

Μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη: Τα αίτια της αποτυχίας

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΤΡΕΣΣΟΥ

Ιδιαιτερότητες της μειονοτικής εκπαίδευσης

α. Σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λωζάννης¹, η ελληνική πολιτεία είναι υποχρεωμένη να εξασφαλίζει ξεχωριστή εκπαίδευση για τα παιδιά των μουσουλμανικών μειονοτήτων² της Θράκης. Στο πλαίσιο της συνθήκης αυτής, στη Θράκη λειτουργούν με μικτό εκπαιδευτικό προσωπικό –ίσο αριθμό μουσουλμάνων και χριστιανών εκπαιδευτικών³– 232 δημοτικά μειονοτικά σχολεία στα οποία φοιτούν 9.000 περίπου μουσουλμάνοι/ες μαθητές και μαθήτριες. Οι μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί⁴ διδάσκουν τουρκικά και μαθηματικά, φυσική, χημεία, θρησκευτικά, τεχνικά, γυμναστική και μουσική, στην τουρκική γλώσσα. Οι χριστιανοί εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην ελληνική γλώσσα τα υπόλοιπα μαθήματα και ελληνικά. Η λειτουργία των δημοτικών σχολείων ρυθμίζεται από διάφορους νόμους, νομοθετικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις και προεδρικά διατάγματα και διέπεται πάντα από το πνεύμα αμοιβαιότητας που είναι κυρίαρχο τόσο στη Συνθήκη της Λωζάννης όσο και στο Ελληνοτουρκικό Πρωτόκολλο (20/12/1968)⁵.

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν διέπεται από τη Συνθήκη της Λωζάννης. Στη Θράκη ωστόσο λειτουργούν, με βάση συγκεκριμένα νομοθετικά διατάγματα, ως μειονοτικά σχολεία ένα γυμνάσιο και ένα λύκειο (Τζελάλ Μπαγιάρ)⁶ στην Κομοτηνή, ένα γυμνάσιο και ένα λύκειο στην Ξάνθη και δύο ιεροσπουδαστήρια⁷. Αυτό σημαίνει ότι ένα μέρος των μουσουλμάνων μαθητών και μαθητριών μπορούν να κάνουν χρήση της ειδικής μειονοτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η πλειοψηφία όμως του μαθητικού πληθυσμού συνεχίζει την εκπαίδευσή της στα γυμνάσια και τα λύκεια της γενικής εκπαίδευσης.

β. Ο μαθητικός πληθυσμός της μειονοτικής εκπαίδευσης προέρχεται αποκλειστικά και μόνον από τις μειονότητες. Η Συνθήκη της Λωζάννης είναι δεσμευτική μόνο για την πολιτεία, αφού αφορά στην υποχρέωση του κράτους να εξασφαλίσει ειδικό εκπαιδευτικό καθεστώς για τις μειονότητες, και όχι για τις ίδιες, αφού δεν υποχρεώνει τα μέλη τους να κάνουν χρήση της μειονοτικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά είναι πολύ λίγες οι περιπτώσεις παρακολούθησης της γενικής

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από μουσουλμάνους/ες μαθητές και μαθήτριες και είναι σαφής η προτίμησή τους για τη δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση. Λείπει, εξάλλου, παντελώς η περίπτωση μαθητές και μαθήτριες της ευρύτερης κοινότητας να παρακολουθούν μαθήματα στα μειονοτικά σχολεία της περιοχής. Ο μαθητικός δηλαδή πληθυσμός της Θράκης χωρίζεται σε δύο διακεκριμένες ομάδες, τους μουσουλμάνους και τους μη μουσουλμάνους μαθητές και μαθήτριες. Οι δύο αυτοί μαθητικοί πληθυσμοί, μέχρι την ηλικία των 12 ετών, οπότε και ολοκληρώνεται η φοίτηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν επικοινωνούν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αφού η εκπαίδευσή τους δεν επιτρέπει τη σχολική τους συμβίωση αλλά αντίθετα, επιβάλλει μάλλον τη σχολική τους διαφοροποίηση.

