



ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΑΡΧΕΙΟΝΟΜΙΑΣ, ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΟΛΟΓΙΑΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Διαχείριση και Ανάδειξη Πολιτιστικής
Πληροφορίας»

Διπλωματική εργασία

***«Η γλώσσα των Ρομ: κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της
ρομανές και ο ρόλος της στην εκπαίδευση των Ρομ
μαθητών»***

Γιάννη Όλγα

MABM201905

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Στάμου Σοφία

Κέρκυρα, Απρίλιος 2021

*Η γλώσσα των Ρομ: κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της ρομανές και ο ρόλος της
στην εκπαίδευση των Ρομ μαθητών*

Copyright © Γιάννη Όλγα, 2021.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο.

Ονοματεπώνυμο: Γιάννη Όλγα

A.M: MABM201905

Ηλεκτρονική διεύθυνση: olgayianni@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2019

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Η γλώσσα των Ρομ: κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της ρομανές και ο ρόλος της στην εκπαίδευση των Ρομ μαθητών»

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 26-04-2021

Η δηλούσα

Γιάννη Όλγα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Διαχείριση και Ανάδειξη Πολιτιστικής Πληροφορίας», του Τμήματος Αρχαιονομίας, Βιβλιοθηκονομίας & Μουσειολογίας του Ιονίου Πανεπιστημίου.

Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια και επιβλέπουσα της διπλωματικής εργασίας μου, κυρία Στάμου Σοφία, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή της σε όλα τα στάδια συγγραφής της εργασίας μου. Οι εύστοχες παρατηρήσεις της, το κλίμα δημιουργικής συνεργασίας που δημιούργησε μεταξύ μας, η αμέριστη συμπαράστασή της και κυρίως η συναισθηματική στήριξη που μου παρείχε συνέβαλλαν ουσιαστικά στην επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας. Επίσης, είμαι ευγνώμων στα υπόλοιπα μέλη της εξεταστικής επιτροπής της διπλωματικής εργασίας μου, τον κύριο Δρακάκη Μανόλη και τον κύριο Πούλο Μάριο, για την προσεκτική ανάγνωση της εργασίας μου και για τις υποδείξεις τους.

Οφείλω ακόμη να ευχαριστήσω τις εργαζόμενες του Παραρτήματος Ρομά του Κέντρου Κοινότητας του Δήμου Κέρκυρας, οι οποίες με έφεραν σε επαφή με τα μέλη της κοινότητας και τον Πρόεδρο τους. Φυσικά, δε γίνεται να παραλείψω και τον κύριο Καραγκούνη Σπύρο, Πρόεδρο της κοινότητας Ρομ του Νομού Κέρκυρας, ο οποίος από την πρώτη στιγμή στάθηκε στο πλευρό μου, με φιλοξένησε στην κοινότητα και στήριξε όλη την προσπάθεια διεξαγωγής της έρευνας. Χάρη σε αυτόν ήρθα σε επαφή και με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας, τα οποία και ευχαριστώ το καθένα ξεχωριστά για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και για το πολύτιμο υλικό που μου πρόσφεραν μέσω των συνεντεύξεών τους.

Τέλος, θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, στον σύζυγό μου Αντώνη και στη μικρή μου κόρη Μυρτώ, για την αδιάλειπτη στήριξή τους καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου και για την υπομονή και κατανόηση που επέδειξαν όλο αυτό το διάστημα που χρειάστηκε να αφοσιωθώ στην εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας.

Η παρούσα εργασία αφιερώνεται στη δίχρονη κόρη μου Μυρτώ.

Γιάννη Όλγα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	5
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ – ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	8
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	9
ABSTRACT	10
2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
3. ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ, ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	15
2.1 Εισαγωγή	15
2.2 Γλωσσική διαφοροποίηση: κοινωνικές και γλωσσικές διάλεκτοι.....	17
2.3 Μειονοτική γλώσσα.....	20
2.4 Κοινωνιογλωσσικές διαστάσεις της γλωσσικής επαφής	24
2.4.1. Γλωσσική διατήρηση και υποχώρηση	24
2.4.2. Γλωσσική επιλογή και εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων.....	27
2.4.3 Διγλωσσία	31
2.5 Γλώσσα και εκπαίδευση	33
2.5.1 Οι διάλεκτοι στην εκπαίδευση	34
2.5.2 Εκπαίδευση και μειονοτικές γλώσσες	35
2.5.3 Η διγλωσση εκπαίδευση	37
4. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ROMANES ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	41
3.1 Εισαγωγή	41
3.2 Η ταυτότητα των Ρομ	43
3.3 Η γλώσσα ρομανές: τα βασικά χαρακτηριστικά της και η σημασία της χρήσης της.....	44
3.4 Ρομανές: η λειτουργία της ως μειονοτική γλώσσα	47
3.5 Η διγλωσσία των Ρομ	49
3.6 Η εκπαίδευση των Ρομ και η σύνδεση με τη γλώσσα	51
5. Η ΕΡΕΥΝΑ ΚΟΙΝΟΥ	55
4.1 Σκοπός της έρευνας	55
4.2 Ερευνητική προσέγγιση.....	56
4.3 Το προφίλ της έρευνας	59
4.4 Ταυτότητα των συμμετεχόντων.....	63
4.5 Οργάνωση και ανάλυση περιεχομένου.....	64
6. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	65

5.1 Ανάλυση θεματικών ενοτήτων	65
5.2 Δημογραφικά και κοινωνιολογικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών	66
5.3 Γλωσσικές χρήσεις κι η λειτουργία της ρομανές μέσα στην ευρύτερη κοινωνία	71
5.3.1 Περιπτώσεις χρήσης των δύο γλωσσών κι η εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων..	71
5.3.2 Ο ρόλος της ρομανές ως συνθηματική γλώσσα.....	73
5.3.3 Γραπτή έκφραση	74
5.3.4 Η στάση των μη Ρομ απέναντι στη ρομανές.....	75
5.3.5 Τα αισθήματα των Ρομ για τη γλώσσα τους.....	78
5.4 Η εκπαίδευση των Ρομ και ο ρόλος της ρομανές	79
5.4.1 Προβλήματα που δυσχεραίνουν την εκπαίδευση των Ρομ.....	79
5.4.2 Λόγοι ελλιπούς φοίτησης και σχολικής διαρροής	82
5.4.3 Οι γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών Ρομ.....	86
5.4.4 Η αξιοποίηση της ρομανές στο ελληνικό σχολείο.....	89
5.4.5 Προτάσεις για αλλαγές στο ελληνικό σχολείο, προς όφελος των Ρομ μαθητών.....	90
7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	93
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	99
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	108

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ – ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Πίνακας 1: Τα χαρακτηριστικά των Ρομ που συμμετείχαν στην έρευνα	64
Πίνακας 2: Προβλήματα στην εκπαίδευση των Ρομ μαθητών/τριών	82
Γράφημα 1: Φύλο των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα	66
Γράφημα 2: Ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα	67
Γράφημα 3: Οικογενειακή κατάσταση συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα	67
Γράφημα 4: Σχολική φοίτηση των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα (σε οποιαδήποτε βαθμίδα εκπαίδευσης)	68
Γράφημα 5: Βαθμίδα όπου έχουν φοιτήσει οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα.	68
Γράφημα 6: Εργασιακή κατάσταση των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα	69
Γράφημα 7: Πώς εκφράζονται γραπτώς οι συμμετέχοντες/ουσες	75
Γράφημα 8 Αλλαγή ή μη της συμπεριφοράς των μη Ρομ, στο άκουσμα της ρομανές	76
Γράφημα 9: Τα ποσοστά, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στο ερευνητικό ερώτημα "Ποιος είναι υπεύθυνος για την υπερκέρση των γλωσσικών δυσκολιών των μαθητών Ρομ;"	88
Γράφημα 10: Τα ποσοστά, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στο ερευνητικό ερώτημα "Εντοπίζετε γλωσσικές δυσκολίες ως προς την κατανόηση των σχολικών εγχειριδίων του Γυμνασίου;"	89

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία επικεντρώνεται στη μελέτη της γλώσσας μιας ιδιαίτερης ομάδας πληθυσμού, των Ρομ (Ρομά), την επονομαζόμενη ρομανές. Πρόκειται για μία κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της ρομανές, μιας γλώσσας με αμιγώς προφορική παράδοση, για την οποία επιχειρείται η παρουσίαση των βασικότερων χαρακτηριστικών και λειτουργιών της, αλλά και η σύνδεση της με το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται οι φυσικοί ομιλητές της. Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση και η ανάδειξη των γλωσσικών στάσεων του πληθυσμού των Ρομ της Κέρκυρας, τόσο απέναντι στη γλώσσα τους, όσο και απέναντι στην ελληνική γλώσσα, καθώς πρόκειται στην πλειοψηφία τους για δίγλωσσους ομιλητές. Παράλληλα, μελετάται η λειτουργία της ρομανές μέσα στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, αλλά και η σημασία της για την εκπαίδευση των μαθητών Ρομ. Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, η έρευνα έχει λάβει ποιοτικό χαρακτήρα, ενώ για τη συγκέντρωση των δεδομένων αξιοποιείται το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα επιβεβαιώνουν τη συχνή εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων στην καθημερινότητά τους, καθώς και τη συνθηματική λειτουργία της ρομανές (ως γλώσσα διαφοροποίησης από τους «άλλους»), εκφράζουν τα συναισθήματά τους σχετικά με τη μοναδικότητα της γλώσσας τους, αλλά και το πώς αντιλαμβάνονται τη στάση των μη Ρομ απέναντι σε αυτή. Τονίζουν ακόμη, μεταξύ άλλων, τις γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών Ρομ, καταλήγοντας όμως στο συμπέρασμα ότι οι γλώσσα τους δεν αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα σχολικής αποτυχίας. Τέλος, προτείνουν τρόπους αξιοποίησης της ρομανές στο ελληνικό σχολείο και βελτίωσης των εκπαιδευτικών συνθηκών για τους ίδιους.

Λέξεις-κλειδιά: ρομανές, γλωσσικές στάσεις, διγλωσσία, εκπαίδευση Ρομ μαθητών/μαθητριών

ABSTRACT

The present dissertation focuses on the study of the language of a particular group of the population; the Rom (Roma), or so-called Romani. It follows a sociolinguistic approach to the Romani, a language with a purely oral tradition, attempting the presentation of its main features and functions, but also its connection with the social context in which its natural speakers are included. The purpose of this study is to investigate and highlight the linguistic attitudes of the Roma population of Corfu, both towards their language and towards the Greek language, as the majority of them are bilingual speakers. At the same time, the function of the Romani in modern Greek society is studied, but also its importance for the education of Roma students. In order to achieve this purpose, the research has taken on a qualitative character, using the research tool of the interview for the collection of data. The participants in the research confirm the frequent change of language codes in their daily life, as well as the symbolic function of the Romani (as a language of differentiation from the "others"), express their feelings about the uniqueness of their language, but also the attitude of non-Roma towards it. They also emphasize, among other things, the language difficulties of Roma students, but conclude that their language is not a significant factor in school failure. Finally, they suggest ways of utilizing the Romani in the Greek school and improving the educational conditions for them.

Keywords: Romani, language attitudes, bilingualism, Roma student education

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γλώσσα αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, άρρηκτα συνδεδεμένο με την κοινωνία. Αποτελεί το μέσο επικοινωνίας μεταξύ των μελών ενός κοινωνικού συνόλου, γι' αυτό και αποτελεί μια μορφή κοινωνικής πράξης. Μέσω της γλώσσας, τα άτομα κι ευρύτερα οι κοινωνικές ομάδες ορίζουν την ταυτότητά τους, προσδιορίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, δηλώνουν τις πολιτισμικές και κοινωνικές τους αξίες, εκφράζουν τις ιδεολογίες τους. Η σχέση γλώσσας και κοινωνίας διαφαίνεται μέσω της ύπαρξης πολλών και διαφορετικών γλωσσών και γλωσσικών ποικιλιών, οι οποίες με τη σειρά τους επιτελούν ποικίλες λειτουργίες και εξυπηρετούν διάφορες ανάγκες των ομιλητών. Η σχέση αυτή αποτελεί σήμερα το αντικείμενο του επιστημονικού κλάδου της κοινωνιογλωσσολογίας, ενός επιστημονικού πεδίου με θεωρητική, αλλά και με πρακτική υπόσταση.

Σημαντικές για την κοινωνιογλωσσολογία είναι μεταξύ άλλων οι γλωσσικές στάσεις των ομιλητών, οι υποκειμενικές δηλαδή απόψεις που εκφράζουν, τόσο απέναντι στις γλωσσικές παραγωγές των ίδιων, όσο και άλλων γλωσσικών ομάδων (Κακριδή-Φερράρι, 2007). Οι γλωσσικές στάσεις μπορούν να λειτουργούν τόσο συνειδητά, όσο και ασυνείδητα (Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 112), ενώ για τον Baker οι γλωσσικές στάσεις περιλαμβάνουν διάφορες ειδικές στάσεις, όπως στάσεις απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες, τις διαλέκτους και το ύφος της ομιλίας, απέναντι στην εκμάθηση μιας νέας γλώσσας, απέναντι σε μια μειονοτική γλώσσα, στάσεις απέναντι σε γλωσσικές ομάδες, κοινότητες ή μειονότητες, απέναντι στα γλωσσικά μαθήματα, απέναντι στη χρήση μιας συγκεκριμένης γλώσσας, στάσεις των γονέων σχετικά με την εκμάθηση μιας γλώσσας από τα παιδιά τους και στάσεις απέναντι στη γλωσσική προτίμηση (Baker 1992: 29).

Οι γλωσσικές στάσεις συνδέονται παράλληλα και με την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση λειτουργεί ως το όχημα διαμόρφωσης, συντήρησης ή επαναπροσδιορισμού των γλωσσικών στάσεων των ομιλητών. Εξάλλου, η σχέση γλώσσας και εκπαίδευσης απασχολεί σε μεγάλο βαθμό τους κοινωνιογλωσσολόγους, καθώς σε αυτή τη σχέση εντοπίζονται ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία μιας γλώσσας, τις μειονοτικές γλώσσες, τη διγλωσσία ακόμα και τις γλωσσικές προκαταλήψεις.

Επιπλέον η μελέτη των γλωσσικών στάσεων μιας γλωσσικής κοινότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάδειξη των επιμέρους χαρακτηριστικών της. Μια τέτοια γλωσσική ομάδα αποτελούν και οι Ρομ, οι αιώνιοι αυτοί πλάνητες της γης, οι οποίοι αποτελούν μια ιδιάζουσα

περίπτωση γλωσσικής μειονότητας. Η γλώσσα τους, η ρομανί ή ρομανές, αποτέλεσε και αποτελεί ακόμη ένα ενδιαφέρον αντικείμενο μελετών. Από τα πρώτα ζητήματα που απασχόλησαν τους μελετητές της ήταν αυτό της προέλευσης και της σύνδεσής της με τα γενεαλογικά χαρακτηριστικά των Ρομ. Οι πιο σύγχρονες έρευνες που ακολούθησαν, αφορούν τη δομή της ίδιας της γλώσσας, τα χαρακτηριστικά της, τις γλωσσικές της ποικιλίες, τις λειτουργίες της, καθώς και τη βιωσιμότητά της. Επίσης, ένα φλέγον θέμα που επιστρέφει συνεχώς στο προσκήνιο αφορά την εκπαίδευση των Ρομ, φυσικά πάντα σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται ανά διαστήματα στη χώρα μας, άλλοτε με ευνοϊκότερους και άλλοτε με λιγότερο ευνοϊκούς όρους για τους μαθητές Ρομ. Η διγλωσσία των Ρομ αποτελεί πλέον δεδομένο για κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εκπονείται και στοχεύει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους συνθηκών. Βεβαίως, λόγω της πολυμορφίας και της ετερογένειας της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, θέματα όπως η διγλωσσία, η συνύπαρξη της εθνικής γλώσσας με μειονοτικές γλώσσες, το γλωσσικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, απασχολούν γενικότερα τους εκπαιδευτικούς φορείς οι οποίοι επιχειρούν να τα εντάξουν στα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα προς όφελος όλων των μαθητών ανεξαιρέτως.

Με τη σειρά της, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στις γλωσσικές στάσεις των μελών της κοινότητας Ρομ του Νομού Κέρκυρας, τόσο απέναντι στην ίδια τους τη γλώσσα, όσο και απέναντι στην ελληνική. Διερευνώνται ζητήματα που αφορούν τη ρομανές ως φορέα της ταυτότητας και του πολιτισμού των Ρομ, τη λειτουργία της γλώσσας μεταξύ των μελών της κοινότητας, αλλά και σε σχέση με τα μέλη της ευρύτερης κερκυραϊκής κοινωνίας, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, όπως η απουσία γραπτού λόγου, αλλά και το αίσθημα διατήρησης της γλωσσικής τους ταυτότητας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης, στη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και στην εκπαίδευση των Ρομ μαθητών, στο κατά πόσο η ρομανές λαμβάνεται υπόψη από το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας και αν αποτελεί για τους ίδιους τους Ρομ παράγοντα σχολικής αποτυχίας. Για την εξέταση των ανωτέρω ζητημάτων πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με μέλη της κοινότητας Ρομ της Κέρκυρας, με απώτερο σκοπό την ανάδειξη των απόψεων τους, σχετικά με τη χρήση και τη λειτουργία της ρομανές στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία και τη θέση της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται εκτενώς στα αντίστοιχα κεφάλαια της εργασίας και η συνεισφορά τους στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών, της χώρας μας γενικότερα και του Νομού Κέρκυρας ειδικότερα, κρίνεται σημαντική. Με άλλα λόγια η έρευνα μπορεί να αποτελέσει ερέθισμα για τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς του νησιού για συντονισμένες

δράσεις, εστιασμένες στο θέμα της γλωσσικής ιδιαιτερότητας και της διγλωσσίας των Ρομ, σύμφωνα με τις ανάγκες που έχουν δηλωθεί από τους ίδιους. Αποτελεί επίσης ένα χρήσιμο εργαλείο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να ενημερωθούν σε προσωπικό επίπεδο και να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους, σε σχέση με την ιδιαίτερη αυτή ομάδα των μαθητών τους.

Η εργασία διαρθρώνεται σε πέντε επιπλέον κεφάλαια, πέραν του παρόντος εισαγωγικού κεφαλαίου, που αποτελεί και το πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

Στο δεύτερο και στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθεται η βιβλιογραφική επισκόπηση που πλαισιώνει την έρευνα. Πιο αναλυτικά, το δεύτερο κεφάλαιο, με τίτλο «Εθνοπολιτισμική, γλωσσική ταυτότητα και εκπαίδευση», εστιάζει αρχικά σε βασικούς ορισμούς και θεωρίες που αφορούν τη διάκριση μεταξύ εθνοτικής, πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας. Στη συνέχεια, η μελέτη επικεντρώνεται στην έννοια της διαλέκτου. Εδώ, γίνεται ο διαχωρισμός σε κοινωνικές διαλέκτους, μαζί με τους επιμέρους παράγοντες γλωσσικής διαφοροποίησης τους, καθώς και στις γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες, δηλαδή στις γεωγραφικές διαλέκτους και στα τοπικά ιδιώματα. Στην επόμενη ενότητα του κεφαλαίου μελετάται η έννοια της «μειονοτικής γλώσσας» (minority language), σε αντιπαράβολή με αυτή της «γλωσσικής μειονότητας» (linguistic minority). Προσδιορίζονται παράλληλα τα κριτήρια χαρακτηρισμού μιας γλώσσας ως μειονοτική, θεσμικά και γλωσσολογικά, αλλά και η διάκριση των μειονοτικών γλωσσών σε «γλώσσες σύγκλισης» και «γλώσσες απόκλισης» (αντιστοίχως Ausbau και Abstand γλώσσες κατά τον Trudgill, 1995). Ακολουθεί η ανάλυση των κοινωνιογλωσσικών διαστάσεων της γλωσσικής επαφής, δίνοντας έμφαση σε φαινόμενα γλωσσικής διατήρησης, γλωσσικής υποχώρησης ή μετατόπισης, γλωσσικής επιλογής και εναλλαγής γλωσσικών κωδίκων. Ως προϊόν της γλωσσικής επαφής μελετάται και η έννοια της διγλωσσίας, τόσο ως ατομικό χαρακτηριστικό (bilingualism), όσο και ως κοινωνικό φαινόμενο (diglossia). Η τελευταία ενότητα του δεύτερου κεφαλαίου επικεντρώνεται στη σχέση γλώσσας και εκπαίδευσης, μια σχέση πολυδιάστατη και πολυμορφική. Εξάλλου, το σχολείο ανέκαθεν υπήρξε χώρος γλωσσικής επαφής. Για τον λόγο αυτό, στις επιμέρους ενότητες τίθενται ζητήματα όπως η χρήση των διαλέκτων στην εκπαίδευση, αλλά και ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διατήρηση της εθνοτικής και γλωσσικής ταυτότητας των γλωσσικών μειονοτήτων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δίγλωσση εκπαίδευση, ένα θέμα που απασχολεί εντόνως τους γλωσσολόγους και τους ερευνητές. Μάλιστα ο όρος «δίγλωσση εκπαίδευση» είναι συχνά διφορούμενος, λόγω των ποικίλων στόχων που επιβάλλουν αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, αλλά και των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την εφαρμογή της. Έτσι επιχειρείται η όσο το δυνατόν πληρέστερη

παρουσίαση των διαφόρων ορισμών, αλλά και των διακρίσεων της δίγλωσσης εκπαίδευσης ως προς τους στόχους που επιτελεί.

Το τρίτο κεφάλαιο έχει τίτλο «Τα χαρακτηριστικά και η λειτουργία της ρομανές στη σύγχρονη κοινωνία». Πρώτα απ' όλα, δίνεται εν συντομία το ιστορικό πλαίσιο σχετικά με την προέλευση των Ρομ, ορισμένα στοιχεία για την εγκατάστασή τους στην Ευρώπη και στην Ελλάδα, καθώς και οι διάφορες ονομασίες με τις οποίες είτε προσδιορίζονται από τους άλλους, είτε αυτοπροσδιορίζονται οι ίδιοι. Η αναφορά αυτή είναι σημαντική, μιας και το σύνολο τους δεν αποτελεί μία ενιαία εθνικοπολιτισμική και γλωσσική οντότητα. Στη συνέχεια, το κεφάλαιο εστιάζει στα βασικά χαρακτηριστικά της ρομανές, όπως είναι η προέλευση της, οι επιμέρους διάλεκτοι και τα κατά τόπους ιδιώματα. Στην επόμενη ενότητα, η ρομανές προσεγγίζεται πλέον ως μειονοτική γλώσσα, μια γλώσσα δηλαδή που διαφέρει από την επίσημη γλώσσα του κράτους και που οι ομιλητές της αποτελούν μειοψηφία σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό. Εξετάζεται επίσης μία ακόμη παράμετρος, αυτή της συνθηματικής λειτουργίας της ρομανές, γεγονός που την καθιστά «ισχυρή» στη συνείδηση των φυσικών ομιλητών της, σε αντίθεση με τη φύσει «ασθενή» της θέση ως μειονοτική γλώσσα, έναντι των «ισχυρών» επίσημων γλωσσών. Στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται ακόμη αναφορά στη διγλωσσία (ακόμη και πολυγλωσσία σε ορισμένες περιπτώσεις) των Ρομ, στο επίκεντρο της οποίας βρίσκεται η εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων, πάντα σε συνάρτηση με τις ανάγκες που επιδιώκει να καλύψει. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των Ρομ, όπως τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εκπονούνται κατά καιρούς στην Ελλάδα με σκοπό την ένταξη των Ρομ μαθητών στο ελληνικό σχολείο, καθώς και ο ρόλος της γλώσσας και του δίγλωσσου λόγου ως ένας από τους πολλούς παράγοντες σχολικής αποτυχίας.

Το επόμενο τρία κεφάλαια της εργασίας (4ο, 5ο και 6ο κεφάλαιο) αφορούν την ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε, με τη μορφή συνεντεύξεων, με σκοπό να αναδειχθούν οι απόψεις των μελών της κοινότητας Ρομ της Κέρκυρας αναφορικά με τη γλώσσα τους, τη λειτουργία αυτής και την εκπαίδευση που τους παρέχεται σήμερα στη χώρα μας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, με τίτλο «Έρευνα κοινού», παρουσιάζεται αρχικά ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν προς επίρρωση του. Παράλληλα, περιγράφονται συνοπτικά τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών ερευνών και εξηγείται ο λόγος που επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση του θέματος στην παρούσα έρευνα. Αντίστοιχα, τεκμηριώνεται και η επιλογή της συνέντευξης, ως της ιδανικότερης μεθόδου συλλογής δεδομένων στην προκειμένη περίπτωση. Ακολουθεί το προφίλ της έρευνας, η οργάνωση δηλαδή των συνεντεύξεων, η

διαδικασία επιλογής του δείγματος και η πορεία διεξαγωγής της έρευνας. Αφού παρουσιάζεται τέλος το πλαίσιο του πεδίου της έρευνας, συγκεκριμένα η περίπτωση των Ρομ της Κέρκυρας και τα βασικά δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, το κεφάλαιο καταλήγει στον τρόπο οργάνωσης και ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από την έρευνα.

Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά «Τα αποτελέσματα της έρευνας». Εδώ γίνεται ουσιαστικά η παρουσίαση και η ανάλυση των θεματικών ενοτήτων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, οι θεματικές ενότητες είναι τρεις: α) τα δημογραφικά και κοινωνιολογικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών, β) οι γλωσσικές χρήσεις κι η λειτουργία της ρομανές μέσα στην ευρύτερη κοινωνία και γ) η εκπαίδευση των Ρομ και ο ρόλος της ρομανές. Σε καθεμία από τις παραπάνω ενότητες δίνεται έμφαση σε ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία προκύπτουν από τους στόχους της έρευνας και καταγράφονται σε επιμέρους υποενότητες προς διευκόλυνση του αναγνώστη. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται με τη χρήση γραφημάτων και κυρίως με την παράθεση αποσπασμάτων από τα λόγια των ίδιων των Ρομ.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας σε μία συζήτηση με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία στο πεδίο αυτό και γίνεται μία συνολική αποτίμηση της έρευνας, καθώς και προτάσεις για αξιοποίηση των ευρημάτων και μελλοντικές έρευνες.

2. ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ, ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Εισαγωγή

Η έννοια της «ταυτότητας», σε σχέση με τη γλώσσα και κατ' επέκταση με τη γλωσσική συμπεριφορά των ομιλητών αποτελεί ένα από τα βασικά ζητήματα της κοινωνιογλωσσολογίας. Ο όρος «ταυτότητα» είναι ευρύς και περιλαμβάνει πολλαπλές ταυτότητες, οι οποίες μάλιστα κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου μπορούν να διαφοροποιηθούν. Μεταξύ άλλων λοιπόν γίνεται λόγος για προσωπική, κοινωνική, εθνοτική, πολιτισμική, γλωσσική ταυτότητα κ.λπ.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας αξίζει να γίνει μια σύντομη διάκριση μεταξύ της εθνοτικής και πολιτισμικής ταυτότητας, οι οποίες μπορεί μεν να αλληλεπικαλύπτονται, αλλά δεν είναι ταυτόσημες. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη, η πολιτισμική ταυτότητα είναι αποτέλεσμα

της επαφής του ατόμου με το κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον, έχει δηλαδή βιωματικό χαρακτήρα και σχετίζεται με συγκεκριμένες συνθήκες κοινωνικοποίησης. Η εθνοτική ταυτότητα από την άλλη πλευρά περιορίζεται σε κοινά στοιχεία, όπως η γλώσσα, η θρησκεία, τα ήθη και έθιμα και μπορεί να καλλιεργηθεί ακόμη και στο πλαίσιο μιας εικονικής πραγματικότητας (Δαμανάκης, 1999: 42). Κάθε άτομο έχει τη δική του πολιτισμική ταυτότητα, η οποία οικοδομείται βάσει σταθερών, αλλά και μεταβαλλόμενων στοιχείων, σύμφωνα δηλαδή με τα ατομικά χαρακτηριστικά του καθενός, αλλά και με τα χαρακτηριστικά της ομάδας με την οποία ταυτίζεται. Γι' αυτό τον λόγο μπορεί κανείς να αλλάξει την πολιτισμική του ταυτότητα σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον ή να κινηθεί μεταξύ διαφόρων πολιτισμικών πεδίων αναφοράς, χωρίς να χάσει την αίσθηση της ατομικής του ταυτότητας (Νικολάου 2005: 212). Θεωρείται πλέον γεγονός ότι οι άνθρωποι μπορούν να ζουν παράλληλα σε δύο ή και περισσότερα πολιτισμικά συστήματα, όπως συμβαίνει στην περίπτωση ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές εθνογλωσσικές ομάδες.

Η γλώσσα είναι βασικό στοιχείο της ταυτότητας του κάθε ατόμου, ειδικά ως παράγοντας ταύτισης με μια ορισμένη ομάδα, γεγονός που αυτομάτως σημαίνει ότι κάποιος άλλος έχει μία διαφορετική ταυτότητα. Καθώς ο σχηματισμός εθνοτικής ταυτότητας επηρεάζεται και από τη στάση του ατόμου απέναντι στην εθνοτική ομάδα, αλλά και από τη θέση της ομάδας στο ευρύτερο πλαίσιο, τα άτομα της έσω-ομάδας υιοθετούν ποικίλες στρατηγικές γλωσσικής διαφοροποίησης, οριοθετώντας κατ' αυτόν τον τρόπο την ομάδα τους από την έξω-ομάδα (Κωστούλα-Μακράκη 2001: 100). Η γλωσσική χρήση και οι γλωσσικές επιλογές των ομιλητών αποτελούν επομένως προβολή της ταυτότητας τους και δηλώνουν αυτομάτως με ποια ομάδα επιθυμούν οι ομιλητές να ταυτιστούν. Το γεγονός αυτό εξηγεί και τον λόγο που οι γλωσσικές μειονότητες, στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν τη γλώσσα τους ως παράγοντα της ταυτότητας τους, διατηρούν τη συνεκτικότητα και τη βιωσιμότητά τους. Από την άλλη πλευρά βέβαια, σε συνθήκες γλωσσικής υποχώρησης δε σημαίνει ότι η εθνοτική ταυτότητα απαραιτήτως αλλοιώνεται. Η εθνοτική ταυτότητα μπορεί να διατηρηθεί, καθώς η αξία της γλώσσας ως συμβόλου παραμένει ακόμα κι όταν απουσιάζει η επικοινωνιακή της λειτουργία.

Ένας ισχυρός χώρος χρήσης της γλώσσας, με μηχανισμούς μάλιστα ελέγχου της γλωσσικής χρήσης είναι το σχολείο. Ο θεσμός της εκπαίδευσης συντελεί ουσιαστικά στη διαμόρφωση εθνοτικής και πολιτισμικής ταυτότητας και συνείδησης, μέσω της γλώσσας, ενώ μπορεί να λειτουργήσει κι ως ένας ισχυρός μοχλός διατήρησης μιας γλώσσας. Ζητήματα όπως η γλωσσική επιλογή, η γλωσσική ετερότητα, η διγλωσσία και η πολυγλωσσία αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα όταν μελετώνται σε συνάρτηση με τον χώρο του σχολείου. Ειδικότερα, σε

περιπτώσεις μειονοτικών γλωσσών έχει ενδιαφέρον να εξετάζεται κάθε φορά η θέση τους μέσα στα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα και κατά πόσο αυτές θεωρούνται «πρόβλημα», «δικαίωμα» ή «κοινωνικός πόρος» (Σκούρτου 2011: 111).

Στη συνέχεια του κεφαλαίου γίνεται πρώτα μια σύντομη αναφορά στους παράγοντες γλωσσικής διαφοροποίησης και ποικιλίας και στη συνέχεια επιχειρείται μία σφαιρική προσέγγιση του όρου «μειονοτική γλώσσα» και των χαρακτηριστικών που τη διακρίνουν. Θίγονται ακόμη ζητήματα γλωσσικής επαφής, όπως είναι η γλωσσική διατήρηση ή υποχώρηση των μειονοτικών κυρίως γλωσσών, η γλωσσική επιλογή από μέρους των ομιλητών κι εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων, ανάλογα με τις επικοινωνιακές συνθήκες, καθώς και το θέμα της διγλωσσίας, ως ορατό αποτέλεσμα της γλωσσικής επαφής. Τέλος, ένα μέρος του κεφαλαίου είναι αφιερωμένο στη σχέση μεταξύ γλώσσας και εκπαίδευσης και κυρίως στο κατά πόσο λαμβάνονται ή θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη οι διάλεκτοι, οι μειονοτικές γλώσσες και η διγλωσσία ως ευρύτερο φαινόμενο, μέσα στο πλαίσιο του σχολείου.

2.2 Γλωσσική διαφοροποίηση: κοινωνικές και γλωσσικές διάλεκτοι

Βασικό αξίωμα της Κοινωνιογλωσσολογίας είναι η ετερογένεια και η ποικιλότητα μέσα στη γλωσσική κοινότητα. Η ποικιλότητα αυτή προσδιορίζεται από κοινωνικούς, γεωγραφικούς, χρονικούς, υφολογικούς και ατομικούς παράγοντες¹. Βάσει όλων αυτών των κοινωνιογλωσσικών παραμέτρων, οι κοινωνιογλωσσολόγοι κάνουν λόγο κυρίως για γλωσσικές ποικιλίες και λιγότερο για γλώσσες, δηλαδή για σύνολα γλωσσικών στοιχείων με παρόμοια κοινωνική χρήση. Κύριες γλωσσικές ποικιλίες αποτελούν οι κοινωνιόλεκτοι ή κοινωνικές διάλεκτοι και οι γεωγραφικές διάλεκτοι, καθώς και οι φυλόλεκτοι, οι εθνόλεκτοι και οι ιδιόλεκτοι (Τσοκαλίδου 2010: 257).

Σε γενικές γραμμές, η έννοια «διάλεκτος» ορίζεται συνήθως σε σχέση με την έννοια «γλώσσα», μια σχέση στην οποία αποδίδονται δύο πτυχές: μία τυπική και μία λειτουργική. Αναφορικά με την τυπική πτυχή, αυτή προκύπτει από τη μορφή των γλωσσικών ποικιλιών που χρησιμοποιούν οι ανθρώπινες κοινωνίες με σκοπό την επικοινωνία. Οι γλωσσικές ποικιλίες λοιπόν, των οποίων η μορφή είναι διαφορετική, θεωρούνται ότι υπάγονται σε ξεχωριστές γλώσσες, ενώ ποικιλίες που παρουσιάζουν έναν αριθμό τυπικών ομοιοτήτων (στο επίπεδο της φωνολογίας, της μορφολογίας, της σύνταξης ή του λεξιλογίου) θεωρούνται διάλεκτοι, δηλαδή υποδιαιρέσεις της

¹ Ακόμη και οι ατομικοί παράγοντες παραπέμπουν σε άλλους κοινωνικούς παράγοντες (φύλο, καταγωγή, μόρφωση κ.ά.).

γλώσσας. Η δεύτερη πτυχή της σχέσης γλώσσας-διαλέκτου αφορά τη λειτουργία που επιτελούν διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες στο πλαίσιο μιας γλωσσικής κοινότητας. Στην περίπτωση αυτή, γλώσσα ορίζεται η ποικιλία που λειτουργεί ως πρότυπη γλωσσική μορφή, αφού πρώτα έχει υποστεί διαδικασίες κωδικοποίησης με τη μορφή λεξικών και γραμματικής και χρησιμοποιείται στον γραπτό λόγο, την εκπαίδευση και, γενικότερα, στη δημόσια ζωή μιας χώρας. Από την άλλη πλευρά, η διάλεκτος συνήθως δεν έχει γραπτή μορφή, δεν είναι κωδικοποιημένη και ομιλείται από μία σχετικά μικρή ομάδα ομιλητών κατά την καθημερινή τους επικοινωνία (Δελβερούδη 2001α). Επιπλέον, η καθιερωμένη γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιείται από ομιλητές διαφορετικών διαλέκτων, παράλληλα με τη διάλεκτό τους, επομένως έχει μεγαλύτερο εύρος, γεγονός που της προσδίδει και μεγαλύτερο κύρος.

Όπως προαναφέρθηκε, η ταξινόμηση σε γλωσσικές ποικιλίες στο εσωτερικό μιας γλώσσας μπορεί να γίνει σύμφωνα με τη γεωγραφική περιοχή ή την κοινωνική ομάδα στην οποία απαντώνται ορισμένα ιδιαίτερα γνωρίσματα των ομιλητών. Στην περίπτωση που κριτήριο αποτελούν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ομιλητών γίνεται λόγος για κοινωνικές διαλέκτους (social dialects) ή κοινωνιολέκτους. Οι κοινωνικές διάλεκτοι εξαρτώνται από παράγοντες όπως η κοινωνική τάξη, η ηλικία, το φύλο, το επάγγελμα, ο βαθμός μόρφωσης, η θρησκεία και η εθνότητα. Η ταξινόμηση και η αναγνώριση των κοινωνιολέκτων εξαρτάται φυσικά από το τί ορίζεται εκάστοτε ως κοινωνική ομάδα. Η κοινωνική θέση των ομιλητών αποτελεί ίσως το σημαντικότερο κοινωνικό παράγοντα, ιδιαίτερα σε ορισμένες χώρες, όπως για παράδειγμα η Ινδία, όπου η κοινωνική κάστα καθορίζει και την ποικιλία της γλώσσας που θα χρησιμοποιήσει ένας ομιλητής (Κωστούλα-Μακράκη 2001: 33). Βεβαίως η κοινωνική ομάδα μπορεί να ταυτίζεται ακόμη και με μια ηλικιακή ομάδα (ιδίωμα των νέων) ή και με μια επαγγελματική ομάδα, εντός της οποίας γίνεται χρήση ειδικού λεξιλογίου. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι οι κοινωνιολέκτοι δε διαφέρουν σημαντικά από την κοινή διάλεκτο (γλώσσα). Οι διαφορές παρατηρούνται κυρίως σε επίπεδο λεξιλογίου, ενώ αν σπανίως η διαφοροποίηση φτάνει σε τέτοιο βαθμό, ώστε να είναι αδύνατη η κατανόηση των κοινωνιολέκτων από ομιλητές που δεν ανήκουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, τότε γίνεται λόγος για συνθηματικές γλώσσες ή αντιγλώσσες (Δελβερούδη 2001β).

Ο δεύτερος παράγοντας γλωσσικής διαφοροποίησης είναι αυτός του γεωγραφικού χώρου. Ήδη από την αρχαιότητα, ελλείπει γλωσσικής ενότητας, κάθε περιοχή χρησιμοποιούσε τη δική της

διάλεκτο². Σήμερα η γλωσσογεωγραφία και η διαλεκτολογία αποτελούν τα μακροβιότερα πεδία μελέτης της γλωσσικής ποικιλίας.

Οι γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες διακρίνονται σε γεωγραφικές διαλέκτους και τοπικά ιδιώματα. Με τον όρο «τοπικό ιδίωμα» εννοούνται οι γλωσσικές ποικιλίες που παρουσιάζουν περιορισμένο αριθμό διαφοροποιήσεων, κυρίως σε φωνητικό και λεξιλογικό επίπεδο. Ο όρος γεωγραφική διάλεκτος (regional dialect) αναφέρεται σε γλωσσικές ποικιλίες με μεγαλύτερο βαθμό αποκλίσεων ή/και σε μια ομάδα τοπικών ιδιωμάτων (Αρχάκης & Κονδύλη 2011: 58). Ο βαθμός διαφοροποίησης εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, με κυριότερους τη γεωγραφική απόσταση ή τη γεωφυσική απομόνωση του τόπου. Οι διάλεκτοι μιας γλώσσας παρουσιάζουν όλο και περισσότερες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους όσο περισσότερο απομονωμένες γεωγραφικά βρίσκονται η μία από την άλλη ή όταν έχει μεσολαβήσει μακρά περίοδος κατά την οποία αποκλείστηκαν από το κέντρο. (Κωστούλα-Μακράκη 2001: 33). Ως γνώμονας της γεωγραφικής διαφοροποίησης θεωρείται συνήθως αυτό που καλείται κοινή διάλεκτος. Ως κοινή εκλαμβάνεται η διάλεκτος εκείνη που ενώ αρχικά ήταν γεωγραφικά οροθετημένη, για διάφορους λόγους διαδόθηκε και άρχισε να χρησιμοποιείται ευρύτερα, σε μεγαλύτερο δηλαδή από τον αρχικό της πληθυσμό και σε κοινότητες με διαφορετικές τοπικές διαλέκτους. Η κοινή διάλεκτος συμπίπτει με αυτό που αποκαλείται «επίσημη γλώσσα» (Αρχάκης & Κονδύλη 2011: 59).

Στη βιβλιογραφία συναντά κανείς και τους όρους «αυτόνομη» και «ετερόνομη» ποικιλία σε σχέση με τη γλώσσα και τη διάλεκτο. Η γλώσσα είναι μία ποικιλία αυτόνομη που περιλαμβάνει όλες τις υπόλοιπες ποικιλίες που είναι ετερόνομες. Έτσι, παραδείγματος χάριν, οι ελληνικές διάλεκτοι είναι ετερόνομες (εξαρτώμενες) σε σχέση με την τυποποιημένη ελληνική γλώσσα (Κωστούλα-Μακράκη 2001: 33-34). Το ποιες όμως διάλεκτοι μπορούν να ενταχθούν στην υπερκείμενη γλώσσα ήταν ένα ερώτημα που απασχόλησε και απασχολεί ακόμη τους γλωσσολόγους και τους διαλεκτολόγους. Αν και αρχικά χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της «αμοιβαίας κατανόησης», στην πορεία των μελετών αποδείχθηκε ότι δεν ήταν απολύτως ακριβές, καθώς υπάρχουν γλώσσες (όχι διάλεκτοι) όπως οι σκανδιναβικές που διαφοροποιούνται μεταξύ τους, αλλά παρόλα αυτά οι ομιλητές τους αλληλοκατανοούνται. Παράλληλα, παρουσιάζονται διαβαθμίσεις στο βαθμός συνεννόησης, καθώς η αμοιβαία κατανόηση μπορεί να μην είναι ισομερής, με την έννοια ότι η μία πλευρά των ομιλητών μπορεί

² Ως βασικές αρχαιοελληνικές διάλεκτοι θεωρούνται η ιωνική, η δωρική, η αιολική και η αττική.

