

Η σχολική εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης

Από την εμπειρία των εκπαιδευτικών

ΟΜΙΛΟΣ ΦΙΛΩΝ ΝΙΚΟΥ ΡΑΠΤΗ*

ΤΟ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟ ως κοινωνικό πρόβλημα με εθνικές διαστάσεις περιλαμβάνει μία ιδιαίτερα σημαντική συνιστώσα, η οποία μέχρι τώρα δεν έχει αναδειχθεί στο βαθμό που θα έπρεπε: την παρεχόμενη εκπαίδευση στα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Η Θράκη παρουσιάζει το χαμηλότερο ποσοστό αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το μεγαλύτερο ποσοστό αναλφαβητισμού σ' όλη τη χώρα και μάλιστα, με μεγάλη απόκλιση από τις άλλες γεωγραφικές περιφέρειες και από τον εθνικό μέσο όρο. Η απόκλιση αυτή οφείλεται στην εξαιρετικά χαμηλή συμμετοχή της μειονότητας της Θράκης στην απόλαυση των μορφωτικών αγαθών και στη σημαντικά χαμηλή πρόσβαση των παιδιών της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ, ειδικά για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, μπορούμε να πούμε ότι η πρόσβαση είναι ελάχιστη έως μηδενική. Βρισκόμαστε λοιπόν μπροστά σε μια χαρακτηριστική περίπτωση εκπαιδευτικής και μορφωτικής ανισότητας.

Η εκπαίδευση αποτελεί μία από τις λίγες κρατικές λειτουργίες με την οποία έρχεται σε καθημερινή επαφή το μέλος της μειονότητας της Θράκης, έστω και έμμεσα, μέσω των παιδιών του. Για το λόγο αυτό, αλλά και λόγω της ιδεολογικής λειτουργίας που επιτελεί, έχει μέχρι τώρα αποτελέσει προνομιακό πεδίο αντιπαράθεσεων μεταξύ της μειονότητας και της ελληνικής πολιτείας. Παρ' όλα αυτά μέχρι τώρα οι ελληνικές κυβερνήσεις δεν έχουν ασχοληθεί με την ουσία της μειονοτικής εκπαίδευσης και δείχνουν να ενδιαφέρονται απλά και μόνο για το διοικητικό έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (τρόπο λειτουργίας των σχολείων, πρόσληψη εκπαι-

δευτικού προσωπικού, κ.λπ.), χωρίς να έχουν προσδιορίσει τους ιδιαίτερους στόχους, την ουσία, το περιεχόμενό της, τον ειδικό χαρακτήρα και τις ιδιομορφίες της, με μία στείρα «εμμονή» στη λεγόμενη «εθνική» οπτική, ενώ παραβλέπουν τις ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες του χώρου της μειονότητας. Τα άρθρα 41 και 45 της συνθήκης της Λωζάννης, τα δύο μορφωτικά πρωτόκολλα Ελλάδας - Τουρκίας του 1951 και 1968 και δύο νόμοι του 1977 διαγράφουν τα γενικά μόνον πλαίσια μέσα στα οποία κινείται η εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στη μειονότητα, η οποία προσδιορίζεται στην πράξη από μία σειρά υπουργικών αποφάσεων.

Ποια είναι όμως η σημερινή πραγματικότητα στην εκπαίδευση της μειονότητας της Δυτικής Θράκης; Από την άποψη λειτουργίας σχολείων υπάρχουν 244 δημοτικά, 10 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δημόσια και ιδιωτικά), δύο Ιεροσπουδαστήρια, όπου μορφώνονται οι μελλοντικοί Μουσουλμάνοι ιερείς, και η Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία στη Θεσσαλονίκη, απ' όπου αποφοιτούν μειονοτικοί δάσκαλοι. Μία μερίδα μειονοτικών μαθητών στα χωριά του κάμπου και των πόλεων φοιτούν στα μεικτά σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης του Ελληνικού Δημοσίου, όπου όμως δύσκολα μπορούν να συμβαδίσουν με τους ελληνόφωνους συμμαθητές τους.

Όλα τα μειονοτικά σχολεία ελέγχονται διοικητικά από ένα, για ολόκληρη τη Θράκη, συντονιστή της μειονοτικής εκπαίδευσης, του οποίου το γραφείο υπάρχει όχι στο Υπουργείο Παιδείας αλλά Εξωτερικών. Ένα τέτοιο σύστημα δεν μπορεί παρά να περιορίζεται στο διοικητικό έλεγχο και να μην ασχολείται με την ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αδυνατώντας να δώσει λύση σε οποιοδήποτε πρόβλημα της μειονοτικής εκπαίδευσης, η οποία, κατ' αυτό τον τρόπο, συνεχώς υποβαθμίζεται.

