



ΧΟΡΕΥΤΙΚΑ ΕΤΕΡΟΚΛΗΤΑ



Τα άρθρα του τόμου, γραμμένα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και με διαφορετικούς στόχους, δεν διεκδικούν ενότητα ως προς τα θέματα που πραγματεύονται, ούτε ακολουθούν κοινές μεθόδους. Μέσα από την επεξεργασία του υλικού από διαφορετικά είδη χορού, ανάμοια γεγονότα, διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές και ιστορικούς χρόνους, αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα του αντικείμενου χορός και την αμφισημία του, εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές, μερικά δε καταλήγουν σε πορίσματα και υποθέσεις που ξεπερνούν τις περιγραφές και τις συγγράσεις. Καθένα από τα κείμενα αυτά μπορεί να διαβαστεί μόνο του όσο και σε σχέση με κάποια άλλα: η προσφορά τους έγκειται στο ότι φωτίζουν πτυχές του χορευτικού φαινομένου με στόχο την πολύπλευρη κατανόηση και ερμηνεία των χορών και των χορευτών, κυρίως όμως, στην ανάδειξη ορισμένων πολιτισμικών χαρακτηριστικών τμημάτων κατά κύριο λόγο της ελληνικής κοινωνίας και της κοινωνίας των τοιγάνων της Ανδαλουσίας.

ΟΤΙΚΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ  
ΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ  
ΎΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ  
ΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ

ISBN 960-406-815-6



9 789604 068159



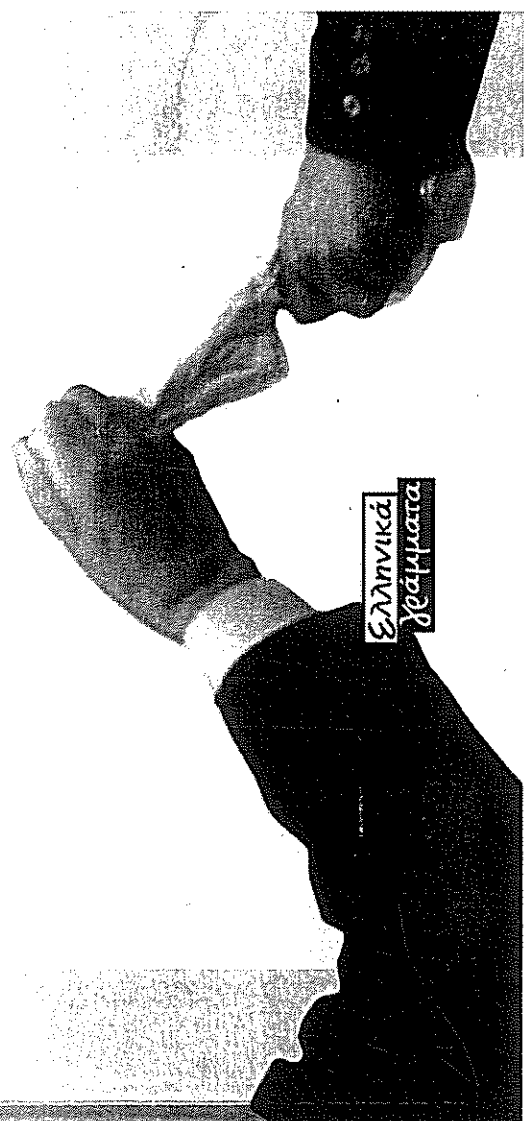
ΕΕΚΕΙΟ

ΕΛΛΗΝΙΑΣ ΔΡΑΜΑΣ

# ΧΟΡΕΥΤΙΚΑ ΕΤΕΡΟΚΛΗΤΑ

Επιμέλεια: Ευ. Γ. Αυδύκος - Ρ. Λουτζάκη - Χρ. Παπακόστας

Ελληνικά  
βιβλία



- Κόκκινος, Δ. (1990). «Τα πανηγύρια και οι γιορτές ως εθνικό κεφάλαιο». *Ηπειρωτική Εστία* 462-463-464: 507-509.
- Λουκάτος, Δημήτριος Σ. (1956). «Από τα πανηγύρια της Κεφαλονιάς». *ΗΜΕ* 15: 331-389.
- Λουτζάκη, Ρένα (1985). *Ο παραδοσιακός χορός στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Philoxenia.
- Μερατζής, Μ. Γ. (1972). «Τι είναι ο Folklorismus». *Λαογραφία* 28: 27-38.
- Μερατζής, Μ. Γ. (1982). «Πολιτιστικά». *Επιστημονική Σκέψη* 8: 18-24.
- Μερατζής, Μ. Γ. (1984). *Ελληνική Λαογραφία, Α' Κοινωνική Συγκρότηση*. Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Μερατζής, Μ. Γ. (1987). *Σημειώσεις Λαογραφίας*. Τευχ. Ζ' : Κατάταξη λαογραφικής ύλης 3: Θρησκευτική λαογραφία. Ιωάννινα.
- Μερατζής, Μ. Γ. (1992). *Ελληνική Λαογραφία, Γ': Λαϊκή τέχνη*. Αθήνα: Οδυσσεύς, σσ. 16-18.
- Μερατζής, Μ. Γ. (1998). «Έτσι θα μεγαλώσουν σωστά τα παιδιά μας». *Εφημ. Πανεπιστημική* 124: 8 (Αθήνα). [Αναδημοσίευση από το *Έθνος*, 8-6-1988].
- Νικολάκος, Βασίλης Γ. (1991). *Παραδοσιακές κοινωνικές δομές*. Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Ράφτης, Άλκης (1985). *Ο κόσμος του ελληνικού χορού*. Αθήνα: Πολύτυπο.
- Σακελλαριδής, Άννα (1993). «Τι εντάξω;» *Παράδοση* 10.
- Piault, Colette (1987). «Η βίωση της απουσίας στο χωριό: Το Εδώ, ανάμεσα στο Άλλο και στο Άλλοτε». Στο *Διαδικασίες κοινωνικού μετασχηματισμού στην αγροτική Ελλάδα* (εισαγωγή - επιμέλεια Στάθης Δεμιανάκος). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σσ. 399-424.
- Σκουτέρη-Διδασκάλου, Νόρα (1982). «Η Παράδοση της παράδοσης από τον καθημερινό στον επιστημονικό λόγο». Στο *Αρχαϊκότητα και Παράδοση* (Επιμ. έκδοσης: Γιάννης Χατζηργώγας). Θεσσαλονίκη: Αφάντιδα, σσ. 17-39.
- Τσαούση, Δήμητρα (1989). «Δεκαπενταύγουστο στα Κίσιματα». *Εφημ. Πανεπιστημική* 132: 15 (Αθήνα).
- Τσιφταβής, Στέφανος (1992). «Το Καλέ - πανηγύρι». *Εποχόρωμα* 27-28.
- Van Gennep, Arnold (1965). *The Rites of Passage*. London and Henley: Routledge and Kegan Paul.

## Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥ ΧΟΡΟΥ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

ΜΑΡΙΑ Ι. ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΛΑ

### Εισαγωγή

«Παλαιότερα, επί παραδείγματι, μιλούσαμε περισσότερο για ιδεολογία, όταν ήταν του αυριού η κοινωνιολογία της λογοτεχνίας, για δομή, όταν μεσουρανούσε ο δομισμός, ή για κειμενικότητα με την εμφάνιση της αποδόμησης, ενώ τώρα στη Δύση του 20ού αιώνα φαίνεται ότι το εννοιολογικό *modus operandi* είναι η διαπολιτισμικότητα» (Τζιόβας 1999, σ. Β15).

Οι σύγχρονες κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις μαζί με την επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη έχουν επηρεάσει χωρίς άλλο την ελληνική κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται για από πολιτισμικότητα. Το ερώτημα που τίθεται σε αυτό το σημείο, και που συνιστά και το σκοπό αυτού του κεφαλαίου, αφορά το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού και του χορού γενικότερα στα νέα αυτά δεδομένα. Για το σκοπό αυτόν παρουσιάζεται το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής κοινωνίας και διερευνώνται η έννοια και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, μέσα από την παράθεση συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο το πολιτισμικό αυτό σγαθό μπορεί να συμβάλει στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα, παραμένοντας ενεργητικό και ουσιαστικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διεργασίας.

### 1. Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας

Αποτελεί κοινό τόπο το γεγονός ότι πολλές χώρες της Νότιας Ευρώπης τα τελευταία χρόνια βιώνουν διαφορετικά το φαινόμενο της μετανάστευσης: από χώρες αποδημίας, που υπήρξαν κυρίως μεταπολεμικά, έχουν μεταβληθεί σε χώρες υπο-

δοχής μετακινούμενων πληθυσμών (αλλοδαποί, παλιννοστούντες, πρόσφυγες ή μετανάστες) τις τελευταίες δύο δεκαετίες, μετατρέποντας τη «μετανάστευση της ζήτησης» σε «μετανάστευση της προσφοράς». Ο μετασχηματισμός αυτός, ειδικότερα για την Ελλάδα, πυκνώνει από τα μέσα της δεκαετίας του '80 και κορυφώνεται από τις αρχές της δεκαετίας του '90 και μετά (Κάτσικας 2000, Παπαχρήστου 1999, Τζιτζή 1999). Έτσι σήμερα, σύμφωνα με τις επίσημες εκτιμήσεις, ποσοστό μεγαλύτερο του 5% (500.000-600.000 χιλιάδες) του ελληνικού πληθυσμού είναι αλλοδαποί, χωρίς να περιλαμβάνονται σε αυτούς οι δεκάδες χιλιάδες Πρόγνιοι από την πρώην ΕΣΣΔ που υπολογίζονται γύρω στις 160.000 χιλιάδες (Κάτσικας 2000, Αδάμ 2001), με τους οικονομικούς μετανάστες να αποτελούν το 13% του εργατικού δυναμικού της χώρας (Τζιτζή 1999).

Το φαινόμενο αυτό δεν θα μπορούσε να μην επηρεάσει και τη φυσιογνωμία της σύστασης του μαθητικού πληθυσμού στη χώρα μας. Οι αριθμοί είναι και εδώ συγκλονιστικοί: σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία του ΥΠΕΠΘ (Πίνακας 1), στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση φοιτούν περισσότεροι από 100.000 χιλιάδες «άλλοι» μαθητές (αλλοδαποί και παλιννοστούντες) (Κάτσικας 2001).

Πίνακας 1. Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

	Α/θμια εκπαίδευση	Β/θμια εκπαίδευση Γυμνάσιο	Β/θμια εκπαίδευση Λύκειο	Σύνολο
Αλλοδαποί	46.535	13.373	3.102	70.010
Παλιννοστούντες	19.449	8.693	2.499	30.640
Γενικό σύνολο				100.650

(Πηγή: Κάτσικας, 2001, σελ. 13)

Οι μαθητές αυτοί μιλούν συνολικά περισσότερες από 26 ξένες γλώσσες, ή αλλιώς το 6% του μαθητικού πληθυσμού έχει μητρική γλώσσα διαφορετική από τα ελληνικά (Κάτσικας 2001, Λακαςός 2000). Σε αυτούς μάλιστα δεν περιλαμβάνονται οι αλλοδαποί μαθητές των ξένων σχολείων (ιδιωτικά και άλλα, όπως πολωνικά, γαπωνέζικα, αφρικανικά κ.ά.), ούτε οι χιλιάδες μαθητές που υπάρχουν στην κατηγορία των «πολιτισμικά διαφορετικών» (Τουρκογενείς, Αθίγγανοι, Πομάκοι και Τσιγγάνοι του υπόλοιπου ελληνικού χώρου) (Γαλδαός 2001, Κάτσικας 2000). Πώς όμως αντιμετωπίζεται το φαινόμενο αυτό στο χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα αλλά και ειδικότερα στη χώρα μας;

## 2. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στην προσπάθεια αντιμετώπισης της νέας κοινωνικής πραγματικότητας, οι εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετήθηκαν από διάφορες χώρες εφάρμοσαν μια ποικίλα εκπαιδευτικών μοντέλων: ξεκινώντας από το αφομοιωτικό μοντέλο και το μοντέλο ενσωμάτωσης έως τη δεκαετία του 1970, πέρασαν στο πολιτισμικό ή τη δεκαετία του 1970 και στο αντιρατσιστικό τη δεκαετία του 1980. Ωστόσο, ύστερα από τον εντοπισμό συγκεκριμένων αδυναμιών (Γεωργογιάννης, 1997: 45-53) γεννιέται τη δεκαετία του 1980 στην Ευρώπη, και μάλιστα από τη βάση προς τα πάνω, το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης (Παπαχρήστου 1999). Σε τι συνίσταται το μοντέλο αυτό;

Ποικίλες απόψεις έχουν διατυπωθεί για το νοηματικό περιεχόμενο του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση» ή του ευρύτερου «διαπολιτισμική αγωγή», χωρίς ωστόσο να υπάρχει μια γενικά αποδεκτή άποψη (Ανδρούσου 1996, Βακαλιός 1997, Γεωργογιάννης 1997, Γκόβαρης 2000, Κανακίδου-Παπαγιάννη 1997, Κατέβας 1998, ΚΕΔΑ 1998, Μοσχονάς 2001, Πανταζής 1998-99, Παπαγεωργίου 1997, Χαλκιάτης 1999 κ.ά.). Μέσα από τις ποικίλες απόψεις αυτό που αναδύεται είναι μια κοινή συνισταμένη, η οποία και δέχεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, δηλαδή «η άσκηση διαπολιτισμικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα» (Γκόττοβος 1997: 24), αναφέρεται σε μια παιδαγωγική αντίληψη η οποία: (α) αναγνωρίζει και δέχεται τον πλουραλιστικό και πολιτισμικό χαρακτήρα των κοινωνιών, (β) αναγνωρίζει την αξία και επιζητεί το σεβασμό των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων της κοινωνίας, (γ) επιζητεί τη δυναμική αλληλεπίδραση των πολιτισμών αυτών στοχασίμων, (δ) επιδιώκει την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους, (ε) διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα και όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διεργασίας και (στ) απευθύνεται εξίσου σε μειονοτικούς και πλειοποτικούς μαθητές.

