

Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών
Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
του τμήματος Κοινωνιολογίας σε συνεργασία με το τμήμα Ψυχολογίας
«Κοινωνικός Αποκλεισμός και Μειονότητες»

**«Όψεις της Μειονοτικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη.
Το παράδειγμα του χωριού Πάχνη της Ξάνθης»**

Καρακολτσίδου Βασιλική
Κατεύθυνση: Κοινωνική Ψυχολογία



Επιβλέπων Καθηγητής: Ι. Κατερέλος

Μέλη τριμελούς εξεταστικής επιτροπής: Ι. Κατερέλος (Επίκουρος Καθηγητής)
Σ. Παπαστάμου (Καθηγητής)
Α. Μαντόγλου (Λέκτορας)

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2000

*Στην Ευαγγελία
και την οικογένειά μου*

*Ευχαριστώ τους καθηγητές
Ι. Κατερέλο και Α. Λυδάκη.*

*Η εργασία αυτή οφείλει πολλά
στην Μεριέμ, τον Αϊντίν, τον Χαμδή
και τους ανθρώπους της Πάχνης.
Τους ευχαριστώ όλους.*

Η φωτογραφία στο εξώφυλλο: Το Δημοτικό σχολείο της Πάχνης
Οι φωτογραφίες που περιέχονται στο παρόν είναι της Β. Καρακολτσίδου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	5
1. Εισαγωγή.....	6
2. Ορισμός του Θέματος	9
2.1. Η Συνθήκη της Λωζάνης.....	9
2.2. Η «μειονότητα» της Δυτικής Θράκης.....	10
2.3. Το ζήτημα της εκπαίδευσης και η ερευνητική αφετηρία.....	11
3. Βιβλιογραφική Επισκόπηση	14
4. Μεθοδολογία.....	18
4.1. Το πεδίο της έρευνας.....	18
4.2. Τεχνικές.....	20
4.3. Ανάλυση	23
5. Πομάκοι	26
5.1. Ιστορία - Καταγωγή	26
5.2. Ετυμολογία της λέξης «Πομάκος»	27
5.3. Γλώσσα.....	28
5.4. Θρησκεία.....	30
6. Το Χωριό Πάχνη της Ξάνθης.....	33
6.1. Ο Χώρος.....	33
6.1.1. Οι κατοικίες	33
6.1.2. Το χωριό ως Χώρος.....	37
6.2. Οι Άνθρωποι.....	38
6.2.1. Οικογένεια - Γάμος.....	38
6.2.2. Οικονομική ζωή και επαγγελματικές δραστηριότητες.....	43
6.2.3. Ενδυμασία	44
7. Η Εκπαίδευση στη Μειονότητα.....	47
7.1. Το νομικό και διοικητικό καθεστώς της μειονοτικής εκπαίδευσης	47
7.2. Η προσχολική αγωγή.....	49
7.3. Τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η λειτουργία τους	49
7.4. Τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η λειτουργία τους.....	50
7.5. Τα σχολικά βιβλία	51
7.6. Χρόνος λειτουργίας των σχολείων.....	52
7.7. Χαρακτηριστικά των σχολείων	54
7.8. Το διδακτικό προσωπικό	54
7.9. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	56
8. Η Εμπειρική Έρευνα.....	58
8.1. Ενδογενείς παράγοντες	58
8.1.1. Η μητρική γλώσσα και η πολυγλωσσία	58
8.1.2. Το κλίμα στη σχολική τάξη - Διδακτικό προσωπικό	72
8.1.3. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση (με έμφαση στα σχολεία της πόλης).....	79
8.1.4. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση (με έμφαση στο ζήτημα των σπουδών στην Τουρκία)	83
8.2. Εξωγενείς παράγοντες.....	90
8.2.1. Οικογένεια και εκπαίδευση	90
8.2.2. Γυναίκα και εκπαίδευση.....	100
8.2.3. Η αξία της Εκπαίδευσης και οι προσδοκίες για το Μέλλον.....	108

9. Επίλογος.....	116
9.1. Ιδιομορφίες και δυσκολίες της έρευνας.....	116
9.2. Συμπεράσματα.....	119
9.3. Προτάσεις.....	122
10. Βιβλιογραφία	125

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στην ευρύτερη θεματική της εκπαίδευσης, με έμφαση στο μοντέλο μειονοτικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην περίπτωση των Πομάκων, και συγκεκριμένα στο χωριό Πάχνη του νομού Ξάνθης.

Σκοπός της έρευνας είναι ο εντοπισμός και η διερεύνηση των προβλημάτων που παρουσιάζει η μειονοτική εκπαίδευση για την κινητικότητα των Πομάκων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και μελλοντικά, για την ενεργό συμμετοχή τους σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής και οικονομικής ζωής.

Οι αδυναμίες και ο αντιφατικός χαρακτήρας του συστήματος εκπαίδευσης διερευνώνται τόσο μέσα από τα τυπικά χαρακτηριστικά και τη δομή του, όσο - και κύρια - μέσα από το λόγο των κατοίκων, μεγαλύτερων και νεότερων.

Η κατανόηση του περιεχομένου και των συμπερασμάτων της διατριβής απαιτεί παράλληλα τη γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του πληθυσμού που εξετάζεται και του πεδίου όπου διενεργείται η εμπειρική έρευνα. Το σκοπό αυτό εξυπηρετεί η εξέταση των στοιχείων που δομούν την ταυτότητα των Πομάκων όσο και των βασικών παραμέτρων της ζωής στο χωριό.

Λέξεις κλειδιά: Πομάκοι
Μειονοτική Εκπαίδευση
Έρευνα πεδίου
Εκπαιδευτικές ανισότητες

1. Εισαγωγή

Σκοπός της έρευνας είναι ο εντοπισμός και διερεύνηση των προβλημάτων και φραγμάτων που παρουσιάζει η δομή, το περιεχόμενο και η λειτουργία της εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δ. Θράκη, για την εξέλιξή της σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης καθώς και για την ισότιμη συμμετοχή της στην ευρύτερη κοινωνία. Η έμφαση δίνεται στον πληθυσμό των Πομάκων, με παράδειγμα το χωριό Πάχνη της Ξάνθης.

Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε είναι η έρευνα πεδίου με κύρια εργαλεία τη συμμετοχική παρατήρηση, τις συνεντεύξεις και τις αφηγήσεις ζωής. Οι τεχνικές αυτές αποσκοπούσαν στην γνωριμία και επικοινωνία του ερευνητή με τους κατοίκους του χωριού, ώστε να διερευνηθούν τα στοιχεία και οι όροι διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντός τους. Οι ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι είναι κατάλληλες όταν ο εξεταζόμενος πληθυσμός είναι σχετικά απομονωμένος, περιθωριοποιημένος και χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, και κυριότερα, όταν η έρευνα έχει στόχο τη μελέτη σε βάθος των κοινωνικών φαινομένων και την εξέτασή τους από τη σκοπιά των υποκειμένων, με τη σημασία και το νόημα που οι ίδιοι αποδίδουν σε συγκεκριμένες καταστάσεις και γεγονότα.

Η διατριβή περιλαμβάνει μια σειρά κεφαλαίων στα οποία εξετάζονται ζητήματα που εξυπηρετούν τον συνολικό στόχο της. Αρχικά, παρουσιάζονται βιβλιογραφικές πηγές που αφορούν τους Πομάκους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ιστορίας και ταυτότητάς τους. Αναφέρονται έρευνες που σχετίζονται με την μειονοτική εκπαίδευση καθώς και μελέτες που αποτελούν παραδείγματα και οδηγούς για την ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία.

Κατόπιν, παρουσιάζεται το ζήτημα - πρόβλημα που μελετάται και οι θεωρητικές προσεγγίσεις που υιοθετούνται. Παρουσιάζεται η μεθοδολογία που

επιλέχθηκε, η περιγραφή του πεδίου της έρευνας, οι τεχνικές και οι διαδικασίες ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν.

Ένα ιδιαίτερο κεφάλαιο αναφέρεται στους Πομάκους με έμφαση στην καταγωγή - ιστορία, τη γλώσσα και τη θρησκεία τους.

Το πεδίο της έρευνας αποτελεί μια ξεχωριστή ενότητα, όπου παρατίθενται λαογραφικά στοιχεία της καθημερινής ζωής και του περιβάλλοντος, οι οικογενειακές σχέσεις και οι επαγγελματικές δραστηριότητες, κ.λπ. Τα δεδομένα αυτά συμπληρώνουν την εικόνα της συγκεκριμένης ομάδας, παρέχοντας παράλληλα πληροφορίες για το πλαίσιο στο οποίο αναδύθηκαν και ερμηνεύτηκαν τα δεδομένα της έρευνας.

Το κεφάλαιο για την εκπαίδευση στη μειονότητα παρουσιάζει όλα τα τυπικά χαρακτηριστικά του συστήματος, τις ιστορικές συνθήκες ανάδυσής του, το καθεστώς λειτουργίας, το περιεχόμενο και το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας, το διδακτικό προσωπικό, επισημαίνοντας παράλληλα τις αδυναμίες και τις αντιφάσεις του.

Τέλος, το τμήμα της εμπειρικής έρευνας παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας πεδίου, δηλαδή τους παράγοντες που αναδεικνύει ο λόγος των κατοίκων, και οι οποίοι δρουν ανασταλτικά για την πρόσβαση και ισότιμη συμμετοχή τους στη γνώση και την εκπαίδευση και συνακόλουθα τους κρατούν αποκλεισμένους από τις κοινωνικές διεργασίες και εξελίξεις. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα αυτό καθαυτό (και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως «ενδογενείς»), όσο και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της εν λόγω ομάδας, τα έθιμα, τον θρησκευτικό χαρακτήρα της ζωής στην κοινότητα, κ.λπ. (αποτελώντας τους «εξωγενείς» παράγοντες).

Στον επίλογο αναφέρονται οι κυριότερες δυσκολίες που συνάντησε η έρευνα και οι ιδιομορφίες της αναφορικά με το πεδίο και τις συνθήκες διεξαγωγής της.

Παρουσιάζονται τα κύρια συμπεράσματα και οι προτάσεις τόσο για το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και για τις μελλοντικές έρευνες.

2. Ορισμός του Θέματος

2.1. Η Συνθήκη της Λωζάνης

Η Συνθήκη της Λωζάνης υπογράφηκε στις 24 Ιουλίου 1923 και παραχώρησε οριστικά στην Ελλάδα τη Δυτική Θράκη. Με χωριστή ελληνοτουρκική σύμβαση μεταξύ Βενιζέλου και Ινονού, διευθετήθηκε το ζήτημα της ανταλλαγής των πληθυσμών. Από την ανταλλαγή εξαιρέθηκαν οι Έλληνες της Κωνσταντινούπολης και των νήσων Ίμβρου και Τενέδου, καθώς και οι Μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης, οι οποίοι χαρακτηρίστηκαν ως μη ανταλλάξιμοι (*etabli*), με στόχο να αποτελέσουν τη γέφυρα της ελληνοτουρκικής φιλίας. Αυτοί οι πληθυσμοί αναγνωρίστηκαν ως θρησκευτική μειονότητα και αποτέλεσαν νομικό πρόσωπο διεθνούς δικαίου.

Στη Δυτική Θράκη κατοικεί σήμερα ένας συμπαγής, ως προς τη θρησκευτική του ταυτότητα, μουσουλμανικός πληθυσμός, κατανεμημένος στους τρεις νομούς της Θράκης ως εξής: 43,9% του συνολικού πληθυσμού στο νομό Ξάνθης, 61,16% στο νομό Ροδόπης και 6,25% στο νομό Έβρου. Το υπόλοιπο μέρος του πληθυσμού αποτελείται από Χριστιανούς.¹

¹ Οι όροι «Μουσουλμάνοι» και «Χριστιανοί» χρησιμοποιούνται επισήμως, στο δημόσιο λόγο και την επιστημονική έρευνα, με βάση την αναγνώριση της μειονότητας της Δυτ. Θράκης ως θρησκευτικής με το άρθρο 45 της συνθήκης της Λωζάνης. Την αρχή αυτή ακολουθεί και η παρούσα μελέτη. Βέβαια, η περίληψη όλων των μη μουσουλμάνων πολιτών κάτω από τον χαρακτηρισμό «χριστιανοί» αποτελεί αυθαιρεσία και επιστημονική ανακρίβεια, αφού ανάμεσά τους βρίσκονται άνθρωποι μη χριστιανοί στο θρήσκευμα ή μη χριστιανοί ορθόδοξοι, ή άνθρωποι χωρίς θρησκευτικούς προσδιορισμούς. Για τη χρήση των όρων βλ. σχετικά Βακαλιός, Θ. (1997), *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη - Η περίπτωση της Μουσουλμανικής Μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους*, Gutenberg, Αθήνα, σσ. 78-82.

Στη μουσουλμανική μειονότητα διακρίνονται τρεις ομαδώσεις, διαφορετικές ως προς τη γλώσσα και τις πολιτισμικές καταβολές. Πρόκειται για τους μουσουλμάνους τουρκικής προέλευσης ή Τουρκογενείς, για τους Πομάκους που θεωρούνται αυτόχθονες Θράκες και για τους Αθίγγανους. Στο σύνολο του πληθυσμού της μειονότητας κατέχουν ποσοστά 50%, 34% και 16% αντίστοιχα.²

2.2. Η «μειονότητα» της Δυτικής Θράκης

Η έννοια «μειονότητα» στη Δυτ. Θράκη συγκροτείται με βασικό άξονα το διάφορο θρήσκευμα, το μουσουλμανικό δόγμα, σε μία κοινωνία όπου η πλειοψηφία των μελών της χαρακτηρίζονται ως «χριστιανοί ορθόδοξοι». Ωστόσο υπάρχουν και άλλα χαρακτηριστικά που διαφέρουν ως προς αυτά που μοιράζεται το υπόλοιπο κοινωνικό σώμα, αλλά και μεταξύ των τριών ομαδώσεων της μειονότητας, όπως γλώσσα, πολιτισμικές καταβολές, ιστορία και καταγωγή, ήθη και έθιμα.

Για την έννοια δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός, ενώ ο βασικός διαχωρισμός γίνεται μεταξύ εθνικών, θρησκευτικών και γλωσσικών μειονοτήτων.³ Στην Κοινωνική Ψυχολογία ορίζεται με βάση δύο διαστάσεις: την αριθμητική και την ποιοτική (δηλαδή συμμετοχή στους κυρίαρχους κοινωνικούς κανόνες ή απλά, αποδοχή τους). Το διάφορο θρήσκευμα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά δομούν την αριθμητική διάσταση της μειονότητας. Ωστόσο, στην περίπτωση της μειονότητας στη Δυτ. Θράκη είναι πολύ σημαντική και η ποιοτική διάσταση. Ο Moscovici⁴ μάλιστα

² ό.π., σ. 24.

³ Για τον ορισμό της μειονότητας, βλ. European Parliament - Directorate General for Research (1993), *The situation of Minorities in Europe*, Political Series W4, Brussels, σσ. 3-5.

⁴ Βλ. σχετικά Μαντόγλου, Σ. (1999), *Κοινωνιοψυχολογικές διαδικασίες μειονοτικής επιρροής των μειονοτήτων*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Μ.Π.Σ. "Κοινωνικός Αποκλεισμός και Μειονότητες", Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, σ. 7.

δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στη δεύτερη διάσταση, παρατηρώντας ότι «αυτό που καθορίζει την μειονότητα, δεν είναι τόσο ο αριθμός των μελών της, αλλά η συμμετοχή της ή όχι στους κυρίαρχους κοινωνικούς κανόνες».

Απέναντι στη μειονότητα στέκεται η κυρίαρχη ομάδα η οποία έχει την ισχύ και εξουσία να διαμορφώνει και να επιβάλλει τους δικούς της κανόνες. Η έννοια της «μειονότητας» εκφράζει επομένως μια σχέση εξουσίας και φανερώνει την ένταξη μιας ομάδας σε μια κατώτερη, σε σχέση προς άλλα σύνολα, βαθμίδα της ιεραρχικής κλίμακας μιας κοινωνίας. Άλλοι ορισμοί της έννοιας τονίζουν αυτή τη διάσταση σύγκρουσης όπως ο ορισμός του L. Wirth: «μειονότητα είναι μία ομάδα ατόμων η οποία, εξαιτίας των φυσικών ή/και πολιτισμικών της χαρακτηριστικών, διαφοροποιείται από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο όπου ζει. Η διαφοροποίηση αυτή εκφράζεται με τη διαφορετική και άνιση μεταχείριση και γι' αυτό τα μέλη της ομάδας θεωρούν τον εαυτό τους αντικείμενο συλλογικής διάκρισης».⁵

2.3. Το ζήτημα της εκπαίδευσης και η ερευνητική αφετηρία

Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης σχεδιάστηκε με βάση τις διατάξεις της Συνθήκης της Λωζάνης, οι οποίες προβλέπουν το σεβασμό και τη διασφάλιση της θρησκευτικής, γλωσσικής και εκπαιδευτικής ελευθερίας των θρησκευτικών μειονοτήτων σε Ελλάδα και Τουρκία.⁶ Κατά αυτόν τον τρόπο διαφοροποιείται από τη γενική εκπαίδευση, τόσο στη δομή όσο και στο περιεχόμενο της διδασκαλίας.

⁵ Βλ. Wirth, L. (1976), *The Minority*, In: Dworkin, A. G., *Minorities Report*, New York, σ. 43.

⁶ Βλ. σχετικά άρθρα 39-43 στη *Συνθήκη της Λωζάνης*, Λέσχη των νέων Ελλήνων, Παπαζήση, Αθήνα.

Προγενέστερες μελέτες κατέδειξαν την αναποτελεσματικότητα του θεσμού ως προς τους γενικότερους όσο και ειδικότερους στόχους της. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι «οι χρήστες της μειονοτικής εκπαίδευσης δεν καταφέρνουν τελικά να αποκτήσουν τα απαραίτητα χαρακτηριστικά για την ισότιμη συμμετοχή τους σε κοινωνικά και δημόσια αγαθά και την ενσωμάτωσή τους στην ευρύτερη κοινότητα. (...) Τα παιδιά συνεχίζουν να εγκαταλείπουν σε μεγάλα ποσοστά το εκπαιδευτικό σύστημα μετά τη συμπλήρωση του κύκλου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συνεχίζουν να αποκλείονται ως νέοι και νέες από τις σπουδές από τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και ως ενήλικες συνεχίζουν να μην συμμετέχουν ενεργά σε επίπεδο λήψης αποφάσεων στην πολιτική, οικονομική και κοινωνική ζωή του τόπου».⁷

Τα υψηλά ποσοστά αναλφαριθμητισμού, η διαρροή του μαθητικού δυναμικού και η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης⁸, το μικρό ποσοστό συμμετοχής στις εισαγωγικές εξετάσεις και ο χαμηλός βαθμός επιτυχίας, η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας, είναι όλα προβλήματα που έχουν επισημανθεί. Ο Χ. Κάτσικας στο άρθρο «Οι αναλφάβητοι της Θράκης» (*Τα Νέα*, 20.10.1997, σ. Ν22) αναφέρει ότι «η Θράκη παρουσιάζει το χαμηλότερο ποσοστό πτυχιούχων πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και το μεγαλύτερο ποσοστό αναλφαριθμητισμού, με μεγάλη απόκλιση από τις άλλες περιφέρειες της χώρας μας. Είναι χαρακτηριστικό ότι ενώ το μέσο πανελλαδικό ποσοστό των Ελλήνων που δεν ολοκλήρωσαν την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση δεν ξεπερνά το 57%, στη Θράκη φθάνει κατά μέσο όρο στο 72% (...). Ο κυρίαρχος λόγος της σημαντικής αυτής ανισότητας που εκδηλώνεται στη Θράκη με τη μορφή της εκπαιδευτικής και μορφωτικής διαφοροποίησης εκκολάπτεται στο

⁷ Στο Τρέσσου, Ε. - Στάθη, Π. (1997), «Μειονοτική Εκπαίδευση στη Θράκη: Τα αίτια της αποτυχίας», *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 63, σ. 52.

⁸ Βλ. σχετικά Ηλιού, Μ. (1984), *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Πορεία, Αθήνα και Γκουτζάνης, Σ. (1996), «Εγκαταλείπει το σχολείο ένας στους δέκα:

έδαφος της εξαιρετικά χαμηλής συμμετοχής της μειονότητας της Θράκης στη Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο - Λύκειο) και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση).

Το έναυσμα για την παρούσα μελέτη δόθηκε μέσα από την ενασχόληση με τα προβλήματα που παρουσιάζει το σύστημα μειονοτικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε σχέση με τους Πομάκους, από μία άλλη, συμπληρωματική ωστόσο, οπτική: το «βλέμμα» των ίδιων των Πομάκων αναφορικά με την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία, το πέρασμα από τη μία βαθμίδα στην άλλη, την εγκατάλειψη του σχολείου, το ζήτημα της μητρικής τους γλώσσας (η οποία δεν διδάσκεται στο σχολείο), τη διαφορετική εκπαιδευτική πορεία των δύο φύλων, τις σχέσεις τους με τους χριστιανούς δασκάλους, κ.λπ.

Στη μελέτη αυτή δεν υπάρχουν σαφείς υποθέσεις που τίθενται υπό έλεγχο με σκοπό την επιβεβαίωση ή την απόρριψή τους. Χαρακτηριστικό των ποιοτικών ερευνών είναι η διαμόρφωση συνολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και η ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων.⁹ Η θεωρία αναπτύσσεται στην πορεία, διαμορφώνεται σε διαπλοκή με την συλλογή και την ανάλυση των στοιχείων. Οι διαδικασίες που εφαρμόζονται ανήκουν στην ερμηνευτική παράδοση, «επικεντρώνονται στη σημασία που έχουν τα κοινωνικά φαινόμενα για τα δρώντα άτομα σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις, δηλαδή στο νόημα που φέρουν αυτά τα φαινόμενα για τα ίδια τα υποκείμενα».¹⁰ Παράλληλα, την παρατήρηση των φαινομένων διαδέχεται η συσχέτιση με τις οικονομικές, κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες που επικρατούν στο πεδίο της έρευνας, σε μια κοινωνικοϊστορική λογική.

Στοιχεία από έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου», *Καθημερινή*, 16.6.1996, σ. 20.

⁹ Για την ανάπτυξη της θεωρίας και τις ποιοτικές μεθόδους, βλ. Ragin, C. C. (1994), *Constructing Social Research*, Thousand Oaks, Ca.: Pine Forge Press, σσ. 55-76.

¹⁰ Στο Κυριαζή, Ν. (1998), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα - Κριτική επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις, Αθήνα, σσ. 52-53.

3. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Για τους Πομάκους έχουν γραφεί αρκετά βιβλία και μελέτες, οι κυριότερες από τις οποίες αποτελούν καταγραφή των όρων συγκρότησης της ταυτότητάς τους, όπως ήθη και έθιμα, γλώσσα, θρησκεία και λαογραφικά στοιχεία. Μια τέτοια σημαντική συλλογή αποτελεί το έργο του **Π. Δ. Θεοχαρίδη** «*Πομάκοι. Οι Μουσουλμάνοι της Ροδόπης*» (Έκδοση ΠΑΚΕΘΡΑ, Ξάνθη 1995) για την ιστορική, εθνολογική, γλωσσολογική και πολιτισμική ταυτότητα των Πομάκων της Θράκης. Παράλληλα, το έργο του **Μ. Γ. Βαρβούνη** αποτελεί καταγραφή και μελέτη της καθημερινής ζωής των Πομάκων, στο οποίο αξιοποιεί και παρουσιάζει τόσο το υπάρχον υλικό από ανέκδοτες συλλογές όσο και τα αποτελέσματα της επιτόπιας έρευνας που ο ίδιος διενήργησε. Μέρος αυτού του μεγάλου έργου αποτελούν «*Η καθημερινή ζωή των Πομάκων. Το παράδειγμα του χωριού Κύκνος της Ξάνθης*» (Οδυσσέας, Αθήνα 1997), και «*Λαογραφικά των Πομάκων της Θράκης*» (Πορεία, Αθήνα 1996).

Μια άλλη κατηγορία βιβλιογραφικού υλικού αφορά την ιστορική και πολιτική διάσταση των ζητημάτων που αφορούν τους Πομάκους, όπως η μελέτη του **Π. Χιδίρογλου** «*Οι Έλληνες Πομάκοι και η σχέση τους με την Τουρκία*» (Ηρόδοτος, Αθήνα 1989).

Άλλες μελέτες χρησιμεύουν κυρίως ως βοηθητικό υλικό για τον ερευνητή του πληθυσμού των Πομάκων, καθώς ο βαθμός της επιστημονικής τους τεκμηρίωσης και συστηματοποίησης είναι χαμηλός, όπως τα έργα των **Μαγκριώτη Γ. Δ.** «*Πομάκοι ή Ροδοπαίοι. Οι Έλληνες Μουσουλμάνοι*» (Πελασγός, Αθήνα 1994) και **Μυλωνά Π. Α.** «*Οι Πομάκοι της Θράκης*» (Νέα Σύνορα - Α. Α. Λιβάνης, Αθήνα 1990).

Σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα, το οποίο ανήκει στην ευρύτερη θεματική της εκπαίδευσης, αναφέρονται δύο ενδιαφέρουσες και πρωτοποριακές μελέτες.

Πρώτον, το έργο του **Θ. Βακαλιού** σε συνεργασία με τους **Κανακίδου Ε., Παναγιωτίδη Ν. και Παπαγιάννη Β.**, με τίτλο «*Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*» (Gutenberg, Αθήνα 1997), το οποίο εξετάζει την περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους. Το βιβλίο αποτελεί διασκευή της τελικής έκθεσης του ομώνυμου ερευνητικού προγράμματος το οποίο χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Σκοπός του προγράμματος ήταν η διερεύνηση του ερωτήματος κατά πόσον η εκπαίδευση που παρέχεται στη μουσουλμανική μειονότητα επηρεάζει αρνητικά, άμεσα ή έμμεσα, την αποτελεσματική εφαρμογή και προώθηση του πνεύματος και των κατευθύνσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Δεύτερον, η μελέτη της **Ε. Κανακίδου**, με τίτλο «*Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης*» (Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997). Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των προϋποθέσεων, κάτω από τις οποίες το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των μελών της μουσουλμανικής μειονότητας της Δ. Θράκης προκύπτει ως αποτέλεσμα της ιδιαίτερης εκπαίδευσης και της απόκλισης του σχεδιασμού της από την εθνική παιδεία και αποτελεί βασικό παράγοντα απομόνωσης των ατόμων από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Η ερευνήτρια διεξήγαγε εμπειρική έρευνα, χρησιμοποιώντας ως εργαλεία τη μελέτη μεμονωμένης περίπτωσης, την παρατήρηση για τον έλεγχο του παιδαγωγικού ύφους και τα ερωτηματολόγια που απευθύνονταν σε μουσουλμάνους μαθητές.

Τα άρθρα της **Ε. Τρέσσου** σε συνεργασία με την **Π. Στάθη** «Μειονοτική Εκπαίδευση στη Θράκη: Τα αίτια της αποτυχίας», *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 63, 1997 και «Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Μια ειδική περίπτωση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης», *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 65, 1997, αναλύουν θέματα όπως η πορεία του μουσουλμανικού μαθητικού πληθυσμού στην εκπαίδευση, η λειτουργία της Ειδικής

Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ), τα προβλήματα και η αναποτελεσματικότητα της μειονοτικής εκπαίδευσης.

Ανακοινώσεις της **Ε. Τρέσσου** σε συνέδρια για τον κοινωνικό αποκλεισμό (Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση σε συνθήκες σχολικής διαφοροποίησης και σε συνθήκες σχολικής συνύπαρξης, στο *Πρακτικά συνεδρίου: Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα 1998 και Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης. Ποιές ομάδες κινδυνεύουν περισσότερο, στο *Συνέδριο: Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη*, Αθήνα, 2-4 Οκτωβρίου 1997, Αμφιθέατρο ΥΠΕΘ. Οργάνωση: Συμβούλιο της Ευρώπης και Εταιρεία πολιτικού προβληματισμού “Νίκος Πουλαντζάς”) συνδέουν τον κοινωνικό αποκλεισμό με την εκπαίδευση, αναφορικά με παιδιά ειδικών ομάδων, όπως τσιγγάνοι, φυλακισμένοι νέοι, Πόντιοι από την πρώην Σοβιετική Ένωση, Μουσουλμάνοι της Θράκης.

Πολύτιμη από άποψη μεθοδολογίας αλλά και περιεχομένου είναι η εργασία της **Α. Αυδάκη** για τους Τσιγγάνους, αποτυπωμένη σε δύο βιβλία με τίτλους: «*Οι Τσιγγάνοι στην πόλη - Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*» (Καστανιώτης, Αθήνα 1998) και «*Μπαλαμέ και Ρομά - Οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*» (Καστανιώτης, Αθήνα 2000). Αντικείμενο της πρώτης μελέτης αποτελεί η διερεύνηση της ταυτότητας των τσιγγανοπαίδων ηλικίας έντεκα έως δεκατριών ετών στην περιοχή της Αγ. Βαρβάρας, ενώ παράλληλα ερευνάται ο ρόλος του σχολείου ως κοινωνικοποιητικού μηχανισμού της ευρύτερης κοινωνίας και όσα σχετίζονται, άμεσα ή έμμεσα, με αυτόν. Στην δεύτερη έκδοση, εξετάζεται η ταυτότητα των τσιγγάνων των Ά. Λιοσίων και, ανάμεσα σε άλλα, ο ρόλος του σχολικού θεσμού στη ζωή των νεαρών τσιγγάνων.

Τέλος, σχετικά με ζητήματα ερευνητικής μεθοδολογίας και ειδικότερα ποιοτικής έρευνας, αναφέρουμε τα ακόλουθα: **Rubin, H.J. & Rubin, I.S.** (1995), *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*, London: Sage Publications, **Jorgensen, D.L.** (1989), *Participant Observation, A Methodology for Human Studies*, Newbury Park, Ca.: Sage Publications και τις πανεπιστημιακές σημειώσεις των **N., Κυριαζή και Α., Λυδάκη** (1999), *Ερευνητική μεθοδολογία II - Ειδικά θέματα ποιοτικής έρευνας*, Μ.Π.Σ. “Κοινωνικός Αποκλεισμός και Μειονότητες”, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

4. Μεθοδολογία

4.1. Το πεδίο της έρευνας

Η επιτόπια έρευνα πραγματοποιήθηκε στο χωριό Πάχνη της ορεινής Ροδόπης, 29 χιλιόμετρα από την πόλη της Ξάνθης. Αριθμεί γύρω στους 1.700 με 2.000 κατοίκους και ανήκει στην κοινότητα της Κοτύλης, η οποία περιλαμβάνει ακόμη τα χωριά Αιμόνιο, Κοτύλη και Γλαύκη.



Άποψη του χωριού Πάχνη και της ορεινής περιοχής

Στο χωριό λειτουργεί νηπιαγωγείο και εξαθέσιο δημοτικό σχολείο τα οποία αριθμούν, για το σχολικό έτος 1999 - 2000, 15 και 126 μαθητές αντίστοιχα. Όσοι

μαθητές συμπληρώσουν επιτυχώς την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρακολουθούν μαθήματα στο δημόσιο γυμνάσιο και λύκειο που λειτουργεί στο γειτονικό χωριό της Γλαύκης, το οποίο απέχει 6 χιλιόμετρα.

Το συγκεκριμένο χωριό επιλέχθηκε ανάμεσα σε άλλα της ορεινής περιοχής της Ξάνθης, μετά από καθοδήγηση και συζήτηση που προηγήθηκε με Πομάκους της περιοχής.

Συγκεκριμένα, η Πάχνη είναι από τα λίγα χωριά που δεν είναι απομονωμένα και το περιβάλλον τους είναι σχετικά ανοιχτό και φιλικό προς τον επισκέπτη ή ερευνητή. Οι κάτοικοί του αυτοπροσδιορίζονται χωρίς καμία αναστολή ως Πομάκοι, σε αντίθεση με άλλα χωριά, των οποίων οι κάτοικοι, όντας επιφυλακτικοί απέναντι σε κάθε «ξένο», δεν αποδέχονται ή δεν αποκαλύπτουν εύκολα την ταυτότητά τους και αντιμετωπίζουν με καχυποψία και άρνηση κάθε προσπάθεια προσέγγισης. Το γεγονός αυτό είχα την ευκαιρία να το διαπιστώσω προσωπικά, μετά από επίσκεψή μου στο χωριό Εχίνος, κεφαλοχώρι της περιοχής, όπου επιβεβαιώθηκε ότι μια τέτοια έρευνα θα έβρισκε σοβαρά εμπόδια. Η φύση άλλωστε της μεθόδου που επιλέχτηκε, απαιτεί την προσωπική επαφή του ερευνητή με τους ανθρώπους και την ανάπτυξη μιας, όσο το δυνατόν, ειλικρινούς σχέσης, προκειμένου τα στοιχεία και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι αξιόπιστα.

Οι κάτοικοι της Πάχνης είχαν στο παρελθόν επαφή με ερευνητές πεδίου και ήταν, ως ένα βαθμό, εξοικειωμένοι με τις διαδικασίες και τις απαιτήσεις μιας τέτοιας μελέτης. Το εγχείρημα δεν ήταν λοιπόν κάτι άγνωστο γι'αυτούς. Επιπλέον, οι κάτοικοι βρίσκονται σε μόνιμη επαφή με την πόλη της Ξάνθης, έχουν έντονες αναπαραστάσεις της αστικής ζωής και πολλοί είναι αυτοί που έχουν ταξιδέψει και δουλέψει στο εξωτερικό, αποκτώντας έτσι νέες εμπειρίες και ορίζοντες. Το μορφωτικό επίπεδο των κατοίκων είναι υψηλότερο σε σύγκριση με αυτό άλλων

χωριών, ιδιαίτερα των νεότερων (με βάση τα στατιστικά στοιχεία της Νομαρχίας Ξάνθης), και μιλούν αρκετά καλά την ελληνική γλώσσα.

Οι παράγοντες αυτοί ήταν καθοριστικοί αλλά μεγάλη σημασία είχε και η επίλυση πρακτικών ζητημάτων, όπως αυτό της στέγης και της φιλοξενίας σε σπίτι κατοίκων (καθώς ο θεσμός του ξενώνα έχει πάψει από χρόνια να ισχύει), το οποίο στο συγκεκριμένο χωριό ήταν δυνατό να ικανοποιηθεί.

4.2. Τεχνικές

Η διερεύνηση των προβλημάτων του σχολικού θεσμού και των στοιχείων της ταυτότητας των Πομάκων έγινε με συμμετοχική παρατήρηση, αφηγήσεις ζωής και συνεντεύξεις. Τεχνικές ποσοτικής μεθόδου, όπως ερωτηματολόγια κτλ., δεν χρησιμοποιήθηκαν γιατί κρίθηκαν ακατάλληλα για τον συγκεκριμένο πληθυσμό, ο οποίος κατέχει σε μικρό βαθμό την ελληνική γλώσσα και δεν είναι εξοικειωμένος με τέτοιου είδους εργαλεία. Άλλωστε, το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο θα έδινε απαντήσεις που θα αφορούσαν μία διάσταση του περιβάλλοντος της ζωής και των εμπειριών του ατόμου, αποκομμένη από άλλες συνιστώσες, που αποτελούν τελικά και την ενότητα της ταυτότητάς του.

Επιπρόσθετα, αυτό που ενδιέφερε την έρευνα ήταν οι αυθόρμητες αντιδράσεις των ανθρώπων, που υπαγορεύονται από τα πρωταρχικά στοιχεία του πολιτισμού τους, και η εις βάθος διερεύνηση των στάσεων και αναπαραστάσεών τους, στοιχεία που δεν μπορούν να διερευνηθούν μέσω εργαλείων, όπως τα ερωτηματολόγια, οι σφυγμομετρήσεις και τα τεστ, τα οποία βασίζονται στο συμπεριφοριστικό σχήμα «ερέθισμα-αντίδραση».¹¹

¹¹ Βλ. Mishler, E.G. (1996), *Συνέντευξη έρευνας*, Μετάφραση Ντ. Ρώντα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ. 35-37.

Στην περίπτωση πληθυσμών που είναι περιθωριοποιημένοι, και λόγω της χαμηλής κοινωνικοοικονομικής προέλευσης και μόρφωσης, η φωνή τους δεν έχει δύναμη και δεν ακούγεται ποτέ, η ποιοτική μέθοδος δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσει αυτή η φωνή υπόσταση και να καταγραφεί το νόημα και η σημασία που οι ίδιοι δίνουν στα πράγματα και τη ζωή τους.¹²

Συγκεκριμένα, η συμμετοχική παρατήρηση είναι κατάλληλη όταν το υπό έρευνα φαινόμενο αφορά μικρές ομάδες, γεωγραφικά περιορισμένες και συνεπώς παρατηρήσιμες.¹³ Χαρακτηριστικό αυτής της μεθόδου είναι η δυναμική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων και η ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας από τη σκοπιά των υποκειμένων.

Η γνωριμία μου με ανθρώπους κύρους που αποτέλεσαν πρόσωπα-κλειδιά στην έρευνα, βοήθησαν στο να γίνω αρχικά αποδεκτή από ένα μικρό κύκλο προσώπων. Στη συνέχεια, αυτά τα πρόσωπα με έφεραν σε επαφή με άλλους ανθρώπους του χωριού, σε μια διαδικασία γνωστή ως χιονοστιβάδα¹⁴, προκειμένου να συμμετέχω και να συζητώ με ένα ολόένα και μεγαλύτερο αριθμό προσώπων, ενώ παράλληλα να έχω τη δυνατότητα να ελέγχω την αξιοπιστία και την εγκυρότητα όσων ήδη είχα καταγράψει.

