

Γλωσσικές μειονότητες και εκπαίδευση: η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων

Ευαγγελία Γ. Λεζέ, Δρ. Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών

Εισαγωγή

Εκτός από μέσο επικοινωνίας, συμβολικό σύστημα, πολιτισμικό αγαθό και παράγοντας διαμόρφωσης της εθνικής αυτοσυνειδησίας ενός λαού, η γλώσσα θεωρείται βασικός συντελεστής της κοινωνικοποίησης του ατόμου. Οι κοινωνικές ομάδες οριοθετούν τη συλλογική τους ταυτότητα μέσω της γλώσσας. Η στάση τους απέναντι σε αυτή αντανακλά τις κοινωνικές τους αντιλήψεις και τις πολιτισμικές τους αξίες. Οι παραπάνω κοινωνικές λειτουργίες της γλώσσας από τη μια υποδηλώνουν ότι η σχέση «γλώσσας και κοινωνίας» είναι μια σχέση αλληλεξάρτησης, κι από την άλλη σχετίζονται με τα θέματα της «διγλωσσίας» και των «μειονοτικών γλωσσών», που αναφέρονται στις μέρες μας λόγω της έξαρσης του φαινομένου της μετανάστευσης.

Σήμερα είναι κοινά αποδεκτό «ότι σε κάθε χώρα της Ευρώπης (στα πλαίσια της οποίας θα περιοριστούμε στην παρούσα εισήγηση για λόγους συντομίας), πέραν της επίσημης κρατικής γλώσσας, ομιλούνται και άλλες γλώσσες είτε από μετανάστες και τις οικογένειές τους είτε από αυτόχθονες πληθυσμούς που αποτελούν τις λεγόμενες γλωσσικές μειονοτικές ομάδες» (Προφίλη 2001, σ. 132).

1. Αποσαφήνιση των εννοιών: «γλωσσική μειονότητα» και «μειονοτική γλώσσα»

Κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι και ενίοτε αντιφατικοί ορισμοί για τις έννοιες της «γλωσσικής μειονότητας» και της «μειονοτικής γλώσσας». Σε αυτή την ενότητα, θα προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε τις προαναφερόμενες έννοιες, γιατί σχετίζονται με τη φυλετική-πολιτισμική και γλωσσικά «μειονοτική» ομάδα των Τσιγγάνων, που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια.

α. Γλωσσική μειονότητα: σύμφωνα με τον ορισμό του Valdes (1995), γλωσσικές μειονότητες θεωρούνται οι «μη κυρίαρχες» κοινωνικά ομάδες και διαφοροποιούμενες εθνο-γλωσσικά από την «κυρίαρχη» πλειονότητα του πληθυσμού μιας χώρας, από την οποία επιδιώκουν ίση και συγκεκριμένου τύπου μεταχείριση προκειμένου να διατηρήσουν τα γλωσσικά και εθνοτικά τους χαρακτηριστικά. Κατ' άλλους (Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος, 1997, σ. 14) οι γλωσσικές μειονότητες ορίζονται ως «ιδιαιτερές κοινωνικές ομάδες, βασιζόμενες στην εσωτερική τους συνοχή και τους δεσμούς που συνδέουν τα μέλη, με πρωτεύοντα ρόλο να παίζει η μειονοτική γλώσσα». Οι γλωσσικές μειονότητες διακρίνονται σε γηγενείς ή αυτόχθονες και σε αλλογενείς (Hoffman, 1991). Στην πρώτη περίπτωση, αναφερόμαστε σε μια κοινότητα ανθρώπων που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα κοινά γνωρίσματα, μεταξύ των οποίων και η γλώσσα που χρησιμοποιεί. Τα μέλη αυτής της κοινότητας είναι εγκατεστημένα σε μια συγκεκριμένη περιοχή, όπου ζούσαν οι πρόγονοί τους (ιστορικά) για αιώνες. Κάνουν χρήση διαφορετικής γλώσσας από εκείνη της πλειονότητας, από την οποία μάλιστα, πιστεύουν ότι διαφοροποιούνται γενικότερα. Στη δεύτερη περίπτωση, ανήκουν οι διάφορες μεταναστευτικές ομάδες (π.χ. προσωρινοί ή μόνιμοι μετανάστες, πρόσφυγες κ.ά.), οι οποίες διαφέρουν εθνο-γλωσσικά από την «κυρίαρχη» ομάδα της χώρας υποδοχής.

