

Κεφάλαιο 3

Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (Ελένη Σκούρτου)

Σύνοψη

Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα απασχολεί την πολιτεία τα τελευταία 25 χρόνια τουλάχιστον. Έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί πολλά προγράμματα και το καθένα λειτούργησε ως περιβάλλον για έρευνα, εκπαιδευτικές δράσεις, δημιουργία και εφαρμογή εκπαιδευτικών υλικών κ.ά. Στο παρόν κεφάλαιο θα εστιάσουμε στις επιστημολογικές παραδοχές του προγράμματος ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» που υλοποιήθηκε από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και στις αντίστοιχες του προγράμματος ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» που υλοποιήθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σε σχέση με τη διγλωσσία και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά.

Προαπαιτούμενη γνώση

Οι φοιτητές καλό είναι να έχουν βασικές γνώσεις για τη διγλωσσία, τη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας, τον γραμματισμό.

Λέξεις κλειδιά

διγλωσσία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, γραμματισμός, πολιτισμικές / γλωσσικές διαφορές, ρομανί, μητρική γλώσσα, γλωσσική διδασκαλία

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά αντιπροσωπεύει μια ιδιαίτερη πρόκληση για την εκπαίδευση και για ολόκληρη την ελληνική κοινωνία. Όποια ονομασία και αν επιλέξουμε για να μιλήσουμε για τους Αθίγγανους, τους Τσιγγάνους, τους Σίντιδες, τους Ρομά¹³² ή για Έλληνες με ρόμικη καταγωγή (Γκότοβος, 2004, 2013), οι λέξεις ομοιογενοποιούν τεχνητά μία ομάδα που είναι ιδιαίτερα διαφοροποιημένη τόσο σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα όσο και εσωτερικά σε επιμέρους ομάδες (βλ. π.χ. Ράντης, 2008) ή σε σχέση με άλλες ομάδες (βλ. π.χ. την υπαγωγή των Ρομά της Θράκης στη Μουσουλμανική Μειονότητα στο Σελλά-Μάζη στο παρόν σύγγραμμα και Μαυρομάτης, 2005). Σε κάθε περίπτωση, αναφερόμαστε σε μία ευάλωτη κοινωνικά ομάδα, με κατά τόπους ακραία περιθωριοποίηση, άρα σε ευάλωτα παιδιά, που σε μεγάλο ποσοστό βρίσκονται εκτός σχολείου ή έχουν διακοπτόμενη φοίτηση σε αυτό. Τα εν λόγω παιδιά είναι δίγλωσσα και κατά τόπους (π.χ. στη Θράκη) τρίγλωσσα, και θεωρούμε ότι προέρχονται από μια καθημερινή κουλτούρα συγκροτημένη με κανόνες προφορικότητας (Παπαχρήστος κ.ά., 2012) ή αλλιώς από μία κοινότητα γραμματισμού (Κωστούλη, 2010) με τους δικούς της κανόνες.

Η ενασχόληση με την εκπαίδευσή τους έχει περάσει πολλά στάδια. Οι παρεμβάσεις αντανακλούν αφενός τις προσπάθειες του Υπουργείου Παιδείας να κατανοήσει αρχικά το ζήτημα και στη συνέχεια να εναρμονίσει την εκπαιδευτική πολιτική του με τις σχετικές ευρωπαϊκές επιταγές, και αφετέρου τις επιστημονικές προσεγγίσεις και τις προσπάθειες ερμηνείας εκ μέρους επιστημόνων από τον χώρο των ανθρωπιστικών/κοινωνικών/παιδαγωγικών επιστημών.

2. Τσιγγάνοι, Ρομά και εκπαίδευση στην Ελλάδα: οι αρχικές προσπάθειες

Στη βιβλιογραφία και σε επίσημα έγγραφα επανέρχεται η διαπίστωση ότι μπορούμε να μιλάμε για μακρά παρουσία πληθυσμών Ρομά στην Ελλάδα, αφού γίνονται αναφορές για τσιγγάνικους πληθυσμούς στην Πελοπόννησο ήδη από τον 14^ο αιώνα. Είναι, επίσης, τεκμηριωμένο ότι, παρά τη μακροχρόνια παρουσία τους στην Ελλάδα, οι Ρομά μόλις πρόσφατα (δεκαετία του 1970) απέκτησαν πολιτικά δικαιώματα (Βασιλειάδου &

¹³² Στην Ελλάδα οι προσδιορισμοί Ρομά/Ρόμ/Τσιγγάνοι λειτουργούν ως συνώνυμα και αντιπροσωπεύουν αποδεκτές παραδόσεις για τα ίδια τα υποκείμενα. Αντίθετα, σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες ο προσδιορισμός Τσιγγάνος (αντί Ρομά/Ρομ) μπορεί να θεωρηθεί ακόμα και προσβλητικός.

Παυλή-Κορρέ, 2011· Μάρκου 2013), ενώ η πρώτη χαρτογράφηση της εγκατάστασης τσιγγάνικων πληθυσμών στην Ελλάδα έγινε μόλις το 1996 (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011· Μάρκου, 2013). Ο αριθμός των καταγεγραμμένων Τσιγγάνων δεν είναι σταθερός, αλλά ήδη από το 2008 στην εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας γίνεται αναφορά σε 180.000-200.000 τουλάχιστον (Βαβουγιός, 2008). Από τις αρχικές προσεγγίσεις μέχρι τώρα, η βιβλιογραφία και η ερευνητική τεκμηρίωση για τους Τσιγγάνους διευρύνθηκαν πολύ. Έχουν διερευνηθεί διαφορετικές εκφάνσεις της οργάνωσης της ζωής των Ρομά (βλ. π.χ. Ντούσας, 1997· Τρουμπέτα, 2008) στις παρυφές των πόλεων και στο περιθώριο της κυρίαρχης κοινωνίας. Έχει μελετηθεί, επίσης, η επίδραση των εν λόγω εκφάνσεων τόσο αναφορικά με κεντρικά ζητήματα εκπαίδευσης σε ελληνικό (βλ. π.χ. Δασκαλάκη, 2007) και ευρωπαϊκό επίπεδο (βλ. π.χ. Trubeta, 2013) όσο και σε σχέση με τη γλώσσα και τον γραμματισμό (Μαγκλάρα, 2008· Παπαχρήστος κ.ά., 2012· Χατζησαββίδης, 1996).

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης έχουμε συστηματική ενασχόληση με τους Ρομά αρχικά στη δεκαετία του 1980, όταν το Υπουργείο Παιδείας συγκροτεί σειρά ομάδων εργασίας / επιτροπών για να μελετήσουν το θέμα της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων, ενώ τα κατά τόπους παραρτήματα της τότε Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) καλούνται να αποτυπώσουν την κατάσταση των Τσιγγάνων στην περιοχή τους (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011). Γενικά, φαίνεται ότι τη συγκεκριμένη περίοδο, η ενασχόληση με τους Τσιγγάνους περνά κυρίως μέσα από τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) που αντιπροσωπεύει την κεντρική μονάδα εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Παράλληλα, αρχίζουν οι εκπαιδευτικές δράσεις για τους Ρομά, πάλι κυρίως μέσω της ΓΓΛΕ.

Έτσι, την ίδια εποχή (δεκαετία του 1980) έχουμε, με ευθύνη της ΓΓΛΕ, παραγωγή μελετών (π.χ. Παυλή-Κορρέ, 1986). Μερικές από αυτές τις μελέτες ασχολούνται είτε με κεντρικά μορφωτικά θέματα (π.χ. Μαρσέλλος, 1985). Επίσης, στην ίδια δεκαετία και στην επόμενη (1990) έχουμε μικρής και μεσαίας κλίμακας παρεμβατικά προγράμματα σε τοπική κλίμακα, όπως π.χ. το πρόγραμμα «Φτώχεια 3» από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Κογκίδου κ.ά., 1997), ενώ στο δεύτερο μισό του 1990 συγκεκριμενοποιούνται και ανατίθενται σε πανεπιστήμια τα μεγάλης κλίμακας παρεμβατικά προγράμματα, τα οποία, με κάποια ενδιάμεσα διαχειριστικά κενά στη χρηματοδότηση και προσαρμογές στους άξονες τους, συνεχίζονται μέχρι σήμερα. Στο πλαίσιο των προγραμμάτων αυτών, αλλά και ανεξάρτητα από αυτά, συνεχίζεται αμείωτο το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, και αυτό το ενδιαφέρον τεκμηριώνεται με μια συνεχώς αυξανόμενη παραγωγή σχετικών μελετών, εκθέσεων ερευνητικών πορισμάτων και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε σχέση με τη γλώσσα και τα μαθηματικά, διπλωματικών και διδακτορικών διατριβών (βλ. π.χ. Σταθοπούλου, 2005· Στάμου, 2005· Χατζηνικολάου, 2005).

3. Τα μεγάλα παρεμβατικά προγράμματα για παιδιά Ρομά

Όλα τα παρεμβατικά προγράμματα, σε όλα τα πανεπιστήμια, προσπάθησαν από την αρχή και συνεχίζουν μέχρι σήμερα να κάνουν το εξής: να φέρουν τα παιδιά Ρομά από τους δρόμους στα σχολεία και από την παιδική εργασία στην εκπαίδευση. Επιπλέον, προσπάθησαν να κρατήσουν τα παιδιά στο σχολείο και να τα υποστηρίξουν στις σχολικές δραστηριότητές τους: εγγραφή, συστηματική φοίτηση και καλή επίδοση στο σχολείο (υποχρεωτική εκπαίδευση) είναι οι τρεις αλληλένδετοι στόχοι όλων των παρεμβατικών προγραμμάτων. Συνοπτικά: όλα τα προγράμματα είχαν/έχουν σαφή ενταξιακό χαρακτήρα και γι' αυτό προσβλέπουν σε συνεκπαίδευση μεικτών μαθητικών πληθυσμών (μαθητές γενικού πληθυσμού / μαθητές Ρομά).

