

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης— Εμπειρία στον Ελληνικό χώρο (Α0011)

ΨΑΡΡΙΑΝΟΥ ΙΑΚΩΒΗ ΕΙΡΗΝΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα εκπαιδευτικά και γλωσσικά προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών των γλωσσικών μειονοτήτων, η ομαλή ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην κοινωνία του σχολείου, αποτελεί τα τελευταία χρόνια αντικείμενο συνεχούς έρευνας, ενώ ταυτόχρονα πληθαίνουν οι συζητήσεις και ο προβληματισμός γύρω από θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Καινούριες ιδέες, προοπτικές και δεδομένα έρχονται να συνεισφέρουν στην αναζήτηση νέων διδακτικών πρακτικών σε μικτές τάξεις, όπου συνυπάρχουν παιδιά διαφορετικής προέλευσης και με μεγάλες διαφορές στο επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Μέσα σ' αυτό εντάσσεται και το ήδη γνωστό θέμα της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας των μουσουλμανοπαίδων της δυτικής Θράκης που έχει απασχολήσει εδώ και χρόνια πάρα πολλούς επιστήμονες.

Σκοπός της εργασίας μου είναι να ερευνήσω πώς συντελείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο χώρο της μουσουλμανικής μειονότητας καθώς και κατά πόσον η εκπαίδευση που παρέχεται στη συγκεκριμένη μειονότητα, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία, οι εσωτερικοί παράγοντες λειτουργίας του σχολείου αλλά και οι εξωτερικοί παράγοντες (θρησκεία, οικογένεια κλπ.) επηρεάζουν αρνητικά, άμεσα ή έμμεσα την αποτελεσματική εφαρμογή και προώθηση του πνεύματος και των κατευθύνσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη μειονότητα.

Μέσα από αυτή τη μικρή εισαγωγή θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ.Τζάνη που δίνει την ευκαιρία στους φοιτητές της ν' ασχοληθούν με θέματα που επιθυμούν καθώς και τον κ.Κεχαγιά ο οποίος μου πρότεινε αυτό το θέμα όπως επίσης και για την πολύτιμη βοήθειά του.

Εφόσον ασχολήθηκα με το θέμα μπόρεσα να διευρύνω τις γνώσεις μου για την μουσουλμανική μειονότητα οι οποίες πιστεύω ότι σίγουρα θα με βοηθήσουν στην επαγγελματική μου καριέρα καθώς το επάγγελμα που έχω επιλέξει έχει ανάγκη από πολυπράγμονες και πολυμήχανους εκπαιδευτικούς.

Εκτός αυτών όμως θα ήθελα να μιλήσω και για τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετώπισα κατά την προσπάθειά διεξαγωγής της εργασίας μου. Θα ήθελα λοιπόν να τονίσω ότι οι πανεπιστημιακές μου υποχρεώσεις είναι πάρα πολλές και δε μου επέτρεψαν να διεκπεραιώσω την εργασία μου όπως εγώ πραγματικά θα ήθελα. Επίσης θα ήθελα να τονίσω ότι δυσκόλεψε εξίσου τη διεκπεραίωση της εργασίας μου η έλλειψη βιβλιογραφικού υλικού της βιβλιοθήκης του τμήματός μας. Βέβαια σίγουρα μια φοιτητική προπτυχιακή εργασία δε μπορεί να αντικατοπτρίσει με απόλυτη επιτυχία όλα τα προβλήματα της μουσουλμανικής μειονότητας, ίσως όμως τοποθετεί ένα μικρό λιθαράκι για τη λύση τους.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Προβλήματα, Ερωτήσεις και Ανασταλτικοί Παράγοντες που παρουσιάζονται στο χώρο της δυτικής Θράκης κατά τη διεξαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

Αρχίζοντας την εργασία μου θα ήθελα να παραθέσω τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η διαπολιτισμική εκπαίδευση, με τα οποία θα ασχοληθώ, στο χώρο της δυτικής Θράκης.

1. Συμβίωση: Το πρώτο ερώτημα που παρουσιάζεται έγκειται στο αν η συμβίωση μεταξύ Τούρκων και Ελλήνων είναι αρμονική. Τούρκοι και Έλληνες έχουν διαφορετική νοοτροπία, γλώσσα και θρησκεία. Αυτός πιστεύω ότι είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας συντέλεσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφόσον χάρη στην αρμονική και φιλειρηνική συμβίωση μπορούμε να έχουμε άριστα αποτελέσματα εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2. Επίπεδο μόρφωσης: Ένα εξίσου σοβαρό πρόβλημα στο οποίο πρέπει να εστιάσουμε την προσοχή μας είναι σε ποιο επίπεδο μόρφωσης βρίσκονται οι δύο συμβιώμενοι λαοί, εφόσον η μόρφωση και η κουλτούρα μπορούν να αποτελέσουν τον συνδετικό κρίκο ανάμεσά τους.

