

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



## Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί: τάσεις, προβλήματα, προτάσεις

Νίκος Θεοδωρίδης  
Μουσικοπαιδαγωγός (Ph.D.), Ε.Ε.Π., ΤΕΠΑΕ, Α.Π.Θ.  
ntheodoridis@nured.auth.gr

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση και μια θεώρηση σημαντικών θεμάτων για να καταλήξει σε προτάσεις προς τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα τίθενται ζητήματα που αφορούν: α) τις σύγχρονες τάσεις και τις διδακτικές πρακτικές της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης, β) τον ρόλο, τις δυσκολίες και τα προβλήματα των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα το πρόβλημα διαπολιτισμικής δεξιοτήτας και επάρκειας (*intercultural competence*), καθώς και η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης. Τέλος, γ) παρουσιάζεται μια σύνοψη προτάσεων προς τους εκπαιδευτικούς για τον εμπλουτισμό της διαπολιτισμικής διδασκαλίας της μουσικής.

**Λέξεις κλειδιά:** διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, κοινωνία, διαπολιτισμική δεξιότητα, επιμόρφωση

## Intercultural music education and music teachers: trends and suggestions

Nikos Theodoridis  
Member of Special scientific faculty, School of Early Childhood Education, A.U.Th  
ntheodoridis@nured.auth.gr

*The present study examines issues of intercultural music education. It reviews the recent international data on trends concerning intercultural education and suggests practical tips for music teachers. The main subjects are: (a) contemporary trends and teaching practices of intercultural music education, (b) the role, difficulties and problems of teachers and in particular the problem of intercultural competence, as well as the lack of appropriate education or training, and, c) suggestions and tips for music teachers in order to enrich their intercultural approach and teaching techniques.*

**Keywords:** intercultural music education, culture, intercultural competence, teacher training, teacher education

### Εισαγωγή

Το ενδιαφέρον για τη μουσική άλλων λαών και πολιτισμών αποτελεί ένα φαινόμενο με ρίζες ακόμη και στους συνθέτες της εποχής του ρομαντισμού, από το τέλος του 18ου αιώνα, όπως στους Ζορζ Μπιζέ, Πιότρ Ιλίτς Τσαϊκόφσκι, Καμίγ Σαιν-Σανς (Μυράλης, 2013). Στις μέρες μας, όπου ένα μεγάλο ρεύμα μεταναστών και προσφύγων μετακινείται, παρά τα δραματικά εμπόδια, προς τις χώρες της Ευρώπης αλλά και όλων των Ηπείρων, το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας και της «πολυμουσικότητας» έχει επεκταθεί σε πολύ περισσότερες κοινωνίες. Η χώρα μας, κατά τις τελευταίες δεκαετίες της παγκοσμιοποίησης και των αλλεπάλληλων κρίσεων

σε παγκόσμιο επίπεδο, από χώρα εξαγωγής μεταναστών είναι πλέον ταυτόχρονα και χώρα υποδοχής μεγάλου αριθμού τέτοιων πληθυσμών. Τα γεγονότα αυτά έχουν άμεση επίδραση στην εκπαίδευση και παράλληλα καθιστούν τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση (Δ.Μ.Ε.) ένα περίπλοκο διεθνές ζήτημα με δύσκολες λύσεις, ακόμη και σε ευνοϊκά κοινωνικά και θεσμικά περιβάλλοντα. Από εκπαιδευτική και επιστημονική άποψη, η συζήτηση στρέφεται σε θέματα, όπως: ο φιλοσοφικός προσανατολισμός της Δ.Μ.Ε., η αυθεντικότητα των μουσικών παραδόσεων, η τάση των μειονοτήτων για απομόνωση και διατήρηση της εθνικής ταυτότητας καθώς και για πολιτισμική ανεξαρτησία μέσω της μουσικής, η διαμόρφωση κατάλληλων Α.Π., η δημιουργία κατάλληλων βοηθημάτων, η εξασφάλιση του απαραίτητου τεχνολογικού εξοπλισμού, αλλά και η διαπολιτισμική δεξιότητα, επάρκεια-ανεπάρκεια, η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτών, ο περιορισμένος χρόνος που διατίθεται στους εκπαιδευτικούς για επεκτάσεις της μουσικής διδασκαλίας στις μουσικές του κόσμου, κ.ά.

Σε ορισμένα από τα ζητήματα αυτά έχουν δρομολογηθεί κάποιες προοπτικές για λύσεις. Οι γενικές επιστημονικές και πολιτικές εξελίξεις, επηρέασαν τις προσπάθειες στο χώρο της μουσικής παιδαγωγικής για την αναγνώριση, αποδοχή, διάδοση και διάσωση των διαφορετικών μουσικών πολιτισμών της υφηγίου. Ήδη από τη δεκαετία του 1950 παρουσιάζεται μια συστηματική αντιμετώπιση του θέματος με την ίδρυση της Διεθνούς Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (International Society for Music Education, ISME), το 1953 (McCarthy, 2004). Οι θεσμικές αλλαγές σε πολιτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο γίνονται εμφανείς στην Ευρωπαϊκή Ένωση από τη δεκαετία του 1990 και επεκτείνονται θεσμικά και στη χώρα μας (Κοκκίδου, 2007). Μετά από τις πιο πρόσφατες βίαιες μετακινήσεις των πληθυσμών η Ε.Ε. εξέδωσε μεταξύ άλλων τη Λευκή Βίβλο, ως ένα πλαίσιο διαπολιτισμικού διαλόγου (2008). Επίσης, είχαν προηγηθεί το 2006 οι Οδηγίες της Χάγης για τα Δικαιώματα των Εθνικών Μειονοτήτων στην Εκπαίδευση (ΟΑΣΕ, 2006) και ακολούθησε ένα Ψήφισμα για τον ρόλο του διαπολιτισμικού διαλόγου (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2016).