Ας δούμε όμως τα πράγματα πιο αναλυτικά. Να σημειώσουμε ότι το σύνολο των παρατηρήσεών μας αναφέρεται κυρίως στην περιοχή της ορεινής ζώνης του νομού Ξάνθης, που κατοικείται από Πομάκους, απ' όπου προέρχεται και η εμπειρία μας ως εκπαιδευτικών. Άρα αναφερόμαστε σε χωριά (και σχολεία αντίστοιχα) αμυγή μουσουλμανικά της ορεινής ζώνης. Σε σχέση τώρα με την ουσία της παρεχόμενης στη μειονότητα

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε σε μία πρόταση τα «επιτεύγματα» ενός μειονοτικού σχολείου – ιδίως στην ορεινή ζώνη – ως εξής: «Οι καλύτεροι μαθητές (οι οποίοι είναι ελάχιστοι) μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν ελληνικά, δεν κατανοούν όμως αυτό που διαβάζουν, δεν μαθαίνουν να εκφράζονται και να συντάσσουν».

Οι όψεις του «παρεχόμενου αναλφαβητισμού»

Πολλές από τις αιτίες αυτού του «παρεχόμενου αναλφαβητισμού» διακρίνονται εύκολα, ακόμη κι από μία σύντομη περιγραφή, που θα επιχειρήσουμε παρακάτω:

Ανυπαρξία προσχολικής αγωγής: Η ανυπαρξία βρεφονηπια-



κών σταθμών και προσχολικής αγωγής δημιουργεί τεράστια προβλήματα στη σχολική πράξη στο μειονοτικό δημοτικό σχολείο. Η ανάπτυξη ενός προγράμματος προσχολικής αγωγής, όπως προηγούμενες προσπάθειες απέδειξαν, προσκρούει κυρίως στη δυσπιστία των κατοίκων και θα πρέπει να αντιμετωπιστεί από την ελληνική πολιτεία με κινήσεις προσεγμένες και καλά προγραμματισμένες.

Κτιριακή υποδομή: Εκτός από τα άλλα προβλήματα κτιριακής υποδομής, που είναι εντονότατα (παλαιότητα των κτιρίων, έλλειψη βοηθητικών χώρων και αυλών, χώροι μικροί και μη λειτουργικοί, έλλειψη εποπτικού υλικού, συνωστισμός πολλών παιδιών σε μικρές τάξεις), στην περιοχή της μειονότητας υπάρχουν πολλά μικρά δημοτικά σχολεία (διθέσια και τετραθέσια) με δυο και τρεις συνδιδασκόμενες τάξεις, πράγμα που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναλυτικό πρόγραμμα - Βιβλία: Δεν έχει εκπονηθεί ιδιαίτερο αναλυτικό πρόγραμμα με ξεχωριστούς και επιμέρους στόχους για τα μειονοτικά σχολεία, που θα εμβαθύνει στα

προβλήματα και τις ιδιαιτερότητές τους. Στα δημοτικά, το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι μοιρασμένο σε δύο ισόχρονα μέρη: ελληνόφωνο και τουρκόφωνο. Το ελληνόφωνο πρόγραμμα περιλαμβάνει τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας, Ιστορίας, Γεωγραφίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μελέτης Περιβάλλοντος. Το τουρκόφωνο πρόγραμμα περιλαμβάνει τη διδασκαλία της Τουρκικής γλώσσας, των Μαθηματικών, της Φυσικής, των Θρησκευτικών, της Αισθητικής και Φυσικής Αγωγής. Στο γυμνάσιο, όπου η διάσπαση αυτή παύει να ισχύει, ο ελληνόφωνος καθηγητής έχει να αντιμετωπίσει μαθητές οι οποίοι στην πλειονότητά τους δεν κατανοούν τα ελληνικά, αγνοούν την ορολογία βασικών μαθημάτων που στο δημοτικό διδάχτηκαν στα τουρκικά (Μαθηματι-



κών, Φυσικής) και παρουσιάζουν τεράστιες ελλείψεις σε βασικές γνώσεις. Είναι σαφές ότι κάτω από αυτές τις συνθήκες το αναλυτικό πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι δυνατόν να ακολουθηθεί.

Επομένως, η διάσπαση αυτή του προγράμματος δημιουργεί τεράστια προβλήματα, ιδιαίτερα στους μικρούς πομάκους μαθητές και καθιστά σχεδόν αδύνατη την πρόσβασή τους στη γνώση, εφόσον μητρική τους γλώσσα δεν είναι ούτε η ελληνική ούτε η τουρκική αλλά η πομάκικη, η οποία βέβαια παντελώς αγνοείται. Καθώς δυσχεραίνει τη συνέχιση της φοίτησης στη δευτεροβάθμια (και ακόμη περισσότερο στην τριτοβάθμια) εκπαίδευση, εμποδίζει την ένταξή τους στην ελληνική τοπική κοινωνία και τη δραστηριοποίησή τους μέσα σ' αυτήν και συμβάλλει στη γκετοποίηση της μουσουλμανικής νεολαίας της Θράκης.