Τα πανεπιστήμια που επωμίστηκαν τα προγράμματα αυτά είναι με χρονολογική σειρά: α) το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων για το διάστημα 1997-2001 (πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» με επιστημονικό υπεύθυνο τον Α. Γκότοβο), β) πάλι, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων για το διάστημα 2001-2004 (πρόγραμμα «Ενταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» με επιστημονικό υπεύθυνο τον Π. Παπακωνσταντίνου), γ) το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (πρόγραμμα «Ενταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» με επιστημονικά υπεύθυνο τον Ν. Μήτση) για το διάστημα 2006-2008, ενώ δ) για το διάστημα 2010-2013 (με παρατάσεις μέχρι το 2015) το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών ανέλαβε να υλοποιήσει το πρόγραμμα στις περιφέρειες Αττικής, Πελοποννήσου, Στερεάς Ελλάδας, Θεσσαλίας, Ηπείρου, Κρήτης, Β. & Ν. Αιγαίου (πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» με επιστημονικό υπεύθυνο αρχικά τον Γ. Παπακωνσταντίνου, στη συνέχεια τον Γ. Μάρκου και στη συνέχεια τον Χ. Παρθένη) και ε) το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης για τις περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης (πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» με επιστημονική υπεύθυνη την Ε. Τρέσσου).

Με μία πρώτη ανάγνωση τίτλων, χρονικών περιόδων υλοποίησης και πανεπιστημίων, παρατηρούμε τα εξής τεχνικά ζητήματα, που όμως έχουν ποιοτικές συνέπειες: i) αρχικά τα προγράμματα απευθύνονται σε Τσιγγανόπαιδες και στη συνέχεια σε παιδιά Ρομά, ακολουθώντας στην ονοματοθεσία το πολιτικά ορθό και

ευθυγραμμιζόμενα με την ευρωπαϊκή πολιτική, ii) ανάμεσα στις περιόδους υλοποίησης υπάρχουν χρονικά κενά μέχρι δύο χρόνων (2004-2006 και 2008-2010), καθυστέρηση η οποία προφανώς επιβραδύνει τα όποια αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα, iii) οι κεντρικοί πανεπιστημιακοί φορείς αλλάζουν, πράγμα που θα μπορούσε να δημιουργήσει ζητήματα συνέχειας/ασυνέχειας στη δημιουργία και χρήση του εκπαιδευτικού υλικού, διαφοροποιήσεις στις κυρίαρχες επιστημονικές παραδοχές αλλά και στις ειδικότερες θεωρητικές αφηρητές, σχετικά με τη γλώσσα, τη διγλωσσία των μαθητών και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Σε κάθε περίπτωση, καθένα από τα προγράμματα που ολοκληρώθηκαν παλαιότερα και κάθε ένα από τα δύο προγράμματα που υλοποιήθηκαν παράλληλα με κέντρα την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη αντίστοιχα λειτούργησαν ως γενικότερα πλαίσια, εντός των οποίων και σε σχέση ή παράλληλα με τις καθαυτό παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκε έρευνα που κοινοποιήθηκε στην επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα μέσω δημοσιεύσεων.

4. Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» στην παρούσα φάση

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, μέχρι το 2015 έχουμε δύο προγράμματα με αντικείμενο την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά που υλοποιούνται σε διαφορετικά γεωγραφικά πεδία εφαρμογών.

Θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τις παραδοχές για τη γλώσσα που διέπουν τα προγράμματα αυτά, έχοντας κατά νου ότι η περίπτωση των Ρομά διαφοροποιείται από όλες τις υπόλοιπες, όχι τόσο λόγω της κοινωνικής περιθωριοποίησης όσο λόγω του ότι συνυφίνονται κατά τρόπο ιδιαίτερα περίπλοκο η κοινωνική περιθωριοποίηση της κοινότητας στο σύνολό της και των μεμονωμένων μελών της, η διγλωσσία/πολυγλωσσία, η προφορικά οργανωμένη κοινοτική ζωή και μάθηση και ο σχολικός γραμματισμός.

Η αρχική έμφαση τίθεται στο πρόγραμμα που υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

4.1 Το πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» / Πανεπιστήμιο Αθηνών / Φιλοσοφική Σχολή / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕΔΑ)

Το πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» που υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Αθηνών μπορεί να θεωρηθεί η φυσική συνέχεια των προγραμμάτων στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας αντίστοιχα. Διατρέχοντας τις δράσεις του πρώτου προγράμματος που υλοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, βλέπουμε ότι τότε έγιναν εκτεταμένες χαρτογραφήσεις του μαθητικού πληθυσμού και των οικογενειών, τα διαθέσιμα ποσοτικά στοιχεία επικαιροποιήθηκαν και ελέγχθηκαν, ενώ διατυπώθηκαν τα κεντρικά ερωτήματα, σχετικά με τη δυνατότητα πρόσβασης των παιδιών Ρομά στο σχολείο και υποστήριξής τους μέσα σε αυτό. Ήδη τότε, τίθεται το θέμα της ισχύος φοίτησης και της σχολικής διαρροής, όχι ως πολιτισμική παράμετρος, αλλά ως κοινωνική παράμετρος. Δεν μιλάμε για άλλο λαό, αλλά μιλάμε για φτωχούς, κοινωνικά περιθωριοποιημένους, άρα ευάλωτους Έλληνες ρόμικης καταγωγής, για παιδιά που κινδυνεύουν να μείνουν ή να ξεπέσουν εκτός μορφωτικών θεσμών και πόρων.¹³³ Επίσης, στο πλαίσιο των πρώτων προγραμμάτων, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων διεξάγονται ειδικές έρευνες πεδίου για να διερευνηθούν ζητήματα οικονομίας, εκπαίδευσης, γλώσσας, κατοικίας, οικογένειας των Τσιγγάνων (Γκότοβος, 2004), αλλά και μελέτες που εστιάζουν στις απόψεις των ίδιων των Ρομά σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά και γλωσσικά θέματα (βλ. π.χ. Μαραγκουδάκη, 1998). Διαπιστώνεται, επίσης, η δημιουργία καινοτόμων γλωσσικών βοηθημάτων, όπως γλωσσάρια και μικρά λεξικά στην ελληνική και στη ρομανί (Μαρσέλος, χ.χ.). Τέλος, έχουμε για πρώτη φορά, και με κάλυψη της δαπάνης από το ελληνικό δημόσιο και από κοινοτικούς πόρους, συστηματική παραγωγή προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού, ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών, ενώ αρχίζουν να πραγματοποιούνται συστηματικά επιμορφώσεις εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, κατά την υλοποίηση του προγράμματος στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, επισημαίνεται η παραγωγή σειράς υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, που βασίζεται στην επικοινωνιακή μέθοδο (βλ. π.χ. Μήτσης, 2004).

Στη συνέχεια, αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό για τη γλωσσική διδασκαλία, παρατηρούμε ότι στο πρόγραμμα που υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών υφίσταται μία προσπάθεια αξιοποίησης του υλικού που είχε παραχθεί στο πλαίσιο των προηγούμενων προγραμμάτων για τους Ρομά (π.χ. το υλικό που παρήχθη στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας), αλλά και στο πλαίσιο προγραμμάτων για άλλες ευπαθείς ομάδες (π.χ. το υλικό

¹³³ Στην πορεία της υλοποίησης των προγραμμάτων στους διαφορετικούς τόπους παρέμβασης διαπιστώνουμε ότι δεν μιλάμε μόνο για Έλληνες Ρομά, αλλά μιλάμε και για Ρομά που είναι συγχρόνως μετανάστες (π.χ. από Βουλγαρία, Αλβανία) αλλά και για Ρομά που είναι μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα (στη Θράκη) και που συχνά καταλήγουν στην Αθήνα ως εσωτερικοί μετανάστες.

που δημιουργήθηκε στο πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούτων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βάρθμια εκπαίδευση» από το ίδιο πανεπιστήμιο, <http://www.keda.gr/epam>).

Μία πρώτη γενική παρατήρηση που έχουμε να κάνουμε για όλα τα προγράμματα είναι η πολύ ισχυρή τεκμηρίωση με βάση κοινωνικές, διαπολιτισμικές, εκπαιδευτικές παραμέτρους (ισχύει ιδιαίτερα για τα προγράμματα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και στο Πανεπιστήμιο Αθηνών), η υιοθέτηση της επικοινωνιακής μεθόδου (Μήτσης, 1998, 2004) στη γλωσσική διδασκαλία (ισχύει ιδιαίτερα για το πρόγραμμα στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας) και η ισχυρή εκπαιδευτική αξιοποίηση ζητημάτων σχετικών με τη διγλωσσία των Ρομά σε όλα τα προγράμματα (ισχύει τόσο για το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων όσο για το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και για το Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Η βασική θεωρητική αφετηρία του προγράμματος στο Πανεπιστήμιο Αθηνών διαμορφώνεται από θεωρητικές παραδοχές σχετικές με:

- την έννοια του πολίτη και των πολιτικών δικαιωμάτων (Παρθένης, 2013, 2015),
- την πολιτική και ατομική vs πολιτισμική και συλλογική/εθνοτική ταυτότητα (Γκότοβος, 2002, 2013),
- τη δημοκρατική και διαπολιτισμική εκπαίδευση (Μάρκου, 2013),
- τον ομογενοποιητικό και συγχρόνως διαφοροποιητικό/επιλεκτικό ρόλο της εκπαίδευσης, σε σχέση με τον μαθητικό πληθυσμό και τους παρεχόμενους σχολικούς τίτλους σπουδών (Γκότοβος, 2002, 2013),
- τον υποστηρικτικό (μέσω εξατομικευμένης διδασκαλίας) ρόλο του σχολείου στην προσπάθεια του παιδιού Ρομά να κατακτήσει την ακαδημαϊκή γλώσσα / τη νόρμα στην ελληνική (Γκότοβος, 2013b) σε μία σύγχρονη κοινωνία, η οποία, εκ των πραγμάτων, είναι πλέον πολυπολιτισμική,
- την άρση του χωρικού και του κοινωνικού αποκλεισμού των Ρομά,
- τη δημιουργία και διατήρηση ενός «ενιαίου χώρου» ως «πλαίσιο κοινών αξιών, εντός του οποίου διάφοροι πολιτισμοί συνυπάρχουν και επικοινωνούν ειρηνικά μεταξύ τους» (Μάρκου, 2010 στο Παρθένης, 2013, σσ. 150-151), δηλαδή τη δημιουργία και διατήρηση ενός ενιαίου χώρου (Γκότοβος, 2004), όπου οι κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα σε υποκείμενα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο δεν οδηγούν σε συγκρούσεις που να υποσκάπτουν την κοινωνική συνοχή (Μάρκου, 2010),
- τη διαμόρφωση, τελικά, μιας «[...] “υπερκείμενης” κοινής ταυτότητας, ενός συλλογικού “εμείς” [...]» (Μάρκου, 2013).