γ. Τα περισσότερα παιδιά της μειονότητας δεν έχουν καμία σχεδόν επαφή με την ελληνική γλώσσα πριν από τη φοίτησή τους στο σχολείο. Μαθητές και μαθήτριες σε μειονοτικά σχολεία της ορεινής Θράκης είναι πολύ πιθανόν να μην έχουν ακούσει ελληνικά πριν από την έναρξη της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο πληθυσμός πολλών χωριών της ορεινής περιοχής είναι εξ ολοκλήρου σχεδόν μειονοτικός. Η ανυπαρξία φυσικής επικοινωνίας με τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας συνεπάγεται έλλειψη γλωσσικής επικοινωνίας στη γλώσσα στην οποία εκφράζεται η ευρύτερη κοινότητα. Οι μουσουλμάνοι δηλαδή κάτοικοι αυτών των περιοχών ζουν στη δική τους κλειστή κοινότητα η οποία εκ των πραγμάτων, λόγω των ειδικών περιβαλλοντικών και κοινωνικοοικονομικών συνθηκών, αποκλείει την ελληνική γλώσσα από την καθημερινή της ζωή. Σε αυτές τις περιοχές τα παιδιά της μειονότητας, τουλάχιστον μέχρι να τελειώσουν το δημοτικό σχολείο, δεν έρχονται σε επαφή, δεν επικοινωνούν, δεν μοιράζονται δραστηριότητες και ενδιαφέροντα με συνομήλικούς τους της ευρύτερης κοινότητας ούτε εντός του σχολικού χώρου, λόγω της ιδιαιτερότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, ούτε εκτός του σχολικού χώρου λόγω της ιδιαιτερότητας της γεωγραφικής κατανομής του πληθυσμού. Τα παιδιά των μουσουλμανικών μειονοτήτων που ζουν σε ορεινές περιοχές δεν ακούν ελληνικά,

δεν μιλούν ελληνικά, δεν επικοινωνούν στα ελληνικά. Αυτή η ξένη για τα παιδιά γλώσσα γίνεται με την έναρξη της φοίτησής τους στο δημοτικό μειονοτικό σχολείο γλώσσα διδασκαλίας για ένα μέρος των μαθημάτων.

δ. Η γεωγραφική κατανομή της μειονότητας επηρεάζει τη δυνατότητα επικοινωνίας της μειονοτικής εκπαίδευσης με τα κοινωνικά και πολιτισμικά δρώμενα. Στις ορεινές και ημιορεινές περιοχές, η μειονοτική εκπαίδευση ως χώρος δουλειάς, λειτουργία, εκπαιδευτικό προσωπικό και μαθητικός πληθυσμός βιώνει ένα είδος απομόνωσης αντίστοιχο με τη γεωγραφική, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική απομόνωση που βιώνει ο μειονοτικός πληθυσμός των περισσότερων ορεινών περιοχών της Θράκης.

Προβλήματα

Παρατηρούνται τα εξής φαινόμενα σχετικά με την εκπαίδευση των μουσουλμάνων:

- τα παιδιά της μειονότητας με τη συμπλήρωση της φοίτησής τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό την τουρκική γλώσσα και σε ασύγκριτα χαμηλότερο επίπεδο την ελληνική
- υπάρχει σαφής διαρροή του μαθητικού πληθυσμού κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- μικρά ποσοστά μαθητών και μαθητριών της μειονότητας ολοκληρώνουν με επιτυχία όλο τον κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- σχεδόν κανένα από τα αγόρια και τα κορίτσια της μειονότητας δεν συνεχίζει την εκπαίδευσή του με πανεπιστημιακές σπουδές.
- μικρά ποσοστά ενηλίκων κατέχουν διοικητικές θέσεις και συμμετέχουν στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι του τόπου.

Τα παραπάνω φαινόμενα αποτελούν ενδείξεις για τη μερική τουλάχιστον αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος στην περίπτωση των μουσουλμάνων. Η μειονοτική εκπαίδευση εξασφαλίζει σε μαθητές και μαθήτριες τη δυνατότητα να εκφράζουν τα δικά τους πολιτισμικά χαρακτηριστικά, δεν καταφέρνει όμως να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για ισότητα σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Αγόρια και κορίτσια της μειονότητας που δεν έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ή τον έχουν ολοκληρώσει με χαμηλό μόνον επίπεδο ελληνομάθειας, δεν έχουν καμία δυνατότητα ή έχουν πολύ μικρές πιθανότητες αντίστοιχα να εισαχθούν, με τη διαδικασία των γενικών εισαγωγικών εξετάσεων, σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η εκπαιδευτική αυτή υστέρηση των παιδιών της μειονότητας απέναντι στα παιδιά της ευρύτερης κοινότητας εκδηλώνεται αργότερα ως υστέρηση των μελών της μειονότητας σε δυνατότητες και ευκαιρίες συμμετοχής στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή του τόπου και ως αδυναμία ενσωμάτωσής τους στην ευρύτερη κοινότητα.

