

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική Εργασία

Η μουσουλμανική μειονότητα στη Δυτική Θράκη και η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας. Διαστάσεις της εκπαίδευσης των Πομάκων μέσα από μαρτυρίες.

της

Δήμητρας Χατζηκυριακίδου

Επιβλέπων καθηγητής: Κωνσταντίνος Ντίνας, καθηγητής

Εξετάστριες: 1. Τζίνα Καλογήρου, καθηγήτρια

2. Άννα Χατζηπαναγιωτίδη, καθηγήτρια

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2019

Copyright © Δήμητρα Χατζηκυριακίδου, 2019.

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 τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Δήμητρα Χατζηκυριακίδου

A.E.M.: 877

Ηλεκτρονική διεύθυνση: dimitroulaxax@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2017

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η μουσουλμανική μειονότητα στη Δυτική Θράκη και η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας. Διαστάσεις της εκπαίδευσης των Πομάκων μέσα από μαρτυρίες.

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 10-1-2019

Η δηλούσα

Δήμητρα Χατζηκυριακίδου

Ευχαριστίες

Θα ήθελα θερμά να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα της διπλωματικής εργασίας μου, καθηγητή κ. Κ. Ντίνα, για την αμέριστη στήριξη, καθώς και τη σημαντική βοήθεια που μου προσέφερε όλους αυτούς τους μήνες της συγγραφής της εργασίας μέχρι την ολοκλήρωσή της. Επίσης, ευχαριστώ τα άλλα δυο μέλη της εξεταστικής επιτροπής της διπλωματικής μου εργασίας, καθηγήτριες κυρίες Τζίνα Καλογήρου και Άννα Χατζηπαναγιωτίδη.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους συναδέλφους που πολύ πρόθυμα και ευγενικά μου παραχώρησαν τις συνεντεύξεις και κατάφερα έτσι να συγκεντρώσω πολύτιμες πληροφορίες για το θέμα μου. Χωρίς τη βοήθειά τους δε θα ήταν εφικτή η ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Τέλος, θερμά ευχαριστώ τους γονείς και την αδελφή μου, γιατί στάθηκαν πολύτιμοι ηθικοί και συναισθηματικοί συμπαραστάτες μου.

Δήμητρα Χατζηκυριακίδου

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	11
Α΄ ΜΕΡΟΣ	
Α΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΝΟΜΙΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ	
1.1. Ο όρος μειονότητα.....	13
1.2. Δίκαιο μειονοτήτων και νομοθετικό πλαίσιο.....	15
1.3. Οι έννοιες: «έθνος», «διεθνισμός», «εθνοτικός», «εθνισμός», «εθνικός», «εθνικισμός».....	17
1.3.1. «Εμείς» και οι «Άλλοι». Προκαταλήψεις και στερεότυπα.....	19
Β΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΥΤΙΚΗ ΘΡΑΚΗ	
2.1. Η Συνθήκη της Λοζάνης.....	22
2.2. Οι μειονοτικές ομάδες της Δυτικής Θράκης.....	25
2.2.1. Ρομά.....	28
2.2.2. Τουρκογενείς.....	30
2.2.3. Πομάκοι.....	30
Γ΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ	
3.1. Γλωσσική μειονότητα και μειονοτικές γλώσσες: νομικό καθεστώς.....	31
3.2. Η γλώσσα ως στοιχείο εθνοτικής ταυτότητας.....	35
3.2.1. Εθνική και επίσημη γλώσσα - μητρική γλώσσα.....	37
3.2.2. Οι έννοιες «διγλωσσία», «τριγλωσσία», «πολυγλωσσία».....	38
3.3. Οι λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες της Δυτικής Θράκης.....	40

3.4. Η διδασκαλία της γλώσσας σε μειονοτικές ομάδες.....	41
3.4.1. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις μειονοτικές ομάδες στη Δυτική Θράκη.....	42
3.4.2. Η τουρκική γλώσσα και η χρήση της από τις μειονοτικές ομάδες στη Δυτική Θράκη.....	46

Δ΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1. Οι όροι «διαπολιτισμικότητα» και «πολυπολιτισμικότητα».....	47
4.2. Η δια- και πολυ- πολιτισμική εικόνα της Δυτικής Θράκης.....	48
4.3. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα.....	50
4.3.1. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Δυτική Θράκη.....	52
4.4. Η μειονοτική Εκπαίδευση στη Δυτική Θράκη.....	54
4.4.1. Η θρησκευτική Εκπαίδευση των μουσουλμάνων μαθητών.....	58
4.4.2. Οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη.....	59
4.5. Κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της μειονοτικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη.....	60

Ε΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ

5.1. Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους τον 20ό αιώνα απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα.....	63
5.2. Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους τον 21ο αιώνα απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα.....	67
5.3. Σύνδεση της εκπαιδευτικής πολιτικής των ελληνικών κυβερνήσεων με την εξωτερική πολιτική.....	68

ΣΤ΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΟΙ ΠΟΜΑΚΟΙ

6.1. Ιστορική και γεωγραφική συνιστώσα των Πομάκων της ελληνικής Θράκης...	71
--	----

6.2. Κοινωνική συνιστώσα των Πομάκων της ελληνικής Θράκης.....	73
6.3. Η γλώσσα των Πομάκων.....	74
6.4. Στάσεις και ενστάσεις των γειτόνων λαών απέναντι στους Πομάκους της ελληνικής Θράκης.....	76

Β΄ ΜΕΡΟΣ

Ζ΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΡΕΥΝΑ

7.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας. Αναμενόμενα οφέλη από την έρευνα.....	79
7.2. Δείγμα- Μεθοδολογία.....	80
7.3. Ερευνητικό εργαλείο-Συνέντευξη.....	81
7.4. Ανάλυση δεδομένων συνέντευξης.....	81

Η΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1. Συμπεράσματα.....	101
8.2. Προτάσεις.....	103

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....

105

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....

111

Ελληνόγλωσση.....

111

Ξενόγλωσση.....

119

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ.....

120

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μουσουλμανική μειονότητα γενικότερα αλλά και ειδικότερα η εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων είναι ένα ζήτημα που απασχόλησε και απασχολεί την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Όσον αφορά την εγχώρια παραγωγή κειμένων, αυτό που παρατηρείται είναι πως δυο «φωνές» ακούγονται για το θέμα της μειονότητας. Η μία χαρακτηρίζεται από ένα φορτίο «εθνοκεντρικό»- αν μπορεί έτσι να ονομαστεί η προσπάθεια ελλήνων κειμενογράφων να ερμηνεύσουν και να ορίσουν τη θέση της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη- και η άλλη φέρει ένα- θα λέγαμε- περισσότερο «επιστημονικό ένδυμα».

Ποια είναι, όμως, η θέση και η στάση των πλειονοτικών αλλά και κυρίως του υπόλοιπου ελληνικού πληθυσμού της Επικράτειας απέναντι στο μειονοτικό ζήτημα; Αυτό που μπορούμε να ισχυριστούμε με κάποια σχετική ασφάλεια είναι ότι το μειονοτικό ζήτημα είναι ακόμη ένα θέμα taboo, που δεν το «αγγίζουν» εύκολα, αλλά και- δυστυχώς- ούτε το γνωρίζουν. Μάλιστα, η στάση αυτή δεν αφορά μόνο τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, αλλά και τις υπόλοιπες μειονότητες που κατοικούν στην Ελλάδα.

Στην εργασία που ακολουθεί έγινε μια προσπάθεια να δοθεί η έννοια της μειονότητας ιδωμένη διεπιστημονικά, αγγίζοντας- κατά το δυνατόν- τη μειονότητα σε σχέση με τους χώρους της ιστορίας, της νομικής, της κοινωνιολογίας, της παιδαγωγικής, της λαογραφίας, ανασκοπώντας και την αντίστοιχη βιβλιογραφία.

Σύνθετο ζήτημα το μειονοτικό αλλά ιδιαιτέρως ευαίσθητο και λεπτό το πεδίο της εκπαίδευσης της μειονότητας. Αν προσπαθούσαμε να προσεγγίσουμε τον στόχο της εκπαίδευσης γενικότερα τι θα λέγαμε; Στόχο, οπωσδήποτε, αποτελεί η επίτευξη της γνώσης, της καλλιέργειας αξιών, όπως είναι η αξιοκρατία, η δημοκρατία, η ανεκτικότητα, ο σεβασμός του «εαυτού» μας και του «άλλου», η φιλαλήθεια, καθώς

και η δημιουργία ίσων ευκαιριών για όλους, για την επαγγελματική και κοινωνική τους ανέλιξη. Τι καθιστά, όμως, σύνθετο και πολύπλοκο το ζήτημα της εκπαίδευσης της μειονότητας; Κατά την Ασημακοπούλου (2002, σ. 306) χρειάζεται να θεωρήσουμε την πολυπλοκότητα του ζητήματος της μειονοτικής εκπαίδευσης μέσα από αίτια κοινωνικά, θεσμικά και πολιτικά.

Μάλιστα, αναφορικά με το θέμα της γλώσσας και της διγλωσσίας στην περιοχή της Δυτικής Θράκης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον εμφανίζει η παρουσία από τη μια της επίσημης γλώσσας του ελληνικού κράτους (ελληνική) και από την άλλη οι γλώσσες των μειονοτικών πληθυσμών αλλά και των πληθυσμών που εγκαταστάθηκαν στην περιοχή τη δεκαετία του '90 και εξής (παλιννοστούντες, οικονομικοί μετανάστες). Κατά την Ασημακοπούλου (2004, σ. 79) το ζήτημα της γλώσσας της μουσουλμανικής μειονότητας σχετίζεται με τις «εθνοπολιτισμικές ταυτότητες και την πολιτική έκφραση και αντιμετώπισή τους».

Η εργασία, στα επιμέρους κεφάλαια του πρώτου μέρους, ασχολείται με τις μειονότητες και το νομικό καθεστώς που τις διέπει, τη μουσουλμανική μειονότητα, συγκεκριμένα, της Δυτικής Θράκης, τη γλώσσα ως στοιχείο ταυτότητας αλλά και τη διγλωσσία, τη διδασκαλία της ελληνικής και της τουρκικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, καθώς και γενικότερα τη χρήση της τουρκικής από τους μειονοτικούς πληθυσμούς. Ακόμη, γίνεται λόγος για τη διαπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμικότητα στην περιοχή, την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα, όπως και τη σύνδεση εξωτερικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Επικεντρώνεται, στη συνέχεια, η εργασία στους Πομάκους, την ιστορικογεωγραφική, κοινωνική και γλωσσική τους «συνιστώσα», καθώς και τη διεκδίκησή τους από γείτονες λαούς.

Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, μέσα από την ερευνητική μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε, τη συνέντευξη, όπως και από τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουμε από μαρτυρίες συναδέλφων εκπαιδευτικών, οι οποίοι θήτευσαν ή θητεύουν ακόμη σε σχολεία της Θράκης, φωτίζεται περισσότερο η εικόνα της

εκπαίδευσης των μουσουλμανοπαίδων και κυρίως των Πομάκων. Τέλος, παρουσιάζονται συμπεράσματα και προτάσεις γενικότερα όσον αφορά την εκπαίδευση της μειονότητας.

Κομοτηνή, Φεβρουάριος 2019

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία έχει ως θέμα την εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα της ελληνικής Θράκης. Μάλιστα, στόχος της εργασίας είναι και να καταδειχθούν οι διαστάσεις της εκπαίδευσης των Πομάκων μέσα από μαρτυρίες εκπαιδευτικών. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στηρίχτηκε στην ανασκόπηση βιβλιογραφίας, ενώ ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Η έρευνα διήρκησε από τον Σεπτέμβριο του 2018 ως τον Δεκέμβριο του 2018.

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν είναι: Κατά πόσο η ελληνική εκπαίδευση βοηθά τους μουσουλμάνους μαθητές να πετύχουν τον στόχο της ελληνομάθειας αλλά και της επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης στην ελληνική κοινωνία; Πώς επηρεάζει η άσκηση της εξωτερικής πολιτικής την εκπαιδευτική πολιτική; Η κοινωνία της Δυτικής Θράκης κατά πόσο έχει απαλλαγεί 95 χρόνια μετά τη Συνθήκη της Λοζάνης από προκαταλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα; Οι Έλληνες πολίτες μουσουλμάνοι της Θράκης ποια εθνοτική ταυτότητα αποδίδουν στους εαυτούς τους; Κατά πόσο η ελληνική εκπαίδευση επιτυγχάνει τους στόχους της τόσο για τους πλειονοτικούς όσο και τους μειονοτικούς μαθητές;

Κυριότερα συμπεράσματα στα οποία οδηγηθήκαμε είναι: α) η επί ένα σχεδόν αιώνα άρρηκτη σύνδεση εκπαιδευτικής και εξωτερικής πολιτικής, β) η εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα που αφορούν τόσο τα αναλυτικά Προγράμματα όσο και την πρόκριση της τουρκικής γλώσσας σε βάρος της ρομανί και της πομακικής, γ) οι Πομάκοι στάθηκαν ανά τα χρόνια θύματα μιας τριμερούς διεκδίκησης, δ) χρειάζονται δραστικά μέτρα για να προασπιστεί το δικαίωμα στην εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, μουσουλμανική μειονότητα, Δυτική Θράκη, Πομάκοι, διγλωσσία, εκπαιδευτική πολιτική, εξωτερική πολιτική

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the educational policy of the Greek State for the Muslim minority of western Thrace. In fact, the purpose of this thesis is to prove the dimensions of Pomaks education through testimonies of teachers.

The research method which has been chosen was based on the bibliographic review and the semi structured interview was used as a research tool. The survey lasted from September 2018 to December 2018. Data collection was followed by their processing and interpretation. Basic research questions that concern us are: How does Greek education help Muslim pupils to achieve the goal of professional and social development in Greek society? How does foreign policy affect educational policy? 95 years after the Treaty of Lausanne is the society of western Thrace free from prejudice and racist attitudes towards the Muslim minority? Which ethnic identity do Muslim Greek citizens in western Thrace attribute to themselves? How much does Greek education achieve its goals for both the majority and minority students?

The main conclusions we have made are: a) the strong link between education and foreign policy in the western Thrace, b) Muslim education faces several problems concerning both the School Curriculum and the preference of the Turkish language to the detriment of the language of the Roma and the Pomaks, c) the Pomaks were the victims of a tripartite claim in this area, d) drastic measures are needed to defend the right to educate muslim children.

Keywords: education, Muslim minority, Western Thrace, Pomaks, bilingualism, educational policy, foreign policy

Α΄ ΜΕΡΟΣ

Α΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΝΟΜΙΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ

1.1. Ο όρος «μειονότητα»

Στον σύγχρονο κόσμο με τη δημιουργία των εθνικών κρατών (19^{ος} αιώνας και εξής)- ύστερα από την αποσύνθεση μεγάλων αυτοκρατοριών, και κυρίως στην Ευρώπη- στο εσωτερικό των νεοσυσταθέντων αυτών εθνικών κρατών παρέμειναν μειονοτικοί πληθυσμοί. Υποστηρίζει η Διβάνη (1995, σ. 24) πως «η έννοια της μειονότητας διαμορφώθηκε με την έννοια του εθνικού κράτους». Πράγματι, οι λαοί αρχίζουν να διαμορφώνουν την εθνική τους συνείδηση. Διεθνείς Συνθήκες με τις μετακινήσεις και τις ανταλλαγές πληθυσμών και τη χάραξη νέων συνόρων φέρνουν μειονοτικούς πληθυσμούς μέσα στα κράτη. Για τον Χριστόπουλο (2008, σ. 24) «η ιστορία, κινώντας μεταναστεύσεις, δημιουργούσε και δημιουργεί μειονότητες». Μάλιστα, καθώς τις πιο πολλές φορές οι όροι των διεθνών Συνθηκών δεν ικανοποιούν όλες τις πλευρές, δημιουργούνται προβλήματα, αντεκδικήσεις, διαφωνίες, ακόμη και εθνικές κρίσεις. Δεν είναι λίγες οι φορές που μειονοτικοί πληθυσμοί αποτέλεσαν το «μήλον της έριδος» ανάμεσα σε, γειτονικά και μη, κράτη. Εύγλωττα αναφέρονται σε αυτό οι Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος (1997, σ. 425) όταν υποστηρίζουν ότι «η ύπαρξη των μειονοτήτων ήταν και είναι ακόμη μόνιμη εστία συγκρούσεων [...] ανάμεσα σε [...] κράτη».

Ποια είναι, όμως, τα κριτήρια με τα οποία προσδιορίζουμε τις μειονότητες; Είναι ορισμένα χαρακτηριστικά βάσει των οποίων άτομα συνανήκουν στην ίδια μειονοτική ομάδα. Χαρακτηριστικά, δηλαδή, όπως η γλώσσα, η θρησκεία, η πολιτισμική και εθνική φυσιογνωμία αποτελούν κριτήρια χαρακτηρισμού κάποιων πληθυσμών ως μειονοτικών (Τσιτσελίκης 1996, σ. 36). Οι θεωρητικοί ερμηνεύουν μέσα από ένα κοινωνικοπολιτικό πρίσμα τους πληθυσμούς αυτούς. Μάλιστα, στα πλαίσια ενός

κράτους, οι μειονότητες πολλές φορές- παγκοσμίως- δεν απολαμβάνουν ίσης μεταχείρισης σε σχέση με τους πλειονοτικούς (Κανακίδου 1997, σ. 20).

Κατά καιρούς έχουν γίνει προσπάθειες να αποδοθεί ο όρος «μειονότητα» τόσο από διεθνείς οργανισμούς όσο και από διάφορους μελετητές. Έτσι, το 1950 η υποεπιτροπή που συστάθηκε από την Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του ΟΗΕ σημειώνει: «Ο όρος μειονότητα περιλαμβάνει μόνο εκείνες τις μη κυρίαρχες ομάδες ενός πληθυσμού, οι οποίες έχουν και επιθυμούν να διατηρήσουν σταθερές εθνικές, θρησκευτικές και γλωσσικές παραδόσεις ή χαρακτηριστικά εμφανώς διαφορετικά από εκείνα του υπόλοιπου πληθυσμού» (Τσιτσελίκης 1996, σ. 32). Για τους Τσιτσελίκη & Χριστόπουλο (1997, σ. 431) «η εθνική, γλωσσική ή θρησκευτική ιδιαιτερότητα αποτελεί τον πυρήνα της μειονοτικής ιδιότητας και ταυτότητας». Τα στοιχεία αυτά, μάλιστα, γίνονται «αντικείμενο διεκδίκησης» (Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος 1997, σ. 422), καθώς οι μειονοτικοί πληθυσμοί ορίζουν την ύπαρξη και την ταυτότητά τους μέσα από αυτά τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Έτσι, διαφοροποιούνται οι μειονοτικοί πληθυσμοί από τους πλειονοτικούς.

Παρατηρούμε στους παραπάνω ορισμούς ότι η «μειονότητα» δεν είναι μια εθνικοπολιτικά αποχρωματισμένη έννοια. Οι μειονοτικοί πληθυσμοί αποτελούν- δυστυχώς- ένα κομμάτι πληθυσμού γύρω από την ύπαρξη του οποίου πολλές φορές διακυβέρονται εθνικά συμφέροντα μεταξύ των κρατών, μέρος των οποίων αποτελούν οι πληθυσμοί αυτοί και εκείνων των κρατών που τους διεκδικούν, αποδίδοντάς τους η κάθε πλευρά- με το δικό της εθνικό πρόσημο. Κατά τον Δημούλη (2008, σ. 127) «στον τρόπο ορισμού και χρήσης της έννοιας εμπλέκονται τεράστια συμφέροντα, τα οποία ερμηνεύουν το σχετικό πολιτικό και θεωρητικό ενδιαφέρον». Μάλιστα, όσον αφορά τους Πομάκους, μουσουλμάνους Έλληνες πολίτες, ο Δημούλης πιστεύει πως «ενσωματώνονται πολιτικές επιδιώξεις ομάδων και οργανώσεων» (2008, σ. 129). Εξάλλου, είναι γνωστή και η πολιτική δραστηριότητα μειονοτικών πληθυσμών στο εσωτερικό των κρατών, ώστε να έχουν εκπροσώπους τους στον πολιτικό στίβο. Οι Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος (2008, σ. 57) δίνουν εύγλωττα αυτή τη διάσταση υποστηρίζοντας ότι «η πολιτική διαφοροποίηση μιας μειονότητας αποτελεί αίτιο και αιτιατό της διαδικασίας μειονοτικοποίησης».

1.2. Δίκαιο μειονοτήτων και νομοθετικό πλαίσιο

Ποια είναι η στάση της διεθνούς πολιτικής απέναντι στις εθνικές μειονότητες; Παρουσιάζεται η τάση να εξετάζονται οι μειονότητες στα πλαίσια της διασφάλισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και διεθνείς οργανισμοί εξετάζουν τρόπους για την καλύτερη- κατά το δυνατόν- ισχύ και εφαρμογή των δικαιωμάτων αυτών. Μάλιστα, αυτό γίνεται και προκειμένου να διασφαλίζεται η ασφάλεια των μειονοτικών πληθυσμών και η ειρήνη μεταξύ των κρατών (Ηρακλείδης 1997², σ. 207). Και ο Varennes (2000, p. 4) συνδέει την προστασία των μειονοτήτων «με την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων», ενώ και ο Τσιτσελίκης (1997, σ. 27) αναφέρει ότι οι κανόνες δικαίου προστασίας των μειονοτήτων συνδέονται «ειδικότερα με το δικαίωμα στη διαφορά». Είναι εμφανές, λοιπόν, πως οι μελετητές επισημαίνουν τη συνάφεια της προστασίας των μειονοτήτων με την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η Ματανά υποστηρίζει (2005, σ. 123) ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας αναδεικνύει οπωσδήποτε το δικαίωμα των μειονοτήτων στην «ετερότητα, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους».

Χαρακτηριστικά στο δικαίωμα της εκπαίδευσης και της γλώσσας αναφέρονται άρθρα διεθνών Συνθηκών. Κατά τον Varennes (2000, p. 5) σε ευρωπαϊκό επίπεδο η προστασία και η αναγνώριση των δικαιωμάτων των γλωσσικών μειονοτήτων συντελείται από το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και εξής υπό την επίβλεψη της ΚτΕ. Αναφορικά με την Ελλάδα, όπως υποστηρίζει ο Τσιτσελίκης (2001¹, σ. 142), η Συνθήκη της Λοζάνης θεμελιώνει μέχρι σήμερα το καθεστώς προστασίας των μουσουλμάνων. Στην Ευρώπη του 20ού αιώνα ο Δημούλης (1997, σσ. 123-124) παρατηρεί πως μετά το 1989 οργανισμοί όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης και ο ΟΑΣΕ προχωρούν σε μια συστηματική διεθνοποίηση και εντατικοποίηση της προστασίας των μειονοτήτων, ενώ κάνει λόγο και για τη σχέση του δικαίου των μειονοτήτων με τα εκάστοτε επικρατούντα διεθνώς πολιτικά συμφέροντα αλλά και τις διεθνείς σφαίρες επιρροής των εθνικών κρατών. Παρατηρούμε, μάλιστα, ότι ο Δημούλης πολύ σωστά επισημαίνει και την εμπλοκή του διεθνούς παράγοντα στη διευθέτηση μειονοτικών ζητημάτων σε διάφορα ευρωπαϊκά κράτη. Είναι βέβαιο ότι

τα μειονοτικά αιτήματα και η προβολή τους είναι ένα πολυπαραγοντικό ζήτημα που καθορίζεται από τρία στοιχεία κατά τους Μπαλτσιώτη & Τσιτσελίκη (2008, σ. 69): «τα πολιτικά αιτήματα της μειονότητας, τη στάση της κυβέρνησης και την παρέμβαση του διεθνούς παράγοντα». Όργανα και Επιτροπές στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αποσκοπώντας στη διασφάλιση των δικαιωμάτων των μειονοτήτων, προχωρούν στην υπογραφή Συμβάσεων τα τελευταία χρόνια (Τσιτσελίκης 1997, σ. 27). Η Σύμβαση- πλαίσιο για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων υιοθετείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπουργών στις 10/11/1994 (Γιακουμόπουλος 1997, σ. 33). Όπως παρατηρεί, όμως, ο ίδιος μελετητής (Γιακουμόπουλος 1997, σ. 35) «η διακριτική ευχέρεια που αφήνει στα συμβαλλόμενα κράτη ως προς την εφαρμογή της είναι ευρύτατη». Ο Τσιτσελίκης, αναφερόμενος στη Σύμβαση- πλαίσιο επισημαίνει ότι εκεί γίνεται λόγος μεταξύ άλλων και για τη χρήση της γλώσσας της μειονοτικής ομάδας σε ιδιωτικό και δημόσιο επίπεδο. Η Ελλάδα υπογράφει τη Σύμβαση- πλαίσιο για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων στις 22/9/1997, γεγονός που κατά τους Μπαλτσιώτη & Τσιτσελίκη (2008, σ. 84) «αποτελεί ιστορικό σταθμό για το ελληνικό δίκαιο [...]».

Είναι η ύπαρξη όλων των προαναφερθεισών Συμβάσεων για την προστασία των μειονοτήτων αρκετή; Και κατά πόσο τελικά το νομικό πλαίσιο προστασίας των μειονοτήτων τις διασφαλίζει; Ο Δημούλης (1997, σ. 121) θέτει εξ αρχής μια πολιτική διάσταση στα ζητήματα που αφορούν τις εθνικές μειονότητες, επιχειρώντας να εξηγήσει τον τρόπο επίλυσής τους. Λέει χαρακτηριστικά ότι τα ζητήματα αυτά εμπλέκονται με την αναδιανομή των θέσεων ισχύος στο διεθνές πολιτικό σκηνικό. Μάλιστα, υποστηρίζει πως το νομικό πλαίσιο προστασίας των μειονοτήτων στην Ελλάδα δεν επαρκεί (Δημούλης 1997, σ. 153). Ταυτόχρονα, ο ίδιος μελετητής αντικρίζει το δίκαιο των μειονοτήτων και υπό ένα κοινωνικό πρίσμα. Υποστηρίζει πως «αν οι μειονότητες είναι συστατικά κατώτερες στα πλαίσια ενός κοινωνικού σχηματισμού, τότε το δίκαιο προστασίας τους, το οποίο συστατικά αγνοεί την ταξικότητα, είναι απρόσφορο για την επίλυση ενός θεμελιώδους προβλήματός τους» (Δημούλης 1997, σσ. 165-166).

Παρατηρούμε ότι η προστασία των δικαιωμάτων των μειονοτήτων αποτελεί ένα πολύπλοκο ζήτημα. Από τη στιγμή που διακυβεύονται πολιτικά συμφέροντα, ρυθμίζονται διακρατικές σχέσεις και υφίσταται η παρέμβαση του διεθνούς παράγοντα, η διασφάλιση των δικαιωμάτων των μειονοτήτων εισέρχεται σε έναν κυκλώνα αντικρουόμενων δυνάμεων.

1.3. Οι έννοιες «έθνος», «διεθνισμός», «εθνοτικός», «εθνισμός», «εθνικός», «εθνικισμός»

Σήμερα, την εποχή της παγκοσμιοποίησης, των μεταναστεύσεων, των πολέμων και ταυτόχρονα της έξαρσης εθνικιστικών πυρήνων διεθνώς, έννοιες που συνδέονται με αυτή του «έθνους» χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή στη διαχείριση και στη χρήση τους.

Σύμφωνα με το Λεξικό του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη, «έθνος» είναι «ένα σύνολο ανθρώπων που διακρίνεται και θέλει να διακρίνεται ως τέτοιο με βάση μια μακρόχρονη συνοίκηση στον ίδιο γεωγραφικό χώρο, μια κοινή ιστορική και πολιτιστική εξέλιξη, μια (υποθετική ή πραγματική) φυλετική ομοιογένεια». Στον όρο «έθνος» περιλαμβάνεται η ιδιαίτερη φυσιογνωμία (πολιτισμική), οι κοινοί στόχοι και προσδοκίες. Φαίνεται πως αυτή είναι μια αρκετά επηρεασμένη από τον ρομαντισμό θεώρηση της έννοιας. Μάλιστα, ο Ηρακλείδης (1997¹, σ. 34) υποστηρίζει πως στην Ελλάδα γενικότερα επικράτησε η ρομαντική αντίληψη για το έθνος. Οι Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος (1997, σ. 429) σημειώνουν ότι το ελληνικό Σύνταγμα διακρίνει τις έννοιες «έθνος» και «λαός». Όσον αφορά την Ελλάδα και την ύπαρξη των μειονοτικών πληθυσμών, οι ίδιοι μελετητές επισημαίνουν (2008, σ. 53) ότι η ανταλλαγή πληθυσμών που προβλεπόταν από τις Συνθήκες της Λοζάνης και του Νεϊγύ «αποτέλεσε τη σκληρότερη έκφραση εθνοποίησης».

Το Λεξικό του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη στο λήμμα «εθνικισμός» σημειώνει: «1. η απόλυτη και με πάθος προσήλωση των ατόμων στο έθνος τους, η οποία φτάνει ως την περιφρόνηση και την εχθρότητα προς άλλα έθνη (πρβ. σοβινισμός), 2. η άποψη που ενθαρρύνει την έκφραση και την καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης, η αφοσίωση των ατόμων στο έθνος στο οποίο ανήκουν, χωρίς όμως καμιά διάθεση υποτίμησης ή περιφρόνησης άλλου έθνους, εθνισμός». Ο εθνικισμός στην πρώτη, την αρνητική του σημασία, δεν αφήνει εξορισμού πολλά περιθώρια για σεβασμό στην ετερότητα. Οι Φραγκουδάκη κ.ά. (1997, σ. 70) συνδέουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις με τον εθνοκεντρισμό, ενώ ο Ψυχοπαίδης (1995, σ. 53) συνδέει την επιδίωξη της εθνικής ομοιογένειας με «την περιφρόνηση της δημοκρατίας και των δικαιωμάτων» στα πλαίσια μιας ερμηνείας που κάνει ο ίδιος του όρου «εθνικισμός».

Ο εθνικισμός δεν είναι πολιτικά αποχρωματισμένος. Ο Δεμερτζής (1995, σ. 90) υποστηρίζει ότι το πολιτικό στοιχείο ενυπάρχει στο έθνος και στον εθνικισμό. Ο εθνικισμός, λοιπόν, ως πολιτική ιδεολογία καλλιεργείται, ενισχύεται και προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες. Μάλιστα, για τον εθνικισμό το έθνος είναι, κατά τον Δεμερτζή πάντα (1995, σ. 99) «προεξάρχουσα μορφή συλλογικής ταυτότητας στην οποία υπάγονται όλες οι υπόλοιπες».

Το Λεξικό του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη αναφέρει για τον όρο «εθνοτικός» πως είναι «αυτός που ανήκει ή αναφέρεται σε εθνότητα», ενώ στο λήμμα «εθνικός» σημειώνει μεταξύ άλλων: «1. που ανήκει ή αναφέρεται στο έθνος, 2. που ανήκει ή αναφέρεται στο κράτος, στην εθνική κοινότητα με κοινή πολιτική έκφραση». Ο όρος «εθνισμός» στο Λεξικό του Ιδρύματος εμφανίζεται ως: «η άποψη που ενθαρρύνει την έκφραση και την καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης και παράλληλα αναγνωρίζει και σέβεται τις εθνικές διαφορές [...]», ενώ στο λήμμα «διεθνισμός» συναντούμε τον ορισμό: «κίνηση για την προώθηση της διεθνούς συνεργασίας και συνεννόησης και για την εξάλειψη των εθνικιστικών προκαταλήψεων».

Παρακολουθώντας στην εποχή μας διεθνώς την κοινωνικοπολιτικοοικονομική κατάσταση, αναγκαία κρίνεται η εξάλειψη φανατισμών και ρατσιστικών

συμπεριφορών, η θεραπεία της μισαλλοδοξίας και του φανατισμού. Κατά την Thompson (2000, p. 137), με την ανεκτικότητα και τον σεβασμό στην πολυφωνία θα ενδυναμωθούν τα σύνορα των εθνικών κρατών και θα επέλθει μεγαλύτερη σταθερότητα ανάμεσα στις διακρατικές σχέσεις.

1.3.1. «Εμείς» και οι «Άλλοι». Προκαταλήψεις και στερεότυπα

Ένα εύλογο ερώτημα που συνδέεται με την ύπαρξη μειονοτικών πληθυσμών στα πλαίσια ενός εθνικού κράτους είναι η στάση της πλειονότητας απέναντί τους και οι εκφάνσεις της στάσης αυτής σε όλα τα επίπεδα της ανθρώπινης ζωής. Κατά πόσο η σύγχρονη κοινωνία- και μάλιστα η ελληνική- είναι έτοιμη να αντιμετωπίσει κάθε μειονοτική ομάδα με σεβασμό; Ο Μήλλας (2004, σ. 26) υποστηρίζει σχετικά ότι η ελληνική κοινωνία δεν είναι έτοιμη να αντιμετωπίσει το θέμα των μειονοτήτων. Κι αυτό μπορούμε να το συνδέσουμε οπωσδήποτε με τις διαστάσεις που παίρνει στην Ελλάδα η έννοια «έθνος». Πολύ ωραία αναφέρει ο Ροζάκης (1997, σσ. 20-21) ότι η Ελλάδα εμφανίζει ένα εξαιρετικά υψηλό ποσοστό εθνικής και θρησκευτικής ομοιογένειας και αυτό είχε ως συνέπεια οι «ομάδες διαφορετικότητας» και η προστασία τους να απασχολήσουν ελάχιστα την πολιτεία και την κοινωνία.

Ο άνθρωπος- δυστυχώς- πολλές φορές δεν μπορεί να αποτινάξει προδιαθέσεις και πεποιθήσεις που έχουν διαποτίσει τη σκέψη του και ολόκληρη την ύπαρξή του. Δημιουργεί μέσα του έντονη την εικόνα του «εαυτού» του και των «άλλων». Έτσι, η θέαση της ζωής γίνεται μέσα από δύο πρίσματα: «εγώ-εμείς» και «οι άλλοι» και, όπως υποστηρίζει εύστοχα ο Μήλλας (2004, σ. 24), «[...] η ιστορική διαδρομή εμπέδωσε την έννοια του “εμείς” κατά των “άλλων”».

Τι είναι «προκατάληψη» και «στερεότυπα»; Ποιες είναι αυτές οι δύο έννοιες που εξακολουθούν να ταλανίζουν την ανθρώπινη κοινωνία και να την πληγώνουν; Σύμφωνα με το Λεξικό του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη στο λήμμα «προκατάληψη»

συναντούμε τα εξής: «1. αρνητική γνώμη, διάθεση για κάποιον ή για κάτι, η οποία διαμορφώνεται εκ των προτέρων, 2. αρνητική προδιάθεση, στάση απέναντι σε πρόσωπα ή σε ομάδες, η οποία βασίζεται σε στερεότυπες πεποιθήσεις και όχι σε πραγματικά χαρακτηριστικά». Σύμφωνα με ορισμό που συναντούμε στο Βικιλεξικό «στερεότυπα είναι όλες οι αντιλήψεις που έχουν εμπεδωθεί στην κοινή γνώμη και δεν παίρνουν υπόψη τους τα δεδομένα της εμπειρίας, αλλά χρησιμεύουν για να κρίνουν και να αξιολογούν τα πράγματα με βάση μια εκ των προτέρων καθορισμένη οπτική γωνία».

Γιατί, όμως, ο σύγχρονος άνθρωπος δεν μπορεί να απαλλαγεί από αυτές τις αντιλήψεις και συμπεριφορές; Γιατί η κοινωνία μας δεν μπορεί απλώς να δεχτεί τη διαφορετικότητα και να την στηρίξει, να την σεβαστεί, ώστε ομάδες διαφορετικές από την πλειονότητα να εντάσσονται τελικά ομαλά και να εξελίσσονται μέσα στην κοινωνία; Η Δραγώνα (2008, σ. 426) υποστηρίζει πολύ σωστά ότι χρειάζεται να μελετήσουμε την κοινωνία και τις δομές της, μέσα στις οποίες εμφανίζονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Στην ελληνική κοινωνία, λοιπόν, πώς αντιμετωπίζεται το ζήτημα της εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας; Πραγματικά, αναγνωρίζουμε την ανάγκη και το αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών- Ελλήνων πολιτών- να έχουν ίσες ευκαιρίες σε μια εκπαίδευση, που- κατά τη γνώμη μας- είναι ζήτημα το εάν διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες ακόμη και για την πλειονότητα. Σημειώνει σχετικά η Axelsson (2002, σ. 80) «άτομα και ομάδες ανθρώπων που διατηρούν τους πολιτισμικούς τους τύπους που είναι διαφορετικοί από τους κυρίαρχους μπορεί να χρειάζονται ιδιαίτερη στήριξη από το σχολείο και τους άλλους θεσμούς».

Ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα είναι πώς οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο διαχειρίζονται τελικά αυτές τις δυο εικόνες, του «εαυτού» και των «άλλων». Στη σχολική πραγματικότητα στη Θράκη οι μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας έχουν ως επίσημη μητρική γλώσσα την τουρκική. Δυο στοιχεία, γλώσσα και θρησκεία, που είναι καθοριστικά στον προσδιορισμό της εθνοτικής ταυτότητας. Δεδομένου ότι η ελληνική γλώσσα και η ορθόδοξη πίστη αποτελούν θεμέλιους λίθους της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, μπορούμε να καταλάβουμε τους

συσχετισμούς και μέσα στη σχολική κοινωνία στη Θράκη. Η Παπαπολυχρονίου (2008, σ. 92) αναφέρει ότι η ορθόδοξη πίστη αποτελεί βασικό στοιχείο της ταυτότητας των Ελλήνων.