Στην προσέγγιση αυτή κεντρική σημασία κατέχει η παραδοχή ότι «οι σύγχρονες κοινωνίες είναι εκ προδιαγραφής κοινωνίες ετερότητας, ανεξάρτητα από την παρουσία μεταναστών ή μειονοτήτων» (Γκότοβος, 2013a, σ. 49), διότι ακόμα και αυτό που συγκροτεί την κυρίαρχη ομάδα / κουλτούρα δεν είναι ομοιόμορφο/ομοιογενές και «δεν συμβιβάζεται με την πολλαπλότητα των ρόλων που υπάρχουν στις σύγχρονες κοινωνίες» (Γκότοβος, 2013a, σ. 49). Αυτή η παραδοχή μεταφράζεται αφενός σε μια προσπάθεια αποφυγής μίας «εθνοτικοποίησης της εκπαίδευσης» και αφετέρου στην επιδίωξη μιας ενιαίας δημοκρατικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παρθένης, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο η εθνοτικοποίηση στη εκπαίδευση ισούται με μια κατάσταση όπου οι μαθητές αντιπροσωπεύουν μία εθνοπολιτισμικά προσδιορισμένη συλλογική ταυτότητα, ένα συλλογικό υποκείμενο, την εθνοτική ομάδα στην οποία ανήκουν, παρά τον εαυτό τους: «[...] τότε ο “άλλος” αυτομάτως γίνεται δείγμα της μειονότητας στην οποία ανήκει: είναι η ομάδα εν μικρογραφία, καθίσταται εκπρόσωπος της ομάδας» (Γκότοβος, 2013a, σ. 50), όλα τού θυμίζουν ότι είναι και παραμένει ο «άλλος». Από την άλλη πλευρά, η δημοκρατική διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνει έμφαση αφενός στην ατομικότητα και αφετέρου την «καθολικότητα των ατομικών δικαιωμάτων» (Παρθένης, 2013, σ. 147) και θεωρεί ότι και η όποια συλλογική ταυτότητα, το «ανήκειν» δεν συνδέεται πλέον με την έννοια της καταγωγής αλλά με έννοιες όπως συμμετοχή, πρόσβαση, ευθύνη. Πιο συγκεκριμένα: συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι, πρόσβαση σε πόρους και ευθύνη που απορρέει από τις υποχρεώσεις ενός πολίτη (Παρθένης, 2013). Μεταφέροντας αυτόν τον συλλογισμό στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, σε μία εθνοτικά προσανατολισμένη εκπαίδευση, το υποκείμενο (μαθητής Ρομά), παρ' όλη την εκπαιδευτική εμπειρία, παραμένει περιθωριακό, προς χάριν της διατήρησης των πολιτισμικών χαρακτηριστικών του (Γκότοβος, 2013a), ενώ σε μια δημοκρατικά προσανατολισμένη εκπαίδευση το σχολείο, ως κοινός χώρος, υποστηρίζει εξατομικευμένα τους μαθητές να καλύψουν την όποια πολιτισμική ή γλωσσική απόστασή τους από αυτό.

Το συμπέρασμα ότι για τα όποια εκπαιδευτικά προβλήματα (ισχυρή παρουσία στο σχολείο, διαρροή, χαμηλές επιδόσεις) των παιδιών Ρομά ευθύνονται πρωτίστως κοινωνικοί και όχι πολιτισμικοί λόγοι έχει στέρεα θεωρητικά θεμέλια στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα (π.χ. Φραγκουδάκη, 2001) αλλά και στο πλαίσιο εθνογραφικών ερευνών (π.χ. Μαγκλάρα, 2008) και άλλων ποιοτικών ερευνών με βάση τη βιογραφική μέθοδο (π.χ. Skourtou et al., in press): Παιδιά προερχόμενα από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα, οι φτωχοί και οι αποκλεισμένοι έχουν αναμενόμενα χαμηλότερες σχολικές

επιδόσεις και υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής, όχι τόσο επειδή διαφέρουν πολιτισμικά αλλά επειδή είναι κοινωνικά ανισότιμοι. Επιπλέον, οι ανά τριετία επαναλαμβανόμενες εκθέσεις του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ/OECD) στις χώρες-μέλη του για τις επιδόσεις των μαθητών στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης επιβεβαιώνουν ότι το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών του δείγματος ανά χώρα αποτελεί ισχυρό παράγοντα στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσής τους (βλ. π.χ. OECD, 2010) Συνοπτικά: οι υψηλές επιδόσεις συναρτώνται με το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, προϋποθέτουν εξοικείωση των παιδιών με το πολιτισμικό κεφάλαιο του σχολείου και την κοινωνική εγγύτητα σχολείου/οικογένειας. Αντίστροφα, οι χαμηλές επιδόσεις εξηγούνται από την κοινωνική απόσταση ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια που ευθύνεται για τη μη έγκαιρη εξοικείωση των παιδιών με την κουλτούρα του σχολείου (Φραγκουδάκη, 2001).

Σε αυτό οι Τσιγγάνοι, ως έντονα περιθωριοποιημένη ομάδα, δεν θα μπορούσαν να αποτελούν εξαίρεση. Όμως, κατά τη γνώμη μας, δεν αρκούν αυτά για να φωτίσουμε πλήρως το ζήτημα της εκπαίδευσης των Ρομά μαθητών. Θεωρούμε ότι στην περίπτωση των παιδιών Ρομά συνυφαίνονται, κατά τρόπο ιδιαίτερα περίπλοκο, η κοινωνική περιθωριοποίηση, η διγλωσσία, η προφορικά οργανωμένη κοινοτική ζωή και μάθηση και ο σχολικός γραμματισμός (Παπαχρήστος κ.ά., 2012). Το θέμα χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση, διότι η ισχύς του παράγοντα της κοινωνικής ανισότητας και η λόγω αυτής αναγκαιότητα υποστηρικτικών παρεμβάσεων δεν ακυρώνει την ισχύ των ιδιαίτερων (δι)γλωσσικών καταστάσεων, των διαφοροποιημένων εμπειριών με την προφορικότητα και τον γραμματισμό που βιώνουν τα παιδιά Ρομά στην οικογένεια, στην κοινότητα Ρομά (ως κοινότητα μάθησης) και στο σχολείο, όπως αυτές δημιουργούνται από την επαφή των γλωσσών, από την επαφή προφορικότητας και γραμματισμού και, κατά συνέπεια, από την επαφή τρόπων επικοινωνίας και μάθησης, οργανωμένων κυρίως μέσω της προφορικότητας, και τρόπων επικοινωνίας και μάθησης, οργανωμένων κυρίως μέσω του σχολικού γραμματισμού. Επίσης, μέσω της αποκλειστικής σχεδόν εστίασης στις κοινωνικές ανισότητες προβάλλουν τα όποια ελλείμματα και παραμένουν στο σκοτάδι οι όποιες δεξιότητες και εντέλει η όποια προηγούμενη γνώση των παιδιών Ρομά. Αν θέλουμε, π.χ. στο πλαίσιο κονστρουκτιβιστικών μοντέλων, να αξιοποιήσουμε τα όποια «διαφορετικά αποθέματα γλώσσας, προγενέστερης γνώσης, εμπειρίας και τρόπων μάθησης» (Παρθένης, 2010, σσ. 193-194), τότε πρέπει να έχουμε εργαλεία για να διαπιστώσουμε, ποια είναι αυτά και πώς μπορούν να αξιοποιηθούν ως βάση για να (συν)οικοδομηθεί πάνω της η γνώση του σχολείου. Σε αντίθετη περίπτωση, η εξατομικευμένη υποστήριξη, κινδυνεύει να παραμείνει στα στενά και εύθραυστα όρια μιας αντισταθμιστικής εκπαίδευσης.

4.1.1 Το ζήτημα της διγλωσσίας των Ρομά

Σε αυτό το σημείο θα επανέλθουμε στο ζήτημα της διγλωσσίας των Ρομά, όπως αυτή γίνεται αντικείμενο διερεύνησης και εφαρμογών στο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η όποια ενασχόληση με τη διγλωσσία εμπεριέχει επιστημονικές παραδοχές και αντιλήψεις για τη γλώσσα/τις γλώσσες, τη συνύπαρξη και την επαφή τους. Στο γλωσσοδιδασκτικό επίπεδο, η διγλωσσία συναρτάται με παραδοχές για τη μητρική, τη δεύτερη και την ξένη γλώσσα (Σκούρτου, 2001, 2011). Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα υπάρχουν κεντρικές αναφορές στη γλώσσα: Θεωρείται ένας βασικός πολιτισμικός προσανατολισμός, που πρέπει (μαζί με τη θρησκεία και τις παραδόσεις των Ρομά) να λαμβάνεται υπόψη στην έρευνα (Μάρκου, 2013). Επίσης, η γλώσσα θεωρείται ως «το πιο αναγνωρίσιμο στοιχείο της ταυτότητας» που συχνά αιτιολογείται ως εμπόδιο για κοινωνική ενσωμάτωση (Παρθένης, 2013, σ. 149), ενώ η μητρική γλώσσα θεωρείται ότι πρέπει να συνυπολογίζεται στη γλωσσική διδασκαλία (Φλουρής & Σπινθουράκη, 2013). Οι αναφορές αυτές παραμένουν σε γενικό επίπεδο. Αντίθετα συγκεκριμενοποιούνται ζητήματα διαβάθμισης των επιπέδων ελληνομάθειας και με βάση αυτό στο διδακτικό υλικό. Η μη κεντρική θέση της διγλωσσίας εξηγείται τόσο από τα όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω, που αναδεικνύουν την έμφαση στον κοινό/ενιαίο χώρο, στη μέσω αυτού πρόσβαση σε μορφωτικά αγαθά και στην έννοια του πολίτη όσο και από τα πορίσματα κεντρικής εμπειρικής μελέτης του προφορικού και του γραπτού λόγου μαθητών Ρομά και μαθητών του γενικού πληθυσμού στη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-2013 (Γκότοβος, 2013b). Οι επισημάνσεις και τα συμπεράσματα σε αυτή τη μελέτη έχουν, κατά τη γνώμη μας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ο μελετητής συμπεραίνει ότι υπάρχουν μεγάλες διακυμάνσεις στη σχέση των Ρομά μαθητών με την ελληνική γλώσσα, άρα και στη διγλωσσία τους. Πολλά παιδιά Ρομά δεν διαφέρουν από τα παιδιά του γενικού πληθυσμού στη χρήση του προφορικού λόγου, ενώ στη χρήση του γραπτού λόγου υπάρχει αισθητή απόκλιση. Γενικά, η χρήση της ελληνικής δεν είναι ενιαία, όπως δεν είναι ενιαία και η χρήση της ρομανί στην κοινότητα. Ο μελετητής θεωρεί τη διγλωσσία των Ρομά μαθητών και τη χρήση της ρομανί μάλλον την εξαίρεση, παρά τον κανόνα. Θεωρεί δηλαδή ότι υπάρχει μια προϊούσα μετακίνηση των ομιλητών από τη ρομανί στην ελληνική. Με τα δικά του λόγια: «[...] Με βάση τα εμπειρικά δεδομένα [...] προκύπτει ότι η διγλωσσία των μαθητών

αυτών, όταν υπάρχει, είναι αρκετά διαφοροποιημένη [...] Αυτή π.χ. είναι η περίπτωση της ρομανί (τσιγγάνικης) στην Ελλάδα, η οποία όταν υπάρχει εμφανίζεται με κάποια από τις διαλεκτικές της παραλλαγές [...]» (υπογράμμιση δική μας) (Γκότοβος, 2013b, σ. 200). Για τους λόγους αυτούς, στη μελέτη προτείνεται καταληκτικά η επιπλέον προσφορά εξατομικευμένης γλωσσικής διδασκαλίας, ως υποστήριξη των μαθητών Ρομά στην προσπάθεια, εκ μέρους τους, να κατακτήσουν τη «νόρμα στην ελληνική» (Γκότοβος, 2013b, σ. 202).