Αιτίες των προβλημάτων

Είναι ιδιαίτερα δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς της μειονοτικής εκπαίδευσης να συνδυάσουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα χαρακτηριστικά που οδηγούν στην ενότητα και την ενσωμάτωση με χαρακτηριστικά που οδηγούν στη διαφοροποίηση και την ιδιαιτερότητα, ώστε τελικά να επιτύχουν το βαθμό ενσωμάτωσης που είναι απαραίτητος, προκειμένου να διατηρηθεί η κοινωνική συνεκτικότητα και ταυτόχρονα να αποκλείσουν την πολιτισμική καταπίεση και την αφομοίωση της μειονότητας.

Στην περίπτωση της μειονότητας της Θράκης, το εκπαιδευτικό σύστημα ως δομή και οργάνωση εξασφαλίζει και προάγει την ελεύθερη πολιτισμική και γλωσσική έκφραση της μειονότητας. Ως λειτουργία και περιεχόμενο αποτυγχάνει να εφοδιάσει τους χρήστες του με τις γνώσεις και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για την ενσωμάτωσή τους στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό και τη διεκδίκηση δημόσιων και κοινωνικών αγαθών.

Κύρια αιτία για την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος σε έναν από τους βασικούς στόχους του είναι η ανεπαρκής εκπαιδευτική πολιτική σε ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση γλωσσικών, κοινωνικών, πολιτισμικών μειονοτήτων.

Η έλλειψη συνεπούς πολιτικής και σοβαρού σχεδιασμού απεικονίζεται στη μειονοτική εκπαίδευση με τα εξής χαρακτηριστικά:

- α. Έλλειψη επικοινωνίας των δύο, απολύτως διακεκριμένων μεταξύ τους, μερών της εκπαίδευσης που απευθύνεται στη μειονότητα, δηλαδή των μαθημάτων που διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα από μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς και των μαθημάτων που διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα από χριστιανούς εκπαιδευτικούς.
- Οι μουσουλμάνοι και οι χριστιανοί εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο ίδιο σχολείο της μειονοτικής εκπαίδευσης μοιράζονται χώρο, χρόνο και περιεχόμενο διδασκαλίας και απευθύνονται στον ίδιο μαθητικό πληθυσμό. Δεν σχεδιάζουν όμως από κοινού εκπαιδευτικές δραστηριότητες και δεν συνεργάζονται σε καμία περιοχή του αναλυτικού προγράμματος. 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. Τα τείχη μεταξύ των δύο πληθυσμών και των γλωσσών, στις οποίες εκφράζονται, σηκώνονται πολύ νωρίς μέσα στο σχολείο. Το γεγονός ότι πρώτον, η εκπαίδευση των μουσουλμάνων και χριστιανών εκπαιδευτικών γίνεται σε διαφορετικά ιδρύματα, με διαφορετικά προγράμματα σπουδών και με τρόπο που οι μεν αγνοούν την ύπαρξη των δε πριν από τη συνύπαρξή τους στο χώρο του σχολείου, και δεύτερον, στα μειονοτικά σχολεία υπάρχουν δύο ανεξάρτητα προ-

γράμματα διδασκαλίας χωρίς κάποιες κοινές γνωστικές περιοχές που να επιτρέπουν τη συνεργασία μεταξύ μουσουλμάνων και χριστιανών εκπαιδευτικών, συντελεί στη διεύρυνση της απόστασης που ήδη χωρίζει – λόγω σπουδών, γεωγραφικής κατανομής και πολιτιστικών χαρακτηριστικών των δύο πληθυσμών – τους μουσουλμάνους και τους χριστιανούς εκπαιδευτικούς, και λειτουργεί σε βάρος των μουσουλμάνων μαθητών και μαθητριών και μακροπρόθεσμα σε βάρος της ενσωμάτωσης της μειονότητας στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό.