Όσο για τα βιβλία, είναι τα ίδια που διδάσκονται σε όλα τα ελληνικά σχολεία. Βιβλία δύσκολα για παιδιά που δεν έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική, και που δεν μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο μάθησης. Ακατάλληλα, γιατί δεν λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες (πολιτισμικές, θρησκευτικές, ψυχολογικές, εθιμικές) της μουσουλμανικής κοι-

* Η μελέτη αυτή είναι αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας και κατάθεση της εμπειρίας μιας ομάδας εκπαιδευτικών-μελών του «Ομίλου Φίλων Νίκου Ράπτη», που έχουν εργαστεί σε μειονοτικά σχολεία του νομού Ξάνθης, της ορεινής περιοχής. Συντάχθηκε το 1995 από τον Θεολόγο Ταμπάκη, δάσκαλο, και την Ιουλία Πλατή, καθηγήτρια φιλόλογο, ενώ η πραγματικότητα που περιγράφει δεν έχει από τότε αλλάξει ουσιαστικά. Μια πρώτη μορφή της παρουσιάστηκε στο συνέδριο της Πανελληνίας Ιστορικής και Φιλοσοφικής Εταιρείας (ΠΑΝ.Ι.Φ.Ε.), που έγινε στο Ζάππειο, στις 19-21 Μαρτίου 1995 και δημοσιεύτηκε στο περιοδικό «Εκπαιδευτική Κοινότητα», Νο 37, Μάιος-Ιούλιος 1996, σσ. 14-17.

νωνίας και εκφράζουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα, που στην πράξη δεν είναι δυνατό, για τους λόγους που αναφέραμε προηγουμένως, να εφαρμοστεί. Ακόμη και η δομή των γλωσσικών βιβλίων (μεγάλα και δύσκολα κείμενα, διάταξη ερωτήσεων) είναι δύσκολη για το επίπεδο και τις δυνατότητες αυτών των παιδιών.

Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η όλη εργασία να επαφίεται στον πατριωτισμό και την καλή θέληση του εκπαιδευτικού, ο οποίος όμως, αν θελήσει να εργαστεί σωστά, πρέπει συνεχώς να αυτοσχεδιάζει αβοήθητος, σε βάρος πολλές φορές των μαθητών του, καθώς η πολιτεία δεν του παρέχει κανένα ουσιαστικό μέσο στήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Διδακτικό προσωπικό: Τα σχολεία αυτά όπου, λόγω αδυναμίας εφαρμογής των ισχυρότερων αναλυτικών προγραμμάτων, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας βασίζεται στην πείρα του καθηγητή και στη μακροχρόνια τριβή του με τη μειονοτική εκπαίδευση, στελεχώνονται από νέους, άπειρους και συχνά εναλλασσόμενους αναπληρωτές (συνήθως) δασκάλους και καθηγητές. Γνωρίζουν σε γενικές γραμμές την κατάσταση, τους λείπουν όμως οι κατάλληλες παιδαγωγικές πληροφορίες, η απαιτούμενη επιστημονική στήριξη και η εμπειρία. Στέλνονται στα μειονοτικά σχολεία χωρίς να παρακολουθήσουν πρώτα κάποιο ειδικό σεμινάριο, παρότι οι ίδιοι επιθυμούν κάτι τέτοιο (όπως έδειξε σχετικό αίτημα-πρόταση του Συλλόγου Αδιορίστων Εκπαιδευτικών του ν. Ξάνθης, το Νοέμβριο του 1991). Η πολιτεία δεν έχει μεριμνήσει ούτε για δημιουργία ειδικών σχολικών συμβούλων για τη μειονοτική εκπαίδευση, οι δε υπάρχοντες ποτέ δεν επισκέπτονται τα σχολεία της μειονότητας, γιατί αισθάνονται τελείως αναρμόδιοι σε θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης.

Έτσι, η αναμενόμενη αποτελεσματικότητα των προσπαθειών των εκπαιδευτικών δημιουργεί ψευδείς εντυπώσεις και ρίχνει τα βάρη των ευθυνών στους ώμους τους, ενώ αποσιωπάται η πραγματική αιτία του προβλήματος που δεν είναι άλλη από την αδιαφορία της ελληνικής πολιτείας.

Εδώ θα πρέπει να γίνει και μία μικρή μνεία στα τεράστια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί, προβλήματα που επιτείνονται από την πολυδιάσπασή τους (προδιδάσκαλοι - μετακλητοί από την Τουρκία ή απόφοιτοι Τουρκικών σχολών - απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης) και την απομόνωσή τους από τους χριστιανούς συναδέλφους τους. Οι διδασκαλικοί σύλλογοι των νομών Ροδόπης και Ξάνθης ορίζουν στα καταστατικά τους ότι οι μουσουλμάνοι συναδελφοί δεν μπορούν να γίνουν μέλη τους ενώ και ο Σύλλογος των Επαθιτών Μουσουλμάνων δασκάλων που ιδρύθηκε πριν δύο χρόνια δεν έχει γίνει ακόμη αποδεκτός από τη Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) ως μέλος της. Σημαντικό, για να καταλάβουμε τη διάσταση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί, είναι ότι οι άνθρω-

ποι αυτοί πάντοτε, και πολύ περισσότερο σε περιόδους έξαρσης των μειονοτικών προβλημάτων, αποτελούν αντικείμενο πίεσεων τόσο από την τοπική μουσουλμανική κοινωνία όσο και από την ελληνική κρατική διοίκηση.

