

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ: ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΕΑΕΚ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ

ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΡΟΜ:

ΑΠ' ΤΗΝ ΠΛΕΥΡΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ...

(ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΔΕΝΔΡΟΠΟΤΑΜΟ ΚΑΙ ΣΤΟΝ ΕΥΘΟΣΜΟ)

ΕΛΕΝΗ ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1998

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Μ Ε Ρ Ο Σ Π Ρ Ω Τ Ο

- Εισαγωγικά	4
- Η ρομανί γλώσσα: η φύση, η ιδιαιτερότητά της και το κοινωνιο-γλωσσικό της status	11
- Η μονογλωσσία του ελληνικού σχολείου και οι δυσκολίες σχολικής ένταξης και σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων Ρομ/ισσών	16
- Περιβαλλοντική και κοινωνική ταυτότητα των περιοχών της έρευνας	22
- Δενδροπόταμος	22
- Εύοσμος	27
- Η μέθοδος και η τεχνική της έρευνας	31
- Το δείγμα	31
- Η μέθοδος συλλογής και η τεχνική επεξεργασίας του ερευνητικού υλικού	35

Μ Ε Ρ Ο Σ Δ Ε Υ Τ Ε Ρ Ο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

	38
- Ο θεσμός του σχολείου και το δίγλωσσο σχολείο	38
I. Το σχολείο: Η μορφωτική και εργαλειακή χρήση / αξιοποίησή του ή “το παν είναι τα γράμματα” ή “τα γράμματα είναι άλλα δύο μάτια	38
II. Και η προοπτική του δίγλωσσου σχολείου;	46
A. Οι πέντε λόγοι για την απόρριψη του δίγλωσσου σχολείου	49
1. Η ρομανί προσφέρεται αποκλειστικά και μόνο για τις ενδοεθνοτικές ανάγκες συνεννόησης και επικοινωνίας	49
2. Το δίγλωσσο σχολείο ενισχύει και σταθεροποιεί την ιδιαιτερότητα της προφοράς τους	51
3. Τα ιδιαίτερα κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά της ίδιας της ρομανί	55
4. Η διδασκαλία της ρομανί είναι μια άλλη μορφή εκπαιδευτικής περιθωριοποίησης	56
5. Η ρομανί είναι μυστικός κώδικας επικοινωνίας	57
B. Κι αυτοί/ές που συναινούν για το δίγλωσσο σχολείο;	61
1. Η διδασκαλία της ρομανί βελτιώνει την αυτοεικόνα και γενικά την κοινωνική αναπαράσταση των Ρομ/ισσών	62
2. Η διδασκαλία της ρομανί είναι αναγκαιότητα για τη βιωσιμότητά της ως γλώσσας και γενικά για τη διατήρηση της “φυλής”	63

Συμπερασματικές παρατηρήσεις	66
Βιβλιογραφία	78

**Δίγλωσση εκπαίδευση και εκπαίδευση των Ρομ:
απ' την πλευρά των γονέων...
(Μια έρευνα στο Δενδροπόταμο και στον Εύοσμο)**

Ε ι σ α γ ω γ ι κ á

Το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού, που πλήττει τις μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, έχει απασχολήσει έντονα τη θεωρητική και εμπειρική έρευνα τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες.¹ Όπως υποστηρίζεται, το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού ορίζεται, τόσο ως κατάσταση, όσο και ως διαδικασία²: οι ασθενέστερες κοινωνικά ομάδες δεν έχουν ίσους όρους πρόσβασης σε βασικά κοινωνικά και δημόσια αγαθά, όπως π.χ. της εκπαίδευσης, της υγείας, της συμμετοχής στα κέντρα λήψης αποφάσεων και γενικά στο πολιτικό γίγνεσθαι. Η περιορισμένη έως μηδενική πρόσβαση στα συγκεκριμένα αυτά αγαθά συντηρεί και εδραιώνει την οικονομική τους δυσπραγία, το χαμηλό «πολιτισμικό» τους κεφάλαιο και γενικά την κοινωνική τους περιθωριοποίηση, την υποτίμηση και το στιγματισμό τους.

Οπωσδήποτε το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού δεν είναι ούτε πρόσφατο ούτε καινοφανές. Έχει μια διαχρονική παρουσία και εκδήλωση στην ιστορία των λαών. Όπως, μάλιστα, είναι ευρύτερα γνωστό, σε παλαιότερες εποχές οι διάφορες εκφάνσεις του ήταν περισσότερο απροκάλυπτες ή άμεσες ή/και θεσμοθετημένες.

Στις σημερινές, ωστόσο, συνθήκες και συγκυρίες υπερπαραγωγής καταναλωτικών αγαθών, διακηρύξεων και θεσμικής κατοχύρωσης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και των ίσων ευκαιριών, ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί πρόκληση

¹ Για μια αναφορά στα βασικά αίτια που πυροδότησαν το επιστημονικό ενδιαφέρον για το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού καθώς και για τα βαθύτερα αίτια που προκαλούν ή δημιουργούν το συγκεκριμένο φαινόμενο και τέλος τις μορφές έκφρασής του στις διάφορες κοινωνικές ομάδες που τον υφίστανται, βλ. ενδεικτ. τα συλλογικά έργα. Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα: Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1996, Τόμοι Α', Β'. Κ. Κασσιμάτη (επιμ.) Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998.

² Βλ. Δ. Κογκίδου, Ε. Τρέσσου - Μυλωνά, Γ. Τσιάκαλος, "Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση. Η περίπτωση των γλωσσικών μειονοτήτων στη Δυτική Θεσσαλονίκη" στο Ελ. Σκούρτου (επιμ.) Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, εκδ. Νήσος, Αθήνα 1997/α, σ. 139-163. Αναφορικά με την οριοθέτηση, το περιεχόμενο και τη χρήση του όρου "κοινωνικός αποκλεισμός" παρατηρούνται συχνά διαφοροποιήσεις στον καθημερινό λόγο και σε επίσημα κείμενα της Ε.Ε. Για μια κριτική επισκόπηση των ορισμών αυτών, των συνεπειών τους στις μορφές παρέμβασης και τέλος μια πρόταση για τα σχετικά ζητήματα, βλ. Γ. Τσιάκαλος "Κοινωνικός Αποκλεισμός: ορισμοί, πλαίσιο και σημασία" στο Κ. Κασσιμάτη (επιμ.) 1998 ό.π., σ. 39-65.

και απειλή για την κοινωνική συνοχή, ευημερία και ευρυθμία. Κάτω από τους όρους αυτούς, η επιστημονική προσέγγιση, η μελέτη και η αποτελεσματική αντιμετώπιση φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού αναδεικνύονται ως μια αναγκαιότητα, τόσο για τις πολιτισμικές μειονότητες που πλήττονται από αυτό, όσο και για την πλειοψηφούσα περιβάλλουσα κοινωνία.³

Μέσα στο γενικότερο πλαίσιο έξαρσης του επιστημονικού ενδιαφέροντος, για τη μελέτη των ζητημάτων που συνδέονται με τον κοινωνικό αποκλεισμό τα τελευταία χρόνια, emπίπτει η διεπιστημονική μελέτη και έρευνα που εστιάζεται στην πολιτισμική μειονότητα των Ρομ/ισσών, η οποία ως γνωστό διαχρονικά έχει μείνει και εξακολουθεί να παραμένει στο περιθώριο των ιστορικών εξελίξεων και των κυρίαρχων διαδικασιών. Έτσι, σήμερα διαθέτουμε αρκετές μελέτες και σημαντική αρθρογραφία αναφορικά με την εθνική καταγωγή και την ιστορία των Ρομ/ισσών,⁴ τις ιδιαιτερότητές τους ως προς τις μορφές κοινωνικής οργάνωσης, το αξιακό σύστημα, τα ήθη και τα έθιμά τους, τη μητρική τους γλώσσα,⁵ μελέτες αναφορικά με τις πτυχές και τα επίπεδα κοινωνικού αποκλεισμού τους κ.ά.

Οι σχετικές μελέτες τεκμηριώνουν την άποψη ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός των Ρομ/ισσών συνδέεται άμεσα και αμφίδρομα με τον αποκλεισμό τους από την εκπαιδευτική διαδικασία.⁶ Το συμπέρασμα, δηλαδή, στο οποίο συγκλίνουν οι σχετικές μελέτες και έρευνες, είναι ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός των Ρομ/ισσών αντικατοπτρίζεται και εκφράζεται μέσα από τα πολύ περιορισμένα ποσοστά εγγραφής

³ Για τους κινδύνους που εγκυμονεί για την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα, το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού μειονοτικών ομάδων, η Άννα Φραγκουδάκη δημοσίευσε πρόσφατα ένα ενδιαφέρον άρθρο με αφορμή τον περιορισμό της κυκλοφορίας των Αλβανών μετά τη δύση του ήλιου, βλ. Άννα Φραγκουδάκη: “Η απαγόρευση κυκλοφορίας των Αλβανών”, NEA, 16-5-1998.

⁴ Βλ. ενδεικτικά D. Kenrick, Τσιγγάνοι: Από τις Ινδίες στη Μεσόγειο, Συλλογή INTERFACE, μτφρ. Μ. Λαβδά, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1994. Angus Fraser, Οι Τσιγγάνοι, μτφρ. Γ. Σκαρβέλη, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, 1998.

⁵ Βλ. ενδεικτικά Αργυρώ Ι. Ιωαννίδου, “Οι Ρομ (Τσιγγάνοι) του Δενδροποτάμου” “ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ” Επιστημονική επετηρίδα του κέντρου Ιστορίας Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 1990, σ. 431-462, Τόμος Β’. Μ. Τερζοπούλου - Γ. Γεωργίου: Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία - Πολιτισμός, ΥΠΕΠΘ, Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, 1996.

⁶ Βλ. ενδεικτικά Δ. Ντούσας: “Οι Φυλετικές Διακρίσεις στην Εκπαίδευση των Τσιγγάνων” Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 14, (1991) σ. 32-37’ του ίδιου: ROM και Φυλετικές Διακρίσεις, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1997. Δ. Βεργίδης “Νεορατσισμός και Σχολείο - η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων” - Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 81, 1995, σ. 55-62. Χρ. Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη “Διακοπή Φοίτησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Περιοχή της Δωδεκανήσου” στο Ρ. Παπαθεοφίλου / Σ. Βοσνιάδου (επιμ.) Η Εγκατάλειψη του Σχολείου: αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1998 σ. 67-114. Α. Μουχελή “Έννοια και εκφάνσεις του κοινωνικού αποκλεισμού των Τσιγγάνων” στο “Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα” ΕΚΚΕ, Αθήνα 1996, Τόμος Α’, σ. 493-525. Ευαγ. Τρέσσου - Μυλωνά “Εκπαιδευτική Πολιτική για Πολιτισμικές Μειονότητες: Η περίπτωση των Ρομ Δενδροποτάμου” Α.Π.Θ., Π.Τ.Δ.Ε., Θεσσαλονίκη, 1992. Δ. Κογκίδου, Ε. Τρέσσου - Μυλωνά, Γ. Τσιάκαλος, 1997/α ό.π.

στο σχολείο, τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής και τα σχεδόν μηδενικά ποσοστά ολοκλήρωσης του δικτύου της δημόσιας εκπαίδευσης και τα υψηλά ποσοστά υποεπίδοσης και αναλφαβητισμού. Οι εκπαιδευτικές αυτές ανισότητες, με τη σειρά τους, δρουν καταλυτικά στη συντήρηση και αναπαραγωγή του κοινωνικού αποκλεισμού τους, καθώς συμβάλλουν στη συσσώρευση επιπλέον μειονεκτημάτων σε ήδη μειονεκτούντες και εκμηδενίζουν τις προοπτικές κοινωνικής κινητικότητας με άμεση συνέπεια τη διαίωνιση της παραμονής τους στο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτιστικό περιθώριο. Θα μπορούσαμε, δηλαδή, να πούμε ότι η συμμετοχή και η πορεία των Ρομ/ισσών στην εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι όπως έχει καταγραφεί και αξιολογηθεί από σχετικές έρευνες στις διάφορες περιοχές εγκατάστασης και διαμονής τους στην Ελλάδα, αποτελεί ταυτόχρονα έκφραση και αιτία του κοινωνικού αποκλεισμού τους, ή αλλιώς τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος.

Ένας από τους βασικούς λόγους που, σύμφωνα με τις σχετικές μελέτες, συντελεί στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των Ρομ/ισσών είναι και η διγλωσσία των παιδιών των Ρομ/ισσών. Το γεγονός, δηλαδή, ότι οι Ρομ/ισσες χρησιμοποιούν ως μητρική γλώσσα μια ιδιαίτερη γλώσσα, η οποία, ως γνωστό, ονομάζεται ρομανές, ρομανί ή ρόμικη, ενώ το επίσημο σχολικό πρόγραμμα διεκπεριώνεται με τη γλώσσα της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας, την ελληνική, που για τους/τις Ρομ/ισσες είναι δεύτερη γλώσσα.⁷

Η αιτιατική σχέση της διγλωσσίας των Ρομ με την κατάσταση που παρουσιάζει η συμμετοχή και η πορεία τους στο σχολείο θεμελιώνεται στην πληθώρα των θεωρητικών και εμπειρικών μελετών αναφορικά με τις αρνητικές προεκτάσεις που έχει η ασυνέχεια ή/και η σύγκρουση της μητρικής γλώσσας των παιδιών μ' εκείνη του σχολείου στην ομαλή σχολική ένταξη και στη σχολική επιτυχία τους.⁸ Οι αρνητικές αυτές προεκτάσεις αποτυπώνονται και εκφράζονται στις δυνατότητες εκμάθησης της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής και, κατ' επέκταση, στη σχολική επίδοση, τη στάση που διαμορφώνουν τα παιδιά για το σχολείο και, έμμεσα αλλά

⁷ Για το ζήτημα αυτό υπάρχουν σύντομες ή εκτεταμένες αναφορές σ' όλες τις πιο πάνω μελέτες.

⁸ Βλ. ενδεικτ. Άννα Φραγκουδάκη: Γλώσσα και Ιδεολογία, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1987· Θ. Γκότοβος "Ο ρόλος της ελληνικής γλώσσας στην κοινωνικοποίηση των παιδιών Ελλήνων Μεταναστών", Φιλολογικά, τευχ. 7, 1983 σ. 41-56. Γ. Μάρκου, "Το μονοπολιτισμικό σχολείο, η εκπαίδευση των Τσιγγάνων και η διαπολιτισμική προοπτική" στο ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου) ΥΠΕΠΘ, Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, 1996 σ. 63-70. Μ. Δαμανάκης, Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998 και ιδιαίτερα σ. 94-98.

καθοριστικά, στην τελική τους απόφαση να παραμείνουν ή να εγκαταλείψουν το σχολείο.

Κάτω από το φως αυτών των προβληματισμών και αναζητήσεων, διεθνείς οργανισμοί, όπως λ.χ. ΟΗΕ, UNESCO και Ευρωπαϊκή Ένωση, στα πλαίσια των διακηρύξεων για τα δικαιώματα των παιδιών και μειονοτικών ομάδων αναγνωρίζουν το δικαίωμα των παιδιών μειονοτικών ομάδων να μιλούν και να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο.⁹ Βέβαια, πρέπει να αναφερθεί εδώ ότι τα τελευταία χρόνια σε επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρείται μια τάση «απονομοποίησης» της ένταξης της διδασκαλίας μειονοτικών γλωσσών στο σχολείο και τονίζεται η πολιτισμική διάσταση της γλώσσας και γενικά της πολυγλωσσίας. Παρατηρείται, δηλαδή, μια μετατόπιση του σχετικού προβληματισμού από τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των πολιτισμικών μειονοτήτων προς μια πολιτική προστασίας και διατήρησης του πολιτισμικού πλούτου, με επίκεντρο τη γλώσσα.¹⁰

Υπό το πρίσμα όλων των παραπάνω, σε αρκετές από τις μελέτες που ασχολούνται, είτε με τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των Ρομ/ισσών, είτε πιο ειδικά με τη ρομανί γλώσσα,¹¹ επισημαίνεται η αναγκαιότητα ένταξης της διδασκαλίας της ρομανί στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας τέτοιας πολιτικής, που εκφράζει και απηχεί μια από τις βασικές αρχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης,¹² θεωρείται πως είναι δυνατό να αμβλύνει, ως ένα βαθμό, τις δυσκολίες που παρουσιάζει η ένταξη των παιδιών μειονοτικών ομάδων, στην περίπτωση μας των παιδιών των Ρομ/ισσών, στο σχολικό μηχανισμό. Μια τέτοια πολιτική φαίνεται να υιοθετείται π.χ. στη Ρουμανία όπου ο σχετικός προβληματισμός

⁹ Βλ. Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.) Ρομ και Δικαιώματα στην Εκπαίδευση, ΥΠΕΠΘ - ΠΑΝ. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΕΑΕΚ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ, τόμ. Β', Παράρτημα II, Ιωάννινα, 1998 (αδημοσίευτο).

¹⁰ Βλ. Δ. Χριστόπουλος: "Το Δικαίωμα στην μειονοτική εκπαίδευση", "Θέσεις", τεύχ. 63, 1998, σ. 69-88.

¹¹ Βλ. ενδεικτικά Μ. Courthiade, "Γλωσσολογικές διαστάσεις της γλώσσας Romani" στο "ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ", ό.π. σ. 97-111· Μ. Τερζοπούλου - Γ. Γεωργίου ό.π. και Μ. Βασιλειάδου / Μαρία Παυλή-Κορρέ Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα, ΥΠΕΠΘ, Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα 1996, σ. 36.

¹² Για τις βασικές αρχές και τους στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και για τα εμπόδια που προσκρούει η υλοποίησή της βλ. ενδεικτ. Μ. Δαμανάκης, 1998 ό.π. Αθ. Ζώνιου - Σιδέρη / Παύλος Χαραμής (επιμ.) Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997, όπου, εκτός από τις βασικές αρχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, εμπεριέχονται άρθρα σχετικά με την εμπειρία εφαρμογής της σε διάφορα κράτη καθώς και άρθρα σχετικά με την κριτική της πολιτισμικής εκπαίδευσης από την αντιρατσιστική οπτική.

δεν έχει περιοριστεί απλώς σε επίπεδο αναγνώρισης, αλλά έχει προχωρήσει στις πρώτες εφαρμογές.¹³

Έτσι, λοιπόν, ο προβληματισμός και οι προτάσεις για την ένταξη της διδασκαλίας της ρομανί στα σχολεία θεμελιώνεται στις διακηρύξεις και στη ρητορική για παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στις βασικές παραδοχές και θέσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Γενικά, είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι εκ πρώτης όψεως υπάρχουν πολλοί κοινωνικοί, παιδαγωγικοί και ψυχολογικοί λόγοι που θα συνηγορούσαν για τη διαμόρφωση μιας αντίστοιχης πολιτικής για την πολιτισμική μειονότητα των Ρομ/ισσών.

Θεωρήσαμε, ωστόσο, ότι είναι απαραίτητο για την πληρέστερη διερεύνηση των σχετικών ζητημάτων που συνδέονται με την υλοποίηση μιας τέτοιας πρότασης να διερευνήσουμε τη θέση και τη στάση των άμεσα ενδιαφερομένων Ρομ και Ρομισσών στο ζήτημα αυτό. Η διερεύνηση του συγκεκριμένου ζητήματος κρίνεται αναγκαία εφόσον, όπως επισημαίνεται, η διδασκαλία μιας μειονοτικής γλώσσας είναι αποτελεσματικότερη, τόσο για τη διάσωση και τη συνέχεια της ίδιας της γλώσσας, όσο και για τους/τις χρήστες της, όταν αποτελεί συλλογικό αίτημα και διεκδίκηση της οικείας πολιτισμικής μειονότητας.¹⁴ Ωστόσο, σύμφωνα με τα ευρήματα παλαιότερης έρευνας, η διεκδίκηση ενός τέτοιου αιτήματος δε φαίνεται να απασχολεί συλλογικά τους/τις Ρομ/ισσες ή να εμπεριέχεται στις άμεσες προτεραιότητές τους.¹⁵

Στο πλαίσιο του προγράμματος “Η Εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων”, αναλάβαμε να κάνουμε έρευνα πεδίου με αντικειμενικό στόχο να διαπιστώσουμε ποιες είναι οι υποκειμενικές θέσεις και στάσεις των ενηλίκων Ρομ και Ρομισσών αναφορικά με την προοπτική υλοποίησης μιας δίγλωσσης εκπαίδευσης για τα παιδιά τους. Σε συνδυασμό μ’ αυτό, μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε και να καταγράψουμε τους λόγους με τους οποίους στηρίζουν και αιτιολογούν τις απόψεις τους.

Στη μελέτη αυτή θα παρουσιάσουμε τα ευρήματα που προέκυψαν από τη σχετική έρευνα, που κάναμε σε περιοχές της Δυτικής Θεσσαλονίκης, όπου είναι εγκατεστημένοι/ες Ρομ/ισσες, και συγκεκριμένα στις περιοχές Δενδροποτάμου και Ευόσμου. Ωστόσο, προτού αναφερθούμε στον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας και στα

¹³ Βλ. Gh. Sarau “Παρατηρήσεις για τις μεθόδους διδασκαλίας της γλώσσας Romani στα ρουμανικά σχολεία” στο ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ, ό.π. σ. 245-253.

¹⁴ Βλ. Δ. Χριστόπουλος, 1998 ό.π., Όλγα Προφίλη “Η στήριξη των περιφερειακών και μειονοτικών γλωσσών από την Ευρωπαϊκή Ένωση”, Σύγχρονα Θέματα, τεύχ. 63, 1997, σ. 86-88.

¹⁵ Βλ. Μ. Παυλή - Α. Σιδέρη: Οι Τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας, Υπουργείο Πολιτισμού, Γ.Γ.Α.Ε., Αθήνα, 1990.

ευρήματα που προέκυψαν, κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε συνοπτικά σε ορισμένες βασικές παραμέτρους που συνδέονται με τη μητρική γλώσσα των Ρομ/ισσών, τη ρομανί, τις συνέπειες της διγλωσσίας τους στην πορεία τους στο σχολικό μηχανισμό καθώς και με τη μορφή που μπορεί να έχει μια δίγλωσση εκπαίδευση για τους/τις Ρομ/ισσες.

Η ρομανί γλώσσα: η ιδιαιτερότητά της, η λειτουργία της και το κοινωνιογλωσσικό της status

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η ρομανί είναι η μητρική γλώσσα των Ρομ/ισσών. Αποτελεί, όπως άλλωστε η μητρική γλώσσα κάθε λαού μειονοτικού και μη, ιστορικό προϊόν και έκφραση του ιδιαίτερου πολιτισμού των Ρομ/ισσών και βασικό δηλωτικό τεκμήριο της προέλευσης και της πολιτισμικής ταυτότητάς τους.

Σύμφωνα με τα ευρήματα ερευνών συγκριτικής γλωσσολογίας, η ρομανί φαίνεται να ανήκει στην ινδοευρωπαϊκή οικογένεια γλωσσών και να αποτελεί παραφθορά μιας διαλέκτου της Βορειοδυτικής Ινδίας, της ινδοϊρανικής.¹⁶ Με δεδομένη τη συγγένεια που παρουσιάζει ως προς το λεξιλόγιο, τη φωνολογία, τη γραμματική κλπ. με τη διάλεκτο αυτή και γενικότερα με την ινδική γλώσσα, οι απαρχές της γενεαλογίας και της εθνικής καταγωγής των Ρομ/ισσών τοποθετούνται στην Ινδία.