β. Ανεπαρκής σχεδιασμός του περιεχομένου, των μεθόδων και των μέσων διδασκαλίας για το τμήμα της εκπαίδευσης που γίνεται στην ελληνική γλώσσα⁸.

Τα πολιτισμικά περιβάλλοντα στα οποία μεγαλώνουν τα

- ζουν και μεγαλώνουν σε οικογενειακά αλλά και κοινωνικά, πολύ συχνά, περιβάλλοντα στα οποία δεν έχουν ακούσματα ελληνικής γλώσσας,

- δεν παρακολουθούν προσχολική εκπαίδευση όπου θα είχαν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με την κατανόηση και τη χρήση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και να αναπτύξουν τις απαραίτητες ικανότητες για την ομαλή ένταξή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση,

- έχουν την πρώτη σχεδόν επαφή τους με την ελληνική γλώσσα στο μειονοτικό δημοτικό σχολείο όπου διδάσκονται κάποια μόνο μαθήματα στα ελληνικά.

Αυτή η πραγματικότητα δεν φαίνεται να επηρεάζει το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη Θράκη. Αντίθετα



παιδιά των μουσουλμάνων είναι διαφορετικά από αυτά των παιδιών της ευρύτερης κοινότητας. Αγόρια και κορίτσια της μειονότητας αρχίζουν τη φοίτησή τους στο σχολείο με διαφορετικές εμπειρίες, διαφορετικά πρότυπα συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης, διαφορετικές ίσως προσδοκίες για την εκπαίδευση από ό,τι ισχύει για τα παιδιά της ευρύτερης κοινότητας⁹. Οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης τόσο στην οικογένεια όσο και στον άμεσο πολιτιστικό και κοινωνικό περίγυρο, διαφέρουν τόσο μεταξύ των διαφορετικών ομάδων της μειονότητας όσο και μεταξύ της ευρύτερης κοινότητας και κάθε μειονοτικής ομάδας χωριστά. Έτσι ανάλογα με το οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον, στο οποίο διαπαιδαγωγούνται και μεγαλώνουν, τα παιδιά διαμορφώνουν τη «γνωστική βιογραφία» τους (Lynch, 1986) που με τη σειρά της επηρεάζει τον τρόπο που το παιδί επεξεργάζεται τις πληροφορίες και μαθαίνει.

Επιπλέον, τα παιδιά των μουσουλμάνων μεγαλώνουν σε γλωσσικά περιβάλλοντα που διαφέρουν από αυτό της ευρύτερης κοινότητας. Οι μουσουλμάνοι της Θράκης στο σπίτι, σε όλες σχεδόν τις εκδηλώσεις της καθημερινής ζωής χρησιμοποιούν γλώσσα άλλη από την ελληνική. Έτσι τα παιδιά τους:

δημιουργείται η εντύπωση ότι η εκπαίδευση στηρίζεται στο λανθασμένο αυτονόητο ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές αρχίζουν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο γνωρίζοντας ελληνικά στον ίδιο βαθμό με τους χριστιανούς συνομηλικούς τους¹⁰ και έχοντας τις ίδιες «πολιτισμικές βιογραφίες»¹¹ με αυτές των παιδιών της ευρύτερης κοινότητας. Έτσι μόνον εξηγείται το γεγονός ότι πρώτον, το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα και οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας δεν διαφέρουν από αυτά της γενικής εκπαίδευσης και δεύτερον, ότι οι χριστιανοί εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη μειονοτική εκπαίδευση δεν έχουν ιδιαίτερη κατάρτιση σχετική με θέματα γλωσσικών μειονοτήτων, διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η λειτουργία της μειονοτικής εκπαίδευσης, με βάση αυτού του είδους τα αυτονόητα, συντελεί στη διαμόρφωση του εξής φαινομένου: οι μουσουλμάνοι/ες μαθητές και μαθήτριες με τη συμπλήρωση της φοίτησής τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν πρώτον ενισχύσει τα χαρακτηριστικά της πολιτισμικής τους ταυτότητας χωρίς ταυτόχρονα να έχουν εξοικειωθεί με κάποια από τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ευρύτερης κοινότητας και δεύτερον έχουν κατακτήσει σε

ικανοποιητικό βαθμό την τουρκική γλώσσα και σε ασύγκριτα χαμηλότερο επίπεδο την ελληνική.

