

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
«ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΠΡΑΓΜΑΤΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ
ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΡΟΜ»**

**ΚΑΤΣΙΚΑ ΙΟΥΛΙΑ
Α.Μ: 03007**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΠΕΤΡΟΥΛΑ ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ**

**ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΝΑΠΟΛΕΩΝ ΜΗΤΣΗΣ**

ΒΟΛΟΣ 2006



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 5797/1

Ημερ. Εισ.: 06-09-2007

Δωρεά: Συγγραφέα

Ταξιθετικός Κωδικός: Δ

371.829 914 97

KAT

«Αυτό που υπάρχει είναι η γλώσσα της σκέψης. Οι άνθρωποι δε σκέφτονται στα ελληνικά, αγγλικά ή κινέζικα, αλλά στη γλώσσα της σκέψης που είναι πλουσιότερη σε μερικά σημεία από τη φυσική γλώσσα και απλούτερη σε άλλα.»

Pinker St.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	σελ. 03
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σελ. 04
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ.....	σελ.13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	σελ.22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Η ΓΛΩΣΣΑ ROMANI.....	σελ. 26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ROM.....	σελ. 33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ...σελ. 37	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΣΕ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΕΣ	σελ. 46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΜΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΣΕ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΕΣ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΕΤΙΚΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ.....	σελ. 50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΣΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΜΙΑ ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ	σελ.86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	σελ. 91
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	σελ. 94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	σελ. 100

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο βασικός στόχος του πονήματος αυτού είναι η εξέταση της θεσμοθετημένης διδασκαλίας των ελληνικών στους Ρομ που ζουν στον ελλαδικό χώρο και η διατύπωση προτάσεων για σχετικό διδακτικό υλικό που να λαμβάνει υπ' όψη τις ιδιαιτερότητες της μητρικής τους γλώσσας, της ρομανί -ως γλώσσα σε επαφή με τα ελληνικά- καθώς και τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πριν όμως φτάσουμε στο βασικό στόχο, ως επιμέρους στόχοι τίθενται η αποτύπωση της πραγματικότητας της διδασκαλίας των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας στις υπάρχουσες γηγενείς γλωσσικές μειονότητες του ελλαδικού χώρου και η ανάλυση σχετικών θεωρητικών και διδακτικών αρχών.

Η εργασία, που είναι καρπός ευαισθητοποίησης, βιβλιογραφικής μελέτης και μελέτης πεδίου, απευθύνεται σε διδάσκοντες τα Νέα Ελληνικά σε Τσιγγάνους-Ρομ ή σε άλλη μειονοτική ομάδα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε γλωσσολόγους, παιδαγωγούς ή άλλους ειδικούς επιστήμονες, φοιτητές γλωσσολογίας ή παιδαγωγικής, αλλά και σε οποιονδήποτε άλλο έχει σχετικό επιστημονικό, ακαδημαϊκό ή γενικό ενδιαφέρον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μετά τη θρυλική πτώση του Πύργου της Βαβέλ, ο χάρτης του κόσμου όπου ζούμε χαρακτηρίζεται από κοινότητες με διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας. Οι γλώσσες που μιλιούνται παγκοσμίως είναι περίπου τέσσερις χιλιάδες (Katzner¹ 1986: intro), αν και ο αριθμός αυτός μειώνεται συνεχώς, καθώς κάποιες γλώσσες αφανίζονται προς όφελος άλλων γλωσσών με μεγαλύτερο πολιτισμικό ή πολιτικό κύρος στα δεδομένα όρια κάποιου γεωγραφικού χώρου. Τι είναι όμως *γλώσσα*; Σύμφωνα με τον Krill (1993:1), «η γλώσσα ορίζεται ως η έκφραση των σκέψεων ή των συναισθημάτων ανάμεσα στους ανθρώπους. Είναι το βασικό εργαλείο επικοινωνίας και συνδέεται με την ομιλία και την ακοή. Μερικές φορές με τον όρο *γλώσσα* εννοούμε τα λόγια – λέξεις που χρησιμοποιούμε για να επικοινωνήσουμε». Σε αυτό το πλαίσιο, όταν η γλώσσα που παράγει ένα σύνολο ανθρώπων είναι αμοιβαία κατανοητή από όλα τα μέλη του συνόλου, μπορούμε να πούμε ότι οι άνθρωποι αυτοί μιλούν *την ίδια γλώσσα*. Σε καταστάσεις όπου υπάρχουν ιδιομορφίες στη γλωσσική παραγωγή των ατόμων του συνόλου, αλλά τα άτομα συνεχίζουν να καταλαβαίνουν το ένα το άλλο μιλάμε για διαλέκτους-ποικιλίες της ίδιας γλώσσας. Όταν οι γλωσσικοί κώδικες που χρησιμοποιούν κάποια από τα άτομα του συνόλου δε γίνονται κατανοητοί από τα υπόλοιπα, τότε μπορούμε να πούμε πως τα πρώτα μιλούν μια γλώσσα ξένη για τους άλλους.

Οι γλώσσες του κόσμου έχουν γίνει αντικείμενο συστηματικής μελέτης και επιστημονικής ανάλυσης και έτσι μιλάμε για τη γλωσσική επιστήμη ή Γλωσσολογία που ασχολείται με την περιγραφή, την ερμηνεία, την ανάδειξη και τη συστηματοποίηση των γλωσσικών κωδίκων. Η ανάγκη, όμως, για επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ των ατόμων που μιλούν την ίδια γλώσσα, αλλά και για τη γεφύρωση του επικοινωνιακού χάσματος μεταξύ ατόμων που μιλούν διαφορετικές γλώσσες, οδήγησε στην εκμάθηση και τη διδασκαλία γλωσσών, ένα φαινόμενο διαχρονικό που στην εποχή μας συστηματοποιήθηκε με τη δημιουργία ενός

¹ Όπου δεν αναφέρεται διαφορετικά στην παραθεμένη βιβλιογραφία στο τέλος της πραγματείας, η μετάφραση της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας έχει γίνει από τη συντάκτρια.

επιστημονικού κλάδου που αποκαλείται Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και που ασχολείται με τη διδακτική των γλωσσών γενικά, είτε πρόκειται για μητρική, δεύτερη ή ξένη γλώσσα.

Όσον αφορά την Νέα Ελληνική γλώσσα, τα τελευταία χρόνια, σε συνδυασμό με τη θέση και το ανερχόμενο status της Ελλάδας στην Ευρώπη και τα Βαλκάνια, παρατηρείται μια διαρκώς αυξανόμενη τάση για τη διδασκαλία και εκμάθηση της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης (Γ2) ή ως ξένης (Ξ.Γ.) γλώσσας, όχι μόνο από τους γηγενείς αλλόφωνους μειονοτικούς πληθυσμούς ή τους απογόνους των ομογενών του εξωτερικού και τους παλιννοστούντες ομοεθνείς που έδειχναν από πάντα ένα σταθερό ενδιαφέρον προς αυτή την κατεύθυνση, αλλά και από αλλοδαπούς, μετανάστες στην Ελλάδα ή μόνιμους κατοίκους άλλων χωρών που για λόγους ένταξης στην ελληνική κοινωνία ή γενικότερων συνδιαλλαγών ενδιαφέρονται να αποκτήσουν μια λειτουργική γνώση της Νέας Ελληνικής. Η τάση και ανάγκη αυτή έφερε ως αποτέλεσμα μια μικρή επανάσταση στους κόλπους της διδακτικής πραγματικότητας της γλώσσας στόχου στην Ελλάδα: σχετικά μαθήματα έχουν προστεθεί σε curricula παιδαγωγικών και γλωσσολογικών πανεπιστημιακών τμημάτων, πολλοί διδάσκοντες της Ελληνικής ως πρώτης γλώσσας (Γ1) ή άλλων ξένων γλωσσών έχουν επιδιώξει να εξειδικευτούν στο αντικείμενο, όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί φορείς ασχολούνται με τη διδασκαλία του και την παραγωγή διδακτικού υλικού, το ελληνικό κράτος έχει προωθήσει προγράμματα για συγγραφή κατάλληλων εγχειριδίων και κατάρτιση εκπαιδευτικών, έχουν γίνει πολλά επιστημονικά συνέδρια και υπάρχει ένας γενικός αναβρασμός, θα τολμούσε να πει κανείς, σχετικά με το πώς θα μπορούσε κανείς να κάνει τη διδασκαλία της συγκεκριμένης γλώσσας στόχου αποδοτικότερη.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ανάγκη για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σχετίζεται με την αλλαγή στο πρόσωπο της ελληνικής κοινωνίας: το κοινωνικό και εκπαιδευτικό φάσμα διακρίνεται πλέον από μία αυξημένη ετερότητα και επιβάλλεται ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου της εκπαίδευσης σε πλαίσια πολυγλωσσικά και πλουραλιστικά καθώς στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια ο μαθητικός πληθυσμός αποκτά ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η παλιννόστηση

από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης καθώς και το μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα από την Αλβανία που ξεκίνησαν τη δεκαετία του '90 και συνεχίζουν μέχρι τις μέρες μας, δημιούργησαν την ανάγκη για ένταξη των παιδιών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.² Έτσι, το 1996 το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με το νόμο 2413 έθεσε τη βάση για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των ομάδων με κοινωνικές, πολιτισμικές ή θρησκευτικές ιδιαιτερότητες. Βάσει του νόμου αυτού λειτουργεί από το 1996 η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΠΟΔΕ) και από το 2000 το ομώνυμο Ινστιτούτο (ΙΠΟΔΕ) ως επιστημονικό συμβουλευτικό όργανο του ΥΠΕΠΘ. Έτσι, σήμερα λειτουργούν 27 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα: 13 Δημοτικά, 8 Γυμνάσια και 6 Λύκεια. Για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο διαπολιτισμικό θα πρέπει ο αριθμός των παλινοστούτων και/ή αλλοδαπών μαθητών να πλησιάζει το 45% του συνολικού αριθμού.

Τα διαπολιτισμικά σχολεία, στοχεύουν στην ισότητα των ευκαιριών για όλους τους μαθητές, μια που διαπολιτισμική είναι «η εκπαίδευση που α) απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και δεν αφήνει περιθώριο για κανενός είδους διακρίσεις, β) θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, γ) στοχεύει στην αμοιβαία κατανόηση μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, που ανήκουν σε διάφορες γλωσσικές και κοινωνικοπολιτικές ομάδες, συμβάλλοντας στην καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας και στην ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου και δ) προωθεί τη συνεργασία για την καταγραφή των χαρακτηριστικών των λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών, με στόχο την προώθηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλίας στην Ευρώπη και στον κόσμο γενικότερα» (Ρεπούσης, 2000: 23-24). Για την κάλυψη αυτών των αναγκών, το ΥΠΕΠΘ έχει ορίσει τα διαπολιτισμικά σχολεία να διέπονται από ένα ιδιαίτερο καθεστώς: οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα σχολεία αυτά επιμορφώνονται υποχρεωτικά και όσοι καλούνται να καλύψουν τα κενά που

² Βασική πηγή για τις πληροφορίες που παρατίθενται είναι η δικτυακή Πύλη *ΙΣΟΚΡΑΤΗΣ* της Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΠΟΔΕ), www.isocrat.es.gr, τελευταία πρόσβαση 07-03-2006.

δημιουργούνται, επιλέγονται με κριτήριο τις γνώσεις τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Εκτός από τα διαπολιτισμικά σχολεία, με Υπουργική Απόφαση Αριθ. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789/Β/28-9-99) έχει καθιερωθεί διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στις *Τάξεις Υποδοχής* και στα *Φροντιστηριακά Τμήματα* που λειτουργούν μέσα στα σχολεία καθώς και η πρόσθετη διδακτική βοήθεια στην κανονική τάξη που φοιτά ο μαθητής. Το 2003 λειτούργησαν 422 Τάξεις Υποδοχής και 556 Φροντιστηριακά Τμήματα. Τα τμήματα αυτά λειτουργούν μέσα σε ένα ευέλικτο σχήμα διδακτικής και θεσμικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στο Σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού σταθμίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά και αποδοτικά. Στις τάξεις και τα τμήματα αυτά χρησιμοποιείται διδακτικό και εποπτικό υλικό που έχει παραχθεί στο πλαίσιο του προγράμματος *Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών* και για το σκοπό αυτό έχουν προσληφθεί 500 εκπαιδευτικοί. Σημαντικό είναι ότι τα παιδιά που ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες ανεξάρτητα από καταγωγή ή προέλευση και ανεξάρτητα από τη νομιμότητα ή όχι της παραμονής τους στην Ελλάδα γίνονται δεκτά στο σχολείο ακόμη και με ελλιπή δικαιολογητικά εγγραφής.

Πέρα όμως από τη διδασκαλία της ελληνικής στο πλαίσιο της πολιτικής του ΥΠΕΠΘ όσον αφορά τους αλλοδαπούς, παλινοστούντες και ομογενείς μαθητές στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στον Ελλαδικό χώρο υπάρχουν παραδοσιακά δύο άλλες πληθυσμιακές ομάδες που μιλούν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα: οι Μουσουλμανικές μειονότητες της Θράκης που έχουν ως πρώτη γλώσσα την Τουρκική ή την Πομακική και οι Τσιγγάνικες κοινότητες που έχουν ως πρώτη γλώσσα τη Ρομανί.

Στη Θράκη, λοιπόν, η διδασκαλία της ελληνικής γίνεται στα επονομαζόμενα *Μειονοτικά* σχολεία. Στα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία εγγράφονται όλοι οι μαθητές

των οποίων οι γονείς είναι μουσουλμάνοι, μόνιμοι κάτοικοι της περιοχής στην οποία ανήκει χωροταξικά το σχολείο και επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτήσουν στα σχολεία αυτά. Τα παιδιά της μειονότητας, δηλαδή, έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν είτε τη φοίτηση στα μειονοτικά σχολεία είτε την από κοινού φοίτηση με τα παιδιά της πλειοψηφίας στα σχολεία της Γενικής εκπαίδευσης, καθώς ισχύει η συνταγματική αρχή σύμφωνα με την οποία ως Έλληνες πολίτες έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν στους ίδιους εκπαιδευτικούς θεσμούς με τα παιδιά της πλειοψηφίας. Ωστόσο, όπως μας πληροφορούν οι Τρέσσου & Στάθη (1997: on-line), σχεδόν το σύνολο της μειονότητας κάνει χρήση του δικαιώματός της για ξεχωριστή εκπαίδευση σε ό,τι αφορά τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο. Η κατάσταση διαφοροποιείται στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα: ορισμένα παιδιά φοιτούν στα δύο μειονοτικά Γυμνάσια και αργότερα στα δύο μειονοτικά Λύκεια ή στα δύο Ιεροδιδασκαλεία, ενώ τα περισσότερα παιδιά φοιτούν στα «κανονικά» σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης — μερικές φορές ως αποτέλεσμα του γεγονότος ότι τα μειονοτικά γυμνάσια, στα οποία η εισαγωγή των μαθητών και μαθητριών γίνεται με κλήρωση, δε διαθέτουν επαρκή αριθμό θέσεων για όλα τα παιδιά που θα επιθυμούσαν να φοιτήσουν σε αυτά.

Όσον αφορά τους τσιγγάνους, που είναι και το σημείο έμφασης της παρούσας πραγματείας, σε πολλές πόλεις της Ελλάδας υπάρχουν σχολεία με αμιγή τσιγγάνικο πληθυσμό, αν και η τρέχουσα πολιτική του Υπουργείου Παιδείας είναι να μη ιδρύονται πια αμιγώς τσιγγάνικα σχολεία και οι τσιγγανόπαιδες να φοιτούν σε διαπολιτισμικά σχολεία, όπου αυτό είναι δυνατό, ή να εντάσσονται στα συμβατικά σχολεία της περιοχής τους παρακολουθώντας τμήματα ενισχυτικής-φροντιστηριακής διδασκαλίας για την ελληνική γλώσσα –κυρίως- και τα μαθηματικά. Στη διοικητική περιφέρεια της Θράκης, οι Τσιγγάνοι της περιοχής (μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα κατά πλειοψηφία) φοιτούν στα Μειονοτικά σχολεία, όπου εκτός από την ελληνική διδάσκονται και την τουρκική γλώσσα. Από το 1997 υλοποιείται και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» στο οποίο έχουν συμμετάσχει 5000 επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί. Το πρόγραμμα αυτό προωθεί την ένταξη των παιδιών αυτών στα συμβατικά σχολεία και περιλαμβάνει τη δημιουργία τεσσάρων εργαστηρίων στα οποία μουσικοί διδάσκουν στους τσιγγανόπαιδες παραδοσιακή μουσική, ενώ οι τσιγγάνοι μαθητές ενθαρρύνονται να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση με την καθιέρωση της *κάρτας του μετακινούμενου μαθητή*, η οποία διευκολύνει τους

τσιγγάνους μαθητές στην εγγραφή τους σε σχολεία των περιοχών όπου μετακινούνται.

Ένας φορέας που ασχολείται με την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων σε θεωρητικό επίπεδο είναι το Ινστιτούτο Τσιγγάνικων Μελετών Ελληνικού Χώρου (Ι.ΤΣ.Μ.Ε.Χ), το οποίο είναι αναγνωρισμένο από το κράτος Ν.Π.Ι.Δ. με σκοπούς καθαρά επιστημονικούς στο χώρο της κοινωνίας των τσιγγάνων. Οι παραπάνω σκοποί υλοποιούνται με την πραγματοποίηση κοινωνικοπαιδαγωγικών ερευνών και μελετών, επιμορφωτικών σεμιναρίων, συνεδρίων και ημερίδων σε εκπαιδευτικούς που έχουν ενδιαφέροντα πάνω στους τσιγγανόπαιδες και θέλουν να υπηρετήσουν στα σχολεία όπου υπάρχει τέτοιος μαθητικός πληθυσμός και τέλος οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων που θα βγάλουν την ειδική αυτή κοινωνική ομάδα έξω από την κοινωνική απομόνωση και τον αποκλεισμό. Μέλη του Ι.ΤΣ.Μ.Ε.Χ είναι εκπαιδευτικοί και άλλοι κοινωνικοί επιστήμονες που έχουν ανησυχίες και ενδιαφέρονται γι αυτούς και συνεργάζεται με κάθε φυσικό ή νομικό πρόσωπο που έχει θέσεις τέτοιες που προωθούν τους σκοπούς του³.

Σε πρακτικό επίπεδο, σημαντικό είναι και το έργο «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή κ. Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου, το οποίο υλοποιήθηκε, στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας) και στηρίχτηκε στην ανάπτυξη δικτύου εξήντα (60) περίπου συνεργατών που ενεργοποιήθηκαν από τον Ιανουάριο του 2003 έως τον Ιούλιο του 2005 σε τριάντα δύο (32) νομούς της επικράτειας όπου καταγράφονται πληθυσμοί τσιγγάνων. Το έργο είχε ως στόχο: 1) την αρμονική ένταξη των μαθητών με ρόμικη καταγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα, 2) τη διευκόλυνση της αποδοχής των παιδιών αυτών από το εκπαιδευτικό σύστημα και την πολύπλευρη υποστήριξη της σχολικής τους φοίτησης, 3) την παροχή στους εκπαιδευτικούς γνώσεων και κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, όπως και την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, 4) την

³ Πηγή *Τσιγγάνικος Λόγος*, Περιοδική Έκφραση του Ι.ΤΣ.Μ.Ε.Χ, Πετρούπολη, Αττική, τεύχος 1, εισαγωγή.

υποστήριξη των οικογενειών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους και, τέλος, 5) την ευαισθητοποίηση της διοικητικής «μηχανής» της εκπαίδευσης.

Η οργάνωση του έργου περιελάμβανε τέσσερις επιμέρους δράσεις: Η πρώτη αφορούσε την *παιδαγωγική παρακολούθηση και στήριξη των μαθητών*: Η δράση αυτή αποτέλεσε προτεραιότητα για το δίκτυο των συνεργατών και εστίαζε στις εγγραφές και στη σχολική φοίτηση με την ίδρυση και στήριξη Τάξεων Υποδοχής ή Φροντιστηριακών Τμημάτων ή «προπαρασκευαστικών τμημάτων», στην καταγραφή των σχολικών διαρροών και τις μορφές «απαγκίστρωσης» -με τη μορφή απουσιών- των μαθητών από το σχολείο, στη διαμεσολάβηση ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες ώστε να τονωθεί η αξία της εκπαίδευσης και να εδραιωθεί η σχέση με τις σχολικές μονάδες, στη στήριξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης με τα Κέντρα Παιδαγωγικής Υποστήριξης που οργανώθηκαν σε πολλά σχολεία και συντονίζονταν εκπαιδευτικά από πανεπιστημιακές δομές έρευνας, κατάρτισης και ευαισθητοποίησης, και, τέλος, στην ανάπτυξη μουσικών που αξιοποιούν το πολιτιστικό κεφάλαιο της τσιγγάνικης παράδοσης και τη διασύνδεσή τους με τη διδασκαλία της γλώσσας.

Η δεύτερη δράση εστιάζει σε θέματα *Ευαισθητοποίησης και Επιμόρφωσης*. Στα πλαίσια της δράσης αυτής έγινε επιμόρφωση σεμιναριακού χαρακτήρα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στελέχη – διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων και στελέχη της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και γενικά επιδιώχτηκε η ενθάρρυνση, διαμόρφωση και σχεδίαση μιας εσωτερικής για τη σχολική μονάδα εκπαιδευτικής πολιτικής που να ανταποκρίνεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για μαθητές που ανήκουν σε «ευπαθείς» κοινωνικές ομάδες. Η τρίτη δράση σχετίζεται με την παραγωγή διδακτικού υλικού, κατά την οποία το Πρόγραμμα ολοκληρώνει τις απαιτητικές από το ΕΠΕΑΕΚ II διαδικασίες ευρωπαϊκών διαγωνισμών για την παραγωγή, βελτίωση και συμπλήρωση υπάρχοντος διδακτικού υλικού, απαραίτητου για την εκπαιδευτική πράξη στις Τάξεις Υποδοχής και τα «προπαρασκευαστικά» Τμήματα αλλά και για την όποια ενισχυτική διδασκαλία, για την επεξεργασία επιμορφωτικού υλικού που θα καλύψει όχι μόνο τις ανάγκες επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης αλλά και τις ανάγκες καταπολέμησης του ρατσισμού, της τσιγγανοφοβίας και άλλων γνωστών στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Συμπερασματικά, το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» και οι δράσεις που περιελάμβανε παρουσιάστηκε διεξοδικά, γιατί αποτέλεσε πρωτοποριακή ενέργεια με αυξημένη επιρροή στη διδασκαλία των ελληνικών στους τσιγγάνους μαθητές, μια που το διδακτικό υλικό που παράχθηκε για το σκοπό αυτό διατέθηκε σε όσες σχολικές μονάδες έδειξαν ενδιαφέρον και αιτήθηκαν να το χρησιμοποιήσουν και αυτή τη στιγμή αποτελεί ένα βασικό πακέτο διδακτικού υλικού για την εκπαίδευση των τσιγγάνων μαθητών στην Ελλάδα .

Τέλος, αν και δεν αποτελεί αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας, για να διαμορφωθεί μια συνολική εικόνα των ομάδων-στόχων στις οποίες απευθύνεται η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης, θεωρείται απαραίτητο να αναφερθεί και το σύνολο των ενήλικων αλλοδαπών που διαμένουν στη χώρα μας. Έτσι, όσοι ενήλικες αλλοδαποί θέλουν να διδαχτούν τα ελληνικά μπορούν να απευθυνθούν σε επίσημους φορείς, όπως το Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Αθηνών στο οποίο λειτουργούν τμήματα αρχαίων, μεσαίων και προχωρημένων ή στο σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας στη Θεσσαλονίκη όπου λειτουργούν Τμήματα όλων των επιπέδων καθώς και ειδικά προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής. Τόσο στο Διδασκαλείο της Αθήνας όσο και στο Σχολείο της Θεσσαλονίκης οι πολιτικοί πρόσφυγες δεν πληρώνουν ή έχουν μειωμένα δίδακτρα. Παρόμοια προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής σε ενήλικους λειτουργούν και στα Πανεπιστήμια της Πάτρας, των Ιωαννίνων και της Κρήτης τα οποία συνεργάζονται και με το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, το οποίο έχει εκδώσει και επιμεληθεί διδακτικά βιβλία και βοηθητικό υλικό για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας και είναι συντονιστικός φορέας για την πιστοποίηση *ελληνομάθειας*. Άλλα ιδρύματα στην Ελλάδα που διδάσκουν την ελληνική σε αλλοδαπούς είναι το Ινστιτούτο Μελετών Χερσονήσου του Αίμου (Ι.Μ.Χ.Α) στη Θεσσαλονίκη, η Χριστιανική Αδελφότητα Νέων (Χ.Α.Ν) και η Χριστιανική Ένωση Νεανίδων (Χ.Ε.Ν) στην Αθήνα, ενώ πολλοί είναι οι ιδιωτικοί φορείς, όπως για παράδειγμα η Ελληνοαμερικανική Ένωση και το Κολέγιο Ανατόλια, που έχουν αναλάβει εκπόνηση πρωτοβουλιών αυτού του είδους.

Στα πλαίσια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, λοιπόν, το παρόν πόνημα θα ασχοληθεί κατά πρώτο λόγο με τις γλωσσικές μειονότητες που διαμένουν στην Ελλάδα με έμφαση στους τσιγγανόπαιδες και τη διερεύνηση των παραμέτρων που διαμορφώνουν τη διδασκαλία των ελληνικών σε αυτές. Στη συνέχεια, κρίνεται απαραίτητο να συζητηθούν θέματα διδακτικών προσεγγίσεων και, αφού γίνει η αναφορά στις γλωσσικές μειονότητες με έμφαση στους Ρομ, να παρουσιαστεί η τυπολογία της ελληνικής γλώσσας, ώστε να γίνουν κατανοητές οι ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει στην εκμάθησή της από αλλόφωνους μαθητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

Ο δεύτερος κώδικας επικοινωνίας χαρακτηρίζεται άλλοτε ως δεύτερη (second language) και άλλοτε ως ξένη γλώσσα (foreign language), πράγμα που σημαίνει ότι οι δυο αυτοί όροι χρησιμοποιούνται μερικές φορές αδιακρίτως. Ο Μήτσης (1998: 53), αναφέρει πως για τους ειδικούς της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και κυρίως για όσους ασχολούνται με θεωρητικής φύσεως προβλήματα, οι όροι *δεύτερη* και *ξένη* γλώσσα είναι ταυτόσημοι και σημαίνουν τον κώδικα (ή τους κώδικες) που εσωτερικεύει κάποιο άτομο μετά την κατάκτηση της μητρικής (ή πρώτης) γλώσσας. Επομένως, για την πλειοψηφία των ερευνητών, οποιαδήποτε γλώσσα που διδάσκεται ή μαθαίνεται μετά τη μητρική, συνιστά έναν νέο κώδικα ο οποίος είναι όχι μόνο χρονολογικά μεταγενέστερος αλλά και αξιολογικά υποδεέστερος, αφού παίρνει τη θέση του μέσα σε ένα πεδίο κατειλημμένο ήδη από τον πρώτο κώδικα επικοινωνίας. Όποιος λοιπόν κι αν είναι ο τρόπος ή οι διαδικασίες με τις οποίες εσωτερικεύει κανείς τον δεύτερο κώδικα επικοινωνίας, αυτός εμφανίζει πάντοτε συγκεκριμένες ιδιότητες και σταθερά χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από τον πρώτο και τον κάνουν να εμφανίζεται ως ένα ενιαίο σύστημα που είναι δυνατόν να χαρακτηρίζεται είτε ως δεύτερη είτε ως ξένη.

Ωστόσο, παρά τις διάφορες ενστάσεις ως προς το περιεχόμενο του όρου *δεύτερη* γλώσσα, στην παρούσα εργασία γίνεται αποδεκτή η άποψη των Larsen-Freeman & Long (1991: 6, qtd Μοσχονάς, 2003: 8) ότι *δεύτερη* θεωρείται η γλώσσα που αναπτύσσουν οι ομιλητές παράλληλα με τη μητρική τους γλώσσα σε ένα δεδομένο περιβάλλον που ομιλεί τη δεύτερη γλώσσα αυτή (για παράδειγμα τα αλβανόπουλα που μαθαίνουν ελληνικά στην Ελλάδα σε αντίθεση με τα αλβανόπουλα που διδάσκονται και μαθαίνουν ελληνικά ως ξένη γλώσσα στην Αλβανία). Η βασική διαφορά στη διδακτική της δεύτερης (Γ2) σε σχέση με την ξένη γλώσσα (Ξ.Γ.), είναι ότι οι μαθητές που διδάσκονται μια γλώσσα ως δεύτερη, σε κάποιο βαθμό την έχουν ήδη κατακτήσει (παράλληλα με τη μητρική τους), τουλάχιστο σε επίπεδο προφορικής επικοινωνίας, πριν αρχίσουν να τη διδάσκονται επίσημα από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, ενώ μια ξένη γλώσσα μπορεί να είναι τελείως άγνωστη στους μαθητές πριν αρχίσουν να τη διδάσκονται.