να καταλαβαίνει πολύ περισσότερο τους ομιλητές της άλλης πλευράς, απ' ό τι εκείνοι τους πρώτους (Chambers & Trudgill 1998: 3-4).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο προσδιορισμός των γλωσσικών ορίων δεν είναι πάντοτε μία εύκολη υπόθεση για τους ερευνητές. Τις περισσότερες φορές οι λόγοι διαχωρισμού των γλωσσών και των διαλέκτων είναι περισσότερο πολιτικοί, παρά γλωσσολογικοί και συμπίπτουν με την οροθέτηση των κρατών. Πολύ συχνά επίσης, οι ίδιοι οι ομιλητές μιας διαλέκτου πιστεύουν (ή αναγκάζονται να πιστέψουν) για λόγους πολιτικής ομοιογένειας ότι η διάλεκτός τους είναι ετερόνομη ως προς μια συγκεκριμένη γλώσσα κι όχι ως προς κάποια άλλη συγγενική της (Αρχάκης & Κονδύλη 2011: 62). Παρόλα αυτά, η σχέση γλώσσας και διαλέκτου είναι ιδιαιτέρως σημαντική και κάνει ευδιάκριτη την ποικιλία που χαρακτηρίζει ένα γλωσσικό σύστημα.

2.3 Μειονοτική γλώσσα

Την τελευταία εικοσαετία περίπου παρατηρείται ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την προαγωγή των μειονοτικών γλωσσών και την προάσπιση της γλωσσικής ετερότητας και ποικιλομορφίας. Από τη δεκαετία του 1990 και εξής, η Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω της Επιτροπής της ξεκίνησε τη μελέτη των μειονοτικών γλωσσών της Ευρώπης, προσδιορίζοντάς τις με τον όρο «λιγότερο ομιλούμενες ή χρησιμοποιούμενες γλώσσες» (Σέλλα-Μάζη 2015: 22). Παρά το γεγονός ότι μέχρι σήμερα έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί (ακόμη και αντιφατικοί) για τις μειονοτικές γλώσσες, το σίγουρο είναι το έθνος – κράτος αποτελεί το βασικό πλαίσιο αναφοράς για τη μειονοτική θέση (Κωστούλα-Μακράκη 2001: 39) καθώς είναι αυτό που ορίζει μία γλώσσα ως μειονοτική, με βάση τόσο τη θεσμική όσο και την αριθμητική ισχύ.

Οι όροι «μειονοτική γλώσσα» και «γλωσσική μειονότητα» ποικίλουν καθώς πρωτίστως ποικίλει η μειονοτική ταυτότητα ανάλογα με τις πολιτικές συνθήκες που επικρατούν. Για να μπορέσει να αναφερθεί κάποιος στις εθνικές μειονότητες πρέπει πρώτα να μελετήσει και να προσδιορίσει τη δομή των εθνικών συνόλων εντός των οποίων εντοπίζονται και ως προς τα οποία προσδιορίζονται (Σέλλα-Μάζη 1997: 353). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Rufin οι μειονότητες, ακόμη και οι εθνικές μειονότητες είναι κατασκευάσματα (Rufin 1991: 630), δεν προϋπάρχουν δηλαδή, αλλά δομούνται, άλλοτε θεμελιώνοντας την υπόστασή τους στην ύπαρξη εθνικής συνείδησης κι άλλοτε (όταν δεν εκδηλώνεται διαφορετική εθνική συνείδηση από την επίσημη) η ειδοποιός διαφορά μπορεί να είναι η γλώσσα, η θρησκεία ή ο πολιτισμός. Παρατηρείται λοιπόν ότι η γλώσσα εμπλέκεται στο ζήτημα των μειονοτήτων ως φορέας της

ιδιαίτερης ταυτότητας μιας πληθυσμιακής ομάδας. Το γεγονός ότι η γλωσσική ενότητα καθιστά ευκολότερη την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής και συναίνεσης, επιτρέπει κατά κάποιον τρόπο στο κράτος να «ομοιογενοποιεί» τα μέλη μιας κοινότητας βάσει της γλωσσικής ταυτότητας αυτών (Σελλά-Μάζη 1997: 356). Αντιστοίχως και ο προσδιορισμός του όρου «μειονοτική γλώσσα» προσμετράται κυρίως με πολιτικά κριτήρια.

Η έννοια της «μειονοτικής γλώσσας» έχει ορισθεί τόσο σύμφωνα με θεσμικά όσο και με γλωσσολογικά κριτήρια. Από θεσμική σκοπιά και σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Χάρτη των Μειονοτικών Γλωσσών του 1988 (European Charter for Minority Languages): «μειονοτική είναι η γλώσσα που ανήκει στην ευρωπαϊκή πολιτιστική κληρονομιά, δηλαδή ομιλείται παραδοσιακά μέσα στην περιοχή από τους κατοίκους του κράτους, οι οποίοι αποτελούν μία ομάδα αριθμητικά μικρότερη από τον υπόλοιπο πληθυσμό του κράτους και διαφέρει από τη γλώσσα ή τις γλώσσες που ομιλούνται από τον υπόλοιπο πληθυσμό» (παρατίθεται στην Κωστούλα-Μακράκη 2001:39). Στον ορισμό αυτό προσδιορίζεται από τη μια πλευρά ως κριτήριο ο δημογραφικός παράγοντας³, δηλαδή ο μικρός αριθμός ομιλητών μιας γλώσσας, συνεπώς το στοιχείο της μειονεξίας είναι εγγενές στο γεγονός ότι η γλώσσα χρησιμοποιείται από πληθυσμιακή μειοψηφία ή μειονότητα και υπόκειται σε διαδικασία συγκρούσεων με την κυρίαρχη επίσημη γλώσσα (Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος 1997: 433). Από την άλλη πλευρά εξίσου σημαντικό κριτήριο, ίσως και σημαντικότερο, θεωρείται το αν η γλώσσα είναι η επίσημη γλώσσα ενός κράτους ή όχι, αποκλείοντας αυτομάτως τις διαλέκτους και τις γλώσσες των μεταναστών.

Σύμφωνα με τη γλωσσολογική άποψη, τα κριτήρια ορισμού μιας γλώσσας ως μειονοτικής είναι πολύ περισσότερα και πιο καθοριστικά. Στα κριτήρια αυτά συγκαταλέγονται η έκφραση και η αντίληψη εθνοτικής ή εθνικής ταυτότητας, το καθεστώς και το κύρος της μειονοτικής γλώσσας και των ομιλητών της εντός του δεδομένου κράτους, η ρύθμιση ή μη της γλώσσας με ή χωρίς λογοτεχνική παραγωγή και οι λειτουργίες που επιτελεί στα πλαίσια της ευρύτερης κοινωνίας (Σελλά-Μάζη 2015: 21). Σε κάθε περίπτωση πάντως η μειονοτική γλώσσα μελετάται και προσδιορίζεται σχετιζόμενη και αντιπαραβαλλόμενη με τη γλώσσα της πλειονότητας ή κυρίαρχη γλώσσα, γι' αυτό λογίζεται ως μια γλώσσα με λιγότερη δύναμη ή/και κύρος.

³ Ο δημογραφικός παράγοντας εντοπίζεται ως βασικό κριτήριο και σε άλλους ορισμούς που διατυπώθηκαν κυρίως κατά τη δεκαετία του 1990. Έτσι, ως μειονοτική γλώσσα ορίζεται μια γλώσσα με μικρό αριθμό ομιλητών που ζουν σε έναν χώρο όπου χρησιμοποιείται μία ευρύτερη γλώσσα (Romaine 1994) ή που ομιλείται από λιγότερο από το 50% του πληθυσμού σε μια δεδομένη γεωγραφική περιοχή (Grin 1990).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητος ο διαχωρισμός των εννοιών «μειονοτική γλώσσα» (minority language) και «γλωσσική μειονότητα» (linguistic minority). Υπάρχουν μάλιστα περιπτώσεις όπου οι έννοιες της γλωσσικής μειονότητας και τις μειονοτικής γλώσσας δεν συμπίπτουν, δηλαδή περιπτώσεις γλωσσικής μειονότητας χωρίς μειονοτική γλώσσα και αντίστοιχα περιπτώσεις μειονοτικής γλώσσας χωρίς γλωσσική μειονότητα⁴. Ο Valdes στην εργασία του περί «*Διδασκαλίας των μειονοτικών γλωσσών ως ακαδημαϊκό ζήτημα*» παραθέτει τον ορισμό που δόθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη (1965), σύμφωνα με τον οποίο «εθνοτικές και γλωσσικές μειονότητες εννοούνται οι εθνοτικές και γλωσσικές ομάδες οι οποίες δεν είναι κυρίαρχες στη χώρα τους, ενώ επιθυμούν γενικά ισότητα μεταχείρισης με την πλειονότητα, καθώς και διαφορετική μεταχείριση για να διατηρήσουν τα βασικά εθνοτικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά που έχουν και τα οποία τους διαχωρίζουν από την πλειονότητα του πληθυσμού» (Valdes 1995: 301). Σύμφωνα με τον Allard (1984) τα κριτήρια που χαρακτηρίζουν τις γλωσσικές μειονότητες είναι τέσσερα: α) η αυτό-κατηγοριοποίηση (ο αυτό-προσδιορισμός της ως τέτοιας), β) η κοινή καταγωγή των ομιλητών της γλώσσας, γ) τα ιδιαίτερα γλωσσικά, πολιτισμικά ή ιστορικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη γλώσσα και δ) η κοινωνική οργάνωση, η οποία επιτρέπει την αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων της γλωσσικής ομάδας με τέτοιο τρόπο που την τοποθετεί σε μειονοτική θέση (παρατίθενται στη Κωστούλα-Μακράκη 2001: 41). Οι γλωσσικές μειονότητες διακρίνονται σε γηγενείς και μη γηγενείς (Hoffman 1991). Οι γηγενείς γλωσσικές μειονότητες κατηγοριοποιούνται είτε σε εκείνες τις γλωσσικές μειονότητες των οποίων η γλώσσα δεν αποτελεί επίσημη γλώσσα κανενός κράτους, είτε στις γλωσσικές μειονότητες των οποίων η γλώσσα συνιστά επίσημη γλώσσα κάποιου άλλου κράτους. Μη γηγενείς γλωσσικές μειονότητες είναι οι ομάδες εκείνες που είτε οι ίδιες είτε οι παππούδες ή οι πατεράδες τους μετακινήθηκαν προς τον σημερινό τόπο διαμονής τους. Ως τέτοιες μπορούν να θεωρηθούν οι μετανάστες, οι φιλοξενούμενοι εργάτες ή οι πολιτικοί πρόσφυγες (Σελλά-Μάζη 1997: 359).

Οι μειονοτικές γλώσσες, σε σύγκριση με τις γλώσσες που γειτνιάζουν με αυτές, διακρίνονται σε «γλώσσες σύγκλισης» και «γλώσσες απόκλισης» (αντιστοίχως Ausbau και Abstand γλώσσες κατά τον Trudgill, 1992). Στις «γλώσσες σύγκλισης» υπάγονται οι περισσότερες ευρωπαϊκές γλώσσες. Με τον όρο αυτό χαρακτηρίζονται οι γλωσσικές ποικιλίες που λόγω κοινωνικών ή ιστορικών συνθηκών έχουν υπερβεί το καθεστώς της διαλέκτου (αποτελούν ξεχωριστή πλέον γλώσσα) και έχουν αυτονομηθεί και αυτορυθμιστεί χάρη σε συγκεκριμένα

⁴ Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των μουσουλμάνων της Θράκης, οι οποίοι αποτελούν μειονότητα βάσει θρησκεύματος κι όχι της γλώσσας, καθώς ομιλούν την τουρκική.

κοινωνικά, πολιτιστικά και πολιτικά χαρακτηριστικά⁵. Αντίστοιχα, «γλώσσες απόκλισης» είναι εκείνες που δικαιωματικά θεωρούνται γλώσσες (κι όχι διάλεκτοι) εξαιτίας των διαφορετικών τους γλωσσικών χαρακτηριστικών σε σύγκριση με όλες τις άλλες γλώσσες ⁶ (Trudgill 2000: 146).

Ο αποκλίνων ή συγκλίνων χαρακτήρας μιας μειονοτικής γλώσσας καθορίζει και το μέλλον της μειονοτικής γλώσσας, τη βιωσιμότητά της. Οι παράγοντες που καθιστούν τρωτή μία μειονοτική γλώσσα και συμβάλλουν στην προσβολή της βιωσιμότητάς της είναι: α) ο ιδιαίτερος χαρακτηρισμός της ως γλώσσα σύγκλισης (Ausbau), β) το καθεστώς της γλώσσας σύγκλισης ως προς τη γλώσσα της πλειονότητας, γ) το φύσει μειονοτικό της καθεστώς και δ) στην περίπτωση μιας θέσει μειονοτικής γλώσσας, η απουσία γειτνίασης με μια πλειοψηφούσα γλωσσική ομάδα, που θα χρησιμοποιούσε την ίδια γλώσσα με τη μειονοτική ομάδα. Αντιστοίχως, οι παράγοντες που ενισχύουν τη βιωσιμότητα της μειονοτικής γλώσσας είναι: α) ο χαρακτηρισμός της ως γλώσσας απόκλισης (Abstand), β) η έλλειψη καθεστώτος σύγκλισης σε σχέση με την πλειοψηφούσα γλώσσα του κράτους όπου χρησιμοποιείται, για την περίπτωση που έχουμε να κάνουμε με γλώσσες σύγκλισης, γ) το θέσει μειονοτικό της καθεστώτος, και δ) το γεωγραφικό συνεχές με πλειοψηφούσα γλωσσική ομάδα η οποία χρησιμοποιεί την ίδια γλώσσα με τη μειονοτική ομάδα. (Trudgill 1992: 216-218, Σελλά-Μάζη 2015: 23).

Στην Ελλάδα, οι κυριότερες μειονοτικές γλώσσες, με τις αντίστοιχες γλωσσικές ομάδες, που έχουν μελετηθεί κατά καιρούς από κοινωνιολογική, εθνολογική, ιστορική, θρησκευτική, εκπαιδευτική και κοινωνιογλωσσική πλευρά, είναι τα αρβανίτικα, τα βλάχικα, τα πομάκικα, η ρομανί, τα σλαβομακεδονικά και τα τούρκικα (Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος 1997: 434). Με δεδομένη την κοινωνιογλωσσολογική διάκριση του Trudgill και το βαθμό βιωσιμότητας των μειονοτικών γλωσσών, οι γλώσσες που χρησιμοποιούν οι σημαντικότερες ιστορικές/γηγενείς αλλόγλωσσες ομάδες στην Ελλάδα χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: α) γλώσσες χαμηλής βιωσιμότητας είναι η αρβανίτικη και η βλάχικη, β) γλώσσες μέσης βιωσιμότητας είναι η πομάκικη, η ελληνική ρομανί και η σλαβομακεδονική και γ) γλώσσα υψηλής βιωσιμότητας είναι η τουρκική.

⁵ Παραδείγματος χάριν, τα νορβηγικά και τα σουηδικά θεωρούνται διαφορετικές γλώσσες, όχι γιατί διαφέρουν από γλωσσολογικής πλευράς, αλλά γιατί συνδέονται με δύο ανεξάρτητα εθνικά κράτη και εκ παραδόσεως συνέχονται με διαφορετικό γραφικό σύστημα, γραμματικές και λεξικά (Σελλά-Μάζη 2017: 364-365).

⁶ Τα βασικά αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα αποκλίνουσας γλώσσας, καθώς δε συνδέονται ιστορικά με καμία ευρωπαϊκή γλώσσα και διαφέρουν εξ ολοκλήρου από τις γειτονικές γλώσσες, την ισπανική και τη γαλλική.

2.4 Κοινωνιογλωσσικές διαστάσεις της γλωσσικής επαφής

Η συνύπαρξη διαφορετικών εθνογλωσσικών ομάδων σε έναν κοινό τόπο (χώρα) είναι στις μέρες μας μία κατάσταση δεδομένη, ακόμη και αποδεκτή σε ορισμένες περιπτώσεις, λόγω των συνεχών οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών μεταβολών που υφίστανται τα κράτη παγκοσμίως. Η επαφή μεταξύ των ομιλητών διαφόρων εθνογλωσσικών ομάδων επιφέρει ποικίλα αποτελέσματα, τα οποία εξαρτώνται από τη φύση της επαφής, τις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ομάδων, καθώς και από τις λειτουργίες που υπηρετεί η επικοινωνία αυτών. Η γλωσσική επαφή μπορεί να αφορά τόσο το επίπεδο της γλωσσικής δομής, όσο και τα πρότυπα και τους κανόνες χρήσης των διαφόρων γλωσσών (κοινωνιογλωσσική διάσταση). Στην πρώτη περίπτωση, απόρροια της γλωσσικής επαφής είναι κυρίως ο δανεισμός λέξεων και η πρόσμειξη κωδίκων, ενώ στη δεύτερη περίπτωση γίνεται λόγος για φαινόμενα γλωσσικής διατήρησης, γλωσσικής υποχώρησης ή μετατόπισης και για εναλλαγή κωδίκων. Μάλιστα, σε περιπτώσεις παρατεταμένης επαφής εθνοτικών ομάδων τα πιθανά γλωσσικά αποτελέσματα είναι τρία: γλωσσική διατήρηση, διγλωσσία ή γλωσσική υποχώρηση (Κωστούλα – Μακράκη 2001: 70).

Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, αλλά και γενικότερα σε κάθε γλωσσική επαφή, ιδιαίτερη σημασία έχει ο «χώρος χρήσης» της γλώσσας/των γλωσσών (domain). Η έννοια του χώρου χρήσης της γλώσσας εισήχθη αρχικά από τον Fishman ως εργαλείο κατανόησης της κοινωνικής διασποράς της διγλωσσίας. Σύμφωνα με την Σκούρτου, ο χώρος χρήσης της γλώσσας συνιστάται από τα εξής: έναν γεωγραφικά καθορισμένο τόπο, μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων που επικοινωνούν, ένα θεσμικό πλαίσιο (όπως λ.χ. το σχολείο), μία συγκεκριμένη γλώσσα, μια μορφή γλώσσας και ένα θέμα επικοινωνίας (Σκούρτου 2011:55).

Στη συνέχεια επεξηγούνται οι όροι γλωσσική διατήρηση και γλωσσική υποχώρηση, γλωσσική επιλογή και διγλωσσία, με στόχο να γίνει κατανοητή η γλωσσική συμπεριφορά των ανθρώπων γενικά και των ομιλητών μειονοτικών γλωσσών ειδικότερα.

2.4.1. Γλωσσική διατήρηση και υποχώρηση

Οι όροι γλωσσική διατήρηση (language maintenance) και γλωσσική υποχώρηση (language shift) εμφανίζονται εξαιτίας της επαφής μεταξύ ανθρώπων και εθνοτικών ομάδων και θεωρούνται τα μακροπρόθεσμα συλλογικά αποτελέσματα της γλωσσικής επιλογής (Κωστούλα – Μακράκη 2001: 71). Στη διεθνή βιβλιογραφία μπορεί να εντοπίσει κανείς και τους όρους γλωσσική απώλεια (language loss), γλωσσική φθορά (language attrition), γλωσσική

αντικατάσταση (language displacement) και γλωσσικός θάνατος (language death), με τους οποίους περιγράφονται τα φαινόμενα διατήρησης και υποχώρησης των γλωσσών. Η Σκούρτου στις μελέτες της χρησιμοποιεί τον όρο γλωσσική μετατόπιση (Σκούρτου 2001: 184), αναφερόμενη στη σταδιακή αντικατάσταση μιας γλώσσας από μια άλλη. Παρά το γεγονός βέβαια ότι οι ορισμοί ποικίλουν και ορισμένες φορές μπορεί και να διαφέρουν μεταξύ τους, το κοινό χαρακτηριστικό τους είναι ότι είτε ασχολούνται με τη σταδιακή εξαφάνιση μιας γλώσσας σε μια κοινότητα όπου ήταν ομιλούμενη, είτε με την αντίσταση που δείχνουν ορισμένες γλώσσες σε αυτήν την εξαφάνιση. Η βασική διάκριση από την άλλη πλευρά έγκειται στην επιλογή των γλωσσικών γεγονότων που χρησιμοποιούνται ως δείκτης συντήρησης ή εξαφάνισης. Γι' αυτό τον λόγο υπάρχουν δύο κατηγορίες μελετών και ερευνητών αντίστοιχα, αυτές που επικεντρώνονται στις αλλαγές που επέρχονται σε μία γλώσσα μέσω των διαδικασιών χρήσης της, οπότε γίνεται λόγος για γλωσσική υποχώρηση (shift) και στις αλλαγές εκείνες που σχετίζονται με τη γλωσσική ικανότητα, για τις οποίες προτιμάται ο όρος γλωσσική απώλεια (loss).

Ο Veltman υποστηρίζει ότι γλωσσική υποχώρηση (ή μετατόπιση) μπορεί να θεωρηθεί οποιαδήποτε κίνηση σε μία συνεχή διακύμανση, από τη διατήρηση της γλώσσας έως την απώλεια γλώσσας. Ως γλωσσική διατήρηση ορίζει την «πρακτική του να μιλάει κάποιος τη μητρική του γλώσσα σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ως τη μοναδική γλώσσα καθημερινής χρήσης», επομένως η γλωσσική απώλεια μπορεί να οριστεί ως «η εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας ως γλώσσα καθημερινής χρήσης και η λήθη (συρρίκνωση) της γλώσσας που τελικά θα συμβεί» και σημειώνει ότι οι ορισμοί του αφορούν τη γλωσσική χρήση και τη συμμετοχή σε μια ζωντανή γλωσσική κοινότητα (Veltman 1991: 146). Μάλιστα ο Veltman, επισημαίνει μέσα από τις έρευνές του ότι η αλλαγή γλώσσας από την κυρίαρχη γλώσσα σε μειονοτικές γλώσσες είναι σχεδόν μηδενική, ενώ η αλλαγή γλώσσας από τις μειονοτικές γλώσσες στην κυρίαρχη γλώσσα είναι ο κανόνας.

Η Tandefelt με τη σειρά της, λαμβάνοντας υπόψη της τα αποτελέσματα της έρευνας της στη Φιλανδία και μελετώντας την περίπτωση της γλωσσικής υποχώρησης των σουηδικών έναντι των φιλανδικών, τονίζει ότι η γλωσσική μετατόπιση μπορεί να συμβαίνει από μία ποικιλία διαλέκτων στην τυπική ποικιλία μιας γλώσσας, ή από μία μειονοτική γλώσσα στη γλώσσα της πλειοψηφίας ή από τις εθνικές γλώσσες σε μία διεθνή γλώσσα. Σε κάθε περίπτωση πάντως ο κοινός παρονομαστής είναι ότι μία γλώσσα συμπληρώνεται ή αντικαθίσταται από μία άλλη με μεγαλύτερο κύρος ή ισχύ. Παράλληλα, αυτό που είναι σημαντικό για την Tandefelt είναι να μπορεί να εντοπίζει κάποιος όχι μόνο τους παράγοντες που καθορίζουν τις γλωσσικές επιλογές

των ατόμων ή των γλωσσικών ομάδων, που συμβάλλουν στη διατήρηση μιας μειονοτικής γλώσσας, αλλά ακόμη περισσότερο να μπορεί να ξεχωρίσει τους λόγους για τους οποίους μια κοινωνία παρακινεί τα μέλη μιας μειονοτικής ομάδας να εγκαταλείψουν τη γλώσσα τους και να υιοθετήσουν την πλειοψηφούσα γλώσσα. Η Tandefelt θεωρεί ότι η γλωσσική υποχώρηση σχετίζεται τόσο με τη γλωσσική ικανότητα όσο και με τη λειτουργία μιας γλώσσας και μπορεί να περιγραφεί ως μία διαδικασία που ξεκινά από μία μονογλωσσία και μετά από μία περίοδο διγλωσσίας καταλήγει σε έναν νέο τύπο μονογλωσσίας. Διευρύνει μάλιστα τη θεωρία της και κάνει λόγο για μερική υποχώρηση (αλλαγή γλώσσας που βρίσκεται σε εξέλιξη) και ολική υποχώρηση (οριστική απώλεια γλώσσας), καθώς και διάκριση σε μακρο-επίπεδο (υποχώρηση γλώσσας που μελετάται ως κοινωνικό φαινόμενο) και σε μικρο-επίπεδο (μετατόπιση που λαμβάνει χώρα στη ζωή ενός ατόμου και αποτελεί εξελισσόμενη διαδικασία από γενιά σε γενιά) (Tandefelt 1992: 149-151).

Ως προς τους παράγοντες που καθορίζουν τη γλωσσική διατήρηση και υποχώρηση έχουν αναπτυχθεί διάφορα θεωρητικά και εμπειρικά μοντέλα. Στο επίκεντρο των μοντέλων αυτών βρίσκονται κυρίως οι μειονοτικές ομάδες και οι μειονοτικές γλώσσες, σε σχέση πάντα με την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα και τη γλώσσα της πλειοψηφίας.

Ένα από τα μοντέλα αυτά είναι η θεωρία της «εθνογλωσσικής ζωτικότητας» (Ethnolinguistic Vitality), που εισήχθη από τους Giles, Bourhis και Taylor κατά τα τέλη της δεκαετίας του '70. Σύμφωνα με τη θεωρία «η ζωτικότητα μιας εθνογλωσσικής ομάδας είναι αυτή που επιτρέπει στην ομάδα να συμπεριφέρεται ως μια διακριτή και δραστήρια συλλογική οντότητα σε καταστάσεις διομαδικές». Συνεπώς, όσο περισσότερη ζωτικότητα έχει μια εθνογλωσσική ομάδα, τόσο πιο πιθανό είναι να επιβιώσει ως συλλογική οντότητα, ενώ οι γλωσσικές μειονότητες με μικρή ή καθόλου ζωτικότητα αδυνατούν να επιβιώσουν ως ξεχωριστές ομάδες (Giles κ.ά. 1977: 308). Οι παράγοντες που καθορίζουν τη ζωτικότητα της ομάδας είναι τρεις: 1) το κύρος της ομάδας (οικονομικό, κοινωνικο-ιστορικό, πολιτικό, γλωσσικό), 2) δημογραφικοί παράγοντες (εθνική επικράτεια, η συγκέντρωση και το μέγεθος της ομάδας, το ποσοστό γεννήσεων, οι μεικτοί γάμοι, η μετανάστευση κ.ά.) και 3) η θεσμική και κυβερνητική υποστήριξη (Giles κ.ά. 1977: 309-318). Εξίσου σημαντική με την «αντικειμενική» ζωτικότητα της ομάδας υποστηρίζεται ότι είναι και η «υποκειμενική εθνογλωσσική ζωτικότητα» (Subjective Ethnolinguistic Vitality) για τον προσδιορισμό της εθνοτικής συμπεριφοράς, δηλαδή οι αντιλήψεις που έχουν τα μέλη μιας εθνογλωσσικής ομάδας για την ίδια τους την ομάδα ή για κάποια άλλη ομάδα. Έτσι, τα μέλη μιας εθνογλωσσικής ομάδας μπορούν να μειώνουν ή να ενισχύουν τη ζωτικότητα της ομάδα τους έναντι μιας άλλης ομάδας (έξω-

ομάδα), ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνονται τις μεταξύ τους σχέσεις και με τις στρατηγικές που υιοθετούν κατά την επαφή των ομάδων. Οι αντιλήψεις μιας εθνογλωσσικής ομάδας για τη ζωτικότητα της μπορεί να σχετίζονται με τις ικανότητες και τα κίνητρα για εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και με τις στάσεις των μελών της ομάδας απέναντι στη χρήση μιας ορισμένης γλώσσας ή στις στρατηγικές εναλλαγής κωδίκων (Bourhis κ.ά. 1981: 147).

Μία ακόμη θεωρία εξήγησης των διαδικασιών διατήρησης και υποχώρησης των μειονοτικών γλωσσών είναι η θεωρία των «θεμελιωδών αξιών» (Theory of Core Values) του Smolicz. Σύμφωνα με τη θεωρία, οι ιδιαίτερες πολιτισμικές αξίες κάθε ομάδας έχουν θεμελιώδη σημασία για την ακεραιότητα και τη βιωσιμότητα της ομάδας και λειτουργούν ως αναγνωριστικά σημεία και άξονες οργάνωσης της ομάδας. Η απώλεια των βασικών αξιών μιας ομάδας οδηγεί στην αποσύνθεσή της. Σε ένα πολιτισμικό σύστημα λοιπόν η γλώσσα αξιολογείται ως η σημαντικότερη «θεμελιώδη αξία» και χρησιμοποιείται ως ο κύριος αμυντικός μηχανισμός κατά της αφομοίωσης (Κωστούλα-Μακράκη 2001: 79). Κατά τον Smolicz, οι πολιτιστικές ομάδες διαφέρουν στο βαθμό στον οποίο δίνουν έμφαση στις μητρικές τους γλώσσες ως βασικές αξίες. Η γλώσσα δε συνιστά μόνο μέσο επικοινωνίας και αυτοέκφρασης, αλλά αποτελεί σύμβολο εθνικής ταυτότητας και λειτουργεί ως προϋπόθεση συμμετοχής στην ομάδα (Smolicz 1992: 279-280).

Από τα παραπάνω εξάγεται το συμπέρασμα ότι η υποχώρηση ή η διατήρηση μιας γλώσσας εξαρτάται από έναν συνδυασμό παραγόντων και σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στους ίδιους τους ομιλητές της. Μπορεί να συνδέεται με δημογραφικούς παράγοντες, όπως η αριθμητική υπεροχή, η γεωγραφική γειτνίαση ή οι επιγαμίες, μπορεί να σχετίζεται με παράγοντες κύρους, οι οποίοι εναπόκεινται σε μια σχέση υπεροχής και υποταγής μεταξύ δύο γλωσσών, με οικονομικο-πολιτικούς, αλλά και θεσμικούς⁷ παράγοντες. Σε κάθε περίπτωση οι ομιλητές της γλώσσας φέρουν μεγάλο μερίδιο ευθύνης, καθώς οι ίδιοι αποφασίζουν αν θα εγκαταλείψουν τη μητρική τους γλώσσα, είτε δεχόμενοι πιέσεις, είτε επιδιώκοντας την κοινωνική αποδοχή και ένα καλύτερο επίπεδο ζωής ή διατηρώντας τη γλώσσα τους προσδίδοντάς της συμβολική αξία για τη διατήρηση της εθνοτικής τους ταυτότητας.

2.4.2. Γλωσσική επιλογή και εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων

Η συμμετοχή σε κάθε γλωσσική κοινότητα προϋποθέτει την κοινή χρήση από τα μέλη της ενός επικοινωνιακού ρεπερτορίου, ενός συνόλου δηλαδή τρόπων ομιλίας και γλωσσικών ποικιλιών

⁷ Στους θεσμικούς παράγοντες περιλαμβάνεται και η εκπαίδευση, η οποία αναλύεται στη συνέχεια.

(Hymes 1996: 33). Οι ομιλητές θα πρέπει να επιλέξουν τον κώδικα και τη στρατηγική διεπίδρασης που επιβάλλουν οι επικοινωνιακές συνθήκες και το περιβάλλον μέσα στο οποίο συνομιλούν. Η επιλογή από τους (συν)ομιλητές των κατάλληλων γλωσσικών και υφολογικών κανόνων που έχουν στη διάθεση τους είναι μέρος της επικοινωνιακής τους ικανότητας (Saville-Troike 2002: 42) και μαζί με τη γλωσσική χρήση που αποτελεί προϊόν της γλωσσικής επιλογής συνιστούν τη γλωσσική συμπεριφορά του ομιλητή.

Φυσικά, οι γλωσσικές επιλογές των ομιλητών δε γίνονται αυθαίρετα, αλλά αντιθέτως υπακούουν σε ορισμένους κοινωνικούς κανόνες και εκπληρώνουν τις προσδοκίες των ομιλητών σχετικά με το ποιος μιλάει και σε ποιον, πού, πότε και γιατί (Fishman 1979, βλ. Κωστούλα-Μακράκη 2001: 55). Ειδικά σε ό,τι έχει να κάνει με το πού, με το πεδίο χρήσης δηλαδή της γλώσσας (domain) υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που τον καθορίζουν, όπως η γενική θεματική που τίθεται προς συζήτηση (π.χ. θρησκεία), η σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων (π.χ. ιερέας-ενορίτης) και ο φυσικός χώρος όπου λαμβάνει χώρα η συζήτηση (π.χ. εκκλησία). Μάλιστα, οι χώροι χρήσης μιας γλώσσας για πολλές γλωσσικές κοινότητες δεν μπορούν να οριστούν εκ των προτέρων, καθώς όλες οι επικοινωνιακές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ένα σύμπλεγμα σκοπών, σχέσεων και λειτουργιών αντανakλούν και τις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες μιας κοινότητας (Saville-Troike 2002: 42). Κάθε χώρος εξάλλου αποκλείει ή επιτρέπει τη χρήση μιας γλώσσας με συγκεκριμένο τρόπο.

Κάθε γλώσσα ή γλωσσική ποικιλία αξιολογείται διαφορετικά και αξιοποιείται αναλόγως την περίπτωση. Εκτός από το περιβάλλον ή το γενικό πλαίσιο της συνομιλίας που αναφέρθηκε παραπάνω κρίνεται ιδιαιτέρως σημαντική και οι γνώση των χαρακτηριστικών των συνομιλητών (participants) σε μια συζήτηση. Συγκεκριμένα, χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ηλικία, το επάγγελμα ή η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ των συνομιλητών και ο βαθμός οικειότητας αυτών ορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη γλωσσική επιλογή. Επί παραδείγματι, έχει παρατηρηθεί ότι σε περιπτώσεις μειονοτήτων τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας προτιμούν να χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα, σε αντίθεση με νεαρότερα άτομα που χρησιμοποιούν πιο εύκολα και πιο συχνά την κυρίαρχη γλώσσα (Κωστούλα-Μακράκη 2001: 56), παρουσιάζοντας έτσι και μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα στο κοινωνικό περιβάλλον και μια «σύγκλιση» προς τη γλώσσα εκείνη που εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες τους για κοινωνική αποδοχή.

Ένας ακόμη παράγοντας που καθορίζει τη γλωσσική επιλογή είναι το θέμα (topic) της συζήτησης. Η προσωπική εμπειρία και η αντίληψη που έχει ο κάθε ομιλητής για ένα θέμα τον

κατευθύνουν προς την επιλογή μιας συγκεκριμένης γλώσσας, είτε γιατί πρέπει να χειριστεί ένα θέμα σε μια ειδική γλώσσα, χρησιμοποιώντας την ορολογία εκείνη με την οποία είναι περισσότερο εξοικειωμένος, είτε γιατί θεωρεί ότι μία γλώσσα του προσφέρει πιο πλούσιο λεξιλόγιο και όρους για να εκφραστεί σε σχέση με μια άλλη, ή ακόμη και γιατί μπορεί να κρίνει ότι μία συγκεκριμένη γλώσσα προσφέρεται καλύτερα για τη συζήτηση ενός συγκεκριμένου θέματος. Οι προτιμήσεις των συνομιλητών για τη χρήση μιας γλώσσας (αντί μιας άλλης) ανάλογα με το υπό συζήτηση θέμα, γίνονται εύκολα αντιληπτές σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα, όπου απαιτείται η εναλλαγή κωδίκων.

Τέλος, η επιλογή και χρήση μιας γλώσσας επιτελεί συνήθως μια ορισμένη λειτουργία (function), ειδικά σε περιπτώσεις διγλωσσίας ή πολυγλωσσίας, όπου η γλώσσα αποκτά εκτός των άλλων και συμβολικό χαρακτήρα και είναι ένδειξη διαχωρισμού της έσω-ομάδας από την έξω-ομάδα.

Η γλωσσική επιλογή αφορά επίσης την επιλογή των κατάλληλων γλωσσικών ποικιλιών μέσα στην ίδια τη γλώσσα. Οι ομιλητές επιλέγουν σύμφωνα με τη γεωγραφική περιοχή και την υποομάδα του πληθυσμού με την οποία επιθυμούν να ταυτιστούν. Επιλογή γίνεται και στο μέσο/κανάλι επικοινωνίας και έκφρασης (π.χ. γραπτός ή προφορικός λόγος), αλλά και στο ύφος (register) ομιλίας, εξαρτώμενο φυσικά από το θέμα, το περιβάλλον και την κοινωνική απόσταση των συνομιλητών (Saville-Troike 2002: 44).

Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις η γλωσσική επιλογή είναι συνάρτηση και του βαθμού γλωσσικής ικανότητας του ομιλητή στις γλώσσες που γνωρίζει και ομιλεί. Σύμφωνα με τον Dodson «κάθε δίγλωσσο άτομο έχει μία προτιμητέα (preferred) γλώσσα και μία δευτέρα γλώσσα για κάθε διακριτό περιβάλλον, μέσα στο οποίο μπορεί να χρησιμοποιήσει οποιαδήποτε γλώσσα επιθυμεί ανά πάσα στιγμή». Η προτιμητέα γλώσσα μπορεί να μην είναι ίδια για όλες τις περιστάσεις, γι' αυτό και δε σχετίζεται με την επιθυμία του ομιλητή να χρησιμοποιεί γενικά μία ορισμένη γλώσσα αντί μιας άλλης, αλλά εξαρτάται από την ευκολία χρήσης της. Επίσης, η προτιμητέα γλώσσα καθορίζεται τόσο από το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας του ομιλητή, όσο και από κοινωνικούς ή ψυχολογικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη γλωσσική ικανότητα σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Dodson 1985: 327).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω η γλωσσική επιλογή είναι ένα προϊόν αλληλεπίδρασης της επικοινωνιακής περίστασης, των ατομικών αναγκών των ομιλητών και της ταυτότητας αυτών (Τσοκαλίδου 2000: 34). Μία ισχυρή επικοινωνιακή πρακτική είναι η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων, που αποτελεί και το μέσο έκφρασης της γλωσσικής επιλογής του δίγλωσσου ατόμου.

Με τον όρο «εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων» περιγράφεται ένα πλήθος φαινομένων εναλλαγής και ανάμειξης γλωσσών (ή διαλέκτων) μέσα στην ίδια συνομιλία ή μέσα στην ίδια πρόταση (Milroy & Gordon 2003: 209). Σύμφωνα με την Τσοκαλίδου, η εναλλαγή του κώδικα μπορεί να είναι ενδοπροτασιακή (μέσα στην ίδια πρόταση), διαπροτασιακή (μεταξύ προτάσεων στην ίδια επικοινωνιακή πράξη) ή σπανίως ενδολεξική (Τσοκαλίδου 2000: 31), αν και ορισμένοι ερευνητές χαρακτηρίζουν αυτές τις περιπτώσεις ως συνομιλιακή μείξη κωδίκων (code mixing).

Ο Gumperz διαχωρίζει την εναλλαγή κωδίκων σε καταστασιακή και μεταφορική. Η καταστασιακή εναλλαγή κώδικα συμβαίνει οποιαδήποτε στιγμή επαναπροσδιορίζεται μία επικοινωνιακή κατάσταση και μπορεί να συνοδεύεται από αλλαγή θέματος ή και συμμετεχόντων. Η εναλλαγή κωδίκων σε μια συζήτηση δημιουργεί κατ' αυτόν τον τρόπο ένα νέο επικοινωνιακό πλαίσιο, με διαφορετικούς ίσως όρους συμμετοχής. Η μεταφορική εναλλαγή κώδικα πραγματοποιείται πάντοτε στο πλαίσιο της ίδιας επικοινωνιακής κατάστασης, ανάλογα με το συζητούμενο θέμα και τους αποδέκτες. Η εναλλαγή κώδικα μπορεί να συμβεί λόγω πραγματικής γλωσσικής ανάγκης, όταν για παράδειγμα ορισμένες τυπικές εκφράσεις μιας γλώσσας δεν δύναται να μεταφραστούν ικανοποιητικά σε μια άλλη ή επειδή ο ομιλητής μπορεί να γνωρίζει την επιθυμητή έκφραση μόνο σε μια γλώσσα ή ακόμη κι επειδή η πρόσβαση σε μια γλώσσα είναι περιορισμένη (λόγω γλωσσικής φθοράς). Μπορεί επίσης στην περίπτωση της μεταφορικής εναλλαγής, η αλλαγή να επιφέρει τον επαναπροσδιορισμό της ίδιας επικοινωνιακής περίπτωσης, από επίσημη σε ανεπίσημη, από σοβαρή σε αστεία κ.λπ. Πολύ σημαντική ακόμη κρίνεται η κοινωνική λειτουργία της εναλλαγής που αφορά τον αποκλεισμό ορισμένων συμμετεχόντων σε μία συζήτηση, καθώς ένα σχόλιο μπορεί να προορίζεται για περιορισμένο κοινό.

Δεδομένου όμως ότι η ομιλία διαφορετικών γλωσσών είναι ένας δείκτης συμμετοχής και σε διαφορετικές ομάδες (κοινωνικές, εθνοτικές, πολιτικές) η εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων από δίγλωσσους ομιλητές δηλώνει ταυτόχρονα και την ταύτισή τους με μία ομάδα σε μία δεδομένη κατάσταση (Gumperz 1976, βλ. Saville-Troike 2002: 49-50). Έτσι, στις δίγλωσσες κοινότητες κάθε έννοια που μεταδίδεται μέσω ενός συγκεκριμένου γλωσσικού κώδικα αποκτά μεταφορικό νόημα, προσδίδοντας στον λόγο μια προκαθορισμένη κοινωνική διάσταση (Saville-Troike 2000: 49, Garafaga 2005: 284). Σε αυτή την περίπτωση, οι γλωσσικές επιλογές έχουν στόχο τον διαχωρισμό του «εμείς» από το «αυτοί» και δηλώνουν την πρόθεση των ομιλητών να ενισχύσουν ή να αποδυναμώσουν τους δεσμούς τους με μία συγκεκριμένη ομάδα. Εμφανίζεται έτσι μία τάση «σύγκλισης» ή «απόκλισης» προς μία γλωσσική ομάδα από τους ομιλητές μιας άλλης.