Προέκταση του φαινομένου της εξαιρετικά περιορισμένης ελληνομάθειας των παιδιών που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο είναι η μεγάλη διαρροή του μαθητικού πληθυσμού κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα μικρά ποσοστά μαθητών και μαθητριών της μειονότητας που ολοκληρώνουν με επιτυχία όλο τον κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο ασημένιος αριθμός φοιτητών και φοιτητριών ΑΕΙ και ΤΕΙ που προέρχονται από τη μειονότητα.

γ. Ελληνική εκπαίδευση, ενημέρωση και στήριξη των χριστιανών εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα μειονοτικά σχολεία. Οι χριστιανοί εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη μειονοτική εκπαίδευση δεν έχουν καμιά ιδιαίτερη κατάρτιση σχετική με θέματα γλωσσικών μειονοτήτων. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων του περιβάλλοντος και του έργου που καλούνται να προσφέρουν, η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων και η ανυπαρξία επιστημονικής αλλά και άλλης στήριξης, συντελούν στη δημιουργία ενός κλίματος εγκατάλειψης και αδιαφορίας. Σε περιοχές και σε θέσεις που η φύση τους απαιτεί προσωπικό με αυξημένα προσόντα, με εξειδικευμένες γνώσεις και με δηλωμένη την επιθυμία να εργαστεί σ' αυτό τον ευαίσθητο αλλά εξαιρετικά ενδιαφέροντα χώρο, εργάζονται συνήθως άνθρωποι χωρίς ιδιαίτερη εκπαιδευτική πείρα. Παρατηρείται λοιπόν το φαινόμενο αποδυνάμωσης της περιοχής της μειονοτικής εκπαίδευσης που αφορά στη διδασκαλία της γλώσσας – και στη διδασκαλία στη γλώσσα – της ευρύτερης κοινότητας που είναι και η επίσημη γλώσσα του κράτους.

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. Οι σαφείς ενδείξεις που υπάρχουν ότι η μειονοτική εκπαίδευση αποτυγχάνει στο στόχο της για κοινωνική συνεκτικότητα δεν φαίνεται να επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική στο χώρο αυτό¹². 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 στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και ως ενήλικες συνεχίζουν να μη συμμετέχουν ενεργά σε επίπεδο λήψης αποφάσεων στην πολιτική, οικονομική και κοινωνική ζωή του τόπου.

Η προσπάθεια της πολιτείας να είναι συνεπής στις υποχρεώσεις της που απορρέουν από τη Συνθήκη της Λωζάνης και τις άλλες διμερείς συμφωνίες, είναι δυσανάλογα μεγάλη αν συγκριθεί με την προσπάθειά της να εξασφαλίσει στις μουσουλμανικές μειονότητες ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Τελικά η πολιτεία, με την πολιτική που ασκεί στη μειονοτική εκπαίδευση, μπορεί να ισχυρίζεται ότι σέβεται τις διεθνείς συνθήκες, δεν παραβιάζει τις διμερείς συμφωνίες, δεν περιορίζει

την ελευθερία πολιτισμικής και γλωσσικής έκφρασης των μελών της μειονότητας. Ταυτόχρονα αποδίδει τη γκετοποιήση και τον αποκλεισμό της μειονότητας από κοινωνικά και δημόσια αγαθά στις ενέργειες της ίδιας της μειονότητας.

Συμπεράσματα

Η μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη δοκιμάζεται από εγγενή προβλήματα, από φόβους, επιφυλάξεις και καχυποψία.

Αλλαγή των συνθηκών μπορεί να υπάρξει μόνον εφόσον η πολιτεία:

– πείσει με τις ενέργειές της τα μέλη της μειονότητας ότι δεν υπάρχει κίνδυνος αφομοίωσής τους από την κυρίαρχη ομάδα και απώλειας της πολιτισμικής τους ταυτότητας.

– βοηθήσει με τη στάση της τη μειονότητα να αισθανθεί την ανάγκη να μοιραστεί με την ευρύτερη κοινότητα μερικές κοινές αξίες και να αγωνιστεί από κοινού με τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας για την επίλυση των προβλημάτων της κοινής τους καθημερινότητας.

