ρυθμό. Εγώ πατάω πλέον τις σωστές συγχορδίες και όλοι οι μαθητές αρχίζουν να ερμηνεύουν το τραγούδι, με γλυκό και τρυφερό ύφος. Ωστόσο, έχουν αλλοιώσει αρκετούς στίχους, καθώς αντικαθιστούσαν τις λέξεις που δεν γνώριζαν με γνωστές τους, οι οποίες ήταν παρεμφερείς ηχητικά με τις αυθεντικές λέξεις. Εξάλλου, ήταν προφανές

⁴⁴⁵ Το να καθόμαστε σε κύκλο και να τραγουδούμε με τη συνοδεία της κιθάρας είναι η συνήθης διαδικασία που ακολουθούμε στα μαθήματα μουσικής, είτε όταν πρόκειται να μάθουμε κάποιο νέο τραγούδι ή όταν εκτελούμε κάποιο ήδη γνωστό τραγούδι για να ολοκληρώσουμε το μάθημα της ημέρας.

⁴⁴⁶ Ο Διονύσης αντιλαμβάνεται, χωρίς να έχει την τυπική εκπαίδευση, πολλά στοιχεία της μουσικής με μεγάλη ακρίβεια και άνεση. Εξάλλου έχει άμεση επαφή με την μουσική εκτέλεση χάρη στον παππού του.

πως αυτό που τους ενδιαφέρει είναι η μουσική και το γενικότερο νόημα των στίχων, όχι τόσο η ακριβής σημασία των λέξεων.

8.3.2 Διάλογος 2

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος μουσικής στο Γ1, ο Παναγιώτης αρχίζει να τραγουδά μια μαντινάδα. Το γεγονός ότι ο μαθητής επέλεξε να διακόψει το μάθημα με ένα τόσο ιδιαίτερο μουσικό είδος με οδήγησε στο να τον ρωτήσω:

A.: Παναγιώτη τι τραγούδι ήταν αυτό;

Π.: Μαντινάδα κυρία.

A.: Και πού έμαθες αυτή τη μαντινάδα

Π.: Αφού είμαι Κρητικός κυρία.

A.: Κρητικός; Και πώς μένεις στο Ζεφύρι;

Π.: Ήρθα εδώ για κάτι δουλειές με τον πατέρα μου..

A.: Και μόλις τελειώσουν οι δουλειές τι θα κάνετε;

Π.: Θα πάω ξανά στην Κρήτη.

A.: Μπορείς να πεις ξανά αυτό το τραγούδι για να το μάθω και εγώ;

Π.: *Θ' ανεβώ στο Θεό με δώδεκα μαχαίρια, να πάρω την αγάπη μου απ' του Χριστού τα χέρια.*

Ο Χρήστος πετάχτηκε φωνάζοντας:

-Και γω και γω...Τι με βλέπεις και σε βλέπω. Νομίζεις θα σε πάρω; Πιρουνάκια αγόρασα τα όμορφα ματάκια σου να τα βγάλω.

Π.: Κι αυτό εγώ του το έμαθα. Είμαστε ξαδέρφια.

A.: Και αυτό που είπε ο Χρήστος είναι μαντινάδα, ε; Από ποιον έμαθες στην Κρήτη αυτά τα τραγούδια;

Π.: Από τον πατέρα μου και το θείο μου.

A.: Και οι υπόλοιποι συγγενείς σου πού μένουν;

Π.: Εκεί κυρία. Όλοι. Ο παππούς, η γιαγιά όλοι.

A.: Και τα τραγούδια στα μαθαίνουν οι γονείς σου;

Π.: Όχι κυρία. Ο θείος και η θεία.

A.: Σού χουν μάθει και άλλα τραγούδια ο θείος και η θεία;

Π.: Ναι.

A.: Ποιο είναι το αγαπημένο σου;

Π.: *Όταν πεθάνω πριν ταφώ και η φωτιά με κάψει,
θέλω να δω στον ουρανό ΠΑΟ ΟΛΕ να γράψει.*

(Προφανώς και είναι ένας νέος της εποχής του που γι' αυτόν το σύνθημα της αγαπημένης του ομάδας είναι το αγαπημένο του τραγούδι).

A.: Αυτό είναι μαντινάδα;

Π.: Είμαι ΠΑΟ.

Χρήστος: *Μες το μυαλό κάτι μαγικό.*

Όπου πας εσύ θα μια πάντα εδώ να σου τραγουδώ.

Α.: Άλλα τραγούδια ξέρετε;

Π.: Τραγούδια, όχι μόνο μαντινάδες.

Α.: Πεντοζάλη ακούς εκεί στην Κρήτη; Κρητική λύρα;

Π.: Δεν τα ακούω κάθε μέρα. Όταν έρχομαι από το σχολείο ο θείος μου και η θεία μου βαριούνται και μου λένε μαντινάδες.

Εγώ είμαι κρητικός και μαγκιές δε σηκώνω.

Όποιος μου την πει αμέσως τον σκοτώνω.

Α.: Αυτή την μαντινάδα ποιος την έγραψε;

Π.: Εγώ και ο ξάδελφός μου.

8.3.3 Διάλογος 3

Στο Γ2 ο Γιάννης για ακόμη μια φορά «δραπετεύει» από το μάθημα και παίζει μουσική με το καρεκλάκι του. Οι υπόλοιποι μαθητές αποφασίζουν να ακολουθήσουν το παράδειγμά του και έτσι δε μου μένει άλλη επιλογή από το να ακολουθήσω τις «υποδείξεις» τους. Έτσι, πλησίασα το θρανίο του Γιάννη και κατέβαλλα κάθε δυνατή προσπάθεια να μιμηθώ, όσο το δυνατόν καλύτερα, τα ρυθμικά μοτίβα που εκτελούσε ο μαθητής. Δυστυχώς, οι προσπάθειές μου να εκτελέσω αξιοπρεπώς ένα μουσικό στυλ για το οποίο δεν εκπαιδεύτηκα ποτέ ήταν αδύνατον, οπότε και οι μαθητές άρχισαν να μου φωνάζουν γελώντας :

«Άστο κυρία, άστο». Εσύ παίζε τον Μπιζέ.⁴⁴⁷

Α.: Μπορείτε να μου πείτε κάτι; Εδώ στην τάξη μαθαίνουμε μουσικές, που δεν είναι ίδιες με αυτές που ακούτε στο σπίτι. Ποια προτιμάτε; Τη μουσική που ακούτε σπίτι ή αυτή που κάνουμε εδώ;

Βίκυ, Χρήστος και Χριστίνα: Εδώ.

Α.: Και από αυτές που έχουμε μάθει μέχρι τώρα ποια σας αρέσει πιο πολύ;

⁴⁴⁷ Στο προηγούμενο μάθημα χρησιμοποίησα ένα μέρος από το έργο *Les Toreadors* του Μπιζέ με σκοπό να αντιληφθούν οι μαθητές την έννοια του παλμού στο μουσικό έργο και να τον εκφράσουν μέσω του σώματός τους. Έτσι ήμασταν όλοι όρθιοι σε κύκλο και έπρεπε να κινηθούμε ομαδικά αναπαράγοντας με το σώμα μας τον σταθερό παλμό (πότε πατώντας δυνατά, πότε χτυπώντας παλαμάκια, πότε με χορευτικές κινήσεις των ποδιών κ.τ.λ.). Η Βίκυ και η Χριστίνα σε αυτό το μάθημα ποια μου δήλωσαν πως ξετρελάθηκαν με το έργο.

Α.: Τι σας άρεσε στον Μπιζέ;

Β.: Που κάναμε έτσι και έτσι (Άρχισε να κινείται χτυπώντας τα πόδια της στο ρυθμό του *Toreadors*).

Χριστίνα: Κάναμε και παλαμάκια! (Άρχισε να χτυπά παλαμάκια σε άλλο ρυθμό από αυτόν της Βίκυς αλλά ταυτόχρονα μαζί της). Και κυρία μου άρεσε που κάναμε έτσι (και άρχισε να επαναλαμβάνει τη χορογραφία των ποδιών αν και δεν μπόρεσε να το περιγράψει λεκτικά).

Χριστίνα: (τραγουδιστά) **Τεκαλαλιστί** (Είναι τραγούδι ευρέως διαδεδομένο στου Ρομά της Δυτικής Ατικής και δεν το χρησιμοποιήσαμε σε κάποιο μάθημα).



Οι μαθητές αρχίζουν να μιλούν μεταξύ τους Ρομανί και δείχνουν να είναι αρκετά ευδιάθετοι.

Κυρία: Σας είπα πως δεν καταλαβαίνω τα Ρομανί. Αλλά μήπως έχετε και Ρομανί μουσική;

Χρήστος: **Τεκαλαλιστί.**

A.: Οι παππούδες δηλαδή τραγουδάνε αυτά τα τραγούδια;

Γιάννης: **Μάσσαλα μάσσαλα.**

A.: Και τι σημαίνει αυτό το τραγούδι;

B.: Λέει πως κλεφτήκανε και έχουνε μεγάλη χαρά και φωνάζουν «μάσσαλα».

A.: Ναι αλλά αυτό δεν είναι Ρομανί.

Χριστίνα: **Ινδικό** είναι κυρία.

Χρήστος: Ακούνε και **Τσιτσόπουλο.**

A.: Ποιος είναι αυτός;

Γ.: Είναι σαν το Χατζηγιάννη, το Γονίδη.

B.: Και ήρθε στο γάμο της μάνας μου. (Το ύφος της φανέρωνε ιδιαίτερη υπερηφάνεια για το διάσημο τραγουδιστή που τους επισκέφθηκε σε μια τόσο σημαντική στιγμή της οικογένειάς της, ακόμη και εάν η ίδια δεν έζησε το γεγονός).

Η Βίκυ άρχισε να τραγουδά το *Rabiosa* της Σακίρα και να κινείται σε λάτιν ρυθμούς.

A.: Αυτό είναι της Shakira;

Γιάννης: *Loca loca loca*. Της Σακίρα.

Αλεξία: Κυρία ξέρεις την Αντονέλα;

Ο Μαρίνος άρχισε να τραγουδά και να χορεύει το *Kangam Syle*.

8.3.4 Διάλογος 4

Οι μαθητές που συμμετείχαν σε αυτό τον διάλογο φοιτούν στην Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου.

A.: Θες να μου πεις κάποια τραγούδια που είναι τα αγαπημένα σου να ακούς;

Χρήστος: Ο Γοννίδης και Ο Σταν

A.: Ο Σταν; Μα δεν έχουν σχέση ο Γονίδης με τον Σταν. Είναι δύο εντελώς άλλα είδη μουσικής.

X.: Πιο πολύ μου αρέσει ο Σταν.

A.: Προτιμάς τα τραγούδια του Σταν επειδή είναι χιπ-χοπ και χορευτικά;

X.: Ναι.

A.: Και ο Γονίδης γιατί σου αρέσει;

X.: Έχει ωραία τραγούδια.

A.: Σου αρέσουν οι στίχοι ή η μουσική του;

X.: Ο στίχοι. Επειδή λένε για καψούρα και για πόνο.

Γιάννης.: Εγώ κυρία πάω μερικές φορές στο θείο μου για να μου κάνει κιθάρα. Τι μερικές φορές, συνέχεια.

A.: Βρε Γιάννη θύμισε μου σε παρακαλώ. Ο θείος σου παίζει επαγγελματικά μουσική; Πληρώνεται για να παίζει μουσική;

Χρήστος: Όχι κυρία παίζει από μικρός μουσική.

A.: Ναι αλλά πληρώνεται;

Γ.: Όχι κυρία. Παίζει γιατί του αρέσει και παίζει πολύ καλά μουσική.

A.: Τι τραγούδια παίζει;

Γ.: Διάφορα κυρία.

A.: Μπορείς να μου δώσεις κάποια παραδείγματα για να καταλάβω;

Γ.: Ε, πώς το λένε αυτό; (ρωτάει τον Γιώργο στα Ρομανί) Η Ευδοκία...

A.: Το ζεϊμπέκικο της Ευδοκίας;

Γ.: Ναι κυρία. Και μετά παίζει και εκείνα τα παλιά.

A.: Τι εννοείς τα παλιά; Τα ροκ τα παλιά; Σαν το *We will rock you* που μάθαμε την άλλη φορά;

Γ.: Όχι κυρία. Τα **βαριά τα παλιά**. Παλιά παλιά.

Σε αυτό το σημείο της συζήτησης οι υπόλοιποι μαθητές αρχίζουν να συμμετέχουν ενεργά στη συζήτηση ενώ η στάση του σώματος όλων, αλλάζει και φανερώνει την διάθεσή τους να μιλήσουν για τα «βαριά τα παλιά»).

A.: Όταν λες παλιά ;

Γιώργος: Τα βαριά κυρία.

A.: Ποια είναι δηλαδή, τα βαριά τα παλιά ;

Γιώργος: **Στο κελί 33**.

A.: Α. Τα ρεμπέτικα. Ακούτε μόνο ζεϊμπέκικα ή και τσιφτετέλια;

Γιάννης: Εγώ ακούω και **Τους** και **Στάθη Ξένο**.

Χρήστος: **Ορφέας Περίδης**.

Παναγιώτης: **Ρακιντζής**.

A.: Να ρωτήσω κάτι. Δεν ξέρω καθόλου τι μουσική παίζεται στις γιορτές σας π.χ. στους γάμους

Όλοι μαζί :Χάλια είναι. Μπα, όλο κλαρίνο.

Οι εκφράσεις του προσώπου τους επιβεβαιώνουν τα όσα λένε.

Α.: Δεν σας αρέσει καθόλου δηλαδή; Είναι η μουσική της μαμάς και του μπαμπά, είναι η παράδοσή σας.

Γιάννης: Στο γάμο της αδελφής μου κυρία τραγούδησε και δύο τραγούδια ο πατέρας μου.)

Α.: Και παίζει μόνο κλαρίνο; Κανένα άλλο όργανο;

Χ. Παίζουν και άλλα π.χ. το Κελί 33

Α.: Ναι αλλά το Κελί 33 το ακούμε όλοι. Στους τσιγγάνικους γάμους τι παίζουν;

Νίκος: Ε, εντάξει κυρία.

Α.: Στους τσιγγάνικους γάμους παίζετε τσιγγάνικη μουσική. Ή μήπως όχι;

Νίκος: Ε, όχι μόνο. Και **παραδοσιακή**.

Γιώργος: **Μάσσαλα** (το τραγουδά και κουνά γελώντας τους ώμους του στο ρυθμό του τραγουδιού).

Α.: Θέλετε να μου το μάθετε να το τραγουδάω;

Γιώργος: Όχι όχι κυρία. Να το βάλω να το ακούσουμε.

Α.: Τι γλώσσα είναι αυτή; Καταλαβαίνετε τι λέει;

Γιώργος: Όχι κυρία. Είναι αραβικά.⁴⁴⁸

Α.: Και ακούτε αραβικά;

Νίκος: Εδώ κυρία ακούγανε όλοι ένα τραγούδι στα αλβανικά με βρισιές και χορεύανε.

Α.: Και πώς μάθατε ότι ήταν βρισιές;

Νίκος: Ρωτήσαμε κάτι Αλβανούς.

Γιώργος: Θες να ακούσεις τσιγγάνικο τραγούδι κυρία; Κάτσε να το βάλω να παίζει.

Ελλαλαλαλα...⁴⁴⁹

8.3.5 Διάλογος 5: Οι μουσικές προτιμήσεις στην Δ' τάξη

Α.: Λευτέρη κάνεις μουσική στο σπίτι; Τραγουδάς τραγούδια; Παίζεις κάποιο όργανο;

Λευτέρης: Ναι κυρία. Στο playstation.

Α.: Δηλαδή; Παίζεις κάποιο παιχνίδι με μουσική;

Λ.: Ο αδερφός μου κυρία θέλει να σπουδάσει τραγουδιστής και έχει στο σπίτι ντραμς και τραγουδάει.

Α.: Και τραγουδάει ωραία;

Λ.: Ναι κυρία. Όλα τα τραγούδια τα λέει.

Α.: Όπως; Μπορείς να μου πεις ένα;

⁴⁴⁸Θυμίζω ότι οι μαθητές τις Γ' τάξης, μου είπαν ότι είναι ινδικό και μου έδωσαν μια γενική περιγραφή του περιεχομένου των στίχων.

⁴⁴⁹Το χαρακτηριστικό του τραγουδιού αυτού είναι ότι είναι υπερισχύει το τουμπερλέκι έναντι των υπολοίπων μουσικών οργάνων. Η γλώσσα των στίχων είναι κορακίστικα Ρομανί και οι μαθητές το υποτιμούν πολύ.

Νικολέτα: Τσιγγάνικα τραγούδια κυρία.

Α.: Θα μου πείτε ένα για να καταλάβω;

Λ: **Απαγορεύεται.**⁴⁵⁰

Α.: Και κάποιο άλλο;

Μαρία: **Παντελή Παντελίδη**

Α.: *Ναι. Αλλά ο Παντελίδης δε λέει τσιγγάνικα.*

Μ.: Όχι κυρία δε λέει τσιγγάνικα, αλλά εμείς τα ακούμε. Και τσιγγάνικα αλλά και Παντελίδη.

Α.: Από ότι έχω καταλάβει ο Παντελής Παντελίδης είναι ο αγαπημένος σας ε;

Λευτέρης: Και ο **Σταν**.

Α.: Ναι. Αλλά ο Σταν έχει λίγο περίεργα λόγια (αναφέρομαι στις βωμολοχίες που συμπεριλαμβάνει στα τραγούδια του).

Μαρία: Ναι αλλά είναι πολύ όμορφος κυρία.

Α.: Και εάν σου ζητούσα να διαλέξεις ένα τραγούδι από όλα όσα τραγουδά ο Σταν ποιο θα ήταν; Ποιο θέλεις να ακούς συνέχεια;

Μαρία: *Αν μου φτάναν τα λεφτά.*

Α.: Και ποιο είναι το αγαπημένο σου τραγούδι γενικώς; Όχι μόνο από το Σταν αλλά από όλα τα τραγούδια που ακούς.

Μαρία: Μ' αρέσει και ο **Βέρτης**.

Α.: Και από τα τσιγγάνικα τραγούδια; Τσιγγάνικα δεν ακούς;

Μαρία: Ακούω αλλά λίγο. Είναι βλακεία τα τσιγγάνικα... είναι παλιά.

Α.: Η μαμά και ο μπαμπάς σου τι ακούν;

Μαρία: Αυτά που ακούω εγώ.

Α.: Και αυτοί Νίκο Βέρτη;

Μαρία: Ναι. Και ο πατέρας μου και η μάνα μου ακούνε τέτοια.

Α.: Και τα τσιγγάνικα πότε τα ακούτε;

Μαρία: Σε γάμους. Και άμα ψήνουνε κάθε Κυριακή και τα βάζει ο πατέρας μου, αλλά όχι τσιγγάνικα.

Α.: Αφού μου είπες ότι ακούτε τσιγγάνικα.

Μαρία: Ναι. Ξέρετε τον **Διακόπουλο**;

Α.: Παίζει τσιγγάνικα;

Λευτέρης: Χιπ-χοπ παίζει κυρία.

Α.: *Λέει τσιγγάνικα χιπ-χοπ;*

Μαρία: Όχι κυρία αλλά είναι τσιγγάνος. Έβγαλε πολλά λεφτά κυρία και ήρθε εδώ με το άλογο.

Νικολέτα: Εμένα μου αρέσει πιο πολύ από όλους ο **Σταν**.

Α.: Αλήθεια; Τι έχει ο Σταν που σε κάνει να σου αρέσει τόσο;

Ν.: Πώς να το πω τώρα; ... Έχει ωραία τραγούδια.

⁴⁵⁰ Τραγούδι με ερμηνευτή τον Αντύπα της δεκαετίας του 1980 με μπουζούκι, βιολί, τουμπερλέκι, κιθάρα και ντραμς σε ρυθμό αργού τσιφτετελιού. Αν και έχει λιγότερα «τσακίσματα» από ότι του Κουρκούλη το βιολί κινείται με glissandi σε κοντινές περιοχές, οπότε και δημιουργούνται μικροδιαστήματα, ενώ στη γέφυρα το βιολί πάλι εκτελεί μια σόλο μελωδία η οποία παραπέμπει στα μικρασιάτικα τσιφτετέλια και τα μακάμια της Ανατολής.

Α.: Δηλαδή όταν τον ακούς χαίρεσαι; (την ερώτηση μου την υπαγόρευσε το πρόσωπο της μαθήτριας, το οποίο φώτισε με ένα τεράστιο χαμόγελο).

Νικολέτα: Ναι. Θέλω να χορέψω. Και η **Φουρέρια** είναι ωραία.

Λευτέρης: Άκου κυρία: *δέκα τσιγάρα μου 'μειναν, τα δυο τσαλακωμένα, τα μέτρησα δυο τρεις φορές για να σιγουρευτώ.*⁴⁵¹ⁱⁱ

8.3.6 Διάλογος 6

Λίγο πριν ολοκληρωθεί το μάθημα μουσικής στο Δ1, ο Παναγιώτης μου ζήτησε την κιθάρα για να παίξει ένα τραγούδι. Όλοι οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με την ιδέα και έτσι το δέχθηκα. Αφού πήρε την κιθάρα στα χέρια του άρχισε να τραγουδά το τραγούδι **Ποια είσαι εσύ.**ⁱⁱⁱ

Αν και ο Παναγιώτης είναι ιδιαίτερα σιωπηλός και φειδωλός στις εκδηλώσεις του στο μάθημα της μουσικής, όταν άρχισε να παίζει στην κιθάρα αυτή η εικόνα άλλαξε εντελώς: έκλεισε τα μάτια με την κιθάρα στα γόνατά του και άρχισε να τραγουδά με ιδιαίτερο πάθος και εκφραστικότητα. Ήταν φανερό πως δεν είχε γνώσεις εκτέλεσης της κιθάρας, καθώς δεν χρησιμοποίησε καθόλου το αριστερό του χέρι αλλά μόνο το δεξί για να δονεί τις χορδές στο ρυθμό του τραγουδιού.

Α.: Παναγιώτη μου παίζεις και στο σπίτι σου κιθάρα;

Παναγιώτης: Έχει μια ο ξάδερφός μου κυρία και όποτε πάω παίζω.

Α.: Παναγιώτη αυτό το τραγούδι το έγραψες εσύ;

Π.: Από το αμάξι του αδερφού μου κυρία.

Χρήστος: Το ξέρουν όλοι οι τσιγγάνοι κυρία.

8.3.7 Διάλογος 7: Οι μικροί δημιουργοί

Ο διάλογος προέρχεται ξανά από τους μαθητές της Β' τάξης, οι οποίοι συνηθίζουν με το έντονο ταμπεραμέντο τους να καθορίζουν την πορεία του μαθήματος.

Ο Διονύσης τραγουδά μια δική του σύνθεση:

⁴⁵¹ Τραγούδι του Βασίλη Καρρά του 2013 ξανά σε ρυθμό αργού τσιφτετελιού, όπου ο έρωτας παρομοιάζεται με τσιγάρο. Η ενορχήστρωση του κομματιού περιλαμβάνει κλαρίνο, φλάουτο, τουμπερλέκι, ζήλια, ντραμς ηλεκτρική κιθάρα, ηλεκτρικό μπάσο και πλήκτρα.
<http://www.youtube.com/watch?v=wRdymRW798I>

E-xo te-leio - seiap tin a - ga-lia sou kai pi-ga sti fi-la-ki
 3 na pso-ni-so gia ta pai-dia mou per-naei o ba-tsos ap' ti lai - ki kai me pair-nei fi-la-ki
 6 Den mpo-ro n'a-n-te-xoal-lo to fi - li sou pou mou e - do-ses tin Para-skey-i.
 9 Ay-ti gli-keia Pa-ra-skey-i pou pa-ntrey-ti - ka-me-meis oi dy - o

Έχω τελειώσει απ' την αγκαλιά σου
 και πήγα στη φυλακή.
 Να ψωνίσω για τα παιδιά μου
 με βάζει ο μπάτσος φυλακή και που με παίρνει φυλακή.
 Δεν μπορώ ν' αντέξω άλλο το φιλί σου
 που μου έδωσες την Παρασκευή.
 Αυτή η γλυκιά Παρασκευή
 που παντρευτήκαμε εμείς οι δύο.

Α.: Πολύ φυλακή ε; Έχει μπει κανένας συγγενής σου στη φυλακή;

Δ.: Όχι.

Βαλάντης: Μπήκε κυρία.

Δ.:(Θυμωμένος) Ποιος; Μόνο ο θείος μου κυρία μπήκε παλιά. Αλλά βγήκε την προηγούμενη Πέμπτη.

Α.: Ναι, αλλά στα τραγούδια σου βάζεις πολλούς μπάτσους και φυλακή. Γιατί;

Δ.: Η ώρα είναι μια περνάει αστυνομία, η ώρα είναι δύο περνάει το λεωφορείο, η ώρα είναι τρεις περνάει ο καφετζής... Μετά δεν ξέρω.

H o ra ei nai di o per na eitoleo fo rei o i o ra ei nai di o per
 5 na eito leo fo rei o i o ra ei nai treis per nei o ka fe tzis

Φώτης: (Κουνά τα χέρια του και υιοθετεί το χιπ-χοπ ύφος):

Η ώρα πήγε οχτώ και γω πετώ. Ρε Φώντα κατέβα απ' την καρότσα. Πίνω τα τσιγάρα μου ελεύθερα..Οι μπάτσοι σκάει...



A.: Ο Φώτης το έκανε χιπ-χοπ;

B.: Ναι.

Δ.: Μαμά μαμά ο Διονύσης με πειράζει. Γιατί κορίτσι μου; Μου λέει πως μ' αγαπάει. Αγάπα τον και συ το Διονύση τον μπεκρή. Που πούλησε την μπάκα για δυο κιλά κρασί.

A.: Αυτό δεν είναι το εκαζάνι μίρικλε;

Δ.: Όχι όχι. Εγώ το άλλαξα και το έκανα όπως ήθελα.

8.3.8 Διάλογος 8

Η συζήτηση διεξήχθει εν ώρα διαλείμματος στο προαύλιο του σχολείου. Οι μαθήτριες φοιτούν σε διαφορετικές τάξεις, αλλά συνδέονται μεταξύ τους με δεσμούς φιλίας και συγγένειας. Η συζήτηση σταδιακά κινήθηκε γύρω από το χορό και όλα τα κορίτσια μου τόνισαν το πόσο πολύ τους αρέσει να χορεύουν.

Χριστίνα: Λέω της μαμάς «φέρε μου το κινητό» και βάζω τραγούδια και χορεύω.

A.: Και τι χορεύεις;

Χ.: Την **Αντονέλλα**.

A.: Σου αρέσει πολύ η Αντονέλα;

Χριστίνα: Α χα!.

Για να μου αποδείξει ότι της αρέσει πολύ, άρχισε να τραγουδά *Las Divinas* και να προσπαθεί να αναπαράξει τη χορογραφία που το συνοδεύει στην τηλεοπτική σειρά. Όταν άρχισε να το τραγουδά τα υπόλοιπα κορίτσια, συμμετείχαν τραγουδώντας μαζί της.

