



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ (ΚΛΑΣΣΙΚΗΣ) ΜΟΥΣΙΚΗΣ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ «ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΕΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ – ΜΟΥΣΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**«ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ: ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΙΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΕ
ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ»**

ΤΣΑΚΙΡΟΓΛΟΥ ΧΡΗΣΤΟΣ

msa17042

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΣΤΑΜΟΥ ΛΕΛΟΥΔΑ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2021

Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	iii
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	iv
Κεφάλαιο 1^ο: Μουσική, προσωπική και συλλογική ταυτότητα και ετερότητα	1 -
1.1 Μουσική και πολιτισμός	1 -
1.1.1 Εθνομουσικολογία	1 -
1.1.2 Πολιτισμός	3 -
1.1.3 Μουσικός Πολιτισμός	5 -
1.2 Η έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας και ετερότητας	8 -
1.2.1 Προσωπική ταυτότητα και ετερότητα	10 -
1.3 Η διαμόρφωση της μουσικής ταυτότητας	13 -
1.3.1 Προσωπική ταυτότητα και μουσική	15 -
1.3.2 Συλλογική ταυτότητα και μουσική	17 -
Κεφάλαιο 2^ο: Μετανάστες και πρόσφυγες: Ενσωμάτωση ή αποκλεισμός	20 -
2.1 Κοινωνικά ευπαθείς ομάδες	20 -
2.1.1 Μετανάστης	22 -
2.1.2 Πρόσφυγας / Δικαιούχος διεθνούς προστασίας	22 -
2.2 Μετανάστευση και προσφυγιά	23 -
2.2.1 Μορφές και αίτια του φαινομένου	25 -
2.2.2 Ιστορική θεώρηση	27 -
2.2.3 Στατιστικά στοιχεία για τη μετανάστευση και την προσφυγιά παγκοσμίως -	32 -
2.2.4 Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων	33 -
2.3 Ανθρώπινα δικαιώματα	36 -
2.3.1 Διεθνές δίκαιο – μετανάστες και πρόσφυγες	42 -
2.3.2 Τα δικαιώματα των μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα	42 -
2.4 Ο ρόλος των Μ.Κ.Ο., των Διεθνών Μ.Κ.Ο. και του διεθνούς κώδικα	46 -
2.4.1 Η συμβολή των Μ.Κ.Ο. στην Ελλάδα	49 -
2.5 Μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας	52 -
2.5.1 Το διαπολιτισμικό μοντέλο στην εκπαίδευση	57 -
2.5.2 Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	59 -
Κεφάλαιο 3^ο: Η μουσική στην εκπαίδευση και στα κοινοτικά προγράμματα για μετανάστες και πρόσφυγες	63 -
3.1 Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση	63 -
3.1.1 Περιεχόμενο και στόχοι	66 -

3.2 Κοινοτική Μουσική και Κοινοτική Μουσική Εκπαίδευση	- 69 -
3.2.1 Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά της κοινοτικής μουσικής	- 73 -
3.2.2 Ο ρόλος του μουσικοπαιδαγωγού – εμπνευστή	- 75 -
3.3 Κοινά σημεία μεταξύ διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης και κοινοτικής μουσικής	- 78 -
3.4 Εφαρμογή μουσικών προγραμμάτων με πρόσφυγες και μετανάστες	- 79 -
3.4.1 Παραδείγματα και έρευνες από το εξωτερικό	- 80 -
3.4.2 Παραδείγματα και έρευνες από την Ελλάδα	- 83 -
3.5 Σημασία και ρόλος της μουσικής στη ζωή των μεταναστών και προσφύγων ...	- 85 -
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	- 89 -
Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση	- 90 -
Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση	- 97 -
Νομοθετήματα	- 107 -

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του 2020, κατά το οποίο ξεκίνησε η εκπόνηση της παρούσας εργασίας, ο κορονοϊός COVID-19, είχε ήδη εξαπλωθεί από την Wuhan (επαρχία Hubei, Κίνα) σχεδόν σε όλο τον κόσμο. Μία από τις πληττόμενες χώρες ήταν και η Ελλάδα, η οποία πήρε μέτρα πρόληψης πάρα πολύ νωρίς, σε σχέση με γειτονικά κράτη, αναστέλλοντας ήδη από τον Μάρτιο του 2020 τη λειτουργία σχολείων, πανεπιστημίων, θεάτρων, μουσείων, βιβλιοθηκών, χώρων εστίασης και γενικότερα κοινόχρηστων χώρων συναθροίσεων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα μία τεράστια ανατροπή στον προγραμματισμό μου για συλλογή βιβλιογραφίας και στην πρόσβαση μου στις πηγές που σκόπευα να χρησιμοποιήσω. Η παρούσα εργασία είναι το αποτέλεσμα της καλύτερης δυνατής προσπάθειας, δεδομένων των ανατροπών και των δύσκολων συνθηκών που επικράτησαν κατά την περίοδο της πανδημίας,

Θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την ψυχολογική υποστήριξη και τη συνεχή ενθάρρυνση για τη συγγραφή του παρόντος και την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, Στάμου Λελούδα, της οποίας η βοήθεια και οι συμβουλές ήταν καθοριστικές, και τους φίλους μου, που αντιμετωπίζοντας αντίστοιχες με εμένα δυσκολίες, δημιούργησαν γύρω μου ένα δίκτυο επικοινωνίας και αλληλοϋποστήριξης.

ΤΣΑΚΙΡΟΓΛΟΥ ΧΡΗΣΤΟΣ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τις τελευταίες δεκαετίες το θέμα της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης και της κοινοτικής μουσικής έχει απασχολήσει και έχει μελετηθεί από ερευνητές και επιστήμονες, κυρίως σε χώρες του εξωτερικού (Η.Π.Α, Καναδάς, Αυστραλία, Αγγλία), χώρες που χαρακτηρίζονται από έντονη πολιτισμική ετερότητα. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια και η Ελλάδα έχει δεχτεί – και εξακολουθεί να δέχεται – ένα τεράστιο κύμα προσφύγων αλλά και μεταναστών. Παρ’ όλα αυτά λιγοστή είναι η έρευνα σχετικά με το θέμα της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης και των κοινοτικών μουσικών προγραμμάτων στον ελλαδικό χώρο, με έμφαση σε μετανάστες και πρόσφυγες. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προσφέρει στον αναγνώστη μια αποσαφήνιση όρων και παραμέτρων που σχετίζονται με τα παραπάνω και να παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις βασικές τους αρχές καθώς και πρακτικά παραδείγματα εφαρμογών διαπολιτισμικών και κοινοτικών μουσικών προγραμμάτων από την Ελλάδα και το εξωτερικό.

Στο πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται βασικές έννοιες και όροι όπως «πολιτισμός», «ταυτότητα», «ετερότητα», «μουσικός πολιτισμός» και «μουσική ταυτότητα», που σχετίζονται με το θέμα που πραγματεύεται η εργασία. Το δεύτερο κεφάλαιο εξετάσει το φαινόμενο της μετανάστευσης και προσφυγιάς, τόσο στο εξωτερικό όσο και στον ελλαδικό χώρο. Ορίζονται βασικές έννοιες του φαινομένου, γίνεται ιστορική ανασκόπηση, αναφέρονται τα δικαιώματα των μεταναστών και προσφύγων και παρουσιάζεται ο ρόλος των Μ.Κ.Ο.. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι πολιτικές και πρακτικές της πολιτισμικής διαχείρισης της ετερότητας, τόσο από την κοινωνία όσο και από την εκπαίδευση.

Στο τρίτο κεφάλαιο, περιγράφονται τρόποι μέσα από τους οποίους η εκπαίδευση και η κοινωνία προσπαθεί να συμβάλει στην ενσωμάτωση προσφύγων και μεταναστών. Γίνεται αναφορά στις αρχές, τα χαρακτηριστικά και στους στόχους της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης και της κοινοτικής μουσικής, αλλά και στο προφίλ του μουσικοπαιδαγωγού – εμπνευστή που εργάζεται με αυτούς τους πληθυσμούς. Παρουσιάζονται εφαρμογές διαπολιτισμικών μουσικών προγραμμάτων και κοινοτικής μουσικής εκπαίδευσης, κυρίως σε προσφυγικούς καταυλισμούς, και τέλος, γίνεται αναφορά στη σημασία και το ρόλο που έχει η μουσική στη ζωή των μεταναστών και προσφύγων.

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να αναφερθώ στη χρήση του αρσενικού γένους σε όρους όπως «μετανάστης», «πρόσφυγας», «εκπαιδευτικός», «μουσικός», «μουσικοπαιδαγωγός» κ.τ.λ.. Ο κάθε όρος περιλαμβάνει πέρα από το αρσενικό και το θηλυκό γένος, και θα έπρεπε να εμφανίζεται ως «ο/η εκπαιδευτικός» κ.ο.κ.. Παρόλο που δεν συμφωνώ με την γενίκευση, την υιοθετώ για λόγους «οικονομίας» στην ανάγνωση του κειμένου.

Κεφάλαιο 1^ο: Μουσική, προσωπική και συλλογική ταυτότητα και ετερότητα

1.1 Μουσική και πολιτισμός

Η μουσική χρονολογείται και εξελίσσεται παράλληλα ή ακόμα και νωρίτερα από τη γλώσσα (Schneck & Berger, 2006). Μουσική και γλώσσα αποτελούν τους παλαιότερους κώδικες επικοινωνίας που γνωρίζουμε και είναι στοιχεία της διαφοροποίησης των ηχητικών εκδηλώσεων του ανθρώπου (Ψαλτοπούλου, 2015). Ο άνθρωπος στην προσπάθεια του να αποδώσει προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα ανέπτυξε ένα νέο ηχητικό μέσο έκφρασης, τη Μουσική. Όπως η γλώσσα, έτσι και η μουσική αποτελεί μορφή επικοινωνίας όλων των πολιτισμών (Harris, 2009). Δεν έχει σημασία πόσο αρχαία ή σύγχρονη, πόσο μεγάλη ή μικρή είναι η εκάστοτε κοινωνία. Σε κάθε ανθρώπινη κοινωνία υπάρχει μουσική. Σε όλες υπάρχει το τραγούδι, και στις περισσότερες, αν όχι σε όλες, υπάρχει και ενόργανη μουσική (Nettl, 2005). Η μουσική, αν και διαφορετική, αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό όλων των κοινωνιών.

Όπως η γλώσσα παρουσιάζει ομοιότητες και διαφορές από πολιτισμό σε πολιτισμό, ή ακόμα και από άνθρωπο σε άνθρωπο, έτσι και η μουσική παρουσιάζει κοινά ή διαφορετικά στοιχεία στον τρόπο που ο κάθε πολιτισμός και ο κάθε άνθρωπος βιώνει, αντιλαμβάνεται και αλληλοεπιδρά με αυτή (Cook, 1990· Campbell, 2018). Για να γίνουν κατανοητές οι μουσικές άλλων πολιτισμών, οι μουσικές του κόσμου, χρειάζεται να τις προσεγγίζουμε με τους δικούς μας όρους, με όρους που γνωρίζουμε και χρησιμοποιούμε για τη μουσική του πολιτισμού μας. Ταυτόχρονα όμως, πρέπει να επινοηθεί ένα κοινό σύστημα που να συνδέει όλες τις μουσικές του κόσμου, χωρίς να επιβάλλονται οι ιδέες κάποιου πολιτισμού στη μουσική κάποιου άλλου.

Η μουσική στα πλαίσια της κοινωνίας και της κοινότητας αποτελεί αντικείμενο μελέτης κλάδων όπως, μεταξύ άλλων, η Εθνομουσικολογία και η Κοινοτική Μουσική.

1.1.1 Εθνομουσικολογία

Το 1950 εμφανίζεται για πρώτη φορά σε γραπτό κείμενο ο όρος «εθνομουσικολογία» στο βιβλίο *Musicologica*, του ολλανδού Jaap Kunst, και

αντικαθιστά τον μέχρι τότε καθιερωμένο όρο «συγκριτική μουσικολογία». Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, το κέντρο παραγωγής εθνομουσικολογικής γνώσης μετατοπίζεται από την Ευρώπη στην Αμερική, συνδυάζοντας, από τη μία την πνευματική κληρονομιά της Ευρώπης και, από την άλλη, τις θεωρητικές και μεθοδολογικές επιρροές της ανθρωπολογίας και άλλων επιστημονικών πεδίων, που αναπτύσσονταν στην Αμερική (Καλλιμοπούλου & Μπαλαντίνα, 2014).

Η Αμερικανική Εθνομουσικολογική Εταιρία (Society for Ethnomusicology) ορίζει την Εθνομουσικολογία ως εξής:

Εθνομουσικολογία είναι η μελέτη της μουσικής στο πολιτισμικό της πλαίσιο. Οι εθνομουσικολόγοι προσεγγίζουν τη μουσική ως μία κοινωνική διαδικασία για να κατανοήσουν όχι μόνο τι είναι μουσική, αλλά για ποιο λόγο υπάρχει: τι νόημα έχει η μουσική για τους μουσικούς και το κοινό τους, και πως μεταδίδεται το νόημα αυτό. (About Ethnomusicology – Society for Ethnomusicology, 2020)

Η εθνομουσικολογία αφορά σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους, γι' αυτό οι εθνομουσικολόγοι μπορεί να προέρχεται από το επιστημονικό πεδίο της μουσικής, της πολιτισμικής ανθρωπολογίας, της λαογραφίας, του χορού, των πολιτισμικών σπουδών, των σπουδών φύλου, των φυλετικών ή εθνοτικών σπουδών, των περιοχικών σπουδών (area studies) κ.τ.λ.. Ωστόσο όλοι οι εθνομουσικολόγοι α) αντιμετωπίζουν τη μουσική μέσα από μία οικουμενική προσέγγιση (ανεξάρτητα από την περιοχή προέλευσης, το ύφος ή το είδος), β) κατανοούν τη μουσική ως κοινωνική πρακτική της ανθρώπινης δραστηριότητας που διαμορφώνεται στο πολιτισμικό πλαίσιο, και γ) χρησιμοποιούν κατά κόρων την εθνογραφική επιτόπια έρευνα (τη συμμετοχή και την παρατήρηση της υπό μελέτης μουσικής, συχνά μέσα από την απόκτηση ικανοτήτων μουσικού εκτελεστή ή θεωρητικού μελετητή άλλων μουσικών παραδόσεων) και την ιστορική έρευνα. (About Ethnomusicology – Society for Ethnomusicology, 2020).

Ο Merriam ορίζει την εθνομουσικολογία ως τη μελέτη της μουσικής μέσα στον πολιτισμό (Merriam, 1960), και παρουσιάζει δύο όψεις της εθνομουσικολογικής έρευνας (Merriam 1964):

- 1) Τη μουσικολογική: Η εστίαση γίνεται στη δομή του μουσικού ήχου, θεωρούμενου ως αυθύπαρκτο σύστημα.

- 2) Την εθνολογική/ανθρωπολογική: Η μουσική θεωρείται ενεργό και ενσωματωμένο κομμάτι του Επανθρώπινου πολιτισμού (*culture*) και του ευρύτερου συνόλου.

Μερικά χρόνια αργότερα αναδιατυπώνει τον ορισμό θεωρώντας τη μελέτη της μουσικής ως πολιτισμό (Merriam, 1977). Ο Titon υποστηρίζει πως η εθνομουσικολογία είναι η μελέτη των ανθρώπων που κάνουν ή βιώνουν τη μουσική (Titon, 2008).

Η ανθρωπολογική μελέτη της μουσικής εντάσσεται [...] σε εκείνες τις προσεγγίσεις οι οποίες αντιμετωπίζουν τη μουσική ως φαινόμενο που προσδιορίζεται από κάποιους εξωτερικούς προς την ίδια όρους, ως στοιχείο ενός πολιτισμικού συστήματος και ενός συστήματος κοινωνικών σχέσεων, τα οποία θα πρέπει να εξετάζονται στην ολότητα τους και στις αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις όλων των συστατικών τους μερών ώστε να αναδειχτεί το νόημα τους, γενικότερα, και το νόημα της μουσικής, ειδικότερα (Πανόπουλος, 2005, σελ. 13-14).

Προκύπτει πως αντικείμενα μελέτης της εθνομουσικολογίας είναι ο μουσικός ήχος, η μουσική συμπεριφορά και οι αντιλήψεις για τη μουσική (Merriam, 1964). Πολύ σημαντικό κομμάτι της εθνομουσικολογικής έρευνας είναι η μουσική επιτέλεση (*musical performance*). Οι εθνομουσικολόγοι μελετούν τη μουσική επιτέλεση ως ένα ολικό κοινωνικό γεγονός, το οποίο περιλαμβάνει ταυτόχρονα εκφάνσεις θρησκευτικής, τελετουργικής, οικονομικής, ηθικής και πολιτικής φύσης (Titon, 2005).

Είναι φανερό πως η μουσική είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και σε συνεχή αλληλεπίδραση με τον πολιτισμό και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Τι είναι όμως ο πολιτισμός και πιο συγκεκριμένα ο μουσικός πολιτισμός;

1.1.2 Πολιτισμός

Ενίοτε είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτή η έννοια του πολιτισμού, εάν αναλογιστεί κανείς πως μιλούνται περίπου 8000 γλώσσες και υπάρχουν περίπου 220 κράτη (Κοκκίδου, 2007). Παρόλο που ο όρος «πολιτισμός» (*culture*) έχει ευρεία χρήση, δεν είναι πάντα σαφές και ξεκάθαρο το περιεχόμενό του. Ο πολιτισμός δεν είναι

ένα αντικείμενο, αλλά ένα κοινωνικό οικοδόμημα που αναφέρεται σε ένα πολύ περίπλοκο σύνολο φαινομένων.

Σύμφωνα με τον Jahoda (2012) υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί, που βασίζονται: 1) στη «τοποθεσία» του πολιτισμού, εάν δηλαδή, είναι α) μόνο στο μυαλό, β) στο μυαλό και στον υλικό κόσμο που δημιουργήθηκε από τους ανθρώπους, γ) μόνο εξωτερικά (χωρίς ακριβή προσδιορισμό), και 2) στο ότι ο πολιτισμός αντιμετωπίζεται ως «μεταβλητή» από υποστηρικτές της ποσοτικής επιστημονικής έρευνας. Κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν πως μία τέτοια τοποθέτηση αποτελεί εσφαλμένη αντίληψη για το τι τελικά συνιστά τον πολιτισμό.

Ο πολιτισμός αναφέρεται κυρίως «στο σύνολο των υλικών και πνευματικών αξιών και επιτευγμάτων που κληροδοτούνται από γενιά σε γενιά στο πέρασμα των χρόνων διαμορφώνοντας μια κοινή μνήμη – εικόνα για ένα σύνολο ατόμων και δημιουργώντας κατ' επέκταση το αίσθημα μίας κοινής αφετηρίας, κοινών αναφορών και βιωμάτων, παραπέμποντας σε μία πορεία σταθερής προόδου, κοινωνικής και οικονομικής» (Μπιτσάνη, 2004, σελ. 29).

Το λεξικό του Cambridge (Cambridge Dictionary) παραθέτει τους ακόλουθους ορισμούς της έννοιας «πολιτισμός» (*culture*):

- 1) *Ο τρόπος ζωής μίας συγκεκριμένης ομάδας ανθρώπων, κυρίως όπως φαίνεται στη συνηθισμένη συμπεριφορά και τις συνήθειές τους, τη στάση τους απέναντι στον άλλο και τις ηθικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις τους, σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή/περίοδο.*
- 2) *Οι τέχνες της περιγραφής (describing), της επίδειξης (showing) και της επιτέλεσης/ερμηνείας (performing), οι οποίες αντιπροσωπεύουν τις παραδόσεις ή τον τρόπο ζωής ενός συγκεκριμένου ατόμου ή ομάδας: λογοτεχνία, τέχνη, μουσική, χορός, θέατρο κ.τ.λ. (Culture, 2020).*

Ο Γ. Μπαμπινιώτης (2002) με τον όρο «πολιτισμός» αναφέρεται α) στο σύνολο των υλικών και πνευματικών επιτευγμάτων και προϊόντων ενός κοινωνικού συνόλου (κοινωνικού, εθνικού, θρησκευτικού κ.τ.λ.), σε ορισμένη ή μη εποχή, και στον ιδιαίτερο χαρακτήρα του όπως εκφράζεται μέσα από αυτά [...], β) στο υψηλό επίπεδο ανάπτυξης κυρίως των υλικών και των πνευματικών συνθηκών ζωής ενός κοινωνικού συνόλου [...], γ) στον σύγχρονο τρόπο ζωής ως χώρο στον οποίο κυριαρχούν οι

δυνατότητες και οι ανέσεις της σύγχρονης εποχής [...], δ) στα εκλεπτυσμένα ήθη και την πνευματική ανάπτυξη: στη συμπεριφορά, στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, στην αισθητική έκφραση, στον τρόπο ζωής ενός κοινωνικού συνόλου [...], και ε) στο σύνολο των πνευματικών δραστηριοτήτων (διανόηση, καλές τέχνες κ.τ.λ.) ενός κοινωνικού συνόλου.

Με την ευρεία έννοια, πολιτισμός είναι ο τρόπος ζωής μίας ομάδας ανθρώπων, που διδάσκεται και μεταδίδεται από τη μία γενιά στην άλλη. Είναι «*το σύνολο της καθημερινής ζωής, η ποιότητα ζωής, οι συνθήκες του περιβάλλοντος, της εργασίας, η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου κ.τ.λ.*» (Κυριακόγλου, 2010, σελ. 16). Σύμφωνα με την Shah (2004), ο πολιτισμός περιγράφεται ως οι κοινές λειτουργίες που οδηγούν στη συγκρότηση μιας κοινότητας.

Ο πολιτισμός αποτελεί ένα σημαντικό βίωμα με πολλές συνιστώσες, που καλύπτει τις συλλογικές ανθρώπινες συμπεριφορές και λειτουργεί ως μέρος της συλλογικής μνήμης των κοινωνικών ομάδων. Σύμφωνα με τον Badie (1995), χαρακτηρίζεται από πολυσημία και αποτελεί φορέα μίας πλούσιας εξηγητικής διάστασης, καθώς συνδέεται με τις έννοιες της παιδείας, της επιμόρφωσης, της επικοινωνίας, της ψυχαγωγίας, της πνευματικής και ψυχικής αναβάθμισης, και παράλληλα της κοινωνικής συμμετοχής και της τεχνολογικής ανάπτυξης

Λόγω του πολιτισμού, τα μέλη του κοινωνικού συνόλου αναγνωρίζονται μεταξύ τους, εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο διαμορφώνοντας την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα, και συμμετέχουν στη ζωή (Cuche, 2001).

1.1.3 Μουσικός Πολιτισμός

Η μουσική ως τέχνη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια του πολιτισμού, καθώς συντελεί στη σχέση και κατανόηση που δημιουργείται ανάμεσα στο άτομο και τον πολιτισμό του (Αδαμοπούλου, 2002). Ο «μουσικός πολιτισμός» (*music culture*) είναι το σύνολο της εμπλοκής μίας ομάδας με τη μουσική: ιδέες, πράξεις, θεσμοί, υλικά αντικείμενα και οτιδήποτε σχετίζεται και έχει να κάνει με τη μουσική (Titon, 2005).

Όταν η μουσική νοείται ως πολιτισμός έκφρασης, τότε ο πολιτισμός είναι μία αναγκαία συνθήκη χωρίς την οποία η μουσική δεν έχει νόημα. Το πολιτισμικό

στοιχείο επομένως εισάγεται στην εθνομουσικολογική μελέτη τη στιγμή ακριβώς που αυτή δημιουργείται, θέτοντας τις βάσεις για έναν συνεχόμενο και ουσιαστικό διάλογο ανάμεσα στο μουσικό και το πολιτισμικό στοιχείο, κάνοντας το ένα απολύτως αναγκαίο για το άλλο (Reyes, 2014, σελ. 101).

Σύμφωνα με τον Titon (2005), τα συστατικά μέρη του μουσικού πολιτισμού είναι τέσσερα:

- 1) Οι ιδέες για τη μουσική: μουσική και σύστημα πεποιθήσεων, αισθητική της μουσικής, πλαίσια της μουσικής, ιστορία της μουσικής.
- 2) Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τη μουσική.
- 3) Τα μουσικά ρεπερτόρια: ύφος, είδη, κείμενα, σύνθεση, μετάδοση, κίνηση κ.τ.λ..
- 4) Ο υλικός πολιτισμός της μουσικής: τα υλικά αντικείμενα που παράγονται, τα οποία μπορεί κανείς να δει, να κρατήσει, να αισθανθεί και να χρησιμοποιήσει.

Ο Titon (2005) δίνει μεγάλη έμφαση στη μουσική επιτέλεση (musical performance). Αναφέρει πως είναι ο οργανωμένος ήχος που αναπτύσσεται βάσει κανόνων, και πως οι εθνομουσικολόγοι μελετούν τη μουσική επιτέλεση ως ένα ολικό κοινωνικό γεγονός, το οποίο περιλαμβάνει ταυτόχρονα εκφάνσεις θρησκευτικής, τελετουργικής, οικονομικής, ηθικής και πολιτικής φύσης. Στοιχεία της μουσικής επιτέλεσης είναι: α) η μουσική, β) οι μουσικοί, γ) το ακροατήριο και δ) ο χώρος και χρόνος.

Αν τα τέσσερα στοιχεία της μουσικής επιτέλεσης αποτελούν τη μία όψη ενός νομίσματος (τέσσερεις ομόκεντροι κύκλοι, όπου στο κέντρο βρίσκεται η μουσική), στην άλλη όψη, ο Titon αντιστοιχεί κατ' αναλογία: α) τη συναισθηματική εμπειρία, β) την επιτέλεση, γ) την κοινότητα και δ) τη μνήμη/ιστορία. Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται το «*Επιτελεστικό Μοντέλο του Μουσικού Πολιτισμού*» (Titon, 2005).

Μουσική	Συναισθηματική εμπειρία
Μουσικοί	Επιτέλεση
Ακροατήριο	Κοινότητα
Χώρος & Χρόνος	Μνήμη/Ιστορία

Πίνακας 1 Titon, 2005

Μουσική δεν κάνει μόνο ο μουσικός αλλά όλοι όσοι έρχονται σε επαφή με αυτή, με οποιονδήποτε τρόπο - από τον συνθέτη μέχρι τον υπεύθυνο που θα στήσει τα

καθίσματα για αυτούς που θα παίξουν ή θα ακούσουν μουσική. Ο Christopher Small (1998) εισάγει για πρώτη φορά και δίνει μεγάλη έμφαση στον όρο «μουσικοτροπία» (*musicking*).

Το να μουσικοτροπείς σημαίνει να σχετίζεσαι, με οποιαδήποτε ιδιότητα, με τη μουσική, είτε παίζοντας, ακούγοντας και κάνοντας πρόβα, είτε μελετώντας και παρέχοντας υλικό για εκτέλεση (αυτό που ονομάζεται σύνθεση), είτε χορεύοντας.[...] Το ρήμα μουσικοτροπώ (to music) [...] είναι περιγραφικό και όχι κανονιστικό. Καλύπτει όλη τη συμμετοχή σε μία μουσική πράξη είτε έχουμε ενεργητικό ρόλο σε αυτήν είτε όχι, είτε μας αρέσει ο τρόπος με τον οποίο συμβαίνει είτε δε μας αρέσει, είτε τη θεωρούμε ενδιαφέρουσα ή βαρετή, δημιουργική ή καταστροφική, οικεία ή όχι» (Small, 1998, σελ. 9).

Παραθέτει ως παράδειγμα τους ανθρώπους που κόβουν τα εισιτήρια, τους υπεύθυνους για τη μετακίνηση των οργάνων, τους υπεύθυνους για τον ήχο, και αυτούς που επιμελούνται την καθαριότητα του χώρου αφού τελειώσει η μουσική συναυλία - το μουσικό γεγονός.

Όπως προαναφέρθηκε (ενότητα 1.1.1), το τρίπτυχο μοντέλο που προτείνει ο Merriam (1964) για τη μελέτη της μουσικής, και συνεπώς, του μουσικού πολιτισμού, είναι το εξής:

- 1) Μουσικός ήχος: Ο μουσικός ήχος έχει δομή και μπορεί να αποτελεί ένα σύστημα, δεν υπάρχει όμως ανεξάρτητα από τους ανθρώπους.
- 2) Μουσική συμπεριφορά: Η μουσική παράγεται από την ανθρώπινη συμπεριφορά: σωματική, κοινωνική και λεκτική.
 - I. Σωματική: Η συμπεριφορά που παράγει τον ήχο, η γενικότερη στάση/κίνηση του σώματος του μουσικού και η αντίδραση του ανθρώπινου οργανισμού/σώματος στον ήχο.
 - II. Κοινωνική: Η πρέπουσα συμπεριφορά του μουσικού και των ακροατών.
 - III. Λεκτική: Τα λεκτικά σχήματα/μορφώματα που έχουν να κάνουν με το μουσικό σύστημα
- 3) Αντιλήψεις για τη μουσική: παραδείγματος χάρη οι αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι και τι θα έπρεπε να είναι η μουσική, η διάκριση ανάμεσα στη μουσική και τον θόρυβο, οι μουσικές αξίες.

Το μοντέλο είναι κυκλικό και τα μέρη του αδιάσπαστα: συμπεριφορά => ήχος (ο ήχος παράγεται από τη συμπεριφορά), ήχος => αντιλήψεις (ο ήχος επηρεάζει τις αντιλήψεις), αντιλήψεις => συμπεριφορά (χωρίς τις αντιλήψεις δεν υπάρχει συμπεριφορά).

Οι λειτουργίες της μουσικής μέσα στην κοινωνία είναι πολλαπλές. Η συναισθηματική έκφραση, η αισθητική ευχαρίστηση, η διασκέδαση, η επικοινωνία, η συμβολική αναπαράσταση, η σωματική επίδραση, η συμμόρφωση στις κοινωνικές επιταγές, η επικύρωση κοινωνικών θεσμών και θρησκευτικών τελετουργιών, η συμβολή στην πολιτισμική συνέχεια και σταθερότητα και τέλος η κοινωνική ένταξη (Merriam, 1964).

Οι παραπάνω λειτουργίες είναι κοινές σε όλους τους ανθρώπους, παρόλο που διαφοροποιείται το είδος της μουσικής ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή. Εάν κάποιος λόγου χάρη μεγαλώνει σε μία κοινωνία στην οποία τα μουσικά ερεθίσματα είναι της Αφροαμερικάνικης gospel μουσικής, καταλαβαίνει τη δομή, τον τρόπο λειτουργίας και τις αξίες του συγκεκριμένου μουσικού είδους. Αντίστοιχα, εάν κάποιος έχει μεγαλώσει στην Ελλάδα, τα δημοτικά τραγούδια, το ρεμπέτικο και το βυζαντινό μέλος «κυλούν στο αίμα του», ενώ εάν έχει γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ινδία ή στην Κορέα έχει στα αυτιά του τα ακούσματα των Tala/Raga και της K – pop μουσικής, αντίστοιχα.

Είναι φανερό πως η μουσική δεν είναι μια καθολική γλώσσα. Ούτε είναι ένα συνονθύλευμα από ξεχωριστές γλώσσες, εντελώς διαφορετικές μεταξύ τους και χωρίς αλληλεπικαλυπτόμενες έννοιες. Αντίθετα, η μουσική είναι μια σειρά ηχητικών διαλέκτων, κάποιες γνωστές από τα πρώτα χρόνια τη ζωής και άλλες πολύ μακριά από την εμπειρία του ατόμου. Υπάρχουν τόσες μουσικές εκφράσεις, όσοι είναι και οι πολιτισμοί, με αποτέλεσμα οι εκφράσεις της μουσικής ποικιλομορφίας να μοιάζουν με εκείνες της γλώσσας και του πολιτισμού (Campbell, 2018).

1.2 Η έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας και ετερότητας

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες ο σύγχρονος δυτικός κόσμος χαρακτηρίζεται από «πολυσυλλεκτικότητα» ως προς τη σύνθεση του πληθυσμού του (Νικολάου, 2008), που οφείλεται κυρίως στη μετανάστευση λόγω της παγκοσμιοποίησης. Η παγκοσμιοποίηση

αφορά κυρίως στη μεταβολή που σημειώθηκε μετά τα τέλη της δεκαετίας του 1970 στην παγκόσμια οικονομία (Παπακωνσταντίνου & Κασίρας, 2013), αλλά εκτείνεται και σε άλλα επίπεδα όπως το κοινωνικό, το πολιτιστικό, το πολιτικό και το τεχνολογικό (Ray, 2007)

Επιπλέον, η ανθρώπινη ιστορία είναι μία ασταμάτητη πορεία μετακινήσεων, μετεγκαταστάσεων, εξαπλώσεων και κατοχών. Αυτές οι δραστηριότητες είχαν επιπτώσεις στον κοινωνικό, στον οικονομικό και στον πολιτικό τομέα, συνθέτοντας «πολυσυλλεκτικές, πλουραλιστικές, πολυπολιτισμικές κοινωνίες» (Νικολάου, 2008, σελ. 80). Θέματα πολυπολιτισμικότητας, πολιτισμικής ποικιλομορφίας και πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης συνδέονται στενά με το ζήτημα της πολιτισμικής ταυτότητας (*cultural identity*) (Held et al., 1999· Tomlinson, 1999· Bauer, 2000· Yim, 2002· Wang, 2007).

Παρά το γεγονός πως η παγκοσμιοποίηση προσφέρει θετικές προοπτικές για τις σύγχρονες κοινωνίες, ο τρόπος με τον οποίο ενοποιείται το διεθνές σύστημα δημιουργεί προβλήματα σε διάφορα επίπεδα. Ένα από αυτά είναι η πολιτισμική αλλοτρίωση, η οποία απειλεί όχι μόνο την προσωπική ταυτότητα (*personal identity*), αλλά και την πολιτισμική φυσιογνωμία των λαών, με την αποδοχή αξιών και συμπεριφορών, ξένων προς τον χαρακτήρα, την ιστορία και τις παραδόσεις της εκάστοτε κοινωνίας. Η παγκοσμιοποίηση έχει άμεση επιρροή στην πολιτισμική ταυτότητα (Hall, 1992), καθώς αναδομεί και απειλεί την έννοια και τα παραδοσιακά/τοπικά στοιχεία της ταυτότητας (Williams, 2002· Salzman, 2008).

Σύμφωνα με τον Wang (2007), δεδομένου ότι οι άνθρωποι διαμορφώνουν την προσωπική τους ταυτότητα μέσω της αλληλεπίδρασης με τον πολιτισμό τους, προσπαθούν να τον προστατεύσουν και να τον διατηρήσουν. Η παγκοσμιοποίηση και η πολυπολιτισμικότητα ενισχύουν την πολιτισμική ταυτότητα, καθώς οι άνθρωποι ενδιαφέρονται περισσότερο για τη μοναδικότητα ή και την ιδιαιτερότητα του πολιτισμού τους. Κατ' αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται το αίσθημα της ενότητας (*togetherness*).

Η πολιτισμική ταυτότητα είναι μέρος της αυτογνωσίας/συνείδησης και της αυτοαντίληψης ενός ατόμου και σχετίζεται με την εθνικότητα, την ιθαγένεια, τη θρησκεία, την κοινωνική τάξη, τη γενιά, την τοποθεσία (γεωγραφική περιοχή) ή οποιοδήποτε είδος κοινωνικής ομάδας που έχει τη δική του ξεχωριστή κουλτούρα. Τα

κριτήρια (κοινή καταγωγή, γενεαλογία, γλώσσα, κουλτούρα κ.τ.λ.) με βάση τα οποία γίνεται η οριοθέτηση της έννοιας της πολιτισμικής ταυτότητας θεωρούνται «αντικειμενικά» (Cuche, 2001). Κατ' αυτό τον τρόπο, η πολιτισμική ταυτότητα είναι χαρακτηριστική τόσο του ατόμου, όσο και της πολιτισμικά πανομοιότυπης ομάδας μελών που μοιράζονται την ίδια πολιτισμική ταυτότητα ή ανατροφή (Ennaji, 2005).

Είναι κοινά αποδεκτό πως η πολιτισμική ταυτότητα δε χαρακτηρίζεται από ένα μόνο στοιχείο, αλλά αποτελεί σύνθεση πολλών και σύνθετων εννοιών. Οι Bhurga και Becker (2005) αποδεικνύουν την παραπάνω άποψη παραθέτοντας το παράδειγμα ανθρώπων από τις Δυτικές Ινδίες, την Αφρική και τμήματα της Βόρειας και Νότιας Αμερικής, οι οποίοι μολονότι μοιράζονται το ίδιο γένος, την ίδια εθνοτική καταγωγή, έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις, συστήματα αξιών, κοινωνικούς κανόνες και ιδιώματα δυσφορίας (*idioms of distress*).

Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διαφοροποιούν μια κοινωνία από κάποια άλλη, ταυτόχρονα συγκροτούν την ιδιαίτερη φυσιογνωμία και ταυτότητά της. Πιο αναλυτικά, στοιχεία πολιτισμικής ταυτότητας περιλαμβάνουν τη θρησκεία, τις τελετές μετάβασης (διαβατήριες τελετές – γάμος, εγκυμοσύνη, ταφή κ.τ.λ.), τη γλώσσα, τις διατροφικές συνήθειες και τις δραστηριότητες αναψυχής (Bhurga, 2004). «*Την ταυτότητα στην πολιτισμική της διάσταση θα την αναζητήσουμε μέσα σε ένα πιο ευρύ φάσμα εννοιών, όπως παιδεία, γλώσσα, κοινωνικές αξίες, θρησκεία, ήθη – έθιμα, δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο κ.α. που περισσότερο ή λιγότερο αποτελούν πολιτισμικά στοιχεία*» (Κασιμάτη, 1983, σελ. 5). Η έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας αντιπροσωπεύει τις ιδιαιτερότητες μίας κοινωνικής ομάδας, ενός λαού ή ενός συνόλου λαών (Γκιζέλης, 1994).