Ο Αθανασόπουλος (2003, σ. 521) υποστηρίζει ότι στο σχολείο οι μειονοτικοί και οι πλειονοτικοί μαθητές συναντώνται και εκεί ανακύπτουν ζητήματα «εθνοτικής ταυτότητας» και τα παιδιά επαναπροσδιορίζουν τον «εαυτό» και τον «άλλο». Η γλώσσα δεν είναι ξεκομμένη από την έννοια του έθνους και την εθνική ιδεολογία. Ο Χριστίδης (2001, σ. 123) υποστηρίζει: «ο εθνικός λόγος για το ζήτημα της γλώσσας και της πολυγλωσσίας καθορίζεται από τα “ιδρυτικά” συστατικά του έθνους και της εθνικής ιδεολογίας: ομοιογένεια- πολιτισμική και γλωσσική».

Πώς μπορούν οι μαθητές να διαχειριστούν αυτήν την πραγματικότητα στα σχολεία της Θράκης; Πώς αντιλαμβάνονται τελικά και τη δική τους εικόνα, κάνοντας διήθηση αυτής μέσα και από την εικόνα των άλλων; Πόσο έτοιμοι είναι, όμως, και οι εκπαιδευτικοί μέσα σε αυτές τις τάξεις; Η Χρηστίδου- Λιοναράκη (1997, σ. 76) υποστηρίζει πως και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν προκαταλήψεις και στερεότυπα. Η εικόνα που έχει ο εκπαιδευτικός για τον εαυτό του, για τους άλλους αλλά και τον κόσμο, η βιοθεωρία του, είναι στοιχεία από τα οποία θα διαμορφώσει και ο ίδιος τελικά τη στάση του απέναντι σε μειονοτικούς και πλειονοτικούς μαθητές. Οι Δήμου & Μηλιαζήμ (2003, σ. 556) υποστηρίζουν πως ο εκπαιδευτικός ως άνθρωπος είναι και αυτός φορέας μιας ιδεολογίας και για αυτό θα πρέπει να είναι ανοιχτός στη διαφορετικότητα και να ξεπερνά κάθε εμπόδιο που ορθώνει μπροστά του η διαφορετικότητα των μαθητών του. Ποια είναι, λοιπόν, η θεραπεία για τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα; Η Δραγώνα (2008, σ. 425) υποστηρίζει ότι δεν είναι εύκολο να ξεπεραστούν αυτές οι συμπεριφορές, παρά μόνο με πολύ κόπο.

Αναφορικά με τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό και το πώς αντιμετωπίστηκε αυτή στα όρια της ελληνικής Επικράτειας. Επισημαίνει η Λαφαζάνη (1997, σ. 11) ότι «[...] η διαχείριση της διαφορετικότητας

[...] κρατήθηκε πάντοτε έξω από ό,τι θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο ‘‘νόμιμου’’ προβληματισμού του πολίτη».

Β΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΥΤΙΚΗ ΘΡΑΚΗ

2.1. Η Συνθήκη της Λοζάνης

Τον 19^ο αιώνα στην Ευρώπη οι λαοί αφυπνίζονται εθνικά και διεκδικούν τη δημιουργία εθνικών κρατών. Ειδικότερα στον ευρύτερο χώρο της Βαλκανικής, η ύπαρξη της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας δημιουργούσε από τη μια την επιθυμία σε πολλούς λαούς να ξεφύγουν από τον ζυγό της και από την άλλη ήταν βασικός λόγος για την ύπαρξη, τη συμβίωση και τον συγχρωτισμό πληθυσμών με διαφορετικό εθνοτικό ή θρησκευτικό πρόσημο. Οι μουσουλμάνοι, λοιπόν, δεν εμφανίστηκαν στον ελλαδικό χώρο το 1923, όπως επισημαίνει η Ασημακοπούλου (2002, σ. 214). Μάλιστα, μειονότητες στην Ελλάδα υπήρχαν και άλλες πλην των μουσουλμάνων (Αρβανίτες, Εβραίοι, κτλ.). Η Διβάνη υποστηρίζει πως «το πρόβλημα των μειονοτήτων προέκυψε για την Ελλάδα μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους» (1995, σ. 54).

Ποιες Συμφωνίες/ Συμβάσεις, όμως, καθόρισαν το νομικό πλαίσιο προστασίας των μειονοτήτων στον ελλαδικό χώρο; Η Διβάνη (1995, σ. 63) υποστηρίζει πως η προστασία αφορούσε μειονοτικούς πληθυσμούς που βρίσκονταν στα εδάφη που προσάρτησε το ελληνικό κράτος από το 1913 και εξής. Η Ελλάδα υπογράφοντας το 1920 τη Συνθήκη των Σεβρών, υπογράφει και τη Συνθήκη περί προστασίας των εθνικών, γλωσσικών και θρησκευτικών μειονοτήτων (Διβάνη 1997, σ. 173). Με τη Συνθήκη αυτή εξασφαλίζεται η γενίκευση και η συστηματοποίηση των διατάξεων των Συμβάσεων του 1881 [Σύμβασις περί διαρρυθμίσεως των ελληνοτουρκικών συνόρων της 20.6./2.7.1881] και 1913 [Σύμβασις των Αθηνών της 1/14.11.1913]

(Διβάνη 1997, σ. 175). Ωστόσο, η Συνθήκη αυτή παρόλο που υπογράφηκε το 1920 «τέθηκε σε ισχύ το 1923 υπό τον έλεγχο της ΚτΕ» και «κατοχυρώνει γενικά μειονοτικά δικαιώματα εκπαιδευτικής και θρησκευτικής ελευθερίας [...]» (Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος 2008, σ. 56).

Μετά τον ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1919-1922 και τη Μικρασιατική Καταστροφή, η ελληνική πλευρά υποχρεώνεται να υπογράψει στη Λοζάνη την ομώνυμη Συνθήκη (1923). Αυτό που πρώτη φορά παρατηρείται με τη Συνθήκη αυτή είναι η υποχρεωτικότητα στην ανταλλαγή των πληθυσμών και μάλιστα με κριτήριο το θρήσκευμα. Έτσι, Χριστιανοί, Τούρκοι υπήκοοι, μετακινήθηκαν από την Ανατολική Θράκη στην Ελλάδα, ενώ αντίστροφα μουσουλμάνοι, Έλληνες υπήκοοι, μετακινήθηκαν από την Ελλάδα στην Τουρκία. Εξαιρέθηκαν μόνο οι μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης, «έποικοι από τη Μ. Ασία, Αθίγγανοι και Πομάκοι» (Βακαλιός 1997, σ. 27) και οι χριστιανοί της Κωνσταντινούπολης, της Ίμβρου και της Τενέδου. Ενδεικτικό είναι ότι οι Χριστιανοί που έμειναν στην Τουρκία αποτελούσαν ένα ακμαίο κοινωνικοοικονομικά τμήμα του πληθυσμού, ενώ, αντίθετα, οι μουσουλμάνοι που παρέμειναν στη Θράκη ανήκαν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους «στα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα της τοπικής κοινωνίας» (Τρουμπέτα 2001, σ. 37).

Αναφορικά με τους μειονοτικούς πληθυσμούς, η Συνθήκη της Λοζάνης ορίζει το νομικό πλαίσιο της προστασίας τους. Αναφέρουν οι Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος (2008, σ. 57) ότι και οι δυο χώρες, Ελλάδα και Τουρκία, δε ζήτησαν ούτε επαναδιαπραγμάτευση ούτε αποδέσμευση από τη Συνθήκη της Λοζάνης, όσον αφορά το ζήτημα των μειονοτήτων. Σημειώνει η Τρουμπέτα (2001, σ. 31) ότι και η Τουρκία και η Ελλάδα αναγνωρίζουν ως μειονότητες μόνο αυτές που συνδέονται με τη Συνθήκη της Λοζάνης.

Κατά πόσο η Συνθήκη της Λοζάνης βελτίωσε τις ελληνοτουρκικές σχέσεις είναι ένα ζητούμενο. Συνέπεια άμεση αυτής και της συνακόλουθής της υποχρεωτικής ανταλλαγής των πληθυσμών ήταν η δημιουργία του μειονοτικού ζητήματος, ενός νέου «αγκαθιού» στις σχέσεις των δύο κρατών. Υποστηρίζει χαρακτηριστικά η Τρουμπέτα (2001, σ. 237) ότι η Συνθήκη της Λοζάνης, θέτοντας ως κριτήριο της

ανταλλαγής το θρήσκευμα, δημιούργησε το ευνοϊκό εκείνο πλαίσιο για την προσέγγιση των μειονοτικών πληθυσμών της Θράκης από το κράτος της Τουρκίας. Πολλές φορές τόσο η μουσουλμανική μειονότητα στην Ελλάδα όσο και η μειονότητα των χριστιανών στην Τουρκία κατέστησαν θύματα των ελληνοτουρκικών διαφορών. Η Διβάνη (1995, σ. 92) παρατηρεί ότι οι μειονοτικοί πληθυσμοί χρησιμοποιήθηκαν ως «μοχλοί πίεσης» στην άσκηση της πολιτικής των δυο χωρών.

Όσον αφορά τις τρεις ομάδες των μουσουλμάνων στη Δυτική Θράκη (Ρομά, Πομάκοι, Τουρκογενείς), αν και διαφοροποιούνται σε πολλά σημεία, η Τουρκία φαίνεται πως εμφανίζεται να έχει στενό σύνδεσμο μαζί τους και βέβαια πάνω σε αυτό στηριζόμενη η γείτονα χώρα καλλιεργεί την τουρκική εθνική συνείδηση προς όλες τις μειονοτικές ομάδες. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει η κοινή θρησκεία και η επικράτηση της τουρκικής γλώσσας. Αναφέρει η Τρουμπέτα (2001, σ. 239) ότι μέσω της θρησκείας ουσιαστικά η Συνθήκη της Λοζάνης επιβάλλει την Τουρκία στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης ως το εθνικό της κέντρο.

Τα άρθρα 37-45 της Συνθήκης της Λοζάνης αφορούν διατάξεις σχετικές με τις μειονότητες. Σε αυτά τα άρθρα καθορίζεται και η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της ελληνικής Επικράτειας. Ωστόσο, φαίνεται πως όταν γίνεται λόγος για μουσουλμανική μειονότητα στην Ελλάδα λογίζεται ως τέτοια μόνο αυτή της Δυτικής Θράκης. Ο Τσιτσελίκης (1997, σ. 28) επισημαίνει: «[...] αν και η Συνθήκη της Λοζάνης προβλέπει το δικαίωμα στην εκπαίδευση για τους μουσουλμάνους Έλληνες πολίτες, όπου κι αν κατοικούν στην ελληνική Επικράτεια (άρθρο 41), ο εκτελεστικός εκπαιδευτικός νόμος 394/77 το προσδιορίζει αυστηρά στο έδαφος των τριών νομών της Θράκης (άρθρο 1, παρ. 2)».

Οι παραπάνω αναφερόμενες διατάξεις (άρθρα 37-45) της Συνθήκης της Λοζάνης αφορούν το σχεδιασμό της εκπαίδευσης της μειονότητας και στα δυο εμπλεκόμενα κράτη. Μάλιστα, οι διατάξεις αυτές «προβλέπουν το σεβασμό της θρησκείας, γλωσσικής και εκπαιδευτικής ελευθερίας των θρησκευτικών μειονοτήτων τόσο στην

Ελλάδα όσο και στην Τουρκία» (Βακαλιός 1997, σ. 39). Το κατά πόσο τηρήθηκαν ή τηρούνται αυτές οι διατάξεις παραμένει ένα ζήτημα.

2.2. Οι μειονοτικές ομάδες της Δυτικής Θράκης

Η Δυτική Θράκη παραχωρείται στην Ελλάδα με τη Συνθήκη του Νεϊγύ (1919) (Θεοχαρίδης 1995, σ. 61). Στην περιοχή μεταξύ άλλων διέμεναν και μουσουλμανικοί πληθυσμοί, οι οποίοι παρέμειναν μετά και τη Συνθήκη της Λοζάνης ως μη ανταλλάξιμοι.

Σήμερα δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τον αριθμό των μουσουλμάνων της Θράκης. Μάλιστα, όπως υποστηρίζει η Ασκούνη (2006, σ. 43), ο αριθμός του πληθυσμού μεταβάλλεται ανάλογα κάθε φορά με τις συνθήκες στο πεδίο της ελληνοτουρκικής αντιπαράθεσης. Κι αυτό δεν είναι τυχαίο, καθώς είναι γνωστό ότι οι μειονότητες αποτέλεσαν σημείο πίεσης στην άσκηση της εξωτερικής πολιτικής κι από τις δυο πλευρές του Αιγαίου. Ο μεγαλύτερος όγκος του μειονοτικού πληθυσμού διαμένει στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης, ενώ πολύ λίγοι διαβιούν στον νομό Έβρου. Σύμφωνα με την Ασκούνη (2006, σ. 48), το μεγαλύτερο ποσοστό των Πομάκων διαβιεί στον νομό Ξάνθης, ενώ πολλοί τσιγγάνοι διαβιούν στον νομό Έβρου. «Στατιστικά επίσημα δεδομένα για τον μειονοτικό πληθυσμό δεν υπήρχαν μετά τη δεκαετία του 1950», επισημαίνει η Ασκούνη (2006, σ. 42).

Πόσο ενημερωμένοι είναι οι πολίτες της ελληνικής Επικράτειας αναφορικά με τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης; Πολλοί αγνοούν-κυριολεκτικά-ακόμη και την ακριβή γεωγραφική θέση της περιοχής. Η Λαφαζάνη (1997, σ.12) πολύ σωστά επισημαίνει πως «[...] στον μέσο [Έλληνα] πολίτη συντηρείται μια θολή και συγκεχυμένη εικόνα τους». Ο Χριστόπουλος υποστηρίζει πως οι «συζητήσεις» για τα μειονοτικά ζητήματα αποφεύγονται. Αναφέρει (2008, σ.10) ότι τα ζητήματα της μειονότητας στην ελληνική έννομη τάξη ανήκουν στη σφαίρα του κρυφού, αυτού

που κανείς δεν το ομολογεί και ότι δεν πρέπει να μιλάμε για αυτά. Και βέβαια η αποσιώπηση αυτή είναι κατευθυνόμενη. Επισημαίνει ο Χριστόπουλος (2008, σσ. 11-12) πως «δεν είναι τυχαία εκείνα που δε λέγονται [...] είναι αυτά που σοκάρουν, που ενοχλούν».

Όσον αφορά τις μειονοτικές ομάδες της Δυτικής Θράκης, το κοινό πολιτισμικό τους στοιχείο είναι η θρησκεία, στοιχείο που ταυτόχρονα τις διαφοροποιεί από την πλειονότητα (Κανακίδου 1997, σ. 63). Η ελληνική θέση που υποστηρίζεται πάγια είναι ότι υπάρχει μία θρησκευτική μειονότητα και αυτή είναι η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, όπως επισημαίνει ο Ηρακλείδης (1997², σσ. 218-219). Όταν αναφέρουμε πως τα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης είναι Έλληνες πολίτες, αντιλαμβανόμαστε πως οι πολίτες αυτοί φέρουν και τα χαρακτηριστικά εκείνα που τους διαφοροποιούν από την πλειονότητα. Η Ασκούνη (2004, σ. 319) επισημαίνει: «Για τους Έλληνες πολίτες, μέλη της μειονότητας, χρειάζεται να οριστεί η εθνοπολιτισμική τους ιδιαιτερότητα». Και βέβαια η πολιτισμική αυτή ιδιαιτερότητα ορίζεται από τη γλώσσα και τη θρησκεία (Κανακίδου 1997, σ. 61). Πολλά μέλη της πλειονότητας αλλά και πολλοί μελετητές στα κείμενά τους δυσκολεύονται στην επιλογή του χαρακτηρισμού της μουσουλμανικής μειονότητας. Έτσι, αναφέρονται ως Τούρκοι, τουρκογενείς, τουρκόφωνοι, γύφτοι, τσιγγάνοι, κτλ. Αυτό επισημαίνει και η Ασημακοπούλου (2002, σ. 214).

Οι τρεις ομάδες που κατά κοινή ομολογία απαρτίζουν το σύνολο της μουσουλμανικής μειονότητας είναι κατά την Κανακίδου (1997, σσ. 63-64) «[...] α. τουρκογενείς [...] β. Πομάκοι [...] γ. αθίγγανοι [...]». Βάσει ποιων κριτηρίων, όμως, οι πληθυσμοί αυτοί ανήκουν σε μια από τις τρεις μειονοτικές ομάδες; Η Τσιμπιρίδου (2004, σσ. 107-108) αναφέρει ότι ο διαχωρισμός αυτός γίνεται με μια σειρά από κριτήρια γεωγραφικά, ηθικοπολιτικά, θρησκευτικά. Την ίδια παρατήρηση κάνει και ο Βακαλιός (1997, σ. 24), όταν αναφέρει πως υπάρχουν και άλλες ομαδοποιήσεις μεταξύ των μελών της μουσουλμανικής μειονότητας που διαφέρουν πολιτισμικά.

Ένα πολύ ενδιαφέρον στοιχείο, ακόμη, είναι ότι οι μειονοτικές ομάδες εμφανίζουν διαφορές στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, όπως υποστηρίζει η Ασκούνη (2006, σ. 51). Μάλιστα, πόσο σημαντικές είναι οι ανισότητες αυτές μεταξύ των μουσουλμάνων επισημαίνεται από την Τσιμπιρίδου (2004, σ. 106), υποστηρίζοντας ότι οι τουρκογενείς «ηγούνται στη σκάλα της κοινωνικής ιεραρχίας». Και η συνέπεια αυτών των ανισοτήτων στον τομέα της γλώσσας και της εκπαίδευσης είναι φανερή. Το ότι οι τουρκογενείς επικράτησαν κοινωνικά συνέβαλε κατά τι και στη γλωσσική τους επικράτηση και «επιβολή» της τουρκικής γλώσσας απέναντι και στους Ρομά και στους Πομάκους. Ο Βακαλιός (1997, σ. 27) αναφέρει πως με τον τρόπο αυτόν δημιουργείται η τάση να επικρατήσει στον χώρο της μειονότητας και η γλωσσική ομοιομορφία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι παρόλο που οι μουσουλμάνοι της Θράκης διαβιούν στον χώρο αυτό και πριν ακόμη από τη Συνθήκη της Λοζάνης είναι απομονωμένοι σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Χαρακτηριστικό είναι ότι δεν συμβαίνουν επιγαμίες μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων και αν αυτό- σπάνια- συμβεί, το ζευγάρι ξενιτεύεται.

Το γεγονός, βέβαια, ότι η ελληνική Πολιτεία, με την πολιτική που ακολούθησε, αμέλησε πολλές φορές τα μειονοτικά ζητήματα και φυσικά σε συνδυασμό με την τουρκική προπαγάνδα είχε ως αποτέλεσμα η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης να αποκτήσει στην πλειοψηφία της τουρκική συνείδηση. Αναφέρει χαρακτηριστικά η Ασκούνη (2006, σ. 40): «αυτές οι συνθήκες απομόνωσης και κοινωνικής περιθωριοποίησης δημιούργησαν το πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη τουρκικής συνείδησης στο μεγαλύτερο μέρος του μειονοτικού πληθυσμού» και συμπληρώνει (Ασκούνη 2006, σ. 54) πως η τουρκική πλευρά επιθυμεί την ύπαρξη του διαχωρισμού (οικονομικού, εκπαιδευτικού, γεωγραφικού) της μειονότητας, γιατί έτσι μπορεί η Τουρκία να ελέγχει τη μειονότητα και να παρεμβαίνει στα θέματά της. Ο Λαυρέντζος, επίσης, αναφέρει σχετικά (2013, σ. 94) ότι η Τουρκία εκμεταλλεύεται ακριβώς την ελληνική ολιγωρία στα μειονοτικά ζητήματα, ώστε να διεισδύσει ακόμη περισσότερο στη μειονότητα. Ο συστηματικός εκτουρκισμός της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης από το τουρκικό κράτος συντελείται και μέσω

δορυφορικών σταθμών που εκπέμπουν για τη μειονότητα. Είναι ενδεικτικό ότι οι μουσουλμάνοι παρακολουθούν τουρκικούς τηλεοπτικούς και ραδιοφωνικούς σταθμούς και όχι ελληνικά κανάλια. Αυτό συμβάλλει και στον γλωσσικό εκτουρκισμό όλων των ομάδων της μουσουλμανικής μειονότητας και στην πύκνωση και εδραίωση της τουρκικής προπαγάνδας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Τρουμπέτα (2001, σ. 123). Κι έτσι, ενώ η φυσιογνωμία της μειονότητας της Θράκης ήταν θρησκευτική, η Τουρκία κατάφερε να την μετατρέψει σε «εθνική» (Λαυρέντζος 2013, σ. 37).

Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό και η διείσδυση των ξένων δυνάμεων στα μειονοτικά ζητήματα που αφορούν την Ελλάδα αλλά και την ευρύτερη περιοχή των Βαλκανίων. Η Συνθήκη της Λοζάνης ουσιαστικά υπαγορεύτηκε στην Ελλάδα και στην Τουρκία από τις Μεγάλες Δυνάμεις της εποχής. Η Διβάνη (1995, σ. 375) επισημαίνει ότι «[...] τα μειονοτικά προβλήματα καθιστούν ευάλωτα τα κράτη και διευκολύνουν τη διείσδυση του ξένου παράγοντα» και συμπληρώνει (1995, σ. 375) ότι το ενδιαφέρον σήμερα των Μεγάλων Δυνάμεων για την προστασία των μειονοτήτων και των δικαιωμάτων τους συνδέεται με την πρόθεση των Δυνάμεων αυτών να κερδίσουν τον έλεγχο της περιοχής.

2.2.1. Ρομά

Η μία από τις τρεις ομάδες της μουσουλμανικής μειονότητας είναι οι Ρομά ή Αθίγγανοι. Ιστορικές εξελίξεις ήδη από τη βυζαντινή εποχή που ευνοούσαν την μετακίνηση (ημι-)νομάδων πληθυσμών και μέχρι τις προαιρετικές ανταλλαγές ανάμεσα στα νεοϊδρυμένα κράτη της Βαλκανικής τον 19^ο αιώνα και την υποχρεωτική ανταλλαγή (Συνθήκη της Λοζάνης) επηρέασαν μεταξύ άλλων και τους Ρομά (Τρουμπέτα 2001, σ. 63). Οι Ρομά της ελληνικής Θράκης κατοικούν σήμερα και στους τρεις νομούς. Ενδιαφέρουσα πληροφορία που μας παρέχει η Τρουμπέτα (2001, σ. 162) είναι ότι στο Διδυμότειχο του Έβρου εκτός από τους μουσουλμάνους διαβιούν και χριστιανοί Αθίγγανοι.

Όσον αφορά τις συνθήκες διαβίωσής τους η Τρουμπέτα (2001, σ. 159) παρατηρεί ότι οι Ρομά συγκεντρώνονται σε περιθωριακές συνοικίες, ενώ η Φραγκουδάκη (2008, σσ. 491-492) επισημαίνει και την κοινωνική απαξίωση που υφίστανται, καθώς διαβιούν σε άθλιες υγειονομικά συνθήκες, σε οικισμούς χωρίς αποχέτευση και ύδρευση πολλές φορές, με υψηλά επίπεδα αναλφαβητισμού. Η κοινωνικοοικονομική τους θέση είναι, επομένως, εξαιρετικά δύσκολη. Η Τρουμπέτα (2001, σσ. 169-170) επισημαίνει ότι στο επαγγελματικό πεδίο μειονεκτούν και το είδος της εργασίας τους επηρεάζει και την κοινωνική τους θέση, καθώς κινούνται στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Αποτέλεσμα είναι η «πολύπτυχη κοινωνική ανισότητα» (Τρουμπέτα 2001, σ. 170). Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε ότι οι Ρομά δεν είναι κοινωνικά αποδεκτοί ούτε και από τους υπόλοιπους μουσουλμανικούς πληθυσμούς, καθώς αντιμετωπίζονται ως αν κατώτερη κοινωνική ομάδα.

Όσον αφορά την εκπαίδευση των Ρομά μπορούμε να πούμε ότι-δυστυχώς- αυτό που παρατηρείται είναι το εξαιρετικά χαμηλό μορφωτικό τους επίπεδο. Κατά την Τρουμπέτα (2001, σ. 177) η φοίτηση των παιδιών των Αθίγγανων είναι ανεπαρκής, καθώς είτε δεν φοιτούν καθόλου είτε φοιτούν περιστασιακά στο σχολείο. Σύνηθες φαινόμενο είναι να εγγράφονται και στη συνέχεια να εγκαταλείπουν το σχολείο. Οι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτό είναι πολλοί, όπως για παράδειγμα η χαμηλή κοινωνική και οικονομική θέση, η απομόνωση και γκετοποίησή τους. Μάλιστα, η Τρουμπέτα (2001, σ. 178) τονίζει και το ότι στη μειονοτική εκπαίδευση, η οποία έχει και χαρακτήρα ιδιωτικό, τα παιδιά χρειάζεται να καταβάλλουν εισφορές.

Οποσδήποτε όσα παρατηρούνται παραπάνω θίγουν ένα πολύ σημαντικό θέμα που αγγίζει τα όρια του απαράδεκτου, προκειμένου για μια κοινωνία σύγχρονη και «πολιτισμένη», που επιτρέπει να διαβιούν στους κόλπους της άνθρωποι κάτω από τέτοιες συνθήκες.

2.2.2. Τουρκογενείς

Οι τουρκογενείς-τουρκόφωνοι μουσουλμάνοι της Δ. Θράκης αποτελούν και την πολυπληθέστερη ομάδα της μειονότητας. Στη Θράκη εγκαταστάθηκαν τον 14^ο-15^ο αιώνα στη θέση των χριστιανών που μετακινούνταν προς τα ορεινά, ενώ προέρχονται ακόμη και από υποχρεωτικούς εξισλαμισμούς (Wikipedia λήμμα Θράκη). Η Σελλά-Μάξη αναφέρει (2004, σ. 86) πως οι τουρκογενείς μουσουλμάνοι διαβιούν στα πεδινά των νομών Ξάνθης και Ροδόπης, καθώς και στην Ξάνθη και στην Κομοτηνή. Είναι φανερό ότι ο τόπος εγκατάστασής τους μπορεί να συνδεθεί και με την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, καθώς πρόκειται για την ομάδα της μουσουλμανικής μειονότητας που βρίσκεται στην ευνοϊκότερη κοινωνική θέση.

2.2.3. Πομάκοι

Οι Πομάκοι, η τρίτη ομάδα της μουσουλμανικής μειονότητας, διαβιούσαν επί αιώνες στα ορεινά της Ροδόπης. Με τη Συνθήκη της Λοζάνης παραμένουν στην ελληνική Θράκη ως μη ανταλλάξιμοι. Όμως «πέρα από τα ελληνοβουλγαρικά σύνορα μένουν δεκαπλάσιοι Πομάκοι» (Θεοχαρίδης 1995, σ. 65). Είναι γεγονός πως σήμερα διαβιούν πληθυσμοί Πομάκων στα τρία γειτονικά κράτη, Ελλάδα, Τουρκία, Βουλγαρία.

Για πολλά χρόνια οι Πομάκοι ήταν απομονωμένοι στον ορεινό όγκο της οροσειράς της Ροδόπης. Μάλιστα, για περισσότερα από 40 χρόνια τα πομακοχώρια ήταν ουσιαστικά αποκλεισμένα, καθώς ανήκαν στην «επιτηρούμενη ζώνη» (1953-1995). Η παύση αυτού του «αποκλεισμού» των Πομάκων ήρθε ως αποτέλεσμα της αλλαγής στην ελληνική πολιτική στα θέματα της μειονότητας (Ασκούνη 2006, σ. 37).

Στον οικονομικοκοινωνικό βίο τους οι Πομάκοι, διαμένοντας αποκλειστικά στα ορεινά των νομών Ξάνθης και Ροδόπης, ασχολούνταν με τη γεωργία. Αργότερα, όμως, αυτή η κατάσταση άλλαξε και πολλοί Πομάκοι ζουν σήμερα στο αστικό κέντρο της Ξάνθης (Ασημακοπούλου 2002, σ. 243).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι Πομάκοι επί σειρά αιώνων διατήρησαν την πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα και αυτή τη γλώσσα τους. Σήμερα, όμως, η κατάσταση έχει διαφοροποιηθεί. Κατά τον Λαυρέντζο (2013, σ. 41) η τουρκική πλευρά επιδίωξε την προσέγγιση των Πομάκων.

Ειδικότερα, όμως, η ομάδα των Πομάκων θα μας απασχολήσει εκτενέστερα σε επόμενο κεφάλαιο.

Γ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

3.1. Γλωσσική μειονότητα και μειονοτικές γλώσσες: νομικό καθεστώς

Η Δυτική Θράκη είναι μια περιοχή που περιλαμβάνει στους κόλπους της πλειονοτικούς και μειονοτικούς πληθυσμούς. Ως εκ τούτου ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της είναι η ύπαρξη και η χρήση διαφόρων γλωσσών στην περιοχή της. Οι Ρομά (ρομανί), οι Πομάκοι (πομακική) και οι Τουρκογενείς (τουρκική) σε συνδυασμό και με την επίσημη γλώσσα της χώρας (ελληνική) διαμορφώνουν ένα γλωσσικό μωσαϊκό. Μπορούμε, λοιπόν, προκειμένου για το χώρο της Δυτικής Θράκης, να μιλούμε για την ύπαρξη μειονοτικών γλωσσών. Τι ορίζεται, όμως, ως τέτοια και με ποια κριτήρια στοιχειοθετούνται οι ορισμοί αυτοί; Ο Τσιτσελίκης (1996, σ. 38) αναφέρει ότι «μειονοτική γλώσσα είναι κάθε μη επίσημη γλώσσα σε κρατικό ή ομοσπονδιακό επίπεδο. Η έννοια της μειονοτικής γλώσσας δεν μπορεί να

εξετάζεται χωριστά από τον ζωντανό φορέα της», ενώ σημειώνει ο ίδιος (1996, σ. 39) ότι μειονοτική γλώσσα «1. είναι κάθε μη επίσημη ή εθνική γλώσσα που κατά τεκμήριο χρησιμοποιείται από ορισμένη μειοψηφία ή μειονότητα, ανεξάρτητα από την επισημοποίησή της σε τοπικό επίπεδο, 2. Κάθε γλώσσα, ακόμη και εθνική ή επίσημη, η οποία χρησιμοποιείται από μειοψηφία του πληθυσμού». Πώς την ορίζουν, όμως, επίσημα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης; Ποιες επίσημες διεθνείς Συμβάσεις αφορούν την προστασία των μειονοτικών γλωσσών; Ο Τσιτσελίκης (2001², σ. 137) επισημαίνει ότι οι Συμβάσεις που ρυθμίζουν το πλαίσιο της προστασίας των μειονοτικών γλωσσών είναι ο Ευρωπαϊκός Χάρτης Περιφερειακών ή Μειονοτικών Γλωσσών και η Σύμβαση-πλαίσιο για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων. Πολύ σημαντικό είναι να αναφέρουμε και την επισήμανση του Τσιτσελίκη σχετικά με τις περιφερειακές γλώσσες, ότι δηλαδή σε αυτές δεν «περιλαμβάνονται οι διάλεκτοι της επίσημης γλώσσας ούτε οι γλώσσες των μεταναστών» (2001², σ. 136). Κατά τους Τσιτσελίκη & Χριστόπουλο (1997, σ. 441), η χρήση μειονοτικής γλώσσας και η εκδήλωση συνείδησης της διατήρησής της αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την ύπαρξη γλωσσικής μειονότητας και την ανάδειξή της. Ο Τσιτσελίκης (1996, σ. 36) σημειώνει ότι «ως γλωσσική μειονότητα μπορεί να θεωρηθεί η ομάδα ατόμων που χρησιμοποιεί μια γλώσσα, γραπτή ή προφορική, διάφορη από αυτή που χρησιμοποιεί η πλειοψηφία του πληθυσμού του κράτους και η οποία έχει συνείδηση της ιδιαιτερότητάς της». Μάλιστα, ο Τσιτσελίκης (2001², σ. 136) αναφέρει διευκρινίζοντας ότι «η ύπαρξη μειονοτικής γλώσσας δε στοιχειοθετεί απαραίτητα και την ύπαρξη γλωσσικής μειονότητας ή εν γένει μειονοτικής ομάδας [...]».

Ένα ενδιαφέρον ερώτημα που τίθεται αναφορικά με τη χρήση της τουρκικής γλώσσας στη Θράκη είναι αν τελικά η τουρκική μειονοτική γλώσσα βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση σε σχέση με άλλες μειονοτικές γλώσσες (πομακική, ρομανί), καθώς η γλώσσα αυτή ομιλείται στο τουρκικό κράτος. Είναι σημαντικό αυτό που επισημαίνει σχετικά με αυτό η Προφίλη (2001², σ. 133) «[...] δεν απειλούνται οι γλώσσες που είναι επίσημες σε γειτονικά κράτη, εκτός εάν απειληθεί η ίδια η γλωσσική ομάδα».

Ποια είναι τα δικαιώματα των μειονοτικών ομάδων αναφορικά με τη γλώσσα τους; Ο Γιακουμόπουλος (1997, σ. 33) αναφέρει ότι η Σύμβαση- πλαίσιο προστατεύει το δικαίωμα στην εκμάθηση και στη χρήση της μειονοτικής γλώσσας. Τι γίνεται όταν οι γλωσσικές μειονότητες διεκδικούν-και δικαίως- το δικαίωμα να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στα πλαίσια της επίσημης εκπαίδευσης που τους παρέχει το κράτος, του οποίου πολίτες είναι; Ο Τσιούμης (2010, σσ. 12-13), αναφερόμενος στην «εκπαίδευση των γλωσσικών μειονοτήτων», σημειώνει ότι ο όρος αυτός σχετίζεται με την εκπαίδευση ομάδων που η μητρική τους γλώσσα είναι διαφορετική από την ελληνική ή είναι γλώσσα κάποιας μειονότητας. Ποιο, όμως, είναι το νομικό πλαίσιο προστασίας των μειονοτικών γλωσσών στο χώρο της εκπαίδευσης και πώς η εκμάθηση της μειονοτικής γλώσσας διαφυλάττει το δικαίωμα στην εκπαίδευση; Ο Γιακουμόπουλος (1997, σσ. 40-41) αναφέρει σχετικά ότι «ο προσδιορισμός της γλώσσας που θα διδάσκεται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι ζήτημα της αρμοδιότητας του κράτους». Για τον Γιακουμόπουλο (1997, σ. 42) η γλώσσα και η εκπαίδευση είναι πολύ στενά συνδεδεμένες.

Ο Τσιτσελίκης (1996, σ. 37) προσδίδει και ένα κοινωνικό χαρακτηριστικό σε μια μειονοτική γλώσσα, υποστηρίζοντας ότι στοιχεία που καθιστούν μια γλώσσα μειονοτική είναι και η θέση της μέσα στην κοινωνία και το πώς αντιμετωπίζεται νομικά από το επίσημο κράτος. Επομένως, ο Τσιτσελίκης θίγει τη θέση της μειονοτικής γλώσσας στο κοινωνικό περιβάλλον αλλά και την νομοκοινοτική αντιμετώπιση που τυγχάνει η γλώσσα αυτή (2001², σ. 136).

Η μειονοτική γλώσσα και η χρήση της αποτελούν για τους φορείς της ένα αναμφισβήτητο στοιχείο της ιδιαιτερότητας και της ταυτότητάς τους, καθώς συνδέεται με την «εκδήλωση συλλογικής βούλησης επιβίωσης [...]» (Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος 1997, σ. 434). Υπό αυτό το πρίσμα εξετάζει και η Προφίλη (1997, σ. 86) τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας από μια μειονοτική ομάδα, επισημαίνοντας τον κοινωνικό χαρακτήρα της ομάδας αυτής.

Ας δούμε, όμως, συγκεκριμένα τι συμβαίνει με τις μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα, ποιες χρησιμοποιούνται και τι ισχύει για τη διδασκαλία τους στην εκπαίδευση. Η Σελλά-Μάζη (1997, σ. 361) υποστηρίζει ότι η ύπαρξη των μειονοτικών γλωσσών στην Ελλάδα οριοθετείται μέσα στην περίοδο 1821-1945 με όλες τις διεθνείς Συνθήκες που ρύθμιζαν σύνορα και πληθυσμούς. Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται από την ελληνική Πολιτεία αλλά και τους Έλληνες στην ελληνική Επικράτεια είναι χαρακτηριστικά εθνοπολιτικός. Ο Μπέης (2004, σ. 327) επισημαίνει ότι οι μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα χρησιμοποιήθηκαν από γειτονικά κράτη ως δικαιολογία για διεκδικήσεις σε εθνικό επίπεδο. Οι μειονοτικές γλώσσες που χρησιμοποιούνται στα όρια του ελληνικού κράτους είναι τα «αρβανίτικα, βλάχικα, πομάκικα, ρομανί, σλαβομακεδόνικα και τουρκικά» (Τσιτσελίκης 1996, σ. 308).