Αριθμεί πολλές διαλέκτους,¹⁷ με σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ τους, σε βαθμό μάλιστα που η γλωσσική επικοινωνία και η κατανόηση μεταξύ των ομιλητών/τριών διαφορετικών διαλέκτων συχνά να καθίσταται δύσκολη ή/και ανέφικτη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο A. Fraser,¹⁸ *«Σήμερα, μετά από χίλια και πλέον έτη εξέλιξης, χωρίς γραπτά μοντέλα που θα εξασφάλιζαν κάποια ομοιομορφία, δεν υπάρχει ένα μοναδικό πρότυπο της γλώσσας ρομανί. Αντιθέτως, έχουμε πάρα πολλές διαλέκτους (μόνο στην Ευρώπη υπάρχουν τουλάχιστον 60), οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους σε μεγάλο βαθμό, αλλά πολύ συχνά δεν γίνονται κατανοητές από εκείνους που μιλούν κάποια άλλη διάλεκτο»*. Η ύπαρξη τόσων διαλέκτων, τα γλωσσικά δάνεια και οι γλωσσικές προσμίξεις που παρουσιάζει η ρομανί αποδίδονται από τους/τις ερευνητές/τριες στις ποικίλες ιστορικές, δημογραφικές και κοινωνιογλωσσικές επιρροές, στις οποίες εκτέθηκε η ομιλούσα πολιτισμική μειονότητα κατά τις μακραίωνες περιπλανήσεις της καθώς και στην απουσία ενός συγκεκριμένου κράτους καταγωγής, το οποίο θα δημιουργούσε τις απαραίτητες συνθήκες για τη διατήρηση της καθαρότητας της γλώσσας και για τον εμπλουτισμό του αναφορικού της άξονα. Εξαιτίας, μάλιστα, του περιορισμένου αριθμού ή/και της

¹⁶ Βλ. ενδεικτικά: M. Courthiade, 1996 ό.π., Angus Fraser, 1998 ό.π.

¹⁷ Ως προς τον ακριβή αριθμό διαλέκτων δεν υπάρχει συμφωνία στη σχετική βιβλιογραφία. Βλ. ενδεικτ. M. Courthiade, 1996 ό.π., A. Fraser, 1998 ό.π.

¹⁸ Βλ. A. Fraser, 1998 ό.π.: 16. Για το ίδιο ζήτημα κάνει λόγο ο M. Courthiade, 1996, ό.π.: 98.

έλλειψης ιστορικών πηγών και τεκμηρίων, οι γλωσσικές προσμίξεις και τα δάνεια της ρομανί έχουν αξιοποιηθεί από μελετητές ως ενδείξεις για τις περιπλανήσεις και το χρόνο παραμονής των Ρομ/ισσών μέσα και διαμέσου των διαφόρων χωρών.

Στις σχετικές μελέτες η ρομανί χαρακτηρίζεται ως γλώσσα πολυσυλλεκτική, ευέλικτη και δυναμική.¹⁹ Θα μπορούσαμε, μάλιστα, να ισχυριστούμε πως η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προβάλλει την άποψη ότι η ρομανί αντικατοπτρίζει την ευελιξία και το δυναμισμό καθώς και την αντίσταση της οικείας πολιτισμικής μειονότητας, η οποία, παρά τις αντίξοες ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες και τις ιδιαίτερες πιέσεις για αφομοίωση, έχει διατηρήσει την πολιτισμική της ιδιαιτερότητα με όλες βέβαια τις θετικές αλλά και τις αρνητικές συνέπειες που έχει το γεγονός αυτό.

Μια σημαντική αρνητική συνέπεια της διατήρησης της γλωσσικής και γενικότερα της πολιτισμικής ετερότητας είναι, βέβαια, ο κοινωνικός αποκλεισμός της συγκεκριμένης μειονότητας, σε κοινωνίες που ιστορικά διαμορφώθηκαν συστηματικά με την κυριαρχία του εθνοκεντρικού και ομογενοποιητικού ιδεώδους.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός των Ρομ/ισσών και γενικά η περιθωριακή και απαξιωτική θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία έχουν με τη σειρά τους τις προεκτάσεις τους στη μητρική τους γλώσσα, δηλαδή στη ρομανί. Με άλλα λόγια, το χαμηλό κύρος και γόητρο και η έλλειψη κοινωνικής εξουσίας της μειονότητας των Ρομ/ισσών εκφράζεται αλλά και ταυτόχρονα συντηρείται μέσα και διαμέσου του χαμηλού κοινωνιογλωσσικού κύρους της ιδιαίτερης μητρικής τους γλώσσας. Ως βασικές ενδείξεις του χαμηλού κοινωνιογλωσσικού γοήτρου της ρομανί είναι δυνατόν να αναφερθούν η διατήρηση του προφορικού της χαρακτήρα, η χρήση της αποκλειστικά και μόνο για τις ενδοεθνοτικές ανάγκες επικοινωνίας και η παντελής απουσία της από επίσημους κοινωνικούς θεσμούς, όπως λ.χ. το σχολείο, τη δημόσια διοίκηση, τη δικαιοσύνη κλπ.

Όπως είναι ευρύτερα γνωστό, η ρομανί, παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει κατά καιρούς για την γραπτή απόδοσή της,²⁰ συνεχίζει να έχει μόνο προφορική έκφραση. Η εκμάθησή και η μεταβίβασή της στις επόμενες γενιές πραγματοποιείται

¹⁹ Βλ. ενδεικτικά Τζ. Σοράβια «Η γλώσσα και το ταξίδι» στο ειδικό τεύχος αφιέρωμα “Οι Τσιγγάνοι” του περιοδικού Courier, της Unesco, Δεκέμβριος 1984, Μ. Courthiade, 1996 ό.π., Μ. Τερζοπούλου - Γ. Γεωργίου, 1996, ό.π.

²⁰ Οι προσπάθειες καταγραφής της ρομανί χρονολογούνται από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα και έγιναν είτε από επιστήμονες γλωσσολόγους ατομικά, είτε στα πλαίσια κρατικής γλωσσικής πολιτικής, όπως π.χ. στην πρώην Σοβιετική Ένωση. Για τις προσπάθειες αυτές, την αποτελεσματικότητά τους καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν εξαιτίας των πολλών διαλέκτων της ρομανί βλ. ενδεικτικά: Α. Fraser, 1998 ό.π., Μ. Courthiade, 1996 ό.π. και Μ. Τερζοπούλου - Γ. Γεωργίου, 1996 ό.π.

μέσω του προφορικού λόγου στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης και των αναγκών επικοινωνίας και συνεννόησης τόσο στο χώρο της οικογένειας όσο και της ευρύτερης κοινότητας των Ρομ/ισσών. Οι δύο αυτοί χώροι, άλλωστε, αποτελούν, όπως ήδη αναφέρθηκε αμέσως πιο πάνω, τα βασικά και μοναδικά πεδία χρήσης της ρομανί. Έτσι, οι Ρομ και οι Ρόμισες για τις γραφειοκρατικές τους υποθέσεις και ζητήματα ή τις οικονομικές τους δραστηριότητες χρησιμοποιούν παράλληλα την επίσημη γλώσσα της χώρας, όπου έχουν εγκατασταθεί και διαμένουν, με συνέπεια να θεωρούνται **ανά τον κόσμο δίγλωσσοι**. Δεδομένου, μάλιστα, του χαμηλού κύρους που έχει η ρομανί, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι Ρομ/ισσες βιώνουν τη διγλωσσία στη διττή έκφρασή της: δηλαδή, τόσο ως γλωσσική (bilingualism), όσο και ως κοινωνιογλωσσική (diglossia).²¹

Το χαμηλό κοινωνιογλωσσικό κύρος της ρομανί συγκριτικά με εκείνο της κυρίαρχης γλώσσας έχει συμβάλει στο να σημειώνεται, κυρίως όμως σε μόνιμα εγκατεστημένους και οικονομικά εύρωστες ομάδες Ρομ/ισσών, μια τάση «αποστασίας από τη μητρική γλώσσα».²² Εκδηλώνεται, δηλαδή, μια τάση περιορισμού της ενδο-οικογενειακής χρήσης και γενικότερα μια τάση αποστασιοποίησης ή/και απόρριψης της ρομανί στα πλαίσια μιας προσπάθειας απεγκλωβισμού από τον κοινωνικό στιγματισμό και κυρίως από τους φραγμούς που θέτει αναφορικά με τις προοπτικές κοινωνικής κινητικότητας τόσο η ίδια η γλώσσα όσο και η ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα που σηματοδοτεί.

Βέβαια, το φαινόμενο αυτό είναι περιορισμένης έκτασης μέχρι σήμερα. Γενικά, ωστόσο, η ρομανί χαρακτηρίζεται ως γλώσσα μέσης βιωσιμότητας για μια σειρά από λόγους που συναρτώνται με το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της συγκεκριμένης εθνοτικής μειονότητας, το νομαδικό τύπο εγκατάστασής της, την ενδογαμία, κλπ.²³

²¹ Για το φαινόμενο της διπλής έκφρασης της διγλωσσίας έχει γίνει πολύς λόγος σε κοινωνιογλωσσικές μελέτες γενικότερου ενδιαφέροντος. Για μια διεξοδική ανάλυση των διαστάσεων αυτών της διγλωσσίας, της κοινωνικής λειτουργικότητας και των συνεπειών τους βλ. Άννα Φραγκουδάκη, 1987 ό.π. και ιδιαίτερα σ. 63 - 71. Για το ίδιο ζήτημα βλ. ακόμη Ελ. Σκούρτου: «Διγλωσσία και Εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό» στο Ελ. Σκούρτου (επιμ.), 1997/α, ό.π. σ. 51-61. Μ. Δαμανάκης, 1998 ό.π. και ιδιαίτερα σ. 90-94.

²² Για το ζήτημα αυτό βλ. Μ. Τερζοπούλου - Γ. Γεωργίου, 1996 ό.π. σ. 41.

²³ Για το ζήτημα της βιωσιμότητας της ρομανί σε μια μελλοντική προοπτική και τους όρους που συμβάλλουν σ' αυτό βλ. Ε. Σελλά - Μάξη «Διγλωσσία και ολιγότερο ομιλούμενες γλώσσες στην Ελλάδα» στο Κ. Τσιτσελίκης / Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), «Το Μειονοτικό Φαινόμενο στην Ελλάδα», εκδ. Κριτική, Αθήνα, 1997, σ. 350 - 413.

Αξίζει, μάλιστα, στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι για την ενίσχυση και την εξασφάλιση της βιωσιμότητας της ρομανί, δραστηριοποιείται, εκτός από τους/τις υποστηρικτές της πολυπολιτισμικότητας, και η «Διεθνής Επιτροπή των Τσιγγάνων» που, όπως αναφέρεται, ιδρύθηκε το 1965 στη Γαλλία.²⁴ Ένα από τα κύρια ζητήματα που απασχολούν τη «Διεθνή Επιτροπή των Τσιγγάνων» στα πλαίσια των διεθνών συνεδρίων που οργανώνει και πραγματοποιεί είναι η γραπτή απόδοση της ρομανί και η ένταξη της διδασκαλίας της στο σχολείο. Με το ίδιο ζήτημα ασχολείται, επίσης, η RROMANI BAXT, ένας φορέας που, όπως αναφέρεται, υπάγεται στη Διεθνή Ένωση Rromani και έχει ήδη προχωρήσει στην έκδοση αλφαβηταρίου και ενός πολύ απλού παιδικού βιβλίου.²⁵

Στη συνέχεια της μελέτης αυτής θα μας απασχολήσει η μονόγλωσση γλωσσική πολιτική, που ακολουθείται και εφαρμόζεται στο ελληνικό σχολείο και οι συνέπειές της στην ομαλή σχολική ένταξη των δίγλωσσων Ρομ μαθητών/τριών.

²⁴ Βλ. A. Fraser, 1998, ό.π. σ. 320

²⁵ Για τη RROMANI BAXT και τις δραστηριότητές της βλ. M. Courthiade, 1996 ό.π. σ. 108 κ.ε.

Η μονογλωσσία του ελληνικού σχολείου και οι δυσκολίες σχολικής ένταξης και σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων Ρομ/ισσών

Όπως ήδη αναφέρθηκε στην εισαγωγή της μελέτης αυτής, ένας από τους παράγοντες που συντελεί στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των Ρομ/ισσών είναι το γεγονός της διγλωσσίας τους. Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι με βάση τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει ότι δεν είναι, βέβαια, αυτό καθαυτό το γεγονός της διγλωσσίας των Ρομ/ισσών, όπως και κάθε άλλης δίγλωσσης μειονότητας, που δημιουργεί δυσκολίες και προβλήματα στην σχολική ένταξη και στη σχολική επίδοση των παιδιών. Αντίθετα, τα προβλήματα προκύπτουν εξαιτίας της γλωσσικής πολιτικής που προβλέπεται και υλοποιείται στο χώρο του ελληνικού σχολείου.

Όπως είναι ευρύτατα γνωστό, το ελληνικό σχολείο είναι μονόγλωσσο. Δηλαδή, η ελληνική γλώσσα είναι κυρίαρχη και αποτελεί, τόσο ένα από τα πλέον βασικά και πρωτεύοντα γνωστικά αντικείμενα, όσο και το μοναδικό και αποκλειστικό μέσο διδασκαλίας όλων των γνωστικών αντικειμένων, που προβλέπονται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Επιπλέον, αξίζει να υπενθυμίσουμε ότι, όπως έχει αναδειχτεί από σχετικές μελέτες, η εκδοχή της ελληνικής γλώσσας που διδάσκει αλλά και χρησιμοποιεί ως μέσο διδασκαλίας το σχολείο είναι η λόγια, η επεξεργασμένη και γενικά η γλώσσα της αστικής τάξης.²⁶ Το γεγονός αυτό δημιουργεί προβλήματα στη σχολική ένταξη και στην σχολική επίδοση ακόμη και σε παιδιά της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας, που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα.²⁷ Όπως είναι ευνόητο, τα προβλήματα αυτά επιτείνονται σε περιπτώσεις παιδιών που, πέρα από τη προέλευσή τους από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, ανήκουν και σε πολιτισμικές και γλωσσικές μειονότητες, όπως στην περίπτωση μας τα παιδιά των Ρομ/ισσών. Αυτό οφείλεται, ανάμεσα στα άλλα, και στο γεγονός ότι τα παιδιά των Ρομ/ισσών διδάσκονται με τις ίδιες συνθήκες από την άποψη διδακτικής μεθόδου, εγχειριδίων και κατάρτισης των εκπαιδευτικών και καλούνται να επιδείξουν την ίδια περίπου, με τα υπόλοιπα παιδιά, επίδοση στην ικανότητα γραφής και ανάγνωσης σε μια γλώσσα, που ενώ για τα υπόλοιπα παιδιά είναι η πρώτη γλώσσα, η μητρική τους, για τα ίδια είναι ουσιαστικά η δεύτερη.

²⁶ A. Φραγκουδάκη, 1987 ό.π.

²⁷ A. Φραγκουδάκη, 1987 ό.π.

Αν λάβουμε υπόψη μας ότι η επάρκεια στη γραφή και στην ανάγνωση και γενικά η επεξεργασία και ο εμπλουτισμός της μητρικής γλώσσας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση στη συνέχεια δεύτερης ή/και τρίτης γλώσσας,²⁸ αμέσως γίνονται αντιληπτές και κατανοητές οι αρνητικές προεκτάσεις του μονόγλωσσου ελληνικού σχολείου στη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους/τις μαθητές/τριες Ρομ. Οι αρνητικές, μάλιστα, αυτές συνέπειες δεν περιορίζονται μόνο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Αντίθετα, επεκτείνονται στην επίδοση των παιδιών στα υπόλοιπα μαθήματα, εφόσον η μελέτη, η κατανόηση και η αφομοίωση της προβλεπόμενης ύλης με δεδομένη την κυριαρχία και την αποκλειστικότητα του σχολικού εγχειριδίου, ως μέσου διδασκαλίας και μάθησης, σε συνδυασμό με την απαίτηση για αποστήθιση, συναρτάται άμεσα και καθοριστικά από την επάρκεια στη χρήση της ελληνικής γλώσσας.

Οι χαμηλές επιδόσεις των μικρών Ρομ/ισσών στα σχολικά μαθήματα έχουν και σοβαρές ψυχολογικές επιπτώσεις. Δηλαδή, τραυματίζουν την αξιοπρέπεια και την αυτοεικόνα του παιδιού και συμβάλλουν στην διαμόρφωση μιας αρνητικής στάσης απέναντι στο σχολείο. Ακόμη, η απουσία της ιδιαίτερης μητρικής γλώσσας σε συνδυασμό με το ότι στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων δεν γίνεται αναφορά στα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους στοιχεία, είναι ενδεχόμενο να υπονομεύει την αίσθηση για την ετερότητά τους και γενικά την κοινωνική εικόνα της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητάς τους, τόσο στις αναπαραστάσεις των συμμαθητών/τριών, όσο και κυρίως των ίδιων των μικρών Ρομ/ισσών.

Γενικά, το ελληνικό σχολείο εμπίπτει στο δεύτερο τύπο της τυπολογίας που έχει αναπτύξει η Skutnabb - Kangas,²⁹ αναφορικά με την εκπαίδευση των μειονοτήτων. Αυτός ο τύπος σχολείου, τόσο με το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, όσο και κυρίως με την μονογλωσσία του, λειτουργεί προς την κατεύθυνση μιας άμεσης και βίαιης αποποίησης και απόρριψης κάθε στοιχείου γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας με αποτέλεσμα την καθολική αφομοίωση στην κυρίαρχη ομάδα. Σ' ένα τέτοιο σχολείο, όπως αναφέρεται,³⁰ τα παιδιά με την έναρξη της σχολικής φοίτησης αντιμετωπίζουν το ακόλουθο δίλημμα επιλογής: ή να αποποιηθούν κάθε γλωσσικό και πολιτισμικό στοιχείο της ιδιαίτερης εθνοτικής

²⁸ Βλ. T. Skutnabb - Kangas, όπως παρατίθεται στο Α. Γκότοβος, 1983, ό.π. Για μια πιο λεπτομερειακή αναφορά στις έρευνες που έχει διεξάγει η Skutnabb - Kangas βλ. Μ. Δαμανάκης, 1998 ό.π. σ. 95-96.

²⁹ T. Skutnabb - Kangas, όπως παρατίθεται στο Ευαγ. Τρέσσου - Μυλωνά, 1992, ό.π.

³⁰ Βλ. Ευαγ. Τρέσσου - Μυλωνά, 1992 ό.π.

ομάδας τους και να οικειοποιηθούν τα αντίστοιχα της κυρίαρχης ομάδας σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μη διαφοροποιούνται από τα υπόλοιπα παιδιά, είτε να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα και να μάθουν από την κυρίαρχη ομάδα όσα τους είναι απολύτως απαραίτητα και αναγκαία: δηλαδή, στοιχειώδεις γνώσεις ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών.

Μπροστά στο δίλημμα αυτό και με δεδομένα, αφενός τις δυσκολίες που συναντούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και αφετέρου των συνεκτικών δεσμών και της αποδοχής και της ασφάλειας που εμπνέει η οικεία πολιτιστική ομάδα, το μεγαλύτερο ποσοστό των μικρών Ρομ/ισσών εξωθείται προς τη δεύτερη επιλογή. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, η διαπίστωση από την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης στην περιοχή του Δενδροποτάμου “είναι ότι, ενώ τα παιδιά έρχονται και μάλιστα με κέφι και επιθυμία “να μάθουν γράμματα” στην Α΄ τάξη, πολύ γρήγορα εγκαταλείπουν το σχολείο”.³¹

Οφείλουμε, βέβαια, να επισημάνουμε στο σημείο αυτό ότι η γλωσσική πολιτική που εφαρμόζει το ελληνικό σχολείο δεν είναι οπωσδήποτε ευθύνη και επιλογή αυτού καθαυτού του σχολείου. Αντίθετα, επιβάλλεται από τη γλωσσική πολιτική και τις γλωσσικές επιλογές άλλων κοινωνικών θεσμών, οι οποίοι, σύμφωνα με τον Fishman, αποτελούν «πρωτεύοντα συστήματα αξιολόγησης»,³² όπως π.χ. η πολιτεία, η διοίκηση, η αγορά εργασίας, η εκκλησία, η οικογένεια. Το σχολείο αποτελεί «δευτερεύον σύστημα αξιολόγησης». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, “ενώ το σχολείο εμφανίζεται ως θεσμός που με απόλυτη εξουσία ρυθμίζει τη λειτουργία της γλώσσας, ωστόσο οι επιλογές του ακολουθούν και προσαρμόζονται σε εκείνες άλλων θεσμών που ορίζουν τη λειτουργία του σχολείου εξ’ ολοκλήρου”.³³ Με άλλα λόγια, θα μπορούσαμε να πούμε ότι εφόσον οι συγκεκριμένοι κοινωνικοί θεσμοί ως γλωσσικά πεδία έχουν υιοθετήσει και εφαρμόζουν μια μονόγλωσση γλωσσική πολιτική, το σχολείο, ως βασικός θεσμός κοινωνικοποίησης και κοινωνικής ένταξης των παιδιών, προωθεί τη μονογλωσσία.

Ωστόσο, ακόμη και κάτω από τους όρους και τις συνθήκες αυτές, όπως υποστηρίζεται, το σχολείο έχει τη δυνατότητα ένταξης της διδασκαλίας της μειονοτικής γλώσσας ως «ξένης» γλώσσας στο αναλυτικό του πρόγραμμα. Παρόλο

³¹ Βλ. Ε. Τρέσσου - Μυλωνά, 1992, ό.π. σ. 9.

³² Όπως παρατίθεται στο Ε. Σκούρτου, “Οδηγεί η Δίγλωσση Εκπαίδευση πάντα στη Διγλωσσία;” στο Π. Γεωργιάννης: Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1997, σ. 145-155, σ. 148.

³³ Βλ. Ελ. Σκούρτου, 1997 ό.π. σ. 148.

που, όπως γράφει η Ελ. Σκούρτου, μια τέτοια επιλογή «είναι από γλωσσική άποψη ένα οξύμωρο σχήμα»,³⁴ μια και η μειονοτική μητρική γλώσσα διδάσκεται ως «ξένη» σε παιδιά που τη θεωρούν «δική τους», ωστόσο έχει ένα πολυδιάστατο θετικό αντίκρουσμα. Αμβλύνει σε μεγάλο βαθμό τις παιδαγωγικά και ψυχολογικά αρνητικές εκείνες επιπτώσεις του μονόγλωσσου σχολείου, τις οποίες αναφέραμε ήδη παραπάνω, και λειτουργεί σαν μια γέφυρα που διευκολύνει την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας. Με άλλα λόγια, χωρίς να απειλεί ή να ακυρώνει τη μονογλωσσία ως επιδιωκόμενο στόχο του σχολείου και ως προϋπόθεση για την ομαλή κοινωνική ένταξη, θεωρείται ότι είναι δυνατόν να συμβάλει αποτελεσματικά στη διευκόλυνση και στην επίτευξή της.

Σύμφωνα με άλλες εκτιμήσεις, μια τέτοια επιλογή, δηλαδή η εισαγωγή της μειονοτικής γλώσσας ακόμη και ως ξένης στο σχολείο μπορεί, όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο M. Courthiade,³⁵ «να κάνει το παιδί να βιώσει την αξιοπρέπεια της μητρικής του γλώσσας και της άμεσης ταυτότητάς τους, να είναι ικανό να χρησιμοποιεί τη ρομανί και παράλληλα την επίσημη γλώσσα της χώρας του.... Τέλος να τροφοδοτήσει τον αρμονικό συνδυασμό των δύο πλευρών της ταυτότητάς του, καταπολεμώντας τους κινδύνους των αντιφάσεων ανάμεσά τους».