Όσον αφορά την Ελλάδα, το συγκεκριμένο μοντέλο υιοθετήθηκε θεσμικά το 1996. Έκτοτε εκπονούνται μικρά και μεγάλα προγράμματα για τους ομογενείς, τους παλιννοστούντες, τους μουσουλμάνους και τα τσιγγανόπαιδα, λαμβάνουν χώρα μαθητικά συμπόσια και εκπαιδευτικά σεμινάρια, δημιουργείται νέο διδακτικό και εκπαιδευτικό υλικό, υλοποιούνται νέα προγράμματα σπουδών, ενώ λειτουργούν είκοσι — με στόχο να αυξηθούν σταδιακά — σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με μαθητές είτε παιδιά από όλο τον κόσμο (αλλοδαπά και παλιννοστούντα) είτε παιδιά που ανήκουν στην κατηγορία των «πολιτισμικά διαφορετικών», (Χαλκιάτης 1999, Κανακίδου 1997, ΥΠΕΠΘ 2000 κ.ά.). Παρόμοια κινητικότητα εμφανίζεται και στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού ποικίλα είναι τα πλαίσια όπου αναπτύσσονται πλέον η μελέτη και η έρευνα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, π.χ. η δημιουργία

για του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕΔΑ) του Πανεπιστημίου Αθηνών ή τη ίδρυση πανεπιστημιακών θέσεων στην Αθήνα, στα Ιωάννινα, στην Πάτρα, στη Μυτιλήνη και αλλού με γνωστικό αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Παρά την κινητικότητα που φαίνεται να υφίσταται στους κόλπους της εκπαίδευσης όμως, η υλοποίηση των διαφόρων προγραμμάτων δεν φαίνεται να ανταποκρίνεται στο ιδεώδες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τουλάχιστον αυτό προκύπτει από σχολία και τίτλους, αλλά και από αποτελέσματα ερευνών που εμφανίζονται συχνά πυκνά το τελευταίο διάστημα στον ημερήσιο τύπο και αλλού, και τα οποία είναι χαρακτηριστικά της κατάστασης που επικρατεί σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διεργασίας. Διαβάζουμε, για παράδειγμα, τα ακόλουθα για το ρόλο της πολιτικής και το σχολικό σύστημα: «Η πολιτεία αφηρεί τους εκπαιδευτικούς ουσιαστικά μετέωρους στο έργο τους... Η βοήθεια θα πρέπει να είναι προκαταβλή... και όχι — όπως γίνεται σήμερα — θεωρητική» (Ρόδη στον Λακασό 2000: 28), ενώ με βάση τον Κάτσια: «Το σχολικό σύστημα ούτε γνωρίζει ούτε αναγνωρίζει την κοινωνικοπολιτισμική προέλευση των παιδιών, τις διαφορετικές βιογραφίες τους. Το αποτέλεσμα είναι να τα απορρίπτει, βέβαια, πολύ γρήγορα... η ελληνική γλωσσική επικοινωνιακή δεξιοότητα είναι ένα από τα σοβαρότερα ζητήματα στη φροντίση των παιδιών αυτών στο σχολείο» (2000: 69).

Χαρακτηριστικό της κατάστασης που επικρατεί είναι το αποτέλεσμα έρευνας σύμφωνα με την οποία: «Από την πλευρά των μαθητών το 63% δεν θέλουν στην τάξη τους τσιγγανόπουλα, και το 56% δεν θέλουν στην τάξη τους Αλβανάκια» (Τζιτζή 1999: 14). Σε άλλες περιπτώσεις αμφισβητείται και η ίδια η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Διαβάζουμε έτσι για τη «ρητορική της "διαπολιτισμικής εκπαίδευσης" ή πώς βαπτίζεται σε μοντέρνους καιρούς η προσπάθεια εκπαιδευτικής αφομοίωσης των μεταναστών και των μειονοτήτων στην Ελλάδα» (Μοσχονάς 2001: 53), ενώ σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2000: 22-23) «αμφισβητείται εύλογα η δυνατότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης να διαδραματίσει ένα χειρφετικό ρόλο στη βάση άριστων κοινωνικών σχέσεων και προβάλλεται το επιχείρημα ότι κάτω από προϋποθέσεις κοινωνικής ανισότητας τα διαπολιτισμικά προγράμματα θα λειτουργήσουν ως προγράμματα κοινωνικού ελέγχου».

Αναμφίβολα τα παραπάνω σχολία εντοπίζουν σημαντικά κενά και δημιουργούν εύλογες ανησυχίες τόσο για το ίδιο το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και για τον τρόπο που αυτό υλοποιείται στη χώρα μας. Ωστόσο τα σχολία αυτά αποτελούν τη μία όψη μόνο του νομίσματος, καθώς επιμέρους ενέργειες και πρακτικές έχουν επιχειρήσει να εφαρμόσουν το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ολότητα του δίνοντας έμφαση ακριβώς στον διαπολιτισμικό χαρακτήρα αυτού του μοντέλου. Ποιος είναι αυτός ο χαρακτήρας και μέσα από ποιες πρακτικές αναδεικνύεται θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε στη συνέχεια.

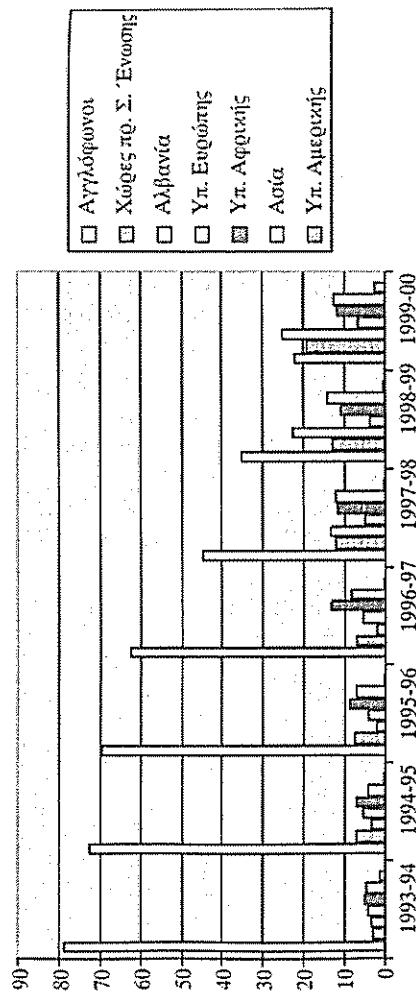
### 3. Η διδακτική του χορού και η διαπολιτισμική εκπαίδευση: το παράδειγμα του ελληνικού παραδοσιακού χορού