Στη Δυτική Θράκη, όπως προαναφέρθηκε, τρεις είναι οι μειονοτικές γλώσσες εν χρήσει, η ρομανί, η πομακική και η τουρκική. Ωστόσο, οι ρυθμίσεις της Συνθήκης της Λοζάνης (Ασημακοπούλου 2002, σσ. 320-321) δε λαμβάνουν υπόψη την ύπαρξη και των τριών πληθυσμιακών ομάδων στη Θράκη και ακυρώνουν έτσι το δικαίωμα χρήσης των γλωσσών τους στην εκπαίδευση. Ο Τσιτσελίκης σημειώνει (2001¹, σ. 144) ότι τελικά η χρήση της ελληνικής και της τουρκικής στη μειονοτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει ως συνέπεια την ανεπαρκή εκμάθηση και των δυο γλωσσών από τους μαθητές.

Η Σελλά-Μάζη (1997, σσ. 397-398) επισημαίνει και ερμηνεύει τους λόγους ισχυροποίησης της τουρκικής μειονοτικής γλώσσας και, θεωρώντας ότι βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση έναντι των άλλων δυο μειονοτικών γλωσσών, υποστηρίζει: «δεδομένου ότι η εν λόγω τουρκόφωνη ομάδα, χωρίς να εφάπτεται, βρίσκεται κοντά στα ελληνοτουρκικά σύνορα, ισχυροποιεί τη θέση της στη συνείδηση των ομιλητών της [...]».

Ποιοι είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διατήρηση μιας μειονοτικής γλώσσας; Κατά πόσο το επίσημο κράτος συμβάλλει σε αυτό ή αντίθετα δημιουργεί σκοπέλους; Ποια είναι η ευθύνη που φέρει τελικά για την προστασία του

δικαιώματος στη μητρική γλώσσα; Η Προφίλη (2001², σ. 134) αναφέρει πως μεγάλο ρόλο στην ύπαρξη και διατήρηση μιας μειονοτικής γλώσσας διαδραματίζουν η οικογένεια, η εκπαίδευση και η ίδια η γλωσσική κοινότητα.

Μειονοτικές γλώσσες χρησιμοποιούνται στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη, γεγονός βέβαια, που εξηγείται από ιστορικοπολιτικογεωγραφικούς λόγους. Όσον αφορά το ζήτημα των γλωσσών αυτών σε ευρωπαϊκό επίπεδο ο Τσιτσελίκης (2001², σ. 136) σημειώνει ότι τα ευρωπαϊκά κράτη φροντίζουν για τη διασφάλιση της χρήσης των μειονοτικών γλωσσών και συμπληρώνει αναφορικά με την Ελλάδα (2001¹, σ. 144) ότι, αφού για πολλά χρόνια δεν έλαβε δράση σχετικά με τις μειονοτικές γλώσσες, άρχισε να δείχνει τα τελευταία χρόνια κάποιο ενδιαφέρον και στα πλαίσια του σεβασμού στη διαφορετικότητα.

3.2. Η γλώσσα ως στοιχείο εθνοτικής ταυτότητας

Η μητρική γλώσσα για τον κάθε άνθρωπο είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αυτήν έμαθε να χρησιμοποιεί πρώτη φορά για να επικοινωνεί και να εκφράζεται. Μάλιστα, η μητρική μας γλώσσα είναι στοιχείο αδιαπραγμάτευτο για τον καθένα και αποτελεί ιδιαίτερο «στοιχείο ταυτότητας» μιας πολιτισμικής ομάδας (Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος 1997, σ. 433) και μάλιστα καθορίζει την ταυτότητα ενός υποκειμένου περισσότερο από άλλα στοιχεία όπως «η θρησκεία, οι παραδόσεις, η ιστορία» (Bakker 2000, p. 241).

Ένας τρόπος αφομοίωσης πληθυσμών-όπως μας διδάσκει η ιστορία- είναι η απαγόρευση σε μια μειονότητα της χρήσης της μητρικής της γλώσσας. Ο Τσιτσιπής (2001, σ.79) σημειώνει πως πολλές φορές μπορεί να λειτουργήσει η γλωσσική υποταγή ως μέσο για την υποταγή σε πολιτικό επίπεδο. Δυστυχώς, για άλλη μια φορά γίνεται εμφανής η σύνδεση πολιτικής και γλώσσας, καθώς το εθνοτικό φορτίο που

φέρει η γλώσσα των μειονοτήτων επηρεάζει, καθορίζει και κατευθύνει τη γλωσσική πολιτική των επίσημων κρατών.

Σε κάθε περίπτωση, σημαντικό στοιχείο για την ύπαρξη μιας μειονότητας είναι ο πληθυσμός που ανήκει σε αυτή να αντιλαμβάνεται συνειδητά ότι συνδέονται όλα τα άτομα μεταξύ τους μέσα από την κοινή συνείδηση του «ανήκειν» σε έναν κοινό παρονομαστή εθνοπολιτισμικό. Οι Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος (1997, σσ. 435-436) υποστηρίζουν ότι η γλώσσα και η θρησκεία, για να αποτελέσουν παράγοντες εθνοτικής διαφορετικότητας, θα πρέπει τα ίδια τα μέλη της μειονότητας να έχουν συλλογική συνείδηση της ιδιαιτερότητάς τους. Ως στοιχείο εθνοτικής ταυτότητας η γλώσσα είναι ιδεολογικά φορτισμένη.

Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε πως έχει μεγάλη σημασία να αντιμετωπίζονται οι μειονοτικές γλώσσες με σεβασμό, ώστε να δημιουργούνται οι συνθήκες εκείνες διαφύλαξης των γλωσσών αυτών, καθώς έτσι προστατεύονται και οι μειονότητες. Ο Δημούλης (1997, σ. 145) μας επισημαίνει ότι «η αποτελεσματική προστασία της μειονότητας προϋποθέτει δικαιώματα συλλογικού χαρακτήρα [...] στα συλλογικά μειονοτικά δικαιώματα βρίσκεται ο πυρήνας του δικαίου των μειονοτήτων: το στοιχείο που θέτει τα μεγαλύτερα εμπόδια σε πολιτικές αφομοίωσης».

Είναι απαραίτητη, λοιπόν, η διαφύλαξη της ιδιαιτερότητας και της ταυτότητας των ατόμων ξεχωριστά ως οντοτήτων αλλά και των μειονοτήτων ως συνόλου ανθρώπων. Αναφέρει ο Δεμερτζής (1995, σ. 79) τη μεγάλη σημασία που έχουν για τον ψυχισμό του κάθε ανθρώπου οι ταυτότητες, το ποιες, πόσες και τι είδους είναι αυτές. Μάλιστα, είναι χρήσιμο να παρατηρήσουμε πως η γλωσσική ή θρησκευτική ταυτότητα μιας μειονότητας εξαρτάται και από άλλους παράγοντες κάποτε και εξωτερικούς. Ο Δημούλης (2008, σ. 134) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «στην ιστορική κατασκευή του μειονοτικού Τούρκου εμπεριέχεται η ιστορικά διαμορφωμένη (και κυμαινόμενη) σχέση του με τους πλειονοτικούς Έλληνες και με το ελληνικό κράτος».

Η μειονότητα της Δ. Θράκης είναι θρησκευτική. Ωστόσο, όπως προαναφέραμε, η τουρκική πολιτική που ασκείται επί σειρά ετών στάθηκε ικανή να εθνικοποιήσει τη μειονότητα και ένα μέσο ήταν και η επιβολή της τουρκικής γλώσσας σε όλες τις μειονοτικές ομάδες. Ο Τσιτσελίκης (1996, σ. 36) επισημαίνει ότι «μία εθνική μειονότητα είναι σχεδόν πάντα και γλωσσική [...]».

3.2.1. Εθνική και επίσημη γλώσσα- μητρική γλώσσα

Κατά τον Τσιτσελίκη (1996, σ. 37) «εθνική είναι η γλώσσα που αναγνωρίζεται ως γλώσσα του έθνους από το κράτος». Η επίσημη γλώσσα δεν ταυτίζεται πάντα με τη μητρική γλώσσα των πολιτών του κράτους αυτού. Ο Τσιτσελίκης ως μητρική γλώσσα ορίζει αυτή που «το άτομο έμαθε και χρησιμοποίησε πρώτη» (1996, σ. 40). Τα ερωτήματα που εγείρονται γύρω από αυτούς τους ορισμούς είναι πολλά και σημαντικά. Ποια είναι η σημασία της μητρικής γλώσσας και της διατήρησής της γενικότερα για τον άνθρωπο; Ποια είναι η σχέση των μειονοτικών πληθυσμών με τη μητρική τους αλλά και την επίσημη γλώσσα του κράτους στο οποίο διαβιούν; Εν προκειμένω για τη Δυτική Θράκη, τι συμβαίνει αναφορικά με τη χρήση των δύο αυτών γλωσσών, μητρικής και επίσημης; Και ποια είναι τελικά η στάση του πλειονοτικού πληθυσμού αλλά και της επίσημης Πολιτείας απέναντι στη μητρική γλώσσα των μειονοτικών πληθυσμών; Σοβαρά ερωτήματα που έχουν διαστάσεις εθνοπολιτικοπολιτισμικές και κοινωνιολογικές και που είναι δύσκολο να απαντηθούν, καθώς άπτονται εξαιρετικά ευαίσθητων θεμάτων.

Στη Δυτική Θράκη χρησιμοποιούνται παράλληλα με την επίσημη ελληνική γλώσσα και οι μητρικές γλώσσες των τριών μειονοτικών μουσουλμανικών πληθυσμών (ρομανί, πομακική, τουρκική). Από τις τρεις αυτές η μόνη της οποίας η χρήση έχει περάσει στην εκπαίδευση είναι η τουρκική. Η επιλογή της συγκεκριμένης μητρικής γλώσσας είναι κομμάτι της γλωσσικής πολιτικής που ασκεί η εκάστοτε ελληνική κυβέρνηση, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Προφίλη (2001¹, σ. 129). Οι

Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης (2008, σ. 59) σημειώνουν ότι με τη χρήση της μητρικής γλώσσας στην εκπαίδευση είναι δυνατή η διατήρηση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας και γλωσσικής ταυτότητας της μειονοτικής ομάδας. Εξάλλου, μια εθνική γλώσσα φέρει το φορτίο του «έθνους», γεγονός που την καθορίζει και την προσδιορίζει ευρύτερα και πολύπλευρα. Υποστηρίζει η Σκοπετέα (2001, σ. 75) για την εθνική γλώσσα πως «το γεγονός ότι είναι “εθνική” αντιστρατεύεται την εργαλειακή της χρήση».

Για το νομικό καθεστώς από το οποίο καθορίζεται η αναγνώριση και η χρήση των μητρικών γλωσσών των μειονοτικών πληθυσμών σημειώνουν σχετικά οι Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης (2008, σ. 60) ότι «το δικαίωμα στη μητρική γλώσσα ή τη γλώσσα που η μειονοτική ομάδα υιοθετεί ως μητρική δεν εφαρμόζεται αυτόματα. Απαιτείται η ύπαρξη σχετικού δικαίου, εσωτερικού ή διεθνούς, απόρροια των πολιτικών συσχετισμών ανάμεσα στα αιτήματα των μειονοτήτων και τις επιδιώξεις του κράτους».

3.2.2. Οι έννοιες «διγλωσσία», «τριγλωσσία», «πολυγλωσσία»

Στο μωσαϊκό του πληθυσμού της Δυτικής Θράκης έχουμε να παρατηρήσουμε σχετικά με τη γλώσσα ότι οι τρεις μειονοτικές ομάδες της περιοχής έχουν να αντιμετωπίσουν μια γλωσσική πραγματικότητα που δεν είναι πάντα εύκολη ή καμιά φορά και ευχάριστη, καθώς από τις τρεις μειονοτικές γλώσσες (πομακική, ρομανί, τουρκική) μόνον η τουρκική διδάσκεται στα μειονοτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό έχει ως συνέπεια οι Ρομά και οι Πομάκοι να μαθαίνουν την τουρκική στο σχολείο μαζί με την ελληνική, στο στενό οικογενειακό τους περιβάλλον να χρησιμοποιούν τη ρομανί και την πομακική αντίστοιχα, ενώ στον χώρο της Διοίκησης και της Δικαιοσύνης και γενικότερα στην ευρύτερη κοινωνία καλούνται να επικοινωνήσουν στην ελληνική. Πόσο περίπλοκο φαντάζει όλο αυτό ακόμη και να το περιγράψει κανείς! Περιγράφοντάς το, όμως, προσεγγίζουμε και τις έννοιες «διγλωσσία», «τριγλωσσία», «πολυγλωσσία». Ποιος είναι ο δίγλωσσος; Αυτός που

μπορεί να χρησιμοποιεί καλά-και πόσο καλά- δυο γλώσσες-μια μητρική και μία, ενδεχομένως, επίσημη- και να προσαρμόζει τη χρήση τους ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας; Κατά τον Τσιτσελίκη (1996, σ. 41) δίγλωσσο θεωρείται το άτομο που «1. έχει μάθει τις δυο γλώσσες από χρήστες των οποίων η γλώσσα ήταν μητρική, δηλαδή από τους γονείς ή τους δασκάλους, 2. χρησιμοποιεί τις δυο γλώσσες με άνεση στο βαθμό που απαιτεί το κοινωνικό του περιβάλλον και 3. έχει συνείδηση της διγλωσσίας του».

Επομένως, προκειμένου για τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, οι μειονοτικοί πληθυσμοί υποχρεώθηκαν να μάθουν δυο γλώσσες για τις κοινωνικές τους ανάγκες (Δενδρινού 2001, σ. 91). Ωστόσο, το κατά πόσο οι μειονοτικοί πληθυσμοί επιτυγχάνουν την επαρκή γνώση της ελληνικής είναι ένα ζήτημα. Ενδιαφέρον έχει, επίσης, να αναρωτηθούμε εάν τελικά στον βαθμό που έχει συντελεστεί ο, τουλάχιστον, γλωσσικός εκτουρκισμός της μειονότητας, οι Ρομά και οι Πομάκοι τελικά διατηρούν τη γλωσσική τους ιδιαιτερότητα.

Σε μια σύγχρονη Ελλάδα, όπου εισέρεαν και εισρέουν μετανάστες και όπου διαβιούν μειονοτικές ομάδες πληθυσμού, πρόσφυγες, παλιννοστούντες πόσο εφικτό είναι να γίνει σεβαστή μια τέτοια συνακόλουθη πολυγλωσσία; Και κατά πόσο το φαινόμενο της πολυγλωσσίας είναι τελικά ένα ευρωπαϊκό ή ακόμη και παγκόσμιο φαινόμενο; Όπως επισημαίνει σχετικά η Προφίλη (2001², σ. 132), σε κάθε ευρωπαϊκό κράτος εκτός από την επίσημη γλώσσα ομιλούνται και άλλες από τις λεγόμενες «γλωσσικές μειονοτικές ομάδες». Κατά πόσο, λοιπόν, μεταβάλλεται το γλωσσικό «προφίλ» της Ευρώπης λόγω των ιστορικών και σύγχρονων συγκυριών και κατά πόσο τελικά καταρρίπτεται το «πρότυπο» της εθνικής «μονογλωσσίας»; Ο Χριστίδης (2001, σ. 124) αναφέρει ότι «[...] η εμμονή στη γλώσσα και, ειδικότερα, στην πολυγλωσσία ως καθοριστικό συστατικό της υπερεθνικής συνείδησης συγκαλύπτει και “μυθοποιεί” (συνειδητά ή εξ αντικειμένου) τις πραγματικές δυνάμεις που λειτουργούν για τη διαμόρφωση της υπερεθνικής ή μεταεθνικής ευρωπαϊκής πραγματικότητας. Οι δυνάμεις αυτές είναι που καθορίζουν τις γλωσσικές πολιτικές». Ο μελετητής αποδέχεται την πολυγλωσσία ως σημερινή πραγματικότητα και την συνδέει με την ταυτότητα του Ευρωπαίου πια πολίτη, ενός πολίτη μάλιστα που φέρει όχι μόνο την

ευρωπαϊκή ταυτότητα αλλά και την υπερεθνική (Χριστίδης 2001, σ. 124). Για τον Riagáin «η εποχή της μονογλωσσίας έχει παρέλθει» οριστικά (2000, p. 41), ενώ η Thompson (2000, p. 115) υποστηρίζει ότι όλα τα ευρωπαϊκά κράτη περικλείουν στα σύνορά τους μειονοτικές ομάδες που χαρακτηρίζονται από τη γλωσσική ή τη θρησκευτική ιδιαιτερότητά τους.

3.3. Οι λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες της Δυτικής Θράκης

Στην απογραφή του πληθυσμού του 1951 εμφανίζονταν στην ελληνική Επικράτεια διάφορες μειονοτικές γλώσσες. Μάλιστα, η Σελλά-Μάζη (1997, σ. 362) αναφέρει ότι ακριβώς οι γλώσσες αυτές γίνονται μοχλός πίεσης από τις γείτονες χώρες για πολιτικές διεκδικήσεις. Σήμερα, ωστόσο, τουλάχιστον για τις περισσότερες από τις χαρακτηριζόμενες ως μειονοτικές γλώσσες εμφανίζεται η τάση να καλυφθούν και το ελληνικό κράτος φαίνεται πως δε λαμβάνει κάποια πρόνοια, ώστε να διαφυλαχθούν. Αναφέρεται ο Τσιτσελίκης (1996, σ. 369) στη γενική αδιαφορία του ελληνικού κράτους στο θέμα της διαφύλαξης των μειονοτικών γλωσσών. Μάλιστα, δεδομένου ότι από τις διεθνείς Συνθήκες, που καθόρισαν τα σύνορα των βαλκανικών κρατών, καμιά δεν ικανοποίησε τις προσδοκίες και τις διεκδικήσεις τους-δυστυχώς-, οι μειονοτικοί πληθυσμοί και κατ' επέκταση και οι μειονοτικές γλώσσες πολλές φορές χρησιμοποιήθηκαν για να εξυπηρετήσουν πολιτικά συμφέροντα.

Ενώ «δεν υπάρχει κάποιος επίσημος κατάλογος των μειονοτικών γλωσσών» (Προφύλη 2001², σ. 132), τουλάχιστον στον χώρο της Δυτικής Θράκης οι λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες είναι η ρομανί, η πομακική και η τουρκική. Η ρομανί, αναφέρει η Σελλά-Μάζη (1997, σ. 385) «[...] προφορικής παράδοσης [...] αποτελεί φύσει μειονοτική γλώσσα [...]» και πρόκειται για μια «μέσης βιωσιμότητας γλώσσα» Σελλά-Μάζη (1997, σ. 391). Τα ελληνικά δάνεια της ρομανί, αναφέρει η Σελλά-Μάζη (1997, σ. 387), «προέρχονται από τη μεσαιωνική ελληνική [...]», ενώ δάνεια στη ρομανί συναντούμε και από την περσική και την αρμένικη (Σελλά-Μάζη 1997, σ. 386). Ενδιαφέρον έχει η πληροφορία που μας παρέχει η ίδια (Σελλά-Μάζη 1997, σ.

387) ότι οι Ρομά στα περίχωρα της Κομοτηνής χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους επικοινωνία την τουρκική, ενώ οι Ρομά της Αλεξανδρούπολης και του Διδυμοτείχου δεν έχουν στραφεί στη χρήση της τουρκικής (Σελλά-Μάζη 1997, σ. 388).

Όσον αφορά τα πομακικά, τα τελευταία τουλάχιστον χρόνια έχουν παραμεριστεί πολύ στη χρήση τους από την τουρκική (Τσιτσελίκης 2001¹, σ. 144), ενώ η Σελλά-Μάζη (1997, σ. 375) συγκαταλέγει την πομακική στις μέσης βιωσιμότητας γλώσσες.

Οι τουρκογενείς μουσουλμάνοι μιλούν την τουρκική, η οποία είναι η μόνη, όπως είδαμε, μειονοτική γλώσσα που διδάσκεται στη μειονοτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που είναι ενδεικτικό της ολιγορίας του ελληνικού κράτους απέναντι στις άλλες δυο μειονοτικές γλώσσες και που συμβάλλει σε «αφομοιωτικές διαδικασίες» (Τσιτσελίκης 1996, σ. 354).

Όσον αφορά την πομακική, καθώς πρόκειται για μια γλώσσα με νοτιοσλαβική φυσιογνωμία, γίνεται αντικείμενο διεκδίκησης εκτός από την Τουρκία και από τη Βουλγαρία (Σελλά-Μάζη 1997, σ. 400).

Καθώς οι τρεις αυτές μειονοτικές ομάδες ταυτίζονται ως προς τη θρησκεία αλλά και ως προς τη γλώσσα, οι Πομάκοι και οι Ρομά καταλήγουν να είναι-τουλάχιστον- τρίγλωσσοι.

3.4. Η διδασκαλία της γλώσσας σε μειονοτικές ομάδες

Αυτό που είναι το πιο σημαντικό σχετικά με τη γλώσσα των μειονοτικών ομάδων είναι το πώς η εκάστοτε ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική θα διαφυλάξει την ιδιαιτερότητα των λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών με σεβασμό τελικά απέναντι σε

αυτές και τους ομιλητές της. Με ποιο τρόπο οι νόμοι τις προστατεύουν; Και κατά πόσο τελικά οι νόμοι αυτοί και οι προστατευτικές διατάξεις δημιουργούν ή όχι συνθήκες προάσπισης των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτικών πληθυσμών; Ο Τσιτσελίκης (2002, σ. 449) σημειώνει ότι δεν είναι λίγες οι φορές που ακόμη και τα ίδια τα κείμενα δημιουργούν νέα προβλήματα ή συμβάλλουν στη συνέχιση των ήδη υπαρχόντων. Ολοφάνερος, λοιπόν, είναι ο συσχετισμός της γλωσσικής πολιτικής με την άσκηση της γενικότερης κρατικής πολιτικής. Από το κατά πόσο ένα κράτος ακολουθεί πολιτική αφομοίωσης των μειονοτικών πληθυσμών συναρτάται και η είσοδος της περιφερειακής γλώσσας στην εκπαίδευση. Η Δενδρινού (2001, σ. 90) επισημαίνει ότι μια μονόγλωσση εκπαίδευση, όπου δεν υπάρχει χώρος για τη διδασκαλία μειονοτικής γλώσσας, επιφέρει πολλά αρνητικά επακόλουθα για τα δίγλωσσα παιδιά. Στην περίπτωση αυτή καταπατούνται κατάφωρα τα δικαιώματα των μειονοτικών πληθυσμών, ενώ, παράλληλα, μια τέτοια αφομοιωτική πολιτική αποτελεί, μπορούμε να πούμε, δείγμα αδιαφορίας για την πολιτισμική ιδιαιτερότητα των πληθυσμών και ολιγορία στην προστασία και προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η γλώσσα και η χρήση της χρειάζεται να εξετάζεται μέσα από ένα πρίσμα κοινωνικοπολιτισμικό και πολιτικό. Ο Τσιτσιπής (2001, σ. 78) υποστηρίζει ότι «οι χρησιμοποιούμενοι γλωσσικοί τύποι μπορούν να συνδεθούν με τις κοινωνικές ομάδες μέσω εκφρασμένων απόψεων και ιδεών για τη χρησιμοποίηση, αξία και λειτουργία της μιας ή της άλλης γλώσσας», ενώ ο Riagáin υποστηρίζει ότι η σχέση ανάμεσα σε δυο γλωσσικές κοινότητες μπορεί να χρωματιστεί από πολιτικούς ή άλλους παράγοντες (2000, p. 41).

3.4.1. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις μειονοτικές ομάδες στη Δυτική Θράκη

Επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους ορίζεται η ελληνική. Παράλληλα, μειονοτικοί πληθυσμοί στην ελληνική επικράτεια χρησιμοποιούν τη μητρική τους

γλώσσα. Το χαρακτηριστικό σχετικά με την ελληνική και τις περιφερειακές γλώσσες είναι ότι η ελληνική εμφανίζει τάσεις αφομοίωσης-τουλάχιστον προς αυτή την κατεύθυνση οδηγεί η επίσημη γλωσσική πολιτική. Ο Μπέης μάλιστα κάνει λόγο για «γλωσσικό ηγεμονισμό» (2004, σ. 325).

Στη Δυτική Θράκη στον χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας ελληνικής εκπαίδευσης παρατηρείται η συνύπαρξη μουσουλμανοπαίδων και χριστιανών μαθητών. Στα μειονοτικά, μάλιστα, δημοτικά σχολεία φοιτούν αποκλειστικά μουσουλμανόπαιδες. Εκεί η εκπαίδευση οργανώνεται στη βάση της διγλωσσίας (Κανακίδου 1997, σ. 103). Τα παιδιά της μειονότητας, απόφοιτοι των μειονοτικών σχολείων, μέχρι να φτάσουν στο γυμνάσιο διδάσκονται την ελληνική μόνο στο μισό αναλυτικό τους Πρόγραμμα και με τρόπο πολλές φορές τέτοιο που δεν βοηθά τελικά την ελληνομάθειά τους (Τρέσσου 1997, σ. 50). Ο Cummins (2005, σ. 82) υποστηρίζει ότι όταν υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στη γλώσσα του σχολείου και στη γλώσσα του σπιτιού, τότε είναι βέβαιο πως θα υπάρξει «επιβράδυνση της σχολικής προόδου». Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση πολλές φορές μουσουλμανόπαιδες μαθητές γυμνασίου να καταλάβουν μέσα στην τάξη ούτε τα βασικά σημεία της επικοινωνίας. Υπηρετώντας στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Σαπών (Ν. Ροδόπης) πολλές φορές βρέθηκα στη δυσάρεστη θέση να προσπαθώ να επικοινωνήσω με μαθητές μου που με κοιτούσανε στα μάτια, χωρίς να με καταλαβαίνουν. Ενδεικτικό είναι ότι τα παιδιά αυτά δεν ήταν σε θέση να μιλήσουν, να διαβάσουν, να γράψουν ή ακόμη και να κατανοήσουν προφορικό λόγο στην ελληνική.

Η Τρέσσου (1997, σ. 49) σημειώνει σχετικά ότι οι μαθητές της Θράκης διακρίνονται σε δυο ομάδες, τους μουσουλμάνους και τους μη μουσουλμάνους, και πολλοί μουσουλμανόπαιδες μέχρι τα 12 φοιτούν σε μειονοτικά δημοτικά σχολεία και δεν έρχονται σε επικοινωνία με τους χριστιανούς σε «σχολικά περιβάλλοντα». Οι μουσουλμάνοι μαθητές υποχρεώνονται στο μειονοτικό σχολείο να διδάσκονται τα μισά μαθήματά τους στα ελληνικά και τα άλλα μισά στα τουρκικά. Είναι φυσικά εύκολο να καταλάβουμε πόση σύγχυση και δυσκολίες γεννά αυτό το καθεστώς στα παιδιά. Η Ασημακοπούλου (2002, σ. 319) επισημαίνει ότι οι μαθητές στο δίγλωσσο

μειονοτικό σχολείο θα πρέπει να συστηματοποιήσουν τη γνώση χρησιμοποιώντας δύο γλωσσικούς κώδικες. Πόσο, όμως, η διγλωσσία αυτή επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ μειονοτικών πληθυσμών και πλειονότητας; Τελικά, οι μουσουλμανόπαιδες μαθαίνουν την ελληνική και πού την χρησιμοποιούν; Τι γίνεται, λοιπόν, όταν οι μουσουλμανόπαιδες μπαίνουν στην τάξη, χωρίς να έχουν εξοικειωθεί με την ελληνική στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον; Οι Δραγώνα & Φραγκουδάκη (2008, σ. 19) επισημαίνουν ότι οι μουσουλμάνοι εισέρχονται στο μειονοτικό δημοτικό σχολείο πολλές φορές μη γνωρίζοντας καθόλου την ελληνική.

Ενδιαφέρον έχει να σταθούμε και στο γεγονός ότι οι περισσότεροι μουσουλμάνοι γονείς δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική. Έτσι, δυσκολεύονται να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τα μαθήματα του σχολείου (Γαβρηλίδου-Μανώλογλου 2003, σ. 529). Συμβαίνει δε πολλές φορές γονείς να έρχονται στο σχολείο να ρωτήσουν για τα παιδιά τους και να επικοινωνούμε μαζί τους με δυσκολία.

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο, επίσης, που πρέπει να τονίσουμε είναι το εξής: γιατί τελικά η ελληνομάθεια των μουσουλμανοπαίδων μαθητών δε συντελείται στον ανώτερο βαθμό; Γιατί τα παιδιά δεν έχουν επαρκή γνώση στη χρήση των ελληνικών βγαίνοντας από το σχολείο; Ο Μαυρομάτης (2002, σσ. 397-398) υποστηρίζει ότι «το status και η αξία των γλωσσών, οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και ο εθνικισμός» είναι οι βασικοί λόγοι της ύπαρξης του προβλήματος.

Ένας εκπαιδευτικός, μπαίνοντας σε μια τάξη, όπου φοιτούν μουσουλμανόπαιδες και χριστιανοί, -οι οποίοι χριστιανοί σημειωτέον και αυτοί πολλές φορές έχουν σοβαρότατα προβλήματα κατά τη διδασκαλία της ελληνικής παρόλο που είναι η μητρική τους- έχει να αντιμετωπίσει πολλά και σοβαρά προβλήματα. Πώς να διαχειριστεί τα διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας των μαθητών; Πώς μπορεί να κατευθύνει, σχεδιάσει, οργανώσει τη διδασκαλία έτσι, ώστε οι «καλοί» μαθητές να μη νιώσουν ότι αδικούνται παρακολουθώντας μια διδασκαλία «λιγότερη» των προσδοκιών τους; Και πώς να μη νιώσουν παραμελημένοι όσοι «μένουν πίσω», αφού δεν μπορούν- κάποιοι ούτε στοιχειωδώς- να παρακολουθήσουν το μάθημα;

Ενδεικτικό της χαμηλής ελληνομάθειας πολλών μουσουλμανοπαίδων είναι πολλές φορές και το ότι οι ομόθρησκοι συμμαθητές τους που γνωρίζουν καλύτερα την ελληνική επιχειρούν οι ίδιοι να τους εξηγήσουν κάτι που λέει ο καθηγητής μέσα στην τάξη.

Επίσης, συμβαίνει και το εξής: μουσουλμανόπαιδες να γνωρίζουν αρκετά καλά την ελληνική, αλλά μέσα στην τάξη να μη συμμετέχουν. Ποια είναι τότε η ενδεδειγμένη στάση του εκπαιδευτικού; Πώς μπορεί ο καθηγητής να «πεισει» τα παιδιά αυτά να δραστηριοποιηθούν μέσα στην τάξη; Και πόσο καταρτισμένος είναι τελικά ο εκπαιδευτικός, ώστε να αντιμετωπίσει καταστάσεις, όπως αυτή; Οι Δήμου & Μηλιαζήμ (2003, σ. 558) αναφέρουν μεταξύ άλλων ότι είναι πολυπαραγοντικές οι δυσκολίες που έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη (πολυγλωσσία, αδιαφορία της κοινωνίας, πλημμελής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών). Διαπιστώνουμε, επομένως, πως καθημερινά ο καθηγητής σε μια τέτοια τάξη χρειάζεται να δίνει αγώνα, προκειμένου να διδάξει την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Ποια μέθοδο μπορεί να χρησιμοποιήσει, ώστε και να έχουν κάποιο πρακτικό αντίκρισμα οι γνώσεις που θα πάρουν τα παιδιά στην καθημερινότητά τους και να αγαπήσουν την ελληνική -κατά το δυνατόν-; Ο Χατζησαββίδης (2002, σ. 471) επισημαίνει ότι οι μαθητές χρειάζεται να μαθαίνουν τη γλώσσα μέσα από παραδείγματα προσαρμοσμένα σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις και όχι μέσα από συγκεκριμένους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες. Η Κανακίδου (1997, σ. 109) σημειώνει ότι είναι απαραίτητο οι μουσουλμανόπαιδες να αντιληφθούν πως η ελληνική γλώσσα τους είναι χρήσιμη και για την κοινωνική τους ανέλιξη και ζωή αλλά και στα πρακτικά καθημερινά ζητήματα. Χρειάζεται κατά την εκμάθηση της ελληνικής στο σχολείο οι μουσουλμανόπαιδες να την βλέπουν ανταγωνιστικά σε σχέση με την τουρκική και αν ναι, με ποιο τρόπο μπορεί να καταστεί δυνατός ο πολιτικός αποχρωματισμός της γνώσης και χρήσης της τουρκικής ή της ελληνικής έναντι της τουρκικής;

3.4.2. Η τουρκική γλώσσα και η χρήση της από τις μειονοτικές ομάδες στη Δυτική Θράκη

Στη Δυτική Θράκη διαβιούν τρεις ομάδες της μουσουλμανικής μειονότητας (Ρομά, Πομάκοι, Τουρκογενείς). Οι Τουρκογενείς αποτελούν την πολυπληθέστερη από αυτές (Σελλά-Μάζη 1997, σ. 392). Η Δυτική Θράκη συνορεύει με την Τουρκία, όπου επίσημη γλώσσα του κράτους είναι η τουρκική. Μάλιστα, η Σελλά-Μάζη (1997, σσ. 395-396) επισημαίνει ότι η γεωγραφική εγγύτητα με την Τουρκία συμβάλλει στη διατήρηση της τουρκικής ως πρώτης γλώσσας των τουρκογενών μουσουλμάνων της Θράκης. Έτσι, καθίσταται ξεκάθαρο ότι η τουρκική γλώσσα για τους τουρκογενείς της μουσουλμανικής μειονότητας συνδέεται τόσο με την εθνοτική καταγωγή τους όσο και με τη θρησκεία τους (Σελλά-Μάζη 1997, σ. 395), δεδομένου ότι η τουρκική που ομιλείται στη Δυτική Θράκη συνιστά διαλεκτικό συνεχές με την τουρκική της Τουρκίας (Σελλά-Μάζη 1997, σ. 393).

Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν και μιλιούνται τρεις μειονοτικές γλώσσες (ρομανί, πομακική, τουρκική), ωστόσο η μόνη γλώσσα που διδάσκεται στην εκπαίδευση, πλην της ελληνικής, επίσημης γλώσσας, είναι η τουρκική, βάσει του ελληνοτουρκικού Μορφωτικού Πρωτοκόλλου του 1968 (Τσιούμης 2010, σ. 149). Αυτή η διγλωσσία στη μειονοτική εκπαίδευση (ελληνική και τουρκική) σε βάρος των άλλων δύο λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών της μειονότητας σε συνδυασμό με το ότι η χρήση της τουρκικής στη Δυτική Θράκη προωθείται και ενισχύεται και από τη γείτονα χώρα, ενώ αντίθετα το ελληνικό κράτος δεν προβλέπει νομικό πλαίσιο προστασίας και των άλλων δύο μειονοτικών γλωσσών, καθιστά βέβαιη τη διατήρηση της διγλωσσίας αυτής. Σχετικά παρατηρεί η Σελλά-Μάζη (2004, σ. 95) ότι η διατήρηση της τουρκικής ως διδασκόμενης στη μειονοτική εκπαίδευση στη Δυτική Θράκη θα διαιωνίζει «και τη δίγλωσση κοινωνιογλωσσική πρακτική της γλωσσικής» ομάδας των τουρκόφωνων. Η πομακική γλώσσα παραμερίζεται (Δήμου & Μηλιαζήμ 2003, σ. 553). Επίσης, και η ρομανί είναι εξοβελισμένη από το σχολείο. Αυτό καθιστά την τουρκογενή ομάδα των μουσουλμάνων της Θράκης σε θέση «πλεονεκτική» κατά κάποιο τρόπο (Σελλά-Μάζη 1997, σσ. 392-393), λόγω του ότι η τουρκική είναι η

γλώσσα της μειονοτικής εκπαίδευσης αλλά και επειδή αποτελεί ποικιλία της επίσημης γλώσσας της Τουρκίας. Οι δυο προαναφερθέντες από τη Σελλά-Μάζη παράγοντες που συνδέονται με τη χρήση της τουρκικής οδηγούν τελικά στο συμπέρασμα πως η τουρκική που ομιλείται στη Θράκη είναι μια ισχυρή μειονοτική γλώσσα, με υψηλή «βιωσιμότητα» (Σελλά-Μάζη 1997, σ. 391).

Έχει, επίσης, ενδιαφέρον να δούμε κατά πόσο οι τουρκογενείς της Θράκης γνωρίζουν καλά και την ελληνική και την χρησιμοποιούν και κατά πόσο δεν την χρησιμοποιούν είτε επειδή πραγματικά κάποιοι δεν την γνωρίζουν είτε επειδή δεν θέλουν να την χρησιμοποιούν!! Μάλιστα, αξίζει εδώ να πούμε ότι περισσότερο γνωρίζουν την ελληνική οι μεγαλύτερης ηλικίας μουσουλμάνοι άντρες σε σύγκριση με τις αντίστοιχης ηλικίας μουσουλμάνες γυναίκες. Αυτό, οπωσδήποτε, συνδέεται και με τη θέση της γυναίκας στη μουσουλμανική θρακική κοινωνία, η οποία, μέχρι και τις πρόσφατες δεκαετίες, δεν δραστηριοποιούνταν επαγγελματικά ή κοινωνικά έξω από τα όρια της οικογενειακής ζωής (Σελλά-Μάζη 2004, σ. 90).

Καθίσταται σαφές από όσα αναφέρθηκαν ότι η τουρκική γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μουσουλμάνοι της Θράκης είναι μια γλώσσα της εκπαίδευσης και που σε σχέση με τις άλλες δυο μειονοτικές γλώσσες της περιοχής υπερτερεί.