Εκτός όμως από αυτά τα προβλήματα, παρουσιάζονται και μια σειρά άλλες δυσκολίες που συνδέονται με το ίδιο το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, τη σχολική πράξη και το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών.

Τρόπος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας: Κατ' αρχήν ο μαθητής διδάσκεται τα ελληνικά – μία ξένη γι' αυτόν γλώσσα – με την ίδια μεθοδολογία και τα ίδια εγχειρίδια που τα διδάσκεται και ο Έλληνας μαθητής ως μητρική γι' αυτόν γλώσσα. Το πρόβλημα εντείνεται από το γεγονός ότι με τη γλώσσα αυτή έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή στο σχολείο, δεν τη χρησιμοποιεί στις συναναστροφές του και στο σπίτι του. Άλλωστε στα πομακοχώρια της ορεινής Ροδόπης ο πληθυσμός είναι αμιγής, δεν υπάρχει συμβίωση με το ελληνικό στοιχείο, η ελληνική τηλεόραση δεν φτάνει παντού (σε πολλά χωριά δεν φτάνει καν το ηλεκτρικό ρεύμα) και οι δυσκολίες είναι φυσικά περισσότερες. Επίσης τα παιδιά της μειονότητας, και ειδικά των ορεινών χωριών της Ροδόπης, δεν έχουν να περιμένουν καμιά σχεδόν βοήθεια από το σπίτι τους, από το στενό οικογενειακό περιβάλλον.

«Περιβαλλοντική καθυστέρηση»: Η καθυστέρηση δηλαδή που οφείλεται στο φτωχό μορφωτικό οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, δημιουργεί προβλήματα στην ψυχολογική ωρίμανση των παιδιών αυτών και την κατάκτηση ορισμένων αντιληπτικών μηχανισμών.

Μειωμένη παροχή εκπαιδευτικού έργου: Τέλος, ο μεγαλύτερος αριθμός αργιών, που περιορίζει τον εργασιμό χρόνο, η αδιαφορία των γονέων καθώς και το λυπηρό φαινόμενο της επαγγελματικής ασυνέπειας αλλά και των προκαταλήψεων μερικών εκπαιδευτικών έρχονται να συμπληρώσουν την αδιαφορία του κράτους για την παροχή ουσιαστικής εκπαίδευσης και την άρση των μορφωτικών ανισοτήτων.

Η πρόσβαση στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Εκτός όμως από τα παραπάνω προβλήματα που υποβαθμίζουν την παρεχόμενη στη μειονότητα πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μία ιδιαίτερη συνιστώσα του προβλήματος αποτελεί η μικρή συμμετοχή των μαθητών στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ειδικότερα τα κορίτσια μετά το δημοτικό διακόπτουν τις σπουδές τους, με αποτέλεσμα οι γυναίκες της μειονότητας να αγνοούν παντελώς την ελληνική γλώσσα, να παραμένουν ουσιαστικά αναλφάβητες, να αδυνατούν να παράσχουν οποιαδήποτε βοήθεια στα παιδιά τους, όταν αυτά πάνε σχο-

λείο, να αντιμετωπίζουν οι ίδιες τεράστια προβλήματα στην προσωπική - οικογενειακή - κοινωνική - οικονομική τους ζωή, εξαρτώμενες από τα άρρενα μέλη της οικογένειάς τους. Εκτός από τους λόγους που σχετίζονται με την ιδιόμορφη αντιμετώπιση της γυναίκας από τη μουσουλμανική θρησκεία και κοινωνία, αποτρεπτικό ρόλο για τη συνέχιση των σπουδών τους διαδραματίζει ο υποχρεωτικός συγχρωτισμός των κοριτσιών με τα αγόρια στα γυμνάσια και τα λύκεια, συγχρωτισμός που αποφεύγει η μουσουλμανική κοινωνία. Αλλά και οι άρρενες απόφοιτοι δημοτικού στη συντριπτική τους πλειοψηφία είτε διακόπτουν τις σπουδές τους είτε τις συνεχίζουν στην Τουρκία. Ελάχιστοι από αυτούς φοιτούν στα Γυμνάσια, στα Ιεροσπουδαστήρια και ακόμη λιγότεροι



στα ΤΕΛ. Όσο για τα Γενικά Λύκεια, εκεί οι απόφοιτοι των υποβαθμισμένων Γυμνασίων της ορεινής ζώνης δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τους ελληνόφωνους συμμαθητές τους. Θετικό όμως βήμα αποτελεί η ίδρυση ενός Λυκείου στην ορεινή περιοχή του νομού Ξάνθης, που ελπίζεται να αλλάξει κάπως την εικόνα.