Αποτελεί κοινό τόπο ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνει έμφαση στα πολιτισμικά στοιχεία της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Το διαπιστώνουμε άλλωστε εύκολα και στις διατυπωμένες αρχές της. Για παράδειγμα, ο Helmut Essinger ορίζει ως μία από τις τέσσερις βασικές αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης «το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα που πραγματοποιείται με το άνοιγμα μας στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας πολιτισμό» (Τεωρολογιάννης 1997: 50-51), ενώ ο W. Nieke περιλαμβάνει τον «μοιβαίο πολιτισμικό εμπλουτισμό» ως αρχή που διέπει την παιδαγωγική πράξη της διαπολιτισμικής αγωγής (Παναγής 1998-99: 158). Αποτελεί επίσης κοινό τόπο εδώ και πολλές δεκαετίες η σημαντική και ιδιαίτερη συμβολή που μπορεί να διαδραματίσει ο χορός στην εκπαίδευση και όχι μόνο. Ο πατέρας της θεωρίας του χορού του 20ού αιώνα, ο Rudolf Laban, ήδη από το 1926 με το σύγγραμά του *Movement and Dance for Children*, αλλά και αργότερα το 1948 με το *Modern Educational Dance*, όπως και πολλοί άλλοι ερευνητές του χορού μέχρι σήμερα (McFee 1994, Carter 1998 κ.ά.) διατύπωσαν τις θέσεις τους για τον ξεχωριστό τρόπο με τον οποίο ο χορός συμβάλλει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ατόμου στην εκπαιδευτική διεργασία μέσα κυρίως από τη θεωρία της ενσωμάτωσης (Cowan 1990).

Αυτό ωστόσο που δεν έχει μέχρι σήμερα σημειωθεί είναι οι άπειρες δυνατότητες που παρέχει ο χορός στην εφαρμογή του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Διαβάζουμε, για παράδειγμα, τον σημαντικό ρόλο που μπορεί να παίξει η μουσική ή η τέχνη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Saunders 1982, Singh 1998, Ανδρούσου 1996), ο χορός όμως φαίνεται να απουσιάζει παντελώς στις διάφορες αυτές αναφορές. Κι όμως, πέρα από τις όποιες άλλες δυνατότητες του χορού, όπως είναι, για παράδειγμα, η ικανότητά του να αναπτύσσει «ισόρροπα και αρμονικά τις σωματικές, ψυχικές και πνευματικές δυνάμεις των μαθητών» (ΟΕΔΒ 1998: 53), η ικανότητα χρήσης του ως μέσο αισθητικής αγωγής (Τυροβολιά 1989, McFee 1992) ή δυναμική του στη διαμόρφωση πολιτισμικών ταυσεύσεων (Κουτσούβα 1991, 1997) κ.λπ., δύο στοιχεία του δείχνουν να έχουν άμεση σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το πρώτο αφορά το είδος του επικοινωνιακού χαρακτήρα του χορού, και το δεύτερο τον πολύπλευρο πολιτισμικό χαρακτήρα του.

Ειδικότερα ο χορός παρέχει τη δυνατότητα μέσα από ένα σύνολο αισθήσεων (όραση, ακοή, αφή) και μέσα από τη μοναδικότητα της κιναισθησίας (της αίσθησης δηλαδή που βιώνει κανείς μέσω της κίνησης) να επικοινωνει χωρίς την ανά-

γνη χρήσης λέξεων, η οποία και αποτελεί ένα από τα σοβαρά προβλήματα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παράλληλα, ως πολιτισμικό αγαθό που διαμορφώνεται και διαμορφώνεται από το πολιτισμικό γένεσθαι μέσα από μια αδιάκοπη διαλεκτική σχέση, συνιστά ένα είδος πολιτισμικής γνώσης, προσφέροντας έτσι τη δυνατότητα για κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλίας, που αποτελεί και ζήτημένο σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Κουτσομπά, 2000). Το τελευταίο κομμάτι φυσικά για κάθε είδος χορού, από τον παραδοσιακό έως και τον σύγχρονο ή τον λαϊκό χορό, με την προϋπόθεση ότι κάθε είδος λαμβάνεται ως μορφή εθνικού χορού (Kealiinohokalani 1983). Γιατί λοιπόν ο χορός να μη χρησιμοποιηθεί ως μέσο διαπολιτισμικής αγωγής στην εκπαιδευτική διεργασία; Είναι αυτό δυνατόν και με ποιο τρόπο; Η παράθεση ενός συγκεκριμένου παραδείγματος θα αναδείξει τη θέση μας με πιο απτό τρόπο.



20-3-2000 Διαμανδής Γιάννης

#### 4. Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός στο 2ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού: η θέση

Το παράδειγμα αφορά την προσωπική εμπειρία που αποκόμισα ως αναπληρώτρια καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής κατά τη διάρκεια τριών σχολικών ετών (1997-2000) στο 2ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού. Στο σχολείο αυτό φοιτούν μαθητές και μαθήτρες από όλο τον κόσμο, ενώ η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, είναι χαρακτηριστική της πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής κοινωνίας μας.

**Πίνακας 2. Σύθεση του μαθητικού πληθυσμού του 2ου Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού**

Μαθητές και χώρες προέλευσης κατά τα έτη 1993-94 έως και 1999-2000

Συχνότητα

	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00
Αγγλόφωνοι	138	151	135	112	81	59	45
Χώρες π. Σ. Ένωσης	5	15	15	13	22	22	39
Αλβανία	6	7	4	4	24	38	51
Υπ. Ευρώπης	7	11	8	10	9	6	14
Υπ. Αφρικής	9	15	17	24	21	18	24
Ασία	8	9	14	15	22	24	26
Υπ. Αμερικής	2	1	1	1	1	1	5
Σύνολο	175	209	194	179	180	168	204

**Σχετική συχνότητα (επί τοις εκατό %)**

Χώρα	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00
Αγγλόφωνοι	78,86	72,25	69,59	62,57	45	35,12	22,06
Χώρες π. Σ. Ένωσης	2,86	7,18	7,73	7,26	12,22	13,1	19,12
Αλβανία	3,43	3,35	2,06	2,23	13,33	22,62	25
Υπ. Ευρώπης	4	5,26	4,12	5,59	5	3,57	6,86
Υπ. Αφρικής	5,14	7,18	8,76	13,41	11,67	10,71	11,76
Ασία	4,57	4,31	7,22	8,38	12,22	14,29	12,75
Υπ. Αμερικής	1,14	0,48	0,52	0,56	0,56	0,6	2,45
Σύνολο	100	100	100	100	100	100	100

Στο σχολείο, εκτός από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ανεμείθηκα ενεργά και σε ποικίλες πολιτισμικές θεματικές χορού με συμμετοχή σε πλείστες μαθητικές εκδηλώσεις, δημοτικές, διαδημοτικές, εκδηλώσεις του ΥΠΕΠΘ, Παλλήνιους Καλλιτεχνικούς Μαθητικούς Αγώνες, όπου μάλιστα η χορευτική ομάδα του σχολείου βραβεύτηκε τρεις φορές για τη συμμετοχή της στον σύγχρονο χορό. Οι θεματικότερες αυτές αφορούσαν διάφορα είδη χορού και ειδικότερα ελληνικό παραδοσιακό χορό, λαϊκούς χορούς των χωρών προέλευσης των μαθητών, ευρωπαϊκούς και λατίν χορούς και σύγχρονο χορό.