Πιο εξειδικευμένα, ως προς τον σχεδιασμό του γλωσσικού μαθήματος οι Φλουρής και Σπινθουράκη (2013) αναπτύσσουν ένα ιδιαίτερα λεπτομερές «αρχιτεκτονικό μοντέλο» για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας/μάθησης της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, που αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου αρχιτεκτονικού σχεδίου για οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στο μοντέλο αυτό υπάρχουν γενικότερες και ειδικότερες παραδοχές που του δίνουν ένα σύνθετο στίγμα και προοικονομούν μια αξιοσημείωτη ευελιξία στην εφαρμογή. Αρχίζοντας από το τέλος, δηλαδή από την ευελιξία του αρχιτεκτονικού μοντέλου, οι συγγραφείς απορρίπτουν ένα δίλημμα στη διδασκαλία γλώσσας, δηλαδή τον αποκλειστικό προσανατολισμό είτε στη διδασκαλία της γραμματικής είτε στο ολιστικό μοντέλο. Το σύνθετο στίγμα προκύπτει από τη συνδυαστική εφαρμογή ευρύτερων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως είναι π.χ. οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες (Vygotsky, 1997· Παρθένης, 2010), οι θεωρίες της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1983). Ως προς τις γλωσσοδιδακτικές θεωρήσεις, οι συγγραφείς υιοθετούν τη συμμετοχική προσέγγιση (συμμετοχικός τομέας εκμάθησης της γλώσσας / participatory language teaching) σε συνδυασμό με την επικοινωνιακή προσέγγιση, την οποία δεν θεωρούν επαρκή για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Στο επίκεντρο της συμμετοχικής προσέγγισης είναι αυτό που ονομάζουν «μοίρασμα της εξουσίας» (Φλουρής & Σπινθουράκη, 2013, σ. 277) ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές και το οποίο απολήγει σε μία μετασχηματιστική παιδαγωγική. Τόσο η από κοινού διαχείριση / το μοίρασμα της εξουσίας, οι συνεργατικές σχέσεις που αυτό προϋποθέτει αλλά και προάγει, όσο και η μετασχηματιστική παιδαγωγική παραπέμπουν άμεσα στα μοντέλα του Cummins (2000, 2005). Στο επίπεδο των ίδιων των γλωσσών, στον συνυπολογισμό της μητρικής γλώσσας, οι συγγραφείς θεωρούν ότι η γνώση που οικοδομείται στη δεύτερη γλώσσα συναρτάται με τη γνώση που έχει οικοδομηθεί στην πρώτη γλώσσα, και μάλιστα (προ)βλέπουν ακραίες αρνητικές συνέπειες εάν η πρώτη (μητρική) γλώσσα αγνοηθεί στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας: «[...] εάν οι εκπαιδευτικοί [...] [αγνοούν] τη μητρική γλώσσα, την κουλτούρα και τον πολιτισμό των μαθητών/τριών τους, τότε θα δημιουργηθεί ένα μεγάλο έλλειμμα και κανένα μοντέλο δεν θα είναι σε θέση να υποστηρίξει πλήρως το διδακτικό έργο» (Φλουρής & Σπινθουράκη, 2013, σ. 281).

Το μοντέλο σχεδιάζει το «πριν» (προδιδακτικό στάδιο / επιδιωκόμενο πρόγραμμα), το «κατά τη διάρκεια» (διδακτικό στάδιο / εφαρμοσμένο πρόγραμμα) και το «μετά» (μεταδιδακτικό στάδιο / κατακτηθέν πρόγραμμα) (Φλουρής & Σπινθουράκη, 2013, σ. 281).

Η εστίαση στο επιδιωκόμενο και στο εφαρμοσμένο πρόγραμμα, σε σχέση με τα προγράμματα σπουδών, είναι στην προσαρμογή των ισχυόντων ΔΕΠΠΣ και στη διαμόρφωση ενός διαφοροποιημένου και ευέλικτου προγράμματος σπουδών που να εξασφαλίζει την εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες στο πλαίσιο της «Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης» (Vygotsky, 1997). Στη διάρκεια του διδακτικού σταδίου έχουμε την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών σε περιβάλλον φιλικό και πλούσιο σε ερεθίσματα. Τέλος, στο μεταδιδακτικό στάδιο έχουμε την αποτίμηση του σχεδιασμού και των εφαρμογών.

Δύο σημεία είναι επίσης σημαντικά: Οι συγγραφείς εξαρχής δηλώνουν ότι δεν διαφοροποιούν ανάμεσα σε δεύτερη και ξένη γλώσσα και θεωρούν τους όρους συνώνυμους. Επίσης, το όλο αρχιτεκτονικό μοντέλο διαπερνάται από συνεχείς προεκτιμήσεις και αποτιμήσεις των γλωσσικών, πολιτισμικών και λοιπών δεξιοτήτων των μαθητών σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους.

4.1.2 Διδακτικά μέσα για τη γλώσσα

Ως προς τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, το Πανεπιστήμιο Αθηνών αξιοποίησε υλικό που είχε δημιουργηθεί είτε στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (βλ. π.χ. σειρά Μιλώ και Γράφω) για τα παιδιά Ρομά είτε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών για παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο (βλ. π.χ. σειρά Γεια σας). Η Γλένη (2013), παρουσιάζοντας το εκπαιδευτικό υλικό (σειρά Γεια σας και σειρά Βήματα στον Κόσμο) και τις βασικές θεωρητικές αρχές, τους άξονες που καθόρισαν τη μορφή, το περιεχόμενο και τις διδακτικές αρχές που διέπουν τα εγχειρίδια, αναφέρεται (ως προς τη γλωσσική, την πολιτισμική και τη γνωσιακή πλευρά) σε γενικές αρχές και (ως προς την κατηγοριοποίηση των μαθητών ανάλογα με τις γνώσεις τους) σε επίπεδα γλωσσομάθειας (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003). Η γλωσσική θεωρητική τεκμηρίωση εδράζεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση, όπου κυρίαρχο ρόλο παίζει η λειτουργική χρήση της γλώσσας. Η δε γνωσιακή προσέγγιση αναφέρεται στην παρουσίαση της πραγματικότητας της ζωής των παιδιών, στη δραστηριοποίηση των κινήτρων τους για μάθηση, στη χρήση βοηθημάτων, στην άσκηση, στην εμπέδωση και εντέλει στην κοινωνικοποίησή τους.



Εικ. 1. Εξώφυλλο από τη σειρά βιβλίων *Μιλώ και γράφω Ελληνικά*

Οι βασικές αναφορές στη Γλένη (2013) αφορούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το ότι το υλικό που παρουσιάζεται, αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές με πρώτη γλώσσα άλλη από την ελληνική. Πέραν αυτών, δεν γίνεται καμία αναφορά σε ζητήματα διγλωσσίας των παιδιών ή στις άλλες γλώσσες των μαθητών που είναι οι αποδέκτες αυτού του υλικού. Ένα ενδιαφέρον σημείο αποτελεί η επισήμανση ότι το υλικό, παρόλο που δημιουργήθηκε για μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για όλα τα παιδιά (π.χ. μεικτές τάξεις, ευέλικτη ζώνη, ενισχυτική διδασκαλία). Πρόκειται, όντως, για καλοφτιαγμένα και χρήσιμα εργαλεία στην υποστήριξη της γλωσσικής διδασκαλίας σε πολλαπλές καταστάσεις/περιπτώσεις.

Όμως και στα βιβλία της σειράς *Μιλώ και Γράφω Ελληνικά* βλέπουμε πως η ελληνική γλώσσα κυριαρχεί από την αρχή ως το τέλος, επειδή είναι η γλώσσα-στόχος. Ωστόσο, δεν γίνεται καμία νύξη σε άλλες γλώσσες ή λέξεις της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών παιδιών. Ο στόχος των προτεινόμενων σχολικών εγχειριδίων για τα δίγλωσσα παιδιά είναι να μπορέσουν να μάθουν την ελληνική σταδιακά και με ευχάριστο τρόπο, ώστε να ξεπεράσουν τα προβλήματα και να μπορέσουν να αποκτήσουν κίνητρα για περαιτέρω μάθηση. Τα διδακτικά επίπεδα για τη σειρά *Μιλώ και Γράφω Ελληνικά* είναι τρία: αρχάριοι, μέσοι, προχωρημένοι, με εμφανείς τους διδακτικούς στόχους σε καθένα από αυτά. Η επιλογή των θεμάτων των βιβλίων έγινε σύμφωνα με το αναμενόμενο μαθησιακό επίπεδό τους, τα ενδιαφέροντά τους, τη χρηστικότητα και την ευελιξία αξιοποίησής τους. Σύμφωνα

με το βιβλίο του δασκάλου, ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην οποιαδήποτε υπάρχουσα γνώση των μαθητών (μαθητοκεντρική προσέγγιση) και την επεκτείνει. Το υλικό μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μαθητών, ενθαρρύνεται η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας και πολλοί τρόποι μάθησης (π.χ. ατομικά, ομαδικά), αξιοποιείται παιδαγωγικά το λάθος. (βλ. βιβλίο δασκάλου Μιλώ και γράφω ελληνικά – ΥΕΠΘ, Παν. Θεσσαλίας, Βόλος 2007). Παρόλο που στα πιο πάνω υπάρχει αναφορά στην προηγούμενη γλωσσική γνώση των παιδιών η διγλωσσία τους δεν φαίνεται να συγκαταλέγεται σε αυτή τη γνώση.

