

Δημήτρης Βεργίδης

**Νεορατσισμός, σχολική ένταξη και εκπαιδευτικές πρακτικές
- η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων -**



1. Εισαγωγή

Ο νεορατσισμός, στις μέρες μας, δεν επικαλείται πια τη βιολογική κληρονομικότητα, αλλά τις δήθεν ασύμβατες πολιτισμικές διαφορές.

Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός που τον διαπερνούν οι κοινωνικές αντιθέσεις - προφανώς και αυτές που σχετίζονται με το νεορατσισμό - εμπλέκεται σε ευρύτερες εξελίξεις αφενός ως μηχανισμός ομοιογενοποίησης, αφετέρου ως μηχανισμός αναπαραγωγής.

Πιο συγκεκριμένα, τις περισσότερες φορές¹, ο τρόπος ζωής των Τσιγγάνων δεν επιτρέπει τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο. Παράλληλα, όμως, η περιβάλλουσα κοινωνία, με τις άκαμπτες εκπαιδευτικές πρακτικές που επιβάλλονται στο σχολικό θεσμό, αποκλείει τα τσιγγανόπαιδα από τη φοίτηση στο σχολείο.

Διευκρινίζουμε, ότι δεν προσάπτουμε στους εκπαιδευτικούς τις αμαρτίες του σχολικού θεσμού, ούτε νεορατσιστικές πρακτικές. Θα δείξουμε, αντίθετα, ότι η ίδια η λειτουργία του θεσμοθετημένου σχολείου παραπέμπει σε ασύμβατες πολιτισμικές διαφορές και σε αντίστοιχα στερεότυπα ως προς τη σχέση Τσιγγάνων σχολείου, που μεταφράζονται στην στατιστικά σχεδόν βέβαιη σχολική διαρροή των τσιγγανοπαίδων. Στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός θεσμός παίρνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των τσιγγανοπαίδων, τότε τα αποτελέσματα είναι θετικά όσον αφορά την εκμάθηση των βασικών γνώσεων, που παρέχει το σχολείο.

Ειδικότερα, θα δείξουμε ότι τα τσιγγανόπαιδα συμμετέχουν δημιουργικά σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, όταν εξασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις, τις οποίες αγνοεί το θεσμοθετημένο σχολείο.

2. Ο εξωσχολικός αλφαριθμητισμός των τσιγγανοπαίδων από την υπηρεσία λαϊκής επιμόρφωσης στην Κάτω Αχαΐα

Σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκεντρώσαμε στο 2ο δημοτικό σχολείο Κάτω Αχαΐας (μικρή πόλη του νομού Αχαΐας με περίπου 8.000 κατοίκους από τους οποίους περίπου το ένα τρίτο είναι Τσιγγάνοι) την πενταετία 1990/91 - 1994/95 φοίτησαν "κανονικά" περίπου 50 τσιγγανόπαιδα κάθε σχολικό χρόνο. Είναι σαφές ότι σε τοπικό επίπεδο, το σχολείο μεσοπρόθεσμα έχει να παρουσιάσει συνολικά θετικό έργο, όσον αφορά τη σχολική φοίτηση.

Παράλληλα, με την οικονομική συμβολή του Δήμου Κάτω Αχαΐας και την συνεργασία του προέδρου του τσιγγάνικου πολιτιστικού συλλόγου "Παναγίτσα" οργανώθηκαν στη συνοικία τους - τα Τσιγγάνικα - δύο τμήματα αλφαριθμητισμού τσιγγανοπαίδων, από το Κέντρο Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Υπογραμμίζουμε ότι στα Τσιγγάνικα η ζήτηση για συμμετοχή στα τμήματα αλφαριθμητισμού ξεπέρασε κατά πολύ την προσφορά. Ο αριθμός των τσιγγανοπαίδων, που εξεδήλωσε το ενδιαφέρον και την επιθυμία να παρακολουθήσει τα μαθήματα, ήταν δυσανάλογα μεγάλος σε σχέση με τις υπάρχουσες δυνατότητες.

Τελικά, στα δύο τμήματα φοίτησαν συνολικά 43 τσιγγανόπαιδα. Η σύνθεση των παιδιών ήταν ανομοιογενής τόσο ως προς την ηλικία, όσο και ως προς τις στοιχειώδεις γνώσεις τους στην ανάγνωση και στη γραφή. Διαφορετική ήταν, επίσης, και η σχέση των τσιγγανοπαίδων με το σχολείο. Στα τμήματα αλφαριθμητισμού, τα οποία σημειώνουμε ότι λειτουργούσαν απογευματινές ώρες, συμμετείχαν:

- παιδιά που δεν φοίτησαν καθόλου στο σχολείο,
- παιδιά που είχαν φοιτήσει στο δημοτικό σχολείο αλλά το εγκατέλειψαν,
- παιδιά που φοιτούσαν παράλληλα και στο σχολείο και στα τμήματα αλφαριθμητισμού του Κ.Λ.Ε.