Φυσικά, το επίπεδο κατάκτησης της Γ2, πριν από την έναρξη της επίσημης διδασκαλίας εξαρτάται από παράγοντες όπως η ηλικία του μαθητή, ο βαθμός κοινωνικοποίησης του στη χώρα υποδοχής, το status της Γ2 σε σχέση με τη Γ1 και η χρήση της Γ2 στο οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον του μαθητή. Επίσης, είναι κατανοητό πως η Γ2 δεν μαθαίνεται μόνο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, αλλά προκειμένου για μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ενταγμένα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής, κατακτάται και μέσα από τη διδασκαλία των άλλων αντικειμένων με δεδομένο ότι αυτή γίνεται στην Γ2. Στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας, δηλαδή, όταν μιλούμε για διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης, αναφερόμαστε σε καταστάσεις όπως η διδασκαλία της Νέας ελληνικής σε τουρκόφωνους ή Πομάκους μουσουλμανόπαιδες, **τσιγγανόπουλα**, αλβανόπουλα, και άλλα παιδιά επαναπατρισθέντων ή παλιννοστούντων ομογενών ή μεταναστών που ζουν και δρουν στην Ελλάδα, έχοντας μια μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική και που διδάσκονται την ελληνική σε συμβατικές τάξεις, με ή χωρίς ενισχυτική διδασκαλία, ή σε τάξεις ένταξης ή σε διαπολιτισμικά ή μειονοτικά σχολεία, όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο της Εισαγωγής.

Σχετικά με τα γλωσσικά χαρακτηριστικά της Δεύτερης Γλώσσας, η Κατσιμαλή (2005: 139-141) εστιάζει στην εναλλαγή κώδικα και την προσαρμογή του δεύτερου κώδικα στο σύστημα της κυρίαρχης γλώσσας. Συγκεκριμένα, για την εναλλαγή γλωσσικού κώδικα αναφέρει ότι δίγλωσσοι ομιλητές που έχουν κατακτήσει τα ελληνικά με φυσικό τρόπο έχουν ρέοντα προφορικό λόγο χρησιμοποιώντας ωστόσο πολλές φορές εναλλακτικά τις δύο γλώσσες στην ίδια πρόταση ή την ίδια συνομιλία. Οι τύποι γλωσσικής εναλλαγής ταξινομούνται ως παρενθετικές, ενδο-προτασιακές και δια-προτασιακές εναλλαγές. Σε σχέση με την προσαρμογή του δεύτερου κώδικα στο σύστημα της κυρίαρχης γλώσσας, αναφέρεται στην ύπαρξη μιας υβριδικής μορφής ανάμειξης γλωσσών που από άλλους ερευνητές έχει χαρακτηριστεί ως *διαγλώσσα* και έχει στοιχεία και από τις δύο γλώσσες. Πρόκειται για μια μικτή γλώσσα (mixed code, fused lect) σε μορφοσυντακτικό και λεξιλογικό επίπεδο. Καταλήγει ότι ακόμα και σε προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας, καταγράφονται δεδομένα ανάμειξης, όχι μόνο στον προφορικό λόγο, αλλά και στη γραφηματική αναπαράσταση των δύο συστημάτων, όπως αποδεικνύεται από τα γραπτά των μαθητών.

Έτσι λοιπόν, όταν το παιδί που ανήκει σε μια οποιαδήποτε γλωσσική μειονότητα έρχεται στο επίσημο σχολείο του κράτους όπου διαμένει, έχει ήδη κατακτήσει τη μητρική του γλώσσα (Γ1) και τη γνωρίζει στο βαθμό που την έμαθε από τους γονείς, τους συγγενείς, και τα υπόλοιπα μέλη του κοινωνικού περιγυρού του, στο φυσικό του περιβάλλον, με τους φυσικούς τρόπους αγωγής. Στο σχολείο όμως καλείται να «μάθει» να μιλά, να διαβάζει και να γράφει σε μια δεύτερη γλώσσα, την επίσημη γλώσσα του κράτους που του είναι οικεία μια που ζει στο κράτος αυτό, αλλά που ο βαθμός κατάκτησής της ποικίλει από παιδί σε παιδί ανάλογα με το πόσο ήταν εκτεθειμένο στη δεύτερη αυτή γλώσσα στόχο.

Όσον αφορά τη διδακτική, λοιπόν, η ελληνική γλώσσα, όταν διδάσκεται ως δεύτερη (Γ2) κινδυνεύει να αντιμετωπίζεται ως ένα σύστημα κανόνων γραμματικής και σύνταξης, η γνώση των οποίων, μαζί με τη γνώση ενός όγκου λεξιλογίου, πιστοποιεί και τη γνώση της γλώσσας. Η γνώση, ωστόσο, της δομής της γλώσσας δεν αποτελεί αρκετή προϋπόθεση για την επιτέλεση μιας επικοινωνιακής πράξης. Ανάμεσα σε αυτούς που μιλούν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα συχνά συναντάει κανείς ανθρώπους οι οποίοι μιλούν ευχερώς -με ή χωρίς γραμματικά λάθη-, χωρίς να γνωρίζουν τους κανόνες της γραμματικής ή σύνταξης. Αυτό είναι φαινόμενο που έχει να κάνει με τη *δομική* και την *επικοινωνιακή ικανότητα* του μαθητή. Γλωσσική δομή και γλωσσική χρήση λοιπόν είναι το δίπτυχο πάνω στο οποίο αρθρώνεται η γλωσσική διδασκαλία (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2001: 253-254).

Όσον αφορά τη γλώσσα που διδάσκεται κανείς στο σχολείο, ο Μήτσης (1999: 93), παρατηρεί σχετικά ότι η κοινωνική καταξίωση και η ανάδειξη ενός γλωσσικού ιδιώματος σε επίσημη ή εθνική γλώσσα είχε ως συνέπεια και την ταυτόχρονη αναγόρευσή του σε *σχολική γλώσσα*. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο υιοθετεί την επίσημη γλωσσική μορφή την οποία αφού κωδικοποιεί και εξομαλύνει με την σύνταξη εγχειριδίων γραμματικής και συντακτικού, την επιβάλλει ως υποχρεωτική σε όλους τους μαθητές θεωρώντας κάθε άλλο γλωσσικό ιδίωμα ως απαράδεκτο. Αυτή η διαπίστωση έμπρακτα επιβεβαιώνεται από τα σχολικά εγχειρίδια γλώσσας τα οποία κατά κανόνα προωθούν την τυποποιημένη ελληνική γλώσσα της διοίκησης και των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, και δεν αφήνουν χώρο για τοπικά ιδιώματα και γλωσσικές ποικιλίες.

Δύο καθοριστικοί παράγοντες για τη διδασκαλία της ελληνικής «σχολικής» γλώσσας είναι α) το υλικό και β) οι στόχοι της διδασκαλίας. Το υλικό αναφέρεται τη διδακτέα ύλη, ενώ οι στόχοι της διδασκαλίας αφορούν τις ικανότητες που πρέπει να έχουν αποκτήσει και τις δεξιότητες που θα πρέπει να έχουν καλλιεργήσει οι μαθητές μετά την επιτυχή ολοκλήρωσή της (Μήτσης 1999: 105-6). Συγκεκριμένα το ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) για τη διδασκαλία της γλώσσας στο Δημοτικό ορίζει ότι σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να μάθει το παιδί να χειρίζεται όσο το δυνατό καλύτερα την κοινή νέα ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να τη μιλάει, να τη διαβάζει και να τη γράφει με άνεση. Οι επιμέρους στόχοι για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας ακολουθούν τη διαίρεση του λόγου Α) σε «Ακρόαση και Κατανόηση» (Ακούω και Κατανοώ), Β) σε «Προφορική έκφραση» (Ομιλώ), Γ) σε «Ανάγνωση και Κατανόηση γραπτών κειμένων» (Διαβάζω και Κατανοώ) και Δ) σε «Παραγωγή γραπτού λόγου» (Γράφω). Οι τομείς αυτοί του λόγου πρέπει να θεωρούνται ισότιμοι κατά τη διδασκαλία και ο διδάσκων να έχει υπόψη του ότι είναι δυνατόν ένας μαθητής να παρουσιάζει ιδιαίτερες ικανότητες σε έναν από τους παραπάνω τομείς του λόγου, ενώ αντίθετα να παρουσιάζει αδυναμίες σε κάποιον άλλο⁴. Αναλυτικότερα ο μαθητής/-τρια θα πρέπει:

- Να κατανοεί ως σημασία και ως πρόθεση το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου με το οποίο έρχεται σε επαφή και να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο, ώστε να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας.

- Να συνειδητοποιήσει ότι:

(α) η δυνατότητα να επηρεάζει με τα λόγια του την εξωγλωσσική πραγματικότητα είναι ανάλογη της καταλληλότητας των γλωσσικών μέσων που θα χρησιμοποιεί και (β) η δυνατότητα αυτή είναι συνάρτηση της συνειδητής χρήσης του γλωσσικού συστήματος.

- Να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να ανακαλύπτει και να κατανοεί νέες γνώσεις και εμπειρίες και να ικανοποιεί έτσι τις πρακτικές, συναισθηματικές και πνευματικές του ανάγκες.

- Να ευαισθητοποιηθεί απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, έτσι που να τα αγαπήσει και να φτάσει να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου.

-Να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας.

- Να αποκτήσει αίσθηση και γνώση της γλωσσικής του παράδοσης και να ενισχύσει το γλωσσικό του αυτοσυναίσθημα. Να χρησιμοποιεί δημιουργικά τα διαχρονικά στοιχεία που λειτουργούν στη σημερινή ζωντανή γλώσσα.

-Να κατανοήσει τη φύση και τη θέση της γλώσσας, γενικά, στον πολιτισμό, τη σημασία της για τα έθνη και να έρθει σε επαφή και με πολιτιστικά στοιχεία άλλων λαών.

⁴ Σε αυτό το σημείο το ΑΠ κάνει έμμεση αναφορά στη θεωρία των πολλαπλών εξυπνάδων (multiple intelligences), του H.Gardner.

-Να εξοικειωθεί με την τεχνολογία της πληροφορικής, για να εξασφαλίσει τη δυνατότητα να προσεγγίζει την πληροφορία και να επεξεργάζεται στοιχειωδώς κείμενα σε Η/Υ.

Και στο ΑΠ του Δημοτικού, λοιπόν, προβάλλεται η γλώσσα ως όργανο επικοινωνίας και φορέας πολιτισμού και παιδείας, ενώ δίνεται έμφαση στον κοινωνικό και τον τεχνολογικό εγγραμματισμό.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού αναφέρεται συγκεκριμένα σχετικά με τους αλλόγλωσσους μαθητές, που γι' αυτούς τα ελληνικά είναι δεύτερη γλώσσα, ότι: «ο αλλοδαπός μαθητής, ο ενταγμένος σε τάξη, στην οποία χρησιμοποιείται η ελληνική ως μητρική γλώσσα, πρέπει να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δύσκολες γι' αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας., να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του». Επίσης, προκειμένου να υποβοηθείται η συνδιδασκαλία ομιλούντων άλλων γλωσσών με ανεπαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας προτείνονται τα εξής:

- Να δίδεται βαρύτητα στην προφορική άσκηση και στη χρήση παραγλωσσικών μέσων, τα οποία προσφέρονται κυρίως με τον καθημερινό φυσικό διάλογο, τη δραματοποίηση, το σχολικό θέατρο, το τραγούδι, τις συμμετοχικές σχολικές εκδηλώσεις κ.ά.
- Να προσφέρονται για προφορική επεξεργασία άφθονες φραστικές δομές.
- Να δίδεται έμφαση στη διδασκαλία των ιδιαίτερων δομικών χαρακτηριστικών της ελληνικής γλώσσας, που παρουσιάζουν δυσκολίες για τους ξένους, όπως π.χ. το φωνολογικό, το κλιτικό σύστημα και ο τονισμός.

Επιχειρώντας να κάνει κριτική ανάλυση του Α.Π.Σ., η Γακούδη (2000: 413-425) σχολιάζει ότι το Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο καταρτίστηκε χωρίς να ληφθούν ουσιαστικά υπ' όψη οι καινούργιες ανάγκες της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας, μια που δεν έχουν διατυπωθεί γενικές αρχές για τη γλωσσική διδασκαλία σε τάξεις υποδοχής και κανονικές τάξεις που θα δίνουν έμφαση στη Διαπολιτισμική Ικανότητα (Intercultural Competence) των φυσικών ομιλητών της ελληνικής γλώσσας και της Διαπολιτισμικής Ικανότητας Επικοινωνίας (Intercultural Communicative Competence) των αλλοδαπών μαθητών. Επίσης, σχολιάζει αρνητικά το γεγονός ότι, αν και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνιογλωσσική προσέγγιση του Π.Σ., δεν υπάρχει η κοινωνιοπολιτισμική

προσέγγιση. Παρατηρούμε, δηλαδή, πως σε θεσμικό επίπεδο, το ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού δεν κάνει εκτενή αναφορά στο φαινόμενο της διγλωσσίας των μαθητών και στον τρόπο αντιμετώπισής της στις συμβατικές τάξεις, απλά δίνει κάποιες πολύ γενικές κατευθυντήριες γραμμές. Η συστηματική προσπάθεια που έχει κάνει το κράτος στον τομέα αυτό βρίσκει την έκφρασή της στα διαπολιτισμικά προγράμματα, τα οποία όμως, δυστυχώς, είναι πολύ συγκεκριμένα και δεν μπορούν να γενικευτούν για να καλύψουν τις ανάγκες της πολυγλωσσικής ελληνικής κοινωνίας.

Όσον αφορά τις βασικές αρχές διδακτικής της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές, αλλά και σε άλλες κοινωνικές ομάδες, ο Ρεπούσης (2000: 41-45), επισημαίνει κάποιες γενικές μεθοδεύσεις που αφορούν τη διδακτική όλων των ζωντανών γλωσσών ως Γ2. Τονίζει, δηλαδή, ότι α) απαραίτητη προϋπόθεση είναι η μελέτη και η γνώση της ψυχοκοινωνικής και γλωσσικής τους κατάστασης, που θα βοηθήσει στην καλύτερη επικοινωνία διδασκόντων και διδασκομένων, β) θα πρέπει να δίνεται έμφαση τόσο στην άσκηση του προφορικού, όσο και του γραπτού λόγου, γ) η γλώσσα (ελληνική) που ομιλεί ο διδάσκων θα πρέπει να διατυπώνεται με απλό και σαφή τρόπο και να υποστηρίζεται με το κατάλληλο εποπτικό υλικό, για να βοηθείται ο μαθητής στην κατανόηση των εννοιών, δ) στη διδασκαλία πρέπει να υπολογίζεται το πολιτισμικό στοιχείο το οποίο εκφράζει η γλώσσα στόχος, ε) θα πρέπει να γίνεται αξιοποίηση της μνημονικής λειτουργίας και των συνειρμικών νόμων, στ) επιβάλλεται η διδασκαλία στοιχείων του συντακτικού, χωρίς όμως να δίνεται έμφαση στη θεωρητική γνώση όρων και ζ) οι ασκήσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ποικιλία και να αποτελούν, κατά το δυνατόν, μια ευχάριστη απασχόληση, τόσο στις ατομικές, όσο και στις ομαδικές μορφές τους, και να ανταποκρίνονται στις γνωστικές, γλωσσικές και ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών. Οι αρχές αυτές που αναφέρονται από το Ρεπούση, αν και δε δίνονται μέσα σε κάποιο εμπειριστατώμενο θεωρητικό πλαίσιο, είναι χρήσιμες κατευθυντήριες γραμμές για όσους διδάσκουν τα ελληνικά ως Γ2.

Με δεδομένο την ποθητή ελαστικότητα της σχολικής γλώσσας, στόχος της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο, είναι η ενίσχυση των μαθητών ως γλωσσικών υποκειμένων. Σε αυτό το πλαίσιο, υπάρχουν πολλές γλωσσολογικές

θεωρίες, αλλά όπως τονίζει ο Μήτσης (1999: 101), η μετάβαση από τη Γλωσσολογία στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, δεν είναι ούτε αυτονόητη, ούτε εύκολη. Για να οδηγηθούμε, λοιπόν, συνεχίζει ο ίδιος, στη συγκρότηση ενός διδακτικού μοντέλου, είναι απαραίτητο τα γλωσσολογικά και άλλα δεδομένα να περάσουν από ορισμένα στάδια κατά τα οποία θα μετατρέπονται βαθμιαία από γλωσσική θεωρία σε διδακτική πράξη. Τα στάδια αυτά είναι α) η θεωρία (approach), β) η μέθοδος (method) και γ) η τεχνική (technique). Η θεωρία αναφέρεται στη θεωρητική βάση όπου στηρίζεται το διδακτικό μοντέλο. Η μέθοδος είναι ένα συστηματικά οργανωμένο σύνολο αρχών το οποίο βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με τη θεωρία την οποία και κατευθύνει προς το χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας και περιλαμβάνει 1) τους γενικούς και ειδικούς στόχους της διδασκαλίας, 2) τα κριτήρια επιλογής και ιεράρχησης του υλικού, 3) διδακτικές δραστηριότητες, τρόπους και μέσα με τα οποία θα μπορούσαν να υλοποιηθούν οι αρχές της θεωρίας, 4) το ρόλο του διδάσκοντος, 5) τη θέση του μαθητή και 6) τα οπτικοακουστικά μέσα και το ρόλο τους στη διδακτική διαδικασία. Τέλος, η τεχνική συνιστά ένα σύνολο δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης μεθόδου την οποία υλοποιούν με συνέπεια κατά τη διδακτική διαδικασία. (Μήτσης, 1999: 102-3).

Οι διδακτικές πρακτικές που προτείνονται από πολλούς επιστήμονες (γλωσσολόγους-παιδαγωγούς) συγκλίνουν κατά κύριο λόγο στην επικοινωνιακή μέθοδο που αντιτίθεται στην παραδοσιακή και τη δομιστική (ή δομική ή στρουκτουραλιστική) μέθοδο διδασκαλίας. Η επικοινωνιακή μέθοδος δε στρέφει το ενδιαφέρον της στα μεμονωμένα στοιχεία της γλώσσας όπως έκανε η παραδοσιακή μέθοδος, ούτε στις ευρύτερες δομές που αφορούν το δομισμό, αλλά «τα θεμελιώδη συστατικά στοιχεία (βασικές συντακτικές λειτουργίες – λεξιλόγιο) συνδυάζονται σύμφωνα με ορισμένους κανόνες (συντακτικούς – λεξιλογικούς) και δημιουργούν τα γενικά συντακτικά σχήματα της γλώσσας τα οποία καλούνται βαθιές δομές» (Μήτσης, 1999: 151). Στο επικοινωνιακό μοντέλο, που δανείζεται πορίσματα από τη Ψυχολογία, την Κοινωνιογλωσσολογία και συναφείς κλάδους, οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η γλωσσική διδασκαλία και που θεωρητικά διέπουν το ΑΠ είναι: 1) η προτεραιότητα του προφορικού λόγου έναντι του γραπτού, 2) η έμφαση στη συνταγματική διάσταση της γλώσσας, 3) ο τονισμός της επικοινωνιακής λειτουργίας του γλωσσικού κώδικα, 4) η έμφαση στην έννοια του περιβάλλοντος, 5) η

διαπίστωση της γεωγραφικής και κοινωνικής ποικιλίας του γλωσσικού φαινομένου, και β) το πέρασμα από την πρόταση στο κείμενο.

Έτσι, όπως συμπεραίνουν οι Αντωνοπούλου & Μανάβη (2001: 254-256), η επικοινωνιακή προσέγγιση δίνει ένα πολύ συγκεκριμένο περιεχόμενο στη διδασκαλία της γλώσσας στόχου, καθώς αντιμετωπίζει τη γλωσσική ικανότητα ως "δεξιότητα" και όχι ως "γνώση". Η δεξιότητα στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας αναλύεται στα διάφορα συστατικά της, τα οποία αποτελούν τις βασικές κατηγορίες με βάση τις οποίες διαμορφώνεται το υλικό για τη διδασκαλία της γλώσσας. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι ακόλουθες: α) Περίσταση επικοινωνίας, β) Θέματα επικοινωνίας, γ) Γλωσσικές λειτουργίες, δ) Έννοιες γενικές και ειδικές, ε) Γλωσσικά στοιχεία. Το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας ορίζεται με βάση αυτούς τους άξονες, αλλά, κάθε φορά, σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητικού κοινού προς το οποίο αυτή απευθύνεται. Οι έννοιες και τα γλωσσικά στοιχεία θα οριστούν σύμφωνα με τις γλωσσικές λειτουργίες και τις θεματικές περιοχές που έχουν επιλεγεί για να διδαχτούν. Υπάρχει δηλαδή συσχετισμός μεταξύ των γλωσσικών λειτουργιών, των περιστάσεων επικοινωνίας, των θεμάτων επικοινωνίας, των εννοιών και των γλωσσικών σχημάτων που τα εκφράζουν.

Ιδιαίτερη σημασία έχει και ο σχεδιασμός του γλωσσικού μαθήματος. Όπως επισημαίνουν οι Αντωνοπούλου & Μανάβη (2001: 255-256), η επιλογή και η διαμόρφωση του περιεχομένου της διδασκαλίας πρέπει να γίνεται με βάση τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών και με στόχο να εξυπηρετηθούν αυτές οι γλωσσικές ανάγκες. Αυτό αποτελεί βασική αρχή της επικοινωνιακής προσέγγισης και πρέπει να αποτελεί το πρώτο βήμα στην προετοιμασία του δασκάλου: να αναγνωριστούν και να οριστούν οι πραγματικές γλωσσικές ανάγκες αυτών που μαθαίνουν τη γλώσσα, έτσι ώστε να υπάρχει κάποιος σκοπός στη διαδικασία της μάθησης που να είναι ορατός τόσο για τον δάσκαλο όσο και για τον μαθητή, και να είναι επίσης και εφικτός. Αν λοιπόν κάποιος διδάσκει τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα στο περιβάλλον ενός σχολείου, θα πρέπει καταρχήν να εντοπίσει τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών και να κάνει έναν πίνακα στον οποίο θα περιλαμβάνονται η αναλυτική περιγραφή της γλωσσικής συμπεριφοράς που είναι επιθυμητό να αποκτήσει ο μαθητής, αλλά και πληροφορίες που αφορούν τον ίδιο το μαθητή, την ταυτότητα και την προσωπικότητά του, προκειμένου να διαμορφώσει ένα διδακτικό υλικό και έναν τρόπο διδασκαλίας

που να έχουν ως στόχο το μεγαλύτερο δυνατό όφελος του μαθητή. Ζητήματα που αφορούν τον χρόνο (πόσες ώρες) ή τον χώρο (χωριστές τάξεις γλωσσικής διδασκαλίας για τους ξενόφωνους μαθητές ή όχι) αφορούν φυσικά την πολιτική του κάθε σχολείου ή τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική.

Συμπερασματικά, η διδασκαλία της γλώσσας δεν αφορά μόνο το γλωσσικό μάθημα, αλλά όλα τα διδακτικά αντικείμενα, μια που όλα χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως μέσο μετάδοσής τους. Αυτό κάνει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας το κατεξοχήν διεπιστημονικό αντικείμενο. Επίσης, κάτι άλλο που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι η «ποιότητα» της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι μαθητές δεν αποτελεί συνάρτηση μόνο της διδασκαλίας στο σχολείο, αλλά και πολλών άλλων εξωσχολικών παραγόντων, μια που οι ομιλητές χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα και έξω από το σχολείο και επηρεάζονται από ποικίλους παράγοντες, κοινωνικούς, πολιτικούς και γεωγραφικούς, μέσα στο δεδομένο γλωσσικό περιβάλλον όπου ζουν. Τέλος, η διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 είναι άρρηκτα δεμένη και με την τυπολογία της ελληνικής γλώσσας, πάντα σε σχέση με την πρώτη γλώσσα των ομιλητών-μαθητών – αν και αυτό, όπως θα δούμε δε λαμβάνεται πάντα υπ' όψη κατά τη διδασκαλία ή την παραγωγή διδακτικού υλικού.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η ελληνική γλώσσα, που ανήκει στην Ινδοευρωπαϊκή Ομογλωσσία, είναι η πιο παλιά μαρτυρούμενη γλώσσα της Ευρώπης και σήμερα ομιλείται ως πρώτη γλώσσα (Γ1) στην Ελλάδα, στο ελληνικό τμήμα της Κύπρου και από τους Έλληνες της διασποράς. Οι κυριότερες εστίες της ελληνικής διασποράς βρίσκονται στις Η.Π.Α., στην Αυστραλία, στον Καναδά και στη Γερμανία. Το ελληνικό αλφάβητο είναι μια προσαρμογή του φοινικικού και ήταν το πρώτο αλφάβητο που περιείχε και φωνήεντα και σύμφωνα (Katzner, 1986: 106). Η νέα ελληνική γλώσσα, όπως είναι φυσικό, περιλαμβάνει και γεωγραφικές διαλέκτους που όμως βρίσκονται σε πορεία εξαφάνισης κάτω από την επίδραση της κοινής. Εξάιρεση αποτελεί η ελληνοκυπριακή διάλεκτος, η οποία διατηρεί ακόμα τους ομιλητές της τόσο στην Κυπριακή Δημοκρατία όσο και στη σημαντική ελληνοκυπριακή διασπορά της Μ. Βρετανίας. Διαλέκτους της νέας ελληνικής, συναντά κανείς, εκτός από τον ελλαδικό χώρο στις παρευξείνιες περιοχές της Τουρκίας και της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και στην Ιταλία (Απουλία, Καλαβρία).

Η κοινή εκδοχή της ελληνικής που ομιλείται στις μέρες μας στον Ελλαδικό χώρο είναι η Νεοελληνική Κοινή (NEK), μια απλοποιημένη μορφή της αρχαίας ελληνικής, η οποία επιβιώνει στις μέρες μας ουσιαστικά μόνο μέσα από το τελετουργικό της επίσημης ελληνορθόδοξης Εκκλησίας. Ο Μήτσης (1998: 174), επισημαίνει ότι η NEK αποτελεί τη δημιουργική σύνθεση δύο ρευμάτων που σχετίζονται άμεσα με τις γενικότερες κοινωνικές εξελίξεις και την πνευματική ιστορία της Ελλάδας: της Δημοτικής, που συνιστά το βασικό κορμό της NEK και της Καθαρεύουσας, που επέδρασε συμπληρωματικά σε όλα τα επίπεδα, κυρίως στα λεγόμενα ανώτερα ή συστηματικά.

Κατά συνέπεια, όσον αφορά τη διδασκαλία και εκμάθηση της Νέας Ελληνικής, πρέπει κανείς να λάβει υπόψη τα παράλληλα γλωσσικά στοιχεία που οφείλονται στη σύνθεση Δημοτικής και Καθαρεύουσας, αλλά και τα δομικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητές της, για να αντιμετωπίσει τυχόν προβλήματα προβλήματα στη διδασκαλία της κυρίως ως Γ2 ή ξένη γλώσσα. Τα προβλήματα αυτά δεν αφορούν τους φυσικούς ομιλητές γιατί οι τελευταίοι κατακτούν τη γλώσσα εσωτερικεύοντας

εύκολα και ομαλά τις πολυπλοκότητές της. Ο Μήτσης (1998: 174-197) τονίζει τα σημεία που πρέπει κανείς να επικεντρώσει την προσοχή του σε φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και λεξιλογικό επίπεδο. Σε φωνολογικό επίπεδο, λοιπόν, οι δυσκολίες αναφέρονται στην κατανομή των αλλοφώνων των διάφορων φωνημάτων της γλώσσας, στην παρουσία παράλληλων συμφωνικών συμπλεγμάτων, στην έκκρουση των φωνηέντων, στο φαινόμενο της συνίζησης, στην υπό όρους αποβολή του τελικού -ν και στο νόμο της τρισυλλαβίας. Σε μορφολογικό επίπεδο τα σημεία στα οποία πρέπει να δώσει κανείς ιδιαίτερη προσοχή είναι: η κλίση του ουσιαστικού, η κλίση του επιθέτου και οι χρόνοι, οι εγκλίσεις, οι διαθέσεις, οι συζυγίες και η όψη των ρημάτων. Σε συντακτικό επίπεδο, βαρύνουσα σημασία έχουν: η θέση των όρων της πρότασης, οι ελλειπτικές προτάσεις και η μεταβατικότητα των ρημάτων. Τέλος, σε λεξιλογικό επίπεδο ένα βασικό πρόβλημα είναι τα συνωνυμικά ζεύγη των λέξεων και η ιδιαίτερη χρήση τους, η πολυσημία πολλών ελληνικών λέξεων και οι ιδιωματικές εκφράσεις. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και τους ιδιωτισμούς και τις διαφοροποιήσεις που οφείλονται σε κοινωνικές και γεωγραφικές ποικιλίες.