Γενικά, η πρόταση για το διδακτικό υλικό δεν καταλήγει σε μία υποχρέωση χρήσης του εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Απεναντίας. Ο εκπαιδευτικός έχει πλήρη ελευθερία να επιλέξει να χρησιμοποιήσει ή όχι το υλικό.

Παραμένοντας στο θέμα της διγλωσσίας και στην ουσιαστική απουσία αξιοποίησής της στη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού, φαίνεται αυτό να είναι συνεπές με τις αρχικές εκτενείς αναφορές στην κοινωνική τεκμηρίωση του προγράμματος, στην εμφατική αναφορά στη δημιουργία του ενιαίου χώρου και στην αποφυγή μίας εθνοτικοποίησης της εκπαίδευσης, στην εξατομικευμένη υποστήριξη για να κατακτήσουν τα παιδιά Ρομά τη νόρμα στην ελληνική, αλλά και στην άποψη ότι ουσιαστικά έχει ήδη επέλθει γλωσσική μετατόπιση προς την ελληνική, άρα η ρομανί δεν κυριαρχεί στην επικοινωνία των παιδιών Ρομά. Όμως, ακόμα και αν δεν αξιοποιείται η διγλωσσία των Ρομά παιδιών, εντέλει η τεκμηρίωση των γλωσσικών επιλογών στο εκπαιδευτικό υλικό παραπέμπει άμεσα (βλ. βιβλίο δασκάλου, σειρά Μιλώ και Γράφω) σε μία επί μακρόν κυρίαρχη υπόθεση του μοντέλου της διγλωσσικής εκπαίδευσης που ονομάζεται «υπόθεση της μέγιστης δυνατής έκθεσης στη γλώσσα-στόχο» (maximum exposure hypothesis), σύμφωνα με την οποία η κατάκτηση/εκμάθηση της γλώσσας-στόχου εξασφαλίζεται μέσω της όσο πιο δυνατής έκθεσης στη γλώσσα αυτή και στον περιορισμό της έκθεσης σε οποιαδήποτε άλλη γλώσσα, για να μη χάνεται πολύτιμος χρόνος (Cummins, 2000, 2005· Σκούρτου, 2011).

Επιπλέον, είναι σημαντικό να δούμε την έννοια «επικοινωνιακή ικανότητα» σε σχέση με τις γλώσσες που απαρτίζουν το γλωσσικό ρεπερτόριο των παιδιών Ρομά. Αν η επικοινωνιακή ικανότητα ορίζεται μονομερώς σε σχέση με την ικανότητα στη χρήση της ελληνικής (και όχι ως προς το συνολικό γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών) μπορεί να διευκολύνεται σε μια πρώτη φάση ο εκπαιδευτικός και να εμποδίζεται το ίδιο το παιδί. Πιο συγκεκριμένα, ας υποθέσουμε ότι το κριτήριο της επικοινωνιακής ικανότητας στη γλώσσα-στόχο είναι βασικό για την ένταξη του παιδιού Ρομά σε ένα προδιαγραμμαμένο επίπεδο γλωσσομάθειας αρχαρίων, μέσω των ή προχωρημένων. Αυτή η κατάταξη πιθανώς βοηθάει τον εκπαιδευτικό να προσανατολιστεί σε μία σχετικά ομοιογενή γλωσσικά τάξη, δεν βοηθάει όμως οπωσδήποτε ένα παιδί Ρομά που κατατάσσεται σε επίπεδο αρχαρίων ως προς την επικοινωνιακή ικανότητα στην ελληνική, την ώρα που διαθέτει ανεπτυγμένη επικοινωνιακή δεξιότητα στην πρώτη του γλώσσα. Αν απομακρυνθούμε από την υπόθεση της μέγιστης δυνατής έκθεσης στη γλώσσα-στόχο και μετακινηθούμε προς την υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών (language interdependence hypothesis) (Cummins, 2005), θα δούμε ότι μια ανεπτυγμένη επικοινωνιακή ικανότητα στην πρώτη γλώσσα μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά σε αυτό στο οποίο στοχεύουμε, στην εκμάθηση της ελληνικής, αφού οι γλώσσες λειτουργούν, ιδιαίτερα σε ένα βαθύτερο εννοιολογικό υπόβαθρο, ως συγκοινωνούντα δοχεία.

4.1.3 Η διαφορά κλίμακας: προβλήματα και προοπτικές

Το πρόγραμμα δεν είναι ανελαστικό ως προς τους τρόπους που υλοποιείται κατά τόπους. Δεν θα μπορούσε εξάλλου να είναι έτσι και μόνο λόγω διαφοράς κλίμακας. Οι μαθητές Ρομά παρουσιάζουν πολύ διαφορετική συγκέντρωση ανά περιοχές, ανάλογα με τις κοινότητες Ρομά από τις οποίες προέρχονται, ανάλογα με τα επαγγέλματα των γονιών τους και τις συνθήκες διαβίωσης και της συχνής / λιγότερο συχνής μετακίνησης. Θα λέγαμε ότι το πρόγραμμα λειτουργεί/λειτουργεί ως πλαίσιο μέσα στο οποίο οι στόχοι του μπορούν να εξυπηρετηθούν και με αποκλίνοντες τρόπους, ενώ οι σχετικές εμπειρίες γίνονται ή μπορούν να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης για ένα εναλλακτικό ή συμπληρωματικό μοντέλο στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Αυτά που είναι δυνατόν να γίνουν σε μικρή κλίμακα (π.χ. στη νησιωτική Ελλάδα) μπορεί να φαντάζουν ανέφικτα στις μεγάλες κλίμακες (π.χ. στην Αττική, στην Πελοπόννησο, στη Θεσσαλία). Επίσης, έχουμε διαφορετική πυκνωση μαθητικού πληθυσμού Ρομά εντός των σχολείων. Αλλού έχουμε πλήρη ένταξη σε κανονικές τάξεις με παράλληλη βοήθεια, όπου χρειάζεται, αλλού πρακτικά έχουμε αμιγή τμήματα, παρόλο που αυτό δεν είναι επιδίωξη του προγράμματος.

Αναφερόμαστε παραδειγματικά στην περίπτωση της εφαρμογής του προγράμματος στην περιοχή Ν. Αιγαίου, όπου έχουμε μικρή κλίμακα, παιδιά που ζουν σε καταυλισμούς σε συνθήκες φτώχειας, με σποραδική κινητικότητα της οικογένειας, που παρακολουθούν τις κανονικές τάξεις με παράλληλη στήριξη.

Σε αυτές τις συνθήκες προσπαθήσαμε να αναπτύξουμε τρόπους εξυπηρέτησης των στόχων ένταξης των παιδιών στο σχολείο, υποστήριξης της φοίτησής τους και ενίσχυσης της ελληνομάθειάς τους μέσω αξιοποίησης της διγλωσσίας τους, τις εμπειρίες προφορικότητας/γραμματισμού τους στην κοινότητα και στο σχολείο.

Ως παράδειγμα αξιοποίησης της διγλωσσίας αναφέρουμε εδώ τη δημιουργία ενός μικρού ψηφιακού ελληνο-τσιγγανικού λεξικού με εικόνες, ήχο και γραπτό λόγο από τα ίδια τα παιδιά, στο πλαίσιο της ενισχυτικής διδασκαλίας (Βρατσάλη, 2013). Επιλέγουμε να παρουσιάσουμε αυτή τη δράση, επειδή στο πρόγραμμα υπάρχει εμπειρία δημιουργίας λεξικού και παιγνιώδους χρήσης του (Γλένη & Ρηγοπούλου, 2013), επειδή στηριχτήκαμε πάνω σε υπάρχον υλικό του προγράμματος (βλ. Μικρό μου λεξικό 1, <http://www.keda.gr/epam>), επειδή, επιπλέον, το Υπουργείο προωθεί τη χρήση λεξικών στο σχολείο.

Η δράση πραγματοποιήθηκε σε τμήμα υποστήριξης δημοτικού σχολείου με παιδιά διαφορετικής τάξης, ηλικίας, διαφορετικού επιπέδου γλωσσομάθειας και διαφορετικού βαθμού γενικότερης εξοικείωσης με τον σχολικό γραμματισμό και ειδικότερα σε σχέση με την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου. Το εγχείρημα στηρίχτηκε στις εξής θεωρητικές προσεγγίσεις: γραμματισμός στη γλώσσα-στόχο με αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας, ενδυνάμωση των μαθητών μέσω της αναγνώρισης της γλώσσας τους ως χρήσιμης (Cummins, 2000, 2005, 2015), χρήση διαφορετικών περιβαλλόντων μάθησης, δημιουργία πολυτροπικών κειμένων (Cope & Kalantzis, 2000).

Οι επιμέρους στόχοι ήταν:

- η ενδυνάμωση των παιδιών και της πρώτης γλώσσας τους,
- η καλλιέργεια κινήτρων για γραφή και ανάγνωση στην ελληνική,
- η σύνδεση των λέξεων στην ελληνική με αντίστοιχες στη ρομανί σε εννοιολογικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο δομής,
- η ανάπτυξη γλωσσικής συνειδητοποίησης,
- η παραγωγή από τα ίδια τα παιδιά υλικού που θα μπορούσε να παρουσιαστεί στη σχολική κοινότητα και ακόμα να χρησιμοποιηθεί από άλλους ενδιαφερόμενους,
- η δυνατότητα συμμετοχής όλων των παιδιών ανεξάρτητα από το επίπεδο ελληνομάθειας.