Η ανάπτυξη της Δ.Μ.Ε. με τη βοήθεια των νέων θεσμικών πλαισίων, της ανανέωσης των αναλυτικών προγραμμάτων, των συνεδρίων και της αυξανόμενης βιβλιογραφίας και έρευνας, καθώς και της τεχνολογίας, φαίνεται να παρέχει σήμερα τη δυνατότητα για καλύτερα αποτελέσματα και οφέλη σε διαφορετικά επίπεδα, όπως στο κοινωνικό (επίγνωση, σεβασμός, κατανόηση και ανεκτικότητα) και στο μουσικό επίπεδο (απόκτηση και ενίσχυση ενδιαφερόντων, γνώσεων και δεξιοτήτων) καθώς και στο επίπεδο μιας οικουμενικής αντίληψης της ανθρωπότητας από τους μαθητές (Μυράλης, 2013). Παράλληλα όμως, η διαμόρφωση του παραπάνω πλαισίου με τα νέα θέματα και προκλήσεις που θέτει στη μουσική εκπαίδευση από θεσμική και πρακτική άποψη, μεταφέρει ένα μεγάλο μέρος υπευθυνότητας προς τους εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός της μουσικής ή της τάξης που επιθυμεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης έχει μπροστά του να αντιμετωπίσει την αναγκαιότητα να ενημερωθεί γύρω από νέους όρους και νέες φιλοσοφίες, να ανανεώσει τις μεθόδους και τις πρακτικές διδασκαλίας, να εμπλουτίσει το υλικό του και, εν τέλει, να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του στην τάξη.

## Το ζήτημα της αποσαφήνισης των εννοιών

Ένα από τα βασικά ζητήματα που έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός είναι η γνώση και κατανόηση της βασικής ορολογίας που άπτεται της διαπολιτισμικής (μουσικής) εκπαίδευσης. Ακολουθεί μια σύντομη αναφορά.

Στη βιβλιογραφία, ως *πολιτισμός* (από το *πολίζω-πόλος-πόλη*) ορίζεται ο βαθμός ανάπτυξης των υλικών και πνευματικών δημιουργημάτων του ανθρώπου. Περιλαμβάνει το σύνολο των πολιτικών, οικονομικών, υλικών, τεχνικών, αισθητικών και επιστημονικών δημιουργημάτων του ανθρώπου, καθώς και τα ήθη, έθιμα, παραδόσεις, ηθική κτλ., που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία σε ορισμένη χώρα ή εποχή (Μείζον Ελληνικό Λεξικό, 2007· <http://www.lexigram.gr/> · Spinthourakis, 2006).

Από την άλλη, η *κουλτούρα* (cultura) αποτελεί τον πνευματικό πολιτισμό, την καλλιέργεια και μόρφωση, την πνευματική ανάπτυξη και το ενδιαφέρον για θέματα διανόησης μιας κοινωνίας, μιας ομάδας ή ενός ατόμου. Ταυτίζεται με το επίπεδο μόρφωσης, της παιδείας και του τρόπου σκέψης μιας κοινωνίας ή των υποκειμένων στους οποίους αναφέρεται. Συνήθως δεν αναφέρεται στην υλική και τεχνολογική πρόοδο (Tiedt & Tiedt, 2006).

Η έννοια και ο όρος της *πολυπολιτισμικότητας* (multiculturalism) προέρχεται από τις ΗΠΑ και από τον Καναδά (Ανδρούσου, 1996· Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001). Αποδίδεται στον πρωθυπουργό του Καναδά, Pierre Trudeau, όταν το 1971 πρότεινε τον όρο αυτό για να καθιερώσει ένα πλαίσιο ρύθμισης σχέσεων μεταξύ των πολιτών της χώρας και μεταξύ των γηγενών και των μεταναστών ή αποίκων. Η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών προκάλεσε την ανάγκη για αρμονική συνύπαρξη και διαβίωση ατόμων και ομάδων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία με τη σειρά της συνδέεται με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Έτσι, η *διαπολιτισμικότητα* (interculturalism, κατά άλλους cross culturalism) προέκυψε ως εκπαιδευτική παρέμβαση απέναντι στο φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας. Αποτελεί μια ευρύτερη εκπαιδευτική, πολιτισμική, γεωγραφική και ιστορική οπτική, η οποία έχει τις ρίζες της στην αυξανόμενη αλληλεπίδραση των λαών που παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες και αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό πολλών σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Δαμανάκης, 1998). Η χρήση των σχετικών όρων (Multicultural, Cross-Cultural, Intercultural), έχει διαπιστωθεί ότι γίνεται συχνά λανθασμένα, όχι μόνο στη χώρα μας αλλά και διεθνώς (Schippers, 2005).

Βασικό συστατικό στοιχείο και ταυτόχρονα εργαλείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η έννοια του πολιτισμικού διαλόγου, όπως είναι και η αποδοχή της ετερότητας του άλλου, ή η ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που συνυπάρχουν στις τοπικές και παγκόσμιες κοινωνίες (Δαμανάκης, 2002). Σύμφωνα με τη Λευκή Βίβλο της ΕΕ (2008, σελ. 22):

ως διαπολιτισμικός διάλογος νοείται η διαδικασία που αποτελεί μια ανοιχτή και πλήρους σεβασμού ανταλλαγή απόψεων μεταξύ ατόμων και ομάδων με διαφορετικό εθνοτικό, πολιτιστικό, θρησκευτικό και γλωσσικό υπόβαθρο και κληρονομιά, στη βάση της αμοιβαίας κατανόησης και του σεβασμού... Προάγει την ισότητα, την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και την αίσθηση ενός κοινού σκοπού.