Κατ' επέκταση, διερευνώντας τα πεδία της ελληνικής γλώσσας όπου εντοπίζονται δυσκολίες για όσους έχουν μητρική γλώσσα άλλη εκτός των ελληνικών και μαθαίνουν ελληνικά, η Κατσιμαλή (2005: 65-86) επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στις ακόλουθες λειτουργικές κατηγορίες: τον κόμβο του συμπληρωματικού δείκτη, το ζήτημα των πτωτικών ενδείξεων σε ονοματικές φράσεις και στη φύση της ρηματικής κατάληξης. Συγκεκριμένα, όσον αφορά το συμπληρωματικό δείκτη⁵ αναφέρει ότι προβλήματα παρουσιάζουν οι ξένοι όταν τους ζητείται να παράγουν ερωτήσεις όπου υπάρχει κλιτικό (π.χ. με προσκάλεσαν), ενώ υπεργενικεύουν την ονομαστική αντί της αιτιατικής και συγχέουν το έμμεσο με το άμεσο συμπλήρωμα. Δυσκολεύονται δηλαδή να αντικαταστήσουν το έμμεσο αντικείμενο με ερωτηματική λέξη. Όσον αφορά την πτώση, οι ξένοι που μαθαίνουν ελληνικά αντιμετωπίζουν δυσκολία αρχικά στην ανάκληση από τη μνήμη τους των ρημάτων τα οποία απαιτούν γενική, ενώ δυσκολίες παρουσιάζουν η κατάκτηση και χρήση των αδύνατων τύπων προσωπικών αντωνυμιών (clitics) και η κατάλληλη χρήση του άρθρου. Σε σχέση με τη φύση της ρηματικής κατάληξης, δυσκολία δημιουργεί η έκφραση του τρόπου ενέργειας

⁵ Κατά τον Chomsky (1981 qtd Κατσιμαλή 2005:66), ο κόμβος του συμπληρωματικού δείκτη (ΣΔ) δέχεται ερωτηματικά στοιχεία ή συνδέσμους που εισάγουν δευτερεύουσα πρόταση.

(συνοπτικό / μη συνοπτικό), η παθητικοποίηση των ρηματικών τύπων, τα ρήματα διπλής μεταβατικότητας, η έννοια της αλληλοπάθειας και γενικά η ρηματική μορφολογία, ενώ λάθη παρατηρούνται στο σχηματισμό ρηματικών φράσεων συμβατών με τα χρονικά επιρρήματα που χρησιμοποιούνται κάθε φορά.

Εκτός από τα δύσκολα σημεία που προκύπτουν από την πολυπλοκότητα της ελληνικής γλώσσας, ένας άλλος προαναφερθείς βασικός παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη όταν διδάσκεται ως Γ2 ή ξένη γλώσσα, είναι η φυσική-πρώτη γλώσσα των διδασκομένων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των Καψαμπέλη, Κωνσταντάκη & Τζεβελέκου (1998: on-line) για τις δυσκολίες του μαθητικού κοινού στην εκμάθηση της ελληνικής, στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης (αφορά και τους μουσουλμάνους τσιγγάνους της περιοχής). Οι μελετητές παρατηρούν ότι λόγω παρεμβαστικότητας της μητρικής γλώσσας (mother tongue interference) των μαθητών, τα ελληνικά που παράγουν οι μαθητές χαρακτηρίζονται από: αποκλίσεις στην προφορά των φθόγγων, ελλειπτικότητα, με σχηματισμό μικρών φράσεων, προβλήματα που σχετίζονται με την κλίση των ρημάτων και των ονομάτων, προβλήματα συμφωνίας, π.χ. υποκειμένου/ρήματος, άρθρου/ουσιαστικού, επιθέτου/άρθρου/ουσιαστικού, απουσία συνδετικών ρημάτων, απουσία άρθρων - κυρίως οριστικών, απουσία προθέσεων, απουσία συμπληρωματικών δεικτών, λάθη στα γένη, στερεότυπη γνώση ορισμένων δομών, π.χ. μπορώ να..., η οποία δεν εφαρμόζεται παραγωγικά, απουσία βασικού λεξιλογίου, προβληματική παραγωγή επιρρημάτων από επίθετα και αναντιστοιχία ανάμεσα στην προσωδία και τη σειρά των όρων της φράσης. Τα προβλήματα αυτά είναι φυσιολογικά, γιατί η Τουρκική που κατά κύριο λόγο είναι η φυσική γλώσσα των μουσουλμανοπαίδων, είναι μορφολογικά και συντακτικά πολύ διαφορετική από την ελληνική. Είναι κατανοητό πως αυτό δε συμβαίνει μόνο με την Τουρκική, αλλά, με όλες τις γλώσσες σε επαφή και ιδιαίτερα αυτές που δεν ανήκουν στην ίδια ομογλωσσία και παρουσιάζουν μικρές ή μεγάλες αποκλίσεις στους τομείς που προαναφέρθηκαν. Θα ήταν, επομένως, ενδεδειγμένο, οι διδάσκοντες της Ελληνικής ως Γ2 ή ξένης να γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών για να προλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν τυχόν λάθη που οφείλονται στην εμπλοκή της Γ1, άποψη που υποστηρίζει και ο Ρεπούσης (2000: 41).

Έχοντας αναφερθεί στις δομικές ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής σε αλλόγλωσσους γενικά, καθώς και στις γενικές παραμέτρους που

διέπουν τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας και με δεδομένο ότι έμφαση αυτού του πονήματος είναι η διδασκαλία της ελληνικής σε τσιγγάνους μαθητές και η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, στο επόμενο κεφάλαιο, θα αναφερθούμε στις γλωσσικές μειονότητες του ελλαδικού χώρου, με έμφαση στην τυπολογία της γλώσσας Ρομ (Γ1).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Η ΓΛΩΣΣΑ ROMANI

Η θεωρητική θεμελίωση εννοιών σχετικών με τη μειονοτική γλώσσα, θεωρείται σκόπιμο να γίνει αντλώντας στοιχεία από την πραγματεία της Σελλά-Μάζη (1997: 351-367).

Όταν αναφερόμαστε στον όρο μειονότητα γενικά, εννοούμε την ύπαρξη ομάδων πληθυσμού, που είναι υπήκοοι του κράτους στο οποίο βρίσκονται αλλά που διαφέρουν από την πλειοψηφία του πληθυσμού ως προς συγκεκριμένα γλωσσικά, θρησκευτικά, φυλετικά, εθνοτικά ή άλλα στοιχεία. Αυτές οι ομάδες τίθενται σε μη κυρίαρχη θέση ως προς τον υπόλοιπο πληθυσμό, εφ' όσον υστερούν αριθμητικά, αλλά πολλές φορές εκδηλώνουν τη συλλογική βούληση να διατηρήσουν (ή και να ενισχύσουν) τα παραπάνω διαφοροποιητικά στοιχεία.

Όσον αφορά μια γλωσσική μειονότητα, τα στοιχεία που την ορίζουν είναι τα εξής: α) ο αυτοπροσδιορισμός της ως τέτοιας, β) η κοινή καταγωγή των ομιλητών της εν λόγω γλώσσας, γ) ορισμένα γλωσσικά, πολιτιστικά και ιστορικά χαρακτηριστικά συνυφασμένα με τη γλώσσα και δ) ο τρόπος κοινωνικής οργάνωσης ως προς την αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων γλωσσικών ομάδων, ο οποίος καθορίζει τη μειονοτική θέση της εν λόγω ομάδας. Δεν είναι ωστόσο απαραίτητο μια γλωσσική μειονότητα να πληρεί όλα τα παραπάνω κριτήρια. Εδώ πρέπει να επισημανθεί πως μια γλωσσική κοινότητα χαρακτηρίζεται ως γλωσσική μειονότητα, όχι τόσο εξαιτίας του μικρού αριθμού ομιλητών, αλλά κυρίως επειδή σε μερικές περιπτώσεις, το σύνολο του πληθυσμού θεωρεί ότι η γλώσσα της μειονότητας δεν έχει καθεστώς ισοδύναμο με αυτό της εθνικής γλώσσας και πιθανόν η κοινωνική υποστήριξή τους να μην είναι επαρκής.

Οι γλωσσικές μειονότητες διακρίνονται σε *γηγενείς* ή *μη γηγενείς*. Γηγενείς είναι εκείνες των οποίων οι πληθυσμοί είναι αυτόχθονες και η γλώσσα τους είτε είναι επίσημη γλώσσα κάποιου κράτους, είτε όχι, ενώ μη γηγενείς είναι οι εθνοτικές ομάδες που είτε προσφάτως, είτε σε προηγούμενες γενιές μετακινήθηκαν προς το σημερινό τόπο διαμονής τους. Όσον αφορά τις μειονοτικές γλώσσες, *θέσει* μειονοτικές είναι οι γλώσσες οι οποίες χρησιμοποιούνται ως επίσημες γλώσσες σε

άλλα κράτη, ενώ οι *φύσει* μειονοτικές δεν αποτελούν γλώσσες κανενός κράτους. Μια άλλη διάκριση των μειονοτικών γλωσσών είναι σε γλώσσες *απόκλισης* ή *σύγκλισης* σε σύγκριση με τις γειτνιάζουσες αυτών γλώσσες. Γλώσσες απόκλισης είναι εκείνες των οποίων τα γλωσσικά χαρακτηριστικά είναι πολύ διαφορετικά από την επίσημη γλώσσα του κράτους, ενώ οι γλώσσες σύγκλισης είναι γλωσσικές ποικιλίες που χαρακτηρίζονται ως γλώσσες και όχι ως διάλεκτοι, όχι λόγω των ίδιων γλωσσικών χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν, αλλά λόγω κοινωνικών, πολιτιστικών και πολιτικών δεδομένων.

Ο Νικολάου (2000: 170) αναφέρει ότι στην Ελλάδα σήμερα επικρατεί η γλωσσική / επικοινωνιακή κατάσταση της 'ατομικής διγλωσσίας χωρίς κοινωνική διγλωσσία' σύμφωνα με την κατάταξη του Fishman. Αυτό, εξηγεί, πρακτικά σημαίνει ότι, ενώ υπάρχουν άτομα ή ομάδες οι οποίοι χρησιμοποιούν δύο γλώσσες. Η κοινωνία στο σύνολό της και οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα. Υπάρχει η κυρίαρχη γλώσσα που είναι τα ελληνικά, ενώ στις μειονοτικές γλώσσες δεν αντιστοιχούν κάποιες κοινωνικές λειτουργίες ή ρόλοι. Τα ελληνικά είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για την επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη των μελών των μειονοτήτων (εντός Ελλάδας). Οι λειτουργίες της μειονοτικής γλώσσας περιορίζονται στο πλαίσιο της οικογένειας ή της παροικίας. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με την έκδοση του Κέντρου Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων (2001), η γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα συνίσταται στις γλώσσες της μειονότητας της Δυτικής Θράκης (τούρκικα-πομάκικα), στα βλάχικα, τις σλαβικές διαλέκτους της Μακεδονίας, τα αρβανίτικα και την ελληνική ρομανί.

Οι Ρομ, που η μειονοτική ομάδα με την οποία θα ασχοληθούμε, αρχικά προήλθαν από τις δυτικές περιοχές των Ινδιών και η γλώσσα τους, ρομανί, έχει άμεση σχέση με τις ινδικές διαλέκτους, τα σνσκριτικά, χίντι και παντάμπι. Η ρομανί ήρθε σε επαφή με πολλές γλώσσες και διαλέκτους των κοινωνιών που υπήρξαν χώρες υποδοχής των Ρομ. Η γλώσσα αυτή χαρακτηρίζεται από έντονη ποικιλία κυρίως στο λεξιλόγιο, αλλά και στη φωνητική, στη μορφολογία και στη σύνταξη (Χατζησαββίδης, 1996-98: 197). Μια διάλεκτος της ρομανί είναι και η ρομανί της Ελλάδας, η οποία είναι προφορική γλώσσα, πράγμα που όπως θα δούμε εκτενώς σε επόμενα κεφάλαια δημιουργεί μια ιδιαίτερη συνθήκη στη διδασκαλία των ελληνικών με χρήση της ρομανί. Ωστόσο, ούτε μέσα στον ελλαδικό χώρο η γλώσσα των Ρομ παρουσιάζει

ομοιομορφία. Οι μορφές της ρομανί οι οποίες ομιλούνται στον ελληνικό χώρο ανήκουν, όπως επισημαίνει ο Χατζησαββίδης (1996-98: 197), στη λεγόμενη βαλκανική ομάδα διαλέκτων με επιδράσεις από την αρμενική, περσική, ρουμανική, βουλγαρική και σήμερα κυρίως από την τουρκική. Σχετικά ο Courthiade (1996: 97) αναφέρει ότι όλα αυτά τα γλωσσικά ιδιώματα συνιστούν αυτό που ονομάζουμε γλώσσα Ρομανί που ζει κυρίως μέσω των διαλέκτων της, όπως κάθε γλώσσα στην προφορική της περίοδο, λίγο περισσότερο ίσως από άλλες γιατί μιλιέται σε διαφορετικές χώρες, γεγονός που εμπλέκει διαφορετικές εξωτερικές γλωσσικές επιρροές - δεν είναι όμως κάτι το ασυνήθιστο, αν το συγκρίνουμε με άλλες γλώσσες του κόσμου.

Οι Ρομ της Ελλάδας είναι δίγλωσσοι, καθώς μιλούν τη ρομανί και την ελληνική, αλλά και τρίγλωσσοι, όσον αφορά τους μουσουλμάνους Ρομ της Θράκης που ακολουθούν τουρκόφωνη εκπαίδευση στα μειονοτικά σχολεία όπου φοιτούν και κατά συνέπεια η επίδραση της τουρκικής γλώσσας είναι καταλυτική σε αυτή την περίπτωση. Η ρομανί, που είναι εργαλείο καθημερινής επικοινωνίας και πολύτιμο κομμάτι της ταυτότητάς τους, χρησιμοποιείται κυρίως στο οικογενειακό περιβάλλον και όταν ο επικοινωνιακός διάυλος δεν περιλαμβάνει μη Ρομ άτομα, ενώ η ελληνική χρησιμοποιείται σε συνδιαλλαγές με τους μη Ρομ Έλληνες, κυρίως σε συνδιαλλαγές και για επίσημους σκοπούς. Όπως είναι φυσικό, η μακρόχρονη συμβίωση των Ρομ με τους μη Ρομ Έλληνες έχει επηρεάσει πολλούς τομείς της ζωής τους και είναι γεγονός ότι οι νεότερες γενιές μιλούν καλά την ελληνική γλώσσα και φοιτούν σε ελληνικά σχολεία. Έτσι, επιδράσεις δέχτηκε και η γλώσσα των Ρομ από την ελληνική, στις οποίες θα αναφερθούμε στη συνέχεια. Αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι και η ελληνική δεν επηρεάστηκε από τη ρομανί, έστω και σε περιορισμένη σχετικά έκταση. Ο Χατζησαββίδης (1994: 591) αναφέρει ότι επίδραση από τη ρομανί δέχτηκαν οι συνθηματικές γλώσσες και τα περιθωριακά ιδιώματα της ελληνικής, όπως η αργκό και τα καλιαρντά (ιδίωμα των ομοφυλοφίλων της Ελλάδας). Μερικές εκφράσεις και λέξεις πέρασαν κατόπι στην Κοινή Νέα Ελληνική, όπως για παράδειγμα η λέξη «πουρό» από το [p'uro] της ρομανί που σημαίνει «γέρος».

Γενικά, η ελληνική και η ρομανί είναι δύο γλώσσες σε επαφή, με την πρώτη να είναι κυρίαρχη και, όπως είναι φυσικό, να ασκεί και τη μεγαλύτερη επίδραση στα διάφορα επίπεδα της ρομανί -φωνητική, φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη και λεξιλόγιο. Αν



και η ρομανί είναι γλώσσα απόκλισης σε σχέση με τα ελληνικά, το γεγονός ότι πρόκειται για μειονοτική γλώσσα την καθιστά ευάλωτη ως προς τις επιδράσεις από τα ελληνικά, πράγμα που ενισχύεται και από το γεγονός ότι δεν υφίσταται κάπου αλλού ως γλώσσα κράτους και δεν υπάρχει σταθερό σημείο γλωσσικής αναφοράς. Επιπλέον, σημείο γλωσσικής αναφοράς θα μπορούσε να αποτελέσει μια κανονικοποιημένη μορφή γλώσσας, κάτι που δεν υφίσταται στα ρομανί, γιατί πρόκειται για μια προφορική γλώσσα χωρίς γραπτή παράδοση, που απαρτίζεται από πλήθος διαλέκτων, γεγονός που δυσχεραίνει τη συστηματοποίηση του γλωσσικού κώδικα και έχει ως αποτέλεσμα μεγαλύτερες επιδράσεις από την ελληνική. Άλλος ένας παράγοντας που συντελεί στην αποδυνάμωση της ελληνικής ρομανί είναι η απουσία διδασκαλίας της γλώσσας, μια που στα σχολεία όπου φοιτούν οι Ρομ δεν υπάρχει πρόβλεψη για τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας.

Σε φωνητικό-φωνολογικό επίπεδο (Χατζησαββίδης 1994: 587-588), οι επιδράσεις της ελληνικής είναι πολύ εμφανείς στην εκφορά της ρομανί και την προφορά των ομιλητών της και αφορούν την ενοποίηση φθόγγων, τη μετατροπή συμφωνικών συμπλεγμάτων, την ηχηροποίηση συμφώνων και τον τόνο που είναι δυναμικός και κινητός και ισχύει ο νόμος της τρισυλλαβίας, όπως στη Νέα Ελληνική. Από την άλλη, η ύπαρξη στη Ρομανί φθόγγων άγνωστων στη νεοελληνική δημιουργεί κάποιες παρεμβολές όταν οι Ρομ μιλούν ελληνικά, π.χ. αντί «θέλω» λένε «t^hέλω» (Χατζησαββίδης 1996:84).

Στη μορφολογία, οι επιδράσεις είναι εξίσου σημαντικές. Η ρομανί που μιλείται στον ελληνικό χώρο δανείστηκε το οριστικό άρθρο της ονομαστικής πτώσης του ενικού, αρσενικού και θηλυκού γένους από την ελληνική, καθώς δεν υπάρχει ουδέτερο γένος. Επίσης, το οριστικό άρθρο προτάσσεται των κύριων ονομάτων, όπως και στα ελληνικά. Ως αόριστο άρθρο χρησιμοποιείται στη ρομανί το [yek] : ένας, όπως και στα ελληνικά. Ενώ η ρομανί είχε αρχικά οχτώ πτώσεις, οι οποίες διέφεραν στις καταλήξεις (ονομαστική, γενική, δοτική 1, δοτική 2, οργανική, αφαιρετική, κλητική), με την πάροδο του χρόνου παρατηρούνται διαφοροποιήσεις, από τις οποίες κάποιες οφείλονται στην επίδραση της ελληνικής. Τέτοιες είναι οι μορφολογική σύμπτωση της κλητικής με την ονομαστική, όπως και η συχνή χρήση του [apo] + ονομαστική ή αιτιατική ονόματος αντί της αφαιρετικής. Ομοιότητες παρουσιάζονται και στο σχηματισμό του πληθυντικού και της γενικής κτητικής, στη χρήση των αντωνυμιών

και των επιρρημάτων. Τέλος, κάποιες ομοιότητες παρατηρούνται και στο σχηματισμό του μέλλοντα και του αορίστου.

Όσον αφορά τη σύνταξη, λόγω της χρήσης της ελληνικής, εκτός από λειτουργική συρρίκνωση, η ρομανί παρουσιάζει μια δομική συρρίκνωση. Μερικές χαρακτηριστικές ιδιομορφίες στη σύνταξη αποτελούν η συχνή χρήση της ονομαστικής ως αντικείμενο του ρήματος, η σύνταξη του ρήματος είμαι [sem], η χρήση μονολεκτικών τύπων εκεί που η νεοελληνική χρησιμοποιεί εμπρόθετο τύπο και η λειτουργία της γενικής, η οποία είναι παρόμοια με τη λειτουργία του επιθέτου της νεοελληνικής (Χατζησαββίδης 1996:85).

Όταν κάνουμε λόγο για επιδράσεις στο επίπεδο του λεξιλογίου μιας γλώσσας από μία άλλη, αναφερόμαστε κυρίως στο φαινόμενο του δανεισμού λέξεων ή εκφράσεων. Όσον αφορά τη ρομανί, παρατηρούνται δάνεια από τις μεσαιωνικές ελληνικές διαλέκτους και νεότερα δάνεια από τη Νέα Ελληνική. Λαμβάνοντας υπ' όψη τον βαθμό προσαρμογής των δανείων στο μορφολογικό σύστημα της ρομανί (Χατζησαββίδης, 1994: 589-590), διακρίνουμε, από τη μία δάνειες λέξεις που προσαρμόστηκαν στο τυπικό της ρομανί και είτε έχουν διαφορετική σημασία από την αντίστοιχη νέα ελληνική, όπως είναι το [drom] από την ελληνική λέξη 'δρόμος', που σημαίνει 'δρόμος', αλλά και 'φορά' ([dú drom] : δύο φορές), είτε διατηρούν τη σημασία της αντίστοιχης ελληνικής λέξης, για παράδειγμα [o filo], από τη μεσαιωνική ελληνική λέξη 'το φύλλον'. Στα δάνεια που εντάχθηκαν στη ρομανί μετά από μορφολογική επεξεργασία, κατατάσσονται επίσης τα δάνεια λεξικά μορφήματα από την ελληνική, στα οποία προστέθηκαν γραμματικά μορφήματα της ρομανί. Από την άλλη, υπάρχουν δάνεια που δεν προσαρμόστηκαν μορφολογικά στη ρομανί και χρησιμοποιούνται με τη σημασία που έχουν στη νέα ελληνική, τα λεγόμενα άμεσα δάνεια. Τέτοια είναι οι ονομασίες μηνών, οι μέρες της εβδομάδας, οι αριθμοί, κάποιες ονομασίες χρωμάτων, τα σημεία του ορίζοντα, οι λέξεις [deksiá]- [aristerá], καθώς και ένας αριθμός κοινών ελληνικών εκφράσεων που περιστασιακά παρεμβάλλονται σε προτάσεις της ρομανί, όπως το [endáksi], (Messing, 1997: 88). Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται και όροι που η ρομανί δανείστηκε από την ελληνική για να καλύψει κάποια εννοιολογικά κενά, για παράδειγμα σχετικά με τη χλωρίδα και την πανίδα. Ακόμα χρησιμοποιούνται απaráλλαχτα από τους Ρομ ονομασίες ελληνικών προϊόντων και φαγητών, διάφοροι αθλητικοί όροι, ονομασίες εορτών της ορθόδοξης εκκλησίας και ελληνικά χριστιανικά ονόματα, κάποιοι τεχνολογικοί, τεχνικοί και

ιατρικοί όροι, εφ' όσον αντίστοιχοι δεν υπήρχαν στη γλώσσα των Ρομ (Messing, 1987: 29). Τέλος, μία άλλη περίπτωση δανεισμού είναι τα μεταφραστικά δάνεια. Πρόκειται για σταθερά συντάγματα ή σταθερές ομάδες λέξεων από τη νέα ελληνική που μεταφράστηκαν κυριολεκτικά στη ρομανί. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι οι εκφράσεις [ɪnkalan mo manɔ]-'βγάζω το ψωμί μου' και [ɪlan tiléfoɲo]- 'παίρνω τηλέφωνο' (Χατζησαββίδης, 1994: 590).

Συμπερασματικά, η ρομανί έχει δεχτεί αρκετές επιδράσεις από την ελληνική σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα. Οι παράγοντες που εξηγούν το βαθμό αυτό της γλωσσικής επίδρασης μπορούν να αναζητηθούν στην κοινωνική, πολιτική, πολιτισμική-θρησκευτική, γλωσσική, εκπαιδευτική και οικονομική κατάσταση των πληθυσμών αυτών σε σχέση με την υπάρχουσα ελληνική πραγματικότητα. Ωστόσο, ο ρόλος της θρησκείας είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Στην περίπτωση των μουσουλμάνων Ρομ της Θράκης παρατηρείται σημαντική επίδραση από την τουρκική γλώσσα και πολύ μικρότερη επίδραση από την ελληνική γλώσσα, μια που οι Ρομ μουσουλμάνοι χρησιμοποιούν την τουρκική στην εκπαίδευση, τη θρησκεία, την πολιτική και τις κοινωνικές περιστάσεις μέσα στη μουσουλμανική μειονότητα. Από την άλλη, χρησιμοποιούν την ελληνική ως -μη κυρίαρχη- γλώσσα του σχολείου, της Μεταδευτεροβάθμιας και Ανώτατης εκπαίδευσης, της διοίκησης, των αρχών και των εξομειωνοτικών επικοινωνιακών συναλλαγών. Η διάλεκτος των ρομανί που αρχικά αποτελούσε τη μητρική γλώσσα των μουσουλμάνων Ρομ έχει σχεδόν εκτοπιστεί από τη γλώσσα των ομοθρήσκων τουρκόφωνων πληθυσμών. Η χρήση των διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων δεν υπαγορεύεται μόνο από εξωτερικούς παράγοντες, αλλά και από τη στάση των ομιλητών των μειονοτήτων απέναντι στην ίδια τους τη γλώσσα. Από τη μια, οι χριστιανοί Ρομ νιώθουν την ανάγκη να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα προκειμένου να ενσωματωθούν και να ανελιχτούν στην ελληνική κοινωνία και να αποφύγουν την περιθωριοποίηση. Από την άλλη, η κάποια κοινωνικοοικονομική απομόνωση των τουρκόφωνων χωριών, έχει ως αποτέλεσμα την επιθυμία των μουσουλμάνων Ρομ να χρησιμοποιούν κυρίως την τουρκική, ως γλωσσική επιλογή που τους εξασφαλίζει δυνατότητα ένταξης στη μουσουλμανική κοινότητα.

Τέλος, αν και κρίθηκε απαραίτητο να γίνει σύντομη αναφορά στη μειονοτική ομάδα των μουσουλμάνων Ρομ της Θράκης, γιατί είναι κομμάτι της ελλαδικής

πραγματικότητας, στο παρόν πόνημα, ωστόσο, δε θα ασχοληθούμε με αυτό το τμήμα του πληθυσμού των Ρομ, το οποίο αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση ειδικού ενδιαφέροντος, αλλά με τα δίγλωσσα τσιγγανόπουλα που ζουν στον υπόλοιπο ελλαδικό χώρο, συμμετέχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Αφού, λοιπόν, αναφερθήκαμε γενικά στο στη γλώσσα ρομανί ως γλώσσα σε επαφή με τα ελληνικά, θα προχωρήσουμε στη θεώρηση του χαρακτήρα της κοινότητας των Ρομ, παράγοντας που αναμφίβολα επηρεάζει τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε τσιγγανόπαιδες, και στη συνέχεια θα προχωρήσουμε πιο συγκεκριμένα στη θεώρηση της γλωσσικής εκπαίδευσης των τσιγγανόπουλων μέσα στο δεδομένο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΡΟΜ

Η διεθνής ονομασία των Αθίγγανων είναι Ρομ (Rom). Ο Πασπάτης (1995: 110) την ετυμολογεί με βάση τη σανσκριτική λέξη «Raama», το όνομα ενός Ινδού Θεού. Πρόκειται για ένα λαό ο οποίος δε βρίσκεται σε συγκεκριμένα γεωγραφικά όρια, αλλά είναι διασκορπισμένος σε όλο τον κόσμο, με σημαντικές κοινότητες στην Ευρώπη γενικά και στα Βαλκάνια ειδικότερα, στην Τουρκία, στη Βόρεια Αφρική, στη Νότια Αμερική και αλλού. Ο συνολικός αριθμός τους υπολογίζεται σε πάνω από 12 εκατομμύρια άτομα.

Στην Ευρώπη, οι Ρομ αποκαλούνται με διάφορες ονομασίες στις χώρες όπου ζουν. Έτσι, όπως αναφέρει ο Ζεγκίνης (1994:13), οι Τούρκοι τους ονομάζουν «Çingene» και «Kırtı», οι Βούλγαροι «Cinganin» οι Γάλλοι «Tchinghianes» και «Bohèmiens», οι Γερμανοί «Zigeuner», οι Ιταλοί «Zingari», οι Ισπανοί και οι Πορτογάλοι «Gitanos», οι Ολλανδοί «Egyptenaren», οι Ούγγροι «Faraonépe», οι Άγγλοι «Gypsy» και οι Άραβες «Zot» και «Harami». Οι Έλληνες τους αποκαλούν περισσότερο «Τσιγγάνους», «Αθίγγανους», «Γύφτους» ή «Κατσιβελους». Παρατηρούμε δηλαδή ότι πολλές από τις ονομασίες των Ρομ στις διάφορες χώρες μοιάζουν και συνεπώς συνδέονται ετυμολογικά. Οι ίδιοι αυτοαποκαλούνται «Ρομ» (=άνθρωπος) και σπανιότερα «Κάλο» (=μαύρος, μελαψός) ή «Καλέ», «Μαλελέ» και «Μανούχ».