Οι όροι της «σύγκλισης», της «απόκλισης», καθώς και της «διατήρησης» εντάσσονται στη θεωρία της προσαρμογής της ομιλίας μέσα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο (Giles κ.ά. 1977) και αποτελούν στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν και στην περίπτωση της εναλλαγής κωδίκων. Ειδικότερα, η σύγκλιση αναφέρεται στις προσαρμογές των ομιλητών, ώστε ο λόγος τους να μοιάζει, να συγκλίνει με αυτόν των συνομιλητών τους, με σκοπό να γίνουν αποδεκτοί. Αντιθέτως, η στρατηγική της απόκλισης αφορά τη διαμόρφωση της ομιλίας μιας γλωσσικής ομάδας με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαφέρει από εκείνη των συνομιλητών και να προκαλεί όσο γίνεται μεγαλύτερη επικοινωνιακή απόσταση. Αυτό συμβαίνει εντονότερα στις περιπτώσεις των διαφόρων εθνοτικών ομάδων, που θέλουν να διατηρήσουν την ταυτότητα και την πολιτισμική τους διακριτότητα. Ένας ειδικός τύπος απόκλισης είναι και η περίπτωση γλωσσικής διατήρησης, όπου δε γίνονται συνειδητά αλλαγές στην ομιλία, επομένως πρόκειται για άρνηση σύγκλισης, καθώς και η περίπτωση της ψυχολογικής σύγκλισης, όπου ο ομιλητής σκοπεύει να συγκλίνει, αλλά στην ουσία αποκλίνει από τον συνομιλητή του.

2.4.3 Διγλωσσία

Η διγλωσσία είναι το ορατό προϊόν της γλωσσικής επαφής, αν και η έννοια της ποικίλει. Οι περισσότεροι κοινωνιογλωσσολόγοι αποδέχονται τη διάκριση μεταξύ της διγλωσσίας ως ατομικό χαρακτηριστικό (bilingualism) και της διγλωσσίας ως κοινωνικό φαινόμενο (diglossia). Η απόδοση των δύο αυτών όρων απασχόλησε ιδιαίτερα τους ερευνητές, ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία ειδικά για τον όρο diglossia έχουν προταθεί διάφορες αποδόσεις, όπως «διμορφία», «κοινωνική διγλωσσία», «διπλογλωσσία», «διφυΐα», «κοινωνική πολυγλωσσία» κ.ά. (βλ. Σκούρτου 2011: 66). Η Σκούρτου διακρίνει τη διγλωσσία από τη γλωσσική διμορφία. Η διγλωσσία υποστηρίζει ότι σχετίζεται με την πολυγλωσσία που προκύπτει από την επαφή πολλών διαφορετικών γλωσσών, ενώ η διμορφία είναι το αποτέλεσμα της συνύπαρξης και χρήσης διαφορετικών ποικιλιών μέσα στην ίδια γλώσσα (Σκούρτου 2011: 69).

Ο όρος διγλωσσία (diglossia) εισήχθη αρχικά από τον Ferguson, το 1959, για να εξηγήσει την κατάσταση εκείνη όπου δύο ποικιλίες (διάλεκτοι) της ίδιας γλώσσας συνυπάρχουν, εξυπηρετώντας διαφορετικές λειτουργίες η καθεμία. Μάλιστα, η μία γλώσσα έχει μεγαλύτερο κύρος και η άλλη χαμηλότερο, αλλά λειτουργούν συμπληρωματικά σε κοινωνικά οριοθετημένους χώρους (Ferguson 1959: 325-327). Η διάκριση του Ferguson σε ανώτερη και κατώτερη γλωσσική ποικιλία έχει μεταφερθεί αντίστοιχα και στη σχέση μεταξύ πλειοψηφούσας και μειονοτικής γλώσσας μέσα σε ένα κράτος (Baker 2001: 89).

Με αφετηρία τον ορισμό του Ferguson, ο Fishman (1980) επεκτείνει τον όρο διγλωσσία, ο οποίος μπορεί να αναφέρεται και σε δύο διαφορετικές γλώσσες, που συνυπάρχουν σε μία γεωγραφική περιοχή, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει γενετική σύνδεση μεταξύ τους. Κατά τον Fishman, η κοινωνική διγλωσσία (diglossia) διαφέρει από την ατομική (bilingualism), καθώς αντιπροσωπεύει μία διαρκή κοινωνική ρύθμιση, που εκτείνεται σε μία περίοδο τουλάχιστον τριών γενεών, έτσι ώστε καθεμία από τις δύο γλώσσες που συνυπάρχουν να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών (Fishman 1980 3-4).

Από την άλλη πλευρά, ως ατομική διγλωσσία ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί δύο ή περισσότερους γλωσσικούς κώδικες, με τον ορισμό αυτό να επικεντρώνεται όχι μόνο στο πόσο καλά γνωρίζει το δίγλωσσο άτομο τις δύο γλώσσες (επάρκεια), αλλά και στο πώς και για ποιο σκοπό τις χρησιμοποιεί (λειτουργία). Βέβαια και στην περίπτωση της ατομικής διγλωσσίας υπάρχουν έννοιες που συχνά συγχέονται μεταξύ τους. Η γλωσσική επάρκεια χρησιμοποιείται πολλές φορές ως συνώνυμη της γλωσσικής ικανότητας, η οποία με τη σειρά της περιγράφεται περισσότερο ως μια εσωτερική, διανοητική αναπαράσταση της γλώσσας και έρχεται σε αντίθεση με τη γλωσσική πραγμάτωση, που θεωρείται η εξωτερική απόδειξη της γλωσσικής ικανότητας (Baker 2001: 47-48). Όσον αφορά τώρα τον τρόπο που χρησιμοποιεί ένας ομιλητής τις δύο γλώσσες, η λειτουργική του δηλαδή διγλωσσία, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό περιβάλλον όπου καλούνται να λειτουργήσουν οι δύο γλώσσες, αφορά επομένως το πού, πότε και με ποιον χρησιμοποιεί τις γλώσσες του, κάτι που φυσικά ποικίλει από πολιτισμό σε πολιτισμό, άρα κι από πολιτιστική μειονότητα σε πολιτιστική μειονότητα (Baker 2001: 56).

Ο Fishman, σε συνέχεια του παραπάνω ορισμού του, συνδυάζει την ατομική και κοινωνική διγλωσσία και περιγράφει τέσσερις γλωσσικές περιστάσεις. Στην πρώτη περίπτωση, μία γλωσσική κοινότητα μπορεί να χαρακτηρίζεται και από ατομική, αλλά και από κοινωνική διγλωσσία και σε αυτή οι ομιλητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν εξίσου την ανώτερη γλώσσα και την κατώτερη. Στη δεύτερη περίπτωση, υπάρχει κοινωνική διγλωσσία, χωρίς όμως να υπάρχει ατομική διγλωσσία, με δύο γλώσσες και δύο διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες που συνυπάρχουν στον ίδιο γεωγραφικό χώρο, αλλά η καθεμία χρησιμοποιεί τον δικό της γλωσσικό κώδικα. Η τρίτη περίπτωση αφορά την ύπαρξη ατομικής διγλωσσίας, χωρίς κοινωνική. Εδώ, οι περισσότεροι ομιλητές είναι δίγλωσσοι και χρησιμοποιούν οποιαδήποτε γλώσσα για κάθε λειτουργία. Μάλιστα, σε αυτές τις κοινότητες διαφαίνεται η τάση η μία γλώσσα μελλοντικά να αποκτά μεγαλύτερη ισχύ και να επιτελεί περισσότερες λειτουργίες. Τέλος, μια τέταρτη περίπτωση είναι να μην υπάρχει ούτε ατομική ούτε κοινωνική διγλωσσία. Αυτό σύμφωνα με

τον Fishman συμβαίνει όταν μία ανομοιογενής κοινότητα μεταβάλλεται σε μονόγλωσση ή ακόμη κι όταν μια μικρή γλωσσική κοινότητα χρησιμοποιεί αποκλειστικά τη μειονοτική γλώσσα, χωρίς να έχει καμία σχέση με τη γλώσσα της πλειοψηφίας (Fishman 1980: 6-9, Baker 2001: 91-92).

Φυσικά, δεν υπάρχει γλώσσα χωρίς γλωσσική κοινότητα. Ο ρόλος της γλωσσικής κοινότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικός, γι' αυτό και παρουσιάζει ενδιαφέρον η συμπεριφορά των ομιλητών της, ειδικά στην περίπτωση των μειονοτικών γλωσσών. Τις περισσότερες φορές οι κανόνες χρήσης της γλώσσας στο πλαίσιο της γλωσσικής κοινότητας διαφέρουν συστηματικά από τους κανόνες που διδάσκονται μέσω της επίσημης εκπαίδευσης. Παράλληλα, μία γλωσσική κοινότητα μπορεί να χρησιμοποιεί τη μία γλώσσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις, όπως για παράδειγμα μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον του σπιτιού ή σε διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες και την άλλη γλώσσα αντίστοιχα σε περιστάσεις διαφορετικές, όπως στο χώρο της εργασίας ή του σχολείου. Η πολλαπλή συμμετοχή επίσης ενός υποκειμένου σε περισσότερες γλωσσικές κοινότητες μπορεί να οδηγήσει στην εξέλιξη της διγλωσσίας του και σε μια πιθανή μετατόπιση των γλωσσών. Μπορεί δηλαδή από ένα αρχικό καθεστώς μονογλωσσίας να περάσει σε μια κατάσταση διγλωσσίας κι εν τέλει να καταλήξει μονόγλωσσο στην αρχικά δεύτερη γλώσσα (Σκούρτου 2011: 52). Εννοείται ότι και σε επίπεδο κοινωνικής οργάνωσης, η διγλωσσία που χαρακτηρίζει μια κοινότητα είναι μεταβαλλόμενη. Έτσι, στην περίπτωση γλωσσικής μετατόπισης από τη μία γλώσσα στην άλλη, σταδιακά υποχωρεί και η αναγκαιότητα για διγλωσσία (Σκούρτου 2011: 60).

2.5 Γλώσσα και εκπαίδευση

Η γλωσσική ετερότητα, η πολυγλωσσία και η διγλωσσία, όπως αναλύθηκαν παραπάνω αφορούν τη συνύπαρξη των γλωσσών σε έναν κοινό τόπο. Ένας τέτοιος χώρος γλωσσικής επαφής είναι το σχολείο, γι' αυτό και αξίζει να μελετηθεί περαιτέρω η σχέση γλώσσας και εκπαίδευσης, όπως αυτή αντανακλάται στη θέση των διαλέκτων μέσα στην επίσημη εκπαίδευση, αλλά κυρίως στη σχέση των μειονοτικών γλωσσών και της επίσημης εκπαίδευσης και στη δίγλωσση εκπαίδευση όταν αυτή λαμβάνει χώρα σε περιβάλλοντα μάθησης. Η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα δεν είναι μόνο χαρακτηριστικό του ελληνικού σχολείου, αλλά αποτελεί μέρος της σχολικής πραγματικότητας σχεδόν σε όλον τον κόσμο, όπου δηλαδή συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετική καταγωγή, διαφορετικά ιδιώματα, διαφορετικές γλώσσες ή διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας. Η εκπαίδευση, ως τυπικός θεσμός κοινωνικοποίησης, συμβάλλει μέσα από την παροχή γνώσεων και υπό την επίδραση της

κυρίαρχης ιδεολογίας, στη διαμόρφωση και στην καλλιέργεια της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητάς των μαθητών, στο σχηματισμό γλωσσικών στάσεων, αλλά ενδέχεται να ενισχύει και κοινωνικές προκαταλήψεις και αντιλήψεις περί ανισότητας, όταν διατηρεί έναν μονόγλωσσο προσανατολισμό, παραγκωνίζοντας τον ρόλο και τη σημασία της γλωσσικής ποικιλίας.

2.5.1 Οι διάλεκτοι στην εκπαίδευση

Το σχολείο είναι ο κατεξοχήν θεσμός μέσω του οποίου διδάσκεται και νομιμοποιείται η κυρίαρχη γλώσσα ενός κράτους, η πρότυπη γλώσσα, η οποία, όπως προαναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, αποτελεί μία ανάμεσα στις πολλές ποικιλίες κάθε εθνικής γλώσσας. Οι γλώσσες όμως και οι διάλεκτοι είναι πλήρη συστήματα που διέπονται από κανόνες (Κωστούλα-Μακράκη 2001: 143), ενώ για τους γλωσσολόγους δεν υπάρχει γλώσσα ή γλωσσική ποικιλία που να είναι ανώτερη ή πιο «σωστή» από τις άλλες. Σε κάθε περίπτωση η κοινωνική πολυγλωσσία είναι λειτουργική, γιατί κάθε γλωσσική ποικιλία εξυπηρετεί έναν συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο, κατάλληλο σε μία ορισμένη επικοινωνιακή περίσταση (Φραγκουδάκη 2001: 122).

Παρόλα αυτά, οι διάλεκτοι συνήθως αναφέρονται ως κατώτερες γλωσσικές ποικιλίες σε σχέση με την πρότυπη γλώσσα, μη αποδεκτές επομένως μέσα στη σχολική τάξη, ενώ δεν είναι απίθανο να θεωρούνται και αιτία μαθησιακών δυσκολιών (Tzakosta 2019: 34). Φυσικά, οι μύθοι αυτοί καταρρίπτονται από διάφορες μελέτες που αναδεικνύουν τον ευεργετικό ρόλο τους στη γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. Η δημιουργία σχέσης προσθετικής διγλωσσίας μεταξύ δύο γλωσσικών ποικιλιών συνεισφέρει θετικά στην κατάκτηση του εγγραμτισμού. Παραδείγματος χάριν, στη Νέα Γουινέα, οι μαθητές που διδάχθηκαν κατά την προσχολική ηλικία μερικά μαθήματα στη μητρική του κρεολή, είχαν καλύτερες σχολικές επιδόσεις στα αγγλικά και στα μαθηματικά στο Δημοτικό, σε σχέση με μαθητές που δεν είχαν διδαχθεί καθόλου στη μητρική τους γλώσσα. Ουσιαστικά οι διαλεκτικές ποικιλίες αποτελούν γλωσσικό κεφάλαιο και γλωσσικό εξοπλισμό για τους μαθητές, γι' αυτό το λόγο έχουν αναπτυχθεί αρκετά προγράμματα διαλεκτικής εκπαίδευσης, με στόχο τη διαλεκτική ενημερότητα (dialect awareness) τόσο στη Μεγάλη Βρετανία, όσο και στις ΗΠΑ (Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου 2010: 618-619).

Πολύ σημαντικός κρίνεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών κατά τη διδακτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί, παρότι αναγνωρίζουν τον γλωσσικό πλούτο των μαθητών τους, συχνά βρίσκονται σε αμηχανία για το ποια είναι η θέση των

διαλέκτων μέσα στην τάξη κι αν θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη διάλεκτο. Παρατηρείται η τάση οι διάλεκτοι να είναι περισσότερο αποδεκτές κατά τον προφορικό λόγο, παρά στις γραπτές εργασίες, όπου ζητείται η διόρθωσή τους με τον αντίστοιχο τύπο της πρότυπης γλώσσας, αν και τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διορθώνουν τους τύπους των διαλέκτων που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές.

2.5.2 Εκπαίδευση και μειονοτικές γλώσσες

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διατήρηση της εθνοτικής και γλωσσικής ταυτότητας των γλωσσικών μειονοτήτων διαφαίνεται μέσα από διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε πάρα πολλές χώρες του πλανήτη. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και κατ' επέκταση του πολιτισμού είναι στενά συνυφασμένη με την εθνογλωσσική συνέχεια των μειονοτικών ομάδων. Πολλές μειονοτικές ομάδες αναγνωρίζουν στο θεσμό του σχολείου τον «φύλακα» της γλώσσας τους και για τον λόγο αυτό επιδιώκουν την εισαγωγή της διδασκαλίας της γλώσσας τους στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας στην οποία διαμένουν. Ακόμα και μια συμβολική αναγνώριση της γλώσσας τους λειτουργεί τονωτικά για ορισμένες μειονοτικές ομάδες, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους (Gorter κ.α. 2014: 2-3). Οι Allard και Landry υποστηρίζουν ότι εκτός από την οικογένεια, το σχολείο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ισχυρών πεποιθήσεων στα μέλη μιας εθνοτικής μειονότητας, που με τη σειρά τους ευνοούν τόσο την εκμάθηση όσο και τη διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας. Με άλλα λόγια, μέσω αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι δυνατή η αλλαγή της υποκειμενικής εθνογλωσσικής ζωτικότητας όλων των ομάδων (μειονότητα και πλειοψηφούσα ομάδα) που έρχονται σε επαφή. Ακόμα και σε συνθήκες χαμηλής εθνογλωσσικής ζωτικότητας απέδειξαν ότι οι πεποιθήσεις των μελών της εθνοτικής μειονότητας που διδάχθηκαν τη μητρική τους γλώσσα ισχυροποιήθηκαν μέσω της εκπαίδευσης και συντέλεσαν τόσο στην καλύτερη κατανόηση της κοινότητάς τους, όσο και στη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας (Allard & Landry 1992: 193).

Παρόλα αυτά όμως, το ζήτημα της διατήρησης της μητρικής γλώσσας από τη μια πλευρά και της πρόσβασης στις εκπαιδευτικές και οικονομικές δυνατότητες της χώρας όπου ζουν τα παιδιά μειονοτικής καταγωγής από την άλλη, δημιουργεί αμηχανία και σύγχυση στους μαθητές. Δυστυχώς, τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων εάν δεν αποκτήσουν ικανοποιητική γνώση της γλώσσας και του πολιτιστικού συστήματος της πλειονότητας, κινδυνεύουν να στερηθούν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες που είναι διαθέσιμες στη χώρα υποδοχής

(Κωστούλα-Μακράκη 2001: 132). Παράλληλα, η υιοθέτηση του λόγου του σχολείου τους δημιουργεί τον φόβο τυχόν απόρριψης ή αποδοκιμασίας από την κοινωνική τους ομάδα (Αρχάκης & Κονδύλη 2004: 163).

Το σχολείο βεβαίως οφείλει να λαμβάνει υπόψη τη γλώσσα των παιδιών των μειονοτήτων, συμβάλλοντας έτσι στην κοινωνική και ψυχολογική τους ανάπτυξη, καθώς και στην εκπαιδευτική τους επίδοση. Ειδικά ως προς το ζήτημα της επίδοσης, ήδη από τη δεκαετία του 1980 παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που στο σχολείο διδάσκονταν άλλη γλώσσα από τη μητρική τους δεν ήταν σε θέση να κατανοήσουν ούτε την ύλη του σχολείου, ούτε καν βασικές οδηγίες, γεγονός που αναπόφευκτα οδηγούσε σε σχολική αποτυχία. Για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα αυτό, τα εκπαιδευτικά συστήματα άρχισαν να αξιοποιούν τη μειονοτική γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας. Στις ΗΠΑ η διδασκαλία αυτή είναι γνωστή ως «δίγλωσση εκπαίδευση» και στην Ευρώπη ως «διδασκαλία της μητρικής γλώσσας». Στόχος των παραπάνω προγραμμάτων είναι οι μαθητές να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες πρώτα στη μητρική τους γλώσσα, γι' αυτό και αρχικά έχουν πρόσβαση σε ένα πρόγραμμα σπουδών προσαρμοσμένο στη γλώσσα που ομιλείται στην οικογένεια. Ωστόσο, τους δίνονται οδηγίες στην επίσημη γλώσσα και σταδιακά αυξάνεται η χρήση της και στα διάφορα μαθήματα (Valdes 1995: 302). Σε γενικές γραμμές, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ως ακαδημαϊκό αντικείμενο μπορεί να πραγματοποιείται με δύο διαφορετικούς τρόπους, χωρίς απαραίτητα τα επίσημα σχολεία να είναι τα αποκλειστικά μέρη εφαρμογής της. Έτσι, μία γλώσσα μπορεί να διδάσκεται από τα ίδια τα μέλη της μειονοτικής κοινότητας, ως εξωσχολική δραστηριότητα⁸, με σκοπό τη διατήρηση και αναβίωση της μητρικής γλώσσας, αλλά και της εθνικής ταυτότητας ή μπορεί να διδάσκεται εντός του πλαισίου του σχολείου σε ώρες σχολικών μαθημάτων ή και μετά το πέρας των μαθημάτων. Η δεύτερη περίπτωση συνήθως συμβαίνει όταν ένα κράτος επιθυμεί να διατηρήσει το κύρος και τη βιωσιμότητα μιας άλλης γλώσσας πέραν της επίσημης (Valdes 1995: 303, Κωστούλα-Μακράκη 2001: 133).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε κάθε περίπτωση έχει ιδιαίτερους στόχους και απαιτεί ειδικές στρατηγικές διδασκαλίας, ενώ δε λείπει από τη βιβλιογραφία (ελληνική και ξένη) η ανάδειξη αρκετών προβλημάτων που τη συνοδεύουν, όπως η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού, η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, το χαμηλό κύρος της διδασκαλίας κ.ά.

⁸ Στην κατηγορία αυτή ανήκουν και τα «εθνοτικά σχολεία» (ethnic schools).

2.5.3 Η δίγλωσση εκπαίδευση

Η δίγλωσση εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί τόσο παλιά όσο η ίδια η εκπαίδευση και αφορά τόσο τυπικούς όσο και άτυπους ρυθμιστικούς κανόνες που προορίζονται για μαθητές που ζουν σε περιβάλλοντα όπου διαφορετικές γλώσσες έρχονται σε επαφή μεταξύ τους. Για πολλούς γλωσσολόγους κι ερευνητές είναι ένας όρος διφορούμενος, λόγω των ποικίλων στόχων που επιβάλλουν αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, αλλά και των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την εφαρμογή της. Ο όρος έχει χρησιμοποιηθεί σε περιπτώσεις όπου υπήρχαν δίγλωσσοι μαθητές σε μία τάξη, αλλά δινόταν έμφαση μόνο στη γλώσσα της πλειοψηφίας (κυρίαρχη γλώσσα), με ελάχιστη υποστήριξη της μητρικής γλώσσας. Ωστόσο, ο όρος δίγλωσση εκπαίδευση χρησιμοποιείται με μεγαλύτερη ακρίβεια στις περιπτώσεις όπου χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα δύο γλώσσες μέσα στη σχολική τάξη, στο πλαίσιο της διδασκαλίας, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες διγλωσσίας, αλλά και διγλωσσιασμού (bilingualism) (Wright & Baker 2017: 67). Έτσι λοιπόν, ο όρος δίγλωσση εκπαίδευση μπορεί να αναφέρεται σε μία τάξη, στην οποία η επίσημη διδασκαλία καλλιεργεί τη διγλωσσία, αλλά και σε μία τάξη όπου υπάρχουν δίγλωσσοι μαθητές, χωρίς όμως να προβλέπεται η καλλιέργεια της διγλωσσίας από το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Baker 2001: 274-75).

Η διγλωσσία, ως γλωσσική κατάσταση που μελετήθηκε και παραπάνω, μπορεί να επιφέρει τεράστια οφέλη τόσο σε δίγλωσσα άτομα της μειονοτικής ομάδας, αλλά ακόμη και σε άτομα της κυρίαρχης ομάδας. Οι μαθητές που είναι δίγλωσσοι έχουν αυξημένα γνωστικά πλεονεκτήματα, όπως πιο αποκλίνουσα και δημιουργική σκέψη, μεγαλύτερη μεταγλωσσική ικανότητα, καλύτερο γνωστικό έλεγχο των γλωσσικών διεργασιών και έχουν αναπτυγμένη επικοινωνιακή ευαισθησία. Επιπλέον, η διγλωσσία και ο διγλωσσιασμός συντελούν στην αλληλοκατανόηση μεταξύ των μελών των ομάδων που έρχονται σε επαφή. Στην πραγματικότητα, η δίγλωσση (ή και πολύγλωσση) εκπαίδευση είναι πολυπολιτισμική εκπαίδευση, που υπερβαίνει την απλή έκφραση συναισθημάτων απέναντι στους «άλλους» και μέσω της γλώσσας μπορεί να οδηγήσει στην εξάλειψη του ρατσισμού και των ανισοτήτων (Garcia 1998). Στα γνωστικά και κοινωνικά οφέλη της διγλωσσίας μπορούν να προστεθούν και τα ψυχολογικά οφέλη, ειδικά στην περίπτωση των γλωσσικών μειονοτήτων. Παρότι αρχικά η διγλωσσία θεωρήθηκε παράγοντας σχολικής αποτυχίας, οι έρευνες που έγιναν τις προηγούμενες δεκαετίες απέδειξαν ακριβώς το αντίθετο. Ο Cummins υποστηρίζει ότι η σχολική επιτυχία των μαθητών αντικατοπτρίζει τόσο το σταθερό τους γνωστικό/ακαδημαϊκό υπόβαθρο, που αναπτύχθηκε μέσω της εντατικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, όσο και την ενισχυμένη τους πολιτιστική ταυτότητα (Cummins 1986: 25).

Όπως ποικίλουν οι ορισμοί της δίγλωσσης εκπαίδευσης, αντίστοιχα ποικίλουν και οι στόχοι της και οι πολιτικές εφαρμογής των στόχων που υιοθετούνται από τα κράτη, ανάλογα με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, που μπορεί να εστιάζουν είτε σε προσωπικό επίπεδο, είτε στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο. Έτσι παραδείγματος χάριν, στόχοι μπορεί να είναι άλλοτε η αφομοίωση των μεταναστών, σε άλλες περιπτώσεις η βοήθεια προς τους μαθητές για επαγγελματική ανέλιξη, ή η αύξηση των σχολικών επιτευγμάτων, ακόμη και η διατήρηση μιας μειονοτικής γλώσσας σε κάποιες περιπτώσεις. Οι στόχοι όπως είναι φυσικό προσδιορίζουν και τους τύπους της δίγλωσσης εκπαίδευσης που εφαρμόζονται σε κάθε περίπτωση.

Οι Ferguson, Houghton και Wells (1977) έχουν προσδιορίσει δέκα διαφορετικούς στόχους της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Σε αυτούς περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων η αφομοίωση και η διατήρηση των γλωσσικών μειονοτήτων, η ενοποίηση ενός γλωσσικά διαφοροποιημένου κράτους, η διατήρηση της εθνικής ταυτότητας, η απόδοση ισότιμου κύρους σε διαφορετικές γλώσσες, η κατανόηση άλλων γλωσσών και πολιτισμών κ.ά. (βλ. Baker 2001: 276, Wright and Baker 2017: 67).

Μία συχνή ωστόσο διάκριση ως προς τους στόχους γίνεται μεταξύ της «Μεταβατικής Δίγλωσσης Εκπαίδευσης» και της «Δίγλωσσης Εκπαίδευσης με στόχο τη Διατήρηση». Στην πρώτη περίπτωση η δίγλωσση εκπαίδευση στοχεύει στην κοινωνική και πολιτισμική αφομοίωση από τη γλωσσική πλειονότητα, γι' αυτό κι επιδιώκει τη σταδιακή μετάβαση από τη γλώσσα της οικογένειας στην κυρίαρχη γλώσσα. Στην περίπτωση όπου ο στόχος της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας, τότε επιχειρείται η καλλιέργεια της μειονοτικής γλώσσας στο παιδί, ενισχύοντας ταυτόχρονα και το αίσθημα της γλωσσικής και πολιτισμικής του ταυτότητας και επιβεβαιώνοντας τα ατομικά και συλλογικά εθνογλωσσικά του δικαιώματα (Baker 2001: 275, May 2017: 85). Με τη δίγλωσση εκπαίδευση για τη διατήρηση σχετίζεται στενά και η «Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμπλουτισμού»⁹, όπου εδώ τα παιδιά της γλωσσικής πλειονότητας καλούνται να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα στο σχολείο, η οποία μπορεί να είναι η γλώσσα μιας μειονότητας. Όπως και στην εκπαίδευση διατήρησης, έτσι και στην εκπαίδευση εμπλουτισμού, η έμφαση δίνεται στη διατήρηση των μειονοτικών γλωσσών στην ευρύτερη κοινωνία κι όχι μόνο στην προώθηση της διγλωσσίας και του διγλωσσισμού (May 2017: 86).

⁹ Στην περίπτωση της δίγλωσσης εκπαίδευσης εμπλουτισμού η δεύτερη γλώσσα που διδάσκεται κατά πάσα πιθανότητα είναι μία γλώσσα που θεωρείται ισχυρή κι έχει κύρος, όπως στην περίπτωση του Καναδά, όπου πολλοί αγγλόφωνοι μαθητές διδάσκονται στο σχολείο τη γαλλική γλώσσα.

Μία παρόμοια προσέγγιση στην κατηγοριοποίηση των τύπων δίγλωσσης εκπαίδευσης σχετίζεται με την προσθετική ή αφαιρετική διγλωσσία. Όταν γίνεται λόγος για προσθετική διγλωσσία, τότε οι μαθητές έρχονται στο σχολείο μιλώντας αποκλειστικά τη μητρική τους γλώσσα και σε αυτή προστίθεται και μια δεύτερη γλώσσα, χωρίς να την υποκαθιστά. Το αποτέλεσμα είναι ξεκάθαρα ένα δίγλωσσο άτομο. Αντιθέτως, στις περιπτώσεις αφαιρετικής διγλωσσίας, οι μαθητές διδάσκονται αρχικά και στη μητρική και στη δεύτερη γλώσσα, αλλά σταδιακά η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας εγκαταλείπεται και η δεύτερη γλώσσα γίνεται το αποκλειστικό μέσο διδασκαλίας (Garcia 1998).

Έπειτα από εκτενείς έρευνες έχουν διατυπωθεί ορισμένες βασικές κοινωνιογλωσσικές αρχές που σχετίζονται γενικότερα με την εφαρμογή ενός δίγλωσσου εκπαιδευτικού προγράμματος και κατά συνέπεια την επιτυχία ή αποτυχία αυτού (βλ. Cummins 2009: 319-320):

- Μία θεμελιώδης αρχή της μάθησης υποστηρίζει ότι η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών είναι θεμέλιο για κάθε μελλοντική μάθηση.
- Η μεταφραστική ικανότητα εντοπίζεται ευρέως στους δίγλωσσους μαθητές που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δημοτικό σχολείο) και μάλιστα η ικανότητα αυτή ενισχύει τη γλωσσική συνείδηση και το αυτοσυναίσθημα, ιδιαίτερα των δίγλωσσων παιδιών που προέρχονται από μειονότητες των οποίων η μητρική γλώσσα δεν έχει μεγάλο κύρος στην κοινωνία.
- Υπάρχουν γλώσσες που μεταξύ τους συνδέονται γνωστικά, επομένως η εστίαση σε ήδη υπάρχουσες γνώσεις μπορεί να ενισχύσει την απόκτηση νέων γνώσεων, να γίνει δηλαδή μεταφορά γνώσεων από τη μία γλώσσα στην άλλη. Η πρακτική αυτή βασίζεται στη γενική αρχή της εννοιολογικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των γλωσσών.
- Η ενθάρρυνση των παιδιών μειονοτήτων να γράφουν στην πρώτη τους γλώσσα και έπειτα με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών να μεταφράζουν στη δεύτερη γλώσσα τους επιτρέπει να αναπτύσσουν δεξιότητες και κριτική σκέψη πολύ νωρίτερα, από ότι αν η δεύτερη γλώσσα ήταν η μόνη νόμιμη γλώσσα πνευματικής έκφρασης μέσα στη σχολική τάξη.
- Η χρήση δίγλωσσων λεξικών είναι πολύ πιο αποτελεσματική για την εκμάθηση του λεξιλογίου της δεύτερης γλώσσας, σε σύγκριση με τη χρήση μονόγλωσσων λεξικών ή απλά με την εκμάθηση μόνο από το περιβάλλον.

- Η νομιμοποίηση της μειονοτικής γλώσσας ως γνωστικό εργαλείο στην τάξη αναθεωρεί την υφιστάμενη τοποθέτηση πολλών μειονοτικών ομάδων σε υποδεέστερη θέση και ενισχύει την εθνοτική ταυτότητα των μαθητών.

Τα βασικά σημεία των εκπαιδευτικών στρατηγικών μπορούν επίσης να συνοψιστούν και στα παρακάτω (Garcia 1998):

- Για τις περισσότερες εθνογλωσσικές ομάδες, η αποκλειστική χρήση μιας γλώσσας στην εκπαίδευση οδηγεί γενικά σε μονογλωσσία.
- Η χρήση δύο γλωσσών στη διδασκαλία οδηγεί σε διγλωσσία και διγραμματισμό μόνο όταν διαφοροποιούνται οι ρόλοι και οι λειτουργίες των γλωσσών μέσα στην κοινωνία.
- Η μητρική γλώσσα των μαθητών θα πρέπει να έχει πάντοτε μία θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, στο οποίο θα πρέπει να γίνεται σαφής διαχωρισμός των δύο γλωσσών.

Όπως προαναφέρθηκε οι διαφορετικοί τύποι των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης αντανακλούν και τις διαφορετικές πολιτικές που ένα κράτος επιλέγει να υιοθετήσει απέναντι στις μειονοτικές γλώσσες. Ο Wiley ταξινομεί τις γλωσσικές πολιτικές που υιοθετούνται σύμφωνα με το επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή την προώθηση, την ανοχή, τον περιορισμό ή την καταστολή της μειονοτικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, διευρύνοντας την ταξινόμηση του Kloss (1998) κάνει λόγο για α) πολιτικές προώθησης, β) πολιτικές σκοπιμότητας, γ) πολιτικές ανοχής, δ) πολιτικές περιορισμού, ε) πολιτικές καταστολής, στ) πολιτικές εξόντωσης και ζ) για απουσία κάθε είδους πολιτικής (Wiley 2015: 170-174). Σε γενικές γραμμές οι περιοριστικές και κατασταλτικές πολιτικές αντιμετωπίζουν τη μειονοτική γλώσσα ως πρόβλημα, ενώ οι πολιτικές προώθησης αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως κεφάλαιο και παρέχουν νομική και οικονομική στήριξη στις μειονοτικές γλώσσες. Στην πράξη ωστόσο προωθείται συχνά μόνο η κυρίαρχη γλώσσα. Οι μειονοτικές γλώσσες είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιηθούν «σκοπίμα», όπως στην περίπτωση των μεταβατικών δίγλωσσων προγραμμάτων που χρησιμοποιούν τη μειονοτική γλώσσα ως προσωρινό μέσο για τη μετάβαση των μαθητών στην κυρίαρχη γλώσσα. Οι πολιτικές ανοχής τέλος είναι ουδέτερες ως προς τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας, χωρίς να την περιορίζουν, αλλά και δίχως να την υποστηρίζουν (Mwaniki κ.ά. 2017: 39). Στη βιβλιογραφία μπορεί να συναντήσει κανείς και την ταξινόμηση των διαφόρων πολιτικών ανάλογα με το εάν ο στόχος είναι ο διαχωρισμός, η αφομοίωση ή η ενσωμάτωση των μειονοτήτων στην ευρύτερη κοινωνία (Κωστούλα-Μακράκη 2001: 139-142).

Από όλα όσο αναφέρθηκαν παραπάνω προκύπτουν πολλοί και διαφορετικοί τύποι δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ο Baker παραθέτει δέκα διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων, οι οποίοι με τη σειρά τους περιλαμβάνουν πολυπληθείς υπο-ποικιλίες. Επιγραμματικά, αναφέρονται ως ασθενείς μορφές εκπαίδευσης: 1) η εκπαίδευση εμβύθισης, 2) η εμβύθιση με μεταβατικές-αντισταθμιστικές τάξεις, 3) η απομονωτική εκπαίδευση, 4) η μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση, 5) η κύρια εκπαίδευση με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, 6) η διαχωριστική εκπαίδευση και ως πιο ισχυρές μορφές: 7) η δίγλωσση εκπαίδευση εμβάπτισης, 8) η εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς, 9) η αμφίδρομη δίγλωσση εκπαίδευση και 10) η δίγλωσση εκπαίδευση σε κυρίαρχες γλώσσες (Baker 2001: 276-307).

3. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ROMANES ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

3.1 Εισαγωγή

Οι Ρομ αποτελούν μια πολυπληθή πληθυσμιακή ομάδα τόσο στην Ευρώπη, όσο και σε άλλες περιοχές του κόσμου. Άλλοι τους χαρακτηρίζουν ως «φυλή», με διακριτά βιολογικά και φυλετικά χαρακτηριστικά. Άλλοι ως εθνότητα/εθνοτική ομάδα, με κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και άλλοι ως «προεθνότητα», δηλαδή ως ένα αδιαμόρφωτο έθνος. Το σίγουρο είναι ότι δεν πέρασαν και δεν περνούν απαρατήρητοι μέσα στην ιστορία της ανθρωπότητας, παρά το γεγονός ότι έγιναν πολλές απόπειρες εξόντωσης τους και παρότι έως και σήμερα παραμένουν κοινωνικά περιθωριοποιημένοι.

Οι Ρομ αποτελούν ένα σύνολο πληθυσμών που ζούσε και ζει σε κατάσταση πλήρους προφορικής παράδοσης (Χατζησσαβίδης, 2007b: 39), γεγονός που εξηγεί σε μεγάλο βαθμό τις περιορισμένες για πολλούς αιώνες γνώσεις των ιστορικών γύρω από την καταγωγή και την ιστορία τους. Το κουβάρι της προέλευσής τους άρχισε να ξετυλίγεται στα τέλη του 18^{ου} αιώνα, όταν οι γλωσσολόγοι συστηματοποιώντας το γλωσσολογικό υλικό που είχαν συλλέξει διαπίστωσαν ότι η γλώσσα τους, η ρομανές, μοιάζει ως προς το λεξιλόγιο και τη μορφολογία με τα σανσκριτικά και με γλωσσικές μορφές της βόρειας Ινδίας. Σήμερα λοιπόν θεωρείται σχεδόν βέβαιο ότι οι Ρομ προέρχονται από την περιοχή της βορειοδυτικής Ινδίας, από την οποία γύρω στο 1000 μ.Χ., για άγνωστους λόγους, άρχισαν να μεταναστεύουν προς τα βορειοδυτικά,

με πρώτο σταθμό την Αρμενία κι έπειτα την Κωνσταντινούπολη.¹⁰ Στην Ευρώπη εμφανίστηκαν κατά τον 14^ο και 15^ο αιώνα κι ως τα τέλη του 16^{ου} αιώνα η μετακίνησή τους είχε ολοκληρωθεί σε διάφορες χώρες της Ευρώπης (Χατζησαβίδης, 2007b: 39-40).

Στην Ελλάδα οι Ρομ εγκαταστάθηκαν ταυτόχρονα με την άφιξη τους στην Ευρώπη (δηλαδή τον 14^ο και 15^ο αιώνα) κι έκτοτε ζουν σε διάφορα μέρη της ελληνικής επικράτειας και κυρίως σε αγροτικές περιοχές της Μακεδονίας, της Θράκης, της Πελοποννήσου, της Κέρκυρας και της Ηπείρου (Εξάρχος, 2007: 44). Το σύνολο τους δεν αποτελεί μία ενιαία εθνοκοινοτική και γλωσσική οντότητα, γι' αυτό τον λόγο χρησιμοποιούνται διάφορες ονομασίες για να τους προσδιορίσουν σύμφωνα με διάφορα κριτήρια. Βασιζόμενοι λοιπόν στην καταγωγή τους χρησιμοποιούνται ονομασίες όπως Τουρκόγυφτοι, Ρουμανόγυφτοι κ.ά. Με κριτήριο τον βαθμό ένταξής τους στην τοπική κοινωνία χρησιμοποιούνται οι ονομασίες Ερλία (εγκατεστημένοι ή ημιεγκατεστημένοι) και Φιτσίρια (περιπλανώμενοι), ενώ υπάρχουν και ονομασίες σύμφωνα με το επάγγελμα (Λαουτάρηδες, Τζαμπάσηδες, κ.λπ.) ή και με κριτήριο τη γενεαλογική τους καταγωγή (π.χ. Νταλιπέ = απόγονοι του Νταλίπη). Γίνεται έτσι φανερό ότι οι μεταξύ τους διαφοροποιήσεις είναι πολλές και αφορούν τις χώρες προέλευσής τους, τον βαθμό αφομοίωσης από την ελληνική κοινωνία, τη θρησκεία (Χριστιανοί, Μουσουλμάνοι), το βαθμό εγκατάστασης και φυσικά τη μορφή της γλώσσας που μιλούν. Ειδικότερα, ως προς το γλωσσικό κριτήριο, διακρίνονται στους Βλάχουρα Ρομ, τους Χριστιανούς δηλαδή Ρομ που κατοικούν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας και στους Να-Βλάχουρα Ρομ, που είναι κυρίως οι Ρομ της Θράκης και της Μακεδονίας (Χατζησαββίδης, 2007b: 45-48).

Στην παρούσα ενότητα προσεγγίζεται το ζήτημα της γλώσσας των Ρομ και καταγράφονται ορισμένες κοινωνιογλωσσικές προεκτάσεις του ζητήματος αυτού. Επιχειρείται αρχικά μια σύντομη αναφορά στην ταυτότητα του πληθυσμού και στους όρους με τους οποίους αυτοπροσδιορίζονται ή ετεροπροσδιορίζονται από την ευρύτερη κοινωνία στην οποία είναι εμβαπτισμένη η δική τους κοινωνία και στη συνέχεια παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της γλώσσας τους (ρομανές), η ποικιλία των διαλέκτων που καταγράφονται ευρύτερα στην Ευρώπη και η σχέση της ρομανές με την ελληνική γλώσσα (ιδιώματα, γλωσσικά δάνεια, κοινά μορφολογικά χαρακτηριστικά). Η επόμενη ενότητα επικεντρώνεται στις κοινωνιογλωσσικές διαστάσεις της ρομανές και συγκεκριμένα στη λειτουργία της σε σχέση με τις εθνικές γλώσσες των χωρών στις οποίες ζουν Ρομ και τον ρόλο της ως μειονοτική γλώσσα, με μεγάλη όμως δυναμική για τους φυσικούς ομιλητές της. Ακολουθεί στο θέμα της διγλωσσίας

¹⁰ Στην Κωνσταντινούπολη τους αποδόθηκε η ονομασία «Αθίγγανου», καθώς η χριστιανική Εκκλησία τους ταύτιζε με μία αίρεση, γνωστή στο Βυζάντιο με το όνομα αυτό.

των Ρομ και πώς αυτό σχετίζεται με τις επικοινωνιακές και όχι μόνο ανάγκες τους. Τέλος, το κεφάλαιο αυτό επικεντρώνεται στη σχέση μεταξύ γλώσσας και εκπαίδευσης των Ρομ μαθητών και στη σύνδεση ή μη της γλώσσας με τη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό των Ρομ.