Η προσπάθεια βέβαια αυτή, σε αρχικό τουλάχιστον στάδιο, δεν είχε σε στόχο να κάνει με την υλοποίηση ενός μοντέλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για

το οποίο εξάλλου λέγα γνώριζα τότε. Ξεκίνησε περισσότερο από μια ευαισθητοποίηση σε θέματα χορού εξαιτίας του υθόβαθρου το οποίο κατείχα ως χορολόγος και ως ειδική στην ανθρωπολογική προσέγγιση του χορού. Ειδικότερα το υθόβαθρο αυτό μου πρόσφερε τη βεβαιότητα και τη γνώση ότι το βώμα ποικίλων χορευτικών πρακτικών έχει πολλά να συνεισφέρει στην κατανόηση του «άλλου» και κατ'επέκταση στην αμμονική συνύπαρξη με αυτόν. Επιπλέον μου παρείχε και τη βεβαιότητα της σημασίας που έχει η ύπαρξη τέτοιων δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων στο σχολείο και ειδικότερα σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Στην πορεία βέβαια και μέσα από τη μελέτη του διαπολιτισμικού μοντέλου συνειδητοποίησα πόσο σημαντική υπήρξε η προσπάθεια αυτή ως προς το τι μπορεί να συνεισφέρει στην πράξη η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ειδικότερα η πολυμορφία αυτή στην πρακτική του χορού ουσιαστικά αναδεικνύει την προσπάθεια όχι για μια κατ'επίφαση, αλλά για μια ουσιαστική υλοποίηση της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Την προσπάθεια, με άλλα λόγια, όχι για την επιβολή της ελληνικής πολιτισμικής πρακτικής του χορού στους «άλλους», αλλά για μια εμπειρία ποικίλων πολιτισμικών πρακτικών των χορών «δικών» μας, «άλλων», «σύγχρονων» κ.λπ. Μπορούμε να ισχυριστούμε μάλιστα ότι η πολυμορφία αυτή αντικατοπτρίζει με αξιολογητικό τρόπο την πολιτισμική πράξη του collage, «την ιδιαιτερότητα, με άλλα λόγια, της νεανικής κουλτούρας να αποδομεί τα πολιτισμικά στερεότυπα, να επανασυνδέει δημιουργικά πολιτισμικά στοιχεία που τα χαρακτήριζε σχέση ετερότητας και, τέλος, να αναπτύσσει τη συνειδηση μιας ταυτότητας που στηρίζεται στη δημιουργική ενσωμάτωση της ετερότητας» (Γκόβαρης 2000: 27-28).

Στη συνέχεια ωστόσο θα επικεντρωθούμε στη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού και στον τρόπο που τα γηγενή πολιτισμικά στοιχεία μπορούν να συμβάλουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφού στη συγκεκριμένη περίπτωση το ζητούμενο αφορά τον ελληνικό παραδοσιακό χορό και τη μεταφορά του από την κοινότητα στις σύγχρονες αντιλήψεις και πρακτικές, όπως είναι αυτή της διαπολιτισμικότητας. Επιπλέον, και με αφορμή το συγκεκριμένο ζήτημα, διευκρινίζουμε τον πραγματικό πολιτισμικό χαρακτήρα του αποδεσμεύοντας το αγαθό αυτό από τη μακροχρόνη χρήση του ως οργάνου προπαγάνδας. Είναι, για παράδειγμα, γνωστό ότι ο ελληνικός παραδοσιακός χορός χρησιμοποιήθηκε ευρύτατα για την κατασκευή μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής ταυτότητας τόσο κατά την ίδρυση του ελληνικού κράτους, όσο μεταξύ άλλων χρησιμοποιήθηκε ως αποδεικτικό στοιχείο της καταγωγής και της συνέχειας του σύγχρονου Έλληνα από την αρχαία Ελλάδα, όσο και μέχρι και πρόσφατα, όταν στα χρώνια της δικτατορίας ο τσάμικος και ο καλαματιανός ταυτίστηκαν με το δικτατορικό καθεστώς (Loutzaki 1994). Οι παραπάνω χρήσεις σίγουρα περιορί-

σαν την πολιτισμική ευθύτητα αυτού του αγαθού μέχρι πρόσφατα, ευρύτητα που, όπως θα देखθεί στη συνέχεια μέσα από το συγκεκριμένο παράδειγμα, μπορεί να παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στα νέα κοινωνικά δεδομένα.

Όσον αφορά το διαπολιτισμικό σχολείο, θα πρέπει κατ'αρχάς να αναφέρουμε ότι παρόλο που η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού και μόνο είναι υποχρεωτική στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, η συμμετοχή στις δραστηριότητες και τις εκδηλώσεις ελληνικού χορού δεν ήταν υποχρεωτική. Ήταν μεν ενσωματωμένη στο μεγαλύτερο μέρος της στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, αλλά η συμμετοχή των παιδιών σε αυτές ήταν προαιρετική. Στο σημείο αυτό, αν κάδ δεν αφορά το θέμα της σύζήτησής μας, δεν μπορεί να μην εντοπιστεί η μονομέρεια αυτή του αναλυτικού προγράμματος ως προς το περιεχόμενο της (ελληνικός χορός μόνο), όπως επίσης δεν μπορεί να μην παρατηρηθεί η πλήρης απουσία χρόνου για πολιτισμικές δραστηριότητες από το αναλυτικό πρόγραμμα.

Ωστόσο, παρά τους περιορισμούς —χρονικούς, οικονομικούς, περιεχόμενου, αριθμού μαθητών κ.ά.— η πρακτική έδειξε ότι τα στοιχεία του ελληνικού παραδοσιακού χορού ως μέσου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λειτουργήσαν στις δραστηριότητες και τις εκδηλώσεις αυτές, αν όχι στο μέγιστο, τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό, επαληθεύοντας τη χρήση του χορού ως μέσου διαπολιτισμικής αγωγής (Κουτσομπά 1999-2000). Ειδικότερα, αν και η εικόνα παιδιών από την Αιθιοπία, τον Καναδά, την Αμερική, την Αυστραλία, τις Φιλιππίνες και άλλου να τραγουδούν και να χορεύουν ελληνικούς χορούς ντυμένα τις περισσότερες φορές με παραδοσιακές στολές μοιάζει αν όχι περιεργή, τουλάχιστον πρωτόγνωρη, τα ίδια τα παιδιά δεν έδειχναν να νιώθουν άβολα με τη συμμετοχή τους στις ποιητικές πολιτισμικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις ελληνικού χορού, παρά το διαφορετικό κινησιολογικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Η επαφή τους με την πολιτισμική αυτή έκφραση, ιδίως μετά την πρώτη χρονιά, είχε ως αποτέλεσμα να βιώσουν τον ελληνικό χορό. Για παράδειγμα, η διάταξη σε ημικύκλιο και η λαβή από τις παλάμες με χαλαρά λυγμένους τους αγκώνες, που χαρακτήριζε το μεγαλύτερο ποσοστό των ελληνικών χορών αλλά απουσιάζει από τις χορευτικές παραδόσεις αυτών των παιδιών, όπως και το αίσθημα της συλλογικότητας και της ομαδικότητας που το συγκεκριμένο χορευτικό σχήμα και η λαβή εκφράζουν, ήταν για τα παιδιά κατανοητά και εφικτά.

