

Διαμορφώνοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες με παιδιά Ρομά (Τσιγγανόπουλα) μέσα από τις εμπειρίες τους

Άγγελος Χατζηνικολάου, Σχολικός Σύμβουλος Σερρών

Περίληψη

Τα τελευταία δέκα χρόνια παρατηρείται μια έντονη κινητικότητα γύρω από την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (Τσιγγανόπουλων) στη χώρα μας. Τα υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού της ομάδας των Ρομά, που είχαν καταγραφεί τα προηγούμενα χρόνια, καθώς και η συνέχιση του φαινομένου υψηλών ποσοστών σχολικής διαρροής και σχολικής αποτυχίας δημιούργησαν την αναγκαιότητα (στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής) για οργάνωση και υλοποίηση ειδικών προγραμμαμάτων παρέμβασης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη εργασία με παιδιά Ρομά στο 5ο Δημοτικό Σχολείο Μενεμένης στον οικισμό του Δενδροποτάμου, όπου το 70% των παιδιών του σχολείου είναι Ρομά, αποτελεί μια εναλλακτική εκπαιδευτική πρόταση.

Εισαγωγή

Κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την υλοποίησή της είναι αποτέλεσμα τεσσάρων κατηγοριών αποφάσεων: 1. Των παιδαγωγικών προθέσεων, σκοπών και στόχων. 2. Του περιεχομένου διδασκαλίας- γνωστού ως «γνωστικό αντικείμενο». 3. Των μεθόδων-τεχνικών υλο-

Ο κ. Άγγελος Χατζηνικολάου, δρ Παιδαγωγικής, είναι Σχολικός Σύμβουλος Σερρών. Για 15 χρόνια δίδαξε σε σχολεία με παιδιά Ρομά της Θεσσαλονίκης και παλαιότερα σε καταυλισμούς της Θεσσαλονίκης. Το διδακτορικό του, που αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, εκπονήθηκε και υποστηρίχθηκε στο Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ.

ποίησης, των μοντέλων της οργάνωσης της διδασκαλίας και 4. Των μέσων που θα χρησιμοποιηθούν -εποπτικών και υλικών. Οι παραπάνω κατηγορίες από μόνες τους τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας, αλλά και του εν γένει εκπαιδευτικού έργου, αποτελούν μια τεχνοκρατική διάσταση, αν ο δάσκαλος δεν λάβει υπόψη του ότι: Ως επιστήμονας απευθύνεται με το έργο του σε ανθρώπους, οι οποίοι θέτουν σκοπούς και επιδιώξεις μέσα στο περιβάλλον που ζουν. Επιπλέον, αυτές οι επιδιώξεις εναρμονίζονται ανάλογα με το εκάστοτε πλέγμα περιβαλλοντικών, κοινωνικών, πολιτιστικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών. Έτσι, οι παραπάνω τέσσερις κατηγορίες διαμορφώνονται στο πλαίσιο δύο μεγάλων κατηγοριών προϋποθέσεων που αναφέρονται: 1. Σε ανθρωπογενείς παράγοντες. 2. Στις κοινωνικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες (Τσιάκαλος, 1992).

Θεωρητικές διαστάσεις κατά τη διαμόρφωση προθέσεων και επιδιώξεων στην εκπαίδευση με παιδιά Ρομά

Στο σχέδιο που ακολουθεί δεσπόζει η επιλογή τόσο των προθέσεων όσο και των σκοπών και επιδιώξεών μας κατά τη διδασκαλία. Από την εμπειρία -στις καθημερινές επαφές και συνεργασίες μας με τους δασκάλους- καταγράφεται το εξής φαινόμενο: Πρώτον, αγνοείται η επιλογή προθέσεων και η διαμόρφωση των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων ως η ουσιαστικότερη εκπαιδευτική διαδικασία και δραστηριότητα. Και δεύτερον, φαίνεται να μην ενδιαφέρονται γι' αυτό το επίπεδο, αλλά να εστιάζουν το ενδιαφέρον τους κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας μόνο στο «πώς», δηλαδή στη μέθοδο και στις τεχνικές, καθώς και στην ύπαρξη έτοιμου υλικού. Το ίδιο όμως υλικό πολλές φορές μπορεί να χρησιμοποιηθεί κάτω από διαφορετικές προθέσεις και σκοπούς προκαλώντας διαφορετικά και συχνά ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Έτσι, στην περίπτωσή μας:

α) Κατ' αρχήν, στην προσπάθειά μας να περιγραφούν οι προθέσεις που θα επηρεάσουν τη διαμόρφωση των σκοπών της διδασκαλίας, οφείλουμε να εστιάσουμε την περιγραφή τους σε συνδυασμό με τις προϋποθέσεις, οι οποίες προκύπτουν από τις συνθήκες διαβίωσης των μαθητών Ρομά. Από αυτό θα καθοριστεί τόσο το περιεχόμενο όσο και το μοντέλο της διδακτικής παρέμβασης.

β) Μέσα από τις περιπτώσεις που θα παρουσιαστούν, οι μαθητές και οι μαθήτριες Ρομά λειτουργούν ως ερευνητές και ερευνητρίες του αποκλεισμού

τους από βασικά δικαιώματα επιβίωσης. Η καταγραφή τους περισσότερο φαντάζει-θεωρείται ως διεκδίκηση ικανοποίησης των δικαιωμάτων τους και ως τέτοια όλη αυτή η διαδικασία-δράση στην ουσία αποτελεί μια καταγραφή του πολιτισμού και της γλώσσας στη δική τους κοινότητα. Αυτή η δραστηριότητα, ως νέα διάσταση, δημιουργεί νέες προοπτικές στην εκπαίδευση και στην κουλτούρα του σχολείου. Ταυτόχρονα, η ίδια αυτή διαδικασία με τα παιδιά Ρομά διαμορφώνει την αντίληψη του πολιτικού και κοινωνικού ρόλου της εκπαίδευσης για την ανάληψη κοινωνικής δράσης από όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς.

γ) Η προσπάθεια αυτή των παιδιών Ρομά αναδεικνύει εκ των πραγμάτων μια διαφορετική διάσταση στην οριοθέτηση της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος. Σε επίπεδο λοιπόν μαθησιακών διαδικασιών για κάθε παιδί Ρομά με περιεχόμενο διδασκαλίας καταστάσεις της ζωής του, τις οποίες στο κυρίαρχο μοντέλο το κάθε παιδί αφήνει πίσω, γιατί χαρακτηρίζονται πολλές φορές άχρηστες, αυτές στην ουσία μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για γρήγορη και επιτυχή μάθηση (Cope & Kalantzis, 2002· Mercado, 2003, σ. 112· Cope & Kalantzis, 2004). Τα παιδιά Ρομά αρχίζουν με την αναγνώριση της εμπειρίας τους και χρησιμοποιούν αυτήν την εμπειρία ως βάση και υλικό γραμματισμού για τη διερεύνηση των όσων γνωρίζουν και μπορούν να κάνουν (Φρέιρε, 1977). Με άλλα λόγια η κριτική συνειδητοποίηση ως διαδικασία και ως εκπαιδευτική οργάνωση συνδιαμορφώνεται γύρω από λογικές ανάδειξης καταστάσεων. Ο Holloway παρατηρεί σχετικά: *Το πρόβλημα της οργάνωσης δεν είναι να φέρουμε τη συνείδηση από τα έξω σε εγγενώς περιορισμένα υποκείμενα, αλλά να φέρουμε στην επιφάνεια τη γνώση που υπάρχει ήδη, αν και σε καταπιεσμένη και αντιφατική μορφή* (Holloway, 2005, σ. 439). Έχει ιδιαίτερη σημασία για την εκπαιδευτική διαδικασία με τους Ρομά, αλλά και με άλλες αποκλεισμένες ομάδες, να οριοθετείται αυτή στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής με στόχο τη συνειδητοποίηση. Μόνον έτσι θα μπορέσει να αναδειχθεί ο λόγος των «καταπιεζομένων», ώστε να αποτινάξουν την «κουλτούρα της σιωπής», η οποία περικλείει την πολιτισμική και κοινωνική επιβολή των κυρίαρχων ομάδων και τις αντίστοιχες με αυτήν κοινωνικές σχέσεις εις βάρος της ζωής των καταπιεζομένων, στην περίπτωση μας των Ρομά. Η «κουλτούρα της σιωπής», σύμφωνα με τον Φρέιρε, καταγράφεται ως αλλοτριωμένη φωνή και δεν παράγει τον πραγματικό λόγο των καταπιεζομένων· αυτή η διαπίστωση αποτελεί σημαντική προσφορά στη διατύπωση των προϋποθέσεων για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (Φρέιρε, 1977). Μέσα λοιπόν από καθημερινά παραδείγματα και δραστηριότητες που εφαρμόζουμε στο τμήμα μας, αποδει-

κνύεται ότι η πλουραλιστική διαδικασία του οποιουδήποτε δυναμικού και αισιόδοξου παιδαγωγικού μοντέλου σχολικής ένταξης αυτών των παιδιών δεν είναι ζήτημα μόνο μιας κάθετης προόδου μέσω θεσμικών παρεμβάσεων της πολιτείας προς το σχολείο. Είναι εξίσου ζήτημα διεύρυνσης και διερεύνησης των πολλών διαστάσεων των σκοπών της διδασκαλίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μαζί με τα παιδιά Ρομά. Από αυτή τη διαδικασία, αρχικά, οι δάσκαλοι καλούνται να αποποιηθούν πολλά από τα καθημερινά αυτονόητα του ομοιόμορφα διαμορφωμένου σχολείου, αυτού που βασίζεται κυρίως σε μονοπολιτισμικές, πολλές φορές εθνοκεντρικές και σε ακραίες περιπτώσεις εθνικιστικές αντιλήψεις. Έτσι, μέσα από την ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο αναδεικνύονται γενικότερες αντιφάσεις και αδιέξοδα του εκπαιδευτικού συστήματος (Δαφέρμος, 2006, σ. 14), που έχουν να κάνουν με βασικές διαστάσεις ισότητας και δημοκρατίας.

δ) Από τα παραπάνω εξάγεται συμπερασματικά μια σειρά από θεμελιώδη ζητήματα σχετικά με την ακαδημαϊκή γνώση, τις δραστηριότητες μάθησης και τη φύση της διδασκαλίας της γλώσσας ως δεύτερης με παιδιά Ρομά (αφού δεν έχουν μητρική την Ελληνική), καθώς και με τη φύση της γραφής και τη σημασία της στη σχολική επιτυχία τους.

ε) Στη διδασκαλία με παιδιά Ρομά τα προγράμματα γραμματισμού δεν μπορούν να στέκονται μόνο σε ένα στατικό παραδοσιακού τύπου γραμματισμό (εκμάθηση κάποιων γραμμάτων και συλλαβών με τις γνωστές αναλυτικο-συνθετικές ή ολικές μεθόδους ή αναδυόμενου γραμματισμού), αλλά σε μια δυναμική προοπτική, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές συν-οικοδομούν και συν-διαπραγματεύονται ποικίλες μορφές ανάγνωσης και παραγωγής νοημάτων και κριτικής (Κωστούλη, 2005, σ. 252). Δεν πρόκειται για μια τυχαία κριτική, αλλά γίνεται στο πλαίσιο ανάδειξης των κυρίαρχων κοινωνικών δομών, οι οποίες διαμορφώνουν συνθήκες κοινωνικών αποκλεισμών εις βάρος των Ρομά. Έτσι, ο στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν τα ίδια τα παιδιά Ρομά ότι πρέπει να μετατραπούν «σε συντελεστές της ιστορίας» καθημερινά έξω και μέσα στο σχολείο (Μασέντο, 2002).

στ) Η παραπάνω προϋπόθεση πολλαπλασιάζει την ευθύνη του σχολείου απέναντι στα παιδιά Ρομά, προκειμένου αυτά μέσω της διδασκαλίας να αποκτήσουν *τη γλωσσική γνώση, που σημαίνει τη σύζευξη της γλωσσικής ικανότητας με την απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας* (Χατζησαββίδης, 2002, σ. 21). Η απόκτηση των ικανοτήτων αυτών σημαίνει ότι τα παιδιά Ρομά κατακτούν και σε σημαντικό βαθμό συνειδητοποιούν όλες εκείνες τις συνθήκες, που θα τα οδηγήσουν σε σχολική επιτυχία, χωρίς βέβαια να θεωρείται ότι μόνο το σχολείο θα

συμβάλει στην εξαφάνιση και του κοινωνικού αποκλεισμού των Ρομά. Αποτελεί όμως αυτή η απόκτηση μέσω των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σημαντικό παράγοντα, αφού τα παιδιά Ρομά εντός του συστήματος της γλώσσας σε συνδυασμό με τη γνώση για τη χρήση του συστήματος στην επικοινωνία (Χατζησαββίδης, 2002, σ. 21) θα μπορούν να διαμορφώσουν πλαίσια ανάδειξης των προβλημάτων που βιώνουν. Θα μπορούν, δηλαδή, σήμερα τα ίδια να καταγράφουν και να αναδεικνύουν τα δικαιώματά τους μέσα από την παραγωγή κειμένων και αύριο, μέσα στα όρια μιας δια βίου προοπτικής και κοινωνικής ευελιξίας ως πολίτες, να έχουν αυτές τις ικανότητες και να διατυπώνουν τα αιτήματά τους χωρίς την ανάγκη παρουσίας διαμεσολαβητών. Αυτό, ως μια πρώτη κατάκτηση, αποτελεί για την εκπαιδευτική διαδικασία μια σημαντική πολιτική πράξη χειραφέτησης. Με άλλα λόγια το σχολείο είναι υποχρεωμένο να διαμορφώνει καθημερινά πλαίσια πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2001) προκειμένου να δίνονται ευκαιρίες και δυνατότητες αξιοποίησης (μέσω της διδασκαλίας) και εκμάθησης του κώδικα βασικών ικανοτήτων. Ταυτόχρονα, αποτελεί ουσιαστική εκπαιδευτική παρέμβαση το να δίνεται έμφαση στο νόημα και την κοινωνική πρακτική (Pressley, 2000) από παιδιά κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων και γλωσσικών-πολιτισμικών μειονοτήτων, που δεν χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα ως μητρική.

ζ) Υπάρχουν σήμερα διατυπωμένες επιστημονικές απόψεις οι οποίες υποστηρίζουν ότι: *είναι γενικά παραδεκτό ότι τα παιδιά μαθαίνουν γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα, εφόσον μπορούν να στηριχτούν και να αναπτύξουν τη γλωσσική τους εμπειρία και τις γλωσσικές δεξιότητες, αυτές που κατέχουν* (Kit & Maybin, 2003, σ. 203). Δεν πρέπει όμως να μας διαφεύγει και το γεγονός ότι παρά τη διαφορά του γραπτού από τον προφορικό λόγο (Frank, 2006, σ. 91) και τη σύνθετη διαδικασία της ανάγνωσης ως προς την ερμηνεία, όλα τα παιδιά είναι ικανά να πετυχαίνουν κάτω από κατάλληλες συνθήκες να γράφουν και να διαβάζουν, γιατί *αυτό που είναι δύσκολο να ερμηνευτεί δεν είναι και κατ' ανάγκη δύσκολο να μαθευτεί* (Frank, 2006, σ. 7). Δυστυχώς κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αγνοούμε ή πεισματικά απορρίπτουμε σε σημαντικό βαθμό όλο το φάσμα των γλωσσικών πρακτικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά Ρομά, προκειμένου να επικοινωνήσουν καθημερινά στην ελληνική γλώσσα ως δεύτερη εντός και εκτός σχολείου. Πολλές φορές απορρίπτουμε γελοιοποιώντας την ιδιόμορφη χρήση της ελληνικής γλώσσας από τους Ρομά, ενώ σε πάρα πολλές περιπτώσεις αυτή θα πρέπει να αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία ο δάσκαλος μαζί με τα παιδιά Ρομά θα δομήσουν, καταγράφοντας την πρώτη εμπειρία των παιδιών στο σχολείο.

Έτσι, αποτελεί εκπαιδευτική πρόκληση ο τρόπος με τον οποίο θα καταστήσουμε κεντρικό κομμάτι του καθημερινού προγράμματος σπουδών τη δική τους πείρα από τη γλώσσα ή τις γλώσσες που μιλούν, αναθέτοντας σε αυτά ρόλους ερευνητή της δικής τους ζωής προκειμένου να ενσωματώσουν την εμπειρία τους στη διδακτέα ύλη (Willinsky, 1990· Pappas & Barro Zecker, ό.π.· Τρέσσου κ.ά., 2005). Κατ' αυτόν τον τρόπο ενδυναμώνεται η δράση των ίδιων των παιδιών Ρομά μέσα και από το συναίσθημα, καθώς και μέσα από ένα πλαίσιο αναγνωρισμένων κοινωνικά δραστηριοτήτων του περιβάλλοντός τους (Wells, 1990, σ. 379· Pappas & Barro Zecker, ό.π. σ. 26). Το προϊόν αυτής της εκπαιδευτικής δράσης προσφέρει στα παιδιά ένα ευρύ φάσμα προφορικών εμπειριών, καθώς και παραγωγή πολλών κειμένων για ένα φάκελο που μπορεί να αποτελέσει το «βιβλίο των δικαιωμάτων τους» καθιστώντας τα «αναδυόμενους συγγραφείς» (Pappas & Zecker, ό.π., σ. 69). Η ευθύνη και η κατάκτηση αυτής της επίγνωσης, που προκύπτει από τον ρόλο τους ως συγγραφέων, δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις προκειμένου να αναζητήσουν τις κατάλληλες επικοινωνιακές παραμέτρους και στη συνέχεια να διορθώσουν τα κείμενά τους Έτσι, θα αυτο-διορθώσουν τα κείμενά τους με το πρόσχημα -στην πραγματικότητα στόχο- να δώσουν (ουμε) «φωνή στις εμπειρίες» τους (μας) (Pappas & Barro Zecker, ό.π., σ. 88), για να καταστήσουν τον λόγο τους μέσω του δικού τους βιβλίου αφενός κατανοητό από τους αναγνώστες και αφετέρου να πείσουν και να δημιουργήσουν συνθήκες αλληλεγγύης.

Τοπικές διαφοροποιήσεις και ομοιότητες στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά

Στον Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης το 70% των παιδιών είναι Ρομά και μιλούν τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες και μέσα στην τάξη συχνά τα παιδιά Ρομά προκειμένου να κατανοήσουν μια συζήτηση χρησιμοποιούν μαζί με τα Ελληνικά και τα Ρομανές. Πολλοί δάσκαλοι συχνά παρατηρούν αυτό το γεγονός, δυστυχώς όμως το καταγράφουν ως αρνητικό, ζητώντας από τα παιδιά να μιλούν μόνο τη γλώσσα του σχολείου, άσχετα αν η χρήση της Ρομανί γίνεται από τα παιδιά προκειμένου να κατανοήσουν φάσεις ή ζητήματα της διδασκαλίας. Από αυτό το γεγονός φαίνεται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αγνοούν βασικά ερευνητικά δεδομένα σε δίγλωσσα παιδιά ή παιδιά γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων (Cummins, 1999· Baker, 2001· Kit & Maybin ό.π., σ. 207): ότι τα παιδιά αυτά αποκτούν νωρίτερα επίγνωση της γλώσσας ως συμβολικού συστήματος και ότι μπορούν για παράδειγμα πολλά αντικείμενα να αναπαρασταθούν με διαφορετικές λέξεις και τρόπους

ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα. Αυτό είναι μια ιδιαίτερη ικανότητα την οποία το σχολείο στο πλαίσιο της δικής του μονογλωσσικής προσέγγισης αδυνατεί να κατανοήσει και να αξιοποιήσει. Ταυτόχρονα, πολλά παιδιά Ρομά αποτυγχάνουν και αξιολογούνται αντίστοιχα σε μια γλώσσα στην οποία πολλές φορές θεωρούνται και κατατάσσονται ως «αδύνατα». Όλα αυτά φανερώουν στην ουσία το γεγονός ότι τα παιδιά Ρομά δε βρίσκουν μια βάση κοινής εμπειρίας και κατανόησης στο σχολείο. Από αυτήν τη διάσταση δεν μπορούμε με βεβαιότητα να εξαιρέσουμε τους δασκάλους, [όπως έχει καταγραφεί σε ερευνητικά δεδομένα από τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης (Μητακίδου, 2007)], αφού αξιολογούν όλο το πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών Ρομά ως κατώτερο και άνευ πολιτιστικής και μορφωτικής αξίας και ουσίας. Στην πραγματικότητα όμως φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν και υιοθετούν στην επαγγελματική τους θεώρηση παραδοσιακές προσεγγίσεις περί πολιτισμού¹.

Θεωρείται ουσιαστική παρατήρηση το γεγονός ότι στην εκπαίδευση βρισκόμαστε συνεχώς μπροστά σε καταστάσεις, οι οποίες ρυθμίζονται από μια πλειάδα διαφορετικών παραγόντων που τις καθιστούν ιδιαίτερες περιπτώσεις. Συνεπώς, η όποια γενικευμένη πρόταση ερμηνείας ή παρέμβασης για το σύνολο των καταστάσεων πρέπει να μας καθιστά επιφυλακτικούς. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά η όποια γενικευμένη εκπαιδευτική πρόταση για όλα τα παιδιά Ρομά, που δεν θα λαμβάνει υπόψη τις κατά τόπους συνθήκες ή τα κατά τόπους κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά των Ρομά, πολύ φοβόμαστε ότι θα οδηγηθεί σε μια παλινδρόμηση υιοθέτησης παλαιότερων αφομοιωτικών πρακτικών, ακόμη και σε αποτυχία. Έτσι, διαφορετικά θα πρέπει να εστιάσουμε τη μελέτη και την όποια εκπαιδευτική μας παρέμβαση για τους μουσουλμάνους Ρομά, για τους αγρογάτες Ρομά του καταυλισμού της Χαλάστρας Θεσσαλονίκης, για τους Ρομά συλλέκτες ανακυκλώσιμων υλικών, για τους Ρομά μικροεμπόρους του Δενδροποτάμου, για τους αγρότες Ρομά των Σοφάδων, για τους Ρομά του Στρατοπέδου Γκόνου της Θεσσαλονίκης, για τους Ρομά της Ν. Ιωνίας Βόλου, για τους Ρομά της Λάρισας, για τους αυτοαποκαλούμενους «ντόπιους» Ρομά της Ηράκλειας Σερρών ή τους Ρομά της Αλεξάνδρειας Ημαθίας, οι οποίοι δεν αποδέχονται τον όρο Τσιγγάνος. Και μόνο η γεωγραφική, αστική ή αγροτική, επαγγελματική, κοινωνική και οικονομική θέση των Ρομά, που μόλις περιγράψαμε ανά την Ελλάδα, καθορίζουν την ανάγκη διαφορετικής διερεύνησης από τους δασκάλους των εμπειριών των παιδιών προκειμένου να προσεγγίσουν και να εκμεταλλευτούν αυτές τις εμπειρίες ως διδακτικό υλικό στην τάξη ή να τις ενσωματώσουν σε διδασκόμενα αντικείμενα.

Υπάρχουν όμως και κάποιες βασικές κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις και διαδικασίες κοινές για το σύνολο των Ρομά, οι οποίες, αν κατανοηθούν από τον κάθε δάσκαλο, θεωρούμε ότι θα συμβάλουν στη διαμόρφωση παιδαγωγικών πρωτοβουλιών για τη σχολική ένταξη των παιδιών Ρομά. Αυτές είναι:

1. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, που σημαίνει ότι οι Ρομά παρεμποδίζονται στην απορρόφηση του δημόσιου και κοινωνικού πλούτου (Τσιάκαλος, 1998). Εδώ ως πλούτος λογίζονται: η εκπαίδευση, η υγεία, η συμμετοχή στα κοινά, τα δικαιώματα. Η παρεμπόδιση απορρόφησης ενός από τα παραπάνω αγαθά λειτουργεί ως παράγοντας-αιτία αποκλεισμού των Ρομά και από άλλα αγαθά, δημιουργώντας έτσι μια αλυσιδωτή παρενέργεια (Τσιάκαλος, 1998, ό.π.).

2. Για την επιπλέον διερεύνηση του θέματος η προσοχή μας πρέπει να εστιάζεται και στη γεωγραφική θέση των Ρομά στον ευρύτερο ελληνικό χώρο (γενική διαπίστωση: έξω-παρυφές των αστικών κέντρων, σε καταυλισμούς ή συνοικίες υποβαθμισμένες) για δύο κυρίως λόγους: α) Έρευνες και στη χώρα μας έχουν δείξει ότι η γεωγραφική θέση της κατοικίας σε συνθήκες φτώχειας επηρεάζει αρνητικά τη σχολική φοίτηση, τη σχολική αποτυχία και τη σχολική διαρροή (Μυλωνάς, 2001, σ. 34-48). β) Οι τοποθεσίες κατοίκησης των Ρομά διαμορφώνουν εύκολα συνθήκες γκέτο. Μια σειρά από ειδικά μέτρα παρέμβασης με στόχο, δήθεν, άλλοτε την ασφάλεια και άλλοτε την προστασία στην ουσία δημιουργούν συνθήκες για τον στιγματισμό των οικισμών και των καταυλισμών αυτών καθώς και των ανθρώπων τους. Έχει ιδιαίτερη σημασία ο τρόπος προσέγγισης αυτής της διάστασης, γιατί τόσο οι θεσμικές παρεμβάσεις όσο και η αδιαφορία των θεσμών κατασκευάζουν το γκέτο.

Το όλο περιεχόμενο των επιχειρημάτων, που χρησιμοποιείται από θεσμικές παρεμβάσεις και η παρουσίαση στον τύπο -γραφτό και ηλεκτρονικό-, φανερά ή κρυφά διαμορφώνεται γύρω από τη λογική μιας δήθεν βιολογικής ροπής των Ρομά στην παραβατικότητα, στην αμορφωσιά κ.τ.λ. (Χατζηνικολάου, 2006). Σε τέτοιες συνθήκες δημιουργείται πράγματι ένας αξεπέραστος βιο-πολιτικός χώρος, όπου το γυμνό από εξωτερικά ερεθίσματα και ανώνυμο άτομο βρίσκεται στην απόλυτη διάθεση μιας ανεξέλεγκτης δύναμης χωρίς πολιτικά δικαιώματα και χωρίς ηθικές και νομικές διαμεσολαβήσεις. Θα έλεγε κανείς ότι το πρόσωπο είναι παγιδευμένο σε ένα «μη τόπο», όπου μπορεί να συμβεί κυριολεκτικά οτιδήποτε εις βάρος της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και κατ' επέκταση της ιδιότητάς του ως πολίτη (είναι γνωστές οι επεμβάσεις των αρχών δημόσιας τάξης σε καταυλισμούς αδιαφορώντας για το άσυλο της κατοικίας).

Προφανώς και οι συνθήκες διαβίωσης πρέπει να τύχουν ιδιαίτερης προσοχής από τους εκπαιδευτικούς. Πολλές οικογένειες Ρομά μένουν σε παράγκες ή σε σπίτια-αποθήκες χωρίς νερό, χωρίς τουαλέτα, χωρίς φωτισμό κ.τ.λ. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες είναι αμφίβολο, αν τα παιδιά Ρομά μπορούν να ξεκουραστούν, αν μετά από βροχή ή χιόνια έχουν στεγνά ρούχα, αν μπορούν να ξυπνήσουν το πρωί σε μια ερμητικά κλειστή παράγκα, χωρίς ηλεκτρικό κ.τ.λ. Οι παραπάνω συνθήκες διαμορφώνουν τη δυνατότητα υλοποίησης και όλων εκείνων των παραγόντων μελέτης στο σπίτι, που πολλοί δάσκαλοι θεωρούν την ύπαρξή τους αυτονόητη.

Ο Ούγγρος Ρομά συγγραφέας Μένιχερτ Λάκατος μιλώντας ως εκπρόσωπος των Ρομά στον ΟΗΕ είπε: *Κυρίες και κύριοι ίσως πιστεύετε ότι οι Ρομά είναι ευτυχημένοι όσο δεν ταλανίζονται από τις μάστιγες του πολιτισμού. Όμως κάνετε λάθος. Στον εξαθλωμένο κόσμο της τρώγλης, όπου η εγκληματικότητα [κοινωνική κατασκευή και αυτή], η φτώχεια, η αρρώστια και η θνησιμότητα παιδιών και ενηλίκων ξεπερνούν κατά πολύ το μέσο όρο της υπόλοιπης πολιτισμένης ανθρωπότητας και όπου το 90% των δέκα εκατ. ανθρώπων μας είναι αναλφάβητοι, σε αυτό τον κόσμο οι μάστιγες του πολιτισμού χάνουν τη φρίκη τους* (Τσιάκαλος, 2006, σ. 132).

Στόχοι

Οι παραπάνω παρατηρήσεις διαμορφώνουν και καθορίζουν το περιεχόμενο των επί μέρους στόχων όπως: 1. Νομιμοποίηση της γνώσης που διαθέτουν τα παιδιά Ρομά στο πλαίσιο της προφορικότητας που χαρακτηρίζει την κοινότητά τους². 2. Εντοπισμός των πηγών της γνώσης μέσα στην κοινότητα των Ρομά. 3. Διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης με τις οικογένειες των παιδιών Ρομά του Δενδροποτάμου για διερεύνηση από κοινού των συνθηκών διαβίωσης και αποκλεισμών. 4. Εφαρμογή και καταγραφή της διερεύνησης στην ακαδημαϊκή γραφή. 5. Προσανατολισμός σε ακαδημαϊκά, γλωσσικά και σχολικά θέματα που θέλουμε να τονίσουμε. 6. Αυτοαξιολόγηση των διαδικασιών γραφής από τα παιδιά. 7. Ανάλυση του θέματος από την άποψη των Ρομά.

Οι στόχοι αυτοί (χωρίς κάποια ιεραρχική αξιολόγηση) σε συνδυασμό με ευρύτερα διατυπωμένους στόχους όπως: ένταξη των παιδιών Ρομά, επικοινωνιακοί στόχοι, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, συν-διαπραγμάτευση θεμάτων, κριτική συνειδητοποίηση των παιδιών Ρομά, διαμορφώνουν το καθημερινό πλαίσιο διδασκαλίας.

Κείμενα

Τα κείμενα παρατίθενται όπως πρωτο-γράφηκαν από τα παιδιά, αδιόρθωτα:

Ελένη

Στο σπίτι δεν έχουμε φώτα και δεν έχουμε ζεστό νερό

Αντωνία

το δικό μας σπίτι

ο τοίχος είναι από ξύλα

το σπίτι μας το έδωσε ο δήμαρχος

Τα σπίτια μας

τα παιδιά τις τάξης μας έχουν μικρά σπίτια. Έχουν ένα δωμάτιο και κιμούνται έξι άνθρωποι. Πολλά παιδιά μένουν στις παράγκες. Τα παιδιά κιμούντε κάτω στο πάτομα και δεν ξεκουράζονται

Το σπίτι μας

Μένουμε σε ένα μικρό σπίτι. Έχει δυο μικρά δωμάτια το ένα είναι και κουζίνα. η τουαλέτα είναι έξω και δεν έχει μπάνιο. Μένουμε τα 6 αδέρφια, η μαμά και η γιαγιά. Έχει ένα παράθυρο στην κουζίνα. Μετρήσαμε το σπίτι μας. Η κουζίνα έχει μήκος 4 μ και πλάτος 2μ. το εμβαδόν της είναι 8 τετραγωνικά μ. μετρήσαμε το δωμάτιο. Έχει μήκος 4 μ. και πλάτος 3,5 μ. το εμβαδόν του είναι 14 τ. μ. όλο το σπίτι έχει 22 τ. μ. ο κύριος μας είπε ότι κάθε άνθρωπος θέλει 10 τ.μ. εμείς θέλουμε 80μ. χώρια η κουζίνα και το σαλόνι. Δεν έχουμε κρεβάτι και τραπέζαρία

Διαπιστώσεις ως επίλογος

1. Στα χρόνια μας σημαντικό ρόλο έχει διαδραματίσει το πολιτικό γεγονός της κοινωνικής δικαιοσύνης και του κράτους πρόνοιας. Σημαντικότερο όμως κριτήριο για την κοινωνική δικαιοσύνη δεν είναι μόνο οι ωφέλειες ή οι ευκαιρίες, ούτε μόνο τα βασικά αγαθά, αλλά η δυνατότητα του κάθε ανθρώπου να επιλέξει τη ζωή που εκτιμά σε συνθήκες ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Αυτό αποτελεί στοιχείο της ελευθερίας του ανθρώπου και όπως έλεγε η Μποβουάρ: *Δεν είναι εύκολη η υπόθεση της ελευθερίας, εμπεριέχει την αγωνία της επιλογής. Εμπεριέχει το βάρος της ευθύνης* (Χείζελ, 2005, σ. 53). Η δυνατότητα επιλογής σε κοινωνικά και οικο-

νομικά πλαίσια σαν αυτά που περιγράφει ο Μ. Λάκατος αποτελούν ένα καθημερινό διακύβευμα της υπόθεσης της ελευθερίας Ρομά και διασκορπίζονται ως αθύρματα τα όποια κυρίαρχα μυθεύματα περί δήθεν απόλυτης ελευθερίας των Ρομά. Έτσι, η όποια διάσταση της φτώχειας και ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν μπορούν να λογιστούν απλά και μόνο ως στέρηση εισοδήματος και αγαθών, αλλά κυρίως ως στέρηση δυνατοτήτων, ευκαιριών ζωής και ευκαιριών συμμετοχής. Οι δυνατότητες, οι ευκαιρίες και η συμμετοχή αποτελούν τη βάση αξιολόγησης του επιπέδου προόδου μιας κοινωνίας και της δημοκρατίας. Αυτές ως δικαιώματα που προκύπτουν από τη συνταγματική αναγνώριση αποτελούν προφανώς προτάγματα του κράτους πρόνοιας. Τα προφανή αυτά που αφορούν την προστασία από την πείνα, την ένδεια, τους λιμούς, την κοινωνική ασφάλιση και υγεία, την παροχή εκπαίδευσης κ.τ.λ., μπορεί να καταγράφονται ως αδιαμφισβήτητα δικαιώματα, όμως η κοινωνική τους εφαρμογή στο πεδίο των αποκλεισμένων ομάδων όπως είναι οι Ρομά αποτελεί καθημερινό διακύβευμα και ως τέτοια η τήρησή τους από την πολιτεία -στην περίπτωση μας η ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο- αποτελούν πρόκληση καθημερινής διεύρυνσης της Δημοκρατίας. Στο σημείο αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία η ατομική και κυρίως η κοινωνική ευθύνη του δασκάλου, που προκύπτει από τον ρόλο του στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού θεσμού.

2. Αποτελεί κοινωνικό σκάνδαλο ο αποκλεισμός έστω και ενός παιδιού από το σχολικό σύστημα ή η σχολική αποτυχία πολλών παιδιών Ρομά, που θα καταγράφεται και στο μέλλον εξαιτίας τόσο της θεσμικής ανεπάρκειας όσο και εξαιτίας της εκπαιδευτικής πολιτικής, που παράγεται λόγω αυτής της ανεπάρκειας.

3. Το πώς κάθε ομάδα οργανώνει τα μέσα ομιλίας, το πώς οι γλώσσες οικοδομούνται για να κάνουν πολύ περισσότερα από το να μεταφέρουν γνωστικού χαρακτήρα μηνύματα, το πώς οικοδομούνται ιδεολογικές οπτικές μέσα από τη χρήση και τη δομή της γλώσσας (Τσιτσιπίης, 2004), η σχέση της με την εκπαιδευτική γραφειοκρατία και τη σχολική οργάνωση της γνώσης αλλά και πολλά άλλα ζητήματα δεν μπορούν να αφήνουν τους δασκάλους αδιάφορους, όταν στην τάξη τους έχουν παιδιά Ρομά αλλά και παιδιά άλλων μειονοτήτων.

4. Τα παιδιά, όταν ασχολούνται με το γράψιμο αυθεντικά με καταγραφή, προγραμματισμό, κοινοποίηση και αναστοχασμό, παίρνουν ένα δυνατό μήνυμα για τη σημασία που αυτό έχει στη ζωή του ανθρώπου ως κοινωνική, πολιτική και παρεμβατική αξία. Τα παιδιά δεν είδαν μόνο από μια άλλη σκοπιά πόσο σημαντικό και χρήσιμο είναι το γράψιμο, αλλά άρχισαν να θεωρούν τον εαυτό τους εν

δυνάμει συγγραφέα και να συνειδητοποιούν ότι το γράψιμο αποτελεί, επιπλέον, μια δική τους κοινωνική ευθύνη -στο πλαίσιο μιας γενίκευσης- απέναντι στο σύνολο της ομάδας των Ρομά.

Σημειώσεις

1. Πολιτισμός: Η πιο δημοφιλής χρήση της έννοιας του πολιτισμού στην εκπαίδευση είναι εκείνη που εξισώνει τον πολιτισμό μόνο με την κληρονομιά μιας κοινωνικής ομάδας, δηλαδή με τις παραδόσεις, την ιστορία, τη γλώσσα, τις τέχνες και άλλα αισθητικά επιτεύγματα, τη θρησκεία, τα έθιμα και τις αξίες. Στην ουσία, πολιτισμός είναι μια μορφή διαρκώς εξελισσόμενης επινόησης προς επιβίωση, που βασίζεται στην προσαρμοστική αλλαγή η οποία καθιστά ικανές τις κοινωνικές ομάδες να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της επιβίωσης σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Είναι αυτό το είδος πολιτισμού που πρέπει μάλλον να κατακτήσουν και να συν-διαμορφώσουν τα παιδιά και από πολιτισμικές ομάδες σε ένα περιβάλλον, που οφείλει να προτάσσει την ανθρωπινή αξιοπρέπεια, τον σεβασμό και την κοινωνική δικαιοσύνη, παρά ένα εξιδανικευμένο μόνο απολίθωμα πολιτισμού βασισμένο αφενός σε ουτοπικές θεωρήσεις μιας δήθεν ισότητας σε πλαίσια πλουραλισμού και αφετέρου σε αδιαπραγμάτευτες βιολογικές κληρονομίες του πολιτισμού (Bullivant, 1997, σ. 81-82).
2. Έτσι, τα κείμενα που παράγονται θέτουν ζητήματα αναζήτησης και διερεύνησης της γλώσσας, προφορικής και γραπτής, και των άμεσων πνευματικών και πρακτικών αναγκών των Ρομά. Στο σημείο αυτό η προσοχή μου ως (του) δασκάλου εστιάζεται γύρω από το γεγονός, όπου η προφορικότητα είναι κυρίαρχη στην ομάδα των Ρομά, ενώ ο γραπτός λόγος, στην ουσία η λογική του γραπτού λόγου, απουσιάζει. Αποτελεί πρόκληση κατά πόσο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία η προφορικότητα μπορεί να αποτελέσει βατήρα του γραπτού λόγου αξιοποιώντας την ως ένα επιπλέον στοιχείο του γραμματισμού. [Αξίζει εδώ να έχουμε υπόψη τις διαστάσεις της θεωρίας του Ονγκ που τιτλοφορείται ως «προφορικότητα και γραμματισμός»]. Αυτή τη διάσταση καλούμαι στην καθημερινότητα να λύσω όχι στο πλαίσιο ανταγωνισμού και επιλογής της μιας ή της άλλης προσέγγισης, γραπτός ή προφορικός πολιτισμός, αλλά με ποιους τρόπους θα εμπλουτιστεί το λεξιλόγιο των παιδιών Ρομά με την ελληνική γλώσσα σε προφορική αλλά και σε γραπτή μορφή, αξιοποιώντας το σύνολο της γνώσης των παιδιών και τη μεταξύ τους επικοινωνία (Δαμανάκης & Σκούρτου, 2001, σ. 94).

Βιβλιογραφία

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Εισαγ., επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.
- Bullivant, B. (1997). Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: Ανάλυση των τάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick & C. Modgil, *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί-Προοπτικές*. Επιμ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Π. Χαραμής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 65-88.
- Core, B., & Kalantzis, M. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 214-216.
- Core, B., & Kalantzis, M. (2002). *Παιδαγωγικά πλαίσια: από τη θεωρία στην πράξη μέσα στη σχολική αίθουσα*, μτφ. Μ. Αρκολάκης. Αθήνα: Πιλοτικά Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, Α.Π.Θ.
- Core, B., & Kalantzis, M. (2004). Εναλλακτικά παιδαγωγικά πλαίσια στη σχολική πράξη. *Γέφυρες*. 17, 18-21.
- Cummins, J. (1999). *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας*. Επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ., & Σκούρτου, Ε. (2001). Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά Συνεδρίου. Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ατραπός*, 83-98.
- Δαφέρμος, Μ. (2006). *Περιθωριοποίηση και εκπαιδευτική ένταξη. Η περίπτωση των τσιγγάνων του Ηρακλείου Κρήτης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Kit, T., & Maybin, J. (2003). Διερεύνηση γλωσσικών πρακτικών σε μια πολύγλωσση κοινότητα του Λονδίνου. Στο Α. Egan-Robertson & D. Bloome (επιμ.), *Γλώσσα και πολιτισμός*, μτφ. Μ. Καράλη. Αθήνα: Μεταίχιμο, 203-234.
- Κωστούλη, Τ. (2005). Από τα προγράμματα γραμματισμού στον γραμματισμό της σχολικής τάξης: Στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. Στο Κουτσογιάννης, Χαράλαμποπούλος & Λιόσης (επιμ.), *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 26^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

- Μασέντο, Ντ. (2002). Εισαγωγή: Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση. Στο Ν. Τσόμσκι, *Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση*, μτφ. Α. Φιλιππάτος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Mercado, C. (2003). Όταν οι νέοι από περιθωριοποιημένες κοινότητες μπαίνουν στον κόσμο της εθνογραφικής έρευνας: καταγραφή, προγραμματισμός, αναστοχασμός και κοινοποίηση. Στο Α. Egan-Robertson & D. Bloome (επιμ), *Γλώσσα και πολιτισμός*, μτφ. Μ. Καράλη. Αθήνα: Μεταίχμιο, 111-140.
- Μυλωνάς, Θ. (2001). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Συμβολές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Papas, C. Ch., & Barro Zecker, L. (2006). *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού*. Επιμ. Τ. Κωστούλη. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson & R. Barr (Eds). *Handbook of reading research* (vol. 3). Mahwah, N.J.: LEA.
- Smith, F. (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση*. Επιμ. Α. Αϊδίνης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τρέσσου, Ε., Κωστούλη, Τρ., Βασιλειάδης, Β., Χασιώτης, Β., & Χατζηνικολάου, Α. (2005). *Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Βασικές Δεξιότητες Τσιγγάνων Ι και ΙΙ*. (Βιβλία για επιμορφούμενο και επιμορφωτή). Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Ε. Ενηλίκων. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Τσιάκαλος, Γ. (1992). Εκπαιδευτικό έργο. Από τον σχεδιασμό στην υλοποίηση. Στο *Εκπαιδευτικό έργο. Προβληματισμός, σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση. Πρακτικά*. Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Ε., 68-86.
- Τσιάκαλος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός: ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. Στο Κ. Κασιμάτη (επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός, η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (2006). *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσιτσιπής, Λ. (2004). *Εισαγωγή στην Ανθρωπολογία της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Εισαγ. Θ. Γέρου, μτφ. Γ. Κριτικός. Αθήνα: Ράππα.
- Χατζηνικολάου, Α. (2006). Η προσβολή της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας σε συνθήκες κοινωνικής απαξίωσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης. Παραδείγματα με παιδιά Ρομά (Τσιγγανόπουλα) και φυλακισμένους νέους. Στο *Κοινωνικό πρόγραμμα δράσης για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού 2002-2006. Το εθνικό σχέδιο δράσης για την κοινωνική ενσωμάτωση ως εργαλείο*

- προώθησης της κοινωνικής συνοχής. *Πρακτικά ημερίδας*, 13. 4. 2006. Θεσσαλονίκη: Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός, Τομέας Κοινωνικής Πρόνοιας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο (δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού)*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Χείζελ, Ρ. (2005). *Simon de Beauvoir, Jean-Paul Sartre. Tête à tête*, μτφ. Ε. Βαρβάκη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Wells, G. (1990). Talk about text. Where literacy is learned and taught. *Curriculum Inquiry*, 20, 369-405.
- Willinsky, J. (1990). *The New Literacy: Redefining reading and writing in the schools*. New York: Routledge.