Για τον Allardt (1993) τα σημαντικότερα κριτήρια προσδιορισμού της γλωσσικής μειονότητας είναι: α) η αυτο-κατηγοριοποίησή της, β) η κοινή καταγωγή των μελών της, γ) τα ιδιαίτερα γλωσσικά, ιστορικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, που σχετίζονται με τη γλώσσα που αυτά χρησιμοποιούν και δ) η κοινωνική οργάνωσή της, που αφορά την αλληλεπίδραση των διάφορων γλωσσικών ομάδων, η οποία με τη σειρά της καθορίζει τη «μειονοτική θέση» της εν λόγω ομάδας. Ο De Vries (1987) επισημαίνει ότι τα βασικότερα κριτήρια που προσδιορίζουν τη «γλωσσική μειονότητα» είναι δημογραφικού (π.χ. αριθμητικό

μέγεθος) και κοινωνικο-πολιτικού χαρακτήρα (π.χ. υψηλό ή χαμηλό κύρος της «κυρίαρχης» και της «μειονοτικής ομάδας» αντίστοιχα κ.ά.).

β. Μειονοτική γλώσσα: θεωρείται η γλώσσα που ομιλείται από λιγότερο από το 50% του πληθυσμού ενός έθνους-κράτους (Grin, 1990). Γενικότερα, χρησιμοποιείται από έναν σχετικά μικρό αριθμό ομιλητών που ζουν σε μια χώρα και διαφοροποιείται από την ευρέως χρησιμοποιούμενη γλώσσα της πλειονότητας, της οποίας η γνώση αποτελεί προϋπόθεση για κοινωνική συμμετοχή (Romaine, 1994). Ο όρος αυτός, συνήθως, μας παραπέμπει σε μια αριθμητικά και τοπικά περιορισμένη αλλά και οικονομικά αδύναμη «μειονοτική ομάδα», της οποίας η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα μέλη της χαρακτηρίζεται από χαμηλό κοινωνικό κύρος (Hoffman, 1991).

Στην Ελλάδα οι κυριότερες μειονοτικές γλώσσες, οι οποίες σημειωτέον δεν τυγχάνουν επαρκούς θεσμοθετημένης νομικής προστασίας ή ορισμένες από αυτές είναι χαμηλής ή μέσης βιωσιμότητας για ποικίλους λόγους, είναι: α) η Τουρκική, β) η Πομακική, γ) η Εβραϊκή, δ) η Αρμενική, ε) τα Βλάχικα, ζ) τα Αρβανίτικα και η) η Ρομανές, δηλαδή η γλώσσα των Τσιγγάνων (Τσιτσελίκης, 2001).

2. Τα γενικά χαρακτηριστικά της «γλωσσικής μειονότητας» των Τσιγγάνων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα

α. Γενικά: Η ονομασία των Τσιγγάνων ποικίλει ανάλογα με τη χώρα όπου ζουν και το θρήσκευμά τους. Στην Ελλάδα, οι συνήθεις ονομασίες¹ που τους αποδίδουν είναι «Αθίγγανοι», «Γύφτοι» και «Κατσιβελ(λ)οι», ενώ διεθνώς έχει επικρατήσει ο όρος «Ρομ» (Rom). Ο τόπος καταγωγής τους έχει αποτελέσει αντικείμενο διαφωνίας πολλών ερευνητών. Ωστόσο, ιστορικά φαίνεται ότι οι πρόγονοί τους προέρχονταν από τη βορειοδυτική Ινδία. Η Αθίγγανική γλώσσα βασίζεται κυρίως στη σανσκριτική και την ινδική, ενώ συγχρόνως περιέχει δάνειες λέξεις από την ελληνική, την περσική, την τουρκική και την αρμενική. Η κοινωνία των Τσιγγάνων, γενικότερα, υποδιαιρείται: α) σε φυλές (Lonara, Kaldreas-natsia = έθνη), που έχουν διαφορετική εξωτερική εμφάνιση, έθιμα και διάλεκτο, β) σε γενιές (vitsi), που λειτουργούν ως «μονάδες ταυτότητας» με συγκεκριμένο όνομα ή χαρακτηριστικά (π.χ. πατρική-μητρική κ.ά.), γ) σε φαμίλιες, οι οποίες είναι διευρυμένες τσιγγάνικες οικογένειες τριών γενεών και δ) σε κομπανίες (Kumpanies), που διακρίνονται σε επιμέρους διαφορετικές φαμίλιες, γενιές και φυλές. Οι περισσότεροι Ρομ - όντας αναλφάβητοι - για να επιβιώσουν ασχολούνται με το εμπόριο, τη γεωργία και τη μουσική (Ζεγκίνης 1994, Ρήγα & Δαιμονάκου, 2001).