3.2 Η ταυτότητα των Ρομ

Οι Ρομ, οι αιώνιοι πλάνητες στην ιστορία της ανθρωπότητας, ζουν διάσπαρτοι σήμερα σε πάνω από 40 χώρες, χωρίς δικό τους εθνικό κράτος, επομένως και διακριτής εθνικής ταυτότητας, προκαλώντας παράλληλα δυσκολίες και στον προσδιορισμό της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Κατά κύριο λόγο τους αποδίδονται ονόματα και χαρακτηρισμοί που αποτελούν κυρίως ετεροπροσδιορισμούς και σπανίως αυτοπροσδιορίζονται με αυτούς.

Στην Ελλάδα οι κύριες ονομασίες που επικράτησαν για τον χαρακτηρισμό αυτών των πληθυσμιακών ομάδων είναι δύο: Γύφτοι και Τσιγγάνοι. Σύμφωνα με τον Έξαρχο, ο διαχωρισμός αυτών των δύο ομάδων έγκειται στον βαθμό ένταξης στην κοινωνία και στα επαγγέλματα που ασκούν. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι για τον Έλληνα Γύφτοι είναι όλοι εκείνοι που ζούσαν ή ζουν στα όρια των οικισμών και των πόλεων και ασχολούνται με μικροεπαγγέλματα και κατασκευή αγροτικών εργαλείων, ενώ Τσιγγάνοι είναι εκείνοι που μετακινούνται συνεχώς από το ένα μέρος στο άλλο και ασχολούνται με επαγγέλματα που σχετίζονται με τον νομαδισμό τους (Έξαρχος 2007: 33-34).

Σήμερα, οι όροι Ρομ, Ρομά/Ρόμισσα είναι οι κατεξοχήν «πολιτικά ορθοί» όροι, που προτάθηκαν και καθιερώθηκαν από το διεθνές πολιτικό τους κίνημα ως κοινά αποδεκτές ονομασίες και υιοθετήθηκαν από τα Ηνωμένα Έθνη το 1984, σε αντικατάσταση των μέχρι τότε κυρίαρχων όρων (Γύφτοι, Τσιγγάνοι) που συνοδεύονταν από αρνητικό πρόσημο και προσβλητικές για τους ίδιους τους Ρομ συνδηλώσεις. Οι περισσότεροι πληθυσμοί αυτοπροσδιορίζονται ως Ρομ, αποκαλώντας τους ετερόφυλους Γκατζό ή Μπαλαμέ και τους Τούρκους αντίστοιχα Χοραχά (Έξαρχος 2007: 34). Μάλιστα, η ονομασία «Τσιγγάνοι» θεωρείται από τους ίδιους ξένη και γενικευτική, αποδίδοντας τον στιγματισμό από τους μη Τσιγγάνους (Pronai 2013: 30). Βέβαια οι Ρομ αυτοχαρακτηρίζονται και με ένα πλήθος άλλων ονομασιών, γενεαλογικές, επαγγελματικές, γεωγραφικής καταγωγής κ.λπ. υποδηλώνοντας τη διαφορετικότητα των μεταξύ τους φυλών. Έτσι, παραδείγματος χάριν, χαρακτηρίζουν τους εαυτούς τους, εκτός από Rom, Manus, Sintì, Kalo, Beas, κ.α. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος Ρομ, αν και χρησιμοποιείται συνεκτικά, χρειάζεται προσοχή, καθώς

εμπεριέχει μία υποκειμενικότητα. Είναι ένας όρος που αποδίδει στα μέλη της ομάδας αυτής κυρίως φυλετικά χαρακτηριστικά, αγνοώντας σημαντικές παραμέτρους, όπως η γεωγραφική διασπορά, ο βαθμός ένταξης στα διάφορα κράτη ή οι πολιτιστικές τους διαφοροποιήσεις. Όμως οι Ρομ δεν είναι μία ενότητα που σκέφτεται, ενεργεί κι αισθάνεται με τον ίδιο τρόπο. Πρέπει να υπάρχει ένας σαφής διαχωρισμός μεταξύ των Ρομ, ως ομάδα διαφορετικών ατόμων που αυτοπροσδιορίζονται κατ' αυτόν τον τρόπο και της πολιτικής ταυτότητας των Ρομ, η οποία κατασκευάζεται από την ευρύτερη κοινωνία και διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αυτά προσλαμβάνονται από την κυρίαρχη ομάδα (Ζάχος, 2007:111-112, McGarry, 2014: 758).

Στην πραγματικότητα, η Ρομ είναι ένας λαός που μπορεί να χαρακτηριστεί διεθνικός και πολυεθνικός, καθώς δε συνδέεται αποκλειστικά με ένα έθνος, αλλά αντιθέτως ανήκει σε περισσότερα έθνη κι από την άλλη πλευρά συμπεριλαμβάνει πολλές ομάδες με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Τέλος, το βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνίας τους είναι ότι αυτή βρίσκεται πάντα «εμβαπτισμένη» μέσα στις κοινωνίες των μη Ρομ, διάγοντας έναν τρόπο ζωής «μεσοπολιτισμικό», ανάμεσα δηλαδή σε δύο διαφορετικούς πολιτισμούς (Pronai 2013: 29-30).

3.3 Η γλώσσα ρομανές: τα βασικά χαρακτηριστικά της και η σημασία της χρήσης της

Η γλώσσα των Ρομ είναι η ρομανί ή ρομανές. Πρόκειται για τον όρο που χρησιμοποιούν και οι ίδιοι οι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας, και αποτελεί το θηλυκό επίθετο που προέρχεται από τον αυτοπροσδιοριστικό όρο «rom» και συνοδεύει ως επιθετικός προσδιορισμός τη λέξη chib, δηλαδή γλώσσα¹¹ (Matras 2002: 1). Η ρομανές είναι μία μητροδίδακτη γλώσσα, που απαντάται σε 20 περίπου κύριες διαλέκτους και περισσότερες από 50 υποδιαλέκτους (ιδιώματα), όλες συγγενικές μεταξύ τους (Τερζοπούλου & Γεωργίου 1996: 33).

Η ρομανές είναι μία ινδογενής γλώσσα, ανήκει δηλαδή στην Ινδοευρωπαϊκή οικογένεια και συγγενεύει με τα σανσκριτικά και με άλλες γλωσσικές μορφές της βόρειας Ινδίας (χίντι, νεπάλι, παντζάμπι κ.ά.). Πρόκειται για μία γλώσσα αμιγώς προφορική, επομένως δεν υπάρχουν γραπτά κείμενα και της οποίας οι ομιλητές ήρθαν σε επαφή με ομιλητές πολλών άλλων γλωσσών. Αποτέλεσμα αυτής της επαφής ήταν η άσκηση πολλών επιδράσεων στη ρομανές, τόσο σε φωνητικό και φωνολογικό επίπεδο, όσο και σε μορφολογικό, συντακτικό και κυρίως λεξιλογικό. Οι γλώσσες από τις οποίες δανείστηκε πολλά στοιχεία μέχρι τον 15^ο αιώνα είναι η περσική, η αρμένικη, η ρουμάνικη και η ελληνική, ενώ από τον 15^ο αιώνα και μετά δέχεται

¹¹ Επομένως, romani chib σημαίνει με ακρίβεια «η γλώσσα του rom».

επιρροές από την τουρκική, τη γαλλική, τη γερμανική, την αγγλική, την ισπανική και τη ρωσική γλώσσα. Ο έντονος δανεισμός προκάλεσε τη διάκριση της ρομανές σε πολλές διαλέκτους, αν και δεν είναι πάντα ασφαλής η γεωγραφική κατανομή τους. Χαρακτηριστικά, μερικές από τις γλωσσικές μορφές στις οποίες διακρίνεται η γλώσσα είναι οι εξής (Χατζησσαβίδης, 2007b: 44-45):

- η διάλεκτος «βλαχ» (χρησιμοποιείται στα Βαλκάνια και στην ανατολική και δυτική Ευρώπη),
- η διάλεκτος των Μανούς της Γαλλίας,
- η διάλεκτος των Καλό της Ισπανίας,
- η αγγλορομανί (Μ. Βρετανία),
- η διάλεκτος των Σίντο σε Γερμανία και Ιταλία,
- η διάλεκτος Μποσά, στην Αρμενία,
- η διάλεκτος των Καλντεράς, η οποία χρησιμοποιείται από Ρομ που ζουν σε περιοχές της δυτικής Ευρώπης και της πρώην Γιουγκοσλαβίας,
- η διάλεκτος σουομορομανί, από Ρομ της Φιλανδίας.

Οι διάλεκτοι της ρομανές φαίνεται να στηρίζονται σε έναν κοινό λεξιλογικό «κορμό», παρότι το λεξιλόγιο που μοιράζονται είναι μικρό. Η λεξιλογική κληρονομιά των Ρομ ανέρχεται σε περίπου 1000 λεξιλογικές «ρίζες» και σε αυτές προστίθενται για κάθε διάλεκτο ξεχωριστά οι επιμέρους γλωσσικοί δανεισμοί από τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές (κι όχι μόνο) γλώσσες. Βέβαια, από αυτές τις 1000 ρίζες, οι αμιγώς ινδογενείς είναι περίπου 650-700, καθώς εκτιμάται ότι περίπου 200-250 είναι ελληνικές, γύρω στις 50 ιρανικές και περίπου 70 αρμένικες (Matras 2002: 21).

Στην Ελλάδα, όπως είναι φυσικό, η γλώσσα των Ρομ έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τις άλλες ινδοευρωπαϊκές γλώσσες. Στην πλειοψηφία τους οι Ρομ είναι δίγλωσσοι ή ακόμη και πολύγλωσσοι, καθώς χρησιμοποιούν τόσο τη ρομανές όσο και τη νεοελληνική γλώσσα¹² ανάλογα με τις επικοινωνιακές τους ανάγκες. Η γλώσσα τους παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία, ειδικά ως προς το λεξιλόγιο και διακρίνεται σε διάφορα ιδιώματα, όπως τα ρουμέλικά, τα φιτσίρκα, τα ερλίκα και τα ρόμκα. Παράλληλα, ο αριθμός των ελληνικών λέξεων που δανείζεται η ρομανές από την ελληνική είναι μεγάλος και αφορούν κυρίως έννοιες που δεν είναι σύμφυτες με τον πολιτισμό τους ή που σχετίζονται με τη σύγχρονη τεχνολογία

¹² Στη Θράκη και σε ορισμένους οικισμούς της Ανατολικής Μακεδονίας, οι Ρομ χρησιμοποιούν τη ρομανί σε συνδυασμό με την ελληνική και την τουρκική γλώσσα.

(τηλεόραση, τηλέφωνο). Αντίστοιχα όμως και η ρομανές έχει δανείσει λέξεις της σε άλλες γλώσσες, κυρίως λέξεις που χρησιμοποιούνται σε επαγγελματικές και κοινωνικές διαλέκτους (αργκοτικά ιδιώματα) και φυσικά η χρήση τους γίνεται τόσο από τους Ρομ, όσο και από τους μη Ρομ. Στην Ελλάδα εντοπίζουμε το παράδειγμα των χαλκιάδων του Καρπενησίου, οι οποίοι μιλούσαν μία τέτοια διάλεκτο τα ντόρτικα¹³ (Δημητρίου, Μ. & Πολίτη, Ε., 2008: 220).

Ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά της ρομανές, στις γλωσσικές μορφές που ομιλείται στη Ελλάδα, φαίνεται να συναντώνται αρκετά κοινά φωνολογικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά με την ελληνική γλώσσα. Υπάρχουν αρκετοί κοινοί φθόγγοι με τους φθόγγους της νεοελληνικής κι άλλοι που είναι άγνωστοι. Η διάλεκτος της ρομανές στην Ελλάδα έχει δύο γένη (αρσενικό-θηλυκό), δύο αριθμούς (ενικός-πληθυντικός), οχτώ πτώσεις ουσιαστικών (ονομαστική, γενική, δοτική, τοπική, οργανική, αφαιρετική, αιτιατική, κλητική), τέσσερις χρόνους ρημάτων (ενεστώτας, παρατατικός, μέλλοντας, αόριστος) και τρεις εγκλίσεις (οριστική, υποτακτική, προστακτική). Από τα ελληνικά πιθανότατα δανείστηκε και το άρθρο, αλλά μόνο το αρσενικό και το θηλυκό στην ονομαστική πτώση, το οποίο τυχαίνει να συμπίπτει με τις αντίστοιχες καταλήξεις των ονομάτων στις ινδογενείς διαλέκτους, όπως για παράδειγμα: *i bibi* η θεία, *i bari* η μεγάλη (Έξαρχος, 2007:39).

Σε γενικές γραμμές, η ρομανές παρουσιάζει όλα τα χαρακτηριστικά μιας γλώσσας με προφορική παράδοση: συρρικνωμένο λεξιλόγιο, χαλαρή δομή και μεγάλη μορφολογική ποικιλία.

Σύμφωνα με τον Matras, στις μέρες μας έχει ιδιαίτερη σημασία η μελέτη της χρήσης της ρομανές, καθώς εντοπίζονται από τους γλωσσολόγους και τους κοινωνιολόγους τρεις διαστάσεις ως προς τον ρόλο της στον καθορισμό της ταυτότητας των Ρομ στις σύγχρονες διακρατικές πολιτικές συζητήσεις. Αρχικά, τα τελευταία χρόνια, αναδύονται πρακτικές που οδηγούν σε επέκταση των τομέων χρήσης της ρομανές. Έτσι, παρά το γεγονός ότι παραμένει μία γλώσσα με βαθιά ριζωμένη προφορική παράδοση, εμφανίζεται σταδιακά σε έντυπα μέσα, αλλά και σε ηλεκτρονικά, σε ιστοτόπους και μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο λειτουργεί για τους ομιλητές της ως δίοδος επικοινωνίας με συνομιλητές από διαφορετικά γεωγραφικά και οικογενειακά περιβάλλοντα και κυρίως ως έκφραση της δικής τους ταυτότητας. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η ενασχόληση με τη ρομανές από τα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελεί διακρατική γλωσσική πολιτική και μαρτυρία για τον τρόπο που η γλώσσα χρησιμεύει ως μέσο αναγνώρισης της ταυτότητας των Ρομ, εγκαταλείποντας έτσι

¹³ Το 1963, ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης στη Γραμματική του δημοσίευσε ένα μικρό γλωσσάρι των ντόρτικων.

τα παραδοσιακά μοντέλα ενοποίησης που συνόδευσαν τις διαδικασίες θεσμικής αναγνώρισης μιας γλώσσας και προωθώντας τον πλουραλισμό και την πολυφωνία. Αυτές οι δύο διαστάσεις οδηγούν σε μία τρίτη, καθώς αξιοποιώντας αυτά τα δύο στοιχεία, την έκφραση και την αναγνώριση της ταυτότητας, οι σύγχρονοι Ρομ ακτιβιστές επιχειρούν μέσω της ενασχόλησης με τη γλώσσα τους και της παρουσίασης αυτής ως αυθεντική να κατασκευάσουν μία ταυτότητα Ρομ. Η ιδιαιτερότητα στη γλώσσα των Ρομ, έγκειται στο γεγονός ότι όλα τα παραπάνω διαφέρουν από την τυπική διαδικασία κατασκευής γλωσσών σε συνδυασμό με αναδυόμενες εθνικές ταυτότητες, λόγω της εδαφικής διασποράς και της απουσίας εδαφικής κυριαρχίας (Matras 2015: 295-297).

3.4 Ρομανές: η λειτουργία της ως μειονοτική γλώσσα

Όπως προαναφέρθηκε η γλώσσα των Ρομ παρουσιάζει μία μεγάλη ποικιλία γλωσσικών μορφών, καθώς και μία έντονη κοινωνιογλωσσική ποικιλία. Υπάρχει συχνά η αίσθηση ανάμεσα στους γλωσσολόγους ότι υπάρχουν πολλές ρομανές, η κάθε μία από τις οποίες διέπεται από μία εσωτερική ποικιλία, γεγονός που αρκετές φορές δυσχεραίνει την επικοινωνία μεταξύ των Ρομ που χρησιμοποιούν διαφορετικές γλωσσικές μορφές.

Η ποικιλία αυτή δημιούργησε στους γλωσσολόγους και τσιγγανολόγους την επιθυμία για τυποποίηση και κωδικοποίηση μιας Κοινής Ρομανές και τη δημιουργία ενός αλφάβητου ήδη από τη δεκαετία του 1970. Ακόμη και σήμερα όμως η προσπάθεια αυτή δεν έχει ευδοκιμήσει. Η αποτυχία οφείλεται σε ποικίλους λόγους, ορισμένοι από αυτούς μάλιστα φαίνεται να είναι πολύ ισχυροί. Ένας βασικός λόγος είναι η απουσία εθνικής συνείδησης μεταξύ των Ρομ, πρώτον λόγω της συχνής μετακίνησής τους και της απουσίας μιας γεωγραφικής περιοχής που θα μπορούσε να αποκτήσει κρατική υπόσταση και δεύτερον εξαιτίας της συνειδησιακής ταύτισης των Ρομ με ομάδες που προσδιορίζονται σε στενότερα πλαίσια από αυτά του κράτους, τις επονομαζόμενες φυλές, φάρες, κ.λπ. Εξάλλου, για τους μη Ρομ η καλλιέργεια εθνικής συνείδησης είναι ένας από τους παιδαγωγικούς ρόλους της επίσημης εκπαίδευσης κάθε κράτους, ενώ για τους Ρομ ο ρόλος της οικογένειας και της ομάδας είναι πιο ισχυρός από εκείνον του σχολείου. Παράλληλα, οι απόψεις των ίδιων των Ρομ για τη γλώσσα τους αποτελούν μία ακόμη τροχοπέδη προς την κατεύθυνση της Κοινής Ρομανές. Οι ομιλητές της Ρομ, όταν μιλούν για τη γλώσσα τους εκφράζουν προεπιστημονικές απόψεις, όπως λόγου χάρη ότι η γλώσσα τους δεν είναι δυνατό να γραφτεί ή δεν έχει γραμματική, όπως επίσης ότι πρόκειται για μία γλώσσα χωρίς ιδιαίτερο ενδιαφέρον, άρα η ενασχόληση με αυτή είναι ανάξια λόγου. (Χατζησαββίδης, 2007a: 429-30).

Έτσι λοιπόν η ρομανές σήμερα σε όλες τις χώρες όπου υπάρχουν φυσικοί ομιλητές της, άρα και στην Ελλάδα θεωρείται μία μειονοτική γλώσσα. Μια γλώσσα δηλαδή που διαφέρει από την επίσημη γλώσσα του κράτους και που οι ομιλητές της αποτελούν μειοψηφία σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό. Φυσικά, το ίδιο το κράτος είναι αυτό που ορίζει μία γλώσσα ως μειονοτική, με βάση τη θεσμική και αριθμητική ισχύ, γι' αυτό κι πολλές φορές δεν παρέχεται ιδιαίτερη στήριξη από την πολιτεία. Στην Ελλάδα, η ρομανές μαζί με τις υπόλοιπες μειονοτικές γλώσσες¹⁴ παρουσιάζει μια αποκλίνουσα σχέση (abstand) με την ελληνική, καθώς ιστορικά δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ τους, οπότε αποτελούν έναν άλλο ενιαίο κώδικα με τα δικά του γλωσσικά χαρακτηριστικά (Μπασλής, 2000: 85).

Ως μειονοτική γλώσσα, η ρομανές βρίσκεται στη θέση της «ασθενούς» γλώσσας, έναντι των «ισχυρών» ευρωπαϊκών γλωσσών. Πρόκειται για μία σχέση που απορρέει από το παιχνίδι εξουσίας κατακτητή και κατακτημένου, αν και στις μέρες μας προσδιορίζεται κυρίως από τις οικονομικές και πολιτισμικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στις διαφορετικές γλωσσικές ομάδες. Στην περίπτωση όμως της ρομανές υπάρχει μία ιδιαιτερότητα ως προς τη σχέση της με άλλες γλώσσες και φυσικά με την ελληνική. Κατά τα φαινόμενα, η ρομανές είναι μία «ασθενής» γλώσσα που υποτάσσεται στον γλωσσικό ηγεμονισμό που ασκείται από την «ισχυρή» εθνική γλώσσα. Στην πραγματικότητα όμως η γλώσσα για τους Ρομ, εκτός από κριτήριο εθνικής συγγένειας και ταυτότητας, είναι αυτή που τους ξεχωρίζει κατά κύριο λόγο από τους μη Ρομ (Gadje)¹⁵. Η λειτουργία της γλώσσας για τους Ρομ δεν είναι μόνο επικοινωνιακή, αλλά παίζει και το ρόλο μίας συνθηματικής- κρυφής γλώσσας που δε γίνεται κατανοητή από τους μη Ρομ. Υπάρχει δηλαδή μία τάση διατήρησης της ρομανές ως ενός «εσωτερικού κώδικα επικοινωνίας». Το γεγονός μάλιστα ότι απουσιάζει ο γραπτός λόγος και η συστηματική εκμάθησή της, καθιστά δύσκολη την απόκτησή της από τους μη Ρομ και ενισχύει ακόμη περισσότερο την τάση αυτή. Η γλώσσα αποτελεί έναν από τους βασικότερους μηχανισμούς άμυνας των Ρομ απέναντι στην περιβάλλουσα κοινωνία (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ 2011: 32). Ακόμη και οι προεπιστημονικές απόψεις που προαναφέρθηκαν και εκφράζουν οι ομιλητές της, σε συνδυασμό με τη δυσκολία εκμάθησής της μπορούν να ερμηνευθούν κι ως ένα είδος προνομίου που έχουν στην κατοχή του οι Ρομ και τους κατατάσσει στη συνείδησή τους σε μία θέση «ισχύος». Εντέλει, η ρομανές, με τις ποικίλες διαλέκτους της, την προφορικότητά της και τη λειτουργική της συρρίκνωση αποτελεί για τους μη Ρομ μία

¹⁴ Οι υπόλοιπες μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα είναι η τουρκική, τα πομάκικα, τα βλάχικα, τα σλάβικα, τα αρβανίτικα, τα αρμένικα και η λαντίνο.

¹⁵ Με τη λέξη αυτή οι Ρομ δηλώνουν την ταυτότητα και την ετερότητά τους, καθώς διαχωρίζουν τον εαυτό τους από τους μη Ρομ, από τους ξένους γενικά προς τους ίδιους και την κουλτούρα τους.

γλώσσα «ασθενή» σε σχέση με τις επίσημες εθνικές γλώσσες της Ευρώπης. Αντίθετα, οι Ρομ έχουν διαμορφωμένη μία άλλη οπτική για τη σχέση αυτή, που τουλάχιστον ως προς την περίπτωση της συνθηματικής χρήσης υποδηλώνεται σε ρομανές = ισχυρή, άλλη γλώσσα = ασθενής (Χατζησαββίδης, 2007a:429-430).

Όπως και να έχουν όμως τα πράγματα, το μόνο σίγουρο είναι ότι οι Ρομ της Ευρώπης, όσο αποκομμένοι κι αν είναι, ζουν πάντα στα πλαίσια ενός ευρύτερου περιβάλλοντος, μιας χώρας με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και διαφορετική γλώσσα. Αποτέλεσμα αυτής της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας και της σχέσης της ρομανές με την εθνική γλώσσα και γενικότερα της γλωσσικής επαφής είναι η διγλωσσία, ακόμη και η πολυγλωσσία σε ορισμένες περιπτώσεις. Έτσι πολιτισμική και γλωσσική διφυΐα συμβαδίζουν, οπότε ο όποιος γλωσσικός ηγεμονισμός ασκείται από την κυρίαρχη γλώσσα αφομοιώνεται από τους ομιλητές της ρομανές. (Χατζησαββίδης, 1999: 429).

3.5 Η διγλωσσία των Ρομ

Όλοι οι ομιλητές της ρομανές είναι δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι. Τα παιδιά των Ρομ μαθαίνουν συνήθως την εθνική γλώσσα της χώρας στην οποία βρίσκονται από τη βρεφική τους ακόμη ηλικία, παράλληλα με την απόκτηση της ρομανές ή στην παιδική τους ηλικία, κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο. Στο επίκεντρο της ανάλυσης του δίγλωσσου λόγου των Ρομ βρίσκεται η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων. Πρόκειται για μία επικοινωνιακή πρακτική που έχει όχι μόνο κοινωνιογλωσσικές, αλλά και πολιτικές πολλές φορές διαστάσεις. Έτσι, ενώ οι επικοινωνιακές ανάγκες τους με το ευρύτερο περιβάλλον εξυπηρετούνται μέσω της χρήσης της επίσημης εθνικής γλώσσας, η χρήση της ρομανές όταν ομιλείται δεν έχει τόσο επικοινωνιακή λειτουργία, όσο αποτελεί αναγνωριστικό μεταξύ των μελών της τσιγγάνικης κοινότητας, τόσο σε ενδοφυλετικό, όσο και σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο (Χατζησαββίδης, 1999: 425). Η εναλλαγή κωδίκων λοιπόν είναι συχνή, ανάλογα με το περιβάλλον όπου λαμβάνει χώρα η επικοινωνία, με το θέμα συζήτησης, με τους συνομιλητές και φυσικά με τη σχέση μεταξύ αυτών.

Ακόμα και στις πιο παραδοσιακές κοινότητες Ρομ, η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων είναι πολύ συνηθισμένη και τα γλωσσικά δάνεια από την επίσημη γλώσσα εντοπίζονται συνεχώς στον λόγο τους. Μάλιστα, αν και αρχικά τα γλωσσικά δάνεια πρώτα απ' όλα καλούνται να εξυπηρετήσουν αναφορές σε όρους που δεν έχουν κάποια λειτουργική ή κοινωνική σημασία για τους Ρομ και αποτελούν δηλαδή «ιδιοκτησία» των μη Ρομ (Hübschmannová 1979: 37),

πλέον εκτός από αυτό τον ρόλο μπορεί να χρησιμοποιούνται στην επικοινωνία των Ρομ και για στιλιστικούς ή ακόμη και για λόγους στρατηγικής (Matras 2002: 241). Εναλλαγή κωδίκων παρατηρείται επίσης σε συνθήκες δια-διαλεκτικής επικοινωνίας, σε μεικτές δηλαδή κοινότητες, όπου συνυπάρχουν περισσότερες από μία διάλεκτοι. Στις περιπτώσεις αυτές μπορεί ορισμένες διάλεκτοι να έχουν μεγαλύτερο κύρος, έναντι άλλων, το οποίο εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την κοινωνική και οικονομική θέση των ομιλητών μέσα στην κοινότητα. Στην περίπτωση της εναλλαγής διαλέκτων δε γίνεται λόγος για διγλωσσία, παρόλα αυτά όμως οι στρατηγικές προσαρμογής σε άλλες διαλέκτους δύναται να οδηγήσουν σε μακροχρόνιες διαλεκτικές παρεμβολές και δομικές αλλαγές (Matras 2002: 240).

Όπως είναι αναμενόμενο και οι ομιλητές της ρομανές στην Ελλάδα είναι όλοι τους δίγλωσσοι ή και πολύγλωσσοι. Συγκεκριμένα, οι μουσουλμάνοι Ρομ της Θράκης και κατά κύριο λόγο του νομού Ροδόπης χρησιμοποιούν κατ' αποκλειστικότητα την τουρκική στην καθημερινή τους επικοινωνία και την ελληνική στην επικοινωνία τους με τη δημόσια διοίκηση, ενώ από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην περιοχή φαίνεται η ρομανές να έχει εκτοπιστεί σημαντικά από τη γλώσσα των ομόθρησκων τουρκόφωνων κατοίκων της περιοχής¹⁶. Στην υπόλοιπη Ελλάδα οι Ρομ χρησιμοποιούν αντίστοιχα την ελληνική γλώσσα κατά τη διάρκεια των εξωκοινοτικών τους συναλλαγών, στην επικοινωνία με τη διοίκηση και στις σχέσεις τους με ομόθρησκους Έλληνες (Σελλά-Μάζη, 2016 : 43-47).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι καθώς η χρήση της ρομανές περιορίζεται σε ανεπίσημους κυρίως τομείς της καθημερινής ζωής, σε αντίθεση με την κυρίαρχη γλώσσα που μπορεί να χρησιμοποιείται τόσο σε επίσημους, αλλά και συχνά σε ανεπίσημους τομείς, γεγονός που την καθιστά μία λειτουργικά περιορισμένη κυριαρχούμενη γλώσσα. Ως τέτοια λοιπόν θα ήταν αναμενόμενο να κινδυνεύει με γλωσσική υποχώρηση. Όμως, το γεγονός ότι η λειτουργικότητα της στο πλαίσιο του κοινωνικού μικρόκοσμου των Ρομ, που χαρακτηρίζεται από συνοχή κι αλληλεγγύη, παραμένει σταθερή και η ίδια η γλώσσα είναι μέσο κοινωνικοποίησης για τα παιδιά των Ρομ, καθιστούν τη ρομανές μια ζωντανή γλώσσα με προοπτικές βιωσιμότητας¹⁷ (Halwachs 2020: 430-431).

¹⁶ Παρατηρείται ότι στη συγκεκριμένη γλωσσική ομάδα έχει συντελεστεί μια γλωσσική μεταστροφή/αλλαγή (language shift) όχι απαραίτητα για να γίνει ευκολότερη η επικοινωνία με την πλειοψηφούσα γλωσσική ομάδα του κράτους, ούτε για λόγους κοινωνικής ανέλιξης, αλλά με βάση το κοινό θρήσκευμα με μία άλλη μειονότητα πλειοψηφούσα όμως εντός του συγκεκριμένου πλαισίου της Μουσουλμανικής Μειονότητας.

¹⁷ Ο Χάρτης της UNESCO για τις γλώσσες που βρίσκονται σε κίνδυνο (UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger) κατατάσσει τη ρομανές στις γλώσσες που βρίσκονται σίγουρα σε κίνδυνο (definitely endangered), επειδή «τα παιδιά δε μαθαίνουν πλέον τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι». Όμως αυτή η κατηγοριοποίηση δεν αφορά όλες τις γλωσσικές κοινότητες της ρομανές. Υπάρχουν πράγματι ορισμένες κοινότητες, όπου η γλώσσα

3.6 Η εκπαίδευση των Ρομ και η σύνδεση με τη γλώσσα

Σχεδόν σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και στο ελληνικό, εντοπίζεται μία αντίθεση ανάμεσα στην ανάδειξη και τη χρήση της κάθε εθνικής γλώσσας μέσα σε αυτό και στον ρόλο και τη λειτουργία των μειονοτικών γλωσσών που μπορεί να ομιλούνται από αρκετούς μαθητές του σχολικού περιβάλλοντος. Το γεγονός ότι η εθνική γλώσσα είθισται να θεωρείται γλώσσα με μεγαλύτερο κύρος, έναντι της μειονοτικής, όπως είναι η ρομανές, εμποδίζουν ή ακόμη και αποτρέπουν τη χρήση της δεύτερης μέσα στη σχολική τάξη. Μάλιστα στη περίπτωση της ρομανές, η απόκλιση που υπάρχει ανάμεσα στα ομοιογενή γραπτά εθνικά πρότυπα και στην ετερογένεια που χαρακτηρίζει την προφορικότητα της γλώσσας των Ρομ, δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την κατάσταση (Halwachs 2020: 442). Υπάρχουν βεβαίως και ορισμένες εξαιρέσεις, όπως είναι η περίπτωση της Ρουμανίας, όπου από το 1990 άρχισε να οργανώνει και να επεκτείνει στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης ένα σταθερό πλαίσιο για τη διδασκαλία της ρομανές. Σε κάθε περίπτωση βέβαια, η λήψη αποφάσεων για τη διδασκαλία μιας μειονοτικής γλώσσας γίνεται πάντα με γνώμονα τα κατά καιρούς πολιτικά συμφέροντα των διαφόρων χωρών και εξαρτάται φυσικά και από το κατά πόσο η κάθε χώρα προσανατολίζεται προς μία κατεύθυνση εθνογλωσσικής πολυφωνίας.

Στην Ελλάδα έως και σήμερα η χρήση της ρομανές στο ελληνικό σχολείο είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Κατά καιρούς έχουν εκπονηθεί διάφορα προγράμματα ένταξης των παιδιών Ρομ στο σχολείο¹⁸, όμως παρά τη λογική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης πάνω στην οποία δομήθηκαν, η ίδια η γλώσσα των Ρομ δεν αξιοποιήθηκε σχεδόν καθόλου, ούτε ως αυτούσιο μάθημα, αλλά ούτε ως εργαλείο για την εισαγωγή άλλων γνωστικών αντικειμένων, με την αιτιολογία μάλιστα, ότι η χρήση της συμβάλλει στην περιθωριοποίηση των Ρομ μαθητών (Μαυρομάτης 2008: 211). Η Σκούρτου μελετώντας το πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά», του Πανεπιστημίου Αθηνών, αλλά και του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παραπάνω προγράμματα δίνουν μεγάλη

ομιλείται από μεγαλύτερες γενιές κι έχει εγκαταλειφθεί από τις νεότερες, αλλά υπάρχουν κι άλλες γλωσσικές κοινότητες όπου η ρομανές ομιλείται από τα παιδιά, περιορισμένη όμως στα στενά πλαίσια του σπιτιού, όπως συμβαίνει για παράδειγμα στη διάλεκτο «βλαχ» των Βαλκανίων (Halwachs 2020: 431).

¹⁸ Τα προγράμματα που εκπονήθηκαν είναι τα παρακάτω, με χρονολογική σειρά: α) «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων για το διάστημα 1997-2001, β) «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο», από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων για το διάστημα 2001-2004 γ) «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο», από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας για το διάστημα 2006-2008, δ) «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά», για το διάστημα 2010-2013 (με παρατάσεις μέχρι το 2015) από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, που ανέλαβε να υλοποιήσει το πρόγραμμα στις περιφέρειες Αττικής, Πελοποννήσου, Στερεάς Ελλάδας, Θεσσαλίας, Ηπείρου, Κρήτης, Β. & Ν. Αιγαίου
ε) «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης για τις περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

έμφαση στο ζήτημα του γραμματισμού των Ρομ μαθητών, ενώ η διγλωσσία μοιάζει να είναι αυτονόητη (ως συστατικό στοιχείο του γραμματισμού) και δεν αποτελεί ζήτημα προς διερεύνηση κατά τη διδακτική πράξη. Μάλιστα επισημαίνει τη συνεχή προσπάθεια κατάταξης των Ρομ μαθητών σε επίπεδα ελληνομάθειας και τη συνεχή διαγνωστική αποτίμηση αυτής (Σκούρτου 2016: 108-109). Παράλληλα, έχουν υπάρξει και πρωτοβουλίες που δεν εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας και στηρίζονται στη δράση εθελοντών κυρίως σε κατά τόπους συνοικισμούς Ρομ, εστιάζοντας κι αυτές με τη σειρά τους στο θέμα της επαρκούς φοίτησης των παιδιών στο σχολείο. Στον ίδιο άξονα περιστρέφονται και πάρα πολλές έρευνες που έχουν εκπονηθεί στην Ελλάδα και αναδεικνύουν το ζήτημα της υποεκπαίδευσης των Ρομ, ορισμένες από τις οποίες αποτυπώνουν την έκταση του αναλφαβητισμού και της σχολικής διαρροής στις κοινότητες των Ρομ και άλλες ασχολούνται με τη διερεύνηση των αιτιών αυτών και το συσχετισμό τους με ζητήματα περιθωριοποίησης (Δασκαλάκη 2013: 43-44).

Το πιο πρόσφατο πρόγραμμα (2016-2018) που αφορά την εκπαίδευση των Ρομ, φέρει τον τίτλο «Ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών ΡΟΜΑ» και εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Υλοποιείται από τρία Πανεπιστήμια, το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, που είναι ο κύριος δικαιούχος και φέρει τη συνολική ευθύνη υλοποίησης της Πράξης, και συμπράττοντες φορείς το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Το πρόγραμμα αφορά την ενίσχυση της πρόσβασης και της φοίτησης των παιδιών Ρομά σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, την υποστήριξη, με τη διοργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων, νέων και ενηλίκων Ρομά που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο προκειμένου να ολοκληρώσουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων σχολικής ψυχολογίας (<http://peroma.web.auth.gr/peroma/el>). Κατά την υλοποίηση του προγράμματος αξιοποιήθηκε το υλικό που είχε δημιουργηθεί κατά τα προηγούμενα προγράμματα, απευθυνόμενο τόσο σε μαθητές Ρομ αλλά και σε παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ενώ δημιουργήθηκε και νέο υλικό, το οποίο βασίστηκε στο μοντέλο της ολιστικής προσέγγισης της μάθησης, με σκοπό την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας). Σύμφωνα με τον «Οδηγό για τη διδασκαλία του αρχικού γραμματισμού» που εκδόθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος, «η κατάκτηση της γλώσσας πρέπει να είναι μια δημιουργική διαδικασία, στην οποία ο μαθητής ενθαρρύνεται να χρησιμοποιεί τη γλώσσα και τις εμπειρίες τους, ώστε να δημιουργεί νέες υποθέσεις, να κάνει συσχετίσεις και να θέτει ερωτήματα για να δημιουργήσει νόημα» (Μιχάλογλου & Ξεφτέρη: 4).

Παρά τα όποια προγράμματα που λαμβάνουν χώρα κάθε φορά και την εκπαιδευτική πολιτική που χαράσσει η κάθε κυβέρνηση, το μόνο σίγουρο είναι ότι οι μαθητές Ρομ καλούνται να φοιτήσουν στο ελληνικό σχολείο, στο σχολείο δηλαδή του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες, ακολουθεί συγκεκριμένο προγραμματισμό, διδάσκει συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και ύλη και στο οποίο οι μαθητές Ρομ αντιμετωπίζονται κατά κύριο λόγο όπως και οι μη Ρομ. Πρόκειται για ένα περιβάλλον, που σε συνάρτηση με τους ομιλητές που βρίσκονται σε αυτόν, επιβάλλει, αποκλείει, ανέχεται ή επιτρέπει τη χρήση μιας συγκεκριμένης γλώσσας με συγκεκριμένο τρόπο (Σκούρτου, 2015: 189).

Στις έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς, εντοπίζονται σοβαρά προβλήματα μεταξύ των μαθητών Ρομ, όπως είναι η διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση, η άτακτη φοίτηση, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις και η ελλιπής συμμετοχή στις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (Δαφέρμος 2013: 65). Παρατηρείται έτσι σε μεγάλο βαθμό μία σχολική αποτυχία κι ένας ιδιότυπος σχολικός αποκλεισμός των Ρομ μαθητών. Σε αυτόν έχουν συντελέσει διάφοροι παράγοντες, όπως το ίδιο το σχολείο ως θεσμός και η διδακτέα ύλη, που για τους Ρομ δεν είναι ικανά να τους παρέχουν τις γνώσεις και τα εφόδια που χρειάζεται ένας ενήλικας Ρομ για την μετέπειτα ζωή του και την επαγγελματική του απασχόληση. Σημαντικοί επιπλέον παράγοντες είναι η οικονομική κατάσταση των Ρομ που προσδιορίζει ως ένα βαθμό και το μορφωτικό τους επίπεδο, οι συχνές τους μετακινήσεις και ο τρόπος ζωής τους, ακόμη και το εκπαιδευτικό προσωπικό, που σε αρκετές περιπτώσεις δεν έχει τις απαιτούμενες γνώσεις για να διαχειριστεί τις ιδιαίτερες ανάγκες των Ρομ μαθητών.

Εξάλλου και για τους ίδιους τους Ρομ το σχολείο είναι ένας θεσμός «ξένος», που αντιπροσωπεύει ρόλους, πρότυπα και συμπεριφορές που δε συνάδουν με την ταυτότητα και την κουλτούρα τους. Μάλιστα, ακόμη και σήμερα, το σχολείο αποτελεί για τους Ρομ απειλή αφομοίωσης, ενώ ακόμη και η περίπτωση σχολικής επιτυχίας ενός παιδιού σημαίνει αυτομάτως για πολλούς Ρομ απομάκρυνση από την οικογενειακή εστία και κατά συνέπεια αποδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής. Επίσης, ο αναλφαβητισμός για τους ίδιους τους Ρομ δεν υφίσταται, καθώς η γραφή και η ανάγνωση δεν ανήκουν στη δική τους παράδοση, γι' αυτό και η σχολική αποτυχία στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι βαρύνουσας σημασίας για τους ίδιους (Βασιλειάδου & Παυλή- Κορρέ 2011: 23-25). Για τους Ρομ, η σχολική εκπαίδευση θεωρείται περιφερειακή μορφή γνώσης, αφού στον πυρήνα της εκπαίδευσης, της διαπαιδαγώγησης και της κοινωνικοποίησής τους βρίσκεται η οικογένεια και η κοινότητα. Τη χρησιμότητα του σχολείου την αναγνωρίζουν μόνο στον βαθμό απόκτησης της στοιχειώδους γνώσης της

γραφής, της ανάγνωσης και της αριθμητικής, τις βασικές δηλαδή δεξιότητες που θεωρούν αναγκαίες για τη μελλοντική τους ευημερία (Δαφέρμος 2013: 70).

Ένας ισχυρός παράγοντας της σχολικής αποτυχίας είναι μεταξύ άλλων και η γλώσσα. Τα παιδιά των Ρομ, πριν πάνε στο σχολείο, δέχονται ως επί το πλείστον γλωσσικά ερεθίσματα από το οικογενειακό τους περιβάλλον, όπου ομιλείται η ρομανές. Πηγαίνοντας στο σχολείο, όπως είναι αναμενόμενο έρχονται σε μία αμηχανία και αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης των διδασκομένων. Ιδιαίτερες δυσκολίες παρουσιάζουν στον γραπτό λόγο, ενώ στον προφορικό έχουν μία μεγαλύτερη ευχέρεια, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στην επίγνωση των δύο διαφορετικών γλωσσών που καλούνται να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές και του πλαισίου που γίνεται η χρήση της καθεμιάς. Η γλώσσα όμως είναι ο κύριος φορέας της σκέψης του ανθρώπου. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν μία δεύτερη γλώσσα στους Ρομ μαθητές, χωρίς να έχουν γνώση των στοιχείων δομής της ρομανές, καθιστά δύσκολη την εμβάθυνση στη δομή της σκέψης των μαθητών τους και εμποδίζει την κατανόηση της επίδρασης της πρώτης/μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της δεύτερης, αλλά και της αναγνώρισης των λαθών που κάνουν οι μαθητές, ως αποτέλεσμα αυτής της επίδρασης (Βασιλειάδου & Παυλή- Κορρέ 2011: 34).