Σχετικά με τις ελληνικές ονομασίες και την προέλευσή τους (Ζεγκίνης, 1994:14), το όνομα «Αθίγγανου» πρωτοχρησιμοποιήθηκε για να χαρακτηρίσει μέλη μιας αίρεσης που εμφανίστηκε κατά τον 9^ο αι. στη Μικρά Ασία, προέρχεται από το ρήμα «θιγγάνω», δηλαδή «αγγίζω, πλησιάζω» με την προσθήκη του στερητικού -α και σημαίνει «αυτός που δεν πρέπει να αγγίζει κάποιον». Βέβαια, δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι σημερινοί Αθίγγανοι είναι απόγονοι των μελών εκείνης της αίρεσης απλά είναι μια πιθανή ετυμολόγηση της λέξης. Επίσης, μπορεί κανείς να θεωρήσει ότι η λέξη Αθίγγανος εξελίχθηκε μετέπειτα στο όνομα «Ατσιγγανος-Τσιγγάνος», αλλά αυτή η θεωρία δεν έχει ακόμα επιβεβαιωθεί. Όσον αφορά το όνομα «Κατσιβελος», το συναντάμε αρχικά σε βυζαντινές πηγές του 14^{ου} αιώνα, και προέρχεται από την ιταλική λέξη «cativello» από το λατινικό «captivus» και σημαίνει

«αιχμάλωτος» και συνεκδοχικά «εξαθλιωμένος». Τέλος, το όνομα «Γύφτος» προέρχεται από το εθνικό «Αιγύπτιος».

Σχετικά με τον τόπο καταγωγής τους αναφέρονται κυρίως δύο απόψεις. Όπως προδίδουν και οι ονομασίες «Γύφτος» στα ελληνικά ή «Gypsy» στα Αγγλικά, η μία άποψη είναι ότι οι Ρομ κατάγονται από την Αίγυπτο. Η δεύτερη και πιο έγκυρη είναι ότι κατάγονται από τις δυτικές περιοχές των Ινδιών, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την άμεση σχέση της τσιγγάνικης γλώσσας με τις ινδικές διαλέκτους, τα Hindi, παντάμπι και τη σανσκριτική (Πασπάτης, 1995: 114). Κατά το διάστημα μεταξύ 9^{ου} και 11^{ου} αιώνα, οι Ρομ μετακινήθηκαν από τις Ινδίες προς τις χώρες της Μέσης Ανατολής, Αίγυπτο, Συρία, Περσία, Αρμενία, όταν μουσουλμανικά στρατεύματα πραγματοποιούσαν επιδρομές στις περιοχές των Ινδιών. Κατά τον 11^ο αιώνα, οι επιθέσεις των Σελτζούκων στο έδαφος της Αρμενίας ανάγκασαν τους Αθίγγανους να μετακινηθούν και πάλι, αυτή τη φορά προς το Βυζάντιο. Πρώτα πήγαν στον Πόντο και συγκεκριμένα στην Τραπεζούντα και μετά στη Θράκη. Τον 14^ο αιώνα η κατάληψη της περιοχής αυτής από τους Οθωμανούς Τούρκους είχε ως αποτέλεσμα να εγκαταλείψει τη Θράκη ένας σημαντικός αριθμός Ρομ και να μετακινηθεί είτε προς το νότο, προς την Πελοπόννησο και την Κρήτη, είτε δυτικά προς την Κέρκυρα, είτε βορειοανατολικά προς τη Βοημία απ' όπου και διασκορπίστηκαν μετά στην υπόλοιπη Ευρώπη.

Σήμερα στον ελλαδικό χώρο ζουν 160 έως 200 χιλιάδες Ρομ (Χατζησαββίδης, 1996-98: 195). Μερικές από τις περιοχές όπου είναι συγκεντρωμένος μεγάλος σχετικά πληθυσμός είναι Αθήνα (Αγία Βαρβάρα, Λιόσια, Ζεφύρι, Ασπρόπυργος), Θεσσαλονίκη (Δενδροπόταμος, Ελευθεριό-Κορδελιό, Εύοσμος, Μενεμένη), Αγρίνιο, Αλεξάνδρεια Ημαθίας, Αμαλιάδα, Γαστούνη, Διδυμότειχο, Εξαμίλι Κορινθίας, Θήβα, Κάτω Αχαΐα, Μεσολλόγγι, Νέα Ιωνία Μαγνησίας, Ξάνθη (Πούρναλικ, Γκατζχανέ, Δροσερό), Κομοτηνή (οικισμός Ήφαιστος, Σάμπες), Αλεξανδρούπολη, Ορχομενός, Σέρρες, Σοφάδες Καρδίτσας, Φλώρινα (Νυμφόπετρα). Όλοι οι Ρομ που ζουν στην Ελλάδα έχουν σήμερα ελληνική υπηκοότητα και στρατεύονται όπως όλοι οι Έλληνες.

Σχετικά με τη θρησκεία τους, ο Ζεγκίνης αναφέρει ότι είναι πιθανό να ήταν αρχικά πυρολάτρες ή ηλιολάτρες. Με την έλευσή τους στο Βυζαντινό έδαφος ασπάστηκαν το χριστιανισμό και, στη συνέχεια, μετά την κατάληψη της Θράκης από τους Τούρκους,

κάποιοι απ' αυτούς εξισλαμίστηκαν κυρίως κατόπιν πιέσεων. Έτσι στην Ελλάδα υπάρχουν οι χριστιανοί Ρομ, που χρησιμοποιούν ορθόδοξα χριστιανικά ονόματα, και οι μουσουλμάνοι Ρομ, που βρίσκονται κυρίως στην περιοχή της Θράκης και έχουν μουσουλμανικά ονόματα (με εξαίρεση, όπως επισημαίνει ο Ζεγγίνης, 1994: 57, τους μουσουλμάνους Τσιγγάνους του Δροσερού στο νομό Ροδόπης που χρησιμοποιούν παράλληλα και χριστιανικά ονόματα). Οι εξισλαμισμένοι Ρομ της Θράκης μαζί με τους Πομάκους και τους Τουρκογενείς αποτελούν τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης.

Οι Ρομ γενικά ακολουθούν ένα δικό τους τρόπο ζωής και έχουν δικό τους σύστημα αξιών, ιδεώδη, ήθη, έθιμα και κοινωνικές αντιλήψεις που διαφέρουν σε πολλά σημεία από την κατεστημένη πραγματικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Όσον αφορά την κοινωνική τους οργάνωση, βασίζεται στη συγγένεια σε ένα ευρύτερο περιεχόμενο του όρου, υπάρχει δηλαδή η ιδιαίτερη ομάδα, η λεγόμενη «φάρα», (Χατζησαββίδης, 1996-98: 196). Ωστόσο, σε πολλές εκφάνσεις της ζωής των ελλήνων Ρομ παρατηρείται μια αργή αλλά ευδιάκριτη τάση εξομοίωσής τους με τα δεδομένα του κυρίαρχου ελληνικού πληθυσμού. Η μακρόχρονη συμβίωση των Ρομ με τους μη Ρομ Έλληνες επηρέασε πολλούς τομείς της ζωής τους. Επιδράσεις δέχτηκε και η γλώσσα των Ρομ από την ελληνική γεγονός που ίσως φανερώνει αυτή την προσπάθεια κάποιου μέρους του πληθυσμού των Ρομ να ενσωματωθούν και να ανελιχθούν στην ελληνική κοινωνία, υιοθετώντας κάποιες αλλαγές στη γλώσσα, τη θρησκεία και τον τρόπο ζωής τους.

Σχετικά με το χαρακτήρα της φυλής τους, ο Messing (1977: 82), παρατηρεί ότι διακρίνονται από μια έντονη εμμονή στη διαφορετικότητά τους, καθώς και από καχυποψία απέναντι σε άτομα που δεν ανήκουν στη φυλή τους. Η στάση τους αυτή μπορεί να είναι ιδιοσυγκρατικό χαρακτηριστικό της φυλής τους, αλλά ίσως και να σχετίζεται και με την επιφυλακτικότητα των εθνικών ομάδων με τις οποίες έρχονται σε επαφή. Ειδικά οι Έλληνες, σε παλαιότερες κυρίως χρονικές περιόδους, έχουν δείξει επιφυλακτικότητα στο να αποδεχθούν τους Τσιγγάνους ως ισότιμα μέλη της ελληνικής κοινωνίας. Ενδεικτικά της στάσης των Ελλήνων απέναντι στους Ρομ κατά την τρίτη δεκαετία του προηγούμενου αιώνα είναι όσα παραθέτει ο Σούλης (1929: 152): «Διά της λέξεως γυφτιά και γυ'φλικ' εκφράζουν την αναξιοπρέπεια, την ποταπότηταν και την φιλαργυρίαν, διά δε του γυφτίζου αποδίδουν εις τινα όλα τα άνω

ελαττώματα των γύφτων.» Αυτή η αρνητικά μαρκαρισμένη σημασιολογική χροιά της λέξης «γύφτος» και των παραγωγών της λέξεων αντικατοπτρίζει την κοινή λαϊκή αντίληψη ακόμα και σήμερα. Έτσι, συχνά οι Έλληνες θεωρούν τους Τσιγγάνους απολίτιστους και αμόρφωτους, συμπεριφέρονται συχνά με ρατσιστική διάθεση και γενικότερα τους αντιμετωπίζουν σαν μια περιθωριοποιημένη ομάδα.

Όσον αφορά των τρόπο διαβίωσης των Ρομ, παρατηρούμε δύο περιπτώσεις. Την περίπτωση των εγκατεστημένων Ρομ και των μετακινούμενων Ρομ. Όπως μας πληροφορεί ο Ζεγκίνης, 1994: 14) οι πρώτοι είναι γνωστοί και ως φιτσίρια (σκηνίτες-νομάδες) και Ερλίδες (από την τουρκική λέξη yerli=ντόπιος) και έχουν μόνιμο τόπο κατοικίας ή συγκεκριμένο τόπο αναφοράς όπου ζουν το μεγαλύτερο μέρος του έτους και σε πολλές περιπτώσεις έχουν δημιουργήσει οικισμούς με αξιόλογο πληθυσμό κοντά σε αστικά κέντρα. Οι δεύτεροι μετακινούνται διαρκώς από το ένα μέρος στο άλλο, με συνέπεια να ζουν συνήθως σε παραπήγματα και σκηνές που τα στήνουν σε ακατοίκητες περιοχές. Τα επαγγέλματα που ασκούν έχουν άμεση σχέση με τον τρόπο ζωής τους, (Χατζησαββίδης, 1996-98: 196). Οι μετακινούμενοι είναι καρποσυλλέκτες ή πλανόδιοι έμποροι, ενώ οι εγκατεστημένοι ασχολούνται συνήθως με το εμπόριο και σπανιότερα με παροδική εξαρτημένη μισθωτή εργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Για τις μη τσιγγάνικες κοινωνίες, η εκπαίδευση γίνεται στο σχολείο, με αποτέλεσμα εκπαίδευση και σχολείο να ταυτίζονται. Στην τσιγγάνικη κοινωνία, όμως, η εκπαίδευση των παιδιών ανήκει στις φροντίδες της οικογένειας, στα πλαίσια της οποίας η μετάδοση των γνώσεων γίνεται προφορικά. Η γραφή και η ανάγνωση ως τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας είναι άγνωστα στους τσιγγάνους (Παυλή και Σιδέρη 1990 qtd σε Βαγή-Σπύρου 2001: 26). Στη ζωή του τσιγγάνου όλα περιστρέφονται γύρω από την οικογένεια, η οποία λειτουργεί αφενός μεν ως οικονομική μονάδα όπου ασκείται η εργασία σε πνεύμα αλληλεγγύης και αφετέρου ως εκπαιδευτική μονάδα η οποία εξασφαλίζει την κοινωνική αναπαραγωγή, τη σταθερότητα και την ασφάλεια (Λιεζουά 1999 qtd σε Βαγή-Σπύρου 2001: 26). Η συμμετοχή των παιδιών στα κοινά είναι ενεργός με αποτέλεσμα η κοινωνικοποίηση και η ωρίμανσή τους να πραγματοποιείται σε νεότερες ηλικίες απ' ό,τι στα παιδιά άλλων κοινωνικών ομάδων. Αυτή η πρόωγη ωρίμανση των τσιγγανοπαιδιών αποτελεί ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τους, που παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Από τα παραπάνω, λοιπόν, προκύπτει ότι για τους τσιγγάνους η γνώση έρχεται μέσα από την πράξη και όχι από θεωρητική διδασκαλία που προετοιμάζει για το μέλλον (Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ 1998 qtd σε Βαγή-Σπύρου 2001: 27).

Για την κυρίαρχη ελληνική κοινωνία, ο όρος εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την παρεχόμενη από εκπαιδευτικού θεσμούς γνώση. Σύμφωνα με την Κανακίδου (1994 qtd σε Βαγή-Σπύρου 2001: 27), η εκπαίδευση συνδέεται με την ευρύτερη κοινωνική δομή, αποδίδοντας στα άτομα ή σε ομάδες ατόμων με τα ίδια χαρακτηριστικά ως προς το βαθμό εκπαίδευσης, ένα κοινωνικό status, που είναι άμεσα συνδεδεμένο με το κοινωνικό γόητρο, αφού ρυθμίζει τη συμμετοχή σε άλλα αγαθά (επάγγελμα, εισόδημα κτλ) και προσδιορίζει το βαθμό κινητικότητας στην κοινωνία. Προσδιορίζει, δηλαδή, τη θέση που το άτομο καταλαμβάνει στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Έτσι, για την τσιγγάνικη κοινωνία, το σχολείο αντιπροσωπεύει

πρότυπα και συμπεριφορές ξένες προς την ταυτότητα και την πολιτισμική τους παράδοση. Γίνεται, άρα, σαφές, ότι στο μέτρο που η παιδική εργασία είναι αναγκαία για την επιβίωση της τσιγγάνικης οικογένειας, η φοίτηση στο σχολείο καθίσταται προβληματική. Η παρακολούθηση του σχολείου αποτελεί για τους Τσιγγάνους χάσιμο χρόνου κατά τον οποίο θα μπορούσε να προσφέρει τις υπηρεσίες του ή να αποκτήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα του είναι χρήσιμες για την επαγγελματική ενασχόληση της τσιγγάνικης ομάδας στην οποία ανήκει.

Όσον αφορά τη στάση των γονέων τσιγγάνων απέναντι στο σχολείο, η Λυδάκη (1998 qtd σε Βαγή-Σπύρου 2001: 28) παρατηρεί ότι ο τσιγγάνος γονέας είναι δύσπιστος απέναντι στο σχολείο και η στάση του είναι αντιφατική. Από τη μια εκτιμά ότι η σχολική φοίτηση των παιδιών, ειδικά όσον αφορά τη στοιχειώδη γνώση ανάγνωσης και γραφής, θα τους φανεί χρήσιμη για την προσαρμογή τους στην περιβάλλουσα κοινωνία και για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους, και από την άλλη δε θέλει να φοιτήσουν τα παιδιά του στο σχολείο γιατί, εκτός από το ότι τα χρειάζεται στη δουλειά του, δε θέλει να επηρεασθούν τα παιδιά από τις αξίες που προβάλλει το σχολείο και να αποκοπούν από τη φυλή τους. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι υπάρχει μια δυσαρμονία στις εκπαιδευτικές αρχές της τσιγγάνικης οικογένειας και τις αρχές του σχολείου, με αποτέλεσμα τα τσιγγανόπαιδα να έχουν μια επιφυλακτική, ακόμη και αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο πριν καν φοιτήσουν σε αυτό.

Μιλώντας, λοιπόν, κάποιος για τη σχολική εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων στον ελληνικό χώρο, έρχεται αμέσως αντιμέτωπος με μια πραγματικότητα που πηγάζει από την κοινωνική θέση της εθνοπολιτισμικής αυτής ομάδας: οι τσιγγανόπαιδες κατέχουν την πρώτη θέση στον πίνακα διαρροών και σχολικής αποτυχίας. Ακόμα και στην πιο ενταγμένη κοινωνικά και αποκατεστημένη οικονομικά τσιγγάνικη κοινότητα του Δήμου Αγίας Βαρβάρας Αττικής, τα ποσοστά αναλφαβητισμού είναι ιδιαίτερα υψηλά –πάνω από 33%-, όπως προκύπτει από την έρευνα των Παυλή και Σιδέρη (qtd Βαγή-Σπύρου 2001: 26). Χαρακτηριστικά, ο Λαζαρίδης (1996: 52) για να αιτιολογήσει το μεγάλο ποσοστό αναλφαβητισμού των Τσιγγάνων αναφέρει ότι οφείλεται α) στη δυσκολία πρόσβασης τους στα σχολεία λόγω των συχνών μετακινήσεών τους και της έλλειψης αποδοχής από το κοινωνικό σύνολο, β) στην αντίληψη που έχουν για την

εκπαίδευση και στην ιδιόμορφη σχέση τους με την έννοια της πειθαρχίας, γεγονός που δε διευκολύνει τη συμμόρφωσή τους στους κανόνες που θέτει το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, γ) στον τρόπο παραδοχής της εκπαίδευσης, δηλαδή στις μεθόδους καθώς και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, που έχει ως στόχο, συχνά μη ομολογημένο, την πλειοψηφία του πληθυσμού χωρίς τη φροντίδα που απαιτείται για τις υπόλοιπες ειδικές πληθυσμιακές ομάδες, δ) επίσης, στην κρίση εμπιστοσύνης που προκαλεί η πολιτεία στην προσπάθειά της να υπαγορεύσει τους όρους συμμετοχής στις λειτουργίες της, και στην αδυναμία της να τους πείσει και ε) τέλος, στα εκπαιδευτικά μας συστήματα, στους φορείς και στους θεσμούς, που εμφανίζουν πολλές φορές λειτουργική ακαμψία και αρνητική νοοτροπία. Βλέπουμε, λοιπόν, πως οι λόγοι που οδηγούν τους τσιγγανόπαιδες στη σχολική αποτυχία είναι δύο ειδών: σύμφυτοι με την πολιτιστική τους ταυτότητα και σχετικοί με το εκπαιδευτικό σύστημα που τους υποδέχεται.

Ο Μάρκου (1996:67), σχετικά επισημαίνει ότι με τις υποτυπώδεις συνθήκες διαβίωσης, περιθωριακού και ανεπιθύμητου τύπου εργασίες, υψηλό ποσοστό αναλφαβητισμού, στοιχειώδη υγειονομική περίθαλψη και απόρριψη από τον ντόπιο πληθυσμό, οι Τσιγγάνοι αποτελούν την κοινωνική ομάδα που βιώνει τις χειρότερες σε βάρος της διακρίσεις. Η σχολική κατάσταση των παιδιών τους χαρακτηρίζεται από: παντελή έλλειψη προσχολικής αγωγής, μικρό ποσοστό εγγραφής στο σχολείο, ελλιπή παρακολούθηση και συχνές διαρροές, αδυναμία συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, πρόωρη διακοπή της υποχρεωτικής φοίτησης και απορριπτική στάση των συμμαθητών, των γονέων και συχνά των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά είναι τα πορίσματα της έρευνας του Ντούσα (1997: internet) στην περιοχή του Ζεφυριού Αττικής για τις φυλετικές διακρίσεις που υφίστανται οι μικροί Ρομά στη σχολική τάξη. Ο συγγραφέας αναφέρει ότι το 63% των μαθητών 10-12 χρονών δεν θα ήθελε τσιγγανόπουλα ως συμμαθητές τους, το 64% των μαθητών δεν θα προτιμούσε να καθίσει στο ίδιο θρανίο με παιδιά που έχουν μελαψό χρώμα – χρώμα που παραπέμπει στους Τσιγγάνους. Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς του, το μορφωτικό και το κοινωνικό επίπεδο των γονέων των μαθητών δεν παίζει κανένα ουσιαστικό ρόλο στην αποδοχή ή την απόρριψη των τσιγγανόπουλων, μια που η απόρριψη ήταν πάνω από 60% κι από γόνους αποφοίτων Δημοτικού και ΑΕΙ. Όσον αφορά το σχολείο, η δουλειά του δασκάλου στο σχολείο στη βάση μιας

ανθρωπιστικής παιδείας ρίχνει την κοινωνική απόρριψη προσωρινά έστω στο 44%, αλλά το ποσοστό δεν παύει να είναι ενδεικτικά υψηλό.

Βλέπουμε, λοιπόν, πως πέρα από την επιφυλακτική στάση που διατηρεί το τσιγγανόπαιδο απέναντι στο σχολείο, στην επαφή του με το σχολείο έχει να αντιμετωπίσει έναν κόσμο διαφορετικό από εκείνον που ήξερε, ένα περιβάλλον όχι και τόσο υποστηρικτικό που φτάνει τα όρια του εχθρικού. Η Βαγή-Σπύρου (2001: 29-33) επιχειρεί μια καταγραφή των προβλημάτων που επηρεάζουν την ομαλή ένταξη των παιδιών των τσιγγάνων στο σχολείο και τα ανάγει σε τέσσερις παράγοντες: α) άκαμπτη σχολική οργάνωση στην οποία είναι δύσκολο να προσαρμοστούν τα τσιγγανόπουλα, β) σχολικό πρόγραμμα-διδακτικά υλικά που εκφράζουν την κουλτούρα και την παράδοση της κυρίαρχης ελληνικής κοινωνίας και άρα είναι ξένα προς τους τσιγγανόπαιδες, γ) σχολική γλώσσα που δε συμπίπτει με τη μητρική των τσιγγανόπουλων και δ) σχέσεις με συμμαθητές και δάσκαλο που, ως φορείς της κυρίαρχης κουλτούρας απέναντι στη μειοψηφική κουλτούρα που αντιπροσωπεύουν οι τσιγγανόπαιδες, πολλές φορές εκδηλώνουν ετεροφοβικές τάσεις, προκαταλήψεις και απορριπτικές τάσεις. Κοντολογίς, μπορούμε να πούμε ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα τσιγγανόπαιδα στο σχολείο με αποτέλεσμα, συνήθως, τη χαμηλή επίδοση στα μαθήματα ή τη διακοπή της φοίτησής τους στο σχολείο ακόμα και σε περιπτώσεις καλής επίδοσης δεν οφείλονται απλώς στο ότι ο πολιτισμός που μεταδίδεται και αναπαράγεται από τον εκπαιδευτικό μηχανισμό είναι διαφορετικός από τον δικό τους, αλλά και γιατί η σχολική οργάνωση αντανακλά τους εις βάρος τους κοινωνικούς συσχετισμούς (Κάτσικας, Πολίτου 1999: 86).

Σχετικά με τα σχολικά μοντέλα οργάνωσης των τσιγγανοπαίδων, υπάρχουν δύο βασικές προοπτικές: α) τα σχολεία αμιγή τσιγγανοπαίδων (π.χ. στους Σοφάδες Καρδίτσας) και β) η συνεκπαίδευση Τσιγγάνων και μη Τσιγγάνων μαθητών (π.χ. στο Δήμο Αγίας Βαρβάρας Αττικής). Στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης ανήκουν και α') τα σχολεία υποδοχής για μετακινούμενους τσιγγανόπαιδες, τα κοινώς ονομαζόμενα σχολεία της διασποράς και β') η ένταξη των τσιγγανοπαίδων στα σχολεία της περιοχής τους μέσα από μονάδες γλωσσικής και κοινωνικής προετοιμασίας. Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές

δεν έχουν καταλήξει ακόμα στο ποιο είναι το καταλληλότερο μοντέλο σχολειοποίησης των τσιγγανοπαίδων, μια που όλα τα μοντέλα παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και η εφαρμογή και καλή λειτουργία τους εξαρτάται άμεσα από τις ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν στην περιοχή όπου ζουν και δραστηριοποιούνται οι τσιγγανόπαιδες. Δεν είναι τυχαίο, δηλαδή, το γεγονός ότι στην περιοχή της Αγίας Βαρβάρας, όπου οι τσιγγάνοι έχουν αστικοποιηθεί, εφαρμόζεται το μοντέλο της συνεκπαίδευσης Τσιγγάνων και μη Τσιγγάνων μαθητών, ενώ στους Σοφάδες Καρδίτσας, όπου οι Τσιγγάνοι ζουν περιθωριοποιημένοι σε καταυλισμό, υπάρχει σχολείο αμιγές τσιγγανοπαίδων.

Σε θεωρητικό επίπεδο, σύμφωνα με τον Σμπόνια (1997: 34-35), εκπαιδευτικού ερευνητή, δασκάλου και πρώην διευθυντή του 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ζεφυρίου Αττικής, όπου τα τσιγγανόπουλα συνιστούν το 60% του μαθητικού πληθυσμού, τα πλεονεκτήματα του σχολείου μόνο με τσιγγάνους μαθητές είναι α) η εφαρμογή σταθερών και ευέλικτων προγραμμάτων εκπαίδευσης, ύστερα από εσωτερική κατάταξη των μαθητών σε ειδικές τάξεις, β) η εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων κοινωνικοποίησής τους, γ) εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων γλωσσικής καλλιέργειας, δ) εφαρμογή προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης, ε) εφαρμογή προγραμμάτων με βάση τα ενδιαφέροντά τους, όπως μουσικών οργάνων, και στ) ενίσχυση της αντίληψης περί του δικού τους σχολείου όπου δεν αλλοιώνεται η καθαρότητα της φυλής τους. Από την άλλη, κατά τον Σμπόνια (ο.π) τα μειονεκτήματα είναι ότι το κλειστό σχολείο, σε συνδυασμό με την κλειστή κοινωνία των τσιγγάνων δε διευκολύνει τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι ως πολιτών αργότερα. Οι τσιγγάνοι, αν και νομαδικής οργάνωσης, εξαρτούν τη βίωσή τους από τα συναλλακτά είδη του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου που ζουν. Αποκόβοντας τον Τσιγγάνο από το λοιπό κοινωνικό σύνολο, ενισχύεται η αντίληψή του για την καθαρότητα της φυλής του, η οποία είναι αρνητικό στοιχείο διαπολιτισμικής συμβίωσής του.

Όσον αφορά το μοντέλο της συνεκπαίδευσης, ιδιαίτερης βαρύτητας είναι όσα αναφέρει ο Σιόντης (1997: 38-40), πρώην δάσκαλος και διευθυντής του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ζεφυρίου Αττικής με 30% τσιγγανόπαιδες. Υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση τσιγγάνων και μη τσιγγάνων μαθητών μέσα στην ίδια τάξη είναι πολύ

δύσκολη και για το δάσκαλο και για τους μαθητές-τριες και στηρίζει την άποψή του παραθέτοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δυο αυτών μαθητικών ομάδων δίνοντας έμφαση στα στοιχεία που τις διαφοροποιούν. Οι βασικές διαφορές που παρουσιάζονται αφορούν στο κοινωνικό επίπεδο, το επίπεδο γλώσσας, την ηλικία του μαθητή-τριας, το επίπεδο διαβίωσης της οικογένειας και τη σύνθεσή της, τις γραμματικές γνώσεις των γονέων, την κατοικία - τα τ.μ. που αναλογούν κατά άτομο που διαμένει σε αυτή, την ύπαρξη ή όχι βιβλιοθήκης και την ύπαρξη λουτρού- , το βαθμό παρακολούθησης των μαθημάτων, τις κοινωνικές σχέσεις της οικογένειας, την αγωγή στο σπίτι, την ηλικία γάμου των γονέων, τις κοινωνικές εμπειρίες τις οποίες έχουν βιώσει οι μαθητές-τριες και τέλος το ντύσιμο. Σε όλες αυτές τις κατηγορίες-διαφορές, οι τσιγγάνοι φαίνεται να μειονεκτούν απέναντι στους μη Ρομ μαθητές. Ο Σιόντης (ο.π) υποστηρίζει ότι οι διαφορές αυτές διαχωρίζουν τους μαθητές-τριες και καθιστούν τους τσιγγανόπαιδες μαθητές β' κατηγορίας. Έτσι, υπάρχει κοινωνική αντίθεση, η οποία είναι αντιληπτή και από το σύνολο των μαθητών και από τους εκπαιδευτικούς, δυσχεραίνοντας τη σχολική και μαθησιακή διαδικασία.

Επιπρόσθετα, ο Σιόντης (ο.π) τονίζει ότι αν λάβει κανείς υπ' όψη τις προκαταλήψεις με τις οποίες είναι μεγαλωμένοι οι μη Ρομ μαθητές-τριες απέναντι στην τσιγγάνικη φυλή (π.χ. ο μύθος της γύφτισσας που συγκεντρώνει τα κακά παιδιά), κανείς καταλαβαίνει πως η αποδοχή των Ρομ μαθητών-τριών από τους μη Ρομ είναι δύσκολη και έτσι δεν επιτρέπεται ή τουλάχιστον δε διευκολύνεται η καλλιέργεια του συνεργατικού πνεύματος και της ομαδικής εργασίας. Κατ' επέκταση, καταλήγει ότι τα σχολεία συνεκπαίδευσης, όπως είναι διαρθρωμένα, ενέχουν πολλούς κινδύνους και για τις δύο ενδοομάδες: α) να επηρεάσουν –τσιγγανοποιήσουν- τους μη τσιγγάνους μαθητές μέχρι σ' ένα βαθμό, β) να επηρεάσουν τους τσιγγάνους μαθητές σε βάρος της πολιτιστικής τους ταυτότητας, γεγονός που ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι μη τσιγγάνοι και γ) να μην επωφελούνται γνωστικά όσο πρέπει οι μαθητές, αφού το επίπεδο της τάξης είναι χαμηλό και ο δάσκαλος καλείται να συμβιβάσει ακραίες περιπτώσεις μαθητών με ανομοιογένεια και ιδιαιτερότητα κοινωνική, γλωσσική, οικονομική, κακής φοίτησης και αμοιβαίας απόρριψης. Λαμβάνοντας υπ' όψη τα παραπάνω, συμπεραίνεται πως η συνεκπαίδευση των δύο εν λόγω κοινωνικών ομάδων εμποδίζεται από τη διαφορετική κουλτούρα προέλευσης και την έλλειψη διαπιστωμένης αλληλοαποδοχής.

Στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, εντάσσεται και το μοντέλο του σχολείου υποδοχής για μετακινούμενους τσιγγανόπαιδες. Οι μετακινούμενοι τσιγγάνοι αποτελούν ένα σοβαρό τμήμα των τσιγγάνων του ελληνικού χώρου. Κύριος λόγος της μετακίνησής τους είναι η εξεύρεση εργασίας στις αγροτικές εκμεταλλεύσεις και η εμπορία ειδών σε εμποροπανηγύρεις. Το μεγαλύτερο μέρος των τσιγγάνων αρχίζει τις μετακινήσεις του τον Φλεβάρη μήνα με επιστροφή τον Απρίλιο, κοντά στην περίοδο του Πάσχα και ξαναφεύγει το μήνα Μάιο, συνήθως μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους. Η μετακίνηση των τσιγγάνικων οικογενειών στους χώρους παραγωγής, έχει σα συνέπεια τα παιδιά να διακόπτουν τη φοίτησή τους στο σχολείο που είναι κοντά στον πιο «μόνιμο» τόπο διαμονής τους και ιδανικά θα πρέπει να συνεχίσουν τη φοίτησή τους σε σχολεία που βρίσκονται κοντά στον τόπο εργασίας τους. Έτσι, το μοντέλο του σχολείου υποδοχής για τσιγγανόπαιδες, το οποίο προωθείται από το Υπουργείο Παιδείας με την κάρτα μετακινούμενης φοίτησης, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, η οποία διευκολύνει τους τσιγγάνους μαθητές στην εγγραφή τους σε σχολεία των περιοχών όπου μετακινούνται, δεν προβλέπει την ίδρυση ξεχωριστών τμημάτων, αλλά την ένταξη των τσιγγανοπαίδων στα υπάρχοντα τμήματα και τάξεις που ήδη λειτουργούν στη σχολική μονάδα υποδοχής. Τα προβλήματα που εντοπίζονται στο εν λόγω μοντέλο σχολικής οργάνωσης τσιγγανοπαίδων είναι όσα αναφέρθηκαν στην παραπάνω παράγραφο για τη συνεκπαίδευση, ενισχυμένα από τη δυσκολία προσαρμογής του μικρού σε ηλικία μαθητή-τριας σε νέα δεδομένα κάθε φορά.

Παρόλα τα προβλήματα, ωστόσο, που προκύπτουν από τη συνεκπαίδευση τσιγγάνων και μη τσιγγάνων μαθητών, για να αποφευχθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός της μειονοτικής ομάδας, η πολιτική του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας είναι να προωθεί τη συνεκπαίδευση στην πράξη. Δεν υπάρχει δηλαδή Φ.Ε.Κ που να ορίζει τη λειτουργία σχολικών μονάδων με αμιγή τσιγγάνικο μαθητικό πληθυσμό και όταν αυτό συμβαίνει γίνεται άτυπα υπ' ευθύνη του τοπικού γραφείου εκπαίδευσης και του διευθυντή του σχολείου (μιλώντας πάντα για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση γιατί σχολείο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αμιγές τσιγγανοπαίδων δεν έχει λειτουργήσει ποτέ στον ελλαδικό χώρο) και γι αυτό το λόγο τα αμιγή σχολεία τείνουν να εκλείψουν.

Η λύση στο ζήτημα της σχολειοποίησης των τσιγγανοπαίδων φαίνεται να είναι η ένταξή τους στα σχολεία της περιοχής τους μέσα από μονάδες γλωσσικής και κοινωνικής προετοιμασίας, ώστε να είναι ομαλότερη η μετάβαση των τσιγγανοπαίδων σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όχι και τόσο φιλικό προς αυτούς. Ο Σαγιάς (1998: 29-31), δάσκαλος του 7^{ου} Δημοτικού Αγίας Βαρβάρας Αττικής και μέλος του Ι.Τ.Σ.Μ.Ε.Χ υπερασπίζεται το «σχολείο προετοιμασίας», ένα σχολείο που στηρίζεται στην αρχή της προσαρμογής στη σχολική πραγματικότητα μέσα από την κοινωνική και τη γλωσσική προπαρασκευή. Τις γενικές αρχές πάνω στις οποίες θα μπορούσε να λειτουργήσει αυτή η πρόταση τις θεμελιώνει ως εξής: α) λειτουργία ολόημερου σχολείου με εναλλακτικές δραστηριότητες μάθησης για την προώθηση της κοινωνικοποίησης των τσιγγανοπαίδων, β) ενοποίηση της προσχολικής αγωγής και πρώτης, δευτέρας και τρίτης Δημοτικού για τους τσιγγανόπαιδες με στόχο να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλότερα στη διαδικασία του επίσημου σχολείου, γ) κοινωνικοποίηση με σεβασμό της πολιτιστικής ταυτότητας μέσα από μουσική, παραδόσεις, μύθους, ήθη και έθιμα, δ) εγγραφή για συνεκπαίδευση στο συμβατικό σχολείο της γειτονιάς μετά την τρίτη τάξη Δημοτικού. Οι προτάσεις του Σαγιά για την πρακτική αντιμετώπιση του ζητήματος της ένταξης των Ρομ μαθητών στις συμβατικές τάξεις εν μέρει ικανοποιούνται από το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο, όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της Εισαγωγής, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με Υπουργική Απόφαση Αριθ. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789/Β/28-9-99) έχει καθιερώσει διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στις *Τάξεις Υποδοχής* και στα *Φροντιστηριακά Τμήματα* που λειτουργούν μέσα στα σχολεία καθώς και η πρόσθετη διδακτική βοήθεια στην κανονική τάξη που φοιτά ο μαθητής. Τα τμήματα αυτά λειτουργούν μέσα σε ένα ευέλικτο σχήμα διδακτικής και θεσμικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στο Σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, αφού σταθμίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά και αποδοτικά. Στις τάξεις και τα τμήματα αυτά, όσον αφορά τους τσιγγανόπαιδες χρησιμοποιείται διδακτικό και εποπτικό υλικό που έχει παραχθεί στο πλαίσιο του προγράμματος *Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων* ή άλλο υλικό εγκεκριμένο από τον *Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων* που θα κριθεί κατάλληλο από το δάσκαλο.

Ωστόσο, πάντα υπάρχει και ο αντίλογος που δείχνει ότι πολλές φορές η θεωρία χωλαίνει στην πράξη. Κουστικά (σε υπερβολικό βαθμό, είναι η άποψή μου) είναι τα σχόλια των Κάτσικα & Πολίτου (1999:95) απέναντι στην πολιτική του ΥΠΕΠΘ για τις τάξεις ένταξης. Οι συγγραφείς στηλιτεύουν το γεγονός ότι από την πρώτη στιγμή εγγραφής τους στο σχολείο, πολλά τσιγγανόπαιδα διοχετεύονται σε ειδικούς θεσμούς, οι οποίοι, χωρίς καμία συγκεκριμένη οργάνωση και μεθοδολογία φαίνεται να αντλούν τον «ειδικό» χαρακτήρα τους ακριβώς από την «ειδική» σύνθεση των μαθητών τους. Με τον τρόπο αυτό, συνεχίζουν, η πολιτική του ΥΠΕΠΘ για τους Τσιγγάνους νομιμοποιεί την ασυμβατότητα μεταξύ Τσιγγάνων και σχολείου, όχι μόνο αναπαράγοντας, αλλά και παράγοντας ειδικούς μαθητές. Έτσι τα τσιγγανόπαιδα εισάγονται στο κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα σαν ειδικές περιπτώσεις και στη συνέχεια η πορεία τους μέσα στο σχολείο (με τις όποιες ατομικές κατακτήσεις, επιτυχίες, προβλήματα, διαψεύσεις, αποτυχίες) αποσιωπείται από τον επίσημο λόγο. Τα τσιγγανόπαιδα θα ξαναβρούν τον εαυτό τους στις επίσημες αναπαραστάσεις και στατιστικές ως ενήλικες πλέον, μέσα στη μάζα των αναλφάβητων τσιγγάνων. Η πραγματικότητα, λοιπόν, αυτή που περιγράφουν οι Κάτσικας & Πολίτου (ο.π) επιβάλλει μια άμεση διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία θα σέβεται τη διαφορετικότητα των Ρομ και θα παράγει μόρφωση για τις ανάγκες τους και τις ανάγκες της κοινωνίας στην οποία θέλουν να ζήσουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΕΣ

Όπως μας εξηγεί ο Bernstein (1971 qtd σε Βαγή-Σπύρου 2001: 31), πριν την είσοδό του στο σχολείο το παιδί διαθέτει τις αντιληπτικές κατηγορίες που υπάρχουν στο κοινωνικό του στρώμα και μια δική του γλώσσα που έχει πάρα πολύ πλούσιες δυνατότητες και μπορεί να αναπτύξει πλήρη σειρά σημασιολογικής σημασίας. Η γλώσσα του παιδιού που προέρχεται από ιδιαίτερες πολιτισμικές ομάδες ή μη προνομιούχα στρώματα πριν το σχολείο έχει προσδιορίσει σε ουσιαστικό βαθμό τι μαθαίνεται και πως μαθαίνεται μέσα από ειδικούς κανόνες εγκυρότητας και διαφορετικές κατηγορίες σχέσεων. Στους προσδιορισμούς αυτούς περιέχονται αδιαχώριστα τόσο οι απαιτήσεις της κοινωνικής δομής όσο και οι σχέσεις των παιδιών με τους συγγενείς και την κοινότητά τους.

Με την είσοδό του στο σχολείο, το τσιγγανόπαιδο (αλλά και όλα τα παιδιά που η μητρική τους γλώσσα δε συμπίπτει με τη γλώσσα του εκπαιδευτικού συστήματος) πρέπει να μεταφράσει και άρα να μετατρέψει⁵ τη δική του γλώσσα στη γλώσσα που απαιτεί η εκπαίδευση και άρα να μεταβάλει το βασικό σύστημα αντίληψής του. Μπαίνει, λοιπόν, στη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής, μιας δεύτερης γλώσσας η οποία δεν είναι η μητρική τους και την οποία κατά κανόνα διδάσκονται από δασκάλους-ες που δε γνωρίζουν τα στοιχεία της δομής της γλώσσας των Τσιγγάνων και δεν μπορούν να κατανοήσουν ή να προβλέψουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το τσιγγανόπαιδο καθώς πασχίζει να μάθει την ελληνικά που διδάσκονται στο σχολείο, ούτε μπορεί ο δάσκαλος-α να αναλύσουν τα λάθη που κάνουν τα παιδιά ως αποτέλεσμα της σύγκρισης-σύγκρουσης του πρώτου (Γ1) με τον δεύτερο γλωσσικό κώδικα (Γ2)⁶.

Φυσικά, τα τσιγγανόπαιδα που φοιτούν στο σχολείο δεν αγνοούν τη Νέα Ελληνική πριν έλθουν σε αυτό. Το γεγονός ότι η ελληνική είναι η επίσημη γλώσσα του κράτους

⁵ Όροι που χρησιμοποιεί ο Bernstein

⁷ π.χ. «Φοραίνεται, παποντσώνεται». Λάθος που έκανε ένα τσιγγανόπαιδο της Β' Δημοτικού, προκειμένου να περιγράψει τι κάνει το πρωί (Λυδάκη 1998: 260)

όπου ζουν και δραστηριοποιούνται, καθώς και η από μικρή ηλικία ενασχόλησή τους με το εμπόριο και άλλες εργασίες που απαιτούν συνδιαλλαγές με μη Ρομ Έλληνες τους φέρνουν αναπόφευκτα σε επαφή με τα ελληνικά. Ωστόσο, αφού στο σπίτι και την κοινότητα ομιλείται η ρομανί, είναι φυσικό, λόγω εμπλοκής της μητρικής τους γλώσσας, αλλά και ελλιπούς γνώσης της ελληνικής, να έχουν δυσκολίες στην έκφρασή τους στα ελληνικά, είτε προφορικά είτε γραπτά και να κάνουν λάθη που εκτείνονται σε όλους τους τομείς της γλωσσικής έκφρασης (γραμματική, μορφολογία, σύνταξη, φωνητική-φωνολογία, λεξιλόγιο). Ο Σαγιάς (1998: 28) αναφέρει ότι τα δεδομένα της έρευνάς του έδειξαν ότι οι τσιγγανόπαιδες που εγγράφονται στην Α΄ Δημοτικού α) δε γνωρίζουν τον προφορικό λόγο ως μονόλογο, β) δεν κατανοούν τη δομή ερώτηση-απάντηση, γ) δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις λέξεις με τη στατική τους σημασία και δ) γενικά ο βαθμός κατοχής της ελληνικής γλώσσας είναι περιορισμένος. Αυτό έχει σαν αναπόφευκτο αποτέλεσμα τη δυσκολία συμμετοχής στη διδασκαλία και μάθηση της γλώσσας στόχου. Ωστόσο, η Μαραγκουδάκη (2001) υποστηρίζει ότι με βάση τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει ότι δεν είναι αυτό καθαυτό το γεγονός της διγλωσσίας των Ρομ, όπως και κάθε άλλης δίγλωσσης μειονότητας, που δημιουργεί δυσκολίες και προβλήματα στη σχολική ένταξη και σχολική επίδοση των παιδιών. Αντίθετα, τα προβλήματα προκύπτουν εξαιτίας της γλωσσικής πολιτικής που προβλέπεται και υλοποιείται στο χώρο του ελληνικού σχολείου.

Ο Σιόντης (1997: 39) παρατηρεί ότι ένα βασικό θέμα είναι το θέμα της *ενίσχυσης*, η οποία είναι το κλειδί στη μαθητική αυτενέργεια και στον ευνοϊκό προϋποθέσει του μαθητή-τριας για νέα προσπάθεια. Το τσιγγανόπουλο, έχοντας «γλωσσική φτώχεια» και ιδιαίτερη χροιά στην ομιλία του, αδυνατεί όχι μόνο να παρακολουθήσει τη διδασκαλία μονολογικής μορφής, αλλά και σε περίπτωση που κληθεί να πάρει μέρος σε αυτή, είναι ενδεχόμενο να μην απαντήσει, όχι από έλλειψη γνώσης, αλλά και από έλλειψη γνώσης της κατάλληλης λέξης ή φράσης που θα το βοηθήσει να εκφράσει τη σκέψη του ή αν απαντήσει μπορεί να χρησιμοποιήσει λέξη τσιγγάνικη ή να πει κάτι με τσιγγάνικη προφορά και να προκαλέσει το γέλιο της τάξης, συνδέοντας την προσπάθειά του με αρνητικά στοιχεία. Τέτοιου είδους καταστάσεις, είναι λογικό να αποθαρρύνουν το φορέα της μειονοτικής ταυτότητας και να τον αποξενώνουν όλο και περισσότερο από τη σχολική τάξη.

Η δυσκολία αυτή των δίγλωσσων μαθητών να εκφράζονται στη Γ2 με τον τρόπο και στο βαθμό που απαιτεί το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, περιπλέκει ακόμα περισσότερο τη σχολειοποίησή τους. Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί η Βαγή-Σπύρου (2001: 31), εξ' αιτίας της δυσκολίας στην έκφραση, πολλές φορές τα τσιγγανόπαιδα δεν τολμούν να ρωτήσουν ή να ζητήσουν κάποια διευκρίνιση από το δάσκαλο-α σ' ότι αφορά σε μια διδακτική ενότητα, γιατί φοβούνται ότι οι συμμαθητές τους θα γελάσουν εις βάρος τους. Επίσης, ενδέχεται να μην καταλαβαίνουν τις παραδόσεις του δασκάλου-ας, όχι γιατί αναφέρονται σε έννοιες δυσθεώρητες ή που δε συμβαδίζουν με τη νοητική τους ανάπτυξη, αλλά απλά γιατί δεν καταλαβαίνουν καλά την ελληνική- το όχημα εκφοράς των όσων διαδραματίζονται μέσα στην τάξη. Έτσι, δεν παίρνουν μέρος στη μαθησιακή διαδικασία και είναι απόντες από τη σχολική τάξη, αν και η φυσική παρουσία τους είναι μέσα σε αυτή. Η γλωσσική αυτή *λογοκρισία*⁷ εμποδίζει τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και να έχουν ενεργή συμμετοχή στα εκπαιδευτικά δρώμενα, αλλά και να μάθουν τη γλώσσα του σχολείου, μια που αποκτούν μια αρνητική στάση απέναντι στην τελευταία. Εύστοχα η Φραγκουδάκη (1987: qtd σε Βαγή-Σπύρου 2001: 31) παρατηρεί ότι η διαδικασία της γλωσσικής διαπαιδαγώγησης στο σχολείο χαρακτηρίζεται από ασυνέχεια και σύγκρουση που εμποδίζουν τη γλωσσική διδασκαλία να γίνει διεύρυνση της επικοινωνιακής ικανότητας και εμπλουτισμός του σημασιολογικού δυναμικού των μαθητών.

Ειδικά για το γραπτό λόγο, η Φραγκουδάκη (ο.π) παρατηρεί ότι οι δυσκολίες πολλαπλασιάζονται, καθώς η γραπτή γνώση δεν είναι απλή μεταγραφή της προφορικής και η εκμάθησή της αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία, μια που μόλις οι μαθητές μπαίνουν στην πρώτη δημοτικού, το πρώτο γλωσσικό μάθημα είναι ουσιαστικά η διδασκαλία της γραπτής μορφής της γλώσσας, μετάδοση των γνώσεων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να κατακτήσουν το σημαντικό υποκατάστατο του φυσικού λόγου, τη γραφή. Για τα τσιγγανόπουλα, που η γλώσσα τους είναι προφορική, αυτό αποτελεί μια ασυνήθιστη κατάσταση. Ο συλλογισμός της Φραγκουδάκη (ο.π) συνεχίζει επισημαίνοντας ότι ο εξαναγκασμός των μαθητών

⁸ Όρος που χρησιμοποιεί η Φραγκουδάκη (1987)

αυτών να μάθουν τη γραπτή μορφή άλλης γλώσσας από τη μητρική τους, είναι το κύριο αίτιο της αργοπορίας τους στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, η οποία δεν οφείλεται όπως πιστεύουν οι δάσκαλοι στην ανικανότητά τους, αλλά στο σχολείο. Οι μικροί Ρομ, λοιπόν, με την είσοδό τους στο σχολείο, βρίσκονται ξαφνικά σε ανοίκειο γλωσσικό περιβάλλον με αποτέλεσμα να αναστέλλονται οι δυνατότητές τους για σχολική επιτυχία. Μια λύση, ίσως, θα ήταν η ύπαρξη δίγλωσσων εκπαιδευτικών, τσιγγάνικης ή μη καταγωγής που να γνωρίζουν τη γλώσσα Ρομανί. Σχετικά η Κοιλάρη (2003: 137) παρατηρεί ότι οι δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πρόσωπα αναφοράς και η παρουσία τους στο σχολείο είναι ιδιαίτερα επιθυμητή, αλλά το θεσμικό πλαίσιο είναι αναγκαίο να αποσαφηνίζει το ρόλο τους ως διδάσκοντες σε σχέση με τους στόχους της γλωσσικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο και να έχουν τη δυνατότητα επιμόρφωσης σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, αλλά και στις εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στο μάθημα της γλώσσας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΜΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΣΕ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΕΣ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΕΤΙΚΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

8.1 Εισαγωγικά

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα ευρήματα που προέκυψαν από μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το Φεβρουάριο-Μάρτιο 2006 στα πλαίσια εκπόνησης αυτής της εργασίας με σκοπό να αποτυπώσει τη στάση των εκπαιδευτικών που εργάζονται με τσιγγανόπαιδες, σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους τελευταίους και το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούν. Η έρευνα περιέλαβε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο 2^ο Δημοτικό Αγίας Βαρβάρας Αττικής και εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο 4^ο ή «Τσιγγάνικο» Δημοτικό Σοφάδων Καρδίτσας, όπως το αποκαλούν οι κάτοικοι της περιοχής. Η επιλογή των δύο αυτών σχολείων έγινε γιατί και τα δύο είναι χαρακτηριστικά ως προς το μοντέλο εκπαίδευσης τσιγγανοπαίδων που ακολουθούν. Το μεν πρώτο είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα σχολείου *συνεκπαίδευσης*, όπου τα τσιγγανόπουλα εντάσσονται στα τμήματα του σχολείου, με παράλληλη λειτουργία *τμημάτων ένταξης*, για τις όποιες περιπτώσεις μαθητών-τριών αυτό κρίνεται απαραίτητο, ενώ το δεύτερο, με την ανοχή του τοπικού Γραφείου Εκπαίδευσης, είναι *αμιγές* τσιγγανοπαίδων. Επίσης, το πρώτο, λόγω της αστικοποίησης του τσιγγάνικου πληθυσμού στην Αγία Βαρβάρα παρουσιάζει μικρό ποσοστό διαρροής μαθητών, ενώ το δεύτερο παρουσιάζει μεγάλο ποσοστό σχολικής διαρροής, αγγίζοντας και το 50%, μια που βρίσκεται σε αγροτική περιοχή, όπου οι τσιγγάνοι διαμένουν σε καταυλισμό και, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, μετακινούνται αρκετούς μήνες το χρόνο. Πριν όμως προχωρήσουμε στις λεπτομέρειες της έρευνας θεωρείται καλό να αναφερθούμε λίγο πιο αναλυτικά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δύο προαναφερθεισών περιοχών σε σχέση με τις συνθήκες διαβίωσης του τσιγγάνικου πληθυσμού σε αυτές.

8.2 Η τσιγγάνικη κοινότητα στην Αγία Βαρβάρα Αττικής και στους Σοφάδες Καρδίτσας

⁹
Η Αγία Βαρβάρα βρίσκεται στη δυτική πλευρά της Αθήνας, στους πρόποδες του όρους Αιγάλεω και συγκεκριμένα στο πευκόφυτο τμήμα του. Γενικά αποτελεί μια σύγχρονη πόλη σε πορεία αναβάθμισης με χαρακτήρα πολυπολιτισμικό. Στον πληθυσμό της (περίπου 40.000) περιλαμβάνονται Τσιγγάνοι, αλλά και παλιννοστούντες και αλλοδαποί. Τα περισσότερα μέλη του ενεργά οικονομικού πληθυσμού εργάζονται στο δευτερογενή και τον τριτογενή τομέα παραγωγής. Στο δήμο υπάρχουν μικρές και μεσαίες επιχειρήσεις κατασκευής και εμπορικές επιχειρήσεις, από τις οποίες πολλές ανήκουν σε τσιγγάνους εγκατεστημένους στην περιοχή. Οι 4000 Ρομά¹⁰ (περίπου το 10% του πληθυσμού) που ζουν στην Αγία Βαρβάρα είναι εγκατεστημένοι εκεί από τη δεκαετία του '20, οπότε και εποικίσθηκε η περιοχή από Χριστιανούς Ρομά που διώχτηκαν από την Τουρκία στο πλαίσιο της ανταλλαγής πληθυσμών μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Γενικά, οι Ρομά της Αγίας Βαρβάρας είναι σε καλή οικονομική κατάσταση, μια που οι εμπορικές επιχειρήσεις τους τους αποφέρουν ικανοποιητικά κέρδη, ζουν σε σπίτια και τα παιδιά κατά κανόνα πηγαίνουν στο σχολείο ρίχνοντας το ποσοστό του αναλφαβητισμού σε σχετικά χαμηλά επίπεδα.

Από την άλλη, οι Τσιγγάνοι των Σοφάδων Καρδίτσας επιδεικνύουν τα βασικά χαρακτηριστικά των Τσιγγάνων της Θεσσαλίας¹⁰, που είναι κυρίως νομάδες. Οι συγκεκριμένοι ζουν σε καταυλισμό, στις παρυφές της μικρής πόλης των Σοφάδων (πληθυσμός περίπου 10.000), όπου η πλειοψηφία τους διαμένει σε σκηνές ή παράγκες, αν και με πρωτοβουλία του Υπουργείου Υγείας-Πρόνοιας, από το 2000 δημοπρατήθηκαν από τον Οργανισμό Εργατικής Κατοικίας 84 κατοικίες, κατασκευάστηκαν και δόθηκαν βάσει κριτηρίων σε κάποιες από τις οικογένειες

⁹ Πηγή <http://www.odigos-agoras.gr> , <http://www.paremvassi.gr/art47.htm>, τελευταία πρόσβαση 16/08/06

¹⁰ Πηγή <http://www.mykarditsa.gr> , <http://www.paremvassi.gr/art47.htm>, τελευταία πρόσβαση 16/08/06

Τσιγγάνων της περιοχής¹¹. Γενικά, όμως, οι συνθήκες διαβίωσης στον καταυλισμό είναι άθλιες και δεν πληρούνται οι βασικές συνθήκες υγιεινής. Όσον αφορά τις επαγγελματικές τους ενασχολήσεις, οι άντρες ασχολούνται με το εμπόριο –κυρίως το πλανόδιο μικροεμπόριο αγροτικών ή μεταχειρισμένων προϊόντων- και τη μουσική – είναι οργανοπαίκτες δημοτικών παραδοσιακών οργάνων και ιδιαίτερα του κλαρίνου-, ενώ οι γυναίκες και τα ανήλικα τέκνα καταφεύγουν συχνά στην επαιτεία, δημιουργώντας αρνητικό κλίμα απέναντί τους εξ’ αιτίας αυτού του γεγονότος. Τέλος, η φύση της εργασίας τους τους αναγκάζει να μετακινούνται συχνά σε άλλες περιοχές και αυτό δυσχεραίνει την κανονική φοίτηση των παιδιών στο σχολείο της περιοχής τους.

Για την ομαλοποίηση της ζωής των Τσιγγάνων, και στην Αγία Βαρβάρα και στους Σοφάδες λειτουργούν σήμερα έξι Κέντρα Κοινωνικής Στήριξης¹¹ από τη Γραμματεία Νέας Γενιάς, με υποστηρικτικό, παραπαικτικό, συμβουλευτικό και διαμεσολαβητικό χαρακτήρα, τα οποία ασχολούνται με την καταβολή επιδομάτων, την τακτοποίηση προβλημάτων αστικοδημοτικής κατάστασης, τα προγράμματα εμβολιασμού και άλλες αρμοδιότητες, πράγμα που αποσκοπεί στη στήριξη των τσιγγάνικων οικογενειών και στη σταδιακή ένταξή τους στο ελληνικό κράτος.

Είναι, λοιπόν, εμφανές πως το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργούν τα σχολεία όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι πολύ διαφορετικό στην περίπτωση της Αγίας Βαρβάρας σε σχέση με τους Σοφάδες Καρδίτσας.

¹¹ Πηγή <http://www.greekhelsinki.gr/prime-min-off-on-roma.htm> , τελευταία πρόσβαση 16/08/06

8.3 Η μέθοδος και η τεχνική της έρευνας.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν περιγραφική, δόθηκε δηλαδή από τη συντάκτρια ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ). Συγκεκριμένα, τους ζητήθηκε, αφού δώσουν τα απαιτούμενα στοιχεία για τις σπουδές τους, τη διδακτική τους εμπειρία με τσιγγανόπαιδες και μη, έτσι ώστε να καταρτιστεί το προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού, να απαντήσουν σε 12 ερωτήσεις, κλειστού και ανοιχτού τύπου σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία σε τσιγγανόπαιδες και το σχετικό διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούν στην τάξη τους. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Bell (1999 qtd Παπαδούλη 2004:36), με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου υπάρχει μια ομοιομορφία στις ερωτήσεις και γίνεται πιο εύκολη η κωδικοποίηση των πληροφοριών, ενώ με τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου δημιουργούνται συνθήκες καλύτερης συνεργασίας και επαφής με τα μέλη του ερευνητικού δείγματος, και τέλος, δίνεται η ευκαιρία στα άτομα που συμμετέχουν να δίνουν πιο πολλές πληροφορίες και επεξηγήσεις.

Στόχος της έρευνας ήταν, μέσα από το ερωτηματολόγιο, να διερευνηθεί η στάση των δασκάλων απέναντι στη διδασκαλία των ελληνικών σε τσιγγανόπαιδες γενικά, να εξεταστεί η προοπτική της χρήσης της μητρικής γλώσσας των τσιγγανοπαίδων ως βοήθημα για τη διδασκαλία της ελληνικής, να καταδειχθεί η αποτελεσματικότητα ή μη του υπάρχοντος διδακτικού υλικού για τη γλωσσική διδασκαλία των τσιγγανοπαίδων και να διατυπωθούν προτάσεις για τη βελτίωση της γλωσσικής διδασκαλίας και την ενδεχόμενη ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο ελληνικό σχολείο.

