

Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις με τα παιδιά Ρομά του προπαρασκευαστικού τμήματος του Δενδροποτάμου Θεσ/νίκης

Άγγελος Χατζηνικολάου, δάσκαλος στο 5^ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Δενδροποτάμου (Μενεμένης) Θεσ/νίκης.

Περίληψη

Ο τρόπος με τον οποίο ο/η δάσκαλος/α οργανώνει, προγραμματίζει και σχεδιάζει τη διδασκαλία καθορίζει την υλοποίησή της και την επίτευξη όλων των στόχων από όλα τα παιδιά, διαδικασία η οποία θεωρείται συνυφασμένη με τη σχολική επιτυχία, η οποία αποτελεί βασική επιδίωξη του/της κάθε δασκάλου/ας για όλα τα παιδιά. Σε καμιά όμως περίπτωση η επιδίωξη της σχολικής επιτυχίας δεν έχει τις ίδιες διαστάσεις για όλα τα παιδιά, γιατί κυρίως αυτή εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων, που έχουν να κάνουν με τις συνθήκες διαβίωσης, με κοινωνικούς παράγοντες, με οικονομικούς παράγοντες, οι οποίοι στην περίπτωση των παιδιών Ρομά διαπλέκονται στη δημιουργία κοινωνικού αποκλεισμού τους από το σύνολο των παροχών του σύγχρονου κράτους πρόνοιας και άρα με άμεσες επιπτώσεις στον αποκλεισμό των παιδιών αυτών και από την εκπαίδευση.

Όλους αυτούς τους παράγοντες ο/ή δάσκαλος/α οφείλει να λαμβάνει υπόψη κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας και να παρατηρεί τις επιπτώσεις τους και τις επιρροές τους κατά την υλοποίηση, δηλ. κατά την διεξαγωγή της διδασκαλίας μαζί με τις εν γένει συνθήκες λειτουργίας του σχολείου τόσο ως υλικοτεχνικής υποδομής όσο και ως λειτουργία θεσμού.

Τόσο οι παράγοντες των συνθηκών διαβίωσης των Ρομά όσο και η λειτουργία του ίδιου του σχολικού θεσμού με το υπάρχον σύστημα φαίνεται να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην σχολική φοίτηση των παιδιών Ρομά δημιουργώντας ένα σύνολο από εμπόδια, τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα συνήθως τη σχολική αποτυχία πολλών παιδιών Ρομά με ότι αυτό συνεπάγεται για τον κοινωνικό αποκλεισμό. Έτσι η χρήση του όρου Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με στόχο τη ισότητα ευκαιριών, και την άρση του αναλφαβητισμού -οργανικού και λειτουργικού- των Ρομά, για το Δενδροπόταμο υπό τις παρούσες συνθήκες φαίνεται να μην ισχύει. Το σχολείο είναι ανέτοιμο να εφαρμόσει στην πράξη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τη δημιουργία συνθηκών ευκαιριών για τα παιδιά Ρομά, μιας και η λειτουργία του σε τίποτε δεν διαφέρει από τα υπόλοιπα σχολεία. Σε καμιά σχολική δράση του δεν λαμβάνεται υπόψη για παράδειγμα ότι τα παιδιά Ρομά, ως πολιτισμική μειονότητα, έχουν μητρική γλώσσα άλλη από την κυρίαρχη – επίσημη γλώσσα του

σχολείου, κάτι που από μόνο αυτό το χαρακτηριστικό θα μπορούσε να διαμορφώσει ένα άλλο πλαίσιο διδασκαλίας της Ελληνικής, δηλ ως δεύτερης.

Στην εισήγηση αυτή υποστηρίζω ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο γραμματισμό των παιδιών Ρομά ως κοινωνική πρακτική, δηλ στο τι θα κάνουν τα παιδιά τα ίδια με το γραμματισμό, αλλά και στο τι κατασκευάζουν με αυτό που κάνουν. Να αναδείξουν τις αξίες που επενδύουν σε αυτόν (στον γραμματισμό), προκειμένου αφενός να ενταχθούν στο σχολείο, το οποίο προβάλλει ως μηχανισμούς παρεμπόδισης το αυτονόητο και κυρίαρχο μοντέλο της μονοπολιτισμικής προσέγγισης και αφετέρου να αναδείξουν πολιτισμικά στοιχεία (όχι φολκλόρ) των Ρομά, τα οποία αποσιωπώνται- όχι τυχαία- από το αναλυτικό πρόγραμμα πχ Ολοκαύτωμα των Ρομά από το ναζιστικό καθεστώς. Έτσι η εκπαιδευτική διαδικασία, όπως θα φανεί και από τα παραδείγματα, είναι η αναγνώριση μέσα από τη γνώση των ίδιων των εμπειριών των παιδιών Ρομά, οι οποίες διαμορφώνονται καθημερινά στο κοινωνικά αποκλεισμένο περιβάλλον του Δενδροποτάμου. Δηλαδή στην πρότασή μας αναδεικνύεται η αναγνώριση της αξίας της χρήσης της εμπειρίας των παιδιών Ρομά και της συμμετοχής τους στο σύνθετο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι του σχολείου του Δενδροποτάμου και αυτό για μας αποτελεί δημιουργικό και όχι απολιθωμένο πολιτισμό.

Τέλος μέσα από την εισήγηση θα φανεί ο διαφορετικός ρόλος του δασκάλου και της δασκάλας, ο οποίος διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση με παιδιά μειονοτήτων (γλωσσικών, θρησκευτικών μεταναστών και στην περίπτωσή μας των Ρομά), η οποία καθορίζεται από το σύνολο των συνθηκών ζωής των παιδιών Ρομά και των προβλημάτων επιβίωσης που καθημερινά αντιμετωπίζουν. Απέναντι σε αυτά τα προβλήματα ο κάθε δάσκαλος και η κάθε δασκάλα οφείλει να πάρει θέση, να σταθεί στο πλευρό των μαθητών και μαθητριών του και να διδαχθεί μέσα από αυτή τη σχέση. Ο Φρέιρε για τη σχέση δασκάλου/ας μαθητή/τριας παρατηρεί χαρακτηριστικά: «Η αγωγή αρχίζει με την άρση της αντίφασης δασκάλου –μαθητή, με τη συμφιλίωση των δυο πόλων της αντίφασης, έτσι που και οι δυο να είναι ταυτόχρονα και δάσκαλοι και μαθητές», που σημαίνει για την περίπτωσή μας ότι έχουμε πολλά να μάθουμε από τις εμπειρίες των παιδιών Ρομά ως εκπαιδευτικοί, οι οποίες μπορεί να θέσουν τουλάχιστον σε αμφισβήτηση πολλά δικά μας αυτονόητα για την εκπαίδευση και να αρχίσουμε αφενός να διερευνούμε επιστημονικά νέες πηγές και αφετέρου να διεκδικήσουμε μια εκπαίδευση χωρίς εκπτώσεις για τα παιδιά Ρομά

Εισαγωγή

Η διδασκαλία είναι διαδικασία που αποβλέπει στη συνειδητή επικοινωνία της σκέψης των μαθητών και μαθητριών με την κουλτούρα και τον πολιτισμό του κόσμου μέσα στον οποίο ζούμε. Η παροχή των γνώσεων είναι βέβαια κρίσιμο εργαλείο της διδασκαλίας, όμως σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να αποτελέσει από μόνη της διδασκαλία. Δικαιώνεται η συμμετοχή της γνώσης ως προς ένα στοιχείο του τελικού σκοπού της διδασκαλίας, που πρέπει να είναι η απόκτηση αυτόνομης επικοινωνίας του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, η επιθυμία του/της για αναζήτηση, και η συγκίνησή του/της από τη γνωριμία με τον κόσμο των πραγμάτων, των γεγονότων, της ανάλυσης των εμπειριών και των ιδεών.