Τα αίτια και οι συνέπειες της μικρής συμμετοχής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Μπορούν να εντοπιστούν στην καχυποψία του μειονοτικού πληθυσμού προς την ελληνική πολιτεία, σε συνδυασμό με τον υποβαθμισμένο χαρακτήρα των μειονοτικών σχολείων. Η τουρκικών συμφερόντων προπαγάνδα δρα προς την ίδια κατεύθυνση, εφόσον το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο του μουσουλμανικού πληθυσμού τον καθιστά περισσότερο χειραγωγίσιμο. Από την άλλη πλευρά, η αδιαφορία της ελληνικής πολιτείας για το πρόβλημα επιδεινώνει την κατάσταση. Εδώ θα πρέπει να επισημανθεί ότι, ανεξάρτητα από τη βούληση της ελληνικής πολιτείας, σε τοπικούς εκφραστές της συναντάται η άποψη ότι το μορφωτικό επίπεδο της μειονότητας ενδείκνυται για «εθνικούς»(!) λόγους να παραμείνει χαμη-

λό, πολιτική που άλλωστε συμπίπτει και με τις επιδιώξεις των ξένων συμφερόντων. Ακόμη, πέρα από την καχυποψία, το πρόβλημα διογκώνει η βασίμη αίσθηση του μειονοτικού πληθυσμού ότι στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα καταστεί αδύνατη η παρακολούθηση ενός ελληνόφωνου προγράμματος, ατελέσφορος ο ανταγωνισμός με τους μη μειονοτικούς μαθητές, δύσκολη στη συνέχεια η ένταξη στην ελληνική κοινωνία. Έτσι, η περαιτέρω μόρφωση θεωρείται ουσιαστικά άχρηστη, ενώ ο χαμηλός βαθμός αστικοποίησης, οικονομικοί λόγοι, μακρινές αποστάσεις και κακή κατάσταση της συγκοινωνίας, στα ορεινά κυρίως του νομού, συνηγορούν υπέρ της διακοπής των σπουδών τους.

Ύστερα από τις παραπάνω διαπιστώσεις δεν μπορεί να γί-

νει λόγος για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικά βέβαια ισχύει ότι όλοι οι νέοι της μειονότητας της Θράκης είναι ελεύθεροι να φοιτούν σε όλα τα ελληνικά πανεπιστήμια. Για την πραγματική όμως ισχύ αυτής της «ελευθερίας» αρκεί να αναφέρουμε ότι η κίνηση προς την ανώτατη εκπαίδευση είναι της τάξης του 0,0%. Η μοναδική προοπτική που ανοίγεται στους καλύτερους μειονοτικούς μαθητές είναι η εισαγωγή τους – ύστερα από εξετάσεις, στις οποίες η επίδοση δεν αποτελεί το μοναδικό κριτήριο επιτυχίας – στην Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης, εύλογα υποβαθμισμένη και αυτή, απ' όπου προέρχονται οι δάσκαλοι με τους οποίους το ελληνικό κράτος φιλοδοξεί (!) να στελεχώσει την πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση. Πρόκειται για φαύλο κύκλο.

Ως θετικό βήμα από την πλευρά της ελληνικής πολιτείας κρίνεται: α) ο ορισμός (με νόμο του 1995) ενός χωριστού ποσοστού θέσεων (0,5%) οι οποίες προορίζονται για την εισαγωγή σε ΑΕΙ και ΤΕΙ αποφοίτων λυκείου που προέρχονται από τη μειονότητα της Θράκης και β) η παροχή δυνατότητας σε απόφοιτους της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης να κατατάσσονται εν συνεχεία σε ΑΕΙ και ΤΕΙ. Τέ-

τοιου είδους όμως βήματα για να αποδώσουν καρπούς απαιτούν γενναίες αλλαγές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαφορετικά δίνουν την εντύπωση ότι θίγουν απλώς την κορυφή του παγόβουνου.

Πολλαπλές είναι πάντως οι αρνητικές επιπτώσεις από την κατάσταση που μόλις περιγράψαμε. Οι νέοι της μειονότητας, συνήθως απόφοιτοι δημοτικού, χωρίς γνώση της ελληνικής γλώσσας και κάποιο «χαρτί» στα χέρια τους, αναγκάζονται από πολύ μικρή ηλικία να βγουν στη βιοπάλη. Άλλοτε εργάζονται στις γεωργικές και κτηνοτροφικές εργασίες της οικογένειάς τους, άλλοτε σαν ανειδίκευτοι εργάτες σε εργασίες που δεν αναλαμβάνουν οι χριστιανοί (φορτοεκφορτωτές, οικιακές βοηθοί, γκαρσόνια, οικοδόμοι, ναυτεργάτες κ.ά.) και οι οποίες τους επιφυλάσσουν ένα χαμηλό επίπεδο διαβίωσης, ενώ αρκετοί είναι αυτοί που αναγκάζονται να ξενιτευτούν. Πολλές φορές ο αναλαβητισμός και η απασχόλησή τους σε «παρακατιανές» εργασίες, που ερμηνεύονται και σαν ανικανότητά τους να μάθουν και να εργαστούν, τους καθιστούν αντικείμενο ρατσιστικής αντιμετώπισης. Γκετοποίηση, περιθωριοποίηση, αδυναμία ομαλής ένταξης στην ελληνική κοινωνία, απόλυτη εξάρτηση της γυναίκας από τον άντρα, ανασφάλεια, εκμετάλλευση από τρίτους, πολιτιστική υποβάθμιση είναι τα παρεπόμενα του αναλαβητισμού τους. Η αμορφωσιά διευκολύνει και τη χειραγώγησή τους από διάφορα κέντρα εξουσίας, πολιτικά και θρησκευτικά, μέσα κι έξω από τη χώρα.