Η οργάνωση τμημάτων αλφαριθμητισμού στο Κέντρο Λαϊκής Επιμόρφωσης Κάτω Αχαΐας είναι, λοιπόν, συμπληρωματική με το δημοτικό σχολείο. Καλύπτει το κενό εκπαίδευσης που δημιουργείται αφενός από τη δυσκολία ένταξης των τσιγγανοπαίδων στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφετέρου από την αδυναμία του δημοτικού σχολείου να περιορίσει τη σχολική διαρροή του συγκεκριμένου πληθυσμού - στόχου.

Συνολικά έγιναν 90 διδακτικές συναντήσεις, στις οποίες η συμμετοχή ήταν ικανοποιητική. Ο αριθμός των τσιγγανοπαίδων και στα δύο τμήματα κυμάνθηκε μεταξύ 20 - 30.

Σε σύγκριση με τη φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στα δύο τμήματα της πρώτης τάξης του 2ου δημοτικού σχολείου, η φοίτηση στα δύο τμήματα αλφαριθμητισμού ήταν πιο σταθερή.

3. Το επικοινωνιακό πλαίσιο των εκπαιδευτικών πρακτικών

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε αφενός στο επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικές πρακτικές, αφετέρου στην ευρύτερη εμπειρία των τσιγγανοπαίδων στα πλαίσια των τμημάτων αλφαριθμητισμού.

Σύμφωνα με τον Basil Bernstein " .. η μορφή του επικοινωνιακού πλαισίου ... παράγεται από τις κοινωνικές σχέσεις, μέσω των παιδαγωγικών πρακτικών τις οποίες ρυθμίζουν".²

Προκειμένου να χρησιμοποιήσουμε το εννοιολογικό πλαίσιο του Bernstein, θα πρέπει να ορίσουμε τις έννοιες της ταξινόμησης και της περιχάραξης.

"Η ταξινόμηση αναφέρεται στη φύση της διαφοροποίησης μεταξύ περιεχομένων. Όπου η ταξινόμηση είναι ισχυρή τα περιεχόμενα είναι καλά μονωμένα μεταξύ τους με ισχυρά σύνορα. Όπου η ταξινόμηση είναι ασθενής, υπάρχει μειωμένη μόνωση μεταξύ περιεχομένων, γιατί τα σύνορα μεταξύ των περιεχομένων είναι ασθενή ή θολά. Η ταξινόμηση επομένως αναφέρεται στον βαθμό της διαφύλαξης συνόρων μεταξύ περιεχομένων".³

Η περιχάραξη αφορά τη συγκεκριμένη παιδαγωγική σχέση μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων. Σύμφωνα με τον Bernstein η περιχάραξη μπορεί να είναι ισχυρή ή ασθενής. Πιο συγκεκριμένα:

"Ισχυρή περιχάραξη. Ο μεταδότης ελέγχει την επιλογή, την οργάνωση, το βηματισμό και τα κριτήρια της επικοινωνίας και τη θέση, τη στάση και την ενδυμασία των επικοινωνούντων μαζί με τη διάταξη του φυσικού τόπου.

Ασθενής περιχάραξη. Ο δέκτης έχει μεγαλύτερο έλεγχο πάνω στην επιλογή, την οργάνωση, τον βηματισμό και τα κριτήρια της επικοινωνίας και τη θέση, τη στάση και την ενδυμασία, μαζί με τη διάταξη του φυσικού τόπου".⁴

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε την οργάνωση του χρόνου και του χώρου στα τμήματα αλφαριθμητισμού των τσιγγανοπαίδων, σε σύγκριση με το δημοτικό σχολείο.

i. Η οργάνωση του χρόνου

Στο δημοτικό σχολείο, στις υποδιαιρέσεις του σχολικού χρόνου αντιστοιχεί η διδασκαλία συγκεκριμένων γνώσεων, οι οποίες είναι ταξινομημένες κατά συνεχή και αυστηρό τρόπο από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα:

"Τα εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου, δηλαδή τα διδασκόμενα σε κάθε τάξη μαθήματα και οι ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας του καθενός ξεχωριστά και όλων μαζί συνολικά, καθορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα".⁵

Διδάσκοντες και διδασκόμενοι είναι υποχρεωμένοι να αποδεχθούν την κατάτμηση και την ταξινόμηση του σχολικού χρόνου και των σχολικών γνώσεων. Έτσι, οποιαδήποτε διάσπαση της χρονικής συνέχειας από τα τσιγγανόπαιδα καταλήγει στην αδυναμία κατανόησης των διδασκόμενων

γνώσεων, δεδομένου ότι η διάταξή τους στο χρόνο (διαδοχή και βηματισμός) είναι απολύτως προκαθορισμένη, λεπτομερής και ανελαστική.