Η γνώση και κατανόηση των παραπάνω και άλλων συναφών εννοιών από τον εκπαιδευτικό μπορεί να θέσουν τις βάσεις για τη διαμόρφωση θετικής στάσης και της ικανότητας διαχείρισης της διαφορετικότητας στην τάξη, ισχυροποιώντας τη διαπολιτισμική του δεξιότητα. Η έννοια της διαπολιτισμικής δεξιότητας (cross-cultural competence ή intercultural competence) ορίζεται στη βιβλιογραφία ως «το σύνολο συγκεκριμένων γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων απαραίτητων για τη διαπολιτισμική συνύπαρξη. Ειδικότερα η διαπολιτισμική δεξιότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται ως «η στάση αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας καθώς και η ικανότητα διαχείρισής της στην τάξη και στο σχολείο» (Σταυρίδου-Bausewein, 2005, σελ. 8). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται επίσης οι όροι διαπολιτισμική ικανότητα ή επάρκεια ή ετοιμότητα. Οι Lynch και Hanson (1993, σελ. 50) περιγράφουν διαπολιτισμική επάρκεια (ικανότητα ή δεξιότητα, cross-cultural competence) ως «την ικανότητα του να σκέφτεται, να αισθάνεται και να ενεργεί κάποιος με τρόπους που αναγνωρίζουν, σέβονται και οικοδομούν την εθνοτική, κοινωνικοπολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία».

### **Η γνώση των μοντέλων, των σύγχρονων τάσεων και διδακτικών πρακτικών της διαπολιτισμικής (μουσικής) εκπαίδευσης**

Η ενημέρωση του εκπαιδευτικού σχετικά με τα υπάρχοντα διαπολιτισμικά μοντέλα και τον προσανατολισμό τους είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή διεκπεραίωση του ρόλου του. Τα κυριότερα μοντέλα που αφορούν τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης είναι: το αφομοιωτικό, το ενσωματικό, το αντιρατσιστικό, το πολυπολιτισμικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο<sup>1</sup>. Τα πρώτα τρία κρίνονται ανεπαρκή για τη δίκαιη αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν (Κοσσυβάκη, 2003, σσ. 43-45). Επικρατέστερο θεωρείται στη βιβλιογραφία το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το οποίο χαρακτηρίζεται από την ισότιμη αλληλεπίδραση των κυρίαρχων και μειονοτικών πολιτισμών. Το διαπολιτισμικό μοντέλο υιοθετεί στις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που είναι: α) η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας, β) η ισονομία και η παροχή ίσων ευκαιριών και γ) η αλληλοαποδοχή, η αλληλοκατανόηση και η αλληλεγγύη (Χατζηχρήστου, 2011· Γκόβαρης, 2001· Γεωργογιάννης, 1999).

Ενδεικτική των διαφορετικών τάσεων της Δ.Μ.Ε. είναι η χρήση της ποικίλης διεθνούς μουσικής ορολογίας, όπως *Διαπολιτισμική* (Cross-cultural, Intercultural, Transcultural), *Πολυπολιτισμική* (Multicultural), *Μουσικές του κόσμου* (world music ή world musics), *Εθνική μουσική* (ethnic music) κ.ά. (Miralis, 2006· Ανδρούτσος, 1998).

<sup>1</sup> Το αφομοιωτικό μοντέλο χαρακτηρίζεται από ανυπαρξία και αποκλεισμό των εθνικών και φυλετικών διαφορών των μειονοτήτων στα Α.Π. Το ενσωματικό μοντέλο, αν και πιο ανεκτικό στην ετερότητα, διατηρεί τον αποκλεισμό σε ένα βαθμό, κυρίως για οικονομικούς αλλά και εκπαιδευτικούς λόγους. Το αντιρατσιστικό μοντέλο, ενώ επιχειρεί την υπέρβαση των διαφορών μέσω δομικών αλλαγών, προκαλεί συχνά ανταγωνισμούς μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Σύμφωνα με τον κλάδο της διαπολιτισμικής ψυχολογίας επιθυμητή κρίνεται η τακτική της Εναρμόνισης (integration) έναντι των τακτικών της Περιθωριοποίησης, του Διαχωρισμού και της Αφομοίωσης. Κύριος λόγος για τη μη επιλογή των τελευταίων τακτικών είναι ότι αυτές λειτουργούν πιο άνισα και μονόπλευρα υπέρ των ισχυρών κοινωνιών κατά τη διαδικασία του επιπολιτισμού (enculturation), δηλαδή των μεταβολών που προκύπτουν από την επαφή των διαφορετικών πολιτισμών (Χατζηχρήστου, 2011, σελ. 10).

## **Η γνώση των τάσεων της Δ.Μ.Ε. και το ζήτημα του πολιτισμικού πλαισίου και της αυθεντικότητας**

Σε ότι αφορά τη διδασκαλία της μουσικής άλλων πολιτισμών και ειδικότερα την έμφαση στην αυθεντικότητα του υλικού καθώς και στη σύνδεση με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο λειτουργίας του, στη βιβλιογραφία παρατηρούνται δύο κυρίαρχες τάσεις, ενώ μια τρίτη άποψη προτείνει τον συγκερασμό τους. Η πρώτη τάση υποστηρίζει τη διδασκαλία των μουσικών παραδόσεων ως άρρηκτα ενταγμένων σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Palmiè, 2013· Hoffman, 1978).