1.2.1 Προσωπική ταυτότητα και ετερότητα

Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης φύσης είναι η διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας (*personal identity*). Η διαδικασία ξεκινάει από την πρώιμη παιδική ηλικία και κορυφώνεται κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Erikson, 1968· Δέρνελη, 2007· Παπάζογλου 2014· Παπαδοπούλου 2016), όπου λαμβάνουν χώρα πολλές ψυχοσωματικές, συναισθηματικές και νοητικές αλλαγές, εξαιτίας φυσικών επιρροών και των επιδράσεων του περιβάλλοντος (Πυργιωτάκης,

2011). Κατά τον Schachter (2004) γίνεται οργάνωση, επεξεργασία και ανασύνθεση παλαιότερων ψυχοσυναισθηματικών εμπειριών σε μία ενιαία δομή.

Ο όρος «ταυτότητα» αναφέρεται «σε ιδιότητες μοναδικότητας και ατομικότητας, τις ουσιώδεις διαφορές που κάνουν ένα άτομο διαφορετικό από τα άλλα, όπως όταν μιλάμε για “ταυτότητα του εαυτού” (*self – identity*). Κατά μία άλλη έννοια, αναφέρεται σε ιδιότητες ομοιότητας, με την έννοια ότι τα άτομα μπορούν να συσχετιστούν, ή να συσχετιστούν από άλλους, με ομάδες ή κατηγορίες στη βάση ενός σταθερού κοινού χαρακτηριστικού, όπως π.χ. η “εθνοτική ταυτότητα”. Ο όρος χρησιμοποιείται επίσης για ομάδες, κατηγορίες, μέρη (*segments*) και θεσμούς κάθε είδους, καθώς και για μεμονωμένα άτομα. Έτσι, οι οικογένειες, οι κοινότητες, οι κοινωνικές τάξεις και τα έθνη συχνά λέγεται πως έχουν ταυτότητα». (Barnard & Spencer, 2002, σελ. 441).

Σύμφωνα με τον Erikson (1959), η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι συχνά μια χρονοβόρα και περίπλοκη διαδικασία αυτοπροσδιορισμού (*self – definition*). Η ταυτότητα είναι συνδεδεμένη με τη βασική εμπιστοσύνη και την αίσθηση ότι κάποιος αναγνωρίζεται για αυτό που είναι, μέσα από τη συνέχεια στον χώρο και στον χρόνο. Εμπεριέχει τις κλίσεις και τα ταλέντα του ατόμου καθώς και τους ρόλους που είχε ως παιδί, οι οποίοι επιβλήθηκαν ή προωθήθηκαν κυρίως από τους γονείς, τους φίλους και την κοινωνία. Η ταυτότητα είναι σημαντική γιατί δίνει κατεύθυνση, σκοπό και νόημα στη ζωή.

Ο Erikson, στο βιβλίο του *Childhood and Society* (1950) πρότεινε μία σειρά ψυχοκοινωνικών σταδίων για την αναζήτηση και ανάπτυξη της ταυτότητας. Κατά τη διάρκεια των σταδίων αυτών, το άτομο πρέπει να εδραιώσει μεταβαλλόμενες έννοιες του εαυτού του και της πραγματικότητας (Elliott *et al*, 2008). Ιδιαίτερα το πέμπτο στάδιο που αφορά στα εφηβικά χρόνια (12-18 χρονών), ο Erikson το χαρακτηρίζει ως εποχή της «ταυτότητας σε αντιδιαστολή με τη σύγχυση ταυτότητας».

Θεωρεί πως οι νέοι στη διάρκεια της εφηβείας αναζητούν κάτι ή κάποιον στον οποίο να αφιερωθούν και λαχταρούν τη σταθερότητα σε μία ηλικία που όλα αλλάζουν. Καθώς η εφηβεία είναι μία περίοδος πειραματισμού, τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, μπορεί να οδηγηθούν στα άκρα. Αντιμετωπίζοντας ένα συνδυασμό σωματικών, σεξουαλικών και γνωστικών αλλαγών μαζί με τις αυξημένες προσδοκίες των ενηλίκων και την πίεση των συνομηλίκων, οι έφηβοι είναι λογικό να νιώθουν ανασφαλείς για τον εαυτό τους και το μέλλον τους. Μέχρι το τέλος της εφηβείας εκείνοι

που έχουν ξεπεράσει την προσωπική τους κρίση έχουν επιτύχει μία αίσθηση ταυτότητας (Erikson, 1950).

Η Παπάζογλου (2014) ορίζει την ταυτότητα με απλούστερο τρόπο θέτοντας κάποιες ερωτήσεις: «*Ταυτότητα είναι η σταθερή άποψη που έχει ο κάθε άνθρωπος για τον εαυτό του σχετικά με ερωτήματα όπως: “ποιος/α είναι”, “τι στόχους έχει στη ζωή του”, “ποια θέση έχει στην κοινωνία”, “ποια θέλει να είναι η επαγγελματική του σταδιοδρομία”, “ποιες θρησκευτικές, ηθικές και πολιτικές πεποιθήσεις έχει” ή “ποιος/α είναι ως άνδρας/γυναίκα;”*» (σελ. 178).

Η Παπαπαναγιώτου (2013) αναφέρει πως σύμφωνα με την Κοινωνική Ψυχολογία υπάρχουν δύο τύποι ταυτοτήτων, που λειτουργούν σαν όροι «ομπρέλα»: η προσωπική (*personal*) και η κοινωνική (*social*) ταυτότητα. Η διάκριση γίνεται ώστε να γίνει πιο κατανοητή η λειτουργία της κοινωνικής επιρροής, καθώς η πρώτη αναφέρεται στις «*προσωπικές ποιότητες, αξίες, στάσεις και απόψεις ενός ατόμου και αντανακλά την προσωπική του πορεία*», ενώ η δεύτερη σχετίζεται «*με τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκει κάποιος ή με τις οποίες επιθυμεί να ταυτίζεται ή με τις οποίες μοιράζεται κοινές αξίες*» (Παπαπαναγιώτου, 2013, σελ. 49)

Παρ' όλο που η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι μία πολύ προσωπική διαδικασία, ο προσδιορισμός της γίνεται κατ' αναλογία με κάποιον «άλλο» (Martin, 2013· Δραγώνα, 2013). Ο προσδιορισμός ενός ατόμου προϋποθέτει τον προσδιορισμό των υπόλοιπων ατόμων, και αντιστρόφως. Ο κάθε άνθρωπος «*κατασκευάζεται, καταλαβαίνει τον εαυτό του και αποκτά ψυχική ζωή*» πάντα σε σχέση με τον «άλλο» (Δραγώνα, 2013). Η μορφοποίηση ταυτότητας περιγράφεται από τον Schachter (2005) ως κοινή συν - κατασκευή του ατόμου και των κοινωνικών - πολιτισμικών επιρροών. Είμαι αυτός που είμαι, γιατί εσύ είσαι αυτός που είσαι, και η κοινωνία που ζούμε και με την οποία έχουμε αλληλεπίδραση έχει τα x χαρακτηριστικά.

Η έννοια της ετερότητας αποτελεί βασικό στοιχείο για κάθε κοινωνιογνωστικό σύστημα κατηγοριοποιήσεων και αναπαραστάσεων του περιβάλλοντος. (Κωνσταντοπούλου κ.α., 1999). Σύμφωνα με τη Μπελέση (2009), με τον όρο «ετερότητα» εννοείται το σύνολο των στοιχείων, που δηλώνουν τις ανθρώπινες ιδιομορφίες ή διαφορές. Ένα άτομο ή μια ομάδα χαρακτηρίζεται από την καταγωγή, τη φυλή, το χρώμα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τον πολιτισμό και ανάλογα εντάσσεται μέσα σε ένα σύνολο, το οποίο διαφοροποιείται από την πλειοψηφία. Έτσι, η ετερότητα

μπορεί να εμφανίζεται και ως εθνοπολιτισμική, γλωσσική, φυλετική ή και θρησκευτική.

Η ετερότητα και η διαφορετικότητα άλλοτε προκαλούν κοινωνικές αντιδράσεις, όπως αποκλεισμό ή περιθωριοποίηση, και άλλοτε δημιουργούν προκαταλήψεις και στάσεις που επηρεάζουν την προσωπικότητα και τη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας (Κωνσταντινίδου, Κυρίδης & Στάμου, 2016). Ωστόσο, η ετερότητα είναι δομικός παράγοντας της ταυτότητας, γιατί το γεγονός ότι διαμορφώνει κάποιος μία ταυτότητα, σημαίνει ότι μοιάζει με κάποιον άλλο, αλλά ταυτόχρονα είναι και διαφορετικός από τους άλλους (Μπελέση, 2009).

1.3 Η διαμόρφωση της μουσικής ταυτότητας

Είναι κοινός τόπος ότι η ενασχόληση με τη μουσική συμβάλλει στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση του ατόμου, στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, στην επίγνωση των αξιών του (κοινωνικών, ηθικών, αισθητικών), στη συνείδηση και στον προσδιορισμό της μουσικής και προσωπικής του ταυτότητας (Κοκκίδου, 2015, σελ. 224-225).

Τα τελευταία χρόνια με την αλματώδη εξέλιξη της τεχνολογίας, παρατηρήθηκε αυξημένη εμπορευματοποίηση και οικονομική άνοδος της μουσικής βιομηχανίας (Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002). Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (διαδίκτυο, τηλεόραση, ραδιόφωνο, περιοδικά κ.τ.λ.), τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και άλλα μέσα παρέχουν τεράστιο όγκο πληροφοριών και οπτικοακουστικού υλικού. Όλα αυτά τα δεδομένα επιδρούν στη διαμόρφωση της μουσικής ταυτότητας του ατόμου (Tarrant, North & Hargreaves, 2002· Drummond, 2005). Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της μουσικής ταυτότητας είναι η ηλικία, το φύλο, η κοινωνική τάξη, οι μουσικές προτιμήσεις και διάφορα άλλα πολιτισμικά στοιχεία (Marsh, 2012· Παπαπαναγιώτου, 2013).

Η μουσική υπάρχει παντού στην καθημερινή ζωή. Επηρεάζει τον τρόπο ζωής των ανθρώπων, το πώς αισθάνονται, το πώς αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους, τον τρόπο που σκέφτονται και συμπεριφέρονται. Όλα τα παραπάνω εξαρτώνται από την αρέσκεια και τις μουσικές προτιμήσεις (Schafar, 2016). Ο Martin (2013) υποστηρίζει πως η μουσική σε καθημερινά πλαίσια πρέπει να γίνεται κατανοητή ως ενσωματωμένη

(*embedded*) σε μοτίβα καθημερινών κοινωνικών δραστηριοτήτων (π.χ. στην τηλεόραση, στο ραδιόφωνο, στον κινηματογράφο), και μόνο κατ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να αποτελεί μέρος ενός μεγαλύτερου συγκροτήματος δραστηριοτήτων.

Η αποτελεσματικότητα της μουσικής στη συγκρότηση της ταυτότητας οφείλεται: α) στο γεγονός ότι είναι ατομική ή ομαδική εμπειρία, είναι κοινοτική δραστηριότητα που φέρνει τους ανθρώπους κοντά, β) είναι σωματική και προνοηματική εμπειρία, γ) είναι μη αναφορική τέχνη, καθώς επιδέχεται πολλές νοηματοδοτήσεις ανάλογα με το υποκείμενο, τον τόπο και τον χρόνο, δ) μπορεί να συνυπάρξει με άλλα δεδομένα (ανθρώπους, συμβάντα, τόπους), δηλαδή να γίνει συσχέτιση της μουσικής με το πλαίσιο στο οποίο ακούγεται, ε) επιδέχεται σωρευτικότητα (*snowballing effect*) των νοηματοδοτήσεων και στ) έχει χρονική διάρκεια (Stokes, 1994· Turino, 2008). «*Η μουσική φαίνεται να είναι το κλειδί για την ταυτότητα, γιατί προσφέρει, με τόσο έντονο τρόπο, μια αίσθηση τόσο του εαυτού όσο και των άλλων, την ατομικότητα στη συλλογικότητα*» (Frith, 1996, σελ. 110).

Σύμφωνα με την Παπαναναγιώτου (2013) τα μουσικά είδη που ο καθένας επιλέγει να ακούσει φανερόνουν – άμεσα ή έμμεσα – στοιχεία για το μορφωτικό ή οικονομικό επίπεδο, την ηλικία, την καταγωγή, το φύλο και αντικατοπτρίζουν ένα γενικότερο σύστημα αξιών και στάσεων που αναπτύσσεται κατά την κοινωνικοποίηση. Τα κορίτσια π.χ. τείνουν να ακούν «*ήσυχα*», «*ρομαντικά*» είδη μουσικής, ενώ τα αγόρια «*σκληρά*», «*αρρενωπά*». Όσον αφορά τη σχέση ηλικίας και μουσικών προτιμήσεων φαίνεται πως τα παιδιά είναι πιο δεκτικά σε ακούσματα απ' ότι οι ενήλικες (LeBlanc et al, 1996). Δηλώνοντας, συνεπώς, κανείς τις μουσικές του προτιμήσεις ή την ενασχόλησή του με τη μουσική (π.χ. μου αρέσει η αγγλική folk μουσική, είμαι μέλος ενός κουαρτέτου ή είμαι φοιτητής σε Τμήμα Μουσικών Σπουδών), αποκαλύπτει τη μουσική ταυτότητά του, με σκοπό να δηλώσει με ποια κοινωνική ομάδα ταυτίζεται ή από ποιες ομάδες επιθυμεί να διαφοροποιηθεί (Παπαπαναγιώτου, 2004).

Η μουσική ταυτότητα, ωστόσο, δεν είναι μόνο μία. Σύμφωνα με την Κοκκίδου (2019), τα τελευταία χρόνια με την εμφάνιση του μεταμοντερνισμού, προβάλλονται τα φυλετικά και έμφυλα στερεότυπα, δίνοντας ελευθερία έκφρασης στις ιδιαίτερες ταυτότητες των ανθρώπων. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό του μεταμοντερνισμού είναι ο κατακερματισμός: κομμάτια του εαυτού με διαφορετικές ταυτότητες εμφανίζονται και εξυπηρετούν διαφορετικά πλαίσια χώρου, χρόνου, καταστάσεων και σχέσεων. Το ίδιο

συμβαίνει και με τις μουσικές ταυτότητες. «*Είναι η εποχή των μεταβλητών ταυτοτήτων*» (Κοκκίδου, 2019).

1.3.1 Προσωπική ταυτότητα και μουσική

Η μουσική αποτελεί μέσο με το οποίο οι άνθρωποι συγκροτούν, εκφράζουν και διαπραγματεύονται διαρκώς την ταυτότητά τους (πολιτισμική, εθνική, πολιτική, θρησκευτική, τοπική, σεξουαλική κ.τ.λ.). Αφορά ολόκληρο το εύρος των ηλικιών, από τη βρεφική έως και την τέταρτη ηλικία, με αποκορύφωμα, και πάλι, τα χρόνια της εφηβείας. (North & Hargreaves, 1999· Tarrant, North & Hargreaves, 2002· Παπαπαναγιώτου, 2004, 2013· Miranda, 2013· Fletcher, 2015)

Οι έφηβοι φαίνεται να χρησιμοποιούν τη μουσική, και κυρίως τα διάφορα είδη της pop (popular) μουσικής, ως σήμα/σύμβολο (*badge*), στα πλαίσια διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους (Van Dijck, 2006· Miranda, 2013· Feudi, 2018). Σύμφωνα με τους Connell και Gibson (2003) η διαφοροποίηση της pop μουσικής από την κλασσική ή την παραδοσιακή μουσική γίνεται με κριτήρια τεχνητά και τοπικά. Ως pop μπορούν να οριστούν, κατά μία έννοια, τα διάφορα είδη μουσικής που ακούει κανείς και διασκεδάζει. Επιπλέον, η pop μουσική μπορεί να οριστεί με ποσοτικά μέσα, καθώς απευθύνεται στη μάζα, έχει μεγάλες πωλήσεις και προσελκύει μεγάλο κοινό.

Προβάλλοντας τις μουσικές τους προτιμήσεις, οι έφηβοι δηλώνουν ωριμότητα και συναισθηματική ανεξαρτησία από τους γονείς τους. Επιπλέον, χρησιμοποιούν τη μουσική για να οριοθετήσουν τις ομάδες των συνομηλίκων τους - μουσικές υποκουλτούρες (*musical subcultures*), οι οποίες διαφοροποιούνται από άλλες ομάδες με διαφορετικές μουσικές προτιμήσεις. Συγκεκριμένα, δηλώνουν με ποιες ομάδες θέλουν να ταυτίζονται και με ποιες όχι (Παπαπαναγιώτου, 2004, 2013· Miranda, 2013).

Ο Hoffman (2008) αναφέρει πως «*οι έφηβοι ακούνε μουσική και φοράνε ρούχα που προβάλλουν συγκεκριμένα μουσικά συγκροτήματα και είδη μουσικής ως μέσο ένδειξης της ταυτότητάς τους στους γύρω τους*» (σελ. 29). Όσον αφορά τις μουσικές τους ενασχολήσεις και προτιμήσεις, οι έφηβοι συμμορφώνονται προς τα αισθητικά πρότυπα της ομάδας στην οποία ανήκουν ή θέλουν να ενταχθούν. Αξιολογούν την εξωτερική τους εμφάνιση και την αυτοεκτίμηση τους συγκρινόμενοι π.χ. με τον x μουσικό ή την

αισθητική και τη μόδα που προβάλλει το γ συγκρότημα (North & Hargeaves, 1999· Miranda, 2013).

Οι έφηβοι αντλούν συναισθηματική ικανοποίηση καθώς ανήκουν σε μία ομάδα και ταυτίζονται με μία «ελίτ», και παράλληλα νιώθουν ανωτερότητα επειδή διαφοροποιούνται από άλλες ομάδες (Παπαπαναγιώτου, 2004). Η μουσική γίνεται το όργανο μέσω του οποίου οι έφηβοι αντανakλούν συγκεκριμένες πολιτισμικές γνώσεις, αξίες και συμπεριφορές, αναπτύσσονται κοινωνικά και συναισθηματικά, ενισχύουν την αίσθηση του ανήκειν, και τελικά διαμορφώνουν τις ταυτότητές τους (Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002· Dabback, 2010· Fletcher, 2015).

Ωστόσο, η επίδραση της μουσικής στην ταυτότητα δεν αφορά μόνο στα εφηβικά χρόνια. Έρευνα που έγινε σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, 60 χρονών και άνω, (Dabback, 2007), που συμμετείχαν σε προγράμματα μουσικής, έδειξε πως η ενασχόληση με τη μουσική (εκτέλεση, ακρόαση, σύνθεση) βοήθησε τους συμμετέχοντες να αποτρέψουν συναισθήματα στασιμότητας και τους διευκόλυνε στην ομαλότερη διάπλαση της ταυτότητας τους ως υγιείς ενήλικες.

Πιο συγκεκριμένα, η μουσική παρείχε δομή/προγραμματισμό στη διαβίωση των συμμετεχόντων, διευκόλυνε τη συνειδητοποίηση του χρόνου, παρείχε αισθήματα προσμονής για τις εκδηλώσεις των προγραμμάτων και την αντίληψη για βελτιωμένη υγεία και ευεξία/ευζωία (*well – being*). Επιπλέον, από τα δεδομένα, φαίνεται πως με συγκεκριμένες μουσικές επιλογές οι συμμετέχοντες ανακαλούσαν εμπειρίες ζωής, γεγονότα και συναφή συναισθήματα, και όπως οι ίδιοι δήλωσαν, η μουσική ήταν ένας τρόπος αυτοπροσδιορισμού.

Οι Lehmberg και Fung (2010) αναφέρουν πως η ενασχόληση των ατόμων τρίτης (60/65+) και τέταρτης (85+) ηλικίας με την μουσική έχει σωματικά, ψυχολογικά και κοινωνικά οφέλη. Πιο αναλυτικά, η ενεργή συμμετοχή σε μουσικά προγράμματα προσφέρει: α) συνολική αίσθηση σωματικής και ψυχικής ευεξίας, β) επιβράδυνση της γνωστικής παρακμής, γ) συναισθήματα ευχαρίστησης και απόλαυσης, δ) υπερηφάνεια και αίσθηση ολοκλήρωσης στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, ε) δημιουργία και διατήρηση κοινωνικών δεσμών, στ) ένα μέσο δημιουργικής έκφρασης και ζ) την αναδιαμόρφωση της ταυτότητας σε μία περίοδο της ζωής όπου η αίσθηση της ταυτότητας μπορεί να βρίσκεται σε ρευστότητα.

Το να κάνεις μουσική προσφέρει μια αίσθηση σκοπού, καθώς και ένα βαθμό αυτονομίας και ελέγχου στη ζωή από αυτούς που συμμετέχουν. Οι μουσικές δραστηριότητες προσφέρουν επίσης μια πηγή κοινωνικής επιβεβαίωσης, κατά την οποία η ομαδική συνεργασία και η αίσθηση της κοινότητας βασίζονται σε ατομικές συνεισφορές που εκτιμώνται και λογαριάζονται. Η μουσική προσφέρει ένα μέσο μέσω του οποίου οι ηλικιωμένοι μπορούν να συνδεθούν ξανά με τα νιάτα τους, να νιώσουν ζωντανοί και να αισθανθούν εμπνευσμένοι (Creech, Hallam, McQueen & Varvarigou, 2013, σελ. 98).

Η μουσική δεν καλλιεργεί την παθητικότητα, αλλά λειτουργεί ως μέσο για να οικοδομήσει ο καθένας ενεργά μια αίσθηση του εαυτού του και να διαμορφώσει μια ξεχωριστή και μοναδική ταυτότητα (Martin, 2013). Η μουσική όντας κοινωνική δραστηριότητα, προσφέρει το κατάλληλο έδαφος για επικοινωνία, αλληλεπίδραση, σύναψη σχέσεων, και γενικότερα για εμπειρίες που συμβάλλουν στην ομαλότερη διάπλαση της ταυτότητας. Λειτουργεί ως μέσο προβολής της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου, ενδυνάμωσης της συνοχής της ομάδας και διαφοροποίησης από άλλες κοινωνικές ομάδες (Παπαπαναγιώτου, 2013).

1.3.2 Συλλογική ταυτότητα και μουσική

Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας (*collective identity*), με βασικότερους την ιστορία, τον τόπο και τον πολιτισμό. Αναφορικά με την ιστορία, οι περισσότερες «αφηγήσεις ταυτότητας» σχετίζονται με αντιλήψεις που αφορούν την αρχαιότητα μίας ομάδας, τη διάκρισή της από άλλες ομάδες και τη νομιμοποίηση της, είτε για την θέση της σε σχέσεις εξουσίας, είτε για τις απαιτήσεις της για σεβασμό, δικαιώματα και κυριαρχία. Τα παραπάνω αποτελούν τη «μνήμη» μίας ομάδας (Martin, 2013).

Η μνήμη είναι στενά συνδεδεμένη με τον τόπο. Τα μέλη μίας ομάδας – κοινωνίας διαμορφώνουν τις περιοχές που κατακτούν και τις εμπλουτίζουν με συμβολικά στοιχεία κοινωνικής ζωής, αρωμάτων και ήχων. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο τόπος μπορεί να λειτουργεί ως στοιχείο διαμόρφωσης της συλλογικής ταυτότητας. Τέλος, σε ότι αφορά τον πολιτισμό, διάφορες πολιτισμικές πρακτικές δίνουν έναυσμα

για συλλογικές πράξεις, όπως η μουσική, ο χορός, η γαστρονομία του τόπου κ.τ.λ.. Τα παράγωγα αυτών των πρακτικών είναι διαμορφωμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να αντιπροσωπεύουν και να προβάλλουν μία συγκεκριμένη σύλληψη ταυτότητας.

Σύμφωνα με τον Lundberg (2010) τα εθνικά δικαιώματα αφορούν σε μεγάλο βαθμό στη νόμιμη αξίωση που έχει ο καθένας στη «δική» του κουλτούρα, στον «δικό» του πολιτισμό. Για την έκφραση μίας συγκεκριμένης εθνικής μοναδικότητας, η μουσική, ο χορός και άλλες πολιτιστικές μορφές επιτελούν σημαντικές λειτουργίες ως δείκτες της συλλογικής ταυτότητας, καθώς λειτουργούν ως εμβλήματα, όπως είναι οι σημαίες ή οι παραδοσιακές φορεσιές του κάθε τόπου. Η Campbell (2018) αναφέρει πως η διαμόρφωση της μουσικής ταυτότητας μίας κοινότητας είναι άμεσα συνδεδεμένη με την πολιτισμική κληρονομιά, τη φυλή και την εθνικότητα της.

Υπάρχουν περισσότεροι από 90 ορισμοί του όρου «κοινότητα» και από αυτό φαίνεται η πολυπλοκότητα του θέματος (Hillery, 1955). Πιο σύγχρονοι ερευνητές ορίζουν την κοινότητα ως την *«ιδέα του ανήκειν»* (Amit & Rapport, 2002· Anderson, 1991· Appadurai, 1990). *«Η μουσική χρησιμοποιείται για τη δημιουργία και την ενίσχυση της [...] κοινότητας – για να ενώσει τους ανθρώπους»* (Lundberg, 2010, σελ. 30). Η μουσική αποτελεί δομικό παράγοντα στη διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας και της πολιτισμικής κληρονομιάς, καθώς το συμμετοχικό άκουσμα, η ανταλλαγή τραγουδιών και οι συζητήσεις σχετικά με τη μουσική, δημιουργούν την αίσθηση του ανήκειν και συνδέουν το άτομο με μία μεγαλύτερη κοινότητα και γενεά (Van Dijk, 2006).

Η μουσική μετάδοση και ερμηνεία δύνανται να εξεταστούν ως αναπόσπαστο κομμάτι των διαδικασιών που μπορούν, σε διαφορετικές στιγμές, να βοηθήσουν στη δημιουργία, τη διαμόρφωση και τη διατήρηση της συλλογικής ταυτότητας. Επιπλέον, η μουσική συμβάλει στον καθορισμό των κοινωνικών ορίων τόσο εντός της κοινότητας, όσο και εκτός αυτής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Χριστιανική Ορθόδοξη Κοινότητα της Αιθιοπίας. Για να κατανοήσει και να συναισθανθεί κανείς την κουλτούρα και τον χαρακτήρα της κοινότητας, χρειάζεται να συμμετέχει στον τρόπο λατρείας, που κατά βάση συνίσταται από ύμνους και ψαλμούς, λειτουργικά μουσικά όργανα και χορό. Τα παραπάνω στοιχεία διαφοροποιούν τη Χριστιανική κοινότητα από άλλες θρησκευτικές κοινότητες της Αιθιοπίας, αλλά και τον

Χριστιανισμό της Αιθιοπίας από τον Χριστιανισμό πέρα από τα σύνορα της χώρας (Shelemay, 2011).

Η μουσική, και κυρίως η παραδοσιακή μουσική, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη μνήμη της εκάστοτε κοινότητας και λειτουργεί ως μέσο για την αναδόμηση εικόνων του παρελθόντος. *«Η μουσική, [...], φέρνει στο νου εικόνες κι αναμνήσεις και ταυτόχρονα παρέχει τη δυνατότητα “αντικειμενοποίησής” τους»* (Σίμου, 1997, σελ. 8). Επηρεάζει τον τρόπο που ο κόσμος επαναφέρει στη μνήμη του γεγονότα – ευχάριστα ή δυσάρεστα – που έχουν στιγματίσει μία χρονική περίοδο, παραδείγματος χάρη ο πόλεμος του Βιετνάμ, η Μικρασιατική καταστροφή ή η Γενοκτονία των Ποντίων. Η μουσική συμβολίζει τις ιδεολογίες και τις αξίες μίας κοινότητας, και σε συνδυασμό με τη γλώσσα του στίχου μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο διαμόρφωσης της συλλογικής ταυτότητας (Mavra & McNeil, 2007· Lundberg, 2010).

Εν κατακλείδι, όπως αναφέρει ο Turino (1999): *«Τα ανεπαίσθητα ρυθμικά μοτίβα - βασικά για το πώς μιλάμε, πώς περπατάμε, πώς χορεύουμε, πώς παίζουμε μουσική - είναι αναπάντεχα σημάδια για το ποιοι είμαστε, με ποιον μοιάζουμε, και έτσι με ποιον είμαστε»* (σελ. 234).

Κεφάλαιο 2^ο: Μετανάστες και πρόσφυγες: Ενσωμάτωση ή αποκλεισμός

2.1 Κοινωνικά ευπαθείς ομάδες

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό για την Υγεία (World Health Organization, WHO) ευπάθεια είναι η κατάσταση κατά την οποία ένας πληθυσμός, ένα άτομο ή ένας οργανισμός δεν μπορεί να προβλέψει, να αντιμετωπίσει, να αντισταθεί και να ανακάμψει από τις επιπτώσεις καταστροφών, οι οποίες αφορούν κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά, ψυχολογικά, ιδεολογικά, περιβαλλοντικά κ.α. ζητήματα.

Η έννοια της ευπάθειας βοηθάει στον εντοπισμό αυτών των μελών ενός πληθυσμού που είναι πιθανότερο να πληγούν άμεσα και έμμεσα από κίνδυνο. Επίσης, είναι χρήσιμη για τον εντοπισμό εκείνων που ενδέχεται να υποστούν μακροχρόνιες διαταραχές των μέσων διαβίωσης και της ζωής, καθώς και εκείνων που θα δυσκολευτούν να αποκαταστήσουν τα συνηθισμένα πρότυπα διαβίωσης (Wisner & Adams, 2002). Τα παιδιά, οι εγκυμονούσες γυναίκες, οι ηλικιωμένοι, οι υποσιτισμένοι άνθρωποι, οι άρρωστοι και οι ανοσοκατεσταλμένοι είναι κατηγορίες κοινωνικά ευπαθών ομάδων. Ο υποσιτισμός, η έλλειψη στέγης, η κακή στέγαση και γενικότερα η ένδεια, συμβάλλουν σημαντικά στην ευπάθεια (WHO, 2020).

Ο Συνήγορος του Πολίτη - Ανεξάρτητη Αρχή (2020), ορίζει τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες ως εξής:

Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, ευπαθείς ή ομάδες υψηλού κινδύνου ονομάζονται εκείνες οι ομάδες του πληθυσμού που έχουν περιορισμένη ή καθόλου πρόσβαση σε κοινωνικά και δημόσια αγαθά και δυσκολεύονται ή αδυνατούν σε πολλά επίπεδα και σε διάφορους τομείς να έχουν ποιότητα ζωής (π.χ. στέγη, εργασία, ικανοποιητικό εισόδημα, εκπαίδευση, ιατρική περίθαλψη, κοινωνική ασφάλιση κ.α.). Πρόκειται κυρίως για αστέγους, ανέργους/μακροχρόνια ανέργους, άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ), πάσχοντες (σοβαρά παθολογικά προβλήματα, ψυχικές ασθένειες), αποφυλακισμένους, χρήστες και πρώην χρήστες εξαρτησιογόνων ουσιών, οροθετικούς, άτομα από θρησκευτικές ή πολιτισμικές μειονότητες, ρομά/τσιγγάνους, μονογονεϊκές οικογένειες, ανήλικους παραβάτες, κακοποιημένες γυναίκες, θύματα εμπορίας (trafficking), πρόσφυγες, μετανάστες, παλιννοστούντες, πληγέντες από θεομηνίες

και φυσικές καταστροφές (πυρόπληκτοι, σεισμοπαθείς, πλημμυροπαθείς). (Ευάλωτες / Ευπαθείς Ομάδες – Ο Συνήγορος του Πολίτη για τις ευάλωτες ομάδες, 2020)

Σύμφωνα με τον Νόμο 4019/2011 (ΦΕΚ 216 Α), άρθρο 1 παράγραφος 4, για την Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα, οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες ορίζονται ως εξής:

«Ευπαθείς Ομάδες Πληθυσμού», γενικά, νοούνται οι κοινωνικές ομάδες πληθυσμού, των οποίων η συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή δυσχεραίνεται, είτε εξαιτίας κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων ή σωματικών ή ψυχικών διαταραχών, είτε εξαιτίας απρόβλεπτων γεγονότων, τα οποία επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία της τοπικής ή ευρύτερα περιφερειακής οικονομίας.

Οι ευπαθείς ομάδες πληθυσμού διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, στις Ευάλωτες Ομάδες Πληθυσμού, και στις Ειδικές Ομάδες Πληθυσμού.

- 1) *«Ευάλωτες Ομάδες Πληθυσμού», νοούνται οι ομάδες εκείνες του πληθυσμού που η ένταξη τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή εμποδίζεται από σωματικά και ψυχικά αίτια. Σε αυτές ανήκουν άτομα ιδίως με αναπηρίες, με προβλήματα ψυχικής υγείας ή νοητικής υστέρησης και άτομα εξαρτημένα ή απεξαρτημένα από ουσίες.*
- 2) *«Ειδικές Ομάδες Πληθυσμού», νοούνται οι ομάδες εκείνες του πληθυσμού οι οποίες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ως προς την ομαλή ένταξη τους στην αγορά εργασίας από οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά αίτια. Σε αυτές ανήκουν ιδίως οι άνεργοι νέοι, οι άνεργοι άνω των 50 ετών, οι γυναίκες άνεργες, οι αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών, οι αναλφάβητοι, οι μακροχρόνια άνεργοι, οι κάτοικοι απομακρυσμένων ορεινών και νησιωτικών περιοχών, οι πρόην ή νυν τρόφιμοι φυλακών, οι ανήλικοι παραβάτες, τα άτομα με γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και οι μετανάστες (Ν. 4019/2011).*

Συμπερασματικά, τα άτομα που ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στερούνται δικαιώματα, που είναι πρωταρχικής φύσεως για την κατάλληλη διαβίωσή τους, όπως η στέγη, η εκπαίδευση και η ευζωία.

2.1.1 Μετανάστης

Ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (International Organization for Migration, IOM, 2019) αναφέρει πως σε διεθνές επίπεδο δεν υπάρχει καθολικά αποδεκτός ορισμός του όρου «μετανάστης», καθώς λειτουργεί τις περισσότερες φορές σαν όρος «ομπρέλα». Οι μετανάστες μπορεί να παραμείνουν στη χώρα καταγωγής ή στη χώρα υποδοχής (έποικοι – *settlers*), να μετακινηθούν σε άλλη χώρα (μετανάστες διέλευσης – *transit migrants*) ή να μετακινούνται σε διάφορες χώρες (κυκλικοί μετανάστες – *circular migrants*), ως π.χ. εποχιακοί εργαζόμενοι (WHO, 2020).

Σύμφωνα με την Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη (ΕΣΕ, 2018) του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής, ο όρος «μετανάστης» αναφέρεται «στο άτομο και τα μέλη της οικογένειας που μετακινούνται σε μία άλλη χώρα ή περιοχή για να αναζητήσουν καλύτερες υλικές και κοινωνικές συνθήκες καθώς και για να βελτιώσουν το προσδόκιμο των ίδιων και των μελών των οικογενειών τους» (σελ. 8-9)

Ο Nail (2015) αναφέρει πως ο μετανάστης συχνά περιγράφεται ως αυτός που μετακινείται από τη χώρα Α στη χώρα Β, από ένα σταθερό κοινωνικό σημείο σε ένα άλλο. Η σταθερότητα των κοινωνικών σημείων θεωρείται πρωταρχική, και επομένως μετανάστης είναι αυτός που στερείται προσωρινά ή και μόνιμα αυτήν την σταθερότητα ή κοινωνική ιδιότητα.

2.1.2 Πρόσφυγας / Δικαιούχος διεθνούς προστασίας

Σύμφωνα με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών, γνωστή και ως Σύμβαση της Γενεύης, του 1951 ως πρόσφυγας ορίζεται ένα άτομο που βρίσκεται εκτός της χώρας της εθνικότητας του, λόγω βάσιμου φόβου εκδίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε μία συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα ή πολιτικών απόψεων, και δεν είναι σε θέση ή δεν είναι πρόθυμο, λόγω αυτού του φόβου, να κάνει χρήση της προστασίας αυτής της χώρας. Τον ίδιο ορισμό έχουν υιοθετήσει οργανισμοί όπως η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (United Nations High Commissioner for Refugees, UNHCR) και ο WHO.

Τον παραπάνω ορισμό συμπληρώνει η Σύμβαση του 1969 του Οργανισμού Αφρικανικής Ένωσης (Organization of African Unity, OAU) που διέπει τις ειδικές

πτυχές των προβλημάτων των προσφύγων στην Αφρική. Πιο συγκεκριμένα καθορίζει πως ο όρος πρόσφυγας αναφέρεται σε κάθε άτομο που λόγω εσωτερικής επιθετικότητας, κατοχής, ξένης κυριαρχίας ή γεγονότων που προκαλούν σοβαρές διαταραχές στη δημόσια τάξη, σε οποιαδήποτε τμήμα ή σε ολόκληρη τη χώρα καταγωγής ή εθνικότητάς του, υποχρεούται να εγκαταλείψει τον τόπο συνήθους διαμονής του για να αναζητήσει καταφύγιο σε άλλο μέρος εκτός της χώρας καταγωγής ή εθνικότητάς του.

Οι πρόσφυγες διαφορετικά ονομάζονται και «δικαιούχοι διεθνούς προστασίας». Η διαφορά με τους μετανάστες έγκειται στο ότι οι πρόσφυγες δεν επιλέγουν να εγκαταλείψουν τις χώρες τους, αλλά αναγκάζονται λόγω του φόβου δίωξης ή του φόβου απώλειας της ζωής τους. Αντίθετα, οι μετανάστες επωφελούνται από την προστασία των πατρίδων τους, αλλά επιλέγουν με τη βούλησή τους, να αναχωρήσουν από αυτές (ΕΣΕ, 2018).

