



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
UNIVERSITY OF PIRAEUS

Πανεπιστήμιο Πειραιώς
Σχολή Οικονομικών, Επιχειρηματικών & Διεθνών Σπουδών
Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα: Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση
Εκπαιδευτικών Μονάδων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Πολιτικές και πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
Η περίπτωση της μειονοτικής εκπαίδευσης της Θράκης».**



Συντάκτης: Τσίκλης Ιωάννης

Τριμελής Επιτροπή

Επιβλέπων: Δρ. Καλογεράκης Παναγιώτης

Μέλη:

**Κοτταρίδη Κωνσταντίνα, καθηγήτρια
Χλέτσος Θεολόγος - Μιχαήλ, καθηγητής**

**ΑΘΗΝΑ 2022
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

- ΠΕΡΙΛΗΨΗ
- ΠΡΟΛΟΓΟΣ

1. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΡΧΕΣ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΕ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΗ

1.1 Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

1.2 Το ευρωπαϊκό πλαίσιο εφαρμογής

1.3 Η διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

1.4 Ειδικά θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Η μειονοτική εκπαίδευση

1.4.1 Διλήμματα ταυτότητας και πολιτικής στην εκπαίδευση του μειονοτικού πληθυσμού της Θράκης

2. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ

2.1 Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης

2.2 Τα χαρακτηριστικά της μειονοτικής εκπαίδευσης

2.3 Θεσμικό πλαίσιο και δομή της μειονοτικής εκπαίδευσης.

2.3.1 Προσχολική Εκπαίδευση –Νηπιαγωγεία

2.3.2 Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο

2.3.3 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μειονοτικά γυμνάσια

2.3.4 Ιεροσπουδαστήρια

2.3.5. Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

2.4 Εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων (ΠΕΜ)

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ: ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΕΔΙΟ

4.1 Η εκπαίδευση των μειονοτικών μαθητών/τριών: προβλήματα, αγκυλώσεις και προοπτικές

4.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών

4.3 Ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων της έρευνας

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΩΝ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΩΝ ΡΥΘΜΙΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Στην οικογένειά μου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη είναι ένα από τα μεγαλύτερα εκπαιδευτικά ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Μέσα από την αναφορά στις αρχές και στους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει την ειδική εκπαιδευτική συνθήκη που επικρατεί στη Θράκη και να σκιαγραφήσει την ιδιαιτερότητα των παρεμβάσεων που απαιτούνται για την επίτευξη μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης σε ένα ιδιαίτερα φορτισμένο πολιτικά και ιδεολογικά εκπαιδευτικό πεδίο. Είναι γεγονός ότι εκτός από το θεωρητικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο, ένα σαφέστατα πολιτικό πλαίσιο καθορίζει την εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Ωστόσο, η εκπαίδευση της μειονότητας και όλα τα σύνθετα πολιτικά και επιστημονικά ζητήματα που τίθενται σχετικά με αυτήν, δεν αφορούν μόνο την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά σχετίζονται με κορυφαία ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και με εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται τόσο σε ιστορικές, όσο και νεότερες συνθήκες μειονοτικής παρουσίας παγκοσμίως.

***Λέξεις κλειδιά:** διαπολιτισμική εκπαίδευση, μουσουλμανική μειονότητα, Θράκη, μειονοτική εκπαίδευση*

ABSTRACT

Providing quality education to the children of the Muslim minority in Thrace is one of the greatest educational issues that Greek education policy has to deal with. By referring to the principles and goals of intercultural education, this paper attempts to present the special educational condition that prevails in Thrace and to outline the specificity of the interventions required to achieve an intercultural approach in a particularly politically and ideologically charged educational field. It is a fact that besides the theoretical and pedagogical background, a very clear political framework determines the education of the Muslim minority in Thrace. However, the education of the minority and all the complex political and scientific questions raised about it, do not only concern the Greek educational reality but are related to leading issues of intercultural education and to educational policies applied both in historical and latest conditions of minority presence worldwide.

Key words: *intercultural education, Muslim minority, Thrace, minority education*

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αφετηρία της ενασχόλησής μου με τη συγκεκριμένη θεματική υπήρξε η επαφή που είχα με το πεδίο της Θράκης ως φοιτητής φιλολογίας στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο στην πόλη της Κομοτηνής. Κατά τη διάρκεια της φοιτητικής μου ζωής παρατηρούσα τους μουσουλμάνους μαθητές και μαθήτριες να φοιτούν στα μειονοτικά δημοτικά, στο μειονοτικό γυμνάσιο-λύκειο Τζελάλ Μπαγιάρ ¹ και στο ιεροσπουδαστήριο που βρίσκονται στην πόλη. Η παρατήρηση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης στα «δικά τους σχολεία» που έχουν «ειδικό καθεστώς», όπως χαρακτηριστικά μου περιέγραφαν την εποχή εκείνη οι ντόπιοι συμφοιτητές μου, υπήρξε η αφορμή για τη δημιουργία πλήθους ερωτημάτων αναφορικά με τις συνθήκες που διέπουν την εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας, ερωτήματα που με απασχόλησαν πολλές φορές στη συνέχεια της ζωής μου από τη θέση του εκπαιδευτικού. Η συμμετοχή μου στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών έκανε τα ερωτήματα που με απασχόλησαν κατά το παρελθόν να αποκτούν πλέον ερευνητική διάσταση. Υπό αυτό το πρίσμα, η συγκεκριμένη εργασία επιχειρεί κάτι ακόμα, κάτι ίσως πιο προσωπικό. Επιχειρεί να συμβάλει στην τεκμηριωμένη κατανόηση ενός φορτισμένου ιδεολογικά εκπαιδευτικού ζητήματος, αναζητώντας ταυτόχρονα τις αλλαγές που μπορούν να πραγματοποιηθούν στην εκπαίδευση της μειονότητας μέσα από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που σκοπό έχει να διασφαλίσει σε όλους τους μαθητές, σε οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα και αν ανήκουν, με τις όποιες γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και αν έχουν, ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τσίκλης Ιωάννης

Αθήνα 2022

¹ Το συγκεκριμένο σχολείο πήρε το όνομά του από τον Τούρκο Πρόεδρο, Τζελάλ Μπαγιάρ που είχε επισκεφτεί την Κομοτηνή το 1952. Η σημερινή ονομασία του είναι «Μειονοτικό Γυμνάσιο-Λύκειο Κομοτηνής».

1. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΡΧΕΣ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΕ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΗ

1.1 Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Δεν είναι εφικτό να δώσει κανείς έναν κοινώς αποδεκτό και με σαφήνεια ορισμό της “διαπολιτισμικής εκπαίδευσης”, καθώς υπάρχουν ποικίλες αντιλήψεις για την “εκπαίδευση” και τον “πολιτισμό” (culture). Επομένως το ότι απουσιάζει ένας τέτοιου είδους κοινά αποδεκτός ορισμός, είναι αναμενόμενο. (Leicester, 1989). Κάποιοι μελετητές ορίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια επιστήμη που θέτει ως πρωταρχικό στόχο να δημιουργήσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές διαφορετικής είτε εθνικής, είτε κοινωνικής, είτε φυλετικής και πολιτισμικής ομάδας. Όλοι οι ορισμοί, ωστόσο, εφάπτονται στο ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια εκπαιδευτική καινοτομία, στηριζόμενη στο γεγονός ότι η μονοπολιτισμική εκπαίδευση ανήκει πλέον στο παρελθόν. (Cummins, 2005). Αφορά όλα τα σχολεία, δεν είναι επομένως υπόθεση μόνο των μειονοτικών ομάδων, αφού όλοι οφείλουν να βρίσκονται κάτω από μια καθολική παιδαγωγική. (Cummins, 2005). Η πολυπολιτισμικότητα είναι μια ευκαιρία για σύνθεση, για αυτό και πρέπει να αξιοποιηθεί απ’ όλους προς όφελος όλων των μαθητικών ομάδων της πλειονότητας. (Γκόβαρης, 2011). Η δεκτικότητα στην πολιτισμική ποικιλία στο σχολείο είναι πρωταγωνιστής στη διαπολιτισμική διδασκαλία, προκειμένου να επαναπροσδιοριστούν οι σχέσεις όλων των μαθητών. (Γκόβαρης & Μανούσου, 2015).

Σε ό,τι αφορά τη στοχοθεσία, πρωταρχικό ρόλο παίζει η διαπολιτισμική εκπαίδευση που οφείλει να αποτελεί αρωγό σε όλους τους μαθητές για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων προκειμένου να αναπτύξουν τα μέσα, για να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας δημοκρατικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας, καθώς επίσης και να έρχονται σε επαφή με οποιοδήποτε τρόπο, όπως η αλληλεπίδραση και η ευρύτερη επικοινωνία. (Banks & McGee Banks, 2009). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει επίσης στη δημιουργία μιας ευρωπαϊκής συνείδησης και συνάμα στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας, στο πλαίσιο της συλλογικότητας. (Μάρκου & Παρθένης, 2011· Νικολάου, 2011). Πρόκειται για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης σχετικά με οποιαδήποτε πολιτισμική διαφορετικότητα (μετανάστες, άλλους λαούς), καθώς και διάθεσης για ενδιαφέρον σε οτιδήποτε διαφορετικό. (Parekh 1997, Κεσίδου 2008).

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που έθεσε ο Georg Auernheimer το 1995 (όπ. αναφ. στο Κεσίδου 2004: 79-80): « οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να επικεντρώνονται σε 5 βασικές παραμέτρους: α) στην κοινωνική μάθηση β) στο διάλογο μεταξύ των πολιτισμών γ) στην πολυδιάστατη γενική μόρφωση δ) στην πολιτική αγωγή και αντιρατσιστική αγωγή ε) στη διπολιτισμική – δίγλωσση εκπαίδευση». Συνεπώς, τα σχολεία του 21ου αιώνα, στόχο θα πρέπει να έχουν τη διγλωσσία ή την πολυγλωσσία και την καλλιέργεια της «διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης» (intercultural sensitivity) για όλους. Επιπλέον, μέριμνα θα πρέπει να δοθεί και στην εύρεση τρόπων, για να αποφοιτούν όλοι με επιτυχία στο γνωστικό αντικείμενο, αλλά και στην προαγωγή της κοινωνικής ενσυναίσθησης. (Cummins, 2003) και της ανάπτυξης της αίσθησης του «ανήκειν» σε μια ευρύτερη κοινότητα, εκείνη του «παγκόσμιου χωριού» (Κεσίδου 2008).

Αναφορικά με τις αρχές της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο Helmut Essinger (όπ. αναφ. στο Μάρκου, 1996:27· Γεωργογιάννης, 1997:130, Ζαχαριά 2018:52), θεωρεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η απάντηση που δίνει η παιδαγωγική επιστήμη στα θέματα διαπολιτισμικότητας που μπορεί να υπάρχουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και αναφέρει τις τέσσερις βασικές αρχές της: 1. εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, να μπαίνουμε δηλαδή στη θέση του άλλου και να δείχνουμε κατανόηση στα προβλήματα των άλλων. 2. εκπαίδευση για αλληλεγγύη που αποτελεί βασικό στόχο της εκπαίδευσης και αίρει οποιοδήποτε φίλτρο, φυλετικό, κρατικό και ευρύτερα την κοινωνική ανισότητα και αδικία. 3. εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό με την πρόταση να υπάρχει αλληλεπίδραση στο πολιτισμικό επίπεδο όλων και προς όλους. 4. εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης που σημαίνει εξάλειψη των οϊωνδήποτε στερεοτυπικών αντιλήψεων.

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (Δαμανάκης 2000), πρώτη αρχή της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής είναι η σημασία που κατέχει ο πολιτισμός στην ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου. Ο καθένας μαθητής φέρει ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό κεφάλαιο, ένα αμάλγαμα από εμπειρίες και βιώματα, πολλές φορές δύο ή και περισσότερων πολιτισμικών ταυτοτήτων και η εκπαίδευση οφείλει να του μεταλαμπαδεύσει τον τρόπο, για να τα καλλιεργήσει όλα αυτά. Κατά πόσο όμως η ισχύς των πολιτισμικών και ηθικών κανόνων και αξιών είναι σχετική ή οικουμενική/καθολική

(particular/universal); Η διαπολιτισμική θεωρία ερείδεται στην ισοτιμία όλων των πολιτισμών, χωρίς κριτήρια, καθώς έκαστος πολιτισμός βρίσκεται συνεχώς στη διαδικασία εξέλιξης και διαμόρφωσης, εξαρτώμενος από τις εκάστοτε ιστορικές συνθήκες. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (Δαμανάκης 2002) οι πολιτισμικές αρχές και αξίες είναι σχετικές και όχι οικουμενικές, τηρουμένης της αρχής της ιστορικότητας του πολιτισμού (Δαμανάκης 2002). Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η αποδοχή της διαφορετικότητας και ταυτόχρονα της ισοτιμίας των πολιτισμών αποτελεί το πρωταρχικό ζητούμενο. Σε μικροεπίπεδο, από την άλλη πλευρά, η αποδοχή της διαφορετικότητας του πολιτισμού είναι η προϋπόθεση για να ξεκινήσει και η μορφωτική εξέλιξή του. (Δαμανάκης 2002). Η αποδοχή αυτή των μαθητών αποτελεί σύμφωνα με τον Δαμανάκη, τη δεύτερη θεμελιώδη αρχή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και συνδέεται άμεσα με την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας μαθητών. Η τρίτη βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στηρίζεται στις ίσες ευκαιρίες και πώς μπορούν αυτές να προσφερθούν στους μαθητές, ώστε να εξισωθούν οι μαθητές της με τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές (Δαμανάκης 2002) ή, με βάση το κοινωνικό κριτήριο, τους μαθητές με υψηλή κοινωνικο-οικονομική προέλευση με τους μαθητές με χαμηλή κοινωνικο-οικονομική προέλευση. Η αποδοχή των δύο πρώτων βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές φανερώνεται στην παροχή ίσων ευκαιριών.

Παρά τις όποιες ομοιότητες ή διαφορές στις απόψεις των θεωρητικών στους στόχους και στις αρχές, αυτό που έχει σημασία να τονίσουμε είναι το γεγονός ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν επιβάλλει ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης αλλά αναφέρεται σε αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Η ίδια η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμπερικλείει διάφορα επίπεδα ανάλυσης: το μακρο-επίπεδο του κράτους και των θεσμικών δομών του, το μεσο-επίπεδο του σχολείου, το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης, καθώς επίσης και τη διάσταση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Ο Gundara (2000: 128) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση «θέτει προ των κρατικών δομών το ζήτημα της διαμόρφωσης πολιτικών σε εθνικό επίπεδο προς αναγνώριση του διαπολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών». Σε κάθε περίπτωση όμως, η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική θα αποκτήσει σάρκα και οστά μόνο αν γίνει πράξη στην τάξη (Χατζησωτηρίου και Ξενοφώντος, 2014). Σε μια σχολική τάξη το διαπολιτισμικό μοντέλο θέτει ως στόχο την εξάλειψη πάσης φύσεως ανισοτήτων και τη

διαμόρφωση ενός κλίματος συνεργασίας μαθητών που έχουν γλωσσικές και συμπεριφορικές διαφορές (Νικολάου, 2011, Ζαχαριά 2018).

Κλείνοντας σχετικά με τις αρχές και τη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα σταθώ στην άποψη του Nieke (όπ. αναφ. στο Μαλιγκούδη 2008: 57-60), ο οποίος υποστηρίζει ότι «οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να διέπονται απ' όλη τη διδακτική πράξη, γιατί η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να καταρρίψει την άγνοια και το φόβο απέναντι στη διαφορετικότητα και να υπερνικήσει τον εθνοκεντρισμό, για να καταλήξει στην αποδοχή, στην αλληλεγγύη και στον αμοιβαίο πολιτισμικό εμπλουτισμό» (Nieke 1995).

1.2 Το ευρωπαϊκό πλαίσιο εφαρμογής

Οι κοινωνικές ανακατατάξεις και το πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό σκηνικό που διαμορφώνεται στον ευρωπαϊκό χώρο λόγω ενός ευρέως φάσματος κοινωνικο-πολιτικών και οικονομικών εξελίξεων, όπως η διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), η μετανάστευση και ο Εξευρωπαϊσμός των κρατικών πολιτικών, οδηγούν σε μια από τις μεγαλύτερες προσκλήσεις της σύγχρονης εποχής, που αφορά στην κοινωνική και πολιτισμική συμπερίληψη όλων των τμημάτων του πληθυσμού στην ευρωπαϊκή κοινωνία. Όποιοι και αν είναι οι προσανατολισμοί κάθε χώρας, μια δημοκρατική και πλουραλιστική Ευρώπη πρέπει να συνδυάζει την ατομική ελευθερία με το σεβασμό στην πολιτισμική διαφορά και να στοχεύει στην μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων (Ασκούνη, 2003). Εξαιτίας του κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική πολιτική εμφανίζεται σαν το κατεξοχήν εργαλείο για την άρση της κοινωνικής απομόνωσης και την ένταξη στην κοινωνική ζωή όλων των ετερόκλητων πολιτισμικά και κοινωνικά ομάδων της ευρωπαϊκής πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων ευρωπαϊκών κρατών εδράζεται τόσο σε παλαιότερα κοινωνικοοικονομικά φαινόμενα (όπως το αποικιακό παρελθόν πολλών εξ αυτών ή η ύπαρξη εθνοτικών μειονοτήτων εντός του έθνους – κράτους), όσο και σε νεώτερες πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις, οι οποίες συνδέονται κυρίως με την οικονομική κρίση και τα μεταναστευτικά κύματα που καταγράφονται στην Ευρώπη από την μεταπολεμική περίοδο έως και σήμερα. Οι πολιτικές και κοινωνικές αυτές εξελίξεις έχουν οδηγήσει σε μια νέα συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα στην Ευρώπη και νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις έχουν αναδυθεί από την ποικιλομορφία της πολυπολιτισμικότητας των Ευρωπαϊκών κρατών. Είναι κοινώς αποδεκτή πλέον η άποψη

για την ανάγκη ανάπτυξης πιο συμπεριληπτικών Ευρωπαϊκών ταυτοτήτων, οι οποίες θα καλλιεργούνται και θα υποβαστάζονται μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στοχεύοντας στην καταπολέμηση της φτώχειας, του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης.

Στην πολυπολιτισμική Ευρώπη έχει αναπτυχθεί ιστορικά ένα ευρύ φάσμα διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πολιτική των ευρωπαϊκών κρατών, σύμφωνα με την εθνική ιστορία κάθε χώρας. Ωστόσο, σε θεσμικό επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών μελών αποτελεί ακόμα και σήμερα αποκλειστικά και μόνο αρμοδιότητα εθνική. Στο πλαίσιο όμως της ΕΕ, έχουν αναγνωριστεί κοινοί στόχοι και αρχές αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική που θα εφαρμόζουν τα κράτη –μέλη της ένωσης. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 726 της Συνθήκης του Μάαστριχτ, έχει αναγνωριστεί ρητά ως κοινός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής των ευρωπαϊκών κρατών, η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας αναφέροντας ότι «στο πνεύμα της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας, θα πρέπει να καλλιεργούνται η εθνική και πολιτισμική ταυτότητα των λαών» (Κάππου, 2019). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το Συμβούλιο της Ευρώπης θέτει ως σκοπό να επικεντρώσει τον προγραμματισμό της δράσης του στην ανάδειξη της αξίας της ποιότητας της εκπαίδευσης ως απάντηση στις προκλήσεις που προκύπτουν από την πολυπολιτισμικότητα των ευρωπαϊκών κοινωνιών, καθιστώντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κυρίαρχη συνιστώσα των μεταρρυθμίσεων των εκπαιδευτικών πολιτικών όλων των ευρωπαϊκών κρατών.²

Η συνειδητοποίηση της σημασίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οδήγησε στην ανακοίνωση μιας σειράς αρχών και κατευθύνσεων προς ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών μελών. Το 2002, το Συμβούλιο της Ευρώπης ξεκίνησε το πρόγραμμα «Η Νέα Πρόκληση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», το οποίο στόχευε στη συνειδητοποίηση ότι η συμπεριφορά του διαθρησκευτικού διαλόγου πρέπει να είναι στοιχείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Χατζησωτηρίου και Ξενοφώντος, 2014). Για το λόγο αυτό, επικεντρώθηκε στην ανάλυση της θρησκείας ως «πολιτισμικό φαινόμενο» (Council of Europe, 2002). Αυτό τονίστηκε περαιτέρω στο πρόγραμμα

² «Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών», Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Βρυξέλλες, 24/11/2003.

«Πολιτικές και Πρακτικές για τη Διδασκαλία Κοινωνικο-πολιτισμικής Πολυμορφίας» (Council of Europe, 2005), στο οποίο προτάθηκε η καθιέρωση κοινών ευρωπαϊκών αρχών για τη διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολείο. Το Συμβούλιο τόνισε ότι απαραίτητη είναι η ύπαρξη μιας πολυμορφικής διδασκαλίας με προγράμματα σπουδών τέτοια, ώστε να καταρτιστούν εκπαιδευτικοί σχετικά με την ποικιλομορφία στις αγροτικές και αστικές περιοχές. Το 2007, οι Υπουργοί ζήτησαν να ληφθούν μέτρα που να αφορούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, με κέντρο τον κοινωνικό-πολιτισμικό αποκλεισμό, για να καλλιεργηθούν δεξιότητες που να οδηγούν στην κοινωνική συνοχή, περιλαμβανομένων της διαπολιτισμικότητας, της πολυγλωσσίας και της ιθαγένειας (Council of Europe, 2007).

Εξαιτίας της σημαίας της μετανάστευσης στη διαμόρφωση του νέου πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος των ευρωπαϊκών κρατών, η εκπαίδευση των μεταναστών αποτελεί ζητούμενο. Η Κοινή Έκθεση 2008 για την εφαρμογή του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (ET2020), είχε θέσει την αντιμετώπισή της ως μία από τις βραχυπρόθεσμες προτεραιότητες για την περίοδο 2009-2011. Επίσης, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στις 13-14 Μαρτίου 2008, προτείνει στα κράτη μέλη να βελτιώσουν τα επίπεδα απόκτησης δεξιοτήτων των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Σχετικά με τις εκπαιδευτικές προκλήσεις που προκύπτουν από την ποικιλομορφία ως αποτέλεσμα μετανάστευσης, η ΕΕ κατέστησε το 2008 ως «Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου» (Απόφαση 1983/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 18ης Δεκεμβρίου 2006, σχετικά με το Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου 2008) και υιοθέτησε την Πράσινη Βίβλο «Μετανάστευση και Κινητικότητα: Προκλήσεις και Ευκαιρίες για τα Εκπαιδευτικά Συστήματα της ΕΕ» (European Commission, 2008). Η « Βίβλος» αυτή υπογράμμισε ότι η διδασκαλία και η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής τινί τρόπω βοηθά στη δημιουργία κοινωνικής συνοχής που, σε συνδυασμό με την προώθηση της γλώσσας καταγωγής, αποτελούν μέσο για το σεβασμό της διαφορετικότητας. Η εισαγωγή της Πράσινης Βίβλου επιβεβαιώνει το ότι, αν και οι εκπαιδευτικές πολιτικές αφορούν τα κράτη-μέλη, ο συνδυασμός γλωσσικών/πολιτισμικών διαφορών μαζί με κοινωνικο-οικονομικά μειονεκτήματα, αποτελεί μια εξελισσόμενη πρόκληση για την Ευρώπη (Χατζησωτηρίου και Ξενοφώντος, 2014).

Μέσα σε αυτό το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, στόχος των σχολείων πολλών ευρωπαϊκών χωρών είναι πλέον η ένταξη όσο το δυνατόν γρηγορότερα των μεταναστών μαθητών στην κοινωνία (Νικολάου, 2008), δίνοντας έμφαση ταυτόχρονα στην ένταξή τους στην αγορά εργασίας (Daniel Faasa, Christina Hajisoteriou, Panayiotis Angelides: 2014). Αυτό επιχειρείται μέσω της εκπαίδευσης είτε με την ένταξή τους σε τάξεις της πλειονότητας και παράλληλα ενισχυτικής διδασκαλίας -εντός τάξης ή εκτός ωραρίου διδασκαλίας-, είτε με ξεχωριστή μεταβατική εκπαίδευση μέχρι να μάθουν οι μαθητές ικανοποιητικά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και να μπορούν να παρακολουθήσουν το κανονικό πρόγραμμα του σχολείου (Chatzidaki, 2012). Σε αρκετές περιπτώσεις βέβαια, διδάσκεται τόσο η μητρική γλώσσα όσο και τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας προέλευσης των μεταναστών μαθητών, ενώ επίσης οργανώνονται και δρασεις εκτός σχολείου (Chatzidaki, 2012). Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά θέματα (Νικολάου, 2008). Εντούτοις, αξίζει να σημειωθεί ότι όλα τα παραπάνω δεν είναι γενικεύσεις, αλλά εξαρτώνται από χώρα σε χώρα (Νικολάου, 2008).

