

Οι μειονότητες στη σχολική τάξη¹

Νίκος Σ. Αρβανίτης

¹ Το παρόν κείμενο αποτελεί σχεδιάσμα (draft only) εργασίας που εκπονήθηκε στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών στο τμήμα ΦΠΨ της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών στην ενότητα «Κοινωνιολογία Εκπαίδευσης» 2005.

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή -----	4
ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ -----	6
Μειονότητες -----	6
Εννοιολογικός προσδιορισμός-----	6
Οι Μειονότητες στην Ελλάδα-----	8
ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ -----	9
Μειονότητες και εκπαίδευση -----	9
Σύγκρουση μειονοτικής αντίληψης και σχολικής πραγματικότητας-----	9
Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος-----	11
Λειτουργίες του εκπαιδευτικού μηχανισμού-----	11
Παράγοντες σχολικής αποτυχίας μαθητών από μειονοτικές ή μη προνομιούχες ομάδες-----	13
Σχολείο και παραγωγική διαδικασία-----	13
Η ιδιαίτερη ηλικιακή κατηγορία της «σχολικής ηλικίας»-----	13
Το σχολικό πρόγραμμα-----	13
Διδακτικοί σκοποί: μέθοδοι και υλικά-----	14
Σχολική γλώσσα-----	14
Αξιολογικοί και επιλεκτικοί μηχανισμοί- ο ρόλος των εκπαιδευτικών-----	15
ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ -----	17
Γλωσσικές μειονότητες -----	17
Γλώσσα και σχολείο-----	17
Η Γλώσσα πεδίο πολιτικής και ιδεολογικής πάλης-----	17
Άσκηση γλωσσικής πολιτικής -----	22
Γλωσσικές πολιτικές που ασκήθηκαν στην Ελλάδα τον 20 ^ο αι. σε σχέση με τις μειονοτικές γλώσσες-----	23
ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ -----	25
Η εκπαίδευση των μειονοτήτων στην Ελλάδα -----	25
Η μειονότητα των Τσιγγάνων -----	26
Τα προβλήματα της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων-----	27
Προτάσεις και προβληματισμοί για την ενσωμάτωση των τσιγγανοπαίδων στα σχολεία-----	30
Η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης -----	33
Η ιδιαιτερότητα της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης-----	33
Τα ιδιαίτερα προβλήματα της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη-----	35
Α. Το πρόβλημα της διγλωσσίας-----	35
Β. Προβλήματα διοικητικών δομών-----	36
Γ. Η χαμηλή μαθητική συμμετοχή στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης-----	37
Επίλογος- Συμπεράσματα -----	38
Παράρτημα -----	40
Fichte « Λόγοι προς το Γερμανικό Έθνος»-----	40
Διατάξεις της Συνθήκης της Λωζάνης που αφορούν την προστασία της γλωσσικής ταυτότητας της τουρκικής μειονότητας-----	41
Πίνακες στοιχείων-----	42

Εισαγωγή

Το σχολείο είναι ο προνομιούχος τόπος χρήσης εννοιών όπως: *πολιτισμικός πλουραλισμός, πολιτιστική ιδιαιτερότητα, δικαίωμα στη διαφορά, ενσωμάτωση, αφομοίωση, διακρίσεις, σύγκρουση κ.ά*, που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία του σε σχέση με τις μειονοτικές ομάδες.

Ο σχολικός θεσμός μέσα από πολιτικές καταστολής, αφομοίωσης, σεβασμού ή περιθωριοποίησης προσπάθησε και προσπαθεί να εντάξει τις μειονοτικές ομάδες σε μια ομοιογενή κοινωνική πραγματικότητα. Ο λειτουργικός αυτός ρόλος του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντικός σήμερα, που η ένταση των μεταναστευτικών κινημάτων προκαλεί τη συσσώρευση «*ξένων πληθυσμών*» στα δημόσια σχολεία των χωρών υποδοχής, ενώ παράλληλα αυτές έχουν να χειριστούν και τις ήδη υπάρχουσες στο εσωτερικό τους μειονοτικές ομάδες (γλωσσικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές, κ.ά).

Η εργασία αυτή επικεντρώνεται στη διερεύνηση της σχέσης των γλωσσικών, πολιτισμικών και φυλετικών μειονοτήτων και της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Δεν εξετάζεται εδώ η αντιμετώπιση του ζητήματος της σχολικής ένταξης των εθνικών μειονοτήτων, καθώς αυτή προέκυψε σχετικά πρόσφατα (με τη μετατροπή της Ελλάδας σε χώρα υποδοχής μεταναστών), ενώ στα όρια του ελληνικού κράτους διαβιούσαν ήδη άλλες μειονότητες η εκπαίδευση των οποίων, όπως θα φανεί στη συνέχεια, εξακολουθεί να παραμένει προβληματική. Άλλωστε η μελέτη του ζητήματος της σχολικής ένταξης των εθνικών (μεταναστευτικής προέλευσης) μειονοτήτων θα προσέγγιζε περισσότερο τις ανάγκες ενός ζητήματος *Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, ενώ εδώ προσανατολιζόμαστε περισσότερο στην κοινωνική διάσταση του θέματος (πιο κοντά σαφώς στην *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*).

Η εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου *μειονότητα*. Ενώ λεξικογραφικά ο όρος ερμηνεύεται εύκολα η πρακτική οριοθέτησή του είναι αρκετά προβληματική, αφού ο καθορισμός μιας ομάδας ως μειονοτικής ή όχι εξαρτάται τόσο από αντικειμενικά προσδιοριστικούς παράγοντες όσο και από την υπακοή σε σκοπιμότητες πολιτικού χαρακτήρα. Ο χαρακτηρισμός ομάδων ως μειονοτικών στον ελληνικό χώρο συναντά τέτοιου είδους δυσκολίες.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται το θέμα της σύγκρουσης σχολείου και μειονοτικής αντίληψης, θεωρημένο μέσα στα όρια της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Μέσα από την αναφορά σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του ελληνικού σχολικού συ-

στήματος επιχειρείται η ερμηνεία της σχολικής αποτυχίας που εμφανίζεται στους μειονοτικούς μαθητές.

Το τρίτο κεφάλαιο μπορεί να θεωρηθεί ως παρενθετικό, αφού δεν περιορίζεται μόνο στη σχολική πραγματικότητα, αλλά εξετάζει το ζήτημα της γλώσσας και της άσκησης γλωσσικής πολιτικής. Η ένταξή του στη δομή της εργασίας αυτής συνεισφέρει στην πληρέστερη κατανόηση του ρόλου της γλώσσας που ενυπάρχει ως διαφοροποιητικό στοιχείο στις περισσότερες μειονότητες σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα. Η άσκηση γλωσσικής πολιτικής άλλωστε εστιάζεται πάντα στην κατοχή και χρήση της (άλλης) γλώσσας από μειονοτικές ομάδες. Η γλώσσα είναι βασικός παράγοντας καθορισμού ταυτότητας, προσέγγισης του κόσμου και δόμησης νοημάτων. Είναι επίσης το πρώτο πεδίο συνάντησης, αλληλεπίδρασης και σύγκρουσης όταν συναντιούνται δύο κοινωνικές ή εθνικές ομάδες. Για αυτό η αναφορά στις γλωσσικές μειονότητες θεωρείται σημαντική. Επίσης οι έρευνες έχουν δείξει πως η χρήση μια γλώσσα άλλης από την επίσημη γλώσσα του κράτους συνδέεται με τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο ασχολείται με συγκεκριμένα παραδείγματα εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής για τις μειονότητες στην Ελλάδα. Επιλέχτηκαν οι δύο μεγαλύτερες μειονοτικές ομάδες, η τσιγγάνικη και η μουσουλμανική μειονότητα, αφού είναι οι μόνες για τις οποίες υπάρχει διαφοροποίηση του περιεχομένου και της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος τόσο στο επίπεδο της τυπικής εκπαίδευσης (μουσουλμανική μειονότητα) όσο και στην παράλληλη λειτουργία ενισχυτικών-αντισταθμιστικών μηχανισμών (εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων στα προγράμματα της ΓΓΛΕ, δήμων, πανεπιστημίων, κ.ά).

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Μειονότητες

Εννοιολογικός προσδιορισμός

Μειονότητα: Ο όρος χρησιμοποιείται για να διαχωρίσει μια κοινωνική κατηγορία ή ομάδα, η οποία είναι μικρότερη τουλάχιστον από το μισό του συνολικού πληθυσμού μιας κοινωνίας, τα μέλη της οποίας συνδέονται μεταξύ τους ως προς την καταγωγή, τα πιστεύω ή τη συμπεριφορά, αλλά ταυτόχρονα διαφοροποιούνται ως προς τα ίδια χαρακτηριστικά από το ευρύτερο σύνολο που ανήκουν (Βασιλείου & Σταματάκης 1992, σσ.258-259 · Μπαμπινιώτης 1998, σσ.1072-1073). Η διαφοροποίηση αυτή εκφράζεται συνήθως με τη διαφορετική και άνιση μεταχείριση και γι' αυτό τα μέλη της μειονοτικής ομάδας θεωρούν τον εαυτό τους αντικείμενο συλλογικής διάκρισης (Κανακίδου 1997, σσ.19)

Αναλύοντας και διευρύνοντας αυτόν τον ορισμό της μειονότητας διακρίνουμε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- πρόκειται για ένα σύνολο ατόμων που ζουν μέσα σε μια -εδαφικά καθορισμένη- ομάδα τα μέλη της οποίας έχουν κοινή ταυτότητα
- αυτά τα άτομα δεν συμμετέχουν πλήρως και δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες συμμετοχής στα αγαθά σε σχέση με την ευρύτερη κυρίαρχη κοινωνική ομάδα. Αποτέλεσμα η μειονότητα να χαρακτηρίζεται από διαφοροποιημένη κοινωνική ισχύ όπως αυτή καθορίζεται (και καθορίζει) μέσα από τις σχέσεις κυρίαρχου-κυριαρχούμενου, προνομιούχου-μη προνομιούχου ¹.
- διαφοροποιούνται από τα μέλη της ευρύτερης κοινωνίας λόγω ορισμένων χαρακτηριστικών, όπως η γλώσσα, η κουλτούρα, η θρησκεία, η προέλευση. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά γίνεται ταξινόμηση των μειονοτικών ομάδων σε «γλωσσικές», «θρησκευτικές», «εθνικές», «φυλετικές».

¹ Οι μειονότητες είναι μέρος μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων και τάξεων, χωρίς ωστόσο οι μη προνομιούχοι να θεωρούνται και να θεωρούν τον εαυτό τους μέλη μιας μειονότητας (Hoffmann-Nowotny, στο Κανακίδου ό.π. σσ.19)

Ο χαρακτηρισμός όμως μιας κοινωνικής ομάδας ως μειονοτικής, όπως και ο καθορισμός του ακριβούς μεγέθους της, είναι αρκετά δυσχερές καθώς υπεισέρχονται παράγοντες δύσκολο να ελεγχθούν ή που επηρεάζονται από την άσκηση συγκεκριμένων κάθε φορά πολιτικών επιλογών¹.

Έτσι για παράδειγμα ορίζονται ως μειονότητες μόνο ιστορικές μειονότητες «που διαμελίστηκαν εδώ και εκατονταετηρίδες στην Ευρώπη και έγιναν μειονότητες λόγω των γεωγραφικών ανακατατάξεων ως συνέπεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου ή αυτές που δημιουργήθηκαν πρόσφατα από νέες γεωπολιτικές ανακατατάξεις, π.χ τη διάλυση της Γιουγκοσλαβίας ή της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, ή αυτές που δημιουργήθηκαν από τη μετανάστευση;»(Ζωγράφου 2003, σσ.42). Ανάλογη δυσχέρεια υπάρχει και για τον καθορισμό των γλωσσικών μειονοτήτων, αφού αυτός εξαρτάται πάντοτε από το σκοπό της κατηγοριοποίησης.

Σε διαφορετικές περιστάσεις οι κυβερνήσεις, λόγω χάριν, μπορεί να επιθυμούν να συμπεριλάβουν ή να αποκλείουν τις γλωσσικές μειονότητες. Εκεί που υπάρχει μόνο μια αυτόχθονη γλώσσα (π.χ στην Ιρλανδία και την Ουαλία) η κυβέρνηση ίσως να θέλει να παρουσιάσει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό δίγλωσσων ατόμων. Ένας μεγάλος αριθμός μπορεί να δηλώνει την επιτυχία της κυβέρνησης στην πολιτική της για την αυτόχθονη γλώσσα. Αντίθετα, εκεί όπου γίνονται προσπάθειες καταστολής και αφομοίωσης, ο αριθμός των μειονοτικών γλωσσών και των δίγλωσσων μπορεί να μειωθεί στο ελάχιστο (π.χ στην Αγγλία)(Baker 2001, σσ.51)

¹ Χαρακτηριστικές είναι οι διαφορές στον υπολογισμό του μεγέθους των Τσιγγάνων (Ρομά) της Ευρώπης.

Οι Ρομά σε... αριθμούς

*Οι Ρομά είναι μία από τις μεγαλύτερες, πιο φτωχές και ταχύτερα αυξανόμενες μειονότητες της Ευρώπης, με τον συνολικό πληθυσμό τους να εκτιμάται μεταξύ 7 και 9 εκατομμυρίων. Περίπου 6 εκατομμύρια ζουν σε χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, εκ των οποίων τα 5 εκατομμύρια στα νέα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

*Οι αποκλίσεις μεταξύ επίσημων και πραγματικών αριθμών είναι τεράστιες. Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποια στοιχεία που προέρχονται από το Ευρωπαϊκό Κέντρο Δικαιωμάτων των Ρομά. Στη Ρουμανία, η επίσημη απογραφή δίνει 535.000, οι Τσιγγάνοι υπολογίζουν όμως ότι είναι μεταξύ 1,8-2,5 εκατ. Η Βουλγαρία δίνει 370.000 επίσημως και υπολογίζονται σε 700.000-800.000. Η Ουγγαρία 190.000 έναντι 550.000-600.000, η Σερβία 108.000 έναντι 400.000-500.000 και λοιπά.

*Μια μελέτη της Παγκόσμιας Τράπεζας δείχνει ότι στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη, οι Τσιγγάνοι είναι η νεαρότερη εθνότητα, εξαιτίας του υψηλού δείκτη γεννήσεων. Το 40%-50% των Ρομά είναι κάτω των 20 ετών.

*Τα ποσοστά φτώχειας των Τσιγγάνων είναι από τέσσερις μέχρι δέκα φορές μεγαλύτερα από των μη Τσιγγάνων στη Βουλγαρία, την Ουγγαρία, τη Ρουμανία και τη Σερβία-Μαυροβούνιο. Περί το 40% των Τσιγγάνων της Ρουμανίας και της Βουλγαρίας ζουν με λιγότερο από 1,65 ευρώ την ημέρα.

*Στην εξεταζόμενη περιοχή, το 80% και πλέον των Ρομά έχουν, κατά το μέγιστο, στοιχειώδη εκπαίδευση (δηλαδή μπορεί να έχουν πάει, και μόλις, σε μία τάξη του δημοτικού) και λιγότερο από 1% συνεχίζουν μέχρι την ανώτατη εκπαίδευση. Είναι απίστευτο δε, αλλά δυστυχώς αληθές, ότι σε ορισμένες περιοχές σχεδόν ένα στα δύο Τσιγγανόπουλα πάνε σε ειδικά σχολεία, για παιδιά με νοητική υστέρηση ή αναπηρίες!