2.2 Μετανάστευση και προσφυγιά

Το φαινόμενο της πληθυσμιακής ανομοιογένειας είναι ιδιαίτερα έντονο κατά τα τελευταία χρόνια στην Ευρώπη, όπου πλέον δεν υπάρχουν καθαρά ομοιογενείς χώρες, ενώ το φαινόμενο αυτό σε χώρες όπως οι Η.Π.Α και η Αυστραλία «είναι παλαιό και θεωρείται πλέον φυσικό» (Πυργιωτάκης, 2011). Η αύξηση των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών κυρίως προς τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και προς χώρες έξω από αυτήν, σε συνδυασμό με άλλα προβλήματα, όπως η αυξανόμενη ανεργία, η αναζήτηση οικονομικής και πολιτικής ισορροπίας, οι δυσμενείς δημογραφικές εξελίξεις κ.τ.λ., καθιστούν τη μετανάστευση και την προσφυγιά ως δύο από τις σημαντικότερες κοινωνικοοικονομικές προκλήσεις.

Σύμφωνα με την ΕΣΕ (2018), η μετανάστευση θεωρείται ένα πολυδιάστατο και πολυεπίπεδο φαινόμενο, καθώς αφορά σε πολλούς τομείς, όπως της πολιτικής, της οικονομίας, του πολιτισμού, της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας, και αποτελεί ένα φαινόμενο εγγενές της ανθρώπινης εξέλιξης.

Ως φαινόμενο, η μετανάστευση, αφορά στη μετακίνηση μεμονωμένων ατόμων ή και μεγάλων ομάδων πληθυσμού, τόσο στο εσωτερικό, όσο και μεταξύ κρατών. Ορίζεται ως «η μόνιμη ή προσωρινή μεταβολή του τόπου εγκατάστασης ενός ατόμου,

μιας ομάδας ή ενός κοινωνικού συνόλου» (ΕΣΕ, 2018, σελ. 7). Η μετακίνηση μπορεί να οφείλεται σε οικονομικές και πολιτικές κρίσεις, σε επαναστάσεις και πολέμους, στην ασύμμετρη κατανομή του παγκόσμιου πλούτου μεταξύ αναπτυσσόμενων και ανεπτυγμένων χωρών, στην παγκόσμια απορρύθμιση της αγοράς εργασίας, στις ανθρωπογενείς καταστροφές κ.τ.λ. (IOM, 2019· ΕΣΕ, 2018)

Ο WHO (2020) ορίζει την μετανάστευση ως τη μετακίνηση ενός ατόμου ή μίας ομάδας, είτε διαμέσου διεθνών συνόρων, είτε εντός του κράτους. Η μετανάστευση μπορεί να περιλαμβάνει κάθε είδους μετακίνηση ανθρώπων, ανεξάρτητα από την έκταση, τη σύσταση και τα αίτια της. Περιλαμβάνει τη μετακίνηση των προσφύγων, των εκτοπισμένων, των οικονομικών μεταναστών, αλλά και ατόμων που μετακινούνται για άλλους λόγους, όπως π.χ. για οικογενειακή επανένωση.

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, αλλά και με τους ορισμούς των υποενοτήτων 2.1.1 και 2.1.2 αναφορικά με τους μετανάστες και πρόσφυγες, προκύπτει πως η μετανάστευση συνιστά έναν ευρύτερο όρο, που αφορά γενικότερα τις μετακινήσεις πληθυσμών, ενώ η προσφυγιά παρουσιάζεται ως μία υποκατηγορία μετανάστευσης. Ωστόσο, οι όροι δεν πρέπει να συγχέονται, καθώς τα αίτια που προκαλούν την προσφυγιά είναι εντελώς διαφορετικά από αυτά της μετανάστευσης. (ΕΣΕ, 2018)

Η μετανάστευση και η προσφυγιά συνεπάγονται δυσκολίες για τους ανθρώπους που εγκαταλείπουν να σπίτια και την πατρίδα τους. Προσπαθούν να κάνουν ένα νέο ξεκίνημα σε ένα ξένο περιβάλλον, όπου συχνά οι συνήθειες της καθημερινότητας είναι εντελώς διαφορετικές. Αναγκάζονται να μιλούν διαφορετική γλώσσα, να τρώνε διαφορετικά φαγητά ή ακόμα να συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο (Cho, 2018). Σύμφωνα με τους Schwartz, Unger, Zamboagna & Szapocznik (2010) η μετανάστευση δεν είναι απλώς το πέρασμα των γεωγραφικών ορίων μίας περιοχής αλλά η αλλαγή κοινωνικών και ψυχολογικών δεδομένων. Οι αξίες, οι πρακτικές και ο τρόπος σκέψης των μεταναστών και προσφύγων περνούν από μία διαδικασία ανοικοδόμησης, που τους οδηγεί σε μία νέα αίσθηση του εαυτού.

2.2.1 Μορφές και αίτια του φαινομένου

Οι πρώτες μεταναστεύσεις πραγματοποιήθηκαν κυρίως για λόγους επιβίωσης, ενώ στη συνέχεια οι μετακινήσεις ατόμων και πληθυσμών οφείλονταν σε οικονομικές δυσκολίες, πολιτική καταπίεση ή θρησκευτικές διώξεις.

Έως την πτώση των καθεστώτων του υπαρκτού σοσιαλισμού και τη σταδιακή εξάπλωση της παγκοσμιοποίησης, τα κύρια αίτια μετανάστευσης ήταν: α) η αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης και οικονομικής ευημερίας, β) η οικογενειακή επανένωση και γ) η φυγή από συνθήκες που απειλούσαν τη ζωή και την ασφάλεια του ατόμου ή της ομάδας που μετακινούνταν, κυρίως σε εμπόλεμες περιοχές και αυταρχικά καθεστώτα που παραβίαζαν τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα (IOM, 2020· ΕΣΕ, 2018).

Τις τελευταίες δεκαετίες, εξαιτίας του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης στον οικονομικό τομέα, με το άνοιγμα των αγορών, την ελεύθερη διακίνηση υπηρεσιών και αγαθών κ.τ.λ. προέκυψαν νέες αιτίες και κατηγορίες μετανάστευσης. Σύμφωνα με την αναφορά του IOM (2005), αλλά και της ΕΣΕ (2018), αυτές είναι: η μετανάστευση για λόγους εκπαίδευσης και εξειδίκευσης, η παλιννόστηση ή και επιστροφή πληθυσμών, που για διάφορους λόγους παρέμειναν εκτός της χώρας προέλευσης τους, νόμιμα ή και παράτυπα, και η κυκλική μετανάστευση, η οποία περιλαμβάνει την εποχιακή, τη διασυνοριακή δραστηριότητα κ.α..

Άλλες μορφές μετανάστευσης είναι: α) η κοινωνική, η οποία αφορά κυρίως σε εξαρτόμενα μέλη που ακολουθούν τους νόμιμους μετανάστες και πρόσφυγες στις νέες χώρες στις οποίες εγκαθίστανται (οικογενειακή επανένωση), β) η μετανάστευση για περιβαλλοντικούς λόγους, η οποία οφείλεται σε εκτεταμένες περιβαλλοντικές καταστροφές, όπως η απερίμενη καλλιεργήσιμων εδαφών, η βιομηχανική ρύπανση των υδάτινων πόρων και η ανομβρία, και τέλος γ) η μετανάστευση υψηλής εξειδίκευσης εργαζομένων, οι οποίοι μετακινούνται στο πλαίσιο πολυεθνικών εταιρειών, διεθνών οργανισμών και διεθνών Μ.Κ.Ο., ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης της αγοράς εργασίας, της απορρύθμισης του παγκόσμιου συστήματος εργασίας και της παγκοσμιοποιημένης διαχείρισης των ανθρωπιστικών, μεταναστευτικών και προσφυγικών κρίσεων.

Η μετανάστευση, επίσης, ανάλογα με τη χρονική περίοδο που πραγματοποιείται διαφοροποιείται σε τρεις κατηγορίες (ΕΣΕ, 2018):

- 1) Παραδοσιακή: Η μετανάστευση που παρατηρήθηκε πριν τους δύο Παγκοσμίους Πολέμους και είχε υπερπόντιο χαρακτήρα.
- 2) Σύγχρονη: Παρατηρήθηκε στα πλαίσια της βιομηχανικής εποχής και τα βασικά αίτια της υπήρξαν οικονομικά.
- 3) Νεωτερική: Αφορά στη σύγχρονη μετανάστευση, καθώς συνδέεται άμεσα με την εκβιομηχάνιση και αποτελεί συνάρτηση της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης που προήλθε από αυτήν. Και σε αυτήν την περίπτωση οι λόγοι που υποκινούν τη μετακίνηση του πληθυσμού είναι οικονομικοί.

Φαινόμενα των κατηγοριών 2) και 3) παρατηρούνται σε χώρες όπως η Γαλλία, η Γερμανία, το Ηνωμένο Βασίλειο και οι Κάτω Χώρες, όπου η βιομηχανική ανάπτυξη προκάλεσε μεταναστευτικά κύματα κυρίως από τη Νότια Ευρώπη, καθώς η προσφορά θέσεων στην αγορά εργασίας υπήρξε πολύ σημαντική (Πυργιωτάκης, 2011).

Άλλα κριτήρια που διαφοροποιούν το μεταναστευτικό φαινόμενο είναι (IOM, 2019· ΕΣΕ, 2018):

- 1) Η διάρκεια παραμονής της μετακίνησης. Σε αυτήν την περίπτωση η μετανάστευση μπορεί να είναι μόνιμη ή προσωρινή.
- 2) Ο βαθμός επιλογής της μετακίνησης. Ανάλογα με την ελεύθερη επιλογή του ατόμου ή όχι, μπορεί να έχει εκούσιο ή ακούσιο χαρακτήρα.
- 3) Το μέγεθος του πληθυσμού που μετακινείται και συγκεκριμένα αν η μετανάστευση είναι ατομική ή ομαδική.
- 4) Ο νομικός χαρακτήρας της, ο οποίος σχετίζεται με το αν η μεταναστευτική δραστηριότητα του ατόμου ή της ομάδας που μετακινείται καταγράφεται ή όχι από τις αρχές του κράτους υποδοχής, και ως εκ τούτου μπορεί να είναι νόμιμη ή παράτυπη.
- 5) Το γεωγραφικό εύρος της μετανάστευσης και συγκεκριμένα αν η μετανάστευση συντελείται εντός ή εκτός των ορίων ενός κράτους. Διακρίνεται επομένως σε εσωτερική ή εξωτερική/διεθνή.

2.2.2 Ιστορική θεώρηση

Οι άνθρωποι συχνά πιστεύουν πως η μετανάστευση και η μετακίνηση πληθυσμών είναι ένα σύγχρονο φαινόμενο. Ωστόσο, η μετανάστευση είναι χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης εδώ και αιώνες. Οι άνθρωποι συχνά μετανάστευσαν είτε ως ομάδες, είτε ατομικά για να αναζητήσουν ελευθερία από πολέμους και συγκρούσεις, για να αποφύγουν τη φτώχεια, για να αναζητήσουν οικονομικές ευκαιρίες και εργασία, για να αποφύγουν τη θρησκευτική μισαλλοδοξία ή την πολιτική καταστολή, ή ακόμη για εμπόριο και ταξίδια σε νέα μέρη.

Ο ιστορικός Robin Cohen (1995) έχει ξεχωρίσει κάποιες διακριτές περιόδους μετανάστευσης και γεγονότων που έλαβαν χώρα τους τελευταίους τέσσερις αιώνες:

1) Μετανάστευση εντός Ευρώπης, Αφρικής και Ασίας (17^{ος} αι. και μετά):

Η μετανάστευση εντός της Ευρώπης πραγματοποιήθηκε κατά τη σύγχρονη περίοδο, καθώς θρησκευτικές ομάδες όπως οι Εβραίοι και οι Ουγενότοι προσπάθησαν να ξεφύγουν από διώξεις, και αγρότες, μετανάστευσαν για οικονομικούς λόγους, για να βρουν εργασία σε νεοεμφανιζόμενες βιομηχανίες. Η εποχιακή ή κυκλική μετανάστευση, που αναφέρεται στους ανθρώπους που πηγαίνουν σε άλλη χώρα και στη συνέχεια επιστρέφουν στην πατρίδα τους κάθε χρόνο, ήταν ένας συνήθης παράγοντας στις ζωές των εργαζομένων κατά τον 17^ο και 18^ο αιώνα.

Η Αφρική έχει επίσης μια πλούσια ιστορία του πληθυσμού που προηγείται της αποικιακής περιόδου. Αυτή περιλάμβανε την εποχιακή ή κυκλική μετανάστευση για κυνήγι, γεωργία ή βοσκότοπους, για αναζήτηση μεγαλύτερης ασφάλειας και διαβίωσης, για αποφυγή φυσικών καταστροφών και πολέμων, για εμπόριο και προσκυνήματα. Για παράδειγμα, η μετανάστευση από τη Νιγηρία κατά τη διάρκεια του 17^{ου} - 18^{ου} αιώνα συνδέεται συχνά με προσκύνημα σε θρησκευτικά μέρη στην Αραβική Χερσόνησο.

Το εμπόριο έπαιζε πάντα σημαντικό ρόλο στην κινητικότητα των ανθρώπων στην Ασία. Άραβες και Κινέζοι έμποροι ταξίδευαν σε καθιερωμένες θαλάσσιες διαδρομές προς τη χερσόνησο της Μαλαισίας και το αρχιπέλαγος της Ινδονησίας και των Φιλιππίνων. Υπήρχαν επίσης καθιερωμένες εμπορικές οδοί μεταξύ της Ινδίας, της Αραβικής χερσονήσου και της Δυτικής Αφρικής. Η κυκλική μετανάστευση ήταν ένα

κοινό χαρακτηριστικό της επαγγελματικής ζωής των σιδηρουργών, ακροβατών και τραγουδιστών που ταξίδευαν σε μικρές ομάδες στη Νότια Ασία.

2) Μόνιμη εγκατάσταση στις αποικίες (1500 έως τα μέσα του 19^{ου} αι.):

Μετά τον ευρωπαϊκό αποικισμό της Βόρειας και Νότιας Αμερικής, καθώς και της Αυστραλίας και της Νέας Ζηλανδίας, σημειώθηκε μεγάλη μετανάστευση ανθρώπων από την Ευρώπη που εγκαταστάθηκαν μόνιμα σε αυτές τις περιοχές. Για παράδειγμα, οι πρώτοι άποικοι της Αμερικής - Pilgrim Fathers, που έφυγαν από το Πλίμουθ το 1620. Ο ευρωπαϊκός αποικισμός της Αμερικής ξεκίνησε το 1500 και επιταχύνθηκε κατά τον 18^ο και στις αρχές του 19^{ου} αιώνα. Διάφορες χώρες στην Ευρώπη, συμπεριλαμβανομένης της Βρετανίας, της Ισπανίας, της Πορτογαλίας, της Γερμανίας, των Κάτω Χωρών και της Γαλλίας, προώθησαν την εγκατάσταση των υπηκόων τους στο εξωτερικό (Tinker, 1995).

Αυτή η μετανάστευση οδήγησε στην εδραίωση της κυριαρχίας της Ευρώπης σε πολλά μέρη του κόσμου. Οι Ευρωπαίοι έποικοι συχνά έφεραν νέες ασθένειες σε αυτόχθονες κοινότητες στις αποικισμένες περιοχές, οι οποίες αποδεκάτισαν τους αυτόχθονες πληθυσμούς. Οι στρατιωτικές εκστρατείες και η ανάπτυξη στις κοινότητες εποίκων, είχε ως αποτέλεσμα οι τοπικές κοινότητες να χάσουν την ιδιοκτησία και την πρόσβαση στη γη τους, για παράδειγμα οι Ινδιάνοι της Βόρειας Αμερικής και οι Αβορίγινες της Αυστραλίας.

3) Δουλεία (1550 έως τα τέλη του 18^{ου} αι.):

Το δουλεμπόριο ήταν μια από τις μεγαλύτερες μαζικές μεταναστεύσεις εργασίας στην ανθρώπινη ιστορία. Το πρώτο σκάφος με σκλάβους έπλευσε από την Αφρική προς τις Δυτικές Ινδίες το 1550 για να καλύψει την ανάγκη για εντατική εργασία στον τομέα της καλλιέργειας της ζάχαρης και του καπνού, που ανήκαν στους λευκούς αποίκους. Υπολογίζεται ότι πάνω από 10 εκατομμύρια Αφρικανοί μεταφέρθηκαν βίαια κυρίως από τη Δυτική Αφρική στην Αμερική ως σκλάβοι, πολλοί από τους οποίους πέθαναν κατά τη διάρκεια του ταξιδιού. Μεγάλος αριθμός ανθρώπων πέθανε επίσης στα χέρια των Αφρικανών εμπόρων που οργάνωναν τις επιδρομές και την αναγκαστική πορεία σκλάβων από τα σπίτια τους προς την ακτή. Οι Αφρικανοί σκλάβοι ήταν επίσης ευάλωτοι, όσο περίμεναν την πώληση τους σε κτίρια γνωστά ως “οχυρά σκλάβων” και στα “πλοία σκλάβων” που τους μετέφεραν πέρα από τον Ατλαντικό. Σήμερα εκτιμάται

ότι περίπου 40 εκατομμύρια άνθρωποι στην Αμερική και την Καραϊβική κατάγονται από σκλάβους.

Στις αρχές του 18^{ου} αιώνα, η Βρετανία έγινε η μεγαλύτερη εμπορική δύναμη σκλάβων στον κόσμο. Μελέτη που έγινε για την ιδιοκτησία σκλάβων στη Βρετανία, υπολόγισε ότι ολόκληρο ή μέρος της περιουσίας του ενός πέμπτου των ευκατάστατων Βικτωριανών Βρετανών προήλθε από την εκμετάλλευση των σκλάβων.

Η εμπορεία σκλάβων μεγάλης κλίμακας στην Αφρική διακόπηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Μέσα στον 19^ο αιώνα, όλες οι μορφές δουλείας καταργήθηκαν μέσω νομοθεσίας σε διάφορες χώρες της Ευρώπης, της Αμερικής και των αποικιών. Το 1834, όταν τέθηκε σε ισχύ ο βρετανικός νόμος για την κατάργηση της σκλαβιάς, καταργώντας τη δουλεία στο μεγαλύτερο μέρος της βρετανικής αυτοκρατορίας, οι Βρετανοί ιδιοκτήτες σκλάβων έλαβαν αποζημίωση από την κυβέρνηση που ανερχόταν σε δισεκατομμύρια λίρες σε σημερινά χρήματα.

4) Δέσμευση εργασίας βάσει συμφωνητικού (1834 – 1917):

Όταν τελείωσε η περίοδος της δουλείας, οι σκλάβοι που εργάζονταν σε φυτείες στις βρετανικές αποικίες αντικαταστάθηκαν από μια άλλη μορφή δεσμευτικής εργασίας – την εργασία με βάση κάποιο συμφωνητικό συμβόλαιο. Οι εργαζόμενοι με άδεια εργασίας προέρχονταν κυρίως από την Ινδία και την Κίνα. Από το 1834 έως το τέλος του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου, η Βρετανία μετέφερε περίπου 2 εκατομμύρια Ινδούς εργάτες σε 19 αποικίες, συμπεριλαμβανομένων των νήσων Φίτζι, του Μαυρικού, των νησιών της Καραϊβικής, τμημάτων της Νότιας Αμερικής, της Σρι Λάνκα και της Νοτιοανατολικής Ασίας (Tinker, 1993). Η Κίνα ήταν η επόμενη μεγαλύτερη πηγή τέτοιου είδους εργαζομένων που μεταφέρθηκαν στην Αμερική, τις Φιλιππίνες και τα νησιά της Καραϊβικής.

Οι “ασφαλισμένοι” εργαζόμενοι προσλαμβάνονταν από πράκτορες που λάμβαναν οικονομικές απολαβές για κάθε άτομο που προσλάμβαναν. Αυτό οδήγησε σε δόλιες πρακτικές, όπως ψευδείς δηλώσεις σχετικά με την εργασία, τους μισθούς και συνθήκες, την απόσταση της αποικίας στην οποία μεταφέρονταν οι εργαζόμενοι μέσω απαγωγών και αναγκαστικών μεταφορών (ειδικά στην Κίνα). Οι σκληρές συνθήκες κατά τη διάρκεια του ταξιδιού προς τις αποικίες και οι δεινοί όροι εργασίας στις φυτείες, σήμαιναν ότι πολλοί εργαζόμενοι με άδεια εργασίας πέθαιναν κατά την περίοδο της δέσμευσης. Αν και οι εργαζόμενοι θεωρητικά ήταν ελεύθεροι, στην

πραγματικότητα η κατάσταση των ανδρών και γυναικών που δεσμεύονταν από τη σύμβαση εργασίας, δεν ήταν διαφορετική από εκείνη των σκλάβων της προηγούμενης περιόδου. Οι συνθήκες εργασίας ήταν κακές, οι μισθοί συχνά χαμηλότεροι απ' ό τι είχε συμφωνηθεί και οι ώρες εργασίας πολλές.

Η πολιτική αντίθεση στο συγκεκριμένο εργασιακό σύστημα αυξήθηκε από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα με την εξασφάλιση του ινδικού εθνικιστικού κινήματος. Ο Μαχάτμα Γκάντι, ο ηγέτης του ινδικού κινήματος ανεξαρτησίας, επέστησε με επιτυχία την προσοχή στην καταπίεση και την εκμετάλλευση των Ινδών εργαζομένων με σύμβαση στη Νότια Αφρική. Η βρετανική κυβέρνηση τερμάτισε επίσημα αυτού του είδους την εργασία στις αποικίες της το 1917.

5) Μετανάστευση στον Νέο Κόσμο (1800 – 1930):

Αυτή η περίοδος διεθνούς μετανάστευσης συνδέεται με την άνοδο των Η.Π.Α. ως βιομηχανικής δύναμης και της εκβιομηχάνισης της Αυστραλίας και της Νέας Ζηλανδίας. Οι μετανάστες προσπάθησαν να ξεφύγουν από τη φτώχεια και τα πολιτικά κατασταλτικά καθεστώτα στις πατρίδες τους στην Ευρώπη, και υποκινούνταν από την προοπτική οικονομικής ευκαιρίας στην Αμερική και τις πρώην αποικίες στον Νέο Κόσμο.

Εκτιμάται ότι περίπου 48 εκατομμύρια άνθρωποι εγκατέλειψαν την Ευρώπη μεταξύ 1800 και 1930 (Massey et al., 1998). Από αυτά, περίπου 8 εκατομμύρια άνθρωποι μετανάστευσαν από τις Βρετανικές Νήσους, συμπεριλαμβανομένων περισσότερων από 1 εκατομμύριο που έφυγαν από την Ιρλανδία μετά το λιμό της πατάτας του 1845-47. Οι κυβερνήσεις της Νέας Ζηλανδίας και της Αυστραλίας συνέχισαν να προσφέρουν βοηθητικά περάσματα σε μετανάστες από την Ευρώπη μέχρι τη δεκαετία του 1970.

6) Μετανάστευση μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (τέλη 1940 έως 1960):

Αυτή η μορφή μετανάστευσης έλαβε χώρα όταν χρειάστηκε εργατικό δυναμικό στις μεταπολεμικές προσπάθειες ανοικοδόμησης της Ευρώπης και για να εξυπηρετήσει την οικονομική άνθηση στην Ευρώπη, τη Βόρεια Αμερική και την Αυστραλία. Μετανάστες από πρώην αποικίες στην Καραϊβική και τη Νότια Ασία βρήκαν δουλειά στη Βρετανία, μετανάστες από την Ελλάδα, την Τουρκία και την Ιταλία

εγκαταστάθηκαν στη Γερμανία και άλλοι από τις πρώην γαλλικές αποικίες στη Βόρεια Αφρική κατευθύνθηκαν στη Γαλλία.

Για ορισμένες κατηγορίες μεταναστών, όπως εκείνες από τη Βρετανία προς την Αυστραλία, αυτή η μετανάστευση θεωρήθηκε ως μόνιμη κίνηση που ενθαρρύνθηκε από το κράτος υποδοχής. Σε άλλες ομάδες μεταναστών, όπως σε αυτούς που μετακινήθηκαν από τη Νότια Ευρώπη στη Γερμανία, χορηγήθηκαν προσωρινές θεωρήσεις visa ως “φιλοξενούμενοι εργαζόμενοι”. Πολλοί από αυτούς τους μετανάστες εργασίας, συμπεριλαμβανομένων των μεταναστών της Νότιας Ασίας στο Ηνωμένο Βασίλειο, πήγαν με σκοπό την εγκατάσταση στη χώρα υποδοχής.

7) Μετανάστευση μετά την δεκαετία του 1970:

Από τη δεκαετία του 1970, η ποικιλία των χωρών αποστολής και προορισμού έχει αυξηθεί φαινομενικά. Εκτός από τις παραδοσιακές χώρες υποδοχής μετανάστευσης στην Αμερική, τη Δυτική Ευρώπη, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία, μια σειρά από άλλες χώρες προσελκύουν έναν αυξανόμενο πληθυσμό μεταναστών. Αυτές περιλαμβάνουν χώρες που ιστορικά ήταν έθνη μετανάστευσης όπως η Ιταλία, η Ισπανία και η Πορτογαλία.

Επιπλέον, η κλιμάκωση των τιμών του πετρελαίου και η επακόλουθη οικονομική άνθηση στην περιοχή του Περσικού Κόλπου οδήγησαν σε μαζική μετανάστευση σε αυτές τις χώρες, για αναζήτηση εργασίας και οικονομικών ευκαιριών, αν και το μεγαλύτερο μέρος αυτών δεν προορίζονταν για μόνιμη εγκατάσταση. Σημειώθηκε επίσης αύξηση της μετανάστευσης εργατικού δυναμικού προς νέες βιομηχανικές χώρες της Ασίας, όπως στην Ταϊλάνδη, στη Μαλαισία, στο Χονγκ Κονγκ και στη Σιγκαπούρη από φτωχότερες χώρες, παραδείγματος χάρι Μιανμάρ (Βιρμανία) και το Μπαγκλαντές.

Αυτή η φάση μετανάστευσης έχει χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν από προηγούμενες περιόδους μετεγκατάστασης. Σύμφωνα με τον ΟΗΕ, το ποσοστό των γυναικών μεταναστών αυξήθηκε με την πάροδο των ετών. Το 2005, σχεδόν οι μισοί μετανάστες στον κόσμο ήταν γυναίκες: υπήρχαν περισσότερες γυναίκες από τους άνδρες μετανάστες στην Ευρώπη, τη Λατινική Αμερική και την Καραϊβική, τη Βόρεια Αμερική, την Ωκεανία και την πρώην Ένωση Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών – ΕΣΣΔ (Koser, 2007). Ενώ οι γυναίκες τις προηγούμενες περιόδους μετανάστευαν παραδοσιακά για να βρεθούν με τους συντρόφους ή τις οικογένειές τους, ή

μετανάστευαν μαζί με την οικογένειά τους, ένας αυξανόμενος αριθμός γυναικών μεταναστεύει πλέον ανεξάρτητα. Αυτές οι γυναίκες είναι μετανάστες εργασίας, και συχνά οι κύριοι εργαζόμενοι των οικογενειών τους.

Μια ακόμα αλλαγή είναι ότι, σε αντίθεση με τις προηγούμενες περιόδους, όπου η μετανάστευση ήταν πιθανότερο να εξελιχθεί σε μόνιμη εγκατάσταση, καθίσταται και πάλι πιο σημαντική η προσωρινή και κυκλική μετανάστευση. Τέλος, οι άνθρωποι είναι πιθανότερο να μεταναστεύσουν περισσότερες από μία φορές στη ζωή τους, σε διαφορετικές χώρες και να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής τους.

2.2.3 Στατιστικά στοιχεία για τη μετανάστευση και την προσφυγιά παγκοσμίως

Τα στοιχεία της ενότητας προέρχονται από την Αναφορά για την Παγκόσμια Μετανάστευση του 2020 της IOM (McAuliffe, Khadria & Bauloz, 2019).

Τα τελευταία χρόνια, ο αριθμός των μεταναστών και προσφύγων σε παγκόσμιο επίπεδο αυξάνεται με ταχείς ρυθμούς, και αυτό γιατί οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και τεχνολογικές αλλαγές, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο ζωής τους. Το 2000 ο αριθμός τους έφτασε τα 173 εκατομμύρια, το 2010 τα 222 εκατομμύρια και το 2015 τα 244 εκατομμύρια, ενώ ο αριθμός των εκτοπισμένων συνεχίζει να μεγαλώνει μέχρι και σήμερα.

Ο αριθμός των μεταναστών παγκοσμίως το 2019 έφτασε τα 272 εκατομμύρια, ποσοστό που αποτελεί το 3,5% του παγκόσμιου πληθυσμού. Από αυτούς το 52% ήταν άντρες και το 48% γυναίκες, ενώ το 74% του συνολικού πληθυσμού ανήκε στην ηλικία των 20 – 64 χρονών, που δύναται να είναι παραγωγικοί και να εργαστούν. Η χώρα με τον μεγαλύτερο αριθμό προέλευσης μεταναστών είναι η Ινδία (17.5 εκατομμύρια μετανάστες), ακολουθούμενη από το Μεξικό και την Κίνα (11.8 και 10.7 εκατομμύρια μετανάστες, αντιστοίχως), με κυριότερο προορισμό επιλογής την Αμερική (50.7 εκατομμύρια μετανάστες). Μεταξύ του 2013 και 2017, οι χώρες με υψηλό εισόδημα παρουσίασαν μία μικρή πτώση των μεταναστών (από 112.3 σε 112.2 εκατομμύρια), ενώ οι χώρες μεσαίου εισοδήματος σημείωσαν μεγαλύτερη – σχεδόν τη διπλάσια αύξηση (από 17.5 σε 30.5 εκατομμύρια).

Το 2000 ο αριθμός των προσφύγων παγκοσμίως ήταν 14 εκατομμύρια, αριθμός που αυξήθηκε ραγδαία, καθώς το 2018 έφτασε τα 25.9 εκατομμύρια, εκ των οποίων το

52% ήταν παιδιά ηλικίας κάτω των 18 χρονών. Πάρα πολλοί είναι και οι εκτοπισμένοι εντός της χώρας τους λόγω βίας και συγκρούσεων. Ο αριθμός τους έφτασε τα 41.3 εκατομμύρια, με την Αραβική Δημοκρατία της Συρίας να βρίσκεται στην πρώτη θέση (6.1 εκατομμύρια), και να ακολουθούν η Κολομβία και η Λαϊκή Δημοκρατία του Κονγκό (5.6 και 3.1 εκατομμύρια, αντιστοίχως). Επιπλέον, η Αραβική Δημοκρατία της Συρίας παράλληλα με την Τουρκία αποτελούν χώρες με τον μεγαλύτερο αριθμό προσέλευσης και φιλοξενίας προσφύγων παγκοσμίως, ενώ ο Καναδάς το 2018 ξεπέρασε την Αμερική ως προς τον αριθμό των επανεγκατεστημένων προσφύγων.

Παρόλο που ο συνολικός αριθμός των μεταναστών και προσφύγων αποτελεί μόνο το 3,5% του παγκόσμιου πληθυσμού, και η ιδέα πως το υπόλοιπο 96,5% δεν μετακινείται και μένει σταθερά σε μία τοποθεσία, δεν καθιστά το φαινόμενο της μετανάστευσης λιγότερο προβληματικό απ' ό,τι φαίνεται να είναι. Ο εκτιμώμενος αριθμός των μεταναστών έχει ήδη ξεπεράσει κάποιες προβλέψεις που έγιναν για το έτος 2050, συνεπώς είναι αρκετά δύσκολο να γίνουν ακριβείς εκτιμήσεις καθώς το φαινόμενο επηρεάζεται από οικονομικούς, γεωγραφικούς, δημογραφικούς και άλλους παράγοντες.

Το μόνο σίγουρο είναι πως έχουν δημιουργηθεί κάποιες σταθερές διαδρομές από αναπτυσσόμενες σε ανεπτυγμένες χώρες με μεγάλη οικονομία, όπως η Αμερική, η Γαλλία, η Ρωσική Ομοσπονδία, τα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα και η Σαουδική Αραβία. Αυτό το μοτίβο είναι πιθανόν να παραμείνει το ίδιο για πολλά χρόνια στο μέλλον, καθώς οι πληθυσμοί σε ορισμένες αναπτυσσόμενες περιοχές και χώρες αναμένεται να αυξηθούν κατά τις επόμενες δεκαετίες, ασκώντας μεταναστευτική πίεση στις επόμενες γενεές.

2.2.4 Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων

Στην νεότερη ιστορία, η Ελλάδα δέχτηκε πολύ μεγάλο αριθμό προσφύγων εξαιτίας του ξεριζωμού του Ελληνισμού της Μικράς Ασίας, του Πόντου και της Ανατολικής Θράκης. Το 1923 η Συνθήκη της Λοζάνης επέβαλε υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας. Οι πρόσφυγες που κατέφθασαν στην Ελλάδα είχαν ελληνική καταγωγή, κοινά ήθη και έθιμα και κοινή θρησκεία με τους Έλληνες. Ωστόσο, η αποδοχή και αφομοίωσή τους από την χώρα ήταν δύσκολη.

Χρειάστηκαν πολλά χρόνια και καταβλήθηκαν μεγάλες προσπάθειες, ώστε οι πρόσφυγες να γίνουν αποδεκτοί από την κοινωνία της μητροπολιτικής Ελλάδας, να εισέλθουν στην παραγωγική διαδικασία και να συμβάλλουν στην κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική ζωή της χώρας.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, η Ελλάδα υποδέχτηκε μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές που προέρχονταν κυρίως από τα γειτονικά Βαλκανικά κράτη και τα κράτη της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ., στα οποία υπήρχε ελληνική διασπορά λόγω των εμφύλιων συρράξεων των προηγούμενων χρόνων. Η κίνηση αυτών των πληθυσμών ήταν αποτέλεσμα της βελτιωμένης οικονομικής κατάστασης, καθώς και της πολιτικής και κοινωνικής σταθερότητας που επικρατούσε στην Ελλάδα, και ευνοήθηκε από την γεωγραφική θέση της χώρας που επέτρεψε την εύκολη πρόσβαση από ξηρά και θάλασσα (Τρουμπέτα, 2012).

Η πολιτική και οικονομική απελευθέρωση των κρατών της Ανατολικής και Κεντρικής Ευρώπης προκάλεσε τεράστια άνοδο του μεταναστευτικού πληθυσμού, ιδίως από την Αλβανία (το Ελληνικό κράτος δέχτηκε 150.000 Αλβανούς το 1993), τη Ρουμανία, τη Βουλγαρία, την Ουκρανία, την Γεωργία αλλά και την Κίνα (Σπυροπούλου & Χριστόπουλος, 2016). Επιπλέον, μικρός αριθμός μεταναστών κατέφθασε στην Ελλάδα από την Ασία (Φιλιππίνες, Σρι Λάνκα, Ινδονησία), από τη Βόρεια Αφρική και την Αίγυπτο (ΕΣΕ, 2018). Σε μικρότερο βαθμό υπήρχαν εισροές Ελλήνων μεταναστών από τη Δυτική Ευρώπη, την Αμερική και την Αυστραλία, καθώς και μετανάστευση πολιτών από ανεπτυγμένες χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, τη Γερμανία κ.τ.λ.. Μέχρι το 2009 οι μετανάστες αποτελούσαν το 1/10 του πληθυσμού της χώρας (Βαρούξη, Σαρρής & Φραγκίσκου, 2009).

Ο πληθυσμός που κατέφθανε στην Ελλάδα απασχολούνταν κυρίως στη γεωργία και στην κτηνοτροφία, στις κατασκευές, τις υπηρεσίες καθαριότητας και σίτισης και προσέφεραν οικιακές υπηρεσίες, καθώς και παροχή φροντίδας σε παιδιά, αρρώστους και άτομα τρίτης ηλικίας. Η απασχόληση τους ήταν συμπληρωματική των γηγενών, καθώς καταλάμβαναν θέσεις εργασίας που οι ντόπιοι τις περισσότερες φορές απέρριπταν, ενώ ταυτόχρονα η εργασία ευνοούσε τις συνθήκες ανταγωνιστικότητας των ελληνικών προϊόντων (ΕΣΕ, 2018).

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια η παρουσία και συνακόλουθη ανάγκη ένταξης των μεταναστών και προσφύγων άρχισε να προβληματίζει την ελληνική πολιτεία για τους ακόλουθους λόγους (ΕΣΕ, 2018):

- 1) Η μεγάλη αύξηση των ροών μετανάστευσης από χώρες της Ασίας (Πακιστάν, Μπαγκλαντές) και της Αφρικής με διαφορετικό πολιτισμικό προφίλ και έλλειψη εξειδίκευσης στους τομείς της εθνικής οικονομίας που παρουσιάζουν έλλειμμα εργατικού δυναμικού, όπως η γεωργία, οι κατασκευές, οι οικιακές υπηρεσίες κ.τ.λ..
- 2) Η ευρύτερη οικονομική κρίση, η οποία έχει οδηγήσει σε ύφεση την ελληνική οικονομία και έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της ανεργίας, τη μείωση των δημοσίων δαπανών και επενδύσεων και την έλλειψη εθνικού προϋπολογισμού για δράσεις ένταξης, τόσο για τον παλιό, όσο και για τον νεοεισερχόμενο μεταναστευτικό πληθυσμό.
- 3) Η συνεχιζόμενη μαζική μετακίνηση προσφύγων, οι οποίοι διαφεύγουν πολέμους και εμφύλιες συρράξεις κυρίως από νοτιοανατολικές χώρες τις Ασίας, προς την Ελλάδα και την Ευρώπη, από το 2014 έως και σήμερα, και επιβαρύνουν διαρκώς την ελληνική πολιτεία.