Η εισαγωγή της διδασκαλίας της ρομανί γλώσσας στο σχολείο μπορεί πράγματι να εξετασθεί στα πλαίσια των παραπάνω οριοθετήσεων. Οποσδήποτε, η υλοποίηση μιας τέτοιας επιλογής για τη συγκεκριμένη γλώσσα παρουσιάζει μεγάλες δυσκολίες προς το παρόν, δεδομένου ότι δε διαθέτει, όπως ήδη έχει αναφερθεί, γραπτή έκφραση. Επιπλέον, δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί με την αναγκαία και απαιτούμενη κατάρτιση και γνώση, τόσο της ρομανί, όσο και της εφαρμογής μιας δίγλωσσης εκπαίδευσης σε παιδιά, που ανήκουν σε μειονότητες. Πέρα, όμως, από τα προβλήματα αυτά και τη δρομολόγηση των αναγκαίων προσπαθειών για την υπέρβασή τους, στη συγκεκριμένη έρευνα, όπως ήδη αναφέρθηκε, μας ενδιέφερε κυρίως να διαπιστώσουμε τις υποκειμενικές στάσεις και αντιλήψεις των ίδιων των γονέων Ρομ/ισσών για την προσφορά και καθιέρωση δίγλωσσης εκπαίδευσης στα παιδιά τους. Η καταγραφή και η ανίχνευση των υποκειμενικών στάσεων των ίδιων των γονέων είναι πρωταρχικής σημασίας σ' ένα τέτοιο ζήτημα.

³⁴ Βλ. Ελ. Σκούρτου, 1997 ό.π. σ. 150.

³⁵ M. Courthiade, 1996 ό.π. σ. 110.

Στη συνέχεια θα παραθέσουμε αρχικά κάποια βασικά προσδιοριστικά στοιχεία για τις περιοχές, που έγινε η έρευνα καθώς και τους/τις Ρομ/ισσες που ζουν σ' αυτές και ύστερα θα παραθέσουμε την έρευνα και τα ευρήματά της.

Περιβαλλοντική και κοινωνική ταυτότητα των περιοχών της έρευνας

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η έρευνα, αναφορικά με τις υποκειμενικές στάσεις των γονέων Ρομ/ισσών για την ένταξη της μητρικής τους γλώσσας στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, έγινε σε περιοχές της Δ. Θεσσαλονίκης. Τα περισσότερα άτομα, που πήραν μέρος στην έρευνα, διαμένουν στις περιοχές Δενδροποτάμου και Ευόσμου. Κρίνουμε απαραίτητο να παραθέσουμε στη συνέχεια ορισμένα βασικά προσδιοριστικά στοιχεία για τις συγκεκριμένες περιοχές καθώς και για τους/τις Ρομ/ισσες, που έχουν εγκατασταθεί σ' αυτές.

Δενδροπόταμος

Ο Δενδροπόταμος είναι ένας συνοικισμός που υπάγεται στο Δήμο Μενεμένης και είναι ο πιο πυκνοκατοικημένος συνοικισμός του δήμου αυτού.³⁶ Η τοπωνυμία του συνοικισμού οφείλεται στον παρακείμενο ομώνυμο χείμαρρο, ο οποίος εκβάλλει στο Θερμαϊκό κόλπο και έχει δημιουργήσει πολλά «επεισόδια» πλημμύρας στην περιοχή του οικισμού. Ο πολεοδομικός ιστός του Δενδροποτάμου άρχισε να δημιουργείται ουσιαστικά μετά το 1952. Οι πρώτοι κάτοικοί του ήταν βασικά εσωτερικοί μετανάστες, δηλαδή οικογένειες που μετακινήθηκαν από την ύπαιθρο προς τα αστικά κέντρα και ταυτόχρονα οικογένειες των Ρομ/ισσών.

Η περιοχή του Δενδροποτάμου, τόσο στα πρώτα χρόνια εποικισμού, όσο και πολύ περισσότερο μάλιστα σήμερα, εκτιμάται ως περιοχή ιδιαίτερα υποβαθμισμένη. Οι βασικότεροι λόγοι που συμβάλλουν στην περιβαλλοντική υποβάθμιση της συγκεκριμένης περιοχής είναι η γειτνίαση με μεγάλες βιομηχανικές μονάδες με κεντρικούς εθνικούς οδικούς άξονες σε συνδυασμό με την έλλειψη έργων τεχνικής υποδομής, όπως λ.χ. αποχέτευσης, αντιπλημμυρικών έργων κλπ. Η έλλειψη, μάλιστα, τέτοιων έργων τεχνικής υποδομής έχει ως αποτέλεσμα η περιοχή, εκτός από τις

³⁶ Τα περισσότερα από τα στοιχεία που παραθέτουμε για την περιοχή του Δενδροποτάμου και τους/τις κατοίκους του αντλήθηκαν από δύο εκθέσεις του Δήμου Μενεμένης. Οι εκθέσεις αυτές είναι: Δ. Γερμανός, Ε. Μπρίκα, Κ. Πέτρου, Κοινωνικά Χαρακτηριστικά, Θέματα Υγείας και Ποιότητα Ζωής στον Δενδροπόταμο. Δήμος Μενεμένης, Θεσσαλονίκη, 1988 και Πρόταση Ανάπλασης Συνοικισμού Δενδροποτάμου. Πιλοτικό Πρόγραμμα, Δήμος Μενεμένης, Θεσσαλονίκη, 1992. Τις εκθέσεις αυτές καθώς και άλλο έντυπο υλικό σχετικά με τις περιβαλλοντικές συνθήκες διαβίωσης, τις οικονομικές δραστηριότητες και την κοινωνική κατάσταση των κατοίκων Δενδροποτάμου και Ευόσμου συγκέντρωσε και η κυρία Λαμπρινή Μαζαράκη. Για το υλικό αυτό καθώς και για την όλη συμβολή της στη διεξαγωγή της έρευνας αυτής αισθανόμαστε την ανάγκη, και από τη θέση αυτή, να της εκφράσουμε τις θερμές ευχαριστίες μας.

συχνές πλημμύρες, να αντιμετωπίζει και προβλήματα απορροής λυμάτων και γενικά να παρουσιάζει υψηλά επίπεδα υγρασίας με πολλές αρνητικές συνέπειες στην υγεία των κατοίκων.

Η περιβαλλοντική υποβάθμιση του συνοικισμού του Δενδροποτάμου επιβαρύνεται ακόμη περισσότερο από την ανησυχητικά πενιχρή έως ανύπαρκτη λειτουργία υπηρεσιών κοινωνικής μέριμνας, όπως π.χ. κέντρου υγείας, παιδικών σταθμών κλπ., καθώς και χώρων αναψυχής και πολιτισμού, όπως θεάτρου, κινηματογράφου κλπ. Γενικά, όπως επισημαίνεται στη σχετική έκθεση του οικείου Δήμου, «Η πολεοδομική ενότητα του Δενδροποτάμου αποτελεί το μεγαλύτερο ίσως πρόβλημα του Δήμου Μενεμένης, γιατί εδώ μπορούμε να συναντήσουμε προβλήματα στο φυσικό, οικιστικό και δομημένο περιβάλλον, ανεπαρκή υποδομή (δρόμοι, αποχέτευση, ύδρευση), έλλειψη ασφάλειας των πολιτών. Πρόκειται, ίσως, για οριακή περίπτωση υποβάθμισης του Περιφερειακού Συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης».³⁷

Αυτός ο βαθμός υποβάθμισης του συνοικισμού του Δενδροποτάμου συνδέεται άμεσα και σηματοδοτεί αντίστοιχα την κοινωνική θέση και οικονομική κατάσταση των κατοίκων του, που όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην ίδια την έκθεση «Μεγάλο μέρος του πληθυσμού βρίσκεται σε κατάσταση φτώχειας με χαμηλότατα εισοδήματα και γενικά το μέσο εισόδημα των κατοίκων εκτιμάται ότι είναι κατά πολύ χαμηλότερο του αντίστοιχου των κατοίκων άλλων περιοχών της χώρας».³⁸

Ο συνολικός πληθυσμός του συνοικισμού ανέρχεται περίπου στις 3.000.³⁹ Σχεδόν το μισό του πληθυσμού αυτού, δηλαδή περίπου 1.400 άτομα ανήκουν στην πολιτισμική μειονότητα των Ρομ/ισσών. Πολλές από τις οικογένειες της συγκεκριμένης πολιτισμικής μειονότητας είναι μόνιμα εγκατεστημένες στο Δενδροπόταμο και διαμένουν σε ιδιόκτητα ή ενοικιαζόμενα σπίτια, ενώ αρκετές είναι μετακινούμενες και διαμένουν σε παράγκες στον αποκαλούμενο «μικρό καταυλισμό».

Η κύρια και βασική απασχόληση της πλειοψηφίας των Ρομ/ισσών του Δενδροποτάμου είναι το εμπόριο διαφόρων καταναλωτικών αγαθών ή ειδών ατομικής ένδυσης ή οικιακής χρήσης, όπως π.χ. δερμάτινα, κεντήματα, σεντόνια κλπ. Η συντριπτική πλειοψηφία εμπορεύεται μετακινούμενη καθημερινά (γυρολογικό

³⁷ Βλ. Πρόταση Ανάπλασης Συνοικισμού του Δενδροποτάμου, 1992: ό.π. σ. 31.

³⁸ Βλ. Πρόταση Ανάπλασης Συνοικισμού του Δενδροποτάμου, 1992, ό.π. 1992: 31.

³⁹ Ο αριθμός αυτός των κατοίκων είναι πιθανόν να μην είναι ακριβής, επειδή πολλές οικογένειες εσωτερικών μεταναστών διαμένουν, βέβαια, στο Δενδροπόταμο, αλλά ωστόσο είναι εγγεγραμμένοι/ες στον τόπο καταγωγής τους. Επίσης, πολλές από τις οικογένειες Ρομ/ισσών δεν έχουν καν εγγραφεί στα Δημοτολόγια.

εμπόριο), ενώ ένας πολύ περιορισμένος αριθμός διατηρεί καταστήματα χονδρικού ή/και λιανικού εμπορίου ή καταστήματα χώρων αναψυχής (καφετέριες ή μπαρ). Παρόλο που, όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού του Δενδροποτάμου αντιμετωπίζουν και βιώνουν προβλήματα οικονομικής και κοινωνικής φτώχειας, ωστόσο τα προβλήματα αυτά παρουσιάζονται να είναι περισσότερο έντονα στην πολιτισμική μειονότητα των Ρομ/ισσών. Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από τις δύο εκθέσεις του Δήμου Μενεμένης για την περιοχή του Δενδροποτάμου, η εικόνα της κατάστασης της συγκεκριμένης μειονότητας συγκριτικά μ' εκείνη των υπόλοιπων κατοίκων με δείκτες τις συνθήκες κατοικίας, την κατάσταση της υγείας, την προληπτική ιατρική, την ασφάλεια σε διάφορα ταμεία, όπως ΙΚΑ - ΤΕΒΕ - ΟΓΑ - Δημόσιο, και κατ' επέκταση τα επιδόματα και τις συντάξεις, το μορφωτικό επίπεδο κλπ., σκιαγραφείται ως ιδιαίτερα επιβαρυνμένη.

Δεν κρίνουμε σκόπιμο να παραθέσουμε τα συγκριτικά στοιχεία των εκθέσεων που αναφέρονται σε όλους τους παραπάνω δείκτες. Θα περιοριστούμε σ' εκείνα που αφορούν στο μορφωτικό επίπεδο των Ρομ/ισσών σε σύγκριση με τους υπόλοιπους κατοίκους, καθώς τα στοιχεία αυτά σχετίζονται περισσότερο άμεσα με την έρευνά μας.

Τα στοιχεία, λοιπόν, που εμπεριέχονται, τόσο στις εκθέσεις του Δήμου Μενεμένης, όσο και σε άλλες μελέτες⁴⁰ και αφορούν στο μορφωτικό επίπεδο των κατοίκων του Δενδροποτάμου, μας πληροφορούν ότι ο αναλφαβητισμός των Ρομ/ισσών κυμαίνεται σε πολύ υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τον αναλφαβητισμό των υπολοίπων κατοίκων. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των αναλφάβητων ατόμων που ανήκουν στην πολιτισμική μειονότητα των Ρομ/ισσών ανέρχεται στο 48,68%. Τα περισσότερα από τα άτομα αυτά είναι γυναίκες, οι οποίες είναι αναλφάβητες σε ποσοστό 57,76%, ενώ οι άνδρες σε ποσοστό 39,81%. Αντίθετα, το ποσοστό αναλφαβητισμού στους/στις υπόλοιπους/ες κατοίκους περιορίζεται μόλις στο 9,49%. Ακόμη, το ποσοστό των Ρομ/ισσών που γνωρίζει μόνο ανάγνωση και γραφή ανέρχεται στο 15,13%, ενώ το αντίστοιχο για τους/τις υπόλοιπους/ες κατοίκους μειώνεται στο 10,84%.

Ανάλογες διαφορές παρουσιάζουν τα ποσοστά εγγραφής και φοίτησης των Ρομ και μη Ρομ στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Έτσι, στο Δημοτικό

⁴⁰ Βλ. Ερριέτα Α. Γεριτσιδου, *Η κοινωνικοποίηση των Τσιγγάνων του Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης και η κουλτούρα τους*, Θεσσαλονίκη, 1986.

σχολείο είναι εγγεγραμμένα μόνο το 67,78% των παιδιών της μειονότητας, ενώ το ποσοστό των παιδιών των υπόλοιπων κατοίκων που είναι εγγεγραμμένα ανέρχεται στο 94,26%. Εκτός από τη διαφοροποίηση στα ποσοστά εγγραφής, τα παιδιά των Ρομ/ισσών παρουσιάζουν προβλήματα καθημερινής προσέλευσης στο σχολείο (προσέρχονται περίπου τα μισά) και υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής. Έτσι π.χ. το ποσοστό 67,78% των εγγεγραμμένων μειώνεται στο 59,78% σε παιδιά ηλικίας άνω των 10 ετών.

Γενικά, όσον αφορά το Δημοτικό σχολείο, ενώ το ποσοστό των ατόμων της μειονότητας, που έχει ολοκληρώσει τη φοίτηση ή συνεχίζει να φοιτά περιορίζεται στο 32,28% (37,01% άνδρες και μόλις 27,74% γυναίκες), το αντίστοιχο ποσοστό για τους/τις υπόλοιπους/ες κατοίκους ανέρχεται στο 52,72%, με ίσο ποσοστό ανδρών και γυναικών.

Τα ποσοστά φοίτησης στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο για τα παιδιά των Ρομ/ισσών είναι πολύ περιορισμένα έως μηδενικά. Έτσι, ενώ το ποσοστό των συγκεκριμένων παιδιών που φοιτούν στο Γυμνάσιο είναι μόλις 2,44%, για τα παιδιά των υπόλοιπων κατοίκων ανέρχεται στο 53,25%. Για το Λύκειο, ενώ το ποσοστό των παιδιών της μειονότητας που έχουν απολυτήριο ή φοιτούν είναι μόλις 0,74%, για τα υπόλοιπα παιδιά το ποσοστό είναι 9,78%.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι παρόλο που το μορφωτικό επίπεδο του συνόλου των κατοίκων του Δενδροποτάμου είναι χαμηλό μια και τα περισσότερα άτομα αρκούνται στην ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, για τα άτομα της μειονότητας, και ιδιαίτερα μάλιστα για τις γυναίκες, η γενική κατάσταση είναι ιδιαίτερα επιβαρυνμένη. Συνοπτικά και επιγραμματικά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι Ρομ και Ρόμισες της συγκεκριμένης περιοχής, στη συντριπτική πλειοψηφία τους, είναι είτε αναλφάβητοι/ες είτε γνωρίζουν απλά ανάγνωση και γραφή.

Εύοσμος

Στην περιοχή του Δήμου του Ευόσμου, που βρίσκεται κι αυτός δυτικά της Θεσσαλονίκης, ζουν 300 περίπου οικογένειες Ρομ/ισσών. Ο συνολικός πληθυσμός των Ρομ/ισσών της περιοχής είναι περίπου 3.500 άτομα με αυξομειώσεις κατά εποχές, εξαιτίας των οικονομικών δραστηριοτήτων τους. Ανάμεσα στις δραστηριότητες αυτές, κύρια θέση κατέχει το εμπόριο και η προσφορά εργασίας σε

γεωργικές δραστηριότητες. Είναι, δηλαδή, γεωργικοί εργάτες/τριες και απασχολούνται στην καλλιέργεια ή/και στη συγκομιδή διαφόρων γεωργικών προϊόντων.

Οι Ρομ/ισσες μετοίκισαν στην περιοχή αυτή διωγμένοι/ες από την περιοχή της Τούμπας πριν από 25-30 χρόνια περίπου. Είναι εγκατεστημένοι/ες σε μια έκταση, το μεγαλύτερο μέρος της οποίας ανήκει στον ομώνυμο Δήμο και το υπόλοιπο σε ιδιώτες. Οι ίδιοι/ες δεν κατέχουν τίτλους ιδιοκτησίας. Έτσι, η ένταξη της περιοχής στο σχέδιο πόλεως πρόσφατα είχε ως αποτέλεσμα την όξυνση των αντιδικιών, τόσο με το Δήμο, όσο και με τους ιδιοκτήτες-ιδιώτες και την άσκηση ποικιλόμορφων πιέσεων και εξαναγκασμών για αποχώρησή τους από την περιοχή.

Οι 300 αυτές οικογένειες των Ρομ/ισσών του Ευόσμου ζουν σε καταυλισμό κάτω από πανάθλιες και απάνθρωπες συνθήκες εγκατάστασης και παντελή ανυπαρξία έργων τεχνικής υποδομής. Η συντριπτική πλειοψηφία των οικογενειών ζει σε ιδιόχειρα και πρόχειρα κατασκευασμένες παράγκες από χαρτόνι και νάυλον, από υλικά που είτε βρίσκουν στον παρακείμενο σκουπιδότοπο ή τα αγοράζουν από κατεδαφίσεις κατοικιών. Όσες οικογένειες δε ζουν σε παράγκες, ζουν μέσα σε φορτηγά. Δηλαδή, έχουν διαμορφώσει ένα μέρος του αποθηκευτικού χώρου του φορτηγού (την καρότσα) σε χώρο διαμονής - κυρίως, βέβαια, για ύπνο και για τα πολύ σπάνια μπάνια ατομικής καθαριότητας, ενώ το μαγείρεμα και οι υπόλοιπες δραστηριότητες του νοικοκυριού πραγματοποιούνται, όταν οι συνθήκες το επιτρέπουν, στον υπαίθριο χώρο. Το υπόλοιπο μέρος του αποθηκευτικού χώρου του φορτηγού έχει αξιοποιηθεί για τη μεταφορά των ειδών που εμπορεύονται.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στον καταυλισμό του Ευόσμου δεν υπάρχουν έργα τεχνικής υποδομής. Οι δρόμοι είναι χαραγμένοι και διαμορφωμένοι από τους/τις ίδιους/ες τους/τις κατοίκους, δεν υπάρχει ηλεκτροδότηση ούτε υπάρχει σύστημα υδροδότησης. Το πρόβλημα της ηλεκτροδότησης αντιμετωπίζεται, ως ένα βαθμό, με γεννήτριες, που κατέχει ένας περιορισμένος αριθμός οικογενειών. Η απουσία, όμως, δικτύου ύδρευσης είναι ένα χρόνιο πρόβλημα για τους/τις κατοίκους της περιοχής. Ο Δήμος του Ευόσμου, όχι μόνο δεν έχει φροντίσει για την αντιμετώπιση και επίλυση του συγκεκριμένου προβλήματος, αλλά αντίθετα το οξύνει. Έτσι π.χ. έχει σφραγίσει κάποιες παροχές ύδρευσης που υπήρχαν στην αρχή του καταυλισμού καθώς επίσης και εκείνες που υπήρχαν στο πλησιέστερο νεκροταφείο και στις οποίες κατέφευγαν οι κάτοικοι του καταυλισμού για προμήθεια του εντελώς αναγκαίου νερού. Οι πρακτικές

αυτές του Δήμου ως προς το ζήτημα της ύδρευσης φαίνεται ότι εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο των πιέσεων και εξαναγκασμών που ασκεί στη μειονότητα των Ρομ/ισσών να «απελευθερώσουν» την περιοχή.⁴¹ Το ίδιο μάλλον ισχύει και με την επιλογή για τη δημιουργία σκουπιδότοπου σε μικρή απόσταση από τον καταυλισμό με άμεση συνέπεια τη δυσοσμία και κυρίως την ύπαρξη ποντικών στον καταυλισμό, τα οποία προκαλούν πολλές καταστροφές στα τρόφιμα και στο ρουχισμό των κατοίκων.

Για την αντιμετώπιση και επίλυση όλων αυτών των προβλημάτων εγκατάστασης και συνθηκών διαβίωσης των κατοίκων του καταυλισμού του Ευόσμου, μελετάται εδώ και τρία χρόνια η μετεγκατάστασή τους στο στρατόπεδο Γκόνου. Οι ίδιοι/ες οι κάτοικοι, εξαναγκασμένοι/ες και πιεσμένοι/ες από τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης, παρουσιάζονται να συναινούν και να αποδέχονται μια τέτοια λύση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει σε δημοσίευσμά της η “Επιτροπή Πρωτοβουλίας για την υποστήριξη και αλληλεγγύη του Τσιγγάνικου πληθυσμού της Θεσσαλονίκης”, «*Ξέρουν ότι θέλουν εκεί (δηλαδή στον Ευόσμο) να ζήσουν, αλλά φοβούνται ότι δε θα τα καταφέρουν ξέρουν ότι έχουν δίκαιο, όπως ξέρουν ότι πουθενά δεν μπορούν να το βρουν. Γι’ αυτό και η λογική της μετεγκατάστασης είναι γι’ αυτούς μονόδρομος*».⁴²

Βέβαια, μέχρι σήμερα ακόμα και η εξαναγκαστική αυτή λύση της μετεγκατάστασης δεν έχει προχωρήσει. Οι αρμόδιοι φορείς της Θεσσαλονίκης έχουν περιοριστεί σε σχεδιασμούς και μελέτες του σχετικού ζητήματος τη στιγμή που 3.500 άνθρωποι συνεχίζουν να ζουν σε συνθήκες διαβίωσης που είναι κάτω από το οριακό και ανεκτό για ανθρώπινα όντα επίπεδο.

Φυσικά, δεδομένων των συνθηκών διαβίωσης των κατοίκων του καταυλισμού του Ευόσμου, θα ήταν, νομίζουμε, τουλάχιστον ειρωνεία η αναζήτηση στοιχείων για το μορφωτικό τους επίπεδο. Με βάση τις συζητήσεις που είχαμε μαζί τους στη διάρκεια της έρευνας, δε νομίζουμε ότι θα ήταν ανακριβές εάν υποστηρίζαμε ότι στη

⁴¹ Όλες αυτές οι μορφές πίεσης και εξαναγκασμού δημοσιοποιούνται και συγχρόνως καταγγέλλονται στον ημερήσιο τοπικό τύπο της Θεσσαλονίκης από την “Επιτροπή Πρωτοβουλίας για την υποστήριξη και αλληλεγγύη του Τσιγγάνικου πληθυσμού της Θεσσαλονίκης”, “τα μέλη του “Δικτύου Drom” καθώς και από διάφορους/ες δημοσιογράφους. Βλ. ενδεικτ. Εφημ. “ΕΞΩΣΤΗΣ”, 27-6-1997, “ΑΓΓΕΛΙΟΦΟΡΟΣ”, 8-7-1997. Βλ. επίσης, ένα πολύ πρόσφατο σχετικό άρθρο του μέλους του “Δικτύου Drom” Θ. Τριαρίδη “Το στίγμα της ανθρωπιάς μας”, εφημ. “Μακεδονία” 13-5-98. Πολλά, άλλωστε, για τις απαράδεκτες συνθήκες διαβίωσής τους μας είπαν οι ίδιοι/ες οι Ρομ/ισσες αλλά και διαπιστώσαμε οι ίδιες κατά την επίσκεψή μας στον καταυλισμό του Ευόσμου.