β. Οι τσιγγάνικοι πληθυσμοί (Ρομ) στην Ευρώπη σήμερα: η εκτίμηση του αριθμού των Τσιγγάνων στην Ευρώπη είναι αβέβαιη, εξαιτίας των συχνών τους μετακινήσεων (π.χ. «νομάδες», «ταξιδευτές», «εδραίοι» κ.ά.). Είναι διάσπαρτοι σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες. Οι περισσότεροι διαβιούν στη Ρουμανία, Σλοβακία, Ουγγαρία, Τσεχία, Σερβία, Τουρκία, Ισπανία, Βουλγαρία, Γερμανία και Αλβανία. Ζουν σε σκηνές, παραπήγματα και τροχόσπιτα, όταν δε μετακινούνται. Εκτός από τη «ρομανί» γλώσσα, κάνουν χρήση και αρκετών διαλέκτων² αυτής (π.χ. Αγγλο-ρομάνι, Καλό-ισπανική κ.ά.). Στη δεκαετία του '90, εντάχθηκαν σε συλλόγους και οργανώσεις που οι ίδιοι ίδρυσαν. Αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στο θεσμό της οικογένειας και του γάμου, ενώ η θρησκευτική τους πίστη αποτελεί πολιτισμικό στοιχείο και ενισχυτικό παράγοντα της κοινωνικής τους προσαρμογής. (Fraser, 1998, Λιζουά, 1999).

γ. Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα: εγκαταστάθηκαν στον ελληνικό χώρο από τον 11ο αιώνα. Προέρχονταν κυρίως από τη Μ. Ανατολή και την Αρμενία. Τα ελληνικά δάνεια στη γλώσσα τους τη «ρομανί» είναι εμφανή. Από θρησκευτικής άποψης, οι περισσότεροι είναι Μουσουλμάνοι και Χριστιανοί Ορθόδοξοι (Ζεγκίνης, 1994). Σύμφωνα με τους Βασιλειάδου και Παυλή - Κορρέ (1994), αριθμητικά προσεγγίζουν τους 150.000 με 200.000, ενώ οι Tomasen - Djuric (1988) τους υπολογίζουν περίπου στις 300.000. Ωστόσο, λόγω της έντονης γεωγραφικής τους κινητικότητας και της έλλειψης στατιστικών στοιχείων, η εκτίμηση για το συνολικό τους αριθμό είναι επισφαλής. Διακρίνονται γενικά σε: α) νομάδες, β) ημι-νομάδες και γ) μόνιμα εγκατεστημένους σε συγκεκριμένες περιοχές (Μάρκου, 1996). Μια ειδική υπο-ομάδα είναι και οι Αθίγγανοι της

μουσουλμανικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη, που προήλθαν από τη Μ. Ασία. Οι περισσότεροι σήμερα είναι τεχνίτες. Έχουν εγκατασταθεί πλέον μόνιμα και σε δικό τους σπίτι στους νομούς της Ροδόπης, του Έβρου και της Ξάνθης, εκτός από ένα μικρό αριθμό ταξιδευτών που μετακινείται συχνά (Βακαλιός, 1997).

3. Προβλήματα εκπαιδευτικού αποκλεισμού των τσιγγανοπαίδων στην Ελλάδα και στην Ευρώπη

Τα προβλήματα του εκπαιδευτικού αποκλεισμού των τσιγγανοπαίδων έχουν καταγραφεί κατά καιρούς από τους ειδικούς. Συνοπτικά, θα παρουσιάσουμε τα σημαντικότερα από αυτά (Ντούσας 1999, Βουλτσίδης - Γιοβανίτης 1999, Ι.ΤΣ.Μ.Ε.Χ. 1999, Χατζησαββίδης 1999, Μαραγκουδάκη 2001, Γκότοβος 2002), για να έχουμε μια σαφέστερη εικόνα.

Είναι, καταρχήν, γεγονός ότι ένα σημαντικό υψηλό ποσοστό των Τσιγγάνων ενηλίκων και των παιδιών τους τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη είναι αναλφάβητοι.