Το 2014 περίπου 43.000 μετανάστες και πρόσφυγες κατέφθασαν στην Ελλάδα διά θαλάσσης, σημειώνοντας αύξηση κατά 300% σε σχέση με το 2013. Οι κύριες εθνικότητες ήταν Σύριοι (περίπου 60%), Αφγανοί, Σομαλοί, Ερυθραίοι, Πακιστανοί, Αλγέριοι κ.τ.λ. (UNHCR, 2014). Η μαζική ροή μεικτών ρευμάτων προσφύγων και μεταναστών τη διετία 2015-2016, οδήγησε την Ελλάδα στα όριά της, καθώς προσπαθούσε να αντιμετωπίσει τα πολλαπλά εσωτερικά και εξωτερικά προβλήματα που προέκυπταν. Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία, περίπου 850.000 πρόσφυγες και μετανάστες έφτασαν στην Ελλάδα, το 2015 (ΚΕΔΕ, 2016). Τα ρεύματα προσφύγων και παράτυπων μεταναστών από τη Μέση Ανατολή, τις εμπόλεμες περιοχές τις Ασίας και τις Αφρικής προς τα ελληνικά νησιά μέσω της Τουρκίας, οδήγησαν στην υπέρβαση των ορίων όσον αφορά στη δυνατότητα υποδοχής και φιλοξενίας, από μία χώρα με υφεσιακή οικονομία και εύθραυστες πολιτικές ισορροπίες (ΕΣΕ, 2018).

Σύμφωνα με τα Στατιστικά Στοιχεία της Υπηρεσίας Ασύλου της Ελλάδος (2020), η χώρα, εξακολουθεί να δέχεται μεγάλα κύματα μεταναστών και αιτήσεις ασύλου, χωρίς όμως να μπορεί να ανταπεξέλθει πλήρως στα προβλήματα που προκύπτουν. Η

συντριπτική πλειοψηφία έχουν προσφυγικό προφίλ, και έρχονται κυρίως από χώρες όπως η Συρία, το Αφγανιστάν, το Πακιστάν, το Ιράκ, την Αλβανία, την Τουρκία κ.τ.λ.. Το 2019 οι αιτήσεις ασύλου ήταν 77.285, ενώ τον Ιούνιο του 2020 εκκρεμούσαν περισσότερες από 101.900 αιτήσεις και το σύνολο των διαμενόντων αιτούντων ασύλου ξεπερνούσε τους 89.200.

Παρά τα προβλήματα, γίνονται προσπάθειες για αφομοίωση του εισερχόμενου πληθυσμού καθώς η ελληνική κοινωνία έχει γίνει «πολυ – πολιτισμική, πολυ – πολυγλωσσική και πολυ – πολυφυλετική» (Αναγνώστου, Grigorof, Αντύπας, 2011, σελ. 294). Πολλοί είναι αυτοί που δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν πως το μιλάει κανείς διαφορετική γλώσσα, να πρεσβεύει διαφορετική θρησκεία ή ακόμα να ντύνεται διαφορετικά, δεν αποτελεί κριτήριο αποκλεισμού από την κοινωνία. Ωστόσο, το κράτος, διάφοροι φορείς και οργανισμοί, αλλά και μεμονωμένα άτομα, κάνουν προσπάθειες για την ομαλή ένταξη, και τελικά την ένταξη και ενσωμάτωση των μεταναστών και προσφύγων στην ελληνική κοινωνία.

2.3 Ανθρώπινα δικαιώματα

Μετά την λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και τη δημιουργία του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών - ΟΗΕ (United Nations), η διεθνής κοινότητα ορκίστηκε να μην ξανασυμβούν ποτέ ξανά στο μέλλον οι αγριότητες και η κτηνωδία που προκάλεσε αυτός ο πόλεμος, καθώς 60 εκατομμύρια άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους (Διεθνής Αμνηστία, 2020). Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου που υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1948, καθορίζει τα θεμελιώδη δικαιώματα και τις ελευθερίες για όλους τους ανθρώπους. Ανάμεσα σε αυτά είναι το δικαίωμα στη ζωή, την ελευθερία και την ιθαγένεια, το δικαίωμα στην ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας, το δικαίωμα στην εργασία και στην εκπαίδευση, και το δικαίωμα στην τροφή και κατοικία (ΟΗΕ, 2020).

Παρακάτω παρατίθενται ενημερωτικά από τον συγγραφέα του παρόντος τα βασικότερα άρθρα της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (1948), τα οποία σχετίζονται άμεσα με το φαινόμενο της μετανάστευσης και προσφυγιάς.

Προοίμιο:

Επειδή η αναγνώριση της αξιοπρέπειας, που είναι σύμφυτη σε όλα τα μέλη της ανθρώπινης οικογένειας, καθώς και των ίσων και αναπαλλοτριώτων δικαιωμάτων τους αποτελεί το θεμέλιο της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ειρήνης στον κόσμο.

Επειδή η παραγνώριση και η περιφρόνηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου οδήγησαν σε πράξεις βαρβαρότητας, που εξεγείρουν την ανθρώπινη συνείδηση, και η προοπτική ενός κόσμου όπου οι άνθρωποι θα είναι ελεύθεροι να μιλούν και να πιστεύουν, λυτρωμένοι από τον τρόμο και την αθλιότητα, έχει διακηρυχθεί ως η πιο υψηλή επιδίωξη του ανθρώπου.

Επειδή έχει ουσιαστική σημασία να προστατεύονται τα ανθρώπινα δικαιώματα από ένα καθεστώς δικαίου, ώστε ο άνθρωπος να μην αναγκάζεται να προσφεύγει, ως έσχατο καταφύγιο, στην εξέγερση κατά της τυραννίας και της καταπίεσης.

Επειδή έχει ουσιαστική σημασία να ενθαρρύνεται η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα στα έθνη.

Επειδή, με τον καταστατικό Χάρτη, οι λαοί των Ηνωμένων Εθνών διακήρυξαν και πάλι την πίστη τους στα θεμελιακά δικαιώματα του ανθρώπου, στην αξιοπρέπεια και την αξία της ανθρώπινης προσωπικότητας, στην ισότητα δικαιωμάτων ανδρών και γυναικών, και διακήρυξαν πως είναι αποφασισμένοι να συντελέσουν στην κοινωνική πρόοδο και να δημιουργήσουν καλύτερες συνθήκες ζωής στα πλαίσια μιας ευρύτερης ελευθερίας.

Επειδή τα κράτη μέλη ανέλαβαν την υποχρέωση να εξασφαλίσουν, σε συνεργασία με τον Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών, τον αποτελεσματικό σεβασμό των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιακών ελευθεριών σε όλο τον κόσμο.

Επειδή η ταυτότητα αντιλήψεων ως προς τα δικαιώματα και τις ελευθερίες αυτές έχει εξαιρετική σημασία για να εκπληρωθεί πέρα ως πέρα αυτή η υποχρέωση,

Η Γενική Συνέλευση διακηρύσσει ότι η παρούσα Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου αποτελεί το κοινό ιδανικό στο οποίο πρέπει να κατατείνουν όλοι οι λαοί και όλα τα έθνη, έτσι ώστε κάθε άτομο και κάθε όργανο της κοινωνίας, με τη Διακήρυξη αυτή διαρκώς στη σκέψη, να καταβάλλει, με τη διδασκαλία και την παιδεία, κάθε προσπάθεια για να αναπτυχθεί ο σεβασμός των δικαιωμάτων και των ελευθεριών

αυτών, και να εξασφαλιστεί προοδευτικά, με εσωτερικά και διεθνή μέσα, η παγκόσμια και αποτελεσματική εφαρμογή τους, τόσο ανάμεσα στους λαούς των ίδιων των κρατών μελών όσο και ανάμεσα στους πληθυσμούς χωρών που βρίσκονται στη δικαιοδοσία τους.

Άρθρο 1: Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα. Είναι προικισμένοι με λογική και συνείδηση και οφείλουν να συμπεριφέρονται μεταξύ τους με πνεύμα αδελφότητας.

Άρθρο 2: Κάθε άνθρωπος είναι υποκείμενο όλων των δικαιωμάτων και ελευθεριών που αναφέρονται στην παρούσα Διακήρυξη, χωρίς καμιά απολύτως διάκριση, όπως το φύλο, η γλώσσα, η θρησκεία, οι πολιτικές ή άλλες πεποιθήσεις, η εθνική ή κοινωνική καταγωγή, η περιουσία, η γέννηση ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση. Επίσης δεν είναι επιτρεπτό να γίνεται καμιά διάκριση λόγω του πολιτικού, νομικού ή διεθνούς καθεστώτος της χώρας από την οποία προέρχεται κανείς, είτε πρόκειται για χώρα ή εδαφική περιοχή ανεξάρτητη, είτε για χώρα μη ανεξάρτητη, υπό εποπτεία ή υπό οποιονδήποτε άλλο περιορισμό κυριαρχίας.

Άρθρο 3: Κάθε άτομο έχει δικαίωμα στη ζωή, την ελευθερία και την προσωπική του ασφάλεια.

Άρθρο 4: Κανείς δεν επιτρέπεται να ζει υπό καθεστώς δουλείας ή καταναγκαστικής εργασίας. Η δουλεία και το δουλεμπόριο υπό οποιαδήποτε μορφή απαγορεύονται.

Άρθρο 5: Κανείς δεν επιτρέπεται να υποβάλλεται σε βασανιστήρια ή σε σκληρή, απάνθρωπη, ταπεινωτική μεταχείριση ή ποινή.

Άρθρο 6: Κάθε άτομο όπου και αν βρίσκεται έχει δικαίωμα να γίνεται σεβαστό από το νόμο.

Άρθρο 7: Όλοι είναι ίσοι απέναντι στο νόμο και έχουν εξίσου δικαίωμα στην προστασία του νόμου, χωρίς καμιά απολύτως διάκριση. Όλοι δικαιούνται να προστατευτούν από διακρίσεις που παραβιάζουν την παρούσα Διακήρυξη αλλά και από προκλήσεις τέτοιων διακρίσεων.

Άρθρο 8: Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να ασκεί αποτελεσματικά ένδικα μέσα στα αρμόδια εθνικά δικαστήρια κατά πράξεων που παραβιάζουν τα θεμελιώδη δικαιώματα που του αναγνωρίζουν το Σύνταγμα και ο νόμος.

Άρθρο 9: Κανείς δεν μπορεί να συλλαμβάνεται, να κρατείται ή να εξορίζεται αυθαίρετα.

Άρθρο 10: Κάθε άτομο δικαιούται ισονομία, σε μια δίκαιη και δημόσια δίκη από δικαστήριο ανεξάρτητο και αμερόληπτο, που θα αποφασίσει για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του και για το βάσιμο της κατηγορίας εναντίον του.

Άρθρο 12: 1. Κανείς δεν επιτρέπεται να υποστεί αυθαίρετες επεμβάσεις στην ιδιωτική του ζωή, την οικογένεια, την κατοικία ή την αλληλογραφία του, ούτε προσβολές της τιμής και της υπόληψής του. 2. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να τον προστατεύουν οι νόμοι από επεμβάσεις και προσβολές αυτού του είδους.

Άρθρο 13: 1. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να κυκλοφορεί ελεύθερα και να εκλέγει τον τόπο διαμονής του στο εσωτερικό ενός κράτους. 2. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να εγκαταλείπει οποιαδήποτε χώρα, ακόμη και τη δική του, και να επιστρέφει στη χώρα του.

Άρθρο 14: 1. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα λόγω διωγμών να ζητά άσυλο και να του παρέχεται άσυλο σε άλλες χώρες. 2. Κανείς δεν μπορεί να επικαλεστεί αυτό το δικαίωμα σε περίπτωση δίωξης που δεν εδράζεται σε πολιτικούς λόγους ή για ενέργειες αντίθετες προς τους σκοπούς και τις αρχές των Ηνωμένων Εθνών.

Άρθρο 15: 1. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα σε μια ιθαγένεια. 2. Κανείς δεν μπορεί να στερηθεί αυθαίρετα την ιθαγένειά του, ούτε το δικαίωμα να αλλάξει ιθαγένεια.

Άρθρο 16: 3. Η οικογένεια είναι το φυσικό και βασικό κύτταρο της κοινωνίας, και έχει δικαίωμα προστασίας από την κοινωνία και το κράτος.

Άρθρο 17: 1. Κάθε άτομο μόνο του ή μαζί με άλλους έχει δικαίωμα στην ιδιοκτησία. 2. Κανείς δεν μπορεί να στερηθεί αυθαίρετα την ιδιοκτησία του.

Άρθρο 18: Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα στην ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας. Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ελευθερία για αλλαγή θρησκείας ή πίστης, όπως και την ελευθερία, μόνο ή μαζί με άλλους, δημόσια ή ιδιωτικά, να εκδηλώνει τη θρησκεία του ή τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις του με τη διδασκαλία, την πρακτική, τη λατρεία και με την τέλεση θρησκευτικών τελετών.

Άρθρο 19: Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της γνώμης και της έκφρασης. Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει το να εκφράζει τις απόψεις του χωρίς να

υφίσταται δυσμενείς συνέπειες καθώς και το να αναζητά, να παίρνει και να διαδίδει πληροφορίες και ιδέες, με οποιοδήποτε μέσο έκφρασης και οπουδήποτε στον κόσμο.

Άρθρο 20: 1. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να συνέρχεται και να συνεταιρίζεται ελεύθερα για ειρηνικούς σκοπούς. 2. Κανείς δεν μπορεί να εξαναγκαστεί να συμμετέχει σε κάποιο σωματείο.

Άρθρο 22: Κάθε άτομο ως μέλος του κοινωνικού συνόλου έχει δικαίωμα στην κοινωνική ασφάλιση και δικαιοσύνη, μέσω της εθνικής προσπάθειας και της διεθνούς συνεργασίας και σύμφωνα πάντα με την οργάνωση και τις οικονομικές δυνατότητες κάθε κράτους, να εξασφαλίζει την ικανοποίηση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων που είναι απαραίτητα για την αξιοπρέπεια και την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Άρθρο 23: 1. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να εργάζεται και να επιλέγει το επάγγελμά του, να έχει κατάλληλες και ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας και να προστατεύεται από την ανεργία. 2. Όλοι, χωρίς καμιά διάκριση, έχουν δικαίωμα ίσης αμοιβής για ίση εργασία. 3. Κάθε εργαζόμενος έχει δικαίωμα δίκαιης και ικανοποιητικής αμοιβής, ώστε ο ίδιος και η οικογένειά του να ζουν αξιοπρεπώς, και η οποία συμπληρώνεται, αν είναι απαραίτητο, και με άλλους τρόπους κοινωνικής προστασίας. 4. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να ιδρύει μαζί με άλλους συνδικάτα και να συμμετέχει σε συνδικάτα για την υπεράσπιση των συμφερόντων του.

Άρθρο 24: Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα στην ανάπαυση και στον ελεύθερο χρόνο, όπως και σε λογικό περιορισμό του χρόνου εργασίας καθώς και σε περιοδικές άδειες μετ' αποδοχών.

Άρθρο 25: 1. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα σε ένα βιοτικό επίπεδο ικανό να εξασφαλίσει στο ίδιο και στην οικογένειά του υγεία και ευημερία, ειδικότερα τροφή, ρουχισμό, κατοικία, ιατρική περίθαλψη, απαραίτητες κοινωνικές υπηρεσίες και κοινωνική ασφάλιση. Έχει επίσης δικαίωμα σε ασφάλιση για την ανεργία, την ασθένεια, την αναπηρία, τη χηρεία, τη γεροντική ηλικία, όπως και για όλες τις άλλες περιπτώσεις που στερείται τα μέσα για να συντηρηθεί, εξαιτίας περιστάσεων ανεξάρτητων από τη θέλησή του. 2. Η μητρότητα και η παιδική ηλικία δικαιούνται ειδική μέριμνα και περίθαλψη. Όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα αν έχουν γεννηθεί εντός ή εκτός γάμου, απολαμβάνουν την ίδια κοινωνική προστασία.

Άρθρο 26: 1. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν τουλάχιστον στη στοιχειώδη και βασική βαθμίδα της. Η στοιχειώδης εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτική. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους, ενώ η ανώτατη εκπαίδευση πρέπει να είναι εξίσου προσιτή σε όλους ανάλογα με τις ικανότητές τους. 2. Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να προωθεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης. 3. Οι γονείς έχουν κατά προτεραιότητα το δικαίωμα να επιλέγουν το είδος της παιδείας που θα δοθεί στα παιδιά τους.

Άρθρο 27: 1. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να συμμετέχει ελεύθερα στην πνευματική ζωή της κοινότητας, να απολαμβάνει τις καλές τέχνες και να μοιράζεται την επιστημονική πρόοδο και τα αγαθά της. 2. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα προστασίας των ηθικών και υλικών αποκτημάτων του που απορρέουν από κάθε είδους επιστημονική, λογοτεχνική ή καλλιτεχνική παραγωγή.

Άρθρο 28: Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα σε μια κοινωνική, διεθνή τάξη, όπου τα δικαιώματα και οι ελευθερίες που αναφέρονται στην παρούσα Διακήρυξη να μπορούν να υλοποιούνται σε όλη τους την έκταση.

Άρθρο 29: 1. Το άτομο έχει υποχρεώσεις απέναντι στην κοινότητα μέσα στο πλαίσιο της οποίας και μόνο είναι δυνατή η ελεύθερη και ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. 2. Το άτομο κατά την άσκηση των δικαιωμάτων του και την απόλαυση των ελευθεριών του στους μόνους περιορισμούς που πρέπει να υπόκειται είναι αυτοί που ορίζονται από τους νόμους, με αποκλειστικό σκοπό την εξασφάλιση της αναγνώρισης και του σεβασμού των δικαιωμάτων και των ελευθεριών των άλλων ανθρώπων και της ικανοποίησης των δίκαιων απαιτήσεων της ηθικής, της δημόσιας τάξης και της εν γένει ευημερίας σε μια δημοκρατική κοινωνία. 3. Τα δικαιώματα αυτά και οι ελευθερίες δεν μπορούν σε καμιά περίπτωση να ασκούνται αντίθετα προς τους σκοπούς και τις αρχές των Ηνωμένων Εθνών.

Άρθρο 30: Καμιά διάταξη της παρούσας Διακήρυξης δεν μπορεί να ερμηνευτεί ότι παρέχει σε ένα κράτος, σε μια ομάδα ή σε ένα άτομο οποιοδήποτε δικαίωμα να

επιδίδεται σε ενέργειες ή να εκτελεί πράξεις που αποβλέπουν στην άρνηση των δικαιωμάτων και των ελευθεριών που εξαγγέλλονται σε αυτήν.

2.3.1 Διεθνές δίκαιο – μετανάστες και πρόσφυγες

Σε παγκόσμιο επίπεδο, το ειδικό νομικό καθεστώς προστασίας των δικαιωμάτων αναφέρεται ως «διεθνής προστασία». Οι μετανάστες και οι πρόσφυγες απολαμβάνουν τα δικαιώματα που εγγυώνται η Σύμβαση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948), η Σύμβαση για το Καθεστώς των Προσφύγων (1951), και το Πρωτόκολλο του 1967, καθώς και περιφερειακά νομικά κείμενα, όπως η Σύμβαση του Οργανισμού Αφρικανικής Ενότητας (1969) για τα Ειδικά Θέματα των Προβλημάτων στην Αφρική. Οι παραπάνω συμβάσεις αποτελούν τα πιο σημαντικά κείμενα του σύγχρονου καθεστώτος προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. (UNHCR, 2017).

Επιπλέον, υπάρχουν διεθνή νομικά κείμενα που αναφέρονται στα δικαιώματα των μεταναστών και προσφύγων, όπως το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά Πολιτικά Δικαιώματα (ΔΣΑΠΔ), το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα (ΔΣΟΚΠΔ), η Διεθνής Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων Όλων των Μεταναστών Εργαζομένων και των Μελών των Οικογενειών τους (ICRMW), καθώς και το Πρωτόκολλο κατά της Λαθραίας Μεταφοράς Μεταναστών δια Ξηράς, Αέρος και Θαλάσσης, που συμπληρώνει τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών κατά του Διασυνοριακού Οργανωμένου Εγκλήματος (Κτιστάκης, 2013).

2.3.2 Τα δικαιώματα των μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα

Τα δικαιώματα που έχουν οι άνθρωποι διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με το νομικό καθεστώς τους. Ωστόσο, πρέπει να αναγνωρίζονται στον καθένα βασικά δικαιώματα, όπως το δικαίωμα στη στέγαση, στην σίτιση, στην υγειονομική περίθαλψη και στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς. Η Μεταναστευτική Πολιτική συνδέεται στενά με την αναπτυξιακή στρατηγική της Ελλάδας, και διαμορφώνει την κοινωνία και την οικονομία, διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την κοινωνική συνοχή (ΕΣΕ, 2018).

Η Ελληνική Πολιτεία προέβη στη θέσπιση νομοθεσίας από το 1998 μέχρι και το 2007, με σκοπό την αποσυμπύκνωση και τη ρύθμιση μεταναστευτικών ομάδων, των οποίων η άνομη διαβίωση δημιουργούσε πολλά προβλήματα. Η παραβατική συμπεριφορά, η «μαύρη» και αδήλωτη εργασία εις βάρος των μεταναστών και το αρνητικό αντίκτυπό της στην κοινωνία, τα φαινόμενα ρατσισμού, ξενοφοβίας και συνακόλουθης γκετοποίησης των αποκλεισμένων ομάδων ολοένα και αυξάνονταν. Το κράτος, για να διαχειριστεί όσους εισήλθαν παράτυπα και διέμεναν στην ελληνική επικράτεια, εφάρμοσε εκτεταμένες διαδικασίες νομιμοποίησης, ξεκινώντας από το 1997 και καταλήγοντας το 2007 (Π.Δ. 358/97 και 359/97, Ν.2910/2001, Ν.3389/2005 και Ν.3536/2007) (ΕΣΕ, 2018). Για την κοινωνική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων, βασικό κριτήριο αποτελεί η σταθερότητα της νόμιμης διαμονής που διασφαλίζεται επαρκώς μόνο με την απόκτηση αδειών διαμονής μακράς διάρκειας.

Το 2014 συντάχθηκε ο Κώδικας Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης (Ν.4251/2014) με σκοπό τη συγκέντρωση των διατάξεων της μεταναστευτικής νομοθεσίας, την εναρμόνιση με την νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την αντιμετώπιση των δυσλειτουργιών που είχαν διαπιστωθεί κατά την εφαρμογή της ισχύουσας νομοθεσίας. Χάρη στον Κώδικα, οι διαδικασίες για την έκδοση αδειών διαμονής απλοποιήθηκαν, οι κατηγορίες αδειών διαμονής μειώθηκαν και αυξήθηκε ο χρόνος διάρκειας τους. Επιπλέον, επανεξετάστηκαν οι όροι πρόσβασης στην αγορά εργασίας, καλλιεργήθηκε φιλικό κλίμα επενδύσεων και διευκολύνθηκε η πρόσβαση στο καθεστώς μακράς διαμονής.

Σύμφωνα με την ΕΣΕ (2018) «ο Κώδικας θεσπίζει ένα προστατευτικό πλαίσιο δικαιωμάτων, ώστε οι πολίτες τρίτων χωρών να απολαμβάνουν ενισχυμένη προστασία σύμφωνα με τις αρχές της ισότητας και της μη διάκρισης λόγω φυλής, φύλου, γλώσσας ή θρησκείας και με σεβασμό στις ιδιαιτερότητες τους, το οποίο βασίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη με ιδιαίτερη έμφαση στα δικαιώματα των παιδιών» (σελ. 17-18).

Περαιτέρω με τον Ν. 4332/2015 και την ενσωμάτωση της Οδηγίας 2011/98/ΕΕ «σχετικά με ενιαία διαδικασία υποβολής αίτησης για τη χορήγηση στους πολίτες τρίτων χωρών ενιαίας άδειας διαμονής και εργασίας στην επικράτεια κράτους μέλους και σχετικά με κοινό σύνολο δικαιωμάτων για τους εργαζομένους από τρίτες χώρες που διαμένουν νομίμως σε κράτος μέλος», θεσπίστηκε ένα σύνολο κοινών κανόνων που διέπουν τη διαδικασία εξέτασης των αιτήσεων για τη χορήγηση ενιαίας άδειας, με

στόχο να καταστεί η συνολική διαδικασία έκδοσής της αποτελεσματική και διαφανής, ώστε να διασφαλίζεται το κατάλληλο επίπεδο ασφάλειας δικαίου στους ενδιαφερομένους.

Επιπρόσθετα, θεσπίστηκε ένα σύνολο δικαιωμάτων για τα οποία κατοχυρώνεται η ίση μεταχείριση των πολιτών του κράτους μέλους και των μεταναστών και προσφύγων, οι οποίοι είναι κάτοχοι ενιαίας άδειας διαμονής, με τη διατήρηση συγκεκριμένων παρεκκλίσεων ή επιφυλάξεων της ειδικότερης εθνικής νομοθεσίας.

Τα δικαιώματα αυτά αφορούν στους ακόλουθους τομείς (ΕΣΕ, 2018):

- 1) Τους όρους απασχόλησης και εργασίας. Συμπεριλαμβάνεται το κατώτατο επιτρεπόμενο όριο ηλικίας για εργασία, οι συνθήκες εργασίας, η αμοιβή και η απόλυση, το ωράριο εργασίας, οι άδειες και αργίες, καθώς και η υγιεινή και ασφάλεια στον τόπο εργασίας.
- 2) Το δικαίωμα στην απεργία και στην ανάληψη συνδικαλιστικής δράσης, σύμφωνα με το εθνικό δίκαιο, την ελευθερία του συνεταιρίζεσθαι και της εγγραφής και συμμετοχής σε οργάνωση εργαζομένων ή εργοδοτών ή σε οποιαδήποτε οργάνωση τα μέλη της οποίας ασκούν συγκεκριμένο επάγγελμα.
- 3) Την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση. Το δικαίωμα ίσης μεταχείρισης παρέχεται σε πολίτες τρίτων χωρών, οι οποίοι εργάζονται ή εργάζονταν στο παρελθόν, και είναι εγγεγραμμένοι ως άνεργοι και δεν περιλαμβάνει επιδόματα και δάνεια σπουδών και διαβίωσης ή άλλα επιδόματα και δάνεια που χορηγούνται για λόγους εκπαίδευσης. Όσον αφορά στην πρόσβαση στην πανεπιστημιακή και τριτοβάθμια εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση που δεν συνδέεται άμεσα με τη συγκεκριμένη απασχόληση, εφαρμόζονται ειδικές προϋποθέσεις περιλαμβανομένης της επαρκούς γνώσης της γλώσσας και της πληρωμής των διδάκτρων, σύμφωνα με την εθνική νομοθεσία.
- 4) Την αναγνώριση διπλωμάτων, πιστοποιητικών και άλλων επαγγελματικών τίτλων.
- 5) Τους κλάδους κοινωνικής ασφάλειας, όπως ορίζονται στον κανονισμό (ΕΚ) αριθμ. 883/2004.

- 6) Τα φορολογικά πλεονεκτήματα, υπό την προϋπόθεση ότι ο εργαζόμενος θεωρείται ότι είναι κάτοικος για φορολογικούς σκοπούς στην ελληνική επικράτεια.
- 7) Την πρόσβαση και την απόκτηση αγαθών και υπηρεσιών που προσφέρονται στο κοινό, συμπεριλαμβανομένων των διαδικασιών στέγασης σύμφωνα με το εθνικό δίκαιο.
- 8) Τις υπηρεσίες παροχής συμβούλων που προσφέρονται από γραφεία εύρεσης εργασίας.

Το 2016, με τον Ν. 4368/2016 και την ΚΥΑ Α3(γ)/ΓΠ/οικ.25132/4-4-2016, θεσπίζεται το δικαίωμα ελεύθερης πρόσβασης σε όλες τις δημόσιες δομές υγείας για την παροχή νοσηλευτικής και ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης σε ανασφάλιστους και σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, συμπεριλαμβανομένων και των μεταναστών και προσφύγων. Ακόμα, με τον Ν. 4376/2016, επανασυστήνεται η Διεύθυνση Κοινωνικής Προστασίας και έτσι ενδυναμώνεται περαιτέρω η σημασία που αποδίδεται στα ζητήματα κοινωνικής ένταξης. Επιπλέον, το 2016 με το αριθμ. Π.Δ. 123/2016 συστήνεται το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, το οποίο στοχεύει στη διοικητική και θεσμική αναβάθμιση της διαχείρισης της μετανάστευσης, του ασύλου και την προώθηση της κοινωνικής ένταξης.

Το 2017 με το αριθμ. Π.Δ. 122/2017 συστήνεται η Διεύθυνση Προστασίας Αιτούντων Άσυλο, η οποία έχει ως στρατηγικό σκοπό την εφαρμογή της εθνικής πολιτικής για την υποδοχή αιτούντων διεθνούς προστασίας, κυρίως μέσω του σχεδιασμού, της παρακολούθησης και υλοποίησης προγραμμάτων προστασίας, με ιδιαίτερη έμφαση στις ευάλωτες ομάδες. Επίσης, συστήνεται εντός του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής το Συμβούλιο Στρατηγικού Σχεδιασμού (Σ.Σ.Σ.), με σκοπό την όσο δυνατόν πληρέστερη ανάδειξη των πολύπλοκων θεμάτων προς την αποφασίζουσα πολιτική ηγεσία.

Τέλος, το 2019 ο Ν. 4636/2019 (ΦΕΚ 169/Α/1-11-2019) Περί Διεθνούς Προστασίας και άλλες διατάξεις, συμμορφώνεται και αναδιατυπώνει διατάξεις άρθρων σύμφωνα με την Οδηγία 2011/95/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 13^{ης} Δεκεμβρίου 2011 σχετικά με τις απαιτήσεις για την αναγνώριση των υπηκόων τρίτων χωρών ή των απάτριδων ως δικαιούχων διεθνούς προστασίας, για

ένα ενιαίο καθεστώς για τους πρόσφυγες ή για τα άτομα που δικαιούνται επικουρική προστασία και για το περιεχόμενο της παρεχόμενης προστασίας.

2.4 Ο ρόλος των Μ.Κ.Ο., των Διεθνών Μ.Κ.Ο. και του διεθνούς κώδικα

Οι ραγδαίες εξελίξεις των σύγχρονων μεταμοντέρνων κοινωνιών είναι το στοιχείο που χαρακτηρίζει έντονα την σημερινή εποχή. Καθώς η νέα πραγματικότητα αποκλείει τις μονοσήμαντες λύσεις και δεν καλύπτεται από την παραδοσιακή επίλυση των προβλημάτων, επιβάλλεται η ανάπτυξη του εθελοντισμού καθώς και νέων μορφών συλλογικής δράσης. Οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (Μ.Κ.Ο.) προτείνονται ως ένα από τα αποτελέσματα αυτής της νέας κοινωνικής πραγματικότητας.

Ο όρος «Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις» (Μ.Κ.Ο) αποτελεί νεολογισμό και αποδίδει στα ελληνικά τον αγγλικό όρο Non-Governmental Organisations (NGOs). Ο όρος χρησιμοποιήθηκε αρχικά στο άρθρο 71 του Καταστατικού χάρτη του Ο.Η.Ε. Ο ακριβής ορισμός των Μ.Κ.Ο. αποτελεί πολλές φορές δύσκολο έργο, καθώς η ιδεολογία, οι εργασίες και τα θέματα της κάθε Μ.Κ.Ο. διαφέρουν. Οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις αποτελούν μορφές εκπροσώπησης της Κοινωνίας των Πολιτών. Τα χαρακτηριστικά, ο ρόλος, οι δράσεις, οι τρόποι χρηματοδότησης και ο τρόπος λειτουργίας των Μ.Κ.Ο. ανταποκρίνονται στο σύγχρονο ρόλο που διαδραματίζει η Κοινωνία των Πολιτών (Μαύρου, 2011).

Θα μπορούσαν να οριστούν ως οργανώσεις πολιτών, ανεξάρτητες από το κράτος, που στόχο έχουν να βοηθήσουν πολίτες που ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Σύμφωνα με τον Στραβοσκούφη (2006) Μ.Κ.Ο. είναι *«η ανεξάρτητη εθελοντική ένωση των ανθρώπων που ενεργούν από κοινού σε συνεχή βάση με εθνικά και διεθνή κριτήρια, για κάποιον κοινό σκοπό, μακριά από τις κυβερνητικές δομές, αποφεύγοντας τη σύσταση και διανομή της αποκτώμενης περιουσίας αλλά και τις παράνομες δραστηριότητες»* (σελ. 111).

Οι Μ.Κ.Ο. κατηγοριοποιούνται με βάση τα κριτήρια α) του προσανατολισμού και β) της διαβάθμισης του εγχειρήματος. α) Ο προσανατολισμός αφορά στο πεδίο δραστηριοποίησης αυτών και στο διαχωρισμό τους σε Μ.Κ.Ο Πρόνοιας, Ανάπτυξης, Αναπτυξιακής Εκπαίδευσης, Υπεράσπισης – Υποστήριξης, Δικτύου και Έρευνας. β) η

διαβάθμιση του εγχειρήματος αφορά στο γεωγραφικό πλαίσιο δράσης και στον διαχωρισμό τους σε διεθνείς, εθνικές, κοινοτικές και τοπικές (Στραβοσκούφης, 2006).

Σύμφωνα με τον Willets (2009), η λειτουργία των Μ.Κ.Ο. στηρίζεται σε μία οργανωτική δομή, ο οποία διαφοροποιείται από την αντίστοιχη των πολιτικών κομμάτων και εργατικών συνδικάτων. Μία Μ.Κ.Ο. περιλαμβάνει συνήθως ένα ολιγομελές διοικητικό συμβούλιο, μία ομάδα ενεργών μελών και συνδρομητές. Στις πιο καλά οργανωμένες Μ.Κ.Ο. υπάρχουν θέσεις διευθυντών/υπεύθυνων που ασχολούνται με την ενημέρωση σχετικά με θέματα όπως την οργάνωση, την διαφήμιση, το marketing, την διοίκηση και την εξασφάλιση πόρων.

Οι Μ.Κ.Ο. λειτουργούν σύμφωνα με κάποια βασικά χαρακτηριστικά. Έχουν μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, καθώς σκοπεύουν στην εξυπηρέτηση κοινωνικών θεμάτων. Μπορεί να εδρεύουν στο εσωτερικό μίας χώρας είτε να έχουν παραρτήματα και σε άλλες. Επίσης, είναι θεσμικά και διοικητικά αυτόνομες και ανεξάρτητες από τον κρατικό τομέα, αν και μερικές φορές επιχορηγούνται εν μέρει από αυτόν. Τέλος, πολλές φορές βασίζονται ως επί το πλείστον στον εθελοντισμό, καθώς πολλές από τις Μ.Κ.Ο. έχουν ελάχιστο εργαζόμενο προσωπικό. (Σημίτη, 2008)

Ο ρόλος των Μ.Κ.Ο θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός στην ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη, καθώς δραστηριοποιούνται σε διάφορους τομείς, όπως η προώθηση της ειρήνης, η διεθνής ανάπτυξη, η προστασία του περιβάλλοντος και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Επιπλέον, ασχολούνται με διάφορα κοινωνικοοικονομικά ζητήματα, όπως η εναντίωση στην προσπάθεια κυριαρχίας του κράτους επί των πολιτών, η υπεράσπιση της έκφρασης του εθελοντισμού, αλλά και η σύγκρουση συμφερόντων. Η σημαντικότητά τους αποδεικνύεται από τη συνεχή αριθμητική αύξησή τους, το μέγεθος των δράσεων τους και τα μεγάλα ποσά των χρηματοδοτήσεων και δωρεών που δέχονται (Bennett & Oliver, 2006).

Ο Ο.Η.Ε., η Παγκόσμια Τράπεζα και η Ευρωπαϊκή Ένωση συμβουλεύονται τις Μ.Κ.Ο. και τους αναθέτουν σημαντικά αναπτυξιακά προγράμματα. Χρηματοδοτούν δράσεις που αφορούν στην ανθρωπιστική βοήθεια, στη προώθηση και διασφάλιση δικαιωμάτων, στην καταπολέμηση του AIDS και των ναρκωτικών ουσιών, στα προβλήματα μεταναστών και προσφύγων κ.τ.λ. Τα τελευταία χρόνια οι ενέργειες των Μ.Κ.Ο. στοχεύουν στην αντιμετώπιση της ανεπαρκούς υγειονομικής φροντίδας, της μειωμένης πρόσβασης στους πόρους και γενικότερα των ευρύτερων κρατικών

αδυναμιών. Η συμβολή των Μ.Κ.Ο. σε τομείς όπως η φτώχεια, η ανθρωπιστική αποκατάσταση και ανακούφιση, η υγεία, η μετανάστευση και προσφυγιά, έχει ως αποτέλεσμα την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, τον έλεγχο του πληθυσμού και την προστασία των φυσικών πόρων, γεγονός που οδηγεί στην κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία (Στραβοσκούφης, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στη συμβολή των Μ.Κ.Ο. στη μείωση της προσφυγικής κρίσης, η συμμετοχή τους είναι ιδιαίτερα εμφανής κατά τα τρία στάδια του εκτοπισμού (Γερασιμάτος, 2016). Από τα στάδια αυτά, το πρώτο ονομάζεται «*Φάση Έκτακτης Ανάγκης*», σχετίζεται με την έναρξη της εκτόπισης και της προσφυγιάς. Χαρακτηρίζεται από υψηλά ποσοστά θνησιμότητας, ανυπαρξία ή παροχή ακατάλληλων και ανεπαρκών υπηρεσιών υγείας, απουσία ή ανεπαρκή ανταπόκριση από τις τοπικές/εθνικές αρμόδιες αρχές και τυχόν τακτικούς μηχανισμούς συντονισμού. Το δεύτερο στάδιο ονομάζεται «*Φάση μετά την Έκτακτη Ανάγκη*» και χαρακτηρίζεται από μεγάλη σταθερότητα. Τα ποσοστά θνησιμότητας έχουν μειωθεί και έχουν, συνήθως, εκπληρωθεί οι ελάχιστες προδιαγραφές για τις βασικές ανάγκες, όπως τροφή, νερό και στέγη. Τέλος, το τρίτο στάδιο ονομάζεται «*Φάση των Βιώσιμων Λύσεων*» και περιλαμβάνει τη μετεγκατάσταση σε άλλες μόνιμες εγκαταστάσεις: εντός των αστικών υποδομών ή σε άλλες χώρες ή τον επαναπατρισμό των προσφύγων.

