

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ:

«ΕΝΤΑΞΗ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

**Ετερότητα στη Σχολική Τάξη
και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας
και των Μαθηματικών:
η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων**

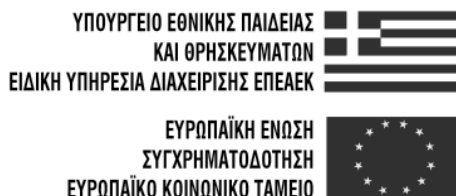
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΣ ΟΔΗΓΟΣ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: «ΕΝΤΑΞΗ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

**Ετερότητα στη Σχολική Τάξη
και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας
και των Μαθηματικών:
η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων**

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΣ ΟΔΗΓΟΣ



ΕΠΕΑΕΚ - Γ΄ ΚΠΣ

Άξονας 1

Μέτρο 1.1

Ενέργεια 1.1.1

Προγράμματα Ένταξης των Παιδιών με Πολιτισμικές και Γλωσσικές Ιδιαιτερότητες στο Εκπαιδευτικό Σύστημα

Πρόγραμμα: «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο»

Χρηματοδότηση: Ευρωπαϊκή Ένωση - ΕΚΤ,

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Φορέας Παρακολούθησης: ΥΠΕΠΘ, Ειδική Γραμματεία Π.Ο.Δ.Ε.

Ειδική Γραμματέας: Ισμ. Κριάρη, Διεύθυνση Γ΄ ΚΠΣ

Φορέας Υλοποίησης: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Αργοναυτών και Φιλελλήνων, 382 21 Βόλος

Website: www.roma.uth.gr

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Ναπολέων Μήτσης

Υπεύθυνος Υποέργου: Δημήτριος Μπενέκος

Επιστημονική Επιμέλεια: Ναπολέων Μήτσης, Τριαντάφυλλος Α. Τριανταφυλλίδης

Ομάδα Συγγραφής: Βασιλική Γιακουμάκη, Χρήστος Γκόβαρης, Σταυρούλα Καλδή, Αντωνία Μήτση, Ναπολέων Μήτσης, Δημήτριος Μπενέκος, Κωνσταντίνος Α. Σδρόλιας, Τριαντάφυλλος Α. Τριανταφυλλίδης

Γλωσσική και Φιλολογική Επιμέλεια: Ναπολέων Μήτσης, Δημήτριος Μπενέκος

ISBN: 978-960-6774-00-3

Εκδοτική Παραγωγή **ΕΠΤΑΛΟΦΟΣ Α.Β.Ε.Ε.**



Αρδηττού 12-16, 116 36 Αθήνα
Τηλ.: 210.921.7513, 210.921.4820 • Fax: 210.923.7033
www.eptalofos.gr • e-mail: info@eptalofos.gr

Περιεχόμενα

Εισαγωγή Ναπολέων Μήτσης	σελ. 5-7
Μέρος Πρώτο: Θεωρητικές Προσεγγίσεις	
Κεφάλαιο 1: Η υιοθέτηση της «πολυπολιτισμικότητας»: Μια εισαγωγή στο θέμα των πολιτικών διαχείρισης της ετερότητας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα <i>Βασιλική Γιακουμάκη</i>	σελ. 11-21
Κεφάλαιο 2: Διαπολιτισμική παιδαγωγική <i>Χρήστος Γκόβαρης</i>	σελ. 23-37
Κεφάλαιο 3: Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και την Ελλάδα <i>Σωφρόνης Χατζησαβίδης</i>	σελ. 39-63
Κεφάλαιο 4: Επιχειρώντας την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού <i>Δημήτριος Μπενέκος</i>	σελ. 65-73
Κεφάλαιο 5: Το πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» <i>Ναπολέων Μήτσης και Κωνσταντίνος Α. Σδρόλιας</i>	σελ. 75-80
Μέρος Δεύτερο: Διδακτικές Επισημάνσεις	
Κεφάλαιο 6: Η διδασκαλία της γλώσσας <i>Ναπολέων Μήτσης και Αντωνία Μήτση</i>	σελ. 83-108
Κεφάλαιο 7: Γλωσσικές μειονότητες και μαθηματική εκπαίδευση <i>Τριαντάφυλλος Α. Τριανταφυλλίδης</i>	σελ. 109-124
Κεφάλαιο 8: Εργαστήρια Δημιουργικής Απασχόλησης των μαθητών και μαθητριών <i>Σταυρούλα Καλδή</i>	σελ. 125-127
Βιβλιογραφία	σελ. 129-134

Εισαγωγή

Οι μεταβολές του δημογραφικού και γλωσσικού χάρτη της χώρας μας που σημειώθηκαν κατά την τελευταία εικοσαετία, μας υποχρέωσαν να επανεξετάσουμε ορισμένες πτυχές της κοινωνικής μας ζωής και να συνειδητοποιήσουμε, ως κοινωνία και ως εκπαιδευτικό σύστημα, ότι υπάρχουν προβλήματα και θέματα τα οποία, παρά τη σοβαρότητά τους, δεν μας απασχόλησαν κατά το παρελθόν είτε γιατί τα αγνοούσαμε, είτε γιατί δεν είχαμε εκτιμήσει σωστά το μέγεθός τους. Πιστεύαμε, λοιπόν, ότι η κοινωνία μας διαθέτει ομοιογένεια και ομοιομορφία και σύμφωνα μ' αυτή την παραδοχή σχεδιάζαμε την εκπαιδευτική μας πολιτική και επιχειρούσαμε τις εκπαιδευτικές μας παρεμβάσεις.

Ωστόσο, καθώς η παγκοσμιοποίηση προχωρούσε, μεταβάλλοντας τον κόσμο μας σε ένα "οικουμενικό χωριό", οι συνέπειες των εξελίξεων αυτών επηρέασαν και τη δική μας χώρα, η οποία δέχτηκε αιφνιδίως έναν μεγάλο αριθμό μεταναστών (ομογενών και αλλοδαπών), με αποτέλεσμα η κοινωνική μας δομή να προσλάβει έναν έντονα πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Έκπληκτοι διαπιστώσαμε κάποια στιγμή ότι δίπλα μας υπάρχουν άνθρωποι που μιλούν διαφορετική γλώσσα, που έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τον κόσμο και τη ζωή, με λίγα λόγια άνθρωποι με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα που δεν είναι «όπως εμείς» και με τους οποίους οφείλουμε να συνυπάρξουμε ειρηνικά, να συνεννοηθούμε και να συνεργαστούμε για την πρόοδο του τόπου και το μέλλον των παιδιών μας.

Οι εξελίξεις αυτές έφεραν το εκπαιδευτικό μας σύστημα αντιμέτωπο με μια σειρά πρωτόγνωρων καταστάσεων και νέων προβλημάτων τα οποία έπρεπε να αντιμετωπιστούν επειγόντως και με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Το σχολείο μας, για πρώτη φορά στην ιστορία του, κλήθηκε να εκπαιδεύσει, σε τόσο μεγάλη κλίμακα, παιδιά με ποικίλες πολιτισμικές και γλωσσικές καταβολές, γεγονός που το υποχρέωνε να αναπροσαρμόσει ριζικά τις χρησιμοποιούμενες κατά το παρελθόν διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές του. Με τη βοήθεια της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας και παιδαγωγικής γνώσης, το εκπαιδευτικό μας σύστημα οδηγήθηκε στην υιοθέτηση του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επειδή αυτό χρησιμοποιείται διεθνώς σε παρόμοιες καταστάσεις και είναι το μόνο που εγγυάται τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Η προσαρμογή του όμως στην ελληνική πραγματικότητα απαιτούσε πλήρη γνώση των δεδομένων της.

Επιχειρώντας λοιπόν μια καλύτερη γνώση της νεοελληνικής πραγματικότητας και ερευνώντας τις επιμέρους πτυχές της, διαπιστώσαμε με την ευκαιρία αυτή ότι, πέρα από τους μετανάστες, υπάρχουν και άλλες ομάδες με διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, οι οποίες δεν έχουν ενταχθεί στο κοινωνικό μας σύστημα, παρότι ζουν και εργάζονται σ' αυτόν εδώ τον χώρο για πολλούς αιώνες. Μια από τις ομάδες αυτές είναι και οι Τσιγγάνοι και, επομένως, χρέος της Ελληνικής Πολιτείας και του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι να τους εντάξει αρμονικά, επιχειρώντας σήμερα αυτό που έπρεπε να έχει γίνει εδώ και πολύ καιρό. Προς αυτήν την

κατεύθυνση κινείται και το παρόν Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», με το οποίο επιδιώκεται να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις που θα παράσχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας τη δυνατότητα να εντάξει αρμονικά, τουλάχιστον τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας. Η ένταξη των Τσιγγανοπαίδων στο σχολικό και κατ' επέκτασιν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, με σεβασμό στα ιδιαίτερα ατομικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, αποτελεί ένα μεγάλο στοίχημα το οποίο πρέπει να κερδίσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα προς όφελος όχι μόνο των Τσιγγάνων, αλλά και του ίδιου του κοινωνικού συνόλου το οποίο θα εμπλουτισθεί με την παρουσία και ενεργό συμμετοχή μιας δραστήριας πληθυσμιακής ομάδας.

Πρέπει, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι η όλη προσπάθεια προσκρούει σε δυο βασικά εμπόδια και αυτά είναι: (α) η ύπαρξη προκαταλήψεων στο κοινωνικό σώμα (ακόμη δε και σε μια μερίδα εκπαιδευτικών) αναφορικά με τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα, και (β) η έλλειψη εμπιστοσύνης, από την πλευρά των ίδιων των Τσιγγάνων, στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα εμπόδια αυτά που συμβάλλουν, μεταξύ άλλων, στον κοινωνικό αποκλεισμό τους φαίνεται πως αλληλοτροφοδοτούνται και γι' αυτό πρέπει να σπάσει κατ' αρχήν αυτός ο φαύλος κύκλος.

Αυτό σημαίνει ότι πρέπει από το ένα μέρος να καταβληθεί προσπάθεια, ώστε να εξαλειφθούν οι προκαταλήψεις και μειωτικές αντιλήψεις του κοινωνικού σώματος (και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών) για τους Τσιγγάνους, ενώ από το άλλο πρέπει να δημιουργηθούν κίνητρα για προσέλευση και τακτική φοίτηση των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο και, ταυτόχρονα, να πεισθούν οι γονείς τους για τα μελλοντικά οφέλη που θα έχει η σχολική ένταξη των παιδιών τους.

Για να αντιμετωπισθούν επαρκώς όλα τα σχετικά θέματα στον εκπαιδευτικό χώρο, η επιστημονική ομάδα του Προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», θεώρησε, μεταξύ άλλων, ως απαραίτητη και την έκδοση του παρόντος «Οδηγού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών», με τον οποίο αποβλέπει σε επαρκή ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και ουσιαστική ενίσχυση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία με μαθητές της ομάδας – στόχου, ώστε αυτοί να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που ανακύπτουν στον τομέα της εργασίας τους και να ανταποκρίνονται επαρκώς στις απαιτήσεις μιας σύγχρονης και κατάλληλα προσαρμοσμένης στον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα:

- α. Να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί βασικές γνώσεις σχετικές με την ιστορία, τον πολιτισμό, τη γλώσσα αλλά και την προσφορά των Τσιγγάνων, πράγμα που θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν τη νοοτροπία τους και θα τους καταστήσει πιο ευαίσθητους, άρα και πιο αποτελεσματικούς στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που θα προκύπτουν.
- β. Να κατανοήσουν τα αίτια του αποκλεισμού των Τσιγγάνων από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να συνειδητοποιήσουν ότι αυτή η έλλειψη πρόσβασης στην εκπαίδευση συνιστά ταυτόχρονα και αδυναμία συμμετοχής στην κοινωνική ζωή, αφού το σχολείο είναι ο βασικός μηχανισμός κοινωνικής ένταξης.
- γ. Να πεισθούν πρώτα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για την αναγκαιότητα της ένταξης των Τσιγγανοπαίδων στο εκπαιδευτικό σύστημα, αφού, πέρα από τα οφέλη που θα προκύψουν για τους ίδιους τους μαθητές, η ελληνική κοινωνία θα έχει την ευκαιρία να ανανεωθεί, εντάσσοντας στους κόλπους της μια νέα κοινωνική ομάδα η οποία είναι φορέας πολλών θετικών στοιχείων.
- δ. Να ενημερωθούν πλήρως για τους στόχους, τις επιδιώξεις και τη φιλοσοφία του παρόντος Προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», το οποίο πρωτίστως στοχεύει στην

καλλιέργεια των απαραίτητων στους μαθητές της ομάδας – στόχου δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ώστε αυτοί να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολικού και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

- ε. Να κατακτήσουν τις βασικές αρχές της σύγχρονης διαπολιτισμικής αγωγής και να τις εφαρμόζουν σωστά κατά την επαφή τους με τα άτομα της ομάδας – στόχου. Προφανώς, η δυνατότητα κατάλληλου χειρισμού μιας τάξης πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής, που σημαίνει κατ' αρχήν αποφυγή των προκαταλήψεων και της ρατσιστικής αντιμετώπισης, απαιτεί την υιοθέτηση και έμπρακτη εφαρμογή νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων οι οποίες, με τη σειρά τους, προϋποθέτουν ευρύτητα πνεύματος και ανθρωπιστική διάθεση. Και,
- στ. Να ενημερωθούν επαρκώς, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, για τις τρέχουσες εξελίξεις στους τομείς της διδακτικής της γλώσσας και των μαθηματικών, ώστε να ανταποκρίνονται πλήρως στις απαιτήσεις της διδασκαλίας των μαθημάτων αυτών σε τμήματα ενισχυτικής εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η έκδοση του παρόντος «*Οδηγού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*» φιλοδοξεί να καλύψει ένα πραγματικό κενό στον τομέα της εκπαίδευσης των Τσιγγανοπαίδων, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς όλα εκείνα τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για την παροχή μιας σύγχρονης διαπολιτισμικής αγωγής. Βασική αποστολή της εκπαίδευσης είναι, ως γνωστόν, να καλλιεργεί στα νέα άτομα δεσμούς με βάση κοινά σημεία αναφοράς, κοινές αξίες και αρχές, επιδιώκοντας με τον τρόπο αυτόν την κοινωνικοποίησή τους. Από την άποψη αυτή λοιπόν, η εκπαίδευση οφείλει να μετατρέπει τις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφοροποιήσεις σε παράγοντα κατανόησης και σεβασμού μεταξύ των ομάδων και των ατόμων, τα οποία θα συνεργάζονται αρμονικά για την επίτευξη κοινών στόχων και επιδιώξεων που ορίζονται από το κοινωνικό σώμα. Και αυτό αποτελεί βασική επιδίωξη του παρόντος Οδηγού Επιμόρφωσης.

Ναπολέων Μήτσης

Μέρος Πρώτο

Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Κεφάλαιο 1

Η υιοθέτηση της «πολυπολιτισμικότητας»: Μια εισαγωγή στο θέμα των πολιτικών διαχείρισης της ετερότητας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα

Σκοπός του εισαγωγικού αυτού κειμένου είναι να επιχειρήσει μια συνοπτική διαδρομή στο θέμα της επίσημης διαχείρισης της ετερότητας στον ελληνικό χώρο, εντοπίζοντας έτσι μια σημαντική χρονική στιγμή αλλαγής πορείας από το 1990 και έπειτα: μια στιγμή που μπορεί να συνοψισθεί σε στάση αναθεώρησης και μετάβασης προς νέες πολιτικές διαχείρισης της ετερότητας, και συνίσταται στην επίσημη υιοθέτηση λόγου και πρακτικών της «πολυπολιτισμικότητας». Στη νέα αυτή χρονική στιγμή οποιεσδήποτε προσπάθειες, είτε πρωτοβουλίες, είτε πολιτικές, κοινωνικής ένταξης πληθυσμών με διαφορετική εθνοτική καταγωγή από την κυρίαρχη «ελληνική», οφείλουν να ιδωθούν μέσα στο πλαίσιο της διαδικασίας της Ευρωπαϊκής ενοποίησης, και των γεωπολιτικών αλλαγών στην Ευρώπη κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Ευρύτερος σκοπός του κειμένου είναι, λοιπόν, μέσα από το παράδειγμα της Ελλάδας των δύο τελευταίων δεκαετιών, να δείξει ότι, οι οποιεσδήποτε προσπάθειες ένταξης της ετερότητας σε πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας (εκπαίδευση, εργασιακός χώρος, κλπ.), οφείλουν να ιδωθούν μέσα στο ευρύτερο ιστορικό, πολιτικό, και κοινωνικό πλαίσιο που τις επιτρέπει ή/και τις καθιστά αναγκαίες¹.

Με άλλα λόγια, το κείμενο θίγει το θέμα του πώς χρησιμοποιείται και γίνεται οικεία και οικειοποιήσιμη η έννοια πολυπολιτισμικότητα στο δημόσιο χώρο και επίσημο λόγο στην Ελλάδα σήμερα. Η χρησιμότητα του να γνωρίζουμε τις συνθήκες ανάδυσής της, συνίσταται στο ότι μπορούμε, κατ' αυτό τον τρόπο, να κατανοούμε τις μορφές που παίρνει μέσα σε επίσημες πρακτικές ή στην επίσημη ρητορική στο δημόσιο χώρο –όπως, για παράδειγμα, μέσα στην εκπαίδευση, που

¹ Είναι σημαντικό να διευκρινισθεί ότι το παρόν κείμενο είναι γραμμένο από ανθρωπολογική οπτική, πράγμα που σημαίνει ότι έννοιες όπως π.χ. ετερότητα, μειονότητα, ή εθνότητα, δεν περιορίζονται στη στενά νομική τους ερμηνεία –ή σε άλλες ερμηνείες, οι οποίες μπορεί να περιορίζουν την ευρεία γκάμα των σημασιοδοτήσεων που αποκαλύπτει η ανθρωπολογική έρευνα πεδίου.

Για παράδειγμα, ως «μειονότητα» νοείται η (συλλογική) οντότητα που δεν είναι πλειονότητα. Έτσι η ανθρωπολογική χρήση της έννοιας «μειονότητα» δεν υπονοεί μειονοτικές διεκδικήσεις με τη νομική τους έννοια –είτε εκ μέρους του γράφοντος είτε εκ μέρους της εν λόγω συλλογικότητας.

Η έννοια «ετερότητα» αναφέρεται στην οντότητα που είναι άλλη από την πολιτισμικά κυρίαρχη ομάδα, δηλ. άλλη από την ομάδα που σημασιοδοτεί την πολιτισμική ηγεμονία της πλειονότητας. Υπό αυτή την έννοια, μια ετερότητα μπορεί να είναι ταυτόχρονα και μειονότητα –ή και το αντίθετο.

Η έννοια «εθνότητα» σημασιοδοτεί εθνοτική καταγωγή, όχι εθνική, δηλ. δεν αντιστοιχεί με το έθνος-κράτος. (Ενώ βεβαίως, αντίστροφα, μια εθνική ταυτότητα είναι και ταυτότητα εθνοτική).

αποτελεί ένα ζωτικό χώρο διαλόγου περί πολυπολιτισμικότητας, και που αφορά τον τόμο αυτό. Η γνώση αυτή γίνεται ιδιαίτερα επιτακτική και για τον επιπρόσθετο λόγο ότι η ρητορική και οι πολιτικές πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα αποτελούν μια σχετικά, και αναλογικά, πρόσφατη εμπειρία –τουλάχιστον ως επίσημη πολιτική πράξη.

Συγκεκριμένα, μελετώντας την Ελλάδα μέσα από το πρίσμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ευρύτερα των δυτικών δημοκρατιών με οικονομία της ελεύθερης αγοράς, παρατηρεί κανείς ότι ο λόγος και οι πρακτικές της πολυπολιτισμικότητας έρχονται στην Ελλάδα σε υστερότερη χρονική στιγμή, σε σχέση με τις κοινωνίες αυτές που αναδύθηκαν με τον «ξένο» (π.χ. μετανάστη) ως βασικό συστατικό στοιχείο τους (π.χ. ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία). Στην Ελλάδα, με άλλα λόγια, οι συνθήκες για υιοθέτηση αυτού του μοντέλου εμφανίζονται σε διαφορετική χρονική στιγμή. Η στιγμή αυτή, η οποία αρχίζει να επιβάλλεται από νέες γεωπολιτικές πραγματικότητες, μπορεί να εντοπισθεί από το τέλος της δεκαετίας του 1980 και έπειτα.

Πριν όμως γίνει αναφορά ειδικά στην ελληνική περίπτωση, ας πάρουμε ως δεδομένα κάποια στοιχεία, όπως τα παρακάτω:

- Η πολυπολιτισμικότητα δεν είναι όρος ουδέτερος πολιτικά, αλλά ιδεολογικός. Είναι δηλ. προϊόν μιας ιδεολογίας που υποδηλώνει -και άρα μάχεται για- τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών μέσα στην ίδια κοινωνία με ίσους όρους. Πρόκειται για μια ιδεολογία πλουραλισμού, η οποία ανήκει στην παράδοση του Διαφωτισμού και αντλεί από την παράδοση της φιλελεύθερης πολιτικής σκέψης, θεμελιωμένης στη φιλοσοφία της «ελευθερίας της έκφρασης», της «ισότητας», και της «ανεκτικότητας» μέσα σε μια δημοκρατία. Όντας όμως προϊόν αυτής της ιδεολογικής παράδοσης, αναπόφευκτα καθίσταται και έννοια α-ιστορική και α-πολιτική. Ο λόγος είναι ότι, βασισμένη σε αρχές όπως ο διάλογος και η διαπραγμάτευση, υπονοεί τη δυνατότητα να υπάρξουν κοινωνίες ή συλλογικότητες που δε διέπονται από κοινωνικές διακρίσεις όσον αφορά την ετερότητα, δηλ. που δε διέπονται από σχέσεις εξουσίας και συσχετισμούς δυνάμεων οι οποίες γεννούν τις διακρίσεις απέναντι στην ετερότητα. Πιο ειδικά δε, υπονοεί ότι είναι δυνατόν να εξαλειφθούν οι διακρίσεις εφόσον εφαρμοσθούν πολιτικές που θα κάνουν ορατή, ισότιμη και νόμιμη την πολιτισμική έκφραση του «διαφορετικού» ή του «μειονοτικού». Για το λόγο αυτό δε μπορεί εύκολα να υπάρξει κοινή παραδοχή όσον αφορά τον ορισμό και την εφαρμογή της πολυπολιτισμικότητας, ενώ είναι χρήσιμο να ανατρέξει κανείς στην πολιτική σκέψη διανοητών που έχουν πρωταγωνιστήσει σε αυτή τη συζήτηση (βλ. π.χ. Taylor 1997, Walzer 1998, Kymlicka 1995 [ως εκπροσώπους του φιλελεύθερου φιλοσοφικού ρεύματος του κοινοτισμού] και Habermas [1994]), και διανοητών που υιοθετούν κριτική στάση στο φιλελεύθερο εγχείρημα (βλ. π.χ. Žižek 1997, Scott 1995, Fish 1997).

- Η πολυπολιτισμικότητα ως πολιτική στις δυτικές κοινωνίες σήμερα, μπορεί να εντοπισθεί στην ιστορική περίοδο της μεταπολεμικής εποχής και ιδιαίτερα στην εποχή των κοινωνικών κινημάτων που έδωσαν έμφαση στα «δικαιώματα» (βλ. «ανθρώπινα δικαιώματα») και τον «πολιτισμό» (culture)². Η συγκεκριμένη υπήρξε εποχή όπου διαδικασίες διαπραγμάτευσης ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες και επίσημους πολιτικούς θεσμούς λάμβαναν χώρα με ιδιαίτερη ένταση.

² Θα πρέπει εδώ να εννοηθεί ο «πολιτισμός» ως έννοια που αναδύθηκε εν αντιθέσει ή συμπληρωματικά με παραδοσιακότερες έννοιες όπως π.χ. η «κοινωνική τάξη», και άρα ως ιδιαίτερα χρήσιμη για την περαιτέρω κατανόηση των διαφόρων κοινωνιών ή κοινωνικών ομάδων.

Αυτό ίσχυσε ιδιαίτερα σε «πολυπολιτισμικές» κοινωνίες όπως των ΗΠΑ, του Καναδά, των χωρών της Δυτικής Ευρώπης, και της Αυστραλίας. Όντας προϊόν μιας παράδοσης Διαφωτισμού, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο λόγος περί πολυπολιτισμικότητας αρθρώθηκε από τη «ριζοσπαστική» κριτική των εν λόγω κινημάτων απέναντι στο κυρίαρχο «σύστημα». Για παράδειγμα, πρόκειται για τις μορφές αυτές ακτιβισμού και κριτικής που αναπτύχθηκαν στην κοινωνία των πολιτών ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα, με σκοπό να επιτύχουν πολιτική και οικονομική ισότητα για μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, π.χ. στη βάση της φυλετικής καταγωγής, όπως ήταν στις ΗΠΑ οι «Αφροαμερικανοί». Στη διαδικασία αυτή, η έννοια ταυτίσθηκε ιδιαίτερα με τα αιτήματα εκ μέρους Αφροαμερικανών σπουδαστών και σπουδαστών από άλλες μειονότητες να απολαμβάνουν ίση ή ιδιαίτερη εκπροσώπηση στα ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών, και ευρύτερα στη συμμετοχή στους πολιτιστικούς θεσμούς και στη διαμόρφωση του «εθνικού» πολιτισμού. Στο πλαίσιο αυτό άρχισε να διευρύνεται ο ορισμός της ετερότητας, έτσι ώστε η ετερότητα να αρχίσει να αναφέρεται και σε κοινωνικές ομάδες που προσδιορίζονται π.χ. με βάση το φύλο ή το σεξουαλικό προσανατολισμό –συνεπώς γίνεται λόγος π.χ. για δικαιώματα «γυναικών», «ομοφυλοφίλων», κλπ. Ο ορισμός διευρύνεται, επομένως, για να μιλήσει για το δικαίωμα στη «διαφορά», όπου ο «διαφορετικός», ο Άλλος, ορίζεται ως ο μη κυρίαρχος. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο στη συνέχεια αναπτύσσεται και ο λόγος για δικαιώματα «αυτόχθονων» πληθυσμών (π.χ. οι «Ινδιάνοι της Αμερικής»), οικολογικά δικαιώματα, δικαιώματα αναπαραγωγής, δικαιώματα ζώων, κλπ. Άρα η πολυπολιτισμικότητα πέρασε και σε άλλους χώρους πέρα από τους παραδοσιακούς της εθνοτικής ταυτότητας, και κατέληξε να εννοεί και άλλες ετερότητες μέσα στις δυτικές κοινωνίες, ή και να εννοεί συνολικά τη δυνατότητα αναγνώρισης της ετερότητας. Κατεξοχήν, πάντως, η έννοια λειτούργησε ως κώδικας για τα αιτήματα των εθνοτικών μειονοτήτων, και ταυτίσθηκε με την πολιτική των ταυτοτήτων καθιστώντας τον πολιτισμό (culture) σχεδόν ταυτόσημο με την εθνοτική ταυτότητα³.

- Η έννοια πολυπολιτισμικότητα, παρόλο που ο ορισμός της έχει διευρυνθεί, είναι συνηθέστερα ταυτισμένη με την ετερότητα μέσα στο σύγχρονο έθνος-κράτος. Αν σκεφτούμε πώς διαμορφώνεται το έθνος-κράτος μέσα στην ιστορία, ο Άλλος μέσα σε αυτό αποτελεί την εξαίρεση. Συγκεκριμένα, στην εποχή της νεωτερικότητας, η διαχείριση της ετερότητας αναδύεται ως ανάγκη με την ανάδυση του έθνους-κράτους: μέσα σε αυτό, η ετερότητα αποτελεί την εξαίρεση σε σχέση με την πολιτισμικά κυρίαρχη ομάδα (π.χ., ο Εβραίος ή ο Μουσουλμάνος μέσα στο Ελληνικό έθνος-κράτος). Η, καλύτερα, η ανάδυση μιας κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας, η οποία πρέπει να ηγείται στη διαχείριση του κράτους, καθιστά εξαίρεση τους μη πολιτισμικά υπαγόμενους σε αυτήν, και άρα κατασκευάζει την ετερότητα, τον Άλλο. Στις αυτοκρατορίες, που προηγήθηκαν ιστορικά των εθνών-κρατών, δεν υφίστατο θέμα ανάγκης επιβολής μιας γλώσσας ή θρησκείας στην καθημερινή ζωή του συνόλου των πληθυσμών της επικράτειας⁴. Αντιθέτως, στη συνέχεια, μέσα στο έθνος-κράτος, βασική ενοποιητική διαδικασία είναι η κατασκευή της ταυτότητας του πολίτη ως υπαγόμενη σε μια κοινή για όλους πολιτισμική/ιστορική καταγωγή –στην περίπτωση του ελληνικού έθνους-κράτους ήταν η ελληνόφωνη και χριστιανική. Αυτό υλοποιείται μέσα από

³ Με όλα τα προβλήματα που μπορεί να συνεπάγεται αυτό, όπως είναι η ουσιοκρατική θεώρηση της ετερότητας.

⁴ Ας σκεφτούμε εδώ το πολυεθνικό/πολυγλωσσικό/πολυθρησκευτικό τοπίο της Οθωμανικής αυτοκρατορίας (π.χ. μουσουλμάνοι, χριστιανοί, εβραίοι [ως προς το θρήσκευμα], ή τουρκόφωνοι, ελληνόφωνοι, ισπανόφωνοι ladino, σλαβόφωνοι [ως προς τη γλώσσα], κ.ο.κ).

την αφήγηση μιας ιστορικής συνέχειας του «έθνους» στον επίσημο λόγο, μέσα από την κοινή εκπαίδευση, τη χρήση μίας κοινής γλώσσας (ή και δύο), την αναγνώριση μιας θρησκείας ως κυρίαρχης, κ.λπ. Στο πλαίσιο δηλαδή αυτό, η πολιτική και πολιτισμική ηγεμονία ασκείται από μία, κατά κανόνα, εθνοτική/κοινωνική ομάδα.

Ας σημειώσω εδώ ότι με αυτή την τελευταία σημασία, δηλ. με αναφορά στην κατασκευή του πολίτη μέσα στο σύγχρονο έθνος-κράτος, εννοείται η ετερότητα, και συνεπώς η πολυπολιτισμικότητα, στο κείμενο αυτό.

Έχοντας τα παραπάνω ως δεδομένα, ας θέσομε υπόψιν και μια βασική κριτική τοποθέτηση όσον αφορά την εμπειρία που αποκομίζεται από την εφαρμογή πολιτικών πολυπολιτισμικότητας. Πηγάζοντας μεν από τη φιλοσοφική παράδοση του ανθρωπισμού, και επιδιώκοντας να καταστήσει ορατή την ετερότητα, άρα αντλώντας από ένα πρόγραμμα «απελευθερωτικό», η έννοια της πολυπολιτισμικότητας βασίζεται όμως σε μια ουσιοκρατική αντίληψη για την ταυτότητα μέσα από την προσπάθειά της να «περιγράψει» και να «αποδώσει» τον Άλλο. Αν πάρουμε ως παράδειγμα την κατηγορία «Τσιγγάνος», η οποία τυχαίνει να είναι οικεία και στον ελληνικό χώρο, διαπιστώνουμε ότι η ορατότητα της εθνοτικής αυτής ταυτότητας στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, π.χ. μέσα από προγράμματα εκπαίδευσης ή πολιτιστικά δρώμενα, ευθυγραμμίζεται με ένα αναγκαίο πρόγραμμα πολιτικής ορθότητας που επιτέλους στοχεύει στην απο-περιθωριοποίηση και την εξάλειψη της κοινωνικής διάκρισης. Από την άλλη, όμως, η χρήση της έννοιας «Τσιγγάνος» μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ώστε να οριοθετηθεί η συγκεκριμένη ετερότητα, μπορεί να αποβεί σε κατασκευή στερεοτύπων που να διαιωνίζουν με νέους τρόπους την περιθωριοποίησή της ετερότητας αυτής. Η ανάδειξη πρακτικών, συνηθειών, τρόπων ζωής, κλπ., που είναι «τσιγγάνικα», ναι μεν επιβάλλεται πολιτικά (και ανθρωπιστικά), μπορεί όμως να συμβάλλει σε εκ νέου διαφοροποιήσεις του πληθυσμού αυτού από την κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα. Κατά πόσον, π.χ., ο τονισμός της «ιδιαιτερότητας» του εθνοτικά διαφορετικού μαθητή μέσα στη σχολική καθημερινότητα μπορεί να συμβάλει στο αίσθημα ισότητας ανάμεσα στους μαθητές των σχολείων; Συμβάλλει στην ενσωμάτωση ή σε εκ νέου απομονώσεις;

Επιπλέον η διαδικασία αυτή ανάδειξης του Άλλου και της πολιτισμικής «παρακαταθήκης» του, συχνά αποϊστορικοποιεί τον Άλλο παγώνοντάς τον μέσα στο χρόνο και φολκλορικοποιώντας τον, δηλ. αποδίδοντάς τον μέσα από λαογραφικού τύπου πορτραίτα. Εγκλωβίζει έτσι την ετερότητα στην κατηγορία της μειονότητας με τα «δοσμένα» χαρακτηριστικά της, μη επιτρέποντας να γίνει ορατή η ιστορικότητά της⁵. Συγχρόνως μπορεί να οδηγεί και τα ίδια τα «διαφορετικά» υποκείμενα στη δημιουργία μιας αυτο-εικόνας που να τα κατασκευάζει ως εξαίρεση. Κατ' αυτό τον τρόπο οι «πολυπολιτισμικές» πρακτικές μπορεί να αποτελούν ένα δίκοπο μαχαίρι που, έχοντας ως απώτερο στόχο να επιτύχουν την κοινωνική ενσωμάτωση, μπορεί όμως να διαιωνίζουν κυρίαρχες αντιλήψεις για τον Άλλο, και υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας.

Άλλο παράδειγμα, επίσης από το ελληνικό πλαίσιο, είναι οι επίσημες πρακτικές, μέσα από την εκπαίδευση, για την ισότιμη ένταξη στην ελληνική κοινωνία «μουσουλμανικών» πληθυσμών της επίσημης μειονότητας⁶. Ως πολιτική πολυπολιτισμικότητας, η πολιτική σημασία τέτοιων πρακτι-

⁵ Είναι γνωστό το στερεοτυπικό πορτραίτο του γραφικού «Τσιγγάνου», μιας φιγούρας περιπλανώμενης και εξωτικής, ενός λαού παθιασμένου και αδούλωτου. Μόνο που συνυπάρχει με σειρά από επίσης γνωστά ρατσιστικά στερεότυπα και με κοινωνική περιθωριοποίηση.

κών είναι σημαντική και άνευ προηγουμένου. Επικυρώνοντας τέτοιες πολιτικές και διαπιστώνοντας τα θετικά τους αποτελέσματα στη μακρά διάρκεια, πρέπει όμως συγχρόνως να διακρίνομε ότι οι επίσημες «θετικές» πρακτικές (ή, αλλιώς, οι «θετικές διακρίσεις») δεν αρκούν από μόνες τους για την επίτευξη της συνθήκης ισότητας. Παρεμβάλλονται παράγοντες όπως η κοινωνικοταξική καταγωγή του Άλλου, ή η ιστορικά «στιγματισμένη» ταυτότητα του Άλλου (βλ. π.χ. το στερεότυπο «Τούρκος»), ή η εκάστοτε γεωπολιτική στιγμή και η πολιτική σχέση των χωρών από τις οποίες αντλούν την πολιτισμική καταγωγή τους η πλειονότητα και η ετερότητα/μειονότητα (βλ. π.χ. Ελλάδα-Τουρκία). Με άλλα λόγια, η επίσημη αναγνώριση της διαφοράς δεν εξασφαλίζει από μόνη της την κοινωνική ισότητα. Τουλάχιστον όμως είναι προϋπόθεσή της.

Στο παρόν κείμενο μας αφορά το θέμα της υιοθέτησης ρητορικής και πρακτικών πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα, που αποτελεί περίπτωση ευρωπαϊκού έθνους-κράτους αντιμέτωπου με το θέμα της διαχείρισης της ετερότητας σε νέες συνθήκες, κατά τη στροφή του 20ου αιώνα προς τον 21ο. Επιστρέφοντας στα προλεγόμενα ότι η Ελλάδα υιοθέτησε το λόγο περί πολυπολιτισμικότητας από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα, μπορούμε τώρα να θίξουμε το πώς συντελέσθηκε αυτή η ανάδυση, και το γιατί οι κοινωνικές συνθήκες και το πολιτικό κλίμα δεν ήταν στο παρελθόν συμβατά με την υιοθέτηση τέτοιων πολιτικών. Σε επίπεδο δημόσιας εικόνας και επίσημου λόγου για την εθνική ταυτότητα, η Ελλάδα υιοθέτησε πολιτική *μονοπολιτισμικότητας* μέχρι πρόσφατα. Η κυρίαρχη αυτή εκδοχή της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό έθνος-κράτος εντάσσεται στο μοντέλο του λεγόμενου «εθνοτικού εθνικισμού» (*ethnonationalism*⁷ ή *ethnic nationalism*⁸), δηλ. ενός εθνικισμού εθνοτήτων, μιας παράδοσης εθνικής ιδεολογίας του 19ου αιώνα. Συγκεκριμένα η κατασκευή εθνικής συνείδησης γίνεται με αναφορά σε μια κοινή εθνοτική ταυτότητα, που, στην περίπτωση της Ελλάδας, ταυτίσθηκε με την ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία, την ελληνική γλώσσα, και την «ελληνική» εθνοτική καταγωγή. Σε αυτή την εκδοχή, το «έθνος» σημαίνει μια συλλογικότητα ατόμων με κοινή εθνοτική καταγωγή και όχι μια συλλογικότητα «πολιτών» (ανεξαρτήτως εθνικής καταγωγής), όπως συμβαίνει, ενδεχομένως σε διαφορετικό βαθμό, σε άλλες δυτικές κοινωνίες. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μια «εθνοτικοεθνική» ταυτότητα⁹, μια μη εκκοσμηκευμένη εθνική ταυτότητα, στην οποία ταυτίζονται απόλυτα το κράτος, το έθνος, η γλώσσα και η θρησκεία. Κατ' αυτό τον τρόπο, το ανήκειν στο έθνος-κράτος, η ιδιότητα του πολίτη στην Ελλάδα, βασίσθηκε στην εθνοτική καταγωγή, δηλ. στην αρχή του αίματος, της κοινής καταγωγής, και των «έμφυτων» «φυσικών» χαρακτηριστικών, εν αντιθέσει με ένα ανήκειν «πολιτειακό» (*civic*). Αυτή η μη «πολιτειακή» ελληνικότητα δε μπορούσε εύκολα να ενσωματώσει την ετερότητα, δηλ. τη «μη ελληνική» ταυτότητα. Συνάμα πρόκειται για μια εκδοχή εθνικής ταυτότητας που διαπερνούνταν από τη ρομαντική αντίληψη περί έθνους ως μιας διαχρονικής και αδιάσπαστης συνέχειας, μιας κοινότητας με κοινή ιστορία και πορεία αναλλοίωτη μέσα στην ιστορία, που επιβιώνει από την «αρχαιότητα» μέχρι τη σύγχρονη εποχή –ας θυμόμαστε ότι ο ρομαντισμός είναι και αυτός κληροδότημα του 19ου αιώνα. Σύμφυτο με το παραπάνω υπήρξε το ιδεολόγημα της πολιτισμικής ανωτερότητας της «ελληνικότητας» σε σχέση με άλλες ταυτότητες, ως «πηγής» του ευρωπαϊκού πολιτισμού.

Η παραπάνω ιστορική διαδικασία υπήρξε βασική συνθήκη που κατέστησε ασύμβατη (άρα σχεδόν αδύνατη) την ορατότητα της ετερότητας (και ιδιαίτερα της μειονοτικής διαφοράς) στον

⁶ Βλ. το σημαντικό «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» στη Θράκη, από το 1997.

⁷ Connor 1994.

⁸ Smith 1986.

⁹ Βλ. Pollis 1999.

ελληνικό επίσημο λόγο και δημόσιο χώρο. Υπάρχουν όμως και άλλοι λόγοι που συντέλεσαν σε αυτό. Ένας είναι ότι η ενσωμάτωση στο ελληνικό έθνος-κράτος ήταν «επιτυχημένη»: η μεγάλη θρησκευτική και γλωσσική ομοιογένεια που επιτεύχθηκε στο ελληνικό κράτος από το 19ο αιώνα¹⁰ και, συνεπώς, η επίτευξη δημιουργίας ελληνικής εθνικής συνείδησης στους πληθυσμούς της επικράτειας, υπήρξε ένα προηγούμενο που δεν καθιστούσε μέχρι πρόσφατα εύκολη, ή/και πολιτικά αναγκαία, τη συζήτηση περί ετερότητας. Συγχρόνως, παρά το παραπάνω επίτευγμα, το θέμα «μειονότητα» αποτέλεσε, στην πορεία του 20ου αιώνα, απειλή για την εθνική «ομοιογένεια»¹¹, πράγμα που συνέβη κατεξοχήν με την καλλιέργεια μιας αίσθησης ανασφάλειας γύρω από την πιο γνωστή και επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα, τη «μουσουλμανική»: η ετερότητα αυτή υπήρξε κατά πολύ συνδεδεμένη με «τραυματικά» κεφάλαια της εθνικής ιστορίας που έχουν σχέση με τις ελληνοτουρκικές σχέσεις, και με τη συμβολική φόρτιση που φέρει ιστορικά η ύπαρξη της γείτονος Τουρκίας (βλ. π.χ. Ηρακλείδης 2001).

Τα παραπάνω συμβάδισαν με την ύπαρξη μιας κυρίαρχης νοοτροπίας και πολιτικής κουλτούρας στην Ελλάδα, που, σε επίπεδο εθνικιστικής αφήγησης, μπορεί να συνοψισθεί σε ένα αίσθημα «διωγμού» και «αδικίας» σε βάρος της Ελλάδας από τους «ξένους», και ένα αίσθημα «αυτρωτισμού» όσον αφορά τα «εθνικά» ζητήματα –θέμα που έχει προβληθεί από έγκυρες αναλύσεις, όπως, π.χ. Διαμαντούρος 2000¹². Η πολιτική αυτή κουλτούρα εμπόδισε, μέχρι το πρόσφατο παρελθόν, να ιδωθεί η ετερότητα χωρίς αισθήματα φόβου και επιφυλακτικότητας –με εξαίρεση τις «ομογενείς» ετερότητες, δηλ. «ελληνικής» εθνοτικής καταγωγής.

Συγκεκριμένα, ο κανόνας μέχρι πρόσφατα υπήρξε να αρθρώνεται μια επίσημη ρητορική σύμφωνα με την οποία η Ελλάδα είναι πολιτισμικά ομοιογενής. Εξαίρεση αποτέλεσε η «μουσουλμανική μειονότητα» της Θράκης, η μόνη επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα, σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λωζάννης (1923), η οποία είναι μια ετερότητα οριζόμενη αποκλειστικά ως θρησκευτική. Όντας μια ετερότητα με επίσημο (νομικό) στάτους μειονότητας, έχει γίνει αντικείμενο προβληματισμού τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, επειδή η επίσημη διαχείριση του θέματός της θέτει ερωτήματα για το πώς πρέπει να οριοθετείται η ετερότητα αλλά και η (αυστηρώς εννοούμενη) μειονότητα στις σύγχρονες κοινωνίες¹³. Ο προβληματισμός έγινε εντονότερος υπό το φως πολιτικο-οικονομικών αλλαγών που συμβαίνουν με δραματικό ρυθμό τις δυο τελευταίες δεκαετίες, όπως θα δούμε στη συνέχεια, οι οποίες υπαγορεύουν έναν πιο σύγχρονο λόγο περί ετερότητας.

¹⁰ Βλ. π.χ. Κιτρομηλίδης 1997 για την ιστορική διαδικασία αυτού του επιτεύγματος.

¹¹ 'Μειονοτικό ζήτημα' τέθηκε με το τέλος των Βαλκανικών Πολέμων και την προσάρτηση της ελληνικής Μακεδονίας, περιοχής πολυεθνοτικής και πολύγλωσσης (π.χ. με σλαβόφωνους πληθυσμούς). Επίσης, τέθηκε με τη 'μουσουλμανική μειονότητα' της Θράκης (βλ. κυρίως κείμενο).

¹² Η εν λόγω μελέτη ασχολείται με το θέμα αυτό αποκλειστικά, αλλά το θέμα θίγεται και από πολλές άλλες μελέτες για την ελληνική πολιτική κουλτούρα, π.χ. (επιλεκτικά) Ηρακλείδης 1997 και 2001 (κεφ. Α), Δεμερτζής 1994.

¹³ Είναι δυνατόν να αναγνωρισθούν άλλες υπάρχουσες κοινωνικές ομάδες ως μειονότητες; Γιατί η μία και μόνη επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα είναι αυστηρά «θρησκευτική»; Γιατί δεν αναγνωρίζεται ο αυτοπροσδιορισμός;

Η Ελλάδα, για λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι οποίοι εγκατέστησαν νοοτροπίες μέσα στη μακρά διάρκεια της ιστορίας, δεν προσάρμοσε με ευκολία επίσημους λόγους και πρακτικές στις νέες επιτακτικές πραγματικότητες: από πλευράς επίσημου λόγου και πολιτικής τήρησε κατά κανόνα στάση προστατευτισμού απέναντι στο σύγχρονο αίτημα της αναγνώρισης της ετερότητας, βιώνοντάς το ως αντίθετο προς το εθνικό συμφέρον. Ως εκ τούτου, ως τις αρχές της δεκαετίας του 1990, άρθρωνε κατά κανόνα ένα λόγο συντηρητικό, μη μετέχοντας, κατ' αυτό τον τρόπο, στη νέα ιστορική στιγμή διαχείρισης της ετερότητας, που συνεπάγεται όρους όπως διαπραγμάτευση, ορατότητα, και αναγνώριση.¹⁴ Η αλλαγή στάσης της θα επέτρεπε να έχει διευρυνθεί και ο ορισμός της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, ώστε να είναι απαλλαγμένος από φυλετικές αναφορές και, αντιθέτως, να προσδιορίζεται από την ιδιότητα του πολίτη (ανεξαρτήτως εθνοτικής καταγωγής).

Το τοπίο στην Ελλάδα αρχίζει να αλλάζει από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, μια εποχή κατά την οποία έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές αλλαγές στο γεωπολιτικό τοπίο της Ευρώπης, ενώ εγκαινιάζεται νομικό καθεστώς για την προστασία των μειονοτήτων σε επίπεδο ΕΕ αλλά και διεθνώς. Η αλλαγή στο ελληνικό πλαίσιο μπορεί να εντοπισθεί, για παράδειγμα, σε επίπεδο επίσημου λόγου, όπως π.χ. με παρουσία σε διεθνή φόρουμ όπου τίθεται η πολιτισμική ετερότητα ως αξία, και με την ελληνική ευθυγράμμιση με κείμενα διεθνών συμφωνιών που αφορούν δικαιώματα μειονοτήτων¹⁵.

Η μετάβαση αυτή αποτελεί μια εμπειρία που θα μπορούσαμε να πούμε ότι, για τον ελληνικό χώρο, είναι ακόμη εν τω γεννάσθαι. Η αλλαγή πορείας στη διαχείριση της ετερότητας υπαγορεύθηκε από το γεγονός ότι το θέμα της «διαφοράς» άρχισε να αποτελεί πλέον μια από τις προτεραιότητες στην Ευρωπαϊκή ατζέντα, ενώ υπήρξε έντονη δραστηριοποίηση όσον αφορά τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού καθεστώτος που διασφαλίζει την προστασία μειονοτήτων (π.χ. από Ευρωπαϊκούς θεσμούς όπως ο ΟΑΣΕ [=Οργανισμός για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη] και το Συμβούλιο της Ευρώπης)¹⁶.

Αυτή η αναδιάταξη προτεραιοτήτων υπαγορεύθηκε από τις σημαντικές αλλαγές στο γεωπολιτικό χάρτη. Συγκεκριμένα, το γεγονός που κατέστησε επείγον το θέμα της ετερότητας στην Ευρώπη ήταν το τέλος του Ψυχρού Πολέμου στην εκπνοή της δεκαετίας του 1980. Το κρίσιμο αυτό γεγονός έθεσε θέμα εθνοτικών συγκρούσεων στην τότε ανατολική Ευρώπη τη δεκαετία του 1990. Η αναστάτωση από την κατάρρευση των «κομμουνιστικών» καθεστώτων (π.χ. διάλυση Γιουγκοσλαβίας και ΕΣΣΔ) συνέβαλε στην προαναφερόμενη κινητοποίηση στα όργανα της Ευρώπης για τη ρύθμιση κανόνων συμβίωσης των διαφορετικών εθνοτήτων ώστε να αποφευχθούν οι ρήξεις. Συνάμα τέθηκε θέμα μαζικής μετανάστευσης από το λεγόμενο «ανατολικό μπλοκ» προς τη δυτική Ευρώπη, δηλ. προς τα κράτη-μέλη της ΕΕ, γεγονός που διαμορφώνει έκτοτε νέες πραγματικότητες στις Ευρωπαϊκές κοινωνίες από την άποψη της εθνοτικής τους σύνθεσης.

Εκτός όμως από το άμεσα γεωπολιτικό ζήτημα, η πολιτισμική ετερότητα μπήκε ως θέμα στην Ευρώπη και μέσα από μια διαπλοκή προτεραιοτήτων. Συγκεκριμένα, η ανάγκη για δημιουργία μηχανισμών, μετά τον Ψυχρό Πόλεμο, που συμβάλλουν στην Ευρωπαϊκή ενοποίηση, διαπλέκε-

¹⁴ Βλ. π.χ. Χριστόπουλος 2002, ενότ. Β, για τον επίσημο λόγο περί ετερότητας στην Ελλάδα μέχρι πρόσφατα και τα αδιέξοδά του.

¹⁵ Βλ. Χριστόπουλος 2002, ενότ. Β, κεφ. Ι.

¹⁶ Βλ. Τσιτσελίκης και Χριστόπουλος 1997, Χριστόπουλος 2002.

ται με άλλες ανάγκες. Τέτοιες είναι, για παράδειγμα, οι πολιτικές ανάπτυξης μέσα στην παγκοσμιοποιημένη οικονομία, οι οποίες επίσης υπαγορεύουν την ανάδειξη της ετερότητας (μέσω π.χ. της ανάδειξης του «πολιτισμικού» στοιχείου, ή του «τοπικού» πολιτισμικού, ως αναπτυξιακού πόρου). Με άλλα λόγια, η ατζέντα της ειρήνης και ασφάλειας στην Ευρώπη διαπλέκεται με τις ατζέντες της οικονομίας και της (αειφόρου) ανάπτυξης συμβάλλοντας κατ' αυτό τον τρόπο σε δυνατότητες ορατότητας της ετερότητας –ή, στην κατασκευή εκδοχών της ετερότητας, αν το δούμε από άλλη θεωρητική σκοπιά.

Προϊόντα της ευρωπαϊκής δραστηριοποίησης όσον αφορά τη διαχείριση της ετερότητας μέσα στις νέες συνθήκες, μπορεί κανείς να δει σε ποικίλους χώρους. Για να αναφέρω πολύ επιλεκτικά κάποια παραδείγματα, ένας είναι ο χώρος των πολιτικών της εκπαίδευσης, όπου με πρωτοβουλία του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου ιδρύθηκε ο Μη Κυβερνητικός Οργανισμός «Ευρωπαϊκό Γραφείο για τις Λιγότερο Διαδεδομένες Γλώσσες» (European Bureau of Lesser Used Languages), για την προστασία «περιφερειακών και μειονοτικών γλωσσικών κοινοτήτων». Ένας άλλος χώρος είναι αυτός της διαμόρφωσης νομικών πλαισίων για τα δικαιώματα των μειονοτήτων: υπάρχουν κείμενα που αποτελούν πλέον τα σύγχρονα σημεία αναφοράς στην Ευρώπη για την προστασία των μειονοτήτων, όπως το Καταληκτικό Κείμενο της Κοπεγχάγης (ΟΑΣΕ, πρώην ΔΑΣΕ) (1990)¹⁷, ή η Σύμβαση-Πλαίσιο για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων (Συμβούλιο της Ευρώπης) (1995)¹⁸. Ένας άλλος είναι ο χώρος των πολιτικών του πολιτισμού μέσα στους θεσμούς της ΕΕ, όπου λαμβάνει χώρα η προσπάθεια κατασκευής μιας κοινής «Ευρωπαϊκής ταυτότητας» και «πολιτισμικής κληρονομιάς» η οποία θα αναδεικνύει την «ενότητα» μέσα στη «διαφορά». (Ας τονίσουμε εδώ, συγχρόνως, τη μεγάλη ανάγκη για αποδόμηση ενός τέτοιου λόγου από την κοινωνική επιστήμη).

Η αλλαγή του ευρύτερου γεωπολιτικού χάρτη επηρέασε αναπόφευκτα την Ελλάδα, με πιο ορατή αλλαγή αυτήν του δημογραφικού προφίλ του πληθυσμού της από το 1989 και έπειτα. Η «ξεκάθαρη» εικόνα της ελληνικής εθνικής «ομοιογένειας» άρχισε να μεταβάλλεται από τότε που κάποιες εκατοντάδες χιλιάδες οικονομικοί μετανάστες από τις χώρες της πρώην ανατολικής Ευρώπης και των Σοβιετικών δημοκρατιών, και κάποιοι πολιτικοί πρόσφυγες, εγκαταστάθηκαν στη χώρα βλέποντάς την ως την πιο κοντινή δυτική χώρα, ή ως ένα πέρασμα προς τις πιο ευημερούσες χώρες της Δύσης. Η εικόνα αυτή συμπληρώνεται και με την παρουσία μεταναστευτικών ρευμάτων Ασιατικών, Αραβικών και άλλων πληθυσμών (Πακιστανών, Φιλιππινέζων, Κινέζων, Αράβων του Μαγκρέμπ και της Μέσης Ανατολής, Αφρικανών από τις υπο-Σαχάριες χώρες, κλπ.) τα πιο πρόσφατα χρόνια –ρευμάτων που δημιουργούνται από ανακατατάξεις στην παγκόσμια οικονομία και δεν κατευθύνονται μόνο προς την Ευρώπη. Η παρουσία των νέων Άλλων έχει θέσει έντονα το θέμα της ορατότητας της ετερότητας στην ελληνική δημόσια σφαίρα, αλλά και του επαναπροσδιορισμού θεμάτων που έχουν να κάνουν με παλαιότερους Άλλους (π.χ. ιστορικές μειονότητες).

Τα παραπάνω δεδομένα συμβάλλουν στο να έχει πάψει πια να είναι ενιαία η επίσημη ελληνική στάση απέναντι στο θέμα ετερότητα, και να έχει αρχίσει η αναφορά στην «πολυπολιτισμικότητα» να γίνεται αναγκαία στον επίσημο λόγο πολιτικών και φορέων της κοινωνίας των πολιτών. Έχει διαπιστωθεί ότι η υιοθέτηση μιας επίσημης πολιτικής στάσης που δεν αρνείται την πραγματικό-

¹⁷ http://www.osce.org/documents/odihr/1990/06/13992_en.pdf.

¹⁸ http://www.greekhelsinki.gr/bhr/greek/pubs/fcnm_guide_greek.rtf.

τητα της ύπαρξης των εθνοτικά Άλλων, και η διεύρυνση του ορισμού της εθνικής ταυτότητας, ώστε να δημιουργεί χώρο για την ετερότητα, μπορεί να σημαίνει σημαντικά πολιτικά και κοινωνικά οφέλη για τη χώρα¹⁹.

Οι πραγματικότητες αυτές συνέβαλαν στη δημιουργία κάποιων χώρων και στιγμών για την άρθρωση λόγου περί «πολιτισμικής πολυμορφίας» και «πολυπολιτισμικότητας», και στην ορατότητα ενός διαφορετικού πολιτισμικού τοπίου «ελληνικότητας» από το ως τότε κυρίαρχο. Ας τονίσω εδώ ότι η συγκεκριμένη ανάδυση σημειώνεται μόνον από τα μέσα του 1990 και έπειτα, και ότι δεν πρόκειται για μετάβαση σε νέα συστηματική ή προγραμματική εθνική πολιτική διαχείρισης της ετερότητας, αλλά κυρίως -προς το παρόν τουλάχιστον- για στιγμές εναλλακτικής τοποθέτησης στον ως τώρα κυρίαρχο λόγο περί ελληνικότητας. Άρα η στιγμή της πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα είναι αποσπασματική και μη ενιαία ή ομοιογενής ακόμα.

Μια τυπική -αλλά σημαντική- αφετηρία της στιγμής αυτής για την Ελλάδα θα μπορούσε να θεωρηθεί η καθιέρωση της «ισονομίας» και «ισοπολιτείας» για τη μειονότητα της Θράκης το 1991, από την τότε κυβέρνηση. Από τότε μέχρι σήμερα, τα δείγματα που μπορεί κανείς να αντλήσει είναι ποικίλα, κάνοντας όμως συνάμα φανερή και την αποσπασματικότητα του εγχειρήματος αυτού. Ως παραδείγματα μπορούν να αναφερθούν οι πολιτικές για την εκπαίδευση, όπως ο νόμος 2413/96 για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση²⁰, ή τα ερευνητικά προγράμματα για την εκπαίδευση «μουσουλμανοπαίδων» στη Θράκη από το 1997. Δείγματα της υιοθέτησης της πολυπολιτισμικότητας μπορούν επίσης να εντοπισθούν σε πολιτικές του Υπουργείου Πολιτισμού, όπως τα διάφορα πολιτιστικά Δρώμενα σε συνεργασία με Δήμους στην περιφέρεια κατά τη δεκαετία του 1990, που επεδίωξαν να αναδείξουν το πολυ-εθνοτικό αστικό τοπίο (π.χ. Εβραίοι, Τούρκοι, Πομάκοι, Ρομ, Σαρακατσάνοι, Βλάχοι) σε συγκεκριμένες ελληνικές πόλεις²¹, ²². Στους δήμους, η ρητορική της πολυπολιτισμικότητας εντοπίζεται και στον επίσημο λόγο της τοπικής αυτοδιοίκησης, όπως ακούγεται, για παράδειγμα στα τοπικά «αντιρατσιστικά» φεστιβάλ. Άλλα δείγματα μπορούν να εντοπισθούν στον επίσημο λόγο πολιτικών κυβέρνησης ή αντιπολίτευσης ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, κάτι που μπορεί εύκολα να παρατηρήσει κανείς πλέον στα τηλεοπτικά δελτία ειδήσεων. Επίσης παρατηρεί κανείς προσπάθειες ενσωμάτωσης της ετερότητας στην επίσημη ιστορία, από την πολιτεία. Ένα πρόσφατο παράδειγμα μπορούμε να πάρουμε από τις πολιτικές διαχείρισης των ιστορικών μειονοτήτων, όπως η εβραϊκή. Στιγμές τέτοιας επικύρωσης είναι, π.χ. η επίσημη ανακήρυξη, από το 2003, της εθνικής Ημέρας Μνήμης του Ολοκαυτώματος, ή η απόφαση του Υπουργείου Παιδείας (2005) για δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού ενημερωτικού για την εβραϊκή ιστορία, για πρώτη φορά στα ελληνικά σχολεία. Τέτοιες πρακτικές πολυπολιτισμικότητας, οι οποίες δεν έχουν προηγούμενο στον ελληνικό χώρο, είναι ευθυγραμμισμένες με σύγχρονες πολιτικές διαχείρισης της ετερότητας, και συγχρόνως αποτελούν αναγκαία πολιτικά βήματα για την εξασφάλιση μιας δημόσιας εικόνας πολιτικής ορθότητας της Ελλάδας μέσα στο Ευρωπαϊκό πλαίσιο, και σε ανάλογου πολιτικού βάρους διεθνείς κοινότητες. Μη υπονοώντας εδώ την ανάγκη για ένα πανηγυρισμό της νέας αυτής προσέγγισης, θεωρώ όμως ότι είναι σημαντικό πολιτικά

¹⁹ Π.χ. ότι η ικανοποίηση μειονοτικών διεκδικήσεων αποτρέπει τον αποχωρισμό από το έθνος-κράτος.

²⁰ ΦΕΚ 124 τ.Α'/17.6.96

²¹ Βλ. π.χ. τα πρώτα τέτοια προγράμματα του ΥΠΠΟ, όπως το «Δίκτυο Πόλεων», σε πόλεις όπως η Κομοτηνή και η Βέροια.

²² Μια ωραία τέτοια περίπτωση μελέτης των πρώτων δειγμάτων, μας δίνεται στο Agelopoulos 2000.

να εντοπίζουμε τις στιγμές εμφάνισής της, και συγχρόνως να τοποθετούμαστε κριτικά απέναντί της.

Υπάρχουν και άλλοι χώροι της δημόσιας σφαίρας όπου λειτουργούν λογικές πολυπολιτισμικότητας, όπως μαθαίνουμε για την περίπτωση της Θράκης από ανθρωπολογική έρευνα που ειδικεύεται στο αντικείμενο και στην περιοχή (Τσιμπιρίδου 2006): η οργάνωση της καθημερινής διαβίωσης κατοίκων των πόλεων, π.χ. μέσα από την εφαρμογή νέου ρυμοτομικού σχεδίου στην πόλη της Κομοτηνής, και η ανοικοδόμηση νέων κατοικιών που δεν αποκλείουν την κοινή διαμονή μουσουλμάνων και χριστιανών σε πολυκατοικίες, συμβάλλουν σε νέες συνθήκες συνύπαρξης. Με παρόμοια λογική μαθαίνουμε ότι λειτουργούν και τοπικές εφημερίδες στη Θράκη.

Επίσης, στο χώρο της κατανάλωσης παρατηρούνται πρακτικές υιοθέτησης της πολυπολιτισμικότητας, όπως είναι η παραγωγή κειμένων (βιβλίων, εντύπων, κλπ.) που καταγράφουν το πολιτισμικά πολύμορφο τοπίο της διατροφικής κουλτούρας στον ελληνικό χώρο –εθνοτικών ομάδων, τοπικών κοινωνιών, κλπ. Μέσα από την εμπορευματοποίηση παραδόσεων (δια)τροφής, διαδικασία που κατασκευάζει, αλλά και ανταποκρίνεται σε, νέες καταναλωτικές ανάγκες στο δυτικό κόσμο («εθνοτικό φαγητό»), βλέπουμε να αναδύεται και ο χώρος της αγοράς ως τόπος παραγωγής του λόγου περί πολυπολιτισμικότητας²³.

Στιγμές όπως οι παραπάνω, παρόλη τη μη συστηματική, ή και ευκαιριακή, ανάδυσή τους στην Ελλάδα, αποτελούν τουλάχιστον επικύρωση της ανάγκης για μια νέα πολιτική και φιλοσοφική στάση απέναντι σε επί μακρόν υπάρχουσες κοινωνικές πραγματικότητες όσον αφορά την ετερότητα. Με τον τρόπο αυτό, επιτρέπουν να διατυπώνονται εναλλακτικές εκδοχές της εθνικής ταυτότητας, οι οποίες δεν εγκλωβίζουν την ελληνικότητα στο αφήγημα της «αδιάσπαστης» ελληνικής (και χριστιανικής) συνέχειας, και δημιουργούν χώρο για την ετερότητα μέσα στην εθνική εικόνα.

Είναι χρήσιμο να προσέξουμε εδώ ότι οι παραπάνω αλλαγές συμβαδίζουν με αυξημένη έρευνα και μελέτες περί ταυτοτήτων στο χώρο της διανόησης στην Ελλάδα, και με μια σημαντική αύξηση της σχετικής βιβλιογραφικής παραγωγής. Αυτό εντάσσεται και σε μια ευρύτερη στροφή στις κοινωνικές επιστήμες από το 1980, προς τη μελέτη των «ταυτοτήτων» μέσα από την οπτική της «κατασκευής» -μια στροφή ενάντια σε παραδοσιακές θεωρήσεις που έβλεπαν αμετάβλητες ταυτότητες, καταλήγοντας σε ουσιοκρατικές ή α-ιστορικές τοποθετήσεις. Ένας λόγος γι' αυτό είναι ότι είχαν παραβλεφθεί ο «πολιτισμός» (culture) και το «έθνος» ως ερμηνευτικά εργαλεία, πράγμα που τελικά υπαγορεύθηκε και από την πραγματικότητα των παγκόσμιων εξελίξεων (συγκρούσεις εθνοτήτων, διάλυση του «σοσιαλιστικού» μοντέλου, μετανάστευση, ξενοφοβία). Μια τέτοια στροφή υπήρξε αναγκαία, παρ' όλη την κριτική που επιδέχεται λόγω της «λατρείας της ταυτότητας»²⁴.

Για να μην παρασυρθούμε όμως κάποια στιγμή στον «εορτασμό» της πολυπολιτισμικότητας, ας κρατάμε κάποια κριτική απόσταση όταν χρησιμοποιούμε την έννοια αυτή, η οποία είναι προϊόν της φιλοσοφίας του φιλελευθερισμού, όπως θίχτηκε και στην αρχή του κειμένου. Μια τέτοια θεώρηση κριτικής απόστασης προσφέρει ο θεωρητικός Slavoj Žižek, που βλέπει τον κίνδυνο των πολιτικών της πολυπολιτισμικότητας να καταλήγουν σε άλλες μορφές ρατσισμού. Η πολυπολιτισμικότητα, ισχυρίζεται, ως «έμφυτη αντίφαση του φιλελεύθερου-δημοκρατικού προγράμματος», μπορεί να γίνει μια άρνηση της ετερότητας γιατί δε μπορεί να δεχτεί τον Άλλο ως Άλλο, αλλά μόνο «κεκαθαρμένο» από τα στοιχεία που τον καθιστούν Άλλο. Έτσι, π.χ., τον απλοποιεί ή

²³ Για σχετική μελέτη, βλ. Γιακουμάκη 2006.

²⁴ Hobsbawm 1996.

τον μεταφράζει στη «δυτική» γλώσσα της για να μπορέσει τον κάνει αντιληπτό, καταλήγοντας σε ουσιοκρατικές προσλήψεις της ετερότητας. Κατ' αυτό τον τρόπο όμως τον γυμνώνει και από τις ιδιαιτερότητες της ταυτότητάς του (1997: 37-8).

Παρόλο που η παραπάνω διαδικασία είναι συμφυής με οποιοδήποτε πρόγραμμα διαχείρισης της ετερότητας, από τη στιγμή που ισχυρίζεται μια «ισότητα» τύπου «πολυπολιτισμικού», αυτό δεν καταργεί το γεγονός ότι η πολυπολιτισμική προσέγγιση είναι απαραίτητη, ή μάλλον αυτονόητη, συνθήκη σήμερα. Η πολυπολιτισμικότητα δεν είναι το αντίθετο του ρατσισμού, αλλά ένας πιο αποδεκτός, για τις σημερινές συνθήκες, τρόπος να μιλάμε για τον Άλλο.

Υπάρχει και άλλη μια προβληματική συνέπεια της υιοθέτησης της πολυπολιτισμικότητας: η ταύτιση της ετερότητας με το μη κυρίαρχο, δηλ. με το αντίθετο της εξουσίας. Αυτή η τοποθέτηση προσδίδει πάντα στην ετερότητα την ιδιότητα του «αδικημένου» και «αδύναμου», πράγμα που μπορεί να καταστήσει την ετερότητα ένα πεδίο άσκησης εξουσίας, εκμετάλλευσης πολιτικών συγκυριών, και άρθρωσης συντηρητικού λόγου. Η ιδιότητα των πολιτικών πολυπολιτισμικότητας να διαιωνίσουν υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας, είναι μια συνέπεια που γίνεται αντιληπτή όταν η στιγμή της πολυπολιτισμικότητας έχει ήδη ωριμάσει σε μια κοινωνία. Ας μη θίξουμε όμως το θέμα αυτό περαιτέρω, μια και χρήζει ιδιαίτερης ανάλυσης.