1.3 Η διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Σήμερα η Ελλάδα αποτελεί πλέον μια πολυπολιτισμική κοινωνία, αφού στον ελλαδικό χώρο ζουν και εργάζονται μαζί άνθρωποι που μιλούν διαφορετικές γλώσσες, ανήκουν σε διαφορετικές θρησκείες, έχουν διαφορετικές παραδόσεις, αξίες και στάσεις ζωής. Η πολυπολιτισμικότητα της Ελλάδας είναι και αυτή αποτέλεσμα μιας σειράς κοινωνικοπολιτικών γεγονότων, κάποιων παλαιότερων ιστορικά, όπως η ύπαρξη της θρησκευτικής μειονότητας στη Θράκη ως αποτέλεσμα της Διεθνούς Συνθήκης της Λωζάνης και κάποιων νεότερων, όπως η μετεγκατάσταση στη χώρα μας χιλιάδων παλιννοστούντων ομογενών που προσφεύγουν το 1980 στη Ελλάδα από τα Κράτη της Ανατολικής Ευρώπης, τα διάφορα κύματα οικονομικής μετανάστευσης, όπως η άφιξη οικονομικών μεταναστών στη χώρα μας κατά τη δεκαετία του 1990 κυρίως από την Αλβανία, Βουλγαρία και Ρουμανία διαμέσου των βόρειων συνόρων και στη συνέχεια από χώρες της Αφρικής και της Ασίας, μέχρι και το νεότερο φαινόμενο της μαζικής άφιξης μεταναστών και προσφύγων στη χώρα μας που λόγω των γεωπολιτικών γεγονότων και των συρράξεων σε χώρες όπως η Συρία, το Αφγανιστάν, το Ιράκ και το Ιράν, αλλά και σε χώρες της Υποσαχάριας Αφρικής, παρουσίασε αλματώδη αύξηση ήδη από το 2015 .

Μέσα σε αυτό το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο η Ελλάδα, ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καλείται να ακολουθήσει την οδηγία για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους, ανεξάρτητα σε ποια κοινωνική και εθνοπολιτισμική ομάδα ανήκουν, ώστε να μειωθούν στο ελάχιστο δυνατό φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας. Και μπορεί η είσοδος των μεταναστών στην Ελλάδα, η οποία έχει μετατραπεί πλέον από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών, να είναι αυτή που κλόνισε ριζικά την πεποίθηση ότι η ελληνική κοινωνία είναι μονοπολιτισμική οδηγώντας κατά κύριο λόγο στην αναζήτηση στρατηγικών ένταξης του μεταναστευτικού πληθυσμού, ταυτόχρονα όμως συνέβαλε και στην αναπροσδιορισμό του προβλήματος σε σχέση με τους παραδοσιακά «άλλους» της ελληνικής επικράτειας, τον μειονοτικό πληθυσμό της Θράκης (Χριστόπουλος, 2002), επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η εκπαίδευση του μαθητικού πληθυσμού της μειονότητας.

Υπό αυτό το πρίσμα, η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έρχεται να παίξει καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, καθώς θα λειτουργήσει ως εργαλείο συμπερίληψης για όλες τις νεότερες και παλαιότερες ειδικές πληθυσμιακές ομάδες που συγκροτούν την πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως τους παλινοστούντες, τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, αλλά και τους τσιγγάνους και τους μουσουλμάνους, οι οποίοι είναι γηγενείς Έλληνες αλλά παρόλα αυτά αποκλείονται άμεσα ή έμμεσα από τα δημόσια και κοινωνικά αγαθά (Κάτσικας, 1998).

Ο όρος "διαπολιτισμική εκπαίδευση" πρωτοεμφανίστηκε στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1970 που ξεκινάει να διαφαίνεται το έντονο κύμα παλιννόστησης και μετανάστευσης, ενώ κερδίζει την προσοχή την εποχή που άρχισαν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση παλινοστούντα παιδιά και μετανάστες από την Ανατολική Ευρώπη, την Αφρική, την Ασία, την πρώην Σοβιετική Ένωση και λίγο αργότερα την Αλβανία (Καραγιαννίδου 2010). Το 1983 είναι η χρονιά που εμφανίζονται και τα πρώτα διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις που αφορούσαν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι), τα οποία αφορούσαν κυρίως τη δυνατότητα ίδρυσης τάξεων υποδοχής (Τ.Υ.) και φροντιστηριακών τμημάτων (Φ.Τ.). Στόχος τους είναι «η ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλινοστούντων μαθητών τέκνων Ελλήνων μεταναστών» (ν. 1404/83, αρθ.45) «ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων» (ν.

1894/90, αρθ. 2). Επιχειρώντας μια αξιολόγηση του συγκεκριμένου θεσμικού πλαισίου και της εκπαιδευτικής πολιτικής εκείνης της περιόδου, θα λέγαμε ότι έως και τις αρχές της δεκαετίας του '90 η λογική που κυριαρχεί είναι «η υπόθεση του ελλείμματος» και των αντισταθμιστικών μέτρων. Οι στόχοι δηλαδή που τίθενται για τις τάξεις υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές/τριες ήταν η προσαρμογή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ δε λαμβάνεται υπόψη το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν τα παιδιά από την οικογένειά τους και από τις χώρες προέλευσης τους αγνοείται. Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, ακολουθεί ωστόσο το ίδιο μοντέλο που ακολούθησαν οι χώρες παραδοσιακής υποδοχής μεταναστών, δηλαδή επιχειρείται η αφομοίωση μέσα από την ομογενοποίηση, με κύριο μοχλό την επίσημη εθνική γλώσσα (Τσακιροπούλου, 2008) .

Στην Ελλάδα η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως εκπαιδευτική πολιτική θεσμοθετήθηκε επίσημα το 1996 με την ψήφιση του νόμου 2413 «η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Ο νόμος κυρίως αναφέρεται στην εκπαίδευση των Ελλήνων ομογενών στο εξωτερικό, ενώ δε διευκρινίζει τις έννοιες «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «διαπολιτισμικά σχολεία». Αξίζει να αναφερθεί ωστόσο ότι παρά τις ασάφειες, ο νόμος 2413 του 1996 εξασφαλίζει το αναγκαίο πλαίσιο για την εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και θεσμοθετεί την ίδρυση «Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» με προγράμματα σπουδών προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 34 του Ν. 2413/96, σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους και νέες με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.

Τελικά την περίοδο εκείνη, ως διαπολιτισμικά ονομάζονται κάποια σχολεία με μεγάλο ποσοστό αλλόγλωσσων μαθητών στα οποία όμως πέραν του ονόματος καμιά άλλη ουσιαστική αλλαγή δε έγινε. Ωστόσο, παρά τα αδύναμα σημεία του νόμου 2413/96, η θέσπιση των διαπολιτισμικών σχολείων σηματοδοτεί τη νέα κατεύθυνση στην εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και αποτελεί την αρχή μιας μακράς πορείας για την εισαγωγή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο ελληνικό σχολείο. Ο νόμος 2413/96, είναι ορόσημο, για να ανοιχτούν νέες προοπτικές για μια κοινή εκπαίδευση «γηγενών» και «αλλοδαπών» στην Ελλάδα. Επιπλέον της πρόβλεψης

για την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων, προβλέπεται ότι υπάρχουν πολλοί παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές/τριες και λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα, για να ενισχυθεί η γλώσσα. Η ίδρυση και η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων γίνεται σύμφωνα με την κείμενη Νομοθεσία και τις εγκυκλίους του ΥΠΕΠΘ (Τσακίροπούλου, 2008).

Την περίοδο αυτή, η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), ορίστηκαν ως οι υπεύθυνοι φορείς που θα έχουν την πολιτική και επιστημονική ευθύνη αντίστοιχα, αναφορικά με την εκπαίδευση των ομογενών και όλων των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων (συμπεριλαμβανομένων των εθνικών μειονοτήτων και των Ρομά). Το ΙΠΟΔΕ ιδρύθηκε το 1996 (και καταργήθηκε το 2011 με το νόμο Ν. 3966/2011 άρθρο 21, με την ίδρυση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής), ως το επίσημο συμβουλευτικό όργανο της πολιτείας σε ζητήματα Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η διοίκησή του είναι ένα επταμελές Διοικητικό Συμβούλιο, στο οποίο συμμετέχουν εκπρόσωποι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ καθώς και του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού (Τσακίροπούλου, 2008). Θέτει ως βασικό στόχο την προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως στα παιδιά και τους νέους, την εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών/τριών, σύσσωμων των μαθητών/τριών που προέρχονται από κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα που έχουν αποκλειστεί κοινωνικά. Το ΙΠΟΔΕ δραστηριοποιείται ταυτόχρονα για τη διδασκαλία και τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού στην Ευρώπη, τις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και σε άλλα μέρη του κόσμου όπου υπάρχει ενδιαφέρον για τον ελληνικό πολιτισμό και γλώσσα.

Θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί όμως ότι η πρώτη φορά που η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα αρχίζει να έχει ύπαρξη, είναι με την εφαρμογή τεσσάρων μεγάλων προγραμμάτων που αναλαμβάνει το ΥΠΕΠΘ και εφαρμόζονται από το 1997 με την επιστημονική ευθύνη πανεπιστημιακών και ευρωπαϊκή χρηματοδότηση. Οι δράσεις τους έχουν να κάνουν με την έρευνα, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Όλα τα προγράμματα αυτά ολοκλήρωσαν την πρώτη (1997-2000) και τη δεύτερη φάση (2002-2004) της εφαρμογής τους

διευρύνοντας τις δράσεις τους στο πεδίο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για τις πολιτισμικές ομάδες στις οποίες το καθένα απευθύνεται. Συγκεκριμένα, με τη βοήθεια του Β' ΚΠΣ και στη συνέχεια του Γ' ΚΠΣ άρχισαν να λειτουργούν από το 1997 τα κάτωθι προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που στόχο είχαν την ένταξη παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Τα πρώτα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν τα εξής (Πριοβόλου, 2002):

1. Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών
2. Εκπαίδευση μουσουλμανόπαιδων
3. Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων

Από την εποχή του νόμο του 2413/96 και τα πρώτα διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις, αρκετά έχουν αλλάξει στον τρόπο που αντιμετωπίζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά και στο περιεχόμενο της πολυπολιτισμικότητας στη χώρας μας. Η προσφυγική κρίση στην Ελλάδα (2015-2020) αναθεώρησε τα διάφορα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής, δοκιμάζοντας και εφαρμόζοντας κυρίως συστήματα και μοντέλα που ήδη είχαν δρομολογηθεί με μεγαλύτερη ή μικρότερη επιτυχία σε άλλες χώρες της Ευρώπης (Παπαταξιάρχης, 2014). Η πορεία των διαφόρων μοντέλων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσο και η αποτελεσματικότητά τους, είναι ενδιαφέροντα στοιχεία έρευνας. Είναι βέβαιο πως οι νέες πιέσεις που ασκούνται στην πολιτεία για τη διαμόρφωση μιας εξειδικευμένης εκπαιδευτικής πολιτικής που θα είναι σε θέση να εκπαιδεύει και να δημιουργεί προϋποθέσεις κοινωνικής συμπερίληψης, θα προκαλέσει άμεσα αλλαγές τόσο στη φύση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ως προς την πράξη, αλλά και ως προς τη νοοτροπία της για το πόσο αναγκαίος είναι ο σεβασμός της πολυπολιτισμικής ταυτότητας, ώστε να παραγκωνιστεί επιτέλους η μονοεθνική και μονοπολιτισμική ταυτότητα της ελληνικής κοινωνίας, επιδρώντας θετικά στην πολιτική και κοινωνική δικαιωματικότητα των πληθυσμών αυτών (Νικολάου, 2011, Πουλερού, 2021)

1.4. Ειδικά θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Η μειονοτική εκπαίδευση

Οι ιστορικές μειονότητες μιας χώρας, που αναγνωρίζονται από το Σύνταγμα, αποτελούν αρραγές κομμάτι της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Ο Δαμανάκης (1982) αναφέρει ότι οι μειονότητες είναι ομάδες ανθρώπων που

κατέχουν υποδεέστερη θέση σε κύρος, δύναμη και ευημερία σε μια χώρα. Σύμφωνα με τη Meighan (1986) (όπ. αν. στο Παναγίδης, Χατζησωτηρίου, 2014: 155), «μειονότητα είναι η ομάδα ατόμων που τα μέλη της μοιράζονται μια κοινή κουλτούρα και βρίσκονται σε μειονεκτική θέση όσον αφορά τον αριθμό και τη δύναμη σε σχέση με τη χώρα στην οποία διαβιούν». Όντας μέρος της εκάστοτε κοινωνίας, οι μειονότητες επιδέχονται στερεοτυπικές συμπεριφορές από τα ισχυρότερα κοινωνικά σύνολα των κοινωνιών στα οποία ζουν (Παναγίδης, Χατζησωτηρίου, 2014). Οι Ritzer, Kammayer και Yetman (1982) υποστηρίζουν ότι αρκετά συχνά οι μειονότητες αποδέχονται το ρατσισμό και τα μειωτικά σχόλια, καθώς υιοθετούν την αντίληψη ότι όντως είναι κατώτεροι. Στην αντίθετη όψη του νομίσματος, οι μειονότητες αντιμάχονται των σχολίων και των χαρακτηρισμών των κοινωνικά ισχυρότερων ομάδων και συνεπώς αντιδρούν και αντιστέκονται με διάφορους τρόπους προς την πλειονότητα.

Αδιαμφισβήτητα, στις αντιδράσεις συμπεριλαμβάνεται και η αποφυγή σύμφωνα με την οποία η μειονότητα ούτε αποδέχεται, ούτε αντιστέκεται στην κυριαρχία της πλειοψηφίας. Αντιθέτως, απομακρύνονται από τα υπόλοιπα μέλη μιας κοινότητας και περιθωριοποιούνται. Η στάση τους αυτή είναι άμυνα, προσπαθώντας να προστατέψουν την κουλτούρα τους και να προστατευτούν και οι ίδιοι από τον ρατσισμό και την προκατάληψη (Ritzer κ.ά., 1982, όπ. αν. στο Παναγίδης, Χατζησωτηρίου, 2014). Από τα άνωθεν λεχθέντα, το μόνο σίγουρο είναι ότι η ιδέα ενός μονοπολιτισμικού άμεσα συνυφασμένου στην ιδέα του έθνους-κράτους του 18ου και του 19ου αιώνα, είναι πια ξεπερασμένη (Κεσίδου 2008), όχι μόνο για την περίπτωση των μεταναστών, αλλά και για τις εθνικές μειονότητες που κατοικούν για χρόνια εντός των ευρωπαϊκών κρατών. Στο πλαίσιο αυτό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή καθίσταται η νέα σύλληψη για την εκπαίδευση η οποία στηρίζεται στην παραδοχή ότι η μονοπολιτισμική και η στενά εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση είναι αναχρονιστική και δεν ανταποκρίνεται πια στην πραγματικότητα του 21ου αιώνα (Dietrich 2006).

Είναι γεγονός ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί προτεραιότητα της Ευρώπης. Τούτο καταδεικνύεται και από πολλά ευρωπαϊκά κείμενα. Το 1995 καταρτίστηκε «Η Σύμβαση Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων», στο πλαίσιο του Συμβουλίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις Ευρώπης από την ad hoc Επιτροπή για την Προστασία των

Εθνικών Μειονοτήτων (Council of Europe, 1995). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το άρθρο (12) αναφέρεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με το οποίο: « πρέπει να ληφθούν μέτρα στους τομείς της εκπαίδευσης και της έρευνας για να προαχθεί η γνώση του πολιτισμού, της ιστορίας, της γλώσσας και της θρησκείας των εθνικών μειονοτήτων, καθώς και της πλειοψηφίας». Τέλος, σύμφωνα με αυτό, θα πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες για πρόσβαση στην εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα για τα πρόσωπα που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες.

Συγκεκριμενοποιώντας τη συζήτησή μας για την μειονοτική εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο, αναφερόμαστε στους Μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης, ως τη μόνη αναγνωρισμένη μειονότητα που κατοικεί εντός του ελληνικού χώρου. Μια συνολική εκτίμηση για το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο³ αναφορικά με την εκπαίδευση της μειονότητας υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ότι οι περισσότεροι νόμοι αφορούν διαχρονικά στην οργάνωση και λειτουργία των μειονοτικών σχολείων και δεν προχωρούν περισσότερο στην υιοθέτηση διαπολιτισμικών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδεικτικά, αναφερόμαστε στο ν. 2341 (ΦΕΚ 208/06.10.1995), αναφέρεται σε θέματα προσλήψεων των μειονοτικών σχολείων της Θράκης, στον οποίο αναφέρεται, ωστόσο, ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση πριν από το νόμο 2413/1996, με τον οποίο θεσπίστηκε επίσημα.

Ο νόμος 2621, άρθρο 4 (ΦΕΚ 136/23.06.1998) αφορά στα ιεροσπουδαστήρια που λειτουργούν στην Κομοτηνή και στον Εχίνο, ο ν. 2817, άρθρο 9 (ΦΕΚ 78/14.03.2000) σε θέματα διδασκαλίας, ο ν. 2834, άρθρο 1 (ΦΕΚ 160/07.07.2000) σε θέματα διορισμού εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας του Εθνικού Ιδρύματος Νεότητας για μουσουλμάνους μαθητές, ο ν. 2986, άρθρο 14 (ΦΕΚ 14/13.02.2002) σε θέματα διοίκησης των σχολικών εφοριών, ο ν. 3194, άρθρο 4 (ΦΕΚ 267/20.11.2003) σε θέματα μεταφοράς μαθητών και επιδότησης σχολικών επιτροπών. Επίσης, το προεδρικό Διάταγμα υπ. αριθμ. 98 (ΦΕΚ 121/07.06.2007), αφορά στην αύξηση θέσεων για Μουσουλμάνους δημόσιους εκπαιδευτικούς λειτουργούς των μειονοτικών δημόσιων σχολείων της Θράκης (Καρανικόλα, 2005).

³ Η εκπαίδευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης διέπεται από ειδικό καθεστώς, όπως αυτό ορίστηκε στη συνθήκη της Λωζάνης. Στο σημείο αυτό αναφερόμαστε σε μια σειρά από μέτρα που υιοθετεί η ελληνική νομοθεσία με σκοπό να ρυθμίσει επιμέρους ζητήματα.

1.4.1 Διλήμματα ταυτότητας και πολιτικής στην εκπαίδευση του μειονοτικού πληθυσμού της Θράκης

Σύμφωνα με τον “Όδηγό Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης” η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θα μπορούσε να θεωρηθεί το μέσο για τη δημιουργία δεξιοτήτων και συμπεριφορών, που είναι υποχρεωτικές, για να επιτευχθεί η αποτελεσματική διάδραση μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Μίτιλης&Σκαλή, 2004). Αυτή η διάδραση ανάμεσα στους πολιτισμούς, δεν είναι ποτέ ουδέτερη σε σχέση με την εκάστοτε κοινωνία και τις σχέσεις εξουσίας που την χαρακτηρίζουν. Συνεπώς, παρά την παιδαγωγική της αξία, η εφαρμογή της στην κοινωνική πραγματικότητα δεν είναι μια εύκολη υπόθεση, αφού η ίδια η έννοιά της συνδέεται με όρους και διλήμματα ταυτότητας και πολιτικής. Η επιχειρηματολογία για τη σύνδεση ταυτότητας και εκπαίδευσης ερείδεται στο ότι, για να μάθει κανείς, πρέπει να νιώθει ότι οι υπόλοιποι αποδέχονται αυτό που είναι. Με άλλα λόγια, για να ενεργοποιηθούν οι μηχανισμοί μάθησης βασικό στοιχείο είναι η αποδοχή της εκπαιδευτικής και ατομικής ταυτότητας των μαθητών από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Προκειμένου να νιώσουν οι μαθητές άνετα, πρέπει να δημιουργηθεί στην τάξη ένα κλίμα αμοιβαίας αποδοχής και επιτρεπτικότητας για όλους και όλες. Στη διαδικασία αυτή οφείλει να συμμετέχει ο καθηγητής, διαπραγματευόμενος και τις δικές του ταυτότητες. (Δραγώνα, 2007).

Μια αμιγώς παιδαγωγική προσέγγιση θα υποστήριζε ότι ο σεβασμός στην ταυτότητα διευκολύνει τη μάθηση και άρα είναι (ή πρέπει να είναι) μια αυτονόητη διαδικασία στην εκπαιδευτική πρακτική. Οι αλληλεπιδράσεις όμως μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών που επιχειρούνται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενεργοποιούν μια διαδικασία διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων η οποία εντάσσεται μέσα στο περίπλοκο πλέγμα των σχέσεων εξουσίας που χαρακτηρίζουν την ευρύτερη κοινωνία, αντανακλά ιστορικές και σύγχρονες πραγματικότητες και καταλήγει σε διάφορους βαθμούς, είτε να ενισχύει, είτε να αμφισβητεί τις καταναγκαστικές σχέσεις εξουσίας που επικρατούν σε κάθε χώρα. Η διαφορά ανάμεσα στη γλωσσική πολυμορφία και την ευρύτερη διαφορετικότητα αποτελεί κίνδυνο για το εθνικό κράτος, και η διαπίστωση ότι τα ίδια ακριβώς χαρακτηριστικά αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία της σύγχρονης κοινωνίας, οδηγούν στο φόβο πως η πολιτισμική ετερότητα και, κατ' επέκταση, η δίγλωσση εκπαίδευση μπορούν να λειτουργήσουν υπονομευτικά στην εθνική ταυτότητα και ομοιογένεια (Cummins, 1997).

Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαιδευτική διαδικασία σε ένα πολυπολιτισμικό πεδίο είναι μια συνεχής αναμέτρηση με την ετερότητα, άρα μια συνεχής αναμέτρηση με τον ίδιο μας τον εαυτό. Οι μαθητές και οι μαθήτριες για να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να νιώσουν την αποδοχή των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών τους. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί για να διαπραγματευθούν τις ετερότητες, πρέπει να έχουν αποδεχθεί τις δικές τους πολλαπλές υπαγωγές (Δραγώνα, 2007). Απότοκος όλων των παραπάνω είναι οι ελλείψεις και διαφοροποιήσεις στην πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής μειονοτικής πολιτικής από πλευράς πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων (Coulby & Jones, 1995).

Στην Ελλάδα, η εφαρμογή πολιτικών που αναγνωρίζουν «πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες» στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης θέτει υπό δοκιμασία τον ευρύτατα διαδεδομένο τρόπο αντίληψης της ελληνικής κοινωνίας ως ομοιογενούς (Πλεξουσάκη, 2006). Η πεποίθηση των απλών πολιτών ότι οι ίδιοι αποτελούν μέρος μιας ομάδας, του έθνους, το οποίο με τη σειρά του αποτελείται από όμαιμα, ομόθρησκα, ομόγλωσσα άτομα με μακρά ιστορία, είναι διάχυτη στην πλειοψηφία του πληθυσμού. Η πεποίθηση αυτή γίνεται πιο κατανοητή όταν αναγνωρίσουμε παρόμοια φαινόμενα και σε άλλες χώρες παγκοσμίως. Ο Μήλλας υποστηρίζει ότι το «πρόβλημα» έγκειται στην έννοια του έθνους που εμφανίστηκε και συνυπάρχει με την έννοια του έθνους-κράτους και εγκαινιάστηκε στα τέλη του 18ου και στις αρχές του 19ου αιώνα σε πολλές περιοχές όπως στα Βαλκάνια. Η συνταγή είναι γνωστή: ο πληθυσμός που αποτελεί τη βάση του έθνους-κράτους αποτελείται από το εκάστοτε «έθνος», το οποίο εκλαμβάνεται και ορίζεται ως μια ενότητα πολιτών με κοινή γλώσσα, θρησκεία, ιστορία, παραδόσεις, κ.α. Υπό αυτήν την έννοια, οι εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές μειονότητες εκλαμβάνονται σχεδόν εξ ορισμού, ως ξένα και συχνά εχθρικά σώματα μέσα στο «έθνος μας» (Μήλλας, 2002).