Η συμβολή των Μ.Κ.Ο. είναι πολύπλευρη, καθώς παρέχουν υπηρεσίες υγείας, στέγασης και σίτισης στις εμπόλεμες ζώνες, λειτουργούν ως διαμεσολαβητές για την υπεράσπιση των μεταναστών και προσφύγων και την κινητοποίηση των κυβερνήσεων και των πολιτών, συμμετέχουν στην ασφαλή μεταφορά των προσφύγων, και δραστηριοποιούνται σε τομείς υγείας, υγιεινής, σίτισης, ρουχισμού, στέγασης, προστασίας, εκπαίδευσης, ψυχαγωγίας κ.τ.λ.. Επιπλέον, ενεργούν για την μετεγκατάσταση των προσφύγων. Γενικότερος στόχος τους είναι η αντιμετώπιση της ανθρωπιστικής κρίσης.

Ωστόσο, σε πολλά κράτη οι Μ.Κ.Ο. αντιμετωπίζονται με αβεβαιότητα και αμφιβολία για το έργο που προσφέρουν (Giddens, 2002). Πολλές φορές έχουν αντικρουόμενες απόψεις με τις κυβερνήσεις και ασκούν πίεση στη λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση κοινωνικών θεμάτων, όπως επίσης υπάρχουν αμφιβολίες για τη δυνατότητά τους να πραγματοποιούν αλλαγές σε μεγάλο και ευρύ πεδίο (Πολυζωίδης, 2006). Ειδικότερα σε χώρες πρώην κομμουνιστικού καθεστώτος, οι πολίτες

αντιμετωπίζουν τις «υπηρεσίες» των Μ.Κ.Ο. με καχυποψία και αμφιβολία, καθώς για πολλά χρόνια ελέγχονταν από το κράτος και οποιαδήποτε ανεξάρτητη οργάνωση θεωρείται από πολλούς, «επικίνδυνη» (Kunne, 2005).

Σύμφωνα με τον Σκλιά (2001), η γενικότερη δυσπιστία που επικρατεί ενάντια στις Μ.Κ.Ο. είναι βάσιμη, καθώς όλο και περισσότερες αποκαλύψεις περί εκμετάλλευσης πόρων προς όφελός τους ανέρχονται στην επιφάνεια. Πολλές φορές η κυριότητα της προώθησης του αναπτυξιακού έργου των Μ.Κ.Ο. ανήκει στους μεγάλους διακυβερνητικούς οργανισμούς (Στραβοσκουφης, 2006). Αρκετές Μ.Κ.Ο. στηρίζονται οικονομικά από το εξωτερικό και από προγράμματα ανάπτυξης, γεγονός που δεν διευκολύνει την ανάπτυξη και το έργο των τοπικών Μ.Κ.Ο.. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δεν συνάπτονται επαφές με τοπικές Μ.Κ.Ο, με αποτέλεσμα να μην συμμετέχουν εμπειρογνώμονες από τις εκάστοτε περιοχές (Συρακούλης & Αφουξενίδης, 2008).

Παρόλη τη θετική συμβολή τους, οι Μ.Κ.Ο. δεν παύουν να πλήττονται από κάποια μειονεκτήματα τα οποία αφορούν κυρίως στη λειτουργία τους και περιλαμβάνουν την έλλειψη σταθερής οργάνωσης και των αναγκαίων υποδομών, τη βραχυπρόθεσμη αντιμετώπιση των προβλημάτων και αναγκών, την ανύπαρκτη ή προβληματική χρηματοδότηση, τη διαφθορά, την πολιτική ποδηγέτηση και την επιδεικτική φιλανθρωπία (Στραβοσκουφης, 2013).

2.4.1 Η συμβολή των Μ.Κ.Ο. στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα άρχισαν να γίνονται δημοφιλείς και να δημιουργούνται οι πρώτες Μ.Κ.Ο. κατά τη δεκαετία του 1990 και αργότερα το 2000, με σκοπό να καλυφθούν βασικές ανάγκες των μεταναστευτικών και προσφυγικών ομάδων, όπως η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, η σίτιση, η εκπαίδευση, η νομική υποστήριξη, ο επαναπατρισμός κ.τ.λ.. Στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν και να προστατεύσουν την πολιτισμική ταυτότητά τους σε ένα ξένο περιβάλλον, οι Μ.Κ.Ο. ξεκίνησαν να καλύπτουν αρχικά οι ίδιες τις ελλείψεις της Πολιτείας και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Ωστόσο, οι πολιτιστικές δράσεις που στόχευαν σε αυτές τις ομάδες ήταν συγκριτικά ελάχιστες σε σχέση με τον όγκο του πληθυσμού που εισέρχονταν, και εξακολουθεί να εισρέει στην Ελλάδα (Πούλιος κ.α., 2015).

Σύμφωνα με το ελληνικό δίκαιο μία Μ.Κ.Ο. δύναται να συσταθεί είτε ως σωματείο, είτε ως ίδρυμα, είτε ως ερανική επιτροπή, είτε ως αστική εταιρία. Αυτές που επιθυμούν να έχουν μονιμότερη δραστηριοποίηση οφείλουν να αποκτούν νομική «προσωπικότητα» με την σύνταξη καταστατικού. Ως νόμιμα πρόσωπα έχουν έδρα και διοικούνται από μονομελή ή πολυμελή όργανα. Επιπλέον, οι Μ.Κ.Ο. δεσμεύονται για τις δικαιοπραξίες που έγιναν από την διοίκησή τους, στα όρια εξουσίας τους, και ευθύνονται για τις πράξεις και παραλήψεις των αντιπροσώπων τους, που ενεργούσαν στα πλαίσια των καθηκόντων τους (Στραβοσκούφης, 2013)

Κατά την διετία 2015 – 2016 το μεταναστευτικό ζήτημα οξύνθηκε σημαντικά και σε συνδυασμό με την ανεπάρκεια πόρων, ανέδειξε την ανικανότητα του ελληνικού κράτους να το αντιμετωπίσει. Η ελληνική κυβέρνηση επέτρεψε την συνεργασία των ΜΚΟ με τις δομές και τα κέντρα φιλοξενίας, τα σημεία συγκέντρωσης, τα σημεία άφιξης και τους καταυλισμούς μεταναστών και προσφύγων.

Σύμφωνα με τον Ν.4332/2015, άρθρο 14, παράγραφος 10, «*τα Νομικά πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ.), οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.) α' και β' βαθμού, στα διοικητικά όρια των οποίων λειτουργούν Κέντρα Πρώτης Υποδοχής (ΚΕ.Π.Υ.), Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (Κ.Υ.Τ.) και Ανοιχτές Δομές Προσωρινής Υποδοχής και Φιλοξενίας προσφύγων και μεταναστών ή διαθέτουν χώρους για την κάλυψη έκτακτων αναγκών στέγασης και προσωρινής φιλοξενίας προσφύγων και μεταναστών, καθώς και οι φορείς των Ο.Τ.Α. αυτών, δύνανται για την αντιμετώπιση έκτακτων και επειγουσών αναγκών, κατά παρέκκλιση κάθε αντίθετης διάταξης, να προβαίνουν σε όλες τις αναγκαίες ενέργειες και να συνάπτουν με τρίτους συμβάσεις εκτέλεσης έργων, παροχής υπηρεσιών, προμήθειας αγαθών ή μισθώσεων κινητών και ακινήτων σε ό,τι αφορά την υποδοχή και φιλοξενία νεοεισερχόμενων πολιτών τρίτων χωρών αποκλειστικά για την κάλυψη αναγκών προσωρινής στέγασης, τη λειτουργία των ανωτέρω εγκαταστάσεων, τη μεταφορά από τα σημεία άφιξης ή προσωρινής διαμονής προς ή από τις προσωρινές ή μόνιμες εγκαταστάσεις φιλοξενίας, οι οποίες βρίσκονται εντός και εκτός των γεωγραφικών τους ορίων, τη σίτιση, την άμεση ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, τα έξοδα ταφής, τη διαχείριση ανθρωπιστικής βοήθειας και κάθε προσφοράς σε χρήμα ή είδος, τη διαχείριση, μεταφορά, αποθήκευση και διανομή αυτής, μεταφορά ανηλίκων προσφύγων για εκπαιδευτικούς λόγους, καθώς και κάθε άλλη απολύτως αναγκαία για την εξυπηρέτηση των ανωτέρω σκοπών δαπάνη».*

Εκτός των άλλων, οι Μ.Κ.Ο. συμβάλλουν σε σημαντικό ποσοστό στον οικονομικό και πολιτικό, καθώς η σημασία, ο ρόλος και η ενασχόληση τους με θέματα παγκοσμίου ενδιαφέροντος έχουν αυξήσει σημαντικά τις ευρωπαϊκές επιδοτήσεις και χορηγίες. Ακόμα, οργανισμοί όπως η Ύπατη Αρμοστεία για τους Πρόσφυγες, ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης, η UNICEF και η Παγκόσμια Τράπεζα συνεργάζονται με το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής της χώρας, με σκοπό την υλοποίηση δράσεων υποδοχής και ένταξης (ΕΣΕ, 2018). «Μέχρι σήμερα, οι ελληνικές Μ.Κ.Ο. έχουν ευαισθητοποιήσει τους Έλληνες πολίτες για διάφορα θέματα που αφορούν τις αναπτυσσόμενες χώρες, ενώ έχουν συμμετάσχει σε διαδικασίες διαμόρφωσης αναπτυξιακής πολιτικής τόσο σε εθνικό όσο και σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Κοινότητας» (Στραβοσκούφης, 2006, σελ. 120).

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους πρόσφυγες, στην Ελλάδα λειτουργούν παραπάνω από 50 δομές και κέντρα φιλοξενίας προσφύγων και μεταναστών στις οποίες το 2016 διέμεναν 53,293 άτομα. Ωστόσο, η διοικητική ικανότητα της χώρας και των Μ.Κ.Ο. δεν επαρκεί για την αποτελεσματική ανταπόκριση στην άφιξη μεγάλου αριθμού αιτούντων άσυλο. Οι συνθήκες που επικρατούν στους χώρους φιλοξενίας υπολείπονται σημαντικά των ελάχιστων προδιαγραφών και σε αρκετές περιπτώσεις η χωρητικότητά τους δεν επαρκεί για την φιλοξενία όλων των προσφύγων και μεταναστών. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται έλλειψη σε διαθεσιμότητα χώρων αναψυχής, ανεπάρκεια στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών σχετικά με θέματα επανένωσης οικογενειών, ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και υποστηρικτικών μηχανισμών για θέματα αντιμετώπισης βίας και ασυνόδευτων παιδιών, καθώς και ελλιπής πληροφόρηση και ενημέρωση για θέματα μετεγκατάστασης, ασύλου, υπηρεσιών σίτισης και υγείας, τοπικών υπηρεσιών και Μ.Κ.Ο. (ΚΕΔΕ, 2016)

Παρ' όλες τις προσπάθειες της Ελληνικής Πολιτείας να ελέγξει τις Μ.Κ.Ο., ιδιαίτερα κατά το προσφυγικό ζήτημα των τελευταίων χρόνων, οι τελευταίες δεν επικοινωνούν επαρκώς τη δράση τους, μολονότι οι περισσότερες δηλώνουν ικανοποιητικές σχέσεις με τους κρατικούς φορείς. Συχνά, η ασαφής κατανομή των αρμοδιοτήτων και της χρηματοδότησης μεταξύ κεντρικής και αποκεντρωμένης διοίκησης δημιουργεί σύγχυση στις δραστηριότητες υποστήριξης. Τέλος, η έλλειψη λειτουργικού συστήματος ασύλου, καθώς και η εσφαλμένη εφαρμογή του ευρωπαϊκού

και διεθνούς δικαίου, δυσχεραίνει σημαντικά τόσο την εύρυθμη λειτουργία των κρατικών μηχανισμών όσο και των Μ.Κ.Ο. (ΚΕΔΕ, 2016).

2.5 Μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας

Οι σημερινές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα (*multiculturalism*) που πολλές φορές έρχεται σε αντίθεση με την αντίληψη περί αναγκαιότητας για εθνική, γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια. Η συνύπαρξη, ωστόσο, πολλών πολιτισμών είναι μία κατάσταση που θα διατηρηθεί, και στο μέλλον θα ενισχυθεί. Τίθεται, λοιπόν, ο προβληματισμός αν υπάρχει ανάγκη για αλλαγές στον ιδεολογικό προσανατολισμό, αλλά και στους θεσμούς της εκάστοτε κοινωνίας (Dietrich, 2006). Η ετερότητα που αναδεικνύεται στις κοινωνίες λόγω της πολυπολιτισμικότητας, αφορά εν τέλει και στις σχετικά ομοιογενείς κοινωνίες και ομάδες, καθώς «ο καθένας από εμάς αποτελεί μία διαφορετική προσωπικότητα» (Κεσίδου, 2008, σελ. 22).

Για την διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση υπήρξαν αρκετές προσεγγίσεις, οι οποίες βασίζονται σε διαφορετικές κοινωνιολογικές θεωρίες. Τα μοντέλα του πολιτισμικού πλουραλισμού που επικράτησαν στην εκπαίδευση είναι: α) τα μονοπολιτισμικά (της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης), και β) τα πλουραλιστικά (το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό) (Γκόβαρης, 2011· Νικολάου, 2011· Κεσίδου, 2008· Γκαβότος, 2002· Μάρκου, 1996).

- 1) Μοντέλο της αφομοίωσης: Το μοντέλο της αφομοίωσης κυριάρχησε κατά την δεκαετία του 1960, κυρίως στη Γαλλία, με βασική αρχή την ισότητα των δικαιωμάτων και με στόχο την συγκρότηση του Γάλλου Πολίτη, οποιασδήποτε καταγωγής. Η υιοθέτηση του αφομοιωτικού μοντέλου συνεπάγεται αφενός την αποδοχή της ισότητας και της δημοκρατίας και αφετέρου εγγυάται την απόκτηση της υπηκοότητας, ο οποία λειτουργεί ως μέσο αναγνώρισης δικαιωμάτων (Aluffi Pentini, 2005· Γεωργογιάννης, 1997). Με το όρο «αφομοίωση» (*assimilation*) νοείται η διαδικασία αλληλεπίδρασης και συμμετοχής ατόμων διαφορετικής εθνικότητας στην καθημερινή ζωή μίας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η προέλευσή τους (Μάρκου, 1996· Γεωργογιάννης, 1997).

Σύμφωνα με το μοντέλο για να γίνει κανείς αποδεκτός, και να μπορεί να αλληλοεπιδρά με τον κατάλληλο τρόπο και ισότιμα με την κυρίαρχη ομάδα, πρέπει να αποβάλει εντελώς τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής του. «Στόχος είναι να ταυτιστεί απόλυτα με τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας» (Κεσίδου, 2008, σελ. 24). Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002), η λέξη «αφομοίωση» παραπέμπει σε αλλαγές που δεν είναι διακριτές όσον αφορά στην διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο αφομοιωμένο υποκείμενο και στην ομάδα προς την οποία αφομοιώνεται. Πρόκειται για ένα εθνοκεντρικό μοντέλο, στο πλαίσιο του οποίου η χώρα υποδοχής προτάσσει ως πρόβλημα την έλλειψη γλωσσικής επάρκειας, και άρα οι μετανάστες είναι αυτοί που πρέπει να προσαρμοστούν στα δεδομένα και όχι το κράτος και η εκπαίδευση (Νικολάου, 2011· Κεσίδου, 2008· Μάρκου 1996). Ο Μάρκου (1996) αναφέρει χαρακτηριστικά πως τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των μεταναστών και προσφύγων είναι προσωρινά και σχετίζονται με το πολιτισμικό σοκ και την έλλειψη γνώσεων στην επίσημη γλώσσα και τον πολιτισμό.

Στόχος του αφομοιωτικού μοντέλου είναι η αντιστάθμιση του πολιτισμικού ελλείματος, ώστε να είναι ισότιμη και λειτουργική η συμμετοχή στα κοινωνικά υποσυστήματα της χώρας υποδοχής. Καθώς η εθνική καταγωγή αξιολογείται ως εμπόδιο στην διαδικασία της κοινωνικής ένταξης, δεν ενδείκνυται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και των πολιτισμικών στοιχείων των ξένων μαθητών στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα. Για την εκπαίδευση, η αφομοιωτική πολιτική σημαίνει ότι υιοθετείται μία μονόγλωσση και μονοπολιτισμική προσέγγιση που βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας, για τους υποστηρικτές του μοντέλου αυτού, είναι το κλειδί για τη γρήγορη αφομοίωσή τους, καθώς θεωρούν ότι η προώθηση των εθνικών γλωσσών και πολιτισμών και η ενίσχυση των εθνικών θεσμών των ομάδων αυτών διακινδυνεύουν τη συχνά χαμηλή κοινωνική τους θέση, δημιουργούν εθνική πόλωση και θέτουν σε κίνδυνο τη συνοχή του εθνικού κράτους (Μάρκου, 1996)

Ωστόσο, το μοντέλο δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, όσον αφορά την εκπαίδευση και την επαγγελματική επίδοση, καθώς οδήγησε πολλούς μετανάστες και πρόσφυγες στη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό

αποκλεισμό (Γκόβαρης, 2004) Γενικότερα, οι όροι που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή των εμπειριών του αφομοιωμένου υποκειμένου, έχουν κατά κανόνα αρνητική χροιά (απώλεια, αποξένωση, αλλοτρίωση κ.τ.λ.) (Γκότοβος, 2002), καθώς η μειονοτική ομάδα οδηγείται σε συμπεριφορές όπως παθητικότητα, δουλικότητα ή εναλλακτικά σε αμυντική και επιθετική συμπεριφορά (Κεσίδου, 2008)

- 2) Μοντέλο της ενσωμάτωσης: Οι αδυναμίες του αφομοιωτικού μοντέλου οδήγησαν στην εμφάνιση του μοντέλου της ενσωμάτωσης που θεωρητικά στηρίζεται στις αρχές της ισότητας ευκαιριών και της ανεκτικότητας και στοχεύει σε μία πολιτισμικά αρμονική και ισότιμη κοινωνία (Νικολάου, 2011· Κεσίδου, 2008). Το μοντέλο αναπτύχθηκε κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960 κυρίως στη Γερμανία, όταν διαπιστώθηκε πως απαιτούνταν αλλαγές στα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των μεταναστευτικών ομάδων ως αντισταθμιστικό εργαλείο στα γλωσσικά και πολιτισμικά ελλείματα των μεταναστών και προσφύγων (Μάρκου, 1996· Pentini, 2005).

Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης δε χρειάζεται οι μειονοτικές ομάδες να αποβάλουν τη γλώσσα ή τον πολιτισμό τους, καθώς αποτελούν μέρος της νέας ταυτότητας που αναπτύσσουν στη χώρα υποδοχής. Ωστόσο, η εμφάνιση και εφαρμογή τους ενδείκνυται μόνο στο πλαίσιο του ιδιωτικού βίου. Η πολιτισμική ετερότητα γίνεται ανεκτή, εφόσον δεν προκαλεί και δεν αγγίζει τις πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Ο σεβασμός και η ανεκτικότητα στην πολιτισμική ετερότητα αφορά θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη και έθιμα, ενδυμασία, μουσική, γιορτές κ.τ.λ., που δεν θεωρούνται ουσιαστικές στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Συνεπώς, αυτό που ενδιαφέρει είναι η αφομοίωση μόνο εκείνων των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών αξιών και πεποιθήσεων, στις οποίες στηρίζονται η κοινωνία και οι βασικοί της θεσμοί (Νικολάου, 2011· Γεωργογιάννης, 1997).

Κατά αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση παραμένει μονοπολιτισμική. Ωστόσο, εισάγονται στοιχεία με προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης που αφορούν τους μειονοτικούς πληθυσμούς, αλλά σύμφωνα πάντα με τις αξίες του κράτους υποδοχής. Η γνώση ιστορικών και πολιτισμικών πλευρών των μεταναστευτικών ομάδων, στοχεύει στην καλύτερη ενσωμάτωσή

τους στο σχολείο και στην κοινωνία, καθώς η ενασχόληση με τέτοιου είδους θέματα θα διευκολύνει την αποδοχή τους (Νικολάου, 2011· Πυργιωτάκης, 2011· Κεσίδου, 2008· Μάρκου, 1996). Παρ' όλα αυτά, όπως και το μοντέλο της αφομοίωσης, έτσι και το μοντέλο της ενσωμάτωσης, συνδέεται με την διαφύλαξη της σταθερότητας, και της συνοχής του κοινωνικού συστήματος και της πολιτισμικής ομοιογένειας. Αφήνει τις μειονοτικές ομάδες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης, που έχει διαμορφωθεί για να καλύψει τις ανάγκες της κυρίαρχης ομάδας, αδυνατώντας να καλύψει τα προβλήματα τους και αγνοώντας τις δικές τους αξίες και πολιτισμικά πρότυπα (Γκόβαρης, 2011· Μάρκου, 1996).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης εμφανίζει αδυναμία, καθώς δεν παρεμβαίνει σε ουσιαστικές αλλαγές στάσεων και πρακτικών στην εκπαίδευση, ενώ απαιτεί από τους πρόσφυγες και μετανάστες να ανταποκριθούν στους στόχους και τις απαιτήσεις της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1997).

- 3) Πολυπολιτισμικό μοντέλο: Το πολυπολιτισμικό (*multicultural*) μοντέλο εμφανίστηκε κατά τη δεκαετία του 1970 αρχικά στις Η.Π.Α. και έπειτα στην Ευρώπη, τον Καναδά και την Αυστραλία όταν αναγνωρίστηκε πως τα προηγούμενα μοντέλα δεν έχουν αποτελέσματα, όπως επίσης δεν παρέχουν ίσες ευκαιρίες στους μαθητές για ακαδημαϊκή επιτυχία (Μάρκου, 1996· Γεωργογιάννης, 1997). Σημειώνεται στροφή προς πιο πλουραλιστικά μοντέλα εκπαίδευσης και διαχείρισης μειονοτήτων, καθώς η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες με διαφορετικές πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Το μοντέλο βασίζεται στη λογική ότι εάν δοθεί σε όλους τους πολιτισμούς που διαβιούν παράλληλα σε μία κοινωνία η δυνατότητα για ισότιμη ανάπτυξη, θα επέλθει η προσδοκώμενη ομοιογένεια του πληθυσμού. Ιδιαίτερη σημασία αποκτά ο παραμερισμός των προκαταλήψεων και στερεοτύπων, η καλλιέργεια της ανεκτικότητας και η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας στην κοινωνία (Μάρκου, 1996). Το πολυπολιτισμικό μοντέλο ολοκληρώνεται από μία προσέγγιση που ασχολείται με την προώθηση της πραγματικής ισότητας δικαιωμάτων (Pentini, 2005).

Οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι η εκπαίδευση έχει πολύ ευρύτερους στόχους να επιτελέσει από την απλή ενσωμάτωση των μαθητών σε ένα κοινό πολιτισμό (Μάρκου, 1996). Η εκπαίδευση γίνεται στη μητρική γλώσσα και με βάση το πολιτισμικό υπόβαθρο της εκάστοτε μειονοτικής ομάδας, καθώς ενθαρρύνεται η διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και ιστορικών στοιχείων. Η γνώση του πολιτισμικά «ξένου» αναμένεται να μειώσει θέματα σχετικά με τις προκαταλήψεις, τις διακρίσεις και τις ρατσιστικές τάσεις της κυρίαρχης εθνικής ομάδας (Κεσίδου, 2008· Μάρκου, 1996). Οι υπέρμαχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούν πως η κοινωνική συνοχή επιτυγχάνεται καθώς αναγνωρίζονται οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της μεταναστευτικής ομάδας, και διαμορφώνεται ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο συνυπάρχουν και αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί (Γκόβαρης, 2011· Νικολάου, 2011).

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1996), βασικοί στόχοι του πολυπολιτισμικού μοντέλου αποτελούν α) η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, β) η βελτίωση της σχολικής επίδοσης και η ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών των μεταναστών και προσφύγων, γ) η καλλιέργεια του σεβασμού και της ανεκτικότητας απέναντι στα άτομα με διαφορετική εθνική πολιτισμική φυλετική και θρησκευτική προέλευση και δ) η ανάπτυξη στους μαθητές της ικανότητας να εξετάζουν εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα μέσα από την οπτική διαφόρων πολιτισμών και όχι μόνο του κυρίαρχου πολιτισμού.

Ωστόσο, σύμφωνα με την Κεσίδου (2008), τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αναπτύσσονται λειτουργούν παράλληλα αλλά χωρίς σύνδεση με τους γενικούς εκπαιδευτικούς φορείς, χωρίς να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Έτσι, οι πολιτισμοί αναπτύσσονται ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, χωρίς πολλές φορές να επιτυγχάνεται η κοινωνική συνοχή.

- 4) Αντιρατσιστικό μοντέλο: Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980, κυρίως μέσα από τα πολιτικά κινήματα στην Αγγλία και κυρίως στην Αμερική, ως απάντηση στην πολυπολιτισμική προσέγγιση. Το μοντέλο βασίζεται στη λογική ότι εάν δοθεί σε όλους τους πολιτισμούς που διαβιούν παράλληλα σε μία κοινωνία η δυνατότητα για ισότιμη ανάπτυξη, θα

επέλθει η προσδοκώμενη ομοιογένεια του πληθυσμού. (Γκόβαρης, 2011· Μάρκου, 1996).

Δίνεται έμφαση στους λόγους για τους οποίους τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων οδηγούνται σε σχολική αποτυχία, και χορηγούνται πόροι προκειμένου αυτοί οι πληθυσμοί να λειτουργήσουν με όρους ισότητας (Κεσίδου, 2008). Άμεση προτεραιότητα του μοντέλου είναι η αντιμετώπιση των ρατσιστικών στάσεων και συμπεριφορών όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς φορείς, αλλά από όλους τους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας, ώστε να επιτευχθεί ριζική αναδιάρθρωση των εθνοτικών και φυλετικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων (Κεσίδου, 2008· Μάρκου, 1996).

Ως τρεις θεμελιώδεις στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου αναφέρονται: α) η ισότητα: επιτυγχάνεται με μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, β) η δικαιοσύνη: το κράτος έχει την ευθύνη να διασφαλίζει σε όλους ίσες ευκαιρίες να ζήσουν, να αναπτυχθούν και να συμμετέχουν σε όλα όσα η κοινωνία μπορεί να προσφέρει, και γ) η χειραφέτηση: απελευθέρωση των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών από τις δομές της ρατσιστικής πρακτικής και από την κυριαρχία του ρατσισμού (Μάρκου, 1996· Γεωργογιάννης, 2008)

Η κριτική που ασκήθηκε στην αντιρατσιστική εκπαίδευση είχε να κάνει κυρίως με τον μονόπλευρο ορισμό του ρατσιστικού φαινομένου καθώς και με τον ανεπιτυχή διαχωρισμό μεταξύ θυμάτων και θυτών (Γκόβαρης, 2008). Η αντιρατσιστική προσέγγιση αγνοεί τις διαφορές, τις ανισότητες, τη σύγκρουση των κοινωνικών τάξεων, και επομένως την καταπίεση που δέχονται τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Γκόβαρης, 2011· Μάρκου, 1996).

- 5) Διαπολιτισμικό μοντέλο: Παρουσιάζεται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα.

2.5.1 Το διαπολιτισμικό μοντέλο στην εκπαίδευση

Το διαπολιτισμικό (*intercultural*) μοντέλο αποτελεί μία εύστοχη απάντηση στο ζήτημα της μετακίνησης πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο και τη συνεπακόλουθη πολυπολιτισμικότητα, καθώς συμβάλει στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών

προσωπικότητων, αλλά ταυτόχρονα δίνει λύσεις σε προβλήματα που τα προηγούμενα μοντέλα απέτυχαν να επιλύσουν (Νικολάου, 2011· Κεσίδου, 2008). Ο όρος «διαπολιτισμός» δηλώνει την αλληλεπίδραση και αλληλοκατανόηση μεταξύ των διάφορων πολιτισμικών ομάδων (Νικολάου, 2011).

Το μοντέλο αυτό προτείνει την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ανεκτικότητα, την ικανότητα ταύτισης και σύγκρισης με τον άλλο, και την υιοθέτηση διαφορετικών πολιτισμικών πρακτικών (Κεσίδου, 2008· Μάρκου, 1996). Η πολυπολιτισμικότητα προκάλεσε την ανάγκη για ομαλή συμβίωση και συνύπαρξη ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, η οποία συνδέεται άμεσα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ως τάση ξεκίνησε από τις Η.Π.Α. για να δώσει λύση στο πρόβλημα της μεγάλης ανομοιογένειας και ποικιλομορφίας του πληθυσμού (Θεοδωρίδης, 2019· Ανδρούτσος, 1998). «Έτσι, η διαπολιτισμικότητα (*interculturalism*, κατά τα άλλους *cross culturalism*) προέκυψε ως εκπαιδευτική παρέμβαση απέναντι στο φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας» (Θεοδωρίδης, 2019, σελ. 168). Η ιδέα της συμπερίληψης σε ένα πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης περισσότερο από τη μουσική του κυρίαρχου πολιτισμού ή της κυρίαρχης κοινωνικά ομάδας είναι συγκριτικά νέα στις δυτικές χώρες και σε αυτές που αποίκησαν οι Ευρωπαίοι (Drummod, 2005).

Ο γνωστικός τομέας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ασχολείται σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο με τον τρόπο αλληλεπίδρασης και τα αποτελέσματα της διάδρασης υποκειμένων που είναι ή θεωρούνται διαφορετικά μεταξύ τους μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ακόμα, ασχολείται με την διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου που ορίζεται ως «διαφορετικός», αλλά και με τη συγκρότηση της προσωπικής και συλλογικής του ταυτότητας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, επομένως, ενδιαφέρεται για εθνικές, θρησκευτικές και γλωσσικές συλλογικότητες και για την ένταξή τους σε κοινωνικές ομάδες. (Γκότοβος, 2002).

Οι όροι που αναφέρονται στην εκπαίδευση των αλλοδαπών και γενικότερα στην πολιτισμική ετερότητα είναι οι εξής: «Διαπολιτισμική» (*Intercultural, Cross – cultural, Transcultural*), «Πολυπολιτισμική» (*Multicultural*), και «Πολυεθνολογική» (*Multinational / Multiethnic*) εκπαίδευση (Κοκκίδου, 2007· Ανδρούτσος, 1998). Σύμφωνα με τον Schippers (2005), οι όροι «*intercultural*» και «*transcultural*» είναι ουσιαστικά οι ίδιοι αλλά διαφέρουν στα εξής σημεία: στην πρώτη προσέγγιση υπάρχει

κάποια χαλαρή επαφή μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων και γίνονται προσπάθειες αλληλοκατανόησης, ενώ κατά τη δεύτερη προσέγγιση, υπάρχει μία εις βάθος ανταλλαγή ιδεών και αξιών.

Ο Dietrich (2006) αναφέρει πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή είναι το καινούργιο μοντέλο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του 21^{ου} αιώνα, καθώς θεωρεί τη μονοπολιτισμική και την εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση ξεπερασμένη. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών και αποτελεί το μέσο διαμόρφωσης των κοινωνικών προϋποθέσεων που επιτρέπουν τη συμμετρική αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ διαφόρων και διαφορετικών πολιτισμών. (Γκόβαρης, 2011, 2008).

2.5.2 Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο Helmut Essinger (1991) θεωρεί πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η απάντηση στα προβλήματα που προκύπτουν λόγω της πολυπολιτισμικής φύσης των κοινωνιών και αναφέρει τις τέσσερις βασικότερες αρχές της: α) η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, β) η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, γ) η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και δ) η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης.

- 1) Η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση: Πρέπει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στην θέση τους, και να αντιμετωπίζουμε τα προβλήματα και τις καταστάσεις που προκύπτουν από τη δική τους οπτική γωνία. Θα πρέπει, επομένως, να δίνεται έμφαση στη διαφορετικότητα των «άλλων», ανεξάρτητα από την καταγωγή και το πολιτισμικό τους προφίλ.
- 2) Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη: Αποτελεί βασικό στόχο της εκπαίδευσης και προτείνει την καλλιέργεια μίας συλλογικής συνείδησης που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ο παραμερισμός της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.
- 3) Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό: Μπορεί να επιτευχθεί με το άνοιγμά στους άλλους πολιτισμούς και την ταυτόχρονη πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στον δικό μας πολιτισμό.

- 4) Η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης: Πρόκειται για τον παραμερισμό των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, και την ανοιχτότητα απέναντι στους άλλους πολιτισμούς για αλληλεπίδραση και επικοινωνία.

Στο σχολικό πλαίσιο, η διαπολιτισμική παιδαγωγική προτείνει τις αρχές της ισότητας και της αναγνώρισης ως αρχές οργάνωσης του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε οι γλωσσικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές κ.τ.λ. διαφορές να λειτουργούν ως ευκαιρίες μάθησης, και όχι ως κριτήρια διάκρισης και διαφοροποίησης. Η έννοια της αναγνώρισης αναφέρεται σε πρακτικές αποδοχής και κατανόησης του πολιτισμού των μεταναστών σε συνδυασμό με την παροχή δικαιωμάτων και δυνατοτήτων συμμετοχής στον δημόσιο χώρο (Γκόβαρης, 2008)

Τα αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2000) είναι τρία:

- 1) το αξίωμα της *«ισοτιμίας των πολιτισμών»*, το οποίο βασίζεται στην παραδοχή της Εθνολογίας ότι οι πολιτισμοί ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ομάδων από τις οποίες έχουν αναπτυχθεί. Κατά συνέπεια είναι ισότιμοι μεταξύ τους, και αξιολογούνται μόνο με εσωτερικά και όχι εξωτερικά κριτήρια.
- 2) Η *«ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (υπόθεση του ελλείμματος και υπόθεση της διαφοράς)»*. Το αξίωμα αυτό θεωρεί τις μειονοτικές ομάδες όχι ως «ελλειμματικές», αλλά ως «διαφορετικές». Αναγνωρίζεται πως υπάρχει ήδη ένα μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο είναι απλά διαφορετικό σε σχέση με το κυρίαρχο, και άρα είναι βασικό να αξιοποιείται, ώστε η μαθησιακή διαδικασία και ανάπτυξη να γίνεται με ομαλότερο τρόπο.
- 3) Η *«παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση»*. Στόχος είναι η αποφυγή της περιθωριοποίησης των μειονοτικών πληθυσμών, και αυτό επιτυγχάνεται με την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, που με τη σειρά της θα επιφέρει ισότητα σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο.

Ένας βασικός στόχος που επιτυγχάνεται με τη συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η συνεργασία και ταυτόχρονα η αρμονική και ισότιμη συμβίωση ατόμων που χαρακτηρίζονται από ετερότητα. Αρχικά, οι διαφορετικές ομάδες έρχονται

σε επαφή, κάτι το οποίο αποτελεί προϋπόθεση για την άρση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων, καθώς με την αλληλεπίδραση διαμορφώνονται αξιόπιστες απόψεις σχετικά με τον «ξένο». Έπειτα, μέσω της επαφής αναπτύσσεται αμοιβαία εμπιστοσύνη και από τις δύο πλευρές. Πολλές φορές το δεύτερο βήμα μπορεί να καταλήξει σε απόρριψη και να μην εκπληρωθούν οι θετικές προσδοκίες για τους άλλους. Εάν όμως αναπτυχθεί εμπιστοσύνη μεταξύ των ομάδων, τότε επιτυγχάνεται και ο τελικός σκοπός της «*διαπολιτισμικής πορείας*», δηλαδή, η δυνατότητα συνεργασίας των ατόμων που συνθέτουν μία κοινωνία (Νικολάου, 2011).

Με την διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκεται η ανοιχτότητα απέναντι σε οτιδήποτε ξένο, αλλά και η αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και διαφοράς. Δεν αφορά μόνο τις μειονότητες και την εκπαίδευσή τους, αλλά απευθύνεται και στην κυρίαρχη ομάδα, οπότε κινείται στο πλαίσιο μίας «*Παιδαγωγικής για Όλους*». Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται σε κρατικό αλλά και σε διακρατικό επίπεδο. Στο κρατικό επίπεδο συμπεριλαμβάνονται από την μία μετανάστες, πρόσφυγες, παλιννοστούντες και άλλες μειονότητες, και από την άλλη η κυρίαρχη ομάδα, συμβιώνοντας όλοι στα όρια του ίδιου κράτους. Το διακρατικό επίπεδο αφορά σε λαούς που ζουν σε διαφορετικά κράτη, τα οποία αλληλοεπιδρούν και επικοινωνούν μεταξύ τους (Κεσίδου, 2008).

Από τις αρχές και τους στόχους προκύπτουν οι πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Κεσίδου (2008), η βασικότερη από αυτές είναι η συνεκπαίδευση των μειονοτήτων διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρου με την κυρίαρχη ομάδα, ώστε να προωθείται η αλληλεπίδραση των ομάδων και να αποφεύγεται η περιθωριοποίηση των μειονοτήτων. Επιπλέον, πρέπει να διερευνούνται τα προγράμματα σπουδών και να γίνεται επαρκής αντιπροσώπευση και συμπερίληψη των ξένων πολιτισμών. Επίσης, τα εγχειρίδια διδασκαλίας οφείλουν να προβάλλουν τις ομοιότητες και όχι τις διαφορές των πολιτισμικών ομάδων και λαών, και να μην περιλαμβάνουν προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Μία ακόμα σημαντική πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και η οργάνωση κοινών προγραμμάτων συνεργασίας (π.χ. συμμετοχή σχολείων από την Ελλάδα και από τις χώρες καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών). Αυτού του είδους τα προγράμματα πέρα από τον γνωστικό τομέα, έχουν επίδραση και στον συναισθηματικό κόσμο των

συμμετεχόντων. Επομένως αυξάνονται οι πιθανότητες επίδρασης στις αντιλήψεις και στις στάσεις τους (Κεσίδου, 2008).