A.: Λοιπόν. Πείτε μου τώρα το πιο αγαπημένο σας τραγούδι. Αυτό που ακούτε συνέχεια με τη μαμά και τον μπαμπά.

Μαρία: Το **Αν είσαι ένα αστέρι**.

Όλες οι μαθήτριες άρχισαν να τραγουδούν, συμμετέχοντας σε ένα γλέντι, το οποίο παρέπεμπε σε όλα τα προηγούμενά τους βιώματα με τις οικογένειές τους.

Χ.: Αυτό μ' αρέσει πιο πολύ κυρία.

A.: Ναι. Αλλά η γιαγιά, ο παππούς κι η μαμά κι ο μπαμπάς σας λένε κανένα άλλο τραγούδι;

Ελευθερία: Ναι η μαμά μου λέει ένα τραγούδι για να κοιμηθεί η αδελφή μου.

A.: Αλήθειά; Πιο;

E.: **Η μαμά τους η κυρία καθουρίνα....**

8.3.9 Διάλογος 9

Το Γ1 είναι τμήμα που παρουσιάζει αρκετές ιδιαιτερότητες. Στο τμήμα φοιτούν Ρομά και μη Ρομά μαθητές και οι σχέσεις μεταξύ τους είναι ιδιαίτερα τεταμένες. Οι μη- Ρομά μαθητές είναι ιδιαίτερα καχύποπτοι απέναντι στους Ρομά. Κάθε φορά που χάνουν κάποιο μολύβι τους, για παράδειγμα, φωνάζουν ότι τους το έκλεψαν οι Ρομά συμμαθητές τους. Ο «συνήθης ύποπτος» για τους μαθητές είναι ο Χρήστος.

Ο Χρήστος, μπήκε στην τάξη αρκετά ευδιάθετος και τραγουδώντας. Θεώρησα πως ήταν μια καλή αφορμή για να ξεκινήσει ένας ακόμη διάλογος με τους μαθητές του τμήματος και έτσι ζήτησα να ακούσουμε το Χρήστο γιατί θα μας «μάθει ένα καινούργιο τραγούδι». Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά και σταμάτησαν αμέσως ότι έκαναν, ενώ ο Χρήστος φάνηκε να χαίρεται ιδιαίτερα για αυτή την θετική προσοχή, την οποία συνήθως στερείται μέσα στην τάξη.

A.: Λοιπόν Χρήστο. Θα μας τραγουδήσεις;

Χρήστος: Όχι στα τσιγγάνικα κυρία.

A.: Φυσικά και θέλουμε να μας το πεις στα τσιγγάνικα. Και μετά θα ήθελα να το μάθεις σε όλους μας.

Η αποδοχή και η προτροπή να μας μεταφέρει κάτι που ανήκει καθαρά στο δικό του πολιτισμό χωρίς να φοβάται την απόρριψη λειτούργησε ενθαρρυντικά και έτσι ο μαθητής συνέχισε...

Χρήστος:



Ασινό μο πραλ, σο καπενάφ.
Άτοκ για τσαίφ, του να μα κελμάν.
Τζα να βα πράλα, βόϊ να μα κελμάν.
Μέγκα μου καύλα για βερ καλάφ.
Κόντρο μα βόϊ μποτ πιρέλ.

Άκουσε αδερφέ.
Αυτή η γυναίκα δε με θέλει.
Ξέρει αδερφούς και δεν το λέει.
Εγώ θα την αφήσω, άλλη θα πάρω.
Στους δρόμους περπατάει.

A.: Θα ήθελες να μα το πεις και στα ελληνικά;

X.: Είναι στη γλώσσα μας κυρία.

A.: Το ξέρω αλλά μου είπες ότι έχει και ελληνικούς στίχους.

Χρήστος: Είναι πολύ δύσκολο κυρία.

A.: Για προσπάθησε.

Χρήστος και Γιάννης: *Άκου αδελφέ. Αυτή η γυναίκα.....*

X.: Άσε κυρία θα στο γράψω.

A.: Αυτό που το ακούτε στο σπίτι;

X.: Όχι. Στο αυτοκίνητο.

A.: Δηλαδή πάτε βόλτες και το ακούτε;

X.: Όχι κυρία. Περνάνε τα αμάξια και το παίζουν. Έχει πολλά Smart κυρία που περνάνε.

Γιάννης: Εμένα κυρία έχει ο αδερφός μου ένα αμάξι με μουσική και τα βάζει πολλές φορές και τα μαθαίνω.

Χρήστος και Γιάννης: *Αν είσαι ένα αστέρι που φως θα φέρει...*⁴⁵², iv

8.3.10 Ερμηνεία - Συμπεράσματα

Επέλεξα να μεταφέρω στο κείμενο τους συγκεκριμένους διαλόγους αυτούσιους γιατί θα ήταν αυτό τον τρόπο θα έχει τη δυνατότητα ο αναγνώστης να διαμορφώσει μια σφαιρική αντίληψη γύρω από την σύγχυση των μουσικών ειδών που εντάσσουν οι Ρομά μαθητές στην καθημερινότητά τους. Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων το προφανές ήταν ότι το σύγχρονο ελληνικό χιπ-χοπ (Τους, Σταν), η σύγχρονη ποπ σκηνή (Σακίρα, Micael Jackson, Ε. Φουρέιρα), το ελληνικό ρεμπέτικο τραγούδι (*Κελί 33, Τα καθουράκια*) και το ελληνικό λαϊκό τραγούδι (Σ. Γονίδης, Β., Καρράς, Αντύπας, Ν. Βέρτης, Π. Παντελίδης), οι ήρωες τηλεοπτικών σειρών (Αντονέλλα) και οι σύγχρονοι Ρομά εκτελεστές (Τσιτσόπουλος, Διακόπουλος) συμπορεύονται στην καθημερινότητα και κατ' επέκταση στις μουσικές προτιμήσεις των Ρομά μαθητών. Για να μπορέσουμε να εξαγάγουμε συμπεράσματα από την πολυποίκιλες μουσικές προτιμήσεις των Ρομά μαθητών, δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι οποιοδήποτε νεαρό μέλος μιας πολιτισμικής ή κοινωνικής ομάδας είναι αφενός φορέας της οικογενειακής του παράδοσης, και αφετέρου λειτουργεί ως αυτόνομο άτομο,

⁴⁵² Ο Ν. Βέρτης είναι ιδιαίτερα αγαπητός σε όλους τους μαθητές. Ιδιαίτερα οι Ρομά μαθητές μου ζητούν συχνά να παίξω στην κιθάρα τραγούδια του Βέρτη και του Παντελή Παντελίδη. Τα τραγούδια που ερμηνεύουν και οι δύο καλλιτέχνες παρουσιάζουν κοινά μουσικά στοιχεία με την τσιγγάνικη μουσική. Εκτός από το ότι η ενορχήστρωση περιλαμβάνει πάντοτε τουμπερλέκι, πλήκτρα και πνευστά όργανα με διαπεραστικό ήχο, οι καλλιτέχνες ερμηνεύουν το εκάστοτε τραγούδι εφαρμόζοντας το χαρακτηριστικά μελίσματα και τα τρέμουλο της φωνής που συναντούμε και στις εκτελέσεις των Ρομά μαθητών. Επιπλέον, η θεματολογία των τραγουδιών είναι κοινή: ο μεγάλος έρωτας, ο πόνος από τον χωρισμό και την προδοσία κ.τ.λ.

το οποίο προσπαθεί να διαχωριστεί από τον κόσμο των ενηλίκων που τα περιβάλλει.⁴⁵³ Τι φανερώνει, λοιπόν αυτός ο πλούτος των μουσικών ειδών που προτιμούν οι Ρομά μαθητές;

Είναι εύκολο να εντοπίσουμε τα κοινά στοιχεία των εκ πρώτης όψεως ασύνδετων μεταξύ τους μουσικών ειδών, τα οποία ανέφεραν οι Ρομά μαθητές, εφ' όσον τα εξετάσουμε προσεκτικά. Όπως ανέφερα πιο πάνω, η κοινή θεματολογία και το ύφος αυτών των τραγουδιών φωτογραφίζουν αρκετά στοιχεία της κοινωνικής τους οργάνωσης και των αισθητικών και ψυχολογικών τους αναγκών. Τα στοιχεία εντοπίζονται όχι μόνο στο περιεχόμενο των τραγουδιών, αλλά και στο μουσικό ύφος, που φέρει τα βασικά χαρακτηριστικά της τσιγγάνικης φυλής.

Στο μεγαλύτερο μέρος τους, το περιεχόμενο των τραγουδιών ανακοινώνει την στάση που έχουν τα μέλη της φυλής απέναντι στον έρωτα. Οι Ρομά αντιμετωπίζουν το θέμα των ερωτικών σχέσεων από την παιδική τους ηλικία, επειδή στηρίζουν μεγάλο μέρος της κοινωνικής τους οργάνωσης στο θεσμό του γάμου. Ο γάμος ενώνει τις οικογένειες και τις κάνει ισχυρότερες, η ηθική τιμή της νύφης ορίζει την αξία όλης της οικογένειάς της, οπότε και ο φόβος μήπως τα νεαρά μέλη της φυλής συνάψουν ερωτικό δεσμό εκτός γάμου, οδηγεί τους γονείς να παντρεύουν τα παιδιά τους σε πολύ νεαρές ηλικίες.⁴⁵⁴ Έτσι, ο ερωτισμός, οι ερωτικές σχέσεις και ο πόνος της ερωτικής απογοητεύσης έλκει τους νεαρούς Ρομά. Το *Ασινό μο πραλ*, το *Ποια είσαι εσύ*;;, το *Θα ανεβώ στον ουρανό* αλλά και οι μαντινάδες, έχουν κοινό στοιχείο το θεματικό περιεχόμενο. Ο Δ. Ντούσας υποστήριξε πως οι Ρομά εκφράζουν μέσα από τη μουσική τους τα βάσανα, τις πίκρες, τους διωγμούς και τον πλούσιο συναισθηματικό τους κόσμο.⁴⁵⁵ Αυτό συνέβαινε, όταν οι Ρομά έπεφταν θύματα διωγμών και εκμετάλλευσης. Στις μέρες μας ο πόνος που εκφράζεται μουσικά έχει αλλάξει μορφή. Οι άντρες πονούν για τη μεγάλη τους αγάπη που τους πρόδωσε ή για τη αυτή που αναζητούν ακόμη. Ο άντρας εκφράζει πλέον μέσα από το τραγούδι του την πίκρα του για την προδοσία της αγαπημένης του, τον ερωτικό του πόνο και την ελπίδα να συναντήσει τον μεγάλο του έρωτα.

Η προτίμηση που δείχνουν οι Ρομά μαθητές στα «παλιά, τα βαριά» και τα τραγούδια χιπ-χοπ ή η συνεχής επανάληψη των χορευτικών φιγούρων του Μ. Jackson δεν γίνονται τυχαία. Το χιπ-χοπ εξυπηρετεί την ψυχολογική και πρακτική ανάγκη των μαθητών να υιοθετήσουν την εικόνα του σκληρού άντρα. Οι Ρομά μαθητές βιώνουν μια πραγματικότητα, όπου η βία είναι μέρος της

⁴⁵³ Ρ. S. Campbell, *Songs in their Heads. Music and its Meaning in Children's Lives*, ό.π., σελ.45, 71-72.

⁴⁵⁴ Μόλις πρόσφατα οι μαθητές με ενημέρωσαν πως ο Γιάννης (μαθητής της Στ' τάξης), αρραβωνιάστηκε σε ηλικία μόλις 12 ετών. Χαρακτηριστικά μου ανέφεραν:

«Κυρία, ο πατέρας του ήταν μεθυσμένος και πήγε ο πατέρας της νύφης και του είπε: "μου δίνεις το γιό σου"; «Και αυτός του είπε ναι;» «Ναι γιατί ήταν μεθυσμένος. Και την άλλη μέρα κυρία δεν μπορούσε να πάρει πίσω το λόγο του...Και έτσι χτες είχαμε τον αρραβώνα κυρία και κάψαμε το πελεκούδι...Αλλά ο Γιάννης όλη την ώρα έκλαιγε...». «Και δε θα έρθει ξανά στο σχολείο»; «Ε όχι κυρία. Τώρα αρραβωνιάστηκε. Πάει»!

⁴⁵⁵ Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 23.

καθημερινότητας, ενώ σε πολλές περιπτώσεις κινδυνεύουν από τα μέλη της ίδιας της φυλής τους.⁴⁵⁶ Οι συνθήκες βίας, οι οποίες ισχύουν στους τσιγγάνικους καταυλισμούς στη Δυτική Αττική, οδηγούν τους άντρες Ρομά να υιοθετούν από πολύ νεαρή ηλικία την εικόνα και τη συμπεριφορά του πολύ σκληρού «μάγκα», ο οποίος δεν έχει ενδοιασμούς, αλλά ταυτόχρονα έχουν την ανάγκη να εκδηλώνουν το ευαίσθητο κομμάτι τους εαυτού τους. Την ίδια εικόνα υιοθετούν οι ερμηνευτές της μουσικής χιπ-χοπ, για εμπορικούς λόγους. Τα τατουάζ, τα σκουλαρίκια στο αφτί, το χέρι στην τσέπη και το βαρύ ύφος στο περπάτημα, πλάθουν την εικόνα, που ίσως να βοηθήσει τους Ρομά να επιβιώσουν, ενώ οι άσεμνες χειρονομίες και οι βωμολοχίες την συμπληρώνουν.

Χαρακτηριστικό στοιχείο στο χιπ-χοπ είναι ότι δίδει έμφαση στη ρυθμική εκφορά του λόγου και ότι επιτρέπει τη μουσική δημιουργία, μέσα από τον αυτοσχεδιασμό των στίχων, ικανότητα την οποία αποκτούν οι νεαροί Ρομά από πολύ νεαρή ηλικία. Ο Ραφαήλ αξιοποίησε αυτή την ικανότητα και διασκεύασε το παιχνιδιοτραγούδο *Η ώρα είναι μια*, μετατρέποντας τόσο την παραδοσιακή του μορφή, όσο και το περιεχόμενό του. Επιπλέον, ο μαθητής με αυτή του τη διασκευή μετέφερε με το παιδικό περιπαικτικό αυτό τραγούδι τις εμπειρίες του από τη γειτονιά και την κοινωνία του. Ο Φώντας μπορεί να είναι κάποιος φίλος ή γείτονάς του και φυσικά η αστυνομία υπάρχει στη ζωή των Ρομά, οι οποίοι την αντιμετωπίζουν ως απειλή για την ελευθερία τους.

Επίσης, δεν μπορούμε να αντιμετωπίσουμε ως τυχαίο το γεγονός ότι τα ρεμπέτικα τραγούδια, όπως είναι το *Κελί 33*, είναι ευρέως διαδεδομένα στα μέλη της φυλής. Αυτό δεν μπορεί παρά να συνδέεται άμεσα με το γεγονός ότι οι δημιουργοί του ρεμπέτικου ήταν επίσης, απόκληροι της κοινωνίας και κινούταν στα όρια της νομιμότητας και της παρανομίας, ενώ σε μεγάλο μέρος τους περιγράφουν καταστάσεις φυλάκισης και διαμάχης με τους «μπάτσους». Είναι μάλιστα τόσο διαδεδομένο το είδος στους Έλληνες Ρομά, που πια οι γονείς αντικαθιστούν τα παραδοσιακά νανουρίσματα και ταχταρίσματα με τα *Καβουράκια*.

Οι μαρτυρίες των μαθητών για τον τρόπο αναπαραγωγής της μουσικής μπορούν να διαφωτίσουν επιπλέον την ανάγκη να διαμορφώνουν οι άντρες Ρομά μια σκληρή και απροσπέλαστη εικόνα. Ο Χρήστος ανέφερε πως ακούει τη μουσική από το αυτοκίνητο του μεγαλύτερου αδερφού του. Στις τσιγγάνικες συνοικίες της Δυτικής Αττικής είναι σύνηθες το

⁴⁵⁶ Για ευνόητους λόγους δεν μου επιτρέπεται να μεταφέρω αυτούσιες τις μαρτυρίες των μαθητών επί του θέματος. Μπορώ μόνο να περιγράψω συνοπτικά ότι ένα μεγάλο μέρος της κοινωνίας των Ρομά στην περιοχή οπλοφορεί, καθώς οι επαγγελματικές τους δραστηριότητες είναι παράνομες. Επιπλέον, ο κώδικας τιμής που επικρατεί στην περιοχή επιβάλλει να «ξεπληρωθεί η προσβολή» με βία. Όπου προσβολή μπορεί να θεωρηθεί κάποιο ατυχές σχόλιο και η πληρωμή να είναι η κράτηση όλης της οικογένειας αυτού που μίλησε με την απειλή όπλων. Αυτόν τον κώδικα τιμής οι μαθητές τον μεταφέρουν και εντός του σχολείου και ως εκ τούτου, είναι συχνό φαινόμενο να καταλήγουν οι μεταξύ τους παρεξηγήσεις σε άγριους ξυλοδαρμούς.

φαινόμενο να έχουν εξοπλίσει οι νεαροί Ρομά τα αυτοκίνητά τους (τύπου Smart) με ισχυρά ηχοσυστήματα. Μια από τις προσφυλίες τους συνήθειες είναι να κάνουν άσκοπες βόλτες στην πόλη με τη μουσική τόσο δυνατά, ώστε να την ακούν όλοι, ακόμη και εάν βρίσκονται έξω σε μεγάλη απόσταση από το αυτοκίνητο. Αυτή η πρακτική αποσκοπεί στην επίδειξη ισχύος, και ικανοποιεί την ανάγκη των Ρομάνων προβληθούν. Η δυνατή μουσική, η οποία είναι συνήθως σύγχρονα τσιγγάνικα τραγούδια που συνδυάζουν τη βωμολοχία, τον έρωτα με εκχυδαϊσμένο τρόπο και τις συνθετικές τεχνικές της παράδοσής τους, και ο θαυμασμός των υπολοίπων νέων αντρών λειτουργούν ενισχυτικά για την ατομική ταυτότητα των νεαρών Ρομά και το κύρος τους μέσα στην υπόλοιπη κοινότητα.

Το πρότυπο που υιοθετούν τα νεαρά κορίτσια είναι εντελώς διαφορετικό. Για παράδειγμα, η Αντονέλλα στην ομώνυμη τηλεοπτική σειρά, είναι μια δυναμική και ταλαντούχα έφηβη, η οποία έχει τον απόλυτο έλεγχο της ζωής της και στην οποία παρέχεται κάθε ευκαιρία να αναδείξει τα ταλέντα της. Χορεύει και τραγουδά εκπληκτικά. Είναι εξαιρετικά ερωτική, αλλά δεν εκμεταλλεύεται την ομορφιά της με «ανήθικο» τρόπο. Είναι δηλαδή, ακριβώς όπως όλα τα Ρομά κορίτσια με μια σημαντική διαφορά: τα Ρομά κορίτσια δεν έχουν κανέναν έλεγχο της ζωής τους και πολύ δύσκολα θα έχουν την ευκαιρία να αναδείξουν τα ταλέντα τους. Η τηλεοπτική ηρωίδα ζει το όνειρο της κάθε μικρής Ρομά. Τα Ρομά κορίτσια γνωρίζουν εκ των προτέρων πως μόλις φθάσουν στην ηλικία των 12 θα εγκαταλείψουν το σχολείο και θα δημιουργήσουν τη δική τους οικογένεια, στην οποία το ταλέντο τους στο χορό και το τραγούδι θα αξιοποιείται αποκλειστικά για την προσωπική τους διασκέδαση.

Η επιλογή των συγκεκριμένων μουσικών ειδών αλλά και οι μουσικές δημιουργίες των Ρομά μαθητών, μπορεί να επιλέγονται από πολιτισμικά στερεότυπα της κυρίαρχης κουλτούρας, χρησιμεύουν όμως ως περιγραφές των βιωμάτων και των ανησυχιών τους. Οι μαθητές συνέθεταν τραγούδια, στα οποία αναπαράγεται το μοτίβο του «μπάτσου» που θα τους συλλάβει και της παράνομης δράσης για να χτίσουν ένα όμορφο σπίτι. Το τραγούδι του Διονύση είναι ακόμη ένα παράδειγμα του τρόπου που βιώνουν οι Ρομά την καθημερινότητά τους.⁴⁵⁷ Ο μαθητής περιγράφει βιώματα, όπως είναι οι άδικες στα μάτια τους προσαγωγές όταν απλώς ψωνίζουν για τα παιδιά

⁴⁵⁷ Έχω τελειώσει απ' την αγκαλιά σου
και πήγα στη φυλακή.

να ψωνίσω για τα παιδιά μου

με βάζει ο μπάτσος φυλακή και που με παίρνει φυλακή.

Ο μαθητής όταν το εκτελεί δε μένει σε μια τονικότητα αλλά μετακινείται διατηρώντας μόνο τα τονικά κέντρα των μελωδικών φράσεων και τα «τσακίσματα» στις καταλήξεις των φράσεων. Μουσικά παραπέμπει στις αραβικές μελωδίες. Δεν διατηρεί ένα σαφή ρυθμό αλλά και αυτό το τραγούδι διατρέχεται από γρήγορες συγκοπές και παύσεις στο ισχυρό μέρος, οι οποίες οδηγούν σε ένα όγδοο, για να τονιστεί το περιεχόμενο.

τους σε κάποια λαϊκή αγορά και μεγάλους έρωτες. Την ίδια στιγμή δεν λείπει η παρουσία του έρωτα και του φλερτ, καθώς, όπως είδαμε αυτά κατέχουν καίρια θέση στη ζωή των Ρομά.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι το περιεχόμενο των τραγουδιών που προτιμούν οι Ρομά μαθητές αφορά στον έρωτα, τον πόνο του αποχωρισμού ή την παρανομία και την προβληματική σχέση που έχουν οι Ρομά με την αστυνομία. Οι μαθητές, επιλέγουν εκείνα τα τραγούδια, με τα οποία αναπαράγουν στιχουργικά τις εικόνες που καθρεφτίζουν τις συνθήκες τις καθημερινής τους διαβίωσης. Ωστόσο, αυτά τα τραγούδια που ανήκουν σε διαφορετικά μουσικά είδη διαθέτουν ορισμένα κοινά μουσικά χαρακτηριστικά, που καλύπτουν την κοινή αισθητική των Ρομά.

Ένα μέρος των τραγουδιών που ανέφεραν οι μαθητές εντάσσονται στη μουσική Latin στην πλέον σύγχρονη μορφή της (*Las Divinas*, *Loca Loca* και τα τραγούδια της Σακίρα). Τα λατινογενή τραγούδια χαρακτηρίζονται από τους έντονους χορευτικούς ρυθμούς, ενώ η συνήθης χορευτική κίνηση που τα συνοδεύει προϋποθέτει την έντονη κίνηση των γοφών. Αυτή η κίνηση είναι πανομοιότυπη με τις χορευτικές κινήσεις των Ρομά γυναικών, όταν χορεύουν στους ρυθμούς του τσιφτετελιού. Επιπλέον, η ισπανική γλώσσα έχει πολλές ομοιότητες με την Ρομανί, ως προς την εκφορά του λόγου. Οι δύο γλώσσες χαρακτηρίζονται από κοινούς τονισμούς των λέξεων και από έντονη ρυθμικότητα στην εκφορά τους και επιπλέον, χρησιμοποιούν παρόμοιους συνδυασμούς συμφώνων (για παράδειγμα το τσος, ή το παχύ σς). Τα κοινά στοιχεία που παρουσιάζει η Latin μουσική με τον μουσικό πολιτισμό των Ρομά, γίνονται αντιληπτά από τους Ρομά μαθητές σε ασυνείδητο επίπεδο και έτσι εντάσσουν αυτό το είδος μουσικής στην καθημερινότητά τους, χωρίς να χρειάζεται να ακούν την τσιγγάνικη μουσική, την οποία υποτιμούν τόσο.

Τα λαϊκά τραγούδια, επίσης, παρουσιάζουν κοινά στοιχεία με τη μουσική παράδοση των Ρομά και αυτό ίσως να γίνεται φανερό λίγο πιο εύκολα από ότι συμβαίνει με τα προηγούμενα είδη. Το τραγούδι του Β. Καρρά αποτελεί παράδειγμα σύγχρονου τραγουδιού που μαρτυρά τόσο την εξέλιξη του μουσικού πολιτισμού των Ρομά, όσο και τη διατήρηση των σημαντικών για την ταυτότητα της φυλής στοιχείων του παρελθόντος.

Ο έρωτας παρομοιάζεται με τσιγάρο που καίει τα σωθικά και «φτάνει ως το ταβάνι». Ο ρυθμός του είναι ένα σχεδόν στατικό τσιφτετέλι. Η ενορχήστρωση συνδυάζει παραδοσιακά (κλαρίνο, τουμπερλέκι, ζήλια) και σύγχρονα (φλάουτο, ηλεκτρική κιθάρα, ηλεκτρικό μπάσο) όργανα.

Η μελωδική φράση καταλήγει σε μια συλλαβή μεγάλης χρονικής διάρκειας για να ολοκληρωθεί στη συνέχεια με τις χαρακτηριστικές τρίλιες στην καταληκτική συλλαβή. Ακόμη, η

αρμονία του τραγουδιού δομείται σε ελάσσονα χρωματική κλίμακα και αυτό σημαίνει πως περιλαμβάνεται το διάστημα 3^{ης} μικρής, που παραπέμπει στους μουσικούς ιδιωματισμούς των Ρομά.⁴⁵⁸ Επιπρόσθετα, αυτές οι μελωδικές κινήσεις εντοπίζονται τόσο στα σύγχρονα, όσο και στα παραδοσιακά αραβικά τραγούδια, απ' όπου φαίνεται πως προέρχονται. Σε αυτά ακριβώς τα μελίσματα έδιναν ιδιαίτερη έμφαση οι Ρομά μαθητές όταν αναπαρήγαγαν αυτού του είδους τα τραγούδια. Μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις έδιναν την εντύπωση πως, όσο πιο έντονα και όσο περισσότερα μελίσματα χρησιμοποιούσαν, τόσο αισθάνονταν ότι ανακοίνωναν στους ακροατές τους τα αισθήματα της έντονης αγάπης και του αβάσταχτου πόνου. Είναι σαφές πως αυτός ο τρόπος εκτέλεσης έχει συνδεθεί στη συνείδησή τους με την έκφραση των βαθύτερων και των πιο έντονων συναισθημάτων τους.

Επομένως, όσο ασύνδετα και να φαίνονται τα μουσικά είδη που προτιμούν οι σύγχρονοι Ρομά μαθητές, στην πραγματικότητα στα δομικά στοιχεία της μουσικής (ρυθμό, ενορχήστρωση, μελωδική κίνηση, αρμονία) και το περιεχόμενο των στίχων αναγνωρίζει κανείς τα ίχνη του τσιγγάνικου ιδιώματος. Μπορεί οι μαθητές να απαξιώνουν τις παλαιότερες μορφές έκφρασης της μουσικής ταυτότητας της φυλής τους, όπως είναι η χρήση του κλαρίνου ή των «παλιών» τραγουδιών, αλλά επαναλαμβάνουν ασυνείδητα με νέους τρόπους τις υπονοούμενες παλαιότερες πρακτικές. Ακολουθούν τις υποδείξεις της μουσικής βιομηχανίας για να επιτύχουν την ενσωμάτωσή τους στην κυρίαρχη κουλτούρα, χωρίς όμως να χάσουν εντελώς την τσιγγάνικη ταυτότητά τους.