Σε ένα πλαίσιο όπως αυτό που περιγράφουμε, τα εκπαιδευτικά διλήμματα αναφορικά με την εκπαίδευση του μειονοτικού πληθυσμού της Θράκης ενσωματώνουν διλήμματα ταυτότητας με τρόπο που κάνει πολύ περισσότερο ορατή απ' ότι σε άλλα πλαίσια τη σύνδεση του εκπαιδευτικού πεδίου με πολιτικές και κοινωνικές διεργασίες (Πλεξουσάκη, 2006). Από την αρχή της υπαγωγής της μουσουλμανικής μειονότητας στο ελληνικό κράτος μέχρι πολύ πρόσφατα, οι ελληνικές αρχές αντιμετώπισαν τη μειονότητα όχι ως μια ομάδα πολιτών αλλά ως «ξένο σώμα» και μέσον για την άσκηση

πολιτικής στο πλαίσιο των ελληνοτουρκικών σχέσεων. Η μειονότητα ταυτίστηκε με την «τουρκική απειλή» και αντιμετωπίστηκε ως κίνδυνος για τα εθνικά συμφέροντα. Μια βασική παράμετρος αυτής της σύνδεσης υπήρξε η αναγνώριση της τουρκικής ως γλώσσας διδασκαλίας (μαζί με την ελληνική) στα μειονοτικά σχολεία και συνεπώς ως κοινής γλώσσας της μειονότητας (Ασκούνη, 2006).

Για μια μεγάλη περίοδο η εκπαίδευση της μειονότητας αντιμετωπίστηκε λιγότερο ως κοινωνικό ζήτημα και περισσότερο ως πολιτικό διακύβευμα, λόγω ακριβώς του ρόλου της στις διεργασίες συγκρότησης της συλλογικής ταυτότητας του μειονοτικού πληθυσμού και της σύνδεσης αυτής της ταυτότητας με την Τουρκία. Γι' αυτό και η αλλαγή στην ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα και η μετακίνηση της σε πρακτικές διαπολιτισμικού χαρακτήρα μέσα από την επίσημη θεσμοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το 1996, αποτυπώνεται πολύ πιο άμεσα και έντονα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Θράκης όπου και αρχίζουν να υιοθετούνται συγκεκριμένα μέτρα για την εκπαίδευση του μειονοτικού πληθυσμού (Ασκούνη, 2006).

2. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ

2.1 Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης

Η μοναδική επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα είναι η μειονότητα της Δυτικής Θράκης. (Ασκούνη, 2006) και αποτελείται σήμερα από τρεις εθνοτικές ομάδες, τους Τουρκογενείς, τους Πομάκους και τους Αθίγγανους, με την καθεμία από αυτές τις ομάδες να διατηρεί την δική της γλώσσα και παραδόσεις. Ο πληθυσμός αυτός απλώνεται γεωγραφικά στο νομό Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου με την πλειονότητα του πληθυσμού να υπάρχει στα ορεινά των νομών Ξάνθης και Ροδόπης. Αναφορικά με τα ιστορικά στοιχεία, η καταγωγή και προέλευση των μειονοτικών αυτών πληθυσμών δεν είναι σαφής, θεωρώντας, ωστόσο, τους Πομάκους ως την αρχαιότερη ομάδα της περιοχής αυτής συγκριτικά με τις άλλες δύο. (Μόλλα Μουσταφά Αχμέτ, 2020).

Θεσμικά η υπόσταση της μειονότητας ορίστηκε ενιαία για όλες τις ομάδες, με βάση το κριτήριο της θρησκείας. Συγκεκριμένα, η Συνθήκη της Λωζάνης (24 Ιουλίου 1923) ορίζει ως θρησκευτική (μουσουλμανική) μειονότητα, το σύνολο των μουσουλμάνων κατοίκων της περιοχής που εξαιρέθηκαν από την ανταλλαγή των πληθυσμών της 30ής Ιανουαρίου 1923 που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία. Αυτό που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής είναι ότι με τη συνθήκη της Λωζάνης διαμορφώνεται ένα προκαθορισμένο σε θεσμικό επίπεδο αύριο, τόσο για τους πληθυσμούς που υποχρεωτικά θεωρούνται « ανταλλάξιμοι», όσο και για τους πληθυσμούς που λογίζονται ως "μη ανταλλάξιμοι". Οι "μη ανταλλάξιμοι" θα εξακολουθήσουν να μένουν στις περιοχές που διέμεναν, αποκτώντας μια νέα επίσημη και *de jure ταυτότητα*, αυτή της «μειονότητας».

Η θρησκεία καθόρισε το κριτήριο για το αν θα αποτελέσουν οι πληθυσμοί αυτοί « ανταλλαξιμότητα» .⁴ Η χρήση του θρησκευτικού κριτηρίου δημιουργεί ένα θεσμικό "άλλο" εντός του ελληνικού κράτους που καθορίζει το θεσμικό πλαίσιο με το οποίο γίνεται η διαχείριση της μειονοτικής παρουσίας στη Θράκη η πολυσημία ή μονοσημία της διαφορετικότητάς της οποίας θα αποτελέσει βασικό στοιχείο διαπραγμάτευσης σε επιστημονικό, πολιτικό, ιστορικό και ψυχολογικό επίπεδο. Αιτία για αυτήν τη διαπραγμάτευση είναι το γεγονός ότι παρόλο που οι μουσουλμανικοί πληθυσμοί που

⁴ Σύμφωνα με τον Σαρρή «ο χαρακτηρισμός των μη ανταλλάξιμων μουσουλμάνων ως θρησκευτική μειονότητα οφείλεται στην απαίτηση της Τουρκίας», στο Ν. Σαρρή, Οι παραβιάσεις της συνθήκης της Λωζάνης, Σύλλογος Ιμβρίων, Κωνσταντινουπολιτών, Τενέδιων, ΑνατολικοΘρακών, Κομοτηνή 1993 σελ. 56

κατοικούσαν στη Θράκη είχαν κοινή την πίστη στο Ισλάμ, διαφοροποιούνταν ως προς την μητρική γλώσσα, την κοινωνική τους οργάνωση, το σύστημα αξιών κλπ. Το μήλον της έριδος ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία αποτελεί και το ζήτημα κατά πόσο όλοι αυτοί οι μειονοτικοί πληθυσμοί είναι μία ή περισσότερες μειονοτικές ομάδες από το 1923 μέχρι και σήμερα⁵, ενώ από τη δεκαετία του 1960 εκδηλώνεται έντονη διαμάχη και γύρω από τον θρησκευτικό ή εθνικό προσδιορισμό της μειονότητας (μουσουλμανική ή τουρκική). Ανεξάρτητα όμως από τις πολιτικές της χρήσεις, η ετερογενής σύνθεση της μειονότητας ως προς τη γλώσσα και την εθνική καταγωγή είναι ένα πραγματικό δεδομένο.

Η μειονότητα απαρτίζεται από Τούρκους ομιλητές της τουρκικής γλώσσας που αποτελούν και την πολυπληθέστερη ομάδα, Πομάκους ομιλητές μιας σλαβογενούς γλώσσας και Τσιγγάνους, μέρος των οποίων μιλάει Ρομανί. Έχει επισημανθεί ότι ο τριμερής διαχωρισμός της μειονότητας με εθνικούς όρους σε Τούρκους, Πομάκους και Τσιγγάνους, δεν ισχύει με απόλυτη αντιστοιχία στο γλωσσικό επίπεδο, αφού υπάρχει μια σαφής μετακίνηση των δύο, αρχικά μη τουρκόφωνων ομάδων προς την τουρκική γλώσσα. (Ασκούνη, 2006).

Στην περίπτωση δηλαδή της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης έχουμε να κάνουμε με μια τρισδιάστατη γλωσσική κοινωνία αποτελούμενη από α) δύο γηγενείς γλωσσικές μειονότητες, των οποίων η γλώσσα δεν είναι η επίσημη κανενός κράτους, δηλαδή όσους μιλούν Πομακικά και όσους μιλούν Ρομανί. και β) μια γηγενή γλωσσική μειονότητα, της οποίας η γλώσσα είναι η τουρκική και ταυτόχρονα είναι επίσημη γλώσσα γείτονος χώρας. Το γεγονός αυτό δίνει από μόνο του πλεονέκτημα στους τουρκόφωνους έναντι των άλλων γλωσσικών ομάδων.

2.2 Τα χαρακτηριστικά της μειονοτικής εκπαίδευσης

Ο όρος «μειονοτική εκπαίδευση» αναφέρεται σε ένα σύνολο σχολείων που λειτουργούν αποκλειστικά στην περιοχή της Θράκης τα οποία απευθύνονται σε

⁵ «Λόγω των ειδικών περιβαλλοντικών και κοινωνικοοικονομικών συνθηκών της ζωής τους, οι μουσουλμάνοι μαθητές δεν επικοινωνούν με παιδιά της ευρύτερης κοινότητας εντός ή εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και έτσι δεν εκτίθενται σχεδόν καθόλου στην ελληνική γλώσσα. Η μειονοτική εκπαίδευση θεμελιώθηκε στην κατά τεκμήριο χρήση της τουρκικής γλώσσας ως γλώσσας της μειονότητας από το σύνολο των μουσουλμάνων, παρά το γεγονός ότι δεν αποτελεί τη μητρική γλώσσα και των τριών εθνικών ομάδων της μειονότητας. Έτσι, αν και θρησκευτική, η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης αναγνωρίστηκε σιωπηρά και ως γλωσσική». (Ματανά, 2005: 119-120)

μειονοτικούς μαθητές και λειτουργούν με δίγλωσσο πρόγραμμα⁶ (Μαυρομάτης, 2005) (με τα μαθήματα χωρισμένα στην ελληνική και στην τουρκική γλώσσα). Η μειονοτική εκπαίδευση διέπεται από ένα ειδικό νομικό καθεστώς, ως προϊόν διεθνών συμβάσεων, και είναι θεσμός που θεωρητικά είχε στόχο να προστατεύσει τα δικαιώματα διατήρησης της μητρικής γλώσσας και της θρησκείας, τα οποία αναγνωρίζονται σε αυτήν την ομάδα Ελλήνων πολιτών και αντιμετωπίζονται από τα μέλη της μειονότητας ως αποφασιστικής σημασίας για την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα (Ασκούνη, 2006).

Η Συνθήκη της Λωζάνης (1923) είναι το εφαλτήριο, για να οργανωθεί η μειονοτική εκπαίδευση και θέτει ως στόχο στα άρθρα 40 και 41 τη δυνατότητα ύπαρξης ιδιωτικής και δημόσιας μειονοτικής εκπαίδευσης. Αναφέρει δε ρητά ότι το κράτος υποχρεούται να χρηματοδοτεί και να παρέχει την εκπαίδευση αυτή. Χαρακτηριστικά, η μειονοτική εκπαίδευση αποκτά υπόσταση και οργανώνεται επίσημα μόνο στην πρωτοβάθμια βαθμίδα, καθώς αποτελεί την υποχρεωτική εκπαίδευση το 1923, που υπογράφηκε η Συνθήκη. (Ασκούνη, 2006). Η βασική ιδιαιτερότητα των σχολείων αυτών, εκτός από το περιεχόμενο της θρησκευτικής διδασκαλίας, είναι ο δίγλωσσος χαρακτήρας τους: Τα μαθήματα γίνονται στην ελληνική και στην τουρκική γλώσσα από εκπαιδευτικούς της πλειονότητας και της μειονότητας αντίστοιχα. Με αντίστοιχη κατανομή μαθημάτων λειτουργούν από το 1952 στην Κομοτηνή και από το 1965 στη Ξάνθη και δυο μειονοτικά γυμνάσια και λύκεια. Λειτουργούν επίσης ως δευτεροβάθμια σχολεία με ειδικό καθεστώς δυο σχολεία που παρέχουν θρησκευτική εκπαίδευση, τα «ιεροσπουδαστήρια» της Κομοτηνής και του Εχίνου.

Το βασικό χαρακτηριστικό της μειονοτικής εκπαίδευσης, διαπιστωμένο εμπειρικά και τεκμηριωμένο πλέον από διαφορετικές επιστημονικές σκοπιές, είναι η χαμηλή παιδαγωγική αποτελεσματικότητα των σχολείων αυτών τόσο ως προς την ελληνομάθεια των μαθητών (Ματανά, 2005), όσο και ως προς τα συνολικά γλωσσικά και γνωστικά κενά που χαρακτηρίζουν τους αποφοίτους του⁶ (Ανδρούσου, Ασκούνη, Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2020). Σε κοινωνικό επίπεδο, το εξαιρετικά χαμηλό

⁶ «Ο μειονοτικός μαθητικός πληθυσμός στη Θράκη είναι σχεδόν 16.000 και κατανέμεται ως εξής στις αντίστοιχες βαθμίδες: 1.400 μαθητές και μαθήτριες στο νηπιαγωγείο, 7.700 μαθητές στο δημοτικό σχολείο, 4.000 στο γυμνάσιο και 3.000 στο λύκειο. Σχεδόν το 65% των παιδιών ηλικίας δημοτικού φοιτά στα ξεχωριστά, αμιγή μειονοτικά δημοτικά σχολεία, που λειτουργούν με δίγλωσσο πρόγραμμα. Στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών της μειονότητας (74%) φοιτά σε δημόσια ελληνόγλωσσα γυμνάσια και λύκεια, ενώ περίπου το ένα τέταρτο των μαθητών (26%) εγγράφεται στα δύο μειονοτικά γυμνάσια/λύκεια και τα ιεροσπουδαστήρια». (Ανδρούσου, Ασκούνη, Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2020: 107-110)

μορφωτικό επίπεδο των παιδιών της μειονότητας, αντανακλάται και στη μεγάλη απόκλιση των μορφωτικών δεικτών της Θράκης (Zambeta, 2019) σε σχέση με τον εθνικό μέσο όρο, στοιχείο ενδεικτικό για τις συνθήκες μακρόχρονης απομόνωσης και κοινωνικής περιθωριοποίησης που βιώνει η μειονότητα, με την εκπαίδευση να μην έχει μέχρι πρόσφατα θέση στη ζωή του μεγαλύτερου μέρους του μειονοτικού πληθυσμού (Πλεξουσάκη, 2006).

Η ένταξη της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η εισαγωγή μέτρων που απευθύνονται σε μαθητές «ειδικών ομάδων» με αφορμή τις αυξημένες μεταναστευτικές ροές, αλλάζουν την κυρίαρχη αντίληψη για το μονοπολιτισμικό χαρακτήρα του ελληνικού έθνους και επιτρέπουν την υιοθέτηση αλλαγών στην εκπαίδευση του παραδοσιακά «άλλου» της ελληνικής κοινωνίας, του μειονοτικού πληθυσμού της Θράκης (Πλεξουσάκη & Τσιμπιρίδου, 2005, 2006). Σε συνάρτηση με την θεσμοθετημένη πολιτική για την μειονοτική εκπαίδευση, όπως αυτή ορίζεται με βάση τη Συνθήκη της Λοζάνης και τις υπόλοιπες συμφωνίες ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία που ακολούθησαν⁷ (Μαυρομάτης, 2005), μια σειρά από μέτρα αρχίζουν να εμφανίζονται σταδιακά και να πλαισιώνουν την εκπαιδευτική πολιτική για τη μειονότητα. Άλλωστε, εξ ορισμού η διαπολιτισμική εκπαίδευση εντάσσεται στις εκπαιδευτικές πολιτικές του κράτους η οποίες δεν αποτελούν επίσημα πολιτική του, καθώς συνεχώς αναδιαμορφώνονται. (Χατζησωτηρίου, 2014).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στη Συνθήκη της Λοζάνης «η υπόσταση της μειονότητας της Θράκης ορίστηκε με βάση το κριτήριο της θρησκείας η οποία προβλέπει ότι τα μέλη της είναι ελεύθερα να δηλώσουν την εθνοτική τους καταγωγή (τουρκική, πομακική ή αθιγγανική), να μιλούν τις γλώσσες τους, να ασκούν τα θρησκευτικά τους καθήκοντα και να τηρούν τα έθιμα και τις παραδόσεις τους» (άρθρα 40-45). Παρά το γεγονός ότι οι μουσουλμανικές μειονότητες της ελληνικής Θράκης έχουν το δικαίωμα να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα και τη θρησκεία τους στα σχολεία τους, το ζήτημα της γλώσσας και της γραφής στη μειονοτική εκπαίδευση αποτέλεσαν επανειλημμένα θέματα του ελληνοτουρκικού διαλόγου. Η τουρκική γλώσσα θα καθιερωθεί τελικά ως η μόνη γλώσσα για την εκπαίδευση, θα αποσιωπηθεί

⁷ Αναφερόμαστε στη Μορφωτική Συμφωνία του 1951, το Μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968 και την πιο πρόσφατη Ελληνοτουρκική Συμφωνία για την Πολιτιστική Συνεργασία του 2000 που αντικατέστησε αυτή του 1951. (Μαυρομάτης, 2005)

η πολυγλωσσία των παιδιών της μειονότητας και θα επικυρωθεί, μέσα από συμφωνίες και πρωτόκολλα που θα υπογραφούν από τις δυο χώρες, ο τουρκοκεντρικός της χαρακτήρας. Συγκεκριμένα, μετά την ελληνοτουρκική μορφωτική συμφωνία του 1951 και το μορφωτικό πρωτόκολλο του 1968, ανακοινώθηκε στους δασκάλους των μειονοτικών σχολείων ότι στο εξής στα σχολεία θα διδάσκεται η τουρκική γλώσσα αντί της αραβικής. Το πρωτόκολλο του 1968, αποτελεί, σύμφωνα με κάποιους μελετητές, το βασικό βήμα για τον εκτουρκισμό της μειονότητας και την προσπάθεια εμφάνισης των θρησκευτικών μειονοτήτων με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά, ως μια ενιαία εθνική μειονότητα.

Στην εδραίωση μιας πολυπολιτισμικής κατάστασης, οι κυρίαρχες γλώσσες αποτελούν κριτήριο ετεροπροσδιορισμού και κατασκευής εθνοτήτων, λειτουργώντας ηγεμονικά επί των μητρικών μη επίσημα αναγνωρισμένων, οι οποίες αγνοούνται στη διαδικασία εδραίωσης της νέας πολιτικής «πολυπολιτισμικής» πραγματικότητας. Η αποδοχή από το ελληνικό κράτος της ταύτισης του θρησκευτικού χαρακτήρα της μειονότητας με την τουρκική γλώσσα οδήγησε με το πέρασμα των χρόνων στο να θεωρείται η τουρκική γλώσσα η μητρική γλώσσα όλων των μουσουλμάνων Ελλήνων πολιτών. Η διαμόρφωση ενιαίας εθνικής γλώσσας μέσω της εκπαίδευσης αποτελεί την αντιπροσωπευτικότερη πτυχή της ομογενοποιητικής διαδικασίας και οδήγησε ουσιαστικά στον αποκλεισμό των Πομάκων και των Τσιγγάνων από την επίσημη εκμάθηση της γλώσσας που ομιλούν σπίτι τους. Με την είσοδό τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και έχοντας διαφορετικές μητρικές γλώσσες, την πομακική και τη ρομανί αντίστοιχα, οι μη τουρκόφωνοι μουσουλμανικοί πληθυσμοί έρχονταν αντιμέτωποι με δύο ξένες γλώσσες, την τουρκική και την ελληνική.

Ως αποτέλεσμα όλων των παραπάνω, σήμερα στη Θράκη λειτουργούν κατά κύριο λόγο μειονοτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού διαφοροποιείται ο αριθμός τους, αναλόγως τη χρονιά. Τα μειονοτικά σχολεία, ανάλογα με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, διακρίνονται σε (Μόλλα Μουσταφά Αχμέτ, 2020)

- Αμιγή Τουρκικά, με μαθητικό πληθυσμό τουρκογενείς μαθητές, ευρισκόμενους κατά το πλείστον στα πεδινά των Νομών Ξάνθης και Ροδόπης.
- Αμιγή Πομακικά, με Πομάκους μαθητές. Στην πλειονότητά τους οι σχολικές μονάδες εντοπίζονται στις ορεινές περιοχές του Νομού Ξάνθης και λιγότερα στα ορεινά του Νομών Ροδόπης και Έβρου.

- Αμιγή Αθίγγανων. Τα συγκεκριμένα σχολεία βρίσκονται σε αστικές περιοχές και των τριών Νομών.
- Μικτά σχολεία, στα οποία φοιτούν μουσουλμάνοι μαθητές ανεξαρτήτως προέλευσης.

9 στον αριθμό είναι τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που μαρτυρά ότι λίγοι είναι οι μαθητές που αποφασίζουν να προχωρήσουν στη βαθμίδα αυτή. Είναι σε λειτουργία, λοιπόν, δύο μειονοτικά Γυμνάσια και δύο μειονοτικά Λύκεια στην Κομοτηνή και Ξάνθη αντίστοιχα. Επιπρόσθετα, λειτουργούν και δύο ιεροσπουδαστήρια στην Κομοτηνή και στον Εχίνο Ξάνθης και πέντε Γυμνάσια στα οποία φοιτούν μαθητές από ορεινές περιοχές της Ξάνθης και Ροδόπης, στον Εχίνο, στη Γλαύκη, στη Σπίνθη, στις Θερμές και στην Οργάνη. Στα τέσσερα Γυμνάσια του Νομού Ξάνθης και στο Γυμνάσιο της Οργάνης του Νομού Ροδόπης, διδάσκονται τα μαθήματα στην Ελληνική γλώσσα, τα θρησκευτικά στην Τουρκική καθώς και το Κοράνιο στην Αραβική (Κιοσσές και Κηπουρός, 2003). Η πλειονότητα των μειονοτικών σχολείων εντοπίζεται στο Νομό Ροδόπης, εύλογα καθώς το σημαντικότερο ποσοστό του πληθυσμού της μειονότητας κατοικεί στο συγκεκριμένο νομό, ενώ τα λιγότερα υπάρχουν στο νομό Έβρου. Ο Νομός Ξάνθης με 75 μειονοτικά σχολεία είναι ο δεύτερος σε αριθμό νομός με μειονοτικά σχολεία στη Θράκη (Χωριανόπουλος, 2013; Παπαδημητρίου & Ρηγόπουλος, 2011).

Η ιδιαιτερότητα του μειονοτικού εκπαιδευτικού προγράμματος αφορά εκτός από τη γλώσσα διδασκαλίας και την παιδεία της θρησκείας. Η διδασκαλία του Κορανίου στα δημοτικά σχολεία ανταποκρίνεται στη θρησκευτική ιδιαιτερότητα της μειονότητας και συμβάλει στην καλλιέργεια της θρησκευτικής της ταυτότητας. Το 2013 υπεγράφη μια υπουργική απόφαση σύμφωνα με την οποία τα μειονοτικά παιδιά που έχουν επιλέξει να φοιτούν σε δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Θράκης και έχουν απαλλαγεί από το μάθημα των Θρησκευτικών, δύνανται, εφόσον το επιθυμούν, να διδάσκονται το Κοράνιο στο δημόσιο σχολείο στο οποίο φοιτούν. Η διδασκαλία του Κορανίου θα πραγματοποιείται από εκπαιδευτικούς ιεροδιδασκάλους, εντός του σχολικού ωραρίου και εκτός του Ωρολόγιου προγράμματος σπουδών. Όπως αναφέρει το Υπουργείο Παιδείας σε σχετική του ανακοίνωση, παρέχεται αυτό το δικαίωμα, καθώς η ισονομία και η ισοπολιτεία, που παρέχονται από το Σύνταγμα, δίνουν τη δυνατότητα σε αυτούς τους μαθητές να

διδάσκονται το Κοράνι, παράλληλα γίνεται σεβαστή και η πίστη σε όλους, ανεξαρτήτως θρησκείας. Για τον λόγο αυτό, στις οδηγίες του Υπουργείου διευκρινίζεται στους ιεροδιδασκάλους του Κορανίου στα δημόσια σχολεία της Θράκης να υπάρχει και η τάση να διδάσκονται και στοιχεία άλλων θρησκειών, προκειμένου να καλλιεργηθεί το πνεύμα της ανεκτικότητας και του αλληλοσεβασμού στη θρησκευτική διαφορετικότητα.⁸

Οι εκπαιδευτικοί των μειονοτικών σχολείων είναι από τη μια οι δάσκαλοι του ελληνόγλωσσου μέρους και από την άλλη οι δάσκαλοι του τουρκόγλωσσου. Για τους πρώτους ισχύει το ίδιο εργασιακό καθεστώς που διέπει συνολικά τους δασκάλους των δημοσίων σχολείων και από το 1995 προσλαμβάνονται ή διορίζονται και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, όπως των Αγγλικών καθώς και γυμναστές. Οι εκπαιδευτικοί δε του τουρκόγλωσσου προγράμματος είναι στην πλειονότητα κομμάτι της μειονότητας, που έχουν αποφοιτήσει από την Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ) και υπηρετούν ως δημόσιοι υπάλληλοι. Επισημαίνεται ότι 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 δημοσίου, που διδάσκουν στα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης.⁹

2.3 Θεσμικό πλαίσιο και δομή της μειονοτικής εκπαίδευσης.