Η γλώσσα και η εκπαίδευση, μαζί με τους τομείς της καθημερινής ζωής που άπτονται του δημόσιου βίου, την απασχόληση και την κατοικία, είναι επίσης βασικοί παράγοντες κοινωνικής ένταξης. Η κοινωνική ένταξη αντίστοιχα έχει ως συμπληρωματική έννοια των κοινωνικό αποκλεισμό. Οι Ρομ παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες ως προς την κοινωνική ένταξη ή τον κοινωνικό αποκλεισμό τους λόγω των πολιτισμικών κυρίως ιδιαιτεροτήτων τους. Σε αυτές συγκαταλέγεται και η γλώσσα, χωρίς όμως να αποτελεί τον κανόνα. Σύμφωνα με τη Σκούρτου, ο βασικός παράγοντας κοινωνικής ένταξης σε συνάρτηση με τη γλωσσική πολυμορφία, δεν είναι η γλώσσα ή οι γλώσσες, αλλά η επικοινωνία, ως συνδεδετικός ιστός της κοινωνίας. Η κοινωνική ένταξη κατ' επέκταση διευκολύνεται ή δυσχεραίνεται από γλώσσα ή γλώσσες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους που έρχονται σε επαφή στους πολλαπλούς χώρους χρήσης της γλώσσας. Η κοινωνική συνοχή έτσι δεν εξαρτάται από τον κοινό κώδικα που μιλούν οι πολίτες, αλλά επειδή οι συνομιλητές γνωρίζουν πού, πότε, γιατί, με ποιον και για ποιο θέμα χρησιμοποιούν τη μία ή την άλλη γλώσσα (Σκούρτου, 2002). Αυτό σημαίνει για τους Ρομ ότι η διγλωσσία τους είναι μάλλον ένα συνοδευτικό γνώρισμα πολλών άλλων χαρακτηριστικών. Οι λόγοι που οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό των Ρομ φαίνεται να είναι περισσότερο οικονομικοί και φυλετικοί, ακόμη και θεσμικοί ή γεωγραφικοί, ενώ σε σημαντικό βαθμό η κοινωνική τους ένταξη

υποκινείται από τα στερεότυπα που διατηρούν γι' αυτούς οι μη Ρομ. Η διγλωσσία, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω λειτουργεί ανασταλτικά για την εκπαίδευση και τη μόρφωσή τους, οπότε μόνο αν ληφθεί υπόψη στα ποσοστά αναλφαβητισμού μεταξύ των Ρομ, μπορεί να θεωρηθεί παράγοντας κοινωνικού αποκλεισμού, χωρίς όμως να κατέχει κυρίαρχη θέση.

4. Η ΕΡΕΥΝΑ ΚΟΙΝΟΥ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο, μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης, μελετήθηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά της ρομανές και κυρίως παρουσιάστηκαν διάφορες κοινωνιογλωσσικές πτυχές, που σχετίζονται με τον ρόλο, τη δυναμική και τη λειτουργία της, συνυφασμένες τόσο με το φυσικό περιβάλλον ομιλίας της, που είναι οι κατά τόπους κοινότητες των Ρομ, όσο και με το ευρύτερο κοινωνικό και εθνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται οι κοινότητες αυτές. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στη σχέση γλώσσας και εκπαίδευσης, στον βαθμό που η γλώσσα των Ρομ λαμβάνεται υπόψη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και στον συσχετισμό μεταξύ γλώσσας και φαινομένων σχολικής αποτυχίας και σχολικής διαρροής. Για να αναλυθούν διεξοδικότερα τα ζητήματα αυτά πραγματοποιήθηκε η έρευνα κοινού που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια της εργασίας.

4.1 Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τις απόψεις των μελών της κοινότητας Ρομ της Κέρκυρας, σχετικά με τη χρήση και τη λειτουργία της ρομανές στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία και τη θέση της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα, διερευνάται η στάση των Ρομ απέναντι στη γλώσσα τους, ως στοιχείο προσδιορισμού της ταυτότητάς τους, αλλά και ως διακριτό χαρακτηριστικό της κοινότητάς του και ως στοιχείο διαχωρισμού από την ευρύτερη κοινότητα. Παράλληλα, εξετάζεται κατά πόσο η ρομανές αποτελεί παράγοντα ή μη σχολικής αποτυχίας και σε ποιο βαθμό λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς του ελληνικού σχολείου.

Αναφορικά με τους στόχους αυτούς αναδεικνύονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς αξιολογούν οι ίδιοι οι Ρομ τη λειτουργία της γλώσσας τους, τη θέση της μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας και κατά πόσο θεωρούν ότι αποτελεί βασικό φορέα της ταυτότητας τους;

- Πώς επηρεάζει η δίγλωσση κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι Ρομ την κοινωνική τους ένταξη και τι σηματοδοτεί για τους ίδιους η εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων;
- Πώς επηρεάζει η γλώσσα την ένταξη των Ρομ μαθητών στο ελληνικό σχολείο, ποιες δυσκολίες ανακύπτουν και ποια η σχέση της με τη σχολική αποτυχία;
- Ποιες αλλαγές πρέπει να συντελεστούν, ώστε να αποκτήσει η ρομανές θέση μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

4.2 Ερευνητική προσέγγιση

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας είναι φύσει «κοινωνική έρευνα», καθώς εστιάζει σε ερωτήματα που άπτονται του επιστημονικού τομέα της κοινωνιογλωσσολογίας. Κάθε ερευνητής φυσικά επιλέγει να προσεγγίσει την έρευνα του βάσει των αναγκών αυτής, των στόχων του και των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Ένα γενικότερο και ιδιαίτερα χρήσιμο μέσο ταξινόμησης των κοινωνικών ερευνών είναι η διάκρισή τους σε ποσοτικές και ποιοτικές. Σε γενικές γραμμές, η ποσοτική έρευνα διακρίνεται για την ποσοτικοποίηση κατά τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων του ερευνητή, ενώ η ποιοτική έρευνα εστιάζει στις λέξεις, παρά στους αριθμούς, δίνοντας έμφαση στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα ερμηνεύουν τη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνική τους πραγματικότητα (Bryman, 2012: 35-36). Φυσικά υπάρχουν και έρευνες που χαρακτηρίζονται ως έρευνες μεικτών μεθόδων και συνδυάζουν και τις δύο προσεγγίσεις.

Στην παρούσα έρευνα υιοθετείται μία ποιοτική προσέγγιση, καθώς στόχος της είναι να αναλύσει τη σχέση γλώσσας και εκπαίδευσης ως κοινωνικό φαινόμενο και μάλιστα από την πλευρά των ίδιων των εμπλεκόμενων. Εξάλλου, αυτό είναι το κύριο χαρακτηριστικό μιας ποιοτικής έρευνας, να προβάλλει δηλαδή τα γεγονότα, τους κανόνες δράσης και τις αξίες από την οπτική γωνία όσων συμμετέχουν σε αυτά (Bryman, 1988:61). Βεβαίως μία ποιοτική έρευνα δεν περιορίζεται μόνο στην απλή περιγραφή, αλλά επιδιώκει την ερμηνεία των επιμέρους κοινωνικών φαινομένων, με απώτερο σκοπό την απόδοση νοήματος για τους ίδιους τους εμπλεκόμενους, αλλά και την καλύτερη κατανόηση ολόκληρης της κοινωνίας. Οι ποιοτικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι όποιο κι αν είναι το πεδίο στο οποίο συλλέγονται τα δεδομένα, η κατανόηση των γεγονότων και των φαινομένων γίνεται μόνο μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό και ιστορικό τους πλαίσιο (Bryman, 1988: 63).

Ανάλογα με το είδος της έρευνας και τα δεδομένα που προσδοκά ο ερευνητής να αποκτήσει, υπάρχουν διάφορες μέθοδοι συλλογής δεδομένων. Από αυτές οι πιο συχνές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι η παρατήρηση, το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη. Οι παραπάνω τρεις μέθοδοι περιλαμβάνουν με τη σειρά τους μια ποικιλία επιμέρους τεχνικών, σχετιζόμενες πάντα και με το είδος της έρευνας (ποσοτική ή ποιοτική). Όσον αφορά τις ποιοτικές έρευνες, η καθεμιά από τις παραπάνω μεθόδους διακρίνεται σε διάφορες κατηγορίες. Έτσι, η συνέντευξη παραδείγματος χάρη μπορεί να λάβει τη μορφή ποιοτικής συνέντευξης σε βάθος (θεματικού τύπου), βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης ή ομαδικών συνεντεύξεων (focus groups), ενώ η παρατήρηση μπορεί να λάβει τη μορφή της εθνογραφίας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 96-114, Bryman, 2012: 430-520). Οι συνεντεύξεις αναλύονται διεξοδικότερα και στη συνέχεια. Συνοπτικά, αξίζει να γίνει μια μικρή αναφορά στις άλλες δύο μεθόδους, την παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο. Η παρατήρηση αφορά τη συνειδητή και λεπτομερή εξέταση των συμμετεχόντων στην έρευνα, μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον. Ο ρόλος του παρατηρητή ποικίλει σε μεγάλο βαθμό κι εξαρτάται από το κατά πόσο εμπλέκεται στο ερευνητικό πλαίσιο. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου ο παρατηρητής συμμετέχει μερικώς ή καθ' όλη τη διαδικασία, οπότε γίνεται λόγος για συμμετοχική παρατήρηση και περιπτώσεις όπου λειτουργεί ως παθητικός παρατηρητής, επομένως η παρατήρηση θεωρείται μη συμμετοχική (Cowie, 2009: 166-168, Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 107-109)¹⁹. Το ερωτηματολόγιο από την άλλη πλευρά, είναι μία εναλλακτική μέθοδος συλλογής πληροφοριών, η οποία συχνά χρησιμοποιείται για την προσέλαση μια μεγάλης ομάδας συμμετεχόντων, ενώ παράλληλα δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αναλύσει διεξοδικότερα τα δεδομένα του (Dix et al., 2004: 349). Τα ερωτηματολόγια μπορεί να περιλαμβάνουν είτε κλειστού τύπου ερωτήσεις, είτε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ή ακόμη και συνδυασμό αυτών. Στις ποιοτικές έρευνες προτιμώνται τα ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου, όπου ο συμμετέχων καλείται να εκφράσει ελεύθερα και με δικά του λόγια την άποψη του πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, καθώς επρόκειτο για ερωτηματολόγια κυρίως διερευνητικά που πολλές φορές συνδυάζονται με άλλες μεθόδους ποιοτικής έρευνας, όπως η παρατήρηση και η συνέντευξη (Brown, 2009: 201).

Η πιο διαδεδομένη μέθοδος συλλογής/παραγωγής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων, ειδικά σε κοινωνικές και εκπαιδευτικές έρευνες είναι η συνέντευξη. Με τον όρο συνέντευξη δεν εννοείται απλώς μία εναλλαγή ερωτήσεων-απαντήσεων, αλλά μία μέθοδος που προσφέρει

¹⁹ Ο Gold (1958) ταξινόμησε τον βαθμό συμμετοχής των παρατηρητών σε τέσσερις τύπους, σύμφωνα τους οποίους, ο παρατηρητής μπορεί να είναι: πλήρως συμμετέχων (the complete participant), συμμετέχων ως παρατηρητής (the participant as observer), παρατηρητής ως συμμετέχων (the observer as participant), πλήρως παρατηρητής (the complete observer).

διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης των συμμετεχόντων σε μια έρευνα και διερεύνησης των ιδεών, των αντιλήψεων και των εμπειριών τους. Πρόκειται για μια «επαγγελματική συζήτηση» (professional conversation), μια συζήτηση με ορισμένη δομή και σκοπό (Kvale, 1996: 5-6, Richards, 2009: 183). Οι συνεντεύξεις προσφέρουν σημαντικά πλεονεκτήματα έναντι άλλων μεθόδων, όπως είναι η σε βάθος διερεύνηση διαφόρων αντιλήψεων και αξιών, η διαδραστική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες, η διαφοροποίησή τους κατά περίπτωση και η διερεύνηση θεμάτων που ενδεχομένως δεν είχαν καθοριστεί πιο πριν από τον ερευνητή. Το πιο σημαντικό απ' όλα είναι ότι ο ερευνητής βλέπει το υπό μελέτη φαινόμενο μέσα από τα «μάτια» των ερωτώμενων κι έτσι είναι σε θέση να κατανοήσει καλύτερα την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη εμπειρία και συμπεριφορά. Βέβαια, είναι μία μέθοδος απαιτητική και χρονοβόρα τόσο ως προς τη διεξαγωγή της όσο και ως προς τον σχεδιασμό και την ανάλυση των δεδομένων, που απαιτεί επικοινωνιακές δεξιότητες, ευελιξία και ιδιαίτερη ευαισθησία από τους ερευνητές σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 99).

Οι συνεντεύξεις ανάλογα με το βαθμό δόμησης ή τυποποίησης από τους ερευνητές μπορούν να διακριθούν σε τρεις τύπους: στην πλήρως δομημένη συνέντευξη, στην ημιδομημένη συνέντευξη και στη μη δομημένη συνέντευξη. Η πιο ελεγχόμενη μορφή απ' όλες είναι η δομημένη συνέντευξη, στην οποία ο ερευνητής αναζητά πολύ συγκεκριμένες πληροφορίες, γι' αυτό και οι ερωτήσεις διατυπώνονται με μεγάλη ακρίβεια κι έχουν σχεδιαστεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι απαντήσεις να μπορούν να καταγραφούν εύκολα (χρησιμοποιώντας συχνά ένα σύστημα κωδικοποίησης). Για τον λόγο αυτό δε χρησιμοποιούνται σχεδόν καθόλου σε μια ποιοτική έρευνα, καθώς δεν επιτρέπουν τη συλλογή δεδομένων σε βάθος ή την ανάδειξη νέων θεμάτων. Στον αντίποδα βρίσκεται η μη δομημένη συνέντευξη, η οποία περιλαμβάνει ευρείες θεματικές κι όχι προκαθορισμένες ερωτήσεις, πάνω στις οποίες οι συμμετέχοντες εκφράζονται με πλήρη ελευθερία και με τους δικούς τους όρους. Ο στόχος της συνέντευξης είναι να διερευνήσει όσο το δυνατόν περισσότερο και σε βάθος τις εμπειρίες, τις απόψεις ή τα συναισθήματα των συμμετεχόντων και παρόλο που ο ερευνητής θα έχει σίγουρα κατά νου τα θέματα που επιθυμεί να συζητηθούν, η πορεία της συνέντευξης καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον ομιλητή. Φυσικά, ο ερευνητής ενθαρρύνει και μερικές φορές ωθεί τους συμμετέχοντες προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, αλλά ποτέ εις βάρος της δικής τους συνεισφοράς. Ο πιο συχνά χρησιμοποιούμενος τύπος όμως είναι αυτός της ημιδομημένης συνέντευξης. Ο ερευνητής γνωρίζει ποια θέματα επιθυμεί να καλυφθούν και ποιες ερωτήσεις πρέπει να υποβάλλει, γι' αυτό και τις έχει κατά κάποιο τρόπο προκαθορίσει. Αυτός ο τύπος συνέντευξης (όπως και η μη δομημένη) χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Οι ερωτήσεις μπορούν να

τροποποιηθούν ανάλογα με τον ερωτώμενο, αλλά και ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται, ενώ μπορεί να προστεθούν καινούριες ερωτήσεις ή ακόμη και να αφαιρεθούν κάποιες (Richards, 2009: 184-186, Bryman, 2012: 470-471, Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 97).

Στην εν λόγω έρευνα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, κυρίως χάρη στην ευελιξία και στην προσαρμοστικότητα που προσφέρει στον ερευνητή. Όπως προαναφέρθηκε η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή των μελών της κοινότητας των Ρομ της Κέρκυρας, μια κοινότητα που όπως και οι υπόλοιπες κοινότητες Ρομ στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από μεγάλη ανομοιομορφία. Οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας διαφέρουν ως προς την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και το επίπεδο γλωσσομάθειας, επομένως η συνέντευξη είναι η ιδανικότερη μέθοδος, ώστε ο ερευνητής να είναι σε θέση να κατευθύνει τη συζήτηση προς τις θεματικές εκείνες που τον ενδιαφέρουν, να δίνει διευκρινίσεις όπου χρειάζονται, να προσαρμόζει το λεξιλόγιο και τους επικοινωνιακούς του κώδικες σύμφωνα με τις ανάγκες του συνομιλητή και να τροποποιεί ή να επαναδιατυπώνει όπου κρίνει απαραίτητο τις ερωτήσεις του. Παράλληλα, η συνέντευξη προδιαθέτει θετικά τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, που σε αρκετές περιπτώσεις είναι επιφυλακτικοί, δημιουργώντας ένα κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και ισότητας, ώστε να εκφραστούν όσο γίνεται πιο ελεύθερα, χωρίς τον φόβο ότι μπορεί να διατυπώσουν κάτι λάθος ή ότι περνάνε από ένα είδος εξέτασης. Τέλος, η δυνατότητα που προσφέρει η συνέντευξη για παρατήρηση της γλώσσας του σώματος καθώς και άλλων οπτικών ενδείξεων είναι πολύ σημαντική για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των όσων καταγράφονται και οδηγούν τον ερευνητή σε ασφαλέστερα συμπεράσματα.

4.3 Το προφίλ της έρευνας

Η ποιοτική έρευνα έχει πολλάκις απαξιωθεί για έλλειψη αντικειμενικότητας και κατ' επέκταση και επιστημονικότητας, λόγω του ανθρώπινου παράγοντα που εμπλέκεται καθ' όλη τη διαδικασία της έρευνας, όπως γίνεται και στην προκειμένη περίπτωση στη διεξαγωγή της συνέντευξης. Ο Kvale βέβαια υποστηρίζει ότι όσον αφορά τη συνέντευξη δεν τίθεται θέμα υποκειμενικότητας ή αντικειμενικότητας, καθώς στην ουσία επρόκειτο για μια διϋποκειμενική αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου (Kvale, 1996: 66).

Όπως προαναφέρθηκε, για τους σκοπούς της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες όπως φαίνεται και από τον οδηγό των συνεντεύξεων (βλ. Παράρτημα) εστιάζουν σε τρεις θεματικές. Συγκεκριμένα, από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες

στην έρευνα ζητήθηκαν αρχικά ορισμένα δημογραφικά/κοινωνιολογικά στοιχεία, όπως η ηλικία το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο (Α΄ μέρος). Στη συνέχεια, η συνέντευξη επικεντρώθηκε στις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με τις γλωσσικές χρήσεις και τη λειτουργία της ρομανές μέσα στην ευρύτερη κοινωνία και ειδικότερα με ζητήματα όπως η διγλωσσία, η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων, η κοινωνική κριτική και ο προσδιορισμός της ταυτότητας τους, με γνώμονα τη γλώσσα (Β΄ μέρος). Τέλος, στο τρίτο μέρος της συνέντευξης δόθηκε έμφαση στον ρόλο που διαδραματίζει η διγλωσσία στην εκπαίδευση των Ρομ, στις δυσκολίες που μπορεί να προκύπτουν από τη χρήση της μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ενώ ζητήθηκε από τους/ συμμετέχοντες/ουσες να προτείνουν τρόπους αξιοποίησης της ρομανές μέσα στο σχολείο ή γενικότερα αλλαγές που επιθυμούν να συντελεστούν στο ελληνικό σχολείο προς διευκόλυνση των μαθητών Ρομ (Γ΄ μέρος). Αρχικά, οι βασικές ερωτήσεις που ετέθησαν είχαν ανοιχτό χαρακτήρα και μετέπειτα γίνονταν πιο διεξοδικές, όπου κρινόταν απαραίτητο και ανάλογα φυσικά και με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών. Ενδεικτικά μερικές από τις ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στο δεύτερο μέρος της συνέντευξης ήταν οι εξής: «Ποια γλώσσα χρησιμοποιείτε περισσότερο στην καθημερινή σας ζωή; Πότε επιλέγετε να χρησιμοποιήσετε την ελληνική και πότε τη ρομανές;», «Χρησιμοποιείτε τη ρομανές μπροστά σε Μπαλαμούς και πώς αντιδρούν αυτοί με τη σειρά τους όταν ακούνε τη γλώσσα σας;» ή «Πώς αισθάνεστε για τη γλώσσα σας;». Αντίστοιχα, στο τρίτο μέρος της συνέντευξης ετέθησαν ερωτήσεις όπως: «Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας Ρομ μαθητής στο ελληνικό σχολείο;», «Πώς μπορεί ένας μαθητής που ξεκινά τη φοίτησή του στο ελληνικό σχολείο χωρίς να γνωρίζει καλά ελληνικά, να προσαρμοστεί ευκολότερα στις απαιτήσεις αυτού;» ή « Πώς θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η ρομανές μέσα στο περιβάλλον της τάξης και του σχολείου;».

Αφού οργανώθηκε ο οδηγός συνέντευξης και προσδιορίστηκαν οι βασικές θεματικές της έρευνας, έγινε μια πρώτη επαφή με το Παράρτημα Ρομά του Κέντρου Κοινότητας του Δήμου Κέρκυρας και στη συνέχεια η γνωριμία με τις κυρίες που εργάζονται σε αυτό²⁰. Από τη συζήτηση μαζί τους έγιναν κατανοητά τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Ρομ της Κέρκυρας σήμερα, αλλά και τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας τους και ο βαθμός αλληλεπίδρασής τους με την τοπική κοινωνία. Συζητήθηκε επίσης το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομ και μέσω και της δικής τους εμπειρίας από τη συναναστροφή με τα μέλη της κοινότητας, διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα Ρομ παιδιά σήμερα είναι γραμμένα στο ελληνικό

²⁰ Για λόγους προστασίας των προσωπικών δεδομένων κι ύστερα από επιθυμία και των ίδιων τα ονόματά τους παραλείπονται.

σχολείο, αν και προβλήματα στη φοίτησή τους όπως η μη συνεχόμενη φοίτηση κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς ή η σχολική διαρροή κατά τη μετάβαση στο γυμνάσιο συνεχίζουν να υφίστανται. Παρόλα αυτά, επισημάνθηκε το ενδιαφέρον και η επιθυμία των μικρών μαθητών να συνεχίζουν να φοιτούν κανονικά στο σχολείο και να ανταποκρίνονται όσο το δυνατόν καλύτερα και αποτελεσματικότερα στις απαιτήσεις αυτού, γεγονός που διαφαίνεται και από τα αποτελέσματα της ίδιας της έρευνας. Όσον αφορά το ζήτημα της γλώσσας και κυρίως της διγλωσσίας, είναι εμφανές και στους ίδιους τους υπαλλήλους του Παραρτήματος ότι μία αρκετά σημαντική μερίδα Ρομ δυσκολεύεται στη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Παρατηρείται δηλαδή ότι η χρήση της ελληνικής γλώσσας οριοθετείται μόνο στα απολύτως αναγκαία, γι' αυτό και το λεξιλόγιο είναι αρκετά περιορισμένο, ενώ είναι πολύ συχνά τα γραμματικά και τα συντακτικά λάθη, καθώς και τα λάθη στην εκφορά των λέξεων. Ένα πρώτο συμπέρασμα λοιπόν που προέκυψε από την παραπάνω συζήτηση (και επιβεβαιώθηκε και από την έρευνα) είναι ότι όσο μεγαλύτερη είναι η αλληλεπίδραση των μελών της Ρομ κοινότητας με την τοπική κοινωνία τόσο πιο διευρυμένοι είναι και οι γλωσσικοί τους κώδικες.

Μέσω του Παραρτήματος Ρομά του Κέντρου Κοινότητας του Δήμου Κέρκυρας έγινε σε ένα δεύτερο επίπεδο η επαφή με τον Πρόεδρο της Κοινότητας Ρομ του Νομού Κέρκυρας, τον κύριο Σπύρο Καραγκούννη, ο οποίος με μεγάλη προθυμία ανέλαβε να συντονίσει ένα μεγάλο μέρος της έρευνας. Ήταν ο άνθρωπος εκείνος που ήρθε πρώτος σε επαφή με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, έδωσε τις απαραίτητες διευκρινίσεις κι εξηγήσεις στη γλώσσα του φυσικά και σε ορισμένες περιπτώσεις έπεισε με τα λεγόμενα του μερικούς συνεντευξιαζόμενους για την αναγκαιότητα της συμμετοχής τους στην έρευνα.

Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, στις οικίες των συμμετεχόντων/ουσών, λαμβάνοντας όλα τα απαραίτητα μέτρα προστασίας από τον ιό Covid-19. Σε ένα πλαίσιο αναστοχασμού, οφείλω να αναγνωρίσω ότι στις περισσότερες συνεντεύξεις αναπτύχθηκε ανάμεσα σε εμένα την ερευνήτρια και στους συνεντευξιαζόμενους ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, γεγονός που μου επέτρεψε να συζητήσω και για άλλα ζητήματα ή να μοιραστώ μαζί τους ως εκπαιδευτικός τη δική μου εμπειρία από τη συναναστροφή μου με μαθητές Ρομ. Τυχόν αμφιβολίες για τον σκοπό της έρευνας ή μια αρχική δυσπιστία απέναντι μου ξεπεράστηκαν σχεδόν αμέσως κι έτσι η διευκολύνθηκε η όλη διαδικασία. Βέβαια δεν κατάφερα να αντλήσω από όλες τις συνεντεύξεις εξίσου πλούσιο υλικό, κάτι που αποδίδεται ως ένα βαθμό στην απουσία εμπειριών από τη σχολική πραγματικότητα, καθώς ένα ποσοστό των συνεντευξιαζόμενων δεν έχει φοιτήσει καθόλου στο ελληνικό σχολείο, αλλά και στην ελλιπή

χρήση της ελληνικής γλώσσας από ορισμένους, γεγονός που δυσχέραινε την έκφραση των σκέψεων και αντιλήψεων τους.

Στο σύνολο πραγματοποιήθηκαν 18 συνεντεύξεις με μέλη της κοινότητας Ρομ. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα επιλέχθηκαν μέσα από σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling). Σε κάθε ποιοτική έρευνα, η επιλογή του δείγματος επηρεάζει τόσο την ποιότητα των δεδομένων, όσο και τα συμπεράσματα της έρευνας. Για τον λόγο αυτό, κατά την εφαρμογή της σκόπιμης δειγματοληψίας, ο ερευνητής επιλέγει σκόπιμα το δείγμα εκείνο που θα εξυπηρετήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 81). Στην προκειμένη περίπτωση μάλιστα εφαρμόστηκε ένας συνδυασμός στρατηγικών σκόπιμης δειγματοληψίας, ο οποίος παρείχε μεγαλύτερη ευελιξία κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και ανταποκρίθηκε στις ερευνητικές ανάγκες (Patton, 2014: 401-410, Ισαρη & Πουρκός, 2015: 81-83). Συγκεκριμένα, η έρευνα ξεκίνησε με ομοιογενή δείγματα (homogeneous samples), δείγματα δηλαδή που διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά, όπως είναι αυτό της σχολικής εμπειρίας, ώστε να είναι κατανοητά τα ερωτήματα της έρευνας, αλλά και η διατύπωση των απόψεων από πλευράς συνεντευξιαζόμενων να στηρίζεται σε εμπειρικά και πρακτικά δεδομένα κι όχι σε γενικεύσεις ή ακόμη και σε στερεοτυπικές αντιλήψεις. Έτσι, όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα είτε έχουν φοιτήσει μέχρι μία ορισμένη ηλικία στο δημόσιο ελληνικό σχολείο, είτε έχουν παιδιά που φοίτησαν κατά τα προηγούμενα χρόνια ή φοιτούν σήμερα σε αυτό. Στη συνέχεια η διεξαγωγή της έρευνας έλαβε τη μορφή της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας ή αλυσιδωτής δειγματοληψίας (snowball or chain sampling), καθώς λόγω της απουσίας πρότερης επαφής με την κοινότητα Ρομ, τα πρώτα άτομα-κλειδιά από την κοινότητα ήταν εκείνα που οδήγησαν στον εντοπισμό κι άλλων μελών και ισχυροποίησαν το δείγμα.

Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα κατά τον Φεβρουάριο και τον Μάρτιο του 2021. Για λόγους ηθικής και δεοντολογίας, έπρεπε από την πλευρά μου ως ερευνήτρια να λάβω υπόψη τυχόν ευαίσθητα ζητήματα, όπως ο αποκλεισμός των μαθητών Ρομ από την εκπαίδευση, η πιθανότητα μη αποδοχής των μελών της κοινότητας από ορισμένα μέλη της ευρύτερης τοπικής κοινότητας και η ύπαρξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων που συνδέονται με την καταγωγή και τον τρόπο ζωής τους. Φρόντισα ώστε το λεξιλόγιο μου και οι εκφράσεις μου να είναι δόκιμες και φυσικά σε καμία περίπτωση προσβλητικές. Επιπλέον, θέλησα να επιβεβαιώσω ότι οι ερωτώμενοι/ες κατανοούσαν τους σκοπούς της έρευνας, γι' αυτό πριν από κάθε συνέντευξη διάβαζα τον Οδηγό Συνέντευξης κι έδινα τις απαραίτητες διευκρινίσεις. Επίσης, ζητήθηκε άδεια από τον κάθε ερωτώμενο/η να ηχογραφηθεί η συνέντευξη προς διευκόλυνση της

ερευνήτριας στη συλλογή δεδομένων. Σε όλες τις περιπτώσεις οι συμμετέχοντες/ουσες δέχθηκαν να γίνει μαγνητοφώνηση της συνέντευξης.

4.4 Ταυτότητα των συμμετεχόντων

Η κοινότητα Ρομ της Κέρκυρας αριθμεί σήμερα περίπου 1000 μέλη, τα οποία ζουν σε μικρούς οικισμούς διάσπαρτους στη Μέση και Νότια Κέρκυρα. Η πλειοψηφία αυτών είναι μόνιμα εγκατεστημένοι στο νησί και ορισμένοι (κυρίως άνδρες) ασχολούνται με το εμπόριο (π.χ. τροφίμων), τη συλλογή παλιών αντικειμένων ή ως εργάτες στον Δήμο (κυρίως στον τομέα της καθαριότητας). Ένα μικρό ποσοστό εργάζεται επίσης κατά τη θερινή περίοδο στον τομέα του τουρισμού.

Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι η ύπαρξη Ρομ στο νησί της Κέρκυρας χρονολογείται ήδη από τον 14^ο αιώνα, κατά τον οποίο πιστοποιείται και η ύπαρξη του Feudum Acinganorum (Φέουδο των Ατσιγγανων), μέχρι και τα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Επρόκειτο για ένα από τα σημαντικότερα φέουδα της Κέρκυρας, λόγω του ιδιοκτησιακού καθεστώτος του και της αρχικής απουσίας εδαφικής υπόστασης. Βέβαια όσοι ανήκαν στο φέουδο δε σημαίνει ότι ήταν αναγκαστικά Τσιγγάνοι, ενώ υπήρχαν επίσης κι άλλοι Τσιγγάνοι, εκτός φέουδου που ήταν ενταγμένοι στην τοπική κοινωνία. Παρότι δεν έχουν εντοπιστεί στοιχεία σχετικά με τη γλώσσα που να μαρτυρούν μία δίγλωσση κατάσταση, φαίνεται ότι ήδη από τότε ήταν γνώστες της ελληνικής γλώσσας (Αθανασοπούλου, 2008: 225-244).

Προτού γίνει η περεταίρω ανάλυση των ευρημάτων παρουσιάζονται στον παρακάτω συνοπτικό πίνακα οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, συνοδευόμενοι από ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση κ.λπ.). Για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας όλοι/ες χαρακτηρίζονται από το Σ (Συνεντευξιαζόμενος/η) και έναν αύξοντα αριθμό.

Συνεντευξιαζόμενος /η	Φύλο - Άνδρας (Α)/ Γυναίκα (Γ)	Ηλικία	Οικογενειακή κατάσταση - (Ε)/ Έγγαμος	Φοίτηση σε ελληνικό σχολείο - NA / OXI	Εργάζεται - NAI/ OXI
Σ1	A	37	E	NAI	NAI
Σ2	A	16	A	NAI	OXI

Σ3	A	18	E	NAI	OXI
Σ4	Θ	18	E	NAI	OXI
Σ5	Θ	36	E	OXI	OXI
Σ6	Θ	44	E	OXI	OXI
Σ7	Θ	21	E	NAI	OXI
Σ8	A	22	E	NAI	NAI
Σ9	Θ	34	E	NAI	NAI
Σ10	Θ	39	E	OXI	OXI
Σ11	A	18	A	NAI	OXI
Σ12	Θ	28	E	NAI	NAI
Σ13	Θ	34	E	OXI	OXI
Σ14	A	21	A	NAI	OXI
Σ15	Θ	27	E	NAI	OXI
Σ16	Θ	20	E	NAI	OXI
Σ17	A	47	E	OXI	NAI
Σ18	Θ	44	E	OXI	OXI

Πίνακας 1: Τα χαρακτηριστικά των Ρομ που συμμετείχαν στην έρευνα

4.5 Οργάνωση και ανάλυση περιεχομένου

Για κάθε ποιοτική έρευνα υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης και ανάλυσης του ερευνητικού υλικού. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η διατμηματική (cross-sectional) ή κατηγορική (categorical) οργάνωση των δεδομένων και η θεματική ανάλυση τους, η οποία αποτελεί και τη βάση των περισσότερων μεθόδων ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 116).

Αρχικά, με το πέρας κάθε συνέντευξης τηρήθηκε ένα φύλλο σύνοψης συνεδρίας, το αποτελούσε μια σύνοψη των βασικών δεδομένων που είχαν ληφθεί από τη συνέντευξη (ποιος/α συμμετείχε, σύνδεση με τα ερευνητικά ερωτήματα κ.λπ.). Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, η μετατροπή του ηχητικού υλικού σε γραπτό κείμενο. Στη συνέχεια τα κείμενα αυτά χωρίστηκαν σε επιμέρους τμήματα, σύμφωνα με τη διατμηματική λογική και τα δεδομένα οργανώθηκαν με βάση ένα κοινό σύστημα κατηγοριών, όπου κάθε κατηγορία αντιστοιχεί και σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα που θίχτηκε κατά τη συνέντευξη. Επρόκειτο δηλαδή για μια διαδικασία κατηγοριοποίησης, με στόχο τη σταδιακή

κωδικοποίηση του περιεχομένου. Να σημειωθεί ότι οι κατηγορίες και κατ' επέκταση και οι κώδικες οφείλουν να προκύπτουν μέσα από το ίδιο το κείμενο, καθώς η ποιοτική προσέγγιση είναι κατά κύριο λόγο επαγωγική (Patton, 2014: 792).

Ως προς τη στρατηγική ανάλυσης των δεδομένων επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση, μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής και θεματοποίησης επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 116-117). Στα πρώτα στάδια της θεματικής ανάλυσης περιλαμβάνεται η κωδικοποίηση, η απόδοση δηλαδή σε κάθε απόσπασμα/κατηγορία του κειμένου (έτσι όπως οργανώθηκε διατμηματικά) ενός εννοιολογικού προσδιορισμού (κωδικός). Έπειτα, οι επιμέρους κωδικοί συνδυάζονται και ο ερευνητής αναζητά πιθανά θέματα που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, στην πρώτη κωδικοποίηση χρησιμοποιήθηκε ένα σύνολο από κωδικούς (λέξεις-κλειδιά) για την κατηγοριοποίηση των δεδομένων, όπως οι φράσεις: εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων, αίσθημα ανωτερότητας ή κατωτερότητας, γραπτή έκφραση, σχολική φοίτηση, προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον, στάσεις εκπαιδευτικών κ.ά. Σε ένα δεύτερο επίπεδο κωδικοποίησης, οι αρχικοί κωδικοί μετασχηματίστηκαν σε θεματικές περιοχές, όπως για παράδειγμα διγλωσσία, κοινωνική αποδοχή/απόρριψη, εκπαιδευτική πολιτική, μελλοντικές λύσεις.

Τέλος, τα δεδομένα οργανώθηκαν και παρουσιάζονται στη συνέχεια με τη μορφή πινάκων και αναλύσεων, ώστε να αναδειχθούν οι συσχετισμοί των ευρημάτων με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία και να προκύψουν τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας.

5. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

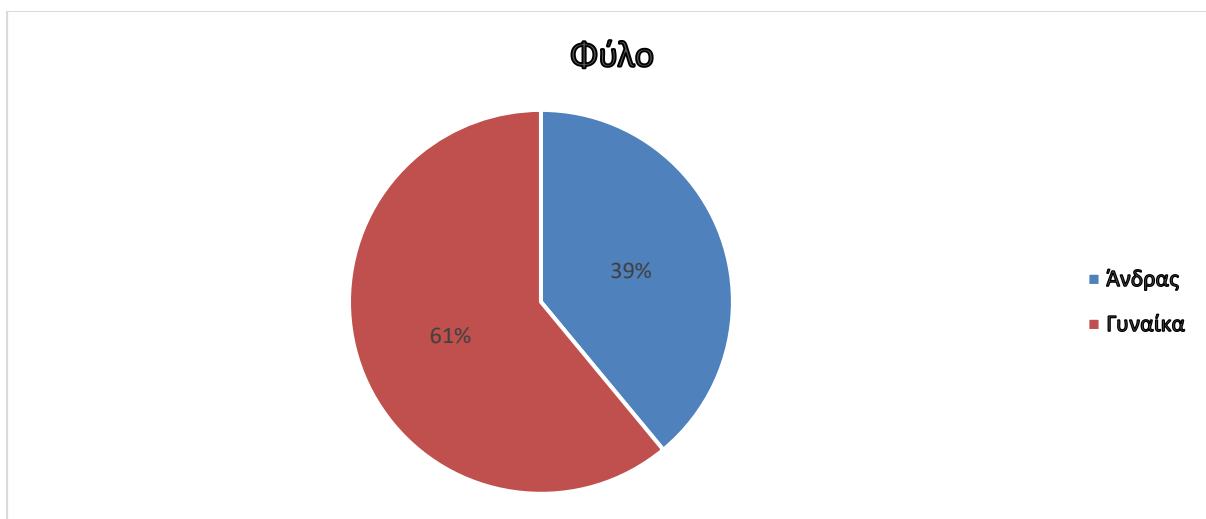
5.1 Ανάλυση θεματικών ενοτήτων

Στο παρόν κεφάλαιο καταγράφονται οι απόψεις των μελών της κοινότητας Ρομ της Κέρκυρας σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τη λειτουργία της γλώσσας τους, καθώς και τον ρόλο της μέσα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Παρουσιάζονται τα βασικά ευρήματα της έρευνας με τη χρήση γραφημάτων και κυρίως με την παράθεση αποσπασμάτων από τα λόγια των ίδιων των Ρομ, ώστε να γίνουν άμεσα αντιληπτές οι απόψεις τους και να δοθεί η ευκαιρία στον αναγνώστη να εξάγει και τα δικά του συμπεράσματα.

Η δομή του κεφαλαίου συνδέεται με τις αντίστοιχες θεματικές βάσει των οποίων δομήθηκε η έρευνα και σχεδιάστηκε ο οδηγός των συνεντεύξεων (βλ. Παράρτημα). Αναλυτικά, παρουσιάζονται πρώτα τα δημογραφικά και ορισμένα κοινωνιολογικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών. Στη συνέχεια, ακολουθεί μία ενότητα όπου καταγράφονται οι απόψεις των Ρομ σχετικά με τις γλωσσικές χρήσεις και τη λειτουργία της ρομανές στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και τέλος, στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου επιχειρείται η διασύνδεση της ρομανές με την εκπαίδευση των Ρομ. Σε καθεμία από τις παραπάνω ενότητες δίνεται έμφαση σε ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία προκύπτουν από τους στόχους της έρευνας και καταγράφονται προς διευκόλυνση του αναγνώστη.

5.2 Δημογραφικά και κοινωνιολογικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών

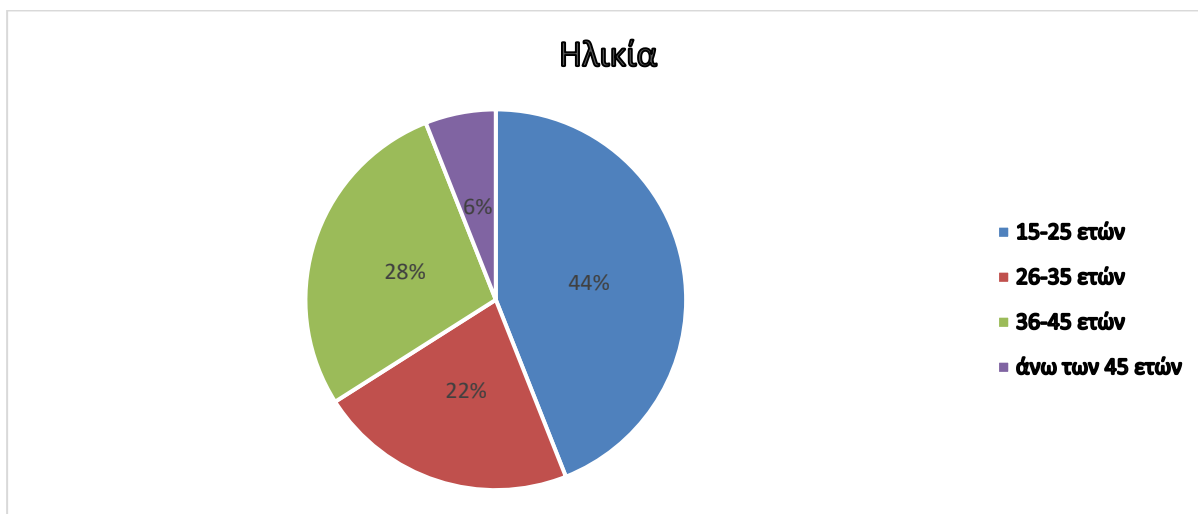
Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν εν συντομία, σε έναν συγκεντρωτικό πίνακα τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα (βλ. 4.4 *Ταυτότητα των συμμετεχόντων*). Παρακάτω παρατίθενται μια σειρά από γραφήματα που αναδεικνύουν στοιχεία του προφίλ των ερωτηθέντων και που ενδεχομένως να είναι ενδεικτικά των απόψεών τους στη συνέχεια της έρευνας.