Ας κλείσουμε εδώ με το πρόσφατα πολυσυζητημένο θέμα της «κρίσης της πολυπολιτισμικότητας», μιας εποχής δηλ. που εγκαινίασε η 11η Σεπτεμβρίου, κατά την οποία οι δυτικές χώρες που παραδοσιακά εναγκαλίσθηκαν την πολυπολιτισμικότητα, αναφέρονται σε «αποτυχία» του μοντέλου και αποφασίζουν να επιδοθούν σε «δοκιμασμένες» πολιτικές αφομοίωσης. Ας ελπίσουμε να μην επηρεασθεί ακόμα η ελληνική πραγματικότητα από αυτό, έτσι ώστε να μπορέσει η πολυπολιτισμικότητα να ολοκληρώσει τον κύκλο της ως βιωμένη εμπειρία και στον ελληνικό χώρο, και να μπορέσει «φυσιολογικά» να αναπτυχθεί και η κριτική απόσταση απέναντί της.

Βασιλική Γιακουμάκη

Κεφάλαιο 2

Διαπολιτισμική Παιδαγωγική

Μια σειρά αλληλένδετων εξελίξεων στο διεθνές περιβάλλον και στο εσωτερικό των εθνικών κοινωνιών, όπως αυτών της παγκοσμιοποίησης, της διεθνούς μετανάστευσης, της διαφοροποίησης και του πλουραλισμού των αξιών και τρόπων ζωής, της ενδυνάμωσης παλιών και της εμφάνισης νέων μορφών κοινωνικών ανισοτήτων και κοινωνικού αποκλεισμού, έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη δομή και στα χαρακτηριστικά του κοινωνικού πλαισίου αναφοράς του εκπαιδευτικού συστήματος και συνακόλουθα της Παιδαγωγικής. Η Παιδαγωγική, ως η επιστήμη που παρατηρεί, αναλύει και συστηματοποιεί τις παιδαγωγικές διαστάσεις και προκλήσεις του κοινωνικού κόσμου, καλείται να διαμορφώσει το περιεχόμενο της σημερινής αγωγής και εκπαίδευσης με τρόπο που να καθίσταται εφικτή η επίτευξη των πάγιων στόχων της – διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και της ακεραιότητας της ατομικής υποκειμενικότητας – σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού.

Για την Παιδαγωγική έχει ιδιαίτερη σημασία ότι οι κοινωνικές σχέσεις, οι εντάσεις, οι κρίσεις αλλά και οι κοινωνικές δυνατότητες που χαρακτηρίζουν την επίκαιρη πολυπολιτισμικότητα κωδικοποιούνται και ερμηνεύονται ως αποτελέσματα εξελίξεων στο πεδίο των κοινωνικών σχέσεων που οριοθετούν συμβολικά δυο βασικές έννοιές της: η ταυτότητα και η ετερότητα. Η Παιδαγωγική θα συμβάλλει στην υπέρβαση των εντάσεων/κρίσεων που δημιουργεί η πολυπολιτισμικότητα καθώς και στην ανάδειξη των δυνατοτήτων για την εξέλιξη της κοινωνικής ζωής που αυτή εμπεριέχει, στο μέτρο που θα καταφέρει να αναδείξει και να προάγει μεθόδους και πρακτικές διαμόρφωσης συμμετρικών σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ της «ταυτότητας» και της «ετερότητας». Το εγχείρημα αυτό δεν είναι απλή υπόθεση καθώς προϋποθέτει τη μεταφορά της πρόκλησης των «πολιτισμικών διαφορών» και της «διαφορετικότητας» από την περιφέρεια στο κέντρο της παιδαγωγικής σκέψης και πράξης. Ενδεικτικά αναφέρουμε εδώ ότι η πολυπολιτισμικότητα δεν αποτέλεσε μέχρι τη δεκαετία του 1970 αντικείμενο συστηματικού παιδαγωγικού προβληματισμού στο σύνολο των παιδαγωγικών θεωριών. Το δύσκολο αυτό εγχείρημα έχει θέσει ως στόχο η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική δεν αξιώνει την εγκαθίδρυση μιας ακόμη ιδιαίτερης παιδαγωγικής κατεύθυνσης και δεν περιορίζεται στην εφαρμογή κάποιων προγραμμάτων που απλά συμπληρώνουν την παραδοσιακή αγωγή και εκπαίδευση. Αξιώνει, όπως υπογραμμίζει ο Borrelli (1998), τη διαπολιτισμική επανασυγκρότηση της Παιδαγωγικής στον ορίζοντα των επίκαιρων παγκόσμιων εξελίξεων και προκλήσεων.

Βασικός στόχος αυτού του κειμένου είναι η εισαγωγή σε θεμελιώδη ερωτήματα και σε βασικές θέσεις που συνθέτουν το πλαίσιο αναφοράς της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής καθώς η περιγραφή των βασικών αρχών αυτής.

Από το Αφομοιωτικό στο Διαπολιτισμικό Μοντέλο – Η εξέλιξη του σχετικού με την πολυπολιτισμικότητα παιδαγωγικού λόγου

Οι παιδαγωγικές διαστάσεις της μετανάστευσης και της πολυπολιτισμικότητας αποτελούν, από τη δεκαετία του 1960 και μετέπειτα, αντικείμενο εκπαιδευτικών πολιτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι οποίες δεν μπορούν να κωδικοποιηθούν με έναν ενιαίο όρο. Η εξέλιξη του σχετικού με την πολυπολιτισμικότητα παιδαγωγικού λόγου μπορεί να συστηματοποιηθεί και να αναλυθεί ως διαδικασία θεωρητικής μετατόπισης από την «υπόθεση του ελλείμματος» - θεωρητική αφητηρία των προσεγγίσεων της Αφομοίωσης και της Ένταξης – στην «υπόθεση της διαφοράς», αφητηρία των προσεγγίσεων της Πολυπολιτισμικής, της Αντιρατσιστικής και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Όπως θα αναφέρουμε και στη συνέχεια από τη σκοπιά της «υπόθεσης του ελλείμματος» οι πολιτισμικές διαφορές κωδικοποιήθηκαν και κωδικοποιούνται ως εμπόδια στην επίτευξη της κοινωνικής ισότητας, γεγονός που οδήγησε και οδηγεί στην εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων αντισταθμιστικού χαρακτήρα. Το αντίθετο όμως ισχύει από τη σκοπιά της «υπόθεσης της διαφοράς»: η αναγνώριση των διαφορών, υπό όρους και μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες, ορίζεται ως προϋπόθεση επίτευξης ουσιαστικά ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Οι παράγοντες που άσκησαν σημαντική επιρροή στις μετατοπίσεις μεταξύ των θεωρητικών προσεγγίσεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών σχετίζονται τόσο με εξελίξεις στον κοινωνιολογικό και παιδαγωγικό λόγο περί μετανάστευσης και εκπαίδευσης όσο και με εξελίξεις στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο των χωρών υποδοχής μεταναστών. Σε ότι αφορά το χώρο της επιστήμης ενδεικτικά αναφέρουμε εδώ την αυξανόμενη επιρροή των θέσεων του “Πολιτισμικού Σχετικισμού” στην επιστημονική σκέψη καθώς και την κριτική που ασκήθηκε από τη “Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης” στο ρόλο του σχολείου ως θεσμού αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Η αναγνώριση του γεγονότος ότι οι κουλτούρες των μεταναστών αποτελούν τμήμα του συνόλου των διαδικασιών που προάγουν τον πολιτισμικό πλουραλισμό στις σύγχρονες κοινωνίες, ανέδειξε τη “διαπολιτισμική υπόθεση”, δηλαδή την πραγματικότητα της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, ως πλαίσιο αναζήτησης δυνατοτήτων αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Σε ότι αφορά τους κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες που επηρέασαν και επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών υποδοχής μεταναστών, ιδιαίτερη σημασία έχουν οι δυναμικές των σχέσεων μεταξύ πλειοψηφίας και μεταναστευτικών ομάδων και ειδικότερα οι αγώνες των τελευταίων ενάντια στις διαδικασίες κοινωνικής διάκρισης και διαχωρισμού.

Το μοντέλο της αφομοίωσης

Η αφομοιωτική προσέγγιση αποτέλεσε τον κορμό της εκπαιδευτικής πολιτικής στις κλασικές χώρες μετανάστευσης τουλάχιστον μέχρι τη δεκαετία του 1960 και εξακολουθεί να επηρεάζει και σήμερα την εκπαιδευτική πολιτική σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες. Βέβαια, η ιδέα της αφομοίωσης είναι παλαιότερη. Όπως αναφέρει ο Bauman (1999, βλ. επ. Γκόβαρης 2001), η έννοια αυτή άρχισε να χρησιμοποιείται ήδη από τον 17ο αιώνα με σκοπό να κωδικοποιηθεί ως απόρροια φυσικού νόμου το γεγονός της «βαθμιαίας εξάλειψης» των πολιτισμικών διαφορών στην περίπτωση συνάντησης ανθρώπων με διαφορετική προέλευση. Με την επικράτηση της έννοιας διαχέεται και επικρατεί η άποψη ότι η διαδικασία της πολιτισμικής ομογενοποίησης, με τη σημασία της επικράτησης των “ανώτερων” πολιτισμών, λαμβάνει χώρα εν είδη φυσικής νομοτέλειας.

Ο κεντρικός στόχος του αφομοιωτικού μοντέλου στην εκπαίδευση είναι η αντιστάθμιση του “πολιτισμικού ελλείμματος” των «ξένων» μαθητών, έτσι ώστε αυτοί να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες και ικανότητες που είναι αναγκαίες για την ισότιμη και λειτουργική συμμετοχή στα κοινωνικά υποσυστήματα της χώρας υποδοχής (βλ. επ. Μάρκου 1997, 220). Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης η εθνική καταγωγή και οι σχετικές με αυτή πολιτισμικές διαφορές αξιολογούνται ως εμπόδιο στη διαδικασία πλήρους κοινωνικής ένταξης των μαθητών από οικογένειες μεταναστών. Κατά συνέπεια, δεν ενδείκνυται η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας καθώς και στοιχείων του πολιτισμού τους στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα. Θεωρείται ότι μόνο η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής μπορεί να διασφαλίσει σε αυτούς ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Η κριτική που ασκήθηκε στο αφομοιωτικό μοντέλο είναι ότι αυτό δεν κατόρθωσε να διασφαλίσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μετανάστες μαθητές, ότι συνέβαλε και συμβάλλει στη νομιμοποίηση του θεσμικού στιγματισμού τους, καθώς και στη συσκότιση των ευθυνών του εκπαιδευτικού συστήματος για τα μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας που αυτοί παρουσιάζουν. Οι Gomolla και Radtke (2002), αναφέρουν ως βασική αιτία των διαδικασιών θεσμικού στιγματισμού τον εκάστοτε κυρίαχο κανόνα γνωρισμάτων του μαθητικού ρόλου: το σχολείο προσδοκά από τα νεοεισερχόμενα παιδιά να έχουν τις προϋποθέσεις ενός «πλήρους κοινωνικοποιημένου» μαθητή, δηλαδή να είναι εξαρχής σε θέση να ανταποκρίνονται στους όρους του συνόλου των λειτουργιών του (π.χ. γλωσσικός κώδικας, πειθαρχία, πολιτισμικές αξίες, επικοινωνιακές δεξιότητες). Τις παραπάνω προϋποθέσεις δεν μπορούν βέβαια να πληρούν οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών λόγω των ιδιαιτεροτήτων των κοινωνικών συνθηκών που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τον τρόπο ζωής τους. Ως παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε εδώ τις ιδιαίτερες συνθήκες γραμματισμού που συναντάμε στις οικογένειες αυτών των μαθητών, δηλ. τη χρήση μιας διαφορετικής μητρικής γλώσσας ή τις ιδιαιτερότητες στους συνδυασμούς της μητρικής γλώσσας με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Οι μετανάστες μαθητές, παρά τις διαφορές που χαρακτηρίζουν τον οικογενειακό τους βίοκοσμο, αντιμετωπίζονται στο σχολείο, χάριν διαφύλαξης της «ισότητας», με τον ίδιο τρόπο όπως και οι γηγενείς. Ίδια μεταχείριση σημαίνει όμως παράβλεψη ιδιαίτερων και σημαντικών αναγκών και ενδιαφερόντων μάθησης αυτών των μαθητών που σχετίζονται με τα προαναφερόμενα.

Λαμβάνοντας την ελληνική εμπειρία υπόψη, μπορούμε να αναφέρουμε ως παράδειγμα θεσμικού στιγματισμού τη συνήθη σχολική πρακτική να εντάσσονται παιδιά από οικογένειες μεταναστών σε τάξεις μικρότερες της ηλικίας τους. Από τα στατιστικά στοιχεία για τη σχολική χρονιά 2002-2003 προκύπτει ότι το 13,2% του συνόλου των μαθητών από οικογένειες μεταναστών του δημοτικού σχολείου βρίσκεται εκτός των ηλικιακών του ορίων και ότι θα αποφοιτήσει από αυτό σε ηλικία πολύ μεγαλύτερη από αυτή των 12 ετών (βλ. Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης 2004). Η ένταξη των «διαφορετικών» μαθητών σε ηλικιακά χαμηλότερες τάξεις και με μοναδικό κριτήριο την επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας - πρόκειται στην ουσία για μια διαδικασία έμμεσου στιγματισμού των μαθητών ως «αναλφάβητων», αφού δεν λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις και οι επικοινωνιακές τους ικανότητες στη μητρική τους γλώσσα - λειτουργεί ως απόσυρση των μαθητών από τη μαθητική διαδικασία, γεγονός που πιθανόν να αναγκάσει τους μαθητές να εγκαταλείψουν το σχολείο.

Συμπερασματικά: Το μοντέλο της αφομοίωσης στην εκπαίδευση δεν μπορεί να εξασφαλίσει ουσιαστικά ίσες ευκαιρίες για τους «διαφορετικούς» μαθητές και ειδικότερα για τους μαθητές

από οικογένειες μεταναστών. Αυτό που πρέπει να υπογραμμίσουμε από το σύνολο της κριτικής που ασκήθηκε στο αφομοιωτικό μοντέλο είναι το εξής: το βασικότερο κριτήριο αξιολόγησης της ποιότητας του σχολείου και των πρακτικών του είναι το ερώτημα αν και κατά πόσο λαμβάνει υπόψη του τις «διαφορές» όλων των παιδιών. Ένα καλό σχολείο χαρακτηρίζεται από το γεγονός της θετικής στάσης απέναντι σε αυτές τις διαφορές καθώς και από πρακτικές στήριξης των «διαφορετικών» μαθητών έτσι ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν με τους συμμαθητές τους δημιουργικά αυτές τις «διαφορές» στο σύνολο των διαδικασιών μάθησης.

Το μοντέλο της ένταξης

Στο μοντέλο της ένταξης, όπως αυτό αναπτύχθηκε μέσα από την κριτική στην αφομοιωτική προσέγγιση, λαμβάνονται υπόψη, υπό συγκεκριμένους όρους, οι πολιτισμοί των μεταναστών. Αφετηρία αυτού του μοντέλου είναι η θέση ότι οι πολιτισμοί της πλειοψηφίας και των μειονοτικών ομάδων παρουσιάζουν διαφορετικά, αλλά και κοινά σημεία. Ως βασικός στόχος της εκπαίδευσης ορίζεται η θετική αναφορά σε συγκεκριμένα στοιχεία των πολιτισμών των μεταναστών, έτσι ώστε τα παιδιά τους να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν την ενεργό συμμετοχή τόσο στον γενικό όσο και στον ιδιαίτερο πολιτισμό της ομάδας τους.

Βέβαια, η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών έχει συγκεκριμένα όρια, αφού περιορίζεται μόνο σε εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που δεν θέτουν σε αμφισβήτηση τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής. Αυτό σημαίνει ότι η *«ανεκτικότητα της πολιτισμικής ετερότητας υπαγορεύθηκε από την αντίληψη ότι ο στόχος της ενσωμάτωσης αρχικά και της αφομοίωσης στη συνέχεια διευκολύνεται σημαντικά αν επιτραπεί στα μέλη των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων να διατηρήσουν πλευρές των πολιτισμικών τους παραδόσεων και αν δημιουργηθούν συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας και ασφάλειας»* (Μάρκου 1997, 224).

Η συγκεκριμένη έννοια της ένταξης εδράζεται σε ένα μοντέλο ανοχής σύμφωνα με το οποίο η διαφορετικότητα των μεταναστών οφείλει να εκδηλώνεται ως ιδιωτική υπόθεση, χωρίς αυτοί να έχουν δικαίωμα να εγείρουν αξιώσεις για ένα ισότιμο δημόσιο και πολιτικό στάτους. Πρόκειται ουσιαστικά για την ανοχή πολιτισμικών στοιχείων τα οποία από τη σκοπιά της κυρίαρχης ομάδας αξιολογούνται ή ως μη επικίνδυνα ή ως μη ισότιμα με αυτά της κουλτούρας τους.

Τα σημεία στα οποία αξίζει να σταθεί η κριτική στο μοντέλο της ένταξης είναι τα εξής:

- ▣ Η χρήση ενός στατικού όρου του πολιτισμού. Όπως ήδη αναφέραμε, το μοντέλο της ένταξης εστιάζει στην παρουσίαση συγκεκριμένων πολιτισμικών στοιχείων, τα οποία θεωρούνται χαρακτηριστικά γνωρίσματα του «εθνικού πολιτισμού» των μεταναστών. Ελλοχεύει στην περίπτωση αυτή ο κίνδυνος να εγκλωβίσουμε τους μαθητές από οικογένειες μεταναστών σε πολιτισμικά στερεότυπα, μη λαμβάνοντας υπόψη ότι οι ίδιοι είναι δημιουργοί ενός νέου πολιτισμού στην χώρα υποδοχής. Στο θέμα αυτό θα επανέλθουμε στη συνέχεια.
- ▣ Η καθιερωμένη έννοια της ένταξης στηρίζεται στην αντίληψη της ύπαρξης «δυο ομάδων», της ομάδας των «κανονικών» μαθητών και μιας «αποκλίνουσας» ομάδας, μιας ομάδας που έχει ανάγκη μια ιδιαίτερη μεταχείριση για να μπορέσει να προσαρμοστεί στους ισχύοντες κανόνες. Στα πλαίσια όμως μιας κοινωνικής πραγματικότητας όπου η διαφορετικότητα αποτελεί τον κανόνα και όχι την εξαίρεση, η εφαρμογή του παραπάνω όρου στο πολυπολιτισμικό σχολείο μοιραία οδηγεί σε αυθαίρετους διαχωρισμούς και ομαδοποιήσεις του τύπου «εμείς» και «αυτοί». Μέσα από τέτοιες ομαδοποιήσεις αναπαράγονται κατά κανόνα στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 κερδίζουν έδαφος οι ιδέες για ένα μοντέλο εκπαίδευσης «που θα είναι πλουραλιστικό στον προσανατολισμό του και θα εκφράζει αποτελεσματικά μια πολυεθνική προοπτική» (Modgil 1997, 15). Ο όρος *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση* δεν περιγράφει ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά μια «ευρεία ποικιλία σχολικών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών που σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα» (Banks 1997, 345). Η βασική συλλογιστική είναι ότι η εφαρμογή ενός πλουραλιστικού αναλυτικού προγράμματος και η διδασκαλία στοιχείων των ιδιαίτερων πολιτισμών θα βοηθήσουν τους «ξένους» μαθητές να δομήσουν μια θετική αυτοεικόνα και να πετύχουν, κατά συνέπεια, καλύτερες σχολικές επιδόσεις.

Ένας άλλος βασικός στόχος της πολυπολιτισμικής προσέγγισης είναι η καταπολέμηση του ρατσισμού. Η πολυπολιτισμική προσέγγιση στηρίχθηκε στην «υπόθεση της επαφής» για την κατάρτιση προγραμμάτων αντιμετώπισης του ρατσισμού. Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση οι επαφές μεταξύ προσώπων και ομάδων διαφορετικής εθνοτικής και πολιτισμικής προέλευσης δραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην αποδυνάμωση των εκατέρωθεν προκαταλήψεων και στερεοτύπων, επειδή αποδυναμώνουν τις βασικές ατομικές κατηγορίες αντίληψης και ερμηνείας των κοινωνικών φαινομένων. Η αντιρατσιστική δράση των προγραμμάτων Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης περιορίστηκε κυρίως στη διάχυση πληροφοριών για τους «διαφορετικούς πολιτισμούς», προσδοκώντας με αυτό τον τρόπο στην αποδυνάμωση των εθνοτικών προκαταλήψεων.

Η κριτική που ασκήθηκε στο πολυπολιτισμικό μοντέλο είναι η εξής: η διάχυση πληροφοριών για τον «άλλο» πολιτισμό δεν μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τον ρατσισμό. Σύμφωνα με τον Cohen (1992), οι προσπάθειες να αλλάξουμε με πληροφορίες τις στάσεις των μαθητών παραβλέπουν την υποκειμενική λειτουργικότητα του ρατσισμού, δηλαδή το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν επενδύσει ισχυρά συναισθήματα σε συγκεκριμένους μύθους περί φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης. Περαιτέρω, δεν γίνεται ορατός ο κίνδυνος να αποτελέσουν τέτοιες προσπάθειες ηθικής παρότρυνσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών τμήμα του σχολικού συστήματος, να μετατραπούν δηλαδή στο πλαίσιο του γενικότερου εξουσιαστικού λόγου του σχολείου σε εργαλεία καταπίεσης. Έτσι, η οποιαδήποτε αντιρατσιστική προσπάθεια που στηρίζεται αποκλειστικά στην «ηθική διαπαιδαγώγηση» μέσα από την πληροφόρηση θα προσκρούσει στην αντίσταση των μαθητών, αφού οι ρατσιστικές συμπεριφορές θα αποκτήσουν ένα επιπλέον υποκειμενικό νόημα, αυτό της αντίστασης ενάντια στην υπερδύναμη του σχολείου. Μπορεί κανείς να θέσει εδώ δικαίως το ερώτημα για το αν η διάχυση πληροφοριών στους μαθητές αποτελεί σε κάθε περίπτωση μια λάθος πρακτική αντιμετώπισης του ρατσισμού. Ο Leiprecht (2006) αναφέρει ότι η μέθοδος της πληροφόρησης δεν μπορεί να απορριφθεί καθολικά. Είναι διαφορετικό να πληροφορείς τους μαθητές γενικά και αόριστα για τους πολιτισμούς των «άλλων», δημιουργώντας έτσι προϋποθέσεις ενδυνάμωσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων και είναι διαφορετικό να εστιάζει η πληροφόρηση σε κοινωνικούς και υποκειμενικούς μηχανισμούς και λειτουργίες ρατσιστικών και εθνικιστικών αναπαραστάσεων και πρακτικών λόγου. Σε αυτή την περίπτωση η διαφώτιση των μαθητών εμπεριέχει την πρόκληση αναστοχασμού ατομικών και συλλογικών δράσεων, δίνοντας στα υποκείμενα την ευκαιρία να διατυπώσουν και να «αιτιολογήσουν» τους λόγους των συμπεριφορών τους. Σημασία έχει λοιπόν σε ποια ομάδα απευθυνόμαστε, τι σημασία μπορεί να έχουν οι πληροφορίες μας για αυτή την ομάδα και πως επηρεάζουν οι πληροφορίες τις σχέσεις των μαθητών με τους κοινούς στόχους μάθησης.

Αντιρατσιστική Εκπαίδευση

Η αντιρατσιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση αναπτύχθηκε πρωταρχικά στη Μ. Βρετανία και την Ολλανδία, σε χώρες που διακρίνονται ιδιαίτερα για την εφαρμογή πολιτικών προστασίας των μεταναστών. Η εξέλιξή της στη Μ. Βρετανία σχετίζεται άμεσα με τις φυλετικές συγκρούσεις των δεκαετιών του 1970 και του 1980 καθώς και με την κριτική που ασκήθηκε στον πατερναλιστικό και ατομικιστικό χαρακτήρα της κυρίαρχης κατεύθυνσης Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Βασική αξίωση της αντιρατσιστικής προσέγγισης είναι η διατύπωση μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής πράξης που να λαμβάνει υπόψη της τις εμπειρίες των μεταναστών με τη λευκή και ευρωκεντρική εκπαίδευση, η οποία νομιμοποιεί συγκεκριμένες μορφές γνώσης και απαξιώνει ή περιθωριοποιεί κάποιες άλλες που δεν προέρχονται από την Ευρώπη». Οι εκπρόσωποι της αντιρατσιστικής προσέγγισης παρατηρούν ότι με την εξάπλωση και τη γενική αποδοχή της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας διαχέεται και νομιμοποιείται άκριτα η φιλελεύθερη θέση σύμφωνα με την οποία όλες οι κοινωνικές ομάδες μπορούν να πραγματώσουν τις αντιλήψεις και προσδοκίες τους περί ευημερίας. Αυτή η κατάσταση συντηρεί μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνικής διαφοροποίησης που έχει τις απαρχές στις υφιστάμενες δομές κοινωνικής ανισότητας. Με άλλα λόγια, τα τυπικά δικαιώματα ισότητας δεν εμποδίζουν το συστηματικό κοινωνικό και θεσμικό στιγματισμό, αλλά αντιθέτως τον ενισχύουν. Η απλή αναγνώριση της διαφορετικότητας και η θεσμική κατοχύρωσή της δεν αλλάζει τίποτα εάν οι μετανάστες αποκόπτονται συστηματικά από την πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά και στην πολιτική εξουσία.

Η σημαντικότερη θεωρητική διαφορά με την πολυπολιτισμική προσέγγιση έγκειται στον ορισμό του ρατσισμού. Για τους εκπροσώπους της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης ο ρατσισμός είναι συνυφασμένος με την «λευκή ηγεμονία» και για αυτό αποτελεί καθολικό γνώρισμα των δομών και των θεσμών του κράτους. Η λύση του προβλήματος δεν μπορεί να είναι η διαφώτιση, αλλά οι ριζικές θεσμικές και δομικές αλλαγές. Ο Mullard (1991, 46), ορίζει την αντιρατσιστική εκπαίδευση ως εξής: *«Αν έχουμε αναλύσει σωστά το πρόβλημα της ανισότητας και της αδικίας, δηλαδή ως πρόβλημα των δομών, τότε μας μένει ένας μόνο δρόμος δράσης, αυτός της αντιπολίτευσης και της ενεργούς αντίστασης. Αυτό είναι για μένα η αντιρατσιστική εκπαίδευση. Ο όρος αυτός μας παραπέμπει σε μια εκπαίδευση που στοχεύει στη ριζική αναδιάρθρωση των εθνοτικών και φυλετικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων».*

Αξιολογώντας την αντιρατσιστική προσέγγιση μπορούμε να ισχυριστούμε ότι συνέβαλε στην αμφισβήτηση και αποδυνάμωση της μέχρι τότε κυρίαρχης προσέγγισης και ερμηνείας των προβλημάτων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή οι συγκρούσεις και ο κοινωνικός αποκλεισμός των μεταναστών οφείλεται στην “ανύπαρκτη ετοιμότητα” των ίδιων των μεταναστών για πολιτισμική και κοινωνική ενσωμάτωση. Για τους εκπροσώπους της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης οι αιτίες των παραπάνω προβλημάτων πρέπει να αναζητηθούν πρώτιστα στις στάσεις και στις συμπεριφορές των “ντόπιων” απέναντι στους “ξένους”. Μικρότερη ήταν, σύμφωνα με τους επικριτές της, η συμβολή της στην ερμηνεία και αντιμετώπιση του ρατσισμού. Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση βρέθηκε στο επίκεντρο της κριτικής από τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Οι κριτικοί επισημαίνουν τον μονόπλευρο ορισμό του ρατσιστικού φαινομένου και τον απλουστευτικό διαχωρισμό μεταξύ “μαύρων” (θύματα) και “λευκών” (θύτες). Η παρουσία των κοινωνικών ομάδων ως κλειστών και ομοιογενών δεν λαμβάνει υπόψη τις διαφορές, τις ανισότητες και τις συγκρούσεις στο εσωτερικό τους και, συνακόλουθα, την καταπίεση και την αδικία που υφίστανται τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα των ντόπιων.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση

Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική ορίζεται, σύμφωνα με τον επικρατέστερο σήμερα ορισμό, ως η απάντηση στην πρόκληση της σύγχρονης πολυπολιτισμικότητας για διαμόρφωση κοινωνικών προϋποθέσεων που να επιτρέπουν τη συμμετρική αλληλεπίδραση των «διαφορετικών» πολιτισμών.

Οι εμπειρίες της μακράς ιστορίας των πολιτισμικών επαφών και μια σειρά συμβάντων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες δείχνουν το εξής: οι πολιτισμικές συναντήσεις είχαν και συνεχίζουν να λαμβάνουν μορφές όπως αυτές του διαχωρισμού, της ηγεμόνευσης, της αφομοίωσης ή της αδιαφορίας. Εξαιρεση αποτελούν οι σχέσεις συμμετρικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Αν προσεγγίσουμε τις σχέσεις των ομάδων σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία με όρους κοινωνικής ισχύος, πολιτισμικής ηγεμονίας και κοινωνικής ανισότητας, αν θέσουμε, δηλαδή, ερωτήματα σχετικά με τις επίκαιρες διαδικασίες διαφοροποίησης, διαχωρισμού και κοινωνικού αποκλεισμού, τότε θα ανακαλύψουμε μια σειρά από ασυμμετρίες και δημοκρατικά ελλείμματα στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ γηγενών και μεταναστών. Συνακόλουθα, η πρόκληση για τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική έγκειται στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης το οποίο θα δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να ανακαλύψουν και να βιώσουν εναλλακτικές μορφές κοινωνικής συνύπαρξης, ανιχνεύοντας και συνειδητοποιώντας δυνατότητες υπέρβασης των επίκαιρων εμποδίων (π.χ. προκαταλήψεων, στερεοτύπων και διαχωρισμών) που δεν επιτρέπουν τη συγκρότηση συμμετρικών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ γηγενών και μεταναστών.

Μια δεύτερη και σημαντική για την καθημερινή παιδαγωγική πράξη στο σχολείο, πρόκληση για τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική έγκειται στη διαχείριση των «πολιτισμικών διαφορών» κατά τέτοιο τρόπο έτσι ώστε αυτές να μην λειτουργούν ως κριτήρια διάκρισης ή ακόμα και αποκλεισμού των «άλλων», αλλά ως ευκαιρίες γόνιμης αντιπαράθεσης και μάθησης.

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των αρχών και των στόχων της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής θα επιχειρήσουμε να αποσαφηνίσουμε την έννοια των «πολιτισμικών διαφορών». Από τον τρόπο που κατανοούμε αυτή την έννοια εξαρτάται η αντίληψη και η προσέγγιση των «άλλων» μαθητών καθώς και η έκβαση των όποιων διαπολιτισμικών δράσεών μας.

Οι «πολιτισμικές διαφορές» μαθητών από οικογένειες μεταναστών

Με την ευρεία διάδοση και χρήση των όρων «πολυπολιτισμική κοινωνία» και «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» επικράτησε η άποψη ότι οι «διαφορές» μας με τους μετανάστες είναι κατά κύριο λόγο «διαφορές» μεταξύ των εθνικών μας πολιτισμών. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση κάθε έθνος συνιστά φορέα ενός ομοιογενούς πολιτισμού και κάθε ομάδα μεταναστών «κουβαλάει» και να συντηρεί αμετάβλητες τις πολιτισμικές της παραδόσεις στη χώρα υποδοχής. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν ισχύει αν ορίσουμε την έννοια του πολιτισμού δυναμικά. Από τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Auenrheimer 1999) γνωρίζουμε ότι οι μετανάστες δημιουργούν στις χώρες υποδοχής έναν ιδιαίτερο πολιτισμό. Αυτός ο πολιτισμός των μεταναστών δεν εξαντλείται απλά στην «αυτονόητη συνέχεια» του πολιτισμού της χώρας καταγωγής. Στις νέες συνθήκες ζωής οι μετανάστες δίνουν μια νέα σημασία και ένα νέο νόημα στα πολιτισμικά τους σύμβολα, έτσι ώστε αυτά να παραμείνουν λειτουργικά (βλ. Γκόβαρης 2001). Οφείλουμε εδώ να υπογραμμίσουμε ότι η αναφορά στο πολιτισμό των μεταναστών δεν υπονοεί την ύπαρξη ενός κοινού και συμπαγούς πολιτισμού. Στο βαθμό που οι μετανάστες της ίδιας εθνοτικής προέλευσης καταλαμβάνουν διαφορετικές θέσεις στον κοινωνι-

κό χώρο και ακολουθούν διαφορετικούς προσανατολισμούς και στρατηγικές κοινωνικής ένταξης, αναπτύσσονται παράλληλα και οι πολιτισμικές διαφορές ανάμεσά τους. Η παραπάνω διάσταση του “εσωπολιτισμικού” πλουραλισμού στους χώρους των μεταναστών δεν αποτελεί δυστυχώς αντικείμενο συζήτησης στα πλαίσια του καθιερωμένου πολυπολιτισμικού λόγου.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μπορούμε να διατυπώσουμε τις ακόλουθες θέσεις μας για τις «πολιτισμικές διαφορές»:

- ▣ Το να γνωρίζουμε τη χώρα προέλευσης ενός «ξένου» παιδιού δε σημαίνει ότι γνωρίζουμε και τον πολιτισμό του, δηλαδή, τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που «φέρνει» μαζί του στο σχολείο και που έχουν υποκειμενική αξία για την ατομική και τη συλλογική του ταυτότητα.
- ▣ Τα παιδιά από οικογένειες μεταναστών δε μεγαλώνουν στο περιβάλλον ενός αφηρημένου εθνικού πολιτισμού, αλλά στο περιβάλλον ενός συγκεκριμένου οικογενειακού πολιτισμού, ο οποίος εκφράζει μεταξύ άλλων την οικογενειακή ιστορία μετανάστευσης, τους στόχους παραμονής στη χώρα υποδοχής, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των νέων συνθηκών ζωής, καθώς και τις συλλογικές εμπειρίες με τα μέλη της πλειονότητας στους τομείς της καθημερινής ζωής. Ο οικογενειακός πολιτισμός προσλαμβάνεται ενεργά από το μικρό παιδί και νοηματοδοτείται ως τρόπος ζωής και ως μέσο αντίληψης και έκφρασης της ταυτότητάς του.

Αυτό, που κατά τη γνώμη μας, φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία για την παιδαγωγική πράξη είναι η προσέγγιση, η κατανόηση και η ανάδειξη του υποκειμενικού νοήματος όλων εκείνων των στοιχείων που συνθέτουν τον πολιτισμό των παιδιών από οικογένειες μεταναστών. Κατανόηση σημαίνει σε αυτή την περίπτωση κατανόηση του συνόλου των σχέσεών τους με τη θρησκεία τους, με τη γλώσσα ή τις γλώσσες τους και με την εθνική καταγωγή των γονιών τους. Οι παραπάνω σχέσεις δεν κατασκευάζονται από τα παιδιά στο κενό, αλλά διαμεσολαβούνται μέσα από καθημερινές ατομικές ή συλλογικές εμπειρίες κοινωνικής αναγνώρισης ή απαξίωσης του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Από αυτή τη σκοπιά, οι «πολιτισμικές διαφορές» δεν εκφράζουν μόνο τις συνήθειες και τα έθιμα των «ξένων» παιδιών, αλλά και τη σημασία που αποδίδουν τα ίδια σε αυτά τα στοιχεία στο πλαίσιο της επικοινωνίας τους με τα μέλη της πλειοψηφίας. Πιο συγκεκριμένα μπορούν να γίνουν τα παραπάνω στο παράδειγμα της σχέσης «ξένων» παιδιών με την εθνική καταγωγή των γονιών τους. Οι αρνητικές εμπειρίες που αποκομίζουν στις σχέσεις τους με μέλη της πλειονότητας δεν αφήνουν σε καμιά περίπτωση ανεπηρέαστη τη σχέση τους με την εθνική τους καταγωγή. Αυτό εκδηλώνεται σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί καλοπροαίρετα προσπαθούν να αναδείξουν στην καθημερινή διδασκαλία το πολιτισμικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο. Η απάντηση, για παράδειγμα, «ξέχασα να μιλώ τη γλώσσα των γονιών» δεν είναι σπάνια. Στο παράδειγμα αυτό γίνονται ορατές κάποιες πτυχές των «πολιτισμικών διαφορών» που σε αρκετές περιπτώσεις διαπολιτισμικών προγραμμάτων δε λαμβάνονται (επαρκώς) υπόψη. Τα ερωτήματα, που προκύπτουν εδώ, είναι τα εξής: Πώς θα μιλήσουμε για «άλλους» πολιτισμούς στην τάξη μας, όταν ξέρουμε ότι οι φορείς αυτών των πολιτισμών στιγματίζονται; Μήπως οι πληροφορίες για τους πολιτισμούς των «ξένων» παιδιών χρησιμοποιηθούν εις βάρος τους σε περιπτώσεις σύγκρουσης με ντόπια παιδιά; Μήπως θα ήταν προτιμότερο να μιλήσουμε για βιώματα μη αποδοχής, παρά για (αφηρημένες) πολιτισμικές διαφορές; Το κυρίαρχο θέμα σε αυτές τις περιπτώσεις δεν είναι οι «πολιτισμικές διαφορές», αλλά οι εμπειρίες στιγματισμού των παιδιών από οικογένειες μεταναστών.

Στο ερώτημα «ποιον πολιτισμό φέρνουν τα «ξένα» παιδιά μαζί τους στο σχολείο» πρέπει να προσθέσουμε τα ερωτήματα *πώς βιώνουν και πώς νοηματοδοτούν τα πολιτισμικά τους σύμβολα*

και πώς επηρεάζει η επικοινωνία μας μαζί τους τη σχέση τους με τον πολιτισμό τους. Τα παιδιά αποκτούν αναπόφευκτα μια νέα σχέση με το πολιτισμικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο ανάλογα με το πως αυτά που φέρνουν μαζί τους - δεξιότητες, γνώσεις, συνήθειες, γλώσσες, σχέσεις μεταξύ των γλωσσών - θα αντιμετωπιστούν στο σχολικό, και όχι μόνο, περιβάλλον. Θα βιώσουν τον πολιτισμό τους ως ισότιμη διαφορά μεταξύ άλλων διαφορών, ως ευκαιρία, προσόν και πλούτο επικοινωνίας και ως δυνατότητα να ανακαλύψουν κοινά σημεία με τα άλλα παιδιά; Ως δυνατότητα, δηλαδή, να γίνει και ο δικός τους πολιτισμός στοιχείο της ομαδικής ταυτότητας στο χώρο του σχολείου; Ή θα βιώσουν την ιδιαιτερότητά τους ως στίγμα; Στο παράδειγμα της μητρικής γλώσσας μπορούμε να κάνουμε τα παραπάνω πιο συγκεκριμένα. Η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο συνοδεύεται από την εμπειρία ότι στο νέο περιβάλλον η χρήση της γλώσσας ή η εναλλαγή ανάμεσα στις γλώσσες - χαρακτηριστικό γνώρισμα δίγλωσσων παιδιών - δεν αποτελεί αυτονόητη υπόθεση. Εδώ ο κανόνας της χρήσης μιας και μόνο γλώσσας, της ελληνικής, καθορίζει τι ισχύει ως διαφορετικό και ως ελλιπές. Πώς θα βιώσουν, λοιπόν, τη διαφορετική γλώσσα; Ως προσωπικό έλλειμμα, με την έννοια μια γνώσης μη συμβατής με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ή ως κεφάλαιο γνώσεων δεξιοτήτων που θα αξιοποιηθεί για την εκμάθηση της νέας γλώσσας;

Η γλωσσική διαφορά συχνά αξιολογείται στο σχολείο ως γλωσσικό έλλειμμα ή ως εμπόδιο για την εκμάθηση της ελληνικής. Δεν είναι ελάχιστες εκείνες οι φορές που η μη επαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας αξιολογείται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκομίζει το «ξένο» παιδί την εντύπωση ότι είναι αναλφάβητο. Η αντίληψη αυτή περί ελλείμματος και εμποδίου δε βοηθά στο να προσεγγίσουμε το παιδί και να αξιοποιήσουμε όλες εκείνες τις γλωσσικές δεξιότητες που έχει αποκτήσει με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και που είναι τόσο βασικές και για την εκμάθηση της Ελληνικής.

Μια άλλη «πολιτισμική διαφορά» που χαρακτηρίζει την κατάσταση των «ξένων» παιδιών είναι αυτή που σχετίζεται με τη δομή και το περιεχόμενο της προσωπικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας. Τι χαρακτηρίζει την ταυτότητα των παιδιών που κινούνται σε χώρους που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα; Πώς επεξεργάζονται τα παιδιά αυτές τις διαφορές, καθώς και τις εμπειρίες αξιολόγησης και ιεράρχησης των διαφορών αυτών στο επίπεδο της προσωπικής και της πολιτισμικής τους ταυτότητας; Μια, ακόμη κυρίαρχη, άποψη είναι ότι τα «ξένα» παιδιά παρασύρονται στη δίνη των «πολιτισμικών συγκρούσεων» μεταξύ οικογένειας και σχολείου και δεν μπορούν να δομήσουν μια θετική ταυτότητα. Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως παθητικοί θεατές των γεγονότων. Αν λάβουμε υπόψη μας τη θέση περί ενεργούς συμμετοχής των παιδιών στην εξέλιξή τους, τότε πρέπει να στρέψουμε την προσοχή μας στους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν τις προσπάθειες διάκρισης, διαχωρισμού, στιγματισμού και αποκλεισμού των «ξένων». Η άποψή μας είναι ότι η ταυτότητα των «ξένων» παιδιών μπορεί να χαρακτηριστεί ως διπολιτισμική. Η διπολιτισμική ταυτότητα δεν ορίζεται ως άθροισμα δύο διαφορετικών πολιτισμών, αλλά ως προσπάθεια δημιουργικής σύνδεσης και σύνθεσης πολιτισμικών στοιχείων, που τα χαρακτηρίζει, σύμφωνα με τον κυρίαρχο κοινωνικό λόγο, μια «δυναμικά αναπόφευκτη» σχέση ετερότητας (βλ. Γκόβαρης 2000). Αυτό σημαίνει ότι η διπολιτισμική ταυτότητα εκφράζει προσπάθειες αντίστασης σε πολιτισμικά στερεότυπα που εμφανίζουν τις «πολιτισμικές διαφορές» ως φυσικά μεγέθη και εγκλωβίζουν τα υποκείμενα, στην περίπτωσή μας τους μετανάστες, σε περιοριστικές ταυτότητες. Με άλλα λόγια, η διπολιτισμική ταυτότητα εκφράζει τις προσπάθειες υπέρβασης διχοτομικών προτύπων αναπαράστασης της κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς και προσπάθειες αντίστασης ενάντια

σε αρνητικά φορτισμένες περιγραφές της συλλογικής τους ταυτότητας. Η θέση μας είναι ότι σε αυτές τις διαδικασίες κατασκευής ταυτότητας μπορούμε να παρατηρήσουμε πρωτογενείς μορφές διαπολιτισμικής μάθησης. Δυστυχώς αυτές οι μορφές μάθησης δεν αποτελούν ακόμη αντικείμενο συστηματικής μελέτης, ούτε αντικείμενο προβληματισμού στο πλαίσιο της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η αντιμετώπιση των παιδιών από οικογένειες μεταναστών ως εκπροσώπων ή ως ειδικών της εθνικής τους κουλτούρας περιορίζει τις δυνατότητες προσέγγισης και κατανόησης των πραγματικών τους αναγκών μάθησης. Εμποδίζει, περαιτέρω, την αναγνώριση και κατανόηση της ιδιαίτερης κατάστασής τους, ως φορέων μιας μεταναστευτικής κουλτούρας, καθώς τις προσπάθειες ένταξής τους στην κοινωνία υποδοχής. Βασική, λοιπόν, είναι η κατανόηση του «ξένου» μαθητή ως εξελισσόμενου ατόμου. Για την Παιδαγωγική το ζητούμενο είναι να διερευνήσει τις υποκειμενικές σχέσεις με τις επονομαζόμενες «πολιτισμικές διαφορές», να τις αναλύσει ως προϋποθέσεις μάθησης και να τις συνδέσει με αντίστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές.

Αρχές της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής

Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική προτείνει τις αρχές της *ισότητας και της αναγνώρισης* ως τις βασικές αρχές οργάνωσης της σχολικής ζωής έτσι ώστε οι διαφορές (γλωσσικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές) να μην λειτουργούν ως κριτήρια διάκρισης, αλλά ως ευκαιρίες μάθησης.

Η αντίληψη περί ισότητας στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική διαφέρει από αυτή του παραδοσιακού σχολείου καθώς προϋποθέτει την κριτική αναγνώριση της διαφοράς. Στο παραδοσιακό σχολείο η ισότητα επιδιώκεται μέσα από την πολιτισμική αφομοίωση, στην ουσία μέσα από την απάλειψη ή αντιστάθμιση των διαφορών. Σύμφωνα με αυτή τη λογική ίσο είμαστε όταν γίνουμε ίδιοι.

Η αντιμετώπιση των μαθητών από οικογένειες μεταναστών σαν να μη διαφέρουν σε τίποτα από τους ημεδαπούς είναι σίγουρο ότι θα οδηγήσει σε άνιση μεταχείριση των πρώτων καθώς δεν θα ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες, προϋποθέσεις και τα ενδιαφέροντα μάθησης αυτών.

Από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής η διασφάλιση ουσιαστικά ίσων ευκαιριών προϋποθέτει μια συγκεκριμένη μορφή αναγνώρισης των διαφορών. Ορίζοντας γενικά την έννοια της αναγνώρισης μπορούμε να πούμε ότι αυτή αναφέρεται σε πρακτικές αποδοχής και κατανόησης του πολιτισμού των μεταναστών σε συνδυασμό με την παροχή δικαιωμάτων και δυνατοτήτων συμμετοχής στο δημόσιο χώρο. Η αποδοχή είναι απαραίτητα προϋπόθεση για να νιώσει βέβαιο το άτομο για τα ιδιαίτερα γνωρίσματά και να αντιληφθεί τον εαυτό του ως πλήρες και ιδιαίτερο κοινωνικό μέλος. Σε καμιά περίπτωση όμως η αναγνώριση δεν μπορεί να ταυτιστεί με την άκριτη αποδοχή μιας κουλτούρας ή μιας ταυτότητας.

Η αναγνώριση στοχεύει στη στήριξη των υποκειμένων για να εκφράσουν τη διαφορετικότητά τους όπως αυτά την διαμορφώνουν και τη νοηματοδοτούν και προϋποθέτει συνάμα την ετοιμότητα κριτικής αντιπαράθεσης με κάθε είδους ταυτίσεις και αυτοκατηγοριοποιήσεις.

Βιώματα αναγνώρισης μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές μέσα από ένα πλέγμα δράσεων που μπορούν να λάβουν χώρα στο σύνολο των λειτουργιών και πρακτικών του σχολείου. Αναφερόμαστε εδώ ειδικότερα στα πεδία της σχολικής κουλτούρας, της διδακτέας ύλης, των μεθόδων διδασκαλίας, της αξιολόγησης των σχολικών επιδόσεων, των σχέσεων του σχολείου με τους γονείς και την κοινότητα. Ως σημεία αναφοράς για την κατανόηση των αναγκών για αναγνώριση

στο χώρο του σημερινού σχολείου μπορούν να χρησιμεύσουν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- ▣ Δημιουργούν οι πρακτικές του σχολείου τις απαραίτητες για την εξέλιξη της υποκειμενικότητας των μαθητών γνωστικές και συναισθηματικές σχέσεις αλληλεγγύης; Δημιουργούν, με άλλα λόγια, ένα περιβάλλον με κεντρικά γνωρίσματα αυτά της συμμετοχής, των δημοκρατικών δομών επικοινωνίας, της ανοιχτής σχολικής κουλτούρας και του κλίματος εμπιστοσύνης;
- ▣ Παρέχονται ευκαιρίες και δυνατότητες στους «διαφορετικούς» μαθητές να ανακαλύψουν στα περιεχόμενα διδασκαλίας στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας (π.χ. διγλωσσία) και της οικογενειακής τους κουλτούρας (π.χ. θρησκεία) και να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις επηρεάζουν τη ζωή τους;
- ▣ Είναι το σχολείο αλληλέγγυο στις προσπάθειες των «διαφορετικών» μαθητών να αντισταθούν και να ξεπεράσουν βιώματα διάκρισης και διαχωρισμού;
- ▣ Δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές να αντιπαρατεθούν σε θέματα αξιών και ηθικής;
- ▣ Ποιες διαδικασίες αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων λαμβάνει υπόψη του το σχολείο και τι κάνει για να αποδυναμωθούν;
- ▣ Πώς θα αποδυναμώσει το σχολείο την κυρίαρχη εικόνα του «ξένου» και τις πρακτικές που συμβάλλουν στην κατασκευή του;
- ▣ Ποιες δυνατότητες παρέχει στο σύνολο των μαθητών για την κατασκευή μιας κοινής, πέρα από τις όποιες διαφορές, ταυτότητας;
- ▣ Παρέχονται στους μαθητές δυνατότητες αντιπαράθεσης με κοινωνικές προσδοκίες περί κανονικότητας και ομοιογένειας;

Τα ζητήματα αναγνώρισης που τίγονται από τα παραπάνω ερωτήματα, καθιστούν σαφές ότι το σχολείο καλείται να λειτουργήσει ως χώρος οικοδόμησης γνώσεων και ανάπτυξης ατομικών ικανοτήτων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να εμπλακούν σε διαδικασίες διαλογικής αναζήτησης όρων για την ορθολογική διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων εντός και εκτός του σχολείου. Για τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική έχει σημασία να συγκροτηθούν οι παιδαγωγικές πρακτικές ως σχέσεις αλληλεγγύης με στόχο να υποστηριχθούν οι μαθητές στην αναζήτηση, κατασκευή και αμοιβαία αποδοχή ενός κοινού και πλουραλιστικού ορίζοντα αξιών και προσανατολισμών. Οι προσπάθειες συγκρότησης ενός κοινά αποδεκτού πλαισίου προσανατολισμών θα είναι επιτυχείς στο μέτρο που οι μαθητές κατορθώσουν να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι στα πολιτισμικά τους αυτονόητα. Η κριτική στάση απέναντι στα «αυτονόητα» πρότυπα αντίληψης της πραγματικότητας αποτελεί βασική προϋπόθεση προσέγγισης του «άλλου» πολιτισμού και κατά συνέπεια κεντρικό στόχο της διαπολιτισμικής μάθησης.

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας ως κεντρικός στόχος της διαπολιτισμικής μάθησης

Κάθε προσπάθεια ορισμού της έννοιας *διαπολιτισμική ικανότητα* καθώς και ανάλυσής της στα επιμέρους στοιχεία που την συνθέτουν πρέπει να έχει ως σημείο αναφοράς τις συγκεκριμένες συνθήκες της διαπολιτισμικής συνάντησης. Οι «διαφορετικοί» συναντιούνται πάντοτε μέσα σε ένα διαμορφωμένο πλαίσιο κοινωνικών συνθηκών (π.χ. κυρίαρχες ιδεολογίες περί μετανάστευσης και μεταναστών, περί διαφορετικότητας και ισότητας), αρθρώνουν λόγο και ερμηνεύουν γεγονότα και καταστάσεις μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις (αυτές χαρακτηρίζονται

από δυνατότητες και περιορισμούς) και αντίστοιχες ταυτότητες (μέλη της πλειονότητας ή της μειονότητας). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση της διαπολιτισμικής συνάντησης, οι «πολιτισμικές διαφορές» δεν μπορούν να εκφράζουν διαφορές πολιτισμών που (προ)υπάρχουν έξω από τη δράση των υποκειμένων ή έξω από θεσμικές πρακτικές. Αν κατανοήσουμε τον πολιτισμό ως κοινωνική πράξη, τότε πρέπει να αποδεχτούμε ότι οι πολιτισμικές διαφορές εκφράζουν και διαφορές πρόσβασης σε κοινωνικά αγαθά και σε κοινωνικές θέσεις. Μόνο αν λάβουμε υπόψη μας τις πραγματικές κοινωνικές συνθήκες «συνάντησης» των ομάδων μπορούμε να αποφύγουμε τον κίνδυνο ενδυνάμωσης των υφιστάμενων διαχωριστικών γραμμών.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας σχετίζεται με την ανάγκη αναστοχασμού της ποιότητας των σχέσών μας με του μετανάστες και κατανόησης των διαδικασιών μέσα από τις οποίες τους κατασκευάζουμε ως «ξένους» επιδιώκοντας και νομιμοποιώντας έτσι την γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική απόσταση από αυτούς. Μπορούμε εδώ να ορίσουμε, κατά ένα γενικό τρόπο, τη διαπολιτισμική ικανότητα ως ικανότητα εναντίωσης στις διαδικασίες κοινωνικής κατασκευής των μεταναστών ως «ξένων».

Θα εξειδικεύσουμε στη συνέχεια την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα από την περιγραφή των στοιχείων που την συνθέτουν. Τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν τη διαπολιτισμική ικανότητα είναι τα εξής (βλ. Γκόβαρης 2001):

Ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση ορίζεται ως ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του “εγώ” στη θέση του “άλλου”. Η ενσυναίσθηση μας επιτρέπει να αντιλαμβανόμαστε αντικειμενικότερα τις στάσεις και τις συμπεριφορές του “άλλου”, επειδή καθιστά εφικτή την προσέγγιση και την κατανόηση του συνολικού πλέγματος των κοινωνικών σχέσεων που αποτελούν τις προϋποθέσεις των δράσεών του. Ο “άλλος” κατανοείται πρώτιστα ως πρόσωπο που ενεργεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δυνατοτήτων και περιορισμών που χαρακτηρίζουν τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσής του.

Η ιδιαίτερη σημασία της ενσυναίσθησης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απορρέει κυρίως από την ανάγκη αποδόμησης των κοινωνικών αναπαραστάσεων που συμβάλλουν στην κατασκευή και προβολή των αλλοδαπών ως “ξένων” και παρεμποδίζουν την ανάπτυξη συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων. Αναλύοντας τον επίκαιρο κοινωνικό λόγο που σχετίζεται με τους “αλλοδαπούς” στη χώρα μας, διαπιστώνει εύκολα κανείς ότι οι άνθρωποι αυτοί δεν παρουσιάζονται ως συγκεκριμένα πρόσωπα, αλλά ως απρόσωποι “εκπρόσωποι” της χώρας προέλευσής τους. Ακόμα και στο σχολείο τα παιδιά των μεταναστών κατηγοριοποιούνται με ανάλογο τρόπο και σε ελάχιστες περιπτώσεις είναι γνωστά με το όνομά τους, όπως τα παιδιά των “ντόπιων”. Αυτή η κατεστημένη και γενικευμένη αντίληψη έχει ως συνέπεια την αποπροσωποποίηση των μεταναστών, δηλαδή τη μη αναγνώρισή τους ως ατόμων με ιδιαίτερη βιογραφία και ιδιαίτερες ανάγκες. Οι συμπεριφορές και οι ανάγκες των μεταναστών μαθητών κωδικοποιούνται και ερμηνεύονται συνήθως με κριτήριο την εθνική τους καταγωγή. Αυτοί οι μαθητές κατασκευάζονται κατά κάποιο τρόπο ως “αντικείμενα” των δικών μας γνώσεων για αυτούς.

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης συνδέεται με την ανάγκη αντιμετώπισης των μεταναστών μαθητών ως προσώπων με συγκεκριμένες ανάγκες και ενδιαφέροντα μάθησης και όχι απλά ως μελών μιας ομάδας.

Κριτική στάση απέναντι στους κοινωνικούς ρόλους. Οι κοινωνικοί ρόλοι μπορούν να ορισθούν γενικά ως το σύνολο των κοινωνικών προσδοκιών, των δυνατοτήτων και των περιο-

ρισμών δράσης που χαρακτηρίζουν μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση. Ως συστήματα κοινωνικών προσδοκιών, αξιών και κανόνων οι κοινωνικοί ρόλοι ρυθμίζουν σε ένα μεγάλο βαθμό την καθημερινή μας επικοινωνία, επειδή γινόμαστε αντιληπτοί, ή αντιλαμβανόμαστε τα κοινωνικά μέλη μέσα από το συγκεκριμένο κοινωνικό μας/τους ρόλο. Οι κοινωνικοί ρόλοι δεν έχουν ένα απόλυτα καθορισμένο περιεχόμενο και αποτελούν, ως συστήματα αξιών, αντικείμενα διαρκών πολιτισμικών/κοινωνικών συγκρούσεων και διαπραγματεύσεων.

Η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους μπορεί να οριστεί ως ικανότητα αναστοχασμού των πολιτισμικών και κοινωνικών προϋποθέσεων της «αντίληψής μου» και της «δράσης μου», δηλαδή, ως ετοιμότητα αντιπαράθεσης με όλες τις αυτονόητες αναπαραστάσεις για τον κόσμο και τις εσωτερικευμένες αξίες που στηρίζουν την κοινωνική μου ταυτότητα.

Η ικανότητα κριτικής ανάλυσης της πραγματικότητας δημιουργεί προϋποθέσεις απεγκλωβισμού των αλληλεπιδρώντων υποκειμένων από τους περιορισμούς των πολιτισμικά προσδιορισμένων ρόλων τους, καθώς και ευκαιρίες δημιουργικού επαναπροσδιορισμού αυτών ή την ανάπτυξη νέων. Η ανεπαρκής ικανότητα αναστοχασμού του πολιτισμικού πλαισίου δράσης, μας οδηγεί στην στερεοτυπική αντιμετώπιση των "άλλων". Η σημασία αυτής της ικανότητας για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σχετίζεται κυρίως με την ανάγκη αποδυνάμωσης των εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες τα υποκείμενα αλληλοεπιδρούν ως φορείς διαμορφωμένων κοινωνικών ταυτοτήτων, δηλαδή, ως μέλη της πλειοψηφίας ή της μειονότητας, αναπαράγοντας έτσι τις κυρίαρχες διαδικασίες εθνοπολιτισμικού διαχωρισμού του κοινωνικού χώρου.

Ανοχή αμφισημιών. Σε κάθε επικοινωνιακή κατάσταση παρουσιάζονται συγκρούσεις και αντιπαράθεσεις, αμφισβητούνται θεμελιώδης αξίες ή μένουν ανικανοποίητες βασικές ανάγκες των υποκειμένων. Η διασφάλιση της συνέχειας μιας επικοινωνίας, προϋποθέτει ικανότητες ανοχής πιθανών αμφισημιών εκ μέρους των υποκειμένων. Η ικανότητα αυτή επιτρέπει στα υποκείμενα να "αντέχουν" συναισθηματικές αβεβαιότητες και αμφισβητήσεις της γνώσης τους και να παραμένουν ικανοί για επικοινωνία, ακόμη και σε εκείνες τις καταστάσεις στις οποίες δεν είναι δυνατό να διαγνώσουν με ακρίβεια τις προθέσεις των άλλων. Η ικανότητα αυτή καθιστά, περαιτέρω, εφικτή τη συνέχεια της επικοινωνίας, ακόμη και σε εκείνες τις περιπτώσεις που τα επιχειρήματά μας δε γίνουν αποδεκτά από τους συνομιλητές μας στην επιθυμητή από εμάς μορφή.

Η ανοχή των αμφισημιών επιτρέπει στα υποκείμενα να κάνουν πράξη την αρχή περί *ισότητας των πολιτισμών*, αποφεύγοντας, στην περίπτωση σύγκρουσης και αμφισβήτησης της ορθότητας των επιχειρημάτων τους, την "οπισθοχώρηση" σε καθιερωμένα και στερεοτυπικά σχήματα αντίληψης και ερμηνείας των «άλλων». Ξεπερνώντας την ανασφάλεια που δημιουργούν οι αμφισβητήσεις, είμαστε σε θέση να αναζητήσουμε συνεργατικά κοινούς στόχους. Η ικανότητα ανοχής αμφισημιών είναι, λοιπόν, συνυφασμένη με την ετοιμότητα μάθησης και τη διάθεση δημιουργικής αντιπαράθεσης με διαφορετικούς πολιτισμικούς ορίζοντες.

Οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας της στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι εμφανείς: Οι διαπολιτισμικές συναντήσεις αποτελούν, ίσως, τις πιο ακραίες περιπτώσεις επικοινωνιακών καταστάσεων ως προς τη δυναμική αντιπαράθεσεων και αμφισβητήσεων. Η αυξημένη αναγκαιότητα ανοχής των συγκρούσεων που δημιουργούν οι αμφισβητήσεις «αυτονόητων» πολιτισμικών δεδομένων, δεν απορρέει τόσο από την "αναπόφευκτη" σύγκρουση των «διαφορετικών πολιτισμών», όσο από τις ανισότητες του κοινωνικού Status των ατόμων, που λαμβάνουν μέρος σε μια διαπολιτισμική συνάντηση. Η αμφισβήτηση αρχών

και αξιών αποτελεί «συναισθηματική» και «γνωστική πρόκληση», όταν προέρχεται από μέλη ομάδων που θεωρούνται κοινωνικά ή πολιτισμικά «κατώτερες». Ο κίνδυνος να «καταρρεύσει» η επικοινωνία σε μια τέτοια περίπτωση είναι ορατός και «λογικός» από την πλευρά των μελών της πλειοψηφίας. Η ικανότητα της ανοχής των αμφισημιών μας επιτρέπει να αποστασιοποιηθούμε από πρότυπα ιεράρχησης των κοινωνικών ομάδων και των πολιτισμών τους και να κατανοήσουμε τα επιχειρήματα των “ξένων” ως προς τις κοινωνικές τους διαστάσεις, ως κριτικά μηνύματα, δηλαδή, για μια σειρά κοινωνικών αντιφάσεων και ανισοτήτων, οι οποίες αποδυναμώνουν τις προσπάθειές τους για κοινωνική ένταξη.

Η διδακτική αρχή των «πολλαπλών οπτικών»

Από τις μέχρι τώρα αναφορές μας προκύπτει ως κεντρικό συμπέρασμα το εξής: Η αναζήτηση των «κοινών πολιτισμικών στοιχείων», η αναγνώριση της υποκειμενικής σημασίας των «πολιτισμικών διαφορών» και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας προϋποθέτουν μια διδακτική αρχή η οποία θα καθιστά εφικτή τόσο την εμπειρία του «διαφορετικού», ως διάσταση της κανονικότητας των κοινωνικών σχέσεων και των δυνατοτήτων έκφρασης αυτών, όσο και την εμπειρία, την αναγνώριση και την «υπέρβαση» του περιοριστικού χαρακτήρα της εκάστοτε «δικής μας» πολιτισμικής σκοπιάς.

Μια διδακτική αρχή η οποία μπορεί, κατά την άποψή μας, να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της διδασκαλίας και της μάθησης σε μια πολυπολιτισμική τάξη είναι αυτή των «πολλαπλών οπτικών» (Perspektivenvielfalt). Αυτή η διδακτική αρχή έχει τις απαρχές της στη διδακτική της ιστορίας. Στη διδασκαλία της ιστορίας το ζητούμενο είναι η παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων από διαφορετικές οπτικές – το λιγότερο από δυο -, δηλ. από τις οπτικές των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, έτσι ώστε να παρουσιασθούν και να είναι εφικτή η αντιπαράθεση με τις διαφορετικές κοινωνικές θέσεις και τα διαφορετικά κοινωνικά ενδιαφέροντα. Βέβαια, η εφαρμογή αυτής της αρχής στο μάθημα της ιστορίας παραμένει ακόμη, με ελάχιστες εξαιρέσεις, ένα ζητούμενο.

Η αρχή των «πολλαπλών οπτικών» εδράζεται στην επιστημολογική θέση ότι η κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων και η γνώση δεν είναι ανεξάρτητη από τη σκοπιά του ατόμου, επειδή κάθε αναφορά στα γεγονότα είναι εφικτή μόνο από μια συγκεκριμένη πολιτισμική και κοινωνική σκοπιά. Αυτή η πραγματικότητα του περιοριστικού χαρακτήρα της κάθε ιδιαίτερης γνώσης και αντίληψης των πραγμάτων δε συνάδει με τους βασικούς στόχους της παιδείας για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ικανότητας για διάλογο και συνεννόηση.

Σύμφωνα με τον Duncker (2005), η αρχή των «πολλαπλών οπτικών» συνθέτει και εκφράζει θεωρητικές αντιλήψεις από τους ακόλουθους χώρους:

- ▣ *Θεωρία της Παιδείας.* Εάν το ζητούμενο στην αγωγή είναι μια ολοκληρωμένη αντίληψη του κόσμου, τότε η αρχή των «πολλαπλών οπτικών» δημιουργεί ένα περιβάλλον μάθησης όπου κυριαρχούν τα ερωτήματα, η περιέργεια και η απόσταση από τα αυτονόητα. Μια αποστασιοποιημένη παρατήρηση του κόσμου απαιτεί το ξεπέραςμα του εγωκεντρικά περιορισμένου βλέμματος (ο.π., 11) μέσα από μια συνεχή “εναλλαγή οπτικών” (Perspektivenwechsel), κυρίως δε μέσα από την παρατήρηση του κόσμου με «άλλα μάτια». Μπορεί να αποφευχθεί έτσι η «καθολικοποίηση» των προσωπικών μας οπτικών που αφορούν τις ερμηνείες μας για τις κοινωνικές σχέσεις.
- ▣ *Φιλοσοφία.* Η γνώση ως δυνατότητα αποκωδικοποίησης του πραγματικού επιδέχεται διαφορετικές ερμηνείες οι οποίες καθορίζονται τόσο από το ιστορικο-πολιτισμικό τους πλαίσιο

όσο και από τα βιώματα και τις κοσμοαντιλήψεις των φορέων τους (ο.π., 11). Η διδασκαλία δεν μπορεί να περιοριστεί στην προσφορά μιας μονοσήμαντης εικόνας της πραγματικότητας αλλά οφείλει να παρουσιάσει τις πολλαπλές της εκδοχές και συνδηλώσεις. Η αυτονόητη κοσμοαντίληψή μας τίθεται υπό αμφισβήτηση όταν συσχετισθεί με άλλες αντιλήψεις και αποκαλυφθεί έτσι η σχετικότητα της. Η γνώση λοιπόν του κόσμου μας κάθε άλλο παρά αντικειμενική μπορεί να είναι, εφ' όσον αυτή ως αποτέλεσμα εμπειρικής διεργασίας δεν μπορεί να αποχρωματιστεί από συναισθήματα, προσδοκίες, όνειρα, φόβους, άγχη και φαντασιακές εικόνες που φέρουμε μέσα μας. Η αρχή των «πολλαπλών οπτικών» παρουσιάζει εξαιρετική συνάφεια με την πολιτική φιλοσοφία του Popper (1992, ο.π., 13) και συγκεκριμένα με την άποψή του ότι στις δημοκρατικές κοινωνίες η εκπαίδευση έχει την υποχρέωση να αντιστέκεται σε κοινωνικές διεργασίες μέσα από τις οποίες προβάλλονται ορισμένες αντιλήψεις ως οι μοναδικά «αληθινές». Σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, συνακόλουθα, το ζητούμενο είναι η κριτική αντιπαράθεση και η ανταλλαγή επιχειρημάτων για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της κάθε ιδιαίτερης κουλτούρας και της κάθε ιδιαίτερης οπτικής.

- ▣ *Κοινωνιολογία / Ψυχολογία.* Η αρχή των «πολλαπλών οπτικών» μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη σημαντικών στόχων της αγωγής όπως αυτών της υπέρβασης του εγωκεντρισμού, της ενσυναίσθησης και της κριτικής αποδοχής των ρόλων.