2.3.1 Προσχολική Εκπαίδευση –Νηπιαγωγεία

Σύμφωνα με το νόμο του 1985 (παρ. 1 & 3 του άρθρου 2 του Νόμου 2666/1985) η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εκτός από τα δημοτικά σχολεία και στα νηπιαγωγεία. Στη μειονοτική εκπαίδευση, παρόλο που ως οργανωμένο σύστημα σχολείων υφίσταται κυρίως για το επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν υπάρχει πρόβλεψη ή ειδική ρύθμιση για την προσχολική αγωγή,

⁸ Βλ. επίσημη ιστοσελίδα Υπουργείου Παιδείας <https://www.minedu.gov.gr/dimotiko-2/didaktea-yli-dimot/18393-29-02-16-proairetiki-i-didaskalia-tou-koraniou-gia-tous-mousoulmanous-mathites-tis-thrakis-2> και <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/meionotika/2215-didaskalia-koraniou-se-mousoulmanous>

⁹ Ένας μικρός αριθμός μετακλητών δασκάλων διδάσκει στα μειονοτικά σχολεία στο πλαίσιο των ανταλλαγών που όριζε η Μορφωτική Συμφωνία του 1951, Νέλλη Ασκούνη, Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2006

δηλαδή για δίγλωσσα νηπιαγωγεία. Τα κενά στο θεσμικό πλαίσιο αλλά και οι πολιτικές παράμετροι του ζητήματος αποτελέσαν σημαντικά εμπόδια για το άνοιγμα της προσχολικής εκπαίδευσης στα παιδιά της μειονότητας, στοιχείο με πολλές εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις.

Στην Ελλάδα, έως τις αρχές του 1990, νηπιαγωγεία λειτουργούσαν μόνο στις πόλεις και στις μικτές πληθυσμιακά περιοχές. Την περίοδο αυτή εκδηλώνεται συγκεκριμένο ενδιαφέρον των ελληνικών αρχών για την ίδρυση νηπιαγωγείων σε αμιγείς μειονοτικές περιοχές. Τα πρώτα νηπιαγωγεία σε αμιγείς μειονοτικές περιοχές λειτούργησαν το 1987 σε ορεινές πομακόφωνες κοινότητες του νομού Έβρου. Τα νηπιαγωγεία αυτά ήταν ελληνόγλωσσα και λειτουργούν με έλληνες εκπαιδευτικούς. Επίσημος στόχος αυτής της προσπάθειας ίδρυσης νηπιαγωγείων ήταν, σύμφωνα με την πολιτεία, η βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών για τα παιδιά της μειονότητας και η ενίσχυση της ελληνομάθειας των μικρών μαθητών/τριών. Σύμφωνα με την Ασκούνη (Ασκούνη, 2006: 180- 182), η θεσμοθέτηση της προσχολικής εκπαίδευσης στο χώρο της μειονότητας με αυτούς τους όρους, αποσιωπά το θέμα της αλλογλωσίας και επιβάλλει ως μόνη προοπτική το ελληνόγλωσσο νηπιαγωγείο, πυροδοτώντας την εθνικιστική διαμάχη γύρω από το χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η προσπάθεια αυτή διέπεται από μια ηγεμονική αφομοιωτική λογική η οποία δεν αναγνωρίζει ως θεμιτό αντικείμενο διαπραγμάτευσης το ενδεχόμενο ενός δίγλωσσου νηπιαγωγείου.

Μέχρι πρόσφατα όμως, που η φοίτηση στην προσχολική εκπαίδευση δεν ήταν υποχρεωτική, το αν ένα παιδί θα φοιτούσε στο νηπιαγωγείο εξαρτιόταν τόσο από τα κοινωνικά όσο και από τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κάθε οικογένειας. Το ζήτημα αρχίζει και γίνεται πιο περίπλοκο, όταν βάσει του νόμου 4521/2018, η προσχολική εκπαίδευση γίνεται υποχρεωτική και είναι πλέον διετής για όλους του έλληνες πολίτες από την ηλικία των 4 ετών.¹⁰ Η εφαρμογή του νόμου για τη διετή υποχρεωτική εκπαίδευση είναι σταδιακή και μεταξύ των δήμων που αρχικά εξαιρέθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας από την άμεση εφαρμογή, είναι και δήμοι της Θράκης με την αιτιολογία της έλλειψης κτιριακής υποδομής.

¹⁰ Επίσης βάσει του ν.4521/2018, όπως αντικαταστάθηκε και ισχύει με το άρθρο 34 του ν. [4704/2020](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/primary-education-20_el), κατά το σχολικό έτος 2020-2021 η δίχρονη προσχολική εκπαίδευση εφαρμόζεται σε 327 δήμους της χώρας, σε σύνολο 332 δήμων. Οι εναπομείναντες 5 δήμοι θα ενταχθούν στη δίχρονη προσχολική εκπαίδευση το επόμενο σχολικό έτος 2021-2022. Πηγή: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/primary-education-20_el

2.3.2 Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο

Όπως ήδη περιγράφηκε παραπάνω, στην περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης όταν μιλάμε για μειονοτική εκπαίδευση αναφερόμαστε κυρίως στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία και στον τρόπο που πραγματοποιείται η εκπαίδευση σε αυτά, ως αποτέλεσμα διεθνών συμβάσεων και πρωτοκόλλων αλλά και επιμέρους μέτρων που εφαρμόζει η ελληνική πολιτεία, στο πλαίσιο ενός ιδιαίτερου εκπαιδευτικού συστήματος που αφορά αποκλειστικά στον μουσουλμανικό μαθητικό πληθυσμό της Θράκης. Τη βάση για την οργάνωση της εκπαίδευσης της μειονότητας αποτελεί η Συνθήκη της Λωζάνης του 1923 που προβλέπει, με τα άρθρα 40 και 41, τη δυνατότητα ύπαρξης ιδιωτικής και δημόσιας μειονοτικής εκπαίδευσης και εκφράζει την υποχρέωση του κράτους να τη χρηματοδοτεί και να την παρέχει (τον ιδιωτικό χαρακτήρα της η μειονοτική εκπαίδευση διατηρεί μέχρι και σήμερα και προβλέπεται η καταβολή διδάκτρων για τα μειονοτικά σχολεία).

Το δικαίωμα της Μουσουλμανικής Μειονότητας να διαθέτει ένα ιδιαίτερο εκπαιδευτικό σύστημα στη συγκεκριμένη μορφή που λειτούργησε, ευνόησε την απομόνωση της μειονοτικής εκπαίδευσης από το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και αναχαίτισε τη συνολική ένταξη των μελών της μειονότητας στην ελληνική κοινωνία. Το πρώτο εμπόδιο αναφέρθηκε ήδη και αφορά στην ελλιπή μετάδοση της ελληνικής γλώσσας και της κοινωνικής πραγματικότητας αποτέλεσμα κυρίως του τρόπου που εφαρμόζεται το δίγλωσσο πρόγραμμα διδασκαλίας.¹¹ Το κάθε κομμάτι του προγράμματος έχει ξεχωριστά σχολικά εγχειρίδια και δικούς του εκπαιδευτικούς, πρόκειται δηλαδή για δυο εκπαιδευτικές –κοινωνικές πραγματικότητες που λειτουργούν παράλληλα και που τις περισσότερες φορές δεν συναντώνται ποτέ.¹² Συγκεκριμένα, το ελληνόγλωσσο πρόγραμμα περιέχει τα μαθήματα της Νεοελληνικής γλώσσας, της ιστορίας, της γεωγραφίας, της μελέτης περιβάλλοντος, της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Στο τουρκόγλωσσο, εκτός από τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας

¹¹ Το ελληνόγλωσσο μέρος περιλαμβάνει τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας, ιστορίας, γεωγραφίας, μελέτης περιβάλλοντος, κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Στο τουρκόγλωσσο, εκτός από τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας ανήκουν τα μαθήματα των θρησκευτικών, μαθηματικών, φυσικής, αισθητικής και φυσικής αγωγής https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-general-lower-secondary-education-16_el

¹² Σύγχρονα Θέματα, τεύχος 147-148, Οκτώβριος - Απρίλιος 2020

ανήκουν τα μαθήματα των θρησκευτικών, μαθηματικών, φυσικής, αισθητικής και φυσικής αγωγής.¹³

Η έκδοση των σχολικών εγχειριδίων στα ελληνικά βρίσκεται υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας. Μέχρι το έτος 1999-2000 τα μειονοτικά σχολεία έκαναν χρήση των ίδιων σχολικών εγχειριδίων με όλα τα υπόλοιπα ελληνικά σχολεία της επικράτειας, εντελώς όμως μη κατάλληλα για μαθητές που δεν έχουν ως μητρική την Ελληνική. Το πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων (Π.Ε.Μ.) συνέταξε εκ νέου βιβλία προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μειονοτικών αυτών μαθητών και από το 2000 είναι τα επίσημα βιβλία του ελληνόγλωσσου προγράμματος. Στόχος τους είναι η ελληνομάθεια, με ό,τι αυτό συνεπάγεται, δηλαδή την καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού, εστιάζοντας κυρίως στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα των μαθητών της μειονότητας. (Ασκούνη, 2006).

Η ένταξη όμως της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της πολιτικής διαμάχης ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία, επηρεάζει και τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για το ελληνόγλωσσο πρόγραμμα σπουδών των μειονοτικών σχολείων. Εκπρόσωποι της μειονότητας υποστηρίζουν ότι, σύμφωνα με την αρχή της ισότητας στην εκπαίδευση, τα μειονοτικά παιδιά δικαιούνται να χρησιμοποιούν τα ίδια σχολικά εγχειρίδια με τους υπόλοιπους μαθητές στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η απόφαση του κράτους να επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών της μειονότητας η χρήση των βιβλίων αυτών, χαρακτηρίζεται από τις « Σχολικές Εφορίες Μειονοτικών Σχολείων Δυτικής Θράκης» ως απογοητευτική. Την ίδια στιγμή με οδηγίες που έχουν αποσταλεί προς του εκπαιδευτικούς του ελληνόγλωσσου προγράμματος προβλέπεται η χρήση των δημοσίων βιβλίων ως «συμπληρωματικό-υποστηρικτικό υλικό».¹⁴

Αναφορικά με το τουρκόγλωσσο μέρος του προγράμματος, το Μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968 προβλέπει ότι τα βιβλία έρχονται από την Τουρκία. Η Θάλεια Δραγώνα, επιστημονική υπεύθυνη του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων, γράφει ότι, για να σπάσουν συμβολικά οι αγκυλώσεις σχετικά με την παραγωγή βιβλίων στο μειονοτικό σχολείο, τα οποία σύμφωνα με τις

¹³ <https://www.xronos.gr/reportaz/etsi-tha-efarmostei-i-dihroni-prosholiki-agogi-ston-d-komotinis>

¹⁴ Πηγή: www.paratiritis-news.gr [<https://www.paratiritis-news.gr/news/erotisi-gia-ta-vivlia-ton-meionotikon-scholeion-apo-ton-ilchan-achmet/>], ημερομηνία άρθρου 2/10/2018, ημερομηνία ανάκτησης 1/9/2022

διακρατικές συμφωνίες έρχονται από την Τουρκία, φτιάχτηκε υπό την εποπτεία των συνεργατών του προγράμματος ένα βιβλίο στα τουρκικά, γραμμένο από διανοούμενους της μειονότητας. Αυτό το εξαιρετικό παράδειγμα αυτενέργειας της μειονότητας, δεν το είδε με θετικό μάτι η ηγεσία της και το κατέκρινε.

2.3.3 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μειονοτικά γυμνάσια

Σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λωζάνης, το ελληνικό κράτος δεσμεύτηκε για παροχή μειονοτικής εκπαίδευσης αφορούσε αποκλειστικά το δημοτικό σχολείο, καθώς αυτό αποτελούσε την υποχρεωτική εκπαίδευση της εποχής. Το μειονοτικό καθεστώς επεκτάθηκε εν μέρει και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ιδρύοντας δύο μειονοτικά γυμνάσια, το «Τζελάλ Μπαγιάρ» στην Κομοτηνή το 1952 και το Μειονοτικό Γυμνάσιο Ξάνθης το 1965. Εξατάξια, άμα τη ιδρύσει τους, χωρίζονται το 1979 σε τριτάξια γυμνάσια και λύκεια, σύμφωνα με τα ισχύοντα για τη μέση εκπαίδευση. Τα σχολεία αυτά έχουν προσομοιάζουν με εκείνα 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 δύο γλώσσες είναι περίπου ισοδύναμη. Σύμφωνα με τα ιδρυτικά τους κείμενα, τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας, της ιστορίας, γεωγραφίας και κοινωνικής και πολιτικής αγωγής διδάσκονται στα ελληνικά, ενώ τα υπόλοιπα (θρησκευτικά, τουρκική γλώσσα, φυσική, μαθηματικά κλπ) 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.

Σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς του ελληνόγλωσσου προγράμματος υπηρετούν κάποιοι σε οργανικές θέσεις (μόνο στο μειονοτικό γυμνάσιο/ λύκειο της Κομοτηνής) αλλά οι περισσότεροι με απόσπαση ή ως αναπληρωτές. Τη διδασκαλία των τουρκικών μαθημάτων αναλαμβάνουν καθηγητές που προέρχονται από τη μειονότητα, αντίστοιχων ειδικοτήτων, με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου (αμείβονται από τη Σχολική Εφορεία), ενώ στο «Τζελάλ Μπαγιάρ» διδάσκει και μικρός αριθμός Τούρκων μετακλητών εκπαιδευτικών. Για τα μαθήματα που διδάσκονται στην ελληνική χρησιμοποιούνται τα σχολικά εγχειρίδια του, όπως σε όλα τα δημόσια σχολεία πανελλαδικά. Κατά το διάστημα 2002-04 στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων» δημιουργήθηκε και προωθήθηκε σε πειραματικό στάδιο

ευρεία σειρά διδακτικών υλικών είτε συμπληρωματικών είτε εναλλακτικών προς τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια, προσαρμοσμένων στις γλωσσικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των μειονοτικών μαθητών. Τα σχολικά εγχειρίδια σχετικά με το τουρκόγλωσσο πρόγραμμα έρχονται από την Τουρκία, όπως και για τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία.

2.3.4 Ιεροσπουδαστήρια

Τα ιεροσπουδαστήρια (medrese) είναι ιερατικά σχολεία, που τυπικά παρέχουν βασική εκπαίδευση για μουσουλμάνους θρησκευτικούς λειτουργούς. Ιεροσπουδαστήρια υπήρχαν στην περιοχή της Θράκης από την οθωμανική κιάλας περίοδο και συνέχισαν τη λειτουργία τους μετά την προσάρτηση της Θράκης στο ελληνικό κράτος. Δύο εξακολουθούν να λειτουργούν από τη δεκαετία του 1950 μέχρι σήμερα είναι δύο, ένα στην Κομοτηνή και ένα στον Εχίνο της Ξάνθης. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 μέχρι το 1998 η διάρκεια σπουδών ήταν πενταετής και στα δύο ιεροσπουδαστήρια. Το 1998 ρυθμίζεται για πρώτη φορά το καθεστώς των ιεροσπουδαστηρίων, αυξάνεται η διάρκεια σπουδών σε 6 χρόνια, περιλαμβάνοντας 2 τριετείς κύκλους, ενώ οι τίτλοι σπουδών τους ορίζονται ως ισότιμοι των δημοσίων εκκλησιαστικών γυμνασίων και λυκείων αντίστοιχα, και στη συνέχεια καθορίζεται αναλυτικά το πρόγραμμα μαθημάτων σε αντιστοιχία με αυτό που ισχύει στη δημόσια εκπαίδευση. Το πρόγραμμα των medrese παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από αυτό των μειονοτικών γυμνασίων-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. Σύμφωνα με το επίσημο ωρολόγιο πρόγραμμα, τα μαθήματα που διδάσκονται στην τουρκική και αραβική γλώσσα αποτελούν κατά μέσο όρο το ¼ του συνολικού χρόνου διδασκαλίας.

Φαίνεται δε ότι η πρόσφατη αναβάθμιση των ιεροσπουδαστηρίων συνοδεύεται από άμβλυση του θρησκευτικού τους χαρακτήρα. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι για πρώτη φορά το 2001-02 εγγράφονται κορίτσια στο ιεροσπουδαστήριο Κομοτηνής. Για το ελληνόγλωσσο πρόγραμμα χρησιμοποιούνται τα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού υπουργείου Παιδείας, ενώ για τα υπόλοιπα μαθήματα οι διδάσκοντες είναι εκείνοι που διαμορφώνουν τα διδακτικά βιβλία, μετά από έγκριση του Συντονιστή Μειονοτικών Σχολείων. Ιστορικά, τα ιεροσπουδαστήρια συνδέθηκαν στενά με τους δασκάλους των μειονοτικών σχολείων. Μέχρι περίπου τη δεκαετία του 1960, αρκούσε ο τίτλος

σπουδών του ιεροσπουδαστηρίου για να γίνει κανείς δάσκαλος. Στη συνέχεια και μέχρι πολύ πρόσφατα η συντριπτική πλειονότητα των σπουδαστών της ΕΠΑΘ ήταν απόφοιτοι ιεροσπουδαστηρίου. (Ασκούνη, 2006)

2.3.5. Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκη (ΕΠΑΘ), στην οποία εκπαιδεύονται μέλη της μειονότητας με σκοπό να διδάξουν στα μειονοτικά σχολεία, ήταν για χρόνια η μόνη σχολή που έδινε μια πραγματική δυνατότητα στους μειονοτικούς μαθητές των ιεροσπουδαστηρίων να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, και κατά συνέπεια τη μοναδική, για τα μέλη της μειονότητας, προοπτική απασχόλησης ως δημόσιοι υπάλληλοι. Ειδικότερα για την ΕΠΑΘ, αναφέρουμε πως ιδρύθηκε το 1968 κατά τη διάρκεια της δικτατορίας και καταργήθηκε σύμφωνα με δημοσιεύματα, την 31/08/2013 (για να μπορέσουν να ολοκληρώσουν την φοίτησή τους οι εν ενεργεία φοιτητές) γιατί αντικαταστάθηκε σύμφωνα με το νόμο Ν. 3966/2011 από τομέα σχετικής κατεύθυνσης που προβλέφθηκε να δημιουργηθεί στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ. Στους αποφοίτους της παρέχεται πλέον η δυνατότητα να κατατάσσονται σε σχολές ή τμήματα της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης. Η κατάργηση και η πορεία της αντικατάστασης της ΕΠΑΘ έχει απασχολήσει πολλές φορές την κοινή γνώμη.

Σταθμός στην εκπαιδευτική πολιτική για τη μειονότητα και στην προσπάθεια για προσέγγιση του μειονοτικού πληθυσμού θεωρείται η ειδική ρύθμιση του Ν.2341/95 (φ.208Α/6.10.95, Άρθρο 2) του Υ.Π.Ε.Π.Θ. η οποία ορίζει με απόφαση του Υπουργού Παιδείας χωριστό ποσοστό θέσεων (0,5%) στην τριτοβάθμια ανώτατη και ανώτερη εκπαίδευση (ΤΕΙ, ΑΕΙ, Ε.Π.Α.Θ.) για τα παιδιά των μουσουλμάνων της Θράκης που έχουν αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το μέτρο της ποσόστωσης υιοθετεί μια λογική θετικής, αυτή τη φορά, διάκρισης επιχειρώντας να αμβλύνει τον εμφανή εκπαιδευτικό αποκλεισμό που για χρόνια είχε υποστεί η μειονότητα, ενώ παράλληλα επιδιώκει να ανακόψει το ρεύμα προς τα τουρκικά πανεπιστήμια. Εξαιτίας του περιορισμένου αριθμού μαθητών/τριών που μπορούν να σπουδάσουν στα σχολεία της μειονότητας πολλά παιδιά κατέφευγαν για συνέχιση των σπουδών τους στην Τουρκία ή σταματούσαν το σχολείο. Η Τουρκία, υποστηρίζοντας την προσπάθεια μελών της μειονότητας να υιοθετήσουν την τουρκική ταυτότητα μέσω της εκπαίδευσης, έχει οργανώσει εδώ και χρόνια μια πολιτική υποδοχής των μαθητών/τριών με οικοτροφεία,

υποτροφίες κτλ. Σήμερα, το ποσοστό των παιδιών που καταφεύγουν στην Τουρκία για σπουδές φαίνεται να έχει μειωθεί σημαντικά. Πολλά παιδιά της μειονότητας συνεχίζουν μετά το μειονοτικό δημοτικό στο δημόσιο γυμνάσιο και λύκειο και φυσικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

2.4 Εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων (ΠΕΜ)

Σημαντικός φορέας για την εφαρμογή των μέτρων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης αποτελεί η Ευρωπαϊκή Ένωση, στο πλαίσιο της ενιαίας πολιτικής που υιοθετεί για την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού με στόχο αυτό που ονομάζεται στα επίσημα κείμενα «εξισορρόπηση των διαφορών μεταξύ των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹⁵ (2002)». Θεσμοί όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό ταμείο σχεδιάζουν την εκπόνηση κοινών στα κράτη μέλη παρεμβάσεων με τη μορφή «προγραμμάτων», χαρακτηρίζοντας τις «αδυναμίες» που αντιμετωπίζουν εθνικοί θεσμοί όπως το εκπαιδευτικό σύστημα ως «προσκλήσεις» κοινές για όλες τις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (Πλεξουσάκη, 2006: 184-187). Τα μέτρα για την εκπαίδευση των Ελλήνων μουσουλμάνων έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα, γιατί εφαρμόζουν στην πράξη τις αρχές της ισονομίας και της ισοπολιτείας που υιοθετούν οι ελληνικές αρχές απέναντι στη μειονότητα από τις αρχές της δεκαετίας του '90, με στόχο την καταπολέμηση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού της μειονότητας, που είναι η χειρότερη μορφή κοινωνικού αποκλεισμού.

Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων (ΠΕΜ)» είναι ένα από τα προγράμματα που συγχρηματοδότησε η Ευρωπαϊκή Ένωση με σκοπό την αντιμετώπιση των εθνικών προκλήσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών, εισάγοντας αρχές και πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το Πρόγραμμα ξεκίνησε με ευρωπαϊκή συγχρηματοδότηση το 1997, περιλάμβανε πέντε φάσεις και ολοκληρώθηκε τον Σεπτέμβριο του 2019. Βασική αρχή που διέπει συνολικά τη λογική του προγράμματος είναι η αναγνώριση της ταυτότητας και ο σεβασμός των ιδιαιτεροτήτων της μειονότητας της Θράκης. Η εκπαιδευτική παρέμβαση αφορούσε τις δυο βαθμίδες

¹⁵ Βλέπε τον «Οδηγό διαχείρισης του ΕΠΕΑΕΚ» της 27/11/2002

της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εφαρμόστηκε σε όλα τα μειονοτικά δημοτικά, ενώ στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας, εκτός από τα μειονοτικά σχολεία, συμπεριέλαβε και όλα τα ελληνόφωνα δημόσια γυμνάσια όπου φοιτούσαν παιδιά της μειονότητας.

Στα μειονοτικά σχολεία, η παρέμβαση εστιάστηκε στο μέρος εκείνου του προγράμματος που διδάσκεται στα ελληνικά. Οι δύο βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους οργανώθηκε ήταν η συγγραφή καινούργιων σχολικών εγχειριδίων, κατάλληλων για αλλόγλωσσους μαθητές και η εκ νέου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα εγχειρίδια αυτά και τις παιδαγωγικές τεχνικές που προτείνονταν. Το έργο του προγράμματος δεν περιορίστηκε μόνο στο εσωτερικό του σχολείου αλλά περιέλαβε και ευρύτερες δραστηριότητες στο επίπεδο της κοινότητας (Ανδρούσου, 2020), υποστηρικτικές της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στο πλαίσιο αυτό λειτούργησαν δυο « Κέντρα Στήριξης του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων» (ΚΕΣΠΕΜ), ένα στην Ξάνθη και ένα στην Κομοτηνή. Πρόκειται για μέρη που σε όλη τη χρονιά παρέχονταν μαθήματα της ελληνικής για μαθητές του δημοτικού (πρωτοβάθμια εκπαίδευση) με την παράλληλη διδασκαλία με εποπτικά μέσα (ηλεκτρονικούς υπολογιστές) και άλλων ηλεκτρονικών μέσων και προγραμμάτων. Στα ΚΕΣΠΕΜ συμπεριλήφθηκαν ακόμα και δημιουργικές δραστηριότητες για όλες τις ηλικιακές ομάδες παιδιών, από τη νηπιακή ηλικία έως και την εφηβεία και πραγματοποιούνταν μαθήματα της ελληνικής γλώσσας, κυρίως για γυναίκες, αλλά και της τουρκικής για Έλληνες εκπαιδευτικούς.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η συμβουλευτική και η ψυχοπαιδαγωγική δεν έλειπαν από τα προγράμματα αυτά , όπως επίσης αίσθηση έκανε και η ίδρυση δανειστικών βιβλιοθηκών για όλους ανεξαιρέτως. Τα ΚΕΣΠΕΜ επανδρώθηκαν από προσωπικό ποικίλων ειδικοτήτων, προσωπικό είτε διοικητικό, είτε εκπαιδευτικό και από τις δύο πλευρές (μειονότητα- πλειονότητα) με κοινό παρανομαστή και βασικό ζητούμενο τον αλληλοσεβασμό στα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. (Ασκούνη, 2006).