Δ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1. Οι όροι «διαπολιτισμικότητα» και «πολυπολιτισμικότητα»

Στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης και του ανοίγματος των συνόρων, της προσφυγικής κίνησης, απότοκου των πολεμικών επιχειρήσεων, και των αδιάκοπων μεταναστεύσεων οι κοινωνίες στο εσωτερικό των εθνικών κρατών χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη πληθυσμιακών ομάδων διάφορης και ποικίλης εθνοπολιτισμικής

προέλευσης. Σε αυτές τις σύγχρονες κοινωνίες, λοιπόν, απαντώνται συχνότατα οι όροι «διαπολιτισμικότητα» και «πολυπολιτισμικότητα».

Κατά τους Τσιτσελίκη & Χριστόπουλο (2008, σσ. 59-60) «ο όρος πολυπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται [...] πρώτον για να υποδηλώσει τις κοινωνίες στις οποίες κυρίως λόγω μετανάστευσης ή ιστορικής εγκατάστασης μειονοτήτων εντοπίζουμε φαινόμενα ετερότητας [...] η δεύτερη χρήση του όρου [...] δεν είναι πραγματολογικής αλλά κανονιστικής υφής. Παραπέμπει σε κρατικές πολιτικές και επεξεργασία κανόνων οι οποίοι από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 στον δυτικό κόσμο, επεξεργάζονται μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής πολλαπλότητας με έμφαση στον σεβασμό της κουλτούρας των ιστορικών και νέων μειονοτήτων». Ο Χατζησαββίδης (2002, σ. 471) αναφέρει για τη διαπολιτισμικότητα ότι «δηλώνει το χαρακτηριστικό του συγκερασμού δύο πολιτισμών στο ίδιο το άτομο ή στο ίδιο σύνολο ατόμων».

Επομένως, όπως μπορούμε να διακρίνουμε, οι δυο όροι δεν ταυτίζονται απόλυτα, καθώς η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στην ετερότητα που πηγάζει από την ύπαρξη ποικίλης προέλευσης πληθυσμιακών ομάδων μέσα σε μια κοινωνία, ενώ η διαπολιτισμικότητα σχετίζεται και με τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων διαφόρων εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου 2001, σ. 238).

4.2. Η δια- και πολυ- πολιτισμική εικόνα της Δυτικής Θράκης

Στη Δυτική Θράκη μετά τη Συνθήκη της Λοζάνης, η οποία όριζε την υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών από την Ελλάδα προς την Τουρκία και το αντίστροφο, ο πληθυσμός της περιοχής απαρτίζεται από τις μειονοτικές ομάδες των μουσουλμάνων και την πλειονότητα. Επομένως, η κοινωνία της Δυτικής Θράκης μπορεί να χαρακτηριστεί πολυπολιτισμική στον βαθμό που συμβιώνουν σε αυτή ποικίλες πληθυσμιακές ομάδες. Οι ομάδες αυτές διαφοροποιούνται ως προς τη θρησκεία, την οικονομική και κοινωνική δραστηριότητα, ενασχόληση και δράση, όπως και τις

περιοχές εγκατάστασης. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Βακαλιός (1997, σ. 23) «η πολυπολιτισμική εικόνα των 3 νομών της Θράκης μπορεί να δοθεί μέσα από τις εξής παραμέτρους: 1. Σύνθεση του πληθυσμού, 2. Αστικοποίηση, 3. Μόρφωση του πληθυσμού, 4. Οικονομική δομή».

Η πλειονότητα και η μειονότητα της Θράκης συμβιώνουν στον ίδιο τόπο, χωρίς να δημιουργούνται προβλήματα (με ελάχιστες εξαιρέσεις στο παρελθόν). Ωστόσο, ενδεικτικό είναι πως ακόμη και μέσα στο ίδιο χωριό ή στο ίδιο αστικό κέντρο είναι εγκατεστημένοι σε ξεχωριστές «γειτονιές». Βέβαια, θα ήταν σοβαρή παράλειψη να μην αναφέρουμε από την άλλη και περιπτώσεις, όπου συνδέονται με αληθινή φιλία χριστιανοί και μουσουλμάνοι για όλη τους τη ζωή.

Το «πολυπολιτισμικό προφίλ της Δυτικής Θράκης», όπως το χαρακτηρίζει ο Βακαλιός (1997, σ. 21), συγκροτείται από τις τρεις πληθυσμιακές ομάδες της μειονότητας (Ρομά, Τουρκογενείς, Πομάκους) και τους χριστιανούς. Όλοι αυτοί οι άνθρωποι μέσα στα πλαίσια της δημοκρατίας και του πλουραλισμού διαβιών από κοινού, εργάζονται, πιστεύουν στον Θεό τους και βλέπουν τα παιδιά τους να μεγαλώνουν. Κατά πόσο η επίσημη πολιτική του κράτους βοηθά στην ενίσχυση και διατήρηση του πολυπολιτισμικού στοιχείου της Θράκης καθώς και στην προαγωγή της μεταξύ των πληθυσμιακών ομάδων ανεκτικότητας και συνεργασίας είναι ένα ζήτημα. Κατά την Πριόβολου (2004, σ. 19) «η δημοκρατία δεν ορίζεται μόνο από τους νόμους, αλλά και από μια πολιτισμική πολιτική». Οι άνθρωποι γεννήθηκαν όλοι ίσοι και διαφορετικοί ταυτόχρονα. Ο Βακαλιός (1997, σ. 91) μιλά για «προάσπιση του δικαιώματος στη διαφορά» και πραγματικά αυτό ακριβώς είναι το δικαίωμα όλων των ανθρώπων να λατρεύουν τον δικό τους Θεό, να μιλούν τη γλώσσα τους και να έχουν όλοι ίσες ευκαιρίες για μόρφωση, κοινωνική ανέλιξη και επαγγελματική καταξίωση.

4.3. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα

Στην Ελλάδα των τελευταίων τριών δεκαετιών παρατηρήθηκε έντονο το φαινόμενο του ερχομού οικονομικών μεταναστών, παλιννοστούντων Ελληνοποντίων από την πρώην Σοβιετική Ένωση, προσφύγων-κυρίως- τα τελευταία χρόνια από ανατολικές χώρες και Αφρική. Γίνεται αμέσως, λοιπόν, αντιληπτό ότι δημιουργείται ένα πληθυσμιακό μωσαϊκό ποικιλόχρωμο και με διάφορες εκπαιδευτικές και κοινωνικοοικονομικές ανάγκες, αλλά και δικαιώματα. Δεδομένων και των ήδη υπάρχοντων μειονοτικών πληθυσμών στον ελλαδικό χώρο αντιλαμβανόμαστε πόσο επιτακτική στάθηκε η ανάγκη θεσμοθέτησης και ισχύος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Πώς ορίζεται, όμως, αυτή και ποιες είναι οι διαστάσεις, οι εκφάνσεις και τα χαρακτηριστικά της; Πώς μπορεί να διδαχτεί η επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής, ώστε να γίνει αυτό, χωρίς να καταποντιστούν ταυτόχρονα τα γλωσσικά και πολιτισμικά δικαιώματα και χαρακτηριστικά των μειονοτικών ή μεταναστευτικών πληθυσμών; Πώς θα καταστεί δυνατή η συνύπαρξη διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων μέσα στα πλαίσια του σεβασμού της διαφορετικότητας, της δημοκρατίας και της ανεκτικότητας; Σε σχετική Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης, όπως μας πληροφορεί ο Μάρκου (2001, σ. 239), ως βασικά χαρακτηριστικά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αναφέρονται: «1. Αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα, 2. Πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής, 3. Διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου, 4. Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής [...]».

Ο Χατζησαββίδης (2002, σ. 471) σημειώνει σχετικά: «η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δηλώνει το σύνολο των θεωρητικών και πρακτικών, που έχει ως στόχο να εκπαιδεύσει τα άτομα που για διάφορους λόγους (μετανάστευση, προσφυγιά, κτλ.) βρέθηκαν να ζουν σε ένα διαφορετικό πολιτισμό από αυτόν που ανήκουν τα άτομα

του άμεσου περιβάλλοντός τους, αλλά και τα άτομα που ζουν στο περιβάλλον του κυρίαρχου πολιτισμού να μάθουν να ζουν μαζί εκτιμώντας οι μεν τον πολιτισμό των δε ως ισότιμο».

Στην Ελλάδα η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε το 1996. Ωστόσο, κατά πόσο εφαρμόστηκε επιτυχώς ο νόμος 2413/1996, που θεσμοθέτησε τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στο κομμάτι της γλωσσικής διδασκαλίας, κατά πόσο δηλαδή η μητρική γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών προστατεύτηκε και διδάχτηκε, είναι ένα ζήτημα που συζητήθηκε. Ο Τσιτσελίκης (2002, σ. 452) χαρακτηρίζει «αδέξιο» τον τρόπο με τον οποίο επιλέχθηκε και υιοθετήθηκε το μοντέλο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Πώς μπορεί η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση να συνδυάσει ανθρώπους, κουλτούρες, γλώσσες, όνειρα και επιδιώξεις πολυποίκιλα και διαφορετικά; Και ποιος είναι ο στόχος της; Για την Κανακίδου (1997, σ. 106) «κύριος στόχος της Διαπολιτισμικής Αγωγής είναι η καλλιέργεια της ευαισθησίας παιδιών, δασκάλων και ενηλίκων για τον πολιτισμό και την κουλτούρα των άλλων, όπως εκφράζονται μέσα από τους τρόπους συμπεριφοράς, τη θρησκεία, τη γλώσσα και τις κοινωνικές αξίες». Μάλιστα, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι απαραίτητο να διαφυλάξει κατά κάποιον τρόπο- αν μπορούμε να το πούμε αυτό- και τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών μιας κοινωνίας, καθώς στο σχολείο τα παιδιά συγχρωτίζονται. Τα παιδιά, όμως, δεν πρέπει να ξεχνούμε πως είναι και φορείς του ιδιαίτερου πολιτισμού τους. Στην περίπτωση αυτή η εκπαίδευση λειτουργεί και ως ένα χωνευτήριο πολιτισμικών στοιχείων που πρέπει να γίνονται αποδεκτά, σεβαστά και ανεκτά. Η διδασκαλία σε ένα τέτοιο σχολείο γίνεται για τον δάσκαλο ένα στοίχημα, το οποίο, για να το κερδίσει, -θα πρέπει και ο ίδιος- να έχει προετοιμαστεί, ώστε να αντιμετωπίσει την πολιτισμική ετερότητα της τάξης με τρόπο που θα ξεπερνάει κάθε εθνοπολιτισμική ιδεολογία και κάθε κοινωνικό στερεότυπο ή προκατάληψη. Η Δραγώνα (2008, σ. 424) σημειώνει ότι η προετοιμασία του δασκάλου, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί σε ένα τέτοιο περιβάλλον, είναι σημαντική και συνδυάζεται με «θέματα πολιτισμικής ετερότητας».

Από όσα παραπάνω αναφέρθηκαν για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση γίνεται αντιληπτό ότι σε μια κοινωνία πολυπολιτισμική μια εκπαίδευση μονοπολιτισμικού προσανατολισμού είναι ανεδαφική. Προκειμένου να υπάρχει κοινωνική αρμονία, η εκπαίδευση πρέπει να προσαρμόζεται κάθε φορά στις ανάγκες της κοινωνίας, καθώς οι μαθητές είναι ενεργά μέλη της. Επομένως, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, επιτελώντας τους στόχους της, θα εκπαιδεύσει και θα προετοιμάσει πολίτες ενός πολυπολιτισμικού κοινωνικού περιβάλλοντος στον εθνικό αλλά και στον διεθνή στίβο.

4.3.1. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Δυτική Θράκη

Στη Δυτική Θράκη συμβιώνουν μουσουλμάνοι και χριστιανοί Έλληνες πολίτες. Οι μειονοτικές πληθυσμιακές ομάδες (Ρομά, Πομάκοι, Τουρκογενείς) συνυπάρχουν με την πλειονότητα, διατηρώντας ταυτόχρονα και ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία. Ακόμη, από τη δεκαετία του 1990 και εξής στη Θράκη εγκαθίστανται παλινοστούντες αλλά και οικονομικοί μετανάστες κι έτσι γεννάται η ανάγκη και η Πολιτεία προχωρά στην ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων. Σήμερα, λειτουργούν στον Νομό Ροδόπης δυο δημοτικά σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Σάπες, Ίασμος), ένα Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Σάπες) και ένα Γενικό Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Σάπες).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ωστόσο, κατά πόσο επιτελεί τους στόχους της; Στην πολυπολιτισμική κοινωνία της Θράκης η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προάγει τελικά την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, την αλληλοκατανόηση και την αλληλοαποδοχή; Κατοχυρώνεται και εξασφαλίζεται η ισονομία όλων των πολιτών; Η πολύμορφη θρακική κοινωνία χαρακτηρίζεται από ευαισθησία και κατανόηση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων; Πρόκειται, οπωσδήποτε, για ερωτήματα πολύ σημαντικά και ταυτόχρονα δύσκολο να απαντηθούν με ένα «ναι» ή ένα «όχι».

Σε ένα σχολείο όπου παρακολουθούν τα μαθήματα μαθητές με πολυποίκιλο πολιτισμικό υπόβαθρο (θρησκεία, γλώσσα, έθιμα) πόσο εφικτό είναι να γίνει συνείδηση σε όλους (δασκάλους και μαθητές) πως το άτομο κουβαλάει ένα πολιτισμικό φορτίο μέσα σε μια κοινωνία που δεν είναι πάντα πρόθυμη ή έτοιμη να αποδεχτεί το διαφορετικό;

Ο Βακαλιός (1997, σ. 76) υποστηρίζει ότι το περιεχόμενο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ορίζεται «με αναφορά στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο και για το οποίο λειτουργεί το σχολείο [...]». Πραγματικά, χρειάζεται να δούμε πώς λειτουργεί τελικά η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κάτω από την επίδραση προκαταλήψεων και στερεοτύπων, τα οποία δεν μπορούμε παρά να δεχτούμε πως υπάρχουν και να μην εθελουφλούμε οραματιζόμενοι μια κοινωνία, όπου ο πλειονοτικός πληθυσμός στηρίζει πάντα το διαφορετικό. Ο Τσιτσελίκης (2002, σσ. 449-450) υποστηρίζει ότι το σχολείο είναι απαραίτητο να προσαρμόζεται στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες των μαθητών, χωρίς να εστιάζει στις όποιες αντιδράσεις της πλειονότητας.

Όσον αφορά το ίδιο το αναλυτικό Πρόγραμμα στα Διαπολιτισμικά Σχολεία της Θράκης, ενδιαφέρον έχει πως δε διαφέρει από εκείνο όλων των υπολοίπων δημόσιων σχολείων της Επικράτειας. Η μόνη ιδιαιτερότητα είναι η διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών από μουσουλμάνο Ιεροδιδάσκαλο για τα παιδιά της μειονότητας. Η γλώσσα των μειονοτικών πληθυσμών δε διδάσκεται και στο Πρόγραμμα υπάρχει μόνο η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Ο Τσιτσελίκης (2002, σσ. 452-453) αναφέρει χαρακτηριστικά πως το Διαπολιτισμικό Σχολείο στην Ελλάδα έχει έναν αφομοιωτικό χαρακτήρα.

Ποιες είναι, όμως, οι σχέσεις των μαθητών στο Διαπολιτισμικό Σχολείο; Από προσωπική εμπειρία μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι σχέσεις μουσουλμάνων-χριστιανών-παλινοστούντων σε καμία περίπτωση δεν είναι κακές. Απεναντίας, Δεν δημιουργούνται προβλήματα μεταξύ τους. Οι παρέες τους είναι κατά πλειοψηφία μεταξύ ομόθρησκων, κυρίως μεταξύ κοριτσιών ή «μαζεμένων» αγοριών, ενώ βέβαια

δε λείπουν και οι φιλίες σε «μικτές» παρέες. Μέσα στην τάξη υπάρχει ένας διαχωρισμός-ως επί το πλείστον- μεταξύ των μαθητών ακόμη και σχετικά με το πώς κάθονται στα θρανία τους. Παρατηρούμε ότι κάθονται τις περισσότερες φορές χριστιανοί με χριστιανούς και μουσουλμάνοι με μουσουλμάνους.

Χρειάζεται να τονίσουμε πως η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι απαραίτητο να εξασφαλίζει στους μαθητές τη δυνατότητα ίσων ευκαιριών. Αυτό σε ένα «μονόγλωσσο» σχολείο, όπου πολλοί μουσουλμανόπαιδες δεν καταλαβαίνουν καν τη γλώσσα στην οποία διδάσκονται τα μαθήματά τους, την ελληνική, αντιλαμβανόμαστε ότι δεν είναι εφικτό.

4.4. Η μειονοτική Εκπαίδευση στη Δυτική Θράκη

Ρόλος και σκοπός της εκπαίδευσης γενικότερα είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή μέσα από την καλλιέργεια και ανάπτυξη ειδικότερα ικανοτήτων και δεξιοτήτων, την εμφάνισή του μέσα σε μια «κολυμπήθρα» αξιών και ιδεών, όπως είναι η δημοκρατία, η ανεκτικότητα, η ειρήνη, ο σεβασμός και η εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Στην περιοχή της Θράκης λειτουργούν, εκτός από τους τύπους δημόσιων σχολείων που υπάρχουν και στην υπόλοιπη Ελλάδα, και τα λεγόμενα «μειονοτικά σχολεία». Η Ασκούνη (2006, σσ. 62-63) αναφέρει για αυτά ότι «έχουν ειδικό καθεστώς και απευθύνονται αποκλειστικά στα παιδιά της μειονότητας». Το καθεστώς, υπό το οποίο λειτουργούν τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, χρειάζεται να το δούμε μέσα από ένα πρίσμα, όχι αποκλειστικά εκπαιδευτικό αλλά, οπωσδήποτε εθνοπολιτισμικοκοινωνικό. Η Ασημακοπούλου (2004, σ. 79) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «η μειονοτική εκπαίδευση δεν αποτελεί αυτόνομο πεδίο, αλλά είναι προϊόν των ειδικών συνθηκών που επικρατούν στη μειονότητα της Θράκης και σχετίζονται με ζητήματα συγκρότησης συλλογικής συνείδησης, κοινής ή μη

ταυτότητας, διατήρησης της θρησκευτικής ή της γλωσσικής ιδιαιτερότητας». Αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες αυτές η Κανακίδου (1997, σ. 11) επισημαίνει ότι αποτελούν εφαρμογή των διατάξεων της Συνθήκης της Λοζάνης που αναφέρονται στην πολιτιστική αυτονομία των θρησκευτικών μειονοτήτων. Η Συνθήκη της Λοζάνης, όπως μας πληροφορεί η Τρουμπέτα (2001, σ. 69), δεν προέβλεπε οτιδήποτε για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρά ρύθμιζε μόνο την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μάλιστα, όσον αφορά την προσχολική αγωγή η Ασκούνη (2006, σ. 177) επισημαίνει πως για αυτήν η Συνθήκη της Λοζάνης δεν όριζε τη χρήση της μητρικής γλώσσας των μειονοτικών μαθητών, δηλαδή τη λειτουργία δίγλωσσων μειονοτικών νηπιαγωγείων.

Στη Θράκη σήμερα λειτουργούν μειονοτικά σχολεία, δυο Ιεροσπουδαστήρια (Εχίνος, Κομοτηνή), το μειονοτικό Γυμνάσιο Ξάνθης (1965) και το «Τζελάλ Μπαγιάρ» (1952) στην Κομοτηνή. Η Ασκούνη (2006, σ. 69) σημειώνει για τα δυο τελευταία σχολεία ότι «ορίζονται μεν ως ιδιωτικά, λειτουργούν όμως με ένα ιδιότυπο πλαίσιο που εμπεριέχει και βασικές ρυθμίσεις της δημόσιας εκπαίδευσης... το πρόγραμμά τους είναι επίσης δίγλωσσο». Όσον αφορά το αναλυτικό Πρόγραμμα και τα μαθήματα των μειονοτικών σχολείων της Θράκης μοιράζονται ανάμεσα στα ελληνικά και τα τουρκικά. Οι μαθητές των σχολείων αυτών καλούνται να διδαχτούν σε μια μητρική γλώσσα, που την μιλούν στο σπίτι, στο στενότερο περιβάλλον τους και επίσης σε μια επίσημη γλώσσα, την ελληνική, τη γλώσσα της ευρύτερης κοινωνίας μέσα στην οποία θα δραστηριοποιηθούν και θα κινηθούν και ως ανήλικοι αλλά και κυρίως και στην ενήλικη ζωή τους. Ωστόσο, αυτό που είναι αξιοσημείωτο είναι πως στον χώρο της εκπαίδευσης των μουσουλμανοπαίδων η «περιπέτεια» της διγλωσσίας δε συνεχίζεται, καθώς διακόπτεται η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας στα δημόσια ελληνικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι μουσουλμάνοι μαθητές ακολουθούν αποκλειστικά ελληνόγλωσσο πρόγραμμα (Κανακίδου 1997, σσ. 80-81).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τους μουσουλμάνους μαθητές, σημειώνονται χαμηλές μορφωτικές επιδόσεις. Οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό είναι ποικίλοι. Κατά τον Λαυρέντζο (2013, σ. 76), τέτοιοι λόγοι είναι το «εκπαιδευτικό σύστημα [...], το δίγλωσσο μειονοτικό σχολείο [...], η ποιότητα του διδακτικού υλικού, το υψηλό ποσοστό μονοθέσιων μειονοτικών δημοτικών σχολείων, [...] τα μειονοτικά

εκπαιδευτικά ιδρύματα ακολουθούν τις αργίες και των δυο θρησκειών, με αποτέλεσμα να έχουν μικρότερο χρόνο λειτουργίας, [...] το πρόβλημα γλώσσας που αντιμετωπίζουν οι μειονοτικοί μαθητές[...].»

Αντιλαμβανόμαστε από όσα έχουν ήδη αναφερθεί πως η μειονοτική εκπαίδευση εμφανίζει πολυπαραγοντικά και πολυπρισματικά προβλήματα. Πώς συνεργάζονται οι μουσουλμάνοι και οι χριστιανοί μαθητές μέσα στην τάξη; Οι μικτές τάξεις με τον ανομοιογενή πληθυσμό τι είδους προβλήματα δημιουργούν; Οι χριστιανοί γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να βρίσκονται σε αυτές τις μικτές τάξεις; Η μαθησιακή διαδικασία κυλά το ίδιο για όλα τα παιδιά; Ο δάσκαλος πόσο πολύ χρειάζεται να προσαρμόσει τη διδασκαλία του σε ένα μικτό μαθητικό κοινό; Η Γαβριηλίδου-Μανώλογλου (2003, σ. 530) επισημαίνει ότι σε μια μικτή τάξη (μουσουλμάνοι, χριστιανοί), όπου οι μαθητές φέρουν διαφορετικές συνήθειες και ανάγκες, ο εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμόσει τη διδασκαλία του. Για να είναι αυτό, όμως, εφικτό πόσο τελικά καταρτισμένοι πρέπει να είναι οι εκπαιδευτικοί; Κατά πόσο τους βοηθάει το είδος της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται επίσημα; Η Τρέσσου (1997, σ. 52) υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν έχουν λάβει ιδιαίτερη κατάρτιση που να σχετίζεται με τις γλωσσικές μειονότητες.

Όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στη μειονοτική εκπαίδευση παρατηρούμε ότι, προκειμένου για τα βιβλία του τουρκόφωνου προγράμματος, το Μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968 προβλέπει να εισάγονται από την Τουρκία, αφού ελεγχθούν από τις ελληνικές Αρχές (Ασκούνη 2006, σ. 66). Οι Δραγώνα & Φραγκουδάκη (2008, σ. 21, σημείωση 8) μας παρέχουν την πολύ χρήσιμη πληροφορία, ενδεικτική της πολιτικοκοινωνικής διάστασης της μειονοτικής εκπαίδευσης: «το 1991-92 το ΥΠΕΠΘ ανέθεσε σε ομάδα τουρκόφωνων Ελλήνων τη σύνταξη βιβλίων στην τουρκική γλώσσα για τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία. Δημιουργήθηκε μεγάλη κρίση που ήταν ανεξάρτητη της ποιότητας των βιβλίων και που οδήγησε στη σιωπηρή εγκατάλειψή τους [...]». Για την Ασκούνη (2006, σ. 104) «ο έλεγχος των σχολικών βιβλίων είναι ένα κρίσιμο πολιτικό διακύβευμα [...]».

Αναφορικά με το μοίρασμα των μαθημάτων στο ελληνόφωνο και στο τουρκόφωνο πρόγραμμα των μειονοτικών δημοτικών σχολείων στη Θράκη η Ασκούνη (2006, σ. 65) αναφέρει: «[...] το ελληνόφωνο μέρος περιλαμβάνει τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας, ιστορίας, γεωγραφίας, μελέτης του περιβάλλοντος, κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Στο τουρκόφωνο μέρος, εκτός από τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας ανήκουν τα μαθήματα των θρησκευτικών, μαθηματικών, φυσικής, αισθητικής και φυσικής αγωγής».

Ένα πολύ σοβαρό ζήτημα που σχετίζεται με την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων αφορά στον αριθμό των φοιτούντων μουσουλμάνων μαθητών καθώς και στο ποσοστό αυτών που εγκαταλείπουν το σχολείο. Η Ασκούνη (2006, σσ. 217-218) μας επισημαίνει ότι για πολλά χρόνια πολλοί μουσουλμανόπαιδες εγκατέλειπαν το σχολείο και δεν ολοκλήρωναν ούτε την υποχρεωτική εκπαίδευση, πράγμα που σήμερα διαφοροποιείται, καθώς ολοένα και περισσότεροι μουσουλμανόπαιδες συνεχίζουν τη φοίτηση στο γυμνάσιο. Οι μουσουλμάνοι μαθητές μετά το δημοτικό σχολείο μπορούν να συνεχίσουν τη φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είτε δηλαδή σε κάποιο δημόσιο ελληνικό γυμνάσιο είτε σε κάποιο από τα μειονοτικά γυμνάσια που λειτουργούν στη Θράκη είτε σε ένα από τα δυο Ιεροσπουδαστήρια (Κομοτηνή, Εχίνος). Σίγουρα αυτό που μπορούμε να παρατηρήσουμε είναι ότι τα μειονοτικά αυτά σχολεία της δευτεροβάθμιας δεν επαρκούν για να υποδεχτούν όλους τους μουσουλμάνους μαθητές. Μάλιστα, χρειάζεται να αναφέρουμε ότι αρκετοί μουσουλμάνοι μαθητές Έλληνες πολίτες πήγαιναν στην Τουρκία για να παρακολουθήσουν εκεί μαθήματα σε κάποιο γυμνάσιο. Ενδεικτικό είναι και αυτό το γεγονός για την εμπλοκή της Τουρκίας στην εκπαίδευση των Ελλήνων μουσουλμάνων. Μάλιστα, συναφές με όλα τα παραπάνω είναι και το αίτημα και η άσκηση πίεσης από παράγοντες της μειονότητας για ίδρυση νέων μειονοτικών γυμνασίων και λυκείων στη Θράκη. Ολοφάνερα πρόκειται άλλη μια φορά για παρείσφρηση του πολιτικού παράγοντα στα εκπαιδευτικά ζητήματα της μειονότητας.

Ένα πολύ σοβαρό θέμα σχετικά με την εκπαίδευση της μειονότητας και την καλλιέργεια ή μη της ελληνικής εθνικής συνείδησης μέσα από αυτή θέτει ο

Τσιτσελίκης (2004, σ. 470), λέγοντας ότι «[...] η ανυπαρξία κανονιστικής οριοθέτησης των όρων αναπαραγωγής της ελληνικής ή/και της τουρκικής εθνικής ταυτότητας μέσα από τη μειονοτική εκπαίδευση αποτελεί τη ρίζα της χρόνιας αβελτηρίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας».

Επομένως, μπορούμε να παρατηρήσουμε, αναλογιζόμενοι όσα προαναφέρθηκαν, πως οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μειονοτική εκπαιδευτική πολιτική σχετίζονται με την εθνική ιδεολογία, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις, τις σχέσεις των πληθυσμών των τοπικών κοινωνιών, τις σχέσεις Ελλάδας-Τουρκίας.

4.4.1. Η θρησκευτική Εκπαίδευση των μουσουλμάνων μαθητών

Οι μουσουλμάνοι μαθητές στο δημόσιο σχολείο είναι απαλλαγμένοι από το μάθημα των θρησκευτικών. Το ελληνικό κράτος έλαβε μέριμνα, ώστε οι μουσουλμανόπαιδες να διδάσκονται στα σχολεία το Κοράνι από έναν μουσουλμάνο Ιεροδιδάσκαλο. Ο Λαυρέντζος (2013, σ. 79, σημείωση 42) παραπέμπει στο άρθρο 53 του Ν. 4115/2013, που αφορά τους Ιεροδιδασκάλους της μουσουλμανικής μειονότητας. Μάλιστα, σημειώνει (Λαυρέντζος 2013, σ. 80, σημείωση 44) ότι «η επιλογή των Ιεροδιδασκάλων γίνεται από πενταμελή επιτροπή, η οποία αποτελείται από : α) τον οικείο Μουφτή, ως Πρόεδρο, β) έναν υπάλληλο του Υπουργείου Παιδείας [...] με τον αναπληρωτή του, γ) έναν έγκριτο μουσουλμάνο θεολόγο με τον αναπληρωτή του [...]».

Το Ισλάμ παίζει σημαντικό ρόλο στη δόμηση γενικά της ταυτότητας της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Οι μουσουλμάνοι μαθητές, λοιπόν, διδασκόμενοι το μάθημα των θρησκευτικών από τους Ιεροδιδασκάλους στο σχολείο έρχονται σε επαφή με τη θρησκεία τους και μπορούν να συνειδητοποιήσουν τη θρησκευτική τους ιδιαιτερότητα και να την καλλιεργήσουν στο πλαίσιο του σχολείου

(Τσιτσελίκης 1996, σ. 356). Το πόσο σημαντικός παράγοντας είναι η θρησκεία για την κοινωνικοποίηση των μειονοτικών πληθυσμών μάς αναφέρει η Τρουμπέτα (2001, σ. 26).

Ακόμη μια αξιοσημείωτη διάσταση της θρησκευτικής πίστης των μουσουλμάνων της μειονότητας είναι και η σύνδεση της θρησκευτικής συνείδησης με την εθνική συνείδησή τους και κατά πόσο η γείτονα χώρα «πόνταρε» σε αυτή τη σύνδεση. Η Τρουμπέτα (2001, σ. 27) σημειώνει: «[...] ο τουρκικός εθνικισμός [...] εφάρμοσε τακτική χειραγώγησης της λαϊκής θρησκευτικής πίστης, προκειμένου να επιβάλλει την εθνική ιδεολογία».

Σε κάθε περίπτωση, πάντοτε, στη θρακική κοινωνία, όπου συμβιώνουν χριστιανοί και μουσουλμάνοι, απαραίτητο είναι να σέβονται απόλυτα και ειλικρινά τη θρησκεία ο ένας του άλλου και να μην καθίσταται το θρησκευτικό στοιχείο παράγοντας συγκρούσεων, διενέξεων, μίσους, διεκδικήσεων και αντεκδικήσεων.

4.4.2. Οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη

Οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι που διδάσκουν στο τουρκόφωνο πρόγραμμα είναι στην πλειονότητά τους μέλη της μειονότητας. Υπήρχαν, ωστόσο, στο εσωτερικό τους, όπως μας πληροφορεί και η Ασκούνη (2006, σ. 68) «απόφοιτοι της ΕΠΑΘ, απόφοιτοι [στην Τουρκία] τουρκικών διδασκαλείων, απόφοιτοι Ιεροσπουδαστηρίων [στην Ελλάδα], Τούρκοι μετακλητοί δάσκαλοι [...]». Οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη προερχόμενοι είτε από την ΕΠΑΘ ή τα Ιεροσπουδαστήρια της Ελλάδας ή της Τουρκίας, όπως υποστηρίζει η Κανακίδου (1997, σ. 80), «έχουν ελλιπή επιστημονική παιδαγωγική κατάρτιση». Και άλλη μια φορά μάς δίνεται η ευκαιρία να αντιληφθούμε πως ακριβώς το ζήτημα της εκπαίδευσης των μουσουλμανοπαίδων της Δυτικής Θράκης δεν είναι αποκλειστικά θέμα της ελληνικής πλευράς. Μάλιστα, για τους μετακλητούς από την Τουρκία

δασκάλους ο Βαρβούνης σημειώνει (1997, σ. 67) πως είναι όργανα της τουρκικής προπαγάνδας. - Όσον αφορά τους δασκάλους των μειονοτικών σχολείων που προέρχονται από τα Ιεροσπουδαστήρια (Εχίνου, Κομοτηνής) είναι πολύ σημαντικό να επισημάνουμε πως τα εκπαιδευτικά αυτά ιδρύματα που «απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά της μειονότητας» (Ασκούνη 2006, σ. 71) αναβαθμίστηκαν σύμφωνα με τη νομοθετική ρύθμιση του 1998 (Ασκούνη 2006, σσ. 314-315).

Σήμερα, δάσκαλοι των μειονοτικών σχολείων απόφοιτοι τουρκικών Διδασκαλείων, Ιεροσπουδαστηρίων, κτλ. έχουν εκλείψει, ενώ και η ΕΠΑΘ καταργήθηκε με το Νόμο 3966/2011 και στη θέση της ιδρύεται ο Τομέας Μειονοτικής Εκπαίδευσης στο ΠΤΔΕ του ΑΠΘ.

4.5. Κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της μειονοτικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη

Κάθε ανθρώπινη κοινωνία εμφανίζει ποικιλομορφία. Καμία δεν είναι πανομοιότυπη με κάποια άλλη και τα άτομα που αποτελούν τα μέλη της διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Η ποικιλομορφία αυτή χαρακτηρίζει και τη θρακική κοινωνία, καθώς συμβιώνουν η πλειονότητα των χριστιανών και η μουσουλμανική μειονότητα. Η μειονότητα είναι φορέας των δικών της ιδιαιτεροτήτων (Ροζάκης 1997, σ. 18). Μάλιστα, αυτές επηρεάζουν και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της μειονότητας, από την οποία δεν είναι ξεκομμένη και η εκπαίδευση (Ασκούνη 2006, σ. 150).

Είναι κοινά αποδεκτό πως η επίδοση όλων των μαθητών στο σχολείο είναι και συνάρτηση του κοινωνικοπολιτισμικού τους περιβάλλοντος. Τα ερεθίσματα που προσλαμβάνει ο μαθητής από το στενό του οικονομικοκοινωνικό περιβάλλον τις περισσότερες φορές επηρεάζουν την επίδοσή του στο σχολείο (Ασημακοπούλου 2002, σ. 330). Μάλιστα, οι ιδιαιτερότητες των μειονοτικών μαθητικών πληθυσμών

συμβάλλουν στη δημιουργία προκαταλήψεων από την πλευρά των πλειονοτικών, οι οποίοι δραστηριοποιούνται σε ένα κατά κανόνα ευνοϊκότερο περιβάλλον. Ο Δημούλης (2008, σσ. 134-135) επισημαίνει ότι οι μειονοτικοί αντιμετωπίζουν «λιγότερες ευκαιρίες μόρφωσης, χαμηλότερο κύρος, στατιστικά υποδεέστερη ταξική ένταξη, νομικές διακρίσεις, κτλ.».

Δυστυχώς, οι ανθρώπινες κοινωνίες δομούνται πάνω σε σχέσεις εξουσίας, παρά το γεγονός ότι βρισκόμαστε στον 21^ο αιώνα και μιλούμε για την τήρηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ως κομμάτι της κοινωνίας και η εκπαίδευση δεν ξεφεύγει από αυτόν τον κανόνα. Οι Δραγώνα & Φραγκουδάκη (2008, σ. 25) υποστηρίζουν ότι «τα εκπαιδευτικά ζητήματα είναι κοινωνικά και πολιτικά, άρα αναπόφευκτα σχετίζονται με τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες».

Η ύλη της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης δεν συμβαδίζει με αυτή που ακολουθούν οι μουσουλμάνοι μαθητές, όταν έρχονται στο ελληνικό δημόσιο σχολείο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Βακαλιός 1997, σ. 62). Έτσι, καθίσταται δύσκολο για τα παιδιά αυτά να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα του σχολείου σε σχέση πάντα και με τους πλειονοτικούς μαθητές, που έχουν το πλεονέκτημα της μητρικής γλώσσας (ελληνικά). Για τον Βακαλιό (1997, σ. 39) τα αναλυτικά Προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης «ευνοούν έναν λειτουργικό και παράλληλα απομονωτικό αναλφαβητισμό». Μάλιστα, η Δενδρινού (2001, σ. 91) θεωρεί πως η διγλωσσία, πάνω στην οποία στηρίζεται η μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη, έχει συνδεθεί έτσι με τα κοινωνικά προβλήματα των μειονοτικών πληθυσμών, ώστε να θεωρείται η ίδια η διγλωσσία τους αιτία των προβλημάτων αυτών. Οι μουσουλμάνοι μαθητές μη έχοντας ίσες μορφωτικές ευκαιρίες συνακόλουθα αντιμετωπίζουν την ευρύτερη κοινωνική ανισότητα. Επομένως, και εξαιτίας του «ασύμβατου» -με τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες της μειονότητας- Προγράμματος στον χώρο της εκπαίδευσης, εμφανίζονται κοινωνικές ανισότητες που τα μέλη της μειονότητας τις βιώνουν στα πλαίσια μιας κοινωνίας που χρόνια μετά τη Συνθήκη της Λοζάνης δεν τις έχει απεκδυθεί.