Έγινε από τα παραπάνω κατανοητό ότι η αρχή των «πολλαπλών οπτικών» δεν αποσκοπεί απλά στη συσσώρευση γνώσεων, αλλά στην υπέρβαση προσανατολισμών και αντιλήψεων που προβάλλονται ως αυτονόητες «αλήθειες» καθώς και στην ανάπτυξη της ικανότητας για ουσιαστικό διάλογο. Από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής η παραπάνω διδακτική αρχή προσφέρει τη δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών της δυναμικής των κοινωνικών σχέσεων, διαμορφώνοντας έτσι ένα πλαίσιο κατανόησης της κοινωνικής πραγματικότητας και των εν δυνάμει αλλαγών που αυτή εμπεριέχει. Δημιουργεί, με άλλα λόγια, ένα περιβάλλον έκφρασης και κατανόησης του δυναμικού χαρακτήρα των «πολιτισμικών διαφορών» και κυρίως σε σχέση με τις πολλαπλές υποκειμενικές τους νοηματοδοτήσεις (πολιτισμικός πλουραλισμός). Οι πολιτισμικές ομάδες παύουν να θεωρούνται ως συμπαιγείς και αποφεύγεται έτσι η ουσιοκρατική αντίληψη του «άλλου». Περαιτέρω, η αρχή των «πολλαπλών οπτικών» είναι ικανοποιεί ένα βασικό στόχο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, αυτόν της εμπλοκής και συμμετοχής των παιδιών στη δημιουργία πολιτισμού. Από το χώρο της Παιδαγωγικής Ανθρωπολογίας (βλ. Duncker 2005a) γνωρίζουμε ότι η διαδικασία του εκκοινωνισμού είναι μια διαδικασία ταυτόχρονης πρόσληψης και (συν)διαμόρφωσης του πολιτισμού. Συνδιαμόρφωση του πολιτισμού σημαίνει απόδοση νοήματος από τα υποκείμενα στα πολιτισμικά σύμβολα, έτσι ώστε αυτά να εκφράζουν προσωπικές και συλλογικές εμπειρίες, ανάγκες και ενδιαφέροντα. Το σχολείο, ως ο κατεξοχήν τόπος συγκρότησης της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ πρόσληψης και δημιουργικής νοηματοδότησης του πολιτισμού, οφείλει να προσφέρει ευκαιρίες και δυνατότητες ικανοποίησης των διαφορετικών βιωμάτων, ενδιαφερόντων καθώς και των πολλαπλών ικανοτήτων πρόσληψης και έκφρασης πολιτισμού που χαρακτηρίζουν την παιδική ηλικία. Συνακόλουθα, η αρχή των «πολλαπλών οπτικών» μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάδειξη του πλουραλισμού των διαφορετικών βιωμάτων και επιχειρημάτων των παιδιών καθώς και στην αξιοποίηση του πλουραλισμού των (εν δυνάμει) ικανοτήτων πολιτισμικής έκφρασης αυτών.

Κεφάλαιο 3

Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και στην Ελλάδα

Η καταγραφή της ιστορίας των Ρομ αποτελεί για τους ιστοριογράφους και τους ασχολούμενους με το θέμα ακόμη και σήμερα ένα ζητούμενο. Και ο λόγος είναι απλούστατος: οι Ρομ αποτελούν ένα σύνολο πληθυσμών που ζούσε και ζει σε κατάσταση πλήρους προφορικής παράδοσης. Ό,τι γνωρίζουμε για το παρελθόν των Ρομ προέρχεται από κάποια γραπτά που αναφέρονται έμμεσα ή και ευκαιριακά σ' αυτούς αλλά και από τις έρευνες που έχουν γίνει πάνω στη γλώσσα τους. Η μέχρι στιγμής λοιπόν γλωσσολογική και ιστορική έρευνα έχει φτάσει να ξεκαθαρίσει κάποιους μύθους και κάποιες ιστορικές παραδόσεις που αναφέρονται στους τόπους καταγωγής τους και στην πορεία που ακολούθησαν μέσα στο χρόνο. Υφίστανται όμως ακόμη πολλά θέματα που αφορούν την καταγωγή τους και την ιστορία τους που παραμένουν αδιευκρίνιστα. Ορισμένοι από τους μύθους και τις παραδόσεις αυτές τους θεωρούσαν απόγονους του Κάιν, άλλοι τοποθετούσαν ένα μέρος τουλάχιστον από αυτούς, τους Γύφτους, ως τόπο καταγωγή τους την Αίγυπτο, άλλοι τη Ρουμανία κ.ά. Στο παρόν κεφάλαιο θα συζητήσουμε, αρχικά, για την ιστορία των Ρομ στην ανθρωπότητα πριν αναφερθούμε πιο συγκεκριμένα για τους Ρομ στην Ελλάδα.

Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας

Καταγωγή, ιστορία και πολιτισμός

Μόλις στα τέλη του 18ου αι. οι γλωσσολόγοι ανακάλυψαν την ινδική καταγωγή της γλώσσας των Ρομ, της ρομανί ή ρομανές, και υπέθεσαν με γλωσσολογικά κριτήρια την έναρξη της μεταναστευτικής τους πορείας. Η ρομανί βρέθηκε ότι μοιάζει στο λεξιλόγιο και τη μορφολογία με τη σανσκριτική και με γλωσσικές μορφές που χρησιμοποιούνται στη βόρεια Ινδία, όπως τα χίντι, τα νεπάλι, την παντζάμπι κ.ά. Σήμερα λοιπόν θεωρείται βέβαιο ότι οι Ρομ με τις διάφορες ονομασίες που τους δόθηκαν και τους δίνονται κατά περιοχή (Τσιγγάνοι, Γύφτοι, Σίντι, Καλό, Μανούς κ.ά.) προέρχονται από την περιοχή της δυτικής Ινδίας και πιο συγκεκριμένα από την πεδιάδα του Σιντ, στα βορειοδυτικά της Ινδίας, και ότι άρχισαν να εγκαταλείπουν αυτήν την περιοχή γύρω στα 1000 μ.Χ. Σύμφωνα με τις απόψεις ορισμένων ιστορικών υπάρχει και ένα διάστημα προϊστορίας που αφορά τις μετακινήσεις των ομάδων των Ρομ. Αυτή η προϊστορία τοποθετείται μεταξύ 3ου και 10ου μ.Χ. αι., περίοδος κατά την οποία ορισμένοι πληθυσμοί από τα βόρεια της Ινδίας μετακινήθηκαν και εγκαταστάθηκαν, αρχικά για οικονομικούς αλλά αργότερα και για πολιτικούς λόγους, στην Περσία και έζησαν εκεί αρχικά υπό περσική και αργότερα υπό αραβική εξουσία και διαμόρφωσαν με την πάροδο του χρόνου μια πληθυσμιακή ομάδα με διαφορετικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό πολιτιστικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Πολλά μέλη αυτής της πληθυσμιακής ομάδας, καθώς και άτομα από τη βόρεια Ινδία, άρχισαν να μεταναστεύουν γύρω στο 1000 μ.Χ. προς

τα βορειοδυτικά. Υπάρχουν και απόψεις που υποστηρίζουν πως κάποια ομάδα κινήθηκε προς τα νοτιοανατολικά. Ως πρώτος σταθμός της μετανάστευσης των Ρομ προς τα βορειοδυτικά αναφέρεται η Αρμενία, όπου φαίνεται ότι η διαμονή τους υπήρξε μακρόχρονη. Σύμφωνα με πληροφορίες, Ρομ εμφανίζονται στην Κωνσταντινούπολη γύρω στα μέσα του 11ου αι. μ.Χ. και τους αποδίδεται η ονομασία «Αθίγγανοι», γιατί ταυτίστηκαν από τη χριστιανική Εκκλησία με μια γνωστή στο Βυζάντιο αίρεση, τους Αθίγγανους. Το Βυζάντιο αλλά και αργότερα η Οθωμανική Αυτοκρατορία γίνεται ο χώρος όπου μεταναστεύουν μετακινούμενοι μεγάλοι πληθυσμοί Ρομ. Εγκαθίστανται επίσης για μεγάλα ή και μικρά διαστήματα σε πολλές περιοχές της βυζαντινής αυτοκρατορίας που σήμερα είναι ελληνικές. Αφού έμειναν αρκετά χρόνια στα Βαλκάνια, κάποιες ομάδες άρχισαν να μετακινούνται προς τη δυτική και τη βόρεια Ευρώπη. Κατά τη διάρκεια του 15ου αι. μ.Χ. εμφανίζονται αρχικά στη Γερμανία και την Ουγγαρία, όπου ο αυτοκράτορας Σιγισμούνδος τους έδωσε επιστολές προστασίας για να μπορούν να μετακινούνται ελεύθερα σε διάφορες περιοχές της Αυστροουγγρικής Αυτοκρατορίας χωρίς προβλήματα από τους μηχανισμούς ασφαλείας των χωρών που επισκέπτονταν. Χρησιμοποιώντας αυτές τις επιστολές είτε άλλες που κατάφεραν να αποκομίσουν από άλλους βασιλιάδες, ακόμη και από τον ίδιο τον Πάπα, και προφασιζόμενοι πολλές φορές τους προσκυνητές κατάφεραν να περάσουν σε περιοχές της σημερινής Γαλλίας (1419), στην Ολλανδία (1420), στις Βρυξέλλες (1420) και στο Παρίσι (1427). Διασχίζοντας από βορρά προς νότο τις γαλλικές περιοχές έφτασαν σε περιοχές της Ισπανίας γύρω στα μέσα του 15ου αι., ενώ στις αρχές του 16ου αι. εμφανίστηκαν και σε περιοχές της Πορτογαλίας. Κατά τη διάρκεια του 16ου αι., αφού όλα τα κράτη της νότιας και κεντρικής Ευρώπης είχαν δεχτεί πληθυσμούς των Ρομ, οι μετακινήσεις τους άρχισαν να κατευθύνονται προς τη βόρεια Ευρώπη. Στις αρχές λοιπόν του 16ου αι. εμφανίστηκαν στη Σκωτία (1505) και στην Αγγλία (1514) και προς το τέλος του ίδιου αιώνα στην Ουαλία (1579). Τον ίδιο αιώνα εμφανίστηκαν και σε άλλες χώρες της βόρεια Ευρώπης, όπως στη Ρωσία, στη Δανία (1505), στη Σουηδία (1512), στη Νορβηγία (1544), στη Φιλανδία (1584), στην Εσθονία και την Πολωνία. Η διασπορά των Ρομ σε όλη την Ευρώπη φαίνεται να ολοκληρώνεται στα τέλη του 16ου αι., ενώ στις αρχές του 18ου αι. Ρομ εμφανίστηκαν και στις ασιατικές περιοχές της Ρωσίας επιχειρώντας μάλιστα να περάσουν και στην Κίνα.

Η διασπορά των Ρομ στην Ευρώπη μπορεί να ολοκληρώθηκε στα τέλη του 16ου αι., αλλά οι μεγάλες μετακινήσεις τους συνεχίστηκαν και συνεχίζονται μέχρι τις μέρες μας και οφείλονται σε διάφορους λόγους που έχουν να κάνουν κατά κύριο λόγο με ρατσιστικές συμπεριφορές που επιδεικνύονται είτε από τα επίσημα όργανα του κράτους μέσα στα όρια του οποίου ζουν είτε από τους πολίτες με τους οποίους συμβιώνουν αλλά δευτερευόντως οφείλονται και στη θέλησή τους για καλύτερες συνθήκες ζωής. Λόγοι λοιπόν ρατσιστικής συμπεριφοράς εκ μέρους του επίσημου κράτους οδήγησαν ορισμένες ομάδες Ρομ της Ισπανίας και της Γαλλίας να καταφύγουν το 17ο αι. στη Βόρεια Αμερική, ορισμένες ομάδες Ρομ της Πορτογαλίας την ίδια εποχή να καταφύγουν στην Αγκόλα, στο Πράσινο Ακρωτήριο και στη Βραζιλία. Την ίδια εποχή ορισμένες ομάδες Ρομ από τη Σκωτία αναγκάστηκαν να καταφύγουν στην Τζαμάικα για να εργαστούν στις φυτείες. Αργότερα, τον 20ο αι. πολλές οικογένειες Ρομ της Ευρώπης μετανάστευσαν με τη θέλησή τους στις Η.Π.Α., στον Καναδά, στην Αργεντινή και τη Χιλή, όπου έζησαν και ζουν οι απόγονοί τους με παρόμοιο τρόπο που ζουν και οι Ρομ της Ευρώπης, εξασκούν περίπου τα ίδια επαγγέλματα και παρουσιάζουν παρόμοιες κοινωνικές συμπεριφορές.

Στο εσωτερικό της Ευρώπης παρουσιάστηκαν τους τελευταίους αιώνες μεγάλες μεταναστεύσεις Ρομ. Οι πιο πολλές όμως μεταναστεύσεις παρουσιάστηκαν τον 20ο αι. και κυρίως πριν, κατά

τη διάρκεια και μετά τους δύο Παγκόσμιους Πολέμους αλλά και μετά την κατάρρευση της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Οι μεγαλύτερες μεταναστεύσεις την εποχή αυτή παρουσιάστηκαν από την πρώην Γιουγκοσλαβία προς περιοχές της Ιταλίας, της Γερμανίας, της Ολλανδίας και της Αυστρίας, ενώ μικρότερες μεταναστεύσεις είχαμε από την Ουγγαρία και τη Ρουμανία προς τη Γαλλία και από την Πορτογαλία στην Ισπανία.

Όλες αυτές οι μεταναστεύσεις και οι μετακινήσεις στις οποίες αναφερθήκαμε στο κεφάλαιο αυτό δημιούργησαν στους Ρομ και ένα εκ των ων ουκ άνευ στοιχείο που αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό της ταυτότητάς τους: το ταξίδι. Είναι το σημαντικό στοιχείο γύρω από το οποίο και με βάση το οποίο οργανώνεται η κοινωνική και οικονομική ζωή τους.

Ανάμεσα στους άλλους

Οι Ρομ σήμερα, εγκαταστημένοι ή μετακινούμενοι, είναι διασκορπισμένοι συνήθως σε συμπαγείς ομάδες σε όλον τον κόσμο. Παρά τις κάποιες επιδράσεις που δέχτηκαν από τους διάφορους λαούς που ήρθαν ή/και έρχονται σε επαφή, κρατούν πολλά από τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποτελούν μια ομάδα αναφοράς για τους μη Ρομ και να αντιμετωπίζονται με διάφορους τρόπους τόσο από τους απλούς πολίτες όσο και από τους επίσημους τοπικούς ή κρατικούς φορείς της χώρας που ζουν.

Η αντιμετώπιση των Ρομ στις διάφορες χώρες, από τον 11ο αι. που άρχισαν να κάνουν την εμφάνισή τους αρχικά στην ανατολική Ευρώπη και αργότερα στην κεντρική και δυτική Ευρώπη και πολύ αργότερα στην Αμερική, δεν ήταν καλή, εκτός ελάχιστων εξαιρέσεων. Κατά τη βυζαντινή περίοδο, από τις λίγες πληροφορίες που έχουμε από αγιολογικά κείμενα, δε φαίνεται να υπήρξε ιδιαίτερα κακή αντιμετώπιση ούτε από το λαό ούτε από τους κρατικούς φορείς, αν και στιγματίστηκαν από την Εκκλησία λόγω των μαγικών ικανοτήτων που διατεινόταν πως έχουν και λόγω της ένταξής τους από την Εκκλησία στην αίρεση των Αθιγγάνων. Ο νομαδικός τρόπος ζωής τους και οι πολιτισμικές τους διαφορές από την υπόλοιπη βυζαντινή κοινωνία δεν αποτέλεσαν ικανά στοιχεία για να τους διακρίνουν προφανώς λόγω του χαρακτήρα της κοινωνίας της εποχής και λόγω της δομής του βυζαντινού κράτους. Αυτήν την ουδέτερη που θα μπορούσε να πει κανείς αντιμετώπιση είχαν οι Ρομ και από τους κατοίκους της περιοχής που σήμερα βρίσκεται η Ελλάδα, όταν γύρω στο 14ο αι. πέρασαν και εγκαταστάθηκαν σ' αυτήν.

Η εμφάνιση των Ρομ στην κεντρική και τη δυτική Ευρώπη αρχικά δημιούργησε μια έκπληξη στους πολίτες λόγω κυρίως του μελαψού τους χρώματος και της νομαδικής τους ζωής. Η έκπληξη αυτή μετατράπηκε λίγο αργότερα σε μια επιφυλακτική αντιμετώπιση, η οποία δεν παρουσιάζει κάποια σταθερότητα αλλά ποικίλλει ανάλογα με το βαθμό ενόχλησης που προκαλούν στους λαούς, ανάλογα με τον αριθμό των ατόμων που προτίθενται να εγκατασταθούν σε μια περιοχή και ανάλογα ακόμη με τις ανάγκες για κάποιες εργασίες που μόνο οι Ρομ μπορούσαν να εκτελέσουν (σιδηρουργοί, μουσικοί, στρατιωτικοί κ.ά.). Αρχικά δημιουργήθηκε ένα κλίμα αρνητικό εναντίον τους από τις τοπικές κοινωνίες, από τις επαγγελματικές συντεχνίες και την Εκκλησία. Οι τοπικές κοινωνίες μη μπορώντας να κατανοήσουν αυτήν τη διαφορετικότητα στη γλώσσα, στην ενδυμασία και στον τρόπο ζωής δημιούργησαν την εικόνα του άγριου νομάδα που έχει μαγικές ικανότητες και είναι πηγή ασθενειών. Στη δημιουργία αυτής της εικόνας συντέλεσαν και οι χρονικογράφοι της εποχής, οι οποίοι τους παρουσίαζαν σαν εξωτικά όντα με μαγικές ικανότητες, μαλλιαρούς και αγριάνθρωπους. Οι επαγγελματικές συντεχνίες αρνούσαν να τους δεχτούν

στις οργανώσεις τους με αποτέλεσμα να αναγκάζονται να ασκούν παράνομα το επάγγελμά τους. Τέλος, τόσο η καθολική όσο και η προτεσταντική Εκκλησία τους χαρακτήριζαν ειδωλολάτρες και τους καταδίωκαν με διάφορους τρόπους (αφορισμούς, εκδιώξεις κ.ά.).

Μέσα σε αυτό το αρνητικό κλίμα για τους Ρομ που δημιουργήθηκε από τις τοπικές κοινωνίες, τις επαγγελματικές συντεχνίες και την Εκκλησία αναγκάστηκαν και οι φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης και οι κυβερνήσεις να παίρνουν μέτρα απόρριψής τους και εκδίωξής τους από τους χώρους της δικαιοδοσίας τους. Από τα μέσα του 15ου έως και το 19ο αι. οι Ρομ γνώριζαν συνεχώς την απόρριψη σχεδόν από όλα τα κράτη της δυτικής Ευρώπης (Βέλγιο, Γαλλία, Γερμανία, Δανία, Ελβετία, Ισπανία, Ολλανδία, Πορτογαλία, Σουηδία) και εκδιώκονταν με διάφορες κατηγορίες από τις χώρες αυτές με ποινή το θάνατο ή την κάθειρξη σε καταναγκαστικά έργα. Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκε όλο αυτό το διάστημα και η καθολική Εκκλησία, η οποία κατά καιρούς εξέδιδε γι' αυτούς καταδικαστικές αποφάσεις. Το περιεχόμενο των αποφάσεων και η όλη αντιμετώπιση δείχνουν πως μοναδικός σκοπός των κυβερνήσεων και της Εκκλησίας ήταν η πλήρης εξαφάνιση των Ρομ.

Αλλά αν από τα μέσα του 15ου αι. έως και τον 19ο επιχειρήθηκε απλώς η εξαφάνισή τους, τον 20ο αι. επιχειρήθηκε η πλήρης και παντελής εξαφάνισή τους από τις κυβερνήσεις διαφόρων χωρών της κεντρικής και δυτικής Ευρώπης. Αποκορύφωμα αυτής της επιχείρησης ήταν αυτό που συνέβη στη ναζιστική Γερμανία μεταξύ 1937 και 1941, όπου μεγάλος αριθμός Ρομ θανατώθηκε στα στρατόπεδα συγκέντρωσης της Γερμανίας (Αουσβιτς-Μπιρκενάου, Μαουτχάουζεν, Γκούζεν κ.ά.), της Πολωνίας και της Σοβιετικής Ένωσης με το αιτιολογικό ότι θέτουν σε κίνδυνο την καθαρότητα του αίματος του γερμανικού έθνους. Στα στρατόπεδα αυτά είχαν σταλεί προηγουμένως Ρομ από την Αυστρία, το Βέλγιο, τη Βουλγαρία, τη Γαλλία και την Ολλανδία. Υπολογίζεται ότι ο αριθμός των δολοφονηθέντων με οποιοδήποτε τρόπο ή εξαφανισθέντων Ρομ κατά τη διάρκεια του Β' Παγκόσμιου Πολέμου ανήλθε στον αριθμό των 400 με 500 χιλιάδων ατόμων.

Από τη δεκαετία του 1950, εποχή κατά την οποία άρχισε να αναπτύσσεται μια ανθρωπιστική και φιλόανθρωπη ιδεολογία, άρχισε να μεταστρέφονται οι κυβερνήσεις των κρατών της Ευρώπης και της Αμερικής προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης των Ρομ στις εντόπιες κοινωνίες, πολιτική που άρχισε να βρίσκει την πραγμάτωσή της στις χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού (Βουλγαρία, Ουγγαρία, Πολωνία, Ρουμανία, Σοβιετική Ένωση, Τσεχοσλοβακία κ.ά.) αμέσως μετά τον πόλεμο και στις χώρες της κεντρικής και δυτικής Ευρώπης και της Αμερικής από τις δεκαετίες του 1970 και του 1980. Στο πλαίσιο αυτό έγιναν και γίνονται διάφορες ενέργειες και αναλαμβάνονται δράσεις από διακυβερνητικούς και κυβερνητικούς φορείς, οι οποίες αποσκοπούν στην αναγνώριση της ιδιαιτερότητας του πολιτισμού των Ρομ, στην πολιτική τους χειραφέτηση, στη μόνιμη εγκατάστασή τους, στη στέγαση, στην εξασφάλιση πολιτικών δικαιωμάτων και στην εκπαίδευση των παιδιών των Ρομ.

Για την πραγμάτωση και το συντονισμό των ενεργειών και των δράσεων που αναλαμβάνονται από τις διάφορες χώρες συνέβαλαν τα μέγιστα από τη δεκαετία ήδη του 1970 οι διεθνείς οργανισμοί. Ο πρώτος διεθνής οργανισμός που ασχολήθηκε με το ζήτημα των Ρομ ήταν το Συμβούλιο της Ευρώπης, το οποίο ήδη το 1969, με τη σύσταση 563, έδωσε έμφαση στην καταγραφή της κατάστασης των Ρομ όσον αφορά τη στέγασή τους, την εκπαίδευσή τους, τα προβλήματα διάκρισης που αντιμετωπίζουν κτλ. Ακολούθησαν το 1977 ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, το 1984 η Ευρωπαϊκή Ένωση και το 1991 η Συνδιάσκεψη για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη, που ψήφισαν κείμενα και υιοθέτησαν πολιτικές υποστήριξης των Ρομ. Τα κείμενα αυτά και οι πολιτικές πολλαπλασιάστηκαν τα επόμενα χρόνια και μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1990

ελήφθησαν αποφάσεις για συγκεκριμένες δράσεις υποστήριξης των Ρομ (μέτρα για το σεβασμό των δικαιωμάτων τους, επεξεργασία προγραμμάτων για τη βελτίωση της ζωής τους, δημιουργία δικτύου μεταξύ των φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης στους οποίους είναι εγκαταστημένοι Ρομ, προσκλήσεις για συμμετοχή εκπροσώπων των οργανωμένων Ρομ στις διάφορες διασκέψεις, παροχή οικονομικής βοήθειας, έγκριση μεγάλων χρηματικών ποσών για υλοποίηση δράσεων σχετικών με τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών των Ρομ, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, πληροφόρηση και κατάρτιση).

Μετά από δέκα αιώνες, λοιπόν, αρνητικής αντιμετώπισης των Ρομ από τους μη Ρομ αλλά και από τους κρατικούς φορείς, αντιμετώπιση που έφθασε και στην παραλίγο εξαφάνισή τους, σήμερα η κατάσταση έχει αλλάξει αρκετά όσον αφορά τουλάχιστον τον τρόπο με τον οποίο τους αντιμετωπίζουν τα επίσημα κρατικά όργανα. Στο επίπεδο όμως του απλού μη Ρομ πολίτη η επιφυλακτική αντιμετώπιση παραμένει χωρίς όμως να έχει τα βίαια χαρακτηριστικά του παρελθόντος.

Η γλώσσα ρομανί

Ρομανί ή ρομανές αποκαλείται το σύνολο των γλωσσικών μορφών που χρησιμοποιούν οι Ρομ στη μεταξύ τους επικοινωνία. Πρόκειται για ένα σύνολο γλωσσικών μορφών που έχουν προφανώς τη ρίζα τους σε μια ευρύτερη γλωσσική μορφή, η οποία, όπως έδειξαν οι γλωσσολογικές έρευνες προήλθε από λαϊκά ιδιώματα, τα οποία είχαν μεγάλη σχέση με γλωσσικές μορφές που χρησιμοποιούνταν γύρω στο 10 αι. μ.Χ. σε περιοχές της βόρειας Ινδίας (σανσκριτικά, χίντι, νεπάλι, παντζάμπι κ.ά.).

Μια γλώσσα, η οποία δεν καλλιεργήθηκε ποτέ στο γραπτό λόγο και που οι ομιλητές της ήρθαν και έρχονται σε επαφή με ομιλητές άλλων και πολλών γλωσσών και που στη μακρόχρονη πορεία της αναγκάστηκε να δανειστεί λέξεις που δήλωναν νέα και ποικίλα πολιτισμικά στοιχεία, είναι εντελώς φυσικό να δεχτεί επιδράσεις και να τις ενσωματώσει στο κύριο σώμα της αρχικής γλωσσικής μορφής. Και αυτό έγινε σε όλα τα επίπεδα, στο φωνητικό, φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και κυρίως στο λεξιλογικό. Γλώσσες από τις οποίες δανείστηκε πολλά στοιχεία η ρομανί μέχρι το 15ο αι. είναι η περσική, η αρμενική, η ρουμανική και η ελληνική. Από το 15ο αι. και μετά επηρεάζεται αρκετά από την τουρκική, τη γαλλική, τη γερμανική, την αγγλική, την ισπανική και τη ρωσική γλώσσα. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο του έντονου δανεισμού της γλώσσας και της συχνής μετακίνησης των ομιλητών δεν είναι δυνατό να γίνει μια ασφαλής διάκριση των διαλέκτων της ρομανί. Κι' αυτό γιατί δεν είναι δυνατό να δοθεί μια γεωγραφική κατανομή διαλέκτων της ρομανί, γιατί μπορεί στην ίδια περιοχή να ζουν άτομα προερχόμενα από τη Ρουμανία με άτομα προερχόμενα από Τουρκία κτλ. Μερικές από τις γλωσσικές μορφές που αναφέρονται στη βιβλιογραφία είναι παρακάτω:

- η διάλεκτος «βλαχ» (διάλεκτος του Δούναβη), η οποία χρησιμοποιείται από Ρομ που ζουν στα Βαλκάνια, στην ανατολική και κεντρική Ευρώπη,
- η διάλεκτος των Μανούς της Γαλλίας,
- η διάλεκτος των Καλό της Ισπανίας,
- η αγγλορομανί, η οποία χρησιμοποιείται από ομάδες Ρομ που ζουν στη Μ. Βρετανία,
- η διάλεκτος των Σίντο, η οποία χρησιμοποιείται από Ρομ που ζουν στη Γερμανία και Ιταλία,
- η διάλεκτος Μποσά, η οποία χρησιμοποιείται από Ρομ που ζουν στην Αρμενία,

- η διάλεκτος των Καλντεράς, η οποία χρησιμοποιείται από Ρομ που ζουν σε περιοχές της πρώην Γιουγκοσλαβίας και σε περιοχές της δυτικής Ευρώπης,
- η διάλεκτος σουομορομανί, η οποία χρησιμοποιείται από Ρομ που ζουν στη Φινλανδία.

Ένας μεγάλος αριθμός Ρομ που ξεπερνά το 50% του συνόλου δε χρησιμοποιεί πλέον τη ρομανί αλλά μόνο τη γλώσσα της χώρας ή της περιοχής στην οποία ζει και δραστηριοποιείται. Οι υπόλοιποι που χρησιμοποιούν τη ρομανί σε μεγάλο ή μικρό βαθμό, είναι δίγλωσσοι ή και τρίγλωσσοι.

Η ρομανί εκτός από κώδικας για τη μεταξύ των ομιλητών της επικοινωνία επιτελεί και ορισμένες λειτουργίες οι οποίες σχετίζονται είτε με τις μεταξύ των Ρομ κοινωνικές και άλλες σχέσεις είτε μεταξύ των Ρομ και των μη Ρομ. Σε σχέση με τους ίδιους τους Ρομ η ρομανί επιτελεί μια λειτουργία «αναγνωριστική» θα μπορούσε να την ονομάσει κανείς, αφού μέσω αυτής επιδιώκεται η αναγνώριση της εθνοτικής, φυλετικής και κοινωνικής σχέσης των επικοινωνούντων. Όσοι περισσότερες γλωσσικές ομοιότητες διαπιστώνονται και τονίζονται μεταξύ των επικοινωνούντων τόσο πιο μεγάλη είναι η εθνοτική, φυλετική σχέση και η συνακόλουθη κοινωνική προσέγγιση, όσο πιο πολλές γλωσσικές διαφορές διαπιστώνονται και τονίζονται στην επικοινωνία τόσο πιο μεγάλη είναι η εθνοτική, φυλετική διαφορά και τόσο μεγαλύτερη είναι η κοινωνική απόσταση που τους χωρίζει ή που πρέπει να τους χωρίζει. Στην περίπτωση αυτή η γλώσσα χρησιμοποιείται καθαρά για τη διαμόρφωση ή τη μη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων. Σε σχέση με το μη Ρομ η ρομανί επιτελεί και μια λειτουργία «προστατευτική» θα μπορούσε να την ονομάσει κανείς, αφού μπορεί να συζητά με τον ομοεθνή του χωρίς να τον καταλαβαίνει ο μη Ρομ.

Από αυτήν την τεράστια ποικιλία των γλωσσικών μορφών στις οποίες έγινε αναφορά παραπάνω επιχειρείται τα τελευταία τριάντα χρόνια να προκύψει μια τρόπον τινά «κοινή γραπτή ρομανί», η οποία θα σέβεται τις υπαρκτές γλωσσικές μορφές. Οι προσπάθειες αυτές ευοδώθηκαν καταρχήν το 1990 στη σύσκεψη του Jadwisch της Βαρσοβίας, όπου υιοθετήθηκε ένα αλφάβητο για τη γραπτή μορφή της ρομανί. Παρά τις τεράστιες δυσκολίες που παρουσιάζει η κωδικοποίηση μιας κοινής ρομανί οι αρμόδιοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ορισμένοι επιστήμονες που κινούνται προς την κατεύθυνση της κωδικοποίησης της ρομανί είναι αισιόδοξοι ότι μπορεί αυτή να πραγματοποιηθεί.

Οι Ρομ στην Ελλάδα

Η ιστορία

Οι Ρομ της Ελλάδας, εγκαταστημένοι ή μετακινούμενοι, αποτελούν ένα μέρος των Ρομ που ζουν σε όλη σχεδόν την υφήλιο. Άρχισαν να πρωτοεμφανίζονται σε περιοχές της βυζαντινής αυτοκρατορίας γύρω στον 11ο αι. και στο σημερινό ελληνικό χώρο γύρω στο 14ο με 15ο αι. μ.Χ.. Έκτοτε ζουν σε διάφορα μέρη του ελληνικού χώρου, από τη Θράκη έως την Κρήτη, οργανωμένοι σε προσωρινούς ή μόνιμους οικισμούς, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες αντιλήψεις τους και την ιδιαίτερη κοινωνική τους δομή, και εξαρτούν τις οικονομικές τους δραστηριότητες από τις ανάγκες της αγοράς που παρουσιάζονται στην περιβάλλουσα αυτούς κοινωνία.

Η εικόνα που έδωσε η μελέτη των διαλέκτων της ρομανί για την πορεία των Ρομ σε συνδυασμό με ορισμένες -πολύ λίγες- ιστορικές πηγές μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε με κάποια σχετική βεβαιότητα την εποχή που εμφανίστηκαν στον ελληνικό χώρο. Η πρώτη ιστορική μαρτυρία προέρχεται από ένα γεωργιανό συναξάρι με τίτλο «Βίος του Αγίου Γεωργίου του Αθωνίτη»

που γράφτηκε το 1068 μ.Χ. στη μονή Ιβήρων του Αγίου Όρους. Στο κείμενο αυτό ονομάζονται *Adsincani* και παρουσιάζονται ως κακούργοι και απόγονοι του μάγου Σίμωνα. Αναφέρεται μάλιστα ότι το 1059 μ.Χ. εντυπωσίασαν το βυζαντινό αυτοκράτορα Κωνσταντίνο Μονομάχο, γιατί κατάφεραν να εξολοθρεύσουν τα άγρια θηρία που κατέστρεφαν τα ζώα που υπήρχαν στο βασιλικό δάσος. Αναφέρονται και από βυζαντινούς συγγραφείς που έζησαν μεταξύ του 13ου και 14ου αι. (Θεόδωρος Βαλσαμών, πατριάρχης Αθανάσιος ο 1ος, Ιωσήφ Βρυέννιος) ως μάγοι και προφήτες. Ένας Φραγκισκανός μοναχός, ο Simon Simeonis, αναφέρει το 1322 ότι ομάδα Ρομ εγκαταστάθηκε σε σπηλιές και σε σκηνές αραβικού τύπου κοντά στο Χάνδακα (Ηράκλειο) της Κρήτης (Liègeois 1994:18). Λίγα χρόνια αργότερα (1381 μ. Χ.) ιδρύθηκε το φέουδο των Τσιγγάνων (Feudun Acinganorum), το οποίο ήταν πλούσιο και διατηρήθηκε έως το 19ο αι. Το 1384, όπως αναφέρεται από ανώνυμο περιηγητή, ήταν εγκαταστημένοι έξω από τη Μεθώνη, στην Πελοπόννησο, ενώ την ίδια εποχή (1397) οι ιστορικές πηγές αναφέρουν ότι Ρομ βρίσκονταν εγκαταστημένοι στο Ναύπλιο, τους οποίους μάλιστα ο Ενετός διοικητής τους παραχώρησε προνόμια. Αρχηγός τους ήταν κάποιος Johannes Cinganus. Όπως φαίνεται, μετά από μια έξαρση των μετακινήσεων του πρώτου μεταναστευτικού ρεύματος προς τον ελληνικό χώρο και από εδώ προς τη βόρεια και δυτική Ευρώπη, που συνέβη μεταξύ 15ου και 16ου αι., οι ομάδες των Ρομ μείωσαν τις μετακινήσεις τους και άρχισαν να δημιουργούν μόνιμες εγκαταστάσεις. Στον ελληνικό χώρο εγκαταστάθηκαν κυρίως σε αγροτικές περιοχές της Πελοποννήσου, της Κέρκυρας, της Ηπείρου, της Μακεδονίας και της Θράκης. Η ποικιλία των εθνών που ήταν εγκαταστημένα στον ελληνικό χώρο κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας, η πολιτισμική γειτνίαση με τους πληθυσμούς αυτών και η υφιστάμενη νομαδική ζωή λόγω της ύπαρξης των μετακινούμενων κτηνοτροφικών πληθυσμών προσέφερε στους Ρομ ένα χώρο κατάλληλο για τη διαμονή τους και την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων τους. Μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και ιδίως μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή εμφανίστηκε ένα δεύτερο μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα Ρομ στην Ελλάδα που προερχόταν από την περιοχή της Κωνσταντινούπολης και της Σμύρνης (Ιωαννίδου 1990:436). Ορισμένες ομάδες Ρομ χρησιμοποιούν πολλά στοιχεία από τη ρουμανική γλώσσα ή την αλβανική. Πρόκειται προφανώς για ομάδες που μετακινήθηκαν από τη Ρουμανία και την Αλβανία τόσο στις αρχές του 20ου αι. όσο και πρόσφατα.

Σήμερα ο αριθμός των Ρομ που ζουν στην Ελλάδα υπολογίζεται σε 160 -200 χιλιάδες άτομα (Liègeois 1994: 34), ενώ σύμφωνα με άλλους υπολογισμούς δεν ξεπερνά τα 100-120 χιλιάδες άτομα. Οι περιοχές στις οποίες είναι μόνιμα εγκαταστημένοι ή εγκαθίστανται περιοδικά είναι πολλές. Μερικές από αυτές, στις οποίες υπάρχει συγκέντρωση μεγάλου πληθυσμού είναι οι παρακάτω: Αθήνα (Αγ. Βαρβάρα, Λιόσια, Ζεφύρι, Ασπρόπυργος κ.ά.), Θεσσαλονίκη (Δενδροπόταμος, Ελευθέριο-Κορδελιό, Εύοσμος, Μενεμένη, Νυμφόπετρα κ.α.), Αγρίνιο, Αλεξάνδρεια Ημαθίας, Αλεξανδρούπολη, Αμαλιάδα, Άμφισσα, Γαστούνη, Διδυμότειχο, Εξαμίλι Κορινθίας, Θήβα, Κάτω Αχαΐα, Κομοτηνή (Ήφαιστος), Μεσολόγγι, Νέα Αλικαρνασός Ηρακλείου, Νέα Ιωνία Μαγνησίας, Ξάνθη (Πούρναλικ, Γενισέα, Γκατζχανέ, Δροσερό κ.ά.), Ορχομενός, Σάππες, Σέρρες (Ν. Ηράκλεια, Φλάμπουρο κ.ά.), Σοφάδες, Φάρσαλα, Φλώρινα, Χίος. Το σύνολο των Ρομ της Ελλάδας δεν αποτελεί μια ενιαία εθνικοπολιτισμική και γλωσσική οντότητα. Οι μεταξύ τους διαφοροποιήσεις είναι πολλές και αφορούν τις χώρες προέλευσης (Ρουμανία, Αλβανία, Τουρκία κ.ά.), το βαθμό αφομοίωσής τους από την ελληνική κοινωνία, τη θρησκεία (Χριστιανοί, Μουσουλμάνοι), τη μορφή της γλώσσας που μιλούν, το βαθμό εγκατάστασης (εγκαταστημένοι ή μετακινούμενοι) κ.ά. Όλες αυτές οι διαφοροποιήσεις είναι φυσικό να δημιουργούν επιφυλάξεις για μια ενιαία και λεπτομερή επιστημονική

προσέγγιση κάποιων τομέων της ζωής και του πολιτισμού των Ρομ. Γι' αυτό μια περιγραφή των Ρομ της Ελλάδας υποχρεώνει τον ερευνητή να περιοριστεί στα στοιχεία που παρουσιάζονται χωρίς μεγάλες διαφοροποιήσεις σε όλους σχεδόν τους Ρομ που ζουν στην Ελλάδα.

Η μακρόχρονη συμβίωση των Ρομ της Ελλάδας με τους μη Ρομ Έλληνες επέφερε μια επίδραση πολιτισμικών και ιδεολογικών στοιχείων, η οποία σε μερικές -πολύ λίγες- ομάδες Ρομ υπήρξε εντονότατη, ενώ στις περισσότερες ομάδες παραμένουν κυρίαρχα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κοινωνίας των Ρομ. Όσες ομάδες δέχτηκαν την πολιτισμική επίδραση της υπόλοιπης ελληνικής κοινωνίας αφομοιώθηκαν και ακολουθούν τα κοινωνικά πρότυπα και τις αξίες του πολιτισμού που είναι κυρίαρχες στην ελληνική κοινωνία (είδος επαγγέλματος, οικονομικές δραστηριότητες, τρόπος ζωής, εκπαίδευση κτλ.). Οι υπόλοιπες ομάδες, για τις οποίες γίνεται αποκλειστικά λόγος από τα αρμόδια όργανα της ελληνικής πολιτείας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όταν συζητούνται θέματα ρατσισμού, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κτλ., είναι οι ομάδες εκείνες που αντιστάθηκαν και συνεχίζουν να αντιστέκονται στην αφομοιωτική επέλαση των πολιτισμικών και άλλων προτύπων της κοινωνίας των μη Ρομ. Η μη συνειδητή αντίσταση των ομάδων αυτών σε επιδράσεις, οι οποίες ενδεχομένως να αλλοιώσουν την ιδιαίτερη πολιτισμική φυσιογνωμία τους, γεννά κάποιες απορίες, οι οποίες είναι δυνατό να ερμηνευτούν με τη γνώση των στοιχείων που συνθέτουν αυτήν τη φυσιογνωμία.

Εκείνο που διαφοροποιεί τους Ρομ από τους υπόλοιπους Έλληνες είναι η εμμονή τους στη διαφορετικότητα, που συνίσταται κυρίως στο διαφορετικό τρόπο ζωής και στις διαφορετικές αξίες και ιδεώδη που ενστερνίζονται. Η διαφορετικότητα αυτή βρίσκει την έκφρασή της στα διαφορετικά επαγγέλματα που εξασκούν, στους τόπους που κατοικούν, στα έθιμα, στις αντιλήψεις τους για το ρόλο των φύλων, το γάμο, το χρήμα, την εξουσία και την εκπαίδευση.

Πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά

Ο πολιτισμός

Ένα από τα κοινά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι Ρομ της Ελλάδας είναι η γλώσσα τους, η οποία παρά την τεράστια ποικιλία μορφών που παρουσιάζει και μέσα στα πλαίσια της ελληνικής επικράτειας αποτελεί μια γλώσσα που στη βάση της διατηρεί ένα μίγμα διαλέκτων της βορειοδυτικής Ινδίας του 10ου μ.Χ. αι. και προέρχεται από τα σανσκριτικά. Άλλα κοινά στοιχεία είναι ο έντονος αντικομφορμισμός και η διαφορετική κουλτούρα σε σχέση με τις κοινωνίες που τους περιβάλλουν και η έντονη ποικιλία. Αυτή η ποικιλία αντικατοπτρίζεται και στις ονομασίες που φέρνουν οι διάφορες ομάδες των Ρομ που ζουν στην Ελλάδα, ονομασίες που βασίζονται σε ορισμένα κριτήρια. Έτσι με βάση το κριτήριο της καταγωγής χρησιμοποιούνται ονομασίες, όπως Τουρκόγυφτοι (από Τουρκία), Ρουμανόγυφτοι (από Ρουμανία), Γιουνανλία (από την Ιωνία της Μικράς Ασίας) κ.ά. Με κριτήριο το επάγγελμα χρησιμοποιούνται ονομασίες όπως Καζαντζία (χαλκιάδες), Λαουτάρηδες (μουσικοί), Τζαμπάσηδες (ξυλέμποροι) και με κριτήριο τον βαθμό ένταξής τους στην τοπική κοινωνία χρησιμοποιούνται οι ονομασίες Ερλία (εγκαταστημένοι ή ημιεγκαταστημένοι) και Φιτσίρια (περιπλανώμενοι). Με κριτήριο τη γενεαλογική τους καταγωγή χρησιμοποιούνται ονομασίες, όπως Αντώνπαρεσκερε (απόγονοι του Αντών), Νταλίπέ (απόγονοι του Νταλίπη) κ.ά.

Εκτός από τις παραπάνω διακρίσεις μεταξύ των ομάδων υφίστανται και διακρίσεις με κριτήριο τη θρησκεία, το βαθμό εγκατάστασης και τη γλωσσική μορφή που χρησιμοποιούν. Ως προς

το πρώτο κριτήριο η πλειονότητα των Ρομ της Ελλάδας είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι, ενώ ένα μικρό μέρος που ζει κυρίως στη Θράκη είναι Μουσουλμάνοι. Ένα μικρό μέρος επίσης ανήκει στη χριστιανική αίρεση των πιστών της Εκκλησίας της Πεντηκοστής.

Με βάση το κριτήριο του βαθμού εγκατάστασης στη Ελλάδα, υφίστανται τρεις κατηγορίες Ρομ:

- όσοι είναι εγκαταστημένοι σε κάποιο τόπο και έχουν μόνιμη κατοικία. Οι Ρομ αυτής της κατηγορίας έχουν δεχθεί ένα μικρό ή και μεγάλο βαθμό αφομοίωσης και ακολουθούν συνήθειες και συμπεριφορές της ελληνικής κοινωνίας.
- όσοι είναι ημιεγκαταστημένοι. Οι Ρομ αυτής της κατηγορίας έχουν μόνιμη κατοικία, αλλά πολύ συχνά και για μεγάλα διαστήματα, κυρίως για επαγγελματικούς λόγους (καρποσυλλέκτες, μουσικοί κ.ά.) μετακομίζουν σε άλλους τόπους και
- οι μετακινούμενοι, οι οποίοι ζουν νομαδική ζωή και κατοικία τους είναι η σκηνή. Με βάση το κριτήριο της γλωσσικής μορφής στην Ελλάδα διακρίνονται σε δυο μεγάλες κατηγορίες: στους Βλάχουρα Ρομ Να-βλάχουρα Ρομ. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν κυρίως οι Χριστιανοί Ρομ που ζουν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, ενώ στη δεύτερη ανήκουν ομάδες Ρομ που ζουν κυρίως στη Θράκη και στη Δ. Μακεδονία.

Οι διάφορες ονομασίες που αναφέρθηκαν παραπάνω και οι διάφορες ομάδες συγκροτούν μια ποικιλία που υφίσταται λίγο πολύ σε όλες τις κοινωνίες. Η ιδιαιτερότητα της κοινωνίας των Ρομ έγκειται στην έλλειψη μηχανισμού ομογενοποίησης (εκπαίδευση, ΜΜΕ, δημόσια διοίκηση) που υφίσταται στα οργανωμένα κράτη, καθώς και στην έλλειψη ιστορικής μνήμης που αποτελεί στοιχείο αναφοράς με αποτέλεσμα αυτή η ποικιλία να διαιωνίζεται και να διακρίνει τις κοινωνίες των Ρομ από αυτές των μη Ρομ. Το χαρακτηριστικό αυτό που έχει δώσει μια δυναμική στην διατήρηση των κοινωνιών των Ρομ είναι ένα σύμφυτο στοιχείο της κουλτούρας τους από το οποίο πηγάζουν συμπεριφορές, εκδηλώσεις και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Το στοιχείο αυτό άλλωστε συνοψίζει όλα τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας τους.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά – Η διαμονή

Ο αριθμός των Ρομ που ζει σήμερα στην Ελλάδα δεν μπορεί να υπολογιστεί με ακρίβεια, γιατί στις εθνικές απογραφές καταγράφονται ως Έλληνες πολίτες χωρίς καμιά άλλη διάκριση. Οι πρόχειροι υπολογισμοί που έγιναν τα τελευταία χρόνια ανεβάζουν τον αριθμό τους μεταξύ 150 και 250 χιλιάδων. Ο μεγαλύτερος αριθμός των Ρομ της Ελλάδας ζει και κινείται σε διάφορες περιοχές της Βόρειας Ελλάδας, ενώ συμπαγείς οικισμοί και μετακινούμενοι πληθυσμοί Ρομ ζουν σε αρκετές περιοχές της Θεσσαλίας, της Ηπείρου, της δυτικής κυρίως Πελοποννήσου και στη δυτική Αττική. Οι εγκαταστημένοι ή ημιεγκαταστημένοι Ρομ έχουν ελληνική υπηκοότητα, εγγράφονται στα δημοτολόγια του Δήμου στον οποίο έχουν την κατοικία τους και απολαμβάνουν τα δικαιώματα και έχουν τις υποχρεώσεις που έχουν όλοι οι Έλληνες πολίτες. Η δυνατότητα αυτή γενικεύτηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970, ενώ παλαιότερα και μέχρι το 1955 δε θεωρούνταν Έλληνες πολίτες, αλλά αλλοδαποί και έβγαζαν ειδικό δελτίο ταυτότητας από το Τμήμα Αλλοδαπών.

Οι εγκαταστημένοι Ρομ της Ελλάδος δεν έχουν έναν ιδιαίτερο τύπο κατοικίας ή διαμονής. Άλλοι κατοικούν σε διαμερίσματα (Αγ. Βαρβάρα Αττικής), άλλοι σε παραπήγματα (Ήφαιστος Κομοτηνής), άλλοι σε κλασικές κατοικίες της ελληνικής υπαίθρου (Φλάμπουρο Ν. Σερρών). Οι υπόλοιποι που μετακινούνται για μικρά ή μεγάλα χρονικά διαστήματα διαμένουν σε ειδικά διασκευασμένα φορτηγά αυτοκίνητα, τα οποία χρησιμοποιούνται και για μεταφορά εμπορευμάτων

ή σε κλειστού τύπου ημιφορητά αυτοκίνητα ή και σε σκηνές. Η πολύ πρακτική διαμονής σε τροχόσπιτα που συνηθίζεται από τους Ρομ της Δ. Ευρώπης δεν υιοθετήθηκε ποτέ στην Ελλάδα.

Κοινωνικές αξίες και κοινωνική οργάνωση

Οι Ρομ της Ελλάδος, όπως και οι Ρομ που ζουν σε άλλες χώρες, ζώντας κατά κανόνα στο περιθώριο των κοινωνιών που τους φιλοξενούσαν και τους φιλοξενούν, γνωρίζοντας συχνά τη απαξίωση και την εχθρότητα των μη Ρομ και διάγοντας μια νομαδική ζωή διατήρησαν άλλες -ομάδες σε μικρότερο και άλλες σε μεγαλύτερο βαθμό- ορισμένα βασικά πολιτισμικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν κοινωνίες που ζουν σε προφορική παράδοση με συνήθειες της προβιομηχανικής κοινωνίας, που μπορούμε σήμερα να συναντήσουμε σε κοινωνίες της Ασίας και της Αφρικής. Γι' αυτό οι κοινωνίες των Ρομ της Ελλάδας διαφέρουν αρκετά από την αντιπροσωπευτική ελληνική κοινωνία, η οποία μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο ακολουθεί τα πρότυπα της βιομηχανικής κοινωνίας καπιταλιστικού τύπου. Τις διαφορές αυτές μπορεί κανείς να τις διακρίνει εντοπίζοντάς τις πάνω στα εξής τρία δίπολα α) μονιμότητα - προσωρινότητα, β) ιδιωτικό - δημόσιο και γ) ατομικότητα - συλλογικότητα

α) *μονιμότητα - προσωρινότητα*: τα μέλη της αντιπροσωπευτικής ελληνικής κοινωνίας, όπως και τα μέλη των κοινωνιών δυτικού τύπου, εκλαμβάνουν τη μόνιμη διαμονή σε έναν τόπο ως απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη των κοινωνικών, επαγγελματικών και άλλων δραστηριοτήτων. Αντίθετα, για την πλειονότητα των μελών των κοινωνιών των Ρομ η μετακίνηση και το ταξίδι αποτελούν σύμφυτο ψυχολογικό και κοινωνικό χαρακτηριστικό, γιατί τους δίνει τη δυνατότητα να λειτουργήσουν κοινωνικά και επαγγελματικά. Τους δίνει τη δυνατότητα να φύγουν από ένα εχθρικό περιβάλλον όποτε το θελήσουν, τους δίνει τη δυνατότητα να εργαστούν σε εργασίες με καλύτερες συνθήκες και αποδοχές, να συναντήσουν συγγενείς που βρίσκονται σε διαφορετικούς τόπους να συμμετάσχουν σε γάμους και τελετές και σε τελευταία ανάλυση να γνωρίσουν και άλλες συνήθειες και έθιμα. Λέγεται πως οι Ρομ δεν έχουν ποτέ την αίσθηση της μονιμότητας ακόμη και όταν είναι μόνιμα εγκαταστημένοι.

β) *ιδιωτικό - δημόσιο*: ο πολίτης των δυτικού τύπου κοινωνιών διακρίνει το ιδιωτικό από το δημόσιο και εντάσσει τις δραστηριότητες του στη σφαίρα του ενός ή του άλλου τομέα. Για τους Ρομ της Ελλάδας τα όρια μεταξύ της σφαίρας του ιδιωτικού και του δημόσιου, είναι ρευστά και σε ορισμένες περιπτώσεις μη οριοθετημένο. Έτσι η καθημερινή ζωή μέσα στο σπίτι (ιδιωτικό) δε διαφέρει από την καθημερινή ζωή έξω από το σπίτι (δημόσιο). Δραστηριότητες και πράξεις που για τους Έλληνες μη Ρομ γίνονται απαραίτητα σε ιδιωτικό χώρο (ύπνος, φαγητό, μαγείρεμα κ.ά.) για τους Ρομ μπορεί να γίνεται και σε δημόσιο χώρο.

γ) *ατομικότητα - συλλογικότητα*: είναι διαπιστωμένο και επαναλαμβάνεται συχνά ότι οι τεχνολογικές και οικονομικές εξελίξεις που συνέβησαν στο δυτικό κόσμο μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο εκτός των άλλων αλλαγών που επέφεραν ήταν και η αποδυνάμωση του συλλογικού πνεύματος που αποτελούσε χαρακτηριστικό των παραδοσιακών κοινωνιών και η εδραίωση ενός πνεύματος ατομικισμού. Σε αυτό το πνεύμα κινείται σήμερα η σύγχρονη ελληνική κοινωνία, το οποίο γίνεται περισσότερο εμφανές στα αστικά περιβάλλοντα και λιγότερο στα ημιαστικά και αγροτικά περιβάλλοντα. Ο κάποιος βαθμός συλλογικότητας που υφίσταται ή που δημιουργείται από θεσμοθετημένους φορείς είναι πολύ μικρότερος από τη συλλογικότητα της προπολεμικής ελληνικής κοινωνίας. Οι Ρομ της Ελλάδας που δεν έχουν αφομοιωθεί πλήρως από την ελληνική κοινωνία έχουν έντονη

αίσθηση της συλλογικότητας σε τέτοιο βαθμό ώστε το «εμείς» να υπερισχύσει συχνά του «εγώ». Το άτομο νιώθει ότι ανήκει σε μια ομάδα, από την οποία απορρέουν και στοιχεία της ταυτότητάς του, και μια αίσθηση ασφάλειας. Αυτή η συλλογικότητα δημιουργεί μια ενδοομαδική αλληλεγγύη, που σε περιόδους κρίσης με τους μη Ρομ Έλληνες ενισχύεται με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρουσιακές συμπεριφορές. Η συλλογικότητα που χαρακτηρίζει τις κοινωνίες των Ρομ της Ελλάδας δεν αποτελεί απλά μόνο ένα εγγενές ψυχολογικό, ιδεολογικό ή συναισθηματικό χαρακτηριστικό αλλά μια έννοια πάνω στην οποία δομείται η οικογένεια, η συγγενική τους οργάνωση, ο θεσμός του γάμου και ακόμη και η επαγγελματική τους οργάνωση.

Η κοινωνική δομή λοιπόν των Ρομ της Ελλάδας στις περισσότερες των περιπτώσεων στηρίζεται στη γενεαλογική συγγένεια. Συγγενείς θεωρούνται όσοι και όσες ανήκουν στην ίδια φάρα (γένος), στην οποία ανήκουν όλα τα άτομα σε χρονικό βάθος τριών με τεσσάρων γενεών που κατάγονται από τον ίδιο γενάρχη, ο οποίος συνήθως είναι άντρας. Σε μερικές περιπτώσεις μπορεί κάποιος να θεωρεί ότι ανήκει στη φάρα της μητέρας. Παλαιότερα που τα επαγγέλματα ήταν κλειστά η φάρα θα μπορούσε να προσδιοριστεί και από το είδος του επαγγέλματος που ασκούσε κανείς. Κάθε φάρα αποτελείται από υποομάδες, οι οποίες προσδιορίζονται από διάφορα κριτήρια, όπως είναι ο αριθμός των μελών, το επάγγελμα, η οικονομική κατάσταση, ο τόπος προέλευσης, η φήμη κ.ά. Στο πλαίσιο της φάρας ορισμένα άτομα που αποκτούν φήμη και οικονομική δύναμη μπορεί να παίξουν το ρόλο του αρχηγού χωρίς αυτό να είναι θεσμοθετημένο από την κοινωνία των Ρομ. Οι διαφορές μεταξύ των υποομάδων στο πλαίσιο της φάρας αλλά και μεταξύ των ευρύτερων ομάδων συχνά γίνονται αιτία συγκρούσεων και διαφοροποιήσεων χωρίς όμως να κλονίζεται η αίσθηση ότι ανήκουν όλοι σε μια ευρεία, κοινότητα την κοινωνία των Ρομ.

Η οικογένεια των Ρομ της Ελλάδας είναι αυστηρά πατριαρχική. Γι' αυτό ο τόπος εγκατάστασης της οικογένειας προσδιορίζεται από τον τόπο εγκατάστασης του άντρα, ενώ τα αγόρια της οικογένειας απολαμβάνουν γενικά περισσότερα προνόμια από ό,τι τα κορίτσια. Μεταξύ των μελών της οικογένειας υπάρχει συνήθως συνεργασία, ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι επιχειρήσεις των πλανόδιων αλλά και εγκαταστημένων εμπόρων είναι οικογενειακές. Στο πλαίσιο αυτού του είδους της πατριαρχικής οργάνωσης της οικογένειας, ο ρόλος της γυναίκας δεν είναι δευτερεύων, γιατί εκτός από τη φροντίδα των παιδιών και τις καθημερινές οικιακές εργασίες, αναλαμβάνει και ένα μέρος εξωτερικής εργασίας είτε ως συνεργάτης του συζύγου της πλανοδίου μικροπωλητή είτε ως καρποσυλλέκτρια είτε ακόμη ως εργάτρια σε βιομηχανία. Η γυναίκα επίσης θεωρείται ότι είναι προστάτης των ιδιαίτερων εθίμων των Ρομ και των παραδόσεων.

Ο γάμος για τους Ρομ της Ελλάδας θεωρείται τόσο ως τελετή όσο και ως θεσμός πολύ σημαντικό γεγονός, γι' αυτό περιβάλλεται από μια σωρεία αρχών και τελετουργιών, οι οποίες ακολουθούν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις παραδοσιακές νόρμες. Παρά τη μεγάλη διαφοροποίηση που έχει συμβεί την τελευταία πεντηκονταετία στην ελληνική κοινωνία των μη Ρομ. Συνηθίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό να παντρεύονται μεταξύ τους (εθνική ενδογαμία) σε ηλικία που για τα κορίτσια κυμαίνεται γύρω στα 12-13 χρόνια και για τα αγόρια στα 15-17 χρόνια. Συνήθως παντρεύονται άτομα επιλογής των γονιών τους, χωρίς να αποκλείονται και οι εξαιρέσεις. Σε ορισμένες ομάδες Ρομ της Ελλάδας συνηθίζεται ο επονομαζόμενος «αρραβώνας», η δέσμευση δηλαδή των γονιών για γάμο των παιδιών τους από την εποχή ήδη που βρίσκονται αυτά σε νηπιακή ή παιδική ηλικία. Η παρθενία της γυναίκας θεωρείται προϋπόθεση για το γάμο και ελέγχεται την επόμενη της τελετής με συγκεκριμένη διαδικασία και τελετουργία. Σε πολλές ομάδες υφίσταται το έθιμο της εξαγοράς της νύφης από τον πατέρα του γαμπρού αντί μεγάλης χρηματικής αμοιβής ή και άλλης

οικονομικής παροχής (σπίτι, αυτοκίνητο κ.ά.). Το νιόπαντρο ζευγάρι συνήθως διαμένει για ένα διάστημα στο σπίτι των γονιών του γαμπρού.

Η τελετή του γάμου κρατά συνήθως τρεις μέρες, συμμετέχουν πάρα πολλά άτομα και διανθίζεται με τραγούδια, χορούς, φαγοπότη κ.ά. Πολλά από τα έθιμα του γάμου τα βρίσκουμε και στις γαμήλιες τελετές των μη Ρομ.

Ο γάμος σε τελευταία ανάλυση είναι ο θεσμός μέσα στον οποίο ο νεαρός και η νεαρή Ρομ ενηλικιώνονται και αρχίζουν να αναλαμβάνουν τις ευθύνες της οικογένειας και της κοινωνίας.

Ο γάμος, η επιλογή συντρόφου και η δημιουργία οικογένειας για τους περισσότερους Ρομ της Ελλάδας συνδέεται με τον έναν ή τον άλλο τρόπο με τις επαγγελματικές και ευρύτερα οικονομικές τους δραστηριότητες, αφού αυτές κατά κανόνα οργανώνονται στο πλαίσιο της στενότερης ή και της ευρύτερης οικογένειας, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται μεταξύ των μελών εκτός από τους οικογενειακούς και οικονομικοί δεσμοί. Εκείνο που διαφοροποιεί τους Ρομ από τους μη Ρομ είναι ότι οι πρώτοι βλέπουν την εργασία και το επάγγελμα ως ανάγκη εξασφάλισης των αναγκαίων υλικών προϋποθέσεων, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να εξασφαλίσουν έναν τρόπο ζωής, ο οποίος θα τους παρέχει ελεύθερο χρόνο να ασχολούνται με κοινωνικές υποθέσεις, με διασκέδαση κτλ. Γι' αυτό συνήθως αποφεύγουν επαγγέλματα μισθωτής εργασίας, που περιορίζουν τον ελεύθερο χρόνο, και δημιουργούν συνθήκες εξάρτησης του εργαζόμενου από εργοδότες, οι οποίοι ανήκουν συνήθως στον κόσμο των μη Ρομ, έναν κόσμο απορριπτικό των Ρομ. Γενικώς τα επαγγέλματα που εξασκούν συνδέονται είτε με το πλανόδιο εμπόριο (μικροπωλητές, έμποροι πανηγυριών, πλανόδιοι έμποροι) είτε με τη συλλογή προϊόντων (καρποσυλλέκτες, συλλέκτες παλιών υλικών, κ.ά.) είτε με το θέαμα και τη διασκέδαση (οργανοπαίκτες, κ.ά.) είτε ακόμη με την αγροτική εργασία, κυρίως από εγκαταστημένους από χρόνια σε αγροτικές περιοχές και που είναι ιδιοκτήτες γης. Τέλος, ένα μέρος Ρομ που ζουν σε αστικά περιβάλλοντα ασχολούνται με οικοδομικές ή και παρεμφερείς εργασίες. Τα παραδοσιακά επαγγέλματα με τα οποία είναι συνδεδεμένοι οι Ρομ στη φαντασία των περισσότερων ενήλικων Ελλήνων μέσω της λογοτεχνίας ή μέσω του κινηματογράφου, όπως τα επαγγέλματα του γανωτή, του καλαθοπλέκτη, του μάγου, του εμπόρου αλόγων, του σιδηρουργού ή του χορευτή, δεν τα ασκούν πλέον για τον απλούστατο λόγο ότι έπαψε να τα έχει ανάγκη η ελληνική κοινωνία και άρα δεν είναι προσοδοφόρα.

Τα τελευταία χρόνια που στην Ελλάδα έχουν έρθει οικονομικοί μετανάστες από διάφορα μέρη του κόσμου και είναι διαθέσιμοι να κάνουν εργασίες παρόμοιες με αυτές που κάνουν οι Ρομ οδηγεί πολλούς από αυτούς στην ανεργία, στην οικονομική εξαθλίωση και στη μεγαλύτερη περιθωριοποίηση.

Η θρησκεία

Οι Ρομ της Ελλάδας είναι, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στο μεγαλύτερο μέρος Χριστιανοί Ορθόδοξοι, ενώ ένα μέρος που φτάνει γύρω στο 20% είναι Μουσουλμάνοι, οι οποίοι κατοικούν κυρίως στη Θράκη, Υπάρχει επίσης ένα πολύ μικρό ποσοστό, άγνωστο σε ποιο βαθμό, που είναι οπαδοί της Εκκλησίας της Πεντηκοστής, αίρεση η οποία εξαπλώθηκε ευρύτατα τα τελευταία χρόνια μεταξύ των Ρομ της Ευρώπης.

Χωρίς να είναι διαπιστωμένο με έρευνες θεωρείται από τους θρησκευολόγους και τους ασχολούμενους με τους Ρομ ότι γενικά έχουν μια διαφορετική σχέση με τη λατρεία της θρησκείας τους από ό,τι οι μη Ρομ. Πιο συγκεκριμένα θεωρείται ότι η λατρευτική τους συμπεριφορά περι-

έχει στοιχεία των προγόνων τους ή και δάνεια από τους πολιτισμούς με τους οποίους ήρθαν σε επαφή στη μακρόχρονη πορεία τους.

Οι Ρομ της Ελλάδας θεωρούν ως πιο σημαντικό το μυστήριο της βάφτισης, ενώ λατρεύουν με ιδιαίτερη λαμπρότητα την Παναγία και τον Άγιο Γεώργιο. Στις 23 Απριλίου μάλιστα, γιορτή του Αγίου, γίνονται σε πολλές περιοχές που κατοικούν οι Ρομ εκδηλώσεις οι οποίες συνοδεύονται από σφάξιμο αρνιών, φαγητό, ποτό, τραγούδι, χορό και διασκέδαση. Θεωρείται ότι η γιορτή αυτή σηματοδοτεί την έναρξη της Άνοιξης και την συνακόλουθη επαφή των Ρομ με τη φύση. Τη γιορτή την ημέρα του Αγ Γεωργίου τη γιορτάζουν με παρόμοιο τρόπο και οι Χριστιανοί αλλά και οι Μουσουλμάνοι Ρομ. Άλλους αγίους που λατρεύουν με ανάλογη λαμπρότητα είναι ο προφήτης Ηλίας, η Αγία Παρασκευή και η Αγία Μαρίνα. Τη λατρεία προς τους αγίους τη συνδυάζουν και με το ταξίδι, αφού συχνά πηγαίνουν σε προσκυνήματα, όπου συναντιώνται Ρομ από διάφορες περιοχές. Από τα πιο αγαπημένα τους προσκυνήματα είναι η Παναγία της Τήνου στις 15 Αυγούστου, ο Άγιος Ιωάννης ο Ρώσος στην Εύβοια και Αη Συμιός στο Μεσολόγγι.

Ανάμεσα στην ελληνική κοινωνία

Σχέσεις με τους μη Ρομ

Οι Ρομ της Ελλάδας αποτελούν μέρος της ελληνικής κοινωνίας αλλά, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, διατηρούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που οφείλονται είτε στην ιστορία τους είτε στον διαφορετικό τρόπο οργάνωσης της ζωής τους είτε στις συνήθειες που έχουν αποκτήσει ή ακόμη και από τον τρόπο με τον οποίο τους βλέπουν οι κοινωνίες των μη Ρομ της Ελλάδα. Όπως πολλές φορές επισημαίνεται, όταν γίνεται αναφορά στους Ρομ, δεν είναι δυνατό να υπάρξει για ό,τι ειπωθεί γι' αυτούς κάτι κοινό, γιατί τα πάντα που τους αφορούν χαρακτηρίζονται από ποικιλία. Γι' αυτό και οι σχέσεις της κοινωνίας των Ελλήνων μη Ρομ με τους Ρομ δε χαρακτηρίζονται από ομοιομορφία ούτε διαχρονικά ούτε συγχρονικά. Οι διάφοροι μύθοι πάντως που αναφέρονται σ' αυτούς, τα διάφορα λογοτεχνικά και καλλιτεχνικά έργα, οι διάφορες παραδόσεις αλλά και οι σύγχρονες πληροφορίες για τη ζωή και τη δράση των Ρομ στην Ελλάδα, ο ρατσιστικός και μη ρατσιστικός λόγος διάφορων φορέων θα μπορούσαμε να πούμε πως έχουν διαμορφώσει στην ελληνική κοινωνία αμφιθυμικά στερεότυπα και ανάλογες συμπεριφορές. Έτσι την ίδια στιγμή που ο Έλληνας μη Ρομ θα μιλήσει με θαυμασμό για την επιδεξιότητα του Ρομ (Γύφτου) μουσικού ή τη θαυμάσια φωνή του χι Γύφτου τραγουδιστή ή για την ομορφιά της ανέμελης ζωής που ζουν οι «Τσιγγάνοι» ή η εξυπνάδα με την οποία χειρίζονται τις εμπορικές συναλλαγές, την ίδια στιγμή μπορεί να κατηγορήσει κάποιον ως «γύφτο», γιατί είναι τσιγκούνης ή βρόμικος, την ίδια στιγμή μπορεί να τους κατηγορήσει ως κλέφτες, ως εγκληματίες και ακόμη ως απατεώνες. Προς την κατεύθυνση αυτή του αμφιθυμικού χαρακτήρα στερεοτύπων συνέβαλε και η άρρητη για πάρα πολλά χρόνια πολιτική του επίσημου ελληνικού κράτους, το οποίο πριν από την ανάληψη πρωτοβουλιών από την Ενωμένη Ευρώπη για την υποστήριξη των Ρομ της Ευρώπης δε φαίνεται ποτέ να απασχολήθηκε σε επίπεδο νομοθετικό με την τύχη και την συμπεριφορά των Ρομ. Γενικά πάντως σε επίπεδο φαντασιακό η ελληνική κοινωνία βλέπει τους Ρομ με μια ρομαντική συμπάθεια ή και με κάποιο οίκτο για τον τρόπο της ζωής τους, σε επίπεδο πραγματιστικό η αντιμετώπισή τους είναι γενικά αρνητική, θεωρούνται ότι είναι κλέφτες, βρόμικοι, τεμπέληδες, εγκληματίες κτλ. Γι' αυτό οι κοινωνίες των μη Ρομ δε θέλουν να κατοικούν κοντά τους και γι' αυτό συχνά βλέπουμε δημοσιεύματα που μιλούν για συγκρούσεις τοπικών κοινωνιών για την εγκατάσταση Ρομ

στην περιοχή τους. Πολύ συχνά στις διαμάχες αυτές εμπλέκεται και η Τοπική Αυτοδιοίκηση, η οποία φαίνεται τις περισσότερες φορές να έχει μια αρνητική ή έστω επιφυλακτική στάση. Αναφέρω παρακάτω μερικά παραδείγματα κρίσεων που ξέσπασαν στα τέλη της δεκαετίας του 90 σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας και αφορούν διώξεις Ρομ.