Γράφημα 1: Φύλο των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα

Στην έρευνα υπάρχει εκπροσώπηση και των δύο φύλων από τα μέλη της κοινότητας Ρομ της Κέρκυρας, με περισσότερες τις γυναίκες σε ποσοστό 61% και τους άνδρες να αποτελούν το 39% της έρευνας. Τα ποσοστά αυτά ερμηνεύονται ως ένα βαθμό από την παρουσία των γυναικών στην οικία τους και κατ' επέκταση και στις ευρύτερες συνοικίες καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, σε αντίθεση με τους άνδρες που ως υπεύθυνοι για τις εξωτερικές δουλειές, απουσιάζουν αρκετές ώρες από αυτή. Επομένως, η συμμετοχή των ανδρών στην έρευνα

καθίστατο πιο δύσκολη. Επίσης, ένας ακόμη παράγοντας που ενίσχυσε το ποσοστό των γυναικών ήταν η άρνηση λίγων ανδρών να συμμετέχουν στην έρευνα ως μη έχοντες άποψη αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους και παραχωρώντας τη θέση τους στη σύζυγο.



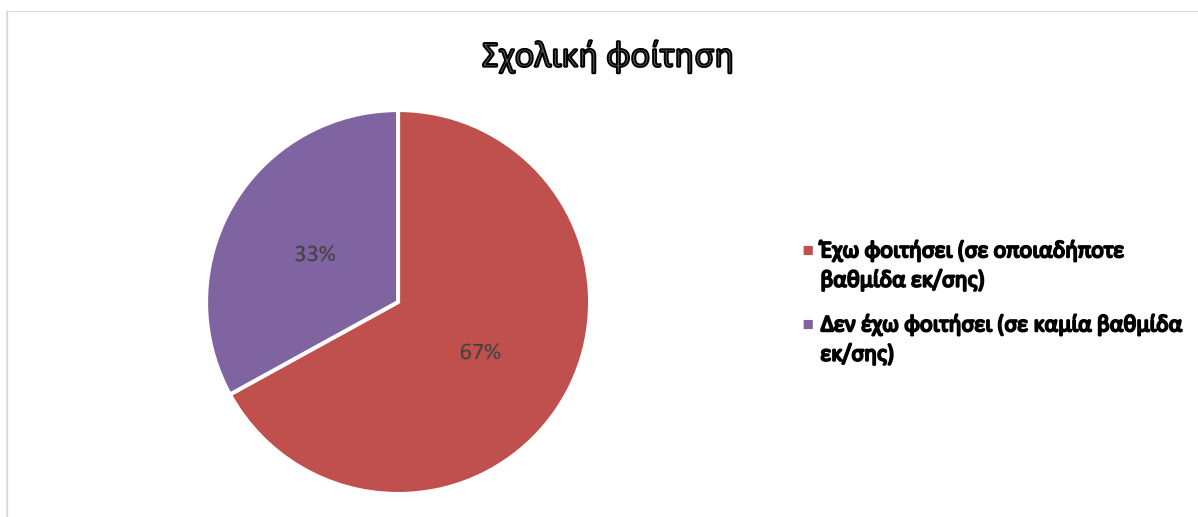
Γράφημα 2: Ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα

Οι ηλικίες των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα κυμαίνονται μεταξύ των 16 και 47 ετών. Από αυτούς το 44% βρίσκεται μεταξύ 15 και 26 ετών και αποτελούν τη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα. Στις ηλικίες 26-35 ετών εντοπίζεται το 22% του δείγματος, στις ηλικίες 36-45 ετών ανήκει το 28%, ενώ μόλις το 6% είναι μεγαλύτερο των 45 ετών. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι σε νεότερες ηλικίες ήταν πιο εύκολος ο εντοπισμός ατόμων που είτε έχουν φοιτήσει στο ελληνικό σχολείο είτε έχουν παιδιά που φοιτούν τη δεδομένη χρονική στιγμή σε αυτό, επομένως ο διαχωρισμός στις παραπάνω ηλικιακές ομάδες κρίθηκε σκόπιμος από την πλευρά της ερευνήτριας, προς διευκόλυνση της έρευνας και των συνεντεύξεων.



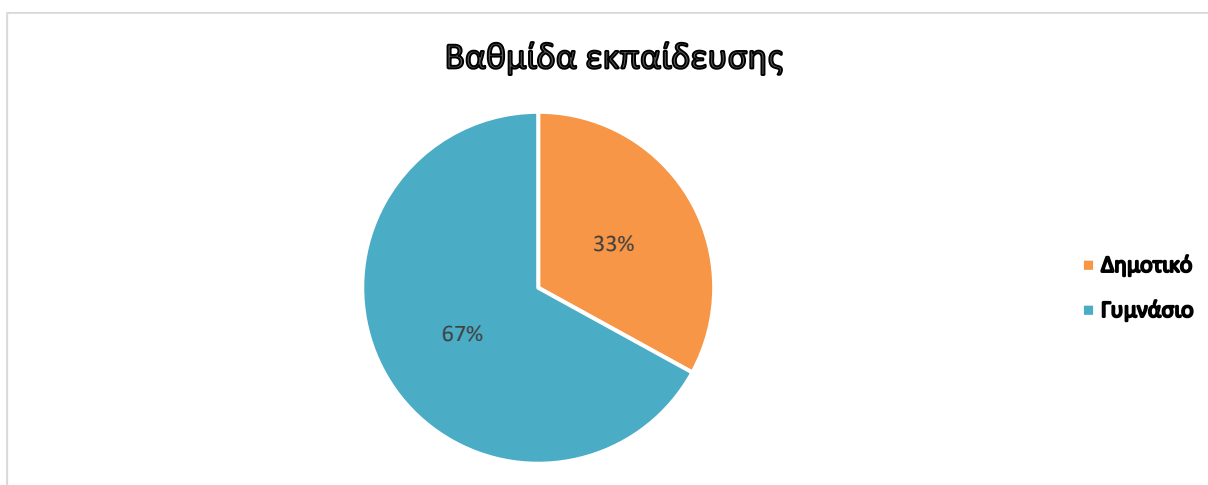
Γράφημα 3: Οικογενειακή κατάσταση συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι περισσότεροι/ες είναι παντρεμένοι/ες, σε ποσοστό 83%. Όπως γίνεται αντιληπτό, στο ποσοστό αυτό ανήκουν και άτομα της μικρότερης ηλικιακής ομάδας, γεγονός που επιβεβαιώνει τη σύναψη γάμου μεταξύ Ρομ σε νεαρή σχετικά ηλικία. Όλοι όσοι ανήκουν σε αυτή την κατηγορία έχουν ένα τουλάχιστον τέκνο που φοίτησε ή φοιτά τη δεδομένη χρονική στιγμή σε κάποια βαθμίδα εκπαίδευσης. Μόνο το 17% των συμμετεχόντων είναι άγαμοι/ες.



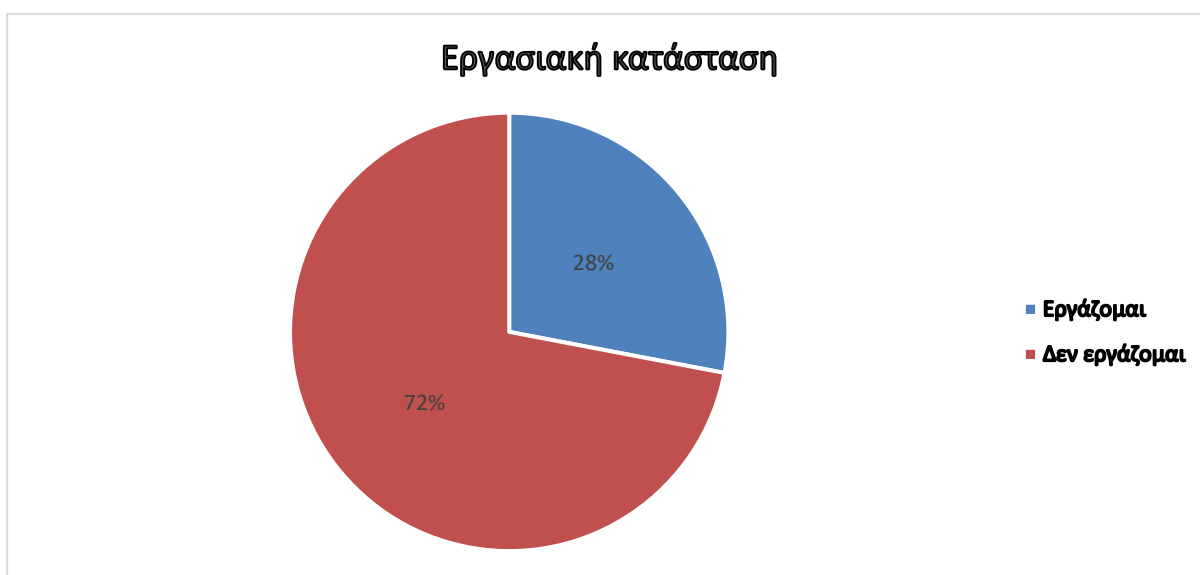
Γράφημα 4: Σχολική φοίτηση των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα (σε οποιαδήποτε βαθμίδα εκπαίδευσης)

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, το 67% έχει φοιτήσει σε κάποια βαθμίδα εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο), χωρίς απαραίτητα να την έχει ολοκληρώσει. Στο επόμενο γράφημα παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα ποσοστά όσων έχουν φοιτήσει στις αντίστοιχες βαθμίδες. Ένα ποσοστό 33% του δείγματος δεν έχει φοιτήσει σε καμία τάξη του ελληνικού σχολείου. Επρόκειτο για άτομα ηλικίας 34-47 ετών και στην πλειοψηφία τους είναι γυναίκες.



Γράφημα 5: Βαθμίδα όπου έχουν φοιτήσει οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα.

Σε συνέχεια του προηγούμενου γραφήματος (Γράφημα 4), από τους συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα που δήλωσαν ότι έχουν φοιτήσει σε κάποια βαθμίδα εκπαίδευσης, το 67% έχει φοιτήσει μέχρι κάποια τάξη του Γυμνασίου, ενώ το 33% μέχρι κάποια τάξη του Δημοτικού. Και στις δύο κατηγορίες είναι ελάχιστοι όσοι ολοκλήρωσαν οποιαδήποτε από τις δύο βαθμίδες, ενώ τα μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής διαρροής παρατηρήθηκαν στην Α΄ Γυμνασίου και κατά τη μετάβαση στην επόμενη τάξη. Στο Γ΄ μέρος της έρευνας (βλ. Παράρτημα) τέθηκε το ερευνητικό ερώτημα που αφορά τους λόγους της σχολικής διαρροής και τα ευρήματα παρουσιάζονται στην τελευταία ενότητα αυτού του κεφαλαίου. Όπως διαφαίνεται κι από το γράφημα κανένας από τους/τις ερωτώμενους/νες δεν έχει μεταβεί στο Λύκειο.



Γράφημα 6: Εργασιακή κατάσταση των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα

Ως προς την εργασιακή τους κατάσταση, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών δήλωσαν άνεργοι τη δεδομένη χρονική στιγμή, σε ποσοστό 72% και μόνο ένα 28% του δείγματος εργάζεται.

Κατά τη διεξαγωγή του πρώτου μέρους της συνέντευξης τέθηκε, μεταξύ άλλων, στους/στις συμμετέχοντες/ουσες που ανέφεραν ότι έχουν παιδιά, τα οποία τη δεδομένη στιγμή φοιτούν στο ελληνικό σχολείο, το εξής ερώτημα: «Μπορείτε να βοηθήσετε το/τα παιδί/α με τις σχολικές τους υποχρεώσεις;». Στο ερώτημα αυτό, όλοι όσοι είχαν φοιτήσει κι οι ίδιοι σε κάποια βαθμίδα εκπαίδευσης, είτε στο δημοτικό είτε στο γυμνάσιο, δήλωσαν ότι πράγματι βοηθούν τα παιδιά τους στον βαθμό που μπορούν ή είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν και απευθύνονται με τη σειρά τους στους εκπαιδευτικούς των σχολείων. Ενδεικτικά, κάποιες από τις απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής:

«Βεβαίως μπορώ. Γιατί κι εγώ που πήγα από την πρώτη μέχρι την τετάρτη τάξη, πρόλαβα να μάθω και να διαβάζω και να γράφω.» (Σ9)

«Τα βοηθάω αρκετά. Όσο μπορώ δηλαδή στο σπίτι τα βοηθάω πολύ», «...Και να μη ξέρω, θα προσπαθήσω. Ή μπορώ να καλέσω τη δασκάλα τους για οτιδήποτε, για να βοηθήσω τα παιδιά. Προσπαθούμε πάρα πολύ κι εγώ κι ο μπαμπάς τους». (Σ15)

Αντίθετα, όσοι γονείς δεν είχαν φοιτήσει καθόλου στο ελληνικό σχολείο δήλωσαν με απογοήτευση ότι αδυνατούν να βοηθήσουν τα παιδιά. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω δήλωση, στην οποία γίνεται εμφανής η προσπάθεια ορισμένων γονιών να ξεπεράσουν την αδυναμία αυτή, προσπαθώντας να μάθουν σε μεγάλη ηλικία να διαβάζουν και να γράφουν στα ελληνικά, προς όφελος των παιδιών τους:

«Δεν ήξερα, αλλά έπρεπε να κάνω προσπάθεια για τα παιδιά μου. Ναι, έκανα προσπάθεια πάρα πολύ, ειδικά με τον Α. Σε μία στιγμή είχα μάθει. Στην πρώτη τάξη που πήγαινε, όταν ερχόταν, το άφηνα λίγο να παίζει το παιδί και μετά του έλεγα: έλα να διαβάσεις, για να μάθω. Κι όμως εγώ δεν ήξερα. Στην πρώτη τάξη τι είναι, απλά γράμματα είναι, αλλά είχα μάθει». (Σ6)

Επιπλέον, στο αρχικό αυτό στάδιο των συνεντεύξεων ζητήθηκε από τους/τις ερωτώμενους/ες να αναλογιστούν αν οι ίδιοι αντιμετώπιζαν περισσότερες δυσκολίες στο παρελθόν σε σχέση με τη σχολική φοίτηση, συγκριτικά με τα παιδιά τους σήμερα. Οι περισσότεροι δήλωσαν αμέσως ότι τα πράγματα είναι σαφώς πολύ καλύτερα, σε σχέση με το παρελθόν, τόσο στο ζήτημα της πρόσβασης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Σ1:

«Ήταν πιο δύσκολα τα πράγματα τότε. Να φανταστείς εγώ πήγαινα σχολείο με τα πόδια μέσα στη βροχή.»,

αλλά και σε θέματα αποδοχής από την πλευρά των μη Ρομ και συμπληρώνει ο ίδιος:

«Τότε που θυμάμαι εγώ, όταν ξεκινούσε η σχολική χρονιά μαζευόταν όλο το χωριό κι έλεγε πού θα τους βάλετε τους Γύφτους; Εμένα μου έχει μείνει αυτό στο μυαλό από παιδί. Τώρα δεν πιστεύω να υπάρχουν αυτές οι προκαταλήψεις».

Το θέμα της απόρριψης, ακόμη και της ρατσιστικής συμπεριφοράς από τους μη Ρομ θίχτηκε κι από άλλους συμμετέχοντες, τονίζοντας πάντα ότι σήμερα τέτοια φαινόμενα τείνουν να εξαλειφθούν:

«Σε αυτό το σχολείο που πάμε εμείς δεν έχουμε βιώσει, για την ώρα τουλάχιστον, κανένα θέμα ρατσισμού. Δηλαδή και τα παιδιά μου παίζουν με παιδάκια Μπαλαμών, είναι φίλοι, τα έχουν καλέσει σε πάρτι τους, μιλάμε με τις μαμάδες, δηλαδή έχω κι εγώ επαφή με τις μαμάδες. Δεν έχω νιώσει τον ρατσισμό. Όσο περνάνε τα χρόνια καλύτερεύουν όλο και πιο πολύ τα πράγματα»,

ενώ αντίθετα το ίδιο άτομο δήλωσε ότι στο παρελθόν δε συνέβαινε κάτι τέτοιο:

«Ήταν μια κοπέλα που θυμάμαι εγώ από της αδερφής μου την τάξη και φοβόταν μέχρι και να την ακουμπήσουμε. Έλεγε ότι είχαμε χολέρα.» (Σ15)

5.3 Γλωσσικές χρήσεις κι η λειτουργία της ρομανές μέσα στην ευρύτερη κοινωνία

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας συζητήθηκαν ζητήματα που αφορούν τη χρήση και τη λειτουργία της ρομανές στην καθημερινή ζωή των Ρομ. Συγκεκριμένα, κατά την ανάλυση των ευρημάτων αποδόθηκαν οι παρακάτω κώδικες, τόσο στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, όσο και στις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα: χρήση της ρομανές - χρήση της ελληνικής γλώσσας - εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων, συνθηματική γλώσσα, γραπτή έκφραση, αντιδράσεις μη Ρομ απέναντι στη ρομανές, προσδιορισμός ταυτότητας - αισθήματα Ρομ για τη γλώσσα τους. Τα ευρήματα παρουσιάζονται σύμφωνα με την παραπάνω κωδικοποίηση.

5.3.1 Περιπτώσεις χρήσης των δύο γλωσσών κι η εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων

Η δίγλωσση κατάσταση των Ρομ είναι ένα από τα βασικά κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά της εν λόγω ομάδας. Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα έρευνα ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ορίσουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες χρησιμοποιούν είτε τη ρομανές είτε την ελληνική γλώσσα, καθώς και τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει η εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης. Όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι η χρήση της ρομανές γίνεται κατά κύριο λόγο στο πλαίσιο ιδιωτικών συζητήσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας ή γενικότερα των μελών της κοινότητας Ρομ. Αντίθετα, σε δημόσιες συζητήσεις και παρουσία μη Ρομ προτιμάται η ελληνική γλώσσα, για λόγους όχι μόνο επικοινωνιακούς, αλλά και για λόγους ευγένειας απέναντι στους συνομιλητές τους που δε γνωρίζουν τη ρομανές. Φυσικά, τα ελληνικά είναι η γλώσσα εκείνη που χρησιμοποιείται κατεξοχήν στις δημόσιες υπηρεσίες, κατά την επίσκεψη στο νοσοκομείο ή σε κάποιον ιατρό, καθώς και στα καταστήματα, ώστε να εξυπηρετηθούν πιο εύκολα κι

αποτελεσματικά. Ενδεικτικά, ορισμένες από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών που επιβεβαιώνουν την παραπάνω διαπίστωση ήταν οι εξής:

«Μέσα στο σπίτι μιλάμε τη δικιά μας. Τα ελληνικά τα χρησιμοποιώ όταν πάω μέσα στην πόλη, στα μαγαζιά, στο νοσοκομείο». (Σ5)

«Όταν έρχομαι σε επαφή με Μπαλαμούς μιλάω ελληνικά. Αλλά όχι και πολύ καθαρά, καμιά φορά μπερδεύομαι». (Σ10)

«Όταν είμαι με έναν φίλο, δεν μπορώ να μιλήσω την τσιγγάνικη, γιατί όταν είμαστε παρέα πρέπει να καταλάβει κι ο κουμπάρος μου τι λέω. Όχι, δεν μπορώ να μιλήσω τσιγγάνικα. Γιατί αυτός ξέρει μόνο ελληνικά, δεν ξέρει τη δικιά μου γλώσσα. Δεν μπορώ να μιλήσω τη δικιά μου γλώσσα και να μη καταλαβαίνει. Τι θα νομίσει; Ότι κάτι μου είπε, ότι με έβρισε, κάτι και πρέπει να μιλήσω ελληνικά». (Σ6)

Αρκετοί βέβαια, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, υποστήριξαν ότι καθημερινά, ακόμη και σε συζητήσεις εντός σπιτιού χρησιμοποιούν λέξεις ή φράσεις στα ελληνικά. Αυτό παρατηρήθηκε κυρίως σε οικογένειες με παιδιά, τα οποία ερχόμενα από το σχολείο συνεχίζουν να ομιλούν την ελληνική, αλλά και σε περιπτώσεις όπου οι ίδιοι οι γονείς μιλάνε στα παιδιά τους την ελληνική γλώσσα, με σκοπό να τη μάθουν από τη νηπιακή ηλικία και να μην αντιμετωπίσουν δυσκολίες κατά τη μετάβαση τους στο σχολείο. Όπως για παράδειγμα δήλωσε η Σ9:

«Καμιά φορά η κόρη μου δε μου μιλάει τη δική μου γλώσσα, μου μιλάει ελληνικά στο σπίτι... Εγώ απαντάω στη δικιά μου γλώσσα, αλλά καταλαβαίνει κι αυτή τα πάντα, τι είναι στα ελληνικά και τι είναι στη δικιά μας γλώσσα. Δεν έχουμε πρόβλημα»

Αντίστοιχα, σύμφωνα με τα λεγόμενα της Σ7:

«Στη μεγάλη μου κόρη ας πούμε της λέω: Πες μαμά, πες μπαμπά, πώς σε λένε, τι κάνεις και μου απαντάει: καλά. Δεν ξέρει να μιλάει ακόμα καλά, αλλά προσπαθώ να της μάθω»

και συμπλήρωσε ότι και η ίδια σε μικρή ηλικία χρησιμοποιούσε τα ελληνικά ακόμη και την ώρα του παιχνιδιού:

«Θυμάμαι με τις αδερφές μου είχαμε κούκλες και μιλάγαμε ελληνικά όταν παίζαμε, όχι τσιγγάνικα, μόνο ελληνικά».

Στην ίδια άποψη συμφώνησε και ο Σ17:

«Είναι τα παιδιά μέσα στο σπίτι και τα εγγόνια και πρέπει να τα ακούσουν τα ελληνικά, για να τα μάθουν».

Επιπλέον, παρατηρήθηκε στις νεαρότερες ηλικίες μία τάση να χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο την ελληνική γλώσσα στις συζητήσεις μεταξύ συνομηλίκων, όπως για παράδειγμα η Σ4, που δήλωσε ότι:

«Με τα κορίτσια εδώ μιλάω ελληνικά».

Όπως ήταν αναμενόμενο, η πλειοψηφία των ερωτώμενων υποστήριξε ότι η γλώσσα που υπερτερεί στην καθημερινή επικοινωνία είναι η ρομανές. Ενδιαφέρον παρουσιάζει κι η παρακάτω άποψη, σύμφωνα με την οποία η χρήση της ρομανές είναι σχεδόν αποκλειστική από το γυναικείο φύλο, καθώς οι γυναίκες περιορίζονται κυρίως στον χώρο του σπιτιού και της κοινότητας:

«Εμείς δε γυρίζουμε, δεν πάμε βόλτες, δεν πάμε πουθενά. Ειδικά εμείς οι Τσιγγάνες. Σπάνια θα βγούμε στην πόλη, άμα έχουμε σοβαρή δουλειά, είμαστε όλη μέρα σπίτι. Ε πώς θα μιλήσουμε; Δεν μπορώ να μιλήσω ελληνικά μέσα στο σπίτι». (Σ6)

Όσον αφορά την εναλλαγή των δύο γλωσσών, ακόμη και μέσα στην ίδια συζήτηση, οι περισσότεροι/ες δήλωσαν ότι πράγματι συμβαίνει καθημερινά, χωρίς απαραίτητα να συνειδητοποιούν την ώρα που συμβαίνει αυτό, για ποιο λόγο χρησιμοποιούν εναλλάξ τις δύο γλώσσες,

«Έρχεται από μόνο του» (Σ1)

«Γίνεται ασυναίσθητα, χωρίς να καταλάβεις τι λες. Γίνεται χωρίς να το επιλέγεις». (Σ12)

Υπήρξε βέβαια από ορισμένους και η άποψη ότι η αλλαγή της γλώσσας σχετίζεται με το θέμα της συζήτησης και κατά πόσο το ίδιο το θέμα τους επιτρέπει να εκφραστούν καλύτερα στη μία ή την άλλη γλώσσα, όπως δήλωσαν με την παρακάτω απλή φράση η Σ9 κι ο Σ11:

«Πώς σου έρχεται εκείνη την ώρα; Ανάλογα τι θα δεις, τι θα ακούσεις, τι θες να πεις» (Σ9)

«Για να καταλαβαίνομαστε». (Σ11)

5.3.2 Ο ρόλος της ρομανές ως συνθηματική γλώσσα

Όπως έχει προαναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η λειτουργία της γλώσσας για τους Ρομ δεν είναι μόνο επικοινωνιακή. Η ρομανές λειτουργεί πολλές φορές κι ως μία συνθηματική

γλώσσα, η οποία δε γίνεται κατανοητή από τους μη Ρομ. Το γεγονός αυτό επιβεβαίωσαν σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες, υποστηρίζοντας ότι πράγματι χρησιμοποιούν συχνά τη ρομανές μπροστά σε μη Ρομ, είτε για να συνεννοηθούν μεταξύ τους για κάτι, χωρίς να γίνουν αντιληπτοί από τους άλλους, ή ακόμη και για να σχολιάσουν ή να κοροϊδέψουν τους μη Ρομ. Μάλιστα, η συνθηματική λειτουργία της γλώσσας τους αναγνωρίστηκε από ορισμένους ως ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, που δημιουργεί ένα αίσθημα ανωτερότητας και τους κάνει να ξεχωρίζουν.

«Άμα πας σ' ένα δικαστήριο ή σε ένα αστυνομικό τμήμα, για να μη σε καταλάβουν μιλάς τσιγγάνικα» (Σ1)

«Όταν πηγαίνουμε κάπου με τον άντρα μου και τυχαίνει να θέλω να του πω κάτι που να μη καταλάβουν, δηλαδή έχω μια συζήτηση προσωπική και δε θέλω να καταλάβει ο άλλος τι λέω εγώ, το λέω στη δικιά μας γλώσσα» (Σ12)

«Το ότι εγώ γνωρίζω μια γλώσσα που δεν την ξέρουν οι άλλοι είναι πολύ σημαντικό. Αν μπω σε ένα μαγαζί και θέλω να πω κάτι με τον σύζυγό μου που δε θα αρέσει στους άλλους ή κάτι ενοχλητικό ή κάτι που δε μου αρέσει εμένα, ή όταν με προσβάλλει κάτι θα το πω στα τσιγγάνικα». (Σ15)

5.3.3 Γραπτή έκφραση

Η απουσία γραπτού λόγου στη ρομανές είναι ένα χαρακτηριστικό που πιθανότατα προκαλεί δυσκολίες στην επικοινωνία των Ρομ με τους μη Ρομ. Γι' αυτό τον λόγο οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ρωτήθηκαν τι κάνουν στην περίπτωση που χρειάζεται να εκφραστούν γραπτώς. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, μπορούν να τοποθετηθούν σε τρεις κατηγορίες.

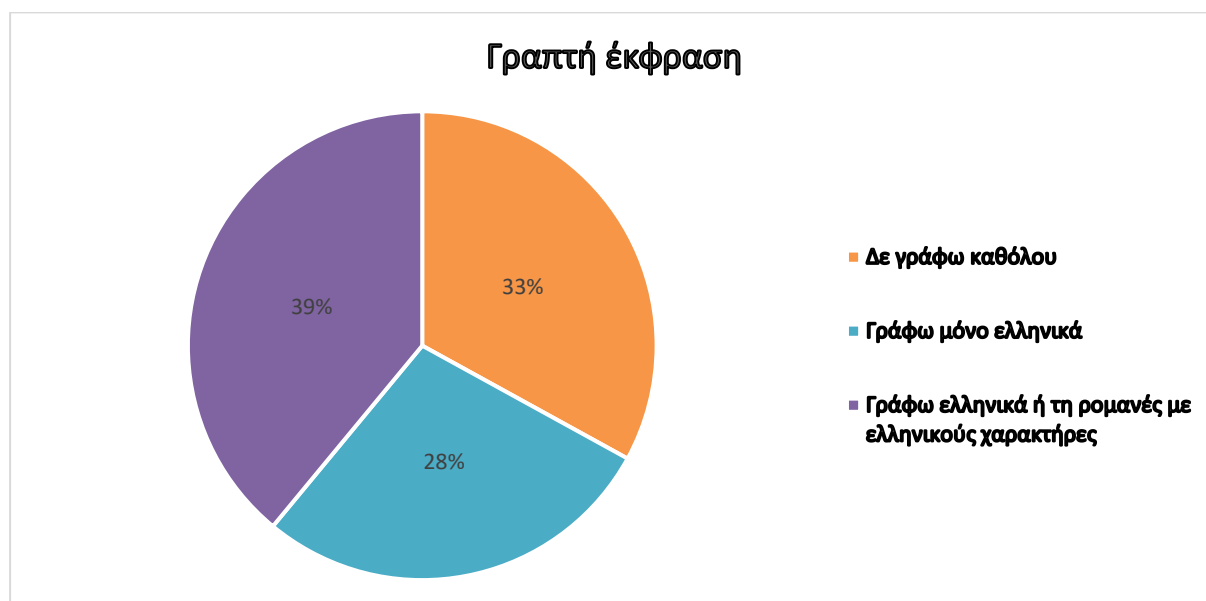
Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν όσοι δε φοίτησαν καθόλου στο ελληνικό σχολείο και δήλωσαν την αδυναμία τους να εκφραστούν γραπτώς με οποιοδήποτε τρόπο. Στην περίπτωση αυτή αναγκάζονται να ζητήσουν από κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας, συνήθως από τα παιδιά τους, να γράψει αντί εκείνων. Από την άλλη πλευρά, όσοι φοίτησαν έστω και σε μερικές τάξεις του δημοτικού είναι σε θέση να γράφουν στα ελληνικά και να έχουν τουλάχιστον μια στοιχειώδη γραπτή έκφραση. Παράλληλα, υπάρχει και μια μερίδα ατόμων, κυρίως νεαρότερης ηλικίας, που χρησιμοποιούν τους ελληνικούς χαρακτήρες για να γράψουν λέξεις ή φράσεις της δικής τους γλώσσας. Με άλλα λόγια, γράφουν τη ρομανές χρησιμοποιώντας το ελληνικό αλφάβητο, αν και αναγνωρίζουν ότι ορισμένες φορές δεν είναι εύκολος αυτός ο τρόπος γραφής. Από τις απαντήσεις που έδωσαν τα άτομα της τρίτης κατηγορίας, φάνηκε ότι έναν σημαντικό

ρόλο στην τάση αυτή και στην εξέλιξη κατά κάποιο τρόπο της γραπτής τους έκφρασης, έπαιξε η χρήση των κινητών τηλεφώνων, η αποστολή γραπτών μηνυμάτων μέσω αυτών και η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης:

«Στο Messenger με ελληνικά γράμματα, μιλάμε τσιγγάνικα. Μας φαίνεται πιο ενδιαφέρον» (Σ8)

«Δεν είναι πάντα εύκολο ή γρήγορο. Ίσα ίσα πρέπει να σκεφτείς πώς θα το γράψεις» (Σ11).

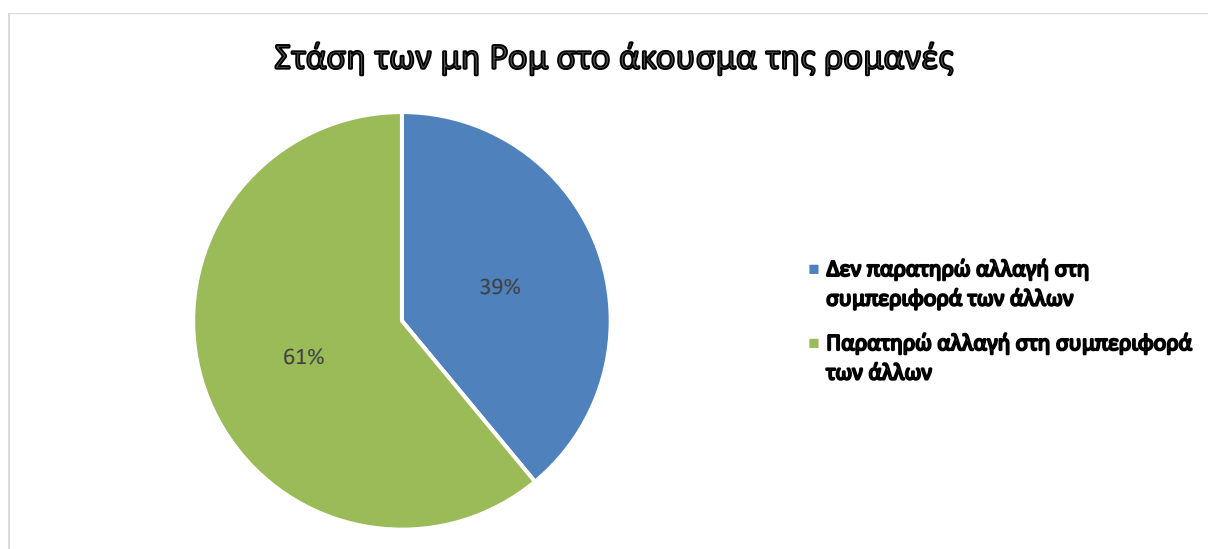
Τα ποσοστά των ατόμων που ανήκουν σε καθεμιά από τις παραπάνω τρεις κατηγορίες φαίνονται στο παρακάτω γράφημα:



Γράφημα 7: Πώς εκφράζονται γραπτώς οι συμμετέχοντες/ουσες

5.3.4 Η στάση των μη Ρομ απέναντι στη ρομανές

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας, οι συμμετέχοντες/ουσες ρωτήθηκαν για το πώς αντιλαμβάνονται τη στάση των μη Ρομ απέναντί τους, στο άκουσμα της ρομανές, αν παρατηρούν δηλαδή κάποιες αλλαγές στη συμπεριφορά αυτών και αν έχουν δεχθεί κάποιου είδους σχόλια για τη γλώσσα τους, είτε θετικά, είτε αρνητικά. Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζονται τα ποσοστά όσων δήλωσαν ότι δεν παρατηρούν καμία αλλαγή στη συμπεριφορά των άλλων και αντίστοιχα εκείνων που δήλωσαν ότι έχουν αντιληφθεί αλλαγή στάσης απέναντί τους, στο άκουσμα της ρομανές.



Γράφημα 8: Αλλαγή ή μη της συμπεριφοράς των μη Ρομ, στο άκουσμα της ρομανές

Το 39% του δείγματος υποστήριξε ότι δεν παρατηρεί ιδιαίτερες αλλαγές στη συμπεριφορά των μη Ρομ, δηλαδή ότι συμπεριφέρονται απολύτως φυσιολογικά στο άκουσμα της ρομανές και μάλιστα όπως είπε και ο Σ17:

«Επειδή η γλώσσα μας είναι διαχρονική, δεν παρεξηγείται εδώ στην Κέρκυρα κανένας. Συνεργαζόμαστε μια χαρά με τον κόσμο, μας αγαπάει, μας εκτιμάει, δεν έχουμε προβλήματα τέτοια δηλαδή. Ο κάθε άνθρωπος έχει μία γλώσσα που μιλάει».

Από την άλλη πλευρά, το 61% των συμμετεχόντων/ουσων δήλωσε ότι η γλώσσα τους λειτουργεί ως αναγνωριστικό της ταυτότητας και της καταγωγής τους, με αποτέλεσμα λόγω των στερεοτύπων που διατηρούν οι μη Ρομ για τους Ρομ, να παρατηρείται συχνά μία αλλαγή στη συμπεριφορά τους, όταν ακούνε να ομιλείται η ρομανές. Δήλωσαν λοιπόν ότι η συμπεριφορά των μη Ρομ αλλάζει, μιας και τους κοιτούν με περιέργεια, ακόμη και με καχυποψία.

«Όταν μιλάμε, όταν πάμε στην πόλη, δηλαδή στο μαγαζί που μιλάμε τη δικιά μας γλώσσα, μας βλέπουν αλλιώςτικα». (Σ5)

«Μας κοιτάζουν περίεργα και ύποπτα». (Σ8)

«Θα πουν: Α να! Είναι Τσιγγάνοι. Πρόσεχε! Μάζεψε τα πράγματά σου. Αν έρθει όμως μια άλλη ξένη που μιλάει τη γλώσσα της δε θα προφυλαχτούν, δε θα μαζέψουν τα πράγματά τους». (Σ15)

«Μας κοιτάζει με περιέργεια. Ότι τι λέει τώρα, τι θέλει να κάνει. Να με κοροϊδεύει; Όταν έχει τύχει να πάμε με τον άντρα μου για ψώνια και μας βγάζουνε τον λογαριασμό και με ρωτάει στη

δικιά μου γλώσσα: *P. τι λες εσύ, να το πάρω σ' αυτή την τιμή; κι εγώ του απαντάω στη δικιά μου γλώσσα, πάλι κοιτάει περίεργα ή παρακολουθεί*». (Σ12)

Όταν ρωτήθηκαν πώς αντιδρούν οι ίδιοι σε αυτή την αλλαγή συμπεριφοράς, κάποιοι δήλωσαν ότι προσπαθούν να αποφύγουν τη χρήση της ρομανές, για να μη προκαλέσουν την καχυποψία των μη Ρομ, ενώ υπήρξαν και λίγοι που πιστεύουν ότι δεν υπάρχει λόγος να νιώθουν οι ίδιοι άσχημα, επομένως συνεχίζουν να μιλούν κανονικά τη γλώσσα τους, αδιαφορώντας για τις αντιδράσεις των άλλων. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω δηλώσεις:

«Δηλαδή μέσα στα σουπερμάρκετ που πάμε και ψωνίζουμε, φοβάμαι να μιλήσω με τον Μ. ((σύζυγο)) στη δικιά μας γλώσσα, μην υποψιαστούν κάτι». (Σ12)

«Δεν το παίρνουμε για κακό. Ο καθένας μιλάει τη γλώσσα του. Κι αυτός μπορεί να μιλήσει αγγλικά κι εγώ να μη καταλαβαίνω τι λέει. Κι εγώ θα τον στραβοκοιτάξω». (Σ1)

Παρά την αλλαγή στάση και συμπεριφοράς απέναντί τους, οι περισσότεροι δήλωσαν στη συνέχεια της συνέντευξης ότι δεν έχουν δεχθεί σχεδόν ποτέ αρνητικά σχόλια για τη γλώσσα τους, με εξαίρεση ελάχιστες περιπτώσεις, όπως οι παρακάτω, όπου τους έχει ζητηθεί (ακόμη και με αυστηρό τόνο) να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα:

«Όταν χρησιμοποιούσαμε τα τσιγγάνικα στην τάξη, μας κάναμε παρατήρηση γιατί δεν καταλαβαίνανε τι λέγαμε». (Σ3)

«Μου έχουν πει: Τι λες; Μίλα ελληνικά να καταλάβουμε» (Σ9)

Σχεδόν όλοι επίσης συμφώνησαν ότι έχουν εισπράξει τουλάχιστον μια φορά θετικά ή κολακευτικά σχόλια από τους άλλους, είτε για την ίδια τη γλώσσα τους, εκφράζοντας ταυτόχρονα και την επιθυμία τους να την μάθουν κι εκείνοι, είτε για τη σωστή χρήση των ελληνικών από πλευράς Ρομ. Ενδεικτικές ήταν οι παρακάτω δηλώσεις:

«Είναι μερικοί Έλληνες που τους αρέσει. Θέλουν να μάθουν κι αυτοί τσιγγάνικα. Εγώ έχω τους φίλους μου που θέλουν να μάθουν και μαθαίνουν μερικές λέξεις». (Σ2)

«Με έχουν ρωτήσει τι γλώσσα είναι αυτή. Θέλανε και οι Μπαλαμέ να μάθουν τη δικιά μας γλώσσα» (Σ18)

«Μου έχουν πει στο τηλέφωνο: Τσιγγάνος είστε; Γιατί έχετε άλλη προφορά από άλλους Τσιγγάνους». (Σ1)

5.3.5 Τα αισθήματα των Ρομ για τη γλώσσα τους

Στο τέλος του δεύτερου μέρους της συνέντευξης ρωτήθηκαν όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες για το πώς αισθάνονται για τη γλώσσα τους. Η πρώτη λέξη που χρησιμοποίησαν σχεδόν όλοι/ες για να εκφράσουν το συναίσθημά τους, ήταν η λέξη υπερηφάνεια. Αισθάνονται λοιπόν υπερήφανοι για τη γλώσσα τους, μια γλώσσα που όπως δήλωσαν δε σταματούν να τη χρησιμοποιούν από τη στιγμή της γέννησής τους. Ταυτόχρονα, η πλειοψηφία αυτών θεωρούν ότι είναι μία γλώσσα ιδιαίτερη και ξεχωριστή, λόγω της απουσίας γραπτού λόγου, του περιορισμένου αριθμού φυσικών ομιλητών, της δυσκολίας στην εκμάθησή της, αλλά και λόγω της συνθηματικής λειτουργίας της. Επίσης, συμφώνησαν μεταξύ τους ότι επρόκειτο για ένα από τα πρώτα και βασικά στοιχεία της ταυτότητας των Ρομ (μαζί με την κουλτούρα, τα τραγούδια και το ιδιαίτερο ντύσιμο, όπως ανέφεραν ορισμένοι). Όλοι/ες ανεξαρτήτου ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου επιθυμούν η γλώσσα τους να διατηρηθεί, γι' αυτό το λόγο και τη μαθαίνουν στα παιδιά τους. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένοι νέοι γονείς δήλωσαν ότι είναι πολύ πιο χρήσιμο πλέον τα παιδιά τους να ομιλούν καλά ελληνικά, ώστε να μπορούν να προοδεύσουν και να αποκατασταθούν επαγγελματικά, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν οφείλουν να μιλούν παράλληλα και τη μητρική τους γλώσσα. Ακολουθούν μερικές από τις δηλώσεις των ίδιων των Ρομ:

«Μεγάλωσα μ' αυτήν και βέβαια είμαι περήφανη, γιατί μεγάλωσα μ' αυτήν και δεν μπορούμε να το κόψουμε αυτό. Αυτό που μας έχει μείνει μονάχα τώρα είναι η γλώσσα». (Σ6)

«Αυτή η γλώσσα δεν τελειώνει, γιατί όσα παιδιά και να γεννηθούν, με το που γεννιούνται μιλάνε τη γλώσσα αυτή. Ακόμα και στο νοσοκομείο του μιλάνε έτσι για να το χαϊδέψουν κι έτσι καταλαβαίνει κι αυτό. Και ξεκινάει και τα ελληνικά και τη δικιά μας γλώσσα». (Σ9)

«Επειδή μιλάμε έτσι, είμαστε Ρομά. Μιλάμε τη δικιά μας γλώσσα. Έχουμε και τα γλέντια, τα τραπέζια, τα τραγούδια». (Σ5)

«Είναι η γλώσσα έντονο στοιχείο της ταυτότητάς μας, αλλά είναι και τα ρούχα, έτσι. Κι η κουλτούρα. Μία κοπέλα όσο και να τη δεις ντυμένη, θα φαίνεται ότι είναι Τσιγγάνα, γιατί κάπου θα μιλήσει. Άμα είναι με παρέα, θα μιλήσει, θα καταλάβεις ότι είναι Τσιγγάνα, δεν υπάρχει περίπτωση». (Σ6)

«Εγώ αισθάνομαι πάρα πολύ ωραία, γιατί είναι μια γλώσσα πολύ ξεχωριστή. Είναι σπάνια να τη μάθεις κι εμένα μου αρέσει που έχω κι εγώ μια γλώσσα με τον άντρα μου, με τα παιδιά μου που μπορώ να συνεννοηθώ για κάτι. Είναι η γλώσσα μας. Είμαι περήφανη για τη γλώσσα μας». (Σ12)

«Εμένα μου αρέσει η γλώσσα μας. Για παράδειγμα, όταν ακούω μια Τσιγγάνα να μιλάει τσιγγάνικα και μια Ελληνίδα να μιλάει ελληνικά, εμένα μου αρέσει πιο πολύ που ακούγονται τα τσιγγάνικα. Γιατί τα ελληνικά είναι συνηθισμένα, όλοι τα μιλάνε, τα τσιγγάνικα δεν υπάρχει μια Ελληνίδα να τα ξέρει. Να σου κάνω και μια ερώτηση; Εκεί που είναι οι πολλές γλώσσες, τα αγγλικά, τα γερμανικά...υπάρχουν τα τσιγγάνικα, να μπορείς να τα μάθεις; Όχι. Δε διδάσκεται».
(Σ16)

5.4 Η εκπαίδευση των Ρομ και ο ρόλος της ρομανές

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της έρευνας διερευνήθηκαν τα ζητήματα εκείνα που αφορούν την εκπαίδευση των Ρομ σήμερα, τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν λόγω της διγλωσσίας των μαθητών, η σημασία της διγλωσσίας στη σχολική διαρροή, καθώς και προτάσεις των ίδιων των Ρομ για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών. Αναλυτικά, αποδόθηκαν οι παρακάτω κώδικες στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και στις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα: προβλήματα που δυσχεραίνουν την εκπαίδευση των Ρομ, λόγοι ελλιπούς φοίτησης και σχολικής διαρροής, οι γλωσσικές δυσκολίες των Ρομ, αξιοποίηση της ρομανές στο ελληνικό σχολείο, προτάσεις βελτίωσης των εκπαιδευτικών συνθηκών. Τα ευρήματα παρουσιάζονται σύμφωνα με την παραπάνω κωδικοποίηση.