8.4 Εκαζάνι Μίρικλε και Άλλα Παιδικά Τραγούδια

Έπειτα από αρκετές παρατηρήσεις και συζητήσεις με τους μαθητές, αναρωτήθηκα μερικές φορές για το κατά πόσον οι νεαροί Ρομά και οι οικογένειές τους έχουν διατηρήσει μέσα στο χρόνο κάποια έστω παιδικά τραγούδια, που να ανήκουν αποκλειστικά στη φυλή. Μέσα από αυτή την αναζήτηση μπόρεσα να συγκεντρώσω έναν μικρό αριθμό τραγουδιών, τα οποία βρίσκω σκόπιμο να παραθέσω σε αυτό το κεφάλαιο.

Η παραμονή μου στο προαύλιο και η «απομυθοποίηση» της διδασκαλικής μου ιδιότητας στα μάτια των παιδιών λειτούργησε ευεργετικά, καθώς οι μαθητές μπόρεσαν να με εμπιστευθούν και να μου μιλήσουν για τραγούδια, που υπό άλλες συνθήκες δεν θα ανέφεραν. Ο λόγος που

⁴⁵⁸ Έχουμε ήδη αναφέρει ότι αυτού του είδους οι εκτελέσεις και τα στολίσματα της μελωδικής γραμμής διαφοροποιούσαν τις εκτελέσεις των τραγουδιών από τους Ρομά μουσικούς από αυτές των Ελλήνων από την εποχή της Τουρκοκρατίας.

υποστηρίζω ότι οι Ρομά μαθητές αναφέρονται με δυσκολία τα τραγούδια της φυλής τους είναι εν μέρει προφανής: αν και χρησιμοποιούν τη γλώσσα Ρομανί ως κύρια γλώσσα στον προφορικό λόγο, ντρέπονται να τραγουδήσουν τα τραγούδια που είναι γραμμένα σε αυτή. Ήδη στους προηγούμενους διαλόγους παραθέσαμε τα λόγια των μαθητών, οι οποίοι απαξίωναν τα τσιγγάνικα τραγούδια γιατί «είναι όλο κλαρίνο» ή «είναι παλιά». Μια μαθήτρια μικρότερης ηλικίας που έδωσε μια πιο ξεκάθαρη εξήγηση:

A.: Ελευθερία μου θα μου τραγουδήσεις ένα τραγούδι που μαθαίνεις από τη μαμά, τον μπαμπά ή τον παππού;

Ελευθερία: Όχι κυρία.

A.: Γιατί;

Ελευθερία: Ντρέπομαι. Εσείς δεν θα τα καταλάβετε και οι άλλοι (οι «μπαλαμοί» μαθητές που βρίσκονται εκεί κοντά) θα με κοροδέψουν.....

Παρ' όλα αυτά, σταδιακά οι μαθητές μπόρεσαν να με εμπιστευθούν και όταν βεβαιώθηκαν ότι δεν έχω κανένα σκοπό να κρίνω την κουλτούρα τους, τότε άρχισαν να τραγουδούν πιο άνετα τα «δικά τους» τραγούδια.

Εκαζάνι Μίρικλε

E ka za ni mi ri kle, mou da ne ma no ra kle ma ma mpa mpa o

Gian nis me pei ra zei. Gia ti ko rou la mou? Gia ti me a ga pa ci. A ga pi se kai sy to

al lo to pai di gia dyo ki la kra si.

Εκαζάνι μίρικλε, μούντανε μανόρα κλε.

-«Μαμά, μπαμπά, ο Γιάννης με πειράζει»

-«Γιατί κορούλα μου;»

-«Γιατί με αγαπάει»

-«Αγάπησε και συ το άλλο το παιδί για δυο κιλά κρασί».

Από τη συχνότητα της επανάληψης του τραγουδιού, ιδίως από μια συγκεκριμένη ομάδα κοριτσιών, δεν μπόρεσα παρά να υποθέσω πως είναι ένα ιδιαίτερα διαδεδομένο τραγούδι μεταξύ των οικογενειών της φυλής στην περιοχή.

Η Μαρία, η Άννα, η Παρασκευή, η Ιωάννα και η Κωνσταντίνα φοιτούν σε διαφορετικές τάξεις αλλά, ανήκουν στην ίδια φατριά και οι κατοικίες τους γειτονεύουν. Η ομάδα των πέντε κοριτσιών παρέμεινε στο διάλειμμα καθισμένη σε μια γωνία του προαυλίου, προσπαθώντας να προστατευθεί από το κρύο. Τα κορίτσια σχολίαζαν μια κοπέλα, η οποία εγκατέλειψε το σχολείο και επρόκειτο να παντρευτεί κάποιον που «δεν θέλει», επειδή «ο πατέρας της έδωσε το λόγο του στο συμπέθερο». Αν και το περιστατικό μου ανακίνησε ιδιαίτερος δυσάρεστα συναισθήματα, καθώς μου φάνηκε αβάσταχτη η εικόνα μιας κοπέλας μόλις 12 με 13 χρονών, που εξαναγκάζεται να παντρευτεί, τα κορίτσια δεν έδειχναν να δυσανασχετούν. Αντιθέτως, περιέγραφαν το περιστατικό με περιπαικτική και ευχάριστη διάθεση.

Ανάμεσα στα γέλια και στα σχόλια η Μαρία (η μεγαλύτερη της παρέας) άρχισε να τραγουδά «εκαζάνι μίρικλε...». Αμέσως τα υπόλοιπα κορίτσια άρχισαν να τραγουδούν μαζί της με μια ιδιαίτερη ζωντάνια και ενέργεια. Κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης τα παιδιά κοιτάζονταν βαθειά στα μάτια, ωσάν να επικοινωνούσαν μεταξύ τους κάποιο μυστικό. Το μόνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να υποθέσουμε το περιεχόμενο των συμπαραδηλώσεων⁴⁵⁹ που συνοδεύουν το τραγούδι, χωρίς να μπορέσουμε ποτέ να τις καθορίσουμε με βεβαιότητα, καθώς είμαστε «ξένοι» προς το πολιτισμικό και το κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο το διδάχθηκαν αυτά τα κορίτσια.

⁴⁵⁹ Αυτή η πρώτη επαφή με το τραγούδι, καθώς και το πλαίσιο μέσα στο οποίο το διδάχθηκαν, οδήγησαν στη διαδικασία που ο Meyer ονομάζει «διαδικασία εικονοποίησης ή συμπαραδηλώσεων». Δηλαδή, αυτές οι εικόνες και οι συνειρμοί, που έχει διαμορφώσει το άτομο συνειδητά, ή ασυνείδητα, «μπορεί να είναι ιδιωτικές, σχετιζόμενες μόνο με τις κρυφές εμπειρίες ενός συγκεκριμένου ατόμου ή μπορεί να είναι συλλογικές, με την έννοια ότι είναι κοινές σε μια ομάδα ατόμων εντός μιας κουλτούρας» (Meyer 1956, σελ. 256-257). Μου ήταν ξεκάθαρο πως οι συγκεκριμένες μαθήτριες μοιράζονται κοινές συμπαραδηλώσεις του *Εκαζάνι μίρικλε*, ως μέλη της ίδιας κουλτούρας.

Α τσέτσε άλε.

A tse-tse a - le a di-ne-va-ka te. Ma ti-di keh-le o - ra - kle.

6
A - ve - la Ki-ria-ki ke-ra-sa oa-go-gi. A - ve - la mo-so-stro pa-ra-ve-la mo-so-ro.

10
A - ve - la mi - sa - stroun sou - ve - la mo - so - ro.

Στίχοι:

Α τσέτσε άλε αντήνε βακατέ.
 Μα τίντι κέκχλε όρακλε.
 Αβέλα Κυριακή, κεράσα απαγωγή.
 Αβέλα ,μοσαστρό παραβέλα μοσορό.
 Αβέλα μισαστρούν σουβέλα μοσορό.

Μετάφραση:

Πάμε μέσα κορίτσια να μη μας δουν τα αγόρια.
 Έρχεται Κυριακή, κάνουνε απαγωγή.
 Έρχεται ο πεθερός μου, ανοίγει το κεφάλι μου.
 Έρχεται η πεθερά μου, μου το ράβει.

Το Α τσε τσε άλε είναι ακόμη ένα τσιγγάνικο παιδικό περιπαικτικό τραγούδι, που σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών το τραγουδούν χωρίς να το συνοδεύουν με κάποια κίνηση ή οργανική εκτέλεση.

«Το λέμε έτσι, για να περνάει η ώρα και να γελάμε» (Ελευθερία, μαθήτρια Ε΄ τάξης).

Το τραγούδι αυτό παρουσιάζει μια βασική διαφορά σε σχέση με το *Εκαζάνι Μίρικλε*: οι στίχοι του είναι αποκλειστικά στη γλώσσα Ρομανί και όχι συνδυασμός της με την ελληνική.

Ωστόσο, το περιεχόμενο των στίχων για ακόμη μια φορά είναι το ίδιο. Η απαγωγή της κοπέλας, ο υποχρεωτικός της γάμος με τον απαγωγέα και η σχέση της με τα «πεθερικά» της. Και αυτή η σύνθεση μεταφέρει την ιδιαίτερη αξία που έχει η διατήρηση της τιμής της νύφης, καθώς και το πόσο εύκολο είναι στην κοινωνία των Ρομά να παντρευτεί μια κοπέλα κάποιον που δεν αγαπά, μόνο και μόνο γιατί την απήγαγε ή για να αποφευχθεί η απαγωγή της. Οι αξίες της τσιγγάνικης φυλής είναι πολύ συγκεκριμένες και ουσιαστικές για τον τρόπο που οργανώνουν οι Ρομά την κοινωνία τους. Γι' αυτό και θα πρέπει οι κοπέλες να τρέξουν να κρυφτούν, γιατί εάν

ατυχήσουν να πέσουν θύματα απαγωγής θα είναι καταδικασμένες σε μια κακή ζωή, η οποία συμβολίζεται με την άσκηση σωματικής βίας από τον πεθερό τους.⁴⁶⁰

Και τα δύο τραγούδια που προηγήθηκαν εμπεριέχουν συγκεκριμένες αξίες της κοινωνίας των Ρομά, όπως είναι η διατήρηση της αγνότητας των κοριτσιών και κατά συνέπεια της οικογενειακής τιμής τους. Το γεγονός ότι όλα τα κορίτσια της φυλής αναπαραγάγουν τραγούδια που περιγράφουν δύσκολες καταστάσεις με τόσο ανάλαφρο και περιπαικτικό τρόπο φανερώνει τον τρόπο που η κοινωνία των Ρομά εξοικειώνει πολιτισμικά τα κορίτσια, όχι μόνο στη μουσική παράδοση της φυλής, αλλά και με τις κοινωνικές αρχές που αυτό συντηρούν με την επανάληψή τους.

Έλα Χρίστο Λέλα

Μια από τις μέρες που βρίσκoμουν, όσο πιο διακριτικά μπορούσα, στο προαύλιο για να παρατηρήσω τους μαθητές και να αντλήσω πληροφορίες για τη μουσικότητά τους, με πλησίασε η Μαρία, μαθήτρια της Γ' τάξης και από τις λίγες περιπτώσεις Ρομά μαθητών που η ηλικία της συμβαδίζει με την τάξη που φοιτεί. Προέρχεται από οικογένεια μεσαίου εισοδήματος και, σύμφωνα με τα λεγόμενά της, τα μέλη της οικογένειάς της διατηρούν ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους. Η μαθήτρια είχε χαλαρή διάθεση και πολύ σύντομα εκδήλωσε την ανάγκη της για τρυφερότητα, καθώς ξάπλωσε στην αγκαλιά μου και έκλεισε τα μάτια της. Λίγο αργότερα, σήκωσε το κεφάλι και μου είπε:

Μαρία: Ξέρεις; Μου αρέσει πολύ το μάθημα που κάνεις.

A.: Αλήθεια Μαρία μου; Πολύ χαίρομαι. Τι σου αρέσει δηλαδή;

M.: Να. Μαθαίνουμε καινούργια πράγματα.... Μας τα λες ωραία... Και δε φωνάζεις.

A.: Δε φωνάζω; Μα σας μαλώνω συχνά.

Μαρία: Ναι, αλλά μόνο όταν τα αγόρια κάνουν βλακείες. Ενώ εμείς τα κορίτσια είμαστε καλά. Δε κάνουμε φασαρία και χαζαμάρες... Αλλά μου φαίνονται δύσκολα κυρία.

A.: Ποια σου φαίνονται δύσκολα;

M.: Όλες αυτές οι περίεργες λέξεις... Πώς είναι να δεις;

⁴⁶⁰ Ας μην ξεχνούμε πως στην τσιγγάνικη κοινωνία η νύφη ανήκει αποκλειστικά στην οικογένεια του γαμπρού και για αυτό το λόγο, καθ' όλη την περίοδο του αρραβώνα της καλείται να αποδείξει τις ικανότητές της αναλαμβάνοντας όλες τις οικιακές υποχρεώσεις στο σπίτι του μέλλοντα συζύγου της.

Έξαρχος Γ., *Αυτοί Είναι οι Τσιγγάνοι: Ιστορία – Γλώσσα - Λαογραφία – Πολιτισμός*, Γαβριηλίδης, Αθήνα, 1995, σελ. 59-62.

Τερζοπούλου Μ. & Γεωργίου Γ., *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα: Ιστορία-Πολιτισμός*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα 1996, σελ. 17-18.

Η μαθήτρια προσπαθεί να ανακαλέσει αυτές τις «περίεργες λέξεις» και δυσκολεύεται ιδιαίτερα στην άρθρωση των λέξεων κοντραμπάσο και φλάουτο.

A.: Και τι σου φαίνεται εύκολο;

M.: Α! Το τραγούδι. Τραγουδάω και σπίτι μου πολύ εγώ κυρία.

A.: Αλήθεια. Και τραγουδάς μόνη σου ή με τους άλλους στο σπίτι;

M.: Άλλες φορές μόνη μου, άλλες με τη μαμά και άλλες φορές ακούω μόνο μουσική από το κινητό της μαμάς. Τραγουδάω και στο μωρό της θείας μου...



Έλα Χρίστο λέλα, τσοσούβλα ντι σο βελ.

Έλα Χριστέ και πάρτηνε, βάλε τη να κοιμηθεί.

Αμανά σο ντας τα, άνα παπαλέ.

Άμα δεν κοιμήθηκε, πάρτην από δω.

8.4.1 Συμπεράσματα

Κάθε πολιτισμός χρησιμοποιεί τα παιδικά τραγούδια, ως μέσο εκπαίδευσης των παιδιών και εμβάπτισης τους στις αξίες και τα πρότυπα του.⁴⁶¹ Η κοινωνική οργάνωση των Ρομά στηρίζεται στο θεσμό της οικογένειας, για να αναπληρώσει έτσι τον κίνδυνο της διάσπασης και εξαφάνισης εξαιτίας των σφοδρών διωγμών.

Οι συνέπειες της πρακτικής που εφαρμόζουν οι γονείς, παντρεύοντας τα παιδιά τους σε παιδική ηλικία, είναι αν μη τι άλλο ιδιαίτερα οπισθοδρομικές. Τα νεαρά μέλη της φυλής χάνουν το δικαίωμα στην αυτοδιάθεση και συνεπακόλουθα το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Όμως, οι αντιδράσεις των μαθητριών και η αναπαραγωγή των τραγουδιών με τόσο ανάλαφρη διάθεση φανερώνει πως τα κορίτσια, έχουν αποδεχθεί τη μοίρα τους, όχι απλώς επειδή δεν μπορούν να ξεφύγουν από αυτή, αλλά επειδή δεν θέλουν.

Επίσης, τα παιδιά των Ρομά ακόμη και στην εποχή μας υποχρεώνονται από τις καθημερινές συνθήκες διαβίωσης να ενηλικιωθούν ψυχικά, πολύ πριν αυτό γίνει ηλικιακά. Εργάζονται μαζί με τους γονείς τους σε δύσκολες πολλές φορές συνθήκες, ώστε να συνεισφέρουν στον βιοπορισμό της οικογένειας. Στην καθημερινή τους συναναστροφή με την κοινότητα, έρχονται συχνά αντιμέτωποι με περιστατικά βίας και παρανομίας, όπου καλούνται να «σκληρύνουν» για να επιβιώσουν και ταυτόχρονα σπεύδουν να βρουν καταφύγιο και προστασία μέσα στην πυρηνική

⁴⁶¹ Chooi- ThenLewJ. & CampbellP.S., ό.π., σελ. 58.

οικογένεια. Σε αυτό το πλαίσιο το παιδικό τραγούδι χάνει την αθωότητά του και χρησιμεύει ήδη από το στάδιο αυτό ως προπαρασκευή για την δημιουργία οικογένειας. Πρόκειται για μια απότομη, πρόωρη ενηλικίωση που δεν μπορεί να μην σφραγίζει τους Ρομά μ' ένα βαθύ τραύμα, που εκδηλώνεται σ' όλη την υπόλοιπη ζωή τους, σαν ένας καημός που δεν σβήνει με τίποτα.

8.5 Τα Τραγούδια ως Μάρτυρες της Συνάρθρωσης

Ορισμένα από τραγούδια που προέρχονται από την τσιγγάνικη παράδοση, όπως το *Εκαζάνι Μίρικλε*, *Α τσετσε άλε* και *Έλα Χρίστο Λέλα*, λειτουργούν ως μάρτυρες της έντονης συσχέτισης και αλληλεπίδρασης της φυλής των Ρομά με τους Έλληνες γηγενείς.

Η μελωδική γραμμή του *Εκαζάνι μίρικλε* είναι πανομοιότυπη με τη μελωδική γραμμή του ελληνικού παραδοσιακού τραγουδιού της Στερεάς Ελλάδας *Χελιδόνα Έρχεται*.⁴⁶²

ΧΕΛΙΔΟΝΑ ΕΡΧΕΤΑΙ (A19)

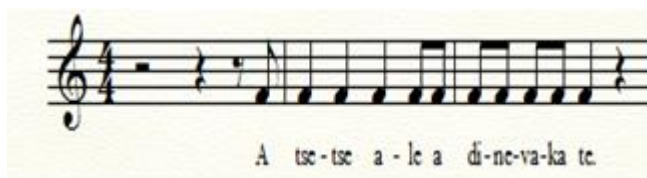
Εκαζάνι Μίρικλε

Το *Ατσε τσε άλε* έχει την ίδια ρυθμική δομή με το *Έχω μια πάπια που κάνει δέκα αβγά*:

⁴⁶² Πηγή: Αργυρίου Μ, Τσιούτα- Λουλάκη Ε., Μαγαλιού Μ., *Μουσική Α' & Β' Δημοτικού. Βιβλίο Δασκάλου*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β. Αθήνα, σελ. 123.
Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/mousiki_b/dask_1_156.pdf



Α τσε τσε άλε



Τέλος, το νανούρισμα Έλα Χρίστο Λέλα ακολουθεί την ίδια μελωδική γραμμή με το λάχνισμα ο Καρακατσάνης και το παιχνιδοτράγουδο η Μικρή Ελένη. Οι διαφορές στο τονικό ύψος οφείλονται στο ότι η μεταγραφή του Έλα Χρίστο Λέλα έγινε σύμφωνα με την τονικότητα που το τραγούδησε η μαθήτρια (μια οκτάβα υψηλότερα για λόγους ευκολίας στην ανάγνωση του μουσικού κειμένου).

Έλα Χρίστο Λέλα



Η μικρή Ελένη⁴⁶³

Η ΜΙΚΡΗ ΕΛΕΝΗ (A4)

Η μι-κρή Ε - λέ - νη κά - θε - ται και κλαί - ει
για - τί δε την παί-ζου-νε οι φι - λε - νά - δες της
Ση - κω ε - πά - νω κλεί - σε τα μά - τια
κοί - τα - ξε τον ή - λιο κι α - πο - χαι - ρέ - τη - σε

⁴⁶³ Πηγή: Αργυρίου Μ, Τσιούτα- Λουλάκη Ε., Μαγαλιού Μ., ό.π., σελ. 119.

Ο Καρακατσάνης⁴⁶⁴

Ο ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗΣ (Α1)

Ο κα-ρα-κα-τσά-νης μπι-κε στο τη-γά-νι κι έ-σπα-σε τ' αυ-γά για-
 τί Κα-ρα-κα-τσά-νη μπι-κες στο τη-γά-νι κι έ-σπα-σε τ' αυ-γά
 ΠΑ - ΡΕ ΤΩ - ΡΑ ΚΙ Α-ΠΟ Ε - ΜΕ - ΝΑ ΜΙ - Α ΚΑΡ - ΠΑ - ΖΙΑ

Οι ομοιότητες αυτές έρχονται σε πλήρη συμφωνία με όσα έχουν υποστηρίξει έως σήμερα οι ερευνητές της τσιγγάνικης μουσικής στην Ελλάδα. Ότι δηλαδή, εξαιτίας της επί αιώνες αλληλεπίδρασης του πολιτισμού των Ρομά και του ελληνικού πολιτισμού και με δεδομένο ότι οι Ρομά επέδειξαν μεγάλη προσαρμοστικότητα στον πολιτισμό των γηγενών, είναι εύλογο να παρατηρούνται αρκετές ομοιότητες στην μουσική παράδοση και των δύο.

Ο λόγος αυτής της συγγένειας βρίσκεται στο γεγονός ότι τα ελληνικά παραδοσιακά τραγούδια δεν αποδίδονται σε έναν μόνο επώνυμο δημιουργό. Αντιθέτως, κάποιος συνέθετε ένα τραγούδι και αυτό αν «μιλούσε στην ψυχή του λαού»⁴⁶⁵ διαδιδόταν από στόμα σε στόμα, με αποτέλεσμα να μεταβάλλεται σταδιακά η αρχική του μορφή στα λόγια, στη μελωδία και στο ρυθμό. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τροποποίησης των δημοτικών τραγουδιών και δεδομένου ότι οι Ρομά ήσαν οι μόνοι επαγγελματίες μουσικοί στην Ελλάδα για πολλούς αιώνες,⁴⁶⁶ φαίνεται μάλλον αδύνατον να μην μετέφεραν στοιχεία από την ελληνική παραδοσιακή μουσική στη δική τους κουλτούρα, προσαρμόζοντάς τα στο ύφος αυτό που θα «μιλήσει στην δική τους ψυχή».

Επιπλέον, είναι γνωστό ότι οι Ρομά όχι μόνο δεν ήταν αποκλεισμένοι από την πράξη της εκτέλεσης της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής και της διάδοσής της, αλλά αντιθέτως, ήταν αυτοί που βοήθησαν στην διατήρησή της, (ιδιαίτερα στην Ηπειρωτική και τη Στερεά Ελλάδα).⁴⁶⁷

Στην κοινωνία όμως των γηγενών, τα παιδικά τραγούδια διατηρούν ακόμη την δροσιά και την αθωότητά τους, ικανά στοιχεία για να υπονοήσουν τον επερχόμενο εορτασμό της Άνοιξης και

⁴⁶⁴ Πηγή: Αργυρίου Μ, Τσιούτα- Λουλάκη Ε., Μαγαλιού Μ.,ό.π., σελ. 118.

⁴⁶⁵ Μπαζιάνας Ν., *Για τη Λαϊκή Μουσική μας Παράδοση. Μικρά Μελετήματα*, Τυπωθήτω, Αθήνα 1997, σελ. 28.

⁴⁶⁶ Ντούσας Δ.,ό.π., σελ. 47-63

⁴⁶⁷ Ντούσας Δ., ό.π., σελ. 65-66

Μπαζιάνας Ν., ό.π., σελ. 43-47.

άρα της ευφορίας της φύσης και των σπαρτών. Αντιθέτως, για τους Ρομά το ίδιο παιδικό τραγούδι έχει χάσει την φρεσκάδα του αυτή και αναγνωρίζονται πάνω του τα ίχνη της μελλοντικής κόπωσης, καθώς έχει στόχο να διδάξει τα νεαρά κορίτσια τον δέοντα τρόπο συμπεριφοράς, όταν κάποιο αγόρι τις φλερτάρει, ή να τα εμβαπτίσει στις αξίες και τα ιδανικά της φυλής με διασκεδαστικό τρόπο.

Κεφ. 9 ΤΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΡΟΜΑ

9.1 Προτάσεις για το Μάθημα Μουσικής

Η μουσική είναι έκφραση των συλλογικών και των ατομικών πεποιθήσεων, των επιθυμιών και των αξιών και συμπληρώνει ότι αποτελεί το όχημα για την διαμόρφωση και την αντανάκλαση των πολιτισμικών διαφορών.⁴⁶⁸ Εφ' όσον η μουσική συνδυάζεται με τη διαδικασία της αγωγής του ατόμου, ως μουσική εκπαίδευση, αποτελεί θεμέλιο λίθο για την ανάπτυξη του ατόμου και τη διαμόρφωση της ευρύτερης κοινωνίας.

Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, χρησιμοποιεί τη μουσική ως μέσο για να επιτευχθεί η ουσιαστική συνάρθρωση των αξιόλογων στοιχείων των διαφορετικών κοινωνικών-πολιτισμικών ομάδων και αξιοποιεί την διαφορετικότητα, ώστε να ωφεληθούν τόσο η εκάστοτε ομάδα, όσο και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι απαραίτητο το άτομο (η μικρότερη μονάδα της κοινωνίας) να καλλιεργείται από την παιδική του ακόμη ηλικία με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορέσει να αξιολογήσει όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά και να κατανοήσει τη διαφορετικότητα του «άλλου», αποκτώντας έτσι επίγνωση του ίδιου του εαυτού του.⁴⁶⁹ Ως εκ τούτου, θεωρούμε ότι η μουσική μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για να αμβλυνθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Ρομά στην ομαλή σχολική τους φοίτηση, στη διατήρηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας και την εποικοδομητική αλληλόδρασή τους με την ευρύτερη ελληνική κοινωνία. Επιπλέον, θεωρούμε πως η διεξαγωγή μαθημάτων μουσικής με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, είναι δυνατόν να έχει ευεργετικά αποτελέσματα όχι μόνο για τους Ρομά μαθητές, αλλά για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, ανεξάρτητα από την κοινωνική-πολιτισμική προέλευσή τους.

Έτσι, σε αυτό το μέρος της έρευνας διατυπώνουμε προτάσεις για τους τρόπους, με τους οποίους η εφαρμογή των μοντέλων της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης, θα ωφελήσει τόσο την κοινωνία των Ρομά, όσο και την κοινωνία στο σύνολό της. Οι προτάσεις αυτές στηρίζονται στο συνδυασμό των θεωριών που αφορούν στη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση με τα ευρήματα που αποκομίσαμε από την έρευνα για τον μουσικό πολιτισμό των Ρομά της Δυτικής Αττικής.