- ▣ Στον Εύοσμο Θεσσαλονίκης το 1997 ο Δήμος ζήτησε να φύγουν από πρόχειρο καταυλισμό, στον οποίο είχαν εγκατασταθεί 3.500 Ρομ, ενώ ζούσαν εκεί επί 30 χρόνια. Για να τους αναγκάσει σε αποχώρηση ο Δήμος έκλεισε όλες τις δημόσιες βρύσες από τις οποίες προμηθεύονταν νερό.
- ▣ Την ίδια χρονιά ο Δήμος Τρικάλων γκρέμισε παραπήγματα 20 περίπου οικογενειών που είχαν εγκατασταθεί στις περιοχές του εργοστασίου Agroviz.
- ▣ Ζητήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 90 από το Δήμο Αλικαρνασσού και τη Νομαρχία Ηρακλείου να εκδιωχθούν 500 Ρομ, γιατί θεωρήθηκε ότι ο οικισμός αποτελούσε εστία μόλυνσης.
- ▣ Το καλοκαίρι του 1996 η Αστυνομία εισέβαλε αυθαίρετα στους καταυλισμούς των Ρομ, στον Ασπρόπυργο, στα Λιόσια και στο Χαλάνδρι.
- ▣ Τον Ιούλιο του 1997 η Αστυνομία μετά από πρόσκληση του Δήμου Αγ. Παρασκευής ισοπέδωσε 28 παραπήγματα Ρομ που βρίσκονταν στην περιοχή Πευκάκια της Αγ. Παρασκευής.

Τα επεισόδια και οι συμπεριφορές αυτού του τύπου λιγότεψαν τα τελευταία χρόνια, γιατί και η τοπική αυτοδιοίκηση και η ελληνική πολιτεία έχουν γίνει πιο ευαίσθητες στο θέμα των Ρομ, λόγω κυρίως της δράσης αντιρατσιστικών οργανώσεων, δικτύων υποστήριξης τους και της ίδιας της Ε.Ε. που με αποφάσεις της υποστηρίζει σημαντικά το θέμα των Ρομ.

Ο χώρος στον οποίο παραμένουν οι επιφυλάξεις της κοινωνίας των μη Ρομ απέναντι στους Ρομ είναι ο χώρος του σχολείου, στον οποίο αναγκάζονται να συνυπάρχουν Ρομ με μη Ρομ. Εκεί αναπτύσσεται ένας ιδιότυπος ρατσισμός, τον οποίο καλείται το σχολείο να τον αμβλύνει, αν δεν μπορεί να τον εξαφανίσει πλήρως.

Η προσφορά τους στην Ελλάδα

Οι Ρομ ζώντας ανάμεσα σε άλλους λαούς, πάντα ως μειονότητα, και προσπαθώντας να έρθουν σε επαφή με αυτούς τους λαούς για την επιβίωσή τους ήταν φυσικό να δανειστούν αρκετά στοιχεία από τη γλώσσα τους, την τέχνη τους, τις καθημερινές συνήθειές τους και γενικότερα τον πολιτισμό τους, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται πολλές διαφορές στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά μεταξύ των διαφόρων ομάδων Ρομ που ζουν στις διάφορες χώρες του κόσμου. Εκτός από τα στοιχεία που δανείστηκαν, αρκετά ήταν και τα στοιχεία που έδωσαν και δίνουν στους λαούς με τους οποίους συμβίωσαν και/ή συμβιώνουν. Όσον αφορά τους Έλληνες Ρομ από τα στοιχεία που αναφέρονται στις διάφορες ιστορικές και δημοσιογραφικές πηγές φαίνεται ότι έχουν προσφέρει στον εθνικό τομέα αλλά πολλά περισσότερα στον καλλιτεχνικό και στον οικονομικό τομέα, αλλά και στην κοσμοθεωρία του μέσου Έλληνα μη Ρομ.

- ▣ Πολλοί από τους Ρομ οι οποίοι είχαν πολιτογραφηθεί προπολεμικά (Ρωμιόγυφτοι) συμμετείχαν στους εθνικοαπελευθερωτικούς αγώνες κατά των Γερμανών.
- ▣ Στον καλλιτεχνικό τομέα προσέφεραν τα μέγιστα στη διατήρηση και διάδοση του ελληνικού δημοτικού τραγουδιού μέσω της εκτέλεσής του σε γάμους και πανηγύρια. Πολλοί από αυτούς απέκτησαν από παλιά ικανότητα σε ορισμένα μουσικά όργανα (ζουρνάς, κλαρίνο, βιολί,

λαούτο, ντέφι), με τα οποία κάλυπταν τη μουσική επένδυση των παλαιών δημοτικών τραγουδιών και διασκέδαζαν τον πληθυσμό. Στην Ήπειρο και στη Θεσσαλία για πολλά χρόνια οι πλανόδιοι οργανοπαίκτες ήταν αποκλειστικά Ρομ. Σήμερα έχουν εξαπλωθεί σε όλη την Ελλάδα συνεχίζοντας να προσφέρουν διασκέδαση αλλά και ταυτόχρονα να διαδίδουν το δημοτικό ελληνικό τραγούδι. Στη σημερινή εποχή έχουν αναδειχτεί και μεμονωμένοι Ρομ τραγουδιστές, οι οποίοι είτε εκτελούν με χαρακτηριστικό «ρόμικο» τρόπο γνωστά λαϊκά τραγούδια ή δημιουργούν δικά τους σε ελληνική γλώσσα αλλά και σε ρομανί.

- ▣ Στον οικονομικό τομέα έχουν προσφέρει παλιά σε επαγγελματικούς τομείς, όπως σιδεράδες, χαλκωματάδες, γανωτήδες, καλαθοπλαίκτες, έμποροι ζώων, καρποσυλλέκτες. Στα νεότερα χρόνια με το πλανόδιο εμπόριο εξυπηρετούν κυρίως ανθρώπους που βρίσκονται μακριά από εμπορικά κέντρα και αδυνατούν να προμηθευτούν διάφορα προϊόντα. Με την περισυλλογή παλαιών υλικών συμβάλλουν στη μείωση των άχρηστων αντικειμένων και στην οικολογική ανάπτυξη.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός

Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού είναι συνδεδεμένη άρρηκτα με τους Ρομ. Η σύνδεση αυτή δεν υφίσταται μόνο στο σύγχρονο κόσμο. Υφίσταται ήδη από τα πρώτα χρόνια παρουσίας τους σε οποιαδήποτε περιοχή. Με δυο λόγια θα λέγαμε ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός για τους Ρομ είναι διαχρονικός. Ο κοινωνικός αποκλεισμός όμως δεν είναι μια έννοια που προσδιορίζεται μόνο από γεγονότα, αλλά είναι μια έννοια που έχει κάποια χαρακτηριστικά. Και ως τέτοια χαρακτηριστικά που συνθέτουν την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού και συνδέονται με τους Ρομ είναι η οικονομική ανέχεια (φτώχεια), η ανεργία, η επισφαλής εργασία, η μη κατοχή γης, ο αναλφαβητισμός, η ένταξη σε μειονότητα, η διαμονή σε περιθωριακές περιοχές κ.ά. Οι λόγοι που δημιουργούν αυτά τα χαρακτηριστικά είναι πρωτίστως οικονομικοί και φυλετικοί αλλά και θεσμικοί (εκπαίδευση, υγεία, γραφειοκρατία, κ.ά.) και γεωγραφικοί (τόπος διαμονής κ.ά.) Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά, καθώς και οι λόγοι που τα προκαλούν, συνιστούν μια κατάσταση, στην οποία βρίσκονται τα κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα, η οποία τα εμποδίζει να απολαύσουν και να εκμεταλλευτούν τα οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά προνόμια που προσφέρονται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης κοινωνίας.

Έτσι οι κοινωνικά αποκλεισμένοι Ρομ στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες του δυτικού κόσμου ζουν στα πλαίσια του οργανωμένου κράτους, έχουν τις υποχρεώσεις που απορρέουν από την ιδιότητα που έχουν ως πολίτες αλλά για όλους τους λόγους που αναπτύχθηκαν παραπάνω δεν έχουν πρόσβαση στα παραγόμενα από το κοινωνικό σύνολο δημόσια αγαθά. Ζουν λοιπόν σε μια αντιφατική κατάσταση, η οποία τις τελευταίες δεκαετίες με τη συμβολή των διεθνών οργανώσεων (ΟΥΝΕΣΚΟ, ΟΗΕ, Συμβούλιο Ευρώπης, Ευρωπαϊκή Ένωση) και τη συνεργασία των κρατών επιχειρείται να αμβλυνθεί. Σ' αυτό βοηθούν και οι ίδιοι οι Ρομ, οι οποίοι άρχισαν να οργανώνονται από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 σε οργανώσεις και να διεκδικούν δικαιώματα και να καυτηριάζουν τις διακρίσεις που γίνονται σε βάρος τους από τα κράτη. Οι διεθνείς οργανισμοί από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 έως και τα μέσα της δεκαετίας του 1990 προχώρησαν σε σειρά αποφάσεων που αφορούν την περιγραφή της θέσης των Ρομ στις κοινωνίες που ζουν και στη βελτίωση της θέσης αυτής, στην εκπαίδευση των παιδιών των Ρομ, στο ρόλο των τοπικών κρατικών οργάνων για την βελτίωση της ζωής των Ρομ και την περιγραφή της ρομανί. Οι περισ-

σότερες αποφάσεις δεν έμειναν σε επίπεδο αποφάσεων αλλά μετατράπηκαν σε δράσεις, σε παρεμβάσεις και πράξεις με μοναδικό σκοπό την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν οι Ρομ. Παρά τις πολύ τολμηρές και εκτεταμένες παρεμβάσεις που έλαβαν χώρα στην Ευρώπη την τελευταία δεκαετία, ο κοινωνικός αποκλεισμός των Ρομ, σε μικρότερο βαθμό βέβαια, συνέχισε να υφίσταται και σε μερικές περιπτώσεις η αντίφαση στην οποία αναφέρθηκα προηγουμένως να μεγαλώνει. Οι οικονομικοί παράγοντες που δημιουργούν τον αποκλεισμό συνεχίζουν να υφίστανται, αφού η ανεργία και η ανταγωνιστικότητα που χαρακτηρίζει το σύγχρονο κόσμο δρα αρνητικά στην οικονομική τους ανέλιξη, αφού οι πληθυσμοί των μη Ρομ συνεχίζουν να τους βλέπουν με καχυποψία και επιφυλακτικότητα, αφού η κρατική γραφειοκρατία τους φέρνει διάφορες δυσκολίες με τη δημόσια διοίκηση, αφού συνεχίζουν να ζουν οι περισσότεροι στις παρυφές των πόλεων σε υποβαθμισμένες περιοχές ή ζουν ως νομάδες μετακινούμενες. Όλα αυτά δείχνουν ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός των Ρομ συνεχίζεται και η άρση δεν αποτελεί μια εύκολη υπόθεση. Αυτή η άρση μπορεί να γίνει, όπως δείχνουν τα πράγματα, μόνο μέσω της κοινωνικής ενσωμάτωσης, η οποία με τη σειρά της γίνεται μέσω της εκπαίδευσης. Και στον τομέα αυτό τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται μια πρόοδος και μια όλο και μεγαλύτερη προσέλευση των παιδιών των Ρομ στο σχολείο των μη Ρομ.

Ειδικά στην Ελλάδα ο κοινωνικός αποκλεισμός των Ρομ γίνεται εμφανέστατος από τους χώρους που είναι εγκαταστημένοι ή ημιεγκαταστημένοι. Οι χώροι αυτοί βρίσκονται στο περιθώριο της πόλης, σε περιοχές υποβαθμισμένες περιβαλλοντικά, κοντά σε βιομηχανικές περιοχές και σε σκουπιδότοπους, αποκλεισμένοι δηλαδή και αποκομμένοι από τον κύριο κοινωνικό ιστό της πόλης. Αυτήν την εικόνα μπορεί να τη δει κανείς στην Αθήνα (Ανω Λιόσια), στη Θεσσαλονίκη (Δενδροπόταμος), στη Λαμία (Σιδηροδρομικός Σταθμός), στο Βόλο (Ν. Ιωνία), στη Λάρισα (Ν. Σμύρνη), στη Φλώρινα (συνοικισμός Νεοφώτιστων), στην Κομοτηνή (Ήφαιστος), στο Ηράκλειο (Αλικαρνασός), στην Κόρινθο (Εξαμίλια), στα Χανιά (Τσικολαριά). Εκτός από τον τόπο της κατοικίας ο κοινωνικός αποκλεισμός γίνεται εμφανής και από το είδος της κατοικίας (μικρά ετοιμόρροπα σπίτια, παράγκες, πρόχειρες κατασκευές με νάιλον και τσαντίρια), αλλά και από τον περιβάλλοντα χώρο (λάσπες, χωματόδρομοι, μπάζα, παρατημένα μηχανήματα και παλιά αυτοκίνητα κ.τ.λ.)

Αυτός ο κοινωνικός αποκλεισμός γίνεται εμφανής και στις σχέσεις των Ρομ με τους μη Ρομ. Τόσο στις δημόσιες υπηρεσίες όσο και στις καθημερινές επαγγελματικές και άλλες συναλλαγές με άλλους πολίτες οι Ρομ νιώθουν τη διακριτική και συχνά απαξιοτική συμπεριφορά των άλλων πολιτών, αποτέλεσμα των στερεοτύπων που έχουν δημιουργηθεί από παλιά. Οι προσπάθειες των αρμόδιων φορέων και των διάφορων αντιρατσιστικών οργανώσεων δεν έχει φέρει ακόμη σημαντικά αποτελέσματα.

Ο σχολικός αποκλεισμός

Στην Ελλάδα οι μορφές των σχολείων που φοιτούν τα παιδιά των Ρομ είναι οι παρακάτω:

α) *το σχολείο του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος*. Πρόκειται για την πιο απλή μορφή σχολείου για τους Ρομ. Λειτουργεί σύμφωνα με τις αρχές από τις οποίες διέπεται το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι συνήθως το σχολείο της περιοχής στην οποία είναι εγκαταστημένοι οι μαθητές και δέχεται μαθητές σε μια καθορισμένη από τους νόμους ηλικία, οι οποίοι φοιτούν σε προκαθορισμένες από το ωρολόγιο πρόγραμμα ημέρες και ώρες, διδάσκονται προκαθορισμένα γνωστικά αντικείμενα και ύλη από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατά κανόνα έχουν εκπαιδευτεί

στο να διδάσκουν σε παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μη Ρομ, τα οποία και οφείλουν να προσαρμοστούν στους κανόνες της κοινωνίας τους. Τα παιδιά των Ρομ που γράφονται στο σχολείο αυτό αντιμετωπίζονται όπως και τα παιδιά των μη Ρομ. Όσα -συνήθως πολύ λίγα- από αυτά μπορέσουν να αποδεχτούν τους κανόνες αυτού του σχολείου, συνεχίζουν. Τα υπόλοιπα, που αποτελούν και τη μεγαλύτερη μάζα, εγκαταλείπουν το σχολείο ήδη από την πρώτη τάξη του Δημοτικού.

β) *το σχολείο στην περιοχή όπου κατοικούν οι Ρομ.* Πρόκειται για το σχολείο που λειτουργεί όπως ακριβώς και τα άλλα σχολεία του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με μόνη τη διαφορά ότι ως κτίριο βρίσκεται κοντά στην περιοχή εγκατάστασης των Ρομ και δέχεται για εγγραφή μόνο παιδιά των Ρομ. Είναι ένα είδος μειονοτικού σχολείου, που, αν και απευθύνεται σε διαφορετικούς πολιτισμικά μαθητές, επιχειρεί να διδάξει στους μαθητές τα ίδια γνωστικά αντικείμενα και τις ίδιες κοινωνικοπολιτισμικές αξίες με αυτές που διδάσκονται οι μαθητές στο σχολείο του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα σχολεία όμως αυτά δε λαμβάνουν υπόψη την πολιτισμική ιδιαιτερότητα των Ρομ και γ' αυτό δεν προσαρμόζουν τα Προγράμματά τους και τη μεθοδολογία τους στις ιδιαιτερότητες των Ρομ. Η αποτελεσματικότητα των σχολείων αυτών δεν έχει αποδειχτεί έως τώρα.

γ) *το ιδιαίτερο μάθημα.* Πρόκειται για μαθήματα που δίνονται σε παιδιά Ρομ ή και σε ενήλικους -είτε μεμονωμένα είτε κατά ομάδες- από εθελοντές εκπαιδευτικούς και στόχο έχουν είτε να βοηθήσουν τα παιδιά των Ρομ που φοιτούν στο σχολείο ή να τους διδάξουν γραφή και ανάγνωση. Ο χαρακτήρας αυτού του εγχειρήματος είναι ρεαλιστικός, δεν μπορεί όμως το ιδιαίτερο μάθημα να αντικαταστήσει, τουλάχιστον ποσοτικά, τα προσφερόμενα από το σχολείο γνωστικά αντικείμενα. Λειτουργεί όμως πολύ θετικά για ενήλικους, οι οποίοι θέλουν να μάθουν γραφή και ανάγνωση για να μπορούν να επικοινωνούν γραπτώς με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός τους.

Η μορφή του εθνικού σχολείου είναι κυρίαρχη στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, ενώ οι άλλες δύο μορφές άρχισαν να εμφανίζονται τα τελευταία χρόνια σε πολύ μικρή βέβαια κλίμακα.

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετήθηκαν και υιοθετούνται στην Ελλάδα, όπως και στις υπόλοιπες χώρες, για τα παιδιά των Ρομ φαίνεται ότι όχι μόνο δεν έχουν λύσει το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας αλλά ότι συνεχίζεται να υφίσταται ένα ιδιότυπος σχολικός αποκλεισμός, όπως δείχνουν και τα πρόχειρα ερευνητικά δεδομένα. Η σημερινή κατάσταση, όσον αφορά τη σχολική εκπαίδευση των Ρομ, παρουσιάζεται ως εξής: ένα ποσοστό που μπορεί να ξεπερνά κατά πολύ το 50% των παιδιών σχολικής ηλικίας δεν εγγράφεται καθόλου στο σχολείο, ενώ ένα ποσοστό που κυμαίνεται γύρω στο 40% φοιτά στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Πολλά όμως από αυτά τα παιδιά το εγκαταλείπουν νωρίς χωρίς να αποκτήσουν τις βασικές γνώσεις (γραφή και ανάγνωση). Το υπόλοιπο ποσοστό συνεχίζει τις σπουδές του και τελειώνει και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ένα πολύ μικρό μέρος από αυτούς φοιτά και στην ανώτατη εκπαίδευση. Η τελευταία ομάδα μαθητών προέρχεται κυρίως από οικογένειες Ρομ, οι οποίες έχουν αποστασιοποιηθεί από τον τρόπο ζωής των Ρομ, έχουν χάσει πολλά στοιχεία της φυλετικής τους ταυτότητας και έχουν ενσωματωθεί στην κυρίαρχη κοινωνία.

Μιλώντας λοιπόν με όρους της κοινωνίας των Ρομ και έχοντας υπόψη μας τα παραπάνω δεδομένα θα λέγαμε ότι ο σχολικός αποκλεισμός των παιδιών των Ρομ στις κοινωνίες τους βρίσκεται σε μεγάλα ποσοστά και οφείλεται στις πολλές αιτίες, οι κυριότερες από τις οποίες είναι:

▣ *το ίδιο το σχολείο.* Το σχολείο για τους Ρομ με τη μορφή που έχει δεν παρέχει μέρος των γνώσεων που χρειάζεται ένας ανήλικος Ρομ για να αντιμετωπίσει αργότερα τη ζωή. Φορείς της

εκπαίδευσης για την κοινωνία των Ρομ αποτελούν τα πρόσωπα της οικογένειας (παππούς, γιαγιά, γονείς, μεγαλύτερα αδέρφια) και ευρύτερα της φυλής. Ο νέος Ρομ που φοιτά σε ένα σχολείο που δημιουργήθηκε από μη Ρομ για μη Ρομ και αντιπροσωπεύει τις επιθυμίες και τις προσδοκίες της κοινωνίας των μη Ρομ νιώθει ότι εκπαιδεύεται στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού φορέα ξένου προς τις συνήθειες και τις αρχές της κοινωνίας του. Η λογική που κυριαρχεί στο σχολείο των κοινωνιών δυτικού τύπου είναι για τους Ρομ το σχολείο που στοχεύει στην ενσωμάτωσή τους στην κυρίαρχη κοινωνία και στην τελική αφομοίωσή τους, κάτι που δεν το θέλουν. Γι' αυτούς στο σχολείο δεν προσφέρεται εκπαίδευση αλλά σχολική φοίτηση. Μια επίσης δύσκολη κατάσταση που αντιμετωπίζουν στο σχολείο είναι η μη αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους, που προέρχεται από τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που έχουν σχηματίσει οι κοινωνίες των μη Ρομ για τους Ρομ.

- ▣ *η διδακτέα ύλη.* Τα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία διδάσκονται στο σχολείο, περιέχουν γνώσεις και καλλιεργούν δεξιότητες, οι οποίες δεν είναι χρήσιμες για τη ζωή και τα επαγγέλματα που κάνουν συνήθως τα μέλη της κοινωνίας στην οποία ζουν οι Ρομ. Πολλές από τις γνώσεις μάλιστα που προσφέρονται δεν έχουν σχέση με τον πολιτισμό τους και τις συνήθειές τους, κάτι οπωσδήποτε που τους απωθεί. Για παράδειγμα ο ιστορικός χαρακτήρας του σύγχρονου σχολείου, που εκφράζεται μέσα από το μάθημα της ιστορίας, της λογοτεχνίας και ακόμη της γλώσσας και της πολιτικής αγωγής, δεν αγγίζει τα παιδιά των Ρομ, των οποίων ο πολιτισμός δεν έχει ιστορικό παρελθόν και δεν έχουν μάθει από τους γονείς τους να θαυμάζουν κάποια πρόσωπα της ιστορίας. Οι μόνες γνώσεις που παρέχει το σχολείο και θεωρούνται από την κοινωνία των Ρομ χρήσιμες για την επικοινωνία τους με τα μέλη της κυρίαρχης κοινωνίας είναι η γνώση της γραφής και της ανάγνωσης. Για το μικρό όμως Ρομ οι γνώση αυτή δεν του είναι άμεσα χρήσιμη, και γι' αυτό δε δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον.
- ▣ *η γλώσσα.* Οι Ρομ είναι δίγλωσσοι και συχνά και τρίγλωσσοι. Η γλώσσα με την οποία επικοινωνούν στο άμεσο περιβάλλον τους είναι η ρομανί, ενώ με τα άτομα του ευρύτερου περιβάλλοντος επικοινωνούν στην επίσημη εθνική γλώσσα. Τα παιδιά των Ρομ, πριν πάνε στο σχολείο, ζουν στο στενό περιβάλλον της οικογένειας, όπου τα περισσότερα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται είναι στη ρομανί. Όταν λοιπόν έρχονται στο σχολείο, έχουν μια καλή γνώση της ρομανί και μια παθητική -πολύ λίγο έως λίγο- γνώση της γλώσσας που διδάσκεται στο σχολείο. Είναι επόμενο λοιπόν να αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης των διδασκομένων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο μικρός Ρομ νιώθει αμήχανα και μειονεκτικά, γιατί η γλώσσα που γνωρίζει και με την οποία εξυπηρετεί τις επικοινωνιακές του ανάγκες αποδεικνύεται στο σχολείο άχρηστη. Έτσι η γλώσσα γίνεται ένα πρόσθετο στοιχείο που οδηγεί τα παιδιά των Ρομ στη σχολική αποτυχία και σε τελευταία ανάλυση στην εγκατάλειψη του σχολείου.
- ▣ *η οικονομική κατάσταση.* Είναι γνωστό από πάμπολλες έρευνες ότι η οικονομική κατάσταση μιας κοινωνίας προσδιορίζει και το βαθμό του μορφωτικού επιπέδου της κοινωνίας αυτής αλλά και την πορεία των παιδιών της κοινωνίας αυτής στο σχολείο. Οι κοινωνίες των Ρομ είναι κατά κανόνα κοινωνίες χαμηλού οικονομικού επιπέδου, που βρίσκονται πολύ χαμηλότερα από τα όρια της φτώχειας, με αποτέλεσμα αυτό να επηρεάζει δραστικά τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο. Οι μικροί Ρομ αναγκάζονται για την οικονομική υποστήριξη των οικογενειών τους να κάνουν διάφορες εργασίες, γεγονός που τους εμποδίζει στη σχολική φοίτηση.
- ▣ *οι συχνές μετακινήσεις.* Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι Ρομ της Ελλάδας διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τους εγκαταστημένους και τους μετακινούμενους. Για τα παι-

διά λοιπόν των μετακινούμενων το πρόβλημα της σχολικής φοίτησης, με τη μορφή που έχει το σύγχρονο σχολείο, δημιουργεί τεράστια προβλήματα. Το παιδί εγγράφεται σε ένα σχολείο, φοιτά λίγο καιρό και στη συνέχεια είναι αναγκασμένο να ακολουθήσει την οικογένειά του σε έναν άλλο τόπο. Στην καλύτερη των περιπτώσεων εγγράφεται στο σχολείο του νέου τόπου εγκατάστασης και συνεχίζει να παρακολουθεί μαθήματα. Στις περισσότερες όμως περιπτώσεις εγκαταλείπει το σχολείο για να βοηθήσει τους γονείς του στη δουλειά τους.

- ▣ *το εκπαιδευτικό προσωπικό.* Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα σχολεία της ελληνικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν λάβει μια επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση, η οποία είναι κατάλληλη για τα παιδιά των μη Ρομ. Έτσι οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές Ρομ δε γνωρίζουν τίποτε για τον πολιτισμό τους, για τη γλώσσα τους και για τις ιδιαιτερότητές τους, με αποτέλεσμα να τους αντιμετωπίζουν στην καλύτερη περίπτωση όπως όλους τους μαθητές. Δεν είναι βέβαια σπάνιες οι περιπτώσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί αυτών των μαθητών έχουν μια αρνητική στάση απέναντί τους και εκφράζουν τις προκαταλήψεις τους απέναντί τους. Όλα αυτά δημιουργούν μια άσχημη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών Ρομ, γεγονός που οδηγεί συχνά σε σχολική αποτυχία.
- ▣ *η σχέση της κοινωνίας των Ρομ με τη σχολική γνώση.* Η σχέση των Ρομ με τη γνώση είναι ένα θέμα διφορούμενο. Γενικώς θεωρείται ότι η μόρφωση για τους Ρομ αποτελεί μια άχρηστη πολυτέλεια, και τους αποδίδονται μάλιστα και κάποιες παροιμίες γι' αυτήν τους την άποψη. Αντίθετα η M. Hübsmannová (1996: 295) θεωρεί ότι η άποψη αυτή των μη Ρομ είναι λανθασμένη και παραδίδει αρκετές παροιμίες -οι οποίες βέβαια προέρχονται από τους Ρομ της Τσεχίας- στις οποίες επικρατεί η αντίθετη αντίληψη και δείχνουν πως οι Ρομ αποδίδουν μεγάλη αξία στη γνώση. Από την πρόσφατη σχετική βιβλιογραφία δε διαφαίνεται μια συγκεκριμένη θέση απέναντι στη μία ή την άλλη άποψη, εκείνο όμως που διαπιστώνεται είναι ότι η μόνη σχολική γνώση που της αποδίδουν κάποια αξία οι Ρομ είναι η γνώση της γραφής και της ανάγνωσης. Εκείνο λοιπόν που πρέπει να συμβαίνει είναι ότι η σχολική γνώση δεν έχει για τους Ρομ την αξία που έχει για τους μη Ρομ, με αποτέλεσμα να υποτιμούν τη σχολική γνώση, γεγονός που οδηγεί στη σχολική αποτυχία.
- ▣ *ο τρόπος ζωής.* Οι Ρομ ζουν έναν τρόπο ζωής διαφορετικό από αυτόν που ζουν οι μη Ρομ της Ελλάδας. Συνήθως ζουν κατά μεγάλες ομάδες και κατά φυλές σε χώρους συγκεκριμένους, οι οποίοι είτε βρίσκονται στις παρυφές των μεγαλουπόλεων είτε σε αγροτικές περιοχές, κρατούν αρκετά από τα έθιμα των προγόνων τους, δημιουργούν μεγάλες οικογένειες, παντρεύονται σε μικρή ηλικία, τα μεγαλύτερα παιδιά της οικογένειας φροντίζουν τα μικρότερα, και εσωτερικεύουν με διαφορετικό τρόπο τα πολιτισμικά προϊόντα που προσφέρονται στις σύγχρονες δυτικού τύπου κοινωνίες. Εξασκούν ορισμένα επαγγέλματα, παραδοσιακά ή σύγχρονα, και απορρίπτουν άλλα. Έχουν ισχυρό το αίσθημα της ομάδας και της φυλής και θεωρούν όσους μεταπηδούν από τη φυλή τους στην κοινωνία των Ρομ περίπου προδότες. Μέσα στα πλαίσια αυτά η επιτυχία στο σχολείο, που είναι σχολείο των μη Ρομ, θεωρείται ένα είδος μεταπήδησης από την ομάδα τους στην ομάδα των μη Ρομ, οπότε...προδοσία. Κάτω από την επίδραση αυτής της νοοτροπίας οι μικροί Ρομ θα πρέπει να κάνουν πολύ μεγαλύτερη από τους μη Ρομ προσπάθεια για να πετύχουν στο σχολείο. Η προσπάθεια αυτή δεν ενθαρρύνεται από το στενό οικογενειακό περιβάλλον, γιατί η οικογένεια θεωρεί ότι το σχολείο την υποκαθιστά προσφέροντας μάλιστα άχρηστες γνώσεις στα παιδιά της. Τέλος η τάση για δημιουργία οικο-

γένειας σε μικρή σε σχέση με τους μη Ρομ ηλικία (κατά μέσο όρο 15-16 χρονών) αποτελεί ένα πρόσθετο παράγοντα για εγκατάλειψη του σχολείου.

Ο κατάλογος των αιτιών που προκαλούν το σχολικό αποκλεισμό των παιδιών των Ρομ που αναφέρθηκαν παραπάνω αποτελεί μια πλήρη τυπολογία των λόγων του σχολικού αποκλεισμού των Ρομ. Αυτά βέβαια δεν είναι άγνωστα στους ασχολούμενους φορείς με την εκπαίδευση των Ρομ και τα τελευταία χρόνια έγιναν και κτήμα των αρμόδιων εκπαιδευτικών φορέων σε κρατικό και διακρατικό επίπεδο. Όπως είδαμε στα προηγούμενα, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται στην Ελλάδα δεν έλυσαν το πρόβλημα της σχολικής εκπαίδευσης των Ρομ, έτσι τουλάχιστον όπως θα το ήθελαν όσοι μάχονται το σχολικό αποκλεισμό των μη προνομιούχων ατόμων και θέλουν την ένταξη των Ρομ στην ελληνική κοινωνία. Είδαμε ακόμη και τους λόγους για τους οποίους οι πρακτικές αυτές δε στέφθηκαν με επιτυχία. Μετά από αυτά η άποψη που διαμορφώσαμε για τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών των Ρομ είναι ότι οι διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται ή και θα εφαρμόζονται από τους μη Ρομ θα έχουν ελάχιστη ή και καθόλου επιτυχία, εκτός και αν οι Ρομ που θα δεχτούν αυτήν την εκπαίδευση επιθυμούν την ενσωμάτωση και την τελική αφομοίωσή τους από τις κοινωνίες των μη Ρομ που τους περιβάλλουν.

Οι κοινωνίες των Ρομ που δεν έχουν την τάση αφομοίωσης ζουν σε μια οικογένεια, η οποία λειτουργεί όχι μόνο ως θεσμός που προσφέρει στα παιδιά ασφάλεια για το μέλλον αλλά προσφέρει με διάφορους τρόπους αγωγή και εκπαίδευση για το επάγγελμα που πρόκειται να ακολουθήσουν. Το θεσμοθετημένο σχολείο των μη Ρομ, στο οποίο αναγκάζονται να φοιτήσουν οι μικροί Ρομ, ή σε οποιαδήποτε μορφή έχουν εφεύρει οι μη Ρομ αποτελεί a priori ένα στοιχείο που ανταγωνίζεται την εκπαίδευση που προσφέρει η οικογένεια, γιατί με τον τρόπο του και χωρίς να το επιδιώκει ανατρέπει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτά το παιδί μέσα στην οικογένεια. Ακόμη διαπιστώνουν ότι εκτός από τη γραφή και την ανάγνωση που τους μαθαίνει, γνώσεις απαραίτητες για να κινηθούν μέσα στον εγγράμματο κόσμο των μη Ρομ, όλες οι άλλες γνώσεις που τους προσφέρει όχι μόνο δε συμβάλλουν στην κοινωνική και οικονομική τους επιτυχία, αλλά τους αποκλείουν και από την ομάδα τους. Εξάλλου και οι γονείς Ρομ που φοίτησαν στο σχολείο δε διατηρούν και καλές αναμνήσεις για να τις μεταφέρουν στα παιδιά τους. Έτσι ο μικρός Ρομ που φοιτά στο σχολείο βρίσκεται μπροστά σε μια αντίφαση που του δημιουργεί η διάσταση μεταξύ της αξίας (ή απαξίας) που δίνει στο σχολείο και στη σχολική γνώση η οικογένειά του και η κοινωνία του και της αξίας που δίνει η κοινωνία που έχει δημιουργήσει το θεσμό του σχολείου. Ο διαφορετικός λοιπόν πολιτισμός των Ρομ από αυτόν των μη Ρομ της Ελλάδας, η διαφορετική αντιμετώπιση της έννοιας της μόρφωσης, η διαφορετική εκπαιδευτική λειτουργία της οικογένειάς και η σθεναρή αντίστασή τους στην ενσωμάτωση είναι οι κυριότεροι λόγοι που οδηγούν τους μικρούς Ρομ στο σχολικό αποκλεισμό.

Η πραγματικότητα αυτή φαίνεται να οδηγεί τα πράγματα σε ένα αδιέξοδο. Η απεμπλοκή από το αδιέξοδο αυτό προϋποθέτει πρώτιστα μια ιδεολογική και επιστημολογική αποσαφήνιση των παιδαγωγικών και κοινωνιολογικών γενικότερα προθέσεων όσων σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική των Ρομ. Η αποσαφήνιση αυτή μπορεί να προέλθει από την απάντηση στα εξής ερωτήματα: α) επιθυμούν οι Ρομ να αφομοιωθούν από την κοινωνία των μη Ρομ ή όχι; και β) θέλουμε οι μη Ρομ την αφομοίωση των Ρομ ή όχι; Η απάντηση στο πρώτο ερώτημα αφορά τους ίδιους τους Ρομ και θα είναι οπωσδήποτε αρνητική, όχι βέβαια από όλους τους Ρομ, αλλά από τους Ρομ, στους οποίους αναφερόμαστε στα παιδαγωγικά κείμενα. Η απάντηση στο δεύτερο ερώτημα αφορά τους σχεδια-

στές εκπαιδευτικής πολιτικής και μπορεί, ανάλογα με την ιδεολογική και επιστημολογική τοποθέτηση του καθενός να είναι είτε θετική είτε αρνητική. Στην περίπτωση που η απάντηση είναι θετική, οι πρακτικές που ακολουθούνται σήμερα θα έλεγα ότι είναι ενδεδειγμένες, αλλά είναι βέβαιο ότι θα οδηγούν ένα μεγάλο μέρος των Ρομ στο σχολικό αποκλεισμό. Στην περίπτωση που η απάντηση στο ερώτημα θα είναι αρνητική, θα πρέπει να υιοθετηθεί μια διαφορετική πολιτική από αυτή που έχει υιοθετηθεί μέχρι σήμερα και να εφαρμοστούν διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Η πολιτική αυτή και οι πρακτικές θα σχεδιάζονται από τους ίδιους τους Ρομ και θα ανταποκρίνονται στις πολιτισμικές τους αξίες και τις κοινωνικές τους επιδιώξεις. Οι μη Ρομ στα αρχικά στάδια θα πρέπει να βοηθήσουν στην εξασφάλιση ορισμένων προϋποθέσεων, που θα έχουν ως στόχο την οικονομική και κοινωνική τους ανάπτυξη, στην αυτοοργάνωση της κοινωνίας τους και στην οργάνωση εκπαιδευτικών θεσμών προσαρμοσμένων στην κοινωνία τους.

Το πρότυπο του διαπολιτισμικού σχολείου που προωθείται τα τελευταία χρόνια για την εκπαίδευση των Ρομ μπορεί να επιτελέσει τις παραπάνω λειτουργίες, αλλά δεν μπορεί να πετύχει, γιατί θα είναι ένα σχολείο σχεδιασμένο από τους μη Ρομ και θα έχει πολλά στοιχεία δομικά, μορφολογικά και περιεχομένου όμοια με τα στοιχεία που διέπουν το σημερινό σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι για την επιτυχία ενός σχολικού θεσμού που θα επιτελεί τις λειτουργίες που αναφέρθηκαν παραπάνω θα πρέπει να γίνουν αλλαγές δομικές, μορφολογικές και αλλαγές περιεχομένου, οι οποίες μπορούν να γίνουν μόνο από τους ενδιαφερόμενους Ρομ.

Η μορφή του σχολείου που, κατά τη γνώμη μου, μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού θεσμού που τελικά θα υιοθετήσουν οι Ρομ μπορεί να είναι ανάλογη με αυτήν των ανοιχτών σχολείων (open schools) των Η.Π.Α.

Η ρομανί στην Ελλάδα

Η γλώσσα των Ρομ, η ρομανί, αντικατοπτρίζει κάποια χαρακτηριστικά του πολιτισμού τους, κυρίαρχο από τα οποία είναι η έντονη ποικιλία. Η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι Ρομ της Ελλάδας παρουσιάζει μια τεράστια ποικιλία που εντοπίζεται κυρίως στο λεξιλόγιο και δευτερευόντως στη φωνητική, τη μορφολογία και τη σύνταξη. Η ποικιλία αυτή οφείλεται σε πολλούς παράγοντες: στους διαφορετικούς τόπους καταγωγής και διαμονής τους, στο βαθμό επίδρασης της ελληνικής, στην έλλειψη οργανωμένης εκπαίδευσης, στη μη κωδικοποίηση της γλώσσας τους και στη μη χρήση της γραπτής μορφής της. Η ποικιλία όμως αυτή δεν είναι τόσο μεγάλη, ώστε να καθιστά αδύνατη την επικοινωνία μεταξύ των Ρομ διαφορετικών ομάδων. Με κριτήρια καθαρά γλωσσολογικά θα μπορούσαμε να πούμε πως η γλωσσική μορφή που χρησιμοποιούν οι Ρομ της Ελλάδας αποτελεί μια διάλεκτο της ρομανί και διακρίνεται σε διάφορα ιδιώματα, μερικά από τα οποία είναι τα ρουμέλικά, τα φιτσίρκα, τα ερλίκα και τα ρόμκα.

Η ρομανί των Ρομ της Ελλάδας είναι μια ινδοευρωπαϊκή γλώσσα και παρουσιάζει αρκετά κοινά στοιχεία με τις άλλες ινδοευρωπαϊκές γλώσσες. Περιέχει στοιχεία των αρχικών γλωσσών των Ρομ (σανσκριτικά, χίντι, παντζάμπι κ.ά.), καθώς και πολλά στοιχεία από την περσική, την τουρκική, τη ρουμανική, την αρμενική, τη βουλγαρική και, φυσικά, την ελληνική.

Βασικά χαρακτηριστικά

Φωνητική-Φωνολογία. Φωνητικά οι μορφές της ρομανί που ομιλούνται στην Ελλάδα περιλαμβάνουν αρκετούς φθόγγους που είναι κοινοί με τους φθόγγους της νεοελληνικής. Περιλαμ-

βάνουν όμως και μερικούς φθόγγους άγνωστους στη νεοελληνική, όπως τη σειρά των κλειστών δασέων φθόγγων (rh, th, kh, tsh, kh, kh) και τη σειρά των παχέων συριστικών (tš, dž, š, ž).

Το φωνολογικό σύστημα της ρομανί θα πρέπει να παρουσιάζει 5 φωνηεντικά φωνήματα (a, e, i, o, u) και 21 συμφωνικά.

Ο τόνος είναι δυναμικός και κινητός. Ισχύει, όπως και στη νέα ελληνική, ο νόμος της τρισυλλαβίας.

Μορφολογία. Όσον αφορά τη μορφολογία, η ρομανί των Ρομ της Ελλάδας παρουσιάζει δύο γένη (αρσενικό και θηλυκό), δύο αριθμούς (ενικός και πληθυντικός), ενώ το όνομα παρουσιάζει ένα σύστημα οκτώ πτώσεων (ονομαστική, γενική, δοτική, τοπική, οργανική, αφαιρετική, αιτιατική, κλητική). Το ρήμα παρουσιάζει τέσσερις χρόνους (ενεστώτας, παρατατικός, μέλλοντας, αόριστος) και τρεις εγκλίσεις (οριστική, υποτακτική, προστακτική), ενώ δε γίνεται διάκριση του ποιού ενέργειας, όπως συμβαίνει στα νέα ελληνικά.

- *Το άρθρο*

Το οριστικό άρθρο στην ονομαστική του ενικού είναι ο για τα αρσενικά ονόματα και i για τα θηλυκά. Σε όλες τις άλλες πτώσεις παίρνει τη μορφή e. Το αόριστο άρθρο είναι το **yek**

- *Το ουσιαστικό*

Τα ουσιαστικά λήγουν στην ονομαστική είτε σε φωνήεν είτε σε σύμφωνο, π.χ. ο kurkò «η εβδομάδα», ο sar «το φίδι». Τα ουσιαστικά που λήγουν σε -ò σχηματίζουν την ονομαστική πληθυντικού σε -e, π.χ. ο gonò «το τσουβάλι», e gonè «τα τσουβάλια». Τα ουσιαστικά που λήγουν σε -i σχηματίζουν την ονομαστική του πληθυντικού σε (γ)a, π.χ. ο rai «το νερό», e raià «τα νερά», i romnì «η γυναίκα», e romnà «οι γυναίκες». Τα ουσιαστικά που λήγουν σε σύμφωνο σχηματίζουν την ονομαστική του πληθυντικού σε -à, π.χ. ο sar «το φίδι», e sarà «τα φίδια». Τα ουσιαστικά που λήγουν σε -o σχηματίζουν την ονομαστική του πληθυντικού σε -òra, -ùra, π.χ. ο limòno «το λεμόνι», e limònura «τα λεμόνια».

- *Το επίθετο*

Τα επίθετα λήγουν στην ονομαστική είτε σε φωνήεν είτε σε σύμφωνο. Η πιο συνηθισμένη κατηγορία είναι η κατηγορία των δικατάληκτων επιθέτων, τα οποία λήγουν στην ονομαστική ενικού στο αρσενικό γένος σε -ò και στο θηλυκό σε -ì, π.χ. barò «μεγάλος», barì «μεγάλη». Στις υπόλοιπες πτώσεις όλα τα επίθετα παίρνουν την κατάληξη -e.

Ο συγκριτικός βαθμός των επιθέτων σχηματίζεται με το da(h)à +επίθετο και ο υπερθετικός με το ène+επίθετο, π.χ. daà temìzi «πιο καθαρός», ο ène temìzi «ο πιο καθαρός». Ο β' όρος της σύγκρισης εκφέρεται με αφαιρετική.

- *Τα αριθμητικά*

Τα απόλυτα αριθμητικά από το 1 έως το 12 είναι τα εξής: yek «ένα», dùì «δύο», trin «τρία», štar «τέσσερα», pàntš «πέντε», šo(v) «έξι», eftà «εφτά», oxto «οχτώ», iñà «εννιά», deš «δέκα», deš-u-yek «έντεκα», deš-u-dùì «δώδεκα». Άλλα αριθμητικά: biš «είκοσι», trànda «τριάντα», sarànda «σαράντα», peìnda «πενήντα», eksìnda «εξήντα», evdomìnda «εβδομήντα», oγδònda «ογδόντα», enenìnda «ενενήντα», šel «εκατό», dùì šel «διακόσια», mìla «χίλια»

- *Οι αντωνυμίες*

Από τις αντωνυμίες αυτές που εμφανίζονται στην καθημερινή ομιλία των Ρομ της Ελλάδας είναι οι προσωπικές, οι κτητικές και οι ερωτηματικές.

Οι προσωπικές αντωνυμίες της ρομανί είναι οι εξής: για το α' πρόσωπο με «εγώ» (πλ. amèn «εμείς»), για το β' πρόσωπο tu «εσύ» (πλ. tumèn «εσείς») και για το γ' πρόσωπο non «αυτός» και νοί «αυτή» (πλ. non «αυτοί» και «αυτές»).

Οι κτητικές αντωνυμίες είναι για το α' πρόσωπο οι mo (munrò), mi (munrì), me (munrè) «μου», για το β' πρόσωπο οι ko (kirò), ki (kirì) ke (kirè) «σου» και για το γ' πρόσωπο οι lèsko, làko, lèske (làke) «του». Οι πιο συχνόχρηστες ερωτηματικές αντωνυμίες είναι οι εξής: kon «ποιος», so «τι», kàj «πού».

• *Το ρήμα*

Η ρομανί περιλαμβάνει δύο μεγάλες κατηγορίες ρημάτων: τα γνήσια ρήματα της ρομανί και τα ρήματα της τουρκικής. Τα πρώτα στο α' πρόσωπο ενικού του ενεργητικού ενεστώτα λήγουν σε -av ή -avan, τα δεύτερα έχουν τις καταλήξεις των ρημάτων της τουρκικής, δηλ. -im, -um, -ım.

Τα γνήσια ρήματα της ρομανές

Ο ενεστώτας στην οριστική της ενεργητικής φωνής σχηματίζεται με το θέμα + τις εξής καταλήξεις:

- av,
- es, -as, -os
- el, -al, -ol
- as
- en, -an, -on
- en, -an, -on

Ο παρατακτικός στην οριστική της ενεργητικής φωνής σχηματίζεται ακριβώς όπως ο ενεστώτας+κατάληξη -as, π.χ. keràn-as «έκανα», kerès-as «έκανες», džàn-as «πήγαινα», džàvas-as «πήγαινε» κτλ..

Ο μέλλοντας στην οριστική της ενεργητικής φωνής σχηματίζεται με το μόριο ka+ενεστώτα, π.χ. ka keràn «θα κάνω».

Ο αόριστος της οριστικής της ενεργητικής φωνής των ομαλών ρημάτων σχηματίζεται με το θέμα του αορίστου+τις εξής καταλήξεις:

- dèm, -ièm, -istèm, -lèm
- dàn, -iàn, -istàn, -làn
- dàs, -iàs, -istàs, làs
- dàm, -iàm, istàm, -lèn
- dèn, -ièn, -istèn, -lèn
- dè, -iè, -istè, -lè

Υποτακτική έχει μόνο ο ενεστώτας και σχηματίζεται με το μόριο te+οριστική ενεστώτα, π.χ. maḡàn te xan «θέλω να φάω».

Η προστακτική έχει μόνο β' ενικό και β' πληθυντικό πρόσωπο και σχηματίζεται κατά κανόνα ως εξής:

- β' εν. -∅ (-i, -a)
- β' πλ. -en (-en, -an)

Τα ρήματα της τουρκικής

Κλίνονται όπως και τα τουρκικά ρήματα

Το βοηθητικό ρήμα *sem* «είμαι»

Ενεστώτας	Παρατατικός
(me) <i>sem</i>	(me) <i>sèmas</i>
(tu) <i>san</i>	(tu) <i>sànas</i>
(von) <i>si</i>	(von) <i>sas</i>
(amèn) <i>sam</i> ή <i>samùs</i>	(amèn) <i>sàmas</i> ή <i>samùsas</i>
(tumèn) <i>sen</i> ή <i>sanùs</i>	(tumèn) <i>sènas</i> ή <i>sanùsas</i>
(von) <i>si</i>	(von) <i>sas</i>

Η παθητική φωνή των ρημάτων σχηματίζεται σύμφωνα με την τρίτη κατηγορία των ρημάτων της ενεργητικής φωνής.

• *Η μετοχή*

Η μετοχή εμφανίζεται με δύο μορφές, σε *-ndos* και σε *-do* (*-lo*, *-no*, *-me*). Η πρώτη έχει ανάλογη λειτουργία με τη μετοχή της νεοελληνικής σε *-ο(ώ)ντας*, ενώ η δεύτερη έχει λειτουργία αντίστοιχη με αυτήν του επιθέτου, π.χ. *phirindòs* «τρέχοντας», *vuradò* «ντυμένος».

• *Το επίρρημα*

Ορισμένα συχνόχρηστα επιρρήματα είναι τα εξής: *latšès* «καλά», *polukòs* «σιγά», *zuralèste* «δυνατά».

Σύνταξη. Σε γενικές γραμμές η σύνταξη της ρομανί είναι όμοια με τη σύνταξη της νεοελληνικής. Κάποιες ιδιαιτερότητες που εμφανίζονται παρουσιάζονται παρακάτω.

- η πτώση του αντικειμένου:* ορισμένες φορές χρησιμοποιείται η ονομαστική αντί της αιτιατικής, π.χ. *temizdì o kher* (αντί *temizdì o kherès*) «(αυτός) καθάρισε το σπίτι
- η σύνταξη της γενικής:* η γενική ως ετερόπτωτος προσδιορισμός έχει λειτουργία αντίστοιχη με τη λειτουργία του επιθέτου, στοιχείο που επηρεάζει και τη μορφολογία της.
- η σύνταξη του ρήματος «έχω»:* το ρήμα που σημαίνει στη ρομανί «έχω» (*si man*) σχηματίζεται με το τρίτο ενικό πρόσωπο και την προσωπική αντωνυμία σε αιτιατική πτώση, δηλ. για τον ενεστώτα *si man* (=είναι σε μένα) «έχω», *si tut* (=είναι σε σένα) «έχεις» κτλ., για τον παρατατικό *sas man* (=ήταν σε μένα) «είχα», *sas tut* (=ήταν σε σένα) «είχα» κτλ.
- η λειτουργία ορισμένων πτώσεων:* εκτός της γενικής, της οποίας η λειτουργία αναλύθηκε παραπάνω οι άλλες πτώσεις των ουσιαστικών χρησιμοποιούνται ως εξής:
 - η ονομαστική χρησιμοποιείται ως υποκείμενο, ως άμεσο αντικείμενο και μετά από προθέσεις,
 - η αιτιατική χρησιμοποιείται ως άμεσο αντικείμενο, ως αιτιατική του χρόνου και ως υποκείμενο για το σχηματισμό του ρήματος *si man* «έχω»,
 - η δοτική χρησιμοποιείται ως αντικείμενο σε ορισμένα ρήματα, ως δοτική ηθική, ως δοτική του χρόνου και ως δοτική της αιτίας ή του σκοπού,
 - η τοπική χρησιμοποιείται για δήλωση στάσης και κίνησης,

- v. η αφαιρετική χρησιμοποιείται ως αντικείμενο σε ορισμένα ρήματα, ως β' όρος της σύγκρισης, μετά από προθέσεις και για να δηλώσει ύλη ή αφαίρεση,
- vi. η οργανική χρησιμοποιείται για να δηλώσει το όργανο με το οποίο γίνεται κάτι.,
- vii. η κλητική χρησιμοποιείται για κλητικές προσφωνήσεις.

Λεξιλόγιο. Όσον αφορά το λεξιλόγιο, η ρομανί περιέχει έναν αριθμό λέξεων μέσα στις οποίες συγκαταλέγονται και αρκετές λέξεις περσικής, αρμενικής και τουρκικής προέλευσης. Πολύ μεγάλος, όπως είναι φυσικό, είναι ο αριθμός των λέξεων ελληνικής προέλευσης και αφορά έννοιες, που δεν είναι σύμφυτες με τον πολιτισμό τους, καθώς επίσης και έννοιες της σύγχρονης τεχνολογίας, όπως τηλεόραση, τηλέφωνο κτλ., λέξεις που δηλώνουν τρόφιμα, εκκλησιαστικούς και επιστημονικούς όρους, ημέρες της εβδομάδας, ονόματα των μηνών, τοπωνύμια κτλ. (Χατζησαββίδης 1995). Μέρος αυτού του λεξιλογίου προσαρμόστηκε στο σύστημα της ρομανί, ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, κατά τις οποίες μορφήματα της ελληνικής συνδυάστηκαν με μορφήματα της ρομανί για να δώσουν μια καινούργια λέξη (π.χ. γαρσαράν «γράφω», από το μόρφημα του θέματος του αορίστου του ρήματος της ελληνικής γράφω + κατάληξη του α' ενικού του ενεστώτα των ρημάτων της ρομανί) (Messing 1987 & Χατζησαββίδης 1995).

Μεγάλος επίσης είναι και ο αριθμός των λέξεων που δανείστηκε η ρομανί από την τουρκική. Μερικές από τις πιο συχνές τουρκικής προέλευσης λέξεις που περιέχει η ρομανί των Ελλήνων Ρομ είναι οι εξής: hergûn «κάθε μέρα», askèri «στρατός», adîmo «βήμα», amà «αλλά», baxt «τύχη» κ.ά.

Όλοι σχεδόν οι Ρομ της Ελλάδας χρησιμοποιούν παράλληλα με τη ρομανί και τη νεοελληνική. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη λειτουργική συρρίκνωση της ρομανί, η οποία έχει επιφέρει και τη δομική συρρίκνωση, η οποία αντικατοπτρίζεται στη σύνταξη. Γενικά η ρομανί παρουσιάζει όλα τα χαρακτηριστικά μιας γλώσσας που έχει παραδοθεί μόνο προφορικά: συρρικνωμένο λεξιλόγιο, χαλαρή δομή και μεγάλη μορφολογική ποικιλία.

Σωφρόνης Χατζησαββίδης

Κεφάλαιο 4

Επιχειρώντας την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού

Θεμελιώδεις αρχές μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής για προσφορά ίσων ευκαιριών σε όλα τα μέλη της κοινωνίας

Η συμμετοχή των τσιγγανοπαίδων στο ελληνικό μορφωτικό σύστημα της εννεαετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχει ιδιαιτερότητες χαρακτηριζόμενη από την αποσπασματική και σε άτακτα χρονικά διαστήματα φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, ιδιαίτερα μαθητών των εποχικά μετακινούμενων ομάδων οικογενειών, τις αυθαίρετες διαρροές του μαθητικού πληθυσμού από την παρακολούθηση των μαθημάτων, την αρνητική στάση των ιδίων προς το σχολείο και τη μη αποδοχή τους από τον εγχώριο πληθυσμό, πράγμα το οποίο συνθετικά οδηγεί σε ευρείας διαστάσεως αναλφαβητισμό με όλα τα επακόλουθα, σε περιθωριοποίηση της κοινωνικής τους ομάδας και σε κοινωνικό αποκλεισμό.

Σχετικά με τη χρήση της γλώσσας τα μικρά παιδιά ομιλούν φυσιολογικά τη γλώσσα της οικογένειας, τη Ρομανές, και χειρίζονται με αποσπασματικό τρόπο την Ελληνική που είναι η γλώσσα του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Όταν αρχίζει η σχολική φοίτηση αδυνατούν να αντιληφθούν τη διδασκόμενη ύλη, περιθωριοποιούνται μέσα στην τάξη και για πολλά απ' αυτά διαγράφεται προκαταβολικά η αποτυχία και η ελλειμματική μαθησιακή επίδοση. Τούτο ενισχύεται από το γεγονός ότι στο οικογενειακό (αναλφάβητο συνήθως) περιβάλλον δεν υποβοηθούνται, ενώ η ελλιπής παρακολούθηση των μαθημάτων πολλαπλασιάζει στο έπακρο τα μαθησιακά προβλήματα.

Με την ένταξη στο σχολείο οι μικροί τσιγγάνοι μαθητές αισθάνονται για πρώτη φορά ότι η γλώσσα της οικογένειας, του οικείου περιβάλλοντος, η γλώσσα έκφρασης των συναισθημάτων τους και οι αξίες που γνώρισαν στο οικογενειακό περιβάλλον τίθενται υπό αμφισβήτηση. Το κύρος της μητρικής τους γλώσσας κλονίζεται, χάνει την αξία που είχε στην οικογένειά τους και υποχρεούνται να μάθουν, να πληροφορηθούν και να εκφραστούν σε μια ξένη γλώσσα, την οποία κατέχουν αποσπασματικά ή σε πολύ χαμηλότερο βαθμό σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά, που την έχουν ως μητρική.

Πρώτο βήμα σχολικής επιτυχίας και ένταξης στον κοινωνικό ιστό θεωρείται η δυνατότητα εισόδου όλων ανεξαιρέτως των μικρών παιδιών σε παιδικούς σταθμούς και στις μορφωτικές δομές της προσχολικής ηλικίας. Εκεί, από τη μια μεριά οι βιωματικές εμπειρίες των παιδιών της νηπιακής ηλικίας που προέρχονται από την εφαρμογή εθίμων και τήρηση ιδίων ηθών θα έλθουν σε πρώτη «αντιφατική» επαφή με τον πολιτισμό και τις αντιλήψεις της μείζονος κοινωνίας, αλλά από την άλλη με αβίαστο τρόπο, με παιγνιώδη μορφή τα παιδιά θα εκμάθουν την Ελληνική γλώσσα, θα κοινωνικοποιηθούν και θα εμβαπτισθούν σε ευρύτερης αποδοχής αξίες.

Τα προβλήματα που ανακύπτουν, κατά τη γνώμη μας, από την αποχή ή στην καλύτερη περίπτωση από την περιορισμένη παρακολούθηση παιδικών σταθμών εκ μέρους των τσιγγανοπαίδων συνοψίζονται στα ακόλουθα σημεία:

- ▣ Τα παιδιά δεν μαθαίνουν να ζουν χωρίς την άμεση επίβλεψη της μητέρας ή κάποιου μέλους της οικογένειας (υπερπροστατευτισμός, αφαίρεση πρωτοβουλιών).
- ▣ Δεν εγκλιματίζονται στο καινούργιο περιβάλλον με ξένα παιδιά και δεν μπορούν να εκτελέσουν κάτι ομαδικά.
- ▣ Έχουν πολύ περιορισμένες γνώσεις της Ελληνικής γλώσσας, επειδή στο οικείο περιβάλλον μιλούν κυρίως Ρομανές.

Δεν νοείται σε ευνοούμενο, οικονομικά ισχυρό και σύγχρονο δημοκρατικό ευρωπαϊκό κράτος να υπάρχουν σημαντικές μορφωτικές διαρροές στην υποχρεωτική παιδεία και να διαπιστώνεται αδυναμία παρέμβασης των κρατικών οργάνων-μηχανισμών για αποφυγή του αναλφαβητισμού, για καταπολέμηση της αυθαίρετης απουσίας από το σχολείο, ως και αδυναμία δημιουργίας προϋποθέσεων για ένταξη των τσιγγανοπαίδων στον κοινωνικό ιστό.

Επίσης η πολιτισμική διαφοροποίηση των Τσιγγάνων από τον πολιτισμό της μείζονος ελληνικής κοινωνίας με σαφή προδιάθεση για διατήρηση των ιδίων ηθών και εθίμων, αν και παρατηρείται μια διαρκής τροποποίηση, προσαρμογή και ελαφρά σύγκλιση προς τον κοινώς αποδεκτό ελληνικό πολιτισμό, ο αναλφαβητισμός, η κοινωνική περιθωριοποίηση, οι ακατάλληλες συνθήκες διαβίωσης και κατοικίας σε παρυφές πόλεων ή σκουπιδότοπους και η ως εκτούτου ροπή προς παραβατικές συμπεριφορές οδηγούν σε γενικευμένες προκαταλήψεις και κατ' αποκοπήν χαρακτηρισμούς, ενισχύοντας ούτω τον εκατέρωθεν διπολισμό και την άρνηση συμβίωσης στο σχολείο, στη γειτονιά και στην εργασία με χαρακτηριστικά γνωρίσματα τις συγκρούσεις και τη δυσαρμονική σχέση των πληθυσμιακών ομάδων.

Είναι ανεπίτρεπτο σε κράτη με υψηλό βαθμό δημοκρατικών ελευθεριών και οικονομική ευρωστία να ζουν πολίτες κάτω από απαράδεκτες στεγαστικές συνθήκες, να κατοικούν σε παράγκες, χωρίς στοιχειώδεις συνθήκες υγιεινής, να μη συμμετέχουν στην εγκύκλια μόρφωση και ενώ ζουν στη χώρα εδώ και γενιές να μη χειρίζονται επαρκώς ούτε στον προφορικό λόγο ούτε και στο γραπτό λόγο την Ελληνική γλώσσα, που είναι γλώσσα επικοινωνίας και εξασφάλισης σχολικής και επαγγελματικής επιτυχίας.

Υποστηρίζουμε τη διατήρηση της πολιτισμικής ιδιομορφίας, της πολιτισμικής ταυτότητας των Τσιγγάνων, θεωρούμε ευπρόσδεκτη κάθε οργανωμένη προσπάθεια για ενίσχυση και καλλιέργεια των δεξιοτήτων που είναι χρήσιμες για τα επαγγέλματα που θα ασκήσουν χωρίς αυτό να σημαίνει ότι επιθυμούμε τη δημιουργία μιας παράλληλης κοινωνίας με δικούς της ρυθμιστικούς κανόνες και αποκομμένης από τον γενικό κορμό της χώρας ή επιδιώκουμε τη σιωπηρή «θεσμοθέτηση» μιας ιδιόρρυθμης μορφής ελλειμματικής μόρφωσης. Στόχος είναι η ένταξη των τσιγγανοπαίδων στις μορφωτικές δομές του μείζονος κοινωνικού συνόλου με κατανόηση της ετερότητας σε πολιτισμικό και άλλο επίπεδο καθώς και με σεβασμό της υπαρκτής διαφοράς.

Η ιδιοσυγκρασία των μελών αυτής της ομάδας-στόχου, της οποίας η καθημερινότητα χαρακτηρίζεται από περιθωριοποίηση και διακρίσεις, επιβάλλει προσεκτική και ευαισθητοποιημένη προσέγγιση, χωρίς υπερπροστατευτισμό ή ιεραποστολική προδιάθεση. Πολλοί από τους «παραβατικούς» τρόπους συμπεριφοράς των τσιγγανοπαίδων δεν θα πρέπει να ερμηνευτούν αποκλειστικά και μόνο ως εκδήλωση ιδιότητας του χαρακτήρα τού κάθε ατόμου, αλλά πιο πολύ θα

πρέπει να θεωρηθούν και ως βαρόμετρο της σχέσης και των εντάσεων που επικρατούν ανάμεσα στη μειονότητά τους και στη μείζονα κοινωνία της χώρας.

Το βασικό πρόβλημα είναι η ελλιπής γνώση της γλώσσας και η σχεδόν ανύπαρκτη εμπειρία κοινωνικοποίησης των παιδιών στο περιβάλλον της κυρίαρχης κοινωνίας, πράγμα που γίνεται για τους τσιγγανόπαιδες εμπόδιο και τροχοπέδη στην προσπάθεια για ένταξη στο μορφωτικό σύστημα της χώρας, αλλά και αιτία για δημιουργία κλίματος δυσαρέσκειας και εντάσεων μέσα και έξω από το σχολείο.

Για βελτίωση της μόρφωσης των τσιγγανοπαίδων κρίνεται αναγκαία η ίδρυση ενός κεντρικού οργάνου, μιας μόνιμης κεντρικής επιτροπής για τους Τσιγγάνους η οποία θα έρχεται σε επαφή και θα συνεργάζεται με σχολεία, δήμους, οργανώσεις, ιδρύματα και σωματεία που προσφέρουν υπηρεσίες στους Ρομά, ώστε να υπάρχει συντονισμός των προσπαθειών, να αποφεύγεται η ανταγωνιστικότητα και τα διάφορα μέτρα να βρίσκουν τη δυνατόν καλύτερη και αποτελεσματικότερη εφαρμογή. Επίσης, σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο προτείνεται η συγκρότηση μιας ομάδας ειδικών που θα αποτελείται από μέλος της διεύθυνσης του σχολείου που φοιτούν τσιγγανόπαιδες, τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης, ένα κοινωνικό λειτουργό και πιθανόν ένα παιδαγωγό ειδικής αγωγής (εκεί όπου κρίνεται αναγκαίο) για να επεξεργάζονται εξειδικευμένα θέματα και να κάνουν προτάσεις για καλύτερες συνθήκες μόρφωσης των τσιγγανοπαίδων. Χρήσιμη και αποτελεσματική θα ήταν η εκπαίδευση Ρομά βοηθών, οι οποίοι θα αναλάβουν το ρόλο του μεσολαβητή ανάμεσα στις οικογένειες, τα παιδιά, τα σχολεία, τις εκπαιδευτικές και δημοτικές αρχές της πόλης. Ως μια παράπλευρη θετική εξέλιξη, μετά την εφαρμογή των ανωτέρω, θεωρούμε ότι θα αποτελέσει η εξισορροπημένη και με περιορισμένο πεδίο εντάσεων φοίτηση στο σχολείο.

Η μόρφωση αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την ισότιμη συμμετοχή των Ρομά στην πολιτική, κοινωνική και οικονομική ζωή της χώρας. Για περιορισμό στο ελάχιστο της αυθαίρετης απουσίας από τα μαθήματα και για συγκράτηση της σχολικής διαρροής, είτε αυτό γίνεται με απόφαση των παιδιών είτε με τη συγκατάθεση των γονέων τους, θεωρείται αναγκαίος ο διαφωτισμός της οικογένειας και των γηραιότερων της «φάρας» εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών για τις δυνατότητες ανέλιξης που παρέχει η μόρφωση και για την υποχρέωσή τους να διαμορφώνουν ευνοϊκό κλίμα παρέχοντας απρόσκοπτα στα παιδιά τους τη δυνατότητα αδιάλειπτης παρακολούθησης των σχολικών μαθημάτων. Εδώ τονίζεται με έμφαση ότι οι γονείς πρέπει να κατανοήσουν την αρχή της ίσης μεταχείρισης και να εγγυηθούν την χωρίς απαγορεύσεις ή άλλους περιορισμούς μόρφωση των κοριτσιών τους. Τέλος, για αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για μάθηση προτείνεται η συμμετοχή «μορφωμένων» Ρομά σε κρατικές υπηρεσίες, οι οποίοι θα λειτουργούν ως πρότυπα και άξια για μίμηση άτομα.

