

Η Εκπαίδευση (ή καλύτερα ο αποκλεισμός από την εκπαιδευτική διαδικασία) των Τσιγγανοπαίδων στην Ελλάδα: Η λογοτεχνία ως μέσο διδακτικής παρέμβασης

Κυρέζη Αθανασία, εκπαιδευτικός / μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. – Α.Π.Θ.
Σιάτρας Αναστάσιος, προπτυχιακός φοιτητής, Π.Τ.Δ.Ε. – Α.Π.Θ.

Summary

This paper negotiates the significance of exclusion of Rom children from the educational process. It determines pedagogic ways so that we could teach all children, regardless of sex, religion, culture and origin and regardless also of the way that engages and processes the world. Our objective was learning through social interaction and collaboration with accent in values as solidarity, justice, respect and dignity. The literature was selected as frame of meeting of courses, because, apart from the pleasure that it offers, it contributes to linguistic, cognitive and social growth, to the culture of imagination and creativity and to the awareness of each cultural heritage.

Περίληψη

Η εργασία αυτή πραγματεύεται την έννοια του αποκλεισμού παιδιών Ρομ από την εκπαιδευτική διαδικασία. Προσδιορίζει παιδαγωγικούς τρόπους ώστε να διδάξουμε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το φύλο, τη θρησκεία, τον πολιτισμό, την καταγωγή και ανεξάρτητα επίσης από τον τρόπο που προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τον κόσμο. Στόχος μας ήταν η μάθηση μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία με έμφαση σε αξίες όπως η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός και η αξιοπρέπεια. Η λογοτεχνία επιλέχτηκε ως πλαίσιο συνάντησης των μαθημάτων, γιατί, εκτός από την ευχαρίστηση που προσφέρει, συμβάλλει στη γλωσσική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη, στην καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας και στη συνειδητοποίηση της εκάστοτε πολιτιστικής κληρονομιάς.

1. Εισαγωγή

Το άρθρο 1 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα ανθρώπινα δικαιώματα αναφέρει χαρακτηριστικά πως «Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα». Στη παραπάνω διακήρυξη εμπεριέχεται και ο σεβασμός για τις ποικίλες ταυτότητες, συμπεριλαμβανομένων των εθνικών ή εθνοτικών, θρησκευτικών ή γλωσσικών ταυτοτήτων. Προκειμένου όμως όλοι οι άνθρωποι να είναι ίσοι στην αξιοπρέπεια είναι σημαντικό ο καθένας και η καθεμιά να έχει το δικαίωμα να διαλέγει την ταυτότητά του/της δηλαδή, το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού (Δημητράς, 2004).

Το 1955 με το νομοθετικό διάταγμα 3370/55 το Ελληνικό κράτος αποδίδει για πρώτη φορά την ελληνική ιθαγένεια σε Έλληνες Τσιγγάνους, κάτι το οποίο αναμφισβήτητα αποτελεί μια στοιχειώδη θεσμική κατοχύρωση. Πολλοί όμως Τσιγγάνοι που κατοικούν στην Ελλάδα του 21ου αιώνα περιβάλλονται από έναν κοινωνικό αποκλεισμό που τους οδηγεί αναπόφευκτα σε υποτελή διαβίωση.

Αυτό συμβαίνει γιατί ο προσδιορισμός των μειονοτικών ομάδων από τις κοινωνικές επιστήμες διαφέρει από τις πολιτικές του κάθε κράτους. Τα κράτη για να αποδώσουν ορισμένα προνόμια σε ανθρώπους που ανήκουν σε μειονότητες, καθορίζουν πολιτικές στρατηγικές που λαμβάνουν υπόψη τους χαρακτηριστικά όπως:

- συγκεκριμένη περιοχή διαβίωσης
- εκάστοτε διακρατικές συμφωνίες
- χρονική περίοδο παραμονής στη χώρα υποδοχής.

Συγκεκριμένα χαρακτηριστικά παραδείγματα μεταναστευτικής πολιτικής:

Ελβετία: το 1931 θέσπισε τρεις κατηγορίες αλλοδαπών, αυτοί που έχουν άδεια παραμονής, αυτοί/ές που έχουν άδεια εγκατάστασης και αυτοί/ές που έχουν εποχιακή άδεια. Η πρώτη άδεια σπάνια καλύπτει τη διαμονή άνω των 12 μηνών και η οικογένεια του αλλοδαπού δεν μπορεί να έλθει στην Ελβετία παρά μόνο αφού αυτός συμπληρώσει 15 μήνες παραμονής του στη χώρα.