Πριν τη σύνθεση του ερωτηματολογίου, η συντάκτρια μετέβηκε στο χώρο των δύο εν λόγω σχολικών μονάδων με στόχο να παρατηρήσει τη λειτουργία τους, συζήτησε κατ' ιδίαν με το διοικητικό και το διδακτικό προσωπικό και παρέμεινε επί σειρά ωρών στο σχολικό χώρο, έτσι ώστε να μπορέσει να κάνει μια προσωπική αποτίμηση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και μια διερεύνηση του μαθησιακού κλίματος με σκοπό την επιτυχέστερη κατάρτιση του εργαλείου της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε όλους τους εκπαιδευτικούς του 2^{ου} Δημοτικού Αγίας Βαρβάρας Αττικής και του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Σοφάδων Καρδίτσας που εμπλέκονται στη γλωσσική διδασκαλία –συμπεριλαμβανομένων και των διευθυντών, των εκπαιδευτικών του ολοήμερου σχολείου και των τάξεων ένταξης. Συνολικά, δηλαδή, δόθηκε σε 30 (17 και 13 αντιστοίχως) εκπαιδευτικούς, αν και μόνο 10 από τους εκπαιδευτικούς της Αγίας Βαρβάρας απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, οπότε το πραγματικό δείγμα της έρευνας ήταν τελικά 23 άτομα. Γενικά, χαρακτηριστική ήταν η απροθυμία των υποκειμένων, ειδικά στο Δημοτικό Σχολείο της Αγίας Βαρβάρας, να συμμετάσχουν στην έρευνα. Η επεξεργασία του ερευνητικού υλικού, έτσι όπως προέκυψε, έγινε σύμφωνα με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου.

Κρίνεται σκόπιμο στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι το δείγμα της έρευνας είναι περιορισμένο, αλλά ωστόσο αρκετό για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία ήταν ουσιαστικά μια πιλοτική έρευνα (pilot study) στα πλαίσια της εκπόνησης μεταπτυχιακής εργασίας. Έτσι, τα ευρήματα που προέκυψαν, είναι ενδεικτικά, γιατί η επιλογή του δείγματος δεν ήταν τυχαία, αν και, λόγω του αριθμού των υποκειμένων που συμμετείχαν, έχουν περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης.

Στις αδυναμίες της έρευνας συγκαταλέγεται και το γεγονός ότι, αν και έχει ελεγχθεί το μοντέλο της εκπαίδευσης (συνεκπαίδευσης και αμιγές τσιγγανοπαίδων), καθώς και το σχολικό περιβάλλον από άποψη προσωπικού (μόρφωση-εμπειρία), δεν ελέγχεται το σχολικό περιβάλλον από άποψη υλικοτεχνικής υποδομής. Σε μια περαιτέρω έρευνα, θα ήταν ενδεδειγμένο να ληφθεί υπ' όψη και η υλικοτεχνικής υποδομή του σχολείου, αλλά και να πραγματοποιηθεί συμμετοχή των μαθητών-τριών στο δείγμα, έτσι ώστε το εύρος των συμπερασμάτων να είναι μεγαλύτερο.

8.4 Παρουσίαση Ευρημάτων

(i) Προφίλ εκπαιδευτικών

Τα στοιχεία του εκπαιδευτικού δυναμικού που παρουσιάζονται παρακάτω, όπως είναι φυσικό, αναφέρονται μόνο στους εκπαιδευτικούς που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, και γι' αυτό μερικές φορές ο αριθμός του συνόλου των υποκειμένων δε συμφωνεί με τον αριθμό των δεδομένων που παρουσιάζονται στον πίνακα. Η παρουσίαση των ευρημάτων θα δίνεται σε αντιδιαστολή για το σχολείο της Αγίας Βαρβάρας και το σχολείο των Σοφάδων, έτσι ώστε η σύγκριση να είναι άμεσα εμφανής.

(ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ)	ΣΟΦΑΔΕΣ ΑΡ. ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ (υπ): 13	ΑΓΙΑ ΒΑΡΒΑΡΑ ΑΡ. ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ (υπ): 10
ΗΛΙΚΙΑ	30-40 έτη: 6 υπ. 40-50 έτη: 5 υπ.	30-40 έτη: 9 υπ. 40-50 έτη: 1 υπ.
ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	ΠΤΔΕ ή ΠΑΙΔ/ΚΗ ΑΚ/ΜΙΑ	ΠΤΔΕ ή ΠΑΙΔ/ΚΗ ΑΚ/ΜΙΑ
ΕΙΔΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ 0 υπ.	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ 3 υπ.
ΤΑΞΗ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ	Τμήμα Ένταξης, Α' - ΣΤ'	Τμήμα Ένταξης, Ολοήμερο, Γ', Δ', Ε', ΣΤ'
ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	31-76 παιδιά	19-25 παιδιά
ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΣΙΓΤΑΝΟΠΑΙΔΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ		7-10 παιδιά
ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΔ/ΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ	8-16 έτη	5-16 έτη

ΧΡΟΝΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΕ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΣΙΓ/ΙΔΩΝ	1-15 έτη	5 μήνες-10 έτη
ΥΛΙΚΟ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥΣ	Υλικό ΥΠΕΠΘ-ΠΙ: 7 υπ. Άλλο Υλικό: 6 υπ., ανώνυμη αναφορά σε καρτέλες, φωτοτυπίες, βοηθητικά βιβλία	Υλικό ΥΠΕΠΘ-ΠΙ: 9 υπ. Άλλο Υλικό: 1 υπ. τη σειρά «ΑΝΟΙΓΩ ΤΟ ΠΑΡΑΘΥΡΟ»

Παρατηρεί, λοιπόν, κανείς ότι στην Αγία Βαρβάρα υπάρχει νεότερο εκπαιδευτικό δυναμικό, με ένα ποσοστό συμμετοχής 30% σε μεταπτυχιακές σπουδές, πράγμα που λείπει από τους εκπαιδευτικούς που στελεχώνουν το σχολείο των Σοφάδων. Επίσης, περίεργο φαίνεται το γεγονός ότι τα τμήματα των Σοφάδων έχουν πάρα πολλούς μαθητές. Αυτό εξηγείται γιατί τα δεδομένα που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στους εγγεγραμμένους μαθητές και όχι σε αυτούς που φοιτούν πραγματικά. Όπως μας πληροφόρησε ο διευθυντής του σχολείου, το ποσοστό διαρροής σε κάθε τάξη, είναι περίπου 50%. Τέλος, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το ότι και στα δύο σχολεία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βασίζεται στα βιβλία του ΥΠΕΠΘ - ΠΙ, αλλά, ειδικά στο Δημοτικό των Σοφάδων υπάρχει πιο έντονο ενδιαφέρον -σχεδόν από τους μισούς εκπαιδευτικούς- να χρησιμοποιήσουν πρόσθετο διδακτικό υλικό. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι το σχολείο των Σοφάδων είναι αμιγές τσιγγανοπαιδών, αποτελεί δηλαδή μια ιδιαίτερη περίπτωση μαθητικού πληθυσμού, και άρα είναι δύσκολο να βασιστεί ο-η εκπαιδευτικός μόνο στο «κανονικοποιημένο-standardized» υλικό του ΥΠΕΠΘ-ΠΙ που απευθύνεται αδιακρίτως σε όλους τους μαθητές-τριες της επικράτειας, χωρίς να λαμβάνει υπ' όψη ειδικές διδακτικές ανάγκες.

11) Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

1) Η **Ερώτηση 1** διερευνά τη χρήση πρόσθετου διδακτικού υλικού (έντυπου ή ηλεκτρονικού) ειδικά για τσιγγανόπαιδες.

	ΕΚΠ/ΚΟΙ ΣΟΦΑΔΩΝ	ΕΚΠ/ΚΟΙ ΑΓΙΑΣ ΒΑΡΒΑΡΑΣ
Χρήση ειδικού διδακτικού υλικού (έντυπου ή ηλεκτρονικού)	ΝΑΙ : 8 υπ. ΟΧΙ: 5 υπ.	Αρνητική απάντηση από το σύνολο των εκπαιδευτικών
Προέλευση υλικού Τίτλος, Εκδοτικός Φορέας, Πρόγραμμα που τυχόν εντάσσεται	Προσωπική σύνθεση του/της εκπαιδευτικού Εκδόσεις: «Αικατ. Καζά», «Ελληνικά Γράμματα», «Πατάκης»	-
Χρήση του υλικού ως βασικού ή συμπληρωματικού	Ως βασικό: 0 υπ. Ως συμπληρωματικό: 8 υπ.	-

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι κανένας από τους εκπαιδευτικούς της Αγίας Βαρβάρας δεν χρησιμοποιεί πρόσθετο διδακτικό υλικό ειδικά για τους τσιγγανούς μαθητές-τριες, ενώ στους Σοφάδες, το ειδικό διδ/κο υλικό αποτελεί μέρος της διδακτικής πρακτικής της πλειοψηφίας των ερωτηθέντων-θεισών εκπαιδευτικών. Η διαφοροποίηση αυτή μάλλον ανάγεται στη διαφορετική σύνθεση των δύο σχολείων, όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη σελίδα. Επίσης, είναι ενδιαφέρον το ότι το υλικό που χρησιμοποιείται από τις/τους εκπαιδευτικούς των Σοφάδων φαίνεται να είναι δικής τους σύνθεσης ή του εμπορίου και όχι υλικό εγκεκριμένο από το ΥΠΕΠΘ στα πλαίσια κάποιου προγράμματος για τσιγγανόπαιδες, όπως η «Εκπαίδευση

Τσιγγανοπαίδων», πρόγραμμα το οποίο παρουσιάστηκε στην εισαγωγή της εργασίας, ή το υλικό «Μαθαίνω Γράμματα» που εκπονήθηκε από τους συνεργάτες της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε).

2) Η Ερώτηση 2 ζητά να μάθει αν οι εκπαιδευτικοί έχουν στο παρελθόν χρησιμοποιήσει υλικό (έντυπο ή ηλεκτρονικό) για τη γλωσσική διδασκαλία των τσιγγάνων μαθητών-τριών το οποίο έκριναν ιδιαίτερα ικανοποιητικό και, αν ναι, να το ονομάσουν.

	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΟΦΑΔΩΝ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΑΓΙΑΣ ΒΑΡΒΑΡΑΣ
Χρήση αποτελεσματικού υλικού στο παρελθόν	ΝΑΙ: 6 ΟΧΙ: 7	ΝΑΙ: 1 υπ. ΟΧΙ: 9 υπ.
Ονομασία υλικού	Εκδόσεις: «Αικατ. Καζά», «Ελληνικά Γράμματα», «Πατάκης»	Έντυπο υλικό από σχετικό πρόγραμμα του Παν/μίου Ιωαννίνων. Υπεύθυνος καθηγητής κ.Γκότοβος

Παρατηρεί, λοιπόν, κανείς ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικά δεν έχει χρησιμοποιήσει στο παρελθόν υλικό (έντυπο ή ηλεκτρονικό) για τη γλωσσική διδασκαλία των τσιγγάνων μαθητών-τριών το οποίο να έκριναν ιδιαίτερα ικανοποιητικό. Είναι όμως ενδιαφέρον το γεγονός ότι στο σχολείο της Αγίας Βαρβάρας, αν και στην Ερώτηση (1) το σύνολο των εκπαιδευτικών έδωσε αρνητική απάντηση ως προς τη χρήση ειδικού διδακτικού υλικού για τσιγγανόπαιδες στην τρέχουσα διδακτική τους πράξη, σε αυτή την Ερώτηση (2) ένας εκπαιδευτικός εμφανίζεται να έχει χρησιμοποιήσει υλικό που έκρινε αποτελεσματικό και μάλιστα στα πλαίσια του προγράμματος «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων», όπως έμμεσα αναφέρει. Από την άλλη, στο σχολείο των Σοφάδων, ένας ικανοποιητικός αριθμός εκπαιδευτικών αναφέρει ότι έμεινε ικανοποιημένος στο παρελθόν από τη χρήση υλικού ειδικά για τσιγγανόπαιδες, αλλά όπως και στην προηγούμενη Ερώτηση (1) το υλικό που χρησιμοποιήθηκε φαίνεται να είναι του εμπορίου και όχι υλικό εγκεκριμένο από το ΥΠΕΠΘ στα πλαίσια κάποιου Προγράμματος.

3) Η Ερώτηση 3 εξετάζει τη χρήση υλικού για τσιγγανόπαιδες (έντυπου ή ηλεκτρονικού) το οποίο να είχε αναφορές στη Ρομανί μεταγραμμένη με ελληνικούς ή λατινικούς χαρακτήρες και σε περίπτωση θετικής απάντησης ζητά από τους εκπαιδευτικούς να ονομάσουν το υλικό και να αναφερθούν στην ανταπόκριση των Τσιγγάνων μαθητών-τριών σε αυτό.

	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΟΦΑΔΩΝ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΑΓΙΑΣ ΒΑΡΒΑΡΑΣ
Χρήση υλικού με αναφορές στη γλώσσα Ρομανί	ΝΑΙ:- ΟΧΙ:13	ΝΑΙ: - ΟΧΙ: 10
Ονομασία Υλικού	-	-
Ανταπόκριση Τσιγγάνων μαθητών-τριών	-	-

Στην Ερώτηση αυτή η ολομέλεια των εκπαιδευτικών και των δύο σχολείων έδωσε αρνητική απάντηση. Φαίνεται, δηλαδή, ξεκάθαρα ένα κενό που υπάρχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική βιβλιογραφία γενικότερα, όσον αφορά την ανάπτυξη δίγλωσσου υλικού για τσιγγανόπαιδες, πράγμα που δε συμφωνεί με τα πορίσματα της σύγχρονης εκπαιδευτικής έρευνας (βλ. ενδεικτικά Ρεπούσης 2000). Σε αυτό, όμως, θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά στην επόμενη ενότητα όσον αφορά την πρότασή μας για σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε τσιγγανόπαιδες.

4) Η Ερώτηση 4 ζητά από τους εκπαιδευτικούς να κρίνουν την προσπάθεια εμπλοκής της μητρικής γλώσσας των τσιγγανοπαίδων για την εκμάθηση της ελληνικής και να δικαιολογήσουν την άποψή τους.

	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΟΦΑΔΩΝ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΑΓΙΑΣ ΒΑΡΒΑΡΑΣ
Άποψη για την εμπλοκή της μητρικής γλώσσας των τσιγγ/παίδων στη γλωσσική διδασκαλία των ελληνικών	ΘΕΤΙΚΗ: 1 υπ. ΑΡΝΗΤΙΚΗ: 4 υπ. ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ: 8 υπ.	ΘΕΤΙΚΗ: 4 υπ. ΑΡΝΗΤΙΚΗ: 4 υπ. ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ: 2 υπ.
Γιατί?	δόθηκε μόνο 1 αιτιολογία «αρνητική γιατί περιορίζονται στη χρήση της μητρικής και δεν εμπλουτίζουν τη γλώσσα τους στην ελληνική»	δόθηκαν 7 αιτιολογήσεις «θετική γιατί η εμπλοκή τα βοηθάει να έχουν σημεία αναφοράς» «θετική γιατί η προσαρμογή τους γίνεται σταδιακά χωρίς να αποκόβονται από τη μητρική τους γλώσσα» «θετική γιατί το σχολείο γίνεται λιγότερο 'εχθρικός' – άγνωστος τόπος – καλύτερη ψυχολογία» «θετική γιατί θα λειτουργήσει θετικά ως κίνητρο μάθησης, θα τονώσει το αυτοσυναίσθημά τους

		<p>κυρίως για όσους νιώθουν μειονεκτικά ως μειονότητα»</p> <p>«αρνητική γιατί η σωστή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας προϋποθέτει τη χρήση της στο σχολείο»</p> <p>«αρνητική γιατί ήδη γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και μπερδεύονται με τη ΡΟΜΑΝΙ που βασικά είναι μόνο προφορική και διανθισμένη με πολλές ελληνικές λέξεις.»</p> <p>«αρνητική γιατί δεν είναι ‘καθαροί’ δίγλωσσοι.»</p>
--	--	---

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα, παρατηρούμε ότι ποσοτικά η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στους Σοφάδες είναι κατά της εμπλοκής της Ρομανί στη διδασκαλία των ελληνικών, ενώ στην Αγία Βαρβάρα το κλίμα είναι πιο θετικό, μια που οι μισοί εκπαιδευτικοί από αυτούς που απάντησαν έδωσαν θετική απάντηση. Επίσης, αρκετά υποκείμενα δεν έδωσαν ούτε αρνητική, ούτε θετική απάντηση, πράγμα που, πιθανώς, φανερώνει τον προβληματισμό τους απέναντι σε ένα ενδεχόμενο που ίσως ποτέ δεν είχαν σκεφτεί μέχρι τότε. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αιτιολογήσεις των εκπαιδευτικών. Στους Σοφάδες, όπου φαίνεται να επικρατεί αρνητικό κλίμα απέναντι στη χρήση της Ρομανί, δόθηκε μόνο μια αιτιολόγηση, αναφορικά με το γεγονός ότι οι μαθητές-τριες περιορίζονται στη χρήση της μητρικής και δεν εμπλουτίζουν την ελληνική, πράγμα που μάλλον αντικατοπτρίζει τη ‘δυσάρεστη’ εμπειρία ενός

εκπαιδευτικού σε ένα σχολείο όπου φοιτούν μόνο Τσιγγάνοι μαθητές-τριες και ο ίδιος αγνοεί τη μητρική τους γλώσσα, οπότε η αλληλοκατανόηση εμποδίζεται.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί της Αγίας Βαρβάρας φαίνονται να είναι πιο ενημερωμένοι σε θέματα διγλωσσίας. Οι τέσσερις εκπαιδευτικοί που έδειξαν θετική στάση απέναντι στη χρήση της Ρομανί, διατύπωσαν απόψεις που ταιριάζουν με τα πορίσματα της σύγχρονης γλωσσολογικής και εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας (βλ. ΚΕΦΑΛΑΙΑ 2 και 6 της παρούσης εργασίας), ενώ οι τρεις εκπαιδευτικοί που δικαιολόγησαν την αρνητική τους στάση εστίασαν στην παρεμβατικότητα (interference) της ρομανί στα ελληνικά και στη φύση της λειτουργικής διγλωσσίας των Τσιγγάνων, οι οποίοι έχουν την ελληνική σα δεύτερο κώδικα επικοινωνίας λόγω του περιβάλλοντος όπου ζουν και εργάζονται (βλ. ΚΕΦΑΛΑΙΑ 3, 4 και 6 της παρούσης εργασίας).

5) Η Ερώτηση 5 διερευνά την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποια γλώσσα, ελληνική ή ρομανί, θα πρέπει να χρησιμοποιούν οι τσιγγανόπαιδες στο σχολείο (τάξη και αυλή) και στο σπίτι.

Ποια γλώσσα στο σχολείο και ποια στο σπίτι?	ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΟΦΑΔΩΝ	ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΓΙΑΣ ΒΑΡΒΑΡΑΣ
	<p>«στο σχολείο την ελληνική, στο σπίτι όποια θέλουν» (8 υπ.)</p> <p>«στην τάξη την ελληνική, στο σπίτι και την αυλή όποια θέλουν» (5 υπ.)</p>	<p>«οποιαδήποτε θέλουν ανάλογα με το πλαίσιο χρήσης της γλώσσας»</p> <p>«και τις δύο»</p> <p>«στο σχολείο την ελληνική και στο σπίτι και τις δύο»</p> <p>«την ελληνική στην τάξη και στην αυλή» (2 υπ.)</p> <p>«στο σχολείο την ελληνική, στο σπίτι μπορούν να χρησιμοποιούν όποια επιθυμούν» (2 υπ.)</p> <p>«στο σχολείο ελληνικά όπως όλοι οι μαθητές»</p> <p>«ελληνική παντού» (2 υπ.)</p>

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα, βλέπουμε ότι όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί και των δύο σχολείων θεωρούν ότι οι Τσιγγάνοι μαθητές-τριες θα πρέπει να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα στη σχολική τάξη, με μοναδική εξαίρεση έναν εκπαιδευτικό της Αγίας Βαρβάρας που θεωρεί ότι οι μαθητές-τριες πρέπει να

επιλέγουν τον όποιο γλωσσικό κώδικα θέλουν ανάλογα με το πλαίσιο χρήσης της γλώσσας.

Όσον αφορά τη χρήση της γλώσσας στην αυλή του σχολείου, τόπου αναψυχής και κοινωνικοποίησης, άρρηκτα δεμένους με το σχολικό περιβάλλον, αλλά σαφώς λιγότερο άκαμπτου από τη σχολική τάξη, το 40% περίπου των εκπαιδευτικών των Σοφάδων υποστηρίζει ότι εκεί η επιλογή του γλωσσικού κώδικα ανήκει στα παιδιά. Από την άλλη, μόνο δύο εκπαιδευτικοί της Αγίας Βαρβάρας διατύπωσαν άποψη επί του θέματος, υποστηρίζοντας ότι και στην αυλή επιβάλλεται η χρήση της ελληνικής, άποψη που ίσως πηγάζει από το χαρακτήρα του σχολείου τους- ενός σχολείου συνεκπαίδευσης όπου ίσως θεωρούν ότι θα πρέπει να υπάρχει ένας επικρατών γλωσσικός κώδικας για όλους τους μαθητές. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η – ακραία κατά την εκτίμησή μας- άποψη δύο υποκειμένων της Αγίας Βαρβάρας που θεωρούν ότι οι Τσιγγάνοι μαθητές-τριες θα πρέπει να χρησιμοποιούν την ελληνική παντού, και στο σχολείο και στο σπίτι.

6) Η Ερώτηση 6 ζητά να μάθει αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επαρκή τον τρόπο που γίνεται η γλωσσική διδασκαλία των τσιγγανοπαίδων στο Δημοτικό Σχολείο και να δικαιολογήσουν την άποψή τους.

	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΟΦΑΔΩΝ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΑΓΙΑΣ ΒΑΡΒΑΡΑΣ
Είναι επαρκής η διδασκαλία?	<p>ΝΑΙ: 0</p> <p>ΟΧΙ: 8</p> <p>ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ: 5</p>	<p>ΝΑΙ: 5</p> <p>ΟΧΙ: 5</p>
Γιατί?	<p>Δόθηκαν αιτιολογήσεις από 8 υποκείμενα:</p> <p>«ανεπαρκής γιατί έπρεπε να υπάρχουν ειδικά γλωσσικά εγχειρίδια» (2 υπ.)</p> <p>«ανεπαρκής γιατί δεν μπορούν να καταλάβουν τα γλωσσικά εγχειρίδια» (3 υπ.)</p> <p>«ανεπαρκής γιατί χρειάζονται εγχειρίδια που να έχουν σχέση με τη γλώσσα τους, τα ήθη, τα έθιμά τους και τον τρόπο ζωής τους»</p> <p>«ανεπαρκής γιατί χρειάζονται ειδικά βιβλία για τη γλώσσα τους»</p>	<p>Δόθηκαν αιτιολογήσεις από 9 υποκείμενα:</p> <p>«επαρκής γιατί τους αντιμετωπίζουμε ως Έλληνες και αυτό επιθυμούν κι οι ίδιοι που ήδη μιλούν την ελληνική γλώσσα οπότε είναι μια γλωσσική πραγματικότητα γι' αυτούς»</p> <p>«επαρκής γιατί πιστεύω ότι έτσι δε διαχωρίζονται οι τσιγγάνοι απ' τ' άλλα παιδιά και γνωρίζουν τη χρήση της ελληνικής γλώσσας καλύτερα»</p> <p>«επαρκής γιατί τα παιδιά έχουν ενταχθεί στο σχολείο από μικρή ηλικία και μπορούν να</p>

	<p>«ανεπαρκής γιατί το υλικοτεχνικό υλικό είναι αδόκιμο για τα σχολεία αυτά»</p>	<p>ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γλωσσικού μαθήματος, όπως όλοι οι μαθητές»</p> <p>«επαρκής γιατί αντιμετωπίζονται όπως όλοι οι συμμαθητές τους και δίνονται ίσες ευκαιρίες μάθησης. Στην περίπτωση που θα εμπλακεί η γλώσσα τους χρειάζεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών»</p> <p>«ανεπαρκής γιατί χρειάζονται περισσότερα αυθεντικά κείμενα από την κουλτούρα τους»</p> <p>«ανεπαρκής γιατί χρειάζεται περισσότερη επιμόρφωση των διδασκόντων και πρόσβαση ή και συνεργασία με ειδικούς (π.χ. ψυχολόγους)»</p> <p>«ανεπαρκής γιατί χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια, ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων μερών και εξειδίκευση πάνω στο αντικείμενο των δασκάλων που διδάσκουν</p>
--	--	---

		<p>το γλωσσικό μάθημα. Επίσης να υπάρχει καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή.»</p> <p>«ανεπαρκής γιατί χρειάζεται βελτίωση των βιβλίων»</p> <p>«είναι επαρκής όσο επαρκής είναι και για τους ελληνόπαιδες. Χρειάζεται περισσότερο έμφαση στην έκφραση»</p>
--	--	--

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 6 παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Είναι χαρακτηριστικό ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί των Σοφάδων που απάντησαν στην ερώτηση θεωρούν ότι η γλωσσική διδασκαλία των τσιγγανοπαίδων στο Δημοτικό σχολείο είναι ανεπαρκής και όλοι προσάπτουν αυτή την ανεπάρκεια στο υπάρχον διδακτικό υλικό (δηλ. το κοινό γλωσσικό εγχειρίδιο για όλους τους μαθητές), θεωρώντας ότι χρειάζονται ειδικά βιβλία που να τα καταλαβαίνουν οι μαθητές-τριες, να «μιλούν στη γλώσσα τους» και να έχουν αναφορές στον πολιτισμό τους. Επίσης, ένας/μια δάσκαλος-α αναφέρεται γενικότερα στη μη καταλληλότητα του υπάρχοντος υλικοτεχνικού υλικού.

Από την άλλη, οι μισοί εκπαιδευτικοί του σχολείου της Αγίας Βαρβάρας βλέπουν με θετικό μάτι τον τρόπο που γίνεται η γλωσσική διδασκαλία των τσιγγανοπαίδων, πράγμα που φαίνεται να πηγάζει από την εμπιστοσύνη τους στο μοντέλο της συνεκπαίδευσης που δίνει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Οι άλλοι μισοί, ωστόσο, δε φαίνονται το ίδιο ικανοποιημένοι και αναφέρονται στο ανεπαρκές διδακτικό υλικό, την έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, την έλλειψη ενημέρωσης και επιμόρφωσης των διδασκόντων-ουσών, και την απουσία κατάλληλα επιμορφωμένων και ειδικών στελεχών της εκπαίδευσης.

7) Η Ερώτηση 7 ζητά να μάθει τι θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να αλλάξει ώστε η γλωσσική διδασκαλία των τσιγγάνων μαθητών να είναι πιο αποτελεσματική.

<p>Προτάσεις αλλαγής για μια πιο αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία τσιγγανοπαίδων</p>	<p>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΟΦΑΔΩΝ</p>	<p>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΑΓΙΑΣ ΒΑΡΒΑΡΑΣ</p>
	<p>Δόθηκαν απαντήσεις από 9 υποκείμενα:</p> <p>«ειδική προσέγγιση γλωσσικής εκμάθησης με συγκεκριμένο υλικό που να ανταποκρίνεται» (3 υπ.)</p> <p>«πιο απλά και κατανοητά βιβλία»</p> <p>«ειδικά εγχειρίδια, μικρότερος αριθμός κατά τάξη, υποχρεωτική παρακολούθηση»</p> <p>«πιο απλά και κατανοητά βιβλία, με θέματα που να έχουν σχέση με την κουλτούρα και τον τρόπο ζωής τους»</p> <p>«λιγότερη ύλη, ειδικά βιβλία, μικρότερος</p>	<p>Δόθηκαν απαντήσεις από 9 υποκείμενα:</p> <p>«να δίνεται υλικό που να αναφέρεται σε στοιχεία του δικού τους πολιτισμού» (3 υπ.)</p> <p>«καλύτερα βιβλία, καλύτερη γνώση του πολιτισμού τους»</p> <p>«να υπάρχει ειδικός σύμβουλος-διδάσκων για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες»</p> <p>«συνεργασία γονέων. Κάποιοι γονείς δεν αντιμετωπίζουν σοβαρά τον εκπαιδευτικό θεσμό με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν και τα ίδια τα παιδιά το σχολείο λιγότερο σοβαρά»</p> <p>«να αλλάξει η στάση της οικογένειας-κοινωνικής ομάδας απέναντι στο θεσμό του σχολείου»</p> <p>«χρειάζεται μεγαλύτερη</p>

	<p>αριθμός μαθητών ανά τάξη, υποχρεωτική παρακολούθηση» (2 υπ.)</p>	<p>προσπάθεια, ενημέρωση όλων των εμπλεκομένων μερών και εξειδίκευση πάνω στο αντικείμενο των δασκάλων που διδάσκουν το γλωσσικό μάθημα. Επίσης να υπάρχει καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή.»</p> <p>«τίποτα»</p>
--	---	--

Οι προτάσεις των διδασκόντων-ουσών στο Δημοτικό σχολείο των Σοφάδων για βελτίωση της γλωσσικής διδασκαλίας των Τσιγγάνων μαθητών-τριών εστιάζουν για άλλη μια φορά στο διδακτικό υλικό, στη μείωση της διδακτέας ύλης, στη μείωση του αριθμού των μαθητών κατά τάξη και τέλος στην υποχρεωτική φοίτηση, πράγμα ιδιαίτερα σημαντικό για ένα σχολείο αμιγές τσιγγανοπαιδων με 50% ποσοστό διαρροής.