Πρώτιστα με βάση τόσο το νομικό πλαίσιο όσο και το κυρίαρχο θεωρητικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών οδηγιών, ζητείται από τον/την δάσκαλο/α να ενεργοποιεί τις δυνατότητες, που έχουν όλοι οι μαθητές, να τις καλλιεργεί στο μεγαλύτερο βαθμό δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων, όπως είναι η κριτική ικανότητα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων η προβληματικών καταστάσεων, η ικανότητα δημιουργικής σκέψης και η ικανότητα λήψης ατομικών και ομαδικών αποφάσεων και άλλες παρόμοιες δεξιότητες (Ν.1566/85, Οδηγίες Βιβλίων του δασκάλου, ΔΕΠΠΣ,2002, Ματσαγγούρας, 2002^α,2002^β)

Επιπλέον η διδασκαλία τόσο ως σχεδιασμός όσο και ως υλοποίηση δεν έχει για όλους την ίδια σημασία, αλλά πρόκειται για ένα ολόκληρο πλέγμα ιδεολογικών θέσεων, οι οποίες από κοινού ή αντικρουόμενες συνθέτουν την εκπαιδευτική διαλεκτική περί διδασκαλίας χρησιμοποιώντας ως θεωρητικά υλικά επιστημονικές διαστάσεις της παιδαγωγικής, της παιδαγωγικής ψυχολογίας, κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, και άλλων επιστημών. Στη βάση αυτών των θέσεων διατυπώνονται θεωρίες πάνω στις οποίες σχεδιάζονται τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα και οργανώνονται όλες οι εκπαιδευτικές διαδικασίες στο σχολείο, οι οποίες ανταποκρίνονται συνήθως στις κυρίαρχες κοινωνικές απαιτήσεις (Νούτσος,1982, Νούτσος 1986, Νούτσος, 2003, Ράσης,1999, Γρόλλιος, 1999, Γρόλλιος 2004, Χατζηνικολάου 2004, Apple, 1993). Σε όλο αυτό το πλέγμα των διαδικασιών προφανώς δεν πρέπει να λησμονείται η εμπλοκή του κρυφού αναλυτικού προγράμματος. Επιπλέον κατά καιρούς έχει συζητηθεί η δυνατότητα παρέμβασης του/της εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία ή τα ποσοστά ελευθερίας και επιλογής από τον/ την δάσκαλο/α για την οργάνωση και πραγματοποίηση ενός διαφορετικού μαθήματος στο σχολείο (Προγράμματα Σπουδών 1999, 40, ΔΕΠΠΣ-Ευέλικτη Ζώνη, 2002).

Στα πλαίσια αυτών των διαστάσεων και των δυνατοτήτων παρέμβασης του/της δασκάλου/ας ο τρόπος με τον οποίο ο/η δάσκαλος/α οργανώνει, προγραμματίζει και σχεδιάζει την διδασκαλία καθορίζει την υλοποίηση και την επίτευξη όλων των στόχων από όλα τα παιδιά, η οποία αποτελεί προϋπόθεση της σχολικής επιτυχίας. Σε καμιά όμως περίπτωση η επιδίωξη της σχολικής επιτυχίας δεν έχει τις ίδιες διαστάσεις για όλα τα παιδιά, γιατί κυρίως αυτή εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων, που έχουν να κάνουν με τις συνθήκες διαβίωσης τους κοινωνικούς παράγοντες, τους οικονομικούς παράγοντες τον αποκλεισμό των οικογενειών των παιδιών κλπ. Παράγοντες, τους οποίους συνήθως το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα δεν λαμβάνει υπόψη. Όμως όλους αυτούς τους παράγοντες στην περίπτωση της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά ο/ή δάσκαλος/α οφείλει να λαμβάνει υπόψη τόσο κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας όσο και κατά την υλοποίηση μαζί με τις εν γένει συνθήκες λειτουργίας του σχολείου τόσο ως υλικοτεχνική υποδομή όσο και ως λειτουργία θεσμού.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η κάθε εκπαιδευτική διαδικασία αποτελείται από ένα πλέγμα αντιθέσεων το οποίο ο/η δάσκαλος/α μπορεί να αξιοποιήσει αναδεικνύοντας το μέσα στη διδασκαλία προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες και στην περίπτωσή μας οι Ρομά να βρουν τον εαυτό τους. Επιπλέον ο/η δάσκαλος/α πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας η οποία συνήθως είναι αποτέλεσμα τεσσάρων παραγόντων 1. Των εκπαιδευτικών προθέσεων –σκοπών και όσους στα πλαίσια της ελευθερίας που του παρέχονται να θέτει. Αυτές(-οί) αποτελούν τον κυρίαρχο παράγοντα μιας και καθορίζουν τους υπόλοιπους που είναι: 2. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας, 3. Η μέθοδος-τεχνικές διδασκαλίας και 4 Τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουμε (Τσιάκαλος 1992, 2002).

Δεν πρέπει να μας διαφεύγει, τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την υλοποίηση, το γεγονός ότι η διδασκαλία επηρεάζεται και από άλλες κατηγορίες παραγόντων, τους οποίους το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα παραγκωνίζει ως όχι και τόσο ουσιαστικούς ή αποσιωπά μιας και θέτει την τεχνοκρατική οργάνωση της διδασκαλίας ως απάντηση στην σχολική αποτυχία των παιδιών με όποιες επιφυλάξεις έχουν διατυπωθεί σε αυτή τη θέση (Νούτσος, 1983, Ράσης,ο.π). Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι: α) ανθρωπογενείς, β) κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες. (Τσιάκαλος, 1992, 2002)

Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος σε όλη την παραπάνω διαδικασία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη την πολυπολιτισμικότητα τόσο της κοινωνίας όσο και της τάξης του (παιδιά μεταναστών, Τσιγγανόπουλα, παιδιά από χωρισμένες οικογένειες, φτωχές κλπ περιπτώσεις). Σε αυτήν την περίπτωση θα διαμορφώσουμε ανάλογα τους στόχους της διδασκαλίας και θα χρησιμοποιήσουμε τουλάχιστον αρχές της διδασκαλίας της

Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης (Μητακίδου,2001, Αντωνοπούλου, Μαναβή, 2001). Βασική μας επιδίωξη πάντοτε είναι η επίτευξη των στόχων από όλα τα παιδιά μιας και η ένταξή τους στο σχολείο, το οποίο πρέπει να σέβεται τον πολιτισμό του κάθε παιδιού, γιατί το καθένα δικαιούται πολλές ευκαιρίες, αποτελεί αλληλένδετη προτεραιότητα με κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητά μας.