Στην Ευρώπη: Τα τσιγγανόπουλα προσχολικής ηλικίας δεν έχουν πάει ποτέ σε σχολείο. Πάνω από τους μισούς τσιγγανόπαιδες σχολικής ηλικίας στις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης δε φοιτούν σε κάποιο σχολείο. Η πρόωρη «σχολική διαρροή» από το δημοτικό είναι γεγονός, ενώ λίγοι είναι αυτοί που συνεχίζουν τις σπουδές τους στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα πιθανά αίτια της ανύπαρκτης ή ελλιπούς σχολικής τους φοίτησης συνοψίζονται στα ακόλουθα: α) οι οικογένειές τους δίνουν άμεση προτεραιότητα στην ανάπτυξη οικονομικής δραστηριότητας για λόγους βιοποριστικούς και αποδίδουν μικρότερη ή καθόλου σημασία στην εκπαίδευση των παιδιών τους, β) τα προβλήματα παραμονής τους σε έναν τόπο, υγείας, στέγασης και περιθωριοποίησης από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο δεν ευνοούν την υποχρεωτική σχολική φοίτηση των τσιγγανοπαίδων και γ) η αφομοιωτική ή ανεπαρκής εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική των ευρωπαϊκών κρατών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους.

Στην Ελλάδα: Παρατηρείται το φαινόμενο, πολλά από τα τσιγγανόπουλα των νομάδων που ζουν σε ορισμένες περιοχές της Θεσσαλίας, Βοιωτίας, Αττικής, Κρήτης, Αχαΐας και Κέρκυρας να μην παρακολουθούν σχολικά μαθήματα, ενώ άλλα που έχουν ενσωματωθεί κοινωνικά με τις οικογένειές τους στον τόπο μόνιμης εγκατάστασής τους (π.χ. Τρίκαλα, Πύργος, Άργος, σε κωμοπόλεις των Σερρών κ.α.) να φοιτούν σε σχολείο. Γενικότερα, η μη εγγραφή των τσιγγανοπαίδων στο ελληνικό σχολείο, η περιοδική φοίτησή τους και η σχολική τους αποτυχία συνθέτουν την εικόνα της εκπαιδευτικής τους κατάστασης. Ως πιθανές αιτίες επισημαίνονται οι ακόλουθες, χωρίς να είναι και οι μοναδικές:

α) Οι γλωσσικές δυσκολίες: τα παιδιά των Τσιγγάνων επικοινωνούν επαρκώς στο ενδο-οικογενειακό περιβάλλον μέσω της «ρομανί» γλώσσας. Ενώ όσα απ' αυτά φοιτήσουν στο σχολείο έχουν ελλιπή γνώση της «επίσημης» γλώσσας και τη χρησιμοποιούν παθητικά (δηλαδή είναι «δίγλωσσα» και ενίοτε «τρίγλωσσα»). Άμεση συνέπεια είναι το ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης, γραφής και ανάγνωσης στα διδασκόμενα μαθήματα. Γεγονός που τους ωθεί – όταν συντρέχουν κι άλλοι λόγοι (π.χ. κοινωνικο-οικονομικοί) – στην εγκατάλειψη του σχολείου. Η δίγλωσσία αυτή φυσικά υφίσταται και στους ενήλικες Ρομ και επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στην ελληνική, για παράδειγμα, γλώσσα. Η «ρομανί» γλώσσα γι' αυτούς έχει ιδιαίτερα κοινωνιο-γλωσσικά χαρακτηριστικά, που καθιστούν αναγκαία τη χρήση της μόνο στην περίπτωση της κάλυψης ενδοεθνοτικών αναγκών επικοινωνίας. Ενώ, η ίδρυση δίγλωσσου σχολείου σημαίνει από πλευράς τους την παγίωση μιας μορφής εκπαιδευτικού αποκλεισμού και τον υπερτονισμό της ιδιαιτερότητας της προφοράς τους. Όσοι πάλι συναινούν στη διδασκαλία της «ρομανί» γλώσσας σε ένα δίγλωσσο σχολείο, θεωρούν ότι αυτό συντελεί στην βιωσιμότητά της, ενισχύει την αυτοεικόνα τους και ευνοεί τη μείωση των κοινωνικών προκαταλήψεων του γηγενή πληθυσμού απέναντί τους.

β) Οι συχνές μετακινήσεις και ο τρόπος ζωής: τα παιδιά των μετακινούμενων Τσιγγάνων δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τα σχολικά μαθήματα. Συχνά εγκαταλείπουν το σχολείο φοίτησής τους, για να συνεισφέρουν με την εργασία τους οικονομικά στην πολυμελή οικογένειά τους.

Οι γονείς τους ζουν κατά φυλές σε αγροτικές ή ημιαστικές περιοχές, παντρεύονται σε μικρή ηλικία, οικειοποιούνται τα πολιτισμικά αγαθά του δυτικού τρόπου ζωής διαφορετικά ή τα απορρίπτουν και η ένταξη ορισμένων «Ρομ» στην ευρύτερη κοινωνία θεωρείται συνήθως κατακριτέα από τους ίδιους.