Η παρουσίασή του έγινε ηλεκτρονικά σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα από τα παιδιά Ρομά που το κατασκεύασαν. Κάθε διαφάνεια αντιστοιχούσε σε ένα γράμμα του αλφαβήτου και σε μία λέξη. Η λέξη είναι γραμμένη στην ελληνική και με ελληνικούς χαρακτήρες, έτσι όπως ακούγεται στη ρομανί, ενώ έχουν ενσωματωθεί οι ηχογραφήσεις των λέξεων στην ελληνική και στη ρομανί. Επιλέγοντας το εικονίδιο στο κέντρο της διαφάνειας, ενεργοποιείται ο ήχος της ηχογράφησης. Στο κάτω μέρος της διαφάνειας υπάρχει το αρχικό γράμμα της λέξης σε πεζά και κεφαλαία και μία εικόνα που απεικονίζει την έννοια. Αυτό το πολυμεσικό, πολυτροπικό λεξικό δημιουργήθηκε από τα παιδιά με λέξεις που συνέλεξαν καθημερινά και κατέγραφαν στο τετράδιο και στον υπολογιστή, ενώ έκαναν και την υπόλοιπη επεξεργασία στον υπολογιστή. Συμμετείχαν παιδιά που θα τα κατατάσσαμε σε αρχάριους αλλά και παιδιά που είχαν αναπτύξει δεξιότητες σχολικού γραμματισμού, παιδιά που παρουσίαζαν επικοινωνιακή ικανότητα στην ελληνική και άλλα με επικοινωνιακή ικανότητα στη ρομανί. Επίσης, συμμετείχαν παιδιά που είχαν εξοικείωση στη χρήση Η/Υ, χωρίς οπωσδήποτε αυτό να συμβαδίζει με το επίπεδο του σχολικού γραμματισμού τους. Ανάλογα με αυτά που το κάθε παιδί γνώριζε από τη γλώσσα / τις γλώσσες του, τη σχέση του με τον γραμματισμό, την εξοικείωση με Η/Υ συμμετείχε στη συλλογή, καταγραφή, οργάνωση του υλικού, όπου και όπως μπορούσε: ένα παιδί ζωγράφησε μία γάτα για να συνοδεύσει την αντίστοιχη λέξη στην ελληνική / στη ρομανί, άλλο παιδί χρησιμοποίησε μία ηλεκτρονική απεικόνιση της γάτας, άλλο παιδί ηχογράφησε τη λέξη στην ελληνική, στη ρομανί κ.ο.κ.



Εικ. 2. Ζωγραφιά από το Μικρό Πολυτροπικό Λεξικό

| παίζω | κχελάβα |
|---|--|
| <p>👉 Εγώ παίζω Ego pezo(I play) Εσύ παίζεις Esi pezis(you play) Αυτός παίζει Εμείς παίζουμε Εσείς παίζετε Αυτοί παίζουν</p> | <p>👉 Εμέ κχελάβα Eme khelava(I play) Ιτού κχελέσα Itu khelessa(you play) Οβόβ κχελέλα Αμέν κχελάσα Τουμέν κχελένα Οβόν κχελένα</p> |
| | |
| <p>👉 Το απόγευμα παίζω μπάλα με τους φίλους μου.</p> | |

Εικ. 3. Στοιχείο από το Μικρό Πολυτροπικό Λεξικό

Η οργάνωση του μικρού (μικροσκοπικού για την ακρίβεια) λεξικού είχε από μόνη της μία δυναμική γλωσσική διάσταση, η οποία, κατά τη γνώμη μας, μεγιστοποιήθηκε όταν το λεξικό παρουσιάστηκε στη σχολική κοινότητα, δηλαδή στον ενιαίο χώρο όλων των παιδιών του σχολείου. Το αποτέλεσμα, πέραν των άλλων παιδαγωγικών, μαθησιακών παραμέτρων, εξυπηρετεί, κατά τη γνώμη μας, περισσότερο τον ειδικό στόχο της εκμάθησης της νόρμας στην ελληνική, γιατί αξιοποιεί τους πόρους και τις δεξιότητες των μαθητών και καθιστά φανερή την ανάγκη να συνδέσουμε τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με τη συνολική επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών Ρομά.

4.2 Το πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» / Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Το πρόγραμμα, που υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, μπορεί, τηρουμένων των αναλογιών και των διαφορετικών αναγκών, να θεωρηθεί ως μία συνέχεια του προγράμματος «Φτώχεια 3», που είχε υλοποιη-

θεί στις αρχές της δεκαετίας του 1990 από το ίδιο πανεπιστήμιο στην περιοχή της δυτικής Θεσσαλονίκης, μια υποβαθμισμένη περιοχή με παραδοσιακά μεγάλα ποσοστά προσφύγων (ήδη από το 1922), μεταναστών, παλιννοστούτων, Ρομά (Κογκίδου κ.ά., 1997), αλλά και της μακροχρόνιας εμπλοκής μίας ομάδας επιστημόνων και εκπαιδευτικών σε έρευνες πεδίου σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην ευρύτερη περιοχή Θεσσαλονίκης (βλ. π.χ. Μητακίδου & Τρέσσου, 2007).

Ως προς τη θεωρητική τεκμηρίωση, το πρόγραμμα βασίζεται σε μια ευρεία πλατφόρμα που συναποτελείται από θεωρίες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε σχέση με τη διδασκαλία μίας δεύτερης γλώσσας (και την ενταξιακή εκπαίδευση, inclusive education), θεωρίες για τον γραμματισμό, ενταγμένες στις νέες σπουδές γραμματισμού (new literacy studies) (Street, 2005) και στις εφαρμογές τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας της γλώσσας (Κωστούλη, 2010, 2015) και στις τέχνες στην εκπαιδευτική διαδικασία ως δίαυλο για συνεργατική μάθηση σε ολόκληρη την ομάδα της τάξης, για «συσχετισμό ιδεών και γνώσεων», «κριτική αποτίμηση πράξεων, αποτελεσμάτων και ιδεών» και λόγω του ότι «η μάθηση μέσα από τις τέχνες απαιτεί πειθαρχία σε κανόνες αυστηρής δομής και ακρίβειας», ενώ αξιοποιεί όλους τους διαθέσιμους πόρους γνώσης, διευρύνοντας και μεταμορφώνοντας τις «συνήθειες του νου». Μέσω των τεχνών, η αξιοποίηση όλων των γλωσσών και πολιτισμών εντάσσεται με φυσικό, οργανικό τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία (Μητακίδου, 2015, σ. 4). Τέλος, το πρόγραμμα χρησιμοποιεί την έρευνα-δράση ως παρεμβατικό/διορθωτικό εργαλείο (Καρτσιώτου, 2015· Τρέσσου, 2015). Ο γενικότερος προσανατολισμός του είναι μαθητοκεντρικός και ενταξιακός, αφού ο κεντρικός στόχος του είναι «η ενίσχυση της πρόσβασης και φοίτησης των παιδιών Ρομά στην υποχρεωτική εκπαίδευση» (Τρέσσου, 2015, σ. ν). Οι δράσεις του απευθύνονται σε μεικτούς μαθητικούς πληθυσμούς.



Εικ. 4. Κολάζ από τον εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας των Ρομά στο πλαίσιο εκδήλωσης του Προγράμματος Ρομά Θεσσαλονίκης

Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η προσέγγιση εδράζεται πρώτιστα στο ενταξιακό μοντέλο εκπαίδευσης. Στο πνεύμα του ενταξιακού μοντέλου υπακούει τρόπον τινά η διαπολιτισμική προσέγγιση. Παραδειγματικά αναφέρουμε ότι το πρόγραμμα προσπαθεί να φωτίσει και να αναδείξει τρόπους, πώς το σχολείο θα γίνει ένας φιλικός, συναισθηματικά ασφαλής χώρος για όλα τα παιδιά. Για να γίνει αυτό εφικτό, το σχολείο (και πιο συγκεκριμένα: ο εκπαιδευτικός) πρέπει να αναγνωρίζει σε κάθε παιδί το πολιτισμικό

κεφάλαιο και την προσωπική βιογραφία που φέρει στο σχολείο, ώστε αυτά να αξιοποιηθούν γεφυρωποητικά προς τη γνώση του σχολείου. Από αυτήν την άποψη, οι όποιες πολιτισμικές, γλωσσικές διαφορές δεν παραμένουν στην αφάνεια (Τσοκαλίδου, 2005), ως ιδιωτική υπόθεση, αλλά συνυπολογίζονται στην καθημερινότητα της τάξης και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα οργανωθεί και θα υλοποιηθεί η οποιαδήποτε δραστηριότητα γραμματισμού.

Το ζήτημα του γραμματισμού είναι επίσης ένας πολύ σημαντικός άξονας. Οι παρατηρήσεις της Κωστούλη (2010) ανοίγουν δρόμους για διαφοροποιημένες προσεγγίσεις στις γλωσσικές εμπειρίες των παιδιών Ρομά. Η Κωστούλη υποστηρίζει ότι τα παιδιά Ρομά προέρχονται από μία «κοινότητα γραμματισμού» με τη δική της οργάνωση και τις δικές της χρήσεις της γραφής και ότι η αντιπαράθεση προφορικότητας και γραμματισμού είναι πολύ απλοϊκή, διότι, όπως δεν υπάρχει ένα είδος γραμματισμού, έτσι δεν υπάρχει και ένα είδος προφορικότητας. Σε σχέση με την προφορικότητα στο σχολείο, το ζήτημα δεν είναι ο προφορικός λόγος αλλά ο «συνεχής (προφορικός) λόγος» (Collins & Michaels, 2009). Ενισχύοντας αυτό, ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει το παιδί στην προσπάθειά του να οικειοποιηθεί τον γραμματισμό του σχολείου (Κωστούλη, 2010).

Ας παραμεινουμε λίγο στο ζήτημα της γλώσσας. Παρατηρούμε ότι η αναφορά στις γλώσσες των μαθητών είναι σαφής, η θεωρητική τεκμηρίωση συνυπολογίζει ζητήματα διγλωσσίας με βάση τα μοντέλα του Cummins (2000, 2005) και οι εκπαιδευτικοί, μέσω των επιμορφωτικών υλικών, καλούνται να «α) να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της μητρικής γλώσσας [...], β) να κατανοήσουν ότι τα δίγλωσσα άτομα δεν λειτουργούν ως μονόγλωσσα σε δύο γλώσσες [...], γ) να δείχνουν σεβασμό στις γλώσσες [...] των μαθητών Ρομά..., δ) να κατανοήσουν ότι οι γλώσσες που κατακτά και μαθαίνει ο άνθρωπος [...] δεν είναι ποσοτικές μονάδες [...], ε) να αντιληφθούν ότι οι γνώσεις στη μία γλώσσα αξιοποιούνται στην άλλη και αντίστροφα [...], στ) να συνειδητοποιήσουν ότι η διδασκαλία της Γ2 χρειάζεται να στοχεύει τόσο στις επικοινωνιακές δεξιότητες όσο και στην ακαδημαϊκή γλώσσα» (Φίστα, χ.χ.). Στη συνέχεια, στην περιγραφή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων τους, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις γλώσσες των μαθητών μίας συγκεκριμένης τάξης, αναφέρονται επίσης σε παραδείγματα πολυγλωσσίας (όταν π.χ. η τουρκική αναφέρεται ως η δυνατή/πρώτη/μητρική γλώσσα κάποιων παιδιών Ρομά) (Καρτσιώτου, 2015). Εντούτοις, η διγλωσσία/πολυγλωσσία δεν φαίνεται να αποτελεί κεντρικό ζήτημα προς διερεύνηση στη διδακτική πράξη. Αντίθετα, παρατηρούμε μεγάλη έμφαση στο θέμα του γραμματισμού. Από τη μία πλευρά, αυτό είναι κατανοητό, επειδή οι δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στις τάξεις τους έχουν ως αποτέλεσμα προϊόντα γραμματισμού (π.χ. ένα μεγάλο βιβλίο κατασκευασμένο από όλα τα παιδιά), (Χατζηνικολάου 2015) από την άλλη η υποστήριξη της ελληνομάθειας παρουσιάζεται σχετικά αυτόνομα, παρά σε σχέση με τη συνολική γλωσσική ικανότητα των παιδιών. Η διγλωσσία/πολυγλωσσία μοιάζει να είναι συγχρόνως αυτονόητη (ως συστατικό στοιχείο του γραμματισμού) αλλά και αφανής.