⁴⁶⁸ Jorgensen E, "The Aims of Music Education: A Preliminary Excursion", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 36, No1, 2002, σελ. 39.

⁴⁶⁹ Σακελλαρίδης Γ., ό.π., 2008, σελ. 146.

9.1.1 Πρόταση Α'

Θεωρώ ότι είναι ασφαλές να υποστηρίξουμε ότι το ιδιωματικό στυλ της μουσικής των Ρομά αποτελεί παράδειγμα διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των πολιτισμών. Αυτή η θέση υποστηρίζεται από τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα της μουσικής παράδοσης των Ρομά: ο συγκεκριμένος μουσικός πολιτισμός εμπεριέχει πλούτο μουσικών στοιχείων, τα οποία προέρχονται από τους διαφορετικούς πολιτισμούς, με τους οποίους ήρθε σε επαφή η φυλή. Για παράδειγμα, η μουσική των Ρομά στην Ελλάδα παρουσιάζει στοιχεία, τα οποία είναι κοινά τόσο με την ελληνική μουσική παράδοση, όσο και με τις μουσικές τεχνικές που προέρχονται από την Ανατολή (Τουρκία, Ινδία, Αραβόφωνες χώρες).⁴⁷⁰ Γι' αυτό το λόγο θεωρώ πως εάν αναδείξει κανείς αυτόν τον «πολυπολιτισμικό» χαρακτήρα της τσιγγάνικης μουσικής, μπορεί να υπερβασθεί η πολιτισμική διαφορά ανάμεσα σε Ρομά και μη-Ρομά μαθητές.

Από την καταγραφή των μουσικών συμπεριφορών των Ρομά μαθητών, αλλά και από τις συνεντεύξεις, συμπεραίνει κανείς ότι οι Ρομά μαθητές δεν κατανοούν σε βάθος την πολιτισμική τους προέλευση, καθώς και την πορεία της εξέλιξης του μουσικού τους πολιτισμού και γι' αυτό το λόγο σε αρκετές περιπτώσεις, την απαξιώνουν. Κάθε φορά που προσπαθούσα να εκμαιεύσω από τους Ρομά μαθητές πληροφορίες ή κάποιο μουσικό στοιχείο, το οποίο ανήκει αποκλειστικά στον τσιγγάνικο πολιτισμό, επιβεβαίωνα μέσα από τις απαντήσεις τους ότι δεν έχουν διαμορφώσει μια σαφή εικόνα της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας, ενώ αρκετοί ήταν αυτοί που την απέρριπταν. Ορισμένοι μαθητές αρνούνταν να μου μεταφέρουν τραγούδια της παράδοσης τους εξαιτίας του φόβου της απόρριψης από τους εκπαιδευτικούς ή τούς μη Ρομά συμμαθητές τους,⁴⁷¹ ενώ άλλοι Ρομά μαθητές διατηρούσαν οι ίδιοι απαξιωτική στάση απέναντι στη μουσική τους παράδοση, χωρίς να επιχειρηματολογούν ως προς αυτό.⁴⁷²

⁴⁷⁰ Ντούσας Δ., ό.π., σελ.65-69.

⁴⁷¹ Η Ελευθερία το δήλωσε ξεκάθαρα: «Θα με κοροδέψουν». Ο Χρήστος δίσταζε να τραγουδήσει στη γλώσσα του και το έκανε μόνο έπειτα από τη δική μου επιμονή και τη μη λεκτική διαβεβαίωσή μου ότι είναι ασφαλές να το πράξει. Βλ. *Διάλογος 9*

A.: Λοιπόν Χρήστο. Θα μας τραγουδήσεις;

Χρήστος: Όχι στα τσιγγάνικα κυρία.

A.: Φυσικά και θέλουμε να μας το πεις στα τσιγγάνικα. Και μετά θα ήθελα να το μάθεις σε όλους μας.

⁴⁷²

A.: Και από τα τσιγγάνικα τραγούδια; Τσιγγάνικα δεν ακούς;

Μαρία: Ακούω αλλά λίγο. Είναι βλακεία τα τσιγγάνικα... είναι παλιά.

A.: Να ρωτήσω κάτι. Δεν ξέρω καθόλου τι μουσική παίζεται στις γιορτές σας π.χ. στους γάμους.

Όλοι μαζί: Χάλια είναι. Μπα, όλο κλαρίνο.

A.: Δεν σας αρέσει καθόλου δηλαδή; Είναι η μουσική της μαμάς και του μπαμπά, είναι η παράδοσή σας.

Γιάννης: Στο γάμο της αδελφής μου κυρία τραγούδησε και 2 τραγούδια ο πατέρας μου.

Ωστόσο, το ενδιαφέρον εδώ βρίσκεται στο γεγονός ότι οι Ρομά δείχνουν να απαξιώνουν μια μουσική παράδοση, αρκετά στοιχεία της οποίας διατηρούν μέσα τους και ότι σε αρκετές περιπτώσεις συγχέουν την παράδοση της φυλής τους με τραγούδια παρεμφερή με την τσιγγάνικη μουσική. Για παράδειγμα, η Άννα- Μαρία ενέταξε στα τσιγγάνικα το *Απαγορεύεται* του Αντύπα και ο Χρήστος το αραβόφωνο *Masalah*, και αυτό έχει ως συνέπεια μια στρέβλωση της παράδοσής τους και της εικόνας που διαμορφώνουν οι «μπαλαμοί» γι' αυτούς.

Έτσι, παρατηρείται το φαινόμενο οι μη-Ρομά μαθητές να αποστασιοποιούνται από τους Ρομά, είτε γιατί τους φοβούνται,⁴⁷³ είτε γιατί οι άλλοι «παίζουν και ακούνε γύφτικα».⁴⁷⁴ Κατά τη διάρκεια της έρευνας εντόπισα πως υπάρχει πλήρης έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας και κατανόησης μεταξύ των Ρομά και των μη- Ρομά μαθητών. Ένα κύριο αίτιο αυτού είναι ότι οι μη Ρομά μαθητές εστιάζουν σχεδόν αποκλειστικά στα αρνητικά στοιχεία της φυλής των Ρομά, όπως είναι η αποκλίνουσα συμπεριφορά και η διαφορετική εμφάνιση, στερεοτυπικές αντιλήψεις που τους έχει μεταδώσει το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Πιστεύω ότι οφείλουμε να υιοθετήσουμε τη θέση ότι για να επιτελέσει η μουσική εκπαίδευση το ρόλο της να μεταδίδει τις παραδόσεις στις επόμενες γενεές, θα πρέπει οι μαθητές στο σύνολό τους να μαθαίνουν για «αντικρουόμενες μουσικές παραδόσεις».⁴⁷⁵ Μέσα από τη διαδικασία διδασκαλίας μουσικών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, οι μαθητές θα ωφεληθούν διότι απαιτείται να επανεξετάσουν την πολιτισμική τους κληρονομιά, ώστε να μπορέσουν να εξετάσουν την πολιτισμική κληρονομιά των «άλλων» και έτσι αναπτύσσεται η ευαισθησία των ατόμων και η ανεκτικότητα τους προς το διαφορετικό. Κατά συνέπεια, θα αντιληφθούν ότι η μουσική ποικιλότητα (και κατά προέκταση η κάθε μορφής

A.: Και παίζει μόνο κλαρίνο; Κανένα άλλο όργανο;

X. Παίζουν και άλλα π.χ. το *Κελί 33*

A.: Ναι αλλά το *Κελί 33* το ακούμε όλοι. Στους τσιγγάνικους γάμους τι παίζουν;

Νίκος: Ε, εντάξει κυρία.

A.: Στους τσιγγάνικους γάμους παίζετε τσιγγάνικη μουσική. Ή μήπως όχι;

Νίκος: Ε, όχι μόνο. Και παραδοσιακή.

⁴⁷³ Ένα ενδεικτικό περιστατικό αυτού διαδραματίστηκε στο προαύλιο. Ρομά μαθητής της Β' τάξης προσπάθησε να προσεγγίσει μια ομάδα μη- Ρομά συμμαθητών του κάπως απότομα. Ξαφνικά άρχισε να τρέχει προς το μέρος τους με τα χέρια ανοικτά και φωνάζοντας, αν και οι στάση του σώματός τους και η έκφραση του προσώπου του φανέρωνε τη διάθεσή του να παίξει μαζί τους. Ωστόσο, οι μη- Ρομά μαθητές δεν μπόρεσαν να αντιληφθούν τη θετική του διάθεση και έτρεξαν έντρομοι προς τον διδάσκοντα, ο οποίος ήταν υπεύθυνος για την επιτήρηση του προαυλίου φωνάζοντας: «κύριε θα μας χτυπήσει».

⁴⁷⁴ Αυτή ήταν η απάντηση πολλών μη- Ρομά μαθητών όταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος τους ρωτούσα για το αν τους αρέσει η μουσική των Ρομά συμμαθητών τους. Άλλες απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα ήταν: «μπα, είναι βρωμιάρικη μουσική» (Χρήστος, μαθητής Γ' τάξης), «άντε κυρία, μόνο τσιφτετέλια και κουνιούνται» (Κώστας, μαθητής Στ' τάξης) και «αυτοί μόνο τσακώνονται και κάνουν φασαρία με τα καρεκλάκια και τα θρανία» (Δημήτρης, μαθητής Στ' τάξης).

⁴⁷⁵ Jorgensen. E., ό.π., σελ. 37.

Blair D. V. & Kondo S., " Bridging Musical Understanding Through Multicultural Musics", *Music Educators Journal*, Vol. 94, No. 5, 2008, σελ. 50-53, 55. Dodds J. P. B., "Music as a Multicultural Education", *Music Educators Journal*, Vol. 69, No 9, 1983, σελ. 33-34.

ποικιλότητα) είναι εν δυνάμει αγαθό για την κοινωνία, προκειμένου να οικοδομηθούν οι κοινωνικές συνθήκες ειρήνης.⁴⁷⁶

Προς αυτή την κατεύθυνση, θεωρώ πως είμαστε σε θέση να αντλήσουμε από τις θεωρητικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης, τα μοντέλα που αρμόζουν στους παραπάνω σκοπούς και θα συμβάλλουν στην άμβλυνση των διαπολιτισμικών ελλειμμάτων, που αποτελούν τη βάση του προβληματισμού μας.

Το να συμπεριλάβουμε απλώς μερικά τσιγγάνικα τραγούδια στη δραστηριότητα της μουσικής ακρόασης δεν είναι δυνατόν να αρκεί για να επιτευχθεί τόσο η ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας των Ρομά μαθητών, όσο και η ελεύθερη αλληλεπίδραση των πολιτισμών. Αυτό που χρειάζεται είναι να έρθει το σύνολο των μαθητών σε επαφή με τη μουσική των Ρομά, προσεγγίζοντάς την με τις διδακτικές μεθόδους, που θα οδηγήσουν στην κατανόηση και την κριτική αξιολόγησή της.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αναφερθήκαμε στην αντίληψη ότι η μουσική απεικονίζει τον πολιτισμό, ο οποίος τη δημιουργήσε και για αυτό το λόγο είναι ιδιαιτέρως σημαντικό να συνεξετάζεται σε συνάρτηση με τα κοινωνικά, τα πολιτισμικά και τα ιστορικά πλαίσια.⁴⁷⁷ Η συνεξέταση της μουσικής με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς της, θα επιτρέψει στους μαθητές να κατανοήσουν τη σημειολογία, η οποία ενυπάρχει πίσω από τους ήχους,⁴⁷⁸ αλλά και όλες τις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες που τη δημιούργησαν.⁴⁷⁹ Εντάσσοντας στην παρουσίαση του μουσικού έργου, βιντεοσκοπήσεις, φωτογραφίες και αυθεντικά στοιχεία του εκάστοτε πολιτισμού, η μουσική θα λειτουργήσει ως μέσο για να εστιάσουν οι μαθητές στο ευρύτερο περιεχόμενο της. Όταν ο μαθητής προσεγγίζει ολιστικά τη μουσική, τότε αρχικά γνωρίζει σε βάθος το προσωπικό του πολιτισμικό υπόβαθρο και έτσι, εν συνεχεία, είναι σε θέση να γνωρίσει και «άλλους» πολιτισμούς, ξεπερνώντας τις όποιες προκαταλήψεις μπορεί να έχει.⁴⁸⁰

Μια ακόμη εκπαιδευτική πρακτική που θεωρώ ότι είναι κατάλληλη για την ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των Ρομά μαθητών είναι αυτή της αναβίωσης των εορτών και των εθίμων. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση του μουσικού έργου, προτείνουμε να αναβιώνουν στα πλαίσια του σχολείου γιορτές και έθιμα, τα οποία θα αντλούνται από τα πολιτισμικά πλαίσια των

⁴⁷⁶ Jorgensen E., ό.π., σελ. 38-39.

⁴⁷⁷ Anderson W.M. & Campbell P.S., *Multicultural Perspectives in Music Education*, MENC, Reston, Virginia 1996, σελ.4-5.

Σακελλαρίδης Γ., ό.π., 2008, σελ. 89-91.

⁴⁷⁸ Blacking J., ό.π., σελ. 34, 53-54.

⁴⁷⁹ Olneck M. R., ό.π., σελ.150- 152.

⁴⁸⁰ Σακελλαρίδης Γ., ό.π., 2008, σελ. 129.

μαθητών. Η επιλογή των εορτών θα πρέπει να γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές και επίσης, είναι απαραίτητο να συμμετέχουν στη διαδικασία αναβίωσής τους, εκπρόσωποι των πολιτισμικών ομάδων (όπως για παράδειγμα επαγγελματίες μουσικοί), ώστε να επιβεβαιώνεται η όσο το δυνατόν περισσότερο αυθεντική παρουσίασή τους.

Εφαρμόζοντας αυτή την προσέγγιση, θα παράσχουμε στους Ρομά μαθητές την ευκαιρία να αξιολογήσουν οι ίδιοι πρώτα τα πολιτισμικά τους στοιχεία (εφ' όσον θα πρέπει να επιλέξουν τα έθιμα που θα επιθυμούσαν να αναβιώσουμε) και εν συνεχεία να επικοινωνήσουν, όσα κρίνουν πως είναι αξιόλογα, στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Με αυτόν τον τρόπο, οι Ρομά μαθητές θα μπουν στη διαδικασία να ανακαλύψουν οι ίδιοι πρωτίστως την πραγματική φύση της πολιτισμικής τους κληρονομιάς και εν συνεχεία να την αξιολογήσουν. Επιπλέον, κατά την εφαρμογή της πρακτικής της αναβίωσης εθίμων και εορτών οι Ρομά μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να ενισχύσουν την θέση τους μέσα στην μικροκοινωνία της μαθητικής τάξης, καθώς θα επικοινωνήσουν τον πλούτο των εθίμων που συμπεριλαμβάνεται στην παράδοση των Ρομά στο σύνολο της τάξης.

Εφ' όσον οι μαθητές Ρομά νιώσουν αρκετά ασφαλείς, ώστε να εισαγάγουν τα προσωπικά τους βιώματα και να παρουσιάσουν τον πολιτισμό τους, τα οφέλη θα είναι πολλαπλά. Αφενός θα δοθεί η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης και της ανοχής τους διαφορετικού, καθώς θα αντιληφθούν το πλήθος των παραγόντων που διαμορφώνουν έναν πολιτισμό. Αφετέρου οι εκπρόσωποι των μειονοτικών ομάδων μέσα στην σχολική τάξη (στη δική μας περίπτωση οι Ρομά) θα κλιθούν να προσεγγίσουν τον πολιτισμό τους με κριτική σκέψη και να τον παρουσιάσουν στο σύνολο της τάξης. Αυτό συνεπάγεται πως θα ενισχυθεί το κύρος τους ανάμεσα στον μαθητικό πληθυσμό και θα εκτιμήσουν τα αξιόλογά του στοιχεία, με αποτέλεσμα να ενισχυθεί η εικόνα τους «εαυτού» τους, καθώς και η εκτίμησή τους για τον πολιτισμό, από τον οποίο προέρχονται. Επιπρόσθετα, θα αμβλυνθεί το αίσθημα ανασφάλειας που νιώθουν οι Ρομά μαθητές και οι οικογένειές τους για την αποδοχή τους στο σχολικό περιβάλλον και θα δοθεί η δυνατότητα στην κοινότητα των Ρομά να επικοινωνήσει τα αξιόλογα στοιχεία του πολιτισμού της (όπως για παράδειγμα ότι συναρθρώνει μουσικά στοιχεία από διαφορετικούς πολιτισμούς) στα νεότερα μέλη της φυλής αλλά και τους υπολοίπους μαθητές. Συνεπακόλουθα, η προβολή των αξιόλογων στοιχείων του πολιτισμού των Ρομά και η κατανόηση του πλαισίου (κοινωνικού, ιστορικού, ψυχολογικού) μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν, θα συμβάλλει στην άμβλυνση του επικοινωνιακού ελλείμματος μεταξύ των Ρομά και των μη-Ρομά μαθητών.

Αλλά και οι μη- Ρομά μαθητές έχουν πολλά να επωφεληθούν μέσα από την εφαρμογή αυτών των μεθόδων προσέγγισης του μουσικού έργου στα πλαίσια της διαπολιτισμική μουσικής εκπαίδευσης. Αναφέραμε προηγουμένως πως οι μη- Ρομά μαθητές αξιολογούν αρνητικά των πολιτισμό των Ρομά, ακριβώς γιατί τον συγχέουν με τις διαφορές που παρουσιάζουν στον τρόπο διαβίωσης, κοινωνικής οργάνωσης και συμπεριφοράς. Σημειώσαμε επίσης, ότι, εφόσον ο εκπαιδευτικός μουσικής παράσχει στους μαθητές του ευκαιρίες για να εκτιμήσουν τα κοινά σημεία και να σεβαστούν τις διαφορές, μέσα από την εξέταση των μουσικών προϊόντων σε συνδυασμό με τα κοινωνικά-πολιτιστικά πλαίσια αναφοράς τους,⁴⁸¹ θα μπορέσουν να επιτευχθούν όλοι οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η κριτική στάση σε αντιδιαστολή με τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και η ανοχή των αντιφάσεων.

Όταν η διδασκαλία του τσιγγάνικου μουσικού πολιτισμού γίνει σε άμεση συνάρτηση με το κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό του πλαίσιο, τότε οι «ξένοι» προς τον τσιγγάνικο πολιτισμό μαθητές θα έχουν την δυνατότητα να εμβαθύνουν και στη «δική τους» μουσική και στα συλλειτουργούντα με αυτή πλαίσια. Αποτέλεσμα αυτού θα είναι να κατανοήσουν αρχικώς την ατομική και την πολιτισμική τους ταυτότητα και στη συνέχεια να κατανοήσουν τόσο τον πολιτισμό των «άλλων», όσο και τον «άλλο» ως αυτόνομη προσωπικότητα.⁴⁸²

Μέσα από αυτή την διαδικασία, θα δοθεί η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να καλλιεργήσουν τις ικανότητες της ανοχής των αντιφάσεων και της διατήρησης κριτικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα. Ο Κ. Swanwick υποστηρίζει ότι όταν «εμπλεκόμαστε και αντιδρούμε στη μουσική επεκτείνουμε τους τρόπους συμβολικής ανάγνωσης του κόσμου...»⁴⁸³ και πως βασικός στόχος της μουσικής εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει τον «φαντασιακό κριτικισμό», ο οποίος είναι ο μόνος τρόπος για να υπερβούμε το τοπικό και το πολιτισμικό μας περιβάλλον.⁴⁸⁴ Έτσι, θα πρέπει να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να προσεγγίσουν την παραδοσιακή μουσική των Ρομά ως παράγωγο ενός διαφορετικού πολιτισμού από τον δικό τους⁴⁸⁵ και να κληθούν να

⁴⁸¹ Oehrle E., "Intercultural Education through Music: Towards a Culture for Tolerance", *British Journal of Music Education*, 13, σελ. 95-100.

⁴⁸² Σακελλαρίδης Γ., *Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*, ό.π., σελ.146.

⁴⁸³ Swanwick K., "Music Education and Ethnomusicology", *British Journal of Ethnomusicology*, Vol. 1, 1992, σελ. 137-144.

⁴⁸⁴ Αν και οι πολιτισμικές μας ρίζες επηρεάζουν τους τρόπους που αξιολογούμε το εκάστοτε μουσικό έργο, ο συγγραφέας παραθέτει τέσσερις διαστάσεις του φανταστικού μουσικού κριτικισμού, σύμφωνα με τις οποίες κρίνουμε και κατηγοριοποιούμε τους μουσικούς πολιτισμούς:

- i. Το υλικό που χρησιμοποιείται στο μουσικό έργο και αφορά στην τεχνική διαχείριση των ήχων.
- ii. Τα εκφραστικά στοιχεία, τα οποία μπορεί να είναι είτε προσωπικά ή καθολικώς ορισμένα στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κουλτούρας.
- iii. Η φόρμα, δηλαδή οι σχέσεις μεταξύ των μερών ενός μουσικού έργου.
- iv. Η τοποθέτηση της μουσικής στο προσωπικό μας αξιακό σύστημα.

Swanwick K., ό.π., 1992, σελ. 138.

⁴⁸⁵ Κατά την επαφή των μαθητών με διαφορετικούς πολιτισμούς και την κριτική μελέτη αυτών, η υποχρέωση της εξάλειψης της κατηγοριοποίησης των πολιτισμών σε «ανώτερους» και «κατώτερους» ανάγεται στο επίπεδο της ηθικής υποχρέωσης, καθώς οι μαθητές βιώνουν πλέον τη διαφορά με όρους ισότητας. Αυτό σημαίνει πως γίνεται αντιληπτό ότι οι διαφορές δεν αποτελούν αιτία αρνητικών κατηγοριοποιήσεων και συγκρούσεων, αλλά

εντοπίσουν εκείνα τα στοιχεία, τα οποία είναι κοινά στους δύο πολιτισμούς. Θεωρώ πως με αυτόν τον τρόπο οι μη-Ρομά μαθητές θα μπορέσουν να ξεπεράσουν τις όποιες στερεοτυπικές τους αντιλήψεις και θα είναι σε θέση να εκθέσουν τους λόγους που επιλέγουν ή απορρίπτουν το εκάστοτε μουσικό στυλ και κατ' επέκταση τον πολιτισμό που τον παρήγαγε.

Ολοκληρώνοντας, κρίνω πως είναι απαραίτητο να σημειώσω τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να μπορέσουν να απολαύσουν οι μαθητές τα οφέλη της διαπολιτισμικής μουσικής διδασκαλίας. Μια πρώτη, αλλά ουσιαστική προϋπόθεση είναι να λειτούργει το σχολείο με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι χώρος διαλόγου και διασταύρωσης πολιτισμών και όχι στείρος πάροχος γνώσης. Έτσι είναι απαραίτητο να συμμετάσχουν στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και στη διδακτική διαδικασία οι γονείς των μαθητών και οι εκπρόσωποι των μειονοτικών ομάδων, ώστε αφενός να παρουσιάζονται τα στοιχεία του πολιτισμού τους με εγκυρότητα και πιστότητα και αφετέρου να αποφύγουμε τον κίνδυνο εξάλειψης ή διαστρέβλωσης των παραδόσεών τους, εξαιτίας της απαξίωσής τους.⁴⁸⁶

Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός μουσικής να φροντίζει για την άμεση συνεργασία του σχολείου με τους τοπικούς φορείς και να είναι σε θέση να αξιοποιεί όλα τα διαθέσιμα εργαλεία για την επίτευξη της διαπολιτισμικής αρχής της ισότητας και την ενίσχυση της ατομικής και της πολιτισμικής ταυτότητας. Στο πλαίσιο της τάξης θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να διαμορφώνει κλίμα ασφάλειας για όλους τους μαθητές του, να ενισχύει το διάλογο και την ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων και να συμπεριλαμβάνει στη διαδικασία της μάθησης τις προηγούμενες εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών και να ενισχύει το ρόλο τους, ως φορείς αλλαγής. Είναι εξίσου σημαντικό ο εκπαιδευτικός να φροντίζει να αισθάνονται οι μαθητές πως το μάθημα μουσικής «τους αφορά».⁴⁸⁷ Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να συνδέει τη μουσική ζωή της τάξης με την εξωσχολική ζωή των μαθητών.⁴⁸⁸ Ως εκ τούτου, στην περίπτωση των Ρομά, θα πρέπει να δίνεται η

ότι απλώς υπάρχουν και ως εκ τούτου, η ενδεικτικότερη προσέγγισή τους είναι μέσα από την κατανόηση και την ανοχή τους, διατηρώντας πάντα κριτική στάση.

Σακελλαρίδης Γ., ό.π., σελ. 135-137.

Swanwick K., ό.π., 1992, σελ.141-142.

⁴⁸⁶ Ας αναλογιστούμε την περίπτωση των αυτοχθόνων της Αμερικής. Εξαιτίας των αφομοιωτικών εκπαιδευτικών πρακτικών οι παραδόσεις τους σε πολλές περιπτώσεις εξαλείφθηκαν καθώς αξιολογήθηκαν αρνητικά ακόμη και από τους αυτόχθονες μαθητές, οι οποίοι πείσθηκαν πως για να μπορέσουν να ευημερήσουν και να ενισχύσουν την κοινωνική τους αξία θα έπρεπε να αποστασιοποιηθούν από τις όποιες πρακτικές της ομάδας προέλευσής τους. Ο ίδιος κίνδυνος ενυπάρχει σε μειονοτικές ομάδες στην Ελλάδα, όπως είναι οι Ρομά. Οι παραδόσεις ή η γλώσσα τους απορρίπτεται τόσο από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, όσο και από τον σχολικό προγραμματισμό, με αποτέλεσμα πολλές από τις προφορικές μουσικές παραδόσεις τους να απειλούνται με εξαφάνιση.

Stavenhagen R., ό.π., σελ. 163-164.

⁴⁸⁷ Stellaccio C., *Theory to Practice: An Ethnographic Analysis of Multicultural Curriculum and Pedagogy on Elementary General Music*, A Bell and Howell Company, Μίσιγκαν 1995.

Jorgensen E. R., "Musical Multiculturalism Revisited", *Journal of Aesthetic Education*, Vol.32, No.2, 1998, σελ. 77-89.

⁴⁸⁸ Η P. S. Cambell (1998) υποστηρίζει ένθερμα πως οι μαθητές δεν εισέρχονται στην μουσική τάξη ως «λευκές σελίδες» που περιμένουν να τις γεμίσει ο διδάσκοντας. Αντιθέτως, οι μαθητές μεταφέρουν στην τάξη τις προσωπικές τους μουσικές εμπειρίες, τις οποίες έχουν αποκομίσει μέσα

δυνατότητα στους μαθητές να εισαγάγουν στη μαθησιακή διαδικασία, τις προσωπικές τους μουσικές εμπειρίες και στοιχεία του πολιτισμού τους.