γ) Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της τσιγγάνικης οικογένειας: το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο (πρβλ. υψηλός αναλφαβητισμός: άνω του 65%) της τσιγγάνικης οικογένειας είναι χαμηλό, οι συνθήκες διαβίωσής της υποβαθμισμένες, η έλλειψη βασικών υλικών αγαθών εμφανής και η αλλαγή απασχόλησης συνεχής. Όλα τα παραπάνω λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες για τη σχολική φοίτηση των τσιγγανοπαίδων.

δ) Η μη αποδοχή τους στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον: τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στους «Ρομ» και στα παιδιά τους οδηγούν στην εμφάνιση ρατσιστικών συμπεριφορών και «ομογενοποιητικών» αντιλήψεων, στην ύπαρξη διακρίσεων εις βάρος τους (κοινωνικός στιγματισμός), στη μη αποδοχή της ετερότητάς τους, στην κοινωνική τους περιθωριοποίηση και στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό τους.

ε) Το ανοίκειο - ανεπαρκές - αφομοιωτικού τύπου εκπαιδευτικό σύστημα: το τσιγγανόπουλο, που φοιτά στο σχολείο, νιώθει ότι μορφώνεται στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού φορέα, που είναι ξένο προς την προφορική κουλτούρα και τις συνήθειες της φυλής του και που έχει ως μοναδική προοπτική την αφομοίωσή του. Η διδακτέα ύλη δεν έχει πρακτικό αντίκτυπο για το επάγγελμα που θα επιλέξει, ενώ λαμβάνονται υπόψη στη διαμόρφωσή της τα ιδιαίτερα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του ίδιου και της φυλής του. Η κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού σε διαπολιτισμικά - εκπαιδευτικά θέματα είναι ελλιπής. Η αρνητική στάση των γηγενών συμμαθητών του και ορισμένων διδασκόντων επηρεάζει αρνητικά τη μαθησιακή του πορεία και τον ψυχισμό του. Όλοι αυτοί οι παράγοντες συντελούν στην αποστασιοποίηση του τσιγγανόπουλου από το σχολείο, στην ελλιπή σχολική του φοίτηση και στη σχολική του αποτυχία.

στ) Η σχέση της κοινωνίας των Τσιγγάνων με την εκπαίδευση: συνήθως είναι μια διφορούμενη σχέση. Διαφαίνεται δηλαδή ερευνητικά, να υπάρχει μια τάση υποτίμησης της σχολικής γνώσης και του ρόλου του σχολείου από τους Τσιγγάνους σύμφωνα με τα δικά τους κοινωνικοπολιτισμικά πρότυπα, παρότι δίνουν έμφαση στην αξία της γραφής και της ανάγνωσης. Εκτιμούν γενικά τον εμπειρικό τρόπο μάθησης, ενώ η παρακολούθηση του σχολείου από τα παιδιά τους δε θεωρείται αναγκαιότητα, αλλά σπατάλη χρόνου.

4. Η ευρωπαϊκή και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη σχολική φοίτηση των τσιγγανοπαίδων

4.1 Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τους τσιγγανόπαιδες: Από το 1984 έως τις μέρες μας, η Ευρωπαϊκή Ένωση επιδεικνύει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική κατάσταση των τσιγγάνικων πληθυσμών. Συγκεκριμένα:

α) οργανώνει συνεδριάσεις μεταξύ ειδικών (π.χ. των εκπροσώπων των Τσιγγάνων και αυτών των Υπουργείων Παιδείας των κρατών-μελών τον Ιούλιο του 1987) και συγκροτεί ομάδες εργασίας για την παροχή παιδαγωγικού υλικού,

β) αναθέτει και κοινοποιεί μελέτες για τη σχολική φοίτηση των τσιγγανοπαίδων (π.χ. συντονισμός διακρατικών μελετών το 1988, ανάθεση ειδικής μελέτης στο Πανεπιστήμιο Rene Descartes του Παρισιού το 1984, κοινοποίηση «εγγράφων αναφοράς» το 1986 κ.ά.),

γ) δημοσιεύει ενημερωτικά δελτία για τις δραστηριότητές της σχετικά με τους Τσιγγάνους,

δ) λαμβάνει συλλογικές αποφάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής τους κατάστασης,

ε) ανακοινώνει περιοδικά το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο σχετικά με το θέμα αυτό ψηφίσματα (βλ. Ε.Ε. 104/44 της 16-4-1984 κ' Ε.Ε. 172/153 της 2-7-84 κ.ά.),

ζ) υλοποιεί προγράμματα, που αφορούν την εκπαιδευτική κατάσταση των Τσιγγάνων και

η) υποστηρίζει καινοτόμες δραστηριότητες (π.χ. λειτουργία «θερινού σχολείου» από τη Διεθνή Τσιγγάνικη Ένωση, «εξ αποστάσεως διδασκαλία» για τους «νομάδες» κ.ά.) / (Γκότοβος, Βασιλειάδου, Παυλή - Κορρέ 1999, Λιεζουά 1999).