Πηγή: Ελευθεροτυπία, 5-2-2005

Οι Μειονότητες στην Ελλάδα

Η επίσημη στάση της Ελλάδας στο θέμα των μειονοτήτων στηρίζεται σε μια νομική θεώρηση των πραγμάτων που παραβλέπει (ή μάλλον συνειδητά αγνοεί) τα δεδομένα της κοινωνικής πραγματικότητας. Έτσι η ύπαρξη μιας μειονότητας είναι ζήτημα νομικό και καθορίζεται είτε από το δίκαιο της χώρας είτε από διεθνείς συνθήκες. Κάτω από αυτά τα δεδομένα υπάρχει μόνο μία νομικά αναγνωρισμένη μειονότητα στον ελληνικό χώρο (και αυτή θρησκευτική), οι μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης.

Αποτέλεσμα αυτής της προσέγγισης είναι :

να δηλώνεται ότι δεν υπάρχουν άλλες μειονότητες και πάντως ότι δεν υφίστανται ομάδες που θα μπορούσαν να έχουν ανάλογα δικαιώματα με τη μουσουλμανική μειονότητα. Οι γλωσσικές ή πολιτισμικές ομάδες που στο 19^ο αιώνα και στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα ήταν ευδιάκριτες, όπως οι Κουτσόβλαχοι, οι Αρβανίτες, οι σλαβόφωνοι και οι Σαρακατσάνοι έχουν πλήρως ενσωματωθεί (και μάλιστα οικειοθελώς) στο ελληνικό έθνος και διαθέτουν στο σύνολό τους αναμφισβήτητη και μάλιστα διακαή ελληνική συνείδηση. Αυτό συμβαίνει και με τους Αθήγιανους ή Τσιγγάνους, που όμως δεν αποτελούν εθνική ή εθνοτική μειονότητα ή ομάδα, αλλά ευδιάκριτη κοινωνική ομάδα ή κοινωνική μειονότητα» (Ηρακλείδης 1997, σσ.219).

Η πολιτική της εθνικής ολοκλήρωσης που ακολούθησε η Ελλάδα τους δύο αιώνες της ανεξαρτησίας της, η οποία διακρίθηκε από τη βαθμιαία πρόσχωση εδαφών και πληθυσμών στον εθνικό κορμό, ακολούθησε τη νομοτέλεια της ενσωμάτωσης στο παράδειγμα μιας εθνικής και θρησκευτικής ομοιομορφίας. Το αποτέλεσμα ήταν να έχει σήμερα η Ελλάδα έναν από τους μεγαλύτερους αριθμούς εθνικά και θρησκευτικά ομοιοσύντων σε ολόκληρη την Ευρώπη, με πολύ περιορισμένες μειονότητες είτε εθνοτικού είτε γλωσσικού είτε θρησκευτικού χαρακτήρα (Ροζάκης, 1997, σσ.20).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Μειονότητες και εκπαίδευση

Σύγκρουση μειονοτικής αντίληψης και σχολικής πραγματικότητας

Το μειονοτικό φαινόμενο χαρακτηρίζεται από μορφές πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης, στηριγμένες σε ιδιαιτερότητες ή μοναδικότητες, που συναρτώνται με το χώρο συμβίωσης καθώς και με άλλα χαρακτηριστικά γνωρίσματα όπως η γλώσσα, η θρησκεία, τα κοινά συμφέροντα, κ.ά. Πρόκειται για ένα φαινόμενο πολυδιάστατο που δεν είναι ούτε ενιαίο ούτε μοναδικό, καθώς κάθε μειονότητα παρουσιάζει τις δικές της ιδιαιτερότητες και τα δικά της γνωρίσματα. Ωστόσο υπάρχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά που έχουν υπερτοπικό και διαχρονικό χαρακτήρα και εμφανίζονται σε όλες τις μειονοτικές ομάδες κατά τη διαδικασία αλληλεπίδρασής τους με τις κυρίαρχες αντιλήψεις. Στην εργασία αυτή θα μας απασχολήσουν τα ιδιαίτερα εκείνα χαρακτηριστικά που, συνθέτοντας τη μειονοτική ταυτότητα, έρχονται σε αλληλεπίδραση με τις κυρίαρχες αντιλήψεις που επικρατούν στο σχολείο.

Η αλληλεπίδραση σχολείου και μειονοτικών ομάδων είναι ιδιαίτερα σημαντική. Μέχρι και την είσοδο των μειονοτικών μαθητών στο σχολείο η οικογένεια και η μειονοτική κοινότητα είναι οι κυρίαρχοι χώροι κοινωνικοποίησης, διαμόρφωσης ταυτότητας και προσδιορισμού των παιδιών. Η οικογένεια λειτουργεί ως *έσω-ομάδα* ή ο «*κύκλος των δικών*», το σύνολο δηλαδή των προσώπων που αισθάνονται ότι συνδέονται με κοινά δεσμά και αποτελούν ένα συνεκτικό και αποκλειστικό όλο (Γεώργας 1995, σσ.113). Στο αμέσως επόμενο επίπεδο η πραγματικότητα των παιδιών δομείται μέσα από τις σχέσεις της μειονοτικής κοινότητας. Οι δεσμοί, οι ανθρώπινες επαφές με τα άλλα άτομα της ομάδας, δημιουργούν μια ουσιαστική πραγματικότητα για το κάθε άτομο. Μέσα σε αυτή την πραγματικότητα το άτομο διαμορφώνει τις στάσεις, το αξιακό του πλαίσιο και το αίσθημα του «*ανήκειν*».

Ο ερχομός του παιδιού στο σχολείο το φέρνει αντιμέτωπο με την κυρίαρχη κοινωνική πραγματικότητα. Η διαφορά αυτής της πραγματικότητας, από αυτήν που ο μαθητής έχει βιώσει στα όρια της οικογένειας και της μειονοτικής ομάδας, προσδιορίζει και το εύρος της σύγκρουσης που θα βιώσει.

Το σχολείο είναι ο σημαντικότερος θεσμός για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών της κοινωνίας. Μεταδίδει επιλογή γνώσεων, ορι-

σμένη παιδεία (κουλτούρα), ορισμένη μορφή της εθνικής γλώσσας, μεταδίδει αρχές και αξίες που είναι κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία, αρχές και αξίες κοινωνικές και πολιτικές αλλά και ηθικές, αισθητικές, φιλοσοφικές, κ.ο.κ. Το σχολείο διαμορφώνει τις νεότερες γενιές ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία, δηλαδή να αποκτήσουν τη συνείδηση συμμετοχής στο εθνικό σύνολο, να ενταχθούν στο οικονομικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού της εργασίας και να συμμετέχουν στο πολιτικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας (Φραγκουδάκη 1985 σσ.16-17). Το σχολείο λοιπόν ως θεσμός εξουσίας τείνει στη διατήρηση και την αναπαραγωγή της. Αυτό γίνεται τόσο με τη χρήση ελεγκτικών- επιλεκτικών μηχανισμών όσο και με την άσκηση συμβολικής βίας.

Κατά τη Φραγκουδάκη συμβολική είναι η βία που συνοψίζεται στην επιβολή σημασιών. Το σχολείο, ως θεσμός αναπαραγωγής ιδεών, επιβάλλει αντιλήψεις, ερμηνείες, αρχές και αξιολογήσεις οι οποίες επιβάλλονται (για αυτό και ο όρος *βία*) έμμεσα σαν επίσημες, νόμιμες και κυρίαρχες. Ο εκπαιδευτικός θεσμός μεταδίδει την κυρίαρχη παιδεία. Κυρίαρχη παιδεία είναι η παιδεία των κυρίαρχων στρωμάτων της κυρίαρχης τάξης. *«Η συμβολική βία που ασκεί ο εκπαιδευτικός θεσμός συνίσταται όχι τόσο στη μετάδοση μιας ορισμένης ποσότητας πληροφοριών που στοιχειοθετούν την κυρίαρχη παιδεία, αλλά συνίσταται κυρίως στη μετάδοση του μηνύματος ότι η κυρίαρχη παιδεία είναι και η μόνη νόμιμη»* (Φραγκουδάκη ό.π. σσ.167-168).

Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εξαιτίας της δωρεάν φοίτησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, του μονοδιάστατου χαρακτήρα του (της διοχέτευσης δηλαδή της πλειοψηφίας των μαθητών σε σχολεία ίδιου τύπου) καθώς και της σχετικά μικρής αυστηρότητας των επιλεκτικών μηχανισμών που ρυθμίζουν την κάθετη κινητικότητα των μαθητών και τη μη εφαρμογή τους στα πρώιμα στάδια της φοίτησης, εξασφαλίζει θεωρητικά τη μέγιστη δυνατή ισότητα ευκαιριών στους μαθητές του, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση.

Η διασφάλιση όμως αυτής της τυπικής ισότητας, που κατά τη διάσημη πια φράση του P. Bourdieu «*ευνοεί τους ευνοημένους και αδικεί τους αδικημένους*» (Φραγκουδάκη, ό.π. σσ.87) χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές προϋποθέσεις των μαθητών του, αναιρεί το φιλελεύθερο- «*ανοικτό*» χαρακτήρα του. Έτσι μέρος των επιλεκτικών μηχανισμών μετατίθεται έξω από την καθιερωμένη σχολική δομή με αποτέλεσμα υψηλά ποσοστά παιδιών να μη φοιτούν καθόλου στο σχολείο ή να διακόπτουν πρώιμα τη σχολική φοίτηση, αφού η διαφοροποίηση γίνεται όχι στο επίπεδο των ευκαιριών αλλά στο επίπεδο των προϋποθέσεων (Δημητρίου 1996, σσ.10-11).

Προκειμένου λοιπόν να εξετάσουμε την κατάσταση που διαγράφεται για τις μειονότητες εντός της σχολικής τάξης, είναι απαραίτητο πρώτα απ' όλα να διακρίνουμε εκείνα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της λειτουργίας του εκπαιδευτικού μηχανισμού που λειτουργούν ανασταλτικά για την εκπαίδευση των μειονοτήτων, αλλά και τα χαρακτηριστικά των ίδιων των μειονοτικών αυτών ομάδων (κοινωνικά, οικονομικά) που εξασφαλίζουν (ή αφαιρούν) τις προϋποθέσεις για την ομαλή ένταξη και τη σχολική επίδοσή τους.

Λειτουργίες του εκπαιδευτικού μηχανισμού

Το εκπαιδευτικό σύστημα μεταδίδει γνώσεις, ιδεολογία και συμπεριφορές μέσα από μηχανισμούς που διατρέχουν την οργάνωση και τις βασικές του λειτουργίες που είναι οι ακόλουθες (Κανακίδου ό.π. σσ.24 και Δημητρίου ό.π. σσ.12-21):

- η λειτουργία απόκτησης ικανοτήτων, μέσω της μετάδοσης συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων κατάλληλων για τη μετέπειτα επαγγελματική ζωή των μαθητών

- η λειτουργία της κοινωνικοποίησης και της νομιμοποίησης της κυρίαρχης ιδεολογίας, μέσω της μετάδοσης των αντιλήψεων, κανόνων αξιών και ιδεολογίας που χαρακτηρίζει το κοινωνικό σύστημα και τη θέση των μαθητών και των οικογενειών τους μέσα σε αυτό (αφομοιωτική λειτουργία)
- Η λειτουργία της επιλογής, μέσω των ευκαιριών που προσφέρει για την πρόσβαση των αποφοίτων του στην κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ζωή της χώρας. Μέσα από διαδικασίες όπως τα διάφορα επίπεδα σπουδών, η βαθμολογία, οι εξετάσεις κ.λπ., φαίνεται ότι η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με τη διαστρωμάτωση, την κινητικότητα, την κοινωνική θέση, την ιεράρχηση κ.λπ., δηλαδή με τη διαφοροποίηση των ατόμων μεταξύ τους (διαφοροποιητική λειτουργία)
- Η οργάνωση της γραφειοκρατίας, της εξουσίας και της κυριαρχίας της νόμιμης και θεσμοθετημένης βίας - δηλαδή του κράτους (ελεγκτική λειτουργία).

Παράγοντες σχολικής αποτυχίας μαθητών από μειονοτικές ή μη προνομιούχες ομάδες

Μέσα από την οργάνωση του σχολείου (τόσο σε μακροεπίπεδο- διοικητικές δομές όσο και σε μικροεπίπεδο-σχολική μονάδα και τάξη) αναδεικνύονται παράγοντες που δυσχεραίνουν την ομαλή ένταξη των μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες και μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να ταξινομηθούν ως εξής:

Σχολείο και παραγωγική διαδικασία

Το σχολείο ως διαδικασία αλλά και ως γνώση είναι απομακρυσμένο από την παραγωγική διαδικασία, παρέχοντας ένα corpus θεωρητικών κυρίως γνώσεων. Την ίδια στιγμή όμως υπάρχουν μειονοτικές κοινωνικές ομάδες (π.χ οι Τσιγγάνοι) στις οποίες η μετάδοση των γνώσεων στις επόμενες γενιές συνδέεται με τη συμμετοχή των παιδιών στην παραγωγική διαδικασία μέσω της εξάσκησής τους στις επαγγελματικές τους δραστηριότητες (π.χ γυρολογικό εμπόριο). Αυτό οδηγεί σε δυσκολία στο συμβιβασμό της εξωσχολικής με τη σχολική ταυτότητα και ζωή των μαθητών.

Η ιδιαίτερη ηλικιακή κατηγορία της «σχολικής ηλικίας»

Στις σύγχρονες κοινωνίες η σχολική ηλικία έχει καθοριστεί ως ιδιαίτερη ηλικιακή κατηγορία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναμένεται από όλα τα παιδιά της ίδιας ηλικίας η ορισμένη συμπεριφορά και τα ανάλογα κοινά χαρακτηριστικά. Έτσι παιδιά που δεν εμφανίζουν την αναμενόμενη συμπεριφορά λόγω κοινωνικών ή άλλων διαφορών (π.χ γλώσσα, θρησκεία) ή παρουσιάζουν ελλιπή ή διαταραγμένη φοίτηση (π.χ τσιγγανόπαιδα) στιγματίζονται ως «αφύσικα». Παράλληλα σημαντικά είναι και τα προβλήματα που δημιουργούνται στους μαθητές που προέρχονται από ορισμένες κοινωνικές ή πολιτισμικές ομάδες εξαιτίας της σχολικής καθυστέρησης που παρουσιάζουν σε σχέση με την επίσημη- θεσμοθετημένη ηλικία φοίτησης.

Το σχολικό πρόγραμμα

Το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκονται στο σχολείο αντανακλά επιλογές και αξιολογήσεις που στηρίζονται στην κρατούσα επιστημολογική και κοινωνική παράδοση. Η παράδοση όμως δεν είναι κοινή για όλες τις κοινωνικές ομάδες που αντιπροσωπεύονται στο σχολείο, γεγονός που διαφοροποιεί την αποδοχή και την απόδοση των μελών των ομάδων αυτών, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που οι δικές τους παραδόσεις αγνοούνται τελείως ή παρουσιάζονται αρνητικά.

Διδακτικοί σκοποί¹, μέθοδοι και υλικά

Οι διδακτικοί σκοποί απορρέουν από την εκπαιδευτική πολιτική, όπως αυτή καθορίζεται από την κυρίαρχη ή τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες και τις αντιλήψεις ή τις προτεραιότητές τους. Αυτό όμως σε καμιά περίπτωση δεν εξασφαλίζει τη συμβατότητα με τις αντιλήψεις ή τα αξιολογικά συστήματα των υπολοίπων κοινωνικών ή πολιτισμικών ομάδων. Έτσι οι μαθητές που προέρχονται από τέτοιες ομάδες αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο να έλθουν σε ρήξη με τους σχολικούς στόχους ή να περιπέσουν σε σύγχυση. Όσον αφορά τους Τσιγγάνους για παράδειγμα «οι προσδοκίες τους είναι σε διάσταση με το σχολείο και τους σκοπούς του. Η εκπαίδευση συνεχίζει γενικά να μην είναι μέσα στις εμπειρίες τους, γιατί ίσως το σχολείο δεν υπολόγισε τα χαρακτηριστικά των συνηθειών εργασίας των Rom» (Μπερελής 2001, σσ.185).