Εκείνο όμως που θεωρούμε ότι έχει μεγαλύτερη ακόμη σημασία είναι ότι στις συνθήκες αυτές καταστρατηγείται ουσιαστικά το δικαίωμα των ανθρώπων αυτών για πρόσβαση στη γνώση και τη μόρφωση.

Προτεινόμενοι προσανατολισμοί

Παρατηρώντας και αντιμετωπίζοντας το σύνολο αυτό των προβλημάτων καταλήξαμε σε μία σειρά ενδεικτικών προτάσεων που πιστεύουμε ότι πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο δημόσιου διαλόγου, πρώτα και κύρια – όχι όμως αποκλειστικά – μεταξύ εκπαιδευτικών. Οι προτάσεις αυτές δεν διεκδικούν ούτε την πρωτοτυπία, ούτε την αποκλειστικότητα. Οι σκέψεις στις οποίες καταλήξαμε σίγουρα έχουν γίνει και από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έχουν κατά καιρούς εργασθεί σε μειονοτικά σχολεία. Ας καταγραφούν ως συμβολή σε ένα διάλογο που πρέπει να ανοίξει για ένα θέμα σοβαρό που εκ των πραγμάτων έχει τεθεί και δεν μπορεί η πολιτεία να το αγνοεί άλλο, αν θέλει να βελτιώσει την εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας της Θράκης, και να άρει την εκπαιδευτική και κοινωνική ανισότητα. Προτείνεται αναλυτικότερα:

Γενίκευση της προσχολικής αγωγής στην περιοχή της μειονότητας, ξεκινώντας με ένα πρόγραμμα λειτουργίας νηπιαγωγείων ενσωματωμένων στα δημοτικά σχολεία. Παράλληλα, η

έγκαιρη πρόβλεψη παραγωγής εκπαιδευτικού προσωπικού από τους κόλπους της μειονότητας, εκτός των άλλων πλεονεκτημάτων, θα δώσει και μία νέα προοπτική στην εκπαίδευση των γυναικών της.

Μείωση της αναλογίας μαθητών προς δάσκαλο στα δημοτικά. Αν αυτό αποτελεί αίτημα του εκπαιδευτικού κόσμου γενικά για όλα τα σχολεία, στα μειονοτικά η μείωση της αναλογίας πρέπει να είναι ακόμα μεγαλύτερη, πράγμα που θα αποτελέσει καθοριστικό στοιχείο βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κατάργηση της συνδιδασκαλίας στα μειονοτικά δημοτικά. Ο στόχος θα πρέπει να είναι τουλάχιστον ένα τμήμα για μία τάξη ακόμη και στα μικρά δημοτικά. Παράλληλα θα πρέπει να διερευνηθεί η δυνατότητα κατάργησης των μικρών σχολείων και η δημιουργία σχολικών μονάδων – ανά ομάδες χωριών – με τη δημιουργία πολλών ολιγομελών τμημάτων. (Τα τμήματα να είναι 10μελή ή το πολύ 15μελή).

Ανανέωση και βελτίωση των σχολικών κτιρίων. Θα πρέπει επιπλέον να κατασκευαστούν καινούρια, να εφοδιαστούν τα σχολεία με το κατάλληλο εποπτικό υλικό και με βιβλία. Να μοιραστούν λεξικά της ελληνικής γλώσσας σε κάθε μαθητή.

Δημιουργία ειδικού φορέα. Ο φορέας αυτός θα αναλάβει το συντονισμό των μειονοτικών σχολείων, ειδικά αυτών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύνταξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων ειδικών για τα μειονοτικά σχολεία. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη: α) ότι η μητρική γλώσσα των παιδιών δεν είναι ελληνική, β) το ιδιαίτερο πολιτιστικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, γ) τη μειονοτική ψυχολογία, δ) τη μουσουλμανική κουλτούρα, τα ήθη και τα έθιμα.

Συζήτηση για την ενδεχόμενη αναθεώρηση της αναλογίας τουρκόφωνου και ελληνόφωνου προγράμματος. Θα ήταν όμως λάθος να ξεκινήσει κανείς από αυτό. Αυτή θα πρέπει να είναι μάλλον η κατάληξη, αφού προηγηθεί η εφαρμογή μίας διαφορετικής (από την υφιστάμενη) πολιτικής, η οποία θα σέβεται τις ιδιαιτερότητες και τις ευαισθησίες της μειονότητας και θα αποκαταστήσει την εμπιστοσύνη της προς την ελληνική πολιτεία.

Αντιμετώπιση των προβλημάτων που συναντούν οι μειονοτικοί μαθητές στα μεικτά Γυμνάσια και Λύκεια. Προς την κατεύθυνση αυτή, θα πρέπει να εξεταστεί το ενδεχόμενο δημιουργίας παράλληλων μειονοτικών τάξεων μέσα στο ίδιο σχολείο με ιδιαίτερη μέριμνα τόσο για τη διδασκαλία των θρησκευτικών όσο και για την ενισχυτική διδασκαλία σε

όλα τα μαθήματα και ιδιαίτερα σε αυτό της ελληνικής γλώσσας.