Γερμανία: το 1965 θεσπίζονται συγκεκριμένες προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες κάποιος αλλοδαπός μπορεί να πάρει άδεια παραμονής, συνδέοντάς την με την άδεια εργασίας, η οποία δίνεται ύστερα από έλεγχο των οικονομικών προτεραιοτήτων της γερμανικής εργατικής δύναμης.

Γαλλία: από το 1851 κάθε παιδί που γεννιέται στη Γαλλία από αλλοδαπό επίσης γεννημένο στη Γαλλία θεωρείται αυτομάτως Γάλλος. Από το 1927 δίνει τη δυνατότητα επιλογής της γαλλικής ιθαγένειας στα παιδιά των αλλοδαπών που γεννιούνται στη Γαλλία

Σε αντίθεση με όλα τα παραπάνω, ο χώρος της Παιδαγωγικής διαφέρει σημαντικά από το χώρο της Πολιτικής, ως προς τους παραπάνω ορισμούς για τις μειονότητες.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν εμπεριέχει στοιχεία λαογραφικής προσέγγισης της κάθε χώρας και σύγκριση των διαφορών των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά στόχο έχει την καλλιέργεια ικανοτήτων εναλλαγής του τρόπου πολυπολιτισμικής σκέψης.

Βασικό στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας είναι η αναγνώριση του διαφορετικού, η κατανόηση των συμπεριφορών των άλλων ανθρώπων και η εκλογίκευση των συμπεριφορών αυτών.

Η πολυπολιτισμικότητα μέσα στο σχολικό πλαίσιο πρέπει να θεωρείται πλεονέκτημα, πλούτος και όχι ανάγκη. Αξιοσημείωτο άλλωστε είναι πως σε υπόμνημα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη σύνταξη βιογραφικού σημειώματος, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην κατοχή κοινωνικών δεξιοτήτων, που σημαίνει διαβίωση και συνεργασία με άλλα άτομα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όπως για παράδειγμα αυτό της Ελλάδας, που απλά θεωρείται ότι παρέχει ίσες δυνατότητες πρόσβασης στον/στην καθένα/μιά, χωρίς στην πραγματικότητα να τις διασφαλίζει και να τις εξασφαλίζει, η ικανοποίηση των υποκειμενικών αναγκών των μαθητών/τριών αποτελεί σίγουρα μια ουτοπία.

Η Παιδαγωγική όμως ως επιστήμη διακηρύσσει ότι αυτό που φαντάζει ως ουτοπία, δηλαδή η ισότιμη μόρφωση όλων των παιδιών, είναι μια εφικτή υπόθεση (Τσιάκαλος, 2003). Επειδή όμως καμιά διακήρυξη από μόνη της δεν εξασφαλίζει το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η συμμετοχή και η συμβολή των μάχιμων εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, ώστε αυτή η θέση να γίνει πραγματικότητα, ενδυναμώνοντας το εκπαιδευτικό σύστημα, με σκοπό να γίνει δυνατή η ικανοποίηση των υποκειμενικών αναγκών των μαθητών/τριών.

Εξάλλου η Παιδαγωγική είναι γεμάτη ελπίδα και το να είναι ουτοπικός/ή κανείς/μιά, σύμφωνα με τον Freire (1970), δε σημαίνει απλά ότι είναι ιδεαλιστικός/ή ή μη πρακτικός/ή, αλλά περισσότερο ότι ασχολείται με την καταγγελία και την αναγγελία. Η Παιδαγωγική δεν μπορεί να κάνει χωρίς ένα όραμα του ανθρώπου και του κόσμου. Καταγγέλλει την εκμεταλλευτική, καταπιεστική πραγματικότητα και αναγγέλλει τη μεταμόρφωσή της σε δημοκρατική (Γρόλλιος κ.ά., 2003).

2. Σχολική δραστηριότητα παιδιών Ρομ

Σύμφωνα με έρευνα που έγινε (Κογκίδου κ.ά., 1997) βρέθηκε πως το 48,7 % των Ρομ είναι αναλφάβητοι και το 15,1 % απλώς γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή. Η εγγραφή μαθητών/τριών στο Δημοτικό Σχολείο φτάνει σε ποσοστό 67,8 %, παρ' όλο που η φοίτηση θεωρείται υποχρεωτική και από αυτά μόνο το 50 % είναι τακτικοί/ές μαθητές/τριες στο σχολείο. Λίγοι/ες έχουν φοιτήσει στο Γυμνάσιο και ελάχιστοι/ες στο Λύκειο.

