



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα ελληνικά μειονοτικά σχολεία της
Κωνσταντινούπολης. Αποτίμηση και προοπτικές.**

της

Ελένης Αγγέλη

Επιβλέπων καθηγητής: Ντίνος Κωνσταντίνος, Καθηγητής ΠΤΝ/ΠΔΜ
Εξετάστριες: Παλαιολόγου Νεκταρία, Αν. Καθηγήτρια ΠΤΝ/ΠΔΜ
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Καθηγήτρια University Frederick

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2019

Copyright © Ελένη Αγγέλη 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξολοκλήρου 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 στη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Ελένη Αγγέλη

A.E.M.: 813

Ηλεκτρονική Διεύθυνση: aggeliel@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2016

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα ελληνικά μειονοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης. Αποτίμηση και προοπτικές.

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 τη συγγραφέα.

Φεβρουάριος 2019.

Η δηλούσα

Ελένη Αγγέλη

Στη Στέλλα και στον Φίλιππο

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ελληνορθόδοξη κοινότητα της Κωνσταντινούπολης όπως και της Ίμβρου και της Τενέδου ανήκει στην κατηγορία των ιστορικών ελληνικών μειονοτήτων και έχει μια μακράιωνη παρουσία. Τα εκπαιδευτικά της δικαιώματα προστατεύονται από το τρίτο μέρος της συνθήκης της Λωζάνης που υπογράφηκε το 1923 καθώς η εκπαίδευση είναι ουσιώδης για τη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας, πολιτισμού και θρησκευματος όπως και της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας. Η μειονότητα στις μέρες μας βρίσκεται σε μια δυναμική φάση εσωτερικών αλλαγών καθώς η δομή της μεταβάλλεται και περιλαμβάνει Ρωμιούς και ελληνορθόδοξους. Αντιοχείς με κυρίαρχη γλώσσα τα τουρκικά. Όλες αυτές οι εσωτερικές μεταβολές αντανακλώνται στην εκπαίδευση.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να διευκρινήσει και να περιγράψει τα βασικά χαρακτηριστικά της δευτεροβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν αντλήθηκαν από τη μεθοδολογία των ποιοτικών κοινωνικών ερευνών. Η μελέτη μας αποτελεί μια φαινομενολογική προσέγγιση. Το ερευνητικό υλικό προήλθε κατά κύριο λόγο από ημιδομημένες συνεντεύξεις με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Το υλικό κωδικοποιήθηκε και στη συνέχεια ταξινομήθηκε σε κατηγορίες ομοειδών στοιχείων, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι η τουρκική γλώσσα συνεχώς κερδίζει έδαφος εξαιτίας διαφορετικών αιτιών όπως το κοινωνιογλωσσικό καθεστώς του μαθητικού δυναμικού. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με σημαντικές δυσκολίες εξαιτίας της διγλωσσίας. Δραστικές αλλαγές απαιτούνται και κυρίως προσαρμογή στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα και επανεκκίνηση.

Λέξεις -Κλειδιά: μειονοτικά σχολεία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μητρική γλώσσα, ταυτότητα, δίγλωσση εκπαίδευση

ABSTRACT

The Greek Orthodox Community is an indigenous minority with long standing historical existence in Istanbul as well as in Imvros and Tenedos. It falls under the category of the so -called historical Greek Minorities. The education rights of the minority are guaranteed by the section III of the Lausanne Treaty which was signed in 1923. Educational is vital for the preservation of minority language, culture and religion and for the passing on of the identity from one generation to the next. The Rum Orthodox community is in a dynamic phase of internal change. It comprises ethnic Rums as well as -turkish speaking- Antakya Rum Orthodox Christians (Antiochians). The internal changes are reflected in education.

Our research attempts to specify and describe the basic characteristics of secondary minority education. The research tools used were drawn from the methodology of qualitative social researches. Our study is a phenomenological approach to the field. The research material was derived mainly from semi-structured interviews. The material was encoded and then classified into categories of similar data, based on the research questions.

The findings of our study indicates that the Turkish language is continuously gaining ground due various reasons as the particular sociolinguistic background. Educators came across significant difficulties facing an adverse situation of different mother tongues. Radical changes are required, especially adaptation and restart.

Key-words: minority schools, secondary education, mother tongue, identity, bilingual education,

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

- Πίνακας 1 : Σύγκριση αριθμών σχολείων και μαθητών 1955-1997
- Πίνακας 2 : Η πληθυσμιακή εξέλιξη των Ελλήνων στην Τουρκία με βάση τη γλώσσα
- Πίνακας 3 : Η περιοχή της Αντιόχειας
- Πίνακας 4 : Ποσοστά κατανομής μαθητών 2014-2017
- Πίνακας 5 : Γραφική απεικόνιση μαθητικού πληθυσμού 1975-2017
- Πίνακας 6 : Γραφική απεικόνιση κατανομής μαθητικού πληθυσμού 2004-2017
- Πίνακας 7 : Αναλυτικός κατάλογος μαθητών για το σχ. Έτος 2018-19
- Πίνακας 8 : Γραφική απεικόνιση κατανομής μαθ. πληθυσμού σχ. Έτους 2018-19 ανά ομάδες
- Πίνακας 9 : Γραφική απεικόνιση αριθμητικής κατανομής μαθητών στα τρία εκπαιδευτήρια
- Πίνακας 10: Γραφήματα απεικόνισης μαθητικού πληθυσμού ανά σχολείο για το σχ. Έτος 2018-19

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ABSTRACT	2
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
Α΄ ΜΕΡΟΣ. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	11
1 Η έννοια της ταυτότητας	11
1.1 Προσωπική ταυτότητα	11
1.2 Κοινωνικές ταυτότητες	12
1.3 Εθνική ταυτότητα	13
1.4 Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα	13
1.5 Διασπορική ταυτότητα. Η ιδιάζουσα περίπτωση της Κων/λης	15
1.6 Προσδιορισμός της ονομασίας ρωμιός/ρωμαίικος	16
1.7 Η ρωμαίικη πολιτισμική ταυτότητα	17
1.8 Ταυτότητα και Γλώσσα	19
2 Η σημασία της γλώσσας	20
2.1 Η μητρική γλώσσα	20
2.2 Η σημασία της μητρικής γλώσσας	21
2.3 Διγλωσσία	22
2.4 Μορφές διγλωσσίας	24
3 Μειονότητα	26
3.1 Γλωσσική μειονότητα και μειονοτική γλώσσα	27
4 Διαπολιτισμικότητα- Πολυπολιτισμικότητα	29
4.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση	29
Β΄ ΜΕΡΟΣ ΤΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	32
1 Η ακμή του ελληνισμού τον 19ο αιώνα επί Οθωμανικής Αυτοκρατορίας	32
1.2 Η σημασία του Χάττι-Χουμαγιούν	33
2 Διπλωματικά κείμενα μεταξύ Ελλάδος-Τουρκίας	33
2.1 Η Συνθήκη της Λωζάνης	33
2.2 Το μορφωτικό σύμφωνο του 1951	36
2.3 Η έκθεση του Ευ. Παπανούτσου	37
2.4 Το Πρωτόκολλο του 1968	40
2.5 Η Πολιτιστική συνεργασία του 2000	41
3.0 Η εκπαίδευση των Ρωμιών	42
3.1 Η εκπαίδευση των Ρωμιών τον 19ο αιώνα	42
3.2 Η ομογενειακή παιδεία όπως διαμορφώθηκε εξελικτικά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα.	42
3.3 Οι συνέπειες της τουρκικής πολιτικής στα ομογενειακά σχολεία	47

Γ' ΜΕΡΟΣ Η ΟΜΟΓΕΝΕΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ ΣΤΙΣ ΜΕΡΕΣ ΜΑΣ	49
1 Ο ελληνισμός της Πόλης σήμερα	49
2 Η Αντιόχεια Οι Αντιοχείς	51
2.1 Γεωγραφικός προσδιορισμός	52
2.2 Ιστορική αναφορά	52
2.3 Νεότερη ιστορία	54
2.4 Εκπαίδευση Οι Αντιοχείς μαθητές	54
3 Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	56
3.1 Τα ιστορικά εν ενεργεία σχολεία της Κων/λης	56
4 Βασικά χαρακτηριστικά του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος	59
4.1 Νομικό καθεστώς	59
4.2 Το εκπαιδευτικό σύστημα	61
4.3 Το εκπαιδευτικό προσωπικό	61
4.4 Το μαθητικό δυναμικό	62
4.5 Στατιστικά στοιχεία για το σχολικό έτος 2018-19	64
Δ' ΜΕΡΟΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	68
1 Εισαγωγή στο πεδίο	68
2 Προηγούμενες έρευνες για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα ελληνικά μειονοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης	68
3 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας	69
3.1 Ερευνητικά ερωτήματα	69
4 Μεθοδολογικές αναφορές	70
4.1 Η ποιοτική έρευνα	71
4.2 Η φαινομενολογική έρευνα	72
4.3 Το Δείγμα της έρευνας	72
4.4 Μέθοδος συλλογής δεδομένων	73
4.5 Οι συνεντεύξεις	74
4.6 Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων	74
5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία	75
5.1 Εγκυρότητα έρευνας	75
5.2 Αξιοπιστία έρευνας	75
Ε' ΜΕΡΟΣ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	77
1 Αποτελέσματα της έρευνας	77
1.1 1ος Θεματικός άξονας Παθογένειες	77
1.2 2ος θεματικός άξονας Εκπαιδευτικοί	78
1.3 3ος θεματικός άξονας Μαθητικό Δυναμικό	80
2.0 Συμπεράσματα της έρευνας	82

2.1 Η ομογένεια δεν είναι ομοιογενής	83
2.2 Η ελληνομάθεια	84
2.3 Οι εκπαιδευτικοί	85
2.3 Ερευνητικές προεκτάσεις	86
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	87

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το μικρόβιο της Πόλης

Με περίπου 15 εκατομμύρια κατοίκους, η Κωνσταντινούπολη αποτελεί μια από τις πολυπληθέστερες πόλεις του κόσμου και το μεγαλύτερο λιμάνι της Τουρκίας. Λόγω της ιδιαίτερης γεωγραφικής της θέσης αποτελεί τη μοναδική πόλη στον κόσμο που είναι χτισμένη σε δύο ηπείρους, την Ευρώπη και την Ασία. Στη μακραίωνη ιστορία της υπήρξε πρωτεύουσα τριών αυτοκρατοριών, της Ρωμαϊκής, της Βυζαντινής και της Οθωμανικής. Μια πόλη που η ιστορία της χάνεται στα βάθη των αιώνων, υπήρξε ανέκαθεν σταυροδρόμι λαών και πολιτισμών καθώς βρίσκεται στο μεταίχμιο Ανατολής και Δύσης. Η Κωνσταντινούπολη των Ελλήνων, η Istanbul των Τούρκων καταφέρνει ακόμη και σήμερα να παραμένει η Πόλη των πόλεων.

Δεν τρέφει κανείς αμφιβολία ότι η Πόλη υπήρξε ανέκαθεν πολυπολιτισμική. Κατοικούνταν ανέκαθεν από πολλές διαφορετικές κοινότητες που ήθελαν να επιβιώσουν και να προκόψουν σε αυτή τη γεωγραφική περιοχή. Οι Έλληνες δεν έπαψαν ποτέ να αποτελούν κομμάτι του πληθυσμού της. Από την εποχή του αρχαίου Βυζαντίου μέχρι και σήμερα το ελληνικό στοιχείο κουβαλά μέσα του αθεράπευτα το «μικρόβιο της Πόλης». Αν και δεν αποτέλεσαν ποτέ μετά την Άλωση πλειοψηφία στην Πόλη, οι Έλληνες αποτέλεσαν ωστόσο την απόλυτη πλειοψηφία της αστικής της τάξης για μεγάλα διαστήματα. Η παρουσία του ελληνικού στοιχείου μέσα στο ιστορικό γίνεσθαι και οι αυξομειώσεις του πληθυσμού του αντικατοπτρίζουν τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις.

Το 1910 στην πρωτεύουσα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, την Κωνσταντινούπολη, ζούσαν 330.906 Έλληνες που αντιπροσώπευαν το 25-30% του συνολικού πληθυσμού της Πόλης. Στις μέρες μας ο εναπομείνας ελληνικός πληθυσμός δεν ξεπερνά τα 1300 με 1500 άτομα. Η κοινότητα ελαχιστοποιήθηκε σε μια πόλη που γιγαντώθηκε. Η Πόλη όμως δεν έχει μεταβληθεί ακόμη σε πόλη των απόντων για τα μέλη της ελληνικής κοινότητας. Η κοινότητα παραμένει ζωντανή και βρίσκεται σε μια δυναμική φάση εσωτερικών αλλαγών. Η δομή της κοινότητας μεταβάλλεται. Ο ρωμαίικος πληθυσμός γερνάει και μειώνεται σημαντικά ενώ οι μεικτοί γάμοι αυξάνονται αναγκαστικά. Καταγράφονται κάποιοι λίγοι οικονομικοί μετανάστες από την Ελλάδα. Κάτω από τη σκέπη του Πατριαρχείου τις τελευταίες δεκαετίες εντάσσονται και οι ομόδοξοι Αντιοχείς που καταγράφονται

Εισαγωγή

ως τα νέα μέλη της κοινότητας. Όλες αυτές οι εσωτερικές μεταβολές αντανακλώνται στην εκπαίδευση που παρέχεται στα ομογενειακά σχολεία της Πόλης.

Αφετηρία για την ενασχόλησή μου με το συγκεκριμένο θέμα αποτέλεσαν: α) το ενδιαφέρον μου σε θέματα διαπολιτισμικής και μειονοτικής εκπαίδευσης το οποίο ενισχύθηκε με τις σπουδές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Διδασκαλία της νέας ελληνικής» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και β) η μετοίκηση μου στην Κωνσταντινούπολη για οικογενειακούς λόγους και η εργασία μου στην Πατριαρχική Μεγάλη του Γένους Σχολή ως μετακλητή φιλόλογος. Αφορμή για την συγκεκριμένη εργασία αποτέλεσε η συνάντησή μου στην Πόλη με τον Κων/τη υπουργό Παιδείας Γαβρόγλου Κ. ο οποίος όταν πληροφορήθηκε ότι είμαι η νέα μετακλητή φιλόλογος και μητέρα δύο παιδιών που θα φοιτούσαν στα ομογενειακά εκπαιδευτήρια με καλωσόρισε λέγοντάς μου ότι πλέον γίνομαι μέρος του προβλήματος. Αυτό το πρόβλημα λοιπόν προσπάθησα να διερευνήσω με την παρούσα εργασία.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε πέντε μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε η έρευνα και διαπραγματεύεται έννοιες όπως η ταυτότητα, η μειονότητα, η διγλωσσία και η διαπολιτισμικότητα. Στο δεύτερο μέρος γίνεται μια ιστορική αναδρομή από τον 19^ο αιώνα κ.ε. σε σημαντικά πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά γεγονότα που επηρέασαν την πορεία της ρωμαϊκής κοινότητας και επηρέασαν συνακόλουθα τον χώρο της εκπαίδευσης. Στο τρίτο μέρος σκιαγραφείται η σύγχρονη πραγματικότητα και οι ζυμώσεις στο εσωτερικό της κοινότητας μετά την εισροή των Αντιοχέων και παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της μειονοτικής εκπαίδευσης. Στο τέταρτο μέρος αναλύεται η προβληματική της έρευνας, τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα και τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Στο πέμπτο και τελευταίο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Η εκπόνηση μιας εργασίας δε μπορεί παρά να στηρίζεται στη βοήθεια ανθρώπων στους οποίους και οφείλει κανείς ειλικρινείς και θερμές ευχαριστίες. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Ντίνα Κων/νο για την επιστημονική καθοδήγηση και τις ουσιώδεις παρατηρήσεις του. Ακόμη τις καθηγήτριες κ. Παλαιολόγου Νεκταρία και κ. Χατζηπαναγιωτίδη Άννα για την ενασχόλησή τους με την αξιολόγηση της παρούσας εργασίας ως μέλη της τριμελούς επιτροπής. Τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος “Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής” για τους επιστημονικούς ορίζοντες που μου άνοιξαν. Τον Συντονιστή Εκπαίδευσης Κωνσταντινούπολης, δρ. Γιωλιτζόγλου Στ., ο οποίος μου έδωσε την άδεια να την πραγματοποιήσω. Την κ. Τσοκώνα Μ. για την άδεια της να μελετήσω το ανεκτίμητο αρχείο του

Εισαγωγή

αείμνηστου πατέρα της, Φραγκόπουλου Δ. Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, προσφέροντας από τον πολύτιμο χρόνο τους με μεγάλη προθυμία.

Α΄ ΜΕΡΟΣ. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1 Η έννοια της ταυτότητας

Το θέμα της ταυτότητας τίθεται με ιδιαίτερη οξύτητα τα τελευταία χρόνια. Οι ραγδαίες πολιτικές, κοινωνικές, δημογραφικές και ιδεολογικές εξελίξεις κλονίζουν βεβαιότητες οι οποίες άλλοτε διευκόλυναν τις «απλές» απαντήσεις σε ταυτοτικά ζητήματα επαναπροσδιορίζοντας παλιές και δομώντας νέες εθνοπολιτισμικές ταυτότητες.

Η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται στο σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν τον εαυτό μας. Η συνοχή μεταξύ εμπειρίας, ιδεών, αξιών και πεποιθήσεων διασφαλίζεται μέσω της ταυτότητας. Η ταυτότητα, στην ουσία, εφοδιάζει κάθε άτομο με μια προσωπική θέση μέσα στον κόσμο, ενώ ταυτόχρονα είναι ο συνδετικός κρίκος που το συνδέει με την κοινωνία.

Η έννοια της ταυτότητας είναι πολυδιάστατη. Τη χρησιμοποιούμε στην ανάλυση πολλών και ανόμοιων αντικειμένων, από το να αναλύσουμε τη δόμηση της προσωπικότητας του παιδιού έως το να δώσουμε ερμηνείες της σύγκρουσης ανάμεσα σε λαούς. Με άλλα λόγια, εκφάνσεις της ταυτότητας παραπέμπουν στο άτομο, την ομάδα ή την κοινωνία. Δεν είναι βέβαια ανεξάρτητες και διαχωρισμένες οι διεργασίες που επιτελούνται στο επίπεδο του ατόμου από αυτές που επιτελούνται στο επίπεδο της ομάδας και της κοινωνίας. Η εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας, οι συλλογικές ή οι πολιτικές μας ταυτότητες είναι αντικείμενο επεξεργασίας τόσο από το ίδιο το άτομο όσο και από τις ομάδες και τις ιδεολογίες τους. Ο Erikson, από τους πρώτους θεωρητικούς σε θέματα ταυτότητας τη δεκαετία του '50-'60, υπογραμμίζει ότι η ταυτοτική διεργασία συντελείται ταυτόχρονα στην καρδιά του ατόμου και στην καρδιά της κουλτούρας της κοινότητας όπου ανήκει (Δραγώνα, 2003:20).

Ο Goffman διακρίνει δύο κύριους τύπους κατηγοριοποιήσεων ταυτότητας: την προσωπική και την κοινωνική ταυτότητα (Goffman, 1997:184)

1.1 Προσωπική ταυτότητα

Το άτομο κοινωνικοποιείται και οικοδομεί την ταυτότητά του σταδιακά, κατά τη μακρά πορεία από τη γέννησή του έως την εφηβεία, η οποία συνεχίζεται ως την ενήλικη ζωή. Η εικόνα που

Α' Μέρος Το Θεωρητικό πλαίσιο

κατασκευάζει για τον εαυτό του, τα πιστεύω του, συγκροτούν μια ψυχολογική δομή που του επιτρέπει να επιλέξει τις πράξεις του και τις κοινωνικές του συναλλαγές. Η κατασκευή της ταυτότητας και η εικόνα του εαυτού αποτελούν βασικές λειτουργίες της ζωής του υποκειμένου και συνιστούν θεμελιώδη ψυχική διεργασία.

Η ταυτοτική διεργασία είναι για το άτομο ένα ψυχολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κατασκευάζει νοητικά σχήματα και συστήματα αναπαραστάσεων. Αυτά βοηθούν το άτομο να φτιάξει μια εικόνα εαυτού, να της αποδώσει αξία, ενώ παράλληλα κατευθύνουν τις πράξεις του. Η αντίληψη εαυτού και η αυτοεκτίμηση δεν επιτελούνται σε κοινωνικό κενό. Θεωρητικοί όπως ο William James ή ο George Herbert Mead εισηγήθηκαν, ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα, ότι η εικόνα εαυτού και η αξία που της αποδίδουμε διαμεσολαβείται από το βλέμμα των άλλων.

1.2 Κοινωνικές ταυτότητες

Όπως φάνηκε από τα παραπάνω, ο εαυτός οικοδομείται σε σχέση με το περιβάλλον και τους άλλους. Η ταυτότητα κατασκευάζεται στο πλαίσιο των ομάδων, μικρών ή μεγαλύτερων. Όλη η τρέχουσα επιστημονική ανάλυση γύρω από το θέμα επικεντρώνεται στο πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων και στο ρόλο που ασκεί στην ταυτοτική διεργασία. Ένα ζήτημα αιχμής είναι ότι τις σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζει αυξανόμενη πολλαπλότητα των ομάδων υπαγωγής, πραγματικών ή συμβολικών, στις οποίες εντάσσονται τα άτομα. Με αυτή την έννοια δεν έχει νόημα να μιλάμε για ταυτότητα αλλά για πολλαπλές ταυτότητες.

Οι κάθε λογής συλλογικές ταυτότητες αλληλεπιδρούν με τις ατομικές, στα πλαίσια της ένταξης του ατόμου σε διαφορετικά κοινωνικά σύνολα που του προσδίδουν μια συλλογική ταυτότητα. Έτσι μέσα από την αντανάκλαση της συλλογικότητας στην ατομικότητα, προκύπτουν σύνθετα πλέγματα και δίκτυα σχέσεων ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων από τα οποία δεν λείπουν οι συγκρούσεις, οι αντιφάσεις και οι κρίσεις.

Προνομιακές εκφράσεις των διεργασιών κοινωνικοποίησης και ταυτοποίησης είναι οι τελετουργίες της μνήμης, η κουλτούρα, η χρήση συμβόλων. Αυτή η διεργασία πολιτισμικής ταύτισης επιτρέπει στο άτομο την καλή λειτουργία του εγώ μέσα από την εγγραφή σε ένα συμβολικό σώμα που φαντάζει αιώνιο, όπως είναι το έθνος, η θρησκευτική κοινότητα ή η εθνοτική

Α΄ Μέρος Το Θεωρητικό πλαίσιο

ομάδα. Η ευρύτερη οικογένεια και η εθνοτικότητα αποτελούν πρωτογενείς κοινωνικές ταυτότητες (Jenkins, 2003: 47).

1.3 Εθνική ταυτότητα

Η εθνική ταυτότητα υπάγεται στις κοινωνικές ταυτότητες. Όπως και κάθε ταυτότητα είναι ευμετάβλητη, μεταβαλλόμενη και ευέλικτη. Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας δεν είναι αποτέλεσμα αυθόρμητης πράξης, αλλά συνειδητής επιλογής που οφείλεται στην προσπάθεια νομιμοποίησης και διαφοροποίησης έναντι των άλλων (Πασχαλίδης, 1999: 80).

Οι εθνικές ταυτότητες κατηγοριοποιούνται με βάση: α) το θεσμικό επίπεδο, νομικών ρυθμίσεων, με την έννοια ότι οι πολίτες ταξινομούνται σε εθνικές κατηγορίες βάσει διεθνών συμβάσεων, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα σε κάποιους να καταχωρήσουν την ειδική ταυτότητα, πάντοτε όμως, μέσα στα όρια του επίσημου εθνικού κράτους· σε αυτή την περίπτωση η διαπραγμάτευση της ταυτότητας είναι αυστηρά προσωπική υπόθεση, εάν ιδωθεί δηλαδή από τη σκοπιά της μειονότητας ή αν θα θεωρηθεί ατομική υπόθεση, β) το θεσμικό επίπεδο με αμφισβήτηση των νομικών ρυθμίσεων· εδώ οι πολίτες ταξινομούνται σε κατηγορίες με απώτερο στόχο την επίσημη αναγνώρισή τους ως μειονότητες, διαφορετικών από το επίσημο κράτος. Ο Baker αναφέρει ότι η εδραίωση των ορίων της εθνοτικής ταυτότητας συντελείται με βάση τα παρακάτω κριτήρια: την αυτοκατηγοριοποίηση ως ξεχωριστή εθνοτική ομάδα, την κοινή καταγωγή και γενεαλογία, την κατοχή ιδιαίτερων πολιτισμικών γνωρισμάτων με κυριότερο αυτό της γλώσσας και τις καθιερωμένες μορφές αλληλεπίδρασης μέσα και έξω από την ομάδα (Baker, 2001: 538-539). γ) το πολιτισμικό επίπεδο με ετεροταξινόμηση· οι πολίτες ταξινομούνται από την πλευρά του παρατηρητή ως πολίτες που εμφανίζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά με τη δεσπόζουσα ομάδα, συνήθως μέσα από δείκτες που αναφέρονται στην καταγωγή, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την εμφάνιση, τον τρόπο ζωής, δ) το πολιτισμικό επίπεδο με αυτοταξινόμηση· το άτομο ορίζει τον εαυτό του ως μέλος μιας εθνοτικής ομάδας διαφορετικής από τις υπόλοιπες, μέσα από δείκτες που αναφέρονται στην καταγωγή, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την εμφάνιση, τον τρόπο ζωής (Γκότοβος, 2002: 103-106, 109).

1.4 Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα

Α' Μέρος Το Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τον Schermerhorn (1978:12), μια εθνοτική ομάδα μπορεί να οριστεί ως μια συλλογικότητα εντός μιας ευρύτερης κοινωνίας, η οποία μπορεί να έχει υπαρκτή ή υποτιθέμενη κοινή καταγωγή, κοινό ιστορικό παρελθόν και μια πολιτισμική εστίαση σε ένα ή περισσότερα συμβολικά στοιχεία που συγκροτούν τον πυρήνα της ταυτότητας της ομάδας και που μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως εμβληματικά της αυτοαντίληψης των μελών της ως ομάδας.

Το μέλος μιας εθνοτικής ομάδας μπορεί να είναι συγχρόνως φορέας μιας πολιτισμικής και μιας εθνικής ταυτότητας. Η πολιτισμική και η εθνική ταυτότητα αποτελούν διαστάσεις της κοινωνικής ταυτότητας, αλληλοεπικαλύπτονται, αλλά δεν είναι ταυτόσημες. Η πολιτισμική ταυτότητα έχει βιωματικό χαρακτήρα και διαμορφώνεται κυρίως μέσα από την ενεργή ενασχόληση του ατόμου με το άμεσο κοινωνικοποιητικό του περιβάλλον. Η εθνική ταυτότητα περιορίζεται περισσότερο σε κοινά διαχρονικά στοιχεία (π.χ. γλώσσα, θρησκεία, παραδόσεις), συλλογικές εμπειρίες (π.χ. κοινό παρελθόν) αλλά και μύθους (Δαμανάκης, 2007: 123).

Συνεπώς, η εθνοπολιτισμική ταυτότητα αποτελείται από πολιτισμικές καθώς και εθνικές συνιστώσες. Η πολιτισμική συνιστώσα αναφέρεται στη συγχρονική της διάσταση, δηλαδή στο άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του ατόμου. Η εθνική συνιστώσα αναφέρεται στη διαχρονική της διάσταση, δηλαδή στις εθνικές ταυτίσεις οι οποίες βασίζονται σε κοινά, διαπιστώσιμα και μη, στοιχεία της εθνοτικής ομάδας (Δαμανάκης, 1999:39). Επομένως, η εθνοπολιτισμική ταυτότητα δεν είναι α priori δεδομένη, ούτε παραμένει αμετάβλητη, αλλά διαμορφώνεται στα πλαίσια της ενεργούς αλληλεπίδρασης του ατόμου με το άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του (Δαμανάκης, 2004: 40).

Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της δόμησης της ταυτότητας των εθνοτικών ομάδων της διασποράς είναι ότι λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα πλαίσιο συνάντησης πολιτισμών. Σύμφωνα με τον Hall (1990:53), οι ταυτότητες της διασποράς εξελίσσονται γύρω από δύο άξονες: τον άξονα της ομοιότητας και της συνοχής, και τον άξονα της διαφοράς και της ασυνέχειας, οι οποίοι λειτουργούν ταυτόχρονα σε μια διαλογική σχέση. Ο πρώτος άξονας δίνει στα άτομα της διασποράς μια συνοχή με το παρελθόν τους και την καταγωγή τους, ενώ ο δεύτερος τους συνδέει με τις πραγματικές τους εμπειρίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ασυνέχεια και πολλαπλές αλλαγές.

Α΄ Μέρος Το Θεωρητικό πλαίσιο

Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα λοιπόν, δεν αποτελεί ένα αποκλειστικά κληρονομικό στοιχείο του ατόμου, αλλά διαμορφώνεται διαρκώς στα πλαίσια του κοινωνικοπολιτισμικού του περιβάλλοντος, μέσα από μια αδιάκοπη διαδικασία επεξεργασίας των καθημερινών του βιωμάτων.

1.5 Διασπορική ταυτότητα. Η ιδιάζουσα περίπτωση της Κων/λης

Ως Διασπορά εννοούμε τη δημιουργία κοινωνικών συνόλων που ζουν και εντάσσονται πολιτικά σε ένα κράτος (χώρα υποδοχής), αλλά πολιτιστικά και πολιτισμικά ταυτίζονται και με ένα άλλο κράτος (χώρα αποστολής). Η διασπορική ταυτότητα λειτουργεί και δομείται εντός ενός τρίπολου: χώρα προέλευσης, χώρα διαμονής και εθνικό κέντρο κάνει το άτομο να αντλεί στοιχεία της ταυτότητάς του και από τους τρεις χώρους και επηρεάζεται από τη δυναμική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους (Δαμανάκης, 2004:12-13). Για τη χώρα καταγωγής η διασπορά συνιστά, ως επί το πλείστον, τμήμα του έθνους εκτός των συνόρων της, ενώ για τη χώρα υποδοχής προκύπτει η δημιουργία εθνοπολιτισμικών κοινοτήτων.

Ο ελληνισμός της Κωνσταντινούπολης δεν είναι ούτε απόδημος ελληνισμός, ούτε ελληνισμός της διασποράς. Η περίπτωση του ελληνισμού της Κωνσταντινούπολης ανήκει στην κατηγορία των ιστορικών ελληνικών μειονοτήτων και δεν πρόκειται για παροικία μεταναστών καθώς η Κωνσταντινούπολη δεν υπήρξε κοινωνία υποδοχής των Ελλήνων (όπως η Γερμανία, η Αυστραλία κ.α.). Ο Clogg έχοντας ως σημείο αναφοράς την Οθωμανική Αυτοκρατορία δεν εντάσσει στην ελληνική διασπορά τους ελληνικούς πληθυσμούς που ζουν εντός αυτής (Έλληνες της Κων/λης και της θάλασσας του Μαρμαρά, Έλληνες της Δυτικής Μικράς Ασία, Έλληνες της Καππαδοκίας και Έλληνες του Πόντου), αλλά όσους ζουν εκτός αυτής και φυσικά εκτός του νεοελληνικού κράτους. Δεν εντάσσονται στη σύγχρονη νεοελληνική διασπορά, γιατί αποτελούν τα τελευταία απομεινάρια της ελληνικής Ανατολής, που παραμένουν εκτός των ορίων του ελληνικού κράτους (Clogg, 2004:38). Οι Έλληνες της Πόλης, επονομαζόμενοι και Ρωμιοί για ιστορικούς λόγους, δεν ξεκίνησαν από την Ελλάδα για να αποδημήσουν στην Πόλη. Βρίσκονται εκεί από πάμπολλους αιώνες, πολύ πριν υπάρξει η Ελλάδα ως ανεξάρτητο κράτος, πολύ πριν επίσης καταλάβουν την Κωνσταντινούπολη οι Οθωμανοί Τούρκοι.

Επίσης τα μέλη της προτίθενται και θέλουν να συνεχίσουν να ζουν στην χώρα όπου γεννήθηκαν, με την οποία συνδέονται με μακροχρόνιους ιστορικούς δεσμούς και έχουν την υπηκοότητα του Τουρκικού κράτους.

Α΄ Μέρος Το Θεωρητικό πλαίσιο

Η υπηκοότητα δεν πρέπει να συγχέεται με την εθνικότητα· με τον όρο υπηκοότητα υποδηλώνεται ο νομικός δεσμός ενός ατόμου με ορισμένο κράτος, ενώ με τον όρο εθνικότητα υποδηλώνεται ο δεσμός ενός ατόμου με ορισμένο έθνος και όχι με ορισμένο κράτος (ένα κράτος δεν ταυτίζεται πάντα με συγκεκριμένο έθνος). Ωστόσο οι ανήκοντες στο ίδιο έθνος λέγονται ομοεθνείς ή ομογενείς. Οι Έλληνες της Κωνσταντινούπολης είναι μεν Έλληνες ως προς την εθνικότητα, την εθνική καταγωγή και το γένος, έχουν όμως την τουρκική υπηκοότητα και όχι την ελληνική, δεν αποδήμησαν στην Τουρκία αλλά βρίσκονται εκεί από πολλών γενεών και η περιοχή όπου ζουν αποτελεί την πατρώα γη τους.