Στην κοινωνία του χωριού είχα το ρόλο του συμμετέχοντος παρατηρητή.¹⁵ Η ταυτότητά μου ήταν γνωστή καθώς και ο σκοπός της παρουσίας μου στο χωριό,

¹² Η ποιοτική μεθοδολογία αποτελεί τρόπο προσέγγισης του εμπειρικού κόσμου και καταγράφει το **τι**, **γιατί** και **πώς** στη σκέψη και τη δράση των υποκειμένων. Βλ. σχετικά Taylor, S. και Bodgan, R. (1998), *Introduction to Qualitative Research Methods*, New York, John Wiley and Sons, σσ. 7-10.

¹³ Σχετικά με τη συμμετοχική παρατήρηση βλ. Κυριαζή, Ν. (1998), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις, Αθήνα, σσ. 245-282.

¹⁴ Για τη δειγματοληψία χιονοστιβάδας (Snowball sample) βλ. Κυριαζή, Ν. (1998), *ό.π.*, σ. 119.

¹⁵ *ό.π.*, σσ. 253-254.

γεγονός που διευκόλυνε τις συζητήσεις, προκαλώντας το ενδιαφέρον των υποκειμένων και δημιουργώντας κλίμα εμπιστοσύνης και οικειότητας.¹⁶ Παράλληλα επεδίωκα την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή μου στις δραστηριότητες της ομάδας και τα δρώμενα του χωριού και τη δημιουργία στενών και φιλικών σχέσεων. Η καταγραφή των παρατηρήσεων ήταν πολλές φορές δύσκολο να γίνεται αμέσως, π.χ. σε επισκέψεις, βόλτες, εκμυστηρεύσεις, κ.λπ., γι' αυτό και γινόταν μετά την αποχώρησή μου, όσο το δυνατόν συντομότερα.

Όσον αφορά στις συνεντεύξεις, χρησιμοποιήθηκαν παράλληλα η μη-κατευθυνόμενη και η ημι-δομημένη.¹⁷ Το πρώτο είδος συνέντευξης αποτελεί ουσιαστικά ελεύθερη συζήτηση για θέματα που ενδιαφέρουν τον ερευνητή, ο οποίος έχει ένα γενικό σχήμα στο νου του για στοιχεία που θα ήθελε να γνωρίσει και ερωτήσεις που θα ήθελε να απευθύνει. Η συνέντευξη είναι ελεύθερη και τα ερωτήματα έμμεσα, ενώ ο συνεντευκτής καθοδηγεί διακριτικά την πορεία της. Η μη-κατευθυνόμενη συνέντευξη είχε ως κύριο σκοπό τη διερεύνηση των στοιχείων της ταυτότητας των Πομάκων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του πολιτισμού και της κουλτούρας τους, με αναφορά στις συνήθειες, τα έθιμα και την καθημερινή ζωή των Πομάκων.

Η ημι-δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε ειδικότερα στη διερεύνηση των αρνητικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού μηχανισμού. Υπήρχε ένας αριθμός ερωτήσεων ο οποίος θεωρήθηκε ότι καλύπτει όψεις του σχολικού θεσμού, ενώ όσο η έρευνα προχωρούσε προστίθενταν κι άλλες, τροποποιούνταν οι αρχικές, κ.λπ. Οι ερωτήσεις δεν είχαν προκαθορισμένη διατύπωση και σειρά, αλλά

¹⁶ Για τις στρατηγικές εισόδου στο πεδίο βλ. Jorgensen, D.L. (1989), *Participant Observation, A Methodology for Human Studies*, Newbury Park, Ca.: Sage Publications, σσ. 45-49.

¹⁷ Για τις ποιοτικές συνεντεύξεις βλ. Rubin, H.J. και Rubin, I.S. (1995), *Qualitative*

προσαρμόζονταν πάντοτε στις συνθήκες της συνέντευξης και το πρόσωπο του ερωτώμενου. Τέτοιες ερωτήσεις ήταν π.χ. «γιατί δεν συνέχισες το σχολείο;», «πώς αποφάσισες να σπουδάσεις στην Τουρκία;», «τι σκέπτεσαι να κάνεις αφού τελειώσεις το σχολείο;». Οι συνεντεύξεις αφορούσαν τόσο ενήλικες Πομάκους όσο και παιδιά σχολικής και εφηβικής ηλικίας.

Τέλος, οι αφηγήσεις ζωής¹⁸ είχαν ως σημείο εστίασης τα σημαντικά γεγονότα στη ζωή του ανθρώπου, έτσι όπως ο ίδιος αντιλαμβάνεται την ένταση, τη βαρύτητα, τη χρονική αλληλουχία και τις επιπτώσεις τους. Αυτό που έχει σημασία είναι ο τρόπος με τον οποίο το παρελθόν ανακαλείται στη μνήμη ή παραμένει λανθάνον, αξιολογείται, προσδιορίζεται και μεταφράζεται από τον ίδιο τον αφηγητή. Το παρελθόν προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό το παρόν και προδιαγράφει το μέλλον, και οι βιωμένες εμπειρίες αποκαλύπτουν τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η σχέση του ατόμου με τα μέλη της κοινότητάς του αλλά και με τους «άλλους», την εξουσία, τους θεσμούς, κ.λπ.

Σε όλες τις τεχνικές χρησιμοποιήθηκε σημειωματάριο για την καταγραφή των παρατηρήσεων και των αφηγήσεων. Η χρήση μαγνητοφώνου δεν εκτιμήθηκε ως πρόσφορη για την έρευνα, γιατί οδηγούσε τους ανθρώπους σε αμυντική στάση και υπήρχε πάντοτε ο κίνδυνος να εκλάβουν τη συνέντευξη ως δημοσιογραφική και να παρουσιάσουν διαφορετικά -δραματοποιημένα- την πραγματικότητα.

4.3. Ανάλυση

Αρχικά, τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματικές

Interviewing. The Art of Hearing Data, London: Sage Publications, σσ. 5-6.

¹⁸ ό.π., σσ. 6, 27 και 174. Επίσης Taylor, S. και Bodgan, R. (1998), ό.π., σσ. 88-89.

αναλυτικές κατηγορίες που εξυπηρετούσαν την έρευνα και ταξινομήθηκαν με βάση την ηλικία, το φύλο, την κοινωνική και οικονομική θέση των υποκειμένων (εύποροι, φτωχοί, μορφωμένοι, αναλφάβητοι), την οικογενειακή κατάσταση (άγαμος, έγγαμος, πολυμελείς ή όχι οικογένειες), τη βαθμίδα εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, τριτοβάθμια εκπαίδευση), τη στάση απέναντι στο σχολικό θεσμό (θετική, αρνητική, ουδέτερη), την πρόσβαση των παιδιών στο σχολικό θεσμό (κανονική φοίτηση, ελλιπής, διακοπή φοίτησης, μη παρακολούθηση του σχολείου), τις μελλοντικές τους προσδοκίες (υψηλές, χαμηλές), κ.λπ. Οι κατηγορίες αυτές αναθεωρήθηκαν και τροποποιήθηκαν καθώς η ανάλυση συνεχιζόταν και προστίθονταν νέα στοιχεία, μέχρι να βρεθεί το «σημείο κορεσμού».¹⁹

Στη συνέχεια, σε ένα υψηλότερο επίπεδο αφαίρεσης, επιχειρήθηκε μια γενικότερη εννοιολογική διατύπωση της κάθε κατηγορίας, η οποία αποτέλεσε και τη βάση για την ανάπτυξη των εννοιολογικών διασυνδέσεων. Αναζητήθηκαν τα «θέματα» ή μοτίβα, μέσω της σύγκρισης όμοιων δομικών κατηγοριών, καταλήγοντας έτσι σε τυπολογίες, σε μοντέλα συμπεριφοράς.²⁰

Βασικός άξονας αποτέλεσε η ερμηνεία και ανάλυση του περιεχομένου του λόγου τους, προσέγγιση που είναι γνωστή ως «-ημική» (emic) και στοχεύει στο νόημα και τη σημασία που οι ίδιοι αποδίδουν στο λόγο και τη δράση τους.²¹

Τελικός σκοπός αυτής της διαδικασίας ήταν η κατασκευή ενός αναλυτικού πλαισίου για τη σύνδεση και την ερμηνεία των δεδομένων καθώς και για την

¹⁹ Βλ. Strauss, A. & Corbin, J. (1990), *Basics of Qualitative Research, Grounded Theory Procedures and Techniques*, London: Sage Publications, σ. 188.

²⁰ Βλ. Ναυρίδης, Κ. (1994), *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*, Παπαζήσης, Αθήνα, σσ. 94-101. Επίσης, Κυριαζή, Ν. (1998), ό.π., σσ. 264-267, 270-275.

²¹ Η «-ημική» (emic) και «-ητική» (etic) προσέγγιση αποτελούν τρόπους μελέτης των πολιτισμών και προέρχονται από την Γλωσσολογία. Για την «-ημική» προσέγγιση στην ανάλυση δεδομένων βλ. Taylor, S. και Bodgan, R. (1998), ό.π., σσ. 145.

ανακάλυψη των συνθηκών υπό τις οποίες ισχύουν. Μετά από την αφαιρετική διαδικασία και γενίκευση, εξάγονταν τα σχετικά συμπεράσματα.

5. Πομάκοι

5.1. Ιστορία - Καταγωγή

Η φυλή των Πομάκων κατοικεί στην οροσειρά της Ροδόπης η οποία γεωγραφικά απλώνεται τόσο στη Βουλγαρική όσο και στην Ελληνική επικράτεια.

Οι Πομάκοι θεωρούνται από πολλούς έλληνες συγγραφείς²² ως Ελληνική φυλή που κατοικεί από τα αρχαία χρόνια στον ορεινό όγκο της Ροδόπης με ιδιαίτερη γλώσσα, θρησκεία, ήθη και έθιμα. Δεν παύουν όμως να αποτελούν ταυτόχρονα το αντικείμενο του ενδιαφέροντος τόσο των Βουλγάρων όσο και των Τούρκων, οι οποίοι στηριζόμενοι σε ιστορικά και άλλα στοιχεία γλώσσας και θρησκευματος, διεκδικούν την «πατρότητα» της καταγωγής τους και της ιστορίας τους.

Οι σύγχρονοι ιστορικοί της Τουρκίας υποστηρίζουν ότι οι Πομάκοι είναι απόγονοι των Κομάνων και των Πετσενέγκων.²³ Οι έρευνες των εθνολόγων που ασχολήθηκαν με το θέμα της εθνικότητας των Πομάκων, εκτός από κάποιες μικρές αποκλίσεις, όλες συγκλίνουν στην άποψη ότι οι Πομάκοι είναι απόγονοι των αρχαίων Θρακών.²⁴ Συγκεκριμένα, θεωρούνται ότι είναι γηγενείς κάτοικοι της Θράκης και έλκουν την καταγωγή τους από τους Αγριάνες, αρχαίους κατοίκους της Θράκης ενώ αναφέρεται σε πολλές πηγές ότι οι ίδιοι αυτοαποκαλούνται Α(γ)ρέν ή Α(χ)ρέν.

²² Βλ. σχετικά Μαγκριώτης, Γ. (1994), *Πομάκοι ή Ροδοπαίοι*, Πελασγός, Αθήνα, σσ. 15-16, Μυλωνάς, Π. (1990), *Οι Πομάκοι της Θράκης*, Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα, σ. 133, Χιδίρογλου, Π. (1989), *Οι Έλληνες Πομάκοι και η σχέση τους με την Τουρκία*, Ηρόδοτος, Αθήνα, κεφ. 1 και σσ. 67-77.

²³ Στο Παναγιωτίδης, Ν. (1994), *Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση στη σχολική ηλικία*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα, σ. 25.

²⁴ Βλ. Λιάπης, Α. (1983), *Οι Πομάκοι μέσα στο χρόνο*, Θρακική Επετηρίδα, Τόμος Δ', Κομοτηνή, σ. 8 και Ξυροτύρη Ν. (1975), *Αγριάνες και Πομάκοι*, Β' Συμπόσιο Λαογραφίας του Βορειοελλαδικού χώρου, Κομοτηνή, σ. 336.

Τα ανθρωπολογικά χαρακτηριστικά των Πομάκων χρησιμοποιήθηκαν από την πλευρά ελλήνων μελετητών²⁵ προκειμένου να υποστηριχθεί και να αιτιολογηθεί η άποψη που συνδέει τους Πομάκους με τη θρακική φυλή. Τα χαρακτηριστικά αυτά ανήκουν στις Ινδοευρωπαϊκές ορεινές φυλές σε αντίθεση με τα χαρακτηριστικά των τουρκικών φυλών, όμοια με αυτά όλων των μογγολικών φυλών.

Πρόκειται για έναν από τους παλαιότερους πληθυσμούς των Βαλκανίων που εξισλαμίσθηκαν δια της βίας, γύρω στα 1656, όταν Σουλτάνος της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ήταν ο Μεχμέτ IV. «Αυτή η κρίσιμη τομή στην ιστορία των Πομάκων και τον πολιτισμό τους συντελέστηκε κάτω από δυσμενείς οικονομικές συνθήκες οι οποίες τους έκαναν ευάλωτους στις πιέσεις του τουρκικού κατεστημένου που επεδίωκε τη θρησκευτική, εθνική και πολιτισμική αφομοίωσή τους».²⁶ Η δυσβάσταχτη φορολογική πολιτική και η κατάχρηση εξουσίας από την πλευρά των διοικητικών οργάνων, είχαν ως αποτέλεσμα να ωθήσουν πολλούς χριστιανούς και μεταξύ αυτών και τους Πομάκους, στον εκούσιο εξισλαμισμό. Ένα από τα ισχυρά κίνητρα για τον εξισλαμισμό των μη μουσουλμάνων υπηκόων του οθωμανικού κράτους στάθηκε η ειδική φορολογία του κεφαλικού φόρου (τζιζγιέ) που επιβάλλονταν σε αυτούς.²⁷

5.2. Ετυμολογία της λέξης «Πομάκος»

Ετυμολογικά, η λέξη «Πομάκος» υποστηρίζεται ότι προέρχεται από το ρήμα της βουλγαρικής γλώσσας «pomagan», που σημαίνει βοηθώ. Οι Βούλγαροι τους αποκαλούσαν «Πομαγκάτς», δηλαδή βοηθούς, βοηθητικούς, υποτελείς. Αυτή η

²⁵ Στο Μαγκριώτης, Γ. (1994), ό.π., σσ. 21, 27, και Μυλωνάς, Π. (1990), ό.π., σ. 13.

²⁶ Στο Βακαλιός, Θ. (1997), *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη - Η περίπτωση της Μουσουλμανικής Μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 30.

υποτιμητική διάθεση των Βουλγάρων έναντι των Πομάκων οφείλεται στο γεγονός ότι «επί βυζαντινής και αργότερα επί οθωμανικής αυτοκρατορίας, οι Βούλγαροι τους βρίσκουν πάντα μπροστά τους, ως αντιπάλους, άλλοτε να βοηθούν τους βυζαντινούς και άλλοτε τους Οθωμανούς».²⁸

Μία άλλη εκδοχή εντοπίζει τη ρίζα της λέξης στην τουρκική λέξη «μπομάκ» που σημαίνει στραγγαλιστής και δόθηκε από τους Τούρκους μετά την καταστολή της βουλγαρικής επανάστασης το 1876, κατά την οποία οι Πομάκοι «στραγγάλισαν» τους αλλόθρησκους Βούλγαρους.

Οι Τούρκοι ισχυρίζονται ότι η λέξη «Πομάκ(ος)» αποτελεί παραφθορά της λέξης «πατσινάκ» (πετσενέγκος) γιατί δέχονται ότι οι Πομάκοι είναι απόγονοι των Κομάνων και των Πετσενέγκων. Τέλος, ο Ν. Ξυροτύρης²⁹, αποδίδει επιφυλακτικά την προέλευση της λέξης στην αρχαιοελληνική λέξη «πόμαξ» (πότης), δεδομένου ότι ήταν γνωστή η αγάπη των Αρχαίων Θρακών για την οινοποσία.

5.3. Γλώσσα

Η γλώσσα των Πομάκων είναι η Πομακική (Pomatski ή Agriantski), ένα ξεχωριστό γλωσσικό κράμα αρχαίας ελληνικής, βουλγαρικής και τουρκικής, όπου κυριαρχεί ένα σλαβοβουλγαρικό ιδίωμα.³⁰ Το ιδίωμα αυτό θεωρείται ως αποτέλεσμα της βουλγαρικής κυριαρχίας στην περιοχή της Ροδόπης όλον τον 13^ο και το μεγαλύτερο μέρος του 14^{ου} αιώνα. Η υπεροχή της βουλγαρικής γλώσσας στην περιοχή της ορεινής Ροδόπης, όπου ζούσαν οι Πομάκοι, οφείλεται κυρίως στο

²⁷ Βλ. Σαρρής, Ν., *Οσμανική Πραγματικότητα Ι*, Αρσενίδης, Αθήνα, σ. 53.

²⁸ Για την ετυμολογία της λέξης βλ. περισσότερα στο Παναγιωτίδης, Ν. (1994), ό.π., σσ. 25-26.

²⁹ Στο Ξυροτύρης, Ν. (1975), ό.π., σ. 9.

³⁰ Βλ. Βακαλιός, Θ. (1997), ό.π., σ. 31.

γεγονός ότι η πολιτική εξουσία για ενάμισυ περίπου αιώνα εκφράζονταν βουλγαρικά.³¹

Στην Πομακική γλώσσα, η οποία δεν αποτελεί πλούσια αλλά περιορισμένη γλώσσα, περιέχεται πληθώρα Ελληνικών λέξεων, οι περισσότερες αρχαιοπρεπείς. Πολλές άλλες δεν συναντώνται καθόλου στην ομιλούμενη νεοελληνική γλώσσα γιατί προέρχονται από την αρχαία ή μεσαιωνική ελληνική και έχουν αντικατασταθεί στην νέα ελληνική με άλλες.³²

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ελληνικών λέξεων που παρέμειναν στην πομακική διάλεκτο είναι ρήματα. Υπάρχουν τουρκικές λέξεις ως συνέπεια της τουρκικής κατακτήσεως, καθώς και αραβικές λέξεις και ονόματα, συνέπεια της μουσουλμανικής θρησκείας. Με την αλλαγή της θρησκευτικής πίστης επικράτησε και η ισλαμική ονοματοδότηση, γεγονός που αποτελεί σημαντικό γνώρισμα της πολιτισμικής αφομοίωσης.

Ο Π. Χιδίρογλου³³ αναφέρει ότι οι βουλγαρικές λέξεις υπολογίζονται σε ποσοστό πάνω από 50%, ως επί το πλείστον ουσιαστικά για τη δήλωση αντικειμένων. Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό ελληνικών λέξεων δηλώνουν ιδίως ρήματα και ένα 15% περίπου αποτελούν τουρκικές λέξεις. Στην ίδια μελέτη, ως επιχείρημα υπέρ της γλωσσικής συγγένειας των Πομάκων με τους Έλληνες, τονίζεται το γεγονός ότι το ρήμα επιτελεί μέσα στη γλώσσα μια από τις πιο βασικές λειτουργίες, έχει δε μεγάλη σημασία ότι τα ελληνικά στοιχεία δεν προορίζονται μόνο σε ουσιαστικά τα οποία θα μπορούσαν να θεωρηθούν απλά δάνεια, αλλά περιέχουν και μεγάλο αριθμό ρημάτων.

³¹ «Κυρίαρχη γλώσσα αποβαίνει εκείνη που εξυπηρετεί τις περισσότερες σχέσεις, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που αφορούν την επικοινωνία του ατόμου / υπήκοου προς τη θεσμισμένη πολιτική εξουσία ή τους φορείς της», στο Σαρρής, Ν., ό.π., σ. 61.

³² Για τις γλωσσικές συγγένειες Πομάκων και Ελλήνων βλ. αναλυτικότερα Μαγκριώτης, Γ. (1994), ό.π., σσ. 52-54 και Χιδίρογλου, Π. (1989), ό.π., σσ. 20-25.

Η Πομακική γλώσσα αποτελεί την μητρική γλώσσα των Πομάκων και χρησιμοποιείται στον καθημερινό βίο, δίχως όμως να διδάσκεται στο σχολείο αφού η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας είναι υποχρεωτική ως μητρική γλώσσα της μουσουλμανικής μειονότητας.

Η Πομακική γλώσσα είναι προφορική παραδοσιακή γλώσσα χωρίς γραφή και γραπτά μνημεία. Τελευταία έχουν γίνει κάποιες καρποφόρες προσπάθειες καταγραφής και μελέτης της γλώσσας με την παραγωγή λεξικών³⁴, γραμματικής³⁵, καθώς και με τη δημιουργία του πρώτου Πομακικού αναγνωστικού για παιδιά³⁶, αποτυπώνοντάς την με ελληνικά ή λατινικά στοιχεία. Δε γνωρίζουμε ακόμη κατά πόσο έχει προχωρήσει η επιστημονική -γλωσσολογική- μελέτη της πομακικής, η οποία θα βοηθούσε το παιδαγωγικό έργο όσων έχουν την ευθύνη της διαπαιδαγώγησης και εκπαίδευσης των νεαρών Πομάκων αλλά και όσων μελετητών ενδιαφέρονται για ζητήματα που σχετίζονται με την Πομακική φυλή.

5.4. Θρησκεία

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι Πομάκοι είναι Σουνίτες μουσουλμάνοι και παρουσιάζουν διαφορές σε σχέση με το ορθόδοξο μουσουλμανικό δόγμα,

³³ ό.π., σσ. 20-25.

³⁴ Θεοχαρίδης, Π. (1996), *Πομακοελληνικό Λεξικό*, Αίγειρος, Θεσσαλονίκη (με ελληνική γραφή και αλφαβητική σειρά).

Θεοχαρίδης, Π. (1996), *Πομακοελληνικό Λεξικό*, Αίγειρος, Θεσσαλονίκη (με λατινική γραφή και αλφαβητική σειρά).

Θεοχαρίδης, Π. (1996), *Ελληνοπομακικό Λεξικό*, Αίγειρος, Θεσσαλονίκη.

Ριτβάν Κ. (1995), *Πομακοελληνικό Λεξικό*, έκδ. Δ' Σώμα Στρατού, Ξάνθη.

³⁵ Θεοχαρίδης, Π. (1996), *Γραμματική της Πομάκικης γλώσσας*, Αίγειρος, Θεσσαλονίκη (με φράσεις και κείμενα, πομακοελληνικά - ελληνοπομακικά).

³⁶ Μουμίν, Α. και Ομέρ, Χ. (1997), *α β Πομάτσκου*, Κομοτηνή.

περισσότερο σε ό,τι αφορά το τελετουργικό κομμάτι της πίστης και την απουσία μυστικιστικής ζωής.³⁷



Το εσωτερικό του Τζαμιού στην Πάχνη

Σχετικά με τη μουσουλμανική θρησκεία ο Ν. Παναγιωτίδης αναφέρει: «“Ισλάμ” σημαίνει εγκατάλειψη στο Θεό, υποταγή στη θέληση του Θεού. Είναι ο αραβικός μονοθεϊσμός με ιδρυτή τον Μωάμεθ, που εξελίχθηκε σε μια από τις μεγαλύτερες θρησκείες του κόσμου. Οι οπαδοί της ονομάζονται μουσουλμάνοι αλλά και μωαμεθανοί λόγω του κεντρικού συνθήματος της πίστεως που είναι: “Δεν υπάρχει άλλος θεός από τον Αλλάχ, και ο Μωάμεθ είναι ο αντιπρόσωπος του Αλλάχ”. (...) Κεντρική θέση του μουσουλμανισμού είναι η πίστη στον Αλλάχ και σε μια

³⁷ Βλ. σχετικά Ζεγκίνης, Ε. (1998), «Θρησκευτική ελευθερία και θρησκευτικότητα των μουσουλμάνων της Θράκης», *Άρδην*, τ. 12, σσ. 34-35 και Μαγκριώτης, Γ. (1994),

τελική κρίση όλων των ανθρώπων, κατά την οποία ο Αλλάχ θα αμοίψει τους καλούς, παραχωρώντας τους τις απολαύσεις του παραδείσου και θα τιμωρήσει τους κακούς με τις ποινές της κόλασης».³⁸

Στη μουσουλμανική θρησκεία το δίκαιο, η θρησκεία, η ηθική είναι στοιχεία συνδεδεμένα αναπόσπαστα μεταξύ τους σε ένα ενιαίο σύστημα. Πολιτική και θρησκεία βρίσκονται σε διαπλοκή και υπέρτατη συνταγματική και νομοθετική πηγή αποτελεί το Κοράνι. Όσα αναφέρονται στο Κοράνι έχουν κανονιστική αξία για τους πιστούς τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο βίο, και πρέπει να ακολουθούν τη ζωή και το παράδειγμα του Μωάμεθ και να τηρούν πιστά τις εντολές του. Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Ν. Παναγιωτίδης, οι μη μουσουλμάνοι γενικά θεωρούνται «harbi», δηλαδή πολέμιοι και ο κόσμος διαιρείται σε δύο περιοχές (dar). Την «dar ul-Islam» (περιοχή του Ισλάμ) και την «dar ul-harb» (περιοχή του πολέμου), επακόλουθο της ισλαμικής επεκτατικής κοσμοαντίληψης.³⁹

Τα καθήκοντα κάθε μουσουλμάνου περιλαμβάνουν την προσευχή (ναμάζ) πέντε φορές την ημέρα, την περιτομή (σουνέτ), την καθαριότητα (απτέζ), τη νηστεία (ραμαζάν), το προσκύνημα στη Μέκκα (Χατζιλίκ) και την ελεημοσύνη (ζακά).

ό.π., σ. 23.

³⁸ Στο Παναγιωτίδης, Ν. (1994), ό.π., σ. 54.

³⁹ ό.π., σ. 56.

6. Το Χωριό Πάχνη της Ξάνθης

6.1. Ο Χώρος

6.1.1. Οι κατοικίες

Η αρχιτεκτονική των κατοικιών καθώς και η εσωτερική τους διάρθρωση και διακόσμηση παρέχουν στον μελετητή πληθώρα πληροφοριών για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ομάδας αλλά και για τα αντικειμενικά δεδομένα της ζωής τους. Το σπίτι αποτελεί το «πολιτισμικό χώρο» των ανθρώπων όπου δημιουργείται και αναπτύσσεται η πολιτιστική δραστηριότητα και η κοινωνική ζωή. Στο εσωτερικό του, «αντανακλώνται όλες οι ανθρώπινες ιδιότητες και καταστάσεις: η οικονομική και κοινωνική θέση αυτών που το κατοικούν, η κοινωνική διάταξη των μελών της οικογένειας, ο ιδεολογικός τους κόσμος, (...) η προσωπική ευαισθησία και καλαισθησία αλλά και η δύναμη του συρμού, η εμμονή στην παράδοση ή η χαλάρωση των δεσμών με αυτή, κτλ».⁴⁰

Τα σπίτια είναι χτισμένα πολύ κοντά το ένα στο άλλο ή κολλητά, αφού οι κάτοικοι έπρεπε να εκμεταλλευτούν όσο το δυνατόν περισσότερο την επίπεδη επιφάνεια του εδάφους στην ορεινή περιοχή. Αυτή η τεχνική άλλωστε συναντάται σε περιοχές όπου επικρατεί βαρύς χειμώνας και χαμηλές θερμοκρασίες. Αν υπάρχουν χωρίσματα ανάμεσα στα σπίτια, το πλάτος τους είναι ένα μέτρο περίπου, όσο για να περνά ένα μεγάλο ζώο.

⁴⁰ Σχετικά με το σπίτι και το εσωτερικό του, βλ. Μερακλής, Μ. (1996), *Κοινωνική Συγκρότηση - Ελληνική Λαογραφία*, Α' τόμος, Οδυσσέας, Αθήνα, σσ. 26-27, 30-31.

Τα παλαιά σπίτια του χωριού είναι πια λίγα και κάποια από αυτά δεν κατοικούνται. Με την αύξηση του οικογενειακού και ατομικού εισοδήματος στο χωριό, πολλοί κάτοικοι χτίζουν νέες κατοικίες με σύγχρονα υλικά.

Τα παλαιά σπίτια ήταν συνήθως διώροφα, λιθόκτιστα, σκεπασμένα με σχιστόλιθο και είχαν μικρό αριθμό δωματίων (συνήθως δύο), στενών και χαμηλών. Δεν υπήρχε ουσιαστική διάκριση του ιδιωτικού χώρου κάθε μέλους και του κοινού χώρου της οικογένειας, αφού τα πάντα συνέβαιναν παρουσία όλων, συλλογικά. Βοηθητικοί χώροι στέγαζαν ζώα και την τροφή τους καθώς και εργαλεία. Χαρακτηριστικό τους γνώρισμα αποτελούσαν οι ψηλές καπνοδόχοι, οι ψηλές πετρόχτιστες μάντρες και τα καγκελόφραχτα παράθυρα για την αποφυγή και την απόκρουση εχθρικών επιθέσεων κατά το παρελθόν.



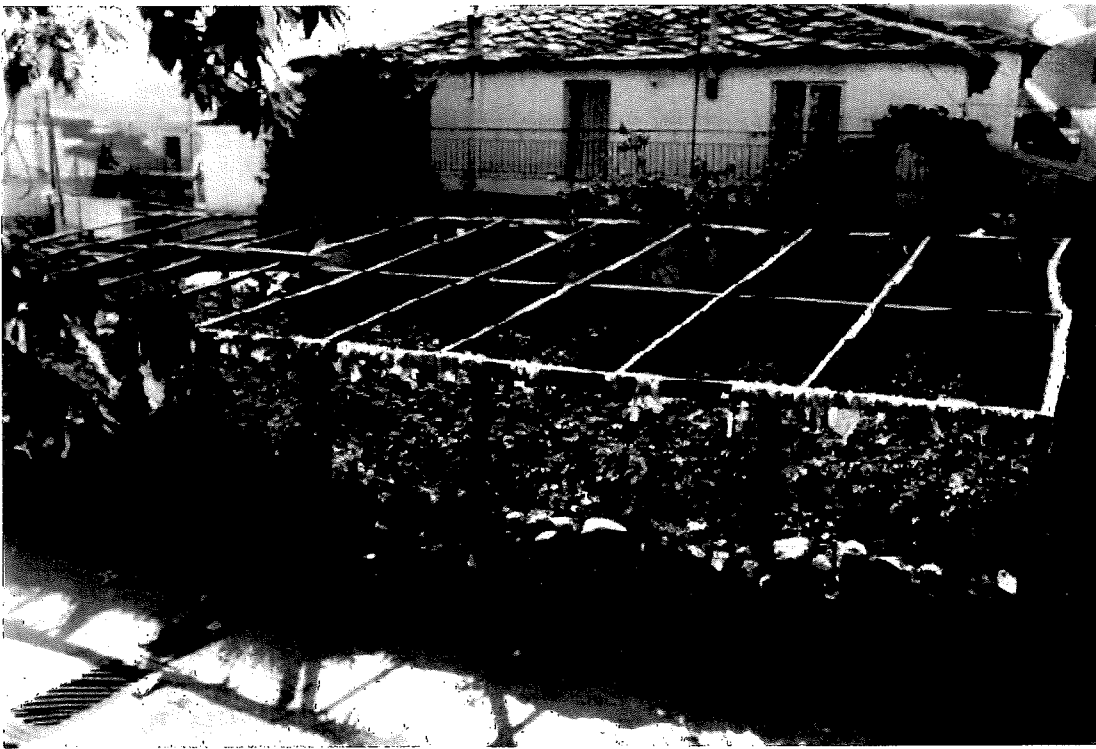
Παλαιό σπίτι

Τα σύγχρονα σπίτια είναι δυόροφα ή τριώροφα, σκεπασμένα με κεραμίδια. Έχουν περισσότερα και ευρύχωρα δωμάτια, ξεχωριστά για το ζευγάρι και τα παιδιά. Έχουν όλες τις σύγχρονες ανέσεις χώρου, λειτουργικότητας και εξοπλισμού. Η κουζίνα και το σαλόνι αποτελούν ξεχωριστούς χώρους και στο εσωτερικό των σπιτιών κυριαρχούν έντονα χρώματα και φωτισμός. Τη φροντίδα της διάρθρωσης των εσωτερικών χώρων και της διακόσμησης έχει αποκλειστικά η γυναίκα.



Άποψη των σύγχρονων κατοικιών του χωριού

Λόγω της πυκνής οίκησης, οι αυλές εξακολουθούν να είναι περιορισμένες, όπου καλλιεργούνται είδη για οικογενειακή κατανάλωση και δεν μοιάζουν με αυλές του αστικού περιβάλλοντος. Δεν αποτελούν κήπους με άνθη και καλλωπιστικά φυτά, καθώς στο χωριό η φύση είναι σταθερά παρούσα και δεν υπάρχει ανάγκη για τον περιορισμό της και τη μεταφορά της σε ένα «γεωμετρημένο» χώρο.



Αυλή σπιτιού (μπαχτσές)

Οι ιδιαιτερότητες της Πομάκινης κατοικίας είναι ότι οι άνθρωποι εισέρχονται στον κυρίως χώρο του σπιτιού χωρίς παπούτσια, όπως όλοι οι μουσουλμάνοι. Σε κάποια σπίτια υπάρχουν αφίσες και μεγάλες φωτογραφίες του προσκυνήματος στη Μέκκα, αντικείμενα - δώρα από την Αραβία, μικρά κάδρα με κεντητά εδάφια από το Κοράνι. Το θρησκευτικό στοιχείο είναι παρόν σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής των Πομάκων και προσδίδει ιδιαίτερη ατμόσφαιρα στη διακόσμηση και την αισθητική του σπιτιού τους.

Σε γωνιές όλο και περισσότερων σπιτιών υπάρχουν φωτογραφίες προσώπων ενώ παλαιότερα δε συνηθιζόταν, λόγω της θρησκευτικής αντίθεσης των μουσουλμάνων στη φωτογραφία.⁴¹

⁴¹ Η φωτογραφία θεωρείτο ειδωλολατρικό αντικείμενο, ομοίωμα, και κανείς δεν φωτογραφιζόταν ούτε περιελάμβανε φωτογραφίες στο διάκοσμο του σπιτιού του.

6.1.2. Το χωριό ως Χώρος

Το χωριό είναι χτισμένο στις παρυφές ενός λόφου και έχει το σχήμα πετάλου. Στη μέση ακριβώς είναι χτισμένο το ένα και μοναδικό τζαμί με τον μεγάλο περίβολο και το νεκροταφείο. Το τέμενος λειτουργεί έτσι ως σημείο αναφοράς για τη συλλογική ζωή του χωριού.

Υπάρχει ένας κεντρικός δρόμος που διασχίζει ολόκληρο το χωριό και το χωρίζει στα δύο. Έτσι τα μισά σπίτια είναι χτισμένα κάτω από αυτό τον δρόμο και τα άλλα μισά από πάνω. Οι υπόλοιποι δρόμοι του χωριού είναι σοκάκια. Ο μεγάλος δρόμος φιλοξενεί όλα τα καφενεία, τα παντοπωλεία, εξυπηρετεί την κίνηση των αυτοκινήτων και πεζών και αποτελεί τη βασική αρτηρία για την κοινωνική ζωή του χωριού.

Το χωριό δεν έχει πλατεία, με τη συνηθισμένη έννοια που συναντάται σε άλλα χωριά της ελληνικής υπαίθρου. Οι κάτοικοι ωστόσο αποκαλούν «πλατείες» τρία πλατώματα που εξυπηρετούν τις ανάγκες για ψώνια, στάθμευση αυτοκινήτων, παιχνίδι, βόλτα και επίσκεψη στα καφενεία. Ο ρόλος τους στην ομαδική ζωή είναι επικοινωνιακός και ψυχαγωγικός.

Στα καφενεία συγκεντρώνονται όλοι οι άνδρες κατά τις απογευματινές ώρες και συζητούν ή παρακολουθούν τηλεόραση. Ανάμεσα στη δουλειά και τις προσευχές σε όλη τη διάρκεια της μέρας, το καφενείο αποτελεί το σημείο συνάντησής τους. Οι γυναίκες δεν συνηθίζεται να μπαίνουν μέσα, παρά αν χρειάζεται να αγοράσουν κάτι, μια και τα περισσότερα λειτουργούν και ως παντοπωλεία, κι αυτό γίνεται σε ώρες που οι περισσότεροι άνδρες απουσιάζουν.

Τις απογευματινές ώρες πολλές γυναίκες κάθονται σε πεζούλια μπροστά από τα σπίτια και κουβεντιάζουν κεντώντας. Άλλες, σε παρέες, κατηφορίζουν από τον κεντρικό δρόμο στο μεγαλύτερο πλάτωμα για να παρακολουθήσουν τη «βόλτα» των

νεαρών κοριτσιών από μακριά (βλ. παρακάτω). Στην ίδια πλατεία φιλοξενείται και το παζάρι της Παρασκευής με πωλητές από άλλα χωριά και κοντινές πόλεις.

Παρόντα σε όλες τις εκδηλώσεις του δημοσίου χώρου, είναι και τα παιδιά, τα οποία παρακολουθούν και συμμετέχουν στις συζητήσεις και τα δρώμενα, μαθαίνοντας έτσι τη συμπεριφορά, τις αξίες, τις απαγορεύσεις και τα ήθη της ομάδας τους, ήδη από πολύ μικρά. Έτσι η κοινωνικοποίησή τους δεν εξαρτάται μόνο από τους γονείς αλλά από μια διευρυμένη οικογένεια, την ευρύτερη ομάδα, μέσω της διαρκούς συναναστροφής τους με συνομήλικους και ενήλικες. Ο περίβολος του δημοτικού σχολείου λειτουργεί ως χώρος παιχνιδιού, σίγουρα όχι ο μοναδικός, καθώς το παιχνίδι «στήνεται» οπουδήποτε, κατά τις απογευματινές ώρες και την περίοδο του καλοκαιριού.