Η επιλογή των διδακτικών μεθόδων ανταποκρίνεται στους διδακτικούς σκοπούς που επιλέγονται κάθε φορά, όμως δεν είναι κατ' ανάγκη σύμφωνη με τις εμπειρίες και τις αξίες των μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ή πολιτισμικές ομάδες, με αποτέλεσμα οι μαθητές «σιωπηρά» να αποκλείονται από τη συμμετοχή στη σχολική εργασία και ζωή. Πόσο μπορεί λόγου χάρη να ανταποκριθεί στην απαίτηση για «ατομική εργασία» ένας Τσιγγάνος μαθητής όταν στο οικογενειακό του περιβάλλον το αίσθημα της κοινότητας είναι εντονότατο; Έτσι η επιλογή διδακτικών μεθόδων μη συμβατών με τις μαθητικές ιδιαιτερότητες προδιαγράφει και την επιτυχία (συνηθέστερα την αποτυχία) που αυτές έχουν με συγκεκριμένους μαθητές.

Η χρήση των διδακτικών υλικών δεν είναι εξίσου γνωστή και οικεία σε όλα τα παιδιά; Πόσο εξοικειωμένα είναι π.χ τα τσιγγανόπαιδα με τη χρήση του βιβλίου και πόσο εύκολα μπορούν να το αποδεχτούν ως χρηστικό αντικείμενο;

Σχολική γλώσσα

Η επίσημη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο δεν είναι απαραίτητα η μητρική γλώσσα και όλων των μαθητών. Στο σχολείο μπορούν να συνυπάρχουν μαθητές που έχουν ως μητρική άλλη γλώσσα (π.χ Τσιγγάνοι, μουσουλμάνοι της Δ. Θράκης, εθνικές ομάδες μεταναστών) ή που είναι ομιλητές άλλης παραλλαγής της εθνικής γλώσσας από τη σχολική. Οι μαθητές αυτοί ξαφνικά διαπιστώνουν πως το σημασιολογικό δυναμικό που διαθέτουν και χάρη στο οποίο επικοινωνούν με το οικογενειακό και στενό περιβάλλον τους δεν είναι επαρκές για τις σχολικές ανάγκες. Αυτό δημιουργεί μεγάλες δυσκολίες τόσο για τους μαθητές που δε μπορούν να ενταχθούν και συχνά ζουν

¹ «Οι ειδικοί σκοποί εκφράζουν γενικά τα επιδιωκόμενα από την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελέσματα, κατά βαθμίδα σχολικής εκπαίδευσης και αναφέρονται στις γνώσεις, στάσεις και αξίες τις οποίες οι μαθητές πρέπει να κατέχουν για να ικανοποιούν τις προσωπικές αλλά και τις κοινωνικές ανάγκες τους» Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δομή των Δ.Ε.Π.Π.Σ και των Α.Π.Σ των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων.

καταστάσεις απογοήτευσης όσο και για τους δασκάλους που δε βρίσκουν εύκολα το δρόμο της αμοιβαίας κατανόησης. Συχνό είναι το φαινόμενο ο μαθητής να «αντιδρά στη μη κατανόηση, συνέπεια της διαφορετικής μητρικής του γλώσσας, υποχωρεί, μπαίνει σε απομόνωση, γίνεται εσωστρεφής, αντιδρά παθητικά, αρνητικά, επιθετικά και θέτει τον εαυτό του στο περιθώριο της σχολικής ζωής» (Μπερελής ό.π. σσ.72).

Για αυτούς τους μαθητές η γλώσσα δεν είναι ένα μέσο για την κατάκτηση περαιτέρω γνώσεων αλλά κάτι που πρέπει να μάθουν πρώτα οι ίδιοι και που πιθανόν ποτέ δε θα εξοικειωθούν απόλυτα με τη χρήση του, αφού κατά κανόνα είναι αποκλεισμένοι από το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον που η γλώσσα αυτή φυσικά ομιλείται. Αποτέλεσμα είναι πως «οι μαθητές αυτολογοκρίνονται, παύουν να μιλούν μέσα στην τάξη και αντί να εκφράζονται αυθόρμητα, ψάχνουν κάθε φορά ποια θα ήταν η διατύπωση που αποδέχεται ο δάσκαλος»(Φραγκουδάκη ό.π. σσ.128).

Τα τσιγγανόπαιδα για παράδειγμα που φοιτούν στο σχολείο αναγκάζονται να μάθουν την ελληνική γλώσσα διδασκόμενα μαζί με μαθητές που την έχουν ως μητρική και κατά κανόνα από δασκάλους που δεν γνωρίζουν την τσιγγάνικη γλώσσα και τα στοιχεία της δομής της. Έτσι συχνά οι δάσκαλοι δεν μπορούν να κατανοήσουν και να εμβαθύνουν στη δομή της σκέψης των τσιγγανοπαίδων, να καταλάβουν τη σύγκρουση των δύο γλωσσών και τα λάθη που τα παιδιά αυτά κάνουν ως αποτέλεσμα αυτής της σύγκρουσης (Δημητρίου ό.π. σσ.36)

Αξιολογικοί και επιλεκτικοί μηχανισμοί- ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών καθορίζεται τόσο από την επίδοσή τους στις διάφορες εξεταστικές διαδικασίες (παραδοσιακές εξετάσεις, τεστ, κ.ά) που γίνονται στο σχολείο όσο και από άλλα κριτήρια, όπως η εμφάνιση των μαθητών ή οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά και τις ικανότητές τους. Οι προσδοκίες του δασκάλου(βλ. η επίδραση του Πυγμαλίωνα ή η αυτοεκπληρούμενη προφητεία) επηρεάζουν καθοριστικά την επίδοση του μαθητή (Καψάλης 1987, σσ.466). Η σχολική αποτυχία των μαθητών δρα πολλαπλασιαστικά, αφού το σχολικό παρελθόν του μαθητή λειτουργεί ως κριτήριο για την αξιολόγηση της παρούσας επίδοσής τους.

Οι μαθητές είναι άνισα εξοικειωμένοι με τη γλώσσα και την παιδεία (κουλτούρα) του σχολείου. Οι προερχόμενοι από τη μεσαία τάξη της κυρίαρχης εθνοτικής ομάδας μαθητές, με την είσοδό τους στο σχολείο βρίσκονται σε ένα περιβάλλον οικείο προς το οικογενειακό τους. Αντίθετα οι μαθητές των μειονοτήτων και των μη προνομιούχων ομάδων βιώνουν την ανάγκη μιας βίαιης προσαρμογής σε μια πραγματικότητα και μια γλώσσα που πολλές φορές διαφέρει πολύ από τη δική τους. Οι δάσκαλοι, αγνοώντας

συχνά την επίδραση του «μορφωτικού κεφαλαίου» των μαθητών, αντιμετωπίζουν τα κοινωνικά κεκτημένα των προνομιούχων μαθητών σαν φυσικά προνόμια, χαρακτηρίζοντας έτσι τα παιδιά των προνομιούχων οικογενειών ως φύσει ικανότερα, ενώ ταυτόχρονα «πείθουν» μέσω της επιβολής της «συμβολικής βίας» τους μαθητές των μειονοτήτων για τη δική τους ανεπάρκεια, αναγκάζοντάς τους να αναγνωρίσουν τη μικρότερη ικανότητά τους (Φραγκουδάκη ό.π. σσ.162-169).

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Γλωσσικές μειονότητες

Γλώσσα και σχολείο

Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός με τη μορφή που το βλέπουμε σήμερα είναι σχετικά πρόσφατος. Εμφανίζεται κατά την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης και συνδέεται με την ανάπτυξη της αστικής κοινωνίας και την επικράτηση του καπιταλισμού. Η διαδικασία ανάδυσης των εθνικών κρατών μέσα από τα παλαιότερα πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά μωσαϊκά (π.χ η Οθωμανική Αυτοκρατορία) απαιτεί τη γλωσσική¹ και πολιτισμική ομοιογένεια των υπηκόων τους. Παράλληλα η ανάπτυξη της καπιταλιστικής παραγωγής απαιτούσε για να λειτουργήσει έναν ομοιογενή- γλωσσικά και πολιτισμικά- πληθυσμό, που θα προσέφερε το αναγκαίο εργατικό δυναμικό για την οικονομική ανάπτυξη. Αυτή η αναγκαιότητα οδήγησε στη δημιουργία των εθνικών γλωσσών που έρχονται να αντικαταστήσουν τα πολύγλωσσα και πολυδιαλεκτικά μωσαϊκά του Μεσαίωνα.

Η Γλώσσα πεδίο πολιτικής και ιδεολογικής πάλης

«Η γλώσσα, η οποιαδήποτε γλώσσα, αποτελεί πεδίο και παράλληλα αντικείμενο πολιτικής και ιδεολογικής πάλης» (Δενδρινού, Διγλωσσία). Έτσι η διδασκαλία της γλώσσας και η στάση ενός οργανωμένου συνόλου απέναντι στο φαινόμενο της διγλωσσίας δεν μπορεί να κατανοηθεί αν δε συσχετιστεί με τις βασικές φιλοσοφίες και πρακτικές της κοινωνίας, που δε σχετίζονται μόνο με τις εκπαιδευτικές προτιμήσεις

αλλά με βαθύτερες πεποιθήσεις σχετικά με τις μειονοτικές γλώσσες, τις μειονοτικές κουλτούρες, τους μετοίκους, τις ίσες ευκαιρίες, την ενδυνάμωση, τη θετική δράση, τα δικαιώματα των ατόμων και των μειονοτικών γλωσσικών ομάδων, την αφομοίωση και την ενσωμάτωση, την άρση του απομονωτισμού και της διακρίσεις, την πολυφωνία και την πολυπολιτισμικότητα, τη διαφορετικότητα και την ασυμφωνία, την

¹ Η γλώσσα αποτελεί σύμβολο ομαδικής-εθνοτικής ταυτότητας και, ως εκ τούτου, ο όποιος εθνικός-κρατικός μηχανισμός επιχειρεί την όποια μορφή ενοποίησης, φοβάται την ποικιλία ή διαφορετικότητα των ταυτοτήτων. Με αυτό τον τρόπο επιχειρείται η γλωσσική υποταγή ως μέσο για την πολιτική υποταγή. Και αυτό διότι υπάρχει ο φόβος ότι η πίστη προς την τοπική γλώσσα [language loyalty] είναι πιθανόν να είναι ισχυρότερη από την πίστη προς το έθνος. Έτσι η γλώσσα αναδεικνύεται σε ένα « εσωτερικό σύνορο», κατά την άποψη του Fichte, οριοθετώντας με σαφήνεια την έννοια του έθνους- κράτους. Απόσπασμα από το κείμενο του Fichte στο Παράρτημα κειμένων.

ιση αναγνώριση των μειονοτικών ομάδων και την κοινωνική συνοχή». (Baker ό.π. σσ.518)

Η συνύπαρξη δύο κωδίκων, η οποία βεβαίως οφείλεται τόσο σε ιστορικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες όσο και στις κοινωνικοπολιτικές πρακτικές του δίγλωσσου λαού, δεν καταλήγει απαραίτητα σε κοινωνικές συγκρούσεις, όπως συνέβη στην Ελλάδα με το γλωσσικό ζήτημα. Σπάνια επίσης γίνεται αιτία για ένταση, διχασμό, σύγκρουση ή διαμάχη. *«Η γλώσσα σπάνια γίνεται αιτία συγκρούσεων. Οι Σταυροφορίες και οι ιεροί πόλεμοι των μουσουλμάνων, η διαπάλη ανάμεσα στα διαφορετικά πολιτικά κόμματα και η οικονομική επιθετικότητα είναι συνήθως οι υποκινητές της σύρραξης. Η γλώσσα αυτή καθαυτή σπάνια προκαλεί αναταραχή»*(Baker ό.π. σσ.520). Γεγονός βέβαια είναι ότι η επιβολή από την πολιτεία ενός κώδικα ή και μιας γλώσσας, που δεν εκφράζει τις βιωματικές εμπειρίες όλων των πολιτών της, έχει πολλές αρνητικές συνέπειες, όπως την περιθωριοποίηση τμήματος του πληθυσμού από τα κέντρα αποφάσεων και από τις διαδικασίες ενός δημοκρατικού πολιτεύματος.¹

Η κοινωνική περιθωριοποίηση ορισμένων κοινωνικών ομάδων δεν είναι αποκλειστικό χαρακτηριστικό των δίγλωσσων κοινωνιών, είτε αυτές χαρακτηρίζονται από γλωσσική διμορφία είτε υπάρχει σε αυτές κρατική αναγνώριση δύο εντελώς διαφορετικών γλωσσών. Είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτισμικών και οικονομικών συνθηκών, αλλά και σε άμεση συνάρτηση με τη γλωσσική πολιτική ενός κράτους και με τον τρόπο υλοποίησης της πολιτικής αυτής. Συχνά η διαφορά στη γλώσσα² (με

¹ Ενδιαφέρον δείγμα αποτελεί η Παραγουάη, όπου η επίσημη γλώσσα είναι η κοινή ισπανική και η ανεπίσημη είναι η ιθαγενής γκουαράνι, την οποία χρησιμοποιούν οι πολίτες στην ιδιωτική τους ζωή. Στη δημόσια ζωή υποχρεούνται να χρησιμοποιούν την ισπανική, το κύρος της οποίας νομιμοποιείται από τη χρήση της στην εκπαίδευση και στη δημόσια διοίκηση. Όμως, μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού της περιφέρειας δεν έχει πρόσβαση στη γλώσσα αυτή, με αποτέλεσμα να μην είναι δίγλωσσο [bilingual/bilingue] και οι πολίτες που μιλούν μόνο γκουαράνι να μην μπορούν να παίξουν ουσιαστικό ρόλο στη λειτουργία του κρατικού μηχανισμού. Αντίθετα, στον Καναδά, όπου η κρατική γλωσσική πολιτική επιδιώκει την ισότιμη αντιμετώπιση των δυο επίσημων γλωσσών του, της αγγλικής και της γαλλικής, τα επίσημα έγγραφα του κράτους εμφανίζονται και στις δύο γλώσσες, ενώ, ανάλογα με την κατά τόπους γλωσσική ταυτότητα των πολιτών, η γλώσσα του δημόσιου βίου τους είναι είτε η αγγλική είτε η γαλλική. Βεβαίως, και στην περίπτωση του Καναδά, όπου επίσημες είναι δύο γλώσσες κύρους, αναπτύσσονται δυναμικές που συνδέονται αφενός με τις πολιτισμικές πολιτικές πρακτικές στις οποίες εμπλέκεται η κάθε μια από τις δυο αυτές γλώσσες και αφετέρου με την πολυγλωσσική-πολυπολιτισμική πραγματικότητα της χώρας.

² Η χρήση διαφορετικής γλώσσας/διαλέκτου βρίσκεται σε στενή σχέση με τα φαινόμενα του κοινωνικού αποκλεισμού και της φτώχειας. Η σχέση αυτή δεν οφείλεται, όμως, πάντα στους ίδιους μηχανισμούς. Έτσι η χρήση άλλης γλώσσας μπορεί να είναι απλώς συνοδευτικό γνώρισμα άλλων έντονων πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, που αποτελούν αιτία ή αφορμή για τον κοινωνικό αποκλεισμό. Αλλά μπορεί επίσης να υποδηλώνει έλλειψη αποτελεσματικών θεσμών εκμάθησης της επίσημης γλώσσας για τις μειονοτικές ομάδες, οι οποίες κατά τα άλλα δεν διαφέρουν σχεδόν σε τίποτε από τον υπόλοιπο πληθυσμό. Συνεπώς ακόμη και όταν το αποτέλεσμα είναι το ίδιο, δηλαδή κοινωνικός αποκλεισμός και φτώχεια, για τον σχεδιασμό επιτυχών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων είναι απαραίτητη η εξακρίβωση των συγκεκριμένων και διαφορετικών μεταξύ τους μηχανισμών που οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς και η εξακρίβωση της σχέσης της γλώσσας με αυτούς του μηχανισμούς.