Τα μέτρα που έχει λάβει το Υπουργείο Παιδείας για την εκπαίδευση των μουσουλμανόπαιδων δεν περιορίζονται στην υλοποίηση του ΠΕΜ αλλά αφορούν και ευρύτερους θεσμικούς, διοικητικούς και οικονομικούς τομείς της μειονοτικής εκπαίδευσης. Συνοψίζοντας όσα έχουν ειπωθεί και στα προηγούμενα κεφάλαια,

ακολουθεί μια ενδεικτική καταγραφή εκπαιδευτικών μέτρων που απευθύνονται στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης με σκοπό την κατανόηση της φύσης των παρεμβάσεων που θεωρούνται απαραίτητες για μια μειονοτική εκπαίδευση με ίσους όρους (Πριοβόλου, 2002):

- Κατάργηση διακρίσεων ¹⁶ (υψηρειακών, οικονομικών, εκπαιδευτικών) μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων εκπαιδευτικών. Το 2001 τοποθετήθηκε η πρώτη μουσουλμάνα δασκάλα που πήρε το πτυχίο της από την Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης. Με το κλείσιμο της ΕΠΑΘ το 2011 και την ταυτόχρονη ίδρυση της κατεύθυνσης της Μειονοτικής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, η οποία αποτελεί τη διάδοχη κατάσταση για την εκπαίδευση των δασκάλων που θα υπηρετούν τα μειονοτικά σχολεία, παρέχεται πλέον πανεπιστημιακή μόρφωση στους δασκάλους που στελεχώνουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα των σχολείων της μειονότητας. Η διάθεση δηλαδή στους/στις μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς που προορίζονται να διδάξουν στα μειονοτικά σχολεία πτυχίου γενικής παιδαγωγικής δημοτικής εκπαίδευσης και όχι εξειδικευμένου τίτλου σπουδών αποτελούν εξαιρετική πρόοδο για την εξέλιξη της μειονοτικής εκπαίδευσης (Κουράκης, 2019).
- Η στελέχωση των σχολείων με μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς και η ρύθμιση του θέματος των δύο ιεροσπουδαστηρίων που εκκρεμούσε από το 1935. Τα ιεροσπουδαστήρια αναβαθμίστηκαν και έγιναν ισότιμα με τα εκκλησιαστικά λύκεια (προηγουμένως ήταν 5ετή και δεν αντιστοιχούσαν πουθενά).
- Καθιερώνεται από το 1996 η εισαγωγή των μαθητών της μειονότητας στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, ως ειδική κατηγορία, κρινόμενων ξεχωριστά, σε ποσοστό 0,5% , του αριθμού των εισακτέων κάθε χρονιάς. Το μέτρο αυτό, εισάγοντας μια πολιτική «θετικής διάκρισης» για τους μειονοτικούς μαθητές και ευνοώντας τη συμμετοχή τους στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, αποστασιοποιούταν από παλιότερους προσανατολισμούς της ελληνικής κρατικής πολιτικής η οποία συνέβαλε στον

¹⁶ Εκτός από τις διακρίσεις μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων εκπαιδευτικών, υπήρχαν διακρίσεις που αφορούσαν όλα τα επίπεδα της κοινωνικής και οικονομικής ζωής της μειονότητας, Να θυμίσουμε ότι η επιτηρούμενη ζώνη στα Πομακοχώρια της Ξάνθης, καταργήθηκε μόλις το 1996.

εκπαιδευτικό και άρα στον ευρύτερο κοινωνικό διαχωρισμό της Θράκης με βάση την εθνοτική προέλευση (Πλεξουσάκη, 2006).

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας πεδίου.

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό μέρος γύρω από την μειονοτική εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη, το οποίο αναπτύσσεται στο πρώτο και στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, γίνεται προφανές ότι για το σχεδιασμό της έρευνας πρέπει να ληφθούν υπόψη μια σειρά παράμετροι που αποκαλύπτουν την πολυπλοκότητα του πεδίου και την άμεση σύνδεσή του με συλλογικές στάσεις και νοοτροπίες που ξεπερνούν κατά πολύ την εκπαιδευτική διαδικασία και συνδέονται με ένα πολύπλοκο σύστημα πολιτικών επιδιώξεων και πρακτικών.

Συγκεκριμένα, η εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της Θράκης, εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο διαπραγματεύσεων μεταξύ του κράτους, της μειονοτικής και πλειονοτικής κοινωνίας, της ακαδημαϊκής κοινότητας και των εκπαιδευτικών. Διατυπώνεται συνεπώς το συμπέρασμα ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία, μέσα από διάφορες δράσεις, προσπαθεί να εφαρμοστεί στα σχολεία της Θράκης, προσκρούει σε εμπόδια και προκαταλήψεις που συνδέονται με διεργασίες εντός και εκτός μειονότητας και οι οποίες υπερβαίνουν το εκπαιδευτικό πεδίο. Η μεταπτυχιακή εργασία επιχειρεί μέσα από την κατανόηση του ιδιαίτερου πολιτικού και κοινωνικού πλαισίου που επηρεάζει την διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Θράκη, να αποκαλύψει αγκυλώσεις και προοπτικές για την εφαρμογή της. Με βασική υπόθεση εργασίας ότι οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε άμεση επαφή με τον τρόπο με τον οποίο οι συλλογικές στάσεις και νοοτροπίες της τοπικής κοινωνίας μεταφέρονται και εκφράζονται μέσα στην σχολική τάξη και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και όντας οι ίδιοι μέλη της ευρύτερης κοινωνίας της Θράκης στην οποία κατοικούν, θεωρώ ότι οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους μπορούν να αποκαλύψουν σημαντικά στοιχεία για τους περιορισμούς και τις προοπτικές που υπάρχουν για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον της Θράκης.

Επιπλέον, υπάρχουν μελέτες που αναγνωρίζουν ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός για την εφαρμογή στην πράξη των πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Huber & Pascale Mompoint-Gaillar, 2011) και κατά συνέπεια για την επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής αλλαγής που επιχειρείται στη μειονοτική εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης. Ο σκοπός δηλαδή της έρευνας που

πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής εργασίας είναι να ανακαλύψει μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ποιες είναι οι κυρίαρχες συλλογικές στάσεις και νοοτροπίες που επηρεάζουν το σχολικό περιβάλλον και ποιες οι αγκυλώσεις και ποιες οι προοπτικές που διαμορφώνονται γύρω από την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Θράκη.

Συγκεκριμένα, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών διερευνώνται ζητήματα αναφορικά με τις εξής θεματικές:

- Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον της τάξης των δημόσιων σχολείων της Θράκης
- Την υιοθέτηση πρακτικών διαπολιτισμική εκπαίδευσης σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον όπου συνυπάρχει η πλειονότητα με τις εθνοπολιτισμικές ομάδες της μειονότητας
- Ποιες είναι οι κυρίαρχες στάσεις και νοοτροπίες των εκπαιδευτικών απέναντι σε κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα της μειονότητας
- Τη γνώμη των εκπαιδευτικών για το αν η τοπική κοινωνία επιθυμεί τη συνύπαρξη πλειονότητας και μειονότητας στο σχολικό περιβάλλον
- Την ανάδειξη των επιμέρους παραμέτρων που διαμορφώνουν το προφίλ του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία της Θράκης και που αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως σημαντικά για την εκπαιδευτική διαδικασία
- Τη στάση που κρατάνε η μαθητές/τριες μέσα στην τάξη σε σχέση με την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα
- Την αναγκαιότητα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα πάντα με την γνώμη των ίδιων
- Τη σχέση ανάμεσα στα σχολεία και την υπόλοιπη κοινωνία της Θράκης υπό το πρίσμα της προώθησης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας
- Τη σχέση ανάμεσα στα δημόσια και στα μειονοτικά σχολεία

- Τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο των σχολείων τους και τη σχέση τους με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η βιβλιογραφική έρευνα και η μελέτη αντίστοιχων εμπειρικών ερευνών, αλλά και η προσωπική επαφή με το πεδίο οδήγησαν στον καθορισμό του σκοπού και του περιεχομένου της έρευνας.

3.2 Το δείγμα της έρευνας.

Το δείγμα της έρευνας στηρίχτηκε σε δειγματοληψία μη πιθανοτήτων (NON-PROBABILITY SAMPLES) και συγκεκριμένα επιλέχτηκε δείγμα σκοπιμότητας (Purposive sampling). Η σκόπιμη δειγματοληψία αποτελεί χαρακτηριστική μεθοδολογία δειγματοληψίας στην ποιοτική έρευνα, όπου οι ερευνητές επιλέγουν τις περιπτώσεις που θα συμπεριληφθούν στο δείγμα με βάση την κρίση τους. Με αυτόν τον τρόπο συγκεντρώνουν ένα δείγμα που είναι ικανοποιητικό για τις ιδιαιτερότητές του πεδίου που μελετούν. Ο συγκεκριμένος τρόπος δειγματοληψίας κρίθηκε ο καταλληλότερος για την παρούσα έρευνα, καθώς η ιδιαιτερότητα του πεδίου υπέδειξε την επιλογή ατόμων που μέσα από την εμπειρία τους και τη γνώση τους για το εκπαιδευτικό περιβάλλον της Θράκης μπορούν να βοηθήσουν ως πληροφορητές/τριες στην κατανόηση του φαινομένου και να αποκαλύψουν «χρήσιμες» πληροφορίες που δεν θα μπορούσαν να αποκαλυφθούν με κάποιον άλλον τρόπο (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Δεδομένης της φύσης των ερωτημάτων και της ιδιαιτερότητας του πεδίου, επιλέχτηκε δηλαδή ο συγκεκριμένος τρόπος έρευνας, επιδιώκοντας μέσα από μια σχετικά «ανοικτή» συζήτηση γύρω από το θέμα, να αποκαλυφθούν τομές και διασταυρώσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αλλά και σημαντικές πληροφορίες για την εκπαιδευτική πραγματικότητα των σχολείων της Θράκης. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσω ότι πολύ συχνά κατά τη διάρκεια της συζήτησης οι πληροφορητές/τριες αναφέρθηκαν στην πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης στη Θράκη λόγω της ύπαρξης της μουσουλμανικής μειονότητας, τονίζοντας ότι η φύση των ερωτημάτων που έθετα, αποκτά στο πεδίο της Θράκης εκτός από επιστημονική και μια ξεκάθαρα πολιτική διάσταση.

Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων (6 γυναίκες και 4 άντρες), ηλικίας από 35 έως 50 ετών, που εργάζονται αυτήν την περίοδο ή είχαν εργαστεί στο παρελθόν σε δημόσια σχολεία της Θράκης (4 στην ΠΕ Ροδόπης, 4 στην ΠΕ Ξάνθης και 2 στην ΠΕ Έβρου), στα οποία φοιτά και μειονοτικός μαθητικός πληθυσμός (η εθνοπολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκει ο μειονοτικός μαθητικός πληθυσμός συχνά αλλάζει κάθε χρονιά). Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος των εκπαιδευτικών που λειτούργησαν ως πληροφορητές και πληροφορήτριες εργάζεται/έχει εργαστεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (7 άτομα) στην οποία φοιτούν περισσότερα παιδιά της μειονότητας και οι υπόλοιποι/ες στην πρωτοβάθμια (3 άτομα) είτε ως μόνιμο προσωπικό (8 άτομα), είτε ως αναπληρωτές (2 άτομα). Ο μέσος όρος της εμπειρίας τους σε σχολείο με μειονοτικούς μαθητές/τριες είναι τα 5 έτη.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται συγκεντρωτικά το προφίλ και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ ουσών του δείγματος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΠΡΟΦΙΛ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΩΝ/ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΡΙΩΝ

ΦΥΛΟ (αριθμ. ατόμων)	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ/ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	ΑΝΑ ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (αριθμ. ατόμων)	ΜΟΝΙΜΟΙ/ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ	ΚΑΤΟΙΚΟΙ ΘΡΑΚΗΣ	ΕΡΓΑΖΟΝΤΑΙ ΑΥΤΟ ΤΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ
6 γυναίκες	4 ΠΕ Ροδόπης	3 πρωτοβάθμια (δημοτικά σχολεία)	8 άτομα διορισμένοι εκπαιδευτικοί	9 άτομα μόνιμοι κάτοικοι Θράκης	9 άτομα
4 άντρες	4 ΠΕ Ξάνθης	7 δευτεροβάθμια	2 άτομα αναπληρωτές	1 άτομο κάτοικος άλλης περιοχής (έζησε 2 χρόνια στη Ξάνθη όπου εργάστηκε ως αναπληρωτής σε δημόσιο σχολείο της πόλης)	1 άτομο έχει διοριστεί πλέον σε άλλη περιοχή
	2 ΠΕ Έβρου				

3.3 Η τεχνική συλλογής των δεδομένων.

Ως τεχνική συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη με τη βοήθεια χρήσης ερωτηματολογίου, το οποίο έχει το πλεονέκτημα ότι ο ερευνητής μπορεί να συγκεντρώσει πληροφορίες αναφορικά με τις ίδιες θεματικές σε σύντομο χρονικό διάστημα (Κελπανίδης 1999) και να τις επεξεργαστεί σχετικά εύκολα. Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας περιλάμβανε συνολικά 11 ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου (για το ερωτηματολόγιο βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II) με κεντρικό ερευνητικό ερώτημα «Είναι δύσκολο να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Θράκη; Ποιες οι αγκυλώσεις και ποιες οι προοπτικές;».

Η συλλογή των δεδομένων έγινε από τον Ιούλιο έως το Σεπτέμβριο του 2022. Στο πλαίσιο της έρευνας πραγματοποιήθηκαν 10 ημιδομημένες συνεντεύξεις, διάρκειας 30-40 λεπτών ανά συνέντευξη, που στηρίχτηκαν σε ένα ερωτηματολόγιο/οδηγό. Η συνέντευξη επιλέχθηκε ως τεχνική συλλογής δεδομένων, καθώς η χρήση της δίνει έμφαση στην κοινωνική θέση των ερευνητικών δεδομένων. Οι συνεντεύξεις επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να συζητήσουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο στον οποίο ζουν και να εκφράσουν πώς βλέπουν τις καταστάσεις από τη δική τους σκοπιά. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison «η συνέντευξη δεν είναι απλή συλλογή δεδομένων για τη ζωή: είναι μέρος της ίδιας της ζωής» (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 349). Υπό αυτή το πρίσμα, εξαιτίας του κοινωνικού χαρακτήρα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ιδιαιτερότητας του πεδίου της Θράκης, η συνέντευξη επιλέχθηκε ως ο καταλληλότερος τρόπος συλλογής δεδομένων για την παρούσα διατριβή. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σκοπός των συνεντεύξεων ήταν η κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια σχολεία της Θράκης στα οποία υπάρχει μειονοτικός πληθυσμός όλων των εθνοπολιτισμικών ομάδων της μειονότητας (τουρκογενείς ή/και πομάκοι, ρομά), έτσι όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί μέσα από την εμπειρία της διδασκαλίας στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της περιοχής.

3.4 Η ηθική της ερευνητικής διαδικασίας

Κάθε στάδιο της εκάστοτε έρευνας εγείρει ηθικά ζητήματα γύρω από τον τρόπο διεξαγωγής της. Τα ζητήματα αυτά μπορεί να προκύψουν από τη φύση του ίδιου του ερευνητικού έργου αλλά και το πλαίσιο της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας τόσο η πολιτική διάσταση των δεδομένων

που συγκέντρωνα (όπου όλες οι ερωτήσεις γινόντουσαν αντιληπτές περισσότερο ως πολιτικές και λιγότερο ως ερευνητικές -ακαδημαϊκές), όσο και η απόσταση του ερευνητή και των πληροφορητών/τριων από κάποια δεδομένα και πληροφορίες (όλοι και όλες είμαστε μέλη της πλειονοτικής κοινωνίας που προσπαθούν να κατανοήσουν χαρακτηριστικά της κουλτούρας των μειονοτικών ομάδων), εντείνουν τα διλήμματα και τις δυσκολίες που αντιμετώπισα ως ερευνητής κατά το στάδιο της συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων (να σημειώσω ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανήκουν όλοι/ες στην πλειονότητα, καθώς δεν υπήρξε δυνατότητα να έρθω σε επικοινωνία με εκπαιδευτικούς της μειονότητας). Για το λόγο αυτό προσπάθησα να παραμείνω ιδιαίτερα συνεπής στον τρόπο με τον οποίο σχεδίασα τη διεξαγωγή της έρευνας.

Εξαρχής οι πληροφορητές/τριες ενημερώθηκαν για την εμπιστευτικότητα και εχεμύθεια (Cohen, Manion & Morrison, 2007) που θα τηρούσα και τα πρωτόκολλα που θα ακολουθούσα στην παρουσίαση των δεδομένων που αντλήθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Και παρόλο που στις συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο (ακόμα και με τη χρήση του διαδικτύου) δεν μπορεί να αναμένει κανείς πλήρη ανωνυμία, δόθηκαν στους πληροφορητές/τριες εκ μέρους μου όλες οι εγγυήσεις εμπιστευτικότητας. Αυτό σημαίνει ότι δεσμεύτηκα ότι σε καμία περίπτωση δε θα αφήσω να γίνει γνωστή η συσχέτιση των δεδομένων που συλλέχτηκαν με τα πρόσωπα (π.χ. διατήρηση ανωνυμίας του πληροφορητή/τριας με τη χρήση ενός γράμματος της αλφαβήτου για την παρουσίαση δεδομένων κειμένου που προέκυψαν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων). Συγκεκριμένα, στα αποσπάσματα συνεντεύξεων που θα παρουσιαστούν στο πλαίσιο αυτού του κεφαλαίου κάθε πληροφορητής/τρια αναφέρεται με ένα αρχικό γράμμα και ορισμένες πρόσθετες πληροφορίες, όπως το είδος του σχολείου και η περιοχή όπου εργάζεται ως εκπαιδευτικός, μια κωδικοποιημένη ταυτοποίηση, που παρόλο που δίνει στοιχεία για το κοινωνικό προφίλ του ατόμου, διαφυλάττει ταυτόχρονα την ανωνυμία του. Σημαντικό ρόλο στο ζήτημα της διασφάλισης της συναίνεσης (Cohen, Manion & Morrison, 2007) των πληροφορητών και των πληροφορητριών στην ερευνητική διαδικασία νομίζω ότι έπαιξε και το προφίλ μου ως ερευνητή, ότι δηλαδή είμαι και εγώ ο ίδιος καθηγητής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχω γνώση για την περιοχή της Θράκης έχοντας ζήσει ένα διάστημα της ζωής μου στην Κομοτηνή.

4. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ: ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

ΑΠΟ ΤΟ ΠΕΔΙΟ

4.1 Η εκπαίδευση των μειονοτικών μαθητών/τριών: προβλήματα, αγκυλώσεις και προοπτικές

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, παρατηρούμε ότι η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδέεται τόσο με τη φοίτηση των μαθητών και μαθητριών στα μειονοτικά σχολεία όσο και με τη φοίτηση τους στα δημόσια σχολεία της Θράκης. Η δεύτερη περίπτωση οδηγεί αυτόματα τη σκέψη μας σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, καθώς προϋποθέτει τη συνύπαρξη του μαθητικού πληθυσμού της μειονότητας με την πλειονότητα, με τους μαθητές και τις μαθήτριες της μειονότητας να παρουσιάζουν σε πολλές σχολικές μονάδες ανομοιογένεια στα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά ανάλογα την μειονοτική ομάδα στην οποία ανήκουν. Όμως, στη βάση όσων ειπώθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, και η φοίτηση στα μειονοτικά σχολεία εμπεριέχει πολλαπλά επίπεδα πολυπολιτισμικότητας που πρέπει να ληφθούν υπόψη, καθώς πέραν των μειονοτικών σχολείων όπου φοιτούν στο σύνολό τους μαθητές/τριες από μια πολιτισμική ομάδα της μειονότητας (τουρκογενείς, πομάκοι ή αθίγγανοι), υπάρχουν και μικτά μειονοτικά σχολεία (βλ. κεφ. 2.2) όπου φοιτούν μουσουλμάνοι μαθητές/τριες ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης. Αν σε όλα αυτά τα στοιχεία προσθέσουμε και κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες που επηρεάζουν το προφίλ του μαθητικού πληθυσμού, κατανοούμε τις ιδιαίτερες συνθήκες και απαιτήσεις που θέτει η συγκεκριμένη πολυπολιτισμική σχολική κοινωνία.

Προηγούμενες έρευνες από το πεδίο έχουν αναδείξει άλλωστε με επάρκεια την πολυπλοκότητα του φαινομένου της μειονοτικής εκπαίδευσης, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι δεν είναι μόνο η αλλογλωσσία των μαθητών ή η διαφορετική τους εθνοπολιτισμική ταυτότητα η αιτία των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Είναι επίσης οι συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες, η οικονομική στέρηση, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών, η γεωγραφική και κοινωνική απομόνωση, οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες στους κόλπους της ίδιας της μειονότητας και οι έμφυλες πολιτισμικές αναστολές μιας κλειστής παραδοσιακής κοινωνίας.

Σε κοινωνικό επίπεδο, το εξαιρετικά χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των παιδιών της μειονότητας, αντανακλάται στη μεγάλη απόκλιση των μορφωτικών δεικτών της

Θράκης σε σχέση με τον εθνικό μέσο όρο, στοιχείο ενδεικτικό για τις συνθήκες μακρόχρονης απομόνωσης και κοινωνικής περιθωριοποίησης που βιώνει η μειονότητα, με την εκπαίδευση να μην είχε μέχρι πρόσφατα θέση στη ζωή του μεγαλύτερου μέρους του μειονοτικού πληθυσμού. Εκτός από τη διαφορετική της εθνοπολιτισμική ταυτότητα, βασικό χαρακτηριστικό της μειονότητας είναι ότι ο πληθυσμός της ανήκει σε συντριπτικό ποσοστό σε λαϊκά στρώματα, δηλαδή στα στρώματα εκείνα που αντιμετωπίζουν τα μεγαλύτερα κοινωνικά εμπόδια στην εκπαίδευση και πλήττονται κατά κύριο λόγο από την κοινωνική ανισότητα. Τα ταξικά εμπόδια είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την εκπαιδευτική διαδικασία και η χαμηλή κοινωνική και μορφωτική καταγωγή θεωρείται διεθνώς από μόνη της εμπόδιο στη μάθηση και παράγει χαμηλή εκπαιδευτική ποιότητα. (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015)

Η περιθωριακή θέση που κατέχει η εκπαίδευση στη ζωή του μειονοτικού πληθυσμού, εικονογραφείται στην εγκατάλειψη του σχολείου με το τέλος της πρωτοβάθμιας βαθμίδας¹⁷ (ιδιαίτερα στην περίπτωση Πομάκων και Τσιγγάνων).

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη, το χαρακτηριστικό που δημιουργεί τα βασικότερα ζητήματα στη μειονοτική εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης είναι η εθνοτική ταυτότητα των μειονοτικών μαθητών/τριών, η οποία φέρει για την Ελλάδα το στίγμα του προαιώνιου εχθρού. Οποιαδήποτε παρέμβαση στο πεδίο καλείται να αλλάξει μια επί δεκαετίες εδραιωμένη κρατική πολιτική περιθωρίου της μειονότητας, πολιτική που σύμφωνα με την Φραγκουδάκη συνοψίζεται στην δήλωση που πολύ καλοπροαίρετα έκανε ένας από τους δασκάλους της ελληνικής σε μειονοτικό σχολείο, το Σεπτέμβριο του 1997 κατά τη διάρκεια των δράσεων του ΠΕΜ: *«Καμιά φορά παρασυρόμαστε σαν δάσκαλοι, παιδιά είναι βλέπεις. Και καμιά φορά θγαίνω από το μάθημα και σκέφτομαι, πω, πω, τι έκανα, το παιδί που εγώ μόρφωσα θα γίνει αύριο ο νέος Σαδίκ¹⁸»* (Φραγκουδάκη 2020:116).

¹⁷ Το 2000 η διαρροή των παιδιών της μειονότητας από την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση ήταν 65% τη στιγμή που πανελλαδικά το αντίστοιχο ποσοστό δε ξεπερνούσε το 7%. Το 2010 η διαρροή μειώθηκε από 65% σε 28%. Αυτή η ταχύτατη μείωση είναι από μόνης της ένα κοινωνικό γεγονός, γιατί δείχνει μια πολύ ισχυρή δυναμική αλλαγών στην κοινωνία της μειονότητας. Το ποσοστό της διαρροής, παρά τη μεγάλη μείωση, εξακολουθεί να είναι πολλαπλάσιο του εθνικού μέσου όρου, όμως αυτό δεν αναιρεί τη μεγάλη πρόοδο που έχει συντελεστεί (Ασκούνη, 2003)

¹⁸ Ο Σαδίκ θεωρείται από τους σημαντικούς πολιτικούς εκπροσώπους της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Την δεκαετία του 1980 ήταν υπό την προστασία του Τούρκου υπουργού Εξωτερικών Μεσούτ Γιλμάζ και παράλληλα συνδέθηκε με εθνικιστικούς οργανισμούς στην Τουρκία. Ως υποψήφιος βουλευτής ο Σαδίκ καταδικάστηκε για "διατάραξη κοινής ειρήνης" από Ελληνικό δικαστήριο γιατί κατά την προεκλογική εκστρατεία του 1989 δημοσίευσε στην εφημερίδα του (Guvah) διακηρύξεις ότι είναι

Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται κάποιες αλλαγές στο εκπαιδευτικό τοπίο της μειονοτικής εκπαίδευσης, αλλαγές που μπορούν να συνδεθούν με τις πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έχουν εφαρμοστεί διαχρονικά, καθώς και τα επιμέρους μέτρα που έχει λάβει η ελληνική πολιτεία στο πλαίσιο της εφαρμογής της ισονομίας και ισοπολιτείας για το μειονοτικό μαθητικό πληθυσμό. Οι βασικότερες αλλαγές στη στάση της μειονότητας απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών εντοπίζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου παρατηρείται θεαματική διεύρυνση της φοίτησης στα δημόσια γυμνάσια. Η στροφή προς την ελληνόγλωσση δημόσια εκπαίδευση προκύπτει σε μεγάλο βαθμό από τους περιορισμούς του σχολικού δικτύου (τα μειονοτικά γυμνάσια-λύκεια μπορούν να δεχτούν περιορισμένο αριθμό μαθητών), παράλληλα όμως, όπως δείχνουν ερευνητικά δεδομένα, εκφράζει την επιθυμία ένταξης στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα. Ένας από τους βασικότερους λόγους αυτής της επιλογής είναι η καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας, την οποία γονείς και μαθητές αναγνωρίζουν ως ουσιαστική και αναγκαία προϋπόθεση για τη μελλοντική επαγγελματική και κοινωνική ένταξη. Η επιλογή των δημόσιων σχολείων συνδέεται στενά με το μέτρο της ποσόστωσης που αφορά στο μειονοτικό μαθητικό πληθυσμό, την προνομιακή δηλαδή δυνατότητα πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση που δόθηκε στα μέλη της μειονότητας το 1995 (Ασκούνη, 2006).

Στο σημείο αυτό βρίσκω χρήσιμο να αναφέρω την πρόταση που διατυπώθηκε από μέλος της μειονότητας στο πλαίσιο της αποτίμησης των δράσεων του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων» και αφορά στην δημιουργία στην Κομοτηνή ενός πειραματικού διαπολιτισμικού σχολείου¹⁹ στο οποίο να φοιτούν άνετα και με ισότητα παιδιά από όλες τις ομάδες της κοινωνίας. Μπορεί να πρόκειται για μια προσωπική άποψη και όχι για συλλογική επίσημη στάση, διαφαίνεται όμως η τάση που αρχίζει και αναπτύσσεται για μια μειονοτική εκπαίδευση που να χαρακτηρίζεται από

"τουρκική" η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης. Πρωτόδικα η ποινή ήταν 18 μήνες φυλακή χωρίς αναστολή και χωρίς δυνατότητα χρηματικής μετατροπής και για αυτό οδηγήθηκε στη φυλακή. Παρέμεινε στην φυλακή περί τους δύο μήνες. Στο Εφετείο η ποινή μειώθηκε σε 15 μήνες εξοργασίμων. Ακολούθως ο Σαδίκ προσέφυγε στο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο που τον δικαίωσε εν μέρει, αλλά δεν καταδίκασε την Ελλάδα. Στην Κωνσταντινούπολη ο δρόμος που βρίσκεται το Οικουμενικό Πατριαρχείο (στο Φανάρι) έχει μετονομαστεί σε οδό Αχμέτ Σαδίκ. Ο Σαδίκ σκοτώθηκε σε τροχαίο δυστύχημα στις 24 Ιουλίου 1995 στην Κομοτηνή. Πηγή: Βικιπαίδεια, ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια

¹⁹ Στη Θράκη και συγκεκριμένα στην ΠΕ Ροδόπης, λειτουργούν σχολεία τα οποία είναι χαρακτηρισμένα από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ως Διαπολιτισμικά, τα οποία είναι περιορισμένα σε νούμερο αν αναλογιστεί κανείς την πολυπολιτισμικότητα της περιοχής, και βρίσκονται κυρίως έξω από τα αστικά κέντρα σε χωριά και οικισμούς όπου εγκαταστάθηκαν μαζικά παλινοστούντες (π.χ Σάπες, Ίασμος,)

σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας ως απάντηση στις αναχρονιστικές δομές που επιβάλλουν η συνθήκη της Λωζάνης και τα μορφωτικά πρωτόκολλα.

Κλείνοντας, θα ήθελα να αναφερθώ σε κάτι ακόμα που ανέφερε η Άννα Φραγκουδάκη ως μία εκ των υπευθύνων του προγράμματος ΠΕΜ. Μιλώντας για την αντίδραση της τοπικής κοινωνίας της Θράκης στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων, η Φραγκουδάκη εντόπισε κοινά στοιχεία και από τις ηγεσίες των δυο πλευρών, μειονότητας και πλειονότητας, χαρακτηριστικό παράδειγμα των ιδεολογικών αγκυλώσεων που καθορίζουν την εφαρμογή κάθε συντονισμένης προσπάθειας εφαρμογής πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον της Θράκης: *«Τις ηγεσίες κι από τις δυο πλευρές, μειονότητας και πλειονότητας, δεν τις κερδίσαμε ποτέ, στάθηκαν από την αρχή και εξακολουθούν να είναι εναντίον του έργου, εκτός από μερικές και από τις δυο πλευρές φωτεινές εξαιρέσεις. Τους ενόχλησε η αμφιβολία μας για τις δύο αντίπαλες «αλήθειες» που προέβαλαν από την κάθε πλευρά, σε δυο παράλληλους μονολόγους που δεν συναντώνται. Ας σημειωθεί ότι οι τοπικές ηγεσίες πλειονότητας και μειονότητας εμφανίζουν μια εντυπωσιακή σύμπνοια, ενώ είναι αντίπαλες ηγετικές ομάδες. Συστηματικά και οι δυο εμφανίζονται σε όλα τα ζητήματα με σχέδια, παρόμοιες θέσεις είτε κατοπτρικά είτε κυριολεκτικά»* (Φραγκουδάκη 2020:116).

4.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο των συνεντεύξεων, όλοι οι πληροφορητές/τριες αναγνώρισαν το σχολικό περιβάλλον των σχολείων της Θράκης, ως ένα ιδιαίτερο πολυπολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο χρειάζεται να ληφθούν υπόψη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οι εθνοπολιτισμικές ταυτότητες των μειονοτικών μαθητών/τριών. Όλοι επίσης οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως βαθμίδας εκπαίδευσης, αναγνωρίζουν την ανάγκη για την εισαγωγή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική τάξη και επισημαίνουν την αναγκαιότητα για την επιμόρφωση τους σε θέματα που αφορούν στη διαχείριση του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος και της μειονοτικής παρουσίας.

Αναφορικά με τη στάση τους απέναντι σε κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα της μειονότητας, υπήρξαν 4 εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν πως τα παιδιά ρομά θα ήταν καλύτερο να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία. Όταν τους ζητήθηκε να δώσουν περισσότερες διευκρινήσεις για την απάντησή τους, αναφέρθηκαν στα «ιδιαίτερα» χαρακτηριστικά των Αθίγγανων, που εξαιτίας της κουλτούρας τους δυσκολεύονται να

προσαρμοστούν σε ένα περιβάλλον με κανόνες, όπως είναι το σχολείο και που εξαιτίας των μεγάλων ποσοστών σχολικής διαρροής που παρουσιάζουν ως εθνοπολιτισμική ομάδα, θα ήταν προτιμότερο να φοιτούν όλα μαζί με εκπαιδευτικούς και προγράμματα διδασκαλίας προσαρμοσμένα στο δικό τους μαθησιακό προφίλ. Αξίζει εδώ να σημειώσουμε ότι οι 2 από τους 4 εκπαιδευτικούς που διατύπωσαν την παραπάνω άποψη, δεν είχαν ποτέ παιδιά ρομά στις τάξεις τους. Φαίνεται πως μάλλον η άποψη τους συνδέεται με στερεότυπα και προκαταλήψεις που αφορούν συνολικά τους ρομά και δεν προκύπτουν από την εμπειρία τους από το πεδίο. Άλλωστε, κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έδειχναν να μην αναγνωρίζουν ως κυρίαρχη ταυτότητα των αθίγγανων μαθητών/τριών τη μειονοτική, αλλά την αθιγγανική, με όσα συνεπάγεται για τον καθένα αυτή η διαπίστωση.

Όλοι και όλες οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως είναι ιδιαίτερα δύσκολο να εφαρμοστούν αρχές και πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία της Θράκης, περισσότερο απ' ό,τι στα σχολεία της υπόλοιπης χώρας. Στο σημείο αυτό να σημειώσω ότι υπήρξε και μια εκπαιδευτικός που είχε εργαστεί στο παρελθόν ως αναπληρώτρια σε μειονοτικό γυμνάσιο. Η συγκεκριμένη, αναφέρθηκε στους «δυο διαφορετικούς κόσμους» των σχολείων της Θράκης. Σύμφωνα με την άποψη που διατύπωσε, τα μειονοτικά σχολεία, ως σχολεία σε «ειδικό καθεστώς» λειτουργούν με δικούς τους κανόνες και φιλοσοφία, με τους καθηγητές του ελληνόγλωσσου και του τουρκόγλωσσου μέρους του προγράμματος να μην έχουν συχνά καμία επαφή μεταξύ τους. Σε τέτοιες συνθήκες, η προσπάθεια συντονισμένης εφαρμογής διαπολιτισμικών πρακτικών μοιάζει να είναι, σύμφωνα με την πληροφορήτρια, ένα εγχείρημα «*σχεδόν ουτοπικό*».

«Καλά, τώρα εμείς συζητάμε για τα δημόσια σχολεία. Στα μειονοτικά αυτό είναι σχεδόν ουτοπικό. Το πρόβλημά τους εκεί είναι αν τηρείται η συνθήκη της Λωζάννης. Δεν είδες τι έγινε με τα βιβλία που έφτιαξε το πρόγραμμα; (αναφέρεται στο ΠΕΜ). Εγώ 2 χρόνια που ήμουν εκεί δεν είχα καμία επαφή με τους μειονοτικούς συναδέλφους [...]»

M., 50 χρονών καθηγήτρια σε γυμνάσιο στην Ξάνθη

Στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα δύσκολη και στα δημόσια σχολεία της Θράκης, καθώς συχνά οι πρακτικές αυτές αντιμετωπίζονται από τα μέλη της μειονότητας ως κινήσεις διακριτικής μεταχείρισης εις βάρος του μειονοτικού

μαθητικού πληθυσμού. Άλλωστε, όπως σημείωσαν κάποιοι εκπαιδευτικοί, οι μειονοτικοί μαθητές και μαθήτριες θέλουν να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα ως διακριτό στοιχείο της μειονοτικής τους ιδιότητας και είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική πρωτοβουλία.

«Εγώ επικοινωνώ με τα παιδιά που προέρχονται από τη μειονότητα και τους γονείς τους και προσπαθώ να βοηθήσω ειδικά σε περιπτώσεις αδύναμων μαθητών, και έχω διαπιστώσει πως οι οικογένειες είναι πολύ επιφυλακτικές απέναντι σε ό,τι τους λέω. Είναι σα να νομίζουν πως προσπαθώ να αλλάξω τρόπο σκέψης στα παιδιά τους, πως προσπαθώ να τους μεταφέρω μια άλλη κουλτούρα. Εδώ θα πρέπει να υπάρξει μια συνολικότερη παρέμβαση που να απευθύνεται και στους γονείς και στους μαθητές ώστε να αλλάξουν τρόπο σκέψης και να γίνουν πιο ανοικτοί στις προτάσεις των καθηγητών τους [...]»

Χρ., 43 ετών, καθηγήτης σε γυμνάσιο της Κομοτηνής

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε μια σειρά από παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών/τριών και δημιουργούν μαθητές «πολλαπλών ταχυτήτων» που παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές στη σχολική τους επίδοση, στοιχεία που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα δημόσια σχολεία της Θράκης. Σύμφωνα με τους περισσότερους πληροφορητές και πληροφορήτριες το θέμα της γλώσσας είναι το κεντρικό ζήτημα που δημιουργεί εμπόδια και αγκυλώσεις στο μάθημα, επηρεάζει τη σχολική επίδοση του μειονοτικού μαθητικού πληθυσμού και εμποδίζει τη διαπολιτισμική επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες όλων των εθνοπολιτισμικών ομάδων.

«Το βασικό είναι το θέμα της γλώσσας. Τα περισσότερα παιδιά που έρχονται από τα μειονοτικά δημοτικά δε μπορούν να μιλήσουν και να γράψουν σχεδόν καθόλου στα ελληνικά. Αυτό από μόνο του απαιτεί μια σειρά από δράσεις, όπως μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας για τη δημιουργία ενός ασφαλούς πλαισίου ένταξης για τα παιδιά της μειονότητας στα δημόσια σχολεία. Γενικά θα πρέπει να εφαρμοστούν πρακτικές που να δίνουν κίνητρα στους μαθητές και στις μαθήτριες να αγαπήσουν την ελληνική γλώσσα και να δημιουργήσουν μια θετική σχέση με αυτήν»

Δ., 48 ετών, καθηγήτρια σε γυμνάσιο της Ξάνθης

«Τα παιδιά έρχονται (στο γυμνάσιο) και δεν μιλάνε σχεδόν καθόλου ελληνικά. Και σου μιλάω τώρα για την πόλη της Ξάνθης. Ξέρεις τι γίνεται στα χωριά που και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών είναι ιδιαίτερα χαμηλό; Το παιδί δυσκολεύεται τόσο πολύ που εγκαταλείπει το σχολείο με μεγάλη ευκολία για να ασχοληθεί με τις αγροτικές εργασίες του γονιού [...]»

Λ., 46 ετών, καθηγήτρια σε γυμνάσιο της Ξάνθης

«Τα παιδιά δεν μιλάνε καθόλου ελληνικά, γιατί δε μπορούν να μάθουν καλά ελληνικά έτσι όπως γίνεται η διδασκαλία στα μειονοτικά δημοτικά. Παρόλα αυτά οι γονείς των παιδιών της μειονότητας επιλέγουν να τα στείλουν σε μειονοτικό δημοτικό. Όταν ρώτησα κάποτε έναν πατέρα γιατί, μου απάντησε ότι αυτό είναι δικαίωμα της μειονότητας από τη συνθήκη της Λωζάννης και δεν πρέπει να χαθεί [...]»

Α., 42 ετών, καθηγήτρια σε γυμνάσιο της Κομοτηνής

Στο παραπάνω απόσπασμα η πληροφορήτρια αναφέρει πως τελικά ο λόγος που οι γονείς των παιδιών της μειονότητας δεν κάνουν την επιλογή που, από εκπαιδευτικής άποψης, φαίνεται να είναι η καλύτερη για το παιδί τους, είναι κυρίως πολιτικός, και συνδέεται με την ανάγκη των μειονοτικών για αναγνώριση της μειονοτικής ταυτότητας. Σε περιστατικά σαν και αυτά, στα οποία αναφέρθηκαν αρκετά συχνά οι πληροφορητές και οι πληροφορήτριες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, φαίνεται πως έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την αντίληψη των εκπαιδευτικών γύρω από τους παράγοντες που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό τοπίο της Θράκης. Μιλώντας όμως υπό αυτό το πρίσμα δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (πλην ενός) που λειτούργησαν ως πληροφορητές και πληροφορήτριες στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, είναι μόνιμοι κάτοικοι Θράκης, ανήκουν δηλαδή στη μερίδα του πληθυσμού που ονομάζεται πλειονότητα και άρα διαμορφώνουν τις απόψεις τους και τις αντιλήψεις τους μέσα από το δικό τους ερμηνευτικό πρίσμα που δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστο από τα στερεότυπα και προκαταλήψεις που έχουν διαμορφώσει από τα χρόνια που έχουν συνυπάρξει με τη μειονότητα στην περιοχή.

Ωστόσο, οι πληροφορητές και οι πληροφορήτριες αναφέρθηκαν και σε άλλους παράγοντες που θα πρέπει να οδηγήσουν κατά τη γνώμη τους σε συμπληρωματικά μέτρα που να πλαισιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία στην περίπτωση που η

πολιτεία αποφασίσει να προχωρήσει στην εφαρμογή ουσιαστικών μέτρων και πρακτικών για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση για όλες τις εθνοπολιτισμικές ομάδες, από όποια κατηγορία του πληθυσμού και αν προέρχονται οι μαθητές/τριες. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνδέονται κυρίως με το κοινωνικο-οικονομικό προφίλ της μειονότητας και τις αποχρώσεις που εμφανίζει στο εσωτερικό της ανάλογα της εθνοπολιτισμική ομάδα η οποία έρχεται να ενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον. Υπό αυτό το πρίσμα, οι ρομά μαθητές και μαθήτριες εμφανίζονται συνεχώς στη βάση της κοινωνικής πυραμίδας.

« [...] Να σου πω βέβαια την αλήθεια, δε σκέφτονται όλοι με τον ίδιο τρόπο. Όταν ρώτησα και τον πατέρα ενός ρομά μαθητή γιατί δεν έστειλε το παιδί του σε δημόσιο δημοτικό για να το βοηθήσει με τα ελληνικά του, μου απάντησε ότι ήθελε, αλλά δε μπορούσε. Η συγκεκριμένη οικογένεια ζει στον Ήφαιστο, σε έναν οικισμό λίγο έξω από την Κομοτηνή όπου ζουν μουσουλμάνοι Ρομά, που δεν έχει δημόσιο σχολείο, μόνο μειονοτικό. Ο πατέρας φτωχός, δουλεύει όλη μέρα, η μητέρα έχει πολλά παιδιά να φροντίσει, ποιος θα πήγαινε και θα έφερνε το παιδί μέχρι την Κομοτηνή για το σχολείο; Βλέπεις οι άνθρωποι αυτοί είναι πολύ φτωχοί και δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες της καθημερινότητας [...]»

A., 42 ετών, καθηγήτρια σε γυμνάσιο της Κομοτηνής

Στο ερώτημα αν υπάρχει συνεργασία με άλλους φορείς, παρόλο που υπήρξαν πληροφορητές και πληροφορήτριες που δεν μπορούσαν να σκεφτούν κάποιο συγκεκριμένο παράδειγμα για να αναφέρουν, όλοι υποστήριξαν ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας είναι ένα ζήτημα με σαφείς κοινωνικές προεκτάσεις που έχει ενεργοποιήσει κατά καιρούς πολλούς τοπικούς φορείς και οργανώσεις. Αντιθέτως, όλοι υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει συνεργασία ή ακόμα και επικοινωνία ανάμεσα στα σχολεία της μειονότητας και στα δημόσια σχολεία, με μόνο κοινό τόπο συνεύρεσης των μαθητών, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε μια πληροφορήτρια, «τις σχολικές παρελάσεις». Παρακάτω ακολουθούν χαρακτηριστικά παραδείγματα από το πεδίο, όπως τα ανέφεραν οι πληροφορητές/τριες.

«Εγώ δούλεψα για δυο χρόνια σε ένα σχολείο το οποίο δημιουργήθηκε για τους Ρομά της Κομοτηνής. Τα προβλήματα σε ένα τέτοιο σχολείο είναι άπειρα, με μεγαλύτερο αυτό της σχολικής διαρροής και οι συνάδελφοί σε αυτά τα σχολεία καταβάλουν υπεράνθρωπες προσπάθειες για να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες που

προέρχονται από την πιο ευάλωτη κοινωνική ομάδα της πόλης μας. Το βασικό πρόβλημα αυτών των παιδιών είναι ο φόβος και η απόρριψη που δέχονται από την κοινωνία. Θυμάμαι πως στο πλαίσιο του εορτασμού της πανελλήνιας ημέρας σχολικού αθλητισμού, σε συνεργασία με ένα σύλλογο της πόλης, τον σύλλογο ΠΕΡΠΑΤΩ που είναι για άτομα με αναπηρία, ξεναγήσαμε τα παιδιά στον κόσμο των παραολυμπιακών αθλημάτων. Ήταν μια εξαιρετική στιγμή που τα παιδιά κατάλαβαν πως ακόμα και αν είσαι διαφορετικός, μπορείς να τα καταφέρεις».

Γ., 50 ετών εκπαιδευτικός σε δημοτικό σχολείο της Κομοτηνής

«Υπάρχει συνεργασία με τις τοπικές οργανώσεις και τους συλλόγους για δράσεις που σκοπό έχουν να ενισχύσουν την επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών της μειονότητας και έμμεσα και τη σχολική τους επίδοση. Υπάρχουν όμως και κάποιες ενέργειες που δημιουργούν κατά τη γνώμη μου ερωτηματικά για το κίνητρό τους. Πρόσφατα άκουσα για ένα θέμα που έχει δημιουργηθεί με τα νηπιαγωγεία. Ένας σύλλογος της μειονότητας δήλωνε ως παραρτήματά του κάποιους χώρους τους οποίους λειτουργούσε ως νηπιαγωγεία, χωρίς άδεια και ο δήμος τους έκλεισε και έχει δημιουργηθεί θέμα, το έγραψαν και οι τουρκικές εφημερίδες. Όλα αυτά έχουν προκύψει από τότε που η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι πλέον υποχρεωτική αλλά δεν υπάρχουν δίγλωσσα νηπιαγωγεία. Φαίνεται πως οι φορείς της μειονότητας έχουν αναλάβει δράση [...]»

Χρ., 43 ετών, καθηγητής σε γυμνάσιο της Κομοτηνής

Κλείνοντας το κεφάλαιο με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τις αγκυλώσεις και τα εμπόδια για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία της Θράκης, μια τελευταία παρατήρηση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι παρόλο που η μειονότητα ορίζεται ως θρησκευτική, κανείς από τους πληροφορητές και τις πληροφορήτριες δεν αναφέρθηκε στη θρησκεία ως το πολιτισμικό στοιχείο που επηρεάζει την ενδοσχολική επικοινωνία και ως το κυρίαρχο χαρακτηριστικό που δημιουργεί τις αντιστάσεις στους μαθητές της τάξης για την μεταξύ τους επαφή ή την επαφή με τους καθηγητές τους. Ενώ δηλαδή η γλώσσα είναι αυτή που εμφανίζεται να αποτελεί το μεγαλύτερο ορατό εμπόδιο στην επικοινωνία και στην εκπαιδευτική διαδικασία, η μειονοτική ταυτότητα των μαθητών γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς κυρίως με εθνοτικούς όρους και το πολιτισμικό πρόσημο εμφανίστηκε στις συζητήσεις για να περιγράψει κυρίως διαφορές εντός της μειονότητας, δηλαδή

ανάμεσα σε τουρκογενείς, Πομάκους και τσιγγάνους. Σε κάθε περίπτωση, η εθνοτική ταυτότητα των μαθητών και των μαθητριών είναι αυτή που φαίνεται να κυριαρχεί στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως ο κεντρικός άξονας γύρω από τον οποίο διαμορφώνεται η πολυπολιτισμική κοινωνία των σχολείων της Θράκης.

«Ήταν θυμάμαι παραμονές μιας σχολικής γιορτής και η ελληνική σημαία που είχαμε ανεβάσει, επειδή φυσούσε πάρα πολύ, είχε μπλεχτεί στο κοντάρι και ήταν έτοιμη να σκιστεί, και πάλευα να την ξεμπερδέψω. Ένας μειονοτικός μαθητής με παρατηρούσε όλη την ώρα που προσπαθούσα, και όταν τελείωσα με ρώτησε γιατί παλεύω τόσο. Εγώ του εξήγησα πως αυτή είναι η σημαία της πατρίδας μας και πως αν σκιστεί πως θα κάνουμε άγριο τη σχολική γιορτή; Και αυτός μου απάντησε: αυτή είναι η σημαία της δική σας πατρίδας κυρία, όχι της δική μας, εμείς μπορούμε να γιορτάσουμε και χωρίς αυτήν [...]».

Ελ. 50 ετών, εκπαιδευτικός σε δημοτικό σχολείο του Διδυμότειχου

4.3 Ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αφορά στη διερεύνηση των προβλημάτων αλλά και των προοπτικών που υπάρχουν στην εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφορικά με τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Το γεγονός ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται στο συγκεκριμένο πολυπολιτισμικό περιβάλλον με την μουσουλμανική μειονότητα, τα εκπαιδευτικά δικαιώματα της οποίας καθορίζονται από διεθνείς συμβάσεις και πρωτόκολλα, καθιστά την έρευνα ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και το εκπαιδευτικό πεδίο εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ένα ιδιαίτερο πεδίο για τον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο.

Η παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο μέσα από αποσπάσματα κειμένων που καταγράφηκαν στο ερωτηματολόγιο/οδηγό κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, αποκαλύπτει σημαντικά ποιοτικά στοιχεία για το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα προσπαθήσω να κάνω μια ανακεφαλαίωση όσων έχουν

ειπωθεί παραπάνω και να συσχετίσω τα αποτελέσματα με τους θεματικούς άξονες της έρευνας, όπως αυτοί έχουν οριστεί στο κεφ. 3.1.

Μια ανακεφαλαίωση των απόψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών βάσει των θεματικών αξόνων της έρευνας, οδηγεί στις παρακάτω διαπιστώσεις:

- Η άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πολυπολιτισμικό περιβάλλον της τάξης των δημόσιων σχολείων της Θράκης.

Από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το πολυπολιτισμικό περιβάλλον της σχολικής τάξης στη Θράκη ένα ιδιαίτερο εκπαιδευτικό πεδίο που η πολυπολιτισμικότητα του δεν διαμορφώνεται μόνο μέσα από μια θεωρητική διχοτόμηση των μαθητών σε μαθητές της μειονότητας και της πλειονότητας, αλλά σε πολλές επιμέρους εθνοπολιτισμικές κατηγορίες που διαμορφώνονται ανάλογα την εθνοπολιτισμική καταγωγή των μαθητών/τριών (π.χ. τουρκογενείς, πομάκοι, αθίγγανοι αλλά σε αρκετές περιπτώσεις και άλλων εθνοπολιτισμικών ομάδων που τοποθετούνται στην πλειονότητα, όπως οι παλιννοστούντες ομογενείς).

- Την υιοθέτηση πρακτικών διαπολιτισμική εκπαίδευσης σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον όπου συνυπάρχει η πλειονότητα με τις εθνοπολιτισμικές ομάδες της μειονότητας

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως θεωρούν ότι η εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον των δημόσιων σχολείων της Θράκης, πρέπει να λάβει υπόψη της διάφορα χαρακτηριστικά της μαθητικής κοινότητας που αναγνωρίζονται από τους ίδιους ως σημαντικά για την επιτυχημένη εφαρμογή του οποιουδήποτε μέτρου. Η περιορισμένη ελληνομάθεια των μουσουλμάνων μαθητών/τριών, το χαμηλό στις περισσότερες των περιπτώσεων κοινωνικοοικονομικό προφίλ των οικογενειών των μαθητών, τα μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής σε σχέση με την διαφορετική εθνοπολιτισμική κουλτούρα για την εκπαίδευση και τη μόρφωση που παρουσιάζει κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα που συνυπάρχει στην τάξη, είναι στοιχεία που αναγνωρίζονται ως βασικά εμπόδια στην εφαρμογή των διαπολιτισμικών πρακτικών και που πρέπει σε κάθε περίπτωση να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό μιας ολοκληρωμένης διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στο σύνολό τους την αναγκαιότητα για μια τέτοια προσπάθεια.

- Ποιες είναι οι κυρίαρχες στάσεις και νοοτροπίες των εκπαιδευτικών απέναντι σε κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα της μειονότητας

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι αναγνωρίζουν πως ο μειονοτικός μαθητικός πληθυσμός δεν αποτελεί μια ενιαία κατηγορία αλλά εμπεριέχει πολλές διαφορετικές στο εσωτερικό του, ανάλογα την εθνοπολιτισμική ταυτότητα των επιμέρους ομάδων της μειονότητας, αλλά και διαφορές στο κοινωνικό-οικονομικό προφίλ στο εσωτερικό της κάθε ομάδας (υπάρχει μια καταγραφή εκπαιδευτικού της Κομοτηνής που αναφέρεται στο διαφορετικό προφίλ των αθίγγανων μαθητών/τριων ανάλογα τον τόπο κατοικίας τους στην πόλη. Θεωρεί πως άλλη στάση απέναντι στην εκπαίδευση έχουν οι Αθίγγανοι του Ηφαίστου και άλλη οι Αθίγγανοι του Αλάν Κουγιού²⁰). Σε κάθε περίπτωση φαίνεται πως οι τουρκογενείς και οι πομάκοι αντιμετωπίζονται περισσότερο ως μια αναλυτική κατηγορία (να αναφέρω εδώ το σχόλιο από εκπαιδευτικό ότι κατά τη γνώμη του η βασική διαφορά τους είναι ότι οι πομάκοι είναι πιο φτωχοί), ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως διαφορετική μαθητική κατηγορία της μουσουλμανικής μαθητικής κοινότητας τους Αθίγγανους). Υπήρξαν εκπαιδευτικοί μάλιστα που υποστήριξαν πως «τα τσιγγανόπαιδα θα ήταν καλύτερο να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία»).

- Τη γνώμη των εκπαιδευτικών για το αν η τοπική κοινωνία επιθυμεί τη συνύπαρξη πλειονότητας και μειονότητας στο σχολικό περιβάλλον

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δεν πιστεύουν πως η τοπική κοινωνία επιθυμεί ένα διαχωρισμένο σχολικό περιβάλλον. Εντοπίζουν όμως διάφορες παραμέτρους που επηρεάζουν αυτήν τη στάση, όπως η προτίμηση των περισσότερων μειονοτικών για τη φοίτηση των παιδιών τους σε μειονοτικά σχολεία, ιδιαίτερα στο στάδιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με βασικό σκοπό τη διατήρηση των δικαιωμάτων της μειονότητας για μια δική της εκπαίδευση, όπως αυτή ορίστηκε από τη συνθήκη της Λωζάνης. Η αύξηση του ποσοστού φοίτησης των μειονοτικών μαθητών στα δημόσια γυμνάσια τα τελευταία χρόνια, αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως αποτέλεσμα κυρίως της αναγνώρισης της σημαντικότητας της καλής γνώσης της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς των μαθητών και των μαθητριών για την κοινωνική και οικονομική πρόοδο των παιδιών τους, αλλά και εξαιτίας του μέτρου για την ένταξη

²⁰ Ένας υποβαθμισμένος μαχαλάς Τσιγγάνων στο τέρμα της οδού Αδριανουπόλεως στην Κομοτηνή. Στην αρθρογραφία συναντάται και ως Τενεκέ Μαχαλάς.

στα πανεπιστήμια με το καθεστώς της ποσόστωσης που έδωσε τη δυνατότητα φοίτησης σε ελληνικά πανεπιστήμια για περισσότερους μειονοτικούς μαθητές/τριες.

- Την ανάδειξη των επιμέρους παραμέτρων που διαμορφώνουν το προφίλ του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία της Θράκης και που αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως σημαντικά για την εκπαιδευτική διαδικασία

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως σημαντικότερη παράμετρο που καθορίζει το προφίλ του μαθητικού μειονοτικού πληθυσμού την εθνοπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών και των μαθητριών (την οποία κάποιιοι αναφέρουν ως εθνική όταν θέλουν να δώσουν έμφαση στις σχέσεις ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία ως μια παράμετρο που επηρεάζει το πολυπολιτισμικό τοπίο της σχολικής τάξης στα δημόσια σχολεία της Θράκης). Το κοινωνικό και οικονομικό προφίλ των μαθητών αναφέρεται συχνά ως μια ακόμη διάσταση των διαφορών του μαθητικού πληθυσμού, ενώ η θρησκεία δεν αναφέρθηκε καθόλου ως μια παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη στις δράσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα, γεγονός που μαρτυρά ότι δεν είναι το χαρακτηριστικό που αναγνωρίζεται ως κυρίαρχο από τους ίδιους στη διαμόρφωση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας στα δημόσια σχολεία.

- Τη στάση που κρατάνε η μαθητές/τριες μέσα στην τάξη σε σχέση με την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε περιπτώσεις μαθητών/τριων που εκφράζουν με την κάθε ευκαιρία τη διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητά τους από τα παιδιά της πλειονότητας (βλ. παράδειγμα με τη σημαία). Οι διαφορές αυτές όμως μοιάζει να μην γίνονται ιδιαίτερα εμφανείς στο εσωτερικό των επιμέρους εθνοπολιτισμικών ομάδων της μειονότητας και κυρίως στη σχέση τουρκογενών- πομάκων. Οι αθίγγανοι και εδώ φαίνεται να διαφέρουν, καθώς οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν να συνδέουν μαζί τους τα μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής και τη χαμηλή επίδοση στα μαθήματα.

- Την αναγκαιότητα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα πάντα με την γνώμη των ίδιων

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν στο σύνολό τους την αναγκαιότητα για την εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική τάξη και δήλωσαν τη διάθεσή τους να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις, για να

μπορέσουν να συμβάλουν στην επιτυχημένη εφαρμογή τους. Και σε αυτό το σημείο, τονίστηκε εκ μέρους τους η σημασία να αναγνωριστεί η ιδιαιτερότητα του πεδίου για τις δράσεις επιμόρφωσης που θα καθοριστούν. Υπήρξαν εκπαιδευτικοί που και στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης θεώρησαν πως οι εκπαιδευτικοί που θα εργαστούν σε μια τάξη όπου θα υπάρχει μεγάλο ποσοστό αθίγγανων θα πρέπει να λάβουν εξειδικευμένη επιμόρφωση που να συνδέεται με τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης εθνοπολιτισμικής ομάδας.

- Τη σχέση ανάμεσα στα σχολεία και την υπόλοιπη κοινωνία της Θράκης υπό το πρίσμα της προώθησης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν την ύπαρξη οργανωμένης διαδικασίας συνεργασίας ανάμεσα στα σχολεία και την τοπική κοινωνία της Θράκης που να οργανώνεται επίσημα από κάποιους φορείς π.χ. την τοπική αυτοδιοίκηση α' και β' βαθμού (δήμο ή περιφέρεια) ή κάποιο άλλον επιστημονικό ή συλλογικό φορέα, υπό το πρίσμα της προώθησης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Ωστόσο, αναφέρονται σε μεμονωμένες περιπτώσεις όπου τοπικοί φορείς π.χ. πολιτιστικοί, αθλητικοί επιστημονικοί σύλλογοι και οργανώσεις μειονότητας και πλειονότητας έχουν υλοποιήσει πρωτοβουλίες και δράσεις που προώθησαν τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Αναφέρθηκαν όμως και σε δράσεις φορέων με σκοπό τη διαχείριση θεμάτων που έχουν να κάνουν με το ευρύτερο πεδίο της μειονοτικής εκπαίδευσης, οι οποίες δράσεις αντιμετωπίζονται εκ μέρους τους με ιδιαίτερη επιφύλαξη τόσο ως προς τη σκοπιμότητά τους, όσο και ως προς τον αντίκτυπό τους στην προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης (π.χ. παράδειγμα για τη λειτουργία νηπιαγωγείων και παιδικών σταθμών από σύλλογο της μειονότητας). Φαίνεται πως και εδώ η πολιτική διάσταση έρχεται να επικαθορίζει την εκπαιδευτική και να διαμορφώσει πρόσθετες αγκυλώσεις και περιορισμούς στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο εκπαιδευτικό πεδίο.

- Τη σχέση ανάμεσα στα δημόσια και στα μειονοτικά σχολεία

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επισήμαναν την ανυπαρξία συνεργασίας ανάμεσα στα δημόσια και στα μειονοτικά σχολεία της περιοχής τους. Αναφέρθηκαν μάλιστα και στην ανυπαρξία συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μειονότητας και πλειονότητας μέσα στο ίδιο μειονοτικό σχολείο, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό από τη μία τις δυσκολίες που υπάρχουν στην ανάπτυξη δράσεων διαπολιτισμικής

συνεργασίας αλλά ταυτόχρονα και την αναγκαιότητά τους καθώς και τη σημασία της εστίασης στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και στην επιμόρφωσή τους για την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πράξη.

- Τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο των σχολείων τους και τη σχέση τους με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Κάνοντας μια συνολική κρίση των απαντήσεων των συμμετεχόντων αναφορικά με την άποψή τους για τη σχέση των δημόσιων σχολείων και της ευρύτερης πολυπολιτισμικής κοινωνίας της Θράκης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, συμπεραίνουμε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το κάθε άτομο έρχεται στο σχολείο με ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό κεφάλαιο, με ένα συγκεκριμένο δηλαδή απόθεμα από βιώματα, εμπειρίες και παραστάσεις (Δαμανάκης, 2000) που διαμορφώνονται όχι μόνο από δύο (μειονότητα-πλειονότητα), αλλά περισσότερα πολιτισμικά συστήματα και το κοινωνικό ή εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να του παράσχει την ευκαιρία να τα αναπτύξει απρόσκοπτα. Στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη ενός δημόσιου σχολείου της Θράκης, το διαπολιτισμικό μοντέλο θα πρέπει να στοχεύει στην εξισορρόπηση των ανισοτήτων μέσα από τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ ατόμων με διαφορετικές γλωσσικές δομές και συμπεριφορές (Νικολάου, 2011, Ζαχαριά 2018).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η κατανόηση μιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας δεν είναι ποτέ μια απλή διαδικασία. Ειδικότερα, η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης είναι ένα εκπαιδευτικό ζήτημα με ένα εύρος ιστορικών, κοινωνικών και πολιτικών παραμέτρων που διαπλέκονται με θέματα φυλής, φύλου, κοινωνικής τάξης και που το καθένα από αυτά αποτελεί από μόνο του ξεχωριστό πεδίο έρευνας. Η μεταπτυχιακή εργασία με τίτλο «Πολιτικές και πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η περίπτωση της μειονοτικής εκπαίδευσης της Θράκης», έθεσε ως βασικό στόχο να παρουσιάσει την ειδική εκπαιδευτική συνθήκη που επικρατεί στη Θράκη και επιχείρησε μέσα από την αναφορά στους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Ευρώπη να σκιαγραφήσει την ιδιαιτερότητα των παρεμβάσεων που απαιτούνται για

την επίτευξη μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης στο ιδιαίτερα φορτισμένο πολιτικά και ιδεολογικά εκπαιδευτικό πεδίο της πολυπολιτισμικής Θράκης. Άλλωστε, η ίδια η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στηρίζεται στην πολυπολιτισμικότητα, στην ύπαρξη δηλαδή διαφορετικών πολιτισμικών συστημάτων στον ίδιο τόπο.

Κάποιοι μελετητές ορίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως ένα πεδίο μελέτης και μια αναδύομενη επιστήμη της οποίας κύριος στόχος είναι να δημιουργήσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες, που συνυπάρχουν στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Στο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό τοπίο της Θράκης, που η πολυπολιτισμική συνθήκη στηρίζεται στην ύπαρξη μιας (ή και περισσότερων) μειονοτήτων στην περιοχή, η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδέεται με εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται τόσο σε ιστορικές, όσο και νεότερες συνθήκες μειονοτικής παρουσίας σε όλο τον κόσμο. Άλλωστε, οι ιστορικές μειονότητες μιας χώρας, οι οποίες τυγχάνουν συνταγματικής αναγνώρισης, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι κάθε πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Υπό αυτό το πρίσμα, το δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας εστιάζει στους στόχους και στο πλαίσιο εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Ευρώπη αναζητώντας κοινά στοιχεία, αρχές και κατευθύνσεις στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα ευρωπαϊκά κράτη (π.χ. ο κοινός ευρωπαϊκός στόχος για την αντιμετώπιση των εθνικών προκλήσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οδήγησε στη συγχρηματοδότηση του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων (ΠΕΜ)» που εφαρμόστηκε στη Θράκη²¹).

Στη συνέχεια του δεύτερου κεφαλαίου, παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την έννοια του πολιτισμού και αποβλέπει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και συμπεριφορών οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική διάδραση μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Μια βασική παρατήρηση που προκύπτει από τη μελέτη της αντίστοιχης βιβλιογραφίας είναι ότι παρά την παιδαγωγική της αξία, η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με όρους και διλήμματα ταυτότητας και πολιτικής. Οι αλληλεπιδράσεις

²¹ αναλυτικότερα στοιχεία για το ΠΕΜ βλ. κεφ. 2.4 παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας

μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών που επιχειρούνται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενεργοποιούν μια διαδικασία διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων η οποία εντάσσεται στο περίπλοκο πλέγμα των σχέσεων εξουσίας που χαρακτηρίζουν την ευρύτερη κοινωνία, αντανακλά ιστορικές και σύγχρονες πραγματικότητες και καταλήγει σε διάφορους βαθμούς, είτε να ενισχύει, είτε να αμφισβητεί τις καταναγκαστικές σχέσεις εξουσίας που επικρατούν σε κάθε χώρα. Σε ένα πλαίσιο, όπως αυτό που περιγράφουμε, τα εκπαιδευτικά διλήμματα αναφορικά με την εκπαίδευση του μειονοτικού πληθυσμού της Θράκης ενσωματώνουν διλήμματα ταυτότητας με τρόπο που κάνει πολύ περισσότερο ορατή τη σύνδεση του εκπαιδευτικού πεδίου με πολιτικές και κοινωνικές διεργασίες. Γι' αυτό και η αλλαγή στην ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα και η μετακίνηση της σε πρακτικές διαπολιτισμικού χαρακτήρα μέσα από την επίσημη θεσμοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το 1996, αποτυπώνεται πολύ πιο άμεσα και έντονα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Θράκης όπου και αρχίζουν να υιοθετούνται συγκεκριμένα μέτρα για την εκπαίδευση του μειονοτικού πληθυσμού.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως παιδαγωγική πρακτική δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης αλλά αναφέρεται σε αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Επομένως, για να κατανοήσουμε το αντικείμενό της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη, πρέπει να κατανοήσουμε πρωτίστως τη δομή και τον ιδιαίτερο χαρακτήρα που διέπει τα μειονοτικά σχολεία. Εξαιτίας όμως του κοινωνικού χαρακτήρα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όλα αυτά τα στοιχεία θα πρέπει να μελετηθούν μέσα από τις σχέσεις εξουσίας που καθορίζουν την ιεραρχημένη κοινωνική θέση της μειονότητας στους κόλπους της ελληνικής πλειονοτικής κοινωνίας, αλλά και τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της μειονότητας ανάμεσα στις επιμέρους εθνοπολιτισμικές ομάδες που τη συγκροτούν (τουρκογενείς, πομάκοι, τσιγγάνοι).

Το τρίτο κεφάλαιο της μεταπτυχιακής εργασίας αναλύει το θεσμικό πλαίσιο και τη δομή της μειονοτικής εκπαίδευσης, συσχετίζοντάς τα με τα κυρίαρχα σχήματα πολιτικής, οικονομικής και ιδεολογικής δράσης που αναπτύσσονται στη Θράκη στο πλαίσιο της διαδικασίας αποδοχής και ένταξης των μειονοτικών ομάδων. Ειδικότερα, όπως αναφέρεται στο κεφάλαιο 2, ο όρος «μειονοτική εκπαίδευση» αναφέρεται σε ένα σύνολο σχολείων που λειτουργούν στην περιοχή της Θράκης, έχουν ειδικό καθεστώς

και απευθύνονται αποκλειστικά στα παιδιά της μειονότητας.²² Αρχικός στόχος της μειονοτικής εκπαίδευσης ήταν να προστατεύσει τα δικαιώματα διατήρησης της μητρικής γλώσσας και της θρησκείας της μειονότητας, τα οποία αναγνωρίζονται σε αυτήν την ομάδα Ελλήνων πολιτών και αντιμετωπίζονται από τα μέλη της ως αποφασιστικής σημασίας για την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα.

Από νομική άποψη η μειονοτική εκπαίδευση διέπεται αφενός από διεθνείς κανόνες (που είτε δεσμεύουν διμερώς την Ελλάδα και την Τουρκία, είτε έχουν ευρύτερη ισχύ, όπως οι διεθνείς συμβάσεις προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου) και αφετέρου από ένα περίπλοκο σύνολο εσωτερικών κανόνων (νόμους, διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις του υπουργείου Παιδείας), έναν δηλαδή πραγματικά «νομικό λαβύρινθο²³», που επί της ουσίας καθορίζει το νομικό της καθεστώ. Από διοικητική άποψη, παρόλο που προβλέπεται ο δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης για πολλές πλευρές της (ίδρυση, διαχείριση, λειτουργία των σχολείων), ισχύουν και διατάξεις που διέπουν την ιδιωτική εκπαίδευση. Στα μειονοτικά σχολεία για παράδειγμα προβλέπεται η καταβολή συμβολικών διδάκτρων, παρόλο που το μεγαλύτερο μέρος των εξόδων λειτουργίας τους αναλαμβάνεται από το ελληνικό κράτος (Τσιτσελίκης, 2003). Υπό οποιοδήποτε πρίσμα προσεγγίζει κάποιος το θέμα της μειονοτικής εκπαίδευσης, γεγονός είναι ότι τα μειονοτικά σχολεία αποτελούν μια ιδιαίτερη περίπτωση στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας τόσο ως προς το θεσμικό χαρακτήρα τους, όσο και ως προς τη δομή του αναλυτικού προγράμματος και τους εκπαιδευτικούς.

Ως συνέπεια των παραπάνω, το βασικό χαρακτηριστικό της μειονοτικής εκπαίδευσης, όπως αυτό διαπιστώνεται εμπειρικά και τεκμηριώνεται από διαφορετικές επιστημονικές σκοπιές, είναι η χαμηλή παιδαγωγική αποτελεσματικότητα των μειονοτικών σχολείων τόσο ως προς την ελληνομάθεια των μαθητών/τριών, όσο και ως προς τα συνολικά γλωσσικά και γνωστικά κενά που χαρακτηρίζουν τους/τις αποφοίτους του.

²² Απευθύνεται δηλαδή τους εγγεγραμμένους στα δημοτολόγια κατοίκους της Θράκης, Έλληνες πολίτες, μουσουλμάνους/ες κατά το θρήσκευμα, απογόνους των μη ανταλλαγμένων πληθυσμών (Ελλάδας-Τουρκίας) με την υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάνης.

²³ Συγκεκριμένα, τα θέματα της εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας ρυθμίζονται σήμερα από α) τις οικείες διατάξεις της Συνθήκης της Λωζάνης (άρθρα 40, 41, 45), β) από το Ελληνοτουρκικό Μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968, γ) από τους Νόμους 694 και 695/1977 και από τα κατ' εξουσιοδότηση αυτών εκδοθέντα Προεδρικά Διατάγματα και τις Υπουργικές Αποφάσεις που ακολουθούν τα επόμενα χρόνια (Καφετζή 2011:93)

Σε κοινωνικό επίπεδο, το εξαιρετικά χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των παιδιών της μειονότητας, αντανακλάται στη μεγάλη απόκλιση των μορφωτικών δεικτών της Θράκης σε σχέση με τον εθνικό μέσο όρο, στοιχείο ενδεικτικό για τις συνθήκες μακρόχρονης απομόνωσης και κοινωνικής περιθωριοποίησης που βιώνει η μειονότητα, με την εκπαίδευση να μην έχει μέχρι πρόσφατα θέση στη ζωή του μεγαλύτερου μέρους του μειονοτικού πληθυσμού. Σε συνάρτηση με την θεσμοθετημένη πολιτική για την μειονοτική εκπαίδευση όπως αυτή ορίστηκε με τη Συνθήκη της Λωζάνης και τις υπόλοιπες συμφωνίες ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία που ακολούθησαν, με την εισαγωγή της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μια σειρά από μέτρα αρχίζουν να εμφανίζονται σταδιακά και να πλαισιώνουν την εκπαιδευτική πολιτική για τη μειονότητα (π.χ. δυνατότητα διδασκαλίας του Κορανίου στον δημόσιο χώρο της γενικής εκπαίδευσης για τους μουσουλμάνους μαθητές/τριες της Θράκης, δυνατότητα ένταξης του μειονοτικού μαθητικού πληθυσμού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με το καθεστώς της ποσόστωσης, κ.τ.λ.). Η ένταξη δηλαδή της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η εισαγωγή μέτρων που απευθύνονται σε μαθητές «ειδικών ομάδων», επιτρέπουν πλέον την υιοθέτηση αλλαγών στην εκπαίδευση του παραδοσιακά «άλλου» της ελληνικής κοινωνίας, του μειονοτικού δηλαδή πληθυσμού της Θράκης (αναλυτικότερα βλ. κεφ. 2.2 & 2.4).

Οι πρακτικές αυτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που υιοθετούνται για την εκπαίδευση των Ελλήνων μουσουλμάνων έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα, γιατί εφαρμόζουν στην πράξη τις αρχές της ισονομίας και της ισοπολιτείας που επιδιώκουν οι ελληνικές αρχές για τη μειονότητα από τις αρχές της δεκαετίας του '90, με στόχο την καταπολέμηση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού της, που είναι η χειρότερη μορφή κοινωνικού αποκλεισμού.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν στα κεφάλαια της παρούσας εργασίας είναι προφανές ότι η συζήτηση γύρω από την μειονοτική εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πρέπει να λάβει υπόψη της μια σειρά από παραμέτρους που αποκαλύπτουν την πολυπλοκότητα του πεδίου και την άμεση σύνδεση του με συλλογικές στάσεις και νοοτροπίες που ξεπερνούν κατά πολύ την εκπαιδευτική διαδικασία και συνδέονται με ένα πολύπλοκο σύστημα πολιτικών επιδιώξεων και πρακτικών. Η αναπαραγωγή της περιθωριοποίησης

των επιμέρους γλωσσικών μειονοτικών ομάδων λόγω αδυναμίας να ανταποκριθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με επιτυχία στο σχολικό πρόγραμμα και τα μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής, είναι κάποια από τα εκπαιδευτικά προβλήματα της εκπαίδευσης της μειονότητας που θα πρέπει να σταθούν στο επίκεντρο των δράσεων της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής πρακτικής.

Ωστόσο, το κυρίαρχο χαρακτηριστικό που δημιουργεί τα βασικότερα ζητήματα στη μειονοτική εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης είναι η εθνοτική ταυτότητα των μειονοτικών μαθητών/τριών, η οποία φέρει για την Ελλάδα το στίγμα του προαιώνιου εχθρού. Από τα λόγια των πληροφορητών/τριών που παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 4.2, φαίνεται καθαρά ότι η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Θράκη συνδέεται με όρους και διλήμματα ταυτότητας και πολιτικής μέσα από ένα εύρος ιστορικών, κοινωνικών και πολιτικών παραμέτρων που εκφράζονται και μέσα στη σχολική τάξη. Δεν είναι λίγες οι μαρτυρίες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, οι οποίες υποδεικνύουν τους περιορισμούς που θέτει η εκπαίδευση για τη σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο ανάμεσα σε πλειονότητα και μειονότητα. Επομένως, οποιαδήποτε παρέμβαση στο σχολικό πεδίο καλείται να αλλάξει μια επί δεκαετίες εδραιωμένη κρατική πολιτική περιθωρίου της μειονότητας, αλλά και στάσεις και νοοτροπίες της τοπικής κοινωνίας (συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών). Σε αυτήν την περίπτωση, μια προσέγγιση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να αποδομήσει το «αυτονόητο» και να εφεύρει εναλλακτικούς τρόπους και πρακτικές διδασκαλίας για τους μειονοτικούς μαθητές/τριες.

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό πως η μειονοτική ταυτότητα των μουσουλμάνων μαθητών/τριών και οι πολιτικές της συνδηλώσεις οδηγούσαν για χρόνια σε περιορισμένη πρόσβαση στο αγαθό της εκπαίδευσης, οξύνοντας τις κοινωνικές ανισότητες στην τοπική κοινωνία. Η παρούσα εργασία υποστηρίζει ότι παρά το ιδιαίτερα φορτισμένο ιδεολογικά και πολιτικά εκπαιδευτικό πεδίο της Θράκης, η εισαγωγή πολιτικών και πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει τη δυναμική να μειώσει την απόσταση ανάμεσα στην πλειονότητα και τη μειονότητα, να άρει τα εκπαιδευτικά εμπόδια για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, να καλλιεργήσει μια συλλογική συνείδηση που να υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των

φυλών και των κρατών, και να προάγει την ευαισθητοποίηση και το ενδιαφέρον όλων των πολιτών για το γενικό καλό της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αβραμοπούλου, Ε. & Καρακατσάνης, Λ. (Απρίλιος-Ιούνιος 2002). Διαδρομές Της Ταυτότητας: Από Τη Δυτική Θράκη Στο Γκάζι Αναστοχασμοί και συγκρούσεις στη διαμόρφωση συλλογικών ταυτοτήτων. Η περίπτωση των τουρκόφωνων μουσουλμάνων στο Γκάζι. *Θέσεις - τριμηνιαία επιθεώρηση*, 79.

Ανδρούσου, Α. (2020). Παιδαγωγικές προκλήσεις του ΠΕΜ: Επιτυχίες και όρια της εκπαιδευτικής και κοινωνικής παρέμβασης. *Σύγχρονα Θέματα*, 147-148, 130.

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (2020). Είκοσι δύο χρόνια ΠΕΜ. *Σύγχρονα Θέματα*, 147-148, 107-110.

Ασκούνη, Ν. (2003). Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης: από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ασκούνη, Ν. (Οκτώβριος-Απρίλιος 2020). Εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές στη μειονότητα της Θράκης: Η συμβολή του προγράμματος «Ένταξη και εκπαίδευση μουσουλμανόπαιδων». *Σύγχρονα Θέματα*, 147-148, 139.

Auernheimer, G. (1995). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt.

Banks, J-A. & McGee Banks, C-A. (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Needham Heights, USA: Wiley. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκόβαρης, Χ. & Μανούσου, Χ. (2015). Διδασκαλία για τη συμπερίληψη του άλλου – Εμπειρίες και αποτελέσματα από την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής έρευνας δράσης σε δημοτικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, 10-34.

Chatzidaki, A. (2012). Greek Teachers' Practices with regard to Bilingual Pupils: Bridging or Widening the Gap. In E. Karagiannidou, Ch.-O. Papadopoulou & E. Skourtu (eds.) *Language Diversity and Language Learning: New Paths to Literacy* (pp. 159-167). Proceedings of the 42nd Linguistics Colloquium in Rhodes 2007, Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.

Coulby, D. & Jones, C. (1995). *Postmodernity and European Education Systems: Cultural Diversity and Centralist Knowledge*. Staffordshire: Trentham Books.

Council of Europe (2003). *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*, Standing Conference of European Ministers of Education, Athens, στο, G. Neuner (Επιμ.) *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σε*

ένα ετερογενή κόσμο. Σειρά Pestalozzi 2. Στρασβούργο: Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Cummins, J. (1997). Cultural and linguistic diversity in education: a mainstream issue. *Educational Review*, 49(2), 99-107.

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

Δαμανάκης, Μ. (1982). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η Εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.

Δραγώνα, Θ. (2007). Ταυτότητα και εκπαίδευση. *Κλειδιά και αντικλείδια*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

Δραγώνα, Θ., (Οκτώβριος - Απρίλιος 2020). Μια μακρόπνοη εκπαιδευτική και κοινωνική παρέμβαση (1997-2019). *Σύγχρονα Θέματα*, 147-148, 113.

Dietrich, I. (2006). Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα- η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία. Στο Δ. Χατζηδήμου, & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.) *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας* (σσ. 45-60). Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου, Ρόδος 21, 22 και 23 Οκτωβρίου 2005. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Essinger, H. (1991). *Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*. in: H. Marburger (Hrsg.), *Schule in der multikulturellen Gesellschaft, Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*. Frankfurt a. M., 3-18.

Zambeta, E. (2019). *Technologies of governance and education welfare: monitoring education transitions in Greece*. Doi.org/10.1080/03050068.2019.1619331

Gundara, J-S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Intercultural education in Europe (2014).: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300–318.

Josef Huber και Pascale Mompoin-Gaillard (2011). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αλλαγή. Η θεωρία πίσω από το Πρόγραμμα «Pestalozzi» του Συμβουλίου της Ευρώπης. *Σειρά Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης, 1*: Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, 1

Κανακίδου, Ε. (1994). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. (σ. 60). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάππου, Μ. (11/2019). *Εθνική παιδεία – Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 22/1/2021 από :

<https://mariakappou.gr/wpcontent/uploads/2019/11/%CE%95%CE%A5%CE%A1%CE>

[%A9%CE%A0%CE%91%CE%AA%CE%9A%CE%97-%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%97-%CE%A3%CE%A4%CE%97%CE%9D%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97.pdf](#)

Καραγιανίδου, Ε. (2010). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, πρακτικές και προβλήματα στο χώρο του σχολείου* (Πτυχιακή εργασία). ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας, Μεσολόγγι.

Καρανικόλα, Ζ. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1998). Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό». Αθήνα: Gutenberg.

Κεσίδου, Α. (2008 α). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιστ. υπευθ.) *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό* (σσ. 11-27), Πρακτικά ημερίδας 10- 11/12/2007. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

Καφετζή Ε. (2011). *Οι Μουσουλμανικές Μειονότητες Της Θράκης Και Οι Ελληνοτουρκικές Σχέσεις Από Τη Συνθήκη Της Λωζάνης Μέχρι Σήμερα. Πολιτικές Διεργασίας, Εκπαιδευτική Πολιτική Και Οι Απόψεις Των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γόρδιος

Κελπανίδης, Μ. *Μεθοδολογία Της Παιδαγωγικής Έρευνας Με Στοιχεία Στατιστικής*, Εκδόσεις: Κώδικας. Αθήνα :1999

Κουράκης, Τ. (2019). *Η Τουρκική Μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Ανακτήθηκε 2/2/2021 από <https://www.trt.net.tr/greek/ekpompes/2019/05/07/e-tourkike-meionoteta-tes-dutikes-thrakes-18-2019-1208480>

Leicester, M. (1989). *Multicultural Education: From Theory to Practice*. Windsor: NFER – Nelson.

Louis Cohen, Lawrence Manion , Keith Morrison, (2007). *Research Methods In Education*. 6th Edition. Routledge

Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία. Π. Ξωχέλλης. (Επιστ. Εποπτεία), *Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (σσ. 57-60) , ΥΠ.Ε.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Μαλκίδης, Θ. *Μουσουλμανικές μειονότητες στη Θράκη και παιδεία* (Καφετζής, Πρόλογος), *Οι μουσουλμανικές μειονότητες της Θράκης* ό.π., σελ 16.

Ματανά, Α. (2005). Η Εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης: Η περίπτωση της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση κοινωνικών ερευνών*, 116, 119-120.

Μαυρομάτης, Γ. (2005). *Τα παιδιά της Καλκάντζας, Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μήλλας, Η. (2002). Η δυσκολία προσέγγισης του θέματος «μειονότητες». Στο *Μειονότητες στην Ελλάδα*, Επιστημονικό Συμπόσιο, 7-9/11/2002.

Μίτιλης, Α. & Σκαλή, Θ. (2004). *Σχέδιο Δράσης «Καινούρια Αρχή». Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες.

Μόλλα Μουσταφά, Α. (2020). *Μελέτη για τα Εσωτερικά και Εξωτερικά Μαθησιακά Εμπόδια που αντιμετωπίζει η Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης στην Εκπαίδευση κατά την Ενήλικη Ζωή (Διπλωματική Εργασία)*. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ», Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Μουσταφά, Μ. (Οκτώβριος-Απρίλιος 2020). Το αποτύπωμα του ΠΕΜ στη μειονότητα. Η υπέρβαση των διαχωρισμών. *Σύγχρονα Θέματα*, 147-148, 120.

Μπαλτσιώτης, Λ. & Τσιτσελίκης, Κ. (2001). Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης. Στο Α. Σάκκουλα (Σχόλια, εκδ.), *Συλλογή Νομοθεσίας* (σσ. 51-54). Αθήνα- Κομοτηνή

Meighan, R. (1986). *A Sociology of Educating*. London: Cassell.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.) *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 37-51). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο. Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο* (σσ. 27-63). Αθήνα, Πεδίο.

Nieke,W.(1995). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag, Leske und Budrich*. Schule undgesellschaft 4: Opladen.

Παναγίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από την παροικιακή και μειονοτική εκπαίδευση στον λόγο της διαπολιτισμικότητας: πολιτική, προκλήσεις και εισηγήσεις. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιστ. Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σελ. 155). Σαΐτα.

Παναγιωτίδης, Ν- Μ. (1995). *Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση* (1^η έκδ.). (σελ. 33). Αλεξανδρούπολη : Τοπική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Νομού Έβρου.

Παπαδημητρίου, Ι. & Ρηγόπουλος, Λ. (2011). *Η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης : Προβλήματα και προοπτικές* (Πτυχιακή εργασία). Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

Παπαταξιάρχης, Ε. (2014). Ο αδιανόητος ρατσισμός: Η πολιτικοποίηση της “φιλοξενίας” την εποχή της κρίσης. *Σύγχρονα Θέματα*, 46-62. (Διαθέσιμο στο: <https://www.synchronathemata.gr/o-adianoitos-ratsismos-i-politikopiisi-tis-filoxenias-tin-epochi-tis-krisis/>).

Πλεξουσάκη, Ε. (2006). Στην Ελλάδα ή στην Τουρκία; Εκπαίδευση και διλήμματα ταυτότητας της «μουσουλμανικής μειονότητας» στη Θράκη. Στο Ε. Παπαταξιάρχης (Επιμ.). *Περιπέτειες της ετερότητας: Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στην Ελλάδα* (σελ. 184 – 188). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Πουλερού, Π. (2021). Όψεις της σύγχρονης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και προσφυγικά ρεύματα. *ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ.*, 7.

Πριοβόλου, Σ. (2002). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ένταξη των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο *Μειονότητες στην Ελλάδα*, Επιστημονικό Συμπόσιο, 7-9/11/2002. Doi: <https://doi.org/10.12681/grsr.9517>

Parekh, B. (1997). Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο S. Modgil/ G. Verma/ K. Mallick/ C. Modgil (Επιμ), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί και προοπτικές* (σσ. 44-64). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ritzer, G., Kammeyer, K., & Yetman, N.R. (1982). *Sociology: Experiencing a Changing Society*. Boston: Allyn & Bacon.

Σαρρής, Ν. (1993). *Οι παραβιάσεις της συνθήκης της Λωζάνης*. (σελ. 56). Κομοτηνή: Σύλλογος Ιμβρίων, Κωνσταντινουπολιτών, Τενέδιων, ΑνατολικοΘρακών

Σέλλα- Μάζη, Ε. (2001) *Η τουρκόφωνη δίγλωσση μειονότητα της Θράκης*. Στο *Μειονότητες στην Ελλάδα* (σελ 87-88). Θεσσαλονίκη

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*, ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο ανακτήθηκε 1/12/22 από https://dsep.uop.gr/attachments/Anakoinwseis/STAMELOS_EISAGOGH_EKPAIDEYTIKE_S_POLITIKES.pdf

Τσακίροπούλου, Ι. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η επίσημη προσέγγιση του ΙΠΟΔΕ και οι επιμέρους προσανατολισμοί των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας* (Διπλωματική Εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων* (σελ. 33,37). Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ & ΚΕΜΟ.

Τσιμπιρίδου, Φ. (2005). *Πολιτικές της ετερότητας στο τέλος του 20^{ου} αιώνα. Η πορεία προς την «πολυπολιτισμικότητα» της ελληνικής Θράκης* (σελ. 60).

Τσιμπιρίδου, Φ. *Αποχρώσεις μιας μειονοτικής κατάστασης*. ό.π., σελ. 111.

Τσιτσελίκης, Κ. (2003) Η Μειονοτική Εκπαίδευση Της Θράκης, *Κλειδιά Και Αντικλείδια*, ΥΠΕΠΘ & Πανεπιστήμιο Αθηνών

Φραγκουδάκη, Ά. (Οκτώβριος - Απρίλιος 2020). Πώς η «πρόσθεση» αντικατέστησε την «αφαίρεση» και ο «πολλαπλασιασμός» τη «διαίρεση». *Σύγχρονα Θέματα*, 147-148, 116.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από τη Μονοπολιτισμικότητα στη Διαπολιτισμικότητα, Κρατική Πολιτική, Σχολείο και Σχολική Τάξη. Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*, (Επιστ. Επιμ.), Ξενοφώντος, Κ. Καβάλα: Σαΐτα.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. Ευρωπαϊκές διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από [Diapolitismiki Ekpaideusi.pdf](#)

Χριστόπουλος, Δ. (2002). *Η ετερότητα ως σχέση εξουσίας. Όψεις της ελληνικής, βαλκανικής και ευρωπαϊκής εμπειρίας*. Αθήνα: Κριτική.

Χωριανόπουλος, Ι. (2013). Κοινωνικός αποκλεισμός και διακυβερνητικά δίκτυα συνεργασίας : το δίλημμα της μουσουλμανικής μειονότητας ανάμεσα στη συμμετοχή και στη ρήξη. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 139 Α΄, 25-56.

Φωτογραφία εξωφύλλου: προσωπικό αρχείο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΕΣ ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στην ενότητα αυτή θα παρατεθούν συνοπτικά οι νόμοι, τα διατάγματα και οι υπουργικές αποφάσεις, που αφορούν τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, από το 1983 έως σήμερα (Παπαδόπουλος, 2017, όπως αν. στο Ζαχαριά, 2018: 48-50). Οι βασικότεροι νόμοι που αφορούν τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι οι εξής:

- Ν.1404/8, άρθρο 45. (ΦΕΚ 173/24-11-83): δίνεται η δυνατότητα ίδρυσης τάξεων υποδοχής (Τ.Υ.) και φροντιστηριακών τμημάτων (Φ.Τ.) που θα στοχεύουν στην ομαλή προσαρμογή των παλιννοστούντων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

- Ν.1894/90, άρθρο 2, παρ. 3. (ΦΕΚ 110 τ. Α727-8-1990): γίνεται αντικατάσταση του άρθρου 45 του Νόμου 1404/83 για την ίδρυση Τ.Υ. και Φ.Τ.

- Ν.2910/01, άρθρο 40, παρ. 1.2. (ΦΕΚ 91 Α702-5-2001): αφορά στην πρόσβαση των ανήλικων αλλοδαπών στην εκπαίδευση, η οποία συγκεκριμένα θεωρείται υποχρεωτική κατ' αντιστοιχία με τους ημεδαπούς και νομοθετείται η ανεμπόδιστη πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας.

- Ν.3376/2005. (ΦΕΚ 191 τ. Α72-8-2005): ιδρύεται Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας.

- Ν.3386/2005. (ΦΕΚ 212 Α/23-8-05): αφορά στην πρόσβαση των ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών στην εκπαίδευση, η οποία συγκεκριμένα θεωρείται υποχρεωτική κατ' αντιστοιχία με τους ημεδαπούς και νομοθετείται η ανεμπόδιστη πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας.

Την ίδια χρονιά με που δημοσιεύτηκε ο πρώτος νόμος στο Φ.Ε.Κ. του 1983 εκδόθηκε και ένα προεδρικό διάταγμα:

- Προεδρικό Διάταγμα 494. (Φ.Ε.Κ. Α' 186/27-12-1983): ιδρύονται τάξεις υποδοχής για την εκπαίδευση τέκνων υπηκόων μελών ή και μη μελών των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων.

Τη νομοθεσία γύρω από τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα ολοκληρώνει και μια σειρά από υπουργικές αποφάσεις που αφορούν την ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. & Φ.Τ.:

- Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.818-2/4139. (Φ.Ε.Κ. 1105 τ.674-11-1980): ιδρύονται οι πρώτες τάξεις υποδοχής στην Ελλάδα με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και τον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς.

- Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-82.: αφορά τη λειτουργία των πρώτων φροντιστηριακών τμημάτων στην Ελλάδα.

- Υπουργική απόφαση, αρ. Φ2/378/Γ1/1124. (Φ.Ε.Κ. 930 τ.6714-12-1994): αφορά την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.

- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ10/20/Γ1/708. (ΦΕΚ1789 Β/28-9-99): αφορά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. και Φ.Τ.

- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ.1 Τ.Υ./809/101455/Γ1/7-9-2011. (ΦΕΚ 2197 τ Β730-9-11): ρυθμίζονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), οι Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα Ζ.Ε.Π.

Όπως, επίσης, και μια σειρά από αποφάσεις που αφορούν την ίδρυση, μετατροπή και μετονομασία των δημοσίων σχολείων σε σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- Υπουργική Απόφαση αρ. ΣΤ/11. (ΦΕΚ 171 τ Β/18-3-96): αφορά τη σύσταση Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης στο ΥΠΕΠΘ.

- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ10/221Π71236. (ΦΕΚ 874 τ.Β/17-9-96): αφορά τη μετατροπή δημοσίων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ 10/35/Γ1/1058. (ΦΕΚ 1143 τ.Β/29-10-98): αφορά τη μετατροπή και μετονομασία δημοσίων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

- Υπουργική απόφαση, αρ. Δ4/520. (Φ.Ε.Κ 1611 Τ.Β716-8-99): ιδρύονται ημερήσια & εσπερινά γυμνάσια, Ενιαία, Μουσικά, Πειραματικά και Εσπερινά Λύκεια και Γυμνάσια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

- Υπουργική απόφαση, αρ. Δ4/409. (Φ.Ε.Κ. 1053 τ.678-8-2001): αφορά τη μετατροπή δημοσίων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

- Υπουργική απόφαση, αρ. Δ4/461. (Φ.Ε.Κ. 1336 τ.6715-10-2001): αφορά τη μετατροπή Γυμνασίου σε Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ / ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:

Φύλο: άνδρας.....

γυναίκα.....

Ηλικία.....

Μόνιμος κάτοικος Θράκης: ναι.....

όχι.....

Βαθμίδα σχολικής μονάδας: Δημοτικό σχολείο.....

Γυμνάσιο/Λύκειο.....

Περιοχή σχολικής μονάδας.....

Θέση στην σχολική μονάδα: οργανική θέση.....

αναπληρωτής/τρια.....

Έτη εργασίας ως εκπαιδευτικός σε σχολείο όπου φοιτούν παιδιά της μειονότητας.....

Ερωτήσεις

1. Πιστεύετε ότι το πολυπολιτισμικό περιβάλλον της σχολικής τάξης δημιουργεί ιδιαίτερες συνθήκες στην εκπαιδευτική διαδικασία;

ΝΑΙ.....

ΟΧΙ.....

2. Νομίζετε ότι η εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την έννοια της συμπερίληψης όλων των κοινωνικών και εθνοπολιτισμικών ομάδων θα βοηθήσει την εκπαιδευτική διαδικασία;

ΝΑΙ.....

ΟΧΙ.....

3. Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών στην τάξη;

ΝΑΙ.....

ΟΧΙ.....

4. Θα προτιμούσα να φοιτούν σε ξεχωριστά σχολεία:

- α) τα παιδιά ρομά
- β) τα παιδιά πομάκων
- γ) τα παιδιά των τουρκογενών
- δ) όλα τα παραπάνω
- ε) κανένα από τα παραπάνω

5. Είναι δύσκολο να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Θράκη; Ποιες οι αγκυλώσεις και ποιες οι προοπτικές;

.....

.....

6. Πιστεύετε ότι η τοπική κοινωνία (γονείς, τοπικοί φορείς μειονότητας και πλειονότητας, κτλ) επιθυμούν τη συνύπαρξη μειονοτικών και πλειονοτικών μαθητών/τριων στο σχολικό περιβάλλον;

.....

.....

7. Ποια άλλα εμπόδια αναγνωρίζετε ως σημαντικά για την εκπαιδευτική διαδικασία; (π.χ. κοινωνικό και μορφωτικό status μειονότητας και πλειονότητας, γεωγραφικοί παράγοντες, γλώσσα, θρησκεία κτλ). Αναφέρετε παραδείγματα.

.....

.....

8. Τα παιδιά αναφέρουν μέσα στο μάθημα στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας ;

.....

.....

9. Υπάρχει συνεργασία των σχολείων με άλλους φορείς (ΜΚΟ, σύλλογοι, σωματεία κτλ) για την υλοποίηση δραστηριοτήτων που θα προωθήσουν τη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών;

.....

.....

10. Υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στα μειονοτικά και στα δημόσια σχολεία; Αν, ναι, αναφέρετε παραδείγματα που γνωρίζετε.

.....

.....

11. Τι άλλο θα θέλατε να συμπληρώσετε στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης το οποίο δε συζητήθηκε ακόμη;

.....

.....