Στην εισήγηση αυτή λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω υποστηρίζω ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο γραμματισμό των παιδιών Ρομά ως κοινωνική πρακτική, δηλ στο τι θα κάνουν τα παιδιά τα ίδια με το γραμματισμό (Baynham, 2002), ποιες αξίες επενδύουν σε αυτόν προκειμένου να υπερβούν τα καθημερινά κοινωνικά χωρικά και οικονομικά εμπόδια για να φοιτήσουν στο σχολείο. Παρόλα αυτά η διαδικασία της σχολικής τους ένταξης δεν ολοκληρώνεται, ακόμα και αν καταφέρουν και υπερβούν αυτά τα εμπόδια, γιατί το σχολείο στη συνέχεια προβάλλει ως μηχανισμούς παρεμπόδισης ένα σύνολο αυτονόητων, που κρύβονται πίσω από τη γραφειοκρατική οργάνωση του σχολικού θεσμού. Ένα παράδειγμα της καθημερινότητας στο σχολείο ίσως δείξει την πολυπλοκότητα της κατάστασης. Πολλά παιδιά του Δενδροποτάμου δεν έχουν στα «σπίτια» τους τα στοιχειώδη: σε «σπίτια» –αποθήκες- των 40 ή 50 τμ ανοιχτά, ως ενιαίος χώρος, χωρίς κουζίνα, μπάνιο, κλπ μένουν με την υπόλοιπη πενταμελή οικογένεια. Αυτά τα παιδιά αφού μπορέσουν να ξεκουραστούν με τον ύπνο, αν έχουν κρεβάτι, θα πρέπει να ξυπνήσουν το χειμώνα, να βγούνε έξω από το «σπίτι» μέσα στην παγωνιά να πλυθούν, αν δεν είναι παγωμένες οι βρύσες και χωρίς πρωινό φαγητό να έρθουν στο σχολείο. Αν ξυπνήσουν πριν τις 8 ίσως έρθουν στο σχολείο. Συνήθως όμως το εγερτήριό τους σε αυτές τις συνθήκες δεν έχει σταθερό ωράριο και έτσι πολλές μέρες δεν έρχονται στο σχολείο. Δεν έρχονται και για ένα επιπλέον λόγο: τις μέρες που έρχονται στο σχολείο το πρώτο που ακούν αμέσως μετά την προσευχή από το στόμα του Διευθυντή, οποίος γι' αυτά τα παιδιά είναι νόμος και εξουσία: «η πόρτα του σχολείου στις 8.30 κλείνει και δεν ανοίγει σε κανένα», γεγονός το οποίο βιώνουν πολλές φορές τα παιδιά με το να περιμένουν και μέσα στη βροχή, γιατί έρχονται μετά τις 8.30. Τόσο ως σημειωτική του μηνύματος, που εκπέμπει το συγκεκριμένο παράδειγμα, όσο και ως βίωμα, το οποίο έχουν ζήσει πολλά παιδιά, δημιουργούνται πλέον οι συνθήκες, ώστε η οποιαδήποτε πρωινή αργοπορία τους στο σχολείο να θεωρείται από πολλά παιδιά Ρομά του Δενδροποτάμου και από γονείς τους αιτία σχολικής διαρροής από ένα αφιλόξενο σχολείο. Σε ένα σχολείο σαν αυτό του Δενδροποτάμου το οποίο θεωρείται Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και στους τοίχους της αυλής «μοστράρει» η επιγραφή «όλοι διαφορετικοί όλοι ίσοι» τουλάχιστον σε επίπεδο καθημερινής και πρώτης του

επικοινωνίας με τα παιδιά θα έπρεπε να έχει ως σύνθημα μαζί με την καλημέρα «το σχολείο είναι ανοιχτό για όλα τα παιδιά όλη τη μέρα».

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι δεν εξετάζουμε την ανάγνωση, τη γραφή και το γραμματισμό ως γνωσιακές δεξιότητες έξω από το περιβάλλον τους, αλλά ως κοινωνικές πολιτισμικές και πολιτικές διαδικασίες (Robertson, Blome). Αυτό σημαίνει ότι προϋποθέτουν κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους παράγοντες της εκπαίδευσης, οι οποίες θα θέσουν σε αμφισβήτηση τις όποιες ιεραρχικές δομές προκειμένου να δημιουργηθεί μέσω της διαδράσης του δασκάλου και των παιδιών Ρομά η διαμόρφωση συνθηκών κοινωνικού κύρους στον τρόπο με τον οποίο στοχάζονται αυτά τα παιδιά, αξιολογούν καταστάσεις και προσπαθούν να επιλύσουν καθημερινά απλά προβλήματα ή προβλήματα επιβίωσης (Cummins, 1999). Αναλαμβάνουν λοιπόν τα παιδιά Ρομά να οργανώσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατ' αρχήν συνειδητοποίησης και δεύτερον παρέμβασης χρησιμοποιώντας απλά γλωσσικά υλικά. Οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, αν και θεωρητικό επίπεδο διαφέρει από τη διαπολιτισμική (Μάρκου, 1996), πιστεύουν ότι για να σχηματιστεί στέρεη γνώση ουσιώδης προϋπόθεση είναι η πληροφόρηση για τις κοινωνικές συνθήκες και εμπειρίες εκείνου που παράγει τη γνώση (Banks 2004, 29).

Βασικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο του Δενδροποτάμου

Από μια πρώτη επίσκεψη που θα κάνει κάποιος ή κάποια στο Δενδροπόταμο το πρώτο πράγμα που διαπιστώσει είναι ο πλήρης χωρικός αποκλεισμός της περιοχής από το υπόλοιπο πολεοδομικό συγκρότημα της Θεσσαλονίκης και η πλήρης αποκοπή της συνοικίας από τον Δήμο Μενεμένης στον οποίο υπάγεται διοικητικά. Παρά την όποια αποδοχή περί του τυχαίου σχεδιασμού, δηλ. ανατολικά λεωφόρος ταχείας κυκλοφορίας με έξοδο μόνο στον σταθμό υπεραστικών λεωφορείων, νότια η εθνική Αθηνών-Θεσσαλονίκης, Βόρεια ο σιδηρόδρομος σε καμιά περίπτωση δεν δικαιολογεί την μη ύπαρξη μιας εξόδου- εισόδου αυτοκινήτων προς το κέντρο της πόλης ή την ύπαρξη μιας πεζογέφυρας τόσο ανατολικά προς τι σταθμό υπεραστικών λεωφορείων και στη Μενεμένη ή νότια προς την προέκταση του Δενδροποτάμου προς την περιοχή Γουρουνάδικα. Δυτικά βέβαια που πρόκειται για ακατοίκητη περιοχή προς την περιφερειακή της Θεσσαλονίκης υπάρχουν 3 εξοδοί – είσοδοι μέσω των οποίων επικοινωνεί ο Δενδροπόταμος με την περιφερειακή και με τον καταυλισμό, ο οποίος βρίσκεται 3 χιλ. δυτικά της περιφερειακής και 5 χιλ από το κέντρο του Δενδροποτάμου. Ο καταυλισμός χάριν ευφημισμού αποκαλείται «βιοκλιματιστικοί

οικίσκου», ενώ στην ουσία πρόκειται για παράγκες, όπου εκεί μέσα σε αδιέξοδους βόθρους σε φίδια και σε ποντίκια, χωρίς ένα κάδο καθαριότητας και χωρίς ηλεκτρικό, σε λάσπες, δίπλα στις φυλακές και σε μια μεγάλη μονάδα προπανίου, ζουν 15 οικογένειες των οποίων τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με ότι συνεπάγεται η διαβίωσή τους στην τακτική φοίτηση. Παιδιά που καθημερινά βρίσκονται σε κίνδυνο αλλά που υπόσχονται (Swadener, 1999) με τη φοίτησή τους στο σχολείο πως πρέπει καθημερινά να αγωνίζονται για τη διεκδίκηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση.