την υιοθέτηση της μειονοτικής γλώσσας) συνδέεται άμεσα με τα προβλήματα της φτώχειας, της σχολικής αποτυχίας, της περιορισμένης κοινωνικής ανόδου και της αποτυχίας ένταξης στην κυρίαρχη κουλτούρα. Έτσι η μειονοτική γλώσσα θεωρείται αίτιο των κοινωνικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων, παρά επακόλουθο των προβλημάτων αυτών. Αυτή είναι και η μία άποψη που θεωρεί τη γλώσσα και συνακόλουθα τη διγλωσσία πολιτικό πρόβλημα. Ωστόσο όμως η επιλογή της γλώσσας θεωρείται και ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, άρα σε μια δημοκρατική κοινωνία πρέπει να εξαλειφθεί η γλωσσική προκατάληψη και διάκριση. Η ουσιαστική συμμετοχή των πολιτών στις πολλαπλές και σύνθετες λειτουργίες μιας κοινωνίας συνεπάγεται την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν την επίσημη ή τις επίσημες γλώσσες της, αλλά και τις ποικιλίες των γλωσσών αυτών. Είναι γεγονός ότι, ενώ υπάρχουν ελάχιστες δίγλωσσες κοινωνίες, όλες οι σύγχρονες πολιτείες χαρακτηρίζονται από γλωσσική πολυμορφία, εφόσον συνυπάρχουν σε αυτές διάφορες γλωσσικές ποικιλίες και διάλεκτοι - κοινωνικές και τοπικές.

Η σχολική εκπαίδευση, όμως, ιδίως όταν η επίσημη εκπαιδευτική γλωσσική πολιτική ενός κράτους προσδιορίζεται από αφομοιωτικές ιδεολογίες, έχει ως στόχο της τη γλωσσική ομοιογένεια. Το μέσο πρόσβασης στη γνώση και το αντικείμενό της είναι συνήθως η κοινή στάνταρ και όχι οι κοινωνικές ποικιλίες και οι διάλεκτοι. Επίσης, οι αφομοιωτικές ιδεολογίες προάγουν πρακτικές «μονόγλωσσης εκπαίδευσης» ακόμη και σε πολύγλωσσες κοινωνίες, οι οποίες δεν αποτελούσαν παλαιότερα αξιοπερίεργο φαινόμενο, όπως βεβαίως δεν αποτελούν και στην εποχή μας, εφόσον οι μετακινήσεις πληθυσμών γίνονται όλο και με πιο συχνούς και γοργούς ρυθμούς. Αυτό που είναι λιγότερο σύνηθες, δεδομένης της αρνητικής στάσης κυρίως των δυτικών χωρών απέναντι στη γλωσσική ανομοιογένεια είναι η επίσημη αναγνώριση της πολυγλωσσικής φύσης ενός τόπου και η υιοθέτηση γλωσσικής πολιτικής βάσει της οποίας οι κοινωνικοί θεσμοί και η εκπαίδευση εξασφαλίζουν τα γλωσσικά δικαιώματα των διαφόρων κοινωνικών (Δενδρινού, χ.χ).

Σε χώρες με κατεξοχήν αφομοιωτικές ιδεολογίες, επικρατεί το μοντέλο της μονόγλωσσης εκπαίδευσης, όπου νόμιμη θέση στο δημόσιο σχολείο έχει μόνο η επίσημη ή «εθνική» γλώσσα του κράτους και μάλιστα η στάνταρ ποικιλία της. Δηλαδή, είναι η μόνη γλώσσα μέσω της οποίας οι μαθητές/ τριες έχουν πρόσβαση στη σχολική γνώση. Οι αρνητικές συνέπειες του μοντέλου αυτού για τα δίγλωσσα παιδιά μεταναστών και για διάφορες άλλες μειονοτικές και μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες είναι αναμφισβήτητες. Οι προσπάθειες της πολιτείας να καλύψει η κρατική εκπαίδευση τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών/ τριών αυτών συχνά περιορίζονται στην παροχή βοήθειας για την εκμάθηση της κυρίαρχης, επίσημης γλώσσας του κράτους - όπως στην περίπτωση της

Αγγλίας που προσφέρουν ειδικά προγράμματα στο σχολείο για τη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα αυτού του είδους έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης στο δικό τους εξειδικευμένο επιστημονικό χώρο. Στο πλαίσιο του επιστημονικού αυτού χώρου μελετώνται και άλλοι τύποι δίγλωσσης εκπαίδευσης, όπως αυτή που παρέχεται σε δίγλωσσες κοινωνίες σαν τον Καναδά ή σε άλλα πολύγλωσσα κράτη, όπως η Ελβετία και η Νότια Αφρική, ή σε κοινωνίες όπως η Αυστραλία, οι οποίες καταρχήν αναγνωρίζουν -σε κάποιο βαθμό- την πολύγλωσση φύση τους. Σε ορισμένες από αυτές τις χώρες, οι γλώσσες που αποτελούν αντικείμενο μελέτης και μέσο πρόσβασης της γνώσης σε δημόσια σχολεία μπορούν να είναι περισσότερες από μία

Το είδος της δίγλωσσης εκπαίδευσης που προσφέρεται σε διάφορες κοινωνίες ή ομοσπονδιακά κράτη ποικίλλει, αφού οι εκπαιδευτικοί θεσμοί κάθε κοινωνίας προσδιορίζονται από το πολιτικό και οικονομικό της σύστημα, καθώς επίσης από τις πολιτισμικές και ιστορικές της ιδιαιτερότητες. Εξάλλου, οι εκπαιδευτικές πρακτικές της δίγλωσσης εκπαίδευσης αφορούνται από -και επιδιώκουν- την επίτευξη διαφορετικών στόχων, ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτικές επιδιώξεις σε κάθε τόπο. Όμως, με βάση τις παλαιότερες και σύγχρονες μελέτες θα μπορούσε ίσως κανείς να διακρίνει δύο βασικές κατηγορίες δίγλωσσης εκπαίδευσης. Η μία συνεπάγεται την εκπαίδευση αλλόφωνων μαθητών σε μια χώρα, για συγκεκριμένο διάστημα, μέσω της πρώτης τους γλώσσας (π.χ. δανέζικα στη Γερμανία, σάμι στη Σουηδία). Η δεύτερη και πιο συχνή περίπτωση δίγλωσσης εκπαίδευσης συνεπάγεται κυρίως την «ενισχυτική» γλωσσική εκπαίδευση των μαθητών οι οποίοι δεν είναι «μονόγλωσσοι». Πρόκειται ουσιαστικά για τη διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας του τόπου (π.χ. αγγλικά στη Βρετανία ή γαλλικά στη Γαλλία) ως δεύτερης γλώσσας, σε μαθητές των οποίων η πρώτη γλώσσα είναι άλλη από την επίσημη γλώσσα του κράτους. Υπάρχει βεβαίως και μια τρίτη περίπτωση, την οποία όμως συναντάμε σπάνια, και αφορά τη γλωσσική εκπαίδευση σε περισσότερες από μία γλώσσες με σκοπό την ανάπτυξη γραμματισμού σε δύο γλώσσες.

Στον ευρύτερο επιστημονικό χώρο της διγλωσσίας αντικείμενο συστηματικής μελέτης είναι τα δίγλωσσα άτομα και δίγλωσσες κοινωνικές ομάδες, η συντριπτική πλειοψηφία των οποίων αναγκάστηκε να μάθει δύο γλώσσες παράλληλα ή ετεροχρονισμένα, χρησιμοποιώντας τις γλώσσες αυτές στον οικογενειακό και κοινωνικό της περίγυρο. Συχνά, πρόκειται για μειονότητες, όπως η μουσουλμανική μειονότητα στον τόπο μας. Πρόκειται επίσης για μετανάστες, παλινοστούντες και άλλες γλωσσικές μειονοτικές ομάδες. Το ζήτημα της διγλωσσίας μάλιστα έχει συνδεθεί με τα κοινωνικά προβλήματα

των μειονοτικών πληθυσμών με τρόπο ώστε να θεωρείται η διγλωσσία τους αιτία των προβλημάτων. Έτσι, ορισμένες φορές η διγλωσσία εκλαμβάνεται ως μειονέκτημα και γίνεται αφορμή κοινωνικού στιγματισμού - ιδίως όταν η δεύτερη γλώσσα και ο πολιτισμός με τα οποία ταυτίζεται το δίγλωσσο άτομο έχουν χαμηλό κύρος στην κοινωνία που ζει. Υπάρχει δε μια διάχυτη τάση να θεωρείται ότι το μειονέκτημα αυτό πρέπει να το αντιμετωπίσει μόνο του το δίγλωσσο άτομο, με θέληση και κατόπιν ατομικής του προσπάθειας.

Οι κοινωνικές διαστάσεις του φαινομένου της διγλωσσίας απασχόλησαν επιστήμονες στο παρελθόν λιγότερο από ό,τι τα νευροψυχολογικά ζητήματα που συνδέονται με τη διγλωσσία. Παλαιότερες μελέτες είχαν επίκεντρο το δίγλωσσο άτομο, τις ιδιαιτερότητές του και τους τρόπους κατάκτησης των γλωσσών και τις γλωσσικές και γνωσιακές του λειτουργίες. Μελετήθηκε λοιπόν το δίγλωσσο άτομο συστηματικά ως ψυχολογική, βιολογική και γνωσιακή οντότητα .

Πιο πρόσφατη είναι η συστηματική μελέτη των δίγλωσσων κοινωνικών ομάδων και των προβλημάτων που συνδέονται με τη διγλωσσία τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη της δίγλωσσης και (δια)πολιτισμικής ταυτότητας του υποκειμένου, σε συνάρτηση με την κοινωνική θέση που του επιφυλάσσει η κοινότητά του.

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν μελέτες που επιχειρούν μια κριτική ανάλυση των κοινωνικών δομών που συντείνουν στην υποτίμηση των δίγλωσσων αυτών ομάδων, γιατί μετατοπίζουν το πρόβλημα από το άτομο και τη διγλωσσία του στους πολιτικοοικονομικούς παράγοντες, στις ιδεολογικές πρακτικές και εκπαιδευτικές συνθήκες που το δημιουργούν. Αυτού του τύπου οι μελέτες συχνά φιλοδοξούν να συμβάλουν στον τερματισμό της κοινωνικής περιθωριοποίησης των μειονοτικών ομάδων και στην ανατροπή γλωσσορατσιστικών τάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών. Επιδιώκουν την επαναξιολόγηση του ζητήματος, ώστε να εκτιμάται η διγλωσσία και να μη θεωρείται η ίδια ως τροχοπέδη στην εν γένει ανάπτυξη του ατόμου. Τέτοιες αντιλήψεις δεν είναι σπάνιες, ενώ είναι συνηθισμένο φαινόμενο να συνδέεται η αξία μιας γλώσσας με την «αξία» των ομιλητών της και το αντίστροφο.

Άσκηση γλωσσικής πολιτικής

«Η άσκηση γλωσσικής πολιτικής αναφέρεται σε μια διαδικασία που «αφορά τη χειραγώγηση της κοινωνίας μέσω της τροποποίησης των γλωσσικών χαρακτηριστικών της.» (Rannut 1999, σσ.144-146) Κύριος στόχος της άσκησης κάθε είδους γλωσσικής πολιτικής είναι ο έλεγχος και η κατεύθυνση της κοινωνίας με τη δημιουργία ενός λειτουργικού περιβάλλοντος της σχετικής γλώσσας, το οποίο επιτυγχάνεται με τα κατάλληλα διοικητικά και νομικά πλαίσια.

Στον ελληνικό χώρο ασκήθηκαν γλωσσικές πολιτικές, οι οποίες καθόρισαν το περιβάλλον ανάδειξης της κοινής νεοελληνικής, μέσα από τις διαμάχες για το «γλωσσικό ζήτημα» και μέσα από την προσπάθεια για ενσωμάτωση και αφομοίωση των μειονοτικών γλωσσών. Οι πολιτικές αυτές εκφράστηκαν με την υποτίμηση της αλλογλωσσίας στο εσωτερικό του νεοελληνικού έθνους-κράτους αλλά και την υποτίμηση της ομιλούμενης μητρικής γλώσσας. Αυτό συνδυάστηκε με την υπερτίμηση των «ισχυρών» ευρωπαϊκών γλωσσών (παλαιότερα των γαλλικών, τώρα των αγγλικών) αλλά και υπερτίμηση της «ισχυρής» αρχαιότροπης καθαρεύουσας.

Η βαθύτερη ενότητα των στάσεων αυτών βρίσκεται σε ένα αίτημα «καθαρότητας». Ένα αίτημα ελληνικής «καθαρότητας» που μεσολαβείται από την επανασύνδεση με την Ευρώπη μέσω της αρχαιότητας. Η καθαρότητα αυτή απειλούνταν από τις στιγματισμένες «ακάθαρτες» γλώσσες παλαιότερων και νεότερων εχθρών του έθνους: τουρκικά, σλαβικές γλώσσες των γειτόνων, αλβανικά. Γλώσσες που εξακολουθούσαν -και εξακολουθούν- να μιλιούνται στα όρια της επικράτειας και οι οποίες είχαν "ρυπάνει" -μέσω δανείων- την ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, οι απειλές κατά της καθαρότητας δεν εξαντλούνταν σε αυτή τη στιγματισμένη αλλογλωσσία. Υπήρχε και ο εσωτερικός εχθρός: η καθομιλούμενη δημοτική και οι διαλεκτικές παραλλαγές της, ως γλωσσικές εκδοχές «φθοράς» και απαράδεκτης «επιμειξίας» (Χριστίδης, χ.χ).

Μέχρι και τη μεταρρύθμιση του 1976 η γλωσσική εκπαίδευση στη Ελλάδα βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό σε πρακτικές αποκλεισμού από τη μητρική γλώσσα, είτε αυτή ήταν η καθομιλούμενη δημοτική είτε οι διάφορες μειονοτικές γλώσσες. Αυτή η κατάσταση προοδευτικά έκανε το εκπαιδευτικό μας σύστημα αδύναμο, τόσο σε ιδεολογικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, να αντιμετωπίσει τη γλωσσική και την πολιτισμική ετερογένεια που υπήρχε, στη βάση του σεβασμού της μητρικής γλώσσας. Αυτή η εκπαιδευτική πραγματικότητα που απέκλειε την ομιλούμενη μητρική γλώσσα επί ενάμιση αιώνα, στηριγμένη σε μια ιδεολογία ομοιογένειας δεν ήταν φυσικό ικανή να αντιμετω-

πίσει τη νέα γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια που αφορούσε γλώσσες και μορφές γλώσσας (διαλέκτους) στιγματισμένες από παλαιότερες συγκυρίες.

Γλωσσικές πολιτικές που ασκήθηκαν στην Ελλάδα τον 20^ο αι. σε σχέση με τις μειονοτικές γλώσσες.

Η Ελλάδα, παρά την εξαιρετική ομοιογένεια των κατοίκων της (περίπου το 97% είναι ελληνόφωνοι ορθόδοξοι), αντιμετώπισε προβλήματα εξ αιτίας της ύπαρξης μειονοτικών γλωσσών. Τα προβλήματα αυτά είναι συνδεδεμένα με την ιστορική εξέλιξη της χώρας, η οποία, για να μετατραπεί σε έθνος¹, έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη γλωσσική ενοποίηση του πληθυσμού της.