⁴² Βλ. Εφημ. ΕΞΩΣΤΗΣ 27 - 6 - 1997.

συντριπτική τους πλειοψηφία είναι αναλφάβητοι/ες. Σ' ένα πολύ περιορισμένο αριθμό γνωρίζουν ανάγνωση, κυρίως με τη μεθοδο της αυτοδιδασκαλίας, σε τέτοιο βαθμό, ώστε να διευκολύνονται κατά τις μετακινήσεις τους για τις ανάγκες της εμπορικής τους δραστηριότητας. Έτσι, π.χ. έχουν μάθει από μόνοι/ες τους να διαβάζουν τις πινακίδες των χωριών ή των πόλεων κατά τις μετακινήσεις τους.

Η μέθοδος και η τεχνική της έρευνας

Όπως ήδη έχει αναφερθεί προηγουμένως, αντικειμενικός στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των υποκειμενικών στάσεων των γονέων Ρομ/ισσών αναφορικά με την ένταξη της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας τους, δηλαδή της ρομανί, στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου. Στη συνέχεια, θα περιγράψουμε το δείγμα και τη μέθοδο της έρευνας καθώς και την τεχνική ανάλυσης του ερευνητικού υλικού.

Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 33 συνολικά άτομα. Η επιλογή των συγκεκριμένων ατόμων δεν έγινε με βάση αυστηρά προσδιορισμένες προδιαγραφές, όπως π.χ. μορφωτικού επιπέδου, τόπου εγκατάστασης και συνθηκών διαβίωσης, ηλικίας, οικογενειακής κατάστασης, ηλικίας παιδιών κτλ. Η αναζήτηση ενός τέτοιου δείγματος προσέκρουσε σε ποικίλες δυσκολίες, η βασικότερη από τις οποίες ήταν η απουσία των Ρομ/ισσών για διάφορους λόγους, όπως π.χ. επίσκεψη σε συγγενείς σε άλλες περιοχές, λόγοι υγείας και κυρίως απουσία για εμπορικούς λόγους. Επειδή, μάλιστα, η έρευνα έγινε αρχές του Δεκέμβρη, οι μετακινήσεις ήταν συχνότερες, εξαιτίας της αύξησης της αγοραστικής κίνησης ενόψει των εορτών των Χριστουγέννων.

Παρόλα αυτά, στα πλαίσια της έρευνας αυτής, συζητήσαμε και καταγράψαμε τις υποκειμενικές απόψεις για το ζήτημα του δίγλωσσου σχολείου ατόμων και των δύο φύλων, διαφορετικής ηλικίας, μορφωτικού επιπέδου, οικογενειακής κατάστασης και τέλος ατόμων που κατοικούν σε ιδιόκτητα ή ενοικιαζόμενα σπίτια κάτω από καλές συνθήκες και όρους διαβίωσης και ατόμων, που ζουν στον καταυλισμό.

Κρίνουμε σκόπιμο στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι το δείγμα της έρευνας είναι οπωσδήποτε περιορισμένο, αλλά ωστόσο αρκετό για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία ήταν ουσιαστικά μια πιλοτική έρευνα (pilot study) αναφορικά με το ζήτημα του δίγλωσσου σχολείου. Έτσι, τα ευρήματα που προέκυψαν είναι εντελώς ενδεικτικά και έχουν αναγκαστικά περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης.

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζουμε την περιγραφή του δείγματος ως προς τα διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά και το μορφωτικό επίπεδο.

Πίνακας Ι
Κατανομή του δείγματος κατά φύλο

Σύνολο	Άνδρες	Γυναίκες
33	13	20

Πίνακας ΙΙ
Κατανομή του δείγματος κατά ηλικία

Ηλικία	Υποκείμενα
19 - 25	11
26 - 35	12
36 - 45	6
46 - 50 και άνω	4

Πίνακας ΙΙΙ
Κατανομή του δείγματος κατά φύλο και μορφωτικό επίπεδο

Μορφωτικό επίπεδο	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Αναλφάβητοι/ες.	6	9	15
Μερικές τάξεις ή απολυτήριο Δημοτικού.	5	7	12
Μερικές τάξεις ή απολυτήριο Γυμνασίου.	1	1	2
Μερικές τάξεις ή απολυτήριο Λυκείου. ⁴³	1	2	3
Πτυχίο ΑΕΙ. ⁴⁴	0	1	1
Σύνολο	13	20	33

Όπως φαίνεται στον πίνακα ΙΙΙ, η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας είναι είτε αναλφάβητοι/ες, είτε έχουν φοιτήσει σε μερικές τάξεις ή έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στο δημοτικό. Μόλις πέντε (5) άτομα έχουν συνεχίσει τη φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με βάση τα δεδομένα αυτά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το μορφωτικό επίπεδο των ατόμων του δείγματος είναι γενικά χαμηλό εφόσον, όταν δεν είναι αναλφάβητοι/ες, η φοίτησή τους έχει περιοριστεί σε μερική φοίτηση ή αποφοίτηση από το δημοτικό σχολείο.

⁴³ Ο ένας άνδρας φοίτησε μέχρι την Α΄ Λυκείου και στη συνέχεια φοίτησε αλλά δεν ολοκλήρωσε τις σπουδές σε μια τεχνική σχολή "Δημόκριτος". Επίσης, η μία από τις γυναίκες, μετά το Λύκειο, φοίτησε και πήρε πτυχίο Νοσηλευτικής. Η δεύτερη φοίτησε μέχρι και τη Β΄ Λυκείου.

⁴⁴ Η μία γυναίκα με πτυχίο ΑΕΙ δεν κατάγεται ούτε διαμένει στις περιοχές που έγινε η έρευνα. Έχει εργαστεί, όμως, στην περιοχή του Δενδροποτάμου.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος έχει ηλικία 19 - 35 ετών, δηλαδή ηλικίες κατά τις οποίες ίσχυαν οι θεσμικές ρυθμίσεις για εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Έτσι, η συνεκτίμηση των στοιχείων των πινάκων II και III επιβεβαιώνουν, ακόμη και μέσω του περιορισμένου δείγματος της έρευνας αυτής, τα ευρήματα άλλων ερευνών σχετικά με τα υψηλά ποσοστά διαρροής από την υποχρεωτική εκπαίδευση των ατόμων από τη συγκεκριμένη πολιτισμική μειονότητα.

Πίνακας IV

Κατανομή του δείγματος κατά φύλο και οικογενειακή κατάσταση

Οικογενειακή κατάσταση	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Άγαμοι/ες	0	3	3
Έγγαμοι/ες	12	13	25
Διαζευγμένοι/ες	1	4	5
Σύνολο	13	20	33

Όπως φαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα IV, ο γάμος και η δημιουργία οικογένειας είναι μια κυρίαρχη αξία στην πολιτισμική μειονότητα των Ρομ/ισσών. Ακόμη, η συνεκτίμηση των στοιχείων για την οικογενειακή κατάσταση του δείγματος και εκείνων για την ηλικία τους (πίν. II) αναδεικνύει το γεγονός της σύναψης γάμου σε πρόωμη ηλικία. Είναι ενδιαφέρον, νομίζουμε, να αναφερθεί ότι οι τρεις γυναίκες που είναι άγαμες - μέχρι βέβαια την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας - είναι ακριβώς εκείνες που, με βάση τα στοιχεία του πίνακα III, έχουν φοιτήσει ή αποφοιτήσει από το Λύκειο ή Σχολή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Φαίνεται, δηλαδή, ότι η αποφασιστικότητα των κοριτσιών αυτών για συνέχιση των σπουδών, πέραν των συνηθισμένων ορίων και των δεδομένων της πολιτισμικής μειονότητας (μερικές τάξεις ή απολυτήριο Δημοτικού), συνδέεται με την αναστολή της σύναψης γάμου και της δημιουργίας οικογένειας. Με άλλα λόγια συνδέεται αρνητικά με την τάση που χαρακτηρίζει τα μέλη της συγκεκριμένης πολιτισμικής μειονότητας να συνάπτουν γάμους σε πρόωμη ηλικία.

Ολοκληρώνοντας την περιγραφή του δείγματος της έρευνας, κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε ότι από το σύνολο των 33 ατόμων του δείγματος, τα μισά περίπου διαμένουν σε ιδιόκτητα ή ενοικιαζόμενα σπίτια μέσα σε καλές έως

υποφερτές συνθήκες διαβίωσης και τα υπόλοιπα σε παράγκες ή σε αυτοκίνητα-σπίτια στον καταυλισμό.

Η μέθοδος συλλογής και η τεχνική επεξεργασίας του ερευνητικού υλικού

Για την συλλογή του ερευνητικού υλικού της έρευνας αυτής χρησιμοποιήσαμε την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία είχε τους παρακάτω δύο βασικούς άξονες:

1. Την υποκειμενική άποψη και θέση των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την ένταξη της διδασκαλίας της ρομανί στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων σε συνδυασμό με τους λόγους για τους οποίους υποστηρίζουν την άποψη αυτή.
2. Την υποκειμενική αντίληψη και στάση των υποκειμένων της έρευνας για το θεσμό του σχολείου. Με άλλα λόγια, πώς αντιμετωπίζουν οι Ρομ/ίσσες, που πήραν μέρος στην έρευνα και πώς αξιολογούν την εκπαίδευση ως κοινωνικό αγαθό.

Η επιλογή των δύο αυτών θεματικών της συνέντευξης συνδέεται άμεσα με την υπόθεση εργασίας που κάναμε και σύμφωνα με την οποία η υποκειμενική αξιολόγηση του δείγματος για το θεσμό του σχολείου είναι δυνατόν να προσδιορίζει, ως ένα μεγάλο βαθμό, την υποκειμενική τους αντίληψη και θέση για την προοπτική λειτουργίας ενός δίγλωσσου σχολείου για τα παιδιά τους.

Παρόλο που ο βασικός και κύριος στόχος της έρευνας ήταν η καταγραφή των υποκειμενικών θέσεων του δείγματος στην προοπτική του δίγλωσσου σχολείου, οι συνεντεύξεις που κάναμε με το δείγμα μας άρχιζαν με ερωτήσεις αναφορικά με την αξιολόγηση του σχολείου ως εκπαιδευτικού θεσμού. Η επιλογή αυτή αποδείχτηκε χρήσιμη και εποικοδομητική, μια και λειτούργησε ως γενική εισαγωγή και κατάλληλη προετοιμασία των υποκειμένων για το πιο ειδικό και κεντρικό, για τη συγκεκριμένη έρευνα, ζήτημα του δίγλωσσου σχολείου. Παράλληλα, διαπιστώσαμε ότι η γενικότερη αυτή συζήτηση για την προσφορά του σχολείου, για το αν φοιτούν ή όχι τα παιδιά τους, σε ποια τάξη, τα αίτια διακοπής της φοίτησης κτλ. συνέβαλε στη δημιουργία ενός κλίματος αλληλογνωριμίας και οικειότητας με τα υποκείμενα της

έρευνας που, όπως εκτιμούμε, διευκόλυνε σε σημαντικό βαθμό τη συζήτηση γύρω από το δίγλωσσο σχολείο.

Οι περισσότερες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε σπίτια ή σε παράγκες και ελάχιστες στο χώρο εργασίας τους (καταστήματα) ή σε χώρο ομαδικής συγκέντρωσης, όπως π.χ. σε καφενείο - παράγκα στον καταυλισμό του Ευόσμου.

Οι συνεντεύξεις, που πήραμε καταγράφονταν, ύστερα από συγκατάθεσή τους, σε μαγνητόφωνο. Στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν, δηλαδή μετατράπηκαν σε έντυπο υλικό και υποβλήθηκαν σε επεξεργασία, με τεχνικές ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Κατά την επεξεργασία του υλικού των συνεντεύξεων χρησιμοποιήσαμε ως θεματικές κατηγορίες ανάλυσης τους ακόλουθους άξονες:

1. Θετική και συναινετική στάση για το δίγλωσσο σχολείο.
2. Αρνητική και απορριπτική στάση για το δίγλωσσο σχολείο.
3. Λόγοι τεκμηρίωσης της θετικής ή αρνητικής στάσης στο δίγλωσσο σχολείο.
4. Θετική αξιολόγηση και αντίληψη για το σχολείο ως θεσμό.
5. Αρνητική αξιολόγηση και αντίληψη για το σχολείο ως θεσμό.
6. Λόγοι τεκμηρίωσης της θετικής ή αρνητικής αξιολόγησης.

Κρίνουμε σκόπιμο, στο σημείο αυτό, να αναφέρουμε ότι σε τρεις περιπτώσεις στη διεξαγωγή της συνέντευξης - συζήτησης, πήραν μέρος ταυτόχρονα περισσότερα των δύο υποκειμένων. Οι δύο από τις περιπτώσεις αυτές αφορούν συνεντεύξεις στο καφενείο - παράγκα του καταυλισμού και η τρίτη σε σπίτι. Κατά την επεξεργασία του ερευνητικού υλικού οι απόψεις των υποκειμένων καταγράφηκαν, κωδικοποιήθηκαν και καταμετρήθηκαν ξεχωριστά. Για το λόγο ακριβώς αυτό, ενώ ο αριθμός των συνεντεύξεων που πήραμε είναι 25, τα άτομα που αναφέρεται ότι αποτέλεσαν το συνολικό δείγμα της έρευνας είναι 33.⁴⁵

Πέρα, όμως, από το ζήτημα αυτό που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια κατά την παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, θα θέλαμε να αναφέρουμε, ότι με την φιλική διάθεση που μας δέχτηκαν και κυρίως με όλα όσα μας είπαν, ακύρωσαν και

⁴⁵ Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, αισθανόμαστε την υποχρέωση να και την ανάγκη να ευχαριστήσουμε τους Ρομ και τις Ρόμισες για το χρόνο που μας αφιέρωσαν. Ιδιαίτερα, ωστόσο, τους/τις ευχαριστούμε για το ότι μας μίλησαν χωρίς επιφυλάξεις και ενδοιασμούς για πολλά από τα προσωπικά, οικογενειακά και εργασιακά προβλήματα που έχουν βιώσει ή/και που βιώνουν και αντιμετωπίζουν και που επηρεάζουν καθοριστικά τη δυνατότητα σχολικής φοίτησης των παιδιών τους.

ανέτρεψαν πολλές κυρίαρχες αναπαραστάσεις για τη συγκεκριμένη πολιτισμική μειονότητα.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Ο θεσμός του σχολείου και το δίγλωσσο σχολείο

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε αρχικά τα ευρήματα αναφορικά με τις αντιλήψεις και την αξιολόγηση των υποκειμένων της έρευνας για το θεσμό του σχολείου γενικότερα και στη συνέχεια εκείνα που αφορούν την προοπτική του δίγλωσσου σχολείου ειδικότερα.

I. Το σχολείο: Η “μορφωτική” και εργαλειακή χρήση / αξιοποίησή του ή «το παν είναι τα γράμματα» ή «τα γράμματα είναι άλλα δύο μάτια».

Η επεξεργασία του σχετικού ερευνητικού υλικού μας έδειξε ότι τα υποκείμενα της έρευνας στο σύνολο τους παρουσιάζονται να έχουν μια πολύ θετική στάση για το σχολείο ως εκπαιδευτικό θεσμό. Οπωσδήποτε, επισημαίνουν και αξιολογούν θετικά τη μορφωτική και διαπλαστική συμβολή του σχολείου. Θεωρούν, δηλαδή, ότι το σχολείο συμβάλλει στην καλλιέργεια της λεκτικής ικανότητας, στη διαμόρφωση καλών τρόπων συμπεριφοράς και γενικά σε μια πιο σωστή αντιμετώπιση και διαχείριση των προβλημάτων της ζωής. Παραθέτουμε ενδεικτικά ορισμένες θέσεις, που είναι πολύ χαρακτηριστικές για την αξιολόγηση του σχολικού θεσμού υπό το πρίσμα αυτό. Έτσι π.χ. υποστηρίζουν ότι: *«Τα γράμματα έχουν αξία. Γιατί τα παιδιά ξέρουν να εκφράζονται ξέρουν ν’ αντιμετωπίζουν τη ζωή διαφορετικά. Μόρφωση, γενικά, μορφώνεται το παιδί ξέρει να μιλάει ξέρει να εκφραστεί ξέρει να σταθεί κάπου ...»* (9: 7-8).⁴⁶ *«Είναι πολύ καλό, γιατί άλλο είναι όταν είσαι εγγράμματη κι άλλο όταν δεν ξέρεις πώς να φέρεσαι ... αγράμματη»* (7: 4). *«Είναι δεύτερος άνθρωπος το γράμμα. Σαν να κουβαλάς έναν δεύτερο άνθρωπο στην πλάτη σου ...»* (14: 6) και αλλού *«Ο άνθρωπος πρέπει να έχει τη μόρφωσή του να έχει την ευγένειά του, τον τρόπο του, να ξέρει να μιλάει»* (14: 11) *«Το μυαλό γεμίζει το παν είναι τα γράμματα»* (6: 8), *“να ξέρει να μιλάει, να φέρεται σωστά στον άνθρωπο. Και άμα ξέρει γράμματα πολλά θα λέει. «Αυτός είναι αγράμματος δεν κάνει». Επειδή τα γράμματα είναι άλλα δύο μάτια παραπάνω ...* (17: 15) *«... θα φερθείς στον άλλο όμορφα. Όταν είναι αγράμματος ...*

⁴⁶ Ο πρώτος αριθμός παραπέμπει στον αριθμό της συνέντευξης και ο δεύτερος στη σελίδα της συγκεκριμένης συνέντευξης.

ξύλο απελέκητο» (16: 4). «Το σχολείο είναι τέσσερα μάτια. Δεν σου μιλάει κανένας, δεν σε κοροϊδεύει κανένας. Μπορεί να μιλήσεις και να πας όπου θέλεις ... όπου θέλεις δουλεύεις» (20: 10).

Σε συνδυασμό με όλα τα παραπάνω, επισημαίνουν τη συμβολή του σχολείου στην αλλαγή του τρόπου ζωής των και γενικά στην επανεξέταση πολλών από τα ήθη και έθιμα που θεωρούνται περιοριστικά και δεσμευτικά για το άτομο, όπως π.χ. το γάμο και την δημιουργία οικογένειας σε πρόωμη ηλικία, το ζήτημα της παρθενιάς, την τάση τους να γεννούν πολλά παιδιά κτλ. «Από τα γράμματα όλη η ζωή του Τσιγγάνου θ' αλλάξει... Όλη η ζωή. Πρώτα - πρώτα δε θα κάνουμε πολλά παιδιά. Το βασικό. Δεν θα έχουνε αυτό το επάγγελμα το δικό μας. Όταν ξέρει γράμματα, θα χωθεί κάπου. Θα γίνει δημόσιος υπάλληλος και ο άντρας της τα ίδια. Και θα κάνουνε ένα μωρό, όπως όλοι οι δημόσιοι υπάλληλοι... Τα γράμματα σήμερα είναι όλο το φάσμα του ανθρώπου. Όταν δεν ξέρει ένας γράμματα, δεν έχει μόρφωση, δεν έχει σέβας, τα πάντα, γιατί δεν καταλαβαίνει ... δεν καταλαβαίνει» (15: 13).

Όπως διαφαίνεται από το προηγούμενο απόσπασμα, που μπορεί να θεωρηθεί ως τυπικό δείγμα για το σύνολο των συνεντεύξεων, γίνεται ιδιαίτερη και συχνή αναφορά με θετική αξιολόγηση στην καθοριστική παρέμβαση και συμβολή του σχολείου σε θέματα όπως είναι η εξασφάλιση καλών προοπτικών εργασιακής απασχόλησης. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία τα υποκείμενα της έρευνας συνδέουν τις καλές αυτές προοπτικές με την εξασφάλιση μιας μόνιμης και σταθερής θέσης στο δημόσιο ή στον ιδιωτικό εργασιακό τομέα.

Μια τέτοια προοπτική παρουσιάζεται να αποτελεί επιθυμητή και ευκαταία λύση απαλλαγής από την ταλαιπωρία, το άγχος και κυρίως την οικονομική ανασφάλεια που δημιουργεί το γυρολογικό εμπόριο, τόσο στο παρόν, όσο και στη μελλοντική τους ζωή, όπως π.χ. ιατροφαρμακευτική περίθαλψη ή συνταξιοδότηση στα γηρατειά τους. Με τα ίδια τα λόγια τους: «Να μάθουν πέντε γράμματα. Θα πάρει μια τέχνη στα χέρια του για να ζήσει σαν άνθρωπος. Ας γίνει ηλεκτρολόγος, ας γίνει μάστορας, ο,τιδήποτε μόνιμη δουλειά. Να σταματήσει το εμπόριο, που πουλάμε; να έχει μια δουλειά σωστή. Το εμπόριο δεν είναι σωστό δεν είναι κάθε μέρα. Ενώ αλλιώς τη δουλειά θα την έχεις συνέχεια. Δε θα χάσεις μεροκάματο. Εδώ θα πας τη μια μέρα με το εμπόρευμα την άλλη δεν έχει Σταμάτησε. Δεν υπάρχουνε δουλειές. (16: 10) «γιατί το εμπόριο μπορεί να 'κονομήσεις τη μια μέρα 10.000 ή 50.000 μπορεί, όμως, να δουλέψεις 10 μέρες και να μην 'κονομάς τίποτα και να ζοδέψεις απ' τα δικά σου» (18: 14). «Στην τελευταία

δουλειά θα είμαστε κατά διαόλου ... θα ζητάμε ... Όταν δεν έχει μια σύνταξη κάποιος, πώς μπορεί να ζήσει; Τα παιδιά τώρα δε σκέφτονται τους πατεράδες τους. Δηλαδή, θα υποχρεωθεί να πάει να ζητιανέψει. Γιατί τώρα εγώ πώς θα ζήσω; Άμα ζήσω, μετά από 16-20 χρόνια πώς να δουλέψω; Να πληρώσω φως, νερό; Με τι;» (18: 16).

Σε αρκετές, ωστόσο, περιπτώσεις η εγκατάλειψη του εμπορίου ως εργασιακής δραστηριότητας δεν προβάλλεται να αποτελεί στόχο προτεραιότητας είτε επειδή, παρόλα τα προβλήματα που δημιουργεί, αποφέρει κέρδη «*το εμπόριο αρρωσταίνει αλλά δεν πεθαίνει*» (15: 8), είτε για λόγους κοινωνικού ελέγχου ή/και κοινωνικής καταξίωσης «*εμείς, για να δώσουμε εμείς την κόρη μας σ' ένα παιδί, για να επιβιώσει και να ζήσει καλά, πρέπει να είναι έμπορας, να πουλάει, για να 'χει άνετη ζωή*» (24: 17) ή «*Πρέπει να βγει ... στη δουλειά. Για να ακούσει ο κόσμος και καλά: Να! Ο καλός γαμπρός. Γιατί, αν δεν πάει ο Τσιγγάνος στη δουλειά, πολύ δύσκολα θα βρεθεί νύφη. Δηλαδή, δεν πα 'να 'ναι μορφωμένος; Η νύφη δεν τον παίρνει, αν δεν είναι έμπορας*» (24: 21).

Ωστόσο, και στις περιπτώσεις αυτές η φοίτηση στο σχολείο προβάλλεται να αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αποφυγή των ποικίλων δυσκολιών ή παγίδων, που σχετίζονται με το εμπόριο π.χ. κερδοσκοπία, εκμετάλλευση, διώξεις για τιμολόγια και γενικότερα για την επιτυχέστερη διεκπεραίωσή του. «*Εμένα η άποψή μου, έστω και σαν έμπορας θα ήτανε καλύτερο να ξέρουνε τα γράμματα. Και να διατηρείς ένα κατάστημα, να ξέρεις να μιλάς, να ξέρεις να εκφράζεσαι, να ξέρεις αυτά που ...*» (εννοεί όσα χρειάζονται για λογαριασμούς, τιμολόγια, εφορία, κτλ.) (24: 18) ή «*Πάμε σ' ένα χωριό; Να διαβάζεις την πινακίδα. Τώρα πάμε σ' ένα χωριό και αντί για να πάμε προς το χωριό, πάμε προς τα σκουπίδια. Να βγάζουμε δίπλωμα (οδήγησης). Εγώ έκανα τέσσερα χρόνια να το πάρω. Είχαμε έναν, που ήξερε γράμματα, να με διαβάξει κάθε μέρα*» (16: 5-6). «*Όταν πάμε στη λαχαναγορά, ξέρεις τι κάνουν αυτοί οι μάγκηδες; Μας καταστρέφουν, μας κλέβουν. Ένα τόνο μανταρίνια βάζουν; 2 τόνους μανταρίνια χρεώνουν. Κι αρχινάνε φερ' ειπείν 70 δρχ. και τα φουσκώνουν 100 δρχ. Παίρνει το στυλό αυτός τώρα, γράφει ό,τι θέλει. Πού να καταλάβω αυτά τα γράμματα, που έγγραφε. Τι ξέρω 'γω;*» (20: 32).

Αξίζει, νομίζουμε, να αναφερθεί ότι παρόλο που αποδέχονται και αξιολογούν τη συμβολή του σχολείου στην κοινωνική κινητικότητα των παιδιών τους, ωστόσο διαγράφεται μια τάση για χαμηλές προσδοκίες επαγγελματικής αποκατάστασης. Οι προσδοκίες τους, θα μπορούσαμε να πούμε, περιορίζονται σ' ένα επίπεδο

απεγκλωβισμού από τα ποικίλα προβλήματα που δημιουργεί στους/στις ίδιους/ες, είτε ο οργανικός, είτε ο λειτουργικός αναλφαβητισμός τους. Έτσι π.χ. δεν παρουσιάζονται να έχουν προσδοκίες για μακροχρόνιες σπουδές με στόχο την άσκηση ελευθέρων επαγγελμάτων υψηλού κοινωνικού γοήτρου και κύρους και υψηλών οικονομικών αποδοχών, π.χ. γιατρού, δικηγόρου κτλ. Οι βασικότεροι λόγοι που επικαλούνται για την στάση τους αυτή είναι, είτε το ότι θεωρούν πως κάτι τέτοιο συνεπάγεται «θυσία και στέρηση» άλλων πραγμάτων, που αξιολογούν ως πιο σημαντικά: είτε επειδή έχουν ενδοιασμούς, ότι εξαιτίας της πολιτισμικής τους ετερότητας το κοινό δε θα τους/τις εμπιστευτεί είτε, τέλος, επειδή θεωρούν ότι τόσο το μορφωτικό περιβάλλον καθώς και οι οικονομικές συνθήκες των οικογενειών τους ορθώνουν αξεπέραστους φραγμούς και εμπόδια στην επίτευξη ενός τέτοιου στόχου.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν: *«Εγώ πιστεύω ότι θα ανοίξει το μυαλό τους. Θα μπορούν να είναι σε πολλές συζητήσεις μέσα δε χρειάζεται να γίνει γιατρός ή δικηγόρος, γιατί δεν μπορούν να γίνουν όλοι οι άνθρωποι γιατροί ή δικηγόροι. Μπορούν να γίνουν καλοί στη ραπτική. Κοίτα, να πω λίγο κάτι: εκείνοι δουλέψανε πάρα πολλά χρόνια μέχρι να γίνουν γιατροί. Όλη την εφηβική τους ηλικία. Μπορώ να σου πω πράγματα πολύ σημαντικά, τα χάσανε»* (5: 3, 14). *«Να βγει γιατρός; Θα τα παρατήσει και θα πάρει τη γυναίκα του να φύγει. Είναι άχρηστο για τη φυλή μας. Τα γράμματα είναι πολύ χρήσιμα. Πρέπει να πάνε (εννοεί στο σχολείο). Να βγούνε, όμως, τι; Πες ότι βγήκε δικηγόρος ο γιος μου, πες ότι βγήκε γιατρός. Ποιος να εμπιστευτεί σ' ένα γύφτο μια εγχείρηση; Ποιος θα εμπιστευθεί μια υπόθεση σ' ένα γύφτο δικηγόρο;»* (24: 12). *«Εγώ θα κόψω το λαιμό μου, άμα βγει ο δικός σου (γιος) γιατρός. Καμιά πατάτα να πουλήσει ... ναι»* (20: 39). *«Κοίταξε ... σε μεγάλοι επιστήμονες δε φτάνουν ... αποκλείεται τα δικά μας παιδιά. Είναι (σίγουρο) 100%. Δεν τους αφήνουμε οι γονείς»* (20: 37).

Τα παραπάνω ενδεικτικά παραδείγματα των υποκειμενικών θέσεων και στάσεων των Ρομ και Ρομισσών για το σχολικό θεσμό, υπάρχουν με μικρές παραλλαγές ως προς τη διατύπωση σχεδόν στο σύνολο των συνεντεύξεων. Με βάση τα δεδομένα αυτά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι Ρομ και Ρόμισσες, που πήραν μέρος στην έρευνα, αντιμετωπίζουν το σχολείο **εργαλειακά**. Θεωρούν, δηλαδή, ότι η παρέμβαση του σχολείου, τόσο στη διαμόρφωση και διάπλαση του χαρακτήρα, της κοινωνικής συμπεριφοράς και γενικά της κοσμοθεωρίας, όσο και ιδιαίτερα, βέβαια, στην εξάλειψη του οργανικού και λειτουργικού αναλφαβητισμού,

είναι καθοριστική και προαπαιτούμενη συνθήκη για την κοινωνική κινητικότητα των παιδιών τους. Βέβαια, η κοινωνική κινητικότητα, την οποία παρουσιάζονται να οριοθετούν και να προσδοκούν για τα παιδιά τους, έχει περιορισμένη εμβέλεια. Ουσιαστικά, περιορίζεται και αρκείται στην εξασφάλιση μιας μόνιμης θέσης εργασίας κυρίως στο δευτερογενή εργασιακό τομέα ή στην όσο το δυνατόν επικερδέστερη διεκπεραίωση της εμπορικής εργασιακής δραστηριότητάς τους.

Οι χαμηλές προσδοκίες, όσον αφορά την κοινωνική κινητικότητα των παιδιών τους, μέσα από την θεσμοθετημένη εκπαίδευση, είναι εξηγήσιμες, αν λάβουμε υπόψη ότι δύσκολα έχουν να αναφερθούν σε άτομα-μέλη της πολιτισμικής μειονότητάς τους, τα οποία να έχουν διαγράψει μια επιτυχημένη πορεία ως εργαζόμενοι/ες στον τριτογενή τομέα εργασίας ή στον τομέα των ελευθέρων επαγγελματιών και τα οποία θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πρότυπα μίμησης. Πέρα από αυτό, βέβαια, αυτό εξηγείται και ερμηνεύεται, αν λάβουμε υπόψη τον κοινωνικό αποκλεισμό τους και κυρίως τις οικιακές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, κάτω από τις οποίες επιβιώνουν και οι οποίες επιτρέπουν ελάχιστα περιθώρια ακόμη και για δήλωση ή κοινοποίηση προσδοκιών υψηλών στόχων κοινωνικής κινητικότητας, ακόμη και αν το σκέφτονται ή το επιθυμούν. Τις οικιακές, οικονομικές και κοινωνικές αυτές συνθήκες εκθέτουν και απαριθμούν οι ίδιοι/ες μ' ένα αίσθημα απόγνωσης και αδιεξόδου αναφερόμενοι/ες στα αίτια που συμβάλλουν στην προβληματική πορεία των παιδιών τους στο σχολείο· δηλαδή, στα πολύ περιορισμένα ποσοστά εγγραφής συστηματικής φοίτησης και στα υψηλά ποσοστά πρώιμης διαρροής από το σχολικό μηχανισμό. Αν θέλαμε να αναφερθούμε στις συνθήκες και στους λόγους που οι ίδιοι/ες οι Ρομ/ισσες θεωρούν ότι επηρεάζουν αρνητικά τα παιδιά τους για να έχουν πρόσβαση και κανονική φοίτηση στο σχολείο, αυτοί συνοψίζονται, κατά σειρά συχνότητας, στους παρακάτω:

1. Οι συνεχείς μετακινήσεις για τις ανάγκες της επαγγελματικής τους δραστηριότητας.
2. Οι συνθήκες εγκατάστασης και διαμονής, όπου ακόμη και όταν είναι σε σπίτια συμβιώνουν συνήθως με πολλά άλλα συγγενικά πρόσωπα, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα στη δυνατότητα των παιδιών για αυτοσυγκέντρωση και μελέτη όταν είναι σε παράγκες, εκτός από το παραπάνω πρόβλημα,

αντιμετωπίζουν όλες εκείνες τις συνθήκες, που αναφέρθηκαν σε προηγούμενο σημείο της μελέτης αυτής, δηλαδή έλλειψη ηλεκτρικού ρεύματος, νερού, θέρμανσης κατά τη διάρκεια του χειμώνα, κτλ.

3. Η κοινωνική πίεση και ο κοινωνικός έλεγχος για την τήρηση των κυρίαρχων ιδιαίτερων ηθών και εθίμων τους ή και επιταγών, όπως π.χ. ο πρώιμος γάμος, η διατήρηση της παρθενιάς για τα κορίτσια και η πρώιμη οικονομική ανεξαρτησία των αγοριών από τη γονεϊκή οικογένεια.
4. Οι διακρίσεις που βιώνουν τα παιδιά στο σχολείο, τόσο από τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά κυρίως, βέβαια, από την ομάδα των συνομηλίκων.
5. Η αδυναμία παροχής βοήθειας και καθοδήγησης από τους/τις ίδιους/ες, εξαιτίας του οργανικού αναλαβητισμού τους, προς τα παιδιά τους για την υπέρβαση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στις σχολικές κατ' οίκον εργασίες και γενικά στα μαθήματά τους.
6. Η εσωτερίκευση και η εμπέδωση της αντίληψης περί “φυσικών χαρισμάτων”, η εγγενούς κλίσης για τα γράμματα, η οποία υποκειμενοποιεί τις αντικειμενικές οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες και αποδίδει την ευθύνη για την προβληματική σχολική πορεία των παιδιών στα ίδια. Έτσι, π.χ. θεωρούν ότι τα παιδιά τους “δεν παίρνουν τα γράμματα”, “δεν κόβει το μυαλό τους ή ότι δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο”.

II. Και η προοπτική του δίγλωσσου σχολείου;

Αντίθετα με την καθολικά θετική αντίληψη, αξιολόγηση και στάση που τα υποκείμενα της έρευνας παρουσιάστηκαν να έχουν για το σχολείο ως εκπαιδευτικό θεσμό, η προοπτική του δίγλωσσου σχολείου δε διαπιστώθηκε, από την έρευνα αυτή, να εξασφαλίζει μια ανάλογα θετική αντιμετώπιση και υποδοχή. Η επεξεργασία του σχετικού ερευνητικού υλικού μας έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας τοποθετήθηκε αρνητικά και απορριπτικά στην προοπτική και στην πιθανότητα ένταξης της διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας, της ρομανί, στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου. Αναλυτικότερα από το

σύνολο των 33 ατόμων, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, οι 23 ήταν απόλυτα και κατηγορηματικά αρνητικοί/ες και μόλις 10 δήλωσαν απλά μια συναινετική έως έντονα θετική άποψη και στάση στο σχετικό ζήτημα.

Κρίνουμε σκόπιμο, στο σημείο αυτό, να αναφερθούμε σε ορισμένες διαπιστώσεις, που προέκυψαν από τις απόψεις όλων σχεδόν των υποκειμένων της έρευνας, αναφορικά με τη μητρική τους γλώσσα και το σχολείο.

1. Αντιμετώπιζαν την υποβολή της σχετικής ερώτησης με κάποια έκπληξη και απορία, η οποία συνοδευόταν συνήθως μ' ένα χαμόγελο ή/και με μια σιωπή-παύση. Οι αντιδράσεις αυτές δεν είναι τυχαίες. Είναι δυνατόν να θεωρηθούν μάλλον ως δηλωτικές, είτε της επίγνωσης του αδύνατου της υλοποίησης μιας τέτοιας σκέψης και πρότασης, εξαιτίας του προφορικού χαρακτήρα της ρομανί, είτε του ασήμαντου ή/και του άσχετου προς τις παρούσες σημερινές ανάγκες και προτεραιότητές τους.
2. Κανένα από τα υποκείμενα της έρευνας δεν ανέφερε ως αίτιο δυσκολιών μάθησης ή/και μη ικανοποιητικής σχολικής επίδοσης των παιδιών τους το γεγονός της ιδιαίτερης μητρικής γλώσσας και της ασυνέχειάς της μ' εκείνη του σχολείου. Στη σχετική ερώτηση έδιναν απαντήσεις, όπως: *«Όχι, γιατί αυτομάτως μαθαίνουν και την άλλη γλώσσα. Ένα παιδί εξοικειώνεται και μαθαίνει πολύ πιο γρήγορα απ' ό,τι ένας μεγάλος... Γιατί τα παιδιά είναι το καλύτερο κομπιούτερ του κόσμου»* (23: 10, 11). Αντίθετα, μάλιστα, σε μια περίπτωση αναφέρθηκε ότι κάτι τέτοιο θα δημιουργούσε επιπρόσθετες δυσκολίες στα παιδιά. Χαρακτηριστικά υποστηρίχτηκε ότι: *«Έτσι θα γινόταν να μαθαίνουμε συγχρόνως και τα Ελληνικά να τα διαβάζουμε και να τα γράφουμε και τα τσιγγάνικα να τα διαβάζουμε και να τα γράφουμε. Και έτσι, θα ήταν δύσκολο για τα παιδιά δύο γλώσσες»* (3: 6).
3. Όπως υποστηρίζουν, η γλώσσα που χρησιμοποιούν και επικοινωνούν μεταξύ τους, τόσο στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας, όσο και στο δημόσιο χώρο της ευρύτερης κοινότητάς τους εξακολουθεί να είναι βασικά η ρομανί. Είναι η μητρική τους γλώσσα, την οποία δεν μπορούν «να κόψουν» και φυσικά επικοινωνούν ή/και εκφράζουν τα συναισθήματά τους καλύτερα μέσα και διαμέσου της ρομανί. *«Μπορώ να συνεννοηθώ πιο εύκολα. Ναι, πιο άνετα μιλάω. Γενικά, αν καθίσω και μιλάω ελληνικά με τους γονείς μου, δεν θα νιώθω τόσο*

άνετα, όσο θα νιώθω με την τσιγγάνικη γλώσσα» (15: 5). «Η γλώσσα σου εκφράζει τον κόσμο σου. Πάρα πολλές φορές βρέθηκα στην ανάγκη να μιλήσω με τη δική μου γλώσσα, γιατί αισθανόμουν ότι με εκφράζει. Η όταν θυμώνω, για να εκφράσω το θυμό μου, θέλω να χρησιμοποιήσω δικές μου λέξεις, γιατί αισθάνομαι ότι βγαίνει πιο καλά» (13: 10).

4. Στο σύνολό τους τα υποκείμενα της έρευνας εκφράζουν την επιθυμία ή μάλλον θεωρούν ως αναγκαιότητα τα παιδιά τους, κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο, να διδάσκονται, εκτός από την ελληνική, μια ξένη γλώσσα και ιδιαίτερα μάλιστα την αγγλική. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν: *«Α! όχι να τα διαβάζουν (τα τσιγγάνικα). Δε θέλω να τα διαβάζουν. Τα ελληνικά να διαβάζω και στα ξένα. Είναι πιο ωραία! Τα τσιγγάνικα δεν θέλω. Έτσι για να μιλήσουμε ναι, αλλά γράμματα τσιγγάνικα; Τι να τους κάνουν, να ξέρουν τα τσιγγάνικα τα γράμματα; Δηλαδή τι πράμα είναι; Τι ωραίο έχει; Τίποτα δεν έχει. Άλλο είναι ξένα, άλλο είναι ελληνικά» (20: 12). «Αν είναι να μάθουν... να μάθουν ξένες γλώσσες... να μάθουν αγγλικά. Να ξέρουνε τι να κάνουνε, γιατί εγώ έχω πάει σε ξένα κράτη και δεν ήξερα τι μου γινότανε» (14: 12). «Είναι μια καλή γλώσσα (τα αγγλικά)... γιατί είμαστε στο δρόμο, πουλάμε ... τουρισμός έρχεται... μπορεί να συνεννοηθείς, να πουλήσεις πράμα ...» (16: 15).*

Αμέσως παρακάτω εκθέτουμε τους λόγους με τους οποίους τα 23 υποκείμενα της έρευνας συνόδευσαν την αρνητική άποψή τους στην προοπτική του δίγλωσσου σχολείου και στη συνέχεια εκείνους για τους οποίους τα 10 υποκείμενα τοποθετήθηκαν θετικά αναφορικά με την συγκεκριμένη προοπτική.

A: Οι πέντε λόγοι για την απόρριψη του δίγλωσσου σχολείου

Η ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων που πήραμε, μας έδειξε ότι οι συνηθέστεροι λόγοι, για τους οποίους τα υποκείμενα της έρευνας εμφανίστηκαν να έχουν αρνητική στάση αναφορικά με το ενδεχόμενο καθιέρωσης ενός δίγλωσσου σχολείου για τα παιδιά τους, είναι πέντε. Τους παρουσιάζουμε με τη σειρά συχνότητας, που αναφέρονται και δηλώνονται στις συνεντεύξεις.

- 1. Η ρομανί προσφέρεται αποκλειστικά και μόνο για τις ενδοεθνοτικές ανάγκες συνεννόησης και επικοινωνίας**

Είκοσι τρία (23) υποκείμενα της έρευνας, έχοντας επίγνωση ότι η ρομανί δεν έχει δυνατότητες χρήσης σε άλλα γλωσσικά πεδία, πέραν εκείνων της οικογένειας και της ευρύτερης κοινότητας των Ρομ/ισσών, θεωρούν την ένταξη της διδασκαλίας και της εκμάθησής στο σχολείο ανώφελη.

Όπως χαρακτηριστικά μας είπαν: *«Δεν υπάρχει... (εννοεί πιθανότητα) να τη χρειαστείς, όπως θα χρειαστείς τα ελληνικά. Την ξέρω την τσιγγάνικη αλλά δεν με βοηθάει σε τίποτε... Τι να τους κάνει η τσιγγάνικη γλώσσα; Τώρα, ας πούμε, μαθαίνουν αγγλικά στο σχολείο. κάπου είναι ωραία. Τους βοηθάει π.χ. πας στο εξωτερικό, μιλάς αγγλικά. Αν ξέρω μόνο τσιγγάνικα με ποιον Άγγλο θα μιλήσω τσιγγάνικα;»* (8: 6-7). *«Δεν μας ενδιαφέρουν τα τσιγγάνικα τα γράμματα. Σε ποια Ελλάδα θα πάμε... Να 'χουμε τσιγγάνικη Ελλάδα; Δεν υπάρχει... Κατάλαβες; Γι' αυτό δεν μ' ενδιαφέρουν τα τσιγγάνικα τα γράμματα. Δηλαδή, τι να τα κάνω; Δεν μου χρησιμεύουν εμένα τα τσιγγάνικα τα γράμματα. Τα ελληνικά. Πριν φτάσουμε σ' ένα χωριό βλέπουμε μια πινακίδα και η πινακίδα λέει: «το τάδε χωριό συναντάμε». Αυτό μ' ενδιαφέρει εμένα. Δηλαδή να πάμε στην Ευρώπη να μάθουμε τσιγγάνικα; Τα παιδιά είναι αγγλικά να μάθουνε»* (20: 31, 33).

«Μπορεί να είμαστε όχι 140.000 και 500.000 να είμαστε δεν έχει νόημα. Δεν έχει βγει έξω... δεν έχει γραφτεί στα βιβλία. Στην Ευρώπη πουθενά δεν είναι...» (18: 11).

«Για να γράψουν τη ζωή μας ναι... αλλά για να γραφτεί η γλώσσα για να διαφημιστεί, δεν το θέλω... Πόσα περάσαμε, γιατί περάσαμε πολλά στη ζωή μας... Αυτό ναι... Για να γραφτεί, όμως, στα βιβλία η δική μας γλώσσα... με καμιά κυβέρνηση» (18: 19). *«Απλά εγώ λυπάμαι γι' αυτή τη γλώσσα, επειδή είναι άχρηστη. Χρησιμεύει μόνο για μας. Τη μιλάμε μόνο εμείς. Δε βγαίνει πέρα από εμάς»* (24: 53). Παρουσιάζει, νομίζουμε, πολύ ενδιαφέρον η απάντηση του ίδιου υποκειμένου στην ερώτησή μας: πώς θα έβλεπε το να διδάσκονται και οι μη Ρομ/ισσες τη ρομανί; *“Κοίτα, να διδάσκεται η γλώσσας μας, να την μαθαίνουνε, να τη χρησιμοποιήσετε πού; Πού; Να πάτε να μιλήσετε μ' έναν γιατρό; Θα του μιλάτε τσιγγάνικα; Να πάτε να μιλήσετε μ' έναν δικηγόρο; Πού; Πού θα την πάτε αυτή τη γλώσσα; Εμείς ήδη την ξέρουμε, τη μιλάμε μεταξύ μας. Εσείς πού θα την πάτε; Με ποιον θέλετε να μιλήσετε; Με ποιον γιατρό; Με ποιον δικηγόρο; Με ... με ποιον; Σε ποια κοινότητα να σας δώσουν κάποιο χαρτί;”* (24: 60). Στο τελευταίο αυτό απόσπασμα είναι, νομίζουμε, ενδιαφέρον και

αξίζει να επισημανθεί αυτή καθαυτή η δομή του λόγου του υποκειμένου. Έτσι, μέσα από τις συνεχείς σύντομες και κοφτές ερωταποκρίσεις, νομίζουμε ότι δηλώνεται έντονα η αρνητική θέση του υποκειμένου για τη διδασκαλία της ρομανί, τόσο για τους/τις ίδιους/ες, όσο και για τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας.