Επιπλέον, μέσα από τις δραστηριότητες αυτές τα παιδιά ήρθαν πιο κοντά και γνώρισαν το ένα το άλλο. Παρόλο που προέχονταν από διαφορετικές χώρες και ανήκαν σε διαφορετικά τμήματα, η ομαδοποίηση που συνήθως συμβαίνει στο σχολείο μεταξύ παιδιών από την ίδια χώρα ξεπεράστηκε. Τα παιδιά διαφορετικών χωρών αναμειχθήκαν, έγιναν ένα, και εργάστηκαν ομαδικά και αποτελεσματικά ξε-

περγώντας τις όποιες διαφορές τους. Και ακόμα περισσότερο, το γεγονός ότι οι φίλοι τους και συμμαθητές τους, αλλά και οι γονείς τους έρχονταν να τους υποστηρίξουν στις εκδηλώσεις (από τις πιο ένθερμες, αν όχι η περισσότερο ένθερμη παρουσία στις εκδηλώσεις, κατά γενική ομολογία) είχε ως αποτέλεσμα οι δραστηριότητες του χορού να λειτουργήσουν ως συνδετικός κρίκος τελικά ολόκληρου του μαθητικού πληθυσμού και όχι μόνο. Όπως γίνεται αντιληπτό, τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά υστερούσαν στη γλωσσική και λεκτική επικοινωνία, με αποτέλεσμα οι επιδόσεις τους στα μαθήματα να είναι χαμηλές με ότι αυτό συνεπάγεται. Βιώνοντας όμως τη γενικότερη αποδοχή των μαθητών, των καθηγητών, των γονιών τους, των θεατών μέσα από τη συμμετοχή τους στις διάφορες πολιτισμικές δραστηριότητες, αντιτάμπιζαν, θα λέγαμε, τα αρνητικά συναισθήματα, νιώθοντας ότι μπορούσαν και αυτά να συνεισφέρουν με επιτυχία σε κάποιο τομέα. Δεν πρέπει επομένως να προκαλεί απορία το γεγονός ότι τα ίδια τα παιδιά από την αρχή της χρονιάς επιθυμούσαν και αναζητούσαν παρόμοιες δραστηριότητες.

Στο σημείο όμως αυτό επιβάλλεται να επισημάνουμε και την επίδραση που είχαν οι δραστηριότητες αυτές στον ίδιο τον ελληνικό χορό. Ειδικότερα μέσα από τη συγκεκριμένη πρακτική αναδίδθηκαν και βιώθηκαν και τα τρία συστατικά στοιχεία του ελληνικού χορού, δηλαδή η μουσική, η κίνηση, ακόμα και ο λόγος, αφού πλέον από τις πολλές επαναλήψεις οι μαθητές μάθαιναν τα λόγια των τραγουδιών και κατανούσαν τη σημασία τους. Η διάσταση αυτή δίνει ένα ερέθισμα για τον ίδιο τον ελληνικό χορό και ειδικότερα για μια αναβίωση του τρισητάτου χαρακτήρα του (μουσική, λόγος και κίνηση) μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και της τρισητάτης ενότητας του, που κατά γενική ομολογία εκλείπει από τις διάφορες στυλιζαρισμένες, παγιωμένες και φορμαλιστικές επιτελέσεις του φολκλοριστικού τύπου πια σήμερα (Μεραζλής 1989, Koutsouba 1991, Ζωγράφου 1999).

##### 5. Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός στο 2ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού: η αντίθεση

Παθ' όλα αυτά σε κάθε είδους διαδραστική υφίσταται και ο αντιλογος. Έτσι, αυτό που εύκολα μπορεί να διερωτηθεί κανείς είναι κατά πόσο τα παιδιά μέσα από τις ποικίλες πολιτισμικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις του χορού έμαθαν τον ελληνικό πολιτισμό. Και σε αυτού του είδους τις αμφισβητήσεις όμως η απάντηση δίνεται από την ίδια την πράξη. Είναι χαρακτηριστική, για παράδειγμα, η όλο και μεγαλύτερη ζήτηση των παιδιών για συμμετοχή στο χορό χρόνο με το χρόνο. Είναι χαρακτηριστική επίσης η ολοένα και αυξανόμενη επαφή με τον κοινωνικό περίγυρο, τοπικό ή άλλο, μέσω της οποίας τα παιδιά βγήκαν από τα στενά πλαί-

σια του σχολείου: όλο και περισσότερες προσκλήσεις ήλθαν στο σχολείο από το Δήμο, από άλλα σχολεία, από οργανωτές συνεδρίων κ.λπ. για συμμετοχή σε διάφορες εκδηλώσεις, όλο και πιο άνετα τα παιδιά κυκλοφορούσαν στους δρόμους και την πλατεία του Ελληνικού, όλο και περισσότεροι γονείς έρχονταν στις εκδηλώσεις αλλά και συνέβαλλαν στην πραγματοποιήσή τους. Σίγουρα δεν μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι εδώ τελειώνει και η όλη ιστορία, αυτό όμως που σίγουρα μπορεί να υποστηρίξει είναι ότι μέσα από τέτοιου είδους δραστηριότητες δίνεται ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση αυτών των παιδιών: Εξάλλου, τι τελικά συνιστά πολιτισμό, αν όχι και αυτό που πράττουμε στη σφαίρα της καθημερινής ζωής του σχολείου μέσα και από καλλιτεχνικές δραστηριότητες;

Επιπλέον, θεωρούμε ότι μέσα από μια χορευτική δραστηριότητα ο μαθητής βιώνει μέσω του κοινού εργαλείου του σώματός του ένα δομημένο σύνολο κινήσεων, σίγουρα διαφορετικού από το δικό του, αφού «το χορευτικό σώμα... σχηματίζεται, περιορίζεται και εφευρίσκεται από την κοινωνία» (Grau 1996: 2), την οποία και εκφράζει. Μέσα από την εμπειρία ενός νέου, διαφορετικού από το δικό του, χορευτικού σώματος ουσιαστικά βιώνει και το νέο κοινωνικό περιβάλλον, αποκτώντας γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις: γνώσεις αφού οι μαθητές αναγνωρίζουν ποικίλα πολιτιστικά στοιχεία διαφόρων χωρών, δεξιότητες αφού εξαιτίας της ιδιαίτερας τους αντικείμενου οι μαθητές βιώνουν μέσω της κιναισθησίας όπως και άλλων αισθήσεων, και στάσεις και συμπεριφορές αφού η επαφή — και ως ένα βαθμό η εξοικείωση — με ένα πλήθος πολιτισμικών στοιχείων αναμφισβήτητα επιδρά και στον τρόπο αντιμετώπισης του «άλλου» αναπτύσσοντας τον αλληλοσεβασμό, υπερευαίσθητο επιπλέον το εμπόδιο της λεκτικής επικοινωνίας.