Μετά τις ανταλλαγές πληθυσμών με τη Βουλγαρία και την Τουρκία (συνθήκες Νεϊγύ 1919 και Λοζάνης 1923) η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλότητα στον ελληνικό χώρο περιορίστηκε σημαντικά. Σε συγκεκριμένες περιοχές όμως, όπως στη βόρεια Ελλάδα η ύπαρξη αλλοφώνων ήταν σημαντική. Ο Ελευθέριος Βενιζέλος έθεσε τα πολιτικά θεμέλια για ένα καθεστώς προστασίας των μειονοτικών αυτών γλωσσών, το οποίο θεμελιώθηκε από τη συνθήκη των Σεβρών και τη συνθήκη της Λοζάνης για την προστασία της γλωσσικής ταυτότητας της τουρκικής μειονότητας.² Χαρακτηριστικά του τρόπου άσκησης αυτής της γλωσσικής πολιτικής είναι η εκπαιδευτική και εκκλησιαστική αυτονομία που προβλεπόταν για τους Βλάχους και η απόπειρα να εισαχθεί η σλαβομακεδονική σε σχολεία των σλαβόφωνων περιοχών την περίοδο του Μεσοπολέμου.³

Στη μεταξική δικτατορία και στην Κατοχή η ετερότητα στη γλώσσα κυνηγήθηκε από το κράτος, καθώς θεωρήθηκε ότι πρεσβεύει συγκεκριμένες πολιτικές πρακτικές και δηλωτικό ένταξης σε εθνοφυλετικές ομάδες με αλλότρια του κράτους συμφέροντα. Η κατάσταση αυτή συνεχίστηκε και μετά τον εμφύλιο, με την καταδίωξη αυτών που βρέθηκαν στη μεριά των ηττημένων και τύχαινε να είναι και αλλόγλωσσοι, π.χ σλαβόφωνοι της Μακεδονίας, αλβανόφωνοι Τσάμηδες της Ηπείρου.

¹ Το αίτημα της ομοιογένειας -γλωσσικής και πολιτισμικής- υπήρξε συστατική διάσταση της ανάδυσης των εθνικών κρατών κατά τους τρεις τελευταίους αιώνες μέσα από παλαιότερα πολυγλωσσικά-πολυπολιτισμικά μωσαϊκά (Οθωμανική Αυτοκρατορία λ.χ.). Και το αίτημα της ομοιογένειας συνδεόταν κρίσιμα με μια καινούρια -εν σχέσει με τον Μεσαίωνα- οικονομική, κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα: την επικράτηση του καπιταλισμού που απαιτούσε, για να λειτουργήσει, έναν ομοιογενή -γλωσσικά και πολιτισμικά- πληθυσμό, που θα προσέφερε το απαραίτητο ομοιογενές εργατικό δυναμικό για την παραγωγή σε μαζική κλίμακα. Αυτή η αναγκαιότητα συνέβαλε στη δημιουργία των εθνικών, στάνταρ γλωσσών που έρχονται να αντικαταστήσουν τα πολύγλωσσα, πολυδιαλεκτικά μωσαϊκά του Μεσαίωνα.

A. Φ Χριστίδης, Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός

² βλ. στο παράρτημα απόσπασμα από τις διατάξεις της συνθήκης της Λοζάνης

³ Το 1925 συντάχθηκε το *Abecedar*, το πρώτο εγχειρίδιο τη γλώσσας αυτής, αλλά η προσπάθεια έπεσε στο κενό έπειτα από αντιδράσεις στην εσωτερική πολιτική σκηνή αλλά, κυρίως, έπειτα από την εμπλοκή άλλων βαλκανικών κρατών. Κωνσταντίνος Τσιτσελίκης, *Μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα*

Αυτή η μονοπολιτισμική αντίληψη της κοινωνίας, χαρακτηριστική για όλα τα κράτη της Βαλκανικής και γενικότερα της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης, δεν μπορούσε να επιτρέψει την ανάπτυξη των μειονοτήτων, οι οποίες όφειλαν να αφομοιωθούν ή να συρρικνωθούν. Η αντίληψη αυτή μπορεί να ερμηνεύσει, όχι όμως και να δικαιολογήσει, την αντιμετώπιση των μειονοτήτων από την άρχουσα τάξη μέχρι τη δεκαετία του 1950. (Dimitras 1992 σσ. 316-317)

Η αφομοιωτική πολιτική που θα συνεχιστεί κατά τη δεκαετία του 1950 και κατά την περίοδο της δικτατορίας, η εσωτερική και εξωτερική μετανάστευση ως αποτέλεσμα των οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών της ελληνικής κοινωνίας, η καταλυτική επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης στη διαμόρφωση και την καθιέρωση της κοινής ελληνικής και ο αποκλεισμός της προβολής από αυτά κάθε πολιτισμικού στοιχείου των μειονοτικών ομάδων, μαζί με την γενικευμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση που γινόταν κυρίαρχα στην κοινή ελληνική, επέφεραν σε ορισμένες περιπτώσεις τη μείωση όχι μόνον των ομιλητών μειονοτικών γλωσσών αλλά και την αλλοίωση των συλλογικών δεσμών που συμβάλλουν στη συνοχή των αντίστοιχων ομάδων.

Στο σχολικό χώρο αυτή η γλωσσική πολιτική ασκήθηκε με τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων σπουδών που πρότειναν τη διαχείριση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σ' ένα αυστηρά μονοπολιτισμικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από αυτό που ονομάζεται «*κουλτούρα της ισχύος*». Αποτέλεσμα ήταν η υιοθέτηση εκπαιδευτικής πολιτικής που τιμωρούσε τη διαφορετικότητα, καθώς προτάθηκαν αναλυτικά προγράμματα και προγράμματα σπουδών που προωθούσαν την εικόνα της εθνικής ομοιογένειας, παραγνωρίζοντας τα δικαιώματα των μη κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων και ασκώντας με αυτό τον τρόπο γλωσσικό ηγεμονισμό.

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η εκπαίδευση των μειονοτήτων στην Ελλάδα

Για τις ανάγκες της εργασίας θα επιχειρήσουμε μια αδρομερή προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που βιώνουν δύο μειονότητες στη Ελλάδα. Πρόκειται για τη τσιγγάνικη και τη μουσουλμανική μειονότητα, αφού είναι οι μόνες για τις οποίες υπάρχει διαφοροποίηση του περιεχομένου και της δομής του συστήματος τόσο στο επίπεδο της τυπικής εκπαίδευσης (μουσουλμανική μειονότητα) όσο και στην παράλληλη λειτουργία ενισχυτικών- αντισταθμιστικών μηχανισμών (εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων στα προγράμματα της ΓΓΛΕ, δήμων, πανεπιστημίων,κ.ά).

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα των άλλων μειονοτήτων χαρακτηρίζεται από τη λειτουργία ιδιωτικών σχολείων στα πλαίσια των αλλόγλωσσων κοινοτήτων. Έτσι υπάρχουν δύο ιδιωτικά δημοτικά ισραηλιτικά σχολεία(Αθήνα- Θεσσαλονίκη) και τρία αρμένικα δημοτικά και ένα γυμνάσιο, που λειτουργούν στην Αθήνα. Για τις υπόλοιπες μειονοτικές γλώσσες δεν υπάρχει οργανωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση για διάφορους λόγους, που έχουν να κάνουν είτε με τη μεγάλη γεωγραφική διασπορά τους και τη σημαντική υποχώρηση που παρουσιάζουν (βλάχικα και αρβανίτικα) είτε με ρευστές πολιτικές καταστάσεις που φέρνουν το ζήτημα της γλώσσας και της σχέσης της με το έθνος στο επίκεντρο διεθνών διαβουλεύσεων (π.χ το θέμα του «Μακεδονικού» και η συνδεόμενη προς αυτό σλαβομακεδονική διάλεκτος).

Η μειονότητα των Τσιγγάνων

Πριν προβούμε στην καταγραφή και τη σύντομη περιγραφή της εκπαιδευτικής κατάστασης των Τσιγγάνων στην Ελλάδα, είναι χρήσιμο να εξεταστεί η κοινωνική τους θέση στην ελληνική κοινωνία, η οποία και ερμηνεύει πολλά από τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Οι Τσιγγάνοι αποτελούν μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά (γλώσσα¹, πολιτισμό και ταυτότητα) που ζει ενταγμένη σε κάποιο βαθμό στην ελληνική κοινωνία. *«Με βάση τα χαρακτηριστικά αυτά συνθέτουν τη δική τους πολιτιστική ταυτότητα, που είναι το κύριο μέσο για τη σύνδεση και συνοχή της δικής τους εσωτερικής κοινότητας»* (Μπερερής 2001, σσ.179). Στα πλαίσια της ελληνικής δημοκρατικής πολιτείας οι Τσιγγάνοι πρέπει να επωφελούνται σαν Έλληνες πολίτες από τις παροχές του ελληνικού κράτους μέσα στις οποίες σαφώς περιλαμβάνεται και η εκπαίδευσή τους.

Με βάση τα διαθέσιμα αξιόπιστα στοιχεία (Ντούσας 1997, σσ.17) οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα είναι από 90.000 έως 120.000. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία είναι αναλφάβητοι και χρησιμοποιούν το παραδοσιακό δίκτυο επικοινωνίας και μάθησης, που στηρίζεται κυρίως στη μίμηση, στη συμμετοχή και στη μη λεκτική επικοινωνία. Η μη απόκτηση της βασικής ικανότητας να γράφουν και να διαβάζουν τους κάνει να μειονεκτούν σε πολλές περιπτώσεις της καθημερινής ζωής. Ο αναλφαβητισμός τους σταθεροποιεί τις σχέσεις οικονομικής και κοινωνικής κατωτερότητας που τους χαρακτηρίζει εδώ και αιώνες στον ευρωπαϊκό χώρο. Αδυνατούν να πληροφορηθούν για τις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις, βγαίνουν έτσι αυτόματα έξω από την πολιτική και κοινωνική διαδικασία. Αδυνατούν επίσης να αξιοποιήσουν τις νέες δυνατότητες που παρέχει η ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας. Τέλος είναι δύσκολο για τους νέους να ξεφύγουν από την αναπαραγωγή των παραδοσιακών επαγγελμάτων της φυλής τους, των παραδοσιακών κοινωνικών και φιλοσοφικών τους αντιλήψεων.

Όπως σε όλες τις χώρες έτσι και στην Ελλάδα οι Τσιγγάνοι κατέχουν τα χαμηλότερα επίπεδα διαβίωσης και μόρφωσης, *«συμμετέχοντας έτσι στις πληθυσμιακές ομάδες των βιομηχανικών ανεπτυγμένων χωρών που αποκαλούνται τέταρτος κόσμος»*. (Παπαχρήστος 2003, σσ.38). Παρόλο που είναι γηγενείς αντιμετωπίζουν πολύ περισσότερα κοινωνικά και πολιτιστικά προβλήματα από τους μετανάστες και τις άλλες μειονότητες, γιατί θεωρούνται ακόμα «ζένο σώμα» και δεν έχουν εκπροσώπηση στα κέντρα λήψης αποφάσεων. Μη έχοντας την εμπειρία του γραπτού λόγου και της σχολικής φοίτησης

¹ Η γλώσσα των Τσιγγάνων είναι προφορική και δε γράφεται. Επίσης από τους ίδιους θεωρείται κρυφή. Αυτό σημαίνει ότι απαγορεύεται να τη διδάξουν στους ξένους.

και λόγω του ότι δεν ενισχύεται η κουλτούρα τους και η πολιτιστική τους ταυτότητα από το κρατικό σύστημα παραμένουν περιθωριακοί.

Τα προβλήματα της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων

Σε σχέση με το σχολικό σύστημα η γενική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Πολύ μικρό ποσοστό εγγραφής στα σχολεία¹
- Ελλιπής παρακολούθηση και συχνή μαθητική διαρροή
- Δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό πρόγραμμα
- Δυσκολία παρακολούθησης και αφομοίωσης των μαθημάτων
- Πρόωρη διακοπή της υποχρεωτικής φοίτησης
- Συχνές ελλείψεις στην ένδυση, τα υλικά μέσα και τα εφόδια για το σχολείο
- Κατά κανόνα μεγάλη απόσταση του σχολείου από το συνοικισμό ή τον καταυλισμό τους
- Γενικότερος αναλφαβητισμός² της οικογένειας που παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση
- Καμία επαφή με το γραπτό λόγο έξω από το χώρο του σχολείου
- Απορριπτική στάση των συμμαθητών τους, των γονέων και κάποτε και των δασκάλων τους

¹ Σύμφωνα με τα στοιχεία του Τμήματος Σπουδών Π.Ε του ΥΠΕΠΘ κατά το σχολ. έτος 1993-94 το σύνολο των μαθητών τσιγγάνικης καταγωγής που φοιτούσαν στο Δημοτικό Σχολείο σε όλη την Ελλάδα ήταν 2.422 παιδιά, την στιγμή που ο πληθυσμός των μικρών Roma που δε φοιτούσε στο σχολείο ξεπερνούσε τις 30.000 (Ντούσας, 1997, σσ.132). Ενδεικτικό του προβλήματος είναι τα παρακάτω στοιχεία: Στη Θήβα, 500 τσιγγανόπουλα δεν έχουν πατήσει ποτέ το πόδι τους στο Δημοτικό σχολείο και φυσικά δεν γνωρίζουν ούτε να γράφουν ούτε να διαβάζουν. Στην Κέρκυρα, από τα 100 τσιγγανόπουλα μόνο τα 2 πηγαίνουν σχολείο. Στα Χανιά και στο Ηράκλειο Κρήτης πάνω από 750 παιδιά δεν πηγαίνουν σχολείο, αφού κανείς δεν φρόντισε να κτίσει ένα σχολείο στο γκέτο τους. (Ντούσας 1995, σσ.86-92 και 58-66)

² Η γενική εκτίμηση για τον αναλφαβητισμό των Τσιγγάνων αναφέρεται στο 65% του συνολικού πληθυσμού τους. Στους ημινομάδες το ποσοστό αυτό φτάνει το 85% και σχεδόν το 100% σε άτομα ηλικίας άνω των 40 ετών και το 100% για τις γυναίκες άνω των 25 ετών (Δημητρίου 1996, σσ.42). Ενδεικτικός ο πίνακας 1 στο παράρτημα

- Άγνοια του κοινωνικού περιβάλλοντος, των σχολικών αρχών και του διδακτικού προσωπικού σε ό,τι αφορά την ταυτότητα των τσιγγανοπαίδων και την πραγματική φύση των προβλημάτων τους
- Παντελής έλλειψη συστηματικής προσχολικής αγωγής

Τα τσιγγανόπουλα που παρακολουθούν τις κανονικές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου της περιοχής τους έχουν να αντιμετωπίσουν μια σειρά από αντιθέσεις ανάμεσα στον «κόσμο τους», που έζησαν και βίωσαν μέχρι την είσοδό τους στο σχολείο και τον «έξω κόσμο», όπου καλούνται με τι διττή ιδιότητα του μαθητή και συμμαθητή να ενταχθούν και να προσαρμοστούν. Το σχολείο για τους Τσιγγάνους είναι ένας ξένος θεσμός, που δεν έχει καμιά παράδοση ούτε και θέση στην κοινωνική οργάνωση που έχουν αναπτύξει. Στην κοινωνία τους η οικογένεια είναι αυτή που αναλαμβάνει την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών¹. Το σχολείο αντιπροσωπεύει συχνά για αυτούς ρόλους, πρότυπα και συμπεριφορές ξένες προς την ταυτότητα και την κουλτούρα τους. Οι κοινωνικές αξίες που διδάσκει άμεσα ή έμμεσα το σχολικό πρόγραμμα δεν είναι ίδιες ή έρχονται πολλές φορές σε σύγκρουση με αυτά που η ζωή τους δίδαξε. Οι ματαιώσεις, η περιθωριοποίηση και το «γκέτο» που έζησαν και ζουν δε μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστη τη συμπεριφορά και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο.