2. Το δίγλωσσο σχολείο ενισχύει και σταθεροποιεί την ιδιαιτερότητα της προφοράς τους

Οι Ρομ/ισσες θεωρούν ότι η ομιλία και η χρήση της ρομανί προσδίδουν μια ιδιαιτερότητα και γενικά επηρεάζουν την προφορά τους στην ελληνική γλώσσα. Η προοπτική, λοιπόν, υλοποίησης δίγλωσσης εκπαίδευσης για τα παιδιά τους εκτιμούν ότι θα συμβάλει στην ενίσχυση, σταθεροποίηση και εδραίωση του συγκεκριμένου ιδιαίτερου τρόπου ομιλίας της ελληνικής γλώσσας. Το ενδεχόμενο αυτό τους/τις προδιαθέτει αρνητικά και απορριπτικά προς το δίγλωσσο σχολείο, μια και συνειδητά επιδιώκουν να αποβάλλουν την ιδιαιτερότητα της προφοράς τους στην ελληνική γλώσσα είναι επιδιωκόμενη και ευκταία για τους εξής δύο λόγους: α) δεν τους είναι αρεστή, γιατί είναι βαριά / τραχιά και κυρίως β) επειδή σηματοδοτεί στο ευρύ κοινό την ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητά τους, για την οποία είτε δεν είναι υπερήφανοι/ες, είτε δημιουργεί πιθανότητες μιας υποτιμητικής, απαξιωτικής ή/και βίαιης ρατσιστικής αντιμετώπισής τους.

Οι πιο πάνω διαπιστώσεις, νομίζουμε, ότι αποτυπώνονται σαφέστατα στα ακόλουθα ενδεικτικά αλλά πολύ χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

«Είναι κάτι που το θεωρούμε μειονέκτημα σε μας. Για μένα, ακόμη, η γλώσσα μου είναι κακόηχη. Αν δεν ήξερα τη γλώσσα θα ήμουν καλύτερα σε όλα... Αλλοιώνει την προφορά μου, το λεξιλόγιό μου δεν είναι τόσο καλό. Το χαρακτηριστικό για να σου πούνε ότι είσαι Τσιγγάνος είναι η γλώσσα. Αυτό είναι το επιχείρημα όλων ότι μιλάς άλλη γλώσσα... Η γλώσσα έχει να κάνει με την κατηγορία απέναντι σε μας. Την έχω βιώσει και συνεχίζω ακόμη να τη βιώνω σαν την κατηγορία απέναντι σε μας... Δεν ξέρω κατά πόσον η διδασκαλία της ρομανί θα διευκόλυνε (εννοεί τη σχολική ένταξη και τη μάθηση), αλλά εγώ είμαι αρνητική σ' αυτό. Αυτό καθαυτό το βλέπω ρατσιστικό» (13: 3, 7).

«Όχι, θα ήθελα να μιλάνε την ελληνική γλώσσα. Να σπάσουν τη γλώσσα τους απ' τη δικιά μας και να μιλάνε πιο καθαρά τα ελληνικά. Ε! γιατί πολλές φορές πηγαίνουμε κάπου και κατευθείαν φαίνεται ότι είμαστε Τσιγγάνοι» (6: 5).

«Δεν έχει σημασία αν τη μιλάμε. Σημασία έχει να τη σταματήσουμε. Να μην υπάρχει καλύτερα. Όχι, όχι δε θέλω (να διδάσκεται στο σχολείο). Αν μπορούσαμε να τη σταματήσουμε. Καθόλου να μην τη βλέπουμε... Πρώτα απ' όλα δε θα μας λέγανε Τσιγγάνους. Από τη γλώσσα μας λένε Τσιγγάνους... Η γλώσσα η δικιά είναι μια

καταστροφή. Βεβαίως (νιώθω Έλληνας), αλλά με τη γλώσσα που μιλάω δίνω στον άλλο το δικαίωμα να λέει: «αυτός είναι γύφτος» (17: 8, 10, 16).

«Τώρα εμείς εδώ προσπαθούμε κάπως για να ξεφύγουμε απ' τα τσιγγάνικα. Απ' την βαριά γλώσσα που έχουμε και δεν προφέρουμε καλά τα ελληνικά. Αν γίνει κι αυτό το πράγμα (εννοεί η διδασκαλία στο σχολείο), μετά δε θα ξεφύγουμε καθόλου απ' αυτό... Εδώ εμείς έχουμε κάτι παράξενο. Στα παιδιά μου δεν θέλω να το 'χουν στην προφορά, αυτήν την προφορά την βαριά που μιλάμε στα ελληνικά... Να μην κάνει μπαμ! Να πει αυτός, πώς μιλάει έτσι; Έχει άλλη προφορά; Τι, είναι Τσιγγάνος; Να μην ξεχωρίζει το δικό μου το κορίτσι» (24: 35, 37, 38).

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω αποσπάσματα, εκείνο που ουσιαστικά άλλοτε δηλώνεται σαφέστατα, κι άλλοτε υπολανθάνει στις αναφορές τους περί αλλοίωσης ή βαριάς προφοράς, όταν μιλούν την ελληνική γλώσσα, είναι η ταυτόχρονη συνδήλωση, η γνωστοποίηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητάς τους, για την οποία, όπως ήδη έχει αναφερθεί, δεν αισθάνονται ιδιαίτερα υπερήφανοι/ες.

Οι λόγοι που συμβάλλουν σ' αυτό, σύμφωνα με τους/τις ίδιους/ες, είναι οι διάφορες πρακτικές και συμπεριφορές ατόμων - μελών της πολιτισμικής μειονότητάς τους, όπως π.χ. κλοπές, αθέτηση υποχρεώσεων ή ψέματα, αναχρονιστικά ήθη και έθιμα, οι συνθήκες διαμονής τους κ.ά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Βέβαια, ντρέπομαι (που είμαι Τσιγγάνος). Γιατί να είμαι Τσιγγάνος, αφού είναι ένα όνομα άθλιο; Τσιγγάνος είναι ένα άλλο... είναι βρώμικο... Θα τους βλέπουνε (έτσι) μέχρι που να πεθάνουνε. Γιατί θέλουν να τους βλέπουνε... οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι. Δεν ξέρουν να δείξουν την αξία τους, δεν ξέρουν τον εαυτό τους να περιορίσουνε. Οι ίδιοι, οι ίδιοι το θέλουν. Δεν ξέρουν τι τους γίνεται» (15: 24-26). «Όταν ο Τσιγγάνος είναι γυρολόγος και δεν ξέρει να κάνει τίποτε άλλο, γιατί να είναι περήφανος, για ποιο λόγο;» (24: 41). «Εγώ ποτέ δε στενοχωριέμαι όταν βγαίνω έξω σε χωριά. Νιώθω καλύτερα. Λέω κι από μέσα μου: «δεν είμαι Τσιγγάνος. Όταν έρχομαι εδώ, ντρέπομαι. Μου λένε πού (μένεις) στον καταυλισμό!!» (18: 16). «Ναι, ναι, συγκεκριμένα γι' αυτό (μας αντιμετωπίζουν αρνητικά). Τίποτα άλλο. Επειδή ήταν Τσιγγάνοι και ζούσαν στο Δενδροπόταμο. Και τώρα γνωρίζεις αρκετούς που σου λένε. Πού μένεις; Λες στο Δενδροπόταμο. Και σου λένε: Α! εκεί στα γύφτικα!» (11: 6-7).

Σε αρκετές, όμως, περιπτώσεις δηλώνουν ότι οι ίδιοι/ες είναι υπερήφανοι/ες για «τη φυλή τους» ή για το ότι «είναι Τσιγγάνοι/ες» αλλά, ωστόσο, όπως επίσης αναφέρθηκε πιο πάνω, προσπαθούν να αποκρύψουν την ταυτότητά τους αυτή, προκειμένου να αποφύγουν τις συχνές περιπτώσεις ρατσιστικής αντιμετώπισης.

Όταν πήγαινα σχολείο, έλεγα: «Γιατί ο Θεός να με κάνει Τσιγγάνα και να μην με κάνει ρακλή, Ελληνοπούλα; Κι έτσι, δηλαδή, μάλωνα με τον εαυτό μου... γιατί τις έβλεπα ξέρεις καλοντυμένες, ωραία χτενισμένες... Οι μάνες μας, ξέρεις, μας στέλνανε τότε ασιδέρωτες εκείνα τα χρόνια στο σχολείο... Κι έλεγα: «κοίτα τι καλά που είναι. Γιατί ο Θεός να με κάνει Τσιγγάνα!! Το είχα στο μυαλό μου. Αλλά μετά μεγαλώνοντας ήμουνα περήφανη ... Μέχρι τώρα και σε χωριά που πάω, μεγάλες γυναίκες μου λένε: Ωχ! Συγγνώμη. Δε σε πρόσεξα! Για γύφτισσα σε πέρασα, γι' αυτό δε σου άνοιξα την πόρτα. Δεν μ' αρέσουν που με λένε γύφτισσα. Κι ακόμη υπάρχει φυλετική διάκριση απέναντι στους Τσιγγάνους» (24: 39, 55).

«Μπορεί η ψυχολογία πολλές φορές να είναι καλή... και τότε οι άνθρωποι σου λένε άσχημες κουβέντες και σε σπάνε... Πήγαμε στη δουλειά στην οικοδομή, π.χ. Μίλησα μ' έναν άνθρωπο που είδε ότι είμαι μαύρος. Δεν μου μιλάει καλά, μου λέει άσχημες κουβέντες... μπορεί να κάνουν ζημιές άλλοι άνθρωποι (εννοεί άλλοι Τσιγγάνοι), αλλά δεν μπορεί όλοι οι άνθρωποι να 'ναι ίδιοι. Μου μίλησε άσχημα. Με πείραξε, γιατί αισθάνθηκα άσχημα» (5: 6).

«Δεν μπορώ να το πω στα παιδιά που κάνω μάθημα στο φροντιστήριο, ούτε όταν πάω να κάνω ιδιαίτερο κι η μητέρα είναι η τάδε... γιατί ξέρω, ξέρω πώς θα μ' αντιμετωπίσουνε. Το ξέρω και νομίζω ότι σίγουρα θα γίνει αυτό. Σίγουρα. Ακόμα έτυχε ν' ακούσω δύο μαθήτριές μου...» (13: 19-20).

«Ντρεπόμαστε να πούμε ότι είμαστε Τσιγγάνοι... Ναι, πολλές, πολλές φορές... ο άλλος σε βλέπει... με χαμηλό... Εγώ δεν νιώθω κατώτερη προσωπικά, αλλά είναι ότι έτσι και... όπου ανέφερα ότι είμαι Τσιγγάνα με βλέπουν μ' ένα αίσθημα κατωτερότητας. Γενικά μας βλέπουν κατώτερους» (9: 13-15).

«Όπου και να πάω είμαι κάτι το διαφορετικό» (15: 26). «Κοίταξε να δεις αυτό που λέω είναι να μη δείξουν ότι είναι Τσιγγάνοι. Να είναι λίγο μορφωμένοι. Όταν μιλάς τσιγγάνικα, ο άλλος λέει «αμάν! Τσιγγάνοι είναι». Αλλά άμα μιλάς ελληνικά, ο άλλος σε παίρνει με άλλο μάτι. Κατάλαβες;» (16: 21).

3. Τα ιδιαίτερα κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά της ίδιας της ρομανί

Τα ιδιαίτερα κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά της ρομανί, στα οποία αναφέρονται είναι κατά σειρά συχνότητας: ο προφορικός χαρακτήρας της, τα γλωσσικά δάνεια - το «μπαστάδεσμα», όπως το χαρακτηρίζουν - και τέλος η μη ύπαρξη ενός συγκεκριμένου κράτους, όπου η ρομανί είναι η κυρίαρχη γλώσσα. Έτσι, έχοντας επίγνωση όλων αυτών που χαρακτηρίζουν τη μητρική τους γλώσσα, εκτιμούν ότι η διδασκαλία της στο σχολείο είναι ανέφικτη, αλλά και ταυτόχρονα ανώφελη. Όπως χαρακτηριστικά δηλώνουν: «*Η γλώσσα μας δεν έχει γράμματα, αλφάβητο μηδέν έχουμε. Να τα μάθουμε για ποιο λόγο; Να τα διδάξουμε πού; Στους εαυτούς μας;*» (24: 29).

«Δεν γίνεται αυτό (εννοεί να γραφτεί και να διδαχτεί), γιατί η γλώσσα μας είναι μπασταρδεμένη. Δεν υπάρχει γραφή. Δηλαδή, έχουμε 2 τούρκικα, 3 ελληνικά, γερμανικά... Η περισσότερη γλώσσα πάει στα ελληνικά. Και στα τσιγγάνικα που μιλάμε, οι περισσότερες λέξεις είναι ελληνικές» (16: 14). *«Η γλώσσα μας, οπωσδήποτε, εγώ τη βλέπω μπασταρδεμένη. Μια λέξη απ' την Τουρκία. Πήγα στο Πακιστάν, 2-3 λέξεις από το Πακιστάν και από τη Ρουμανία. Και εδώ κάναμε μια γλώσσα μπαστάρδεμα. Δεν υπάρχει μια γλώσσα, μια γλώσσα δικιά μας, να υπάρχει σε μια χώρα, που να την ξέρω ότι υπάρχει...»* (17: 8). *«Είναι γελοία γλώσσα. Δεν γράφεται στα βιβλία»* (18: 8). *«Ειδικά η γλώσσα μας είναι ένα κράμα τεράστιο απ' όλες τις γλώσσες»* (23: 14). *«Μα η δική μας γλώσσα δεν έχει γράμματα!... Μα είναι μπασταρδεμένη. Κλέβουν στοιχεία απ' τον έναν, απ' τον άλλον»* (15: 27).

Παράλληλα με όλα τα παραπάνω, αναφέρθηκε ακόμη ότι οι ποικίλες διαφοροποιήσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις διαλέκτους των διαφόρων φυλών των Ρομ/ισσών δημιουργεί δυσκολία στην επιλογή εκείνης που θα αξιοποιηθεί ή θα χρησιμοποιηθεί στην συγγραφή βιβλίων. *«Θα νιώθω υπερηφάνεια για το βιβλίο που θα εκδοθεί... Θα είναι στην τσιγγάνικη γλώσσα... Ναι. Ποιας φυλής, όμως, βιβλίο θα είναι; Της μιας ή και των 7 φυλών;»* (24: 49).

4. Η διδασκαλία της ρομανί είναι μια άλλη μορφή εκπαιδευτικής περιθωριοποίησης

Εκτός από το ότι, όπως ήδη αναφέρθηκε, η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας εξέφρασε την άποψη ότι η ασυνέχεια της μητρικής τους γλώσσας δε δημιουργεί στα παιδιά τους δυσκολίες στο σχολείο, επιπλέον αναφέρθηκαν κάποιες περιπτώσεις όπου η προοπτική διδασκαλίας της εκτιμάται ότι είναι δυνατόν να έχει αρνητικές προεκτάσεις στο ενδιαφέρον των παιδιών για το σχολείο, καθώς και στην αξιοποίηση της γλώσσας για διεύρυνση και εμπλουτισμό των γνώσεών τους. Χαρακτηριστικά μας είπαν ότι: *«Τι να διδάσκεται! Τρόπος δεν υπάρχει, εφόσον δεν υπάρχει γραφή, αλφάβητο. Αλλά και να υπήρχε, δε νομίζω ότι θα ήταν αναγκαίο. Δε βοηθάει σε τίποτε. Δεν θα 'χει ενδιαφέρον από εμάς τους ίδιους... Όχι πως δε θα 'τανε ωραίο. Απλά σου λέω ότι δεν θα πάει κανένας από εμάς. Δεν θα θέλει κανένας δικός μας να το μάθει αυτό. Σου λέει: «Τι να πάω; Αφού τα ξέρω... τι... Αυτοί δεν πάνε στο σχολείο να μάθουνε ελληνικά. Τώρα θα πάει να μάθει γύφτικα;» (11: 12). «Γιατί ... μπορούν να σπουδάσουνε τα παιδιά τα δικά μας, αν έχουν θέληση... Η γλώσσα μας δεν έχει νόημα όπως η δικιά σας, η ελληνική γλώσσα, ότι κάτι μαθαίνεις, μπορείς κάτι να διαβάσεις, κάτι να μαθαίνεις...» (12: 11). «Όχι, όχι να μη μαθαίνουν τα τσιγγάνικα. Πιστεύω τα τσιγγάνικα τα μαθαίνουν όσο πρέπει. Κι από 'κει και πέρα ας μην τους πάμε τόσο πίσω! Πάλι τσιγγάνικα θα μάθουμε;» (5: 10-11).*

Αξίζει, νομίζουμε, στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι ενισχυτικό και επιβεβαιωτικό των πιο πάνω εκτιμήσεων και θέσεων είναι, ως ένα βαθμό, η εμπειρία μιας Ρόμισσας εκπαιδευτικού, η οποία μας ανέφερε πως, όταν δίδασκε μια ενότητα σχετικά με τους Τσιγγάνους, τα παιδιά όχι μόνο δεν έδειξαν ενδιαφέρον, αλλά αντίθετα ενοχλήθηκαν. Όπως χαρακτηριστικά μας είπε: *«Τους ενοχλούσε φοβερά αυτό το μάθημα ότι πάντα αναφερόμαστε στα δικά μας. Και δεν ξέρω κατά πόσο το βιβλίο «Μαθαίνω γράμματα» σ' αυτό, ήταν θετικό. Είχε φωτογραφίες από μια σκηνή από μια Τσιγγάνα... Ε! όλα αυτά ήταν αρνητικά γι' αυτά τα παιδιά. Αφού ξέρεις τι μου λένε; Τα κάναμε κυρία αυτά. Νάτα! Τα κάναμε. Τους ενοχλούσε πάρα πολύ. Λέγανε, μονίμως, για μας θα μιλάμε; Γι' αυτά;... α! τα 'χουμε δει στο βιβλίο που είχε και μια Τσιγγάνα...» (13: 2).* Βέβαια, σ' αυτή την αντίδραση ενόχλησης των παιδιών, καθοριστικό ρόλο φαίνεται πως είχαν οι συνθήκες ζωής των Ρομ/ισσών που προβάλλονται στη συγκεκριμένη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου και οι οποίες κατά την άποψη της

εκπαιδευτικού ήταν επιλεκτικά απαξιωτικές και για τα παιδιά παρωχημένες ή παραπλανητικές: *«Και μόνο οι φωτογραφίες, οι εικόνες... Δεν ξέρω. Εμένα μου έδιναν την εντύπωση ότι όλα αυτά ήταν αρνητικά... Λέγανε: μα καλά κυρία, εμείς δεν ζούμε σε τέτοιες καλύβες... σε τέτοιες σκηνές... σε τέτοιες συνθήκες...»* (13: 2).

5. Η ρομανί είναι μυστικός κώδικας επικοινωνίας

Η χρήση της ρομανί ως μυστικού κώδικα επικοινωνίας και συνεννόησης μεταξύ τους συνιστά, επίσης, έναν από τους λόγους απόρριψης, τόσο της καθιέρωσης γραπτής γλώσσας, όσο και της διδασκαλίας της στο σχολείο. Βέβαια, ο λόγος αυτός, όπως άλλωστε φαίνεται και από την σειρά ταξινόμησής του, αναφέρθηκε σε πολύ περιορισμένη έκταση συγκριτικά με τους υπόλοιπους. Έστω, όμως, και με βάση τις ελάχιστες αυτές περιπτώσεις διαφαίνεται μια τάση να διατηρηθεί η γλώσσα «κλειστή» σε μια ευρεία πρόσβαση και οικειοποίηση από άτομα μη Ρομ. Έτσι, θεωρούν ότι διασφαλίζεται η διευκόλυνση των μεταξύ τους συνεννοήσεων για ζητήματα που προκύπτουν και αντιμετωπίζουν στα πλαίσια του γυρολογικού εμπορίου, αλλά και γενικότερα στα πλαίσια της συμβίωσής τους με την κυρίαρχη ομάδα. Οι περιπτώσεις αυτές, παρά την περιορισμένη συχνότητά τους, είναι δυνατόν να ερμηνευτούν και να θεωρηθούν ως δηλωτικές μιας στάσης άμυνας ή/και αντίστασης απέναντι στον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Χαρακτηριστικά μας είπαν: *«Η αλήθεια η δικιά μου πιστεύω... είναι κάπως σαν κώδικας αυτή η γλώσσα. Θα προτιμούσα να τη μιλάνε μόνο οι Τσιγγάνοι... αλλά είναι ένα σημείο κώδικας. Και να την ξέρουνε: Πιστεύω ότι θα ήταν καλό σε πολλά πράγματα... σαν κώδικας»* (23: 12). *«Εμείς, ας πούμε, μας βοηθάει η γλώσσας μας. Παράδειγμα: πάω εγώ με μια φίλη μου, χτυπάω μια πόρτα και θέλουμε να πουλήσουμε αυτό το πράγμα. Ξέρω εγώ και αυτή πόσο στοιχίζει. Η κυρία λέει να δώσω τόσο... Εμείς, όμως, θα μιλήσουμε στη γλώσσα μας να δούμε άμα μας συμφέρει. Αν η κυρία καταλάβει τι γλώσσα μιλούμε; Κάπου βοηθάει μεταξύ μας η γλώσσας μας»* (24: 52).

«Μας βοηθάει κάπου, όταν δεν θέλουμε ν' ακούσουν οι άλλοι. Εγώ το είπα πολλές φορές αυτό. Πολλές φορές... καλύτερα που δεν ξέρουν οι άλλοι τη δικιά μας τη γλώσσα, γιατί αλλιώς δε θα μπορούσαμε να πούμε αυτό. Τώρα πάνω στη δουλειά... Είναι 3 άτομα. Κάνουνε παζάρια... ας πούμε στο μπουφάν. Δώσε τόσο. Όχι, δεν τα δίνω, λέει ο άλλος μέσα. Ο άλλος Τσιγγάνος... να το δώσω; Δος το του λέει... ξέρω 'γω

τακ! Καταλαβαίνει ο ένας τον άλλο... οι άλλοι, όμως, δεν ξέρουνε τι λένε...» (11: 22). «Ας πούμε, θέλεις να πεις τώρα κάτι... αυτό είναι άσχημο που θα πω. Είμαστε εδώ πολλά άτομα... και θες να πεις κάτι στη νύφη σου και δε θες να τ' ακούσουν οι άλλοι. Ωραία θα είναι να ξέρεις τη γλώσσα σου να το πεις ή στη φίλη σου ή στον άντρα σου, που δεν θέλεις να τ' ακούσει, όπως τώρα... και μπορείς να τους πεις κάτι... να κάνεις» (7: 9). Βέβαια, όπως διαφαίνεται στο τελευταίο απόσπασμα, παρόλο που η χρήση της ρομανί ως μυστικού κώδικα επικοινωνίας είναι κάτι λειτουργικό και χρήσιμο, ωστόσο δε θεωρείται από το ίδιο το συγκεκριμένο άτομο ως κοινωνικά αποδεκτή ή πρέπουσα πρακτική «αυτό είναι άσχημο που θα πω». Είναι, νομίζουμε, ενδιαφέρον ότι στη συνέχεια της συνέντευξης το ίδιο το άτομο αυτοαναιρείται και υποστηρίζει ότι η τάση και συνήθεια αυτή των Ρομ/ισσών είναι δυνατόν να σταματήσει, εάν η μάθηση και κατανόηση της γλώσσας επεκταθεί στην ευρύτερη περιβάλλουσα γλώσσα, μέσω της διδασκαλίας της στο σχολείο.