6.2. Οι Άνθρωποι

6.2.1. Οικογένεια - Γάμος

Οι οικογένειες είναι πυρηνικές και αποτελούνται από τους γονείς και δύο έως τρία παιδιά. Παλαιότερα οι οικογένειες ήταν διευρυμένες με μεγάλο αριθμό παιδιών, όπου μαζί με το νεαρό ζευγάρι ζούσαν και οι γονείς του γαμπρού. Η δομή της οικογένειας ήταν πατριαρχική, καθώς ο άνδρας ήταν η πηγή της οικογενειακής εξουσίας και των αποφάσεων, στοιχείο που υφίσταται ως σήμερα.

Οι γονείς φροντίζουν και ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους, ανεξαρτήτως φύλου, ειδικά σε οικογένειες των οποίων ο πατέρας έχει βγει από τα όρια του χωριού και κατέχει κάποια μόρφωση. Οι σχέσεις των μελών της οικογένειας είναι στενές και με ισχυρούς δεσμούς, ενώ οι ηλικιωμένοι γονείς έχουν παρουσία και λόγο στα ζητήματα της οικογένειας, είτε μένουν μαζί είτε σε κοντινό σπίτι. Οι σχέσεις χαρακτηρίζονται από αγάπη και οικειότητα αλλά και από σεβασμό στην ηλικιακή

Διαβ. 167

ιεραρχία και τους ρόλους που προβλέπονται και αναλαμβάνουν τα μέλη της οικογένειας.

Η γυναίκα είναι επιφορτισμένη με τις δουλειές του σπιτιού, την ανατροφή των παιδιών και την εργασία στο χωράφι, αν η οικογένεια έχει γη στην ιδιοκτησία της. Ο άνδρας απασχολείται στις γεωργικές ή άλλες εργασίες, αναλαμβάνει τις εξωτερικές δουλειές και έχει την οικονομική διαχείριση του νοικοκυριού. Έχει τη δυνατότητα να κινείται ελεύθερα, να επισκέπτεται την πόλη όποτε επιθυμεί, να απουσιάζει από το σπίτι. Με άλλα λόγια, απολαμβάνει την ανεξαρτησία και την ελευθερία που του παρέχει το τυπικό μοντέλο πατριαρχικής δόμησης των οικογενειακών σχέσεων καθώς και τα προνόμια της ανώτερης θέσης του, με βάση το μουσουλμανικό δόγμα.

Το εύρος της ηλικίας γάμου κυμαίνεται από 16 έως 25 ετών για μια γυναίκα, ενώ για τον άντρα τα όρια είναι πιο ελαστικά. Μέσα σε αυτά τα χρόνια μια κοπέλα πρέπει να φροντίσει να βρει έναν νέο της αρεσκείας της και να αρραβωνιαστεί ή να παντρευτεί. Το έθιμο του προξενιού⁴² υφίσταται, αλλά με το πέρασμα του χρόνου ατονεί γιατί οι κοπέλες σήμερα έχουν μεγαλύτερες ευκαιρίες να γνωρίσουν κάποιον, καθώς κυκλοφορούν με μεγαλύτερη ελευθερία μέσα στο χωριό, σε σύγκριση με άλλες εποχές, ενώ παράλληλα και οι γονείς εμφανίζονται πιο ελαστικοί. Οι κοπέλες οι οποίες μέχρι την ηλικία των 25 περίπου ετών δεν έχουν παντρευτεί, θεωρούνται ως «γεροντοκόρες» και συγκεντρώνουν τα αρνητικά και υποτιμητικά σχόλια των υπολοίπων.

Πολλά ζευγάρια δεν περιμένουν την επισημοποίηση του δεσμού τους και «κλέβονται», στην περίπτωση που οι γονείς είναι ενάντιοι σε αυτό το γάμο είτε λόγω

⁴² Για το προξενιό βλ. Βαρβούνης, Μ. (1996), *Λαογραφικά των Πομάκων της Θράκης*, Πορεία, Αθήνα, σ. 29 και του ιδίου (1997), *Η καθημερινή ζωή των Πομάκων*, Οδυσσέας, Αθήνα, σσ. 45-46.

της νεαρής ηλικίας των παιδιών, είτε γιατί δεν δίνουν την έγκρισή τους για το πρόσωπο της νύφης / του γαμπρού ή/και της οικογενείας της / του.

Πριν ακόμη η νεαρή γυναίκα παντρευτεί, τη ζωή της καθορίζουν οι γονείς της και ο συγγενικός της κύκλος. Αφού παντρευτεί, η εξουσία περνά αυτοδικαίως στον σύζυγό της και στην δική του οικογένεια.

Ο γάμος αποτελεί εκτός από το μέσο για τη δημιουργία οικογένειας, και μια διέξοδο στην καταπιεστική πραγματικότητα μιας έφηβης. Καθ'όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, το κορίτσι κατά τη διάρκεια της ημέρας βρίσκεται στο σχολείο, και όσες δεν είναι μαθήτριες περνούν την ημέρα τους στο σπίτι απασχολούμενες στο νοικοκυριό, ή σε γεωργικές εργασίες. Η μοναδική ευκαιρία για ψυχαγωγία και επικοινωνία είναι οι συγκεντρώσεις και οι επισκέψεις που ανταλλάσσουν στα σπίτια. Για μια έφηβη, η ώρα περνά με τη συντροφιά του εργόχειρου, της τηλεόρασης ή με την παρέα άλλων γυναικών σε σπίτι. Οι μόνες ευκαιρίες να διασταυρωθούν με νεαρούς συνομηλίκους είναι η «βόλτα» που γίνεται κάθε απόγευμα στον κεντρικό δρόμο του χωριού⁴³, τα «νυχτέρια»⁴⁴, οι θρησκευτικές γιορτές και οι γάμοι.

Η γυναίκα δεν κυκλοφορεί άσκοπα στο δρόμο, παρά μόνο πηγαίνοντας ή επιστρέφοντας από κάποιο φιλικό σπίτι, εκτελώντας δουλειές του σπιτιού, ψωνίζοντας, κτλ. Οι ανύπαντρες γυναίκες κυκλοφορούν συνήθως σε συντροφιά δύο ή περισσότερων κοριτσιών. Οι παντρεμένες γυναίκες μετά το γάμο αποκτούν τη σχετική ελευθερία να επισκέπτονται χωρίς τη συνοδεία άλλου προσώπου φιλικά

⁴³ Η «βόλτα» γίνεται μετά την απογευματινή προσευχή και πριν την βραδινή, δηλαδή μεταξύ 7.30 και 9.00 μμ. Στη διάρκεια αυτής της βόλτας οι κοπέλες περπατούν στον κεντρικό δρόμο του χωριού και τα αγόρια έχουν την ευκαιρία να τις δουν και να διαλέξουν αμφότεροι το μελλοντικό τους ταίρι.

⁴⁴ Τα νυχτέρια είναι συγκεντρώσεις ατόμων και των δύο φύλων, άγαμων ως επί το πλείστον, οι οποίες αποσκοπούν στην τέλεση μιας εργασίας, ιδιαίτερα στην προετοιμασία του καπνού, βλ. Βαρβούνης, Μ. (1997), ό.π., σ. 60.

σπίτια, να κατεβαίνουν στην πόλη για ψώνια, να ορίζουν τις παρέες τους και το χρόνο τους πιο ελεύθερα.



Η «βόλτα» των νεαρών -άγαμων- γυναικών

Οι γυναίκες δεν προσεύχονται στο Τζαμί, δεν κάθονται σε καφενεία, δεν βλέπουν τους άνδρες κατά πρόσωπο, ούτε ανταλλάσσουν χαιρετισμούς ή κουβέντες με αυτούς στο δρόμο, παρά μόνο αν είναι πολύ στενοί συγγενείς.⁴⁵

⁴⁵ Η επικρατούσα ιδεολογία στο Ισλάμ δέχεται ότι οι άνδρες, που είναι δυνατότεροι, πιο έξυπνοι και ενεργητικοί, πρέπει να κυριαρχούν πάνω στις γυναίκες, γιατί αυτές

Ο γάμος και συνακόλουθα η δημιουργία οικογένειας είναι πολύ σημαντική για την ταυτότητα της γυναίκας του χωριού. Αποτελεί ένα σταθμό στη ζωή, ο οποίος της δίνει αξία, αναγνώριση και κύρος. Η μητρότητα είναι το στοιχείο που δικαιώνει τη γυναίκα μέσα σε όλο το πλέγμα των εξαρτημένων σχέσεων και της υποταγής. Περνούν από την εξουσία που έχουν οι γονείς τους επάνω τους, στην εξουσία που έχουν οι ίδιες επάνω στα παιδιά τους.

Η τεκνοποίηση, συνήθως σύντομα μετά το γάμο, έχει μεγάλη βαρύτητα για τη ζωή ενός ζευγαριού, ακόμη και για την τύχη του ίδιου του γάμου. Αναφέρεται ότι αν η γυναίκα δεν κάνει παιδιά, ο σύζυγος έχει το δικαίωμα να την χωρίσει.⁴⁶ Η ερώτηση για την οικογενειακή κατάσταση κάποιου ξένου είναι πολύ συνηθισμένη και κάποιες φορές προηγείται ακόμη και της ερώτησης για το όνομά του. Αν ο ξένος είναι αρραβωνιασμένος ή παντρεμένος, εξασφαλίζει μια οικειότητα στις σχέσεις του με τους κατοίκους, ιδιαίτερα με τις γυναίκες, σαν να δημιουργείται μια κοινότητα ενδιαφερόντων και να αναγνωρίζεται στο πρόσωπό του κάτι οικείο και προσφιλές.

Με βάση το Κοράνι, ένας άντρας μπορεί να έχει περισσότερες της μίας συζύγους. Στην πραγματικότητα αυτό δεν εφαρμόζεται και τα ζευγάρια έχουν μονογαμική σχέση. Αλλά και παλαιότερα, ήταν σπάνιο φαινόμενο κυρίως για οικονομικούς λόγους. Μόνο οι εύποροι μπορούσαν να συντηρήσουν πολλές συζύγους και μεγάλο αριθμό παιδιών (στο χωριό, χρόνια πριν, ένας ολόκληρος μαχαλάς -

επηρεάζονται από τα συναισθήματά τους. Η συμμετοχή στα κοινά και η παρουσία στη δημόσια σφαίρα είναι αποκλειστικό προνόμιο των ανδρών αφού «οι γυναίκες μόνο ανησυχία προκαλούν με την εμφάνισή τους στη δημόσια ζωή και με τη γοητεία τους αποσπούν τους άνδρες από τα καθήκοντα και την προσήλωσή τους στο Θεό», στο Χαλαζιάς Χ. (1998), «Ισλάμ και γυναίκα», *Άρδην*, τ. 12, σ. 73.

⁴⁶ Βλ. Βαρβούνης, Μ. (1997), ό.π., σ. 62 και του ιδίου, (1996), ό.π., σ. 119. Για το φαινόμενο της ακληρίας στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο, βλ. Μερακλής, Μ. (1996), ό.π., σ. 52.

γειτονιά- αποτελείτο από τον σύζυγο, τις πέντε συζύγους του και τα πενήντα παιδιά τους).

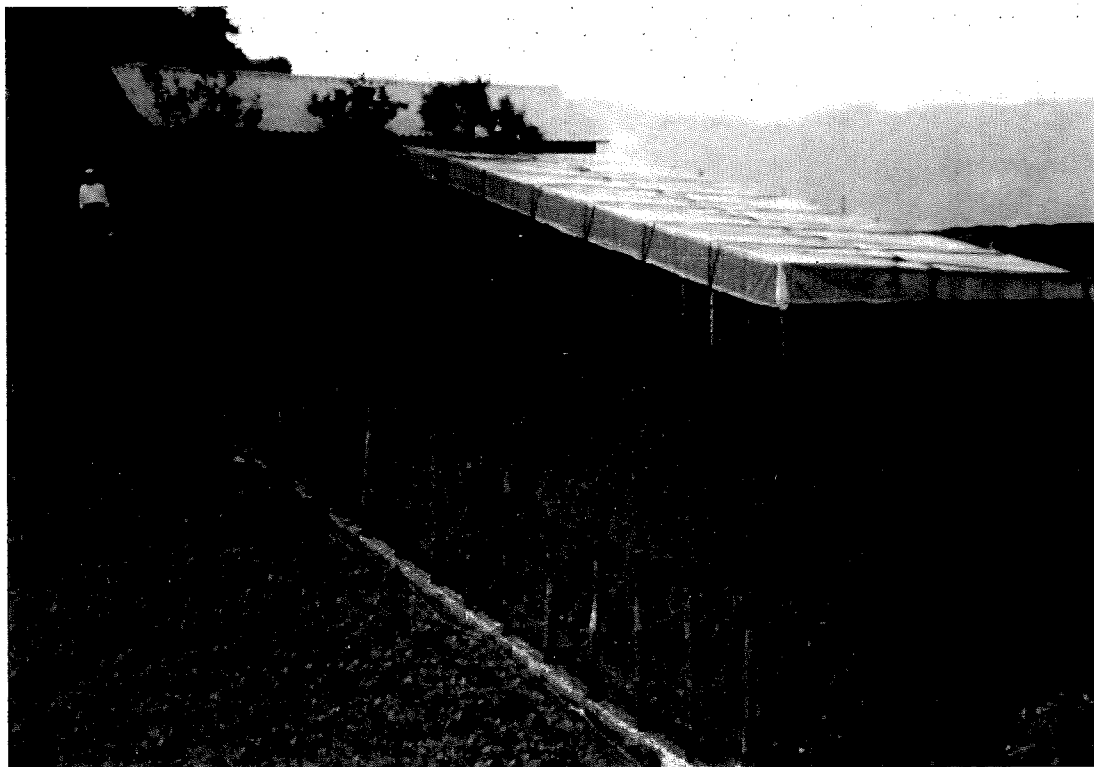
6.2.2. Οικονομική ζωή και επαγγελματικές δραστηριότητες

Οι κάτοικοι του χωριού, σχεδόν στο σύνολό τους, απασχολούνται στην καλλιέργεια του καπνού. Για να τραφεί μια οικογένεια για μια ολόκληρη χρονιά απαιτείται η καλλιέργεια μεγάλης έκτασης γης, ώστε και η απόδοση να είναι μεγάλη. Όμως οι γεωργικοί κλήροι είναι μικροί λόγω της ιδιομορφίας της περιοχής: ορεινό ή ημιορεινό τοπίο, όχι εύφορο, έντονα επικλινές, αλλού δασωμένο, κι αλλού πετρώδες, το οποίο διακόπτεται από βαθιές χαράδρες. Οι μεγάλες εκτάσεις είναι ιδιοκτησία του τζαμιού και δίδονται προς καλλιέργεια με ενοίκιο. Τα ιδιόκτητα χωράφια είναι ενός ή δύο στρεμμάτων στα οποία δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν σύγχρονα μηχανικά μέσα καλλιέργειας. Έτσι η καλλιέργεια καπνού καθίσταται μη κερδοφόρα απασχόληση και μια οικογένεια δεν στηρίζει πια την επιβίωσή της αποκλειστικά σε αυτή.

Τα τελευταία χρόνια, μετά το άνοιγμα των χωριών και την άρση του περιορισμού και της απομόνωσης⁴⁷, πολλοί είναι αυτοί που μεταναστεύουν εποχιακά για απασχόληση σε ξένα κράτη (Γερμανία, Βέλγιο, κ. ά.). Απασχολούνται κυρίως σε ναυπηγεία ως βαφείς και αμμοβολιστές, σε οικοδομικές εργασίες, στο εμπορικό ναυτικό. Πολλοί επίσης, για τις ανάγκες της εργασίας, κατοικούν για μεγάλα χρονικά διαστήματα σε μεγάλες πόλεις όπως η Ξάνθη, η Θεσσαλονίκη, η Καβάλα, κτλ.

Το σύνηθες είναι ο άντρας να απασχολείται σε χειρωνακτικές εργασίες στην υπόλοιπη Ελλάδα και το εξωτερικό και η οικογένειά του να φροντίζει τα καπνά.

⁴⁷ Βλ. σχετικά Βαρβούνης, Μ. (1997), ό.π., σ. 116.



Καπνοχώραφο

Ελάχιστοι είναι αυτοί που ασχολούνται με την κτηνοτροφία και την καλλιέργεια άλλου είδους εκτός από καπνό, όπως και με την υλοτομία και την μελισσοκομία. Οι δραστηριότητες αυτές δεν έχουν συστηματικό και εντατικό χαρακτήρα και αποφέρουν συνήθως συμπληρωματικό εισόδημα. Παράλληλα, νόμοι που απαγορεύουν την βοσκή και την εκμετάλλευση ξυλείας για την προστασία των δασών, έχει καταστήσει αυτού του είδους την απασχόληση παράνομη.

Λίγοι είναι οι κάτοικοι που απασχολούνται στον τομέα των υπηρεσιών: στο χωριό υπάρχουν κάποια καταστήματα που λειτουργούν ως παντοπωλεία και καφενεία καθώς και ένα αρτοποιείο.

6.2.3. Ενδυμασία

Η ενδυμασία των γυναικών δεν έχει αλλάξει αισθητά με το πέρασμα του χρόνου και τα έθιμα τηρούνται αυστηρά, με ελάχιστες παραλλαγές.



Γυναίκες ντυμένες παραδοσιακά

Η χαρακτηριστική ενδυμασία για τις γυναίκες του χωριού είναι το «μαντώ», ένα ελαφρύ ή βαρύ, ανάλογα με την εποχή, παλτό που φοριέται πάνω από τα ρούχα και καλύπτει όλο το σώμα, από το λαιμό ως τα πόδια. Το πανωφόρι αφαιρείται μέσα στα σπίτια σε αντίθεση με την μαντήλα που φορούν καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας.

Παλαιότερα, το μαντώ και οι μαντήλες ήταν αποκλειστικά μαύρου χρώματος.

Για την κάλυψη του κεφαλιού, υποχρέωση θρησκευτική, υπάρχει το μαντήλι, το οποίο αφήνει ελεύθερο μόνο το πρόσωπο. Σήμερα συναντώνται μεγάλη χρωματική ποικιλία στα μαντώ και έντονα σχέδια στις μαντήλες ειδικά στην ενδυμασία νέων κοριτσιών, οι οποίες φορούν και παντελόνια. Το λευκό χρώμα της μαντήλας είναι εορταστικό και φοριέται στους γάμους και τις υπόλοιπες γιορτές.

Παλαιότερα, η ενδυμασία ήταν αποκλειστικό έργο της γυναίκας και γινόταν με υλικά οικιακής κατασκευής και προελεύσεως. Σήμερα, τα ενδύματα

προμηθεύονται από το εμπόριο, και σπανιότερα ράβονται από τις ίδιες ή από άλλες γυναίκες του χωριού.

Οι άνδρες μεγάλης ηλικίας φορούν συνήθως μαύρο παντελόνι, το *ποτούρι*, φαρδύ στη μέση και τους γοφούς και στενότερο κάτω από το γόνατο, ώστε να μπορούν να κάθονται οκλαδόν και να γονατίζουν κατά τη διάρκεια της προσευχής. Στον κορμό φορούν λευκό πουκάμισο και ένα μαύρο ή σκουρόχρωμο σακάκι ή γιλέκο. Το κάλυμμα της κεφαλής είναι ένα λευκό πλεχτό, απαραίτητο και στην τέλεση της προσευχής και κίτρινο σαρίκι για τους Χατζήδες (δηλαδή όσους έχουν επισκεφτεί τη Μέκκα) και όσους κατέχουν θρησκευτικούς τίτλους.

Η ενδυμασία των νέων αντρών και των παιδιών δεν διαφέρει σε τίποτα από τις ενδυματολογικές συνήθειες που συναντώνται σε μεγάλα αστικά κέντρα.

7. Η Εκπαίδευση στη Μειονότητα

7.1. Το νομικό και διοικητικό καθεστώς της μειονοτικής εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση για τα μέλη της μειονότητας κατοχυρώθηκε νομικά με το Ν.Δ. 3065 το 1954, το οποίο τροποποιήθηκε αργότερα με το Ν.Δ. 1109/1972. Το ελληνικό κράτος ανέλαβε την υποχρέωση της ίδρυσης και λειτουργίας μουσουλμανικών σχολείων στη Δυτική Θράκη.

Αργότερα, το 1968, με την υπογραφή μορφωτικού πρωτοκόλλου μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας ρυθμίζονται θέματα λειτουργίας των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σήμερα η λειτουργία των σχολείων και των δύο βαθμίδων καθορίζεται από το Ν.Δ. 1109/1972 το οποίο αποτελεί συνέχεια του μορφωτικού πρωτοκόλλου.

Η οργάνωση της εκπαίδευσης και τα αναλυτικά προγράμματα παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες σε σχέση με την εθνική παιδεία που παρέχει η ελληνική πολιτεία, ως απόρροια της εφαρμογής των σχετικών διατάξεων που αναφέρονται στην πολιτιστική αυτονομία των θρησκευτικών μειονοτήτων. Στηρίζονται στη βασική διαπολιτισμική αρχή του σεβασμού της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της μειονότητας, σχεδιάζονται δε και αναμορφώνονται σε σχέση αμοιβαιότητας με τη γείτονα χώρα.

Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα - ως προς τα γνωστικά αντικείμενα και τις ώρες διδασκαλίας - ακολουθεί τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα αμιγή χριστιανικά σχολεία της Ελληνικής επικράτειας. Η παρέκκλιση η οποία κατοχυρώνεται θεσμικά είναι η εφαρμογή των προγραμμάτων σε δύο γλώσσες, την ελληνική και τουρκική.

Στην περίπτωση όμως του συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος, υπάρχει απόλυτη έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των δύο διακεκριμένων μεταξύ τους μερών της εκπαίδευσης, δηλαδή των αντικειμένων που διδάσκονται στις διαφορετικές γλώσσες από μουσουλμάνους και χριστιανούς. «Τα προγράμματα διδασκαλίας στις δύο γλώσσες αναπτύσσονται παράλληλα και ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Τα δύο μέρη λειτουργούν ως σύνολα που δεν έχουν καμία περιοχή τομής στην οποία εκπαιδευτικοί, μαθητές και μαθήτριες θα μπορούσαν να επικοινωνούν, να συνυπάρχουν, να συνεργάζονται».⁴⁸

Ο μαθητικός πληθυσμός της ειδικής εκπαίδευσης προέρχεται αποκλειστικά από τις μειονότητες. Η Συνθήκη της Λωζάνης είναι δεσμευτική μόνο για την πολιτεία και όχι για τις ίδιες, αφού δεν υποχρεώνει τα μέλη της να κάνουν χρήση της μειονοτικής εκπαίδευσης. Ισχύει άλλωστε η συνταγματική αρχή σύμφωνα με την οποία ως Έλληνες πολίτες έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν στους ίδιους εκπαιδευτικούς θεσμούς με τα παιδιά της πλειοψηφίας. Ωστόσο, είναι λίγες οι περιπτώσεις παρακολούθησης της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από μουσουλμάνους μαθητές (εκτός αν είναι κάτοικοι των πόλεων και υπάρχουν ανάλογα σχολεία). Αυτό σημαίνει ότι μέχρι τη συμπλήρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αυτοί οι διακεκριμένοι μαθητικοί πληθυσμοί -μουσουλμάνοι και χριστιανοί- «δεν επικοινωνούν σε σχολικά περιβάλλοντα αφού η εκπαίδευσή τους δεν επιτρέπει τη σχολική τους συμβίωση αλλά αντίθετα, επιβάλλει μάλλον τη σχολική τους διαφοροποίηση».⁴⁹

⁴⁸ Βλ. Τρέσσου Ε. - Στάθη Π. (1997), «Μειονοτική Εκπαίδευση στη Θράκη: Τα αίτια της αποτυχίας», *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 63, σ. 43.

7.2. Η προσχολική αγωγή

Μέχρι πρόσφατα δεν λειτουργούσαν σχολεία προσχολικής αγωγής, δηλαδή νηπιαγωγεία. Εξάλλου δεν υπάρχει ειδική ρύθμιση για δίγλωσσα νηπιαγωγεία. Μέχρι σήμερα η πολιτεία επιχείρησε να εισάγει το θεσμό, οργανώνοντας μη θεσμοθετημένα νηπιαγωγεία. Δεν έτυχαν όμως ακόμη πλατιάς αποδοχής.

Η αναγκαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης καθίσταται μεγάλη, εφόσον εξοικειώνει τους μαθητές με παραστάσεις και εικόνες που πρόκειται να προσλάβουν αργότερα στο δημοτικό σχολείο. Ειδικά στην περίπτωση μειονοτήτων, «το νηπιαγωγείο θα πρέπει να λειτουργεί ως “γέφυρα” μεταξύ των πολιτισμικών στοιχείων που προέρχονται από την οικογένεια με τα πολιτισμικά στοιχεία του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος που θα συναντήσει ο μαθητής αργότερα, τόσο στην επόμενη βαθμίδα της εκπαίδευσης όσο και στην κοινωνική του ζωή».⁵⁰

7.3. Τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η λειτουργία τους

Δημοτικά σχολεία λειτουργούν ακόμη και σε οικιστικές μονάδες που δεν αποτελούν διοικητικά κέντρα και το μαθητικό δυναμικό δεν δικαιολογεί την ύπαρξη οργανικής θέσης για διδακτικό προσωπικό.

Η εκπαίδευση των μουσουλμάνων μαθητών είναι δίγλωσση. Ως μητρική γλώσσα, ανεξάρτητα από καταγωγή, οι μαθητές διδάσκονται την Τουρκική, ως αντιπροσωπευτική γλώσσα της μειονότητας⁵¹, και ως δεύτερη, επίσημη γλώσσα του

⁴⁹ ό.π., σ. 42.

⁵⁰ Στο Κανακίδου Ε. (1997), *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 108.

⁵¹ «Αυτό οφείλεται στις μεταρρυθμίσεις του Κεμάλ Ατατούρκ, ο οποίος κατήργησε την αραβική γλώσσα ως θρησκευτική (υφίσταται μόνο ως γλώσσα του Κορανίου)

κράτους, την Ελληνική. Τα γνωστικά αντικείμενα σε όλες τις τάξεις του δημοτικού κατανέμονται στις δύο γλώσσες με μια σχέση διδακτικών ωρών 51% προς 49%, υπέρ της τουρκικής.

Στην τουρκική γλώσσα διδάσκονται θρησκευτικά, μαθηματικά, φυσική, ιστορία και το μάθημα των τεχνικών. Στην ελληνική διδάσκονται η μελέτη περιβάλλοντος, ιστορία, αγωγή του πολίτη, γεωγραφία και φυσική αγωγή.

7.4. Τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η λειτουργία τους

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν διέπεται από τη Συνθήκη της Λωζάνης. Ωστόσο λειτουργούν ως μειονοτικά σχολεία, με βάση συγκεκριμένα νομοθετικά διατάγματα, ένα γυμνάσιο και ένα λύκειο στην Κομοτηνή, καθώς και στην Ξάνθη. Ένα μέρος του μαθητικού πληθυσμού κάνει χρήση της μειονοτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η πλειοψηφία όμως συνεχίζει στα γυμνάσια και λύκεια της Γενικής Εκπαίδευσης, τα οποία λειτουργούν σε μεγάλες οικιστικές μονάδες που είναι διοικητικά και εμπορικά κέντρα και έχουν μεγαλύτερο πληθυσμό.

Στα γυμνάσια και λύκεια του ελληνικού δημοσίου ακολουθείται το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα όλων των δημοσίων σχολείων της επικράτειας, με μόνη εξαίρεση τη διδασκαλία του Κορανίου και των θρησκευτικών στην τουρκική γλώσσα από δασκάλους απόφοιτους της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ).

Στα ιδιωτικά γυμνάσια και λύκεια, όπως και στο δημοτικό σχολείο, τα γνωστικά αντικείμενα διδάσκονται κατανεμημένα σε δύο γλώσσες. Έτσι και τα

μαθήματα των οποίων η ύλη είναι εξεταστέα για ανώτερες σπουδές διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα .

Μια ιδιαίτερη κατηγορία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι τα ιεροσπουδαστήρια, εξατάξια μεταδημοτικά σχολεία που λειτουργούν ως εκκλησιαστικά ιδρύματα (Ν.Δ. 2203/1952) σε ιδιωτική βάση με δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα. Το ένα βρίσκεται στην Κομοτηνή και το δεύτερο (Mentrese) στον Εχίνο του νομού Ξάνθης, λειτουργούν δε χωρίς νομοθετική ρύθμιση, εκτός του γενικού πλαισίου της Εθνικής παιδείας που διαχωρίζει τα πρώην εξατάξια γυμνάσια σε γυμνάσια και λύκεια. Παλαιότερα, τα ιεροσπουδαστήρια αποτελούσαν τα μοναδικά σχολεία θρησκευτικής και γενικής παιδείας, πριν ακόμα θεσμοθετηθεί και ρυθμιστεί το θέμα της εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας.

Η φοίτηση σε ιεροσπουδαστήριο οδηγεί στην απόκτηση του τίτλου του θρησκευτικού λειτουργού (Ιμάμης, Χατίτης, Ιεροκήρυκας, Ψάλτης). Τελευταία, υπάρχει επίσης η δυνατότητα όσων αποφοιτούν από τα ιεροσπουδαστήρια, να μετεκπαιδευτούν στην Θεσσαλονίκη στην ΕΠΑΘ και να ασχοληθούν επαγγελματικά ως εκπαιδευτικοί.

7.5. Τα σχολικά βιβλία

Την ευθύνη για τη συγγραφή και το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης έχει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Για την Ελληνική γλώσσα και τα μαθήματα στην Ελληνική γλώσσα, τα βιβλία του δημοτικού σχολείου είναι του ΟΕΔΒ (Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων). Η διδακτέα ύλη καθορίζεται σύμφωνα με το πρόγραμμα που ισχύει για όλα τα σχολεία της Ελληνικής επικράτειας. Για την Τουρκική γλώσσα και τα αντίστοιχα

μαθήματα, τα βιβλία προέρχονται από το Τουρκικό δημόσιο. Επειδή όμως συχνότατα υπάρχει έλλειψη ή αργοπορούν στην αποστολή τους, ιδιαίτερα συχνή πρακτική είναι η χρήση φωτοτυπημένων αντιγράφων.

Τα βιβλία της ελληνικής γλώσσας και των αντικειμένων που διδάσκονται σε αυτή είναι τα ίδια που διανέμονται στα υπόλοιπα σχολεία, με τη διαφορά όμως ότι αυτά «τα βιβλία είναι σχεδιασμένα για μαθητές που έχουν προπαιδευτεί στο αλφάβητο και έχουν εξοικειωθεί ακουστικά και οπτικά ήδη στο άμεσο περιβάλλον τους με τη γλώσσα ως ενιαίο σύνολο και με τη λειτουργικότητά της ως επικοινωνιακού μέσου».⁵² Οι ίδιοι οι δάσκαλοι είναι υποχρεωμένοι να αυτοσχεδιάζουν ώστε να προσαρμόζουν την καθημερινή διδασκόμενη ύλη στην αφομοιωτική δυνατότητα των μαθητών, τις αντιλήψεις και τις παραστάσεις τους.

Επιπρόσθετα, τα βιβλία αυτά δεν διέπονται από κανένα πνεύμα πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής αγωγής και είναι κατά βάση μονοπολιτισμικά.⁵³

7.6. Χρόνος λειτουργίας των σχολείων

Ο συνολικός χρόνος λειτουργίας του σχολείου ανέρχεται σε 170 ημέρες, σύμφωνα με το εορτολόγιο και τις διακοπές που ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας. Πέρα όμως από τις επίσημες αργίες που ισχύουν για τα σχολεία της ελληνικής επικράτειας, υπάρχουν και θρησκευτικές γιορτές και αργίες των

⁵² Σχετικά με τα βιβλία στη μειονοτική εκπαίδευση βλ. Κανακίδου Ε. (1997), ό.π., σσ. 84-85.

⁵³ Για τα σχολικά βιβλία, τη σημασία και τη διαπολιτισμική αξιολόγησή τους βλ. Βακαλιός, Θ. (1997), *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη - Η περίπτωση της Μουσουλμανικής Μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους*, Gutenberg, Αθήνα, σσ. 51-61.

μουσουλμάνων που εορτάζονται ξεχωριστά, περιορίζοντας έτσι τις ημέρες διδασκαλίας.

Οι αργίες αυτές είναι τα δύο πενθήμερα Μπαϊράμια, τέσσερις μονοήμερες αργίες (Καντήλια) και οι Παρασκευές, ό,τι αντίστοιχα η χριστιανική αργία της Κυριακής.

Προκειμένου να αντισταθμιστεί το έλλειμμα ωρών λόγω της αργίας της Παρασκευής, ρυθμίστηκε η λειτουργία των σχολείων την Κυριακή. Βέβαια την Κυριακή διδάσκουν μόνο μουσουλμάνοι δάσκαλοι αφού οι χριστιανοί δάσκαλοι είναι απόντες, και στην πράξη η ρύθμιση αυτή παραμένει χωρίς αποτέλεσμα. Η μεγάλη απώλεια διδακτικών ωρών, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η παρουσία των δασκάλων, είναι πολύ σημαντική και επηρεάζει παράλληλα την κάλυψη της διδακτέας ύλης.

Γενικότερα, επισημαίνεται ότι ο θρησκευτικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης, στοιχείο του οποίου είναι και οι αργίες της μουσουλμανικής παράδοσης, επιδρά πολύ αρνητικά στην εξέλιξη της μάθησης και της κατάρτισης των μαθητών.⁵⁴

⁵⁴ «Ο θεσμός της εκπαίδευσης δεν αποτελεί αυτόνομη λειτουργία αλλά τελεί υπό την εξάρτηση και κηδεμονία του θρησκευτικού ιδεολογικού μηχανισμού. Κεντρική θέση στα μουσουλμανικά σχολεία κατέχει η εμβάθυνση στις αρχές της ισλαμικής θρησκείας με τη διδασκαλία του Κορανίου, το οποίο, ως το κατ'εξοχήν ιερό βιβλίο των μουσουλμάνων, διαγράφει την προοπτική της νοητικής και βουλευτικής εξέλιξης του μαθητή. Έτσι στη μειονότητα, όπου κυριαρχεί η θεολογική ερμηνεία της πραγματικότητας, η εκπαίδευση ουσιαστικά μεταβάλλεται σε θρησκευτική κοινωνιολογία με την έννοια ότι η κοινωνία του ανθρώπου εξετάζεται με τους φακούς του οπαδού της θρησκείας» στο Παναγιωτίδης Ν. (1994), *Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση στη σχολική ηλικία*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα, σ. 76.

7.7. Χαρακτηριστικά των σχολείων

Τα ιδιοκτησιακά, χωροταξικά, και οικοδομικά χαρακτηριστικά των σχολικών διδακτηρίων συμβάλλουν σημαντικά τόσο στην παρεχόμενη μάθηση όσο και στη δεκτικότητα των μεταρρυθμιστικών μέτρων. Μόνο ένας μικρός αριθμός διδακτηρίων είναι ιδιοκτησία του ελληνικού δημοσίου. Τα περισσότερα κτίρια ανήκουν στη μουσουλμανική κοινότητα. «Τόσο η συστέγαση όσο και η άμεση γειτονία ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος με ένα θρησκευτικό ίδρυμα εκφράζουν κάποιο βαθμό θρησκευιοποίησης της παιδείας».⁵⁵ Τόσο το καθεστώς ιδιοκτησίας όσο και της χωροθέτησης αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα απορρόφησης κονδυλίων από το ελληνικό δημόσιο για τη βελτίωση των κτιριακών συνθηκών. Οι επισκευές και άλλες οικοδομικές εργασίες που στηρίζονται οικονομικά από το δημόσιο συναντούν την άρνηση των σχολικών εφοριών των σχολείων.⁵⁶

7.8. Το διδακτικό προσωπικό

Το διδακτικό προσωπικό των μειονοτικών σχολείων συγκροτείται από χριστιανούς και μουσουλμάνους δασκάλους. Έτσι σε ένα σχολείο που προβλέπεται μια οργανική θέση, λειτουργούν δύο δάσκαλοι.

Στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διδάσκουν:

- Παλαιομουσουλμάνοι, Έλληνες υπήκοοι, απόφοιτοι ιεροσπουδαστηρίου, ιδιωτικών μουσουλμανικών γυμνασίων ή λυκείων ή με τον θρησκευτικό τίτλο του Χότζα (οι περισσότεροι, λόγω ηλικίας, σταδιακά αποσύρονται και συνταξιοδοτούνται)

⁵⁵ Στο Βακαλιός, Θ. (1997), ό.π., σ. 45.

⁵⁶ Βλ. σχετικά Κανακίδου Ε. (1997), ό.π., σσ. 84-85.

- Προσοδούχοι δάσκαλοι, μουσουλμάνοι, Έλληνες υπήκοοι, απόφοιτοι κρατικών σχολών της Τουρκίας
- Μετακλητοί, Τούρκοι υπήκοοι, απόφοιτοι παιδαγωγικών σχολών της Τουρκίας (σε σχέση αμοιβαιότητας με τους υπηρετούντες Έλληνες χριστιανούς δασκάλους στην Κωνσταντινούπολη)
- Έλληνες υπήκοοι, μουσουλμάνοι, απόφοιτοι της ΕΠΑΘ
- Χριστιανοί δάσκαλοι, Έλληνες υπήκοοι, απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών

Η εκπαίδευση των μουσουλμάνων και χριστιανών εκπαιδευτικών γίνεται σε διαφορετικά ιδρύματα με διαφορετικά προγράμματα σπουδών και κατόπιν, διδάσκουν σε μη κοινές γνωστικές περιοχές που δεν τους επιτρέπουν τη συνεργασία προς όφελος της μαθητικής κοινότητας.