Συστηματοποίηση των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας για όλους τους μειονοτικούς μαθητές, η εφαρμογή των οποίων επείγει ιδιαίτερα στα μειονοτικά δημοτικά.

Αλλαγή χειριδίων. Να γραφούν ειδικά διδακτικά εγχειρίδια για τη μειονότητα για όλα τα μαθήματα, αφού προηγηθεί μακρόχρονη έρευνα ειδικών. Ειδικά για τα μειονοτικά σχολεία των πομακικών περιοχών τα νέα βιβλία θα πρέπει να λάβουν υπόψη τη δομή, τη λογική και τους συμβολισμούς της πομακικής γλώσσας και σκέψης. Όλα (και ιδιαίτερα όσα απο-



σκοπούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας) να περιλαμβάνουν περισσότερο εικονιστικό υλικό, μικρότερα κείμενα, απλούστερο λεξιλόγιο και να έχουν διαφορετική δομή, που θα διευκολύνει το μαθητή στην κατανόηση (π.χ. μικρότερη διδακτέα ύλη και μικρές διδακτικές ενότητες με πληθώρα ασκήσεων εμπέδωσης).

Αλλαγές στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της ότι τα παιδιά προσπαθούν να μάθουν μία ξένη γλώσσα και όχι τη μητρική τους και μάλιστα μία γλώσσα που τη μιλάνε κυρίως ή αποκλειστικά μόνο στο σχολείο.

Θέσπιση κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς που δεν προέρχονται από τη μειονότητα. Αυτοί θα πρέπει να εργάζονται στα μειονοτικά σχολεία μόνο μετά από εκδήλωση σχετικού ενδιαφέροντος από την πλευρά τους, ενώ εν συνεχεία, θα πρέπει να απαγορεύεται η μετάθεση ή η απόσπασή τους από τα σχολεία αυτά για ορισμένο χρονικό διάστημα. Γενικά να διερευνηθούν τρόποι για την αποφυγή της συχνής εναλλαγής του διδακτικού προσωπικού στα μειονοτικά σχολεία.

Οργάνωση ειδικών εκπαιδευτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων.

Αυτά θα τους επέτρεπαν να εξοικειωθούν με θέματα όπως:
– Εκπαίδευση της μειονότητας, πραγματικότητα, προοπτικές (νομικό πλαίσιο)
– Ιστορικό και κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, ψυχολογικά δεδομένα
– Μουσουλμανική και μειονοτική κουλτούρα
– Εκπαιδευτικοί στόχοι - προοπτικές
– Αναλυτικά προγράμματα - βιβλία
– Ιδιομορφίες και μαθησιακά προβλήματα, κατά μάθημα
– Διδακτική μεθοδολογία, χρήση εποπτικού υλικού.

Δημιουργία σώματος σχολικών συμβούλων ειδικών σε θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης.

Σταδιακή γενίκευση της πρόσληψης Επαθτών με παράλληλη σταδιακή αποχώρηση των ιεροδιδασκάλων, οι οποίοι υστερούν και σε μόρφωση αλλά και σε παιδαγωγικές - διδακτικές μεθόδους.

Κατάργηση των διακρίσεων σε βάρος των εκπαιδευτικών που προέρχονται από τη μειονότητα.

Να απολαμβάνουν πλήρως τα εργασιακά και συνδικαλιστικά τους δικαιώματα, να ισχύει και γι' αυτούς η ίδια επαγγελματική σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους και να προσλαμβάνονται με την ίδια διαδικασία.

Ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό απαιτούνται συνεχείς οργανωμένες προσπάθειες με στόχο την προσέλκυση μαθητών σε κάθε χωριό. Βελτίωση της συγκοινωνίας, εξυπηρέτηση των μαθητών με ειδικά δρομολόγια, δρομολόγηση ειδικών μεταφορικών μέσων για τα πολύ απομακρυσμένα χω-

ριά. Θα πρέπει επίσης η πολιτεία να εξετάσει τουλάχιστον για κάποια χωριά της ορεινής περιοχής την πιθανότητα λειτουργίας στα γυμνάσια τάξεων θηλέων, ώστε να μην αποθαρρύνονται τα κορίτσια στη συνέχιση των σπουδών τους.

Κατάργηση της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης. Στη θέση της θα μπορούσε να ιδρυθεί Πανεπιστημιακό Παιδαγωγικό Τμήμα Μειονοτικής Εκπαίδευσης. Ή, θα μπορούσε η εκπαίδευση των δασκάλων των μειονοτικών σχολείων να περάσει στα υπάρχοντα σήμερα Παιδαγωγικά Τμήματα με τη σχετική μέριμνα αυτών για ειδικό έτος και μαθήματα ειδικότητας.

Διερεύνηση της δυνατότητας ίδρυσης κάποιας ανώτερης τεχνικής ή γεωργικής σχολής στην ορεινή περιοχή.