Ο τρόπος διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας επηρεάζει τους μαθητές σε όλα τα επίπεδα και τις εκφάνσεις της προσωπικής και της κοινωνικής τους ζωής. Η Axelsson (2002, σ. 79) σημειώνει για το θέμα αυτό τα εξής: «η ανάπτυξη της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας του παιδιού δέχεται επιρροές από τις διεργασίες του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος [...] οι στάσεις και η χρήση της μητρικής ή της δεύτερης γλώσσας στο σπίτι επηρεάζουν τη γλωσσική και προσωπική ανάπτυξη του παιδιού [...] οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία για το παιδί [...]».

Η λεγόμενη «μαθητική διαρροή» επηρεάζει την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μειονοτικών, καθώς μειώνονται για αυτούς αυτόματα οι πιθανότητες κοινωνικής και επαγγελματικής ανέλιξης.

Επομένως, ένα εύλογο ερώτημα που προκύπτει από όλα τα παραπάνω είναι κατά πόσο τελικά η μειονότητα θα μπορέσει να ενταχθεί στην ευρύτερη κοινωνία, έχοντας πολλές φορές έρθει σε επαφή με επιφυλάξεις και προκαταλήψεις της κοινωνίας αυτής απέναντί της;

Ωστόσο, παρά τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, θα πρέπει να επισημάνουμε πως τα τελευταία τουλάχιστον χρόνια έχει αυξηθεί αρκετά ο αριθμός των μουσουλμάνων μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό είναι δείγμα ότι σε κάποιο βαθμό συνέβησαν αλλαγές στον χώρο της μειονότητας.

Ε΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ

5.1. Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους τον 20ό αιώνα απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα

Αμέσως μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους ουσιαστικά ανακύπτει για το ελληνικό κράτος το ζήτημα των μειονοτήτων. Από τότε και μέχρι σήμερα, η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε αναφορικά με τις μειονοτικές ομάδες της Δυτικής Θράκης ποικίλλει. Ο Μπαλτσιώτης (1997, σ. 319) σημειώνει ότι από το 1913 έχουμε την πρώτη ρύθμιση που αφορούσε «μουσουλμανικά ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα σε συνθήκη που υπογράψανε Έλληνες και Τούρκοι». Με την ίδρυση ενός σημαντικού αριθμού μειονοτικών δημοτικών σχολείων ήδη από την εποχή του Μεσοπολέμου το ελληνικό κράτος μεριμνά για την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων (Τσιούμης 2006, σ. 122). Ωστόσο -και λίγο μετά τη Συνθήκη της Λοζάνης- δεν άργησε να διαφανεί η εμπλοκή του τουρκικού κράτους στα θέματα της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης και μάλιστα αυτά της εκπαίδευσης, αλλά και η ολιγωρία της ελληνικής πλευράς για την προστασία της μουσουλμανικής μειονότητας. Ο Νικολακόπουλος αναφέρει (2004, σ. 141) ότι η ελληνική Διοίκηση «αδιαφόρησε πλήρως για τον εξελληνισμό των εκπαιδευτικών μηχανισμών της μειονότητας».

Στη δεκαετία του 1930 κατά διαστήματα τα σχολεία της μειονότητας στη Θράκη αποκαλούνται «τουρκικά» ακόμη και διά στόματος Ελ. Βενιζέλου (Μπαλτσιώτης 1997, σ. 319). Τη σημασία αυτής της κίνησης του Βενιζέλου για την ίδια τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης επισημαίνει η Διβάνη (1997, σ. 178) «[...] μετά το 1930 [...] ο Βενιζέλος [...] επέτρεψε τη διείσδυση του κεμαλισμού στον παλαιομουσουλμανικό πληθυσμό της Θράκης- μια διείσδυση που οδήγησε σταδιακά στην τουρκοποίηση όλων των μειονοτικών μουσουλμανικών ομάδων της περιοχής». Όσον αφορά τη θέσπιση επίσημων νομικών διατάξεων για την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων ο Μπαλτσιώτης (1997, σ. 319) σημειώνει ότι «στη δεκαετία του

’30 γίνονται οι πρώτες προσπάθειες θέσπισης ενός νομικού πλαισίου που θα διέπει τα μουσουλμανικά σχολεία [...]».

Η μειονοτική πολιτική που ακολουθεί το μεταξικό καθεστώς χαρακτηρίζεται από σκληρότητα. Μάλιστα, ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος που ήταν προ των πυλών δημιούργησε και την δικαιολογία για την εφαρμογή περιοριστικών μέτρων απέναντι στις μειονότητες (Τσιούμης 2006, σ. 31). Αυτό που συμβαίνει από τον Ιω. Μεταξά και υπήρξε ιδιαίτερα σημαντικό για την άσκηση της μειονοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν ο θεσμός της Επιθεώρησης Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων (1936) (Τσιούμης 2010, σ. 43), που ήταν «μια θέση κομβικής σημασίας για την άσκηση της πολιτικής για τη μουσουλμανική μειονότητα».

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο στην Ελλάδα ακολούθησε η κατάρα του εμφυλίου πολέμου. Τότε και με το φόβο της επέκτασης του κομμουνισμού από Βορρά η ελληνική πλευρά λαμβάνει μια σειρά δραστικών μέτρων απέναντι στη μειονότητα και μάλιστα στους Πομάκους, χαρακτηρίζοντας τα πομακοχώρια «επιτηρούμενη ζώνη». Όπως σημειώνει ο Τσιούμης (2010, σ. 122), στα χρόνια του εμφυλίου πολέμου σημειώθηκαν εξελίξεις στη μουσουλμανική μειονότητα. Γενικότερα, η πολιτική που ακολούθησε η Ελλάδα μέχρι τη δεκαετία του ’50 στα θέματα της μουσουλμανικής μειονότητας ευνοεί τους χειρισμούς και τον έλεγχο από την τουρκική πλευρά απέναντι στους μουσουλμάνους της Θράκης (Ασκούνη 2006, σ. 86).

Τα προβλήματα που είχε να αντιμετωπίσει η μειονοτική εκπαίδευση κατά τη δεκαετία του 1950 αφορούσαν τόσο στην υλικοτεχνική υποδομή, στην εκπαίδευση των δασκάλων όσο και στον αριθμό των μαθητών που φοιτούσαν κανονικά (Τσιούμης 2006, σ. 264). Το 1951 υπογράφηκε στην Άγκυρα Μορφωτική Συμφωνία μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, το δεύτερο άρθρο της οποίας «αναφέρεται στη δυνατότητα του κάθε συμβαλλόμενου να εγκαταστήσει μορφωτικά ιδρύματα στο έδαφος του άλλου» (Μπαλτσιώτης 1997, σσ. 321-322). Αρχές της δεκαετίας του ’50 η τελευταία Κυβέρνηση του Πλαστήρα ασχολήθηκε περισσότερο με τη μουσουλμανική μειονότητα και τα προβλήματά της (Τσιούμης 2006, σ. 43). Εκδόθηκαν αναγνωστικά

για την τουρκική γλώσσα και για τη διδασκαλία της γεωγραφίας και της ιστορίας στα τουρκικά και ιδρύθηκε το «Τζελάλ Μπαγιάρ» (1952), μειονοτικό γυμνάσιο, στην Κομοτηνή. Μάλιστα, όπως παρατηρεί ο Τσιούμης (2006, σ. 66) με την ίδρυση του μειονοτικού γυμνασίου στην Κομοτηνή συνδέεται και ο ερχομός δασκάλων από την Τουρκία για τα μειονοτικά σχολεία. Το ίδιο θα συνεχιστεί και κατά τη δεκαετία του '60, οπότε «ο χώρος των δασκάλων αποτελεί το κατεξοχήν πεδίο παρέμβασης με στόχο να αποδυναμωθεί η τουρκική επιρροή» (Ασκούνη 2006, σ. 92). Όπως μας πληροφορεί ο Μπαλτσιώτης (1997, σ. 322), με το Ν.Δ. 3065/54 γίνεται η πρώτη νομοθετική προσπάθεια για την πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση μετά τον πόλεμο. Χαρακτηριστικό είναι ότι με το νομοθετικό Διάταγμα του Οκτώβρη του 1954 «τα μειονοτικά σχολεία αναφέρονται ως τουρκικά [...]» (Τρουμπέτα 2001, σ. 43). Ωστόσο, όπως μας πληροφορεί η Ασκούνη (2006, σ. 33), αυτό μεταβάλλεται από τη δεκαετία του 1960 και εξής, οπότε η ελληνική πλευρά χαρακτηρίζει τα σχολεία της μειονότητας με το θρησκευτικό της πρόσημο.

Όπως ήταν αναμενόμενο, τα Σεπτεμβριανά του 1955 δεν μπορούσαν παρά να επηρεάσουν γενικότερα τη μειονοτική πολιτική στην Ελλάδα (Τσιούμης 2006, σ. 248). Με την Υπουργική Απόφαση 149251 της 28/11/1957 (Τσιούμης 2006, σ. 197) «υπάρχει και μια προσπάθεια ελέγχου του τι διδασκόταν στα μειονοτικά σχολεία».

Η Συνθήκη της Λοζάνης δεν προέβλεπε κάποια ρύθμιση για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη δεκαετία του '60 η ελληνική κυβέρνηση ασχολείται και με αυτό το πεδίο, καθώς τότε εμφανίζεται και το ανάλογο ενδιαφέρον της μειονότητας (Μπαλτσιώτης 1997, σ. 333). Μάλιστα, το 1966 ιδρύεται και λειτουργεί μειονοτικό γυμνάσιο στην Ξάνθη «ακριβώς την εποχή που οι τουρκικές Αρχές απαγόρευαν την ελληνική παιδεία στην Ίμβρο και στην Τένεδο» (Λαυρέντζος 2013, σ. 40).

Από το τέλος της δεκαετίας του 1960 στόχος της ελληνικής πολιτικής είναι η αναστολή της επίδρασης της τουρκικής πλευράς (Ασκούνη 2006, σ. 89). Μάλιστα, το 1968 το δικτατορικό καθεστώς υπογράφει το Πρωτόκολλο που αφορά τη μουσουλμανική μειονότητα της ελληνικής Θράκης και τη χριστιανική μειονότητα

στην Τουρκία. Ο Μπαλτσιώτης (1997, σσ. 323-324) αναφέρει χαρακτηριστικά πως «εμφανίζεται η ρήτρα αμοιβαιότητας». Τη δεκαετία του 1970 η ελληνική πλευρά αναθεωρεί τον εκπαιδευτικό νόμο του 1954 «και τα μειονοτικά σχολεία τέθηκαν υπό εκτεταμένο κρατικό έλεγχο». Το 1977 θεσπίζονται οι νόμοι 694 και 695 οι οποίοι «έδωσαν [στη μειονοτική εκπαίδευση] τη μορφή που ακόμα και σήμερα διατηρεί, αλλά κυρίως κατέγραψαν τη στάση της Διοίκησης απέναντι στην εκπαίδευση της μειονότητας» (Μπαλτσιώτης 1997, σ. 327). Με την Υπουργική Απόφαση 55369 της 16/5/78 φαίνεται ότι κυρίαρχο στοιχείο είναι η αφομοιωτική τάση στην εκπαίδευση των μουσουλμάνων παρά τα δείγματα εκσυγχρονισμού που ξεπροβάλλουν (Μπαλτσιώτης 1997, σ. 328).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 ιδρύονται γυμνάσια στις ορεινές περιοχές των νομών Ξάνθης και Ροδόπης. Όπως μας πληροφορεί ο Μπαλτσιώτης (1997, σσ. 333-334) σε αυτά τηρείται το Πρόγραμμα των αντίστοιχων σχολείων στην ελληνική Επικράτεια με μόνη εξαίρεση τη διδασκαλία των θρησκευτικών στην τουρκική.

Τη δεκαετία του 1990 η ελληνική πολιτική μεταβάλλεται (Ασκούνη 2006, σ. 335). Ένας νόμος-τομή στα εκπαιδευτικά πράγματα της μειονότητας στάθηκε αυτός του 1995 (Ν. 2341/2-10-95), βάσει του οποίου ορίζεται ένα ποσοστό αποφοίτων μουσουλμάνων από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Μπαλτσιώτης 1997, σ. 329). Πολύ σημαντικό είναι ότι με τον ίδιο νόμο «παρέχεται η δυνατότητα και στους αποφοίτους της ΕΠΑΘ να κατατάσσονται σε σχολές ή τμήματα της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης». (Τρουμπέτα 2001, σ. 58). Πρόκειται οπωσδήποτε για ένα μέτρο με πολύ σημαντικές κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες για τη μειονότητα (Ασκούνη 2006, σ. 108).

5.2. Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους τον 21^ο αιώνα απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα

Για πολλά χρόνια και για πολλούς λόγους η μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη αντιμετώπιζε δυσκολίες, με αποτέλεσμα να παρατηρείται χαμηλό μορφωτικό επίπεδο στους κόλπους της (Ασκούνη 2006, σσ. 160-161). Από το 2000 και εξής σημειώνεται μια αύξηση του αριθμού των μειονοτικών μαθητών, ενώ παράλληλα διευρύνεται και η συμμετοχή των μουσουλμανοπαίδων στην προσχολική εκπαίδευση (Ασκούνη 2006, σσ. 162-163). Είναι, βέβαια, γνωστό πως στη Θράκη λειτουργεί μόνο ελληνόγλωσσο νηπιαγωγείο. Έτσι, οι μουσουλμανόπαιδες μαθητές του νηπιαγωγείου έρχονται σε ένα περιβάλλον σχολικό, όπου μιλιέται μόνο η ελληνική και όχι η μητρική τους. Η κυβέρνηση Σύριζα (2018) επιχείρησε την προσθήκη της τουρκικής στο νηπιαγωγείο, ωστόσο αυτό δεν προχώρησε ως μέτρο.

Όσον αφορά το χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 2000 καθορίστηκε ωρολόγιο Πρόγραμμα των τριών τάξεων των μειονοτικών λυκείων σύμφωνα με τα ισχύοντα στα δημόσια λύκεια. Ένα σημαντικό βήμα στη μειονοτική εκπαίδευση στάθηκε και η δυνατότητα διδασκαλίας του Κορανίου στους μουσουλμανόπαιδες μαθητές από Ιεροδιδασκάλους (Λαυρέντζος 2013, σ. 79).

Η εκπαίδευση της μειονότητας είναι ένα πολύ ευαίσθητο ζήτημα με κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις και είναι απαραίτητο να γίνονται όλες εκείνες οι ρυθμίσεις από το ελληνικό κράτος που θα προάγουν την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων.

5.3. Σύνδεση της εκπαιδευτικής πολιτικής των ελληνικών κυβερνήσεων με την εξωτερική πολιτική

Η Συνθήκη της Λοζάνης υπογράφηκε από Μεγάλες Δυνάμεις της εποχής (Μεγάλη Βρετανία, Γαλλία, Ιταλία, Ιαπωνία, Ρουμανία, Βασίλειο των Σέρβων, Κροατών και Σλοβένων, την Ελλάδα και την Τουρκία). Μια Συνθήκη που ρύθμιζε σύνορα, τις τύχες πληθυσμών, τα συμφέροντα των Μεγάλων Δυνάμεων στην περιοχή ήταν αυτή ακριβώς που με ειδική Σύμβαση ρύθμιζε και τις διατάξεις για τις μειονότητες σε Ελλάδα και Τουρκία, όπως προέκυψαν μετά την ανταλλαγή.

Η εκπαίδευση των μουσουλμάνων στη Δυτική Θράκη δεν είναι απαλλαγμένη και από μια –κυρίως- πολιτική διάσταση. Οι ελληνικές κυβερνήσεις όσον αφορά το θέμα της εκπαίδευσης προχωρούσαν σε μεταρρυθμίσεις πάντα «κατόπι συμφωνίας και αμοιβαιότητας με την Τουρκία» (Βακαλιός 1997, σ. 39). Η στάση της ελληνικής πλευράς απέναντι στη μειονότητα υπαγορεύτηκε από ποικίλους λόγους. Ο Ηρακλείδης (1997², σ. 226) μεταξύ άλλων σημειώνει και τους εξής «ευρύτερους κοινωνικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς λόγους, όπως η εθνοτική ομοιογένεια, ο ελληνικός εθνικισμός και η εθνική ταυτότητα, η κυρίαρχη εικόνα της Ελλάδας και του διεθνούς περιβάλλοντος, το κράτος και η πολιτική κουλτούρα».

Οι διεθνείς Συνθήκες και Συμβάσεις ποτέ δε λύνουν οριστικά τα προβλήματα μεταξύ-κυρίως- γειτονικών κρατών. Έτσι, η Ελλάδα πάντα ρύθμιζε τα μειονοτικά θέματα, έχοντας ως γνώμονα τις σχέσεις της με τη Βουλγαρία-και πολύ περισσότερο- την Τουρκία. Η Τρουμπέτα (2001, σ. 238) σημειώνει ότι η Ελλάδα χειριζόταν το μειονοτικό ζήτημα ανάλογα κάθε φορά με τις σχέσεις της με τους «βαλκανικούς της γείτονες». Πολλές φορές η Ελλάδα φάνηκε «παραχωρητική» απέναντι στην Τουρκία. Οι Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης (2008, σ. 69) σημειώνουν ότι «η μετωπική σύγκρουση Ελλάδας και Τουρκίας κατέστησε τη μειονοτική εκπαίδευση πεδίο εφαρμογής πολιτικών [...]». Είναι χαρακτηριστικό όλων των παραπάνω ότι η Ελλάδα με τον τρόπο αυτό συνέβαλε στον «σταδιακό εκτουρκισμό της μουσουλμανικής

μειονότητας [ήδη από την εποχή του Βενιζέλου] που ολοκληρώθηκε μεταπολεμικά. Έτσι, στερήθηκε η ελληνική πλευρά ένα μακροπρόθεσμο διαπραγματευτικό ατού» (Διβάνη 1997, σ. 190).

Η εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων καθορίστηκε «από τις σχέσεις των δύο χωρών» (Τσιούμης 2010, σ. 157). Μάλιστα, η σημασία των μειονοτήτων φαίνεται ξεκάθαρα από την πληροφορία που βρίσκουμε στους Τσιτσελίκη & Χριστόπουλο (2008, σ. 55), όπου επισημαίνεται ότι τα μειονοτικά ζητήματα ρυθμίζονται από τις Υπηρεσίες Πληροφοριών, καθώς κρίνεται πως πρόκειται για ζητήματα που αφορούν το Υπουργείο Εξωτερικών. Κάθε φορά που οι σχέσεις των δυο χωρών ψυχραίνονταν ή το αντίστροφο, το γεγονός αυτό είχε αντίστοιχες συνέπειες και στην εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας. Χαρακτηριστικό είναι και το ότι οι σχέσεις των δυο χωρών υπαγορεύονταν[!] από ξένες Δυνάμεις (Αγγλία, ΗΠΑ) (Τσιούμης 2010, σ. 123). Στα πλαίσια αυτά είναι αξιωματικώς και το ότι το 1951 η Μορφωτική Συμφωνία μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας υπαγορεύτηκε από την Επιτροπή Υπουργών Εξωτερικού του Συμβουλίου της Ευρώπης (Τσιούμης 2006, σ. 55). Μάλιστα, ο Τσιούμης (2006, σ. 68) αναφέρει πως ακόμη και η ίδρυση του «Τζελάλ Μπαγιάρ» έγινε για πολιτικούς λόγους.

Η δεκαετία του 1950 στάθηκε κρίσιμη για τις ελληνοτουρκικές σχέσεις (Σεπτεμβριανά 1955, Κυπριακό). Η Ασκούνη (2006, σσ. 40-41) σημειώνει: «η πολιτική απέναντι στη μειονότητα καθορίστηκε κυρίως με γνώμονα τη (μάταιη όπως αποδείχτηκε) επιδίωξη προστασίας για την ελληνική μειονότητα στην Τουρκία». Και ο Ηρακλείδης (1997², σ. 220) χαρακτηρίζει στο ίδιο πλαίσιο τη μουσουλμανική μειονότητα «θύμα του Ψυχρού Πολέμου Ελλάδας-Τουρκίας».

Το 1968 ιδρύεται με το Β.Δ. 31/1968 η ΕΠΑΘ (Τσιούμης 2010, σ. 150), η οποία λειτούργησε λίγο αργότερα (Τσιούμης 2010, σ. 151). Το γεγονός αυτό δεν ήταν τυχαίο, καθώς με τον τρόπο αυτό η ελληνική πολιτική αποσκοπούσε στον έλεγχο των μειονοτικών δασκάλων. Αναφέρει ο Μπαλτσιώτης (1997, σ. 326): «η ίδρυση της ΕΠΑΘ [...] στόχευε στη σταδιακή αντικατάσταση των διαφόρων τύπων δασκάλων

των μειονοτικών πρωτοβάθμιων σχολείων [...]», ενώ η Ασκούνη (2006, σ. 94) υπερθεματίζει λέγοντας: «το ελληνικό κράτος γίνεται αποκλειστικός ρυθμιστής της διαδικασίας εκπαίδευσης των μειονοτικών δασκάλων [...]». Η ΕΠΑΘ πρέπει να σημειώσουμε πως «πολεμήθηκε από την τουρκική πλευρά» (Ασκούνη 2006, σ. 95).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 σημειώνεται στροφή στην πολιτική της Ελλάδας απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα. Πώς εξηγείται αυτό; Ο Ηρακλείδης (1997¹, σ. 34) σημειώνει ότι ο λόγος είναι καθαρά πολιτικός, καθώς προβάλλεται και πάλι το ζήτημα των Βορειοηπειρωτών, ενώ αυξάνεται και η κριτική εναντίον της Ελλάδας σε διεθνές επίπεδο. Το 1995 το μέτρο της «ποσόστωσης» για την εισαγωγή μουσουλμάνων στα ελληνικά πανεπιστήμια στάθηκε «μέτρο με μεγάλη πολιτική σημασία» (Ασκούνη 2006, σ. 15).

Παρατηρούμε πως ενώ θα έπρεπε κύριο μέλημα της ελληνικής πλευράς να αποτελεί η μόρφωση των μελών της μουσουλμανικής μειονότητας, ωστόσο αυτό παραμερίζεται από πολιτικές σκοπιμότητες (Ασκούνη 2006, σ. 23). Και οι δυο μειονότητες (μουσουλμάνοι στη Θράκη, χριστιανοί στην Κωνσταντινούπολη) καθώς και η εκπαίδευσή τους καθορίστηκαν και καθορίζονται από τη «ρήτρα αμοιβαιότητας» που υπέγραψαν τα δυο κράτη (Τσιτσελίκης 1996, σσ. 343-344). Για την Ματανά (2005, σ. 135) η εκπαίδευση της μειονότητας ανάγεται σε «ζήτημα εξωτερικής πολιτικής».

Βλέποντας, λοιπόν, την πολιτική σκοπιά του εκπαιδευτικού συστήματος, παρατηρούμε πως η τουρκική πλευρά χρησιμοποιούσε τη μειονοτική εκπαίδευση ως ιδεολογικό εργαλείο για τη χειραγώγηση της μειονότητας, αποσκοπώντας στην καλλιέργεια μιας εθνοτικής ταυτότητας. Η εκπαιδευτική πολιτική, όπως ασκήθηκε και από την ελληνική και από την τουρκική πλευρά, βρίσκεται στη μέση ενός φαύλου κύκλου διπλωματικών ελιγμών και χειρισμών με την εμπλοκή-κρυφή ή φανερή- της Αμερικής και της Μεγάλης Βρετανίας. Και όλα αυτά λαμβάνουν χώρα σε βάρος των δυο μειονοτήτων (Θράκη, Κωνσταντινούπολη). Η εξυπηρέτηση πολιτικών σκοπιμοτήτων και συμφερόντων των «συμμάχων» δημιουργεί ένα πλέγμα «παγίδων» και εγκλωβισμού για τις μειονότητες. Ο Ονσούνογλου (1997, σ. 62) αναφέρει

χαρακτηριστικά: «[...] η επιδιωκόμενη νίκη επί της Τουρκίας περνά από την ήττα της μειονοτικής εκπαίδευσης».

ΣΤ΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΟΙ ΠΟΜΑΚΟΙ

6.1. Ιστορική και γεωγραφική συνιστώσα των Πομάκων της ελληνικής Θράκης

Οι Πομάκοι της ελληνικής Θράκης αποτελούν τη μια από τις τρεις πληθυσμιακές ομάδες της μουσουλμανικής μειονότητας. Σήμερα, πομακικοί πληθυσμοί εκτός από την Ελλάδα κατοικούν επίσης στη Βουλγαρία και λιγότεροι στην Τουρκία. Οι Κόκκας κ.ά. (2003, σ. 19) αναφορικά με τον χώρο στον οποίο κατοικούν παρατηρούν ότι «ο χώρος [...] ταυτίζεται γεωγραφικά με την οροσειρά της Ροδόπης[...]». Στην Ελλάδα ειδικότερα είναι εγκατεστημένοι στα ορεινά του Ν. Ξάνθης, στο ΝΑ άκρο του Ν. Ροδόπης, κοντά στα βουλγαρικά σύνορα και στον Ν. Έβρου (Παπαθανάση-Μουσιοπούλου 1991, σ. 229), ενώ ο Βαρβούνης (2000, σσ. 13-14) σημειώνει ότι οι Πομάκοι της ελληνικής Θράκης κατοικούν κυρίως σε «τρεις συστάδες οικισμών: τα χωριά βορείως της Ξάνθης, όπου κυριαρχεί από οικιστική άποψη ο Εχίνος, τα χωριά βορείως της Κομοτηνής, με κέντρο την Οργάνη, και τα χωριά της περιοχής του Ερυθροποτάμου στον Έβρο [...]». Παρατηρεί η Τρουμπέτα (2001, σ. 94) ότι αυτή η γεωγραφική απομόνωση των Πομάκων στην οροσειρά της Ροδόπης επηρέασε, όπως ήταν φυσικό, τον κλειστό χαρακτήρα της κοινωνικής τους οργάνωσης.

Οι Πομάκοι, κατοικώντας στην Οροσειρά της Ροδόπης, υφίστανται εκβουλαρισμό, όταν το 1344 ο τσάρος Αλέξανδρος κατέλαβε τη Φιλιππούπολη και τη Στενήμαχο (Παπαθανάση-Μουσιοπούλου 1992-1994, σ. 19). Όταν αργότερα κατακτήθηκε η περιοχή από τους Οθωμανούς (1365-1368), οι σημερινοί Πομάκοι υποτάχτηκαν στην Οθωμανική εξουσία (Θεοχαρίδης 1995, σ. 52). Το 1512 ξεκίνησε ο εξισλαμισμός των Πομάκων επί Σελίμ Α' (1512-1526) και ολοκληρώθηκε επί Μεχμέτ Δ' (1648-1687)

και του Βεζύρη Μεχμέτ Κιοπρουλού (Μαγκριώτης 1980-1981, σ. 51). Τον 17^ο αιώνα σημειώνεται ομαδικός εξισλαμισμός των Πομάκων, όταν οι Πρόκριτοι Πομάκοι για λόγους επιβίωσης παρουσιάστηκαν στη Φιλιππούπολη και αναγκάστηκαν να ασπαστούν τον ισλαμισμό (Παπαθανάση-Μουσιοπούλου 1992-1994, σ. 20). Έτσι, την περίοδο 1661-1867 η πομακική φυλή με νέα πολιτιστική ταυτότητα εισέρχεται στο προσκήνιο της Θράκης και της ιστορίας της (Λιάπης 1983, σ. 6).

Όταν το 1878 με τη Συνθήκη του Βερολίνου τελειώνει ο Ρωσοτουρκικός πόλεμος και «η Ανατολική Ρωμυλία (Βόρειος Θράκη) έγινε αυτόνομη και δόθηκε στη Βουλγαρία, οι Πομάκοι σήκωσαν επανάσταση και ίδρυσαν μια ανεξάρτητη και αυτόνομη δημοκρατία από 21 χωριά» (Παπαχριστοδούλου 1958, σ. 11). Στη συνέχεια, στη Συνδιάσκεψη του Βουκουρεστίου (1886) «οι Μεγάλες Δυνάμεις [...] επιδίκασαν την Ανατολική Ρωμυλία στη Βουλγαρία. Ύστερα από αυτό, το Κομιτάτο [είχε σκοπό τον] εκβουλγαρισμό των κατοίκων συμπεριλαμβανομένων και των Πομάκων». Παρατηρούμε πως στο ζήτημα αναμιγνύονται οι Μεγάλες Δυνάμεις (Παπαθανάση-Μουσιοπούλου 1992-1994, σ. 22). Και είναι γεγονός για τους λαούς των Βαλκανίων ότι κάθε φορά που υπογραφόταν μια Συνθήκη ή Συμφωνία μεταξύ κρατών οι Μεγάλες Δυνάμεις παρενέβαιναν μεταβάλλοντας τις ισορροπίες των δυνάμεων, ώστε να γέρνει η ζυγαριά τους, όπου αυτοί κάθε φορά ήθελαν.

Για λόγους στρατιωτικούς και πολιτικούς τα πομακοχώρια κατά μήκος των Βόρειων συνόρων της χώρας από την περίοδο του Ψυχρού Πολέμου και μέχρι το 1995 (!!!) περικλείστηκαν στη λεγόμενη «επιτηρούμενη ζώνη» (Ασημακοπούλου 2002, σ. 277).

Σήμερα οι Πομάκοι που διαβιούν στην ελληνική Θράκη δραστηριοποιούνται σε όλους τους τομείς και αποτελούν ζωντανό κομμάτι του μουσουλμανικού πληθυσμού της Θράκης.

6.2. Κοινωνική συνιστώσα των Πομάκων της ελληνικής Θράκης

Οι Πομάκοι, ζώντας για αιώνες στην Οροσειρά της Ροδόπης, υπήρξαν κοινότητες «αυστηρά ενδογαμικές» (Τρουμπέτα 2001, σ. 145). Πολλές φορές οι άνδρες Πομάκοι αναγκάζονταν, προκειμένου να βρουν δουλειά, να απομακρυνθούν από τους ορεινούς οικισμούς. Ωστόσο, όπως παρατηρεί η Τρουμπέτα (2001, σ. 98), από τη δεκαετία του '80 και εξής οι Πομάκοι μετακινούνται προς τα πεδινά της Θράκης και σε αστικά κέντρα της Ελλάδας.

Ζώντας, όπως είδαμε, για πολλές δεκαετίες σε «ζώνη επιτήρησης» οι Πομάκοι υπέστησαν σε βάρος τους διακρίσεις. Μάλιστα, η Τρουμπέτα (2001, σσ. 121-122) παρατηρεί ότι οι «Πομάκοι υπήρξαν θύματα των διακρίσεων και της περιθωριοποίησης».

Όσον αφορά την εκπαίδευση των Πομάκων και τη μαθητεία τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης (2008, σ. 72) παρατηρούν ότι «το ζήτημα των Πομάκων επηρεάζει τις πολιτικές και κανονιστικές ρυθμίσεις στη μειονοτική εκπαίδευση, είτε μέσω της προσπάθειας του ελληνικού κράτους να την διαφοροποιήσει στους σλαβόφωνους οικισμούς, είτε μέσω της πιθανότητας διδασκαλίας της γλώσσας». Μια ιδιαιτερότητα, μάλιστα, των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα Πομακοχώρια του Ν. Ξάνθης είναι πως οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν εκεί σε ένα αμιγώς μονοπολιτιστικό περιβάλλον και η μόνη διαπολιτισμική διάδραση είναι αυτή των μαθητών με τους καθηγητές τους. Η Τρουμπέτα (2001, σ. 126), ωστόσο, παρατηρεί ότι η τάση των Πομάκων να φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τη δεκαετία του '90 είναι έκφραση της κοινωνικής ανέλιξης κάποιων οικογενειών.

Τι γίνεται με την εθνική ταυτότητα των Πομάκων και πώς αισθάνονται οι ίδιοι τον εαυτό τους; Αυτό είναι ένα εξαιρετικά κρίσιμο ερώτημα. Ποια ήταν η στάση που

τήρησε απέναντι στους πομακικούς πληθυσμούς η Ελλάδα και πώς εκμεταλλεύτηκε η τουρκική πλευρά τη στάση αυτή; Και τελικά οι Πομάκοι της Θράκης σήμερα καταφέρνουν να διατηρήσουν το ιδιαίτερο πολιτισμικό τους πρόσημο; Η Τρουμπέτα, ερμηνεύοντας την ιδεολογικοπολιτική διάσταση του θέματος, παρατηρεί ότι «[...] ένας αυτοπροσδιορισμός των Πομάκων ως ‘Τούρκων’, ακόμα κι αν περιέχει εθνικές ορίζουσες, δεν θα πρέπει αναγκαστικά να ταυτιστεί με τον ‘εθνικό αντίπαλο’. Αντίθετα, το αποφασιστικό στοιχείο φαίνεται να είναι ο κοινωνικός χώρος ένταξής τους που, [...] έχει ως συνέπεια την ιδεολογική σύγκλιση προς ένα από τα δύο ‘αντίπαλα στρατόπεδα’».

6.3. Η γλώσσα των Πομάκων

Οι Πομάκοι είναι μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα και μητρική τους γλώσσα έχουν την πομακική. Δύο είναι επομένως τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους που συνιστούν και το κύριο σημείο απόκλισής τους από το «κυρίαρχο ελληνικό εθνικό δόγμα» (Τρουμπέτα 2001, σ. 84). Η πομακική γλώσσα αποτελεί στοιχείο αναγνώρισης της πομακικής ταυτότητας (Σελλά-Μάζη 1997, σ. 379) και μάλιστα, όπως επισημαίνει η Τρουμπέτα (2001, σ. 89) «ο γλωσσικός παράγοντας [...] συνιστά ένα θεμελιακό πολιτιστικό χαρακτηριστικό με συμβολική αξία και λειτουργικότητα».

Η πομακική γλώσσα έχει ως βάση της τη σλαβοβουλγαρική μαζί με αρκετές τουρκικές και πολλές ελληνικές ρίζες (Κανακίδου 1997, σ. 64). Ο Παπαχριστοδούλου (1958, σ. 16) μας πληροφορεί πως οι Πομάκοι εκβουλγαρίστηκαν γλωσσικά από το 1344 και εξής. Ο Θεοχαρίδης (1995, σ. 83) υποστηρίζει πως στην πομακική συγχωνεύονται γλωσσικά στοιχεία «της ελληνικής, της βουλγαρικής και της τουρκικής γλώσσας». Μπορούμε να πούμε πως η ιστορική πορεία ανά τους αιώνες και το γεωγραφικό στίγμα των Πομάκων δικαιολογούν απόλυτα αυτό το γεγονός. Για τις ελληνικές λέξεις της πομακικής ο Μαγκριώτης (1980-1981, σ. 54) σημειώνει: «η γλώσσα [των Πομάκων] είναι μικτή [...] με [...] πληθώρα ελληνικών λέξεων[...]». Στην ύπαρξη ελληνικών στοιχείων στην πομακική γλώσσα στηρίζονται Έλληνες

συγγραφείς, για να υποστηρίξουν την εθνοτική συγγένεια των Πομάκων με το ελληνικό στοιχείο. Ο Χιδίρογλου (1989, σσ. 20-21) σημειώνει: «οι πολλές αρχαιοπρεπείς ελληνικές [...] συμβάλλουν στη λύση του προβλήματος της αμφισβητούμενης ελληνικής καταγωγής τους [των Πομάκων] [...]». Ένα χαρακτηριστικό της πομακικής γλώσσας το οποίο σημειώνουν οι Έλληνες μελετητές είναι το ότι οι Πομάκοι διαφοροποιούνται γλωσσικά από οικισμό σε οικισμό (Βαρβούνης 2000, σ. 30), ενώ ο Λιάπης (1983, σ. 11) σημειώνει ότι «η πομακική της περιφέρειας Ξάνθης έχει περισσότερες βουλγαρικές προσμίξεις από ό,τι η διάλεκτος της περιοχής Κομοτηνής, κι η συνεννόηση των Πομάκων απ' τους δυο νομούς συναντά δυσκολίες». Αυτό που είναι, επίσης, αξιοσημείωτο είναι πως «στην περιοχή Ερυθροποτάμου του Ν. Έβρου ζουν ελληνόφωνοι Πομάκοι: οι Μάρηδες και Γραβανήτιδες» (Παπαθανάση-Μουσιοπούλου 1991, σ. 229). Ο Μαγκριώτης (2003, σ. 52) επιχειρεί να ερμηνεύσει το γεγονός αυτό σημειώνοντας ότι αυτοί δεν έζησαν για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα κάτω από τη βουλγαρική κατοχή.

Η πομακική έχει να «παλέψει» σε δυο μέτωπα. Από τη μια υπάρχει η επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους, τα ελληνικά, και από την άλλη η τουρκική, η χρήση της οποίας σήμερα έχει γενικευτεί και από τις τρεις μειονοτικές ομάδες στη Θράκη, καθώς διδάσκεται και επίσημα στην πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση (Γεροβασιλείου 2003, σ. 537). Καθώς η πομακική απουσιάζει ως γλώσσα από την εκπαίδευση, η τουρκική παίρνει έτσι ένα «προβάδισμα έναντι της πομακικής» (Σελλά-Μάζη 1997, σ. 382). Ο Βακαλιός (1997, σ. 31) θεωρεί την υποχρεωτική διδασκαλία της τουρκικής στα μειονοτικά σχολεία ικανό λόγο, ώστε να τείνει σήμερα η πομακική «να εξαφανιστεί».