Είναι σαφές ότι στην τυπική εκπαίδευση τα σύνορα ανάμεσα στις σχολικές και στις μη σχολικές δραστηριότητες είναι πολύ ισχυρά. Συνεπώς, ο δάσκαλος έχει ελάχιστες δυνατότητες πρωτοβουλιών για την προσαρμογή της διδασκαλίας του στις ιδιαιτερότητες των μαθητών του. Είναι υποχρεωμένος να εφαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα ανεξαρτήτως αποτελεσμάτων. Τελικά, σύμφωνα με τα πορίσματα σχετικής έρευνας, στο δημοτικό σχολείο "Η δομή και η χρονική κατανομή του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας χαρακτηρίζεται από μια ανιαρή κυκλικότητα, ομοιομορφία και τυποποίηση." ⁶

Αυτή η άκαμπτη ταξινόμηση του σχολικού χρόνου και η ισχυρή περιχάραξη της διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο δεν επιτρέπουν στα τσιγγανόπαιδα να παρακολουθήσουν το ρυθμό της τάξης. Τα ισχνά αποτελέσματα από τη φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο είναι λοιπόν αναμενόμενα, παρά την εξασφάλιση των υλικών και λειτουργικών της προϋποθέσεων από τους Τσιγγάνους της Κάτω Αχαΐας.

Στα τμήματα αλφαριθμητισμού του Κέντρου Λαϊκής Επιμόρφωσης η οργάνωση του χρόνου διδασκαλίας αποφασίστηκε από τον υπεύθυνο σε συνεργασία με τις επιμορφώτριες. Η έγκαιρη και χωρίς διακοπές προσέλευση των τσιγγανοπαίδων στα μαθήματα δεν θεωρήθηκε αυτονόητη. Χρειάστηκε η συνεχής μέριμνα του υπεύθυνου του Κέντρου Λαϊκής Επιμόρφωσης και της κοινωνικής λειτουργού και απετέλεσε θέμα διαπραγμάτευσης των επιμορφωτριών με τους μαθητές τους, ώστε σταδιακά τα τσιγγανόπαιδα να αποδεχθούν τις αναγκαίες χρονικές ρυθμίσεις και να υιοθετήσουν τις αντίστοιχες πρακτικές.

Στη χρήση του διδακτικού βιβλίου, ο ρυθμός της διδασκαλίας προσδιοριζόταν από τις επιμορφώτριες ανάλογα με την πρόοδο των μαθητών τους και όχι από ένα προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Συνεπώς, ο βαθμός ταξινόμησης και περιχάραξης ήταν πολύ μικρός και η διδασκαλία χρονικά προσαρμοσμένη στις ανάγκες της ομάδας μάθησης. Σημειώνουμε ότι τα παιδιά ανυπομονούσαν να μάθουν γράμματα. Ρωτούσαν συχνά τις επιμορφώτριες αν έχουν γράψει σωστά τα διάφορα γράμματα ή ζητούσαν τη βοήθειά τους. Η ανυπομονησία ήταν εντονότερη στα πιο μεγάλα παιδιά, που ήθελαν να προχωρήσουν γρηγορότερα γιατί ένιωθαν να πιέζονται κοινωνικά, δεδομένου ότι οι Τσιγγάνοι αναλαμβάνουν από πολύ νέοι υπεύθυνους ρόλους στην οικογένεια. Μάλιστα μια κοπέλα πίεζε να προχωρήσουν γρηγορότερα στα μαθήματα, τονίζοντας "οι γονείς μου δεν μ' αφήνουν να έρχομαι ... εγώ έρχομαι κρυφά, με θέλουν να κρατάω τα παιδιά στο σπίτι ...".