Δεν αμφισβητεί βέβαια κανείς ότι μπορούν να γίνουν πολύ περισσότερα. Άλλωστε, όπως έδειξε και η εμπειρία στο 2ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού (Κουτσούμπα 1999-2000), για να λειτουργήσει ο χορός με τον τρόπο τον οποίο και αναφέραμε, μεγάλη σημασία έχει και το είδος της συμμετοχής των «άλλων» στο δικό μας πολιτισμό. Η ανάδειξη του επικοινωνιακού και πολιτισμικού χαρακτήρα του χορού δεν μπορεί να γίνει εάν η συμμετοχή δεν είναι συνειδητή και ενεργητική. Αυτό προϋποθέτει ότι μεγάλο βάρος θα δοθεί όχι μόνο στο αποτέλεσμα αλλά και στη διαδικασία. Είναι κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας που μπορούν να δοθούν ποικίλα ερεθίσματα διαπολιτισμικής αγωγής μέσα από την εκμάθηση όχι μόνο της μορφής, αλλά κυρίως του περιεχομένου. Γι' αυτό και η διάρκεια της πρέπει να είναι μεγάλη, αλλά και να απευθύνεται στο σύνολο και όχι σε ένα μικρό αριθμό μαθητών.

Οι επισημάνσεις βέβαια αυτές δεν αναιρούν τη σημασία και τη σπουδαιότητα της διαδικασίας καθεαυτής. Αντίθετα, αναδεικνύουν την ανάγκη ουσιαστικότερης ενσωμάτωσης παρόμοιων πολιτισμικών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων

στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μια ανάγκη η οποία επιβάλλεται και από τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις όπου η παγκοσμιοποίηση και η πολυπολιτισμικότητα απαιτούν επαναπροσδιορισμό του πολιτισμικού γίνεσθαι μέσα από τις πρακτικές του. Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας του χορού μπορεί να συμβάλει με ξεχωριστό τρόπο στον επαναπροσδιορισμό αυτόν, όπως και στην αποζημίωσή του εντάσεων που πιθανόν να δημιουργούν οι νέες αυτές εξελίξεις.

#### Επίλογος

«Αν δεχτούμε ότι η διαμόρφωση κάθε νέας υλικής πραγματικότητας έχει τις φαντασιώσεις της προϋποθέσεις, τότε το πολιτισμικό στοιχείο αυτοποθετείται όχι πια στο τέχμα αλλά στην αφετηρία της όλης διαδικασίας»  
(Τσατσάκου 1999: 18)

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρήσαμε να δείξουμε τον τρόπο με τον οποίο ο χορός, και ειδικότερα ο ελληνικός παραδοσιακός χορός, μπορεί να συμβάλει στην εφαρμογή του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας με βάση τον πολυπολιτισμικό πλέον χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας. Ένα χαρακτηρισμό ότι μόνο θα παραμείνει αλλά και θα εντατικοποιηθεί στη βάση της παγκοσμιοποίησης και της ανάπτυξης της τεχνολογίας και της επικοινωνίας. Ένα χαρακτηρισμό που δίνει τη δυνατότητα στον ελληνικό παραδοσιακό χορό να ξεφύγει από τη στεία αναπαράγωγής του μέσα από το φαινόμενο του φολκλορισμού και να διαδοματίσει έναν ενεργό κοινωνικό ρόλο μέσα από εκπαιδευτικές πρακτικές που αναδεικνύουν το τρισυπόστατο (μουσική, λόγος και κίνηση) της ύπαρξής του και που ίσως επιφύλασσει ένα καινούργιο μέλλον για το πολιτισμικό αυτό αγαθό μας.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αδάμ, Κίρα (2001). «Θησαυρός ανεμετάλλευτος οι παλινοσούντες». Εφημ. *Ελευθεροτυπία* (14-8-2001), σ. 6.  
 Ανδρούσου, Αλεξάνδρα (1996). «Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική». Στο *Το Πολύχρωμο Σχολείο. Μία εμπειρία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από την Τέχνη*. Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχέδια», σσ. 11-24.  
 Βακάλος, Θανάσης (επιμ.) (1997). *Το Πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Διπλή Θράκη: Η Περίπτωση της Μουσουλμανικής Μειονότητας με Έμφαση στους Πομάκους*. Αθήνα: Gutenberg.

- Carter, Alexandra (ed.) (1998). *The Routledge Dance Studies Reader*. London & New York: Routledge.  
 Γαλάσιος, Άλκης (2001). «Τα σχολεία των ξένων: ένα "μάθημα" για τους Έλληνες». *ΒΗΜΑ* 36: 54-62.  
 Γεωργιαννής, Παντελής (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.  
 Γκότοβος, Ε. Α. (1997). «Εθνική ταυτότητα και εκπαίδευση». *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών* 19: 23-27.  
 Γκόβαρης, Χρήστος (2000). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης». Στο Ε. Σκούρτου (επιμ.) *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διήκασια*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σσ. 17-33.  
 Cowan, Jane (1990). *Dance and the Body Politic in Northern Greece*. Princeton: Princeton University Press.  
 Grau, André (1996). "On the acquisition of knowledge: teaching kinship through the body among the Tiwi of northern Australia". Στο *Knowing Oceania: Constituting Knowledge and Identities*. Oxford: Berg Publishers.  
 Ζωγράφου, Μάρθα (1999). *Ο χορός στην ελληνική παράδοση*. Αθήνα.  
 Κανακίδου, Ελένη και Παπαγιάννη, Βούλα (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.  
 Καραντάνα, Πόλα και Κανάκη, Άννα (1996). «Εμείς στον κόσμο ή ο κόσμος μέσα μας». Στο *Το Πολύχρωμο Σχολείο. Μία εμπειρία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από την Τέχνη*. Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχέδια», σσ. 33-42.  
 Κατέβας, Γ. (1998). «Η εκπαίδευση παιδιών με πολιτιστική και κοινωνική υστέρηση. Εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο». *Τα Εκπαιδευτικά* 47-48: 114-121.  
 Κάτσικας, Χρήστος (2000). «Η εκπαίδευση των παλινοσούντων και αλλοδαπών στη χώρα μας: το σχολείο των "άλλων"». *Ταχυδρόμος* 22: 67-69.  
 Κάτσικας, Χρήστος (2001). «1.000.000 ξένοι μαθητές στα ελληνικά θρανία». Εφημ. *Τα Νέα* (13-8-2001), σσ. 12-13.  
 Κεαλινοhomoku, Joann (1983). "An anthropologist looks at ballet as a form of ethnic dance". Στο R. Copeland και M. Cohen (eds) *What Is Dance?*. Oxford: Oxford University Press, σσ. 533-549.  
 Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (1998). *Το Διαπολιτισμικό Σχολείο: Γενικές Κατευθύνσεις*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.  
 Koutsouba, Maria (1991). *Greek Dance Groups of Flaka: a case of "airport" art*. MA dissertation, University of Surrey.  
 Koutsouba, Maria (1997). *Plurality in Motion: Dance and Cultural Identity on the Greek Ionian Island of Lefkada*. Ph.D. Thesis, University of London.  
 Κουτσούμπα, Μαρία (1999-2000). «Η δυναμική του ελληνικού παραδοσιακού χορού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση». *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 32: 38-41.