Όλο αυτό το χωρικό κατασκευάσμα έρχεται να το συμπληρώσει η πολιτική και κοινωνική αδιαφορία με ότι συνεπάγεται στην παρεμπόδιση απορρόφησης από τους Ρομά του Δενδροποτάμου του συνόλου του δημόσιου και κοινωνικού πλούτου και φυσικά της εκπαίδευσης (Τσιάκαλος 1998).

Προπαρασκευαστικό τμήμα του σχολείου του Δενδροποτάμου

Τα μαθήματα στο τμήμα τα παρακολουθούν 12 παιδιά ηλικίας 10- 17 χρονών. Κύριο χαρακτηριστικό της μαθητικής σύνθεσης η ηλικιακή απόκλιση, γεγονός καθόλου τυχαίο. Κάποια από αυτά τα παιδιά είχαν εγκαταλείψει για χρόνια το σχολείο και επανήλθαν, ή ήρθαν για πρώτη φορά στο σχολείο. Τρία κορίτσια ηλικίας 11, 12, 13 χρονών αντίστοιχα είναι Ρομά Αλβανικής καταγωγής. Ένα αγόρι Ρομά Αλβανικής καταγωγής ήρθε φέτος για πρώτη φορά από την Αλβανία. Τα υπόλοιπα είναι Ρομά του Δενδροποτάμου.

Δυο παιδιά μένουν στην περιοχή του καταυλισμού το ένα μέσα και το άλλο εκτός καταυλισμού.

Μια μαθήτρια μένει στην περιοχή Γουρουνάδικα νότια του Δενδροποτάμου και για να έρθει στο σχολείο διασχίζει την Εθνική Αθηνών –Θεσσαλονίκης. Τα υπόλοιπα παιδιά μένουν στο Δενδροποτάμο, ενώ ένα παιδί από αυτά μέχρι τον Αύγουστο του 2004 με την οικογένειά του έμενε στον καταυλισμό.

Όλα τα παιδιά του τμήματος μας είναι παιδιά πολύτεκνων οικογενειών, χαρακτηριστικό των περισσότερων οικογενειών του Δενδροποτάμου, πλην ενός από την Αλβανία.

Λόγω δε της δεινής οικονομικής κατάστασης των οικογενειών πολλά από τα παιδιά εργάζονται βοηθώντας τους γονείς τους προκειμένου να συμβάλλουν στον οικογενειακό προϋπολογισμό με ότι αυτό μπορεί να σημαίνει στην τακτική τους φοίτηση. Συγκεκριμένα:

Η 17χρονη Βαγγελιώ βοηθά κάθε Πέμπτη τον πατέρα της στη λαϊκή

Η 15χρονη Μαρία προσέχει τη μικρή της αδερφή (νήπιο), όταν ο πατέρας της εργάζεται και απουσιάζει από το σπίτι, επειδή είναι άρρωστη ή μητέρα της. Έτσι πολλές φορές έρχεται στο σχολείο με τη μικρή της αδερφή για να παρακολουθήσει τα μαθήματα.

Ο Γιώργος σχεδόν κάθε απόγευμα μαζεύει ανακυκλώσιμα υλικά με τον πατέρα του

Ο Μαρτίνι (αλβανικής καταγωγής), μένει με την οικογένειά του κοντά στον καταυλισμό σε μια μάντρα συγκέντρωσης ανακύκλωσης μετάλλων, όπου και συμμετέχει μαζί με τον πατέρα και την μητέρα του στη διαλογή των μετάλλων ή στην διάλυση αυτοκινήτων.

Φυσικά υπάρχει και ένας μεγάλος αριθμός από τα παιδιά του σχολείου τα οποία συμμετέχουν στην συλλογή «παλιών αντικειμένων» ή πολλών κοριτσιών που αναλαμβάνουν τη φύλαξη των μικρότερων αδερφών τους προκειμένου ή μητέρα τους να βοηθήσει τον πατέρα. Με τον ένα ή τον άλλο τρόπο πολλά παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους ενηλίκων με ότι αυτό συνεπάγεται στη σχολική τους φοίτηση και στον αποκλεισμό τους από την εφηβεία και τη νεότητα. Μια διαδικασία ή οποία συνήθως ερμηνεύεται ως πολιτισμικό δήθεν χαρακτηριστικό και όχι ως συνέπεια κοινωνικών και οικονομικών διαδικασιών. Απέναντι σε αυτό το πρόβλημα ποιος ο ρόλος του σχολείου ως θεσμού; αν θα υπήρχε όρος επιστημονικός στον οποίο θα ανέτρεχα για παραπομπή δεν θα υπήρχε πιο ιδανικός από την έννοια, που διατυπώνεται στον καθημερινό λόγο των νέων, την «αφασία» προσδίδοντάς την στην περίπτωσή μας διάσταση επιστημονικής ορολογίας ως «παιδαγωγική αφασία».

Ένα παράδειγμα από τα πολλά που θα μπορούσα να αναφέρω γύρω από την παιδική εργασία: Πέμπτη 7 Απριλίου το σχολείο οργανώνει επίσκεψη στον κινηματογράφο. Την προηγούμενη μέρα ο Μαρτίνι με τον 7χρονο αδερφό του τον Ντίνο όλο το απόγευμα διέλυαν και χώριζαν τα μέταλλα ενός αυτοκινήτου στη μάντρα, που μένουν, και να πάρουν τελικά 10 Ευρώ για να διαθέσουν τα 8 στον κινηματογράφο. Δεν θα μιλήσω για την απαγόρευση της παιδικής εργασίας όμως πρέπει να τονιστεί η αδιαφορία του σχολικού θεσμού απέναντι στο φαινόμενο αυτό. Με ευκολία μπορεί να οργανώσει μια όντως αξιολογη πολιτιστική εκδήλωση όμως κατά πόσο μας διαπερνά έστω και ως υποψία το γεγονός ότι από αξιοπρέπεια κάποια παιδιά θα εργαστούν για να συμμετέχουν σε αυτή την εκπαιδευτική παροχή; Εδώ πλέον αναδεικνύουν ο Μαρτίνι με τον μικρό αδερφό του το μεγάλο μύθο της δήθεν δωρεάν εκπαίδευσης. Αν στο παραπάνω προσθέσουμε και το γεγονός ότι την επόμενη μέρα ο Μαρτίνι υπέφερε και από πόνους στον ώμο από τα βάρη που μετέφερε με το καρότσι, γεγονός που διαπίστωνα, όταν ο Μαρτίνι χρειάστηκε κάτι να γράψει στον

πίνακα τη Παρασκευή 8 Απριλίου. Σε αυτή την περίπτωση ο Μαρτίνι υπαγορεύει την παιδαγωγική θέση, πως η όποια συζήτηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με στόχο την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά του Δενδροποτάμου μόνο ως παιδαγωγική υποκρισία μπορεί να χαρακτηριστεί.