Η εκπαίδευση των Ρομ ή καλύτερα η εκπαιδευτική περιθωριοποίησή τους θα μπορούσε να προσδιοριστεί σε τρεις φάσεις (Κογκίδου κ.ά., 1997).

2.1 Πρώτη φάση – μη εγγραφή παιδιών Ρομ στο δημοτικό σχολείο

Στους Ρομ δεν υπάρχουν θετικές εμπειρίες για το πώς η σχολική επιτυχία μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική ή οικονομική επιτυχία. Όλα αυτά μπορούν να συνδυαστούν μάλιστα και με την πολιτισμική διαφορετικότητα στην ευρύτερη κοινωνία και να λειτουργήσουν αποτρεπτικά.

2.2. Δεύτερη φάση – μη κανονική παρακολούθηση μαθημάτων στο δημοτικό σχολείο

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν προϋποθέτει, για την εκπαίδευση παιδιών που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες, τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, αλλά «επιβάλλει» τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία ως μοναδική γλώσσα. Στην ουσία υποχρεώνει τα παιδιά Ρομ να μαθαίνουν ως μητρική γλώσσα τους τα ελληνικά, περιορίζοντάς τους την ευκαιρία διεύρυνσης του πολιτισμού τους και μειώνοντάς τους τη θέση στην ελληνική πραγματικότητα – μη αναγνωρίζοντάς τους ως επίσημη μειονότητα στον ελληνικό χώρο, ώστε να μην μπορούν να πετύχουν συνταγματικά δικαιώματα για την εκπαίδευσή τους και όχι μόνο.

2.3. Τρίτη φάση – παιδική εργασία & πρόωμος γάμος

Για το μικρό αριθμό Τσιγγάνων που παρακολουθούν το σχολείο συχνά αναφέρεται ως αίτιο μαθητικής διαρροής η επαγγελματική απασχόληση για τα αγόρια και ο συχνά πρόωμος γάμος των κοριτσιών και η μετέπειτα επαγγελματική απασχόλησή τους. Όμως αυτά κατά την γνώμη μας είναι αποτελέσματα του κοινωνικού αποκλεισμού που τους περιβάλλει.

Ως κοινωνικός αποκλεισμός για μας ορίζεται η παρεμπόδιση στην απορρόφηση των δημόσιων και κοινωνικών αγαθών που οδηγεί στην αδυναμία ισότιμης συμμετοχής στη διαμόρφωση πολιτικών αποφάσεων, πράγμα που εμποδίζει την καταπολέμηση των αρνητικών παραγόντων για την ένταξη των Ρομ, την εκπαίδευση των παιδιών τους και την κοινωνική αναγνώριση των οικογενειών τους (Τσιάκαλος, 1995 · Tsiakalos, 1997 · Τσιάκαλος, 1998).

Χιλιάδες Τσιγγανόπουλα που ζουν στη χώρα μας αντιμετωπίζουν συνεχώς μόνιμες διακρίσεις που γίνονται σε βάρος τους, όπως: τη βία, την εκμετάλλευση στην εργασία, τις προσβολές, τις διακρίσεις στην εκπαίδευση, στην υγεία, στην κατοικία, στην κοινωνική ασφάλιση.

Ο Myers (1992) αντιλήφθηκε τη μεγάλη σημασία της εκπαίδευσης παιδιών στη γλώσσα τους σημειώνοντας τα παρακάτω: «Το σχολείο είναι ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον που ενσωματώνει παιδιά με εντυπωσιακά διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό, κοινωνικό υπόβαθρο, ήδη διαμορφωμένο από τις οικογένειές τους. Όλα αυτά διαφέρουν, όχι μόνο στη φυσική ρύθμιση και στους ανθρώπους με τους οποίους το παιδί θα αλληλεπιδράσει, αλλά και στις δραστηριότητες, τις προσδοκίες, τους κανόνες και τους τρόπους συμπεριφοράς. Πολλά από τα εκατομμύρια των παιδιών που μπαίνουν στο σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για πρώτη φορά αυτό το έτος αναμένεται να μιλήσουν σε

μια άγνωστη γλώσσα, να έχουν τεταμένη την προσοχή τους για μεγάλες χρονικές περιόδους, να σχετίζονται με μια μεγάλη ομάδα παιδιών της ηλικία τους, να ασχολούνται με αφηρημένα σύμβολα χρήσης και να κάνουν άλλα πράγματα που δεν είναι μέρος της κανονικής τους ρουτίνας. Η ανικανότητα να αντιμετωπιστούν αυτές οι διαφορές θα καταστήσει τη νέα εμπειρία δύσκολη, έως και τραυματική».