Ως προς τη σπουδαιότητα του άξονα «γραμματισμός», θα λέγαμε ότι υπερκαλύπτει τις αναφορές τόσο ως προς τη γλώσσα όσο και ως προς τη γλωσσική πολυμορφία / τη διγλωσσία. Με άλλα λόγια, το πρόγραμμα (σε αντιστοιχία τρόπον τινά με τη μετατόπιση από το διαπολιτισμικό στο ενταξιακό μοντέλο) φαίνεται να μετατοπίζεται από μία εστίαση στη γλώσσα στην εστίαση στον γραμματισμό. Όσα συμβαίνουν και όσα οργανώνονται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων γραμματισμού, οι σημειωτικοί πόροι από τους οποίους αντλεί ο γραμματισμός, τα υλικά που χρησιμοποιούνται για τον γραμματισμό και αυτά που παράγονται στη διάρκεια των δραστηριοτήτων γραμματισμού εμπεριέχουν γλώσσα, γλώσσες, χωρίς να δίνεται πάντα ιδιαίτερη έμφαση σε αυτό. Στο επίπεδο των εφαρμογών, η γλώσσα / οι γλώσσες εμπεριέχονται στα κειμενικά είδη, πάλι χωρίς ιδιαίτερη μνεία.

5. Συμπεράσματα

Προφανώς, η υποστήριξη των μαθητών Ρομά στην κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλώσσας στο σχολείο είναι ένα διαρκές ζητούμενο. Το ερώτημα, κατά τη γνώμη μας, δεν είναι, αν θα πρέπει ή όχι να μάθουν τα παιδιά Ρομά όσο το δυνατόν καλύτερα τη γλώσσα του σχολείου ή αν θα πρέπει το σχολείο να τους διδάξει και τη γλώσσα τους. Επίσης, δεν αποτελεί ζητούμενο του σχολείου, όπως αυτό υφίσταται στην Ελλάδα σήμερα, να φροντίσει να καλλιεργεί, να διατηρεί, να αναδεικνύει τις όποιες πολιτισμικές, γλωσσικές διαφορές. Εξ ορισμού, το σχολείο έχει έναν παραδοσιακά κανονιστικό πυρήνα. αφού μέσω αυτού παίρνονται αποφάσεις για το μέλλον των μαθητών, και τα μορφωτικά περιεχόμενα που επιλέγονται για να διδαχθούν συνυφίνονται με αυτόν τον σκοπό. Επίσης, ερχόμενα τα παιδιά Ρομά στο σχολείο, εκ των πραγμάτων μετακινούνται από την κοινοτική ζωή σε έναν θεσμό διαμορφωμένο από την κυρίαρχη κοινωνία. Όμως, το σχολείο δεν είναι ένας άκαμπτος οργανισμός που ζητά προσαρμογή από τους μαθητές, χωρίς να προσαρμόζεται το ίδιο σε νέες καταστάσεις ή/και προκλήσεις. Κατά τη γνώμη μας, δεν υπάρχει κανένα σχολείο, όσο παραδοσιακά και κανονιστικά οργανωμένο να είναι, που να μην αντιδρά στις κοινωνικές/πολιτισμικές προκλήσεις, να

μην μπορεί να διευρύνει τον ρόλο του και να συμπεριλάβει στα προγράμματα και στις δραστηριότητές του προσεγγίσεις που ξεπερνούν τον παραδοσιακό ρόλο της μεταβίβασης γνώσης και άπτονται μοντέλων κατασκευαστικής/προοδευτικής και μετασχηματιστικής παιδαγωγικής (Skourtou et al., 2006· Σκούρτου, 2011), έστω και με χρονική καθυστέρηση.

Τα δύο προγράμματα που παρουσιάσαμε προφέρονται ως πλατφόρμες με διαφορετικές επιστημολογικές αφετηρίες αλλά και με κάποιες συγκλίσεις ως προς τη συστηματική ή μη αξιοποίηση της διγλωσσίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Το γλωσσικό προφίλ των παιδιών Ρομά μπορεί να ποικίλλει σημαντικά και το γλωσσικό ρεπερτόριο τους να είναι ιδιαίτερα σύνθετο (βλ. π.χ. περίπτωση μουσουλμάνων Ρομά). Η ελληνομάθεια τους μπορεί να ποικίλλει τόσο, που, όταν ένα παιδί έρθει στο σχολείο με περιορισμένη επικοινωνιακή ικανότητα στην ελληνική, να προβάλλει αυτό και να παραμένει στην αφάνεια η συνολική επικοινωνιακή του ικανότητα.

Παρατηρήσαμε επίσης ότι δεν υπάρχει σαφής εικόνα ποια είναι ή ποια πρέπει να θεωρηθεί ως η μητρική/πρώτη/δυνατή γλώσσα των Ρομά παιδιών, γενικά και ανά περίπτωση. Αν θεωρηθεί ότι ουσιαστικά έχει επέλθει γλωσσική μετατόπιση προς την ελληνική και ως εκ τούτου η ρομανί δεν επέχει πλέον θέση μητρικής γλώσσας ή, αν θεωρούμε ότι τα παιδιά Ρομά μιλάνε «κάποια διάλεκτο» της ρομανί, άρα δεν μπορούμε να τη συνυπολογίζουμε, τότε οι εκπαιδευτικές εφαρμογές και τα διδακτικά υλικά δικαιολογούν προοδευτικά έναν μονογλωσσικό προσανατολισμό στη γλωσσική διδασκαλία.

Στα παραδείγματα εφαρμογών παρατηρήσαμε επίσης ότι παραμένουν σε ισχύ κάποιες πολύ ανθεκτικές (επειδή είναι βαθιά ριζωμένες) απόψεις για τη διγλωσσία, μέσα από απόψεις για τις γλώσσες που χρησιμοποιεί το παιδί στο σπίτι του.¹³⁴ Αυτό συμφωνεί με παλαιότερη έρευνά μας (Skourtou, 2008) για το πώς επιβιώνουν κάποιες απόψεις, ακόμα και αν οι εκπαιδευτικοί έχουν διδαχθεί στις σπουδές τους ή σε επιμορφώσεις/σεμινάρια ζητήματα διγλωσσίας.

Ένα άλλο ζήτημα που παρατηρήσαμε να κυριαρχεί (ιδιαίτερα στο πρόγραμμα της Αθήνας) είναι η συνεχής προσπάθεια κατάταξης των παιδιών Ρομά σε επίπεδα ελληνομάθειας και η συνεχής διαγνωστική αποτίμηση.

Στην περίπτωση των παιδιών Ρομά και στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, θεωρούμε ότι οι σκοποί του προγράμματος (εγγραφή, συστηματική φοίτηση, επίδοση στο σχολείο, κατάκτηση της νόρμας στην ελληνική) εξυπηρετούνται καλύτερα και ταχύτερα και προλαμβάνονται προβλήματα, αν λάβουμε υπόψη τη διγλωσσία τους και τις εμπειρίες γραμματισμού τους. Επανερχόμαστε εδώ παραδειγματικά στον τρόπο με τον οποίο συχνά προσεγγίζεται από τους εκπαιδευτικούς η επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών Ρομά. Μολονότι είναι σαφές ότι η κατάταξη των παιδιών σε επίπεδα ελληνομάθειας διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού, ο χωρισμός των μαθητών Ρομά σε επίπεδα ενδέχεται να επιδρά αρνητικά σε περιπτώσεις παιδιών με υψηλή επικοινωνιακή ικανότητα στη μητρική γλώσσα και αναντίστοιχα χαμηλές επιδόσεις στη γλώσσα-στόχο. Σε αυτή την περίπτωση η αγνόηση ή η υποβάθμιση των δεξιοτήτων ως προς τη χρήση της Γ1 θα μπορούσε να αποβεί επιζήμια, επιβραδύνοντας σημαντικά τόσο τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού όσο και τη γνωστική του ανάπτυξη εν γένει. Στη γεφύρωση αυτού ακριβώς του χάσματος στοχεύει η αξιοποίηση της διγλωσσίας των μαθητών: στο να επιτευχθεί, δηλαδή, η «σύγκλιση» ανάμεσα στις επικοινωνιακές δεξιότητες που έχουν αποκτήσει τα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα και στις ανάγκες που υφίστανται για την πληρέστερη κατάκτηση της γλώσσας-στόχου. Αυτή η γεφύρωση θα μας βοηθήσει επιπλέον να δημιουργήσουμε ένα συνεχές (Hornberger, 2009) όσο το δυνατόν ενιαίο (με την έννοια ότι χωρούν σε αυτόν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής) γνωσιακό χώρο και θα είναι συναισθηματικά ασφαλής για όλα τα παιδιά μίας τάξης / του σχολείου.

¹³⁴ «[...] το κυριότερο πρόβλημα των παιδιών Ρομά ήταν το περιορισμένο λεξιλόγιό τους, καθώς δεν μιλάνε Ελληνικά στην καθημερινότητα τους [...]». Σημειώσεις από ημερολόγιο δασκάλας σε σχολείο σε χωριό στη Θράκη (Καρτσιώτου, 2015, σ. 120).

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Βαβουγιός, Δ. (2008). Εξωτερική αξιολόγηση του έργου: τελική έκθεση αξιολόγησης. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας / ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων / Omas Synergion Lmd.
- Βαρλοκάστα, Σ., & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). Επίπεδα γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων / Ίδρυμα Νεολαίας και διά Βίου Μάθησης. Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Βρατσάλη, Ν. (2013). Γλωσσικές δράσεις ενδυνάμωσης και γλωσσικής συνειδητοποίησης μαθητών Ρομά: παραγωγή μικρού ελληνο-τσιγγάνικου λεξικού με εικόνες και ήχους. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών (σσ. 303-308). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γκότοβος, Α. (2004). Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση: εμπειρίες και προοπτικές. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων / ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων». Ανακτήθηκε από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=661&bitstream=661_01#page/1/mode/2up
- Γκότοβος, Α. (2013a). Πολιτικές διαχείρισης της ετερότητας στην εκπαίδευση: η πολιτισμική και δομική ενσωμάτωση των πολιτών με ρόμικη προέλευση στην Ελλάδα. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών (σσ. 42-61). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Γκότοβος, Α. (2013b). Διγλωσσία, ετερότητα και νόρμα της Ελληνικής: θεωρητικό πλαίσιο και οδηγίες για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε τμήματα και τάξεις με δίγλωσσους (Ρομά) μαθητές. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών (σσ. 179-203). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Γλένη, Χ. (2013). Θεωρία και πράξη της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο της γλωσσικής ετερότητας. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών (σσ. 204-210). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Γλένη, Χ., & Ρηγοπούλου, Τ. (2013). Εξοικείωση των μαθητών που μαθαίνουν Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα με τη χρήση λεξικού μέσα από «παιχνίδια με το λεξικό». Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών (σσ. 296-302). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Collins, J., & Michaels, S. (2009). Ομιλία και γραφή: στρατηγικές οργάνωσης συνεχούς λόγου και κατάκτηση του γραμματισμού (σσ. 431-462). Στο Cook-Gumperz, J. (Επιμ.), Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας (επιμ. Ε. Σκούρτου). Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκαλάκη, Η. (2007). Το παράδοξο του σχολείου και η διαπραγμάτευση της διαφορετικότητας των Τσιγγάνων ενός καταυλισμού στην Αθήνα. Ρέθυμνο: Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Honberger, N. H. (2009). Γλώσσα και εκπαίδευση, στο McKay, S. L. & Hornberger, N. H. (επιμ.): Κοινωνιολογία και διδασκαλία της γλώσσας, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Καρτσιώτου, Θ. (2015). Καλές πρακτικές στήριξης της πρόσβασης στο σχολείο: Συνεργασίες για τη στήριξη της πρόσβασης παιδιών Ρομά στο σχολείο. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / ΕΣΠΑ «Ένταξη και Εκπαίδευση παιδιών Ρομά στις περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης».

- Κογκίδου, Δ., Τρέσσου-Μυλωνά, Ε., & Τσιάκαλος, Γ. (1997). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση: η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη δυτική Θεσσαλονίκη. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης. Αθήνα: Νήσος.
- Κωστούλη, Τ. (χ.χ.). Γλωσσική εκπαίδευση, γραμματισμός και πρακτικές γραμματισμού σε μικτές τάξεις (με τη συνεργασία του Α. Χατζηνικολάου). Στο Επιμορφωτικό Υλικό του προγράμματος «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά». Ανακτήθηκε από http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015_01.pdf
- Κωστούλη, Τ. (2015). Γλωσσική εκπαίδευση και διαλογικές πρακτικές γραμματισμού σε μικτές τάξεις: Προς έναν νέο γλωσσοδιδακτικό λόγο. Στο Μητακίδου, Σ. (Επιμ.), Ένταξη Ρομά: Διεθνής και ελληνική εμπειρία, το παρόν μιας διάρκειας. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μαγκλάρα, Μ. (2008). Εθνογραφία του γραμματισμού: όψεις και λειτουργίες του γραμματισμού σε μία τσιγγάνικη κοινότητα του νομού Θεσσαλονίκης. Ανακοίνωση στο 10^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/i5.pdf
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1998). Δίγλωσση εκπαίδευση και εκπαίδευση των Ρομ από την πλευρά των γονέων – Έρευνα στον Δενδροπόταμο και στον Εύοσμο. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων / ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων». Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1610/278.pdf>
- Μαυρομάτης, Γ. (2005). Τα παιδιά της Καλκάτζας: φτώχεια, εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός σε μία κοινότητα Μουσουλμάνων στη Θράκη. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μάρκου, Γ. (2012). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: όχημα για την εθνοτικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε από <http://3gym-rethymn.reth.sch.gr/index.php/2009-03-16-10-40-27/615-2011-09-01-18-46-56>
- Μάρκου, Γ. (2013). Μία ελπιδοφόρα προοπτική στη διαπολιτισμική ένταξη των Τσιγγάνων: στοχασμοί μέσα από την εμπειρία του προγράμματος για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών (σσ. 17-41). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Μαρσέλος, Β. (1985). Ο αναλφαβητισμός τους Τσιγγάνους. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.
- Μαρσέλος, Β. (χ.χ.). Εκπαιδευτικό γλωσσάρι Ελληνο-ρομανί. Ιωάννινα: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2202/687.pdf>
- Μητακίδου, Σ. (2015). Οι τέχνες διάυλος σχολικού γραμματισμού. Ανακοίνωση στο διεθνές συνέδριο RLDE, Rethinking Language Diversity and Education, Ρόδος, Μάιος 2015.
- Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2007). Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα. Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Θεσσαλονίκη: Καλειδοσκόπιο.
- Μήτσης, Ν. (1998). Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης: εισαγωγή στη θεωρία και την τεχνική του επικοινωνιακού μοντέλου. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντούσας, Δ. (1997). *Rom* και φυλετικές διακρίσεις: στην ιστορία, την Κοινωνία, την Κουλτούρα, την Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε., & Σπαντιδάκης, Ι. (2012). Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών Ρομά: παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά κοινωνικο-πολιτισμικών και κοινωνικο-γνωστικών θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά» (σσ. 93-134).
- Παρθένης, Χ. (2010). Η συμβολή του Κονστρουκτιβισμού στη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 177/2010, 177-199.
- Παρθένης, Χ. (2013). Η ιδιότητα του πολίτη και η σχέση μεταξύ συλλογικών και ατομικών δικαιωμάτων σε μία φιλελεύθερη δημοκρατία. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών (σσ. 145-154). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Παρθένης, Χ., Φραγκούλης, Γ. (2015). Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παυλή-Κορρέ, Μ. (1986). Τσιγγάνοι, αναλφαβητισμός, εκπαίδευση, Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Ράντης, Μ. (2008). Οι μορφές οργάνωσης των Ελλήνων Τσιγγάνων στο πλαίσιο του ελληνικού κράτους. Στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος. Συμβιώσεις, αναιρέσεις, απουσίες (σσ. 189-198). Αθήνα: Κριτική.

- Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη, Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες (σσ. 167-282). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σκούρτου, Ε. (2011). Η διγλωσσία στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταθοπούλου, Χ. (2005). Εθνομαθηματικά: διερευνώντας την πολιτισμική διάσταση των Μαθηματικών και της μαθηματικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Ατραπός.
- Στάμου, Ε. (2005). Διδασκαλία σε παιδιά Ρομά: καταγραφή, αξιολόγηση και προτάσεις από την εμπειρία από το 6^ο δημοτικό σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού. Στο Σ. Μητακίδου (Επιμ.), Η διδασκαλία της γλώσσας (σσ. 416-426). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τρέσσου, Ε. (2015). Πρόλογος της έκδοσης. Στο Θ. Καρτσιώτου (Επιμ.), Καλές πρακτικές στήριξης της πρόσβασης στο σχολείο: Συνεργασίες για τη στήριξη της πρόσβασης παιδιών Ρομά στο σχολείο (σσ. V-VII). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / ΕΣΠΑ «Ένταξη και Εκπαίδευση παιδιών Ρομά στις περιφέρειες κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης».
- Τρουμπέτα, Σ. (Επιμ.), (2008). Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος. Συμβιώσεις, αναιρέσεις, απουσίες. Αθήνα: Κριτική.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας. Επιστήμες Αγωγής, 3/2005, 37-50.
- Vygotsky, L. S. (1998). Ο Νους στην Κοινωνία: η Ανάπτυξη των Ανωτέρων Ψυχολογικών Διαδικασιών (επιμ. Στ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Φίστα, Ε. (χ.χ.). Διδασκαλία και μάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης. Επιμορφωτικό υλικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά». Στο Επιμορφωτικό Υλικό του προγράμματος «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά». Ανακτήθηκε από http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015_12.pdf
- Φλουρής, Γ., & Σπινθουράκη, Α. (2013). Η χρήση του «αρχιτεκτονικού μοντέλου» για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και μάθησης της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας. Στο Γ. Φλουρής, Α. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφητηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών (σσ. 275-295). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη, Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες (σσ. 81-165). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χατζηνικολάου, Α. (2005). Εμπειρίες από τη σχολική ένταξη παιδιών Ρομά της Θεσσαλονίκης. Στο Σ. Μητακίδου (Επιμ.), Η διδασκαλία της γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Χατζηνικολάου, Α. (Επιμ.), (2015). Digit - tale Λογισμικό δημιουργικής γραφής. Τα παιδιά γράφουν ιστορίες. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1996). Οι Ρομ της Ελλάδας: γλώσσα και πολιτισμός – συμβολή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μακεδόν, 2/1996, 83-87.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds) (2000). *Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Education: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2015). The social construction of identities. Reflections on the 21st century education in light of the Charlie Hebdo Shlaughter. In Th. Dragonas, K. J. Gergen, Sh. McNamee & E. Tseliou (Eds), *Education as social construction: contributions to theory, research and practice* (pp. 3-29). Chagrin Falls/Ohio: Taos Institute Publications.
- Govaris, C., Kaplanoglou, M., Skourtou, E., & Vratsalis, K. (2003). The Construction of the Substantialist Obstacle in Education through promoting the “Substance” of Culture. *International Journal of Learning*, 10/2003, 1219-1230.
- OECD (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. Paris. Ανακτήθηκε από <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>
- Skourtou, E. (2008). Linguistic Diversity and Language Planning and Teaching: An Example from Greece. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLV, 1/2008, 175-193.
- Skourtou, E., Kourtis-Kazoullis, V., & Cummins, J. (2006). Designing Virtual Learning Environments for Academic Language Development. In J. Weiss, J. Nolan & P. Trifonas (Eds), *International Handbook of Virtual Learning Environments* (pp. 441-468). Norwell, MA: Springer, 2 Volumes.
- Street, B. V. (Ed.) (2005). *Literacies across educational Contexts. Mediating learning and teaching*. Philadelphia: Caslon.
- Trubeta, S. (2013). Roma as Homins Educandi: a collective subject between educational provision, social control and humanism. In M. Miskovic (Ed.). *Roma education in Europe: practices, policies and politics* (σσ. 15-28). London and New York: Routledge.