1.6 Προσδιορισμός της ονομασίας ρωμιός/ρωμαίικος

Κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί περαιτέρω η ονομασία ρωμιός/ρωμαίικος. Με τον όρο ρωμιός αναφερόμαστε στο άτομο που ανήκει στην ελληνική ορθόδοξη μειονοτική κοινότητα της Κωνσταντινούπολης και με τον δεύτερο σε οτιδήποτε ανήκει ή αναφέρεται στους ρωμιούς.

Για την πολυσημία του όρου «Ρωμιός» σημειώνουμε τα εξής: Ρωμαίος, εξ ου και Ρωμιός, ήταν:

- ο πολίτης της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας, κυρίως της βυζαντινής περιόδου, και μάλιστα ο ελληνόφωνος,
- ο Ορθόδοξος Χριστιανός κατά την υστεροβυζαντινή περίοδο και την Τουρκοκρατία, κυρίως ο Έλληνας μέχρι την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους,
- ο Νεοέλληνας (κυρίως κατά τον 19^ο αιώνα), αυτός που έχει διατηρήσει την ορθόδοξη παράδοση του Βυζαντίου (κατ' αντιδιαστολή προς τον οπαδό του ευρωπαϊκού διαφωτισμού ή τον πολέμιο του Βυζαντίου),
- (ειρωνικό-μειωτικό) ο τύπος του Νεοέλληνα που χαρακτηρίζεται από τους ίδιους τους Έλληνες με ειρωνική και υποτιμητική διάθεση ως δουλοπρεπής προς την εξουσία, τεμπέλης, κουτοπόνηρος ή αφελής (κατ' αντιδιαστολή προς το ιδεατό πρότυπο του Έλληνα της κλασικής αρχαιότητας),
- (ειδικότερα) α) ο Ορθόδοξος Έλληνας (ή άλλης εθνότητας) των Πατριαρχείων Κων/λεως, Αλεξανδρείας, Αντιοχείας και Ιεροσολύμων (Ελληνορθόδοξα Πατριαρχεία) β) ο

Α΄ Μέρος Το Θεωρητικό πλαίσιο

Έλληνας Ορθόδοξος της σημερινής Τουρκίας (Ρουμ), κατ' αντιδιαστολή προς τον υπήκοο του ελληνικού κράτους Γιουνάν, γ) ο εξισλαμισμένος Έλληνας ή ο κρυπτοχριστιανός της Τουρκίας (λ.χ. της Καππαδοκίας ή του Πόντου), που εξαιρέθηκε της ανταλλαγής πληθυσμών του 1923. Βλ. το λήμμα «Ρωμιός» στο: Γ. Μπαμπινιώτη, Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα 1998.

Η επιλογή του ονόματος Ρωμιός βασίζεται στον αυτοπροσδιορισμό των μελών της κοινότητας. Ύστερα από συζητήσεις με μέλη της ρωμαϊκής κοινότητας διαπιστώθηκε ότι οι ίδιοι αυτοαποκαλούνται Ρωμιοί και ονομάζουν τους Έλληνες με ελληνική υπηκοότητα Ελλαδίτες. Πρόκειται για δύο όρους απόλυτα διαχωρισμένους για τους ίδιους. Το Έλληνας είναι για τους ομογενείς τεχνικός όρος που δηλώνει Έλληνες υπηκόους και μόνο. Σε συζήτηση της ερευνήτριας με ηλικιωμένο Ρωμιό ειπώθηκε ότι Ελλαδίτες είστε όσοι έρχεστε από την Ελλάδα, οι Ρωμιοί ζούμε εδώ από το Βυζάντιο, από πάντα, τονίζοντας την αυτοχθονία του. Αντίστοιχα από τους Τούρκους χρησιμοποιείται ο όρος “rum” για την ελληνική ορθόδοξη μειονότητα της οθωμανικής αυτοκρατορίας αρχικά και του τουρκικού κράτους αργότερα, σε αντιδιαστολή με τον όρο “yunan” για τους Έλληνες που προέρχονται από την Ελλάδα όπως και για τους Κωνσταντινοπολίτες με ελληνική υπηκοότητα (Alexandris,1992:18).

Το ίδιο συμβαίνει και με το όνομα Πόλη, αντί για Κωνσταντινούπολη, το οποίο χρησιμοποιείται από την ίδια ομάδα (Μάρκου,2009:25). Όσο για το «Πολίτες» που χρησιμοποιείται ως προσδιοριστικό της κοινότητας κυρίως στην Ελλάδα, είναι ένας όρος που οι Ρωμιοί δεν τον χρησιμοποιούν αν και είναι επιτυχημένος καθώς ο τόπος και τα έθνη της Πόλης έχουν κεντρική θέση στον προσδιορισμό της ταυτότητας της κοινότητας.

1.7 Η ρωμαϊκή πολιτισμική ταυτότητα

Η πολιτιστική ταυτότητα αποτελεί συνθετικό στοιχείο της κοινωνικής ταυτότητας. Η πολιτισμική ταυτότητα διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές, γλωσσικές, πολιτιστικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες και αποτελεί έκφραση αυτού που ο Raveau (1987) (όπως τον παραθέτει ο Auernheimer 1990,109), ονομάζει “συγχρονικό επίπεδο” και “συγχρονικά στοιχεία” προσδιορισμού της ταυτότητας (Δαμανάκης, 2007: 123).

Μείζον στοιχείο της ρωμαϊκής πολιτισμικής ταυτότητας είναι η Ορθοδοξία, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από το Οικουμενικό Πατριαρχείο Κωνσταντινουπόλεως. Το βάρος της θρησκείας

Α΄ Μέρος Το Θεωρητικό πλαίσιο

στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή των Ρωμαίων διαφαίνεται από το πλήθος των θρησκευτικών εκδηλώσεων που πραγματοποιούνται, όπως πανηγύρεις ναών, πατριαρχικές λειτουργίες, αρχιερατικά μνημόσυνα, δημιουργώντας ένα περιβάλλον θρησκευτικής κοινωνικότητας. Η εκκλησιαστική μαζί με την κοινοτική δράση οικοδομούν την ταυτότητα του ρωμιού (Μεταλληνός, 1987: 21-24).

Ένα άλλο εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο της πολιτισμικής ταυτότητας των Ρωμαίων είναι η ελληνική γλώσσα. Η ανάγκη δημιουργίας μίας συμπαγούς και ομοιόμορφης κοινότητας ρωμαιορθόδοξων θα οδηγήσει στο β΄ μισό του 19ου αιώνα στη δημιουργία ενός εκτεταμένου δικτύου εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Σε αυτά παρεχόταν υψηλού επιπέδου μόρφωση και μεταδίδονταν οι πολιτιστικές αξίες της αρχαίας ελληνικής και βυζαντινής κληρονομιάς. Το υψηλό αυτό μορφωτικό επίπεδο αποτυπώνεται και στο μεγάλο αριθμό λογίων που με τη δραστηριότητά τους διέσωσαν και ανέπτυξαν την πνευματική μας κληρονομιά.

Θα πρέπει εδώ να αναφέρουμε δύο ακόμα παράγοντες που καθόρισαν την πολιτισμική ταυτότητα των Ρωμαίων της Πόλης: το αστικό περιβάλλον και ο κοσμοπολιτισμός. Αναφερόμαστε λοιπόν σε μία ταυτότητα που διαμορφώθηκε σε ένα αστικό περιβάλλον, το οποίο αποτυπώνεται ξεκάθαρα στην εκτεταμένη ρωμαϊκή αρχιτεκτονική κληρονομιά που περιλαμβάνει κτήρια διαφορετικών εποχών και χρήσεων. Δεύτερον, εκτός από την αστική του φύση το περιβάλλον αυτό χαρακτηρίζεται από κοσμοπολιτισμό, απόρροια των εμπορικών και άλλων οικονομικών δραστηριοτήτων που ανέπτυξαν οι Ρωμιοί με άλλες εθνοτικές, θρησκευτικές, ή εθνικές ομάδες. Οι ισχυρές ελληνικές οικογένειες είχαν επιχειρηματικές και κοινωνικές σχέσεις με Αρμένιους, Εβραίους, Λεβαντίνους και άλλους Ευρωπαίους της οθωμανικής πρωτεύουσας. Η ενίσχυση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας έχει ως στόχο την αναπαραγωγή της κυριαρχίας της ελληνικής κοινότητας έναντι των υπολοίπων κοινοτήτων της Κωνσταντινούπολης. Άλλωστε κατά την συγκεκριμένη περίοδο το ελληνικό κράτος δεν έχει τη δύναμη να εγγυηθεί υποστήριξη στην ανερχόμενη αστική τάξη της οθωμανικής περιοχής, εγγυητής είναι το ίδιο το οθωμανικό κράτος και η Δύση (Εξερτζόγλου, 1996:51). Η διαβίωση σε ένα τέτοιο περιβάλλον δεν θα μπορούσε παρά να επιδράσει θετικά στην ψυχοσύνθεση των μελών της ρωμαϊκής κοινότητας που χαρακτηρίζονται από την ανοχή και το σεβασμό προς τη διαφορετικότητα.

Επίσης στοιχείο αυτής της πολιτισμικής ταυτότητας είναι η κοινοτική οργάνωση και η θέση του Ρωμιού μέσα στη κοινότητα. Ο καθοριστικός ρόλος αυτού του στοιχείου, φαίνεται και από το

Α΄ Μέρος Το Θεωρητικό πλαίσιο

γεγονός ότι παρά τα ισχυρά πλήγματα που δέχθηκαν οι κοινοτικοί θεσμοί, ως απόρροια των κρατικών πολιτικών, σήμερα παραμένει το στοιχείο που διατηρεί την συνοχή και συγκρότηση της Ρωμαϊκής κοινότητας στη Πόλη.

Πολυφωνική υπήρξε η Πόλη πάντοτε, αλλά βαθιά ριζωμένη στην ελληνική παιδεία, δια μέσου των αιώνων. Από την οικουμενικότητα του Φαναρίου πηγάζει επίσης η πολυπολιτισμική διάσταση της κοινότητας. Η πολυπολιτισμική αυτή διάσταση είναι γενικότερα εγγενής σε ό,τι εκφράζει την κωνσταντινουπολίτικη κουλτούρα και πολιτισμό. Άλλωστε είναι πολύ δύσκολο, όταν πρόκειται για πολιτισμικές αξίες να ξεχωρίζουμε το Φανάρι από την Πόλη. Μπορούμε μάλιστα να πούμε ότι κατά κάποιο τρόπο το Φανάρι συμβολίζει την πεμπτουσία τού κωνσταντινουπολίτικου πνεύματος.

1.8 Ταυτότητα και Γλώσσα

Οι ταυτοτικές διεργασίες είναι απαραίτητες στο άτομο για την αίσθηση της συγχρονικής του συνοχής και της διαχρονικής συνέχειας. Υπάρχουν πολλαπλές υπαγωγές στη γλώσσα αλλά μία από τις πιο καθοριστικές είναι η συσχέτιση της με την ταυτότητα. (Τσοκαλίδου & Χατζησαββίδης, 2008: 273).

Οι Τσοκαλίδου & Χατζησαββίδης (2008: 267) διαπιστώνουν ότι η διατήρηση της εθνοτικής μας ταυτότητας συμβαδίζει με τη διατήρηση της εθνοτικής μας γλώσσας καθώς η τελευταία αποτελεί, ταυτόχρονα, βασικό συστατικό στοιχείο και μέσο έκφρασης της εθνοτικής ταυτότητας. Επίσης αναφέρεται στη γλωσσική διατήρηση ως ανθρώπινο δικαίωμα στα πλαίσια της δημοκρατίας. Η παραπάνω τοποθέτηση θέτει τις έννοιες της εθνοτικής, πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας ως αλληλένδετες με τη διατήρηση της ετερογένειας καθώς η κάθε μια από αυτές συνεπάγεται και μια μοναδική πολιτισμική διάσταση. Μάλιστα «σε πολλές περιπτώσεις εθνοτικών ομάδων η γλώσσα αποτελεί την κύρια κεντρική αξία της εθνοτικής ταυτότητας» (Τσοκαλίδου & Χατζησαββίδης, 2008: 267).

Η γλώσσα αντιπροσωπεύει κατά κάποιο τρόπο την ταυτότητα του ομιλητή, αφού αποκαλύπτει στοιχεία για αυτόν (Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 100-101). Είναι σημαντικό να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στη γλώσσα ως επικοινωνιακό εργαλείο και στη γλώσσα ως σύμβολο της ομάδας. Είναι πιθανό η γλώσσα να λειτουργεί ως σύμβολο αλλά να μη χρησιμοποιείται στην επικοινωνία. Η γλώσσα διατηρεί σημαντική θέση για το εθνοτικό συναίσθημα λόγω του ορατού συμβολισμού της, άσχετα από τον επικοινωνιακό της χαρακτήρα. Για τους ομιλητές της κυρίαρχης γλώσσας οι δύο

Α' Μέρος Το Θεωρητικό πλαίσιο

πλευρές (συμβολισμός και επικοινωνία) συνδέονται, αλλά για τις ομάδες των μειονοτήτων ή των μεταναστών μπορεί να εμφανιστεί γλωσσική επικοινωνιακή υποχώρηση αλλά παράλληλα να διατηρείται το σύμβολο κύρους (Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 105).

2 Η σημασία της γλώσσας

Σύμφωνα με τον Jakobson (Jakobson, 1998:11) η γλώσσα εκτός από την αναφορική της λειτουργία, έχει και συναισθηματική και βουλητική, καθώς αποτελεί μέσο ανακοίνωσης όχι μόνο πληροφοριών, αλλά και συναισθημάτων και επιθυμιών. Η παραγωγή γραπτών ή προφορικών εκφωνημάτων σε δεδομένη επικοινωνιακή περίσταση και προς καθορισμένο αποδέκτη επιτελεί κάθε φορά ένα συγκεκριμένο στόχο του ομιλητή αυτού, ο οποίος επιχειρεί να πραγματοποιήσει μια επικοινωνιακή πράξη. Η πρόθεση του πομπού συνιστά κύριο παράγοντα παραγωγής και κατανόησης οποιουδήποτε κειμενικού είδους.

Ο Bruner (Hayes, 1998) διατύπωσε την άποψη ότι η γλώσσα είναι το πιο σημαντικό σύστημα γνωστικής αναπαράστασης που διαθέτουμε χρησιμοποιώντας τις λέξεις ως σύμβολα για αναπαράσταση ιδεών. Αυτό σημαίνει ότι μπορούμε να δομήσουμε και να κατηγοριοποιήσουμε τις εμπειρίες μας ευκολότερα από ότι θα μπορούσαμε χρησιμοποιώντας ένα άλλο περιορισμένο κώδικα, όπως αυτός που διαθέτουν πχ. τα ζώα· προκύπτει έτσι η σύνδεση της γλώσσας με την σκέψη (Hayes, 1998: 249-254-255). Η γλώσσα, λεκτική ή μη λεκτική, είναι ο μηχανισμός μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η επικοινωνία. Είναι επίσης κοινά αποδεκτό ότι ο πολιτισμός αποκτά νόημα και περιεχόμενο πάντα σε σχέση με την ανθρώπινη εμπειρία και τα βιώματα και συνδέεται με την αξία και την ανάγκη του ανθρώπου να προσανατολίζεται στην εκάστοτε πραγματικότητα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 24).

2.1 Η μητρική γλώσσα

Η γλώσσα του καθενός είναι αυτό που διαφορετικά αποκαλούμε μητρική γλώσσα. Πολύ συχνά η μητρική γλώσσα αντικαθίσταται από τον όρο πρώτη γλώσσα και αυτό οφείλεται σε διάφορους λόγους· υπάρχουν περιπτώσεις που άλλη είναι η γλώσσα της μητέρας ενός παιδιού και άλλη είναι η γλώσσα που κατέχει το παιδί. Με τον όρο πρώτη γλώσσα εννοούμε τη γλώσσα που κατακτάει στα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσω της επαφής του με το άμεσο περιβάλλον. Αρκετά συχνά η πρώτη γλώσσα του ατόμου συμβαίνει να είναι και η μητρική του (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 53-54).

Α΄ Μέρος Το Θεωρητικό πλαίσιο

Είναι σκόπιμο να αναφέρουμε ότι σχετικά νωρίς ο Διεθνής Οργανισμός UNESCO (1953) σε έκθεσή του αναγνωρίζει την σπουδαιότητα της μητρικής γλώσσας και ανακοινώνει ότι σε εκπαιδευτικό επίπεδο προτείνεται η χρήση της μητρικής γλώσσας για όσο το δυνατόν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα είναι εφικτό. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές θα πρέπει να ξεκινάνε την σχολική τους ζωή με τη μητρική τους γλώσσα ως μέσω μάθησης διότι την καταλαβαίνουν καλύτερα και διότι με αυτό τον τρόπο το χάσμα ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο θα είναι μικρότερο (Romaine, 1995: 20).

Για την οριοθέτηση της μητρικής γλώσσας η Skutnabb-Kangas χρησιμοποιεί τέσσερα διαφορετικά κριτήρια: το κριτήριο της καταγωγής, το κριτήριο της γλωσσικής ικανότητας, το κριτήριο της λειτουργίας και το κριτήριο της συμπεριφοράς. Με βάση λοιπόν τα κριτήρια αυτά, μητρική γλώσσα είναι: η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο και στην οποία δημιουργεί τις πρώτες μακροπρόθεσμες επικοινωνιακές του σχέσεις, η γλώσσα που γνωρίζει καλύτερα, η γλώσσα που χρησιμοποιεί περισσότερο και τέλος η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται με άλλους ομιλητές της ίδιας γλώσσας. Είναι πιθανό βέβαια, ένα άτομο να έχει δύο μητρικές γλώσσες, όπως για παράδειγμα οι ομιλητές μειονοτικών γλωσσών. Το άτομο που θεωρούμε ότι έχει δύο μητρικές γλώσσες πρέπει να γνωρίζει και τις δύο γλώσσες εξίσου καλά, έχοντας ως μέτρο σύγκρισης τους μονόγλωσσους ομιλητές της κάθε γλώσσας. Με βάση τις έρευνες όμως είναι πολύ δύσκολο ένα άτομο να είναι ισόρροπα δίγλωσσο και να έχει κατακτήσει το ίδιο καλά όλες τις όψεις της γλωσσικής επάρκειας (Skutnabb-Kangas, 1981: 18, 30). Κάποιοι μπορεί να αισθάνονται ισότιμα ικανοί να ταυτίζονται και με τις δύο γλώσσες και για αυτό να θεωρούν ότι έχουν δύο μητρικές γλώσσες. Ανάλογα με ποιο κριτήριο αντιλαμβανόμαστε την διγλωσσία η έννοια της μητρικής γλώσσας μπορεί να αλλάξει. Η μητρική γλώσσα αποκτά λοιπόν μια σχετική σημασία για το κάθε άτομο που μπορεί να μεταβληθεί στη διάρκεια της ζωής του.

2.2 Η σημασία της μητρικής γλώσσας

Ο σεβασμός στη μητρική γλώσσα αποτελεί αφενός σεβασμό στην ταυτότητα του μαθητή και αφετέρου αναγκαίο παιδαγωγικό εργαλείο. Οδηγεί σε ενδυνάμωση της ταυτότητας και στην αποφυγή της σχολικής αποτυχίας (Ανδρούσου, 2005: 125, 131).

Μόνο στη γλώσσα του ο καθένας μπορεί να είναι ο εαυτός του, να περπατά, να κινείται, να αναπνέει και να αισθάνεται ελεύθερος. Μέσω της γλώσσας του ο καθένας μπορεί να εδραιώσει τις σχέσεις με τον εαυτό του και με τους άλλους. Η δανεική γλώσσα κρατά το άτομο αποκομμένο από την πραγματικότητα και δεν του επιτρέπει να αναπτυχθεί (Skutnabb-Kangas, 1981: 54).

Α΄ Μέρος Το Θεωρητικό πλαίσιο

Κατά τον Δαμανάκη, στην περίπτωση που η μητρική γλώσσα των παιδιών περιθωριοποιηθεί, μπορεί να έχει πληθώρα αρνητικών επιπτώσεων. Ενδεικτικά αναφέρονται:

- Απαξίωση των βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών που συνδέονται άμεσα με την μητρική γλώσσα.
- Αναστολή της διαδικασίας ανάπτυξης και μάθησης εννοιών στα πλαίσια της μητρικής γλώσσας.
- Παραγκωνισμό της γλώσσας που μπορεί να συμβάλλει στην εκμάθηση άλλων γλωσσών.
- Αφαίρεση ενός μέσου που μπορεί να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα.
- Μη εκμετάλλευση της διγλωσσίας και της συνακόλουθης πνευματικής διεύρυνσης που αυτή φέρει.
- Περιορισμός της πρόσβασης σε πληροφορίες που αφορούν τη χώρα προέλευσης και περιορισμός της σύγκρισης των δύο χωρών (προέλευσης και υποδοχής) και επομένως απουσία διαπολιτισμικής διαδικασίας μάθησης. (Δαμανάκης, 1987: 143-144).

Για πολλά χρόνια υπερίσχυε η αντίληψη ότι οι μαθητές με μητρική γλώσσα διαφορετική από αυτή του σχολείου, θεωρούταν ότι δεν έπρεπε να έχουν καμία σχέση με τη μητρική τους γλώσσα και ειδικά μέσα στο σχολείο, προκειμένου να μάθουν όσο το δυνατόν γρηγορότερα την κυρίαρχη γλώσσα. Αυτό όμως στην πραγματικότητα δεν ισχύει καθώς οι γλωσσικές ικανότητες στη μητρική γλώσσα έχει αποδειχθεί ότι αποτελούν τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Δράκος, 1998:306)

Σε ατομικό επίπεδο, ο αποκλεισμός από τη μητρική γλώσσα, αποστερεί από το παιδί το αίσθημα ασφάλειας και οικειότητας, καθώς αναγκάζεται να εκφραστεί σε μία γλώσσα που δεν του είναι οικεία. Το γεγονός αυτό μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη σχολική του αποτυχία και να προκαλέσει κρίση ταυτότητας (Κουλιάρη, 2005: 71).

2.3 Διγλωσσία

Α΄ Μέρος Το Θεωρητικό πλαίσιο

Η διγλωσσία ως κατάσταση παρατηρείται όταν δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή· για παράδειγμα όταν ένα άτομο ή ομάδες ατόμων χρειάζεται να επικοινωνήσουν με άλλα άτομα που μιλάνε μια διαφορετική γλώσσα. Οι παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση της διγλωσσίας μπορεί να είναι πολιτικοί, θρησκευτικοί, κοινωνικοί ή μορφωτικοί.

Λαμβάνοντας υπόψη τους πολυάριθμους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί για το φαινόμενο της διγλωσσίας επισημαίνονται δύο κυρίως κατευθύνσεις σχετικά με την οριοθέτησή της. Η πρώτη κατεύθυνση είναι η γλωσσολογική, η οποία επικεντρώνεται περισσότερο στη γλωσσική ικανότητα του ατόμου και το ερώτημα που τίθεται είναι «πόσο καλά μπορεί το δίγλωσσο άτομο να κατέχει και τις δύο γλώσσες». Στην περίπτωση αυτή «δίγλωσσο είναι το άτομο που μπορεί ολοκληρωμένα και με σωστό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί και στις δύο γλώσσες» (Haugen, 1956, σ. 10).¹ Η δεύτερη κατεύθυνση είναι η ψυχο-κοινωνικο-γλωσσολογική, η οποία δίνει έμφαση στο ερώτημα «πώς, πότε και γιατί χρησιμοποιεί ένα άτομο τη μητρική του γλώσσα (L1), ή τη γλώσσα της πλειοψηφίας στο περιβάλλον που ζει (L2)». Επομένως η «διγλωσσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις και κάθε φορά να αλλάζει αυτόματα, χωρίς δυσκολίες, το γλωσσικό κώδικα» (Weinreich, 1964, σ.1).

Η Skutnabb-Kangas επιχειρεί να κάνει ένα συνθετικό ορισμό και να συμπεριλάβει διαφορετικά κριτήρια: Δίγλωσσος ομιλητής είναι κάποιος που μπορεί να λειτουργήσει σε δύο ή περισσότερες γλώσσες, είτε βρίσκεται σε μονόγλωσσες είτε σε δίγλωσσες κοινωνίες, σε συμφωνία με τις κοινωνικοπολιτισμικές απαιτήσεις που ορίζονται από τις επικοινωνιακές και γνωστικές ικανότητες από τις κοινωνίες ή από το ίδιο το άτομο, στο ίδιο επίπεδο με έναν φυσικό ομιλητή, και που είναι σε θέση να ταυτιστεί θετικά με τις δύο ή περισσότερες γλωσσικές ομάδες. (Skutnabb-Kangas, 1981: 86-90)

Σε ατομικό επίπεδο, αυτό που μπορεί να προσδιορίσει εάν ένα άτομο θεωρείται δίγλωσσο είναι οι γλωσσικές δεξιότητες που αναπτύσσει και το επίπεδο αυτών των δεξιοτήτων. Ο Baker αναφέρει τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες: ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή, και τις οποίες κατατάσσει σε δύο διαστάσεις, α) στις δεξιότητες πρόσληψης, και β) στις δεξιότητες παραγωγής. Οι δεξιότητες πρόσληψης είναι η ακρόαση και η ανάγνωση, ενώ οι δεξιότητες παραγωγής είναι η ομιλία και η γραφή. Κάθε δεξιότητα μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο ανεπτυγμένη και μπορεί να είναι απλή, ρέουσα ή τέλεια. Η γλώσσα που σκεπτόμαστε μπορεί να αποτελεί ένα επιπλέον επίπεδο γλωσσικής ικανότητας· θα μπορούσε να ονομαστεί γνωστική ικανότητα της γλώσσας, δηλαδή η

Α΄ Μέρος Το Θεωρητικό πλαίσιο

ικανότητα του δίγλωσσου ατόμου να χρησιμοποιεί τη μία ή και τις δύο γλώσσες για να σκεφτεί (Baker, 2001: 49-51).

Το προφίλ του δίγλωσσου ατόμου χαρακτηρίζεται α) από την τάση να ικανοποιήσει την επικοινωνιακή του ανάγκη με τον κόσμο που το περιτριγυρίζει, ανάλογα με τη γλώσσα που χρησιμοποιεί κάθε φορά, β) είναι πιθανό οι απαιτήσεις της κοινωνίας, σχετικά με τις επικοινωνιακές του ικανότητες, να σπρώχνουν το δίγλωσσο άτομο ώστε να επιβεβαιώσει εάν πληροί τελικά αυτές τις απαιτήσεις. Η σημασία της επικοινωνίας φαίνεται να είναι λιγότερο σημαντική από το αποτέλεσμα, ή το στόχο. Από την πλευρά του δίγλωσσου ατόμου, έχει σημασία το αποτέλεσμα της επικοινωνίας ενώ αντίθετα από την πλευρά της κοινωνίας, το νόημα είναι εξίσου σημαντικό, καθώς το δίγλωσσο άτομο δεν επικοινωνεί μόνο με άλλα δίγλωσσα άτομα αλλά και με μονόγλωσσα. Για να σκιαγραφηθεί το προφίλ του δίγλωσσου ατόμου όλοι οι παράγοντες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, οι ικανότητες, οι λειτουργίες (τόσο οι εσωτερικές λειτουργίες του ατόμου όσο και οι εξωτερικές, κοινωνικές λειτουργίες), καθώς και οι κοινωνικές και ατομικές απαιτήσεις (Skutnabb-Kangas, 1981: 92).

Ολοκληρώνοντας την οριοθέτηση της διγλωσσίας και λαμβάνοντας υπόψη και τις πολιτικές και ιδεολογικές της διαστάσεις κρίνεται σκόπιμο να κλείσουμε αυτή την ενότητα με τον παρακάτω ορισμό που αναφέρει η Τσοκαλίδου (2012: 22). Η διγλωσσία μπορεί να προσδιοριστεί ως ο ενδιάμεσος γλωσσικός χώρος, ο οποίος γινόταν παραδοσιακά αντιληπτός ως αποτελούμενος από διακριτές οντότητες, δύο ξεχωριστές γλώσσες. Τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και ότι δεν είναι μόνο οι γλώσσες οι οποίες συγκατοικούν στον ίδιο χώρο, αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό.

2.4 Μορφές διγλωσσίας

Ως προς τον τρόπο εκμάθησης: Ανάλογα με το αν οι δύο γλώσσες κατακτήθηκαν σε φυσικό περιβάλλον, μέσα από την καθημερινή επαφή και επικοινωνία χωρίς συστηματική εκμάθηση ή, αντίθετα, εάν μαθεύτηκαν σε σχολική τάξη, κάνουμε λόγο για φυσική ή για σχολική διγλωσσία (natural vs school bilingualism). Σχετική είναι και μια άλλη διάκριση που αφορά ενήλικες σε διγλωσσία της ελίτ και λαϊκή διγλωσσία (elite vs folk bilingualism). Η διάκριση αυτή αφορά το πώς αλλά σε σχέση με το γιατί μαθεύτηκε η δεύτερη γλώσσα. Όσοι χαρακτηρίζονται από την πρώτη μορφή διγλωσσίας είναι συνήθως μορφωμένοι επαγγελματίες, που συχνά έχουν κάνει σπουδές σε μια άλλη γλώσσα, ή τουλάχιστον τη γνωρίζουν καλά και την έμαθαν για να αυξήσουν τα προσόντα

Α΄ Μέρος Το Θεωρητικό πλαίσιο

τους. Η άλλη κατηγορία δίγλωσσων αναγκάστηκαν να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα τους γιατί στο περιβάλλον τους η κυρίαρχη γλώσσα ήταν διαφορετική από τη γλώσσα της ομάδας τους. Η δεύτερη περίπτωση αφορά κυρίως γηγενείς και μεταναστευτικές μειονοτικές ομάδες (Skutnabb-Kangas, 1981:97)

Ως προς τον χρόνο και τη σειρά εκμάθησης των δύο γλωσσών: Κάνουμε λόγο για πρώιμη και όψιμη διγλωσσία. Εάν το παιδί έχει αποκτήσει τις δύο γλώσσες μέχρι την εφηβεία περίπου, τότε χαρακτηρίζεται ως πρώιμος δίγλωσσος (early bilingual) σε αντίθεση με τον όψιμο δίγλωσσο (late bilingual). Ανάλογα με τη σειρά, δηλαδή το αν έμαθε ο ομιλητής ταυτόχρονα τις δύο γλώσσες ή αν έμαθε τη δεύτερη λίγα χρόνια μετά την πρώτη, διακρίνουμε τη διγλωσσία σε ταυτόχρονη (simultaneous bilingualism) και σε επάλληλη/διαδοχική (consecutive bilingualism).

Η οριοθέτηση που προκύπτει από τις γλωσσικές δυνατότητες που έχει το άτομο στις δύο γλώσσες μας προσφέρουν έναν επιπλέον διαχωρισμό. Έτσι για παράδειγμα ένα άτομο που μιλά τις δύο γλώσσες με την ίδια ευχέρεια μπορεί να χαρακτηριστεί ως ισόρροπα δίγλωσσο (balanced bilingual). Από την άλλη, οι περισσότεροι δίγλωσσοι στον κόσμο χαρακτηρίζονται από κυρίαρχη διγλωσσία (dominant bilingualism) κατέχουν δηλαδή τη μία γλώσσα σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό από την άλλη (η μία γλώσσα κυριαρχεί). Πρέπει να σημειωθεί σ' αυτό το σημείο ότι α) η κυρίαρχη γλώσσα δεν μένει απαραίτητα σταθερή σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και β) ο δίγλωσσος ενδέχεται να έχει μεγαλύτερη ευχέρεια στη μία γλώσσα για κάποιες δραστηριότητες και μεγαλύτερη ευχέρεια στην άλλη για άλλες δραστηριότητες.

Το άτομο επίσης, μπορεί να έχει πολύ χαμηλό επίπεδο γλωσσικής επάρκειας και στις δύο γλώσσες και χαρακτηρίζεται ως διπλά ημίγλωσσο. Αυτό το άτομο εμφανίζει ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις και στις δύο γλώσσες, συγκριτικά με τους μονόγλωσσους. Οι ελλείψεις εντοπίζονται σε έξι σημεία γλωσσικών ικανοτήτων: εύρος λεξιλογίου, ορθότητα γλώσσας, επεξεργασία της γλώσσας, χρήση νεολογισμών, έλεγχος της λειτουργίας της γλώσσας, σημασίες και σχήματα λόγου (Baker, 2001: 53).

Ως προς τα ψυχολinguιστικά αποτελέσματα: Εάν η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2) έρχεται να εμπλουτίσει τις γλωσσικές και νοητικές δυνατότητες του ατόμου και δεν του δημιουργεί εκπαιδευτικά προβλήματα ή προβλήματα ταυτότητας πρόκειται για προσθετική διγλωσσία (additive bilingualism). Αντίθετα όταν η εκμάθηση της Γ2 οδηγεί σε υποχώρηση της γλωσσικής ικανότητας του ατόμου στη Γ1 του, και ενδεχομένως σε απαξίωση της κουλτούρας του, τότε μιλάμε για

Α΄ Μέρος Το Θεωρητικό πλαίσιο

αφαιρετική διγλωσσία (subtractive bilingualism). Συνήθως παρατηρείται σε συνθήκες κυριαρχίας της μιας γλωσσικής κοινότητας έναντι της άλλης (λ.χ. Μειονότητες, μετανάστες).