3. Σχολικός αποκλεισμός των Τσιγγανόπουλων

Το σχολείο που από τη βάση του ακόμα πρέπει να θεωρείται θεσμός κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης παιδιών ειδικών ομάδων και μειονοτήτων, όπου σε αυτό θα έχουν πρόσβαση αυτονόητα όλα τα παιδιά, λειτουργεί ως ισχυρός μηχανισμός κοινωνικού αποκλεισμού (Τρέσσου, 1997).

Πολλές είναι εκείνες οι περιπτώσεις παιδιών που περιθωριοποιούνται στα σχολεία. Για παράδειγμα, παιδιά που δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο και κατά συνέπεια η εκπαίδευσή τους δεν έχει νόημα και προοπτική. Αυτό συμβαίνει γιατί όλοι οι άνθρωποι καταγράφουμε ευκολότερα τις διαφορές και δυσκολότερα ανακαλύπτουμε ομοιότητες για τον εντοπισμό των οποίων χρειαζόμαστε περισσότερες και πιο καλλιεργημένες νοητικές ικανότητες (Τσιάκαλος, 2000).

Αξίζει εδώ να αναφέρουμε το Φινλανδικό Μοντέλο Εκπαίδευσης, ως παράδειγμα εκπαιδευτικού συστήματος που υποστηρίζει θεωρητικά και πρακτικά τη διαφορετικότητα των παιδιών. Αναγνωρίζοντας ότι η μητρική γλώσσα αποτελεί σημαντικό στοιχείο πολιτισμού, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να διδάσκονται μαθήματα στη μητρική τους γλώσσα. Έτσι, οι γλωσσικές μειονότητες αποκτούν δυνατότητες ισοδύναμες με εκείνες των υπόλοιπων μαθητών/τριών.

Το σχολείο για να ανταποκριθεί στον κοινωνικό του ρόλο, οφείλει να προάγει και να στηρίζει τη μαθητική κοινότητα. Παιδιά τα οποία ανήκουν σε διάφορες μειονοτικές ομάδες δεν είναι υποχρεωμένα να προσαρμόζονται στις άκαμπτες δομές και στους καθιερωμένους τρόπους λειτουργίας του σχολείου, αλλά το σχολείο οφείλει να είναι ευέλικτο και εύκαμπτο απέναντι στις διαφορετικές ικανότητες και προϋποθέσεις μάθησής τους, ώστε να επιτευχθεί η κοινωνικοποίηση των παιδιών (Κυπριωτάκης, 2001).

Σημαντική θεωρείται, λοιπόν, η εφαρμογή μιας αντισταθμιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε μειονοτικές ομάδες παιδιών – μαθητών/τριών στα σχολικά ιδρύματα της Ελλάδας.

Ας μη ξεχνάμε πως η ίδια η ιδέα της ισότητας των ευκαιριών βασίζεται σε μια εξισωτική αρχή η οποία αναπαράγει την ανισότητα. Το σχολικό σύστημα αντιμετωπίζοντας όλους/ες τους/τις μαθητευόμενους/ες όσο άνισοι/ες κι αν είναι μεταξύ τους, σαν ίσους/ες, ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, ουσιαστικά, επικυρώνει με το βάρος της εγκυρότητάς του τις αρχικές ανισότητες (Κάτσικας & Καββαδίας, 1994).

Κάθε παιδί διαθέτει διαφορετικές προϋποθέσεις για μάθηση, έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα και ανάγκες, και ως παιδί είναι ειδικά ικανό για μάθηση. Σήμερα, αυτή η ανομοιομορφία των μαθητών/τριών ισχύει και δεν επιδέχεται καμιά αμφισβήτηση στην Παιδαγωγική (Κυπριωτάκης, 2001).

Στην περίπτωση του σχολικού αποκλεισμού των Τσιγγανόπουλων ωστόσο, ο αποκλεισμός ενισχύεται επιπρόσθετα και από το χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, τον αναλφαβητισμό και την μη γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς. Σημαντικός παράγοντας επιπλέον είναι κάποιες φορές η διαφορετική θρησκεία και ο διαφορετικός πολιτισμός των Τσιγγάνων.

Ωστόσο υπάρχουν παιδαγωγικοί τρόποι ώστε να μπορούμε να διδάξουμε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το φύλο, τη θρησκεία, τον πολιτισμό, την καταγωγή και ανεξάρτητα επίσης από τον τρόπο που προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τον κόσμο. Αυτοί οι τρόποι παρεμποδίζονται όμως από γραφειοκρατικές αδράνειες, συντηρητικές ιδεολογίες, συμφέροντα, προκαταλήψεις και άγνοια (Τσιάκαλος, 2003).