Οι συνήθειες εκπαιδευτικές δυνατότητες που παρέχονται στα παιδιά των Ρομ στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι:

α) το «κινητό σχολείο» για τους μετακινούμενους Τσιγγάνους. Βασικά του χαρακτηριστικά είναι η κοινωνική ευαισθησία των διδασκόντων και το ευέλικτο πρόγραμμα διδασκαλίας,

β) η «εξ αποστάσεως» εκπαίδευση με άγνωστα μέχρι στιγμής αποτελέσματα,

γ) τα οικοτροφεία, των οποίων η οργανωμένη ζωή δε συνάδει με την κουλτούρα των Τσιγγάνων. Η αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω αυτών φαίνεται να έχει αποτύχει,

δ) το «μειονοτικό σχολείο» πλησίον της περιοχής εγκατάστασης των τσιγγανοπαίδων, του οποίου η αποτελεσματικότητα είναι αμφίβολη. Σε αυτό, η διδασκαλία των μαθημάτων είναι παρόμοια με αυτή του εθνικού σχολείου. Ωστόσο, δε λαμβάνεται υπόψη η πολιτισμική ιδιαιτερότητα των παραπάνω μαθητών και

ε) το σχολείο της χώρας-κράτους μέλους, όπου τα παιδιά των «Ρομ» παρακολουθούν το πρόγραμμα μαθημάτων των γηγενών μαθητών, χωρίς να υπάρχουν σε αυτό επιμέρους (διαπολιτισμικού τύπου) διαφοροποιήσεις. Συχνό είναι το φαινόμενο της εγκατάλειψης του σχολείου αυτού από τα πρώτα κιόλας έτη φοίτησής τους.

4.2 Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τους Τσιγγανόπαιδες: Μέχρι το 1982, ιδιωτικοί φορείς και κοινωνικά ευαίσθητοι πολίτες είχαν αναλάβει άτυπα την εκπαίδευση των Τσιγγάνων. Ουσιαστικά, το επίσημο ελληνικό κράτος έκανε τις πρώτες παρεμβάσεις του στον τομέα της εκπαίδευσης των τσιγγανοπαίδων από το 1983 και εξής, παρότι τα προηγούμενα χρόνια είχαν γίνει απόπειρες νομοθετικών ρυθμίσεων σχετικά με την πολιτογράφηση των Ρομ στην Ελλάδα. Σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε αυτά τα χρόνια η Λαϊκή Επιμόρφωση με τα υποστηρικτικά προγράμματα κατάρτισης, αγωγής υγείας, εκπαίδευσης και κοινωνικής ένταξης των Τσιγγάνων που υλοποίησε. Το Υπουργείο Παιδείας, εκτός από την αποστολή σχετικών με το θέμα αυτό εγκυκλίων στα σχολεία και τη συγκρότηση ομάδων μελέτης των προβλημάτων των τσιγγανοπαίδων, προσανατολίστηκε στη δημιουργία φροντιστηριακών, πειραματικών και ενισχυτικής διδασκαλίας τμημάτων στο επίσημο σχολείο, που αφορούσαν όχι μόνο τα παιδιά των Ρομ αλλά και άλλες κοινωνικά ευάλωτες ομάδες μαθητών (π.χ. παλιννοστούντων, γηγενών με εμφανή σχολική αποτυχία κ.ά.). Από το 1994 και μετά, μέσω ειδικών ευρωπαϊκών κοινοτικών προγραμμάτων που διαχειρίστηκαν οι φορείς της επίσημης ελληνικής εκπαίδευσης, έγινε μια προσπάθεια εντοπισμού των πραγματικών αναγκών των τσιγγανοπαίδων (Κάτσικας - Πολίτου, 1999).