3 Μειονότητα

Η γένεση των μειονοτήτων αποτελεί σύγχρονο φαινόμενο και συνυπάρχει με τη δημιουργία του έθνους – κράτους. Για να κατανοήσει κανείς καλύτερα την έννοια της μειονότητας και να αντιληφθεί την κοινωνική θέση που απορρέει από την ένταξη σε μια μειονότητα οφείλει να προσεγγίσει τη μειονοτική πολιτική του κράτους που μελετά. Αρχικά, ας αποσαφηνιστεί εδώ, ότι ως ‘έθνος’ προσλαμβάνεται μια ενότητα πολιτών με κοινή γλώσσα, θρησκεία, ιστορία κ.λπ., ενώ ως εθνικό κράτος νοείται μια οντότητα της οποίας τα κρατικά σύνορα ταυτίζονται με τα εθνικά (Διβάνη, 1999: 24· Μήλλας, 2002: 23-24).

Η δυσκολία εύρεσης κοινά αποδεκτού ορισμού έγκειται στην ποικιλομορφία των καταστάσεων στις οποίες οι μειονότητες ζουν. Για παράδειγμα, κάποιες μειονότητες ζουν διασκορπισμένες μέσα σε μια χώρα, την ίδια στιγμή που άλλες διαβιούν σε οριοθετημένες περιοχές, μακριά από την κυρίαρχη ομάδα. Κάποιες έχουν μια ισχυρή αίσθηση της συλλογικής ταυτότητάς τους, ενώ άλλες διατηρούν μόνο μια κατακερματισμένη έννοια της κοινής κληρονομιάς τους. Επιπλέον, ένας ορισμός για να είναι ευρύς θα πρέπει να περιέχει τόσο αντικειμενικούς παράγοντες (κοινή εθνικότητα, γλώσσα, θρησκεία) όσο και υποκειμενικούς παράγοντες (ταυτότητα).

Σύμφωνα με την Skutnabb-Kangas μειονότητα σημαίνει: «μια ομάδα μικρότερη σε αριθμό από τον υπόλοιπο πληθυσμό του κράτους, που τα μέλη της έχουν διαφορετικά εθνικά, γλωσσικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά από τους υπόλοιπους, και ωθούνται (ακόμη και σιωπηρά) από την επιθυμία να διατηρήσουν τον πολιτισμό, την παράδοση και τη γλώσσα τους». Κάθε ομάδα που εμπίπτει σε αυτό τον ορισμό μπορεί να χαρακτηριστεί, εθνική, θρησκευτική ή γλωσσική μειονότητα. Το να ανήκει κάποιος σε μια μειονότητα φαίνεται να είναι μια ατομική επιλογή (Skutnabb- Kangas, 2000: 165).

Ο αριθμητικός παράγοντας καθώς και η εμπλοκή του στοιχείου της κυριαρχίας της πλειονοτικής ομάδας έναντι της μειονοτικής, είναι δύο από τα βασικά σημεία που μπορεί να εντοπίσει κανείς στους ορισμούς της έννοιας της μειονότητας. Η ισχυρή ομάδα, που είναι κατά κανόνα η κυρίαρχη ομάδα, θέτει τους κανόνες που εξασφαλίζουν τη συνοχή της κοινωνίας. Οι λόγοι μπορεί να είναι ιστορικοί, πολιτισμικοί, οικονομικοί και άλλοι, με σκοπό να παράγουν κοινωνικές διεργασίες που παγιώνουν τις πολιτικές τάσεις των εθνών. Από την άλλη πλευρά η διαφορετική γλώσσα,

Α' Μέρος Το Θεωρητικό πλαίσιο

εθνικότητα, θρησκεία και πολιτισμός, συνιστούν απόκλιση από τον αποδεκτό μέσο όρο μιας κοινωνίας και πολλές φορές μη επιθυμητή, καθώς μπορούν να διαταράξουν τις φαινομενικά κοινωνικές ισορροπίες (Τσιούμης, 2003: 48-49).

Η αναγνώριση μιας μειονότητας γίνεται είτε από την εθνική νομοθεσία, είτε από διμερείς ή πολυμερείς διεθνείς συμφωνίες. Τελικά, μειονότητες είναι εκείνες, που το κράτος θέλει να αναγνωρίσει (θέλει να είναι μειονότητες) ή εκείνες που έχουν επιβάλει την παρουσία τους ως τέτοιες. Η αναγνώριση των μειονοτήτων εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, κυρίως πολιτικής ισχύς. Η απόφαση μιας χώρας να αναγνωρίσει μια ομάδα ως μειονοτική, επιβάλει την απόδοση πολλών δικαιωμάτων στα μέλη της, όπως εκπαίδευση στη μειονοτική γλώσσα, προστασία θρησκευτικών δικαιωμάτων, τέλεση πολιτισμικών εκδηλώσεων.

3.1 Γλωσσική μειονότητα και μειονοτική γλώσσα

Κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι και ενίοτε αντιφατικοί ορισμοί για τις έννοιες της «γλωσσικής μειονότητας» και της «μειονοτικής γλώσσας». Σε αυτή την ενότητα θα προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε τις προαναφερόμενες έννοιες.

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

Α΄ Μέρος Το Θεωρητικό πλαίσιο

Για τον Allardt (1993) τα σημαντικότερα κριτήρια προσδιορισμού της γλωσσικής μειονότητας είναι: α) η αυτο-κατηγοριοποίησή της, β) η κοινή καταγωγή των μελών της, γ) τα ιδιαίτερα γλωσσικά, ιστορικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, που σχετίζονται με τη γλώσσα που αυτά χρησιμοποιούν και δ) η κοινωνική οργάνωσή της, που αφορά την αλληλεπίδραση των διαφόρων γλωσσικών ομάδων, η οποία με τη σειρά της καθορίζει τη «μειονοτική θέση» της εν λόγω ομάδας (Κωστούλα-Μακράκη 2001: 41).

Ο De Vries (1987) 43 επισημαίνει ότι τα βασικότερα κριτήρια που προσδιορίζουν τη «γλωσσική μειονότητα» είναι δημογραφικού (π.χ. αριθμητικό μέγεθος) και κοινωνικο-πολιτικού χαρακτήρα (π.χ. υψηλό ή χαμηλό κύρος της «κυρίαρχης» και της «μειονοτικής ομάδας» αντίστοιχα κ.ά.).

β. Μειονοτική γλώσσα: θεωρείται η γλώσσα που ομιλείται από λιγότερο από το 50% του πληθυσμού ενός έθνους-κράτους (Grin, 1990). Γενικότερα, χρησιμοποιείται από έναν σχετικά μικρό αριθμό ομιλητών που ζουν σε μια χώρα και διαφοροποιείται από την ευρέως χρησιμοποιούμενη γλώσσα της πλειονότητας, της οποίας η γνώση αποτελεί προϋπόθεση για κοινωνική συμμετοχή (Romaine, 1994). Ο όρος αυτός, συνήθως, μας παραπέμπει σε μια αριθμητικά και τοπικά περιορισμένη αλλά και οικονομικά αδύναμη «μειονοτική ομάδα», της οποίας η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα μέλη της χαρακτηρίζεται από χαμηλό κοινωνικό κύρος (Hoffman, 1994: 41).

Ως «μειονοτική γλώσσα» ορίζεται από τον χάρτη των περιφερειακών ή μειονοτικών γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης η γλώσσα η οποία: α) παραδοσιακά χρησιμοποιείται εντός ορισμένης περιοχής του κράτους από υπηκόους του κράτους αυτού, οι οποίοι συνιστούν ομάδα αριθμητικώς μικρότερη από τον υπόλοιπο πληθυσμό του κράτους, και β) διαφέρει από την επίσημη γλώσσα ή γλώσσες του εν λόγω κράτους. Ο εν λόγω ορισμός αναφέρεται περιοριστικά στις ιστορικές μειονοτικές γλώσσες, εκείνες, δηλαδή, που χρησιμοποιούνται επί μακρόν σε ένα συγκεκριμένο κράτος, ενώ αποκλείονται οι διάλεκτοι και οι γλώσσες των μη ευρωπαϊκής προέλευσης μεταναστών (Σελλά-Μάζη, :20)

Εκ των παραπάνω συνάγεται ότι οι όροι «γλωσσική μειονότητα» και «μειονοτική γλώσσα» προσμετρούνται κυρίως με πολιτικά και όχι γλωσσολογικά κριτήρια. Η καθαρά γλωσσική διάκριση που μπορεί να γίνει αφορά τις «γηγενείς» και τις «μη γηγενείς» γλωσσικές μειονότητες. Έπομένως

Α΄ Μέρος Το Θεωρητικό πλαίσιο

ο όρος «μειονοτική γλώσσα» έχει διαφορετικό περιεχόμενο, ανάλογα με το πλαίσιο εντός του οποίου εξετάζεται : η γλωσσολογική διαφέρει από τη θεσμική/πολιτική άποψη.

4 Διαπολιτισμικότητα- Πολυπολιτισμικότητα

Κρίνεται καταρχήν απαραίτητο να οριοθετηθεί εννοιολογικά η διαπολιτισμικότητα. Κι αυτό γιατί ο όρος είναι από τους πλέον συγκεχυμένους καθώς παλινδρομεί μεταξύ πολιτισμικού οικουμενισμού και πολιτισμικής σχετικότητας. Σε κάθε περίπτωση πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα δεν είναι όροι συνώνυμοι ή ταυτόσημοι. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτήν. Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011:30).

Η ιδέα της πολυπολιτισμικότητας συχνά εγκλωβίζεται σε μια ρηχή και επιπόλαιη αντίληψη πολιτισμικής πολυχρωμίας. Πολυπολιτισμικότητα σημαίνει σε νομιναλιστικό επίπεδο παρουσία πολλών πολιτισμών στον ίδιο γεωγραφικό και κοινωνικό χώρο. Όμως η χαμένη κανονιστική διάσταση του όρου πολυπολιτισμικότητα καλύφθηκε ήδη στα τέλη της δεκαετίας του 1970 από τον όρο “διαπολιτισμικότητα”, ο οποίος αναφέρεται στην ισότιμη συνάντηση αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αλληλεμπλουτισμό φορέων διαφορετικών πολιτισμών.(Δαμανάκης, 2007:58).

Η απλή διατήρηση όμως των πολιτισμών των μειονοτήτων δεν ισοδυναμεί με τη διαπολιτισμική ιδέα. Η διαπολιτισμική ιδέα δεν εξαντλείται σ’ ένα πολιτισμικό πλουραλισμό, όπου συνυπάρχουν οι πολιτισμοί, και που στην καλύτερη περίπτωση ο «κυρίαρχος» πολιτισμός απλώς ανέχεται τους άλλους. Οι παραδοχές πάνω τις οποίες αρθρώνεται η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι: η αναγνώριση της ετερότητας, η κοινωνική συνοχή, η ισότητα και η δικαιοσύνη. Στη διαπολιτισμική θεωρία, η έμφαση δίνεται στη γνωριμία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που συνθέτουν μία κοινωνία. Έχοντας ως αφετηρία την ισοτιμία των πολιτισμών προσπαθεί να συμβάλει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Για τον λόγο αυτό δεν απευθύνεται μόνο στα μέλη των μειονοτήτων, αλλά σ’ όλα τα μέλη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

4.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η ραγδαία μεταβολή στις ποσοστιαίες αναλογίες μεταξύ των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων, που παρατηρείται στους μαθητικούς πληθυσμούς πολλών σχολείων του δυτικού κόσμου,

Α΄ Μέρος Το Θεωρητικό πλαίσιο

υποβοηθά την ανάληψη πρωτοβουλιών, για την καλύτερη διαχείριση αυτού του φαινομένου, σε όλα τα επίπεδα της σχολικής διοίκησης, με αποτελέσματα που επιβεβαιώνουν ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία (Bell & Stevenson, 2006). Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις που αναδύονται μέσα απ' αυτές τις πρωτοβουλίες βασίζονται στις αρχές της ισότητας και της αποδοχής. Όπως σημειώνουν οι Γκόβαρης και Ρουσσάκης (2008:166), «η αντίληψη περί ισότητας στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική διαφέρει από αυτή του παραδοσιακού σχολείου καθώς προϋποθέτει την αναγνώριση των όποιων υποκειμενικά σημαντικών πολιτισμικά διαφορών». Στο πλαίσιο αυτό ευνοείται ιδιαίτερα η διδασκαλία ξένων γλωσσών και η ανάδειξη ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων.

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμπερικλείει το μακροεπίπεδο του κράτους και των θεσμικών δομών του, το μεσοεπίπεδο του σχολείου και το μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης. Ο Gundara (2000: 128) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση «θέτει προ των κρατικών δομών το ζήτημα της διαμόρφωσης πολιτικών σε εθνικό επίπεδο προς αναγνώριση του διαπολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών».

Στη διαπολιτισμική επικοινωνία επιχειρείται να ξεπεραστούν τα εμπόδια της γλωσσικής διαφοράς και της διαφοροποιημένης συμπεριφοράς εξαιτίας της πολιτισμικής προέλευσης αναζητώντας ομοιότητες που ενώνουν. Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το σχολείο απεικονίζει την πολλαπλότητα του συνόλου της κοινωνίας καθώς στη σχολική τάξη εμπλέκονται παιδιά με διαφορετικές προγενέστερες γλωσσικές δομές και συμπεριφορές. Ο Portera (1998, 2005), χαρακτηρίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως “επανάσταση του Κοπέρνικου στην εκπαίδευση” η οποία μετατοπίζει την προσοχή των εκπαιδευομένων από τις στατικές και στερεότυπες εικόνες των πολιτισμών και των πολιτισμικών διαφορών στη δυναμική προοπτική των πολιτισμών που έρχονται σε επαφή μεταξύ τους, στις διαπολιτισμικές σχέσεις και ικανότητες (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011:34). Κατά τον Helmut Essinger (Νικολάου,2005:232) το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση(empathy). Το άτομο εκπαιδεύεται στα να κατανοεί τους άλλους και τα προβλήματα τους και να καλλιεργεί συμπάθεια για αυτούς.
2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Το άτομο καλείται να συνδράμει στην συλλογική συνείδηση προκειμένου να αρθούν κοινωνικές ανισότητες και διακρίσεις, υπερβαίνοντας ακόμη και τα όρια της φυλής της ομάδας ή και του κράτους.

Α΄ Μέρος Το Θεωρητικό πλαίσιο

3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Αναγνώριση και σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα πραγματοποιώντας άνοιγμα και συμμετοχή του δικού τους πολιτισμού στο δικό μας.

4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου εκπαίδευσης. Εκπαίδευση με βασικό στόχο την εξάλειψη του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης ώστε να απαλλαγεί από προκαταλήψεις και στερεότυπα τα οποία εμποδίζουν την επικοινωνία μεταξύ τους.

Β' ΜΕΡΟΣ ΤΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1 Η ακμή του ελληνισμού τον 19ο αιώνα επί Οθωμανικής Αυτοκρατορίας

Ο 19^{ος} αιώνας είναι ένας αιώνας σημαντικών πολιτικών, πολιτισμικών, ιδεολογικών και οικονομικών ανακατατάξεων στην Ευρώπη και τη μέση Ανατολή. Το πνεύμα του διαφωτισμού που μεταφέρθηκε από τη Δύση στην Οθωμανική Αυτοκρατορία οδήγησε σε κοσμογονικές εξελίξεις στα πράγματα του υπόδουλου ελληνισμού.

Την ίδια περίοδο η παρακμή της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας «ανάγκασε» τον Αβδούλ Μετζήτ να εκδώσει το Χάτι-ι Σερίφ με το οποίο εγκαινιάστηκε η περίοδος των μεγάλων μεταρρυθμίσεων (τανζιμάτ). Εγκαινιάστηκε έτσι μια περίοδος που υποσχόταν σεβασμό της τιμής και της παρουσίας όλων γενικά των υπηκόων της οθωμανικής Αυτοκρατορίας ανεξάρτητα από το θρήσκευμά τους. Το Χάττ-ι Χουμαγιούν που εκδόθηκε μετά τον κριμαϊκό πόλεμο παρέχει πλέον εγγυήσεις σε όλους αδιάφορα από το θρήσκευμά τους, την εθνική τους καταγωγή, την οικονομική τους κατάσταση για την ασφάλεια της ζωής και της παρουσίας τους καθώς και την ισότητα των δικαιωμάτων.

Έτσι η ζωή των ρωμιών κατοίκων της πόλης αλλάζει αισθητά. Το εμπόριο βρίσκεται κυρίως στα χέρια τους και διαπρέπουν ως τραπεζίτες, μεσίτες και αντιπρόσωποι ξένων οίκων. Το ελληνικό στοιχείο κατά τα τέλη του 19^{ου} αιώνα κατέχει ζηλευτή θέση σε όλους τους τομείς. Η άνοδος του βιωτικού επιπέδου, ο οικονομικός πλουτισμός και οι βελτιωμένες συνθήκες διαβίωσης που επικράτησαν στην Πόλη ως αποτέλεσμα της διείσδυσης του ευρωπαϊκού διαφωτισμού και των φιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων οδηγεί στην ενίσχυση της εκπαίδευσης και την αναβάθμιση της παιδείας. Ο Σβολόπουλος επισημαίνει ότι η ελληνορθόδοξη κοινότητα της Κων/λης σε μια επίδειξη δυναμισμού θα κατακτήσει τις προϋποθέσεις για την ανάδειξή της σε πρωταγωνιστικό παράγοντα στο πεδίο της οικονομικής και πνευματικής ζωής της πρωτεύουσας (Σβολόπουλος, 1994:12). Η ελληνική παρουσία στο Σταυροδρόμι είναι χαρακτηριστική αυτής της δυναμικής. Στα αρχεία του Υπουργείου Εξωτερικών υπάρχει αχρονολόγητη κατάσταση της πρεσβείας Κων/λεως βασισμένη πιθανόν σε στατιστικά στοιχεία των ελληνορθόδοξων εκκλησιαστικών αρχών, που φέρει το Σταυροδρόμιο να έχει 100.000 Έλληνες κατοίκους. Τέλος ο Παπαμιχαλόπουλος σημειώνει ότι κατά το 1918 στο Σταυροδρόμι ζούσαν 175.200 Έλληνες έναντι 90.178 Τούρκων (Στράντζαλης, 1997:100).

Β' Μέρος Το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο

1.2 Η σημασία του Χάτι-Χουμαγιούν

Για όλες αυτές τις αλλαγές που επήλθαν στον υπόδουλο ελληνισμό προς το τέλος του 19^{ου} αιώνα, όπως προαναφέραμε, κινητήριοι μοχλοί ήταν ορισμένα άρθρα του Χάτι-Χουμαγιούν. Σύμφωνα με το άρθρο Δ' επιτρεπόταν η ανοικοδόμηση ή η επισκευή κατά το αρχικό σχέδιο σχολείων, ναών, νεκροταφείων, νοσοκομείων σε πόλεις ή χωριά αμιγούς πληθυσμού ως προς το θρήσκευμα. Για την ανέγερση νέων κτιρίων η έγκριση δινόταν από τον Πατριάρχη ή το κοινοτικό Συμβούλιο και επικυρωνόταν από την Υψηλή Πύλη. Επίσης θα πρέπει να σημειώσουμε ότι και στο Οθωμανικό Σύνταγμα του 1876 αναγνωρίστηκαν τα προνόμια των μη μουσουλμάνων και μάλιστα ο σουλτάνος συνέβαλε στη συντήρηση και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Το 1877 τα θρησκευτικά θέματα που αποτελούσαν αρμοδιότητα του υπουργείου εξωτερικών, εντάχθηκαν στο υπουργείο δικαιοσύνης και παιδείας (Στράντζαλης, 1997: 96)

Η παρουσία ενός συμπαγούς ελληνικού πληθυσμού στην πρωτεύουσα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας κατά το τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα, η τεράστια οικονομική και επιχειρηματική δραστηριότητα των Ελλήνων Κων/των με διασυνδέσεις σ' ολόκληρο τον οθωμανικό και ευρωπαϊκό χώρο, η ύπαρξη μιας αξιόλογης ελληνικής elite με μακροχρόνια κοινωνική και πνευματική παράδοση αλλά και με πλουσιότατη σωματειακή οργάνωση και τέλος, η πολυσήμαντη και η πολύπλευρη ακτινοβολία του οικουμενικού Πατριαρχείου αποτέλεσαν ορόσημο για τη πνευματική εκπαιδευτική και πολιτιστική ανάπτυξη του υπόδουλου Ελληνισμού (Βακαλόπουλος, 1991:332).

2 Διπλωματικά κείμενα μεταξύ Ελλάδος-Τουρκίας

2.1 Η Συνθήκη της Λωζάνης

Η αναφορά στη Συνθήκη της Λωζάνης κρίνεται σκόπιμη και εκ των ων ουκ άνευ καθώς καθορίζει τις ελληνοτουρκικές σχέσεις και τα δικαιώματα των ομογενών σε νομικό, πολιτικό, εκπαιδευτικό και θρησκευτικό επίπεδο.

Η ειρηνευτική Συνθήκη της Λωζάνης έθεσε τα όρια της σύγχρονης Τουρκίας κατά τη μετεξέλιξη της από Οθωμανική Αυτοκρατορία σε κράτος. Υπογράφηκε στη Λωζάνη της Ελβετίας στις 24 Ιουλίου 1923 από την Ελλάδα, την Τουρκία, την Μεγάλη Βρετανία, την Γαλλία, την Ιταλία, την Ιαπωνία, την Ρουμανία και των Βασιλείων των Σερβών, των Κροατών και των Σλοβένων, που

Β' Μέρος Το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο

πολέμησαν στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και την Μικρασιατική Εκστρατεία (1919-1922) (Ματαράγκας, 2004: 171).

Το τελικό κείμενο υπογράφηκε στις 24 Ιουλίου μετά από 7,5 μήνες διαβουλεύσεων. Η Τουρκία ανέκτησε την Ανατολική Θράκη, την Ίμβρο και την Τένεδο, μια λωρίδα γης κατά μήκος των συνόρων με την Συρία, την περιοχή της Σμύρνης και της Διεθνοποιημένης Ζώνης των Στενών η οποία όμως θα έμενε αποστρατικοποιημένη και αντικείμενο νέας διεθνούς διάσκεψης. Ανέκτησε πλήρη κυριαρχικά δικαιώματα σε όλη της την επικράτεια και απέκτησε δικαιώματα στρατιωτικών εγκαταστάσεων σε όλη την επικράτειά της εκτός της ζώνης των στενών.

Η Ελλάδα υποχρεώθηκε να πληρώσει σε είδος (ελλείψει χρημάτων) τις πολεμικές επανορθώσεις. Η αποπληρωμή έγινε με επέκταση των τουρκικών εδαφών της Ανατολικής Θράκης πέρα από τα όρια της συμφωνίας. Τα νησιά Ίμβρος και Τένεδος παραχωρήθηκαν στην Τουρκία με τον όρο ότι θα διοικούσαν με ευνοϊκούς όρους για τους Έλληνες. Ο Οικουμενικός Πατριάρχης έχασε την ιδιότητα του Εθνάρχη και το Πατριαρχείο τέθηκε υπό ειδικό διεθνές νομικό καθεστώς. Με ξεχωριστή συμφωνία μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας αποφασίστηκε η υποχρεωτική ανταλλαγή μειονοτήτων από τις δύο χώρες και η αποστρατικοποίηση κάποιων νησιών του Αιγαίου. Η ανταλλαγή μειονοτήτων που πραγματοποιήθηκε προκάλεσε μεγάλες μετακινήσεις πληθυσμών. Μετακινήθηκαν από τη Μικρά Ασία στην Ελλάδα 1.650.000 τούρκοι υπήκοοι, χριστιανικού θρησκευματος και από την Ελλάδα στην Τουρκία 670.000 έλληνες υπήκοοι, μουσουλμανικού θρησκευματος. Η θρησκεία, και όχι η καταγωγή, αποτέλεσε το βασικό κριτήριο για την ανταλλαγή. Σύμφωνα με τη συνθήκη χρησιμοποιήθηκε ο όρος Μουσουλμάνοι και όχι Τούρκοι. Αυτό οφείλεται στο ότι κατά την οθωμανική αυτοκρατορία η θρησκεία μετρούσε πολύ περισσότερο από ότι η εθνικότητα και από την άλλη πλευρά η Τουρκία ήθελε όλοι οι μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης να παραμείνουν. Εξαιρέθηκαν από την ανταλλαγή οι έλληνες κάτοικοι της νομαρχίας της Κωνσταντινούπολης (οι 125.000 μόνιμοι κάτοικοι της Κωνσταντινούπολης, των Πριγκιπωνήσων και της ευρύτερης περιφέρειας, οι οποίοι ήταν εγκατεστημένοι πριν από τις 30 Οκτωβρίου του 1918) και οι κάτοικοι της Ίμβρου και της Τενέδου (6.000 κάτοικοι), ενώ στην Ελλάδα παρέμειναν 110.000 μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης (Alexandris, 1992: 98- 100).

Η Συνθήκη της Λωζάνης λοιπόν, η οποία για μερίδα κεμαλιστών αποτελεί τη συμβολαιογραφική πράξη ίδρυσης της τουρκικής δημοκρατίας, του θεωρούμενου ως πρώτου στην ιστορία εθνικού

Β' Μέρος Το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο

κράτους των Τούρκων, συνιστά μέχρι και σήμερα το κυρίαρχο νομικό πλαίσιο που ρυθμίζει το θέμα των μειονοτήτων στην Τουρκία. Παρακάτω επιλέξαμε να παρουσιάσουμε τα άρθρα εκείνα που καθόρισαν τη νομική υπόσταση της ελληνικής μειονότητας. Τα άρθρα 38-44 αναφέρονται εκτενώς στα δικαιώματα που πρέπει να απολαμβάνουν στη τουρκική επικράτεια οι "ανήκοντες εις μη μουσουλμανικές μειονότητας υπήκοοι Τούρκοι". Τα άρθρα αυτά αποτέλεσαν τη magna carta των μη μουσουλμάνων στην Τουρκία. Ειδικότερα:

- Άρθρο 38: Η ασφάλεια: «πλήρη προστασία της ζωής και της ελευθερίας σε όλους τους κατοίκους της χώρας, χωρίς διάκριση καταγωγής, εθνικότητας, γλώσσας, φυλής ή θρησκείας». Η θρησκευτική ελευθερία και ο σεβασμός της λατρείας: «όλοι έχουν το δικαίωμα της ελεύθερης άσκησης, δημόσιας και ιδιωτικής κάθε πίστης ή θρησκείας, της οποίας η λατρεία δεν είναι ασυμβίβαστη με τη δημόσια τάξη και τα χρηστά ήθη». Η ελευθερία των μετακινήσεων: «πλήρη ελευθερία μετακίνησης των μη-μουσουλμάνων εντός των ορίων της τουρκικής επικράτειας και της αποδημίας αυτών».
- Άρθρο 39: Η ισότητα ενώπιον του νόμου: «όλοι οι κάτοικοι της Τουρκίας, χωρίς διάκριση θρησκείας, είναι ίσοι ενώπιον του Νόμου». Το δικαίωμα στη χρήση της γλώσσας: «απαγορεύεται η επιβολή περιορισμού στην ελεύθερη χρήση οιασδήποτε γλώσσας είτε στις ιδιωτικές ή εμπορικές σχέσεις, είτε ως προς την θρησκεία, τον τύπο και πάσης φύσεως δημοσιεύματα, είτε στις δημόσιες συναθροίσεις».
- Άρθρο 40: Η ίση μεταχείριση: «οι μη-μουσουλμάνοι θα τυγχάνουν της αυτής μεταχειρίσεως και των ιδίων εγγυήσεων κατά νόμον και πράξη με τους μουσουλμάνους». Το δικαίωμα να έχουν σχολεία: «ίσο δικαίωμα των μη- μουσουλμάνων να συνιστούν, διευθύνουν και εποπτεύουν, με δικές τους δαπάνες σχολεία και λοιπά εκπαιδευτήρια, με το δικαίωμα να κάνουν ελεύθερα σε αυτά χρήση της γλώσσας τους».
- Άρθρο 41: Οικονομική ενίσχυση από τον κρατικό προϋπολογισμό: «στις περιφέρειες όπου υπάρχει σημαντικός αριθμός μελών μη-μουσουλμανικών μειονοτήτων, θα εξασφαλιστεί δίκαιη συμμετοχή στη διάθεση των χρημάτων που χορηγούνται από το δημόσιο ή δημοτικό χρήμα του κρατικού προϋπολογισμού για εκπαιδευτικό, θρησκευτικό ή φιλανθρωπικό σκοπό» (Alexandris, 1992: 320–323, Ματαράγκας, 2004:173-174).

Β' Μέρος Το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο

- Άρθρο 42: Διατήρηση της οικογενειακής ή προσωπικής καταστάσεως: «δέσμευση να λάβει όλα τα κατάλληλα μέτρα προκειμένου τα ζητήματα οικογενειακής ή προσωπικής καταστάσεως των μελών της μη μουσουλμανικής μειονότητας να ρυθμίζονται σύμφωνα με τα έθιμα των μειονοτήτων αυτών». Η ρύθμιση αυτή έχει τεράστια σημασία υπό το κράτος του Ιερού Νόμου του Ισλάμ και ο οποίος είναι εφαρμοστέος μόνο για τους μουσουλμάνους. Το 1926 οι ειδικές αυτές διατάξεις καταργήθηκαν από τον τουρκικό Αστικό Κώδικα, διότι τα θέματα προσωπικού και οικογενειακού δικαίου ρυθμίζονται ανεξαιρέτως από κανόνες ευρωπαϊκού νομικού πολιτισμού και είναι εφαρμοστέοι σε όλους ανεξαιρέτως της θρησκείας αυτών.

2.2 Το μορφωτικό σύμφωνο του 1951

Μέσα στο πλέγμα των συμφωνιών σχετικά με τα μειονοτικά σχολεία και την παρεχόμενη εκπαίδευση συμπεριλαμβάνεται η μορφωτική συμφωνία του 1956.

Τον Απρίλιο του 1951 τα δύο συμβαλλόμενα μέρη Ελλάδα και Τουρκία υπογράφουν τη μορφωτική συμφωνία. Αποφασίστηκε εκατέρωθεν η ίδρυση μορφωτικών ινστιτούτων, ανταλλαγή πανεπιστημιακού προσωπικού, καθηγητών, φοιτητών και επιστημονικών ερευνητών, η καθιέρωση υποτροφιών και του ισότιμου των εξετάσεων, η ανταλλαγή βιβλίων, περιοδικών, ραδιοφωνίας καθώς και η διδασκαλία της γλώσσας, της λογοτεχνίας και της ιστορίας κάθε χώρας στο έδαφος της άλλης. Η συμφωνία αυτή δεν αφορούσε άμεσα τη μειονοτική εκπαίδευση ωστόσο στα πλαίσια της Μικτής Επιτροπής επιτεύχθηκαν σημαντικές συμφωνίες μεταξύ των δύο πλευρών (Τσιούμης, 2009: 139).

Το θετικό κλίμα που επικρατεί ανάμεσα στις δύο χώρες, οδηγεί τη Τουρκία να προχωρήσει σε αποφάσεις που αφορούν εκτός των άλλων και την μειονοτική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη. Σημαντική είναι η εγκύκλιος του Τουρκικού Υπουργείου Παιδείας με την οποία τα μειονοτικά σχολεία εξαιρούνται από τον φόρο εισοδήματος και τον βακουφικό φόρο, ενώ καταργείται και η υποχρεωτική διδασκαλία όλων των μαθημάτων στα τουρκικά (Alexandris, 1992: 125).

Βάσει της Συμφωνίας αυτής συγκροτήθηκε Μικτή Ελληνοτουρκική Επιτροπή στα πλαίσια της οποίας συζητήθηκαν και πραγματοποιήθηκαν οι περισσότερες συμφωνίες σε σχέση με τη μειονοτική εκπαίδευση. Η έναρξη της ανταλλαγής των μετακλητών δασκάλων μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας ξεκίνησε κατά το σχολικό έτος 1952-1953 με στόχο οι μαθητές των εκατέρωθεν μειονοτήτων να αποκτήσουν μια πιο σταθερή και ουσιαστική σχέση με τη χώρα αναφοράς τους. Οι χειριστές της εκπαιδευτικής πολιτικής στο ζήτημα της μειονοτικής εκπαίδευσης, Αθανάσιος

Β' Μέρος Το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο

Παπαευγενίου και ο Μηνάς Μηναΐδης ήταν άνθρωποι στους οποίους είχε ανατεθεί σχεδόν εν λευκώ η διαχείριση της μειονοτικής πολιτικής και οι οποίοι ήθελαν να διατηρήσουν τη θέση τους. Είναι επίσης άξιο μνείας ότι οι συγκεκριμένες απόψεις εκφράστηκαν σε μια περίοδο, κατά την οποία, έστω και αν η κατάσταση είχε βελτιωθεί σε σχέση με το παρελθόν, η ελληνική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη δεχόταν ισχυρές πιέσεις. Επίσης κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης περιόδου ο έλεγχος που ασκούσαν στους εκπαιδευτικούς και στην Ελλάδα ήταν ασφυκτικός (Τσιούμης, 2011: 83, 85).