4. Εκπαιδευτική παρέμβαση

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο πιστεύουμε πως το κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην κοινή ζωή και την κοινή μάθηση και στόχος μας είναι η αποτελεσματικότερη διεκδίκηση αυτού του δικαιώματος. Το 2004 αναλάβαμε το μοναδικό τμήμα τσιγγανοπαίδων του 2ου Δημοτικού Σχολείου Ευκαρπίας Θεσσαλονίκης. Συμμετείχαμε ως δάσκαλοι υποδοχής στα πλαίσια του προγράμματος «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» με υπεύθυνο φορέα το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Προσπαθώντας να προσεγγίσουμε τις υπαρκτές δομές της κουλτούρας των παιδιών και πάνω σε αυτές να δομήσουμε ένα σχέδιο εργασίας, με σκοπό να συνδέσουμε το λαϊκό πολιτισμό με την επιστημονική γνώση, χρησιμοποιήσαμε ως αφετηρία ένα λογοτεχνικό ερέθισμα από το θεματικό σύμπαν των παιδιών. Η συγκεκριμένη παρέμβαση έγινε σε μια τάξη παιδιών ρομά, ηλικίας 7 με 13 ετών. Συνεργαζόμασταν για την ανάπτυξη των γνωστικών τους ικανοτήτων τις πρώτες ώρες του ωρολόγιου προγράμματος, ενώ τις τελευταίες παρακολουθούσαν στις τάξεις που ανήκαν ηλικιακά.

Στόχος της παρέμβασής μας ήταν η μάθηση μέσα από κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία με έμφαση σε αξίες όπως η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός και η αξιοπρέπεια. Η λογοτεχνία επιλέχτηκε ως πλαίσιο συνάντησης των μαθημάτων, γιατί, εκτός από την ευχαρίστηση που προσφέρει, συμβάλλει στη γλωσσική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη, στην καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας και στη συνειδητοποίηση της εκάστοτε πολιτιστικής κληρονομιάς.

Προϋπόθεσή μας ήταν η ιστορία να αιχμαλωτίσει την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών, καθώς και να ανταποκρίνεται στις παιδαγωγικές επιδιώξεις του/της εκπαιδευτικού. Η ιστορία, η πλοκή, οι χαρακτήρες, ο χώρος και ο χρόνος στον οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα δημιουργούν ευκαιρίες και προσφέρουν δυνατότητες σε εκπαιδευτικό και παιδιά να κάνουν τη μάθηση πολύ πιο προσωπική. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα θεωρούμε πως μπορεί να αξιοποιηθεί και από άλλους/ες εκπαιδευτικούς και να διευρυνθεί ανάλογα. Σε συνδυασμό με συστηματικό αναστοχασμό μπορεί να οδηγήσει και σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις.

5. Σχέδιο εργασίας: το παιδικό παραμύθι «Το παραμύθι με τα χρώματα»

5.1. Η ιστορία

Είναι η ιστορία ενός ουράνιου τόξου που ζούσε σε μια πόλη και ήθελε να φύγει γιατί κανένας και καμμιά δεν το πρόσεχε και δεν του έδινε σημασία. Μια μέρα λοιπόν, το ουράνιο τόξο πήρε μαζί του όλα τα χρώματα, έφυγε και άφησε όλο τον κόσμο ασπρόμαυρο. Τότε μια παρέα παιδιών, ο Παύλος, ο Στέφανος, ο Αλέξανδρος και η Ζωή ξεκίνησαν μακρύ ταξίδι, για να βρουν το ουράνιο τόξο και να το πείσουν να γυρίσει πίσω. Καθώς πήγαιναν για να το βρουν η Ζωή σε μια άσχημη στιγμή έπεσε κάτω και οι τρεις φίλοι της άρχισαν να την κοροϊδεύουν. Αμέσως αυτή κοκκίνισε από την ντροπή της και ξαφνικά το ουράνιο τόξο βγήκε από την κρυψώνα του, που ήταν εκεί κοντά.

5.2. Προβληματισμός

Ο έντονος προβληματισμός των παιδιών που προέκυψε από την αφήγηση του παραμυθιού «Το παραμύθι με τα χρώματα» προσέφερε την απαραίτητη μαθησιακή ετοιμότητα. Η ταύτιση των μαθητών/τριών με την ομάδα των παιδιών και τις καταστάσεις, η προσπάθεια συμφιλίωσης και τα προσωπικά τους αισθήματα σε σχέση με την αναγνώριση και την κατανόηση προβληματικών συνθηκών οδήγησε στον ακριβή προσδιορισμό του θέματος.