ii. Η οργάνωση του χώρου

Ο χώρος της εκπαιδευτικής πρακτικής συγκροτείται από ένα εξωτερικό σύνορο που οριοθετεί το χώρο της εκπαίδευσης υλικά και συμβολικά, από ένα σύστημα εσωτερικών συνόρων που κατανέμουν τον εκπαιδευτικό χώρο ανάλογα με τις επιμέρους λειτουργίες του και από ένα σύστημα συνόρων που αντιστοιχούν στις διαφορετικές θέσεις διδασκόντων και διδασκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.⁶ Στη δημοτικό σχολείο, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι:

" Σε κάθε τάξη διακρίνεται μια "περιοχή δραστηριότητας" που μέσα στα όριά της εκτυλίσσεται το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η περιοχή αυτή βρίσκεται κοντά στην έδρα και στον πίνακα, εκεί κάθονται οι καλοί μαθητές και μέσα στα πλαίσιά της κινούνται οι δάσκαλοι, άμα δεν κάθονται στην έδρα ..." ⁷

Είναι σαφές ότι ο χώρος του σχολείου είναι ισχυρά περιχαρακωμένος με εξωτερικά και εσωτερικά σύνορα, και η θέση διδασκόντων και διδασκόμενων ιεραρχικά καθορισμένη.

Στα τμήματα αλφαριθμητισμού τσιγγανοπαίδων, που λειτούργησαν στα Τσιγγάνικα της Κάτω Αχαΐας, τα σύνορα ήταν διάτρητα. Οι αίθουσες διδασκαλίας ήταν ισόγειες, με παράθυρα προς το δρόμο. Τα

τσιγγανόπαιδα που δεν είχαν γίνει δεκτά στα τμήματα αλφαριθμητισμού, πολλές φορές συγκεντρώνονταν έξω από το οίκημα και χτυπούσαν πόρτες και παράθυρα ή στην καλύτερη περίπτωση παρακολουθούσαν τη διεξαγωγή του μαθήματος από τα παράθυρα κάνοντας φασαρία με τις φωνές τους. Απαιτούσαν να μάθουν τα κριτήρια αυτού του διαχωρισμού, θεωρώντας μεροληπτική και άδικη τη μη αποδοχή τους. Μερικές φορές εισέβαλαν στις αίθουσες διδασκαλίας διακόπτοντας τη μαθησιακή διαδικασία. Σε μια περίπτωση, μάλιστα, πήραν μαζί τους και αρκετά βιβλία και άλλο εκπαιδευτικό υλικό από τη βιβλιοθήκη.

Διδάσκοντες και διδασκόμενοι κατέβαλαν πολλές προσπάθειες για την σχετική ισχυροποίηση των εξωτερικών συνόρων της εκπαιδευτικής πρακτικής τους, προκειμένου να εξασφαλισθεί η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων. Ιδιαίτερα κινητοποιήθηκαν οι ίδιοι οι μαθητές. Κατάφεραν και βρήκαν το εκπαιδευτικό υλικό που πήραν οι συνομήλικόι τους και το επέστρεψαν με μεγάλη χαρά και υπερηφάνεια στις επιμορφώτριες. Είναι σαφές ότι βιώνοντας ως προνόμιο τη φοίτησή τους, συνέβαλαν με τον τρόπο τους στην οργάνωση του χώρου της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το σύστημα εσωτερικών συνόρων ήταν σχεδόν ανύπαρκτο. Ο περιορισμένος χώρος και ο σχετικά μεγάλος αριθμός των διδασκόμενων δεν επέτρεψαν την κατανομή του χώρου σε επιμέρους λειτουργίες. Ο προσωπικός χώρος κάθε μαθητή ήταν πολύ μικρός, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η κίνηση των διδασκόμενων και των επιμορφωτριών. Η έλλειψη χώρου προκάλεσε πολλές φορές προστριβές και συγκρούσεις μεταξύ των τσιγγανοπαίδων. Επίσης, όταν η προσέλευση των μαθητών ήταν μεγάλη μερικά παιδιά αναγκάζονταν, εξαιτίας της έλλειψης χώρου, είτε να κάθονται στο πάτωμα και να γράφουν κρατώντας το τετράδιό τους επάνω στα γόνατά τους, είτε να στέκονται όρθια, ακουμπώντας στον τοίχο. Στην καλύτερη περίπτωση, τα παιδιά στριμώχνονταν γύρω από τα τραπέζια, καθισμένα πολλές φορές δύο-δύο στην ίδια καρέκλα. Όπως είναι ευνόητο και οι επιμορφώτριες δεν μπορούσαν να προσεγγίζουν άνετα όλα τα παιδιά την ώρα του μαθήματος, ούτε να οργανώνουν εύκολα ομαδικές δραστηριότητες.