Η κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα της περιοχής και η διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει, λόγω διεθνών δεσμεύσεων, την εκπαίδευση στη Θράκη, αφενός δημιουργούν τις προϋποθέσεις για μια διαφορετική προσέγγιση και αφετέρου απαιτούν ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Η μειονοτική εκπαίδευση έχει ανάγκη από ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ μουσουλμάνων και χριστιανών εκπαιδευτικών και από κοινά προγράμματα. Υπάρχουν πολιτισμικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν αλλά υπάρχουν και στοιχεία που συνδέουν τις δύο ομάδες. Ο σεβασμός στη διαφορά δεν αποκλείει την ενίσχυση των κοινών χαρακτηριστικών. Η επίτευξη αυτού του στόχου προϋποθέτει μια εκπαίδευση που παίρνει υπόψη της τις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των χρηστών της και συνδυάζει την καλλιέργεια στοιχείων που οδηγούν στη διαφοροποίηση με στοιχεία που προωθούν την ενσωμάτωση. Παιδαγωγική θεωρία και εκπαιδευτική εμπειρία παρέχουν την εγγύηση για μια επιτυχημένη παρέμβαση.

Αναφορές

Ζεγκίνης, Ε. (1994). *Οι Μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*. Θεσσαλονίκη, Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου.
 Lynch, J. (1986). *Multicultural Education: Principles and Practice*, London, Boston and Henley, Routledge and Kegan Paul.
 Συνθήκη της Λωζάνης, (1923). *Πράξεις υπογραφείσας εν Λωζάννη τη 30 Ιανουαρίου και τη 24 Ιουλίου 1923*. Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Τα άρθρα 40 και 41 της Συνθήκης αναφέρονται στην εκπαίδευση «Τούρκων υπηκόων» στην Τουρκία που ανήκουν «εις μη μουσουλμανικές μειονότητες» και έχουν ως εξής:

Άρθρο 40. Οι Τούρκοι υπήκοοι, οι ανήκοντες εις μη μουσουλμανικές μειονότητες, θα απολαύσονται νομικώς και πραγματικώς της αυτής προστασίας και των αυτών εγγυήσεων των απολαύσονται και οι λοιποί Τούρκοι υπήκοοι. Θα έχωσιν ιδίως ίσον δικαίωμα να συνιστώσι, διευθύνωσι και εποπτεύωσιν, ιδίαις δαπάναις, παντός είδους φιλανθρωπικά, θρη-

σκευτικά ή κοινωφελή ιδρύματα, σχολεία και λοιπά εκπαιδευτήρια, μετά του δικαϊώματος να ποιώνται ελευθέρως εν αυτοίς χρήσιν της γλώσσας των και να τελώσιν ελευθέρως τα της θρησκείας των.

Άρθρο 41. Εν ταις πόλεσι και περιφερείαις, ένθα διαμένει σημαντική αναλογία υπηκόων μη μουσουλμάνων, η Τουρκική κυβέρνηση θα παρέχη, ως προς την δημοσίαν εκπαίδευσιν, τα προσήκουσας ευκολίας πρώτος εξασφάλισιν της εν τοις δημοτικοίς σχολείοις παροχής, εν τη ιδία αυτών γλώσση, της διδασκαλίας εις τα τέκνα των εν λόγω Τούρκων υπηκόων. Η διάταξις αυτή δεν κωλύει την Τουρκικήν Κυβέρνησιν να καταστήση υποχρεωτικήν την διδασκαλίαν της τουρκικής γλώσσας εν τοις ειρημόνεις σχολείοις. (...)

Η κατάσταση στην Ελλάδα ρυθμίζεται, κατ' αναλογίαν προς τα προηγούμενα, με το άρθρο 45: «Τα αναγνωρισθέντα διά του παρόντος Τιμήματος δικαιώματα εις τας εν Τουρκία μη μουσουλμανικές μειονότητες, αναγνωρίζονται επίσης υπό της Ελλάδος εις τας εν τω εδάφει αυτής ευρισκομένας μουσουλμανικές μειονότητας».

2. Στη συνέχεια χρησιμοποιείται και ο όρος «Μειονότητα» ως ταυτόσημο με τον όρο «μουσουλμανικές μειονότητες».