Αυτή η άμεση επαφή του σχολείου και των μαθητών στο σύνολό τους με τον πολιτισμό των Ρομά θα ωφελήσει τους Ρομά μαθητές τόσο στην ενίσχυση της ατομικής τους ταυτότητας (επομένως θα νιώθουν λιγότερη ντροπή στο να αναπαράγουν τραγούδια της φυλής τους), όσο και στο αίσθημα ανεπάρκειας που έχουν απέναντι στις απαιτήσεις του σχολείου. Τέλος, όταν το σχολείο ενισχύει το διάλογο με την ευρύτερη κοινωνία, τότε και οι μαθητές, ανεξαρτήτως της πολιτισμικής, κοινωνικής, εθνοτικής ή κοινωνικής τους προέλευσης, θα καταστούν ικανοί να προβαίνουν σε συνεχή αλληλόδραση και συνάρθρωση των προσωπικών τους χαρακτηριστικά με εκείνα των «άλλων», με απώτερο στόχο την επίτευξη του «κοινού καλού».⁴⁸⁹

9.1.2 Πρόταση Β'

Η διατύπωση της πρότασης αυτής αποτελεί προέκταση και εξειδίκευση της προηγούμενης, όσον αφορά στα οφέλη που θεωρούμε ότι θα αποκομίσουν οι Ρομά και οι μη-Ρομά μαθητές από την εφαρμογή των διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσικής. Στόχος αυτής της πρότασης είναι να αναδείξουμε την ιδιαίτερη μουσική ικανότητα των Ρομά μαθητών, και να προτείνουμε εκείνες τις διδακτικές μεθόδους, οι οποίες θα συντελέσουν στην αξιοποίησή της προς όφελος του συνόλου των μαθητών.

Οι υπέρμαχοι της εφαρμογής των διαπολιτισμικών αρχών στη μουσική εκπαίδευση,⁴⁹⁰ διατείνονται ότι στις περιπτώσεις που η εκπαιδευτική διαδικασία ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, και όταν αυτή συμπεριλαμβάνει τα προσωπικά τους βιώματα και αναδεικνύει τα ταλέντα και τις ικανότητές τους, τότε ενδυναμώνεται η αυτοεκτίμησή τους και καλλιεργείται η ικανότητά τους να διατηρούν κριτική στάση απέναντι στη μουσική τόσο του δικού τους πολιτισμού, όσο και απέναντι στον πολιτισμό των «άλλων». Συνεπακόλουθα, αυτές οι πρακτικές συμβάλλουν στην εξάλειψη της διάκρισης των πολιτισμών σε «ανώτερους» και «υστερούντες». Στις περιπτώσεις δε που οι

από τη διαδικασία της μουσικής κοινωνικοποίησης (σελ. ix). Ο K. Swanwick (1992) τονίζει την ανάγκη να «ανοίξει» το επίσημο μουσικό εκπαιδευτικό σύστημα στις εμπειρίες και τις άτυπες μουσικές γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές μέσα στο οικογενειακό, το πολιτισμικό και το κοινωνικό τους περιβάλλον. Ο συγγραφέας τονίζει ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων τα επίσημα οργανωμένα προγράμματα σπουδών παρουσιάζουν αναντιστοιχία με τις προσωπικές μουσικές εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών, ακόμη και όταν αυτοί δεν ανήκουν στις «μειονοτικές» ομάδες (σελ. 127-130).

⁴⁸⁹ Σακελλαρίδης Γ., *Οδηγός Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης, Συνδέοντας τη Θεωρία με την Πράξη*, Πεδίο, Αθήνα 2010, σελ. 49-50.

⁴⁹⁰ Ενδεικτικά αναφέρουμε τους Σακελλαρίδη Γ., ό.π., 2008, Drummond J., "Cultural Diversity in Music Education. Why Bother?", στο Campbell P.S. (επιμ.), ό.π., Campbell P. S. (επιμ.), ό.π., Folkestad G., "The Local and the Global in Music Learning: Considering the Interaction Between Formal and Informal Settings", στο Campbell P.S.(επιμ.), ό.π., Stavenhagen R., ό.π.

εκπαιδευτικές δραστηριότητες, στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές, όπως είναι η μουσική δημιουργία, η εκτέλεση και ο αυτοσχεδιασμός, πλαισιώνονται με τη σιγουριά της αποδοχής και της εποικοδομητικής κριτικής, τότε είναι σχεδόν βέβαιο ότι ο κάθε μαθητής θα έχει επίγνωση της αξίας των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του και, ως εκ τούτου, δε θα αισθάνεται ότι απειλείται από την ύπαρξη του «διαφορετικού».

Όπως είδαμε προηγουμένως, απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή των διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσικής είναι να δομείται η νέα γνώση πάνω στις προηγούμενες εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών⁴⁹¹ και επιπλέον να έχει ο μαθητής τις ευκαιρίες να αναδείξει τις ατομικές του ικανότητες και γνώσεις. Επιπρόσθετα, στα πλαίσια του διαπολιτισμικού μαθήματος μουσικής θα πρέπει να δίδεται έμφαση σε εκείνες τις δραστηριότητες που απαιτούν φαντασία, να επιδοκιμάζονται οι καινοτόμες ιδέες και να αναδεικνύεται το «λάθος» ως μέσο μάθησης.⁴⁹²

Οι Ρομά μαθητές αντιμετωπίζονται στο χώρο του σχολείου ως «ελλειμματικοί», εξαιτίας των χαμηλών τους επιδόσεων στα γλωσσικά μαθήματα και της δυσκολίας που παρουσιάζουν στη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Θεωρούμε ότι η εφαρμογή των διαπολιτισμικών πρακτικών στο μάθημα της μουσικής μπορεί να συνεισφέρει στη μεταστροφή του κλίματος απαξίωσής τους καθώς και στην βελτίωση της σχολικής τους απόδοσης.

Κατά την καταγραφή και την ερμηνεία των μουσικών δράσεων των Ρομά μαθητών, καταδείξαμε την ιδιαίτερη ικανότητά τους στη ρυθμική εκτέλεση και ότι αυτό συμβαίνει γιατί εμβαπτίζονται στην έννοια του ρυθμού από τη βρεφική τους ηλικία. Παρατηρήσαμε, επίσης, ότι ο ρυθμός είναι τόσο σημαντικός για τον πολιτισμό των Ρομά που σε αρκετές περιπτώσεις οι νεαροί Ρομά επιστρατεύουν τις εκτελεστικές τους ικανότητες για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη λεκτική επικοινωνία. Αντιθέτως, οι μη-Ρομά μαθητές καταφεύγουν σπανιότερα συγκριτικά με τους Ρομά στη χρήση του ρυθμού για να εκφραστούν (τουλάχιστον συνειδητά), καθώς το πολιτισμικό περιβάλλον, από το οποίο προέρχονται, δεν εντάσσει το ρυθμό στην καθημερινότητα τους.⁴⁹³ Έτσι, ο εκπαιδευτικός μουσικής έχει τη δυνατότητα να «εκμεταλλευτεί» αυτό το μουσικό ταλέντο των Ρομά μαθητών για να μετατρέψει το μέχρι τώρα μειονέκτημα («κάνουν όλο φασαρία στα καρεκλάκια και τα θρανία») σε πλεονέκτημα.

⁴⁹¹ Campbell P.S., ό.π., σελ. 2

Σιώλ Κ., ό.π., σελ. 86.

Swanwick K., ό.π., 129-141.

Σακελλαρίδης Γ., 2008, ό.π., σελ. 70-71.

⁴⁹² Σακελλαρίδης Γ., ό.π., σελ. 128-129, 131.

⁴⁹³ Σκοπός μας είναι να αναγνωρίσουμε τον διαφορετικό τρόπο που ο κάθε πολιτισμός αντιμετωπίζει τη μουσική και όχι στο να αξιολογήσουμε αυτές τις διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές.

Μια ενδεικτική διαδικασία, την οποία προτείνουμε, είναι να χωριστούν οι μαθητές της τάξης σε ολιγομελείς ομάδες, οι οποίες θα κληθούν να συνοδεύσουν ρυθμικά κάποιο γνωστό τους μουσικό έργο.⁴⁹⁴ Με αυτόν τον τρόπο θα ωθήσουμε τους μαθητές να επικοινωνήσουν ουσιαστικά και να συνεργαστούν προς τον κοινό στόχο (την ολοκληρωμένη συνοδεία του μουσικού έργου). Ο συνδυασμός των ικανοτήτων των Ρομά (εξαιρετική χρήση του ρυθμού) και των μη- Ρομά μαθητών (ικανότητες στη γραφή) θα βοηθήσει στην αβίαστη αναγνώριση της διαφορετικότητας και της αξίας που αυτή μπορεί να έχει για το κοινό όφελος.

Μια ακόμη διαδικασία, η οποία θα πρέπει να εφαρμόζεται, είναι να δίνει ο εκπαιδευτικός τη δυνατότητα στους Ρομά μαθητές να συνεισφέρουν στη διεξαγωγή του μαθήματος, ως ικανοί εκτελεστές ή ως γνώστες του ρυθμού. Αυτό σημαίνει πως είτε μπορούν να συνοδεύουν ρυθμικά το τραγούδι συμμαθητών τους είτε μπορούν να συμμετέχουν από το σχεδιασμό ακόμη του μαθήματος, ώστε να διαμορφώνεται το μάθημα με τρόπο κατανοητό, ευχάριστο και ενδιαφέροντα.⁴⁹⁵

Τα οφέλη αυτού του είδους δραστηριοτήτων θα είναι πολλαπλά και πολυεπίπεδα. Καταρχάς θα δοθεί στους Ρομά μαθητές το δικαίωμα να εισαγάγουν στην τάξη τις προηγούμενες εμπειρίες τους και να αναδείξουν τα ταλέντα και τις ικανότητές τους. Το πρώτο όφελος αυτού θα είναι να ενισχυθεί η αυτοεικόνα και το κύρος των Ρομά μαθητών μέσα στη μαθητική κοινότητα. Επιπλέον, θα αναπτυχθεί περαιτέρω ο διάλογος μεταξύ των Ρομά και των μη- Ρομά μαθητών και έτσι θα αυξηθεί ο βαθμός κατανόησης μεταξύ των δύο πολιτισμών. Τέλος, θεωρούμε ότι εάν δώσουμε την ευκαιρία στους μαθητές να επικοινωνήσουν ουσιαστικά και να συνεργαστούν προς ένα κοινό στόχο θα υπάρξει ουσιαστική ανταλλαγή των θετικών στοιχείων των δύο πολιτισμών.⁴⁹⁶

Αυτή μας η θέση στηρίζεται στην πρόταση του National Council for Curriculum and Assessment(N.C.C.A.)⁴⁹⁷ να χρησιμοποιούνται τα μουσικά έργα ως μέσο για την ανάπτυξη των αισθημάτων συνεκτίμησης και σεβασμού, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που οι μαθητές δεν μιλούν τη ίδια γλώσσα. Και σε αυτή την πρόταση δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην υποχρέωση του

⁴⁹⁴ Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει πως το μουσικό έργο θα το έχουν επιλέξει οι ίδιοι οι μαθητές και ότι θα προέρχεται από το πολυπολιτισμικό ρεπερτόριο της τάξης. Επιπλέον, αυτή η διαδικασία συμπεριλαμβάνει μεν τις δραστηριότητες της εκτέλεσης και της σύνθεσης, αλλά προϋποθέτει ότι οι μαθητές έχουν ήδη γνωρίσει σε βάθος το μουσικό έργο και το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε.

⁴⁹⁵ Υπενθυμίζω ότι η Νικολέτα ήταν η μαθήτριά που συνέδεσε τα ρυθμικά σύμβολα με τις δικές της προηγούμενες εμπειρίες και εικονοποίησε τα ρυθμικά σύμβολα με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνουν κατανοητά από το σύνολο της τάξης.

⁴⁹⁶ Ένα παράδειγμα αυτού θα είναι να κατανοήσουν οι Ρομά μαθητές πως η δημιουργία οικογένειας σε πολύ νεαρή ηλικία δεν είναι για αυτούς αναπόφευκτη μοίρα, αλλά ότι μπορούν να διεκδικήσουν το δικαίωμά τους στην αυτοδιάθεση και τη μόρφωση.

⁴⁹⁷ National Council for Curriculum and Assessment (N.C.C.A.), "Intercultural Education in the Post- Primary School: Enabling Students to Respect and Celebrate Diversity, to Promote Equality and to Challenge Unfair Discrimination", Δουβλίνο 2006.

Διαθέσιμο στο: http://www.ie/en/Publications/Syllabuses_and_Guidelines/Intercultural_Education_in_the_Post-Primary_School.pdf

Προσπελάστηκε στις 18.02.2014.

εκπαιδευτικού να καθοδηγεί τους μαθητές, ώστε να συγκρίνουν τόσο τα διαφορετικά πολιτισμικά προγράμματα, όσο και τις διάφορες επιδόσεις τους με κριτήριο πάντα την ιδιαίτερη αξία τους.

Θεωρώ ότι η ανάδειξη του μουσικού ταλέντου των Ρομά μαθητών θα συνεισφέρει στο να απαλλαγούν από το αίσθημα απαξίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και από την αντίληψη ότι η γνώση που παρέχεται από το σχολείο δεν τους αφορά. Ένα ακόμη πρακτικό όφελος της συγκεκριμένης διαδικασίας για τους Ρομά πιστεύω πως θα είναι ότι θα καλλιεργήσουν την ικανότητα να συνδιαλέγονται και να είναι καλοί ακροατές, καθώς, όπως παρατηρήσαμε, είναι ένα από τα στοιχεία, στα οποία η κοινωνία των Ρομά παρουσιάζει σημαντικό έλλειμμα.

Αυτό δε σημαίνει πως η όλη διαδικασία μεταστροφής του «μειονεκτήματος σε πλεονέκτημα» θα ωφελήσει αποκλειστικά τους Ρομά μαθητές. Οι μη-Ρομά μαθητές μπορούν να επωφεληθούν εξίσου στο γνωστικό επίπεδο (από τις γνώσεις και τις ικανότητες των Ρομά μαθητών) και να κατανοήσουν σε βάθος μουσικές έννοιες, όπως είναι ο ρυθμός. Αυτό συνάδει με τη «Διακήρυξη της Βόννης» για τα μουσικά δικαιώματα όλων των παιδιών και των ενηλίκων, τα οποία θα πρέπει να προφυλάσσει η «ποιοτική μουσική εκπαίδευση».⁴⁹⁸ Ένα από τα δικαιώματα που διατυπώθηκαν το 2011 είναι το δικαίωμα των παιδιών και των ενηλίκων «να μάθουν μουσικές γλώσσες και ικανότητες». Μια ερμηνεία αυτού θα μπορούσε να είναι ότι μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να παρέχεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές η δυνατότητα να βελτιώσουν τις μουσικές τους ικανότητες, αξιοποιώντας τη γνώση των υπολοίπων συμμαθητών τους, μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και ασφάλειας.

Εκτός αυτού, η μουσική μπορεί να αποτελέσει το μέσο ουσιαστικής επικοινωνίας των δύο κοινωνικών-πολιτισμικών ομάδων. Εφόσον θα υπάρξει η μετατόπιση από την κατηγοριοποίηση των μαθητών σε «κουτούς» και «έξυπνους», θα μπορέσουν να αντιληφθούν όλοι οι μαθητές τη σημασία που έχει να καλλιεργούν οι κοινότητες το συλλογικό τους χαρακτήρα και θα τους δοθεί η ευκαιρία να ανακαλύψουν εκείνα τα σημεία, στα οποία είναι ικανοί, καθώς και τα σημεία στα οποία υστερούν, χωρίς να φοβούνται ότι εξαιτίας της υστέρησής τους θα απορριφθούν από το σύνολο της τάξης.

⁴⁹⁸ European Music Council, "Bonn Declaration", 2011, σελ. 2.

9.1.3 Πρόταση Γ'

Για τη διατύπωση της τρίτης πρότασης για την αποτελεσματική εφαρμογή των διαπολιτισμικών προγραμμάτων μουσικής εκπαίδευσης, προς όφελος τόσο των Ρομά μαθητών, όσο και του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού, στηριζόμαστε στην προσέγγιση του μουσικού έργου μέσα από την εφαρμογή των μοντέλων του συγκρητισμού⁴⁹⁹ και του σχετικισμού.⁵⁰⁰ Θεωρούμε, δηλαδή, πως το διαπολιτισμικό έλλειμμα που εντοπίσαμε στην εφαρμογή της μουσικής εκπαίδευσης (και της εκπαίδευσης γενικότερα) στην Ελλάδα, μπορεί να εξαλειφθεί εάν παροτρύνουμε τους μαθητές να εντοπίσουν και να διερευνήσουν τις διαφορές και τις ομοιότητες που παρουσιάζουν οι μουσικοί πολιτισμοί των Ρομά και των γηγενών.

Η ελληνική μουσική παράδοση παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με την παράδοση των Ρομά και αυτό γιατί οι δύο πολιτισμοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους επί αιώνες. Η έντονη συνάρθρωσή τους αποδεικνύεται από την ομοιότητα στη μουσική των παιδικών τραγουδιών (*Εκαζάνι Μίρικλε, Ά τσε τσε Άλε και Έλα Χρίστο Λέλα*). Επιπλέον, παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές στο προαύλιο παρουσιάζουν αρκετά κοινά σημεία στο παιχνίδι τους ή στις μουσικές τους συμπεριφορές. Φυσικά, οι μουσικές πρακτικές των μαθητών διαφοροποιούνται σε τεχνικό επίπεδο (οι Ρομά χρησιμοποιούν περισσότερο το στοιχείο του ρυθμού από ότι οι μη Ρομά), και σε επίπεδο του θεματικού τους περιεχομένου. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προτρέψει τους μαθητές του να διερευνήσουν αυτές τις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο πολιτισμών, χρησιμοποιώντας τις καθολικές μουσικές έννοιες (μελωδία, ρυθμός, δομή κ.τ.λ.) ή τις υφολογικές και θεματικές διαφορές μεταξύ τους.

Μέσα από την παρατήρηση του συνόλου των μαθητών καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως οι μαθητές (Ρομά και μη- Ρομά) παρουσιάζουν στο μουσικό τους παιχνίδι πολύ περισσότερες

⁴⁹⁹ Οι εισηγητές του μοντέλου του «συγκρητισμού» υποστηρίζουν πως οι πολιτισμικές διαφορές θα πρέπει να γίνονται σεβαστές και πως είναι αναγκαίο να τις προσεγγίζουμε και να τις μελετούμε με κριτική σκέψη. Σύμφωνα με το μοντέλο τους συγκρητισμού, θα πρέπει ο διαφορετικός χαρακτήρας της μουσικής να μελετάται ξεχωριστά και να εξετάζεται σε συνάρτηση με τα δικά της χαρακτηριστικά, καθώς οι διαφορετικοί πολιτισμοί είναι «ξεχωριστές απεικονίσεις των διαφορετικών τρόπων αντίληψης της ανθρώπινης πραγματικότητας και η μουσική τους εξαρτάται από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο οι φορείς τους».

Reimer B. στο Σακελλαρίδης Γ., ό.π., 2008, σελ. 97-98.

⁵⁰⁰ Σύμφωνα με το μοντέλο του σχετικισμού κύριο μέλημα θα πρέπει να είναι η εξαγωγή οικουμενικών αρχών (όπως είναι για παράδειγμα οι τρόποι κίνησης της μελωδικής γραμμής, η οργάνωση της μουσικής σε φράσεις ή οι διαφορετικοί τρόποι δόμησης της μουσικής), μέσα από την προσεκτική μελέτη διαφορετικών μεταξύ τους μουσικών πολιτισμών. Οι μουσικές του κόσμου θα πρέπει να αναλύονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι δυνατή η διαμόρφωση καθολικών αρχών, με απώτερο σκοπό να μπορέσουμε να κατανοήσουμε το τι είναι η μουσική, καθώς και την προέλευση της. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του σχετικισμού, η εφαρμογή του στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη μεγαλύτερου βαθμού κατανόησης των μουσικών πολιτισμών μέσα από τις καθολικές αρχές που τα διέπουν. Ενδεικτικό της αξίας που αποδίδεται στην σχετικιστική προσέγγιση της μουσικής είναι η πρόταση του K. Swanwick, ο οποίος τονίζει την ανάγκη να δίνεται έμφαση στην εκφραστικότητα των μαθητών κατά τη διαδικασία της εκτέλεσης και ότι για αυτό το λόγο θα πρέπει «να διαγράψουμε τις πολιτισμικές ετικέτες και να αναγνωρίσουμε ότι, παρά την προφανή ποικιλότητα της μουσικής του κόσμου, μπορούμε να εντοπίσουμε στοιχεία που, αν και παρουσιάζονται σε διαφορετικά πλαίσια, είναι κοινά στα περισσότερα μουσικά είδη».

Σακελλαρίδης Γ., ό.π., 97-98.

Brown S. & Jordania J., "Universals in the World's Musics", *Psychology of Music*, Vol. 41, No. 2, 2011, σελ. 229-248.

Swanwick K., ό.π., σελ. 138.

ομοιότητες από ότι διαφορές. Η P. S. Campbell σημειώνει πως είναι δυνατόν οι μουσικές εκφράσεις των παιδιών να εξυπηρετούν κοινωνικούς σκοπούς, αλλά και να τους χρησιμεύουν ως μέσο κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας.⁵⁰¹ Αυτού του είδους οι ανάγκες είναι κοινές σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την πολιτισμική και την κοινωνική τους καταγωγή. Με αφορμή αυτή την τοποθέτηση, θεωρώ πως είναι δυνατό να εφαρμοστεί η διδακτική προσέγγιση των ομοιοτήτων και των διαφορών, σύμφωνα με την οποία μπορούμε να αξιοποιήσουμε τη διαφορετικότητα των πολιτισμών (ικανότητες στο ρυθμό, διαφορετικό θεματικό περιεχόμενο των ίδιων τραγουδιών) σε συνδυασμό με τις ομοιότητες στις ελεύθερες μουσικές εκφράσεις των παιδιών.

Ορισμένες εξ' αυτών των ομοιοτήτων είναι οι ακόλουθες:

Στο προαύλιο δεν έλλειπαν τα μουσικά παιχνίδια με σατυρική διάθεση:

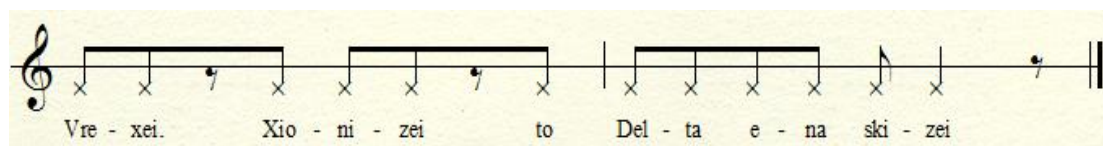
Με λένε Μαρία, με λένε καλημέρα.
Φοράω ένα μπλουζάκι με κόκκινο μπαλάκι.
Πρέπει να χορεύετε κι απαγορεύεται.
Μπανάνα!

Πώς σε λένε;
Πέντε φούσκες στον αέρα κι άλλες τόσες στη σουπιέρα.
Πέτα στο γιατρό.
Πήγα να το θάψω και βγήκε ζωντανό.

⁵⁰¹ Campbell P.S., ό.π., σελ. 45.

Πολλοί μαθητές, συμμετείχαν σε διαλόγους για τους αγαπημένους τους τραγουδιστές. Σε μια ομάδα μαθητών στο προαύλιο ο Σπύρος με τον Κωνσταντίνο (Γ' τάξη) διαφωνούσαν για τις φωνητικές ικανότητες του Βέρτη και του Παντελίδη. Ο Σπύρος (φανατικός οπαδός του Παντελή Παντελίδη) δεν μπορούσε να αποδεχθεί την άποψη του Κωνσταντίνου ότι ο «Βέρτης τραγουδάει καλύτερα» και του απάντησε : «Δεν ξέρεις τι λες. Ο Παντελίδης έχει την καλύυυυτερη φωνή και θα δεις που θα βγάλει κι άλλα τέλεια τραγούδια». Σε μια συζήτηση των μαθητριών της Δ' η Νικολέτα αγκάλιασε τον εαυτό της και χαμογελώντας γλυκά είπε στις φίλες της: «Έτσι θέλω να με αγκαλιάζει ο Σταν μια μέρα. Είναι κουκλί». Πιο κάτω τα παιδάκια της πρώτης αναπαρήγαγαν γελώντας τραγουδάκια από παιδικές διαφημίσεις ή τα τραγούδια του Μ. Σεφερλή, που στις περισσότερες των περιπτώσεων είναι σατυρικές διασκευές ήδη γνωστών τραγουδιών. Το μεγαλύτερο μέρος αυτού του είδους των εκφράσεων προέρχονται από μαθητές μικρότερων τάξεων, ενώ οι μαθητές της Ε' και Στ' τάξης αρκούνται στην ομαδική εκτέλεση των αγαπημένων τους τραγουδιών.

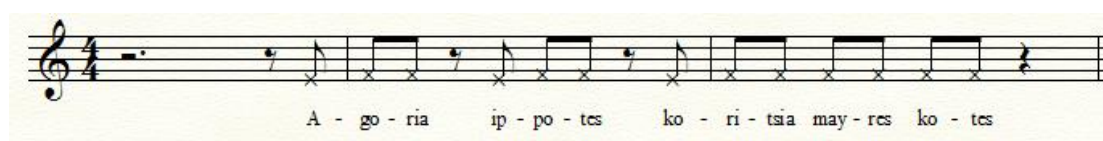
Μια ακόμη κοινή εκδήλωση των μαθητών είναι τα μουσικά πειράγματα. Οι τάξεις μετατρέπονται συχνά στη συνείδηση των μαθητών σε ομάδες, οι οποίες θα πρέπει να υπερισχύσουν. Τότε ξεκινά μια άτυπη δι-ομαδική σύγκρουση, η οποία εκδηλώνεται μέσα από τον παιγνιώδη και περιπαικτικό χαρακτήρα των τραγουδιών που οι μαθητές έχουν κληρονομήσει από τις προηγούμενες γενεές:



Βρέχει. Χιονίζει. Το Δέλτα 1 σκίζει. (Όπου στη θέση του Δ1 μπορεί να μπει η ονομασία οποιουδήποτε τμήματος).

Το ίδιο ακριβώς πείραγμα χρησιμοποιείται, στις περιπτώσεις όπου η διάκριση των ομάδων γίνεται με βάση το φύλλο:

Πείραγμα:



Αγόρια ιππότες, κορίτσια μαύρες κότες.

Τα λαχνίσματα χρησιμοποιούνται ευρέως από όλους τους μαθητές, και αυτό αντανακλά τη σημασία που έχει για τους δύο πολιτισμούς ο ορισμός της σειράς, οι κανόνες και η ευγενής άμιλλα.⁵⁰²

Λαχνίσματα

Ο Χρί-στος kii Pa-na-gi-a ka-na-ne mia sim-fo-ni-a poios tha vgei to de-ka-tri - a e-na dy-o tri-a

5

tesse-ra pe-nte - e - xi ef - ta oh - to - en - nia de - ka e-nte-ka do-de-ka de - ka - tri - a

Ο Χριστός κι η Παναγία ,
 κάνανε μια συμφωνία
 ποιος θα βγει το δεκατρία.
 Ένα, δύο....δεκατρία.