Ωστόσο, παρά την έλλειψη χώρου, από τη συμμετοχική παρατήρηση διαπιστώθηκε ότι μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας δημιουργήθηκε ένα σύστημα συνόρων μεταξύ των διδασκόμενων, κυρίως ως προς το φύλο και δευτερευόντως ως προς την οικογενειακή, οικονομική κατάσταση.

Οι επιμορφώτριες προσπάθησαν να αποδυναμώσουν τα σύνορα ως προς την κατανομή των θέσεων στο χώρο και να αναπτύξουν τη συνεργασία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Οι προσπάθειές τους συνάντησαν πολλές δυσκολίες. Τα αγόρια, κυρίως τα μεγαλύτερα ως προς την ηλικία, κάθονταν σε ξεχωριστά τραπέζια από τα κορίτσια. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι στη δραματοποίηση του παραμυθιού "Η Χιονάτη", τα παιδιά δέχτηκαν με προθυμία να αναλάβουν όλους τους ρόλους εκτός από το ρόλο της Χιονάτης και του πρίγκιπα, επειδή στο τέλος θα έπρεπε να την φιλήσει για να αναστηθεί.

Τελικά, στα τμήματα αλφαριθμητισμού η ταξινόμηση και η περιχάραξη τόσο ως προς το χρόνο όσο και ως προς το χώρο δεν ήταν ισχυρή, ιδιαίτερα σε σύγκριση με το δημοτικό σχολείο. Οι επιμορφώτριες είχαν την ευθύνη για τη χρονική διάταξη της διδασκαλίας και αφιέρωσαν τον αναγκαίο χρόνο για την ανάπτυξη της συνεργασίας με τους διδασκόμενους και μεταξύ των διδασκόμενων.

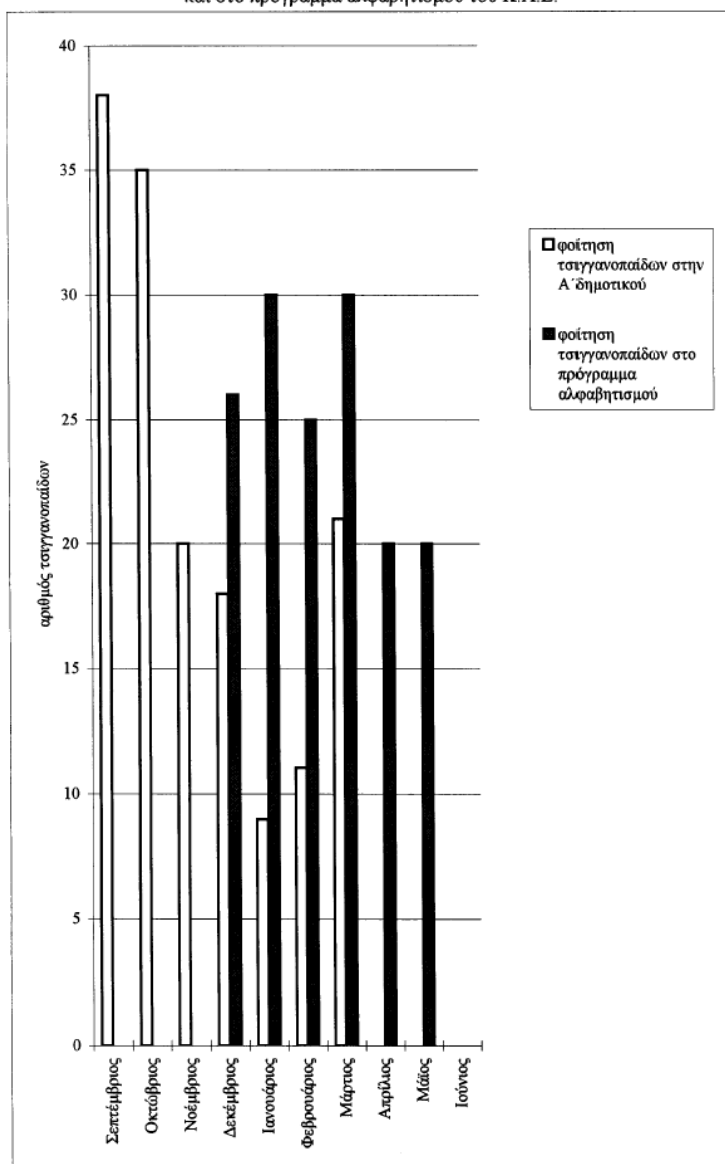
4. Η φοίτηση των τσιγγανοπαίδων

Όπως διαπιστώσαμε, η φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στα τμήματα αλφαριθμητισμού δεν παρουσίασε τις μεγάλες διακυμάνσεις που παρατηρήθηκαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου (βλ. διάγραμμα 1). Επισημαίνουμε, επίσης, ότι τον Ιανουάριο η φοίτηση στην πρώτη τάξη του δημοτικού ήταν στο ελάχιστο ενώ στα τμήματα αλφαριθμητισμού ήταν στα μέγιστο.