5.3. Σχεδιασμός

Καθορίσαμε ως στόχο της εργασίας τη διεπιστημονική μελέτη του θέματος «παιδί» μέσα από διακριτά μαθήματα, συνδέοντας τις εμπειρίες των μαθητών/τριών και την πραγματικότητα που βιώνουν με την επιστημονική γνώση, μέσα από διερευνητικές μεθόδους προσέγγισης. Ορίσαμε ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα τριών εβδομάδων. Σχεδιάσαμε τις ομάδες εργασίας και περιγράψαμε τις δυνατότητες κριτικής ανάλυσης του θέματος με εφόδια την ευέλικτη και συνθετική σκέψη.

5.4. Διεξαγωγή δραστηριοτήτων

Γλώσσα: Αρχικά έγινε αποκωδικοποίηση της ιστορίας σε φυλλάδια με συνοχή γραπτού κειμένου και εικόνας ταυτόχρονα. Για αρκετό διάστημα αποτέλεσαν το αναγνωστικό και ορθογραφικό κείμενο καθώς και το υλικό για λεκτικό και εικονικό παζλ. Με την κριτική ανάγνωση το παιδί έγινε ισότιμος παραγωγός του νοήματος του κειμένου.

Κάθε παιδί δημιούργησε το δικό του παραμύθι. Η δύναμη και η εξουσία να γίνουν τα ίδια τα παιδιά συγγραφείς απελευθέρωσε τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Οι προτάσεις που προέκυψαν ως αποτέλεσμα διαλόγου και προβληματισμού ήταν αστείες, έξυπνες και ανατρεπτικές.

Για την πλούσια παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου χρησιμοποιήσαμε τεχνικές όπως ιδεοθύελλα, παραμυθοσαλάτα, αστείες ομαδικές ιστορίες, γλωσσάρι του παιδιού, δεκάλογος του καλού παιδιού. Η κατάκτηση της γλώσσας έγινε μια δημιουργική διαδικασία όπου το παιδί έκανε συσχετίσεις, γέννησε υποθέσεις και έθεσε ερωτήματα για να δημιουργήσει νόημα.

Μαθηματικά: Λύσαμε πράξεις και προβλήματα για να διαχειριστούμε αριθμητικά δεδομένα με βάση τις πολυκατοικίες και τα άτομα που εμφανίζονται στο παραμύθι. Επιπρόσθετα, ασχοληθήκαμε με τον εντοπισμό και την ανάλυση γεωμετρικών σχημάτων και μεγεθών με αφορμή τις παραστάσεις του παραμυθιού. Η ιστορία εμπλουτισμένη με αριθμητικά στοιχεία δημιούργησε ένα αυθεντικό πλαίσιο για την ανάπτυξη μαθηματικών δραστηριοτήτων.

Τα παιδιά μέσα από μια διαδικασία συσχετισμών, συζήτησης, δοκιμής και αμφισβήτησης χρησιμοποίησαν τη γλώσσα, για να κατακτήσουν μαθηματικές έννοιες και δεξιότητες. Η επίλυση προβλημάτων που προέκυψαν από την πλοκή ήταν μια διαδικασία εσωτερική της ιστορίας. Η εμπλοκή του παιδιού σε αυτή τη διαδικασία ήταν η φυσική συνέχεια και συνέπεια της εμπλοκής του στην αφήγηση.

Οι μαθηματικές έννοιες δε διδάσκονταν στο πλαίσιο ενός προσχεδιασμένου, αυστηρά δομημένου μαθήματος, αλλά αποτελούσαν το αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού στο πλαίσιο της ιστορίας. Πρόκειται για μια ερευνητική δουλειά στην ανταλλαγή μαθηματικών ιδεών, όπου η ζωντανή περιέργεια των παιδιών πυροδοτεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητα (Μητακίδου & Τρέσσου, 2002).

Ιστορία: Συζητήσαμε για τους εξερευνητές και τις ανακαλύψεις τους. Παράλληλα συζητήσαμε για τη διαχρονικότητα, τις αιτίες, τους σκοπούς και τα αποτελέσματα της μετανάστευσης σε διάφορες εποχές και κοινωνικά πλαίσια.