Οι εκπαιδευτικοί της Αγίας Βαρβάρας, με τη σειρά τους εστιάζουν στο διδακτικό υλικό και την υλικοτεχνική υποδομή, την επιμόρφωση και την εξειδίκευση των εμπλεκομένων, την ύπαρξη ειδικού διδακτικού προσωπικού, αλλά ιδιαίτερης βαρύτητας είναι και η αναφορά στο κοινωνικό-οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών και η απαίτηση για καλύτερη συνεργασία με τους γονείς, πράγμα που διασφαλίζει το κύρος του εκπαιδευτικού θεσμού.

8) Η Ερώτηση 8 εστιάζει ειδικά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το διδακτικό υλικό που έχουν στη διάθεσή τους.

προβλήματα σχετικά με το διδακτικό υλικό	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΟΦΑΔΩΝ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΑΓΙΑΣ ΒΑΡΒΑΡΑΣ
	<p>δόθηκαν απαντήσεις από 9 υπ.</p> <p>«μεγάλη ύλη» (3 υπ.)</p> <p>«είναι δύσκολο στη χρήση και στην προσαρμογή στους τσιγγανόπαιδες» (2 υπ.)</p> <p>«δυσνόητα βιβλία» (4 υπ)</p> <p>«δυσκολία κατανόησης και εμπέδωσης»</p> <p>«με τη γλώσσα τους και τα έθιμά τους, την κουλτούρα τους»</p>	<p>δόθηκαν απαντήσεις από 7 υπ.</p> <p>«είναι βαρετό σε μεγάλο βαθμό από τα παιδιά»</p> <p>«μη επαρκές»</p> <p>«αναβάθμιση-‘ανακαίνιση’ των ήδη υπάρχοντων βιβλίων και την προσαρμογή τους στα σύγχρονα παιδαγωγικά δρώμενα»</p> <p>«είναι τυποποιημένο για όλη την επικράτεια με τα γνωστά προβλήματα»</p> <p>«χρειάζονται να εκσυγχρονιστούν και να σχετίζονται με την εξέλιξη της ζωής, της επιστήμης, της τεχνολογίας»</p> <p>«το πρόβλημα δεν εστιάζεται τόσο στο διδακτικό υλικό. Το κύριο πρόβλημα είναι οι συχνές απουσίες από το σχολείο»</p> <p>«κανένα»</p>

Η συμβολή του διδακτικού υλικού στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ μεγάλη, ειδικά στην Ελλάδα όπου παραδοσιακά υπάρχει ένα μόνο διδακτικό εγχειρίδιο το οποίο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σα «Βίβλο» και προσπαθούν να το τηρούν πιστά. Έτσι, εάν το υλικό είναι στρυφνό και άκαμπτο, δυσχεραίνει ολόκληρη η μαθησιακή διαδικασία. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων και σε αυτή την ερώτηση, κανείς διαπιστώνει για άλλη μια φορά ότι το υλικό που δίνεται από το ΥΠΕΠΘ παρουσιάζει γενικά προβλήματα που εστιάζονται στη μεγάλη διδακτέα ύλη, τη δυσκολία κατανόησης και εμπέδωσης, την έλλειψη ποικιλίας δραστηριοτήτων που κάνει το υλικό βαρετό για τους μαθητές και το γεγονός ότι τα μέχρι τώρα βιβλία ήταν απηρχαιωμένα και δε λάμβαναν υπόψη την τεχνολογική κι επιστημονική πρόοδο, ούτε τις τελευταίες αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής.

Ειδικά για τους τσιγγανόπαιδες, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται για άλλη μια φορά στο γεγονός ότι τα υπάρχοντα βιβλία δε λαμβάνουν υπόψη τον πολιτισμό των πρώτων και ότι το περιεχόμενό τους προσαρμόζεται δύσκολα στις ανάγκες τους. Επίσης, είναι ενδιαφέρουσα η άποψη ενός/μιας εκπαιδευτικού από την Αγία Βαρβάρα, ο/η οποίος-α θεωρεί ότι τα προβλήματα που σχετίζονται με το διδακτικό υλικό είναι αμελητέα σε σχέση με το γεγονός της ελλιπούς φοίτησης των τσιγγανοπαίδων. Τέλος, ένας/μία εκπαιδευτικός εμφανίζεται υπεραισιόδοξος-η και δεν έχει να προσάψει καμία ατέλεια στο υλικό που χρησιμοποιεί.

9) Η Ερώτηση 9 ζητά από τους / τις δασκάλους-ες να φανούν δημιουργικοί να διατυπώσουν γενικά τις προτάσεις τους για τη βελτίωση του υλικού της γλωσσικής διδασκαλίας.

Προτάσεις για τη βελτίωση του υλικού της γλωσσικής διδασκαλίας.	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΟΦΑΔΩΝ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΑΓΙΑΣ ΒΑΡΒΑΡΑΣ
	<p>Δόθηκαν απαντήσεις από 6 υπ.</p> <p>«εγχειρίδια που να ανταποκρίνονται στην εκμάθηση και κατανόηση της γλώσσας ειδικά επεξεργασμένα με επιστημονικό τρόπο»</p> <p>«ειδικά βιβλία» (3 υπ.)</p> <p>«υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των τσιγγανοπαίδων» (2 υπ.)</p> <p>«μικρότερη ύλη»</p>	<p>Δόθηκαν απαντήσεις από 8 υπ.</p> <p>«τα βιβλία να αντικατασταθούν με νέα βασισμένα στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών σύμφωνα με τις νέες μεθόδους διδακτικής»</p> <p>«παράλληλο υλικό με στοιχεία από τον πολιτισμό τους»</p> <p>«πιο ευχάριστα ίσως κείμενα, που να αναφέρονται και στη ζωή-κοινωνία των τσιγγάνων»</p> <p>«καινούρια βιβλία»</p> <p>«νομίζω ότι τα νέα βιβλία θα καλύπτουν περισσότερο τις ανάγκες του γλωσσικού μαθήματος» (2 υπ.)</p> <p>«υποστηρικτικό υλικό, εποπτικά μέσα, ηλεκτρονικό υλικό»</p> <p>«περισσότερες πηγές, καλύτερες βιβλιοθήκες»</p>

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζουν τα όσα λέχθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο για τη λειτουργική σημασία του διδακτικού υλικού, μια που η πλειοψηφία στο σύνολο των εκπαιδευτικών (όλοι οι εκπαιδευτικοί των Σοφάδων και οι 5 στους 8 εκπαιδευτικούς της Αγίας Βαρβάρας) ταύτισαν τις προτάσεις τους για τη βελτίωση της γλωσσικής διδασκαλίας με την αναμόρφωση του διδακτικού υλικού ως προς τις ανάγκες των τσιγγανοπαίδων και τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής. Από την άλλη, εύστοχες είναι οι παρατηρήσεις δύο εκπαιδευτικών που ζητούν κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό και υλικοτεχνική υποδομή, ενώ δύο εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την αισιοδοξία τους ότι το νέο υλικό που θα κυκλοφορήσει στα σχολεία το σχολικό έτος 2006-07, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) θα είναι αποτελεσματικότερο.

10) Η Ερώτηση 10 συγκεκριμενοποιεί το περιεχόμενο της προηγούμενης ερώτησης και ζητά από τους/ τις διδάσκοντες/ ουσες να διατυπώσουν μέτρα για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε τσιγγανόπαιδες.

Μέτρα για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε τσιγγανόπαιδες	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΟΦΑΔΩΝ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΑΓΙΑΣ ΒΑΡΒΑΡΑΣ
	<p>δόθηκαν απαντήσεις από 5 υπ.</p> <p>«οι δάσκαλοι να έχουν όρεξη και να μην είναι προκατειλημμένοι»</p> <p>«να δίνονται οικονομικά κίνητρα στους δασκάλους που διδάσκουν σε ειδικές κατηγορίες μαθητών όπως οι τσιγγανόπαιδες»</p> <p>«να δίνονται κίνητρα ώστε οι διδάσκοντες να επιμορφωθούν»</p> <p>«οι δάσκαλοι να επιμορφώνονται»</p> <p>«το σχολείο να λαμβάνει υπόψη τις συγκεκριμένες γνώσεις που</p>	<p>δόθηκαν απαντήσεις από 8 υπ.</p> <p>«Η βασική προσπάθεια ξεκινάει από την αλλαγή της στάσης των οικογενειών των μαθητών απέναντι στο σχολείο με περισσότερη συνέπεια και λιγότερες απουσίες»</p> <p>«να εκπαιδευτούν οι γονείς ώστε να στέλνουν συστηματικά τα παιδιά τους στο σχολείο και να τα ελέγχουν»</p> <p>«παράλληλο υλικό με στοιχεία από τον πολιτισμό τους»</p> <p>«γνώση βασικών δομικών στοιχείων της δικής τους γλώσσας»</p> <p>«ίσως τα σχολεία που έχουν πολλούς τσιγγανόπαιδες θα έπρεπε να έχουν και ένα επιπλέον διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο ειδικά στο γλωσσολόγιό τους και τη ζωή τους»</p>

	<p>χρειάζονται οι τσιγγανόπαιδες για την επαγγελματική τους αποκατάσταση»</p>	<p>«καλλιέργεια φιλιανγνωσίας, να έρχονται στο σχολείο συστηματικά, να χρησιμοποιούν μόνο την ελληνική γλώσσα κατά τη διάρκεια παραμονής τους στο σχολείο, να προσαρμόζεται το γλωσσικό μάθημα στις ανάγκες τους και να εκφράζονται με την ελληνική γλώσσα και εκτός σχολείου»</p> <p>«η ουσιαστική βοήθεια των τμημάτων τσιγγανοπαίδων πιστεύω ότι βοηθά αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων»</p> <p>«υποστηρικτικό υλικό, εποπτικά μέσα, ηλεκτρονικό υλικό»</p>
--	---	--

Ποικίλες και εξαιρετικά ενδιαφέρουσες παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 9, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα μέτρων. Από τη μια, οι εκπαιδευτικοί των Σοφάδων που διδάσκουν σε τμήματα αμιγή τσιγγανοπαίδων εστιάζουν στη στάση των δασκάλων απέναντι στη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών-τριών, στην ειδική παιδαγωγική κατάρτιση των πρώτων αλλά και στη χρησιμότητα οικονομικών κινήτρων για την μεγιστοποίηση της απόδοσης των διδασκόντων. Ιδιαίτερης βαρύτητας είναι και η πρωτότυπη άποψη ενός/ μιας εκπαιδευτικού ότι το σχολείο θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψη τις συγκεκριμένες γνώσεις που χρειάζονται οι τσιγγανόπαιδες για την επαγγελματική τους αποκατάσταση, να τους δίνει δηλαδή χειροπιαστά κίνητρα για να αποζητούν τη φοίτησή τους στο σχολείο.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί της Αγίας Βαρβάρας επικεντρώνονται στην αλλαγή της στάσης των οικογενειών των μαθητών απέναντι στο σχολείο, ώστε οι τελευταίοι να φοιτούν με περισσότερη συνέπεια και λιγότερες απουσίες, ενώ για άλλη μια φορά εμφανίζεται στις απαντήσεις των δασκάλων η αναγκαιότητα ύπαρξης κατάλληλου διδακτικού υλικού- βασικού και συμπληρωματικού. Επιπρόσθετα, εμφανίζονται και άλλες ενδιαφέρουσες απόψεις, όπως η χρησιμότητα των φροντιστηριακών τμημάτων ειδικά για τσιγγανόπαιδες και η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Ιδιαίτερης βαρύτητας όσων αφορά τη γλωσσική διδασκαλία, είναι η άποψη ενός/μίας εκπαιδευτικού ότι χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τσιγγανόπαιδες να κατέχουν βασικά δομικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας των τελευταίων, καθώς και η άποψη ενός / μιας άλλου-ης εκπαιδευτικού που, παρερμηνεύοντας κατά πάσα πιθανότητα την επικοινωνιακή μέθοδο, υποστηρίζει ότι οι Τσιγγάνοι μαθητές-τριες θα πρέπει να χρησιμοποιούν μόνο την ελληνική γλώσσα κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο σχολείο και να εκφράζονται στην ελληνική και εκτός του σχολικού χώρου.

11) Προέκταση της Ερώτησης 10 είναι η Ερώτηση 11 που ζητάει από τους/ τις εκπαιδευτικούς να προτείνουν μέτρα για την αποτελεσματικότερη ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Μέτρα για την καλύτερη ένταξη των τσιγγανοπαίδων	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΟΦΑΔΩΝ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΑΓΙΑΣ ΒΑΡΒΑΡΑΣ
	<p>δόθηκαν απαντήσεις από 4 υπ.</p> <p>«να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί»</p> <p>«μεικτά σχολεία»</p> <p>«τα σχολεία στην περιοχή που ζουν τα τσιγγανόπαιδα να μην απευθύνονται μόνο σε τσιγγανόπαιδες ώστε να μην είναι διαφορετικά και μόνα τους»</p> <p>«ο χωρισμός πρέπει να ισχύει μεταβατικά, όχι για πάντα»</p>	<p>δόθηκαν απαντήσεις από 8 υπ.</p> <p>«αντιρατσιστική τακτική και πρακτική»</p> <p>«επικοινωνία με τους γονείς, καλύτερη γνώση της κουλτούρας και της νοοτροπίας τους»</p> <p>«μεικτές τάξεις, επιμόρφωση δασκάλων»</p> <p>«επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»</p> <p>«να είναι το σχολείο ελκυστικό γι' αυτούς κάνοντας εκδηλώσεις και δραστηριότητες που θα είναι κοντά στον τρόπο ζωή τους»</p> <p>«η ίση μεταχείριση και αντιμετώπισή τους από δασκάλους και συμμαθητές είναι απαραίτητη για την ομαλή</p>

		<p>τους ένταξη»</p> <p>«διαφοροποίηση αναλυτικού προγράμματος, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ενημέρωση και εκπαίδευση γονέων»</p> <p>«τάξεις ένταξης, επικοινωνία συνεχής με την οικογένεια»</p>
--	--	--

Και σε αυτή την ερώτηση οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο μέτρων. Από τη μια, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των Σοφάδων, απορρίπτει το μοντέλο σχολειοποίησης τσιγγανοπαίδων που εφαρμόζεται στο σχολείο όπου εργάζονται, και υπεραμύνονται το μοντέλο της συνεκπαίδευσης, ενώ ένας/μία εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι τα αμιγή σχολεία τσιγγανοπαίδων δεν πρέπει να λειτουργούν ως εναλλακτικό, αλλά σα μετάβαση προς το ενταγμένο σχολείο. Η άποψη αυτή μας παραπέμπει στην πρόταση που αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο για *ένταξη των τσιγγανοπαίδων στα σχολεία της περιοχής τους μέσα από μονάδες γλωσσικής και κοινωνικής προετοιμασίας*. Τέλος, η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εμφανίζεται και πάλι στις απαντήσεις των ερωτηθέντων- θεισών.

Οι εκπαιδευτικοί της Αγίας Βαρβάρας με τη σειρά τους υπερασπίζονται το μοντέλο της συνεκπαίδευσης και επικεντρώνονται στα ζητήματα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γενικά, αλλά και ειδικά σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (έννοια που θα εισαχθεί με την επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου), της ενημέρωσης και της εκπαίδευσης των γονέων και της χρησιμότητας των τάξεων ένταξης, ενώ αναφορά γίνεται για άλλη μια φορά στην προσαρμογή του υλικού και του προγράμματος σπουδών, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των τσιγγανοπαίδων και στο πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Επίσης, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη στάση των δασκάλων, που πρέπει να είναι απαλλαγμένη από ρατσιστικές αντιλήψεις και πρακτικές, ενώ επισημαίνεται η ίση αναγκαιότητα της ίσης μεταχείρισης από

δασκάλους και συμμαθητές, δίνοντας με αυτό τον τρόπο έμφαση στο ρόλο του σχολείου ως παράγοντα κοινωνικοποίησης του παιδιού.

12) Η Ερώτηση 12, η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, φέρνει αντιμέτωπους τους εκπαιδευτικούς με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διερευνά το πώς αντιλαμβάνονται την έννοιά της όσον αφορά τη διδασκαλία των τσιγγανοπαίδων.

Η έννοιά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσον αφορά τη διδασκαλία των τσιγγανοπαίδων	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΟΦΑΔΩΝ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΑΓΙΑΣ ΒΑΡΒΑΡΑΣ
	<p>Δόθηκαν απαντήσεις από 8 υπ.</p> <p>«στην Ελλάδα να μιλάμε για διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι δώρον άδωρον όταν αυτό δε λαμβάνεται υπόψη από τα εκπαιδευτικά βιβλία»</p> <p>«στην πράξη το σχολείο προβάλλει την ομοιογένεια»</p> <p>«ο κυρίαρχος ελληνικός πολιτισμός προάγεται στα σχολεία»</p> <p>«υπάρχει πρόβλημα με τους τσιγγανόπαιδες»</p> <p>«για να υπάρχει σοβαρή διαπολιτισμική εκπαίδευση χρειάζονται άνθρωποι που να ξέρουν αυτόν τον 'άλλο τύπο' ελληνικού πολιτισμού και αυτοί να γράφουν τα βιβλία»</p> <p>«όλοι οι μαθητές να πηγαίνουν στα ίδια σχολεία»</p>	<p>Δόθηκαν απαντήσεις από 4 υπ.</p> <p>«Δε διαχωρίζω τους τσιγγανόπαιδες από τους μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες»</p> <p>«ομαλή ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο κοινωνικό και πολιτιστικό γίνεσθαι»</p> <p>«σεβασμό στη διαφορετικότητά τους, αναγνώριση και ενθάρρυνση των ικανοτήτων τους, ίσες ευκαιρίες για ακαδημαϊκές επιτυχίες»</p> <p>«εκπαίδευση και διδασκαλία σε όλους τους τομείς που θα περνά μέσα από τον πολιτισμό, τα έθιμά τους και τον τρόπο ζωής τους»</p>

	<p>«οι δάσκαλοι πρέπει να γνωρίζουν τον πολιτισμό των τσιγγάνων»</p> <p>«ο πολιτισμός των Τσιγγάνων είναι ισάξιος με τον ελληνικό»</p>	
--	--	--

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων/θεισών στην ερώτηση αυτή φαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί των δύο σχολείων (τουλάχιστο όσοι-ες απάντησαν) είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αν και οι διδάσκοντες/ουσες στο σχολείο της Αγίας Βαρβάρας φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή κατάρτιση (είδαμε στο προφίλ πως το 30% των εκπαιδευτικών αυτών είχε κάνει μεταπτυχιακές σπουδές), καθώς αναφέρουν επιστημονικούς όρους κλειδιά, όπως «ένταξη», «σεβασμός στη διαφορετικότητα», «αναγνώριση και ενθάρρυνση», «ίσες ευκαιρίες», ενώ οι δάσκαλοι-ες του άλλου σχολείου χρησιμοποιούν πιο εκλαικευμένο λεξιλόγιο. Εκπαιδευτικοί και των δύο σχολείων, ωστόσο, αναγνωρίζουν και υπεραμύνονται το σεβασμό στον πολιτισμό των Ρομ, αν και, ειδικά οι εκπαιδευτικοί των Σοφάδων, εμφανίζονται απαισιόδοξοι όσον αφορά την κατάσταση που επικρατεί στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

8.4 Συμπεράσματα της έρευνας

Γενικά, τα συμπεράσματα της έρευνας που προέκυψαν από την παρατήρηση και συναναστροφή με τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό χώρο του 2^{ου} Δημοτικού Αγίας Βαρβάρας και του «Τσιγγάνικου» Δημοτικού Σοφάδων, αλλά κυρίως από τη μελέτη και επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν, συνοψίζονται στα εξής:

α) Σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ότι υπάρχει πρόβλημα με το υπάρχον διδακτικό υλικό και φαίνεται να κατανοεί την ανάγκη για αναμόρφωση του διδακτικού υλικού ως προς τις ανάγκες των τσιγγανοπαίδων.

β) Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικά, διαφαίνεται μια έλλειψη ειδικής παιδαγωγικής και γλωσσολογικής κατάρτισης για την προσέγγιση της συγκεκριμένης μερίδας του μαθητικού πληθυσμού. Άρα, όπως επισημαίνουν και οι ίδιοι-ες οι εκπαιδευτικοί, υπάρχει μεγάλη ανάγκη για την επιμόρφωση, ευαισθητοποίηση και ουσιαστική κατάρτιση των διδασκόντων-ουσών, αλλά και όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

γ) Υπάρχει μεγάλο κενό στην ελληνική βιβλιογραφία, όσον αφορά την ύπαρξη δίγλωσσου διδακτικού υλικού για τσιγγανόπαιδες.

δ) Υπάρχει κενό στην ελληνική εκπαίδευση, όσον αφορά εκπαιδευτικό δυναμικό που να κατανοεί και να κατέχει σε κάποιο βαθμό τη μητρική γλώσσα των τσιγγανοπαίδων. Ωστόσο, αυτό είναι απαραίτητο και για να μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να κάνει ανάλυση λαθών, αλλά και να μπορεί να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους γονείς τους (βλ. και Γιαγκουνίδη 2003:68-69). Ενώ στα διαπολιτισμικά σχολεία προβλέπεται οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών ή παλιννοστούντων μαθητών, αυτό δεν προβλέπεται για όσους/όσες διδάσκουν σε τσιγγανόπαιδες.

ε) Η πορεία των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη δομή της κοινωνίας όπου ζουν και τον τρόπο ζωής τους, οπότε για μια πιο ομαλή σχολειοποίησή τους, η συμβολή των γονέων τους κρίνεται απαραίτητη. Ίσως, δηλαδή, θα έπρεπε η εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων να συμβαδίζει με την εκπαίδευση των ενήλικων τσιγγάνων.

στ) Είναι απαραίτητο να δοθούν κίνητρα στους τσιγγανόπαιδες, ανάλογα με το χαρακτήρα της φυλής τους, για πάψουν να θεωρούν το σχολείο άχρηστο και περιττό.

ζ) Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων-θεισών εκπαιδευτικών υπεραμύνονται το μοντέλο της συνεκπαίδευσης Ρομ και μη Ρομ μαθητών-τριών.

η) Στο σχολείο των Σοφάδων, αν και όλος ο μαθητικός πληθυσμός είναι αμιγής τσιγγανοπαίδων και οι εκπαιδευτικοί με τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια δείχνουν ότι έχουν δυσκολίες στη χρήση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού που απευθύνεται αδιάκριτα σε όλη τη μαθητική επικράτεια, ο σύλλογος των διδασκόντων-ουσών δεν έχει φροντίσει να ενταχθεί σε κάποιο πρόγραμμα που θα τους προμηθεύσει με ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, όπως πχ «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων». Από την άλλη, στο σχολείο της Αγίας Βαρβάρας, αν και υπάρχει διαθέσιμο στη βιβλιοθήκη σε πολλά αντίτυπα όλο το υλικό από το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» και παρά τις επιταγές της σύγχρονης παιδαγωγικής για *διαφοροποιημένη παιδαγωγική*, αλλά και τις απαντήσεις των διδασκόντων-ουσών σχετικά με την ακαμψία του υπάρχοντος υλικού, δεν το χρησιμοποιεί κανένας εκπαιδευτικός, εκτός από τον εκπαιδευτικό της τάξης ένταξης των τσιγγανοπαίδων. Αυτό αποδεικνύει ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η θεωρία δε συνεπάγεται την πράξη και άρα χρειάζεται στήριξη και παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, ώστε να γίνεται καλύτερη εκμετάλλευση των διαθέσιμων πόρων από αυτούς.

Εν κατακλείδι, από την έρευνα, όπως και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που έγινε σε προηγούμενα κεφάλαια, έγινε σαφές ότι οι Ρομ μαθητές-τριες υποχρεώνονται να φοιτήσουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο δε λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητές τους. Είναι, λοιπόν, απαραίτητο να γίνουν ουσιαστικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσον αφορά το διδακτικό υλικό, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία σχολείου-γονέων, ώστε το σχολείο να αποδέχεται και να ευνοεί τις προσωπικές και πολιτισμικές αξίες των μαθητών-τριών για να υπάρξουν μεγαλύτερες πιθανότητες τα παιδιά αυτά να πετύχουν τους

σχολικούς τους στόχους και με αυτό τον τρόπο να προωθηθεί η ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και η ένταξή τους στην κοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΣΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΜΙΑ ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ

Ο σχεδιασμός και η παραγωγή διδακτικού υλικού δεν είναι καθόλου εύκολη διαδικασία. Χρειάζεται επιμονή και υπομονή, παιδαγωγικές και τεχνικές γνώσεις και προσοχή στη λεπτομέρεια. Γι' αυτό και η συντριπτική πλειοψηφία του εκπαιδευτικού υλικού που παράγεται από επίσημους φορείς ή έγκριτους εκδοτικούς οίκους είναι προϊόν ομάδας επιστημόνων και όχι ενός μόνο εκπαιδευτικού. Διαφορετικοί ειδικοί αναλαμβάνουν διαφορετικές πτυχές του υλικού: οι παιδαγωγοί το περιεχόμενο και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, οι ειδικοί ανάπτυξης υλικού τον τεχνικό σχεδιασμό και οι επιμελητές-εκδότες την τροποποίηση και την παραγωγή του τελικού προϊόντος. Ωστόσο, μερικές φορές, η ιδανική περίπτωση όπου μια συντονισμένη ομάδα ειδικών αναλαμβάνει να φέρει σε πέρας ένα τέτοιο έργο έχοντας εξασφαλίσει και την απαραίτητη χρηματοδότηση δεν είναι πάντα δυνατή. Κάποιες φορές οι διδάσκοντες, ιδιαίτερα όταν θέλουν να καλύψουν τις ανάγκες μιας δεδομένης τάξης, όπως για παράδειγμα μιας τάξης υποδοχής για τσιγγανόπαιδες, πρέπει να κατασκευάσουν το υλικό μόνοι τους χρησιμοποιώντας τις γνώσεις, την εμπειρία και τη δημιουργικότητά τους.

Εκ των πραγμάτων, η ανάπτυξη διδακτικού υλικού δεν είναι αποκομμένη από την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά είναι συνυφασμένη με το πλήθος των αλληλοεξαρτώμενων παραγόντων που τη συνιστούν. Ο Τσιάκαλος (1996: 84), συνθετικά προσεγγίζει την εκπαιδευτική διαδικασία ως μια συνειδητή πράξη, ως αποτέλεσμα αποφάσεων σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα, σε συνδυασμό με δύο κατηγορίες προϋποθέσεων. Η συλλογιστική του αναλύεται ως εξής: το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στις παιδαγωγικές προθέσεις, τις οποίες έχουμε όταν ξεκινούμε μια εκπαιδευτική διαδικασία, είτε συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος, είτε ειδικά μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Το δεύτερο επίπεδο αποφάσεων αναφέρεται στο περιεχόμενο διδασκαλίας, δηλαδή τι ακριβώς διδάσκουμε, το τρίτο στις μεθόδους διδασκαλίας, δηλαδή στο διδακτικό μοντέλο που ακολουθούμε, στα σχέδια διδασκαλίας, στην οργάνωση του μαθήματος και το τέταρτο στα διδακτικά

μέσα. Οι κατηγορίες προϋποθέσεων με τις οποίες συνδέονται αυτές οι αποφάσεις, συνεχίζει ο Τσιάκαλος, αναφέρονται πρώτον στους ανθρωπογενείς παράγοντες, δηλαδή τι μπορεί να καταφέρει με τις προσωπικές του ικανότητες κάθε παιδί ή ενήλικας απ' αυτό το οποίο διδάσκεται, δηλαδή ποιες είναι οι ιδιαίτερες ιδιότητές του, και δεύτερον αυτές οι προϋποθέσεις αναφέρονται στις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, που σφραγίζουν τόσο τους μαθητές και τις μαθήτριες όσο και τους εκπαιδευτικούς.