Η δεύτερη τάση δεν συνδέει ή θεωρεί ανεξάρτητη τη διδασκαλία μουσικών από το πολιτισμικό τους πλαίσιο, δίνοντας έμφαση στις οικουμενικές ομοιότητες των διαφορετικών ειδών μουσικής (Nettl, 1983).

Πολλοί ερευνητές είτε αποδέχονται και τις δύο αυτές τάσεις της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης και προτείνουν το συνδυασμό τους κατά τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου αλλά διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς το βάρος που πρέπει να δοθεί στο πλαίσιο (Kang, 2014· Toner, 2007· Κοκκίδου, 2007· Reeder, 2002· Reimer, 1994).

Ανάλογες είναι και οι τάσεις που αφορούν την αυθεντικότητα του υλικού κατά τη χρήση παραδοσιακών μουσικών από άλλους πολιτισμούς, με διαφορετικές απόψεις από τους ερευνητές. Στην εποχή μας φαίνεται να έχει θέση στην καθημερινότητα του σχολείου μια συνδυαστική τάση, αυτή της νέας αυθεντικότητας κατά τη χρήσης του μουσικού υλικού. Σύμφωνα με την τάση αυτή, η αυθεντικότητα αποκτάται μέσα στις νέες συνθήκες χρήσεις του υλικού όπου δεν κρίνεται απαραίτητη η αναπαραγωγή του πρωτότυπου μουσικού έργου κάθε παράδοσης. Παράλληλα όμως υποστηρίζει τη σημασία που έχει κατά τη διδασκαλία και την αξιολόγησή της, η τήρηση διαδικασιών που είναι ανάλογες των διαδικασιών του συγκεκριμένου κάθε φορά πολιτισμού (Aubert, 2007· Schippers, 2005· Campbell, 2004· Szego, 2002).

## **Σχολείο και Αναλυτικά και Εκπαιδευτικά Διαπολιτισμικά Προγράμματα Μουσικής**

Η στάση και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δέχεται άμεσα την επίδραση τόσο του ερευνητικού όσο και του θεσμικού πλαισίου της εκπαίδευσης. Υπό την επίδραση των διεθνών οργανισμών και της επιστημονικής κοινότητας, αρκετές χώρες εισάγουν στα επίσημα Α.Π. και στις πρακτικές διδασκαλίας τις βασικές διαπολιτισμικές αρχές με τις οποίες προβαίνουν σε αναγνώριση της κληρονομιάς των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην αρμονική συνύπαρξη των μαθητών (Banks, 2004).

Ο ρόλος του σχολείου και της εκπαίδευσης σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας σταδιακά διευρύνεται ώστε, ξεπερνώντας τον μονοπολιτισμικό προσανατολισμό του, να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες. Τα νέα Α.Π. και η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, όπου υπάρχουν, κατευθύνουν τα σχολεία ώστε να λειτουργήσει πλουραλιστικά και αντισταθμιστικά απέναντι στην ετερότητα, παρέχοντας να παρέχει ίσες ευκαιρίες, κοινωνική δικαιοσύνη και κοινές αρχές και αξίες για όλους τους

μαθητές. Ένα τέτοιο θεσμικό πλαίσιο μπορεί, δυστυχώς υπό πολλές προϋποθέσεις, να συμβάλει στην αντιμετώπιση σοβαρών ζητημάτων εντός και εκτός του σχολείου, όπως είναι ο ρατσισμός, η αδικία, τα στερεότυπα, η ετικετοποίηση, το εχθρικό κλίμα, το στρες και οι χαμηλές προσδοκίες, προς όφελος όλων των μαθητών, του σχολείου και της κοινωνίας (Ζάχος, 2014).

### **Η ανάδειξη της δύναμης της μουσικής στη Δ.Μ.Ε. από τον εκπαιδευτικό**

Οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρώτοι που γνωρίζουν ότι η δύναμη της μουσικής αποτελεί ένα εξαιρετικό μέσο για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας και της ανταλλαγής σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η επικοινωνιακή δύναμη και η αξία της μουσικής είναι ανυπολόγιστη. Η μουσική αποτελεί έναν τρόπο επικοινωνίας που παρέχει μια πανδαισία συναισθημάτων - χωρίς την προϋπόθεση της γνώσης μιας άλλης γλώσσας - και που χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα να ενώνει όλους τους ανθρώπους με ένα μαγικό τρόπο (Campbell et al., 1996). Αν και η μουσική δεν μπορεί να φέρει την ειρήνη στον κόσμο, μπορεί ωστόσο να συμβάλει στην επικοινωνία και στην κατανόηση του διαφορετικού (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2016). Οι κοινές μουσικές εμπειρίες κρύβουν μια ισχυρή μεταμορφωτική και επικοινωνιακή επίδραση. Η μουσική μας ωθεί να βιώσουμε την ετερότητα ως το «άλλο» του εαυτού μας με φυσικό τρόπο (McKimm-Vorderwinkler, 2010· Levitin, 2006).

Τα αποτελέσματα ερευνών επιβεβαιώνουν ότι η γνώση και εφαρμογή του περιεχομένου του Α.Π. πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας -μέσα από την αξιοποίηση των δημογραφικών στοιχείων της τάξης και ενός ισορροπημένου ρεπερτορίου κοντά στις μουσικές προτιμήσεις του εκπαιδευτικού και τη μουσική του ζωή των μαθητών- μπορεί να συμβάλει θετικά τόσο στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στα μουσικά δρώμενα, όσο και στη διεύρυνση των μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων τους σε μια πολυπολιτισμική τάξη και σε μια παγκόσμια κοινωνία (Reeder, 2002). Εναπόκειται στο χέρι των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν την επικοινωνιακή δύναμη της μουσικής σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και σε κρίσιμες καταστάσεις, με την χρήση κατάλληλων πρακτικών, αλλά και με την υποστήριξη των δημόσιων φορέων.