Είναι αξιοσημείωτο ακόμη το γεγονός ότι οι Πομάκοι στην καθημερινή τους ζωή (οικογένεια, κοινωνία, σχολείο, θρησκεία) χρησιμοποιούν την πομακική, την ελληνική, την τουρκική και ενίοτε την αραβική. Ο Βαρβούνης (2000, σ. 17) παρατηρεί σχετικά ότι οι Πομάκοι «αποβαίνουν έτσι τρίγλωσσοι και τετράγλωσσοι». Να σημειώσουμε πως ο υποσκελισμός τελικά της πομακικής από την τουρκική σήμερα στη Δυτική Θράκη είναι μια πολιτική πράξη και οπωσδήποτε αποτελεί «έναν κεντρικό άξονα της επίκαιρης συζήτησης σχετικά με τους Πομάκους» (Τρουμπέτα

2001, σ. 87). Ενδεικτικό είναι αυτό που αναφέρει η Ασκούνη (2006, σ. 121) ότι «[...] στα σχολεία των πομακόφωνων περιοχών, η απάντηση [στο ποια είναι η μητρική του μαθητή/της μαθήτριας γλώσσα] έμοιαζε περισσότερο με πολιτική επιλογή [...]».

Ποια είναι η στάση της τουρκικής πλευράς απέναντι στην πομακική είναι εμφανής και ως εκ τούτου προφανής καθίσταται η στάση της ελληνικής πλευράς. Αποκλείοντας τη ρομανί και την πομακική από την ελληνική εκπαίδευση, η ελληνική πλευρά ενισχύει ακόμη περισσότερο την ήδη συντελεσμένη επίρρωση της τουρκικής γλώσσας.

Ο παραμερισμός της πομακικής αποτελεί παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων της μειονοτικής ομάδας των Πομάκων.

6.4. Στάσεις και ενστάσεις των γειτόνων λαών απέναντι στους Πομάκους της ελληνικής Θράκης

Την καταγωγή των Πομάκων «διεκδικούν» τρία κράτη στην περιοχή των Βαλκανίων, η Ελλάδα, η Τουρκία και η Βουλγαρία (Ασκούνη 2006, σ. 35). Στις εθνικές διεκδικήσεις των βαλκανικών κρατών του 19^{ου} και του 20^{ου} αιώνα εντάσσονται και οι τουρκικές και οι βουλγαρικές θέσεις επί του θέματος των Πομάκων (Ασημακοπούλου 2002, σ. 279). Οι διεκδικήσεις αυτές ξεκινούν προβάλλοντας την προέλευση της ονομασίας των Πομάκων ως δική τους, καθώς Έλληνες, Βούλγαροι και Τούρκοι τής αποδίδουν διαφορετική ετυμολογία (Μαγκριώτης 1980-1981, σ. 46 και Θεοχαρίδης 1995, σ. 79). Η Βουλγαρία θεωρεί τους Πομάκους «εξισλαμισμένους Βουλγάρους», ενώ οι Τούρκοι μελετητές τούς θεωρούν «τουρκικής καταγωγής» και στην Ελλάδα τούς θεωρούσαν κατά καιρούς απόμαχους στρατιώτες του Μεγάλου Αλεξάνδρου (Κόκκας κ.ά. 2003, σ. 42). Απολύτως πολιτικό, λοιπόν, είναι το ζήτημα του προσδιορισμού της καταγωγής των Πομάκων. Η Τρουμπέτα (2001, σσ. 80-81) παρατηρεί: «οι ορεσίβιοι Πομάκοι συνέπεσαν με τη συνοριακή ζώνη ανάμεσα στα

τρία εθνικά κράτη [...], τα οποία δεν ικανοποιήθηκαν με τον διαμελισμό της Θράκης». Τα τρία κράτη «παίζουν ρουλέτα» την τύχη και την ηρεμία της πομακικής μειονότητας. Μάλιστα, ο Χριστόπουλος (2008, σ. 18) χρησιμοποιεί την πολύ χαρακτηριστική φράση «το πεδίο ιδεολογικής εργαλειοποίησης των μειονοτήτων [...]». Και δεν είναι, βέβαια, τυχαίο το γεγονός ότι η μειονότητα της Θράκης αποτέλεσε και αποτελεί σημείο πίεσεων των γειτονικών κρατών ακριβώς, όπως αναφέρει και η Τρουμπέτα (2001, σ. 39) «λόγω της στρατηγικής της [=Θράκης] θέσης». Όταν στη Συνδιάσκεψη της Λοζάνης καθορίζονταν τα ελληνοβουλγαρικά σύνορα «ένα τμήμα των Πομάκων βρέθηκε στο έδαφος του ελληνικού κράτους, ενώ ένας μεγαλύτερος αριθμός βρέθηκε στη βουλγαρική επικράτεια και εξαιτίας της γλώσσας τους θεωρούνται από τη βουλγαρική πλευρά εξισλαμισμένοι Βούλγαροι» (Τρουμπέτα 2001, σ. 44).

Όσον αφορά την ελληνική θέση για την καταγωγή των Πομάκων, αυτό που υποστηρίζεται από τους περισσότερους Έλληνες συγγραφείς είναι ότι οι Πομάκοι είναι απόγονοι των Αχριάνων ή Αγριάνων, αρχαίου θρακικού φύλου (Παπαθανάση-Μουσιοπούλου 1992-1994, σ. 19).

Κάτι που έχει πολύ ενδιαφέρον είναι όσα αναφέρει ο Χαραλαμπίδης (1985-1986, σ. 91) για την επίσημη στάση της Ελλάδας απέναντι στους Πομάκους, η οποία μεταβάλλεται ανάλογα με τις περιστάσεις. Οι Βούλγαροι από την άλλη «ισχυρίζονται ότι οι Πομάκοι είναι ομοεθνείς τους. Τον ισχυρισμό τους βασίζουν στην αρκετά μεγάλη σχέση που έχει η πομακική γλώσσα με τη βουλγαρική» (Μαγκριώτης 1980-1981, σ. 44). Αυτός ο ισχυρισμός έχει απολύτως πολιτικές βάσεις. Οι Βούλγαροι χρησιμοποιούν τους Πομάκους ως μέσο πρόσβασης στο Αιγαίο (Τρουμπέτα 2001, σ. 81).

Όσον αφορά την τουρκική θέση, αυτή υποστηρίζει πως οι Πομάκοι «είναι απόγονοι τουρκικών φύλων, Κουμάνων και Πετσενέγων, που εγκαταστάθηκαν στον χώρο των Βαλκανίων τον 11^ο αιώνα» (Τρουμπέτα 2001, σ. 83). Για την Τουρκία η σημασία της επιρροής της στην περιοχή της Θράκης είναι ζωτική. Η Τουρκία προσπάθησε να

προσεταιριστεί με προπαγανδιστικούς και ποικίλους τρόπους τους Πομάκους (Βαρβούνης 2000, σ. 33). Ενδιαφέρον έχει στο σημείο αυτό να αναρωτηθούμε και κατά πόσο τελικά-πέραν της τουρκικής πλευράς- συνέβαλε στον εκτουρκισμό των Πομάκων και η ελληνική πλευρά με τους χειρισμούς της (Παπαθανάση-Μουσιοπούλου 1992-1994, σ. 28). Η διείσδυση της Άγκυρας στην περιοχή της ελληνικής Θράκης ξεκίνησε από τον νομό Ξάνθης, καθώς εκεί είναι συμπαγέστεροι οι πομακικοί πληθυσμοί (Λαυρέντζος 2013, σ. 32).

Ποια είναι, όμως, και η θέση των Πομάκων σε όλες αυτές τις διεκδικήσεις; Σύμφωνα με την ελληνική βιβλιογραφία, οι Πομάκοι ήδη από τον 19^ο αιώνα αλλά και τον 20^ο προσπάθησαν να απομακρυνθούν από την επιρροή των Βουλγάρων και να αυτονομηθούν (Θεοχαρίδης 1995, σσ. 65-66). Σήμερα, ποια εθνοτική ταυτότητα αναγνωρίζουν οι Πομάκοι για τους ίδιους; Και κατά πόσο ο πληθυσμός στάθηκε θύμα των συμφερόντων των κρατών που διεκδικούν την καταγωγή του πομακικού στοιχείου; Η Τσιμπιρίδου (2004, σ. 109) υποστηρίζει πως οι Πομάκοι «είτε απορρίπτουν την πομακική εθνοτική καταγωγή συντασσόμενοι με τους άλλους μουσουλμάνους που δηλώνουν Τούρκοι, είτε προβάλλουν έντονα την καταγωγή τους, κατασκευάζοντας έτσι τη νέα εθνοτική ταυτότητα, την πομακική, μόλις από το 1997 και μετά».

Αυτό που είναι βέβαιο είναι πως η γλωσσική και η εθνική ταυτότητα των πληθυσμών της Βαλκανικής επηρεάστηκε για χρόνια από επιδρομές, μετακινήσεις, βίαιους εξισλαμισμούς (επί οθωμανοκρατίας), αργότερα από τα κινήματα του παντουρκισμού και του πανσλαβισμού, τη δημιουργία εθνικών κρατών, την άσκηση πολιτικής του ΝΑΤΟ.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

Ζ΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΡΕΥΝΑ

7.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας. Αναμενόμενα οφέλη από την έρευνα

Κατά τον Βάμβουκα (2010, σ. 79), «έρευνα σημαίνει κάθε ενέργεια που αποσκοπεί στη σκόπιμη συλλογή πληροφοριών». Η έρευνα που διενεργήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής αυτής εργασίας αποσκοπεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν γενικότερα την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων στη Δυτική Θράκη και ειδικότερα την εκπαίδευση των Πομάκων, την αποτελεσματικότητα και τα προβλήματά της.

Το ερευνητικό πρόβλημα που τίθεται προσδιορίζεται από κοινωνικοπολιτικές και παιδαγωγικές συνιστώσες, καθώς η εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων και η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθούν οι ελληνικές κυβερνήσεις καθορίζονται και από την άσκηση της εξωτερικής πολιτικής.

Ποια είναι, λοιπόν, η σκοπιμότητα της διερεύνησης του προβλήματος; Γενικές επιδιώξεις της έρευνας είναι να διαπιστωθεί: 1. Η σύνδεση της εκπαιδευτικής με την εξωτερική πολιτική. 2. Ποια εικόνα εμφανίζει η εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων περίπου εκατό χρόνια μετά την ανταλλαγή των πληθυσμών. 3. Κατά πόσο συντελείται η ελληνομάθεια στους μουσουλμάνους Έλληνες πολίτες της Δυτικής Θράκης. 4. Ποια είναι η σύνδεση της κατάστασης στην εκπαίδευση με την κοινωνική πραγματικότητα της μουσουλμανικής μειονότητας. 5. Κατά πόσο ανταποκρίνονται οι μουσουλμανόπαιδες στην παρεχόμενη σε αυτούς εκπαίδευση.

Αναμενόμενα οφέλη που ενδεχομένως θα προκύψουν από την έρευνα είναι: 1. Να δούμε πόσο επηρεάζει την κοινωνική κατάσταση των μουσουλμανοπαίδων η παρεχόμενη σε αυτούς εκπαίδευση. 2. Να γνωρίσουμε τις απόψεις εκπαιδευτικών που εργάστηκαν ή εργάζονται με μουσουλμανόπαιδες γύρω από το ζήτημα της μειονοτικής εκπαίδευσης. 3. Να αντιληφθούμε πού εστιάζονται γενικότερα τα προβλήματα της μειονοτικής εκπαίδευσης. 4. Να προτείνουμε –ει δυνατόν- προτάσεις για τη βελτίωση των συνθηκών στη μειονοτική εκπαίδευση.

Για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας χρησιμοποιήθηκε η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αξιοποιήθηκε ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, καθώς και πηγές από το διαδίκτυο. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποιοτική ημιδομημένη συνέντευξη.

7.2. Δείγμα-Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Α΄ τετράμηνο του σχολικού έτους 2018-2019 σε πλειονοτικούς εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται ή εργάστηκαν στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης, καθώς και σε δυο συνταξιούχους-σήμερα- χριστιανούς δασκάλους του Νομού Ροδόπης. Ο ένας εργάστηκε σε μειονοτικό δημοτικό σχολείο επί σειρά ετών και ο δεύτερος μάλιστα διετέλεσε και σχολικός σύμβουλος των δασκάλων στον Νομό Ροδόπης. Η έρευνα και η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκαν από τη γράφουσα το παραπάνω αναφερόμενο χρονικό διάστημα. Οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν στο σύνολό τους επτά. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατόπιν κανονισμένης συνάντησης της γράφουσας και των υποκειμένων της έρευνας.

7.3. Ερευνητικό εργαλείο- Συνέντευξη

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποιοτική ημιδομημένη συνέντευξη. Στη συνέντευξη χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο καταγραφής οι σημειώσεις που κράτησε η γράφουσα. Η χρήση του ερευνητικού αυτού εργαλείου αποσκοπούσε στη συγκέντρωση απόψεων συναδέλφων, εμπειρών στη μειονοτική εκπαίδευση, και πληροφοριών σχετιζόμενων με το παρελθόν και το παρόν της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη.

7.4. Ανάλυση δεδομένων συνέντευξης

Η συνέντευξη περιλαμβάνει 17 ερωτήσεις στο σύνολό της. Η ανάλυση των πληροφοριών, που η συνέντευξη μας παρέχει, γίνεται με την παράθεση των απαντήσεων των ερωτώμενων και σχολιασμό των απαντήσεων της κάθε ερώτησης.

Ερ. 1: Πόσα χρόνια εργαστήκατε σε σχολεία με μειονοτικούς / πομακικούς πληθυσμούς;

Υ1: «Επτά χρόνια».

Υ2: «Περίπου δώδεκα χρόνια».

Υ3: «Τρία χρόνια».

Υ4: «Οχτώ χρόνια».

Υ5: «Τρία χρόνια».

Υ6.: «Δώδεκα χρόνια».

Υ7: «Είκοσι τέσσερα χρόνια».

Παρατηρούμε πως οι περισσότεροι συνάδελφοι έχουν αρκετή πείρα στη διδασκαλία μουσουλμανοπαίδων.

Ερ. 2: Όλο αυτό το διάστημα διαπιστώνετε επιδράσεις της εξωτερικής πολιτικής των δύο κρατών, Ελλάδας και Τουρκίας, στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής;

Υ1: «Πάντα υπάρχουν υπόνοιες ότι η εξωτερική πολιτική μεταξύ των δυο κρατών επηρεάζει και την εκπαιδευτική, αλλά δεν μπορώ να έχω απτές αποδείξεις».

Υ2: «Σε μερικές περιπτώσεις ναι, αλλά όχι σε όλο το πλαίσιο».

Υ3:

Υ4: «Τα σχολεία, στα οποία εργάστηκα, ήταν δημόσια ελληνικά σχολεία. Ακολουθούσαν το τυπικό ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης. Έτσι, δεν υπήρχαν επεμβάσεις στην εργασία μας και τη σχολική καθημερινότητα. Ωστόσο, από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα της κοινωνίας κατανοούσαμε ότι έπρεπε να είμαστε πολύ προσεκτικοί όσον αφορά στο πώς θα διδάξουμε θεματικές ενότητες που αφορούν στις ελληνοτουρκικές σχέσεις».

Υ5: «Όχι».

Υ6.: «Ναι, κυρίως με την έκδοση των διδακτικών βιβλίων στα μειονοτικά σχολεία. Παλαιότερα, τα τουρκόφωνα βιβλία τυπώνονταν και έρχονταν από την Τουρκία, τα οποία απλώς εγκρίνονταν από το ελληνικό κράτος. Όταν το ελληνικό κράτος επιχείρησε το τύπωμα των βιβλίων στην Ελλάδα, η επέμβαση της Τουρκίας ήταν τόσο δυναμική που μέσω του Προξενείου Κομοτηνής και των σκληροπυρηνικών τοπικών παραγόντων ζήτησε από τις σχολικές Επιτροπές να τα πάρουν διά της βίας από τα σχολεία και να τα καταστρέψουν, χωρίς καμία συνέπεια».

Υ7: «Παρ' ότι τα θέματα εκπαίδευσης των μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης έπρεπε να είναι καθαρά θέματα εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας, εντούτοις πάντοτε στο θέμα της μειονοτικής εκπαίδευσης παρενέβαινε και το Υπουργείο Εξωτερικών και με το αρμόδιο Γραφείο Πολιτικών Υποθέσεων σε επίπεδο πρέσβων που λειτούργησε αρχικά στην Καβάλα, Ξάνθη και Κομοτηνή. Δυστυχώς,

πρέπει να πω ότι η Ελλάδα δεν είχε ποτέ ξεκάθαρη εκπαιδευτική πολιτική για την μουσουλμανική μειονότητα και ως σύνολο, αλλά και για τις συνιστώσες αυτής (Πομάκους, Ρομά) διαχρονικά, πράγμα που επέτρεπε και την παρέμβαση της Τουρκίας σε θέματα και γενικότερα, αλλά και της εκπαίδευσης των Μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης, όπως π.χ. με την κυκλοφορία και χρήση από τους μειονοτικούς δασκάλους βιβλίων και προπαγανδιστικού υλικού».

Από τις απαντήσεις στην ερώτηση 2 παρατηρούμε πως μια/ένας συνάδελφος απέφυγε να απαντήσει, ενώ μία/ένας συνάδελφος απάντησε αρνητικά. Συνάδελφος, ωστόσο, που εργάστηκε επί σειρά ετών σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πομακοχώρι της Ξάνθης υποστηρίζει πως, κι αν ακόμη δεν γινόταν φανερός ένας συσχετισμός εξωτερικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, σε δεύτερο επίπεδο οι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερος προσεκτικοί και επιφυλακτικοί. Και, φυσικά, αυτό δεν είναι τυχαίο, καθώς, όπως πολλές φορές αναφέρθηκε στην παρούσα εργασία, - δυστυχώς- δεν είναι ανεξάρτητη από την εξωτερική πολιτική η άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μάλιστα, από τα λεγόμενα παλαιότερων συναδέλφων, διαπιστώνουμε ότι πραγματικά συνδέονται άρρηκτα κι αν ακόμη συγκαλυμμένα.

Ερ. 3: Με ποιους τρόπους συνέβαινε αυτό;

Υ1: «Συσώρευση μαθητών στα δυο μειονοτικά σχολεία της δευτεροβάθμιας».

Υ2: «Με αντιδράσεις μαθητών και γονέων».

Υ3:

Υ4: «Λόγου χάρη, στην ορεινή περιοχή της Ξάνθης ο μουσουλμάνος Πομάκος δήμαρχος της Ξάνθης “φρόντιζε” περισσότερο τα μειονοτικά δημοτικά παρά τα γυμνάσια, λύκεια και το ΕΠΑΛ της περιοχής. Μεγαλύτερο βάρος δινόταν στις κτιριακές υποδομές των μειονοτικών σχολείων παρά στα άλλα».

Υ5:

Υ6.: «Παλαιότερα με τον διορισμό από τις σχολικές Επιτροπές (αμόρφωτων) δασκάλων, αλλά οργάνων του Προξενείου και αργότερα με τους ονομαζόμενους

προσωντούχους που πολλές φορές πήγαιναν στην Τουρκία, κατά τους θερινούς μήνες, με έξοδα του τουρκικού κράτους για τάχα επιμορφωτικά σεμινάρια».

Υ7: «Η Συνθήκη της Λοζάνης, η Μορφωτική Συμφωνία του 1951 μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας και το Πρωτόκολλο του 1968 ήταν σε μεγάλο ποσοστό το νομοθετικό πλαίσιο, στα πλαίσια της αμοιβαιότητας, με βάση το οποίο η Τουρκία παρενέβαινε σε θέματα εκπαίδευσης της μειονότητας, είτε με δασκάλους που αποφοίτησαν από τουρκικές Παιδαγωγικές Ακαδημίες και στελέχωσαν επιστρέφοντας στην Ελλάδα τα μειονοτικά σχολεία, διορισμένοι τάχα από τις Σχολικές Επιτροπές, αλλά μισθοδοτούμενοι από το Τουρκικό Προξενείο Κομοτηνής, είτε με την αποστολή, κατόπιν συμφωνιών και ελέγχων, τουρκόγλωσσων βιβλίων είτε ακόμη και με την κρυφή μετεκπαίδευση και καθοδήγηση μουσουλμάνων δασκάλων στην Τουρκία τους θερινούς μήνες με προσωπική κλήση».

Από τις απαντήσεις που σημειώθηκαν καθίσταται σαφές ότι με ποικίλους τρόπους η τουρκική πλευρά πολλές φορές επιχείρησε-και με την ανοχή της ελληνικής πλευράς- να επηρεάσει την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων της Δυτικής Θράκης.

Ερ. 4: Αν μιλούσαμε με ποσοστά, τι ποσοστό μαθητών είναι κορίτσια και τι ποσοστό τα αγόρια που φοιτούν στο σχολείο;

Υ1: «Θα μπορούσα να πω ότι είναι περίπου ίδιο το ποσοστό».

Υ2: «Περίπου 60% αγόρια και 40% κορίτσια».

Υ3: «Περισσότερα ήταν τα αγόρια».

Υ4: «Τα κορίτσια ήταν σαφώς λιγότερα. ΕΠΑΛ: 80% αγόρια, Γυμνάσιο: 60% αγόρια, Λύκειο: 60% αγόρια».

Υ5: «Δεν υπήρχαν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις, περίπου ανάλογο ποσοστό».

Υ6.: «Δεν μπορούμε να μιλήσουμε για ποσοστά, γιατί άλλες χρονιές έρχονταν στην πρώτη τάξη περισσότερα αγόρια και άλλες κορίτσια, όπως συμβαίνει και στα

χριστιανικά σχολεία. Παλαιότερα απ' ό,τι γνωρίζω τα κορίτσια δεν παρακολουθούσαν την εκπαίδευση».

Υ7: «Τα ποσοστά κοριτσιών και αγοριών είναι γενικά στο ίδιο επίπεδο και ποσοστό με των υπολοίπων σχολείων. Παλιότερα οι μουσουλμάνοι δεν έστελναν τα κορίτσια τους στο σχολείο. Αυτό βέβαια δεν ισχύει σήμερα εκτός μεμονωμένων εξαιρέσεων».

Παρατηρούμε ότι οπωσδήποτε με το πέρασμα των χρόνων περισσότερα κορίτσια- απ'ό,τι στο παρελθόν- παρακολουθούν την εκπαίδευση. Αυτό που βλέπουμε από τις απαντήσεις είναι ότι τα ποσοστά κοριτσιών-αγοριών δεν διαφοροποιούνται πολύ. Το υψηλότερο ποσοστό φοίτησης αγοριών σε ΕΠΑΛ δικαιολογείται από την ύπαρξη τεχνικών ειδικοτήτων στα σχολεία αυτά.

Ερ. 5: Την ελληνική την γνωρίζουν όταν έρχονται στο σχολείο και σε ποιο βαθμό;

Υ1: «Στα σχολεία της πόλης καλύτερα, στην περιφέρεια λιγότερο. Μεγάλη σημασία το δημοτικό προέλευσης».

Υ2: «Τα περισσότερα παιδιά δεν την γνώριζαν καλά, κάποια την γνώριζαν πολύ καλά».

Υ3: «Ναι, την γνώριζαν. Όχι, όμως, σε ικανοποιητικό βαθμό».

Υ4: «Γνώριζαν την ελληνική στο επίπεδο της καθημερινής επικοινωνίας και συνεννόησης. Ωστόσο, ήταν πολύ πίσω στην κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλώσσας στον γραπτό και προφορικό λόγο. Φυσικά, το ίδιο συμβαίνει και σε όλα τα παιδιά. Είναι ικανά στην προφορική καθημερινή επικοινωνία, αλλά η κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλώσσας είναι μια άλλη υπόθεση και χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια...».

Υ5: «Ο βαθμός ελληνομάθειας είναι χαμηλός. Υπάρχουν, μάλιστα, περιπτώσεις μαθητών που αδυνατούν να κατανοήσουν και φυσικά να γράψουν ελληνικά».

Υ6.: «Οι μαθητές ερχόμενοι στο σχολείο δεν γνώριζαν λέξη ελληνική, γιατί το χωριό που υπηρέτησα ήταν καθαρώς μειονοτικό και χωρίς ελληνόφωνο νηπιαγωγείο. Παντού μιλούσαν την τουρκική, στο σπίτι και στο παιχνίδι».

Υ7: «Οι μουσουλμανόπαιδες στην έναρξη της φοίτησής τους στο σχολείο δε γνώριζαν και δεν γνωρίζουν και σήμερα ακόμη την ελληνική γλώσσα σε πολύ υψηλό ποσοστό. Οι λόγοι πολλοί και ενδιαφέροντες: α) Δε μιλιέται η ελληνική γλώσσα στο σπίτι και γενικότερα στον κοινωνικό τους περίγυρο. β) Εκτός των ελαχίστων οικογενειών που επέλεξαν να στείλουν τα παιδιά τους σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία (δημόσια) η πλειοψηφία παρακολουθούσε τη μειονοτική εκπαίδευση. γ) Δε λειτούργησε στο παρελθόν ποτέ προσχολική αγωγή με μονόγλωσσο ελληνικό πρόγραμμα. δ) Ο κοινωνικός και οικογενειακός περίγυρος δε βοηθούσε σε αυτόν τον τομέα. ε) Παλιότερα, η ελληνική γλώσσα θεωρούνταν περιττή, άχρηστη. Σήμερα, έχει αλλάξει αυτό λόγω ανόδου του μορφωτικού επιπέδου των γονιών, αλλά και των κινήτρων εισαγωγής των μουσουλμανοπαίδων στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας με ποσόστωση».

Αυτό που συμπεραίνουμε, βλέποντας τις απαντήσεις, είναι ότι σε γενικές γραμμές οι μουσουλμανόπαιδες δε γνωρίζουν πολύ καλά την ελληνική. Στη γράφουσα, μάλιστα, έχει τύχει πολλές φορές μαθητές να την κοιτούν στα μάτια, μην καταλαβαίνοντας ούτε τα πολύ απλά ελληνικά. Όσον αφορά τους Πομάκους ιδιαίτερα, μπορούμε να πούμε ότι μιλούν και κατανοούν την ελληνική καλύτερα σε σχέση με τους υπόλοιπους μουσουλμανόπαιδες.

Ερ. 6: Την ελληνική σε ποιο βαθμό την γνωρίζουν οι μαθητές, όταν αποφοιτούν από το σχολείο;

Υ1: «Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι υπάρχει σημαντική βελτίωση λόγω της έκθεσής τους σε ένα σχολικό περιβάλλον, κτλ.».

Υ2: «Αρκετά καλά έως πολύ καλά».

Υ3: «Σε αρκετά καλό βαθμό».

Υ4: «Νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί λίγα πράγματα καταφέρνουν, αν δε βοηθά και το περιβάλλον. Εδώ πρέπει να ειπωθεί μια μεγάλη αλήθεια. Παίζει μεγάλο ρόλο το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών μας. Τα λιγοστά ελληνικά που ακούν είναι αποκλειστικά την ώρα του μαθήματος. Στα διαλείμματα κάνουν εναλλαγή επικοινωνιακού κώδικα, χρησιμοποιούν στην ίδια επικοινωνιακή πράξη τρεις γλώσσες (πομακική, ελληνική, τουρκική). Όταν δε φεύγουν από τον σχολικό χώρο έχουν μόνο ακούσματα τουρκικά ή πομακικά (π.χ. τηλεόραση). Σε ορισμένα μόνο χωριά, όπως η Σμίνθη, η χρήση της ελληνικής είναι πιο διαδεδομένη. Εξίσου σημαντική αιτία είναι και το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον των μαθητών μας. Λίγοι γονείς προωθούν τα παιδιά τους στη γνώση. Το βιβλίο, δυστυχώς, δεν ανήκει στο πολιτιστικό τους κεφάλαιο».

Υ5: «Σε γενικές γραμμές υπήρχε μικρή βελτίωση. Κατ' εξαίρεση μαθητές με μεράκι και προσπάθεια πετύχαιναν καλύτερα αποτελέσματα. Ενδεικτική είναι η χαμηλή βαθμολογία, μονοψήφιο νούμερο, στο μάθημα της έκθεσης στις Πανελλαδικές».

Υ6.: «Η πλειοψηφία των μαθητών, αποφοιτώντας από το δημοτικό, μιλούσαν την ελληνική σε όχι ικανοποιητικό βαθμό».

Υ7: «Και στην αποφοίτηση των παιδιών από τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία το ποσοστό κατοχής της ελληνικής γλώσσας ήταν χαμηλό και η φοίτηση στο δημόσιο γυμνάσιο προβληματική».

Αυτό που μπορούμε να παρατηρήσουμε είναι ότι το δίγλωσσο σύστημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς δε συνεχίζεται στη δευτεροβάθμια, δημιουργεί ζητήματα στα παιδιά. Δεδομένου ότι οι μαθητές στη δευτεροβάθμια διδάσκονται όλα τα μαθήματα στα ελληνικά (εκτός από τα θρησκευτικά - Ιεροδιδάσκαλος) και καθώς έρχονται με τεράστια κενά στο γυμνάσιο, τα οποία -ως επί το πλείστον- συνεχίζονται και στο λύκειο αμετάβλητα- δεν έχουν την ευκαιρία να μάθουν πολύ καλά την ελληνική. Χαρακτηριστικό είναι δε για τους Πομάκους μαθητές ότι η τριγλωσσία - τουλάχιστον- δημιουργεί στα παιδιά αυτά μια σύγχυση όχι μόνο στη χρήση της γλώσσας αλλά και στην ταυτότητά τους τελικά. Αυτό βέβαια δηλώνεται και από το Υ4, το οποίο κάνει λόγο για την τριγλωσσία των Πομάκων. Δεδομένου και του

αποκλεισμού της πομακικής από την εκπαίδευση, καταλαβαίνουμε πόσο, τελικά, παραμερίζεται η ιδιαίτερη γλωσσική υπόσταση των Πομάκων.

Ερ. 7: Όσον αφορά την εθνική συνείδηση των μαθητών, αυτή πώς πιστεύετε ότι διαμορφωνόταν και πώς τελικά οι μαθητές την εξωτερίκευαν;

Υ1: «Υπάρχει επίδραση από το οικογενειακό περιβάλλον, ρόλος Προξενείου, τηλεοπτικά προγράμματα».

Υ2: «Διαμορφωνόταν η εθνική συνείδηση των μαθητών ελληνική μεν αλλά θρησκευτική ήταν μουσουλμάνοι. Κάποιοι βέβαια είχαν συνείδηση από το σπίτι προς την τουρκική, αλλά δεν την εξωτερίκευαν στο σχολείο».

Υ3: «Πολλοί μουσουλμανόπαιδες, με την παροχή προνομίων από το Προξενείο, μεγαλώνουν με την άποψη ότι είναι τελικά εθνική και όχι θρησκευτική μειονότητα, με αποτέλεσμα να μην ενσωματώνονται τελικά».

Υ4: «Η περιπέτεια της ταυτότητας! Οι μαθητές μας γεννιούνται Πομάκοι, αφού η μητρική γλώσσα είναι η πομακική. Οι μαμάδες γνωρίζουν ελάχιστα τουρκικά και λίγα ελληνικά. Στο νηπιαγωγείο οι μαθητές μας ακούν και αρχίζουν να μιλούν τα ελληνικά. Στο δημοτικό συντελείται η μεγάλη σύγχυση: ελληνικό πρόγραμμα από τη μια, τουρκικά με δόση αραβικών ελέω θρησκείας από την άλλη. Εδώ οι περισσότεροι μαθητές μας κλίνουν μάλλον προς τον Τουρκισμό, ανάλογα βέβαια με τους δασκάλους που έχουν. Υπάρχουν συγκεκριμένα χωριά, όπως ο Κένταυρος, ο Εχίνος, που ετοιμάζουν «γενίτσαρους» (Βάλτο έτσι, μην το αλλάξεις). Υπάρχουν, όμως, και μαθητές από χωριά, όπως η Σμίνθη και οι Σάτρες, που έχουν μεγάλη παράδοση στην ελληνομάθεια. Όλοι σχεδόν οι μαθητές που προέρχονται από τα χωριά αυτά γνωρίζουν καλύτερα τα ελληνικά και είναι φιλικά προσκείμενα προς την Ελλάδα! Στο τέλος της σχολικής τους ζωής οι μαθητές επιλέγουν και πλευρά. Ωριμάζουν! Γνωρίζουν ότι δεν είναι φυλετικά Τούρκοι, αλλά πρέπει να εκδηλώνουν τον Τουρκισμό τους, για να μην αποκλειστούν από τη μειονότητα. Η παραδοχή αυτή είναι πολύ συχνή σε μαθητές μας. Μαθητής μου στο ΕΠΑΛ Γλαύκης, συνομήλικός μου (37 ετών) τότε το είχε παραδεχτεί: “είμαστε Πομάκοι, αλλά έχω οικογένεια και πρέπει να επιλέξω. Αν το παίξω Ελληνάρα, δε θα πατήσει κανένας στο μαγαζί μου!”».

Υ5: «Οι περισσότεροι μαθητές δηλώνουν Έλληνες κι εκφράζουν το παράπονό τους, επειδή πολλοί τους θεωρούν Τούρκους. Ωστόσο, δεν έχουν στέρεη εθνική συνείδηση. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι κατά βάση διεκπεραιωτική».

Υ6.: «Ελληνική εθνική συνείδηση δεν ξέρω αν υπάρχει, αλλά και πώς να υπάρχει με την προπαγάνδα και την καταπίεση που δέχεται η μειονότητα με την ανοχή της ελληνικής Πολιτείας, παράδειγμα τα λόγια του Ερντογάν στο Μειονοτικό Γυμνάσιο-Λύκειο Κομοτηνής. Θέλω να πιστεύω ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των Πομάκων και των Τουρκογενών μουσουλμάνων. Οι Πομάκοι παρά την εγκατάλειψή τους και την αδιαφορία της ελληνικής Πολιτείας είναι πολύ πιο κοντά με την Ελλάδα και μπορώ να πω έχουν κάτι μέσα τους. Κι εδώ, δυστυχώς, βλέπουμε μια διαχρονική και εγκληματική εθνική πολιτική της Ελλάδας. Παλαιότερα, όλα τα μειονοτικά σχολεία έφεραν τον τίτλο «Τουρκικό Μειονοτικό Σχολείο». Σήμερα, απλώς μειονοτικό. Η επίδραση της τουρκικής τηλεόρασης είναι πολύ μεγάλη με τις προπαγανδιστικές εκπομπές της. Εδώ θέλω να αναφέρω ένα απλό παράδειγμα επίδρασης: όταν πήγα στο μειονοτικό σχολείο τα αγόρια ως ποδοσφαιρόφιλοι ήταν οπαδοί της ΑΕΚ-ΠΑΟΚ-ΠΑΟ-Ολυμπιακού. Γνώριζαν τα ονόματα αλλά και τις φωτογραφίες των περισσότερων ποδοσφαιριστών τους. Τα τελευταία χρόνια με τα ταξιά και την τουρκική τηλεόραση κανείς δε γνώριζε ελληνική ομάδα και πολύ περισσότερο ποδοσφαιριστές και φωτογραφίες τους. Γνώριζε, όμως, τη Γαλατά, τη Φενέρ, κτλ. και τους περισσότερους Τούρκους ποδοσφαιριστές».

Υ7: «Η εθνική συνείδηση των μουσουλμανοπαίδων διαμορφωνόταν και σήμερα ακόμη, παρά τις αλλαγές που συμβαίνουν, μέσω της ομογενοποίησης της μειονότητας, της θρησκείας και της προπαγάνδας των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (τουρκόφωνος Τύπος, ραδιόφωνο), όπου δεν υπάρχει κανένας έλεγχος, αλλά και μέσω επισκέψεων πολιτικών της γείτονος χώρας, χάριν φιλίας τάχα. Στον χώρο των Τεμενών λειτουργούν θρησκευτικά παρασχολεία διαμόρφωσης εθνικοθρησκευτικής τουρκικής συνείδησης».

Παρατηρούμε από τις απαντήσεις των υποκειμένων πως τελικά η εθνική συνείδηση συνδέεται και με τη θρησκεία αλλά και τη γλώσσα. Φαίνεται πως το Τουρκικό Προξενείο δουλεύει προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας τουρκικής συνείδησης. Κάποιοι Πομάκοι είδαμε ότι συμβιβάζονται ακόμη και με την υιοθέτηση εθνικής

συνείδησης άλλη από αυτή που νιώθουν, ώστε να γίνουν αποδεκτοί από μια μεγάλη μερίδα της μειονότητας.

Ερ. 8: Πιστεύετε ότι το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (1997 και εξής για την Πρωτοβάθμια και 2002 και εξής για τη Δευτεροβάθμια) λειτούργησε ικανοποιητικά;

Υ1: «Γνωρίζω την ύπαρξή του, αλλά δεν έχω γνώση λειτουργίας και αποτελεσμάτων του».

Υ2: «Λειτούργησε πολύ καλά και άλλαξε το θάρρος των μαθητών».

Υ3: «Σε κάποιο βαθμό».