Η επίσημη Πολιτεία με τα όργανα και τις Υπηρεσίες της τοπικής αυτοδιοίκησης οφείλουν να επεξεργασθούν προγράμματα για την υποστήριξη οικογενειών Ρομά με χαμηλό εισόδημα και οι οποίες έχουν παιδιά σε ηλικίες της υποχρεωτικής φοίτησης στα σχολεία. Επίσης οι κρατικές Υπηρεσίες οφείλουν να δείξουν ενδιαφέρον και να φροντίσουν για επίλυση των χρόνιων αστικοδημοτικών εκκρεμοτήτων των Τσιγγάνων, ώστε όλα τα μέλη των Ρομά-κοινοτήτων να προμηθευτούν ταυτότητες, πιστοποιητικά γέννησης, ανεργίας, υγειονομικών Υπηρεσιών κ.λπ. και να τύχουν της αυτής μεταχείρισης όπως και τα υπόλοιπα μέλη της ελληνικής κοινωνίας. Επίσης οι Υγειονομικές Αρχές θα πρέπει να φροντίσουν για την υγεία των τσιγγανοπαίδων με παιδιατρική, οδοντιατρική κ.λπ. παρακολούθηση και με προληπτικούς εμβολιασμούς στους καταυλισμούς.

Πολύ μεγάλη σημασία θα πρέπει να δοθεί από κάθε πλευρά ώστε οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι να λαμβάνουν μέρος στις διαδικασίες που έχουν σχέση με την κοινότητά τους και ιδιαίτερα κατά τη λήψη καθοριστικών αποφάσεων που επηρεάζουν την ίδια τους τη ζωή. Οι Ρομά θα πρέπει να επεξεργάζονται τις οποιοσδήποτε προτεινόμενες στρατηγικές σε αρμονική και δημιουργική συνεργασία με τους τοπικούς, κρατικούς αλλά και διεθνείς οργανισμούς. Εξάλλου, οι Ρομά θα πρέπει να αντιληφθούν ότι ως ισότιμοι συμπολίτες και συνεργάτες των δημοτικών Αρχών είναι συνυπεύθυνοι για τη διαμόρφωση προτάσεων που γίνονται και στοχεύουν στη βελτίωση της κοινωνικής τους θέσης, στην άνοδο του μορφωτικού τους επιπέδου και για κάθε προσπάθεια που αποσκοπεί στην άρση της απομόνωσης.

Τέλος, η χορήγηση βοήθειας από την πλευρά των επίσημων κρατικών Αρχών να μη λαμβάνει «ιεραποστολικό» χαρακτήρα, αλλά να στηρίζεται στο βασικό αξίωμα «βοήθεια για αυτοβοήθεια!».

Επίσης σημαντικό βήμα προσέγγισης αποτελεί η προσπάθεια για δημιουργία συνεργατικού κλίματος ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες των τσιγγανοπαίδων, ώστε να επιτευχθεί η μεγαλύτερη δυνατή ενεργός συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες και να διαμορφωθεί θετικότερο κλίμα στις σχέσεις τους με τους λοιπούς γονείς της μείζονος κοινωνίας. Σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους σχολικούς φορείς μπορεί να εκπονήσουν για παράδειγμα ένα «οπτικό ωρολόγιο πρόγραμμα», δεδομένου ότι οι περισσότεροι των τσιγγάνων-γονέων είναι αναλφάβητοι, να συμμετέχουν ουσιαστικά και πρακτικά στη διοργάνωση σχολικών εορτών, να πρωταγωνιστούν σε διαπολιτισμικές εκδηλώσεις προβάλλοντας χαρακτηριστικές τσιγγάνικες πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και να προβαίνουν από κοινού με άλλους γονείς σε αγορά σχολικών ειδών. Δηλαδή συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες που θα ευαισθητοποιήσουν την ελληνική κοινή γνώμη, θα αμβλύνουν τις εκατέρωθεν προκαταλήψεις και θα οδηγήσουν σε θετική αντιμετώπιση των προσπαθειών για ένταξη στην ελληνική μείζονα κοινωνία.

Στόχος όλων των μέτρων είναι ο διαφωτισμός των γονέων για την αναγκαιότητα της μόρφωσης των παιδιών τους, προσπάθεια για περιορισμό των διακρίσεων και εκδήλωση ενδιαφέροντος για διαμεσολάβηση σε δύσκολες σχολικές καταστάσεις. Πάντως, όσο η έλλειψη γνώσης της υπαρκτής πολιτισμικής ετερότητας θα αποτρέπει μια θετική προσέγγιση των δύο πολιτισμικών κύκλων η σχολική αποτυχία των τσιγγανοπαίδων είναι προδιαγεγραμμένη και εκ των προτέρων προγραμματισμένη. Προς αποφυγή μελλοντικών συγκρούσεων είναι απαραίτητη η εκατέρωθεν προσεκτική προσέγγιση, χωρίς προκαταλήψεις, φοβίες ή απορριπτική προδιάθεση.

Επιχειρώντας την αλλαγή των δεδομένων στο περιβάλλον των Τσιγγάνων που το χαρακτηρίζει ο αναλφαβητισμός και η έλλειψη εμπιστοσύνης στο επίσημο σχολείο

Ένα πολύ βασικό ζήτημα σχετίζεται με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους τσιγγανόπαιδες και τη φοίτησή τους στο σχολείο, που, εκτός των άλλων, επηρεάζεται σημαντικά από εξωτερικούς παράγοντες (μετακίνηση, ανεργία, οικιστικά προβλήματα, παιδική εργασία κ.α.). Εντός των ορίων της Ευρωπαϊκής Ένωσης πολλοί τσιγγανόπαιδες δεν φοιτούν στο σχολείο ή φοιτούν κατά διαστήματα, τότε μικρότερα και τότε πιο μεγάλα. Σύμφωνα με στατιστικές μετρήσεις, που πραγματοποιήθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1990, περίπου 35-40% των τσιγγανοπαίδων είχαν εγγραφεί στο σχολείο. Αυτοί οι αριθμοί πρέπει να θεωρηθούν πολύ ανησυχητικοί αν ληφθεί υπόψη ότι περίπου το 50% του γενικού πληθυσμού των Ρομά και των υπολοίπων

τσιγγάνικων φυλών αποτελείται από πληθυσμό νεότερο των 16 ετών, πράγμα που οδηγεί αναπόφευκτα σε αναθεώρηση των σκέψεων και των προγραμμάτων για παροχή καλύτερης μόρφωσης και για δημιουργία ίσων μορφωτικών ευκαιριών στους Ρομά.

Εδώ τονίζουμε ότι η μόρφωση των τσιγγανοπαίδων είναι απόλυτα συνδεδεμένη με το ζήτημα της στέγασης και των εν γένει συνθηκών διαβίωσης των οικογενειών τους. Η τακτική φοίτηση στο σχολείο και η σχολική επιτυχία δεν είναι ανεξάρτητη διαδικασία αποκομμένη από την καθημερινότητα και τον τρόπο ζωής των παιδιών. Προφανώς θα πρέπει να αναμένουμε οριακές μόνο επιδόσεις των τσιγγανοπαίδων γνωρίζοντας ότι ζουν σε καταυλισμούς με αυτοσχέδια καταλύματα από τσίγγους, ξύλα και πλαστικά, χωρίς πρόσβαση σε ηλεκτρικό ρεύμα και τρεχούμενο νερό, ότι τον χειμώνα η θέρμανση γίνεται με πεπαλαιωμένες σόμπες και ότι υπάρχει έλλειψη και των πιο στοιχειωδών μορφών υγιεινής που είναι βασικές προϋποθέσεις για σωματική καθαριότητα και αποφυγή ασθενειών. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι το ελληνικό κράτος οφείλει να φροντίσει για δραστική αλλαγή των σημερινών δεδομένων δημιουργώντας ικανοποιητικές συνθήκες διαμονής και εργασίας, ώστε οι Τσιγγάνοι και οι τσιγγανόπαιδες να μπορέσουν να ενταχθούν φυσιολογικά στον κοινωνικό ιστό και να μην είναι καταδικασμένοι σε διαρκή κοινωνικοοικονομική περιθωριοποίηση.

Για την κοινωνία μας το σχολείο αποτελεί ένα αδιαμφισβήτητο μέρος της ζωής των παιδιών, ενώ, αντίθετα, για τους Τσιγγάνους γραφή και σχολείο είναι κάτι το ξενικό. Η έλλειψη εμπιστοσύνης και η τήρηση απόστασης από το μορφωτικό εν γένει σύστημα της χώρας μπορεί να ερμηνευτεί και ως προσπάθεια εκ μέρους των Τσιγγάνων για διατήρηση της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας και ως φόβος για τυχόν επαπειλούμενη αφομοίωση από τη μείζονα κοινωνία. Στο ίδιο σύμπλεγμα πρέπει να ενταχθεί και ο δήθεν φόβος για «κακοποίηση» των νεαρών κοριτσιών τους όταν φοιτούν στο σχολείο, εάν δεν υπάρχει διαρκής οικογενειακή επιτήρηση. Έτσι πολλές νεαρές τσιγγάνες μαθήτριες, μόλις εισέλθουν στην εφηβεία, διακόπτουν απότομα τη σχολική παρακολούθηση χωρίς να περατώσουν την υποχρεωτική παιδεία, για να αφιερώσουν την υπόλοιπη ζωή τους στην οικογένεια αναλαμβάνοντας το ρόλο της υπανδρης γυναίκας.

Επίσης ένα άλλο πρόβλημα με αρνητικές επιπτώσεις στην εν γένει μόρφωση των τσιγγανοπαίδων αποτελεί η ασύμβατη με τα σύγχρονα δεδομένα αντιμετώπιση της έννοιας του χρόνου και της αυστηρής τήρησης κανόνων που στηρίζονται στη χρονική ακρίβεια. Τα μικρά τσιγγανόπαιδα βιώνουν αρνητικά αυτή την αποκλίνουσα αντίληψη του χρόνου όταν φοιτούν στο σχολείο. Επειδή δεν γνωρίζουν προκαθορισμένους χρονικούς ρυθμούς στην εναλλαγή της ημέρας και της νύχτας, δεν θεωρούν υποχρέωσή τους την έγκαιρη προσέλευση στο σχολείο, την κανονική παρακολούθηση των μαθημάτων και την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος, κάτι που για όλους τους άλλους μαθητές είναι όχι μόνο αυτονόητο αλλά και επιβεβλημένο.

Η μορφωτική πολιτική της χώρας οφείλει να έχει ως στόχο της την ενσωμάτωση των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο προσφέροντας τη δυνατότητα ισότιμης πρόσβασης σε όλα τα μορφωτικά επίπεδα, λαμβάνοντας οπωσδήποτε υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές. Οι Ρομά θα πρέπει σταδιακά να αναλάβουν μόνοι τους την ευθύνη και τις σχετικές πρωτοβουλίες για όλες τις πολιτικές στρατηγικές που αφορούν στους ίδιους και λαμβάνονται από άλλους. Στα πλαίσια της σχολικής παρακολούθησης πρέπει να ενταθούν οι προσπάθειες για τη δημιουργία θετικού κλίματος με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών στα παιδιά, ιδιαίτερα με την προσφορά οργανωμένης βοήθειας στα γλωσσικά μαθήματα, στα μαθηματικά και όπου αλλού τούτο θεωρείται σκόπιμο.

Η συμμετοχή των τσιγγανοπαίδων στο μορφωτικό σύστημα της χώρας μπορεί να διευκολυνθεί αν ληφθούν και εφαρμοστούν μέτρα όπως:

- α. Επαρκής ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των επίσημων κρατικών και τοπικών Αρχών για αποφυγή διακρίσεων σε βάρος των Τσιγγάνων.
- β. Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού στις αρχές της πολυπολιτισμικής αγωγής και στη διαχείριση τάξεων με μαθητικό πληθυσμό που προέρχεται από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες.
- γ. Ανάπτυξη στρατηγικών για ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και ιδιαίτερα των γονέων προς αποφυγή δημιουργίας διαχωριστικών γραμμών στο σχολείο με βάση εθνοτικά κριτήρια.
- δ. Υποστηρικτικά προγράμματα και υποστηρικτικές παρεμβάσεις με στόχο τον περιορισμό του μορφωτικού χάσματος ανάμεσα στους τσιγγανόπαιδες και τους άλλους μαθητές, ιδιαίτερα με τη λειτουργία Τμημάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων στην προσχολική ηλικία που θα αποσκοπούν στην προετοιμασία των παιδιών για φοίτηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- ε. Υποστηρικτικά μέτρα για αύξηση του βοηθητικού προσωπικού που θα αναλάβει ρόλο διαμεσολαβητή ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες ως και των εκπαιδευτικών με τσιγγάνικη καταγωγή.
- στ. Συνεργασία με τις οικογένειες των τσιγγανοπαίδων και προσπάθεια για ενεργό συμμετοχή των γονέων σε σχολικά θέματα, αρχίζοντας από την προσχολική ηλικία.
- ζ. Διοργάνωση πληροφοριακών-επιμορφωτικών εκδηλώσεων για γονείς.
- η. Παροχή ίσων δυνατοτήτων και ευκαιριών στις νεαρές Τσιγγάνες για φοίτηση στα σχολεία της χώρας και για την κοινωνική τους ενσωμάτωση με επεξεργασία προγραμμάτων, ώστε να αναβαθμιστεί ο ρόλος του γυναικείου φύλου στη μόρφωση, να περιοριστεί το υψηλό ποσοστό αποχής από το γενικό αγαθό της παιδείας και να ανακοπεί η τάση για πρόωρη διακοπή της σχολικής φοίτησής τους.

Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων. Μια πρόκληση για το σύγχρονο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Προς μια ισότιμη εκπαίδευση με παράλληλη διατήρηση των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των Τσιγγάνων

Επειδή οι Τσιγγάνοι ανήκουν σε διάφορες «φυλές», ενίοτε με εμφανή την μεταξύ τους ανταγωνιστική-αντιμαχόμενη προδιάθεση, δεν συνθέτουν μια ομοιογενή με κοινά χαρακτηριστικά ομάδα, γεγονός που δυσχεραίνει σημαντικά την εφαρμογή ενιαίων μέτρων. Σε μερικές τσιγγάνικες ομάδες που ζουν μόνιμα σε μια περιοχή διακρίνεται σαφής βελτίωση του οικονομικού, κοινωνικού και βιωτικού επιπέδου σε σύγκριση με τους Τσιγγάνους των καταυλισμών ή τους σκηνίτες. Ωστόσο τα μέλη και των δύο ομάδων αντιμετωπίζουν πρόβλημα άνισης μεταχείριση από το ελληνικό κράτος.

Για να επιτευχθεί ισότιμη εκπαίδευση των Τσιγγάνων με παράλληλη διατήρηση των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους, με γνώμονα πάντα την δημοκρατικότετη αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες της χώρας και με επίγνωση των δυσμενών διακρίσεων σε βάρος των μελών της συγκεκριμένης ομάδας-στόχου είναι αναγκαία η εφαρμογή ριζοσπαστικών μέτρων, όπως:

- ▣ Συμπερίληψη των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των τσιγγάνων στο μάθημα. Πολιτισμός και ταυτότητα των Ρομά οφείλουν να λαμβάνονται ευρέως υπόψη στη διαμόρφωση μορφωτικών προγραμμάτων
- ▣ Διαμόρφωση μαθημάτων για τους Ρομά με θέματα, περιεχόμενα κλπ. που να τους αφορούν και να σχετίζονται με τις εμπειρίες των παιδιών (περιεχόμενα, αναλυτικά προγράμματα σε συνεργασία με τη μειονότητα, λαμβανομένης υπόψη της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας)
- ▣ Παραγωγή διδακτικού υλικού που να λαμβάνει υπόψη τον τρόπο ζωής και την πραγματικότητα της καθημερινής ζωής των παιδιών
- ▣ Εξειδικευμένο ενισχυτικό μάθημα ως βάση για την ομαλή ενσωμάτωση (βοήθεια για επίλυση των κατ'οίκον εργασιών, κοινωνική-παιδαγωγική βοήθεια) ιδίως για παιδιά του δημοτικού, ώστε να καλύπτονται κενά όταν τα παιδιά βρίσκονται «σε ταξίδι»
- ▣ Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (Ρομά) παράλληλα ή συμπληρωματικά προς το κανονικό ημερήσιο πρόγραμμα, εφόσον αυτό θα καταστεί δυνατό
- ▣ Σχεδίαση και οργάνωση διαδικτυακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με δυνατότητες μάθησης εξ αποστάσεως
- ▣ Ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα, διαπολιτισμικές εκδηλώσεις και δημιουργικές ασχολίες μαθητών (Projekte)
- ▣ Αποφυγή δημιουργίας σχολικών γκέτο
- ▣ Διαμόρφωση σχετικών ρυθμιστικών κανόνων που θα ακολουθούν γονείς και παιδιά σε περιπτώσεις απουσιών από τα μαθήματα. Επίγνωση ότι η «δικαιολόγηση και τεκμηρίωση των απουσιών» είναι αναγκαία για αποφυγή της υψηλής αποχής από το μάθημα
- ▣ Συνοδευτική βοήθεια για τις κατ'οίκον και άλλες σχολικές εργασίες ένεκα της ανυπαρξίας «παιδικού δωματίου» και της στενότητας του χώρου κατοικίας (πολλές φορές μόνο ένα κοινό για όλα τα μέλη της οικογένειας δωμάτιο)
- ▣ Δημιουργία χώρων μαθησιακής βοήθειας και παιχνιδιού (βελτίωση της σχολικής επιτυχίας)
- ▣ Αδιάκοπη συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση ακόμη και όταν βρίσκονται «σε ταξίδι» με την δημιουργία και συγγραφή ειδικών «πακέτων μάθησης για το ταξίδι» (περιεχόμενο των πακέτων: καθημερινή εξάσκηση σε γλώσσα, μαθηματικά και αγγλικά. Τα «πακέτα μάθησης» δεν θα επικεντρώνονται σε διεύρυνση και απόκτηση σχολικών γνώσεων, αλλά θα εξυπηρετούν στη διατήρηση των ήδη αποκτηθεισών γνώσεων και δεξιοτήτων των παιδιών).
- ▣ Στόχος των μέτρων είναι η ενίσχυση των γλωσσικών και μαθηματικών ικανοτήτων των τσιγγανοπαίδων καθώς και η ανάπτυξη δεξιοτήτων σε πρακτικούς τομείς. Η επιτυχία των μέτρων θα εξαρτηθεί πολύ από το βαθμό που θα γίνει εφικτό οι τσιγγανόπαιδες και το οικογενειακό τους περιβάλλον να αντιληφθούν την αξία της σχολικής μόρφωσης με επακόλουθο την κατοπινή επαγγελματική αποκατάσταση.

Σημαντικό βήμα για ενσωμάτωση παιδιών ρόμικης καταγωγής στο ισχύον μορφωτικό σύστημα της χώρας αποτελούν τα Ενισχυτικά Μαθήματα, όπως σχεδιάζει να οργανώσει και να θέσει σε εφαρμογή το παρόν πρόγραμμα «Ένταξης Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο». Τα ενισχυτικά μαθήματα θα διδάσκονται επιπρόσθετα και πέρα από το υποχρεωτικό μάθημα των κανονικών τάξεων στις οποίες φοιτούν οι τσιγγανόπαιδες με στόχο:

- ▣ την περαιτέρω ανάπτυξη εκείνων των ικανοτήτων με τις οποίες οι μαθητές θα μπορούν να μιλούν, να γράφουν και γενικότερα να συνεννοούνται και να επικοινωνούν κάνοντας χρήση της Ελληνικής γλώσσας,
- ▣ την προσφορά των απαιτούμενων γνώσεων για την ομαλή τους εξέλιξη στο σχολείο,
- ▣ τη δημιουργία στάσεων, αρχών και κριτηρίων σκέψης για κατανόηση της κοινωνικής ζωής και του πολιτισμού τόσο της δικής τους ομάδας όσο και του μείζονος κοινωνικού συνόλου, στο οποίο καλούνται να ενταχθούν.

Η συγκεκριμενοποίηση των σκοπών και του περιεχομένου των ενισχυτικών μαθημάτων θα προσδιορίζονται από την ειδική γλωσσική, κοινωνική και πολιτιστική κατάσταση των τριγυνοπαίδων της εκάστοτε περιοχής ή περιφέρειας. Η κατάσταση αυτή είναι χαρακτηριστική για την πλειονότητα των νεαρών ατόμων τριγυνικής προέλευσης, επειδή εκ των πραγμάτων είναι υποχρεωμένα να συνεννοούνται κάνοντας χρήση δύο γλωσσικών κωδίκων, των Ρομανές και των Ελληνικών και επιπλέον να προσανατολίζονται σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτιστικά ήθη και να κάνουν εφαρμογές εθίμων που πολλές φορές αποκλίνουν μεταξύ τους.

Ειδικά στην εποχή μας που το σχολείο εκχωρεί μεγάλο μέρος των ευθυνών του στην οικογένεια και προσβλέπει άμεσα στην οικογενειακή βοήθεια γίνεται αντιληπτό ότι οι τριγυνοπαίδες βρίσκονται σε μειονεκτικότερη θέση έναντι των υπολοίπων μαθητών, επειδή προέρχονται από αναλφάβητα περιβάλλοντα με περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες. Για να ανατραπούν οι δυσμενείς συσχετισμοί που ωθούν τους τριγυνοπαίδες εκτός σχολείου, το πρόγραμμα « Ένταξης τριγυνοπαίδων στο Σχολείο» παρεμβαίνει με ενισχυτικά μαθήματα που στοχεύουν στη διεύρυνση και συστηματική ανάπτυξη της χρήσης της Ελληνικής γλώσσας, συμβάλλοντας ούτω θετικά στην σωστή εξέλιξη της προσωπικότητας των παιδιών και διευκολύνοντας σημαντικά την ομαλή ένταξη των μαθητών στη σχολική ζωή και κατ' επέκταση στην ελληνική κοινωνία.

Η ενισχυτική διδασκαλία διαμορφώνεται ως θεμελιώδης μοχλός και αποτελεσματικό μέτρο για την ενσωμάτωση των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, χωρίς βέβαια να παραλείπεται η κοινωνικοπαιδαγωγική αρωγή και η χορήγηση σχετικής βοήθειας για την επίλυση των κατ' οίκον εργασιών. Βέβαια, προς το παρόν δεν υπάρχει συγκεκριμένο και ενιαίο παιδαγωγικό πρόγραμμα, γεγονός όμως που θεωρούμε ως πλεονέκτημα επειδή ο κάθε παιδαγωγός είναι σε θέση να κάνει εφαρμογές ανάλογα με τα δεδομένα και τη σύνθεση της διδακτικής ομάδας.

Το ενισχυτικό μάθημα οφείλει πρωτίστως να δημιουργήσει ευχάριστο κλίμα ώστε τα παιδιά να αγαπήσουν το σχολείο, στη συνέχεια να καλλιεργήσει βασικές μαθησιακές αρχές και δεξιότητες και να επισημάνει πρακτικές υποχρεώσεις των παιδιών, όπως τήρηση της χρονικής ακρίβειας (προσέλευση, παραμονή, περάτωση), τήρηση κανόνων και συμφωνιών, ικανότητα για δημιουργική ομαδική εργασία, ενίσχυση του λεξιλογίου και ανάλογη χρήση της γλώσσας κατά περίπτωση (χρήση πληθυντικού, ευγενική προσφώνηση κ.λπ.).

Τέλος, η πολύ σημαντική συνοδευτική κοινωνικο-παιδαγωγική παρακολούθηση με τις τακτικές επισκέψεις στις εν λόγω οικογένειες θα έχει ως σκοπό από τη μια πλευρά να τονώσει την αυτοπεποίθηση και να ενδυναμώσει το ενδιαφέρον των μελών της να φροντίζουν για την ανελλιπή φοίτηση των παιδιών στο σχολείο και από την άλλη να διαμεσολαβεί σε περιπτώσεις ενδοοικογενειακών, σχολικών ή άλλων συγκρούσεων.

Σε μία ευνομούμενη δημοκρατική κοινωνία, όπως η ελληνική, όλοι οι πολίτες της, αναξάρτητα από το φύλο, την προέλευση, το χρώμα και τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, έχουν δικαι-

ώματα και υποχρεώσεις. Οι τσιγγανόπαιδες, κορίτσια και αγόρια, έχουν δικαίωμα για συμμετοχή χωρίς περιορισμούς, αλλά και δίχως ιδιαίτερη μεταχείριση, στο ύψιστο αγαθό της παρεχόμενης από το Ελληνικό Κράτος δωρεάν παιδείας, ενώ η Πολιτεία καλείται να παρέχει σε όλους τους πολίτες της δυνατότητες για μόρφωση και για επαγγελματική αποκατάσταση, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και τα προβλήματα των πληθυσμιακών ομάδων που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό.

Δημήτριος Μπενέκος

Κεφάλαιο 5

Το Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο»

Το έργο «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», η υλοποίηση του οποίου ανετέθη στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με την αριθ. 5766/20-3-2006 απόφαση της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ του ΥΠΕΠΘ, έχει ως κύριο στόχο την αρμονική ένταξη των Ελλήνων μαθητών ρόμικης καταγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, με την εξασφάλιση, κατά το δυνατόν, ίσων ευκαιριών γι' αυτούς και πάντοτε με σεβασμό στα ιδιαίτερα ατομικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά.

Επιδιώξεις και στόχοι του παρόντος προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο»

Διευκρινίζουμε κατ' αρχήν ότι οι παρεμβάσεις που επιχειρούνται μέσω του παρόντος προγράμματος για την επίτευξη τόσο του κύριου όσο και των επιμέρους στόχων (που περιγράφονται στη συνέχεια), δεν σχετίζονται, όπως είναι φυσικό, με τη θεσμική λειτουργία του σχολείου και, επομένως, δεν εμπλέκονται άμεσα σ' αυτήν. Με λίγα λόγια, οι προβλεπόμενες, παιδαγωγικού ή άλλου τύπου, ενέργειες και δραστηριότητες δεν αποβλέπουν στο να την υποκαταστήσουν ή να δράσουν ανταγωνιστικά προς αυτήν, αλλά λειτουργούν επιβοηθητικά και συμπληρωματικά, καλύπτοντας, πάντοτε σε συνεργασία με τους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς, κενά και τομείς στους οποίους το σχολείο έχει ανάγκη επιστημονικής στήριξης ή παροχής εξειδικευμένης εξωτερικής βοήθειας.

Επιχειρώντας να περιγράψουμε αναλυτικότερα τις επιδιώξεις του παρόντος Προγράμματος, θα λέγαμε ότι οι επιμέρους στόχοι του (που συναπαρτίζουν και υπηρετούν τον βασικό στόχο) περιστρέφονται γύρω από τέσσερις άξονες οι οποίοι συγκροτούν και τους αντίστοιχους τομείς της παρέμβασής μας και αυτοί είναι οι εξής:

A. Τακτική φοίτηση των μαθητών της συγκεκριμένης κατηγορίας και αποδοχή τους από το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον

Το Πρόγραμμα επιδιώκει την ενίσχυση της συστηματικής φοίτησης των Τσιγγανοπαίδων στα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης με την παροχή της απαιτούμενης βοήθειας στο σχολείο και στους γονείς των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα:

- ▣ Το σχολείο διευκολύνεται, ώστε να παρακολουθεί τη φοίτηση των μαθητών αυτών και να παρεμβαίνει αποτελεσματικά μέσω δικτύου τοπικών συνεργατών του Προγράμματος οι οποίοι θα αποτελούν τον σύνδεσμο μεταξύ της σχολικής μονάδας, της οικογένειας, των τοπικών αρχών και του Περιφερειακού Συνεργάτη του Προγράμματος.

- ▣ Η οικογένεια θα ενημερώνεται σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο και θα έχει, μέσω του Προγράμματος, υποστήριξη σε θέματα γραφειοκρατικής, νομικής ή διοικητικής μορφής.
- ▣ Το Πρόγραμμα προβλέπει επίσης από το ένα μέρος την παροχή σχετικής πληροφόρησης στους γονείς των Τσιγγανοπαίδων, ώστε αυτοί να παρέχουν ουσιαστική βοήθεια και στήριξη στα παιδιά τους και από το άλλο ενημέρωση των γονέων των υπολοίπων παιδιών για τα οφέλη της αμοιβαίας αποδοχής και της δημιουργικής συνεργασίας όλων των μαθητών στο σχολείο.
- ▣ Τέλος, προβλέπονται ενέργειες με στόχο την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, των τοπικών αρχών και του διοικητικού μηχανισμού της Εκπαίδευσης στο θέμα της αρμονικής σχολικής ένταξης των μελών της ομάδας – στόχου.

B. Καλλιέργεια βασικών για τη σχολική και την κοινωνική ένταξη δεξιοτήτων μέσω της ενισχυτικής διδασκαλίας και της δημιουργικής απασχόλησης

Ένας από τους βασικούς στόχους του Παρόντος Προγράμματος είναι να βοηθήσει τους μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας – στόχου να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να τον εντάξουν σωστά στον περιβάλλοντα χώρο. Πιο συγκεκριμένα, με τις προβλεπόμενες στον τομέα αυτόν δράσεις, επιχειρείται να τους δοθεί η δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τις ικανότητες, τις προτιμήσεις, τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ταλέντα τους και να τα καλλιεργήσουν σ' ένα κλίμα αποδοχής και ελευθερίας. Η γνώση του εαυτού τους και του έξω κόσμου, συνδυασμένη με μια προσπάθεια για περαιτέρω ανάπτυξη των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων τους, πιστεύεται ότι θα τους οδηγήσει σταδιακά στην υπέρβαση της απομόνωσης και θα τους καταστήσει εν τέλει ικανούς να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ως άτομα και ως μέλη του κοινωνικού συνόλου. Για την πραγματοποίηση της επιδίωξης αυτής το Πρόγραμμα προβλέπει, μεταξύ άλλων, και τα ακόλουθα:

- ▣ Την ίδρυση και λειτουργία 80 περίπου Τμημάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας σε πανελλήνια κλίμακα. Στα Τμήματα αυτά θα πραγματοποιούνται, πέραν του κυρίου προγράμματος και εκτός των ωρών λειτουργίας του σχολείου, δέκα (10) ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας εβδομαδιαίως, με έμφαση στην Ελληνική γλώσσα, στα Μαθηματικά και στην πολιτισμική παράδοση της ομάδας – στόχου. Σημειώνουμε εδώ ότι η ενισχυτική διδασκαλία δεν έχει φροντιστηριακό χαρακτήρα, ούτε αποσκοπεί στη δημιουργία παράλληλων σχολικών τάξεων αλλά αποβλέπει στην καλλιέργεια των απαιτούμενων βασικών δεξιοτήτων και την παροχή ειδικών γνώσεων που θα επιτρέψουν στους συγκεκριμένους μαθητές να ενταχθούν αποτελεσματικότερα και ταχύτερα στο σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.
- ▣ Για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων της ενισχυτικής διδασκαλίας προβλέπεται η παραγωγή του αναγκαίου για τους μαθητές διδακτικού υλικού (στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά), καθώς επίσης και η σύνταξη αντίστοιχων ειδικών οδηγιών για τη δημιουργική αξιοποίηση του υλικού αυτού από τους εκπαιδευτικούς.
- ▣ Πέραν των Τμημάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας, το Πρόγραμμα προβλέπει την ίδρυση και λειτουργία σαράντα πέντε (45) Εργαστηρίων Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών (ΕΔΑΜ), σε πανελλήνια επίσης κλίμακα. Στόχος των ΕΔΑΜ είναι η δημιουργική απασχόληση των μαθητών, σε ώρες εκτός σχολικού προγράμματος, στους τομείς των Η/Υ, της μουσικής, των ξένων γλωσσών, στο δημιουργικό παιχνίδι κλπ. Η δημιουργική ενασχόληση των μαθητών της συγκεκριμένης κατηγορίας, θεωρείται ότι θα αποτελέσει σημαντικό κίνητρο για προσέλκυση, τακτική φοίτηση και παραμονή τους στον χώρο του σχολείου.

Γ. Επιμορφωτικές παρεμβάσεις

Το Πρόγραμμα προβλέπει, στον τομέα αυτόν, την πραγματοποίηση σειράς επιμορφωτικών παρεμβάσεων, σε τοπικό και κεντρικό επίπεδο, με στόχο την επαρκή ενημέρωση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις σύγχρονες εξελίξεις στους κλάδους των επιστημών της αγωγής, της διδακτικής των επιμέρους μαθημάτων, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και της διοίκησης της εκπαίδευσης, έτσι ώστε η όλη προσπάθειά τους να εναρμονίζεται τόσο με τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας, όσο επίσης με τις ισχύουσες θεσμικές ρυθμίσεις και τη φιλοσοφία του Προγράμματος.

Πέραν των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, το Πρόγραμμα προβλέπει επίσης την επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης (σχολικών συμβούλων, διευθυντών και προϊσταμένων εκπαίδευσης) με στόχο την ενημέρωσή τους σχετικά με το Πρόγραμμα αλλά και τη χρησιμοποίησή τους ως πολλαπλασιαστών επιμορφωτών σε θέματα της αρμοδιότητάς τους.

Στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων εντάσσεται και η εκπόνηση του παρόντος «Οδηγού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών», καθώς επίσης και η πραγματοποίηση σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε όλα τα σχολεία παρέμβασης του Προγράμματος, με στόχο τον καθορισμό των στρατηγικών και της «εσωτερικής πολιτικής» του κάθε σχολείου, με στόχο την υιοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών ένταξης των Τσιγγανοπαίδων σ' αυτό.

Δ. Καταπολέμηση των προκαταλήψεων και ενέργειες ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης.

Ένας από τους βασικούς στόχους του παρόντος Προγράμματος είναι και η καταπολέμηση προκαταλήψεων, μειωτικών αντιλήψεων και παράδοξων δοξασιών για τον πληθυσμό – στόχο που δημιουργούν στρεβλή εικόνα για τους Τσιγγάνους και αποτελούν αίτιο διακρίσεων και κοινωνικής απομόνωσής τους. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου προβλέπονται μεταξύ άλλων και τα ακόλουθα:

- ▣ Επαρκής ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μαθητές της ομάδας – στόχου, ώστε στο πλαίσιο μιας σύγχρονης διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης: (α) να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, να σέβονται τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών που ανήκουν σε άλλες κοινωνικές ομάδες και να αναγνωρίζουν το δικαίωμά τους για διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας. (β) Να αποφεύγουν διακρίσεις, προκαταλήψεις και προσβλητικές εκφράσεις προς τους συγκεκριμένους μαθητές, γιατί δημιουργούν σ' αυτούς αισθήματα ανασφάλειας και μειονεξίας έναντι των υπολοίπων. Και (γ) να καλλιεργούν στην τάξη πνεύμα συνεργασίας, αλληλοκατανόησης, αλληλοβοήθειας και σεβασμού της διαφορετικότητας με στόχο την όσο το δυνατόν ταχύτερη και ομαλότερη ένταξη των παιδιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον.
- ▣ Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των τοπικών κοινωνιών, της κοινής γνώμης, της εκπαιδευτικής κοινότητας γενικά, καθώς και των λοιπών φορέων που σχετίζονται με το θέμα (π.χ. στελέχη της αυτοδιοίκησης, σύλλογοι, σωματεία κλπ.). Για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων το Πρόγραμμα προβλέπει μεταξύ άλλων και τα εξής: (α) σειρά ημερίδων για ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. (β) Σειρά ημερίδων για ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων και της τοπικής κοινωνίας γενικότερα. (γ) Πραγματοποίηση επιστημονι-

κών συναντήσεων – συνεδρίων, με στόχο την ενημέρωση των εμπλεκομένων στις σύγχρονες εξελίξεις και την επιστημονική αντιμετώπιση των ειδικών ζητημάτων. Και,

- ▣ Την πραγματοποίηση μιας σειράς επιμέρους δράσεων, όπως π.χ. πολιτιστικές εκδηλώσεις, συνεντεύξεις, δημοσίευση σχετικών άρθρων και εργασιών, έκδοση ενημερωτικών φυλλαδίων κλπ.

Η συμβολή των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός ως βασικός συντελεστής κάθε προσπάθειας που αποβλέπει στην ανεκτικότητα και την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού

Αποτελεί κοινό τόπο η διαπίστωση ότι κάθε μεταρρυθμιστική απόπειρα στην εκπαίδευση ή οποιαδήποτε προσπάθεια εισαγωγής εκπαιδευτικών καινοτομιών, δεν μπορεί να έχει την αναμενόμενη επιτυχία, αν δεν ενημερωθούν επαρκώς και δεν αποδεχθούν το πνεύμα και τη φιλοσοφία της οι αρμόδιοι που θα κληθούν να την υλοποιήσουν, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί. Για παράδειγμα, οι μεγάλες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που κατά καιρούς έγιναν στον τόπο μας, αποτελούσαν το όραμα κάποιων φωτισμένων εκπαιδευτικών που το ενστερνίστηκε και το αποδέχτηκε στην πλειονότητά του ο εκπαιδευτικός κόσμος της εποχής τους. Ωστόσο, σε παλαιότερες εποχές, τα πράγματα ήταν απλούστερα γιατί από το ένα μέρος οι εξελίξεις ήταν πολύ αργές, ενώ από το άλλο τα δεδομένα και οι περιστάσεις δεν συνηγορούσαν στο να αναδειχθούν ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα, τα οποία η εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και η κοινωνία θεωρούσε ότι απλώς δεν υπήρχαν.

Σήμερα όμως, με την ανατολή του 21ου αιώνα, τα πράγματα έχουν μεταβληθεί ριζικά. Από το ένα μέρος οι εξελίξεις και η γνώση τρέχουν με ιλιγγιώδεις ρυθμούς, ενώ από το άλλο η παγκοσμιοποίηση μετέβαλε άρδην τα δημογραφικά δεδομένα των κοινωνιών, οι οποίες γίνονται όλο και περισσότερο πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές. Από τη νέα αυτή πραγματικότητα δεν θα μπορούσε να εξαιρεθεί η Ελλάδα η οποία, εδώ και δυο δεκαετίες περίπου, έχει αναχθεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών (ομογενών και αλλοδαπών). Για πρώτη φορά στην ιστορία του το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνειδητοποίησε ότι έχει να αντιμετωπίσει ανομοιογενείς πολιτισμικά μαθητικούς πληθυσμούς και, κατά συνέπεια, οφείλει να αναπροσαρμόσει κατάλληλα τους στόχους και τις στρατηγικές του, στο πνεύμα μιας σύγχρονης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι εξελίξεις όμως αυτές οδήγησαν και σε μια άλλη σημαντική διαπίστωση: ότι, πέραν των μεταναστών, υπάρχουν και άλλες πληθυσμιακές ομάδες με κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που διαβιώνουν για αιώνες στον τόπο μας και οι οποίες, στο πλαίσιο μιας ισοπεδωτικής αντίληψης που τη χαρακτήριζε η επιδίωξη της ομοιογένειας, δεν είχαν αποτελέσει κατά το παρελθόν αντικείμενο ειδικής παιδαγωγικής αντιμετώπισης. Μια από τις ομάδες αυτές είναι οι Τσιγγάνοι οι οποίοι, λόγω της πολιτισμικής διαφοροποίησης αλλά και των ιδιαίτερων συνθηκών κάτω από τις οποίες ζουν, γνώρισαν έναν έντονο σχολικό και κοινωνικό αποκλεισμό, παρά το γεγονός ότι έχουν προσφέρει σημαντικές υπηρεσίες στο νεοελληνικό κράτος με την προσφορά εργασίας και την καλλιτεχνική τους δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνουμε σήμερα ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό της τσιγγάνικης πληθυσμιακής κοινότητας βρίσκεται στο περιθώριο της κοινωνικής μας ζωής και αυτό αποτελεί την πιο χειροπιαστή απόδειξη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας αδυνατεί να παρέμβει αποτελεσματικά και να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις και ευκαιρίες ένταξης, τουλάχιστον για τα νέα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας.

Πρέπει, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι κατά τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα δε από τη δεκαετία του 1990 και μετά, σημειώνεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο μια έξαρση του ενδιαφέροντος για τα προβλήματα των Τσιγγάνων και κυρίως για την εκπαίδευσή τους, με αποτέλεσμα τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων σχετικών με τη βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους και τη σχολική ένταξη των παιδιών τους.

Στο πλαίσιο της γενικότερης αυτής προσπάθειας στην οποία μετέχει ενεργά και η δική μας χώρα, εντάσσεται και το παρόν Πρόγραμμα με τίτλο «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» που αποβλέπει πρωτίστως στο να δημιουργήσει, σε εκπαιδευτικό επίπεδο, τις απαιτούμενες προϋποθέσεις και να παράσχει κάθε δυνατή βοήθεια, ώστε οι Τσιγγανόπαιδες να ενταχθούν ομαλά στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και να συμβιώσουν στη συνέχεια αρμονικά με τους υπόλοιπους συμπολίτες, χωρίς αντιθέσεις, προβλήματα και διακρίσεις. Είναι, βεβαίως, ανεπίτρεπτο στην αρχή του 21ου αιώνα να υπάρχουν ακόμη Έλληνες πολίτες και μάλιστα νέοι, οι οποίοι να ζουν κάτω από απαράδεκτες συνθήκες και, το κυριότερο, να μην έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση, άρα και στην κοινωνική ζωή, αφού είναι γνωστό ότι το σχολείο συνιστά τον βασικότερο μηχανισμό ένταξης στο κοινωνικό σύστημα.

Για να επιτευχθούν όμως αποτελεσματικά οι στόχοι του Προγράμματος (που στην ουσία αποτελούν επιταγές της Ελληνικής Πολιτείας) κρίνεται αναγκαία η συμβολή πολλών παραγόντων, πρωτίστως όμως των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν σε μαθητές της ομάδας – στόχου στα Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας και στα ΕΔΑΜ (Εργαστήρια Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών). Πρόκειται για μια πολύ σημαντική δραστηριότητα η οποία απαιτεί γνώση των δεδομένων της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας, ευαισθησία, λεπτούς χειρισμούς και προπαντός δυνατότητα εφαρμογής σύγχρονων επιστημονικών, παιδαγωγικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων.

Για τον λόγο αυτόν, η επιστημονική μας ομάδα, αποβλέποντας στην ουσιαστική ενίσχυση και επαρκή ενημέρωση των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στο Πρόγραμμα (αλλά και όσων άλλων εκπαιδευτικών θα το επιθυμούσαν), προβλέπει μια σειρά δράσεων που αποσκοπούν στο να τους βοηθήσουν και να τους παράσχουν όλα εκείνα τα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν σωστά στις απαιτήσεις μιας σύγχρονης διαπολιτισμικής αγωγής και συγκεκριμένα:

- α. Το Πρόγραμμα προβλέπει σειρά επιμορφωτικών παρεμβάσεων, για τις οποίες έγινε ήδη λόγος στο προηγούμενο κεφάλαιο. Συμπληρώνουμε εδώ ότι, μεταξύ των στόχων της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, είναι και η γνώση της ιστορίας και του πολιτισμού των Τσιγγάνων, γεγονός που θα τους καταστήσει περισσότερο ευαίσθητους, άρα και πιο αποτελεσματικούς στην αντιμετώπιση προβλημάτων και στις επιλογές τους που θα σχετίζονται με τη συγκεκριμένη ομάδα – στόχο.
- β. Για την κατάλληλη αξιοποίηση του διδακτικού υλικού που απευθύνεται στους μαθητές, θα υπάρχουν αντίστοιχα «Βιβλία του Δασκάλου» τα οποία θα παρέχουν σχετική πληροφόρηση αλλά και πλήθος δραστηριοτήτων από τις οποίες ο διδάσκων θα προβαίνει στις κατάλληλες επιλογές ή θα τις έχει ως βάση για να εφευρίσκει νέες, οι οποίες θα ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες και τα δεδομένα των συγκεκριμένων μαθητών στους οποίους και θα απευθύνεται.
- γ. Προς την ίδια κατεύθυνση, δηλαδή της πλήρους ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, κινείται και η σύνταξη του παρόντος «Οδηγού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών», για τον οποίο έγινε επίσης λόγος στο προηγούμενο κεφάλαιο.

- δ. Πέραν αυτών, η πραγματοποίηση σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ημερίδων και επιστημονικών συναντήσεων, η δημοσίευση επιστημονικών άρθρων και εργασιών, οι ενημερωτικές συναντήσεις των διδασκόντων με τα μέλη της επιστημονικής ομάδας του Προγράμματος αλλά και με άλλους ειδικούς επιστήμονες, αποβλέπουν στο να ενημερώσουν πλήρως τους εκπαιδευτικούς και να εδραιώσουν μια ανανεωμένη αντίληψη σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών που διαθέτουν ιδιαίτερο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.
- ε. Από τα προηγούμενα γίνεται σαφές ότι το Πρόγραμμα θα επενδύσει κυρίως στους εκπαιδευτικούς εκείνους που θα προσληφθούν για την πραγματοποίηση της ενισχυτικής διδασκαλίας και των δημιουργικών δραστηριοτήτων. Στη λογική, όμως, της συνολικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού μας συστήματος, θα επιδιωχθεί, ώστε οι εκπαιδευτικοί αυτοί να προέρχονται από σχολεία στα οποία φοιτούν Τσιγγανόπαιδες, για να ανταποκρίνονται καλύτερα στο έργο τους, εκμεταλλευόμενοι δημιουργικά τις γνώσεις που θα αποκτήσουν με την εμπλοκή τους στις εν λόγω δράσεις του Προγράμματος.

Κλείνοντας, θα λέγαμε ότι προσδοκούμε και απαιτούμε πολλά από τους εκπαιδευτικούς, αφού από αυτούς θα εξαρτηθεί, σε μεγάλο βαθμό, η επιτυχία των στόχων του Προγράμματος και, κατά συνέπεια, η ένταξη των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο που πρέπει να αποτελεί για την κοινωνία του σήμερα ζήτημα πρώτης προτεραιότητας. Οι δυσκολίες του παρόντος εγχειρήματος είναι πολλές και, για να είναι ο εκπαιδευτικός αποτελεσματικός, από το ένα μέρος πρέπει να είναι επαρκώς ενημερωμένος στις τρέχουσες παιδαγωγικές, επιστημονικές και διδακτικές αντιλήψεις και από το άλλο να διαθέτει ευαισθησία, υπομονή, κατανόηση και ταπεινότητα. Να στέκεται δίπλα στο παιδί και να το αντιμετωπίζει με αγάπη, ιδιαίτερα όταν αυτό έχει να υπερνικήσει σωρεία προβλημάτων και εμποδίων, όπως ακριβώς συμβαίνει με τους Τσιγγανόπαιδες. Και στην προκειμένη περίπτωση ο στόχος είναι να το ενθαρρύνουμε προς την κατεύθυνση της ομαλής κοινωνικοποίησης, σεβόμενοι πάντα την προσωπικότητα, την παράδοση και το πολιτισμικό υπόβαθρο που διαθέτει. Αποτελεί χρέος όλων μας και, πρωτίστως, των εκπαιδευτικών να δώσουμε στη συγκεκριμένη αυτή ομάδα παιδιών τη δυνατότητα επαρκούς επικοινωνίας, άρα και κοινωνικής ένταξης, βελτιώνοντας μεθοδικά την ικανότητα χρήσης τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου σε βαθμό, ώστε να τους καταστήσουμε ικανούς να παρακολουθούν τις εξελίξεις της εποχής μας, τα δρώμενα στον ελληνικό χώρο και τα επιτεύγματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει να κερδίσει οπωσδήποτε το στοίχημα της ένταξης των Τσιγγανοπαίδων και αυτό θα το πετύχει ενημερώνοντας σωστά και επιμορφώνοντας κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς του, οι οποίοι θα πρωτοστατήσουν στην καταπολέμηση κάθε μορφής εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού και θα συμβάλουν στη δημιουργία ενός πνεύματος ανεκτικότητας, αλληλεγγύης και κατανόησης, δίνοντας έτσι στις νέες γενιές τη δυνατότητα να ζήσουν στο εξής ισότιμα και αρμονικά, σεβόμενοι ο καθένας τη διαφορετικότητα και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των άλλων.

Μέρος Δεύτερο
Διδακτικές Επισημάνσεις

Κεφάλαιο 6

Η διδασκαλία της γλώσσας

Κάθε φυσιολογικός άνθρωπος, μέχρι την ηλικία των πέντε ετών περίπου, αναπτύσσει την ικανότητα επαρκούς χειρισμού της γλώσσας με την οποία έρχεται σε άμεση επαφή, δηλαδή της γλώσσας των γονέων ή των ανθρώπων που το έχουν αναθρέψει και την οποία συνηθίζουμε να αποκαλούμε *μητρική γλώσσα* ή, πιο επιστημονικά, *πρώτη γλώσσα*.

Με τον όρο ή πρώτη γλώσσα εννοούμε επομένως τον κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται στο περιβάλλον του παιδιού και με τον οποίο, καθώς αυτό μεγαλώνει, έρχεται σε συνεχή επαφή.

Η πρώτη γλώσσα αποτελεί, σύμφωνα με την κρατούσα σήμερα επιστημονική άποψη, βασικό παράγοντα δόμησης της προσωπικότητας του κάθε ατόμου, αφού όχι μόνο φυσιολογικοί ή ανατομικοί μηχανισμοί (όπως είναι τα φωνητήρια όργανα, η ακοή κλπ.) αλλά, πολύ περισσότερο, εγκεφαλικές συνδέσεις και ψυχολογικοί μηχανισμοί (όπως η νόηση, η αντίληψη κλπ.) προσαρμόζονται στα δεδομένα και τις απαιτήσεις της, με αποτέλεσμα το κάθε άτομο να οδηγείται τελικά σε πλήρη ταύτιση με τη μητρική του γλώσσα.

Πρώτη και δεύτερη (ή ξένη) γλώσσα. Δεδομένα και διευκρινίσεις

Αν λάβουμε υπόψη τη διαπίστωση της νεότερης γλωσσολογίας ότι οι γλώσσες δεν είναι μια απλή αντανάκλαση των σχέσεων που υπάρχουν στον εξωτερικό κόσμο αλλά ότι καθεμιά απ' αυτές πραγματοποιεί μια ιδιαίτερη αναδιοργάνωση και έκφραση της εμπειρίας μέσα από τον λόγο, τότε αντιλαμβανόμαστε ότι, ο άνθρωπος, κατακτώντας τη μητρική του γλώσσα, μαθαίνει ταυτόχρονα να βλέπει και να ερμηνεύει τον κόσμο μέσα από τη συγκεκριμένη οπτική που εκείνη του παρέχει. Πράγματι, σήμερα γνωρίζουμε ότι η γλώσσα, πέρα από απλό εργαλείο συνεννόησης ή μέσο επικοινωνίας, αποτελεί παράλληλα έναν κοινωνικό θεσμό στον οποίο έχουν εγγραφεί όλα τα βιώματα, οι αξίες, οι ιδέες, οι αντιλήψεις, οι αρχές και γενικά η στάση ζωής που έχει υιοθετηθεί με το πέρασμα του χρόνου από τη συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας συνεπάγεται για το άτομο και μια ταυτόχρονη οικειοποίηση του αντίστοιχου πολιτισμού, δηλαδή την εσωτερίκευση ενός προϋπάρχοντος συστήματος προσέγγισης, ανάλυσης και ερμηνείας του κόσμου, χωρίς βεβαίως το άτομο να είναι σε θέση να αντιληφθεί και πολύ περισσότερο να ξεπεράσει τα όρια που εκείνη του θέτει. Ταυτόχρονα, η κατάκτηση και κατοχή της συνιστά βασική μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς, αφού η γλώσσα αποτελεί το κυριότερο μέσο ένταξης στην κοινότητα. Η δυνατότητα χρήσης του κοινώς αποδεκτού κώδικα επικοινωνίας αποτελεί τη μοναδική προϋπόθεση για επικοινωνία, για αποδοχή του ατόμου από τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας και για δημιουργία σωστών και ολοκληρωμένων

σχέσεων μαζί τους. Η γλώσσα μας επιτρέπει να έρθουμε σε επαφή με τους άλλους και ν' αποφύγουμε με τον τρόπο αυτόν τη μοναξιά και την αποξένωση. Και από την άποψη αυτή η κατάκτηση της μητρικής ή πρώτης γλώσσας συμβάλλει στην υπέρβαση της απομόνωσης.

Ο κοινωνικός χαρακτήρας της γλώσσας υποδηλώνει επίσης ότι πρόκειται για ένα θεσμοποιημένο σύστημα επικοινωνίας το οποίο έχει παγιωθεί και λειτουργεί σε επίπεδο γλωσσικής κοινότητας, δηλαδή πριν, μετά και πέρα από τα συγκεκριμένα άτομα που τη μιλούν. Τα μεμονωμένα άτομα έρχονται και φεύγουν, ενώ η γλώσσα παραμένει και συνεχίζει να λειτουργεί ως υπερατομική οντότητα. Από το άλλο μέρος, ο καθένας από τους νέους ανθρώπους υποχρεώνεται να εσωτερικεύει και να χρησιμοποιεί τον προϋπάρχοντα και έτοιμο ήδη κώδικα, γιατί σε αντίθετη περίπτωση, διατρέχει τον κίνδυνο περιθωριοποίησης ή και απόρριψής του από τον κοινωνικό περίγυρο. Και από την άποψη αυτή η κατάκτηση του πρώτου κώδικα επικοινωνίας δεν είναι απλώς μια ευγενική πρόσκληση ή υπόδειξη προς το νέο άτομο, αλλά συνιστά αναγκαιότητα και, υπό ένα πρίσμα, κοινωνική επιταγή.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι η κοινωνικοποίηση του ατόμου και η δυνατότητα επικοινωνίας του με τα άλλα μέλη της γλωσσικής κοινότητας προκύπτει ως αποτέλεσμα της κατάκτησης της μητρικής του γλώσσας, του κοινού δηλαδή κώδικα επικοινωνίας που αποτελεί την αναγκαία προϋπόθεση για την ύπαρξη, τη συνοχή και την πρόοδο κάθε ανθρώπινης κοινωνίας.

Πέραν αυτών, η σύγχρονη επιστημονική έρευνα έχει καταδείξει ότι η γλώσσα δεν πραγματώνεται πάντοτε και παντού με ενιαίο ή ομοιόμορφο τρόπο αλλά η χρήση της διαφοροποιείται ανάλογα με τις συνθήκες υπό τις οποίες παράγεται κάθε φορά το συγκεκριμένο γλωσσικό μήνυμα. Η γλώσσα ως σύστημα διαθέτει πλαστικότητα και ευελιξία, δηλαδή παρέχει σε κάθε στιγμή άπειρες δυνατότητες επιλογών στους ομιλητές της. Και η γλωσσική επάρκεια ενός ομιλητή κρίνεται, μεταξύ άλλων, και από την ικανότητα προσαρμογής του λόγου του στο δεδομένο εκάστοτε καταστασιακό περιβάλλον, γεγονός που συμβάλλει στην ταχύτερη και ευχερέστερη επίτευξη των επικοινωνιακών του στόχων.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο πρώτος κώδικας επικοινωνίας, η μητρική δηλαδή γλώσσα, αποτελεί σύμφωνα με τη σύγχρονη επιστημονική αντίληψη μια ιδιότητα καθαρά ανθρώπινη, ένα προνόμιο που επιτρέπει στο άτομο - φορέα να εντάσσεται ομαλά στην κοινότητα, να διαλέγεται ισότιμα με τα άλλα μέλη και να δημιουργεί μαζί τους αξίες, παράδοση και θεσμούς, με λίγα λόγια να γράφει ιστορία. Κατά συνέπεια, η κατάκτηση του πρώτου κώδικα επικοινωνίας συνιστά ένα καθοριστικό γεγονός στη ζωή του ατόμου και θα μπορούσε κανείς να χαρακτηρίσει την όλη διαδικασία ως αξιοθαύμαστη, αν λάβει υπόψη ότι, παρά την πολυπλοκότητα και τον σύνθετο χαρακτήρα της, συντελείται κατά μέγιστο μέρος στα πρώτα πέντε έως έξι χρόνια της ζωής του ατόμου.

Ο όρος δεύτερος κώδικας επικοινωνίας (δεύτερη ή ξένη γλώσσα) χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει την κατοχή από πλευράς ατόμου και ενός άλλου γλωσσικού κώδικα που είναι διαφορετικός από τη μητρική του γλώσσα και τον οποίο έμαθε, αφού είχε ήδη κατακτήσει τους βασικούς μηχανισμούς της. Αν αναλογιστούμε ότι το άτομο ταυτίζει την προσωπικότητά του με τον πρώτο κώδικα επικοινωνίας (τη μητρική του γλώσσα), αυτό σημαίνει ότι ο δεύτερος κώδικας (δηλαδή η ξένη γλώσσα) είναι χρονικά μεταγενέστερος και λιγότερο σημαντικός σε σχέση με τον πρώτο, αφού εμφανίζεται σε ένα πεδίο κατειλημμένο ήδη απ' αυτόν. Αν υπάρχει δηλαδή μια δεύτερη γλώσσα, αυτή δεν μπορεί να εμφανισθεί, ούτε βέβαια να νοηθεί παρά μόνο σε συσχετισμό με μια πρώτη.

Σχετικά με το θέμα αυτό, η παραδοσιακή αντίληψη θεωρούσε ότι μεταξύ των γλωσσών (στην περίπτωση μας μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας) υπήρχε μια απόλυτη εννοιολογική αντιστοιχία και, σύμφωνα με την αρχή αυτή, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν συνιστούσε παρά την απομνημόνευση των λέξεων της γλώσσας αυτής τις οποίες τοποθετούσε κανείς σε αντίστοιχες δομές της μητρικής του γλώσσας.

Σήμερα όμως, η γλωσσική επιστήμη έχει καταδείξει με τον πλέον εμφανή τρόπο ότι οι διαφορές μεταξύ των γλωσσών εντοπίζονται πρωτίστως στη δομική τους σύσταση και πολύ λιγότερο σε επίπεδο ονοματοποιίας. Έχουμε λοιπόν κατανοήσει ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν σημαίνει την απομνημόνευση νέων λέξεων με τις οποίες το άτομο θα αποδίδει αντικείμενα ή έννοιες της μητρικής του, αλλά προπάντων τη βαθμιαία συγκρότηση ενός νέου και εντελώς διαφορετικού γραμματικού μηχανισμού που θα το καθιστά ικανό να παράγει ως ομιλητής και να αντιλαμβάνεται ως ακροατής απεριόριστο αριθμό προτάσεων της νέας αυτής γλώσσας.

Η εκμάθηση επομένως μιας δεύτερης γλώσσας δεν είναι μια απλή υπόθεση απομνημόνευσης και αντικατάστασης κάποιων λέξεων – εννοιών αλλά προσλαμβάνει τον χαρακτήρα της μεθοδικής καθοδήγησης, της άσκησης και της διευκόλυνσης που οφείλουμε να παράσχουμε στον νέο άνθρωπο, ώστε να συλλάβει, να ολοκληρώσει και να ισχυροποιήσει, στο μέτρο του δυνατού, αυτόν τον νέο γραμματικό – παραγωγικό μηχανισμό, γεγονός που θα του επιτρέψει να επικοινωνεί επαρκώς με τα άτομα της γλωσσικής κοινότητας που έχει καθιερώσει τον κώδικα αυτόν. Στην περίπτωση λοιπόν της δεύτερης γλώσσας, αυτό που γνωρίζουμε σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη φορά, είναι ότι υπάρχει ένα σύστημα που πρέπει να χτίσουμε σταδιακά και μεθοδικά, μια δομή που πρέπει να συνθέσουμε και ένας κώδικας τον οποίο ο μαθητής πρέπει να μάθει να χρησιμοποιεί σωστά και όχι, βέβαια, πίνακες λέξεων και αντιστοιχιών που πρέπει να αποστηθίσει. Πέρα όμως απ' αυτά, αν λάβουμε υπόψη ότι κάθε γλώσσα είναι φορέας ενός συγκεκριμένου πολιτισμού, μιας ιδιαίτερης δηλαδή στάσης απέναντι στον κόσμο και ενός συγκεκριμένου τρόπου θέασης και αντιμετώπισής του, η γνώση μιας δεύτερης γλώσσας παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα ν' αντικρίζει τη ζωή και να αναλύει την εξωτερική πραγματικότητα και με τον τρόπο που του παρέχει ο νέος κώδικας επικοινωνίας. Επομένως, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας συνιστά μια διαδικασία πολύ διαφορετική από αυτήν που σημειώνεται κατά τη διάρκεια της πρόσκτησης του πρώτου κώδικα επικοινωνίας και αυτός είναι άλλωστε ο λόγος για τον οποίο στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας χρησιμοποιούμε τον όρο 'κατάκτηση', ενώ στην περίπτωση της ξένης γλώσσας τον όρο 'εκμάθηση', γιατί αυτή η δεύτερη αποτελεί μια συνειδητή δραστηριότητα που αναλαμβάνει το άτομο όταν έχει κατακτήσει τουλάχιστον τους βασικούς μηχανισμούς της πρώτης. Η εκμάθηση είναι ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα, ένας πραγματικός άθλος, αφού πάνω και πρώτα απ' όλα το άτομο πρέπει να υπερβεί τον εαυτό του, να ξεπεράσει δηλαδή αυτοματισμούς, γλωσσικές συνήθειες, τρόπους σκέψης και αντιλήψεις που είναι βαθιά ριζωμένες στη συνείδησή του και σχετίζονται με τη μητρική του γλώσσα. Η διαφοροποίηση λοιπόν μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας είναι κεφαλαιώδης και στο σημείο αυτό εντοπίζεται ουσιαστικά το κλειδί για τη χάραξη μιας σωστής στρατηγικής σχετικά με το πρόβλημα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών.

Με εξαίρεση τα λεγόμενα 'δίγλωσσα' άτομα, αυτά δηλαδή που, κάτω από ειδικές συνθήκες, κατακτούν πλήρως και ισότιμα δύο ή περισσότερους κώδικες επικοινωνίας, οι υπόλοιποι άνθρωποι πολύ δύσκολα φτάνουν να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα σε βαθμό που να πλησιάζει κάπως την πρώτη. Και η δυσκολία αυτή οφείλεται βασικά σε δύο λόγους: α) Στην παρουσία της πρώτης

γλώσσας με την οποία το άτομο έχει ταυτίσει την προσωπικότητά του, και β) στο γεγονός ότι η έμφυτη ικανότητά του για γλωσσική κατάκτηση μέσω της επικοινωνίας χάνεται με το τέλος της παιδικής του ηλικίας. Οι διαπιστώσεις αυτές ερμηνεύουν τόσο την ευκολία με την οποία όλα τα φυσιολογικά άτομα κατακτούν σε πολύ μικρή ηλικία και σε σύντομο χρονικό διάστημα τη μητρική τους γλώσσα, όσο και την εμφανή δυσκολία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας την οποία τα ίδια αυτά άτομα επιχειρούν σε μια ηλικία μεταγενέστερη.

Αφού λοιπόν η όλη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού ταυτίζεται με τη μητρική του γλώσσα και αφού όλοι οι ψυχοφυσιολογικοί του μηχανισμοί έχουν προσαρμοστεί στις δικές της δομές, η διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας δεν μπορεί παρά να συνιστά μια μεθοδική προσπάθεια για βαθμιαία κατάργηση των υπάρχοντων αυτοματισμών, για σταδιακή γλωσσική αποδόμηση του ατόμου και για συστηματική δόμηση νέων σχημάτων και αυτοματισμών, όσων δηλαδή απαιτούνται για τη δημιουργία και τη σταθεροποίηση του νέου κώδικα επικοινωνίας. Και όπως είναι φυσικό, η δόμηση αυτή αφορά σε όλα τα επίπεδα του νέου συστήματος, δηλαδή από τη φωνητική μέχρι τη σημασιολογία και τους μηχανισμούς παραγωγής των λέξεων.

Ωστόσο, η δημιουργία του νέου συστήματος, αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, γιατί από το ένα μέρος λείπει η απαραίτητη ευκαμψία για τη συγκρότησή του, ενώ από το άλλο, η ανασταλτική παρέμβαση του πρώτου κώδικα που είναι συνεχής και έντονη δεν προσφέρει στο άτομο τη δυνατότητα μιας ευχερούς προσέγγισής του. Όπως έχει ειπωθεί χαρακτηριστικά, η μητρική γλώσσα 'τυφλώνει' το άτομο και το καθιστά ανίκανο να αντιληφθεί ότι υπάρχουν και διαφορετικής μορφής εκφραστικές δυνατότητες, ότι υπάρχουν και άλλες δομές και άλλοι τρόποι για να αναλυθεί και να αποδοθεί η πραγματικότητα, πέρα από αυτούς που εκείνη του παρέχει. Η δεύτερη γλώσσα δεν εγγράφεται λοιπόν σε 'άγραφο χάρτη' και η προηγούμενη εγγραφή του πρώτου κώδικα είναι φανερό ότι επιδρά αφομοιωτικά ή αναλογικά προς τα νέα γλωσσικά σχήματα με αποτέλεσμα τη δημιουργία μέσα σ' αυτά μιας σειράς παραμορφώσεων που δημιουργούν δυσκολίες και καταλήγουν στην εμφάνιση λαθών.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας συνιστά μια διαδικασία πολύπλοκη, δύσκολη, λεπτή και, ταυτόχρονα, πολύ διαφορετική από την κατάκτηση της μητρικής και για τον λόγο αυτόν απαιτεί μια μεθοδευμένη και επιστημονικά σχεδιασμένη διδακτική παρέμβαση.

Η διδακτική της γλώσσας ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος

Η 'παραδοσιακή μέθοδος' διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος που κυριάρχησε στη νεοελληνική εκπαίδευση μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1980, ήταν ένα μοντέλο το οποίο δεν διέθετε θεωρητική θεμελίωση και δεν στηριζόταν σε επιστημονικές βάσεις. Απλώς επρόκειτο για μια σειρά διδακτικών τεχνικών και αρχών, οι οποίες διαμορφώθηκαν εμπειρικά με το πέρασμα του χρόνου και αφορούσαν κυρίως στη διδασκαλία των λεγομένων κλασικών ή νεκρών γλωσσών (αρχαία Ελληνική, Λατινική). Οι αρχές αυτές που χρησιμοποιήθηκαν στα νεότερα χρόνια και για τη διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών ήταν σε γενικές γραμμές οι ακόλουθες:

(1) Η έμφαση δίνεται στον γραπτό λόγο και μάλιστα στην επίσημη μορφή της γλώσσας, η οποία απέχει συνήθως σημαντικά από τη γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας των μαθητών. Ο προφορικός λόγος σχεδόν αγνοείται και η γλωσσική διδασκαλία δεν συνδέεται με τις εμπειρίες και τον κόσμο στον οποίο ζουν οι μαθητές.

(2) Το γλωσσικό μάθημα αποτελείται από πολλούς επιμέρους κλάδους (π.χ. ανάγνωση, ορθογραφία, έκθεση, γραμματική, συντακτικό κλπ.) οι οποίοι είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους και διδάσκονται χωριστά ο ένας από τον άλλον.