5. Συμπέρασμα

Η ενασχόλησή μας στην παρούσα εισήγηση με τη φυλετική-πολιτισμική και γλωσσικά «μειονοτική» ομάδα των Τσιγγάνων, μας έκανε πρώτ' απ' όλα να συνειδητοποιήσουμε: α) τα σημαντικότερα προβλήματα εκπαιδευτικού αποκλεισμού που αντιμετωπίζουν τόσο στον ελληνικό όσο και στον ευρωπαϊκό χώρο και β) τις προσπάθειες των επίσημων κρατικών φορέων που έγιναν σχετικά με το θέμα αυτό. Αξιολογώντας την κατάσταση των ιδίων και των παιδιών τους, διαπιστώνουμε ότι, εκτός από την ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινωνίας απέναντί τους, αναγκαίες και βασικές προϋποθέσεις για τη βελτίωσή της είναι: α) η δημιουργία δικτύου συνεργασίας της Ελλάδας και των ευρωπαϊκών χωρών, β) η παροχή δυνατοτήτων αναβάθμισης της ποιότητας ζωής και της επαγγελματικής κατάρτισης των Τσιγγάνων, γ) η ύπαρξη συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής και παραγωγής ειδικού παιδαγωγικού υλικού, όπου θα λαμβάνεται υπόψη η τσιγγάνικη κουλτούρα και γλώσσα και δ) η ίδρυση συμβουλευτικών υπηρεσιών σε τοπικό επίπεδο, οι οποίοι θα συμβάλουν ιδιαίτερα στον τομέα της ενημέρωσης-επιμόρφωσης και της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των τσιγγάνικων πληθυσμών.

1. Σχετικά με την ονομασία Τσιγγάνος: μάλλον προέρχεται από το α + θιγγάνος < Ατσιγγανος < Τσιγγάνος. Το όνομα Γύφτοι προέρχεται από το «Αιγύπτιος» και η ονομασία Κατσιβελ(λ)οι από την ιταλική λέξη "cattinus" (= «κακός»). Για τη διεθνή ονομασία Ρομ, υπάρχουν τρεις εκδοχές. Προέρχεται: α) ή από άγνωστη σε μας σανσκριτική λέξη, β) ή από τη βυζαντινή λέξη «Ρωμαίοι», γ) ή από τη λέξη «Ρωμανία» / (βλ. Μουχελή, Α. 1999, Τσιγγάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός, Ε.Κ.Κ.Ε., σ. 520).
2. Η τσιγγάνικη γλώσσα «Ρομανί» ή «Ρομανές» είναι μια προφορική γλώσσα, που ποτέ δεν αναδείχθηκε σε εθνική γλώσσα. Εμφανίστηκε πριν μια χιλιετία και ανήκει στην οικογένεια των «ινδοευρωπαϊκών γλωσσών». Περιλαμβάνει 20 βασικές διαλέκτους και πάνω από 60 ιδιώματα. Οι σημαντικότερες διάλεκτοί της είναι: α) η «σιντικανή - μανουσκανή» (με πρόσμειξη γερμανικών λέξεων), β) η «χάσι», που ομιλείται από την πλειονότητα των Τσιγγάνων και γ) ένα «υπολειμματικό ρομανί λεξιλόγιο» 50-400 λέξεων, το οποίο έχει ενσωματωθεί στην τοπική (μη τσιγγάνικη) γλώσσα. Στην Ελλάδα, το πρώτο επιστημονικό «ελληνο-ρομανί λεξικό» που δημιουργήθηκε περιλαμβάνει 18.000 λέξεις από τα ελληνικά στα τσιγγάνικα και 12.000 λέξεις από τα τσιγγάνικα στα ελληνικά. Ήταν το αποτέλεσμα της πολυετούς και επίπονης προσπάθειας του αείμνηστου φιλόλογου Βαγγέλη Μαρσέλου, ο οποίος έκανε και επιτόπια λεξιλογική έρευνα (βλ. στην εφημ. «Τα Νέα», 23-24 / 2 / 2002).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βακαλιος, Θ. (επιμ.) (1997). Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη (έρευνα). Αθήνα: Gutenberg.
- Βασιλειάδου Μ. & Παυλη - Κορρε (1994). Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα: Ιστορική Αναδρομή». Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Βουλτσιδης Π., Γιοβανιτης Α. (1999). Επίδοση τσιγγανοπαίδων στη γλώσσα. Ερευνητικά δεδομένα. Περίπτωση Ζεφυρίου Α. Λιοσίων (σ. 36-42). Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), «Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση». Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 12-14 Ιουνίου 1998). Τόμος ΙΙ. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Γκοτοβος Α., Βασιλειάδου Μ., Παυλη - Κορρε Μ. (1999). Ημερολόγιο 1999 (Από τον 20ό αιώνα στον 21ο αιώνα. Παιδεία για όλους). Στα πλαίσια του προγράμματος: «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων & του Τομέα Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Γκοτοβος, Α. (2002). Ρομική Ταυτότητα στην ελληνική κοινωνία: προσδιορισμοί σε σύγκρουση (σ. 145-175). Του ιδίου: «Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής». Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζεγκινη, Χ. Ε. (1994). Οι Μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου.
- Ινστιτούτο Τσιγγάνικων Μελετών Ελληνικού Χώρου (1999). Η Σχολειοποίηση των Τσιγγανοπαίδων. 1ο Διήμερο Παναττικό Συνέδριο (Πετρούπολη Αττικής, 5 - 6 Απριλίου 1997). Πρακτικά. Αθήνα: Εκδόσεις Ι.Τ.Σ.Μ.Ε.Χ.
- Κατσικας, Χ. - Πολιτου, Ε. (1999). Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; (πρόλογος: Β. Αλεξίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Λιεζουα, Ζαν-Πιερ (1999). Ρόμα, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές (Οι Τσιγγάνοι της Ευρώπης), (επιμ. Χατζησαββίδης Σ./ μτφ. Σιπητάνου Α. / πρόλογος: Ζακολίκος Π.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαραγκουδακη, Ε. (2001). Οι αντιλήψεις των Ρομ για τη διδασκαλία της Ρομανί στο δημοτικό σχολείο (σ. 315-330). Στο: Βάμβουκας Μ. - Χατζηδάκη Α. (επιμ.). «Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας». Πρακτικά Συνεδρίου (Ρέθυμνο-Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8/10/2000). Πανεπιστήμιο Κρήτης-Σχολή Επιστημών Αγωγής-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ατραπός.
- Μαρκου, Π. Γ. (1996). Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Γ.Γ.Λ.Ε.