2.3 Η έκθεση του Ευ. Παπανούτσου

Το 1952, σε μια περίοδο έντονης ανάπτυξης των ελληνοτουρκικών σχέσεων, ο Ε. Παπανούτσος, Γενικός Διευθυντής του ΥΠΕΠΘ, με την 969/28-8-1952 πράξη του Υπουργικού Συμβουλίου, μετά από κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας Μ. Πατρίκιου και Εξωτερικών Ε. Αβέρωφ (Δοσοντζάκης, 1994, 101-102) μεταβαίνει στην Κωνσταντινούπολη, σε επιτόπια παρατήρηση με στόχο να μελετήσει όλα τα δεδομένα της εκεί ομογενειακής εκπαίδευσης και να κάνει προτάσεις για την ακολουθητέα εκπαιδευτική πολιτική όχι μόνο απέναντι στην ομογένεια της Κων/πολης, αλλά και στη μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης, με δεδομένη την αρχή της αμοιβαιότητας μεταξύ των δύο μειονοτήτων.

Μετά την επιστροφή του στην Ελλάδα, συντάσσει μια άκρως ενδιαφέρουσα εμπιστευτική έκθεση 29 σελίδων, την οποία καταθέτει στα Υπουργεία Παιδείας και Εξωτερικών, με ημερομηνία 20 Νοεμβρίου 1952 και με τίτλο: «Περί των εκπαιδευτικών ζητημάτων των ελληνικών εν Κων/πόλει και των τουρκικών εν Δ. Θράκη σχολείων εν τω πλαισίου των σήμερον διαμορφουμένων ελληνοτουρκικών σχέσεων». Σ' αυτήν παραθέτει όλα τα δεδομένα που αναφέρονται στην εκπαίδευση, τόσο της ομογένειας της Κωνσταντινούπολης, όσο και της μειονότητας της Δ. Θράκης, ενώ παράλληλα κάνει πολύ σημαντικές προτάσεις.

Το πρώτο μέρος της έκθεσης (σελίδες 2 μέχρι 9) αναφέρεται στο ισχύον στην Τουρκία θεσμικό πλαίσιο που αφορά στην ομογενειακή εκπαίδευση Κωνσταντινούπολης και τη μουσουλμανική εκπαίδευση της Θράκης που ισχύει στην Ελλάδα, ενώ παράλληλα διατυπώνονται ενδιαφέρουσες προτάσεις. Το δεύτερο και τελευταίο μέρος (σελίδες 10 μέχρι 29), που είναι και το πιο ενδιαφέρον, αναφέρεται αναλυτικά στα δεδομένα της ομογενειακής εκπαίδευσης:

Β' Μέρος Το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο

Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της ομογενειακής εκπαίδευσης Κων/πολης και της μουσουλμανικής εκπαίδευσης της Δυτ. Θράκης.

Στην αρχή της έκθεσης (σελίδες 2-3) παρατίθεται το πλαίσιο λειτουργίας της ομογενειακής εκπαίδευσης, που ισχύει στην Τουρκία. Σύμφωνα μ' αυτό:

- Τα ελληνικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης θεωρούνται από τις τουρκικές αρχές ως ιδιωτικά σχολεία, ενώ η άδεια λειτουργίας τους έχει εκδοθεί στο όνομα κάποιου φυσικού προσώπου, που ονομάζεται ιδρυτής. Τα νομικά πρόσωπα (κοινότητες, εφορείες, κλπ) αποκλείονται από τη διοίκηση των σχολείων και φυσικά δεν επιτρέπεται καμία επέμβαση στη διοίκηση και γενικά στη λειτουργία των σχολείων, στο Οικουμενικό Πατριαρχείο και τις ελληνικές προξενικές αρχές. Πρόκειται για τουρκικά σχολεία, που υπάγονται στην τουρκική Διεύθυνση Παιδείας και επιθεωρούνται από τις τουρκικές εποπτικές αρχές, με την ιδιοτυπία όμως να διδάσκουν κάποια από τα μαθήματα στη μητρική (ελληνική) γλώσσα των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί διορίζονται από τις τουρκικές αρχές, μετά από πρόταση του ιδρυτή του κάθε σχολείου. Το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα υποβάλλεται προς έγκριση και επικυρώνεται από τις αρμόδιες τουρκικές αρχές. Οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των μαθητών διεξάγονται κατά τρόπο αντίστοιχο προς τα υπόλοιπα τουρκικά σχολεία.
- Το 1/3 των εβδομαδιαίων ωρών του προγράμματος των δημοτικών σχολείων διδάσκεται στην τουρκική γλώσσα. Μαθήματα που διδάσκονται στην τουρκική: Γλώσσα (τουρκική), Ιστορία, Γεωγραφία, Στοιχεία πολιτικής αγωγής (Πατριδογνωσία) καθώς και το Στρατιωτικό μάθημα, το οποίο διδάσκεται από εν ενεργεία αξιωματικό του στρατού στα Δημοτικά και τα Γυμνάσια. Μαθήματα διδασκόμενα στην ελληνική γλώσσα και στις 2 βαθμίδες είναι: Θρησκευτικά, Ελληνική γλώσσα (αρχαία και νέα) και λογοτεχνία, Μαθηματικά και Φυσικά.
- Οι Τούρκοι εκπαιδευτικοί των σχολείων διορίζονται από τη Διεύθυνση Παιδείας και από το 1950 μισθοδοτούνται από το τουρκικό δημόσιο. Από την ίδια Αρχή διορίζονται και οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, οι μεν Διευθυντές μετά από πρόταση του ιδρυτή, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί μετά από πρόταση του Διευθυντή και μισθοδοτούνται από τα χρήματα που συγκεντρώνονται από τα δίδακτρα που καταβάλλουν οι γονείς των μαθητών, τις

Β' Μέρος Το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο

επιχορηγήσεις του Συνδέσμου προς ενίσχυση των σχολών, κλπ. Αναγκαία προϋπόθεση διορισμού ομογενούς εκπαιδευτικού είναι η τουρκική υπηκοότητα.

- Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, στα σχολεία διορίζεται Τούρκος Υποδιευθυντής, που είναι οιοσδήποτε κυβερνητικός επίτροπος και μισθοδοτείται από τους πόρους των σχολείων.
- Οι προαγωγικές εξετάσεις διενεργούνται μέσα στο σχολείο, με την ευθύνη των εκπαιδευτικών. Τις απολυτήριες όμως εξετάσεις, στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια, πραγματοποιεί επιτροπή, που συγκροτείται μετά από απόφαση των τουρκικών αρχών, από εκπαιδευτικούς του ίδιου και άλλων σχολείων. Οι τίτλοι είναι ισοδύναμοι με τους τίτλους που εκδίδουν τα δημόσια τουρκικά σχολεία, με το εξής όμως μειονέκτημα για τους ομογενείς μαθητές: ενώ στα δημόσια τουρκικά σχολεία ένας μαθητής κρίνεται ανεξεταστέος αν υστερεί σε 4 μαθήματα, αντίθετα στα ομογενειακά σχολεία αν κάποιος μαθητής υστερεί σε δύο τουλάχιστον μαθήματα που διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα, μένει στάσιμος.

Στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η κατάσταση φαίνεται να είναι περισσότερο σαφής, γιατί ο αριθμός των μαθητών είναι πολύ περιορισμένος και τα σχολεία (Γυμνάσια) που λειτουργούν είναι μόνο 5: Η Μεγάλη του Γένους Σχολή (Γυμνάσιο Αρρένων), το Ζωγράφειο (Γυμνάσιο Αρρένων), το Ζάππειο, το Ιωακείμειο και το Κεντρικό. Τα 3 τελευταία είναι Γυμνάσια Θηλέων. Ο Παπανούτσος παρατηρεί ότι ο αριθμός των μαθητών τόσο στη στοιχειώδη και πολύ περισσότερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπολείπεται πολύ του προσδοκώμενου μαθητικού δυναμικού, σε σχέση με το γενικό ομογενειακό πληθυσμό. Παρά τη δικαιολογία των παραγόντων της ομογένειας ότι ο ελληνικός πληθυσμός της Κωνσταντινούπολης είναι αστικός και δεν έχει μεγάλο αριθμό παιδιών, ο ίδιος διαπιστώνει μεγάλη διαρροή μαθητών στα ξένα σχολεία, ακόμη και σε τουρκικά, εξ αιτίας της καλύτερης οργάνωσής τους.

Ως προς το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν διαπιστώνει σημαντικά κενά ή προβλήματα εκτός από την πιθανότητα διορισμού στα ομογενειακά σχολεία, στο άμεσο μέλλον, ως φιλολόγων αποφοίτων τμημάτων κλασικής φιλολογίας τουρκικών πανεπιστημίων, λόγω πιέσεων τόσο των ίδιων, όσο και των τουρκικών αρχών. Προτείνει την απόρριψη οποιουδήποτε τέτοιου διορισμού, εκτός αν ενισχυθούν με υποτροφίες να σπουδάσουν τουλάχιστον για 2 χρόνια στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Αθήνας. Συνιστά μεγάλη προσοχή στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και των

Β' Μέρος Το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο

εμπορικών μαθημάτων, προτείνοντας την πρόσληψη ικανών εκπαιδευτικών, ενώ διαπιστώνει ότι σ' αυτούς τους δύο τομείς ιδιαίτερα υστερούν τα ελληνικά σχολεία έναντι των ξένων.

Τέλος, για τον καλύτερο συντονισμό και τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, προτείνει τον ορισμό ενός 4μελούς Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, που θα αποτελείται από τον εκάστοτε Γενικό Πρόξενο της Ελλάδας, ένα Μητροπολίτη του Πατριαρχείου «εκ των πλέον φωτισμένων εις τα εκπαιδευτικά θέματα», ένα Γυμνασιάρχη και ένα στέλεχος της ομογενειακής κοινότητας, ίσως τον Πρόεδρο του Συλλόγου προς ενίσχυση των Σχολών. Επίσης θεωρεί ότι η ομογενειακή εκπαίδευση θα λειτουργεί κάτω από καλύτερους όρους, εάν υιοθετηθεί η πρότασή του για διορισμό στο Προξενείο κάποιου Ακολούθου ως επιθεωρητή των σχολείων, ο οποίος θα συνεργάζεται στενά με το Συντονιστικό συμβούλιο που προτείνει να ιδρυθεί (Παυλίδης, 2004)).

2.4 Το Πρωτόκολλο του 1968

Κατά τη διάρκεια του πρώτου εξαμήνου του 1968 εντοπίστηκαν τα ζητήματα που υπήρχαν στις σχέσεις των δύο χωρών και επικυρώθηκαν τα μέτρα από τους Υπουργούς Εξωτερικών της Ελλάδας και της Τουρκίας στις 27 Ιουνίου του 1968. Στη συνέχεια συνήλθε η μεικτή Επιτροπή που προβλεπόταν από τη Μορφωτική Συμφωνία του 1951 και υιοθέτησε όλα τα μέτρα που είχαν προταθεί για τη μειονοτική εκπαίδευση στις δύο χώρες. Συντάχθηκε επίσης το γνωστό Μορφωτικό Πρωτόκολλο για την εφαρμογή τους. Σύμφωνα με το Πρωτόκολλο αναγνωριζόταν και επισημοποιούνταν, η πρακτική που ίσχυε και νωρίτερα στα μειονοτικά σχολεία, δηλαδή τα μαθήματα της ιστορίας, της γεωγραφίας, της Πατριδογνωσίας και της ελληνικής ή τουρκικής γλώσσας, αντίστοιχα θα διδάσκονταν στα ελληνικά ή τουρκικά και τα υπόλοιπα στη μειονοτική. Σε άλλες διατάξεις του Πρωτοκόλλου καθιερωνόταν η ελεύθερη χρήση εποπτικού υλικού στη γλώσσα της μειονότητας μετά από σχετικό έλεγχο και καθιερωνόταν συγκεκριμένη διαδικασία για τον έλεγχο και για την έγκριση των σχολικών βιβλίων και του εποπτικού υλικού. Επίσης γινόταν μνεία για τον εμπλουτισμό των σχολικών βιβλιοθηκών και για τον έλεγχο των βιβλίων που θα εισάγονταν σ' αυτές (Παναγιωτίδης, 1995: 163 - 165).

Στο Πρωτόκολλο γίνονταν επίσης ειδική αναφορά στο ζήτημα του σεβασμού της φυλετικής, θρησκευτικής και εθνικής συνείδησης των μελών της μειονότητας και της καλλιέργειας φιλικών δεσμών ανάμεσα στις δύο χώρες. Συγκεκριμένα, γίνονταν σύσταση στους εκπαιδευτικούς να μην

Β' Μέρος Το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο

προσβάλλουν τη θρησκευτική ή εθνική συνείδηση των μαθητών και να αποφεύγουν κάθε δραστηριότητα που θα μπορούσε να τους οδηγήσει σε αλλαξοπιστία (Τσιούμης, 2009: 149).

2.5 Η Πολιτιστική συνεργασία του 2000

Ωστόσο, εκτός από τις δύο συμφωνίες, μια άλλη διμερής συμφωνία μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας θα αποτελέσει το θεσμικό πλαίσιο ανάμεσα στις σχέσεις των δύο χωρών. Η σύναψη της Συμφωνίας αυτής οφείλεται στην επιθυμία των Συμβαλλόμενων Μερών να εντείνουν τη συνεργασία τους στον εκπαιδευτικό, πολιτιστικό και επιστημονικό τομέα, καθώς και στον τομέα του αθλητισμού, της νεολαίας και των μέσων μαζικής ενημέρωσης και να συνεισφέρουν, με τον τρόπο αυτόν, στην ενίσχυση των δεσμών φιλίας μεταξύ των δύο χωρών. Η «πολιτιστική συνεργασία» το 2000, θα αντικαταστήσει την Μορφωτική Συμφωνία του 1951. Για την υλοποίηση της Συμφωνίας θα συσταθεί Μικτή Ελληνο-Τουρκική Επιτροπή (άρθρο 9).

Για την επίτευξη του ανωτέρω σκοπού τα Συμβαλλόμενα Μέρη ανέλαβαν την υποχρέωση:

- Να ενθαρρύνουν τη συνεργασία στους τομείς της επιστήμης και της εκπαίδευσης (άρθρο 1).
- Να προωθήσουν τη συνεργασία μεταξύ των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των επιστημονικών και ερευνητικών φορέων των δύο χωρών.
- Να ενθαρρύνουν τις σπουδές στα πλαίσια των πανεπιστημίων με στόχο την προώθηση της διδασκαλίας της γλώσσας και της λογοτεχνίας εκατέρου.
- Να ανταλλάσσουν επιστημονικό προσωπικό από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, φοιτητές κ.λπ..
- Να χορηγουν υποτροφίες για πτυχιακές, μεταπτυχιακές και ερευνητικές σπουδές.
- Να ανταλλάσσουν ειδικούς από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης.
- Να αναπτύσσουν κοινές σχολικές δραστηριότητες, αδελφοποίηση σχολείων και ανταλλαγές μαθητών.
- Να υποστηρίζουν τη συμμετοχή σε σεμινάρια και επιμορφωτικά προγράμματα γλώσσας και πολιτισμού.
- Να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή σε συνέδρια και διασκέψεις.
- Να ενθαρρύνουν την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών στον τομέα εκπαίδευσης.
- Να συνεργάζονται στην παρουσίαση της ιστορίας, της γεωγραφίας, του πολιτισμού και της

Β' Μέρος Το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο

οικονομίας της άλλης χώρας, ιδιαίτερα στα σχολικά βιβλία, συστήνοντας για το σκοπό αυτόν μία Μικτή Επιτροπή Εμπειρογνομώνων.

3.0 Η εκπαίδευση των Ρωμιών

3.1 Η εκπαίδευση των Ρωμιών τον 19ο αιώνα

Δύο ήταν τα αναμφισβήτητα αίτια που επηρέασαν την εκπαίδευση των Ρωμιών τον 19ο αιώνα: Πρώτον, το ότι στην Πόλη παρά την επικρατούσα πολυπολιτισμικότητα, ο ελληνικός πληθυσμός αποτελούσε το 25-30% του συνολικού πληθυσμού της. Δεύτερον, η ιδιομορφία του συστήματος των μιλλέτ σύμφωνα με το οποίο οι μη μουσουλμάνοι οργανώνονταν σε κοινότητες με αρχηγούς τους θρησκευτικούς τους ηγέτες, που διοικούσαν το ποίμνιό τους.

Ως αποτέλεσμα, την εποχή του σουλτάνου Αμπντούλ Χαμίτ αλλά και μετέπειτα, το δίκτυο των ελληνικών σχολείων διευρύνθηκε ταχύτητα: ήδη στα 1870 υπήρχαν 105 σχολεία με 15.000 μαθητές μόνο στην Κωνσταντινούπολη (Σαρίογλου, 2011:35). Μολονότι κάθε ενορία διαχειριζόταν το δικό της ελληνικό σχολείο, ο Οικουμενικός Πατριάρχης είχε τη γενική εποπτεία. Για τα σχολεία αυτά αναπόσπαστη εκπαιδευτική αρχή αποτελούσε η διδασκαλία του ελληνικού πολιτισμού και της ορθόδοξης πίστης. Το 1861 ιδρύεται ο εν Κων/πολει Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος με πρωτοβουλία και χορηγίες ιδιωτών. Στα μέσα του 19ου αιώνα, όταν οι οικονομικοί και διοικητικοί πόροι του Πατριαρχείου δεν επαρκούσαν για να καλύψουν τις ανάγκες της εκπαίδευσης του ελληνικού μιλλέτ, αρκετοί σύλλογοι θα υποστηρίξουν οικονομικά την ελληνική εκπαίδευση.

Στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα ιδρύθηκαν σπουδαία σχολεία, φιλολογικά σωματεία και σύλλογοι, εκδοτικοί οίκοι, φιλανθρωπικοί οργανισμοί και ορφανοτροφεία που βελτίωσαν το πολιτιστικό επίπεδο της ακμάζουσας ελληνικής κοινότητας.

3.2 Η ομογενειακή παιδεία όπως διαμορφώθηκε εξελικτικά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα.

Όπως κάθε δημόσια πολιτική, έτσι και η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί τη συνισταμένη περίπλοκων σχέσεων μεταξύ πολιτικού, διοικητικού και κοινωνικού επιπέδου. Η συνθετότητα των σχέσεων αυτών εντείνεται στην περίπτωση του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο όχι μόνον λειτουργεί ανεξάρτητα και διαχωρίζεται πλήρως, σε επίπεδο διοίκησης και εκπαιδευτικής

Β' Μέρος Το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο

πράξης, από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα του κράτους αλλά προσδιορίζεται από συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες, η πολιτικοποίηση ή μη των οποίων συνδέεται άμεσα με τον εν γένει προσδιορισμό της διαφορετικότητας της μειονότητας.

Μετά την υπογραφή της συνθήκης της Λωζάνης το Τουρκικό κράτος ασκούσε πίεση για ομογενοποίηση του πληθυσμού του. Εθνικιστική πολιτική ασκούνταν προς όλες τις μειονοτικές ομάδες της χώρας. Η πολιτική του κεμαλισμού, προκειμένου να δημιουργήσει μια και μοναδική τουρκική ταυτότητα ισοπεδώνοντας κάθε άλλη εθνοτική ταυτότητα, αντιμετώπισε όλες τις μη μουσουλμανικές μειονότητες με καχυποψία. Η ιστορία αποκαλύπτει ότι, παρά τις ελληνοτουρκικές συμφωνίες για την εκπαίδευση, τα συμφέροντα των μειονοτήτων δεν περιφρουρήθηκαν. Τα μέτρα πίεσης των ελληνικών σχολείων και η επακόλουθη υποβάθμισή τους είναι τα κυριότερα αίτια για τη συρρίκνωση της ελληνικής μειονότητας. Τα σχολεία άδειασαν και μεγάλο μέρος της ομογένειας έφυγε για την Ελλάδα. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια από τα πιεστικά μέτρα που ασκήθηκαν στα ελληνικά εκπαιδευτήρια όπως καταγράφηκαν από τον Φραγκόπουλο Δ. σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό “η καθ’ ημας Ανατολή” (1996).

1. Η επαναφορά του θεσμού των υποδιευθυντών

Με απόφαση του VII Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, το 1962 επαναφέρεται ο θεσμός των τούρκων υποδιευθυντών στα μειονοτικά σχολεία, που είχε καταργηθεί τον Αύγουστο του 1949. Τον Απρίλιο του 1980, το Υπουργείο διατάσσει να προσυπογράφονται όχι μόνο τα εξερχόμενα αλλά και τα εισερχόμενα έγγραφα του σχολείου από τον υποδιευθυντή. Αυτό σημαίνει ότι παρέχεται στον υποδιευθυντή το δικαίωμα του βέτο στη διοίκηση του σχολείου, μια και μπορεί να εμποδίσει την αποστολή οιοδήποτε εγγράφου. Τον Δεκέμβριο του 1987, οι υποδιευθυντές σύμφωνα με το νόμο 6581 θεωρούνται συνυπεύθυνοι με τον διευθυντή στη διοίκηση του σχολείου και είναι διοικητικά και πειθαρχικά προϊστάμενοι των τούρκων εκπαιδευτικών του σχολείου

2. Η παύση εκπαιδευτικών ελληνικής ιθαγένειας

Τον Ιούνιο του 1963, κοινοποιήθηκε στα σχολεία η παύση των ελλήνων υπηκόων εκπαιδευτικών

3. Περιορισμοί και απαγόρευση επισκέψεων

Το Μάρτιο του 1964 απαγορεύεται να επισκέπτονται κληρικοί τα σχολεία, να οδηγούνται τα παιδιά ομαδικά σε ευκτήριους οίκους. Τον Φεβρουάριο του 1972, η επίσκεψη στα σχολεία υπόκειται σε άδεια των αρχών

Β' Μέρος Το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο

4. Άρση της ισοτιμίας Δημοτικών σχολείων

Στα μέσα του 1964 αίρεται η ισοτιμία αρκετού αριθμού δημοτικών σχολείων με το αιτιολογικό ότι δεν συγκεντρώνουν τις επιβαλλόμενες προδιαγραφές για την κανονική λειτουργία τους. Οι απολυτήριες εξετάσεις των μαθητών των σχολείων που διατάχθηκε η άρση της ισοτιμίας έγιναν σε δημόσια κρατικά σχολεία.

5. Ο νόμος 625 περί ιδιωτικής εκπαίδευσης

Στις 8/6/1965 ψηφίζεται ο νόμος 625, το 25ο άρθρο του οποίου αφορά τα ρωμαίκα σχολεία. Αναφέρεται ότι “ο κανονισμός θα έχει υπόψη τους αντίστοιχους νόμους και τις εφαρμογές που γίνονται στις ενδιαφερόμενες χώρες”

6. Απαγορεύονται πινακίδες γραμμένες στην ελληνική

Το Μάρτιο του 1967, με γραπτή διαταγή αφαιρούνται οι γραμμένες στα ελληνικά πινακίδες, οι μαρμάρινες πλάκες με τα ονόματα των ευεργετών. Στα πλαίσια της διαταγής αυτής καταστρέφονται και τα τεράστια γράμματα της επιγραφής κατα μήκος της πρόσοψης της Μεγάλης Σχολής: ΠΑΤΡΙΑΡΧΙΚΗ ΜΕΓΑΛΗ ΤΟΥ ΓΕΝΟΥΣ ΣΧΟΛΗ ΕΠΙ ΙΩΑΚΕΙΜ ΤΟΥ Ι΄

7. Η πάυση Ρωμιών εκπαιδευτικών

Το Νοέμβριο και τις αρχές Δεκεμβρίου του 1967, παύονται πολλοί Ρωμιοί εκπαιδευτικοί Τούρκοι υπήκοοι. Ορισμένοι από αυτούς ξαναδιορίστηκαν ύστερα από 1,5 χρόνο.

8. Περιορισμοί στις εγγραφές μαθητών

Το Σεπτέμβριο του 1968, αρχίζουν οι αυστηρά περιοριστικές διαταγές όσον αφορά την εγγραφή μαθητών: Επιτρέπεται η εγγραφή μόνο μαθητών που οι γονείς τους είναι ρωμιοί ορθόδοξοι(6/9/1968) Απομακρύνονται τα παιδιά των Σύριων χριστιανών (7/2/1969) και μετεγγράφονται υποχρεωτικά σε τουρκικά δημόσια σχολεία (οδηγία 47/2/7) Απομακρύνονται οι μαθητές μη ορθόδοξοι δόγματος κι άλλης μειονότητας αλβανικής ή αρμενικής (10/6/1970) Δεν γίνονται δεκτές οι αλλαγές δόγματος ή εθνικότητας που γίνονται με δικαστική απόφαση (1/8/1973). Το 1971, το πανεπιστημιακό τμήμα της Θεολογικής σχολής της Χάλκης - που λειτουργούσε από το 1884- καταργήθηκε από τις τουρκικές αρχές. Με παρόμοιο τρόπο, το 1984, έπαψε να λειτουργεί το Λύκειο της Σχολής

Β' Μέρος Το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο

9. Περιορισμοί στους μετακλητούς εκπαιδευτικούς

Από το Νοέμβριο του 1969, εφαρμόζονται περιοριστικά μέτρα και για τους μετακλητούς εκπαιδευτικούς: Απαγορεύεται να εργάζονται σε περισσότερα του ενός σχολεία (29/11/1969) και υποχρεώνονται να διδάξουν αποκλειστικά τα μαθήματα της ειδικότητάς τους

10. Επιβολή εισιτηρίων εξετάσεων για την εγγραφή των μαθητών στα γυμνάσια

Οι εξετάσεις αυτές πραγματοποιούνται με βάση την αμοιβαιότητα που προβλέπει το πρωτόκολλο γιατί και στη μειονότητα της Θράκης εφαρμόζονται με τη διαφορά ότι οι εισιτήριες εξετάσεις ισχύουν για όλα τα σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Τα αποτελέσματα των πρώτων εξετάσεων του 1971 ήταν αποκαρδιωτικά. Αποτυχία 31%. Οι εξετάσεις επαναλαμβάνονται έως και το 1973-74 και καταργούνται ύστερα από συμφωνία των δύο ενδιαφερομένων κρατών.

11. Η μείωση των ωρών διδασκαλίας του ελληνικού γλωσσικού μαθήματος

Τον Οκτώβριο του 1974, μειώνονται αισθητά οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος των ελληνικών ώστε να εξισωθούν με τις αντίστοιχες σε κάθε τάξη ώρες του μαθήματος της τουρκικής γλώσσας

12. Οι διακρίσεις στην προαγωγή των μαθητών

Τον Ιανουάριο του 1975 αλλάζει ο κανονισμός για τις εξετάσεις και την προαγωγή των μαθητών. Ο νέος κανονισμός είναι ευνοϊκός για τους μαθητές. Εισάγει το μέσο όρο γενικής βαθμολογίας και δίνει με κάποιες εξαιρέσεις τη δυνατότητα στον καθηγητικό σύλλογο να του χαρίσει ένα ή περισσότερα μαθήματα στα οποία δεν πέτυχε να πάρει τη βάση. Όμως τέσσερις μήνες μετά, στις 12 Μαΐου, δημοσιεύεται τροποποίηση του άρθρου 45 σύμφωνα με την οποία: Στα σχολεία τα οποία προβλέπονται από το άρθρο 25 του υπ' αριθμόν 625/8 Ιουνίου 1965 Νόμου περί Ιδρυμάτων ιδιωτικής Εκπαίδευσης, όπως και στα ξένα εκπαιδευτικά ιδρύματα (μειονοτικά και ξένα) οι αποτυγχόντες στα τουρκιστί διδασκόμενα μαθήματα, όποιος και αν είναι ο ετήσιος γενικός μέσος όρος βαθμολογίας τους δεν μπορούν να θεωρηθούν προακτέοι και είναι υποχρεωμένοι να επαναλάβουν τα μαθήματα. Οι διακρίσεις θα αρθούν με νέο κανονισμό τον Σεπτέμβριο του 1995.

13. Η Οδηγητική και οι μαθητικοί Όμιλοι

Από το Σεπτέμβριο του 1975, η Οδηγητική και οι Μαθητικές Κοινότητες πρέπει να επιβλέπονται, από τους Τούρκους εκπαιδευτικούς κατά προτεραιότητα.

14. Τα μαθήματα επιλογής επιβάλλεται να διδάσκονται στην τουρκική.

Β' Μέρος Το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο

Τον Δεκέμβριο του 1976 γίνεται γραπτή παρατήρηση γιατί τα μαθήματα επιλογής διδάσκονται στην ελληνική και διατάσσεται εφεξής να γίνεται η διδασκαλία στην τουρκική.

15. Το πάγωμα των διορισμών στα σχολεία και οι συνέπειές του

Το σιωπηρό πάγωμα των διορισμών άρχισε να διαφαίνεται ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και παίρνει πιο συγκεκριμένη μορφή στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Σε πρόταση του Ζωγραφείου να διοριστεί ένας υποψήφιος για το μάθημα της ψυχολογίας, οι αρμόδιοι, στην από 16/11/1973 απορριπτική απάντησή τους, τονίζουν ότι: “Επειδή μέχρι σήμερα δεν καρποφόρησαν στη Δυτική Θράκη οι προσπάθειες των τουρκικής καταγωγής εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναμένουν τον διορισμό τους, δεν είναι δυνατή προς το παρόν αποιαδήποτε διεκπεραίωση σχετικά με την πρόταση διορισμού του...” Το εξουθενωτικό αυτό μέτρο συνεχίστηκε ως τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και είχε βασική συνέπεια να στερηθούν πολλά σχολεία την παρουσία του ομογενούς διευθυντή. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποια από τα γυμνάσια και λύκεια που δεν είχαν ομογενή διεύθυνση: το Ιωακείμειο Παρθεναγωγείο επί 16 χρόνια από το 1972 έως το 1988 οπότε και ανεστάλη η λειτουργία του δίχως να επιτραπεί και το κλείσιμό του. Η Μεγάλη του Γένους Σχολή επί 16 χρόνια από το 1976 έως το 1992. Το Ζάππειο Παρθεναγωγείο επί 13 χρόνια από το 1983 έως το 1996.

16 Τα διδακτικά εγχειρίδια

Πρίν το 1950, τα ομογενειακά σχολεία χρησιμοποιούν τοπικές σχολικές εκδόσεις που καλύπτουν κατά κανόνα τις ανάγκες των δημοτικών και εν μέρει των σχολείων της μέσης, στα οποία γίνεται και χρήση ελλαδικών εκδόσεων. Μετά τη Μορφωτική Συμφωνία της 20ης Απριλίου 1951, η προμήθεια βιβλίων πήρε άλλες διαστάσεις. Από τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1950 γίνονται αποστολές βιβλίων από την Ελλάδα. Το σύστημα αυτό διαρκεί ως το τέλος του σχολικού έτους 1965-1966. Με την από 6/8/1966 διαταγή της τουρκικής Διευθύνσεως Παιδείας απαγορεύεται από το σχολικό έτος 1966-67, η χρήση στα ρωμαίικα σχολεία διδακτικών βιβλίων που δεν συμφωνούν με τις προδιαγραφές της χώρας, διατάσσονται οι σχολικοί παράγοντες να επιστρέψουν στη Διεύθυνση Παιδείας όλα τα βιβλία από παλαιότερες αποστολές της ελληνικής κυβερνήσεως και στο εξής θα χρησιμοποιούνται μόνο βιβλία γραμμένα από ομογενείς εκπαιδευτικούς και θεωρημένα από τη Διεύθυνση Παιδείας. Συνιστά να συγκροτηθούν επιτροπές από ομογενείς, σύμφωνα με το νόμο 625, για τη σύνταξη νέων διδακτικών βιβλίων και με βάση την από 21/10/1966 εγκύκλιο για τα βιβλία που θα συνταχθούν οι συγγραφείς θα πρέπει να αντλήσουν βοήθεια από τα βιβλία που διδάσκονται στα δημόσια σχολεία και να δώσουν βαρύτητα στις τουρκικές μεταρρυθμίσεις.

Β' Μέρος Το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο

Η απαγόρευση όλων των έξ Ελλάδος διδακτικών βιβλίων συνεχίζεται ως την 22/11/1968 οπότε με τηλεφωνική διαταγή παρέχεται η άδεια για τη χρήση τους, ένα μήνα πριν την υπογραφή του Πρωτοκόλλου. Στις 22/9/1970 διανέμονται στα σχολεία βιβλία, που σταχυολογήθηκαν από ομογενείς εκπαιδευτικούς επιλεκτικά από ελληνικές εκδόσεις και τυπώθηκαν στην Ελλάδα. Στις 5/11/1973 πραγματοποιείται η πρώτη επίσημη αποστολή βιβλίων που χρησιμοποιούνται στα δημόσια γυμνάσια και λύκεια της Ελλάδος. Μετά τις 30 Οκτωβρίου 1981, ημερομηνία τελευταίας διανομής, ως τον Οκτώβριο του 1994 δεν γίνεται ούτε αποστολή νέων βιβλίων από την Ελλάδα, αλλά και τα αποθηκευμένα δεν επιτρέπεται να διανεμηθούν.