E - ho mia pa - pia poy ka - nei de - kav - ga

Έχω μια πάπια που κάνει δέκα αβγά.
 Ένα, δύο, τρία... δέκα.

Οι εισηγητές της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης⁵⁰³ προτείνουν ενδεικτικά την χρήση και την κατασκευή μουσικών οργάνων, τα οποία ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς, και τη διδασκαλία τραγουδιών διαφορετικών πολιτισμών με κοινό θεματικό περιεχόμενο.

Ο ελληνικός πολιτισμός με τον πολιτισμό των Ρομά, μοιράζονται μουσικά όργανα, όπως είναι το κλαρίνο. Εφόσον οι μαθητές προσεγγίσουν το όργανο ολιστικά και προβούν στην κατασκευή αυτοσχέδιου κλαρίνου, θα μπορέσουν να κατανοήσουν το πλήθος των παραγόντων (σε επίπεδο κοινωνικής οργάνωσης) και των αναγκών των μελών του πολιτισμού, που έχουν συντελέσει στη δημιουργία και την ένταξή του στην μουσική τους πρακτική.⁵⁰⁴ Επιπλέον, το να μελετήσουν οι μαθητές το κλαρίνο, ως κοινό στοιχείο μεταξύ των δύο πολιτισμών, θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν σε ποιες περιπτώσεις και γιατί αυτό το όργανο χρησιμοποιείται διαφορετικά ή όμοια στους δύο πολιτισμούς.

⁵⁰² Chooi- Then Lew J. & Campbell P.S., ό.π., σελ. 58.

⁵⁰³ Goodkin D., "Diverse Approaches to Multicultural Music Education", *Music Educators Journal*, 81, 1994, σελ.39-43.

Campbell. P.S., *Music in Cultural Context*, MENC, Η.Π.Α. 1996.

⁵⁰⁴ Goodkin D., ό.π., σελ. 39-43.

Η προσέγγιση των διαφορετικών πολιτισμών μέσα από τη διδασκαλία τραγουδιών με κοινό θεματικό περιεχόμενο, προτείνεται ως μια ακόμη ενδεδειγμένη μέθοδος για να αποκομίσουμε τα οφέλη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.⁵⁰⁵ Ο εκπαιδευτικός που απευθύνεται σε Ρομά και μη Ρομά μαθητές, έχει τη δυνατότητα να τους παροτρύνει να εντοπίσουν τα κοινά στοιχεία και τις διαφορές στα μουσικά έργα, τα οποία θα αντλεί από τις μουσικές παραδόσεις των γηγενών και των Ρομά και τις μουσικές πρακτικές των μαθητών. Εάν οριστεί ως κοινός άξονας της προσέγγισης το θεματικό περιεχόμενο των μουσικών έργων, και εάν οι μαθητές κληθούν να τα διερευνήσουν ως προς τις ομοιότητες (μοντέλο σχετικισμού) και τις διαφορές τους (μοντέλο συγκριτισμού), σε συνδυασμό με την ολιστική προσέγγιση τους (κοινωνικοί, ψυχολογικοί, ιστορικοί παράγοντες που τα διαμόρφωσαν), τότε οι μαθητές θα μπορέσουν να κατανοήσουν ότι δεν είναι απαραίτητο να βρίσκονται σε σύγκρουση οι δύο πολιτισμοί (Ρομά και γηγενείς).

Όπως είδαμε στο θεωρητικό μέρος, τα οφέλη αυτών των προσεγγίσεων είναι ποικίλα. Αφενός οι μαθητές στο σύνολό τους, καλούνται να εντοπίσουν τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών και να προβληματιστούν γύρω από τις συνθήκες που οδήγησαν σε αυτές τις διαφοροποιήσεις και, ως εκ τούτου, να αναπτύξουν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα με κριτική διάθεση. Αφετέρου, οι διαδικασίες εκτέλεσης και έκφρασης του ίδιου θέματος με διαφορετικό τρόπο, είναι δυνατόν να ενισχύσουν τον ουσιαστικό διάλογο μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, καθώς και να οδηγήσουν στη διαμόρφωση ουσιαστικών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ τους. Τέλος, είναι δυνατόν αυτές οι διαδικασίες να προάγουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών στο σύνολό τους και να επηρεάσουν θετικά τη σχολική τους απόδοση.

Έτσι, οι μαθητές που προέρχονται από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα (στην περίπτωση μας οι μη Ρομά μαθητές) θα έχουν την δυνατότητα να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους, ώστε να μπορούν να κατανοούν τον πολιτισμό του διπλανού τους⁵⁰⁶ και συνεπακόλουθα να αναπτύξουν την ικανότητα ενσυναίσθησης. Επιπλέον, θα μπορέσουν να αναγνωρίσουν τα ακριβή σημεία, στα οποία διαφέρουν από τον «άλλο» και ως εκ τούτου, θα μπορέσουν να επανεξετάσουν τα κριτήρια που χρησιμοποιούσαν μέχρις αυτού του σημείου για να αξιολογήσουν αρνητικά τον πολιτισμό των Ρομά.

⁵⁰⁵ Goodkin D., ό.π.

Campbell P.S., ό.π.

⁵⁰⁶ Η E. Jorgensen σημειώνει το πόσο σημαντική είναι η φαντασία για να είναι σε θέση το άτομο να αντιληφθεί τα συναισθήματα και τον πολιτισμό του διπλανού του, καθώς «το να εργαζόμαστε με φαντασία συνεπάγεται να εφευρίσκουμε νέους τρόπους με τους οποίους θα διαμορφώσουμε διασυνδέσεις και αμοιβαιότητες μεταξύ ανόμοιων ατόμων και ομάδων να χρησιμοποιήσουμε καινοτόμες προσεγγίσεις για να αναθεωρήσουμε προβλήματα και προκλήσεις που αντιμετωπίζει το κοινωνικό σύστημα...».

Jorgensen E. R., *Transforming Music Education*, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis 2003, σελ. 61.

Οι δυνατότητες να επωφεληθούν οι Ρομά μαθητές από αυτή την προσέγγιση είναι εξίσου σημαντικές. Εκτός από το ότι και οι ίδιοι θα αναπτύξουν την ικανότητα κριτικής στάσης απέναντι στο διαφορετικό, θα τους παρασχεθεί μια επιπλέον ευκαιρία να αναπτύξουν την ατομική συναισθηματική τους νοημοσύνη και να μην αισθάνονται ότι απειλούνται από την αρνητική κατηγοριοποίηση των ιδίων και του πολιτισμικού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

Επιπλέον, όπως είδαμε, η προσέγγιση των τραγουδιών με κοινό θεματικό περιεχόμενο δύναται να προάγει τη γλωσσική ικανότητα των δίγλωσσων μαθητών (όπως είναι οι Ρομά), αλλά και να βελτιώσει τις σχολικές τους επιδόσεις στο σύνολο των μαθημάτων. Θεωρούμε πως είναι ενδεικτικό της συνεισφοράς που μπορεί να έχει η μουσική εκπαίδευση στη διευκόλυνση των δίγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία,⁵⁰⁷ το γεγονός ότι οι συγγραφείς D.V. Blair και S. Kondo χρησιμοποίησαν στην επιχειρηματολογία τους για τα οφέλη που έχει η εφαρμογή στη μουσική εκπαιδευτική διαδικασία, το γλωσσολογικό μοντέλο του «διπλού παγόβουνου». Η μουσική ενασχόληση μπορεί να αμβλύνει τα γλωσσικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές. Αυτό συμβαίνει γιατί «η μουσική μπορεί να θεωρηθεί σαν μια γλώσσα συγκινήσεων που μοιάζει με την ομιλούμενη γλώσσα»,⁵⁰⁸ και γιατί ειδικά το τραγούδι μπορεί να θεωρηθεί ως «οικοδόμος της γλώσσας»,⁵⁰⁹ καθώς στα πλαίσια της δραστηριότητας του τραγουδιού, η μίμηση, εκ μέρους των παιδιών, αυτού που τραγουδά, αποτελεί τόπο φωνητικής καλλιέργειας.⁵¹⁰

ΚΕΦ. 10 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ολοκληρώνοντας το ερευνητικό μέρος είμαστε σε θέση να εκθέσουμε τα συμπεράσματα, στα οποία μας οδήγησαν τα ευρήματα της έρευνας και η θεωρητική μελέτη τόσο των εθνογραφικών στοιχείων της φυλής των Ρομά, όσο και των αρχών της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης.

⁵⁰⁷ Blair D.V & Kondo S., ό.π., σελ. 53.

⁵⁰⁸ Cooke D., *The Language of Music*, Oxford University Press, 1959, στο Μπλάκινγκ Τ., ό.π., σελ. 74.

⁵⁰⁹ Bayless K. & Ramsey M., *Music, a Way of Life for the Young Child*, The C. V. Mosby Co., St. Luis 1978. στο Σακελλαρίδης Γ., ό.π., 2008, σελ. 108-109.

⁵¹⁰ Σακελλαρίδης Γ., ό.π., 2008, σελ. 109.

10.1 Πρώτο Συμπέρασμα

Η φυλή των Ρομά βίωσε στην ιστορία της διωγμούς και συνεχείς μετακινήσεις. Αποτέλεσμα του νομαδικού τρόπου ζωής, τον οποίο υιοθέτησαν τα μέλη της φυλής, ήταν ότι η φυλή διασπάστηκε σε μικρότερες υπο-ομάδες, οι οποίες παρουσιάζουν διαφορετικά μεταξύ τους πολιτισμικά και κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά. Όμως, οι ιστορικές μελέτες⁵¹¹ κατέδειξαν την τάση των Ρομά να προσαρμόζονται έως ένα βαθμό στα στοιχεία του πολιτισμού των γηγενών, με στόχο να γίνονται αποδεκτοί από την τοπική κοινωνία και να επιβιώνουν. Κατά συνέπεια, θα ήταν άτοπο να υποστηρίξουμε ότι με τον όρο «Ρομά» περιγράφουμε έναν ομοιογενή λαό, με ενιαία εθνοτική και πολιτισμική ταυτότητα. Ωστόσο, παρά την ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει τους Ρομά, η φυλή τους παρουσιάζει κοινά στοιχεία, μεταξύ των οποίων εντάσσεται και η μουσική. Μάλιστα, οι Ρομά είναι συνυφασμένοι στην κοινή συνείδηση με την μουσική, καθώς φαίνεται ότι ο πολιτισμός τους συνδέεται στενά με τη μουσική ως τέχνη, ως συλλογική πολιτισμική έκφραση αλλά και ως μέσο ατομικής έκφρασης.

Είδαμε ότι η έντονη και αδιάκοπη ενασχόληση των Ρομά με τη μουσική ικανοποίησε τις ανάγκες τους σε κοινωνικό και σε συναισθηματικό επίπεδο. Η μουσική λειτούργησε «για» αλλά και «μέσα» από τους Ρομά. Με αυτό εννοούμε ότι η μουσική ως τέχνη (και ως εμπόρευμα) «εξυπηρέτησε» τα μέλη της φυλής στο να γίνουν αποδεκτοί από την ευρύτερη κοινωνία ή στο να καλύψουν τις βιοποριστικές τους ανάγκες και, ταυτοχρόνως, σε πολλές περιπτώσεις η μουσική ως πολιτισμική έκφραση διαμορφώθηκε ή διασώθηκε μέσα από τις μουσικές τους δεξιότητες. Επιπλέον, η μουσική ως μέσο ατομικής έκφρασης παρείχε στους Ρομά την δυνατότητα να εκφράσουν και να περιγράψουν τα βιώματα και τα συναισθήματά τους. Ως μέσο διασκέδασης συνέβαλλε στην ενδυνάμωση των οικογενειακών τους δεσμών και στη διατήρηση της επαφής τους με τις ιστορικές τους ρίζες.

Η μουσική συμπεριφορά και οι μαρτυρίες των Ρομά μαθητών στη Δυτική Αττική επιβεβαίωσαν ότι η μουσική εξακολουθεί να λειτουργεί με τους ίδιους τρόπους για τους σύγχρονους Ρομά. Ο χρόνος αλλοίωσε την αξιοποίηση της μουσικής ως εμπορεύσιμο προϊόν. Πλέον είναι αρκετά δύσκολο να συναντήσουμε κάποιον Ρομά στην περιοχή, ο οποίος θα ασχολείται επαγγελματικά με τη μουσική εκτέλεση. Μια επιπλέον διαφοροποίηση έγκειται στις

⁵¹¹Ενδεικτικά: Okely J., *The Traveler-Gypsies*, Cambridge University Press, Cambridge 1983.

Fraser A., *Οι Τσιγγάνοι*, εκδ. Οδυσσέας, μτφ. Σκαρβέλη Γ. Αθήνα 1998.

Ντούσας Δ., *Ρομ και Μουσικοχορευτικός Ρυθμός*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 2001.

Λυδάκη Α., *Μπαλαμέ και Ρομά. Οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*, Καστανιώτης, Αθήνα 1997.

μουσικές προτιμήσεις των Ρομά μαθητών (προτιμούν το χιπ-χοπ, έναντι των τσιγγάνικων τραγουδιών, τα οποία χαρακτηρίζουν ως «βλακεία»). Ωστόσο, η φυλή εξακολουθεί να αξιολογεί τη μουσική πράξη, ως πολύτιμο στοιχείο, γεγονός που αποδεικνύουν οι εξαιρετικές ικανότητες των υποκειμένων της έρευνας, καθώς και το ότι χρησιμοποιούν τη μουσική σε ποικίλες εκφάνσεις της καθημερινότητάς τους.

Οι Ρομά μαθητές επιδεικνύουν εξαιρετικές ικανότητες στην αντίληψη και την εκτέλεση περίτεχνων χορευτικών ρυθμών. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των ιδίων, απέκτησαν αυτή την ικανότητα μέσω άτυπων διαδικασιών μάθησης: ο παππούς διδάσκει τον εγγονό και ο θείος τον ανιψιό. Η κοινωνία των Ρομά μεταβιβάζει τη μουσική γνώση με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτή να εντάσσεται στην καθημερινότητα των νεαρών μελών της και να λειτουργεί για αυτούς ως μέσο υπόμνησης του πλαισίου από το οποίο προέρχονται και μέσα στο οποίο αισθάνονται ασφαλείς. Ως εκ τούτου, παρατηρούμε ότι οι Ρομά μαθητές εφαρμόζουν την μουσική εκτέλεση για να «δραπετεύσουν» νοερά από το ανοίκειο τους σχολικό περιβάλλον, για να ξεπεράσουν την ανία τους ή για να επικοινωνήσουν σε μη λεκτικό επίπεδο.

Αν και η μουσική παράδοση των Ρομά είναι ζωντανή, και αυτό σημαίνει ότι εξελίσσεται και επηρεάζεται από την αλληλεπίδρασή της με εξωγενείς παράγοντες⁵¹² (η επαφή με άλλους πολιτισμούς, η επιρροή την Μέσω Μαζικής Επικοινωνίας και η ανάπτυξη της μουσικής βιομηχανίας), μπορούμε να εντοπίσουμε στοιχεία αυτής, τα οποία έχουν διατηρηθεί διαχρονικά. Μπορούμε να κατατάξουμε τα στοιχεία αυτά σε δύο κύριες κατηγορίες: στα τεχνικά χαρακτηριστικά των μουσικών έργων (ρυθμός, χρήση μελισμάτων στις καταληκτικές φράσεις, χρήση χρωματικών ελασσόνων κλιμάκων κ.τ.λ.) και στα κοινωνιολογικά στοιχεία που εσωκλείει το μουσικό έργο (ο θεσμός του γάμου, η σημασία της διατήρησης της ηθικής τιμής της κοπέλας, η σύνδεση με την καταγωγή). Έτσι, μπορεί οι Ρομά μαθητές να μετατοπίζουν το ενδιαφέρον τους προς νέα είδη μουσικής, όπως είναι η Latin μουσική και το ελληνικό χιπ-χοπ, αλλά στο σύνολο των τραγουδιών που ανέφεραν μπορέσαμε να εντοπίσουμε εκείνα τα στοιχεία, τα οποία αποδεικνύουν ότι το μουσικό ιδίωμα της φυλής διατηρείται.

⁵¹² Nettl. B., ό.π., σελ. 27-35.

Σμωλ Κ., ό.π., σελ. 65-66.

10.2 Δεύτερο Συμπέρασμα

Η μουσικολογική ανάλυση και η εννοιολογική προσέγγιση των τσιγγάνικων παιδικών τραγουδιών που μετέφεραν οι Ρομά μαθητές στο σχολείο, μας επέβαλλαν να συμπεράνουμε ότι η επί μακρόν συνάρθρωση των μουσικών παραδόσεων των Ρομά και των γηγενών της Ελλάδας, είχε ως αποτέλεσμα να διαμορφωθούν από κοινού.

Οι Ρομά εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα από τον 14^ο αιώνα και υπήρξαν σχεδόν οι μοναδικοί εκτελεστές λαϊκής μουσικής στη χώρα επί αιώνες. Αναφέραμε σε προηγούμενο σημείο ότι οι ιστορικές μελέτες συγκλίνουν στην άποψη ότι οι Ρομά μουσικοί επέδειξαν έντονη προσαρμοστικότητα στο μουσικό ιδίωμα της χώρας, καθώς και στις αισθητικές προτιμήσεις των γηγενών.⁵¹³ Έχοντας αυτή τη γνώση μπορούμε να κατανοήσουμε το λόγο που τα παιδικά τραγούδια των Ρομά είναι πανομοιότυπα, ως προς τη μουσική, με τα ελληνικά παιδικά παραδοσιακά τραγούδια. Επομένως, τα αποτελέσματα της σύγκρισης των παιδικών τραγουδιών των Ρομά (*Εκαζάνι μίρικλε, Ά τσε τσε άλε, Έλα Χρίστο λέλα*) με τα ελληνικά παραδοσιακά τραγούδια (*Καρακατσάνης, Χελιδόνα έρχεται, Η μικρή Ελένη, Έχω μια πάπια που κάνει δέκα αβγά*) επιβεβαιώνουν τη θέση του Δ. Ντούσα:

*«Δεν μιλάμε για συμπόρευση, για δύο μουσικές που πορεύονται πλάι πλάι. Μιλάμε για αμοιβαία επενέργεια, για ουσιαστικό και διαρκή επηρεασμό, για συνδιαμόρφωση των μουσικών παραδόσεων Τσιγγάνων και Μπαλαμέ».*⁵¹⁴

Η διαφοροποίηση των μουσικών προϊόντων δεν έγκειται στη μουσική, καθώς η μουσική σύνθεση είναι πανομοιότυπη και δεν διαφαίνεται να συμπεριλαμβάνει το τσιγγάνικο μουσικό ιδίωμα. Συμπερασματικά, η διαφοροποίηση των δύο πολιτισμών έγκειται στις διαφορετικές αξίες τους. Οι γηγενείς ενέταξαν αυτά τα τραγούδια στην καθημερινή τους πρακτική για να μεταδώσουν την ευγενή άμιλλα και την αξία που αποδίδουν στη φύση στα νεαρά μέλη της κοινωνίας. Από την άλλη, οι Ρομά αξιοποίησαν τα ίδια τραγούδια για να μεταδώσουν στα νεαρά μέλη της φυλής τη σημασία που έχει για την κοινωνία τους η διατήρηση της ηθικής τους τιμής και να τους διδάξουν τους τρόπους να το επιτύχουν.

⁵¹³ Ντούσας Δ., ό.π., 2001., σελ. 135.

Fraser A., ό.π., 1998, σελ. 210-217.

Van De Port M., ό.π., 1999., σελ. 291-308.

⁵¹⁴ Ντούσας Δ., ό.π., 2001, σελ. 135.

10.3 Τρίτο Συμπέρασμα

Η σχέση των Ρομά με το θεσμό του σχολείου χαρακτηρίζεται από αμφίδρομα αισθήματα καχυποψίας και υποτίμησης. Οι Ρομά εισέρχονται στο σχολείο με την ταμπέλα του «ελλειμματικού» ή του «προβληματικού» και ταυτόχρονα η τσιγγάνικη κοινωνία απαξιώνει τη γνώση που παρέχει η επίσημη σχολική εκπαίδευση και πιστεύει ότι τα νεαρά μέλη της φυλής θα έρθουν αντιμέτωποι με πλήθος κινδύνων κατά την παραμονή τους στο σχολικό χώρο.

Αν και η έρευνά μας δεν στόχευε στην επαλήθευση ή τη διάψευση των αποτελεσμάτων των ερευνών που αφορούν σε αυτές τις αντιλήψεις, από την παρατήρηση κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των διαλειμμάτων διαπιστώσαμε ότι υπάρχει έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των Ρομά και των μη Ρομά μαθητών και ότι σε πολλές περιπτώσεις αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι μη Ρομά μαθητές αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους Ρομά και τους απαξιώνουν. Ως αποτέλεσμα, οι Ρομά μαθητές νιώθουν ιδιαίτερα ανασφαλείς και αρνούνται να εκφράσουν ελεύθερα την μουσική τους ταυτότητα ή την απαξιώνουν, με απώτερο στόχο να γίνουν αποδεκτοί από τη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, ήταν αρκετές οι περιπτώσεις, όπου εκδηλώθηκαν συγκρούσεις μεταξύ των Ρομά και των μη- Ρομά μαθητών (λεκτικές ή σωματικές), όπου οι δύο ομάδες πάσχιζαν να επιδείξουν την ανωτερότητα τους και να ενισχύσουν το κύρος τους.

Σε συνδυασμό με αυτή την πραγματικότητα εντοπίσαμε έλλειμμα στην εφαρμογή του σχολικού εκπαιδευτικού προγράμματος: αν και είναι εμφανής ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στο διδακτέο πολυπολιτισμικό ρεπερτόριο, που προτείνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας, και Θρησκευμάτων, δεν συμπεριλαμβάνεται κάποιο μουσικό έργο, το οποίο θα προέρχεται από τον πολιτισμό των Ρομά. Αυτό μας ενισχύει την άποψη, ότι οι θεσμικές αρχές έχουν αποτύχει στο να συμπεριλάβουν ουσιαστικά τον πολιτισμό των Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνοψίζοντας τις ανωτέρω παρατηρήσεις οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι είναι πλέον επιτακτική η ανάγκη να εφαρμοστούν οι αρχές και οι αξίες της διαπολιτισμικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, προτείνουμε να αξιοποιηθεί η μουσική εκπαίδευση, ως η πλέον κατάλληλη για να αποκομίσουν τόσο οι Ρομά όσο και οι γηγενείς μαθητές τα οφέλη από την εφαρμογή των διαπολιτισμικών μουσικών προγραμμάτων εκπαίδευσης. Θεωρούμε πως η διδασκαλία της μουσικής (και των καλλιτεχνικών μαθημάτων εν γένει) έχει υψηλή αξία, διότι ως διδακτικό αντικείμενο μπορεί δυνητικά να ενισχύσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

και να επιτύχει την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης πολύπλευρα και πολυδιάστατα.⁵¹⁵ Η συγγραφέας Ε. Κανακίδου και Β. Παπαγιάννη σημειώνουν πως οι τέχνες έχουν διττή σημασία για την διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- ✓ Η καλλιτεχνική έκφραση παρέχει τη δυνατότητα στο μαθητή να συνειδητοποιήσει πως ο χώρος της τέχνης δεν έχει σύνορα.
- ✓ Μέσω των καλλιτεχνικών μαθημάτων είναι δυνατό να παρασχεθεί στους μαθητές πολύπλευρη και υψηλής ποιότητας πληροφόρηση για άλλους ανθρώπους και τον πολιτισμό τους.⁵¹⁶

Πιο συγκεκριμένα προτείνουμε η σχολική κοινότητα να προβεί σε ανοικτό διάλογο με τους εκπροσώπους του τσιγγάνικου πολιτισμού και να τους συμπεριλάβει στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό.⁵¹⁷ Επιπλέον, φρονούμε ότι θα αποδειχθεί ιδιαίτερα ωφέλιμο για τους μαθητές να εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός μουσικής τις προτεινόμενες από τη διεθνή βιβλιογραφία μεθόδους προσέγγισης του μουσικού έργου, όπως είναι η ολιστική προσέγγιση, η διδασκαλία θεματικών τραγουδιών, η κατασκευή μουσικών οργάνων και η προσέγγιση των εννοιών. Εάν οι μαθητές εμπλακούν σε αυτού του είδους τις δραστηριότητες μάθησης, θα αναπτύξουν τις ικανότητες της εκτίμησης και αναγνώρισης του πολιτισμικά διαφορετικού και της ενσυναίσθησης, θα καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και θα μπορέσουν να διατηρούν κριτική στάση απέναντι στο διαφορετικό, σε αντιδιαστολή με προκαταλήψεις και στερεότυπα. Επιπλέον, εφόσον η εφαρμογή των συγκεκριμένων μεθόδων γίνει μέσα σε κλίμα ασφάλειας, όπου ο κάθε μαθητής θα αξιολογείται σύμφωνα με τις ικανότητές του και όχι με βάση την καταγωγή του, τότε οι Ρομά και οι μη-Ρομά μαθητές θα κατανοήσουν σε βάθος τον «εαυτό» τους και την ατομική τους πολιτισμική ταυτότητα και στη συνέχεια τον «άλλο» ως αυτόνομη οντότητα και ως εκπρόσωπο ενός διαφορετικού πολιτισμού και όχι ως απειλή.

Η επαφή των διαφόρων πολιτισμικών ενοτήτων χωρίς πολιτισμικά όρια, με διάθεση κριτικής στάσης απέναντί τους και η αναγνώριση της μοναδικότητας και της ιδιαίτερης αξίας της εκάστοτε μουσικής στον παγκόσμιο χάρτη, μπορούν να ενισχύσουν τη διάθεση και την ικανότητα των μαθητών να προβαίνουν σε εποικοδομητικό διάλογο και ανταλλαγή των αξιολογών

⁵¹⁵ Κανακίδου Ε. & Παπαγιάννη Β., ό.π., σελ. 67-68.

⁵¹⁶ Κανακίδου Ε. & Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, β' έκδοση, Νέα Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 56.

⁵¹⁷ Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής σκέψης και οργάνωσης των εκπαιδευτικών μουσικών προγραμμάτων, είναι υψίστης σημασίας, το σχολείο να βρίσκεται σε άμεση και ανοιχτή συνεργασία με την ευρύτερη κοινωνία, στην οποία ανήκει. Είναι πολύ σημαντικό να ξεπεραστεί η ιδέα ότι το σχολείο είναι απομονωμένο από την κοινωνία και τη ζωή εκτός του χώρου του, ακολουθώντας ένα πρόγραμμα σπουδών, το οποίο στις περισσότερες των περιπτώσεων δε λαμβάνει υπ' όψη του την ποικιλότητα των μαθητών και των αναγκών τους. «Για να μπορούμε να μιλήσουμε για ουσιαστική ισότητα ευκαιριών και δημοκρατική παιδεία είναι απαραίτητο να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του φορέας ή άτομα, που εκπροσωπούν την κάθε διαφορετική ομάδα, που αποτελεί μέρος της κοινότητας».