Όπως προκύπτει από την παραπάνω σύγκριση, οι απουσίες των τσιγγανοπαίδων δεν οφείλονται μόνο σε εξωσχολικές αιτίες (οικογενειακά ταξίδια, κ.ά.) αλλά και στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Είναι σαφές ότι τα στερεότυπα που αφορούν τους λόγους της μη φοίτησης των τσιγγανοπαίδων δεν είναι παρά στερεότυπα, που δεν ανταποκρίνονται πάντοτε στην πραγματικότητα.

Έντονη διαφοροποίηση ως προς τη φοίτηση των τσιγγανοπαίδων υπάρχει και ανάμεσα στα δύο τμήματα αλφαριθμητισμού. Στο τμήμα Α παρακολούθησαν τουλάχιστον το 50% των διδακτικών συναντήσεων μόνο οι μισοί μαθητές. Περισσότερες από το 70% των διδακτικών συναντήσεων παρακολούθησαν μόλις 3 μαθητές. Στο Β τμήμα, η φοίτηση των τσιγγανοπαίδων ήταν σαφώς κανονικότερη. Το 76% των μαθητών παρακολούθησαν το 50% των διδακτικών συναντήσεων. Επίσης, 12 μαθητές παρακολούθησαν περισσότερες από το 70% των διδακτικών συναντήσεων.

Διάγραμμα 1
Φοίτηση τσιγγανοπαίδων στην Α' δημοτικού (Β' δημοτικό σχολείο Κάτω Αχαΐας)
και στο πρόγραμμα αλφαριθμητισμού του Κ.Λ.Ε.



Δεδομένου ότι όλες οι παράμετροι στα δύο τμήματα ήταν ίδιες (χώρος, χρόνος, υποδομή, κοινωνικο-οικονομική προσέλευση μαθητών και διδακτικό υλικό) φαίνεται ότι καθοριστικός ήταν ο ρόλος των επιμορφωτριών.

Στα δύο τμήματα αλφαριθμητισμού, συνολικά φοίτησαν 30 κορίτσια και 13 αγόρια, δηλαδή το 70% των διδασκομένων ήταν κορίτσια. Αντίθετα, το ποσοστό των κοριτσιών που φοίτησαν τον ίδιο σχολικό χρόνο στο δημοτικό σχολείο ήταν μικρότερο από των αγοριών.

Τα τσιγγανόπαιδα στη διάρκεια της φοίτησής τους γενικά εκδήλωσαν προθυμία για μάθηση, συμμετείχαν στη μαθησιακή διαδικασία και σιγά-σιγά προσαρμόστηκαν στις προϋποθέσεις της (έγκαιρη προσέλευση, σχετική ησυχία την ώρα του μαθήματος, συγκέντρωση της προσοχής τους). Πάντως, την πρώτη περίοδο της λειτουργίας των τμημάτων αλφαριθμητισμού χρειάστηκε υπομονή και επιμονή από τη μεριά των επιμορφωτριών για την εσωτερική οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι διαπληκτισμοί και οι αντιπαλότητες μεταξύ των τσιγγανοπαίδων δεν ήταν κάτι το ασυνήθιστο. Σε ορισμένες περιπτώσεις κάποιος μαθητής σηκωνόταν όρθιος ή ανέβαινε στο τραπέζι και χόρευε. Είναι σαφές, ότι τα τσιγγανόπαιδα - όπως όλοι οι μαθητές - υπονόμευαν πολύ συχνά τα σύνορα μεταξύ σχολικής και μη σχολικής γνώσης και δραστηριότητας.