3.3 Οι συνέπειες της τουρκικής πολιτικής στα ομογενειακά σχολεία

Για να φανεί ανάγλυφη η διαφορά από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 έως το 1997 παραθέτουμε συγκριτικά αριθμούς σχολείων και μαθητών:

Πίνακας 1 Σύγκριση αριθμών σχολείων και μαθητών

Σχολικά Έτη	Σχολεία	Σύγκριση αριθμών σχολείων και μαθητών			Παρατηρήσεις
		Μαθητές		Σύνολο	
		Αγόρια	Κορίτσια		
1955-1956	Γυμνάσια- Λύκεια 6	723	486	1209	Εκτός Λυκείου Θεολογικής Σχολής
	Δημοτικά: 45	2734	2646	5380	
		3457	3132	6589	
1996-1997	Γυμνάσια- Λύκεια 4	83	66	149	
	Δημοτικά: 10	79	69	148	
		162	135	297	

Πηγή: Αρχείο Δ. Φραγκόπουλου

Οι προσπάθειες του τουρκικού κράτους να αφομοιώσει τα ελληνικά σχολεία στη νεότερη Τουρκία οδήγησαν στη σταδιακή εξαφάνιση της ελληνικής κοινότητας. Παρ'όλες τις πολυμερείς

Β' Μέρος Το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο

συμφωνίες που υπογράφηκαν μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, η ελληνική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη χρησιμοποιήθηκε ως πολιτικό πιόνι το οποίο στρεφόταν ενάντια στην Ελλάδα κάθε φορά που εντεινόταν οι σχέσεις ανάμεσα στις δύο χώρες. Σε αυτές τις περιόδους έντασης (1922-1929, 1955-1959, 1963-1968 και 1972-1975) ολοκληρώθηκαν τα τέσσερα κυριότερα μεταναστευτικά ρεύματα. Στη Λωζάνη η Τουρκία είχε πασχίσει σκληρά για να επιβάλλει την απέλαση των Ρωμιών. Λόγω διεθνών πιέσεων, είχε αναγκαστεί να εξαιρέσει τους Ρωμιούς της Πόλης -σε αντιστάθμισμα με τους μουσουλμάνους στη Θράκη- μετά την υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών. Το 1957 υπήρχαν 60.489 Έλληνες στην Κωνσταντινούπολη και μέσα σε είκοσι χρόνια, ως το 1977 είχαν απομείνει 9.000. Ομοίως ο μαθητικός πληθυσμός από 1.349 το 1957, είχε μειωθεί σε 619 το 1977(Σαρίογλου,2011:317).

Γ' ΜΕΡΟΣ Η ΟΜΟΓΕΝΕΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ ΣΤΙΣ ΜΕΡΕΣ ΜΑΣ

Η ιδιαιτερότητα της σημερινής Ρωμιοσύνης της Πόλης, κρίσιμη όσο και άγνωστη στον ελληνικό χώρο, είναι πως την αποτελούν δύο συνιστώσες: οι γηγενείς, ελληνόφωνοι Ρωμιοί και οι ελληνορθόδοξοι που μετοίκησαν από την Αντιόχεια. Οι δύο συνιστώσες συμβιώνουν στον ίδιο χώρο, ανήκουν στην ίδια κοινότητα και ασπάζονται το ίδιο θρήσκευμα αλλά παρατηρείται μια εύθραστη ισορροπία μεταξύ τους. Αν και οι Αντιοχείς συνιστούν το “νέο αίμα” της κοινότητας και τροφοδοτούν τα σχολεία της, θεωρείται από τους ρωμιούς ότι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, κυρίως λόγω της οικονομικής εξάρτησης και της μη γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Παρ’ότι, για διάφορους λόγους, δεν έχουν ενταχθεί όλοι στην ομογένεια και στους θεσμούς της, οι Αντιοχείς τής έδωσαν παράταση ζωής και την ενίσχυσαν αριθμητικά. Σε κάθε περίπτωση αποτελούν μια μειονότητα εντός της μειονότητας και το σχολείο λειτουργεί τόσο ως μηχανισμός ένταξης στην Κοινότητα όσο και ως μηχανισμός αποκλεισμού από αυτήν. (Μάρκου, 2009:34, 38).

Πρόκειται λοιπόν για μία κρίσιμη περίοδο που διανύει η ρωμαίικη κοινότητα καθώς η υπαγωγή στο Οικουμενικό Πατριαρχείο, της διευρυμένης πλέον ομάδας, αποτελεί μείζον στοιχείο της νέας ταυτότητας. Πολλές φορές άλλωστε κατά το παρελθόν το Πατριαρχείο ανέλαβε να συσπειρώσει και να επαναπροσδιορίσει την κοινότητα, κάνοντάς την να καταφέρει να ξεπεράσει σημαντικές πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές κρίσεις (Αναστασιάδου, 2009: 253).

1 Ο ελληνισμός της Πόλης σήμερα

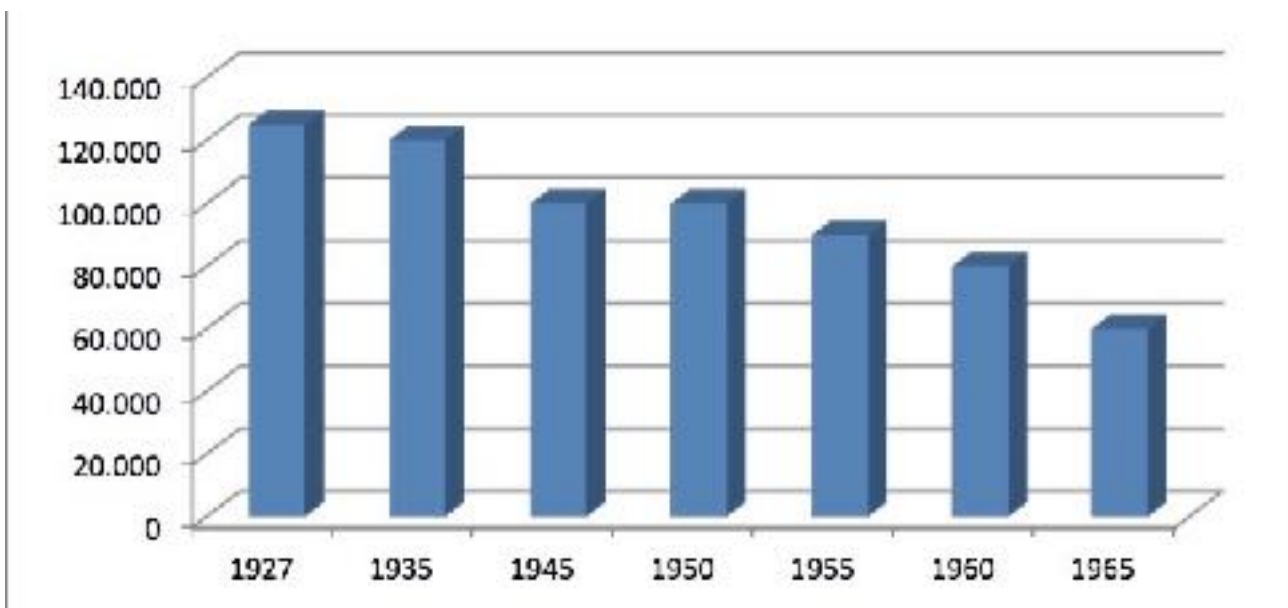
Οι Έλληνες που εναπέμειναν στην Κωνσταντινούπολη, την Ίμβρο και την Τένεδο, είναι μεν Έλληνες ως προς την εθνικότητα, έχουν όμως την τουρκική ιθαγένεια και όχι την ελληνική. Ως ανήκοντες στο ελληνικό Έθνος ονομάζονται ομογενείς και μοιράζονται σκέψεις, παραδόσεις, συναισθήματα και κοινές ιστορικές εμπειρίες με αυτούς της ελληνικής επικράτειας (Ματαράγκας, 2004: 169).

Το ζήτημα της δημογραφίας της ομογένειας είναι πολύ λεπτό. Οι εναπομείναντες ιστορικές κοινότητες της Πόλης έχουν συρρικνωθεί σημαντικά και αγωνίζονται να κρατήσουν ζωντανή την οντότητά τους. Αν και δεν μπορεί να προσδιοριστεί ο ακριβής αριθμός καθώς δεν υπάρχουν επαρκή αρχεία καταγραφής του πληθυσμού, ασφαλής και αδιαμφισβήτητη είναι η διαπίστωση πως δεν ξεπερνούν τις λίγες χιλιάδες με τους πιο αισιόδοξους υπολογισμούς.

Γ' Μέρος Η Ομογένεια στις μέρες μας

Από πλευράς επίσημων στατιστικών στοιχείων του Τουρκικού κράτους, δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία που θα μπορούσαν να μας δώσουν σαφή εικόνα της κατάστασης των μειονοτικών πληθυσμών, καθώς επίσης και πρόσφατες δημοσιευμένες απογραφές. Για το λόγο αυτό θα αναφερθούμε μόνο στα στοιχεία που παραθέτει ο Dündar και αφορούν το σύνολο της Τουρκίας και όχι μόνο της Κωνσταντινούπολη. Βέβαια μετά τη Μικρασιατική καταστροφή είναι γνωστό ότι το μεγαλύτερο μέρος του ελληνικού πληθυσμού συγκεντρώθηκε στην Περιφέρεια της Κωνσταντινούπολης.

Πίνακας 2. Η πληθυσμιακή εξέλιξη των Ελλήνων στην Τουρκία με βάση τη γλώσσα



Πηγή: Dündar (2003: 16)

Οι μειονότητες στις απογραφές πληθυσμού της Τουρκίας που αφορά τη δημογραφική κίνηση των πληθυσμών των διαφόρων μειονοτήτων που ζούσαν στη χώρα κατά τον 20ο αιώνα, καλύπτουν το διάστημα από το 1927 έως το 1965 και προσδιορίζουν την μειονοτικές ομάδες με βάση αρχικά τη θρησκεία και κατά δεύτερο τη γλώσσα τους (Τσιλένης, 2012: 369-376).

Είναι αξιοπερίεργο το γεγονός ότι παρόλο που πρόκειται για μία μικρή μειονοτική ομάδα (είτε με τη στενή είτε με την ευρεία της έννοια) δεν έχει κατορθώσει να οργανώσει τα δημογραφικά τις στοιχεία. Η απογραφή του ρωμαϊκού πληθυσμού και η διατήρηση και διασταύρωση αρχείων βρίσκεται σήμερα σε φάση οργάνωσης τόσο από τις εργασίες που διεξάγει το Αρχείο του Πατριαρχείου όσο και από το Σύνδεσμο Υποστήριξης Ρωμαϊκών Κοινοτικών Ιδρυμάτων (ΣΥΡΚΙ).

Γ' Μέρος Η Ομογένεια στις μέρες μας

Οι πληθυσμιακοί δείκτες της Ομογένειας της Πόλης παρουσιάζουν μια εικόνα τρομακτική. Την πενταετία 2010 - 2016 καταγράφηκαν 330 θάνατοι και αντίστοιχα οι βαφτίσεις έφτασαν μόνο 70. Μια πρόχειρη επεξεργασία των αριθμών εμφανίζει ότι σε λίγα χρόνια οι Κωνσταντινουπολίτες του εξωτερικού που θα επισκέπτονται την Πόλη θα είναι υπερ πολλαπλάσιοι των Ομογενών της Πόλης. Σήμερα η ομογένεια στην Κωνσταντινούπολη, κατά τους πλέον αισιόδοξους υπολογισμούς, αριθμεί περί τα 1.500 άτομα που εντάσσονται στον άμεσα ρωμαίικο πληθυσμό και για περίπου 3000 άτομα που ανήκουν στην ευρύτερη κοινότητα όπως Αντιοχείς και μεικτές οικογένειες

2 Η Αντιόχεια Οι Αντιοχείς

Η αναφορά στους Αντιοχείς κρίνεται σκόπιμη καθώς αποτελούν πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της ρωμαίικης κοινότητας της Πόλης παρόλο που δεν μοιράζονταν αρχικά κοινή γλώσσα και η κοινή τους ιστορία απαντάται στο πολύ μακρινό παρελθόν. Εντάσσονται στην κοινότητα των ορθόδοξων χριστιανών. Ζουν και εργάζονται κυρίως στους κόλπους της ρωμαίικης κοινότητας, τα παιδιά τους φοιτούν στα ελληνικά ομογενειακά σχολεία και γενικότερα υπάρχουν ως μέλη εντός της ρωμαίικης μειονότητας της Τουρκίας.

Ο όρος “ελληνορθόδοξος αποτελεί όχι εθνικό, αλλά θρησκευτικό πολιτιστικό προσδιορισμό των Αντιοχέων, η εκκλησία των οποίων ταυτίζεται κατά το δόγμα και το τυπικό με την ελληνορθόδοξη. Μετά την οικουμενική σύνοδο της Χαλκηδόνας, ο χριστιανικός πληθυσμός της Συρίας διχοτομήθηκε στην Ορθόδοξη και στη Συριακή Εκκλησία (μονοφυσίτες). Στις επαρχίες που ο πληθυσμός είχε την αραμαϊκή ή την κοπτική για μητρική, η πλειοψηφία των αυτόχθονων προσχώρησε στις μονοφυσιτικές εκκλησίες. Οι εξελληνισμένες κοινότητες των πόλεων παρέμειναν γύρω από τα κατά τόπους ορθόδοξα πατριαρχεία, συνδεδεμένα με την Κωνσταντινούπολη. Το 14ο αιώνα το Πατριαρχείο μεταφέρθηκε από την Αντιόχεια στη Δαμασκό. Μέχρι και τα μέσα του 19ου αιώνα η λειτουργία τελούνταν στην ελληνική, σήμερα δε στην αραβική.

Ο όρος “αραβόφωνος” για τους Αντιοχείς της Πόλης κρίνεται άστοχος από την ερευνήτρια καθώς τα νέα παιδιά της κοινότητας σπάνια γνωρίζουν την αραβική και η πρώτη γλώσσα τους είναι πλέον η τουρκική. Με βάσει προφορικές συνομιλίες με μέλη της κοινότητας οι παππούδες των σημερινών μαθητών στα σχολεία χρησιμοποιούσαν την αραβική στον προφορικό λόγο. Οι γονείς τους χρησιμοποιούν την τουρκική ως πρώτη γλώσσα και γνωρίζουν λίγα αραβικά. Για δε τους μαθητές τα τουρκικά είναι η κυρίαρχη γλώσσα.

Γ' Μέρος Η Ομογένεια στις μέρες μας

2.1 Γεωγραφικός προσδιορισμός

Η Αντιόχεια (τουρκιστί Antakya) είναι πόλη της σημερινής νοτιανατολικής Τουρκίας. Πρωτεύουσα του νομού Hatay με λιμάνι την Αλεξανδρέττα (Iskenderum). Βρίσκεται στην ανατολική πλευρά του ποταμού Ορόντη. Σύμφωνα με την τελευταία απογραφή, ο νομός έχει πάνω από 1.000.000 πληθυσμό, η δε πόλη της Αντιόχειας 311.000.

Πίνακας 3 Η περιοχή της Αντιόχειας



Πηγή: <http://www.worldmapfinder.com/EI/Europe/Turkey/Antioch/>

2.2 Ιστορική αναφορά

Η σημαντική γεωγραφική της θέση στο σταυροδρόμι της Ανατολικής Μεσογείου στο πέρασμα των αιώνων προσέλκυσε πολλούς λαούς για εγκατάσταση. Η πρώτη ελληνική παρουσία στην περιοχή της λαμβάνει χώρα την πρώτη χιλιετία π.Χ. με την αποικία των Αργείων και ακολουθούν εμπορικές αποικίες των Αθηναίων και άλλων ελληνικών πόλεων.

Η σημαντική όμως ελληνική παρουσία και η εγκατάσταση στην περιοχή μεγάλου αριθμού Ελλήνων συνέβη στα ελληνιστικά χρόνια, μετά την εκστρατεία του Μ. Αλεξάνδρου στην ανατολή. Τον 4^ο αιων. π. Χ., οι Σελευκίδες ενώνουν τις μικρές ελληνικές πόλεις γύρω από τον ποταμό Ορόντη και ιδρύουν μια μεγάλη πόλη, που την αποκαλούν Αντιόχεια επί του Ορόντου, γνωστότερη ως Αντιόχεια η μεγάλη ή Θεούπολη ή απλώς Αντιόχεια (Γιλμάζ, 2009:280).

Γ' Μέρος Η Ομογένεια στις μέρες μας

Στα ελληνιστικά και ρωμαϊκά χρόνια η πόλη αναπτύχθηκε σε μεγαλούπολη φτάνοντας να έχει 500.000 κατοίκους και εξελίχθηκε σε μεγάλο εμπορικό, καλλιτεχνικό και πνευματικό κέντρο της εποχής. Υπήρξε λίκνο του ελληνικού πολιτισμού στην περιοχή της Μέσης Ανατολής, σημείο που το ελληνικό πνεύμα παντρεύτηκε με τον πλούτο των πολιτισμών της Ανατολής. Επί 8 αιώνες, υπήρξε μαζί με την Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου η μεγάλη ελληνική μητρόπολη των τεχνών και των γραμμάτων.

Η Αντιόχεια ήταν η πρώτη μη ιουδαϊκή πόλη στην οποία εδραιώθηκε και διαδόθηκε ο χριστιανισμός. Το πατριαρχείο της Αντιόχειας ως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα χρησιμοποιούσε την ελληνική ως γλώσσα λατρείας αλλά και της καθημερινής ζωής.

Η νευραλγική θέση της έκανε την περιοχή θέατρο συγκρούσεως μεταξύ του ισλαμικού και του χριστιανικού κόσμου. Από τα μέσα του 7^{ου} αιώνα, η περιοχή της Αντιόχειας αλλάζει χέρια: την κυριεύουν οι Αραβες, την ανακαταλαμβάνουν οι Βυζαντινοί, οι οποίοι την χάνουν από τους Σελτζούκους, για να καταλήξει στα χέρια των Σταυροφόρων. Από τα μέσα του 13^{ου} αιώνα η Αντιόχεια ανήκε στους Μαμελούκους της Αιγύπτου, ενώ από το 1518 ως το 1918 αποτελούσε τμήμα της Οθωμανικής αυτοκρατορίας.

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, κατόπιν φυσικών επιδημιών και καταστροφών, περίπου 4000 χριστιανοί αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν την περιοχή. Η φυγή συνεχίστηκε και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, λόγω των πολεμικών συγκρούσεων που έλαβαν χώρα εκεί (Γιλμάζ, 2009:281).

Με την υπογραφή της Συνθήκης της Άγκυρας στις 20 Οκτωβρίου 1921, αναγνωρίζεται στην περιοχή μια κάποια διοικητική αυτονομία υπό τον έλεγχο της Συρίας, με εγγυήτρια δύναμη τη Γαλλία. Το 1923 υπογράφεται η συνθήκη της Λωζάνης σύμφωνα με την οποία όλοι οι Ρωμιοί ορθόδοξοι κάτοικοι της τουρκικής επικράτειας οφείλουν να εγκαταλείψουν τη χώρα και να μετακινηθούν στην Ελλάδα. Οι Ρωμιοί Ορθόδοξοι όμως της περιοχής της Αντιόχειας γλιτώνουν την ανταλλαγή των πληθυσμών καθώς δεν είναι κάτοικοι της τουρκικής επικράτειας. Η περιοχή θα προσαρτηθεί στην Τουρκία το 1938 κατόπιν συμφωνίας μεταξύ της Γαλλίας και του Κεμάλ. Αποτέλεσαν έτσι τους μόνους ελληνορθόδοξους της Τουρκικής Δημοκρατίας μαζί με εκείνους της Πόλης και των νήσων Ίμβρου και Τενέδου (Μασσαβέτας, 2009).

Γ' Μέρος Η Ομογένεια στις μέρες μας

2.3 Νεότερη ιστορία

Μετά την προσάρτηση της περιοχής της Αντιόχειας στην Τουρκική Δημοκρατία, ευνοήθηκε η επικοινωνία και η συνένωση των δύο κοινοτήτων. Αρκετοί ρωμιοί της Πόλης άρχισαν να υπηρετούν τη στρατιωτική θητεία τους στην περιοχή και αντίστροφα, αρκετοί Αντιοχείς στην Πόλη. Ακόμη αναπτύχθηκαν οι εμπορικές συναλλαγές και οι εμπορικές σχέσεις. Το γεγονός ότι μέχρι τη δεκαετία του 1970 παρέμεναν στην περιοχή τους τους προστάτευσε από τα Σεπτεμβριανά του 1955 και τις αλληπαλλήλες διώξεις εναντίον των Ρωμιών (Μασσαβέτας, 2009).

Σταδιακά, η αναζήτηση καλύτερης εργασίας, και η γενικότερη μετακίνηση αγροτικών πληθυσμών από την επαρχία στο μεγάλο αστικό κέντρο της Κων/λης θα οδηγήσει πολλούς από αυτούς να μεταναστεύσουν κοντά στο Οικουμενικό Πατριαρχείο. Κατά τη δεκαετία του 1960 σύμφωνα με αφηγήσεις των Αντιοχέων, παράγοντες του Πατριαρχείου επί πατριαρχίας Αθηναγόρα, όπως για παράδειγμα ο Μέγας Πρωτοσύγκελος και μετέπειτα Μητροπολίτης Αγάπιος και άλλοι, βρέθηκαν κοντά στους μετανάστες αυτούς (Γιλμάζ, 2009:283). Η κορύφωση της μετανάστευσης παρατηρείται τη δεκαετία του 1980-1990. Η μείωση του πληθυσμού των Ρωμιών της πόλης και η έλλειψη προσωπικού για την κάλυψη των αναγκών φύλαξης των κοινοτικών ιδρυμάτων και των εκκλησιών προσέλυσε ακόμη περισσότερο τον πληθυσμό αυτό.

Είναι αξιοσημείωτο ότι η συντριπτική πλειοψηφία των Αντιοχέων έχει με κάποιο τρόπο επαγγελματική και άρα οικονομική εξάρτηση από τα ομογενειακά ιδρύματα. Παρατηρείται μια οικονομική ανισότητα καθώς οι Ρωμιοί κατέχουν ισχυρές θέσεις και συνήθως μεγάλη οικονομική επιφάνεια, σε αντίθεση με τους Αντιοχείς που το βιοτικό τους επίπεδο, στην πλειοψηφία τους, είναι πολύ χαμηλό. Επιπρόσθετα η συμμετοχή τους στις οργανωτικές δομές των κοινοτήτων είναι σπάνια (Γιλμάζ, 2009:285). Θεωρείται από τους υπόλοιπους Ρωμιούς ότι βρίσκονται σε μειονεκτικότερη θέση, κυρίως λόγω της οικονομικής εξάρτησης και της μη γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Αποτελούν έτσι μια μειονότητα εντός της μειονότητας, η ταυτότητά τους υπόκειται σε πολλαπλές μεταμορφώσεις, ανάλογα με τους επιδιωκόμενους στόχους των ίδιων των Αντιοχέων, των Ρωμιών ή και των Ελλαδιτών. Η ένταξή τους στην κοινότητα θεωρείται ατελής (Μάρκου, 2009:38).

2.4 Εκπαίδευση Οι Αντιοχείς μαθητές

Στην περίοδο 1965-1972 οι Αντιοχείς μαθητές στα σχολεία της Πόλης δεν υπερέβαιναν τους 40. Σύμφωνα με τη μαρτυρία του κ. Κυρατζόπουλου Κ., καθηγητή στην Π.Μ.Γ.Σ, ο πρώτος Αντιοχεύς

Γ' Μέρος Η Ομογένεια στις μέρες μας

μαθητής εκεί ήρθε το 1967. Η κορύφωση της μετανάστευσης σημειώνεται τη δεκαετία του 1990. Οι περισσότεροι μαθητές προέρχονται από το Tokaeli και το Sarilar. Σήμερα σύμφωνα με τα αριθμητικά στοιχεία, τα τουρκόφωνα παιδιά αποτελούν το 47,2% των μαθητών των ελληνικών σχολείων της Πόλης.

Πίνακας 4 Ποσοστά κατανομής μαθητών από το 2004 έως το 2017



Πηγή: <http://www.conpolis.eu/uploadedNews/Praktika%20Hmeridas%2029.04.2017.pdf>

Οι νέοι της κοινότητας των Αντιοχέων έχουν ως αρχική γλώσσα την τουρκική και ως δεύτερη την αραβική, η οποία χρησιμοποιείται σε περιορισμένο βαθμό εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος. Το γεγονός ότι ο κοινωνικός περίγυρος, η τηλεόραση, οι εφημερίδες, τα πάντα είναι στην τουρκική συμβάλλει ώστε να γίνει αυτή η πρώτη γλώσσα της κοινότητας. Τα τουρκικά υπερισχύουν λόγω της γλωσσικής αφομοίωσης με το αστικό περιβάλλον της Πόλης (Μασσαβέτας, 2009). Διαπιστώσαμε όμως, κατά την επιτόπια έρευνα, ότι η χρήση των αραβικών από τα νεότερα μέλη της κοινότητας είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Τα παιδιά μπορεί να έχουν ακούσματα της αραβικής γλώσσας στο οικογενειακό τους περιβάλλον, κυρίως από τα ηλικιωμένα άτομα, αλλά τα ίδια και οι γονείς τους δεν χρησιμοποιούν αυτή τη γλώσσα. Θα λέγαμε ότι για τα παιδιά αυτά τα αραβικά αποτελούν μια γλώσσα που χάνεται.

Υπάρχει όμως και μία κατηγορία αυτού του πληθυσμού που έχει κρατήσει, αποστάσεις από το ομογενειακό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για Αντιοχείς που βρίσκονται σε σχετικά καλή οικονομική κατάσταση, κυρίως ελεύθερους επαγγελματίες, οι οποίοι προτιμούν ιδιωτικά ξενόγλωσσα σχολεία κάτι που ισχύει και για τους ευκατάστατους Ρωμιούς. Οι μεν θεωρούν ότι τα παιδιά τους δύσκολα θα προσαρμοσθούν στο ελληνόφωνο πρόγραμμα, καθότι τουρκόφωνα, οι δε

Γ' Μέρος Η Ομογένεια στις μέρες μας

θεωρούν ότι εξαιτίας της παρουσίας των Αντιοχέων μαθητών το επίπεδο σπουδών έχει υποβαθμισθεί, άρα στρέφονται σε άλλες λύσεις (Γιλμάζ, 2009: 287).

Επικρατεί ωστόσο και η άποψη, ότι η παρουσία των Αντιοχέων δίνει ελπίδα ανανέωσης και συνέχειας στην πολιτική Ρωμιούση, ενώ παράλληλα τη φέρει αντιμέτωπη με σημαντικές προκλήσεις. Η κυριότερη από αυτές που αφορά στα σχολεία, είναι ότι οι Αντιοχείς μαθητές προσγειώνονται ξαφνικά σε ένα γλωσσικό περιβάλλον εντελώς ξένο. Οι εκπαιδευτικοί και το σχολικό πρόγραμμα δεν είναι προετοιμασμένο κατάλληλα ώστε να δεχθεί τα παιδιά αυτά. Τα παιδιά αδυνατούν να παρακολουθήσουν του ρυθμούς της διδασκαλίας και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις. Από την άλλη μεριά αυξάνουν το μαθητικό αριθμό ώστε να μπορέσουν να κρατηθούν ζωντανά τα ελληνικά σχολεία και να συνεχίσουν να υπάρχουν (Γιλμάζ, 2009: 287).

3 Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

3.1 Τα ιστορικά εν ενεργεία σχολεία της Κων/λης

Π.Μ.Γ.Σ., έτος ίδρυσης 1454

Η Πατριαρχική Μεγάλη του Γένους Σχολή (τουρκικά: Fener Rum Erkek lisesi) είναι το αρχαιότερο εκπαιδευτικό ίδρυμα της Κων/λης. Ιδρύθηκε το 1454, όταν ο πατριάρχης Γεννάδιος Σχολάριος ανέθεσε στον φιλόσοφο Ματθαίο Καμαριώτη να ανασυγκροτήσει την Πατριαρχική Ακαδημία, που είχε διαλυθεί στις παραμονές της Άλωσης. Η λειτουργία της αποτέλεσε τμήμα των προνομίων που ο Μωάμεθ ο Πορθητής παραχώρησε στον Γεννάδιο Σχολάριο, πρώτο Οικουμενικό πατριάρχη στην μετά την άλωση εποχή. Το ίδρυμα αυτό αποτέλεσε τον πρόδρομο της Μεγάλης του Γένους Σχολής. Από το 1454 λειτουργεί σχεδόν αδιάλειπτα. Σήμερα λειτουργεί ως σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εξυπηρετεί της ανάγκες της ομογένειας στην Πόλη

Η Σχολή κατά καιρούς είχε διάφορες ονομασίες όπως «Πάγκοινοσ Ακαδημία», «Του πανελληνίου Σχολή», «Διδασκαλειον», «Κοινόν του Γένους Μουσειον», «Ελληνομουσειον», «Ελληνομουσειον της Βασιλίδος των πόλεων», «Παγγενής Σχολή», «Το εν Κουρούτσεμε του Γένους Μουσειον», «Τέμενος των Μουσών», «Ελληνικών Σχολείον», «Πατριαρχικόν Σχολείον», έως την οριστικοποίηση της ονομασίας «Πατριαρχική μεγάλη του Γένους Σχολή» το 1805.

Στην τουρκική γλώσσα ο όρος Γένος παραλείπεται και έτσι ονομάζεται Fener Mektebi Kebir (Μεγάλη Σχολή Φαναρίου). Με την πάροδο των ετών διαγράφεται και το kebir και η ονομασία της Σχολής πλέον περιορίζεται σε Fener Rum Lisesi (Ρωμαίικο Λύκειο Φαναρίου). Σε πολλούς

Γ' Μέρος Η Ομογένεια στις μέρες μας

Τούρκους είναι γνωστό με το προσωνύμιο το κόκκινο σχολείο ή κόκκινο κάστρο εξαιτίας των κόκκινων τούβλων με τα οποία είναι χτισμένο (τουρκικά: kırmızı okul).

Η Σχολή εκτός από ονομασίες άλλαξε πολλές φορές και τόπο στέγασης. Το 1882 εγκαινιάστηκε το κτίριο που στεγάζεται μέχρι σήμερα, στο Φανάρι στην κορυφή του πέμπτου λόφου της Πόλης στη συνοικία του Μουχλίου, πλησίον του ομώνυμου ναού της Κοιμήσεως της Θεοτόκου. Στον τόπο αυτό υπήρχαν παλαιότερα τα ερείπια ενός οικήματος που άνηκε στον πρίγκηπα Δημήτριο Καντεμήρ, ιστορικό και απόφοιτο της Σχολής. Η διεύθυνση της Σχολής πριν την ίδρυση της Τουρκικής Δημοκρατίας ανατίθονταν πάντα σε κληρικούς οι οποίοι έφεραν τον τίτλο του Σχολάρχη. Μετά την μικρασιατική καταστροφή, η Σχολή λειτουργεί ως Γυμνάσιο –Λύκειο. Στις μέρες μας φοιτούν 43 μαθητές.

Το Ζάππειον Παρθεναγωγείον, έτος ίδρυσης 1875

Το Ζάππειο ιδρύθηκε το 1875 ως παρθεναγωγείο για να καλύψει τις ανάγκες μιας πνευματικά ανεπτυγμένης κοινωνίας που ήθελε τα κορίτσια να μορφώνονται. Αρχικά τα μαθήματα γινόταν σε ενοικιασμένο κτίριο.

Το οικοδόμημα που φιλοξενεί το εκπαιδευτήριο βρίσκεται στο κέντρο της Κων/λης, κοντά στην κεντρική πλατεία Ταξίμ και δίπλα στον ιερό ναό της Αγίας Τριάδας Σταυροδρομίου. Θεμελιώθηκε το 1882 επί σουλτάνου Αμπνουλχαχίτ Χαν του Β' και Πατριάρχου Ιωακείμ του Γ' λειτούργησε το 1885 με δωρεά των Κων/νου και Ευαγγέλου Ζάππα ως πρότυπο σχολείο που φιλοξενούσε ως οικότροφους μαθήτριες από τις ελληνικές κοινότητες της Ανατολής και των Βαλκανικών χωρών. Με πρωτοβουλία του Κ. Ζάππα, το 1879, το σχολείο αναγνωρίστηκε από το ελληνικό υπουργείο Παιδείας ως ισότιμο του Άρσακείου Αθηνών.

Μετά τη Μικρασιατική καταστροφή έπαψαν να γίνονται δεκτές μαθήτριες εκτός Κων/λης και έτσι το σχολείο από τότε άρχισε να έχει το μονοδιάστατο χαρακτήρα ενός τυπικά μειονοτικού σχολείου. Μετά το 1922 το Ζάππειο Παρθεναγωγείο δεν έχει πλέον οικοτροφείο, ενώ αφαιρέθηκαν οι προτομές, τα αγάλματα και οι ελληνικές εικόνες που κοσμούσαν τις αίθουσες του ιστορικού ιδρύματος. Από το 1923 το Εθνικόν Ζάππειον Παρθεναγωγείον μετονομάζεται σε Ζάππειο Ρωμαίικο Λύκειο Θηλέων (Zaryon Rum Kiz Lisesi). Το 1999 το σχολείο έγινε μικτό για να διατηρήσει το αναγκαίο αριθμό μαθητών, ώστε να μην κλείσει και να περιέλθει στο τουρκικό δημόσιο. Στο σχολείο σήμερα λειτουργούν δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες: η πρωτοβάθμια και η

Γ' Μέρος Η Ομογένεια στις μέρες μας

δευτεροβάθμια. Το σχολικό έτος 2018-19 φοίτησαν στο Ζάππειο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 43 μαθητές.