Stavenhagen R. "Building Intercultural Citizenship through Education: A Human Rights Approach", *European Journal of Education*, Vol. 43, No 2, 2008, σελ. 161- 179.

πολιτισμικών τους στοιχείων. Εξάλλου, η μουσική χρησιμοποιήθηκε από την ανθρωπότητα ως μέσο επικοινωνίας, ατομικής ή ομαδικής. Στις περιπτώσεις που θα εγκαταλείπεται το δυτικό εκπαιδευτικό μοντέλο, ώστε να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στη διαδικασία, από ότι στο παραγόμενο προϊόν (τη γνώση),⁵¹⁸ και η διδασκαλία των μουσικών του κόσμου θα γίνεται σε συνάρτηση με τα παρακείμενα πλαίσιά τους, τότε οι μαθητές θα παρουσιάζουν αυξημένες ικανότητες επικοινωνίας και ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων, στάσεων και αξιών.

ΚΕΦ. 11 ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Η μουσική μπορεί να είναι την ίδια στιγμή Τέχνη, τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας, γλώσσα από ήχους, ένα παιχνίδι ή ένας τρόπος συμμετοχής και συσπείρωσης.⁵¹⁹ Λόγω της σύνθετης φύσης της, οι προσπάθειες ορισμού της μουσικής διαφέρουν. Για παράδειγμα, ο εθνομουσικολόγος J. Blacking όρισε τη μουσική «ως ήχο οργανωμένο με ανθρώπινο τρόπο», που εσωκλείει την κοινωνική οργάνωση του πολιτισμού στα πλαίσια του οποίου δημιουργήθηκε.⁵²⁰ Η T. Volk υποστήριξε ότι η μουσική είναι «η ανθρώπινη έκφραση που συμπεριλαμβάνει στον ήχο μοτίβο συμπεριφοράς, για τα οποία έχουν συμφωνήσει τα μέλη μιας κοινωνίας».⁵²¹ Στο λεξικό Webster η μουσική ορίζεται ως «η επιστήμη και η τέχνη που ενσωματώνει ευχάριστους, εκφραστικούς ή έξυπνους συνδυασμούς τόνων από τη φωνή ή τα μουσικά όργανα σε μια σύνθεση που έχει καθορισμένη δομή και συνέχεια»,⁵²² ενώ η E. Jorgensen περιγράφει τη μουσική ως έκφραση του συνόλου της κοινωνίας καθώς και των πεποιθήσεων, των επιθυμιών και των αξιών του ατόμου· είναι το όχημα για την διαμόρφωση και την αντανάκλαση των πολιτισμικών διαφορών.⁵²³ Τέλος, ο Z. Ατταλί τονίζει, μεταξύ άλλων, τη λειτουργία της μουσικής ως όργανο για τη δημιουργία ή την οργάνωση μιας κοινότητας, μιας ολότητας και συνοψίζει την άποψή του για το τι είναι η μουσική στις παρακάτω διατυπώσεις:

Επιστήμη και μήνυμα και χρόνος, η μουσική είναι όλα αυτά μαζί, γιατί είναι, με την παρουσία της, τρόπος επικοινωνίας ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον του, τρόπος κοινωνικής έκφρασης και διάρκειας... Μα ακόμα πιο πολύ είναι «ο διονυσιακός

⁵¹⁸ Σμωλ Κ., ό.π., σελ. 265-266.

⁵¹⁹ Γρηγορίου Μ., *Μουσική για Παιδιά και για Έξυπνους Μεγάλους*, Τομ. Α', Νεφέλη, Αθήνα 1994, σελ.19-23.

⁵²⁰ Blacking J., ό.π., σελ. 36.

⁵²¹ Volk T., "The History of Multicultural Music Education as Evidenced in the "Music Educators Journal 1967-1992", *Journal of Research in Music Education*, Vol. 41, No 2, 1993, σελ. 139.

⁵²² Webster's Third New International Dictionary of the English Language, Merriam –Webster, Μασαχουσέτη, 1981, σελ. 1940.

⁵²³ Jorgensen E, "The Aims of Music Education: A Preliminary Excursion", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 36, No1, 2002, σελ. 39.

καθρέφτης του κόσμου» (Νίτσε). «Είναι ο άνθρωπος δοσμένος από τον άνθρωπο μέσα από την γλώσσα των πραγμάτων» (P. Schaefer)... Η μουσική είναι προφητεία. Στις μορφές και στην οικονομική της οργάνωση είναι πιο προχωρημένη από την υπόλοιπη κοινωνία, γιατί σε ένα δεδομένο κώδικα εξερευνά όλο το πεδίο του δυνατού πιο γρήγορα απ' όσο η υλική πραγματικότητα μπορεί να το πετύχει.⁵²⁴

Η μουσική είναι τέχνη, είναι επιστήμη, είναι μέσο έκφρασης, μέσο κοινωνικής επανάστασης, είναι καθρέφτης της κοινωνίας και του τρόπου οργάνωσης της ή μέσο αντίληψης και κατανόησης του κόσμου. Η μουσική δραστηριότητα, με όποιο τρόπο και να πραγματοποιείται - μέσω της σύνθεσης, της εκτέλεσης ή της ακρόασης - αφορά τόσο στο άτομο όσο και στο σύνολο αποτελώντας παγκόσμιο μέσο έκφρασης «των βαθύτερων συναισθημάτων και των ιδανικών, που ανήκουν στην ανθρωπότητα».⁵²⁵ Ως εκ τούτου, όταν η μουσική – μια τόσο πολυεπίπεδη και πολύπλευρη τέχνη - συνδυάζεται με τη διαδικασία της εκπαίδευσης και της αγωγής του ατόμου, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως οι διαδικασίες που θα πρέπει να ακολουθούνται είναι καίριας σημασίας για την ανάπτυξη του ατόμου αλλά και για την διαμόρφωση της ευρύτερης κοινωνίας.

Γι' αυτό το λόγο, όλοι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί υπερτονίζουν την ανάγκη να συμπεριλαμβάνεται το μάθημα μουσικής στον επίσημο εκπαιδευτικό προγραμματισμό, τονίζοντας πως τα μαθήματα αυτά θα πρέπει να διαμορφώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να βρίσκονται σε συνάρτηση με τις ανάγκες της πλουραλιστικής κοινωνίας και να συμβάλλουν στην διαμόρφωση της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών.⁵²⁶ Ολοκληρώνοντας την έρευνα για την διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και της συνεισφορά αυτής στην μειονοτική ομάδα των Ρομά στην Ελλάδα, κρίνουμε σκόπιμο να σημειώσουμε τις ακόλουθες συμπερασματικές παρατηρήσεις:

- η διαπολιτισμική μουσική αγωγή δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς να συμπεριλαμβάνει τη διδασκαλία πολυπολιτισμικής μουσικής, της λεγόμενης μουσικής του κόσμου.
- δεν είναι δυνατόν η διδασκαλία του πολυπολιτισμικού ρεπερτορίου να αποδώσει τα επιθυμητά αποτελέσματα, όταν στοχεύει στην μονόπλευρη παρουσίαση του εκάστοτε μουσικού έργου. Όπως υποστηρίζεται από τους εθνομουσικολόγους: εάν θέλουμε να κατανοήσουμε το μουσικό έργο, θα πρέπει να το προσεγγίσουμε στα πλαίσια του πολιτισμού που το δημιούργησε.⁵²⁷

⁵²⁴ Ατταλί Ζ., *Θόρυβοι. Δοκίμιο Πολιτικής Οικονομίας της Μουσικής*, μετ. Ανδριτσάνου Ν., Κέδρος-Ράππα, 1991 σελ. 19-29.

⁵²⁵ Dodds, J. P. B., "Music as a Multicultural Education", *Music Educators Journal*, Vol. 9, 1983, σελ. 33-34.

⁵²⁶ Η αναγνώριση της δυνατότητας που έχει η κατάλληλη μουσική εκπαίδευση στην διαμόρφωση διαπολιτισμικά εκπαιδευμένων πολιτών διαφαίνεται στις δημοσιεύσεις στο περιοδικό *Music Educators Journal*, την συνοπτική ανασκόπηση των οποίων παρουσίασε η T. Volk στο άρθρο «The History and Development of Multicultural Music Education as Evidenced in the *Music Educators Journal*, 1967-1992», *Journal of Research in Music Education*, Vol. 41, No. 2, 1993, σελ. 137-155., καθώς και στην *Διακήρυξη της Βόννης*: European Music Council, "Bonn Declaration", 2011, σελ. 1-5.

⁵²⁷ Nettl. B., ό.π., σελ. 22-26, 149-154.

Blacking J., ό.π., σελ. 67-75.

- η διαπολιτισμική μουσική αγωγή προϋποθέτει την εγκατάλειψη του δυτικού τρόπου εκπαίδευσης, όπου η βαρύτητα δίδεται στο παραγόμενο προϊόν και όχι στη διαδικασία μάθησης.⁵²⁸ Επιπρόσθετα, είναι επιτακτική η ανάγκη να συνδεθεί η τυπική μάθηση με την άτυπη, η οποία λαμβάνει χώρα στα εξωσχολικά περιβάλλοντα των μαθητών.⁵²⁹

Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση στοχεύει στην κατανόηση του «εαυτού» μέσα από τη κατανόηση του «άλλου» και ως εκ τούτου, μπορεί να συμβάλλει στην επιμέρους ανάπτυξη των στοιχείων που στηρίζουν την ατομική ταυτότητα, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η κατανόηση και η ανοχή του διαφορετικού, η ανάπτυξη της κριτικής στάσης σε αντιδιαστολή με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και η επικοινωνία και η ανταλλαγή. Αυτά τα στοιχεία δεν χαρακτηρίζονται από μια γραμμική σχέση. Δεν είναι, δηλαδή, απαραίτητο να προϋπάρξει το ένα για επιτευχθεί η ανάπτυξη του επόμενου. Αντιθέτως, τα στοιχεία αυτά εξελίσσονται παράλληλα κατά την συμμετοχή των μαθητών σε διαπολιτισμικά προσανατολισμένες μουσικές δραστηριότητες.

Οι Ρομά είναι μια ομάδα με αρκετές πολιτισμικές, γλωσσικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες. Αυτό σε συνδυασμό με την αδυναμία των θεσμών να διαμορφώσουν τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να ενσωματωθούν οι Ρομά στην ευρύτερη κοινωνία, χωρίς να εγκαταλείψουν την πολιτισμική τους ταυτότητα διαμορφώνει δυσμενείς συνθήκες για τη σχολική τους φοίτηση. Οι κύριες δυσκολίες που παρεμποδίζουν τη σχολική φοίτηση των Ρομά είναι οι δυσμενείς συνθήκες διαβίωσής τους, το γεγονός ότι είναι δίγλωσσοι και το ότι έρχονται αντιμέτωποι με εχθρικές προς αυτούς στάσεις, τόσο από τους συμμαθητές τους, όσο και από το διδακτικό προσωπικό.⁵³⁰

Παραταύτα, είναι δυνατόν το εξαιρετικό μουσικό ταλέντο των Ρομά να αξιοποιηθεί ως «γέφυρα» για να καλυφθεί το χάσμα επικοινωνίας μεταξύ του πολιτισμού των Ρομά και του πολιτισμού των γηγενών. Η έρευνά μας αποτελεί μια προσπάθεια να συγκεντρωθούν στοιχεία για τον μουσικό πολιτισμό των Ρομά. Ταυτόχρονα επιχειρήσαμε μια πρώτη σύνδεση των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζονται στη σχολική φοίτηση των Ρομά με την εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών στη μουσική διδασκαλία.

Αναγνωρίζουμε εκ των προτέρων πως η έρευνα είναι ελλιπής. Το πεδίο της έρευνας στηρίζεται στην καταγραφή του μουσικού πολιτισμού των Ρομά, στην ερμηνεία της μορφής του και στη διατύπωση προτάσεων για τους τρόπους εφαρμογής των διαπολιτισμικών μοντέλων εκπαίδευσης και στα οφέλη που αυτή θα αποφέρει στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

⁵²⁸ Σμωλ. Κ., ό.π., σελ. 280-287.

⁵²⁹ Swanwick Κ., ό.π., 1999, σελ. 129-141.

⁵³⁰ Στρατιώτου Ε., ό.π., σελ. 145- 153.

Εφόσον αυτές οι προτάσεις δεν έχουν εφαρμοστεί στην πράξη, ώστε να μπορέσουμε να ελέγξουμε εάν θα επιφέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, κρίνουμε πως είναι αναγκαίο να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες, με στόχο να επιβεβαιωθεί η ορθότητα τους.

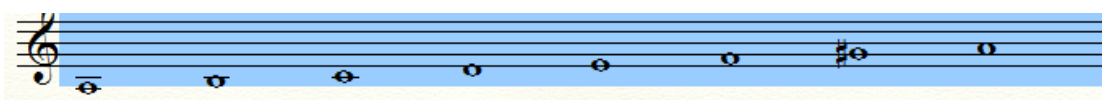
Παραρτήματα

1. Οι Μουσικές Κλίμακες

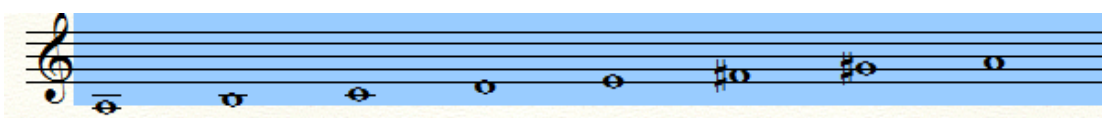
Μείζονα Κλίμακα



Ελάσσονα αρμονική κλίμακα



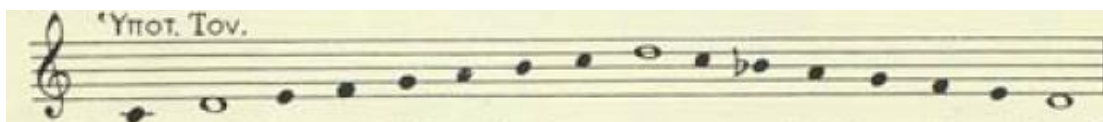
Ελάσσονα χρωματική κλίμακα



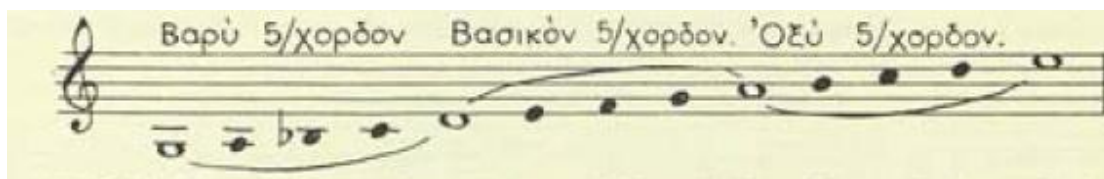
2. Οκτάχορδη διατονική κλίμακα του Ρε

ré - mi - fa - sol - la - si - do - ré

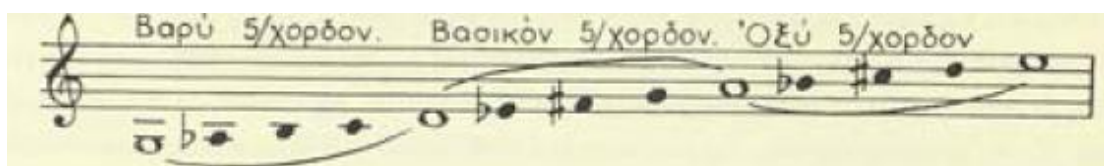
Βαρύ 4/χορδον Διαζ. τόν. Ὁξύ 4/χορδον



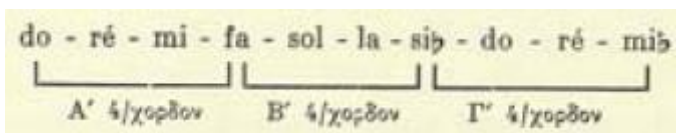
Διατονικό γένος πεντάχορδου:



Χρωματικό γένος πεντάχορδου:



Σύστημα τετραχόρδου



Βιβλιογραφία

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ:

1. Addo A.O., "A Multimedia Analysis of Selected Ghanaian Children's Play Songs." *Council on Research in Music Education*, 129, 1996, σελ. 1-28.
2. Anderson W.M. & Campbell P.S., *Multicultural Perspectives in Music Education*, 2^η έκδ., MENC, Reston, Virginia 1996.
3. Arikan M., Devrim M., Oran O., Inan S., Elhihi M. & Demiralp T., "Music Effects on Event-Related Potentials of Humans on the Basis of Cultural Environment", *Neuroscience Letters*, 268, 1999, σελ. 21-24.
4. Balkwill L.L. & Thompson W. F., "A Cross- Cultural Investigation of the Perception of Emotion in Music: Psychophysical and Cultural Cues", *Music Perception*, 17, 1999, σελ. 43-64.
5. Banks J. & Mc Gee- Banks C., *Multicultural Education. Issues and Perspective*, Allyn and Bacon, Βοστώνη 1989.
6. Bennett C., "Genres of Research in Multicultural Education", *Review of Educational Research*, Vol. 71, No. 2, 2001, σελ. 171-217.
7. Bhopal K. & Myers M., *Insiders, Outsiders and Others. Gypsies and Identity*, University of Hertfordshire Press, Hertfordshire 2008.
8. Bhopal K., "Gypsy Travellers and Education: Changing Needs and Changing Perceptions", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 52, No.1, 2004, σελ. 47-64.
9. Blacking J., *Η Έκφραση της Ανθρώπινης Μουσικότητας*, Γρηγορίου Μ. (μετ.), Νεφέλη, Αθήνα 1981.
10. Blacking J., *Venda Children's Songs*, University of Chicago Press, Σικάγο 1967.
11. Blair D.V. & Kondo S., " Bridging Musical Understanding Through Multicultural Musics", *Music Educators Journal*, Vol. 94, No. 5, 2008, σελ. 50-53, 55.
12. Bresler L. & Stake, R., "Qualitative Research Methodology in Music Education", Στο R. Colwell (Επιμ.) *The Handbook on Music Teaching and Learning*. Macmillan, Νέα Υόρκη 1992.
13. Brown S. & Jordania J., "Universals in the World's Musics", *Psychology of Music*, Vol. 41, No. 2, 2011, σελ. 229-248.
14. Campbell P.S., *Songs in their Heads. Music and Its Meaning in Children's Lives*, Oxford University Press, Νέα Υόρκη- Ουάσινγκτον 1998.
15. Campbell, P.S. "The Child-song Genre: A Comparison of Songs by and for Children." *International Journal of Music Education*, 17, 1991 σελ. 14-23.
16. Campbell. P.S., *Music in Cultural Context*, MENC, Η.Π.Α. 1996.
17. Chooi- Then Lew J. & Campbell P.S., "Childrens Natural and Necessary Play: Global Contexts, Local Applications", *Music Educators Journal*, Vol. 91, No. 5, Μάιος 2005, σελ. 57-62.
18. Cohn W., *The Gypsies*, Addison-Wesley Publishing Company, Καλιφόρνια- Λονδίνο- Οντάριο 1973.

19. Courthiade M., "Research and Action Group on Romani Linguistics". *Interface Gypsies and Travellers*, τομ. 8, 1992, σελ. 4-11.
20. Cuche D., *Η Έννοια της Κουλτούρας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, επιμ. Λεοντσίνη Μ., μτφ. Σιάτιστας Φ., Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2001.
21. Dalcroze E. J., *Rhythm, Music and Education*, μετ. Rubinstein H. F., Riverside Press, Λονδίνο 1967.
22. Demorest S. M., Morrison S. J., Beken M. N. & Jungbluth D., "Lost in Translation: An Enculturation Effect in Music Memory Performance", *Music Perception*, 25, 2008, σελ. 213-223.
23. Detel C., *Soft Boundaries, Re-Visioning the Arts and Aesthetics in American Education*, Bergin and Garvey, Westport 1999.
24. Dewey J., *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Free Press, Νέα Υόρκη 1944.
25. Diaz F., "Mindfulness, Attention and Flow During Music Listening: An Empirical Investigation", *Psychology of Music*, Vol. 41, No. 1, 2013, σελ.42-58.
26. Dodds J. P. B., "Music as a Multicultural Education", *Music Educators Journal*, Vol. 69, No 9, 1983, σελ. 33-34.
27. Drake C. & Ben El Heni J., "Synchronizing with Music: Intercultural Differences", *Annals of the New York Academy of Science*, 999, 2003, σελ. 429- 437.
28. Drake C. & Bertrand D., "The Quest for Universals in Temporal Processing in Music", *Annals of the New- York Academy of Sciences*, 930, 2001, σελ. 17-27.
29. Drummond J., "Diversity in Music: Why Bother?" στο Campbell P.S. et al (επιμ), *Cultural Diversity in music Education: Directions and Challenges for the 21st Century*, Australian Academic Press, Αυστραλία 2005.
30. Edwards K.L., "Multicultural Music Instruction in the Elementary School" What Can Be Achieved?", *Bulletin of the Council of Research for Music Education*, 138, 1998, σελ. 62-82.
31. Einarson K. M., Corrigan K. A., Trainor L. J., "Assessing Young Children's Musical Enculturation: A Novel Method for Testing Sensitivity to Key Membership, Harmony, and Musical Metre", *Proceedings of the 12th International Conference on Music perception and Cognition and the 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*, Θεσσαλονίκη Ιούλ. 2012 σελ. 273-274.
32. Eldering. L., "Multiculturalism and Multicultural Education in an International Perspective", *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 27, No 3, 1996, σελ. 315-330.
33. Elliott D.J., "Key Concepts In Multicultural Music Education", *International Journal of Music Education*, 13, 1989, σελ.11-18.
34. Elliott D.J., *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*, Oxford University Press, Νέα Υόρκη 1995.
35. European Music Council, *Bonn Declaration*, 2011.
36. Feld S. & Keil C., *Music Grooves: Essays and Dialogues*, University of Chicago Press, Σικάγο 1994.
37. Martins F.I., "Learning to Live Together: The Contribution of Intercultural Education", *European Journal of Education*, Vol. 43, No. 2, 2008, σελ. 197-206.

38. Finqs K., Heuss H., Sparing F., *Οι Σίντι και Ρομά υπό το Ναζιστικό Καθεστώς- Από τη «Φυλετική Έρευνα» στα Στρατόπεδα Συγκέντρωσης*, μτφ. Παύλου Α., Καστανιώτης, Αθήνα 1998.
39. Fontana D., *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*, Σαββάλας, Αθήνα 1996.
40. Fowler C., *Strong Arts, Strong Schools: The Promising Potential and Short-sighted Disregard of the Arts in American Society*, Oxford University Press, Νέα Υόρκη 1996.
41. Fraser A., *Οι Τσιγγάνοι*, εκδ. Οδυσσέας, μτφ. Σκαρβέλη Γ. Αθήνα 1998.
42. Goodenow R. K., "The Progressive Educator, Race and Ethnicity in the Depression Years: An Overview", *History of Education Quarterly*, 15, 1975, σελ. 365- 394.
43. Goodkin D., "Diverse Approaches to Multicultural Music", *Music Educators Journal*, Vol 81, No.1, 1994, σελ. 39-43.
44. Green L., *Music, Gender, Education*, Cambridge University Press, Cambridge 1997.
45. Hanks W., "Music, a Necessity", *Music Educators Journal*, Vol. 40, No. 1, 1953, σελ. 74-75.
46. Hannon E.E. & Trehub S.E. "Metrical Categories in Infancy and Adulthood", *Psychological Science*, Vol. 16, No. 1, 2005, σελ. 48- 55.
47. Hargreaves D., J., "Intercultural Perspectives on Formal and Informal Music Learning", *DEDICA. Revista de Educacao e Umanidades*, No.1, 2011, σελ. 53-66.
48. Harwood E. "Memorized Song Repertoire of Children in Grades Four and Five in Champaign, Illinois." Διδακτορική Διατριβή, University of Illinois, Urbana-Champaign 1987.
49. Hayes N., *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, τόμος Β', Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
50. Hooks B., *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, Νέα Υόρκη 1994.
51. Hopkin J. B., "Jamaican Children's Songs." *Ethnomusicology*, Vol.28, No1, 1984, σελ. 1-36.
52. Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy, approved by the General Conference of UNESCO at its 28th session 1995.
53. Jorgensen E.R., "The Aims of Music Education: A Preliminary Excursion", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 36, No. 1, 2002, σελ. 31-49.
54. Kartomi M., "Musical Improvisations by Children at Play." *The World of Music*, Vol. 33, No.3, 1991, σελ. 53-65.
55. Kenrick D. (επιμ.), *The Gypsies During the Second World War, vol II: In the Shadow of the Swastika*, University of Hertfordshire Press, Χάτφιλντ 1999.
56. Kenrick D., *Historical Dictionary of the Gypsies (Romanies)*, *Historical Dictionaries of Peoples and Cultures Vol.7*, The Scarecrow Press Inc., Μέριλαντ 2007.
57. Klein M., «Notes on Some Schizoid Mechanisms» στο Klein M. et al. (επιμ.), *Developments in Psycho- Analysis*, Hogarth Press, Λονδίνο 1952.
58. Kozaitis K., "'Foreigners among Foreigners': Social Organization among the Roma of Athens, Greece", *Urban Anthropology*, Vol. 26, No. 2, 1997, σελ. 165-199.
59. Krauss E., "The Contribution of Music Education to the Understanding of Foreign Cultures: Past and Present", *Music Educators Journal*, Vol. 53, No 5, Ιανουάριος 1961, σελ. 30-32, 91.
60. Langer S., *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*, Penguin Books, Νέα Υόρκη 1948.
61. Liegeois J.P., *Ρομά, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές: Οι Τσιγγάνοι της Ευρώπης*, Καστανιώτης, Αθήνα 1999, σελ.132-144.