Το σχολείο με την εξισωτική-ισοπεδωτική λειτουργία του, έρχεται σε διάσταση με τις προσδοκίες και τις ανάγκες των Rom, επιδιώκει την αφομοίωση και ενσωμάτωσή τους και έχοντας ως μέτρο το στόχο αυτό μετρά και την επιτυχία του. Δεν παίρνει υπόψη τα χαρακτηριστικά της εργασίας τους, τους ιδιαίτερους εθιμικούς κανόνες, το δίγλωσσο και διπολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν.

Το σχολείο μοιάζει να λειτουργεί σαν να μην υπάρχουν μαθητές - τσιγγανόπαιδα, με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Αγνοείται το γεγονός ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι τα ελληνικά. Δεν λαμβάνεται υπόψη ότι οι Τσιγγάνοι στη μεγάλη τους πλειοψηφία είναι αναλφάβητοι και συνεπώς δεν μπορούν να ελέγξουν τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους ούτε να τα βοηθήσουν στα μαθήματά τους. Ε-

¹ Στην τσιγγάνικη κοινωνία υπάρχουν τρεις φορείς μετάδοσης της γνώσης:

- Παππούδες- γιαγιάδες που αποτελούν το πρότυπο των ηλικιωμένων
- Γονείς, που είναι το πρότυπο των παντρεμένων
- Τα μεγαλύτερα αδέρφια και τα άλλα παιδιά, που είναι οι φορείς της κάθετης και της οριζόντιας εμπειρίας

Για τους Τσιγγάνους η γνώση έρχεται μέσα από την πράξη και όχι από θεωρητική διδασκαλία που προετοιμάζει το μέλλον

πιγραμματακά θα λέγαμε ότι το σχολείο επιφορτίζει την τσιγγάνικη οικογένεια με καθήκοντα στα οποία δεν μπορεί να ανταποκριθεί» (Βεργίδης 1998, παρ. 5).

Τα τσιγγανόπουλα οδηγούνται έτσι στην περιθωριοποίηση μέσα στο σχολείο και στην εγκατάλειψη ή τον παθητικό αποκλεισμό. Αυτό ενώνει τις οικογένειες των Τσιγγάνων, που αντιδρούν αρνητικά και παίρνουν τα παιδιά τους από το σχολείο. Οι Τσιγγάνοι γονείς, στέλνοντας τα παιδιά τους στο σχολείο, διακινδυνεύουν τη διατήρηση της κουλτούρας τους. Βλέπουν ότι:

το σχολείο αντί να είναι ένας παράγοντας για την ανάπτυξη του πολιτισμού τους, χρησιμοποιείται ως μέσο αλλοτρίωσής τους, σύμφωνα με τα πρότυπα του κυρίαρχου πολιτισμού της πλειοψηφίας. Δεν υπάρχει τίποτε στα σχολικά βιβλία απ' την ιστορία τους, τη γλώσσα τους, τον τρόπο ζωής τους, την προσφορά τους στην ελληνική κοινωνία» (Ντούσας 1997, σσ.140-141).

Το παραδοσιακό σχολικό σύστημα δεν αυξάνει την εμπιστοσύνη των Rom για τα εκπαιδευτικά πράγματα καθώς δεν έρχονται σε αρμονία με ό,τι οι ιδιαίτερες ανάγκες τους απαιτούν. Ο προσανατολισμός του σχολείου είναι θεωρητικός και οι πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες δεν είναι ενταγμένες στο σύνηθες σχολικό πρόγραμμα. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα βιώματα των μικρών μαθητών. Επιπλέον η σχολική επιτυχία των τσιγγανοπαίδων δεν εξασφαλίζει κατ' ανάγκη την κοινωνική ή οικονομική επιτυχία στην τσιγγάνικη κοινωνία. Ίσως μάλιστα το σχολείο:

*να αποτελεί εμπόδιο στην οικονομική και κοινωνική επιτυχία, καθώς το παιδί ό-
ταν παρακολουθεί το σχολείο, χάνει πολύτιμο χρόνο κατά τον οποίο θα μπορούσε
να αποκτήσει τις γνώσεις και να καλλιεργήσει τις δεξιότητες που απαιτεί η επαγ-
γελματική ενασχόληση της τσιγγάνικης ομάδας στην οποία ανήκει, αντιμετωπίζο-
ντας ταυτόχρονα και πρόβλημα ενσωμάτωσης στη δική του ομάδα» (Δημητρίου
1996, σσ.25) .*

Έτσι στα μάτια των Τσιγγάνων γονιών το σχολείο απορρίπτεται ως άχρηστο, αφενός μεν γιατί δεν προσφέρει καμιά προετοιμασία για τη μελλοντική δουλειά των Τσιγγάνων, αφετέρου δε γιατί απομακρύνει το παιδί από την οικογένειά του για αρκετό διάστημα κάθε μέρα, γεγονός που του στερεί τη δυνατότητα να μάθει και να εκπαιδευτεί από αυτή¹. Αυτό ερμηνεύει τις περιπτώσεις εκείνες που τσιγγανόπαιδα, παρά τις κα-

¹ Ο Ντούσας αναφέρει τα παρακάτω από συνέντευξη μιας Τσιγγάνας μάνας: «Δεν πήγα ποτέ σχολείο. Παντρεύτηκα και έκανα οικογένεια. Εκπαιδεύω τις κόρες μου πολύ καλά σε όλες τις απαραίτητες ικανότη-
τες. Ο γιος μου πήγε στο σχολείο μέχρι τα δεκαέξι. Τι χάσιμο χρόνου! Όταν σκέφτομαι τι θα μπορούσε να μάθει εάν ήταν με τον πατέρα του! Θα μπορούσε να είχε μάθει τη δουλειά του παλιατζή. Τώρα είναι δεκαο-
χτώ χρονών και αρχίζει απ' την αρχή» (Ντούσας 1997, σσ.140)

λές σχολικές τους επιδόσεις, σταμάτησαν το σχολείο κάτω από την οικογενειακή ή κοινωνική πίεση.

Η κοινωνική απόρριψη, οι προκαταλήψεις και η «γκετοποίηση» τους κάνει επιφυλακτικούς και συχνά απορριπτικούς στις αξίες, τα μέσα και τους σκοπούς που θέτει το σχολείο. Το τσιγγανόπουλο μέχρι την είσοδό του στο σχολείο έχει βιώσει ήδη την κοινωνική απόρριψη και την περιθωριοποίησή¹. Η είσοδος του επίσης σε ένα σχολείο «φτιαγμένο για τους άλλους» δεν έρχεται παρά να επιβεβαιώσει, να επεκτείνει και να παγιώσει τη διαφορετικότητά του και τη μειονεκτική του θέση σε σχέση με τους συμμαθητές του. Η αυτοεικόνα του μέσα σε μια τάξη που κυριαρχούν οι αρνητικές στάσεις για τη «φυλή» του μειώνεται συνεχώς. Ακόμα και στις περιπτώσεις όπου επιτυγχάνει ικανοποιητική σχολική επίδοση αυτή δε φαίνεται αρκετή ή δεν εξασφαλίζει την ένταξη ή την μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση, αφού το χρώμα και η καταγωγή είναι εμπόδια σε κάθε προσπάθεια κοινωνικής ανόδου.

Προτάσεις και προβληματισμοί για την ενσωμάτωση των τσιγγανοπαίδων στα σχολεία

Αναφέρθηκε προηγουμένως πως η διαφοροποίηση της σχολικής πορείας των παιδιών των μειονοτικών ομάδων (και των Τσιγγάνων συνεπώς) γίνεται όχι στο επίπεδο των ευκαιριών αλλά στο επίπεδο των προϋποθέσεων. Κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής παρέμβασης στο χώρο της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων πρέπει να λάβει υπόψη της τόσο τις ιδιαίτερες συνθήκες ζωής και εργασίας τους όσο και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους.

Πρέπει πρώτα απ' όλα το σχολείο να υπολογίσει τα χαρακτηριστικά των συνθηκών εργασίας των Τσιγγάνων. Οι ανάγκες για εξεύρεση δουλειάς, οι εποχιακές δραστηριότητές τους σε διάφορες περιοχές της χώρας και το γυρολογικό εμπόριο με το οποίο

1 Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός που τον διαπερνούν οι κοινωνικές αντιθέσεις, αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις, εμπλέκεται σε ευρύτερες εξελίξεις, στη διαμόρφωση των οποίων φαίνεται να συμβάλει με αντιφατικούς τρόπους, αφενός ως μηχανισμός ομοιογενοποίησης και κοινωνικής ένταξης, αφετέρου ως μηχανισμός διαφοροποίησης και αναπαραγωγής. Στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων και των μειονοτήτων γενικότερα ο νεορατσισμός δεν επικαλείται τη βιολογική κληρονομικότητα αλλά τις δήθεν ασύμβατες πολιτισμικές διαφορές.

Οι νεορατσιστικές πρακτικές στο σχολείο σε βάρος των τσιγγανοπαίδων γενικά κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες:

A. Στον ενεργητικό αποκλεισμό των τσιγγανόπαιδων, είτε με την κινητοποίηση της τοπικής κοινωνίας, είτε με ήπιους διοικητικούς τρόπους.

B. Στον παθητικό αποκλεισμό τους μέσα στη σχολική τάξη, με την περιθωριοποίησή τους.

Ως αποτέλεσμα αυτών των πρακτικών παρατηρήθηκαν σε διάφορα μέρη της Ελλάδας ρατσιστικά κρούσματα όπου οι «λευκοί» γονείς παίρνουν τα παιδιά τους από το σχολείο μέχρι να φύγουν τα τσιγγανόπουλα (Εξαμίλια Κορινθίας, Ιανουάριος 1986) ή εμποδίζουν τους Τσιγγάνους μαθητές από το μπουν μέσα στο σχολείο (Λεπτοκαρνά Πιερίας 1983). Αλλά ακόμα και όταν φαινομενικά γίνονται δεκτοί στο σχολείο δεν είναι σπάνιο αυτοί να τοποθετούνται στο πίσω μέρος της τάξης και να αγνοούνται.

κυρίως ασχολούνται αποτελούν σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα για τη σχολική του πορεία. Στο μέτρο όμως που η επίλυση τέτοιων προβλημάτων επηρεάζεται από ευρύτερες δομικές παρεμβάσεις στο κοινωνικο-οικονομικό σύστημα, οι προτάσεις περιορίζονται αρχικά σε τροποποιήσεις που μπορούν να γίνουν μέσα στα πλαίσια της δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Απαιτείται ο επαναπροσδιορισμός της δομής και των λειτουργιών του σχολικού συστήματος με βάση τις διαφορετικές προϋποθέσεις και ιδιαιτερότητες (κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές) των Τσιγγάνων μαθητών. Μια πολιτική σε αυτή την κατεύθυνση προϋποθέτει:

- Η δικαιοδοσία για την εκπαίδευση των Τσιγγάνων μαθητών να ανήκει ολοκληρωτικά στην αρμοδιότητα του ΥΠΕΠΘ και όχι σε φορείς όπως τα πανεπιστήμια, οι δήμοι, η ΓΓΛΕ και τα διάφορα ιδιωτικά κέντρα. Η μετάθεση της σχέσης Τσιγγάνων και σχολικής ζωής εκτός του τυπικού σχολικού χώρου, διαμορφώνει ένα δευτερογενές πλαίσιο ανάλυσης, που θέτει τους Τσιγγάνους σε κάποιον παράλληλο κοινωνικό χώρο, εκτός της *«εγγράμματης και σχολειοποιημένης κοινωνίας»*. Η έκταση αυτού του παράλληλου δικτύου για την αντιμετώπιση της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων οφείλεται σε αντιλήψεις σχετικά με τις *«ιδιαιτερότητές»* τους και την παγίωση ότι ο *«τσιγγάνικος τρόπος ζωής»* συνιστά μια ιδιαίτερη και αυτόνομη δομή, η οποία διαμεσολαβεί σε όλες τις συνιστώσες του συστήματος. Η αποδοχή όμως αυτού του παράλληλου διαμεσολαβητικού παράγοντα για την εκπαίδευση των Τσιγγάνων, αποτυπώνεται θεσμικά ως παραίτηση ή χαλάρωση της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος από τις διαδικασίες ελέγχου της λειτουργίας του και ως διάχυση της ευθύνης για το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα σε μια ποικιλία φορέων (Πολίτου 2001). Μόνο μέσα από τα πλαίσια της τυπικής και θεσμοθετημένης εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί η ισότιμη ένταξή τους στο σχολικό σύστημα. Οι δομές της ΓΓΛΕ μπορούν να λειτουργούν επικουρικά στην κατεύθυνση της εκπαίδευσης των ενήλικων Τσιγγάνων.
- Εισαγωγή στα σχολικά εγχειρίδια στοιχείων από την ιστορία, την κοινωνική οργάνωση, τον πολιτισμό και τη προσφορά των Τσιγγάνων στην ευρύτερη κοινωνία. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ευνοϊκότερο κλίμα αποδοχής και κατανόησής τους στο σχολείο τόσο από μαθητές όσο και από τους δασκάλους.

- Εκπαίδευση ενσωμάτωσης και όχι αφομοίωσης η διαχωρισμού. Η εκπαίδευση να γίνεται μέσα στο υπάρχον σχολικό σύστημα. Όπου οι οικισμοί των Τσιγγάνων είναι αυτόνομοι εκεί μπορούν να ιδρυθούν παιδικό σταθμοί , νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία. Δε χρειάζεται ξεχωριστό διδακτικό υλικό που ενισχύει και εδραιώνει τις πολιτισμικές διαφορές, την ξενοφοβία και την προκατάληψη. Συμπληρωματική διδασκαλία της γλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού των Τσιγγάνων μόνο στις περιπτώσεις που η τοπική κοινότητα επιθυμεί.
- Δημιουργία προπαρασκευαστικών τάξεων και τάξεων ενισχυτικής διδασκαλίας που θα λειτουργήσουν αντισταθμιστικά σε περιπτώσεις ελλειπών προσχολικής εμπειρίας
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να αποκτήσουν γνώσης της τσιγγάνικης κουλτούρας και ευνοϊκή στάση απέναντι στην κοινωνική αυτή ομάδα. Απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν στοιχεία για τη γλώσσα, τα ήθη, το κοινωνικό σύστημα των Τσιγγάνων καθώς θέματα σχετικά με τις μειονότητες γενικά, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, τους μηχανισμούς αντίστασης σε αφομοιωτικές πιέσεις, τη σημασία διατήρησης της ταυτότητας, κ.ά
- Διοικητικά μέτρα όπως: Καταγραφή των Τσιγγάνων μαθητών που δε φοιτούν στα σχολεία, ρύθμιση θεμάτων που αφορούν τις εγγραφές και μετεγγραφές, προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση για τα τσιγγανόπαιδα που ανήκουν σε νομαδικές κοινότητες

Η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης

Η ιδιαιτερότητα της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης

Η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης αποτελεί μια ιδιαιτερότητα που δε συναντάται συχνά. Είναι αναγνωρισμένη ως «*θρησκευτική μειονότητα*» από τη συνθήκη της Λωζάνης, ωστόσο μέσα στους κόλπους της υπάρχουν πολλές φωνές που ζητούν τον εθνοτικό ή εθνικό χαρακτηρισμό της ως «*τουρκική μειονότητα*». Το παράδοξο είναι ότι στα πλαίσια της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης στα μειονοτικά σχολεία διδάσκονται τα τουρκικά (και όχι μόνο η μουσουλμανική θρησκεία όπως θα αναμενόταν από το χαρακτηρισμό της ως *θρησκευτική*) στους τουρκόφωνους αλλά και στους Τσιγγάνους και τους εθνοτικά Πομάκους (Ηρακλείδης 1997, σσ.219).