Τέλος, θα πρέπει και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έρθουν σε επαφή με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, να γνωρίζουν τι προσβέει, τις αρχές και τους στόχους της, και αυτό επιτυγχάνεται μέσω επιμορφώσεων και γενικότερα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Η καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αλλά και η απόκτηση κατάλληλης εκπαιδευτικής τεχνογνωσίας είναι απαραίτητες για την διαπολιτισμική ευαισθησία, κατανόηση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να μην επαναπαύονται, αλλά να προετοιμάζονται συνεχώς, μελετώντας τη σύγχρονη βιβλιογραφία, κάνοντας χρήση νέων τεχνολογιών κ.τ.λ. (Θεοδωρίδης, 2019· Κεσίδου, 2008).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι το μέσο για να αποφευχθεί η κοινωνική περιθωριοποίηση των μεταναστών και προσφύγων. Προωθεί την ισότητα ευκαιριών τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία, και βοηθάει στην ομαλότερή ένταξη και την αρμονική συμβίωση των μειονοτικών πληθυσμών με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Τα ήθη και έθιμα, οι παραδόσεις και γενικότερα τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία εφοδιάζουν τον εκπαιδευτικό με μία πληθώρα επιλογών και αποφάσεων όταν εργάζεται με τέτοιους πληθυσμούς. Πρωταρχικός στόχος του είναι να εμφυσήσει στους εκπαιδευόμενους την ανοιχτότητα, την κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό και την ενσυναίσθηση, προάγοντας έτσι την αρμονική συνύπαρξη.

Κεφάλαιο 3^ο: Η μουσική στην εκπαίδευση και στα κοινοτικά προγράμματα για μετανάστες και πρόσφυγες

3.1 Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση

Με τον τρόπο που έχουν εξελιχθεί οι σύγχρονες κοινωνίες, ο ρόλος των τεχνών, και ιδιαιτέρως της μουσικής, στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ιδιαιτέρως σημαντικός. Η διαφορετικότητα πλέον δεν αποτελεί μία νέα κατάσταση, αλλά ένα κύριο χαρακτηριστικό της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, και κατά συνέπεια τα προγράμματα μουσικής εκπαίδευσης χρειάζεται να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. (Campbell, 2018· Κοκκίδου, 2015).

Ήδη από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα εντοπίζονται οι απαρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με τη μορφή της διεθνικότητας της μουσικής εκπαίδευσης, και γίνονται προσπάθειες για την εφαρμογή της στα αναλυτικά προγράμματα διάφορων ευρωπαϊκών χωρών και των Η.Π.Α.. Τη δεκαετία του 1950 ξεκινάει μία προσπάθεια για τη σύσταση ενός διεθνούς οργανισμού για τη μουσική εκπαίδευση. Το μεγάλο βήμα γίνεται το 1953 με την ίδρυση της Διεθνούς Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (International Society for Music Education, ISME) στο Διεθνές Συνέδριο της Unesco. Σε συνεργασία με την Αμερικανική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Music Education National Conference, MENC) άρχισαν να ανοίγουν τον δρόμο για τη μουσικοπαιδαγωγική έρευνα, και από πολύ νωρίς επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το αίτημα για έρευνα στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τίθεται για πρώτη φορά το 1966 στο Διεθνές Συνέδριο της ISME, από τον Γερμανό μουσικοπαιδαγωγό Egon Kraus. Τις επόμενες δεκαετίες, ο ρόλος της ISME υπήρξε καταλυτικός για την εδραίωση της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης. (Αδαμοπούλου, 2002· Ανδρούτσος, 1998· Θεοδωρίδης, 2019· Κοκκίδου, 2007).

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

για τις μουσικές παραδόσεις άλλων πολιτισμών (Αδαμοπούλου, 2002· Ανδρούτσος, 1998).

Η έννοια της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης (*intercultural music education*) αφορά στη χρήση μουσικού υλικού από διάφορους μουσικούς πολιτισμούς στο πλαίσιο διδασκαλίας, γνωριμίας, κατανόησης και εφαρμογής της μουσικής σε μία κοινότητα που εμπεριέχει μειονοτικούς πληθυσμούς (Θεοδωρίδης, 2018· Αδαμοπούλου, 2002). Ωστόσο, δημιουργήθηκαν κάποια προβλήματα πρακτικής αλλά και ηθικής φύσεως. Μέχρι τότε η μουσική εκπαίδευση ήταν προσηλωμένη στα ευρωπαϊκά πρότυπα της κλασσικής μουσικής, οπότε κανείς από τους εκπαιδευτικούς δεν είχε γνώσεις για την μουσική που έφεραν οι μετανάστες στις νέες τους πατρίδες. Παραδείγματος χάρη στις Η.Π.Α, τα παιδιά διάφορων μειονοτικών εθνοτήτων με τον καιρό ενσωματώθηκαν στην αμερικάνικη κοινωνία και ήρθαν σε επαφή με είδη μουσικής που δεν είχαν καμία απολύτως σχέση με τον πολιτισμό τους (Ανδρούτσος, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο δεν είχαν τα απαραίτητα εφόδια από τις σπουδές τους για να αντιμετωπίσουν την ποικιλομορφία, αλλά και δεν υπήρχαν οι κατάλληλες συνθήκες για να καταφέρουν να εξοικειώσουν τους μαθητές με παραδοσιακές μουσικές άλλων πολιτισμών (Κοκκίδου, 2007). Στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου προβλέπονταν, και εξακολουθεί σε πολλές χώρες να προβλέπεται μέχρι και σήμερα, μόνο μία ώρα εβδομαδιαίως για το μάθημα της μουσικής. Είναι φυσικό λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να δίνει έμφαση στην μουσική της χώρας του, και να μην επεκτείνεται ιδιαίτερα στις μουσικές του κόσμου, καθώς δεν υπάρχει περιθώριο για να ολοκληρωθούν οι επιθυμητοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Ανδρούτσος, 1998).

Ένα από τα βασικότερα προβλήματα που προκύπτουν, είναι αυτό της αυθεντικότητας (*authenticity*). Ο Swanwick (1994) ορίζει την αυθεντικότητα ως «*τη διατήρηση ή ακόμα και την εκ νεκρών ανάσταση διαφόρων μουσικών στυλ.[...] Η αυθεντική μουσική εμπειρία συμβαίνει όταν τα άτομα κάνουν και δέχονται τη μουσική ως σημαντική ή σχετική με αυτούς*» (σελ. 214). Η αυθεντικότητα μπορεί να αναφερθεί στην πιστή αντιγραφή ή αναδόμηση του αυθεντικού στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό (Schippers, 2005). Όταν όμως ασχολείται κανείς με την μουσική κάποιου άλλου πολιτισμού, έρχεται σε επαφή με τον μουσικό τρόπο σκέψης και έκφρασης, και είναι

πολύ εύκολο να «χαθεί στη μετάφραση» και να παρερμηνευθούν/αλλοιωθούν πληροφορίες. Σύμφωνα με τον Palmer (1992), η μουσική όταν μεταφέρεται έξω από το γνήσιο πολιτισμικό περιβάλλον της (*context*), χάνει αυτομάτως μερικά από τα ουσιαστικά στοιχεία της όπως τις ιδιομορφίες στο κούρδισμα, τα ηχοχρώματα, τη γλώσσα κ.τ.λ..

Παράγοντες που επηρεάζουν την αυθεντικότητα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι: α) το διαφορετικό περιβάλλον, τόσο το ακουστικό όσο και το κοινωνικοπολιτιστικό, β) η χρήση διάφορων ηχογραφήσεων, βίντεο και ταινιών στη θέση της “ζωντανής” εκτέλεσης, γ) εκτελεστές που δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση από τους αυθεντικούς μουσικούς του ιδιώματος, δ) προβλήματα γλώσσας, μετάφρασης και ακατάλληλες κειμενικές πηγές, ε) αλλαγές από τα πρωτότυπα μέσα, στ) απλοποιημένες εκδοχές του αυθεντικού και άλλες διδακτικές προσαρμογές, και ζ) εφαρμογή νέων πολιτισμικών στοιχείων, όπως το κούρδισμα και οι εναρμονίσεις (Palmer, 1992).

Το «πλαίσιο», δηλαδή ο χρόνος, ο τόπος, η κοινωνία και η ιδεολογία/αξίες, είναι άμεσα συνδεδεμένα με τη μουσική επιτέλεση, και η πλαισίωση της μουσικής σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον αποτελεί πρόκληση (Schippers, 2005). «[...] *το να διδάσκεις κάποιο μουσικό έργο σε ένα μη εγγενές κοινό χωρίς αναφορά στην κοινωνική κατάσταση και στο πλαίσιο όπου γεννήθηκε η μουσική, είναι μία πλήρης κοροϊδία αυτής της σύνδεσης*» (Omolo – Ongati, 2005, σελ. 59).

Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να παρουσιάζουν όσο το δυνατόν πιο αυθεντικό μουσικό υλικό, και να μην αποπροσανατολίζουν τους μαθητές με πληθώρα πληροφοριών, αλλά να τους δίνουν περιορισμένο και στοχευμένο όγκο δεδομένων (Θεοδωρίδης, 2019). Καλό είναι να αποφεύγεται η γνωριμία με μία μόνο κουλτούρα, και να προωθείται η εξοικείωση με ένα ευρύ πεδίο μουσικών πολιτισμών (Κοκκίδου, 2007). Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τις στοιχειώδεις γνώσεις για τους μουσικούς πολιτισμούς που τους αφορούν, και να μελετούν διαρκώς, ώστε να δημιουργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής από τους μαθητές.

Επίσης, η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως λειτουργικός τρόπος εκμάθησης της μουσικής και όχι μόνο ως βάση δεδομένων (Αδαμοπούλου, 2002), καθώς η διδασκαλία δεν απευθύνεται απλά σε διαφορετικούς πληθυσμούς (*about*), αλλά η μουσική διδάσκεται σε αυτούς (*within*) (Omolo – Ongati,

2005). Η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να είναι ανοιχτή στους διάφορους πολιτισμούς, και να μην τους αντιμετωπίζει προκατειλημμένα. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να κατανοήσουν τι πρεσβεύουν οι κουλτούρες των πολιτισμών, ώστε να αποκομίζουν όσο το δυνατόν περισσότερα οφέλη (Ανδρούτσος, 1998· Κοκκίδου, 2015).

Ένας από τους βασικότερους στόχους της εκπαίδευσης είναι να διαπλάσει με τέτοιο τρόπο τα άτομα, ώστε να μπορούν να ενταχθούν και να λειτουργήσουν με τον κατάλληλο τρόπο στην κοινωνία. Μέσω της μουσικής καλλιεργείται το πνεύμα της συνεργασίας και της ευγενούς άμιλλας. Οι μαθητές αποκαλύπτουν πτυχές του εαυτού τους και ταυτόχρονα συνειδητοποιούν και εκτιμούν την προσπάθεια των υπολοίπων, ενδυναμώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τον αυτοσεβασμό και αλληλοσεβασμό (Σίμου, 1997). Με τον ίδιο τρόπο, η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να γνωρίσουν και να κατανοήσουν το περιεχόμενο διάφορων μουσικών και μη πολιτισμών, και να αντιληφθούν τη θέση τους για την προστασία και προαγωγή των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων (Κοκκίδου, 2015).

3.1.1 Περιεχόμενο και στόχοι

Η δύναμη της μουσικής έγκειται στο ότι μπορεί να δημιουργήσει “γέφυρες” ανάμεσα στους ανθρώπους και κοινωνικούς δεσμούς, να οδηγήσει σε ουσιαστική περιέργεια για τον άλλο, και να προωθήσει πραγματικό σεβασμό για τους ανθρώπους που εμπλέκονται σε κάποια διαφορετική μουσική παράδοση (Campbell, 2018).

Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση αποτελεί μέσο για να γνωρίσουν οι εκπαιδευόμενοι τη μουσική διάφορων πολιτισμών. Δεν αποτελεί κύριο μέλημα η αφομοίωση και άριστη γνώση των παραδοσιακών μουσικών όλου του κόσμου, αλλά η γνωριμία και πληροφόρηση σχετικά με αυτές, ώστε να γίνει αντιληπτό πως χρήζουν προσοχής και σεβασμού. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προτείνει πως υπάρχουν «πολλές διαφορετικές αλλά εξίσου βασικές εκδοχές της μουσικής» και αναπτύσσει την κατανόηση, την ανοχή και τον σεβασμό προς τους πολιτισμούς, με απώτερο στόχο την ομαλή συνύπαρξη στην κοινωνία (Ανδρούτσος, 1998, σελ. 155). Μέσω της αλληλεπίδρασης της μειονοτικής και της κυρίαρχης ομάδας, τα άτομα αναγνωρίζουν και συγκρίνουν τις δικές τους πολιτισμικές αξίες, ιδιομορφίες και παραδοχές με αυτές

των άλλων πολιτισμών, καταρρίπτουν πράξεις και έννοιες ξενοφοβίας και ρατσισμού, και τελικά συναισθάνονται την διαφορετικότητα (Αδαμοπούλου, 2002).

Βασικό στοιχείο της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης για την ανάπτυξη του αλληλοσεβασμού μεταξύ των διάφορων λαών, αποτελεί η χρήση της παραδοσιακής μουσικής, των παιχνιδοτράγουδων και των χορών των διαφόρων πληθυσμιακών ομάδων (Θεοδωρίδης, 2018· Εκμεκτσόγλου, Ζερβού, Δροσοπούλου, Καλλιώδη & Μαϊφόσις, 2001). Σύμφωνα με την Εκμεκτσόγλου κ.α. (2001) η χρήση και διδασκαλία της Παραδοσιακής Μουσικής των Εθνικών Μειονοτήτων (ΠΜΕΜ) είναι σημαντική, καθώς:

- 1) *«διασφαλίζει την αντιστοιχία του αναλυτικού προγράμματος με την κοινωνία».*
- 2) *«συμβάλει στην ανάπτυξη της προσθετικής πολυπολιτισμικότητας»*, καθώς συντελεί στη διαμόρφωση στάσεων αποδοχής και εκτίμησης της μειονότητας, και ταυτόχρονα ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μελών της.
- 3) *«παρέχει κίνητρα για προσέγγιση της παραδοσιακής μουσικής της πλειοψηφούσας ομάδας (Φαινόμενο Άιφελ – Ακρόπολης)».* Η γνωριμία με τις μουσικές του κόσμου, πέρα από τις γνώσεις που προσφέρει στους εκπαιδευόμενους σχετικά με ξένους πολιτισμούς, παράλληλα αναπτύσσει κίνητρα για την γνωριμία και του δικού τους πολιτισμού, ο οποίος πολλές φορές θεωρείται δεδομένος.
- 4) *«επιδρά θετικά στην αλλαγή και διαμόρφωση στάσεων»*, καθώς σε συνδυασμό με την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, δημιουργεί αμφιβολίες για τα υπάρχοντα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, ακόμα και αν δεν τα αλλάζει ριζικά (Εκμεκτσόγλου κ.α., 2001, σελ. 6).

Ένα πολυπολιτισμικό πρόγραμμα πρέπει να είναι ευέλικτο ως προς το περιεχόμενο και να περιέχει στοιχεία από πολλούς μουσικούς πολιτισμούς (Κοκκίδου, 2015). Πέρα από τη συμπερίληψη των μουσικών παραδόσεων των μειονοτικών ομάδων, η εθνομουσικολογική έρευνα παρέχει μία πληθώρα βιβλιογραφικού και αρχειακού υλικού, που προσφέρονται στους μαθητές, αλλά και στους εκπαιδευτικούς, για να γνωρίσουν τις μουσικές παραδόσεις χωρών όπως του Μπαλί, της Βραζιλίας, της Βουλγαρίας, της Κίνας, της Ιαπωνίας, της Κορέας, του Μεξικού, της Ινδίας, της Τουρκίας αλλά και άλλων πολιτισμών (Campbell, 2018).

Η μελέτη της μουσικής παράδοσης των πολιτισμών γίνεται με διάφορους τρόπους, όπως με ακροάσεις μουσικής, τραγούδι, χορούς και κιναισθητικές δραστηριότητες, εκτέλεση και σύνθεση μουσικής με διαφορετικά μουσικά στοιχεία, παρουσίαση και γνωριμία με μουσικά όργανα ξένων πολιτισμών, οπτικό υλικό, επαφή με μουσικούς εκπροσώπους του εκάστοτε μουσικού είδους κ.τ.λ.. (Campbell, 2018· Θεοδωρίδης, 2018,2019· Αδαμοπούλου, 2002· Ανδρούτσος, 1998). Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να προκαλεί συγκρίσεις ανάμεσα στα μουσικά στοιχεία (κλίμακες, όργανα, δομή, ύφος) και να εστιάζει κυρίως στις ομοιότητες, ώστε η μουσική να αποτελέσει ενοποιητικό στοιχείο, να καταλάβουν όλοι πως ο καθένας έχει τη δική του πολιτισμική ταυτότητα και να αναπτυχθεί το αίσθημα τις αποδοχής, του αλληλοσεβασμού αλλά και του αυτοσεβασμού (Ανδρούτσος, 1998· Αδαμοπούλου, 2002· Κοκκίδου, 2015).

Η επαφή και εκμάθηση της μουσικής άλλων πολιτισμών διευρύνει τις μουσικές γνώσεις, διεγείρει τη δημιουργικότητα, και προσφέρει μία μεγάλη ποικιλία για την εκτέλεση διάφορων μουσικών ειδών (Drummond, 2005). Κυρίως, όμως, η εστίαση πρέπει να γίνεται στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο προέλευσης της μουσικής, στα ήθη και στα έθιμα των λαών (Θεοδωρίδης, 2018). Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευόμενοι θα κατανοήσουν την πολιτισμική ποικιλομορφία που επικρατεί, θα υπερνικήσουν στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές, θα αναπτύξουν σεβασμό και εκτίμηση για άλλους πολιτισμούς, και τελικά θα συνυπάρξουν αρμονικά στην κοινωνία αντιμετωπίζοντας τους άλλους ως ίσους. (Θεοδωρίδης, 2018· Κοκκίδου, 2015,2007· Κωνσταντινίδου κ.α., 2016· Ανδρούτσος, 1998).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους στην εκτέλεση και ακρόαση της μουσικής στις πολλαπλές εκφάνσεις της, προωθεί την πολιτισμική κατανόηση μέσω της μελέτης της μουσικής, των μουσικών και των αξιών τους, και ανταποκρίνεται στις διάφορες ταυτότητες των μαθητών (Campbell, 2018). Η διδασκαλία των μουσικών του κόσμου δεν πρέπει να αποτελεί μία απλή επέκταση του διανοητικού κόσμου, αλλά μία κοινωνική αναγκαιότητα που εξυπηρετεί στη δημιουργία ισορροπίας στη διαπολιτισμική κατανόηση, με άμεσες επιπτώσεις στη μελλοντική ζωή των παγκόσμιων κοινοτήτων (Omolo – Ongati, 2005).

3.2 Κοινωνική Μουσική και Κοινωνική Μουσική Εκπαίδευση

Το 1988 ιδρύθηκε, στο πλαίσιο της ISME, η Επιτροπή για την Κοινωνική Μουσική Δραστηριότητα (Community Music Activity Commission, CMAC) από τον Νορβηγό Einar Solbu. Στόχος της ήταν, και εξακολουθεί να είναι μέχρι και σήμερα, να φέρνει σε επαφή και να στηρίζει θεωρητικούς και επαγγελματίες μουσικούς κοινωνικής μουσικής (Veblen, 2008). Από εκπαιδευτικής άποψης η κοινωνική μουσική έχει πολύ ενδιαφέρον, καθώς συνδέεται άμεσα με νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης που αναπτύσσονται τα τελευταία χρόνια. Ενώ τα τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα πολλές φορές δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, οι πρακτικές της κοινωνικής μουσικής συμφωνούν με τις νέες συνθήκες με πολύ φυσικό τρόπο (Koopman, 2007).

Ο όρος «Κοινωνική Μουσική» (*Community Music, CM*) έχει οριστεί με πολλαπλούς τρόπους, καθώς, σύμφωνα με τον Veblen (2008), διαφοροποιείται από κοινωνία σε κοινωνία, και άρα το περιεχόμενο και οι αρχές της καθορίζονται από τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, αφορά ανθρώπους που εμπλέκονται, που κάνουν μουσική (Veblen & Olsson, 2002), χωρίς αυτό να περιορίζεται στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Higgins, 2012). Δύναται να περιλαμβάνει, στοιχεία τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης, και για τον λόγο αυτό μπορεί κανείς να συμπεριλάβει συστατικά της κοινωνικής μουσικής σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, μπορούν να γίνουν συνεργασίες μεταξύ τυπικών, μη τυπικών και άτυπων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Veblen, 2008· Higgins, 2012· Coppi, 2017· Higgins & Willingham, 2017).

Ο Higgins (2012) αναφέρει πως η κοινωνική μουσική είναι μία έκφραση της πολιτισμικής δημοκρατίας και οι μουσικοπαιδαγωγοί - εμπνευστές εστιάζουν στο να δημιουργήσουν μουσικές ευκαιρίες για ένα ευρύ φάσμα ανθρώπων από διάφορες πολιτισμικές ή ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας υιοθετούνται οι όροι μουσικοπαιδαγωγός, μουσικός της κοινότητας ή μουσικοπαιδαγωγός – εμπνευστής. Εμπνευστής γιατί το περιεχόμενο των κοινοτικών προγραμμάτων περιλαμβάνει σε πολύ μεγάλο βαθμό χαρακτηριστικά της εμπύχωσης. «*Εμπύχωση σημαίνει “δίνω ψυχή”, δίνω ζωή σε κάτι άψυχο. Ακόμα, σημαίνει “δίνω πνοή”, εμπνέω, δίνω δύναμη, κίνηση και ροή, ενεργοποιώ*» (Κοκκίδου, 2014).

Βασικά στοιχεία της κοινοτικής μουσικής είναι η συμμετοχή των ανθρώπων, η παροχή ίσων ευκαιριών, η πολυπολιτισμικότητα και η συμπερίληψη. Ο Higgins (2012) κάνει λόγο για τρία σημεία:

- 1) Μουσική της κοινότητας: Αφορά στη μουσική οποιασδήποτε κοινότητας σε οποιαδήποτε χρονική περίοδο, και εξετάζει τη μουσική ως μέσο έκφρασης της τοπικής ταυτότητας, των παραδόσεων, των φιλοδοξιών και των κοινωνικών σχέσεων. Η έμφαση δίνεται στην επιρροή που έχει η μουσική σε αυτούς που συμμετέχουν.
- 2) Κοινοτική μουσική δημιουργία: Είναι στενά συνδεδεμένη με τη μουσική της κοινότητας, ωστόσο σε αυτήν την περίπτωση η έμφαση δίνεται στην συμμετοχή και στην έκθεση στη μουσική δημιουργία.
- 3) Αλληλεπίδραση μεταξύ του μουσικοπαιδαγωγού/εμπνευστή και των συμμετεχόντων: Εξειδικευμένοι μουσικοπαιδαγωγοί δημιουργούν το κατάλληλο πλαίσιο για μουσική δημιουργία, που δε βασίζεται σε κάποιο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η έμφαση δίνεται στους ανθρώπους, στη συμμετοχή, στο πλαίσιο, στην ισότητα ευκαιριών και στην ποικιλία.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως η μουσική δημιουργία είναι αναπόσπαστο κομμάτι των πολιτισμών και της εκάστοτε κοινωνίας. Για το λόγο αυτό, οι μουσικοπαιδαγωγοί που εργάζονται στα πλαίσια κοινοτικών προγραμμάτων δίνουν μεγάλη βαρύτητα στο διάλογο, στη διαπραγμάτευση, στη συνεργασία και στη πολιτισμική δημοκρατία. Επομένως, η κοινοτική μουσική είναι μία παρεμβατική προσέγγιση μεταξύ του μουσικοπαιδαγωγού και των συμμετεχόντων που επιθυμούν να λάβουν μέρος (Higgins & Willingham, 2017).

Η Corpi (2017) παρουσιάζει την κοινοτική μουσική ως μία ευκαιρία για κοινωνική ποικιλομορφία, έκφραση και προσωπική εξέλιξη, καθώς τη συνδέει με τη δια βίου μάθηση, και παρουσιάζει τον ρόλο της μουσικής στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Μέσω της κοινοτικής μουσικής εκπαίδευσης αναπτύσσονται ατομικές δεξιότητες και ικανότητες που έχουν μεγάλη σημασία για τη συννοικοδόμηση μίας κοινωνικής ταυτότητας και βελτιώνονται οι σχέσεις μεταξύ όλων των συμμετεχόντων. Η κοινοτική μουσική ασχολείται με την κοινωνική δικαιοσύνη, τον πολιτικό ακτιβισμό, την ειρήνη, την υγεία και την ευημερία (Bartleet & Higgins, 2018).

Βασικό στοιχείο της κοινοτικής μουσικής είναι η ενεργή μουσική πράξη που εμπεριέχει εκτέλεση, σύνθεση/δημιουργία και αυτοσχεδιασμό, και αφορά όλα τα είδη μουσικής που μπορεί να περιλαμβάνονται ή να αποτελούν μέρος πολιτιστικών και καλλιτεχνικών εκδηλώσεων (Veblen, 2008· Koopman, 2007· Higgins, 2012). Τα προγράμματα κοινοτικής μουσικής εκπαίδευσης είναι βασισμένα στην ιδέα πως ο καθένας έχει το δικαίωμα και τη δυνατότητα να δημιουργήσει και να έρθει με οποιονδήποτε τρόπο σε επαφή με τη μουσική (Veblen & Olsson, 2002· Higgins & Willingham, 2017). Δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη δια βίου μάθηση και είναι ανοιχτά προς όλους, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, εθνικότητας, καταγωγής, θρησκευτικών και πολιτικών πεποιθήσεων, οικονομικής τάξης κ.τ.λ. (Veblen, 2008· Rodgers, 2017). «*Η κοινοτική μουσική προσφέρει μουσική εκπαίδευση χωρίς προαπαιτούμενα και προϋποθέσεις, χωρίς διακρίσεις ή οικονομικές απολαβές*» (Στάμου, Ζιώγα & Στάμου, 2018, σελ. 78).

Η κοινοτική μουσική αποτελεί μία μορφή μουσικής δράσης που έχει σχεδιαστεί για να κινητοποιεί και να μετασχηματίζει τις κοινότητες. Αυτή η προσέγγιση αποβλέπει στη βελτίωση της υγείας, της ευζωίας και της ευημερίας των ατόμων, και όχι μόνο σε μουσικούς στόχους (Faulkner & Davidson, 2006). Η κοινωνική και προσωπική ευζωία των συμμετεχόντων έχει πρωταρχική αξία, πολύ περισσότερο μάλιστα από τη μουσική μάθηση (Veblen, 2008· Koopman, 2007). Αυτό υποστηρίζει και η Κοινοτική Μουσικοθεραπεία (*Community Music Therapy*), καθώς δίνει βαρύτητα στην υγεία και την ανθρώπινη ανάπτυξη των συμμετεχόντων και γενικότερα στην ευεξία και ευζωία τους (Stige, 2010).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε την Αγγλία (Hallam, Creech, Varvarigou, McQueen, 2012), με 500 συμμετέχοντες άνω των 50 ετών, φαίνονται τα οφέλη της κοινοτικής μουσικής σε κοινωνικό, γνωστικό, συναισθηματικό επίπεδο, αλλά και στην ψυχική και σωματική υγεία. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως η μουσική είναι μορφή άσκησης για τον εγκέφαλο, καθώς απαιτεί υψηλά επίπεδα συγκέντρωσης, αλλά και ότι βοηθάει στην αντιμετώπιση της κατάθλιψης. Το τραγούδι ειδικότερα, θεωρήθηκε ότι έχει άμεσο όφελος για τη σωματική υγεία μέσω της καλύτερης οξυγόνωσης του αίματος και της χρήσης των πνευμόνων.

Η κοινοτική μουσική εστιάζει στις σχέσεις μεταξύ ατομικών εμπειριών και την πιθανή δημιουργία μίας μουσικής κοινότητας. (Pavlicevic & Ansdell, 2004). Βοηθάει

τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τις καλλιτεχνικές τους ικανότητες αλλά και την ταυτότητά τους, καθώς η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση τους φαίνεται να βελτιώνεται κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων (Koopman, 2007). Αλλαγές στην προσωπική ταυτότητα παρουσιάζονται σε έρευνα των Hense, McFerran, McGorry (2014), που πραγματοποιήθηκε σε ένα κλινικό πρόγραμμα μουσικοθεραπείας σε μία υπηρεσία ψυχικής υγείας νέων στην Αυστραλία. Οι 11 συμμετέχοντες, ηλικίας 15-25 ετών, περιέγραψαν αλλαγές στη μουσική τους ταυτότητα, που αντιστοιχούσαν με αλλαγές στην ψυχική τους υγεία. Το πρόγραμμα περιλάμβανε 2 ώρες ομαδικής μουσικοθεραπείας εβδομαδιαίως, καθώς και ατομικές συνεδρίες. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως οι εμπειρίες τους μέσω της μουσικοθεραπείας ερμηνεύονται ως διαδικασίες γεφύρωσης της απομονωμένης μουσικής τους ταυτότητας με τον κοινωνικό κόσμο.

Το ίδιο αναφέρουν και οι Schiavio, Schuff, Gande και Kruse – Weber (2018) στα πλαίσια μίας έρευνας του Πανεπιστημίου Μουσικής και Παραστατικών Τεχνών του Γκράτς, Αυστρία. Μελετώντας διάφορες πτυχές του κοινοτικού προγράμματος μουσικής M4M, εντόπισαν πως αναπτύσσεται το αίσθημα της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας. Πήραν συνεντεύξεις από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του προγράμματος, οι οποίοι ανέφεραν πως όχι μόνο οι συμμετέχοντες διερευνούν και αναπτύσσουν τις δικές τους μουσικές ικανότητες, αλλά επίσης επηρεάζονται και προσαρμόζονται στη μουσική δυναμική της ομάδας. Τα ευρήματα έδειξαν επίσης πως η μουσική φαίνεται να διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση και να διεγείρει περαιτέρω (καλλιτεχνικές) αλληλεπιδράσεις. Επιτρέπει μια ουσιαστική διαπραγμάτευση μεταξύ του ατόμου και της ομάδας, βοηθώντας τους συμμετέχοντες να βιώσουν την αίσθηση της κοινότητας και να αναπτύξουν τη δική τους ταυτότητα ως ομάδα.

Τα κοινοτικά μουσικά προγράμματα εκτείνονται σε ένα μεγάλο φάσμα πληθυσμών, όπως άτομα τρίτης ηλικίας, φυλακισμένους, τοξικομανείς, κακοποιημένες γυναίκες, ΑμεΑ, μετανάστες και πρόσφυγες, εξυπηρετώντας τις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας (Koopman, 2007). Η κοινότητα είναι πάνω από όλα η αίσθηση και η ιδέα «του ανήκειν» (Amit & Rappord, 2002· Anderson, 1991· Appadurai, 1990), και η μουσική είναι άμεσα συνδεδεμένη με την συγκρότηση μίας κοινότητας (Van Dick, 2006· Lundberg, 2010).

3.2.1 Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά της κοινοτικής μουσικής

Το περιεχόμενο του εκάστοτε προγράμματος κοινοτικής μουσικής διαμορφώνεται από τον μουσικοπαιδαγωγό – εμπνευστή, ανάλογα με τις ανάγκες και τους στόχους που θέλει να επιτύχει, αλλά και από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Η κοινοτική μουσική, ωστόσο, δομείται πάνω σε κάποιες βασικές αρχές και χαρακτηριστικά που εντοπίζονται σε όλα τα προγράμματα. Κατά τον Koorman (2007) υπάρχουν τρία κοινά χαρακτηριστικά που υπάρχουν σε όλους τους ορισμούς της κοινοτικής μουσικής: *«συνεργατική μουσική δραστηριότητα, ανάπτυξη της κοινότητας και προσωπική εξέλιξη»* (σελ. 151).

Τα χαρακτηριστικά της κοινοτικής μουσικής είναι άμεσα συνδεδεμένα με τις ανάγκες του ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Glasser (1998) οι βασικές ανάγκες κάθε ανθρώπου είναι γενετικά εγγεγραμμένες, και είναι οι εξής: α) η ανάγκη του ανήκειν, β) η ανάγκη για δύναμη και επιτυχία (αίσθηση επάρκειας, ικανότητας και επιτυχίας και όχι απλά επιβολής), γ) η ανάγκη για ελευθερία και δ) η ανάγκη για χαρά. Η κοινοτική μουσική στηρίζεται στην αρχή πως ο καθένας έχει το δικαίωμα και την εγγενή ικανότητα να δημιουργήσει μουσική και να συμμετέχει στη μουσική πράξη (Higgins & Willingham, 2017). Ο Higgins (2012) στην προσπάθειά του να περιγράψει τις αρχές της κοινοτικής μουσικής αναφέρει πως η κοινοτική μουσική είναι μία μουσική πρακτική που βασίζεται στην ενεργή αλληλεπίδραση μεταξύ ενός μουσικοπαιδαγωγού και των συμμετεχόντων, και επομένως οι αρχές και τα χαρακτηριστικά της βασίζονται σε αυτήν την σχέση. Οι Higgins και Willingham (2017) παραθέτουν τα οκτώ χαρακτηριστικά της κοινοτικής μουσικής:

- 1) Μη τυπική και άτυπη εκπαιδευτική διαδικασία, διαπραγματεύσιμο πρόγραμμα δραστηριοτήτων.
- 2) Δια βίου μάθηση και διαγενεακότητα.
- 3) Ακτιβισμός, κοινωνική δικαιοσύνη και πολιτικοπολιτισμικές ανησυχίες.
- 4) Υγεία, ολότητα και ευζωία.
- 5) Πρακτικές με βάση την έρευνα και τον υπό διερεύνηση πολιτισμό.
- 6) Αναστοχασμός με ενσυναίσθηση και ευγένεια.
- 7) Ενίσχυση της συνεργατικότητας και σεβασμός για διαφορετικές και ποικίλες πρακτικές.
- 8) Συμπερίληψη και ενσυναίσθηση.

Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της κοινοτικής μουσικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Veblen (2008), αποτελεί η ενεργός συμμετοχή των συμμετεχόντων, με οποιονδήποτε τρόπο, στη μουσική. Η μουσική μπορεί να αντικατοπτρίζει τη ζωή μίας γεωγραφικά πολιτισμικής κοινότητας, μίας αναδημιουργημένης ή μίας φανταστικής κοινότητας, και εμπλουτίζει την πολιτισμική ζωή των συμμετεχόντων. Επίσης, οι διαδικασίες και οι δομές δεν είναι σταθερές, όπως στο σχολικό περιβάλλον, και οι συμμετέχοντες δεν είναι δεσμευμένοι να ακολουθήσουν κάποιο σταθερό πρόγραμμα. Ο μουσικοπαιδαγωγός – εμπνευστής προτείνει ένα ενδεικτικό πλάνο στην αρχή του προγράμματος, το οποίο όμως μπορεί να αλλάξει και να προσαρμοστεί σύμφωνα με τις ανάγκες της ομάδας (Higgins & Willingham, 2017). Επιπροσθέτως, προωθείται η προσωπική απόλαυση και εμπιστοσύνη στην ατομική δημιουργικότητα, αλλά και η άριστη ποιότητα τόσο στις διαδικασίες όσο και στα προϊόντα της μουσικής δημιουργίας σε σχέση με τους ατομικούς στόχους των συμμετεχόντων.

Τα άτομα διαλέγουν εθελοντικά εάν θέλουν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα της κοινοτικής μουσικής. Είναι καθαρά δικιά τους επιλογή το εάν και το πότε θα πάρουν μέρος στο πρόγραμμα. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες δεν έχουν πάντα έναν σταθερό ρόλο. Υπάρχει μία γενικότερη ρευστότητα που τους επιτρέπει απλώς να παρακολουθούν, να συμμετέχουν ενεργά αλλά και να καθοδηγούν. Μπορούν να επιλέξουν τον ρόλο τους και τον τρόπο συμμετοχής τους στις δράσεις. Οι Veblen και Olsson (2002) αναφέρουν χαρακτηριστικά: *«Μπορεί να υπάρχει ένας μάεστρος, τα άτομα μπορεί να παίρνουν σειρά για να διευθύνουν και να ακολουθούν ή μπορεί να υπάρχει μία συλλογική διεύθυνση»* (σελ. 732). Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνονται πολλαπλές σχέσεις «εκπαιδευόμενου – εκπαιδευτή», και υπάρχει αμοιβαία αίσθηση της ατομικής ευθύνης έναντι της ομάδας και αντιστρόφως. Η αλληλεπίδραση μεταξύ του μουσικοπαιδαγωγού – εμπνευστή και των συμμετεχόντων μπορεί να γίνεται σε ομαδικό πλαίσιο αλλά και ατομικά, καθώς υπάρχει χώρος για προσωπική έκφραση και παρατηρήσεις/σχολιασμό (Veblen, 2008· Veblen & Olsson, 2002,).