### **Οι πρακτικές δυσκολίες των εκπαιδευτικών και το πρόβλημα της διαπολιτισμικής δεξιότητας**

Ακολουθώντας τα θετικά σημεία του θεσμικού πλαισίου, αλλά και πέρα από αυτό αν χρειαστεί, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιοποιεί τις ιδιαιτερότητες πυροδοτώντας και μεταδίδοντας σεβασμό, κριτική σκέψη, εμπάθουνη στις αιτίες, επικοινωνία και ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, συνεργασία με τους γονείς, ανταλλαγή και ανάδειξη των θετικών πτυχών σε κάθε περίπτωση (Ζάχος, 2014).

Ακόμη όμως και με την τήρηση όλων αυτών των προϋποθέσεων το έργο των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευση συναντά συχνά ανυπέρβλητες δυσκολίες. Συνήθεις δυσκολίες αποτελούν επίσης, η εξασφάλιση των αναγκαίων υλικών και μέσων, η εξεύρεση και επιλογή

κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, η αξιοποίηση της τεχνολογίας. Ένα καθημερινό πρόβλημα για την αρμονική συνύπαρξη στην τάξη αποτελεί η αντιμετώπιση των στερεότυπων, φαινόμενο αρκετά περίπλοκο. Ένα άλλο σοβαρό ζήτημα που χρήζει αντιμετώπισης είναι το στρες που βιώνουν συχνά αρκετές γενιές μεταναστών και προσφύγων (Χατζηχρήστου, 2011). Συχνά απαιτείται η εκ νέου εκπαίδευσή τους σε σχετικά μουσικούς πολιτισμούς, γεγονός που αποτελεί ένα απαιτητικό εγχείρημα. Έχει διαπιστωθεί ότι οι συνηθέστερες δυσκολίες εμφανίζονται στην προσπάθεια προσέγγισης των ιδιαίτερων πολιτισμικά στοιχείων και όχι στην εξερεύνηση των ομοιοτήτων και των κοινών οικουμενικών χαρακτηριστικών των εξεταζόμενης μουσικής κουλτούρας (Toner, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν επίγνωση και να μελετούν διαφορετικά είδη μουσικής που οι μαθητές τους είναι εξοικειωμένοι προκειμένου να επιτύχουν ό,τι καλύτερο στην τάξη. Οφείλουν να χρησιμοποιούν τη μουσική με τρόπο που να προωθεί το σεβασμό και τη μάθηση κάθε νέας κουλτούρας που φέρουν οι μαθητές. Απαιτείται ακόμη να διερευνούν τις προσδοκίες και τις επιδράσεις των γονέων πάνω στα σχολικά προγράμματα, οργανώνοντας συναντήσεις ή και συνεντεύξεις με τις οικογένειες προκειμένου να αποκτήσουν, ως εκπαιδευτικοί, μια ιδέα των μουσικών πολιτισμών που φέρουν οι μαθητές του (Soccio, 2013).

Το μέγεθος των αυξανόμενων απαιτήσεων από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί το μεγαλύτερο ίσως πρόβλημα της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης και συνοψίζεται σε αυτό που ονομάζουμε έλλειψη διαπολιτισμικής δεξιότητας. Η διαπολιτισμική δεξιότητα των εκπαιδευτικών (ικανότητα, επάρκεια ή ετοιμότητα, intercultural competence), όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί ένα πολύ απαιτητικό χαρακτηριστικό, καθώς αναφέρεται στην ικανότητά τους να «ανταποκριθούν άριστα προς όλα τα παιδιά, κατανοώντας τόσο τον πλούτο όσο και τους περιορισμούς οι οποίοι αναδύονται από το προσωπικό τους κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, καθώς και από τα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια των μαθητών που διδάσκουν» (Craig, Hull & Haggart, 2000, σελ. 6). Έρευνες δείχνουν ότι το πρόβλημα της διαπολιτισμικής δεξιότητας –επάρκειας, κυριαρχεί μεταξύ των πολλών δυσκολιών των εκπαιδευτικών, καθώς προέρχεται από τη βασική τους εκπαίδευση. Πράγματι, σύμφωνα με τις έρευνες, οι εκπαιδευτικοί συνήθως διδάσκουν με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες και δυσκολεύονται να ανακαλύψουν τι γνωρίζουν οι μαθητές τους και τι μπορούν να κάνουν (Soccio, 2013· Toner, 2007).

### **Εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών**

Απόρροια της αυξανόμενης πολιτιστικής πολυμορφίας και συνεχών κοινωνικών, πολιτικών, δημογραφικών και επιστημονικών ή θεσμικών αλλαγών αποτελεί η έντονη ανάγκη για διαπολιτισμική ευαισθησία, κατανόηση και ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, η οποία δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί χωρίς την ανάλογη εκπαίδευση και επιμόρφωσή του (Spinthourakis, 2006· Sue et al., 1998).

Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές μουσικών και παιδαγωγικών τμημάτων ανά τον κόσμο δεν έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν μαθήματα γύρω από τις μουσικές του κόσμου και τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση. Βρέθηκε μάλιστα ότι πανεπιστημιακά ιδρύματα

που προσφέρουν σχετικά μαθήματα κυμαίνονται σε πολύ χαμηλά ποσοστά τόσο στην Ευρώπη (περίπου 3%), όσο και στις ΗΠΑ (10%) (Μυράλης, 2013· Koster & Gratto, 2001).

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι επιμορφωτικές παρεμβάσεις, διεθνώς και στην Ελλάδα, μπορούν λειτουργήσουν θετικά βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να αναπληρώσουν τις όποιες ανεπάρκειες έχουν από τη βασική τους εκπαίδευση. Προς τούτο συνιστούν μια εργαστηριακή αλληλεπιδραστική διαπολιτισμική εκπαίδευση ή επιμόρφωση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών μουσικής με τη συνεργασία ΑΕΙ και σχολείων. Σημαντικός παράγων για την αποτελεσματικότητα τέτοιων εκπαιδευτικών ή επιμορφωτικών προγραμμάτων θεωρείται η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ συναδέλφων άλλων πολιτισμών στη λογική της αυτο-καλλιέργειας και της εμπάθυσης (Κόκκος, 2011· Burton, 2011). Τα παραπάνω επισημαίνουν τη σημασία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μουσικής και συνεργασία ΑΕΙ και σχολείων και καθιστούν απαραίτητη την ανάγκη αναθεώρησης των προπτυχιακών/αρχικών προγραμμάτων σπουδών ή της συστηματικής επιμόρφωσής τους (Lasauskienė, Wang & Zhang, 2017· Navarro, 1989).

### **Σημαντικά συμπεράσματα –Προτάσεις**

Η σημασία της εφαρμογής προγραμμάτων ΔΜΕ είναι μεγάλη στις μέρες μας, αλλά η πολυπλοκότητα των συνθηκών και των απαιτήσεων καθιστά το έργο των εκπαιδευτικών πολύ δύσκολο, χωρίς την ουσιαστική υποστήριξη και την εκπαίδευση ή επιμόρφωσή τους. Παρά την αναγκαιότητα βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης στην αντιμετώπιση των ελλείψεων και των άλλων δυσκολιών των εκπαιδευτικών, έχει διαπιστωθεί ότι ο πιο καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων μουσικής είναι οι αξίες και τα πιστεύω των ίδιων των εκπαιδευτικών για τη δύναμη της μουσικής και τη σημασία της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης (Moore, 1993). Η θετική στάση, το ενδιαφέρον και οι παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός αποτελούν τους παράγοντες εκείνους με τη μεγαλύτερη επίδραση στις αντιδράσεις των μαθητών στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης (Μυράλης, 2013· Meidinger, 2002).

Η πολυπλοκότητα των διαπιστωμένων προβλημάτων, δεν αναιρεί το ρόλο του εκπαιδευτικού καθώς δεν είναι ευκαταφρόνητα αυτά που μπορούν να αλλάξουν με κατάλληλη και συστηματική προετοιμασία του εκπαιδευτικού της μουσικής ή της τάξης στον τρόπο εφαρμογής του μαθήματος μουσικής στην τάξη. Σταχυολογώντας τα ερευνητικά δεδομένα, εμπλουτισμένα από την έρευνα πεδίου του γράφοντος, καταλήγουμε με ορισμένες ενδεικτικές προτάσεις για την εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς (Θεοδωρίδης, 2017).

- Γενικότερα σε σχέση με την προετοιμασία του εκπαιδευτικού διαπιστώνεται η ανάγκη για καλύτερη δυνατή προετοιμασία του με πρωτοβουλίες του ίδιου, ελλείψει θεσμικής υποστήριξης, όπως η μελέτη βιβλιογραφίας, διαδικτυακή αναζήτηση με



χρήση νέων τεχνολογιών, αυτο-επιμόρφωσή του κοκ (Scott-Kassner, 1999· Moore, 1993).

- Επισημαίνεται ότι το περιεχόμενο των μαθημάτων ενός προγράμματος Δ.Μ.Ε. που διαμορφώνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (ή οι υπεύθυνοι του ΑΠ) πρέπει να διαφοροποιείται ως προς το περιεχόμενο και τους στόχους του, ακολουθώντας τις εμπειρίες και τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών (Palmiό, 2013).

- Απαιτείται ένα ισορροπημένο ρεπερτόριο, με μουσικές διαφορετικών παραδόσεων και χωρίς να παραμελούνται τραγούδια και χοροί από την παράδοση της πλειοψηφίας των παιδιών που συμμετέχουν στις δραστηριότητες των μακροχρόνιων προγραμμάτων (Human, 2014· Nettle, 2010).

- Ως κατάλληλες μέθοδοι προτείνονται η διαθεματική και η διεπιστημονική προσέγγιση, βιωματικές τεχνικές διδασκαλίας εμπλουτισμένες με ενέργειες που τη συμμετοχή των οικογενειών (Belz, 2006).

- Προτείνεται, όπου είναι δυνατό, ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας ή δημιουργικής απασχόλησης με αυθεντικό υλικό και έγκυρες πληροφορίες (αυθεντικές ηχογραφήσεις, βίντεο, εικόνες, στίχους, παρτιτούρες, παρακολούθηση ζωντανών εκτελέσεων (Stafford-Davis, 2011· Schippers, 2005).

- Συνιστάται το ζήτημα της αυθεντικότητας να αντιμετωπίζεται με την τάση της νέας αυθεντικότητας για αξία στη νέα χρήση, με ευελιξία, καλή προετοιμασία και επιλογή και χρήση καλών διασκευών και μεταφράσεων, σωστή επιλογή του βοηθητικού οπτικοακουστικού υλικού (Joseph & Human, 2012· Schippers, 2005).