Στη μουσουλμανική αυτή μειονότητα διακρίνονται τρεις ομαδοποιήσεις¹:

- Οι τουρκογενείς μουσουλμάνοι
- Οι Τσιγγάνοι
- Οι Πομάκοι (γηγενείς κάτοικοι της Θράκης)

Μεταξύ αυτών των ομάδων διακρίνονται αποχρώσεις στο τρόπο ζωής, στον τρόπο εκτέλεσης των θρησκευτικών τους καθηκόντων, κυρίως όμως στη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα οι Τσιγγάνοι έχουν το δικό τους γλωσσικό ιδίωμα (τη γλώσσα ROMANI), οι Πομάκοι μιλούν τη δική τους γλώσσα (κράμα αρχαίας ελληνικής, βουλγαρικής και τουρκικής χωρίς όμως στοιχεία γραφής), ενώ οι μουσουλμάνοι τουρκογενείς μιλούν την τουρκική γλώσσα. Η γλωσσική αυτή διαφοροποίηση είναι πολύ σημαντική καθώς για το σχολικό θεσμό η μουσουλμανική μειονότητα θεωρείται δίγλωσση, ενώ στην πράξη υπάρχουν και τρίγλωσσα άτομα.

Σε ατομικό επίπεδο δεν παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ των Ελλήνων και των μελών της μειονότητας. Στο επίπεδο όμως της άσκησης πολιτικής από μέρους της επίσημης ελληνικής πολιτείας η μειονότητα υπήρξε το θύμα του ψυχρού πολέμου Ελλάδας- Τουρκίας που ξεκίνησε με το Κυπριακό στα μέσα της δεκαετίας του '50. Σε βάρος της (και κυρίως σε βάρος των Πομάκων) εφαρμόστηκαν σκληρά διοικητικά μέτρα μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90. Η σημερινή κατάσταση, μετά και από τις παρεμβάσεις που προήλθαν από τα δημοσιεύματα του διεθνούς τύπου, την έκθεση Helsinki

¹ Τη μειονότητα απαρτίζουν τρεις εθνοτικές ομάδες : 50 % είναι τουρκικής καταγωγής, 35% Πομάκοι και 15% Τσιγγάνοι.

Watch, τις εκθέσεις του State Department και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κατά του Ρατσισμού και της Ξενοφοβίας (ECRI) έχει βελτιωθεί σημαντικά.

Τα ιδιαίτερα προβλήματα της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη

A. Το πρόβλημα της δίγλωσσίας

Η μειονοτική εκπαίδευση για τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας βασίζεται σε δύο γλώσσες, την ελληνική και την τουρκική, μεταξύ των οποίων μοιράζεται το σχολικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης, με δασκάλους ελληνόφωνους χριστιανούς και τουρκόφωνους μουσουλμάνους. Η δίγλωσση εκπαίδευση λειτουργεί ανεξάρτητα από τη σπουδαιότητα της επιρροής του περιβάλλοντος της μειονότητας και ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες μέσα στην ίδια τη μειονότητα. Οι δύο γλώσσες ανταποκρίνονται σε διαφορετικές κοινωνικές λειτουργίες, με διαφορετική συμβολική και πραγματική καταξίωση. Οι μαθητές της μειονότητας πηγαίνουν στο μειονοτικό δημοτικό χωρίς να ξέρουν οι περισσότεροι καθόλου ελληνικά, εφόσον η γλώσσα αυτή δεν χρησιμοποιείται στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον τους ή στην ευρύτερη κοινότητα, αφού πρόκειται για αμιγώς μειονοτική κοινότητα. Το μειονοτικό δημοτικό σχολείο καλείται λοιπόν να μάθει στα παιδιά αυτά την ελληνική γλώσσα, η οποία στο βαθμό που δεν αποτελεί τη μητρική γλώσσα των μαθητών πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν ξένη (ή δεύτερη) γλώσσα. Μια τέτοια προσέγγιση απαιτεί απαραίτητα και τη χρήση κατάλληλων μεθόδων καθώς και διδακτικού υλικού.

Στην πράξη όμως οι μαθητές της μειονότητας καλούνται να «μάθουν» ελληνικά χρησιμοποιώντας τα ίδια διδακτικά βιβλία που χρησιμοποιούνται για τα ελληνόφωνα παιδιά -τα παιδιά που έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Το βιβλίο λ.χ. που έχει τον τίτλο Η γλώσσα μου χρησιμοποιείται και για τα μουσουλμανόπαιδα, παρόλο που αυτό το κτητικό μου του τίτλου δεν τους αφορά καθόλου -το αντίθετο μάλιστα. Το αποτέλεσμα είναι βέβαια ότι τα παιδιά δεν μαθαίνουν ελληνικά. Φτάνουν στο τέλος του δημοτικού με τεράστιες ελλείψεις στην παραγωγή και στην κατανόηση, αλλά με άψογη συχνά ορθογραφική ικανότητα, προϊόν της αποτελεσματικής βίας της μηχανικής επανάληψης. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας, της ελληνικής, γίνεται ως εάν να ήταν η μητρική τους με τεράστιο κόστος -και ψυχολογικό- για τους μαθητές.

Ειδικά για το θέμα της πομακικής μειονότητας της ορεινής Ξάνθης και της γλώσσας της, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε¹ διαπιστώθηκαν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με το δίγλωσσο σχολικό πρόγραμμα, στα τούρκικα και τα ελληνικά, τα οποία παραμερίζουν ολοκληρωτικά τη μητρική τους γλώσσα. Η πομακική γλώσσα, προφορική και μη τυποποιημένη, αποτελεί τον κυρίαρχο κώδικα για τις επι-

¹ Κάρολος Γεροβασιλείου, διδακτορική διατριβή στις γλωσσικές στάσεις των πομακόφωνων μαθητών της Θράκης

κοινωνιακές ανάγκες της οικογένειας και της γειτονιάς, όμως στα πλαίσια της συνύπαρξής της με τις δύο άλλες γλώσσες, οι οποίες διδάσκονται στο σχολείο, θεωρείται κατώτερη και συνδέεται με την αμορφωσιά. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το διπλό πολιτισμικό σοκ που βιώνουν οι νέοι μαθητές με την ένταξή τους στο σχολείο, αντιμετωπίζοντας τον ελληνόφωνο και τον τουρκόφωνο δάσκαλο. Βιώνοντας έτσι μια τρίγλωσση πραγματικότητα τελειώνουν το δημοτικό σχολείο μέσα σε μια γλωσσική σύγχυση, χωρίς καν να είναι λειτουργικά δίγλωσσοι, αφού ούτε το επίπεδό τους στα ελληνικά είναι επαρκές ούτε η γνώση της γλώσσας τους είναι πλήρης. Το φαινόμενο αυτό, που χαρακτηρίζεται ως «διπλή ημιγλωσσία», θεωρείται ως μια από τις κυριότερες αρνητικές επιδράσεις της διγλωσσίας στην παιδική ανάπτυξη (Τριάρχη- Herrmann 2000, σσ.78) και είναι χαρακτηριστικό πως εμφανίζεται κυρίως σε παιδιά μειονοτήτων. Οι δυσκολίες των παιδιών αυτών εστιάζονται στην γλωσσική κατανόηση και στην επεξεργασία των εκάστοτε γνωστικών αντικειμένων των διάφορων μαθημάτων τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο.

B. Προβλήματα διοικητικών δομών¹

Η εκπαίδευσης της μειονότητας διαφέρει από το εθνικό σύστημα παιδείας καθώς αποτελεί ένα μικτό σχεδιασμό προσθαφαίρεσης γνωστικών αντικειμένων, τρόπων διδασκαλίας και ωρών, αδυνατώντας να λειτουργήσει ως ένα ενιαίο σύνολο με συγκεκριμένη παιδαγωγική αντίληψη και παιδαγωγικούς στόχους. Χαρακτηριστικό είναι το πρόβλημα που δημιουργείται από την κατανομή των ωρών διδασκαλίας και των γνωστικών αντικειμένων κατά γλώσσα ²που μόνο σύγχυση μπορεί να δημιουργήσει στους μαθητές.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό συγκροτείται από μουσουλμάνους και χριστιανούς δασκάλους³. Η διαφορετική αντίληψη για την Αγωγή και την Εκπαίδευση, το διαφορε-

¹ Στη Θράκη λειτουργούν σήμερα 227 μειονοτικά σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης, στα οποία η διδασκαλία γίνεται στην ελληνική και την τουρκική γλώσσα, βάσει των διαλαμβανόμενων στο Τμήμα Ε' "περί προστασίας μειονοτήτων" της Συνθήκης της Λωζάνης του 1923. Στα σχολεία αυτά υπηρετούν 422 μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 275 είναι απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης, 48 απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνασίων και Ιεροσπουδαστηρίων), 90 απόφοιτοι τουρκικών διδασκαλείων, και 9 μετακλητοί εκ Τουρκίας βάσει του διμερούς μορφωτικού πρωτοκόλλου.

Στην Ξάνθη και την Κομοτηνή λειτουργούν δύο μειονοτικά Γυμνάσια και Λύκεια με μικτό σύστημα διδασκαλίας, ελληνικής και τουρκικής,

² βλ. τον πίνακα 2 στο παράρτημα

³ Με την καθιέρωση του όρου *μουσουλμάνοι* αντί του φυλετικού και εθνικού προσδιορισμού της μειονότητας καθιερώθηκε κατ' αναλογία και αντιδιαστολή προς το χαρακτηρισμό αυτό ο χαρακτηρισμός *χριστιανοί* για τους υπόλοιπους Έλληνες της Δ. Θράκης. Οι χαρακτηρισμοί αυτοί επεκτάθηκαν στους δασκάλους και στους μαθητές.

τικό επίπεδο παιδαγωγικής κατάρτισης των δασκάλων και η έλλειψη συνεργασίας έχουν αρνητικές επιπτώσεις τόσο στο συντονισμό της ύλης των μαθημάτων αλλά και στη συνολικότερη αποδιοργάνωση και στη σύγχυση των μαθητών (Βακαλιός 1997, σσ.47). Οι χριστιανοί δάσκαλοι χωρίς να έχουν ουσιαστικές γνώσεις σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευση δυσκολεύονται να λειτουργήσουν ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς. Οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι έχουν ελλιπή επιστημονική παιδαγωγική κατάρτιση, αφού οι σχολές από τις οποίες αποφοιτούν είναι προσανατολισμένες στη θρησκευτική διαπαιδαγώγηση. Παρατηρείται επίσης διχασμός των δασκάλων, μεταξύ αυτών που αμφιταλαντεύονται ανάμεσα, απ' τη μια στο φόβο τους για καθετί διαφορετικό και τη συλλήβδην απόρριψή του ως «καθυστερημένου», ενώ απ' την άλλη υπάρχουν και κάποιοι που αναγνωρίζουν την ανάγκη επιβίωσης του πολιτιστικού μίγματος της τοπικής κοινότητας. Αναφέρεται ακόμη ότι οι δάσκαλοι μουσουλμάνοι και χριστιανοί έχουν μεταξύ τους σχέσεις «αμοιβαίας καχυποψίας και σιωπηρής εχθρότητας».

Σημαντικά είναι επίσης και τα προβλήματα που προκύπτουν από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργούν τα μειονοτικά σχολεία όπως : η χωροταξική κατανομή των σχολείων, οι κακές συγκοινωνιακές προϋποθέσεις για τα περισσότερα από αυτά, οι δυσκολίες μετακίνησης των μαθητών το χειμώνα για πολλά παιδιά, τα μονοτάξια σχολεία, ο ελλιπής έως κακός εξοπλισμός των σχολείων και των τάξεων.

Γ. Η χαμηλή μαθητική συμμετοχή στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης

Η συμμετοχή των μουσουλμάνων μαθητών στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι από εξαιρετικά χαμηλή έως ανύπαρκτη. Μέσα στα όρια της μειονότητας υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στο ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου: στις ορεινές περιοχές παρατηρείται εποχιακή ελλειμματική φοίτηση εξ' αιτίας της απασχόλησης των αγοριών στις αγροτικές και κτηνοτροφικές εργασίες της οικογένειας. Κατά κανόνα φοιτούν για περισσότερο διάστημα τα αγόρια τουρκικής προέλευσης ενώ η πιο ελλειμματική φοίτηση παρατηρείται στους μουσουλμάνους Τσιγγάνους.

Αποτέλεσμα αυτή της χαμηλής συμμετοχής είναι η εγκατάλειψη της εκπαίδευσης ή η μετανάστευση στο τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το γεγονός αυτό επηρεάζει την περαιτέρω συμμετοχή των μελών της μειονότητας στα κοινωνικά αγαθά του ευρύτερου συνόλου όπου ανήκουν.

Επίλογος- Συμπεράσματα

Τα προβλήματα που εντοπίστηκαν στην εκπαίδευση των δύο μειονοτικών ομάδων που εξετάστηκαν, συγκλίνουν σε μια μορφή εκπαιδευτικής στέρησης (είτε ως εκπαιδευτική διαρροή είτε ως άμορφο σύστημα χωρίς δική του άρθρωση και φιλοσοφία), που τοποθετείται σε ένα σύνθετο περιβάλλον προϋποθέσεων (κοινωνικές, οικονομικές, κοινωνικές) στις οποίες οποιαδήποτε μεμονωμένη παρέμβαση δεν μπορεί να εξασφαλίσει θετικά αποτελέσματα.

Η στέρηση αυτή έχει τα χαρακτηριστικά μιας μορφής κοινωνικού αποκλεισμού. Σε σχέση με το σχολείο *«ο κοινωνικός αποκλεισμός των γονέων σημαίνει συνήθως παιδιά χωρίς ίσες ευκαιρίες επιτυχίας στο σχολείο ή, χειρότερα, παιδιά χωρίς οποιαδήποτε πιθανότητα επιτυχίας στο σχολείο ή, ακόμα χειρότερα, παιδιά χωρίς οποιαδήποτε δυνατότητα να φοιτήσουν σε σχολείο»*(Κογκίδου, Τρέσσου-Μυλωνά, & Τσιάκαλος 1997, σσ.141). Η κατάσταση των μειονοτικών ομάδων που εξετάσαμε χαρακτηρίζεται από την παρεμπόδιση απορρόφησης του κοινωνικού και δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης, αφού οι μειονοτικοί μαθητές υποχρεώνονται να φοιτήσουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο δεν παίρνει υπόψη τις ιδιαιτερότητές τους. Πρόκειται για ένα φαύλο κύκλο: η ελλιπής απορρόφηση βασικών δημόσιων αγαθών όπως αυτό της εκπαίδευσης οδηγεί στην αδυναμία ισότιμης συμμετοχής στη διαμόρφωση πολιτικών αποφάσεων, γεγονός που εμποδίζει την αποφασιστική καταπολέμηση των αρνητικών για την κοινωνική ένταξη παραγόντων, γεγονός που με τη σειρά του οδηγεί στην ελλιπή απορρόφηση δημόσιου πλούτου. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο κύκλος ολοκληρώνεται και επαναλαμβάνεται.

Η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού απαιτεί παρέμβαση σε όλες τις πτυχές της δημόσιας ζωής (οικονομία, νομικό πλαίσιο, θεσμοί, κ.λ.π.). Στο χώρο του ενδιαφέροντός μας φαίνεται περισσότερο εφικτή η παρέμβαση στη σχολική πρακτική με την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων που θα υπαγορεύονται από μια νέα παιδαγωγική αντίληψη για την αγωγή και εκπαίδευση των ατόμων- μελών μιας μειονότητας.