Το Ζωγράφειο Λύκειο, έτος ίδρυσης 1893

Το Ζωγράφειο Λύκειο (τουρκικά: Ozel Zografyon Rum lisesi) βρίσκεται στο κέντρο της πόλης σε μικρή απόσταση από το Πέραν. Η ιστορία του σχολείου ανάγεται στον 19ο αιώνα, όταν τα υπάρχοντα σχολεία δεν επαρκούσαν να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες της κοινότητας Σταυροδρομίου. Χτίστηκε το 1893 με κύριο χρηματοδότη τον ευεργέτη Χρηστάκη Ζωγράφο και υπεύθυνο αρχιτέκτονα τον Περικλή Φωτιάδη. Σε πατριαρχικό σιγίλλιο του 1892 σημειώνεται ότι η σχολή θα ονομάζεται για πάντα «Ζωγράφειο» και ότι θα λειτουργεί στη βάση κλασικών γυμνασίων.

Ο γυμνασιάρχης του Ζωγραφείου Αλέξιος Ζαμαρίας στη λογοδοσία του στις 22 Ιουνίου 1908 προτείνει την ίδρυση στο Ζωγράφειο “ανωτέρου τμήματος” τριτάξιας Εμπορικής σχολής. Η σχολή λειτούργησε ως το 1923-24. Το κενό της κάλυψε το 1948 το “Εμπορικό Λύκειο του Ζωγραφείου” που στεγάζεται έκτοτε στο κτίριο της Σχολής. Το 1927 το δημοτικό ήταν εξατάξιο με 295 μαθητές και 8 δασκάλους, ενώ στέγαζε και την πεντατάξια νυχτερινή Σχολή της «Στοάς Αρμονίας», όπου φοιτούσαν 260 μαθητές. Κατά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο (1914-1918), το κτίριο επιτάχθηκε από τον τουρκικό στρατό και μετατράπηκε σε νοσοκομείο (1915-16). Το 1964, μετά τις απελάσεις Ελλήνων, το Ζωγράφειο άρχισε να συρρικνώνεται. Ενώ, πριν τα Σεπτεμβριανά και πριν τις απελάσεις, οι μαθητές ήταν πάνω από 350, τα έτη 1996-1997 ήταν 51 και σήμερα δεν ξεπερνούν τους 52.

Το Γυμνάσιο και Λύκειο Ίμβρου

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε στην επαναλειτουργία των σχολείων της Ίμβρου ύστερα από σχεδόν 50 χρόνια σιωπής. Το 1964 επί κυβερνήσεως του Ινονού απαγορεύτηκε η ελληνική εκπαίδευση στην Ίμβρο (τουρκικά Gokceada) και την Τένεδο (τουρκ. Bozcaada) κατά παράβαση της Συνθήκης της Λωζάνης. Το 2013 το νησί απέκτησε δημοτικό στους Αγίους Θεοδώρους, το 2015 Γυμνάσιο και Λύκειο στα Αγρίδια και το 2017 νηπιαγωγείο στους Αγίους Θεοδώρους. Το σχολικό έτος 2017-18 στο σύνολο των σχολείων της Ίμβρου φοίτησαν 39 μαθητές και το 2018-19 47 μαθητές.

4 Βασικά χαρακτηριστικά του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος

Το ιδιόμορφο και ενίοτε ασφυκτικό νομικό πλαίσιο λειτουργίας, η εποπτεία των αρμόδιων υπουργείων Παιδείας και Εξωτερικών των δύο χωρών, ο διαχωρισμός του προγράμματος σε ελληνόφωνο και τουρκόφωνο, η συρρίκνωση του μαθητικού πληθυσμού, η βαθμιαία, από τη δεκαετία του 1970 και μετά εγγραφή ορθόδοξων και άρα ομόδοξων μαθητών από την Αντιόχεια, αποτελούν τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος.

4.1 Νομικό καθεστώς

Η υπογραφή της συνθήκης της Λωζάνης αποτέλεσε αφετηρία και βάση αναφοράς της μειονοτικής εκπαίδευσης για το θεσμικό πλαίσιο, προβλέποντας γενικές υποχρεώσεις για το κάθε συμβαλλόμενο κράτος και αναγνωρίζοντας δικαιώματα στις δύο μειονοτικές ομάδες, με την επιφύλαξη της αρχής της διακρατικής αμοιβαιότητας (άρθρο 45 της Συνθήκης), κυρίαρχη τόσο στην ίδια τη Συνθήκη όσο και στο Ελληνοτουρκικό Μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968.

Αν και η συνθήκη της Λωζάνης αποτελεί το βασικό σημείο αναφοράς και το νομικό θεμέλιο κάθε νομοκανονιστικής διεργασίας, η λειτουργία των μειονοτικών σχολείων στην Τουρκία ωστόσο διέπεται από ποικίλους νόμους, εγκυκλίους και διατάγματα, όπου σημειώνονται περιπτώσεις άρθρο κάποιου νομικού πλαισίου να έρχεται σ' αντίφαση με άλλο. Έτσι η διοίκηση του τουρκικού κράτους επωφελούμενη των αντιφάσεων ανά πάσα στιγμή μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα δυσλειτουργίας σε οιοδήποτε σχολικό συγκρότημα. Για την ακρίβεια τα σχολεία διέπονται από νομοθεσία που σχετίζεται με:

- Διεθνείς Συμβάσεις και Πρωτόκολλα,
- Νομοθεσία περί ιδιωτικών σχολείων,
- Νομοθεσία περί κοινοτικών ιδρυμάτων (cemaât = τζεμαάτ)
- Νομοθεσία περί Βακουφικών ιδρυμάτων
- Νομοθεσία του Υπ. Παιδείας για εκπαιδευτικά ιδρύματα της τουρκικής δημοκρατίας.

Η Συνθήκη προβλέπει τη λειτουργία δημόσιων ή ιδιωτικών μειονοτικών σχολείων, τα οποία ιδρύονται από μέλη της μειονότητας και απευθύνονται σε μειονοτικούς μαθητές. Σε κάθε περίπτωση, τα μειονοτικά σχολεία είναι ισότιμα προς τα αντίστοιχα δημόσια, ύστερα από έγκριση των δύο Υπουργείων Παιδείας, της Ελλάδας και της Τουρκίας (Τσιτσελίκης, 2003).

Γ' Μέρος Η Ομογένεια στις μέρες μας

Τα ελληνικά μειονοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης θεωρούνται από τις τουρκικές αρχές ως ιδιωτικά σχολεία παρά το γεγονός ότι δεν παίρνουν δίδακτρα από τους μαθητές τους. Τα έξοδα καλύπτονται από τα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που με τη σειρά τους στηρίζονται οικονομικά από ομογενειακά κοινοτικά κονδύλια, χορηγίες και δωρεές. Σε αντίθετη περίπτωση θα ήταν αδύνατη η φοίτηση των Αντιοχέων μαθητών, αφού προέρχονται κυρίως από φτωχές οικογένειες.

Δεν επιτρέπεται καμία επέμβαση στη διοίκηση και γενικά στη λειτουργία των σχολείων, στο Οικουμενικό Πατριαρχείο και τις ελληνικές προξενικές αρχές. Οι αρμοδιότητες του Συντονιστή Εκπαίδευσης που υπηρετεί στο Προξενείο Κωνσταντινούπολης περιορίζονται στο να εξασφαλίζει το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό και προσωπικό. Ο συντονιστής συνεκτιμώντας με τις Διευθύνσεις των ομογενειακών σχολείων τις ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό εισηγείται στο ελληνικό υπουργείο Παιδείας την απόσπαση εκπαιδευτικών. Δεν έχει άλλο δικαίωμα παρέμβασης διότι τα σχολεία είναι τουρκικά ιδρύματα. Πρόκειται για τουρκικά σχολεία, που υπάγονται στην τουρκική Διεύθυνση Παιδείας και επιθεωρούνται από τις τουρκικές εποπτικές αρχές, με την ιδιοτυπία όμως να διδάσκουν κάποια από τα μαθήματα στη μητρική (ελληνική) γλώσσα των μαθητών.

Η άδεια λειτουργίας τους έχει εκδοθεί στο όνομα κάποιου φυσικού προσώπου, που ονομάζεται ιδρυτής ή εκπρόσωπος ιδρυτή ο οποίος είναι υπεύθυνος για τη λειτουργία του σχολείου έναντι του τουρκικού κράτους. Ο ιδρυτής που είναι ρωμιός διορίζει και παύει τον Διευθυντή του σχολείου και μετά από πρόταση του ιδρυτή διορίζονται οι ρωμιοί εκπαιδευτικοί από τις τουρκικές αρχές. Ο ιδρυτής μετά από εισήγηση του διευθυντή του σχολείου καταθέτει τον φάκελο του υποψήφιου εκπαιδευτικού στην τουρκική Διεύθυνση Παιδείας στην Κων/λη για έγκριση. Αναγκαία προϋπόθεση διορισμού ομογενούς εκπαιδευτικού είναι η τουρκική υπηκοότητα.

Έργο της σχολική εφορείας είναι η επιλογή του ιδρυτή. Είναι το πιο δημοκρατικό όργανο καθώς το επιλέγουν οι ομογενείς και αποτελείται από επτά μέλη. Η διαχείριση των υποθέσεων των σχολείων και κυρίως η οικονομική διαχείριση ανατίθεται στην εφορεία του σχολείου. Ο Διευθυντής των σχολείων που είναι πάντα Ρωμιός έχει κυρίως παιδαγωγικά καθήκοντα που σχετίζονται με την ορθή λειτουργία του σχολείου.

Τέλος, σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, στα σχολεία διορίζεται Τούρκος Υποδιευθυντής. Οι Τούρκοι εκπαιδευτικοί των σχολείων διορίζονται από τη διεύθυνση παιδείας και από το 1950 μισθοδοτούνται από το τουρκικό δημόσιο.

Γ' Μέρος Η Ομογένεια στις μέρες μας

4.2 Το εκπαιδευτικό σύστημα

Τα μειονοτικά σχολεία ακολουθούν το νέο τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο ετέθη σε ισχύ από το εκπαιδευτικό έτος 2012-2013, και ονομάστηκε και σύστημα 4+4+4. Κι αυτό επειδή προβλέπεται τετραετής διάρκεια φοίτησης για το δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο. Οι μαθητές εισέρχονται στο Γυμνάσιο στην ηλικία των 10 ετών και αποφοιτούν στην ηλικία των 18.

Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού προγράμματος των μειονοτικών σχολείων είναι η γλώσσα διδασκαλίας και η θρησκευτική παιδεία. Το περιεχόμενο του προγράμματος είναι δομημένο πάνω σε δύο γλώσσες διδασκαλίας την ελληνική και την τουρκική. Ακόμη διδάσκεται και η αγγλική γλώσσα. Τα μαθήματα κατά τα 2/3 περίπου διεξάγονται στην ελληνική και κατά το 1/3 στην τουρκική γλώσσα. Στα ελληνικά διδάσκονται η ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία, τα μαθήματα των θετικών επιστημών, τα αγγλικά (από Ρωμιούς εκπαιδευτικούς), τα θρησκευτικά και η γυμναστική. Στα τουρκικά η τουρκική γλώσσα και λογοτεχνία, η ιστορία και η γεωγραφία. Ελληνική και τουρκική γλώσσα και λογοτεχνία διδάσκονται με τον ίδιο αριθμό ωρών. Σύμφωνα με στοιχεία του συντονιστή εκπαίδευσης σε σύνολο 152 ωρών διδασκαλίας για το Γυμνάσιο οι 111 διεξάγονται στα ελληνικά και οι 41 στα τουρκικά. Αντίστοιχα στο Λύκειο σε σύνολο 296 ωρών οι 145 γίνονται στα ελληνικά και οι 52 στα τουρκικά.

Το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα υποβάλλεται προς έγκριση και επικυρώνεται από τις αρμόδιες τουρκικές αρχές. Οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των μαθητών διεξάγονται κατά τρόπο αντίστοιχο προς τα υπόλοιπα τουρκικά σχολεία.

4.3 Το εκπαιδευτικό προσωπικό

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα μειονοτικά σχολεία παρουσιάζουν ιδιαίτερη ανομοιογένεια, ενώ η συνύπαρξή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει οδηγήσει στη συνύπαρξη διαφορετικών καθεστώτων.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό που απασχολείται στα μειονοτικά σχολεία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί με κριτήριο την προέλευση. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο τουρκόφωνο πρόγραμμα υπόκεινται στο ίδιο εργασιακό καθεστώς που ισχύει για όλα τα σχολεία της τουρκικής επικράτειας. Πρόκειται για τούρκους, μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί του τουρκικού κράτους ή αναπληρωτές. Είναι όλοι πτυχιούχοι καθηγητικών σχολών. Οι αποσπάσεις τους στα μειονοτικά σχολεία έχουν πενταετή διάρκεια και μπορούν να παραταθούν μετά από εισήγηση του διευθυντή του σχολείου.

Γ' Μέρος Η Ομογένεια στις μέρες μας

Οι εκπαιδευτικοί του ελληνόφωνου προγράμματος είναι σχεδόν στο σύνολό τους μέλη της ρωμαϊκής μειονότητας και υπόκεινται σε καθεστώς ιδιωτικού δικαίου με τις συμβάσεις τους να αφορούν τα ταμεία των μειονοτικών σχολείων. Ο διορισμός τους εγκρίνεται άπαξ από το τουρκικό κράτος και οι συμβάσεις τους ανανεώνονται τυπικά κάθε χρόνο. Το σύστημα διορισμού των ρωμιών εκπαιδευτικών και η διαδικασία ένταξης στον σχολικό μειονοτικό μηχανισμό συνεπάγεται, τις περισσότερες φορές, κινητοποίηση των ενδοκοινοτικών σχέσεων εξουσίας. Με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο δεν μπορούν να καλύψουν εκπαιδευτικές ανάγκες σε άλλο εκπαιδευτικό ομογενειακό ίδρυμα από αυτό στο οποίο έχουν διοριστεί. Έχουν φοιτήσει στην πλειοψηφία τους σε πανεπιστήμια της χώρα διαμονής τους όμως τους λείπει η άμεση επαφή με την ελληνική πραγματικότητα και η καθημερινή ώσμωση με τις γλωσσικές εξελίξεις.

Στους εκπαιδευτικούς της μειονοτικής εκπαίδευσης περιλαμβάνεται και πολύ μικρός αριθμός ελλήνων μετακλητών εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν στα μειονοτικά σχολεία στο πλαίσιο της αμοιβαιότητας σύμφωνα με την ελληνοτουρκική συμφωνία του 2000 (άρθρα 1.ε και 10) στο πλαίσιο των εκπαιδευτικού χαρακτήρα ανταλλαγών στελέχωσης των μειονοτικών σχολείων στην Κων/λη και τη Θράκη. Σύμφωνα με στοιχεία του συντονιστή εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα μειονοτικά σχολεία της Πόλης υπηρετούν συνολικά 38 εκπαιδευτικοί (περιλαμβάνονται και οι διευθυντές των σχολείων) από τους οποίους 32 είναι ρωμιοί και 6 μετακλητοί.

4.4 Το μαθητικό δυναμικό

Οι μαθητές των ελληνικών μειονοτικών σχολείων είναι:

- Ρωμιοί μαθητές, που αμφότεροι οι γονείς τους είναι χριστιανοί ορθόδοξοι με τουρκική υπηκοότητα.
- Μαθητές από μεικτούς γάμους, που είναι χριστιανοί ορθόδοξοι με τουρκική υπηκοότητα.
- Μαθητές που κατάγονται από την περιοχή της Αντιόχειας, χριστιανοί ορθόδοξοι, τούρκοι υπήκοοι για τους οποίους τα τουρκικά είναι η κυρίαρχη γλώσσα.
- Μαθητές ελληνικής υπηκοότητας που φοιτούν στα μειονοτικά σχολεία με το καθεστώς του επισκέπτη μαθητή (misafir öğrenci). Ενώ φοιτούν στα σχολεία δεν παίρνουν απολυτήριο παρά μόνο μια βεβαίωση σπουδών αφού δεν παρακολουθούν το τουρκόφωνο πρόγραμμα σπουδών. Κατά συνέπεια δεν μπορούν να εγγραφούν στα τουρκικά πανεπιστήμια.

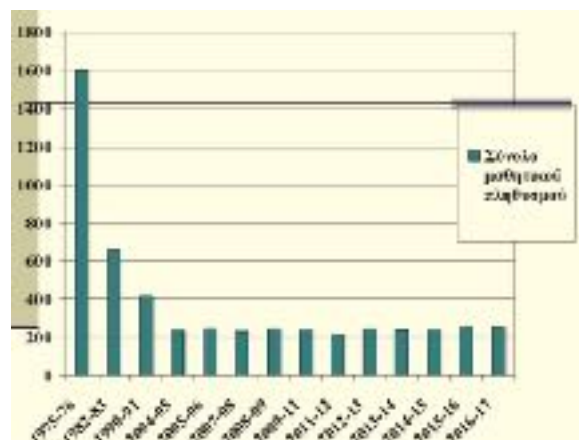
Γ' Μέρος Η Ομογένεια στις μέρες μας

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία του τουρκικού κράτους (Ν. 625/1965, άρθρ. 25), στα ρωμαίικα σχολεία δεν επιτρέπεται η εγγραφή παιδιών ξένης ιθαγένειας. Επιτρέπεται να εγγράφονται σε αυτά μόνο τα παιδιά των μετακλητών από την Ελλάδα εκπαιδευτικών, των ελλήνων προξενικών υπαλλήλων, καθώς και τα παιδιά των ελλήνων αξιωματούχων, που συμμετέχουν σε επίσημες αποστολές. Τα τελευταία χρόνια επιτρέπεται η φοίτηση παιδιών ελληνικής υπηκοότητας που δεν εμπίπτουν στις παραπάνω κατηγορίες καθώς και παιδιών που έχουν χριστιανικό θρήσκευμα αλλά όχι απαραίτητα ορθόδοξο. Αυτή τη στιγμή βρίσκεται σε εξέλιξη νομοθετική ρύθμιση που αφορά στην διεύρυνση των προϋποθέσεων για την φοίτηση στα μειονοτικά σχολεία.

Ο διαχωρισμός αυτός είναι γενικευμένος, δίνοντας μια αγνή εικόνα της ποικιλοχρωμίας που χαρακτηρίζει τους φοιτούντες στα μειονοτικά σχολεία της Πόλης. Η κατανομή του συγκεκριμένου πληθυσμού στη βάση περισσότερων και σαφέστερων κριτηρίων (π.χ. ηλικία, επίπεδο γλωσσομάθειας, καταγωγή των γονέων, κίνητρα για φοίτηση σε ελληνικό σχολείο, τόπος γέννησης, χρόνος παραμονής στην Ελλάδα κ.τ.λ.), γίνεται αντιληπτό ότι θα απέδιδε ένα μωσαϊκό ομάδων κατάταξης των μαθητών (Δαμανάκης, 2001), το οποίο, δυσχεραίνει την καθημερινή πράξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Παρατηρείται ότι ο αριθμός των μαθητών την τελευταία εικοσαετία παραμένει σταθερός κινήθηκε και αναμένεται να κινηθεί με βάσει τα δημογραφικά δεδομένα μεταξύ 250-300 μαθητών εκτός και αν προκύψουν δραματικές αλλαγές.

Πίνακας 5 Γραφική απεικόνιση μαθητικού πληθυσμού 1975-2017



Γ' Μέρος Η Ομογένεια στις μέρες μας

Από τις αρχές της δεκαετίας 1990 παρατηρείται μια ολοένα και μεγαλύτερη εισροή αντιοχέων μαθητών στα ομογενειακά σχολεία λόγω του ομόθρησκου και της υπηκοότητας. Είναι όμως έντονο το πρόβλημα της γλώσσας. Το γεγονός αυτό δημιούργησε τεράστια προβλήματα στα σχολεία, που δεν ήταν προετοιμασμένα εκπαιδευτικά να δεχτούν έναν τέτοιο μαθητικό πληθυσμό.

Από την άλλη ο αριθμός των ρωμιών μαθητών μειώθηκε γεωμετρικά και υπήρξε σημαντική διαρροή προς τα μεγάλα ιδιωτικά ξενόγλωσσα σχολεία. Οι ρωμιοί αρνούνται να στείλουν τα παιδιά τους στα ομογενειακά σχολεία γιατί θεωρούν ότι με τους αντιοχείς μαθητές η ποιότητα της εκπαίδευσης έχει υποβαθμιστεί. Σύμφωνα με στοιχεία του συντονιστή εκπαίδευσης η διαρροή υπολογίζεται σε περίπου 50- 60 μαθητές.

Πίνακας 6 Γραφική απεικόνιση κατανομής μαθητικού πληθυσμού



Πηγή: <http://www.conpolis.eu/uploadedNews/Praktika%20Hmeridas%2029.04.2017.pdf>

Η βασική πύλη εισόδου μέσω της οποίας πραγματοποιείται η πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι το δημοτικό σχολείο του Ζαπτείου καθώς και τα δημοτικά της Πριγκήπου και της Βλάχκας ενώ ελάχιστοι είναι πλέον οι μαθητές που εγγράφονται από τουρκικά δημοτικά. Στην 5η τάξη επιλέγουν το ομογενειακό εκπαιδευτήριο στο οποίο θα παρακολουθήσουν τα μαθήματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

4.5 Στατιστικά στοιχεία για το σχολικό έτος 2018-19

Γ' Μέρος Η Ομογένεια στις μέρες μας

Οι μαθητές που φοιτούν στα μειονοτικά σχολεία της Πόλης ανέρχονται σε 138. Από αυτούς οι 52 φοιτούν στο Ζωγράφειο, οι 43 στην Π.Μ.Γ.Σ. και οι υπόλοιποι 43 στο Ζάππειο.

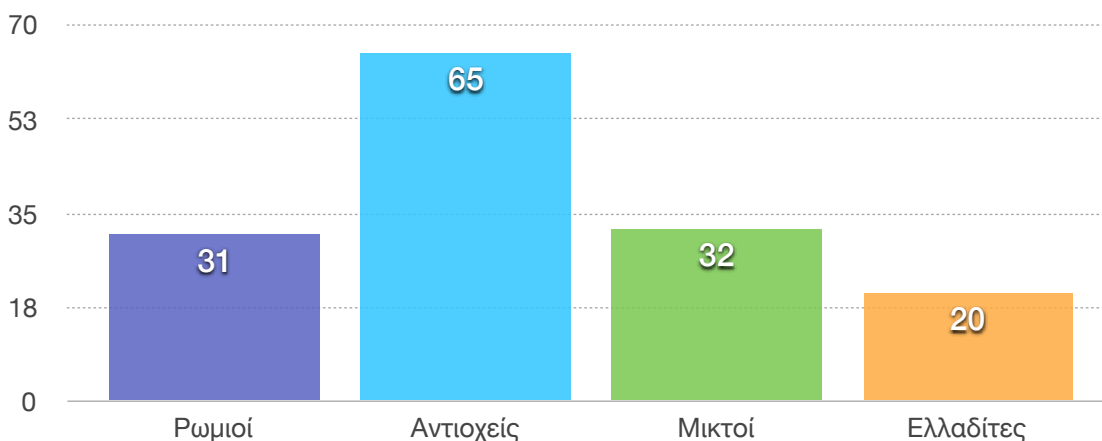
Πίνακας 7 Αναλυτικός κατάλογος μαθητών για το σχ. Έτος 2018-19

Σχολικό έτος 2018-19																				
Αναλυτικός κατάλογος μαθητών ανά σχολείο, τάξη, ομάδα																				
Τά- ξη	Ζάππειο					Ζωγράφειο					Π.Μ.Γ.Σ					Σύνολο				
	ρ	α	μ	ε/ξ	σ	ρ	α	μ	ε/ξ	σ	ρ	α	μ	ε/ξ	σ	ρ	α	μ	ε/ξ	σ
5	3	1	4		8	2	4	4	2	12		6			6	5	11	8	2	32
6		4	4	1	9		1			1		7			7		12	4	1	17
7	1	1	2	1	5		3	2		5	2	6			8	3	10	4	1	18
8		1	3	2	6	2	1		3	6		4			4	2	6	3	5	16
9		2	2	-	4		3		3	6		6			6		11	2	3	16
10	2		1		3		1	2	2	5		4	1		5	2	5	4	2	13
11		1	3		4	2	1		3	6		2			2	2	4	3	3	12
12	1		2	1	4	6	2	1	2	11		4	1		5	7	6	4	3	19
	7	10	21	5	43	12	16	9	15	52	2	39	2		43	31	65	32	20	138

ρ=ρωμοί α=αντιοχείς μ=μικτοί γάμοι ε/ξ=ελλαδίτες, ξένοι μαθητές

Πηγή: Γραφείο εκπαίδευσης Κων/λης

Γράφημα 8 Απεικόνιση κατανομής μαθητικού πληθυσμού ανά ομάδες

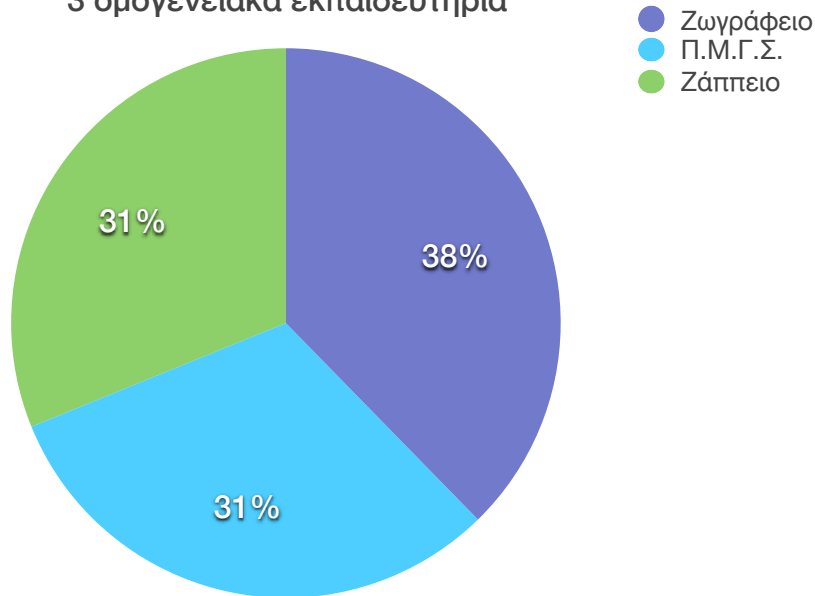


Γ' Μέρος Η Ομογένεια στις μέρες μας

4.6 Στατιστική επεξεργασία των στοιχείων

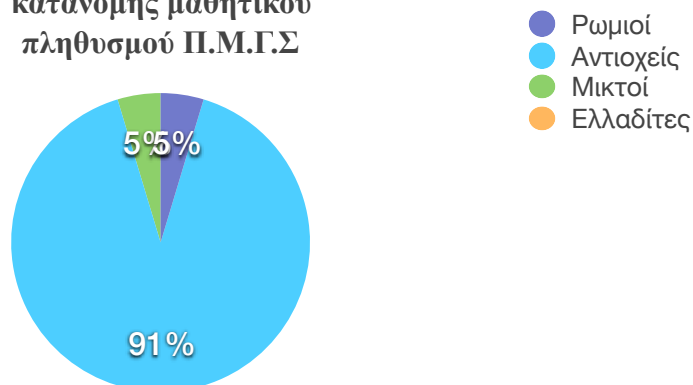
Παρατηρείται ότι οι μαθητές κατανέμονται αριθμητικά σχεδόν ισόποσα στα τρία ομογενειακά εκπαιδευτήρια:

Γράφημα 9 Κατανομή μαθητών στα 3 ομογενειακά εκπαιδευτήρια



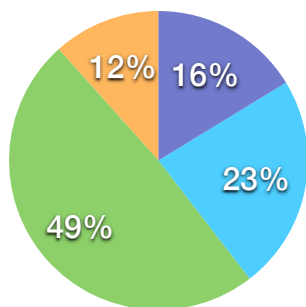
Από την γραφική απεικόνιση καταδεικνύεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των Αντιοχέων μαθητών επιλέγει την Π.Μ.Γ.Σ ενώ το σύνολο σχεδόν των ρωμιών και ελλαδιτών μαθητών τα άλλα δύο ομογενειακά εκπαιδευτήρια.

Απεικόνιση κατανομής μαθητικού πληθυσμού Π.Μ.Γ.Σ



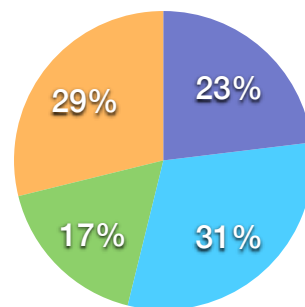
Γ' Μέρος Η Ομογένεια στις μέρες μας

Απεικόνιση
κατανομής
μαθητικού
πληθυσμού
Ζαπείου



- Ρωμιοί
- Αντιοχείς
- Μικτοί
- Ελλαδίτες

Απεικόνιση
κατανομής μαθητικού
πληθυσμού
Ζωγραφείου



- Ρωμιοί
- Αντιοχείς
- Μικτοί
- Ελλαδίτες

Δ' ΜΕΡΟΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1 Εισαγωγή στο πεδίο

Η λειτουργία των εκπαιδευτηρίων ειδικότερα, και η εκπαίδευση γενικότερα έχουν βαρύνουσα σημασία για την πλειοψηφία του ελληνισμού της Πόλης καθώς η επιβίωση της μειονότητας ταυτίζεται από πολλούς με την παρεχόμενη εκπαίδευση και την ελληνομάθεια. Η εκπαίδευση της ρωμαϊκής μειονότητας αποτελεί ζήτημα κεντρικής προτεραιότητας για τα μέλη της.

Σύμφωνα με την έρευνα του S. Akgonul, η οποία εκπονήθηκε το 2000, στους 145 ερωτηθέντες ένα 82% πιστεύει ότι τα μειονοτικά σχολεία είναι ο σημαντικότερος μειονοτικός θεσμός ενώ το 49% θεωρεί την εκπαίδευση ως πρώτο μεγάλο πρόβλημα. Το 40% θεωρεί ότι η εκπαίδευση στα μειονοτικά σχολεία είναι κακής ή πολύ κακής ποιότητας. Το 33% ότι η εκπαίδευση είναι μέτριας ποιότητας κι μόνο ένα 22% θεωρεί ότι είναι καλή (Μάρκου, 2006:28).

2 Προηγούμενες έρευνες για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα ελληνικά μειονοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης

Έρευνες για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα ελληνικά μειονοτικά σχολεία στην Κωνσταντινούπολη δεν συναντήσαμε στη βιβλιογραφική μας μελέτη. Η ομογενειακή παιδεία κατέχει κορυφαία θέση μεταξύ των κρίσιμων για την επιβίωση της πολιτικής Ρωμοσύνης ζητημάτων καθώς αυτή σχετίζεται με τα αναγκαία πνευματικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν την ταυτότητά της, δηλ. την ορθόδοξη χριστιανική πίστη και την ελληνική παιδεία. Τα ζητήματα αυτά ετέθησαν για πρώτη φορά σε δημόσιο διάλογο το 2006, στο πρώτο συνέδριο της ομογένειας, με τίτλο «Συνάντηση στην Πόλη. Το παρόν και το μέλλον», όπου με επιστημονικό και τεκμηριωμένο λόγο έγινε προσπάθεια ψηλάφησης αυτών. Στα πλαίσια του συνεδρίου παρουσιάστηκε η εισήγηση της Μάρκου Κ. για την εκπαίδευση των Ρωμίων της Πόλης στο πλαίσιο του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Σχετικά με έρευνες που αφορούν γενικότερα την ομογενειακή εκπαίδευση επιλέχθηκε το πρόγραμμα Παιδεία Ομογενών με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή Δαμανάκη. Το έργο Παιδεία Ομογενών στοχεύει στη διατήρηση, την καλλιέργεια και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στην ελληνική διασπορά, μέσω της βελτίωσης της παρεχόμενης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Δ' Μέρος Η προβληματική της έρευνας

Σχετικά με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης επιλέχθηκε από την ερευνήτρια το ερευνητικό πρόγραμμα Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων (1997-2004) με επιστημονική υπεύθυνη την καθηγήτρια Φραγκουδάκη. Το πρόγραμμα την διετία 2002-2004 παρήγαγε το Κλειδιά και Αντικλειδιά, ένα επιμορφωτικό υλικό που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και αφορά θέματα μεθοδολογίας, κοινωνικοπολιτισμικού περιεχομένου και ταυτότητας-ετερότητας.

3 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει, να σκιαγραφήσει αδρομερώς και να αποτιμήσει τα εκπαιδευτικά δεδομένα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα μειονοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης . Η έρευνα διήρκησε συνολικά 10 μήνες (Μάρτιος 2018-Δεκέμβριος 2019).

Από το γενικό σκοπό απορρέουν και οι παρακάτω επιμέρους στόχοι:

- Ο εντοπισμός των σημαντικότερων παθογενειών που ταλανίζουν τα ομογενειακά εκπαιδευτήρια.
- Η παρουσίαση των σημαντικότερων θεμάτων που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς.
- Η διερεύνηση των αναγκών των μαθητικών ομάδων που αποτελούν το μαθητικό δυναμικό των σχολείων .

3.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ζητήματα στα οποία επικεντρώθηκε η ερευνητική μας προσπάθεια, με τη μορφή ερωτημάτων που θα έπρεπε να απαντηθούν είναι τα ακόλουθα:

1ος θεματικός άξονας. Παθογένειες

1. Είστε ικανοποιημένος από τις υποδομές του σχολείου;
2. Ποια θεωρείτε τα σημαντικότερα πρόβληματα στα σχολεία;
3. Ποιες είναι οι σχέσεις με τον Τούρκο υποδιευθυντή και εκπαιδευτικούς;

2ος θεματικός άξονας. Εκπαιδευτικοί

1. Νιώθετε ότι το βάρος έχει πέσει στους εκπαιδευτικούς;
2. Πώς διαχειρίζεστε τάξεις με Ρωμιούς, Αντιοχείς και Ελλαδίτες μαθητές;

Δ' Μέρος Η προβληματική της έρευνας

3. Είναι δύσκολη η προετοιμασία μαθητών στα ελληνικά για τις εξετάσεις εισαγωγής τους σε τουρκικά πανεπιστήμια;
4. Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
5. Ποια είναι η άποψή σας για τα σχολικά εγχειρίδια;

3ος θεματικός άξονας. Μαθητικό δυναμικό

1. Τι ισχύει για τους μαθητές που τα ελληνικά είναι δεύτερη γλώσσα ή ξένη γλώσσα;
2. Θεωρείτε ότι το πρόβλημα της ελληνομάθειας έχει εξομαλυνθεί σε σχέση με τις αρχές του 2000, όταν ήρθαν μαζί οι Αντιοχείς μαθητές;;
3. Τι ισχύει για τους Ελλαδίτες μαθητές;

Τα παραπάνω ερωτήματα χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν τις κατευθύνσεις στις οποίες υπάρχει πρόθεση να κινηθεί η έρευνα, «δίνουν το στίγμα» για το είδος των δεδομένων που επιδιώκεται να συλλεγούν και, ενδεχομένως, κινητροδοτούν τους συμμετέχοντες και τον ίδιο τον ερευνητή. Δεν αποκλείουν, πάντως, τη δυνατότητα να τροποποιηθούν, αν κριθεί ότι αυτό επιβάλλεται από τις συνθήκες και το διαθέσιμο υλικό στην πορεία της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

4 Μεθοδολογικές αναφορές

Με την πλατιά σημασία της λέξης, έρευνα σημαίνει κάθε ενέργεια που αποσκοπεί στη σκόπιμη συλλογή πληροφοριών. Ειδικότερα, επιστημονική έρευνα είναι η συστηματική προσπάθεια κατανόησης, που υποκινείται από κάποια ανάγκη ή κάποια συνειδητή δυσκολία και η οποία στρέφεται προς τη μελέτη ενός πολύπλοκου φαινομένου το διαφέρον του οποίου ξεπερνά τις άμεσες και προσωπικές ανησυχίες του ερευνητή (Βάμβουκας, 2010: 79). Στις κοινωνικές επιστήμες η έρευνα αποκτά συγκεκριμένη έννοια και συγκεκριμένα αφορά στη «συστηματική και δόκιμη εφαρμογή των αρχών μιας επιστήμης της συμπεριφοράς στα προβλήματα των ανθρώπων μέσα στα κοινωνικά τους περιβάλλοντα», ενώ η εκπαιδευτική έρευνα συνιστάται στην «εφαρμογή αυτών των ίδιων αρχών στα προβλήματα διδασκαλίας και μάθησης μέσα στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και στη διασάφηση των ζητημάτων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με αυτές» (Cohen, et al., 2007: 76).

Δ' Μέρος Η προβληματική της έρευνας

Ως προς το είδος, οι έρευνες διακρίνονται σε εκείνες που συγκεντρώνουν ποσοτικά δεδομένα και σε εκείνες που συγκεντρώνουν ποιοτικά δεδομένα. Κύρια χαρακτηριστικά των ποσοτικών ερευνών είναι η εξασφάλιση φυσιολογικής ροής και ο μη κατευθυνόμενος από τον ερευνητή χαρακτήρας (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008: 75). Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής αποκτά ρόλο ενεργό, καθώς πέρα από την συλλογή και καταγραφή των δεδομένων οφείλει να τα συνδυάσει με τρόπο λογικό και να τα ερμηνεύσει, γεγονός που προσδίδει στο συγκεκριμένο είδος ερευνών σχετική υποκειμενικότητα (Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2008: 75).

Η ερευνητική διαδικασία έχει ως αφορμή ένα προβληματισμό και προσπαθεί να απαντήσει σε ένα ερευνητικό ερώτημα. Ένας ερευνητής καλείται να σχεδιάσει τη μεθοδολογία που θα υιοθετήσει σε σχέση με τον προβληματισμό του και σε συνάρτηση με το υπό εξέταση πεδίο και θέμα του. Η μεθοδολογία έρευνας αναφέρεται στις παραμέτρους της ερευνητικής προσπάθειας του ερευνητή, οι οποίες αφορούν στις γενικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, στις μεθόδους, στις τεχνικές, στα μέσα, στα υλικά και στις διαδικασίες που θα επιλέξει για τη διεξαγωγή της έρευνας του (Δημητρόπουλος, 2004).

4.1 Η ποιοτική έρευνα

Βασικό διακριτό στοιχείο της ποιοτικής έρευνας είναι η αποστασιοποίησή της από τη διαδικασία επιβεβαίωσης ερευνητικών υποθέσεων. Τα ευέλικτα ερευνητικά σχέδια που εφαρμόζονται σε αυτού του τύπου τις μελέτες, επιτρέπουν στους μελετητές να αναζητήσουν τις διάφορες εκφάνσεις μιας πραγματικότητας που διαρκώς μεταβάλλεται. Επιδιώκουν δηλαδή τη διερεύνηση των φαινομένων καταγράφοντας και αναλύοντας τις εμπειρίες και την οπτική των ίδιων των διαμορφωτών της ρέουσας πραγματικότητας. Έτσι, ενδιαφέρον παρουσιάζουν όχι μόνο οι αντιπροσωπευτικές απόψεις αλλά και οι αποκλίνουσες (Τσιώλης, 2011). Σημασία στην ποιοτική έρευνα δεν έχει η ποσότητα και συχνότητα εμφάνισης των ερευνητικών δεδομένων αλλά η κατανόηση, από τον ερευνητή, του πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το φαινόμενο που ερευνάται, ώστε να καταστεί εφικτή η ανακάλυψη αιτιωδών και αλληλεπιδραστικών σχέσεων μεταξύ περιβάλλοντος και ανθρώπινης συμπεριφοράς. Αλλά και ο ίδιος ο μελετητής, με τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα, τις μεθόδους που θα επιλέξει, τις αντιλήψεις και αξίες του, είναι δυνατό να οδηγηθεί σε συμπεράσματα που θα αποκλίνουν από την αντικειμενική πραγματικότητα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Οι παράμετροι αυτές καθιστούν πολύ σημαντική τη διαδικασία επιλογής των ερευνητικών μεθόδων.

Δ' Μέρος Η προβληματική της έρευνας

Ανάλογα με το αντικείμενο της έρευνας, τα μέσα και τον τρόπο επεξεργασίας των δεδομένων, διακρίνονται τα ακόλουθα είδη ποιοτικών ερευνών: μελέτη περίπτωσης, συγκριτική μελέτη, μελέτη ανασκόπησης, μακροχρόνια έρευνα, έρευνα-δράση, εθνογραφική έρευνα, έρευνα θεμελιωμένης θεωρίας, βιογραφία και φαινομενολογική έρευνα. (Cohen, Manion, & Morrison, 2007· Σαραφίδου, 2011)

4.2 Η φαινομενολογική έρευνα

Η φαινομενολογική έρευνα αποδέχεται ως πραγματικότητα ότι τα δεδομένα που συλλέγονται από συνεντεύξεις και παρατηρήσεις εμβαπτίζονται προηγουμένως στη συνείδηση, τόσο του ατόμου που συμμετέχει στην έρευνα και παρέχει τις εμπειρίες του, όσο και του ερευνητή που τα αξιοποιεί. Αυτός οφείλει να γνωρίζει ότι ενδέχεται να εκτεθεί στις πιο υποκειμενικές ερμηνευτικές εκφάνσεις των παρατηρούμενων φαινομένων, κάθε φορά που καλεί τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις προσωπικές τους σκέψεις σε σχέση με τη δική τους εμπλοκή (Σαραφίδου, 2011).

Η μελέτη μας, ως διαδικασία που αποσκοπεί στη δημιουργία νοημάτων, τα οποία αναφέρονται στο θέμα «Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα μειονοτικά σχολεία της Κων/λης», μέσα απ' την ανάλυση δεδομένων που προέρχονται κατά κύριο λόγο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, συγκαταλέγεται στις φαινομενολογικές έρευνες. Ως τέτοια, αντλεί το σύνολο των μεθοδολογικών της χαρακτηριστικών από τα προσφερόμενα, για το συγκεκριμένο είδος, των ποιοτικών μελετών.

4.3 Το Δείγμα της έρευνας

Ο υπολογισμός του δείγματος της έρευνας ταλαιπωρεί πολύ συχνά τους νέους ερευνητές (Cohen et al., 2007:150). Δεν υπάρχει σαφής απάντηση στο πώς προσδιορίζει κανείς το δείγμα της έρευνάς του, καθώς αυτό βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τους σκοπούς της έρευνας και την ιδιαίτερη φύση του πληθυσμού στόχου, του συνολικού δηλαδή πληθυσμού που βρίσκεται υπό μελέτη (Cohen et al., 2007:151). Ειδικά για το μέγεθος του δείγματος, ωστόσο, σε ό,τι αφορά τις ποιοτικές φαινομενολογικές έρευνες, δεν υπάρχουν σαφείς περιορισμοί. Οι μελετητές συμφωνούν ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων έχει σχετική σημασία όταν ικανοποιείται η απαίτηση για πλουραλισμό, ιδίως στις περιπτώσεις που η ιδιαιτερότητα του θέματος ευνοεί τον υποκειμενισμό.

Δ' Μέρος Η προβληματική της έρευνας

Δεδομένου ότι μια απογραφή των αντιλήψεων του πληθυσμού στόχου, δηλαδή μια καταγραφή του συνόλου των ατόμων που απαρτίζουν τον πληθυσμό – στόχο, αποτελεί εγχείρημα εξαιρετικά δύσκολα πραγματοποιήσιμο, επιλέχθηκε ένα μέρος του πληθυσμού αυτού, το οποίο συνιστά το δείγμα της έρευνας. Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούν 8 εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα μειονοτικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κων/λη στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα οι οποίοι αριθμούν συνολικά 38 άτομα, σε ένα σύνολο 3 σχολείων. Από αυτούς 3 έχουν και το ρόλο του διευθυντή. Ο αριθμός τελικά συμπληρώθηκε με τη συμμετοχή του Συντονιστή Εκπαίδευσης. Το τελικό δείγμα λοιπόν αριθμεί τα 9 άτομα.

4.4 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Έπειτα από τη διατύπωση του γενικού σκοπού και των επιμέρους στόχων επιλέχθηκε ως καταλληλότερο μέσο για τη συλλογή των δεδομένων η συνέντευξη. Η συνέντευξη είναι ένα από τα κυριότερα εργαλεία συλλογής δεδομένων της ποιοτικής έρευνας.

Ως προς το είδος, η συνέντευξη μπορεί να είναι διαγνωστική, θεραπευτική, συμβουλευτική, και ερευνητική (Βάμβουκας, 1998: 229-232). Με τον όρο ερευνητική συνέντευξη εννοούμε την συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με σκοπό την απόκτηση πληροφοριών σχετικών με την έρευνα, και επικεντρώνεται σε περιεχόμενα καθορισμένα από τους στόχους της έρευνας, με συστηματική περιγραφή και ερμηνεία (Cohen & Manion, 1994: 374). Πιο συγκεκριμένα το υποκείμενο καλείται να απαντήσει σε μια σειρά προκαθορισμένων ερωτήσεων οι οποίες καλύπτουν διάφορες όψεις του θέματος, η εκφώνηση τους μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με τις απαντήσεις του συνεντευξιζόμενου (Βάμβουκας, 1998: 235-236).

Διάκριση γίνεται επίσης ανάμεσα σε δομημένη, ημιδομημένη και σε λιγότερο δομημένες μορφές. Στην ημιδομημένη (όπως η δική μας), το υποκείμενο έχει αρκετή πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεών του, ο ερευνητής περιορίζει στο ελάχιστο τις παρεμβάσεις του, αλλά φροντίζει να κατευθύνει τον ερωτώμενο να μιλά για θέματα που ο σκοπός της έρευνας επιτάσσει (Βάμβουκας, 1998: 232).

Οι ανοιχτού τύπου συνεντεύξεις, σε αντιδιαστολή με τις κλειστού τύπου, επιτρέπουν, αφενός στα μέλη του δείγματος να εκφραστούν μέσα από τη δική τους οπτική γωνία και όχι μέσα από την

Δ' Μέρος Η προβληματική της έρευνας

οπτική των προσχεδιασμένων ερωτήσεων του συνεντευκτή, αφετέρου στον ερευνητή να εξετάσει ένα θέμα βαθύτερα με πρόσθετες ερωτήσεις ώστε να γίνει μια επαρκέστερη ερμηνεία των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση που υποβάλλεται (Goode και Hatt, 1952: 186).

4.5 Οι συνεντεύξεις

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, κάθε μέλος του δείγματος συμμετείχε σε μια ατομική συνέντευξη. Οι ερωτήσεις που έγιναν είχαν ως σκοπό να αποσπάσουν πληροφορίες για το θέμα της έρευνας. Πριν τη συνέντευξη, η ερευνήτρια επικοινωνούσε τηλεφωνικά ή και με προσωπική της παρουσία με τα υποψήφια υποκείμενα όπου εξηγούσε ποια ήταν και ποιος ο σκοπός της, εξακρίβωνε αν ήταν διατεθειμένα να λάβουν μέρος στην έρευνα. Για να είναι άνετα τα μέλη του δείγματος, το κάθε ένα είχε την επιλογή να διαλέξει την ημέρα, την ώρα και τον τόπο όπου θα γινόταν η συνέντευξη. Η ερευνήτρια μετακινήθηκε προς τα άτομα για όλες τις συνεντεύξεις. Οι δύο από τις εννέα έγιναν στα σπίτια των μελών του δείγματος, ενώ οι υπόλοιπες επτά έγιναν στο χώρο της εργασίας τους. Κάθε συνέντευξη γινόταν σε χώρο όπου η συνεντεύκτρια και ο συνεντευξιαζόμενος ήταν μόνοι, ώστε να μπορεί να διεξαχθεί απερίσπαστα η συνέντευξη, να μπορεί το άτομο να συγκεντρωθεί στις ερωτήσεις της συνεντεύκτριας και να μπορεί να εκφραστεί με άνεση.

Για την καλύτερη και βαθύτερη διερεύνηση του θέματος, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η συνέντευξη ήταν ημιδομημένη. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν από 15 έως 90 λεπτά. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν για να υποβληθούν σε επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων.

Προτού παρουσιαστεί η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, πρέπει να σημειωθεί ότι για να εξασφαλιστεί η προστασία της ιδιωτικότητας των μελών του δείγματος, τηρήθηκε απόλυτη ανωνυμία σε όλα τα στάδια της έρευνας (π.χ. στο στάδιο της συλλογής των στοιχείων, της ανάλυσης, της διάχυσης των αποτελεσμάτων κτλ.). Για το σκοπό αυτό, δόθηκε σε κάθε άτομο ένας αριθμητικός κώδικας, π.χ. Σ1, Σ2, Σ3 κ.λπ.

4.6 Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση την ανάλυση περιεχομένου. Μετά από την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων και της απομαγνητοφώνησης τα

Δ' Μέρος Η προβληματική της έρευνας

δεδομένα υποβλήθηκαν, βάσει του σκοπού της έρευνας, σε ποιοτική ανάλυση. Το πρώτο στάδιο επεξεργασίας ήταν η κωδικοποίηση, όπου ο όγκος των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων εξετάστηκε «λέξη προς λέξη» και κωδικοποιήθηκε. Αυτό επέτρεψε στην ερευνήτρια να συγκεντρώσει και να ταξινομήσει όλα τα σημαντικά στοιχεία των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος και να μειώσει τον όγκο των δεδομένων σε επεξεργάσιμες μονάδες. Το επόμενο στάδιο ήταν η ταξινόμηση των δεδομένων. Το κάθε κωδικοποιημένο κομμάτι των συνεντεύξεων ταξινομήθηκε στην ανάλογη ενότητα (Παθογένειες-εκπαιδευτικοί-μαθητικό δυναμικό).

5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Η εγκυρότητα (validity) και η αξιοπιστία (reliability) αποτελούν δύο έννοιες οι οποίες είναι στενά συνυφασμένες μεταξύ τους οφείλουν να χαίρουν ιδιαίτερης προσοχής κατά τη διάρκεια μιας ερευνητικής διαδικασίας.

5.1 Εγκυρότητα έρευνας

Συνοπτικά, η εγκυρότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση ώστε η έρευνα να έχει όντως αξία, να μπορεί δηλαδή ένα συγκεκριμένο ερευνητικό όργανο να μετρήσει όντως αυτό για το οποίο έχει σχεδιαστεί (Cohen et al., 2007:175). Η εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό που ένα όργανο μέτρησης φαίνεται ότι μετρά αυτό που θεωρείται ότι μετρά (Παπαναστασίου, 1994, σελ. 49). Διεξήχθη μια δοκιμαστική συνέντευξη προς αξιολόγηση του εργαλείου. Ως αποτέλεσμα αυτών των διεργασιών, έγιναν κάποιες τροποποιήσεις στον οδηγό συνέντευξης προτού χρησιμοποιηθεί στα μέλη του δείγματος.

5.2 Αξιοπιστία έρευνας

Η αξιοπιστία αναφέρεται στο βαθμό που ένα εργαλείο μέτρησης δίνει τα ίδια αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ενός χαρακτηριστικού γνωρίσματος που έχουν τα ίδια άτομα κάτω από τις ίδιες συνθήκες (Παπαναστασίου, 1994: 51).

Στην παρούσα μελέτη, η ερευνήτρια εξήγησε στο κάθε μέλος του δείγματος ποια είναι και ποιος ο σκοπός της ώστε να πειστούν για τη σοβαρότητα της εργασίας και να δώσουν αληθινά και έγκυρα στοιχεία. Για τον ίδιο σκοπό, τους εξήγησε τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει η χρήση των πληροφοριών που θα συλλέγονταν από την συνέντευξη και τέλος, τα διαβεβαίωσε πως τα δεδομένα θα παραμείνουν αυστηρά απόρρητα και πως με κανέναν τρόπο δεν θα γίνει γνωστή η ταυτότητά τους.

Δ' Μέρος Η προβληματική της έρευνας

Ακολουθώντας τον οδηγό συνέντευξης, η ερευνήτρια απηύθυνε τις ίδιες ερωτήσεις σε όλα τα μέλη του δείγματος. Επειδή όμως ο οδηγός ήταν ημιδομημένος, υπήρχε η δυνατότητα να συζητηθούν και άλλα συναφή θέματα. Επίσης, καταγράφηκε μετά από κάθε συνέντευξη, η τοποθεσία της και άλλοι παράγοντες σχετικοί με τη διεξαγωγή της.

Ε' ΜΕΡΟΣ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1 Αποτελέσματα της έρευνας

Προτού παρουσιαστούν τα αποτελέσματα θα πρέπει να σημειωθεί ότι η περιορισμένη βιβλιογραφία πάνω στο θέμα καθιστά την παρούσα έρευνα μια πρώτη προσπάθεια προσέγγισης, εξέτασης και κατανόησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα ελληνικά μειονοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης.

1.1 1ος Θεματικός άξονας Παθογένειες

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα στο σύνολό τους υποστηρίζουν ότι η υποδομή των εκπαιδευτηρίων είναι ικανοποιητική και συμβάλλει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Δύο είναι τα κυριότερα προβλήματα που εντοπίζονται από τους συμμετέχοντες ως τα βασικότερα προβλήματα των μειονοτικών σχολείων της Πόλης: το δημογραφικό πρόβλημα και ο βαθμός ελληνομάθειας των μαθητών. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα είναι ο ανταγωνισμός των σχολείων για την ανεύρεση μαθητών. Η ελάττωση του αριθμού των μαθητών και ο ενδεχόμενος κίνδυνος κλεισίματος των εκπαιδευτηρίων είναι η γεννεσιουργός αιτία του ανταγωνισμού. Τέλος ως προς τις σχέσεις με τον Τούρκο υποδιευθυντή και τους Τούρκους εκπαιδευτικούς όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι η κατάσταση έχει βελτιωθεί σε σχέση με το παρελθόν αφού οι περισσότεροι έχουν να θυμηθούν τα παλαιότερα δύσκολα χρόνια και τις πιέσεις που δέχτηκαν χωρίς όμως να γίνεται αναφορά σε εκπαιδευτική συνεργασία και κοινές πρακτικές.

- Είστε ικανοποιημένοι από τις υποδομές του σχολείου;

...ανταποκρίνονται στις βασικές ανάγκες της καθημερινότητας... (Σ6)... βεβαίως και η σχολική εφορεία μας παρέχει ό,τι χρειαζόμαστε... (Σ2)... Ναι. Τα σχολεία έχουν αίθουσα τελετών, πιάνο, σχολικό και φαγητό... (Σ8)... Υπάρχει αίθουσα δραστηριοτήτων, γυμναστήριο, εργαστήρια... (Σ3)
... Δεν υπάρχει πρόβλημα υποδομών... (Σ4)

- Ποια θεωρείτε τα σημαντικότερα πρόβλήματα;

... η έλλειψη μαθητών, πρέπει να αυξηθούν οι μαθητές πρέπει να σταματήσει τα παιδιά να πηγαίνουν σε ξένα σχολεία... (Σ3)... ο αριθμός των μαθητών μας είναι πολύ χαμηλός. Θα θέλαμε να μπορούμε να εκπαιδύσουμε περισσότερους ανθρώπους... (Σ6) ...είναι άσχημο να βλέπεις μια τάξη με δύο, με τρία ή με τέσσερα παιδιά... (Σ8)... το δημογραφικό, έχουμε μείνει πολύ λίγοι... (Σ2)...

Ε' Μέρος Αποτελέσματα και συμπεράσματα

...τα παιδιά μιλούν τη γλώσσα μόνο στα σχολεία...(Σ7)... η ελληνομάθεια...(Σ9)...φυσικά η γλώσσα τα παιδιά δεν είναι μαθημένα να μιλάνε ελληνικά...(Σ3)...στα ελληνόπουλα που ερχόντουσαν εδώ πέρα δεν υπήρχε γλωσσικό πρόβλημα, μετά το 2000 άρχισαν να έρχονται περισσότερα παιδιά από την Αντιόχεια, δημιουργήθηκε πρόβλημα, διότι χρησιμοποιούν την τουρκική γλώσσα...(Σ4)...εμείς πέρα από το μειονοτικό έχουμε και τα παιδιά της Αντιόχειας... καλά καλά και οι ρωμιοί όλοι δεν μιλάνε τα ελληνικά στο σπίτι τους....(Σ5)...τα ελληνικά είναι η γλώσσα μόνο του σχολείου για τα περισσότερα παιδιά...(Σ9)

...οι ανταγωνισμοί μεταξύ των σχολείων οι οποίοι επεκτείνονται εξαιτίας του δημογραφικού. Λειτουργούμε τα σχολεία ως κλειστά φέουδα...(Σ1)...περισσότερο φυσικά γίνεται από μόνο του. Γιατί βλέπεις ο πατέρας είναι ζωγραφιάτης θέλει το παιδί του να το βάλει εκεί...(Σ2)...πρέπει να γίνει ίση κατανομή για να επιβιώσουν τα σχολεία...(Σ3)... πρέπει να είμαστε ειλικρινείς και να συμφωνήσουμε και να τηρήσουμε την ίση κατανομή...(Σ9)... υπάρχει ένα είδος ρατσισμού. Υπάρχει μια ομάδα που δεν θέλει τα παιδιά της να βρίσκονται μαζί με τα παιδιά της Αντιόχειας επειδή είναι οικονομικά και μορφωτικά σε χαμηλότερο επίπεδο και δεν θέλουν να συνυπάρχουν. Η μειονότητα η Αντιοχειανή ζει δυο φορές τον όρο μειονότητα...(Σ1)...υπάρχουν ανταγωνισμοί για τους μαθητές...(Σ9)...η προπαγάνδα των άλλων Σχολών δημιούργησε αυτό και άρχισε να αυξάνεται ο αριθμός των Αντιοχέων στη Σχολή μας...(Σ4)... ο ανταγωνισμός των σχολείων είχε ως αποτέλεσμα να χρεωθεί η ΜΓΣ όλους τους Αντιοχείς. Το σύστημα επειδή νοσούσε οδήγησε τα παιδιά εκεί...(Σ5)

- Ποιες είναι οι σχέσεις με τον Τούρκο υποδιευθυντή και εκπαιδευτικούς;

...είναι πάρα πολύ καλές οι σχέσεις. Ο υποδιευθυντής είναι συνεργάσιμος και καταλαβαίνει τις ιδιαιτερότητες του σχολείου...(Σ6)... τα τελευταία χρόνια μας φέρονται με τον καλύτερο τρόπο. Τα παλαιότερα χρόνια δεν ήταν το ίδιο...(Σ2)... από το 2000 και μετά υπάρχει μια πιο ελαστική αντιμετώπιση των ομογενειακών σχολείων. Έχουν δώσει περιθώρια...(Σ1)...υπάρχει θετικό κλίμα που έγινε καλύτερο από το 2000 και μετά. Τότε επιλέγανε τους καθηγητές μέσα από μια συγκεκριμένη ομάδα. Υπήρχε σκληρή πολιτική... Είχαμε πιέσεις, ο υποδιευθυντής πριν το 99 ήταν το μάτι και το αυτί του τουρκικού κράτους τώρα είναι πολύ καλύτερα...(Σ5)

1.2 2ος θεματικός άξονας Εκπαιδευτικοί

Ε' Μέρος Αποτελέσματα και συμπεράσματα

Με ιδιαίτερη έμφαση οι συμμετέχοντες επισημαίνουν τις κατηγορίες που δέχονται για την ποιότητα της δουλειάς τους. Από τους συμμετέχοντες καταγράφονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν για να εντάξουν σε συγκεκριμένες τάξεις μαθητές που δεν διαθέτουν την κατάλληλη γλωσσική επάρκεια. Η έλλειψη κατάλληλων σχολικών εγχειριδίων και μιας κατάλληλης μεθόδου για τη διδασκαλία σε δίγλωσσα παιδιά συνιστά ένα σοβαρό πρόβλημα. Κυρίως οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με φωτοτυπίες και ακολουθούν ο καθένας διαφορετική μέθοδο και ύλη. Η επιμόρφωση πάνω σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εξακολουθεί να είναι ζητούμενο καθώς ελάχιστοι, κυρίως φιλόλογοι έχουν επιμορφωθεί.

- Νιώθετε ότι το βάρος έχει πέσει στους εκπαιδευτικούς;

...Ναι τα μειονοτικά σχολεία έχουν ιδιαιτερότητες...(Σ7)... είμαστε αυτοί που δεχόμαστε κατηγορίες για την ελληνομάθεια των μαθητών...(Σ8)...πέταξαν μια καυτή πατάτα στους εκπαιδευτικούς. Είμαστε ο ευκολότερος στόχος...(Σ5)... μπορούμε να πετάξουμε τις ευθύνες στον καθηγητή και να γίνει εξιλαστήριο θύμα...(Σ2)...οπωσδήποτε, διότι έχει να αντιμετωπίσει παιδιά τα οποία εννοείται δυσκολεύονται να κατανοήσουν αυτά που τους λες...(Σ3)

- Πώς διαχειρίζεστε τάξεις με Ρωμιούς, Αντιοχείς και Ελλαδίτες μαθητές;

...δημιουργούνται πάρα πολλά προβλήματα. Όταν σε μια τάξη έχεις τρία επίπεδα βγάλε άκρη...(Σ4)...Αδύνατον κάτι είναι...(Σ5)... είναι φαύλος κύκλος...(Σ7)... εδώ μιλάμε για διαφορετικά επίπεδα μπορείς να παρατήσεις κάποιο παιδί;...(Σ3)...άλλο ένα σοβαρό πρόβλημα όποιος το ζει το καταλαβαίνει...(Σ6)...είναι εξαιρετικά δύσκολο...(Σ9)

- Είναι δύσκολη η προετοιμασία μαθητών στα ελληνικά για τις εξετάσεις εισαγωγής τους σε τουρκικά πανεπιστήμια;

... δύσκολο δεν είναι. Όταν κάνω φυσική ακολουθώ το τουρκικό αναλυτικό πρόγραμμα. Και η ορολογία είναι 100 λέξεις. Δεν υπάρχει πρόβλημα. Και οι εξετάσεις είναι συμπλήρωσης κενών...(Σ5)...αν γνωρίζετε τα μαθηματικά στα ελληνικά, τα γνωρίζετε και στα τουρκικά...(Σ2)... ελληνικές λέξεις είναι οι περισσότερες και τα παιδιά που εκφράζουν πως δυσκολεύονται νομίζω πως δεν είναι ειλικρινή...(Σ2)... δεν δυσκολεύονται γιατί οι καθηγητές λέμε τις ορολογίες στην τουρκική γλώσσα...(Σ8)...συνηθίζουν να πηγαίνουν και σε φροντιστήριο τα παιδιά μας στην 11η και στη 12η...(Σ4)...έχουμε και φροντιστηριακά μαθήματα με τούρκους καθηγητές μετά το σχολείο. Έτσι προετοιμάζονται και είχαμε καλά αποτελέσματα...(Σ3)...πρέπει να έχουν μαθήματα στα ελληνικά (Σ9)

Ε' Μέρος Αποτελέσματα και συμπεράσματα

- Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

...κανένας καθηγητής από αυτούς που δουλεύουν στα δικά μας τα σχολεία δεν έχει διδαχθεί στα πανεπιστήμια(τουρκικά) το θέμα που αναφέρετε...(Σ7)... σεμινάρια επίσημα δεν οργανώθηκαν ποτέ από το ελληνικό κράτος. Κάποια στιγμή έκανε το υπουργείο Εξωτερικών για δικούς του λόγους στο Σισμανόγλειο. Ήρθαν κάποιες αξιολογες εκπαιδευτριες...εμείς θέλοντας να καλύψουμε το κενό καλέσαμε την κ. Χατζηπαναγιωτίδου η οποία με τους συνεργάτες της φρόντισαν και ήρθαν εδώ πέρα γύρω στις 7-8 φορές και μας έκαναν σεμινάρια με δική της πρωτοβουλία και κάποιοι φιλοξενηθήκαμε στην Κύπρο...(Σ1)... κάποιιοι ,όχι όλοι, φιλόλογοι και δάσκαλοι...(Σ2)... από την Κρήτη ήρθαν κάποιιοι και μας επιμόρφωσαν και μας πρότειναν υλικό... (Σ4)...δεν έχει γίνει και κάποιο σοβαρό εκπαιδευτικό πρόγραμμα... (Σ8)... Δεν έχουν γίνει. Και η διγλωσσία εδώ και τρία τέσσερα χρόνια είναι. Λέγαμε ότι δεν προχωράει, το βλέπαμε ότι χρειάζεται κάτι διαφορετικό...(Σ5)...οι παλιοί Κων/τες επιμένανε στο σύστημα το κανονικό νομίζοντας ότι όλων η μητρική γλώσσα είναι τα ελληνικά ενώ αυτά τα παιδιά τη γλώσσα τη μαθαίνουν στο σχολείο και τη χρησιμοποιούν μόνο στο σχολείο...(Σ9)...είχαμε κατά διαστήματα. Και στην Κρήτη, και στη Θεσσαλονίκη. Το 97 είχα πάει ένα μήνα το καλοκαίρι στο ΑΠΘ μετά στην Κρήτη δύο μεγάλα σεμινάρια ενός μηνός και εδώ στο Σισμανόγλειο...(Σ6)...κάποιοι φιλόλογοι φιλοξενήθηκαν στην Πάφο και εκεί έγιναν μαθήματα επιμορφωτικά...(Σ3)

- Ποια είναι η αποψη σας για τα σχολικά εγχειρίδια;

...η απουσία βιβλίων δημιουργεί πρόβλημα στους φιλολόγους...(Σ6)...τα παιδιά ζητάνε βιβλία και όχι φωτοτυπίες...(Σ8)...πρέπει να γίνει κάτι με τα βιβλία χρειάζονται βιβλία για τον μαθητή που μαθαίνει τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα...(Σ4)...είναι απαράδεκτο να διδάσκονται τα ελληνικά με τα βιβλία που χρησιμοποιούν τα ελληνόπουλα στην Ελλάδα...(Σ1)... η σειρά Μαργαρίτα είναι μια δεύτερη ευκαιρία για να μπορείς να κάνεις κάτι άλλο αλλά εγώ συνήθως κάνω τα βιβλία του οργανισμού τα οποία βέβαια απλοποιώ...(Σ6)

1.3 3ος θεματικός άξονας Μαθητικό Δυναμικό

Σχετικά με το μαθητικό δυναμικό, κυρίαρχο ζήτημα είναι ότι σχεδόν τα 2/3 του μαθητικού δυναμικού προέρχεται από μη ελληνόγλωσσο περιβάλλον. Παρατηρήθηκε η επικράτηση της τουρκικής ως γλώσσας συνεννόησης μεταξύ των παιδιών. Σε σύγκριση με τις αρχές του 2000 οι συμμετέχοντες επισημαίνουν ότι η κατάσταση πλέον έχει βελτιωθεί αφού η πλειοψηφία των σημερινών μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν ξεκινήσει τη φοίτηση από τον άτυπο

Ε' Μέρος Αποτελέσματα και συμπεράσματα

ελληνικό παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο. Τέλος καταγράφεται το βασικό πρόβλημα των Ελλαδιτών μαθητών που είναι η μη χορήγηση απολυτηρίου αλλά μιας βεβαίωσης σπουδών.

- Τι ισχύει για τους μαθητές που τα ελληνικά είναι δεύτερη ή ξένη γλώσσα;

...τα παιδιά αυτά πρέπει να γνωρίζουν τα ελληνικά και μετά να ξεκινάνε στα σχολεία μας...(Σ6)... τα παιδιά αυτά σε περίπτωση που δεν γνωρίζουν ή δεν ξεκινάνε από το νηπιαγωγείο πρέπει να υπάρχουν τάξεις υποδοχής ή προκαταρκτικές τάξεις...(Σ3)...στη σχολή μας έχουμε έναν μεγάλο αριθμό Αντιοχέων μαθητών αλλά εμάς δεν μας πειράζει καθόλου αυτό...(Σ2)...αυξήθηκαν οι Αντιοχείς και οι Ρωμιοί οι περισσότεροι προέρχονται από μικτούς γάμους και δεν χρησιμοποιούν τα ελληνικά στο σπίτι...(Σ5)...η σύμτηξη δεν έπιασε και φταίνε οι δικοί μας, οι ρωμιοί. Δεν μιλούν καθόλου τα ελληνικά εκτός σχολείου...(Σ5)...τα παιδιά της Αντιόχειας δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να παίρνουν φροντιστηριακά μαθήματα στα ελληνικά...(Σ3)... το παιδί τα ελληνικά τα συναντά μόνο στο σχολείο και περιορισμένα...(Σ9)...το καλοκαίρι είναι ο μεγαλύτερός μας εχθρός στο γλωσσικό μας ζήτημα. Όταν γυρίζουν στο σχολείο τα έχουν ξεχάσει...(Σ4)...τα 2/3 του μαθητικού μας δυναμικού προέρχεται από μη ελληνόγλωσσο περιβάλλον. Γνωρίζουμε πολλές οικογένειες ρωμιών που στο σπίτι τους δεν μιλάνε ελληνικά πια, μιλάνε τουρκικά...(Σ1)...επειδή κυρίαρχη γλώσσα στην κοινωνία είναι η τουρκική την μεταφέρουν και στο σχολείο...(Σ6)

- Θεωρείτε ότι το πρόβλημα της ελληνομάθειας έχει εξομαλυνθεί σε σχέση με τις αρχές του 2000, όταν ήρθαν μαζικά οι Αντιοχείς μαθητές;

...με την πρώτη γενιά που ήρθε τα ζητήματα ήταν μαύρα. Δηλαδή, δεν μπορούσες να συνεννοηθείς. Αλλά αυτά τα έχουμε ξεπεράσει τώρα...(Σ4)...Όταν παρακολουθούν το πρόγραμμα εκπαίδευσης από το νηπιαγωγείο, έρχονται με ένα καλύτερο επίπεδο στο γυμνάσιο. Διότι παλιά ερχόντουσαν παιδιά που δεν μπορούσαν να πουν λέξη...(Σ2)...περάσαμε μια δύσκολη φάση, γιατί τα ρωμιόπουλα λιγόστεψαν αναγκαστικά και τα παιδιά της Αντιόχειας ήρθαν από τουρκικά σχολεία, δεν ήξεραν καθόλου ελληνικά. Τώρα εκείνα τα παιδιά έγιναν γονείς και βλέπω τα παιδιά τους είναι σε καλύτερη φάση...(Σ6)

- Τι ισχύει για τους Ελλαδίτες μαθητές;

...κανένα ελληνικό σχολείο δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ελλαδιτών μαθητών. Θα επιστρέψουν κάποια στιγμή στην Ελλάδα και πρέπει να έχουν τις ίδιες γνώσεις με τους συμμαθητές τους...(Σ6)...το καθεστώς του επισκέπτη μαθητή είναι αντικίνητρο. Η βεβαίωση σπουδών ισχύει μόνο στην Ελλάδα...(Σ5)...όταν σπουδάζουν αυτά τα παιδιά στα δικά μας τα σχολεία δεν κάνουν

Ε' Μέρος Αποτελέσματα και συμπεράσματα

όλα τα μαθήματα. Δηλαδή, δεν διδάσκονται την ελληνική ιστορία, γεωγραφία.....(Σ8)...τα παιδιά αυτά έχουν κενές ώρες στο πρόγραμμα, πρέπει να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα που να καλύπτει τις ανάγκες αυτών των παιδιών...(Σ2)...η παρουσία αυτών των παιδιών βέβαια κάτι καλό είναι για τα σχολεία μας. Μακάρι να μπορούσαμε να τους δώσουμε ένα απολυτήριο επίσημο. Τότε θα ανοίξει ο δρόμος να έρθουν τα ελληνόπουλα εδώ...(Σ4)

2.0 Συμπεράσματα της έρευνας

Τα μειονοτικά εκπαιδευτήρια διαθέτουν κατά γενική ομολογία καλή υλικοτεχνική υποδομή, είναι φροντισμένα και διαθέτουν εργαστήρια, αίθουσες τελετών και κλειστά γυμναστήρια. Τα σχολεία προσφέρουν δωρεάν παιδεία και σίτιση στους μαθητές, ευκολίες μεταφοράς, κλπ.

Η αναλογία διδασκομένων και διδασκόντων είναι περισσότερο από ευνοϊκή. Για ένα σύνολο 138 μαθητών και στα τρία σχολεία που παρέχουν δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπάρχουν 38 διδάσκοντες, από τους οποίους οι 6 είναι μετακλητοί, χωρίς να υπολογίσουμε τους Τούρκους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διορίζονται και μισθοδοτούνται από το τουρκικό κράτος.

Παρόλα αυτά χαρακτηριστικό της σημερινής κατάστασης είναι η αναποτελεσματικότητα και η απογοήτευση των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικών και ολόκληρης της κοινότητας) που ερμηνεύεται από το ιδιαίτερο και ασφυκτικό καθεστώς λειτουργίας και τις δυναμικές αλλαγές που παρατηρούνται στο εσωτερικό της κοινότητας. Η υφιστάμενη πραγματικότητα της ελληνόγλωσσης μειονοτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί ένα πολυεπίπεδο και πολυδιάστατο πλέγμα θεσμών και συνθηκών που υπηρετεί ένα εξίσου ανομοιογενές σύνολο ανθρώπων.

Τα μειονοτικά σχολεία, ένθεν κακείθεν, υπόκεινται στα μορφωτικά πρωτόκολλα που έχουν υπογράψει οι δύο χώρες και είναι κάτω από την εποπτεία τόσο των αρμοδίων υπουργείων Παιδείας όσο και των υπουργείων Εξωτερικών των δύο χωρών. Έτσι η εκπαιδευτική πολιτική, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, η διδακτέα ύλη, οι εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές δράσεις, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κι όλη η εν γένει λειτουργία των σχολείων αυτών περνά κι από τον έλεγχο εξωεκπαιδευτικών φορέων, κάνοντας πολλές φορές το διδακτικό έργο δύσκολο και δημιουργούν ένα ασφυκτικό πλαίσιο λειτουργίας.

Ε' Μέρος Αποτελέσματα και συμπεράσματα

Το ασφυκτικό πλαίσιο και το αντιφατικό νομικό καθεστώς λειτουργίας τους καθιστά εξαιρετικά δύσκολη καθε προσπάθεια ανανέωσης ακριβώς επειδή η εφαρμογή ενός νέου μέτρου μπορεί να συμφωνεί με τις επιταγές της Συνθήκης της Λωζάνης, αλλά να έρχεται σε αντίθεση, π.χ., με τον νόμο περί ιδιωτικής εκπαίδευσης στο τουρκικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Για παράδειγμα η απουσία εγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων και οι καθυστερήσεις που παρατηρούνται στη χορήγηση άδειας εργασίας στους μετακλητούς υπαλλήλους δημιουργούν προβλήματα στη λειτουργία των σχολείων και καλλιεργούν κλίμα αποδιοργάνωσης.

Παρά την αλλαγή του κλίματος που παρατηρείται από το 2000 και μετά στις σχέσεις με τους τούρκους εκπαιδευτικούς η σχολική μονάδα δε λειτουργεί στο εκπαιδευτικό της έργο ως ολότητα. Δεν υπάρχει κανένας συσχετισμός ανάμεσα στο τουρκόγλωσσο και το ελληνόγλωσσο πρόγραμμα. Τα αναλυτικά προγράμματα δεν συνδέονται μεταξύ τους. Και δυστυχώς, οι εκπαιδευτικοί των δύο προγραμμάτων επιλέγουν εκπαιδευτικούς και διδακτικούς δρόμους παράλληλους μεταξύ τους.

2.1 Η ομογένεια δεν είναι ομοιογενής

Η επαφή διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, όπως Ρωμιών, Αντιοχέων, Ελλαδιτών, μεικτών οικογενειών, δημιουργεί μια νέα εθνοτική σύνθεση στην ρωμαϊκή κοινότητα της Κωνσταντινούπολης, στην οποία συγκαταλέγονται οι παραπάνω γλωσσικές ομάδες που αντικατοπτρίζεται στα ομογενειακά εκπαιδευτήρια.

Οι Αντιοχείς, αν και αποτελούν ένα δυναμικό τμήμα, κυρίως όσον αφορά την ύπαρξη των σχολείων, στην πραγματικότητα αποτελούν μειονότητα εντός τη μειονότητας Η νέα αυτή πραγματικότητα οδηγεί και σε μια νέα κατηγοριοποίηση ταξικού χαρακτήρα: στο διαχωρισμό σε σχολεία των φτωχών Αντιοχέων και των πλούσιων Ρωμιών. Η συντριπτική πλειοψηφία των Αντιοχέων φοιτεί στην Π.Μ.Γ.Σ.

Στην περίπτωση των ομογενών της Κωνσταντινούπολης υπάρχει μια μακραίωνη, διαρκής και πολιτισμικά ισχυρή παρουσία των Ελλήνων, ωστόσο είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει συρρικνωθεί αριθμητικά, δεν παύει όμως να αποτελεί μια ιστορική μειονότητα της Τουρκίας, που διατήρησε τα σχολεία, τις εκκλησίες, τις κοινότητες, τα νοσοκομεία, τα κοιμητήρια, τους πολιτιστικούς και αθλητικούς συλλόγους, μέρος των βακουφίων, τα έθιμα και της παραδόσεις τους, γεγονός που διασφάλισε την συνείδηση της εθνοτικής ομάδας. Δεν είναι πια Ρωμιοί μόνο όσοι μιλάνε ελληνικά και είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι, αλλά και οι ορθόδοξοι προερχόμενοι από την

Ε' Μέρος Αποτελέσματα και συμπεράσματα

Αντιόχεια. Συναντιούνται δηλαδή, στην Πόλη, δύο διαφορετικά πολιτισμικά ρεύματα, όπως έχει γίνει τόσες φορές κατά το παρελθόν, όταν πήγαν οι Αρβανίτες, οι Καραμανλήδες, οι Έλληνες από τα νησιά του Αιγαίου. Όπως τότε, έτσι και σήμερα υπάρχει όσμωση διαφορετικών πολιτισμών, με αποτέλεσμα η αναπαραγωγή των Ρωμιών να γίνεται με διαφορετικούς όρους σε κάθε ιστορική περίοδο και ανάλογα με αυτούς τους όρους να σφραγίζεται και η ταυτότητά τους (Πετροπούλου, 2010).

Βέβαια οι Αντιοχείς, λόγω της μικρής χρονικά εισροής τους στην ελληνική κοινότητα, είναι ακόμα δεμένοι με τις πατροπαράδοτες συνήθειες (παρότι ορθόδοξοι, διαφοροποιούνται πολιτισμικά), αξίες, και παραδόσεις και έχουν ακόμα λίγα να μοιραστούν με την κουλτούρα της ρωμαϊκής κοινότητας (Banks, 1981: 47). Η ένταξή τους λοιπόν στην κοινότητα είναι ατελής καθώς θεωρείται από τους υπόλοιπους ρωμιούς ότι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, κυρίως λόγω της οικονομικής εξάρτησης και της μη γνώσης της ελληνικής γλώσσας (Μάρκου, 2009:38).

Όταν το Πατριαρχείο έδωσε κίνητρα σε Ορθόδοξους που ζούσαν στην περιοχή της Αντιόχειας να μετοικήσουν στην Πόλη και να επανδρώσουν τα σχολεία εκεί, δημιουργήθηκε τεράστιο πρόβλημα στα σχολεία που δεν ήταν έτοιμα να υποδεχθούν μαθητές που είχαν άγνοια της ελληνικής. Έτσι τα πράγματα αντιστράφηκαν κι ενώ παλαιότερα οι μαθητές των σχολείων πήγαιναν σ' αυτά γνωρίζοντας ελληνικά κι ελάχιστα τουρκικά, τώρα γινόταν το αντίθετο.

2.2 Η ελληνομάθεια

Η ελληνομάθεια των μαθητών αποτελεί την αχίλλειο πτέρνα της ελληνικής παιδείας στα μειονοτικά σχολεία και της επιβίωσης της μειονότητας καθώς το χαμηλό ποσοστό ελληνομάθειας προοιωνίζει τον γλωσσικό αφελληνισμό και άρα το τέλος της μειονότητας. Τα μέλη της ή θα ομιλούν ελληνικά ή δεν θα είναι ρωμιοί.

Σύμφωνα με τον Baker (2001), η διδασκαλία της μειονοτικής γλώσσας έχει ως στόχο τη διαφύλαξη της γλωσσικής κοινότητας σε μια συγκεκριμένη περιοχή, στην Κωνσταντινούπολη εν προκειμένω.

Από την άλλη μεριά, το γεγονός ότι οι Αντιοχείς μαθητές ακούν, μιλούν και έρχονται σε επαφή με τα ελληνικά, μόνο ή κυρίως στον χώρο του σχολείου, μπορεί να χαρακτηριστεί ως σχολική διγλωσσία, καθώς τα παιδιά δεν έχουν πολλές ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν τα ελληνικά σε συνθήκες φυσικής επικοινωνίας (Skutnabb-Kangas, 1981: 95). Η ενδοοικογενειακή επικοινωνία

Ε' Μέρος Αποτελέσματα και συμπεράσματα

στις περιπτώσεις αυτών των παιδιών είναι μονόγλωσση (στην κυρίαρχη γλώσσα του τόπου διαμονής).

Ο Norrish (1983: 18), αναφέρει ότι τα δύο βασικά κίνητρα για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι η ενσωμάτωση και χρηστικότητα της, που στην περίπτωση των αντιοχέων ισχύουν και τα δύο. Πρακτικά, τα παραπάνω σημαίνουν ότι, οι Αντιοχείς επιλέγουν τα παιδιά τους να μάθουν ελληνικά γιατί αρχικά η ελληνική κοινότητα τους αποδέχεται και κατά δεύτερον, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, φροντίζει να τους παρέχει υλικές απολαβές (π.χ. στέγαση, οικονομική ενίσχυση, υποτροφίες, σπουδές) και επαγγελματική αποκατάσταση. Η συνθήκη αυτή αποδεικνύεται συμφέρουσα, τόσο για τους μεν όσο και για τους δε, καθώς η ελληνική κοινότητα ενισχύεται αριθμητικά με την παρουσία των Αντιοχέων και οι Αντιοχείς εξασφαλίζουν καλύτερο βιοτικό επίπεδο.

Οι οικογένειες των Αντιοχέων επιλέγουν να μάθουν τα παιδιά τους ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, ώστε να εξυπηρετήσουν ιδεολογικούς και προσωπικούς στόχους. Στους ιδεολογικούς εντάσσεται ο θρησκευτικός παράγοντας. Η ορθόδοξη πίστη είναι το συνδεδετικό στοιχείο με τη ρωμαϊκή κοινότητα. Στους προσωπικούς εντάσσονται οι συναισθηματικοί στόχοι και αυτοί της απασχόλησης. Με τους συναισθηματικούς στόχους εννοούμε ότι τα άτομα που μαθαίνουν την μειονοτική γλώσσα είναι σε θέση να δημιουργήσουν πιο αποδοτικές σχέσεις με τους ομιλητές της γλώσσας στην οποία στοχεύουν, ενώ με τους στόχους απασχόλησης εννοούμε ότι τα παιδιά που είναι ικανά να μιλήσουν τη μειονοτική γλώσσα εξασφαλίζουν εργασία (Baker, 2001: 414-418).

Βέβαια οι Αντιοχείς, λόγω της μικρής χρονικά εισροής τους στην ελληνική κοινότητα, είναι ακόμα δεμένοι με τις πατροπαράδοτες συνήθειες (παρότι ορθόδοξοι, διαφοροποιούνται πολιτισμικά), αξίες, και παραδόσεις και έχουν ακόμα λίγα να μοιραστούν με την κουλτούρα της ρωμαϊκής κοινότητας (Banks, 1981: 47).

2.3 Οι εκπαιδευτικοί

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα ενώπιον μιας πολύγλωσσης τάξης. Η αδυναμία στη χρήση και στην κατανόηση της γλώσσας διδασκαλίας, η χαμηλή σε πολλές περιπτώσεις αυτοεκτίμηση και η περιθωριοποίηση συνιστούν ένα σκληρό δύσκολο διαχειρίσιμο από τον εκπαιδευτικό ειδικά εάν δεν έχει την απαιτούμενη επιμόρφωση σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ιδεολογική στάση, η νοοτροπία και η κατάρτιση, ως εκ τούτου,

Ε' Μέρος Αποτελέσματα και συμπεράσματα

του εκπαιδευτικού παίζουν καταλυτικό ρόλο στην πορεία όχι μόνο των Αντιοχέων αλλά και των Ρωμαίων μαθητών.

Η Ομογένεια της Πόλης αποτελώντας πλέον ένα πολύγλωσσο αμάγαλμα φαίνεται να οδηγείται περισσότερο στην έννοια του «οικουμενικού ελληνισμού» και το Πατριαρχείο αποτελεί τον αναμφισβήτητο συνεκτικό φορέα βάσει των νέων δεδομένων. Η ενεργή παρουσία του Οικουμενικού Πατριαρχείου στην Πόλη συμβάλει καθοριστικά, όχι μόνο στην διατήρηση της θρησκείας, αλλά και στη διατήρηση της γλώσσας, της παιδείας, της προστασίας των ομογενών και της εσωτερικής συνοχής της κοινότητας.

Ζητούμενο λοιπόν πλέον είναι μια νέα οικουμενικότητα μέσω της αλληλεπίδρασης και ενός αμφίδρομου πολιτιστικού εμπλουτισμού ώστε να διατηρηθούν οι πολλαπλές εκφάνσεις της ελληνικότητας και να διευρυνθεί η κοινή τους βάση σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο. Μια τέτοια πολυεστιακή προσέγγιση δεν οδηγεί σε ομογενοποιήσεις αλλά αφήνει ελεύθερο πεδίο για τη διαμόρφωση και διατήρηση πολλαπλών ταυτοτήτων, των οποίων η κοινή βάση διατηρείται ή και διευρύνεται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση (Δαμανάκης,2007:189)

Αυτό που απαιτείται λοιπόν για τη μειονοτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι επαναπροσδιορισμός και επανεκκίνηση.

2.3 Ερευνητικές προεκτάσεις

Η δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη αποτελεί εν πολλοίς αχαρτογράφητο πεδίο. Η διαπίστωση αυτή καθιστά σαφές ότι η έρευνα μπορεί να προεκταθεί σε κάθε κατεύθυνση. Σε κάθε περίπτωση η νέα δομή της ρωμαϊκής κοινότητας της Κωνσταντινούπολης, με την ένταξη των Αντιοχέων, αποτελεί ένα ενδιαφέρον ερευνητικό πεδίο. Ως μελλοντική προέκταση αυτής της εργασίας θα είχε ενδιαφέρον η διερεύνηση της στάσης των γονέων απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους και οι απόψεις τους σχετικά με τη συνύπαρξη των δύο γλωσσικών ομάδων, ελληνόφωνων και τουρκόφωνων και η μελέτη της σχολικής διαρροής σε ξενόγλωσσα σχολεία. Σε αυτή την περίπτωση η συλλογή των δεδομένων, μέσω συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων, θα αφορούσε τόσο τους Ρωμιούς όσο και τους Αντιοχείς γονείς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσση

Αναστασιάδου, Μ. (2009), “Η πολιτισμική παρουσία των Ρωμαίων της Πόλης: αποτίμηση και προοπτικές” στο Κ. Γαβρόγλου & Κ. Τσιτσελίκης (επιμ.), Συνάντηση στην πόλη. Το παρόν και το μέλλον. Κείμενα για τη ρωμαϊκή κοινότητα της Κωνσταντινούπολης, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Ανδρούσου, Α. (2002), Κίνητρο στην εκπαίδευση, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στη σειρά Α. Ανδρούσου (επιστ. υπεύθυνη), Κλειδιά και Αντικλειδιά, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ανδρούσου, Α. (2005), Πώς σε λένε; Διεργασίες μιας Επιμορφωτικής Παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg.

Βάμβουκας, Μ. (1998), Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Baker, C.,(2001), Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg.

Γιλμάζ, Σ. (2009), “Το παρόν και το μέλλον στην Πόλη των αντιοχειανής καταγωγής Ρωμαίων-Ορθοδόξων”, στο Κ. Γαβρόγλου & Κ. Τσιτσελίκης (επιμ.), Συνάντηση στην πόλη. Το παρόν και το μέλλον. Κείμενα για τη ρωμαϊκή κοινότητα της Κωνσταντινούπολης, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Γκοτοβός, Ε. Α. (2002), Εκπαίδευση και ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Clogg, R.(2004) Η ελληνική διασπορά στον 20ο αιώνα, Ελληνικά Γράμματα

Cohen, L. & L. Manion (1994), Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J. (2005), Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins,J., (1997), Cultural and linguistic diversity in education: a mainstream issue?, στο Educational Review, Volume 49, Number 2

Δαμανάκης, Μ. (1987), Μετανάστευση και Εκπαίδευση, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Βιβλιογραφία

Δαμανάκης, Μ. (2001). Η διαμόρφωση της εθνικής και της πολιτισμικής ταυτότητας των ελληνοπαίδων εξωτερικού, *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 7–19.

Δαμανάκης, Μ. (2004). Νεοελληνικό κράτος και νεοελληνική διασπορά: Θεσμικές και εκπαιδευτικοπολιτικές διαστάσεις στη μεταξύ τους σχέση. Στο: Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Ιστορία της νεοελληνικής διασποράς: Έρευνα και διδασκαλία: Πρακτικά συνεδρίου* (σελ. 25–44). Ρέθυμνο 4–6 Ιουλίου, 2003, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Δαμανάκης, Μ. (2007), *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στην Διασπορά*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δραγώνα, Θ. (2004), *Οικογένεια και σχολείο* (σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά), Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθεσιμότητα: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book23/book23.pdf> (2002-2004). Ανακτήθηκε στις 15 Δεκεμβρίου 2013.

Dundar, F. (2003), *Μειονότητες. Οι μειονότητες στην Τουρκία. Σύμφωνα με τις επίσημες απογραφές της Στατιστικής Υπηρεσίας της Τουρκίας*, Αθήνα: Infognomon.

Εξερχόγλου, Χ. (1996), *Εθνική Ταυτότητα στην Κωνσταντινούπολη τον 19^ο αι. Ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κωνσταντινουπόλεως 1861 – 1912*, Αθήνα: Νεφέλη.

Goffman, E. (2001), *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Jacobson, R., *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας*, 1998, Βιβλιοπωλείο της εστίας

Hayes, N. (1998), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καμούζης, Δ. (2009), “Το νομικό καθεστώς και η λειτουργικότητα των κοινοτικών θεσμών της ελληνικής μειονότητας της Κωνσταντινούπολης, 1923-39” στο Κ. Γαβρόγλου & Κ. Τσιτσελίκης, *Συνάντηση στην πόλη. Το παρόν και το μέλλον. Κείμενα για τη ρωμαϊκή κοινότητα της Κωνσταντινούπολης*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Κανακίδου, Ε. & Β. Παπγιάννη (1998), *Διαπολιτισμική αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βιβλιογραφία

- Κεσίδου, Αναστασία. (2004), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές», στο: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.) Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών, Πρακτικά 1ου Βαλκανικού Συνεδρίου, 75-83.
- Κοίλιαρη, Α. (2005), Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κοτζαμάνης, Β. (2012), “Το δημογραφικό προφίλ των Ρωμιών της Πόλης” (Online), στο news247.gr. Διαθεσιμότητα: http://news247.gr/eidiseis/koinonia/to_dhmografiko_profil_twn_rwmion_ths_polhs.1936316.html (2012, 20 Σεπτεμβρίου). Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου 2018.
- Κώστουλα–Μακράκη, Ν. (2001), Γλώσσα και κοινωνία, Βασικές έννοιες. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάρκου, Κ. (2009), “Η εκπαίδευση των Ρωμιών της Πόλης στο πλαίσιο του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος” στο Κ. Γαβρόγλου & Κ. Τσιτσελίκης, Συνάντηση στην πόλη. Το παρόν και το μέλλον. Κείμενα για τη ρωμαϊκή κοινότητα της Κωνσταντινούπολης, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Μασσαβέτας, Α. (2009), “Οι Αντιοχείς της Πόλης και η πορεία προς τον «οικουμενικό ελληνισμό»”, στο Μακεδονία. (Online). Διαθεσιμότητα: <http://www.makthes.gr/news/world/47117/> (2009, 15 Νοεμβρίου). Ανακτήθηκε 16 Δεκεμβρίου 2018.
- Ματαράγκας, Β. (2004), “Ο ελληνισμός της Κωνσταντινούπολης, Ίμβρου και Τενέδου: 80 χρόνια μετά τη Συνθήκη της Λωζάννης (1923-2003)”, στο Δαμανάκης κ.ά. (επιμ.), Πρακτικά του Συνεδρίου «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά 9^ο. «Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς Έρευνα και Διδασκαλία» Α΄, 167-179, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ).
- Μεταλληνός, Γ. (1987), Ορθοδοξία και Ελληνικότητα, Αθήνα: Μήνυμα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002), Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας (ΛΝΕΓ), Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας.
- Οικουμενική Ομοσπονδία Κων/των (ΟΙ.ΟΜ.ΚΩ.), <http://www.conpolis.eu/uploadedNews/Praktika%20Hmeridas%2029.04.2017.pdf>, Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2018

Βιβλιογραφία

Παλαιολόγου, Ν. & Ο. Ευαγγέλου (2003), Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις, Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Πασχαλίδης, Γ. (1999), “Η πολιτισμική ταυτότητα ως δικαίωμα και ως απειλή. Η διαλεκτική της ταυτότητας και η αμφιθυμία της κριτικής”, στο Χ. Κωνσταντόπουλος, Λ. Μαράτου-Αλιφάντη, Δ. Γερμανός κ.ά., Εμείς και οι Άλλοι. Αναφορές στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παυλίδης, Α. (2004), “Ομογενειακή εκπαίδευση Κωνσταντινούπολης και μειονοτική εκπαίδευση Θράκης στα μέσα του 20^ο αιώνα”, στο ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΙΑ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΛ.Ε.Ι.Ε) (επιτροπή), Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης 3: 76-94, Αθήνα: Περιβολάκι και Ατραπός. (Διαθεσιμότητα: http://benl.primedu.uoa.gr/database1/omogeneiaki_ekpaidefsi_Istanbul.pdf (2004, Οκτώβριος). Ανακτήθηκε 16 Δεκεμβρίου 2018.

Πετροπούλου, Χ. (2010), “Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών στα ρωμαίικα σχολεία της Κωνσταντινούπολης”, στο Κ. Δημάδης (επιμ.) Πρακτικά του Δ΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών, 555-571, Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρία Νεοελληνικών Σπουδών.

Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011). Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων. Ημπειρική έρευνα. Αθήνα: Gutenberg.

Σβολόπουλος, Κ. (1994), Κωνσταντινούπολη 1856 – 1908. Η ακμή του ελληνισμού, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Σέλλα-Μάζη, Ε. (2001), Διγλωσσία και κοινωνία. Η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας. Η ελληνική πραγματικότητα, Αθήνα: Προσκήνιο.

Στράντζαλης, Π. (2003), Η Σχολή της Παναγιάς και το Ζωγράφειο Γυμνάσιο Κων/λεως, Εταιρεία Μελέτης της Καθ' ημάς Ανατολής

Taylor, C. (1997), Πολυπολιτισμικότητα: Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης, Αθήνα: Εκδόσεις Πόλις.

Τριάρχη-Herrman, Β. (2000), Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία, Αθήνα: Gutenberg.

Τσιλένης, Σ. (2012), “Η μειονότητα των Ορθόδοξων Χριστιανών στις επίσημες στατιστικές της σύγχρονης Τουρκίας και στον αστικό χώρο” (Online), στο Εργαστήριο Δημογραφικών και

Βιβλιογραφία

Κοινωνικών Αναλύσεων (ΕΔΚΑ). Διαθέσιμο στο: <http://www.demography-lab.prd.uth.gr/DDAoG/article/cont/perilipseis/tsilenis.htm>. (2012, 15 Δεκεμβρίου). Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2018.

Τσιούμης, Κ., (2009), Λεπτές ισορροπίες. Μειονοτικά ζητήματα και εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων στην μεταπολεμική Ελλάδα, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη.

Τσιούμης, Κ., (2010), “Η διαχείριση της μειονοτικής ταυτότητας στον ελληνικό χώρο και η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής: Η περίπτωση των μουσουλμάνων της Θράκης 1923-1974”, στο Κ. ΔΗΜΑΔΗΣ (επιμ.), Πρακτικά του Δ΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών, 575-591, Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρία Νεοελληνικών Σπουδών.

Τσιτσελίκης, Κ., (2003), Η Μειονοτική Εκπαίδευση της Θράκης (σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά), Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθεσιμότητα: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/ook16/index.html> (2002-2004). Ανακτήθηκε 16 Δεκεμβρίου 2018.

Τσοκαλίδου, Ρ., (2012), Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσοκαλίδου, Ρ. & Σ. Χατζησαββίδης (2008), Κοινωνιογλωσσολογικές αναζητήσεις: ερευνητικά δεδομένα, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις;. Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης, & Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα. Επίμαχα θέματα και προκλήσεις. Αθήνα: Πεδίο.

Φραγκόπουλος, Δ.,(1996), Η ομογενειακή παιδεία στην Πόλη όπως έχει διαμορφωθεί εξελικτικά μέσα στις τελευταίες δεκαετίες του αιώνα μας., στο περιοδικό “Η καθ’ ημας Ανατολή, τόμος Δ΄

Φραγκόπουλος, Δ. (2001, Αύγουστος 14), “Η ομογένεια της Κωνσταντινούπολης, Ίμβρου και Τενέδου”. Ελευθεροτυπία, σελ. Ε5.

B. Ξενόγλωσση

ALEXANDRIS A. (1992), The Greek Minority of Istanbul and Greek-Turkish Relations 1918-1974, Athens: Center for Asia Minor Studies.

Βιβλιογραφία

- BAKER, C. (1996), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, London: Multilingual Matters.
- Brocki, J. M., & Wearden, A. J. (2006). A critical evaluation of the use of interpretative phenomenological analysis (IPA) in health psychology. *Psychology & Health*, 21(1), pp. 87-108.
- Grin, F. (1990), The economic approach to minority languages. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 11 (1&2), pp. 153-173.
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman
- Hall, S., (1990). Cultural identity and diaspora. In: J. Rutherford (Ed.) *Identity: community, culture, difference* (pp.222–237). London: Lawrence and Wishart.
- Romaine, S. (1995), *Bilingualism*, Oxford: Blackwell.
- Sarioglu, I. (2004), *Turkish Policy Towards Greek Education in Istanbul 1923- 1974*, Αθήνα: E.Λ.Ι.Α.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981), *Bilingualism or not. The Education of Minorities*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, (2000), *Linguistic genocide in education, or worldwide diversity and human rights?*, Mahwah: Erlbaum Associates.
- Schermerhorn, R.A. (1978). *Comparative ethnic relations: A framework for theory and research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Toctas, S. & A. Bulent (2009-2010), “The EU and Minority Rights in Turkey”, στο *Political Science Quarterly* 124/4: 697-720, New York: Columbia University. Διαθεσιμότητα: <http://sam.gov.tr/wp-content/pdfs/3.pdf>. Ανακτήθηκε 16 Δεκεμβρίου 2018.