Η επίσημη παρέμβαση του ΥΠΕΠΘ για τα προπαρασκευαστικά τμήματα ή τα ένταξης των παιδιών Ρομά εξαντλείται μέσω των σχετικών εγκυκλίων σε θέματα που έχουν να κάνουν με τον αριθμό των παιδιών ανά τμήμα ή τη σύσταση διεξαγωγής τεστ της γλωσσικής κατάρτισης αυτών των παιδιών, χωρίς παιδαγωγικές ή άλλου είδους επιστημονικές υποδείξεις προς το δάσκαλο ή τη δασκάλα. Επιπλέον δεν υπάρχει ένα υλικό διδασκαλίας κατάλληλο για τα παιδιά Ρομά, το οποίο να είναι οργανωμένο σε αρχές της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, μιας και τα παιδιά Ρομά έχουν ως μητρική τη Ρομανή.

Στόχοι της διδασκαλίας

Βασικός σκοπός της λειτουργίας του προπαρασκευαστικού τμήματος είναι ή ένταξη των παιδιών Ρομά στις κανονικές τάξεις του σχολείου. Από το τμήμα μας ήδη τρία παιδιά προσπαθούν να ενταχθούν σε κανονικά τμήματα. Από το επόμενο δε διδακτικό έτος θα ενταχθούν κανονικά όλα. Σε τέσσερα παιδιά που πλησιάζουν στο επιτρεπτό όριο ηλικίας για τη φοίτηση στο σχολείο θα δοθεί το απολυτήριο δημοτικού όπως ορίζουν οι σχετικές διατάξεις για την περίπτωση των κατατακτηρίων (Π.Δ. 201/2001).

Οι παρακάτω στόχοι διατυπώνονται χωρίς να έχουν ιεραρχική κατάταξη, αλλά στο σύνολό τους εμπλέκονται συνήθως στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1. Να εμπεδώσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες Ρομά εκείνα τα επικοινωνιακά στοιχεία που θα τους/τις επιτρέψουν να χρησιμοποιούν την ελληνική με επικοινωνιακή ακρίβεια και φυσικότητα μέσα από την παραγωγή δικών τους κειμένων για θέματα, που διερευνούμε από κοινού μέσα στην τάξη και τα οποία να εμπλέκουν ταυτόχρονα γλωσσικές, μαθηματικές, ιστορικές, πολιτικής αγωγής, μελέτης περιβάλλοντος κλπ διαστάσεις.

2. Να διευρύνουν το επικοινωνιακό τους ρεπερτόριο και να εξοικειωθούν με πιο απαιτητικά κείμενα αλλά και με επίπεδα ύφους πέρα από το καθημερινό σχολικό πχ εφημερίδες, περιοδικά κλπ, ώστε στο πλαίσιο της επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας για την ελληνική ως δεύτερη να καλύπτουν καθημερινά τα παιδιά του τμήματος τέσσερις τουλάχιστον βασικές γλωσσικές αναγκαιότητες: παραγωγή

προφορικού λόγου και ομιλίας, κατανόηση προφορικού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου και παραγωγή γραπτού λόγου (Χαραλαμπίδης, Χατζησαβίδης 1997).

3 Να διευκολυνθεί η εμπλοκή όλων των παιδιών και η δική μου ως δασκάλου σε βιωματικού- επικοινωνιακού και συνεργατικού τύπου διδακτικές δραστηριότητες, για να μειωθεί η αποξένωσή τους, να γνωρίσουν και να δεχθούν τον εαυτό τους ως δυνάμενο να παρεμβαίνει με την ανάπτυξη κοινωνικών και παρεμβατικών δεξιοτήτων για την ανάδειξη των προβλημάτων της περιοχής του Δενδροποτάμου και τη διεκδίκηση επίλυσης προβλημάτων τους μέσα από κείμενα που παράγουν τα ίδια τα παιδιά. Αυτός ο στόχος σημαίνει ότι τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές διαδικασίες τις χαρακτηρίζει η από κοινού συν-διερεύνηση των προβλημάτων και η από κοινού διαμόρφωση των εκάστοτε σκοπών και στόχων μιας και στα πλαίσια καταγραφής της Ρομανές, της γλώσσας των παιδιών Ρομά, τα ίδια τα παιδιά είναι αυτά που καταγράφουν και εγώ αυτό που μαθαίνει προκειμένου να χρησιμοποιώ τη γλώσσα του σωστά για κάθε επικοινωνιακή κατάσταση (Φρέιρε,1977β, Macedo,2004, Cummins,1999, ο.π.).

4 Από τα παραπάνω προκύπτει κριτική συνειδητοποίηση ως κορμός κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως την έχει ορίσει ο Φρέιρε σύμφωνα με τον οποίο ή κριτική συνειδητοποίηση ορίζεται ως ή διαδικασία εκείνη με την οποία οι άνθρωποι, όχι ως δέκτες, αλλά ως υποκείμενα, που αποκτούν γνώση, κατορθώνουν κάποια βαθιά επίγνωση τόσο για την κοινωνικοπολιτιστική πραγματικότητα που διαμορφώνει τη ζωή τους όσο και για την ικανότητά τους να διεκδικούν για να διαμορφώσουν την πραγματικότητα. Έτσι ο άνθρωπος κατανοείται ως ον που υπάρχει μέσα στον κόσμο και με τον κόσμο (Φρέιρε, 1977,β).

Υλικά διδασκαλίας -Παραγωγικά θέματα

Ως τέτοια χρησιμοποιούμε:

- 1.τα δικαιώματα του παιδιού.
2. καθημερινές εμπειρίες των παιδιών μέσα από τις οποίες φαίνεται να παραβιάζονται βασικά δικαιώματα του ανθρώπου.
3. κείμενα από όλα τα βιβλία του δημοτικού σχολείου προκειμένου να ανταποκριθούν στη στοχοθεσία μας.
4. θέματα από εφημερίδες.
5. γεγονότα από την τηλεόραση.
6. φωτογραφίες.
- 7 λογοτεχνικά κείμενα, τσιγγάνικα παραμύθια, σύγχρονα τραγούδια κλπ.

8. ιστορικές πηγές κλπ
9. παγκόσμιες μέρες του ΟΗΕ

Μέθοδος

Από τη διαμόρφωση των στόχων προκύπτει ότι στα πλαίσια της μεθοδολογίας η επικοινωνιακή τεχνική αποκτά διαστάσεις ουσίας και όχι μιας απλής τεχνικής για κάθε παραγωγικό θέμα. Αυτό για μας είναι ή ουσία της συνειδητοποίησης και της δημοκρατίας .