Οι μέχρι σήμερα εφαρμοσμένες πρακτικές της επιβεβλημένης αφομοίωσης δεν παρουσίασαν σημαντικά αποτελέσματα. Η μονοπολιτισμική εκπαίδευση αδυνατεί πλέον να λειτουργήσει ως μηχανισμός συνοχής της ελληνικής κοινωνίας. Αυτό που απαιτείται είναι η εφαρμογή μιας γνήσιας πολυπολιτισμικής πολιτικής έναντι των πολιτισμικών μειονοτήτων, που θα αποτελέσει και την αναγκαία συνθήκη για την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η πλουραλιστική κοινωνία είναι αδιανόητη χωρίς την πλουραλιστική αγωγή, που στις μέρες μας δεν μπορεί να αναπτυχθεί χωρίς τη συμμετοχή σ' αυτή της σχολικής παιδείας. Πλουραλιστική κοινωνία και διαπολιτισμική εκπαίδευση πάνε μαζί. Ακόμα και στην περίπτωση που εξασφαλιστεί η νομοθετική ρύθμιση μέσω της αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων, για την εφαρμογή της απαιτείται η ουσιαστική προώθηση της φιλοσοφίας του πλουραλισμού στην κουλτούρα των ανθρώπων. Θεσμικό πλαίσιο και εκπαιδευτική πράξη οφείλουν να προωθήσουν την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία, την καλλιέργεια της πολιτισμικής ετερότητας, να συμβάλλουν στον εμπλουτισμό και εκσυγχρονισμό του μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικά λειτουργούντος και μονολιθικά διαρθρωμένου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Δαμανάκης 1997, σσ.88).

Παράρτημα

Fichte « Λόγοι προς το Γερμανικό Έθνος»

Το κείμενο του Φίχτε (Fichte) που ακολουθεί είναι από τους Λόγους προς το Γερμανικό Έθνος και ορίζει τη γλώσσα ως το εσωτερικό σύνορο που χωρίζει τους ανθρώπους. Κατά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, με διαταγή του γερμανικού Γενικού Επιτελείου, οι Λόγοι τυπώθηκαν σε εκατομμύρια αντίτυπα και μοιράστηκαν στους φαντάρους που πολεμούσαν στα χαρακώματα ανάμεσα στη Γαλλία και τη Γερμανία. Οι Λόγοι, λοιπόν, είναι ένα κείμενο χαρακωμάτων.

Το απόσπασμα είναι από τον 13ο Λόγο και αναπτύσσει το επιχείρημα ότι η γλώσσα είναι το εσωτερικό σύνορο που ορίζει την πνευματική έννοια του έθνους.

«Τα πρώτα, τα πρωταρχικά και αληθινά φυσικά σύνορα των κρατών είναι αναμφίβολα τα εσωτερικά τους σύνορα. Όποιοι μιλούν την ίδια γλώσσα (*Was die selbe Sprache redet*) είναι, πριν από κάθε ανθρώπινο τέχνημα, ήδη συνδεδεμένοι, από μόνη τη φύση, με μια πολλαπλότητα αόρατων δεσμών· καταλαβαίνουν ο ένας τον άλλο, είναι ικανοί να συνεννοούνται όλο και πιο καθαρά, ανήκουν στο ίδιο σύνολο και συστήνουν από τη φύση ένα όλο, ένα και αδιαίρετο (*es gehört zusammen, und ist natürlich Eins, und ein unzertrennliches Ganzes*). Ένα τέτοιο σύνολο δεν μπορεί να δεχτεί στους κόλπους του κανέναν άλλο λαό διαφορετικής προέλευσης και γλώσσας· ούτε μπορεί να θέλει να αναμειχτεί μαζί του, δίχως να χάσει τον προσανατολισμό του και δίχως να διαταράξει βίαια τη συνέχεια και την πρόοδο του πολιτισμού του. Μόνο από αυτό το εσωτερικό σύνορο, που είναι χαραγμένο από την ίδια την πνευματική φύση του ανθρώπου, απορρέει η χάραξη των εξωτερικών συνόρων της χώρας που κατοικεί».

Διατάξεις της Συνθήκης της Λωζάνης που αφορούν την προστασία της γλωσσικής ταυτότητας της τουρκικής μειονότητας

Άρθρο 37: "[Η Ελλάς] αναλαμβάνει την υποχρέωσιν όπως αι εν τοις άρθροις 38-44 περιεχόμεναι διατάξεις αναγνωρισθώσιν ως θεμελιώδεις νόμοι, όπως ουδείς νόμος ή κανονισμός, ή επίσημός τις πράξις διατελώσιν εν αντιφάσει ή εν αντιθέσει προς τας διατάξεις ταύτας και όπως ουδείς νόμος ή κανονισμός ή επίσημός τις πράξις κατισχύσωσιν αυτών".

Άρθρο 38 παρ. 1: "Η [Ελληνική] Κυβέρνησις αναλαμβάνει την υποχρέωσιν να παρέχη εις πάντας τους κατοίκους της [Ελλάδος] πλήρη και απόλυτον προστασίαν της ζωής και της ελευθερίας αυτών, αδιακρίτως γεννήσεως, εθνικότητος, γλώσσης, φυλής και θρησκείας".

Άρθρο 39 παρ. 4: "Ουδείς περιορισμός θέλει επιβληθή κατά της ελευθέρας χρήσεως παρά παντός [Έλληνο] υπηκόου οιασδήποτε γλώσσης, είτε εν ταις ιδιωτικαίς σχέσεσιν, είτε ως προς την θρησκείαν, τον τύπον και πάσης φύσεως δημοσιεύματα, είτε εν ταις δημοσίαις συναθροίσεσιν".

Άρθρο 39 παρ. 5: "Παρά την ύπαρξιν επισήμου γλώσσης θα παρέχονται αι προσήκουσαι ευκολίαι εις τους Έλληνας υπηκόους τους λαλούντας γλώσσαν άλλην ή την ελληνικήν, διά την προφορικήν χρήσιν της γλώσσης αυτών ενώπιον των δικαστηρίων".

Άρθρο 41 παρ. 1: "Εν ταις πόλεσι και περιφερείαις, ένθα διαμένει σημαντική αναλογία [μουσουλμάνων] υπηκόων, η [Ελληνική] Κυβέρνησις θα παρέχη ως προς την δημόσιαν εκπαίδευσιν, τας προσηκούσας ευκολίας προς εξασφάλισιν της εν τοις δημοτικοίς σχολείοις παροχής εν τη ίδια αυτών γλώσση, της διδασκαλίας εις τα τέκνα των εν λόγω [ελλήνων] υπηκόων. Η διάταξις αυτή δεν κωλύει την [Ελληνικήν] Κυβέρνησιν να καταστήση υποχρεωτικήν την διδασκαλίαν της [ελληνικής] γλώσσης εν τοις ειρημένοις σχολείοις".

Άρθρο 41 παρ. 2: "Εν ταις πόλεσι και περιφερείαις ένθα υπάρχει σημαντική αναλογία [Ελλήνων] υπηκόων ανηκόντων εις [μουσουλμανικάς] μειονότητας, θέλει εξασφαλισθή εις τας μειονότητας ταύτας δικαία συμμετοχή εις την διάθεσιν των χρηματικών ποσών, άτινα θα εχορηγούντο εκ του δημοσίου χρήματος υπό του προϋπολογισμού του Κράτους ή των δημοτικών ή και λοιπών προϋπολογισμών επί εκπαιδευτικώ ή φιλανθρωπικώ σκοπώ".

Άρθρο 40 εδ. β': "... Θα έχωσιν ιδίως ίσον δικαίωμα να συνιστώσι, διευθύνωσι και εποπτεύωσιν, ιδίαις δαπάναις, παντός είδους φιλανθρωπικά, θρησκευτικά ή κοινωφελή ιδρύματα, σχολεία και λοιπά εκπαιδευτήρια, μετά του δικαιώματος να ποιώνται ελευθέρως εν αυτοίς χρήσιν της γλώσσης των...".

Πίνακες στοιχείων

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Εκπαιδευτική κατάσταση των τσιγγάνων

Περιοχή	Αναλφάβητοι έως 15 ετών	Αναλφάβητοι 18- 30 ετών	Αναλφάβητοι άνω των 40 ετών
Άνω Λιόσια	80%	87%	95%
Αγία Βαρβάρα	40%	70%	95%
Κάτω Αχαγιά	65%	75%	95%
Δενδροπόταμος Θεσ/κης	65%	65%	95%

ΠΗΓΗ: ΥΠΕΠΘ-ΓΓΑΕ. Συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού (έρευνα Βασίλη Μαρσέλου).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Κατανομή ωρών διδασκαλίας και γνωστικών αντικειμένων στην Α' τάξη των μειονοτικών σχολείων

Α' τάξη			
Μαθήματα στην ελληνική γλώσσα	ώρες	Μαθήματα στην τουρκική γλώσσα	ώρες
Γλώσσα	11	Γλώσσα	8
Μελέτη Περιβάλ.	2	Αριθμητική	3
Ωδική	½	Τεχνικά	1
Γυμναστική	½	Γυμναστική	½
Σύνολο ωρών	14	Σύνολο ωρών	13

Πηγή: Κανακίδου Ε. (1997) σ.83

Βιβλιογραφία

- BAKER, C.** (2001) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg
- DIMITRAS, P.-É.** (1992) *Minorités linguistiques en Grèce*, στο *Les minorités en Europe*, (επιμ) H. Giordan, Παρίσι: Kimé,
- ECRI** Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Ξενοφοβίας, 3^η έκθεση για την Ελλάδα, της 5^{ης} Δεκεμβρίου 2003. Στρασβούργο 8 Ιουνίου 2004
- RANNUT, M.** (1999). Γλωσσικές πολιτικές, Πρακτικά συνεδρίου «Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση» Θεσσαλονίκη 1997, σελ 144-146, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- SOMMER, W. & ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗΣ, Θ.** (1985) *Εκπαίδευση και κοινωνία*, Θεσσαλονίκη
- ΒΑΚΑΛΙΟΣ, Θ.** (1997) *Το Πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*, Αθήνα: Gutenberg
- ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, Α. & ΣΤΑΜΑΤΑΚΗΣ Ν.** (1992) *Λεξικό Επιστημών του Ανθρώπου*, Αθήνα
- ΒΕΡΓΙΔΗΣ Δ.** (1998) *Νεορατσισμός, σχολική ένταξη και εκπαιδευτικές πρακτικές - η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων*, *Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 1*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch/CongressVergidis.html>. (Ημερομηνία ανάκτησης: 23/3/2005)
- ΓΕΩΡΓΑΣ, Δ.** (1995) *Κοινωνική Ψυχολογία*, τ. Α, Αθήνα: αυτοέκδοση
- ΓΚΟΒΑΡΗΣ, Χ.** (2001) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ.** (1997) *Η Εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα- Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg
- ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ, Β.** (χ.χ.) *Διγλωσσία*, ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ ΚΟΜΒΟΣ για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_b5/b_5_thema.htm. (Ημερομηνία ανάκτησης: 17/4/2005)
- ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, Μ.** (1996), *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα: «Όποιος ξέρει πολλά τραβάει» αλλά επίσης «Όποιος τραβάει πολλά, πολλά ξέρει»*, Αθήνα: ΓΛΛΕ
- ΖΩΓΡΑΦΟΥ, Α.** (2003) *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός
- ΗΡΑΚΛΕΙΔΗΣ, Α.** (1997) *Μειονότητες- εξωτερική πολιτική και Ελλάδα*, στο *Μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα, μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, σσ. 205-244, επιμ. Ροζάκης Χ., Αθήνα: Κριτική
- ΚΑΝΑΚΙΔΟΥ, Ε.** (1997) *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ΚΑΨΑΛΗΣ, Α.** (1987) *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

- ΚΟΓΚΙΔΟΥ, Δ., ΤΡΕΣΣΟΥ-ΜΥΛΩΝΑ, Ε. & Γ. ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ.** (1997). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση: η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη δυτική Θεσσαλονίκη. Στο *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, επιμ. Ε. Σκούρτου, 139-163. Αθήνα: Νήσος
- ΜΑΚΡΥΝΙΩΤΗ, Δ.** (1999) Η γλώσσα των δικαιωμάτων στην εκπαίδευση- μια πρώτη συζήτηση. *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 2, τεύχος 1, Απρίλιος 1999. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.auth.gr/virtualschool/2.1/TheoryResearch/MakryniotiDiscourse.html>. (Ημερομηνία ανάκτησης: 1/4/2005)
- ΜΑΠΠΑ, Σ.** (1988) Το σχολείο των διακρίσεων, Αθήνα: Νέα Σκέψη
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ.** (1998) Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- ΜΠΕΡΕΡΗΣ, Π.** (2001) Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, Αθήνα: Apiroshora
- ΝΤΟΥΣΑΣ, Δ.** (1995) Η αθλιότητα της κρατικής πολιτικής και της πανεπιστημιακής φιλοσοφίας στην εκπαίδευση των Roma, περ. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τεύχ. 34-35/1995, σσ. 86-92.
- ΝΤΟΥΣΑΣ, Δ.** (1995) Η εκπαίδευση των Roma, περ. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τεύχ. 36/1995, σσ. 58-66
- ΝΤΟΥΣΑΣ, Δ.** (1997) Rom και Φυλετικές Διακρίσεις, Αθήνα: Gutenberg
- ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΣ, Κ** (2003) Σημειώσεις για το μάθημα: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική, παραδόσεις στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ Αθηνών
- ΠΟΛΙΤΟΥ, Ε.** (2001) Η αναπαραγωγή και η ομοιογενοποίηση του ειδικού μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα: η περίπτωση των Τσιγγάνων σε κοινότητες της Αττικής και της Θράκης: 1980 και εξής. Διδακτορική διατριβή Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Παιδαγωγικής
- ΡΟΖΑΚΗΣ, Χ.** (1997) Εισαγωγή στο Μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα, μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών, σσ. 15-21, επιμ. Ροζάκης Χ., Αθήνα: Κριτική
- ΤΡΕΣΣΟΥ, Ε., ΣΤΑΘΗ, Π.** (1997) Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Μια ειδική περίπτωση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Σύγχρονα Θέματα*, 6-1997. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.eled.auth.gr/reds/txt/education/mus_sygxr_th.htm (ημερομηνία ανάκτησης: 22/3/2005)
- ΤΡΙΑΡΧΗ- HERRMANN, Β.** (2000) Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία, Αθήνα: Gutenberg
- ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ, Γ.** (1993) *Μορφές φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού στη Δυτική Θεσσαλονίκη*. Παρουσίαση του προγράμματος ΦΤΩΧΕΙΑ 3 στο Στρασβούργο, 22-3-1993. Διαθέσιμο στη δικτυακό τόπο: <http://www.eled.auth.gr/reds/p3/p3keimena/forms-excl-west-sal.htm> (ημερομηνία ανάκτησης: 15/4/2005)

ΤΣΙΤΣΕΛΙΚΗΣ, Κ. (χ.χ) *Μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα*, ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ ΚΟΜΒΟΣ για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα . Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_c6/c_6_thema.htm . .
(Ημερομηνία ανάκτησης: 14/4/2005)

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α.(1985) Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης- θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Αθήνα: Παπαζήσης

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α.(1996) Γλώσσα και Ιδεολογία, Αθήνα: Οδυσσέας

ΧΡΙΣΤΙΔΗΣ Α.Φ. (χ.χ) Γλωσσική Εκπαίδευση και Γλωσσικός Αποκλεισμός ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ ΚΟΜΒΟΣ για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα . Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e11/main.htm. (Ημερομηνία ανάκτησης: 14/4/2005)