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό της κοινοτικής μουσικής είναι πως βασίζεται στη δια βίου μάθηση και απευθύνεται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες – από την προσχολική έως και την τέταρτη ηλικία – ή σε συνεργασία αυτών μέσω διαγενεακών προγραμμάτων. Τα προγράμματα πολλές φορές αποτελούν προσπάθεια προσέγγισης σε χώρους κοινωνικής εργασίας, όπως σε φυλακές, σε νοσοκομεία, σε ιδρύματα και εγκαταστάσεις φροντίδας. Σε αυτά τα προγράμματα η κοινωνική και προσωπική

ανάπτυξη είναι εξίσου σημαντική – αν όχι περισσότερο – με τη μουσική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Έρευνες έχουν δείξει πως η κοινοτική μουσική επιδρά θετικά τόσο σε διανοητικό όσο και σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο. Επιπλέον, η μουσική χρησιμοποιείται για να προωθηθεί η διαπολιτισμική και διαπροσωπική αποδοχή και κατανόηση. Τα προγράμματα αναγνωρίζουν την προέλευση και τις προθέσεις συγκεκριμένων μουσικών πρακτικών, τόσο ατομικών όσο και ομαδικών (Veblen & Olsson, 2002· Veblen, 2008· Higgins & Willingham, 2017).

Η καθοδήγηση είναι ευέλικτη και χρησιμοποιούνται διάφορες μέθοδοι για να διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η προφορική, η σημειωτική (notational), η ολιστική, η βιωματική και η αναλυτική. Η ενσυναίσθηση και η θετική ενέργεια της ομάδας δημιουργούν τέτοιες συνθήκες ώστε οι συμμετέχοντες να εκφράζονται με απόλυτη ελευθερία. Τέλος, η αξιολόγηση δεν γίνεται με την τυπική μέθοδο των τεστ ή των γραπτών εξετάσεων. Αντίθετα, καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος οι συμμετέχοντες αυτοαξιολογούνται με τη μέθοδο του αναστοχασμού υπό την καθοδήγηση του μουσικοπαιδαγωγού – εμπνευστή (Veblen & Olsson, 2002· Veblen, 2008· Higgins & Willingham, 2017).

3.2.2 Ο ρόλος του μουσικοπαιδαγωγού – εμπνευστή

Καθώς οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και πρακτικές της κοινοτικής μουσικής συνάδουν με τη σύγχρονη εκπαιδευτική επιστήμη (Campbell, 2018), είναι φανερό πως ο ρόλος του μουσικοπαιδαγωγού – εμπνευστή είναι πολυδιάστατος και διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας αλλά και του κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά. Γενικά, ο μουσικός κοινοτικών προγραμμάτων πρέπει να είναι καλός μουσικός, να έχει ηγετικές ικανότητες και να διεκπεραιώνει ομαδικές εμπειρίες μουσικής δημιουργίας (Koopman, 2007· Higgins, 2012).

Οι μουσικοί χαρακτηρίζονται ως «μουσικοί της κοινότητας» εάν έχουν σχέσεις με τοπικούς, εθνικούς ή διεθνείς οργανισμούς, που υποστηρίζουν και προωθούν την ουσία και το όνομα της κοινοτικής μουσικής. Εάν δεν υπάρχει κάποια σύνδεση με τέτοιου είδους οργανισμό, προτιμούν να χαρακτηρίζονται με άλλους τρόπους, όπως δάσκαλος μουσικής, εργαζόμενος πολιτιστικής ανάπτυξης κ.τ.λ. (Higgins, 2012).

Σύμφωνα με τον Rodgers (1969) ο εκπαιδευτικός εμπνευστής (*facilitator*):

- 1) Μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη διάθεση των μελών της ομάδας, το κλίμα της ομάδας ή το είδος της εμπειρίας.
- 2) Βοηθά τους μαθητές, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, να θέτουν και να καθορίζουν τους στόχους τους.
- 3) Στηρίζεται στην επιθυμία του κάθε μαθητή για την υλοποίηση των στόχων που έχουν νόημα για αυτόν, καθώς και την κινητήρια δύναμη πίσω από την ουσιαστική μάθηση.
- 4) Προσπαθεί να οργανώνει και να διαθέτει όσο το δυνατόν περισσότερες πηγές μάθησης μπορεί.
- 5) Θεωρεί τον εαυτό του ως μία ευέλικτη πηγή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από την ομάδα.
- 6) Ανταποκρινόμενος στις εκδηλώσεις της ομάδας, δέχεται τόσο το διανοητικό περιεχόμενο και τις συναισθηματικές συμπεριφορές, προσπαθώντας να δίνει σε κάθε πτυχή το βαθμό έμφασης που έχει για το άτομο ή την ομάδα.
- 7) Αφού καθιερωθεί ένα κλίμα αποδοχής στην ομάδα, ο ίδιος μπορεί να αποτελέσει ένα μέλος της ομάδας, εκφράζοντας τις απόψεις του σε ισότιμη βάση με τους υπόλοιπους.
- 8) Μοιράζεται με την ομάδα τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, με δική του πρωτοβουλία, με τρόπους που δεν απαιτούν ούτε επιβάλλονται, αλλά αποτελούν απλώς μία προσωπική δήλωση που οι συμμετέχοντες μπορούν να υιοθετήσουν ή να απορρίψουν.
- 9) Βρίσκεται σε διαρκή εγρήγορση αναφορικά με την έκφραση συναισθημάτων από τους συμμετέχοντες.
- 10) Προσπαθεί να αναγνωρίσει και να αποδέχεται τους δικούς του περιορισμούς.

Ο Koorman (2007) αναφέρει τρία επίπεδα ρόλων και δεξιοτήτων του μουσικού της κοινότητας: το γνωστικό, το πρακτικό και αυτό της αυτομάθησης. Στο γνωστικό επίπεδο, ο μουσικοπαιδαγωγός – εμπνευστής βοηθάει τους συμμετέχοντες να κατανοήσουν μουσικούς όρους, όπως ήχος, μελωδία, ρυθμός, αρμονία, δυναμικές κ.τ.λ., αλλά και δομικές παραμέτρους της μουσικής, παραδείγματος χάρη κουπλέ – ρεφρέν και οστινάτο. Ο μουσικοπαιδαγωγός – εμπνευστής προσπαθεί να βελτιώσει το μουσικό αποτέλεσμα με παρατηρήσεις και συμβουλές, αλλά το μεγαλύτερο μέρος της διδασχής γίνεται με επίδειξη από τον ίδιο ή σύμπραξη του με την ομάδα. Επίσης, κάνει

ερωτήσεις στους συμμετέχοντες για να επαναπροσανατολίσουν και να διευρύνουν τον τρόπο σκέψης τους.

Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται σε δεξιότητες για την οργάνωση και την διεξαγωγή του μουσικού προγράμματος. Ο μουσικός της κοινότητας πρωτοστατεί στον καθορισμό στόχων, στην εύρεση πόρων, στην ανάθεση καθηκόντων, στην προσαρμογή των δραστηριοτήτων και στην αξιολόγηση του συνολικού έργου. Καθοδηγεί τους συμμετέχοντες ώστε να διαχειρίζονται όλο και περισσότερες εργασίες μόνοι τους. Αυτό οδηγεί στο τρίτο επίπεδο, της αυτομάθησης (*learning to learn*). Οι μουσικοπαιδαγωγοί αφενός πρέπει να καθοδηγούν και να παρέχουν γνώσεις, αφετέρου πρέπει να επιτρέπουν την λήψη πρωτοβουλιών, ώστε οι συμμετέχοντες να μαθαίνουν όλο και περισσότερο μόνοι τους (Koopman, 2007).

Επιπλέον, ο μουσικοπαιδαγωγός – εμπνευστής προσπαθεί να δημιουργεί συνεχώς τις κατάλληλες ευκαιρίες για παραγωγή μουσικής και επιδιώκει να εμπνεύσει εμπιστοσύνη στη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων. Οργανώνει με τέτοιο τρόπο τις δραστηριότητες, ώστε να δείχνει πως σέβεται την πολιτισμική κληρονομιά της ομάδας, αλλά ταυτοχρόνως δίνει έμφαση σε διάφορες ποικιλίες και είδη μουσικών με σκοπό να εμπλουτίσει την πολιτισμική ζωή της κοινότητας, του τόπου και του κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά. Καταλαβαίνει την αξία και τη χρήση της μουσικής ώστε να γίνει η διαπολιτισμικότητα αποδεκτή και κατανοητή, και δημιουργεί εσκεμμένα το κατάλληλο περιβάλλον για συμμετοχική και συμπεριληπτική μουσική πράξη (Higgins, 2012· Higgins & Willingham, 2017).

Ο μουσικοπαιδαγωγός – εμπνευστής δεν είναι ο εκπαιδευτικός με την τυπική έννοια της λέξης. Σε ένα μαθητοκεντρικό πρόγραμμα, όπως αυτά της κοινοτικής μουσικής, πρέπει να υπάρχει υγιής και ισορροπημένη δασκαλοκεντρικότητα. Ο εκπαιδευτικός αρχικά είναι πιο καθοδηγητικός, ενώ σταδιακά παίρνει τον ρόλο του συντονιστή και αφήνει όλο και περισσότερο χώρο για πρωτοβουλίες (Κοκκίδου, 2015). Ο ρόλος του δεν είναι να διδάξει, αλλά να οργανώσει, να συντονίσει και να καθοδηγήσει την ομάδα στον επιθυμητό στόχο. Χρειάζεται να είναι ενημερωμένος για τις νέες εκπαιδευτικές τάσεις, τόσο γενικής όσο και μουσικής φύσεως, και να τις χρησιμοποιεί με κατάλληλο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των συμμετεχόντων σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο. Ο μουσικός της κοινότητας

δημιουργεί προϋποθέσεις για σεβασμό, αποδοχή και χώρο για όλους, εμπνέει και διδάσκει τον εναγκαλισμό μεταξύ των συμμετεχόντων.

3.3 Κοινά σημεία μεταξύ διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης και κοινοτικής μουσικής

Από τις προηγούμενες ενότητες γίνεται αντιληπτό πως η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση έχει πολλά κοινά με την κοινοτική μουσική καθώς οι αρχές και τα χαρακτηριστικά τους τέμνονται σε πολλά σημεία. Ο Schippers (2005) προτείνει το Μοντέλο Διαβίβασης των Επτά Αλληλουχιών (Seven – Continuum Transmission Model, SCTM), το οποίο χαρτογραφεί μία ποικιλία επιλογών και αποφάσεων που μπορούν να εφαρμοστούν σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις διδασκαλίας της μουσικής. Η διαπολιτισμική και η κοινοτική μουσική εκπαίδευση κινούνται στον ίδιο άξονα. Βασίζονται στη μαθητοκεντρική μάθηση, στην ανοιχτότητα, σε νέες εκπαιδευτικές τάσεις, στην παροχή κινήτρων, παρέχουν συνεχώς ερεθίσματα κ.τ.λ..

Διαδικασία εκμάθησης		
Αναλυτική		Ολιστική
Γραπτή		Προφορική
Απτή/Τεχνική		Άυλη/ Νοητική
Ζητήματα πλαισίου		
Στατική παράδοση		Διαρκής Ρευστότητα
Αρχικό πλαίσιο		Ανασυγκροτημένο
Αυθεντικότητα		Νέα Ταυτότητα
Προσέγγιση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας		
Μονοπολιτισμικότητα	Πολυπολιτισμικότητα	Intercultural Transcultural

Πίνακας 2 Αντιγραφή και μετάφραση από Schippers, 2005 (για την διαφορά *intercultural* και *transcultural* βλέπε ενότητα 2.5.1)

Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο η εκπαιδευτική διαδικασία εξετάζεται με προσεγγίσεις που κυμαίνονται από την αναλυτική (*analytical*) έως την ολιστική (*holistic*), τη βασισμένη σε σημειώσεις (*notation-based*) έως την προφορική (*oral*) και

την απτή/τεχνική (*tangible*) (τεχνική και ρεπερτόριο) έως την άυλη/νοητική (*intangible*) (δημιουργικότητα και έκφραση). Το μοντέλο μπορεί να ερμηνευθεί από τρεις προοπτικές: α) του εκπαιδευόμενου, β) του εκπαιδευτικού και γ) του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (π.χ. ο φορέας). Παρόλο που η κάθε κατηγορία είναι ανεξάρτητη, μπορεί να υπάρχει συνοχή μεταξύ τους: μία τάση προς την αριστερή μεριά του πίνακα υποδηλώνει μία πιο θεσμοθετημένη/τυπική εκπαίδευση της μουσικής, ενώ μία τάση προς τα δεξιά του πίνακα υποδηλώνει μία άτυπη, κοινοτικά βασισμένη μουσική εκπαίδευση.

Ο μουσικοπαιδαγωγός μπορεί να κινείται ελεύθερα από τη μία άκρη στην άλλη, σύμφωνα με τους στόχους που θέλει να επιτύχει. Ωστόσο, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις τείνουν προς τη δεξιά μεριά του πίνακα. Ο ιδανικός δάσκαλος της μουσικής βλέπει το προφίλ των μαθητών του, ζυγίζει τις εναλλακτικές σε σχέση με τις φιλοδοξίες και δυνατότητες των μαθητών και προχωρά αναλόγως.

Η διαπολιτισμική και κοινοτική μουσική εκπαίδευση κινούνται στον ίδιο κατακόρυφο άξονα στη δεξιά μεριά του μοντέλου, με βασικότερα κοινά χαρακτηριστικά την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα, τη συνεργατικότητα, τον σεβασμό στο διαφορετικό, την ενσυναίσθηση και τελικά τη συμπερίληψη που εξαλείφει τις ανισότητες, τον ρατσισμό και τις προκαταλήψεις.

3.4 Εφαρμογή μουσικών προγραμμάτων με πρόσφυγες και μετανάστες

Οι μελετητές και ερευνητές δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, στα πλαίσια της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης, καθώς είτε βρίσκονται στο περιθώριο, είτε βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο περιθωριοποίησης λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν (Στάμου κ.α., 2018). Οι ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων ευπαθών ομάδων (γλώσσα, θρησκεία, πολιτισμική προέλευση κ.τ.λ.), αποτελούν πρόκληση για την εφαρμογή μουσικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και απαιτούν λεπτούς χειρισμούς και προσαρμοσμένες προσεγγίσεις.

Στο εξωτερικό γίνονται πάρα πολλές έρευνες και δημιουργούνται συνεχώς προγράμματα βασισμένα στις αρχές της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης και της κοινοτικής μουσικής, εξαιτίας της παλαιότητας του προβλήματος διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Στην Ελλάδα αντίθετα, κατά τα τελευταία μόνο χρόνια

παρατηρείται μία στροφή στην εφαρμογή της κοινοτικής μουσικής εκπαίδευσης, και για τον λόγο αυτό η σχετική βιβλιογραφία είναι λιγοστή.

3.4.1 Παραδείγματα και έρευνες από το εξωτερικό

Ένα μουσικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Street & Abbas, 2017) που πραγματοποιήθηκε στην κεντρική Αγγλία είναι το «Peep Learning Together Program». Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε παιδιά κάτω των τεσσάρων χρονών και τις μητέρες τους, που είχαν προσφυγικό προφίλ και προέρχονταν από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα από το Πακιστάν, το Αφγανιστάν, την Κένυα, τη Ζιμπάμπουε, την Αλγερία, τη Γαλλία, την Πολωνία, την Αλβανία και την Ινδία. Στόχος του προγράμματος ήταν να αναπτυχθούν οι σχέσεις μητέρας – παιδιού, τόσο σε σχέση ένας προς έναν, όσο και σαν ομαδική δραστηριότητα που ενώνει οικογένειες διαφορετικών πολιτισμικών δεδομένων. Το πρόγραμμα περιελάμβανε την αφήγηση προσωπικών ιστοριών και δραστηριότητες παιχνιδιού και τραγουδιού (στην εκάστοτε γλώσσα των γυναικών), ώστε οι μητέρες να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να ξεπεράσουν τους φόβους τους ζώντας σε ένα ξένο περιβάλλον και να καταφέρουν να στηρίξουν τα παιδιά σχετικά με τη μαθησιακή τους ανάπτυξη. Έρευνες περίπτωσης που αφορούν δύο από τις μητέρες που συμμετείχαν, επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς τους πρωταρχικούς σκοπούς και στόχους που είχε θέσει.

Ένα ακόμα πρόγραμμα είναι το «The Scattered People», που λειτουργεί στην Αυστραλία και αφορά πρόσφυγες που ζουν σε δομές προστασίας. Βασικός στόχος είναι η αντιμετώπιση της ψυχικής και συναισθηματικής δυσφορίας που προκύπτει από την επ' αόριστο κράτηση τους, μέσω της μουσικής εκτέλεσης, του τραγουδιού, της σύνθεσης και του χορού. Μία φορά την εβδομάδα, τουλάχιστον δύο μουσικοπαιδαγωγοί – εμψυχωτές επισκέπτονται το κέντρο κράτησης για να κάνουν δράσεις με τους πρόσφυγες, ενώ κάποιοι μουσικοπαιδαγωγοί επισκέπτονται τακτικά πρόσφυγες που έχουν φύγει από το κέντρο και ζουν πλέον στην ευρύτερη κοινότητα. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με το συγκεκριμένο πρόγραμμα (Lenette, Weston, Wise, Sunderland & Bristed, 2016, Weston & Lenette, 2016) έδειξαν πως η μουσική βοήθησε τους πρόσφυγες να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματα της απελπισίας, του άγχους, της ταλαιπωρίας, της περιθωριοποίησης, της απογοήτευσης και της αβεβαιότητας. Επιπλέον, ήταν πιο δεκτικοί στην διαπολιτισμικότητα, καθώς έρχονταν

σε επαφή με άλλους πρόσφυγες και με τους μουσικοπαιδαγωγούς, και ανέπτυξαν την αίσθηση πως ανήκαν στην κοινότητα. Τέλος, η μουσική είχε θετική επίδραση στην αυτοεκτίμησή και αξιοπρέπειά τους, καθώς ως τότε χαρακτηρίζονταν «*παράνομοι*», «*άνθρωποι της βάρκας*» κ.τ.λ..

Στην Ουαλία λειτουργεί το πρόγραμμα «Oasis World Choir and Band» (Vougioukalou, Dow, Bradshaw & Pallant, 2019). Κατά το 2017 – 2019 συμμετείχαν περίπου 55 άτομα, κάποιοι γηγενείς και κάποιοι πρόσφυγες οι οποίοι προσδιορίζονταν ως Σύριοι, Ιρανοί, Κούρδοι και Σουδανοί. Το πρόγραμμα γίνονταν σε εβδομαδιαία βάση με δύο τμήματα: ένα πρωινό για τις γυναίκες, και ένα απογευματινό για τους άνδρες, το οποίο συντόνιζε μία εξειδικευμένη μουσικός της κοινότητας. Βασικό χαρακτηριστικό των δραστηριοτήτων (τραγούδι, παίξιμο κρουστών, σύνθεση, χορός κ.τ.λ.) αποτελούσε πάντα ο αυτοσχεδιασμός. Το πρόγραμμα συμμετείχε και σε τοπικά γεγονότα και φεστιβάλ που οργάνωναν διάφορες χορωδίες, μουσεία, βιβλιοθήκες και καλλιτεχνικά κέντρα. Μέσω της αυτοσχεδιαστικής μουσικής πράξης, οι πρόσφυγες που είχαν βιώσει την περιθωριοποίηση είχαν την δυνατότητα να έχουν τον ηγετικό ρόλο σε ένα ασφαλές περιβάλλον και μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν ελεύθερα στοιχεία από τις μουσικές τους παραδόσεις. Ακόμα, αναπτύχθηκε η αυτοπεποίθησή τους, καθώς έβλεπαν πως αποδίδουν και είναι αποδεκτοί από τους υπολοίπους, και απέβαλαν τα αρνητικά συναισθήματα. Τέλος, το πρόγραμμα τους βοήθησε να ενσωματωθούν στο νέο τους περιβάλλον, και να δημιουργήσουν φιλίες με τους ντόπιους κατοίκους.

Οι επόμενες δύο έρευνες (Crawford, 2016· Marsh, 2012) αφορούν την επίδραση της μουσικής σε παιδιά πρόσφυγες και πάλι στην Αυστραλία, τα οποία όμως ζουν στην κοινότητα και παρακολουθούν το μάθημα της μουσικής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του σχολείου, προσαρμοσμένο όμως σύμφωνα με της αρχές της διαπολιτισμικής και της κοινοτικής μουσικής εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, η Crawford (2016) μελέτησε την επιρροή που έχει η μουσική στους μαθητές του Green College στη Βικτόρια, Αυστραλία, το οποίο έχει υψηλό ποσοστό μαθητών προσφυγικού προφίλ. Ενδεικτικά συμμετείχαν μαθητές από το Ιράν, το Σουδάν και το Αφγανιστάν, οι οποίοι μιλούσαν Νταρί, Αραβικά και Περσικά. Βασικά ευρήματα της έρευνας είναι ο θετικός αντίκτυπος της μουσικής στις ομάδες προσφύγων σε τρία επίπεδα: στην αίσθηση της ευζωίας, στην κοινωνική ένταξη

τους και στην ενισχυμένη εμπλοκή τους με τη μαθησιακή διαδικασία. Το μάθημα της μουσικής ήταν σχεδιασμένο ώστε να περιέχει χαρακτηριστικά της κοινοτικής μουσικής, και ήταν βασισμένο στην ενεργητική πράξη, με έμφαση στο τραγούδι και τα κρουστά. Πέρα από τον μουσικοπαιδαγωγό, στην όλη διαδικασία συμμετείχαν διαπολιτισμικοί βοηθοί (*multicultural aides*), οι οποίοι υποστήριζαν την διδασκαλία.

Τα ευρήματα έδειξαν επίσης πως οι μαθητές είχαν περισσότερη αυτοπεποίθηση και ένιωθαν υπερηφάνεια, καθώς όπως αναφέρει ο μουσικοπαιδαγωγός: *«η μουσική δίνει στους μαθητές που δεν είναι τόσο “δυνατοί” την ευκαιρία να τα πάνε καλά και να επιτύχουν»* (σελ. 9). Ανέπτυξαν φιλίες και κοινωνικούς δεσμούς μεταξύ τους και με τους υπόλοιπους μαθητές, και ένιωθαν πως ανήκαν στη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, ήταν πιο ανοιχτοί στην διαπολιτισμικότητα. Έγγραφαν τραγούδια στα αγγλικά, χόρευαν χορούς των πολιτισμών τους και ήρθαν σε επαφή με παραδοσιακά τραγούδια της Αυστραλίας. Τέλος, μάθαιναν αγγλικά αλλά και άλλες γλώσσες μέσα από τους στίχους των τραγουδιών και είχαν περισσότερα κίνητρα και ενθουσιασμό για την διδασκαλία των υπολοίπων μαθημάτων.

Με την ίδια φιλοσοφία έγινε μία επιπλέον έρευνα (Marsh, 2012) στην Αυστραλία, και συγκεκριμένα σε ένα δημόσιο σχολείο μερικά χιλιόμετρα έξω από το Σίδνεϋ. Η περιοχή επί δεκαετίες αποτελούσε κέντρο νεοαφιχθέντων προσφύγων και από τους 619 μαθητές του σχολείου, το 90% είχε ξένο πολιτισμικό προφίλ και ομιλούσαν 60 διαφορετικές γλώσσες. Οι μαθητές προέρχονταν από το Ιράκ, την Βοσνία Ερζεγοβίνη, το Αφγανιστάν, το Σουδάν, τη Σιέρρα Λεόνε, τη Λαϊκή Δημοκρατία του Κονγκό, τη Νιγηρία, την Ουγκάντα, τη Λιβερία, το Ιράν, το Ανατολικό Τιμόρ και τη Βερμανία. Το μάθημα της μουσικής γινόταν σύμφωνα με τις αρχές και τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και υπήρχαν επιπλέον ένα φωνητικό σύνολο, μία χορωδία και μία ομάδα χορού, όπου τα δύο τελευταία έκαναν εμφανίσεις και εκτός σχολείου, σε τοπικές εκδηλώσεις και σχολικά φεστιβάλ.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως αναλόγως με τον χρόνο άφιξης, τις ατομικές ευαισθησίες και τα ενδιαφέροντα, την παρουσία και το μέγεθος της εκάστοτε εθνικής κοινότητας, η μουσική είχε διαφορετικές λειτουργίες για τα παιδιά. Οι δραστηριότητες της μουσικής στο σχολικό πλαίσιο παρείχαν ευκαιρίες για την ομαλότερη ένταξη των προσφύγων στη χώρα υποδοχής και για την γλωσσική τους ανάπτυξη. Οι μαθητές απέκτησαν την αίσθηση του ανήκειν και εξοικειώθηκαν μέσω

γνωστών τραγουδιών με την γλώσσα. Επιπλέον, η μουσική και ο χορός, τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού πλαισίου, μπόρεσε να προσφέρει ψυχαγωγία, απόλαυση και μία ισχυρή αίσθηση απελευθέρωσης για τα παιδιά. Η ομάδα του χορού συγκεκριμένα, παρουσίασε αξιοσημείωτα επίπεδα ένταξης και συμπερίληψης, ειδικά παιδιών από το Σουδάν.

Η μουσική, ωστόσο, δεν έχει επίδραση μόνο στους συμμετέχοντες του προγράμματος, αλλά και στους μουσικοπαιδαγωγούς και οργανωτές. Ο Broeske – Danielsen (2013) αναφέρει τις θετικές επιπτώσεις της κοινοτικής μουσικής στους διδάσκοντες των προγραμμάτων. Παρουσιάζει και αναλύει τις εμπειρίες πρακτικής 16 φοιτητών Μουσικής Εκπαίδευσης, από την Norwegian Academy of Music, σε καταυλισμό προσφύγων στο Λίβανο. Οι φοιτητές δήλωσαν πως οι δράσεις και η συνεργασία με τους πρόσφυγες συνέλαβαν στην αλλαγή των πεποιθήσεών και προκαταλήψεων τους, και πως η πρακτική άσκηση θετικό αντίκτυπο για την αυτοπεποίθηση τους ως καθηγητές αλλά και για την προσωπική τους ζωή. Ακόμα, παρόλο που ο κάθε φοιτητής εστίασε σε διαφορετικό σημείο του προγράμματος, όλοι σχολίασαν πως οι συνεργασίες με ευάλωτες ομάδες συνέβαλε στην αύξηση του προβληματισμού και στη συνείδηση της αξίας της μουσικής.

3.4.2 Παραδείγματα και έρευνες από την Ελλάδα

Ένα από τα σημαντικότερα προγράμματα που λειτουργούν στην Ελλάδα από το 2016 είναι το «El Sistema Greece», το οποίο βασίζεται στο αντίστοιχο πρόγραμμα στη Βενεζουέλα (Κυράτσου, 2018). Το πρόγραμμα λαμβάνει χώρα σε προσφυγικούς οικισμούς στην Αθήνα και στη Λέσβο, όπου διαμένουν Σύριοι, Ιρακινοί, Κούρδοι, Ιρανοί, και Αφγανοί. Το πρόγραμμα συντονίζουν εκπαιδευτικοί και μουσικοί από την Ελλάδα και από το εξωτερικό. Οι δραστηριότητες γίνονται σε καθημερινή βάση με στόχο τη δημιουργική απασχόληση των προσφύγων. Έγινε προσπάθεια να υπάρξει επικοινωνία με ωδεία, μουσικές σχολές και άλλους φορείς, ώστε οι πρόσφυγες να έρχονται σε επικοινωνία και να αλληλοεπιδρούν με άτομα που βρίσκονταν εκτός των προσφυγικών οικισμών. Απώτερος στόχος του προγράμματος ήταν η ένταξη των προσφύγων στην ευρύτερη κοινότητα. Το μουσικό ρεπερτόριο περιλάμβανε κομμάτια Ελλήνων συνθετών, ώστε να ενθαρρυνθεί η πολιτισμική τους ένταξη στη χώρα

υποδοχής, αλλά και κομμάτια τη παράδοσής τους με σκοπό να υπάρχει συνέχεια στην ταυτότητά τους.

Οι Millar και Warwick (2018) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ της μουσικής πράξης και της ευζωίας σε καταυλισμό προσφύγων στην Βόρεια Ελλάδα. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 3-12 συμμετέχοντες ηλικίας 11-18 από τη Συρία και το Ιράκ. Οι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν μαθήματα κιθάρας και εργαστήρια τραγουδιού με κομμάτια από τις πατρίδες τους αλλά και έργα δυτικής μουσικής. Μετά από κάθε κομμάτι υπήρχε συζήτηση σχετικά με την ιστορία και το πολιτισμικό υπόβαθρο του έργου. Οι συμμετέχοντες μπόρεσαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και κατάφεραν να κατανοήσουν τα συναισθήματα των υπολοίπων. Επίσης, βελτιώθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων, και οι πρόσφυγες άρχισαν να εκτιμούν τις διαφορετικές μορφές μουσικής δραστηριότητας ως μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η μουσική είχε θετικό αντίκτυπο στην αυτοπεποίθηση και στον αυτοπροσδιορισμό των συμμετεχόντων και δημιούργησε την ελπίδα πως μπορούν να καταφέρουν πράγματα στο μέλλον.

Ένα ακόμα πειραματικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στην Θεσσαλονίκη για 4 μήνες, περιλάμβανε τη συμμετοχή προσφυγόπουλων σε τοπική χορωδία (Μελιγκοπούλου, 2019). Στο τέλος του προγράμματος τα παιδιά θα συμμετείχαν στο 7^ο Χορωδιακό Φεστιβάλ Παιδικών – Νεανικών Χορωδιών, με σολίστ την Barbara Hendricks, σε παραγωγή του Μεγάρου Μουσικής Θεσσαλονίκης. Συμμετείχαν 28 παιδιά από τη Συρία τα οποία παρακολουθούσαν μία φορά την εβδομάδα την καθιερωμένη πρόβα της χορωδίας. Σε κάθε πρόβα τα παιδιά κάθονταν δίπλα στον brother/sister που τους είχε ανατεθεί, ο οποίος/α θα καθοδηγούσε φωνητικά. Τις πρόβες παρακολουθούσε και ένας διερμηνέας. Τα προσφυγόπουλα κατάφεραν να αλληλοεπιδράσουν και να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις με τα μέλη της χορωδίας. Εξοικειώθηκαν με την ελληνική κουλτούρα και τέλος, η συμμετοχή τους στην χορωδία και στη συναυλία σε συνεργασία με μία επαγγελματική ορχήστρα και μία διεθνούς φήμης soprano δημιούργησε συναισθήματα χαράς, αυτοπεποίθησης, αισιοδοξίας και αποδοχής.

Τέλος, έρευνα της Ακογιούντογλου (2019) διερεύνησε το βαθμό στον οποίο η μουσική μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό μέσο επικοινωνίας, διάδρασης, παιδείας, παιχνιδιού, αλλά και ψυχοκοινωνικής στήριξης για παιδιά πρόσφυγες.

Δημιουργήθηκε η ομάδα SAM SAM (ακρωνύμιο του Socio-emotional Awareness Management, Sharing Arts and Music) από εθελοντές εκπαιδευτικούς, μουσικούς, εικαστικούς και μία μουσικοθεραπεύτρια. Από το 2015 έως το 2018, η ομάδα επισκέπτονταν σε εβδομαδιαία βάση κέντρα και χώρους φιλοξενίας σε διάφορες περιοχές τη Χίου. Οι δραστηριότητες γίνονταν στα πλαίσια του «κύκλου» και απευθύνονταν κυρίως σε παιδιά από 5 έως και 12 ετών. Ανάλογα με τον καταυλισμό, συμμετείχαν από 5 έως 90 παιδιά. Το τραγούδι, τα αυτοσχέδια κρουστά, τα κρουστά σώματος αλλά και η κίνηση, λειτούργησαν ως χρήσιμα εργαλεία με τα οποία τα προσφυγόπουλα ήρθαν σε επαφή με παιδιά άλλων εθνοτήτων, γνώρισαν παιδιά που ζούσαν στον καταυλισμό και οικειοποιήθηκαν τον αφιλόξενο χώρο ο οποίος έγινε χώρος παιχνιδιού και χαράς. Το ήρεμο και ασφαλές μουσικό περιβάλλον υποστήριξε το αίσθημα εμπιστοσύνης και αποδοχής των παιδιών. Ο «κύκλος» της μουσικής λειτούργησε θετικά στο σχηματισμό και δημιουργία ομάδας, ενώ ταυτόχρονα βοήθησε στη συνεργασία, στον συντονισμό και την αρμονική συνύπαρξη παιδιών διαφόρων ηλικιών και εθνοτήτων.

3.5 Σημασία και ρόλος της μουσικής στη ζωή των μεταναστών και προσφύγων

Όταν οι άνθρωποι μετακινούνται μεταφέρουν μαζί και τη μουσική τους, και αυτό γιατί η μουσική αποτελεί κομμάτι του εκάστοτε πολιτισμού, και ταυτόχρονα λειτουργεί ως σύμβολο και αντικατοπτρίζει τον χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία των λαών. (Lundberg, 2010· Σίμου, 1997). *«Όταν εκατομμύρια μετανάστες άρχισαν να καταφθάνουν στην Αμερική κατά τα τέλη του 19^{ου} αι., έφεραν μαζί τα τραγούδια, τους χορούς και τα όργανά τους»* (Campbell, 2018, σελ. 31).

Για πολλούς μετανάστες, και κυρίως πρόσφυγες, η μουσική μπορεί να αποτελεί το μόνο σταθερό κομμάτι σε έναν κόσμο αβεβαιότητας, όπου τις περισσότερες φορές το νέο περιβάλλον είναι εντελώς ξένο και τα πάντα αλλάζουν με ταχείς ρυθμούς. Παρόλο που η παρηγοριά της μουσικής μπορεί να είναι εφήμερη, η αίσθηση ανακούφισης, ελπίδας και ασφάλειας έρχεται σε αντίθεση με τη σκληρή πραγματικότητα που βιώνουν οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί (Lenette & Sunderland, 2014). Η μουσική χρησιμοποιείται για να φέρει κοντά τους ανθρώπους, να εκφράσει

εθνικά ιδεώδη και λειτουργεί ως εργαλείο εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Marsh, 2012, 2016· Henderson et al., 2016).

Καθώς το περιβάλλον όπου η μουσική εκτιμάται και βιώνεται είναι καινούριο, οι μετανάστες και πρόσφυγες μπορούν να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και με άλλες κοινοτικές ομάδες, και να δημιουργήσουν νέους «κοινωνικούς κόσμους» (Lenette & Sunderland, 2014). «*Η μουσική είναι ένα κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο, και η μουσική δραστηριότητα περιλαμβάνει κοινωνική δράση*» (Stige, 2010, σελ. 3). Πολλοί μετανάστες μαρτυρούν πως δε θα είχαν συναντηθεί στη νέα τους χώρα, εάν δεν παρεμβάλλονταν ως μέσ η μουσική. Ο Lundberg (2010) αναφέρει πως στη Σουηδία, πολλές κουλτούρες (με την έννοια της εθνότητας) δεν θα μπορούσαν να επιβιώσουν και να αναπτυχθούν εάν δεν υπήρχε η μουσική, και αυτό γιατί η μουσική δημιουργεί προϋποθέσεις για δημιουργία νέων κοινωνικών δραστηριοτήτων.

Η μουσική αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη ζωή των μεταναστών και προσφύγων, καθώς έχει θετικό αντίκτυπο στην ψυχική υγεία, την ευζωία και τον συναισθηματικό τους κόσμο (Cho, 2018· Millar & Warwick, 2018· Henderson et al., 2016· Marsh, 2012, 2016). Η αξία της μουσικής σύμφωνα με τη Σίμου (1997) έγκειται στο ότι αποκαλύπτει και αναπαριστά το ανθρώπινο αίσθημα και σκέψη. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε με τρεις ηλικιωμένους Κορεάτες (Cho, 2018), οι οποίοι μετανάστευσαν στο Λος Άντζελες κατά την δεκαετία του 1970, αναφέρει πως τραγούδια που σχετίζονταν με την Κορέα, τους βοηθούσαν να εκφράσουν, να εξωτερικεύσουν και να «ρυθμίσουν» τα συναισθήματά τους, ενώ πολλές φορές χρησιμοποιούσαν αυτά τα τραγούδια για να επαναφέρουν και να αναβιώσουν μνήμες και γεγονότα του παρελθόντος.

Με τον ίδιο τρόπο ανταποκρίνονται και μικρότερες ηλικιακές ομάδες. Η Karlsen (2012, 2013) πραγματοποίησε έρευνες σε σχολεία της Φιλανδίας, της Σουηδίας και της Νορβηγίας, όπου συμμετείχαν 49 έφηβοι μαθητές ηλικίας 13 – 16 χρονών μεταναστευτικού προφίλ. Οι μαθητές όταν άκουγαν τραγούδια που σχετίζονταν με την εθνική τους καταγωγή, ανέφεραν πως συνδέονταν με την αίσθηση της οικογένειας, με συγκεκριμένους εορτασμούς και φεστιβάλ, με εικόνες, με αναμνήσεις και με υπερηφάνεια της πολιτιστικής τους κληρονομιάς. Η μουσική της πατρίδας αποτελεί μέσο ώστε οι πρόσφυγες και μετανάστες να εδραιώσουν και να διατηρήσουν μία συνέχεια του εαυτού, και αυτό τους βοηθάει να διαμορφώνουν και να ενισχύουν την

αίσθηση της προσωπικής και συλλογικής τους ταυτότητας (Karlsen, 2012,2013· Marsh, 2016· Millar & Warwick, 2018).

Για πολλούς πρόσφυγες και νεοαφιχθέντα παιδιά που βρίσκονται στην διαδικασία εγκατάστασης στη χώρα υποδοχής η μουσική, ο χορός, η κίνηση και το παιχνίδι αποτελούν τα μοναδικά μέσα για να κοινωνικοποιηθούν, να νιώσουν άνετα, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση και την ταυτότητά τους και γενικότερα την αντοχή και ανθεκτικότητά τους (Marsh, 2012,2016· Crawford, 2016· Lenette et al., 2016· Ακογιούνου, 2019). Αυτές οι δραστηριότητες απαρτίζουν αναπόσπαστες μορφές της ανθρώπινης εμπειρίας, και έχουν πολύ μεγάλη σημασία, καθώς αποτελούν μέσα, ώστε οι πρόσφυγες να διαχειριστούν και να αποβάλουν ως έναν βαθμό τα αρνητικά συναισθήματα που τους γεμίζουν (Marsh, 2012, 2016).

Αυτό συμβαίνει γιατί η μουσική σχετίζεται με την επιτέλεση και τα συνεπακόλουθα στοιχεία της. Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 1.1.3, σύμφωνα με το «Επιτελεστικό Μοντέλο του Μουσικού Πολιτισμού» (Titon, 2005), η μουσική συνδέεται πολύ στενά με τη συναισθηματική εμπειρία, την κοινότητα και τη μνήμη/ιστορία. Είναι φυσικό οι μετανάστες και οι πρόσφυγες να θέλουν να “ξεχαστούν”, να περάσουν όμορφα και να αφήσουν για λίγο πίσω τις σκέψεις και τα προβλήματα που τους απασχολούν. Προσπαθούν να αναβιώσουν μνήμες και καταστάσεις που συνέβησαν στην πατρίδα τους, και η μουσική αποτελεί ένα από τα ισχυρότερα μέσα για την επίτευξη αυτού του σκοπού.

Σύμφωνα με τη Marsh (2012), πολλές φορές, οι μετανάστες και πρόσφυγες επιλέγουν να ακούν pop είδη μουσικής. Καθώς σε πολλά σχολεία και προγράμματα ένταξης, όπως και στα περισσότερα μέσα μαζικής ενημέρωσης η βασική γλώσσα είναι η Αγγλική, οι μειονοτικοί πληθυσμοί στρέφονται σε πιο παγκοσμιοποιημένα είδη, επειδή είναι πιο εύκολο να συναναστραφούν με άτομα διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού υποβάθρου. Το ίδιο υποστηρίζει και η Karlsen (2012). Αναφέρει πως τα παιδιά μεταναστευτικού προφίλ επιλέγουν να ακούν pop, rock, R&B, techno, rap και hip-hop κυρίως όταν βρίσκονται με την παρέα τους, ενώ όταν είναι μόνοι τους προτιμούν να ακούν πιο επιλεκτικά είδη καθώς και μουσική από την πατρίδα τους.

Γίνεται φανερό πως η μουσική μπορεί να αποτελεί σημαντικό κομμάτι της ζωής των μεταναστών και προσφύγων, καθώς έχει άμεση επιρροή στον τρόπο που

λειτουργούν και αλληλοεπιδρούν με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Προσφέρει αισθήματα ανακούφισης και ευχαρίστησης, εξυπηρετεί και ενθαρρύνει την έκφραση συναισθημάτων και λειτουργεί ως μέσο σύνδεσης και επικοινωνίας με άλλους ανθρώπους, τόσο μεταξύ των μελών της μειονότητας όσο και με την κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Μέσα από την παρούσα εργασία έγινε σαφής η σημασία και ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η μουσική στη ζωή και στην εκπαιδευτική διαδικασία μεταναστών και προσφύγων, καθώς φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο σε γνωστικό, σωματικό, ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο. Η μουσική λειτουργεί ως εργαλείο για την εκμάθηση της γλώσσας στη χώρα υποδοχής, έχει θετικό αντίκτυπο στη υγεία και ευεξία, και βοηθάει στην έκφραση των συναισθημάτων. Επιπλέον, η μουσική ενισχύει την διαμόρφωση της προσωπικής και συλλογικής ταυτότητας και ευνοεί αισθήματα κατανόησης, ενσυναίσθησης και αλληλοσεβασμού. Τέλος, λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας, συνεργασίας και ομαλής ένταξης στον νέο πολιτισμό.

Οι μουσικοί, οι εμπνευστές, οι παιδαγωγοί και ευρύτεροι συνεργάτες δομούν και οργανώνουν προγράμματα μουσικής και προσαρμοσμένα στο εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που συναντούν, ενώ ταυτόχρονα αγωνίζονται για τις αρχές και τις αξίες που διαπνέουν την κοινοτική μουσική. Η μουσική κοινότητα μπορεί να βρίσκεται δίπλα στους πρόσφυγες και μετανάστες και να δημιουργεί ευκαιρίες πολιτισμικής διάδρασης.

Αναπόφευκτα το θέμα δεν καλύφθηκε σε όλο του το εύρος και προτείνεται να γίνει περαιτέρω έρευνα, καθώς η ελληνική βιβλιογραφία που αφορά στη σύνδεση «μετανάστευση/προσφυγιά – μουσική» είναι λιγοστή. Προτείνεται να οργανωθούν και να λειτουργήσουν προγράμματα κοινοτικής μουσικής από τα Πανεπιστημιακά Τμήματα Μουσικών Σπουδών και να γίνουν έρευνες πεδίου. Είναι σημαντικό να συμπεριληφθούν μαθήματα διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης και κοινοτικής μουσικής στα προγράμματα σπουδών των τμημάτων, ώστε οι φοιτητές να εφοδιάζονται με γνώσεις και εμπειρίες στον τομέα αυτό. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις.

Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση

- Αδαμοπούλου, Μ. (2002). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και Ελληνική πραγματικότητα. *Διδασκαλία της Μουσικής. Μοντέλα, Στρατηγικές, Μέθοδοι: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε., 28-30 Ιουνίου 2002 (σσ.176–186). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε..
- Ακογιούνου, Μ. (2019). Ο «Κύκλος της Μουσικής» με παιδιά πρόσφυγες στη Χίο: Περιγραφή και απολογισμός δράσεων τριών ετών. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί*. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε., 23-25 Νοεμβρίου 2018 (σσ. 94–101). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε..
- Αναγνώστου, Π., Grigoroφ, Α., & Αντύπας, Γ. (2011). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πολιτική ως μοχλός κοινωνικής ανάπτυξης. *Διεθνές Συνέδριο Διοίκησης και Οικονομίας* (σσ. 292–300).
- Ανδρούτσος, Π. (1998). Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση. *Μουσική Εκπαίδευση Χθες – Σήμερα – Αύριο*. Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε., 26-28 Ιουνίου 1998 (σσ. 153 – 162). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε..
- Badie, Β. (1995). *Κουλτούρα και Πολιτική*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βαρούξη, Χ., Σαρρής, Ν., & Φραγκίσκου, Α. (Επιμ.). (2009). *Όψεις μετανάστευσης και μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα σήμερα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Bennet, Α & Oliver, J. (2006). *Διεθνείς Οργανισμοί: Αρχές και Προβλήματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερασιμάτος, Α. (2016). *Καταυλισμοί Προσφύγων. Βασικές αρχές διαχείρισης καταυλισμών προσφύγων και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις*. Πάτρα
<https://issuu.com/anastasiosg.gerasimatos/docs/5042796d352008>
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία. *1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο*, 3-5 Μαΐου 1996. Αθήνα: Gutenberg.

- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. τόμ. 7ος . Πάτρα: Αυτοέκδοση
- Γκιζέλης, Γ. (1994). Οι αλλαγές στην ελληνική πολιτισμική ταυτότητα και οι επιπτώσεις τους στον παλιννοστούντα μετανάστη. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 84(84–85), 34–42. <https://doi.org/10.12681/grsr.617>
- Γκόβαρης, Χ. (2008). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στο Ν. Μήτσης, Α. Τ. Τριανταφυλλίδης, *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων* (σσ. 23-37). Αθήνα: Επτάλοφος.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκαβότος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cuche, D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυποθήτο.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δέρνελη, Β. (2007). *Ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20208>
- Dietrich, I. (2006). «Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα- η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία». Στο Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.) *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου (σσ. 45–60). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Δραγώνα, Θ. (2013). Πολυπολιτισμικότητα: Ψυχοκοινωνικές διεργασίες και πολιτικές ταυτοτήτων. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 30, 17–39. <https://doi.org/10.12681/sas.642>
- Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη*. (2018). Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής. <http://www.opengov.gr/immigration/?p=801>
- Εκμεκτσόγλου, Ι., Ζερβού, Γ., Δροσοπούλου, Λ., Καλλιώδη, Χ., & Μαϊφόρης, Χ. (2001). Η Ανάδειξη και Κατανόηση της Πολιτισμικής Διαφορετικότητας Εθνικών

- Μειονοτήτων. *Μουσική Εκπαίδευση*, 3(9), 5–15.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευάλωτες / Ευπαθείς Ομάδες – Ο Συνήγορος του Πολίτη για τις ευάλωτες ομάδες*. (2020). Ανακτήθηκε 24 Δεκεμβρίου 2020, από <https://www.synigoros-solidarity.gr/452/evalotes-efpatheis-omades>
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Θεοδωρίδης, Ν. (2019). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί: Τάσεις, προβλήματα, προτάσεις. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί*. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. (σσ. 166–177). Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε..
- Θεοδωρίδης, Ν. (2018). *Τραγουδοχοροί της Γης για φίλους μουσικόφιλους*. Θεσσαλονίκη: CityPublish.
- Καλλιμοπούλου, Ε., & Μπαλαντίνα, Α. (2014). Εισαγωγή. Στο Καλλιμοπούλου, Ε., & Μπαλαντίνα, Α. (Επιμ.) *Εισαγωγή στην Εθνομουσικολογία* (σσ. 9-58) Αθήνα: Ασίτη.
- Κασιμάτη, Κ. (1983). Η πολιτισμική ταυτότητα της δεύτερης γενιάς των Ελλήνων μεταναστών της δυτικής Γερμανίας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 48(48), 3–20. <https://doi.org/10.12681/grsr.239>
- ΚΕΔΕ. (2016). *Μελέτη για τη στρατηγική της ΚΕΔΕ για το μεταναστευτικό πρόβλημα και επιχειρησιακός σχεδιασμός για τη χρηματοδότηση δράσεων*. «Σχέδιο θέσεων για την διαχείριση του μεταναστευτικού από τους Δήμους της χώρας». Ινστιτούτο Τοπικής Αυτοδιοίκησης.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφεία.
- Κοκκίδου, Μ. (2007). Πολιτισμική/Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση: Γενική θεώρηση, Τάσεις και Προοπτικές. Στο Π. Συμεωνίδης (Επιμ.) *Μουσική παιδεία και αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας*. Πρακτικά 5ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε., 28 Ιουνίου – 1

- Ιουλίου 2018 (σσ.105–113). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε
- Κοκκίδου, Μ. (2014). *Η εμπύχωση στη διδασκαλία-μάθηση: Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*. Αθήνα: Fagotto Books.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής: Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: Fagotto Books.
- Κοκκίδου, Μ. (2019). Πόσο ‘Μουσική’ πρέπει να είναι η Μουσική Εκπαίδευση. Σκέψεις και προτάσεις για την Αξία της κοινωνικής ευθύνης στο συμφραζόμενο του μεταμοντερνισμού. Στο Λ. Στάμου (Επιμ.), *Διαλεκτική και Πρωτοπορία στη Μουσική Παιδαγωγική* (σσ. 9–30). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε..
- Κτιστάκης, Γ. (2013). *Η προστασία των μεταναστών στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και τον Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη. Εγχειρίδιο για νομικούς*. Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Κυράτσου, Χ. (2018). *Το Πρόγραμμα El Sistema ως Πεδίο Πολιτισμικής Συνάντησης* (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα
- Κυριακόγλου, Μ. (2010). *Το Φεστιβάλ ως παράγοντας τοπικής ανάπτυξης: Η περίπτωση του φεστιβάλ του Δήμου Βύρωνα* (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, Αθήνα
- Κωνσταντινίδου, Ζ., Κυρίδης, Α., & Στάμου, Λ. (2016). Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικοποίησης. Μια πιλοτική προσέγγιση σε παιδιά πρώτης δημοτικού. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας- Μάθησης*. Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της ΕΕΜΕ, 27-29 Νοεμβρίου 2015 (σσ. 270–284). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΕΕΜΕ.
- Κωνσταντοπούλου, Χ., Γερμανός, Δ., Μαράτου, Λ., & Οικονόμου, Θ. (Επιμ.). (1999). *Εμείς και οι Άλλοι: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτο - Δαρδάνος.
- Μάρκου, Γ. Π. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας: η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

- Μαύρου, Μ. (2011). Περιβαλλοντικές Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις. Πόσο πράσινες είναι (Διπλωματική Εργασία). Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Μελιγκοπούλου, Μ. Έ. (2019). Η συμμετοχή στη χορωδία ως σύνδεσμος πολιτισμών και ένταξη στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Ένα πειραματικό πρόγραμμα με παιδιά προσφύγων από τη Συρία. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί* Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. 23-25 Νοεμβρίου 2018 (σσ. 241–254). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε..
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). Πολιτισμός. Στο *Λεξικό της νέας Ελληνικής γλώσσας*. (σσ. 1141) Αθήνα: Κέντρο Λεξιλογίας Ε.Π.Ε.
- Μπελέση, Δ. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. <https://doi.org/10.12681/eadd/19162>
- Μπιτσάνη Π., Ε. (2004). *Πολιτισμική διαχείριση και περιφερειακή ανάπτυξη. Σχεδιασμός πολιτιστικής πολιτικής και πολιτιστικού προϊόντος*. Αθήνα: Διόνικος.
- Νικολάου, Γ. (2008). Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας: Το σχολείο της Ένταξης. Στο *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης Τόμος Β΄*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πανόπουλος, Π. (Επιμ.). (2005). *Από τη μουσική στον ήχο: Εθνογραφικές μελέτες των Steven Feld, Marina Roseman και Anthony Seeger*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Παπαδοπούλου, Μ. Χ. (2016). *Εφηβική κρίση και προσωπική ταυτότητα. Ποιμαντική-ψυχολογική προσέγγιση* (Διπλωματική Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Παπάζογλου, Α. (2014). Ο ρόλος της οικογένειας και των συνομήλικων στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 177–193.

- Παπακωνσταντίνου, Κ., & Κατσίρας, Α. (2013). *Πολιτική και Δίκαιο Β' Λυκείου Θεωρητικής*.
Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2004). Εφηβεία, Μουσική και Εκπαίδευση. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 1,
34 – 48.
- Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2013). Κοινωνική επιρροή και μουσική: Μερικές επισημάνσεις για την
εκπαίδευση. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής* (2η
έκδοση) (σσ.37-63). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε..
- Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε
πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυζωίδης, Π. (2006). *Εθελοντισμός στην Κοινωνική Προστασία*. Αθήνα: Ελληνικά
Γράμματα.
- Πούλιος, Ι., Αλιβιζάτου, Μ., Αραμπατζής, Γ., Γιαννακίδης, Α., Καραχάλης, Ν. Γ., Μάσχα, Ε.,
Μούλιου, Μ. Μ., Παπαδάκη, Μ., Προσύλης, Χ., & Τουλούπα, Σ. (2015). *Πολιτισμική
διαχείριση, τοπική κοινωνία και βιώσιμη ανάπτυξη*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών
Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/2394>
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Reyes, A. (2014). Τι είναι αυτό που κάνουν οι εθνομουσικολόγοι; Ένα παλαιό ερώτημα σε
έναν νέο αιώνα. Στο *Εισαγωγή στην Εθνομουσικολογία*. Αθήνα: Ασίνη.
- Σημίτη, Μ. (2008) Η Κοινωνία Πολιτών στην Ευρωμεσογειακή εταιρική σχέση. Αθήνα,
Κομοτηνή: Σακκούλα.
- Σίμου, Ε. (1997). Η αναγκαιότητα της Μουσικής στην εκπαίδευση. *Μουσική Εκπαίδευση*,
1(1), 6–11.
- Σκλιάς, Π. (2001). *Διεθνής Πολιτική Οικονομία, Τα Βαλκάνια, η Κεντρική και η Ανατολική
Ευρώπη (ΚΑΕ), οι χώρες της πρώην ΕΣΣΔ και οι σχέσεις τους με την Ευρωπαϊκή
Ένωση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Σπυροπούλου, Γ., & Χριστόπουλος, Δ. (2016). *Προσφυγικό: 'Θα τα καταφέρουμε' Ένας
απολογισμός διαχείρισης και προτάσεις διεξόδου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Στάμου, Α., Ζιώγα, Δ., & Στάμου, Β. (2018). Κοινοτικά μουσικά προγράμματα και κοινωνική

- ενσωμάτωση. Στο Λ. Στάμου & Β. Στάμου (Επιμ.), *Εγχειρίδιο Καλών Πρακτικών: Η ΜΟΥΣΙΚΗ στη Δημιουργική Απεξάρτηση και Επανένταξη* (σσ. 75-94). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Στατιστικά* | Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (χ.χ.). Ανακτήθηκε 24 Δεκεμβρίου 2020, από <https://migration.gov.gr/statistika/>
- Στραβοσκούφης, Α. (2006). Κοινωνική Ανάπτυξη, Κοινωνία Πολιτών και ΜΚΟ. Ένας διαδραστικός θεσμικός μηχανισμός. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 120(120), 93–133. <https://doi.org/10.12681/grsr.9500>
- Στραβοσκούφης, Α. (2013). «Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις – ΜΚΟ». Μεσολόγγι.
- Συρακούλης Κ. & Αφουξενίδης Α. (2008). *Η Δυναμική και τα Όρια της Κοινωνίας Πολιτών: Ζητήματα management, διαχείρισης έργων από τις μη κυβερνητικές οργανώσεις*. Αθήνα: Προπομπός
- Τρανταφυλλίδου, Α. (2005). *Ελληνική Μεταναστευτική Πολιτική: Προβλήματα και Κατευθύνσεις*. Αθήνα: ΕΛΙΑΜΕΠ.
- Τρουμπέτα, Σ. (2012). *Το προσφυγικό και μεταναστευτικό ζήτημα: Διαβάσεις και μελέτες συνόρων*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- UNHCR. (2014). *Η Ελλάδα ως χώρα ασύλου. Παρατηρήσεις της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες σχετικά με την παρούσα κατάσταση του ασύλου στην Ελλάδα*. UNHCR.
- Ψαλτοπούλου, Θ. (2015). *Μουσικοθεραπεία: Ο Τρίτος Δρόμος*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/1530>

Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

- About Ethnomusicology—Society for Ethnomusicology*. (2020). The Society for Ethnomusicology. Ανακτήθηκε 21 Απρίλιος 2020, από <https://www.ethnomusicology.org/page/AboutEthnomusicol>
- Amit, V., & Rapport, N. (2002). *The trouble with community: Anthropological reflections on movement, identity and collectivity*. London: Pluto Press.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London; New York: Verso Books.
- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. *Theory, Culture & Society*, 7(2–3), 295–310. <https://doi.org/10.1177/026327690007002017>
- Bailey, A. J., Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (2001). Worlds in Motion: Understanding International Migration at the End of the Millennium. *Economic Geography*, 77(3), 312. <https://doi.org/10.2307/3594080>
- Barnard, A., & Spencer, J. (Επιμ.). (2002). *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. London; New York: Routledge Taylor & Francis.
- Bartleet, B.-L., & Higgins, L. (2018). *The Oxford Handbook of Community Music*. New York; Oxford University Press.
- Bauer, J. (2000). Multiculturalism, cultural community: Is it about culture or ethnicity? The Canadian approach. *International Journal of Cultural Policy*, 7(1), 77–95. <https://doi.org/10.1080/10286630009358134>
- Bhugra, D. (2004). Migration, distress and cultural identity. *British Medical Bulletin*, 69(1), 129–141. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldh007>
- Bhugra, D., & Becker, M. A. (2005). Migration, cultural bereavement and cultural identity. *World Psychiatry*, 4(1), 18–24.
- Broeske-Danielsen, B. A. (2013). Community music activity in a refugee camp – student music teachers’ practicum experiences. *Music Education Research*, 15(3), 304–316. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.781145>

- Campbell, P. S. (2018). *Music, education, and diversity: Bridging cultures and communities*. New York; Teachers College Press.
- Cho, E. (2018). Songs of their lives: A narrative study of three older Korean immigrants in Los Angeles. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 157–175.
<https://doi.org/10.1177/1321103X18774346>
- Cohen, R. (Επιμ.). (1995). *The Cambridge survey of world migration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connell, J., & Gibson, C. (2003). *Sound tracks: Popular music, identity, and place*. London; New York: Routledge.
- Cook, N. (1990). *Music, imagination, and culture*. New York: Oxford University Press.
- Coppi, A. (2017). *Community Music: Nuovi orientamenti pedagogici*. Milan: FrancoAngeli.
- Crawford, R. (2016). Creating unity through celebrating diversity: A case study that explores the impact of music education on refugee background students. *International Journal of Music Education*, 35(3), 343–356. <https://doi.org/10.1177/0255761416659511>
- Creech, A., Hallam, S., McQueen, H., & Varvarigou, M. (2013). The power of music in the lives of older adults. *Research Studies in Music Education*, 35(1), 87–102.
<https://doi.org/10.1177/1321103X13478862>
- Culture. (2020). Στο *Cambridge Dictionary*. Ανακτήθηκε 21 Απρίλιος 2020, από <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/culture>
- Dabback, W. M. (2007). *Toward a model of adult music learning as a socially-embedded phenomenon* (Διδακτορική Διατριβή). University of Rochester.
- Dabback, W. M. (2010). Music and Identity Formation in Older Adults. *Action, Criticism and Theory of Music Education*, 9(2), 60–69.
- Drummond, J. (2005). Cultural Diversity in Music Education: Why Bother? Στο P. S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers, & T. Wiggins (Επιμ.), *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century* (σσ. 1-11). Brisbane: Australian Academic Press.
- Ennaji, M. (2005). *Multilingualism, Cultural Identity, and Education in Morocco*. New York:

Springer-Verlag.

- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York; London: W.W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company.
- Essinger, H. (1991). Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. Στο *Schule in der multikulturellen Gesellschaft: Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*. Frankfurt a.M.: Iko-Verlag Berlin
- Faulkner, R., & Davidson, J. W. (2006). Men in chorus: Collaboration and competition in homo-social vocal behavior. *Psychology of Music*, 34(2), 219–237.
<https://doi.org/10.1177/0305735606061853>
- Feudi, N. (2018). Bye, Bye Miss American Pie: How Music Shapes Collective Memory. *Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*, 9(2), 87-93.
- Fletcher, J. C. (2015). Creative engagement with music and adolescent identity work. Στο J. Rosevear & S. Harding (Επιμ.), *Music: Educating for life*. ASME XXth National Conference Proceedings (σσ. 34–47). Parkville: Australian Society for Music Education.
- Frith, S. (1996). Music and Identity. Στο S. Hall & P. Du Gay (Επιμ.), *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- Glasser, W. (1998). *Choice theory in the classroom*. New York: HarperPerennial.
- Hall, S. (1992). The Question of Cultural Identity. Στο T. McGrew, S. Hall, D. Held (Επιμ.), *Modernity and its Futures*. (σσ. 273-326). Cambridge: Polity Press
- Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M., & McQueen, H. (2012). Perceived benefits of active engagement with making music in community settings. *International Journal of Community Music*, 5(2), 155–174. https://doi.org/10.1386/ijcm.5.2.155_1
- Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R. A. R. (2002). What are musical identities, and why are they important. Στο R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Επιμ.), *Musical Identities* (σσ. 1-20). New York: Oxford University Press.

- Harris, M. (2009). *Music and the young mind: Enhancing brain development and engaging learning*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., & Perraton, J. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Henderson, S., Cain, M., Istvandy, L., & Lakhani, A. (2016). The role of music participation in positive health and wellbeing outcomes for migrant populations: A systematic review. *Psychology of Music*, 45(4), 459–478.
<https://doi.org/10.1177/0305735616665910>
- Hense, C., McFerran, K. S., & McGorry, P. (2014). Constructing a grounded theory of young people’s recovery of musical identity in mental illness. *The Arts in Psychotherapy*, 41(5), 594–603. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.10.010>
- Higgins, L. (2012). *Community Music: In Theory And In Practice*. New York: Oxford University Press.
- Higgins, L., & Willingham, L. (2017). *Engaging in community Music: An Introduction*. New York: Routledge Taylor & Francis.
- Hillery, G. (1955) Definitions of Community: Areas of Agreement. *Rural Sociology*, 20, 111-123.
- Hoffman, A. R. (2008). ‘Like Who You Are:’ *Socially Constructed Identity in the Middle School Band* (Διδακτορική Διατριβή). University of Maryland.
- IOM. (2019). *Glossary on Migration*. Geneva: IOM.
- Jahoda, G. (2012). Critical reflections on some recent definitions of “culture”. *Culture & Psychology*, 18(3), 289–303. <https://doi.org/10.1177/1354067X12446229>
- Karlsen, S. (2012). Multiple repertoires of ways of being and acting in music: Immigrant students’ musical agency as an impetus for democracy. *Music Education Research*, 14(2), 131–148. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.685460>
- Karlsen, S. (2013). Immigrant students and the “homeland music”: Meanings, negotiations and implications. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 161–177.
<https://doi.org/10.1177/1321103X13508057>

- Koopman, C. (2007). Community music as music education: On the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151–163.
<https://doi.org/10.1177/0255761407079951>
- Koser, K. (2007). *International Migration: A Very Short Introduction*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Kunne, V. (2005). *Planifikim Strategjik ne Organizatat Publike dhe Jofitimpurese*. Tirane: Pegi.
- LeBlanc, A., Sims, W. L., Siivola, C., & Obert, M. (1996). Music Style Preferences of Different Age Listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 49–59.
<https://doi.org/10.2307/3345413>
- Lehmborg, L. J., & Fung, V. c. (2010). Benefits of Music Participation for Senior Citizens: A Review of the Literature. *Music Education Research International*, 4, 19–30.
- Lenette, C., & Sunderland, N. (2014). “Will there be music for us?” Mapping the health and well-being potential of participatory music practice with asylum seekers and refugees across contexts of conflict and refuge. *Arts & Health*, 8(1), 32–49.
<https://doi.org/10.1080/17533015.2014.961943>
- Lenette, C., Weston, D., Wise, P., Sunderland, N., & Bristed, H. (2016). Where words fail, music speaks: The impact of participatory music on the mental health and wellbeing of asylum seekers. *Arts & Health*, 8(2), 125–139.
<https://doi.org/10.1080/17533015.2015.1037317>
- Lundberg, D. (2010). Music as identity maker: Individual vs. Collective. *Migrações Journal Special Issue Music and Migration*, 7, 29–43.
- Marsh, K. (2012). Music in the Lives of Refugee and Newly Arrived Immigrant Children in Sydney, Australia. Στο P. S. Campbell & T. Wiggins (Επιμ.), *The Oxford Handbook of Children’s Musical Cultures* (σσ. 492-509) New York: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199737635.013.0030>
- Marsh, K. (2016). Creating bridges: Music, play and well-being in the lives of refugee and immigrant children and young people. *Music Education Research*, 19(1), 60–73.

<https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1189525>

- Martin, D.-C. (2013). *Sounding the cape: Music, identity and politics in South Africa*. Somerset West: African Minds.
- Mavra, M., & McNeil, L. L. (2007). Identity Formation and Music: A Case Study of Croatian Experience. *Insiders/Outsiders: Voices from the Classroom (Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge)*, 5(2), 1–20.
- McAuliffe, M., Khadria, B., & Bauloz, C. (2019). *World migration report 2020*. Geneva: IOM.
- Merriam, A. P. (1960). Ethnomusicology Discussion and Definition of the Field. *Ethnomusicology*, 4(3), 107. <https://doi.org/10.2307/924498>
- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merriam, A. P. (1977). Definitions of ‘Comparative Musicology’ and ‘Ethnomusicology’: An Historical-Theoretical Perspective. *Ethnomusicology*, 21(2), 189. <https://doi.org/10.2307/850943>
- Millar, O., & Warwick, I. (2018). Music and refugees’ wellbeing in contexts of protracted displacement. *Health Education Journal*, 78(1), 67–80. <https://doi.org/10.1177/0017896918785991>
- Miranda, D. (2013). The role of music in adolescent development: Much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/02673843.2011.650182>
- Nail, T. (2015). *The figure of the migrant*. Stanford: Stanford University Press.
- Nettl, B. (2005). *The study of ethnomusicology: Thirty-one issues and concepts*. Urbana: University of Illinois Press.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1999). Music and Adolescent Identity. *Music Education Research*, 1(1), 75–92. <https://doi.org/10.1080/1461380990010107>
- Omolo-Ongati, R. (2005). Prospects and Challenges of Teaching and learning Musics of the World’s Cultures: An African Perspective. Στο P. S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers, & T. Wiggins (Επιμ.), *Cultural Diversity in*

- Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century* (σσ. 59-68)
Brisbane: Australian Academic Press.
- Palmer, A. J. (1992). World Musics in Music Education: The Matter of Authenticity. *International Journal of Music Education*, 19(1), 32–40.
<https://doi.org/10.1177/025576149201900105>
- Pavlicevic, M., & Ansdell, G. (Επιμ.). (2004). *Community Music Therapy*. London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Peter J., M. (2006). Music, identity, and social control. Στο *Music and Manipulation. On the Social Uses and Social control of Music*. (σσ. 57–73). New York; oxford: Berghan Books.
- Ray, L. J. (2007). *Globalization and everyday life*. London; New York: Routledge.
- Rodgers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Ohio: Columbus.
- Rodgers, D. (2017). Community music as a vehicle for tackling mental health-related stigma. *London Review of Education*, 15(3), 474–487.
- Salzman, M. B. (2008). Globalization, religious fundamentalism and the need for meaning. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(4), 318–327.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.04.006>
- Schachter, E. P. (2004). Identity Configurations: A New Perspective on Identity Formation in Contemporary Society. *Journal of Personality*, 72(1), 167–200.
<https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00260.x>
- Schachter, E. P. (2005). Context and Identity Formation: A Theoretical Analysis and a Case Study. *Journal of Adolescent Research*, 20(3), 375–395.
<https://doi.org/10.1177/0743558405275172>
- Schäfer, T. (2016). The Goals and Effects of Music Listening and Their Relationship to the Strength of Music Preference. *PLOS ONE*, 11(3), e0151634.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0151634>
- Schiavio, A., van der Schyff, D., Gande, A., & Kruse-Weber, S. (2018). Negotiating

- individuality and collectivity in community music. A qualitative case study. *Psychology of Music*, 47(5), 706–721. <https://doi.org/10.1177/0305735618775806>
- Schippers, H. (2005). Taking distance and getting up close: The Seven-Continuum Transmission Model. Στο P. S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers, & T. Wiggins (Επιμ.), *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century* (σσ. 29-34). Brisbane: Australian Academic Press.
- Schneck, D. J., Berger, D. S., & Rowland, G. (2006). *The music effect: Music physiology and clinical applications*. London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L., & Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation: Implications for theory and research. *American Psychologist*, 65(4), 237–251. <https://doi.org/10.1037/a0019330>
- Schäfer T (2016) The Goals and Effects of Music Listening and Their Relationship to the Strength of Music Preference. *PLoS ONE* 11(3): e0151634. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0151634>
- Shah, A. (2004). Ethnicity and the Common Mental Disorders. Στο *Social Inequalities and the Distribution of the Common Mental Disorders* (σσ. 171-224). Oxon; New York: Psychology Press Ltd.
- Shelemy, K. K. (2011). Musical Communities: Rethinking the Collective in Music. *Journal of the American Musicological Society*, 64(2), 349–390. <https://doi.org/10.1525/jams.2011.64.2.349>
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan University Press
- Stige, B. (2010). Introduction: Music and Health in Community. Στο B. Stige, G. Ansdell, C. Elefant, & M. Pavlicevic (Επιμ.), *Where Music Helps: Community Music Therapy in Action and Reflexion* (σσ. 3-16). New York: Routledge.
- Stokes, M. (1994). Introduction: Ethnicity, identity and music. Στο *Ethnicity, identity and music* (σσ. 1–27). Oxford: Berg Publishers.

- Street, A., & Abbas, N. (2017). The bridge s singing: Working with Cultural and Linguistic Difference. Στο J. Pitt & A. Street (Επιμ.), *Proceedings of the 8th Conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children* (σσ. 78–86). Cambridge.
- Swanwick, K. (1994). Authenticity and the reality of musical experience. Στο H. Lees (Επιμ.), *Musical Connections: Tradition and Change*. Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education (σσ. 215–226). ISME
- Tarrant, M., North C., A., & Hargreaves, D. J. (2002). Youth Identity and Music. Στο R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Επιμ.), *Musical Identities* (σσ. 134-150). New York: Oxford University Press.
- Tinker, H. (1993). *A new system of slavery: The export of Indian labor overseas, 1830-1920*. London; New York: Oxford University Press.
- Tinker, H. (1995). The British colonies of settlement. Στο R. Cohen (Επιμ.) *The Cambridge Survey of World Migration* (σσ. 14-20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Titon, J. T. (2008). Knowing the field. Στο G. F. Barz & T. J. Cooley (Επιμ.), *Shadows in the field: New perspectives for fieldwork in ethnomusicology* (σσ. 87-100). New York: Oxford University Press.
- Titon, J. T.(Επιμ.). (2005). *Worlds of music: An introduction to the music of the world's peoples*. Belmont: Schirmer/Thomson Learning.
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and culture*. University of Chicago Press.
- Turino, Thomas. (1999). Signs of Imagination, Identity, and Experience: A Persian Semiotic Theory for Music. *Ethnomusicology*, 43(2), 221. <https://doi.org/10.2307/852734>
- Turino, Tomas. (2008). *Music as Social Life. The politics of participation*. Chicago; London: The University of Chicago Press.
- UNCHR. (2017). *A Guide to international refugee protection and building state asylum Systems. Handbook for Parliamentarians No 27*. Inter-Parliamentary Union and the United Nations High Commissioner for Refugees.
- Van Dijck, J. (2006). Record and Hold: Popular Music between Personal and Collective

- Memory. *Critical Studies in Media Communication*, 23(5), 357–374.
<https://doi.org/10.1080/07393180601046121>
- Veblen, K. K. (2008). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5–21.
- Veblen, K. K., & Olsson, B. (2002). Community music: Toward an international overview. Στο R. J. Colwell & C. P. Richardson (Επιμ.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (σσ. 730–753). New York: Oxford University Press.
- Vougioukalou, S., Dow, R., Bradshaw, L., & Pallant, T. (2019). Wellbeing and Integration through Community Music: The Role of Improvisation in a Music Group of Refugees, Asylum Seekers and Local Community Members. *Contemporary Music Review*, 38(5), 533–548. <https://doi.org/10.1080/07494467.2019.1684075>
- Wang, Y. (2007). Globalization Enhances Cultural Identity. *Intercultural Communication Studies*, 16(1), 83–86.
- Weston, D., & Lenette, C. (2016). Performing freedom: The role of music-making in creating a community in asylum seeker detention centers. *International Journal of Community Music*, 9(2), 121–134. https://doi.org/10.1386/ijcm.9.2.121_1
- WHO / Definitions. (2020). WHO; World Health Organization. Ανακτήθηκε 24/12/2020, από <http://www.who.int/migrants/about/definitions/en/>
- Willets, P. (2009). NonGovernmental organizations. Στο G. Kutting (Επιμ). *Conventions, Treaties and Other Responses to Global Issues Vol. 2* (σελ. 229-248). Oxford: Eolss Publishers/UNESCO
- Williams, D. R. (2002). Leisure Identities, Globalization, and the Politics of Place. *Journal of Leisure Research*, 34(4), 351–367. <https://doi.org/10.1080/00222216.2002.11949976>
- Wisner, B., Adams, J., & World Health Organization (Επιμ.). (2002). *Environmental health in emergencies and disasters: A practical guide*. World Health Organization.
- World Migration Report: Costs and Benefits of International Migration*. (2005). Geneva: IOM.
- Yim, H. (2002). Cultural identity and cultural policy in South Korea. *International Journal of*

Νομοθετήματα

Νόμος 4251/2014 (ΦΕΚ Α' 80/01-04-2014): Κώδικας Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης και λοιπές διατάξεις.

Νομος 4332/2015 (ΦΕΚ Α' 76/9.7.2015): Τροποποίηση διατάξεων Κώδικα Ελληνικής Ιθαγένειας - Τροποποίηση του ν. 4251/2014 για την προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας στις οδηγίες του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου 2011/98/ΕΕ σχετικά με την ενιαία διαδικασία υποβολής αίτησης για τη χορήγηση στους πολίτες τρίτων χωρών ενιαίας άδειας διαμονής και εργασίας στην επικράτεια κράτους - μέλους και σχετικά με κοινό σύνολο δικαιωμάτων για τους εργαζομένους από τρίτες χώρες που διαμένουν νομίμως σε κράτος - μέλος και 2014/36/ΕΕ σχετικά με τις προϋποθέσεις εισόδου και διαμονής πολιτών τρίτων χωρών με σκοπό την εποχιακή εργασία και άλλες διατάξεις

Νόμος 4368/2016 (ΦΕΚ 21/Α/21-2-2016): Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4376/2016 (ΦΕΚ 53/Α/5-4-2016): Κύρωση του Μνημονίου Συνεργασίας μεταξύ του Υπουργείου Εθνικής Άμυνας της Ελληνικής Δημοκρατίας και του Υπουργείου Άμυνας της Κυπριακής Δημοκρατίας στους τομείς Υποδομής και Περιβάλλοντος, Ενέργειας και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4636/2019 ΦΕΚ Α' 169/01-11-2019 και Διορθώσεις σφαλμάτων ΦΕΚ Α' 173/05-11-2019): Περί Διεθνούς Προστασίας και άλλες διατάξεις.

Προεδρικό Διάταγμα 123/2016 (ΦΕΚ 208/Α/04-11-2016)

Προεδρικό Διάταγμα 122/2017 (ΦΕΚ Α' 149/10.10.2017)

UN General Assembly, *Convention Relating to the Status of Refugees*, 28 July 1951, United Nations, Treaty Series, vol. 189, p. 137, available at: <https://www.refworld.org/docid/3be01b964.html> [accessed 24 December 2020]

Organization of African Unity (OAU), *Convention Governing the Specific Aspects of Refugee Problems in Africa* ("OAU Convention"), 10 September 1969, 1001 U.N.T.S. 45, available at: <https://www.refworld.org/docid/3ae6b36018.html> [accessed 24 December 2020]

UN General Assembly, *Universal Declaration of Human Rights*, 10 December 1948, 217 A (III), available at: <https://www.refworld.org/docid/3ae6b3712c.html> [accessed 24 December 2020]