Κάθε παραγωγικό θέμα από αυτά που αναφέρθηκαν το οποίο περιγράφει και κωδικοποιεί μια κατάσταση της ζωής, που μπορεί να ανταποκρίνεται στην εμπειρία των παιδιών Ρομά του Δενδροποτάμου ή να μην ανταποκρίνεται, που ενδεχομένως να αποτελεί καθημερινό βίωμα αποκλεισμού ή να αποτελεί δικαίωμα από το οποίο αποκλείονται αυτά τα παιδιά, αποκωδικοποιείται μέσα στην τάξη (Φρέιρε,1977α). Στη συνέχεια όλα τα παιδιά από κοινού θα γράψουν ένα κείμενο, άλλοτε προς κάποιον αποδέκτη πχ διευθυντές, δήμαρχο, δασκάλους/ες κλπ, άλλοτε για δική τους χρήση.

Παραδείγματα δημιουργικών κειμένων

1^ο Ατύχημα στην εθνική
(όπως γράφτηκε από τα παιδιά)

Δευτέρα 28 Μαρτίου 2005.

«Κύριε Δήμαρχε, κύριε αστηνόμε

Την Πέμπτη 24 Μαρτίου μετά το σχολείο τα κορίτσια πήγεναν στο σπίτι τους. Το σπίτι τους είναι στα γουρουνάδικα και για να έρθουν στο σχολείο πρέπει να περάσουν τον πιο κεντρικό δρόμο Θεσσαλονίκη- Αθήνα. Ο δρόμος δεν έχει άσπρες γραμές, δεν έχει φανάρια, τα αυτοκίνητα τρέχουν με 120 και τα παιδιά τον περνούν με τα πόδια. Προχθές το μεσημέρι μετά τη γιορτή ένα αυτοκίνητο χτύπησε τη συμμαθήτριά μας τη Μαρία και τη μικρή την αδερφή της τη Ραφαέλα. Τα κορίτσια είναι στο νοσοκομείο. Η μαρία είναι με σπασμένη τη μέση και ή μικρή τραυματισμένη.

Κύριε Δήμαρχε κάντε κάτι να έρχονται τα παιδιά στο σχολείο με ασφάλια. Κάντε μια γέφυρα για να μην έχουμε άλλο ατύχημα».

2^ο ιστορία των Ρομά

A. «Πήραμε το βιβλίο της ιστορίας και διαβάσαμε τα περιεχόμενα για να δούμε αν γράφει κάτι για τους Ρομά. Το βιβλίο γράφει για τους Έλληνες, τους Ρωμαίους, τους Βυζαντινούς, τους Άβαρους, τους Πέρσες, τους Άραβες, τους Βουλγάρους, τους Τούρκους κλπ. Πουθενά όμως για τους Ρομά. έπρεπε να γράφει και για τους Ρομά. Αυτό είναι λάθος του βιβλίου. Αυτό το έκανα επίτηδες».

B. «Πήγαμε στη βιβλιοθήκη του σχολείου για να ζητήσουμε βιβλίο ιστορίας των Ρομά. Η κυρία Γεωργία μας είπε ότι δεν έχει τέτιο βιβλίο»

3^ο δικαίωμα στη μητρική γλώσσα

Δευτέρα 21 Φεβρουαρίου 2005-04-25

«Ημέρα της Μητρικής Γλώσσας

Το κάθε παιδί σκέφτεται και μιλά τη γλώσσα που έμαθε από τη μαμά του

Είμαστε παιδιά Ρομά και μιλάμε Ρομανές στο σπίτι»

Συμπεράσματα.

Από τα παραπάνω εκπαιδευτικά περιστατικά προκύπτουν νέες διαστάσεις και προκλήσεις για την εκπαίδευση γενικά αλλά και ιδιαίτερα για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά και ότι αυτές μπορούν να συμβάλλουν αφενός προς μια διαπολιτισμική εκπαίδευση χωρίς εκπτώσεις για κάποιας κατηγορίας παιδιά και αφετέρου καθημερινού προβληματισμού για τη διάχυσή της στο σύνολο του εκπαιδευτικού θεσμού. Έτσι τίθεται καθημερινά μέσα από την διερεύνηση των εκπαιδευτικών καταστάσεων το ζήτημα της δημοκρατίας στο σχολείο. Ο Τσόμσκι για το θέμα της δημοκρατίας στο σχολείο θα πει « κάθε σχολείο που πρέπει να επιβάλει τη διδασκαλία της δημοκρατίας είναι εξ αρχής ύποπτο...Αν τα σχολεία ήταν πραγματικά δημοκρατικά, με την έννοια ότι πρόσφεραν στα παιδιά τις δυνατότητες να βιώσουν τη δημοκρατία μέσω της έμπρακτης εφαρμογής της δεν θα υπήρχε ή ανάγκη να τα προσηλυτίζουν με κοινοτοπίες σχετικά με τη δημοκρατία» (Τσόμσκι, 2002, 62). Αυτό ως πρώτη διαπίστωση για καθημερινό προβληματισμό του/της κάθε δασκάλου/ας απέναντι στο ιδεολόγημα της δήθεν ισότιμης μεταχείρισης των παιδιών όλων των πολιτισμικών μειονοτήτων από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμα και για το σχολείο του Δενδροποτάμου προκαλούνται ερωτήματα, που έχουν να κάνουν με το σεβασμό στην ιστορική ταυτότητα των Ρομά, όταν στο σχολείο δεν υπάρχει ένα βιβλίο Ιστορίας των Ρομά και των διώξεων που έχουν υποστεί. Τυχαία άραγε επιλογή; προφανώς η απάντηση στο ερώτημα κρύβεται στην τοποθέτηση του Τσόμσκι. Αν σε αυτό προστεθεί και το γεγονός των κινδύνων, που διατρέχουν τα παιδιά Ρομά κατά

την καθημερινή πρόσβασή τους στο σχολείο του Δενδροποτάμου, τότε ο ισχυρισμός του Τσόμσκι περί ανυπαρξίας της δημοκρατίας στο σχολείο αποκτά ένα επιπλέον ακλόνητο έρεισμα.

Δεύτερη διαπίστωση έχει να κάνει σε συνδυασμό με την προηγούμενη ότι στην εκπαίδευση έχουμε μπροστά μας καταστάσεις και αυτές ως εκπαιδευτικοί πρέπει καθημερινά να εξετάζουμε. Είναι άπειρες αυτές οι καταστάσεις και για κάθε περίπτωση εμπλέκονται παράγοντες, οι οποίοι διαμορφώνουν πλαίσια αποκλεισμών. Αυτή ή διαδικασία σημαίνει ότι συμπαρασύρεται σε επαναδιαπραγμάτευση ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των μαθητών και μαθητριών.