Ιδιαίτερα για τους χριστιανούς δασκάλους αναφέρεται στη βιβλιογραφία⁵⁷ ότι έχουν ελλιπή εκπαίδευση, ενημέρωση και στήριξη, καμία ιδιαίτερη κατάρτιση σχετική με θέματα γλωσσικών μειονοτήτων και εξειδικευμένων γνώσεων στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.⁵⁸ Οι παράγοντες αυτοί συντελούν στη δημιουργία ενός κλίματος εγκατάλειψης και αδιαφορίας που γίνεται αντιληπτό από τους κατοίκους και τους μαθητές. Σε περιοχές και σε θέσεις όπου απαιτείται προσωπικό με αυξημένα προσόντα και με δηλωμένη την επιθυμία να εργαστεί σε αυτό το δύσκολο

⁵⁷ Βλ. Τρέσσου Ε. - Στάθη Π. (1997), ό.π., σ. 44.

⁵⁸ Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της Αγωγής επικεντρώνεται σε 4 άξονες, που αποτελούν ταυτόχρονα και τους στόχους της: α) στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, β) στην αλληλεγγύη, γ) στο σεβασμό, ως ισότιμων, των άλλων πολιτισμών, δ) στην αγωγή στην ειρήνη. Βλ. σχετικά Κανακίδου Έ. - Παπαγιάννη Β. (1994), *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 45. Επίσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, βλ. Βακαλιός, Θ. (1997), ό.π., κεφ. 5^ο.

και απαιτητικό χώρο, εργάζονται συνήθως άνθρωποι χωρίς ιδιαίτερη εκπαιδευτική πείρα.

7.9. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση

Οι απόφοιτοι των λυκείων συμμετέχουν στις πανελλήνιες εξετάσεις για τα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα όπως και ο υπόλοιπος μαθητικός πληθυσμός. Ως μέτρο «θετικής διάκρισης» ορίζεται με απόφαση του υπουργού παιδείας (Ν. 2341/95, φ.208^Α/6.10.95, άρθ. 2) χωριστό ποσοστό θέσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας.

Μια ιδιαίτερη περίπτωση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί η Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ). Λειτουργεί από το 1968 με το Β.Δ. 31/1968, με στόχο την αναβάθμιση του ρόλου των μουσουλμάνων εκπαιδευτικών μέσα από την αναβάθμιση των σπουδών τους και την ισοτιμία των πτυχίων τους με τα πτυχία των χριστιανών συναδέλφων τους.

Την εποχή ίδρυσής της, οι υπηρετούντες στη μειονοτική εκπαίδευση μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί υστερούσαν κατά πολύ των χριστιανών εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικές γνώσεις και κατάρτιση καθώς οι περισσότεροι ήταν απλώς απόφοιτοι δημοτικού σχολείου, ή Ιεροσπουδαστηρίου, ή γυμνασίου.⁵⁹

Στην ακαδημία φοιτούν μουσουλμάνοι, οι οποίοι κατόπιν διορίζονται σε θέσεις διδακτικού προσωπικού στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία. Η φοίτηση είναι διετής και για ορισμένες περιπτώσεις προβλέπεται η κατάταξη στο προκαταρκτικό τμήμα το οποίο διαρκεί ένα έτος και η εισαγωγή γίνεται κατόπιν εξετάσεων.

⁵⁹ Βλ. Τρέσσου Ε. - Στάθη Π. (1997), «Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Μια ειδική περίπτωση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης», *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 65, σ. 21.

Επιπρόσθετα, το 1990 ιδρύθηκε ιερατικό μουσουλμανικό τμήμα για την εκπαίδευση θρησκευτικών λειτουργών.

Με την ίδρυση και λειτουργία Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια, η διαφορά ποιότητας στις σπουδές των μουσουλμάνων και χριστιανών εκπαιδευτικών έχει πάλι τυπικά και ουσιαστικά διευρυνθεί. Έτσι ο αρχικός στόχος ίδρυσης της ακαδημίας δεν έχει ικανοποιηθεί και υπάρχει άμεση ανάγκη για την προσαρμογή της λειτουργίας της στα σύγχρονα δεδομένα και τις ανάγκες της μειονοτικής αλλά και της ευρύτερης εκπαίδευσης.⁶⁰

Σήμερα, οι απόφοιτοι της ακαδημίας αντιμετωπίζουν επαγγελματικό αδιέξοδο, αφού οι οργανικές θέσεις είναι λίγες συγκριτικά με τον αριθμό τους. Έτσι η ακαδημία σαν κατεύθυνση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν προσφέρει λύσεις για την επαγγελματική σταδιοδρομία των νέων μουσουλμάνων.

⁶⁰ Βλ. προτάσεις για την αναβάθμιση της ΕΠΙΑΘ, ό.π., σ. 23.

8. Η Εμπειρική Έρευνα

8.1. Ενδογενείς παράγοντες

8.1.1. Η μητρική γλώσσα και η πολυγλωσσία

Η γλώσσα μεσολαβεί ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία και παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στην κοινωνικοποίηση και ένταξή του στο συγκεκριμένο κοινωνικό σύστημα, όσο και στη διαμόρφωση του τρόπου σκέψης του. Η γλώσσα ως μέσο κοινωνικής επικοινωνίας χρησιμοποιείται για να κατηγοριοποιήσει το άτομο τις εμπειρίες και τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις του, να κωδικοποιήσει τα ερεθίσματα και τη γνώση του.

Αυτός ο τρόπος κατηγοριοποίησης, ταξινόμησης, αφαίρεσης, δεν είναι ο ίδιος σε όλες τις κοινωνίες και διαφέρει σημαντικά μεταξύ ομάδων μέσα στην ίδια κοινωνία. Σε μια μειονοτική ομάδα η γλώσσα παίζει ρόλο «αναγνωριστικό» του «δικού» και συνδέει τα άτομα μεταξύ τους. «Η γλωσσική κοινότητα που βασίζεται στην ομοιόμορφη χρήση μιας γλώσσας χρησιμοποιήθηκε ως το κατεξοχήν ειδοποιό στοιχείο για τον ορισμό μιας εθνικής ή εθνοτικής ταυτότητας».⁶¹ Η γλώσσα είναι αυτή που συνδέει τα άτομα μεταξύ τους. Συμπυκνώνει τη συνολική ιστορία, κληρονομιά και μνήμη της ομάδας και λειτουργεί ως σημείο αναφοράς για την αυτοεικόνα και τον αυτοπροσδιορισμό της.

Μεταξύ τους οι Πομάκοι μιλούν πάντα τη μητρική τους γλώσσα, χρησιμοποιούν τον δικό τους κώδικα επικοινωνίας και όταν βρίσκονται μπροστά σε άλλους, τον εναλλακτικό κώδικα της ελληνικής ή της τούρκικης γλώσσας, ανάλογα

⁶¹ Στο Λυδάκη, Α. (1998), *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη - Μεγαλώνοντας στην Αγία*

με τις περιστάσεις. Οι εκμυστηρεύσεις, το κουτσομπολιό, οι καβγάδες και τα πειράγματα εκφέρονται πάντοτε στην πομακική γλώσσα, ως πράγματα που ανήκουν σε αυτούς, γεγονότα και πληροφορίες που δεν πρέπει να κατανοηθούν πέρα από τα όρια της δικής τους ομάδας, γιατί είναι τα πιο βαθιά και αυθόρμητα, τα μυστικά. Πέραν όμως τούτου, η μητρική γλώσσα προσφέρει πάντοτε τα κατάλληλα εργαλεία για την έκφραση και την αυθόρμητη επικοινωνία.

Όταν ένας «ξένος» βρίσκεται παρών, εξηγούν: «Μη σε πειράζει που μιλάμε πομάκικα. Λέμε για τη γειτόνισσα, δικά μας πράγματα. Θα στα πω μετά ελληνικά» (γυναίκα, είκοσι ετών), «πώς το λέτε εσείς; Βρισιά είναι. Δε λέγεται ελληνικά, αλλά και να το πεις, δεν έχει το ίδιο γέλιο» (άνδρας, εικοσιτεσσάρων ετών.)

Οι περισσότεροι κάτοικοι μιλούν για τη μητρική τους γλώσσα διστακτικά και με μετριοπάθεια γιατί, όπως οι ίδιοι ομολογούν, δεν γνωρίζουν πολλά για αυτή, δεν ξέρουν τις ιστορικές της καταβολές. Επιπλέον διακρίνεται σε κάποιους μια τάση υποτίμησης της μητρικής γλώσσας και μια αποστροφή προς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν στο σύνολο τους ομοφύλους. Η γλώσσα περιγράφεται ως φτωχή, «γλώσσα που μιλά κανείς στα ζώα», χωρίς ποικιλία και δυνατότητες έκφρασης, με μόνη αξία τη χρηστική για την καθημερινή ζωή.

Η μητρική γλώσσα των Πομάκων δε διδάσκεται στο σχολείο. Στην ερώτηση για το ποια είναι τα αίτια αυτού του γεγονότος, οι απαντήσεις δίνονταν πολλές φορές με δισταγμό και επιφύλαξη. Οι λόγοι, τους οποίους αναφέρουν, φαίνεται να είναι εξαιρετικά απλουστευτικοί και το γεγονός αυτό εντάσσεται σε μια γενικότερη σύγχυση που τους χαρακτηρίζει για την ίδια την καταγωγή τους, την ιστορία και τη θέση τους μέσα στο ελληνικό κράτος.

Στις αναπαραστάσεις τους, οι βασικότεροι λόγοι είναι ότι η πομακική γλώσσα δεν έχει χαρακτήρες ώστε να μπορεί να διαβαστεί και να γραφεί, είναι προφορική γλώσσα που περνάει από γενιά σε γενιά ως μέρος της παράδοσης και του πολιτισμού της. Ομιλείται μόνο από τους Πομάκους και δεν αποτελεί μια διεθνώς αναγνωρισμένη και ευρέως ομιλούμενη γλώσσα. Η χρησιμότητά της περιορίζεται μόνο στις ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των κατοίκων μέσα στα στενά όρια του χωριού.

Οι ενήλικες αναφέρουν συχνά ότι αυτό είναι θέμα που δεν τους απασχόλησε παρά μεγαλώνοντας, στην περίοδο της ωριμότητας, ενώ τα παιδιά φαίνεται απλά να αναπαράγουν το λόγο των μεγαλύτερων.

«Πού να τα μάθουν τα Πομάκικα στο σχολείο; Αφού είναι έτσι τα πράγματα... Η γλώσσα μας δεν έχει γράμματα» (Γυναίκα, τριανταοκτώ ετών.)

«Τα Πομάκικα κάποιος τα σκέφτεται γιατί δεν είναι στο σχολείο αλλά δεν μπορεί να εκδηλωθεί, να ζητήσει τη γλώσσα του στο σχολείο, είναι και πολιτικό ζήτημα... Μετά λες και να τα μάθω, πού θα μου χρησιμεύσουν; Μόνο στο σπίτι θα τα μιλάω και στους ανθρώπους μου. Άλλωστε είναι μόνο προφορική γλώσσα» (Άνδρας, εικοσιοκτώ ετών.)

«Ρώτησα για την Πομακική γιατί δε γράφεται και μιλιέται μόνο στο σπίτι ή όταν μαζεύονται Πομάκοι και ούτε και στο σχολείο υπάρχει, και μου λέγαν ότι αυτή η γλώσσα έχει μείνει από παλιά και τη μιλάμε κι εμείς σήμερα, είναι παραδοσιακή γλώσσα» (Γυναίκα, εικοσιτριών ετών.)

«Οι Πομάκοι είναι λίγοι, είναι γλώσσα χωρίς αλφάβητο, και σε κάθε χωριό μιλάνε διαφορετικά τα Πομάκικα, δε θα μας χρησίμευε πουθενά» (Αγόρι, δεκαέξι ετών.)

«Τα Πομάκικα τα ξέραμε ήδη [πριν να πάμε σχολείο] και δεν είναι γλώσσα γνωστή, τη μιλάμε μόνο εμείς, δεν έχει αλφάβητο για να γράψεις» (Κορίτσι, δεκαπέντε ετών.)

Το ζήτημα της μητρικής γλώσσας είναι κατά βάση πολιτικό και οι κάτοικοι είτε δεν επιθυμούν να το συζητούν⁶², είτε δεν γνωρίζουν την ένταση και τις διαστάσεις του. Ενώ η συνθήκη της Λωζάνης προβλέπει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μουσουλμανικών πληθυσμών στη βασική εκπαίδευση, με την υπογραφή του Ελληνοτουρκικού μορφωτικού πρωτοκόλλου στις 20-12-1968, καθιερώνεται η διδασκαλία της τουρκικής ως μόνης και αποκλειστικής γλώσσας της μειονότητας. Έτσι, «ενώ αρχικά το μόνο κοινό γνώρισμα των τριών ομάδων (τσιγγάνοι, πομάκοι, τουρκογενείς) ήταν η θρησκεία, τείνει πια να παγιωθεί στο χώρο της μειονότητας και γλωσσική ομοιομορφία».⁶³ Η επικράτηση της τουρκικής γλώσσας ενίσχυσε τη θρησκευτική ιδιαιτερότητα των μουσουλμάνων, μετατρέποντάς την σε συμπαγή πολιτισμική ιδιαιτερότητα. «Παράλληλα όμως, συνέβαλε στη θρησκευτικοποίηση της κοινωνικής ζωής και ιδιαίτερα της εκπαίδευσης αφού για τη διατήρηση και τη

⁶² Η πολιτική ήταν πάντα η σφαίρα που καθόριζε τους όρους ύπαρξης και ζωής των Πομάκων, την απόλαυση των δικαιωμάτων τους, τις ελευθερίες τους, και την αντιμετώπιζαν πάντοτε με επιφύλαξη και συγκρατημένα αισθήματα. Ειδικά οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, αυτοί που έζησαν τα γεγονότα μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο, γνωρίζουν ότι οι πολιτικές επιλογές σχετικά με τη μειονότητα, τους καθήλωσαν σε έναν απομονωτισμό σχετικά με την εκπαίδευση, την οικονομία και τις κοινωνικές ανταλλαγές, και τους στέρησαν την ευκαιρία να αναπτυχθούν και να βαδίσουν το δρόμο της εξέλιξης όπως και ο υπόλοιπος ελληνικός πληθυσμός. Οι απαιτήσεις της πολιτικής ισορροπίας και των διπλωματικών χειρισμών με την Τουρκία, πολλές φορές εξαργυρώνονταν με νόμισμα τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτ. Θράκης και είχαν ως αποτέλεσμα την αναδίπλωση του πληθυσμού, ιδιαίτερα του Πομακικού, και την αντιμετώπιση εκ μέρους τους των ζητημάτων που τους αφορούσαν με καχυποψία και αρνητισμό.

⁶³ Στο Βακαλιός, Θ. (1997), *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη. Η περίπτωση της Μουσουλμανικής Μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 27.

νομιμοποίηση της γλώσσας στις συνειδήσεις των ατόμων, η θρησκεία αποτελεί τον μοναδικό ενοποιητικό παράγοντα». ⁶⁴

Οι νέοι κυρίως, αναφερόμενοι στην ελληνική γλώσσα, δηλώνουν ότι τις περισσότερες φορές σε φιλικές παρέες μιλάνε ελληνικά, αφού αποτελεί πλέον μια συνήθεια και δεν παρουσιάζει δυσκολίες η χρήση της. Η δήλωση αυτή ίσως απορρέει από τη θέληση και την προσπάθειά τους να γίνουν αρεστοί και αποδεκτοί από τους «άλλους», σύμφωνα με το «κοινωνικά επιθυμητό», να δείξουν ότι δε διαφέρουν πια τόσο πολύ, ότι βρίσκονται σε μια πορεία «εκσυγχρονισμού». Η πραγματικότητα ωστόσο διαφέρει κατά πολύ από αυτά που λένε. ⁶⁵

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας έχει ως ένα βαθμό τη μορφή αναγκαστικής γνώσης για τις ανάγκες της ζωής και της δράσης του ατόμου μέσα στην ελληνική επικράτεια. Η γνώση της ελληνικής βοηθά στις δραστηριότητες και τις ευρύτερες κοινωνικές λειτουργίες στην πόλη, στις οικονομικές συναλλαγές, καθώς και σε όλες τις τυπικές πράξεις στις σχέσεις κράτους - πολίτη. Επιπρόσθετα, στην

⁶⁴ Στο Κανακίδου, Ε. (1997), *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ. 60-61. Ιδιαίτερα για τους μουσουλμάνους, η θρησκεία αποτελεί τον πλέον προσδιοριστικό στοιχείο της ταυτότητας, τόσο για τους ίδιους όσο και για να κατατάξουν τους άλλους ανθρώπους σε κάποιο σύνολο. «Η βασική διάκριση ανάμεσα σε αυτούς και τον υπόλοιπο κόσμο είναι η αποδοχή ή η απόρριψη του μηνύματος του Ισλάμ. Όλες οι υπόλοιπες συμβατικότητες (γεωγραφία, κράτη, φυλές, γλώσσα, κ. ά.) αποτελούν κριτήρια δευτερεύουσας σημασίας» στο Παναγιωτίδης, Ν. (1994), *Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση στη σχολική ηλικία*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα, σ. 71.

⁶⁵ Πολύ συχνά οι άνθρωποι συμπεριφέρονται με τρόπο που ικανοποιεί τους άλλους και ανταποκρίνεται στο «κοινωνικά επιθυμητό», ιδιαίτερα αν έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και ο άλλος θεωρείται σημαντικός για τους ίδιους. Σχετικά με το «κοινωνικά επιθυμητό» βλ. Γεώργας, Δ. (1990), *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμ. Β', Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ. 57-58. Η αμυντική αυτή τακτική είναι γνωστή και αναμενόμενη για όσους ερευνητές βρίσκονται στο πεδίο για τις ανάγκες επιτόπιας έρευνας.

ενημέρωση και ψυχαγωγία που προσφέρει η τηλεόραση⁶⁶ και στην επικοινωνία με επισκέπτες του χωριού.

Γεγονός είναι ότι για τις μειονότητες με διαφορετική γλώσσα, η ομαλή δράση και επιβίωσή τους στη χώρα που ζουν, εξαρτώνται άμεσα από τη γνώση της επίσημης γλώσσας και αυτό φαίνεται να το έχουν συνειδητοποιήσει σε μεγάλο βαθμό οι κάτοικοι του χωριού.⁶⁷ Κατανοούν ότι η γνώση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί μια αναγκαιότητα, αλλά πάντα παραμένει η γλώσσα των «άλλων», η γλώσσα της εξουσίας, στην οποία δεν μπορούν να διαπραγματευτούν με ίσους όρους, γεγονός που αντιλαμβάνονται ως τροχοπέδη για την καθημερινή τους ζωή.

«Η Πομακική δεν έχει γραφή, μας έχει μείνει από παλιά, ούτε ξέρω από πού και ούτε θέλω να μάθω, δεν μας χρειάζεται πουθενά, ενώ τα ελληνικά πρέπει να τα

⁶⁶ Τηλεόραση και ραδιόφωνο έχουν τα περισσότερα σπίτια στο χωριό. Παρακολουθούν ελληνικές σειρές και ταινίες καθώς και τα ελληνικά δελτία ειδήσεων. Πολλά σπίτια έχουν εγκατεστημένες συσκευές λήψης δορυφορικών τηλεοπτικών σημάτων και έτσι τους δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθούν και αντίστοιχα τουρκικά προγράμματα. Ειδικά για τη νεότερη γενιά, η χρήση της τηλεόρασης έχει βοηθήσει πολύ στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολλά παιδιά χειρίζονται αρκετά καλά τη γλώσσα πριν ακόμη ξεκινήσουν τη φοίτησή τους στο σχολείο, χάρη στα παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα. Οι μεγαλύτεροι παρακολουθούν τηλεόραση σε συντροφιάς και επισκέψεις και αρκετοί δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στο να διαβάζουν τους υποτίτλους ξενόγλωσσων προγραμμάτων. Ημερήσιος και περιοδικός τύπος δεν έρχεται στο χωριό και όποιος ενδιαφέρεται μπορεί να προμηθευτεί τέτοια έντυπα από κάποιο μεγαλύτερο χωριό ή από την Ξάνθη. Σπάνια, έως ποτέ, αντικρίζεις κάτοικο του χωριού με εφημερίδα, περιοδικό ή βιβλίο στο χέρι.

⁶⁷ Παρόλα αυτά, η σύγχυση, όσον αφορά τις έννοιες μειονότητα - εθνική ταυτότητα - γλώσσα - θρησκεία, παραμένει. Μερικοί κάτοικοι αναφέρουν ότι τα ελληνικά είναι απαραίτητα «γιατί ζούμε σε αυτό το κράτος» και άλλοι «γιατί είμαστε κι εμείς Έλληνες». Και η σύγχυση αυτή είναι έντονη και πολύπλευρη. Η Ε. Κανακίδου αναφέρει σχετικά ότι «ακόμη και μετά την αναγνώριση αυτών των πληθυσμιακών ομάδων ως θρησκευτικών μειονοτήτων με βάση το μουσουλμανικό θρήσκευμα, δεν έλειψε το πρόβλημα της σύγχυσης της ταυτότητάς τους, αφού μέχρι σήμερα εξακολουθεί η σύγχυση του θρησκευματος με την εθνική ταυτότητα και την ιθαγένεια», ό.π., σ. 58. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τη γλώσσα. Η διαφορετική γλώσσα που χρησιμοποιούν δημιουργεί ερωτήματα στους κατοίκους σχετικά με την καταγωγή και την εθνική τους ταυτότητα. Πολύ συχνά, ενήλικες κυρίως, αναφέρονται σε άλλους -μη Πομάκους- με τη φράση: «Εσείς οι Έλληνες...».

μάθεις, εφόσον ζεις σ' αυτό το κράτος. Ελληνικά μιλάνε στις υπηρεσίες, παντού...»

(Ανδρας, εικοσιτεσσάρων ετών.)

«Χτίζω τώρα ένα σπίτι και κάθε μέρα είμαι στην Ξάνθη και προσπαθώ να βγάλω άκρη με τα χαρτιά. Ούτε καταλαβαίνω τι μου λένε, τι μου ζητάνε, νομίζω ότι με δουλεύουνε...» (Ανδρας, εξηντατριών ετών.)

«Όταν ήμουν έξι ετών και πήγα στο δημοτικό, ήξερα τα πομάκικα και μετά ήμουν υποχρεωμένη να μάθω τα τούρκικα. Εντάξει τα ελληνικά, γιατί είναι η επίσημη γλώσσα του κράτους. Και στη Γερμανία να πας στο Ελληνικό σχολείο, θα μάθεις Γερμανικά...» (Γυναίκα, εικοσιτριών ετών.)

«Δεν είναι απαραίτητο να μαθαίνουμε τα Πομάκικα γιατί δεν είναι μεγάλη γλώσσα, δε χρειάζονται παντού, μόνο στο χωριό τα μιλάμε, έχουν μείνει από τους προγόνους μας, ενώ τα αγγλικά είναι μεγάλη γλώσσα που κυκλοφοράνε παντού. Τα ελληνικά πρέπει να τα μάθουμε επειδή είμαστε σ' αυτό το κράτος κι είμαστε και μεις Έλληνες» (Αγόρι, δώδεκα ετών.)

Η τούρκικη γλώσσα κατέχει στο λόγο τους μια θέση ισχύος και κύρους αφού διδάσκεται ως μητρική γλώσσα της μουσουλμανικής μειονότητας, ανεξάρτητα από καταγωγή. Αυτός που μιλά καλά τούρκικα, αποτελεί αντικείμενο θαυμασμού και αυτή η γνώση είναι σημάδι μόρφωσης, ανοδικής κινητικότητας και πνευματικής καλλιέργειας.

Η καλή γνώση της τούρκικης γλώσσας αντισταθμίζει για κάποιους τα αρνητικά αισθήματα που συνδέονται με τη μητρική γλώσσα, λειτουργεί ως αντίβαρο για όσους αισθάνονται να υπολείπονται στο δημόσιο χώρο μιλώντας πομακικά.

«Στην Ξάνθη μιλάνε οι Πομάκοι τούρκικα γιατί δε θέλουν να μιλάνε Πομάκικα, νομίζουν ότι τα Πομάκικα είναι κακή γλώσσα, ντρέπονται. Και όποιος ζει

στην Ξάνθη κι έρχεται στο χωριό μιλάει τούρκικα για να δείξει ότι είναι ανώτερος, σπουδαίος, γιατί θα πουν ότι δεν προχώρησε καθόλου στη ζωή του, που έλειψε τόσο πολύ» (Κορίτσι, δεκαέξι ετών.)

Ωστόσο, τα τούρκικα χρησιμοποιούνται σε περιορισμένη έκταση από τους Πομάκους της Πάχνης, όπως σε εμπορικά καταστήματα που ανήκουν σε τουρκογενείς, στον κάμπο της Ξάνθης όπου κατοικούν επίσης τουρκογενείς, στις επισκέψεις και την επικοινωνία με την Τουρκία, στην παρακολούθηση τουρκικών τηλεοπτικών προγραμμάτων.

«Τα τούρκικα τα μιλάνε μόνο αν έρχονται τουρίστες στην πόλη ή αν πηγαίνουν διακοπές στην Τουρκία» (Γυναίκα, σαρανταέξι ετών.)

«Τα τούρκικα τα χρησιμοποιείς στην πόλη όταν πας σε μαγαζιά που μιλάνε τούρκικα, με συγγενείς από την Τουρκία, ή στην τηλεόραση» (Γυναίκα, εικοσιτριών ετών.)

«Τούρκικα δεν μιλάμε. Μαθαίνουμε μόνο στο σχολείο. Στην Ξάνθη, στον κάμπο, μιλάνε τούρκικα και αν πας εκεί θα σου χρησιμεύσουν για να μιλήσεις» (Γυναίκα, εικοσιτριών ετών.)

Η καλή γνώση της τούρκικης γλώσσας συνδέεται στο χωριό με άντρες μεγάλης ηλικίας, οι οποίοι έχουν πραγματοποιήσει σπουδές θρησκευτικού προσανατολισμού (π.χ. σε ιεροσπουδαστήρια, σε θρησκευτικά σχολεία της Αραβίας, στην Τουρκία, κ.α.), ή/και κατέχουν θρησκευτικούς τίτλους (π.χ. Ιμάμης, Χότζας, Χατζής, κτλ.). Η γνώση της ελληνικής γλώσσας είναι ιδιαίτερα φτωχή σε αυτούς τους ανθρώπους. Λόγω μεγάλης ηλικίας και τίτλων, γίνονται αντιληπτοί κατά κάποιο τρόπο ως το πνευματικό ιερατείο του τόπου, το οποίο απολαμβάνει το σεβασμό των κατοίκων και θα μπορούσε κάποιος να συμβουλευτεί, να συζητήσει για σοβαρά ζητήματα και να επιλύσει διαφορές.

Τα αράβικα διδάσκονται στο σχολείο σε ώρες του μαθήματος των θρησκευτικών. Οι μαθητές μαθαίνουν γραφή και ανάγνωση της αραβικής κατά τη μελέτη του Κορανίου, της οποίας όμως το νόημα δεν κατανοούν. Ακόμη και από τους δασκάλους, λίγοι είναι αυτοί που κατέχουν ικανοποιητικά την αραβική γλώσσα, το περιεχόμενο και την ερμηνεία των εδαφίων του Κορανίου, με αποτέλεσμα η διδασκαλία να είναι κενή γράμματος και να γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές ως κάτι υποχρεωτικό, αναγκαστικό και αναχρονιστικό, δεδομένο όμως, στα πλαίσια της θρησκευτικής τους παράδοσης και παιδείας.⁶⁸



Η αραβική γραφή σε διακοσμητικό κάδρο σπιτιού

⁶⁸ Είναι χαρακτηριστικό ότι τα περισσότερα σπίτια έχουν σε κάδρο, μία φράση του Κορανίου κεντημένη. Όταν ρωτήθηκαν τι σήμαινε αυτή η φράση και για ποιο λόγο τοποθετείται σε όλα σχεδόν τα σπίτια, δεν γνώριζαν να μου απαντήσουν. Μου

«Τα αράβικα τα κάνεις μόνο για τη θρησκεία. Αλλιώς δεν σου χρησιμεύουν σε τίποτα» (Ανδρας, εξηνταδύο ετών.)

«Νόμιζα ότι μας είχαν ματιάσει και έπρεπε να διαβάσω το Κοράνι για να λυθεί. Το λες μόνο για να πιάσει η ευχή, αλλά δεν καταλαβαίνεις τι λέει» (Γυναίκα, πενήνταδύο ετών.)

«Τα αράβικα τα κάναμε λίγο στο σχολείο και πιο πολύ στο τζαμί. Κι ήταν αυστηρά, έπεφτε και ξύλο. Αλλά δεν τα μαθαίνεις καλά. Λες την προσευχή αλλά δεν ξέρεις τι σημαίνει. Μόνο ο Χότζας τα ξέρει καλά, όποια λέξη κι αν τον ρωτήσεις» (Αγόρι, δεκαπέντε ετών.)

Πέρα όμως από τις ώρες του δημοτικού σχολείου, το Κοράνι διδάσκεται σε ξεχωριστές ώρες, σε χώρο που φιλοξενείται στο προαύλιο του Τεμένους, κάτι που προσομοιάζει στο χριστιανικό κατηχητικό. Αυτοί που διδάσκουν είναι συνήθως ο Χότζας ή ο Ιμάμης ή κάποιος δάσκαλος που γνωρίζει καλά το Κοράνι. Οι ώρες διδασκαλίας είναι απογευματινές (γύρω στις τρεις ώρες) και η μάθηση είναι εθελοντική για τα παιδιά - αγόρια και κορίτσια. Έτσι, όποια οικογένεια επιθυμεί στέλνει τα παιδιά σε αυτό το θρησκευτικό σχολείο, ενώ όποια θεωρεί ότι οι ώρες του σχολείου είναι αρκετές ή ότι η ίδια η οικογένεια είναι σε θέση να δώσει θρησκευτική παιδεία στα παιδιά της, απέχει. Η διδασκαλία στο σχολείο αυτό είναι αυστηρή και πολλά παιδιά δεν επιθυμούν να το παρακολουθούν. Εκτός αυτού, η παρακολούθηση τους στερεί πολύτιμες ώρες από το απογευματινό τους παιχνίδι και τους προσθέτει κούραση μετά από τις προβλεπόμενες ώρες του ημερήσιου σχολείου.

περιέγραψαν ότι ήταν κάτι σαν ευχή για το σπίτι και αποτελεί στολίδι «για το καλό».

Το ζήτημα της πολυγλωσσίας έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει αρνητικά τη μάθηση και την εκπαίδευση σε έρευνες για τη μουσουλμανική μειονότητα.⁶⁹

Οι νεαροί μαθητές που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το σχολικό περιβάλλον, συναντούν μεγάλες δυσκολίες στην παράλληλη εκμάθηση δύο διαφορετικών γλωσσών, ξένων προς τη μητρική, πέρα βέβαια από την αραβική, η οποία κατά βάση αποτελεί νεκρή γλώσσα και επιβάλλεται η μάθησή της μόνο για θρησκευτικούς λόγους.⁷⁰

Οι δυσκολίες είναι ακόμη μεγαλύτερες ιδιαίτερα αν ο μαθητής δεν έχει περάσει από το προπαρασκευαστικό στάδιο της προσχολικής εκπαίδευσης, το νηπιαγωγείο. Το γεγονός αυτό είναι πολύ πιθανό αφού στην ορεινή περιοχή λειτουργούν ελάχιστα νηπιαγωγεία και οι Πομάκοι δεν είναι ακόμη εξοικειωμένοι με το θεσμό.

Κάθε παιδί μεγαλώνοντας μέσα στην οικογένεια και τη μικρή κοινωνία του χωριού μαθαίνει και χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα, την Πομακική, με βάση την οποία δομεί τις πρώτες του αναπαραστάσεις για τον περιβάλλοντα κόσμο, ερμηνεύει και επεξεργάζεται τις εμπειρίες του, συγκροτεί τον επικοινωνιακό κώδικα που θα του επιτρέψει να δρα πάνω στο περιβάλλον του και να διαντιδρά με τους άλλους. Ιδιαίτερα για μια μειονότητα δρα σαν «το μέσο έκφρασης και αναπαραγωγής μιας παράδοσης που διασώζει και μεταβιβάζει στις νεότερες γενεές αισθήματα, σύμβολα και συγκινήσεις».⁷¹

Εισερχόμενος στο τυπικό περιβάλλον του σχολείου διδάσκεται τρεις άλλες γλώσσες ενώ η μητρική γλώσσα παραμένει εκτός εκπαίδευσης, εξυπηρετώντας μόνο

⁶⁹ Βλ. έρευνες των Βακαλίου, Θ. (1997) και Κανακίδου, Ε. (1997).

⁷⁰ Πρέπει να σημειωθεί ότι τελευταία προστέθηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Έτσι πρόκειται για τέσσερις, ξένες προς το μαθητή, γλώσσες.

τις καθημερινές ανάγκες της επικοινωνίας. Το γεγονός αυτό δημιουργεί μια γλωσσική αφασία στον νεαρό μαθητή και τον οδηγεί σε «γλωσσικό τριχασμό».⁷²

«Αν ήταν μόνο τα ελληνικά και τα τούρκικα, θα προσπαθούσες. Αλλά και τα αράβικα, μπερδεύεσαι και δεν μαθαίνεις τίποτα καλά» (Γυναίκα, δεκαοκτώ ετών.)

«Όταν πηγαίνεις στο σχολείο, ξέρεις μόνο τα Πομάκικα στο σπίτι. Και μετά σου ζητούν και ελληνικά και τούρκικα και αράβικα για το Κοράνι. Πού να τα καταφέρεις όλα αυτά; Οι δάσκαλοι και τα παιδιά προσπαθούν, αλλά είναι δύσκολο» (Γυναίκα, εικοσιτριών ετών.)

«Στο σχολείο μαθαίνεις πέντε γλώσσες και καμμιά δεν μαθαίνεις καλά. Εγώ έχω πρόβλημα. Ξέρω λίγα αγγλικά, λίγα τούρκικα, λίγα ελληνικά. Είναι αντιπαιδαγωγικό, το παιδί δεν μπορεί τόσο μικρό να τα μάθει όλα» (Άνδρας, εικοσιτριών ετών.)

«Θα'θελα να τα ξέρω πιο καλά τα Ελληνικά. Βλέπω τηλεόραση και με βοηθάει, στην πόλη μιλάω λίγο αλλά δεν καταλαβαίνω στις ξένες ταινίες τα γράμματα. Στο χωριό δεν μιλάς καθόλου ελληνικά για να μάθεις, όλοι μιλάνε Πομάκικα. Είναι δύσκολο να τα μάθεις μόνος σου, έχοντας μάθει λίγα στο σχολείο» (Γυναίκα, δεκαοκτώ ετών.)

Η συναισθηματική και κοινωνική ανασφάλεια που νοιώθουν οι μαθητές, συνεπάγονται μαθησιακές δυσκολίες και το σπουδαιότερο έχουν σαν αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τους από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. «Ολόκληρο το γλωσσικό - σημασιολογικό δυναμικό που διαθέτουν τα παιδιά των Πομάκων απορρίπτεται από το επίσημο σύστημα εκπαίδευσης. Ο αποκλεισμός όμως από τη σχολική διδασκαλία της μητρικής γλώσσας έχει επιπρόσθετα ως συνέπεια να επενεργεί στα παιδιά και ως

⁷¹ Στο Παναγιωτίδης, Ν. (1994), ό.π., σ. 184.

⁷² Βλ. Βαρβούνης, Μ. (1997), *Η καθημερινή ζωή των Πομάκων*, Οδυσσέας, Αθήνα, σ.

κοινωνικό στίγμα κατωτερότητας. Ο μαθητής ντρέπεται για τη μητρική του γλώσσα, αφού μόλις έρθει στο σχολείο, του εμπεδώνεται η άποψη ότι η γλώσσα του δεν έχει καμιά αξία, γι' αυτό πρέπει να μάθει άλλες». ⁷³ Η Α. Φραγκουδάκη ⁷⁴ παρατηρεί για τη μητρική γλώσσα ότι «ένας ομιλητής που αναγκάζεται να ντρέπεται για τις ίδιες του τις γλωσσικές συνήθειες, υφίσταται θεμελιακή προσβολή ως ανθρώπινο ον. Το να κάνουμε ένα παιδί να αισθάνεται ντροπή για τη γλώσσα του είναι τόσο απαράδεκτο, όσο να το κάνουμε να ντρέπεται για το χρώμα του δέρματός του».

Με τον τρόπο αυτό «η καταδίκη της μητρικής γλώσσας των Πομάκων, πέρα από τη νοητική, επικοινωνιακή και εκφραστική στασιμότητα που επιβάλλει στα παιδιά, συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός αρνητικού διαλεκτικού δίπολου, όπου η αποποίηση της μητρικής γλώσσας ενισχύει την υποτίμηση της πολιτιστικής ταυτότητας και τανάπαλιν η υποτίμηση της πολιτιστικής ταυτότητας ενισχύει και προσαυξάνει την επιθυμία για αποποίηση της γλώσσας». ⁷⁵

Σήμερα στη Θράκη η πομακική γλώσσα τείνει να εξαφανισθεί αφού οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες οδηγούν στον γλωσσικό ευνουχισμό των Πομάκων. Είναι δε γνωστό ότι «ο γλωσσικός ευνουχισμός ενός λαού οδηγεί στον πολιτιστικό του αφανισμό. Όσο η σκέψη και ο εσωτερικός κόσμος των Πομάκων δεν εκφράζεται, δεν γίνεται γλώσσα, οι Πομάκοι θα συρρικνώνονται πολιτιστικά και θα αλλοτριώνονται εθνοφυλετικά». ⁷⁶

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε κάποιες παρατηρήσεις σχετικά με την κάθε ομάδα και τον κώδικα επικοινωνίας που την διακρίνει, θέμα που εντάσσεται στην ευρύτερη θεματική της γλώσσας και εκπαίδευσης.