62. Markovic A., *Performing Ethnicity: Identity Politics and Romani Musical Performance in Southeastern Serbia*, University of Illinois, Σικάγο 2010.
63. Marsh K. "Children's Singing Games: Composition in the Playground?" *Research Studies in Music Education*, 4, 1995, σελ. 2-11.
64. Martin J. R., *The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families*, Harvard University Press, Κέμπριτζ 1992.
65. Mason J., *Qualitative Research*, Sage Publications, Λονδίνο 1997.
66. Mc Allester D., "Music as an Ecumenical Force", *International Journal of Music Education*, Vol. 1, No.1, 1983, σελ. 19-25.
67. Mc Carthy M.&Goble S., "Music Education Philosophy: Changing Times", *Music Education Journal*, Vol. 89, No. 1, Special Focus: Changing Perspectives in Music Education, 2002, σελ. 19-26.
68. Meyer L., *Emotion and Meaning in Music*, University of Chicago Press, Σικάγο, 1956.
69. Michels U., *Άτλας της Μουσικής*, Τομ.Ι, Φίλιππος Νάκκας, Αθήνα 1994.
70. Moll L., Amanti C., Neff D. & Gonzalez N., "Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms", *Theory Into Practice*, Vol.31, No 2, 1992, σελ. 132- 140.
71. Montalto N., *History of the Intercultural Education Movement 1924- 1941*, Garland, Νέα Υόρκη 1982.
72. Morrison S. J., Demorest S.M.& Stambaugh I., "Enculturation Effects in Music Cognition: The Role of Age and Complexity", *Journal of Research in Music Education*, Vol. 56, No 2, Ιούλ. 2008, σελ. 118-129.
73. Nettl B., *The Study of Ethnomusicology : Thirty-One Issues and Concepts*, νέα έκδ., University of Illinois Press, Ουρμπάνα 2005.
74. Nieto S., *Affirming Diversity: The Sociocultural Concept of Multicultural Education*, Longman Publishing Corp., Νέα Υόρκη 1992.
75. OCDE, *One School, Many Cultures*, Παρίσι 1989.
76. Oehrle E., "Intercultural Education through Music: Towards a Culture for Tolerance", *British Journal of Music Education*, 13, σελ. 95-100.
77. Ogbar, J. O. G., *Black Power: Radical Politics and African American Identity. Reconfiguring American Political History*. Johns Hopkins University Press, Βαλτιμόρη- Μέριλαντ 2005.
78. O' Hanlon C. & Holmes P., *The Education of Gypsy and Traveller Children: Towards Inclusion and Educational Achievement*, Trentham Books, Stoke on Trent και Stelring 2004.
79. Okely J., "Non- Teritorial Culture as the Rational for the Assimilation of Gypsy Children", *Childhood*, Vol. 4, No. 1, 1997, σελ.125-142.
80. Okely J., *The Traveler-Gypsies*, Cambridge University Press, Κέμπριτζ 1983, 1^η εκδ.
81. Oldfather P. & White J., *Learning Through Children's Eyes: Social Constructivism and the Desire to Learn*, APA Books, Ουάσινγκτον, 1999.
82. Olneck M.R., "The Recurring Dream: Symbolism and Ideology in Intercultural and Multicultural Education", *American Journal of Education*, Vol. 98, No2, 1990, σελ. 147-174.
83. Osborn, R.E.A., "A Computer-Aided Methodology for the Analysis and Classification of British-Canadian Children's Traditional Singing Games." *Computers and the Humanities* 22, 1988, σελ. 183-92.
84. Perju- Liiceanu A., «Social Stereotypes, Gypsy People Between Prejudice and Stereotype», *Review Roumaine de Psychologie*, Vol. 36, No. 1, Βουκουρέστι 1992, σελ. 3-9.

85. Prim F. M. "Tradition and Chance in Children's Games: Its Implication for Music Education." *Council for Research in Music Education*, 127, 1995-96, σελ.145-54.
86. Reimer B., "Putting Aesthetic Education to Work", *Music Educators Journal*, Vol. 59, No.1, 1972, σελ. 29-33.
87. Rideout R., "Whose Music? Music Education and Cultural Issues", *Music Educators Journal*, Vol. 91, No. 4, 2005, σελ. 39-41.
88. Robinson K.M., "Multicultural General Music Education: An Investigation and Analysis in Michigan's Elementary Schools, K-6", 1996.
89. Rosen D.M., "Multicultural Education: An Anthropological Perspective", *Anthropology and Education Quarterly*, Vol.8, No.4, 1977, σελ. 221-226.
90. Schwadron A., "Philosophy in Music Education: State of the Research", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 34, 1973, σελ. 49.
91. Silverman C., "Trafficking in the Exotic with 'Gypsy' Music: Balkan Roma, Cosmopolitanism, and 'World Music' Festivals". στο Buchanan D.A. (επιμ.), *Balkan Popular Culture and the Ottoman Ecumene: Music, Image, and Regional Political Discourse*, The Scarecrow Press, Λάντχαμ 2007.
92. Sinclair A. T., "Gypsy and Oriental Music", *The Journal of American Folklore*, Vol. 20, No. 76, 1907, σελ. 16-32.
93. Sisa S., *The Spirit of Hungary: a Panorama of Hungarian History and Culture*, Vista Books, Η.Π.Α. 1990
94. Small C., *Musicking: The Meanings of Performance and Listening* , Wesleyan University Press, Ανόβερο 1998.
95. Smith T., "Recognising Difference: The Romani 'Gypsy' Child Socialization and Education Process", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18, No. 2, 1997, σελ. 243-256.
96. Stavenhagen R. "Building Intercultural Citizenship through Education: A Human Rights Approach", *European Journal of Education*, Vol. 43, No 2, 2008, σελ. 161- 179.
97. Stokes M.(επιμ.), *Ethnicity, Identity and Music. The Musical Construction of Place*, Berg, Οξφόρδη- Νέα Υόρκη 1997.
98. Swanwick K., "Music Education and Ethnomusicology", *British Journal of Ethnomusicology*, Vol. 1, 1992, σελ. 137-144.
99. Swanwick K., "Music Education: Closed or Open?", *Journal of Aesthetic Education*, Special Issue: Musing Essays in Honor of Bennett Reimer, Vol. 33, No 4, 1999, σελ. 129-141.
100. Tajfel H. & Turner J.C., "An Integrative Theory of Intergroup Conflict, στο Austin W.G.& Worschel S. (επιμ.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Brooks/ Cole, Μοντερνί 1979.
101. Tajfel H.& Wilkes A.L., "Classification and Quantitive Judgement", *British Journal of Psychology*, 54, 1963, σελ. 101-114.
102. Tharp R. et al, "Product and Process in Applied Developmental Research: Education and Children of a Minority", στο Brown A.& Rogoff B. (επιμ.), *Advances in Developmental Psychology*, 3, 1984, σελ. 91- 141.
103. Tillman B., Bharucha J.J. & Bigand E., "Implicit Learning of Tonality: A Self- organizing Approach", *Psychological Review*, Vol. 107, No. 4, 2000 σελ. 885-913.
104. Timothy B. Tyson, "Robert F. Williams, 'Black Power,' and the Roots of the African American Freedom Struggle," *Journal of American History*, Vol. 85, No. 2, 1998, σελ. 540-570.

105. Trainor L.J. & Trehub S.E. (1992) "A Comparison of Infants' and Adults' Sensitivity to Western Musical Structure", *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, Vol 18 No2., 1992, σελ. 394-402.
106. Trainor L.J. & Trehub S.E., "The Development of Referential Meaning in Music". *Music Perception*, 9, 1992 σελ. 455-470.
107. Tyrnauer G., "The Forgotten Holocaust of the Gypsies", *Social Education*, Vol. 55, No. 2, 1991, σελ. 111-113.
108. UNESCO, "International Conference on Education", 43rd Session, *The Contribution of Education to Cultural Development*, 1992.
109. UNESCO, "UNESCO Quidelines on Intercultural Education" UNESCO Publishing, Paris 2008.
110. UNESCO, "UNESCO World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue. Executive Summary", United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization, 2009.
111. UNESCO, Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, adopted by the General Conference at its 18th Session, 1974.
112. UNESCO, Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*, Παρίσι 2006.
113. UNESCO-Council of Europe, "Education of Roma Children in Europe. Towards Quality Education for Roma Children: Transition from Early Childhood to primary Education", Final Report, Παρίσι 2007.
114. Van De Port M., "The Articulation of Soul: Gypsy Musicians and the Serbian other", *Popular Music*, Vol.18, No.3, 1999, σελ. 291-308.
115. Vogel A. W. & Elsasser N., " Rom (Gypsy), Merimé, and the Schools", *Theory into Practice*, Cultural Pluralism: Can It Work?, Vol. 20, No. 1, 1981, σελ. 70-72.
116. Volk T., "The History of Multicultural Music Education as Evidenced in the "Music Educators Journal 1967-1992", *Journal of Research in Music Education*, Vol. 41, No 2, 1993, σελ. 137-155.
117. Walker R., "Open Peer Commentary : Can We Understand the Music of Another Culture?", *Psychology of Music*, 24, 1996, σελ. 103- 130.
118. Wetherell M. (επιμ.), *Identities, Groups and Social Issues*, Sage Publications and Open University, Λονδίνο 1996.
119. Zentz D.M., "Music Learning: Greater than the Sum of Its Parts", *Music Educators Journal*, Vol. 78, No. 8, 1992, σελ. 33-36.
120. Zurcher L., *The Mutable Self: A Self Concept for Social Change*, Sage, Μπέβερλι Χίλς 1997. Διαθέσιμο στο: <http://sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hkul/4998955>
προσπελάστηκε στις 21.02.14.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ:

1. Αργυρίου Μ., Τσούτια-Λουλάκη Ε., Μαγαλιού Μ., *Μουσική Α & Β Δημοτικού, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, ΟΕΔΒ, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
2. Ατταλί Ζ., *Θόρυβοι. Δοκίμιο Πολιτικής Οικονομίας της Μουσικής*, μετ. Ανδριτσάνου Ν., Κέδρος-Ράππα, Αθήνα 1991.
3. Βαξεβάνογλου Α., *Έλληνες Τσιγγάνοι, Περιθωριακοί και Οικογενειάρχες*, Εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2001.
4. Βασιλειάδου Μ. & Παυλή-Κορρέ Μ., *Η Εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.)/Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.), Αθήνα 1996.
5. Βεργίδης Δ., «Ο Εξωσχολικός Αναλφαβητισμός των Τσιγγανοπαίδων στην Κάτω Αχαΐα – Η Έρευνα – Δράση ως Μέθοδος Αξιολόγησης», Διεθνές Συμπόσιο με θέμα: «Εκπαίδευση Τσιγγάνων: Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού», ΓΓΛΕ, Αθήνα 1996, σελ. 130-159.
6. ΓΓΛΕ, *Ημερολόγιο 1998*.
7. Γεωργογιάννης Π., *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα 1999.
8. Γιαννακόπουλος Τ., *Τσιγγάνικα Λαϊκά Τραγούδια και Μπαλάντες*, Θουκιδίδης, Αθήνα 1982.
9. Γκέφου-Μαδιανού Δ., *Πολιτισμός και Εθνογραφία. Από τον Εθνογραφικό Ρεαλισμό στην Πολιτισμική Κριτική*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
10. Γκόβαρης Χ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα 2004.
11. Γκότοβος Α., «Εθνική Ταυτότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ. 19, σελ. 23-27.
12. Γκότοβος Α., *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2003.
13. Γκότοβος Α., *Οικουμενικότητα, Ετερότητα και Ταυτότητα: Η Επαναδιαπραγμάτευση του Νοήματος της Παιδείας*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2001.
14. Γρηγορίου Μ., *Μουσική για Παιδιά και για Έξυπνους Μεγάλους*, Τομ. Α', Νεφέλη, Αθήνα 1994.
15. Δαμανάκης Μ., *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα 1998.
16. Δαμανάκης Μ., «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά Ζητήματα και Θεωρητικά Ζητούμενα», *Επιστήμες της Αγωγής*, Θεματικό τεύχος: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα, Ατραπός, Αθήνα 2002.
17. Δασκαλάκη Η., *Εκπαίδευση και Ανισότητες. Μια Συγκριτική Προσέγγιση των Εκπαιδευτικών Πρακτικών Δύο Διαφορετικών Τσιγγάνικων Πληθυσμών*, στο Λυδάκη Α. (επιμ.), *Ρομά, Πρόσωπα πίσω από τα Στερεότυπα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2013.
18. Δαφέρμος Μ., *Περιθωριοποίηση και Εκπαιδευτική Ένταξη*, Ατραπός, Αθήνα 2006.
19. Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες- Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, τ. Α', Πάτρα 2001.
20. Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες- Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, τ. Β', Πάτρα 2001.

21. Εκλογή, Ακαδημία Αθηνών, Δημοσιεύματα του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας, αρ. 10, τ. Γ', Αθήνα 1968.
22. Έξαρχος Γ., *Αυτοί Είναι οι Τσιγγάνοι*, εκδ. Γαβριηλίδης, Αθήνα 1996.
23. Κανακίδου Έ., Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, β' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
24. Κάτσικας Χ., Πολίτου Ε., *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός Τάξης το «Διαφορετικό»*, Gutenberg, Αθήνα 1999.
25. Καψωμένος Ε., *Δημοτικό Τραγούδι, Μια Διαφορετική Προσέγγιση*, εκδ. Πατάκη, Γ' Έκδοση, Αθήνα 2008.
26. Κογγίδου Δ., Τρέσσου- Μυλωνά Ε.& Τσιάκαλος Γ, «Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση- Η περίπτωση Γλωσσικών Μειονοτήτων στη Δυτική Θεσσαλονίκη» στο Σκούρτου Ε. (επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Νήσος, Αθήνα 1999.
27. Κόμης Κ., *Ιστορία, Δημογραφία, Πολιτισμός*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
28. Λυδάκη Α. (επιμ.), *Ρομά, Πρόσωπα Πίσω από τα Στερεότυπα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2013.
29. Λυδάκη Α., *Μπαλαμέ και Ρομά: Οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*, Καστανιώτης, Αθήνα 1997.
30. Μαζαράκη Δ., *Το Λαϊκό Κλαρίνο στην Ελλάδα*, Κέδρος, Αθήνα 1985.
31. Μάρκου Γ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής- Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 1997.
32. Μαρσέλος Ε., *Ο Αναλφαβητισμός στους Τσιγγάνους*, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα 1985, σ. 75-91.
33. Μουσταρδά Ρ., Πενέκελης Κ., «Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο», *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, Δεκ. 2010.
34. Μουχελή Α., «Τσιγγάνοι και Κοινωνικός Αποκλεισμός» στο Κατσούλης Η., Καραντινός Δ., Μαράτου- Αλιμράντη Λ & Φρονίμου Ε. (επιμ.), *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα*, τομ. Α', ΕΚΚΕ, Αθήνα 2002.
35. Μπαζιάνας Ν., *Για τη Λαϊκή Μουσική μας Παράδοση. Μικρά Μελετήματα*, Τυπωθύτω, Αθήνα 1998.
36. Νεράτζης Δ. Ε., *Συμβολή στην Ερμηνεία του Εκκλησιαστικού Μέλους*, Τυποκρέτα, Ηράκλειο 1997.
37. Νόβα-Καλτσούνη Χ., *Η Τσιγγάνικη Οικογένεια στην Ελληνική Κοινωνία*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2004. Επιμορφωτικό υλικό στα πλαίσια του προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. : «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο».
38. Ντούσας Δ., *Ρομ και Φυλετικές Διακρίσεις: Στην Ιστορία, την Κοινωνία, την Κουλτούρα, την Εκπαίδευση και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*, Gutenberg, Αθήνα 1997.
39. Ντούσας Δ., *Ρομ και Μουσικοχορευτικός Ρυθμός*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 2001.
40. Παπαδημητρακόπουλος Δ., «Η Φοίτηση των Ρομά- Η Δύσκολη Αρχή και οι Διαμορφωθείσες Συνθήκες», στο Λυδάκη Α.(επιμ.), *Ρομά, Πρόσωπα πίσω από τα Στερεότυπα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2013.
41. Παπακωνσταντίνου Γ., Βασιλειάδου Μ., Παυλή-Κορρέ Μ., «Οικονομική- Κοινωνική- Πολιτισμική Κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Πρώτη (1998) και Δεύτερη (1999) Φάση της Έρευνας», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2004.
42. Παπός Α., *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διδακτική*, τ. Α', Αθήνα 1998.
43. Πούχνης Β., *Μελέτες για το Ελληνικό Δημοτικό Τραγούδι*, Αρμός, Αθήνα 2013.
44. Ρώτας Ν., *Πώς Ακούμε Μουσική*, Κέδρος, Αθήνα 1983.
45. Σακελλαρίδης Γ., *Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα 2008.

46. Σακελλαρίδης Γ., *Η Μουσική Κοντά στον Άνθρωπο. Στο Σχολείο, στην Οικογένεια, στην Κοινωνία*, τομ. Α', Γρηγόρη, Αθήνα 2012
47. Σακελλαρίδης Γ., *Οδηγός Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης, Συνδέοντας τη Θεωρία με την Πράξη*, Πεδίο, Αθήνα 2010.
48. Σέρρη Λ., *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα Παιδιά μας*, Gutenberg, Αθήνα 1998.
49. Σέρρη Λ., *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*, Gutenberg, Αθήνα 1994.
50. Σιώρας Γ., Νακάκη Δ., *Η Θεωρία της Μουσικής & Οι Εφαρμογές της*, Τεύχος Β', Φίλιππος Νάκας, Αθήνα 1992.
51. Σμωλ Κ., *Μουσική- Κοινωνία- Εκπαίδευση*, μετ. Γρηγορίου Μ., Νεφέλη, Αθήνα 1983.
52. Σπυριδάκης Γ. & Περιστερης Σ., *Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια, Μουσική Εκλογή*, , Ακαδημία Αθηνών, Δημοσιεύματα του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας, αρ. 10, τ. Α', Αθήνα 1968.
53. Σπυριδάκης Γ. & Περιστερης Σ., *Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια, Μουσική* Ελληνικής Λαογραφίας, αρ. 10, τ. Β', Αθήνα 1968.
54. Σπυριδάκης Γ. & Περιστερης Σ., *Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια, Μουσική Εκλογή*, Ακαδημία Αθηνών, Δημοσιεύματα του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας, Τομ. Γ', Αθήνα 1968.
55. Στρατιώτου Ε., "Αντιλήψεις Τσιγγάνων Γονέων της Κεφαλονιάς για την Εκπαίδευση των Παιδιών τους: Μια πρώτη Ποιοτική Προσέγγιση", *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 12, Ιαν. 2010, σελ. 137-161.
56. Τερζοπούλου Μ. & Γεωργίου Γ., *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα: Ιστορία-Πολιτισμός*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα 1996.
57. Τερζοπούλου Μ. & Ψυχogiού Ε., «Η Σημειολογία των Τραγουδιών», *Δίφωνο*, τχ. 20, Μάιος 1997.
58. Τερζοπούλου Μ., Γεωργίου Γ., Μουχελή Α., Λιάβας Λ., Σπανούλη Ρ., Καραθανάση Ε., Τσιάκαλος Γ., Βασιλειάδου Μ., Αφιέρωμα «Οι Έλληνες Ρομ-Τσιγγάνοι», εφημ. Καθημερινή, Επτά Ημέρες, 8 Ιαν. 1995, σελ. 2-32.
59. Φαλτάιτς Κ., *Το πρόβλημα του Δημοτικού μας Τραγουδιού: Ελληνικό ή Γύφτικο; (Λαογραφικό Σχεδιάσμα)*, Τυπογραφείο Σ. Γαληνάκη, Αθήνα 1927.
60. Φαλτάιτς Κ., *Τσιγγάνοι και Ορφεύς*, Μουσικά Χρονικά, Αθήνα 1930.
61. Χρονάκη Α., «Το Δικαίωμα της Εκπαίδευσης. Ο Απόηχος Ενός Εθνογραφικού Πειράματος για τα Σχολικά Μαθηματικά», στο Λυδάκη Α. (επιμ), *Ρομά, Πρόσωπα πίσω από τα Στερεότυπα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2013.

Ψηφιακές Πηγές

1. European Music Council, “Bonn Declaration”, 2011, σελ. 1-5.
 Διαθέσιμο στο:
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/BonnDeclaration_EN.pdf
 προσπελάστηκε στις 23.01.14.
2. European Commission, «Report on the Implementation of the EU Framework for National Roma Integration Strategies», Βρυξέλες 2014.
 Διαθέσιμο στο:
http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma_implement_strategies2014_en.pdf
 προσπελάστηκε στις 20.04.14.
3. Jonasson W., “Education Still Pipedream for Gypsies in Greece”, Inter Press Service.
 Διαθέσιμο στο:
http://www.unesco.org/education/efa/know_sharing/grassroots_stories/greece.shtml
 προσπελάστηκε στις 24.01.14.
4. “Music –ROMBASE Pedagogics”.
 Διαθέσιμο στο:
<http://romani.uni-graz.at/rombase/ped/musik.en.html> προσπελάστηκε στις 15.12.14
5. NCCA (National Council for Curriculum and Assessment), *Intercultural Education for the Primary School, Enabling Children to respect and Celebrate Diversity, To Promote Equality and to Challenge Unfair Discrimination. Guidelines for Schools*, Δουβλίνο 2005.
 Διαθέσιμο στο:
[http://www.ie/en/Publications/Syllabuses_and_Guidelines/Intercultural Education in the Post-Primary School.pdf](http://www.ie/en/Publications/Syllabuses_and_Guidelines/Intercultural_Education_in_the_Post-Primary_School.pdf) Προσπελάστηκε στις 18.02.2014.
6. The Council of Europe, «Protecting the Rights of Roma»
 Διαθέσιμο στο: http://www.coe.int/AboutCoe/media/interface/publications/roms_en.pdf
 προσπελάστηκε στις 20.04.14.
7. “Origin of Roma”
 Διαθέσιμο στο:
<http://romani.uni-graz.at/rombase/cgi-bin/art.cgi?src=data/hist/origin/origin.en.xml>
 προσπελάστηκε στις 15.12.14.
8. UNESCO, “Roma Education in Comparative Perspective”, Roma Inclusion Working Papers, UNDP Europe and the CIS Bratislava Regional Centre: Findings from the UNDP/WORLD BANK/ EC REGIONAL ROMA SURVEY, 2012.
 Διαθέσιμο στο:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Roma-Education-Comparative-Perspective-UNDP.pdf> προσπελάστηκε στις 12.01.14.
9. Αφιέρωμα της ΕΤ1 στο Πανηγύρι του Αγίου Συμεών στο Μεσολόγγι.
 Διαθέσιμο στο:
<http://www.youtube.com/watch?v=zKZkT553ek0> προσπελάστηκε στις 28.11.13.
10. Βιβλία Μουσικής για το Δημοτικό Σχολείο.
 Διαθέσιμα στο:
<http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/> προσπελάστηκε στις 15. 02.14.
11. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής.

ⁱ Θ' ANEBΩ ΣΤΟΝ ΟΥΡΑΝΟ (1999)

Θ' ανεβώ στον ουρανό να ρωτήξω το Θεό
πού `σαι τση μηλίτσας μήλο α που θάμπωσες τον ήλιο
πού `σαι πετροπερδικά μου που πετάς στα όνειρά μου.

Μαυρομάτα και ξανθή μου λεμονίτσα φουντωτή μου
χρόνους ψάχνω και ζαμάνια στ' ουρανού τα μεϊντάνια
χρόνους ψάχνω, δε σε βρίσκω χρυσασκάλιστό μου ρίσκο.

Είπε μου ο Θεός στ' αυτί μου κι έκαψέ την, την ψυχή μου
πως στο θρόνο του σε θέλει να σε προσκυνούν αγγέλοι
πού `σαι πετροπερδικά μου που πετάς στα όνειρά μου.

Διαθέσιμο στο: http://kontilies.blogspot.gr/2008/10/blog-post_06.html
και στο: <http://www.youtube.com/watch?v=sIO4Ghtjorg>

ⁱⁱ ΔΕΚΑ ΤΣΙΓΑΡΑ ΜΟΥ ΜΕΙΝΑΝ (2013)

Δέκα τσιγάρα μου 'μειναν τα δυο τσαλακωμένα
Τα μέτρησα δυο τρεις φορές για να σιγουρευτώ...
Να κάνω τώρα τα μισά ή όλα μαζεμένα
Την πίκρα τους ν' αντάλλαζα με κάτι ποιο γλυκό...

Έρωτα καπνέ που φτάνεις στο ταβάνι
Φεύγεις σαν δειλός τώρα που πόνο κάνει...
Ψέμα μου γλυκό σε έφτασα ως τη γόπα
Και έσβησα το φως κι άνοιξα τη πόρτα...

Δέκα τσιγάρα μου 'μειναν τα δυο τσαλακωμένα
Τα μέτρησα δυο τρεις φορές για να σιγουρευτώ...

Δέκα τσιγάρα μου 'μειναν τα δυο τσαλακωμένα
Σαν έσβηναν τα άναβα να γίνουν πιο βαριά...
Νόμιζα κοίταζες αλλού μα κοίταζες εμένα
Άμα κοπείς από γυαλί μεθάς και δεν πονάς...

Έρωτα καπνέ που φτάνεις στο ταβάνι
Φεύγεις σαν δειλός τώρα που πόνο κάνει...
Ψέμα μου γλυκό σε έφτασα ως τη γόπα
Και έσβησα το φως κι άνοιξα τη πόρτα...

Δέκα τσιγάρα μου 'μειναν τα δυο τσαλακωμένα
Τα μέτρησα δυο τρεις φορές για να σιγουρευτώ...

Διαθέσιμο στο: <http://www.youtube.com/watch?v=wRdymRW798I>

iii ΠΟΙΑ ΕΙΣΑΙ ΕΣΥ;

Η σκέψη μου λένε από εσένα γεμάτη
πρωί μεσημέρι μα και στο κρεβάτι
σε βλέπω μπροστά μου στην αγκαλιά μου.

Η σκέψη μου μόνο από εσένα γεμάτη
πρωί, μεσημέρι μα και στο κρεβάτι
σε βλέπω μπροστά μου στα όνειρα μου

Σε είχα κοντά μου στην αγκαλιά μου
και μου `λεγες τάχα πως είσαι δικιά μου
αχ έρωτα μου, σε είχα κοντά μου

Μ' αφήνεις μόνο και πεθαίνω
σε βλέπω μ' άλλους κι αρρωσταίνω
δε θέλεις πια ούτε να με κοιτάς
πες μου πως τολμάς, να μη μου μιλάς
εσύ που έλεγες μ' αγαπάς
και τώρα με πουλάς

Ποια είσαι εσύ που την καρδιά μου παίρνεις
Ποια είσαι εσύ που πανικό μου φέρνεις
Ποια είσαι εσύ που αγάπη δε μου δίνεις
Ποια είσαι εσύ;

Διαθέσιμο στο: <http://www.youtube.com/watch?v=MC-5yLsV12g>

iv ΑΝ ΕΙΣΑΙ ΈΝΑ ΑΣΤΕΡΙ (2011)

Αυτό που μου συμβαίνει
φοβάμαι τόσο να το πω.
Καρδιά μου πληγωμένη
ας είναι αλήθεια αυτό που ζω.
Αγάπη να'ναι αληθινή.
Αιτία να'ναι κι αφορμή.
Σ' αυτά τα μάτια που κοιτώ
τον έρωτα να βρω.

Αν είσαι ένα αστέρι
που φως θα φέρει στην άδεια μου ζωή,
ποτέ μη σβήσεις, ποτέ να μη μ' αφήσεις
ποτέ να μη χαθεί η αγάπη αυτή.
Μα όνειρο αν είσαι, τα φώτα σβήσε
στα όνειρα να ζω.
Μη ξημερώσει, ποτέ να μη τελειώσει>
μέσα μου μείνε να σ' αγαπώ.

Στο δρόμο το δικό μου

τα πάντα ήταν σκοτεινά.
Ποτέ τα όνειρά μου
δε θα'χαν γίνει αληθινά.
Μα τώρα είσαι εδώ εσύ
και έχω ξαναγεννηθεί.
Το τέλος κι η αρχή μου
ζωή μου είσαι εσύ.

Διαθέσιμο στο : http://www.stixoi.info/stixoi.php?info=Lyrics&act=details&song_id=48122
και στο: <http://www.youtube.com/watch?v=69HqY4j4cv0>