Επομένως, λαμβάνοντας υπ' όψη τα επίπεδα και τις προϋποθέσεις που αναφέρει ο Τσιάκαλος, πριν προχωρήσει κανείς στην ανάπτυξη διδακτικού υλικού, πρέπει κανείς να προσδιορίσει με σαφήνεια τις παιδαγωγικές της/του προθέσεις (διδακτικοί στόχοι), το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τη μέθοδο διδασκαλίας και τα διδακτικά μέσα που θα διασφαλίσουν ότι το περιεχόμενο που βασίζεται στη μέθοδο ικανοποιεί τους αρχικούς διδακτικούς στόχους. Έτσι, αυτοί-ες που επιχειρούν να δημιουργήσουν υλικό για να διδάξουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, κατάλληλο για τους Ρομ, εκτός των άλλων, πρέπει να λάβουν αποφάσεις σχετικά με το αν θα χρησιμοποιήσουν μόνο την ελληνική, ή αν το υλικό θα είναι δίγλωσσο εμπλέκοντας και τη Ρομανί. Και αν γίνει αυτό, με δεδομένο ότι η Ρομανί είναι μόνο προφορική και δεν είναι μια διεθνώς αναγνωρισμένη ούτε τυποποιημένη γλώσσα, θα πρέπει να αποφασίσουν με πιο αλφάβητο θα μεταγράψουν τη Ρομανί, ελληνικό ή λατινικό, απόφαση δύσκολη, μια που υπάρχει πολύ περιορισμένη θεματική βιβλιογραφία.

Αναμφίβολα, ωστόσο, όποια και να είναι η γλώσσα εργασίας, όλο αυτό το εγχείρημα αποσκοπεί στο να κάνει το παιδί να βιώσει την αξιοπρέπεια της μητρικής του γλώσσας και της άμεσης ταυτότητάς του, να είναι ικανό να χρησιμοποιεί τη Ρομανί και παράλληλα την επίσημη γλώσσα της χώρας του, προκειμένου να μπορέσει να κατανοήσει την αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο γλωσσών και να αποδεχτεί τους τρόπους έκφρασης των άλλων διαλέκτων, αναπτύσσοντας παράλληλα μια ενεργητική γνώση της Ρομανί ως γλώσσας σύγχρονης επικοινωνίας τροφοδοτώντας τον αρμονικό συνδυασμό των δύο πλευρών της ταυτότητάς του, καταπολεμώντας τους κινδύνους των αντιφάσεων ανάμεσά τους.

Πιο συγκεκριμένα, ο Liégeois (1996: 119-20) υπογραμμίζει τρία σημεία, όσον αφορά την εκπόνηση και χρήση του υλικού για τσιγγανόπαιδες. Κατ' αρχήν υποστηρίζει, το υλικό πρέπει να γίνει με ρεαλιστικούς όρους δοκιμασμένους από τους μαθητές. Κατά δεύτερο λόγο, είναι καλό το υλικό να αποτελεί μια βάση πάνω στην οποία ο δάσκαλος και τα παιδιά θα χτίσουν τη δραστηριότητά τους. Κάθε δάσκαλος μπορεί, ξεκινώντας από δεδομένα κείμενα, να τα χρησιμοποιήσει όπως εκείνος νομίζει και να τα ενσωματώσει στη δική του προβληματική εκμάθησης. Τέλος, ο Liégeois διατυπώνει μια αρκετά ρηξικέλευθη πρόταση: το υλικό που προκύπτει να μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από παιδιά που δεν είναι Τσιγγάνοι, είτε αυτό συμβαίνει σε τάξεις μεικτές, είτε όχι, γιατί η εξοικείωση κάθε παιδιού με άλλες κουλτούρες αποτελεί προτεραιότητα. Αυτή η άποψη μας παραπέμπει στο πλαίσιο της αμοιβαίας κατανόησης που προωθεί η διαπολιτισμική πολιτική.

Στην ουσία, ένα υλικό που απευθύνεται σε τσιγγανόπαιδες, με δεδομένες τις ιδιαιτερότητες της πολιτισμικής τους προέλευσης (όπως εκτενώς παρουσιάστηκαν στα κεφάλαια 5, 6 και 7), για να είναι αποτελεσματικό, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της φυλής τους και τις βιωματικές τους εμπειρίες, πάντα όμως σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ηλικίας στην οποία βρίσκονται και την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση στο χώρο όπου ζουν και εργάζονται. Η Μαρία Παυλή-Κορρέ (1996: 220-221) εξηγεί πως αυτό γίνεται στην πράξη όταν μέσα στο υλικό υπάρχουν χρώματα, αντικείμενα, φωτογραφίες, μορφές και καταστάσεις που αντανακλούν το άμεσο περιβάλλον και το αισθητικό κριτήριο των Τσιγγάνων, έτσι ώστε να τονώνεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή τους. Οι ίδια υποστηρίζει ότι οι Τσιγγάνοι πρέπει να αισθάνονται άνετα με τον τρόπο ζωής τους και να τον βλέπουν μέσα στα βιβλία να συνυπάρχει ειρηνικά με τον τρόπο ζωής των μη Τσιγγάνων. Όσον αφορά τη γλωσσική διδασκαλία, η συγγραφέας επισημαίνει την ανάγκη ύπαρξης εξειδικευμένων γλωσσολόγων στη συγγραφική ομάδα υλικού για τσιγγανόπαιδες, οι οποίοι θα φροντίσουν να δώσουν στους /στις εκπαιδευτικούς όλα τα απαραίτητα στοιχεία που αιτιολογούν κάποιες από τις δυσκολίες των παιδιών στην εκμάθηση των ελληνικών που οφείλονται στις μεταφορές στοιχείων από τη δική τους γλώσσα στα ελληνικά, που πολλές φορές εκλαμβάνονται από τους δασκάλους ως μαθησιακές δυσκολίες (βλ. επίσης Κεφάλαια 4 και 7). Επίσης, ο Γιαγκουνίδης (2003:69), τονίζει ότι μέσα από τη διατήρηση της

πρώτης-μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού, έχουμε μεγαλύτερες πιθανότητες να δημιουργηθούν συνθήκες ενδυνάμωσης αμοιβαίας επίδρασης, απ' ότι αν γινόταν προσπάθειες αντικατάστασης ή αφαίρεσης της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των αλλοφώνων μαθητών.

Μια άλλη πρόταση για τη διευκόλυνση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε τσιγγανόπαιδες είναι η χρήση των δραματικών τεχνών, οι οποίες συμβάλλουν στο να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στη συμβατική αίθουσα διδασκαλίας και τον έξω κόσμο. Η Τακούδα (2000: 473) αναφέρει ότι το δράμα στη γλωσσική διδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί α) στην αξιοποίηση δραματικών τεχνικών σε μικρές, τακτές δόσεις ως συμπλήρωμα του εγχειριδίου και β) στην επεξεργασία γραπτών θεατρικών κειμένων ως ανεξάρτητη δραστηριότητα. Η ίδια επισημαίνει ότι η χρήση δραματικών τεχνικών γεφυρώνει τη διάσταση ανάμεσα στους πλασματικούς και αδιάφορους, κάποιες φορές, ήρωες των διδακτικών βιβλίων και τους ανθρώπους γύρω μας που αγαπούν, μισούν, μαλώνουν, αντιμετωπίζουν διλήμματα και παίρνουν αποφάσεις και συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι στον εκπαιδευτικό, ιδιαίτερα των πολυπολιτισμικών τάξεων, δίνεται η δυνατότητα να προσαρμόσει το μάθημά του στις ιδιαιτερότητες του μεικτού ακροατηρίου, μια που οι δραματικές τέχνες προσφέρονται για το σπάσιμο του πάγου και την άρση των στερεοτύπων. Στην περίπτωση των τσιγγανοπαίδων, αυτή η προσέγγιση ενισχύεται και από το γεγονός ότι τους Τσιγγάνους τους εκφράζουν τα δρώμενα, μια που το τραγούδι, η μουσική και χορός είναι άρρηκτα συνυφασμένα με την κουλτούρα τους, άποψη που συμμαρτίζεται και η Μαζνέικου (2003:415).

Επίσης, σημαντικό είναι, στο δίγλωσσο σχολείο να υπάρχει, παράλληλα με την ελληνική και κατάλληλο υλικό για τη διδασκαλία της Ρομανί, από ειδικά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς, ιδανικά Ρόμ καταγωγής. Όπως προκύπτει από πορίσματα έρευνας της Μαραγκουδάκη (2000: 326) σε ενήλικες Ρομ για τη διερεύνηση των αντιλήψεων τους σχετικά με τη διδασκαλία της Ρομανί στο Δημοτικό σχολείο, οι Ρομ θεωρούν ότι η καθιέρωση της διδασκαλίας της γλώσσας τους στο σχολείο αποτελεί εγγύηση για τη βιωσιμότητα της ίδιας της γλώσσας και μέσα από

αυτή της διατήρησης των ιδιαίτερων πολιτισμικών τους στοιχείων και γενικά της πολιτισμικής ετερότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι ανάγκες που διαμορφώνονται στην πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική ευρωπαϊκή ένωση καθώς και στην ευρύτερη παγκόσμια κοινωνία απαιτούν σοβαρό προβληματισμό σχετικά με τα ζητήματα της διδακτικής γλωσσών από μέρους κρατικών φορέων και ιδιωτικών οργανισμών, με στόχο την ανάπτυξη ενός γλωσσικού ήθους και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν την επικοινωνία μεταξύ πολιτών που ζουν σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα. Κατά συνέπεια, με δεδομένο ότι η γλώσσα-ες που ομιλεί κάποιος είναι φορέας ταυτότητας και πολιτισμού, η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να προσανατολιστεί σε διαδικασίες στήριξης και ανάδειξης της διαπολιτισμικής ταυτότητας μέσα από έναν συλλογικό και προσωπικό αυτοπροσδιορισμό.

Όπως παρατηρεί ο Γκόβαρης (2000: on-line), γνωρίζουμε ότι η εκπαίδευση και το σχολείο συμβάλλει αποφασιστικά στην κατασκευή, στην πιστοποίηση ή στην περιθωριοποίηση-απόρριψη της ταυτότητας των μαθητών. Ιδιαίτερα το μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο σχολείο εξορθολογίζει και νομιμοποιεί μέσω της παρεχόμενης γνώσης ταυτότητες που αντλούν το προσωπικό τους και το κοινωνικό τους νόημα μέσα από στερεότυπες και συνήθως ανιστόρητες κατασκευές του ταυτόσημου και του μη ταυτόσημου. Εξορθολογίζει και νομιμοποιεί, δηλαδή, συμπεριφορές απέναντι στην ετερότητα που είναι αναντίστοιχες του επίκαιρου πολιτισμικού πλουραλισμού. Κι εδώ προκύπτει σε σχέση με τα προηγούμενα ένα θέμα που άπτεται της συνολικής προβληματικής της ένταξης των «ξένων» μαθητών. Ένταξη, ως σύνολο διευρυσμένων κοινωνικών δυνατοτήτων, σημαίνει δημιουργία χώρων και ευκαιριών ενίσχυσης, θεματοποίησης και κωδικοποίησης της πλουραλιστικής ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών κατά τέτοιο τρόπο που να τους επιτρέπει να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την ιδιαιτερότητά τους χωρίς να αποτελούν «ειδικές» περιπτώσεις μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στα πλαίσια αυτά του πολιτισμικού πλουραλισμού, η Χατζιδάκη (2000, on-line), κάνει κάποιες πρακτικές διαπιστώσεις και καταλήγει ότι η μακροχρόνια απόσυρση

των δίγλωσσων μαθητών σε «ειδικές» τάξεις ενδέχεται να έχει σοβαρές συνέπειες για την ένταξή τους στο περιβάλλον της τάξης τους, γιατί όχι μόνο έχουν λιγότερο χρόνο στη διάθεσή τους για να γνωριστούν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις μαζί τους, αλλά ο διαχωρισμός που γίνεται τονίζει την έννοια του *διαφορετικού* και του *ξένου*. Επιπλέον, ακόμη κι αν δεχτεί κανείς ότι τα δίγλωσσα παιδιά αισθάνονται καλύτερα στις τάξεις που απευθύνονται μόνο σ' αυτά, διότι προστατεύονται από το ανταγωνιστικό και αγχωτικό περιβάλλον της κανονικής τάξης, από την άλλη είναι γεγονός ότι η απομόνωση συμβάλλει στη δημιουργία ενός φαύλου κύκλου: καθώς δεν προωθείται ουσιαστικά η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας τους, οι μαθητές αυτοί αδυνατούν να φτάσουν το επίπεδο των μονόγλωσσων συμμαθητών τους, με αποτέλεσμα να αισθάνονται μειονεκτικά, να μη συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης και να συνεχίζεται έτσι η περιθωριοποίησή τους. Για όλους αυτούς τους λόγους, η Χατζιδάκη θεωρεί θετικό το μέτρο με στόχο τη σύντομη παραμονή των δίγλωσσων μαθητών σε ιδιαίτερες τάξεις και την κατά το δυνατόν ταχύτερη ένταξή τους σε κανονικές τάξεις.

Ειδικά για την περίπτωση των τσιγγανοπαίδων, για να μπορεί κανείς να μιλά για αποτελεσματική εκπαίδευση χρειάζονται όλα όσα εύστοχα προτείνει ο Hautecoeur (1996: 105). Είναι, λοιπόν απαραίτητο να υπάρχουν α) εργαλεία, καλύτερα μέσα, προσαρμοσμένα στις συνθήκες ζωής των Τσιγγάνων, ιδιαίτερα αυτών που ταξιδεύουν, β) διδακτικό υλικό στη μητρική γλώσσα τους, γ) νέες μέθοδοι και εκπαιδευτές Τσιγγάνοι, δ) επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμικότητα, ε) ειδικά ή προσχολικά προγράμματα προσαρμοσμένα στο διαφορετικό προφίλ των μαθητών, στ) υποτροφίες στους τσιγγάνους μαθητές-φοιτητές, ζ) πειραματικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και φιλόξενα οικοτροφεία για να διευκολύνουν τη συνέχιση των σπουδών, και η) σφαιρικότερη προσέγγιση της εκπαίδευσης που θα ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου, οικογένειας, κοινωνικού περιβάλλοντος και επαγγελματικών χώρων.

Συμπερασματικά, θα κλείσουμε με τα λόγια της Σκούρτου (2002), που σε διδακτικό επίπεδο αγγίζουν την επικοινωνιακή προσέγγιση και τους στόχους της, ότι ο βασικός παράγοντας κοινωνικής ένταξης σε συνάρτηση με τη γλωσσική πολυμορφία, δεν

είναι αυτοτελώς Η γλώσσα ή ΟΙ γλώσσες, αλλά η επικοινωνία. Η επικοινωνία είναι κοινωνικά χρήσιμη: είναι ο συνδετικός ιστός της κοινωνίας. Όσο πιο καλά επικοινωνούν τα μέλη μεταξύ τους τόσο πιο συνεκτική και ειρηνική είναι αυτή. Η επικοινωνία όμως δεν γίνεται στο κενό ούτε είναι ανεξάρτητη από τη γλώσσα.. Ο όρος διγλωσσία είναι απλουστευτικός. Δεν πρόκειται απλά για δύο γλώσσες που εναλλακτικά χρησιμοποιούνται από το ίδιο άτομο, αλλά για πλέγμα γλωσσών, ιδιωμάτων, μορφών, κειμενικών ειδών που ο κάθε ομιλητής πρέπει να χειρίζεται για να θεωρήσουμε ότι αυτός έχει αναπτύξει την *επικοινωνιακή δεξιότητα*.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Courthiade, M. (1996). «Γλωσσολογικές διαστάσεις της γλώσσας Ρομανί». *Εκπαίδευση Τσιγγάνων, Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού*, Διεθνές Συμπόσιο Αθήνα, 6-9 Απριλίου 1995, ΥΠΕΠΘ: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα: 97-111.

Katzner, K. (1986). *The Languages of the World*. The Guernsey Press Co. Ltd, Great Britain. First published 1977, revised edition, 1986.

Krill, Richard M. (1993). *Greek and Latin in English Today*. Bolchazy - Carducci Publishers. Illinois, USA, reprinted 1998.

Liégeois J-P. (1996) «Οι όροι ανάπτυξης του παιδαγωγικού υλικού για τα τσιγγανόπαιδα». *Εκπαίδευση Τσιγγάνων, Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού*, Διεθνές Συμπόσιο Αθήνα, 6-9 Απριλίου 1995, ΥΠΕΠΘ: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα: 115-129.

Messing G. (1987). *A Glossary of greek romany as spoken in Agia Varvara (Athens)*, Slavica Publishers, Inc.

Messing G. (1977). "Influence of Greek on the Speech of the Greek Gypsy Community", *Byzantine and Modern Greek Studies* 3: 81-93

Pinker, St. (1994). *The Language Instinct*, Penguin, London

Αντωνοπούλου, Ν. & Μανάβη, Δ. (2001). «Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης – δεύτερης γλώσσας». Χριστίδης, Α.- Φ. & Θεοδωροπούλου, Μ., επιμ. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, σελ. 253-257.

Βαγή-Σπύρου Ε. (2001) «Προβλήματα ένταξης των τσιγγανοπαίδων στο ελληνικό σχολείο». *Τσιγγάνικος Λόγος*, Περιοδική Έκφραση του Ι.Τ.Σ.Μ.Ε.Χ, Πετρούπολη, Αττική, τεύχος 8, σελ. 24-37.

Γακούδη, Α. (2000) «Διαπολιτισμική Ικανότητα Επικοινωνίας στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας». *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*. Επιμ. Βάμβουκας Μ, Χατζηδάκη Α. Πρακτικά Συνεδρίου. Ρέθυμνο-Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8/10/2000, Εκδόσεις Ατραπός.

Γιακουνίδης, Π (2003). «Η συμβολή της επικοινωνιακής διάστασης των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών με πολιτισμικές διαφορές: Συγκριτικές εμπειρίες». *Εκπαιδευτικοί Μιλούν σε Εκπαιδευτικούς για τις Εμπειρίες τους, Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*. Επιμ. Τρέσσου, Ε, Μητακίδου, Σ. Εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη: 64-71.

Γκόβαρης, Χ. (2000). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης». *Τετράδια εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*. Ε. Σκούρτου επιμ., Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. On-line:

www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou, τελευταία πρόσβαση 07-03-2005.

Ζεγγίνης Ε. (1994). *Οι Μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*, Εκδόσεις Ιδρύματος Μελετών Χερσονήσου του Αίμου, Θεσσαλονίκη.

Κάτσικας, Χ & Πολίτου, Ε (1999). *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλινοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση: Εκτός τάξης το 'Διαφορετικό'*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα

Κατσιμαλή, Γ. (2005). *Γλωσσολογία σε Εφαρμογή*. Εκδόσεις Καρδαμίτσα, Αθήνα.

Καφαμπέλη, Κ., Κωνσταντάκης, Ν. & Τζεβελέκου, Μ. (1998). *Μειονοτικά Σχολεία Θράκης: Δυσκολίες του μαθητικού κοινού στην εκμάθηση της ελληνικής*, ΙΕΛ, Αθήνα.

Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων (Κ.Ε.Ε.Γ) (2001). *Γλωσσική Ετερότητα στην Ελλάδα*. Εμπειρικός Λ., Ιωαννίδου Α., Καραντζόλα Ε., Μπαλτσιώτης Λ., Μπέης Σ., Τσιτσελίκης, Κ., Χριστόπουλος Δ. επιμ., Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Κουλιάρη, Α (2003). «Δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί στην ελληνική πολυπολιτισμική τάξη. Εμπειρίες, σκέψεις, προβληματισμοί». *Εκπαιδευτικοί Μιλούν σε Εκπαιδευτικούς για τις Εμπειρίες τους, Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*. Επιμ. Τρέσσου, Ε, Μητακίδου, Σ. Εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη: 131-139.

Λαζαρίδης, Π. (1996). «Στόχοι, Αρχές και Παρεμβάσεις της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης στον Τσιγγάνικο Χώρο». *Εκπαίδευση Τσιγγάνων, Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού*, Διεθνές Συμπόσιο Αθήνα, 6-9 Απριλίου 1995, ΥΠΕΠΘ: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα: 50-59.

Λυδάκη, Α. (2000). *ΜΠΑΛΑΜΕ ΚΑΙ ΡΟΜΑ. Οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*. Καστανιώτης, Αθήνα.

Μαραγκουδάκη, Ε (2000). «Οι αντιλήψεις των Ρομ για τη διδασκαλία της Ρομανί στο Δημοτικό σχολείο». *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*. Επιμ. Βάμβουκας Μ, Χατζηδάκη Α. Πρακτικά Συνεδρίου. Ρέθυμνο-Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8/10/2000, Εκδόσεις Ατραπός.

Μάρκου, Γ (1996). «Το Μονοπολιτισμικό Σχολείο, η Εκπαίδευση των Παιδιών των Τσιγγάνων και η Διαπολιτισμική Προοπτική». *Εκπαίδευση Τσιγγάνων, Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού*, Διεθνές Συμπόσιο Αθήνα, 6-9 Απριλίου 1995, ΥΠΕΠΘ: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα: 63-79.

Μήτσης, Ν. (1999). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Γλωσσολογική Βιβλιοθήκη 5, Gutenberg, Αθήνα.

Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Γλωσσολογική Βιβλιοθήκη 7, Gutenberg, Αθήνα.

Μοσχονάς, Σπύρος (2003). «Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας». Θεοφανοπούλου – Κοντού, Δ., Λασκαράτου, Χ., Σηφιανού, Μ., Γεωργιαφέντης, Μ., Σπυρόπουλος, Β., επιμ. *Σύγχρονες Τάσεις στην Ελληνική*

Γλωσσολογία : Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη -Warburton, Πατάκης, Αθήνα: 87- 107.

Νικολάου Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ντούσας, Δ. (1997). *Rom και Φυλετικές Διακρίσεις (στην ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα)*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα. Διαθέσιμο και on-line: <http://politikokafeneio.com/tsiganoi/rom241.htm> , τελευταία πρόσβαση 27-07-2006.

Πασπάτης, Α.Γ. (1995). *Μελέτη περί των Ατσιγγάνων και της Γλώσσας αυτών*. Εκδόσεις Εκάτη, Νέα Ερυθραία, Αττική.

Παπαδούλη, Σπ. (2004). «Θέματα Διγλωσσίας στην Εκπαίδευση: Έρευνα σε Δημοτικά Σχολεία του Βόλου». *Αδημοσίεστη Διπλωματική Εργασία*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

Παυλή-Κορρέ, Μ. (1996). «Διδακτικό υλικό για τσιγγανόπαιδα». *Εκπαίδευση Τσιγγάνων, Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού*, Διεθνές Συμπόσιο Αθήνα, 6-9 Απριλίου 1995, ΥΠΕΠΘ: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα: 218-223.

Ρεπούσης, Γ. (2000). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Σαγιάς, Γ. (1998). «Η ένταξη των τσιγγανοπαίδων στα σχολεία της περιοχής τους μεσ' από μονάδες γλωσσικής και κοινωνικής προετοιμασίας». *Τσιγγάνικος Λόγος*, Περιοδική Έκφραση του Ι.Τ.Σ.Μ.Ε.Χ, Πετρούπολη, Αττική, τεύχος 2, σελ. 29-31.

Σελλά-Μάζη Ε. (1997). «Διγλωσσία και ολιγότερο ομιλούμενες γλώσσες στην Ελλάδα», *Το Μειονοτικό Φαινόμενο στην Ελλάδα, Μια Συμβολή των Κοινωνικών Επιστημών*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Σιόντης, Κ. (1997). «Η συνεκπαίδευση Τσιγγάνων και μη Τσιγγάνων μαθητών». *Τσιγγάνικος Λόγος*, Περιοδική Έκφραση του Ι.Τ.Σ.Μ.Ε.Χ, Πετρούπολη, Αττική, τεύχος 1, σελ. 38-40.

Σκούρτου, Ε.(2002). «Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας». Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, Υλικά Θεματικής Ενότητας Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Τόμος Ι, Κεφ. 3

Σμπόνιας, Β (1997). «Σχολικά Μοντέλα Οργάνωσης Τσιγγανοπαίδων». *Τσιγγάνικος Λόγος*, Περιοδική Έκφραση του Ι.Τ.Σ.Μ.Ε.Χ, Πετρούπολη, Αττική, τεύχος 1, σελ. 33-37.

Σούλης Χ. (1929). *Τα 'ρόμκα' της Ηπείρου ήτοι περί της συνθηματικής γλώσσας των γύφτων της Ηπείρου. Εκ των Ηπειρωτικών χρονικών εν Ιωαννίνους.*

Τακούδα, Χ (2000). «Οι δραματικές τεχνικές ως συμπλήρωμα του εγχειριδίου για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας». *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*. Επιμ. Βάμβουκας Μ, Χατζηδάκη Α. Πρακτικά Συνεδρίου. Ρέθυμνο-Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8/10/2000, Εκδόσεις Ατραπός.

Τρέσσου Ε. & Στάθη Π. (1997). «Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Μια Ειδική περίπτωση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης». *Περιοδικό Σύγχρονα Θέματα*, 6-1997, on-line: http://www.eled.auth.gr/reds/txt/education/mus_sygxr_th.htm, τελευταία πρόσβαση 07-03-2006.

Τσιάκαλος, Γ. (1996). «Μεθοδολογικές Προϋποθέσεις στην Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού». *Εκπαίδευση Τσιγγάνων, Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού*, Διεθνές Συμπόσιο Αθήνα, 6-9 Απριλίου 1995, ΥΠΕΠΘ: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα: 83-88.

Χατζιδάκη, Α. (2000). «Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις "κανονικές" τάξεις». *Τετράδια εργασίας Νάζου: Διγλωσσία*. Ε. Σκούρτου επιμ., Ρόδος:

Πανεπιστήμιο Αιγαίου. On-line: www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou, τελευταία πρόσβαση 07-03-2005.

Χατζησαββίδης, Σ. (1996-98). «Οι Ρομ της Ελλάδας και η Γλώσσα τους», *Ελληνική Διαλεκτολογία*, τόμος 5 (1996-98): 193-214

Χατζησαββίδης, Σ. (1996). «Οι Ρομ της Ελλάδας: Γλώσσα και Πολιτισμός (Συμβολή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση)». *Μακεδόν.* Περιοδική Έπιστημονική Έκδοση Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας Α.Π.Θ., Φλώρινα, τεύχος 2, σελ. 83-87

Χατζησαββίδης Σ. (1994). «Ελληνική-Ρομανές (τσιγγάνικα): μερικές περιπτώσεις αμοιβαίου δανεισμού», *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα-Πρακτικά της 15^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ*, 11-14 Μαΐου 1994, Θεσσαλονίκη: 585-596.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
(Το ερωτηματολόγιο)

2). Έχετε στο παρελθόν χρησιμοποιήσει υλικό (έντυπο ή ηλεκτρονικό) για τη γλωσσική διδασκαλία των τσιγγάνων μαθητών-τριών το οποίο κρίνατε ιδιαίτερα ικανοποιητικό?

ΝΑΙ

ΟΧΙ

2α). Αν ΝΑΙ, ποιο ήταν αυτό;.....

.....

3). Έχετε χρησιμοποιήσει υλικό (έντυπο ή ηλεκτρονικό) για τη γλωσσική διδασκαλία των τσιγγάνων μαθητών-τριών το οποίο είχε αναφορές στη γλώσσα POMANI μεταγραμμένη με ελληνικούς ή λατινικούς χαρακτήρες;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

3α). Αν ΝΑΙ, ποιο ήταν αυτό;.....

.....

3β). Πώς ανταποκρίθηκαν οι τσιγγάνοι μαθητές-τριες στο υλικό το οποίο είχε αναφορές στη γλώσσα POMANI;.....

.....

4). Πώς κρίνετε την προσπάθεια εμπλοκής της μητρικής γλώσσας των

τσιγγανοπαίδων για την εκμάθηση της ελληνικής; ΘΕΤΙΚΗ

ΑΡΝΗΤΙΚΗ

4α). Γιατί?.....

.....

5) Ποια γλώσσα κατά τη γνώμη σας (ελληνική-ρομανί) θα πρέπει να χρησιμοποιούν τα παιδιά στο σχολείο (τάξη και αυλή) και στο σπίτι;.....

.....

6). Γενικά, πιστεύετε ότι ο τρόπος που γίνεται η γλωσσική διδασκαλία των

τσιγγανοπαίδων στο Δημοτικό Σχολείο είναι επαρκής;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

6α) Δικαιολογείστε την άποψή σας:

.....

.....

7). Τι θα θέλατε να αλλάξει ώστε η γλωσσική διδασκαλία των τσιγγάνων μαθητών-τριών να είναι πιο αποτελεσματική;.....

.....

8). Ποια προβλήματα αντιμετωπίζετε σχετικά με το διδακτικό υλικό που έχετε στη διάθεσή σας;

.....

9). Ποια-ες είναι οι προτάσεις σας γενικά για τη βελτίωση του υλικού της γλωσσικής διδασκαλίας;.....

.....

10). Ποια μέτρα προτείνετε για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε τσιγγανόπαιδες;.....

.....

11). Ποια μέτρα προτείνετε για την αποτελεσματικότερη ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο ελληνικό σχολείο;.....

.....

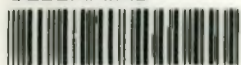
12). Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσον αφορά τη διδασκαλία των τσιγγανοπαίδων;.....

.....



-ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ-

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000085559