92.⁷³ Στο Παναγιωτίδης, Ν. (1994), ό.π., σ. 30.⁷⁴ Βλ. Φραγκουδάκη, Α. (1987), *Γλώσσα & Ιδεολογία*, Οδυσσέας, Αθήνα, σ. 132.⁷⁵ Στο Βακαλιός, Θ. (1997), ό.π., σ. 32.

Πέρα από το γεγονός ότι οι μαθητές διδάσκονται γλώσσες ξένες προς τη μητρική, αυτό που έχει επίσης σημασία στην περίπτωση της μειονοτικής εκπαίδευσης, είναι οι διαφορετικοί κωδικοί επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι Πομάκοι ως συστατικό στοιχείο της δικής τους γλωσσικής -πολιτισμικής- ταυτότητας.

Οι διαφορετικές συνθήκες οργάνωσης και λειτουργίας της συλλογικής ζωής είναι συνυφασμένες με τη χρήση διαφορετικών κωδικών. Ο B. Bernstein⁷⁷ διακρίνει δύο είδη κωδικών: τον περιορισμένο και τον περίτεχνο. Ο περιορισμένος είναι φτωχός σε λεκτικά σχήματα και είναι χαρακτηριστικός για μικρές ομάδες με συχνές και έντονες επικοινωνίες μεταξύ των μελών τους, όπως οι εργατικές τάξεις και οι φυλετικές μειονότητες. Ο περίτεχνος κώδικας είναι πλούσιος σε λεκτικά σχήματα και τον χρησιμοποιούν τα ισχυρότερα στρώματα, που ζουν διασπαρμένα στο χώρο και που επικοινωνούν με πολλά άτομα και ομάδες σε πολλές και ποικίλες σχέσεις.

Το σχολείο χρησιμοποιεί περίτεχνους κώδικες. Τα παιδιά των ασθενέστερων στρωμάτων υστερούν στην απόδοσή τους, όχι γιατί έχουν ασθενέστερη αντιληπτική ικανότητα ή ανεπαρκές λεξιλόγιο, αλλά γιατί βρίσκονται αντιμέτωπα με ένα διαφορετικό είδος επικοινωνίας, απέναντι στο οποίο αισθάνονται ξένα.

Οι παρατηρήσεις αυτές μας εισάγουν στο γενικότερο θέμα της πολιτισμικής ιδιομορφίας που χαρακτηρίζει τις επιμέρους τάξεις και στρώματα μιας κοινωνίας, αν δεχτούμε ότι οι Πομάκοι, στη στρωμάτωση της ελληνικής κοινωνίας, ανήκουν στην εργατική τάξη ή σε αυτή των αγροτών. Τα παιδιά των μεσαίων τάξεων ξεκινούν την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία με συγκριτικά πλεονεκτήματα, σε σύγκριση με τα παιδιά των κατώτερων τάξεων, έχοντας πλουσιότερες προσλαμβάνουσες

⁷⁶ Βλ. Παναγιωτίδης Ν., ό.π. σ. 30.

⁷⁷ Βλ. Bernstein, B. (1991), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, επιμέλεια

παραστάσεις και πνευματικούς πόρους. Ο Π. Μπουρντιέ⁷⁸ χρησιμοποιώντας τον όρο του πολιτιστικού κεφαλαίου περιγράφει το πλεονέκτημα που έχουν οι μαθητές των ανώτερων τάξεων, οι οποίοι έχουν κοινωνικοποιηθεί στον κυρίαρχο πολιτισμό πριν ακόμα μπουν στο σχολείο.

Η θεωρία της πολιτιστικής υστέρησης⁷⁹ περιγράφει την ίδια κατάσταση από διαφορετική αφετηρία. Το πολιτιστικά στερημένο παιδί είναι αποκομμένο από τις πλούσιες εμπειρίες που έπρεπε να είχε αποκτήσει. Η απομόνωση αυτή μπορεί να οφείλεται στη φτώχεια, στην έλλειψη πνευματικών πόρων στο σπίτι και το περιβάλλον του, στην ανικανότητα, τον αναλφαβητισμό ή την αδιαφορία των γονέων του ή ολόκληρης της κοινότητας. Κάτω από τις συνθήκες αυτές η παροχή «ίσων μορφωτικών ευκαιριών» δεν μπορεί παρά να τονίσει τις ήδη υφιστάμενες ανισότητες.

8.1.2. Το κλίμα στη σχολική τάξη - Διδακτικό προσωπικό

Η παρούσα έρευνα δεν περιελάμβανε στους στόχους της τη διερεύνηση του περιβάλλοντος της διδασκαλίας και την καταγραφή του παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη. Άλλες έρευνες έχουν ασχοληθεί με αυτές τις παραμέτρους της εκπαίδευσης και αναφέρουν, μέσω της παρατήρησης, κάποια αξιοσημείωτα στοιχεία.

«Οι μαθητές σηκώνονται στους μουσουλμάνους δασκάλους, όταν αυτοί μπαίνουν στην τάξη και περιμένουν όρθιοι έως ότου ο δάσκαλος βγει. Αυτό δεν παρατηρήθηκε να γίνεται με απόλυτη πειθαρχία στους χριστιανούς δασκάλους. Κατά τη διάρκεια διδασκαλίας από μουσουλμάνο δάσκαλο, οι ερωτήσεις που απευθύνονται στους μαθητές είναι ελάχιστες. Στην πλειοψηφία τους έχουν την κατεύθυνση

- μετάφραση Ι. Σολομών, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, σ. 76.

⁷⁸ Στο Τσαούσης, Δ. Γ. (1987), *Η κοινωνία του ανθρώπου*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 576.

⁷⁹ ό.π., σσ. 576-577.

δασκάλου προς μαθητή και είναι του τύπου (α) δύο και δύο κάνουν τέσσερα; ή (β) πηγαίνω στην πόλη με λεωφορείο; (...) Συμπεραίνεται λοιπόν, ότι οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι ακολουθούν τη δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, υπερτονίζοντας κυριολεκτικά την αυθεντία που απορρέει από την ηλικία, τη θέση στη θρησκευτική κοινότητα και τη γνώση του Κορανίου. Αντίθετα, ο χριστιανός δάσκαλος εφαρμόζει την παιδοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας. (...) Η διαφορετική αντιμετώπιση των μαθητών από τους δασκάλους συνοψίζεται στον τρόπο μετάδοσης των γνωστικών αντικειμένων, αλλά και στην αξιολόγηση του μαθητή (διαφορετική τιμωρία, διαφορετική επιβράβευση, αποδοκιμασία, κτλ.) ».⁸⁰

Άλλη έρευνα⁸¹ που εξετάζει την επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και μαθητών μέσα στη σχολική τάξη καταλήγει στα ίδια συμπεράσματα. Παρατηρήθηκε μια αυστηρή πειθαρχία και υπακοή στο μουσουλμάνο δάσκαλο, ενώ ο χριστιανός δάσκαλος έχει λιγότερες απαιτήσεις αυταρχικού τύπου.

Οι δάσκαλοι της μειονοτικής εκπαίδευσης δεν έχουν την ίδια ποιότητα και επίπεδο εκπαίδευσης, έχουν διαφορετική αντίληψη για την αγωγή, παράγοντες που έχουν επιπτώσεις όχι μόνο στο συντονισμό της διδακτέας ύλης των μαθημάτων αλλά και στη διαδικασία μάθησης γενικότερα, στην αποδιοργάνωση των μαθητών και τη σύγχυση.

Ένας δάσκαλος εικοσιοκτώ ετών, απόφοιτος της ΕΠΑΘ, μιλώντας για την εκπαίδευσή του στην ακαδημία, αναφέρει σχετικά: «Δεν μπορώ να πω ότι είμαι ικανοποιημένος με αυτά που έχω κάνει. Είμαι ευχαριστημένος βέβαια που έχω καταφέρει κάτι, αλλά νοιώθω ότι μου λείπουν πολλά, ότι έχω ελλείψεις, όχι μόνο σε σχέση με τους συναδέλφους μου στη σχολή, αλλά και σε σχέση με τους χριστιανούς

⁸⁰ Στο Κανακίδου Ε. (1997), ό.π., σσ. 94-95.

⁸¹ Βλ. Βακαλιός, Θ. (1997), ό.π., σσ. 61-62.

δασκάλους. Μέχρι να πάω στην ακαδημία δεν ήξερα τίποτα, δεν νοιώθω ότι το σχολείο μου πρόσφερε κάτι μέχρι τότε. Ούτε ελληνικά ήξερα, δεν ήξερα τίποτα. Στο δημοτικό έμαθα αριθμητική, τα βασικά, εντάξει. Όταν μπήκα στην ακαδημία άρχισα να καταλαβαίνω πράγματα. Βέβαια εκεί διδασκόμαστε ελληνικά και λιγότερο τούρκικα και μετά είμαστε υποχρεωμένοι να διδάσκουμε τούρκικα και αυτό είναι πρόβλημα. Οι δάσκαλοι πρέπει να είναι έμπειροι και σχετικοί, πρέπει να ξέρουν τις ανάγκες και τα προβλήματα αυτών των παιδιών».

Το πρόγραμμα σπουδών και τα διδακτικά βοηθήματα στην ακαδημία δυσχεραίνουν πολλές φορές τη μάθηση, η οποία σε αυτό το επίπεδο έχει υψηλές απαιτήσεις και σκοπεύει, θεωρητικά τουλάχιστον, στην εξειδίκευση και την επαγγελματική αρτιότητα των μελλοντικών λειτουργών της μειονοτικής εκπαίδευσης. Επιστημονικά εγχειρίδια που διανέμονται στα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων, γίνονται δύσκολα κατανοητά από τους μουσουλμάνους απόφοιτους λυκείου. Παράλληλα, το μεγαλύτερο μέρος των μαθημάτων διδάσκονται στην ελληνική ενώ αργότερα, οι δάσκαλοι θα είναι υποχρεωμένοι να διδάσκουν στο σχολείο στην τουρκική γλώσσα.

«Στην ακαδημία είχαμε δύσκολα βιβλία. Ο πρώτος χρόνος είναι προπαρασκευαστικός και μετά έχουμε ψυχολογία, γλώσσα, κ.ά. Μας τα εξηγούσαν αλλά έπρεπε να τα διαβάζεις κι ήταν πολύ δύσκολη η γλώσσα. Τα μαθαίναμε αλλά δεν καταλαβαίναμε τι λένε ακριβώς. Τα μαθαίναμε περισσότερο απέξω» (Άντρας, εικοσιέξι ετών.)

«Αναρωτιόμουνά πάλι γιατί στην ακαδημία δεν κάνουμε πολλά τουρκικά αφού τουρκικά θα διδάξουμε. Τώρα τα ξέρω καλά, αλλά υπάρχουν πράγματα που δεν ξέρω και πρέπει να είμαι πολύ προσεκτικός τι θα λέω στα παιδιά» (Άντρας, σαραντατριών ετών.)

Η παρούσα έρευνα διερευνώντας, μέσα από τις διηγήσεις των σχολικών εμπειριών των κατοίκων, το κλίμα της σχολικής τάξης και τη συμπεριφορά του διδακτικού προσωπικού, κατέγραψε την αυστηρότητα των μουσουλμάνων δασκάλων, ιδιαίτερα των μεγαλύτερων σε ηλικία που είχαν διδαχθεί και οι ίδιοι μέσα σε αυστηρό παιδαγωγικό κλίμα και εφάρμοζαν συνακολούθως αυτές τις πρακτικές στη διδασκαλία τους.

«Όταν ήμουν στο σχολείο, μια μέρα που δεν είχα γράψει μ' έκλεισαν στην αποθήκη. Έφαγα ξύλο πολλές φορές κι ας ήμουν από τους καλύτερους μαθητές. Θυμάμαι ότι μου χτυπούσαν τις πατούσες με βέργα σαν τιμωρία. Τώρα δεν είναι τόσο αυστηρά στο σχολείο, έχουν αλλάξει...» (Άντρας, εικοσιοκτώ ετών.)

«Τιμωρία στο σχολείο ήταν να σκουπίσεις την αυλή στο διάλειμμα, ή να γράψεις κάτι 100 ή 200 φορές» (Γυναίκα, εικοσιτριών ετών.)

Η σωματική τιμωρία ήταν μέχρι πρόσφατα πολύ διαδεδομένη, αν και σταδιακά εκλείπει, με την κυριάρχηση των εξωγενών κινήτρων για μάθηση.⁸²

Πάντως, οι τιμωρίες όταν προέρχονται από μουσουλμάνους δασκάλους αντιμετωπίζονται περισσότερο επιεικώς από τους κατοίκους, ενώ όταν προέρχονται από χριστιανούς κινούν την υποψία και αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη αυστηρότητα.

Η παραμικρή μορφή καταναγκασμού, εκ μέρους των χριστιανών δασκάλων, ενεργοποιεί τα στερεότυπα⁸³ για τους «άλλους» και καταλήγει μέχρι και στην άρνηση

⁸² Ο φόβος της σωματικής βίας έχει πια αντικατασταθεί από το φόβο της ψυχολογικής βίας, την έλλειψη επαίνων, τους κακούς βαθμούς, την απώλεια των προνομίων, την αντιπάθεια και τη δυσαρέσκεια εκ μέρους του δασκάλου, την περιθωριοποίηση του μαθητή στα άκρα των νοητών ορίων της σχολικής τάξης.

⁸³ Πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν προταθεί για τα στερεότυπα. Αναφέρουμε εδώ έναν γενικό ορισμό των Stroebe και Insko: «Το στερεότυπο ορίζεται ως σύνολο πεποιθήσεων για τα προσωπικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας ανθρώπων» στο Stroebe, W. & Insko, C.A. (1989), Stereotype, prejudice and discrimination:

του παιδιού να συνεργαστεί με τον δάσκαλο. Έτσι η τιμωρία από μέλος της ενδοομάδας⁸⁴ γίνεται περισσότερο ανεκτή και κάποιες φορές κρίνεται και ως πρόποσα και αρμοστή σαν απάντηση στην συμπεριφορά του μαθητή. Οι γονείς συμφωνούν ότι αν ήταν στη θέση του δασκάλου, θα έκαναν το ίδιο. Η υποταγή στην αυθεντία του «δικού», του μουσουλμάνου δασκάλου, είναι σχεδόν απόλυτη.

Στην περίπτωση των χριστιανών δασκάλων, εκπροσώπων εδώ της εξωομάδας, η ίδια εκδήλωση κρίνεται ως επίθεση και συμπεριφορά διάκρισης εις βάρος του μουσουλμάνου μαθητή.⁸⁵ Η γενικότερη δυσφορία και απογοήτευση αναζητά μια αφορμή, ένα συμπτωματικό συμβάν για να συγκεκριμενοποιηθεί σε ένα στόχο και να βρει διέξοδο.

«Γιατί το χτύπησε το παιδί μου αυτή [χριστιανή δασκάλα]; Δεν έχει καθόλου υπομονή με τα δικά μας παιδιά, δεν καταλαβαίνει ότι έχουν ανάγκη περισσότερη προσοχή και όχι ξύλο... Τι της φταίνε τα παιδιά;» (Γυναίκα, τριαντατεσσάρων ετών.)

«Καλά τον έκανε, γιατί είναι πολύ άτακτος. Δεν είναι και ο πατέρας του εδώ, λίγο να τον συμμαζέψει. Του έχω εμπιστοσύνη του Κ. [μουσουλμάνος δάσκαλος] κι ας είναι αυστηρός» (Γυναίκα, εικοσιεννέα ετών.)

Changing conceptions in theory and research. In D. Bar-Tal, C.F. Graumann, A.W. Kruglanski & W. Stroebe (Eds.), *Stereotypes and prejudice: Changing conceptions*, New York: Springer - Verlag, σ. 5.

⁸⁴ Οι όροι ενδοομάδα (ή εσωομάδα) και εξωομάδα αποτελούν απόδοση των αγγλικών όρων *ingroup* και *outgroup* αντίστοιχα. Με τον πρώτο όρο δηλώνονται τα άτομα τα οποία συνδέονται με κοινούς δεσμούς και συναποτελούν ένα ξεχωριστό σύνολο. Ο δεύτερος όρος περιλαμβάνει όλους όσους βρίσκονται εκτός αυτής της ομάδας, όλους εκείνους που η ενδοομάδα χαρακτηρίζει ως μη-δικούς. Βλ. Τσαούσης, Δ. Γ. (1987), *ό.π.*, σ. 103.

⁸⁵ Τυπικά, τα στερεότυπα της εξωομάδας είναι λιγότερο θετικά σε σύγκριση με τα στερεότυπα της ενδοομάδας. Το φαινόμενο αυτό, γνωστό ως «εθνοκεντρισμός», εκφράζεται με την ενδοομαδική εύνοια και την εξωομαδική υποτίμηση και εξασφαλίζει τη συσπείρωση και ενδυνάμωση της συνοχής μιας ομάδας. Βλ. σχετικά Stroebe, W. & Insko, C.A. (1989), *ό.π.*, σ. 5.

Οι χριστιανοί δάσκαλοι κατηγορούνται κάποιες φορές για αδιαφορία προς το πρόγραμμα διδασκαλίας και τα παιδιά. Δεν μπορεί να εξακριβωθεί αν αυτό συμβαίνει στην πραγματικότητα, αν πρόκειται για μεμονωμένες περιπτώσεις ή για γενικευμένη στάση των δασκάλων. Σημασία έχει ότι οι μαθητές και οι γονείς προσλαμβάνουν κατά αυτό τον τρόπο την πραγματικότητα και με αυτή την προκατάληψη νοηματοδοτούν τις καταστάσεις και σημασιοδοτούν τη δράση τους. Ίσως οι δάσκαλοι αυτοί λειτουργούν σαν αποδιοπομπαίοι τράγοι⁸⁶ σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που επιφυλάσσει πολλές δυσκολίες, φράγματα και ματαιώσεις για τους μουσουλμάνους μαθητές. Οι δομικές αδυναμίες και εσωτερικές αντιφάσεις του συστήματος, έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικών αισθημάτων αποτυχίας και αδυναμίας, απομόνωση και στασιμότητα των μαθητών, τα οποία ζητούν εκλογίκευση και εκτόνωση. Οι «άλλοι», οι «διαφορετικοί» πάντα αποτελούν πρόσφορο έδαφος για τη λειτουργία αυτή.

«Δεν μου πολυάρεσε το σχολείο γιατί οι δάσκαλοι δεν έκαναν καλά τα μαθήματα. Όλο έπιναν καφέ και δεν φρόντιζαν τα παιδιά. Και το πρόγραμμα ήταν δύσκολο» (Κορίτσι, δεκαοκτώ ετών.)

«Οι δάσκαλοι μας έβλεπαν στραβά εμάς [τους μουσουλμάνους μαθητές] και δεν μας βοηθούσαν» (Γυναίκα, εικοσιτριών ετών.)

«Εμάς η κυρία μας [χριστιανή δασκάλα], μας βγάζει πολλές φορές διάλειμμα και δεν είναι η ώρα τότε, αφού τα άλλα παιδιά κάνουν ακόμα μάθημα. Δεν θέλει να κάνει μάθημα» (Κορίτσι, εννέα ετών.)

«Ευτυχώς δεν είναι το παιδί μου στην τάξη της [χριστιανή δασκάλα], τη γλίτωσε, αλλά λένε άλλες ότι τα βαράει και βρίζει» (Γυναίκα, τριαντατριών ετών.)

⁸⁶ Για τη θεωρία του αποδιοπομπαίου τράγου βλ. Leyens, J-P., Yzerbyt, V. & Schadron, G. (1994), *Stereotypes and social cognition*, Sage Publications, London,

«Είναι ανισόρροπη η γυναίκα [χριστιανή δασκάλα], κανένας στο χωριό δεν τη θέλει»⁸⁷ (Άντρας, σαρανταεννέα ετών.)

Στο κλειστό περιβάλλον του χωριού, η σχολική πράξη και ζωή είναι άμεσα ελεγχόμενες από τους κατοίκους, οι χριστιανοί δάσκαλοι λειτουργούν υπό το συνεχές βλέμμα τους και κάθε ενέργεια και συμπεριφορά τους, «φιλτράρονται» από τους ενδιαφερόμενους γονείς για να εντοπιστούν τυχόν μηνύματα, πράξεις ή ιδέες που αντιβαίνουν το πνεύμα του μουσουλμανικού θρησκευτικού στοιχείου, ή οτιδήποτε άλλο αισθάνονται ότι τους προσβάλλει ως κοινότητα.

Η παρουσία των γονέων στο σχολείο μπορεί να είναι σπάνια, η γνωριμία με τους χριστιανούς δασκάλους υποτυπώδης, όμως οι μαθητές αναφέρουν πάντοτε στους γονείς οτιδήποτε θεωρούν «ύποπτο» και προσβλητικό από τους Χριστιανούς δασκάλους. Στην πραγματικότητα τα περιστατικά αυτά μπορεί να είναι μικρής έκτασης και σημασίας, όμως για έναν πληθυσμό που πιστεύει ότι είναι θύμα συμπεριφοράς διάκρισης από τους Χριστιανούς, κάθε τέτοιο καθημερινό επεισόδιο επιβεβαιώνει και ενισχύει την προϋπάρχουσα αντίληψή του και αυτόματα μεγενθύνεται.

Το καθεστώς που ισχύει στους διορισμούς των χριστιανών δασκάλων στην μειονοτική εκπαίδευση δεν προωθεί και δεν ενθαρρύνει την ανάπτυξη μιας στενής σχέσης των δασκάλων με τους γονείς των παιδιών. Οι χριστιανοί δάσκαλοι διδάσκουν στο χωριό με το καθεστώς των αναπληρωτών καθηγητών και η παρουσία τους εκεί

σσ. 37-40.

⁸⁷ Οι άνθρωποι έχουν την τάση να εξηγούν τις κοινωνικές συμπεριφορές αποδίδοντάς τις στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων. Η ψυχολογιοποίηση είναι ψυχοκοινωνική διαδικασία που «συνίσταται στη θέσπιση μιας μονοδιάστατης αιτιακής σχέσης ανάμεσα στη συγκρουσιακή συμπεριφορά ή/και στον συγκρουσιακό λόγο, και τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των αυτουργών τους», βλ. Παπαστάμου, Σ.

γίνεται αντιληπτή ως πρόσκαιρη και βραχύβια. Από τους 11 δασκάλους του χωριού, οι 6 είναι χριστιανοί και κανείς από αυτούς δεν κατοικεί στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς στο χωριό. Αντίθετα, οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι είναι όλοι κάτοικοι του χωριού με τους οποίους γνωρίζονται χρόνια, δεν αποκλείεται επιπλέον, μέσα στο απέραντο γενεαλογικό δέντρο του χωριού, να τους συνδέει και κάποιου είδους συγγένεια.

Το «σπίτι του δασκάλου», ένα πρόσφατα ανακαινισμένο οίκημα που μπορεί να στεγάσει μέχρι δύο δασκάλους, δεν χρησιμοποιείται από κανέναν. Έτσι οι χριστιανοί δάσκαλοι διδάσκουν κατά τη διάρκεια της ημέρας στο σχολείο, και μετά το τέλος του μαθήματος φεύγουν. Βρίσκονται μακριά από την κοινωνία του χωριού, χωρίς να έρχονται σε ουσιαστική επαφή και γνωριμία με τους κατοίκους και να εξοικειώνονται με την κουλτούρα, τα ήθη και τις συνήθειές τους. Παραμένουν έτσι, ξένοι στο χωριό και η παρουσία τους περιορίζεται μόνο στο διδακτικό τους έργο. Η υποτυπώδης ή ανύπαρκτη επικοινωνία με το ευρύτερο περιβάλλον παίζει κάποιο ρόλο σε ό,τι αφορά την αποδοχή του δασκάλου - και ιδιαίτερα στους μικρούς οικισμούς.

Το γεγονός αυτό δεν έχει επιτρέψει την ανάπτυξη μιας φιλικής σχέσης μεταξύ γονέων και κατοίκων, την καλλιέργεια εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας σε ό,τι αφορά το διδακτικό έργο και από τις δύο μεριές.

8.1.3. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση (με έμφαση στα σχολεία της πόλης)

Όσες οικογένειες έχουν την οικονομική δυνατότητα, μετακομίζουν στην πόλη της Ξάνθης όταν τα παιδιά τους εισέρχονται στο στάδιο της δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης. Ωστόσο αυτές οι περιπτώσεις είναι σπάνιες και περιορίζονται στις οικογένειες οι οποίες μπορούν να διαθέσουν τους πόρους και δεν έχουν γενικότερες δεσμεύσεις όπως γεωργικές εργασίες, κ.λπ.

Κατά αυτό τον τρόπο όμως, η ανισότητα που προϋπάρχει στην οικονομική δύναμη των οικογενειών, δημιουργεί και αναπαράγει την ανισότητα και στο πνευματικό κεφάλαιο της νεότερης γενιάς. Έτσι οι φτωχές οικογένειες θα περιοριστούν αναγκαστικά στα σχολεία της μειονοτικής εκπαίδευσης ενώ οι εύπορες θα διασφαλίσουν για τα παιδιά τους ένα σχολικό περιβάλλον «ανοικτό», με ποικίλα ερεθίσματα και σε άμεση επαφή με τις σύγχρονες εξελίξεις.

Στο χωριό υπήρχε μια οικογένεια που τον προσεχή χειμώνα θα εγκατασταθεί στην πόλη για να παρακολουθήσουν τα παιδιά, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, το γυμνάσιο και το λύκειο αντίστοιχα. Οι λόγοι που τους οδήγησαν σε αυτή την απόφαση είναι ότι το επίπεδο των μαθητών και δασκάλων είναι υψηλότερο συγκριτικά με την ορεινή περιοχή. Την άποψη αυτή συμμερίζονται και άλλοι κάτοικοι:

«Στην Ξάνθη τα πράγματα είναι διαφορετικά. Στην Γλαύκη, στην ορεινή περιοχή γενικά, είναι πιο χαλαρά, πιο λάσκα, δεν υπάρχει πλούσιο υπόβαθρο και των παιδιών και των δασκάλων. Μόνο όποιος έχει δυνατότητα στέλνει τα παιδιά στην Ξάνθη. Εδώ το χειμώνα, χιόνι πέφτει, κλείνει το χωριό, κλείνει το σχολείο κάνα μήνα, λειψές ώρες κάθε μέρα» (Γυναίκα, τριάντα ετών.)

«Έχει μεγαλύτερο, καλύτερο σχολείο στην Ξάνθη και καλύτερους μαθητές. Στην Γλαύκη δεν διαβάζουνε τόσο, βρίζουν, είναι κακοί μαθητές» (Αγόρι, δώδεκα ετών.)

«Τα παιδιά που έβγαλαν σχολείο στην περιοχή είχαν μεγαλύτερη δυσκολία στα μαθήματα και στη γλώσσα, από τα παιδιά που έβγαλαν λύκειο στην Ξάνθη» (Άντρας, εικοσιοκτώ ετών.)

«Είναι καλύτερα στο λύκειο της πόλης αλλά δεν μπορούμε να πάμε γιατί ο μπαμπάς μου λείπει έξω, άλλες οικογένειες μπορούν να φύγουν από εδώ» (Κορίτσι, δεκαπέντε ετών.)

Η εκπαίδευση στην πόλη αφορά χριστιανούς και μουσουλμάνους μαθητές, όμως παρουσιάζει εξαιρετικές δυσκολίες για τους δεύτερους. Είναι η πρώτη φορά που συνυπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον και ανταγωνίζονται μεταξύ τους. Οι μουσουλμάνοι μαθητές προερχόμενοι από δημοτικά σχολεία χαμηλότερης ποιότητας «έχουν ενισχύσει τα χαρακτηριστικά της πολιτισμικής τους ταυτότητας, χωρίς όμως ταυτόχρονα να έχουν εξοικειωθεί με κάποια από τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ευρύτερης κοινωνίας και έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό την τουρκική γλώσσα και μόνο σε πολύ χαμηλό επίπεδο την ελληνική»⁸⁸. Έτσι, ο σεβασμός της διαφορετικότητας που χαρακτηρίζει το «ειδικό» μειονοτικό σχολείο, αποκλείει στη συνέχεια τους μαθητές από την εκπαίδευση στις δύο ανώτερες βαθμίδες.

Η παρακάτω αφήγηση είναι χαρακτηριστική: «Πήγα και πρώτη γυμνασίου γιατί ήθελα να συνεχίσω πολύ αλλά έμεινα στα μαθήματα και θύμωσα και δεν συνέχισα. Για τα δικά μας τα παιδιά ήταν πολύ δύσκολο. Έπρεπε να κάνω τα διπλάσια πράγματα από τα δικά σας τα παιδιά και το διπλάσιο κόπο. Και οι γονείς μου στεναχωρήθηκαν αλλά εγώ δεν ήθελα να ξαναπροσπαθήσω. Και να το έκανα, πάλι το ίδιο θα γινόταν. Από τις τρεις φίλες που πήγαμε στο σχολείο, μείναμε και οι

⁸⁸ Βλ. Τρέσσου, Ε. (1998), Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση σε συνθήκες σχολικής διαφοροποίησης και σε συνθήκες σχολικής συνύπαρξης, στο *Πρακτικά Συνεδρίου: Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα, σ. 274.

τρεις. Και ήθελα πολύ, γιατί είναι ωραίο να μαθαίνεις. Να, η αδελφή μου θα πάει δευτέρα λυκείου και είναι στο Τεχνικό και θα μάθει μια τέχνη» (Γυναίκα, εικοσιτριών ετών.)

Η εκπαίδευση στην πόλη έχει υψηλότερες απαιτήσεις στις οποίες οι μαθητές που προέρχονται από μειονοτικά σχολεία είναι δύσκολο να ανταποκριθούν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αποτυχία και την απογοήτευση, τη δημιουργία αισθημάτων αποστέρησης και οργής, τη στροφή του μαθητή εναντίον του δασκάλου και των συμμαθητών και τέλος, την εγκατάλειψη της προσπάθειας. Η Ε. Τρέσσου⁸⁹ παρατηρεί ότι «παιδιά ειδικών ομάδων είναι δυνατόν να αποκλείονται από την εκπαίδευση τόσο όταν η εκπαίδευσή τους γίνεται σε συνθήκες συνύπαρξης με την ευρύτερη κοινωνία όσο και όταν γίνεται σε συνθήκες απόλυτης διαφοροποίησής της, και τόσο όταν αγνοούνται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ομάδας όσο και όταν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά αναγνωρίζονται επίσημα και υπάρχει απόλυτος σεβασμός στη διαφορετικότητα».

Ένας κίνδυνος που ελλοχεύει για τους μουσουλμάνους μαθητές είναι να βρεθούν στο περιθώριο της σχολικής τάξης, ανεξάρτητα από τις σχολικές τους επιδόσεις, ως αποτέλεσμα των στερεοτύπων που κρατούν οι χριστιανοί μαθητές. Τα ακούσματα των δεύτερων αφορούν ένα σύστημα «μειονοτικής» εκπαίδευσης, ένα «ειδικό» σχολείο, το οποίο στις αναπαραστάσεις τους μπορεί να συνδέεται με έναν «ειδικό» μαθητικό πληθυσμό, μια «ειδική» κατηγορία παιδιών που σίγουρα διαφέρουν από τα ίδια.⁹⁰ Η καθημερινή επαφή⁹¹ των, μουσουλμάνων και μη,

⁸⁹ ό.π., σ. 276.

⁹⁰ Βλ. εργασία μαθήτριας με θέμα «Η Προκατάληψη» στο Κανακίδου, Ε. (1997), ό.π., σσ. 122-123.

⁹¹ Η βασική ιδέα της υπόθεσης επαφής αφορά τη μείωση της έντασης και εχθρότητας μεταξύ ομάδων, μέσω της επαφής τους με διάφορους τρόπους. Ωστόσο, υπάρχουν 4 προϋποθέσεις, για να σημειωθούν θετικά αποτελέσματα στη μείωση της

μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για γνωριμία και συνεργασία, μπορεί να αποδυναμώσει τα στερεότυπα, ίσως όμως αποτύχει και ενισχύσει, συνακόλουθα, τις προϋπάρχουσες κατηγοριοποιήσεις.

8.1.4. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση (με έμφαση στο ζήτημα των σπουδών στην Τουρκία)

Οι εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση ορθώνουν ανυπέρβλητα εμπόδια για τους ελάχιστους Πομάκους που συμμετέχουν σε αυτές, αφού είναι λίγοι αυτοί που έχουν επιτυχώς ολοκληρώσει τον κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο χωριό υπήρχε ένας μόνο νέος, σπουδαστής σε Α.Ε.Ι ενώ όταν οι συζητήσεις περιστρέφονταν γύρω από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, όλοι αναφέρονταν πάντα στην ΕΠΑΘ.

Οι σπουδές στην Τουρκία αποτελούν μια εναλλακτική λύση για όσα παιδιά δεν καταφέρουν να σπουδάσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα ή δεν επιθυμούν να το κάνουν (αποκλείοντας έτσι αυτό που ήδη τους έχει αποθαρρύνει και αποκλείσει). Σε κάποιες περιπτώσεις, οι μαθητές καταφεύγουν στην Τουρκία και για την παρακολούθηση των μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι παράγοντες που καθορίζουν τη λήψη αυτής της απόφασης είναι συνήθως η εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό σύστημα της Τουρκίας και τα φιλικά αισθήματα προς

προκατάληψης, όπως κοινωνική και θεσμική υποστήριξη, δυνατότητα εξοικείωσης, ισότιμη θέση και συνεργασία. (Για την υπόθεση επαφής βλ. Brown, R. (1995), *Prejudice: Its social psychology*, Oxford: Blackwell, σσ. 235-270 και Hewstone, M. (1996), Contact and categorization: Social psychological interventions to change intergroup relations, In C.N. Macrae, C. Stangor and M. Hewstone (Eds), *Stereotypes and stereotyping*, New York: The Guilford Press, σσ. 323-368). Ερευνητές εφάρμοσαν με επιτυχία τις ιδεατές συνθήκες επαφής σε μικρές ομάδες μάθησης και συνεργασίας μέσα στα σχολεία, βλ. Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978), *The jigsaw classroom*, Newbury Park, CA: Sage και Slavin, R.E. (1983), *Cooperative learning*, New York: Longman.

τη γείτονα χώρα. Ισχυρό κίνητρο αποτελεί και η παρουσία συγγενικών προσώπων για βοήθεια και υποστήριξη των φοιτητών / μαθητών εκεί.⁹²

«Πηγαίνουν στην Τουρκία όχι μόνο γιατί έχουν συγγενείς, έτσι κι αλλιώς είναι οικότροφοι. Επειδή η εκπαίδευση εδώ δεν είναι τόσο καλή, δεν είναι επιπέδου, σκέφτονται, *θα το στείλουμε έξω...* Είναι θετικά προκείμενοι στην Τουρκία, έχει πέσει και πλύση εγκεφάλου...Τους βοηθά και το τουρκικό κράτος με χρήματα» (Άντρας, σαραντατριών ετών.)

«Τα παιδιά δεν μπορούνε να πάνε εδώ, είναι και πιο φτηνά εκεί, είναι όμως και το θέμα των γονιών που τους αρέσει η Τουρκία. Το ποσοστό αυτών που πηγαίνει εκεί γιατί έχει συγγενείς για βοήθεια, είναι μικρό. Για την Τουρκία δίνονται και υποτροφίες (Γυναίκα, τριαντατεσσάρων ετών.)

Οι παραπάνω λόγοι είναι βέβαιοι αλλά όχι επαρκείς ώστε να εξηγηθεί ο λόγος της διαρροής μαθητικού πληθυσμού προς άλλη χώρα. Η δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι τέτοια που καλλιεργεί αισθήματα απογοήτευσης και ανασφάλειας σε πολλούς μαθητές, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο έως αδύνατο να ενταχθούν, να προσαρμοστούν και να επιτύχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Έρευνες άλλωστε συνδέουν τη χαμηλή έως ανύπαρκτη συμμετοχή των μουσουλμάνων μαθητών στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης με την εγκατάλειψη της εκπαίδευσης ή τη μετανάστευση στο εκπαιδευτικό σύστημα της

⁹² Τα παιδιά είναι, τις περισσότερες φορές, οικότροφοι και εσώκλειστοι, αναλόγως του ιδρύματος και του καθεστώτος φοίτησης. Οι οικογένειες δαπανούν μεγάλα ποσά για τη φοίτηση των παιδιών, ενώ για την τριτοβάθμια εκπαίδευση ισχύει και ο θεσμός των υποτροφιών από το τουρκικό κράτος, οι οποίες δίνονται μέσω του τουρκικού προξενείου της Κομοτηνής.

Τουρκίας. Οι δύο παραπάνω αντιδράσεις εκδηλώνονται ως παραίτηση από την εκπαίδευση, σαν αποτέλεσμα της αποτυχίας που βίωσε ο μαθητής στο σχολείο.⁹³

Βιώματα συμπεριφοράς διάκρισης εις βάρος μουσουλμανοπαίδων από δασκάλους και συμμαθητές σε μη μειονοτικά σχολεία, οδηγούν επίσης στη λύση της εκπαίδευσης στην Τουρκία, με την ελπίδα ότι εκεί ο μαθητής δεν θα αντιμετωπίσει διακρίσεις και δεν θα βρεθεί στο περιθώριο.⁹⁴

Όσοι από το χωριό έχουν συνεχίσει τις σπουδές τους στην Τουρκία συμπληρώνουν συνήθως τον κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς να αποκτούν στη συνέχεια κάποιο εξειδικευμένο τίτλο σπουδών. Οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό είναι η μεγάλη απόσταση, το υψηλό κόστος, η αδυναμία των σπουδαστών να ανταποκριθούν στις ανάγκες της φοίτησής τους εκεί, αφού ούτε την τούρκικη γλώσσα κατέχουν επαρκώς, κτλ.