3. Στο κείμενο χρησιμοποιούνται οι όροι «μουσουλμάνοι» και «χριστιανοί» που η επίσημη πολιτεία χρησιμοποιεί όταν αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη μειονοτική εκπαίδευση. Η χρήση ωστόσο του όρου «χριστιανοί» για τους μη μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς έχει χαρακτήρα συχνά λανθασμένης γενίκευσης, καθώς σε αυτή την κατηγορία μπορεί να εντάσσονται εκπαιδευτικοί που είναι μη μουσουλμάνοι αλλά και, ταυτοχρόνως, μη χριστιανοί.

4. Οι υπηρετούντες στη μειονοτική εκπαίδευση μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί είναι τεσσάρων κατηγοριών: α) απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ), β) απόφοιτοι Τουρκικών διδασκαλείων, γ) εκπαιδευτικοί με μειωμένα προσόντα, απόφοιτοι δημοτικού σχολείου, ιεροσπουδαστηρίου ή γυμνασίου, δ) μετακλητοί Τούρκοι εκπαιδευτικοί, όσοι ακριβώς και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα ελληνικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης.

5. Η μικτή ελληνοτουρκική επιτροπή συστήνει στα δύο μέρη να συνεχίζουν να εφαρμόζουν και στο μέλλον το υφιστάμενο καθεστώς όσον αφορά τη χρήση της μειονοτικής και της επισήμου γλώσσας στα μειονοτικά σχολεία. Ειδικότερα, προτείνει να συνεχίζουν να διδάσκονται στην επίσημη γλώσσα του κράτους τα μαθήματα που έως τότε διδάσκονταν στη γλώσσα αυτή, η διδασκαλία όλων των άλλων μαθημάτων χωρίς εξαίρεση να γίνεται στη μειονοτική γλώσσα, να επιτρέπεται η χρήση της μειονοτικής γλώσσας τόσο από τους διδάσκοντες όσο και από τους μαθητές και μαθήτριες και σε άλλες περιπτώσεις όπως στα διαλείμματα, τις σχολικές δραστηριότητες, τα συμβούλια διδασκόντων. Τέλος ορίζει τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούνται σχετικά με την αποστολή, τον έλεγχο και τη διανομή του εποπτικού υλικού του απαραίτητου για τη διδασκαλία των μαθημάτων που διδάσκονται στη μειονοτική γλώσσα. Μέχρι την υπογραφή του Προτοκόλλου δεν είχε αποφασισθεί ούτε είχε γίνει ποτέ επίσημη αναφορά στο είδος των μαθημάτων που θα διδάσκονταν στην ελληνική και τη μειονοτική γλώσσα. Η πρώτη γραπτή αναφορά στα μαθήματα που θα διδάσκονται στην ελληνική και στην τουρκική (και όχι μειονοτική) γλώσσα γίνεται στις 18/1/1969 σε έγγραφο του ΥΠΕΞ προς την Γενική Επιθεώρηση Ξένων και Μειονοτικών σχολείων. Με το σχετικό έγγραφο αναγνωρίζεται ότι στην ελληνική γλώσσα θα διδάσκονται τα, έως εκείνη τη στιγμή διδασκόμενα, μαθήματα Ιστορία, Γεωγραφία, Πατριδογνωσία και Ελληνική γλώσσα ενώ όλα τα άλλα μαθήματα θα διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα.

6. Το Τζελάλ Μπαγιράρ ιδρύεται με το Ν.Δ. 2203/15-8-1952. Στο Διάταγμα ορίζεται ότι στο εξεταζέιο αυτό γυμνάσιο, η πρώτη τάξη του οποίου θα άρχιζε τη λειτουργία της το έτος 1953-54, θα φοιτούν μουσουλμάνοι μαθητές. Το Διάταγμα ορίζει επίσης τα σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου καθώς και τα μαθήματα που θα διδάσκονται στην ελληνική και

στην τουρκική γλώσσα αντίστοιχα. Το ανωτέρω διάταγμα τροποποιείται και συμπληρώνεται με το Ν.Δ. 2567/31-8-1953. Με υπουργική απόφαση (8/9/1953), ορίζεται ότι στην ελληνική γλώσσα θα διδάσκονται τα μαθήματα Ελληνικά, Ιστορία, Γεωγραφία και η Αγωγή του Πολίτου και όλα τα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος θα διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα.

Το γυμνάσιο της Ξάνθης ιδρύεται το 1965 με υπουργική απόφαση (28767/1965) στην οποία ορίζονται και τα σχετικά με τη λειτουργία του γυμνασίου.

7. Με καθαρά μουσουλμανικό πληθυσμό λειτουργούν επίσης στις ορεινές περιοχές (Οργάνη στο νομό Ροδόπης και Σμύνη, Γλαύκη, Εχίνος, Θερμά στο νομό Ξάνθης) της Θράκης 5 γυμνάσια τα οποία υπάρχουν στη γενική εκπαίδευση. Οι μουσουλμάνοι μαθητές που φοιτούν σ' αυτά διδάσκονται το μάθημα των θρησκευτικών στην τουρκική γλώσσα, το Κοράνιο στην αραβική γλώσσα και όλα τα άλλα μαθήματα στην ελληνική γλώσσα.

8. Στο σχεδιασμό του περιεχομένου και την παρακολούθηση των μεθόδων και των μέσων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται για το μέρος του προγράμματος που γίνεται στην τουρκική γλώσσα μόνον τυπικά μπορεί να παρέμβει η πολιτεία στα όρια πάντα του πλαισίου που καθορίζεται από τη Συνθήκη της Λωζάνης και τις άλλες διμερείς συμφωνίες μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας.

9. Σε καμιά περίπτωση φυσικά δεν μπορεί κανείς να γενικεύσει ισχυρίζομενος ότι όλα τα μέλη μιας μειονότητας έχουν τα ίδια πρότυπα συμπεριφοράς, πόσο μάλλον όταν, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας, η μειονότητα δεν είναι ομοιογενής αλλά αποτελείται από τρεις διαφορετικές ως προς την καταγωγή ομάδες.

10. Τα φαινόμενα ωστόσο δεν αποδίδουν πάντοτε με ακρίβεια το σχεδιασμό στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης. Στο αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων των μειονοτικών δημοτικών σχολείων του 1979, για παράδειγμα, εντοπίζονται οι ανάγκες των μουσουλμάνων μαθητών και προτείνονται διαδικασίες για την αντιμετώπισή τους.

Ίσως λοιπόν τα φαινόμενα που παρατηρούνται να είναι αποτέλεσμα κακής εφαρμογής, ή αδυναμίας εφαρμογής –λόγω ανεπαρκούς κατάρτισης και παιδαγωγικής στήριξης των εκπαιδευτικών– του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης.

11. Σύμφωνα με τον Lynch, στις πλουραλιστικές κοινωνίες, τα παιδιά αρχίζουν τη σχολική τους ζωή με διαφορετικές μεταξύ τους πολιτισμικές βιογραφίες που επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν. Ο τρόπος που τα παιδιά αντιλαμβάνονται και οκέφτονται ποι- κίλλει ανάλογα με τις διαδικασίες διαπαιδαγωγώσης και κοινωνικοποίησης στις οποίες έχουν ανατραφεί πριν από την έναρξη της σχολικής τους φοίτησης. Φτάνοντας στο κατώφλι του σχολείου έχουν ήδη αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό στάσεις ως προς τους ρόλους των φύλων, τα βιβλία, τη μάθηση, τις ανταμοιβές, έχουν εγκαταστήσει ένα σύστημα αρχών και αξιών και έχουν διαμορφώσει ένα γνωστικό στυλ για να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που προσλαμβάνονται.

12. Τα μέτρα, που πήρε πρόσφατα το Υπουργείο Παιδείας, με τα οποία ρυθμίζεται η εισαγωγή μουσουλμάνων αποφοίτων λυκείων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η κατάταξη πτυχιούχων της ΕΠΑΘ σε ΑΕΙ και ΤΕΙ, είναι ασφαλώς θετικά. Είναι επιτακτική όμως η ανάγκη, παράλληλα με τις ειδικές αυτές ρυθμίσεις, να σχεδιασθεί η πολιτική και να ληφθούν μέτρα που θα βελτιώσουν το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης και θα εξασφαλίσουν σε μουσουλμάνους μαθητές και μουσουλμάνες μαθήτριες τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να συμμετέχουν ισότιμα με τους μη μουσουλμάνους συνομηλίκους τους στις γενικές εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ και ΤΕΙ.