(3) Η γραμματική θεωρείται ως ο πλέον σημαντικός κλάδος του γλωσσικού μαθήματος και, κατά συνέπεια, διαθέτει το αναμφισβήτητο προβάδισμα σε σχέση με τους υπόλοιπους. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα η κατοχή μιας γλώσσας ταυτίζονταν απόλυτα με τη γνώση της γραμματικής της, δηλαδή με τη στείρα απομνημόνευση κλιτικών παραδειγμάτων, κανόνων και εξαιρέσεων με αποτέλεσμα να απουσιάζει από τη διδασκαλία κάθε ίχνος ζωντάνιας, δημιουργικότητας και επικοινωνιακής λειτουργίας. Οι μαθητές διδάσκονται ή μαθαίνουν πολλά 'για τη γλώσσα', δεν ασκούνται όμως στη χρήση της και, άρα, δεν μαθαίνουν την ίδια τη γλώσσα.

(4) Βασικές διδακτικές αρχές είναι η 'απομνημόνευση' και η 'επανάληψη' με τις οποίες επιδιώκεται πρωτίστως η εσωτερίκευση κανόνων και αρχών που οδηγούν με τη σειρά τους στην αποφυγή των λαθών. Η γνώση της γλώσσας ταυτίζεται με την απουσία λαθών τα οποία θεωρούνται ανεπίτρεπτα και, όταν εμφανιστούν, συνιστούν συχνά κολάσιμη πράξη.

(5) Η γλωσσική διδασκαλία αποβλέπει κυρίως στο να οξύνει την κρίση των μαθητών και αγνοεί τις επικοινωνιακές και συναισθηματικές τους ανάγκες. Το αποτέλεσμα είναι να μετατρέπεται από ζωντανό μέσο έκφρασης σε τυπική και ουδέτερη γνώση η οποία απωθεί τους μαθητές αντί να τους ελκύει.

Γενικά, θα μπορούσε να πει κανείς ότι στο παραδοσιακό μοντέλο, το οποίο δεν είχε επιστημονική βάση, κυριαρχούσε ένας άκρατος υποκειμενισμός που συχνά άγγιζε τα όρια της αυθαιρεσίας, ενώ η οποιαδήποτε αποτελεσματικότητα της μεθόδου οφείλονταν κατά κύριο λόγο στην προσωπική παρέμβαση και τη διαίσθηση του εκπαιδευτικού.

Η παντοδυναμία της παραδοσιακής μεθόδου άρχισε να αμφισβητείται μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, όταν η αλματώδης πρόοδος της γλωσσολογίας δημιούργησε τις προϋποθέσεις για σταδιακή σύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας με τα δεδομένα της επιστήμης. Σήμερα, η 'διδασκτική της γλώσσας' είναι ένας αυτόνομος επιστημονικός κλάδος που στηρίζεται πρωτίστως στην επιστήμη της γλωσσολογίας και δευτερευόντως σε πλήθος συναφών επιστημονικών κλάδων όπως είναι η παιδαγωγική, η ψυχολογία, η κοινωνιογλωσσολογία, η ψυχογλωσσολογία κ.ά. Αυτό σημαίνει ότι η γλωσσική διδασκαλία διαθέτει πλέον επιστημονικό χαρακτήρα και, επομένως, όσοι διδάσκουν στις μέρες μας το γλωσσικό μάθημα είναι υποχρεωμένοι να γνωρίζουν τουλάχιστον τον στόχο, τα βασικά πορίσματα και τις θεμελιώδεις αρχές του νέου αυτού επιστημονικού κλάδου.

Αναφερόμενοι εν συντομία στο σχετικό ζήτημα, θα λέγαμε κατ' αρχήν ότι στόχος της 'διδασκτικής της γλώσσας' είναι η δημιουργία προϋποθέσεων που είναι ικανές να οδηγήσουν στη συγκρότηση διδακτικών μοντέλων σύμφωνα με τις αρχές και τα δεδομένα της επιστήμης, δηλαδή σε μεθόδους διδασκαλίας που θα ενισχύουν τη γλωσσική ικανότητα και θα διευρύνουν τον κώδικα επικοινωνίας των υποκειμένων – μαθητών. Κατά συνέπεια, κύρια επιδίωξη του νέου κλάδου είναι η συστηματική και επιστημονικά οργανωμένη προσπάθεια για ένταξη των μαθητών σε σκόπιμη γλωσσική δραστηριότητα, στο πλαίσιο της οποίας να ασκούνται φυσικά και αβίαστα και να βελτιώνουν τη γλωσσική τους συμπεριφορά.

Ωστόσο, για να καθορισθεί με επιστημονικά κριτήρια ο τρόπος της διδακτικής παρέμβασης, η 'διδασκτική της γλώσσας' οφείλει να απαντήσει πρωτίστως σε δύο βασικά ερωτήματα:

- (1) Τι είναι η γλώσσα και ποια είναι η φύση της; και
- (2) Με ποιες φυσιολογικές διαδικασίες και τρόπους κατακτά το άτομο τη μητρική του γλώσσα στο περιβάλλον που γεννιέται και ανατρέφεται;

Όσον αφορά στο πρώτο ερώτημα, πρέπει κατ' αρχήν να διευκρινίσουμε ότι στις μέρες μας θεωρείται αδιανόητο να διδάσκουμε ένα γνωστικό αντικείμενο ή έναν κλάδο, χωρίς να γνωρίζουμε και χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη τις βασικές τουλάχιστον θέσεις που έχει διατυπώσει γι' αυτόν η σύγχρονη επιστημονική έρευνα. Αυτό λοιπόν σημαίνει ότι η γλωσσική διδασκαλία δεν μπορεί πλέον να γίνεται εμπειρικά και, για να προσλάβει τον απαιτούμενο επιστημονικό χαρακτήρα, είναι αναγκαίο οι διδάσκοντες να γνωρίζουν τις θεμελιώδεις αρχές και τα βασικά πορίσματα της γλωσσολογίας, γεγονός που συνιστά άλλωστε και τη μοναδική προϋπόθεση για συστηματοποίηση και επαρκή γνώση του γλωσσικού φαινομένου. Αυτός είναι βέβαια και ο κύριος λόγος για τον οποίο η διδακτική της γλώσσας στηρίζεται πρωτίστως στην επιστήμη της γλωσσολογίας και δευτερευόντως σε άλλους επιστημονικούς κλάδους. Για ν' αποφύγουμε όμως κάθε πιθανή παρεξήγηση, οφείλουμε στο σημείο αυτό να διευκρινίσουμε πως η διδακτική της γλώσσας, παρά το γεγονός ότι σχετίζεται στενά με τη γλωσσολογία, διαφοροποιείται ωστόσο από αυτήν σε βαθμό που μπορούμε να μιλάμε για έναν αυτόνομο επιστημονικό κλάδο. Η αυτονομία της διδακτικής της γλώσσας έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι στόχος της είναι να διδάξει τη γλώσσα, πράγμα που σημαίνει ότι επιδιώκει να ενισχύσει τη γλωσσική ικανότητα και να διευρύνει τον κώδικα επικοινωνίας των ατόμων – ομιλητών. Κατά συνέπεια, η προσπάθειά της επικεντρώνεται στο να οργανώνει σκόπιμη γλωσσική δραστηριότητα στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές να ασκούνται και να βελτιώνουν τη γλωσσική τους συμπεριφορά. Αντιθέτως, στόχος της γλωσσολογίας είναι η επιστημονική ανάλυση και περιγραφή του φαινομένου της γλώσσας.

Το δεύτερο ερώτημα στο οποίο οφείλει να απαντήσει μια σύγχρονη διδακτική μέθοδος είναι η συστηματική περιγραφή των διαδικασιών με τις οποίες συντελείται φυσιολογικά η γλωσσική κατάκτηση στο οικογενειακό και το στενό κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού κατά τα πρώτα έτη της ζωής του, προτού δηλαδή αυτό φοιτήσει στο σχολείο. Είναι φυσικό ότι η επαρκής γνώση των διαδικασιών και των σταδίων που διέρχεται η γλωσσική κατάκτηση, είναι ικανή να οδηγήσει στη διατύπωση διδακτικών αρχών και μεθόδων που θα είναι συμβατές με τον φυσικό τρόπο κατάκτησης της γλώσσας. Με λίγα λόγια, αν τα φυσιολογικά άτομα κατακτούν τη γλώσσα τους με μια συγκεκριμένη διαδικασία η οποία είναι δυνατόν να μελετηθεί επιστημονικά και να περιγραφεί με επάρκεια, τότε η μέθοδος διδασκαλίας όχι μόνο δεν μπορεί να αγνοεί τη διαδικασία αυτή, αλλά οφείλει να τη σέβεται και να την εκμεταλλεύεται κατάλληλα, ώστε το σχολείο να συνεχίζει και να επιταχύνει τον φυσιολογικό ρυθμό και τρόπο κατάκτησης.

Στην περίπτωση όμως που η μέθοδος διδασκαλίας δεν είναι συμβατή με τη φύση της γλώσσας και, κατά συνέπεια, διαφοροποιείται σημαντικά από τον φυσιολογικό τρόπο κατάκτησής της, είναι επόμενο να δυσχεραίνει και πολλές φορές να ανακόπτει την περαιτέρω κατάκτησή της, αντί να τη διευκολύνει και να την επιταχύνει.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η 'διδακτική της γλώσσας', παρά το γεγονός ότι έχει δημιουργηθεί πρόσφατα και ότι συνδέεται στενά με τη γλωσσολογία, έχει εξελιχθεί ωστόσο σε ανεξάρτητο επιστημονικό κλάδο ο οποίος διαθέτει ιδιαίτερη θεωρητική βάση, ιδιαίτερο πεδίο έρευνας και ιδιαίτερη μεθοδολογία.

Ο Δομισμός

Όπως αναφέραμε ήδη και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η παντοδυναμία της παραδοσιακής μεθόδου άρχισε να αμφισβητείται στον ευρωπαϊκό χώρο αμέσως μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Δύο ήταν κατά βάση οι λόγοι της αμφισβήτησης αυτής: πρώτον, η προφανής αναποτελεσματικότητα της μεθόδου και δεύτερον, τα τεράστια άλματα που πραγματοποίησε εν τω μεταξύ η γλωσσολογία, αποτέλεσμα των οποίων ήταν να ανατραπεί εξ ολοκλήρου η αντίληψη που κυριαρχούσε μέχρι τότε σχετικά με το φαινόμενο της γλώσσας.

Η νέα μέθοδος διδασκαλίας που επικράτησε αμέσως μετά τον Πόλεμο είναι γνωστή ως δομισμός (ή στρουκτουραλισμός). Το μοντέλο αυτό, το οποίο στην ιστορία της γλωσσικής διδασκαλίας ήταν το πρώτο που διέθετε επιστημονική βάση, γνώρισε στα μεταπολεμικά χρόνια μια πρωτοφανή διάδοση και εφαρμόστηκε με ποικίλες παραλλαγές και ονομασίες. Αποκορύφωμά της υπήρξε η δεκαετία του 1960, μετά το τέλος της οποίας άρχισε να αμφισβητείται και να χάνει σταδιακά έδαφος. Η μέθοδος αυτή συνδέεται στενά με τη γλωσσολογική σχολή του Δομισμού και ιδιαίτερα του αμερικανικού.

Το βασικό γνώρισμα όλων των εκπροσώπων του γλωσσολογικού δομισμού ήταν η έμφαση στην έννοια της δομής και η χρήση της αντίστοιχης επιστημονικής μεθοδολογίας που είναι γνωστή ως δομική ανάλυση. Ως δομή θεωρείται ένα οργανωμένο όλο το οποίο διαθέτει συστηματική υπόσταση. Αποτελείται δηλαδή από επιμέρους ενότητες ή στοιχεία που βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση, που επηρεάζουν και ταυτόχρονα επηρεάζονται το ένα από το άλλο, ενώ την ίδια στιγμή ασκούν, στο πλαίσιο του συστήματος, ξεχωριστές λειτουργίες. Θεωρώντας λοιπόν ότι η γλώσσα είναι σύστημα, θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ένα επιμέρους στοιχείο ως γλωσσικό μόνον υπό την προϋπόθεση ότι αυτό συνυπάρχει και συλλειτουργεί μαζί με άλλα στοιχεία στο πλαίσιο ενός ευρύτερου συνόλου που χαρακτηρίζεται ως γλωσσική δομή. Για παράδειγμα, μια λέξη χαρακτηρίζεται ως υποκείμενο επειδή αποτελεί στοιχείο δομής. Για τον λόγο δηλαδή ότι εντάσσεται σε ένα ευρύτερο δομικό σύνολο που το αποκαλούμε πρόταση, στο πλαίσιο του οποίου συνυπάρχει και συλλειτουργεί με άλλα στοιχεία, όπως είναι το ρήμα, το αντικείμενο, οι προσδιορισμοί κλπ. Μια απομονωμένη λέξη η οποία δεν εντάσσεται σε κάποια προτασιακή δομή, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως υποκείμενο.

Επομένως, η δομική ανάλυση μετατοπίζει το ενδιαφέρον της έρευνας από τα μεμονωμένα στοιχεία (χαρακτηριστικό της παραδοσιακής μεθόδου) σε ευρύτερα σύνολα, δηλαδή σε δομές, όπου η έμφαση δίνεται πλέον όχι στα ίδια τα στοιχεία, αλλά στην ιεραρχική διάρθρωση και στα δίκτυα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των στοιχείων. Θεωρητική βάση του Δομισμού και κυρίως του αμερικανικού, υπήρξε η ψυχολογική σχολή του συμπεριφορισμού, η οποία θεωρούσε τη γλώσσα ως μορφή συμπεριφοράς που ερμηνεύεται με το γενικότερο σχήμα ερέθισμα → απάντηση και αποκτάται με την επανάληψη και τη συχνή χρήση προτασιακών δομών οι οποίες, όταν προσλάβουν τη μορφή αυτοματισμών, καθίστανται άμεσα παραγωγικές, αφού μετατρέπονται σε πρότυπα γλωσσικής συμπεριφοράς. Αυτό σημαίνει ότι, σε αντίθεση με την παραδοσιακή αντίληψη, το δομικό μοντέλο έδωσε την έμφαση στη χρήση της γλώσσας, θεωρώντας ότι με την εντατική άσκηση και τη συχνή επανάληψη προτύπων φράσεων και υποδειγματικών δομών θα ήταν δυνατόν να οδηγηθούν οι μαθητές σε μια διαισθητική σύλληψη του γλωσσικού συστήματος (δηλαδή της γραμματικής της γλώσσας) και, κατόπιν, σε δημιουργική παραγωγή λόγου. Οι εκπρόσωποι δηλαδή του δομισμού εστίασαν το ενδιαφέρον τους αποκλειστικά στη διαδικασία

πρόσληψης και παραγωγής γραμματικά ορθών προτάσεων – δομών, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το επικοινωνιακό, πολιτισμικό, βιωματικό ή άλλο φορτίο της γλώσσας και χωρίς να συνυπολογίζουν την κατάσταση επικοινωνίας και, γενικότερα, τα εξωγλωσσικά στοιχεία που επηρεάζουν τη γλωσσική παραγωγή. Επρόκειτο ουσιαστικά για ένα μοντέλο που απέβλεπε σε εσωτερίκευση και οικειοποίηση των προτύπων γλωσσικών δομών, με έναν επιφανειακό και απολύτως μηχανικό τρόπο που αποσυνέδεε τη γλώσσα από τις βασικές της λειτουργίες και την αντιμετώπιζε ως μια ουδέτερη, τυπική και χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο διαδικασία.

Συγκεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι το δομικό μοντέλο συνιστά μια τεράστια πρόοδο εν σχέσει με το παραδοσιακό, αφού στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα και αφού μετατοπίζει το διδακτικό ενδιαφέρον από τη λέξη στην πρόταση και από τους γραμματικούς κανόνες στη χρήση της γλώσσας. Τα αποτελέσματά του όμως υπήρξαν πενιχρά, γιατί η γλώσσα, ένα φαινόμενο ζωντανό, λειτουργικό και επικοινωνιακό, αντιμετωπίστηκε με τρόπο απλουστευτικό και αρκετά επιφανειακό, αφού υποβιβάστηκε σε μορφή συνήθους συμπεριφοράς που αποκτάται με μηχανικό τρόπο.

Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση

Το δομικό μοντέλο, αντιμετωπίζοντας το γλωσσικό φαινόμενο υπό ένα πολύ στενό πρίσμα και ταυτίζοντας τη γλώσσα με τις συνήθεις μορφές συμπεριφοράς, κατέληξε να προτείνει, όπως διαπιστώσαμε, έναν επιφανειακό και εντελώς μηχανικό τρόπο διδασκαλίας που της αφαιρούσε κάθε ίχνος ζωντανότητας και δημιουργικότητας. Η προφανής όμως ανεπάρκεια του δομικού μοντέλου τόσο στον θεωρητικό τομέα, όσο επίσης και στον τομέα των εφαρμογών, σε συνδυασμό με τις σημαντικές εξελίξεις που σημειώθηκαν στον τομέα της γλωσσολογίας κατά τη δεκαετία του 1960, δημιούργησε έντονο προβληματισμό και οδήγησε στην αναζήτηση μιας νέας και περισσότερο αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας, η οποία να ενσωματώνει με δημιουργικό τρόπο τα πρόσφατα πορίσματα της γλωσσικής επιστήμης.

Πιο συγκεκριμένα, η διατύπωση της *γενετικής – μετασχηματιστικής θεωρίας* από τον Ν. Chomsky, η οποία μετέβαλε ριζικά την περί γλώσσας αντίληψη και η ταυτόχρονη εμφάνιση μιας ομάδας νέων Βρετανών γλωσσολόγων που εξέφρασαν την άποψη ότι η μέχρι τότε γλωσσική διδασκαλία υπήρξε ατελέσφορη, γιατί αγνοούσε τη λειτουργική – επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας, οδήγησαν σταδιακά στη διαμόρφωση ενός νέου μοντέλου γλωσσικής διδασκαλίας, το οποίο στηρίζεται στην έννοια της επικοινωνίας και το οποίο είναι γνωστό ως *Επικοινωνιακή Προσέγγιση* (ΕΠ).

Η ΕΠ, στην οποία επιχειρείται η δημιουργική εκμετάλλευση όλων των κατακτήσεων της νεότερης γλωσσολογίας, εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 και διαδόθηκε στον ευρωπαϊκό χώρο κατ' αρχήν ως μέθοδος διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Από τα μέσα όμως της δεκαετίας του 1980, το εν λόγω μοντέλο άρχισε να επηρεάζει σταδιακά και τον τομέα της διδακτικής της μητρικής γλώσσας. Στα μετέπειτα χρόνια, η επικοινωνιακή αντίληψη συνέχισε να κερδίζει συνεχώς έδαφος, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα να μεταβληθεί ριζικά η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο γλωσσικό φαινόμενο και, κατά συνέπεια, να δημιουργηθεί μια νέα αντίληψη για τον τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας.

Όπως είναι γνωστό, η γλώσσα είναι κατά βάση ένας κώδικας, ένα σύστημα. Το σύστημα όμως αυτό δεν υπάρχει ως αυτοσκοπός, αλλά έχει ως κύρια λειτουργία του την επίτευξη της επικοινωνίας.

νίας. «Γνωρίζω μια γλώσσα» δεν σημαίνει απλώς ότι μπορώ να λέω ή να γράφω κάποιες γραμματικά σωστές προτάσεις, αλλά προπάντων ότι είμαι σε θέση να διατυπώνω τις προτάσεις αυτές κατά τρόπο που θα με οδηγήσει στο να πετύχω το μέγιστο επικοινωνιακό αποτέλεσμα: Ότι δηλαδή είμαι ικανός να χρησιμοποιώ τη γλώσσα για σκοπούς επικοινωνιακούς, πράγμα που σημαίνει ότι είμαι σε θέση να προσαρμόζω κάθε φορά το μήνυμά μου στα δεδομένα της περίπτωσης επικοινωνίας. Επειδή όμως οι περιστάσεις επικοινωνίας μέσα στις οποίες μπορεί να τοποθετηθεί ένας ομιλητής είναι ποικίλες και θεωρητικά άπειρες, για τον λόγο αυτόν το σύστημα της γλώσσας είναι υπερβολικά εύκαμπτο και πολυεπίπεδο, διαθέτει δηλαδή τεράστιες δυνατότητες επιλογών οι οποίες βρίσκονται ανά πάσα στιγμή στη διάθεση του ομιλητή.

Η γλώσσα είναι λοιπόν γνώση, αλλά ταυτόχρονα είναι και χρήση. Είναι σύστημα αλλά και εφαρμογή του συστήματος στην πράξη. Είναι τέλος μια δεξιότητα και ταυτόχρονα η εκμετάλλευση της δεξιότητας αυτής για επικοινωνία. Κατά συνέπεια, το γλωσσικό φαινόμενο ως πράξη, ως εφαρμογή των αρχών ενός πολύπλοκου συστήματος, δεν είναι δυνατόν να διαχωριστεί από τους επικοινωνιακούς κανόνες και η γλωσσική χρήση συναρτάται πάντοτε με το καταστασιακό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται κάθε φορά το παραγόμενο μήνυμα.

Επομένως, η γνώση του συστήματος, της γραμματικής δηλαδή μιας δεδομένης γλώσσας δεν συνιστά αυταξία και δεν εξυπηρετεί τους στόχους της, αν δεν συμπληρώνεται από τη γλωσσική χρήση συνδυασμένη με την έμπρακτη εφαρμογή των επικοινωνιακών κανόνων οι οποίοι καθιστούν τη γλώσσα όργανο λειτουργικό. Όσο καλύτερα κατέχει κανείς τους επικοινωνιακούς κανόνες της γλώσσας της γλώσσας του σε συνδυασμό με το σύστημά της, τόσο αποτελεσματικότερα επικοινωνεί με το περιβάλλον του. Αυτό όμως σημαίνει ότι, στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας, η γνώση της γραμματικής δεν πρέπει να προσλαμβάνει τον χαρακτήρα μιας τυπικής διαδικασίας αλλά να αποκτά έναν χαρακτήρα δημιουργικό, να μετατρέπεται δηλαδή σε γλωσσική - επικοινωνιακή δεξιότητα.

Οφείλουμε λοιπόν, παράλληλα με τη διδασκαλία της γραμματικής, να ασκούμε τους μαθητές μας και στη δημιουργική εκμετάλλευσή της, να τους καθιστούμε δηλαδή ικανούς να επιλέγουν κάθε φορά και ανάλογα με τις περιστάσεις, εκείνα και μόνον τα στοιχεία (τύπους ή δομές) που είναι τα πλέον κατάλληλα για μια πληρέστερη και αποτελεσματικότερη επικοινωνία.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις καθιστούν φανερό ότι κάθε φυσικός ομιλητής, πέρα από τη γνώση της γραμματικής που συνιστά τη λεγόμενη γλωσσική του ικανότητα, είναι αναγκαίο να διαθέτει ταυτόχρονα και την ικανότητα για προσαρμογή του μηνύματός του στο περιβάλλον και στις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας. Η ικανότητα αυτή του ομιλητή, η οποία βγαίνει παράλληλα προς τη γλωσσική, καλείται επικοινωνιακή ικανότητα. Αντιλαμβάνεται κανείς ότι τόσο το παραδοσιακό, όσο και το δομικό μοντέλο έδιναν την έμφαση στη γλωσσική ικανότητα και αγνοούσαν παντελώς την επικοινωνιακή.

Ως επιβεβαίωση των διαπιστώσεων αυτών, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι ο χρησιμοποιούμενος μέχρι σήμερα λόγος για τις ανάγκες του γλωσσικού μαθήματος, τόσο στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας όσο και στα σχολικά εγχειρίδια, έχει συνήθως τη μορφή προτάσεων – παραδειγμάτων τα οποία δεν σχετίζονται με τον αυθεντικό λόγο των παιδιών και δεν εντάσσονται σε αντίστοιχες περιστάσεις επικοινωνίας. Αυτός λοιπόν ο τεχνητός λόγος που δεν διαθέτει επικοινωνιακή διάσταση, αλλά χρησιμεύει απλώς για τις ανάγκες της διδασκαλίας, δεν πρέπει πλέον να χρησιμοποιείται, γιατί παραβιάζει την αρχή της δημιουργικής χρήσης της γλώσσας. Στην

προκειμένη περίπτωση, το μεγαλύτερο μειονέκτημα έγκειται στο ότι η γλώσσα χρησιμοποιείται ως αυτοσκοπός, δηλαδή 'η γλώσσα για τη γλώσσα', και όχι για την επίτευξη συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος, πράγμα που συνιστά έναν μη φυσιολογικό τρόπο χειρισμού της. Το γεγονός όμως αυτό σημαίνει ότι η γλώσσα απογυμνώνεται από τις βασικές της λειτουργίες με αποτέλεσμα να μετατρέπεται σε μια άγονη και αφύσικη γνώση, η οποία δημιουργεί πιθανόν αρνητική στάση ή, στην καλύτερη περίπτωση, αφήνει αδιάφορο τον μαθητή.

Το υλικό λοιπόν στο οποίο θα στηρίξουμε τη διδασκαλία μας, δεν πρέπει, σύμφωνα με τη σύγχρονη αντίληψη, να είναι τα 'ουδέτερα' και 'άχρωμα' παραδείγματα των παλαιότερων μεθόδων, αλλά ο φυσικός λόγος των παιδιών και γενικότερα των φυσικών ομιλητών, όπως παράγεται αβίαστα και υπό φυσιολογικές συνθήκες, στο πλαίσιο συγκεκριμένης κάθε φορά περίπτωσης επικοινωνίας.

Η προσπάθειά μας για ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών σημαίνει ότι η γλώσσα δεν θα διδάσκεται με την παραδοσιακή έννοια του όρου, αλλά ότι θα κατακτάται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε σκόπιμα προκαλούμενη γλωσσική δραστηριότητα, η οποία θα συνδυάζεται με την παρουσία πραγματικών συνθηκών επικοινωνίας. Όταν βεβαίως οι συνθήκες αυτές ελλείπουν ή είναι δύσκολο να δημιουργηθούν στην αίθουσα διδασκαλίας, ο διδάσκων οφείλει να επινοεί καταστάσεις και να επιστρατεύει κάθε πρόσφορο μέσον (π.χ. παιχνίδι, δραματοποίηση, μίμηση, υπόδυση ρόλων κλπ.) που θα του παράσχει τη δυνατότητα να υπερβεί την εγγενή αυτή αδυναμία της σχολικής τάξης.

Επιχειρώντας, τέλος, να εντοπίσουμε τις βασικές μεθοδολογικές αρχές του επικοινωνιακού μοντέλου, θα λέγαμε ότι αυτές συνοψίζονται ως εξής:

- α. Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να αναπτύξει στους μαθητές την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Να τους καταστήσει δηλαδή επαρκείς χρήστες της γλώσσας οι οποίοι θα είναι ικανοί να εκτιμούν τα δεδομένα της περίπτωσης επικοινωνίας στην οποία εντάσσονται κάθε φορά και να προσαρμόζουν (ή να ερμηνεύουν) ανάλογα τα παραγόμενα μηνύματα.
- β. Η γλώσσα κατακτάται με τη συμμετοχή του μαθητή σε συνεχή και σκόπιμα οργανωμένη γλωσσική δραστηριότητα η οποία προσλαμβάνει, κατά το δυνατόν, τον χαρακτήρα φυσιολογικής επικοινωνίας. Επειδή όμως στη σχολική αίθουσα δεν υπάρχουν δυνατότητες εμφάνισης ποικίλων περιστάσεων επικοινωνίας, ο διδάσκων οφείλει να δημιουργεί ποικίλα καταστασιακά περιβάλλοντα με το παιχνίδι, τη μίμηση ρόλων, τη δραματοποίηση και, βεβαίως, την αυθεντική επικοινωνία, όπου αυτό είναι δυνατόν.
- γ. Η γλωσσική δραστηριότητα που επιτελείται στην τάξη πρέπει να είναι λόγος λειτουργικός, ζωντανός και βιωματικός με τον οποίο επιδιώκεται κάθε φορά η επίτευξη συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος. Παραδείγματα ουδέτερα, άχρωμα και τεχνητά, δηλαδή τμήματα λόγου τα οποία δεν διαθέτουν επικοινωνιακό ή βιωματικό φορτίο όπως αυτά που χρησιμοποιούσαν τα προηγούμενα μοντέλα, θεωρούνται αναποτελεσματικά και δεν χρησιμοποιούνται στο μάθημα.
- δ. Η επαρκής κατοχή του γλωσσικού κώδικα προϋποθέτει την παράλληλη καλλιέργεια και ανάπτυξη τόσο της γλωσσικής, όσο και της επικοινωνιακής ικανότητας. Η γλωσσική ικανότητα (δηλαδή η κατοχή και η σωστή εφαρμογή των αρχών και των κανόνων της γραμματικής) δεν αντιμετωπίζεται ως αυτοσκοπός, αλλά ως τομέας υπηρητικός της επικοινωνιακής ικανότητας.

Με λίγα λόγια, η γραμματική αντιμετωπίζεται ως μέσον που διευκολύνει την επικοινωνία και, υπό το πρίσμα αυτό, οποιαδήποτε γραμματική γνώση γίνεται δεκτή, εφόσον μετατρέπεται σε γλωσσική δεξιότητα, ειδάλλως απορρίπτεται.

- ε. Οι αρχές λειτουργίας του γλωσσικού κώδικα (γραμματικοί κανόνες) πρέπει να συνιστούν 'ανακάλυψη' των ίδιων των παιδιών που θα προκύπτει με επαγωγικό τρόπο μέσα από την παρατήρηση ειδικά επιλεγμένων τμημάτων αυθεντικού λόγου και, όταν αυτό είναι δυνατόν, μέσα από τη μελέτη και ανάλυση της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι ίδιοι. Η πορεία στην περίπτωση αυτή είναι η ακόλουθη: *Χρήση – σύστημα – χρήση*. Αυτό σημαίνει ότι η χρήση αποτελεί τη βάση της γλωσσικής διδασκαλίας και, κατά συνέπεια, η διαπίστωση των αρχών λειτουργίας του γλωσσικού κώδικα συνάγεται από τη γλωσσική χρήση αλλά και εμπεδώνεται τέλος μέσα από αυτήν.
- στ. Ο μαθητής αποτελεί το επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας, πράγμα που σημαίνει ότι κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και γενικά η προσωπικότητά του. Η όλη μεθοδολογία είναι ατομοκεντρική – παιδοκεντρική και για τον λόγο αυτόν η διδακτική διαδικασία είναι αναγκαίο να προσλαμβάνει, κατά το δυνατόν, τον χαρακτήρα μιας εξατομικευμένης διδασκαλίας.
- ζ. Το λάθος θεωρείται ως ένα φυσιολογικό και αναμενόμενο φαινόμενο και γι' αυτό δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως παράπτωμα (όπως γινόταν στο παρελθόν), αλλά ως μοναδική ευκαιρία που οδηγεί τον διδάσκοντα στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή. Μέσω των λαθών πληροφορείται κυρίως ο διδάσκων για το τι έχουν ή δεν έχουν μάθει σωστά οι μαθητές του και ενεργεί ανάλογα. Επισημαίνουμε εδώ ότι μια σημαντική διάκριση που έχει πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της ΕΠ είναι αυτή μεταξύ *γραμματικού* και *επικοινωνιακού* λάθους. Και
- η. Ο λόγος (προφορικός και γραπτός) που παράγεται στην τάξη, αξιολογείται ως προς την ορθότητα και την αποτελεσματικότητά του από τους ίδιους τους μαθητές.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ΕΠ είναι η πιο πρόσφατη και ταυτόχρονα η πιο επιστημονική πρόταση για διδακτική αντιμετώπιση της γλώσσας. Κύρια επιδίωξή της είναι να ξεπεράσει την τυπικότητα και τη μηχανιστική αντιμετώπιση του φαινομένου, επιχειρώντας να μετατρέψει τη γλωσσική διδασκαλία σε μια ζωντανή διαδικασία, όπου η γλώσσα χρησιμοποιείται φυσιολογικά, με στόχο την επίτευξη του μέγιστου επικοινωνιακού αποτελέσματος.

Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Σε ένα σύγχρονο πρόγραμμα διαπολιτισμικής αγωγής και μάλιστα σε μια συστηματική προσπάθεια ένταξης των Τσιγγανοπαίδων στο Ελληνικό Σχολείο και κατ' επέκτασιν στην ελληνική κοινωνία, η γλωσσική διδασκαλία είναι φυσικό να κατέχει πρωτεύουσα θέση, αφού η καλή γνώση της Ελληνικής γλώσσας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και την αποδοχή των μελών της συγκεκριμένης ομάδας ως συμπολιτών και, κατά συνέπεια, ως δικαιουμένων ισότιμη μεταχείριση και θεμελιώδη κοινωνικά δικαιώματα. Το γεγονός ότι οι Τσιγγάνοι δεν είχαν μέχρι σήμερα τη δυνατότητα να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, είχε ως αποτέλεσμα την ελλιπή γνώση της Ελληνικής γλώσσας και, επομένως, την αδυναμία ένταξης στην κοινωνική ζωή, την περιθωριοποίησή τους και την υιοθέτηση, πολύ συχνά, από μέρους τους μιας παραβατικής συμπεριφοράς.

Το ζητούμενο λοιπόν σήμερα είναι η αποτελεσματική διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αφού οι Τσιγγάνοι στο περιβάλλον τους χρησιμοποιούν τη δική τους μητρική γλώσσα που είναι γνωστή ως Ρομανί ή Ρομανές. Όμως, όλοι σχεδόν οι Τσιγγάνοι της χώρας μας χρησιμοποιούν, παράλληλα με τη δική τους γλώσσα, και την Κοινή Νεοελληνική, στον βαθμό που τους είναι απαραίτητη να διεκπεραιώνουν τις υποθέσεις τους και για τον λόγο αυτόν θα μπορούσε κανείς να τους χαρακτηρίσει ως δίγλωσσους. Ωστόσο, πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η Ρομανί είναι μια γλώσσα χωρίς γραπτή παράδοση η οποία, με το πέρασμα του χρόνου, έχει συρρικνωθεί και διαθέτει χαλαρή δομή, ενώ η γνώση της Κοινής Νεοελληνικής είναι συνήθως επιδερμική και προορίζεται για την ικανοποίηση ελάχιστων και πολύ συγκεκριμένων επικοινωνιακών αναγκών των ατόμων που τη χρησιμοποιούν.

Παρά το γεγονός, δηλαδή, ότι ο βαθμός κατοχής της Κοινής Νεοελληνικής ποικίλλει από άτομο σε άτομο και από περιοχή σε περιοχή, η γενική διαπίστωση είναι ότι η γνώση αυτή είναι πολύ περιορισμένη και σχετίζεται κατά βάση με τον κύκλο των επαγγελματικών ενδιαφερόντων των μελών της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας. Τούτο σημαίνει ότι οι Τσιγγανόπαιδες που έρχονται στο σχολείο, εξ αιτίας της πολιτισμικής διαφοράς αλλά των ιδιαίτερων συνθηκών διαβίωσής τους, διαθέτουν μια ιδιότυπη γνώση της Ελληνικής που τους επιτρέπει να ανταποκρίνονται επαρκώς σε συγκεκριμένες και, προφανώς, περιορισμένες περιστάσεις επικοινωνίας, ενώ σε πλήθος άλλων περιστάσεων να μην έχουν τη δυνατότητα αυτή, αφού πολλές φορές δεν κατέχουν ακόμη και πολύ απλές έννοιες, που είναι κοινές και αυτονόητες για τα παιδιά της ηλικίας τους που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.

Όλα αυτά σημαίνουν ότι ο συγκεκριμένος μαθητικός πληθυσμός πρέπει να αντιμετωπισθεί με έναν ιδιαίτερο τρόπο που θα λαμβάνει υπόψη το πολιτισμικό του υπόβαθρο, τις ανάγκες, τις αξίες, τα ενδιαφέροντα αλλά και την αρνητική συνήθως στάση του απέναντι στον θεσμό του σχολείου. Κατά συνέπεια, ένα πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας στο μάθημα της γλώσσας, θα πρέπει να έχει ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές αυτούς να βελτιώσουν, στον μέγιστο δυνατό βαθμό, την επικοινωνιακή τους ικανότητα στην Ελληνική γλώσσα, πράγμα που θα τους επιτρέψει να ενταχθούν στο περιβάλλον του σχολείου και, κατ' επέκτασιν, στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, απαιτούνται δυο βασικές προϋποθέσεις: (1) Το κατάλληλο διδακτικό υλικό και (2) η αντίστοιχη μέθοδος διδασκαλίας.

Είναι προφανές ότι απαιτείται κατ' αρχήν η δημιουργία διδακτικού υλικού το οποίο θα είναι πλήρως προσαρμοσμένο στα δεδομένα, τις ειδικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της συγκεκριμένης ομάδας – στόχου.

Για να κατακτήσουν όμως αποτελεσματικά οι μαθητές το εν λόγω διδακτικό υλικό και για να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος, είναι ανάγκη να χρησιμοποιηθεί και η κατάλληλη μέθοδος διδασκαλίας η οποία θα οδηγεί σε ομαλή ένταξη των μαθητών στην ελληνική πραγματικότητα, σεβόμενη όμως την πολιτιστική τους ταυτότητα και επενδύοντας στις εμπειρίες, στις ικανότητες και στα χαρακτηριστικά που ήδη διαθέτουν.

Η διδασκαλία θα στηρίζεται επομένως στις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης. Σε γενικές γραμμές αυτό σημαίνει ότι, κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, οι μαθητές της ομάδας – στόχου θα εμπλέκονται σε σκόπιμα οργανωμένη γλωσσική δραστηριότητα η οποία είναι δυνατόν να προσλαμβάνει μια από τις ακόλουθες μορφές: (1) Να έχει τον χαρακτήρα αυθεντικής επικοινωνίας (π.χ. ερώτηση – απάντηση, διάλογος στην τάξη πάνω σε συγκεκριμένο, συνήθως επίκαιρο,

θέμα, αφήγηση περιστατικών, καταστάσεων ή γεγονότων που έζησαν οι ίδιοι οι μαθητές, επιστολή σε επίσημο πρόσωπο, σε υπαρκτό φίλο, γνωστό ή συγγενή που ζει μακριά, επίσκεψη χώρων εκτός σχολείου για σχετική ενημέρωση και συζήτηση με τα άτομα που εργάζονται σ' αυτούς, οργάνωση εορτών ή πολιτιστικών εκδηλώσεων στο σχολείο κλπ.). Και (2) Να έχει τον χαρακτήρα μιας οιονεί αυθεντικής επικοινωνίας (π.χ. χρήση μιμητικών δραστηριοτήτων, ανάληψη ρόλων, δραματοποίηση γεγονότων, αναπαράσταση, με παιγνιώδη τρόπο, περιστατικών της καθημερινής ζωής τα οποία εντάσσονται σε δεδομένα καταστασιακά περιβάλλοντα και απαιτούν συγκεκριμένες επικοινωνιακές στρατηγικές από πλευράς των συμμετεχόντων – μαθητών κλπ.).

Οι τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιούνται για την παραγωγή λόγου (προφορικού και γραπτού) από μέρους των μαθητών είναι πολλές, μεταξύ των οποίων και οι ακόλουθες:

- Περιγραφή ή σχολιασμός εικόνας, φωτογραφίας, αντικειμένου κλπ.
- Περιγραφή ιστορίας που δίνεται με σειρά εικόνων.
- Συζήτηση στην τάξη με αφορμή κάποιο επίκαιρο ή ενδιαφέρον για τα παιδιά γεγονός.
- Αυτοπαρουσίαση: Ο μαθητής παρουσιάζει τον εαυτό του στην τάξη.
- Περιγραφή ενός οικείου προσώπου.
- Διεκπεραίωση συνήθων συναλλαγών: Πού και πώς πληρώνουν έναν λογαριασμό. Πώς κάνουν συναλλαγές σε μια Τράπεζα. Πώς ζητούν μια πληροφορία από μια υπηρεσία κλπ.
- Κοινωνικές επαφές: Οι μαθητές ασκούνται στο πώς θα προσεγγίζουν σωστά διάφορους συνομηθές – συνανθρώπους, όταν χρειάζεται να επικοινωνήσουν μαζί τους για διάφορους λόγους (π.χ. να ζητήσουν μια πληροφορία, να χαιρετίσουν κάποιον, να παρακαλέσουν κάποιον για κάτι, να γράψουν μια επιστολή σε κάποιον κλπ.).
- Έμφαση σε γεγονότα ή δραστηριότητες που ενδιαφέρουν ιδιαίτερα τα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας – στόχου (π.χ. λαϊκές αγορές, πανηγύρια, μουσική, χορός, εμπόριο κλπ.).

Συμπερασματικά, ο απώτερος στόχος της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας είναι, μέσω των επικοινωνιακού τύπου δραστηριοτήτων, να προωθηθεί η σχολική – κοινωνική ένταξη και να εξασφαλισθεί, όσο αυτό είναι δυνατόν, η ισότητα ευκαιριών για τους μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας – στόχου, με σεβασμό στα ιδιαίτερα ατομικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά.

Η προσαρμογή της γλωσσικής διδασκαλίας στα δεδομένα και τις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας – στόχου

Μια από τις σημαντικότερες διαπιστώσεις της σύγχρονης γλωσσολογίας είναι ότι η γλώσσα δεν αποτελεί ένα ομοιόμορφο και συμπαγές σύνολο αλλά, αντιθέτως, ένα πολυεπίπεδο, πολύπλοκο και ευλύγιστο μέσο επικοινωνίας το οποίο διαφοροποιείται υπό την επίδραση ποικίλων εξωγλωσσικών παραμέτρων (π.χ. ποιοι, πότε, πού, πώς και για ποιο σκοπό επικοινωνούν) που συνιστούν το λεγόμενο *καταστασιακό περιβάλλον* (ή *περίσταση επικοινωνίας*). Αυτές οι διαφοροποιημένες μορφές ή επίπεδα εναλλακτικής χρήσης των γλωσσικών στοιχείων που εμφανίζονται στο εσωτερικό ενός και του αυτού κώδικα επικοινωνίας, αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα όλων των φυσικών γλωσσών που είναι γνωστό με τον όρο *γλωσσική ποικιλία*.

Η διαπίστωση του φαινομένου της γλωσσικής ποικιλίας μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η γλωσσική διδασκαλία η οποία συνιστά διαδικασία κοινωνικού - γλωσσικού τύπου και επικοινωνι-

ακής μορφής πράξη, δεν μπορεί να έχει τον χαρακτήρα μιας συνταγής ή ενός τελετουργικού το οποίο εφαρμόζεται παντού και πάντοτε με τον ίδιο τρόπο, αλλά είναι αναγκαίο να προσαρμόζεται στα δεδομένα του εκάστοτε περιβάλλοντος, στο πλαίσιο του οποίου και συντελείται.

Αντιμετωπίζοντας λοιπόν υπ' αυτό το πρίσμα το θέμα της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και λαμβάνοντας υπόψη την τεράστια ποικιλία των περιβαλλόντων στα οποία θα μπορούσε αυτή να τοποθετηθεί, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο διδάσκων δεν είναι σε θέση να σχεδιάσει σωστά το μάθημά του εκ των προτέρων, χωρίς δηλαδή να έχει πλήρη γνώση των συγκεκριμένων δεδομένων και συνθηκών υπό τις οποίες πρόκειται να διεξαχθεί η διδακτική διαδικασία. Κατά συνέπεια, ένας διδάσκων ο οποίος θα κληθεί να διδάξει την Ελληνική ως δεύτερη (ή ξένη) γλώσσα, προτού προγραμματίσει την κατανομή της ύλης και σχεδιάσει τη διδασκαλία των επιμέρους διδακτικών ενοτήτων, θα πρέπει να έχει απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα:

(α) Ποιοι είναι οι μαθητές στους οποίους απευθύνομαι; (π.χ. ηλικία, εθνικότητα, κοινωνική ομάδα, μητρική γλώσσα, βαθμός γνώσης της Ελληνικής, ομοιογενής ή ανομοιογενής γλωσσικά τάξη κλπ.).

(β) Ποιο είναι οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν; (π.χ. Δομή και οργάνωση της οικογένειας. Οι μαθητές ζουν σε πόλη, χωριό, τουριστική ή αγροτική, ανεπτυγμένη ή υποβαθμισμένη περιοχή κλπ.).

(γ) Ποια είναι τα ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτιστικά δεδομένα της κοινότητας ή της ομάδας στην οποία ανήκουν οι μαθητές μου;

(δ) Ποια είναι γενικά η στάση της κοινότητας αυτής απέναντι στην Ελληνική γλώσσα;

(ε) Για ποιο λόγο σπουδάζουν ή απαιτείται να μάθουν οι συγκεκριμένοι μαθητές την Ελληνική γλώσσα;

Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά θα μας οδηγήσει κατευθείαν στη γνώση των δεδομένων του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα διεξαχθεί η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας. Όπως είναι φυσικό, τόσο ο σχεδιασμός του μαθήματος, όσο επίσης η επιλογή της μεθόδου, των τεχνικών διδασκαλίας, του συμπληρωματικού διδακτικού υλικού και των εποπτικών μέσων διδασκαλίας θα εξαρτηθούν, σε πολύ μεγάλο βαθμό, από τα συγκεκριμένα αυτά δεδομένα τα οποία πρέπει να είναι γνωστά στον διδάσκοντα.

Στην περίπτωση μας, επιχειρώντας να σκιαγραφήσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και δεδομένα των Τσιγγανοπαίδων, θα σημειώναμε τα εξής:

(I) Πρόκειται για μαθητές που ανήκουν στην κοινωνική ομάδα των Τσιγγάνων. Οι μαθητές αυτοί μιλούν τη δική τους μητρική γλώσσα (η οποία έχει μόνο προφορική μορφή) και δεν κατέχουν επαρκώς την Ελληνική, με αποτέλεσμα να μην διαθέτουν επικοινωνιακή επάρκεια ακόμη και σε συνήθεις για τους φυσικούς ομιλητές περιστάσεις επικοινωνίας. Η έλλειψη επικοινωνιακής επάρκειας στην Ελληνική γλώσσα οφείλεται στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη ομάδα δεν έχει πρόσβαση στην εκπαίδευση και, κατά συνέπεια, τα μέλη της αδυνατούν να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνική ζωή, αφού, ως γνωστόν, το σχολείο συνιστά τον σημαντικότερο μηχανισμό κοινωνικής ένταξης.

(II) Πολλοί είναι οι λόγοι που οδηγούν την κοινότητα των Τσιγγάνων σε αποκλεισμό από το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι κυριότεροι από αυτούς είναι οι ακόλουθοι:

- Ο τρόπος ζωής που επιβάλλει στα μέλη της ομάδας αυτής συχνές μετακινήσεις και τους απομονώνει από το υπόλοιπο κοινωνικό σώμα.
- Η πολιτισμική ιδιαιτερότητα που παραπέμπει σε ένα διαφορετικό αξιακό σύστημα το οποίο δυσχεραίνει την εναρμόνισή τους με τον τρόπο λειτουργίας και τους θεσμούς της περιβάλλουσας κοινωνίας.
- Η κρατούσα αντίληψη στο οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της ομάδας (όπου υπάρχει αναλφαβητισμός και δυσπιστία προς ό,τι απαιτεί τάξη και σχετίζεται με τους επίσημους θεσμούς) ότι το σχολείο δεν αποτελεί πρώτη προτεραιότητα, αλλά προηγούνται ιεραρχικά η εργασία και ο γάμος.

(III) Όλα τα προηγούμενα, σε συνδυασμό με την απουσία συστηματικής και ολοκληρωμένης παρέμβασης εκ μέρους των επίσημων αρχών και των ειδικών, είχαν, κατά το παρελθόν, ως αποτέλεσμα τη συνέχιση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού των μελών της εν λόγω κοινότητας και ιδιαίτερας των μεγαλύτερων σε ηλικία ατόμων.

(IV) Ορισμένες προσπάθειες που έγιναν στα τελευταία χρόνια (ιδίως μέσω των ΝΕΛΕ και των Πανεπιστημίων) είχαν ως αποτέλεσμα την αύξηση του αριθμού των παιδιών της συγκεκριμένης ομάδας που εγγράφηκαν στα σχολεία, χωρίς βεβαίως να είναι γνωστός ο ακριβής αριθμός των παιδιών που δεν έχουν ποτέ εγγραφεί.

Ωστόσο, παρά την αύξηση των εγγραφών στα σχολεία, υπάρχουν ακόμα πολλά προβλήματα τα οποία δεν έχουν μέχρι στιγμής αντιμετωπιστεί επαρκώς και τα κυριότερα από αυτά είναι:

- Η απουσία προσχολικής αγωγής η οποία οφείλεται εν πολλοίς και στην αρνητική στάση της τσιγγάνικης οικογένειας.
- Οι συχνές απουσίες των μαθητών που σχετίζονται με τον τρόπο ζωής των Τσιγγάνων και οδηγούν στη διακοπή της φοίτησής τους στο σχολείο.
- Η συνύπαρξη στην ίδια τάξη μαθητών διαφόρων ηλικιών, γεγονός που δημιουργεί ποικίλων ειδών παιδαγωγικά προβλήματα και δυσκολίες αντιμετώπισης.
- Οι διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες των Τσιγγανοπαίδων σε σχέση με τις αντίστοιχες ανάγκες των υπολοίπων μαθητών.
- Η έλλειψη ενημέρωσης των γονέων Τσιγγάνων για τη σημασία της εκπαίδευσης γεγονός που οδηγεί σε πλήρη αδιαφορία σχετικά με το θέμα αυτό.
- Η έλλειψη ενημέρωσης και η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων.
- Η έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας σχετικά με το πρόβλημα, γεγονός που έχει ως συνέπεια μια αρνητική στάση απέναντι στο θέμα της αποδοχής των Τσιγγανοπαίδων και της φοίτησής τους στα σχολεία που φοιτούν και οι άλλοι μαθητές.
- Απουσία μιας γενικότερης προσπάθειας που να οδηγεί στην αποδοχή της αντίληψης ότι η τσιγγάνικη κουλτούρα αποτελεί οργανικό τμήμα της ευρύτερης ελληνικής κουλτούρας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα έχουμε εκθέσει μέχρι στιγμής, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η προσαρμογή της γλωσσικής διδασκαλίας στα ιδιαίτερα δεδομένα και τις συγκεκριμένες ανάγκες της ομάδας – στόχου συνιστά ένα πολύπλοκο ζήτημα, υπό την έννοια ότι συμπλέκεται με ποικίλους παράγοντες τόσο εκπαιδευτικούς, όσο και ευρύτερα κοινωνικούς. Αυτό σημαίνει ότι για την επιτυχία της γλωσσικής διδασκαλίας σε Τσιγγανόπαιδες απαιτείται η εξασφάλιση μιας

σειράς ειδικών προϋποθέσεων, οι κυριότερες από τις οποίες είναι, κατά την άποψή μας, οι ακόλουθες:

(α) *Ο ακριβής καθορισμός των στόχων του μαθήματος.* Είναι φυσικό ότι το τεράστιο φάσμα των παραγόντων που σχετίζονται με τη γλωσσική διδασκαλία, υποχρεώνει τον διδάσκοντα να προγραμματίζει και να σχεδιάζει λεπτομερώς το μάθημά του τόσο στο επίπεδο του υλικού που θα χρησιμοποιήσει, όσο επίσης και στο επίπεδο των μεθόδων και των τεχνικών που θα εφαρμόσει. Αυτό σημαίνει ότι ο διδάσκων οφείλει να ξεκαθαρίσει με σαφήνεια εξ αρχής, τι ακριβώς επιδιώκει με τη διδασκαλία του μαθήματος γενικότερα, αλλά και τι θα επιδιώξει επίσης με τη διδασκαλία της κάθε επιμέρους ενότητας προβαίνοντας σε έναν αναλυτικό σχεδιασμό της όλης πορείας που θα ακολουθήσει.

Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να μη διδάσκει με πρόχειρο, ανοργάνωτο και, επομένως, τυχαίο τρόπο το μάθημά του, αλλά σε κάθε δεδομένη στιγμή να γνωρίζει σε ποιο σημείο της διδακτικής διαδικασίας βρίσκεται, τι κάνει, τι επιδιώκει με αυτό που κάνει (τόσο σε σχέση με τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα όσο και με το σύνολο της ύλης), άρα και πώς θα το αντιμετωπίσει.

(β) *Η Προσαρμογή της διδασκαλίας στα δεδομένα του συγκεκριμένου μαθητικού κοινού στο οποίο κάθε φορά απευθυνόμαστε.* Σύμφωνα με την κρατούσα σήμερα αντίληψη στον χώρο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας τόσο η επιλογή του υλικού, όσο επίσης η μέθοδος και οι στρατηγικές διδασκαλίας εξαρτώνται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τους μαθητές στους οποίους απευθυνόμαστε (τόσο ως σύνολο, όσο και ατομικά) και οι οποίοι είναι δυνατόν να διαφοροποιούνται ως προς την ηλικία, τις γνώσεις, την καταγωγή, τα ενδιαφέροντα, την ευφυΐα, τον βαθμό κατοχής της γλώσσας κλπ. Η εξατομικευμένη διδασκαλία και η υιοθέτηση διδακτικών τεχνικών προσαρμοσμένων προς το επικοινωνιακό μοντέλο προϋποθέτουν ανίχνευση, μελέτη και «χαρτογράφηση» του μαθητικού δυναμικού και των ιδιαίτερων δεδομένων της τάξης στην οποία πρόκειται να διεξαχθεί το γλωσσικό μάθημα.

(γ) *Η αξιοποίηση του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν οι μαθητές μας.* Ένας από τους παράγοντες που επίσης πρέπει να επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές των διδασκόντων σχετικά με το υλικό και τις τεχνικές διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος είναι και η γνώση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν και από το οποίο αντλούν τις εμπειρίες τους οι μαθητές μας. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα του οικογενειακού, του σχολικού και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών μας (που αποτελεί τον κόσμο τους και το κεντρικό σημείο αναφοράς τους) σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τον χαρακτήρα και τα ατομικά γνωρίσματα του καθενός, μπορούν να αποδειχθούν εξαιρετικά χρήσιμα και πολύ αποτελεσματικά, εφόσον αξιοποιηθούν κατάλληλα κατά τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή του γλωσσικού μαθήματος.

(δ) *Το πρόβλημα της σωστής χρήσης και δημιουργικής αξιοποίησης του διδακτικού υλικού.* Ένα άλλο ζήτημα που πρέπει να επανεξεταστεί και να τοποθετηθεί σε νέες βάσεις είναι και ο τρόπος χρήσης των διδακτικών εγχειριδίων. Στη χώρα μας, η παραγωγή διδακτικού υλικού που ν' ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων είναι έργο και ευθύνη της κεντρικής διοίκησης. Το υλικό αυτό περιλαμβάνεται συνήθως σε ένα και μοναδικό εγχειρίδιο το οποίο και αποτελεί την πλέον έγκυρη αλλά και τη μοναδική πηγή γνώσης για το συγκεκριμένο μάθημα. Κατά συνέπεια, με τη διδασκαλία του μαθήματος, όπως τουλάχιστον αυτό γινόταν στο παρελθόν, επιχειρούνταν η εκμάθηση ή η αποστήθιση της ύλης που περιείχονταν στο αντίστοιχο διδακτικό εγχειρίδιο και όχι η δημιουργική κατάκτησή της. Υπό τις συνθήκες αυτές, αλλοιώνονταν

αισθητά ο χαρακτήρας του γλωσσικού μαθήματος, το οποίο αντί να παίρνει τη μορφή μιας ζωντανής δραστηριότητας, μετατρέπονταν σε μια τυποποιημένη, ανούσια και μηχανική διαδικασία.

Οι σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις συντείνουν στην άποψη ότι το διδακτικό εγχειρίδιο πρέπει να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις, το σωστό κλίμα και να παρέχει τις βασικές αρχές πάνω στις οποίες ο διδάσκων θα οργανώνει ελεύθερα την πορεία προς την κατάκτηση του αντικειμένου. Να αποτελεί τον οδηγό και το γενικό πλαίσιο αναφοράς, όχι όμως και τη μοναδική πηγή γνώσης, πράγμα που το μεταβάλλει σε «προκρούστεια κλίνη», αφού στόχος δεν είναι πλέον η μελέτη και η αποστήθιση του βιβλίου αλλά η λειτουργική κατάκτηση της γνώσης που περιέχεται σ' αυτό. Θα λέγαμε γενικά ότι για τη σύγχρονη διδακτική της γλώσσας το εγχειρίδιο αποτελεί μία από τις πολυάριθμες πηγές άντλησης γλωσσικού υλικού και η ιδιαίτερη αξία του έγκειται στο γεγονός ότι λειτουργεί ως πλαίσιο, ως γενικός δείκτης που υποδεικνύει και διευκολύνει τις διαδικασίες για τη δημιουργική κατάκτηση της γλώσσας. Επομένως, ο σχεδιασμός του γλωσσικού μαθήματος, ιδιαίτερα δε στην περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων, είναι αναγκαίο να κινείται και πέρα από τα στενά όρια του οποιουδήποτε εγχειριδίου ή δεδομένου υλικού (το οποίο έχει πρωτίστως ρόλο ενδεικτικό) και, συμπληρωματικά, να περιλαμβάνει ποικίλα αυθεντικά τμήματα λόγου (προφορικά και γραπτά) τα οποία αποτελούν προϊόντα πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας, καθώς επίσης και να προβλέπει δραστηριότητες, εργασίες, ενασχολήσεις, παιχνίδια και καταστάσεις επικοινωνίας που θα ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του συγκεκριμένου κάθε φορά μαθητικού κοινού στο οποίο απευθυνόμαστε, με στόχο να καθίσταται το μάθημα ζωντανό, ευχάριστο και ελκυστικό.

(ε) *Η καλλιέργεια αισθημάτων βεβαιότητας και αυτοεκτίμησης.* Ένας βασικός παράγοντας για την επιτυχία είναι, ως γνωστόν, η πίστη του ατόμου στις δυνάμεις και τις ικανότητές του, η οποία οδηγεί με τη σειρά της στην ανάπτυξη ενός αισθήματος βεβαιότητας, ασφάλειας και αυτοεπιδοκιμασίας. Η έλλειψη αυτοπεποίθησης οδηγεί αντιθέτως σε κατάσταση ανασφάλειας, σε φοβία και πολύ συχνά σε αυτοαπόρριψη.

Με βάση τις διαπιστώσεις αυτές, αντιλαμβάνεται κανείς ότι η ύπαρξη ενός αισθήματος αυτοσεβασμού και αυτοεκτίμησης συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση τόσο για την ομαλή ένταξη των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο, όσο και για την επιτυχία του γλωσσικού μαθήματος ειδικότερα. Οι μαθητές που δεν κατέχουν επαρκώς την Ελληνική, κατέχονται συνήθως από αίσθημα ανασφάλειας και μειονεξίας έναντι των υπολοίπων. Αν σ' αυτό προστεθούν και ειρωνικά σχόλια εκ μέρους του διδάσκοντος ή των συμμαθητών τους, το γεγονός θα οδηγήσει σε περαιτέρω περιθωριοποίησή τους με πιθανό αποτέλεσμα την εγκατάλειψη των σπουδών τους. Σχετικά με το θέμα αυτό πρέπει να τονίσουμε τον καταλυτικό ρόλο του διδάσκοντος, ο οποίος πρέπει να δημιουργεί στην τάξη του το απαιτούμενο κλίμα, ώστε οι μαθητές του να αισθάνονται οικειότητα και θαλπωρή και να διακατέχονται από αισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, ενώ ταυτόχρονα θα είναι φιλικό και ανεκτικό προς τους συμμαθητές τους. Αυτό το τελευταίο σημαίνει βεβαίως ότι ο διδάσκων πρέπει να καλλιεργεί στην τάξη πνεύμα αποδοχής της διαφορετικότητας και συνθήκες συνεργατικότητας, αλληλεγγύης, ευγενούς άμιλλας και αλληλοβοήθειας και όχι διάθεση ανταγωνισμού, ατομικής προβολής ή επίδειξης.

Ο μαθητής που θα δημιουργήσει την εντύπωση ότι το έργο που αναλαμβάνει είναι ανώτερο των δυνάμεών του ή ότι η σχολική τάξη στην οποία ανήκει τον μειώνει και τον υποτιμά, είναι βέβαιο ότι θα εγκαταλείψει κάθε προσπάθεια και θα αποτύχει. Από το άλλο μέρος, είναι γνωστό ότι μια επιτυχής απάντηση ή η σωστή εκτέλεση μιας οποιασδήποτε άσκησης ή εργασίας αποτελεί

παράγοντα που ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση και συμβάλλει επομένως στη δημιουργία της αυτοπεποίθησης. Για τον λόγο αυτόν, ο διδάσκων από το ένα μέρος πρέπει να επισημαίνει και να επαινεί καθημερινά οποιαδήποτε επιτυχή προσπάθεια των μαθητών του ενισχύοντας έτσι το αίσθημα του αυτοσεβασμού και της αυτοεκτίμησης, ενώ από το άλλο, λαμβάνοντας υπόψη και τις ιδιαιτερότητες της ομάδας – στόχου, να καταφεύγει σε μορφές μαθητοκεντρικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας, έτσι ώστε οι απαιτήσεις του μαθήματος να ανταποκρίνονται τόσο στα συγκεκριμένα δεδομένα της εν λόγω ομάδας (τα μέλη της οποίας συνήθως δεν φοιτούν κανονικά), όσο και στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του κάθε συγκεκριμένου μαθητή, προχωρώντας πάντοτε από το απλό και γνωστό προς το δυσκολότερο και άγνωστο.

Η δημιουργία διδακτικού υλικού βάσει των ιδιαιτεροτήτων της ομάδας – στόχου και η αναγκαιότητα της δόμησής του σε τρία επίπεδα

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει και στο κεφάλαιο το σχετικό με τις επιδιώξεις και τους στόχους του παρόντος προγράμματος, κύρια επιδίωξή μας δεν είναι η δημιουργία παράλληλων σχολικών τάξεων, ούτε η φροντιστηριακής μορφής διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων για ενίσχυση της απόδοσης των μαθητών της ομάδας - στόχου στο σχολείο, αλλά η καλλιέργεια των απαιτούμενων δεξιοτήτων και η παροχή των ειδικών γνώσεων που θα τους οδηγήσουν σταδιακά στην υπέρβαση της απομόνωσης από το υπόλοιπο κοινωνικό σώμα, τις λειτουργίες του και τους θεσμούς του.

Είναι προφανές λοιπόν ότι στην περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων βασικός στόχος της ενισχυτικής γλωσσικής διδασκαλίας και των συναφών δημιουργικών δραστηριοτήτων θα είναι να αναπτύξει σ' αυτούς σταδιακά και μεθοδικά την ικανότητα επαρκούς επικοινωνίας μέσω της Ελληνικής γλώσσας. Ως «επικοινωνιακή επάρκεια» των ατόμων της εν λόγω κατηγορίας ορίζεται η δυνατότητά τους να κατανοούν και να παράγουν ποικιλία προφορικού και γραπτού λόγου που θα τους επιτρέπει να καλύπτουν τις καθημερινές επικοινωνιακές τους ανάγκες και παράλληλα θα τους καθιστά ικανούς να εντάσσονται ομαλά τόσο στο σχολικό, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Απώτερη επιδίωξη της όλης προσπάθειας θα είναι η εξασφάλιση της ισότητας ευκαιριών στους τομείς της εκπαίδευσης και της απασχόλησης, με σεβασμό στα ιδιαίτερα ατομικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά.

Για την επίτευξη όμως του ανωτέρω γενικού στόχου απαιτούνται ορισμένες βασικές προϋποθέσεις κυριότερη από τις οποίες είναι η παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού, το οποίο πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες προδιαγραφές και να αξιοποιείται διδακτικά μέσω της χρήσης επικοινωνιακών τεχνικών. Λαμβάνοντας υπόψη τον ιδιαίτερο τρόπο ζωής των Τσιγγάνων που έχει άμεση επίδραση στον τρόπο σκέψης, συμπεριφοράς και αντιμετώπισης του σχολείου από την πλευρά των Τσιγγανοπαίδων, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η βελτίωση της γλωσσικής τους ικανότητας θα επιτευχθεί πρωτίστως με τη συστηματική και συνεχή άσκηση στη χρήση της γλώσσας. Με την εμπλοκή τους δηλαδή σε σκόπιμη γλωσσική δραστηριότητα η οποία θα συνδυάζεται με την παρουσία πραγματικών συνθηκών επικοινωνίας και θα κατατείνει, με τη βοήθεια συγκεκριμένων τεχνικών διδασκαλίας, στη σταδιακή και μεθοδική ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους ικανότητας.

Οι τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα δεν συνιστούν παρά σειρές δραστηριοτήτων, οι περισσότερες από τις οποίες προϋποθέτουν τη χρήση ενός υλικού,

μέσω του οποίου και καθίστανται τελικά πραγματοποιήσιμες. Υπό το πρίσμα αυτό, η αρμόδια επιστημονική ομάδα του παρόντος έργου, ύστερα από εξαντλητική μελέτη του θέματος και πολλές σχετικές συζητήσεις, αποφάσισε τη δημιουργία υποστηρικτικού διδακτικού υλικού για τις ανάγκες της ενισχυτικής διδασκαλίας, το οποίο όμως θα είναι λειτουργικό, ευέλικτο και θα παρέχει δυνατότητα διαφοροποίησης και περαιτέρω προσαρμογής της διδασκαλίας στα δεδομένα και τις απαιτήσεις του συγκεκριμένου μαθητικού κοινού στο οποίο κάθε φορά απευθυνόμαστε. Αυτό σημαίνει ότι το διδακτικό υλικό που θα δοθεί στους μαθητές σε καμιά περίπτωση δεν συνιστά αυτοσκοπό αλλά έχει χαρακτήρα ενδεικτικό και διαφοροποιητικό και αποβλέπει πρωτίστως στο να συνδράμει αποτελεσματικά τους μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας - στόχου στην προσπάθειά τους να γνωρίσουν καλύτερα τον κόσμο που τους περιβάλλει με όργανο προσέγγισης την Ελληνική γλώσσα.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι το υλικό αυτό θα αποτελεί τη σταθερή βάση πάνω στην οποία θα στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα προβαίνουν εν συνεχεία στις απαιτούμενες προσαρμογές, επεκτάσεις, τροποποιήσεις και προσθήκες που θα το καθιστούν κατάλληλο για τους συγκεκριμένους μαθητές της τάξης τους. Η όλη φιλοσοφία και η διάρθρωσή του κινείται στο πλαίσιο μιας ανανεωμένης διδακτικής και επιστημονικής αντίληψης που αποβλέπει στα να μετατρέψει την αίθουσα διδασκαλίας από χώρο τυποποιημένης εργασίας και πλήξης σε εργαστήριο παρατήρησης, έρευνας και ανακάλυψης της νέας γνώσης. Σύμφωνα με τη νέα αυτή αντίληψη, ο διδάσκων και οι μαθητές του, χρησιμοποιώντας το εν λόγω διδακτικό υλικό συνεργάζονται αρμονικά, ερευνούν, προβληματίζονται, παρατηρούν, διαπιστώνουν, κρίνουν και συγκρίνουν, συζητούν και συμπεραίνουν με τελικό στόχο να καταστούν επαρκείς χρήστες της Ελληνικής γλώσσας και στηριζόμενοι σ' αυτήν να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική κοινωνία.

Επειδή η παρέμβασή μας, μέσω της ενισχυτικής διδασκαλίας και των προβλεπόμενων δημιουργικών δραστηριοτήτων, αποβλέπει πρωτίστως στην ενίσχυση δεξιοτήτων και πιο συγκεκριμένα στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών της συγκεκριμένης κατηγορίας, η επιστημονική ομάδα του έργου έκρινε ότι η διάταξη του διδακτικού υλικού δεν έπρεπε να ακολουθήσει την ιεραρχική δομή των τάξεων του σχολείου, αλλά την καθιερωμένη στον τομέα της διδακτικής των ξένων γλωσσών διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τρία επίπεδα, ανάλογα με τον βαθμό κατοχής της γλώσσας.