5.4.1 Προβλήματα που δυσχεραίνουν την εκπαίδευση των Ρομ

Σε ένα πρώτο στάδιο προσέγγισης του θέματος της εκπαίδευσης των Ρομ, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες/ουσες να προσδιορίσουν τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές Ρομ στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Στόχος ήταν οι ερωτώμενοι/ες να εκφραστούν όσο γίνεται πιο ελεύθερα, χωρίς κατευθύνσεις από πλευράς ερευνήτριας προς το υπό διερεύνηση ζήτημα της γλώσσας. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ποικίλουν. Συγκεκριμένα, υπήρξαν ορισμένοι συμμετέχοντες/ που υποστήριξαν ότι δεν υπάρχουν ιδιαίτερα προβλήματα κατά την είσοδο ενός παιδιού στην εκπαίδευση, εκφράζοντας είτε την δική τους προσωπική εμπειρία ως μαθητές ή μιλώντας ως γονείς παιδιών που φοιτούν τη δεδομένη χρονική στιγμή στο σχολείο. Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών έθιξε τουλάχιστον ένα πρόβλημα που εντοπίζει κατά τη σχολική φοίτηση των Ρομ μαθητών.

Ένα από τα πρώτα ζητήματα που τους απασχολούν είναι η ίδια η γλώσσα, καθώς πολλά παιδιά ξεκινώντας την προσχολική εκπαίδευση γνωρίζουν αποκλειστικά τη ρομανές ή ελάχιστα την ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα να χρειάζονται μεγαλύτερο διάστημα προσαρμογής στο

σχολικό περιβάλλον και να δυσκολεύονται στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Βέβαια, όλοι όσοι δήλωσαν ότι το βασικότερο πρόβλημα είναι η γλώσσα, στη συνέχεια συμπλήρωσαν ότι η δυσκολία αυτή ξεπερνιέται σχετικά γρήγορα, μιας και τα παιδιά τους είναι εύστροφα και προσαρμοστικά.

«Όταν ένα παιδί ξεκινά από τα νήπια, το πρώτο πράγμα είναι η γλώσσα. Δυσκολεύεται με τα ελληνικά, δεν καταλαβαίνει εύκολα, αλλά μπαίνει στο νόημα. Το πρόβλημα αυτό το είχα εγώ με την Τ. ((κόρη)). Όταν πήγε στα νήπια μου έλεγε η δασκάλα της ότι δυσκολεύεται με τα ελληνικά, αλλά μετά το ξεπέρασε». (Σ1)

«Όταν εμείς μαθαίνουμε στα παιδιά τη δικιά μας γλώσσα, το παιδί που θα είναι 6 χρονών και θα πάει πρώτη τάξη, θα έχει δυσκολία. Μεγάλη δυσκολία, γιατί θα μιλάει η δασκάλα του και δε θα καταλαβαίνει τι λέει. Αυτό πρέπει να αλλάζει». (Σ6)

Με τα παραπάνω συμφωνεί και η Σ12:

«Φυσικά αντιμετωπίζουν δυσκολίες, γιατί μιλάνε δύο γλώσσες ταυτόχρονα. Όταν πάνε νηπιαγωγείο όλα τα Ρομά τα δικά μας, δεν ξέρει κανένα ελληνικά»

και συμπληρώνει:

«Δεν μπορούν να συνεννοηθούν με τη δασκάλα, δεν μπορούν να της μιλήσουν, να της εξηγήσουν. Να φανταστείς η κόρη μου η μεγάλη όταν είχε πάει στο προνήπιο ήθελε να πάει στην τουαλέτα και δεν ήξερε πώς να το πει. Και την παίρνει από το χεράκι και της δείχνει την τουαλέτα. Εκεί κατάλαβε η δασκάλα ότι ήθελε να πάει τουαλέτα. Είχαμε θέμα. Πιστεύω όμως ότι είναι πάρα πολύ έξυπνα όλα τα Ρομά, γιατί από τις 7.00 που ξυπνάμε, από τις 8.00 που ξεκινάνε στο σχολείο, μέχρι τη 1.00- 1.30 που σχολάνε μιλάνε ελληνικά στο σχολείο και μόλις έρχονται στο σπίτι να μιλάνε τη γλώσσα μας».

Ένα πρόβλημα που εντοπίζεται από κάποια μέλη της κοινότητας Ρομ ακόμη και σήμερα, είναι η ρατσιστική (όπως δήλωσαν) αντιμετώπιση από μια μερίδα μαθητών απέναντί τους. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι περισσότεροι υποστήριζαν ότι οι ρατσιστικές συμπεριφορές εξαλείφονται με το πέρασμα των χρόνων, αλλά ακόμη υφίστανται σε ορισμένες περιπτώσεις. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω δήλωση:

«Μέχρι και σήμερα που μιλάμε υπάρχει ρατσισμός. Είναι πολύ μεγάλο θέμα. Και τα παιδιά μου έχουν δεχθεί σε πιο μικρή ηλικία. Όσο περνάνε τα χρόνια και με τις παρέες που γνωρίζονται είναι καλύτερα». (Σ12)

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα λόγια της Σ10, η οποία στην προσπάθειά της να αποφύγει εκδηλώσεις ρατσισμού απέναντι στις κόρες της, τις έντυνε και τις περιποιούνταν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μοιάζουν όσο γίνεται περισσότερο με τα υπόλοιπα κορίτσια του σχολείου.

«Φοβόμουν, μη τις κοροϊδέψουν. Μη πούνε ότι είναι Γύφτισσες. Όπως τα έντυνα εγώ, με τα κοτσιδάκια τους, με τα ωραία πραγματάκια τους, δεν ήξεραν ότι είναι Τσιγγάνες, τα έντυνα όπως ήταν οι άλλοι».

Αξίζει να σημειωθεί επίσης ότι από τους 18 συμμετέχοντες/ουσες, οι 2 υποστήριξαν ότι οι Ρομ μαθητές εισπράττουν μία αδιαφορία από πλευράς εκπαιδευτικών, λόγω των χαμηλών προσδοκιών που έχουν για την πρόοδο τους. Συγκεκριμένα:

«Οι δάσκαλοι δε δίνουν σημασία στα παιδιά για να μάθουν γράμματα». (Σ11)

«Εμένα το πρόβλημα μου είναι με τους δασκάλους, γιατί με τους Έλληνες έχουν περισσότεροι επαφή, παρά με μας που είμαστε Τσιγγάνοι». (Σ14)

Τέλος, μία από τις συμμετέχουσες υποστηρίζει ότι αυτό που δυσχεραίνει την εκπαίδευση των μαθητών είναι η οικονομική κατάσταση των γονιών, που παρά τη θέλησή τους αδυνατούν να προσφέρουν στα παιδιά τους τη στήριξη και τα εφόδια που χρειάζονται, για να προοδεύσουν στο σχολείο.

«Τα περισσότερα από τα δικά σας παιδιά έχουν βοήθεια, Αγγλικά, Μαθηματικά, πάνε δυο τρία φροντιστήρια την ημέρα. Το δικό μας παιδί δεν πάει ούτε ένα. Τα οικονομικά είναι το πρόβλημα. Εγώ είμαι άνεργη, οπότε δεν μπορώ να προσφέρω κάτι στο παιδί μου. Θα κάνω τα πάντα βέβαια να πάει σχολείο, τα φαγητά, τα βιβλία, αλλά δεν μπορώ να προσφέρω περισσότερα. Αυτό είναι που εμποδίζει τα Ρομά περισσότερο». (Σ7)

Ο πίνακας που ακολουθεί συγκεντρώνει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τα προβλήματα της εκπαίδευσης των Ρομ. Στον πίνακα έχουν συμπεριληφθεί όλες οι απόψεις, ακόμα και ο μη εντοπισμός προβλημάτων, με σκοπό να αναδειχθούν όλα τα θέματα που οι ίδιοι/ες έκριναν σημαντικά. Στον πίνακα καταγράφεται η συχνότητα εμφάνισης της κάθε θεματικής (προβλήματος) στις απαντήσεις των ερωτώμενων, μαζί με το αντίστοιχο ποσοστό. Δεδομένου όμως ότι ορισμένοι συμμετέχοντες/ουσες προσδιόρισαν περισσότερα από ένα προβλήματα, μία απάντηση ενδέχεται να εμπίπτει σε περισσότερες από μία θεματικές κατηγορίες.

Προβλήματα στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομ	Συχνότητα εμφάνισης στις απαντήσεις	Συχνότητα εμφάνισης στις απαντήσεις – Ποσοστά (%)
Δεν εντοπίζω κανένα πρόβλημα	5	28%
Αποκλειστική χρήση της ρομανές/ ελλιπής γνώση των ελληνικών	8	44%
Ρατσιστικές συμπεριφορές εναντίον των Ρομ μαθητών	4	22%
Αδιαφορία και χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών	2	11%
Οικονομική δυσχέρεια των οικογενειών	1	6%

Πίνακας 2: Προβλήματα στην εκπαίδευση των Ρομ μαθητών/τριών

5.4.2 Λόγοι ελλιπούς φοίτησης και σχολικής διαρροής

Όπως έγινε φανερό και από το πρώτο μέρος της έρευνας (δημογραφικά και κοινωνιολογικά στοιχεία), κανείς από τους συμμετέχοντες δεν έχει ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, όπως ορίζεται στην Ελλάδα, με τον Ν. 1566/85²¹ (άρθρο 2 παρ. 3). Παρατηρείται μία τάση διακοπής της σχολικής φοίτησης κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο) ή κατά τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου. Η δεύτερη περίπτωση φαίνεται να είναι πιο συνηθισμένη σήμερα, σε σχέση με το παρελθόν, καθώς ολοένα και περισσότεροι Ρομ εγγράφονται στο Γυμνάσιο και πράγματι φοιτούν στην πρώτη τάξη αυτού, αλλά ελάχιστοι ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους εκεί.

Σύμφωνα λοιπόν με τις απαντήσεις που δόθηκαν στο πρώτο μέρος της έρευνας (σχετικά με τη σχολική φοίτηση), στο τρίτο μέρος των συνεντεύξεων τέθηκε το ερευνητικό ερώτημα που αφορά την ελλιπή φοίτηση και τη σχολική διαρροή. Έτσι, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για ποιο λόγο δεν πήγαν οι ίδιοι σχολείο ή αν πήγαν μέχρι κάποια τάξη, γιατί στη συνέχεια

²¹ Ο Ν. 1566/85 (άρθρο 2 παρ 3) προβλέπει ότι η φοίτηση είναι υποχρεωτική στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο, εφόσον ο μαθητής δεν έχει υπερβεί το 16ο έτος της ηλικίας του. Όποιος έχει την επιμέλεια του προσώπου του ανηλίκου και παραλείπει την εγγραφή ή την ενοποίηση του ως προς τη φοίτηση τιμωρείται με τα οριζόμενα στον Ποινικό Κώδικα. Με το Ν. 3518/06 (άρθρο 73) θεσπίστηκε και η υποχρεωτικότητα της προσχολικής εκπαίδευσης για τα παιδιά από την ηλικία των πέντε (5) ετών. Ως εκ τούτου, η φοίτηση στο νηπιαγωγείο αποτελεί πλέον μέρος της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

διέκοψαν την εκπαίδευσή τους. Επειδή επρόκειτο για δύο διαφορετικές περιπτώσεις, η ερμηνεία των ευρημάτων διαφέρει.

Όσον αφορά τα άτομα εκείνα που δε φοίτησαν σε καμία τάξη του ελληνικού σχολείου, πρέπει να σημειωθεί ότι είναι όλοι μεταξύ 34-47 ετών και στην πλειοψηφία τους είναι γυναίκες. Το γεγονός αυτό δηλώνει ότι στο παρελθόν (τουλάχιστον μια εικοσαετία πριν), μεγάλο ποσοστό των Ρομ δεν εγγράφονταν καθόλου στο σχολείο, σε αντίθεση με σήμερα όπου όλες οι νεότερες γενιές έχουν εγγραφεί κανονικά στην πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης και της προσχολικής εκπαίδευσης. Βεβαίως, οι λόγοι για τους οποίους η συγκεκριμένη ομάδα δεν παρακολούθησε καμία τάξη του ελληνικού σχολείου αξίζει να αναφερθούν, ώστε να μπορεί να γίνει μία κοινωνιολογική σύγκριση ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν. Από τα 6 άτομα που δήλωσαν ότι δεν έχουν πάει σχολείο, τα 5 είναι γυναίκες. Το φύλο στην προκειμένη περίπτωση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς και οι 5 αυτές γυναίκες συμπλήρωσαν ότι οι άνδρες της οικογένειας, ακόμη και οι μεγαλύτερης ηλικίας αδελφοί, φοίτησαν έστω και σε λίγες τάξεις του Δημοτικού. Όπως εξήγησαν στη συνέχεια, οι άνδρες έπρεπε να γνωρίζουν, τουλάχιστον στοιχειωδώς, να γράφουν και να διαβάζουν, καθώς κρινόταν απαραίτητη προϋπόθεση για την εύρεση οποιασδήποτε μορφής εργασίας, αλλά και για τη διεκπεραίωση των δημοσίων υποθέσεων, εκτός της οικείας. Αντίθετα, οι γυναίκες ήταν υποχρεωμένες να γνωρίζουν πολύ καλά τις οικιακές δουλειές, μιας και προορίζονταν αποκλειστικά για τη φροντίδα των τέκνων και του σπιτιού. Η νοοτροπία αυτή φαίνεται και στην παρακάτω δήλωση:

«Είμαστε 6 αδέρφια και δεν έχω πάει σχολείο εγώ κι μια αδερφή μου. Τα 4 αδέρφια έχουν πάει κανονικά σχολείο. Αυτό έγινε γιατί εμείς έχουμε ένα έθιμο. Το κορίτσι πρέπει να είναι σπίτι, να μάθει τα οικιακά του σπιτιού, γιατί μετά θα παντρευτεί και θα έχει πρόβλημα, πρέπει δηλαδή να τα ξέρει όλα, να ξέρει να μαγειρεύει, να ξέρει να κάνει τις δουλειές. Αυτό το πρόβλημα είχαμε δηλαδή με τα κορίτσια. Αλλά μετά η μάνα μου στη μικρότερη είχε άλλη γνώση. Έπρεπε να πάει σχολείο, επειδή δεν είχαμε πάει εμείς οι δύο».

Και συμπληρώνει:

«Έπρεπε να βοηθήσω τ αδέρφια μου επειδή δούλευε η μάνα μου με τον πατέρα μου και ήταν τα αδέρφια μου μικρά, έπρεπε να πλένω, να κάνω, αυτό ήταν το θέμα. Αλλά ήθελα να πάω. Γιατί ζήλευα κι εγώ. Γιατί πήγαινε κι ο αδερφός μου που ήταν μεγαλύτερος. Ο μεγαλύτερος αδερφός μου πήγαινε πρώτος στο σχολείο και ζήλευα κι εγώ. Δεν είχαμε διαφορά χρόνου μαζί, είχαμε 3

χρόνια διαφορά. Απλά έπρεπε να κάτσω και να δουλέψω σπίτι. Αυτό ήταν το πρόβλημα. Αλλά ήθελα να πάω». (Σ6)

Ο μοναδικός άντρας που δήλωσε ότι δεν πήγε καθόλου σχολείου, εξήγησε ότι αυτό οφείλεται στην καθυστερημένη απόφαση στου πατέρα του να τον εγγράψει: *«Με έστειλε ο πατέρας μου σε μεγάλη ηλικία και δε με παίρνανε»*. (Σ17)

Όλοι όσοι δεν φοίτησαν καθόλου εξέφρασαν τη δυσaréσκειά τους για την έλλειψη μόρφωσης και παραδέχθηκαν ότι αν είχαν σήμερα την ευκαιρία, θα ήθελαν να μάθουν έστω τα βασικά, να γράφουν και να διαβάζουν:

«Το έχω μετανιώσει πάρα πολύ, γιατί στενοχωριέμαι που δεν ξέρω. Δεν ξέρω δηλαδή ένα τηλέφωνο απέξω να το πω, να πάω κάπου, να διαβάσω μια ταμπέλα. Έχω τα μάτια μου, αλλά είμαι σαν τυφλή, δεν ξέρω τίποτα». (Σ10)

Στον αντίποδα, βρίσκονται τα άτομα εκείνα που έχουν φοιτήσει σε τουλάχιστον μερικές τάξεις του Δημοτικού ή και του Γυμνασίου. Στην περίπτωση τους οι λόγοι διακοπής της φοίτησης ποικίλουν. Συγκεκριμένα, 3 από τους συμμετέχοντες/ουσες υποστήριξαν ότι οι λόγοι είναι πρωτίστως οικονομικοί, εξηγώντας, από τη μία πλευρά, ότι τα παιδιά πρέπει να εργαστούν και να βοηθήσουν την οικογένεια κι από την άλλη πλευρά, ότι λόγω του μεγάλου ποσοστού ανεργίας των Ρομ και των μη σταθερών συνθηκών εργασίας, πολλές οικογένειες αδυνατούν να υποστηρίξουν την εκπαίδευση των παιδιών τους.

«Είναι πολλές οι συνθήκες που ένα παιδί Ρομά, όπως είμαστε εμείς τώρα, όχι να μη θέλει, να μη μπορεί. Υπάρχουν περιπτώσεις που δεν έχουν δυνατότητες, δεν έχουν χρήματα. Εγώ τώρα θέλω να σπουδάσω το παιδί μου, αν δεν έχω χρήματα πώς; Έχουμε πολύτεκνες οικογένειες, είμαστε πολλά τα άτομα. Παλεύουμε να είναι τα παιδιά καθαρά, όπως το βλέπεις, να τα έχουμε ντυμένα, να τους ψωνίζουμε, να τρώνε, αλλά να πάνε περισσότερο δεν μπορούμε. Γιατί δεν έχουμε κι εμείς δουλειές κανονικές, να μπορούν κι αυτά να σπουδάζουν. Είναι δύσκολο. Δε μας παίρνουν κι εμάς σε δουλειές» (Σ9).

Παράλληλα, μερικά μέλη της κοινότητας Ρομ παραδέχονται ότι η διακοπή της σχολικής φοίτησης είναι κάτι ιδιαίτερα σύνηθες στην κοινότητά τους, λόγω κουλτούρας, αλλά και λόγω του εθίμου να παντρεύονται και να κάνουν οικογένεια σε πολύ νεαρή ηλικία. Οι παρακάτω δηλώσεις το επιβεβαιώνουν:

«Είναι η κουλτούρα μας αυτή. Να τώρα ο Α. ((γιος)) θα τελειώσει το σχολείο. Έχω στο μυαλό μου ότι δε θα βγει γιατρός. Έχω τη δουλειά μου, θα τον βάλω στη δουλειά μου, καλά πάμε. Επίσης, τα παιδιά 15-16 χρονών, άντε το πολύ 18, αλλάζει η ζωή τους». (Σ1)

«Όταν πήγα Γυμνάσιο, όλα τα κορίτσια το είχαν σταματήσει, επειδή υπάρχει τώρα και το έθιμο. Το σταματάνε. Μέχρι 15-16 το σταματάνε. Ήμουν μόνη μου, δεν είχα κανέναν». (Σ7)

Η παραπάνω δήλωση της Σ7 αναδεικνύει και μια ακόμη πτυχή του ζητήματος της σχολικής διαρροής των Ρομ. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι μαθητές που εγκαταλείπουν πρώτοι το σχολείο και σε μικρότερη ηλικία, ανήκουν στο γυναικείο φύλο. Όπως δήλωσε κι η Σ16:

«Δε με άφησαν οι γονείς μου να συνεχίσω, επειδή ήμουν κορίτσι. Τα κορίτσια φοβούνται οι γονείς μη κάνουν καμιά σχέση».

Η αγωνία των Ρομ, μήπως συνάψουν σχέσεις τα παιδιά τους στην εφηβεία, με μέλη εκτός κοινότητας ή ο φόβος μην εμπλακούν σε παραβατικές (ή μη αποδεκτές) συμπεριφορές, έχει διαπεράσει και στην αντίληψη των πιο νέων συμμετεχόντων, όπως ο Σ2, ο οποίος ολοκληρώνει φέτος την Γ' γυμνασίου και παρότι επιθυμεί να συνεχίσει την εκπαίδευση του και στο Λύκειο, δεν είναι σίγουρος ότι θα τα καταφέρει, γιατί όπως δήλωσε:

«Πιο πολύ δε θέλω να πάω στο Λύκειο γιατί μου λένε ότι κάνουν ουσίες ναρκωτικών».

Επιπλέον λόγοι διακοπής της σχολικής φοίτησης που εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν μεταξύ άλλων η παραμονή στην ίδια τάξη λόγω πολλών απουσιών (και κατά συνέπεια η μη επαναφοίτηση), η έλλειψη παρέας, αλλά και η αδιαφορία των εκπαιδευτικών:

«Είχα ένα πρόβλημα υγείας, δεν πήγαινα σχολείο κι έμεινα από απουσίες» (Σ3)

«Στο γυμνάσιο δεν είχα παρέες, γι' αυτό το έκοψα, δεν ήθελα να πάω» (Σ4)

«Δεν έκαναν κάτι οι δάσκαλοι για να συνεχίσω». (Σ14)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι κανένας από τους συμμετέχοντες/ουσες δε θεωρεί ότι οι γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Ρομ μαθητές (αναλύονται στην αμέσως επόμενη ενότητα) λειτουργούν ανασταλτικά για την εκπαίδευσή τους.

«Αυτή είναι δικαιολογία μας. Είναι δικαιολογία. Για παράδειγμα αν το δικό μου το παιδί δε θέλει να πάει σχολείο επειδή δεν ξέρει τη γλώσσα, αυτό θα είναι μεγάλο ψέμα. Όταν το παιδί το δικό

μου μού λέει ότι δε θέλει να πάει σχολείο κι εγώ τον αφήνω σπίτι ή να πάει έξω να παίζει, τότε δε θέλω εγώ να το στείλω». (Σ6)

Παρόλα αυτά, όσοι συμμετέχοντες/ουσες φοίτησαν έστω και στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου, συμπλήρωσαν στη συνέχεια των συνεντεύξεων ότι τα μαθήματα του Γυμνασίου και τα σχολικά εγχειρίδια είναι πιο δύσκολα και δυσνόητα, σε σχέση με τα βιβλία του Δημοτικού. Επομένως, κατά την είσοδο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαπίστωσαν ότι υπάρχει πράγματι ένα γλωσσικό έλλειμμα για τους μαθητές Ρομ, το οποίο ενισχύει την απόφαση των ίδιων ή των γονιών τους να διακόψουν τη σχολική φοίτηση. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά ο Σ11:

«Στο Γυμνάσιο δεν καταλάβαινα τίποτα. Μου φαινόταν δύσκολα τα βιβλία».

5.4.3 Οι γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών Ρομ

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στους συμμετέχοντες/ουσες αφορά τις γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών Ρομ. Συγκεκριμένα, ρωτήθηκαν αν η διγλωσσία λειτουργήσει βοηθητικά στην εκπαίδευση των παιδιών ή κατ' αντιπαραβολή, αν η χρήση της ρομανές υπήρξε ανασταλτικός παράγοντας για την σχολική πρόοδο. Επιπλέον, στην περίπτωση που οι ερωτώμενοι/ες απάντησαν ότι υπάρχουν γλωσσικές δυσκολίες στο σχολείο, ζητήθηκε η γνώμη τους για το ποιος είναι ο καταλληλότερος (σχολείο, οικογένεια κ.λπ.) στο να βοηθήσει να ξεπεραστούν αυτές.

Αρχικά, κανένας από τους συμμετέχοντες/ουσες δε θεωρεί ότι η δίγλωσση κατάσταση των μαθητών μπορεί να βοηθήσει σε κάτι, όπως παραδείγματος χάρη στην ευκολότερη προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον ή στην καλύτερη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές. Αντιθέτως, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες επιβεβαίωσαν ότι εντοπίζονται γλωσσικές δυσκολίες κατά τα πρώτα χρόνια φοίτησης στο Νηπιαγωγείο ή το Δημοτικό, καθώς ακόμη και σήμερα πολλά παιδιά Ρομ γνωρίζουν ελάχιστα ή και καθόλου ελληνικά όταν πηγαίνουν για πρώτη φορά στο σχολείο, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η επικοινωνία τους με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς. Εξάλλου, η αποκλειστική χρήση της ρομανές ή η ελλιπής γνώση των ελληνικών ήταν ένα από τα πρώτα προβλήματα που σχολίασε το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος και κατά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αυτής της ενότητας (5.4.1 Προβλήματα που δυσχεραίνουν την εκπαίδευση των Ρομ). Παρατηρήθηκε επίσης μία δυσκολία κι ως προς την εκμάθηση του γραπτού λόγου, μιας και η απουσία γραπτής μορφής της ρομανές προκαλεί σύγχυση στους μικρούς μαθητές, οι οποίοι δεν είναι σε θέση να αντιστοιχίσουν τα φωνήματα με τα σύμβολα τους (γράμματα).

«Όταν ένα παιδάκι 5 χρονών ξεκινά στο νήπιο και μαθαίνει την ελληνική γλώσσα, αυτό είναι δύσκολο. Πρώτα οι δάσκαλοι πρέπει να του μάθουν τη γλώσσα ((προφορικός λόγος)) και μετά τα γράμματα» (Σ15)

Είναι ενδιαφέρον ότι από τους νεότερους γονείς τονίστηκε ο σπουδαίος ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης, στην καλύτερη προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και στη σωστή προετοιμασία τους για την μετάβασή στο Δημοτικό. Θεωρούν μάλιστα ότι κατά τα δύο πρώτα χρόνια της προσχολικής εκπαίδευσης τα παιδιά μαθαίνουν αρκετά καλά την ελληνική γλώσσα κι έτσι οι γλωσσικές δυσκολίες στο Δημοτικό περιορίζονται.

«Το νηπιαγωγείο βοηθάει πάρα πολύ, γιατί το παιδί νιώθει ότι πάει κάπου για να μάθει» (Σ16)

«Μιας γειτόνισσας τα παιδιά δεν ήξεραν καθόλου ελληνικά. Τώρα όμως που πάνε προνήπιο και νήπιο τα έχουν μάθει όλα» (Σ15)

«Εγώ θα στείλω τα παιδιά μου νηπιαγωγείο, για να μιλάνε και πιο εύκολα και να είναι πιο εύκολη η τάξη της πρώτης, για να πιάνουνε τα μολύβια τους, να ακούνε και να ξέρουν να μιλάνε». (Σ8)

Σε γενικές γραμμές όμως, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών δεν πιστεύει ότι η γλώσσα λειτουργεί ανασταλτικά για την μετέπειτα σχολική πρόοδο των παιδιών, με ελάχιστες εξαιρέσεις, όπως η παρακάτω άποψη:

«Σίγουρα πολλά παιδιά δεν προχωράνε λόγω της γλώσσας. Τα περισσότερα παιδιά που δεν ξέρουνε ελληνικά μένουν πίσω. Αν δεν ξέρει ελληνικά το παιδί, δεν έχει τη δυνατότητα να μάθει γρήγορα ή να συνεννοείται κι αυτό είναι μπέρδεμα για ένα μικρό παιδί». (Σ18)

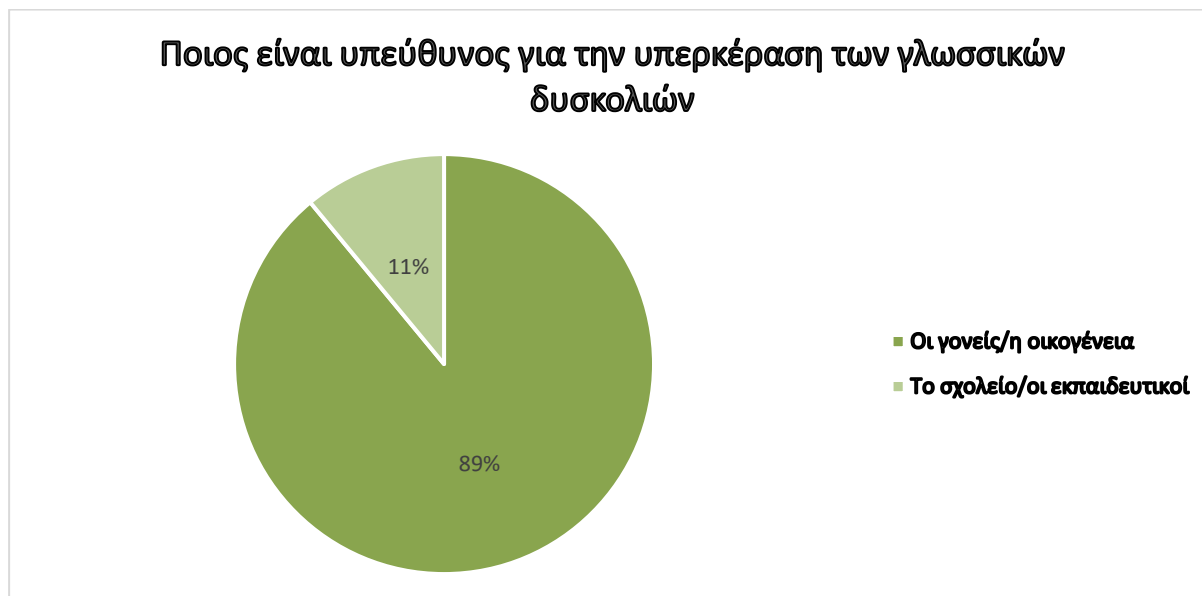
Όταν οι παραπάνω συμμετέχοντες/ουσες ρωτήθηκαν για το ποιος μπορεί να βοηθήσει τα μικρά παιδιά να ξεπεράσουν τις γλωσσικές δυσκολίες, οι απαντήσεις τους ήταν σχεδόν ομόφωνες και απόλυτες, ότι τον πρώτο λόγο τον έχουν οι ίδιοι οι γονείς και δευτερευόντως οι εκπαιδευτικοί.

«Αυτό είναι θέμα των γονιών του. Όταν βλέπουν ένα παιδί που πάει σχολείο και τους λέει η δασκάλα του ότι κάτι δεν ξέρει να το πει, τότε αυτοί πρέπει να μιλάνε περισσότερο τα ελληνικά μέσα στο σπίτι. Γιατί τη δικιά μας γλώσσα την ξέρουνε, τα ελληνικά θέλουνε λίγο παραπάνω» (Σ9)

«Εγώ νομίζω ότι πρέπει να μιλήσουν και στο σπίτι ελληνικά, για να μάθει καλύτερα. Εγώ θα έλεγα στο σχολείο αν ήμουν δασκάλα: Παιδιά στο σπίτι που θα πάτε να μη μιλήσετε μόνο τσιγγάνικα, να μιλήσετε κι ελληνικά, είναι καλύτερα για εσάς. Εγώ αυτό θα έλεγα» (Σ10)

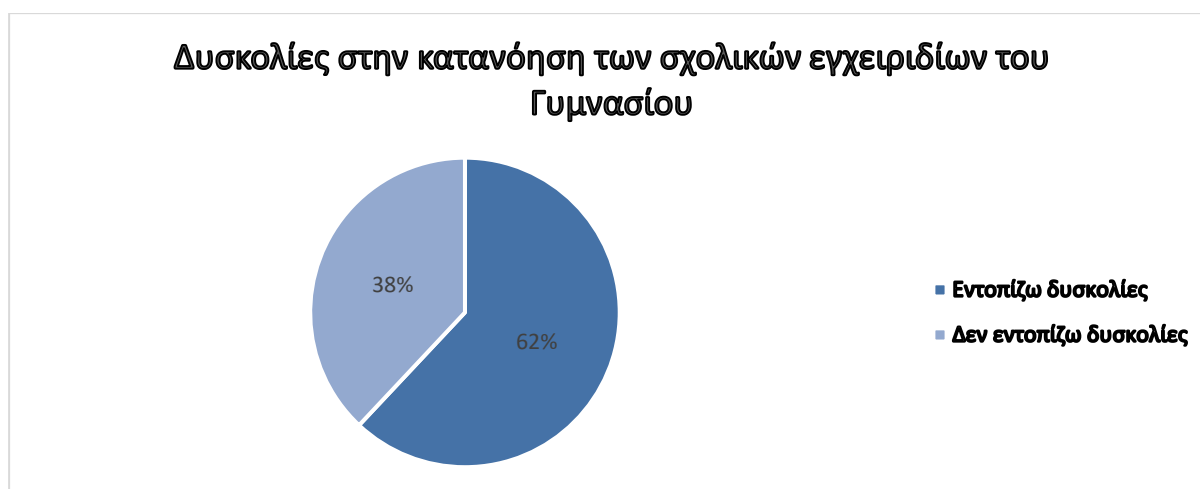
«Πρέπει να το βοηθήσει η μαμά και λίγο η δασκάλα» (Σ14)

Με βάση το σύνολο των απαντήσεων, στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζονται τα ποσοστά εκείνων που απάντησαν ότι για την υπερκέραση των γλωσσικών δυσκολιών είναι πρωτίστως υπεύθυνοι οι γονείς και εκείνων που πιστεύουν ότι είναι ευθύνη του ίδιου του σχολείου και των εκπαιδευτικών.



Γράφημα 9: Τα ποσοστά, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στο ερευνητικό ερώτημα "Ποιος είναι υπεύθυνος για την υπερκέραση των γλωσσικών δυσκολιών των μαθητών Ρομ;"

Τέλος, όπως προαναφέρθηκε, το γλωσσικό έλλειμμα των μαθητών Ρομ εντοπίζεται και κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Η πλειοψηφία όσων έχουν φοιτήσει έστω και στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου (συγκεκριμένα οι 5 από τους 8) παραδέχθηκαν ότι δυσκολεύτηκαν αρκετά να κατανοήσουν τα νέα τους σχολικά εγχειρίδια, καθώς το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται για τη συγγραφή τους είναι πιο απαιτητικό, ίσως και πιο εξειδικευμένο, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται και η κατανόηση του μαθήματος στο οποίο αντιστοιχούν. Τα ποσοστά των απαντήσεων παρουσιάζονται στο παρακάτω γράφημα.



Γράφημα 10: Τα ποσοστά, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στο ερευνητικό ερώτημα "Εντοπίζετε γλωσσικές δυσκολίες ως προς την κατανόηση των σχολικών εγχειριδίων του Γυμνασίου;"

5.4.4 Η αξιοποίηση της ρομανές στο ελληνικό σχολείο

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, τέθηκε στους συμμετέχοντες/ουσες το ερώτημα περί αξιοποίησης της ρομανές στο σχολείο, με οποιονδήποτε τρόπο. Ζητήθηκε δηλαδή να απαντήσουν αν θα ήταν χρήσιμο για τα παιδιά να ενταχθεί η γλώσσα τους στη διδασκαλία ή αν θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από τους εκπαιδευτικούς το γεγονός ότι τα παιδιά Ρομ είναι δίγλωσσα.

Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι ερωτώμενοι/ες υποστήριξαν ότι η ρομανές δεν μπορεί να αξιοποιηθεί στο σχολείο, λόγω της απουσίας γραπτού λόγου, άρα και της αδυναμίας που προκύπτει στη διδασκαλία της και κυρίως υποστήριξαν ότι δε χρειάζεται να αξιοποιηθεί, καθώς αυτό που προέχει για τα παιδιά Ρομ είναι να μάθουν να χρησιμοποιούν σωστά τα ελληνικά. Οι περισσότεροι δικαιολόγησαν την απάντησή τους λέγοντας ότι τα παιδιά Ρομ γνωρίζουν ήδη πολύ καλά τη ρομανές, δε έχουν ανάγκη να μάθουν κάτι περισσότερο γι' αυτήν, σε αντίθεση με τα ελληνικά που τους είναι απαραίτητα για την διαβίωση και την πρόοδο τους στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία.

«Το πιο σημαντικό σήμερα είναι να μάθουν γράμματα τα παιδιά και να ξέρουν μία γλώσσα». (Σ6)

Κατά συνέπεια, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς δε χρειάζεται να λάβουν κάτι παραπάνω υπόψη από τα δεδομένα που ήδη γνωρίζουν για τους Ρομ μαθητές, αρκεί να τους δείχνουν εμπράκτως το απαραίτητο ενδιαφέρον τους, να τους περιβάλλουν με αγάπη και να παρέχουν τη στήριξη που χρειάζονται:

«Αρκεί να δείχνουν λίγη αγάπη στα παιδιά, να είναι πιο κοντά». (Σ7)

Υπήρξαν βέβαια κι ορισμένοι συμμετέχοντες/ουσες, όπως η Σ12, που πιστεύουν ότι η γλώσσα τους είναι ο φορέας του πολιτισμού τους και μέσω αυτής, ο πολιτισμός τους μπορεί να αναδειχθεί και να γίνει γνωστός στην ευρύτερη κοινότητα της Κέρκυρας. Στην εν λόγω ανάδειξη της κουλτούρας των Ρομ μπορεί να συμβάλλει φυσικά και το σχολείο, μέσω της οργάνωσης σχολικών γιορτών ή άλλων εκδηλώσεων, όπου η ρομανές θα διαδραματίζει ενεργό ρόλο:

«Είναι τα έθιμα τα δικά μας πάρα πολλά και θα μπορούσαν οι δάσκαλοι να φτιάξουν θεατρικές σκηνές με τα δικά μας τα παιδιά, να παρουσιάσουν κάτι στη δικιά μας γλώσσα. Δηλαδή όταν γίνεται μια παράσταση στα ελληνικά και πηγαίνουμε εμείς και συνοδεύουμε τα παιδιά μας, να ερχόταν κι αυτοί να δούνε μια δικιά μας, να δούνε τη δικιά μας φυλή. Να θέλουν να μάθουν κι αυτοί κάτι απ' τα δικά μας παιδιά. Όχι να βλέπουν να πηγαίνει το παιδί μας σχολείο, να μαθαίνει κάτι και να φεύγει. Να κάνουν μια δραστηριότητα τα παιδιά, να τους δείξουν πώς ζουν, πώς μιλάνε, πώς παίζουν. Γιατί είναι πάρα πολύ διαφορετικά όλα». (Σ12)

Αντίστοιχα, είχε δηλώσει σε άλλη συνέντευξη και η Σ10 ότι:

«Θα το ευχαριστιόμουν να είναι το παιδί μου ή η εγγονή μου και να τραγουδάει ένα τραγούδι δικό μας».

5.4.5 Προτάσεις για αλλαγές στο ελληνικό σχολείο, προς όφελος των Ρομ μαθητών

Στο τέλος των συνεντεύξεων, οι ερωτώμενοι/ες διατύπωσαν τις δικές τους προτάσεις αναφορικά με τις βελτιώσεις ή τις αλλαγές που θα επιθυμούσαν να γίνουν στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, προς όφελος φυσικά των νεότερων μελών της κοινότητας, των τωρινών ή μελλοντικών μαθητών. Όπως γίνεται αντιληπτό και παρακάτω, οι προτάσεις ποικίλουν, ενώ διαφέρουν ως προς την δυνατότητα εφαρμογής τους, αλλά και ως προς το κίνητρο του/της κάθε συνεντευξιζόμενου/ης (πρακτικό ή συναισθηματικό). Πρόκειται για προτάσεις που αποσκοπούν στην διαχείριση τόσο της διγλωσσίας των παιδιών Ρομ, όσο και στις γενικότερες συνθήκες εκπαίδευσης αυτών.