5. Συμπεράσματα

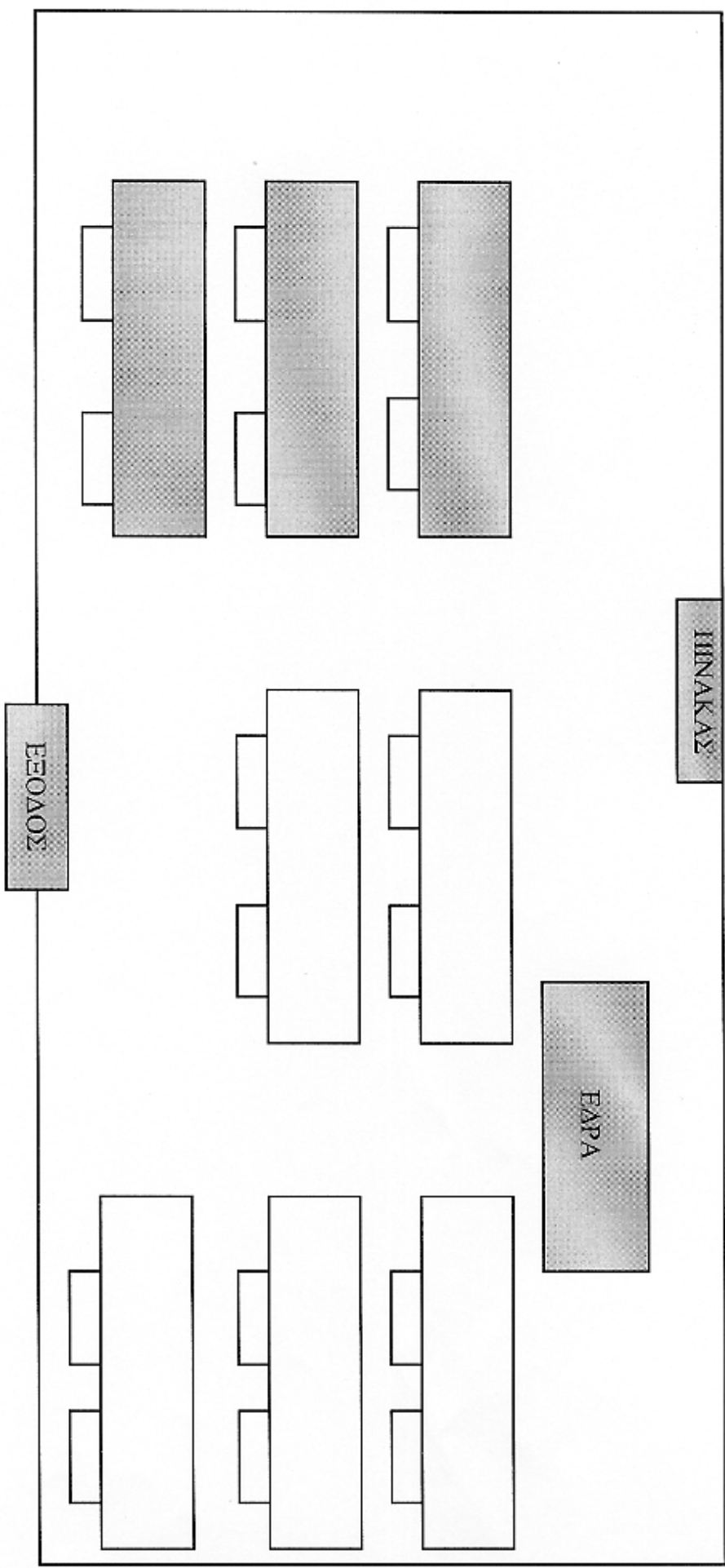
Η μελέτη των πραγματολογικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν για τη λειτουργία των τμημάτων αλφαριθμητισμού και για τη σχολική ένταξη των τσιγγανοπαίδων στην πρώτη τάξη του 2ου δημοτικού σχολείου Κάτω Αχαΐας, έδειξε την ύπαρξη ριζικών διαφορών. Το σχολείο μοιάζει να λειτουργεί σαν να μην υπάρχουν μαθητές - τσιγγανόπαιδα, με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Αγνοείται το γεγονός ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι τα ελληνικά. Δεν λαμβάνεται υπόψη ότι οι Τσιγγάνοι στη μεγάλη τους πλειοψηφία είναι αναλφάβητοι και συνεπώς δεν μπορούν να ελέγξουν τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους ούτε να τα βοηθήσουν στα μαθήματά τους. Επιγραμματικά θα λέγαμε ότι το σχολείο επιφορτίζει την τσιγγάνικη οικογένεια με καθήκοντα στα οποία δεν μπορεί να ανταποκριθεί.