- Μουχελη, Α. (1999). Τσιγγάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο: Ε.Κ.Κ.Ε.. «Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα». Τόμος Α'. (Επιμέλεια: Καραντινός Δ., Μαράτου - Αλιπράντη Λ., Φατούρου Ε.), (σ. 491-525). Αθήνα.
- Ντουσας, Δ. (1999). Διαπολιτισμική ή Εργατική Διεθνιστική Εκπαίδευση για τον Εκπαιδευτικό Αποκλεισμό των Τσιγγανόπουλων (σ. 48-55). Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). «Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση». Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 12-14 Ιουνίου 1998). Τόμος ΙΙ. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα.
- Προφιλη, Ο. (2001). Μειονοτικές Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο ανθολόγιο: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. «Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα» (επιμ. Χριστίδης Α. Φ.) / (σ. 132-135). Θεσσαλονίκη.
- Ρήγα, Α. Β. - Δαιμονακου, Σ. (2001). Κοινωνική πολιτική σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες: παρουσίαση προγράμματος για τους Τσιγγάνους στην περιοχή της πρωτεύουσας. Στο: Ρήγα, Α. - Β. & συνεργάτες «Ψυχοκοινωνικές Παρεμβάσεις σε Οργανισμούς, Ομάδες και Άτομα» (Θεωρία - Έρευνα - Εφαρμογές), (σ. 259-276). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιτσελικης, Κ. & Χριστοπουλος, Δ. (επιμ.) (1997). Ελλάδα, Ευρώπη, Μειονότητες (Επιστημονικό Διήμερο, Δελφοί 1-3/11/1996). Πρακτικά. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων.
- Τσιτσελικης, Κ. (2001). Μειονοτικές Γλώσσες στην Ελλάδα. Στο ανθολόγιο: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. «Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα» (επιμ. Χριστίδης Α. Φ.) (σ. 142-145). Θεσσαλονίκη.
- Χατζηραββιδης, Σ. (1999). Γλωσσικές μειονότητες και σχολική αποτυχία: Η περίπτωση των Ρομ της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο: Κωνσταντίνου Χ. - Πλειός Γ. (επιμ.). «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση». Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (σ. 551-565). Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Allardt, E. (1984). What constitutes a language minority? In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 5 (3), p.195-205.
- De Vries, J. (1987). Problems of measurement in the study of linguistic minorities. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 8 (1&2), p. 23-31.
- Fraser, A. (1998). Οι Τσιγγάνοι (μτφ. Γιάννα Σκαρβέλη). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Grin, F. (1990). The economic approach to minority languages. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 11 (1&2), p. 153-173.
- Hoffmann, C. (1991). An Introduction to Bilingualism. London: Longman.
- Tomasen - Djuric (1998). Gypsies of the World. New York: Henry Holt & Company.
- Romaine, S. (1994). Language in Society. An Introduction to Sociolinguistics. Oxford: Oxford University Press.