Γεωγραφία: Γνωρίσαμε τους ωκεανούς και τις ηπείρους στον παγκόσμιο χάρτη από το ταξίδι των παιδιών σε ξηρά και θάλασσα, ταξινομώντας και αναλύοντας πληροφορίες. Καταφύγαμε σε πηγές στο διαδίκτυο, σε ταξιδιωτικά προγράμματα και αφίσες.

Θεατρική Αγωγή: Έγινε αναπαράσταση σκηνών ενταγμένες στο πλαίσιο των συμφραζομένων του παραμυθιού και δόθηκε ευκαιρία για την προώθηση αυτενέργειας και συνεργασίας καθώς και για τη διεξαγωγή ισότιμου διαλόγου. Το ποσοστό ασάφειας στο περιεχόμενο προκάλεσε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν όλο το δυναμικό τους, για να το αποσαφηνίσουν και να φτάσουν σε μια αποδεκτή ερμηνεία. Χρησιμοποιώντας το πολιτισμικό και γνωστικό κεφάλαιο των παιδιών ενδυναμώθηκε η δημιουργική αλληλεπίδραση και η συνεργασία.

Μελέτη Περιβάλλοντος: Συλλέξαμε πληροφορίες για τα ουράνια τόξα, για τη βροχή και τα σύννεφα και κατ' επέκταση για τα καιρικά φαινόμενα από εικονογραφημένα βιβλία και σχετικά περιοδικά. Τις κατηγοριοποιήσαμε και δημιουργήσαμε το δικό μας επιτραπέζιο παιχνίδι γνώσεων.

Εικαστικά: Ζωγραφίσαμε με τα χρώματα που αναφέρονται στο συγκεκριμένο παραμύθι, δημιουργώντας ποικίλες ζωγραφίες με διάφορα σχέδια, όπως ουράνια τόξα σε κύκλο, συννεφούπολη, ηλιακά συστήματα κ.ά..

Κοινωνικά θέματα: Συζητήσαμε για προσωπικά βιώματα και προβληματισμούς, για την εργασία, τη φιλία, το σχολείο, την ψυχαγωγία, την οικογένεια, την αλληλεγγύη, την αυτοπεποίθηση, την οργάνωση ομάδων, τη διαχείριση έκτακτων αναγκών και την ειλικρίνεια χρησιμοποιώντας ως αφετηρία σκηνές του παραμυθιού. Ενσωματώθηκαν ποικίλες επισκέψεις σε πλανητάριο, σε θεατρική παράσταση, σε καλλιτεχνικές εκθέσεις και πραγματοποιήθηκαν δυναμικές συμμετοχές σε αθλητικές και άλλες εκδηλώσεις με στόχο την πολλαπλότητα εικονικών, ακουστικών και απτικών ερεθισμάτων και εμπειριών.

5.5. Αξιολόγηση

Απολαμβάνουμε κάθε νέα γνώση-εμπειρία που προέκυψε διασκεδαστικά και συλλογικά από τη διαδικασία δράσης. Μετά την τελική αξιολόγηση παρουσιάσαμε με υπερηφάνεια τα αποτελέσματα της δουλειάς μας στα υπόλοιπα τμήματα του σχολείου, επιτυγχάνοντας έτσι την ενδυνάμωση της μειονοτικής πολιτισμικής ομάδας της τάξης. Δημοσιοποιώντας την πορεία μας αποδείξαμε πως η μάθηση και η αναζήτηση αποτελούν μέρος του κόσμου μας και η παιδεία δεν παύει να είναι μια πολιτισμική έκφραση που αναγνωρίζει και σέβεται τις πολιτισμικές ταυτότητες των ανθρώπων, χωρίς να τις κατηγοριοποιεί, να τις κρίνει και να τις αξιολογεί. Οι μέρες κοντά σε αυτά τα παιδιά μας έκαναν να νιώσουμε έντονα μέσα μας το δικαίωμα στο όνειρο σε μια διαλεκτική διδασκαλία, όπου η δημοκρατική σχέση εκπαιδευτικού-παιδιού ήταν σχέση αμοιβαίου σεβασμού, μακριά από «κληρονομημένες» κοινωνικές προκαταλήψεις και αυτονόητες στάσεις και συμπεριφορές (Freire, 2006).

6. Συμπεράσματα

Η έννοια της εκπαίδευσης ταυτίζεται με την υπόσχεση εξασφάλισης αξιοπρεπούς διαβίωσης και με την ελπίδα εξανθρωπισμένης κοινωνίας. Είναι γνωστό ότι το σχολείο αποτελεί σημαντικό μηχανισμό ενσωμάτωσης των περισσότερων παιδιών, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί ισχυρό μηχανισμό κοινωνικού αποκλεισμού για παιδιά από φτωχό οικογενειακό περιβάλλον και ιδιαίτερες πολιτισμικές συνθήκες (Τσιάκαλος, 2003).