Αναλυτικά, σχετικά με το ζήτημα της γλώσσας και της διγλωσσίας των Ρομ, οι προτάσεις που διατυπώθηκαν στοχεύουν κυρίως στην αντιμετώπιση των γλωσσικών δυσκολιών και των προβλημάτων που αναφέρθηκαν σε προηγούμενες ενότητες. Πιο συγκεκριμένα, οι προτάσεις συνδέονται με την ύπαρξη ενός διαμεσολαβητή στα σχολεία όπου φοιτούν Ρομ, με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα κουλτούρας και γλώσσας των Ρομ, αλλά και με την

εκπαίδευση των ίδιων των Ρομ, ώστε να υπάρχουν εκπρόσωποι της κοινότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της χώρας.

Όπως ανέφερε ο Σ1:

«Ένας διαμεσολαβητής να μιλάει την τσιγγάνικη γλώσσα θα ήταν ό,τι καλύτερο. Θα βοηθούσε ένα ποσοστό παιδιών σίγουρα».

Η Σ7, η οποία φοίτησε σε άλλη περιοχή της Ελλάδας, σε ένα σχολείο που στεγαζόταν στον καταυλισμό των Ρομ και προοριζόταν αποκλειστικά για Ρομ μαθητές, δήλωσε ότι ο θεσμός του διαμεσολαβητή λειτούργησε ευεργετικά για αρκετούς μαθητές, οι οποίοι ένιωθαν ότι μπορούσαν, μέσω του συγκεκριμένου ατόμου, να επικοινωνήσουν καλύτερα με τους εκπαιδευτικούς τους, να ζητήσουν βοήθεια και να νιώσουν την ασφάλεια ενός δικού τους ανθρώπου:

«Είναι πολύ χρήσιμο να υπάρχει ένας άνθρωπος που να ξέρει τη γλώσσα. Αυτό το είχαμε βέβαια εμείς στην Καρδίτσα. Υπήρχε ένας Τσιγγάνος εκεί, που είναι κοινωνικός λειτουργός, ερχόταν, μας μίλαγε και συνεννοούμασταν. Υπάρχουν Ρομά που δουλεύουν εκεί και βοηθάνε πολύ τα παιδιά».

Παρόλα αυτά, ανάμεσα στους ερωτώμενους/ες υπήρξαν και αρνητές του συγκεκριμένου θεσμού, καθώς όπως δήλωσαν ο διαμεσολαβητής θα περιοριστεί στη χρήση της ρομανές, ενώ το ζητούμενο για τα παιδιά τους είναι να μάθουν καλά ελληνικά.

Έναν παρόμοιο ρόλο με αυτόν του διαμεσολαβητή θα μπορούσαν να έχουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που υπάρχουν αυτή τη στιγμή στα σχολεία, αν είχαν περισσότερες γνώσεις σχετικά με την κουλτούρα των Ρομ ή γνώριζαν ορισμένες λέξεις και φράσεις στη ρομανές:

«Πιστεύω πρέπει να ξέρουν λίγες τσιγγάνικες λέξεις οι δάσκαλοι. Αυτό πρέπει και να γίνει άμεσα». (Σ8)

Για την Σ6 όμως, η καλύτερη λύση είναι η εξής:

«Θα σου πω εγώ τι λύση υπάρχει. Για όλους στην Ελλάδα που είναι Ρομά. Παιδιά που πάνε σχολείο και προχωράνε και μαθαίνουνε γράμματα, νομίζω υπάρχει λύση σε αυτό το σημείο. Μια κοπέλα Τσιγγάνα που θέλει να σπουδάσει, μπορεί να γίνει δασκάλα. Θα ξέρει και την τσιγγάνικη γλώσσα. Εγώ νομίζω ότι αυτή είναι λύση. Τα παιδιά δηλαδή να πάνε σχολείο και να γίνουνε δασκάλες και δάσκαλοι. Γιατί, όταν μια δασκάλα θα τους πει ελληνικά και μετά θα τους εξηγήσει

τι είναι αυτό στην τσιγγάνικη γλώσσα, είναι καλύτερα. Θα γίνουν καλύτεροι άνθρωποι στην κοινωνία. Μπορεί να είμαι και λάθος, αλλά...»

Ως προς τη γενικότερη πρόοδο των Ρομ μαθητών, τονίστηκε ιδιαιτέρως ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών, ενώ προτάθηκε και η βοήθεια στο σπίτι. Ορισμένοι από τους/τις ερωτώμενους/ες πιστεύουν ότι το σχολείο πρέπει να επιδείξει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους Ρομ μαθητές, καθώς νιώθουν ότι τα παιδιά τους παραμελούνται από μια μερίδα εκπαιδευτικών και απλώς μεταβαίνουν από τη μία τάξη στην άλλη, χωρίς ουσιαστικά να έχουν κατακτήσει βασικές γνώσεις και δεξιότητες:

«Ένα παιδί 11 χρονών να μη ξέρει να διαβάξει, εμένα μου φαίνεται περίεργο. Καλύτερα να χάσει μια χρονιά, παρά να περνάει τις τάξεις έτσι». (Σ15)

Η Σ16, που ήταν παρούσα στην συνέντευξη της Σ15, συμπλήρωσε:

«Αυτό όμως είναι και θέμα της δασκάλας. Γιατί όταν μια δασκάλα παραμελεί ένα παιδί είναι σα να λέει ότι δεν υπάρχει στην τάξη. Εγώ πήγαινα σχολείο και με παραμελούσε πολύ η δασκάλα μου. Δεν ερχόταν να μου εξηγήσει κάποια πράγματα. Μόνη μου έκανα την προσπάθεια. Για να καταλάβεις πέρασα την πρώτη τάξη, τη δεύτερη και στην τετάρτη έμαθα να διαβάζω».

Και για τον Σ17 το μόνο που θα βελτιώσει τις συνθήκες εκπαίδευσης των Ρομ είναι η αγάπη των εκπαιδευτικών:

«Δε χρειάζεται τίποτα. Μόνο να αγαπήσουν τα παιδιά, όπως αγαπάνε τα ελληνόπουλα».

Βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς θα έπρεπε επίσης να υπάρχει και σε ιδιωτικό επίπεδο, σύμφωνα με την Σ6:

«Άλλη λύση είναι οι δάσκαλοι στο σπίτι. Αυτοί είναι βοήθεια. Αυτό το έχουν πει και δεν το έχουν κάνει. Έχουν έρθει 4-5 φορές και το έχουν σταματήσει. Έρχονται όταν είναι εκλογές, μας θυμούνται τότε, να βοηθήσουν τα παιδιά, κάνουνε πώς και πώς στην αρχή και μετά μας παρατάνε. Λέμε ότι έχουμε δυσκολία. Αυτό το λέμε από χρόνια, ότι έχουν τα παιδιά δυσκολία στο σχολείο απ' τη γλώσσα. Να έρθουν να τους κάνουν δυο ώρες μάθημα, γιατί να μην έρθουν; Και τώρα είναι χειρότερα τα πράγματα που έχουμε τον Covid. Γιατί το χειμώνα πήγαν τα παιδιά σχολείο, τώρα που το σταμάτησαν είναι δύσκολο».

Όσον αφορά γενικότερα τις συνθήκες εκπαίδευσης των Ρομ και τη σχέση του σχολείου με την κοινότητα, προτάθηκε ένα σχολείο πιο «ανοιχτό» απέναντι στους Ρομ, μιας και οι ίδιοι συχνά

νιώθουν αποκλεισμένοι από διάφορες δραστηριότητες. Στην πρόταση αυτή συμπεριλαμβάνεται και η εκπροσώπηση τους στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων.

«Θέλουμε να μας καλεί το σχολείο. Όχι όπως όταν κάνανε γιορτές στα σχολεία κι εκείνη την ημέρα έλεγαν ότι δεν έχουνε τα παιδιά σχολείο. Και δε μας είχανε στείλει κάποιο χαρτί. Όταν είναι δηλαδή κάποιο χαρτί να μαζέψουνε λεφτά για τον σύλλογο ή να δώσω εγώ λεφτά να αγοράσω κάποιο δώρο για το παιδί μου, τότε θα μου στείλουν κάποιο χαρτί να το ξέρω. Όταν όμως είναι για κάτι άλλο το κρύβουν» (Σ9)

«Δεν μας έχουν καλέσει ποτέ στον σύλλογο γονέων. Γιατί να μη συμμετέχουμε κι εμείς; Δηλαδή πρέπει να είμαστε γραμματισμένοι και μορφωμένοι για να πάμε; Άμα είναι όμως ένα άτομο δικό μας εκεί θα μας τα εξηγήσει όλα και θα ξέρουμε τα πάντα». (Σ6)

Τέλος, μία από τις συμμετέχουσες στην έρευνα ανέφερε το πρόγραμμα των σχολικών γευμάτων, στο οποίο είναι ενταγμένα αρκετά σχολεία της Ελλάδας, αλλά όχι και τα σχολεία του Νομού Κέρκυρας. Το πρόγραμμα αυτό θα αποτελούσε, όπως είπε, ένα οικονομικό κίνητρο για τις πιο φτωχές οικογένειες των Ρομ, που αποφεύγουν να στέλνουν τα παιδιά τους σχολείο, αν δεν έχουν να τους προσφέρουν το απαραίτητο κολατσιό για το διάλειμμα.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το θέμα της παρούσας εργασίας ήταν μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της γλώσσας των Ρομ και του ρόλου της στην εκπαίδευσή τους, εστιάζοντας στις γλωσσικές στάσεις των μελών της κοινότητας Ρομ της Κέρκυρας, απέναντι στη ρομανές και στην ελληνική γλώσσα, με τη διερεύνηση των αντιλήψεων και απόψεων τους, σχετικά με διάφορα γλωσσικά ζητήματα. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται συνοπτικά τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα και γίνεται μία συνολική αποτίμηση αυτής, σύμφωνα με τη διαθέσιμη βιβλιογραφία, αλλά και τη στοχοθεσία από την πλευρά της ερευνήτριας. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν και παρουσιάστηκαν εκτενώς στο προηγούμενο κεφάλαιο, έδωσαν πολύτιμες πληροφορίες και απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σχετικά με τον ρόλο και τη λειτουργία της ρομανές μέσα στην ελληνική κοινωνία, αλλά και τη θέση της στο ισχύον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Όπως γίνεται άμεσα αντιληπτό, οι Ρομ ζουν παράλληλα σε δύο πολιτισμικά συστήματα, αυτό της κοινότητας τους, με τα ιδιαίτερα εθνοτικά, πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά κι εκείνο της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία είναι ενταγμένοι, ακολουθώντας φυσικά κι εκεί τους διαφορετικούς κανόνες και τις πολιτισμικές αξίες που τη διέπουν. Χρησιμοποιούν λοιπόν ταυτόχρονα δύο διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες, οι οποίοι τους επιτρέπουν να ταυτίζονται κατ' επιλογή με το ένα ή το άλλο σύστημα και να λαμβάνονται έτσι υπόψη από το κράτος και τους θεσμούς του ως δίγλωσσοι ομιλητές.

Ως γνώστες και ομιλητές της ρομανές και των ελληνικών, φαίνεται να υιοθετούν διάφορες στρατηγικές γλωσσικής διαφοροποίησης, στρατηγικές σύγκλισης ή απόκλισης με τη μία ή την άλλη γλωσσική κοινότητα. Πράγματι η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων είναι συχνή στην καθημερινή τους επικοινωνία, ενώ δίνεται προτεραιότητα, όπως είναι αναμενόμενο, στη μητρική τους γλώσσα. Η ρομανές χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο σε ιδιωτικούς χώρους, όπως αυτός του σπιτιού και σε ανεπίσημες συζητήσεις μεταξύ οικείων. Η ελληνική γλώσσα αντίστοιχα προτιμάται σε δημόσιους χώρους, σε υπηρεσίες και κοινωνικούς φορείς, αλλά και σε συζητήσεις με μη Ρομ, κυρίως για λόγους ευγένειας, όπως δήλωσαν οι ίδιοι. Παρόλα αυτά η μείξη γλωσσών και η εναλλαγή κωδίκων μπορεί να συμβαίνει και μεταξύ των μελών της κοινότητας Ρομ, κυρίως όπως υποστήριζαν λόγω των νεαρότερων μελών της οικογένειας, τα οποία επιλέγουν αρκετές φορές την ελληνική γλώσσα στις μεταξύ τους συζητήσεις ή με σκοπό να αποκτήσουν τα μικρότερα παιδιά ένα επαρκές επίπεδο ελληνομάθειας, που θα διευκολύνει την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις του ελληνικού σχολείου. Πρόκειται δηλαδή για μια καταστασιακή (χρήση των ελληνικών με μη Ρομ ομιλητές), αλλά και μεταφορική (μεταξύ τους μέσα στην ίδια επικοινωνιακή περίσταση) εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων (Gumperz 1976).

Εκτός από τις παραπάνω επικοινωνιακές ανάγκες που καλύπτει η γλωσσική επιλογή της μιας ή της άλλης γλώσσας, η εναλλαγή γλωσσών αποτελεί και στοιχείο διαχωρισμού της έσω-ομάδας από την έξω-ομάδα. Η ρομανές λειτουργεί ως ένας εσωτερικός κώδικας επικοινωνίας, που τους επιτρέπει να συνεννοούνται μεταξύ του, χωρίς να γίνονται κατανοητοί από τους μη Ρομ και να διαχωρίζουν τη θέση τους από την ευρύτερη κοινωνική ομάδα όταν το επιθυμούν.

Από την έρευνα προκύπτει επίσης ότι το φύλο και η ηλικία αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες γλωσσικής επιλογής. Οι νεότεροι σε ηλικία Ρομ προτιμούν πιο συχνά τη μείξη και την εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων, κυρίως λόγω των περισσότερων κοινωνικών τους επαφών με μη Ρομ (όπως συμβαίνει και στον χώρο του σχολείου), αλλά και λόγω γοήτρου που

αποδίδουν στην ελληνική γλώσσα, σε αντίθεση με τις μεγαλύτερες ηλικίες που χρησιμοποιούν αποκλειστικά τη ρομανές, καθώς περιορίζονται στις κοινωνικές επαφές μεταξύ των μελών της κοινότητας ή προτιμούν τη χρήση της, ως παράγοντα διατήρησης της μητρικής γλώσσας. Για τους ίδιους λόγους φαίνεται η χρήση της ρομανές να είναι πιο συστηματική και από τις γυναίκες της κοινότητας.

Ένα ακόμη συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα είναι η ανάγκη των Ρομ για γραπτή έκφραση, κυρίως των νεότερων σε ηλικία μελών. Η ρομανές εξακολουθεί να διατηρεί σε μεγάλο βαθμό την προφορική της παράδοση, αλλά η ανάγκη για γραπτή έκφραση των φυσικών ομιλητών της, τους έχει οδηγήσει στην αξιοποίηση του ελληνικού αλφάβητου ως έρεισμα για τη γραπτή αποτύπωση του προφορικού λόγου. Μάλιστα η τάση αυτή φαίνεται να εμφανίζεται κυρίως στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και στα μηνύματα μέσω ηλεκτρονικών συσκευών και κινητών τηλεφώνων. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τη διαπίστωση του Matras ότι η ρομανές εμφανίζεται σταδιακά σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα, σε ιστοτόπους και μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Matras 2015).

Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώνεται επίσης, ότι η γλώσσα και η ταυτότητα (εθνοτική και πολιτισμική) των Ρομ είναι μεταξύ τους αλληλένδετες. Η ρομανές λειτουργεί ως αναγνωριστικό της ταυτότητας των Ρομ από την ευρύτερη κοινωνία, από τους μη Ρομ δηλαδή, γεγονός που αρκετές φορές επιφέρει δυσάρεστα αποτελέσματα. Οι ίδιοι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα υποστήριξαν ότι έχουν παρατηρήσει αρκετές φορές αλλαγή στη συμπεριφορά των άλλων, στο άκουσμα της ρομανές, με την αναγνώριση μιας πιο επιφυλακτικής στάσης απέναντί τους. Επομένως για ορισμένους η γλώσσα λειτουργεί ως στοιχείο αρνητικών διακρίσεων και ετεροπροσδιορισμού απέναντι στα μέλη της κοινότητας Ρομ. Βεβαίως τόνισαν ότι υπάρχουν και μη Ρομ, οι οποίοι δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη γλώσσα τους και τον πολιτισμό τους, ενώ συμφώνησαν σχεδόν όλοι ότι η συνύπαρξή τους με τους υπόλοιπους Κερκυραίους είναι ομαλή και με το πέρασμα των χρόνων γίνεται όλο και καλύτερη.

Ταυτόχρονα, η γλώσσα είναι σύμβολο ταυτότητας και για τους ίδιους τους Ρομ, καθώς αποτελεί τη σημαντικότερη «θεμελιώδη αξία» (Smolicz 1992) του πολιτισμού τους. Είναι μια γλώσσα ιδιαίτερη χάρη στην απουσία γραπτού λόγου, στις ποικίλες διαλέκτους της και στη δυσκολία διδασκαλίας και εκμάθησής της. Η διατήρηση της θεωρείται δεδομένη από τους ομιλητές της, γεγονός που έρχεται να επιβεβαιώσει τη θεωρία της «υποκειμενικής

εθνογλωσσικής ζωτικότητας» (Giles κ.α. 1977), σύμφωνα με την οποία οι αντιλήψεις που έχουν τα μέλη της γλωσσικής κοινότητας είναι καθοριστικής σημασίας για τη βιωσιμότητα και τη διατήρησή της.

Ένα ακόμη ζήτημα που θίχτηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η σχέση γλώσσας και εκπαίδευσης. Αρχικά, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ήταν σε θέση να προσδιορίσουν τουλάχιστον ένα πρόβλημα που τους απασχολεί σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Μεταξύ άλλων λοιπόν αναφέρθηκαν οι ρατσιστικές συμπεριφορές που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον από μια μερίδα συμμαθητών τους, η οικονομική κατάσταση των οικογενειών που δεν επιτρέπει την τακτική φοίτηση στο σχολείο ή και την ολοκλήρωση των σπουδών, οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών αλλά και η ίδια η γλώσσα τους.

Η γλώσσα φαίνεται να είναι ένας παράγοντας που δυσχεραίνει αρκετά την εκπαίδευση των Ρομ. Μάλιστα, οι γλωσσικές δυσκολίες εντοπίζονται κυρίως κατά τα πρώτα χρόνια φοίτησης στο Νηπιαγωγείο ή το Δημοτικό, καθώς ακόμη και σήμερα πολλά παιδιά Ρομ γνωρίζουν ελάχιστα ή και καθόλου ελληνικά όταν πηγαίνουν για πρώτη φορά στο σχολείο, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται η επικοινωνία τους με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς. Εξίσου σημαντικός όμως κρίθηκε και ο ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς μέσω αυτής τα παιδιά έρχονται σε μια πρώτη επαφή με την ελληνική γλώσσα και προετοιμάζονται καταλλήλως για τη μετάβασή τους στο Δημοτικό. Παρόλα αυτά, η γλώσσα δεν αποτελεί για τους Ρομ παράγοντα σχολικής αποτυχίας, ούτε σχολικής διαρροής. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι οι γλωσσικές δυσκολίες μπορούν να ξεπεραστούν γρήγορα, ειδικά όταν οι γονείς είναι υποστηρικτικοί με τα παιδιά τους και προσπαθούν να τα βοηθήσουν, σε συνεργασία φυσικά με τους εκπαιδευτικούς. Για να το πετύχουν αυτό θα πρέπει κατά την άποψή τους να ομιλούν περισσότερο τα ελληνικά μέσα στο περιβάλλον του σπιτιού και να ενθαρρύνουν και τα ίδια τα παιδιά να τα χρησιμοποιούν περισσότερο. Ως προς τη σχολική διαρροή, υποστήριξαν ότι οι λόγοι που οδηγούν ένα παιδί στη διακοπή της σχολικής φοίτησης είναι οικονομικοί, εθιμοτυπικοί (γάμοι σε νεαροί ηλικία), ακόμη και ψυχολογικοί (απουσία παρέας), αλλά σε καμία περίπτωση δεν ευθύνεται η γλώσσα και η δίγλωσση κατάσταση τους για την εγκατάλειψη των σπουδών τους.

Μια ακόμη σημαντική διαπίστωση έχει να κάνει με την αξιοποίηση της ρομανές μέσα στο ελληνικό σχολείο. Αν και όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι επιθυμούν να

διατηρήσουν τη γλώσσα τους και να τη μεταβιβάσουν στις επόμενες γενιές, δεν θεωρούν απαραίτητη την εισαγωγή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για τους περισσότερους το περιβάλλον του σπιτιού αρκεί για τη σωστή χρήση της ρομανές και τη διατήρησή της, ενώ το ελληνικό σχολείο είναι υπεύθυνο για τον εγγραμματοτισμό τους και την σωστή εκμάθηση των ελληνικών. Φαίνεται έτσι ότι η ελληνική γλώσσα αποκτά μια εργαλειακή χρήση και συνδέεται με κίνητρα επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης, ενώ παράλληλα αποδίδεται σε αυτή μεγαλύτερο κύρος. Η επιθυμία τους αυτή μπορεί να συνδεθεί και με την ταύτιση τους με τη μία ή την άλλη γλωσσική κοινότητα, των Ρομ και των μη Ρομ, διαμορφώνοντας μια συγκεκριμένη σχέση κύρους με καθεμιά από αυτές. Επιβεβαιώνεται για μια ακόμη φορά λοιπόν, ότι η γλωσσική επιλογή είναι πράγματι προϊόν αλληλεπίδρασης μεταξύ της επικοινωνιακής περίστασης, των ατομικών αναγκών και της ταυτότητας των ομιλητών (Τοκαλίδου 2000). Υπήρξαν όμως και εκείνοι οι συμμετέχοντες/ουσες που υποστήριξαν ότι θα πρέπει να αναγνωρίζεται τουλάχιστον συμβολικά η γλώσσα τους από το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα (Gardner κ.α. 2014), για λόγους κυρίως συναισθηματικής τόνωσης των Ρομ παιδιών και για να υπάρξει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών, μέσω της ανταλλαγής πολιτισμικών χαρακτηριστικών.

Σύμφωνα όμως με τα παραπάνω μπορούμε να καταλήξουμε και σε ένα επιπλέον συμπέρασμα. Αν και όπως προαναφέρθηκε τα μέλη της κοινότητας Ρομ δεν θεωρούν ότι η γλώσσα τους απειλείται με εξαφάνιση, γεγονός από μόνο του αρκετά θετικό για τη διατήρησή της, η ολοένα και περισσότερη χρήση της ελληνικής γλώσσας ακόμη και σε χώρους, όπως το περιβάλλον του σπιτιού, όπου παραδοσιακά ομιλούνται οι μητρικές γλώσσες, σε συνδυασμό με την ενθάρρυνση από τους ίδιους του Ρομ για αποκλειστική διδασκαλία της ελληνικής στο σχολείο κι αντίστοιχη χρήση από τους Ρομ γονείς, με σκοπό τον περιορισμό των γλωσσικών δυσκολιών των παιδιών, δείχνουν μία τάση μετακίνησης προς την κυρίαρχη γλώσσα και αποτελούν δείγμα μερικής υποχώρησης έναντι αυτής.

Τέλος, αναφορικά με τις προτάσεις που διατυπώθηκαν για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών για τους Ρομ μαθητές, μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται η ύπαρξη διαμεσολαβητή στα σχολεία όπου φοιτούν Ρομ, η επιμόρφωση και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα κουλτούρας και γλώσσας, η συνέχιση των σπουδών από πλευράς Ρομ και η ένταξή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε να υπάρχουν εκπρόσωποι της κοινότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της χώρας, η μεγαλύτερη εκπροσώπηση τους στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων των σχολείων όπου φοιτούν μαθητές Ρομ, αλλά και η παροχή βοήθειας (κατ'οίκον

μαθήματα) και η οικονομική ενίσχυση όσων οικογενειών αδυνατούν να στηρίξουν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Πρόκειται μάλιστα κατά τη γνώμη μου για προτάσεις που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν ως ένα βαθμό και στην πράξη, δεδομένης της μικρής διασποράς των Ρομ στο νησί της Κέρκυρας και του περιορισμένου αριθμού των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα οποία φοιτούν Ρομ.

Η έρευνα λοιπόν επιβεβαίωσε τις θεωρίες που αναπτύχθηκαν κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση, σχετικά με τις λειτουργίες και τη θέση των μειονοτικών γλωσσών και δη της ρομανές, στην ελληνική κοινωνία. Όσον αφορά όμως την υπόθεση ότι η γλώσσα και η δίγλωσση κατάσταση των Ρομ αποτελούν παράγοντα σχολικής αποτυχίας, τα ευρήματα της έρευνας (σύμφωνα πάντα με την άποψη του δείγματος) δεν επιβεβαιώνουν κάτι τέτοιο. Οι γλωσσικές δυσκολίες βεβαίως παραμένουν και πράγματι δυσχεραίνουν αρκετά την ομαλή εκπαίδευση και πρόοδο των μαθητών Ρομ, αλλά οι ίδιοι δείχνουν να είναι αισιόδοξοι ως προς το μέλλον της εκπαίδευσης και της μόρφωσής τους.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία και η έρευνα που διεξήχθη σε τοπικό επίπεδο ανέδειξαν σε σημαντικό βαθμό τις γλωσσικές στάσεις των Ρομ και έριξαν φως σε επιμέρους ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση τους.

Η μελέτη των γλωσσικών στάσεων και άλλων κοινοτήτων Ρομ στην Ελλάδα θεωρείται αρκετά σημαντική, μιας και μπορεί να οδηγήσει σε ασφαλέστερα συμπεράσματα σχετικά με τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες τους, αφού όπως έχει ήδη γίνει σαφές δεν αποτελούν όλοι οι Ρομ μία ενιαία εθνογλωσσική ομάδα. Ταυτόχρονα, τέτοιου είδους κοινωνιογλωσσικές έρευνες μπορούν να αναδείξουν τη θέση κι άλλων μειονοτικών γλωσσών στην ελληνική επικράτεια και να ισχυροποιήσουν το αίσθημα του «ανήκειν» σε μία γλωσσική κοινότητα, η οποία ανεξαρτήτως κύρους και αναγνώρισης, έχει αυταπόδεικτη αξία κι εξυπηρετεί βασικές ανάγκες των ομιλητών της.

Σπουδαίος κρίνεται και ο ρόλος της εκπαίδευσης για τον επαναπροσδιορισμό των ζητημάτων που αφορούν τις μειονοτικές γλώσσες και κυρίως για τη βιωσιμότητά τους. Σε ό,τι αφορά τη ρομανές η βιωσιμότητά της δεν εξαρτάται από την ένταξη της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και από τη διδασκαλία της, αλλά από την αναγνώριση της αξίας της και της ισχυροποίησης του ρόλου και των λειτουργιών της πέρα από τα στενά όρια της κοινότητας. Η καλλιέργεια θετικών γλωσσικών στάσεων απέναντι στη ρομανές και η εξάλειψη των αρνητικών στερεοτύπων απέναντι στη γλωσσική κοινότητα που αντιπροσωπεύει, μπορούν να επιτευχθούν μέσω της εκπαίδευσης. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να κινηθεί ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και με στόχο την κατανόηση και αποδοχή της ετερότητας.

Τέλος, η δίγλωσση κατάσταση αποτελεί σπουδαίο γνωστικό κεφάλαιο για τους Ρομ κι ως τέτοιο θα πρέπει να λογίζεται από τους εκπαιδευτικούς φορείς και από το εκπαιδευτικό προσωπικό της χώρας μας. Αξιοποιώντας τη διγλωσσία τους, το ελληνικό σχολείο μπορεί να συντελέσει στη βελτίωση του μορφωτικού τους επιπέδου και κατά συνέπεια στην κοινωνική, επαγγελματική και οικονομική τους ανέλιξη και πάνω απ' όλα στην αρμονική συνύπαρξή τους με όλα τα μέλη της ελληνικής κοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασοπούλου, Ι. (2008). Το «φέουδο των Ατσίγγανων» στην Κέρκυρα (14ος -19ος αιώνας). Στο *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος. Συμβιώσεις-Αναιρέσεις-Απουσίες*, επιμ. Σ. Τρουμπέτα. Αθήνα: Κριτική 225-244.
- Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2004). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: νήσος.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση*. (επιμ.-εισαγ. Μ. Δαμανάκης, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου 2020 από <http://www.gsae.edu.gr/el/meletes>.
- Δαμανάκης, Μ. (1999). Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων του εξωτερικού. Στο *Παιδεία ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, επιμ. Μ. Δαμανάκης. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Δασκαλάκη, Η. (2013). Εκπαίδευση και ανισότητες: Μια συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών πρακτικών δυο διαφορετικών τσιγγάνικων πληθυσμών. Στο *Ρομά πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα*, επιμ. Α. Λυδάκη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια 39-63.
- Δαφέρμος, Μ. (2013). Πλαισιοθετημένη μάθηση και τσιγγανοπαίδες: Επιστημολογικοί και παιδαγωγικοί προβληματισμοί. Στο *Ρομά πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα*, επιμ. Α. Λυδάκη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια 65-84.
- ΔΒΜ, Γ. (2010). Εκπαιδευτικό Υλικό: Επιμόρφωση Εκπαιδευτών και Στελεχών για Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες.
- Dix, A., Finlay, J., Abowd, G., & Beale, R. (2004). *Επικοινωνία Ανθρώπου-Υπολογιστή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γκιούρδας.
- Δελβερούδη, Ρ. (2001α). Γλώσσα και διάλεκτος. Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, επιμ. Α.Φ. Χρηστίδης. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_a8/a_8_thema.htm [Προσπελάστηκε 20 Οκτωβρίου 2020].

Δελβερούδη, Ρ. (2001β). Γλωσσική ποικιλία. Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, επιμ. Α.Φ. Χρηστίδης. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/Thema_a9/a_9_thema.htm [Προσπελάστηκε 20 Οκτωβρίου 2020].

Δημητρίου, Μ. & Πολίτη, Ε. (2008). *Συμβουλευτική Τσιγγάνων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΓΓΕΕ

Έξαρχος, Γ. (2004). Κοινωνικός αποκλεισμός των Τσιγγάνων. Στο *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, επιμ. Κ. Κασσιμάτη. Gutenberg, Αθήνα, σσ. 67-85.

Έξαρχος, Γ. (2007). *Αυτοί είναι οι Τσιγγάνοι. Ιστορία Γλώσσα Λαογραφία Πολιτισμός*. Αθήνα: Νεφέλη.

Ζάχος, Δ. (2007). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Κακριδής-Φερράρι, Μ. (2007). *Στάσεις απέναντι στη γλώσσα*. Πύλη για την ελληνική γλώσσα. https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_03/index.html [Προσπελάστηκε 15 Απριλίου 2021]

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία*. Βασικές έννοιες. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Μαυρομάτης, Γ. (2008). Παιδιά Ρομά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Στο *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος. Συμβιώσεις-Αναιρέσεις-Απουσίες*, επιμ. Σ. Τρουμπέτα. Αθήνα: Κριτική 199-223.

Μιχάλογλου, Θ. & Ξεφτέρη, Ε. (2014). *Οδηγός για τη διδασκαλία του αρχικού γραμματισμού*. ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ [online] Ανακτήθηκε 23 Δεκεμβρίου από <http://peroma.web.auth.gr/peroma/el>

Μπασλής, Γ. (2000). *Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Pronai, C. (2013). Οι Τσιγγάνοι στην Ευρώπη. Στο *Ρομά: πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα*, επιμ. Α. Λυδάκη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Σελλά-Μάζη, Ε. (1997). Διγλωσσία και ολιγότερο ομιλούμενες γλώσσες στην Ελλάδα. Στο *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα: Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, επιμ. Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστοδουλόπουλος. Αθήνα: Κριτική 350-413.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2015). Η Διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο *Διγλωσσία και διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*, επιμ. Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη Καζούλλη. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα 20-69.
<http://hdl.handle.net/11419/6346>

Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). Η Διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο *Διγλωσσία και διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*, επιμ. Ε. Σκούρτου. Κάλιπος. Ηλεκτρονικό βιβλίο: 15523 (υπό έκδοση).

Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (τομ. Α, 167-275), επιμ. Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, Α. Φραγκουδάκη. Πάτρα: ΕΑΠ.

Σκούρτου, Ε. (2002). Η γλώσσα/οι γλώσσες ως μέσο κοινωνικής ένταξης. Στα *Πρακτικά συνεδρίου: “Ανθρώπινα Δικαιώματα, Πολιτισμικός Πλουραλισμός και Εκπαίδευση στην Ευρώπη”*, Ρόδος, Νοέμβριος.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. (2015). «Οι μαθητές Ρομά στο σχολείο και το σχολείο στους μαθητές Ρομά» στο *Κοινωνιογλωσσικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο σχολείο*. τ. 2015 Περιοδικό Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2015, Πανεπιστήμιο Κρήτης- Σχολή Επιστημών Αγωγής -Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., σσ. 182-205

Σκούρτου, Ε. (2016). Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., Τσοκαλίδου, Π. 2016. *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ. 4. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/6349>

Τερζοπούλου, Μ., & Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία-Πολιτισμός*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Τσιπλάκου, Σ., & Χατζηιωάννου, Ξ. (2010). Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια διδακτική παρέμβαση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 30, 617-629.

Τσιτσελίκης, Κ., & Χριστόπουλος, Δ. (1997). *Το Μειονοτικό Φαινόμενο στην Ελλάδα: Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Κριτική.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2000). Η Εναλλαγή Κωδίκων: Μια δυναμική Πολυδιάστατη Δίγλωσση Πρακτική. Στο *Τετράδια Νάξου-διγλωσσία*, επιμ. Ε. Σκούρτου. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2010). Κοινωνιογλωσσολογία, γλωσσική ετερογένεια και επαφή των γλωσσών. Στο *Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική εκπαίδευση*, επιμ. Δ. Γερμανός & Μ. Κανατσούλη. Θεσσαλονίκη: University Studio Press 255-265.

Tzakosta, M. (2019). «Μια φορά κι έναν καιρό ήταν οι διάλεκτοι»: Μύθοι και πραγματικότητες σχετικά με τη χρήση και τον ρόλο των νεοελληνικών γεωγραφικών διαλέκτων. *Ελληνικό βλέμμα*, (6).

Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (τομ. Α, 81-165), επιμ. Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, Α. Φραγκουδάκη. Πάτρα: ΕΑΠ.

Χατζησαββίδης, Σ. (1999). Οι ασθενείς γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η στάση τους απέναντι στον γλωσσικό ηγεμονισμό. Η περίπτωση της Ρομανές. Στο «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*, επιμ. Α. Φ. Χριστίδη, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 26ής Γλώσσας, 26-- 18 Μαρτίου, Θεσσαλονίκη, 423--430.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007a). *Η κοινή Ρομανές και η ποικιλία των τσιγγάνικων γλωσσών των Βαλκανίων* (No. IKEECONF-2014-1234, pp. 423-432). Aristotle University of Thessaloniki.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007b). *Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και την Ελλάδα*, Επιμορφωτικός Οδηγός – Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων. ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο», σελ. 39-63

- Allard, R. & Landry, R. (1992). Ethnolinguistic vitality beliefs and language maintenance and loss. Στο *Maintenance and loss of minority languages*, 1, επιμ. W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company 171-195.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language* (Vol. 83). Multilingual Matters.
- Bourhis, R., Giles, H. & Rosenthal, D. (1981). Notes on the construction of a «Subjective Vitality Questionnaire» for ethnolinguistic groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 2 (2) 145-155.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. Λονδίνο: Routledge.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Brown, J. D. (2009). Open-response items in questionnaires. Στο *Qualitative research in applied linguistics*, επιμ. J. Heigham & R. A. Croker. Λονδίνο: Palgrave Macmillan 200-219.
- Chambers, J. K., & Trudgill, P. (1998). *Dialectology*. Cambridge University Press.
- Cowie, N. (2009). Observation. Στο *Qualitative research in applied linguistics*, επιμ. J. Heigham & R. A. Croker. Λονδίνο: Palgrave Macmillan 165-181.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard educational review*, 56(1), 18-37.
- Cummins, J. (2009). Multilingualism in the English-language classroom: Pedagogical considerations. *TESOL quarterly*, 43(2), 317-321
- Dodson, C. J. (1985). Second language acquisition and bilingual development: a theoretical framework. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 6(5) 325-346.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word* 15, 325-340.
- Fishman, J. A. (1980). Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 1(1), 3-15.
- Gafaranga, J. (2005). Demythologising language alternation studies: conversational structure vs. social structure in bilingual interaction. *Journal of Pragmatics* 37 281-300.
- Garcia, O. (1998). Bilingual education. Στο *The Handbook of Sociolinguistics*, επιμ. F. Coulmas. Oxford: Blackwell Publishing.

Giles, H., Bourhis, R. Y., & Taylor, D. M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. Στο *Language, ethnicity and intergroup relations*, επιμ. H. Giles. London: Academic Press 307-348.

Gorter, D., Zenotz, V., & Cenoz, J. (2014). *Minority languages and multilingual education*. Springer.

Gumperz, J. J. (1977). The sociolinguistic significance of conversational code-switching. *RELC journal*, 8(2), 1-34.

Halwachs, D. W. (2020). Language Policy and Planning in Romani. Στο *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics*, επιμ. Y. Matras & A. Tenser. Cham: Palgrave Macmillan 429-457.

Hoffmann, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.

Hübschmannová, M. (1979). Bilingualism among the Slovak Rom. *International Journal of the Sociology of Language*, 1979(19), 33-50.

Hymes, D. (1996). *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice*. London: Taylor & Francis.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.

Matras, Y. (2002). *Romani: A linguistic introduction*. Cambridge University Press.

Matras, Y. (2015). Transnational policy and 'authenticity' discourses on Romani language and identity. *Language in Society*, 44(3), 295-316.

May, St. (2017). Bilingual Education: What the research tells us. Στο *Bilingual and Multilingual Education*, επιμ. O. Garcia, A. Lin, St. May. Springer International Publishing 81-100.

McGarry, A. (2014). Roma as a political identity: Exploring representations of Roma in Europe. *Ethnicities*, 14(6), 756-774.

Milroy, L. & Gordon, M. (2003). *Sociolinguistics: Method and Interpretation*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Mwaniki, M., Arias M. B. & Wiley T.G. (2017). Bilingual education policy. Στο *Bilingual and Multilingual Education*, επιμ. O. Garcia, A. Lin, St. May. Springer International Publishing 35-49.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (4rd ed.). Sage Publications.
- Richards, K. (2009). Interviews. Στο *Qualitative research in applied linguistics*, επιμ. J. Heigham & R. A. Croker. Λονδίνο: Palgrave Macmillan 182-199.
- Rufin, J. C. (1991). Minorités, nationalités, Etats. *Politique étrangère*, 629-641.
- Saville-Troike, M. (2002). *The ethnography of communication. An Introduction*. 3η εκδ. Oxford: Basil Blackwell
- Smolicz, J. J. (1992). Minority languages as core values of ethnic cultures – A study of maintenance and erosion of Polish, Welsh and Chinese languages in Australia. Στο *Maintenance and loss of minority languages*, 1, επιμ. W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company 277-305.
- Tandefelt, M. (1992). Some linguistic consequences of the shift from Swedish to Finnish in Finland. Στο *Maintenance and loss of minority languages*, 1, επιμ. W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company 149-168.
- Trudgill, P. (1992). The Ausbau sociolinguistics of Greek as a minority and majority language. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 6, 213-235.
- Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics: An introduction to language and society*. UK: Penguin.
- Valdés, G. (1995). The teaching of minority languages as academic subjects: Pedagogical and theoretical challenges. *The Modern Language Journal*, 79(3), 299-328.
- Veltman, C. (1991). Theory and method in the study of language shift. Στο *Language and ethnicity, Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman*, επιμ. J.R. Dow. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company 145-167.
- Wiley, T. G. (2015). Language policy and planning in education. Στο *The handbook of bilingual and multilingual education*, επιμ. W. E. Wright, S. Boun, & O. García. John Wiley & Sons 164-184.

Wright, E.W. & Baker, C. (2017). Key concepts in bilingual education. Στο *Bilingual and Multilingual Education*, επιμ. O. Garcia, A. Lin, St. May. Springer International Publishing 65-79.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγός συνέντευξης

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, με τίτλο «Διαχείριση και ανάδειξη πολιτιστικής πληροφορίας» και αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας. Η έρευνα έχει στόχο να αναδείξει τις απόψεις των μελών της κοινότητας Ρομ της Κέρκυρας, σχετικά με τη χρήση και τη λειτουργία της ρομανί στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία και τη θέση της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ειδικότερα, ως προς τους στόχους της έρευνας, επιδιώκω να διερευνήσω:

- Πώς αξιολογούν οι ίδιοι οι Ρομ τη λειτουργία της γλώσσας τους, τη θέση της μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας και κατά πόσο θεωρούν ότι αποτελεί βασικό φορέα της ταυτότητας τους;
- Επηρεάζει η διγλωσση κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι Ρομ την κοινωνική τους ένταξη και τι σηματοδοτεί για τους ίδιους η εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων;
- Πώς επηρεάζει η γλώσσα την ένταξη των Ρομ μαθητών στο ελληνικό σχολείο, ποιες δυσκολίες ανακύπτουν και ποια η σχέση της με τη σχολική αποτυχία;
- Ποιες αλλαγές πρέπει να συντελεστούν ώστε να αποκτήσει η ρομανί θέση μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Η συνέντευξη που ακολουθεί, αποτελείται από ερωτήσεις ανοικτού τύπου, είναι ανώνυμη και οι απαντήσεις που θα μας δώσετε πρόκειται να χρησιμοποιηθούν μόνο για την εξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων. Για την καλύτερη διαχείριση του χρόνου σας και της συζήτησής μας έχει χωριστεί σε τρεις θεματικές:

Α' μέρος: δημογραφικά/κοινωνιολογικά στοιχεία (ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο)

Β' μέρος: οι γλωσσικές χρήσεις και η λειτουργία της ρομανί μέσα στην ευρύτερη κοινωνία (διγλωσσία, εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων, κοινωνική κριτική και κοινωνικός αποκλεισμός)

Γ' μέρος: γλώσσα και εκπαίδευση (η θέση της ρομανί στο ελληνικό σχολείο, δυσκολίες που προκύπτουν από τη χρήση της μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ο ρόλος των εκπαιδευτικών)

Για λόγους διευκόλυνσης η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί. Είστε σύμφωνοι με αυτό;