- Ειδικότερα σε ότι αφορά τις ενέργειες του εκπαιδευτικού σε σχέση με τα παιδιά, οι περισσότεροι ερευνητές συνιστούν ουσιαστική συνεργασία με τα παιδιά, τους γονείς, τους συναδέλφους και μια σειρά από συγκεκριμένες ενέργειες κατά την εφαρμογή προγραμμάτων Δ.Μ.Ε., όπως είναι οι κατάλληλες ακροάσεις και οργανογνωσία, οι πρόσκληση επισκεπτών, διασφάλιση χρόνου, νέα αυθεντικότητα στη χρήση υλικού, εμπάθυνση, εφαρμογή διαδικασιών σύμφωνες με την εκάστοτε κουλτούρα, τήρηση αρχών της Δ.Μ.Ε. (Θεοδωρίδης, 2017· Kang, 2014· Soccio, 2013).

Ωστόσο, πέρα από τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητη η γενίκευση των αλλαγών και η πραγμάτωσή τους εις βάθος. Η καταπολέμηση των στερεοτύπων και η συνολική αλλαγή των πεποιθήσεων των μελών μιας κοινωνίας, συνεπικουρούμενη από τη θεσμοθέτηση μέτρων και την πολιτική, την οικονομική και εκπαιδευτική υποστήριξη, αποτελούν άκρως απαραίτητες προϋποθέσεις για την αντιμετώπιση ενός μακροχρόνιου και σύνθετου ζητήματος για τις σύγχρονες κοινωνίες του σήμερα και του αύριο.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρούσου, Α. (1996). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο Α. Βαφέα (συντ.) *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής «Σχεδία», 25–32, Νήσος.
- Ανδρούτσος, Π. (1998). Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση. *Μουσική Εκπαίδευση/ Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*, 3, 153–162.
- Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Α. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο Β. Ρήγα (Επιμ.),

- Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, β' τόμος (σσ. 13–46). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Aubert, L. (2007). *The paradox of the concert or the evocation of tradition. The Music of the Other: New Challenges for Ethnomusicology in a Global Age*. Hampshire: Ashgate.
- Banks, J. (2008). *An introduction to multicultural education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Belz, M. J. (2006). Opening the Doors to Diverse Traditions of Music Making: Multicultural Music Education at the University Level. *Music Educators Journal*, 92(5), 42–45.
- Burton, S. L. (2011). Perspective consciousness and cultural relevancy: Partnership considerations for the re-conceptualization of music teacher preparation. *Arts Education Policy Review*, 112, 122–129.
- Cabedo-Mas, A., & Díaz-Gómez, M. (2016). Music education for the improvement of coexistence in and beyond the classroom: a study based on the consultation of experts. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22(3), 368–386.
- Campbell, P., Williamson, S., & Perron, P. (1996). *Traditional Songs of Singing Cultures: A World Sampler*. ISME -Warner Bros.
- Campbell, P. (2004). *Teaching Music Globally: Experiencing Music, Expressing Culture*. New York: Oxford University Press.
- Γκόβαρης, Χρ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Craig, S. E., Hull, K., & Haggart, A. G. (2000). Promoting cultural competence through teacher assisted teams. *Teaching Exceptional Children*, 32(3), 6–12.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο*, Άρτα.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστώντων μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο - Ψήφισμα της 19ης Ιανουαρίου 2016. Ο ρόλος του διαπολιτισμικού διαλόγου, της πολιτισμικής πολυμορφίας και της εκπαίδευσης στην προώθηση των θεμελιωδών αξιών της Ε.Ε. (2015/2139(INI)) <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P8-TA-2016-0005+0+DOC+XML+V0//EL>
- Ζάχος, Δ. (2014). *Επίκαιρα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. οίκος Αντ. Σταμούλη.
- Θεοδωρίδης, Ν. (2017). *Τραγουδοχοροί της Γης για φίλους μουσικόφιλους*. Θεσσαλονίκη.
- Hoffman, S. B. (1978). Epistemology and Music: A Javanese Example. *Ethnomusicology*, XXII, 68–69.
- Human, R. (2014). African Musical Arts Assessment in World Education: Why Labels? In D. Forrest (Ed.), *Proceedings of the International Society for Music Education 31st World Conference on Music Education* (Porto Alegre, Brazil, 20–25 July 2014) (pp. 149–156). Australia: International Society for Music Education (ISME).
- Joseph, D., & Human, R. (2012). Place and Space: Celebrating South African Music across Two Continents. *Proceedings of the 30th ISME World Conference on Music Education* (pp. 171–176). Thessaloniki, Greece.
- Kang, S. (2014). The History of Multicultural Music Education and Its Prospects: The Controversy of Music Universalism and Its Application. *Update: Applications of Research in Music*, 1–8.
- Κοκκίδου, Μ. (2007). Πολιτισμική/Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση: Γενική θεώρηση, Τάσεις και Προοπτικές. *Πρακτικά του 5ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για την Μουσική Εκπαίδευση*. Μέγαρο Μουσικής Θεσσαλονίκης 29 Ιουνίου – 1 Ιουλίου 2007.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. & συν. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Koster, K. A., & Gratto, S. D. (2001). A descriptive analysis of world music courses in the undergraduate music curricula in the eastern division states of MENC: The National Association for Music Education. Paper presented at the MENC Eastern Division Conference, Pittsburgh, PA.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Navarro, M. (1989). *The relationship between culture, society, and music teacher education*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Kent State University, Kent, OH.
- Lasauskienė, J., Wang, X., & Zhang, Y. (2017). Tarpkultūrinis kompetentingumas kaip mokytojo profesinio ir asmeninio tobulėjimo prielaida: muzikos edukologijos magistrantūros studijų atvejis. *Pedagogika / Pedagogy*, 125(1), 81–96.
- Λεξικό Lexigram, λήμα Πολιτισμός. <http://www.lexigram.gr/>
- Levitin, D. J. (2006). *This is your brain on music: The science of a human obsession*. Penguin.
- Lynch, E. W., & Hanson, M.J. (1993). Changing demographics: Implications for training in early intervention. *Infants and Young Children*, 6(1), 50–55.
- Ματθαίου, Δ. (1997). *Συγκριτική σπουδή στην εκπαίδευση – θεωρήσεις ζητήματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- McCarthy, M. (2004). *Toward a Global Community: The International Society for Music Education 1953-2003*. Nedlands, Western Australia: ISME.
- McKimm-Vorderwinkler, J. (2010). *Can Music Play a Role in Intercultural Dialogue?* [http://www.culturaldiplomacy.org/acd/content/articles/2011loam/participant-papers/Can\\_music\\_play\\_a\\_role\\_in\\_intercultural\\_dialogue.pdf](http://www.culturaldiplomacy.org/acd/content/articles/2011loam/participant-papers/Can_music_play_a_role_in_intercultural_dialogue.pdf)
- Meidinger, V. F. (2002). Multicultural Music: Attitudes and Practices of Expert General Music Teachers in Oregon. *Dissertation Abstracts International*, 63(06), 2042A.
- Μείζον ελληνικό λεξικό, (2007/6η εκδ.). Λήμμα Πολιτισμός. Μαρία Μανδαλά (Επιμ.). Αθήνα: Τεγόπουλος - Φυτράκης.
- Miralis, Y. (2006). Clarifying the Terms ‘Multicultural,’ ‘Multiethnic,’ and ‘World Music Education’ through a Review of Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 22(1), 44–56.
- Moore, J. A. (1993). An assessment of attitude and practice of general music teachers regarding global awareness and the teaching of music from a multicultural perspective in American schools. *Dissertation Abstracts International*, 54(08A), 2939.
- Μυράλης, Γ. (2013). Μουσική εκπαίδευση και Παιδαγωγική των Μουσικών του Κόσμου: Σύγχρονες τάσεις, προβλήματα και προοπτικές. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: E.E.M.E.
- Nettl, B. (1998). An Ethnomusicological Perspective. In B. Lundquist & C. K. Szego (Eds.), *Musics of the World's Cultures* (pp. 23–28). U.K.: ISME/CIRCME.
- ΟΑΣΕ, (2006). Οδηγίες της Χάγης και Επεξηγηματική σημείωση για τα «Δικαιώματα των Εθνικών Μειονοτήτων στην Εκπαίδευση», υπό την ευθύνη του ΟΑΣΕ/ Οργανισμός για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη, 2006, <<http://www.osce.org/hcnm/32180>>.
- Palmić, R. S. (2013). Traditional music as co-construct of intercultural music education. *Journal of contemporary educational studies*, 23(1), 92–105.
- Reeder, L. B. (2002). Music, Culture, Curriculum, and Instruction στο Colwell Richard & Richardson Carol (Ed.), *The new handbook of research on music teaching and learning*, (pp. 626–647). MENC, Oxford University Press.
- Reimer, B. (1994). Can We Understand Music of Foreign Cultures? In H. Lees (Ed.), *Musical Connections: Tradition and Change. Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education* (pp. 227–245). Auckland, New Zealand: University of Auckland.
- Schippers, H. (2005). Taking distance and getting up close: The seven-continuum transmission model (SCTM). In P. S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar- Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggins (Eds.), *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century* (pp. 29–34). Brisbane, Australia: Australian Academic Press.
- Scott-Kassner, C. (1999). Looking Back and Looking Ahead: A Challenge to the General Music Community. *The Mountain Lake Reader*, 1, 56–73.
- Soccio, A. (2013). The Relation of Culture and Musical Play: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(1), 52–58.
- Spinthourakis, J. A. (2006). Developing multicultural competence through intercultural sensitivity. *International Journal of Migration Studies. Studi Emigrazione/Migration Studies*, XLIII(163), 641–656.

- Σταυρίδου-Bausewein, Γ. Σ. (2005). *Η Ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιάτητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ένα πακέτο για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των δασκάλων*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δ. Μακεδονίας.
- Stafford-Davis, C. (2011). Multicultural Education in the Music Classroom: Definitions, Methods, and Motives. *Dissertation Abstracts International*, 72(07A).
- Sue, D., Carter, R., Casas, J. M. Fouad, N. A., Ivey, A. E., & Jensen, M. (1998). *Multicultural counselling competencies: Individual and organizational development*. Thousand Oaks CA, Sage, 1998.
- Szego, C. (2002). Music transmission and learning: A conspectus of ethnographic research in ethnomusicology and music education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2008). *Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο*. «Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια». Συμβούλιο της Ευρώπης F-67075 Strasbourg Cedex Ιούνιος 2008, Φ09.22/4153 (Μεταφραστική Υπηρεσία Υπουργείου Εξωτερικών, Αθήνα).
- Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (2006). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία* (Μτφρ. Τ. Πλυτά, προλεγόμενα Α. Τριλιανός). Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
- Toner, P. G. (2007). The gestation of cross-cultural music research and the birth of ethnomusicology. In B. Penny (Ed.), *Humanities research: Historizing cross cultural research* (pp. 85–110). Canberra, Australia: The Australian National University.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Σχολείο και πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.