Όταν τοποθετούμε η αναθέτουμε στους μαθητές και στις μαθήτριες το ρόλο του ερευνητή, στην ουσία επαναπροσδιορίζουμε το ρόλο των κύριων συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο επαναπροσδιορισμός των ρόλων προφανώς και είναι συνδεδεμένος με τους εκπαιδευτικούς στόχους που περιγράψαμε στους οποίους καθρεφτίζεται η καθημερινή συν-διαπραγμάτευση και συμμετοχή μας δασκάλου και μαθητών/τριών στη δράση και στην σκέψη, που βγαίνουν από τη συγκεκριμένη εμπειρία μας. Όλα αυτά προκύπτουν από την ανάμειξή μας σε διάφορες διαδικασίες που απαιτούν καθημερινή κοινωνική αλλαγή στην οποία δεν μπορεί η εκπαίδευση και η διδασκαλία όπως και η εκπαιδευτική έρευνα να παραμένουν αμέτοχες με το πρόσχημα της ουδετερότητας (Φρέιρε, 1977β,ο.π., Oliveira R, Oliveira M, 1985 183). Στην εκπαιδευτική διαδικασία μια μεθοδολογία ή οποία μπορεί να αποτύχει 98%, ο Γ. Τσιάκαλος το τονίζει συνεχώς ότι αν στις 2% πετυχαίνει θετικά αποτελέσματα, αυτές τις δυο φορές οφείλουμε να τις επαναλαμβάνουμε από δω και πέρα, γιατί ή εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι μόνο ποσοτικές αναλύσεις, αλλά καθημερινές διαδικασίες αλληλεπίδρασης.

Η παραπάνω θεώρηση καθιστά τη διδακτική πράξη, πράξη πολιτισμού έχοντας συνεχώς υπόψη ότι πολιτισμός δεν είναι μια φολκλόρ διαδικασία ή αναπαραγωγή μόνο των προσδοκώμενων προτύπων συμπεριφοράς και νοηματοδοτήσεων, θεωρήσεις που αγνοούν συστηματικά τις εγγενείς σχέσεις εξουσίας στην πολιτισμική παραγωγή. Στην προσέγγισή μας η διάσταση της μελέτης ενός πολιτισμού αφορά τη φύση του ίδιου του πολιτισμού μέσα από την καθημερινή δυναμική του και πως αυτός επηρεάζει τον τρόπο σκέψης, τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις των ανθρώπων, τη χρήση της γλώσσας και τη συμπεριφορά τους. Κατ' αυτό τον τρόπο υιοθετούμε μια πολιτικοποιημένη διδακτική πράξη χρησιμοποιώντας ένα σύγχρονο ορισμό του πολιτισμού, στην ουσία του οποίου βρίσκεται η μορφή μιας διαρκώς εξελισσόμενης επινόησης προς επιβίωση, που βασίζεται στην προσαρμοστική αλλαγή, ή οποία καθιστά ικανές τις κοινωνικές ομάδες να

αντιμετωπίζουν τα προβλήματα επιβίωσης σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Είναι αυτό το είδος του πολιτισμού που πρέπει να κατακτήσουν τα παιδιά μειονοτήτων ή πολιτισμικών μειονοτήτων που βιώνουν συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού, και όχι ένα φολκλор εξιδανικευμένο απολίθωμα πολιτισμού βασισμένο σε ουτοπικές θεωρήσεις του πλουραλισμού (Bullivant, 1997, 75-85)

Η παραγωγή του κειμένου είναι ένας τρόπος ανάδειξης της δόμησης των κοινωνικών σχέσεων και εκτέλεσης διαφόρων πολιτισμικών δραστηριοτήτων και στην περίπτωση μας της ανάδειξης προβλημάτων και της διεκδίκησης επίλυσής τους. Έτσι νομιμοποιείται η γνώση που πηγάζει από τις εμπειρίες ζωής μέσα σε συνθήκες αποκλεισμού στην κοινότητα των παιδιών Ρομά. Η μάθηση της ελληνικής για τα παιδιά Ρομά έχει να κάνει με ένα ευρύ «ρεπερτόριο», το οποίο αρχίζει με την αναγνώριση της εμπειρίας του βιωματικού κόσμου και χρησιμοποιεί αυτή την εμπειρία ως βάση για τη διεύρυνση των όσων γνωρίζουν και μπορούν να κάνουν, κάτι που μπορεί να ισχύει και για όλα τα παιδιά μειονοτήτων και πλειοψηφίας. Η σχέση όμως της εκπαίδευσης με το βιωματικό κόσμο ανήκει στη φύση ενός λεπτού και δύσκολου διαλόγου μεταξύ της κουλτούρας του σχολικού θεσμού και της υποκειμενικά βιωμένης εμπειρίας (Kalantzis, Cope, 2004, 18-19). Αποτελεί όμως πρόκληση για τη σύγχρονη εκπαίδευση ή μετατροπή της γνωστής πλέον και αναγνωρισμένης διαφορετικότητας σε παιδαγωγικό πλεονέκτημα μιας και η μονογλωσσία πλέον και για τον αναπτυγμένο Βορρά αποτελεί ένα μύθο (Ferreiro 32)

Φαίνεται και από την περίπτωση μας ότι αποκτά ιδιαίτερη αξία για όλα τα παιδιά ο γραμματισμός, όταν δεν εξετάζονται η ανάγνωση και η γραφή ως γνωσιακές δεξιότητες έξω από το περιβάλλον τους αλλά ως κοινωνικές και πολιτισμικές δεξιότητες συνειδητοποίησης. Τα παιδιά δεν βλέπουν μόνο από μια άλλη σκοπιά πόσο σημαντικό και χρήσιμο είναι το γράψιμο, αλλά αρχίζουν να θεωρούν τον εαυτό τους συγγραφέα και να συνειδητοποιούν ότι το γράψιμο είναι μια κοινωνική ευθύνη για άτομα που προέρχονται από αποκλεισμένες ομάδες. Τα παιδιά δεν μαθαίνουν τη γλώσσα ως ένα αφηρημένο σύστημα συμβόλων, αλλά ως ένα εργαλείο, που το καταλαβαίνουν και το χρησιμοποιούν στις αλληλεπιδράσεις τους με τον κόσμο (Τρέσσου, Μητακίδου, 2002, 25).

Βιβλιογραφία

Αντωνοπούλου Νιόβη, Μαναβή Δήμητρα, 2001. Η διδασκαλία της νέας Ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας. Στο: Χριστίδης Φ., επιμ. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Apple M., 1993. Ιδεολογία και εξουσία . Κακαβέσης (μετ). Θεσσαλονίκη. Παρατηρητής.

Banks James, 2004. Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Σταματάκης Νικηφ. Μετ., Κουτσουβάνου Ευγ., Επιμ. Αθήνα . Παπαζήσης.

Baynham Mike, 2000. Πρακτικές Γραμματισμού. Αράπογλου Μ., μετ. Αθήνα. Μεταίχμιο.

Bullivant Brian, 1997. Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: Ανάλυση των τάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στο Modgil S., Verma G., Mallick K., Modgill C., επιμ., Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί- Προοπτικές. Ζώνου-Σιδέρη Αθ., Χαραμής Π. Επιμ. Στα Ελληνικά. Αθήνα . Ελληνικά Γράμματα.

Cummins J, 1999. Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας. Αργύρη Σ. μετ., Σκούρτου Ε., επιμ. Αθήνα. Gutenberg.

Γρόλλιος Γιώργος, 1999. Το νέο πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Στο: *Αναλυτικά προγράμματα στην προοπτική του 2000*. Ενιαίος Σύλλογος Μετεκπαιδευομένων Διδασκαλείων του ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη. Διδασκαλείο Δημ.Γληνός. ΠΤΔΕ.

Γρόλλιος Γ., 2004. Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Στο: *Η διαθεματικότητα στην Εκπαίδευση*. Σύλλογοι Μετεκπαιδευομένων και Μεταπτυχιακών στο ΠΤΔΕ-ΑΠΘ. ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη. ΑΠΘ- ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΔΗΜ. ΓΛΗΝΟΣ

Ferreiro E., 2004. Διαφορετικότητα και εγγραμματισμός. Από τον εορτασμό στην αφύπνιση. Σαρηγιαννίδου Γ., μετ. *Γέφυρες*, 19. 24-32

Kalantzis Mary, Cope B, 2004. Εναλλακτικά παιδαγωγικά πλαίσια στη σχολική πράξη. *Γέφυρες* 17. 18-21.

Kalantzis Mary, Cope B., 1999. Πολυγραμματισμοί: Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο: Χριστίδης Α Επιμ. «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην *Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Θεσσαλονίκη. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Macedo Donald, 2004. Πολυπολιτισμικότητα πέρα από τα δεσμά του θετικισμού. Στο: *Διαθεματικότητα στην εκπαίδευση. Πρακτικά*. Διδασκαλείο Δημ. Γληνός ΑΠΘ

Μάρκου Γ. 1996. Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ

- Ματσαγγούρας Η., 2002, α. Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. Αθήνα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6. Παιδ/κο Ινστιτούτο. 15-30.
- Ματσαγγούρας Η., 2002, β. Διεπιστημονικότητα, Διαθεμοτικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Αθήνα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7. Παιδ/κο Ινστιτούτο. 19-36.
- Μητακίδου Χριστοδούλα, 2001. Η λογοτεχνία ως μέσο για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας ή της δεύτερης. Στο: Βάμβουκας Μ., Χατζηδάκη Ασπ., επιμ. *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης*. Ρέθυμνο. Ατραπός
- Νούτσος Μπάμπης , 1982. Ο ρόλος της σχολικής ζωής στη διαμόρφωση τύπων πολιτικής συμπεριφοράς. Αθήνα. *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ. 3
- Νούτσος Μπάμπης 1983. Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικά προγράμματα. Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας. Αθήνα-Γιάννενα. Δωδώνη
- Νούτσος Χαράλαμπος, 1986. Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα. Θεμέλιο
- Νούτσος Χαράλαμπος, 2003. Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: 1944-1946.
- Oliveira Rosisca k. Miguel. 1985. Για μια εναλλακτική έρευνα. Η μεθοδολογία της αγωνιστικής παρατήρησης. Τσεκούρας Β. μετ. Στο: *Για μια απελευθερωτική αγωγή. Ανθολόγηση παιδαγωγικών κειμένων*. Αθήνα. Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης. ΓΓΛΕ.
- Ράσης Σπύρος, 1999. Η εμφάνιση των Αναλυτικών προγραμμάτων ως διακριτής γνωστικής περιοχής στη σύγχρονη Παιδαγωγική. Στο: *Αναλυτικά προγράμματα στην προοπτική του 2000*. Ενιαίος Σύλλογος Μετεκπαιδευομένων Διδασκαλείων του ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη. Διδασκαλείο Δημ.Γληνός. ΠΤΔΕ.
- Robertson Ann- Egan, Bloome David, 2001. Γλώσσα και πολιτισμός. Καραλή Μαντώ, μετ., Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Swadener Elizabeth, 1999. «Σε κίνδυνο» ή «που υπόσχονται»; Από τις ελλειμματικές εκδοχές για τα «παιδιά της άλλης κατηγορίας» στις δυνατότητες ουσιαστικών συμμαχιών με παιδιά και οικογένειες. Στο: Τσιάκαλος Γ., Σπανού Ε. επιμ. *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*. Αθήνα. Ετ. Πολιτικού Προβληματισμού Ν. Πουλατζάς. Ελληνικά Γράμματα.
- Τρέσσου Ε., Μητακίδου Σ, 2002. Διδάσκοντας γλώσσα και μαθηματικά με λογοτεχνία. Μια δημιουργική συνάντηση. Θεσσαλονίκη Παρατηρητής.

Τσιάκαλος Γ., 1992. Εκπαιδευτικό έργο. Από το σχεδιασμό στην υλοποίηση. Στο: Παπαγεωργίου Ν., επιμ. *Εκπαιδευτικό έργο. Προβληματισμός, σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση*. Αθήνα. ΟΛΜΕ.

Τσιάκαλος Γ. 1998. Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. Στο: Κασιμάτη Κ., επιμ. *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Η Ελληνική εμπειρία*. Αθήνα. Gutenberg.

Τσιάκαλος Γ., 2001. Η υπόσχεση της παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη. Παρατηρητής.

Τσόμσκι Νόαμ, 2002. Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση. Μασέντο Ντονάντο επιμ. Φιλίππατος Αγγελος μετ., Κοτζιάς Ν. προλ.. Αθήνα. Καστανιώτης.

Φρέιρε Π., 1977,α. Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της Ελευθερίας. Τσάμης Σωτ., μετ. Αθήνα Καστανιώτης.

Φρέιρε Π. 1977,β. Η αγωγή του καταπιεζομένου. Κριτικός μετ. Αθήνα. Ράππα.

Χαραλαμπόπουλος Αγαθ., Χατζησαββίδης Σωφ., 1997. Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της Νέας ελληνικής στη υποχρεωτική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη. Κώδικας.

Χατζηνικολάου Αγγελος 2004. ΔΕΙΠΠΣ: Σημείο των καιρών. Στο: *Η διαθεματικότητα στην Εκπαίδευση*. Σύλλογοι Μετεκπαιδευομένων και Μεταπτυχιακών στο ΠΤΔΕ-ΑΠΘ. ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη. ΑΠΘ- ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΔΗΜ. ΓΛΗΝΟΣ

Πηγές

Ν. 1566/85

Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητικές Επιστήμες, 2000. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, 2002. Αθήνα ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βιβλία Δασκάλου Ε΄ και Στ΄ τάξεων Δημοτικού Σχολείου

Παράγοντες διδασκαλίας

- 1. Παιδαγωγικές προθέσεις –σκοποί, επιδιώξεις**
- 2. Περιεχόμενο διδασκαλίας- γνωστικό αντικείμενο –ύλη κλπ**
- 3. Μέθοδοι διδασκαλίας- μοντέλα, σχέδια διδασκαλίας, οργάνωση μαθήματος, τεχνικέςκλπ**
- 4. Μέσα που χρησιμοποιούνται κατά το μάθημα**

Κατηγορίες προϋποθέσεων στο σχεδιασμό και την υλοποίηση

- 1. ανθρωπογενείς παράγοντες**
- 2. κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. (Τσιάκαλος 1992)**