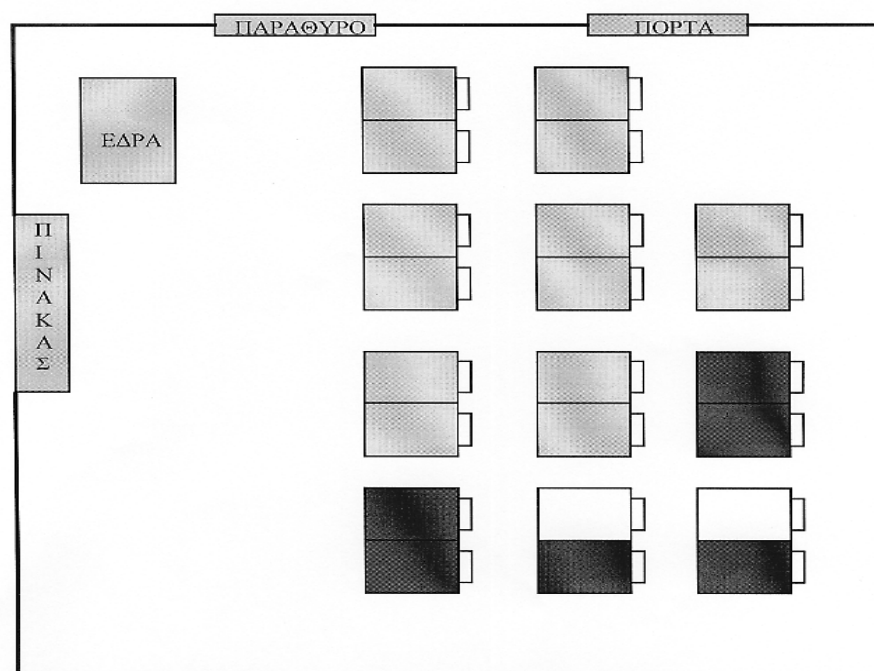
Η φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στα τμήματα αλφαριθμητισμού δεν παρουσίασε μεγάλες διακυμάνσεις, σε σύγκριση με την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, καταγράφηκε σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο τμήματα. Είναι σαφές, ότι ο επιμορφωτής παίζει ακόμη πιο καθοριστικό ρόλο όταν η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι ισχυρά περιχαρακωμένη και ταξινομημένη. Επίσης, η φοίτηση των κοριτσιών - που αποτελούσαν και την πλειοψηφία των μαθητών - ήταν κανονικότερη σε σχέση με των αγοριών.

Στα τμήματα αλφαριθμητισμού, η αξιολόγηση των διδασκομένων ως προς την επίδοση δεν στόχευε στην ταξινόμησή τους, όπως κατά κανόνα γίνεται στο σχολείο, αλλά στη συνεχή τους ενθάρρυνση. Η αξιολόγηση ως προς τη συμπεριφορά στόχευε στην εξασφάλιση των προϋποθέσεων για τη διεξαγωγή των μαθημάτων, δεδομένου ότι τα παιδιά δεν γνώριζαν ή δεν αποδέχονταν εύκολα τους κανονισμούς και τους κανόνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τελικά, όπως δείξαμε, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ήταν θετικότερα στα τμήματα αλφαριθμητισμού σε σύγκριση με την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, τόσο ως προς την κανονικότητα της φοίτησης των τσιγγανοπαίδων, όσο και ως προς την ένταξη στη μαθησιακή διαδικασία και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Συμπερασματικά, μπορούμε λοιπόν να υποστηρίξουμε ότι τα νεορατσιστικά στερεότυπα που αφορούν τη σχολική ένταξη των τσιγγανοπαίδων δεν ισχύουν σε όλες τις περιπτώσεις. Σε ένα σχολείο που θα στόχευε στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών, τα τσιγγανόπαιδα θα μπορούσαν «να μάθουν γράμματα», με ό,τι αυτό συνεπάγεται, όπως όλα τα παιδιά.

 Θέσεις τριγωναποταίδων
 Θέσεις υτότιων μαθητών





Σημειώσεις

¹ Βλ. Παυλή Μ., Σιδέρη Α. (1990), Οι Τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας, Αθήνα, ΥΠ.ΠΟ.-Γ.Γ.Λ.Ε., σελ. 50.

² Bernstein B. (1991), Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος, Αθήνα εκδ. Αλεξάνδρεια δεύτερη έκδοση, μετάφραση Σολομών Ι., σελ. 192.

³ Bernstein B. (1991), στο ίδιο σελ. 67-68.

⁴ Στο ίδιο, σελ. 196.

⁵ Βλ. Π.Δ. 528/84 άρθρο 3, όπως αναφέρεται στην εγκύκλιο σχολικού συμβούλου της 5ης περιφέρειας Ανατολικής Αττικής, αριθ. πρωτ. 57/20 - 11 - 87.

⁶ Βλ. Σολομών Ι., στο ίδιο, σελ. 131.

⁷ Βλ. Βαϊκούση Δ., στο ίδιο, σελ. 217.