- Koutsouba, Maria (2000). «Ολυμπιακή - Αθλητική Παιδεία και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Το παράδειγμα του χορού». Στο Ι. Γκόσοϋς (επιμ.) *Ολυμπιακή και Αθλητική Παιδεία*. Αθήνα: Προπομπός, σσ. 111-122.
- Laban, Rudolf (1926). *Des Kindes Gymnastik und Tanz*. Oldenburg: Gerthard Stalling Verlag.
- Laban, Rudolf (1948). *Modern Educational Dance*. London: Macdonald & Evans (Northcote House, 3η έκδοση 1988, αναθεωρημένη από τη Lisa Ullmann).
- Λαζαράς, Απόστολος (2000). «Η ξενοφοβία αρχίζει στο σχολείο». Εφημ. *Η Καθημερινή* (13-8-2000), σ. 28.
- Loutzaki, Irene (1994). "Folk dance in political rhythms". Στο *Πρακτικά 17th Symposium of the Study Group on Ethnochoreology*. Ναύπλιο, σσ. 65-72.
- McFee, Graham (1992). *Understanding Dance*. London & New York: Routledge.
- McFee, Graham (1994). *The Concept of Dance Education*. London & New York: Routledge.
- Μεγαλάκης, Γ. Μ. (1989). *Λαογραφικά ζητήματα*. Αθήνα: Μπούρας.
- Μοσχονάς, Σπύρος (2001). «Η φηγορική της "διαπολιτισμικής" εκπαίδευσης». Εφημ. *Η Καθημερινή* (24-6-2001), σ. 53.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). *Οδηγίες για τη Διδακτέα Ύλη και τη Διδασκαλία των Μαθημάτων (Γυμνασίου Ανγκέλου) 1998-1999*. Τεύχος Γ'. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Παναγής, Βασίλειος (1998-99) «Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής». *Τα Εκπαιδευτικά* 49-50: 156-159.
- Παναγιωργίου, Νάντιας (1997). «Η παιδεία ομογενών και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο επιχειρησιακό πρόγραμμα αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης». *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών* 19:9-10.
- Παπαχρήστου, Κώστας (1999). «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ο μονοπολιτισμικός-εθνοκεντρικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων». *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 19: 35-39.
- Saunders, Malcolm (1982). *Multicultural Teaching: A guide for the classroom*. London & New York: McGraw-Hill Book Company.
- Singh, John (1998). *Education in a Multicultural Society: The intercultural school*. Πανεπιστήμιο Αθηνών: ΚΕΔΑ.
- Τζιόβρας, Δημήτρης (1999). «Συντηρητισμός και διαπολιτισμικότητα». Εφημ. *Το Βήμα* (31-10-1999), σσ. Β14-Β15.
- Τζιτζή, Άρτεμις (1999). «Πώς με φωνάζουν; Φάκελος; Ρατσισμός». Περιοδ. *Είνα* 443: 9-15.
- Τσατσίκου, Αθανασία (1999). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ευρωπαϊκός πολυπολιτισμός». *Εκφραση* 16-17: 18-19.
- Τυροβολά, Βασιλική (1989). «Ο παραδοσιακός χορός ως μέσο αισθητικής αγωγής». *Λόγος και Παράξη* 39: 44-53.
- ΥΠΕΠΘ (2000). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: μία κατάκτηση για τη χώρα και τους πολίτες της. Το έργο μιας τριετίας*. Επιχειρησιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης: Παιδεία αναπαικτών οριζόντων. Αθήνα.
- Χαλκιώτης, Δημήτρης (1999). «Εκπαίδευση χωρίς σύνορα». Εφημ. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία* (19-9-1999), σ. 95.

## Ο ΧΟΡΟΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΛΑΙΤΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ: ΣΚΕΨΕΙΣ, ΑΠΟΨΕΙΣ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΝΑΝΣΥ ΧΑΡΜΑΝΤΑ

Ο τίτλος της παρούσας μελέτης θέτει ένα πρόβλημα που γεννήθηκε στις αρχές του περασμένου αιώνα, αλλά άρχισε να αποτελεί αντικείμενο συζητήσεων μόλις τη δεκαετία του '70. Πρόκειται για το πέρασμα του παραδοσιακού χορού από το φυσικό του περιβάλλον σε ένα ξένο, καθώς και την αντιμετώπιση και διαχείριση του από φορείς και άτομα επίσης ξένα προς αυτόν. Στο πλαίσιο της κοινότητας οι τρέτοι μετάδοσης και λειτουργίας του χορού ήταν καθορισμένοι και διαμορφωμένοι μέσα από εσωτερικές και μακροχρόνιες διαδικασίες. Αν αυτή η κατάσταση παρήμενε ίδια ως τις μέρες μας, δεν θα υπήρχε ανάγκη να μιλήσουμε σήμερα για «σύγχρονες αντιλήψεις και πρακτικές». Η ανάγκη αυτή δημιουργήθηκε από τη στιγμή που διαμορφώθηκαν νέες συνθήκες, χώροι και τρόποι μετάδοσης και λειτουργίας του χορού.

Θα επιχειρήσω να σκιαγραφήσω ορισμένες από τις αλλαγές αυτές, έτσι όπως τις έζησα από το 1974 μέχρι σήμερα. Η πρώτη μου επαφή με το αντικείμενο παραδοσιακός χορός ήταν στο μάθημα της γυμναστικής στο σχολείο, η οποία και συνεχίστηκε στο χώρο ενός πολιτιστικού σωματίου, του Λυκείου των Ελληνίδων, όπου συμμετείχα στην αρχή ως μαθήτρια και κατόπιν ως μέλος της χορευτικής ομάδας και δασκάλα. Με την εμπειρία αυτή λοιπόν θα εκθέσω ορισμένες απόψεις, διαμορφωμένες από τη θέση του πρακτικού που αντιμετωπίζει κάποια προβλήματα εν τη γενέσει και διαπιστώνει ότι εδώ και πολλά χρόνια παραμένουν αντικείμενο συζητήσεων και δεν οδηγούνται σε λύσεις, αν βέβαια υπάρχουν τέτοιες.

Θεωρώ σκόπιμο, πριν προχωρήσω, να διευκρινίσω τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται στο κείμενο οι λέξεις *παιδεία*, *τάξη* και *παραστάση*. Εντέλως σχηματικά, η λέξη «παιδεία» περιλαμβάνει κάθε χορευτική περίπτωση της κοινότητας, η λέξη «τάξη» τη γενική έννοια της διδακτικής διαδικασίας, ενώ η λέξη «παραστάση» κάθε είδους χορευτική εκδήλωση που οργανώνεται με την παρήβαση μεσαζόντων.