Ανάπτυξη προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής στην ορεινή περιοχή, καθώς έχει παρατηρηθεί η ύπαρξη μεγάλων σχετικά ποσοστών παιδιών με ειδικές ανάγκες (νοητική ανεπάρκεια, αναπηρίες, κ.λπ.).

Οπωσδήποτε, απαραίτητη προϋπόθεση για να προχωρήσουν οι περισσότερες από τις παραπάνω ρυθμίσεις είναι η από ελληνικής πλευράς πρωτοβουλία για διαπραγμάτευση της αναθεώρησης των μορφωτικών πρωτοκόλλων που ρυθμίζουν σήμερα τα της μειονοτικής εκπαίδευσης και η διαμόρφωση μιας αποφασιστικής πολιτικής που θα απομακρυνθεί από την προσκόλληση στους τύπους και θα επιλέξει την παροχή ουσιαστικής μόρφωσης στη μειονότητα.

Πριν από όλα αυτά όμως, μία άμεση – αλλά με προοπτική – παρέμβαση της ελληνικής πολιτείας είναι αναγκαίο να γίνει, με τη συγκρότηση μιας επιτροπής ειδικών αλλά και τη συμμετοχή εκπαιδευτικών που ασχολούνται καθημερινά με τη σχολική πράξη στα μειονοτικά σχολεία. Μία επιτροπή που θα αφεθεί, ανεπηρέαστη από πολιτικές και διοικητικές παρεμβάσεις, να εργασθεί μακρόχρονα με στόχο τη σύνταξη ενός νέου θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης. Ενός πλαισίου διαπολιτισμικής αγωγής που θα λαμβάνει υπόψη όλες τις ιδιομορφίες, τις ιδιαιτερότητες, αλλά και τις ανάγκες αυτού του τμήματος της ελληνικής κοινωνίας, που θα λαμβάνει υπόψη τις σύγχρονες απόψεις για τα δικαιώματα των μειονοτήτων, για την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού των μειονοτικών ομάδων, για την αρμονική συμβίωση και συνεργασία ανθρώπων με διαφορετικές νοοτροπίες, για τη συνεύρεση και ώσμωση διαφορετικών πολιτισμών.

Για την υλοποίηση των παραπάνω προτάσεων απαιτούνται γενναίες αποφάσεις και προσεκτικές κινήσεις. Η σημερινή κατάσταση ενός σχολείου που διδάσκει χωρίς να μορφώνει – και που πολλές φορές υπολειπεται – οφείλεται κυρίως στην αδιαφορία του ελληνικού κράτους. Η αλλαγή της σημε-

ρινής κατάστασης απαιτεί πολιτική βούληση και ειλικρινή στάση απέναντι στη μειονότητα, έτσι ώστε η όποια πρωτοβουλία να έχει την αποδοχή και τη συναίνεση του λαού της. Εδώ άλλωστε θα κριθεί και η οποιαδήποτε θεσμική παρέμβαση της ελληνικής πολιτείας. Μια πολιτική που θα επιχειρήσει να επιβληθεί είναι καταδικασμένη να αποτύχει. Οι όποιες αλλαγές πρέπει να προετοιμαστούν προσεκτικά ή ακόμη και να συναποφασιστούν αποσκοπώντας στην άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Βέβαια, η εκπαίδευση αποτελεί μία μόνο πλευρά του μειονοτικού προβλήματος και δεν μπορούν, ενδεχομένως, να υπάρξουν θετικές παρεμβάσεις σ' αυτό τον τομέα, αν δεν ισχύσει μία συνολική πολιτική που να κατοχυρώνει την ισονομία και την ισοπολιτεία στον ευαίσθητο χώρο της Θράκης. Η μειονότητα δικαιούται να αναπτύσσεται ελεύθερα και ακηδεμόνευτα, τα μέλη της να απολαμβάνουν όλες τις ατομικές και πολιτικές ελευθερίες, χωρίς να υφίστανται διακρίσεις «διοικητικού» ή άλλου χαρακτήρα ή να χρησιμοποιούνται κατά τα συμφέροντα στο όποιο διπλωματικό παιχνίδι.

Βιβλιογραφία

- Γ. Παπαγιάννης: «Μεθοδολογία και Αγωγή των μειονοτικών σχολείων», Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Αλεξανδρούπολη, 1989.
 Ε. Κανακίδου: «Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτ. Θράκης», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1994.
 Π. Χιδίρογλου: «Οι Έλληνες Πομάκοι και η σχέση τους με την Τουρκία», 1984.
 Εταιρεία για τα δικαιώματα των μειονοτήτων: «Μειονότητες στην Ελλάδα», Αθήνα 1992.
 Α. Μπαλτσιώτης: «Η Εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης», περιοδικό Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 15.
 Ν. 694/1977 (ΦΕΚ, Α 264): Περί μειονοτικών Σχολείων της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Δ. Θράκης.
 Ν. 695/1977 (ΦΕΚ, Α 264): Περί ρυθμίσεως θεμάτων τινών του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού των Μειονοτικών σχολείων και της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας.