



ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Π.Μ.Σ. ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ

ΟΝΟΜΑ: ΚΟΝΤΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

A.M: 1105M038

ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΟΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ.

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και η
εκπαιδευτική πολιτική.
Χρονική περίοδος: από το 1995 μέχρι και σήμερα.



Αθήνα, Αύγουστος 2009

Περιεχόμενα

Προλογικό σημείωμα	σελ 3
Εισαγωγή	σελ 4
 <i>A. Σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις κι αντιλήψεις στην εκπαίδευση</i>	
A1. Το ζήτημα του εθνοκεντρισμού στην εκπαίδευση	σελ 9
A2. Μοντέλα εκπαίδευσης	σελ 15
A3. Προοπτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα	σελ 21
 <i>B1. Το ζήτημα της εκπαίδευσης και η ερευνητική αφετηρία.</i>	
B.1.1 Η ιδιαιτερότητα της μειονοτικής εκπαίδευσης	σελ 24
B.1.2 Οι σχέσεις Ελλάδας- Τουρκίας ως συνάρτηση της εκπαιδευτικής πολιτικής	σελ 25
B.1.3 Το νομικό καθεστώς των μειονοτικών σχολείων	σελ 30
B.2. Η δομή της μειονοτικής εκπαίδευσης και τα χαρακτηριστικά της	σελ 33
B.2.1 Η προσχολική αγωγή	σελ 34
B.2.2 Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση	σελ 41
B.2.3 Το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής στο μειονοτικό δημοτικό ως δείκτης ανεπάρκειας στο σχολείο	σελ 50
B.2.4 Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση.	σελ 57
B.2.5 Η τριτοβάθμια εκπαίδευση	σελ 57
B.3. Τα αίτια της αποτυχίας εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.	σελ 62
 <i>Γ. Οργανωμένες παρεμβάσεις της ελληνικής πολιτείας και της πανεπιστημιακής κοινότητας</i>	
Γ.1. Τα προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ	σελ 68
Γ.1.1 Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων	σελ 70
Γ.1.2 Οι φάσεις του ΠΕΜ	σελ 73
Γ.1.3 Βιβλία κι εκπαιδευτικό υλικό	σελ 76
Γ.1.4 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	σελ 80
Γ.1.5 Τα ΚΕΣΠΕΜ: Η σημαντικότερη καινοτομία.	σελ 84
Γ.1.6 Αντιδράσεις για την εκπαιδευτική παρέμβαση	σελ 87
Συμπεράσματα- Αξιολόγηση του Προγράμματος	σελ 91
Βιβλιογραφία	σελ 99
Παράρτημα	σελ 105

Προλογικό σημείωμα

Τώρα που η εργασία αυτή έφτασε στο τέλος της αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην πραγματοποίηση της έρευνας.

Πολύτιμος αρωγός σε όλη τη διάρκεια της έρευνας και συγγραφής στάθηκε ο επιβλέπων καθηγητής κ. Δ. Χριστόπουλος, ο οποίος ανέλαβε το μεγαλύτερο βάρος της εποπτείας και του σχεδιασμού έρευνας, και ταυτόχρονα μοιράστηκε αγόγγυστα το άγχος και την αγωνία μου για την τελική τους έκβαση.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω ιδιαίτερα και στον κο Γ. Μαυρομμάτη που με βοήθησε αρκετά στην κατεύθυνση συλλογής βιβλιογραφικού υλικού καθώς και στην κα Ν.Ασκούνη, επιστημονικά υπεύθυνη του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων που μου παραχώρησε συνέντευξή της και μοιράστηκε τις απόψεις τις μαζί μου και το θέμα της εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη και για το πρόγραμμα που επιτελέστηκε με αρωγό το Υπουργείο Παιδείας.

Ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου για την πολύτιμη ηθική και υλική συμπαράσταση που μου προσέφεραν όλο το διάστημα της μεταπτυχιακής μου φοίτησης και ιδιαίτερα τη μητέρα μου Αργυρώ, στην οποία και αφιερώνω την εργασία αυτή.

Εισαγωγή.

Η αξία της εκπαίδευσης είναι διαχρονική και θεωρείται λειτουργικό προαπαιτούμενο για την κοινωνική και πολιτική πρόοδο κι ευημερία κάθε λαού, ιδιαίτερα σήμερα που διαβιώνουμε σε μια σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία. Μέσω της μόρφωσης συντελείται η πρόοδος σε όλους τους τομείς και κάθε προσπάθεια αποτροπής και στέρησης της μόρφωσης και κοινωνικής απομόνωσης θεωρείται τροχοπέδη για την εξέλιξη.

Αντικείμενο αυτής της εργασίας είναι η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη και η σημασία της για τη συγκρότηση της, ως ιδιαίτερης κοινωνικής μονάδας με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Το πρίσμα μέσα από το οποίο εξετάζουμε τη σχέση της μειονότητας με την εκπαίδευση είναι η προβληματική κατάσταση των κοινωνικών ανισοτήτων. Μελετούμε δηλαδή τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό της μειονότητας ως βασική παράμετρο της υποδεέστερης κοινωνικής της θέσης. Ο όρος *μειονοτική εκπαίδευση* αναφέρεται σε ένα σύνολο σχολείων που λειτουργούν μόνο στην περιοχή της Θράκης, έχουν ειδικό καθεστώς και απευθύνονται αποκλειστικά στα παιδιά της μειονότητας¹. Στόχος της μειονοτικής εκπαίδευσης είναι να προστατεύσει τα δικαιώματα διατήρησης της μητρικής γλώσσας αλλά και της θρησκείας αυτής της ομάδας Ελλήνων πολιτών.

Μέσα από τη διερεύνηση του εκπαιδευτικού και μορφωτικού πεδίου που αφορά στη μειονότητα της Θράκης και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση των μουσουλμάνων μαθητών, η μελέτη αυτή, αποσκοπεί στο να επισημάνει τις κοινωνικές και πολιτικές μεταβολές που συντελούνται στο πεδίο της μειονότητας, την τελευταία περίοδο και καθορίζουν ουσιαστικά τη θέση της στην ελληνική κοινωνία.

Το εκπαιδευτικό πρόβλημα της μειονότητας έχει μεγάλες παιδαγωγικές διαστάσεις. Το δίγλωσσο πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων, τα ακατάλληλα πολλές φορές βιβλία για αλλόγλωσσους μαθητές, ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται τα ελληνικά και η ανεπαρκής εκπαιδευτική

¹ Ν. Ασκούνη: «Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης», εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2006, σελ. 62.

κατάρτιση των δασκάλων για τα συγκεκριμένα σχολεία είναι κάποιοι από τους παράγοντες που αναστέλλουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα των μειονοτικών σχολείων. Στο βάθος όμως, εάν εξετάσουμε την ιστορία των ελληνοτουρκικών σχέσεων θα διαπιστώσουμε ότι οι αιτίες για όλα τα παραπάνω συνδέονται άμεσα με τις πολιτικές διαστάσεις του προβλήματος.

Είναι γεγονός, ότι η μειονότητα της Θράκης είναι η μόνη επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα και διέπεται από ένα ιδιαίτερο νομικό καθεστώς, προϊόν διεθνών συμβάσεων και συνθηκών και χρήζει ειδικής αντιμετώπισης. Κάθε μειονότητα έχει στόχο να διατηρήσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της όπως η μητρική της γλώσσα και η θρησκεία, τα οποία της αναγνωρίζονται και τα οποία την καθιστούν μειονότητα. Μέσω λοιπόν, της εκπαίδευσης γίνεται εφικτή η προστασία της γλωσσικής κι εθνικής τους ταυτότητας.

Η εκπαίδευση της μειονότητας και η ιστορικο- πολιτική της εξέλιξη, εξαρτάται στενά και από τη σχέση και τις διακυμάνσεις των ελληνοτουρκικών επαφών μεταξύ των δυο κρατών. Ένα από τα πεδία της πολιτικής αντιπαράθεσης μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας υπήρξε και η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας που κατοικούσε στη Δυτική Θράκη, γεγονός που την καθιστούσε μείζονα εθνικό κίνδυνο και για να επέλθει η σταθερότητα στην περιοχή οι ελληνικές αρχές την αντιμετώπιζαν εφαρμόζοντας μια πολιτική περιορισμού και ελέγχου. Το αποτέλεσμα όλου αυτού του εγχειρήματος ήταν η διαμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγκών της μειονότητας με γνώμονα τις επιδιώξεις της ελληνοτουρκικής διαμάχης κι όχι λαμβάνοντας υπόψη τις πραγματικές ανάγκες της μειονότητας. Προϊόν πολιτικών πεπραγμένων, ήταν η μεταχείριση της μειονότητας μέχρι τις αρχές τις δεκαετίας του 1990, όπου από αυτό το χρονικό σημείο και μετά, το ελληνικό κράτος θέτει τα θεμέλια μιας νέας πολιτικής. Έτσι λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι η εκπαίδευση αποτέλεσε ένα πεδίο πολιτικών αντιπαραθέσεων. Για την τουρκική πλευρά η εκπαίδευση αποτελούσε ένα σημαντικό μέσο για τη διατήρησης της επιρροής της στη μειονότητα. Από την άλλη πλευρά οι ελληνικές αρχές χειρίστηκαν την εκπαίδευση ως ένα πεδίο ελέγχου με στόχο τον περιορισμό της τουρκικής επιρροής. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες της μειονότητας πολλές φορές είχαν δευτερεύοντα ρόλο.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 αρχίζει πια να αποδεικνύεται ότι η τακτική αυτή όχι μόνο δεν είχε αποτέλεσμα αλλά ήταν γενικότερα λανθασμένη. Σταδιακά προβάλλονται τα θεμέλια για μια νέα πολιτική που θα δίνει ίσες ευκαιρίες στα μέλη της μειονότητας σε κοινωνικό, εκπαιδευτικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο. Η νέα αυτή πολιτική στροφή στηρίζεται στην ευνοϊκή και ισότιμη μεταχείριση των μουσουλμάνων που κατοικούν στην ελληνική επικράτεια ως ισότιμων πολιτών, στην άρση των μέχρι τότε διακρίσεων και κατ' επέκταση στη θεμελίωση μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής με μεγάλη πολιτική σημασία, βασισμένη στις πραγματικές ανάγκες των μελών της, εξασφαλίζοντας μια εφικτή προοπτική βελτίωσης της κοινωνικής θέσης της μειονότητας.

Το θέμα της εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας δεν είναι μόνο κοινωνικού και παιδευτικού περιεχομένου, αλλά κυρίως άπτεται και της πολιτικής διάστασης, εξαρτώμενο άμεσα από εθνικά ζητήματα και θέματα εξωτερικής πολιτικής μεταξύ των δύο κρατών που εμπλέκονται. Η πολιτική σκοπιά είναι κυρίως αυτή που μας ενδιαφέρει, χωρίς όμως να απομονώσουμε την εκπαιδευτική του υπόσταση.

Η *χρονική περίοδος* που επιλέξαμε να μελετήσουμε δεν είναι τυχαία. Η εκπαίδευση από 1995 μέχρι σήμερα για τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης αλλάζει ταυτότητα. Όπως προαναφέρθηκε παραπάνω, υπάρχει μια στροφή στην πολιτική αντιμετώπισης των ζητημάτων που αφορούν την εκπαίδευση και άλλα κοινωνικά ζητήματα της μειονότητας από το ελληνικό κράτος δειλά - δειλά από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 με πολλές βαθύτερες μεταβολές της ελληνικής κοινωνίας και της πολιτικής απέναντι στις μειονότητες, η πολιτική αυταρχικού ελέγχου, διαχωρισμού και κοινωνικής περιθωριοποίησης που διήρκησε δεκαετίες, άρχισε να αποδεικνύεται όχι μόνο σκληρή αλλά και χωρίς αποτέλεσμα. Έτσι ανατρέπεται το σκηνικό και προβάλλει μια νέα πολιτική που στοχεύει στην άρση των διακρίσεων στο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο και προβάλλει την αρχή της ίσης μεταχείρισης της μειονότητας ως Ελλήνων πολιτών. Το βασικό πεδίο στο οποίο αποτυπώνονται αυτοί οι νέοι πολιτικοί προσανατολισμοί είναι η εκπαίδευση. Ανάμεσα στα μέτρα που αλλάζουν τα δεδομένα είναι η ειδική ρύθμιση, που από το 1995 ανοίγει το δρόμο της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα μέλη της μειονότητας, μέτρο με μεγάλη πολιτική σημασία,

αφού συμβολίζει μια εφικτή πλέον προοπτική βελτίωσης της κοινωνικής θέσης της μειονότητας. Στο ίδιο πλαίσιο αλλαγών εντάσσεται η προσπάθεια βελτίωσης της μειονοτικής εκπαίδευσης που υλοποιήθηκε μέσα από το μακρόχρονο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων».

Η εργασία χωρίζεται σε τρία βασικά μέρη:

Στο πρώτο μέρος περιγράφονται οι τάσεις που έχουν κυριαρχήσει στην παρεχόμενη εκπαίδευση σήμερα σε ομάδες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως οι μετανάστες ή οι μειονοτικοί πληθυσμοί. Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο ζήτημα του εθνοκεντρισμού που αναπτύσσεται μέσα από την εκπαίδευση, διαμορφώνοντας την ταυτότητα του εκπαιδευόμενου και παρατίθενται τα μοντέλα εκπαίδευσης που υφίστανται, ώστε συγκριτικά να διαφανεί το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που μας αφορά και τα χαρακτηριστικά που αναπτύσσει σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική για τους μουσουλμάνους μαθητές της Δυτικής Θράκης.

Στο δεύτερο μέρος, θα ακολουθήσει εκτενώς η παρουσίαση της εκπαιδευτικής πολιτικής που θεσπίστηκε και ακολουθεί μέχρι και σήμερα. Στις πρώτες ενότητες επιχειρείται μια σύντομη αναφορά για την ιδιαιτερότητα της μειονότητας που βρίσκεται στην ελληνική επικράτεια και το νομικό καθεστώς των μειονοτικών σχολείων και στην επίδραση που είχαν πάνω στον μειονοτικό πληθυσμό οι ασταθείς ελληνοτουρκικές σχέσεις. Επιπρόσθετα, περιγράφεται το εκπαιδευτικό καθεστώς που συναντήσαμε στη Θράκη πριν την υλοποίηση του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, το οποίο άλλαξε τα εκπαιδευτικά πεπραγμένα και περιγράφεται η κατάσταση και τα προβλήματα των σχολικών μονάδων από το 1990 μέχρι το 1998. Παραθέτονται πληροφορίες για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ γίνεται αναφορά στο ωρολόγιο πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία που χρησιμοποιούνται ενώ επίσης, μελετάται και το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής σε όλες τις βαθμίδες φοίτησης.

Στο τρίτο μέρος, το βασικό σημείο που θα εστιάσουμε και θα αναλύσουμε διεξοδικά, είναι η προσπάθεια βελτίωσης της μειονοτικής εκπαίδευσης από το 1997 μέχρι σήμερα από την πλευρά του ελληνικού κράτους και ειδικότερα, θα αναφερθούμε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Το Πρόγραμμα αυτό, το οποίο ξεκίνησε το 1997 και συνεχίζεται μέχρι σήμερα, είναι το πιο πρόσφατο από τα μέτρα

καταπολέμησης της ανισότητας ομάδων που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό και περιθωριοποίηση και στοχεύει στην ενίσχυση της ελληνομάθειας των παιδιών της μειονότητας. Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» είναι ένα μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα που οργανώθηκε με την υποστήριξη του Β' και Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, με σκοπό την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των μαθητών που είναι Έλληνες πολίτες μουσουλμανικού θρησκευματος κατοικούν στη Θράκη και φοιτούν στα μειονοτικά σχολεία. Περιγράφονται οι γενικοί άξονες, οι στόχοι, η συμβολή και μια σύντομη αξιολόγηση του προγράμματος τονίζοντας τη διαφοροποίηση της μειονοτικής εκπαίδευσης ύστερα από το εγχείρημα αυτό. Παράλληλα, θα αναπτυχθούν οι δυσκολίες και τα αποτελέσματα όλης αυτής της προσπάθειας για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, χωρίς να παραλείψουμε τις αντιδράσεις που υπήρξαν.

Τέλος, στο παράρτημα της εργασίας θα μνημονευτούν τα στατιστικά στοιχεία και οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για την εκπόνηση της εργασίας καθώς και οι συνεντεύξεις που έδωσαν οι συνεργάτες του προγράμματος.

Ο στόχος του παραπάνω διαγράμματος είναι να περιγράψει επιστημονικά πιο είναι το μοντέλο της παρεχόμενης εκπαίδευσης για τους μουσουλμάνους μαθητές και ύστερα, με περιγραφική μέθοδο να εμβαθύνει συγκριτικά την εκπαιδευτική κατάσταση για την περίοδο που αποτελεί αντικείμενο μελέτης. Στο τέλος παρατίθενται τα αποτελέσματα καθώς και τα συμπεράσματα για την συνολική εκπαιδευτική κατάσταση πριν και μετά τις πολιτικές βελτίωσης της ελληνομάθειας.

A. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

A1. Το ζήτημα του εθνοκεντρισμού στη εκπαίδευση.

Κύριο αντικείμενο μελέτης στην παρούσα εργασία είναι η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται σήμερα στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά στους μαθητές της μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης. Μέσω αυτής της διαδικασίας θα πρέπει να αναφερθούμε και στις εκπαιδευτικές αντιλήψεις του επικρατούν κατά τη διάρκεια της περιόδου που εξετάζουμε με αναφορά στον θεσμό του σχολείου.

Μέσα από την παρούσα εργασία στόχος μας είναι να δούμε, αφού κάνουμε μια σύντομη αναφορά για το πως αποτυπώνονται οι ιδέες περί ομοιογένειας και αδιάσπαστης ιστορικής συνέχειας μέσα στην εκπαίδευση, αν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο κατά την οποία συναντάμε στην Ελλάδα την έναρξη μιας συζήτησης περί μειονοτικής εκπαίδευσης, κατατίθενται παιδαγωγικές προτάσεις ή ευρύτεροι προβληματισμοί που αφορούν σε ευρύτερες αλλαγές στην εκπαίδευση με στόχο την αλλαγή του χαρακτήρα και του περιεχομένου της εκπαίδευσης. Αρχικά αναφέρομαι στον εθνοκεντρικό χαρακτήρα του Ελληνικού σχολείου, όπως καταγράφεται στις σχετικές έρευνες που αφορούν τα σχολικά βιβλία και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Στην συνέχεια επιχειρούμε να παρουσιάσουμε μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία την έννοια της πολυπολιτισμικότητας ως τρόπο θεώρησης του "άλλου".

Επιλέξαμε να μελετήσουμε το σχολείο, γιατί είναι ο κατεξοχήν κοινωνικός θεσμός μέσα από τον οποίο μαζί με τη μετάδοση των γνώσεων καλλιεργείται και αναπαράγεται η εθνική ταυτότητα των νέων γενιών. Το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση αποτελούν και έναν ιδιαίτερα σημαντικό θεσμό για τη συγκρότηση και εδραίωση της εθνικής ταυτότητας του ατόμου. Από την περίοδο συγκρότησης των εθνικών κρατών κάθε κράτος προάγει ως

βασικό σκοπό της εκπαίδευσης τη συνείδηση και υπεράσπιση της εθνικής ταυτότητας των υπηκόων της. Όταν μιλάμε για "εθνική ταυτότητα", εννοούμε βέβαια την αίσθηση του εθνικού εαυτού, την αντίληψη που έχουν οι άνθρωποι για το έθνος τους σε σχέση με τα άλλα έθνη σε ορισμένο χρόνο.

Η κυρίαρχη αντίληψη για το έθνος και την εθνική ταυτότητα, με βάση την οποία οι πολιτικές εξουσίες στην Ευρώπη αλλά και έξω από αυτήν οργανώνουν τον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου είναι αυτή σύμφωνα με την οποία το έθνος αποτελεί οικουμενική, φυσική οντότητα ανεξάρτητη από το χρόνο και το χώρο, και η εθνική ταυτότητα, αυτονόητη και αναλλοίωτη αποτύπωση κοινωνικής ομοψυχίας και συνοχής. Η εθνική διαπαιδαγώγηση αποτελεί επομένως θεμελιακό μηχανισμό των σύγχρονων κρατών, που νομιμοποιεί την αρχή με βάση την οποία έχουν συγκροτηθεί, δηλαδή την ταύτιση των πολιτικών και πολιτισμικών ιδιοτήτων του έθνους².

Στα σύγχρονα εθνικά κράτη το σχολείο εξασφαλίζει τη συγκρότηση, την εδραίωση και την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας. Ειδικότερα, η διδασκαλία μαθημάτων όπως η ιστορία, η γλώσσα και η γεωγραφία ασκεί ουσιαστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό θεσμό τα παραπάνω μαθήματα είναι μαθήματα μέσα από τα οποία μεταδίδεται η πεποίθηση στην πολιτισμική ομοιογένεια στο έθνος, αναπαράγεται η διάρκεια του στο χρόνο και το χώρο και εξασφαλίζεται η συνέχεια της γλώσσας. Επομένως γίνεται σαφές ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός έχει κεντρική σημασία για την περιγραφή και την αξιολόγηση και την αξιολόγηση του έθνους και των άλλων εθνών, που είναι κυρίαρχη σε μια κοινωνία.

Η εθνική ταυτότητα, όπως και οποιαδήποτε άλλη ταυτότητα, δεν εδραιώνεται μια για πάντα, αντίθετα υπόκειται σε διεργασίες συνεχούς εξέλιξης και αναδιαπραγμάτευσης. Δομικό στοιχείο στην ταυτότητα αποτελεί η παρουσία του «άλλου», καθώς η διαμόρφωσή της συνεπάγεται τη διπλή και συμπληρωματική διεργασία της δόμησης και της διαφοροποίησης, της ένταξης και του αποκλεισμού. Η δυνατότητα του υποκειμένου να συνθέσει τα στοιχεία της ταυτότητάς του προϋποθέτει την ύπαρξη μιας παράλληλης διεργασίας κατά την οποία ο εαυτός διαφοροποιείται από όσα τον

² Έ. Αβδελλά: «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο. "εμείς" και οι "άλλοι», στο Α.Φραγκουδάκη –Θ.Δραγώνα (επιμ.), "Τι είν'ή πατρίδα μας;" - Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, σ.27-45.

περιβάλλουν. Η ταυτότητα διαμορφώνεται μέσω μιας διαδικασίας κατά την οποία ο «εαυτός» συγκροτείται σε σχέση και αντιπαλότητα με τον διαφορετικό «άλλο». Σε μια σχέση εξουσίας όμως οι ταυτότητες δεν είναι μόνο προϊόν διεκδίκησης και αναγνώρισης, αλλά διαμορφώνονται και επιβάλλονται από ομάδες που αποκτούν κυριαρχία. Η ταξινόμηση και αναπαράσταση μιας ομάδας ως «αποκλίνουσα παθολογική», όπως γίνεται με τις μειονότητες είναι μια πράξη κυριαρχίας, η οποία ετεροκαθορίζει την ομάδα, της επιβάλλει δηλαδή έναν καθορισμό.³ Στη συγκεκριμένη περίπτωση το πρόσωπο (εαυτός) χαρακτηρίζει τους έλληνες μαθητές σε αντιδιαστολή με τους «άλλους» που είναι μουσουλμάνοι μαθητές της Δυτικής Θράκης. Καθώς η συλλογική ταυτότητα προϋποθέτει ότι συμμερίζονται τα υποκείμενα κοινές αξίες, κοινά πρότυπα και κοινά ιδεώδη η διαφοροποίηση βασίζεται συχνά στην απόκρυψη όσων στοιχείων προσλαμβάνονται ως ανοίκεια ή αρνητικά αυτόματα αποδίδονται στον «άλλο». Αυτή η διεργασία συγκρότησης του «εμείς» σε διάκριση με τους «άλλους» συμπαρασύρει μια σειρά επιπτώσεις. Τα εθνικά στερεότυπα που δημιουργούνται αποτελούν μια σημαντική επίπτωση αυτού του διαχωρισμού. Κατά δεύτερο λόγο οδηγεί στην αρνητική αξιολόγηση και άρα υποτίμηση όλων των στοιχείων που αναγνωρίζονται ως ανοίκεια. Έτσι, τα χαρακτηριστικά, οι αξίες τα πιστεύω και οι αρχές των άλλων ομάδων υποτιμώνται αναγκαστικά και μετατρέπονται σε στοιχεία όχι μόνο αρνητικά αλλά και επικίνδυνα.

Συμπερασματικά ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος που αναδεικνύεται με βάση τα παραπάνω μπορεί να χαρακτηριστεί **εθνοκεντρικός**. Κατά κύριο λόγο η πρώτη υπόθεση υποστηρίζει ότι η εικόνα των εθνικών άλλων, έτσι όπως εμφανίζεται στα σχολικά εγχειρίδια και στο λόγω των εκπαιδευτικών είναι κατοπτρική της εικόνας του «εθνικού εαυτού». Με άλλα λόγια η περιγραφή και αξιολόγηση της εθνικής ταυτότητας έχει αποφασιστική σημασία για την περιγραφή και αξιολόγηση των «εθνικών άλλων». Η δεύτερη βασική υπόθεση είναι ότι ο «εθνικός εαυτός» αναπαρίσταται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα σαν να βρίσκεται σε κατάσταση ανασφάλειας και αδυναμίας. Η εθνική ταυτότητα θεωρείται ότι έχει ανάγκη από υπεράσπιση, ότι κινδυνεύει από αλλοίωση, ότι δηλαδή

³ Δ. Χριστόπουλος, «Η ετερότητα ως σχέση εξουσίας. Όψεις της ελληνικής, βαλκανικής και ευρωπαϊκής εμπειρίας», εκδ. Κριτική, Αθήνα, 2002, σς 122-123

γίνεται αντιληπτή σαν ταυτότητα υποτιμημένη και εύθραυστη. Όπως αναφέρει και η Άννα Φραγκουδάκη ⁴ μερικά από τα θέματα που απαιτούν βαθύτερη μελέτη και δημόσιο διάλογο για να προταθούν μεταρρυθμίσεις είναι τα ακόλουθα: Το σύστημα συγγραφής και έγκρισης των σχολικών εγχειριδίων. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του συστήματος και το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο ανά μάθημα για όλα τα σχολεία της χώρας. Η επιμόρφωση και συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και μάλιστα της σημαντικότερης βαθμίδας στη σχολική πυραμίδα, του πρωτοβάθμιου σχολείου είναι απαραίτητη γιατί οι επιστήμες εξελίσσονται με μεγάλη ταχύτητα, αλλά και οι κοινωνίες και οι γενιές αλλάζουν με γρήγορους ρυθμούς.

Βασικός παράγοντας για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών τάσεων θεωρείται και η εθνική διαπαιδαγώγηση που παρέχει το σχολείο στο μαθητευόμενο κοινό. Ο χαρακτήρας που έχει σήμερα το σχολείο συνδέεται ακόμα με την ιστορική διαμόρφωση των κρατών – εθνών. Η υποχρεωτική εκπαίδευση έχει καθιερωθεί σταδιακά ως βασικός μηχανισμός απαραίτητος για την εδραίωση και την αναπαραγωγή τους. Ο σχολικός μηχανισμός, κεντρικά σχεδιασμένος, αποκτά μια ενοποιητική λειτουργία, η οποία στοχεύει ταυτόχρονα στη μετάδοση γνώσεων και στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας. Το κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα στο σύγχρονο έθνος –κράτος τείνει να προβάλλει τη συγκρότηση, την εδραίωση και την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας μέσα από τα μαθήματα⁵ που προάγουν την εθνική διαπαιδαγώγηση, αλλά και μέσα από άλλες δραστηριότητες όπως σχολικές γιορτές, επέτειοι, εκδρομές. Η εθνική διαπαιδαγώγηση αποτελεί επομένως θεμελιακό μηχανισμό των σύγχρονων κρατών που νομιμοποιεί την αρχή με βάση την οποία έχουν συγκροτηθεί, δηλαδή την ταύτιση τα πολιτικών και των πολιτισμικών ιδιοτήτων του έθνους.

Στις σύγχρονες προσεγγίσεις λοιπόν το έθνος γίνεται αντιληπτό όχι σαν πρωταρχική, φυσική και σταθερή οντότητα αλλά ως ιστορικό φαινόμενο, το οποίο στη σημερινή του μορφή αποτελεί προϊόν και αποτέλεσμα της

⁴ Θ. Δραγώνα- Α. Φραγκουδάκη, (επιμ.) «Τι είν' η πατρίδα μας;» : *Εθνοκεντρισμός στη Εκπαίδευση*, Εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, σ. 18.

⁵ Πρόκειται κυρίως για τα μαθήματα της ιστορίας, της γλώσσας και της γεωγραφίας, που όπως έχει προαναφερθεί είναι άμεσα συνυφασμένα με την εθνική συγκρότηση κάθε λαού. Στο σχολείο η ιστορία καλείται να διδάξει τα κατορθώματα των προγόνων και να σφυρηλατήσει την εθνική υπερηφάνεια και ενότητα, ενώ η γλώσσα και η γεωγραφία επιβεβαιώνουν την εθνική συνέχεια στο χώρο και στο χρόνο.

εθνικιστικής επιταγής «ένα έθνος ένα κράτος». Στόχος των εθνικιστικών κινημάτων ιστορικά ήταν να εξασφαλιστούν την πολιτική χειραφέτηση του έθνους. Η κοινή καταγωγή, η κοινή γλώσσα και θρησκεία και οι κοινές παραδόσεις κλήθηκαν να εδραιώσουν την εθνική ταυτότητα, όπως την αντιλαμβανόμαστε στις σύγχρονες κοινωνίες. Βασική συνιστώσα στην παραγωγή και αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας μετά τη δημιουργία του έθνους κράτους, αποτέλεσε το **ενιαίο** και **κρατικό** εκπαιδευτικό σύστημα.

Η θέση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αναγορεύει τους εκπαιδευτικούς σε φορείς αντίληψης αυτής μέσα στο σχολείο. Το σχολικό σύστημα επομένως, στα σύγχρονα κράτη καλλιεργεί εκείνα τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που θεωρούνται κριτήρια της εθνικής ιδιαιτερότητας. Προκρίνει ένα συγκεκριμένο γλωσσικό ιδίωμα, τονίζει την εδαφική διάσταση της εθνικής ταυτότητας και προάγει τις κοινές ιστορικές μνήμες. Διαμορφώνει με άλλα λόγια, συλλογικές παραστάσεις για το έθνος και την εθνική ταυτότητα μέσα από την παραγωγή της επίσημης εκπαιδευτικής γνώσης.

Προνομιακό πεδίο για να ανιχνεύσει κανείς τις αναπαραστάσεις του εθνικού «εαυτού» και των εθνικών «άλλων», όπως καλλιεργούνται από το σχολικό σύστημα, είναι τα σχολικά βιβλία. Είναι σήμερα κοινά αποδεκτό ότι τα σχολικά βιβλία αποτυπώνουν με τον πιο παραστατικό τρόπο τον βαθμό του εθνοκεντρισμού του κάθε σχολικού συστήματος. Αποτυπώνουν επίσης, αναπαραστάσεις με τις οποίες οι κοινωνίες αντιλαμβάνονται τα άλλα έθνη. Όλα δείχνουν ότι αποτελούν σημαντικά στοιχεία για τη συνοχή της εθνικής ομάδας και προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο τα έθνη αυτοπροσδιορίζονται και διαχωρίζονται από τα υπόλοιπα. Σε κάθε περίπτωση, οι αναπαραστάσεις που έχει ένα έθνος για τον εαυτό του και για τους γείτονες οι άλλους λαούς αντιστέκονται σθεναρά στην προώθηση της γνώσης κι επηρεάζουν σημαντικά τις διεθνείς σχέσεις. Στη σημερινή συγκυρία η μελέτη του εθνοκεντρισμού των σχολικών εγχειριδίων συνδέεται άμεσα με τους προβληματισμούς αναφορικά με το κατά πόσο και με ποιο τρόπο είναι δυνατό το σχολικό σύστημα να υπερβεί τον εθνοκεντρισμό και να προβάλλει τον πολιτισμικό πλουραλισμό, διαδικασία που αντιμετωπίζεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την καταπολέμηση του ρατσισμού και την ομαλή ένταξη στην ευρύτερη ευρωπαϊκή κοινότητα.

Επομένως, τα σχολικά βιβλία αποτελούν το κατεξοχήν πεδίο που κατασκευάζονται και αναπαράγονται αναπαραστάσεις για τον εθνικό «εαυτό» και τους «άλλους» λαούς, κυρίως τους γειτονικούς, μέσα από μια ενιαία και συνεκτική αφήγηση για τα «σημαντικά γεγονότα» και «κατορθώματα» του παρελθόντος, για τους «εχθρούς» και τους «φίλους». Όπως αναφέρει ο Marc Ferro⁶, η εικόνα που έχουμε για τους άλλους λαούς ή και για εμάς τους ίδιους συνδέεται με την ιστορία που μας έχουν αφηγηθεί, όταν ήμασταν παιδιά και μας σημαδεύει σε ολόκληρη τη ζωή μας.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα **συγκεντρωτικό**, όχι μόνο γιατί στηρίζει τη διδασκαλία στο ένα και μοναδικό εγχειρίδιο για κάθε μάθημα, αλλά γιατί προσδιορίζει επίσης αυστηρά τους όρους παραγωγής του και το περιεχόμενό του με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα⁷. Για να διερευνηθεί η σημασία που έχουν τα εγχειρίδια στο ελληνικό σχολικό σύστημα, χρειάζεται να εντοπιστεί ο τρόπος με τον οποίο παράγονται και η σχέση τους με το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων, καθώς και οι διαμεσολαβήσεις που γίνονται μέσα από τη χρήση που τους επιφυλάσσουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή πρακτική της σχολικής τάξης. Το σύστημα παραγωγής των σχολικών βιβλίων στην Ελλάδα είναι από το πιο συγκεντρωτικό στην Ευρώπη. Το μοναδικό εγχειρίδιο που ακολουθεί πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα, αποτελεί το υπόβαθρο που αποτυπώνονται καθαρά οι πολιτικές και ιδεολογικές επιλογές της πολιτικής εξουσίας καθώς και οι τρόποι άσκησης του «συμβολικού ελέγχου». Επίσης, τα βιβλία του δασκάλου έχουν σκοπό να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο. Ωστόσο, με τις στείρες οδηγίες που παρέχουν, τα βιβλία αυτά αποκτούν έναν αυστηρά καθοδηγητικό χαρακτήρα, που αφήνει στους εκπαιδευτικούς ελάχιστα περιθώρια για πρωτοβουλίες και υπέρβαση του βιβλίου, ενώ συγχρόνως τυποποιεί τη διδασκαλία. Από την άλλη όμως, οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν κι αυτοί στην παραγωγή επίσημης σχολικής γνώσης, με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις που εφαρμόζουν στην τάξη και τις πληροφορίες που μεταδίδουν στην διδασκαλία. Όλα αυτά επιδρούν ώστε η επιστημονική γνώση να αποκτά

⁶ M. Ferro, «Πως αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο», μετάφραση, Πελαγία Μαρκέτου, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2001.

⁷ Ε. Αβδελλά, «Σχολικά εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα στο ελληνικό σχολείο». στο «Τι είν' η πατρίδα μας;» : Εθνοκεντρισμός στη Εκπαίδευση, ό.π 2.

στο σχολείο τη διάσταση της αλήθειας, η οποία όχι μόνο δεν επιδέχεται ερωτηματικά και αμφιβολίες, αλλά εμφανίζεται πλέον σαν το οριστικό τέλος της γνωστικής διαδικασίας.

A.2 Μοντέλα εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση των μειονοτήτων γενικότερα αντιμετωπίστηκε με ποικίλους τρόπους από τις διάφορες χώρες. Συγκεκριμένα υιοθετήθηκαν τα ακόλουθα μοντέλα:

Το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης

Γενικά με τον όρο "αφομοίωση" εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας έχοντας απαρνηθεί τα στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την εθνικών χαρακτηριστικών, που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής κοινωνίας.

Η αφομοιωτική πολιτική των χωρών υποδοχής κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και είχε ως βασική της θέση πως οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν, από το ντόπιο ομοιογενή πολιτισμό, για να μπορούν να συμμετάσχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση μιας κοινωνίας.

Στην εκπαίδευση σήμαινε πως όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό και πως το μόνο μέσο για αυτό το σκοπό είναι η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας (η γλώσσα της χώρας υποδοχής) και του εθνικού πολιτισμού της.

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης του "άλλου"

Ο όρος "ενσωμάτωση" υποδηλώνει την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται βέβαια τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα, όμως ασκεί επίδραση σε

αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωση της. Η πολιτισμική ετερότητα εδώ γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δεν θέτει σε "κίνδυνό" τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας⁸.

Έτσι αυτή η ανοχή αφορά θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη έθιμα, μουσική, γιορτές που δεν αποτελούν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας. Πιστεύεται ότι η γνώση από τα παιδιά των μεταναστών των πολιτισμικών και ιστορικών στοιχείων θα βοηθήσει στην αναγνώριση της διαφοροποίησης στον τρόπο ζωής, της θρησκείας κάτι που θα διευκολύνει πολύ τη διαδικασία ενσωμάτωσης και θα αποτρέψει λάθη από άγνοια.

Σε αυτό το μοντέλο αναγνωρίζεται το δικαίωμα στη διαφορά. Αλλά αυτό δεν το κάνει να διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό από το αφομοιωτικό μοντέλο αφού τα άτομα που απαρτίζουν τη μειονότητα για να ενταχθούν στην κοινωνία πρέπει να αφομοιώσουν εκείνα τα στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα για την συνοχή και ανάπτυξη της κοινωνίας, όπως πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές αξίες.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο της εκπαίδευσης

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, όταν έγινε αντιληπτό σε πολλές χώρες ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν έδιναν ουσιαστική λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολείο. Γι' αυτό έγινε μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα προς το πολιτισμικό πλουραλισμό, που είναι γνωστή στην παιδαγωγική με τον όρο «πολυπολιτισμική εκπαίδευση». Οι υποστηρικτές του θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η κοινωνική συνοχή.

Στον τομέα της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης από τους μαθητές του εθνικού τους πολιτισμού και της εθνικής τους παράδοσης, προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση και να

⁸ Π. Γεωργογιάννης., «*Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*», εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997

υπάρξουν ίσες ευκαιρίες για όλο το μαθητικό πληθυσμό. Έτσι δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των παιδιών των μεταναστών, τα οποία έχουν ως στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική προέλευση. Κριτήριο για την αξιολόγηση των πολιτισμών δεν αποτελεί μόνο ο κυρίαρχος πολιτισμός, αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί σαν σύνολο.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του 1980 κυρίως στην Αγγλία και Αμερική. Οι υποστηρικτές του ασκούν κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Επικρίνουν την τάση του να τονίζει περισσότερο ατομικές στάσεις παρά κοινωνικές δυνάμεις. Από την δική τους πλευρά επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στους θεσμούς και τις δυνάμεις της κοινωνίας, όπου μέσα από τους νόμους και τις διατάξεις του κράτους εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός, ο οποίος επεκτείνεται σε άλλους ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες περιορίζοντας, τις ευκαιρίες και τις επιλογές συγκεκριμένων μεταναστευτικών ομάδων. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση πρέπει να αλλάξουν τόσο οι δομές της εκπαίδευσης όσο και εκείνες της κοινωνίας ώστε να εξαλειφθούν οι διακρίσεις σε βάρος των παιδιών των μεταναστών. Το αντιρατσιστικό μοντέλο έχει στόχο:

- 1) ισότητα στην εκπαίδευση, μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα,
- 2) δικαιοσύνη από το κράτος για ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει,
- 3) τη χειραφέτηση και απελευθέρωση από φασιστικά πρότυπα των καταπιεσμένων και των καταπιεστών.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εμφανίζεται και αυτό στη δεκαετία του 1980, κυρίως στη Ευρώπη. Το συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή ένωση εννοούν τον όρο "διαπολιτισμική"

εκπαίδευση ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Με το διαπολιτισμικό μοντέλο θα ασχοληθούμε αναλυτικότερα και εκτενέστερα.

Στον αλληλοεξαρτώμενο σημερινό κόσμο, η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί τη μοναδική εκπαιδευτική προοπτική. Αναπτύσσεται ως παιδαγωγική θέση και φιλοδοξεί να καλύψει τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Σήμερα η ΕΕ συνδέει τη διαπολιτισμική αγωγή με την ευρωπαϊκή διάσταση στην παιδεία που αποσκοπεί στη διαμόρφωση μιας ενιαίας ευρωπαϊκής συνείδησης, ως προϋπόθεση για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση.

Μ' αυτό το σκεπτικό αναπτύχθηκε η διαπολιτισμική αγωγή στα τέλη του 1970 και στις αρχές του 1980. Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει συναντήσεις και συγκρούσεις από πολλές πλευρές, ανάπτυξη σε διάφορα επίπεδα. Προϋποθέτει την ύπαρξη δυο τουλάχιστον γλωσσών και πολιτισμών. Η αφομοίωση του ενός πολιτισμού από τον άλλο σημαίνει άρση της διαπολιτισμικής ιδέας⁹.

Ο διαπολιτισμός δεν είναι ένα αντικείμενο που διδάσκεται με την έννοια του περιεχομένου του μαθήματος, είναι περισσότερο ένας τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων. Από τις παρατηρήσεις προκύπτουν ως αντικείμενα εκπαίδευσης:

- η εκμάθηση των πολιτισμών
- η ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και οι γλωσσικές ανταλλαγές.

Τρία είναι τα αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής:

- αρχή (αξίωμα) της ισοτιμίας των πολιτισμών,
- των ίσων ευκαιριών και τέλος
- της αποδοχής και αξιοποίησης του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών.

Σύμφωνα με την τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (1986), βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα εξής: α) έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής β)

⁹ Γ. Μάρκου, «Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση- επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε, Αθήνα 1996.

προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής γ) προξενεί επανεξέταση και αναθεώρηση και κοινωνικοκεντρικών και εθνικοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου δ) αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.

Το βασικό συμπέρασμα των συγγραφέων που υποστηρίζουν το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ότι η εφαρμογή της μπορεί να ωφελήσει τόσο τις ομάδες των παιδιών που αποτελούν μειονότητες, αλλά και όλα τα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο γενικά. Έτσι το κοινωνικό σύνολο μπορεί να αποκομίσει οφέλη μόνο αν απαλλαγεί από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις που οδηγούν στην απομόνωση. Για το πώς καταπολεμούνται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις υπάρχουν διαφορετικές απόψεις από τους συγγραφείς. Για παράδειγμα, σύμφωνα με το Δαμιανάκη, όπως έχει υποστηριχθεί «μια διαπολιτισμική παιδαγωγική κατάλληλη να απαντήσει στην πολλαπλή ετερογένεια των σχολικών τάξεων δεν μπορεί να είναι μια παιδαγωγική για μειονότητες. Αντίθετα, θα πρέπει να αφορά με τον ίδιο τρόπο τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Μόνο αν αντιστρέψει κανείς τη λογική και αναδείξει την πολλαπλότητα και την ετερογένεια της "δικής μας" ομάδας, τις εντάσεις και τις συγκρούσεις που την συνοδεύουν μπορεί να δει κανείς μέσα από ένα πιο καθαρό πρίσμα την σχέση με τον "άλλο"¹⁰».

Ενώ σύμφωνα με το Γεωργογιάννη «το σχολείο, με συγκεκριμένα προγράμματα, θα αποτελεί χωνευτήρι όλων των πολιτισμών, λαμβάνοντας όμως υπόψη και τις ιδιαιτερότητες κάθε πολιτισμού χωριστά, καλλιεργώντας έτσι στα παιδιά την κριτική σκέψη, ανταποκρινόμενο παράλληλα, στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων¹¹».Κάνοντας μια σύντομη ανάλυση των παραπάνω εκπαιδευτικών μοντέλων που παρουσιάστηκαν για να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμικότητα το μοντέλο της αφομοίωσης έχει επικριθεί ως στενά εθνοκεντρικό επειδή προσπαθώντας να μάθει στους μειονοτικούς πληθυσμούς την γλώσσα της χώρας υποδοχής και να εστιάζονται στην

¹⁰ Μ. Δαμιανάκης, «Μετανάστευση και εκπαίδευση», εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1995.

¹¹ Π. Γεωργογιάννης, ό.π υποσημ.7

προσαγωγή τους στο νέο πολιτισμό αγνοεί το πολιτισμό των μεταναστών και τους υποχρεώνει τους να αποκοπούν από τις ρίζες τους.

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αφήνει στα παιδιά τη δυνατότητα να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα χωρίς να παρεμβαίνει ουσιαστικά στην αλλαγή των σχετικών στάσεων και πρακτικών. Το σχολείο αγνοεί και δεν μπορεί να καλύψει της δικές τους ανάγκες εκμηδενίζοντας κάθε προσπάθεια για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, γιατί αξιολογούνται σύμφωνα με το κυρίαρχο μοντέλο. Δηλαδή οι μετανάστες είναι υποχρεωμένοι να ανταγωνιστούν την πλειοψηφική ομάδα κρινόμενη με τα δικά της πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο δημιουργεί κινδύνους να καλλιεργηθούν προκαταλήψεις και ρατσιστικά στερεότυπα. Αδιαφορεί για τις πραγματικές αιτίες διάκρισης σε βάρος μεταναστών και δεν υπεισέρχεται σε ανάλυση και αναθεώρηση των ίδιων των θεσμών του κράτους. Το αντιρατσιστικό μοντέλο εμπεριέχει τον κίνδυνο πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης κάτι που θα έχει αρνητική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού το σχολείο θα είναι πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις.

Τέλος το διαπολιτισμικό μοντέλο, θεωρητικά είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης που έχει στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή. Από ότι φάνηκε από το πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου αυτής της εργασίας το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από εθνοκεντρικά στοιχεία που όπως προαναφέρθηκε λίγο παραπάνω είναι βασικό χαρακτηριστικό του αφομοιωτικού μοντέλου. Άρα καταλήγουμε ότι από την παρουσίαση των εκπαιδευτικών μοντέλων που κάναμε στην Ελλάδα έχουμε την εφαρμογή μης αφομοιωτικής πολιτικής.

Αφού αυτή είναι η πολιτική του κράτους άρα και τα αναλυτικά προγράμματα που αποτυπώνουν αυτήν την πολιτική δεν μπορούν παρά να κριθούν ότι μεταφέρουν στοιχεία αφομοιωτικής πολιτικής. Από την σύντομη κριτική των μοντέλων που κάναμε μπορούμε πούμε πως αυτή η πολιτική δεν βοηθά στις απαιτήσεις των νέων κοινωνιών που δημιουργούνται λόγω των μεταναστευτικών ρευμάτων και είδαμε ότι όλες οι ευρωπαϊκές χώρες μεταπήδησαν από αυτά τα μοντέλα της αφομοίωσης και ενσωμάτωσης και

ανέπτυξαν μια προβληματική και πολιτική διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το ερώτημα λοιπόν σε σχέση με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι κατά πόσον υπάρχει αναγκαιότητα για νέες εκπαιδευτικές πολιτικές.

A3. Προοπτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η Ελλάδα από χώρα αποστολής μεταναστών τα τελευταία χρόνια ύστερα και από την πτώση και κατάρρευση των καθεστώτων των χωρών της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Ανάμεσα τους προστίθεται και ο πληθυσμός των παλιννοστούντων Ελλήνων από την Πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία. Όσο πιο πολυπληθέστερη και αισθητή γίνεται η παρουσία των διαφορετικών στην ελληνική κοινωνία τόσο περισσότερο εμφανίζεται η τάση της υιοθέτησης διαχωριστικών γραμμών απέναντί στους «διαφορετικούς». Οι μετανάστες και οι μειονοτικοί πληθυσμοί, στη συγκεκριμένη περίπτωση, η μειονότητα της Δυτικής Θράκης, συγκροτεί την κοινωνική κατηγορία "άλλοι" - "ξένοι" με βάση εθνικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά. Η είσοδος και η εγκατάστασή θεωρείται ότι τους απειλεί την ελληνικότητα και ότι συντελεί στη νόθευση της εθνικής ομοιογένειας.

Η εθνική ταυτότητα συνδέεται με την ετερότητα στο βαθμό που θέτει τη διαχωριστική γραμμή και κατατάσσει τα άτομα στην ενδοομάδα και την εξωομάδα.

Τα στοιχεία που συνθέτουν την εθνική ταυτότητα και ο τρόπος που βιώνεται από τα μέλη μιας κοινωνίας διαμορφώνουν μια διαφοροποίηση, την σύγκριση και ταυτόχρονα την αξιολόγηση για τους διαφορετικούς. Η ελληνικότητα συνδέεται με την κοινή καταγωγή την πολιτισμική κληρονομιά και τη θρησκεία. Υπερτονίζεται η συνέχεια των στοιχείων αυτών στο χρόνο και η ομοιογένεια που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία. Η παρουσία των διαφορετικών προσλαμβάνεται ως διάρρηξη της συνέχειας και αλλοίωσης της ομοιογένειας. Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική επιχειρεί τις δυο τελευταίες δεκαετίες ακολουθώντας των παράδειγμα των άλλων μεγάλων χωρών του δυτικού κόσμου να εφαρμόσει νέες εκπαιδευτικές πολιτικές για να εντάξει τους μετανάστες στην κοινωνία μας.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία αυτό το έκανε έμπρακτα με τις τάξεις υποδοχής, τα φροντιστηριακά τμήματα, τα σχολεία παλιννοστούντων που δημιούργησε, αλλά κυρίως μετά το 1996, με την ίδρυση της Ειδικής Γραμματείας παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το Νόμο 2413/96 και τα προγράμματα που αφορούν την εκπαίδευση των ομογενών και των παιδιών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες. ελληνικό σχολικό περιβάλλον και τον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς. Πρώτα λειτούργησαν οι λεγόμενες "Τάξεις Υποδοχής". Οι τάξεις αυτές λειτούργησαν μέσα στις σχολικές μονάδες που φοιτούσαν τα ντόπια παιδιά με στόχο την εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Το 1982 προστίθενται τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Οι μαθητές παρακολουθούσαν τα μαθήματα της τάξης του κανονικού σχολείου, ενώ παράλληλα ασκούσαν σε ολιγάριθμα τμήματα (2-7 μαθητές) σε εκείνα ακριβώς τα μαθήματα, που εμφανίζονταν οι δυσκολίες ως προς τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Όμως όπως έχει υποστηριχθεί από ερευνητές όπως η Ν. Ασκούνη¹², όλες αυτές οι προσπάθειες έχουν αποτύχει. Οι τάξεις υποδοχής, τα φροντιστηριακά τμήματα και τα σχολεία των παλιννοστούντων απέτυχαν γιατί το σχολείο παρ' όλες αυτές της αλλαγές δεν αλλάζει μορφή. Συνεχίζει μάλιστα να υπαγορεύεται από αφομοιωτική πολιτική, δηλαδή από την μία τα εθνοκεντρικά στοιχεία διατηρούνται από την άλλη θεωρείται ότι οι αλλοεθνείς μαθητές πρέπει να εγκαταλείψουν όλα τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους και να υιοθετήσουν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας. Τα παραπάνω σε συνδυασμό με τα ελλιπή μέτρα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στους αλλοεθνείς μαθητές οδήγησε σε αποτυχία. Τα μέτωπα που ανοίγουν στην Ελλάδα με την διαπολιτισμική εκπαίδευση όσο και αν ο όρος είναι πολύσημος και ασαφής ακόμα, είναι πολλά και βάζουν επι τάπητος την ανάγκη μιας ουσιαστικής μεταρρύθμισης του σχολείου που δεν θα αφορά μόνο την διασφάλιση των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των "διαφορετικών"

¹² Ασκούνη Νέλλη: «Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης» στο Φραγκουδάκη Άννα - Δραγώνα Θάλεια (επιμελ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, Β τόμος, Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα 2002, σ.67-103.

μαθητών αλλά και την εκπαίδευση των μαθητών της πλειονότητας προς άλλες ιδεολογικές κατευθύνσεις¹³.

Το γενικότερο συμπέρασμα από την παρουσίαση που προηγήθηκε είναι ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να είναι προσανατολισμένες στην προετοιμασία όλων των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε γλωσσικά και πολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό. Σήμερα είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί που έχουν στις τάξεις τους μαθητές που διαφοροποιούνται πολιτισμικά, που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές, κοινωνικές ομάδες και είναι σημαντικό για αυτούς να συνειδητοποιήσουν αυτή την πραγματικότητα του πολυ-πολιτισμικού δηλαδή χαρακτήρα του σημερινού ελληνικού σχολείου. Υπάρχουν προσπάθειες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι οποίες όμως είναι επιφανειακές. Στην ουσία η πολυπολιτισμικότητα είναι μια πραγματικότητα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση μια ουτοπία.

Όπως έχουν δείξει οι έρευνες στις οποίες αναφερθήκαμε το σχολείο διατηρεί τον εθνοκεντρικό του χαρακτήρα και το μοντέλο εκπαίδευσης παραμένει σε επίπεδα μοντέλου ενσωμάτωσης. Μια υπόθεση που θα μπορούσε να διατυπωθεί για το που οφείλεται αυτό είναι η μη ύπαρξη πολιτικής βούλησης, αφού όπως αποδείχθηκε από την ανάλυσή μας, οι ενέργειες που γίνονται δεν έχουν ουσιαστικό περιεχόμενο. Όπως είδαμε και παραπάνω η εφαρμογή ή όχι της εκπαιδευτικής γνώσης εξαρτάται από το πώς τα αντιλαμβάνονται και τα εφαρμόζουν οι δάσκαλοι στο σχολείο. Το ζήτημα αυτό της απόστασης στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στις αντιλήψεις της εκπαιδευτικής γνώσης, η οποία εκφράζει την πολιτική του κράτους, είναι ένα θέμα με το οποίο θα μπορούσε να ασχοληθεί κάποιος άλλος ερευνητής.

¹³ Ασκούνη Νέλλη:, «Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης», .ό.π. υποσημ. 14.

Β. Το ζήτημα της εκπαίδευσης και η ερευνητική αφετηρία.

B.1.1 Η ιδιαιτερότητα της μειονοτικής εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση σύμφωνα με τον Αλτουσέρ, είναι ένας από τους βασικότερους «Ιδεολογικούς Μηχανισμούς του Κράτους», είναι δηλαδή ένας θεσμός, ο οποίος λειτουργεί με κυρίαρχο ρόλο την ιδεολογία, και μάλιστα με αυτόν της αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας.¹⁴ Ο Gellner από την άλλη τονίζει στο ρόλο της εκπαίδευσης την αναπαραγωγή της βιομηχανικής κοινωνίας και την κοινωνικοποίηση του ατόμου. Ένα γενικό καθολικό και τυποποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργεί μια ομοιογενή βάση, ως προϋπόθεση για την εγχάραξη της εθνικής ιδεολογίας.¹⁵ Για τον Hobsbawm, ο εκπαιδευτικός μηχανισμός χρησιμοποιήθηκε από τα κράτη προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους κατοίκους, ώστε να διαδώσουν την εικόνα και την κληρονομιά του έθνους και να εμψύχουν την αφοσίωσή τους σε αυτό.¹⁶

Για την Θράκη, οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις ισχύουν εν μέρει. Η μειονοτική εκπαίδευση είναι δομημένη σε τέτοιο νομικό πλαίσιο, το οποίο την καθιστά «ημιαυτόνομη» από το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα. Με βάση τη συνθήκη της Λοζάνης, το ελληνικό κράτος είναι υποχρεωμένο να παρέχει συγκεκριμένα εκπαιδευτικά δικαιώματα στη μειονότητα, τα οποία αφορούν την ίδρυση, την εποπτεία, τη διεύθυνση και την παρακολούθηση των σχολείων και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών μηχανισμών από ανεξάρτητους μειονοτικούς φορείς.

¹⁴ Λ. Αλτουσέρ, «*Θέσεις 1964-1975*», μεταφρ. Ξ. Γιαταγάνας, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1983, σς 69-118

¹⁵ E. Gellner, «*Εθνη και Εθνικισμός*», μεταφρ. Δ. Λαφαζάνη, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1992, σς 60-61.

¹⁶ E. Hobsbawm, «*Εθνη και Εθνικισμός, από το 1780 μέχρι σήμερα*», μεταφρ. Χ. Νάντρις, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1994

B.1.2 Οι σχέσεις Ελλάδας – Τουρκίας ως συνάρτησης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το μειονοτικό ζήτημα παρουσιάζεται σε συνάρτηση με το γενικότερο πλαίσιο των ελληνοτουρκικών σχέσεων. Έτσι οι πολιτικές διαφορές Ελλάδας και Τουρκίας συνδέονται με τον ένα ή με τον άλλον τρόπο άμεσα με το μειονοτικό θέτοντας ερωτήματα για την αυτοτέλεια της μουσουλμανικής κοινότητας, την προσκόλληση στον εθνικό ιστό ή τις τάσεις αποκόλλησής της από αυτόν. Με αφετηρία αυτό το δεδομένο κρίθηκε σκόπιμο κατ' επέκταση και το θέμα της μειονοτικής εκπαίδευσης ειδικότερα να ενταχθεί στο ευρύτερο ζήτημα των ελληνοτουρκικών σχέσεων. Η εκπαίδευση της μειονότητας συνδέεται άμεσα με τις διακυμάνσεις των ελληνοτουρκικών σχέσεων, όπως διαφαίνεται από τις χρονικές εξελίξεις μεταξύ των δύο κρατών Ελλάδας και Τουρκίας.

Όπως και οι Έλληνες της Πόλης, έτσι και οι Τούρκοι της Δυτικής Θράκης υπέστησαν τις συνέπειες των διακυμάνσεων των ελληνοτουρκικών σχέσεων, ιδιαίτερα τη δεκαετία του '50 με αφορμή το Κυπριακό. Το συνολικό συμπέρασμα που θα μπορούσε να συνάγει κανείς για τη μεταπολεμική ελληνική μειονοτική ή εθνοτική πολιτική είναι η αναχρονιστική μειονοτική στάση τόσο στην εσωτερική της πολιτική όσο και στην εξωτερική συμπεριφορά της ως τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Το γεγονός αυτό είναι αξιοπερίεργο αν αναλογισθούμε ότι στη μεταπολεμική περίοδο η χώρα διαθέτει, για πρώτη φορά, αξιοζήλευτη ομοιογένεια. Ωστόσο, η στάση της απέναντι στις μειονότητες είναι πιο προσεκτική και πιο αρνητική συγκρινόμενη με την προηγούμενη περίοδο του μεσοπολέμου.¹⁷ Σε βάρος της μουσουλμανικής μειονότητας εφαρμόζονταν μέχρι το 1990 τα γνωστά ως «κατασταλτικά μέτρα» ή «διοικητικές οχλήσεις». Η μειονότητα είχε ταυτιστεί με την «τουρκική απειλή» και γενικότερα αντιμετωπιζόταν ως κίνδυνος για τα εθνικά συμφέροντα. Η πολιτική φάνηκε να οξύνεται στην πρώτη

¹⁷ Α. Ηρακλείδης, «Ελληνική μειονοτική πολιτική: Η αναχρονιστική στάση και τα αίτιά της», Σύγχρονα Θέματα, χρόνος 19^{ος}, τ. 63, Απρίλιος- Ιούνιος, σελ.32.

διακυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ (1981-1988) και στον πρώτο ενάμιση χρόνο της δεύτερης διακυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας (1990), δημιουργώντας ποικίλα και δικαιολογημένα σχόλια σε βάρος της Ελλάδας διεθνώς.¹⁸

Στην αντίπερα όχθη θα πρέπει να μελετήσουμε και ποιον ρόλο έπαιξε πολιτικά ή Τουρκία στο διάστημα αυτό.

Για τη μειονότητα η εκπαίδευση αποτέλεσε μέσο άσκησης της τουρκικής επιρροής προσπαθώντας να διατηρηθεί η τουρκική συνείδηση. Από την άλλη πλευρά οι ελληνικές αρχές θεώρησαν την εκπαίδευση μέσω ελέγχου και περιορισμού της τουρκικής επίδρασης. Οι παρεμβάσεις στον εκπαιδευτικό τομέα γίνονταν σύμφωνα με τις επιδιώξεις της ελληνοτουρκικής σύγκρουσης κι όχι με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες της μειονότητας.

Με το Πρωτόκολλο του 1968, κατοχυρώνεται η τουρκική ως η μόνη μειονοτική γλώσσα και επιτρέπεται η παρέμβαση της Τουρκίας στα εκπαιδευτικά ζητήματα της μειονότητας. Επομένως, αναγνωρίζεται ο τουρκικός χαρακτήρας της μειονότητας και αυτό ενισχύεται με την πολιτική σημασία που του αποδίδεται. Στην πραγματικότητα δηλαδή το Πρωτόκολλο, εξυπηρετεί κυρίως τις πολιτικές επιδιώξεις των ελληνοτουρκικών αντιπαραθέσεων παρά την επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων.

Οι δάσκαλοι των μειονοτικών σχολείων αποτέλεσαν σημαντικό κομμάτι των συγκρούσεων μεταξύ των δύο κρατών. Οι διαφορετικές κατηγορίες των εκπαιδευτικών αντιμετωπίστηκαν και από τις δύο πλευρές, κυρίως ως φορείς εθνικής πολιτικής παρά ως δάσκαλοι. Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονταν από την Τουρκία αντιμετωπίστηκαν ως εθνική απειλή από τις ελληνικές αρχές. Ο έλεγχος των σχολικών βιβλίων από την άλλη, είναι ένα κρίσιμο πολιτικό σημείο στη μειονοτική εκπαίδευση. Τα βιβλία που τυπώνονταν στην Τουρκία δεν γίνονταν αποδεκτά από την ελληνική ηγεσία και θεωρούνταν μέσο προώθησης του τουρκικού εθνικισμού. Το ίδιο συνέβη και με τα βιβλία που τυπώθηκαν με πρωτοβουλία Ελλήνων συγγραφέων. Η τουρκική πλευρά θεώρησε ότι πίσω από αυτή την κίνηση κρύβονταν πολιτικές σκοπιμότητες της Ελλάδας με κύριο μέλημα την αφοσίωση της μειονότητας και τον περιορισμό της τουρκικής ταυτότητας.

¹⁸ Α. Ηρακλείδης, «Μειονότητες, εξωτερική πολιτική και Ελλάδα» στο Κ. Τσιτσελίκης - Δ. Χριστόπουλος, «Το Μειονοτικό Φαινόμενο στην Ελλάδα- Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών», εκδ. Κριτική, Αθήνα 1997, σελ. 220.

Το δίλλημα σχετικά με την επιλογή σχολείου μειονοτικού ή δημόσιου ελληνικού, συνδέεται με το ζήτημα της ταυτότητας της μειονότητας και κατ' επέκταση εμπλέκεται στο πεδίο της πολιτικής σύγκρουσης. Η μειονοτική ηγεσία υπερασπίζεται τη δημιουργία δίγλωσσων μειονοτικών σχολείων καθώς θεωρούνται τα καταλληλότερα για την εκπαίδευση των μουσουλμάνων αλλά και για τη διατήρηση της τουρκικής τους ταυτότητας.

Η πολιτική της Τουρκίας στο συγκεκριμένο ζήτημα έχει δύο όψεις. Από την μία την παροχή κινήτρων και από την άλλη τον έλεγχο της κατάστασης μεγάλου αριθμού των μελών της μειονότητας. Μέσα από αυτήν την πολιτική ευνοήθηκαν οι σχέσεις Τουρκίας και μειονότητας. Παρατηρούμε ότι πίσω από κάθε απόπειρα αλλαγής σε εκπαιδευτικό επίπεδο υπάρχει φόβος και καχυποψία. Η αντίδραση αυτή της μειονότητας απέναντι στις αλλαγές δεν μπορεί να ερμηνευτεί ως συντηρητική σκέψη, αλλά ως έκφραση πολιτικών διεκδικήσεων. Στόχος αυτής της διεκδίκησης ήταν ο ενεργός ρόλος της Τουρκίας στα θέματα της μειονότητας.

Με την είσοδο της δεκαετίας του '90 διαφαίνεται μια νέα τάση στην ελληνική μειονοτική πολιτική, η οποία εγκαινιάζεται στη διακομματική σύσκεψη με θέμα τη Θράκη και τα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου, που πραγματοποιήθηκε στις 30 Ιανουαρίου 1990, υπό τον πρωθυπουργό Ξ. Ζολώτα. Σε αυτή τη σύσκεψη εντοπίστηκε η αναγκαιότητα ανάπτυξης αλλά και η αναγκαιότητα αναθεώρησης της ισχύουσας μειονοτικής πολιτικής.¹⁹

Η στάση αυτή αλλάζει αισθητά με την τοποθέτηση Μητσοτάκη στη Θράκη το Μάιο του 1991 για νέα γραμμή πλεύσης που είχε ως βασικό κριτήριο την «ισονομία και ισοπολιτεία».²⁰ Η νέα πολιτική που εγκαινίασε ο Μητσοτάκης έγινε ιδιαίτερα αισθητή και στη στάση της Ελλάδας στα διεθνή fora σε θέματα νέων μειονοτικών δικαιωμάτων και στη διαμόρφωση μηχανισμών προστασίας. Η αλλαγή φάνηκε κυρίως με την πιο ευέλικτη στάση της στη ΔΑΣΕ /ΟΑΣΕ και στον ΟΗΕ και λιγότερο στο Συμβούλιο της Ευρώπης.²¹ Στην προσπάθεια προσέγγισης του μειονοτικού πληθυσμού τη

¹⁹ Σ. Τρουμπέτα, «Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων», εκδ. Κριτική, Αθήνα 2001, σελ. 55.

²⁰ Α. Ηρακλείδης, «Η Ελλάδα και ο «Ανατολών κίνδυνος»», εκδ. Πόλις, Αθήνα, 2001.

²¹ Α. Ηρακλείδης, «Ελληνική μειονοτική πολιτική: Η αναχρονιστική στάση και τα αίτιά της», ό. π. σελ.34.

δεκαετία του '90 εντάσσεται και η μερική άρση των διακρίσεων και κατασταλτικών μέτρων εναντίων τους. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν ή προγραμματίστηκαν έργα υποδομής σε περιοχές που κατοικούνται αποκλειστικά από μειονοτικό πληθυσμό. Ένα από τα πλέον σημαντικά μέτρα που αποβλέπουν στη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών για τα μέλη της μειονότητας, αποτελεί ο καθορισμός χωριστού ποσοστού θέσεων για την εισαγωγή σε Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. αποφοίτων Λυκείου, μελών της μειονότητας.²² Η ευνοική αυτή ρύθμιση για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διεύρυνε την προοπτική για σπουδές στην Ελλάδα και δημιούργησε ένα πολύ ισχυρό κίνητρο για συνέχιση και ολοκλήρωση της φοίτησης στη δευτεροβάθμια. Το μέτρο αυτό αποτελεί τομή στο χειρισμό του μειονοτικού ζητήματος, εφόσον προσφέροντας τη δυνατότητα άρθρωσης στο τακτικό εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργούνται, τυπικά, προϋποθέσεις ένταξης των νέων στην ελληνική κοινωνία.²³ Πέρα από τις πραγματικές δυνατότητες που προσφέρει, το μέτρο αυτό έχει μια συμβολική λειτουργία. Αφενός είναι η απόδειξη μιας θετικής στάσης της ελληνικής πολιτείας απέναντι στη μειονότητα και αφετέρου συμβολίζει το εφικτό πλέον όραμα κοινωνικής προόδου μέσω της προνομιακής πρόσβασης στο πανεπιστήμιο. Ενώ η αξία και η υιοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και η οργανωμένη κρατική παρέμβαση μέσω των επιδοτούμενων επιχειρησιακών προγραμμάτων εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης συμβάλλει αποφασιστικά στην αλλαγή της πολιτικής για τα εκπαιδευτικά πράγματα και όχι μόνο. Η συνολική αναβάθμιση της εκπαίδευσης της μειονότητας εκτός από την αυτονόητη εκπαιδευτική σημασία έχει και μια ευρύτερα πολιτική. Με τις αλλαγές που προωθεί, ταυτόχρονα υλοποιεί κεντρικές πολιτικές κατευθύνσεις και νομιμοποιεί την αναγνώριση της ταυτότητας και τον σεβασμό των πολιτισμικών της ιδιαιτεροτήτων.

²² Αυτό το μέτρο θεσπίστηκε βάσει νόμου υπ' αριθμ. 2341 για τη *Ρύθμιση θεμάτων του εκπαιδευτικού προσωπικού μειονοτικών σχολείων της Θράκης και της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 208 Α 6-10 1995. Με τον ίδιο νόμο παρέχεται η δυνατότητα και στους αποφοίτους της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης να εντάσσονται σε σχολές ή τμήματα της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης.

²³ Σ. Τρουμπέτα, «Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων»,ό. π. σελ. 58.

Η στροφή αυτή άρχισε να εφαρμόζεται αμέσως, όχι όμως χωρίς εμπόδια και προβλήματα από τους θιασώτες των κατασταλτικών μέτρων. Η κατάσταση βέβαια παρέμεινε ρευστή στο βαθμό που οι ελληνοτουρκικές σχέσεις και οι τοπικές σχέσεις μεταξύ των δυο κοινοτήτων είναι τεταμένες. Ένα βασικό πρόβλημα με τη στροφή του '91 είναι ότι οφειλόταν περισσότερο σε λόγους σκοπιμότητας παρά σε αξιακούς λόγους. Συγκεκριμένα, η στροφή οφείλεται κυρίως σε τρεις λόγους: Πρώτον, στην επανεμφάνιση στο προσκήνιο των ξεχασμένων Ελλήνων της Βορείου Αλβανίας (των «Βορειοηπειρωτών»). Δεύτερον, στην αυξανόμενη διεθνή κριτική σε βάρος της Ελλάδας για την πολιτική της στις μειονότητες που αμαύρωνε την εικόνα της χώρας και τρίτον, στο γεγονός ότι τελικά οι «διοικητικές οχλήσεις» σε βάρος της μουσουλμανικής μειονότητας δεν ήταν αποτελεσματικές. Είχαν ως αποτέλεσμα να καταστούν οι Πομάκοι «Τούρκοι» και έδιναν χρυσές ευκαιρίες στην Τουρκία να παρεμβαίνει στα μειονοτικά της Θράκης. Επίσης, άρχισε να υιοθετείται και η θέση ότι η ελληνική εθνοτική ομοιογένεια ήταν τέτοια ώστε να μη δικαιολογούνται οι φόβοι των εθνικιστών ότι το «έθνος» και η ελληνική ομοιογένεια κινδυνεύει.

Λόγοι όπως οι ανωτέρω, κατεξοχήν πρακτικοί και όχι αξιακοί, δημιουργούν ερωτηματικά του κατά πόσον πρόκειται για πραγματική και ουσιαστική αλλαγή σε σχέση με τον πολιτισμικά «Άλλο», ειδικά αν λάβει κανείς υπόψη του την άνοδο στη χώρα, από το 1991, του εθνοκεντρισμού, της μισαλλοδοξίας και της ξενοφοβίας -ειδικά σε σχέση με τους Τούρκους- καθώς και τον εθνικιστικό παροξυσμό με το Σκοπιανό και τον πάγιο σχεδόν παρανοϊκό αντιτουρκισμό.²⁴ Τα αίτια διατήρησης αυτού του αντιμειονοτικού λόγου στη χώρα μας ήταν κυρίως οι νωπές ιστορικές μνήμες των αιματηρών συγκρούσεων, η εχθρότητα ή αντεκδίκηση, οι κακές διμερείς σχέσεις και κυρίως ο φόβος για επεκτατισμό της γείτονα χώρας με πρόσχημα τη μειονότητα.

Τι οφείλουν να κάνουν η Ελλάδα και η Τουρκία ώστε η πολιτική τους να καταστεί μια πολιτική αρχών και, συγχρόνως, αποτελεσματική; Σε ότι αφορά την εσωτερική πτυχή γνώμονας είναι οι αρχές προστασίας των ανθρωπίνων και των μειονοτικών δικαιωμάτων, ο σεβασμός στην πολιτισμική

²⁴ Ο. π. σελ. 34.

διαφορά, η αρωγή και η προστασία στις μειονότητες από την απειλή της αυθαιρεσίας του κράτους και της πλειοψηφίας. Η μειονοτική προστασία είναι απαραίτητη αν οι δύο χώρες θέλουν να συγκαταλέγονται μέσα στις σύγχρονες και δημοκρατικές χώρες. Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης πρέπει να καταστεί υπόδειγμα μειονοτικής προστασίας. Πρέπει να υπάρξει πλήρης εξάλειψη των διακρίσεων, αυστηρή και υποδειγματική πάταξη κάθε παραβίασης ή παρατυπίας στο εθνικό και τοπικό επίπεδο. Χρυσός κανόνας είναι η αρχή που διατύπωσε ο Ούγκο Γκρότιους «Αυτό που δε θέλεις να σου κάνουν οι άλλοι να μην το κάνεις εσύ σ'αυτούς», όπου αυτή η αρχή στο επίπεδο των σχέσεων κράτους και μειονότητας είναι η ακόλουθη: ένα κράτος-έθνος πρέπει να συμπεριφέρεται στις μειονότητες που ζουν στο έδαφός του όπως απαιτεί να συμπεριφέρονται οι άλλες χώρες στις μειονότητες που είναι εθνικά συγγενείς προς το ίδιο. Με άλλα λόγια, η Ελλάδα να συμπεριφέρεται στους εθνοτικά Τούρκους Έλληνες υπήκοους όπως εκείνη απαιτεί να συμπεριφέρεται η Αλβανία στους εθνοτικά Έλληνες Αλβανούς υπηκόους της.²⁵ Είναι αδιανόητο οποιοδήποτε πιασμάτιο στις παλιές και αναποτελεσματικές πολιτικές των κατασταλτικών μέτρων και εκφοβισμών. Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στη βελτίωση της μειονοτικής εκπαίδευσης αλλά και σε μέτρα «θετικών διακρίσεων» -παρά τις πιθανές αντιδράσεις των ελλήνων συμπολιτών τους- για την κοινωνική άνοδο των μουσουλμάνων. Επίσης, στον πολιτισμικό- θρησκευτικό σεβασμό, στη συμμετοχή στη διοίκηση και τα κοινά και φυσικά, στην αναγνώριση της αρχής του αυτοπροσδιορισμού της μειονότητας.

B 1.3 Το νομικό καθεστώς των μειονοτικών σχολείων.

Η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης σχεδιάστηκε με βάση τις διατάξεις της συνθήκης της Λοζάνης, οι οποίες προβλέπουν το σεβασμό και τη διασφάλιση της θρησκευτικής γλωσσικής και εκπαιδευτικής ελευθερίας των θρησκευτικών μειονοτήτων σε Ελλάδα και σε

²⁵ Θ. Κουλουμπής, «Ο ρόλος της Ελλάδας στα μεταμνηχανοπολεμικά Βαλκάνια», Επιλογή, Νοέμβριος 1992, σελ. 30.

Τουρκία. Κατά αυτόν τον τρόπο διαφοροποιείται από τη γενική εκπαίδευση, τόσο στη δομή όσο και στο περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Η απαρχή της μειονοτικής εκπαίδευσης ξεκινά από την εποχή της ελληνικής διοίκησης της Θράκης το 1920, όμως το νομικό πλαίσιο που τη διέπει έχει τις ρίζες του στο καθεστώς των σχολείων των μουσουλμανικών κοινοτήτων, πρώτα της Θεσσαλίας και της Κρήτης και στη συνέχεια των Νέων Χωρών. Έτσι για πρώτη φορά, σε εφαρμογή της συνθήκης της Κων/πολης το 1881, οι μουσουλμάνοι της Θεσσαλίας – Άρτας είχαν το δικαίωμα να διατηρούν τουρκόγλωσσα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στα οποία διδάσκονταν και η ελληνική ως γλωσσικό μάθημα. Το σύστημα των σχολείων των μουσουλμανικών κοινοτήτων ίσχυσε και στη θεσμική οργάνωση της αυτόνομης Κρητικής Πολιτείας κι επεκτάθηκε μετά τους Βαλκανικούς στους μουσουλμάνους των νέων χωρών. Η Συνθήκη των Σεβρών (σε ισχύ από το 1923) περί μειονοτήτων στην Ελλάδα επαναδιατυπώνει τα ίδια εκπαιδευτικά δικαιώματα. Η Συνθήκη της Λοζάνης αποτελεί από το 1923 έως σήμερα το νομικό θεμέλιο της λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων. Το καθεστώς αυτό συμπληρώνεται επικουρικά από τις διατάξεις του μορφωτικού Πρωτοκόλλου της 20^{ης} Δεκεμβρίου 1968 και την Ελληνοτουρκική Συμφωνία για την πολιτιστική συνεργασία το 2000.²⁶

Τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης μεριμνούν για την εκπαίδευση στο επίπεδο της πρώτης και δεύτερης βαθμίδας. 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. Ο χαρακτήρας των μειονοτικών σχολείων οφείλει να είναι αμιγώς ιδιωτικός ή δημόσιος, σύμφωνα με τις επιταγές του κράτους δικαίου και της ίδιας της Συνθήκης της Λοζάνης. Για την ίδρυση μειονοτικού σχολείου

²⁶ Λ. Μπαλτσιώτης – Κ. Τσιτσελίκης, «Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές», στο: Θ. Δραγώνα- Α. Φραγκουδάκη, «Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης», εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2007, σς. 62-63.

απαιτείται άδεια από τον οικείο νομάρχη, αφού προηγουμένως κατατεθεί στον αρμόδιο επιθεωρητή μουσουλμανικών σχολείων αίτηση γονέων ή κηδεμόνων, με την οποία ζητούν την ίδρυσή του. Στα μειονοτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας διορίζεται μουσουλμάνος διευθυντής και χριστιανός υποδιευθυντής . Επίσης, διορίζονται δάσκαλοι και καθηγητές χριστιανοί και μουσουλμάνοι, οι πρώτοι για τη διδασκαλία των ελληνόγλωσσων και οι δεύτεροι για τη διδασκαλία των τουρκόγλωσσων μαθημάτων.²⁷ Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, ως προς τα γνωστικά αντικείμενα και τις ώρες διδασκαλίας, ακολουθεί αναλυτικά τα προγράμματα που εφαρμόζονται στα αμιγή χριστιανικά σχολεία της Ελληνικής επικράτειας. Η παρέκκλιση, η οποία κατοχυρώνεται θεσμικά, είναι η εφαρμογή προγραμμάτων σε δύο γλώσσες, την ελληνική και τουρκική.

Στην περίπτωση του συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος, υπάρχει απόλυτη έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των δύο διακεκριμένων μεταξύ των 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.

Ο μαθητικός πληθυσμός της ειδικής εκπαίδευσης προέρχεται αποκλειστικά από τις μειονότητες. Η Συνθήκη της Λοζάνης 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.

Τα μειονοτικά σχολεία αποτελούν μια ιδιαίτερη περίπτωση στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας τόσο προς το θεσμικό χαρακτήρα τους, όσο και ως προς τη δομή του αναλυτικού προγράμματος και τους εκπαιδευτικούς. Το νομικό καθεστώς που τα διέπει από «μια ιδιότυπη ζεύξη» διατάξεων που αφορούν τη δημόσια, αλλά παράλληλα και την ιδιωτική

²⁷ . Μπαλτσιώτης – Κ. Τσιτσελίκης, «Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές», ό. π. σελ. 65.

παιδεία.²⁸ Παρόλο που προβλέπεται ο δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης, για πολλές πλευρές της (ίδρυση, διαχείριση, λειτουργία σχολείων) ισχύουν και διατάξεις που διέπουν την ιδιωτική εκπαίδευση. Η συνύπαρξη των δύο, διαφορετικού χαρακτήρα, κατηγοριών διατάξεων, διατυπώνεται σε έναν από τους βασικότερους νόμους που αφορούν στη μειονοτική εκπαίδευση. (άρθρο 1 παρ. 1 και 4 του Ν. 694/1977.) Άλλο στοιχείο που εισάγει χαρακτηριστικά τα οποία παραπέμπουν στην ιδιωτική εκπαίδευση (η οποία διέπεται από το Ν. 682/1977 και θεμελιώνεται στο άρθρο 16, παρ. 8 του Συντάγματος), αποτελεί ο θεσμός των διδασκτρων που καταβάλλουν σε ετήσια βάση οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων (άρθρο 14 Υπ. Απ. 55369/1978). Η Συνθήκη της Λοζάνης προβλέπει τη λειτουργία δημόσιων ή και ιδιωτικών μειονοτικών σχολείων, τα οποία ιδρύονται από μέλη της μειονότητας και απευθύνονται σε μειονοτικούς μαθητές. Σε κάθε περίπτωση, τα μειονοτικά σχολεία είναι ισότιμα προς τα αντίστοιχα δημόσια, ύστερα από έγκριση του Υπουργείου Παιδείας.²⁹ Το πολύπλοκο αλλά και ευμετάβλητο θεσμικό πλαίσιο, με το οποίο λειτουργεί η μειονοτική εκπαίδευση, αφού μια σειρά ζητήματα ρυθμίζονται με εγκυκλίους και αποφάσεις, επιτρέπει την άσκηση απόλυτου κρατικού ελέγχου από την πλευρά τόσο των κεντρικών όσο και των τοπικών εκπαιδευτικών διοικητικών μηχανισμών. Η παρέμβαση της μειονότητας στη διοίκηση και την λειτουργία των σχολείων είναι περιορισμένη και γίνεται σε ένα πλαίσιο αυστηρά ελεγχόμενο από κρατικούς φορείς. Η σχετική θεσμική αυτονομία που εκ των πραγμάτων φαίνεται ότι χαρακτήριζε τη μειονοτική εκπαίδευση, μέχρι και την πρώτη μεταπολεμική περίοδο, έχει αποδυναμωθεί με το κανονιστικό πλαίσιο που βαθμιαία διαμορφώνεται, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1970 και μετά.

²⁸ Κ. Τσιτσελίκης, «Το διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και η ελληνική έννομη τάξη»,ό. π. σελ. 344.

²⁹ Κ. Τσιτσελίκης, «Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης. Νομικό καθεστώς προβλήματα και προοπτικές», στο <http://www.kleidiakaiaantikleidia.net/book16/book16.pdf>

B.2 Η ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ.

Η μειονοτική εκπαίδευση, ως οργανωμένο δίκτυο σχολείων, καλύπτει τις ανάγκες της μειονότητας στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρόλο που τυπικά η πρόσβαση στα ελληνόγλωσσα σχολεία είναι ανοιχτή, μέχρι πρόσφατα τα μειονοτικά σχολεία απορροφούσαν το σύνολο των μαθητών από τη μειονότητα. Τα τελευταία χρόνια αρχίζει να φαίνεται ένα βαθμιαίο «άνοιγμα» προς τα ελληνόγλωσσα σχολεία.

Ο μαζικός χαρακτήρας της μειονοτικής εκπαίδευσης εκφράζει μια συνειδητή επιλογή των μελών της μειονότητας, η οποία έχει σαφές ιδεολογικό περιεχόμενο. Το μειονοτικό σχολείο έχει μεγάλη σημασία, τόσο συμβολική όσο και θεσμική, αφού αποτυπώνει το ιδιαίτερο καθεστώς που διέπει τη θέση της μειονότητας στην ελληνική κοινωνία.

Τα κεφάλαια που ακολουθούν εστιάζουν στις ιδιαιτερότητες των μειονοτικών σχολείων που αποτελούν τον εκπαιδευτικό κορμό και παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού και της φοίτησης.

B.2.1 Η προσχολική αγωγή.

Παρά τον μη υποχρεωτικό χαρακτήρα του νηπιαγωγείου η εκπαιδευτική του σημασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ μεγάλη. Πέρα από το εκπαιδευτικό του έργο, αναγνωρίζεται από παιδαγωγούς και ψυχολόγους ότι αποτελεί τη βάση για την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Η προσχολική αγωγή της μειονότητας μέχρι πρόσφατα ήταν ανύπαρκτη. Τα κενά που υπήρχαν στο θεσμικό πλαίσιο εμπόδιζαν σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία νηπιαγωγείων για τα μειονοτικά παιδιά. Η κατάσταση αρχίζει να αλλάζει στο τέλος της δεκαετίας του 1990, όπου παρατηρείται αύξηση του

αριθμού των μειονοτικών παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο. Το 1998 στη Θράκη λειτουργούν λιγότερα από δέκα νηπιαγωγεία με αμιγώς μειονοτικό πληθυσμό. Ο αριθμός των παιδιών ανέρχεται σε λιγότερο από εκατό παιδιά.

Την περίοδο αυτή στις πόλεις και τις περιοχές που συνυπάρχει η μειονότητα με την πλειονότητα λειτουργούν νηπιαγωγεία, ενώ δεν υπάρχουν καθόλου στις περιοχές των ορεινών περιοχών της Ξάνθης και της Ροδόπης.

Σύμφωνα με τον Ν. Παναγιωτίδη, την ίδια περίοδο οι ελληνικές αρχές κάνουν λόγο για την ίδρυση νηπιαγωγείων σε αμιγώς μειονοτικές περιοχές. Η διαδικασία ίδρυσης ενός νηπιαγωγείου έχει ως εξής: οι γονείς υποβάλλουν μια αίτηση ότι επιθυμούν στη συνοικία ή στο χωριό τους να ιδρυθεί ένα νηπιαγωγείο και επιπλέον μια δήλωση ότι όταν λειτουργήσει τα παιδιά τους θα φοιτήσουν σίγουρα σε αυτά³⁰. Η πολιτική αυτή στρατηγική των ελληνικών αρχών έχει ως στόχο τη βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσης για τα παιδιά της μειονότητας και την ενίσχυση της ελληνομάθειας των μικρών μαθητών. Με τη λογική αυτή της πολιτικής η μόνη επιλογή για τα μειονοτικά παιδιά είναι το ελληνόγλωσσο νηπιαγωγείο. Δεν διαπραγματεύεται επομένως, καθόλου το ενδεχόμενο ίδρυσης ενός δίγλωσσου νηπιαγωγείου, Το 1994 λειτουργούσαν τρία νηπιαγωγεία στο νομό Ξάνθης ενώ το 2002-2003 λειτουργούν 22 νηπιαγωγεία στη Θράκη. Με βάση τον πίνακα που ακολουθεί προκύπτει ότι ο μεγαλύτερος όγκος της μειονότητας εμφανίζεται στο νομό Ξάνθης³¹.

Κατανομή νηπιαγωγείων ανά νομό .Σύνολο νηπιαγωγείων με αμιγώς μειονοτικούς μαθητές.			
Νομοί	Ξάνθης	Ροδόπης	Έβρου
Νηπιαγωγεία με αμιγώς μειονοτικούς μαθητές.	14	3	5

Πηγή: Αδημοσίευτα στοιχεία Δ/σεων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Ξάνθης, Ροδόπης, Έβρου.

³⁰ Ν. Παναγιωτίδης, «Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας», εκδ. Γνώμη, Αλεξανδρούπολη, 1996.

³¹ Ν. Ασκούνη, ό.π. υποσημ. 1, σελ 183.

Μια ιδιαιτερότητα που συναντάμε στην προσχολική αγωγή είναι το θέμα της επιλογής. Για παράδειγμα στο δημοτικό ή στο γυμνάσιο οι μειονοτικοί μαθητές εκείνο που πρέπει να επιλέξουν είναι εάν θα φοιτήσουν σε ελληνικό δημόσιο ή μειονοτικό σχολείο αφού η εκπαίδευση, είναι υποχρεωτική. Στο νηπιαγωγείο η επιλογή αφορά εάν θα πάει το παιδί να φοιτήσει ή όχι. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν υπάρχουν δίγλωσσα νηπιαγωγεία και συνεπώς το θέμα της φοίτησης στο νηπιαγωγείο εξαρτάται από τον παραδοσιακό ή σύγχρονο χαρακτήρα των γονιών.

Οι μειονοτικοί μαθητές επομένως έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε αμιγή νηπιαγωγεία, όσα δηλαδή έχουν αποκλειστικά και μόνο μαθητές της μειονότητας με ελληνόφωνο νηπιαγωγό και σε μικτά, που συνυπάρχουν με νήπια της μειονότητας. Το σχολικό έτος 1994-1995 η μειονοτική παρουσία στα σχολεία της Θράκης φτάνει στα 144 νήπια. Μικρός αριθμός αν αναλογιστούμε ότι την ίδια χρονιά στα μειονοτικά δημοτικά φοιτούσαν 8.208 μαθητές³². Τον ακριβή συνολικό αριθμό του πληθυσμού των παιδιών της μειονότητας ηλικίας 4-5 ετών δεν τον γνωρίζουμε για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε το ποσοστό συμμετοχής τους. Κατά την Ασκούνη όμως, μπορούμε να συγκρίνουμε τους μαθητές του νηπιαγωγείου με τους μαθητές της Α' τάξης δημοτικού των μειονοτικών σχολείων την επόμενη χρονιά. Βέβαια, το συμπέρασμα που προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα δεν θα είναι απόλυτα σωστό γιατί κάποια παιδιά της μειονότητας μπορεί να επέλεξαν να φοιτήσουν σε δημόσιο ελληνικό δημοτικό.

Μαθητές της μειονότητας που φοιτούν στα δημόσια νηπιαγωγεία			
	Ν.Ξάνθης	Ροδόπης	Έβρου
1994-95	69	43	32
2002-03	471	205	108

Πηγή: Αδημοσίευτα στοιχεία Δ/σεων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Ξάνθης, Ροδόπης, Έβρου.

³² Σύμφωνα με τα στοιχεία που παραθέτει ο Παναγιωτίδης, ό. π υποσημ. 26.

Μαθητές της Α Τάξης μειονοτικών δημοτικών σχολείων.			
	Ν.Ξάνθης	Ν.Ροδόπης	Ν.Έβρου
1995-96	625	595	106
2003-04	624	575	165

Πηγή: Αδημοσίευτα στοιχεία Δ/σεων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Ξάνθης, Ροδόπης, Έβρου.

Παρατηρείται στο σημείο αυτό η Ν. Ασκούνη να συμφωνεί με τα ποσοτικά στοιχεία που παραθέτει ο Παναγιωτίδης. Γίνεται αντιληπτό επομένως, ότι ο αριθμός των παιδιών που φοιτούν στα νηπιαγωγεία έχει αυξηθεί σημαντικά. Η αύξηση αυτή μπορεί να αποδοθεί είτε στο γεγονός ότι οι γονείς έχουν αλλάξει νοοτροπία είτε στο ότι η παρακολούθηση του νηπιαγωγείου για τα παιδιά είναι μια φυσιολογική εξέλιξη. Για την πλειοψηφία της μειονότητας που εργάζεται σε βιομηχανίες ή οικοδομές είναι κάτι πρωτόγνωρο. Οι δάσκαλοι των μειονοτικών σχολείων συνεχίζουν να επιμένουν στη σημαντικότητά του στη μαθητική επίδοση των παιδιών κατά την είσοδό τους στο δημοτικό. Όσοι γονείς αποφασίζουν να στείλουν τα παιδιά τους στο νηπιαγωγείο επιδιώκουν με αυτόν τον τρόπο να ενισχύσουν τις πιθανότητές τους για μια μετέπειτα ομαλή σχολική φοίτηση. Η θετική επίδραση του νηπιαγωγείου στη μαθητική επίδραση κατά την είσοδό τους στο δημοτικό, η οποία επισημαίνεται συχνά από τους δασκάλους των μειονοτικών σχολείων, λειτουργεί ως κίνητρο για τους γονείς. Οι στόχοι συνοψίζονται στην προετοιμασία για το δημοτικό και την ελληνομάθεια. Την επιθυμία των γονέων για να μάθουν τα παιδιά τους ελληνικά επιβεβαιώνουν συχνά οι εκπαιδευτικοί. Πολλοί νηπιαγωγοί επισημαίνουν ότι οι γονείς των παιδιών είναι αρκετά συνεργάσιμοι και συνεπείς. Υπάρχουν περιπτώσεις που καθημερινά οι γονείς χρειάζεται να μεταφέρουν τα παιδιά τους σε διπλανά χωριά ή να τα εντάξουν από την ηλικία των τεσσάρων ετών ώστε να έχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας στην μετέπειτα σχολική τους πορεία. Φαίνεται επομένως ότι οι γονείς αρχίζουν να συνειδητοποιούν τη σημασία του νηπιαγωγείου στη

σχολική πορεία των παιδιών τους. Η υιοθέτηση αυτής της νέας για τη μειονότητα, εκπαιδευτικής πρακτικής του νηπιαγωγείου απορρέει από μια ευρύτερη επιθυμία αλλαγής των συνθηκών ζωής, βασική προϋπόθεση της οποίας είναι η εκπαίδευση. Στις περισσότερες μειονοτικές περιοχές οι άνθρωποι λειτουργούν σαν ομάδα. Με αυτό τον τρόπο νιώθουν ασφάλεια. Αρκεί δηλαδή κάποιος να κάνει την αρχή. Έτσι και στο θέμα του νηπιαγωγείου Αποδεικτικό στοιχείο γι' αυτή την άποψη είναι οι απόψεις δύο νηπιαγωγών που παραθέτει στο βιβλίο της η Ασκούνη:

*«Πάντως πιστεύω ότι σε πρώτη φάση ο επηρεασμός της μιας οικογένειας από την άλλη είναι πολύ εμφανής, απόδειξη ότι αν δείτε πέρσι τον Ιούνιο ήταν γραμμένα μόνο τρία μουσουλμανόπαιδα και μέσα στο Σεπτέμβρη, ερχόμενα αυτά τα τρία ήρθαν και όλα τα υπόλοιπα».*³³

*«Φαντάζομαι ότι και χωρίς να το έχουν προγραμματισμένο ότι, ας πούμε, του χρόνου, θα στείλω το παιδί μου στο νηπιαγωγείο, μετά μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, από το γείτονα, από το φίλο ότι το δικό του παιδί πάει νηπιαγωγείο και έρχονται. Γιατί μέχρι τον Οκτώβριο είχαμε εγγραφές».*³⁴

Η συλλογική αυτή συμπεριφορά, η οποία ερμηνεύεται, ως αναζήτηση της ασφάλειας που προσφέρει η ομάδα, δείχνει ταυτόχρονα ότι σε συλλογικό επίπεδο έχουν ήδη δημιουργηθεί οι κοινωνικές προϋποθέσεις εκείνες που είναι αναγκαίες για να αποτραπεί η προηγούμενη συνθήκη. Παρόλα αυτά όμως, δυστυχώς υπάρχει ένα ποσοστό ακόμη που δεν παρακολουθεί την προσχολική αγωγή.

Το γεγονός ότι η μόνη επιλογή της μειονότητας είναι η προσχολική εκπαίδευση σε ελληνόφωνο νηπιαγωγείο δημιουργεί μια σειρά από πολιτικά ζητήματα σχετικά με την ταυτότητα της μειονότητας. Αν και η διάθεση των μειονοτικών γονέων για τη φοίτηση των παιδιών τους σε ελληνόφωνο νηπιαγωγείο είναι μεγάλη και παράλληλα, εκδηλώνονται φόβοι αφομοίωσης. Ο φόβος αυτός προκύπτει και από την έλλειψη τουρκόφωνων εκπαιδευτικών

³³ Ν. Ασκούνη, ό. π. σελ. 196

³⁴ Ν. Ασκούνη, ό. π. σελ 197.

στα νηπιαγωγεία. Έτσι, λύση που προτείνεται είναι η λειτουργία δίγλωσσου νηπιαγωγείου.

Πρόκειται στην ουσία για μια πολιτική διεκδίκηση, η οποία επιχειρεί να προασπίσει τα εκπαιδευτικά δικαιώματα της μειονότητας σύμφωνα με τη συνθήκη της Λοζάνης. Περισσότερο θα λέγαμε πως μοιάζει ως μια διακήρυξη θέσεων παρά ως ένα υλοποιήσιμο αίτημα. Έχει αποδειχθεί πως οι αιτίες των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσο μαθητές δεν ανάγονται τόσο σε παιδαγωγικά ζητήματα αλλά κυρίως σε κοινωνικές και πολιτικές αιτίες.

Το δίγλωσσο νηπιαγωγείο θα λειτουργεί με παράλληλη διδασκαλία και στις δυο γλώσσες, την τουρκική και την ελληνική. Η έμφαση δίνεται δηλαδή στην τουρκική γλώσσα, ώστε να διατηρηθεί η τουρκική ταυτότητα της μειονότητας. Η μητρική γλώσσα προβάλλεται επίσης, ως σημαντικό υπόβαθρο για την εκμάθηση της δεύτερης.

Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω λόγια ενός μέλους του Συλλόγου Επιστημόνων της Μειονότητας:

«Το παιδί θα πρέπει να ξεκινάει από τη μητρική γλώσσα και να έχει το πέρασμα στην δευτερεύουσα γλώσσα που χρησιμοποιεί στη χώρα όπου ζει. Όταν προσπαθήσεις με δύο γλώσσες ταυτόχρονα να τα βγάλεις πέρα δεν μαθαίνεις και τις δύο σωστά, έχεις δηλαδή και κάποια προβλήματα και στη δική σου γλώσσα φυσιολογικά, και για να μάθει κάποιος μια γλώσσα σωστά, πρέπει να ξέρει πρώτα τη μητρική του γλώσσα πολύ καλά για να μπορέσει να περάσει και στην επόμενη γλώσσα. Όταν έχεις προβλήματα και με την δικιά σου γλώσσα, ε πιστεύω ότι θα έχεις πρόβλημα μεγαλύτερο με τη δεύτερη γλώσσα που αρχίζεις και μαθαίνεις.»³⁵

Παρά το γεγονός λοιπόν, ότι η μειονότητα αναγνωρίζει την ανάγκη της ελληνομάθειας παράλληλα, εκφράζει και το φόβο της αφομοίωσης. Για το λόγο αυτό η στάση της ηγεσίας της μειονότητας είναι επιφυλακτική απέναντι στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση γενικά. Στην προσχολική αγωγή περισσότερο, γιατί ο χαρακτήρας του παιδιού είναι πιο ευάλωτος. Το παιδί δεν έχει αναπτύξει σε αυτή την ηλικία ακόμη κρίση και απλά προσαρμόζεται στο περιβάλλον που μεγαλώνει. Επιπλέον, υπάρχει ο φόβος ότι οι γονείς δεν είναι σε θέση να μεταδώσουν τη γλώσσα και την εθνική ταυτότητα στα παιδιά τους.

³⁵ Ν. Ασκούνη, ό. παρ, σελ 201.

Ένα σημαντικό επιχείρημα για την απαραίτητη εισαγωγή της τουρκικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο είναι ότι με αυτόν τον τρόπο το περιβάλλον γίνεται οικείο για το παιδί. Αρχικά δηλαδή η τουρκική γλώσσα είναι απαραίτητη ως μέσο επικοινωνίας.³⁶

Παρά τα όσα ειπώθηκαν παραπάνω φαίνεται ότι υπάρχουν γονείς που επιλέγουν το ελληνόφωνο νηπιαγωγείο χωρίς να φοβούνται ότι με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά τους θα χάσουν την ταυτότητά τους. Άλλωστε ο φόβος το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να καταδικάσει τη μειονότητα στην αμάθεια. Το παρακάτω απόσπασμα ομιλίας από νηπιαγωγό στο νομό Ξάνθης όπως αναφέρει η Ασκούνη στο βιβλίο της³⁷ είναι ενδεικτικό του παραπάνω συμπεράσματος: *«Οι μαμάδες όμως, μου έκανε εντύπωση που θέλανε, το συζητούσαν αυτό το θέμα και θέλανε να σπάσει αυτό το σύστημα. Δηλαδή θέλανε να βάλω τα παιδιά τους ανάμεσα στα άλλα, να μην κάνουν παρέα μόνο μεταξύ τους..., το θέλανε αυτό.»*

Όπως όλα τα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση έτσι και το νηπιαγωγείο έχει σαφείς ιδεολογικές προεκτάσεις. Το ελληνικό κράτος σκοπεύει μέσα από τα ελληνικά νηπιαγωγεία να ενισχύσει την ελληνομάθεια και τη σωστή εκμάθηση της ελληνικής, ώστε το παιδί αργότερα να έχει το κατάλληλο υπόβαθρο και να μπορέσει να συνεχίσει την φοίτησή του και στα υπόλοιπα εκπαιδευτικά επίπεδα. Έμμεσα μπορούμε να υποθέσουμε πως επιδιώκεται η μείωση της μαθητικής διαρροής από τα πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχοντας θέσει γερά εκπαιδευτικά θεμέλια και να παραμείνουν στο χώρο της Ελλάδας, αφού μέχρι πρότινος δεν κατάφερναν να ολοκληρώσουν την φοίτησή τους στο σχολείο και είτε σταματούσαν το σχολείο, είτε μετακινούνταν προς την Τουρκία για να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε μια γλώσσα πιο «προσιτή». Ο κυριότερος λόγος όμως που εμμένει το ελληνικό κράτος στα ελληνικά νηπιαγωγεία είναι ότι αυτή η προσχολική εκπαίδευση εντάσσεται σε προσδοκίες εκσυγχρονισμού και συνδέεται με τη δυνατότητα πρόσβασης στο πανεπιστήμιο. Στόχος είναι να ξεπεραστούν τα εμπόδια της ημιμάθειας και κάθε τι παλιό ή αναχρονιστικό να εξαλειφθεί. Μαζί με αυτό πρέπει να εξαλειφθούν και οι εθνικιστικές ή ρατσιστικές αντιλήψεις

³⁶ Αξίζει να αναφερθεί πως για τα πομακόφωνα παιδιά που μιλούν τη ρομανί, το πρόβλημα είναι ακόμα μεγαλύτερο γιατί πιθανόν να μην ξέρουν ούτε την τουρκική αλλά σίγουρα ούτε την ελληνική.

³⁷ Ν. Ασκούνη, ό. παρ. σελ. 209

που διαφοροποιούν τα ελληνόπουλα από τα παιδιά που ακούν από τους γονείς μόνο την τουρκική. Αξίζει να σημειωθεί παρενθετικά ότι ενώ η σημασία της μητρικής γλώσσας για την εκπαίδευση σε δίγλωσσα περιβάλλοντα είναι απολύτως τεκμηριωμένη επιστημονικά, δε φαίνεται ότι υπάρχει ένα μοντέλο αποτελεσματικής δίγλωσσης εκπαίδευσης που ορίζει πως πρέπει να οργανωθεί στο εκπαιδευτικό πλαίσιο η σχέση της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας. Αντιθέτως, οι θεμελιώδεις αιτίες των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές δεν ανάγονται τόσο σε παιδαγωγικά ζητήματα αλλά είναι κυρίως κοινωνικές και πολιτικές και συνδέονται με τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας και τις ιεραρχήσεις των γλωσσών και των κοινωνικών ομάδων. Με αυτή την έννοια δεν μπορεί να θεωρηθεί προφανής η εκπαιδευτική προτεραιότητα της τουρκικής που διατυπώνεται παραπάνω. Πίσω από το επιχείρημα της ελληνομάθειας κρύβεται στις περισσότερες περιπτώσεις ένας βαθύτερος φόβος που απορρέει από την ταύτιση της άλλης γλώσσας με την απειλητική φιγούρα του εχθρού. Η μειονότητα προσωποποιεί αυτή την απειλή. Γι' αυτό και στις περισσότερες περιπτώσεις το εκπαιδευτικό επιχείρημα «ελληνομάθεια» στηρίζεται σε μια πολιτική λογική που θέτει ως πρωταρχικό στόχο την προστασία των εθνικών συμφερόντων και της ελληνικότητας.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η πρόσβαση στο νηπιαγωγείο αποτελεί ερευνητικά μια σημαντική «δίοδο» για την κατανόηση του σύγχρονου κοινωνικού γίνεσθαι της μειονότητας. Η αυξανόμενη τάση προς την προσχολική εκπαίδευση αποτυπώνει ευρύτερες κοινωνικές μεταβολές με σημαντικές ιδεολογικές συνέπειες. Η διεύρυνση της πρόσβασης στο νηπιαγωγείο αποτελεί όψη μιας διαδικασίας μετάβασης από το παραδοσιακό σε ένα νεωτερικό κοινωνικό πλαίσιο, διαδικασία η οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση διαμεσολαβείται από τις πολιτικές της ταυτότητας.

B.2.2 Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η μειονοτική εκπαίδευση ως ιδιαίτερο και οργανωμένο σύστημα σχολείων υφίσταται μόνο στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το 2002-03 λειτουργούσαν στη Θράκη 221 δημοτικά μειονοτικά σχολεία με 6.887

μαθητές.³⁸ Σύμφωνα με την έρευνα του Γ. Μαυρομμάτη, για το σχολικό έτος 2000 αναφέρεται ότι 100 παιδιά μουσουλμάνων φοιτούν σε ελληνικά δημόσια σχολεία, ενώ το 2004 ο αριθμός αυξάνεται στα 450 παιδιά.³⁹

Για την ίδρυση μειονοτικού σχολείου υποβάλλεται στον προϊστάμενο της τοπικής περιφέρειας μειονοτικών σχολείων αίτηση υπογεγραμμένη από πέντε γονείς ή κηδεμόνες παιδιών σχολικής ηλικίας, Έλληνες πολίτες, μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα που έχουν κάθε αστικό ή πολιτικό δικαίωμα, κάτοικοι πόλης ή του χωριού στο οποίο ζητείται η ίδρυση σχολείου. Ο προϊστάμενος διαβιβάζει στο νομόρχη την αίτηση. Η άδεια ίδρυσης του μειονοτικού σχολείου εκδίδεται με πράξη του νομάρχη, η οποία εγκρίνεται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας. Στην άδεια ένας γονέας από τους οποίους έχει υπογράψει την αίτηση ορίζεται ως ιδρυτής του σχολείου. Αυτός με τη σειρά του εκπροσωπεί το σχολείο στις εκπαιδευτικές αρμοδιότητες που έχει το σχολείο με άλλες διοικητικές αρχές τους κράτους. τις αρμοδιότητες εκπαιδευτικές ή άλλες διοικητικές αρχές του κράτους. Η ιδιότητα του ιδρυτή σταματάει να ισχύει όταν παύει η ιδιότητά του ως γονέα ή κηδεμόνα μαθητή του σχολείου και στη θέση του ορίζεται από το νομόρχη ένα άλλο πρόσωπο. Η άδεια ίδρυσης ανακαλείται όταν δεν εφαρμόζονται οι προϋποθέσεις λειτουργίας του σχολείου. Αρμόδιος για την κίνηση αυτή είναι ο νομάρχης.⁴⁰

Τα μειονοτικά σχολεία υπάγονται διοικητικά στα **Γραφεία Μειονοτικών Σχολείων** της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δύο από τα οποία βρίσκονται στο νομό Ροδόπης και δύο στο νομό Ξάνθης. Ουσιαστική διοίκηση ασκεί το **Συντονιστικό Γραφείο Μειονοτικής Εκπαίδευσης** που υπάγεται στο Υπουργείο Εξωτερικών και επικεφαλής είναι ο **Συντονιστής Μειονοτικής Εκπαίδευσης**. Το συντονιστικό γραφείο έχει στα θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης μεγαλύτερη εξουσία από τον Υπουργό Παιδείας. Από το 1995 λειτουργεί το **Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μειονοτικής Εκπαίδευσης (Υ.Σ.Μ.Ε)**, το οποίο έχει την ευθύνη για τις αρμοδιότητες που σχετίζονται με

³⁸ Πηγή: Δημοσιεύτα στοιχεία Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μειονοτικών σχολείων των νομών Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου.

³⁹ Γ. Μαυρομμάτης, «Τα παιδιά της Καλκάντζας, Εκπαίδευση, Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα των μουσουλμάνων της Θράκης», εκδ. Μεταίχμιο, 2004, Αθήνα, σς 77-78.

⁴⁰ Ν. Παναγιωτίδης, «Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας», ό.π υποσημ. 26

τα μειονοτικά σχολεία. Όλα τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης θεωρούνται ιδιωτικά και συνεπώς οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να καταβάλλουν δίδακτρα, το ετήσιο ποσό των οποίων κυμαίνεται μεταξύ των 44 και 88 ευρώ. Τα χρήματα συγκεντρώνονται από τη μουφτεία και δαπανούνται για την κάλυψη λειτουργικών αναγκών και για τη μισθοδοσία ορισμένων δασκάλων, κυρίως των Θρησκευτικών. Ο Μαυρομμάτης σχολιάζει πως η παραπάνω πράξη καταβολής χρηματικού ποσού για την εκπαίδευση συνέβαλλε σημαντικά στην απόφαση κάποιων γονέων να μην στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Αυτή την κίνηση θα μπορούσαμε να την θεωρήσουμε και μια δικαιολογία από πλευράς των γονέων, δεδομένου του χαμηλού και συμβολικού ποσού που έχει οριστεί. Και όπως συμπληρωματικά αναφέρει, το σύννομο της επιβολής διδασκτρών έχει τη βάση του στο κατά «το ήμισυ» ιδιωτικό χαρακτήρα του μειονοτικού σχολείου. Επισημαίνεται όμως, ότι σύμφωνα με το άλλο ήμισυ, τον δημόσιο χαρακτήρα του μειονοτικού σχολείου, η επιβολή διδασκτρών δε συνάδει με τον εν τοις πράγμασι καθολικά δημόσιο χαρακτήρα του.⁴¹

Η βασική ιδιαιτερότητα των σχολείων αυτών, εκτός από το περιεχόμενο της θρησκευτικής διδασκαλίας, είναι ο δίγλωσσος χαρακτήρας τους. Το πρόγραμμα είναι μοιρασμένο ανάμεσα στις δύο γλώσσες διδασκαλίας, την ελληνική και την τουρκική, με μια σαφώς προσδιορισμένη κατανομή για όλες τις τάξεις. Το ελληνόφωνο μέρος περιλαμβάνει μαθήματα της ελληνικής γλώσσας, ιστορίας, γεωγραφίας, μελέτη περιβάλλοντος, κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Στο τουρκόφωνο μέρος, εκτός από τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας ανήκουν τα μαθήματα των θρησκευτικών, μαθηματικών, φυσικής αγωγής, φυσικής, αισθητικής και φυσικής. Το κάθε κομμάτι του προγράμματος έχει τα δικά του βιβλία και τους αντίστοιχους δασκάλους. Το μοντέλο της δίγλωσσης εκπαίδευσης, που εφαρμόζεται στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, επιδιώκει δίγλωσσο αλφαριθμητισμό (τουρκική – ελληνική). Έτσι, καλλιεργεί την τουρκική παιδεία στα παιδιά που προσέρχονται στο σχολείο με αυτή ως μητρική, δηλαδή πρώτη γλώσσα, και παράλληλα, καλλιεργεί την ελληνική, ως δεύτερη γλώσσα, γλώσσα περιβάλλοντος, σε όλους τους μειονοτικούς μαθητές, ανεξάρτητα από το

⁴¹ Γ. Μαυρομμάτης, «Τα παιδιά της Καλκάντζας», ό, π. σελ. 143.

επίπεδο ελληνομάθειας με το οποίο προσέρχονται αρχικά στο σχολείο⁴². Το πρόβλημα της γλώσσας, δηλαδή η εφαρμογή του δίγλωσσου αναλυτικού προγράμματος σε τουρκόφωνους απασχόλησε το σύνολο των μελετητών που εξετάζουν τη μειονοτική εκπαίδευση. Εφαρμογή του δίγλωσσου αναλυτικού προγράμματος σημαίνει τη διάσπαση των ωρών διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και την κατανομή της διδασκαλίας των άλλων γνωστικών αντικειμένων στην τουρκική και στην ελληνική. Το θέμα βέβαια, δεν περιορίζεται μόνο στο παιδαγωγικό επίπεδο. Το ενδιαφέρον εξηγείται από το γεγονός ότι στο θέμα της γλώσσας συμπυκνώνονται ευρύτερες συνιστώσες του ζητήματος, που σχετίζονται με τις εθνοπολιτισμικές ταυτότητες και την πολιτισμική έκφραση κι αντιμετώπισή τους. Κοινή διαπίστωση των σχετικών δημοσιεύσεων είναι ότι ο σχεδιασμός της μειονοτικής εκπαίδευσης δεν ανταποκρίνεται στις κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες της μειονότητας. Προσκρούει στο ίσως σημαντικότερο εμπόδιο, τις γλώσσες διδασκαλίας, αφού οι μαθητές που έρχονται να διδαχθούν ένα δίγλωσσο πρόγραμμα, στην ελληνική και την τουρκική, κατά κανόνα είτε αγνοούν εντελώς την ελληνική ή τη χειρίζονται ελάχιστα, είτε αγνοούν και τις δύο γλώσσες. Σύμφωνα με τον Ναθ. Παναγιωτίδη, η διδασκαλία των μαθημάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος στη γλώσσα αυτή και παράλληλα στην ελληνική, παράγει «διπλή ημιγλωσσία». Καταργεί επίσης, τη γλωσσική ιδιαιτερότητα των ομάδων αυτών, πράγμα που προκαλεί ρήγματα στην πολιτισμική τους ταυτότητα, συμβάλλοντας σε αφομοιωτικές διαδικασίες που οδηγούν σε γλωσσικό ευνουχισμό και στην ταύτιση με το τουρκικό στοιχείο⁴³.

Τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνταν μέχρι το 1992 για το τουρκόγλωσσο μέρος του προγράμματος σε όλα τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, ήταν αυτά που τυπώθηκαν άπαξ στην Τουρκία το 1956. Τα αναγνωστικά της τουρκικής γλώσσας παραμένουν τα «χιλιοτριμμένα εγχειρίδια οι ή άθλιες φωτοτυπίες εγχειριδίων της δεκαετίας του '60». Στην πραγματικότητα τα τουρκικά εγχειρίδια τυπώθηκαν μια μόνο φορά, το 1955. Τη δεκαετία του '60 δεν υπήρχε παρά ένα, για δύο ή τρεις μαθητές, ενώ το 1990 χρησιμοποιούνταν ακόμη τα παλιά βιβλία ή φωτοτυπίες των βιβλίων του

⁴² Γ. Μαυρομάτης, ,ό. π. υποσημ. 33

⁴³ Σ. Χρηστίδου- Φ. Ασημακοπούλου Λιοναράκη, « Η Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης και οι Ελληνοτουρκικές σχέσεις», εκδ. Α. Λιβάνη, 2002, Αθήνα, σς 319-320.

1954, των οποίων οι αναφορές, τα παραδείγματα και τα μεγέθη ήταν πολλές φορές ξεπερασμένα.

Το 1992 διανεμήθηκαν εγχειρίδια που είχαν συγγραφεί και τυπωθεί στην Ελλάδα, τα οποία όμως έτυχαν ελάχιστης αποδοχής

Τα βιβλία των μαθημάτων που διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα εκδίδονται με την ευθύνη των ελληνικών εκπαιδευτικών αρχών. Μέχρι το έτος 1999-2000 τα μειονοτικά σχολεία χρησιμοποιούσαν τα ίδια βιβλία που διδάσκονταν σε όλα τα σχολεία της χώρας. Συγκεκριμένα, τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνταν μέχρι και το 1998 για τη διδασκαλία των μαθημάτων του ελληνόγλωσσου κομματιού του προγράμματος, ήταν αυτά που εξέδιδε ο ΟΕΔΒ και χρησιμοποιούσαν όλα τα δημόσια σχολεία της επικράτειας, βιβλία γραμμένα για φυσικούς ομιλητές της ελληνικής και συνεπώς ακατάλληλα για αλλόγλωσσους μαθητές. Τα βιβλία αυτά έχουν κριθεί ως ακατάλληλα για τα παιδιά της μειονότητας τόσο από πλευράς μεθόδου, καθώς είναι γραμμένα με το σκεπτικό ότι τα ελληνικά είναι η μητρική γλώσσα των παιδιών και ως τέτοια τη διδάσκουν όσο και από πλευράς δομής και έκτασης, καθώς έχουν συγγραφεί πάνω στη λογική του αναλυτικού προγράμματος που ισχύει σε όλα τα ελληνικά δημόσια σχολεία, αλλά στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης είναι σχεδόν αδύνατο να εφαρμοστεί. Επίσης, τα συγκεκριμένα βιβλία έχουν κριθεί ακατάλληλα και από πλευράς περιεχομένου, καθώς αφορούν συστηματικά την εθνοπολιτισμική ιδιαιτερότητα των μειονοτικών μαθητών, γεγονός που μπορεί να παίξει αρνητικό ρόλο στη σχολική τους σταδιοδρομία⁴⁴.

Τα βιβλία αυτά αντικαταστάθηκαν με νέα, τα οποία, φτιάχτηκαν ειδικά για τα μειονοτικά σχολεία από το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων και μετά από μια περίοδο πειραματικής εφαρμογής αποτελούν, από το έτος 2000, τα επίσημα βιβλία του ελληνόγλωσσου προγράμματος. Είναι γραμμένα παίρνοντας υπόψη την αλλογλωσσία και την εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών και έχουν στόχο την καλλιέργεια της ελληνομάθειας μαζί με την προώθηση του σεβασμού προς την

⁴⁴ Είναι χαρακτηριστικό ότι τα βιβλία αυτά, απευθυνόμενα σε άτομα με μουσουλμανική θρησκεία κι ενδεχομένως με τουρκική εθνική υπαγωγή, υποστήριζαν ότι ο ορθόδοξος χριστιανισμός αποτελεί τη μοναδική αληθινή θρησκεία και ότι οι Έλληνες μπορούν να είναι μόνο αυτοί που κατάγονται από αρχαίους Έλληνες. Παράλληλα, στα βιβλία αυτά υπήρχαν πολλές αρνητικές αναφορές για τους Τούρκους και τον Τουρκικό πολιτισμό.

ιδιαίτερη ταυτότητα της συγκεκριμένης ομάδας. Για το τουρκόφωνο μέρος του προγράμματος, το Μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968 προβλέπει ότι τα βιβλία εισάγονται από την Τουρκία, αφού πρώτα ελεγχθούν από τις ελληνικές αρχές, ώστε να μην περιλαμβάνουν στοιχεία προπαγάνδας ή τουρκικά εθνικά σύμβολα. Αν υπάρχουν τέτοιες αναφορές, η Τουρκία υποχρεώνεται να κάνει τις αναγκαίες αφαιρέσεις ή διορθώσεις προκειμένου τα βιβλία να εγκριθούν και να φτάσουν στα σχολεία. Τα τουρκικά «βιβλία» που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων μέχρι το 2000 ήταν παλιά φθαρμένα ή φωτοτυπημένα αντίτυπα σχολικών εγχειριδίων της δεκαετίας του 1950. Μόνο μετά το 2000 στο πλαίσιο της προσέγγισης των δύο χωρών με την υπογραφή νέας Μορφωτικής Συμφωνίας το 2000, άρχισαν να έρχονται από την Τουρκία νέα βιβλία, γραμμένα ειδικά για τους μειονοτικούς μαθητές της Θράκης.⁴⁵

Οι δάσκαλοι των μειονοτικών σχολείων αποτελούν μια πολλαπλά ετερογενή ομάδα. Η βασική γραμμή διαφοροποίησης τίθεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του ελληνόφωνου και του τουρκόφωνου μέρους του προγράμματος, δηλαδή τους «χριστιανούς» και τους «μουσουλμάνους» με βάση την τρέχουσα κατηγοριοποίηση. Πρόκειται για δύο σχεδόν ισάριθμες κατηγορίες με πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά. Για τους πρώτους ισχύει, ως προς το εργασιακό καθεστώς ή τις προϋποθέσεις διορισμού, το ίδιο πλαίσιο που διέπει συνολικά τους δασκάλους των δημόσιων σχολείων. Πρόκειται δηλαδή για δημοσίους υπαλλήλους, οι οποίοι μπορούν να εργαστούν σε οποιοδήποτε δημόσιο σχολείο.⁴⁶

Αντίθετα, οι δάσκαλοι του τουρκόφωνου μέρους του προγράμματος αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα εκπαιδευτικών, που ανήκει αποκλειστικά στη μειονοτική εκπαίδευση. Σχεδόν στο σύνολό τους είναι μέλη της μειονότητας, στο εσωτερικό τους όμως υπάρχουν επιμέρους διαφορετικές κατηγορίες, οι οποίες ορίζονται σε σχέση με την υπηρεσιακή της κατάσταση και το είδος της εκπαίδευσής τους.⁴⁷ Το καθεστώς του δημοσίου υπαλλήλου έχουν μόνο οι

⁴⁵ G. Mavrommatis- K. Tsitselikis, *“The Turkish language in Education in Greece”*, Mercator-Education, Leeuwarden, 2003, σελ. 16.

⁴⁶ Τα τελευταία χρόνια στην κατηγορία των χριστιανών δασκάλων προστέθηκαν και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων αγγλικής γλώσσας και φυσικής αγωγής, οι οποίοι, από το 1995 άρχισαν να διορίζονται στα μειονοτικά σχολεία.

⁴⁷ Ν. Παναγιωτίδης, ό. π. *«Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας»*, σελ. 67. Βλέπε πίνακα κατανομής εκπαιδευτικών το έτος 1995-1996 στο Παράρτημα.

απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ), η πιο πολυπληθής κατηγορία σήμερα, η οποία άλλωστε τείνει να υποκαταστήσει τις υπόλοιπες. Οι υπόλοιποι μουσουλμάνοι δάσκαλοι είναι συμβασιούχοι ιδιωτικού δικαίου, οι οποίοι όμως φθίνουν αριθμητικά γιατί δεν ανανεώνονται πλέον. Πρόκειται δηλαδή στις περισσότερες περιπτώσεις για μεγάλης ηλικίας δασκάλους, κοντά στη σύνταξη. Μια ομάδα από αυτούς έχουν σπουδάσει στην Τουρκία την περίοδο των αρχών της δεκαετίας του 1960 και είναι απόφοιτοι διδασκαλείων, δηλαδή ειδικών σχολείων για την εκπαίδευση των δασκάλων με διάρκεια σπουδών έξι η επτά χρόνια μετά το δημοτικό, ενώ λίγοι έχουν κάνει και πανεπιστημιακές σπουδές. Λόγω της ειδικής τους διδασκαλικής εκπαίδευσης, σε μια περίοδο που κάτι τέτοιο ήταν σπάνιο στη μειονότητα, οι δάσκαλοι αυτοί είναι γνωστοί και ως «προσοντούχοι». Οι υπόλοιποι συμβασιούχοι μειονοτικοί δάσκαλοι είναι απόφοιτοι ιεροσπουδαστηρίου, συχνά θρησκευτικοί λειτουργοί, υπάρχουν επίσης και κάποιες περιπτώσεις δασκάλων αποφοίτων γυμνασίου, ακόμη και δημοτικού. Τέλος, στους εκπαιδευτικούς της μειονοτικής εκπαίδευσης περιλαμβάνεται και πολύ μικρός αριθμός τούρκων «μετακλητών» δασκάλων οι οποίοι υπηρετούν στα μειονοτικά σχολεία στο πλαίσιο της αμοιβαιότητας σε ίσο αριθμό με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, υπαλλήλους του ελληνικού δημόσιου, που διδάσκουν στα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης.⁴⁸

Όσον αφορά το ελληνόφωνο μέρος εξαρχής δίδασκαν χριστιανοί πλειονοτικοί δάσκαλοι και μέχρι σήμερα διδάσκουν απόφοιτοι Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών τμημάτων τετραετούς φοίτησης. Ο διευθυντής των μειονοτικών σχολείων είναι μουσουλμάνος και ο υποδιευθυντής Χριστιανός. Ανάμεσα στους δασκάλους του τουρκόφωνου και του ελληνόφωνου προγράμματος υπάρχουν διαπληκτισμοί. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση ενός μουσουλμάνου δασκάλου που αναφέρει ο Γ. Μαυρομμάτης: « Οι χριστιανοί δάσκαλοι δε νοιάζονται, δεν ενδιαφέρονται, ούτε αγαπούν τα παιδιά. Μιλούν άσχημα για αυτά και η αντίδραση των

⁴⁸ Ν. Ασκούνη, «Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης», εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2001, σς 65-68

παιδιών στη συμπεριφορά τους αυτή είναι να αντιστέκονται στη μάθηση της ελληνικής γλώσσας».⁴⁹

Ωστόσο, είναι λίγες οι περιπτώσεις παρακολούθησης της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από μουσουλμάνους μαθητές. 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 συμβίωση, αλλά αντίθετα, επιβάλλει μάλλον τη σχολική τους διαφοροποίηση.⁵⁰

Προγενέστερες μελέτες κατέδειξαν την αναποτελεσματικότητα του θεσμού ως προς τους γενικότερους όσο και τους 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 κοινωνία. (...) 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 μη συμμετέχουν ενεργά σε επίπεδο λήψης αποφάσεων στην πολιτική, οικονομική και κοινωνική ζωή του τόπου».⁵¹

Με αφορμή τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών ένα στοιχείο ακόμα που αξίζει να αναφερθεί και απορρέει από όλη την έρευνα είναι **τα κοινωνικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά** του μαθητικού πληθυσμού σε συνάρτηση με αυτά των οικογενειών από τις οποίες προέρχονται. Τα κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά αποτελούν παράγοντες που καθορίζουν τη σχολική επίδοση. Αυτό αποδεικνύει και η Ασκούνη, με βάση την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε σχέση με το επίπεδο μόρφωσης των γονέων κι το επάγγελμα που ακολουθούν.⁵² Τα δεδομένα δείχνουν ότι η

⁴⁹ Γ. Μαυρομμάτης, «Τα παιδιά της Καλκάντζας, ό, π. σελ. 149

⁵⁰ Ε. Τρέσσου, «Μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη :τα αίτια της αποτυχίας», Σύγχρονα Θέματα, χρόνος 19^{ος}, τ. 63, Απρίλιος- Ιούνιος, σελ 49.

⁵¹ Ε. Τρέσσου, «Μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη :τα αίτια της αποτυχίας», ό, π. σελ .52.

⁵² Ν. Ασκούνη, «Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης»,ό. π. σς 150-159. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ατομικά ερωτηματολόγια, τα

πλειοψηφία των μειονοτικών γονιών είναι αγρότες, εργάτες ή τεχνίτες. Μια μικρή ομάδα αποτελούν οι έμποροι και οι μικροεπιχειρηματίες. Οι θέσεις των επαγγελματιών που απαιτούν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι περιορισμένες, ενώ το επάγγελμα του γιατρού και του δικηγόρου συνίσταται σπάνια. Σχετικά με τα επαγγέλματα των γυναικών κυρίως απασχολούνται στο σπίτι ή σε αγροτικές εργασίες. Εύλογα μπορούμε να πούμε και για το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των μειονοτικών γονιών. Ένας στους επτά πατέρες και μια στις πέντε μητέρες δεν έχουν απολυτήριο δημοτικού, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των γονιών έχουν στην καλύτερη περίπτωση ολοκληρώσει το δημοτικό σχολείο. Ελάχιστο είναι το ποσοστό όσων έχουν προχωρήσει πέρα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το status της οικογένειας επηρεάζει τη στάση του δασκάλου απέναντι στο μαθητή, ενώ η σταδιοδρομία των παιδιών στο σχολείο συνδέεται και με τις προσδοκίες που έχουν οι δάσκαλοι για αυτά. Τα παιδιά για τα οποία έχουν οι δάσκαλοι αρνητικές προσδοκίες και αρνητική στάση παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις, ενώ αντιθέτως υψηλές επιδόσεις παρουσιάζουν τα παιδιά για τα οποία οι δάσκαλοι έχουν υψηλές προσδοκίες και θετική στάση. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει και η Φραγκουδάκη, που διαπιστώνει ότι κοινωνική προέλευση των μαθητών επηρεάζει τις προσδοκίες και τη στάση των δασκάλων και τους οδηγεί σε μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθητών τους. Εδώ θα πρέπει να επισημανθεί, ότι η σχέση μεταξύ κακής εικόνας του μαθητή στα μάτια του δασκάλου και κακής σχολικής σταδιοδρομίας του μαθητή δεν είναι σχέση αιτίου-αιτιατού. Και τα δύο είναι αποτέλεσμα της **κοινωνικοοικονομικής προσέλευσης** του μαθητή. Οι παρεμβάσεις των δασκάλων μέσα στην τάξη αποτελούν συνάρτηση της κοινωνικής προσέλευσης των μαθητών και είναι τέτοιες ώστε να λειτουργούν με τρόπο θετικό στους ήδη «πετυχημένους» και αρνητικό στους «αποτυχημένους».

Η οικονομική εξαθλίωση, η αγροτική προέλευση, οι παραδοσιακές, οπισθοδρομικές αντιλήψεις και οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, καθώς και η απομόνωση είναι ορισμένοι παράγοντες του συμβάλουν στην εκπαιδευτική καθυστέρηση της μειονότητας. Σε αυτά προστίθεται και η πολιτική των

οποία συμπλήρωσαν οι δάσκαλοι. Συγκεντρώθηκαν ερωτηματολόγια από 210 σχολεία σε σύνολο 226 μειονοτικών σχολείων που λειτουργούσαν το 1997-98. Βλέπε πίνακες στο παράρτημα.

ελληνικών αρχών να αφήσει στην αμάθεια τη μειονότητα με σκοπό να περιορίσει την τουρκική επιρροή για την αποτροπή των «εθνικών κινδύνων» που συμβόλιζε η μειονότητα. Η κατάσταση αυτή φαίνεται να αλλάζει το τελευταίο διάστημα, μέσα όμως από διαδικασίες αργές και υπό το βάρος συσσωρευμένων εμποδίων. Παρά τις δυναμικές που αναπτύσσονται, η βελτίωση του εκπαιδευτικού επιπέδου της μειονότητας είναι ακόμα πολύ μικρή.

B.2.3 Το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής στο μειονοτικό δημοτικό ως δείκτης ανεπάρκειας στο σχολείο. .

Ο όρος «μαθητική διαρροή» δηλώνει τη διακοπή και την εγκατάλειψη του σχολείου πριν την ολοκλήρωση συγκεκριμένου κύκλου σπουδών. Πρόκειται για ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο συνδέεται άμεσα με την οργάνωση και την ποιότητα της εκπαίδευσης καθορίζεται από κοινωνικά αίτια και έχει κοινωνικές και οικονομικές συνέπειες. Ο όρος διαρροή εμπεριέχει την έννοια της απώλειας, υποδηλώνοντας εν γένει αρνητική συνθήκη, σε όποιο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος και αν αναφερόμαστε. Ιδιαίτερα όταν η εγκατάλειψη των σπουδών συμβαίνει κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης το κοινωνικό κόστος είναι πολύ μεγάλο. Σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ελλείψεις και αδυνατεί να εξασφαλίσει ένα ικανοποιητικό μορφωτικό επίπεδο για τους πολίτες.⁵³

Η διαρροή εντοπίζεται κυρίως στις μη προνομιούχες κοινωνικές κατηγορίες. Σε αυτές άλλωστε ανήκουν οι μειονοτικές ομάδες. Τα παιδιά των μεταναστών φαίνεται ότι εγκαταλείπουν σε μεγαλύτερα ποσοστά την εκπαίδευση. Η εγκατάλειψη του σχολείου θα μπορούσε να θεωρηθεί μια μορφή έκφρασης των κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών.⁵⁴

⁵³ Ν. Ασκούνη, «Η διαρροή των μαθητών της μειονότητας της Θράκης από την υποχρεωτική εκπαίδευση», στο Θ. Δραγώνα – Α. Φραγκουδάκη, «Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης», εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2007, σ. 124.

⁵⁴ Βλέπε επίσης στο Ρ. Παπαθεοφίλου, «Η εγκατάλειψη του σχολείου: αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1998.

Από συζητήσεις με δασκάλους των μειονοτικών σχολίων προκύπτει ότι οι κύριες αιτίες του φαινομένου αυτού είναι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που κυριαρχεί στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μειονοτικών παιδιών. Επομένως, θεωρείται φυσιολογικό τα παιδιά να μην έχουν την ανάγκη να στραφούν στα γράμματα. Μια άλλη βασική αιτία είναι ότι οι μαθητές δυσκολεύονται με την ελληνική γλώσσα. Τα βιβλία δεν είναι κατάλληλα και έτσι δυσχεραίνεται το έργο των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η ύλη δεν είναι αντίστοιχη με το βαθμό και την τάξη της ελληνικής γλώσσας από την πλευρά των μουσουλμάνων μαθητών.

Με βάση τη μελέτη του Παναγιωτίδη, στις αρχές του 1995, μόνο το 71% των μειονοτικών μαθητών ολοκληρώνει το δημοτικό σχολείο.⁵⁵ Στο νομό Έβρου οι αποφοιτήσαντες αντιπροσωπεύουν το 56% των εγγεγραμμένων, ενώ στο νομό Ροδόπης και Ξάνθης τα ποσοστά είναι 72,5% και 76% αντίστοιχα. Στον παρακάτω πίνακα⁵⁶ έχουμε την εικόνα των μαθητών που γράφτηκαν στην Α τάξη των μειονοτικών σχολείων το 1996 και αυτών που αποφοίτησαν από το σχολείο το έτος 2001-2002.

Μαθητές μειονοτικών σχολείων εγγραφέντες και αποφοιτήσαντες				
	1996-97 Εγγραφέντες στην Α τάξη		2001-02 Αποφοιτήσαντες	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
Ν. Ξάνθης	279	313	228 (81,7%)	259 (82,3%)
Ν. Ροδόπης	340	296	272 (80,7%)	241 (80%)
Ν. Έβρου	77	75	35 (45,5%)	36 (48%)

Πηγή: Δημοσιεύτα στοιχεία Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μειονοτικών σχολείων νομού Ξάνθης, Ροδόπης, Έβρου.

⁵⁵ Ν. Παναγιωτίδης, , «Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας», ό.π σελ. 42.

⁵⁶ Ν. Ασκούνη: «Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης», εκδ. Αλεξάνδρεια ό. π. σ 147

Σε σύγκριση με τα στοιχεία που παραθέτει ο Παναγιωτίδης, τα δεδομένα του πίνακα δείχνει ότι το ποσοστό των αποφοίτων μεγαλώνει στην Ξάνθη και στη Ροδόπη, σε αντίθεση με το νομό Έβρου, όπου εμφανίζεται πολύ χαμηλότερο από το αντίστοιχο από τις αρχές του 1990. Τα θετικά συμπεράσματα που προκύπτουν είναι αφενός η τάση αύξησης του ποσοστού των παιδιών της μειονότητας που ολοκληρώνουν την εξάχρονη φοίτηση, αφετέρου η διαπίστωση ότι η ολοκλήρωση της φοίτησης στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δε φαίνεται να διαφοροποιείται ως προς το φύλο. Τα ποσοστά αγοριών και κοριτσιών είναι αντίστοιχα. Η απόκλιση πάντως ανάμεσα σε εγγραφέντες στην Α τάξη το 1996-97 και αποφοιτήσαντες από τα μειονοτικά δημοτικά έξι χρόνια μετά είναι μεγάλη, της τάξης του 18% στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης.

Το ποσοστό των μαθητών που έχει αποχωρήσει από την εκπαίδευση δεν σημαίνει απαραίτητα ότι έχει εγκαταλείψει το σχολείο. Πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι κάποια παιδιά έχουν μετεγγραφεί σε άλλα στοιχεία εξαιτίας των μετακινήσεων των γονιών τους για την εύρεση εργασίας. Υπάρχει δυστυχώς και το ποσοστό των παιδιών που δεν ολοκληρώνει τη φοίτησή του λόγω απόρριψης της διαφορετικότητάς τους, των πολιτισμικών στοιχείων που τους χαρακτηρίζουν και της γλώσσας τους.⁵⁷ Η απόρριψη αυτή αφορά κυρίως στην ομάδα των Τσιγγάνων. Στα σχολεία όπου είναι εγγεγραμμένοι Τσιγγάνοι ο αριθμός των αποφοιτησάντων είναι ελάχιστος, Βέβαια, η περιστασιακή φοίτηση, αποτυχία ή εγκατάλειψη του σχολείου δεν συναντάται μόνο στις ομάδες των Τσιγγάνων αλλά και στις άλλες δύο ομάδες που αποτελούν τη μειονότητα.

B.2.4 Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Με βάση τη Συνθήκη της Λοζάνης, η δέσμευση του ελληνικού κράτους για την παροχή μειονοτικής εκπαίδευσης αφορά ρητά μόνο το δημοτικό σχολείο, επειδή αυτό αποτελούσε την υποχρεωτική εκπαίδευση της εποχής. Παρόλα αυτά το μειονοτικό καθεστώς επεκτάθηκε μερικώς και στο

⁵⁷ Σ. Τρουμπέτα, «Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης», εκδ. Κριτική, Αθήνα, 2001.

επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την ίδρυση δύο μειονοτικών γυμνασίων, του «Τζελάλ Μπαγιάρ» στην Κομοτηνή το 1952 και του Μειονοτικού Γυμνασίου Ξάνθης το 1965. Εξατάξια κατά την ίδρυσή τους, χωρίζονται το 1979 σε γυμνάσια και λύκεια, σύμφωνα με τα ισχύοντα για τη μέση εκπαίδευση. Είναι σαφές ότι αυτά τα δύο αυτά σχολεία δεν αρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες της μειονότητας για δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για μια περίοδο μάλιστα, κυρίως τη δεκαετία του 1980, ο αναγκαστικά περιορισμένος αριθμός μαθητών που μπορούσαν να δεχτούν, συρρικνώθηκε ακόμα περισσότερο από τις αυστηρές διαδικασίες επιλογής κατά την εισαγωγή στο γυμνάσιο, αλλά και την αποφοίτηση, της οποίας επέβαλλαν οι ελληνικές αρχές. Τα σχολεία αυτά έχουν χαρακτηριστικά αντίστοιχα των μειονοτικών δημοτικών. Ορίζονται μεν ως ιδιωτικά λειτουργούν όμως με ένα ιδιότυπο πλαίσιο που εμπεριέχει και βασικές ρυθμίσεις της δημόσιας εκπαίδευσης. Το πρόγραμμά τους είναι επίσης δίγλωσσο και η κατανομή των μαθημάτων στις δυο γλώσσες είναι περίπου ισοδύναμη.

Σύμφωνα με τα ιδρυτικά τους κείμενα, τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας, ιστορίας, γεωγραφίας και κοινωνικής και πολιτικής αγωγής διδάσκονται στα ελληνικά, ενώ τα υπόλοιπα (θρησκευτικά, τουρκική γλώσσα, φυσική, μαθηματικά) στην τουρκική. Αντίθετα με τα δημοτικά, τα μαθήματα των ξένων γλωσσών και της φυσικής αγωγής διδάσκονται από τουρκόφωνους εκπαιδευτικούς και ανήκουν στο αντίστοιχο μέρος του προγράμματος. Βέβαια, οι πρόσφατες αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος στο επίπεδο του λυκείου που ίσχυαν πανελλαδικά, υπαγόρευαν αναπροσαρμογές και για τα μειονοτικά γυμνάσια- λύκεια. Το 2000 καθορίστηκε ωρολόγιο πρόγραμμα των τριών τάξεων των μειονοτικών λυκείων, σύμφωνα με τα ισχύοντα στα δημόσια λύκεια, το οποίο τηρεί την αρχή της κατανομής δηλαδή εκτός από τα θρησκευτικά και τη γλώσσα, τα μαθήματα των «θετικών» επιστημών διδάσκονται στην τουρκική, τα νέα όμως μαθήματα που εισάγονται, όπως μαθήματα επιλογής, ανήκουν στο ελληνόγλωσσο τμήμα του προγράμματος.⁵⁸

⁵⁸ Ν. Ασκούνη, «Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης», ό.π. σς 69-70.

Μια ιδιαίτερη κατηγορία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι τα ιεροσπουδαστήρια, εξατάξια μεταδημοτικά σχολεία που λειτουργούν ως εκκλησιαστικά ιδρύματα⁵⁹ σε ιδιωτική βάση με δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα. Το ένα βρίσκεται στην Κομοτηνή και το δεύτερο στον Έχينو του νομού Ξάνθης. Τα ιεροσπουδαστήρια λειτουργούν χωρίς νομοθετική ρύθμιση, εκτός του γενικού πλαισίου της Εθνικής Παιδείας που διαχωρίζει τα πρώην εξατάξια γυμνάσια σε γυμνάσια και λύκεια. Παλαιότερα, τα ιεροσπουδαστήρια αποτελούσαν μοναδικά σχολεία θρησκευτικής και γενικής παιδείας, πριν ακόμα θεσμοθετηθεί και ρυθμιστεί το θέμα της εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας. Από τυπική άποψη δεν αποτελούσαν ισότιμα ιδρύματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά από ουσιαστική το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης ήταν ιδιαίτερα χαμηλό. Μέχρι και το 1970 ήταν περιορισμένη η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, ενώ μέχρι το 1982 το διδακτικό προσωπικό των ιεροσπουδαστηρίων αποτελούσαν δάσκαλοι και όχι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η κατάσταση αυτή αλλάζει τα τελευταία χρόνια, όπου το 1998 ρυθμίζεται για πρώτη φορά το καθεστώς των ιεροσπουδαστηρίων⁶⁰, αυξάνεται η διάρκεια σπουδών σε 6 χρόνια, οι τίτλοι σπουδών τους ορίζονται ως ισότιμοι των δημοσίων εκκλησιαστικών γυμνασίων και λυκείων αντίστοιχα, και στη συνέχεια καθορίζεται αναλυτικά το πρόγραμμα των μαθημάτων σε αντιστοιχία με αυτό που ισχύει στη δημόσια εκπαίδευση.⁶¹ Το πρόγραμμα των ιεροσπουδαστηρίων παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από αυτό των μειονοτικών γυμνασίων και λυκείων. Ο κύριος κορμός αποτελείται από μαθήματα που διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα, στα τουρκικά διδάσκονται, εκτός από το μάθημα της τουρκικής γλώσσας, τα θρησκευτικά και η ισλαμική ιστορία, ενώ παράλληλα περιλαμβάνονται η αραβική γλώσσα και το κοράνιο στα αραβικά.

Για το ελληνόγλωσσο πρόγραμμα χρησιμοποιούνται σχολικά εγχειρίδια του ΟΕΔΒ, ενώ για τα υπόλοιπα μαθήματα οι διδάσκοντες είναι

⁵⁹ Ν.Δ. 2203/1952.

⁶⁰ Η επίσημη Ελληνική άποψη για τη θέση της μειονότητας, όπως την παρουσιάζει η Υπηρεσία Ενημέρωσης του Υπουργείου Εξωτερικών, σε μια αναφορά του 1999.

⁶¹ Η αναβάθμιση των ιεροσπουδαστηρίων σε εξατάξια σχολεία προβλέπεται από το άρθρ. 4 νόμου 2621 της 23.6.1998. (ΦΕΚ Α 136, 1998).

κείνοι που διαμορφώνουν τα διδακτικά βιβλία, μετά από έγκριση του Συντονιστή Μειονοτικών Σχολείων. Παρά την τυπική αναβάθμιση των ιεροσπουδαστηρίων, η κατάσταση του διδακτικού τους προσωπικού εξακολουθεί να είναι προβληματική. Οι εκπαιδευτικοί του ελληνόγλωσσου προγράμματος είναι αναπληρωτές οι αποσπασμένοι, γιατί δεν υπάρχουν οργανικές θέσεις.

Όπως αναφέρθηκε, ιστορικά τα ιεροσπουδαστήρια συνδέθηκαν στενά με τους δασκάλους των μειονοτικών σχολείων. Σε μια πρώτη περίοδο, από την αρχή της δεκαετίας του 1960, αρκούσε ο τίτλος σπουδών του ιεροσπουδαστηρίου για να γίνει κανείς δάσκαλος⁶². Αλλά και στην πιο πρόσφατη περίοδο με την ίδρυση της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης το 1968 ρυθμίζεται η διαδικασία εκπαίδευσης των δασκάλων σε ένα νέο πλαίσιο, η θέση των ιεροσπουδαστηρίων ενισχύεται. Από τα σχολεία αυτά εξακολουθεί μέχρι και σήμερα να αντλεί η ΕΠΑΘ τη συντριπτική πλειοψηφία των σπουδαστών της⁶³. Η φοίτηση σε ιεροσπουδαστήριο οδηγεί στην απόκτηση του τίτλου του θρησκευτικού λειτουργού (Ιμάμης, Ιεροκήρυκας, Ψάλτης) Υπάρχει επίσης η δυνατότητα όσων αποφοιτούν από τα ιεροσπουδαστήρια να μετεκπαιδευτούν στη Θεσσαλονίκη στην ΕΠΑΘ και να ασχοληθούν επαγγελματικά ως εκπαιδευτικοί. Παρά λοιπόν το θρησκευτικό προσανατολισμό τους, τα ιεροσπουδαστήρια έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στις διαδικασίες παραγωγής εκπαιδευτικών παρά θρησκευτικών λειτουργών.

Οι μειονοτικοί μαθητές όταν τελειώσουν το δημοτικό σχολείο καλούνται να αποφασίσουν εάν θα φοιτήσουν σε μειονοτικό δημοτικό ή γυμνάσιο. Τα δύο μειονοτικά γυμνάσια δεν μπορούν να αποτελέσουν επαρκή διέξοδο για τους μαθητές. Αυτό συμβαίνει αρχικά γιατί δεν μπορούν να δεχτούν μεγάλο αριθμό μαθητών και έπειτα γιατί η πρόσβαση σε αυτά είναι εφικτή μόνο για τα παιδιά των γύρω περιοχών. Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, η επικρατέστερη επιλογή των μαθητών είναι τα ελληνικά δημόσια γυμνάσια. Τα ελληνικά γυμνάσια μπορούν να δεχτούν μεγάλο αριθμό

⁶² Μεγάλο μέρος των δασκάλων των μειονοτικών σχολείων εκείνης της περιόδου φαίνεται ότι είναι απόφοιτοι ιεροσπουδαστηρίου.

⁶³ Ν. Ασκούνη, «Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης»,ό.π. σς 72-74.

μειονοτικών παιδιών χωρίς ποσοτικούς περιορισμούς. Επίσης, λόγω του αριθμού τους, μπορούν να καλύψουν όλες τις περιοχές της Θράκης.

Αρκετά μπορεί να συμπεράνει κανείς από πίνακες που ακολουθούν:

Μειονοτικοί μαθητές γυμνασίου Ξάνθης ανά κατηγορία σχολείου		
Έτος	Δημόσια	Μειονοτικά
1995-1996	598 (77,4%)	144 (18,6%)
2002-2003	1237 (80%)	300 (19,4%)

Μειονοτικοί μαθητές γυμνασίου Ροδόπης ανά κατηγορία σχολείου		
Έτος	Δημόσια	Μειονοτικά
1995-1996	382 (52,5%)	170 (23,3%)
2002-2003	852 (61,3%)	359 (25,9%)

Πηγή: Αδημοσίευτα στοιχεία Δ/νσεων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Ξάνθης & Ροδόπης.

Ο κύριος όγκος των μειονοτικών μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκεται στα δημόσια γυμνάσια και ο προσανατολισμός αυτός ενισχύεται σταδιακά. Το 2002-03 οι 4 στους 5 μειονοτικούς μαθητές (80%) ακολουθούν αυτό τον τύπο σχολείου. Αρκετά σημαντική είναι η κατάσταση που παρουσιάζει ο νομός Ροδόπης, όπου η ποσοτική αύξηση συνεπάγεται και αλλαγές των εκπαιδευτικών προσανατολισμών της μειονότητας. Κατά την περίοδο που εξετάζουμε την αύξηση του μειονοτικού μαθητικού πληθυσμού απορροφούν κατά κύριο λόγο τα δημόσια γυμνάσια, αφού ο αριθμός των εγγεγραμμένων σε αυτά αυξάνεται αισθητά. Σταδιακά το ελληνικό γυμνάσιο κερδίζει έδαφος και τα τελευταία χρόνια η σχέση αυτή έχει αντιστραφεί. Το 2002-03 τα μειονοτικά σχολεία του νομού συγκεντρώνουν το 25,9%, ενώ το 61,3% βρίσκεται στα δημόσια γυμνάσια. Το συμπέρασμα που συνάγουμε από την παραπάνω ανάλυση ότι η κατάσταση έχει διαφοροποιηθεί και φαίνεται να αλλάζει οριστικά. Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών βρίσκεται πλέον στα δημόσια γυμνάσια. Οι διαφορές λοιπόν που χαρακτήριζαν παλαιότερα τους εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς της μειονότητας σε Ξάνθη και Ροδόπη μειώνονται σημαντικά μέσα στο χρόνο. Παρά τις αποκλίσεις των αριθμών, το

δημόσιο ελληνόφωνο γυμνάσιο εμφανίζεται πλέον ως η βασική προοπτική κι στους δύο νομούς.⁶⁴

Έτσι λοιπόν, από τη στιγμή που οι μειονοτικοί μαθητές αποφασίζουν να συνεχίσουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το δημόσιο ελληνικό γυμνάσιο είναι πια στις μέρες μας μονόδρομος. Ένας από τους βασικότερους λόγους αυτής της επιλογής είναι η ελληνομάθεια, την οποία γονείς και μαθητές αναγνωρίζουν ως αναγκαία για τη μελλοντική και κοινωνική τους ένταξη. Για τους μειονοτικούς γονείς, όπως είδαμε και στη δημοτική εκπαίδευση, τα ελληνόφωνα σχολεία είναι το μέσο για μια καλύτερη ζωή. Το δημόσιο γυμνάσιο σε σχέση με το μειονοτικό είναι καλύτερο όχι μόνο γιατί παρέχει ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης αλλά γιατί προσφέρει πολλές επαγγελματικές δυνατότητες. Οι γονείς των μειονοτικών μαθητών ωθούν τα παιδιά τους στα ελληνικά σχολεία για να μη ζήσουν όπως εκείνοι. Το μέγεθος των προσδοκιών των μειονοτικών μαθητών είναι πολύ μεγάλο. Πολλοί μαθητές δηλώνουν ότι επιθυμούν να συνεχίσουν το σχολείο για να μπορέσουν να σπουδάσουν. Συνήθως τέτοιες προσδοκίες συναντάμε σε παιδιά που το οικογενειακό μορφωτικό επίπεδο είναι χαμηλό.

B.2.5 Η τριτοβάθμια εκπαίδευση

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990 τα μέλη της μειονότητας ήταν στην πράξη αποκλεισμένα από την ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικά, είχαν τη δυνατότητα, ως Έλληνες πολίτες, να συμμετάσχουν στις εκάστοτε διαδικασίες επιλογής, στην πράξη όμως κάτι τέτοιο ήταν ανέφικτο. Ελάχιστοι κατόρθωναν να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (το λύκειο ή εξατάξιο γυμνάσιο παλαιότερα), αλλά και εκείνοι ήταν αδύνατο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εξετάσεων λόγω κυρίως της ανεπαρκούς ελληνομάθειας, αλλά και του χαμηλού επιπέδου της μειονοτικής εκπαίδευσης. Ως μέτρο «θετικής διάκρισης» ορίζεται με απόφαση του υπουργού παιδείας

⁶⁴ Ν. Ασκούνη, «Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης»,ό. π. σς 230-235.

χωριστό ποσοστό θέσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας⁶⁵.

Μια ιδιαίτερη περίπτωση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί η ΕΠΑΘ. Λειτουργεί από το 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 και οι περισσότεροι ήταν απλώς απόφοιτοι δημοτικού σχολείου, ή ιεροσπουδαστηρίου ή γυμνασίου⁶⁶.

Στην ακαδημία φοιτούν μουσουλμάνοι, οι οποίοι ύστερα 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. 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 της ίδρυσης της ακαδημίας δεν έχει ικανοποιηθεί και υπάρχει άμεση ανάγκη για την προσαρμογή της λειτουργίας της στα σύγχρονα δεδομένα και τις ανάγκες τις μειονοτικής αλλά και της ευρύτερης εκπαίδευσης.

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.

⁶⁵ Άρθρ. 2 Ν. 2341/95 φ. 208^Α. Με βάση το άρθρο αυτό κάθε χρόνο περισσότερες από 350 θέσεις σε όλες τις πανεπιστημιακές σχολές και καταλαμβάνονται περίπου οι 150.

⁶⁶ Βλέπε: Ε. Τρέσσου – Π. Στάθη, «Η τριτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση», Σύγχρονα Θέματα, χρόνος 19^{ος}, τ. 63, Απρίλιος- Ιούνιος

Στην κοινωνική κινητικότητα των μουσουλμάνων μαθητών προς τη μέση και ανώτερη βαθμίδα είναι σκόπιμο να αναφερθούμε ειδικότερα, αφού οι αριθμοί αποδίδουν εναργέστατα τη μορφωτική ανισότητα που παράγει η εκπαιδευτική πρακτική του μειονοτικού σχολείου. Έρευνα σχετικά με την κίνηση των μαθητών προς άλλες, εκτός της πρωτοβάθμιας, βαθμίδες της εκπαίδευσης έδειξε ότι οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων δεν ολοκληρώνουν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση σε ποσοστό 88%, ενώ το αντίστοιχο των μαθητών των ελληνόφωνων σχολείων κυμαίνεται κάτω του 7%.⁶⁷ Εξάλλου, το ποσοστό που κινείται προς τη μέση βαθμίδα είναι ελάχιστο, της τάξης του 12% και πρόκειται για αγόρια από αστικές και ημιαστικές περιοχές.⁶⁸ Στο θέμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρεται εκτενώς και ο Θ. Βακαλιός στη συλλογική δημοσίευση, όπου συγκεντρώνει θέματα που ερευνήθηκαν το πλαίσιο του προγράμματος το πρόβλημα της εκπαίδευσης στη Θράκη. Στο βιβλίο του υποστηρίζεται ότι στη Θράκη, μια κοινωνία με έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, με το χαμηλότερο δείκτη εκπαιδευτικού επιπέδου πανελληνίως, το υψηλότερο ποσοστό αναλφάβητων και το πολύ χαμηλό ποσοστό πτυχιούχων ΑΕΙ, η αναπροσαρμογή της μειονοτικής εκπαίδευσης επιβάλλεται να γίνει με γνώμονα τη διαπολιτισμική αγωγή⁶⁹. Η έρευνα παρουσιάζει αρχικά τον ευρύτερο χώρο της περιοχής της Θράκης, τη σύνθεση, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και την χωροταξική κατανομή του πληθυσμού. Στη συνέχεια, εκτίθενται αντικειμενικοί και υποκειμενικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία του μειονοτικού σχολείου και αυτό το κομμάτι είναι κυρίως που μας αφορά. Το τελευταίο αυτό στοιχείο και ιδιαίτερα η σύνθεση των διδασκόντων και η εκπαιδευτική συμπεριφορά των μουσουλμάνων μαθητών καθώς και οι σχέσεις δασκάλων και μαθητών χρησιμοποιούνται για να δείξουν ότι η ισχύουσα μειονοτική εκπαίδευση αδυνατεί να λειτουργήσει σαν υποσύστημα του εθνικού συστήματος παιδείας. Η παράλληλη εφαρμογή των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων στον ίδιο μαθητικό πληθυσμό αποτυπώνεται στον τρόπο

⁶⁷ Σ. Χρηστίδου- Φ. Ασημακοπούλου Λιοναράκη, ο.π. σελ 312.

⁶⁸ Τα στοιχεία αυτά θα ανατραπούν ύστερα από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε το πλαίσιο του προγράμματος « Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων»

⁶⁹ Θ. Βακαλιός, «Το πρόβλημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1997.

διδασκαλίας των μουσουλμάνων και των χριστιανών εκπαιδευτικών και της επικοινωνίας διδασκόντων και διδασκομένων μέσα στην τάξη.

Το έτος 1995 σηματοδοτεί μια καθοριστική αλλαγή στα εκπαιδευτικά πράγματα της μειονότητας. Η μεταβολή προς το θετικότερο της συνολικής ελληνικής πολιτείας απέναντι στη μειονότητα, που είχε ήδη ξεκινήσει να γίνεται ορατή από τις αρχές τις δεκαετίας του 1990, εκφράστηκε σαφώς στο χώρο της εκπαίδευσης. Τη χρονιά εκείνη θεσπίστηκε η δυνατότητα να «ορίζεται χωριστό ποσοστό θέσεων για την εισαγωγή σε ΑΕΙ και ΤΕΙ αποφοίτων λυκείων που προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης»⁷⁰. Οι υποψήφιοι δηλαδή από τη μειονότητα συμμετέχουν στις γενικές εξετάσεις, εισάγονται όμως επιπλέον του αριθμού των εισακτέων κάθε σχολής ή τμήματος σε ποσοστό 0,5 %. Το μέτρο της «ποσόστωσης», όπως είναι ευρύτερα γνωστό, υιοθετεί μια λογική «θετικής διάκρισης» επιχειρώντας να αμβλύνει τον εμφανή εκπαιδευτικό αποκλεισμό που επί μακρόν υπέστη η μειονότητα, ενώ παράλληλα επιδιώκει να ανακόψει το ρεύμα προς τα τουρκικά πανεπιστήμια. Η λειτουργία του υπήρξε καταλυτική. Η εφικτή πλέον προοπτική πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση συνέβαλε καθοριστικά στη διεύρυνση της φοίτησης των παιδιών της μειονότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και σε μια ευρύτερη μεταβολή στάσης της μειονότητας απέναντι στην εκπαίδευση συνολικά. Μέχρι τότε η μουσουλμανική μειονότητα όπως αναφέρει και ο Ναθ. Παναγιωτίδης, «τελούσε υπό την ομηρεία της Τουρκίας»,⁷¹ και προς την κατεύθυνση αυτή συνέβαλλε το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα με τον καθαρά τουρκοκεντρικό του χαρακτήρα⁷². Έτσι τα παιδιά κάτω από την επιρροή της Άγκυρας «μορφώνονται πανεπιστημιακά», «επιμορφώνονται συνειδησιακά», και επανακάμπτουν στη Θράκη για να αποτελέσουν την ηγέτιδα τάξη της μειονότητας.

⁷⁰ Άρθρ. 2 παρ. 1 Ν.2341 -2.10.1995. ΦΕΚ Α' 208.

⁷¹ Ναθ. Παναγιωτίδης, « Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση», Εκδ, Τοπική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Νομού Έβρου, Αλεξανδρούπολη, 1995, σελ. 361.

⁷² Είναι προφανές, ότι καθώς τα παιδιά της μειονότητας στο δημοτικό σχολείο όλα σχεδόν τα μαθήματα τα διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα από μουσουλμάνο δάσκαλο και μόνο τρία από αυτά διδάσκονται στην ελληνική από χριστιανό δάσκαλο. Τούτο έχει ως συνέπεια μαθητές που αποφοιτούν από τα δημοτικά σχολεία να μην μπορούν να συνεχίσουν τη φοίτησή τους σε γυμνάσια και λύκεια με αξιώσεις να εισαχθούν στα Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι της χώρας. Αναγκαστικά λοιπόν, στέφονται στην Τουρκία.

Τα αποτελέσματα αυτού του μέτρου είναι εμφανή στην περίοδο που μας ενδιαφέρει. Το 1996-97 με αυτόν τον τρόπο εισήχθησαν 66 φοιτητές, ενώ το 2002-03 ο αριθμός έφτασε στους 152. Η αύξηση θεωρείται αρκετά σημαντική. Παρά τη θετικότητα αυτής της ρύθμισης, ωστόσο δεν μπορούν να την αξιοποιήσουν πολλοί μαθητές δεδομένων των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σήμερα, περίπου 103 φοιτητές σπουδάζουν με κρατική υποτροφία. Η κρατική υποτροφία εκτός του προκαθορισμένου χρηματικού ποσού, συμπεριλαμβάνει τα πανεπιστημιακά δίδακτρα, έξοδα άδειας, παραμονής, έξοδα περίθαλψης, έξοδα στέγασης σε φοιτητικές εστίες, βοήθημα σε χαρτικά και ένδυση.

Με αφορμή την ρύθμιση αυτή συνάγουμε το συμπέρασμα, πως ενισχύθηκε η πρόσβαση στα δημόσια γυμνάσια και λύκεια, αφού αυτά αποτελούν την αρχή για το δρόμο του πανεπιστημίου. Επιπλέον, συνέβαλλε στον περιορισμό της μαθητικής μετανάστευσης στην Τουρκία.

Στον αντίποδα αυτών ποσοτικών συμπερασμάτων για την εισαγωγή μειονοτικών μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καταλήγει η έρευνα που διεξήχθη από τον Γ. Μαυρομμάτη στην περιοχή της Καλκάντζας.⁷³ Κατά το διάστημα 1996-2003 σύμφωνα με τα στοιχεία που παραθέτει, δεν έχει υπάρξει κανένας φοιτητής ή απόφοιτος τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού ιδρύματος από την Καλκάντζα (ή αλλιώς Ήφαιστος στην Κομοτηνή) γεγονός βέβαια αναμενόμενο καθώς δεν έχει υπάρξει κανένας απόφοιτος λυκείου, και αυτό παρά τις ευεργετικές διατάξεις του Ν. 2345/1996, που διευκολύνει πολύ την εισαγωγή Θρακιωτών μειονοτικών νέων στα ελληνικά πανεπιστήμια.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι αν και ο πληθυσμός του οικισμού μειώθηκε ελαφρώς και οι οικονομική κατάσταση των κατοίκων μάλλον επιδεινώθηκε, ο αριθμός των μαθητών που εγγράφονται στο δημοτικό σχολείο αυξήθηκε, ενώ παράλληλα περιορίστηκε σημαντικά ή διαρροή, αν και παραμένει υψηλή.

Θετική συμβολή στην αύξηση του αριθμού των μαθητών και στον περιορισμό της διαρροής είχε η σημαντική αύξηση του καταβαλλόμενου, από μέρος της πολιτείας, κοινού και δημοσίου πλούτου, για τα παιδιά της μειονότητας και αλλά και ειδικότερα για τα παιδιά της Καλκάντζας, με την

⁷³ Γ. Μαυρομμάτης, «Τα παιδιά της Καλκάντζας», ό. π. υποσημ. 33 σς 194-195.

επέκταση και συντήρηση του σχολείου, με λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, με την οικονομική ενίσχυση των φτωχών οικογενειών και τις υπηρεσίες του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων».

Παρόλα αυτά όμως η διαρροή στο δημοτικό, όπως καταγράφεται, παραμένει σημαντική. Ενώ, από το 1996 μέχρι το 2003 μόνο ένα παιδί κατόρθωσε να αποφοιτήσει από το γυμνάσιο. Επίσης, σημαντική είναι η διαπίστωση ότι τα παιδιά που συνεχίζουν τη φοίτησή τους στο γυμνάσιο είναι παιδιά που προερχόμενα από οικογένειες με σταθερό και σχετικά υψηλό εισόδημα για τα δεδομένα του οικισμού. Είναι γόνοι οικογενειών των οποίων οι αρχηγοί είχαν σχετικά καλή εκπαίδευση (είχαν τελειώσει το δημοτικό), αντιλαμβάνονται την αξία της εκπαίδευσης, και μπορούν στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους να οραματιστούν, να σχεδιάσουν και να υποστηρίξουν τις εκπαιδευτικές πορείες των παιδιών τους.

Τελικά επομένως και στην Καλκάντζα, ωφελούνται από τις θετικές εξελίξεις και καταφέρνουν να βελτιώσουν τη θέση τους με την χρήση των παροχών όσοι βρίσκονταν στο κατώφλι του αποκλεισμού κι ήταν σε θέση να συγκροτήσουν σχετικές προσδοκίες και σχεδιασμούς. Για αυτούς που βρίσκονται αρκετά πιο κάτω, τα μέτρα αποδεικνύονται ανεπαρκή ή προς λανθασμένη κατεύθυνση.

B.3 Τα αίτια της αποτυχίας εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Το ζήτημα της ελληνομάθειας αλλά και της συνολικότερης εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας έχει αποτελέσει ένα σημαντικό κομμάτι ερευνητικού ενδιαφέροντος. Το ελληνικό κράτος αιφνιδιάστηκε, άργησε να πάρει μέτρα προς τη σωστή κατεύθυνση και αυτό δεν ήταν τυχαίο και η ελληνική κοινωνία δεν ήταν έτοιμη να βιώσει την πολυπολιτισμικότητα⁷⁴. Οι λόγοι για αυτήν την περιορισμένη ελληνομάθεια έχουν ερευνηθεί αρκετές

⁷⁴ Α. Χατζηδάκη, «Δίγλωσσοι μαθητές: ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας για την εκπαιδευτική τους πορεία», άρθρο από την ιστοσελίδα www.paremvasis.gr/enpl85.htm

φορές και μπορούν να χωριστούν σε δυο μεγάλες υποκατηγορίες, με βασικό κριτήριο το χώρο από τον οποίο προέρχονται.

Οι πλειονοτικοί, κυρίως ελληνόφωνοι χριστιανοί, εκτιμούν ότι η περιορισμένη ελληνομάθεια οφείλεται σε δύο ομάδες αιτιών:

Η πρώτη ομάδα έχει να κάνει με μια σειρά από τεχνικά ζητήματα και κυρίως με το ότι

α) η διδασκαλία των ελληνικών γινόταν με υλικά και μέθοδο που θεωρούν την ελληνική ως μητρική γλώσσα και ως εκ τούτου κρίνονται ακατάλληλα,

β) τα παιδιά έχουν περιορισμένη επαφή με την ελληνική γλώσσα καθώς χρησιμοποιούν σχεδόν αποκλειστικά την τουρκική γλώσσα στις καθημερινές τους συναναστροφές.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ειδικότερα στα παιδιά των αμιγών μειονοτικών απομακρυσμένων χωριών, η επαφή με τα ελληνικά περιορίζεται στις τρεις ώρες των ελληνόγλωσσων μαθημάτων, κατά τις μέρες λειτουργίας του ελληνικού σχολείου. Βέβαια, τα κακά εγχειρίδια και η κακή μέθοδος διδασκαλίας δεν διευκολύνουν την εκμάθηση της ελληνικής, ωστόσο δεν την απαγορεύουν⁷⁵. Ως προς το ζήτημα της περιορισμένης επαφής με την ελληνική, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι πολλοί από εμάς, και κυρίως κάποιοι πρεσβύτεροι, έμαθαν καλά μια ξένη γλώσσα κάνοντας μάθημα τρεις ώρες την εβδομάδα και σε μια εποχή προ τηλεόρασης. Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι η περιορισμένη επαφή με μια άλλη γλώσσα, βεβαίως και δυσκολεύει την εκμάθησή της αλλά δεν την απαγορεύει.

Η δεύτερη ομάδα αιτιών αφορά τη βούληση των παιδιών και των οικογενειών τους να μάθουν καλά ελληνικά. Στη Θράκη πολλές φορές και συχνά από επίσημα χείλη, ακούγονται αναλύσεις επ' αυτού. Υπάρχουν πολλοί που υποστηρίζουν, ότι η περιορισμένη ελληνομάθεια είναι αποτέλεσμα επιλογής των ίδιων των μειονοτικών και τελικά προϊόν καθοδήγησης των ταγών της μειονότητας, που επιλέγουν να «κρατούν» στην αμάθεια ώστε να την χειραγωγούν ευκολότερα. Σε αυτή την ομάδα αιτιών, εντάσσονται και οι αναλύσεις που υποστηρίζουν ότι, τα μουσουλμανόπαιδα δε μαθαίνουν ελληνικά, κινούμενα σε μια λογική ανυπακοής και αντίστασης που βάση της

⁷⁵ Υπάρχουν αρκετά παραδείγματα παιδιών που έμαθαν καλά ελληνικά με αυτά τα κακά εγχειρίδια και μέθοδο.

έχει το μίσος. Συνεπώς, η μειονεκτική θέση των μουσουλμάνων εξ απόψεως γλώσσας οφείλεται στην άρνηση ή αδιαφορία ή φανατισμό και εχθρότητα προς την Ελλάδα, να μάθουν την ελληνική μολονότι τη διδάσκονται.

Από την άλλη πλευρά, οι μειονοτικοί κυρίως τουρκόφωνοι μουσουλμάνοι αν και εν μέρει συμφωνούν με τις προαναφερθείσες εκτιμήσεις, για τις επιπτώσεις που έχουν τα κακά εγχειρίδια και μέθοδοι και η περιορισμένη επαφή με την ελληνική, στην περιορισμένη ελληνομάθεια των παιδιών τους, αποδίδουν την κύρια ευθύνη στο σχολείο και την πολιτεία, και δηλώνουν, με κάθε ευκαιρία και με κάθε τρόπο, ότι επιθυμούν τα παιδιά τους να μάθουν ελληνικά. Θέλουν όμως να τους μάθουν οι δάσκαλοι και όχι οι γονείς, που στην πλειονότητά τους ξέρουν από μέτρια έως λίγα και κακά ελληνικά. Κατηγορούν τους δασκάλους ότι δεν εργάζονται με ζήλο, παρατηρώντας μάλιστα ότι κάποιες εποχές η παροχή κακής ποιότητας παιδείας στη μειονότητα, αποτελούσε συγκεκριμένη πολιτική επιλογή, με στόχο να αναγκάσει τη μειονότητα σε φυγή και να σταθεί εμπόδιο στην απόκτηση μια μορφωμένης και διεκδικητικής ελίτ. Στη βάση του προβλήματος της περιορισμένης ελληνομάθειας των μουσουλμανοπαίδων βρίσκονται τρία άλλα σημαντικά ζητήματα: το status και η αξία των γλωσσών, οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και ο εθνικισμός. Ξεκινώντας από το ζήτημα του status των γλωσσών, γίνεται φανερό, ότι τα ελληνικά και τα τουρκικά δεν είναι δυο τυχαίες γλώσσες σε έναν τυχαίο συσχετισμό. Κάθε μια γλώσσα έχει τη δική της αξία, τόσο πρακτική, δηλαδή οικονομική όσο και κυρίως, συμβολική. Τα τουρκικά, είναι κατά βάση η γλώσσα της οικογένειας και της κοινότητας, της οικειότητας και της αλληλεγγύης και ένα από τα θεμέλια της εθνοτικής ή εθνικής ταυτότητας της μειονότητας. Ταυτόχρονα όμως, και με δεδομένο ότι πρόκειται για γλώσσα μισ μειονότητας, δηλαδή μιας ομάδας υποτελούς, που στερείται εξουσίας και που αδυνατεί να ορίσει και να επιβάλλει τη νόρμα, τα τουρκικά στη Θράκη, είναι μειονοτική και σε σχέση με τα ελληνικά «μειονεκτική» γλώσσα.

Από την άλλη μεριά, τα ελληνικά είναι η γλώσσα των «άλλων». Των εξουσιαστών και ως γλώσσα της πλειονότητας και του κράτους, είναι η γλώσσα του κύρους και της εξουσίας. Θεωρούμε λοιπόν, ότι και οι Θρακιώτες μουσουλμάνοι μειονοτικοί, τίθενται προ του κλασικού διλήμματος που αντιμετωπίζουν όλοι οι μειονοτικοί. Επιθυμούν να μάθουν καλά την

πλειονοτική γλώσσα, καθώς προσδοκούν ότι αυτή η γνώση θα τους βοηθήσει να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής τους, να βγουν από τη φτώχεια, να πάρουν μέρος στη διοίκηση και να επηρεάσουν πολιτικές αποφάσεις. Παράλληλα όμως φοβούνται ότι αυτή η πορεία θα έχει ως συνέπεια την απώλεια της μητρικής γλώσσας τους και του ιδιαίτερου πολιτισμού τους, την απομάκρυνση από την κοινότητά τους και την απώλεια της ταυτότητάς τους. Φοβούνται δηλαδή ότι θα οδηγηθούν στην απομόνωση και την καταστροφή.

Περνώντας στο ζήτημα των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η μειονότητα είναι σαφώς διαστρωματωμένη⁷⁶. Έτσι κάθε οικογένεια αντιλαμβάνεται ότι έχει διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες και συνεπώς διαφορετικές προσδοκίες και επιλογές για τους γόνους της. Αν δούμε μέσα σε αυτό το πλαίσιο την ελληνομάθεια, μπορούμε να ερμηνεύσουμε σε μεγάλο βαθμό το γιατί- κατά κανόνα- τα παιδιά του ανώτερου στρώματος της μειονότητας μαθαίνουν καλά ελληνικά, των μεσαίων στρωμάτων μέτρια και των κατώτερων στρωμάτων ελάχιστα. Με την κοινωνική διαστρωμάτωση σχετίζεται και η παρατήρηση ότι ενώ όλοι οι μειονοτικοί αναγνωρίζουν πως η γνώση της ελληνικής αποτελεί σημαντικό όχημα οικονομικής και κοινωνικής ανόδου, αντιλαμβάνονται πλήρως, πως η ελληνομάθεια είναι αναγκαία, αλλά όχι κι ικανή συνθήκη για την άνοδο αυτή.

Και καταλήγουμε στον εθνικισμό. Είναι γνωστό, τουλάχιστον όσον αφορά τα Βαλκάνια, ότι η γλώσσα αποτελεί τον φασικό φορέα ένταξης στο έθνος, δηλαδή στο εθνικό φαντασιακό. Έτσι τα τουρκικά εντάσσουν στο τουρκικό έθνος, όπως τα ελληνικά εντάσσουν στο ελληνικό έθνος. Και ως γνωστό, αυτά τα δυο έθνη βρίσκονται σε μακροχρόνια και έντονη σύγκρουση, προϊόν της οποίας είναι όχι μόνο ο αποκλεισμός του ενός από το εθνικό φαντασιακό του άλλου, γεγονός που καθιστά εξαιρετικά δύσκολο για κάποιον να είναι τουρκοέλληνας ή ελληνοτούρκος, αλλά και η καταπίεση της μειονότητας, που ποικίλλει σε ένταση, ανάλογα με την περίοδο.

Με βάση αυτά μπορούμε να αντιληφθούμε τους λόγους που οδηγούν στην έντονη αντιπαλότητα μεταξύ ελληνοχριστιανών και τουρκομουσουλμάνων στη Θράκη και συνεπώς, μπορούμε να ερμηνεύσουμε το γιατί οι πλειονοτικοί αρνούνται να αποδεχτούν ως ισότιμους τους

⁷⁶ Τεκμήρια διαστρωμάτωσης αποτελούν το εισόδημα και η αισθητική (όπως αυτά εκφράζονται π.χ. μέσα από τις επιλογές σε θέματα κατοικίας, ένδυσης και διασκέδασης) και η εκλογική συμπεριφορά.

μειονοτικούς, όχι μόνο ως πολιτισμό, γλώσσα, θρησκεία, αλλά τελικά και ως παρουσία. Και βέβαια, δεν πρέπει να μας διαφεύγει η οικονομική διάσταση αυτού του ανταγωνισμού. Με δεδομένα τα παραπάνω, είναι πιθανόν στα μυαλά κάποιων μειονοτικών, τα ελληνικά να είναι «γκιαούρικα», η γλώσσα των «άλλων», των καταπιεστών, και η εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό να θεωρείται όχημα για την αλλοτρίωση της ταυτότητας τους. Όπως είναι εξίσου πιθανό, να υπάρχουν κάποιοι έλληνες πλειονοτικοί που να μην επιθυμούν να μάθουν τα τουρκάκια καλά ελληνικά, ανατριχιάζοντας στην ιδέα και μόνο ότι θα τα δουν αύριο να ανταγωνίζονται, στον οικονομικό και ίσως στον πολιτικό τους στίβο, τα δικά τους παιδιά⁷⁷.

Τα παιδιά της μειονότητας είτε από την οικογένεια, είτε από το σχολείο, είτε από την ευρύτερη μουσουλμανική κοινωνία, δε βοηθούνται για τους λόγους που αναφέρθηκαν, να βιώσουν τη διαδικασία ένταξης κι ενσωμάτωσης σε μια πολιτική κοινωνία, ούτε να συνειδητοποιήσουν ότι η σχέση τους με αυτή είναι αμφίπλευρη και αναγκαία γι' αυτό όπως αποδεικνύεται, εθίζονται από τη μικρή τους ηλικία να απέχουν από τέτοιου είδους διαδικασίες με αποτέλεσμα κι όταν μεγαλώνουν, όχι μόνο να μην μπορούν να παρακολουθήσουν συνειδητά και υπεύθυνα τους συνεχείς μετασχηματισμούς της πολιτικής πραγματικότητας αλλά πολλά από αυτά να νιώθουν λιγότερο άτομα και περισσότερα μέλη ενός συνόλου. Και καθώς η μια γενιά αποχωρεί, κληροδοτεί στην επόμενη ένα είδος πολιτικής κι εθνικής προδιάθεσης και παιδείας. Η πολιτική τους παιδεία δεν ολοκληρώνεται κι η εθνική συνείδηση που διαμορφώνουν, δηλαδή η συνειδησιακή ένταξή τους σε μια εθνότητα δεν είναι αποτέλεσμα προσωπικής ωρίμανσης κι επιλογής⁷⁸. Στο σημείο αυτή ταυτίζεται η άποψη της Ε. Κανακίδου για το ζήτημα αυτό. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η εκπαίδευση αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τη διατήρηση και τη συνέχιση των ομάδων με διαφορετική δυναμική, λιγότερο ή περισσότερο αυτόνομη ζωή των πολιτισμικών συστημάτων τους που ορίζονται σαν «μειονότητα». Μια από τις προϋποθέσεις που έχουν

⁷⁷ Γ. Μαυρομμάτης, «Γιατί ο μικρός Μεμέτ δε μαθαίνει Ελληνικά. Ζητήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των μουσουλμάνων μειονοτικών της Θράκης», στο Ε. Τρέσσου- Σ. Μητακίδου, «Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων», εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2002, σς 394- 401.

⁷⁸ Ναθ. Παναγιωτίδης, ο.π σελ. 204.

διερευνηθεί και που η οποία προβάλλεται ως καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης της δυναμικής των ομάδων αυτών, είναι ο ψυχοκοινωνικός παράγοντας των διακρίσεων και των προκαταλήψεων στις σχέσεις πλειονότητας και μειονότητας. Η εμμονή στο δικαίωμα της πολιτισμικής αυτονομίας, πράγμα που συντελείται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, φαίνεται ότι επιβαρύνει τραγικά τη συμμετοχή των μελών των μειονοτήτων στα κοινωνικά αγαθά του άμεσου φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των μελών της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής 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 τα ευρύτερα κοινωνικά σύνολα⁷⁹.

⁷⁹ Ε. Κανακίδου, «Η εκπαίδευση των μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1994, σελ. 12.

Γ. Οργανωμένες παρεμβάσεις της ελληνικής πολιτείας και της πανεπιστημιακής κοινότητας

Γ.1 Τα προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ

Τα τελευταία χρόνια, η ελληνική πολιτεία και κοινωνία φαίνεται να ευαισθητοποιούνται σε θέματα εκπαίδευσης των μεταναστών και μειονοτικών μαθητών. Η πολιτεία αντιδρά θεσμικά στην παρατηρούμενη πολυμορφία της ελληνικής κοινωνίας και του μαθητικού πληθυσμού με τη θεσμοθέτηση της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης⁸⁰, με την ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) και με την ανάθεση στην πανεπιστημιακή κοινότητα της εντολής για τη διερεύνηση των συνθηκών διαβίωσης, εκπαίδευσης και γλωσσικής ανάπτυξης μαθητών με συγκεκριμένη πολιτισμική και γλωσσική προέλευση, την παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού, την υποστηρικτική διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (σε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα), την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη στήριξη των αλλοδαπών γονέων, την παρέμβαση στις τοπικές κοινότητες και τη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για την εκπαίδευση των μαθητών αυτών.

Έτσι, στην περίοδο 1997-2000 & 2000-2004 λειτούργησαν στην Ελλάδα, με την οικονομική στήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προγράμματα μεγάλης κλίμακας, τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ), που σχετίζονταν άμεσα με το ζήτημα που μας ενδιαφέρει, το ζήτημα δηλαδή της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αναφερόμαστε στα προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» που διενέργησε το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών»

⁸⁰ Νόμος 2413 / 1996.

και στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» που διενέργησε το Πανεπιστήμιο Αθηνών. Το τελευταίο αφορά μαθητές που είναι Έλληνες υπήκοοι. Τα δύο από τα πιο πάνω προγράμματα (Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών) έχουν εθνικό επιχειρησιακό ορίζοντα, το πρόγραμμα «Παιδεία Μουσουλμανοπαίδων έχει επιχειρησιακό ορίζοντα τη Θράκη, τη Ροδόπη και τον Έβρο. Υπάρχει επίσης το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» που έχει αναλάβει το Πανεπιστήμιο Κρήτης, που απευθύνεται στους μαθητές ελληνικής καταγωγής σε διάφορες χώρες και έχει διεθνή επιχειρησιακό ορίζοντα, εκτός Ελλάδος.

Όπως προκύπτει από την περιγραφή των δράσεων και των στόχων, από το επιμορφωτικό υλικό και από τα θεωρητικά κείμενα που παραθέτουν στην παρουσίασή τους στο διαδίκτυο⁸¹ τόσο το πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» όσο και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» στα προγράμματα αυτά προτάσσονται ζητήματα διαμόρφωσης κριτηρίων για τη διαπίστωση των επιπέδων ελληνομάθειας. Στα κεντρικά κείμενα των προγραμμάτων, γίνονται μεν αναφορές στην άλλη γλώσσα, την πρώτη γλώσσα των μεταναστών μαθητών, αλλά δεν φαίνεται να θεωρείται ότι αυτή διαδραματίζει κάποιο ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία των δίγλωσσων μαθητών. Η κυρίαρχη επιδίωξη των πιο πάνω προγραμμάτων είναι η, κατά το δυνατόν, γρηγορότερη, καλύτερη και μαζικότερη συμμετοχή αυτών των μαθητών στις διαδικασίες του σχολείου. Αυτό θεωρείται ότι επιτυγχάνεται, παρακολουθώντας τους επιμέρους στόχους αυτών των προγραμμάτων με την εκμάθηση κυρίως της ελληνικής γλώσσας. Η διδασκαλία της ενισχύεται με ιδιαίτερα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα φροντιστηριακά τμήματα και με την παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, δηλαδή υλικού που να αναφέρεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών των κατηγοριών. Η προσπάθεια αυτή ολοκληρώνεται με την πλήρη ένταξη των μαθητών στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα .

Στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» γίνονται αναφορές σε γενικότερα ζητήματα γλώσσας και

⁸¹Βλέπε στο διαδίκτυο <http://195.130.114.39/ROMA/index.php> και www.keda.gr

διγλωσσίας, και επίσης δίδονται τα περιθώρια για βοηθητική χρήση της μητρικής γλώσσας. Δεν υπάρχει όμως μία σαφώς διατυπωμένη στρατηγική, για το τι κάνουμε με τις μητρικές γλώσσες των μαθητών.

Στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» που δεν απευθύνεται σε αλλοδαπά παιδιά αλλά στην μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, που έχει την Τουρκική ως μητρική γλώσσα, αναδεικνύεται η στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ της καλής εκμάθησης της πρότυπης Ελληνικής και της γενικότερης βελτίωσης της επίδοσης τους στα μειονοτικά σχολεία, όπου τα παιδιά από την μειονότητα παρακολουθούν μαθήματα και στη μητρική τους γλώσσα.

Έτσι, βλέπουμε στις δράσεις του προγράμματος να επιδιώκονται τα εξής ανά σχολική βαθμίδα: (α) στην προσχολική αγωγή, η εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με την αποδοχή της μητρικής γλώσσας των νηπίων, (β) στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μεθόδους διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, (γ) στη δε Δευτεροβάθμια η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας και σε θέματα διδασκαλίας σε δίγλωσσους μαθητές (Αντίστοιχα, στα επιμορφωτικά υλικά που βρίσκονται αναρτημένα στο διαδίκτυο, διατίθενται πολλά κείμενα που αφορούν σε θέματα γλωσσικής πολυμορφίας, διγλωσσίας, γλωσσικής επικοινωνίας στο σχολείο και στην οικογένεια.

Γ.1.1 Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων⁸².

Στον αντίποδα όλης αυτής της προϋπάρχουσας κατάστασης που αφορά την εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη, έρχεται να ανατρέψει καθεστώςτα, αντιλήψεις και παγιωμένες καταστάσεις το πρόγραμμα που θεσπίστηκε από το υπουργείο Παιδείας και αφορούσε αποκλειστικά την εκπαίδευση των μουσουλμάνων μαθητών που φοιτούσαν στα μειονοτικά σχολεία της Δυτικής Θράκης. Η ελληνική πολιτεία, επιθυμώντας να αντιμετωπίσει ως ένα βαθμό το ορατό και πλέον σημαντικό πρόβλημα της

⁸²Για περισσότερα στοιχεία βλέπε την επίσημη ιστοσελίδα του προγράμματος στο <http://www.museduc.gr>

περιορισμένης ελληνομάθειας των παιδιών της μειονότητας, αλλά και γενικότερα το σύνολο των προβλημάτων του ελληνόφωνου κομματιού της μειονοτικής εκπαίδευσης, προχώρησε το 1996, στην κατάρτιση και εφαρμογή του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» με αρχηγό και επιστημονικά υπεύθυνη την κοινωνιολόγο της εκπαίδευσης, καθηγήτρια Άννα Φραγκουδάκη⁸³.

Η δράση κινήθηκε στη φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης⁸⁴, η οποία στη βάση της έχει τη λογική της αποδοχής όλων των πολιτισμών.

Το ΠΕΜ ανατέθηκε σε ομάδα του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1997. Η πρώτη φάση του ξεκίνησε το Μάιο της ίδιας χρονιάς και ολοκληρώθηκε το 2000. Η δεύτερη φάση προκηρύχτηκε σε δημόσιο διαγωνισμό, στον οποίο έπειτα από αξιολόγηση επιλέχθηκε η ίδια ομάδα υπευθύνων, ξεκίνησε τον Αύγουστο του 2002, ολοκληρώθηκε τέλος το τέλος του 2004 και στη συνέχεια, με νέα δημόσια προκήρυξη το 2005 διανύει την τελική φάση έως τον Ιούλιο του 2008. Την επιστημονική ευθύνη φέρουν η κα Άννα Φραγκουδάκη και η κα Θάλεια Δραγώνα. Τη διαχείριση των κονδυλίων έχει εξολοκλήρου ειδική υπηρεσία του Πανεπιστημίου Αθηνών, με επικεφαλής τον εκάστοτε αρμόδιο αντιπρύτανη.

Από το 1997 για το ΠΕΜ έχουν εργαστεί πάνω από 150 άτομα, ειδικοί από τα πανεπιστήμια Αθηνών, Αιγαίου, Θεσσαλίας, Θεσσαλονίκης, Θράκης, Κρήτης και Πάτρας, από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου και πολλές ειδικότητες, όπως γλωσσολόγοι, κοινωνιογλωσσολόγοι, κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης, κοινωνιολόγοι, ανθρωπολόγοι, παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, ιστορικοί, πολιτικοί επιστήμονες, μαθηματικοί, γεωγράφοι, δυο ομάδες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ειδικοτήτων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ακόμα και συγγραφείς

⁸³ Η συνήθεια αλλά και ο άχαρος επίσημος τίτλος «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» έκανε το έργο από χρόνια γνωστό με τα αρχικά ΠΕΜ.

⁸⁴ Το ΠΕΜ εξαρτάται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που το 1995 διαμόρφωσε προς την Ευρωπαϊκή Ένωση πρόταση χρηματοδότησης έργων παρέμβασης με στόχο την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των ομάδων πολιτών απειλούμενων από κοινωνικό αποκλεισμό, μια από τις οποίες είναι η μειονότητα της Θράκης. Εποπτεύεται από τον εκάστοτε επικεφαλής Ειδικό Γραμματέα Παιδείας Ομογενών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ και χρηματοδοτείται με υψηλά κονδύλια, κατά 80% προερχόμενα από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο μέσω του τομέα Ευρωπαϊκών Θεμάτων και Κοινωνικού Πλαισίου Στήριξης του Υπουργείου Παιδείας.

παιδικών βιβλίων, μουσικοί, ζωγράφοι, πληροφορικοί, μηχανικοί, σχεδιαστές, σκηνοθέτες⁸⁵.

Το ΠΕΜ είναι ένα συλλογικό έργο. Ονομάζοντας το ΠΕΜ συλλογικό έργο εννοούμε τη συλλογική ευθύνη των γενομένων και των αποτελεσμάτων. Η εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας έχει τη μεγάλη δυσκολία ότι πρωτεύουσα, ανάμεσα σε όλες τις ιδιαιτερότητες, είναι η πολιτική της διάσταση. Η μειονότητα είναι ομάδα πολιτών με μουσουλμανικό θρήσκευμα, στο μεγαλύτερο ποσοστό τουρκόφωνη και σε μικρό σλαβόφωνη, που ζει σε απομονωμένη σε γεωγραφικό και πολιτισμικό γκέτο, καθώς και κοινωνικό και οικονομικό περιθώριο. Η προφανής και πολλαπλά παρούσα πολιτική διάσταση και οι κακές κοινωνικές, οικονομικές και μορφωτικές συνθήκες λειτούργησαν πάνω σε όλους τους συνεργάτες με ισχυρό τρόπο, έτσι ώστε η εργασία τους πήρε τη μορφή συμμετοχής σε ένα κοινό έργο που αφορούσε ολόκληρη την κοινωνία, καθώς και σε τελική ανάλυση σχετίζεται με τα θεμέλια της δημοκρατίας⁸⁶. Με δεδομένη λοιπόν τη γκετοποίηση της μειονότητας και τις διακρίσεις που συστηματικά ασκούσαν σε βάρος της, με διακυμάνσεις έντασης, που αντανakλούσαν την εναλλαγή εντάσεων και υφέσεων στις ελληνοτουρκικές σχέσεις, ιδίως μετά το 1955, το σχολιαζόμενο πρόγραμμα αποβλέπει σε κάτι που ξεπερνά κατά πολύ το στενά τοπικό διακύβευμα: την υπέρβαση των στερεοτύπων της απομόνωσης και την προβολή ενός μοντέλου για την κοινωνική ένταξη μιας εθνοπολιτισμικά διαφορετικής μειονότητας, με σεβασμό των ατομικών και συλλογικών δικαιωμάτων των μελών της⁸⁷. Σαν πιο προχωρημένο προβληματισμό για το καθεστώς των μειονοτήτων στη σύγχρονη δημοκρατία θα πρέπει να αναφέρουμε το πώς μπορεί κανείς να συγκεράζει φιλελευθερισμό και ισότητα από τη μια, με κοινοτισμό και ιδιαιτερότητα από την άλλη. Η με άλλα λόγια, πώς μπορεί να συνδυαστεί η εφαρμογή των γενικών εγγυήσεων των ατομικών, πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, αφ' ενός, με τις αποκλίσεις που επιβάλλουν οι

⁸⁵ Το σύνολο των συνεργατών αναφέρεται στο Παράρτημα.

⁸⁶ Θ. Δραγώνα – Α. Φραγκουδάκη, «Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης», εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2007, σς 12-14.

⁸⁷ Ν. Αλιβιζάτος, «Διδάσκοντας μαθητές με διαφορετικότητα», 28 Μαρτίου 2008 ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ,

ιδιαιτερότητες(γλωσσικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές) της συγκεκριμένης μειονότητας, από την άλλη.

Είναι φανερό ότι η διάσταση του ΠΕΜ καθιστά εξαγώγιμα, όχι μόνο τα συμπεράσματα, αλλά και τις μεγάλες μεθοδολογικές επιλογές των συντελεστών του. Οι υπεύθυνοι του ΠΕΜ ήταν φυσικό να προσκρούσουν σε δυσκολίες, οι οποίες, αν πάρει κανείς υπόψη του την παντελή έλλειψη μελετών υποδομής και τις βαθιές προκαταλήψεις της τοπικής κοινωνίας, πήραν συχνά εκρηκτικές διαστάσεις. Διότι, η μειονότητα της Θράκης ανέκαθεν αντιμετωπιζόταν ως «αναγκαίο κακό», ως «εθνική ασθένεια», η οποία θα έπρεπε να θεραπευτεί προτού μολύνει τον «εθνικό κορμό».

Γ.1.2 Οι φάσεις του ΠΕΜ

Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων ξεκίνησε το 1997 σαν πιλοτικό πρόγραμμα και διακρίνεται σε τρεις φάσεις μέχρι και σήμερα.

Η πρώτη φάση με το αντίστοιχο Πρόγραμμα του ΕΠΕΑΕΚ Ι, 1997-2000 ήταν εστιασμένη στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου με κεντρικό στόχο τη βελτίωση του ελληνόφωνου προγράμματος των μειονοτικών σχολείων. Οι μαθητές και μαθήτριες δημοτικού, περίπου 7.000 παιδιά 6-12 χρονών, σε υψηλά ποσοστά μπαίνουν στην πρώτη τάξη χωρίς να γνωρίζουν καθόλου ελληνικά. Πριν από τη συστηματική παρέμβαση του «Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων», τα βιβλία που χρησιμοποιούνταν στα μειονοτικά σχολεία ήταν τα ίδια με αυτά που διδάσκονταν σε όλα τα σχολεία της χώρας. Το έργο αυτής της φάσης περιλάμβανε την παραγωγή νέων σχολικών βιβλίων και εκπαιδευτικού υλικού για το ελληνόφωνο πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων, τις έρευνες σχετικά με τα εκπαιδευτικά δεδομένα της Μειονότητας και τις ιδιαιτερότητες του πεδίου, καθώς επίσης και τις δράσεις με εμβέλεια στην τοπική κοινωνία.

Η δεύτερη φάση με το αντίστοιχο Πρόγραμμα του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, 2002-2004 συνέχισε την παρέμβαση στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία με: την επιμόρφωση των δασκάλων την παρακολούθηση της εφαρμογής των νέων βιβλίων και τη δημιουργία πρόσθετου εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού

υλικού. Επίσης, έδωσε έμφαση στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεμελιακός στόχος του ΠΕΜ κατά τη δεύτερη φάση ήταν η με κάθε μέσο σταδιακή μείωση της ιδιαίτερα υψηλής διαρροής από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Μεγάλο ποσοστό του μειονοτικού μαθητικού πληθυσμού, μέχρι σήμερα πάνω από 50%, εγκαταλείπει το σχολείο χωρίς απολυτήριο γυμνασίου. Η ελλιπής εκμάθηση της ελληνικής στο μειονοτικό δημοτικό και η σχολική ύλη του γυμνασίου διαμορφωμένη για μαθητές με μητρική γλώσσα την ελληνική οδηγεί σε υψηλότατα ποσοστά αποτυχίας ιδίως στην Α τάξη.

Η παρέμβαση στο επίπεδο του γυμνασίου περιλάμβανε την παραγωγή διδακτικού υλικού για το γυμνάσιο, τις επιμορφώσεις εκπαιδευτικών και-οργάνωση πρόσθετων, μετά το κανονικό σχολικό πρόγραμμα, μαθημάτων στα γυμνάσια (Πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου). Το νέο πρόγραμμα, προώθησε τη σύνδεση με την τοπική κοινωνία μέσω της ίδρυσης των δύο Κέντρων Στήριξης Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ.) στην Κομοτηνή και την Ξάνθη. Οργάνωσε δράσεις με εμβέλεια στην τοπική κοινωνία, όπως Διεθνές Συμπόσιο, δημόσιες εορταστικές εκδηλώσεις και συνεντεύξεις τύπου και τέλος, συνέχισε τη μελέτη των εκπαιδευτικών δεδομένων της Μειονότητας με έρευνες σχετικά με τη σχολική διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση, το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία και τη στάση των οικογενειών απέναντι στη γυμνασιακή φοίτηση.⁸⁸

Σήμερα βρισκόμαστε στην **τρίτη φάση** του Προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ III 2005- 2008. Σε αυτή τη φάση το έργο περιλαμβάνει τις δράσεις που υλοποιούνται στο πλαίσιο των Κέντρων Στήριξης του ΠΕΜ (ΚΕΣΠΕΜ). Το έργο των ΚΕΣΠΕΜ περιλαμβάνει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών για μαθητές δημοτικού, την παροχή βιβλίων και άλλου εκπαιδευτικού υλικού σε μαθητές καθώς επίσης και τον δανεισμό βιβλίων. Εκπονούνται επίσης, δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ακόμη, το πρόγραμμα περιλαμβάνει την παροχή μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας και σε ενήλικες, κυρίως στις μητέρες των μειονοτικών μαθητών. Βασικό κομμάτι που εκπονεί

⁸⁸ «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων», άρθρο από την καθημερινή πολιτική εφημερίδα της Κομοτηνής «Ελεύθερο Βήμα», 05/06/2007.

το νέο πρόγραμμα είναι και τα μαθήματα τουρκικής γλώσσα προς τους ελληνόφωνους εκπαιδευτικούς σημείο που μπορούμε να χαρακτηρίσουμε άκρως σημαντικό.

Το κομμάτι αυτό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έφερε αντιδράσεις. Αντιδράσεις σημειώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, που δε συμμερίζονταν τις ιδέες και πρακτικές του επιμορφωτικού προγράμματος. Πολύ συχνά έθεταν το θέμα της προόδου των μαθητών και υποστήριζαν ότι η παρέμβαση αυτή, παρέβλεπε αυτή την παράμετρο, ότι δηλαδή οι μαθητές δε μαθαίνουν. Γίνεται αντιληπτό, ότι πίσω από αυτό κρυβόταν ο φόβος πως αμφισβητούνται στην πράξη οι δικές τους παγιωμένες αντιλήψεις για τις δυνατότητες των μειονοτικών μαθητών. Φοβούνταν ότι το νέο πλαίσιο που προοδευτικά διαμορφωνόταν θα τους επηρέαζε και θα τους «ξεβόλευε». Καλούνταν να πάρουν θέση μέσα σε αυτό. Και αυτό προϋπέθετε διάθεση εμπλοκής από την πλευρά τους, παραχωρήσεις, αλλαγές. Υπήρχε όμως η διάθεση να τις κάνουν; Όπως αποδείχτηκε και στην πορεία μέσα από τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν, αυτές οι προσπάθειες δεν περιορίζονται απλώς σε εκμάθηση μιας γλώσσας. Η έμπρακτη επαφή με μια γλώσσα, η οποία εκφράζει την πνευματική υπόσταση μιας ομάδας διαφορετικής από μας και η τριβή με τις ιδιαιτερότητές της συντελούν στην προσέγγιση με τον διπλανό μας που τυγχάνει να διαφέρει γλωσσικά. Οι δυσκολίες επαφής που πηγάζουν από τη διαφορετική γλώσσα εξηγούνται, απομυθοποιούνται και γίνονται πλέον 'κατανοητές' και όχι αιτία απόκλισης και περιθωριοποίησης. Τα μαθήματα λειτουργούν σαν μια έμπρακτη πολυπολιτισμική επαφή. Η μάθηση της γλώσσας συνοδεύεται από τη γνωριμία με τον Άλλο και το γλωσσικό του πλούτο. Ταυτόχρονα η βούληση των εκπαιδευτικών να μάθουν τουρκικά λειτουργεί θετικά και για τους μειονοτικούς μαθητές τους, γιατί βλέπουν ότι οι δάσκαλοί τους, αυτοί που πασχίζουν να τους μάθουν ελληνικά, θέλουν να μάθουν και οι ίδιοι τη δική τους γλώσσα. Η μάθηση της γλώσσας αποκτά μια γενικότερη δυναμική επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επαφής. Σημειολογικά λειτουργεί ως δήλωση σεβασμού και αποδοχής στην πράξη της ιδιαιτερότητας του Άλλου. Αυτή η προσπάθεια εκλαμβάνεται από πολλούς μειονοτικούς ως πραγματική βούληση επικοινωνίας που δεν περιορίζεται σε ρητορικές διακηρύξεις.

Σε κάθε συνθήκη μεταρρυθμιστικών αλλαγών στα σχολικά εγχειρίδια και τα εκπαιδευτικά υλικά, η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκύπτει κυρίως από τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνικές στις οποίες στηρίζονται συνήθως προϊόντα τέτοιων μεταρρυθμίσεων. Η επιμόρφωση δηλαδή συνίσταται συνήθως σε πρόταση μιας αλλαγής-ανατροπής στη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών. Αυτή η αλλαγή βιώνεται από τους ίδιους ως απειλή της επαγγελματικής τους ταυτότητας και αμφισβήτηση των δεξιοτήτων που μέχρι τη στιγμή εκείνη έχουν αναπτύξει για να χειρίζονται τη σχολική τάξη. Το πέρασμα από μια συνθήκη, όπου αισθάνονται επαρκείς και ότι ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του επαγγέλματος τους, σε μια συνθήκη μαθητείας δημιουργεί μια σειρά από αναμενόμενες αντιδράσεις, που συχνά παίρνουν τη μορφή αντιστάσεων δύσκολων να καμφθούν ώστε να επιτύχει το επιμορφωτικό έργο. Χρειάζεται οι επιμορφωτές να αναγνωρίζουν το μέγεθος της αλλαγής που προτείνουν, να αναμένουν τις αντιστάσεις των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, χρειάζεται επίσης χρόνος για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να βρουν στις προτεινόμενες αλλαγές νόημα που αφορά τους ίδιους, την καθημερινή τους διδακτική εργασία και να μπορέσουν να τις αποδεχθούν.

Γ.1.3 Βιβλία κι εκπαιδευτικό υλικό.

Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς που εντάσσονται στο ΠΕΜ μπορεί να θεωρηθεί πλήρες κι αρκετά προσιτό στα παιδιά που είναι και οι τελικοί αποδέκτες. Ο βασικός σχεδιασμός του υλικού απέβλεπε σε δύο βασικού εκπαιδευτικούς σκοπούς:

α) στην ουσιαστική κι όχι τυπική, κάλυψη των βασικών γνώσεων των μαθημάτων και

β) στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας με γνώμονα το σεβασμό στις ιδιαιτερότητες των μαθητών και στις ειδικές δυσκολίες που

αντιμετωπίζουν στα μειονοτικά σχολεία τόσο τα παιδιά όσο και οι εκπαιδευτικοί⁸⁹.

Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» ετοίμασε νέα βιβλία για το δημοτικό και το γυμνάσιο, κατάλληλα για τα παιδιά της Μειονότητας. Τα νέα βιβλία και εκπαιδευτικά υλικά βασίζονται σε σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και σε καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις. Στηρίζονται στη μέθοδο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και παίρνουν υπόψη το ιδιαίτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο με βάση την αρχή ότι ο σεβασμός της γλώσσας και της ταυτότητας της Μειονότητας είναι βασική προϋπόθεση για την ένταξη των μειονοτικών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και την καλή τους επίδοση.

Τα νέα βιβλία δεν ακολουθούν την παραδοσιακή μέθοδο προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων. Βιβλίο ιστορίας και αναγνωστικό δεν υπάρχει. Τα βιβλία και τα συνοδευτικά φυλλάδια λειτουργούν σαν εργαλεία διδασκαλίας, η εικονογράφησή τους θεωρείται κατάλληλη και η θεματολογία κοντινή στα παιδιά, ενώ οι δάσκαλοι/ες με την κατάλληλη προεργασία ακολουθώντας μία σειρά δραστηριοτήτων μπορούν να πλησιάσουν με διαθεματικό τρόπο τα γνωστικά αντικείμενα. Τα νέα βιβλία του ελληνόγλωσσου προγράμματος είναι προσαρμοσμένα στις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών των μειονοτικών σχολείων, ενώ τα τελευταία έτη νέα βιβλία στάλθηκαν από την τουρκική κυβέρνηση κι εγκρίθηκαν από την ελληνική για την πλειοψηφία των μαθημάτων του τουρκόγλωσσου προγράμματος⁹⁰.

Στη μειονοτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται η δυνατότητα διαμόρφωσης προγράμματος διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Πρόκειται για τα βιβλία και το εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο και σε ηλεκτρονική μορφή), τα οποία χρησιμοποιούνται συστηματικά από το 2000 στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης και τα οποία δοκιμάστηκαν πειραματικά από 130

⁸⁹ Ε. Νάκου, «Σχεδιασμός πολύπλευρου εκπαιδευτικού υλικού για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση των μειονοτικών σχολείων της Θράκης», στο Θ. Δραγώνα – Α. Φραγκουδάκη, «Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης», εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2007, σελ. 237.

⁹⁰ Κ. Τσιτσελίκης, «Η τουρκο-μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Θεσμοί κι οργανωτικές δομές της μειονότητας», 15/2/2006. Αρχείο KEMO.

περίπου εθελοντές δασκάλους κατά τα σχολικά έτη 1998-1999 και 1999-2000. Σε κάθε τάξη του δημοτικού αναλογούν 3-5 βασικά βιβλία, που συνοδεύονται από γραπτές και προφορικές δραστηριότητες και τετράδια ασκήσεων. Αντί για τα γνωστά «ανθολόγια κειμένων» προτείνονται εξωσχολικά βιβλία για τις βιβλιοθήκες των μειονοτικών σχολείων.

Ειδικότερα, όσον αφορά τα σχολικά βιβλία, στις τρεις πρώτες τάξεις αναπτύσσονται αφηγηματικά επεισόδια με ήρωες παιδιά από διάφορες πολιτισμικές ομάδες, τα οποία στοχεύουν στην εξοικείωση των μαθητών με το βασικό λεξιλόγιο και τις βασικές δομές της ελληνικής και στη δημιουργία κινήτρων για κατανόηση και παραγωγή λόγου και άσκηση στην ανάγνωση και γραφή⁹¹.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν παρέχεται η δυνατότητα διαμόρφωσης προγράμματος διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, επομένως το υλικό είναι υποστηρικτικό, κατάλληλο για ενισχυτική διδασκαλία. Στόχος του προγράμματος κατά τη β' φάση (2002-2004) ήταν η συγκρότηση διδακτικού υλικού, το οποίο να υποστηρίζει τη διδασκαλία των εγχειριδίων «Νεοελληνική Γλώσσα» για τις τρεις τάξεις του γυμνασίου. Αυτό σημαίνει, ότι βασίζεται στα σχολικά αυτά εγχειρίδια, ακολουθεί τη δομή τους, καλύπτει την ύλη τους, αλλά είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών για τους οποίους η ελληνική είναι δεύτερη- ξένη γλώσσα. Πλειονοτικοί και μειονοτικοί μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν το ίδιο υλικό, αλλά σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας. Αυτός είναι ένας από τους λόγους που το υπό εκπόνηση διδακτικό υλικό είναι διαβαθμισμένο ως προς τη δυσκολία. Ο άλλος σημαντικός λόγος είναι ότι οι μειονοτικοί μαθητές έχουν σημαντική μεταξύ τους απόκλιση ως προς τη γνώση της ελληνικής γλώσσας. Για κάθε θεματική ενότητα των σχολικών βιβλίων εκπονήθηκε φάκελος υλικού, όχι βιβλίο, για τον καθηγητή και τους μαθητές που περιλαμβάνει: κείμενα ευκολότερα στην κατανόηση από αλλόγλωσσους μαθητές και γλωσσικές δραστηριότητες ευχάριστες και φιλικές που θα ενισχύουν τα κίνητρά για την εκμάθηση του λεξιλογίου και τη χρήση της ελληνικής σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό, αντιμετωπίζεται η ανομοιογένεια ως προς

⁹¹ Α. Ιορδανίδου, «Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές στην παραγωγή διδακτικού υλικού για το μάθημα της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στους μειονοτικούς μαθητές της Θράκης», στο Θ. Δραγώνα – Α. Φραγκουδάκη, «Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης», εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2007, σελ 178.

το επίπεδο της ελληνομάθειας, εφόσον ο καθηγητής επιλέγει για κάθε μαθητή τα κατάλληλα κείμενα για επεξεργασία και τις κατάλληλες δραστηριότητες-ασκήσεις χωρίς να υποχρεώνεται να ακολουθήσει μια συγκεκριμένη διάταξη ύλης. Κάθε κείμενο μπορεί να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας αυτόνομα, αφού ο μαθητής το έχει μπροστά του και ο καθηγητής συντονίζει τις δραστηριότητες. Τόσο τα κείμενα όσο και οι ασκήσεις φέρουν ένδειξη βαθμού δυσκολίας. Τα κείμενα καλύπτουν όσο το δυνατόν ευρύτερο φάσμα στη λογοτεχνία, δοκίμια, δημοσιογραφικά άρθρα, διαφήμιση, χρηστικά κείμενα, κόμικς και ακολουθούνται από ασκήσεις κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Από τη γραμματική ύλη διδάσκεται βασική ορολογία και δίνεται έμφαση σε γραμματικές ασκήσεις που αξιοποιούν τα κείμενα της θεματικής ενότητας. Όπως και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συνδυάζονται δομικές με λειτουργικές – επικοινωνιακές ασκήσεις και επαναλαμβάνεται, όπου κρίνεται χρήσιμο, η διδασκαλία της κλίσης.

Οπωσδήποτε, το σημαντικότερο πρόβλημα προκύπτει από το γεγονός ότι τα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια, εφόσον απευθύνονται σε φυσικούς ομιλητές, θεωρούν δεδομένη τη γνώση της μορφολογίας, της σύνταξης και της βασικής, τουλάχιστον, μεταγλώσσας. Για το λόγο αυτό, στην ενισχυτική διδασκαλία προτείνεται συχνή επανάληψη γραμματικών υποδειγμάτων, μέσω δομικών κυρίως ασκήσεων. Με τις ασκήσεις αυτές παρέχεται η δυνατότητα αυτονόμησης από το σχολικό υλικό, με την έννοια ότι λαμβάνονται κατεξοχήν υπόψη οι ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών και όχι οι απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος, αλλά προβλέπεται και σύνδεση με τις γραμματικές ασκήσεις του υποστηρικτικού υλικού, οι οποίες δεσμεύονται να ακολουθούν την ύλη των σχολικών βιβλίων. Η διαφοροποίηση εστιάζεται κυρίως

α) στην έμφαση που δίνεται στα σχολικά βιβλία στα συντακτικά φαινόμενα. Στις ασκήσεις για αλλόγλωσσους προτείνονται επιπλέον ασκήσεις σε τομείς φωνολογίας και της μορφολογίας που είναι ιδιαίτερα προβληματικοί για αλλόγλωσσους,

β) στη διάταξη των εξεταζόμενων γραμματικών, η οποία βασίζεται σε προϋποτιθέμενες για φυσικό ομιλητή. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους αλλόγλωσσους μαθητές γυμνασίου ενισχύεται εκτός από τη γραμματική που προαναφέρθηκε, και από τη δημιουργία σημαντικών λεξικογραφικών εργαλείων (σε έντυπη και σε ηλεκτρονική μορφή), καθώς και από

εκπαιδευτικό λογισμικό που εκπονήθηκαν από το ΠΕΜ παράλληλα με τη συγκρότηση διδακτικού υποστηρικτικού υλικού⁹².

Οι στόχοι για την εκπόνηση διδακτικού υλικού για το μάθημα της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων της Θράκης μπορεί να μην ταυτίζονται αλλά οπωσδήποτε διατηρούνται τα βασικά χαρακτηριστικά: προσαρμοστικότητα σε διάφορα επίπεδα ελληνομάθειας, φιλική μορφή, ευρεία χρήση εικονογραφικού υλικού, επικοινωνιακή πρακτική, διαθεματικός χαρακτήρας, σεβασμός της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας.

Γ.1.4 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Πέρα από την ενίσχυση της ελληνομάθειας των παιδιών της μειονότητας, για την άρτια λειτουργία του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, κρίνεται απαραίτητη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που μετέχουν σε αυτή και υπηρετούν στα μειονοτικά σχολεία. Η σημασία της πρωτεύουσα. Χωρίς την αποδοχή και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, όσες καίριες αλλαγές κι αν επιφέρει, δεν είναι δυνατό να πετύχει και κανένα εκπαιδευτικό υλικό, όσο καλό κι αν είναι, δε μπορεί να αποδώσει. Η δυσκολία ήταν διπλή. Η εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας που ανατρέπουν την καθημερινή διδακτική πρακτική πάντοτε και σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι μακρόχρονη και δύσκολη. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο πεδίο είχε να αντιμετωπίσει τις παραστάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εθνοτική ιδίως ταυτότητα των μαθητών, ιστορικά και πολιτισμικά υπερκαθορισμένη από μια πολιτική δεκαετιών που εγκλώβιζε τα εκπαιδευτικά ζητήματα στην αμοιβαιότητα με τη στάση των τουρκικών κυβερνήσεων απέναντι στην ελληνική μειονότητα της Κωνσταντινούπολης, στη συνθήκη της Λοζάνης και τις διμερείς συμφωνίες και στις ελληνοτουρκικές σχέσεις.

⁹² Α. Ιορδανίδου, «Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές στην παραγωγή διδακτικού υλικού για το μάθημα της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στους μειονοτικούς μαθητές της Θράκης», ό. π. σελ.181 και σς 183-184.

Στην επιμόρφωση επενδύθηκε πάρα πολλή εργασία, με κατά μέσο όρο 100-120 επιμορφωτικές ώρες ανά σχολικό έτος. Αρχικά οι επιμορφώσεις έγιναν σε ώρες εργασίας των εκπαιδευτικών απευθυνόμενες σε όλους, αλλά σύντομα αντικαταστάθηκαν από την επιμόρφωση από την εθελοντική συμμετοχή σε ώρες εκτός εργασίας σε μικρές ομάδες και μεγάλο αντίστοιχα αριθμό επιμορφωτών που επέτρεπε τη μορφή συνεργασίας και διαλόγου και δε χρησιμοποιήθηκε η μορφή από καθέδρας διδασκαλίας. Οι επιμορφώσεις του ΠΕΜ έφεραν για πρώτη φορά δασκάλους της πλειονότητας και της μειονότητας μαζί στον ίδιο επιμορφωτικό χώρο για να αναδυθεί η αναγκαιότητα της από κοινού αντιμετώπισης των προβλημάτων των κοινών μαθητών τους.

Ενώ κατά την πρώτη φάση η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων απευθύνθηκε σε όλους τους δασκάλους πλειονότητας και μειονότητας, κατά τη δεύτερη φάση η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οδηγήθηκε σε αδιέξοδο⁹³. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του τουρκόφωνου μέρους του μειονοτικού σχολείου από το ΠΕΜ υπήρξε η αφορμή να αναδυθούν βαθύτερα προβλήματα και δυσεπίλυτες αντιφάσεις⁹⁴.

Οι δυσκολίες, πάγιες των επιμορφωτικών προσπαθειών αλλά και σχετικές με τις ιδιαιτερότητες του μειονοτικού πεδίου, οδήγησαν σε πολλές αναδιαμορφώσεις και αλλαγές προσανατολισμού των περιεχομένων των επιμορφώσεων. Τα περιεχόμενα αφορούσαν τις απαραίτητες ειδικές γνώσεις που δεν κατείχαν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας. Ασχολήθηκαν εκτενώς με το θέμα της διγλωσσίας στο σχολείο καθώς οι εκπαιδευτικοί ήταν γενικότερα αβοήθητοι και χωρίς τις αναγκαίες γνώσεις και τα εκπαιδευτικά εργαλεία. Υποστήριζαν την επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας και έδωσαν συστηματικά έμφαση στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Σημαντική πρόκληση ήταν η «ακρόαση» του λόγου των εκπαιδευτικών, που ήταν συχνά αντιφατικός και

⁹³ Οι σύλλογοι των μειονοτικών εκπαιδευτικών (οι δύο Σύλλογοι Δασκάλων Αποφοίτων της ΕΠΑΘ Ξάνθης και Ροδόπης και ο Σύλλογος Επιστημόνων Μειονότητας Δυτικής Θράκης) προέβαλαν το 20032 το αίτημα να αναλάβουν την επιμόρφωσή τους πανεπιστημιακοί από την Τουρκία, ως μόνοι κατάλληλοι για την επιμόρφωση δασκάλων της μειονότητας που διδάσκουν τα σχολικά βιβλία στην τουρκική, τα προερχόμενα από την Τουρκία. Το αίτημα συνάντησε μεγάλη δυσκολία από τους αρμόδιους του Υπουργείου Παιδείας

⁹⁴ Θ. Δραγώνα – Α. Φραγκουδάκη, «Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης», ό. π. σς 38-40.

διλημματικός. Η μεγάλη δυσκολία που αντιμετωπίστηκε ήταν η έντονη προκατάληψη εναντίον της επιμόρφωσης από πανεπιστημιακούς και μια γενικότερη αρνητική στάση για τις πρόσθετες ώρες απασχόλησης. Η προκατάληψη κατά της επιμόρφωσης από πανεπιστημιακούς διαλύθηκε γρήγορα, επειδή το σεμινάριο δεν πήρε καμία στιγμή τη μορφή διαλέξεων ή πανεπιστημιακής διδασκαλίας, αντίθετα μάλιστα χάρη στη συνεργασία με τους δασκάλους περνούσε συνεχώς από τη θεωρία στην πράξη⁹⁵.

Για τις ανάγκες της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκε μια εκπαιδευτική ταινία ντοκιμαντέρ⁹⁶, με τίτλο «Πώς σε λένε;», στηριγμένη στις αφηγήσεις των κατοίκων της Θράκης με διαφορετικές ταυτότητες, που χρησιμοποιήθηκε ως επιμορφωτικό εργαλείο τη χρονιά 1999-2001 και που συνοψίζει το θέμα των ταυτοτήτων, κύριο ζήτημα στη θρακική κοινωνία⁹⁷.

Η ιδέα ήταν να γυριστεί μια ταινία που να καταγράφει το λόγο των ανθρώπων της περιοχής γύρω από τα ζητήματα της συνύπαρξης με τους άλλους. Βασικός στόχος όπως τον περιγράφει η κα Ανδρούσου, υπεύθυνη για τον σχεδιασμό της, ήταν η «άρση της σιωπής πάνω στα θέματα της ταυτότητας και της ετερότητας και η ένταξη των θεμάτων αυτών στην επιμορφωτική διαδικασία».

Κατά τη δεύτερη φάση, η επιμόρφωση προς εκπαιδευτικούς μειονοτικών δημοτικών σχολείων στήριξε συστηματικά τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, που συνέχισε να συναντάει αντιστάσεις και δυσκολίες στην υποδοχή της. Και πάλι ανέδειξε τις νεότερες τάσεις της διδακτικής υπέρ της βιωματικής μάθησης, υπογραμμίζοντας τη σημασία της διαδικασίας «μαθαίνω να μαθαίνω», προβάλλοντας το οικοδομιστικό πρότυπο μάθησης, υποστηρίζοντας την επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας και τέλος, ευαισθητοποιώντας τους εκπαιδευτικούς πώς να χειρίζονται το λάθος

⁹⁵ Α. Φραγκουδάκη- Θ. Δραγώνα- Α. Ανδρούσου, «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Περιγραφή μιας εμπειρίας», Σύγχρονα Θέματα, χρόνος 19^{ος}, τ. 63, Απρίλιος- Ιούνιος, σελ. 72.

⁹⁶ Η ταινία είναι ντοκιμαντέρ διάρκειας 74' και γυρίστηκε στην περιοχή της Θράκης από τον Αύγουστο του 1997 έως το Νοέμβριο του 1997, ως εκπαιδευτικό υλικό του ΠΕΜ. Σκηνοθέτες: Στέλλα Θεοδωράκη και Θάνος Αναστόπουλος, επιστημονική επιμέλεια: Αλεξάνδρα Ανδρούσου.

⁹⁷ Μ. Μαρτίδου, «10 χρόνια προσπάθειας για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας», 27.01.2007 άρθρ. Εφημερίδα «Χρόνος»

του μαθητή ως εργαλείο μάθησης. Βασικός στόχος της επιμόρφωσης ήταν η αφομοίωση από τους εκπαιδευτικούς της καινούριας παιδαγωγικής γνώσης.

Η συμμετοχή στην επιμόρφωση την πρώτη τριετία από το 25% του συνόλου των εκπαιδευτικών σταδιακά ανέβηκε στο 45% και αντίστοιχα λίγο παραπάνω των μειονοτικών εκπαιδευτικών. Τη δεύτερη φάση παρέμεινε γύρω στο 25% του συνόλου των εκπαιδευτικών του ελληνικού μέρους του προγράμματος.

Οι επιμορφώσεις στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας απευθύνθηκαν κατά κύριο λόγο στους εκπαιδευτικούς των γυμνασίων με αμιγή μειονοτικό πληθυσμό των μαθητών, στους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών γυμνασίων και δύο ιεροσπουδαστηρίων, αλλά και στους εκπαιδευτικούς γυμνασίων με μεικτό πληθυσμό αλλά μεγάλο ποσοστό μειονοτικών μαθητών.

Η επιμόρφωση, για κατά μέσο όρο 80 ώρες ανά σχολικό έτος για όλες τις ειδικότητες, είχε αντικείμενο τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας των μαθημάτων για τα οποία παράλληλα, συγγράφονταν σχολικά βιβλία και εκπαιδευτικά υλικά, την εξοικείωση των καθηγητών με τη χρήση τους και τη διόρθωσή τους με βάση τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών από τη χρήση.⁹⁸

Για τις ανάγκες της επιμόρφωσης δημιουργήθηκε επιμορφωτικό υλικό με τίτλο «Κλειδιά και Αντικλείδια», που προορίζεται για τους ίδιους του εκπαιδευτικούς και παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Πρόκειται για 34 μικρά βιβλία, τα οποία έχουν γραφτεί από εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και στοχεύουν να απαντήσουν σε ερωτήματα μέσα στο πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για κείμενα που δεν αναπτύσσουν θεωρίες, αλλά αποπειρώνται να συνδυάσουν την διδακτική πράξη με την θεωρία. Όλα τα κείμενα ακολουθούν την ίδια δομή: ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και διατυπώνουν απαντήσεις μέσα από επιστημονική σκοπιά. Με αφετηρία δηλαδή την εκπαιδευτική πράξη, μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης περνούν από τη θεωρία και καταλήγουν στα χέρια των εκπαιδευτικών ως κλειδιά για τη διδακτική πρακτική. Το υλικό χρησιμοποιήθηκε ως στήριξη στις εθελοντικές επιμορφώσεις, ενίσχυσε τις προσπάθειες για την εξοικείωση των

⁹⁸ Και στο γυμνάσιο είναι φανερό η διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν συστηματικά στην επιμόρφωση, αφού οι μαθητές τους έχουν πολύ καλύτερα αποτελέσματα.

εκπαιδευτικών με τη διαθεματική προσέγγιση και διευκόλυνε στην άμβλυνση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι στις ταυτότητες των μαθητών. Τα κείμενα κυκλοφορούν σε ομότιπλο ιστότοπο του ΠΕΜ στο διαδίκτυο, όπου «συνομιλούν» μεταξύ τους και με τους χρήστες, εγκαθιστώντας έναν διάυλο διάλογου με τους εκπαιδευτικούς, με το σκεπτικό ότι η επιμορφωτική παρέμβαση απαιτεί ουσιαστικές αλλαγές στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη που είναι αδύνατες, εάν δεν επιτευχθούν ουσιαστικές αλλαγές στο επίπεδο των αντιλήψεων⁹⁹. Ο χρήστης που εισέρχεται στο διαδίκτυο βλέπει στην πρώτη οθόνη της δικτυακής σελίδας που ανοίγει μια εικόνα παλαιοπωλείου. Η επιλογή αυτή παραπέμπει σε αντικείμενα που έχουν χρησιμοποιηθεί από διαφορετικούς ιδιοκτήτες, με διαφορετικές ενδεχομένως χρήσεις κάθε φορά, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει τα κλειδιά για να δημιουργήσει τα δικά του αντικείμενα, που αντιστοιχούν στις ιδιαίτερες διδακτικές του ανάγκες¹⁰⁰.

Γ.1.5 Τα ΚΕΣΠΕΜ: Η σημαντικότερη καινοτομία.

Στα πλαίσια του προγράμματος για την εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης, η σημαντικότερη καινοτομία, που αποδείχτηκε και επιτυχέστερη, ήταν η ίδρυση, κατά τη δεύτερη φάση του προγράμματος, δύο Κέντρων στις πόλεις Κομοτηνή και Ξάνθη, με ποικίλες δραστηριότητες και προφίλ τελείως διαφορετικό τόσο από το μειονοτικό σχολείο όσο και από το δημόσιο γυμνάσιο. Ονομάστηκαν Κέντρα Στήριξης του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων και έγιναν γνωστά με τα αρχικά τους ΚΕΣΠΕΜ.¹⁰¹ Στελεχώθηκαν με προσωπικό μεικτό, διπολιτισμικό και δίγλωσσο. Λειτουργήσαν από τον Απρίλιο του 2003, επί οχτώ ώρες την ημέρα, εφτά

⁹⁹ Για περισσότερα στοιχεία βλ. www.kleidiakaiantikleidia.net. Η ιστοσελίδα λειτουργεί από το Νοέμβριο του 2002.

¹⁰⁰ Α. Ανδρούσου, «Κλειδιά και αντικλειδιά. Θεωρητικές αφηγήσεις και διαδικασίες παραγωγής επιμορφωτικού υλικού για εκπαιδευτικούς», Σύγχρονα Θέματα, χρόνος 26^{ος}, τ. 83, Δεκέμβριος 2003, σελ 97.

¹⁰¹ Η σύσταση των ΚΕΣΠΕΜ έγινε έπειτα από δημόσιο διαγωνισμό από τις δύο Αναπτυξιακές Α.Ε Ξάνθης και Ροδόπης, πράγμα πολύ θετικό, καθώς η ανάμιξη της τοπικής αυτοδιοίκησης αυξάνει τη βιωσιμότητα του έργου.

ημέρες την εβδομάδα και ντεκάμιση μήνες το χρόνο¹⁰². Τα ΚΕ.ΣΠ.Ε.Μ λειτούργησαν τα σχολικά έτη 2006- 2007 και 2007-2008. Με σταθερή παρουσία σε εβδομαδιαία ή 15μερη βάση -ανάλογα τις ανάγκες- για ένα δώρο σε κάθε σχολείο, είτε μετά την λήξη των μαθημάτων είτε τα σαββατοκύριακα

Το έργο των ΚΕΣΠΕΜ περιλαμβάνει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών για μαθητές δημοτικού, την παροχή βιβλίων και άλλου εκπαιδευτικού υλικού σε μαθητές καθώς επίσης και τον δανεισμό βιβλίων. Εκπονούνται επίσης, δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ακόμη, το πρόγραμμα περιλαμβάνει την παροχή μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας και σε ενήλικες, κυρίως στις μητέρες των μειονοτικών μαθητών. Βασικό κομμάτι που εκπονεί το νέο πρόγραμμα είναι και τα μαθήματα τουρκικής γλώσσα προς τους ελληνόφωνους εκπαιδευτικούς σημείο που μπορούμε να χαρακτηρίσουμε άκρως σημαντικό.

Η ιδέα για τη ίδρυση των ΚΕΣΠΕΜ στηρίχτηκε στην πρόθεση να αντιμετωπιστεί η αδράνεια που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα και στη σταδιακή διαπίστωση ότι είναι αξεπέραστα ορισμένα χαρακτηριστικά των μειονοτικών σχολείων που εμποδίζουν την καλή επίδοση. Έτσι, δοκιμάστηκε ένας δρόμος παρακαμπτήριος του σχολείου, που αναιρώντας το μειονοτικό γκέτο θα δίδασκε και τα κοινωνικοποιούσε τα παιδιά σε περιβάλλον πραγματικά δίγλωσσο και διαπολιτισμικό.

Το πείραμα αποδείχτηκε επιτυχέστατο. Τα μαθήματα ιδίως της ελληνικής γλώσσας, των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην ελληνική και των μαθηματικών, γίνονται απογεύματα και Σαββατοκύριακα όλο το σχολικό έτος και καθημερινά το καλοκαίρι. Απευθύνονται σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου και είχαν από την αρχή σχεδόν θεαματικά καλά και γρήγορα αποτελέσματα. Στην επιτυχημένη έκβαση του εγχειρήματος των ΚΕΣΠΕΜ συνέβαλαν οπωσδήποτε η μέθοδος «σχεδίου εργασίας», η χρήση του υπολογιστή και τα λογισμικά εκπαιδευτικά υλικά. Παρά τα παραπάνω, η επιτυχία οφείλεται πριν από όλα στο διαπολιτισμικό κλίμα που δημιούργησαν

¹⁰²Θ. Δραγώνα – Α. Φραγκουδάκη, «Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης», εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2007, σελ 47.

και στο μεικτό δίγλωσσο προσωπικό τους που κατασκεύασε τη μοναδική και απύσχα από όλη τη Θράκη συνθήκη στοχευμένης συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη των δύο ομάδων της κοινωνίας. Τα ΚΕΣΠΕΜ δημιούργησαν ένα περιβάλλον μοναδικό. Τα παιδιά βρέθηκαν σε περιβάλλον που εναλλάσσονται οι ταυτότητες και οι γλώσσες. Τα παιδιά αντέδρασαν αυτόματα θετικά, προσαρμόστηκαν αστραπιαία και μίλησαν ελληνικά χωρίς δισταγμό. Σαν αποτέλεσμα όλης αυτής της κίνησης κέρδισαν την εμπιστοσύνη των γονέων καθώς είναι ο μόνος θεσμός της πολιτείας που τους παρέχει πλήρως τη δυνατότητα συνεννόησης στη γλώσσα τους. Χαρακτηριστική της εμπιστοσύνης είναι η πρωτοβουλία γονέων, κυρίως μητέρων, να ζητήσουν την οργάνωση των μαθημάτων ελληνικής για ενήλικες πράγμα που γίνεται μέχρι και σήμερα¹⁰³. Χαρακτηριστική είναι η ενεργή δράση των ΚΕΣΠΕΜ και για τα άτομα που αντιμετωπίζουν κινητικά προβλήματα. Όπως αναφέρει η κα Ασκούνη στη συνέντευξη που μας παραχώρησε, αναφέρει πως όποτε ήρθαν αντιμέτωπα τα μέλη του προγράμματος με τέτοιες ιδιαίτερες περιπτώσεις λειτούργησαν αποτελεσματικά τα ΚΕΣΠΕΜ.

Η επιτυχία των ΚΕΣΠΕΜ είναι σήμερα πιο αισθητή στην τοπική κοινωνία και έχει μεγαλύτερη επίδραση, με τον πολλαπλασιασμό των Κέντρων σε έξι άλλους μικρότερους οικισμούς εκτός της Κομοτηνής και της Ξάνθης¹⁰⁴ και με τη δημιουργία δύο κινητών ΚΕΣΠΕΜ, που επισκέπτονται καθημερινά τα απομακρυσμένα και απομονωμένα χωριά. Τα κινητά κέντρα είναι αυτοκίνητα διαμορφωμένα κι εξοπλισμένα με δέκα φορητούς υπολογιστές το καθένα, βιβλιοθήκη και παιδικά παιχνίδια, με τη συνοδεία δασκάλων και ειδικών εμψυχωτών. Ο ενθουσιασμός και η συμμετοχή των παιδιών κάθε φορά που τα επισκέπτεται η κινητή μονάδα είναι εντυπωσιακός. Συχνά περιμένουν στην είσοδο του χωριού και ακολουθούν το αυτοκίνητο μέχρι να σταθμεύσει στην αυλή του σχολείου και όταν τελειώνει το μάθημα αγκαλιάζουν το όχημα και

¹⁰³ Μεγάλης σημασίας έχουν επίσης μέσα στα ΚΕΣΠΕΜ τα «Δημιουργικά Εργαστήρια Νέων (ΔΕΝ), όπως τα βάφτισαν τα ίδια τα παιδιά με εμπρόθετο το νόημα της άρνησης στα αρχικά τους. Η μεγάλη ιδιαιτερότητα του ΔΕΝ ήταν ότι αποτέλεσαν τη μόνη δράση του ΠΕΜ που κατάφερε να εμπλέξει σε κοινές δραστηριότητες πολιτισμικά μεικτές ομάδες παιδιών και εφήβων.

¹⁰⁴ Πρόκειται για τους οικισμούς Γλαύκη, Έχινος, και Σμίνθη του νομού Ξάνθης και Ίασμος, Οργάνη και Σάπες του νομού Ροδόπης.

παρακαλούν να μη φύγει. Ακόμα και η αφοσίωση των στελεχών των Κέντρων Στήριξης υπήρξε εντυπωσιακή και συγκινητική¹⁰⁵.

Η ιδιαίτερα θετική δράση των ΚΕΣΠΕΜ επαλήθευσε την αναγκαιότητα να επεκταθεί το έργο πέρα από τα στενά όρια του σχολείου αναδεικνύοντας ως καθοριστικής σημασίας το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία και την επέκταση του διαλόγου. Με λίγα λόγια, εγκαινίασαν ένα θεσμικό χώρο της ελληνικής πολιτείας όπου τα παιδιά της μειονότητας για πρώτη φορά στην ιστορία του τόπου ένιωσαν Έλληνες πολίτες, που έμπαιναν χωρίς δισταγμό και χωρίς η γλώσσα να τα περιθωριοποιεί, η ταυτότητά τους ήταν αποδεκτή και είχαν δικαιώματα σε βιβλία, σε Η/Υ, σε μαθήματα, σε δασκάλους, σε συμβούλους, σε δημιουργικές δραστηριότητες, αλλά πάνω από όλα δεν αντιμετωπίζονταν σαν «άλλοι».

Γ.1.6 Αντιδράσεις για την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Το μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα που ακολουθήθηκε για τους μουσουλμάνους μαθητές αναμφίβολα είχε μεγάλη επιτυχία με βάση τα ποσοτικά δεδομένα που αναφέρθηκαν. Βέβαια, θα ήταν πλασματική η εικόνα που θα δίναμε εάν δεν αναφερόμασταν και στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι συνεργάτες του προγράμματος. Η μαρτυρία της κας Ασκούνη για τις πρώτες αντιδράσεις που αντιμετώπισαν στην αρχή της παραμονής τους στη Θράκη είναι ενδεικτική της κατάστασης που προϋπήρχε: *«πολύ γρήγορα από την αρχή του προγράμματος διαλύθηκε στο μυαλό μου η εικόνα ότι έχουμε να κάνουμε με ένα ισχυρό και με έναν ανίσχυρο. Δηλαδή αυτό το σχήμα το διπολικό, διαφορετικό του ισχυρού και του αδύναμου, του καλού και του κακού αν θέλετε καλύτερα, που μας έσπρωχνε αυθόρμητα, εμένα τουλάχιστον να πάρω το μέρος του αδύναμου, της μειονότητας δηλαδή, φαντάζομαι είναι αυτό το σχήμα παρά το γεγονός ότι σχέσεις εξουσίας υπάρχουνε η μειονότητα δεν*

¹⁰⁵ Χαρακτηριστικό παράδειγμα για την απαραίτητη κι επιτυχημένη συνέχεια του θεσμού των ΚΕΣΠΕΜ είναι το γεγονός, ότι με το τέλος της δεύτερης φάση του ΠΕΜ τον Ιούνιο του 2004, παρόλη την αβεβαιότητα για τη μελλοντική τους τύχη, έγινε μια μεγάλη προσπάθεια να συνεχιστεί η λειτουργία τους με το σύνολο των δραστηριοτήτων τους. Ακόμα κι όταν η Αναπτυξιακή εταιρία της Ξάνθης αποφάσισε να κλείσει το ΚΕΣΠΕΜ της Ξάνθης, πολλά από τα στελέχη συνέχισαν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους χωρίς να είναι η αμοιβή τους εξασφαλισμένη στο ΚΕΣΠΕΜ Κομοτηνής, το οποίο η Αναπτυξιακή εταιρία Κομοτηνής κράτησε ανοιχτό.

ήτανε ένας ισχυρός πόλος εξουσίας, ... ένα από τα πράγματα που μου έκαναν τρομερή εντύπωση ήταν ο φόβος της πλειονότητας, δηλαδή όταν συνειδητοποιήσα ότι οι άνθρωποι οι Έλληνες της περιοχής ζούσαν με μια απειλή κρεμάμενη που ήταν ο φόβος. Αυτή η απειλή αυτός ο φόβος ακόμα κι αν δεν ήτανε ρεαλιστικός, ήταν παρόλα αυτά μια συνιστώσα της πραγματικότητας που καθόριζε τις συμπεριφορές τους. Λειτουργούσαν δηλαδή απειλούμενοι και αυτό ήτανε ένα στοιχείο που έπρεπε κανείς να συνυπολογίσει για να ερμηνεύσει τα πράγματα»¹⁰⁶. Η πρώτη αντίδραση που δεν θα έπρεπε να παραβλεφθεί ήταν εκείνη του φόβου. Οι κάτοικοι της Θράκης σε πρώτη φάση είχαν μια επιφυλακτική στάση, όχι απαραίτητα τόσο αρνητική, για τις προθέσεις και τους σκοπούς που επεδίωκε η ενίσχυση της ελληνομάθειας.

Η διαίρεση των ομάδων της τοπικής κοινωνίας, για πολλές δεκαετίες επιβεβλημένη από παραμέτρους της εξωτερικής πολιτικής, έχει θεμελιώσει δύο παράλληλες και μονομερείς ερμηνείες του ρόλου των προβλημάτων, παλιών και σύγχρονων, ώστε και από τις δύο πλευρές εκπέμπεται μονόλογος με τη μορφή αλήθειας που περιορίζεται στη καθεμιά πλευρά και το αυτονόητο δίκιο της αποδίδοντας όλα τα αρνητικά στους άλλους. Όσο συνυπάρχουν παράλληλοι μονόλογοι, ο καθένας επικαλείται τη δική του «αλήθεια» που σε τίποτα δεν κλονίζει ακριβώς η αντίθετη αλήθεια από την άλλη πλευρά. Όσο παραμένουν οχυρωμένες οι κοινωνικές ομάδες στην δική τους πλευρά, ανακυκλώνουν ένα είδος σιωπής. Για να γίνουν όμως ορατά τα εμπόδια, χρειάζεται να αναδειχθεί η σιωπή ώστε να μπορέσει να αρθεί. Η σιωπή στάθηκε η πρώτη μεγάλη δυσκολία που συνάντησαν οι ομάδες συνεργατών του ΠΕΜ, ήδη από την πρώτη επαφή με τους δασκάλους μειονοτικών σχολείων τον Σεπτέμβριο του 1997.¹⁰⁷ Τη μεγάλη στην αρχή δυσκολία να γίνει από τους δασκάλους δεκτός ο διάλογος σε ομάδες μικτές και να συνομιλήσουν μέλη της μειονότητας και της πλειονότητας μαζί, συνόδευε η αποσιώπηση από όλους ανεξαιρέτως, κάθε ζητήματος σχετικού με διαφωνίες και αντιθέσεις. Η σιωπή που επιβάλλουν οι μονόλογοι σε τελική ανάλυση,

¹⁰⁶ Απόσπασμα από τη συνέντευξη που μου παραχώρησε η κα Ασκούνη όπως αναφέρεται αυτούσια στο Παράρτημα.

¹⁰⁷ Θ. Δραγώνα – Α. Φραγκουδάκη, «Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης», ό.π., σελ. 484.

εμποδίζει τη σύγκρουση των ιδεών, άρα και την κάθε δυνατή εξέλιξη των αντιλήψεων και των στάσεων, την κάθε πιθανή εξεύρεση νέων λύσεων.

Ένα άλλο ζήτημα που ανέκαμψε τις αντιδράσεις των μελών της μειονότητας είναι το ακόλουθο: Η μειονοτική ηγεσία επαναλαμβάνει συχνά ότι είναι απαραίτητο να μάθουν καλά τα παιδιά της μειονότητας την ελληνική γλώσσα. Παράλληλα εκπέμπει το αίτημα βελτίωσης της εκπαίδευσης του τουρκικού μέρους του σχολικού προγράμματος των μειονοτικών δημοτικών. Μέρος της μειονοτικής ωστόσο, σε ότι αφορά τα ελληνικά, από τη δεύτερη ήδη φάση του ΠΕΜ, σχεδόν απαξιώνει τις μεγάλες προσπάθειες για τη βελτίωση του ελληνικού μέρους του σχολικού προγράμματος και αποσιωπά τις εξελίξεις και τις αλλαγές που επέφερε. Σε ότι αφορά τα τουρκικά, προβάλλει αποκλειστικά δύο διεκδικήσεις, η μία είναι να λυθεί το πρόβλημα της ανεπαρκούς εκπαίδευσης των δασκάλων αποφοίτων της ΕΠΑΘ (Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης) που έχουν ελλιπή γνώση της Τουρκικής γλώσσας, ενώ η δεύτερη και συνεχώς επαναλαμβανόμενη είναι να ιδρυθούν νέα μειονοτικά γυμνάσια και λύκεια. Το αίτημα σχετικά με τους δασκάλους είναι σωστό και δίκαιο. Οι απόφοιτοι της ΕΠΑΘ έχουν αναμφίβολα ελλιπή εκπαίδευση.¹⁰⁸ Το αίτημα πολλαπλασιασμού των μειονοτικών γυμνασίων και λυκείων είναι θεωρητικά δίκαιο και σωστό. Δικαιούνται οι μειονοτικού μαθητές να έχουν επιλογή ανάμεσα στο μειονοτικό και το δημόσιο σχολείο, το αίτημα όμως αυτό συνοδεύεται από την αδιανόητη διεκδίκηση να κλείσουν τα υπάρχοντα δημόσια σχολεία.¹⁰⁹ Το αίτημα αυτό που έγειρε αντιδράσεις έχει και μία ακόμα χειρότερη πλευρά. Αναιρεί τελείως τη νομιμότητα του αιτήματος για νέα μειονοτικά σχολεία, εφόσον παραβιάζει τη βασική αρχή που υποστηρίζει. Δηλαδή το δικαίωμα επιλογής των γονέων.

Τέλος, ένα ακόμα θέμα που αποτέλεσε σφοδρό σημείο πολιτικής αντιπαράθεσης είναι η χρήση εθνικιστικών όρων που υπήρχαν ή συνήθως ερμηνεύονταν από τους ανθρώπους της μειονότητας, ενισχύοντας έτσι την

¹⁰⁸ Ν.Ασκούνη, ο.π σελ. 76. Παρόλο που θεωρητικά η ΕΠΑΘ ανήκει στην ανώτερη εκπαίδευση, σε αντιστοιχία με τις κατηγορημένες σήμερα Παιδαγωγικές Ακαδημίες, από αρκετές απόψεις πρόκειται για μια ιδιαίτερα υποβαθμισμένη σχολή. Η διάρκεια σπουδών είναι διετής ή τριετής με την προσθήκη μιας προπαρασκευαστικής τάξης για τους σπουδαστές που έχουν τελειώσει το πεντατάξιο Ιεροσπουδαστήριο, ή την Ε' τάξη του εξατάξιου Γυμνασίου ή την Β' τάξη του λυκείου.

¹⁰⁹ Καταγγελία της Ένωσης των Τούρκων Δασκάλων της Δυτικής Θράκης 22.08.2006. Δημοσιεύτηκε στον μειονοτικό τύπο για παράδειγμα Gundem, 30.09.2006.

ήδη τεταμένη κατάσταση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα έντασης είναι η εντονότατη αντίδραση των εκπροσώπων της μειονότητας όταν απείλησαν μέχρι και με κάψιμο βιβλίων αν δεν αφαιρεθούν τρεις πομακικές λέξεις στο κείμενο ενός παραμυθιού που περιλαμβάνονταν στα νέα βιβλία γλώσσας για το δημοτικό στα πλαίσια του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Στην πολυπληθή λοιπόν ομάδα ειδικών που τα εκπόνησε, κάποιοι είχαν την ευαισθησία να συμπεριλάβουν μέσα δύο πομακικές λέξεις ως ονόματα, ήταν οι λέξεις «μάϊκα» (πού σημαίνει «μάννα») και «λεσίτσα» (πού σημαίνει «αλεπού»). Είναι βέβαια προφανής η παιδαγωγική στόχευση των σχεδιαστών, καθώς για πρώτη φορά θα αναγνώριζε το ένα στα τρία μουσουλμανόπαιδα της Θράκης κάτι από τη γλώσσα της μάννας του και του χωριού του. Δυστυχώς όμως αποδείχθηκε ότι κι αυτό ακόμη ήταν πολύ τολμηρό για τα δεδομένα της περιοχής. Παρότι τα βιβλία είχαν εγκριθεί από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, είχαν τυπωθεί και επρόκειτο να διανεμηθούν στους μαθητές, η επέμβαση των φρουρών της «ενιαίας, τουρκικής ταυτότητας» τα κατήγγειλε. Η δε επιστημονική υπεύθυνος υποχρεώθηκε να τα αποσύρει και να τα ξανατυπώσει αποβάλλοντας από αυτά μονάχα τις δύο αυτές λέξεις (η λεσίτσα αντικαταστάθηκε με το ομόηχο της ελληνικό όνομα Λενίτσα)! Είναι λοιπόν προφανές ότι απέχουμε πολύ ακόμη από τη μέρα εκείνη που θα μπορούμε να ακούσουμε τη γλώσσα μας στα σχολεία μας ή έστω κάπου δημοσίως χωρίς φόβο.¹¹⁰

Μέσα από ένα τέτοιο πρίσμα η ελληνόγλωσση εκπαίδευση αντιμετωπίζεται με μεγάλη επιφύλαξη ως μηχανισμός γλωσσικής και εθνοτικής αφομοίωσης. Όλα αυτά συνδέονται με το βαθμό συσπείρωσης του μειονοτικού πληθυσμού στην πολιτική διεκδίκηση της τουρκικής ταυτότητας, την οποία σταθερά προωθεί η μειονοτική ηγεσία.

Ακόμα και τα ΚΕΣΠΕΜ συνάντησαν δυσκολίες. Παρά το γεγονός ότι η γενικότερη δράση τους απέφερε θεαματικές αλλαγές και δημιούργησαν ένα διαπολιτισμικό κλίμα, δεν κατάφεραν να λειτουργήσουν σε όλες τις περιοχές. Παρά τις τεράστιες προσπάθειες των υπευθύνων του προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, απέβη αδύνατο να λειτουργήσει

¹¹⁰ Ο. Χαμδής (Εισήγηση στο διεθνές συνέδριο μειονοτικών γλωσσών του οργανισμού Mercator, Ολλανδία, 23-25 / 11 / 2004)

ΚΕΣΠΕΜ στον κάμπο της Ξάνθης διότι σε κανέναν οικισμό δε συνεργάστηκε ούτε η μειονότητα ούτε η πλειονότητα ώστε να βρεθεί χώρος εντός ή εκτός του σχολείου.

Όλα αυτά τα εμπόδια και οι δυσκολίες καθώς βέβαια και οι αρνητικές επικρίσεις για τα αποτελέσματα του προγράμματος μπορούν σε ένα βαθμό να δικαιολογηθούν αν αναλογιστούμε πως ακόμα η τοπική κοινωνία βρίσκεται σε ένα στάδιο εξέλιξης όχι μόνο εκπαιδευτικής που δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί, αλλά σε ένα στάδιο εξέλιξης τρόπου θεώρησης του άλλου και αλλαγής νοοτροπίας. Αυτό είναι και ένα από τα ζητούμενα του εγχειρήματος.

Συμπεράσματα - Αξιολόγηση του προγράμματος

Το πρόγραμμα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη. Και θα βρίσκεται ακόμη, όσο οι εκπαιδευτικές ανάγκες εκπληρώνουν το στόχο τους και έχουν θετικά αποτελέσματα. Συνάρτηση της επιτυχίας θεωρούνται όχι μόνο οι νέες παιδαγωγικές μέθοδοι και τα νέα βιβλία που παρέχονται αλλά κυρίως η θετική αντιμετώπιση και η αλλαγή στάσης και νοοτροπίας προς την νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση χωρίς φόβο και καχυποψία ότι πίσω από την παρέμβαση στην εκπαίδευση, ενυπάρχουν πολιτικές σκοπιμότητες.

Τα αποτελέσματα του ΠΕΜ είναι σημαντικά, αποτελούν βεβαίως μέρος της γενικότερης κρατικής πολιτικής που το από το 1990 άνοιξε το δρόμο της ισονομίας και της ισοπολιτείας. Ας παρουσιάσουμε μόνο τα ποσοτικά και άρα απολύτως αντικειμενικά αποτελέσματα. Μέσα σε δέκα χρόνια (από το 1997) η πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τετραπλασιάστηκε. Μέσα σε 4 χρόνια η πρόσβαση στο λύκειο έχει αυξηθεί κατά 60%. Η διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση το 2000 ήταν 65% και σήμερα που έχουν αποφοιτήσει οι πρώτοι μαθητές με το νέο πρόγραμμα έχει πέσει στο μισό. Είναι βέβαια ακόμη τεράστιο αν αναλογιστούμε ότι ο εθνικός μέσος όρος είναι

7%. Αλματώδης είναι η εξέλιξη για τα κορίτσια. Πολλές φορές, ιδίως από τη δεύτερη φάση το 2002 και ύστερα, ασκήθηκε στο ΠΕΜ κριτική ότι ασχολήθηκε να βελτιώσει μόνο το ελληνικό μέρος του σχολικού προγράμματος των μειονοτικών σχολείων, και δεν έκανε τίποτα για το τουρκικό μέρος. Σε αυτή την κριτική, κρίνεται σωστό να αναφερθεί το γεγονός ότι είναι πράγματι μέρος της δημοκρατικής κοινωνίας σήμερα και της ευρωπαϊκής αρχής για την προστασία των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων που υπάρχουν και των γλωσσών που ομιλούνται από όλες τις μειονότητες στα ευρωπαϊκά κράτη. Και είναι πράγματι πρόβλημα, μια τόσο σημαντική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, όπως η πολιτική όλων των κυβερνήσεων στην οποία στηρίζεται το ΠΕΜ, να γίνεται για το ένα σκέλος ενός δίγλωσσου μαθητικού πληθυσμού για την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας και όχι και για το δεύτερο σκέλος που είναι η εισαγωγή της τουρκικής γλώσσας στα σχολεία. δύο.

Από την άλλη μεριά, η παρέμβαση του ΠΕΜ στο τουρκικό κομμάτι του προγράμματος των μειονοτικών σχολείων ήταν και είναι εξ αντικειμένου αδύνατη, για πολλούς λόγους.

Μια κίνηση που επιδοκιμάζουν πολλοί, αλλά πυροδοτεί και αντιδράσεις μεταξύ «σκληροπυρηνικών» μουσουλμάνων και χριστιανών: Οι μειονοτικοί δεν θέλουν να θεωρείται η τουρκική ξένη γλώσσα, ενώ οι υπόλοιποι φοβούνται «εκτουρκισμό» των ορθόδοξων μαθητών. Η ηγεσία της μειονότητας, όμως, έχει αντίθετη άποψη: «Περιμέναμε να εισαχθεί η διδασκαλία της τουρκικής, ως ξένη γλώσσα, σε όλη την Ελλάδα και αντ' αυτού βλέπουμε να εισάγεται επιλεκτικά σε ορισμένα μόνο σχολεία της Θράκης», δηλώνει ο πρόεδρος του Τουρκικού Συλλόγου Επιστημόνων Δ. Θράκης και στέλεχος της Συμβουλευτικής Επιτροπής -του ηγετικού οργάνου της μειονότητας- Τζεμίλ Καπζά. *«Η απόφαση αυτή μας ξάφνιασε και για εμάς δεν είναι καθόλου σίγουρο ότι πρόκειται για θετικό μέτρο».*

Η Ανώτατη Συμβουλευτική Επιτροπή, όπως λέει, ο Τζεμίλ Καπζά ζητά από την πολιτεία να μην εφαρμόσει το μέτρο αλλά να φτιάξει κι άλλα μειονοτικά σχολεία (τώρα λειτουργούν το γυμνάσιο Τζελάλ Μπαγιάρ στην Κομοτηνή και Μουζαφέρ Σαλίμ στην Ξάνθη): *«Οι μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης έχουμε την τουρκική γλώσσα ως μητρική. Μπορούμε να τη διδαχθούμε ως ξένη; Να τη διδαχθούν ως ξένη στην Αθήνα, στη Ρόδο,*

μάλιστα. Αλλά όχι εδώ».¹¹¹ Στο ίδιο πνεύμα και ο Σύλλογος Τούρκων Διδασκάλων Δ. Θράκης, που με πρόσφατη απόφασή του ζητά να μη γίνει δεκτή από τη μειονότητα η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας μ' αυτό τον τρόπο.

Εξάλλου, το Πρόγραμμα είχε σκοπό την ενίσχυση της ελληνομάθειας και κάθε παρέμβαση στο τουρκικό κομμάτι θα αποτελούσε μείζον θέμα αντιδράσεων και παρέμβασης. Βέβαια, κατά τη μαρτυρία της Α. Φραγκουδάκη τα σχολεία όπου διδάσκεται η τουρκική γλώσσα εξασφαλίζουν και τον καημό των γονέων, όλες οι μειονότητες θέλουν τα παιδιά τους να κρατήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, παντού στον κόσμο και στην ιστορία. Εξασφαλίζουν το να μαθαίνουν και την μητρική τους γλώσσα σε αυτό το δημόσιο σχολείο, να πηγαίνουν όλα τα παιδιά σε ένα καλό σχολείο, να μαθαίνουν γράμματα σε μία γλώσσα και πρόσθετα να μαθαίνουν και πολλές άλλες γλώσσες. Τα σχολικά βιβλία δεν ήταν δυνατό να τα αγγιχθούνε, έρχονται από την Τουρκία, τους εκπαιδευτικούς του τουρκικού μέρους τους επιμόρφωσαν μαζί με τους εκπαιδευτικούς του ελληνικού την πρώτη φάση, αλλά από το 2002 και πέρα οι ίδιοι οι μειονοτικοί εκπαιδευτικοί ζήτησαν να επιμορφωθούν αποκλειστικά από πανεπιστημιακούς τουρκικών πανεπιστημίων, κάτι που ξεπερνούσε ως πολιτικό πρόβλημα το ΠΕΜ, και οι προσπάθειες να βρεθούν συμβιβαστικές λύσεις, απορρίφθηκαν από όλους, και τους τότε υπευθύνους του Υπουργείου Παιδείας και τους εκπροσώπους και συλλόγους των μειονοτικών εκπαιδευτικών.

Μολονότι λοιπόν αναγνωρίζουμε ότι το ΠΕΜ είναι πρόγραμμα ελληνομάθειας και για να μεταρρυθμιστεί ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό σύστημα θα έπρεπε να μεταρρυθμίσει και τα δύο σκέλη, τα δύο σχολικά προγράμματα, τη διδασκαλία και των δύο γλωσσών, πράγμα που ήταν πέρα από τις δυνατότητες του προγράμματος. Από την άλλη μεριά, το Πρόγραμμα συστηματικά καλλιέργησε το σεβασμό στη μητρική γλώσσα και την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών της μειονότητας. Έκανε πολλά για να εντάξει τα παιδιά στο σχολείο με την πλήρη ιδιότητα του πολίτη, να αλλάξει το σχολείο ώστε να νιώθουν σε αυτό τα παιδιά την αναγνώριση, την αποδοχή και το σεβασμό της γλώσσας και της ταυτότητας τους.

¹¹¹ Β. Σιούτη, «Διγλωσσία στη Θράκη». Κυριακάτικη, 10/09/2006.

Συστηματικά δίδαξε στις επιμορφώσεις τους εκπαιδευτικούς τη μεγάλη σημασία που έχει η μητρική γλώσσα για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας αλλά και για τη μάθηση γενικά. Συστηματικά επί δέκα χρόνια διέδωσε επιστημονικές γνώσεις και επιστημονικά τεκμήρια που αποδεικνύουν ότι η αποδοχή και ο σεβασμός στη γλώσσα και την ταυτότητα των μαθητών έχει αποφασιστική σημασία για να μάθουν γράμματα. Αποτέλεσμα αυτών των πολλών προσπαθειών και δείγμα μεγάλων αλλαγών στη Θράκη αποτελεί το παράδειγμα από τους συνεργάτες που οργάνωσαν και έφεραν σε πέρας τα σεμινάρια και τα μαθήματα τουρκικής γλώσσας. Είναι πολύ σημαντικό δείγμα αλλαγών ότι αυτά τα μαθήματα τουρκικής τα παρακολούθησαν κοντά 300 εκπαιδευτικοί, με στόχο να επικοινωνήσουν καλύτερα με τους μειονοτικούς μαθητές τους και να τους βοηθήσουν αποτελεσματικότερα να μάθουν ελληνικά.

Επίσης πολλά έκανε το ΠΕΜ έξω από το σχολείο για να αλλάξει την κατάσταση απομόνωσης των παιδιών της μειονότητας και να τα φέρει σε ένα περιβάλλον πραγματικής διγλωσσίας και επαφής και συνεργασίας. Αυτό το έκανε στα Κέντρα στήριξης του ΠΕΜ, τα ΚΕΣΠΕΜ και τα Δημιουργικά Εργαστήρια Νέων, τα Δ.Ε.Ν.

Τα παιδιά στα ΚΕΣΠΕΜ ζουν και μαθαίνουν μέσα σε περιβάλλον όπου η συνύπαρξη ανάμεσα σε συμπολίτες με διαφορετική γλώσσα, θρησκεία και κουλτούρα είναι φυσική κατάσταση, έτσι τα παιδιά συνηθίζουν τη συνύπαρξη και μαθαίνουν τη συνεργασία. Η συμβίωση σε συνθήκες δημιουργικής εργασίας και διαλόγου, μέσα σε ατμόσφαιρα σεβασμού των διαφορών, αναγνώρισης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, εναλλαγής των γλωσσών, οδηγεί στην εκμάθηση της συνύπαρξης των διαφορών, στην κατάκτηση της συμβίωσης των ανομοιοτήτων.

Το ΠΕΜ δέκα χρόνια καλλιεργεί το σπουδαίο όραμα μιας Θράκης που θα είναι μια ανοιχτή κοινωνία, πολύγλωσση και πολυπολιτισμική, οικονομικά ανθούσα και με ψηλό μορφωτικό επίπεδο. Το σύνθημα του ΠΕΜ «Πρόσθεση, ΟΧΙ Αφαίρεση / Πολλαπλασιασμός, ΟΧΙ Διαίρεση» είναι κάλεσμα στη συμμετοχή σε αυτό το όραμα, γιατί οι πολλές κουλτούρες είναι μεγάλος πλούτος, οι πολλές γλώσσες είναι ανοιχτοί ορίζοντες του μυαλού, γιατί η συνύπαρξη και συνεργασία οδηγεί σε ένα καλύτερο μέλλον.

Το πολιτισμικό μωσαϊκό φτιάχνει τις ομορφότερες εικόνες στην κοινωνία, όταν οι πολίτες του το ζουν σαν φυσική κατάσταση, αποτέλεσμα της «μεγάλης διάρκειας» της ιστορίας, σε αυτή τη γωνιά του κόσμου γύρω από τη Μεσόγειο που συμβιώνουν λαοί με ιστορία από τις αρχαιότερες της Ευρώπης. Η Θράκη από αυτή την άποψη είναι επαρχία που μπορεί να γίνει πρότυπο για ολόκληρη τη χώρα αλλά και για την Ευρώπη.

Η εποχή μας δε χρειάζεται ήρωες και πολεμιστές, χρειάζεται πολίτες ικανούς να εφευρίσκουν λύσεις στις διαφορές συμφερόντων ανάμεσα στα κράτη, τέτοιες λύσεις που να αποκλείουν τις συγκρούσεις και τη βία. Άρα χρειάζεται αυριανούς πολίτες ικανούς να κάνουν διαπραγματεύσεις και συμβιβασμούς, ικανούς να βρίσκουν συμμάχους, ικανούς να αναγνωρίζουν την ισοτιμία λαών και πολιτισμών, ικανούς να μη μένουν κλεισμένοι σε ένα στενόμυαλο «εμείς» που εχθρεύεται και αποκλείει τους «άλλους», ικανούς στο διάλογο, ικανούς στις πολλές γλώσσες.

Αυτό το όραμα μιας Θράκης που θα είναι αύριο παράδειγμα για όλη την Ελλάδα και για την Ευρώπη. «Όταν ξεκίνησε το ΠΕΜ όλα έμοιαζαν αξεπέραστα και δύσκολα», αναφέρουν οι υπεύθυνες του προγράμματος κα Φραγκουδάκη και κα Δραγώνα. Η αποδελτίωση της τότε ακόμα λίγης ελληνικής βιβλιογραφίας ήταν στο μεγαλύτερο μέρος άχρηστη, γιατί εκτός από ελάχιστα, τα δημοσιεύματα στηρίζονταν στην πεποίθηση ότι η ύπαρξη μειονοτήτων αποτελεί ένα είδος «εθνικής ασθένειας» προς θεραπεία. Η τοπική κοινωνία έμοιαζε αλλιώτικη από τις λοιπές επαρχίες της χώρας. Η παρουσία της εκκλησίας ήταν όσο πουθενά αλλού έντονη στο χώρο. Σχεδόν ολόκληρη την τοπική κοινωνία την διακατείχε φόβος απέναντι στην όποια αλλαγή των δοσμένων ισορροπιών, που πολλοί θεωρούσαν επικίνδυνη¹¹². Ωστόσο, καθώς η τοπική κοινωνία εξέπεμπε καχυποψία, σταδιακά αναδείχθηκαν φωνές εκπροσώπων και μελών της ενάντια στο αρχικό ρεύμα, οι οποίοι και πήραν την πρωτοβουλία να δημοσιοποιήσουν την αντίθεση αυτή¹¹³.

¹¹²Θ. Δραγώνα – Α. Φραγκουδάκη, «Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης», ό.π., σελ 51.

¹¹³ Εκτός από ορισμένους εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης και μεγάλο αριθμό μεμονωμένων πολιτών που είχαν ρητή θέση κατά των διακρίσεων και της πολιτικής περιθωρίου, υπέρ μιας Θράκης πολυπολιτισμικής και δημοκρατικής, που βοήθησαν αποφασιστικά, αξίζει να σημειωθεί, γιατί στάθηκε πολύτιμη, η στάση της εφημερίδας *Παρατηρητής* της Θράκης και του καναλιού Ροδόπη TV, που

Το έργο ΠΕΜ προσπάθησε να αλλάξει δυο βασικά δεδομένα, το γεγονός ότι ακόμα το 1997 τα παιδιά της μειονότητας τελείωναν το μειονοτικό δημοτικό με ελλιπή έως ελλιπέστατη γνώση της ελληνικής γλώσσας και ότι στο γυμνάσιο φοιτούσε 25% των μαθητών, δηλαδή 75% έβγαινε στην κοινωνική ζωή χωρίς απολυτήριο υποχρεωτικού σχολείου. Τα 10 και παραπάνω χρόνια από τότε το έργο έκανε τα ακόλουθα:

- Έρευνες για τη φοίτηση και τη διαρροή, τους γονείς, την ελληνομάθεια, τους εκπαιδευτικούς, τις αντιλήψεις.
- Νέα σχολικά βιβλία και εκπαιδευτικά υλικά για το δημοτικό και το γυμνάσιο, που είναι μέθοδοι εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας.
- Συστηματική (150 ώρες το σχολικό έτος) επιμόρφωση εκπαιδευτικών, για την ελληνική ως ξένη γλώσσα, τη διγλωσσία, τις συνέπιες των ταξινομιών, το σεβασμό της ετερότητας.
- Πολλών ειδών εκπαίδευση εκτός σχολείου όπως μαθήματα ελληνικής, ποικίλες δραστηριότητες παιδιών και πολιτισμικά δρώμενα.
- Δημόσιες εκδηλώσεις διαλόγου με την τοπική κοινωνία για τις εξελίξεις αλλά και τα πολλά εμπόδια για τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής είναι πολύ σημαντικά. Η εκμάθηση της ελληνικής στο δημοτικό βελτιώθηκε αρκετά και είναι θεαματική στα εξωσχολικά μαθήματα και δρώμενα. Οι μεγάλες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας αποτυπώνονται σε αριθμούς, σχεδόν εντυπωσιακούς, τόσο ως προς τα μεγέθη όσο ιδίως ως προς την ταχύτητα των αλλαγών στην αύξηση της πρόσβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τη μείωση της σχολικής διαρροής. Τα ποσοστά συμμετοχής στο γυμνάσιο διπλασιάστηκαν και σήμερα φοιτά το 50% περίπου.

άσκησαν από το 1997 και μέχρι σήμερα σημαντικό ρόλο στην υποβοήθηση για να γίνει αποδεκτό το ΠΕΜ, διαδίδοντας και καλλιεργώντας τη θέση ότι η εφαρμογή των δημοκρατικών αρχών, η ισονομία και η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών προστατεύουν ολόκληρη την κοινωνία, άρα ωφελούν εξίσου την πλειονότητα.

Τετραπλασιάστηκε τα τελευταία δέκα χρόνια ο αριθμός των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης που παρακολουθεί μαθήματα στο Γυμνάσιο, αναφέρει **Το Βήμα** (8/2/2007). Η εξέλιξη είναι μεγάλη, η τάση βελτίωση ταχεία και οι αριθμοί αισιόδοξοι. Ωστόσο. Ακόμα σήμερα, ποσοστό 50% των παιδιών της μειονότητας δεν ολοκληρώνει το υποχρεωτικό σχολείο, πράγμα που δείχνει ότι χρειάζονται κι άλλες προσπάθειες και ότι τα μέτρα θετικών διακρίσεων είναι απαραίτητα. Το 2000 η διαρροή από τη εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση ήταν 65%. Το 2007 που έχει τελειώσει το δημοτικό η πρώτη φουρνιά παιδιών που έχουν διδαχθεί με διαφορετικά εκπαιδευτικά υλικά και διαφορετικό σύστημα η διαρροή έχει πέσει στο μισό. Βέβαια, είναι πάντα πολύ υψηλή αν αναλογιστεί κανείς ότι ο εθνικός μέσος όρος είναι 7%¹¹⁴. Σήμερα, υπάρχουν περίπου 11.000 μουσουλμανοπαίδες μαθητές εκ των οποίων οι 7.000 φοιτούν στο Δημοτικό. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του προγράμματος, το 70% με 75% των μαθητών του Δημοτικού συνεχίζει στο Γυμνάσιο και η διαρροή από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φθάνει το 35% με 40%. Όπως επισημαίνουν οι υπεύθυνοι του προγράμματος, τα ποσοστά ήταν αντίστροφα πριν από δέκα χρόνια¹¹⁵. Επίσης σημαντικό είναι ότι η εξέλιξη των αριθμών συμμετοχής των κοριτσιών είναι ραγδαία. Οι αλλαγές είναι ιδιαίτερα ταχείες, καθώς συνήθως αλλάζουν με πολύ αργότερους ρυθμούς τέτοιου είδους δεδομένα.

Εκτός από τις σημαντικές αλλαγές στα σχολικά δεδομένα, υπάρχει μια αλλαγή πολύ βαθύτερης σημασίας, αλλαγή στις πεποιθήσεις. Οι συνεργάτες του έργου, σωρεύοντας ερευνητική γνώση πολλών ειδών και παρεμβαίνοντας στα εκπαιδευτικά γενόμενα έως και στον τελευταίο μειονοτικό οικισμό στα σύνορα, είδαν από το 1997 μπροστά στα μάτια τους την τοπική κοινωνία να μεταμορφώνεται. Την πιο μεγάλη αλλαγή σε όλα αυτά συμβολίζει η νέα ταυτότητα του «εμείς» που διαμορφώθηκε μέσα στα χρόνια και οφείλεται βεβαίως, πριν απ' όλα στην πολιτική ισονομίας και σεβασμού των δικαιωμάτων που από τότε επικράτησε. Εξακολουθεί να έχει αντιπάλους σε όλα τα πολιτικά κόμματα, πάντως επικράτησε.

¹¹⁴ Θ. Δραγώνα – Α. Φραγκουδάκη, «Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης», ό π., σελ 54.

¹¹⁵ *Θετικά 2007.στοιχεία για την εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας*, Εφημερίδα, Το Βήμα, 8/2/2007

Το 1997 «εμείς» και «οι άλλοι» ήταν στεγανά οι ομάδες της πλειονότητας και της μειονότητας, ή κατά την επίσημη ορολογία οι «Χριστιανοί» και οι «Μουσουλμάνοι», ενώ οι συνεργάτες του έργου θεωρούνταν «αλλότριο», για τους μειονοτικούς γονείς εκ των προτέρων ύποπτοι και για σημαντικό ποσοστό της πλειονότητας εισβολείς «αδαιείς» των εθνικών συμφερόντων. Όμως δεν ανήκει πλέον η κοινωνία στις εποχές εκείνες. Η θεμελιωμένη δημοκρατία και οι δεσμεύσεις για την για την προστασία των δικαιωμάτων που έχει που έχει επιφέρει η ευρωπαϊκή διάσταση του ελληνικού κράτους έχουν αλλάξει ριζικά τα δεδομένα. Δεν είναι σήμερα νοητή η παραβίαση των δικαιωμάτων των πολιτών μιας δημοκρατικής ευρωπαϊκής χώρας. Ακόμα λιγότερο είναι νοητή η όποια νομιμοποίηση τέτοιας πολιτικής, με τη δικαιολογία ότι η γειτονική χώρα παραβιάζει τα δικαιώματα των δικών της πολιτών.

Οι ταυτότητες εξελίχθηκαν χάρη στην εφαρμογή της δημοκρατίας για όλους. Και ένα νέο «εμείς» αναδείχθηκε. Αυτό το «εμείς» διακρίνει όσους έχουν τη γνώση και την πεποίθηση ότι η εφαρμογή των δημοκρατικών κανόνων είναι η μόνη δυνατή λύση των ακόμα τεράστιων μειονοτικών προβλημάτων της Θράκης και το συνθέτουν άτομα από την πλειονότητα όσο και τη μειονότητα. «Οι άλλοι», είναι οι αντίπαλοι αυτής της θέσης, μέλη της μειονότητας όσο και της πλειονότητας, που ανήκουν σε όλα τα κόμματα και άλλωστε υπάρχουν σε όλες τις χώρες. Ένα «εμείς» καινούριο για τη Θράκη, αλλαγή πολλής μεγάλης σημασίας, ένα «εμείς» που εάν μπορέσει να επικρατήσει, θα παίξει διαμορφωτικό ρόλο όχι μόνο της Θράκης, αλλά ολόκληρης της κοινωνίας Και σήμερα κινδυνεύει¹¹⁶. Το ελληνόφωνο κομμάτι διορθώθηκε, όχι όμως και το συνολικό πρόβλημα του μειονοτικού σχολείου.

Τώρα ήρθε η ώρα και για άλλες αλλαγές; Οι άνθρωποι που παρακολουθούν τα μειονοτικά διαπιστώνουν μεν σημαντικές ευκαιρίες αλλά και τον κίνδυνο να μείνουν όλες αυτές οι προσπάθειες ημιτελείς.¹¹⁷

¹¹⁶ Α. Φραγκουδάκη, «Σημαντικές αλλαγές που άρχισαν να κινδυνεύουν», 28.07.2006, άρθρο από την ιστοσελίδα Μεταρρύθμιση. www.metarithmisi.gr

¹¹⁷ Τ. Καμπόλης, «Μάθε παιδί μου τουρκικά», 13.04.2008, Ενστάσεις, εφημερίδα Καθημερινή. www.katimerini.gr

Βιβλιογραφία

1. Αλτουσέρ Λουί, *Θέσεις, 1964-1975*, μεταφρ.Ξ. Γιαταγάνας, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1983
2. Ασημακοπούλου Φωτεινή- Χρηστίδου Λιοναράκη Σεβαστή, *Η Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης και οι Ελληνοτουρκικές σχέσεις*, εκδ. Α. Λιβάνη, Αθήνα, 2002
3. Ασκούνη Νέλλη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2005.
Βακαλιός Θανάσης, *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη. Η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997.
4. Γκοτοβός Α.Ε –Μάρκου Γ. Π , *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*, τεύχος Α΄: γενική περιγραφή, Ινστιτούτο ομογενών κι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα 2003.
5. Gellner Ernest, *Έθνη και εθνικισμός*, μεταφρ. Δ. Λαφαζάνη, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1992.
6. Δαμανάκης Μιχάλης , *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και των Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg- Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Αθήνα 1997.
7. Διβάνη Λένα, *Ελλάδα και Μειονότητες. Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1995.
8. Δραγώνα Θάλεια- Φραγκουδάκη Άννα, *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2007.
9. Ηλιάδης Χρήστος, *Η εθνική ταυτότητα της μουσουλμανικής μειονότητας και η εκπαιδευτική πολιτική, Μελέτη αρχειακών πηγών 1945-1967*, Μεταπτυχιακή εργασία, Παν/μιο Αθηνών, Αθήνα, 2004.
10. Ηρακλείδης Αλέξης, *Η Ελλάδα και ο «εξ ανατολών κίνδυνος»*, εκδ. Πόλις, Αθήνα 2001

11. Eric Hobsbawm, «Έθνη και Εθνικισμός, από το 1780 μέχρι σήμερα», μεταφρ. Χ. Νάντρις, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1994
12. Ιμάμ Μεχμέτ – Τσακιρίδη Όλγα, *Μουσουλμάνοι και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, εκδ. Λιβάνη Αθήνα 2003.
13. Κανακίδου Ελένη, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.
14. Μαυρομμάτης Γιώργος, *Τα παιδιά της Καλκάντζας. Εκπαίδευση, Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα των μουσουλμάνων της Θράκης*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004
15. Μπελιά Ελένη, *Εκπαίδευση και αλυτρωτική πολιτική. Η περίπτωση της Θράκης*, εκδ. Ίδρυμα μελετών χερσονήσου του Αίμου, Θεσσαλονίκη 1995.
16. Παπαδημητρίου Γ. Παναγιώτης, *Οι Πομάκοι της Ροδόπης*, εκδ. Κυριακίδη, Αθήνα 2003.
17. Παναγιωτίδης Ναθαναήλ, *Μουσουλμανική Μειονότητα και Εθνική Συνείδηση*, εκδ. Τοπική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων, Αλεξανδρούπολη, 1995
18. Παναγιωτίδης Ναθαναήλ, *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας*, εκδ. Γνώμη, Αλεξανδρούπολη, 1996
19. Παπαθεοφίλου Ρ. «Η εγκατάλειψη του σχολείου: αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1998.
20. Σγουρίδης Παναγιώτης, *Θράκης προβληματισμοί στο κατώφλι του 21ου αιώνα*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2000.
21. Τρουμπέτα Σεβαστή, *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης*, εκδ. Κριτική, Αθήνα 2001.
22. Τσιτσελίκης Κωνσταντίνος – Χριστόπουλος Δημήτρης, *Το Μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα*, εκδ. Κριτική, Αθήνα 1997.
23. Χριστόπουλος Δημήτρης, *Η ετερότητα ως σχέση εξουσίας*, εκδ. Κριτική, Αθήνα 2002.

Άρθρα:

- Aarbakke Vemund, “ A bibliography on minorities in Greece, [http://www.armory.com /-thrace/bibl/1/3/2001](http://www.armory.com/-thrace/bibl/1/3/2001).
- Αλιβιζάτος Νίκος , «Διδάσκοντας μαθητές με διαφορετικότητα», 28 Μαρτίου 2008 ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ.
- Ανδρούσου Αλεξάνδρα, «Κλειδιά και αντικλείδια. Θεωρητικές αφετηρίες και διαδικασίες παραγωγής επιμορφωτικού υλικού για εκπαιδευτικούς», Σύγχρονα Θέματα, χρόνος 26ος, τ. 83, Δεκέμβριος 2003.
- Ασκούνη Νέλη, «Η διαρροή των μαθητών της μειονότητας της Θράκης από την υποχρεωτική εκπαίδευση», στο Θ. Δραγώνα – Α. Φραγκουδάκη, «Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης», εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2007.
- «Ελεύθερο Βήμα», 05/06/2007 «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων», άρθρο από την καθημερινή πολιτική εφημερίδα της Κομοτηνής.
- Ηρακλείδης Αλέξης , «Ελληνική μειονοτική πολιτική: Η αναχρονιστική στάση και τα αίτιά της», Σύγχρονα Θέματα, χρόνος 19ος, τ. 63, Απρίλιος-Ιούνιος, σελ.32.
- Ηρακλείδης Αλέξης, »Μειονότητες, εξωτερική πολιτική και Ελλάδα» στο Κ . Τσιτσελίκης - Δ. Χριστόπουλος, «Το Μειονοτικό Φαινόμενο στην Ελλάδα- Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών», εκδ. Κριτική, Αθήνα 1997.
- Ιορδανίδου Άννα, «Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές στην παραγωγή διδακτικού υλικού για το μάθημα της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στους μειονοτικούς μαθητές της Θράκης», στο Θ. Δραγώνα – Α. Φραγκουδάκη, «Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης», εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2007.

- Καμπύλης Τάκης, «Μάθε παιδί μου τουρκικά», 13.04.2008, Ενστάσεις, εφημερίδα Καθημερινή. www.katimerini.gr
- Κουλουμπής Θεωδωρής., «Ο ρόλος της Ελλάδας στα μεταψυχροπολεμικά Βαλκάνια», Επιλογή, Νοέμβριος 1992.
- Μαρτίδου Μελαχροινή, «10 χρόνια προσπάθειας για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας», 27.01.2007 άρθ. Εφημερίδα «Χρόνος»
- Νάκου Ελένη, «Σχεδιασμός πολύπλευρου εκπαιδευτικού υλικού για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση των μειονοτικών σχολείων της Θράκης», στο Θ. Δραγώνα – Α. Φραγκουδάκη, «Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης», εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2007.
- Μαυρομμάτης Γιώργος, «Γιατί ο μικρός Μεμέτ δε μαθαίνει Ελληνικά. Ζητήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των μουσουλμάνων μειονοτικών της Θράκης», στο Ε. Τρέσσου- Σ. Μητακίδου, «Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων», εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2002.
- Mavrommatis G. Tsitselikis K. , “The Turkish language in Education in Greece”, Mercator- Education, Leeuwarden, 2003.
- Μπαλτσιώτης Λάμπρος – Τσιτσελίκης Κώστας, «Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές», στο. Θ. Δραγώνα- Α.Φραγκουδάκη, «Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης», εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2007.
- Το Βήμα, εφημερίδα, 8/2/2007, *Θετικά στοιχεία για την εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας.*

- Σιούτη Βασιλική, Β. Σιούτη, «Διγλωσσία στη Θράκη»
Κυριακάτικη, 10/09/2006
- Τρέσσου Ευαγγελία, «Μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη :τα αίτια της αποτυχίας», Σύγχρονα Θέματα, χρόνος 19^{ος}, τ. 63, Απρίλιος- Ιούνιος.
- Τρέσσου Ευαγγελία – Στάθη Πηνελόπη, «Η τριτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση», Σύγχρονα Θέματα, χρόνος 19^{ος}, τ. 63, Απρίλιος- Ιούνιος
- Τσιτσελίκης Κώστας , «Η τουρκο-μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Θεσμοί κι οργανωτικές δομές της μειονότητας», 15/2/2006. Αρχείο ΚΕΜΟ.
- Τσιτσελίκης Κώστας, Τα δικαιώματα των μειονοτήτων. Από τη νομική κατοχύρωση στην εφαρμογή ,Σύγχρονα Θέματα, χρόνος 19^{ος}, τ. 63, Απρίλιος- Ιούνιος.
- Χατζηδάκη Άννα, Δίγλωσσοι μαθητές: ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας για την εκπαιδευτική τους πορεία, άρθρο από την ιστοσελίδα www.parenavasis.gr/enpl85.htm
- Φραγκουδάκη Άννα- Δραγώνα Θάλεια- Ανδρούσου Αλεξάνδρα, «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Περιγραφή μιας εμπειρίας», Σύγχρονα Θέματα, χρόνος 19^{ος}, τ. 63, Απρίλιος- Ιούνιος.
- Φραγκουδάκη Άννα, «Σημαντικές αλλαγές που άρχισαν να κινδυνεύουν», 28.07.2006, άρθρο από την ιστοσελίδα Μεταρρύθμιση.
www.metarithmisi.gr

Δικτυακοί τόποι που χρησιμοποιήθηκαν:

Του Υπουργείου Παιδείας: www.ypepth.gr

Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων: www.ecd.uoa.gr/museduc

Πανεπιστήμιο Αθηνών: www.uoa.gr

Κλειδιά και Αντικλείδια www.kleidiakaiantikleidia.net

Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων: www.kemo.gr

Σχολικά βιβλία: www.ecd.uoa.gr/museduc

Μέθοδος της ελληνικής ως ξένης γλώσσας: www.ilsp.muslimgr.html

Γραμματική για αλλόγλωσσους μαθητές: www.media.uoa.gr/language

Σειρά εκπαιδευτικών ζητημάτων για τη διδασκαλία μειονοτικών γλωσσών στην Ευρώπη: www.mercator-education.org

Παράρτημα

Α. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΒΙΒΛΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ.

ΒΙΒΛΙΑ ΓΙΑ ΕΛΛΗΝΕΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΕΣ ΘΡΑΚΗΣ		
A/A	ΒΙΒΛΙΑ ΜΑΘΗΤΗ	Κωδικός
	Γραφή και ανάγνωση "Α -Θ" (τεύχος 1) Α' Δημοτικού	101
	Γραφή και ανάγνωση "Ι - Π" (τεύχος 2) Α' Δημοτικού	101
	Γραφή και ανάγνωση "Ρ – ΟΥ" (τεύχος 3) Α' Δημοτικού	101
	Προφορικές γλωσσικές δραστηριότητες Α' & Β' Δημοτικού	101
	Πατημασιές (βιβλίο 1) Α' Δημοτικού	101
	Που είναι ο φασαρίας (βιβλίο 2) Α' Δημοτικού	101
	Πάμε στην αγορά (βιβλίο 3) Α' Δημοτικού	101
	Καλό ταξίδι (βιβλίο 4) Α' Δημοτικού	101
	Γλωσσικές δραστηριότητες, προφορικές & γραπτές. Β' – ΣΤ' Δημοτικού	101
	Μια μέρα στο δάσος (βιβλίο 1) Β' Δημοτικού	101
	Πρώτο τετράδιο ασκήσεων Β' Δημοτικού	101
	Ο Θωμάς φεύγει (βιβλίο 2) Β' Δημοτικού	101
	Μια μέρα στη θάλασσα, τρίτο βιβλίο Β' Δημοτικού	101
	Δεύτερο τετράδιο ασκήσεων Β' Δημοτικού	101
	Συμπληρωματικό υλικό "κασέτα, επιτραπέζιο παιχνίδι" Β' Δημοτικού	101
	Γραφή και ανάγνωση "ΜΠ - ΕΥ" (τεύχος 1) Β' Δημοτικού	101
	Ο κρυμμένος θησαυρός (βιβλίο 1) Γ' Δημοτικού	101
	Τζερσούρ και Τζαρτζούρ (βιβλίο 1β) Γ' Δημοτικού	101
	Πρώτο τετράδιο ασκήσεων Γ' Δημοτικού	101
	Μια φορά και έναν καιρό (βιβλίο 2) Γ' Δημοτικού	101
	Μια φορά και έναν καιρό (βιβλίο 2Α) Γ' Δημοτικού	101
	Δεύτερο τετράδιο ασκήσεων Γ' Δημοτικού	101
	Σύννεφο-ιστορίες (βιβλίο 1) Δ' Δημοτικού	101
	Πρώτο τετράδιο ασκήσεων Δ' Δημοτικού	101
	Χιονο-ιστορίες (βιβλίο 2) Δ' Δημοτικού	101
	Δεύτερο τετράδιο ασκήσεων Δ' Δημοτικού	101
	Ήλιο-ιστορίες (βιβλίο 3) Δ' Δημοτικού	101
	Τρίτο τετράδιο ασκήσεων Δ' Δημοτικού	101
	Περίπατοι με τις λέξεις (βιβλίο 1) Ε' Δημοτικού	101
	Πρώτο τετράδιο ασκήσεων Ε' Δημοτικού	101
	Περίπατοι με τις λέξεις (βιβλίο 2) Ε' Δημοτικού	101
	Δεύτερο τετράδιο ασκήσεων Ε' Δημοτικού	101
	Περίπατοι με τις λέξεις (βιβλίο 3) Ε' Δημοτικού	101
	Τρίτο τετράδιο ασκήσεων Ε' Δημοτικού	101
	Ταξίδια με λόγια (βιβλίο 1) ΣΤ' Δημοτικού	101
	Πρώτο τετράδιο ασκήσεων ΣΤ' Δημοτικού	101
	Ταξίδια με λόγια (βιβλίο 2) ΣΤ' Δημοτικού	101
	Δεύτερο τετράδιο ασκήσεων ΣΤ' Δημοτικού	101
	Ταξίδια με λόγια (βιβλίο 3) ΣΤ' Δημοτικού	101
	Τρίτο τετράδιο ασκήσεων ΣΤ' Δημοτικού	101
	Στο παζάρι Α' κύκλος	101
	Τα προϊόντα στην αγορά Α' κύκλος	101
	Τι ωραία που μυρίζει Α' κύκλος	101
	Φτιάχνουμε μια συλλογή Α' κύκλος	101

	Ο κόσμος του παππού και της γιαγιάς Α' κύκλος	101
	Μια μέρα δρόμος Α' κύκλος	101
	Το παζάρι και ο κόσμος του Β' κύκλος	101
	Ένα μήνυμα σου στέλνω Β' κύκλος	101
	Με ένα λεωφορείο τριγυρνάμε μέσα στην πόλη Β' κύκλος	101
	Θυμόμαστε και γιορτάζουμε Β' κύκλος	101
	Οι εμπορικοί δρόμοι Β' κύκλος	101
	Εδώ, εκεί κι αλλού Β' κύκλος	101
	Χρονολόγιο Γ' κύκλος	101
	Ο γύρος της Ελλάδος σε 15 ημέρες Γ' κύκλος	101
	Χάρτης Θράκης Γ' κύκλος	101

Πηγή: www.ypepth.gr/docs/mousoulmanopaides.doc

Β. ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1

Μαθητές της μειονότητας που φοιτούν στα δημόσια νηπιαγωγεία			
	Ξάνθη	Ροδόπη	Έβρου
1994-95	69	43	32
2002-03	471	205	108
2006-07	547	297	*

*Για το νομό Έβρου τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο δεν υπάρχει επίσημη καταγραφή.

Πίνακας 2

Μαθητές μειονοτικών δημοτικών σχολείων Θράκης ανά νομό				
	Ξάνθη	Ροδόπη	Έβρος	Σύνολο
1991-92	3.492	3.237	519	7.248
2002-03	3.080	3.258	549	6.887
2006-07	3.057	3.037	553	6.647

Πίνακας 3

Μειονοτικοί μαθητές γυμνασίου. Νομοί Ξάνθης και Ροδόπης				
	Δημόσια	Μειονοτικά	Ιερ/στήρια	Σύνολο
1991-92	504	262	175	941
2002-03	2.089	659	188	2.936
2006-07	2.410	714	304	3.428

Πίνακας 4

Μειονοτικοί μαθητές λυκείου και τεχνικής εκπαίδευσης. Νομοί Ξάνθης και Ροδόπης				
	Δημόσια Λύκεια	Μειονοτικά λύκεια	Τεχνική εκπαίδευση	Σύνολο
1989-90	49	55	127	231
2002-03	431	330	465	1.226
2006-07	807	416	773	1.996

Πηγή: όλα τα παραπάνω στοιχεία προέρχονται από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νομών Ξάνθης και Ροδόπης

Πίνακας 5

Διδακτικό προσωπικό μειονοτικών δημοτικών σχολείων σχολ. Έτους 1995-1996			
Χριστιανοί	Απόφοιτοι Ε.ΠΑ.Θ	Απόφοιτοι Ιεροσπουδαστηρίων	Μετακλητοί Τούρκοι Δάσκαλοι
348	247	81	9

Πηγή: Συντονιστικό Γραφείο Μειονοτικών Σχολείων Υπ. Παιδείας στο Ν. Παναγιωτίδης, 1996, σ.67.

Πίνακας 6

Μαθητές μειονοτικών σχολείων εγγραφέντες και αποφοιτήσαντες				
	1996-97 Εγγραφέντες στην Α τάξη		2001-02 Αποφοιτήσαντες	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
Ν. Ξάνθης	279	313	228 (81,7%)	259 (82,3%)
Ν. Ροδόπης	340	296	272 (80,7%)	241 (80%)
Ν. Έβρου	77	75	35 (45,5%)	36 (48%)

Πηγή: Δημοσιεύτα στοιχεία Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μειονοτικών σχολείων νομού Ξάνθης, Ροδόπης, Έβρου.

Πίνακας 7

Επάγγελμα πατέρων μαθητών μειονοτικών σχολείων ανά νομό				
	Ν. Ξάνθης	Ν. Ροδόπης	Ν. Έβρου	Σύνολο
Αγρότης	958 (37,7%)	1797 (57,2%)	177 (33,2%)	2932 (47,2%)
Εργάτης/Τεχνίτης	1365 (49,2%)	939 (29,9%)	306 (57,4%)	2610 (42%)
Απασχ. σε παροχή υπηρεσιών	46 (1,8%)	35 (1,1%)	4 (0,8%)	85 (1,4%)
Έμπορος	86 (3,4%)	221 (7%)	21 (4%)	328 (5,3%)
Υπάλληλος	19 (0,7%)	53 (1,7%)	6 (1,1%)	78 (1,2%)
Εκπαιδευτικός	31 (1,2%)	66 (2,1%)	14 (2,6%)	111 (1,8%)
Επιστ. Επαγγέλματα	20 (0,8%)	24 (0,8%)	-	44 (0,7%)
Άνεργος	14 (0,6%)	8 (0,2%)	5 (0,9%)	27 (0,4%)

Πηγή: ΕΣΥΕ, Αποτελέσματα Απογραφής πληθυσμών- κατοικιών της 17^{ης} Μαρτίου 1991, τόμος 2^{ος}, Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού, Αθήνα, 1998

Πίνακας 8

Επάγγελμα μητέρων μαθητών μειονοτικών σχολείων ανά νομό				
	Ν. Ξάνθης	Ν. Ροδόπης	Ν. Έβρου	Σύνολο
Οικιακά	1865 (72,8%)	2758 (87,5%)	501 (94%)	5124 (82%)
Αγρότισσα	581(22,7%)	331 (10,5%)	28 (5,3%)	940 (15 %)
Εργάτρια	103 (4%)	37 (1,2%)	4 (0,7%)	144 (2,3%)
Έμπορος/Αυτοαπ/μενη	12 (0,5%)	13 (0,4%)	-	25 (0,4%)
Υπάλληλος	2 (0,08%)	5 (0,2%)	-	7 (0,1%)
Εκπαιδευτικός	-	4 (0,1%)	-	4 (0,06%)
Επιστ. Επαγγέλματα	-	2 (0,06%)	-	2 (0,03%)
Άνεργος	-	2 (0,06%)	-	2 (0,03%)

Πηγή: ΕΣΥΕ, Αποτελέσματα Απογραφής πληθυσμών- κατοικιών της 17^{ης} Μαρτίου 1991, τόμος 2^{ος}, Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού, Αθήνα, 1998

Πίνακας 9

Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα μαθητών μειονοτικών σχολείων ανά νομό				
	Ν. Ξάνθης	Ν. Ροδόπης	Ν. Έβρου	Σύνολο
Δεν έχει πάει σχολείο	36 (1,4%)	44 (1,4%)	43 (8,1%)	123 (2%)
Δεν έχει τελειώσει δημοτικό	272(10,9%)	350 (11,1%)	123 (23%)	745 (12 %)
Δημοτικό	2018 (80,9%)	2481 (78,8%)	343 (6,4%)	4842 (78,4%)
Γυμνάσιο/λύκειο	68(2,7%)	125 (4%)	6 (1,1%)	199 (3,2%)

Ιεροσπουδαστήριο	22 (0,9%)	24 (0,7%)		47 (0,8%)
Τεχνική σχολή	30 (1,2%)	31 (1%)	1 (0,2%)	62 (1%)
Τριτοβάθμια εκπαίδευση	49 (2%)	94 (3%)	17 (3,2%)	160 (2,6%)

Πίνακας 10

Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας μαθητών μειονοτικών σχολείων ανά νομό				
	N. Ξάνθης	N. Ροδόπης	N. Έβρου	Σύνολο
Δεν έχει πάει σχολείο	36 (1,4%)	44 (1,4%)	43 (8,1%)	247 (4%)
Δεν έχει τελειώσει δημοτικό	272(10,9%)	350 (11,1%)	123 (23%)	1014 (16,6 %)
Δημοτικό	2018 (80,9%)	2481 (78,8%)	343 (64,2%)	4755 (77,8%)
Γυμνάσιο/λύκειο	68(2,7%)	125 (4%)	6 (1,1%)	78 (1,3%)
Ιεροσπουδαστήριο	22 (0,9%)	24 (0,7%)		47 (0,8%)
Τεχνική σχολή	30 (1,2%)	31 (1%)	1 (0,2%)	4 (0,06%)
Τριτοβάθμια εκπαίδευση	49 (2%)	94 (3%)	17 (3,2%)	11 (0,2%)

Πηγή: ΕΣΥΕ, Αποτελέσματα Απογραφής πληθυσμών- κατοικιών της 17^{ης} Μαρτίου 1991, τόμος 2^{ος}, Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού, Αθήνα, 1998

Γ. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΜ

27.01.2007

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ ΕΠΕΑΕΚ ΤΟΥ ΥΠ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ

10 χρόνια προσπάθειας για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας

Είχε αναμφίβολα επετειακό χαρακτήρα η χθεσινή συνέντευξη Τύπου που αφορούσε την πορεία του προγράμματος εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων μέσω του ΕΠΕΑΕΚ του υπουργείου Παιδείας, με φορέα υλοποίησης εδώ και 10 χρόνια το πανεπιστήμιο Αθηνών και το ΔΠΘ.

Οι υπεύθυνές του Άννα Φραγκουδάκη και Θάλεια Δραγώνα, άνοιξαν τα χαρτιά τους και υπεραμύνθηκαν την προσπάθεια που αποδίδει καρπούς έστω με καθυστέρηση, μιλώντας για μία προσπάθεια που έγινε σε πολλά επίπεδα, με νέο εποπτικό υλικό την αντιμετώπιση των ελληνικών ως ξένης γλώσσας για τα παιδιά της μειονότητας, την στήριξή τους μέσα από νέους θεσμούς, την δημιουργία ειδικών προγραμμάτων ελληνομάθειας, κάνοντας κοινωνούς και τους δασκάλους στα νέα δεδομένα.



«Δεν είμαστε υπεραισιόδοξοι, κατανοούμε ότι σε μια χώρα όπου το 10% είναι αλλοδαποί, γίνονται βήματα. Έχουν μείνει πίσω οι αγκυλώσεις και τα κακά του παρελθόντος, αντιμετωπίζουμε την κοινωνία της Θράκης με θαυμασμό γιατί έχει εντυπωσιακές αντοχές στις αλλαγές, κάνει βήματα. Η Θράκη του σήμερα είναι έτη φωτός μπροστά στην Θράκη που γνωρίσαμε το 1997, βλέπουμε ότι έχει αλλάξει θεμελιωδώς ο μέσος όρος της μειονότητας, αφού πλέον η προκοπή, η ισονομία, η ισοπολιτεία, αφορά όχι πλέον την μειονότητα αλλά όλη την Θράκη και ίσως και ολόκληρη την Ελλάδα.



Γέρασα παλεύοντας σ' αυτό τον όμορφο αλλά και πολύ δύσκολο τόπο», είπε χαρακτηριστικά η καθηγήτρια Άννα Φραγκουδάκη. Σε ερώτηση που τέθηκε διευκρινίστηκε ότι 47 στελέχη εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι και άλλες ειδικότητες ανήκουν στην μειονότητα, σε ένα σύνολο 100 στελεχών που απορροφούνται με το πρόγραμμα. Στους δημοσιογράφους παρουσιάστηκαν και τα δύο ειδικά διαμορφωμένα αυτοκίνητα που είναι οι κινητές μονάδες προσέγγισης στα ορεινά και δυσπρόσιτα χωριά, όπου τα παιδιά κι εκεί θα έχουν την δυνατότητα να κάνουν μαθήματα ελληνικών με την χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, είναι τα κινητά ΚΕΣΠΕΜ που θα κινηθούν σε Αγιοχώρι, Νέδα, Κέχρο, Δημάρι, Διάσπαρτο, Κρεμαστή στο νομό Ροδόπης, ενώ θα ακολουθήσουν και ανάλογο πρόγραμμα στο νομό Ξάνθης. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων) ανήκει στα προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ του υπουργείου Παιδείας. Έχει στόχο την αλλαγή των εκπαιδευτικών δεδομένων για Έλληνες πολίτες σχολικής ηλικίας που ανήκουν σε ομάδες απειλούμενες από κοινωνικό αποκλεισμό. Εποπτεύεται από τον εκάστοτε επικεφαλής ειδικό γραμματέα παιδείας ομογενών και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του υπουργείου Παιδείας (σήμερα την αν. καθηγήτρια Ισμήνη Κριάρη-Κατράνη). Χρηματοδοτείται κατά 75% από το ευρωπαϊκό κοινωνικό ταμείο και κατά 25% από εθνικούς πόρους και τα κονδύλια διαχειρίζεται ειδική υπηρεσία του Πανεπιστημίου Αθηνών. Από την πλευρά της ελληνικής πολιτείας το ΠΕΜ είναι προϊόν μιας τελείως νέας πολιτικής του ελληνικού κράτους απέναντι στη μειονότητα της Θράκης, που αρχίζει το 1990 και οδηγεί σε μέτρα που επέφεραν σημαντικές αλλαγές και άνοιξαν το δρόμο των παιδιών της μειονότητας για την εκπαιδευτική άνοδο και τα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Το ΠΕΜ λειτούργησε κατά τη θητεία τριών κυβερνήσεων και τεσσάρων υπουργών Παιδείας και τη σημερινή τρίτη φάση, σύμφωνα με την προκήρυξη του υπουργείου το 2005 επί της σημερινής υπουργού Παιδείας (Μ. Γιαννάκου), έχει τους ακόλουθους στόχους: «Αρμονική ένταξη των παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα, διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών αυτών από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς της πλειονότητας, παροχή στους εκπαιδευτικούς γνώσεων, κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, υποστήριξη των οικογενειών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες για να μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους και, τέλος, ευαισθητοποίηση της διοικητικής μηχανής της εκπαίδευσης».

Το ΠΕΜ είναι πρόγραμμα ελληνομάθειας. Στηρίζεται στη δημοκρατική αρχή ότι η καλή γνώση και άνετη χρήση της επίσημης γλώσσας ιού κράτους από τους πολίτες τους βοηθά να απολαμβάνουν τα δικαιώματα τους και να αξιοποιούν για την κοινωνική τους προκοπή.

ΔΕΚΑ ΧΡΟΝΙΑ ΤΟΥ ΠΕΜ

Όταν ξεκίνησε το έργο το Μάιο του 1997, ήταν πολλές και μεγάλες οι δυσκολίες, όπως συμβαίνει πάντα με τις καινοτομίες και τις μεταρρυθμίσεις. Σήμερα τα πράγματα είναι διαφορετικά. Η πολιτική ισονομίας απέναντι στη μειονότητα, που εφάρμοσαν από το 1990 έως σήμερα όλες οι κυβερνήσεις, έχει αλλάξει πολλά δεδομένα της τοπικής κοινωνίας. Το ΠΕΜ συνέβαλε σε σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωσε την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Τι έκανε το ΠΕΜ έως σήμερα;

Την πρώτη 3ετία (1997-2000), το ΠΕΜ επικεντρώθηκε στο μειονοτικό δημοτικό σχολείο, με στόχο να αντιμετωπίσει τις κυριότερες αδυναμίες.

Νέα εκπαιδευτικά υλικά και σχολικά βιβλία

Δημιουργήθηκαν 40 σχολικά βιβλία (στηριγμένα στις μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και τη διαθεματική μέθοδο).

Τα νέα βιβλία βασίζονται στην αρχή της αναγνώρισης και του σεβασμού της μητρικής γλώσσας και ταυτότητας των παιδιών.

Δημιουργήθηκε ηλεκτρονική μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Η μέθοδος απευθύνεται σε παιδιά 8-12 χρονών και συνοδεύεται από ελληνοτουρκικό λεξικό για παιδιά, με 6.000 λήμματα. Τη δεύτερη 3ετία (2002-2004), το ΠΕΜ επικεντρώθηκε στο γυμνάσιο, με στόχο την ταχύτερη δυνατή γενίκευση του υποχρεωτικού σχολείου από τα παιδιά της μειονότητας. Δημιουργήθηκε υλικό για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Επίσης υλικό για την εκμάθηση της γραμματικής της ελληνικής με τη μορφή ασκήσεων, ένα τρίγλωσσο ορολογικό λεξικό σε λογισμική μορφή (ελληνικά, τουρκικά και αγγλικά), με την ορολογία από όλα τα μαθήματα του γυμνασίου, ένα ερμηνευτικό παιδαγωγικό λεξικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Τέλος βιβλία και εκπαιδευτικά υλικά για τα μαθήματα, ιστορία, λογοτεχνία, μαθηματικά, φυσική και γεωγραφία. Τα νέα βιβλία καλλιεργούν την ενεργητική μάθηση και την κριτική σκέψη των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί σε διαδικασία επιμόρφωσης

Το ΠΕΜ οργάνωσε από την αρχή συστηματική, γύρω στις 120 ώρες το σχολικό έτος επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Τα θέματα της επιμόρφωσης ήταν η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, η διγλωσσία στο σχολείο, η διαθεματική μέθοδος, η σημασία που έχει για τη μάθηση η αποδοχή της μητρικής γλώσσας και πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή. Από το 2002 οργάνωσε αντίστοιχη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γυμνασίου.

Για τις ανάγκες της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκε μια ταινία ντοκιμαντέρ, που συνοψίζει το θέμα των ταυτοτήτων, κύριο ζήτημα στη θρακική κοινωνία. Επίσης δημιουργήθηκε επιμορφωτικό υλικό με τίτλο «Κλειδιά και αντικλειδιά» που κυκλοφορεί και στο διαδίκτυο για τα σημαντικότερα ζητήματα της παιδαγωγικής και των μεθόδων διδασκαλίας, της ιδεολογίας και των στερεοτύπων που γεννούν τις διακρίσεις, των τεχνικών επικοινωνίας στην ομάδα τάξη.

Συνεργασία και άνοιγμα στην κοινωνία της περιοχής

Η πιο αποτελεσματική παρέμβαση στάθηκε η ίδρυση των κέντρων στήριξης του ΠΕΜ, των ΚΕΣΠΕΜ, τα οποία λειτούργησαν από το 2003 στις πόλεις Κομοτηνή και Ξάνθη. Τα ΚΕΣΠΕΜ έχουν εργαστήρια ηλεκτρονικών υπολογιστών, βιβλιοθήκη και χώρους δημιουργικών εργαστηρίων νέων. Λειτουργούν επί επτά ημέρες την εβδομάδα, εντεκάμιση μήνες το χρόνο.

Οργανώνουν μαθήματα, καθώς και άλλες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές δραστηριότητες. Τα ΚΕΣΠΕΜ έχουν προσωπικό μικτό και δίγλωσσο. Τα παιδιά έτσι ζουν και μαθαίνουν μέσα σε περιβάλλον όπου η συνύπαρξη ανάμεσα στα μέλη των δύο ανθρωπίνων ομάδων είναι φυσική και η εναλλαγή των γλωσσών αυτονόητη. Τα παιδιά ζουν τη συνθήκη των ΚΕΣΠΕΜ πολύ θετικά. Προσαρμόζονται αστραπιαία, έχουν κάνει το χώρο δικό τους και είναι γεμάτος από παιδικές δημιουργίες, ζωγραφίες, κείμενα, φωτογραφίες, κατασκευές, ακόμα και προτάσεις προς τις αρχές της πολιτείας για τη λύση των προβλημάτων της εκπαίδευσής τους.

Έχουν εντυπωσιακή πρόοδο στα μαθήματα και μεγάλη ευκολία με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Κάνουν πράξη συμβολικά το σημαντικότερο ζητούμενο της τοπικής κοινωνίας (και όλης της χώρας), την αρμονική συνύπαρξη και τη συλλογική συνεργασία με αποτέλεσμα κοινό δημιουργικό έργο.

Τι κάνει το ΠΕΜ κατά την τρέχουσα φάση;

Οι πολυσχιδείς δράσεις του ΠΕΜ συνεχίζονται τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και στο επίπεδο της τοπικής κοινωνίας.

Πρόγραμμα μαθημάτων διευρυμένου ωραρίου (Δ.Ω.)

Το ΠΕΜ οργανώνει πρόσθετες ώρες σχολείου, πέραν δηλαδή του κανονικού ωραρίου, για τους μαθητές της μειονότητας που φοιτούν στο γυμνάσιο με στόχο να βελτιωθεί η επίδοσή τους σε βασικά μαθήματα (ελληνική γλώσσα, λογοτεχνία, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες). Στα μαθήματα διδάσκουν επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί και χρησιμοποιούνται τα εκπαιδευτικά υλικά του ΠΕΜ. Κατά το τρέχον σχολικό έτος το πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου λειτουργεί σε 20 γυμνάσια (1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6° Ξάνθης, Γλαύκης, Σμίνθης, θερμών, μειονοτικό Ξάνθης, ιεροσπουδαστήριο Εχίνου, Γ, 2°, 3°, 4" Κομοτηνής, Σαπών, Οργάνης, μειονοτικό Κομοτηνής, ιεροσπουδαστήριο Κομοτηνής, Σουφλίου), το παρακολουθούν 912 μαθητές και διδάσκουν 115 εκπαιδευτικοί.

Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού

Έχουν ήδη ολοκληρωθεί το βιβλίο ιστορίας για την α' και τη β' γυμνασίου και οι ασκήσεις γραμματικής για το γυμνάσιο, η παραγωγή των οποίων είχε ξεκινήσει στην προηγούμενη φάση του ΠΕΜ. Βρίσκονται επίσης στη φάση της ολοκλήρωσης:

-Δύο οδηγόι, ο ένας για τους δασκάλους μειονοτικών δημοτικών σχολείων και ο άλλος για τους καθηγητές γυμνασίου, που παρουσιάζουν τον τρόπο χρήσης των εκπαιδευτικών υλικών του ΠΕΜ.

-Ένα εκπαιδευτικό cd-ROM για τα μαθήματα ελληνομάθειας μέσω Η/Υ που γίνονται στα ΚΕΣΠΕΜ.

-Η έκδοση σε έντυπη μορφή του τρίγλωσσου ορολογικού λεξικού, που είχε παραχθεί σε λογισμική μορφή.

Το έργο των ΚΕΣΠΕΜ

Εκτός από τα δύο κεντρικά ΚΕΣΠΕΜ που λειτουργούν στις πόλεις της Κομοτηνής και της Ξάνθης, από το Δεκέμβριο 2006 ξεκίνησαν τη λειτουργία τους και τέσσερα περιφερειακά ΚΕΣΠΕΜ στον Ίασμο και τις Σάπες στο νομό Ροδόπης, στη Σμίνθη και τη Γλαύκη στο νομό Ξάνθης. Έχουν επίσης ιδρυθεί και άλλα τρία περιφερειακά, στην Οργάνη, τον Εχίνο και το Δήμο Τοπείρου, των οποίων η λειτουργία δεν έχει ξεκινήσει ακόμη. Από το Μάρτιο 2006 που ξεκίνησε η τρέχουσα φάση του ΠΕΜ, τα ΚΕΣΠΕΜ οργανώνουν τις εξής δραστηριότητες:

Μαθήματα ελληνικής γλώσσας για ενήλικες

Τα μαθήματα, που ξεκίνησαν έπειτα από αίτημα των ίδιων των ενηλίκων που συμμετέχουν, στοχεύουν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ή στη βελτίωση της ελληνομάθειας. Συνολικά τα παρακολουθούν 80 ενήλικες, κατά το μεγαλύτερο μέρος μητέρες μαθητών.

Μαθήματα και σεμινάρια τουρκικής γλώσσας

Απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και γίνονται στις τρεις πόλεις, Κομοτηνή, Ξάνθη και Αλεξανδρούπολη. Τα μαθήματα παρέχουν τη δυνατότητα εκμάθησης της τουρκικής, ενώ τα σεμινάρια έχουν στόχο να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες επικοινωνίας με τους τουρκόφωνους μαθητές τους που δεν γνωρίζουν ελληνικά. Συνολικά λειτουργούν 12 τμήματα, τα οποία παρακολουθούν περίπου 300 εκπαιδευτικοί.

Δημιουργικά Εργαστήρια Νέων (ΔΕΝ)

Στις θερινές δραστηριότητες που οργανώθηκαν από τα δημιουργικά εργαστήρια νέων στο Νέστο και στη Μέση συμμετείχαν 150 παιδιά και έφηβοι σε μικτές ομάδες πλειονότητας και μειονότητας. Στις δραστηριότητες που οργανώνονται στο χώρο των ΚΕΣΠΕΜ από την άνοιξη του 2006 μέχρι σήμερα έχουν πάρει μέρος σε μικτές ομάδες 110 παιδιά και έφηβοι. Στο έργο των δημιουργικών εργαστηρίων συμμετέχουν 16 εμψυχωτές μέλη της μειονότητας και της πλειονότητας.

Θερινά μαθήματα ελληνικής γλώσσας

Κατά τους καλοκαιρινούς μήνες του 2006 οργανώθηκαν στις πόλεις Κομοτηνή και Ξάνθη, στη Σμίνθη και στο Σιδηρώ του νομού Έβρου θερινά μαθήματα ελληνικής γλώσσας για μαθητές δημοτικού και γυμνασίου καθώς και μαθηματικών για μαθητές γυμνασίου. Τα μαθήματα παρακολούθησαν 175 μαθητές.

Μαθήματα ελληνικής γλώσσας μέσω Η/Υ

Τα μαθήματα απευθύνονται σε μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων δημοτικού και έχουν στόχο αφενός να ενισχύσουν την ελληνομάθεια των παιδιών της μειονότητας αφετέρου να τα εξοικειώσουν με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο 2006 τα μαθήματα παρακολούθησαν 113 μαθητές. Κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά παρακολουθούν 450 μαθητές από τους οποίους οι 160 στα περιφερειακά ΚΕΣΠΕΜ.

Κινητά ΚΕΣΠΕΜ

Μια βασική καινοτομία σε αυτή τη φάση του ΠΕΜ είναι η λειτουργία δύο κινητών ΚΕΣΠΕΜ (ειδικά αυτοκίνητα εξοπλισμένα με Η/Υ και εκπαιδευτικό υλικό) τα οποία επισκέπτονται απομακρυσμένους οικισμούς και μεταφέρουν την εκπαιδευτική δράση του Προγράμματος σε περιοχές με μεγάλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στα μαθήματα και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που οργανώνουν τα κινητά ΚΕΣΠΕΜ συμμετέχουν μέχρι σήμερα 216 μαθητές.

Η συμβουλευτική στήριξη γονέων περιλαμβάνει τακτικές συναντήσεις γονέων στην Κομοτηνή και στην Ξάνθη με αντικείμενο την ενημέρωση των γονέων της μειονότητας και τη συζήτηση για θέματα ψυχολογικής ανάπτυξης του παιδιού, μαθησιακών δυσκολιών και πρόληψης της σχολικής αποτυχίας.