Όταν αναλάβαμε το τμήμα χρειάστηκε να αναθεωρήσουμε τους τρόπους διδασκαλίας και να ανασυγκροτήσουμε μεθόδους προσέγγισης τόσο των μαθητών/τριών όσο και της διδακτέας ύλης, για να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις της νέας κατάστασης.

Για να κερδίσουμε την προσοχή τους στον εκπαιδευτικό και πολιτισμικό προσανατολισμό της τάξης, χρειάστηκε να ακούσουμε τη γλώσσα τους, να μας περιγράψουν τις συνθήκες της κοινωνίας τους και να μας φιλοξενήσουν στον καταυλισμό τους.

Δεν σκύψαμε απλά πάνω τους για να τους/τις βοηθήσουμε, μπήκαμε μέσα στην πραγματικότητά τους για να νιώσουμε τις ανάγκες και τις προτεραιότητές τους και να τους/τις πείσουμε πως με την ενεργή συμμετοχή τους στο μορφωτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που τους προσφέρει το σχολείο μπορούν να διεκδικήσουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, χωρίς οι ίδιοι/ες να απαρνηθούν τη μητρική τους γλώσσα και τη δική τους πολιτισμική κληρονομιά.

Ζούμε την ανατολή μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και για να προοδεύσουμε μέσα σε αυτήν, πρέπει πρώτα να τη γνωρίσουμε, να την ερμηνεύσουμε και να την κατανοήσουμε.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ., Λιάμπας, Τ. (2003), Γραμματισμός και Συνειδητοποίηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητράς, Π. (2004), Αναγνώριση των μειονοτήτων στην Ευρώπη: προστατεύοντας δικαιώματα και αξιοπρέπεια. Στο: Ελληνικό παρατηρητήριο των συμφωνιών του Ελσίνκι & Minority Rights Group International. Αθήνα: ΕΠΣΕ.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2007), Υπόδειγμα βιογραφικού σημειώματος για την Ε.Ε.. Στο: http://www.career.tuc.gr/binaries/cv_format_el.doc.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000), Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. Κ. (1994), Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Κογκίδου, Δ., Τρέσσου, Ε., Τσιάκαλος, Γ. (1997), Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη δυτική Θεσ/νίκη. Στο: Ε. Σκούρτου (Επιμ). Θέματα διγλωσσίας και Εκπαίδευσης. Αθήνα: Νήσος.

Κυπριωτάκης, Α. (2001), Μια Παιδαγωγική ένα Σχολείο για όλα τα Παιδιά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυριστόπουλος, Α. (1976), Το παραμύθι με τα χρώματα. Αθήνα: Κέδρος.

Μητακίδου, Σ., Τρέσσου, Ε. (2002), Διδάσκοντας Γλώσσα και Μαθηματικά με λογοτεχνία. Θεσ/νίκη: Παρατηρητής.

Τρέσσου, Ε. (1997), Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης. Ποιες ομάδες κινδυνεύουν περισσότερο. Στο: Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός: Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη, πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα, 2-4 Οκτωβρίου 1997, Διοργάνωση: Συμβούλιο της Ευρώπης και Εταιρεία πολιτικού προβληματισμού "Νίκος Πουλαντζάς".

Τσιάκαλος, Γ. (1995), Κοινωνικός αποκλεισμός και αλληλεγγύη. Ο Αγώνας της γυναίκας. τχ. 61-62. Αθήνα: Σύνδεσμος για τα δικαιώματα της γυναίκας.

Τσιάκαλος, Γ. (1998), Κοινωνικός αποκλεισμός ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. Στο: Κασιμάτη, Κ. (Επιμ). Κοινωνικός αποκλεισμός: η Ελληνική εμπειρία. Αθήνα: Κ.Κ.Μ.Κ.Π.

Τσιάκαλος, Γ. (2000), Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιάκαλος, Γ. (2003), Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής. Θεσ/νίκη: Παρατηρητής.

Ξενόγλωσση

Freire, P. (1970), Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της Ελευθερίας. Αθήνα: Κέδρος.

Freire, P. (2006), Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν. (επιμ. Τ. Λιάμπας). Αθήνα: Επίκεντρο.

Tsiakalos, G. (1997), Human dignity, social exclusion and education in Europe. Paper at International conference "Human dignity and social exclusion. Education in Europe". Athens, 2-4 October 1997. Council of Europe.