Αξίζει, επίσης, νομίζουμε, να αναφερθεί ότι παράλληλα με όλα όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω, το «κλείσιμο» της γλώσσας θεωρούν ότι είναι δυνατόν να προφυλάξει τα παιδιά τους από ενδεχόμενες μορφές «κοροϊδίας» ή/και απαξιωτικών και υποτιμητικών σχολίων μέσω της χρήσης λέξεων της ρομανί. Έτσι π.χ. αναφέρθηκε ότι: «Τα δικά μας τα παιδιά τώρα... το να τους βοηθήσει σε τίποτα, αποκλείεται αυτό. Τα άλλα παιδιά τώρα, δεν ξέρω. Ίσως να 'ρθουνε τα άλλα παιδιά και να τα κοροϊδεύουνε... χίλια δυο. Οι Έλληνες, ας πούμε, τα δικά μας τα παιδιά... για λέξεις» (11: 21). «Ήτανε πολύ αρνητικό για όλα τα παιδιά, αν κάποιος δάσκαλος χρησιμοποιούσε λέξεις απ' τη γλώσσα μας..., γιατί νομίζαμε ότι ανά πάσα στιγμή που χρησιμοποιεί λέξη δικιά μας είναι κοροϊδεντικό» (13: 3). Πολύ αποκαλυπτικός, ως προς το ζήτημα αυτό, νομίζουμε πως είναι ένας σύντομος διάλογος, που είχαμε με έναν 15χρονο μαθητή στο πλαίσιο της συνέντευξης, που πήραμε από τη μητέρα του και αξίζει να τον παραθέσουμε:

Ερώτηση: Αν έβλεπες ένα εγχειρίδιο σαν τη «Γλώσσα μου» γραμμένο στα τσιγγάνικα, θα ένιωθες εσύ πιο υπερήφανος;

Απάντηση: Όχι.

Ερώτηση: Γιατί;

Απάντηση: Γιατί η τσιγγάνικη γλώσσα... αν πάει σε ελληνικό χέρι, θα πει: πφ! Τσιγγάνικη γλώσσα...!

Ερώτηση: Τι, είναι άσχημη; Ακούγεται άσχημα:

Απάντηση: Ακούγεται άσχημα, αν πάει σ' ένα ελληνικό χέρι.

Ερώτηση: Γιατί;

Απάντηση: Γιατί ο Έλληνας θα πει... οι γύφτοι κλέβουν, κάνουν και ράνουν... (24: 42).

B. Κι αυτοί/ές που συναινούν για το δίγλωσσο σχολείο;

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε τους λόγους για τους οποίους τα δέκα (10) άτομα από το συνολικό δείγμα της έρευνας που, όπως ήδη αναφέρθηκε, ήταν 33, εκφράστηκαν συναινετικά και θετικά στην προοπτική του δίγλωσσου σχολείου.

Κρίνουμε σκόπιμο να επισημάνουμε αρχικά ότι, εκτός από τον σημαντικά μικρότερο αριθμό των ατόμων με θετική στάση προς το δίγλωσσο σχολείο, τέσσερα (4) από αυτά παρουσιάστηκαν να εντάσσουν την θετική στάση τους στη λογική μιας ευρυμάθειας ή γλωσσομάθειας. Δηλαδή, δεν έκαναν καμιά αναφορά σε κάποιες ειδικότερα θετικές συνέπειες για τα παιδιά, για την ίδια γλώσσα ή γενικότερα για την πολιτισμική τους μειονότητα. Έτσι, στις σχετικές ερωτήσεις μας αρκέστηκαν να επαναλαμβάνουν απαντήσεις του τύπου: *«Ναι, είναι ωραία... και η δικιά μας γλώσσα»* (21: 9). *«Κακό δεν είναι να μαθαίνει. Πρέπει να μαθαίνει και όσες γλώσσες υπάρχουνε, πρέπει να τα μαθαίνουμε»* (26: 8). *«Να μάθουνε και τσιγγάνικα, να μάθουνε και 5-10 γλώσσες. Δεν με πειράζει. Είναι καλά για μας»* (16: 34). *«Θέλω. Ό,τι μαθαίνεις καλό είναι»* (19: 7).

Οι λόγοι, με τους οποίους οι υπόλοιποι/ές τεκμηρίωσαν και θεμελίωσαν τη θετική στάση τους στην προοπτική του δίγλωσσου σχολείου ήταν βασικά δύο.

1. Η διδασκαλία της ρομανί βελτιώνει την αυτοεικόνα και γενικά την κοινωνική αναπαράσταση των Ρομ/ισσών

Το συνηθέστερο επιχείρημα, με το οποίο τα υποκείμενα που εκφράστηκαν θετικά για το δίγλωσσο σχολείο, συνοδεύουν και τεκμηριώνουν την άποψή τους, είναι ότι τα παιδιά θα αισθανθούν «υπερηφάνεια», θα νιώσουν ότι «κάτι είναι» και γενικά ότι θα είναι μια “ηθική ικανοποίηση” γι’ αυτά. Παράλληλα, εκφράζουν την αισιοδοξία και την ελπίδα ότι η διδασκαλία της γλώσσας τους στο σχολείο θα συμβάλλει στη βελτίωση και σταδιακά στην εξάλειψη των κυρίαρχων απαξιωτικών αναπαραστάσεων που η πλειοψηφούσα περιβάλλουσα κοινωνία έχει συγκροτήσει και εδραιώσει για όλα τα άτομα - μέλη της πολιτισμικής μειονότητάς τους.

Οι απόψεις και οι θέσεις τους αυτές αποτυπώνονται, νομίζουμε, σαφέστατα στα ακόλουθα χαρακτηριστικά ενδεικτικά αποσπάσματα:

«Αν πάμε στα σχολεία και δούμε ότι διδάσκεται η γλώσσας μας θα αναπτρωθεί το ηθικό μας πάνω απ’ όλα. Δε θα νιώθουμε πολίτες β’ κατηγορίας ή γ’ αν θέλετε. Γιατί τελευταία στην γ’ μας κατατάσσουνε πολλοί. Θα λένε: «διδάσκομαι τη γλώσσα μας στο σχολείο. Είμαστε πια κάτι. Γίναμε επιτέλους κάποιοι». Το πιστεύω αυτό. Και οι μη Τσιγγάνοι θα ξέρουν ότι τώρα διδάσκεται και η τσιγγάνικη γλώσσα. Άρα είναι σαν κι εμάς τα παιδιά. Δηλαδή, και με το σκεπτικό μόνο ότι διδάσκεται η τσιγγάνικη στο σχολείο, τα Τσιγγανόπουλα δεν θα νιώθουν μειωμένα» (10: 12). «Θα ήτανε κάπως πιο υπερήφανοι. Θα ’λέγαν, ναι! Και η δικιά μας γλώσσα είναι μέσα σ’ αυτά τα βιβλία... Θα ’χουν και περισσότερη όρεξη... Θα ψάχνουνε να διαβάσουνε, νομίζω... Και θα ’ναι πιο υπερήφανοι. Δε θα αισθάνεται, πώς λέγεται... μειονεκτικός. Κατάλαβες;» (7: 11). «Δεν παύει να είναι μια γλώσσα... Και ό,τι ξέρει κανείς, καλό είναι... Η αυτοπεποίθησή τους θ’ ανέβαινε, διότι τώρα μας θεωρούν πολύ χαμηλά... και γενικά υπάρχει αυτός ο ρατσισμός. Αλλά βλέποντας ότι η γλώσσα μας διδάσκεται στο σχολείο, οι άλλοι θα μας εκτιμούν περισσότερο, θα ανεβαίναμε μ’ αυτό». (9: 11).

«Ναι, εμένα προσωπικά, θα μ’ ευχαριστούσε πολύ. Γιατί μέσα απ’ τη γλώσσα θα καταλάβουνε, αν όχι αυτά τα χρόνια, αργότερα τι θα πει Τσιγγάνος και θα το νιώσουν καλύτερα... Θα δώσουν μεγαλύτερη βαρύτητα στους Τσιγγάνους» (15: 6).

2. Η διδασκαλία της ρομανί είναι αναγκαιότητα για τη βιωσιμότητά της ως γλώσσας και γενικά για τη διατήρηση της «φυλής»

Εκτός από την άμεση και βραχυπρόθεσμη θετική συμβολή της διδασκαλίας της ρομανί, παράλληλα αναφέρθηκε και η μακροπρόθεσμη καθοριστική συμβολή στη διατήρηση της ίδιας της γλώσσας, των ιδιαίτερων ηθών και εθίμων και γενικότερα της «φυλής». Εκτιμούν, δηλαδή, ότι η καθιέρωση της διδασκαλίας της γλώσσας τους στο σχολείο αποτελεί εγγύηση για τη βιωσιμότητα της ίδιας της γλώσσας και μέσα από αυτή της διατήρησης των ιδιαίτερων πολιτισμικών τους στοιχείων και γενικά της πολιτισμικής τους ετερότητας. Χαρακτηριστικά υποστηρίζουν ότι: *«Ναι, αν ήταν δυνατόν και για να μη ξεχάσουμε τη ρίζα μας... θα κρατήσει τα ήθη και έθιμα και θα θυμίζει στα παιδιά ότι είναι Τσιγγάνοι. Υπάρχει η ρίζα τους, υπάρχει η γλώσσα τους, που δεν έχει αφανιστεί στη φυλή, όπως έχουν αφανιστεί εδώ φυλές και φυλές... Ας μάθουνε τα παιδιά και ελληνικά και γαλλικά και γερμανικά. Το να μαθαίνεις σήμερα είναι καλό. Και ο εχθρός του καλού είναι το καλύτερο. Λοιπόν, καλά θα 'τανε όσα περισσότερα μάθουνε... Σκοπός είναι να μην ξεχαστεί η ρίζα της φυλής»* (10: 9-10).

«Θα το 'βλεπα σαν ένα καλό ξεκίνημα, σαν ένα καλό βήμα, γιατί κάποια στιγμή η γλώσσα χάνεται, γιατί είναι μια γλώσσα, η οποία πρέπει να μείνει... και να μείνει όπως ήταν από την αρχή. Κάποιες αλλοιώσεις πάντα υπάρχουνε. Πολλές λέξεις ξενόφερτες...» (23: 11-12).

Αξίζει, νομίζουμε, να σημειωθεί ότι και τα άτομα αυτά, όπως αποτυπώνεται σε διάφορα σημεία των πιο πάνω αποσπασμάτων, πέρα από τις ειδικότερες βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες θετικές προεκτάσεις και συνέπειες που βλέπουν να έχει η διδασκαλία της ρομανί, την τοποθετούν παρόμοια όπως οι υπόλοιποι/ες σ' ένα πλαίσιο ευρυμάθειας και γλωσσομάθειας. Ακόμη, γνωρίζουν, βέβαια, ότι η ρομανί δεν έχει καταγραφεί και είτε εκφράζουν πικρία *«το 'χουμε παράπονο που η γλώσσα μας δεν αναφέρεται πουθενά»* (9: 12) *«δεν υπάρχει μέχρι στιγμής... γιατί είναι μερδεμένη γλώσσα... έχει διάφορες λέξεις μέσα... λένε αυτό... τώρα δεν ξέρω γιατί δεν βγήκε»* (7: 9), είτε το βλέπουν περισσότερο μαχητικά: *«Η γλώσσα μας, η φυλή μας, αν είχε δικά της γράμματα, δικό της αλφάβητο, θα είχε και δικό της κράτος»* (10: 10). Παράλληλα, αναγνωρίζουν ότι η ρομανί έχει περιορισμένες δυνατότητες χρήσης και κυρίως μηδενικές δυνατότητες αξιοποίησης προς την κατεύθυνση βελτίωσης της επαγγελματικής δραστηριότητας και επισημαίνουν την

αναγκαιότητα εκμάθησης και άλλων ευρωπαϊκών γλωσσών πέραν της ελληνικής. «*Δε νομίζω, δε νομίζω να τους βοηθήσει σε τίποτε, δηλαδή στο επάγγελμά τους. Όχι! Απλά είναι μια ηθική ικανοποίηση*» (9: 13). «*Δε θα βοηθήσει σε τίποτε άλλο. Απλά να πεις στα πιτσιρίκια ότι η συνύπαρξη γλωσσών... είναι μια γλώσσα και την μαθαίνουν αρκετός κόσμος. Τίποτε άλλο δε βοηθάει, δε βοηθάει... δεν είναι η φυλή*» (15: 2).

Παρόλο που ο αριθμός των υποκειμένων της έρευνας, που εξέφρασαν μια τεκμηριωμένη θετική άποψη στην προοπτική ενός δίγλωσσου σχολείου είναι πολύ περιορισμένος, ωστόσο είναι ενδιαφέρον και αξίζει να επισημανθεί ότι τεκμηριώνουν την άποψή τους με αναφορά σε επιχειρήματα και λόγους που εμπεριέχονται και αναπτύσσονται σε μελέτες σχετικά με την αναγκαιότητα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσο και στο επίσημο πολιτικό λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι, εκτός από τους/τις υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τις αρχές της δεκαετίας του '90 στον επίσημο λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως π.χ. αποφάσεις του Διαρκούς Δικαστηρίου Διεθνούς Δικαιοσύνης, το χάρτη των Περιφερειακών ή Μειονοτικών γλωσσών κτλ., σχηματοποιείται μια αντίληψη, σύμφωνα με την οποία, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή της μελέτης αυτής, η διδασκαλία των μειονοτικών γλωσσών μετατοπίζεται από το πλαίσιο των δικαιωμάτων του ατόμου σ' ένα πλαίσιο προστασίας και διατήρησής της. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σε σχετικό άρθρο “αντικείμενο προστασίας παύει να είναι το άτομο και οι υποκειμενικές του επιλογές - οι επιλογές δηλαδή της γλωσσικής ομάδας, στην οποία ανήκει - αλλά η ίδια η γλώσσα. “Η γλώσσα ως όχημα πολιτισμού, ο οποίος σαν τέτοιος δεν μπορεί παρά να είναι πλούτος για την Ευρώπη”.⁴⁷

Είναι, λοιπόν, νομίζουμε, ενδιαφέρον ότι τα συγκεκριμένα άτομα εκφράζουν παρεμφερείς θέσεις και απόψεις χωρίς καμιά αναφορά στο σχετικό δικαίωμα, τη θεσμοθέτηση του οποίου είναι πολύ πιθανό να αγνοούν.

⁴⁷ Βλ. Δ. Χριστόπουλος, 1998 ό.π., σ. 48.

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Όπως ήδη έχει επανειλημμένως αναφερθεί, αντικειμενικός στόχος της έρευνας, που κάναμε σε δύο περιοχές της Δυτικής Θεσσαλονίκης - Δενδροπόταμο, Εύοσμο - ήταν να διερευνήσει τις υποκειμενικές θέσεις και απόψεις των ενηλίκων Ρομ/ισσών αναφορικά με την προοπτική ενός δίγλωσσου σχολείου για τα παιδιά τους. Επίσης, ένας επιμέρους στόχος, αλλά, ωστόσο, άμεσα σχετικός και συναφής με τον βασικό στόχο της έρευνας, ήταν η διερεύνηση των υποκειμενικών αντιλήψεων και στάσεων του ίδιου δείγματος απέναντι στο σχολικό θεσμό.

Το δείγμα της έρευνας αυτής αποτέλεσαν συνολικά μόνον 33 άτομα. Βέβαια, το δείγμα αυτό είναι μικρό, αλλά ωστόσο κρίθηκε ικανοποιητικό για τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία ήταν ουσιαστικά πιλοτική. Οποσδήποτε, τα ευρήματα της έρευνας αυτής έχουν περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης. Ωστόσο, αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι Ρομ/ισσες κάτοικοι του Δενδροποτάμου και Εύοσμου έχουν πολλά κοινά κοινωνικά χαρακτηριστικά - μορφωτικό επίπεδο, επαγγελματική απασχόληση και οικονομική κατάσταση - με τους/τις Ρομ/ισσες άλλων περιοχών της χώρας,⁴⁸ τότε τα ευρήματα της έρευνας έχουν ορισμένες προϋποθέσεις επέκτασης γενίκευσης, αν και η κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική κατάσταση των Ρομ/ισσών είναι αρκετά σύνθετη και περίπλοκη από καταυλισμό σε καταυλισμό, από περιοχή σε περιοχή, από ομάδα σε ομάδα. Θεωρούμε, λοιπόν, σκόπιμο και αναγκαίο να γίνουν έρευνες και σε άλλες περιοχές της χώρας, προκειμένου να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό τα ευρήματα της έρευνας αυτής επαληθεύονται ή εμπλουτίζονται παραπέρα με νέα δεδομένα.

Συμπερασματικά, η επεξεργασία του ερευνητικού υλικού μας έδειξε ότι τα υποκείμενα της έρευνας:

- Δηλώνουν ότι αναγνωρίζουν, αποδέχονται και αξιολογούν πολύ θετικά τη σημασία, την προσφορά και γενικά την παρέμβαση του σχολικού θεσμού στην εξασφάλιση δυνατοτήτων κοινωνικής κινητικότητας των ατόμων. Βλέπουν, δηλαδή, το σχολείο εργαλειακά, όπως άλλωστε και η περιβάλλουσα πλειοψηφούσα κοινωνία.

⁴⁸ Βλ. Δ. Ντούσας, 1997 ό.π., σ. 119-123.

- Εκθέτουν και απαριθμούν μ' ένα αίσθημα πικρίας και ταυτόχρονα ενοχής και αδιεξόδου τους όρους και τις συνθήκες - οικονομικές και κυρίως τις ιδιαίτερες πολιτισμικές (πρώιμος γάμος, δείκτες κοινωνικής καταξίωσης κτλ.) - που περιορίζουν τις δυνατότητες φοίτησης των παιδιών τους στο σχολείο.
- Παρουσιάζονται να έχουν φιλοδοξίες και προσδοκίες μικρής εμβέλειας όσον αφορά τις προοπτικές κοινωνικής κινητικότητας των παιδιών τους. Δηλαδή, βλέπουν, βέβαια, το σχολείο εργαλειακά, αλλά αποβλέπουν σε μια βραχυπρόθεσμη και όσο το δυνατόν πιο άμεση χρονικά αξιοποίηση της σχολικής φοίτησης στον εργασιακό τομέα.

Όσο για την προοπτική καθιέρωσης δίγλωσσης εκπαίδευσης για τα παιδιά τους η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας (23 άτομα στο σύνολο 33) δηλώνουν μια αρνητική και απορριπτική στάση. Την άρνηση και απόρριψή τους θεμελιώνουν με αναφορά στους ακόλουθους, κατά σειρά προτεραιότητας, λόγους:

- Την απουσία δυνατοτήτων χρήσης και αξιοποίησης της ρομανί σε γλωσσικά πεδία, πέραν εκείνων της οικογένειας και της πολιτιστικής μειονότητας.
- Τη μεταφορά, συντήρηση και εδραίωση της ιδιαιτερότητας της προφοράς της μητρικής γλώσσας τους στην ελληνική, πράγμα που γίνεται δηλωτικό στοιχείο της πολιτισμικής τους ετερότητας και που ακριβώς για το λόγο αυτό κρίνεται ανεπιθύμητο από τους/τις ίδιους/ες.
- Τα ιδιαίτερα κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά της ίδιας της γλώσσας (προφορικός χαρακτήρας, γλωσσικά δάνεια), τα οποία δεν προσφέρονται για ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα.
- Τον κίνδυνο να μετατραπεί η διδασκαλία της ρομανί σε νέα μορφή εκπαιδευτικής περιθωριοποίησης.
- Τη δυνατότητα χρήσης και αξιοποίησης της ρομανί ως “εσωτερικού” κώδικα επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της οικείας πολιτισμικής ομάδας.

Ένας πολύ περιορισμένος αριθμός ατόμων του συνολικού δείγματος (μόλις 10 σε σύνολο 33) δηλώνουν μια συναινετική και θετική στάση για τους ακόλουθους, επίσης, κατά σειρά ταξινομημένους, λόγους:

- Την ένταξη και την αποδοχή της διδασκαλίας της ρομανί στη λογική της ευρυμάθειας και γλωσσομάθειας.
- Τη διδασκαλία της ρομανί ως μέσο και πρακτική:
 - α). Για τη βελτίωση της αυτοεικόνας, του αυτοσυναισθήματος και αυτοεκτίμησης, τόσο των παιδιών, όσο και των ίδιων προσωπικά και παράλληλα για τη βελτίωση των κυρίαρχων αναπαραστάσεων για την πολιτισμική μειονότητά τους.
 - β). Για την εξασφάλιση της βιωσιμότητας της γλώσσας και γενικότερα για τη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Με βάση τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων του δείγματος τοποθετήθηκε αρνητικά και απορριπτικά στην προοπτική του δίγλωσσου σχολείου για λόγους που συνδέονται άμεσα και στενά με τον υφιστάμενο κοινωνικό αποκλεισμό τους και την απαξιωτική θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία, τα οποία προεκτείνονται στη γλώσσα τους και επηρεάζουν τη στάση που οι ίδιοι/ες παρουσιάζονται να έχουν διαμορφώσει αναφορικά με τη μητρική τους γλώσσα.

Από την άλλη μεριά μια σημαντικά περιορισμένη μειοψηφία παρουσιάζεται να αναφέρεται με πικρία στον κοινωνικό αποκλεισμό και την απαξιωτική θέση της πολιτισμικής τους μειονότητας, αλλά ωστόσο να αισιοδοξεί σε μια προοπτική υπέρβασης μέσα και διαμέσου μιας κοινωνικής καταξίωσης και αναγνώρισης της μητρικής τους γλώσσας με την παρουσία και διδασκαλία της σ' ένα επίσημο εκπαιδευτικό θεσμό. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, είναι ενδιαφέρον ότι οι λόγοι, τους οποίους επικαλούνται για την προώθηση του δίγλωσσου σχολείου απηχούν θέσεις και παραδοχές, που έχουν αναπτυχθεί στη συζήτηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και στον επίσημο λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις μειονοτικές γλώσσες.

Είναι δυνατόν και πολύ εύλογο να δημιουργηθεί το ερώτημα αν η συγκεκριμένη αυτή μειοψηφία διαφοροποιείται ως προς τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά από το υπόλοιπο δείγμα σε βαθμό τέτοιο, ώστε να δικαιολογεί και να εξηγεί τη θετική στάση της στο ζήτημα του δίγλωσσου σχολείου.

Σ' ένα τέτοιο ερώτημα θα μπορούσαμε να απαντήσουμε ότι με βάση την καταγραφή των σχετικών στοιχείων έτσι όπως μας τα έδειξαν οι ίδιοι/ες, παρουσιάζονται να έχουν, ως ένα μικρό βαθμό βέβαια, καλύτερο μορφωτικό επίπεδο. Στην ομάδα των έξι (6) ατόμων που μας έδωσαν μια τεκμηριωμένη θετική απάντηση για το δίγλωσσο σχολείο κανείς/καμιά δεν ήταν αναλφάβητος/η. Επιπλέον, οι περισσότεροι/ες κατά τεκμήριο είναι πιθανόν να έχουν ικανοποιητική έως καλή οικονομική κατάσταση, εφόσον διατηρούσαν κατάσταση, είτε οι ίδιοι, είτε ο σύζυγος ή ο πατέρας ήταν χονδρέμπορος και όλοι/ες ζούσαν κάτω από καλές συνθήκες εγκατάστασης. Γενικότερα θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ομάδα των συγκεκριμένων έξι (6) ατόμων είναι, ως ένα βαθμό, ομοιογενής ως προς το μορφωτικό επίπεδο, την οικονομική κατάσταση και τις συνθήκες εγκατάστασης και διαμονής.

Βέβαια, παρόμοια και ανάλογα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά εντοπίστηκαν - και μάλιστα για μεγαλύτερο του αριθμού των 6 - στην ομάδα των 23 ατόμων, τα οποία τοποθετήθηκαν αρνητικά στην προοπτική του δίγλωσσου σχολείου. Έτσι, παρόλο που ανάμεσα στους/στις αρνητές του δίγλωσσου σχολείου, υπάρχουν πολλά άτομα αναλφάβητοι/ες, που ζουν σε συνθήκες οικονομικής και πολιτισμικής «φτώχειας», υπάρχουν παράλληλα άτομα με ικανοποιητικό ή πολύ υψηλό μορφωτικό επίπεδο για τα δεδομένα της συγκεκριμένης πολιτισμικής μειονότητας. Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ομάδα των αρνητών του δίγλωσσου σχολείου παρουσιάζει μεγαλύτερου βαθμού ανομοιογένεια ως προς τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά συγκριτικά με την ομάδα των υποστηριχτών του.

Φυσικά, ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος δεν επιτρέπει να γίνουν οι αναγκαίες στατιστικές συσχετίσεις, με βάση τις οποίες θα μπορούσαμε να αποφανθούμε για το αν και σε ποιο βαθμό τα ιδιαίτερα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των Ρομ/ισσών συμβάλλουν στη διαμόρφωση μια αρνητικής ή θετικής στάσης προς το δίγλωσσο σχολείο. Σίγουρα έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα και από διάφορες περιοχές της χώρας θα μπορούσαν να μας δώσουν περισσότερα στοιχεία ως προς το ζήτημα αυτό.

Πέρα, όμως, από το συγκεκριμένο ζήτημα, είναι ενδιαφέρον να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε την αρνητική στάση των περισσότερων υποκειμένων της έρευνας απέναντι στην προοπτική του δίγλωσσου σχολείου.

Η αρνητική στάση της συντριπτικής πλειοψηφίας των υποκειμένων της έρευνας στην προοπτική διδασκαλίας στο σχολείο της γλώσσας, με την οποία

κοινωνικοποιούνται και επικοινωνούν με τους/τις σημαντικούς/ες άλλους/ες της ζωής τους, μπορεί να μας δημιουργεί εύλογα ερωτήματα, δεδομένου ότι έχουμε την εμπειρία και επομένως τη δυνατότητα να αξιολογούμε τα όσα θετικά απορρέουν από τη “συνάντηση” με τη μητρική μας γλώσσα στο σχολείο. Ένα προνόμιο που οι Ρομ/ισσες δεν έχουν βιώσει και την προοπτική του οποίου παρουσιάζονται να αρνούνται. Η στάση τους αυτή εξηγείται με σαφήνεια από τους/τις ίδιους/ες που λέγοντας: «Δεν υπάρχει τσιγγάνικη Ελλάδα» ή «Τι να τη μάθουμε; Να τη διδάξουμε στους εαυτούς μας;» και πολλά άλλα παρόμοια, υπονοούν με το δικό τους απλό, αλλά ωστόσο πολύ εύστοχο τρόπο τα πολύ περιορισμένα γλωσσικά πεδία χρήσης της ρομανί, την απουσία της από επίσημους κοινωνικούς θεσμούς και γενικά την περιθωριακή κατάταξή της στη γλωσσική ιεραρχία.

Η επίγνωση όλων αυτών σε συνδυασμό με το ότι, όπως προέκυψε, επίσης, από την έρευνα αυτή, αντιμετωπίζουν το σχολείο **εργαλειακά**, συμβάλλουν, ώστε το σύντομο διάστημα σχολικής φοίτησης, που μπορούν να εξασφαλίσουν στα παιδιά τους, εξαιτίας των συνθηκών της οικονομικής, αλλά και της πολιτισμικής «φτώχειας» τους, να θεωρούν ως προτεραιότητα την εκμάθηση γλωσσών, που έχουν χρηστική αξία και υπόσχονται προοπτικές κοινωνικής κινητικότητας στο πλαίσιο της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας.

Αυτό, όμως, που είναι πολύ σημαντικό και χρειάζεται να μας προβληματίσει ιδιαίτερα είναι η άρνηση της προοπτικής του δίγλωσσου σχολείου για το λόγο ότι θεωρείται μέσο εδραίωσης και συντήρησης της ιδιαιτερότητας της ομιλίας τους στην ελληνική, που κρίνεται δηλωτική ένδειξη της ετερότητάς τους. Αυτό αναδεικνύει σαφέστατα μια από τις συνέπειες του υποτιμητικού και απαξιωτικού τρόπου, με τον οποίο τους/τις αντιμετωπίζει η κυρίαρχη κοινωνική ομάδα. Πολλά τέτοια περιστατικά μας διηγήθηκαν οι ίδιοι/ες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Έτσι, στα πλαίσια μιας προσπάθειας για άμυνα και αυτοπροστασία από την πολύ τραυματική εμπειρία του στιγματισμού, της υποτίμησης και της απαξίωσης, όχι μόνο αρνούνται το προνόμιο της διδασκαλίας της γλώσσας τους στο σχολείο, αλλά φτάνουν να την θεωρούν ως «την κατηγορία απέναντι σε μας» και να εύχονται την εξαφάνισή της. Είναι δυνατόν να υποστηριχτεί ότι όλα αυτά συγκροτούν μια **αναγκαστικά αρνητική** αξιολόγηση και στάση απέναντι σε μια γλώσσα που τους είναι περισσότερο οικεία και διαμέσου της οποίας εκφράζουν πιο άμεσα το συναισθηματικό τους κόσμο. «*Η γλώσσα μου εκφράζει τον κόσμο μου*» (13: 9).

Είναι, νομίζουμε, ενδιαφέρον να αναφερθεί ότι η **αναγκαστική** αυτή άρνηση της γλώσσας τους και γενικότερα όλων όσων σηματοδοτούν την ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα έχει σε πολλές περιπτώσεις ατόμων ποικίλες αρνητικές ψυχολογικές προεκτάσεις. Συγκεκριμένα άλλοτε τα οδηγεί σε μια συνθήκη επινόησης τρόπων - ένας από τους οποίους είναι η άρνηση της γλώσσας - να διατηρούν την ισορροπία ανάμεσα σ' ένα κόσμο που τους είναι οικείος και που τα αποδέχεται και σ' έναν κόσμο, ο οποίος διάκειται απορριπτικά, αν όχι εχθρικά, στο «δικό τους» κόσμο και με τον οποίο είναι υποχρεωμένα να συναλλάσσονται και να επικοινωνούν για τις ποικίλες βιοτικές ανάγκες τους. Είναι πολύ ενδεικτικό και αποκαλυπτικό το ακόλουθο απόσπασμα: *«Εγώ αισθάνομαι μονίμως ότι προσπαθώ να ισορροπήσω απ' τη μια ο κόσμος μου, γιατί κόσμος μου είναι... και μόνο η γλώσσα μου κόσμος μου είναι... κι από την άλλη ο κόσμος ο άλλος. Εγώ αισθάνομαι μονίμως ότι ισορροπώ»* (13: 18). Άλλοτε, τα οδηγεί σε μια συνθήκη αβεβαιότητας, ανασφάλειας ή/και ενοχών για όσα αισθάνονται και δηλώνουν: *«Απλώς δεν ξέρω κατά πόσο ξέρω 'γω όλα αυτά που σου λέω ότι είναι σωστά... Αυτή την ανασφάλεια την κουβαλάω πολλά χρόνια»* (13: 1). *«Θα 'θελα να περάσουν 2-3 χρόνια και να βάλετε την κασέτα να παίξει. Εμείς οι ίδιοι, αυτά που λέμε και να πούμε «τι λέγαμε!»». Σήμερα πιστεύουμε αυτό μπορεί, αύριο να πιστεύουμε κάτι διαφορετικό»* (24: 56). *«Μη νομίζεις ότι το κάνουμε με μεγάλη ευκολία να βγούμε και να συζητάμε για όλα αυτά - αν πάω σπίτι μου μπορεί να μου βγούνε χίλιες δυο ενοχές»* (13: 45).

Δηλωτικό, επίσης, των δυσκολιών και των προβλημάτων που τους δημιουργεί η επικοινωνία και οι εμπορικές συναλλαγές με την ευρύτερη κυρίαρχη ομάδα είναι, νομίζουμε, η αρνητική τοποθέτησή τους σε μια διευρυμένη πρόσβαση στη ρομανί ατόμων εκτός της μειονότητας και η διατήρηση της αξιοποίησής της ως κώδικα μυστικής επικοινωνίας, όταν οι συνθήκες το απαιτούν και το επιβάλλουν.

Συνοπτικά και επιγραμματικά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η αρνητική και απορριπτική θέση για την ένταξη της διδασκαλίας της ρομανί από τους/τις ίδιους/ες είναι μια αναγκαστική άρνηση και απόρριψη που απορρέει, συνδέεται και αναδεικνύει τον κοινωνικό αποκλεισμό τους και παράλληλα προσφέρεται αλλά και υπαγορεύεται από μια προσπάθεια άμυνας και αντίστασης προς αυτόν.

Με δεδομένα όλα αυτά, σε συνδυασμό με τον «ταχύρυθμο εργαλειακό» τρόπο αντιμετώπισης του σχολείου, αν θέλαμε να λάβουμε υπόψη τις υποκειμενικές θέσεις και απόψεις των Ρομ/ισσών, έτσι όπως μας δηλώθηκαν στα πλαίσια της πιλοτικής

αυτής έρευνας, οι προοπτικές ενός δίγλωσσου σχολείου, το οποίο θα αποδεχτούν και θα στηρίζουν οι Ρομ και οι Ρόμισες, προς το παρόν τουλάχιστον δε φαίνεται να θεμελιώνονται από την ίδια την πολιτισμική μειονότητα των Ρομ/ισσών. Όπως, άλλωστε, χαρακτηριστικά μας ειπώθηκε: *«Δε νομίζω και τα παιδιά ή οι γονείς μπορούν να δεχτούν ότι η γλώσσα τους αλλάζει, ότι έχει μεγαλύτερη βαρύτητα, αφού διδάσκεται πρώτα ή ταυτόχρονα με την ελληνική. Δε νομίζω ότι μπορεί να περάσει αυτή η αντίληψη»* (13: 8).

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση και το σχετικό προβληματισμό που αναπτύξαμε θα μπορούσαμε να οριοθετήσουμε τις περαιτέρω αναζητήσεις, διερευνήσεις ή και προτάσεις με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα αυτή κρίνονται ενδιαφέροντα και σε μεγάλο βαθμό αποκαλυπτικά του κοινωνικού αποκλεισμού των Ρομ/ισσών.

Οπωσδήποτε, τα ευρήματα αυτά έχουν περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης, εφόσον το δείγμα της έρευνάς μας δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των Ρομ/ισσών που ζουν στην Ελλάδα. Ίσως είναι δυνατόν να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό δείγμα των Ρομ/ισσών που διαμένουν στις περιοχές της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Δε μπορούμε, ωστόσο, να επεκτείνουμε τα ευρήματα και τα συμπεράσματα αυτά για το σύνολο του πληθυσμού των Ρομ/ισσών στην Ελλάδα με δεδομένες τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν στο εσωτερικό της συγκεκριμένης πολιτισμικής μειονότητας ως προς την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, τον τόπο διαμονής και τον τύπο εγκατάστασης και άλλες παραμέτρους.

Αυτό σημαίνει ότι θα χρειαστεί να γίνουν παρόμοιες έρευνες και σε άλλες περιοχές με παρεμφερή ερωτήματα, ζητήματα και ενδεχομένως με άλλες μεθοδολογικές διαδικασίες, έτσι ώστε να έχουμε μια πιο τεκμηριωμένη και πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την υποκειμενική άποψη και θέση των ίδιων των Ρομ/ισσών για τη διδασκαλία της ρομανί στα σχολεία.

2. Εάν τα ευρήματα της έρευνας αυτής επιβεβαιωθούν και επαληθευτούν από μελλοντικές έρευνες, τότε η αξιοποίησή τους είναι δυνατόν να συνδεθεί:
 - α). Με μια πολιτική ένταξης της ρομανί ως επικουρικής στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής

παιδαγωγικής και δίγλωσσης εκπαίδευσης. Είναι γεγονός ότι η αναθεώρηση της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πολιτικής της μονοπολιτισμικότητας και της μονογλωσσίας, προς την κατεύθυνση μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως αναγκαιότητα, δεδομένων των αλλαγών που έχουν σημειωθεί τα τελευταία χρόνια στο δημογραφικό και πολιτισμικό χάρτη της χώρας (παλιννοστούντες ομογενείς, μετανάστες από άλλες χώρες, αλλοδαποί μετανάστες κτλ.).

Σε μια τέτοια περίπτωση χρειάζεται να ληφθεί υπόψη η αρνητική θέση και στάση των ίδιων των άμεσα ενδιαφερομένων Ρομ/ισσών και από την άποψη αυτή επιβάλλεται να διαμορφωθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις και συνθήκες και να δρομολογηθούν οι αναγκαίες στρατηγικές για την άμβλυνση και την υπέρβασή τους. Στα πλαίσια μιας τέτοιας προσπάθειας είναι δυνατόν, ανάμεσα στα άλλα, η παρέμβαση ατόμων - μελών της οικείας πολιτισμικής μειονότητας, που έχουν μια θετική στάση ως προς το ζήτημα διδασκαλίας της ρομανί στο σχολείο, να φανεί πολύ αποτελεσματική.

- β). Την ενίσχυση, τη νομιμοποίηση και θεμελίωση της πολιτικής που μέχρι σήμερα έχει εφαρμοσθεί και που ελάχιστα έχει ασχοληθεί με την ένταξη, τόσο ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων, όσο και της ρομανί γλώσσας στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα αντίστοιχα. Έτσι, στα ήδη υπάρχοντα ζητήματα, όπως λ.χ. ο προφορικός χαρακτήρας της ρομανί, η παντελής έλλειψη εκπαιδευτικών που είναι σε θέση να τη διδάξουν, είναι δυνατόν να προστεθεί η αρνητική και απορριπτική θέση των ίδιων των άμεσα ενδιαφερομένων Ρομ/ισσών και να λειτουργήσουν νομοποιητικά της πολιτικής που μέχρι σήμερα έχει εφαρμοσθεί.

Βέβαια, όπως έχει επανειλημμένως αναφερθεί, η αρνητική στάση των Ρομ/ισσών ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα είναι συνέπεια της περιθωριακής θέσης τους στην κοινωνική ιεραρχία και γενικά του κοινωνικού τους αποκλεισμού, ο οποίος αντικατοπτρίζεται και επηρεάζει αρνητικά το κύρος της γλώσσας τους ακόμη και στις αξιολογήσεις των ίδιων. Είναι, ωστόσο, ενδιαφέρον ότι αυτός καθαυτός ο κοινωνικός αποκλεισμός των Ρομ/ισσών, παρ' όλες τις αρνητικές συνέπειες στο κοινωνιογλωσσικό κύρος της ρομανί, έχει συμβάλει στη βιωσιμότητα και στη διάσωσή της. Η ίδια η γλώσσα,

δηλαδή, δε φαίνεται να χρειάζεται ειδικά προστατευτικά μέτρα για τη συντήρηση και την επιβίωσή της ως πολιτισμικού πλούτου και κληρονομιάς.

Καταλήγοντας θα θέλαμε να προσθέσουμε ότι η καθιέρωση μιας δίγλωσσης εκπαίδευσης για την πολιτισμική μειονότητα των Ρομ/ισσών, παρ' όλες τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες θετικές συνέπειες που μπορεί να έχει, τόσο στην ομαλή σχολική ένταξη και πορεία τους, όσο και στην ενίσχυση της βιωσιμότητας και στη βελτίωση του κοινωνικού κύρους της ρομανί, δεν αποτελεί οπωσδήποτε πανάκεια για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού των Ρομ/ισσών. Ο κοινωνικός αποκλεισμός τους είναι συνέπεια πολλών παραμέτρων και δεν επιδέχεται μονοσήμαντες λύσεις. Αντίθετα, απαιτεί και χρήζει μιας συνολικής θεώρησης και προβληματισμού προς την κατεύθυνση λήψης αποφάσεων και μέτρων για την άμβλυνσή του με σημείο εκκίνησης τις απαράδεκτες, για ανθρώπινα όντα, συνθήκες διαβίωσης ενός μεγάλου μέρους του πληθυσμού των Ρομ/ισσών.

Η oligωρία και ο εφησυχασμός της πολιτείας για τη συνολική και αποτελεσματική αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού των Ρομ/ισσών είναι πολύ πιθανόν να συμβάλει στην περαιτέρω όξυνση και επιδείνωσή του σε μια εποχή που προσδιορίζεται έντονα από την κυριαρχία ενός νεορατσισμού, που υποδαυλίζεται με τα ιδιαίτερα προβλήματα ανεργίας, μετακινήσεις πληθυσμών, εγκληματικότητας κτλ. σε μια κοινωνία που προσδιορίζεται από νέες εντάσεις στην άνιση κατανομή πλούτου, προνομίων και εξουσίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Courthiade, M., «Γλωσσικές διαστάσεις της γλώσσας Romani», στο *Εκπαίδευση των Τσιγγάνων* (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου), ΥΠΕΠΘ / Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα 1996, σ. 67-111.
- Fraser, A., *Οι Τσιγγάνοι*, μτφρ. Γ. Σκαρβέλη, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1998.
- Sarau, Gh., «Παρατηρήσεις για τις μεθόδους διδασκαλίας της γλώσσας Romani στα ρουμανικά σχολεία», στο *Εκπαίδευση των Τσιγγάνων* (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου), ΥΠΕΠΘ / Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα 1996, σ. 245-253.
- Kenrick, D., *Τσιγγάνοι: Από τις Ινδίες στη Μεσόγειο*, Συλλογή Interface, μτφρ. Μ. Λαβδά, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1994.
- Βασιλειάδου, Μ. και Μ. Παυλή-Κορρέ, *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*, ΥΠΕΠΘ / Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα 1996.
- Βεργίδης, Δ., «Νεορατσισμός και Σχολείο – η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων», στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 81 (1995), σ. 55-62.
- Βιτσιλάκη, Χρ. – Σορωνιάτη, «Διακοπή φοίτησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην περιοχή της Δωδεκανήσου», στο Ρ. Παπαθεοφίλου και Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Η Εγκατάλειψη του Σχολείου: αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998, σ. 67-114.
- Γεριτσίδου, Ερριέτα, *Η κοινωνικοποίηση των Τσιγγάνων του Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης και η κουλτούρα τους*, Θεσσαλονίκη 1986.
- Γερμανός, Δ., Μπρίκα, Ε., Πέτρου, Κ., *Κοινωνικά χαρακτηριστικά, θέματα υγείας και ποιότητα ζωής στον Δενδροπόταμο*, Δήμος Μενεμένης, Θεσσαλονίκη 1988.
- Γκότοβος, Θ., «Ο ρόλος της ελληνικής γλώσσας στην κοινωνικοποίηση των παιδιών Ελλήνων Μεταναστών», στο *Φιλολογικά*, τ. 7 (1983), σ. 41-56.
- Δαμανάκης, Μ., *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998 και ιδιαίτερα σ. 94-98.
- Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα: κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*, τόμοι Α΄ και Β΄, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1996.
- Εφημ. *ΑΓΓΕΛΙΟΦΟΡΟΣ*, 8.7.1997.
- Εφημ. *ΕΞΩΣΤΗΣ*, 27.6.1997.

- Ζιώνιου-Σιδέρη, Αθ. Και Π. Χαραμής (επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.
- Ιωαννίδου, Αργυρώ, «Οι Ρομ (Τσιγγάνοι) του Δενδροποτάμου», στο *Θεσσαλονίκη, Επιστημονική Επετηρίδα του Κέντρου Ιστορίας της Θεσσαλονίκης*, τόμος Β', Θεσσαλονίκη 1990, σ. 431-462.
- Κασιμάτη, Κ. (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: η ελληνική εμπειρία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998.
- Κογκίδου, Δ., Τρέσσου-Μυλωνά, Ε., Τσιάκαλος, Γ., «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Η περίπτωση των γλωσσικών μειονοτήτων στη Δυτική Θεσσαλονίκη», στο *Ελ. Σκούρτου (επιμ.), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, εκδ. Νήσος, Αθήνα 1997, σ. 139-163.
- Μάρκου, Γ., «Το μονοπολιτισμικό σχολείο, η εκπαίδευση των Τσιγγάνων και η διαπολιτισμική προοπτική», στο *Εκπαίδευση των Τσιγγάνων* (Πρακτικά Διθνούς Συμποσίου, ΥΠΕΠΕΘ / Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα 1996, σ. 63-70.
- Μαυρογιώργος, Γ. (επιμ.), *Ρομ και δικαιώματα στην εκπαίδευση*, ΥΠΕΠΘ / Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π'ρογραμμα ΕΠΕΑΕΚ: Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων, τόμος Β', Παράρτημα ΙΙ, Ιωάννινα 1998 (αδημοσίευτο).
- Μουχελή, Α., «Έννοια και εκφάνσεις του κοινωνικού αποκλεισμού των Τσιγγάνων», στο *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα*, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1996, τόμος Α', σ. 493-525.
- Ντούσας, Δ., «Οι φυλετικές διακρίσεις στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων, στο *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 14 (1991), σ. 32-37.
- Ντούσας, Δ., *Ρομ και φυλετικές διακρίσεις*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997.
- Παυλή, Μ. και Σιδερά, Α., *Οι Τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας*, Υπουργείο Πολιτισμού / Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα 1990.
- Πρόταση ανάπλασης συνοικισμού Δενδροποτάμου (πilotικό πρόγραμμα)*, Δήμος Μενεμένης, Θεσσαλονίκη 1992.
- Προφίλη, Όλγα, «Η στήριξη των περιφερειακών μειονοτικών γλωσσών από την Ευρωπαϊκή Ένωση», στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 63 (1997), σ. 86-88.
- Σελλά-Μάζη, Ε., «Διγλωσσία και ολιγότερο ομιλούμενες γλώσσες στην Ελλάδα», στο Κ. Τσιτσελίκης και Δ. Χριστοδουλόπουλος (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα*, εκδ. Κριτική, Αθήνα 1997, σ. 350-413.

- Σκούρτου, Ελ., «Οδηγεί η δίγλωσση εκπαίδευση πάντα στη δίγλωσσία;», στο Π. Γεωργογιάννης, *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, εκδ., Gutenberg, Αθήνα 1997, σ. 145-155.
- Σκούρτου Ελ., «Δίγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό», στο Ελ. Σκούρτου (επιμ.), *Θέματα Δίγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, εκδ., Νήσος, Αθήνα 1997, σ. 51-61.
- Σοράβια, Τζ., «Η γλώσσα και το ταξίδι», στο ειδικό τεύχος-αφιέρωμα «Οι Τσιγγάνοι», του περιοδικού *Courier* της Unesco, Δεκέμβριος 1984.
- Τερζοπούλου, Μ. και Γεωργίου, Γ., *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία – Πολιτισμός*, ΥΠΕΠΘ / Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα 1996.
- Τρέσσου, Ε. – Μυλωνά, *Εκπαιδευτική πολιτική για πολιτισμικές μειονότητες: η περίπτωση των Ρομ Δενδροποτάμου*, Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Π.Τ.Δ.Ε., Θεσσαλονίκη 1992.
- Τριαρίδη, Θ., «Το στίγμα της ανθρωπιάς μας», εφημ. *ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ*, 13.5.1998.
- Τσιάκαλος, Γ., «Κοινωνικός αποκλεισμός: ορισμοί, πλαίσιο και σημασία», στο Κ. Κασιμάτη (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση. Η ελληνική εμπειρία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998, σ. 39-65.
- Φραγκουδάκη, Α., *Γλώσσα και Ιδεολογία*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1987.
- Φραγκουδάκη, Α., «Η απαγόρευση της κυκλοφορίας των Αλβανών», εφημ. *ΤΑ ΝΕΑ*, 16.5.1998.
- Χριστόπουλος, Δ., «Το δικαίωμα στην μειονοτική εκπαίδευση», στο *Θέσεις*, τ. 63 (1998), σ. 69-88.