Στους οικισμούς που χαρακτηρίζονται από πολύ ψηλά ποσοστά μη φοίτησης στο σχολείο και μαθητικής διαρροής (Δροσερό στο Ν. Ξάνθης, Αλάν Κουγιού - Ανάχωμα, Ήφαιστος, Μελέτη, Νεύρα, Σάπες στο Ν. Ροδόπης και οικισμός Άβαντος στην Αλεξανδρούπολη) γίνεται παρέμβαση στις οικογένειες και στα σχολεία με στόχο την ανάπτυξη κινήτρων για να ενταχθούν στο σχολείο τα παιδιά και να παραμείνουν μέχρι την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ο πληθυσμός σε ηλικία φοίτησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση που αφορά αυτή η παρέμβαση, ανέρχεται σε 1.500 παιδιά.

«Κάναμε μια πολύ δύσκολη προσπάθεια για να μπορέσουμε να ανεβάσουμε την ποιότητα των ελληνικών να γίνουν καλοί δίγλωσσοι πολίτες», τόνισαν οι υπεύθυνες καθηγήτριες απαντώντας σε ερωτήσεις και τοποθετήσεις δημοσιογράφων και της μειονότητας που εξήραν το έργο τους.

Μελαχροινή Μαρτίδου

Διεύθυνση του άρθρου: <http://www.xronos.gr/detail.php?ID=33018>

ΟΠΟΙΟΣ
ΕΛΕΥΘΕΡΑ
ΣΥΛΛΟΓΑΤΑΙ
ΣΥΛΛΟΓΑΤΑΙ
ΚΑΛΑ
ΒΕΛΕΣΤΙΝΗΣ
ΡΗΓΑΣ

ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΒΗΜΑ

ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ

Πρόγραμμα Εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων Ημ/νία: 5/6/2007

Μάιο του 1997 η κ Άννα Φραγκουδάκη και το πρόγραμμα(και με κοινοτική χρηματοδότηση) Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων εμφανίστηκαν στην περιοχή της Θράκης. Δέκα χρόνια μετά και με πάνω από 7 εκατομμύρια ευρώ κόστος το πρόγραμμα ολοκληρώνεται και Παρασκευή και Σάββατο πραγματοποιήθηκε συνέδριο στην Κομοτηνή, σχετικά με τα αποτελέσματα του προγράμματος και την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων.

Σύμφωνα με την κ Φραγκουδάκη, (επιστημονική υπεύθυνο του προγράμματος) στην αρχή η επικοινωνία ήταν δύσκολη όχι μόνο με τους μουσουλμάνους αλλά γενικά με την τοπική κοινωνία, αν και όπως σημείωσε η ίδια, σήμερα η Θράκη έχει αλλάξει από όλες τις μεριές, «τώρα ερχόμαστε σε μια αλλιώτικη κοινωνία από εκείνη του 1997, πιο ανεπτυγμένη, πιο χαρούμενη, πιο γεφυρωτική».



Κάνοντας μια συνοπτική εκτίμηση του προγράμματος, ανέφερε ότι βοήθησε στο να αλλάξουν θεαματικά οι αριθμοί των μαθητών στα σχολεία, «σήμερα το ποσοστό του 60% των παιδιών της μειονότητας που εγκατέλειπαν το γυμνάσιο έχει πέσει στο μισό, αυξάνονται τα παιδιά που πηγαίνουν και στο λύκειο και νομίζουμε πως στο μέλλον θα έχουμε μεγάλη αύξηση και στα πανεπιστήμια».

«Κλειδί», γι' αυτό ήταν «η καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, με διαφορετικό τρόπο και κατάλληλα βιβλία», ενώ όπως είπε η κ. Φραγκουδάκη, στα ΚΕΣΠΕΜ πηγαίνουν περίπου 700 παιδιά. Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2005-07» (Π.Ε.Μ.) αποτελεί την τρίτη φάση ενός ενιαίου έργου το οποίο ξεκίνησε το 1997.

Η πρώτη φάση με το αντίστοιχο Πρόγραμμα του ΕΠΕΑΕΚ Ι, 1997-2000 ήταν εστιασμένη στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου με κεντρικό στόχο τη βελτίωση του ελληνόφωνου προγράμματος των μειονοτικών σχολείων. Οι μαθητές και μαθήτριες δημοτικού, περίπου 7.000 παιδιά 6-12 χρονών, σε υψηλά ποσοστά μπαίνουν στην πρώτη τάξη χωρίς να γνωρίζουν καθόλου ελληνικά. Πριν από τη συστηματική παρέμβαση του «Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων», τα βιβλία που χρησιμοποιούνταν στα μειονοτικά σχολεία ήταν τα ίδια με αυτά που διδάσκονταν σε όλα τα σχολεία της χώρας. Το έργο αυτής της φάσης περιλάμβανε:

-παραγωγή νέων σχολικών βιβλίων και εκπαιδευτικού υλικού για το ελληνόφωνο πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων

-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων
-έρευνες σχετικά με τα εκπαιδευτικά δεδομένα της Μειονότητας και τις ιδιαιτερότητες του πεδίου
-δράσεις με εμβέλεια στην τοπική κοινωνία (οργάνωση συνεδρίου, εορταστικής δημόσιας εκδήλωσης με ένα «Ανοιχτό παιδαγωγικό εργαστήρι» κ.λπ)
Η δεύτερη φάση με το αντίστοιχο Πρόγραμμα του ΕΠΕΑΕΚ II, 2002-2004: α) Συνέχισε την παρέμβαση στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία με:
-την επιμόρφωση των δασκάλων
-την παρακολούθηση της εφαρμογής των νέων βιβλίων και
-τη δημιουργία πρόσθετου εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού

β) Έδωσε έμφαση στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεμελιακός στόχος του ΠΕΜ κατά τη δεύτερη φάση ήταν η με κάθε μέσο σταδιακή μείωση της ιδιαίτερα υψηλής διαρροής από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Μεγάλο ποσοστό του μειονοτικού μαθητικού πληθυσμού, μέχρι σήμερα πάνω από 50%, εγκαταλείπει το σχολείο χωρίς απολυτήριο γυμνασίου. Η ελλιπής εκμάθηση της ελληνικής στο μειονοτικό δημοτικό και η σχολική ύλη του γυμνασίου διαμορφωμένη για μαθητές με μητρική γλώσσα την ελληνική οδηγεί σε υψηλότερα ποσοστά αποτυχίας ιδίως στην Α΄ τάξη.

Η παρέμβαση στο επίπεδο του γυμνασίου περιλάμβανε:

-παραγωγή διδακτικού υλικού για το γυμνάσιο
-επιμορφώσεις εκπαιδευτικών και
-οργάνωση πρόσθετων, μετά το κανονικό σχολικό πρόγραμμα, μαθημάτων στα γυμνάσια (Πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου).

γ) Προώθησε τη σύνδεση με την τοπική κοινωνία μέσω της ίδρυσης των δύο Κέντρων Στήριξης Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ.) στην Κομοτηνή και την Ξάνθη. Οργάνωσε δράσεις με εμβέλεια στην τοπική κοινωνία, όπως Διεθνές Συμπόσιο, δημόσιες εορταστικές εκδηλώσεις και συνεντεύξεις τύπου.

δ) Συνέχισε τη μελέτη των εκπαιδευτικών δεδομένων της Μειονότητας με έρευνες σχετικά με τη σχολική διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση, το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία και τη στάση των οικογενειών απέναντι στη γυμνασιακή φοίτηση. - [eleftherovima](#)

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΜ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑ ΑΣΚΟΥΝΗ ΝΕΛΗ.

Π.Κ: Σχετικά με το πρόγραμμα της εκπαίδευσης που, έχω διαβάσει και τα βιβλία αφορούν το κομμάτι του προγράμματος εκπαίδευσης, έχω πάρει και κάποια στοιχεία από το βιβλίο σας όσον αφορά το κομμάτι της εκπαίδευσης της μειονότητας και από το τελευταίο της κας Φραγκουδάκη, βέβαια θα ήθελα να μου πείτε κι εσείς η ίδια ποιος είναι ο βασικότερος στόχος που εστιάζετε όσον αφορά τη δημιουργία του προγράμματος.

Ν.Α: Έτσι κι αλλιώς αυτό το πρόγραμμα αποσκοπούσε στην, να το πω έτσι γενικά, στη βελτίωση της εκπαιδευτικής κατάστασης της μειονότητας. Νομίζω ότι το ζήτημα ήταν περισσότερο κι εξακολουθεί να είναι, να δημιουργηθεί μια κατάσταση κανονική να το πω έτσι σε εισαγωγικά εκπαιδευτική και για αυτή την ομάδα Ελλήνων πολιτών δηλαδή τυπικά με βάση το τεχνικό δελτίο και ο στόχος του προγράμματος και όχι μόνο τυπικά, η διατύπωση εννοώ, ήταν η αναβάθμιση η εκπαιδευτική και η βελτίωση της εικόνας της μειονότητας και η προσπάθεια να γίνει η εκπαίδευση ένα μέσο ένταξης βέβαια η έννοια έχει πολλές σημασίες, της μειονότητας στην ελληνική κοινωνία, να λειτουργήσει δηλαδή όπως πρέπει να λειτουργεί ή όπως λειτουργεί καλύτερα η εκπαίδευση συνολικά στις δυτικές κοινωνίες.

Π.Κ: Να υπάρχει δηλαδή μια ισοτιμία.

Ν.Α: Στην ουσία να υπάρχει εκπαίδευση, μιας και τα προβλήματα ήταν πάρα πολύ μεγάλα ειδικά όταν ήταν το 2000 το ποσοστό των παιδιών που δεν τελείωναν την υποχρεωτική εκπαίδευση και άγγιζε το 50%.

Π.Κ Υπήρχε μεγάλο κομμάτι διαρροής.

Ν.Α Είναι προφανές ότι είναι ένα μεγάλο ποσοστό.

Π.Κ: Πιστεύετε ότι μετά από τα δέκα χρόνια του προγράμματος έχει εκπληρώσει το πρόγραμμα τους βασικούς του στόχους ή ακόμα έχουμε πολύ χρόνο να διανύσουμε σε σχέση με αυτό που ήταν η αρχική μας εικόνα;

Ν.Α: Όχι. Αν είχε αποκατασταθεί ή αν ας πούμε η ερώτηση είναι αν έχει αποκατασταθεί αυτή η κανονικότητα σε σχέση με πριν φαίνεται ότι ακόμα δεν έχει αποκατασταθεί. Δηλαδή, εξακολουθούν να υπάρχουν σοβαρά προβλήματα γιατί προφανώς δεν αίρονται τα προβλήματα από τη μια μέρα στην άλλη, έχουν αλλάξει πάρα πολλά πράγματα, έχουν βελτιωθεί πάρα πολλά πράγματα. Σ'αυτή τη βελτίωση ομολογώ ότι έπαιξαν ένα πολύ μεγάλο ρόλο το πρόγραμμα, οι αλλαγές όμως δεν είναι αποκλειστικό προϊόν , αποκλειστικά πράγμα .. δεν μπορώ να πω ότι ανήκει αμιγώς στο πρόγραμμα αλλά σε ένα σύνολο γρήγορων αλλαγών και πολιτικών ,λειτουργήσε καταλυτικά, και κοινωνικών αλλαγών, δημιουργούν μια πολύ ισχυρή δυναμική και τα πράγματα ευτυχώς βελτιώνονται.

Π.Κ: Ναι, ναι ήδη μετά από 10 χρόνια νομίζω ότι τα βλέπουμε με μια εντελώς διαφορετική σκοπιά απ'ότι το επέτρεπαν, τουλάχιστον να τα δούμε, οι συνθήκες το '95.

Ν.Α: Υπάρχουν πολλές αλλαγές σε πάρα πολλά επίπεδα. Υπάρχουν αλλαγές που είναι μετρήσιμες ας πούμε δηλαδή στον τομέα της εκπαίδευσης. Ίσως να είναι αυτές πιο ουσιαστικές. Τι εννοώ μετρήσιμες; Εννοώ ότι αν σήμερα δούμε το πόσα παιδιά πάνε στο Γυμνάσιο και πόσα φαίνεται να ολοκληρώνουν την εκπαίδευση, βλέπουμε μια ταχύτατη βελτίωση κι έχουμε να κάνουμε με ένα γεγονός αντικειμενικό, ορατό. Υπάρχουν άλλες αλλαγές που δεν μπορεί κανείς να τις μετρήσει, αλλά παρόλα αυτά τις βλέπει, τις αισθάνεται.

Π.Κ: Είναι και το κλίμα μερικές φορές που ευνοεί να υπάρχουν αλλαγές.

Ν.Α: Θυμάμαι την εικόνα, όταν πρωτοξεκινήσαμε αυτό το πρόγραμμα, με την εικόνα του σήμερα έχει τεράστιες διαφορές. Τεράστιες διαφορές και στον τρόπο που, και ακόμα έχω την εντύπωση στην εικόνα πλειονότητας και μειονότητας, έχουν διαμορφωθεί. Έχουμε μια βελτίωση και σε αυτό το επίπεδο.

Π.Κ: Ε βέβαια. Γιατί όπως καταλαβαίνουμε υπάρχουν και αντιδράσεις οι οποίες έχουν προέλθει. Φαντάζομαι αντιδράσεις και από το χώρο των μειονοτικών και των τοπικών αρχών. Δεν ξέρω αν έχετε κάποιο επεισόδιο, θυμάστε κάποιο περιστατικό που να σας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση σε όλο αυτό το διάστημα.

Ν.Α: Είναι τόσο πολλά...ειδικά την πρώτη περίοδο ήτανε τόσο έντονη όλη η αντίδραση. Θα σας πω δυο πράγματα. Το ένα ήτανε από την τότε περίοδο. Είναι πολλά αυτά που θέλω να σας πω. Στην αρχή θυμάμαι ότι πολύ σύντομα, πολύ γρήγορα από την αρχή του προγράμματος διαλύθηκε στο μυαλό μου η εικόνα ότι έχουμε να κάνουμε με ένα ισχυρό και με έναν ανίσχυρο. Δηλαδή αυτό το σχήμα το διπολικό, διαφορετικό του ισχυρού και του αδύναμου, του καλού και του κακού αν θέλετε καλύτερα, που μας έσπρωχνε αυθόρμητα, εμένα τουλάχιστον να πάρω το μέρος του αδύναμου, της μειονότητας δηλαδή, φαντάζομαι είναι αυτό το σχήμα παρά το γεγονός ότι σχέσεις εξουσίας υπάρχουνε η μειονότητα δεν ήτανε ένας ισχυρός πόλος εξουσίας, ... ένα από τα πράγματα που μου έκαναν τρομερή εντύπωση ήταν ο φόβος της πλειονότητας, δηλαδή όταν συνειδητοποίησα ότι οι άνθρωποι οι Έλληνες της περιόχής ζούσαν με μια απειλή κρεμάμενη που ήταν ο φόβος. Αυτή η απειλή αυτός ο φόβος ακόμα κι αν δεν ήτανε ρεαλιστικός, ήταν παρόλα αυτά μια συνιστώσα της πραγματικότητας που καθόριζε τις συμπεριφορές τους. Λειτουργούσαν δηλαδή απειλούμενοι και αυτό ήτανε ένα στοιχείο που έπρεπε κανείς να συνυπολογίσει για να ερμηνεύσει τα πράγματα.

Π.Κ: Ήταν δηλαδή ένας πολύ μεγάλος παράγοντας για να μπορέσουμε έτσι να τον αποτρέψουμε. Όσον αφορά στους συνεργάτες του προγράμματος ποια ήταν η στάση τους;

N.A: Θέλω να σου πω και κάτι άλλο που μου έκανε εντύπωση. Το άλλο ήταν η αντίδραση της μειονότητας, το έχω γράψει αυτό άλλωστε στο βιβλίο, όταν προσπαθήσαμε να κάνουμε μια έρευνα απογραφής στο θέμα της μητρικής γλώσσας. Υπήρχε μια ερώτηση τι γλώσσα μιλάνε τα παιδιά στο σπίτι, η οποία ερώτηση προκάλεσε πάρα πολλές αντιδράσεις και από την πλευρά της μειονότητας.

Π.Κ: Νομίζω ότι την έχετε υποβάλλει σε κάποιο ερωτηματολόγιο...

N.A: Ήταν σε ένα ερωτηματολόγιο κι έχω αντλήσει στο θέμα και στο ζήτημα της αντίδρασης, δηλαδή πως μπορεί η έρευνα να λειτουργήσει παραδειγματικά σε κάποιο σημείο, αν και στην ουσία η θέση η επίσημη της μειονότητας είναι ότι δεν έχει θέση ένα τέτοιο ερώτημα, Μπορεί να υπάρχουν οι γλώσσα και οι πολιτικές θέσεις τις μειονότητας αλλά αυτό δεν είναι κάτι που πρέπει να αποτυπωθεί ποσοτικά.

Π.Κ: Μάλιστα. Ίσως είναι μια άποψη και αυτή για να μην έρθουν σε δύσκολη θέση και οι δύο πλευρές. Μια πιο διπλωματική απάντηση.

N.A: Για ποιες δυο πλευρές αναφέρεστε;

Π.Κ: Η μειονότητα με την πλειονότητα.

N.A: Δεν έχει να κάνει με τη σχέση. Η μάλλον έχει να κάνει με αυτό το κομμάτι, η άρνηση της εσωτερικής πραγματικότητας.

Π.Κ: Ίσως καμιά φορά το να μην απαντήσουμε ίσως είναι κι μια πιο διπλωματική δίοδος.

N.A: Ναι, αλλά εδώ είναι άλλο ζήτημα είναι και το ζήτημα το πομάκικο στη μέση.

Π.Κ: Ναι είναι και αυτό. Να σας ρωτήσω κάτι άλλο. Διάβασα βέβαια και στην ιστοσελίδα (του ΠΕΜ) όσα έχουν συνάφεια με το πρόγραμμα, τις δράσεις, τους στόχους, τους υπευθύνους. Βέβαια, δεν ξέρω αν υπήρχε κάποια ιδιαίτερη μέριμνα, γιατί υπάρχουν φαντάζομαι και κάποια άτομα ανάμεσα στον πληθυσμό της μειονότητας που έχουν κάποιες ιδιαίτερες ικανότητες, είτε κάποια σωματική στέρηση είτε κάποια νοητική στέρηση. Υπήρχε κάποια μέριμνα γι' αυτό το κομμάτι;

N.A: Ιδιαίτερα δεν υπήρχε, όσες φορές όμως προέκυψε και αντιμετωπίσαμε τέτοιες περιπτώσεις στο πλαίσιο της επιμόρφωσης και ιδιαίτερα στην Τρίτη φάση του προγράμματος λειτουργούσαν στην περιοχή τα κέντρα τα ΚΕΣΠΕΜ και τα εργαστήρια στήριξης.

Π.Κ: Τα οποία ήταν κινητά.

N.A: Όχι κινητά, υπήρχαν στην τελευταία φάση δυο κινητά αλλά από το 2000 φτιάχτηκαν σταθερά κέντρα και συνολικά σε οχτώ οικισμούς δηλαδή Ξάνθη, Κομοτηνή συν άλλους έξι οικισμούς σταθερά κέντρα, τα οποία παρείχαν μαθήματα ελληνικής γλώσσας και μαθήματα ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Σ'αυτά λοιπόν τα μαθήματα, σ'αυτά τα προγράμματα υπήρξαν και στις δυο φάσεις αίτημα να απευθυνθούμε σε παιδιά με κινητικά προβλήματα και ειδικές ανάγκες και φροντίσαμε να καλύπτουμε αυτό το αίτημα. Αλλά ειδικές δράσεις για αυτό καταλαβαίνετε ότι είναι πολύ δύσκολο να γίνει κάτι τέτοιο. Οσες φορές κάποιος καταπατίστηκε και παθιάστηκε με κάτι τέτοια αταφέραμε να το φέρουμε εις πέρας.

Π.Κ: Δηλαδή, λειτουργούσαν κατά κάποιο τρόπο κατά περίπτωση.

Ν.Α: Ναι. Φροντίζοντας ας πούμε να υπάρχει ένα είδος ατομικού δασκάλου για τα παιδιά που δεν μπορούσαν να πάνε στα κέντρα εκμάθησης.

Π.Κ: Φυσικά, όπου υπήρχε θέμα μετακίνησης. Σχετικά τώρα με την πολιτική σκοπιά του θέματος, δεδομένου ότι τα το θέμα αυτό της εκπαίδευσης της μειονότητας άπτεται και των πολιτικών θεμάτων, είναι και θέμα Ελλάδος Τουρκίας, καθώς και η Τουρκία θεωρείται μητέρα- πατρίδα, κατά κάποιο τρόπο της μειονότητας. Πώς είδατε τα πράγματα στην τοπική κοινωνία, πως λειτούργησε αυτό το πρόγραμμα, το θεωρούσαν περισσότερο σαν μια πολιτική παρέμβαση ή μια παρέμβαση σίγουρα καθεαυτό στην εκπαίδευση;

Ν.Α: Δεν μπορεί να υπάρξει ακόμα κατά τη γνώμη μου περιθώριο συνεννόησης, μια παρέμβαση που να μην έχει πολιτική διάσταση. Τι θέλω να πω με αυτό; Θέλω να πω ότι το ζήτημα αυτό είναι το ζήτημα της μειονότητας συνολικά είτε αφορά την εκπαίδευση, είτε την κοινωνία , δηλαδή οποιεσδήποτε διαστάσεις της ζωής αυτής της ομάδας πολιτών ακόμα είναι πολύ δύσκολο να πούμε ότι δεν έχει πολιτικές διαστάσεις, γιατί όλο το βάρος του παρελθόντος που ακόμα είναι πολύ νωπό..

Π. Κ: Νομίζω ότι επισκιάζει ακόμα..

Ν.Α: ...Μπαίνουν μέσα σε αυτό το παιχνίδι των ελληνοτουρκικών σχέσεων. Ευτυχώς έχουν γίνει σημαντικά βήματα από τη δεκαετία του 90 και μετά όταν αλλάζει η πολιτική και σταδιακά το κράτος αντιμετωπίζει αυτή την ομάδα κατά βάση σαν μια ομάδα ελλήνων πολιτών και όχι σαν μια άλλη...

Π.Κ: Μια ιδιαίτερη ομάδα

Ν.Α: Έχουνε γίνει σημαντικά βήματα και αυτά αποτυπώνουν τις οποιεσδήποτε αλλαγές. Το πρόγραμμα αυτό υλοποίησε μια πολιτική του Υπουργείου Παιδείας, την υλοποίησε βέβαια με βάση τις επιστημονικές αναφορές και την γενικότερη τοποθέτηση και την αρχική κατεύθυνση που είναι ο σεβασμός της ιδιαιτερότητας της ταυτότητας. Δεν μπορεί κανείς να κλείνει τα μάτια και να δημιουργεί μεγαλύτερο πρόβλημα. Άρα θέλω να πω ότι υπήρχε μια τοποθέτηση που είναι πολιτική του προγράμματος αυτού. Το ρεύμα του είναι κατά βάση εκπαιδευτικό δεν μας έχει προβάλλει πολιτική επιρροή. Θέλω να πω ότι το πρόγραμμα αυτό ενεπλάκει, είναι μια εκπαιδευτική παρέμβαση, η όποια όμως επειδή ακριβώς εμπλέκεται σε έναν εξαιρετικά φορτισμένο πολιτικά χώρο δε μπορεί παρά να εισπράττει αυτή τη διάσταση. Άρα πολλές από τις αντιδράσεις, τα εμπόδια, τα ερωτήματα, είχαν να κάνουν κυρίως με αυτό. Οποιαδήποτε παρέμβαση κάναμε δε μπορούσε να έχει ένα μόνο

σχήμα και λογική. Έφτιαχναν βιβλία, η ομάδα που έφτιαχνε τα βιβλία ήξερε να φτιάξει τα βιβλία με βάση την επιστήμη της γλώσσας κ.τλ. Αλλά δεν υπήρχε προσοχή στο πόσες εκκλησίες η μιναρέδες θα βάλουμε, θέλω να πω δεν μπορεί κανείς να το αποφύγει αυτό το θέμα. Το πρόγραμμα όμως, δεν είχε αυτοτελώς ένα ρόλο άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ήτανε υλοποίηση κάποιων τελικών πολιτικών κατευθύνσεων όπως σας ανέφερα.

Π.Κ: Ούτως ή άλλως υπήρχε και η κρατική επιχορήγηση η οποία κατά κάποιο τρόπο έδινε ως ένα βαθμό τη σημασία του ότι ήταν κάτι που ήταν υπό έλεγχο, δεν ήταν κάτι το οποίο αφορούσε μια ομάδα επιστημόνων φαντάζομαι ότι ίσως αυτό να άμβλυνε τουλάχιστον τις αντιδράσεις των ανθρώπων, των Ελλήνων που υπήρχαν εκεί.

N.A: Τι εννοείτε, δεν καταλαβαίνω πολύ καλά την ερώτηση;

Π.Κ: Εννοώ ότι με βάση το γεγονός ήταν ένα πρόγραμμα αποδεκτό και επιχορηγούμενο από το κράτος, ήτανε δηλαδή μια κρατική κατά κάποιο τρόπο πρωτοβουλία και κρατική πρωτοβουλία ίσως να άμβλυνε λίγο τις αντιδράσεις.

N.A: Κρατική πρωτοβουλία ήταν από το υπουργείο παιδείας, όπως και άλλα προγράμματα για άλλες ομάδες μεταναστών, των ομογενών κ.τ.λ, Αυτό ξέρετε δε μας έλυσε τα προβλήματα δηλαδή το γεγονός ότι ήταν ένα πρόγραμμα του υπουργείου παιδείας. Πάρα πολλές από τις αντιδράσεις πάρα πολλά από τα εμπόδια ήτανε και από τους αρμόδιους του υπουργείου παιδείας, με τοπικά στελέχη της εκπαίδευσης, δεν ήταν ανέφελη η υλοποίηση του προγράμματος.

Π.Κ: Θεωρείτε ότι το ευρύ κοινό, το κοινό που ίσως ενδιαφέρεται για την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας είναι αρκετά ενημερωμένο σε σχέση με αυτό το πρόγραμμα; Πως εσείς αξιολογείτε;

N.A: Δεν ξέρω...

Π.Κ: Έχουν γίνει κάποια συνέδρια.

N.A: Ναι, συνέδρια διάφορα και στην τοπική κοινωνία έτσι κι αλλιώς έχει προφανώς μια μεγαλύτερη απήχηση, και είναι ήδη ευρύτερα γνωστό. Τώρα σε πανελλαδικό επίπεδο δεν μπορώ να σας πω με βεβαιότητα. Βέβαια, οι άνθρωποι οι οποίοι ενδιαφέρονται γενικά με τις μειονότητες και όχι μόνο γενικά, με τα θέματα ένταξης κι εκπαίδευσης αλλοθρησκων πράγματι ενημερώνονται τώρα πως ενημερώνονται δεν ξέρω πώς να σας πω. Αλλά και από την ιστοσελίδα από διάφορα ερωτήματα που έρχονται κατά καιρούς φαίνεται πως ενημερώνονται, φαίνεται ότι υπάρχει μια γνώση.

Π.Κ: Απλά σας το αναφέρω ότι ενώ εγώ ασχολούμαι αρκετό διάστημα με τις μειονότητες από το 2000 που ήμουν φοιτήτρια στο Πάντειο έτυχε να ασχολούμαι με το μειονοτικό ζήτημα της Ελλάδας, και μόνο όταν ξεκίνησα το μεταπτυχιακό και με την παρότρυνση του επιβλέποντα καθηγητή μου άρχισα να ασχολούμαι και βρήκα την ιστοσελίδα. Δηλαδή, δεν είχα ακούσει κάτι το οποίο να με παρότρυνε ν ασχοληθώ, από αυτή την άποψη το εννοώ. Βέβαια, έχουν περάσει και τρία χρόνια από τότε και ίσως με βάση και τα συνέδρια και

με κάποιες αφίσες που ίσως προφανώς κάποιος φοιτητής μπορεί να δει, φαντάζομαι ότι υπάρχει ακόμα μεγαλύτερη ενημέρωση. Αλλά γι αυτό εστιάζω στο διάστημα που σας ανέφερα την υπήρχε κάποια ιδιαίτερη διάδοση του προγράμματος, παρόλο ότι είναι δέκα χρόνια από τότε που ξεκίνησε το πρόγραμμα.

Ν.Α: Το Πρόγραμμα φαίνεται άρχισε να δημοσιεύει πράγματα, δηλαδή οι συνεργάτες του προγράμματος μετά το 2000 πια γιατί υπήρχε και μια δέσμευση μη δημοσιότητας κατά την πρώτη φάση αλλά και μέχρι το τελικό πρόγραμμα να γίνεται ευρύτερα γνωστό σε χώρους σε βήματα επιστημονικού διαλόγου άρα ναι αλλά αυτό δε νομίζω να ισχύει μόνο για το πρόγραμμα, ισχύει γενικότερα για τα πράγματα.

Π.Κ: Όντως, αυτή η ομάδα, της κας Φραγκουδάκη μετά από όλο αυτό το διάστημα που έτυχε μιας ευρείας αποδοχής νομίζω έχει γίνει κάποια εκδήλωση προς τιμήν τους, μια τιμητική διάκριση όλων των συνεργατών ίσως, πέρα από τα συνέδρια; Ίσως από το κράτος, ίσως από το υπουργείο παιδείας.

Ν. Α: Καταρχήν ξεκινάτε από μια μάλλον λάθος, δηλαδή ότι έχει τύχει ευρείας αποδοχής. Δεν είναι πολύ σίγουρο ότι είναι ευρείας αποδοχής.

Π.Κ: Ίσως από την άποψη του ακαδημαϊκού οπτικού πεδίου.

Ν.Α: Ναι έτσι ναι.

Π.Κ: Ένας μέσος έλληνας νομίζω ότι δεν είναι και ιδιαίτερα ενήμερος.

Ν.Α: Η κα Φραγκουδάκη και η κα Δραγώνα έχουν τιμηθεί κατά καιρούς για κάποιες άλλες πρωτοβουλίες και δραστηριότητες, αλλά για το πρόγραμμα απ όσο γνωρίζω δεν έχει γίνει. Δεν ξέρω αν η κα Φραγκουδάκη σας ανέφερε κάτι τέτοιο.

Π.Κ: Όχι. Απλά είναι μια εύλογη απορία μου γιατί είναι κάτι πρωτόγνωρο για τα δικά μας ελληνικά δεδομένα και σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες ίσως ήμασταν λίγο πιο πίσω σε αυτά τα θέματα τα πρωτοποριακά της εκπαίδευσης, αργήσαμε και λίγο να εξοικειωθούμε και με την ηλεκτρονική χρήση, ήδη τώρα τα παιδιά από το δημοτικό αρχίζουν να έχουν μια ενασχόληση με τους υπολογιστές, θα μπορούσαν να μπούνε κάλλιστα στα «Κλειδιά και Αντικλείδια» που χρησιμοποιήθηκαν.

Ν.Α: Τα παιδιά όχι, αλλά οι εκπαιδευτικοί ναι.

Π.Κ: Υπάρχει μια ιδιαίτερη εξοικείωση πλέον.

Ν.Α: Λιγότερη προς τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά πάρα πολλή μεγάλη. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι. Δε μιλάω για τους εκπαιδευτικούς της Θράκης, γενικότερα μιλάω. Έτσι κι αλλιώς πολύ λιγότερο είναι τα παιδιά της Θράκης.

Π.Κ: Ίσως είναι και θέμα ηλικίας πλέον.

N.A: Ναι και συνηθειών. Εντάξει αναγκαστικά όλο και περισσότερο..

Π.Κ: Είναι και εργαλείο δουλειάς πλέον. Εσείς προσωπικά νιώθετε ευχαριστημένη από την έκβαση του προγράμματος; Πιστεύετε ότι υπάρχουν κομμάτια, τα οποία δεν έχουν υλοποιηθεί ή θα μπορούσαν να γίνουν σε καλύτερο βαθμό χρησιμοποιήσιμα;

N.A: Κοιτάζτε να δείτε, ικανοποιημένη είμαι, πολύ ικανοποιημένη. Σε προσωπικό βαθμό απόλυτα. Για μένα ήτανε μια πολλή μεγάλη, πολλή σημαντική εμπειρία. Προσφέρεις γνώση, θεωρώ τον εαυτό μου τυχερό που δούλεψα σ' αυτό το πρόγραμμα. Όπως σας είπα ναι ,υπάρχουν θέματα που πρέπει ακόμα να γίνουν. Υπάρχουν πράγματα που φαίνεται δεν αλλάζουν τόσο εύκολα. Μια από τις δυσκολίες αυτού του προγράμματος ήταν η έλλειψη εκπαιδευτικών.

Π.Κ: Ήταν και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

N.A: Ναι. Δηλαδή τα ζητήματα εκεί που στην πορεία αυτό το πρόγραμμα κατάφερε να φτιάξει, καινούρια βιβλία, ωραία βιβλία, καλά βιβλία, σύγχρονα, τεκμηριωμένα κτλ. Οι μεγαλύτερες δυσκολίες που έχουν καταγράψει κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, ήταν στην ίδια τη δουλειά για τους εκπαιδευτικούς και στο πόσο αυτές οι αντιλήψεις και οι παιδαγωγικές αντιλήψεις γιατί δεν ήταν μόνο οι κανονικές περιστάσεις εμπόδια που είχαν να κάνουν με ζητήματα ταυτότητας, αυτά τα εμπόδια είχαν κάποια αντίστοιχα και στα επίπεδα των παιδαγωγικών μεθόδων και αυτό είναι κάτι που δε χαρακτηρίζει μόνο τους εκπαιδευτικούς πληθυσμούς τη Θράκης, αλλά γενικότερα το ελληνικό σχολείο είναι πολύ παραδοσιακό στη μέθοδο και στην αντίληψή του. Κι αυτό επηρεάζει πρώτα απ' όλα τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που είναι προϊόντα του και ταυτόχρονα και λειτουργοί του. Και είναι δύσκολα να ξεφύγει κανείς απ' αυτή την παιδαγωγική αντίληψη που συνιστά έναν παιδαγωγό. Εκεί λοιπόν που συναντάμε τους εκπαιδευτικούς τα αποτελέσματα δεν μπορεί να τα χαρακτηρίσει κανείς πολύ καλά, έχουν γίνει βήματα αλλά δεν έχουν γίνει μεγάλες αλλαγές. Οι αλλαγές χαρακτηρίζουν αυτές καθαυτές τις μειονότητες και όπως σας είπα και πριν είναι αποτέλεσμα πολλών άλλων παραγόντων και κοινωνικών.

Π.Κ: Βέβαια, όχι μόνο στο θέμα των μειονοτικών, των εκπαιδευτικών διαδρομών αλλά και γενικότερα, πιο πολύ βάση θα πρέπει να δοθεί ίσως στη λειτουργία και στο πώς λειτουργεί ένας εκπαιδευτικός στο σχολείο παρά στα εγχειρίδια τα οποία χρησιμοποιούνται.

N.A: Προφανώς, γιατί μπορεί κάποιος να έχει ένα πολύ καλό εγχειρίδιο αλλά...

Π.Κ: Η μεταδοτικότητα.

N.A: Η δουλειά του εκπαιδευτικού είναι μια δουλειά η οποία μαθαίνεται, δεν είναι κάτι έμφυτο αλλά προφανώς ένας καλός δάσκαλος μπορεί να κάνει καλό μάθημα και με ένα κακό βιβλίο.

Π.Κ: Όπως για παράδειγμα έγινε πολύ μεγάλος ντόρος με το βιβλίο της ΣΤ Δημοτικού.

Ν.Α: Έχουν σημασία τα βιβλία.

Π.Κ: Φυσικά, είναι εργαλείο δουλειάς.

Ν.Α: Είναι εργαλείο δουλειάς και στην Ελλάδα είναι το μοναδικό εγχειρίδιο. Εξαρτώνται πάρα πολλά πράγματα από τον τρόπο που ο δάσκαλος αξιοποιεί παιδαγωγικά το δυναμικό των μαθητών του και τα εκπαιδευτικά υλικά που έχει στα χέρια του.

Π.Κ: Τώρα βρισκόμαστε στην Τρίτη φάση του προγράμματος. Φαντάζομαι θα ακολουθήσει και συνέχεια, δεν ξέρω τι έχει γίνει τι έχει ειπωθεί, τι πρόκειται να γίνει. Τι πιστεύετε ότι θα πρέπει να θέσουν οι άνθρωποι που λειτουργούν σ' αυτό το πρόγραμμα ως στόχο, τι ακόμα δεν έχει επιτευχθεί ίσως. Οι τρεις φάσεις είχαν στόχο διαφορετικά κατά κάποιο τρόπο πράγματα, είχαν ίσως μια άλλη κατευθυντήρια όσον αφορά τι θα πρεπε να γίνει, τι θα 'πρεπε να προσεχθεί κάθε φορά.

Ν.Α: Ναι καταρχάς να πούμε ότι ο στόχος της πρώτης φάσης ήταν το δημοτικό σχολείο, στη δεύτερη φάση ήτανε επικεντρωμένο στο γυμνάσιο, στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και όχι μόνο εντός σχολείου αλλά ταυτόχρονα ένα άνοιγμα στην εκπαιδευτική κοινωνία και στην τρίτη φάση επίσης, δεν υπήρχε δουλειά μέσα στο σχολείο καθόλου ήταν δουλειά εκτός σχολείου η εκπαιδευτική στήριξη των υπόλοιπων περιοχών. Έχω την εντύπωση ότι ό,τι ήταν πλέον να γίνει σαν παρέμβαση στο εσωτερικό του σχολείου νομίζω ότι έχει ήδη ολοκληρωθεί και κυρίως σε μια δουλειά εκπαιδευτική στο επίπεδο της κοινότητας, δηλαδή έξω. Μια στήριξη του σχολικού έργου με τρόπο ίσως τελείως σχολικού θα μπορούσε να είναι αποδοτική, ενίσχυσης αυτών των τάσεων που ήδη είναι σαφείς στον κόσμο της μειονότητας. Μεγαλύτερη δηλαδή επένδυση στην εκπαίδευση του παιδιού και επίσης στήριξης του τοπικού επιπέδου με την έννοια ότι οι απομονωμένοι οικισμοί στις περιοχές που δεν είναι αστικά κέντρα και υπάρχουν έτσι πολλοί τέτοιοι οικισμοί στην περιοχή της Θράκης, εκεί τα προβλήματα είναι πολύ μεγάλα. Και πολύ μεγαλύτερα στις περιοχές τις ορεινές, τις απομακρυσμένες σε σχέση με περιοχές που είναι κοντά στο κέντρο, η πρόσβαση δηλαδή προς τα εκπαιδευτικά αγαθά είναι πολύ μικρότερη σε περιοχές αυτές και άρα εκεί θα πρέπει κανείς να έχει μια μέριμνα, με τρόπο που ταιριάζει στις ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε περιοχής.

Π.Κ: Σχετικά με τα συνέδρια που έχουν γίνει και τις ερευνητικές εκθέσεις που έχουν διεξαχθεί στα πλαίσια του προγράμματος, υπάρχουν κάποια πρακτικά απ' όλα αυτά ή που θα μπορούσε κάποιος να ανατρέξει για να βρει υλικό;

Ν.Α: Οι ερευνητικές δημοσιεύσεις δεν είναι όλες αλλά βρίσκει κανείς στην ιστοσελίδα κείμενα, αλλά τώρα τα πρακτικά από τα συνέδρια που έχουν γίνει έχουνε δημοσιευθεί.

Π.Κ: Συνήθως μέσα από το Κ.Ε.Μ.Ο βρίσκουμε κάτι, από την ιστοσελίδα του Κ.Ε.Μ.Ο.

Ν.Α: Στο site του προγράμματος υπάρχει μια κατηγορία δημοσιότητα, το θυμάστε το site του προγράμματος;

Π.Κ: Ναι.

Ν.Α: Που έχει δύο κατηγορίες. Συνέδρια και δημοσιεύσεις. Στις δημοσιεύσεις αναφέρονται, δεν θα βρείτε κείμενα δηλαδή κρεμασμένα στο διαδίκτυο, που αναφέρουνε, έχει δηλαδή βιβλιογραφικές αναφορές των δημοσιευμάτων που έχουν προκύψει από τις ερευνητικές εκθέσεις του προγράμματος. Είτε είναι ερευνητικές είτε είναι επιμορφωτικές.

Π.Κ: Είτε από το βιβλίο σας κάποια στοιχεία μπορούμε να βρούμε.

Ν.Α: Το βιβλίο μου είναι ένα από αυτό, ένα από τα δημοσιεύματα, ή όπως άλλα βιβλία, άλλα άρθρα κ.τ.λ. Τα βασικά, δεν είναι ίσως όλα, ξέρετε γιατί υπάρχουν πολλοί συνεργάτες, αλλά οι βασικές δημοσιεύσεις και ό, τι προκύψει από το Πρόγραμμα, οι αναφορές τους υπάρχουν στη συγκεκριμένη ιστοσελίδα.

Π.Κ: Δεν έχω κάτι άλλο να ας θέσω ως ερώτημα απλά θα ήθελα με λίγες λέξεις να μου πείτε πως θα χαρακτηρίζατε το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων και ένα συμπέρασμά σας για το όλο εγχείρημα του προγράμματος.

Ν.Α: Τι να σας πω;

Π.Κ: Εμένα για παράδειγμα η πρώτη λέξη που έρχεται στο μυαλό μου είναι όταν ακούω γι' αυτό το πρόγραμμα είναι η λέξη παρέμβαση.

Ν.Α: Ναι είναι μια παρέμβαση πράγματι. Αυτός είναι ο χαρακτήρας της άλλωστε. Είναι ένα πρόγραμμα, ένα ερευνητικό κομμάτι που πραγματοποιεί παρέμβαση. Ένα πρόγραμμα που επιχειρεί εκπαιδευτικές αλλαγές.

Π.Κ: Θα μπορούσαμε να το χαρακτηρίσουμε και σαν ανατροπή; Ή είναι λίγο ριψοκίνδυνος αυτός ο χαρακτηρισμός;

Ν.Α: Δεν ξέρω, προφανώς στις φιλοδοξίες του καθενός μας, μιλάω για τους συνεργάτες του προγράμματος ήταν η ανατροπή μιας δεδομένης κατάστασης, της υπάρχουσας κατάστασης, όταν τουλάχιστον ξεκίνησε το πρόγραμμα. Η ανατροπή αυτών των αρνητικών δεικτών, η ανατροπή της περιθωριοποίησης μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας που λέγεται μειονότητα, η πολιτική η ανατροπή που επικρατούσε στην περιοχή. Σε κάθε βαθμό ορισμένα πράγματα επετεύχθησαν σε κάποιο άλλο όχι, σε κάποια πράγματα όχι. Θυμότανε θα έλεγα το πρόγραμμα στην αλλαγή, στη θετική αλλαγή και την αρνητική κατεύθυνση των πραγμάτων της μειονότητας και κατ επέκταση και των κοινωνικών συνθηκών, μιας και η εκπαίδευση είναι μια συνιστώσα της κοινωνικής κατάστασης. Δεν είναι πολύ εύκολο, είναι μεγάλη κουβέντα η

ανατροπή, άλλαξε πολλά πράγματα και σε αυτό το επίπεδο νομίζω ότι είχε μια σημαντική συμβολή το πρόγραμμα.

Π.Κ: Και θετική ανατροπή θα την χαρακτηρίζαμε παρ' όλες τις αντιδράσεις.

Ν.Α: Ναι όταν κάποια θετικά στοιχεία βελτιώνονται, όταν τα παιδιά πάνε σχολείο, όταν τα παιδιά μαθαίνουν γράμματα και όταν γενικά το εκπαιδευτικό επίπεδο μιας ομάδας ανεβαίνει, όσο χαμηλότερο είναι τόσο περισσότερα προβλήματα υπάρχουν κοινωνικά, προβλήματα χειραγώγησης της ομάδας.

Π.Κ: Βέβαια γιατί είναι και θέματα συμφερόντων όλα αυτά, δηλαδή η πολιτική άποψη του θέματος είναι θέμα συμφερόντων.

Ν.Α: Τα συμφέροντα δεν εκλείπουν από καμία κοινωνία, είτε σε αυτό το χαμηλό το επίπεδο, είτε στο μικροεπίπεδο, παντού υπάρχουν τα συμφέροντα και μέσα σ' αυτό το παιχνίδι προφανώς το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο δεν είναι ένα ισχυρο χαρτί.

Π.Κ: Δεν έχω κάτι άλλο να ρωτήσω εκτός αν θέλετε εσείς να αναφέρετε κάτι.

Ν.Α. Νομίζω πως όχι.

Π.Κ: Θέλω να σας ευχαριστήσω για αυτή σας τη συνέντευξη και να σας ευχηθώ καλό κουράγιο στο έργο σας.

Ν.Α: Εγώ σας ευχαριστώ και καλή συνέχεια των σπουδών σας εύχομαι.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.