«Πάντως λίγοι είναι αυτοί που αποκτούν επάγγελμα εκεί, συνήθως τα βρίσκουν δύσκολα και γυρνούν πίσω μόνο με γυμνάσιο και λύκειο» (Άντρας, εικοσιοκτώ ετών.)

«Πήγα στην Τουρκία γυμνάσιο και λύκειο μαζί με τις δύο αδελφές μου γιατί είχαμε συγγενείς εκεί, αλλά ήταν δύσκολο να συνεχίσω τόσο μακριά. Τα έξοδα τα πλήρωνε η οικογένειά μου και μέναμε μέσα στο σχολείο. Τελείωσα, αλλά δεν πήγα νοσοκόμα που ήθελα... Είμαι ευχαριστημένη που σπούδασα. Μπορεί να μην έκανα προίκα όπως οι άλλες κοπέλες. Μόνο που θα ήθελα να ξέρω καλύτερα ελληνικά, όπως τα τούρκικα» (Γυναίκα, εικοσιτεσσάρων ετών.)

⁹³ Για τις αντιδράσεις στην αποτυχία βλ. σχετικά Κανακίδου, Ε. (1997), ό.π., σ. 47.

⁹⁴ Βλ. σχετικά αφήγηση μουσουλμάνου στο Παναγιωτίδης, Ν. (1994), ό.π., σ. 274. Για τη στάση των μαθητών απέναντι στο «διαφορετικό» βλ. Κάτσικας, Χ.-Καββαδίας, Γ. Κ. (1996), *Η Ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000*, Gutenberg, Αθήνα, σσ. 53-54.

Όσοι αποκτούν ανώτερο τίτλο σπουδών, συνήθως συναντούν μεγάλη δυσκολία στην εξεύρεση εργασίας στην ελληνική αγορά, μια και οι σπουδές τους έχουν πραγματοποιηθεί στην τουρκική γλώσσα και στο μεσοδιάστημα έχουν χάσει κάθε επαφή με την ελληνική γλώσσα. Οι μαθητές προέρχονται από ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο «διαφέρει ως προς τη σύνδεσή του με την οικονομία της χώρας και τη γενικότερη επαγγελματική δεοντολογία».⁹⁵ Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τον αρνητικό παράγοντα της μεγάλης απόστασης, λειτουργεί πια αποτρεπτικά για αρκετές οικογένειες οι οποίες σκέφτονται τη λύση των σπουδών στην Τουρκία.

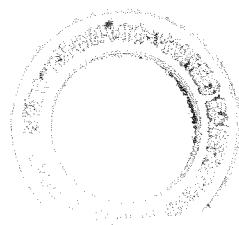
«Με την αδελφή μου θέλαμε να πάμε στην Τουρκία να συνεχίσουμε, αλλά ο πατέρας μου δεν ήθελε. Δύο κορίτσια μόνα τους εκεί, ανησυχούσε, κι ας ήξερε ότι θα ήμασταν κλεισμένες μέσα» (Γυναίκα, εικοσιτριών ετών.)

«Πάνε στη Τουρκία αν έχουνε κάποιο διαμέρισμα, συγγενείς... Νομίζουν ότι θα 'ναι καλύτερα εκεί, αλλά πολλές μαμάδες το μετανιώνουν γιατί ο κόσμος εκεί είναι φτωχός σαν τα μερμήγκια, πού να δουλέψει; Δεν μπορεί εύκολα να δουλέψει εκεί, πρέπει να κάνει όσα έμαθε και στα Ελληνικά για να δουλέψει εδώ. Πολλοί γυρνούν πίσω. Εγώ είπα στα παιδιά μου *ό,τι θέλετε να κάνετε, να το κάνετε εδώ, δε σας στέλνω στην Αγκυρα ή στην Πόλη*» (Γυναίκα, σαρανταέξι ετών.)

Η φοίτηση των νέων σε σχολεία ή πανεπιστήμια της Τουρκίας προκαλεί αρνητικά σχόλια και την ανησυχία πολλών κατοίκων, οι οποίοι βλέπουν σε αυτήν μια προσπάθεια της Τουρκίας να διαμορφώσει ανθρώπους με τουρκική συνείδηση, οι οποίοι επιστρέφοντας γίνονται φερέφωνα της τουρκικής προπαγάνδας.

«Έρχονται πίσω γενίτσαροι, ξεχνάνε τα Ελληνικά, τα Πομάκικα, και δεν θέλουν να τα μιλάνε καθόλου. Εκεί, μαζί με αυτά που μαθαίνουν, τους λένε και άλλα πράγματα... Ένα κορίτσι που γύρισε από την Τουρκία στο χωριό, όταν της μιλούσαν

⁹⁵ Στο Κανακίδου, Ε. (1997), ό.π., σ. 97.



Πομάκικα δεν απαντούσε. Καταλάβαινε, αλλά δεν έδινε σημασία. Έπρεπε να της μιλήσεις Τούρκικα για να σου μιλήσει» (Άντρας, πενήντα ετών.)

«Φεύγουν τα δυνατά παιδιά, τα πιο έξυπνα. Γιατί να γίνεται αυτό; Και μετά γυρνώντας να έχουν όλο μέσα - έξω στο προξενείο...» (Γυναίκα, πενήνταπέντε ετών.)

Ο Ν. Παναγιωτίδης αναφέρει σχετικά με τους νέους: «Παιδιά προσοντούχα, που επιζητούν τη μόρφωση και διαθέτουν τους ανάλογους οικονομικούς πόρους, προσανατολίζονται αναγκαστικά προς το τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα και, αφού εξασφαλίσουν το πιστοποιητικό “νομιμοφροσύνης” από το τουρκικό προξενείο Κομοτηνής, συνεχίζουν τις σπουδές τους στη γειτονική χώρα, κάτω από την επιρροή της Άγκυρας».⁹⁶

Η ρύθμιση για την εισαγωγή των μουσουλμάνων νέων της Θράκης με ειδικά κριτήρια στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση⁹⁷, γίνεται δεκτή ως θετικό μέτρο για τη δίκαιη μεταχείριση όλων των υποψηφίων για τα ελληνικά ιδρύματα αλλά και ως αντιστάθμισμα της φυγής νέων της μειονότητας στην Τουρκία.

«Τώρα με το 0,5% που έγινε, τα παιδιά δεν φεύγουν όπως παλιά στην Τουρκία. Προσπαθούμε να πείσουμε τους γονείς, τους λέμε γιατί να κάνετε όλα αυτά τα έξοδα, να'ναι μακριά τα παιδιά, μπορεί να πάρουν κι άλλο δρόμο» (Άντρας, σαρανταεννέα ετών.)

Βέβαια, η μεγάλη εκροή Πομάκων μαθητών ήδη από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μαρτυρά ότι ελάχιστοι είναι αυτοί που τελικά φτάνουν στο κατώφλι των εισαγωγικών εξετάσεων και κάνουν χρήση αυτής της ευνοϊκής ρύθμισης. Οι

⁹⁶ Στο Παναγιωτίδης, Ν. (1994), ό.π., σ. 85.

⁹⁷ Ορίζεται με απόφαση του υπουργού παιδείας (Ν. 2341/95, φ.208Α/6.10.95, άρθ. 2) χωριστό ποσοστό θέσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας.

δυσκολίες των μαθητών στην ελληνική γλώσσα καθώς και η έλλειψη ισχυρού θεωρητικού υπόβαθρου στα μαθήματα της κατεύθυνσής τους, λειτουργούν ανασταλτικά στην προσπάθειά τους να ανταγωνιστούν μαθητές που φοιτούν στα μη μειονοτικά σχολεία.

Εκτός αυτού, οι περισσότεροι μαθητές της ορεινής περιοχής τελειώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση σε σχολεία με αμιγώς πομάκικο μαθητικό πληθυσμό. Η σχολική τάξη τους παρέχει ασφάλεια αφού οι συμμαθητές προέρχονται από την ίδια ομάδα και δεν δημιουργούνται προστριβές, διακρίσεις και προβλήματα. Ο Πομάκος μαθητής φοιτά σε ένα προστατευμένο σχολικό περιβάλλον, χωρίς να έχει επαφή με παιδιά άλλων ομάδων, μέχρι τη στιγμή που η φοίτηση σε ένα τριτοβάθμιο ίδρυμα θα τον φέρει προ του «αληθινού κόσμου», σε επαφή με νέους άλλης κουλτούρας, άλλης γλώσσας και διαφορετικής «εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας». Τότε οι αντιθέσεις θα αποκαλυφθούν κάτω από νέο φως, δημιουργώντας αισθήματα ανασφάλειας, φοβίας και αποξένωσης.⁹⁸

Ένας νέος εικοσιτριών ετών αφηγείται: «Πέρασα στην ΑΣΟΕΕ αλλά δεν πήγα γιατί αυτή η σχολή δεν ήταν για μένα. Υπήρχαν άλλοι, πιο άξιοι από εμένα, να πάνε στη σχολή, χωρίς ειδικά κριτήρια και τέτοια. Για μένα τελικά υπήρχε το παιδαγωγικό

⁹⁸ «Η εκπαίδευση της μειονότητας, καθώς αποτελεί μια διαδικασία κλειστής κοινωνικοποίησης και αδυνατεί να γεφυρώσει τη μουσουλμανική οικογένεια με την ευρύτερη ελληνική κοινωνία, καλλιεργεί στους μαθητές συναισθήματα αυτουποτίμησης και δεν τους βοηθά να καταστούν λειτουργικά μέλη της κοινωνίας. Επί πλέον η μονότονη θρησκευτική ομοιομορφία και η έλλειψη νοητικών ερεθισμάτων, που κυριαρχούν στη μουσουλμανική εκπαίδευση, σε συνάρτηση με την αποκοπή από το υπόλοιπο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, παρά το γεγονός, ότι δεν συνιστούν ιδρυματική αγωγή με τη στενή έννοια του όρου (αφού δεν έχουμε αγωγή οργανωμένης διαβίωσης), τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς ενός ιδιότυπου ιδρυματισμού (hospitalismus) που εκδηλώνονται στους μαθητές των μουσουλμανικών σχολείων, μερικών απομονωμένων χωριών, είναι εμφανή» στο Παναγιωτίδης, Ν. (1994), ό.π., σ. 76.

[ΕΠΑΘ]... Όταν πήγα στην Αθήνα και γράφτηκα, έκατσα εκεί κανα - δυο μέρες και είδα τα πράγματα, είπα *τι θέλει η αλεπού στο παζάρι;* και έφυγα».

Η επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις δεν φαίνεται ικανή να αντισταθμίσει τα αισθήματα κατωτερότητας και το φόβο του ανταγωνισμού που αισθάνεται ένας νέος στο απρόσωπο και άγνωστο περιβάλλον του πανεπιστημίου, στο οποίο φοιτούν οι «άλλοι». Επιπλέον, η ρύθμιση για την εισαγωγή των νέων μουσουλμάνων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γίνεται αντιληπτή ως «χάρη» που στην πραγματικότητα δεν αξίζει αυτός ο νέος. Η ανώτερη φοίτηση φαίνεται τελικά να αρμόζει και να «αξίζει» σε «Έλληνες» και όχι σε Πομάκους, και η τελική λύση του δράματος είναι η φυγή.

Αντιθέτως, η ΕΠΑΘ, στην οποία φοιτούν μόνο μουσουλμάνοι νέοι, φαίνεται ως πιο πρόσφορη και εφικτή λύση γιατί παρέχει ένα οικείο περιβάλλον με ανθρώπους της ίδιας κουλτούρας. Για κάποιους η φοίτηση στην ΕΠΑΘ αποτελεί μονόδρομο αφού υποστηρίζουν ότι για τους μουσουλμάνους δεν υπάρχει άλλη λύση, αναφορικά με την ανώτερη εκπαίδευση. Εφόσον λοιπόν αποφασίζουν ότι θα συνεχίσουν τις σπουδές τους σε ανώτερο επίπεδο, επιλέγουν την ΕΠΑΘ μέσα στα στενά όρια της ελευθερίας τους.

«Άμα συνέχιζα το σχολείο θα γινόμουν δασκάλα, είναι πιο εύκολο για μας, όλα τα άλλα είναι πολύ δύσκολα» (Κορίτσι, δεκαοκτώ ετών.)

«Στο μηχανογραφικό, στις εξετάσεις, είχα δηλώσει τη Σχολή Αστυνομίας της Ξάνθης, τη Σχολή Μονίμων Υπαξιωματικών, αλλά σε αυτές τις σχολές, μου είπαν, δεν πάνε μουσουλμάνοι, γιατί; Για μας δεν έχει σχολές της προκοπής... Πήγα τελικά δάσκαλος» (Αντρας, εικοσιτριών ετών.)

«Πήγα για δάσκαλος γιατί το ήθελα, μου το έλεγαν και οι γονείς, μου άρεσαν τα παιδιά. Αλλά ήταν κι εύκολη λύση γιατί οι άλλες σχολές ήταν δύσκολες. Τώρα που

έκαναν αυτό με τις χαμηλότερες βάσεις, τα παιδιά απλώθηκαν και αλλού, αλλά πάλι είναι δύσκολο» (Άντρας, εικοσιοκτώ ετών.)

8.2. Εξωγενείς παράγοντες

8.2.1. Οικογένεια και εκπαίδευση

Πολλοί είναι οι παράγοντες που καθόρισαν την εκπαιδευτική κινητικότητα των ανθρώπων στο χωριό, παράγοντες που δεν διαφέρουν πολύ από τα εκπαιδευτικά δεδομένα της περιφέρειας της χώρας πριν από κάποια χρόνια και ίσως ακόμα και σήμερα.⁹⁹ Η χαμηλή κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη, ο χαμηλός βαθμός αστικοποίησης, οι αντιλήψεις - νοοτροπία - τρόπος ζωής, το φτωχό δίκτυο επικοινωνίας και συγκοινωνίας των απομακρυσμένων περιοχών με τις πόλεις, το διάσπαρτο των οικισμών, οι φτωχοί οικονομικοί πόροι και το ανεπαρκές εκπαιδευτικό δίκτυο, είναι μερικοί από αυτούς.

Οι περισσότεροι από τους μεγαλύτερης ηλικίας κατοίκους του χωριού έχουν τελειώσει το δημοτικό και κάποιοι, σπανιότερα, και το γυμνάσιο. Στην πραγματικότητα είναι οργανικά και λειτουργικά αναλφάβητοι¹⁰⁰ και οι γνώσεις που

⁹⁹ Για την πρόσβαση στα σχολεία και τον γεωγραφικό καταμερισμό της εκπαίδευσης ήδη από τις αρχές του αιώνα, βλ. σχετικά Τσουκαλάς, Κ. (1985), *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Θεμέλιο, Αθήνα, σσ. 389-448.

¹⁰⁰ Οι ορισμοί για τον λειτουργικό αναλφαβητισμό είναι πολλοί αλλά οι περισσότεροι ασαφείς. (βλ. Ουνέσκο, «Σεμινάριο Ειδικών για τον Λειτουργικό Αναλφαβητισμό στις Βιομηχανικές Χώρες, 1989», μτφ. Μ. Παπαδόπουλου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Τ. 54, Σεπτ. - Οκτ. 1990, σ. 68 και Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, «Σχέδιο Έκθεσης για τον αγώνα ενάντια στον αναλφαβητισμό», sec (87) 247/2 20.2.1987, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Τ. 54, Σεπτ. - Οκτ. 1990, μτφ. Μ. Παπαδόπουλου, σ. 75). Επιχειρώντας μια σύνθεση, ο λειτουργικός αναλφαβητισμός αφορά τόσο τις δεξιότητες της ανάγνωσης και γραφής όσο και τη δυνατότητα πρόσβασης στη γνώση για καλύτερη ποιότητα ζωής, επαγγελματική κατάρτιση, εξειδίκευση στην εργασία. Ο οργανικός αναλφαβητισμός αντίθετα περιορίζεται μόνο στην πρώτη διάσταση του φαινομένου. Πρέπει να τονισθεί ότι ο αναλφαβητισμός είναι φαινόμενο που ορίζεται

έχουν αποκτήσει είναι εμπειρικές. Δεν κατέχουν καμιά από τις δύο γλώσσες καλά (τουρκικά και ελληνικά), έχουν δυσκολίες στην έκφραση, τη σύνταξη και την ορθογραφία και το ελληνικό λεξιλόγιό τους είναι ιδιαίτερα φτωχό. Άνθρωποι της νεότερης γενιάς που δεν συνέχισαν το σχολείο, αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες. Βέβαια, οι άντρες αυτής της κατηγορίας βρίσκονται σε καλύτερη μοίρα αφού η επαφή με την πόλη της Ξάνθης και η συχνή παρουσία τους σε πόλεις (της Ελλάδας και εξωτερικού) λόγω εργασίας, τους έχει προσφέρει εμπειρίες και ορίζοντες, καλύτερο χειρισμό της ελληνικής γλώσσας και πλουσιότερο λεξιλόγιο.

Στο λόγο μεγάλων και νεοτέρων, η οικονομική ανέχεια αναφέρεται ως ο κυριότερος λόγος για τον οποίο δεν συνέχισαν το σχολείο. Ο μεγάλος αριθμός των παιδιών δεν επέτρεπε σε μια οικογένεια να φροντίσει για την εκπαίδευση όλων, και ιδιαίτερα όταν για τις ανάγκες των γεωργικών εργασιών, χρειαζόνταν χέρια που έπρεπε να απασχολούνται το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου, για πολλές ώρες την ημέρα. Κάποια από τα μέλη της οικογένειας έπρεπε να φροντίσουν για την επιβίωση της οικογένειας και συνήθως αυτοί ήταν οι νεότεροι.

«Ήμασταν έξι αδέρφια. Ποιος να πρωτοσπουδάσει; Αν τα παιδιά θα συνεχίσουν το σχολείο, εξαρτάται από τις οικονομικές δυνατότητες της οικογένειας. Φτωχός κόσμος και δεν ήξερε. Αυτοί που θα σπούδαζαν, θα ήταν πάντα οι μεγαλύτεροι και αν περισσεύαν χρήματα, τότε συνέχιζαν και οι άλλοι» (Άντρας, εικοσιτεσσάρων ετών.)

πάντα σχετικά με τις απαιτήσεις του κοινωνικού χώρου στον οποίο ζει ένα άτομο και είναι συνάρτηση της ιστορικής στιγμής μιας κοινωνίας. Αυτή τη διάσταση τονίζει ο ακόλουθος ορισμός: «Το να γνωρίζει κάποιος να διαβάζει και να γράφει δεν ταυτίζεται με την απόκτηση μιας ή περισσότερων δεξιοτήτων. Πρόκειται για μια ικανότητα η οποία περιλαμβάνει δύο διαστάσεις. Ο πιο ακριβής ορισμός είναι η εφαρμογή ενός συνόλου δεξιοτήτων (πρώτη διάσταση) σε ένα σύνολο τομέων γενικών γνώσεων (δεύτερη διάσταση), οι οποίοι είναι αποτέλεσμα των πολιτισμικών απαιτήσεων που επιβάλλονται στα μέλη ενός πολιτισμικού μορφώματος» (Επιτροπή

«Στην εποχή μου, φτώχεια, πολλά παιδιά, λέγαν οι γονείς κάποιοι πρέπει να δουλεύουν και κάποιοι να σπουδάζουν. Και ποιοι σπούδαζαν; Πάντα οι μεγαλύτεροι...» (Άντρας, σαράντα ετών.)

«Πήγα σε θρησκευτικό σχολείο στην Αίγυπτο και μέναμε μέσα στο σχολείο. Τότε δεν σπούδαζε κανείς, φτωχός κόσμος, ήμουν ο μόνος που σπούδασα από οκτώ αδέρφια, τέσσερα αγόρια και τέσσερα κορίτσια. Πολλοί λίγοι πήγαιναν δημοτικό και κανείς δεν συνέχιζε. Για την εποχή μου ήμουν πολύ μορφωμένος» (Άντρας, πενήνταοκτώ ετών.)

Άμεσα συνδεδεμένη με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας είναι η κοινωνική της προέλευση, δύο παράγοντες οι οποίοι παίζουν καθοριστικό ρόλο για την πρόσβαση του ατόμου στη γνώση και την εκπαίδευση. «Μορφωσιογόνες» οικογένειες¹⁰¹ θεωρούνται εκείνες που έχουν προετοιμάσει κατάλληλα τα παιδιά τους για να προχωρήσουν σε ανώτερες σπουδές και μπορούν να τους παρέχουν ό,τι είναι δυνατό προς αυτό το σκοπό. Κατά πόσο μια οικογένεια είναι «μορφωσιογόνος» εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως η κοινωνικοοικονομική της προέλευση, το μορφωτικό της επίπεδο, ο αριθμός των παιδιών, κτλ.

Η πομακική οικογένεια, με βάση αυτά τα κριτήρια, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως τέτοια. Οι γονείς έχουν στοιχειώδεις γνώσεις, γεγονός που τους καθιστά, οργανικά ή λειτουργικά, αναλφάβητους. Περνούν πολλές ώρες την ημέρα στις γεωργικές εργασίες ή λείπουν εκτός χωριού, και όταν βρίσκονται κοντά στα παιδιά τους, τα οποία παλαιότερα έφταναν και δέκα τον αριθμό, μπορούν να τους προσφέρουν μικρή βοήθεια, αφού και οι ίδιοι δεν έχουν τις γνώσεις ή είναι εμπειρικές και σίγουρα όχι επαρκείς.

Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, ό.π., σ. 76).

¹⁰¹ Στο Λαμπίρη - Δημάκη, Ι. (1974), *Προς μίαν ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της*

«Πήγαν στο δημοτικό οι γονείς, αλλά δεν ήξεραν να μας βοηθήσουν γιατί το δημοτικό τότε ήταν διαφορετικό» (Γυναίκα, είκοσι ετών.)

«Μας βοηθούν οι γονείς στα μαθήματα γιατί τώρα δεν υπάρχει γονιός να μην ξέρει γράμματα και να διαβάζει, έχουν πάει όλοι δημοτικό. Άμα όμως είσαι μαθητής στο γυμνάσιο, πιο λίγο σε βοηθάνε. Να, εγώ χρωστάω μαθηματικά και αγγλικά, ποιος θα με βοηθήσει;» (Αγόρι, δεκαπέντε ετών.)

«Στα Ελληνικά δεν μιλούσε κανείς στο σπίτι, ούτε τηλεόραση, ούτε κομπιούτερ, δεν είχα στήριξη για να τα μάθω, δεν μπορούσαν να με βοηθήσουν, δεν ήξεραν. Τώρα ο ανιψιός μου, αν θέλει κάτι έρχεται και με ρωτάει, εγώ δεν είχα αυτή τη βοήθεια» (Άντρας, εικοσιοκτώ ετών.)

Οι γονείς συχνά παρουσιάζονται από τους νεότερους ως αδιάφοροι σχετικά με θέματα εκπαίδευσης, είτε γιατί οι ίδιοι δεν πήγαν ποτέ σχολείο και δεν εμπίπτει στις βιωμένες εμπειρίες τους, είτε γιατί δεν εκτιμούν ότι η εκπαίδευση έχει λειτουργική αξία για τις ανάγκες της ζωής στο χωριό. Τόσο στην περίπτωση των γυναικών όσο και των ανδρών, η μόρφωση ήταν σίγουρα κάτι έξω από την πραγματικότητα του χωριού, αφού πέρα από το γάμο που θα γινόταν σε νεαρή ηλικία, η ζωή προέβλεπε δουλειά στο χωράφι και χειρωνακτική εργασία.

«Στο σχολείο ήμουν μέτριος μαθητής αλλά τα κατάφερνα. Ήθελα να συνεχίσω αλλά και οι γονείς μου δεν με καθοδήγησαν ποτέ. Πώς να το πω; Αγράμματοι άνθρωποι, σαν τα ζώα, ούτε το όνομά τους δεν ξέρουν να γράψουν» (Άντρας, εικοσιτεσσάρων ετών.)

«Θα ήθελα να είχα συνεχίσει αλλά τότε ήταν αλλιώς τα πράγματα. Μέσα σε δέκα χρόνια άλλαξαν πολύ, τότε ο κόσμος δεν ήξερε, οι γονείς τι να σου πουν; Αγράμματοι άνθρωποι...» (Άντρας, τριανταενός ετών.)

«Δεν πήγα στην πρώτη γυμνασίου γιατί οι γονείς μου έλεγαν ότι δεν είμαι καλός και δεν μπορώ να συνεχίσω. Ήρθε ένας ξάδελφός μου που σπούδαζε στην Θεσσαλονίκη και έπεισε τους γονείς μου και με έστειλαν. Έχασα όμως έτσι μια χρονιά» (Αγόρι, δεκαπέντε ετών.)

Ακόμη και σήμερα όμως, οι γονείς δεν φαίνεται να δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη σχολική πορεία και επίδοση των παιδιών. Λίγες φορές μέσα στη σχολική χρονιά επισκέπτονται τους δασκάλους και ρωτούν για την πρόοδο των παιδιών. Οι δικαιολογίες που αναφέρουν είναι ότι έχουν λίγο ελεύθερο χρόνο, κάποιες φορές η κακοκαιρία, η κούραση, ο δικός τους αναλφαβητισμός, κτλ. Σε όσες οικογένειες ο πατέρας είναι απών λόγω εργασιών, η μητέρα δύσκολα αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να επισκεφτεί το σχολείο. Η θέση που κατέχει στην κοινωνία του χωριού δεν της επιτρέπει να δρα σύμφωνα με τη θέλησή της και να έχει πρωταγωνιστικούς ρόλους σε πολλούς τομείς της ζωής.

Αυτό που φαίνεται, εκ πρώτης όψεως ίσως, αδιαφορία, είναι περισσότερο η έλλειψη γνώσης και συνειδητοποίησης της σημασίας που έχει η παρουσία, το ενδιαφέρον και η παρέμβαση του γονέα στη σχολική ζωή. Επιπλέον, για τους περισσότερους, το σχολείο είναι έξω από τις βιωμένες εμπειρίες τους και το αξιακό τους σύστημα, δεν κατανοούν πολλές φορές ότι ο μαθητής χρειάζεται να αφιερώσει επιπρόσθετες ώρες για μελέτη, πέρα από τις ώρες της φυσικής του παρουσίας στο σχολείο, ότι το σχολείο απαιτεί μια πειθαρχία αναφορικά με το χρόνο και την παρακολούθηση.

«Οι γονείς δεν περνούσαν από το σχολείο να μαθαίνουν για τα παιδιά, ούτε τους καλούσαν. Δεν ενδιαφέρονταν καθόλου. Δεν νομίζω να ήξεραν ότι η εκπαίδευση

είναι υποχρεωτική μέχρι το γυμνάσιο, αλλά και να ήξεραν, πάλι δεν θα νοιάζονταν» (Γυναίκα, είκοσι ετών.)¹⁰²

Συγκριτικά με το παρελθόν, υπάρχει εμφανής πρόοδος στις σχέσεις και την επαφή των γονέων με το εκπαιδευτικό σύστημα, που οφείλεται και σε ένα βαθμό στη δραστηριοποίηση των δασκάλων, όπως και στο γεγονός ότι όσο η ενασχόληση με τη γεωργία και τις καλλιέργειες φθίνει, η εκπαίδευση αναδύεται ως ο μοναδικός τρόπος για ανοδική κινητικότητα των παιδιών.

«Οι γονείς ενδιαφέρονται περισσότερο τώρα, περνάνε από το σχολείο και ρωτάνε αν διαβάσει, αν κάνει φασαρία, αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Περισσότερο οι μαμάδες βοηθούν γιατί οι μπαμπάδες δουλεύουν και λείπουν» (Γυναίκα, τριαντατεσσάρων ετών.)

«Τώρα είναι αλλιώς, [τα παιδιά] κάνουν ό,τι θέλουν και πηγαίνουν και σχολείο, βέβαια εξαρτάται και από τους γονείς. Παλιά δεν ενδιαφέρονταν, μόνο οι πιο έξυπνοι γονείς, αυτοί που ήξεραν πιο πολύ, τα έστελναν» (Γυναίκα, εικοσιτριών ετών.)

«Όλοι θέλουν να τα στείλουν να σπουδάσουν, να μάθουν τίποτα, γιατί έχουν δει, όποιοι δεν σπούδασαν πιο πριν, οι πιο πολλοί είναι στα καράβια στη Γερμανία... Να βρουν δουλειά, γι' αυτό τα στέλνουν πιο πολύ» (Γυναίκα, είκοσι ετών.)

Ελάχιστες είναι οι οικογένειες που δεν στέλνουν τα παιδιά στο σχολείο. Το φαινόμενο παρατηρείται κυρίως στο νηπιαγωγείο και στο σταθμό δημιουργικής απασχόλησης που λειτουργεί στο χωριό.¹⁰³

¹⁰² Γενικότερα για τον μουσουλμανικό πληθυσμό, σε περίπτωση μη φοίτησης των παιδιών στο σχολείο ή διακοπής, οι κυρώσεις που προβλέπονται από το νόμο δεν επιβάλλονται σε γονείς και κηδεμόνες, βλ. σχετικά Κανακίδου, Ε. (1997), ό.π., σ. 72.

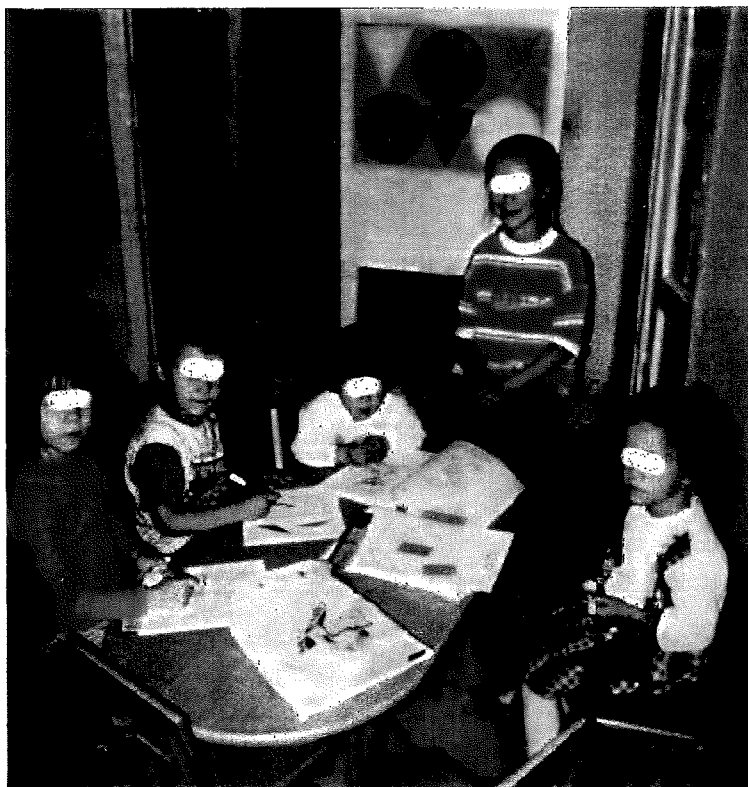
¹⁰³ Την εποχή που διεξήχθη η έρευνα μέχρι και σήμερα, η Ν.Ε.Α.Ε. Ξάνθης υλοποιεί πρόγραμμα φύλαξης και δημιουργικής απασχόλησης παιδιών προσχολικής ηλικίας στην ορεινή περιοχή του νομού Ξάνθης, στα πλαίσια της κοινοτικής πρωτοβουλίας

«Δεν φέρνουν όλες τα παιδιά. Δεν έχω καταλάβει ακόμα το λόγο. Μερικές λείπει ο άντρας τους, και είναι πολύ δεμένες με τα παιδιά τους, δεν τα αφήνουν...»
(Νηπιαγωγός στον παιδικό σταθμό, τριανταπέντε ετών.)

«Στη Ν.Ε.Λ.Ε. θα μάθαινε [η κόρη μου] καλύτερα ελληνικά από τις δασκάλες που μιλάνε ελληνικά, θα περνούσε η ώρα της, θα έπαιζε, θα συνήθιζε μέσα στα παιδιά για να μη δυσκολευτεί μετά στο σχολείο. Να είναι ανεξάρτητη, ξέρεις... Ήμουν κι εγώ ήσυχη να κάνω τις δουλειές μου, ήξερα πού είναι, είχα εμπιστοσύνη στις δασκάλες. Στην αρχή πήγαινα να δω τι άνθρωποι είναι, την ρωτούσα αν της φωνάζουν κι έλεγε ότι μου φέρονται καλά. Μερικά παιδιά δένονται τόσο πολύ με τη μαμά τους που μετά στο σχολείο είναι φοβισμένα» (Γυναίκα, εικοσιπέντε ετών.)

«Πολλοί γονείς δεν στέλνουν τα παιδιά νηπιαγωγείο ή παιδικό σταθμό γιατί σκέφτονται ότι αυτά που μαθαίνουν εκεί, μπορούν και οι ίδιες να τους τα μάθουν. Άλλες σκέφτονται ότι θα τους πουν *δεν μπορείς να προσέξεις η ίδια το παιδί σου τρεισήμισι ετών, και το στέλνεις εκεί*; Φοβούνται τα λόγια» (Γυναίκα, εικοσιτριών ετών.)

Απασχόληση - Employment του άξονα Integra, με την επωνυμία «Δίοδος». Ένας τέτοιος πρότυπος σταθμός δημιουργήθηκε στο χωριό Πάχνη, όπου απασχολούνται μία νηπιαγωγός, μία γυμνάστρια και μία νεαρή κοπέλα, κάτοικος του χωριού. Γενικός στόχος του προγράμματος είναι η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της ορεινής μουσουλμανικής περιοχής του νομού Ξάνθης με σεβασμό στον χαρακτήρα και τις ιδιαιτερότητές της. Έμμεσα στοχεύει στην άρση της απομόνωσης των κατοίκων του χωριού με την απασχόληση ανθρώπων άλλου θρησκευματος στο χωριό, στην επαφή των παιδιών με την ελληνική γλώσσα και τη γνωριμία τους με ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες πριν από τη φοίτητή τους στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Παράλληλα αποβλέπει στη γνωριμία και συνεργασία των γονιών με τις εργαζόμενες στο πρόγραμμα, στην ενεργητική συμμετοχή τους σε ό,τι αφορά στο σταθμό απασχόλησης, καθώς και στον εντοπισμό και αξιοποίηση των κοινών πολιτισμικών στοιχείων, προς όφελος της αγωγής των παιδιών.



Παιδιά στον σταθμό δημιουργικής απασχόλησης

Στις παραδοσιακές κοινωνίες διατηρείται η οικογενειακή διαπαιδαγώγηση ως βασική λειτουργία της οικογένειας. Η πρώτη κοινωνικοποίηση του παιδιού τελείται στους κόλπους της οικογένειας και του άμεσου περιβάλλοντος, όπου βρίσκονται τα πρόσωπα που αποτελούν τους «σημαντικούς άλλους», και μέσω του λόγου και της συμπεριφοράς τους, μεταβιβάζεται όλη η παράδοση, η κληρονομιά και ο πολιτισμός της κοινότητά τους. Αντίθετα, στο αστικό περιβάλλον η κοινωνικοποίηση από πολύ νωρίς ανατίθεται σε «επαγγελματίες» της αγωγής, όπως βρεφονηπιακούς σταθμούς, παιδικούς σταθμούς, κλπ. Όσον αφορά νέους θεσμούς όπως το νηπιαγωγείο ή ο σταθμός, οι γονείς παρουσιάζονται επιφυλακτικοί και προτιμούν να κρατήσουν το παιδί στους κόλπους της οικογένειας μέχρι το δημοτικό, που άλλωστε είναι υποχρεωτικό.

Παράλληλα, πρέπει να τονισθεί ότι στους δύο αυτούς χώρους, την ευθύνη των παιδιών έχουν αποκλειστικά χριστιανοί λειτουργοί και αυτό ίσως προκαλεί αμφιβολίες σχετικά με το περιεχόμενο και τη σκοπιμότητα της λειτουργίας τους. Συνήθως οι μητέρες φροντίζουν να επισκεφθούν και να γνωρίσουν τις εργαζόμενες, προκειμένου να εγκρίνουν τη συμπεριφορά και την προσωπικότητά τους και να συνεχίσουν να στέλνουν τα παιδιά τους.

Η επαγγελματική ενασχόληση (εποχιακή ή μη) ορισμένων οικογενειών με τη γεωργία, την κτηνοτροφία ή την υλοτομία, έχει ως αποτέλεσμα την άτακτη φοίτηση των νεαρών μαθητών και το μεγάλο αριθμό απουσιών. Για τις ανάγκες των εργασιών, οι οικογένειες πρέπει να λείψουν από το χωριό για μεγάλο χρονικό διάστημα και να πάρουν τα παιδιά μαζί τους «για να μη γυρνάνε στο χωριό».¹⁰⁴ Όπου δεν επιβάλλεται η απουσία από το χωριό, τα παιδιά βοηθούν τους γονείς σε κατ' οίκον εργασίες ή στο χωράφι.

«Μερικά παιδιά έρχονται Οκτώβριο και σταματούν το Πάσχα γιατί ανεβαίνουν στο βουνό. Εκεί μένουν γιατί έχουν ζώα και κόβουν ξύλα και είναι πολύ μακριά για να' ρχονται σχολείο. Δεν μπορούν να τα αφήσουν στο χωριό μόνα» (Γυναίκα, εικοσιτριών ετών.)

¹⁰⁴ Το επιχείρημα αυτό μάλλον αποτελεί δικαιολογία, αφού στο χωριό υπάρχουν πάντοτε στενοί συγγενείς που θα μπορούσαν να φροντίζουν το παιδί όσο αυτό θα παρακολουθούσε το σχολείο, στο διάστημα απουσίας των γονέων του. Το πιθανότερο είναι ότι οι γονείς έχουν ανάγκη βοηθών στις εργασίες τους και η προσφορά κάθε μέλους της οικογένειας είναι πολύτιμη. Άλλωστε, τα παιδιά των Πομάκων, από πολύ μικρά, είναι εξοικειωμένα με τη βαριά δουλειά και κατέχουν τη τεχνογνωσία των εργασιών. Σε άλλες περιπτώσεις αναφέρεται ότι οι γονείς είναι πολύ δεμένοι με τα παιδιά τους και δεν τα αφήνουν ποτέ μόνα. Διαφαίνεται σε αυτές τις μαρτυρίες ότι το σχολείο δεν αποτελεί προτεραιότητα για τα παιδιά των οικογενειών αυτών ώστε να καθιστά υποχρεωτική την παρουσία τους στο σχολείο.

«Πολύ λίγα παιδιά δεν πηγαίνουν στο δημοτικό. Ξέρω έναν πιο κάτω που έχει ζώα, κατσίκια, και δεν τα στέλνει καθόλου, δύο παιδιά έχει, γιατί τα θέλει να πάνε στη βοσκή» (Γυναίκα, τριανταοκτώ ετών.)

«Δυο - τρεις οικογένειες έχουν γη και ζώα, παίρνουν τα αγόρια στο χωράφι, να προσέχει τα ζώα, τα κορίτσια στο σπίτι. Ας μάθει όταν μεγαλώσει και δεν πιστεύω ότι θα βρει κάπου αλλού δουλειά, θα' χουμε εδώ δουλειά με τα κατσίκια, λένε για τα παιδιά» (Ανδρας, είκοσι ετών.)

«Λίγοι είναι οι γονείς που έχουν πολλά παιδιά και τα έχουν παρατήσει και δεν ενδιαφέρονται να τα στείλουν στο σχολείο. Αυτά τα παιδιά μια θα πηγαίνουν, μια όχι, τους μαθαίνουν οι γονείς περισσότερο δουλειές» (Αντρας, εικοσιτριών ετών.)

Τα παιδιά αυτά συνήθως δεν προβιβάζονται στην επόμενη τάξη, και είναι υποχρεωμένα να φοιτήσουν ξανά στην ίδια τάξη. Το γεγονός αυτό κάνει τους μαθητές να δυσανασχετούν και να αισθάνονται υπολειμματικά απέναντι στους συμμαθητές τους που συνεχίζουν τη φοίτησή τους κανονικά. Επιπλέον, η άτακτη φοίτηση συνδέεται με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Αυτό συχνά έχει ως αποτέλεσμα την εγκατάλειψη του σχολείου¹⁰⁵ και, από τη μία, την άμεση επαγγελματική αποκατάσταση για το αγόρι και, από την άλλη, το γάμο για το κορίτσι. Για τους γονείς συνήθως επιβεβαιώνεται με αυτό τον τρόπο η θεωρία ότι τα παιδιά τους «δεν παίρνουν τα γράμματα» και δικαιώνεται στις αναπαραστάσεις τους η επιλογή τους να μην πιάσουν τα παιδιά να συνεχίσουν το σχολείο.

Ο ακόλουθος λόγος ενός γονέα είναι χαρακτηριστικός ως προς αυτό: «Ας μάθει τώρα τις δουλειές, γιατί και στο σχολείο είδα τα χάλια του. Κι όταν πηγαίνει, τι νομίζεις; Ότι τα πάει καλά; » (Ανδρας, σαρανταδύο ετών.)

¹⁰⁵ Για τη γεωγραφία της εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αναφορικά με αγροτικές και αστικές περιοχές, βλ. Κάτσικας, Χ. - Καββαδίας, Γ. Κ. (1994), Η

8.2.2. Γυναίκα και εκπαίδευση

Η κοινωνία των Πομάκων είναι παραδοσιακή, με πατριαρχική δομή και ακολουθεί τις θρησκευτικές επιταγές του Κορανίου για όλα τα μεγάλα ζητήματα της ανθρώπινης δράσης και ζωής. Το ισλαμικό δίκαιο καλύπτει θεωρητικά όλες τις πτυχές των κοινωνικών και οικογενειακών σχέσεων. Η θέση της γυναίκας σε αυτή την κοινωνία είναι σε δεύτερη μοίρα και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τους περιορισμούς και τις απαγορεύσεις του Ισλάμ ενώ ο κύριος τομέας στον οποίο δραστηριοποιείται είναι η οικογένεια και το σπίτι.¹⁰⁶

Όχι πολλά χρόνια πριν, η γυναίκα δεν παρακολουθούσε καμιά τάξη του σχολείου, αφού η ισλαμική παράδοση έθετε εμπόδια στη μόρφωση των γυναικών. Οι γυναίκες δεν έπρεπε να μαθαίνουν γράμματα, για να μην είναι επιρρεπείς προς τη συζυγική απιστία, αλληλογραφώντας με υποψήφιους εραστές. Σε αυτό αποσκοπούσε άλλωστε και η απαγόρευση της εξόδου της από το σπίτι.¹⁰⁷

Με την πάροδο των ετών, οι γυναίκες τελείωναν απλώς το δημοτικό, δεν συνέχιζαν όμως τις σπουδές τους, ακολουθώντας την πορεία που τους διέγραφε ο αρραβώνας και ο γάμος. Στο μεσοδιάστημα, οι γυναίκες έπρεπε να προετοιμαστούν για τη νέα τους ζωή, φροντίζοντας να διδαχθούν όλες τις απαραίτητες δεξιότητες που απαιτεί ο γάμος και να μάθουν τις δουλειές του νοικοκυριού.

Το μέλλον των νεαρών κοριτσιών ήταν απόλυτα εξαρτημένο από τις αποφάσεις των γονέων του, και ιδιαίτερα του πατέρα, ενώ μετά το γάμο τους, η υπέρτατη βούληση ήταν αυτή του συζύγου.¹⁰⁸

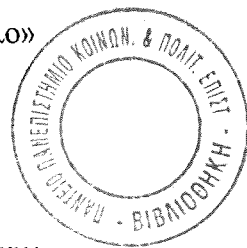
ανισότητα στην Ελληνική εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα, σσ. 71-76 και 117-122.

¹⁰⁶ Βλ. σχετικά Χαλαζιάς, Χ. (1998), «Ισλάμ και γυναίκα», *Άρδην*, τ. 12, σσ. 72-75.

¹⁰⁷ Για τη θέση της γυναίκας στην παραδοσιακή κοινωνία του χωριού Κύκνος βλ. Βαρβούνης, Μ. (1997), *ό.π.*, σ. 63.

¹⁰⁸ Όλα τα παραπάνω ισχύουν βέβαια και για τις γυναίκες της Πάχνης. Όσον αφορά τα νέα κορίτσια, δεν έχει αλλάξει κάτι με το πέρασμα του χρόνου, αν και διακρίνει

«Ένα κορίτσι είναι πιο εξαρτημένο από τους γονείς για το τι θα κάνει μετά, ένα αγόρι μπορεί να πει *δεν με νοιάζει τι λέτε* αλλά ένα κορίτσι είναι δύσκολο» (Κορίτσι, δεκαέξι ετών.)



Η φοίτηση των δύο φύλων στο σχολείο είναι συνδεδεμένη στην κοινωνία των Πομάκων με την επαγγελματική τους απασχόληση. Προκύπτει έτσι ότι η γυναίκα, η οποία δεν χρειάζεται να δουλεύει και το μόνο ίσως στο οποίο μπορεί να απασχολείται είναι το καπνοχώραφο, δεν χρειάζεται και το σχολείο. Οι σπουδές δεν πρόκειται να της προσφέρουν τίποτα αφού η δημιουργία οικογένειας και η ανατροφή των παιδιών δεν χρειάζονται μόρφωση και τίτλους σπουδών. Αντίθετα, ο άντρας χρειάζεται έστω και αυτά τα λίγα γράμματα στην απασχόλησή του στην πόλη ή το εξωτερικό. Αυτός είναι που θα βγει «εκεί έξω στον κόσμο», αυτός χρειάζεται και τα γράμματα.

Οι στάσεις των μεγαλύτερων αντικατοπτρίζονται στο λόγο των νεότερων, οι οποίοι μιλούν με απόλυτη φυσικότητα για τη διάκριση κοριτσιών - αγοριών σχετικά με την εκπαίδευση: «Εμένα ο μπαμπάς και η μαμά δεν δίνουν [την άδεια να συνεχίσω το σχολείο] γιατί είμαι κορίτσι. Το αγόρι όμως πώς θα δουλέψει άμα δεν ξέρει γράμματα; Ενώ εγώ δεν τα χρειάζομαι» (Κορίτσι, έντεκα ετών.)

Η πεποίθηση αυτή συνδέεται βαθύτερα και με άλλες δύο διαστάσεις της ζωής στο χωριό. Πρώτον, την αντίληψη που μεσουρανούσε πριν από χρόνια και στον υπόλοιπο Ελλαδικό χώρο, ότι η γυναίκα δεν χρειάζεται τα γράμματα, όσα λιγότερα γνωρίζει τόσο το καλύτερο για τον ανδροκρατούμενο κόσμο. Η μόρφωση της γυναίκας εμφανιζόταν ως απειλή για τις παραδοσιακές πατριαρχικές δομές, η οποία θα την οδηγούσε στη συνειδητοποίηση της θέσης και των δικαιωμάτων της σε μια

κανείς μια προοδευτική τάση σε ό,τι αφορά τα ζητήματα του σχολείου. Οι αιτίες αυτής της στασιμότητας ανάγονται κυρίως στις επιταγές της μουσουλμανικής

κοινωνία η οποία, επί σειρά ετών, της στερούσε το δικαίωμα στη μόρφωση, την ισότητα και τον αυτοπροσδιορισμό.

Δεύτερον, με το γεγονός ότι η εκπαίδευση δεν έχει αυτοτελή αξία στις αναπαραστάσεις των κατοίκων. Με άλλα λόγια, δεν αποτελεί μια εμπειρία που προσφέρει στον νέο άνθρωπο την ευκαιρία και δυνατότητα να γνωρίσει τον εαυτό του, τους άλλους και το περιβάλλον του, να αναπτύξει δεξιότητες και να αποκτήσει γνώσεις που θα του χρησιμεύσουν και στον επαγγελματικό στίβο. Η ζωή του χωριού, τουλάχιστον για τους ανθρώπους της προηγούμενης γενιάς, δεν εμπεριέχει θετικές εμπειρίες σε σχέση με το σχολείο ενώ είναι γεμάτη από εμπειρίες ζωής όπου η επαγγελματική ενασχόληση δεν βρίσκεται σε άμεση σχέση με την εκπαίδευση. Έτσι η φοίτηση των παιδιών -και ιδιαίτερα των κοριτσιών- στο σχολείο δεν αναδεικνύεται ως «τομή» στη ζωή τους στον ίδιο βαθμό που αυτό συμβαίνει στον υπόλοιπο πληθυσμό.

«Πήγα δημοτικό αλλά τα κορίτσια δεν συνέχιζαν τότε, τα αγόρια συνέχιζαν. Να τώρα, όλοι οι άντρες της τάξης μου είναι δάσκαλοι. Ο δάσκαλος έλεγε στον πατέρα μου να με αφήσει γιατί ήμουν η πρώτη μαθήτρια αλλά ήταν άλλες εποχές. Αν είχε γυμνάσιο κοντά τότε, μπορεί να πηγαίναμε κι εμείς. Τώρα έχει στην Γλαύκη αλλά τότε είχε στην Ξάνθη, και να'θελα, πώς να πάω, κορίτσι στην Ξάνθη, μέσα σε κρύο, μόνη;» (Γυναίκα, τριανταεπτά ετών.)

«Πηγαίναμε δημοτικό και σταματούσαμε. Βλέπεις στο χωριό, μας παντρεύαν μικρές, 15 - 16 ετών. Και σου λέγαν δεν χρειάζεται» (Γυναίκα, σαρανταέξι ετών.)

«Ημουν καλή μαθήτρια και μου έλεγε ο δάσκαλος να συνεχίσω αλλά δεν έκανα τίποτα. Ήθελα να πάω στο γυμνάσιο αλλά δεν με άφησε η μητέρα. Να κάνεις οικογένεια, εσύ δεν έχεις δουλειά στο σχολείο, να κάτσεις στο σπίτι να μάθεις, και στο

θρησκείας για τους ρόλους και τις υποχρεώσεις των δύο φύλων.

χωράφι. Έμαθα τις δουλειές που έλεγε η μαμά μου, τώρα είμαι αρραβωνιασμένη, και θα παντρευτώ» (Κορίτσι, δεκαοκτώ ετών.)

*«Οι άντρες είναι πιο ελεύθεροι να συνεχίσουν γιατί άμα της πουν *κάτσε στο σπίτι* οι γονείς της, τι να κάνει; Να πει όχι; Ή άμα παντρευτεί, τότε θα φύγει από το σχολείο... Μια κοπέλα στο σχολείο μας κλέφτηκε, ήρθε αυτός και την πήρε και σταμάτησε το σχολείο» (Αγόρι, δεκαπέντε ετών.)*

«Θα συνεχίσω το σχολείο αν δίνει [την άδεια] ο μπαμπάς, τότε ναι» (Κορίτσι, δέκα ετών.)

Η μόρφωση και η καλλιέργεια αναγνωρίζονται γενικά ως θετικές αξίες στη ζωή, που μετατρέπονται όμως αυτομάτως σε απαξίες αν εμποδίσουν ή καθυστερήσουν μια γυναίκα από την κύρια επιδίωξή της που είναι, και πρέπει να είναι, ο γάμος.¹⁰⁹

*«Η κόρη μου είναι ψυχολόγος και ζει στην Ξάνθη. Είναι αρραβωνιασμένη, τώρα παίρνει το πτυχίο της και με λέει *μαμά, θα πάω άλλα δύο χρόνια*. Την λέω *φτάνει τώρα, φτάνει*, άμα μπλέκεις με τα γράμματα, ξεχνάς το γάμο» (Γυναίκα, πενήντα ετών.)*

Ο γάμος σε νεαρή ηλικία λειτουργεί ανασταλτικά για όσους νέους θέλουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Το ζευγάρι μετά από σύντομο χρονικό διάστημα αποκτά συνήθως και το πρώτο του παιδί, ο γάμος και η δημιουργία οικογένειας παρουσιάζονται έτσι ταυτόσημες έννοιες για την κοινωνία των Πομάκων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την αύξηση των υποχρεώσεων και την αποκλειστική αφοσίωση του ατόμου στην οικογένεια και τις υποχρεώσεις της.

¹⁰⁹ Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά τη γνωριμία μου με μία γυναίκα του χωριού 27 ετών, με ρώτησε για την ηλικία μου, την οικογενειακή μου κατάσταση και τις σπουδές μου. Αφού της απάντησα, μου είπε: «Κοίτα να δεις! Είμαστε στην ίδια ηλικία και εγώ έχω γιο εννιά ετών...Τι θα κάνεις με όλα αυτά τα χαρτιά [τίτλους

«Θέλαμε τα αγόρια μας να σπουδάσουν κι εγώ και ο μπαμπάς μας, αλλά άρχισαν νωρίς να γαμπρίζουν και άμα μπλέξεις... Ο μικρός πέρασε οικονομολόγος και πώς να συνεχίσει; Άμα έχεις παιδί και γυναίκα, γίνεται; Σκοπός ήταν να μην παντρεύονταν τόσο μικροί. Αλλά τι να τους πεις; Άμα σου πει *διάλεξα και θα παντρευτώ*; Δεν θέλαμε γιατί ήταν μικροί, δεν ήταν έτοιμοι. Ο μεγάλος κλέφτηκε όταν ήταν φαντάρος ακόμη, γιατί ήξερε ότι δεν θα θέλαμε» (Γυναίκα, σαρανταεννέα ετών.)

Οι ρόλοι μαθητή - συζύγου - γονέα είναι ασυμβίβαστοι ιδιαίτερα για τις γυναίκες οι οποίες επιβαρύνονται, σχεδόν αποκλειστικά, με τις υποχρεώσεις του σπιτιού και την ανατροφή των παιδιών. Γάμος και σχολείο δεν μπορούν να συνδυαστούν, ιδιαίτερα όταν στις αναπαραστάσεις των περισσοτέρων κατοίκων, η τέλεση του γάμου σηματοδοτεί το πέρασμα από τη ζωή του «παιδιού» στη ζωή του «μεγάλου», όπου το σχολείο δεν έχει πλέον θέση. Ο γάμος εγκαινιάζει την είσοδο σε έναν κόσμο ευθύνης, «σοβαρότητας» και υποχρεώσεων, όπου το παιχνίδι και τα βιβλία ανήκουν στο παρελθόν.

«Αφού παντρεύτηκα, σκέφτηκα να πάω σε νυχτερινό γυμνάσιο... Η μητέρα και η πεθερά μου δεν έδιναν [την άδεια], άρχισαν να λένε *εσύ τώρα είσαι παντρεμένη, δεν πήγες μέχρι να παντρευτείς και θα πας τώρα; Επειδή παντρεύτηκες, πρέπει να κάτσεις μέσα, να κάνεις τις δουλειές*. Για άντρα δεν θα το έλεγαν αυτό. Αυτό θα γινόταν μόνο αν πήγαινε η γυναίκα μαζί με τον άντρα της στο νυχτερινό» (Γυναίκα, είκοσι ετών.)

«Μία κοπέλα είναι δύσκολο να συνεχίσει σχολείο και σπίτι γιατί πρέπει να μαγειρέψει, να φροντίσει, μπορεί και ο άντρας της να της λέει *τέρμα*» (Κορίτσι, δεκαέξι ετών.)

σπουδών] που μαζεύεις; Δεν θα παντρευτείς;»

Η φοίτηση στο γυμνάσιο απαιτεί τη μετάβαση του κοριτσιού στο κοντινό χωριό όπου λειτουργεί μεικτό γυμνάσιο και λύκειο με αμιγή πομάκικο μαθητικό πληθυσμό. Εξαρτάται από την οικογένεια του κοριτσιού αν θα συνεχίσει ή θα παραμείνει στο σπίτι. Η φοίτηση στο γυμνάσιο σημαίνει μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων για το κορίτσι, συναναστροφές κατά τη διάρκεια της ημέρας με γνωστούς και άγνωστους ομηλικούς της, «δυτικό» ντύσιμο (χωρίς όμως να είναι υποχρεωτικό), συμπεριφορές που η οικογένεια δεν μπορεί να ελέγχει και να παρατηρεί, παρά μόνο μέσω άλλων. Είναι χαρακτηριστικό ότι όσες κοπέλες το επιθυμούν, δεν φορούν μαντήλα όταν πηγαίνουν στο γυμνάσιο - λύκειο της Γλαύκης, όμως λίγο πριν το λεωφορείο της επιστροφής μπει μέσα στο χωριό της Πάχνης, όλες φορούν ξανά τις μαντήλες τους, επιστρέφοντας έτσι στις δεσμεύσεις και τις απαγορεύσεις του χωριού, σαν να περνούν ξανά στη δική τους πραγματικότητα.

«Υπήρχε διαφορά στη μόρφωση κοριτσιών και αγοριών, τα κορίτσια δεν συνέχιζαν. Θα φτιάχνανε προίκα, θα παντρεύονταν. Ακόμα, το κορίτσι θα έπρεπε να βγαίνει από το χωριό και να πάει μακριά για να σπουδάσει κι αυτό δεν το ήθελαν» (Γυναίκα, εικοσιτεσσάρων ετών.)

«Θα πει ο κόσμος να, αυτός στέλνει την κόρη του. Πριν από 4 χρόνια ήταν δύσκολο για τα κορίτσια. Ακόμα μας συζητάνε γιατί δεν φοράμε μαντήλα στο σχολείο, όλοι αυτοί που δεν έχουνε τι να κάνουνε και κουτσομπολεύουν τους άλλους» (Κορίτσι, δεκαέξι ετών.)

«Είμαστε καθυστερημένοι πολύ. Αν μια κοπέλα πάει μακριά να σπουδάσει θα λένε χίλια δυο, ότι θα κάνει ό,τι θέλει, θα είναι με αγόρια, θα γυρνάει τα βράδια, θα γίνει “τέτοια”... Βγες και δες όλα τα κορίτσια εδώ, τίποτα δεν ξέρουνε. Να είμαι εγώ στη Γερμανία και να πάει η γυναίκα μου στο νοσοκομείο και κάτι να της πει ο

γιατρός και να μην το καταλαβαίνει, είναι ντροπή... και να περιμένει εμένα να γυρίσω» (Άντρας, εικοσιτεσσάρων ετών.)

Η γνώμη και τα σχόλια των ανθρώπων του χωριού πάντα έχουν βαρύνουσα σημασία για τη δράση και τη συμπεριφορά μιας οικογένειας. Οι αποφάσεις που θα πάρει εξαρτώνται από το βαθμό ανεξαρτησίας που έχει αναπτύξει κάθε οικογένεια απέναντι στα ήθη της κλειστής κοινωνίας του χωριού και το βαθμό αυτοπροσδιορισμού που την χαρακτηρίζει.

Είναι παραδεκτό πάντως ότι δύσκολα ξεφεύγει κανείς από το άγρυπνο μάτι των γειτόνων και ειδικά των μεγαλύτερων, οι οποίοι αντιμετωπίζουν με αυστηρότητα κάθε τάση εκσυγχρονισμού και «δυτικοποίησης».¹¹⁰

«Αν άφηνα εγώ το κορίτσι μου να πηγαίνει στο γυμνάσιο, θα λέγανε ότι, να αυτός την κόρη του την άφησε και κάνει ό,τι θέλει, θα κουτσομπόλευαν. Τώρα, τα κορίτσια συνεχίζουν το σχολείο, πάλι όμως λένε, γείτονες είναι, σε επηρεάζουν. Αύριο πάλι αυτούς θα δεις, θα πεις καλημέρα, τι να κάνεις, να τσακωθείς με όλους;» (Άντρας, σαρανταενός ετών.)

Η εκπαίδευση μετά το δημοτικό συνδέεται με μια «απειλή» για κάποιους από τους κατοίκους του χωριού, αυτή του έμμεσου «προσηλυτισμού» του μαθητή στο χριστιανικό δόγμα, σε ένα περιβάλλον όπου λειτουργούν σχεδόν αποκλειστικά χριστιανοί δάσκαλοι. Τα μέλη της μειονότητας ίσως αισθάνονται να υπάρχει κίνδυνος αφομοίωσής τους από την κυρίαρχη ομάδα και απώλειας της πολιτισμικής τους ταυτότητας, η οποία περιστρέφεται κυρίως γύρω από την θρησκεία.¹¹¹ Αυτός ο

¹¹⁰ Συζητώντας με οικογένειες για ζητήματα εκπαίδευσης, οι μεγαλύτεροι με υπερηφάνεια δηλώνουν ότι θα κάνουν το παν για να παρέχουν ανώτερη μόρφωση στα κορίτσια της οικογένειας, ενώ την ίδια στιγμή στιγματίζουν και στρέφονται εναντίον μιας γειτονικής οικογένειας που η κόρη τους στο λύκειο εκδηλώνει «ζωηρή συμπεριφορά και φορά παντελόνια».

¹¹¹ Η θρησκεία στις μουσουλμανικές κοινωνίες αποτελεί τον κυρίαρχο παράγοντα

κίνδυνος φαίνεται να αφορά περισσότερο τις μαθήτριες, αφού το γυναικείο φύλο χαρακτηρίζεται από αδυναμία αντίκρουσης «ξένων» επιρροών και κυριαρχία του συναισθήματος στη συμπεριφορά.

«Εγώ πρώτος έστειλα την κόρη μου στο σχολείο [στο γυμνάσιο] και ας λέγαν και στο χωριό χίλια δυο και στα γύρω χώρια...Και τι έγινε; Λέγαν ότι θα γίνει Χριστιανή... Η πίστη είναι στο μυαλό του καθενός» (Άντρας, σαρανταεννέα ετών.)

«Για τα κορίτσια ανησυχείς περισσότερο, τα αγόρια δεν έχουνε ανάγκη. Επηρέάζονται περισσότερο...» (Γυναίκα, τριανταεπτά ετών.)

Η πολυετής (ανώτατη) εκπαίδευση δημιουργεί προβλήματα στις νεαρές κοπέλες της Πάχνης, για έναν ιδιαίτερο λόγο. Υπάρχει μια συγκεκριμένη περίοδος στη ζωή της που πρέπει να φροντίσει να κάνει γνωριμίες και να μπει στο παιχνίδι του άλλου φύλου, για να μπορέσει σύντομα να παντρευτεί. Μετά από τη μακρόχρονη παραμονή της μακριά από το χωριό για τις ανάγκες των σπουδών της, επιστρέφοντας έχει χάσει «πολύτιμο χρόνο» και το σπουδαιότερο, σχεδόν όλοι οι νέοι άντρες του χωριού είναι ήδη αρραβωνιασμένοι ή παντρεμένοι. Έτσι, πρέπει να φροντίσει παράλληλα για την εκπαίδευσή της αλλά και τη δημιουργία οικογένειας, ή αν αυτό δεν είναι δυνατό, να δώσει απόλυτη προτεραιότητα στο θέμα του γάμου.

«Καμιά φορά το κορίτσι θέλει να συνεχίσει, αλλά μπαίνει στη μέση ο γάμος και τα παρατάει. Πρέπει να σκεφτεί και τα όνειρα που έχει και να μην μείνει γεροντοκόρη. Άμα φτάσει τα 25, θα τη λένε γεροντοκόρη. Οι άντρες δεν έχουν πρόβλημα ηλικίας και είναι ελεύθεροι να κάνουν ό,τι θέλουν» (Γυναίκα, εικοσιτριών ετών.)

διαμόρφωσης στάσεων και αντιλήψεων αλλά και τρόπου ζωής γενικότερα. Για τη σημασία του Κορανίου στη ζωή των πιστών του Ισλάμ βλ. *Το Ιερό Κοράνιο*, μτφ-σχόλια Πεντάκη Γ., Δημιουργία, Αθήνα 1995, σσ. κθ'-λ'. Η πίστη στο Ισλάμ τοποθετείται υπεράνω κάθε γλωσσικής και εθνικής ιδιαιτερότητας και αποτελεί τον

«Μία κοπέλα αν ξεπεράσει τα 25, λένε ότι έμεινε στο ράφι. Άμα φροντίζεις τι θα κάνεις με αρραβώνα, γάμο, δυσκολεύεις τις σπουδές γιατί δεν μπορείς να τα συνδυάσεις. Πρέπει για να προχωρήσεις, να μην δεσμευτείς. Αλλά άμα σπουδάσεις τέσσερα χρόνια, θα 'χει περάσει μετά πολύς καιρός» (Κορίτσι, δεκαέξι ετών.)

Σε μία και μοναδική περίπτωση, μία γυναίκα εικοσιδύο ετών έχει καταφέρει να συνεχίσει τις σπουδές της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και να αποφοιτήσει από την ΕΠΑΘ μαζί με τον σύζυγό της (η μετάβασή τους στη Θεσσαλονίκη έγινε μετά τον γάμο τους). Σε αυτή την περίπτωση, η φοίτησή της ήταν θεμιτή και δεν συγκέντρωσε αρνητικά σχόλια εφόσον σπούδαζε μαζί με τον σύζυγό της. Παρόλα αυτά, το γεγονός ότι ήταν γυναίκα, προσέφερε διαφορετικές ερμηνείες στο εγχείρημά της. Η ίδια σχολιάζει: «Όταν κάνει κάποιος κάτι για πρώτη φορά, είναι δύσκολο. Αν ήταν άντρας δεν θα πείραζε, αλλά τα 'χουν με τις γυναίκες. Για μένα θεωρούσαν ότι βρήκα ευκαιρία να ξεπορτίσω από το χωριό, ενώ για τον άντρα μου, ότι τον ενδιέφεραν πραγματικά οι σπουδές. Αφού πηγαίναμε και οι δύο για το ίδιο πράγμα... Τώρα όποια κοπέλα βγει από το χωριό, θα 'ναι πιο εύκολα».

8.2.3. Η αξία της Εκπαίδευσης και οι προσδοκίες για το Μέλλον

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις¹¹² των κατοίκων για το σχολικό θεσμό και την εκπαίδευση είναι ζήτημα του οποίου η, εις βάθος, διερεύνηση ξεπερνά τις προθέσεις

σημαντικότερο καθοριστικό παράγοντα της κοινωνικής ταυτότητας.

¹¹² «Η κοινωνική αναπαράσταση είναι ένα εργαλείο με τη βοήθεια του οποίου ένα άτομο ή μια κοινωνική ομάδα αντιλαμβάνεται και ιδιοποιείται τον περιβάλλοντα κόσμο. Είναι μια κοινωνική πρόσληψη που παίζει σημαντικό ρόλο στο επίπεδο της επικοινωνίας και της συμπεριφοράς. Είναι μια κοινωνιογνωστική διεργασία μέσα από την οποία το υποκείμενο πλησιάζει το αντικείμενο, το οποίο μπορεί να είναι ένα πρόσωπο, ένα πράγμα, ένα γεγονός, μια ιδέα, μια θεωρία... Η κοινωνική αναπαράσταση είναι πάντα η αναπαράσταση ενός υποκειμένου για ένα αντικείμενο», Moscovici, S. (1976), στο Παπαστάμου, Σ. και Μαντόγλου, Α. (επιμ.) (1995), *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία - Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*, Οδυσσέας, Αθήνα, σσ. 15-16.

της παρούσας μελέτης. Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμη μια σύντομη αναφορά στη σημασία που έχει για τους ίδιους -ιδιαίτερα τους νέους- η εκπαίδευση και στην ύπαρξη ή όχι σύνδεσής της με την πραγματοποίηση των μελλοντικών τους προσδοκιών. Ο λόγος τους είναι σημαντικός γιατί η πρόσληψη του θεσμού ως μέσου για την μελλοντική τους εξέλιξη, θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό τα κίνητρα και την πορεία τους μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στις Δυτικές κοινωνίες, το σχολείο είναι ο σημαντικότερος θεσμός για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών της κοινωνίας. «Μεταδίδει επιλογή γνώσεων, ορισμένη παιδεία (κουλτούρα), ορισμένη μορφή της εθνικής γλώσσας, μεταδίδει αρχές και αξίες που είναι κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία, αρχές και αξίες κοινωνικές και πολιτικές, αλλά και ηθικές, αισθητικές, φιλοσοφικές κ.ο.κ. Το σχολείο διαμορφώνει τις νεότερες γενιές ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία, δηλαδή να αποκτήσουν τη συναίσθηση συμμετοχής στο εθνικό σύνολο, να ενταχθούν στο οικονομικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού της εργασίας και να συμμετέχουν στο πολιτικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας».¹¹³

Ωστόσο οι παραπάνω στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν γίνονται αντιληπτοί και κατανοητοί στον ίδιο βαθμό και έκταση από τα μέλη μιας κοινωνίας. Παράλληλα, οι αναπαραστάσεις για τη σημασία και την αξία του ως κοινωνικού θεσμού, διαφέρουν σημαντικά μεταξύ ανθρώπων με διαφορετική κοινωνικο-οικονομική προέλευση και πολιτισμική ταυτότητα, μεταξύ των επιμέρους ομάδων μιας κοινωνίας, όσο και μεταξύ των μειονοτήτων και της ευρύτερης κοινωνίας, η

¹¹³ Στο Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Παπαζήση, Αθήνα, σσ. 16-17.

οποία κατέχει την εξουσία να διαμορφώνει και να ορίζει τι είναι κοινωνικά ορθό και επιθυμητό.

Για την ομάδα των Πομάκων, το σχολείο σημασιοδοτείται με εικόνες και παραστάσεις που ξεκινούν από τη δική τους πρόσληψη της πραγματικότητας και ανήκουν στο δικό τους αξιακό σύστημα. Η δική τους συλλογική μνήμη και οι προσωπικές τους εμπειρίες «φιλτράρουν» τις όψεις του θεσμού και του προσδίδουν την αξία και τη χρησιμότητα που συνάδει με την πραγματικότητα και τις ανάγκες της ζωής στα πλαίσια του μικρόκοσμού τους.

Η εκπαίδευση είναι συνδεδεμένη με τη μετάδοση γνώσεων και την απόκτηση δεξιοτήτων, την παιδεία και την καλλιέργεια, αλλά μόνο σε λανθάνουσα μορφή. Άλλωστε στο λόγο τους -ιδιαίτερα των μεγαλύτερων-, όλα τα παραπάνω στοιχεία συμπεκνώνονται, ως επί το πλείστον, στη μάθηση ανάγνωσης και γραφής. Αυτό που φαίνεται πιο σημαντικό είναι το άμεσο αντίκρισμα που έχει το σχολείο, όσον αφορά την κοινωνική άνοδο και την απόκτηση χρημάτων, όσο και για πιο πρακτικά ζητήματα που συνδέονται με την καθημερινότητα του χωριού, δηλαδή την απόκτηση διπλώματος οδήγησης, την αποφυγή απασχόλησης σε γεωργικές εργασίες, σε βαριά επαγγέλματα, κτλ.

«Στο σχολείο τα έμαθα όλα, να διαβάζω, να μιλάω, πού αλλού να τα μάθαινα;» (Γυναίκα, εικοσιτριών ετών.)

«Το σχολείο μας πρόσφερε γνώσεις και ιδέες για την πραγματικότητα και τη ζωή. Το σχολείο είναι καλό για τον άνθρωπο γιατί γίνεται η ζωή του πιο εύκολη, έχει λεφτά δικά του, δεν θα ασχολείται με τα καπνά, γιατί είναι πολύ κουραστικό. Ειδικά μια γυναίκα είναι σημαντικό να έχει σπουδάσει για να βγάλει δικά της λεφτά και όταν τσακώνεται με τον άντρα της να μην της λέει ότι, *εγώ σε ντύνω, σε ταιίζω*, να μην εξαρτάται από αυτόν» (Κορίτσι, δεκαέξι ετών.)

«Έμαθα τα ελληνικά, το Κοράνι μας, να γράφω. Αν δεν πήγαινα [μάθαινα] κι αυτά, θα' μασταν τώρα χαϊβάνια» (Γυναίκα, τριανταοκτώ ετών.)

«Πάντα υπάρχει η σκέψη να ασχοληθείς με τη γη και τα ζώα, και από σένα και από τους γονείς, αλλά βλέπεις ότι ο καπνός δεν δίνει χρήματα και ψάχνεις κάτι άλλο. Πας σχολείο και βλέποντας...» (Ανδρας, τριάντα ετών.)

«Δεν θα ήταν καλά αν δεν πήγαινα σχολείο, τώρα θα ήμουν στα χωράφια» (Αγόρι, δεκαέξι ετών.)

Το σχολείο, σε αυτές τις περιπτώσεις, δεν φαίνεται να έχει αυτοτελή αξία, παρά μόνο ως αντίρροπη δύναμη σε κάτι άλλο, δύσκολο, ανεπιθύμητο, κουραστικό. Δημιουργείται έτσι ένα δίπολο, στη μία άκρη του οποίου τοποθετούνται τα παραδοσιακά επαγγέλματα -στα οποία οι νεότεροι είναι αντίθετοι γιατί «δεν θέλουν να μοιάσουν στους παλιούς»- και στην άλλη, σύγχρονα επαγγέλματα που συνδέονται με την απόκτηση κύρους, αναγνώρισης και οικονομικής δύναμης.¹¹⁴

«Ο θεός μου, που δουλεύει στα ναυπηγεία στη Γερμανία, τα ίδια μου λέει, να δω τι περνάει αυτός και να καταλάβω, να συνεχίσω το σχολείο για να γίνω κάτι» (Αγόρι, δεκαέξι ετών.)

«Θα ήμουν στο χωράφι από το πρωί ως το βράδυ, αν δεν είχα πάει καθόλου σχολείο» (Γυναίκα, είκοσι ετών.)

«Το σχολείο σημαίνει εκπαίδευση. Χωρίς το σχολείο θα' μounα τσομπάνης, όπως μερικά παιδιά που έρχονταν μία φορά το μήνα ή καθόλου και πήγαιναν στα

¹¹⁴ Από πολύ νωρίς ο νεαρός μαθητής κοινωνικοποιείται μέσα στην οικογένεια και το σχολικό περιβάλλον στην ιδέα ότι παρακολουθώντας το σχολείο θα γίνει «κάποιος», θα γίνει «κάτι» με αξία και παρουσία στο κοινωνικό σύνολο. Άλλωστε στις σύγχρονες κοινωνίες, «η εκπαίδευση θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικό αγαθό, γιατί επιτρέπει την κοινωνική άνοδο του ατόμου. Από τη στιγμή που η εκπαίδευση συνδέεται με την κοινωνική κινητικότητα, η έλλειψή της συνεπάγεται, για όσους δεν μπορούν να την αποκτήσουν, κοινωνική καθήλωση» στο Τσαούσης, Δ. Γ. (1987), ό.π., σ. 571.

χωράφια. Δεν μ' αρέσει να καλλιεργώ, να κάθομαι κάτω από τον ήλιο, προτιμώ τη γνώση. Με τη γνώση, μπορείς να τα καταφέρεις να γίνεις μεγάλος πολύ. Μόνο με το διάβασμα θα καταφέρω το στόχο μου, λένε οι γονείς μου» (Αγόρι, δώδεκα ετών.)

«Παλιά, όταν βγάζανε δίπλωμα οδήγησης δεν χρειαζόταν τίποτα. Τώρα ζητάνε χαρτί δημοτικού. Ό,τι και να μάθεις, κάπου θα σου χρειαστεί» (Γυναίκα, τριανταοκτώ ετών.)

«Στο σχολείο μάθαμε τα γράμματα και πήραμε γνώσεις, για να γίνουμε κάτι. Είμαστε ευχαριστημένοι...» (Κορίτσι, δεκατριών ετών.)

«Τώρα ό,τι και να κάνεις σου ζητάνε γυμνάσιο - λύκειο, για δίπλωμα οδήγησης, για να σκάβεις...» (Άνδρας, σαρανταέξι ετών.)

Οι νέοι του χωριού, από όσα αναφέρουν σχετικά με τις μελλοντικές τους προσδοκίες, επιθυμούν να έχουν υψηλότερο και καλύτερο επάγγελμα από αυτό των γονέων τους.

Παρατηρείται μια απομάκρυνση από τις παραδοσιακές επαγγελματικές ενασχολήσεις των κατοίκων του χωριού που ήταν για χρόνια η καπνοκαλλιέργεια, η εκτροφή ζώων, η υλοτομία. Ο κυριότερος λόγος είναι ότι τα επαγγέλματα αυτά είναι κουραστικά, χρονοβόρα, και ελάχιστα αποδοτικά.

Στις αναπαραστάσεις της νεότερης γενιάς, η εκπαίδευση συνδέεται με το επάγγελμα αλλά και με το υψηλότερο εισόδημα, μια και τα επαγγέλματα που επιλέγουν είναι περισσότερο διαφοροποιημένα και εξειδικευμένα σε σύγκριση με το παρελθόν.

«Θέλω να προχωρήσω και να πάω πανεπιστήμιο στο εξωτερικό για γιατρός» (Αγόρι, δώδεκα ετών.)

«Δεν ξέρω ακόμη, μάλλον φαρμακοποιός ή νηπιαγωγός. Δεν θα είναι δύσκολα, αρκεί να διαβάσω. Δηλαδή δεν θα έχω πρόβλημα για τις σχολές, δεν έχει διαφορά μεταξύ αυτών με ελληνική και αυτών με πομακική μητρική γλώσσα» (Κορίτσι, δεκαεπτά ετών.)

«Θέλω μεταφράστρια γιατί μου αρέσουν οι γλώσσες, και τα τούρκικα, και τα αγγλικά, όλες. Και στο σχολείο κάνω γερμανικά» (Κορίτσι, δεκαέξι ετών.)

«Θα γίνω δάσκαλος και θα'μαι στο χωριό. Είναι δύσκολα στο σχολείο, δεν ξέρω αν θα μπορέσω» (Αγόρι, δέκα ετών.)

«Θέλω να γίνω αστυνομικός ή αθλητής» (Αγόρι, δεκατριών ετών.)

«Θέλω να συνεχίσω το σχολείο, να γίνω τροχονόμος, τ'χω δει στην τηλεόραση» (Κορίτσι, δεκατεσσάρων ετών.)

Βέβαια, ο βαθμός δόμησης των προσδοκιών εξακολουθεί να είναι χαμηλός και σε αυτό παίζουν ρόλο το φτωχό σε ερεθίσματα οικογενειακό περιβάλλον, η πολιτισμική απομόνωση των χωριών, ο χαμηλός βαθμός αφομοίωσης των κατοίκων της ορεινής περιοχής, οι παραδοσιακές δομές επικοινωνίας, η ομοιογένεια και η στερεοτυπία.

Επίσης σημαντικό είναι ότι οι μαθητές -του γυμνασίου κυριότερα- διακρίνονται από μια έλλειψη αυτοπεποίθησης και πίστης στις δυνάμεις τους, που τους οδηγεί να επιλέγουν σπουδές που, εκ των προτέρων, θεωρούνται ως πιο προσιτές, εύκολες και «κατάλληλες» γι'αυτούς. Η τάση για επιβεβαίωση και αναγνώριση ωθεί τους νέους να ασχολούνται με αντικείμενα στα οποία μπορούν να έχουν επιτυχία, να αισθάνονται επαρκείς. Αναφέρονται συνήθως σε τεχνικά επαγγέλματα ενώ σπάνια αντικείμενα θεωρητικής κατεύθυνσης ή υψηλής εξειδίκευσης είναι στα σχέδια τους. Βέβαια, τα τελευταία αυτά αντικείμενα απαιτούν

υψηλή γλωσσική ικανότητα και θεωρητική κατάρτιση, καθιστώντας σχεδόν απαγορευτική την ενασχόληση των νέων μουσουλμάνων σε επαγγελματικό επίπεδο.

«Δεν έχω αποφασίσει τι θα γίνω, μάλλον υδραυλικός ή αθλητής του μπάσκετ. Έχω σκεφτεί και δάσκαλος, αλλά δεν υπάρχουν θέσεις, έχουν βγει τόσοι στο χωριό αλλά δεν κάνουν τίποτα» (Αγόρι, δεκαπέντε ετών.)

«Θα γίνω ηλεκτρολόγος, θα πάω στο ΤΕΕ» (Αγόρι, δεκατεσσάρων ετών.)

Ο βαθμός στον οποίο ο επαγγελματικός προσανατολισμός είναι ανεπτυγμένος στην ορεινή περιοχή είναι πολύ μικρός, εκ μέρους του σχολείου, της οικογένειας και των κρατικών υπηρεσιών. Τα τηλεοπτικά προγράμματα, ο σύγχρονος τρόπος ζωής και η αστικοποίηση που συναντούν όταν επισκέπτονται την πόλη, τους δίνουν ερεθίσματα και διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τις αναμονές τους για το μέλλον, δημιουργώντας όμως και διλήμματα και συγκρούσεις σχετικά με αυτό που θέλουν και προετοιμάζονται να κάνουν και αυτό που τελικά τους «επιτρέπεται» να κάνουν.

Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις περιορισμένες δυνατότητες κινητικότητας στην ελληνική εκπαίδευση και «βιώνουν ανομικές εντάσεις, που ερμηνεύονται ως χάσμα μεταξύ προσδοκιών και πραγματικότητας, και αντιλαμβάνονται προκαταβολικά την αποτυχία στην ελληνική εκπαίδευση».¹¹⁵

Από την άλλη μεριά, πολλές οικογένειες παρουσιάζουν χαμηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους, δεν δείχνουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και δεν τους δημιουργούν κίνητρα (πρόκειται συνήθως για γονείς που εγκατέλειψαν το σχολείο μετά το δημοτικό και το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται μακριά από την

¹¹⁵ Για τις προσδοκίες και τις δυνατότητες κινητικότητας των μουσουλμάνων μαθητών βλ. Κανακίδου, Ε. (1997), ό.π., σσ. 44-46 και 97-99.

πραγματικότητά τους). Η εκπαιδευτική πορεία του παιδιού είναι έτσι πολύ πιθανό να λειτουργήσει σαν «αυτοεκπληρούμενη προφητεία»¹¹⁶ στο μέλλον.

«Κάθεται στην οικοδομή [ο γιος μου] και μαθαίνει με τον παππού του να χτίζει. Ας μάθει και αυτό, δεν πειράζει, αφού έμεινε σε τρία μαθήματα φέτος. Αν δεν τα περάσει, που δεν πρόκειται γιατί δεν διαβάζει, να ξέρει και κάτι άλλο. Να δούμε...» (Γυναίκα, σαρανταδύο ετών.)

«Εγώ θέλω να συνεχίσω αλλά ο πατέρας μου φωνάζει γιατί έχουμε και αυτή τη μάντρα με τα παλιοπράγματα και τα ζώα. Και μου λέει *άστα αυτά* [τις σπουδές] *γιατί δεν θα καταφέρεις τίποτα*. Είναι που έχω μείνει και σε δυο μαθήματα και τα λέει αυτά» (Αγόρι, δεκαπέντε ετών.)

Η αποτυχία των παιδιών αυτών δεν γίνεται αντιληπτή ως αποτέλεσμα των δομικών ελλείψεων και αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος παρά σαν προσωπική αποτυχία και αδυναμία των παιδιών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου.

¹¹⁶ Η έννοια της αυτοεκπληρούμενης προφητείας προέρχεται από τη θεωρία της προσωπικότητας του Άντλερ. Ο καθένας έχει συγκεκριμένες προσδοκίες για τα δικά του πρόσωπα. Οι προσδοκίες αυτές μεταφέρονται ασυνείδητα στους άλλους μέσω συγκεκριμένης συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα η συμπεριφορά των άλλων να επηρεάζεται, και τελικά να εκπληρώνει τις «προφητείες» αυτές. Για τη θεωρία βλ. Γεώργας, Δ. (1990), ό.π., σσ. 167-169.

9. Επίλογος

9.1. Ιδιομορφίες και δυσκολίες της έρευνας

Η έρευνα πεδίου συχνά συναντά προβλήματα που οφείλονται στη φύση του αντικειμένου της μελέτης, στην ποιότητα των σχέσεων του ερευνητή με τους ανθρώπους, στις συνθήκες κάτω από τις οποίες διεξάγεται η έρευνα, κ.λπ.

Το πρώτο εμπόδιο που πρέπει να ξεπεράσει ένας ερευνητής είναι η καχυποψία και η δυσπιστία των κατοίκων σχετικά με την παρουσία του και τη δραστηριότητά του στο χωριό. Το περιβρέον ιδεολογικό - πολιτικό κλίμα στην περιοχή της Θράκης αναφορικά με τη μειονότητα, δυσχεραίνει σε μεγάλο βαθμό την ουσιαστική επικοινωνία των ερευνητών με τα υποκείμενα και θέτει σε κίνδυνο την αντικειμενικότητα των πληροφοριών και, ακολούθως, των συμπερασμάτων που εξάγονται. Πρόκειται για μια ομάδα που έχει βιώσει έναν πολύπλευρο και έντονο απομονωτισμό, την περιθωριοποίηση και το στιγματισμό, με αποτέλεσμα οι Πομάκοι να μην εμπιστεύονται εύκολα τους «άλλους».

Παράλληλα, στο λόγο τους πολύ συχνά παρουσιάζεται μια πικρία για το γεγονός ότι όσοι κατά καιρούς εμφανίστηκαν στο χωριό, τους «χρησιμοποίησαν» για προσωπικές και άλλες σκοπιμότητες (πολιτικοί παράγοντες σε προεκλογικές εκστρατείες, ερευνητές, δημοσιογράφοι, φωτογράφοι) χωρίς ποτέ οι ίδιοι να αποκομίζουν τίποτα και χωρίς να βελτιώνεται και να αλλάζει στο ελάχιστο η θέση τους.

Η ειλικρίνεια σε αυτές τις περιπτώσεις είναι το μοναδικό όπλο που έχει στα χέρια του ο ερευνητής, εξηγώντας ακριβώς τι προτίθεται να κάνει, χωρίς να τους καλλιεργεί προσδοκίες, ελπίζοντας έτσι ότι θα κάμψει σε ένα βαθμό την εσωστρέφεια μιας τέτοιας κλειστής κοινότητας.

Μια άλλη δυσκολία αποτέλεσε το γεγονός ότι δεν γνώριζα την Πομακική γλώσσα και έτσι ολόκληρο το σημασιολογικό - εννοιολογικό σύστημα που χρησιμοποιούσαν οι κάτοικοι, διέφερε από το δικό μου. Βέβαια οι συζητήσεις γίνονταν στην ελληνική γλώσσα, αλλά κάποιοι κάτοικοι είχαν δυσκολία στην έκφραση και τη διατύπωση της σκέψης τους, με αποτέλεσμα το νόημά τους να παραμένει ημιτελές και ασαφές για μένα. Σε αυτές τις περιπτώσεις ζητούσα τη βοήθεια μιας γυναίκας, η οποία μιλούσε πολύ καλά ελληνικά και είχε εξοικειωθεί σε μεγάλο βαθμό με το σκοπό και τη μέθοδο της έρευνας, αποτελώντας το βασικό «πληροφοριοδότη» και βοηθό στην παρούσα μελέτη.¹¹⁷

Ωστόσο, το γεγονός ότι η επικοινωνία δεν γινόταν στη μητρική γλώσσα των κατοίκων, αποτελεί σοβαρό μειονέκτημα για μια τέτοια έρευνα που πρέπει να συμπεριλαμβάνει όχι μόνο τα σημαίνοντα της γλώσσας αλλά και τα σημαινόμενα¹¹⁸, τα οποία δεν μεταφράζονται ποτέ στην εννοιολογική ολοκληρία τους σε άλλη γλώσσα. Μία σημαντική διάσταση της συμμετοχικής παρατήρησης είναι η μάθηση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Οι λέξεις και τα σύμβολα που χρησιμοποιούν άνθρωποι με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή, διαφέρουν ως προς τη σημασία και το περιεχόμενό τους. Έτσι διαφέρει και ο τρόπος με τον οποίο ορίζουν, ερμηνεύουν και κατηγοριοποιούν τις εμπειρίες τους και τον ίδιο τον κόσμο.¹¹⁹

¹¹⁷ Για τη σπουδαιότητα των πληροφοριοδοτών-κλειδιά (key informants) βλ. Taylor, S. και Bodgan, R. (1998), *Introduction to Qualitative Research Methods*, New York, John Wiley and Sons, σσ. 53-55.

¹¹⁸ Για τις έννοιες «σημαίνον» και «σημαινόμενο» βλ. Μπαμπινιώτης, Γ. (1980), *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα, σσ. 117-123 και για τη λειτουργία τους, σύμφωνα με το «Σωσσυρικό Παράδοξο», βλ. ό. π., σσ. 63-71.

¹¹⁹ Για τη γλώσσα στις ποιοτικές μεθόδους βλ. Taylor, S. και Bodgan, R. (1998), ό.π., σσ. 64-66 και Hastrup, K. (1993), *A Passage to Anthropology. Between Experience and Theory*, London: Hastrup, σσ. 26-44.

Το φύλο του ερευνητή επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την πορεία της έρευνας και τις σχέσεις που θα αναπτύξει με τους ανθρώπους. Έτσι για μια γυναίκα ερευνήτρια σε ένα Πομάκικο χωριό, ο κόσμος και οι συνήθειες των αντρών ήταν σχετικά κλειστός και απαιτούσε τη διπλάσια επιμονή και προσπάθεια για την πρόσβαση σε αυτόν.

Η παραμονή μου στο χωριό ήταν μικρής διάρκειας, γεγονός που δεν μου επέτρεψε να συμμετέχω σε κοινωνικές εκδηλώσεις, όπως αρραβώνες, γάμους, κηδείες, γιορτές, κ.λπ., ώστε να παρατηρήσω τα πολιτισμικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη ζωή στο δημόσιο χώρο και να αποκτήσω μια γενικότερη άποψη για τα ήθη και τα έθιμα που απαντώνται στα μεγάλα γεγονότα - σταθμούς της ζωής. Στην αναπλήρωση αυτού του κενού στάθηκαν πολύ χρήσιμα βιβλία και μελέτες λαογραφίας των Πομάκων.¹²⁰

Επιπρόσθετα, η έρευνα διεξήχθη σε περίοδο που τα σχολεία είχαν κλείσει και ήταν αδύνατο να υπάρξει επικοινωνία με τους χριστιανούς δασκάλους του σχολείου της Πάχνης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην υπάρχουν στοιχεία για τις απόψεις και τις αναπαραστάσεις αυτής της κατηγορίας σχετικά με ζητήματα όπως η επίδοση και το ενδιαφέρον των μαθητών στο σχολείο, η επικοινωνία των δασκάλων με τους γονείς, το κλίμα στη σχολική τάξη, κ.λπ. Έτσι, παρουσιάζεται η μία μόνο πλευρά - αυτή των μαθητών και γονέων - ως η οπτική που ενδιαφέρει περισσότερο την παρούσα μελέτη.

Μία απαραίτητη διάκριση που γίνεται σε ανάλογες έρευνες είναι ο διαχωρισμός του λόγου των ενηλίκων και των παιδιών, η οποία στην παρούσα εργασία δεν παρουσιάζεται αυστηρά, παρά μόνο στα σημεία όπου έχει σημασία και καθίσταται απαραίτητη. Κάνοντας αυτή τη διάκριση προκύπτουν ασφαλώς

¹²⁰ βλ. κεφ. «βιβλιογραφική επισκόπηση», σ. 14 του παρόντος.

ενδιαφέροντα στοιχεία για τον κόσμο των ιδεών και τις αναπαραστάσεις των μεγάλων και των νεότερων, μα ξεπερνά σίγουρα τις προθέσεις και την έκταση του παρόντος.

9.2. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει ορισμένους μόνο από τους πολλούς αρνητικούς παράγοντες λειτουργίας της μειονοτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, και με βάση τα συμπεράσματα άλλων ερευνών, υποστηρίζει το γεγονός ότι το σύστημα εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη, δεν λειτουργεί, όπως ευαγγελίζεται, ως παράγοντας κοινωνικής ενσωμάτωσης και πολιτισμικής ένταξης των παιδιών της μειονότητας, παρά ως ισχυρός μηχανισμός αποκλεισμού και περιθωριοποίησης των μαθητών και των μελλοντικών πολιτών. Επιπλέον, δεν λειτουργεί ως ένα ενιαίο σύνολο, ενταγμένο σε μια συγκεκριμένη παιδαγωγική αντίληψη και οριοθετημένο σε συγκεκριμένους στόχους, με τη δική του «φιλοσοφία» και αρχές, καθιστώντας έτσι δύσκολο και το έργο των εκπαιδευτικών.

Το σχολείο λειτουργεί για τους μαθητές σαν μηχανισμός αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Η «ειδική» εκπαίδευση που λαμβάνουν «κατασκευάζει» στην έξοδό της «ειδικούς» μαθητές και «ιδιαιτέρους» πολίτες. Ο σεβασμός του πολιτισμικά διαφορετικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς την παράλληλη ανάπτυξη των απαραίτητων γνωστικών στοιχείων, λειτουργεί ως μηχανισμός αποκλεισμού από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, η γνωστική υστέρηση στην ελληνική γλώσσα και τα αντικείμενα που αποτελούν τις προϋποθέσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες επιτυχίας στις γενικές εξετάσεις. Η υστέρηση αυτή εκδηλώνεται αργότερα ως ανισότητα στις δυνατότητες και ευκαιρίες συμμετοχής των μελών της μειονότητας στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή του τόπου και ως αναδίπλωση και απομονωτισμός.

Το σύστημα παιδείας παραμένει «ξένο» για τους μαθητές. Τα χαρακτηριστικά του εξηγούν ως ένα βαθμό τις ανυπέρβλητες δυσκολίες που υψώνονται για τα παιδιά αυτά για την παραμονή τους στο σχολείο αλλά και για τη συνέχιση των σπουδών τους. Οι αρνητικές αντικειμενικές συνθήκες συντελούν στην αναποτελεσματική λειτουργία των μειονοτικών σχολείων όπως η χωροταξική κατανομή των σχολείων, το ελλιπές εκπαιδευτικό δίκτυο, οι κακές συγκοινωνιακές συνδέσεις για τα περισσότερα από αυτά και οι δυσκολίες μετακίνησης τον χειμώνα. Επιπλέον, η πολυγλωσσία και η απουσία της μητρικής γλώσσας από το πρόγραμμα διδασκαλίας, τα μονοπολιτισμικά βιβλία και μέθοδοι, η έλλειψη κατάρτισης των δασκάλων σε ζητήματα μειονοτήτων και διαπολιτισμικής αγωγής και το διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης που τους χαρακτηρίζει. Ακόμη, η γενικότερη «θρησκευοποίηση» της εκπαίδευσης, η ακαταλληλότητα των σχολικών κτιρίων και ο ελλιπής εξοπλισμός, τα μονοτάξια σχολεία, η φυγή στο εκπαιδευτικό σύστημα της Τουρκίας, το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης στην ορεινή περιοχή συγκρινόμενο με τις πόλεις, κ.ά.

Επιπλέον, υποκειμενικές συνθήκες που σχετίζονται με τις αντιλήψεις και την παράδοση της συγκεκριμένης ομάδας, λειτουργούν επιβαρυντικά για την πορεία και την επίδοση των μαθητών, όπως η μη ευνοϊκή στάση πολλών γονέων για τη μόρφωση ιδιαίτερα των κοριτσιών, τα αρνητικά στερεότυπα για τους χριστιανούς δασκάλους, η φύση των οικονομικών δραστηριοτήτων στα χωριά που αποσπά τους μαθητές από το σχολείο. Επιπρόσθετα, ο διαφορετικός κώδικας επικοινωνίας από αυτόν του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος και της ευρύτερης κοινωνίας, η πολιτιστική υστέρηση των οικογενειών και οι χαμηλές προσδόκιες για την εξέλιξη των παιδιών, οι φτωχές εμπειρίες των μεγαλύτερων αναφορικά με το σχολείο και τη σημασία του στη σύγχρονη εποχή, η δέσμευση των νέων -ήδη από την εφηβική ηλικία- σε οικογενειακές υποχρεώσεις, κ.λπ.

Βέβαια η αναφορά των υποκειμενικών παραγόντων δεν υπονοεί ότι για τον αποκλεισμό των μαθητών από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες ευθύνονται οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των μελών της ομάδας. Μια τέτοια προσέγγιση θα ήταν μονοσήμαντη και θα κατέληγε σε έναν ντετερμινισμό, αποσιωπώντας τους ισχυρούς μηχανισμούς αποκλεισμού που ενεργοποιούνται σε επίπεδο θεσμών και δομών. Οι υποκειμενικοί παράγοντες παίζουν σίγουρα κάποιο ρόλο αλλά τα αίτια πρέπει να αναζητηθούν στα κοινωνικά δεδομένα. Σύμφωνα με στοιχεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου¹²¹, παιδιά και νέοι που αποκλείονται από την εκπαίδευση «προέρχονται, σε ποσοστό μεγαλύτερο από 90%, από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό και επαγγελματικό επίπεδο», αναπαράγοντας έτσι τις ανισότητες από τη μια γενιά στην άλλη.

Οι δεσμεύσεις που απορρέουν από τη Συνθήκη της Λωζάνης δεν ευνοούν τον εξ ολοκλήρου επανασχεδιασμό της μειονοτικής εκπαίδευσης, χωρίς να κινδυνεύσει αυτή η κίνηση να χαρακτηριστεί ως απόπειρα αφομοίωσης και εξουδετέρωσης της μειονοτικής ομάδας. Κάτω από αυτές τις συνθήκες δεν γνωρίζουμε κατά πόσο είναι εφικτός ή ουτοπικός ο συνδυασμός πρακτικών που οδηγούν από τη μία στην ενσωμάτωση και την ενότητα και από την άλλη στο σεβασμό στο «έτερο» και τις εκδηλώσεις του. Το ζήτημα αυτό -κοινωνική συνοχή και ενσωμάτωση / διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας- βρίσκεται τελευταία στο επίκεντρο συζητήσεων εν όψει της νέας κατάστασης που διαμορφώνεται παγκοσμίως. Το βέβαιο είναι ότι οποιαδήποτε μεμονωμένη παρέμβαση δεν μπορεί να εξασφαλίσει θετικά αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός θεσμός βρίσκεται πάντοτε σε άμεση διαπλοκή με

¹²¹ Βλ. Γκουτζάνης, Σ. (1996), «Εγκαταλείπει το σχολείο ένας στους δέκα: Στοιχεία από έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου», *Καθημερινή*, 16.6.1996, σ. 20.

άλλους θεσμούς και κοινωνικές πρακτικές και κάθε παρέμβαση σε αυτόν προϋποθέτει την εξέταση και τον συνυπολογισμό των συναρτημένων παραμέτρων.

9.3. Προτάσεις

Οι προτάσεις για το υπό διερεύνηση θέμα αφορούν τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και τις μελλοντικές επιστημονικές μελέτες.

1. Η αναγκαιότητα για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναδεικνύεται μεγάλη για τις ανάγκες του σύγχρονου περιβάλλοντος και την προώθηση των μηχανισμών που θα εξασφαλίζουν τη συνοχή και την ομαλή συνύπαρξη και συνεργασία ομάδων με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Για το σκοπό αυτό απαιτείται γενική αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, νέα βιβλία, επιμόρφωση των δασκάλων, κ.ά. Ο πλουραλισμός (πολιτικός, θρησκευτικός, πολιτισμικός, κοινωνικός) εξασφαλίζεται και περιφρουρείται με ποικίλους τρόπους, ωστόσο η εκπαίδευση είναι ένας σημαντικός θεσμός που θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά προς αυτή την κατεύθυνση και να άρει την αντιμετώπιση των μειονοτήτων από την οργανωμένη κοινωνία ως παράγοντα κοινωνικής διατάραξης και αστάθειας.

2. Η αναβάθμιση της εκπαίδευσης που παρέχει η ΕΠΑΘ θα συμβάλλει στην ανώτερη γνώση των μουσουλμάνων σπουδαστών σχετικά με το παιδαγωγικό τους έργο αλλά και στην ισοτιμία του τίτλου τους με αυτόν των παιδαγωγικών τμημάτων στα πανεπιστήμια. Επιπλέον, θα έπρεπε να ανευρεθούν λύσεις για την συνύπαρξη και εκπαίδευση μουσουλμάνων και μη δασκάλων ήδη στο στάδιο της φοίτησης, ώστε να προωθείται η συνεργασία τους και αργότερα στο σχολικό περιβάλλον.

3. Υποστήριξη ή δημιουργία, όπου δεν υφίσταται, του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με μεγαλύτερη βαρύτητα στην ελληνική γλώσσα.¹²²

4. Ανάπτυξη υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην ορεινή περιοχή για να αποκτήσουν οι νέοι εικόνα της σημερινής αγοράς εργασίας και των δυνατοτήτων που υπάρχουν για εκπαίδευση, κατάρτιση και εξειδίκευση.

5. Ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δικτύου στην περιοχή ώστε κάθε χωριό να έχει τουλάχιστον σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και παράλληλη επέκταση του δικτύου συγκοινωνίας για την πρόσβαση των μαθητών στα σχολεία (ιδιαίτερα των Πομάκων οι οποίοι είναι εγκατεστημένοι σε απομονωμένες ορεινές περιοχές).

6. Προώθηση της συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και γονέων σε ό,τι αφορά το διδακτικό έργο. Καλλιέργεια της εμπιστοσύνης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς και διαβεβαίωσή τους ότι δεν υπάρχει κίνδυνος αφομοίωσή τους και εξάλειψης της ταυτότητάς τους παρά αναγκαιότητα για άρση του απομονωτισμού και της καχυποψίας προς όφελος ολόκληρης της κοινότητας.

7. Λαϊκή επιμόρφωση των μεγαλύτερων με στόχο κυρίως τη συνεργασία με μέλη της ευρύτερης ομάδας και τη δημιουργία κλίματος αμοιβαιότητας και αλληλοβοήθειας.

8. Προώθηση της κοινής φοίτησης μουσουλμάνων και μη μαθητών σε περιοχές που δεν έχουν αμιγή πληθυσμό, ώστε να καλλιεργηθεί η κουλτούρα της αμοιβαιότητας, της συνεργασίας και του σεβασμού στην «ετερότητα».

¹²² Βλ. σχετικά Τοπαλίδου Σ. (1998), «Ενισχυτική διδασκαλία στα Πομακοχώρια», *Αρδην*, τ. 12, σσ. 46-47.

Βέβαια, όλες οι παραπάνω προτάσεις προϋποθέτουν, αλλά παράλληλα έχουν και ως στόχο, την γενικότερη κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη της περιοχής, η οποία μεταφράζεται με ποικίλους όρους όπως ανώτερο βιοτικό επίπεδο, κοινωνικές και πολιτιστικές ανταλλαγές με το αστικό περιβάλλον, διαμόρφωση μιας σύγχρονης αντίληψης για την εκπαίδευση, κ.ά.

Όσον αφορά τις επιστημονικές προσεγγίσεις του θέματος, καθίσταται απαραίτητη μια ολιστική και εις βάθος θεώρηση του εκπαιδευτικού μηχανισμού και της λειτουργίας του σε άμεση συνάρτηση με τη διερεύνηση της ταυτότητας της ομάδας, την αντίληψη του εαυτού, τις σχέσεις με τους «δικούς» και τους «άλλους», σε ακολουθία των ερευνών που προηγήθηκαν για τους Τσιγγάνους.¹²³

Παράλληλα η μελέτη συστημάτων εκπαίδευσης άλλων χωρών που απευθύνονται σε μειονότητες, θα ήταν χρήσιμες, όχι βέβαια για τη ατόφια μεταφορά τους στον ελληνικό χώρο, αλλά για την εκτίμηση της μεθοδολογίας και των εργαλείων που χρησιμοποιούνται, της αποτελεσματικότητάς τους μέσα στο χρόνο, και άλλων στοιχείων που προσφέρει η συσσωρευμένη εμπειρία άλλων κρατών (π.χ. Καναδάς).

¹²³ Βλ. σχετικά το έργο της Λυδάκη, Ά. στη βιβλιογραφική επισκόπηση, σ. 14.

10. Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

- Βακαλιός, Θ.** (1997), *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη - Η περίπτωση της Μουσουλμανικής Μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους*, Gutenberg, Αθήνα.
- Βαρβούνης, Μ.** (1996), *Λαογραφικά των Πομάκων της Θράκης*, Πορεία, Αθήνα.
- Βαρβούνης, Μ.** (1997), *Η καθημερινή ζωή των Πομάκων*, Οδυσσέας, Αθήνα.
- Γεώργας, Δ.** (1990), *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμ. Β', Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Γκουντζάνης, Σ.** (1996), «Εγκαταλείπει το σχολείο ένας στους δέκα: Στοιχεία από έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου», *Καθημερινή*, 16.6.1996.
- Ζεγκίνης, Ε.** (1998), «Θρησκευτική ελευθερία και θρησκευτικότητα των μουσουλμάνων της Θράκης», *Άρδην*, τ. 12.
- Ηλιού, Μ.** (1984), *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Πορεία, Αθήνα.
- Θεοχαρίδης, Π. Α.** (1996), *Πομακοελληνικό Λεξικό (II)*, Αίγειρος, Θεσσαλονίκη.
- Θεοχαρίδης, Π. Α.** (1995), *Πομάκοι. Οι Μουσουλμάνοι της Ροδόπης. (Ιστορία, καταγωγή, γλώσσα, θρησκεία, λαογραφικά)*, ΠΑΚΕΘΡΑ, Ξάνθη.
- Θεοχαρίδης, Π. Α.** (1996), *Γραμματική της Πομάκινης γλώσσας*, Αίγειρος, Θεσσαλονίκη.
- Θεοχαρίδης, Π. Α.** (1996), *Ελληνοπομάκινο Λεξικό*, Αίγειρος, Θεσσαλονίκη.
- Θεοχαρίδης, Π. Α.** (1996), *Πομακοελληνικό Λεξικό (I)*, Αίγειρος, Θεσσαλονίκη.
- Κανακίδου, Ε. - Παπαγιάννη, Β.** (1994), *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κανακίδου, Ε.** (1997), *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κάτσικας, Χ.** (1997), «Οι αναλφάβητοι της Θράκης», *Τα Νέα*, 20.10.1997.
- Κάτσικας, Χ. - Καββαδίας, Γ. Κ.** (1994), *Η ανισότητα στην Ελληνική εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα.
- Κάτσικας, Χ. - Καββαδίας, Γ. Κ.** (1996), *Η Ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000*, Gutenberg, Αθήνα.

Κυριαζή, Ν. (1998), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα - Κριτική επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις, Αθήνα.

Κυριαζή, Ν. και Λυδάκη, Α. (1999), *Ερευνητική μεθοδολογία II - Ειδικά θέματα ποιοτικής έρευνας*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Μ.Π.Σ. "Κοινωνικός Αποκλεισμός και Μειονότητες", Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Λαμπίρη - Δημάκη Ι. (1974), *Προς μίαν ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας*, Ε.Κ.Κ.Ε, Αθήνα.

Λιάπης, Α. (1983), *Οι Πομάκοι μέσα στο χρόνο*, Θρακική Επετηρίδα, Τόμος Δ', Κομοτηνή.

Λυδάκη, Α. (1998), *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη - Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*, Καστανιώτης, Αθήνα.

Λυδάκη, Α. (2000), *Μπαλαμέ και Ρομά - Οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*, Καστανιώτης, Αθήνα.

Μαγκριώτης, Γ. (1994), *Πομάκοι ή Ροδοπαίοι*, Πελασγός, Αθήνα.

Μαντόγλου, Σ. (1999), *Κοινωνιοψυχολογικές διαδικασίες μειονοτικής επιρροής των μειονοτήτων*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Μ.Π.Σ. "Κοινωνικός Αποκλεισμός και Μειονότητες", Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Μερακλής, Μ. (1996), *Κοινωνική Συγκρότηση - Ελληνική Λαογραφία*, Α' τόμος, Οδυσσέας, Αθήνα.

Μουμίν, Α. και Ομέρ, Χ. (1997), *α β Πομάτσκου*, Κομοτηνή.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1980), *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα.

Μυλωνάς, Π. (1990), *Οι Πομάκοι της Θράκης*, Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα.

Ναυρίδης, Κ. (1994), *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*, Παπαζήσης, Αθήνα.

Ξυροτύρης, Ν. (1975), *Αγριάνες και Πομάκοι*, Β' Συμπόσιο Λαογραφίας του Βορειοελλαδικού χώρου, Κομοτηνή.

Παναγιωτίδης, Ν. (1994), *Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση στη σχολική ηλικία*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.

Παπαστάμου, Σ. (1993), *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Οδυσσέας, Αθήνα.

Παπαστάμου, Σ. και Μαντόγλου, Α. (επιμ.) (1995), *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία - Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*, Οδυσσέας, Αθήνα.

Ριτβάν Κ. (1995), *Πομακοελληνικό Λεξικό*, έκδ. Δ' Σώμα Στρατού, Ξάνθη.

Σαρρής, Ν., *Οσμανική Πραγματικότητα Ι*, Αρσενίδης, Αθήνα.

Συνθήκη της Λωζάνης, Λέσχη των νέων Ελλήνων, Παπαζήση, Αθήνα.

Τοπαλίδου Σ. (1998), «Ενισχυτική διδασκαλία στα Πομακοχώρια», *Άρδην*, τ. 12.

Τρέσσου, Ε. - Στάθη, Π. (1997), «Μειονοτική Εκπαίδευση στη Θράκη: Τα αίτια της αποτυχίας», *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 63.

Τρέσσου, Ε. - Στάθη, Π. (1997), «Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Μια ειδική περίπτωση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης», *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 65.

Τρέσσου, Ε. (1997), Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης. Ποιές ομάδες κινδυνεύουν περισσότερο, στο *Συνέδριο: Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη*. Αθήνα, 2-4 Οκτωβρίου 1997, Αμφιθέατρο ΥΠΕΘ. Οργάνωση: Συμβούλιο της Ευρώπης και Εταιρεία πολιτικού προβληματισμού "Νίκος Πουλαντζάς".

Τρέσσου, Ε. (1998), Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση σε συνθήκες σχολικής διαφοροποίησης και σε συνθήκες σχολικής συνύπαρξης, στο *Πρακτικά συνεδρίου: Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα.

Τσαούσης, Δ. Γ. (1987), *Η κοινωνία του ανθρώπου*, Gutenberg, Αθήνα.

Τσουκαλάς, Κ. (1985), *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Θεμέλιο, Αθήνα.

Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης - Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήσης, Αθήνα.

Φραγκουδάκη, Α. (1987), *Γλώσσα & Ιδεολογία*, Οδυσσέας, Αθήνα.

Χαλαζιάς, Χ. (1998), «Ισλάμ και γυναίκα», *Άρδην*, τ. 12.

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

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978), *The jigsaw classroom*, Newbury Park, CA: Sage.

Bernstein, B. (1991), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος, επιμέλεια - μετάφραση* Ι. Σολομών, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Brown, R. (1995), *Prejudice: Its social psychology*, Oxford: Blackwell.

European Parliament - Directorate General for Research (1993), *The situation of Minorities in Europe*, Political Series W4, Brussels.

Hastrup, K. (1993), *A Passage to Anthropology. Between Experience and Theory*, London: Hastrup.

Hewstone, M. (1996), Contact and categorization: Social psychological interventions to change intergroup relations. In C.N. Macrae, C. Stangor and M. Hewstone (Eds), *Stereotypes and stereotyping*, New York: The Guilford Press.

Leyens, J-P., Yzerbyt, V. & Schadron, G. (1994), *Stereotypes and social cognition*, Sage Publications, London.

Mishler, E.G. (1996), *Συνέντευξη έρευνας, Μετάφραση* Ντ. Ρώντα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ragin, C. C. (1994), *Constructing Social Research*, Thousand Oaks, Ca.: Pine Forge Press.

Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (1995), *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*, London: Sage Publications.

Jorgensen, D.L. (1989), *Participant Observation, A Methodology for Human Studies*, Newbury Park, Ca.: Sage Publications.

Slavin, R.E. (1983), *Cooperative learning*, New York: Longman.

Stroebe, W. & Insko, C.A. (1989), Stereotype, prejudice and discrimination: Changing conceptions in theory and research. In D. Bar-Tal, C.F. Graumann, A.W. Kruglanski & W. Stroebe (Eds.), *Stereotypes and prejudice: Changing conceptions*, New York: Springer - Verlag.

Taylor, S.J. & Bodgan, R. (1998), *Introduction to Qualitative Research Methods*, New York: John Wiley and Sons.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990), *Basics of Qualitative Research, Grounded Theory Procedures and Techniques*, London: Sage Publications.

Wirth, L. (1976), The Minority, In: Dworkin, A. G., *Minorities Report*, New York.

Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, «Σχέδιο Έκθεσης για τον αγώνα ενάντια στον αναλφαβητισμό», sec (87) 247/2 20.2.1987, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Τ. 54, Σεπτ. - Οκτ. 1990, μετάφρ. Μ. Παπαδόπουλου.

Ουνέσκο, «Σεμινάριο Ειδικών για τον Λειτουργικό Αναλφαβητισμό στις Βιομηχανικές Χώρες, 1989», μετάφραση Μιχάλη Παπαδόπουλου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Τ. 54, Σεπτ. - Οκτ. 1990.

Το Ιερό Κοράνιο (1995), μτφ-σχόλια Πεντάκη Γ., Δημιουργία, Αθήνα.

ΠΑΝΤΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ



002000060956