Όπως είναι γνωστό, για να έχει η διδασκαλία της γλώσσας τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, η τάξη στην οποία απευθυνόμαστε πρέπει να είναι από γλωσσικής απόψεως σχετικά ομοιογενής, δηλαδή οι μαθητές μας να βρίσκονται στο ίδιο περίπου επίπεδο αναφορικά με τη γνώση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Συνηθίζουμε, εδώ και πολλά χρόνια, να διακρίνουμε στον τομέα της διδακτικής των γλωσσών τρία γενικά επίπεδα κατοχής της γλώσσας: *αρχαρίων, μέσων και προχωρημένων*. Αν και το περιεχόμενο των όρων αυτών δεν είναι επακριβώς καθορισμένο και πολλές φορές διαφοροποιείται αναλόγως των περιστάσεων, ωστόσο η διάκριση αυτή μας εξυπηρετεί κατά τρόπο ώστε να έχουμε μια κατ' αρχήν πληροφόρηση για τον βαθμό γνώσης της διδασκόμενης γλώσσας από την πλευρά των μαθητών μας.

Κατά συνέπεια, στο πλαίσιο του παρόντος προγράμματος, το διδακτικό υλικό που προορίζεται για τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας διαρθρώνεται σε τρία περίπου αντίστοιχα επίπεδα ως εξής:

- (α) πρώτο επίπεδο (*αρχαρίων*)
- (β) δεύτερο επίπεδο (*μέσων*) και
- (γ) τρίτο επίπεδο (*προχωρημένων*)

Στα επίπεδα αυτά θα εντάσσονται οι μαθητές μας ανάλογα με τις δυνατότητές τους στη χρήση της Ελληνικής γλώσσας. Πρόθεσή μας είναι από το ένα μέρος να ξεπεραστούν όσο το δυνατόν ανώδυνα τα προβλήματα που προκύπτουν από την ελλιπή φοίτηση των Τσιγγανοπαίδων (αφού η κατάταξή τους σε επίπεδα σχολικών τάξεων θα ήταν πολύ δύσκολη) και από το άλλο το υλικό αυτό, αν και ανταποκρίνεται κατ' αρχήν στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της ομάδας – στόχου, να φανεί ωστόσο χρήσιμο και σε άλλες κατηγορίες μαθητών που δεν έχουν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα.

Κύρια επιδίωξή μας ήταν, μέσω του υλικού αυτού, να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών για την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας και μέσω αυτής να τους δημιουργήσουμε κίνητρα για μάθηση, για τακτική φοίτηση και δημιουργική ένταξη στη σχολική και την κοινωνική ζωή, σεβόμενοι πάντοτε την προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα και το πολιτισμικό – γλωσσικό υπόβαθρο που διαθέτει.

Περιεχόμενα και συνοχή των επιπέδων διδασκαλίας. Προτάσεις για δημιουργική αξιοποίηση του διδακτικού υλικού

Η παραγωγή του διδακτικού υλικού ανατέθηκε σε τρεις συγγραφικές ομάδες (μία ανά επίπεδο διδασκαλίας), στις οποίες μετείχαν εκπαιδευτικοί με αντίστοιχη εμπειρία και ειδικοί επιστήμονες. Βασική κατεύθυνση στη διαδικασία παραγωγής του υλικού για τους μαθητές ήταν να τηρηθούν απαρέγκλιτα οι προϋποθέσεις και οι αρχές που περιγράφονται λεπτομερώς στο προηγούμενο κεφάλαιο. Οι αναλυτικές οδηγίες διδασκαλίας που αφορούν στους διδάσκοντες και αναφέρονται στη δημιουργική αξιοποίηση και χρήση του εν λόγω υλικού ανά διδακτική ενότητα, περιλαμβάνονται στο αντίστοιχο «Βιβλίο του Δασκάλου».

Τα επιμέρους θέματα που πρωτίστως απασχόλησαν την επιστημονική ομάδα του έργου ήταν τα ακόλουθα:

- (α) *Η οριοθέτηση των επιπέδων και, κατά συνέπεια, ο καθορισμός του αντίστοιχου, κατά επίπεδο, περιεχομένου διδασκαλίας.*
- (β) *Τα κριτήρια επιλογής και ιεράρχησης του διδακτικού υλικού. Και*
- (γ) *Ο τρόπος μεθοδολογικής/διδακτικής αντιμετώπισής του.*

Όσον αφορά στο πρώτο θέμα, τα όρια και το περιεχόμενο των επιπέδων διδασκαλίας καθορίστηκαν ως ακολούθως:

(Α) Πρώτο επίπεδο διδασκαλίας: Στο επίπεδο αυτό εντάσσονται κατ' αρχήν όσοι από τους μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας – στόχου δεν γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή, καθώς επίσης και όσοι διαθέτουν ελλιπή γνώση της γραφής σε βαθμό που να μην τους επιτρέπει να διαβάζουν και να κατανοούν πολύ απλά και σύντομα κείμενα που σχετίζονται με οικεία σ' αυτούς θέματα. Όσον αφορά δε στον προφορικό λόγο, είναι φυσικό να έχουμε στην περίπτωση αυτή ένα αρκετά ευρύ φάσμα δυνατοτήτων που περιλαμβάνει από το ένα μέρος μαθητές που διαθέτουν μια στοιχειώδη ικανότητα επικοινωνίας στην Ελληνική γλώσσα και από το άλλο μαθητές που τη χρησιμοποιούν ελάχιστα ή δεν τη γνωρίζουν καθόλου. Οι στόχοι της διδασκαλίας στο πρώτο επίπεδο είναι οι ακόλουθοι:

(α) *Στον προφορικό λόγο:* Να αποκτήσουν οι μαθητές σταδιακά την ικανότητα να αντιλαμβάνονται ως ακροατές το περιεχόμενο απλών καθημερινών συζητήσεων που σχετίζονται με το

περιβάλλον και τον κόσμο των εμπειριών τους και να μπορούν, ως ομιλητές, να μετέχουν σε απλές περιστάσεις επικοινωνίας που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή, είτε στον χώρο που ζουν, είτε στο περιβάλλον του σχολείου. Π.χ. να είναι ικανοί να απαντούν σε απλές ερωτήσεις ή να δίνουν πληροφορίες του τύπου: *-πώς σε λένε; -πού μένεις; -σε ποια τάξη πας; -πού είναι η στάση του λεωφορείου; -τι δουλειά κάνει ο πατέρας σου;* Κλπ.

(β) *Στον γραπτό λόγο:* Να κατακτήσουν σταδιακά και σύμφωνα με τις ισχύουσες παιδαγωγικές αρχές το σύστημα γραφής της Ελληνικής γλώσσας, ώστε να καταστούν ικανοί να διαβάζουν και να κατανοούν απλά και σύντομα κείμενα που σχετίζονται με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους και να μπορούν οι ίδιοι να γράφουν, με σχετική ευκολία, λέξεις και απλές προτάσεις.

(Β) Δεύτερο επίπεδο διδασκαλίας: Στο δεύτερο επίπεδο εντάσσονται όσοι από τους μαθητές της ομάδας – στόχου διαθέτουν τις γνώσεις και την επικοινωνιακή ικανότητα που προβλέπονται στο πρώτο επίπεδο, με λίγα λόγια, όσοι μπορούν να επικοινωνούν προφορικά, με σχετική επάρκεια, σε απλές και καθημερινές περιστάσεις επικοινωνίας και να είναι ικανοί, στοιχειωδώς, να διαβάζουν και να γράφουν. Οι στόχοι της διδασκαλίας στο δεύτερο επίπεδο καθορίζονται ως ακολούθως:

(α) *Στον προφορικό λόγο:* Να ασκηθούν οι μαθητές κατάλληλα, ώστε να καταστούν σταδιακά ικανοί να αντιλαμβάνονται, ως ακροατές, εκφωνήματα που περιέχουν σχετικά απλό και σαφή προφορικό λόγο και τα οποία σχετίζονται με ποικιλία καταστάσεων και συνθηκών τόσο του στενού, όσο και του ευρύτερου περιβάλλοντος στο οποίο ζουν. Π.χ. να αντιλαμβάνονται το γενικό νόημα αλλά και τις λεπτομέρειες μιας συζήτησης μεταξύ δύο φυσικών ομιλητών για θέματα που τους ενδιαφέρουν. Να αντιλαμβάνονται το νόημα μιας διαφήμισης στην τηλεόραση. Να αντιλαμβάνεται το περιεχόμενο απλών μηνυμάτων και σχολίων σε ραδιοφωνικές εκπομπές. Κλπ. Από το άλλο μέρος, ως ομιλητές, να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με σχετική επάρκεια σε απλές συζητήσεις με γνωστά σ' αυτούς θέματα και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά συνήθεις επικοινωνιακές ανάγκες της καθημερινής ζωής, με ικανότητα διάκρισης στη χρήση ενικού ή πληθυντικού αριθμού, ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας (όπως π.χ. ψώνια στην αγορά, διεκπεραίωση μιας απλής συναλλαγής, επαφή με δημόσια υπηρεσία, τηλεφωνική επικοινωνία, χαιρετισμοί, έκφραση χαράς ή λύπης, διατύπωση ευχών, παραπόνων κλπ.).

(β) *Στον γραπτό λόγο:* Οι μαθητές πρέπει να καταστούν ικανοί, ώστε να αντιλαμβάνονται το νόημα μικρών και απλών κειμένων με οικείο σ' αυτούς περιεχόμενο (π.χ. επιστολές, διαφημίσεις, προσκλήσεις, ανακοινώσεις, μικρές αγγελίες, προγράμματα τηλεόρασης κλπ.) και να γράφουν οι ίδιοι απλά και σύντομα κείμενα που σχετίζονται με δραστηριότητες της καθημερινής ζωής ή τους αφορούν προσωπικά (π.χ. ένα γράμμα με συγκεκριμένο παραλήπτη, ένα σημείωμα, ημερολόγιο, απλή περιγραφή γεγονότος ή προσώπου κλπ.).

(Γ) Τρίτο επίπεδο διδασκαλίας. Στο τρίτο επίπεδο εντάσσονται όσοι από τους μαθητές της ομάδας – στόχου διαθέτουν τις γνώσεις και την επικοινωνιακή ικανότητα που προβλέπονται στο δεύτερο επίπεδο, δηλαδή όσοι είναι γενικά ικανοί να επικοινωνούν προφορικά, με σχετική επάρκεια, για ποικίλα θέματα που σχετίζονται με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους και να μπορούν αντιλαμβάνονται το νόημα αλλά και να παράγουν και οι ίδιοι απλά και σαφή κείμενα που σχετίζονται με καθημερινές και οικείες σ' αυτούς δραστηριότητες. Οι στόχοι της διδασκαλίας στο τρίτο επίπεδο είναι οι εξής:

(α) *Στον προφορικό λόγο:* Σε επίπεδο κατανόησης προφορικού λόγου, οι μαθητές θα πρέπει να καταστούν ικανοί, ώστε να αντιλαμβάνονται επαρκώς το νόημα οποιουδήποτε τμήματος

απλού και σαφώς διατυπωμένου προφορικού λόγου το οποίο εμπίπτει στην αντίληψή τους και σχετίζεται με τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους (π.χ. συζήτηση, ομιλία, δελτίο ειδήσεων, επίσημη ανακοίνωση, διαφήμιση, κήρυγμα, συμβουλή κλπ.). Σε επίπεδο ομιλίας, θα πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα επαρκούς παραγωγής λόγου και προσωπικής συμμετοχής σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας που σχετίζονται με τις ανάγκες της καθημερινής ζωής αλλά και με τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις επιδιώξεις τους.

(β) *Στον γραπτό λόγο:* Σε επίπεδο κατανόησης γραπτού λόγου, θα πρέπει να κατανοούν το περιεχόμενο τόσο διαφόρων κειμένων που έχουν χρηστικό περιεχόμενο και σχετίζονται με θέματα της καθημερινής ζωής (π.χ. αγγελίες προσφοράς εργασίας, οδηγίες χρήσης συσκευών, λογαριασμοί νερού, τηλεφώνου, ρεύματος, προσκλήσεις ανακοινώσεις κλπ.), όσο επίσης και ορισμένων περισσότερο απαιτητικών κειμένων, των οποίων πρέπει να αντιλαμβάνεται τη λειτουργία και τον επικοινωνιακό στόχο (π.χ. δημόσια έγγραφα, αποσπάσματα από άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, ανακοινώσεις προσώπων ή φορέων, αναφορές, βιογραφικά σημειώματα, κανονισμοί κλπ.).

Η επίτευξη των ανωτέρω στόχων σημαίνει ότι οι μαθητές θα καταστούν ικανοί να επιτελούν πλήθος γλωσσικών – επικοινωνιακών λειτουργιών, οι κυριότερες από τις οποίες είναι οι ακόλουθες:

(α) *Να πραγματοποιούν κοινωνικές επαφές* (π.χ. να χαιρετούν, να ζητούν συγγνώμη, να δίνουν συγχαρητήρια, να συστήνονται κλπ.).

(β) *Να εκφράζουν τα συναισθήματά τους* (να δείχνουν με τον λόγο τους ότι αισθάνονται χαρά, έκπληξη, λύπη, φόβο κλπ.).

(γ) *Να γνωστοποιούν στον συνομιλητή τους πιθανά προβλήματα επικοινωνίας* (π.χ. να δηλώνουν ότι δεν κατάλαβαν κάτι, να ζητούν από τον συνομιλητή τους να επαναλάβει κάτι, να ζητούν διευκρινίσεις κλπ. Και

(δ) *Να υλοποιούν λεκτικές πράξεις* (π.χ. να δηλώνουν τις προθέσεις τους, να ζητούν συμβουλή ή βοήθεια, να ζητούν άδεια για να κάνουν κάτι, να κάνουν προσκλήσεις ή προτάσεις προς τους συνομιλητές τους, να υπόσχονται κάτι κλπ.).

Μετά την οριοθέτηση των επιπέδων διδασκαλίας και τον καθορισμό του περιεχομένου τους, το δεύτερο ζητούμενο ήταν η επιλογή του διδακτικού υλικού και η ιεράρχησή του κατά τρόπον ώστε τόσο η σταδιακή βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών όσο και η μετάβασή τους από το ένα επίπεδο στο επόμενο να αποτελούν ομαλή συνέχεια, χωρίς κενά και δυσκολίες. Τα βασικά κριτήρια με τα οποία θα γινόταν η επιλογή του υλικού καθορίστηκαν από την επιστημονική ομάδα του έργου ως εξής:

(α) *Το διδακτικό υλικό να είναι, κατά το δυνατόν, προσαρμοσμένο στο επίπεδο, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της συγκεκριμένης ομάδας.* Το χαρακτηριστικό αυτό θεωρείται ότι θα αποτελέσει ισχυρό κίνητρο για προσέλευση και κανονική φοίτηση στο σχολείο και για συμμετοχή στο μάθημα.

(β) *Να είναι επίκαιρο.* Να μεταφέρει, δηλαδή, στην αίθουσα διδασκαλίας γεγονότα, δεδομένα και προβληματισμούς της σημερινής εποχής και του κόσμου μας στον οποίο θα ζήσουν και οι συγκεκριμένοι μαθητές.

(γ) *Να είναι χρηστικό και αυθεντικό.* Το γλωσσικό υλικό που μεταφέρεται στη τάξη πρέπει να έχει παραχθεί από μέλη της γλωσσικής κοινότητας, υπό φυσιολογικές συνθήκες, για την ικανοποίηση πραγματικών επικοινωνιακών αναγκών, να έχει χρηστικό χαρακτήρα και να προέρχεται από ποικίλες πηγές οι οποίες να καλύπτουν πλήθος επικοινωνιακών αναγκών της καθημερινής

ζωής. Π.χ. μια επιστολή, μια μικρή αγγελία, μια διαφήμιση, ένα έγγραφο ή μια πρόσκληση να είναι πραγματικά κείμενα και όχι κατασκευασμένα από τον συγγραφέα ή τον διδάσκοντα αποκλειστικά για διδακτικούς σκοπούς, γιατί στην περίπτωση αυτή θα έχουν υποστεί λειτουργικές παραμορφώσεις που τα καθιστούν ακατάλληλα να λειτουργήσουν ως πρότυπα ζωντανού, επικοινωνιακού και σκόπιμα εκφερόμενου λόγου.

(δ) *Να είναι εύπλαστο, εύκαμπτο, ευπροσάρμοστο και να παρέχει δυνατότητα λειτουργικής αξιοποίησής του.* Αυτό σημαίνει ότι το υλικό που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του παρόντος προγράμματος, δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μοναδική πηγή παροχής γλωσσικής ύλης, αλλά ως βασικό μέσο υποστήριξης της διδακτικής διαδικασίας, η οποία πρέπει να επικεντρώνεται σε δημιουργική αξιοποίησή του και να συμπληρώνεται, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, και με πρόσθετο γλωσσικό υλικό. Τέλος, οι προβλεπόμενες και προτεινόμενες επ' ευκαιρία του υλικού αυτού ποικίλες διδακτικές δραστηριότητες έχουν ενδεικτικό χαρακτήρα και για τον λόγο αυτόν οι διδάσκοντες πρέπει να προβαίνουν, ανάλογα με το συγκεκριμένο κάθε φορά μαθητικό ακροατήριο, στις κατάλληλες επιλογές και προσαρμογές, ώστε το μάθημα να προσλαμβάνει τελικά τη μορφή ζωντανής επικοινωνιακής διαδικασίας.

Το τελευταίο αυτό χαρακτηριστικό του παρόντος διδακτικού υλικού πιστεύουμε ότι αποτελεί και τη βάση για μια σωστή μεθοδολογική - διδακτική αντιμετώπισή του.

Επομένως, οι βασικοί άξονες στους οποίους οφείλει να στηριχτεί η διδασκαλία του, σύμφωνα με το σκεπτικό που μέχρι στιγμής έχει αναπτυχθεί, είναι οι ακόλουθοι:

(α) *Η στήριξη της διδασκαλίας στο γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών.* Αυτό σημαίνει ότι το μάθημά μας στηρίζεται πάντοτε στις υπάρχουσες σ' αυτούς δομές τις οποίες και επιχειρούμε, με την παρέμβασή μας, να διευρύνουμε και να επεκτείνουμε. Ο μαθητής αποτελεί το επίκεντρο της όλης διδακτικής διαδικασίας και, κατά συνέπεια, η επιλογή, η παρουσίαση και η διαπραγμάτευση του υλικού γίνεται με βάση το συγκεκριμένο μαθητικό κοινό στο οποίο κάθε φορά απευθυνόμαστε.

(β) *Η λειτουργική αξιοποίηση του υλικού.* Το διδακτικό υλικό δεν προορίζεται για κατά γράμμα διδασκαλία, αλλά για λειτουργική αξιοποίηση. Κατά συνέπεια, ο διδάσκων δεν είναι υποχρεωτικό να διεξέλθει όλο το υλικό με κάθε λεπτομέρεια, αλλά από το ένα μέρος μπορεί να κάνει τις απαραίτητες κατά τη γνώμη του επιλογές, ενώ από το άλλο να ενισχύει τη διδασκαλία του με πρόσθετο υλικό το οποίο θα ανταποκρίνεται περισσότερο στα ενδιαφέροντα των συγκεκριμένων μαθητών της τάξης του και θα συμβαδίζει με τις γνώσεις και το επίπεδό τους. Υπενθυμίζουμε ότι το πρόσθετο υλικό που θα επιλεγεί, πρέπει επίσης να είναι αυθεντικό και να έχει χρηστικό κυρίως χαρακτήρα.

(γ) *Η Επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας στην τάξη.* Τα χρησιμοποιούμενα παραδείγματα και, γενικά, η γλωσσική δραστηριότητα που επιτελείται στην τάξη πρέπει να έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα. Εάν ο χρησιμοποιούμενος στην τάξη λόγος είναι ουδέτερος, άχρωμος και χωρίς βιωματικό φορτίο, τότε η γλώσσα απογυμνώνεται από τις βασικές της λειτουργίες και μετατρέπεται σε άψυχη διαδικασία που αφήνει παντελώς αδιάφορους τους μαθητές. Για τον λόγο αυτόν, δίνουμε ζωντανία στο μάθημά μας ποικίλοντάς το με διάφορες δραστηριότητες επικοινωνιακού τύπου, όπως είναι π.χ. τα διάφορα παιχνίδια, η μίμηση ρόλων, η δραματοποίηση, ο αυθεντικός διάλογος στην τάξη κλπ.

(δ) *Επιλογή κατάλληλων τρόπων εργασίας.* Ο διδάσκων ασκεί κατάλληλα τους μαθητές του ώστε αυτοί, ανάλογα με το είδος της εργασίας και τους επιδιωκόμενους κάθε φορά στόχους, να

εργάζονται ατομικά, κατά ζεύγη, κατά ομάδες ή ως σύνολο (δηλαδή ως τάξη) και σε κάθε περίπτωση να συνεργάζονται αρμονικά

(ε) *Η χρήση της επαγωγικής μεθόδου.* Οι αρχές λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος (οι γνωστοί παραδοσιακά ως 'γραμματικοί κανόνες') δεν πρέπει να δίνονται έτοιμοι, αλλά να αποτελούν ανακάλυψη των μαθητών, η οποία επιτελείται πάντοτε με επαγωγικό τρόπο μέσα από τη μελέτη κατάλληλων κειμένων και με τη βοήθεια του διδάσκοντος. Ο διδάσκων ποτέ δεν λέει ο ίδιος αυτό που μπορούν να πουν, έστω και με απλοϊκό τρόπο, οι μαθητές του και, γενικώς, περιορίζεται στα απολύτως απαραίτητα που του επιτρέπουν να κατευθύνει και να ελέγχει αποτελεσματικά τη δραστηριότητα της τάξης του.

(στ) *Η παιδαγωγική εκμετάλλευση του λάθους.* Το λάθος θεωρείται σήμερα φυσιολογικό και αναμενόμενο φαινόμενο και γι' αυτό δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως 'παραβατική συμπεριφορά', αλλά ως μια σημαντική πηγή πληροφόρησης για το τι έχουν ή δεν έχουν μάθει σωστά οι μαθητές παρέχοντας έτσι στους διδάσκοντες τη δυνατότητα να ενεργούν ανάλογα. Σε γενικές γραμμές, τα λάθη κρίνονται σήμερα ως ευεργετικές ενδείξεις που μας καθοδηγούν σε σωστή διάγνωση των προβλημάτων, άρα και σε αποτελεσματικότερη θεραπεία. Υπό το πρίσμα αυτό, η τεχνική της διόρθωσης δεν λειτουργεί πλέον ως αυστηρή κριτική ή, ακόμη χειρότερα, ως ποινή, αλλά προσλαμβάνει τον χαρακτήρα της επανάληψης, της άσκησης και της συνδρομής για την αποτελεσματικότερη κατάκτηση της γλώσσας.

Ενδεικτικές δραστηριότητες και αρχές οργάνωσης του μαθήματος

Η κρατούσα σήμερα επιστημονική αντίληψη δέχεται ότι η γλώσσα δεν είναι γνωστικό αντικείμενο, όπως όλα τα υπόλοιπα, που μπορεί κανείς να το μάθει με το διάβασμα, την επανάληψη και την αποστήθιση κανόνων αλλά συνιστά πρωτίστως δεξιότητα που κατακτάται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε αυθεντική ή οιονεί αυθεντική γλωσσική δραστηριότητα, πράγμα που συνιστά γι' αυτούς ισχυρό κίνητρο και, επομένως, συμβάλλει αποφασιστικά στην επιτυχία του μαθήματος.

Για να δημιουργηθούν λοιπόν οι κατάλληλες προϋποθέσεις που θα διευκολύνουν την επίτευξη των στόχων του γλωσσικού μαθήματος, οι προτεινόμενες διδακτικές δραστηριότητες πρέπει να έχουν τη μορφή μιας ζωντανής επικοινωνιακής διαδικασίας η οποία θα διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της τάξης. Στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού, που είναι επίσης γνωστό και ως «μέθοδος Project», οι χρησιμοποιούμενες δραστηριότητες πρέπει να επιλέγονται βάσει ορισμένων αρχών, οι κυριότερες από τις οποίες είναι οι ακόλουθες:

(α) Να προβλέπουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών της τάξης και να προωθούν, στον μέγιστο δυνατό βαθμό, τη μεταξύ τους συνεργασία.

(β) Να εστιάζουν στα ενδιαφέροντα και τις δημιουργικές ικανότητες του συγκεκριμένου μαθητικού ακροατηρίου. Με λίγα λόγια, να κινούνται προς την κατεύθυνση της λεγόμενης «μαθητοκεντρικής αντίληψης».

(γ) Να αποβλέπουν στην κάλυψη επικοινωνιακών αναγκών και να χρησιμοποιούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων επικοινωνιακών στόχων.

(δ) Να συνδέουν τον χώρο του σχολείου και τη σχολική ζωή με το περιβάλλον τους, με τον έξω κόσμο και με τα προβλήματα του σύγχρονου ανθρώπου.

(ε) Να μειώνουν τον φόβο και την ένταση και να συμβάλλουν στη δημιουργία μιας οικείας και άνετης ατμόσφαιρας, με αισθήματα αποδοχής και συμπάθειας όλων προς όλους.

(στ) Να προβλέπουν διαθεματική αντιμετώπιση των εξεταζόμενων θεμάτων και να επιχειρούν τη δημιουργική εκμετάλλευση των γνώσεων που τους παρέχουν όλα τα υπόλοιπα μαθήματα.

(ζ) Να καθοδηγούν τους μαθητές, ώστε να μετατρέπουν την οποιαδήποτε γραμματική γνώση σε γλωσσική δεξιότητα. Σήμερα θεωρούμε ότι η γραμματική δεν είναι αυτοσκοπός αλλά μέσον για την αποτελεσματικότερη κατάκτηση της γλώσσας και, επομένως, γνώση γραμματική που δεν συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας θεωρείται περιττή, αν όχι και επιζήμια.

(η) Να προβλέπουν κατάλληλους χειρισμούς του διδακτικού υλικού, ώστε αυτό να προσαρμόζεται και να λειτουργεί σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών.

(θ) Να παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα, ώστε σε συνεργασία με τον διδάσκοντα, να επιλέγουν τα προς συζήτηση θέματα και να καθορίζουν από κοινού τόσο τον σχεδιασμό των ενεργειών στις οποίες θα προβούν όσο και τη μορφή των εργασιών που θα πραγματοποιήσουν.

Σύμφωνα με τα όσα μέχρι στιγμής έχουμε επισημάνει, η επικοινωνιακού τύπου γλωσσική διδασκαλία δεν αντιμετωπίζει το διδακτικό υλικό ως πανάκεια ή ως αυτοσκοπό, αλλά ως ένα από τα μέσα που καθοδηγούν και διευκολύνουν τους μαθητές στην προσπάθειά τους να γνωρίσουν τον κόσμο στον οποίο ζουν. Θα μπορούσε δε κανείς βάσιμα να υποστηρίξει ότι, για τη συγκεκριμένη περίπτωση, η επικοινωνιακής μορφής διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και μάλιστα σε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, αποτελεί την πλέον αποτελεσματική μέθοδο για την προσέλευση και την ένταξη των Τσιγγανοπαίδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού, πέρα από τα αναμφισβήτητα παιδαγωγικά πλεονεκτήματά της, είναι η μόνη που προσιδιάζει στα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και το αξιακό σύστημα της εν λόγω ομάδας – στόχου.

Τέλος, η επικοινωνιακή δραστηριότητα που επιτελείται στην τάξη είναι δυνατόν να προσλάβει, μεταξύ άλλων, και τις ακόλουθες μορφές:

(α) *Συζήτηση στην τάξη (ή κατά ομάδες) με αφορμή κάποιο επίκαιρο γεγονός.* Για παράδειγμα, μια ποδοσφαιρική συνάντηση, ένας σεισμός, μια καλή πράξη, ένα ασυνήθιστο γεγονός, μια επιστημονική ανακάλυψη κλπ., μπορούν μια καλή αφορμή για συζήτηση μεταξύ των μαθητών, την οποία συντονίζει και κατευθύνει κατάλληλα ο διδάσκων.

(β) *Παρουσίαση ή περιγραφή ενός οικείου προσώπου στην τάξη.* Το πρόσωπο αυτό μπορεί να είναι ο πατέρας, ο αδερφός ή ένας γνωστός του μαθητή.

(γ) *Συζήτηση στην τάξη με αφορμή την ανάγνωση κάποιου κειμένου ή την αφήγηση ενός γεγονότος.* Ένα κείμενο που διαβάστηκε στην τάξη ή η αφήγηση ενός γεγονότος είναι δυνατόν να αποτελέσουν αντικείμενο αυθεντικής και δημιουργικής συζήτησης στην τάξη, εφόσον τεθούν από τον διδάσκοντα ως βάση ορισμένα κατάλληλα ερωτήματα, σχετικά με τη στάση, τις ενέργειες, τις επιδιώξεις και τα κίνητρα των πρωταγωνιστών.

(δ) *Μετατροπή σειράς εικόνων σε ιστορία ή κείμενο.* Δίδεται στους μαθητές μια εικονογραφημένη ιστορία, χωρίς λόγια, και αυτοί καλούνται να διηγηθούν προφορικά ή γραπτά την ιστορία αυτή μετατρέποντας τις εικόνες σε λόγο, σύμφωνα με τις υποδείξεις του διδάσκοντος.

(ε) *Περιγραφή εικόνας, φωτογραφίας, πίνακα ζωγραφικής, φυσικού ή τεχνητού αντικειμένου κλπ., σύμφωνα πάντοτε με τις οδηγίες και τις υποδείξεις του διδάσκοντος.*

(στ) *Ανάληψη ρόλων στο πλαίσιο ποικίλων μιμητικών δραστηριοτήτων.* Τα παιδιά έχουν την τάση να μιμούνται τους μεγάλους, να τοποθετούν τον εαυτό τους σε φανταστικές καταστάσεις και να υποδύονται διάφορους ρόλους, γεγονός που μπορούμε να το εκμεταλλευτούμε θαυμάσια στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας. Στην περίπτωση των μιμητικών δραστηριοτήτων ο διδάσκων έχει στη διάθεσή του ένα τεράστιο φάσμα δυνατοτήτων και για τον λόγο αυτόν καλείται να κάνει ο ίδιος τις επιλογές του, σύμφωνα με την ηλικία, το επίπεδο διδασκαλίας, τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, καθώς επίσης και ανάλογα με τον χώρο, τον χρόνο και τις συγκυρίες.

Με την ευκαιρία των μιμητικών δραστηριοτήτων, ο διδάσκων αναθέτει διάφορους ρόλους στους μαθητές του βάσει των οποίων αυτοί είναι υποχρεωμένοι να παράγουν λόγο (προφορικό ή γραπτό) σύμφωνα με τις απαιτήσεις συγκεκριμένων συνθηκών επικοινωνίας οι οποίες περιγράφονται επακριβώς. Π.χ. Ομάδες μαθητών μιμούνται μια συνεδρίαση του Κοινοβουλίου, μια συνεδρίαση συλλόγου, δημοτικού συμβουλίου, επαγγελματικού σωματείου, δικαστηρίου κλπ. Σε άλλη περίπτωση οι μαθητές μιμούνται διάφορα πρόσωπα και περιστάσεις της καθημερινής ζωής (π.χ. πωλητής – αγοραστής, καταστηματάρχης – πελάτης, δημόσιος υπάλληλος – πολίτης, γιατρός – ασθενής κλπ. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, ο κάθε μαθητής αναλαμβάνει συγκεκριμένο ρόλο με βάση τον οποίο και παράγει αντίστοιχο λόγο.

(ζ) *Πραγματοποίηση συνέντευξης.* Η συνέντευξη μπορεί να είναι πραγματική (να αφορά σε συμμαθητή ή κάποιο οικείο πρόσωπο του μαθητή) ή φανταστική (όπου ο ερωτώμενος θα υποδύεται κάποιον άλλο και όχι τον εαυτό του).

(η) *Άσκηση στη συμπλήρωση διαφόρων εντύπων με ατομικά και άλλα στοιχεία που συνιστά μια συνήθη διαδικασία στην καθημερινή μας ζωή.*

(θ) *Παιγνιώδεις δραστηριότητες ποικίλων ειδών.* Π.χ. Παιγνιώδεις δραστηριότητες ποικίλων ειδών για εξοικείωση και εκμάθηση του συστήματος της γραφής. Γραφή ποιημάτων με βάση κάποιο ερέθισμα. Λύση αινιγμάτων, σταυρολέξων, ακροστιχίδων κλπ.. Εύρεση συνωνύμων, αντωνύμων ή λέξεων που ομοιοκαταληκτούν. Διήγηση ιστορίας με χειρονομίες και προσπάθεια απόδοσης (από άλλον ή άλλους μαθητές) της ιστορίας αυτής με λόγο (προφορικό ή γραπτό). Οι μαθητές μετέχουν συνήθως στις δραστηριότητες αυτές με μεγάλη ευχαρίστηση, γιατί έχουν την αίσθηση ότι παίζουν και διασκεδάζουν, ενώ στην πραγματικότητα ασκούνται στη χρήση της γλώσσας.

Συγκεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε και πάλι ότι οι δραστηριότητες που έχουν προταθεί είναι απλώς ενδεικτικές και, κατά συνέπεια, δεν εξαντλούν το τεράστιο φάσμα των δυνατοτήτων που ο διδάσκων έχει στη διάθεσή του. Αυτό σημαίνει ότι η σωστή επιλογή και η κατάλληλη προσαρμογή των γλωσσικών δραστηριοτήτων στα δεδομένα του εκάστοτε μαθητικού ακροατηρίου, εναπόκειται στη δική του εφευρετικότητα, εργατικότητα και πρωτοβουλία.

Ναπολέων Μήτσης & Αντωνία Μήτση

Κεφάλαιο 7

Γλωσσικές μειονότητες και μαθηματική εκπαίδευση

Μετά από την πτώση του Ευρωπαϊκού Κομμουνισμού η Ελλάδα έχει αποτελέσει τον προορισμό μεγάλου αριθμού οικονομικών μεταναστών από γειτονικές κι όχι μόνο χώρες. Αντίθετα προς στην αντίληψη που επικρατούσε αρχικά σε ένα μέρος του ελληνικού πληθυσμού ότι οι οικονομικοί μετανάστες «ήρθαν για να φύγουν», ένας μεγάλος αριθμός οικογενειών μεταναστών εγκαταστάθηκε τελικά στη χώρα μας. Ως αποτέλεσμα αυτής της διαμορφούμενης κατάστασης παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων κατέληξαν σε τάξεις σχολείων της Ελλάδας. Στις τάξεις των σχολείων της χώρας μας όμως, όπως και σε άλλες Δυτικές κοινωνίες, συναντούμε και παιδιά γηγενών μειονοτικών ομάδων.

Τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων που δεν μιλούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής τους αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην εκπαίδευση τους. Ιδιαίτερα χαμηλή είναι η επίδοση των παιδιών αυτών στα μαθηματικά, γεγονός που έχει απασχολήσει την ερευνητική κοινότητα στις Δυτικές κοινωνίες από τη δεκαετία του '70 (Oakes 1990). Χαμηλές είναι επίσης και οι επιδόσεις των παιδιών γηγενών μειονοτικών ομάδων, όπως είναι τα παιδιά καταγωγής Ρομ, κυρίως λόγω της γλωσσικής και πολιτισμικής τους διαφοράς από την κυρίαρχη ομάδα. Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από τη ραγδαία εξέλιξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, δημιουργείται εύλογα λοιπόν ανησυχία για το μέλλον και τις ευκαιρίες που θα μπορέσουν να διεκδικήσουν τα παιδιά αυτών των μειονοτικών πληθυσμών.

Στις χώρες όπου φιλοξενούνται αντίστοιχοι με τους παραπάνω πληθυσμοί επαναλήφθηκε σε μεγάλο βαθμό η αμερικανική εμπειρία, η δημιουργία δηλαδή ανισοτήτων στη μαθηματική κι όχι μόνον εκπαίδευση (Nasir & Cobb 2002). Λόγω της πληθυσμιακής τους κατανομής, οι ΗΠΑ έπρεπε να αντιμετωπίσουν το ζήτημα της εκπαίδευσης μειονοτήτων νωρίτερα από άλλες χώρες. Παρά τις όποιες προσπάθειες όμως, οι διαφορές στην επίδοση στα μαθηματικά παραμένουν σχεδόν αμετάβλητες. Για παράδειγμα, στοιχεία από τις εθνικές αξιολογήσεις της εκπαιδευτικής προόδου στις ΗΠΑ (National Assessment of Educational Progress) από το 1973 και μετά παρουσιάζουν μικρή μείωση της διαφοράς του μέσου όρου επίδοσης παιδιών Λατινο-Αμερικανικής καταγωγής σε σύγκριση με τον εθνικό μέσο όρο. Αυτή η μείωση αφορά σε δοκιμασίες που σχετίζονται με βασικά μαθηματικά δεδομένα και διαδικασίες, ενώ το ποσοστό της μείωσης είναι μικρότερο όσο φτάνουμε στην ηλικία των 17 ετών, πριν δηλαδή από την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ένα στοιχείο που οδηγεί στην περαιτέρω αμφισβήτηση των όποιων θετικών αλλαγών, είναι το γεγονός ότι οι εθνικές αξιολογήσεις αφορούν μόνον τα παιδιά που παρακολουθούν το σχολείο. Ο αριθμός όμως, των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων που εγκαταλείπουν το σχολείο μετά την ηλικία των 13 χρόνων είναι μεγαλύτερος σε σύγκριση με παιδιά Λευκών οικογενειών (Secada 1992).

Στο Κεφάλαιο αυτό θα εστιάσουμε τη συζήτησή μας στη μαθηματική εκπαίδευση παιδιών καταγωγής Ρομ, εντάσσοντάς την μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της μαθηματικής εκπαίδευσης παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων. Θα συζητήσουμε για το τι μπορεί να σημαίνει για τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων να ξεκινούν το σχολείο δίχως να γνωρίζουν σε ικανοποιητικό επίπεδο τη γλώσσα στην οποία διεξάγεται η διδασκαλία των μαθηματικών. Θα αναφερθούμε εκτενώς σε παράγοντες που συμβάλλουν στη μειωμένη επίδοση των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων στα μαθηματικά, θα παρουσιάσουμε λιγότερο ή περισσότερο επιτυχημένες προσπάθειες που έχουν γίνει για τη βελτίωση της μαθηματικής εκπαίδευσης των παιδιών αυτών και θα καταλήξουμε σε συγκεκριμένες προτάσεις που θα στοχεύουν στην ισότητα στη μαθηματική εκπαίδευση.

Η “μελέτη” της επίδοσης των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων στα μαθηματικά ως έκφραση ενός μεταλλαγμένου ρατσισμού

Πριν από το 1975 κυριολεκτικά κανένας ερευνητής και καμιά ερευνήτρια δεν είχε ασχοληθεί με ζητήματα που αφορούν τη μαθηματική εκπαίδευση ομάδων μειονοτήτων. Η Sarah Lubienski και ο Andrew Bowen (2000), μετά από ενδελεχή αναζήτηση στη βάση εκπαιδευτικών δεδομένων ERIC, κατέγραψαν 3.011 άρθρα που σχετίζονται με τη μαθηματική εκπαίδευση και τα οποία είχαν δημοσιευθεί από το 1982 ως το 1998 σε 48 διεθνή επιστημονικά περιοδικά. Από αυτά τα άρθρα μόνον 112 αφορούσαν στη μελέτη εθνοτικών, μειονοτικών ομάδων. Τα δεδομένα αυτά είναι ενδεικτικά της αντιμετώπισης που τυγχάνουν ζητήματα ισότητας που σχετίζονται με τη μαθηματική εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων. Όπως έχει παρατηρήσει και παλαιότερα η Matthews (1984), η εκπαιδευτική έρευνα εστιάζεται στους μαθητές και τις μαθήτριες που ανήκουν σε ομάδες μειονοτήτων, ιδιαίτερα μάλιστα στη χαμηλή επίδοσή τους και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος των μαθηματικών. Η επίδοσή τους συγκρίνεται πάντοτε με εκείνη των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας, με άλλα λόγια παιδιών που μιλούν ως πρώτη τη γλώσσα στην οποία διεξάγεται η διδασκαλία.

Αντίθετα, σπάνιες είναι οι μελέτες που ασχολούνται με παραδείγματα επιτυχίας ή με τους τρόπους που τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων κατορθώνουν να συμμετέχουν στη σχολική τάξη όταν διδάσκονται μαθηματικά και να οικοδομούν γνώσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο των μαθηματικών, τη γλώσσα διδασκαλίας, αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας που τα φιλοξενεί (Cobb & Hodge 2002, Moschkovich 2002). Επίσης, αφιερώνοντας λιγότερη προσοχή στη διδασκαλία και τη μάθηση και σε παράγοντες που την επηρεάζουν, οι μελέτες αυτές μετατρέπουν, άμεσα ή έμμεσα, ένα κοινωνικό και δημόσιο γεγονός σε μια ατομική κατάσταση που χαρακτηρίζει όλα τα μέλη μιας συγκεκριμένης ομάδας.

Τα αποτελέσματα ή τα συμπεράσματα της εκπαιδευτικής έρευνας, παρότι αποτελούν ένα πολιτισμικό εποικοδόμημα προβάλλονται συνήθως ως δηλώσεις αλήθειας. Στις έρευνες αυτές οι νόρμες που συνήθως χρησιμοποιούνται δεν είναι άλλες από εκείνες της κυρίαρχης ομάδας, οι οποίες καταλήγουν να λειτουργούν ως μηχανισμός ορισμού του “άλλου”, του διαφορετικού. Κατά αυτόν τον τρόπο η γνώση που παράγεται κατασκευάζει την ελλειμματικότητα των ομάδων γλωσσικών μειονοτήτων, συντηρεί την ηγεμονία των μελών της κυρίαρχης ομάδας ως εκφραστών της κανονικότητας και της αλήθειας και εν κατακλείδι περιθωριοποιεί περαιτέρω τις ομάδες γλωσσικών μειονοτήτων. Ο λόγος που διαμορφώνεται από τη γνώση αυτή οδηγεί στην “προβληματοποίηση” της εν γένει μαθηματικής ικανότητας των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων.

Όπως όμως πολύ εύγλωττα έχει περιγράψει ο Foucault (1974), ο λόγος περιορίζει τις δυνατότητες σκέψης ταξινομώντας και συνδυάζοντας λέξεις με συγκεκριμένους τρόπους, αποκλείοντας ή μετατοπίζοντας άλλους συνδυασμούς. Ο λόγος δεν εντοπίζει τα αντικείμενα –στην περίπτωση μας τα μέλη μιας συγκεκριμένης γλωσσικής ή άλλης μειονότητας– μα τα προσδιορίζει, τα καθορίζει, ενώ στην πορεία αυτή αποσιωπά τη δική του κατασκευασμένη κανονιστική αληθοφάνεια.

Η χαμηλή επίδοση στα μαθηματικά μελών συγκεκριμένων ομάδων μειονοτήτων λοιπόν, μπορεί να καταλήξει σε πολιτισμικό χαρακτηριστικό μιας ομάδας μέσω ενός λόγου που αναδεικνύει κοινωνικά και δημόσια γεγονότα σε προσωπικές γνωστικές καταστάσεις. Από αυτή την ιδιόρρυθμη –μα τόσο πραγματική για τα παιδιά που βιώνουν τις διακρίσεις– γενίκευση, ξεπηδά μια μορφή μεταλλαγμένου, θα λέγαμε, ρατσισμού. Αυτή η μορφή ρατσισμού είναι ένα μείγμα μοντέρνου και μεταμοντέρνου ή, διαφορετικά, παλαιού και νέου ρατσισμού.

Η παλαιότερη, μοντέρνα μορφή ρατσισμού στηρίζεται σε επιχειρήματα ανισότητας μεταξύ φυλών, στην ύπαρξη δηλαδή ανώτερων και κατώτερων φυλών, όπως και επιπέδων νοητικής, πολιτισμικής, οικονομικής και πολιτικής προόδου. Το πολιτισμικό παράδειγμα στηρίζεται στην έννοια της κουλτούρας (culture), η οποία στις αρχές του 20ου αιώνα έγινε δεκτή ως μια επιζητούμενη απάντηση στις επικρατούσες αντιλήψεις για κληρονομικές και επομένως όχι αντιστρέψιμες φυλετικές διαφορές. Η ιδέα ότι κάτι εξωτερικό από τον ανθρώπινο οργανισμό μπορούσε να συμβάλει στη ποικιλότητα των ανθρώπων αποτέλεσε μια ουσιαστική αλλαγή οπτικής. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών και των μαθητριών βοήθησε στην αποδυνάμωση του μοντέλου του “γνωστικού ελλείμματος” παιδιών που ανήκουν σε ομάδες μειονοτήτων.

Παρά την ουσιαστική βοήθεια που έχει προσφέρει η έννοια της κουλτούρας, στις μέρες μας η απλοποιητική κατάχρηση του όρου κατέληξε να λειτουργεί ως τρόπος διάκρισης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Η νεότερη, μεταμοντέρνα μορφή ρατσισμού στηρίζεται στην παραπάνω ιδέα του πολιτισμικού σχετικισμού, υπογραμμίζοντας την πολιτισμική διαφοροποίηση παρά την ισότητα μεταξύ εθνοτήτων και φυλών. Ο ρατσισμός τείνει να εκλογικεύεται με όρους πολιτισμικής υπεροχής ή ανωτερότητας. Μπορεί λοιπόν, τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας να μην επιθυμούν να μεταχειρίζονται άλλες εθνοτικές ομάδες ως δευτερεύουσες, μα επιθυμούν να τις περιορίσουν, να τις απομακρύνουν από τα παιδιά τους, την κοινότητά τους, τη χώρα τους. Στον χώρο της εκπαίδευσης τα παιδιά ομάδων μειονοτήτων “κατηγορούνται” για την πτώση της ποιότητας την εκπαίδευσης των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας, ακόμη και αυτού του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επομένως, η ιδιάζουσα μορφή ρατσισμού για την οποία μιλήσαμε παραπάνω στηρίζεται στον πολιτισμικό σχετικισμό όπως αυτός εκφράζεται από το σλόγκαν «όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι» δίχως να αποφεύγει όμως, το δανεισμό της πρακτικής της κατάταξης των πολιτισμών σε πρωτεύοντες και δευτερεύοντες. Καταλήξαμε κατά αυτόν τον τρόπο από την θεωρία του «γενετικού ελλείμματος» στη θεωρία του «πολιτισμικού ελλείμματος» των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων.

Η μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων

Ανεξαρτήτως από τις όποιες μορφές ρατσισμού ή διακρίσεων, η εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων στις μέρες μας έχει αντιμετωπιστεί από τις περισσότερες χώρες ως ένα τεχνικό ζήτημα (Giroux 1992). Η θετικιστική παράδοση στην εκπαίδευση θεωρεί τη διδασκαλία ως μια επιστημονική διαδικασία, ενώ αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως εκφραστές και μόνον της εκπόνησης

των όποιων προκαθορισμένων προγραμμάτων και στρατηγικών. Κατ' αυτόν τον τρόπο η συζήτηση και οι περισσότερες προσπάθειες εκπαίδευσης συγκεκριμένων πολιτισμικών και γλωσσικών μειονοτήτων, περιφέρεται γύρω από την εξεύρεση κατάλληλων γνωστικών, πολιτισμικών και γλωσσικών διδακτικών μεθόδων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Murtadha-Watts & D' Ambrosio 1997).

Μέχρι και τις μέρες μας λοιπόν, η επίσημη Πολιτεία σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, βασίζει την εκπαίδευση των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων στην εκμάθηση της επίσημης γλώσσας. Σε αυτή την επιλογή αντηχούν επιδιώξεις και οπτικές που χαρακτήριζαν, για παράδειγμα, την εκπαίδευση μεταναστών στη Μ. Βρετανία τη δεκαετία του '50, της οποίας κύριος σκοπός ήταν όσο το δυνατόν ταχύτερη αφομοίωση των μεταναστών από την κυρίαρχη ομάδα (Kasem 2001). Με τη συγκεκριμένη πολιτική προβάλλεται έκδηλα η άποψη ότι τα παιδιά που δεν έχουν κατακτήσει ένα υψηλό επίπεδο γνώσης της επίσημης γλώσσας δεν μπορούν να χαίρουν ουσιαστικής πρόσβασης στο αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης, τα προγράμματα εκμάθησης της επίσημης γλώσσας υποθέτουν ότι δεν είναι δυνατή η ταυτόχρονη εκμάθηση της γλώσσας και του περιεχομένου των μαθηματικών (Gorgorió & Planas 2001). Κατ' αυτόν τον τρόπο η μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων καθυστερεί, ενώ ακόμη κι όταν τα παιδιά μάθουν να χρησιμοποιούν την επίσημη γλώσσα αυτό δεν συνεπάγεται και τη βελτίωση της συμμετοχής και της επίδοσής τους στα μαθηματικά.

Η δεύτερη συνιστώσα των προσπαθειών της Πολιτείας για την εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων σχετίζεται με την ανεύρεση των ενδεδειγμένων εκείνων μεθόδων και προγραμμάτων που θα επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα για μαθητές και μαθήτριες που δεν ανταποκρίνονται στα "κανονικά" αναλυτικά προγράμματα. Η οπτική που καθορίζει την κατάρτιση αναλυτικών προγραμμάτων χαρακτηρίζεται τις περισσότερες φορές από "αχρωματοψία", αντιμετωπίζοντας το ζήτημα της εκπαίδευσης μειονοτήτων με την άνοδο απλά του πήχη των απαιτήσεων για "όλα" τα παιδιά μέσω της ίδιας μεθόδου (Bartolome 1994). Παρότι εκφρασμένες με σύγχρονα επιχειρήματα, ανάλογες απόψεις ακολουθούν τη θετικιστική παράδοση μιας και εστιάζουν στη μεθοδολογία αποσιωπώντας ζητήματα κοινωνικών και πολιτισμικών ανισοτήτων, ιδιαίτερων αξιών, αντιλήψεων, γνώσεων και συνηθειών.

Τα πολυπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα έχουν προταθεί ως μια προσέγγιση για την ανάπτυξη παρεμβάσεων που θα στοχεύουν στην ισότητα στη μαθηματική κι όχι μόνο εκπαίδευση. Η θεμελιακή αρχή ανάλογων προγραμμάτων είναι ότι το περιεχόμενο και η διδασκαλία θα πρέπει να αντανakλούν το πολυπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και των μαθητριών, ενώ πρέπει να οργανώνονται με τρόπο, ώστε να φιλοξενούνται διάφορες μαθησιακές προτιμήσεις. Η ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων για διαφορετικούς πληθυσμούς όμως, δεν ήταν και ιδιαίτερα επιτυχής ως προς την επίτευξη της ισότητας. Η Ladson-Billings (1995), μεταφέροντας την εμπειρία των ΗΠΑ, αναφέρει με απογοήτευση ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση σε πολλά σχολεία και σχολικές τάξεις έγινε ισοδύναμο της γνωριμίας με εθνικές κουζίνες και της διοργάνωσης εθνοτικών εορτών. Στα μαθηματικά, τα πολυπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα περιορίστηκαν στην απλή ενσωμάτωση πολυπολιτισμικών στοιχείων στο ήδη υπάρχον περιεχόμενο. Τα νέα αυτά στοιχεία έγιναν για τους μαθητές και τις μαθήτριες συνώνυμο της διασκέδασης κι όχι βάση για ουσιαστική μάθηση στα μαθηματικά. Κατ' αυτόν τον τρόπο δικαιολογείται ο όρος «τουριστικό αναλυτικό πρόγραμμα» της Denman-Sparks (στο Davidson & Kramer 1997), για εκείνα τα πολυπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα που δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα της καθημερινής ζωής

των ανθρώπων, παρά δίνουν έμφαση στις “εξωτικές” διαφορές μεταξύ πολιτισμών εστιάζοντας σε επιφανειακά χαρακτηριστικά, εορτασμούς και τρόπους διασκέδασης.

Ανάλογα προγράμματα όχι μόνον δεν θεραπεύουν τη γενεσιουργό αιτία των διακρίσεων στη (μαθηματική) εκπαίδευση και τις επιπτώσεις της, μα δρουν ως ένας επιπλέον τρόπος δημιουργίας ή/και διατήρησης “άλλων” πληθυσμών. Τα πολυπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα θα λέγαμε, λοιπόν, ότι έχουν αποτύχει και για έναν επιπλέον λόγο: εκτός από γνώσεις και δεξιότητες τα πολυπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα δεν βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν έναν ισχυρό δεσμό με τις ρίζες του πολιτισμού τους, όπως και γνώσεις και πεποιθήσεις για την αξία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Τα αναλυτικά προγράμματα, εκτός από την προσοχή στο περιεχόμενο και τη δομή του, θα πρέπει να οργανώνονται γύρω από πολλαπλά σημεία εισόδου στην υψηλότερου επιπέδου μαθηματική σκέψη για όλους του μαθητές και όλες τις μαθήτριες, ανεξαρτήτως από τα όποια δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων πρέπει να προσεγγίσουν ταυτόχρονα δυο στόχους: να μάθουν μαθηματικά καθώς μαθαίνουν τη γλώσσα στην οποία διεξάγεται η διδασκαλία. Τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων όμως, εγκλωβίζονται συνήθως σε ενισχυτικά, “θεραπευτικής” οπτικής προγράμματα που αφορούν μόνον στην εκμάθηση βασικών εννοιών και δεξιοτήτων, χωρίς να έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με χειραπτικά μέσα, αριθμομηχανές τσέπης, ή ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό για τα μαθηματικά (Flores 1997, Thomas 1997). Τα διδακτικά αυτά μέσα ενισχύουν τις ευκαιρίες διαλόγου σε μικρές ομάδες προσφέροντας σε παιδιά με μειωμένη γνώση της επίσημης γλώσσας τη δυνατότητα να αναπτύξουν και να επικοινωνήσουν τη μαθηματική τους σκέψη ώστε, αναστοχαζόμενα για το περιεχόμενο των συζητήσεων να εμβαθύνουν στις έννοιες και να αποκτήσουν αυτόνομη μαθηματική σκέψη.

Στην πράξη όμως, τα αναλυτικά προγράμματα των μαθηματικών δεν προσφέρουν πολλαπλά σημεία εισόδου στα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων. Ενώ τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων τυγχάνουν ενισχυτικής διδασκαλίας στην επίσημη γλώσσα διδασκαλίας, δεν συμβαίνει το ίδιο με τα μαθηματικά και ιδιαίτερα με εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για πραγματική ενδυνάμωση της μαθηματικής τους συμμετοχής και επίδοσης. Η επιτυχία της διδασκαλίας αξιολογείται με την κάλυψη της προβλεπόμενης από το πρόγραμμα ύλης και από τις επιτυχίες των παιδιών στις επίσημες δοκιμασίες επίδοσης. Η διδασκαλία και οι επιτυχίες αυτές όμως αφορούν συνήθως βασικές, χαμηλού επιπέδου, μαθηματικές γνώσεις και δεξιότητες.

Οι εκπαιδευτικοί είναι οι κύριοι εκφραστές ενός παρεμβατικού αναλυτικού προγράμματος στα μαθηματικά μέσα στη σχολική τάξη. Οι δάσκαλοι και οι δασκάλες θα κληθούν να εφαρμόσουν τις όποιες διδακτικές στρατηγικές και να υλοποιήσουν τους στόχους του προγράμματος, αποπνέοντας παράλληλα και την οπτική του προγράμματος αναφορικά με ζητήματα ισότητας στη μαθηματική εκπαίδευση. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για άλλες πολιτισμικές ομάδες βασίζονται σε στερεότυπα (Delpit 1995), τα οποία είναι αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές του μονοπολιτισμικού ιστορικού τους. Για παράδειγμα, όταν ζητήθηκε από εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ να αναγνωρίσουν διάφορους πολιτισμούς, να ορίσουν χαρακτηριστικά του κάθε πολιτισμού και να περιγράψουν πώς θα μπορούσαν να λάβουν υπόψη τους αυτούς τους διαφορετικούς πολιτισμούς στην οργάνωση της διδασκαλίας απάντησαν όπως παρακάτω:

«Οι Αυτόχθονες Αμερικανοί (American Indians) έχουν σκουρόχρωμο δέρμα. Οι Αυτόχθονες Αμερικανοί θα μπορούσαν να διερευνήσουν την έννοια της γωνίας στο κυνήγι.»

«Οι Ισπανο-Αμερικανοί έχουν σκουρόχρωμο δέρμα και σκούρα, ίσα μαλλιά. Οι Ισπανο-Αμερικανοί θα μπορούσαν να συγκρίνουν το μέγεθος των διάφορων πόλεων στο Μεξικό».
(Johnson 2000: 47-8)

Σύμφωνα με τον Johnson (2000), η εκπαιδευτική βιβλιογραφία δεν βοηθά στη διεύρυνση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, μιας και συνήθως περιγράφει τους πολιτισμούς των μαθητών και των μαθητριών σε πολύ γενικές κατηγορίες. Η χρήση μιας ανάλογης γενικής ταξινόμησης είναι προβληματική λόγω της αυξανόμενης πολυποικιλότητας του οικονομικού υπόβαθρου μέσα σε μια φυλετική ομάδα, της γεωγραφικής κινητικότητας, της αύξησης της μετανάστευσης και των μεικτών γάμων. Η συνεχιζόμενη χρήση γενικών κατηγοριών για να περιγράψουν την κουλτούρα των μαθητών και των μαθητριών οδηγεί στην ενθάρρυνση των στερεοτύπων σε αυτές τις πολιτισμικές ομάδες ενώ δεν μεταφέρουν συγκεκριμένες πληροφορίες για να βελτιώσουν τις διδακτικές αποφάσεις ενός εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται συνήθως τη διαφορετικότητα στη σχολική τάξη ως ένα "πρόβλημα" που πρέπει να ξεπεράσουν κι όχι ως ένα δυνητικά θετικό στοιχείο. Συχνά μάλιστα δεν αναγνωρίζουν την εγκυρότητα των εμπειριών των μαθητών και των μαθητριών ομάδων γλωσσικών μειονοτήτων μα και την ύπαρξη προηγούμενων εμπειριών, σχολικών και εξωσχολικών (Moore 1993), γεγονός συνδεδεμένο με τη μεταμοντέρνα θεωρία του πολιτισμικού ελλείμματος ομάδων γλωσσικών μειονοτήτων. Επίσης, λευκοί εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να χρησιμοποιούν μια ουδέτερη, απολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία τους ως έναν τρόπο για να ξεπεράσουν το φόβο και την άγνοιά τους για ζητήματα ισότητας μέσα στη σχολική τάξη (Sleeter 2001). Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στις προσωπικές διαφορές μεταξύ των παιδιών, μιας και δεν κατανοούν με ποιους τρόπους η γλώσσα, η οικογενειακή κουλτούρα καθώς και οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες των παιδιών συμβάλλουν στη σχολική τους επίδοση.

Σε έναν από τους λόγους στους οποίους συνηθίζουν να αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί την ακαδημαϊκή αποτυχία των παιδιών είναι η έλλειψη υποστήριξης στο σπίτι από τους γονείς. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί κάνουν υποθέσεις για τη μαθηματική ικανότητα ενός παιδιού έχοντας ως βάση το κοινωνικό και οικονομικό προφίλ της οικογένειάς του όπως και την εθνοτική ομάδα στην οποία ανήκει (Strutchens et al. 1997). Γονείς με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό προφίλ θεωρούνται τεμπέληδες και αδιάφοροι και για αυτό δεν επιζητούν να έρθουν σε επαφή με τους δασκάλους και τις δασκάλους των παιδιών τους. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους γονείς που συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους με τον παραδοσιακό τρόπο ως γονείς «που ενδιαφέρονται».

Ανάλογες πεποιθήσεις αποτελούν φραγμό στις επαφές εκπαιδευτικού και γονιού, ενώ ενισχύουν τη θεωρία του γνωστικού ελλείμματος των ατόμων που ανήκουν σε συγκεκριμένες ομάδες γλωσσικών μειονοτήτων. Όλοι οι γονείς δεν συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ιδιαιτέρως αν ανήκουν στα χαμηλότερα οικονομικά στρώματα, σε εθνοτικές και γλωσσικές μειονότητες. Δυσκολίες στην επικοινωνία, έλλειψη κατανόησης του εκπαιδευτικού συστήματος, διαφορές στην κατανόηση της σχέσης των ρόλων του γονιού και του δασκάλου, απαγορευτικά ωράρια εργασίας, έλλειψη γνώσεων σε ένα αντικείμενο, όπως τα μαθηματικά, ακόμη και ο φόβος ότι οι όποιες δικές τους αδυναμίες θα προβληθούν στα παιδιά τους, μπορούν να οδηγήσουν σε μειωμένη επαφή με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο. Οι γονείς συνήθως καλούνται στο σχολείο για λόγους πειθαρχίας ή για άλλα "προβλήματα" που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους

και σπανίως για έπαινο ή επιβράβευση. Η μειωμένη δυνατότητα των γονιών να βοηθήσουν τα παιδιά τους προβάλλεται στα ίδια τα παιδιά, επιβεβαιώνοντας στερεότυπα και τρέφοντας μειωμένες προσδοκίες για τα παιδιά αυτών των οικογενειών. Η αρνητική προδιάθεση των εκπαιδευτικών προς τους γονείς που «δεν ενδιαφέρονται» μπορεί να καθυστερήσει την εκπαίδευση των παιδιών τους και να μειώσει περαιτέρω τη διάθεση των εκπαιδευτικών να προσεγγίσουν τις οικογένειές τους. Αυτή η έλλειψη επικοινωνίας οδηγεί σε έναν φαύλο κύκλο ο οποίος στην πράξη αναπαράγει την υπάρχουσα κατάσταση.

Γλώσσα και διδασκαλία των μαθηματικών

Σε μεταρρυθμιστικά αναλυτικά προγράμματα των μαθηματικών, καθώς και στη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνία και στο ρόλο που αυτή παίζει στη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών. Η επικοινωνία παραπέμπει στην ικανότητα κάποιου ή κάποιας να μιλά, να γράφει, να περιγράφει και να εξηγεί με διάφορους τρόπους και μέσα τις μαθηματικές του ιδέες και πρακτικές. Οι μαθητές και οι μαθήτριες με αυτό τον τρόπο καλούνται να μάθουν όχι μόνο να ερμηνεύουν τη “γλώσσα” των μαθηματικών, αλλά να τη χρησιμοποιούν και οι ίδιοι διευρύνοντας με αυτόν τον τρόπο την κατανόησή τους. Είναι σαφές ότι τονίζοντας την επικοινωνία στη σχολική τάξη καλλιεργούμε επίσης την αλληλεπίδραση και διερεύνηση των ιδεών.

Η δυσκολία έκφρασης μαθηματικών εννοιολογήσεων δεν αφορά μόνο τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων, μιας και συναντούμε συχνά στη σχολική τάξη των μαθηματικών παιδιά που δεν μπορούν να εκφράσουν με λόγια τη σκέψη τους. Ως γλώσσα θεωρούμε τον προφορικό και το γραπτό λόγο, την επικοινωνία, τη χρήση συμβόλων, κωδίκων και ότι σχετίζεται με πρακτικές, όπως η μεσολάβηση, η σημείωση, η ερμηνεία, η παρουσίαση, η επιχειρηματολογία, η αίσθηση και το νόημα. Αυτή η θεώρηση για τη γλώσσα μας επιτρέπει να διευρύνουμε την αντίληψη που την αναγνωρίζει ως εργαλείο επικοινωνίας και μόνο, αποδεχόμενοι τη γλώσσα ως όχημα κατασκευής της μαθηματικής γνώσης και ως κοινωνικό εργαλείο όπου εμπλέκονται κοινωνικοί, πολιτισμικοί, συναισθηματικοί και γνωστικοί παράγοντες. Η προηγούμενη θεώρηση για τη γλώσσα και η απαίτηση για σχολικές τάξεις που δίνουν έμφαση στην επικοινωνία μας οδηγούν σε δύο υπερβάσεις: αυτήν της απλουστευμένης πρακτικής που αντιμετωπίζει τη μη γνώση της επίσημης γλώσσας ως το κυριότερο πρόβλημα των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων, καθώς και αυτήν του διαχωρισμού της διδασκαλίας της επίσημης γλώσσας από τη διδασκαλία του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος των μαθηματικών.

Τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων θα πρέπει αρχικά να αποκτήσουν πρόσβαση στην επίσημη γλώσσα της διδασκαλίας. Κατά τη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών, όλα τα παιδιά συμμετέχουν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στον εκπαιδευτικό λόγο. Κύριο μέλημα του δασκάλου ή της δασκάλας της τάξης είναι να μεσολαβήσει, ώστε όλα τα παιδιά να αναπτύξουν τρόπους με τους οποίους θα μπορούν να εκφράζονται μαθηματικά με πολλαπλούς τρόπους (προφορικός και γραπτός λόγος, αναπαραστάσεις, χρήση χειραπτικού και ψηφιακού υλικού). Εκτός από την κατανόηση των πρακτικών που διέπουν τη διδασκαλία στη σχολική τάξη (π.χ. πώς απευθύνεις ή απαντάς σε ερωτήσεις, ποια στοιχεία περιλαμβάνει η εργασία σε ομάδες), τα παιδιά θα οδηγηθούν σε νέους τρόπους χρήσης της γλώσσας: από μια καθημερινή, όχι συστηματική γλώσσα που εδράζει στην εμπειρία, σε μια περισσότερο επιστημονική που συνάδει με το λόγο των σχολικών μαθηματικών.

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη όμως, οι εκπαιδευτικοί έρχονται συχνά αντιμέτωποι με διλήμματα μεσολάβησης. Η ευθεία διδασκαλία της μαθηματικής γλώσσας για παράδειγμα, όπου ο δάσκαλος προσέχει τις λεκτικές εκφράσεις των παιδιών, είναι, όπως αναφέραμε, πρωτεύουσα συνθήκη για πρόσβαση στα μαθηματικά, ιδιαίτερα για παιδιά των οποίων η πρώτη γλώσσα δεν είναι η γλώσσα στην οποία διεξάγεται η διδασκαλία. Στην ευθεία διδασκαλία της γλώσσας όμως, υπάρχει πάντοτε το ενδεχόμενο της υπερβολικής προσήλωσης σε αυτό που λέγεται καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αυτό λέγεται. Ως κατάληξη της προηγούμενης πρακτικής, η συζήτηση ενδέχεται να γίνει το επίκεντρο και το αντικείμενο της προσοχής αντί για το μέσο προς τη μαθηματική γνώση. Την ισορροπία που πρέπει να επιδιώκει ο εκπαιδευτικός μεταξύ των δύο αυτών άκρων η Jill Adler (1997) την χαρακτηρίζει ως το *δίλημμα της διαφάνειας*. Κατά τη χρήση της γλώσσας, όπως και οποιουδήποτε μεσολαβητικού εργαλείου μέσα στην τάξη (εκπαιδευτικό υλικό, χειραπτικό μέσο, όργανα σχεδίασης), αυτό πρέπει να είναι ταυτόχρονα ορατό, ώστε να μπορεί να αναγνωριστεί και να ενσωματωθεί στην πράξη, μα και αόρατο, ώστε η προσοχή να εστιάζεται στο προς εξέταση αντικείμενο, το πρόβλημα που πρέπει να λυθεί, την επικοινωνία που πρέπει να επιτευχθεί.

Υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι χειρίζονται το δίλημμα της διαφάνειας χρησιμοποιώντας μια "απλοποιημένη" γλώσσα στη διδασκαλία τους ώστε να επιτρέψουν καλύτερη πρόσβαση στο μαθηματικό περιεχόμενο της διδασκαλίας, ιδιαίτερα σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων. Η πρακτική της χρήσης απλοποιημένης γλώσσας, αν και μπορεί να εκφράζει τη διάθεση των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν (σε άλλες βέβαια εκφράζει απλώς άγνοια πιθανών τρόπων προσέγγισης), δεν μπορεί να εγγυηθεί καλύτερη πρόσβαση στο μαθηματικό περιεχόμενο. Οι γλωσσικές πρακτικές μέσα στη σχολική τάξη των μαθηματικών πρέπει να στηρίζουν την είσοδο ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας στο μαθηματικό λόγο. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να "μεταφράζει" ό,τι λέγεται σε μαθηματικό λόγο, να θέτει το πλαίσιο της συζήτησης, να υποβάλλει ερωτήσεις, να προτείνει συνδέσεις με την καθημερινή ζωή και να ζητά αποδείξεις ή αιτιολογήσεις των επιχειρημάτων (Moschovich 2002).

Είναι φανερό επομένως, ότι η χρήση απλοποιημένης γλώσσας μπορεί να ορθώσει επιπλέον εμπόδια καλύπτοντας το πλούσιο μαθηματικό περιεχόμενο. Σε περιβάλλον επίλυσης προβλημάτων για παράδειγμα, τα σχόλια ανατροφοδότησης του δασκάλου ή της δασκάλας παράγουν μια νοητική αναπαράσταση που απεικονίζει για τα παιδιά τη συλλογιστική που χρησιμοποιήθηκε στη δραστηριότητα ή το έργο που προηγήθηκε. Με άλλα λόγια τα σχόλια του εκπαιδευτικού κάνουν τη συλλογιστική ορατή, βοηθώντας τα παιδιά με αυτόν τον τρόπο να εστιάσουν στην εφαρμογή μιας στρατηγικής. Αν ο δάσκαλος ή η δασκάλα χρησιμοποιεί απλοποιημένη γλώσσα μπορεί να καταστήσει το μαθηματικό λόγο μη ορατό ή ακόμη και να οδηγήσει ορισμένα παιδιά σε εσφαλμένες εννοιολογήσεις.

Το προηγούμενο πρόβλημα επιτείνεται σε περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί απαιτούν από τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων ακριβή χρήση της μαθηματικής και της επίσημης γλώσσας. Αντιθέτως, σε περιπτώσεις όπου τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν παράλληλα την πρώτη τους και την επίσημη γλώσσα ενδυναμώνεται η συμμετοχή τους στις πρακτικές της τάξης και στηρίζεται η ανάπτυξη μαθηματικής γνώσης και γνώσης της επίσημης γλώσσας (Setati & Adler 2000).

Ένα άλλο παράδειγμα χρήσης της πρώτης γλώσσας των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων βρίσκουμε στην έρευνα των Núria Gorgorió και Núria Planas (2001) στην Καταλανία. Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων κατά τη μετάβασή τους στο νέο σχολικό πε-

ριβάλλον, παρέμεναν σιωπηλά κατά τη συζήτηση στην τάξη. Οι ερευνητές όμως, με τη βοήθεια παιδιών-μεταφραστών σε μικρές ομάδες συνεργασίας, κατόρθωσαν να ενισχύσουν σημαντικά τη συμμετοχή των παιδιών αυτών στη συζήτηση που διεξάγονταν και στην ανταλλαγή επιχειρημάτων με τα υπόλοιπα παιδιά. Τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων εξαρτιόταν από το παιδί-μεταφραστή μόνο για την κατανόηση του προβλήματος ή του έργου και όχι για τη λύση. Τα περισσότερα από τα παιδιά επίσης ανέπτυξαν μια θετική στάση απέναντι στο ενδεχόμενο της χρήσης της πρώτης γλώσσας τους μέσα στην τάξη και γενικότερα για τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες.

Η θετική στάση απέναντι στη χρήση της πρώτης γλώσσας των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων μέσα στην τάξη προϋποθέτει βέβαια την οριστική υπέρβαση θεωριών γνωστικού ή/και πολιτισμικού ελλείμματος. Προϋποθέτει επίσης υπέρβαση της αντίληψης ότι η μάθηση των μαθηματικών από δίγλωσσα παιδιά μπορεί να ερμηνευτεί μόνο ως αναπαράσταση λέξεων και νοημάτων. Προϋποθέτει, τέλος, την εστίαση στον τρόπο που τα παιδιά αυτά συμμετέχουν σε συζητήσεις, οικοδομούν την γνώση, διαπραγματεύονται νοήματα και γενικά συμμετέχουν σε μαθηματικές κοινότητες.

Πρακτικές και προγράμματα παρέμβασης

Σε αυτή την ενότητα θα αναφερθούμε σε πρακτικές και προγράμματα παρέμβασης που ως στόχο τους είχαν, ή και έχουν, την επίδραση στον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται τα μαθηματικά παιδιά γλωσσικών και άλλων μειονοτήτων. Μέσα από τη γνωριμία με ανάλογες προσπάθειες θα μπορέσουμε να διακρίνουμε την οπτική και τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διακρίνουν ένα επιτυχημένο πρόγραμμα παρέμβασης για τη μαθηματική εκπαίδευση μειονοτήτων και να απομονώσουμε εκείνα που –με τον έναν ή τον άλλο τρόπο– ευθυγραμμίζονται με την οπτική του γνωστικού ή πολιτισμικού ελλείμματος.

Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός από “διορθωτικού” τύπου προγράμματα που ως σκοπό είχαν την κάλυψη του κενού μεταξύ της επίδοσης των παιδιών γλωσσικών και άλλων μειονοτήτων και εκείνης των υπολοίπων παιδιών. Παραδείγματα ανάλογων προσπαθειών είναι τα προγράμματα *Head Start* και *Title I*. Και τα δύο προγράμματα αφορούν τις ΗΠΑ και δοκιμάστηκαν σε ευρεία κλίμακα. Όπως θα δούμε, ανεξαρτήτως των προθέσεών τους, θα κατατάσσαμε αυτά τα προγράμματα στις προσπάθειες κάλυψης του γνωστικού ελλείμματος των παιδιών γλωσσικών και άλλων μειονοτήτων.

Το πρόγραμμα *Head Start* ξεκίνησε το 1964 και εκφράζει μια από τις πλέον κοινές πολιτικές για τη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών γλωσσικών και άλλων μειονοτήτων. Υπηρετεί παιδιά και τις οικογένειες τους σε αστικές και μη αστικές περιοχές 50 Πολιτειών φροντίζοντας παράλληλα με την εκπαίδευσή τους την ιατρική τους περίθαλψη, την σωματική τους υγιεινή και τη διατροφή τους. Η εφαρμογή του Προγράμματος περιορίζεται στην προσχολική εκπαίδευση έχοντας ως “δεδομένο” ότι τα παιδιά γλωσσικών και άλλων μειονοτήτων βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, παρέχοντας ευκαιρίες ώστε να προλάβουν τα “άλλα” παιδιά που βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση. Παρότι αυτή η προσπάθεια είχε άμεσα αποτελέσματα στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα, τα αποτελέσματα σε καμιά περίπτωση δεν διήρκεσαν για περισσότερο από 2 χρόνια μετά από τη λήξη του (White & Buka 1986).

Το πρόγραμμα *Title I* ξεκίνησε το 1965 ως μέρος της απάντησης των ΗΠΑ προς την εκτόξευση του Sputnik από την πλευρά της τότε Σοβιετικής Ένωσης. Αν και η μορφή που έχει σήμερα είναι

διαφορετική, διαθέτει την υψηλότερη χρηματοδότηση (6,8 δις δολάρια) από τα εκπαιδευτικά προγράμματα των ΗΠΑ και συμμετέχουν σε αυτό 900.000 παιδιά περίπου. Λειτουργήσε και λειτουργεί στη βάση μιας ενισχυτικής διδασκαλίας, κυρίως κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Τα παιδιά συναντιούνται σε μικρές ομάδες μέχρι και των πέντε ατόμων, εκτός της τάξης τους για τέσσερις ως πέντε συνεδρίες των 30-50 λεπτών την εβδομάδα. Η διδασκαλία σε αυτές τις συνεδρίες εστίαζε σε βασικές γνώσεις και δεξιότητες. Τα όποια θετικά αποτελέσματα του Προγράμματος αναφορικά με τη μαθηματική επίδοση των παιδιών διαρκούσαν όσο και το ίδιο το Πρόγραμμα (Kennedy et al. 1986). Με άλλα λόγια η επίδοση αυξανόταν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, μα μέσα στο καλοκαίρι ή όταν τα παιδιά έφευγαν από το Πρόγραμμα η επίδοσή τους έπεφτε δραματικά. Είναι προφανές ότι και το Title I ακολουθεί την υπόθεση του θεραπευτικού μοντέλου, φροντίζοντας τα συμπτώματα κι όχι την πηγή της ασθένειας. Στην περίπτωση του συγκεκριμένου προγράμματος μάλιστα, θα λέγαμε ότι τα παιδιά καθίστανται εξαρτημένα, μιας και δίχως το Πρόγραμμα έπεφτε η επίδοσή τους.

Υπάρχουν, βέβαια, και προσπάθειες που στοχεύουν στη θεμελιώδη αλλαγή της διδασκαλίας των μαθηματικών όπως και του περιεχομένου της, θεωρώντας τα στοιχεία αυτά ουσιαστικά για τη μαθηματική ενδυνάμωση των παιδιών διάφορων μειονοτήτων. Ένα πρώτο παράδειγμα είναι το πρόγραμμα IMPACT. Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα, όπως μαρτυρά και το πλήρες όνομά του (Increasing the Mathematical Power of All Children and Teachers) ως κύριο στόχο είχε τη μαθηματική ενδυνάμωση όλων των παιδιών ανεξαρτήτως των όποιων δημογραφικών τους χαρακτηριστικών. Ξεκίνησε σε δημοτικά σχολεία περιοχών που φιλοξενούν φυλετικές, εθνοτικές και γλωσσικές μειονότητες έξω από την πόλη Washington των ΗΠΑ (Campbell & Rowan 1997). Το πρόγραμμα στοχεύει στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αποτίμηση ενός μοντέλου για τα μαθηματικά που ακολουθεί τις προτάσεις του κειμένου των Curriculum and Evaluation Standards του Εθνικού Συμβουλίου Εκπαιδευτικών των Μαθηματικών (NCTM 1989), στηρίζοντας την κατανόηση των μαθηματικών μέσα στην τάξη μέσω της γλώσσας, των μαθηματικών συνδέσεων, της λήψης αποφάσεων και της ισότητας.

Το πρόγραμμα *IMPACT* δίνει έμφαση στο περιβάλλον της τάξης, το οποίο θα πρέπει να ενδυναμώνει τη συμμετοχή όλων των παιδιών στα μαθηματικά. Τα μαθηματικά που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη είναι απαιτητικά, αποφεύγοντας τις απλές και τις απογοητευτικά δύσκολες δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται έχουν τη δυνατότητα μορφοποίησης του αναλυτικού προγράμματος, σχεδιάζοντας μαθήματα γύρω από καθημερινά προβλήματα και στοχεύοντας πάντοτε λίγο παραπάνω από τις συνήθεις δυνατότητες των παιδιών. Κατά τη διερεύνηση αυτών των προβλημάτων οι εκπαιδευτικοί κουβεντιάζουν με τα παιδιά για τις πιθανές στρατηγικές που θα μπορούσαν να ακολουθήσουν, ενώ τους δίνουν αρκετό χρόνο για να λύσουν τα προβλήματα. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να εκτιμήσουν τις δυνάμεις και τις ιδέες των παιδιών.

Για την οικοδόμηση ενός δίκαιου περιβάλλοντος μέσα στην τάξη οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ξεπεράσουν δικές τους προκαταλήψεις για τη μαθηματική ικανότητα παιδιών μειονοτήτων αλλά και για τις πιθανές εκφράσεις της ίδιας της μαθηματικής ικανότητας. Πριν από την εμπλοκή τους στο Πρόγραμμα *IMPACT* οι εκπαιδευτικοί δεν έδιναν έμφαση στη γλώσσα και την επικοινωνία, μιας και απαντούσαν στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα που συναντούσαν αφαιρώντας το γλωσσικό και το πολιτισμικό συμφραζόμενο των μαθηματικών. Έτσι τα παιδιά οδηγούνταν στο χειρισμό και μόνο των συμβόλων. Μερικά παιδιά μάλιστα, ήταν τόσο

ικανά σε αυτό έτσι ώστε η αντίληψη ότι η εξάσκηση κάνει θαύματα επέμενε για καιρό ανάμεσά τους. Τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων κέρδισαν από αυτή την έμφαση στη γλώσσα βελτιώνοντας τελικά την επίδοσή τους. Αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά των δεσποζουσών ομάδων ωφελήθηκαν μιας και αναγνώρισαν και εκτίμησαν την πολιτισμική κληρονομιά των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων.

Οι διδακτικές τεχνικές στις οποίες στηρίχθηκαν οι εκπαιδευτικοί ήταν η εργασία των παιδιών σε ομάδες με διαφορετική μαθηματική ικανότητα και με διαφορετικό επίπεδο γνώσης της επίσημης γλώσσας, η καταγραφή σε ένα τετράδιο του τι μαθαίνουν τα παιδιά και η συζήτηση σε μικρές ομάδες πριν αρχίσει η συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αυτός του μεταφραστή και όχι του αναμεταδότη γνώσεων. Οι εκπαιδευτικοί έκαναν ομάδες ανάλογα με την τάξη που δίδασκαν μοιράζοντας προβληματισμούς, δυσκολίες και λύσεις που έδιναν στα διλήμματα που αντιμετώπιζαν.

Το πρόγραμμα *QUASAR* είναι ένα δεύτερο παράδειγμα ανάλογης προσπάθειας. Η πλήρης ονομασία του εν λόγω προγράμματος είναι «Quantitative Understanding: Amplifying Student Achievement and Reasoning» ξεκίνησε το Φθινόπωρο του 1989 με τη φιλοδοξία να αποτελέσει παράδειγμα μεταρρύθμισης της μαθηματικής εκπαίδευσης των ΗΠΑ (Silver et al. 1995). Κύριο μέλημα αυτής της μεταρρύθμισης είναι η προώθηση και μελέτη της διδακτικών πρακτικών στη διδασκαλία των μαθηματικών για παιδιά που παρακολουθούν το γυμνάσιο σε οικονομικά ασθενείς κοινότητες με πληθυσμούς φυλετικών και εθνοτικών μειονοτήτων.

Το πρόγραμμα *QUASAR* στηρίζεται σε δύο θεμελιώδεις αρχές. Η πρώτη αρχή υποστηρίζει ότι τα χαμηλά επίπεδα συμμετοχής και επίδοσης στα μαθηματικά παιδιών διάφορων μειονοτήτων και παιδιών φτωχών οικογενειών δεν οφείλονται κυρίως στην έλλειψη ικανότητας ή δυναμικού, αλλά σε εκπαιδευτικές πρακτικές που αρνούνται πρόσβαση σε ουσιαστικές, υψηλής ποιότητας εμπειρίες στη μάθηση των μαθηματικών. Η δεύτερη αρχή αφορά στην αποστολή των εκπαιδευτικών και των σχολείων, οριοθετώντας την στην αναγνώριση και καλλιέργεια πηγών ικανότητας στα παιδιά μειονοτήτων ή φτωχών οικογενειών κι όχι στη διάγνωση και γιατρεία των ελλείψεών τους. Σύμφωνα με τη δεύτερη αρχή δουλειά των εκπαιδευτικών και των σχολείων είναι να παρέχουν στήριξη και υλικά με τα οποία το κάθε παιδί θα μπορέσει όχι μόνο να βελτιώσει τις δικές του εννοιολογήσεις και τις δυνατότητες οικοδόμησης της μαθηματικής γνώσης, αλλά επίσης να κάνει κτήμα του και να χρησιμοποιεί μαθηματικές και ακαδημαϊκές έννοιες και πρακτικές τρίτων.

Στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα συμμετείχε ένα μεγάλο δείγμα από μαθητές και μαθήτριες γυμνασίων από έξι διαφορετικές Πολιτείες των ΗΠΑ, της Καλιφόρνια, της Τζώρτζια, της Μασαχουσέτης, του Όρεγκον, της Πενσυλβάνια και του Ουϊσκόνσιν. Το πρόγραμμα εστιάζει σε σχολεία παρά σε ευρύτερες σχολικές περιφέρειες ή ατομικά σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, συνδυάζοντας στρατηγικές από την κορυφή προς την βάση αλλά και αντιστρόφως, από τη βάση προς την κορυφή. Σε μεταρρυθμιστικά προγράμματα που ξεκινούν από την κορυφή και προχωρούν προς τη βάση, δίνεται έμφαση σε γενικές αρχές που οδηγούν στην επιζητούμενη αλλαγή, ενώ όλες οι συμμετέχουσες περιφέρειες έχουν συμφωνήσει στους γενικούς στόχους που αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα, την ανάγκη κατανόησής του από τα παιδιά και τη στήριξη σκέψης και συλλογιστικής υψηλού επιπέδου. Επίσης, σε κάθε περιοχή του Προγράμματος υπάρχουν δραστηριότητες όπως σεμινάρια, συνεχής στήριξη των εκπαιδευτικών, ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού και ευθυγράμμιση της αξιολόγησης με τη διδακτική πρακτική. Από την άλλη μεριά, τα προγράμματα που ξεκινούν από τη βάση και οδεύουν προς την κορυφή στηρίζουν το σχεδιασμό

και την εφαρμογή αλλαγών σε τοπικό επίπεδο, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται ή διαμένουν στην κάθε περιοχή. Με τον τρόπο αυτό, δουλεύοντας με τις κατά τόπους ομάδες συνεργασίας, όχι μόνο επενδύουμε στις ιδιαίτερες δυνάμεις και χαρίσματα του κάθε μέλους, αλλά πετυχαίνουμε τη συνύφανση των προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού και κοινωνικού ιστού του κάθε σχολείου.

Οι διδακτικές πρακτικές περιλαμβάνουν την υποστήριξη στόχων, όπως πολλαπλά σημεία εισόδου στις δραστηριότητες, πολλαπλές λύσεις, πολλαπλές μορφές παρουσίασης των σκέψεων και στρατηγικών, χρησιμοποίηση οπτικών αναπαραστάσεων στην παρουσίαση δραστηριοτήτων μα και των λύσεων, έμφαση στην επικοινωνία και στη δημιουργία ενός “ασφαλούς” περιβάλλοντος σε κάθε τάξη όπου η συλλογιστική του κάθε παιδιού θα είναι καλοδεχούμενη. Κύριες προϋποθέσεις των παραπάνω πρακτικών αποτελούν η αύξηση της πρόσβασης σε υψηλού επιπέδου διδασκαλία και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας. Στις ΗΠΑ κάθε σχολείο έχει τη δυνατότητα να επιλέγει ποια κατεύθυνση θα ακολουθήσει το κάθε παιδί, η οποία σχετίζεται με το ακαδημαϊκό του μέλλον και την επαγγελματική του αποκατάσταση. Είναι σύνθηρες το φαινόμενο παιδιά μειονοτήτων και φτωχών οικογενειών να μην παρακολουθούν κατευθύνσεις που οδηγούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για να φτάσουμε λοιπόν στο σημείο να συζητούμε για την ποιότητα του περιεχομένου και της διδασκαλίας των μαθηματικών, θα πρέπει προηγουμένως να έχουμε αφαιρέσει τα όποια εμπόδια αποτρέπουν την παρακολούθηση υψηλού επιπέδου μαθηματικών από όλα τα παιδιά.

Η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας των μαθηματικών, σύμφωνα πάντα με το Πρόγραμμα QUASAR, μπορεί να επιτευχθεί μέσω ομάδων συνεργασίας παιδιών διαφορετικής ικανότητας και της δημιουργίας ατμόσφαιρας εμπιστοσύνης και αμοιβαίας εκτίμησης που υποστηρίζει τη σκέψη και την επικοινωνία που θα αναπτύσσεται σε κάθε ομάδα. Είναι προφανές ότι η οπτική της ανάπτυξης της επικοινωνίας μέσα στην τάξη δεν μπορεί να παραβλέπει ότι οι κοινότητες αυτές απαρτίζονται από δίγλωσσα παιδιά. Σε δίγλωσσες τάξεις όπου ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά είχαν κοινή περισσότερες από μια γλώσσες, η διαπραγμάτευση των νοημάτων διεξαγόταν μέσα από διάλογο που κινούνταν ελεύθερα μεταξύ των δύο γλωσσών. Όπου όμως ο εκπαιδευτικός δεν γνώριζε τη δεύτερη γλώσσα, χρησιμοποιούσε “μεταφραστές”, προς τον ίδιο και προς τα υπόλοιπα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός πετυχαίνει την οικοδόμηση ενός περιβάλλοντος που στηρίζει την έκφραση ιδεών σε γλώσσες άλλες εκτός από την επίσημη, ενώ παράλληλα διαδίδει το σύνθημα ότι οι ιδέες μπορούν να εκφράζονται και να γίνονται κατανοητές ακόμη κι όταν για την επικοινωνία χρησιμοποιείται διαφορετική από την επίσημη γλώσσα. Τέλος, η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας των μαθηματικών στηρίζεται στην οικοδόμηση στις υπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών και στη σύνδεση των μαθηματικών με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Τα παιδιά που παρακολουθούν το Πρόγραμμα QUASAR έμαθαν τα βασικά δεδομένα και τους αλγορίθμους των αριθμητικών πράξεων, αλλά έμαθαν πότε, πώς και γιατί να τους χρησιμοποιούν και μάλιστα και σε προβλήματα υψηλού επιπέδου. Όλα τα παιδιά είχαν κέρδος από το Πρόγραμμα, ανεξαρτήτως φυλής, εθνικότητας ή γλώσσας.

Το πρόγραμμα *CGI*, ή *Cognitively Guided Instruction* όπως είναι η πλήρης ονομασία του, ξεκίνησε το 1985 για να διερευνήσει την επίδραση της υπάρχουσας ερευνητικής γνώσης σχετικά με τη σκέψη των παιδιών σε εκπαιδευτικούς και σε παιδιά (Carey et al. 1995). Βασική οπτική του Προγράμματος είναι η οικοδόμηση πάνω στη γνώση που φέρνουν τα ίδια τα παιδιά στο σχολείο. Το *CGI* δεν σχεδιάστηκε στοχεύοντας κάποια συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα, αλλά με το πι-

στεύω ότι αν οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις που εδράζουν σε ερευνητικά δεδομένα για το πώς μαθαίνουν τα παιδιά θα έχουν και τη δυνατότητα να εστιάσουν σε κάθε παιδί ξεχωριστά. Δηλαδή αυτή η γνώση θα επέτρεπε στον εκπαιδευτικό να αξιολογεί με μεγαλύτερη ακρίβεια τις γνώσεις κάθε παιδιού. Υποτίθεται ότι ο εκπαιδευτικός έχοντας τη δυνατότητα καλύτερης διάγνωσης θα μπορεί να προβαίνει στις κατάλληλες διδακτικές αποφάσεις σύμφωνα με τη μαθηματική σκέψη του παιδιού κι όχι σύμφωνα με δημογραφικά στοιχεία όπως η φυλή, το φύλο ή η εθνικότητα.

Παρότι τονίζεται η σημασία του καθορισμού της σκέψης κάθε παιδιού, τα όρια και η ακολουθία των μαθηματικών που θα διδαχθούν δεν είναι προκαθορισμένα. Δεν παρέχονται διδακτικά υλικά ή δραστηριότητες, ούτε και προτάσεις για τον καλύτερο τρόπο οργάνωσης της τάξης κατά τη διδασκαλία. Αντί αυτών εξελίσσεται η γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς σκέφτονται τα παιδιά στα μαθηματικά. Αν και στο *CGI* δεν προκαθορίζεται η διδασκαλία, οι τάξεις που ακολουθούν το Πρόγραμμα παρουσιάζουν ομοιότητες οι οποίες εστιάζονται στο ότι τα παιδιά περνούν τον περισσότερο από τον χρόνο τους μέσα στην τάξη λύνοντας προβλήματα. Συνήθως αυτά τα προβλήματα σχετίζονται με κάτι που ο δάσκαλος ή η δασκάλα είχε διαβάσει στα παιδιά, κάτι που τα παιδιά μελετούσαν ή κάτι που σχετιζόταν με τη ζωή τους. Πολλά χειραπτικά υλικά και άλλα φυσικά αντικείμενα ήταν διαθέσιμα για να βοηθήσουν τα παιδιά να λύσουν τα προβλήματα. Ο τρόπος που θα ακολουθούσαν τα παιδιά για να λύσουν τα προβλήματα δεν υποδεικνύονταν από τον δάσκαλο ή τη δασκάλα, μα το κάθε παιδί επέλεγε αν θα χρησιμοποιήσει τα υλικά, χαρτί και μολύβι, τα δάχτυλά του, νοερό υπολογισμό ή ένα συνδυασμό των προηγούμενων. Ο δάσκαλος ή η δασκάλα δεν έδειχνε τη λύση στα παιδιά, μα το κάθε παιδί έλυσε το πρόβλημα μόνο του και μετά μοιραζόταν τη λύση ή τις λύσεις με τα άλλα παιδιά και με το δάσκαλο ή τη δασκάλα του. Η τάξη περίμενε από το κάθε παιδί να παρουσιάσει τον τρόπο που εργάστηκε. Ο δάσκαλος ή η δασκάλα της τάξης, παρακολουθώντας όλη τη διαδικασία αποφάσιζε σχετικά με το τι γνώριζε το κάθε παιδί και με ποιο τρόπο θα μπορούσε να οργανωθεί η διδασκαλία ώστε να μπορέσει να μάθει περισσότερα. Είναι προφανές λοιπόν, ότι το κλίμα που επικρατεί σε μια *CGI* τάξη είναι αυτό του σεβασμού της μαθηματικής προσωπικότητας και αξίας του κάθε παιδιού. Όσον αφορά στο μαθηματικό περιεχόμενο της διδασκαλίας, αυτό δεν εστιάζει στους υπολογισμούς και τους αλγόριθμους των τεσσάρων πράξεων, μα στις σχέσεις μεταξύ των αριθμών, στην εννοιολογική κατανόηση των βασικών αριθμητικών δεδομένων και στην υποστήριξη των προσωπικών διαδικασιών που ανακαλύπτουν τα ίδια τα παιδιά.

Τα αποτελέσματα του Προγράμματος για εκπαιδευτικούς και παιδιά είναι ενθαρρυντικά (Carpenter & Fennema 1992). Μαθητές και μαθήτριες που μετείχαν σε *CGI* τάξεις για έναν χρόνο, σε σύγκριση με παραδοσιακές τάξεις, ισχυροποίησαν την αυτοπεποίθησή και ικανότητά τους στην επίλυση προβλημάτων καθώς και στην κατανόηση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος. Τα παιδιά αυτά διακρίνονταν από πλουραλισμό στην επιλογή στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και επεδείκνυαν σαφή άνεση στην επικοινωνία της μαθηματικής τους σκέψης. Παράλληλα μάλιστα, τα παιδιά των *CGI* τάξεων, συγκρινόμενα πάντοτε με τα παιδιά των παραδοσιακών τάξεων, ανακαλούσαν με μεγαλύτερη ευκολία τα βασικά αριθμητικά δεδομένα.

Τα προηγούμενα ερευνητικά αποτελέσματα αφορούν σε τάξεις των οποίων ο πληθυσμός στην πλειοψηφία τους ήταν από παιδιά Λευκών οικογενειών. Το εν λόγω Πρόγραμμα εφαρμόστηκε όμως με επιτυχία και σε τάξεις πρώτης δημοτικού όπου πλειοψηφούσαν οι μαθητές και μαθήτριες Αφρο-Αμερικανικής καταγωγής. Αν και τα αποτελέσματα διέφεραν από τάξη σε τάξη ως προς τον βαθμό επιτυχίας στην προσέγγιση των στόχων, αναγνωρίστηκε καθολικά η δύναμη

και επομένως η δυναμική όλων των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά Αφρο-Αμερικανικής καταγωγής συνειδητοποίησαν ότι έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με ουσιαστικά, υψηλού επιπέδου μαθηματικά και όχι μόνον με δραστηριότητες εξάσκησης και απομνημόνευσης όπως συνηθίζεται για παιδιά διάφορων μειονοτήτων.

Το πρόγραμμα *TMEP* αποτελεί ένα ακόμη παράδειγμα της ίδιας κατηγορίας προσπαθειών. Το πρόγραμμα *Towards a Mathematics Equity Pedagogy* είναι μια προσέγγιση για τη διδασκαλία και τη μάθηση που αναπτύχθηκε σε αστικές περιοχές για την πρώτη, δεύτερα και τρίτη δημοτικού στην Αγγλική και την Ισπανική γλώσσα (Fuson et al. 2000). Το χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου Προγράμματος είναι ότι προσπαθεί να συνδυάσει στοιχεία παραδοσιακών παιδαγωγικών προσεγγίσεων με τις επιταγές μεταρρυθμιστικών οπτικών που στηρίζονται στην οικοδόμηση κατανόησης στη διδασκαλία των μαθηματικών. Το *TMEP* αρχικά θέτει υψηλούς στόχους για όλα τα παιδιά, όσον αφορά τις γλωσσικές και μαθηματικές ικανότητές τους και την ικανότητα χρήσης διαφορετικών τρόπων και μέσων αναπαράστασης της σκέψης τους.

Αυτοί οι υψηλοί στόχοι προσεγγίζονται επιτρέποντας στα παιδιά να εισέλθουν στη μαθηματική δραστηριότητα από το δικό τους επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί ανακαλύπτουν τι γνωρίζουν και κατανοούν τα παιδιά και οικοδομούν πάνω σε αυτό. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τις δραστηριότητες χρησιμοποιώντας πλούσια γλώσσα, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν το συγκεκριμένο του προβλήματος. Οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να μαθηματικοποιούν καταστάσεις με τις οποίες όλα τα παιδιά θα μπορούσαν να ταυτιστούν, ζητώντας να σχεδιάζουν μοντέλα που να αναπαριστούν την κατάσταση που περιγράφει το κάθε πρόβλημα. Αφού τα παιδιά οικοδομήσουν ισχυρές εννοιολογήσεις μαθηματικών δομών που μπορούν να γενικευθούν, να συντομευθούν και να εσωτερικευθούν, ώστε να χρησιμοποιούνται πιο αποτελεσματικά στην επίλυση προβλημάτων, οι δομές αυτές εδραιώνονται μέσα από εξάσκηση. Η εξάσκηση εδώ δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την απομνημόνευση ή την ανούσια επανάληψη δεδομένων και τεχνικών αλλά με την αυτοματοποίηση που θα οδηγήσει στην ακριβή και γρήγορη πρόσβαση σε αυτές κατά την επίλυση προβλημάτων. Εξελίχθηκαν επίσης, δραστηριότητες που υποστήριζαν ευθέως την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Η χρήση της γλώσσας όμως ενσωματώθηκε σε καταστάσεις που συνοδεύονταν από την αναπαράσταση της σκέψης με διάφορα μέσα.

Επίσης, κομβική στην προσπάθεια ήταν η ουσιαστική εμπλοκή των οικογενειών στη μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών. Οι προσπάθειες εστιάστηκαν στην παροχή βοήθειας ώστε οι οικογένειες να στηρίξουν την μάθηση των μαθηματικών μέσα στην τάξη, στην εξάσκηση των απαραίτητων δεξιοτήτων στο σπίτι μέσω διάφορων οικογενειακών παιχνιδιών, μα και στην αναγνώριση των μαθηματικών στο κόσμο εκτός του σχολείου. Σε κάθε οικογένεια οριζόταν ένα μέλος ως ο βοηθός στα μαθηματικά. Η δουλειά στο σπίτι δεν πρόβαλε ιδιαίτερες απαιτήσεις, ώστε να μπορεί να βοηθήσει ο βοηθός. Κάθε φορά που άλλαζε η ενότητα, αυτή εξηγούνταν σε βραδιές γονέων ή μέσω σημειώσεων που στέλνονταν στο σπίτι.

Συμπερασματικά

Δεν είναι λιγοστές οι φορές στην χώρα μας όπου η συζήτηση για τυχόν διακρίσεις προς συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού εστιάζεται και ταυτόχρονα εγκλωβίζεται στο πλαίσιο ερωτήσεων του τύπου «Είναι οι Έλληνες ρατσιστές;» Ανάλογες ερωτήσεις προσκαλούν απαντήσεις βασισμένες σε υψηλά αφηγήματα που ενδεχομένως αποπροσανατολίζουν τη συζήτηση. Όπως

αναφερθήκαμε εκτενώς και στις πρώτες ενότητες αυτού του κεφαλαίου, οι διακρίσεις που σχετίζονται με κάποιο δημογραφικό χαρακτηριστικό μιας πληθυσμιακής ομάδας διαπερνούν τις κοινωνικές σχέσεις και τις πλέον μικροσκοπικές λεπτομέρειες της καθημερινής μας ζωής, ενώ επιβάλλονται μέσα από τα αποτελέσματα των θεσμών, των πρακτικών και των σχέσεων αυτών. Έτσι λοιπόν, οι όποιες διακρίσεις, επομένως και η αντίσταση προς αυτές, μπορούν να γίνουν κατανοητές αν εστιάσουμε σε τόπους όπου αναπτύσσονται σχέσεις μεταξύ προσώπων και σχέσεις μεταξύ προσώπων και ιδρυμάτων.

Η βάση στην οποία οικοδομήθηκε το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας έχει δημιουργήσει ένα μονογλωσσικό *habitus* (Gogolin, στο Schötte 2005) το οποίο επηρεάζει ακόμη και σήμερα τις πρακτικές στις σχολικές τάξεις. Το *habitus* είναι ένα σύστημα από προδιαθέσεις με ιστορικές διαστάσεις. Αυτές οι προδιαθέσεις παράγουν και οργανώνουν πρακτικές και αναπαραστάσεις και επομένως λειτουργούν ως συνθήκες ύπαρξης και θεώρησης των πραγμάτων, δημιουργώντας προσδοκίες σχετικά με τον κόσμο και με τρόπους να ζεις μέσα σε αυτόν (Bourdieu 1990). Το μονογλωσσικό *habitus*, δρώντας από το υποσυνείδητο των εκπαιδευτικών, είναι συνυφασμένο με συγκεκριμένες σκέψεις, αντιλήψεις, συμπεριφορές και πρακτικές σχετικά με τη ζωή στο σχολείο και την εκπαίδευση. Εκτός από την αναπαραγωγή της δομής και του *status quo*, το *habitus* προσφέρει βαθμούς ελευθερίας μιας και αποτελεί το ενεργό παρόν του παρελθόντος με μια ιδιαίτερη όμως δυναμική αλλαγών.

Πρώτη προϋπόθεση λοιπόν, πριν από κάθε προσπάθεια αντίδρασης και αλλαγής της κατάστασης, αποτελεί η συνειδητοποίηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών ότι η σχολική τάξη είναι τόπος κατασκευής αλλά και ταυτόχρονα αγώνα ενάντια στις όποιες διακρίσεις προς τα παιδιά γλωσσικών ή άλλων μειονοτήτων (Baez 2000). Τα διαπροσωπικά συμφραζόμενα εκπαιδευτικού-μαθητή ή μαθήτριας, οι προσδοκίες εκπαιδευτικού και παιδιού, το σχολικό και το κοινωνικό συμφραζόμενο, είναι σημαντικά χαρακτηριστικά και αντανακλώνται με τον έναν ή τον άλλο τρόπο στα αναλυτικά προγράμματα και στις όποιες πολιτικές παρέμβασης. Όπως είδαμε μέσα από τη σύντομη περιγραφή προγραμμάτων παρέμβασης, οι πλέον επιτυχημένες προσπάθειες στηρίζονται σε μια *συσχετιστική οπτική* (relational perspective) για τη διαφορετικότητα και την ισότητα στη σχολική τάξη των μαθηματικών (Cobb & Hodge 2002). Η συσχετιστική οπτική φέρνει στο προσκήνιο τις σχέσεις μεταξύ συγκεκριμένων μαθηματικών πρακτικών στις οποίες μετέχουν τα παιδιά στην τάξη με τις πρακτικές των εκτός σχολείου κοινοτήτων των οποίων είναι μέλη τα παιδιά αυτά. Με άλλα λόγια, αποκτά σημασία η ζωή των παιδιών εκτός σχολείου, με την ισότητα να σχετίζεται με τις ασυνέχειες μεταξύ των εκτός και εντός σχολείου πρακτικών. Επομένως, αντί να προσλαμβάνουμε τις πράξεις ενός παιδιού ως έκφραση είτε του γνωστικού του δυναμικού είτε των πολιτισμικών του χαρακτηριστικών, τις αντιμετωπίζουμε ως αντανάκλαση των σχέσεων μεταξύ της ιστορίας της συμμετοχής σε συγκεκριμένες εκτός σχολείου πρακτικές και σε εδραιωμένες πρακτικές μέσα στην τάξη.

Η προηγούμενη οπτική έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την *παιδαγωγική της φτώχειας* (pedagogy of poverty), μια παιδαγωγική που η Gloria Ladson-Billings (1997) συσχετίζει με τη συστηματική υποβολή παιδιών γλωσσικών και άλλων μειονοτήτων σε διδακτικές μεθόδους που βασίζονται στην παροχή πληροφοριών και κατευθύνσεων, στην υποβολή ερωτήσεων, στην ανάθεση εργασίας, στην επίβλεψη της προσωπικής εργασίας στο θρανίο, στην επιθεώρηση της εργασίας, στη χρήση δοκιμασιών, στη διόρθωση των δοκιμασιών, στην ανάθεση δουλειάς για το σπίτι, στη διόρθωση της δουλειάς για το σπίτι, στη διευθέτηση προσωπικών διαφωνιών, στην

τιμωρία για τη μη συμμόρφωση και στην απόδοση βαθμολογίας. Όπως εύστοχα παρατηρεί η Ladson-Billings, από μόνη της θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ως φυσιολογική την καθεμιά από αυτές τις πρακτικές. Όλες μαζί όμως, στη συγκεκριμένη διάταξη, καθώς και η συστηματική τους χρήση σε αποκλεισμό άλλων πρακτικών οδηγούν στην παιδαγωγική της φτώχειας.

Στον αντίποδα της παιδαγωγικής της φτώχειας η Gloria Ladson-Billings (1995) αντιπροτείνει μια *πολιτισμικά σχετική παιδαγωγική* (culturally relevant pedagogy) που προσκαλεί σε μια προσπάθεια κατανόησης του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται το εαυτό τους και τους άλλους ως μέλη μιας συγκεκριμένης κοινότητας. Ο χαρακτηρισμός αυτής της παιδαγωγικής ως *πολιτισμικά σχετικής* υποδηλώνει τη διάθεση υπέρβασης της άποψης και πλέον διαδεδομένης πολιτικής που αναφέρεται στην επιδότηση και μόνον της επίδοσης των παιδιών. Πράγματι, οι θεωρητικές βάσεις των προτάσεων της Ladson-Billings (1997, 1995) συμπυκνώνουν τις αρχές των μεταρρυθμιστικών προγραμμάτων μαθηματικής εκπαίδευσης παιδιών γλωσσικών και άλλων μειονοτήτων: πίστη ότι όλα τα παιδιά είναι ικανά να επιτύχουν ακαδημαϊκά, αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως εξόρυξη γνώσεων και ως τρόπο ανταπόδοσης προς την κοινότητα, διατήρηση ανοιχτών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών καθώς και εκπαιδευτικών και οικογενειών, αναγνώριση ικανοτήτων σε όλα τα παιδιά, ανάπτυξη κοινότητας μάθησης μέσα στη σχολική τάξη, ενθάρρυνση των παιδιών να μαθαίνουν συνεργατικά και να είναι υπεύθυνα και για τα υπόλοιπα παιδιά, καλή γνώση του αντικειμένου, πεποίθηση ότι η γνώση δεν είναι στατική μα μοιράζεται, ανακυκλώνεται και κατασκευάζεται συνεχώς, κριτική αντιμετώπιση της γνώσης, αξιολόγηση με πολλά πρόσωπα –κι όχι προσωπεία– που θα ενσωματώνει πολλαπλές μορφές επιτυχίας.

Διαβάζοντας τις προηγούμενες αρχές είναι φυσικό να αναρωτηθούμε: Μα καλά, όλα αυτά δεν είναι απλώς οι αρχές για μια “καλή” διδασκαλία; Πράγματι, αυτή είναι μια από τις πιο συνηθισμένες ερωτήσεις που δέχεται η Ladson-Billings (1995). Απαντώντας θα λέγαμε ότι πράγματι, αυτές οι αρχές περιγράφουν μια “καλή” διδασκαλία των μαθηματικών και των άλλων σχολικών αντικειμένων. Γιατί όμως φαίνεται να συμβαίνει τόσο λίγο από αυτή όταν πρόκειται για την εκπαίδευση παιδιών συγκεκριμένων πληθυσμιακών και κοινωνικών ομάδων; Η απάντηση σίγουρα διαπερνά τους τέσσερις τοίχους της σχολικής τάξης, μιας και η τελευταία είναι ο καθρέπτης της κάθε κοινωνίας.

Τριαντάφυλλος Α. Τριανταφυλλίδης

Κεφάλαιο 8

Εργαστήρια Δημιουργικής Απασχόλησης των μαθητών και μαθητριών

— εκινώντας από την παραδοχή ότι «τα χρόνια της παιδικής ηλικίας δεν αποτελούν μόνο ένα μακρινό παρελθόν αλλά και ένα μόνιμο δυναμισμό, τον οποίο φέρνουμε σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας και από τον οποίο εξαρτάται η εξέλιξη της προσωπικότητάς μας» (Δανασλής-Αφεντάκης, 2000: 64), μπορούμε να κατανοήσουμε τη σημασία των εμπειριών που εκτίθενται και των βιωμάτων που αποκτούν τα παιδιά για την ενήλικη ζωή τους. Οι εμπειρίες αυτές σχηματοποιούνται αρχικά από το στενό κι ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον και σμιλεύονται και εμπλουτίζονται συστηματικά με την είσοδο του παιδιού στην οργανωμένη προσχολική και σχολική ζωή. Οι καθημερινές σχέσεις του παιδιού με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον επηρεάζουν τον τρόπο που προσλαμβάνει γνώσεις, στάσεις, αξίες και δεξιότητες κατά τη διάρκεια της οργανωμένης σχολικής ημέρας. Επομένως, και σύμφωνα με τους νεότερους ανθρωπιστές και σύγχρονους παιδαγωγούς, το σχολείο πρέπει να είναι μια απλοποιημένη συνέχεια και παράταση αυτών των κοινωνικών σχέσεων και καταστάσεων, και η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο να είναι για το παιδί όσο το δυνατόν πιο εύκολη κι ανώδυνη (βλ. Dewey 1916). Η σύνδεση της θεωρητικής κατάρτισης με καταστάσεις και προβλήματα της καθημερινής ζωής είναι οργανικής σχέσης και μόνο τότε οι μαθησιακές καταστάσεις αποκτούν νόημα για το παιδί/μαθητή. Οι σχολικές εμπειρίες μπορούν όμως ταυτόχρονα να αποτελέσουν δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων καθώς τα παιδιά μεταφέρουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον στάσεις, αξίες και δεξιότητες που αποκτούν κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής.

Σύμφωνα με τους οπαδούς της «μη-καθοδηγητικής εκπαίδευσης» (Pagès 1965, Rogers 1969) και της «ανοικτής παιδαγωγικής» (Paré 1977, Paquette 1976, 1985), η ενεργοποίηση του ατόμου για μάθηση είναι πολύ σημαντικότερος στόχος από την απόκτηση απλών τεχνικών ικανοτήτων. Ο Rogers στο βιβλίο του *Freedom to Learn* (1969) προτείνει την 'εμπειρική μάθηση', η οποία στηρίζεται στις πρωτοβουλίες του μαθητευόμενου, εφόσον ο κάθε άνθρωπος έχει έμφυτη την τάση να μαθαίνει και η φυσική αυτή περιέργεια τον βοηθά να εξελιχθεί, στη δυνατότητα που του δίνει να αξιολογεί τις γνώσεις του, να προσδίδει νόημα στη γνώση διαμέσου της αυτενέργειας και της αυτοπροσδιορισμένης διδασκαλίας και να καθίσταται υπεύθυνος για ένα τμήμα της μαθησιακής διαδικασίας. Ο Rogers (1969) είχε καταλήξει «πως οι μόνες γνώσεις που είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου είναι εκείνες που μόνος του ανακαλύπτει και ιδιοποιείται» (στον Bertrand 1999: 53), επομένως οι δυνατότητες ενεργοποίησης για μάθηση διαμέσου εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών υλικών και παιχνιδιών, είναι πάρα πολλές.

Στο πλαίσιο της 'ανοικτής παιδαγωγικής' που αναφέρθηκε παραπάνω ένα μέσο εργασίας και απασχόλησης είναι το παιχνίδι. Με το παιχνίδι τα παιδιά πρώτιστα ικανοποιούν το ένστικτο της ενέργειας και ειδικότερα της περίσσιας ενέργειας που παράγεται από τον οργανισμό με το μετα-

βολισμό κι εξωτερικεύουν την ένταση όποιου συναισθηματικού φορτίου μεταφέρουν υποσυνείδητα. Σύμφωνα με τον Piaget υπάρχουν τρεις μορφές παιχνιδιού, α) το παιχνίδι της άσκησης που αναφέρεται στην αισθησιοκινητική ανάπτυξη κι εξέλιξη, β) το συμβολικό παιχνίδι, με το οποίο συμβολίζονται παραστάσεις προσώπων, πραγμάτων και καταστάσεων και γ) το παιχνίδι κανόνων (στον Δανασσή-Αφεντάκη 2000: 72).

Στα Δημοτικά Σχολεία παρέμβασης του προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» μετά τη λήξη του πρωινού υποχρεωτικού προγράμματος λειτουργούν Εργαστήρια Δημιουργικής Απασχόλησης των Μαθητών (Ε.Δ.Α.Μ.) για όσα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου ενδιαφέρονται να τα παρακολουθήσουν, τόσο οι μαθητές ρόμικης καταγωγής όσο και οι υπόλοιποι μαθητές της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας. Η γενικότερη φιλοσοφία των Ε.Δ.Α.Μ. έγκειται στο ότι αποτελούν γέφυρα προσέλευσης στο Δημοτικό σχολείο για τα παιδιά ρόμικης καταγωγής, εξοικειώνοντάς τα με το χώρο του σχολείου ώστε να φοιτούν συστηματικά σε αυτό.

Στο πλαίσιο της δημιουργικής απασχόλησης των μαθητών σε αυτά τα εργαστήρια δεν αναφερόμαστε σε διδασκαλία με υποχρεωτικά προγράμματα και ποικίλη διδακτική μεθοδολογία, δεν μπορούμε όμως να αρνηθούμε τον εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα και διάσταση στη μαθητική αυτή απασχόληση. Σύμφωνα επιπλέον με τις βασικές αρχές της «ανοικτής παιδαγωγικής» (Paré 1977, Raquette 1976, 1985) η ανάπτυξη του μαθητή πραγματοποιείται ουσιαστικά στο βαθμό που θα υπάρξει αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού και ενός διευθετημένου περιβάλλοντος από τον/την εκπαιδευτικό, χωρίς σαφείς προκαθορισμένους στόχους, και το οποίο μπορεί να κάνει τους μαθητές να ζήσουν εμπλουτιστικές εμπειρίες. Κατά συνέπεια, η παροχή ελευθερίας στους μαθητές στην αναζήτηση της γνώσης διαμέσου παιχνιδιών και υλικών στο πλαίσιο λειτουργίας των Ε.Δ.Α.Μ. μπορεί να τους βοηθήσει να εμπλουτίσουν γνωστικά και συναισθηματικά τις εμπειρίες τους.

Στο πλαίσιο των Ε.Δ.Α.Μ. θεωρούμε ότι και οι τρεις μορφές παιχνιδιού που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι σημαντικές να εφαρμόζονται, η πρώτη υπό το πρίσμα των ομαδικών παιχνιδιών στην τάξη και στον αύλειο χώρο καθώς επίσης και το χορό, η δεύτερη υπό το πρίσμα παιχνιδιών δραματοποίησης και η τρίτη μορφή υπό το πρίσμα εφαρμογής των προηγούμενων δύο ως προς την τήρηση των κανόνων και την ανάπτυξη και βελτίωση κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών. Κύριο μέσο απασχόλησης επομένως πρέπει να αποτελεί το παιχνίδι, τόσο ως μορφή απασχόλησης όσο και ως υλικά / αντικείμενα προς χρήση. Τα ομαδικά παιχνίδια βέβαια απαιτούν ικανότητα στη δημιουργία της ομάδας, δημιουργική συμμετοχή, συνεργασία στην ομάδα, εξοικείωση με κανόνες και ομαδική συμπεριφορά, θέματα που οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εμπλέκονται στο πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» οφείλουν να προωθήσουν. Τα εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά παιχνίδια και υλικά που προτείνονται για τα Ε.Δ.Α.Μ. έχουν επιλεγεί με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητικού πληθυσμού της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις προσφορές στην αγορά σχετικά με τα εκπαιδευτικά προϊόντα, τα οποία ανταποκρίνονται σε αυτές τις ανάγκες. Ειδικότερα για κάποιες κατηγορίες, όπως είναι τα εκπαιδευτικά παιχνίδια και το εκπαιδευτικό λογισμικό, προτείνονται συγκεκριμένα παιχνίδια, των οποίων ο παιδαγωγικός χαρακτήρας και τα τεχνικά χαρακτηριστικά τους καλύπτουν μαθησιακές και ταυτόχρονα ψυχαγωγικές ανάγκες των μαθητών.

Τα παιδιά είναι δυνατόν να ασχοληθούν με τη Μουσική, τις Εικαστικές Τέχνες, το Θέατρο, τον Αθλητισμό, το Χορό και με παιχνίδια παιδαγωγικού ή/και ψυχαγωγικού χαρακτήρα, τα οποία προωθούν έννοιες γλωσσικού περιεχομένου, μαθηματικών, φυσικών επιστημών, ιστορίας, γεω-

γραφίας, αγωγής υγείας, κλπ. Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές δίδονται στα παιδιά ευκαιρίες να απελευθερώνουν τη φαντασία τους, να αυτενεργούν, να αυτοσχεδιάζουν, να αναλύουν και να συνθέτουν ώστε να αισθάνονται τη χαρά της δημιουργίας. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να τονώσουν την ενεργητικότητα και την εκφραστικότητα και να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα των παιδιών. Στη γενικότερη φιλοσοφία των Ε.Δ.Α.Μ. επομένως, έγκειται η ελεύθερη απασχόληση των μαθητών με υλικά που βρίσκονται στο χώρο της τάξης και οργανωμένες δραστηριότητες από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό, οι οποίες όμως δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα για τους συμμετέχοντες μαθητές. Η επιλογή των δραστηριοτήτων στηρίζεται σε διαδραστική μεθοδολογία, στην οποία είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι εμπυχωτές αφήνοντας τους μαθητές ενεργητικά να καταθέσουν τις δικές τους απόψεις και προτάσεις. Επομένως ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού γίνεται διαμεσολαβητικός, καθοδηγητικός και υποστηρικτικός στην προώθηση κλίματος συμμετοχής και συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Επιπλέον επιδιώκεται η συμμετοχή, αλληλεπίδραση, επικοινωνία και συνεργασία όλων των μαθητών που παρακολουθούν τα τμήματα Ε.Δ.Α.Μ. με απώτερο σκοπό τόσο την προσέλκυση των παιδιών με ρόμικη καταγωγή στο Δημοτικό σχολείο όσο και την άμβλυση των επιφυλάξεων ανάμεσα στους ρόμικους και τους υπόλοιπους πληθυσμούς της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας.

Μέσω της ελεύθερης έκφρασης και απασχόλησης των μαθητών με παιχνιδώδη τρόπο, της ενεργού συμμετοχής και συνεργασίας μεταξύ των παιδιών επιδιώκουμε να προκαλέσουμε στο παιδί ρόμικης καταγωγής το ενδιαφέρον να έρθει στο σχολείο και να ικανοποιήσει τη φυσική του/της περιέργεια για μάθηση σε ένα περιβάλλον που νιώθει συναισθηματική ασφάλεια και προτροπή για γνώση και ενσωμάτωση στο σύγχρονο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Σταυρούλα Καλδή

Βιβλιογραφία

- Adler, J. (1997). A participatory-inquiry approach and the mediation of mathematical knowledge in a multilingual classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 33: 235-258.
- Agelopoulos, G. (2000). Political Practices and Multiculturalism: The Case of Salonica. In J. Cowan, (Ed.), *Macedonia: The Politics of Identity and Difference* (σελ. 140-155). London: Pluto Press.
- Auernheimer, G. (1999). Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. In M. Gemende (Ed.), *Zwischen den Kulturen* (σελ. 27-36). München: Juventa.
- Baez, B. (2000). Agency, structure, and power: an inquiry into racism and resistance for education. *Studies in Philosophy and Education*, 19: 329-348.
- Bartolome, L. I. (1994). Beyond the methods fetish: toward a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(2): 173-194.
- Bertrand, Y. (1999). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες* (μτφ. Α. Σιπητάνου, & Ε. Λινάρδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Borrelli, M. (1988). Gegen den affirmativen Charakter von Kultur und Bildung. Interkulturelle Paedagogik: Theorie und Praxis. In M. Borrelli & G. Hoff (Eds.), *Interkulturelle Paedagogik im Internationalen Vergleich* (σελ. 20-36). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Campbell P. F. & Rowan, T. E. (1997). Teacher questions + student language + diversity = Mathematical power. In J. Trentacosta & M. J. Kenney, (Eds.), *Multicultural and gender equity in the mathematics classroom: NCTM 1997 Yearbook* (σελ. 60-70). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Carey, D. A., Fennema, E., Carpenter, T. P. & M. L. Franke (1995). Equity and mathematics education. In W. G. Secada, E. Fennema & L. B. Adajian (Eds.), *New Directions for Equity in Mathematics Education* (σελ. 93-125). NY: Cambridge University Press.
- Carpenter, T. P. & Fennema, E. (1992). Cognitively Guided Instruction: Building on the knowledge of teachers and students. In W. Secada (Ed.), *Curriculum Reform: The Case of Mathematics in the United States. Special issue of the International Journal of Research in Education* (σελ. 457-470). Elmsford, NY: Pergamon.
- Cobb & Hodge, (2002). A relational perspective on issues of cultural diversity and equity as they play out in the mathematics classroom. *Mathematics Thinking and Learning*, 4(2&3): 249-284.

- Cohen, Ph. (1994). *Verbotene Spiele*. Hamburg: Argument.
- Connor, W. (1994). *Ethnonationalism: The Quest for Understanding*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Davidson, E. & Kramer, L.(1997). Integrating with integrity: curriculum, instruction and culture in the mathematics classroom. In J. Trentacosta, & M. J. Kenney, (Eds.), *Multicultural and gender equity in the mathematics classroom: NCTM 1997 Yearbook* (σελ. 131-141). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Delpit, L. D. (1995). *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York, NY: New Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York, MacMillan.
- Duncker, L. (2005). Paedagogische Anthropologie des Kindes. In W. Einsiedler, M. Goetz, H. Hacker, J. Kahlert, & R. Keck (Eds.), *Handbuch Grundschulpaedagogik und Grundschuldidaktik. 2. Auflage* (σελ. 141-145). Klinkhardt.
- Dunkcer, L. (2005a). Professionalitaet des Zeigens. Mehrperspektivitaet als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In L. Duncker, W. Sander & C. Surkamp (Eds.), *Perspektivenvielfalt im Unterricht* (σελ. 9-20). Kohlhammer,.
- European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (2005). Majorities' Attitudes Towards Minorities: Key Finding from the Eurobarometer and the European Social Survey.
- Fish, S. (1997). Boutique Multiculturalism, or Why Liberals Are Incapable of Thinking about Hate Speech. *Critical Inquiry*, 23(2): 378-395.
- Flores, A. (1997). Si se puede, "It can be done": quality mathematics in more than one language. In J. Trentacosta, & M. J. Kenney, (Eds.), *Multicultural and gender equity in the mathematics classroom: NCTM 1997 Yearbook* (σελ. 81-91). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Foucault, M. (1974). *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- Fuson, K. et al., (2000). Blending the best of the twentieth century to achieve as mathematics equity pedagogy in the twenty-first century. In M. J. Burke & F. R. Curcio (Eds.), *Learning Mathematics for a New Century: NCTM 2000 Yearbook* (σελ. 197-212). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Giroux, H. (1992). *Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Gorgorió, N. & Planas, N. (2001). Teaching mathematics in multilingual classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 47(1): 7-33.
- Habermas, J. (1994). *Αγώνες αναγνώρισης στο δημοκρατικό κράτος δικαίου* (μτφ., επιμέλεια: Θ. Γεωργίου). Αθήνα: Λιβάνη-Νέα Σύνορα.
- Hobsbawm, E. (1996). The cult of identity politics. *New Left Review*, 217: 38-47.
- Hübshmannová, M. (1996). Πώς να παράσχουμε κίνητρα στα παιδιά των Roma, ώστε να αυξήσουν το ενδιαφέρον μερικές για τη σχολική εκπαίδευση. Στο Εκπαίδευση Τσιγγάνων – Ανά-

- πτυξη Διδακτικού Υλικού. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, 6-9 Απριλίου 1995 (σελ. 295-300). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.
- Johnson, T. (2000). The problematic features of cultural categories: moving beyond nondescript categories. In W. Secada (Ed.), *Changing the Faces of Mathematics: Perspectives on Multiculturalism and gender Equity* (σελ. 47-72). Reston, VA: NCTM.
- Kasem, D. (2001). Ethnicity and mathematics education. In P. Gates (Ed.), *Issues in Mathematics Teaching* (σελ. 64-76). NY: Routledge Falmer.
- Kennedy, M. M., Birman, B. F. & Demaline, R. E. (1986). *The Effectiveness of Chapter I Services*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Kymlicka, Will. 1995. *Multicultural Citizenship*. Oxford: Clarendon Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Education Research Journal*, 35: 465-491.
- Ladson-Billings, G. (1997). It doesn't add up: African American students' mathematics achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(6): 697-708.
- Leiprecht, R., (υπό έκδοση). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική – Μια κριτική προσέγγιση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Ζητήματα Διδασκαλίας και Μάθησης στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Liégeois, J.-P. (1994). *Roma, Tsiganes, Voyageurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Liegeois, J. R. (1996). Οι όροι ανάπτυξης του παιδαγωγικού υλικού για τα τσιγγανόπαιδα. Στο *Εκπαίδευση Τσιγγάνων – Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού* (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, 6-9 Απριλίου 1995) (σελ. 115-129). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.
- Lubienski, S. T. & Bowen, A. (2000). Who's Counting? A Survey of Mathematics Education Research 1982-1998. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(5): 626-633
- Mariro, A. (1996). Η UNESCO και η εκπαίδευση των εθνικών και γλωσσικών μειονοτήτων. Στο *Εκπαίδευση Τσιγγάνων – Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού* (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, 6-9 Απριλίου 1995) (σελ. 177-181). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.
- Matthews, (1984). Matthews, W. (1984). Influences on the learning and participation of minorities in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 15: 84-95.
- Messing, G. A. (1987). *Greek Romany Glossary: As Spoken in Agia Varvara (Athens)*. Ohio: Slavica Publishers, Inc.
- Moschkovich, J. (2002). A situated and sociocultural perspective on bilingual mathematics learners. *Mathematical Thinking and Learning* (Special issue: Diversity, equity, and mathematical learning), 4(2-3): 189-212.
- Mullard, Ch. (1991). Ein Beitrag zur Antirassistischen Erziehung: Die Gesamtschule. In Ph. Essed & Ch. Mullard (Eds.), *Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Ueberlegungen fuer eine antirassistische Erziehungstheorie* (σελ. 45-55). Felsberg.
- Murtadha-Watts, K. & D'Ambrosio, B. S. (1997). A convergence of transformative multicultural and mathematics instruction? Dilemmas of group deliberations for curricular change. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(6): 767-782.

- Nasir, N. S. & Cobb, P. (2002). Diversity, equity, and mathematical learning. *Mathematical Thinking and Learning*, 4(2&3): 91-102.
- Oakes, J. (1990). *Multiplying Inequalities: The Effects of Race, Social Class, and Tracking on Opportunities to Learn Mathematics and Science*. Santa Monica, CA: The RAND Corporation.
- Pagès, M. (1965). *L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- Paquette, C. (1985). *Pédagogie ouverte et autodéveloppement*. Laval: Editions NHP.
- Paquette, C. (1976). *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*. Laval: Editions NHP.
- Paré, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte*. Laval: Editions NHP.
- Pollis, A. (1999). Ελλάδα: Ένα προβληματικό κοσμικό κράτος. Στο Δ. Χριστόπουλος (Επιμ.). *Νομικά Ζητήματα Θρησκευτικής Ετερότητας στην Ελλάδα* (σελ. 165-197). Αθήνα: Κριτική.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. New York: Merrill.
- Santagati, S. (1996). "Opera Nomadi". Στο *Εκπαίδευση Τσιγγάνων – Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού* (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, 6-9 Απριλίου 1995) (σελ. 265-266). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.
- Schütte, M. (2005). Interaction structures in primary school mathematics with a multilingual student body. Πρακτικά του *Fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Working Group 8* (σελ. 913-923).
- Scott, J. (1995). Multiculturalism and the Politics of Identity. In: J. Rajchman (Επιμ.). *The Identity in Question* (σελ. 3-12). New York: Routledge.
- Secada, W. G. (1992). Race, ethnicity, social class, language, and achievement in mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning* (σελ. 623-660). New York: MacMillan Publishing Co.
- Setati, M. & J. Adler (2000). Between languages and discourses: Language practices in primary multilingual mathematics classrooms in South Africa. *Educational Studies in Mathematics*, 43(3): 243-269.
- Silver, E. A., Smith, M. S., & Nelson, B. S. (1995). The QUASAR project: Equity concerns meet mathematics education reform in the middle school. In W. Secada, E. Fennema, & L. Byrd Adajian (Eds.), *New Directions in Equity in Mathematics Education* (σελ. 9-56). New York: Cambridge University Press.
- Smith, A. D. (1986). *The Ethnic Origins of Nations*. London: Blackwell.
- Strutchens, M., Thomas, D. & Perkins, F. D. (1997). Mathematically empowering urban African American students through family improvement. In J. Trentacosta, & M. J. Kenney, (Eds.), *Multicultural and gender equity in the mathematics classroom: NCTM 1997 Yearbook* (σελ. 230-235). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Taylor, C. (1997). *Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πόλις.
- Thomas, J. (1997). Teaching mathematics in a multicultural classroom: lessons from Australia. In J. Trentacosta, & M. J. Kenney, (Eds.), *Multicultural and gender equity in the mathematics classroom: NCTM 1997 Yearbook* (σελ. 34-45). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

- Walzer, M. (1998). *Περί Ανεκτικότητας: Για τον Εκπολιτισμό της Διαφοράς*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- White, S. H. & Buka, S. L. (1987). Early education: Programs, traditions, and policies. *Review of Research in Education*, 14, 43-91.
- Žižek, S. (1997). Multiculturalism, Or, the Cultural Logic of Multinational Capitalism. *New Left Review*, 225: 28-51.
- Αθανασίου, Λ. (XXXX). *Γλώσσα – Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Ιωάννινα.
- Γιακουμάκη, Β. (2006). Περί (δια)τροφής και εθνικής ταυτότητας: Οι διαστάσεις μιας νέας “πολιτισμικής ποικιλότητας” στη σημερινή Ελλάδα. Στο Ε. Παπαταξιάρχης (Επιμ.). *Περιπέτειες της ετερότητας: Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα* (σελ. 105-138). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γκόβαρης, Χ. (2000). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των «πολιτισμικών διαφορών». *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 3, σελ. 23-30.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). Διαπολιτισμική παιδαγωγική: σχέσεις αναγνώρισης στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Εισαγωγή στο Α. Aluffi-Rentini, *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο. Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον* (σελ. 9-24). Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). Η διαπολιτισμική παιδαγωγική ως αντικείμενο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Στο Βρατσάλης, Κ. (Επιμ.), *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία* (σελ. 261-272). Αθήνα: Νήσος.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1996). Ρατσισμός: Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Όψεις μιας Ιδεολογίας και μιας Πρακτικής. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ /ΓΓΛΕ.
- Δανασής-Αφεντάκης, Α. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Η Εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Σκέψης* (17ος-20ος αι.) (Δ΄ έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Δεμερτζής, Ν. (Επιμ.) 1994. *Η ελληνική πολιτική κουλτούρα σήμερα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Διαμαντούρος, Ν. (2000). *Πολιτισμικός Δυισμός και Πολιτική Αλλαγή στην Ελλάδα της Μεταπολίτευσης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ζάχος, Δ. (2007). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ηρακλείδης, Α. (1997). Μειονότητες, εξωτερική πολιτική και Ελλάδα. Στο Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος (Επιμ.), *Το Μειονοτικό Φαινόμενο στην Ελλάδα: Μια Συμβολή των Κοινωνικών Επιστημών* (σελ. 205-243). Αθήνα: Κριτική.
- Ηρακλείδης, Α. (2001). *Η Ελλάδα και ο «Εξ Ανατολών Κίνδυνος»*. Αθήνα: Πόλις.
- Ιωαννίδου, Α. (1990). Οι Ρομ (Τσιγγάνοι) του Δενδροποτάμου. *Επιστημονική Επετηρίδα του Κέντρου Ιστορίας του Δήμου Θεσσαλονίκης*, 2 (σελ. 431-457).
- Κιτρομηλίδης, Π. (1997). ‘Νοερές κοινότητες’ και οι απαρχές του εθνικού ζητήματος στα Βαλκάνια. Στο: Θ. Βερέμης (Επιμ.), *Εθνική Ταυτότητα και Εθνικισμός στη Νεώτερη Ελλάδα* (σελ. 53-129). Αθήνα: ΜΙΕΤ (Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης).

- Μάρκου, Γ., (1997). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: ΚΕΔΑ.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι μερικές Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας – Εισαγωγή στη Διδασκαλία μερικές Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η Διδασκαλία μερικές Γλώσσας υπό το Πρίσμα μερικές Επικοινωνιακής Προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουχέλη, Α. (1996). Τσιγγάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα*, τόμος Α' (σελ. 491- 525). Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Ντούσσας, Δ. (1997). *Ρομ και Φυλετικές Διακρίσεις: Στην Ιστορία, Κοινωνία, Κουλτούρα, την Εκπαίδευση και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παυλή-Κορρέ, Μ. (1996). Διδακτικό υλικό για τα τσιγγανόπαιδα. Στο *Εκπαίδευση Τσιγγάνων – Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού* (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, 6-9 Απριλίου 1995) (σελ. 218-223). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.
- Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, ΕΠΕΑΕΚ Ι (1997-2000) και ΙΙ (2002-2004). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: αποτίμηση μερικές υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Τερζόπουλου, Μ.-Ι. ΓΕΩΡΓΙΟΥ (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία, πολιτισμός*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.
- Τσιάκαλος, Γ. (1996). Μεθοδολογικές προϋποθέσεις στην ανάπτυξη διδακτικού υλικού. Στο *Εκπαίδευση Τσιγγάνων – Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού* (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, 6-9 Απριλίου 1995). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.
- Τσιμπιρίδου, Φ. (2006). Πολιτικές της ετερότητας στο τέλος του 20ου αι.: Η πορεία προς την 'πολυπολιτισμικότητα' της ελληνικής Θράκης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* (υπό έκδοση).
- Τσιτσελίκης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ. (Επιμ.). (1997). *Το Μειονοτικό Φαινόμενο στην Ελλάδα: Μια Συμβολή των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Κριτική.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία και Εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1995). Ελληνική-Ρομανές (Τσιγγάνικα): Μερικές Περιπτώσεις Αμοιβαίου Δανεισμού. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Πρακτικά της 15ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φ.Σ. του Α.Π.Θ. (σελ. 585-596).
- Χριστόπουλος, Δ. (2002). *Η ετερότητα ως σχέση εξουσίας: Όψεις της Ελληνικής, Βαλκανικής, και Ευρωπαϊκής εμπειρίας*. Αθήνα: Κριτική.



Ανάπτυξη πνευμάτων. Ανάπτυξη για όλους.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

ISBN: 978-960-6774-00-3