Υ4: «Ναι, ωστόσο ξεπεράστηκε από την ίδια τη μειονότητα. Δεν έλαβε υπόψη του τις κοινωνικές, πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες των άλλων εθνοτικών ομάδων, των Ρομά και των Πομάκων. Ενοποίησε τη μειονότητα ως μη όφειλε. Επηρεασμένη σαφώς από πολιτικές θέσεις... Κι εκεί πάντως ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν καταλυτικός. Εργάστηκα στο Πρόγραμμα Μουσουλμανοπαίδων και μπορώ να πω ότι όλοι οι συνάδελφοι δώσαμε και την ψυχή μας για τους μαθητές μας!».

Υ5: «Δεν έχω εικόνα του Προγράμματος».

Υ6.: «Πιστεύω ότι βοήθησε κάπως δασκάλους και μαθητές».

Υ7: «Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, ναι, είχε κάποια θετικά αποτελέσματα ως προς τη διαμόρφωση θετικού κλίματος υπέρ της ελληνικής γλώσσας, θα μπορούσε, όμως, να έχει καλύτερα αν είχε από την αρχή εμπλακεί και υιοθετηθεί από το σύνολο των εκπαιδευτικών του ελληνόγλωσσου Προγράμματος και είχε ενημερωθεί επαρκώς και προγραμματισμένα. Η λειτουργία του Νόμου 2341 με την προνομιούχο εισαγωγή μουσουλμανοπαίδων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με ποσόστωση σε όλες τις πανεπιστημιακές σχολές υπήρξε μεγάλο κίνητρο για τη στροφή της μειονότητας στη δημόσια εκπαίδευση, γυμνάσιο, λύκειο».

Όσον αφορά το ΠΕΜ, χαρακτηριστικό είναι ότι δεν είναι γνωστό σε όλους τους συναδέλφους, ενώ συνάδελφος που εργάστηκε πολλά χρόνια σε πομακοχώρι της Ξάνθης και έζησε από κοντά το ΠΕΜ κατά την εκτέλεσή του επισημαίνει -σωστά- τον παραμερισμό από το Πρόγραμμα της γλώσσας των Πομάκων και των Ρομά.

Ερ. 9: Οι μαθητές μετά το Δημοτικό θεωρείτε πως ήταν ικανοποιητικά εξοπλισμένοι, ώστε να συνεχίσουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;

Υ1: «Στον μεγάλο τους όγκο όχι, κυρίως ως προς τη γνώση της ελληνικής».

Υ2: «Κάποιοι ναι, κάποιοι όχι. Οι περισσότεροι δεν ήταν ικανοποιητικά εξοπλισμένοι».

Υ3: «Όχι».

Υ4: «Κατηγορηματικά όχι. Τα παιδιά συνεχίζουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχοντας ήδη έρθει σε επαφή με αρκετές γλώσσες: πομακική, ελληνική, αραβική, αγγλική. Και φυσικά συνεχίζουν με γερμανικά, λατινικά, κτλ. Ακόμη και τα μαθηματικά εξελίσσονται σε μια προβληματική διαδικασία. Στο δημοτικό διδάσκονται στα τούρκικα. Κατά συνέπεια στο γυμνάσιο δε γνωρίζουν βασικά στοιχεία, όπως τα σύμβολα. Η πλημμελής γνώση της ελληνικής αποτελεί βαρίδι για την ομαλή μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο».

Υ5: «Σε καμιά περίπτωση».

Υ6.: «Καθόλου και μάλιστα για τη χριστιανική (ελληνική) εκπαίδευση, για τη μειονοτική δευτεροβάθμια, ναι».

Υ7: «Όχι, δεν είναι ικανοποιητικά εξοπλισμένοι».

Όλοι οι συνάδελφοι συμφωνούν πως τα παιδιά έρχονται στο γυμνάσιο μέσα σε μια σύγχυση. Άλλα έκαναν στο μειονοτικό δημοτικό, κάποια μαθήματα τα διδάχτηκαν στην τουρκική και καλούνται τώρα να τα διδαχτούν στην ελληνική, η τριγλωσσία – πολυγλωσσία δεν τα βοηθά καθόλου.

Ερ. 10: Αν αξιολογικά σημειώνετε τρία από τα σημαντικότερα λάθη του ελληνικού κράτους, αναφορικά με την εκπαίδευση της μειονότητας, και μάλιστα των Πομάκων, ποια θα ήταν αυτά;

Υ1: «Τους απομονώνει από τον ευρύτερο κοινωνικό ιστό (γκετοποίηση), επηρεάζεται από την εξυπηρέτηση πολιτικών συμφερόντων, πρόβλημα με την ελληνική [γλώσσα]».

Υ2: «Η δημόσια εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια πρέπει να είναι πιο αποτελεσματική, σίγουρα υποχρεωτικά νηπιαγωγεία και περισσότερα ολοήμερα σχολεία στην πρωτοβάθμια ανεξαρτήτως αριθμού μαθητών με έμφαση στη γλώσσα και τη διαπολιτισμικότητα».

Υ3: «Ταύτιση της γλώσσας με την καταγωγή τους. Θέσπιση της τουρκικής γλώσσας ως γλώσσας της μειονότητας. Αποκλεισμός των Πομάκων δασκάλων από τη διαδικασία προσλήψεων στα μειονοτικά σχολεία (απαραίτητο προσόν για τη συμμετοχή στη διαδικασία πρόσληψης είναι η γνώση της τουρκικής γλώσσας την οποία οι Πομάκοι δε γνωρίζουν)».

Υ4: «1. Η ανύπαρκτη διδασκαλία της πομακικής γλώσσας. 2. Η διδασκαλία της τουρκικής στο δημοτικό. 3. Η χρήση των ίδιων αναλυτικών Προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων, που χρησιμοποιούνται σε όλη την Ελλάδα».

Υ5: «Το Πρόγραμμα Σπουδών στην πρωτοβάθμια, το αντίστοιχο της δευτεροβάθμιας και η καλλιέργεια της ήσσοнос προσπάθειας με την προνομιακή μεταχείρισή τους για την είσοδο στο πανεπιστήμιο».

Υ6.: «Όχι καλά βιβλία. Δεν διδάσκεται η πομακική. Ελλιπής εκπαίδευση των Πομάκων δασκάλων».

Υ7: «Αναφορικά με την εκπαίδευση της μειονότητας τα λάθη υπήρξαν διαχρονικά και τραγικά. Δεν υπήρξε ποτέ σαφής εθνική εκπαιδευτική πολιτική στην εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων ως προς τους σκοπούς, τα μέσα και τη γενικότερη στόχευσή τους. Οι πομακικοί μαθητικοί πληθυσμοί δεν έπρεπε ποτέ να διδάσκονταν την τουρκική γλώσσα το ίδιο και οι Ρομά. Δυστυχώς, η διαχρονική αδιαφορία μας και τα λάθη που έγιναν ως προς το πομακικό στοιχείο, τους ρίξαμε κυριολεκτικά στην

αγκαλιά του Τουρκικού Προξενείου και της ομογενοποίησης του συνόλου της μειονότητας».

Όπως παρατηρούμε, ένα από τα πιο συνήθη και σοβαρά προβλήματα που αναφέρονται από τους συναδέλφους είναι ο χαρακτηρισμός της τουρκικής ως μητρικής όλης της μειονότητας, γεγονός που έχει ως συνέπεια τον παραμερισμό της πομακικής και της ρομανί.

Επίσης, πολύ σημαντικό πρόβλημα βλέπουμε πως θεωρούνται τα ανεδαφικά και εκτός πραγματικότητας της μειονότητας Προγράμματα Σπουδών. Καθώς ακολουθούνται τα ίδια προγράμματα με αυτά όλων των σχολείων της Επικράτειας είναι εκ προοιμίου βέβαιο ότι οι μουσουλμανόπαιδες δεν μπορούν να παρακολουθήσουν επαρκώς ένα αναλυτικό Πρόγραμμα που το συναντούν στη δευτεροβάθμια και δεν αποτελεί συνέχεια του μειονοτικού δημοτικού σχολείου.

Ερ. 11: Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι οι μεθοδεύσεις του τουρκικού κράτους σε σχέση με την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων στην Ελλάδα οδηγούν σταδιακά στη διεκδίκηση και της πολιτικής αυτονομίας της μειονότητας;

Υ1: «Ίσως να υπάρχει στο βάθος μια τέτοια σκέψη, δεν εκδηλώνεται ανοιχτά και στο ευρύτερο γεωπολιτικό περιβάλλον».

Υ2: «Μέσω των Μορφωτικών Πρωτοκόλλων και των αντιδράσεων των τοπικών παραγόντων στη Θράκη από τους μειονοτικούς».

Υ3: «Όταν η ελληνική πολιτεία επιτρέπει, μέσω της εκπαίδευσης, να ενισχύεται η εθνοτική καταγωγή της μειονότητας, στο μέλλον οι μειονοτικοί πληθυσμοί θα απαιτήσουν την αναγνώρισή τους και ως εθνική μειονότητα, με, ενδεχομένως, δικαιώματα αυτονομίας».

Υ4: «Οι πιέσεις της Τουρκίας είναι αφόρητες στην ελληνική Πολιτεία. Από το διορισμό των Ιεροδιδασκάλων της μειονότητας μέχρι και τα υπέρογκα κονδύλια που διατίθενται με τον εκτουρκισμό των Πομάκων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα: οι

Χοτζάδες στα χωριά της ορεινής Ξάνθης πληρώνονται τόσο από τους ίδιους τους χωριανούς, όσο και από την Τουρκία, για να προωθήσουν την ανθελληνική προπαγάνδα (μιλάμε για ένα εισόδημα 15.000 ευρώ το χρόνο αφορολόγητα τη στιγμή που ένας εκπαιδευτικός παίρνει καθαρά 13.000 περίπου. Κι αυτό που λέω το έχω διασταυρώσει). Προσθέτω τις υποτροφίες που δίνονται στους μουσουλμανόπαιδες και δη στους Πομάκους, για να φοιτήσουν σε σχολεία και πανεπιστήμια της Τουρκίας».

Υ5: «Κατά τα φημολογούμενα, οι πιέσεις για την οργάνωση του προγράμματος των μειονοτικών δημοτικών -διδασκαλία μαθημάτων στα τουρκικά- και η οικονομική στήριξη των μουσουλμανοπαίδων και η ενθάρρυνσή τους να φοιτήσουν στο ιδιωτικό μειονοτικό της Ξάνθης».

Υ6.: «Με τη συνεχή προσπάθεια, ώστε όλοι οι μουσουλμάνοι να θεωρούνται τουρκικής καταγωγής και την υποστήριξη των φανατικών στοιχείων τα οποία δυστυχώς η ελληνική πολιτεία δεν μπόρεσε ποτέ να απομονώσει».

Υ7: «Με πολλούς τρόπους, με την ομογενοποίηση, την γκετοποίηση, την πρόταξη του Ισλαμισμού, την προβολή και στήριξη φανατικών στοιχείων και πολλές άλλες μεθοδεύσεις».

Οι απαντήσεις των συναδέλφων είναι ξεκάθαρες ως προς το είδος των μεθοδεύσεων που χρησιμοποιεί το τουρκικό κράτος. Η τουρκική πλευρά δημιουργεί στη μειονότητα στη Δυτική Θράκη την εντύπωση πως είναι κατά κάποιο τρόπο η προστάτιδα μητέρα-πατρίδα. Παρέχοντας υποτροφίες και στρέφοντας τη συνείδηση όλης της μειονότητας προς την τουρκική πλευρά, είναι πιθανό πως κάποια στιγμή θα διεκδικήσουν και πολιτική αυτονομία.

Ερ. 12: Ποια είναι -κατά τη γνώμη σας- τα τρία βασικά χαρακτηριστικά των πομακόφωνων σε σχέση με την εκπαίδευσή τους στα μειονοτικά σχολεία;

Υ1: «1. Βασικά μαθήματα στην τουρκική. 2. Βιβλία εγκεκριμένα από Τουρκία. 3. Μετακλητοί εκπαιδευτικοί».

Υ2: «Η γλώσσα, η θρησκεία και το διπλό πρόγραμμα στα μειονοτικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης».

Υ3: «Αναγκαστική συμμετοχή σε αυτά λόγω αδυναμίας μετακίνησής τους σε άλλα σχολεία. Συμμετοχή τους σε αυτά για να απολαύσουν τα προνόμια που δίνει το Προξενείο. Η ελληνική Πολιτεία τους παραμελεί συστηματικά, οπότε στρέφονται προς τη μειονότητα, η οποία στην πλειοψηφία της είναι τουρκογενής».

Υ4: «1. Ελλιπής γνώση της γλώσσας. 2. Χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα του σχολείου. 3. Μεγάλη μαθητική διαρροή των Πομάκων μαθητών στην ορεινή Ξάνθη. Σημειωτέον ότι ελάχιστοι μαθητές συνεχίζουν στα ΑΕΙ της χώρας.».

Υ5: «Συντηρητισμός, φόβος λόγω χρήσης τιμωρίας στη διδασκαλία του Κορανίου και χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας».

Υ6.: «Η αδιαφορία της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και η αφομοίωση της εκπαίδευσης των μουσουλμάνων».

Υ7: «Εγκατάλειψη, αδιαφορία, αφομοίωση ήταν τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των Πομάκων. Ο πομακικός πληθυσμός, η πομακική φυλή (αρχαίο θρακικό φύλο) είναι έξυπνη, με ευστροφία πνεύματος και θέληση ένταξης στο κοινωνικό σύνολο. Η αδιαφορία μας τους καταδίκασε διαχρονικά».

Το κοινό σημείο στο οποίο συναντώνται οι απαντήσεις των υποκειμένων είναι ο παραμερισμός της πομακικής και το χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας. Η ελληνική πλευρά επέτρεψε σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό τη διείσδυση της Τουρκίας στην εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων και δη των Πομάκων.

Ερ. 13: Με το πέρασμα των ετών, πώς πιστεύετε ότι η τουρκική πολιτική και η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική επέδρασαν λιγότερο ή περισσότερο στη χρήση των τουρκικών από τους Ρομά και τους Πομάκους;

1: «Δυστυχώς, κατέληξαν να μιλούν την τουρκική, παραμερίζοντας τη μητρική τους που είναι διαφορετική».

Υ2: «Καταρχήν η γλώσσα ήταν ήδη αναγνωρισμένη από το ελληνικό κράτος (η τουρκική) ως μητρική και στην πραγματικότητα έτσι είναι τα παιδιά ούτως ή άλλως στο σπίτι τους μιλούν την τουρκική. Οπότε θεωρώ ότι η πολιτική δεν επέδρασε λιγότερο ή περισσότερο».

Υ3:

Υ4: «Η Τουρκία πιέζει, αλλά τελικά η Ελλάδα με τις πολιτικές της στρέφει τους Πομάκους και τους Ρομά στις αγκάλες της Τουρκίας. Αγνοήθηκε η γλωσσική και πολιτισμική ιδιαιτερότητα τόσο των Ρομά όσο και των Πομάκων. Μόλις το 1996 καταργήθηκαν οι μπάρες που χώριζαν την ορεινή περιοχή της Ξάνθης από την πόλη. Επί Αρσένη νομίζω... Ο Έλληνας πολίτης Πομάκος της ορεινής περιοχής έπρεπε να δείξει διαβατήριο, για να περάσει στην Ξάνθη. Έπειτα κατά τον Ψυχρό Πόλεμο η ίδια η Ελλάδα έστρεψε τους Πομάκους προς τη ‘‘φίλη και σύμμαχο’’ νατοϊκή Τουρκία. Για φαντάσου: να είσαι μουσουλμάνος και να μιλάς μια γλώσσα που έμοιαζε με βουλγάρικα! Έπρεπε να ανοίξει η γη να σε καταπιεί την περίοδο του Ψυχρού Πολέμου! Τα λάθη βέβαια συνεχίζονται και σήμερα: η ενιαία αντιμετώπιση της μειονότητας ως τουρκικής συμβάλλει στον σταδιακό εκτουρκισμό της. Σου θυμίζω ότι η Τουρκία έχει προϊστορία στις μειονότητες και στην απόσπαση εδαφών. Κύπρος και Αλεξανδρέττα της Συρίας. Η Θράκη πάει για ‘‘κυπροποίηση’’. Ενισχύεται ο Τουρκισμός σταδιακά».

Υ5: «Ολιγωρία της ελληνικής Πολιτείας όχι μόνο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και σε επίπεδο προσπάθειας ενσωμάτωσής τους».

Υ6.: «Η θρησκεία έπαιξε και παίζει τον πρώτο ίσως και τον μοναδικό ρόλο, ώστε όλοι οι Πομάκοι – Ρομά και λοιποί να θεωρούνται μια ομάδα, η οποία και επηρεάζεται από τους σκληροπυρηνικούς ψευτομουφτήδες και Ιμάμηδες που οι περισσότεροι είναι τυφλά όργανα του Τουρκικού Προξενείου της Κομοτηνής».

Υ7: «Η θρησκεία και ο μιναρές (το Τζαμί) έπαιξαν καταλυτικό ρόλο στην ομογενοποίηση της μειονότητας. Μέσω των Τζαμιών περνούσαν και περνούν όλη τους την προπαγάνδα τα όργανα της τουρκικής πολιτικής. Η θρησκεία είναι η αιχμή του δόρατος της προπαγάνδας του τουρκικού εθνικισμού».

Σημαντικό στοιχείο που συνάγεται από τις απαντήσεις των συναδέλφων είναι η ομογενοποίηση της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης από την τουρκική πλευρά και αντίστοιχα το γεγονός ότι η ολιγοπία της ελληνικής πλευράς συνέβαλε σε αυτή την εξέλιξη.

Ερ. 14: Η ιδιαίτερη ταυτότητα των Ρομά και των Πομάκων ποια τύχη έχει σήμερα ως αποτέλεσμα της άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής του ελληνικού κράτους;

Υ1: «Μπαίνει στο περιθώριο».

Υ2: «Αναδεικνύεται η ταυτότητά τους μέσω των εργαλείων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πολυπολιτισμικής τους ταυτότητας».

Υ3: «Εφόσον η ελληνική Πολιτεία τους παραμελεί συστηματικά, αυτοί στρέφονται προς τη μειονότητα και απολαμβάνουν τα προνόμια από το Τουρκικό Προξενείο».

Υ4: «Κινδυνεύει, όπως το ανέλυσα παραπάνω».

Υ5: «Την ταυτότητά τους την διατηρούν, αλλά ο ρυθμός προσαρμογής τους στην ελληνική κοινωνία είναι αργός».

Υ6.: «Όπως προανέφερα, σήμερα η μειονότητα θεωρείται μία, χωρίς διαχωρισμό σε Πομάκους -Ρομά- Τουρκογενείς. Η ελληνική Πολιτεία αδιαφόρησε τελείως για τους Πομάκους, ακόμα και όταν αυτοί από μόνοι τους θέλησαν να διαχωριστούν και να αποδείξουν τη διαφορετικότητά τους. Για τους Ρομά δε γίνεται κανένας λόγος».

Υ7: «Η μειονότητα έχει σχεδόν ομογενοποιηθεί στην πλειοψηφία του πληθυσμού. Εκτός εξαιρέσεων εμφανίζεται ως ενιαία και συμπαγής. Υπάρχουν φωνές πομακικές που πνίγονται στην αδιαφορία της Πολιτείας. Παρ' ότι έγιναν πολλές μεμονωμένες προσπάθειες ανάδειξης της ιδιαιτερότητας των Πομάκων και της γλώσσας τους, από την ελληνική Πολιτεία ποτέ δεν έγινε σοβαρός λόγος για αυτούς. Πάντοτε σερνόμαστε πίσω από τις διαβολές της Άγκυρας».

Δυστυχώς, οι απαντήσεις όλων των συναδέλφων εστιάζονται στο ότι η ταυτότητα, η ιδιαιτερότητα των Πομάκων και των Ρομά κινδυνεύει να χαθεί στα πλαίσια της τουρκικής πολιτικής εκτουρκισμού όλης της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης.

Ερ. 15: Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης είναι εθνοτικά ετερογενής. Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα δε διασφαλίζει αυτή την ετερογένεια. Ποια είναι η θέση σας απέναντι σε αυτό το γεγονός;

Υ1: «Θα έπρεπε [το εκπαιδευτικό σύστημα] να είναι διαφορετικό».

Υ2: «Είναι στο πλαίσιο των διακρατικών συμφωνιών μεταξύ Τουρκίας και Ελλάδας».

Υ3: « Η προχειρότητα και η έλλειψη σχεδιασμού δε θα έπρεπε να υπάρχει σε τόσο ευαίσθητα ζητήματα».

Υ4: «Είναι μέγιστο λάθος! Η εκπαιδευτική πράξη καταδεικνύει ότι η καλή γνώση της μητρικής γλώσσας συμβάλλει ουσιαστικά στην εκμάθηση οποιασδήποτε άλλης γλώσσας: άρα, ενίσχυση της πομακομάθειας ισούται με ενδυνάμωση της ελληνομάθειας!!!».

Υ5: «Σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον η ετερότητα θα έπρεπε να γίνεται σεβαστή».

Υ6.: «Η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι συνέχεια του προηγούμενου ερωτήματος και η συνέπεια της αδιαφορίας μας δεν είναι ότι σαν κράτος συνεχώς υποχωρούμε στις θελήσεις της Τουρκίας αλλά και η αύξηση συνεχώς των τουρκικών απαντήσεων».

Υ7: «Αυτή η πρακτική μας και η θέση μας έβλαψαν καίρια την εθνική μας πολιτική και έδειξαν τη διαχρονική αδιαφορία μας σε Πομάκους και Ρομά».

Οι συνάδελφοι επισημαίνουν το γεγονός της απουσίας σεβασμού της ετερογένειας της μουσουλμανικής μειονότητας από την ελληνική πλευρά. Εστιάζουν στο ότι η

ιδιαιτερότητα τόσο των Ρομά όσο και των Πομάκων παραβλέπεται και παραγκωνίζεται.

Ερ. 16: Οι σχέσεις χριστιανοπαίδων και μουσουλμανοπαίδων στην καθημερινότητά τους ποιες είναι/ήταν;

Υ1: «Δεν υπάρχουν εντάσεις, συνήθως είναι ειρηνικές και στα αστικά κέντρα δημιουργούνται φιλίες».

Υ2: «Οι σχέσεις τους είναι πολύ καλές».

Υ3: «Δεν υπάρχουν εμφανή προβλήματα, αλλά η διαφορετική γλώσσα, θρησκεία ή και η οικονομική κατάστασή τους τους απομακρύνει ή καλύτερα δε βοηθάει τη συναναστροφή τους».

Υ4: «Δεν μπορώ να το απαντήσω. Όλοι οι μαθητές μας ήταν Πομάκοι. Ωστόσο, επειδή έζησα την εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ξάνθης επί οκτώ χρόνια, μπορώ να πω ότι άκουσα ελάχιστα περιστατικά προστριβών μεταξύ τους».

Υ5: «Συνυπάρχουν αρμονικά, αλλά οι φιλικοί δεσμοί αναπτύσσονται συνήθως μεταξύ “ομοίων”».

Υ6.: «Πιστεύω ότι ήταν και είναι αρκετά καλές, αφού σήμερα σε πολλά χριστιανικά δημοτικά σχολεία φοιτούν και μουσουλμάνοι (σε σχολεία της πόλης), όπως και σε γυμνάσια και λύκεια».

Υ7: «Δε θα έλεγα ότι ήταν εχθρική. Παλιότερα σε μικτούς πληθυσμούς (χωριά που ζούσαν χριστιανοί και μουσουλμάνοι) τα παιδιά έπαιζαν μαζί σε κάποιες γειτονιές. Πολλοί πλειονοτικοί έμαθαν την τουρκική γλώσσα στο πεζοδρόμιο, όπως και μουσουλμάνοι αντίστοιχα και Έλληνες. Σήμερα σε γυμνάσια και λύκεια, όπου φοιτά και μεγάλος αριθμός μουσουλμάνων μαθητών, υπάρχουν σχέσεις φιλικές (όχι στενές, όχι οικογενειακές). Στην πλειοψηφία τα δυο σύνοικα στοιχεία βαδίζουν παράλληλα, χωρίς να ενοχλεί ο ένας τον άλλον...».

Οι συνάδελφοι φαίνεται από τις απαντήσεις τους πως συμφωνούν στο ότι δε δημιουργούνται προστριβές. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί αυτό που πολύ σωστά επισημαίνεται ότι τελικά οι συναναστροφές γίνονται μεταξύ «ομοίων». Πράγματι, αυτό είναι αλήθεια, καθώς σπάνια βλέπουμε για παράδειγμα «μικτό» πληθυσμό στο ίδιο θρανίο.

Ερ. 17: Ποιες λύσεις πιστεύετε πως θα μπορούσαν να δοθούν σε συγκεκριμένα ζητήματα της εκπαίδευσης της μειονότητας, ώστε να διασφαλιστούν η επαρκής εκμάθηση της ελληνικής και η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των μουσουλμανοπαίδων;

Υ1: «1. Περισσότερα μαθήματα στη νέα ελληνική και έμφαση στην εκμάθησή της. 2. Επαφή με τον πολιτισμό της περιοχής μέσα από επισκέψεις στα μουσεία, κτλ., ώστε να αναδειχτούν κοινά πολιτιστικά στοιχεία, ώστε να αισθανθούν ότι είναι μέλη της κοινωνίας παρά τις διαφορές».

Υ2: «Μόνο μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ενίσχυσης του έργου των εκπαιδευτικών. Επίσης, ενίσχυση του θεσμού Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού για αυτά τα παιδιά».

Υ3: «Πρέπει να γίνει σαφές ότι η μειονότητα είναι μόνο θρησκευτική. Το βασικό πρόβλημα στην εκπαίδευση της μειονότητας δεν είναι η ίδια η εκπαίδευση αλλά οι παρεμβάσεις και η δράση του Προξενείου σε αυτή. Επίσης, πρέπει η ελληνική Πολιτεία να συμπεριφερθεί ισότιμα στη μειονότητα τόσο στις υποχρεώσεις όσο και στα δικαιώματά τους. Το βασικότερο όλων, κατά τη γνώμη μου, είναι να σταματήσει να θεωρείται η τουρκική γλώσσα ως η μοναδική γλώσσα της μειονότητας και να περιοριστεί η χρήση της στη διδασκαλία των “θρησκευτικών” τους».

Υ4: «1. Κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη μειονότητα. 2. Ίδρυση ελληνικών δημόσιων μη μειονοτικών δημοτικών σχολείων στην ορεινή περιοχή της Ξάνθης! 3. Μετατροπή των σχολείων της μέσης εκπαίδευσης στην ορεινή περιοχή σε Πειραματικά. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται: η χρήση α) διαφοροποιημένων διδακτικών εγχειριδίων, β) εναλλακτικού αναλυτικού Προγράμματος, γ) διαφορετικού ωρολογίου προγράμματος με έμφαση στην ελληνομάθεια!».

Υ5: «Νέα Προγράμματα σπουδών και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών».

Υ6.: «Λύσεις εύκολες δεν υπήρχαν και δεν υπάρχουν, όταν η εκπαίδευση της μειονότητας δεν εξαρτάται από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας, αλλά και από διάφορες άλλες υπηρεσίες και την αντιπαλότητα Ελλάδας- Τουρκίας. Τα προβλήματα υπήρξαν και θα υπάρχουν διαχρονικά. Κάτι που θα μπορούσε ίσως να δώσει κάποια λύση είναι η ένταξη της μειονοτικής εκπαίδευσης στην ελληνική εκπαίδευση».

Υ7: «Λύσεις εύκολες δεν υπάρχουν, για να λύσουν χρονίζοντα ζητήματα της μειονοτικής εκπαίδευσης. Τα πράγματα διαχρονικά θα ήταν καλύτερα αν η μειονότητα είχε σαφή προοπτική και θέληση ένταξης ως κοινωνικό σύνολο στην ευρύτερη ελληνική παιδεία και κοινωνία. Η μειονότητα πάντοτε και σήμερα ακόμη ποδηγετείται από το Προξενείο και την Άγκυρα. Θα μπορούσε να υπάρξει πιο ξεκάθαρη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας ως προς τη μειονοτική εκπαίδευση (υποχρεωτική ελληνόγλωσση εκπαίδευση σε δημόσια σχολεία)».

Όλα όσα προτείνονται από τους συναδέλφους παρατηρούμε πως ανταποκρίνονται, αν μη τι άλλο, στην πραγματικότητα των αναγκών της μουσουλμανικής μειονότητας. Κι αυτό είναι εύλογο, καθώς όλοι αυτοί οι εκπαιδευτικοί εργάστηκαν κοντά σε μουσουλμανόπαιδες και γνωρίζουν εκ των έσω τις αδυναμίες, τις ελλείψεις και τις ανάγκες της μουσουλμανικής μειονότητας.

Η΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

8.1. Συμπεράσματα

Από την αρχή της εργασίας τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων στη Δυτική Θράκη, τα προβλήματα γύρω από αυτή, την κοινωνική και πολιτική διάστασή τους.

Πράγματι, στην πορεία οδηγηθήκαμε σε βασικά συμπεράσματα, διατρέχοντας τόσο τη βιβλιογραφία όσο και μελετώντας τις συνεντεύξεις που δόθηκαν από συναδέλφους.

Το γεγονός ότι επί σειρά ετών τα Βαλκάνια στάθηκαν ένα «καζάνι» που «έβραζε», λαοί που μετακινούνταν, οι εθνικές διεκδικήσεις με τη δημιουργία εθνικών κρατών αργότερα, αλλά και οι πολιτικές σκοπιμότητες ξένων δυνάμεων-παρατηρητών είχε ως αποτέλεσμα ακόμη και σήμερα στην ευρύτερη περιοχή στα ΒΑ σύνορα της Ελλάδας να εμφανίζονται διεκδικήσεις μεταξύ τριών όμορων κρατών.

Η εκπαιδευτική, λοιπόν, πολιτική του ελληνικού κράτους απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα ουδέποτε υπήρξε ανεξάρτητη από την άσκηση της εξωτερικής της πολιτικής, από την εμπλοκή των ξένων δυνάμεων και την επιβολή πολιτικών τακτικών-κυρίως- από την Τουρκία.

Τα προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπη η μειονότητα στον χώρο της εκπαίδευσης αφορούν κατά κύριο λόγο τα μη ρεαλιστικά Προγράμματα, τις δυσκολίες που ανακύπτουν κατά τη μετάβαση των μουσουλμανοπαίδων από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα μη κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια.

Όσον αφορά ιδιαιτέρως τους Πομάκους μπορούμε να εστιάσουμε στα εξής ζητήματα: οι Πομάκοι, διαμένοντας κυρίως στις ορεινές περιοχές, αναγκάζονται να ταξιδεύουν πραγματικά πολλές ώρες καθημερινά, προκειμένου να πάνε στο σχολείο. Χαρακτηριστικό είναι πως οι μαθητές/-τριες από τη Χλόη και τον Κέχρο του νομού Ροδόπης, προκειμένου να μεταβούν στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο και Λύκειο Σαπών, ταξιδεύουν 1,5 ώρα το πρωί και 1,5 ώρα το μεσημέρι!! Αντιλαμβανόμαστε πόσο δύσκολη είναι για αυτά τα παιδιά η καθημερινότητά τους.

Είναι γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους έχουν διάθεση να σταθούν κοντά στους μουσουλμανόπαιδες μαθητές τους και να δείξουν σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητά τους.

Όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ χριστιανοπαίδων και μουσουλμανοπαίδων μπορούμε να πούμε πως είναι ομαλές, δε δημιουργούνται ζητήματα. Σε αυτό συμβάλλει και το γεγονός ότι και οι δυο πλευρές δε θέλουν να έχουν προβλήματα. Ωστόσο, μπορούμε να πούμε, παρατηρώντας τα παιδιά στις τάξεις, ότι επιλέγουν να κάθονται στο θρανίο μουσουλμάνοι με μουσουλμάνους και χριστιανοί με χριστιανούς.

Το αποτέλεσμα, λοιπόν, όλων των προβλημάτων που αντιμετωπίζει σήμερα η εκπαίδευση της μειονότητας ποιο είναι όσον αφορά την επίτευξη του στόχου της εκπαίδευσης; Επιτυγχάνεται η επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη των μουσουλμάνων και καθίσταται τελικά εφικτή η ελληνομάθειά τους; Δυστυχώς, οι κοινωνικοοικονομικές διαστάσεις του μειονοτικού ζητήματος δεν επιτρέπουν στον επιθυμητό βαθμό την πρόοδο των μουσουλμάνων μέσω της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

8.2. Προτάσεις

Η πολιτισμική και κοινωνική ιδιαιτερότητα των μουσουλμάνων της μειονότητας στη Δυτική Θράκη εξ ορισμού δημιουργεί την ανάγκη για ένα νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Τρέσσου 1997, σ. 52).

Είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι δυσκολίες που υπάρχουν στη μειονοτική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μουσουλμανόπαιδες υποστηρίζουν πως χρειάζεται να προσαρμοστούν τα αναλυτικά Προγράμματα στις πραγματικές ανάγκες των μειονοτικών μαθητών, να επιμορφωθούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με

επιλεγμένα προγράμματα επιμόρφωσης και να προσαρμοστούν τα σχολικά εγχειρίδια. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δείχνουν σεβασμό και ανεκτικότητα απέναντι στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μειονοτικών μαθητών.

Μάλιστα, απαραίτητο είναι να υπάρξει προσπάθεια προσέγγισης και επαναπροσδιορισμού των σχέσεων ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο (Axelsson 2002, σ. 80). Είναι επιτακτική η ανάγκη της συνειδητοποίησης των προβλημάτων της μειονοτικής εκπαίδευσης, ώστε να οδηγηθούν στην επίλυσή τους.

Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να μπορούν να συμμετέχουν όλοι στα κοινωνικά αγαθά.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΥΝΘΗΚΗ ΤΗΣ ΛΩΖΑΝΗΣ Ι. ΣΥΝΘΗΚΗ ΕΙΡΗΝΗΣ ΥΠΟΓΡΑΦΕΙΣΑ ΤΗΝ 24 ΙΟΥΛΙΟΥ 1923 Η ΒΡΕΤΤΑΝΙΚΗ ΑΥΤΟΚΡΑΤΟΡΙΑ, Η ΓΑΛΛΙΑ, Η ΙΤΑΛΙΑ, Η ΙΑΠΩΝΙΑ, Η ΕΛΛΑΣ, Η ΡΟΥΜΑΝΙΑ, ΤΟ ΣΕΡΒΟ-ΚΡΟΑΤΟ-ΣΛΟΒΕΝΙΚΟΝ ΚΡΑΤΟΣ αφ' ενός ΚΑΙ Η ΤΟΥΡΚΙΑ αφ' ετέρου Διαπνεόμεναι υπό του αυτού πόθου όπως τερματίσωσιν οριστικώς την εμπόλεμον κατάστασιν, ήτις από του 1914 συνετάραξε την Ανατολήν, Μεριμνώσαι όπως αποκαταστήσωσι τας μεταξύ αυτών σχέσεις φιλίας και εμπορίου, αναγκαίας δια την κοινήν ευημερίαν των οικείων αυτών Εθνών, Λαμβάνουσαι υπ' όψιν ότι αι σχέσεις αύται δέον να βασιζονται επί του σεβασμού της ανεξαρτησίας και της κυριαρχίας των Κρατών, Απεφάσισαν να συνομολογήσωσιν επί τούτω Συνθήκην και διώρισαν ως πληρεξουσίου αυτών: Η ΑΥΤΟΥ ΜΕΓΑΛΕΙΟΤΗΣ Ο ΒΑΣΙΛΕΥΣ ΤΟΥ ΗΝΩΜΕΝΟΥ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΤΗΣ ΜΕΓΑΛΗΣ ΒΡΕΤΤΑΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΙΡΛΑΝΔΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΥΠΕΡΘΑΛΛΑΣΙΩΝ ΒΡΕΤΤΑΝΙΚΩΝ ΧΩΡΩΝ ΑΥΤΟΚΡΑΤΩΡ ΤΩΝ ΙΝΔΙΩΝ: Τον Εντιμότατον Sir Horace George Montagu RUMBOLD, Baronet, G.C.M.G., Ύπατον Αρμοστήν εν Κωνσταντινουπόλει· Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ: Τον Μέγαρχον Στρατηγόν κ. Maurice PELLE, Πρεσβευτήν της Γαλλίας, Ύπατον Αρμοστήν της Δημοκρατίας εν Ανατολή, Ανώτερον Ταξιάρχην Τάγματος της Λεγεώνας της Τιμής· Η ΑΥΤΟΥ ΜΕΓΑΛΕΙΟΤΗΣ Ο ΒΑΣΙΛΕΥΣ ΤΗΣ ΙΤΑΛΙΑΣ: Τον έντιμον Μαρκήσιον Canulle GARRONI, Γερουσιαστήν του Βασιλείου, Πρεσβευτήν της Ιταλίας, Ύπατον Αρμοστήν εν Κωνσταντινουπόλει, Μεγαλόσταυρον των Ταγμάτων των Αγίων Μαυρικού και Λαζάρου και του Στέμματος της Ιταλίας· Τον Κύριον Jules Cesar MONTAGNA, Έκτακτον Απεσταλμένον και Πληρεξούσιον Υπουργόν εν Αθήναις, Ταξιάρχην του Τάγματος των Αγ. Μαυρικού και Λαζάρου, Ανώτερον Ταξιάρχην του Στέμματος της Ιταλίας· Η ΑΥΤΟΥ ΜΕΓΑΛΕΙΟΤΗΣ Ο ΑΥΤΟΚΡΑΤΩΡ ΤΗΣ ΙΑΠΩΝΙΑΣ: Τον Κύριον Kentaro OTCHIAI, Jusammi, Μέλος πρώτης τάξεως του Τάγματος του Ανατέλλοντος Ηλίου, Έκτακτον και Πληρεξούσιον Πρεσβευτήν εν Ρώμη· Η ΑΥΤΟΥ ΜΕΓΑΛΕΙΟΤΗΣ Ο ΒΑΣΙΛΕΥΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ: Τον Κύριον Ελευθέριον Κ. BENIZEΛΟΝ, Πρώην Πρόεδρον του Υπουργικού Συμβουλίου, Μεγαλόσταυρον του Τάγματος του Σωτήρος· Τον Κύριον Δημήτριον ΚΑΚΛΑΜΑΝΟΝ, Πληρεξούσιον Υπουργόν εν Λονδίνω, Ταξιάρχην του Τάγματος του Σωτήρος· Η ΑΥΤΟΥ ΜΕΓΑΛΕΙΟΤΗΣ Ο ΒΑΣΙΛΕΥΣ ΤΗΣ ΡΟΥΜΑΝΙΑΣ: Τον Κύριον Constanun I. DIAMANTY, Πληρεξούσιον Υπουργόν· Τον Κύριον Constanun CONTZESCO Πληρεξούσιον Υπουργόν· Η ΑΥΤΟΥ ΜΕΓΑΛΕΙΟΤΗΣ Ο ΒΑΣΙΛΕΥΣ ΤΩΝ ΣΕΡΒΩΝ, ΤΩΝ ΚΡΟΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΛΟΒΕΝΩΝ: Τον Δρα Miloutine YOVANOVITCH, Έκτακτον Απεσταλμένον και Πληρεξούσιον Υπουργόν εν Βέρνη· Η ΚΥΒΕΡΝΗΣΙΣ ΤΗΣ ΜΕΓΑΛΗΣ ΕΘΝΟΣΥΝΕΛΕΥΣΕΩΣ ΤΗΣ ΤΟΥΡΚΙΑΣ: Τον ISMET Pacha, Υπουργόν επί των Εξωτερικών, Βουλευτήν Αδριανουπόλεως· Τον Δρα RIZA NOUR Bey Υπουργόν της Υγιεινής και Κοινωνικής Περιθάλψεως, Βουλευτήν Σινώπης· Τον HASSAN Bey, πρώην Υπουργόν Βουλευτήν Τραπεζούντος· ΟΙΤΙΝΕΣ, επιδείξαντες αλλήλοις τα πληρεξούσια αυτών έγγραφα, ευρεθέντα εν πλήρει τάξει και κατά τους

απαιτούμενους τύπους, συνεφώνησαν επί των ακολούθων όρων:...

ΤΜΗΜΑ Ε. ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ Άρθρον 37. Η Τουρκία αναλαμβάνει την υποχρέωσιν όπως αι εν τοις άρθροις 38 – 44 περιεχόμεναι διατάξεις αναγνωρισθώσιν ως θεμελιώδεις νόμοι, όπως ουδείς νόμος ή κανονισμός ή επίσημος τις πράξις διατελώσιν εν αντιφάσει ή εν αντιθέσει προς τας διατάξεις ταύτας και όπως ουδείς νόμος ή κανονισμός ή επίσημος τις πράξις κατισχύωσιν αυτών. Άρθρον 38. Η Τουρκική Κυβέρνησις αναλαμβάνει την υποχρέωσιν να παρέχη εις πάντας τους κατοίκους της Τουρκίας πλήρη και απόλυτον προστασίαν της ζωής και της ελευθερίας αυτών, αδιακρίτως γεννήσεως, εθνικότητας, γλώσσης, φυλής ή θρησκείας. Πάντες οι κάτοικοι της Τουρκίας δικαιούνται να πρεσβεύωσιν ελευθέρως, δημοσία τε και κατ' ιδίαν, πάσαν πίστιν, θρησκείαν ή δοξασίαν ων η άσκησις δεν ήθελεν είναι ασυμβίβαστος προς την δημόσιαν τάξιν και τα χρηστά ήθη. Αι μη μουσουλμανικάί μειονότητες θα απολαύωσιν πλήρως της ελευθερίας κυκλοφορίας και μεταναστεύσεως, υπό την επιφύλαξιν των εφαρμοζομένων, εφ' όλου ή μέρους του εδάφους, εις άπαντας τους τούρκους υπηκόους μέτρων άτινα, ήθελον τυχόν ληφθή υπό της Τουρκικής Κυβερνήσεως χάριν της εθνικής αμύνης και της τηρήσεως της δημοσίας τάξεως. Άρθρον 39. Οι ανήκοντες εις μη μουσουλμανικάς μειονότητας υπήκοοι τούρκοι θα απολαύωσι των αυτών αστικών και πολιτικών δικαιωμάτων ων και οι μουσουλμάνοι. Πάντες οι κάτοικοι της Τουρκίας, άνευ διακρίσεως θρησκευάτος, θα ώσιν ίσοι απέναντι του νόμου. Η διαφορά θρησκείας, δοξασίας ή πίστεως δεν οφείλει να αποτελέση κώλυμα δι* ουδένα τούρκον υπήκοον ως προς την απόλαυσιν των αστικών και πολιτικών δικαιωμάτων και ίδια την παραδοχήν εις τας δημοσίας θέσεις, αξιώματα και τιμάς ή την εξάσκησιν των διαφόρων επαγγελμάτων και βιομηχανιών. Ουδείς περιορισμός θέλει επιβληθή κατά της ελευθέρας χρήσεως παρά παντός τούρκου υπηκόου οιασδήποτε γλώσσης, είτε εν ταις ιδιωτικαίς ή εμπορικαίς σχέσεσιν, είτε ως προς την θρησκείαν τον τύπον και πάσης φύσεως δημοσιεύματα, είτε εν ταις δημοσίαις συναθροίσεσιν. Παρά την ύπαρξιν της επισήμου γλώσσης, θα παρέχωνται αι προσήκουσαι ευκολίαι εις τους τούρκους υπηκόους, τους λαλούντες γλώσσαν άλλην ή την τουρκικήν, δια την προφορικήν χρήσιν της γλώσσης, αυτών ενώπιων των δικαστηρίων. Άρθρον 40. Οι τούρκοι υπήκοοι, οι ανήκοντες εις μη μουσουλμανικάς μειονότητας, θα απολαύωσι “νομικώς” και πραγματικώς της αυτής προστασίας και των αυτών εγγυήσεων ων απολαύουσι και οι λοιποί τούρκοι υπήκοοι, 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 και να τελώσιν ελευθέρως τα της θρησκείας των. Άρθρον 41. Εν ταις πόλεσι και περιφερείαις, ένθα διαμένει σημαντική αναλογία υπηκόων, μη μουσουλμάνων η Τουρκική Κυβέρνησις θα παρέχη ως προς την δημοσίαν εκπαίδευσιν, τας προσήκουσας ευκολίας προς εξασφάλισιν της εν τοις δημοτικοίς σχολείοις παροχής εν τη ίδια αυτών γλώσση, της διδασκαλίας εις τα τέκνα των εν λόγω τούρκων υπηκόων. Η διάταξις αύτη δεν κωλύει την Τουρκικήν Κυβέρνησιν να καταστήση υποχρεωτικήν την διδασκαλίαν της τουρκικής γλώσσης εν τοις ειρημένοις σχολείοις.

Εν ταις πόλεσι και περιφερείαις, ένθα υπάρχει σημαντική αναλογία τούρκων υπηκόων ανηκόντων εις μη μουσουλμανικάς μειονότητας, θέλει εξασφαλισθή εις τας μειονότητας ταύτας δικαία συμμετοχή εις την διάθεσιν των χρηματικών ποσών, άτινα τυχόν θα εχορηγούντο εκ του δημοσίου χρήματος υπό του προϋπολογισμού του Κράτους ή των δημοτικών και λοιπών προϋπολογισμών επί εκπαιδευτικό θρησκευτικό ή φιλανθρωπικό σκοπό. Τα ποσά ταύτα θα καταβάλλονται εις τους αρμοδίους αντιπροσώπους των ενδιαφερομένων καθιδρυμάτων και οργανισμών.

Άρθρον 42. Η Τουρκική Κυβέρνησις δέχεται να λάβη απέναντι των μη μουσουλμανικών μειονοτήτων, όσον αφορά την οικογενειακήν ή προσωπικήν αυτών κατάστασιν, πάντα τα κατάλληλα μέτρα, όπως τα ζητήματα ταύτα κανονίζονται συμφώνως προς τα έθιμα των μειονοτήτων τούτων. Τα μέτρα ταύτα θέλουσιν επεξεργασθή ειδικαί επίτροποι, αποτελούμενοι εξ ίσου αριθμού αντιπροσώπων της Τουρκικής Κυβερνήσεως και μιας εκάστης των ενδιαφερομένων μειονοτήτων. Εν περιπτώσει διαφωνίας, η Τουρκική Κυβέρνησις και το Συμβούλιον της Κοινωνίας των Εθνών θέλουσι διορίσει, από κοινού, επιδιαιτητήν εκλεγόμενον μεταξύ των ευρωπαϊών νομομαθών. Η Τουρκική Κυβέρνησις υποχρεούται να παρέχη πάσαν προστασίαν εις τας εκκλησίας, συναγωγάς, νεκροταφεία και λοιπά θρησκευτικά καθιδρύματα των ειρημένων μειονοτήτων. Εις τα ευαγή καθιδρύματα ως και τα θρησκευτικά και φιλανθρωπικά καταστήματα των αυτών μειονοτήτων, των ήδη ευρισκομένων εν Τουρκία, θα παρέχεται πάσα ευκολία και άδεια, η δε Τουρκική Κυβέρνησις, προκειμένου περί ιδρύσεως νέων θρησκευτικών και φιλανθρωπικών καθιδρυμάτων, ουδεμίαν θέλει αρνηθή εκ των αναγκαίων ευκολιών, αίτινες έχουσιν εξασφαλισθή εις τα λοιπά ιδιωτικά καθιδρύματα ομοίας φύσεως. Άρθρον 43. Οι εις τας μη μουσουλμανικάς μειονότητας ανήκοντες τούρκοι υπήκοοι δεν θα ώσιν υποχρεωμένοι να εκτελώσι πράξεις αποτελούσας παράβασιν της πίστεως ή των θρησκευτικών των εθίμων, ούτε θα περιπίπτωσιν εις ανικανότητα τίνα αρνούμενοι να παραστώσιν ενώπιον των δικαστηρίων ή να εκτελέσωσι νόμιμόν τίνα πράξιν κατά την ημέραν της εβδομαδιαίας των αναπαύσεως. Ουχ ήττον, η διάταξις αυτή δεν απαλάσσει τους τούρκους τούτους υπηκόους των υποχρεώσεων, αίτινες επιβάλλονται εις πάντας τους λοιπούς τούρκους υπηκόους προς τήρησιν της δημοσίας τάξεως. Άρθρον 44. Η Τουρκία παραδέχεται όπως αι διατάξεις των προηγούμενων άρθρων του παρόντος Τμήματος, εφ' όσον αφορώσιν εις τους μη μουσουλμάνους υπηκόους της Τουρκίας, αποτελέσωσιν υποχρεώσεις διεθνούς συμφέροντος και τεθώσιν υπό την εγγύησιν της Κοινωνίας των Εθνών. Αι διατάξεις αύται δεν δύνανται να τροποποιηθώσιν άνευ της συγκαταθέσεως της πλειοψηφίας του Συμβουλίου της Κοινωνίας των Εθνών. Η Βρεττανική Αυτοκρατορία, η Γαλλία, η Ιταλία και η Ιαπωνία υποχρεούνται δια της παρούσης Συνθήκης να μη αρνηθώσιν την συγκατάθεσιν αυτών εις πάσαν τροποποίησιν των ειρημένων άρθρων, ην ήθελε κατά τους νομίμους τύπους αποφασίσει η πλειοψηφία του Συμβουλίου της Κοινωνίας των Εθνών. Η Τουρκία δέχεται όπως παν Μέλος του Συμβουλίου της Κοινωνίας των Εθνών έχη το δικαίωμα να επισύρη την προσοχήν του Συμβουλίου επί πάσης παραβάσεως ή κινδύνου παραβάσεως οιασδήποτε των υποχρεώσεων τούτων και όπως το Συμβούλιον δύναται να ενεργή καθ' οιονδήποτε τρόπον και παρέχη οιασδήποτε οδηγίας κρινόμενος καταλλήλους και αποτελεσματικός εν τη περιστάσει.

Η Τουρκία δέχεται προς τούτοις όπως, εν περιπτώσει διχογνωμίας επί νομικών ή πραγματικών ζητημάτων αφορώντων τα άρθρα ταύτα, μεταξύ της Τουρκικής Κυβερνήσεως και μιας οιασδήποτε των λοιπών υπογραψασών την παρούσαν Συνθήκην Δυνάμεων ή πάσης άλλης Δυνάμεως Μέλους του Συμβουλίου της Κοινωνίας των Εθνών, η τοιαύτη διχογνωμία θεωρηθή ως διεθνούς χαρακτήρας διαφορά κατά το γράμμα του άρθρου 14 του Συμφώνου της Κοινωνίας των Εθνών. Η Τουρκική Κυβέρνησις δέχεται όπως πάσα τοιούτου είδους διαφορά, επί τη αιτήσει του ετέρου των Μερών, παραπέμπηται εις το Διαρκές Δικαστήριον Διεθνούς Δικαιοσύνης. Η απόφασις του Διαρκούς Δικαστηρίου θα η ανέκκλητος, θα έχη δε την ισχύν και το κύρος αποφάσεως εκδοθείσης δυνάμει του άρθρου 13 του Συμφώνου Άρθρον 45. Τα αναγνωρισθέντα δια των διατάξεων του παρόντος Τμήματος δικαιώματα εις τας εν Τουρκία μη μουσουλμανικάς μειονότητας, αναγνωρίζονται επίσης υπό της Ελλάδος εις τας εν τω εδάφει αυτής ευρισκομένας μουσουλμανικάς μειονότητας....

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Πόσα χρόνια εργαστήκατε σε σχολεία με μειονοτικούς/πομακικούς πληθυσμούς;
2. Όλο αυτό το διάστημα διαπιστώνετε επιδράσεις της εξωτερικής πολιτικής των δύο κρατών, Ελλάδας και Τουρκίας, στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής;
3. Με ποιους τρόπους συνέβαινε αυτό;
4. Αν μιλούσαμε με ποσοστά, τι ποσοστό μαθητών είναι κορίτσια και τι ποσοστό τα αγόρια που φοιτούν στο σχολείο;
5. Την ελληνική την γνωρίζουν όταν έρχονται στο σχολείο και σε ποιο βαθμό;
6. Την ελληνική σε ποιο βαθμό την γνωρίζουν, όταν αποφοιτούν από το σχολείο;
7. Όσον αφορά την εθνική συνείδηση των μαθητών, αυτή πώς πιστεύετε ότι διαμορφωνόταν και πώς τελικά οι μαθητές την εξωτέρευαν;
8. Πιστεύετε ότι το «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» (1997 και εξής για την πρωτοβάθμια και 2002 και εξής για τη δευτεροβάθμια) λειτούργησε ικανοποιητικά;
9. Οι μαθητές μετά το Δημοτικό θεωρείτε πως ήταν ικανοποιητικά εξοπλισμένοι, ώστε να συνεχίσουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;
10. Αν αξιολογικά σημειώνετε τρία από τα σημαντικότερα λάθη του ελληνικού κράτους, αναφορικά με την εκπαίδευση της μειονότητας, και μάλιστα των Πομάκων, ποια θα ήταν αυτά;
11. Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι οι μεθοδεύσεις του τουρκικού κράτους σε σχέση με την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων στην Ελλάδα οδηγούν σταδιακά στη διεκδίκηση και της πολιτικής αυτονομίας της μειονότητας;
12. Ποια είναι –κατά τη γνώμη σας- τα τρία βασικά χαρακτηριστικά των πομακόφωνων σε σχέση με την εκπαίδευσή τους στα μειονοτικά σχολεία;
13. Με το πέρασμα των ετών, πώς πιστεύετε ότι η τουρκική πολιτική και η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική επέδρασαν λιγότερο ή περισσότερο στη χρήση των τουρκικών από τους Ρομά και τους Πομάκους;
14. Η ιδιαίτερη ταυτότητα των Ρομά και των Πομάκων ποια τύχη έχει σήμερα ως αποτέλεσμα της άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής του ελληνικού κράτους;

15. Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης είναι εθνοτικά ετερογενής. Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα δε διασφαλίζει αυτή την ετερογένεια. Ποια είναι η θέση σας απέναντι σε αυτό το γεγονός;

16. Οι σχέσεις χριστιανοπαίδων και μουσουλμανοπαίδων στην καθημερινότητά τους ποια είναι/ήταν;

17. Ποιες λύσεις πιστεύετε πως θα μπορούσαν να δοθούν σε συγκεκριμένα ζητήματα της εκπαίδευσης της μειονότητας, ώστε να διασφαλιστούν η επαρκής εκμάθηση της ελληνικής και η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των μουσουλμανοπαίδων;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αθανασόπουλος, Γ 2003, 'Γλώσσα και εθνική ταυτότητα', στο Τρέσσου, Ευ & Μητακίδου, Σ (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σσ. 519-525.

Axelsson, M 2002, 'Βασικοί παράγοντες στην εκπαίδευση παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων σε ένα περιβάλλον πλειοψηφίας', στο Τρέσσου, Ευ & Μητακίδου, Σ (Επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σσ. 77-81.

Ασημακοπούλου, Φ 2002, 'Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης', στο Ασημακοπούλου, Φ & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ, *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις*, Εκδ. Οίκος Α. Α. Λιβάνη, Αθήνα, σσ. 209-350.

Ασημακοπούλου, Φ 2004, 'Οι εικόνες της μειονότητας στη Θράκη', στο *Επιστημονικό Συμπόσιο. Μειονότητες στην Ελλάδα (7-9 Νοεμβρίου 2002)*, Ίδρυμα Μωραΐτη, Αθήνα, σσ. 73-84.

Ασκούνη, Ν 2004, 'Η μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη ως ερευνητικό πεδίο: πολιτικές διαστάσεις της έρευνας', στο *Επιστημονικό Συμπόσιο. Μειονότητες στην Ελλάδα (7-9 Νοεμβρίου 2002)*, Ίδρυμα Μωραΐτη, Αθήνα, σσ. 313-324.

Ασκούνη, Ν 2006, *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Βακαλιός, Θ 1997, *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*, Gutenberg, Αθήνα.

Βάμβουκας, Μ. Ι. 2010, *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, ένατη έκδοση, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Βαρβούνης, Μ. Γ. 1997, *Η καθημερινή ζωή των Πομάκων. Λαογραφία, εθνική συνείδηση και θρησκευτική ταυτότητα. Το παράδειγμα του χωριού Κύκνος της Ξάνθης*, Οδυσσέας, Αθήνα.

Βαρβούνης, Μ. Γ. 2000, *Παραδοσιακός πολιτισμός των Πομάκων της Θράκης. Λαογραφικά Μελετήματα*, Οδυσσέας, Αθήνα.

Γαβριηλίδου-Μανώλογλου, Ευ 2003, 'Μουσουλμάνοι μαθητές στο Γυμνάσιο Ιάσμου. Προβλήματα-Αναζητήσεις', στο Τρέσσου, Ευ & Μητακίδου, Σ (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σσ. 526-532.

Γεροβασιλείου, Κ 2003, 'Γλωσσικές στάσεις των πομακόφωνων μαθητών της Θράκης', στο Τρέσσου, Ευ & Μητακίδου, Σ (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σσ. 533-543.

Γιακουμόπουλος, Χρ 1997, 'Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα και η Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του ανθρώπου', στο Τσιτσελίκης, Κ & Χριστόπουλος, Δ (Επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κριτική, Αθήνα, σσ. 23-72.

Δεμερτζής, Ν 1995, 'Ο εθνικισμός ως ιδεολογία. Εισαγωγικές παρατηρήσεις', στο *Επιστημονικό Συμπόσιο. Έθνος-Κράτος-Εθνικισμός (21 και 22 Ιανουαρίου 1994)*, Ίδρυμα Μωραΐτη, Αθήνα, σσ. 67-116.

Δενδρινού, Β 2001, 'Διγλωσσία', στο Χριστίδης, Α-Φ (Επιμ., σε συνεργασία με Μ. Θεοδωροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, σσ. 89-94.

Δήμου, Π & Μηλιαζήμ, Τζ 2003, 'Οι δυσκολίες ενός εκπαιδευτικού στα μειονοτικά σχολεία της ορεινής Ξάνθης', στο Τρέσσου, Ευ & Μητακίδου, Σ (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σσ. 552-559.

Δημούλης, Δ 1997, 'Η νομική προστασία των εθνικών μειονοτήτων. Κριτική φιλοσοφικών και πολιτικών προϋποθέσεων του δικαίου', στο Τσιτσελίκης Κ &

Χριστόπουλος, Δ (Επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κριτική, Αθήνα, σσ. 119-169.

Δημούλης, Δ 2008, 'Οι αόρατες εθνικές μειονότητες της ελληνικής έννομης τάξης', στο Χριστόπουλος, Δ (Επιμ.), *Το ανομολόγητο ζήτημα των μειονοτήτων στην ελληνική έννομη τάξη*, Κριτική, Αθήνα, σσ. 127-165.

Διβάνη, Λ 1995, *Ελλάδα και μειονότητες. Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*, δεύτερη έκδοση, Νεφέλη, Αθήνα.

Διβάνη, Λ 1997, 'Οι επιπτώσεις του συστήματος μειονοτικής προστασίας της ΚτΕ στην Ελλάδα: Η οπτική του Υπουργείου Εξωτερικών', στο Τσιτσελίκης, Κ & Χριστόπουλος, Δ (Επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κριτική, Αθήνα, σσ. 171-203.

Δραγώνα, Θ 2008, 'Εκπαιδύοντας τον ανοίκειο "άλλο": Ταυτότητες, ψυχικοί μηχανισμοί και ιδεολογία', στο Δραγώνα, Θ & Φραγκουδάκη, Α (Επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Μεταίχιμο, Αθήνα, σσ. 423-435.

Δραγώνα, Θ & Φραγκουδάκη, Α 2008, 'Εισαγωγή', στο Δραγώνα, Θ & Φραγκουδάκη, Α (Επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Μεταίχιμο, Αθήνα, σσ. 17-56.

Ηρακλείδης, Α 1997¹, 'Ελληνική μειονοτική πολιτική: Η αναχρονιστική στάση και τα αίτιά της', *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 63, σσ. 32-35.

Ηρακλείδης, Α 1997², 'Μειονότητες, εξωτερική πολιτική και Ελλάδα', στο Τσιτσελίκης Κ & Χριστόπουλος, Δ (Επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κριτική, Αθήνα, σσ. 205-243.

Θεοχαρίδης, Π Δ 1995, *Πομάκοι. Οι μουσουλμάνοι της Ροδόπης (Ιστορία, καταγωγή, γλώσσα, θρησκεία, λαογραφικά)*, Έκδοση Πολιτιστικού Αναπτυξιακού Κέντρου Θράκης, Ξάνθη.

Κανακίδου, Ε 1997, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, δεύτερη έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κόκκας, Ν, Κωνσταντινίδης, Ν & Μεχμεταλή, Ρ 2003, *Τα πομακοχώρια της Θράκης. Ιστορία-Γλώσσα-Περιήγηση-Λαϊκός πολιτισμός*, Οδυσσέας, Αθήνα.

Cummins, J 2005, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Αργύρη, Σ (Μετάφραση), Σκούρτου, Ε (Επιμ.), δεύτερη έκδοση, Gutenberg, Αθήνα.

Λαυρέντζος, Α 2013, *Η Θράκη στο μεταίχμιο. Η αμφισβήτηση της ελληνικής κυριαρχίας στη Θράκη. Πρόταση για μια νέα ελληνική πολιτική στην περιοχή*, Πραγματεία, Αθήνα.

Λαφαζάνη, Δ 1997, 'Εμείς και οι "άλλοι"'. Η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής διαφορετικότητας', *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 63, σσ. 11-14.

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής 1998, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], Θεσσαλονίκη.

Λιάπης, Α 1983, 'Οι Πομάκοι μέσα στο χρόνο', *Θρακική Επετηρίδα*, τ. 4. σσ. 1-44.

Μαγκριώτης, Γ Δ 1980-1981, 'Πομάκοι ή Ροδοπαίοι', *Θρακικά*, 2^η σειρά, τ. 3, σσ. 42-64.

Μαγκριώτης, Γ Δ 2003, *Πομάκοι ή Ροδοπαίοι. Οι Έλληνες μουσουλμάνοι*, πέμπτη έκδοση, Πελασγός, Αθήνα.

Μάρκου, Γ Π 2001, *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, Αφοί Ν. Παππά και Σια ΑΕΒΕ, Αθήνα.

Ματανά, Α 2005, 'Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης: Η περίπτωση της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης', *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 116, Α', σσ. 111-140.

Μαυρομμάτης, Γ 2002, 'Γιατί ο μικρός Μεμέτ δεν μαθαίνει ελληνικά. Ζητήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των μουσουλμάνων μειονοτικών της Θράκης', στο Τρέσσου, Ευ & Μητακίδου, Σ (Επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σσ. 394-401.

Μήλλας, Η 2004, 'Η δυσκολία προσέγγισης του θέματος "μειονότητες"', στο *Επιστημονικό Συμπόσιο. Μειονότητες στην Ελλάδα (7-9 Νοεμβρίου 2002)*, Ίδρυμα Μωραΐτη, Αθήνα, σσ. 21-27.

Μπαλτσιώτης, Λ 1997, 'Ελληνική διοίκηση και μειονοτική εκπαίδευση στη Δυτική Θράκη. Αιτιότητες και αντιφάσεις μιας εκπαιδευτικής πολιτικής', στο Τσιτσελίκης, Κ & Χριστόπουλος, Δ (Επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κριτική, Αθήνα, σσ. 315-348.

Μπαλτσιώτης, Λ & Τσιτσελίκης, Κ 2008, 'Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές', στο Δραγώνα, Θ & Φραγκουδάκη, Ά (Επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σσ. 59-60.

Μπέης, Στ 2004, 'Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού στην περίπτωση των γλωσσικών μειονοτήτων της Ελλάδας', στο *Επιστημονικό Συμπόσιο. Μειονότητες στην Ελλάδα (7-9 Νοεμβρίου 2002)*, Ίδρυμα Μωραΐτη, Αθήνα, σσ. 325-334.

Νικολακόπουλος, Η 2004, 'Η πορεία προς την αυτόνομη πολιτική συγκρότηση της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη', στο *Επιστημονικό Συμπόσιο. Μειονότητες στην Ελλάδα (7-9 Νοεμβρίου 2002)*, Ίδρυμα Μωραΐτη, Αθήνα, σσ. 119-162.

Ονσούνου, Ι 1997, 'Κριτική στη μειονοτική εκπαίδευση', *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 63, σσ. 61-64.

Παπαθανάση-Μουσιοπούλου, Κ 1991, 'Πτυχές από την ιστορία των Πομάκων της Δυτικής Θράκης', *Θρακική Επετηρίδα*, τ. 8, σσ. 229-238.

Παπαθανάση-Μουσιοπούλου, Κ 1992-1994, 'Οι διαθέσεις των Πομάκων της Δυτικής Θράκης 1918-1923', *Θρακική Επετηρίδα*, τ. 9, σσ. 19-28.

Παπαπολυχρονίου, Σ 2008, 'Ο ερμηνευτικός πλουραλισμός ως όρος ένταξης των μειονοτικών αξιών στο δίκαιο: το παράδειγμα των θρησκευτικών μειονοτήτων στην Ελλάδα και η "επικρατούσα" θρησκεία', στο Χριστόπουλος, Δ (Επιμ.), *Το ανομολόγητο ζήτημα των μειονοτήτων στην ελληνική έννομη τάξη*, Κριτική, Αθήνα, σσ. 89-126.

Παπαχριστοδούλου, Π 1958, 'Οι Πομάκοι', *Αρχείον Θρακικού Λαογραφικού Γλωσσικού Θησαυρού*, περ. Β', τ. 23, σσ. 3-25.

Πριόβολου, Στ 2004, 'Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ένταξη των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα', στο *Επιστημονικό Συμπόσιο. Μειονότητες στην Ελλάδα (7-9 Νοεμβρίου 2002)*, Ίδρυμα Μωραΐτη, Αθήνα, σσ. 13-19.

Προφίλη, Ό 1997, 'Η στήριξη των περιφερειακών και μειονοτικών γλωσσών από την Ευρωπαϊκή Ένωση', *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 63, σσ. 86-88.

Προφίλη, Ό 2001¹, 'Γλωσσική πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση', στο Χριστίδης, Α-Φ (Επιμ., σε συνεργασία με Μ. Θεοδωροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, σσ. 129-131.

Προφίλη, Ό 2001², 'Μειονοτικές γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση', στο Χριστίδης, Α-Φ (Επιμ., σε συνεργασία με Μ. Θεοδωροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, σσ. 132-135.

Ροζάκης, Χρ 1997, 'Εισαγωγή', στο Τσιτσελίκης, Κ & Χριστόπουλος, Δ (Επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κριτική, Αθήνα, σσ. 15-22.

Σελλά-Μάζη, Ε 1997, 'Διγλωσσία και ολιγότερο ομιλούμενες γλώσσες στην Ελλάδα', στο Τσιτσελίκης, Κ & Χριστόπουλος, Δ (Επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κριτική, Αθήνα, σσ. 349-413.

Σελλά-Μάζη, Ε 2004, 'Η τουρκόφωνη δίγλωσση μειονότητα της Θράκης', στο *Επιστημονικό Συμπόσιο. Μειονότητες στην Ελλάδα (7-9 Νοεμβρίου 2002)*, Ίδρυμα Μωραΐτη, Αθήνα, σσ. 85-100.

Σκοπετέα, Έ 2001, 'Έθνος και γλώσσα', στο Χριστίδης, Α-Φ (Επιμ., σε συνεργασία με Μ. Θεοδωροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, σσ. 75-77.

Τρέσσου, Ευ 1997, 'Μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη. Τα αίτια της αποτυχίας', *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 63, σσ. 49-53.

Τρουμπέτα, Σ 2001, *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*, Κριτική, Αθήνα.

Τσιμπιρίδου, Φ 2004, 'Αποχρώσεις μιας 'μειονοτικής κατάστασης''. Η περίπτωση της ελληνικής Θράκης σήμερα', στο *Επιστημονικό Συμπόσιο. Μειονότητες στην Ελλάδα (7-9 Νοεμβρίου 2002)*, Ίδρυμα Μωραΐτη, Αθήνα, σσ. 101-118.

Τσιούμης, Κ Α 2006, *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης (1950-1960). Πολιτικοδιπλωματικές διεργασίες και εκπαιδευτική πολιτική*, Εκδ. Οίκος Αντ. Σταμούλη, Θεσσαλονίκη.

Τσιούμης, Κ Α 2010, *Λεπτές ισορροπίες. Μειονοτικά ζητήματα και εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Εκδ. Οίκος Αντ. Σταμούλη, Θεσσαλονίκη.

Τσιτσελίκης, Κ 1996, *Το διεθνές και ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και η ελληνική έννομη τάξη*, Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή.

Τσιτσελίκης, Κ 1997, 'Τα δικαιώματα των μειονοτήτων. Από τη νομική κατοχύρωση στην εφαρμογή', *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 63, σσ. 26-31.

Τσιτσελίκης, Κ 2001¹, 'Μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα', στο Χριστίδης, Α-Φ (Επιμ., σε συνεργασία με Μ. Θεοδωροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, σσ. 142-145.

Τσιτσελίκης, Κ 2001², 'Προστασία των μειονοτικών γλωσσών', στο Χριστίδης, Α-Φ (Επιμ., σε συνεργασία με Μ. Θεοδωροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, σσ. 136-141.

Τσιτσελίκης, Κ 2002, 'Διαμόρφωση και εφαρμογή του δικαιώματος στη διδασκαλία της μειονοτικής-μητρικής γλώσσας: Από το μειονοτικό στο διαπολιτισμικό σχολείο', στο Τρέσσου, Ευ & Μητακίδου, Σ (Επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σσ. 446-455.

Τσιτσελίκης, Κ 2004, 'Ο κανόνας δικαίου ως έκφραση εθνικής ιδεολογίας. Τα αδιέξοδα της νομικής αντιμετώπισης των μειονοτήτων στην Ελλάδα', στο *Επιστημονικό Συμπόσιο. Μειονότητες στην Ελλάδα (7-9 Νοεμβρίου 2002)*, Ίδρυμα Μωραΐτη, Αθήνα, σσ. 457-482.

Τσιτσελίκης, Κ & Χριστόπουλος, Δ 1997, 'Ο εντοπισμός του μειονοτικού φαινομένου στην Ελλάδα από τη νομική επιστήμη και το δίκαιο', στο Τσιτσελίκης, Κ & Χριστόπουλος, Δ (Επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κριτική, Αθήνα, σσ. 415-461.

Τσιτσελίκης, Κ & Χριστόπουλος, Δ 2008, 'Από το πολυπολιτισμικό "μέγα όνειρον του Ελληνισμού" των αρχών του 20ού στην "πολυπολιτισμική πραγματικότητα" των αρχών του 21^{ου} αιώνα', στο Χριστόπουλος, Δ (Επιμ.), *Το ανομολόγητο ζήτημα των μειονοτήτων στην ελληνική έννομη τάξη*, Κριτική, Αθήνα, σσ. 33-67.

Τσιτσιπής, Λ Δ 2001, 'Στάσεις απέναντι στη γλώσσα', στο Χριστίδης, Α-Φ (Επιμ., σε συνεργασία με Μ. Θεοδοροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, σσ. 78-80.

Φραγκουδάκη, Α 2008, 'Η Θράκη αλλάζει: επίμετρο σχόλιο για τις προοπτικές και τα εμπόδια', στο Δραγώνα, Θ & Φραγκουδάκη, Α (Επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σσ. 483-499.

Φραγκουδάκη, Α, Δραγώνα, Θ & Ανδρούτσου, Α 1997, 'Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η περιγραφή μιας εμπειρίας', *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 63, σσ. 70-75.

Χαραλαμπίδης, Α 1985-1986, 'Οι Πομάκοι της Ροδόπης', *Θρακική Επετηρίδα*, τ. 6, σσ. 88-97.

Χατζησαββίδης, Σ 2002, 'Η διδασκαλία της ελληνικής στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης: το αρχικό στάδιο', στο Τρέσσου, Ευ & Μητακίδου, Σ (Επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σσ. 467-474.

Χιδίρογλου, Π 1989, *Οι Έλληνες Πομάκοι και η σχέση τους με την Τουρκία*, τρίτη έκδοση, Ηρόδοτος, Αθήνα.

Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ 1997, 'Μειονοτική εκπαίδευση: Τα στερεότυπα, τα αυτονόητα και τα παραλειπόμενα', *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 63, σσ. 76-78.

Χριστίδης, Α-Φ 2001, 'Πολυγλωσσία στην Ευρωπαϊκή Ένωση', στο Χριστίδης, Α-Φ (Επιμ., σε συνεργασία με Μ. Θεοδοροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, σσ. 123-125.

Χριστόπουλος, Δ 2008, 'Εισαγωγή. Το ανομολόγητο ζήτημα των μειονοτήτων', στο Χριστόπουλος, Δ (Επιμ.), *Το ανομολόγητο ζήτημα των μειονοτήτων στην ελληνική έννομη τάξη*, Κριτική, Αθήνα, σσ. 9-32.

Ψυχοπαίδης, Κ 1995, 'Εθνικισμός, εθνισμός και δημοκρατία', στο *Επιστημονικό Συμπόσιο. Έθνος-Κράτος-Εθνικισμός (21 και 22 Ιανουαρίου 1994)*, Ίδρυμα Μωραΐτη, Αθήνα, σσ. 53-66.

Ξενόγλωσση

Bakker, E 2000, 'Organization for security and cooperation in Europe. Linguistic rights and the organization for security and cooperation in Europe', στο Trifunovska, S (Ed), *Minority Rights in Europe: European Minorities and Languages*, TMC Asser Press, The Hague, The Netherlands, pp. 241-253.

Riagáin, Ó D 2000, 'All languages- great and small. A look at the linguistic future of Europe with Particular Reference to Less Used Languages', στο Trifunovska, S (Ed), *Minority Rights in Europe: European Minorities and Languages*, TMC Asser Press, The Hague, The Netherlands, pp. 31-42.

Thompson, C 2000, 'United Nations. The protection of minorities within the United Nations', στο Trifunovska, S (Ed), *Minority Rights in Europe: European Minorities and Languages*, TMC Asser Press, The Hague, The Netherlands, pp.115-137.

Varennes, (de) F 2000, 'The linguistic rights of minorities in Europe', στο Trifunovska, S (Ed), *Minority Rights in Europe: European Minorities and Languages*, TMC Asser Press, The Hague, The Netherlands, pp. 3-30.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

Λήμμα «Θράκη» ανακτήθηκε: 30-12-2018

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%98%CF%81%CE%AC%CE%BA%CE%B7>

Λήμμα «στερεότυπα» ανακτήθηκε : 30-12-2018

<https://el.wiktionary.org/wiki/%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B5%CF%8C%CF%84%CF%85%CF%80%CE%B1>

+