3. Ένα άλλο πρόβλημα που παρουσιάζεται το οποίο είναι εξίσου σημαντικό, είναι ότι το σχολείο στη δυτ. Θράκη είναι αρκετά παραδοσιακό όσον αφορά τη διάρθρωσή του, το ωράριο λειτουργίας του, τις υποδομές και το άνοιγμά του στην κοινωνία.

Παρά τις κατά καιρούς μεταρρυθμίσεις, τον εκσυγχρονισμό και τη διάθεση εισαγωγής καινοτομιών, η σχολική ζωή δε φαίνεται να αλλάζει θεαματικά. Υπάρχει λοιπόν μια στασιμότητα σε επίπεδο μεθόδων διδασκαλίας, σε επίπεδο οργάνωσης, διάρθρωσης και ευελιξίας. Ο τελευταίος παράγοντας είναι καθοριστικός σε ότι έχει σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση η οποία απαιτεί δομές εύκαμπτες και προσαρμόσιμες στις ανάγκες των μαθητών.

4. Έλλειψη συνολικού σχεδιασμού: Δεν υπάρχει συνολικός σχεδιασμός για την περιοχή στο ανασταλτικό πρόγραμμα, στα βιβλία και τα προγράμματα. Επίσης υπάρχει και το πρόβλημα μη ευνοϊκής στάσης των γονέων για τη μόρφωση των παιδιών τους αν όχι αδιαφορία και εγκατάλειψη του μορφωτικού επιπέδου. Οι δάσκαλοι κάτω από αυτές τις συνθήκες δε μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Έτσι είναι λογικό να υπάρχει μια ασάφεια στους παιδαγωγικούς στόχους με αποτέλεσμα η εκπαίδευση που παρέχεται στη μειονότητα να μην έχει σχεδιαστεί πάνω στις βάσεις των διαπολιτισμικών αρχών.

5. Ανασταλτικοί παράγοντες βέβαια που οφείλονται στην ίδια τη μειονοτική κοινότητα αφορούν αρχικά στο χαμηλό οικονομικό επίπεδο των οικογενειών με ότι αυτό συνεπάγεται, δηλαδή φτωχό πολιτισμικό περιβάλλον, απουσία ευκαιριών, αδυναμία στήριξης των σπουδών. Αυτή η κατάσταση πλήττει κυρίως τις γυναίκες που εξαναγκάζονται σε εγκατάλειψη των σπουδών τους όταν μπουν στην εφηβεία. Αυτό βέβαια είναι λογικό εφόσον στο περιβάλλον τους δεν υπήρχαν πρότυπα ανθρώπων που

αγαπούσαν τη μελέτη καθώς λέγεται ότι αυτό που λείπει από το σπίτι του μουσουλμάνου είναι η βιβλιοθήκη.

6. Οι αποστάσεις και η κακή υποδομή σε δίκτυα οδικής συγκοινωνίας καθιστούν αδύνατη την πρόσβαση των μαθητών από απομακρυσμένους οικισμούς στα σχολεία, ιδιαίτερα το χειμώνα.

7. Γλωσσικά προβλήματα: Όπως είναι γνωστό, το αναλυτικό πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων της Δ. Θράκης είναι δίγλωσσο και τα βιβλία για τα μαθήματα που γίνονται στα ελληνικά επιλέγονται από την ελληνική κυβέρνηση. Τα βιβλία για τα μαθήματα που γίνονται στην τουρκική γλώσσα, καθορίζονται με βάση τη συνθήκη της Λωζάνης. Έτσι τα μουσουλμανόπαιδα παρουσιάζουν αδυναμία να αποδώσουν στα θεωρητικά μαθήματα λόγω του φτωχού κώδικα και της πρόκτησής του κάτω από τις συνθήκες της διγλωσσίας. Έτσι ο δάσκαλος του ελληνόφωνου σκέλους του προγράμματος διαπιστώνει τελικά ότι οι μαθητές του κατά την αποφοίτησή τους από το δημοτικό δεν έχουν γίνει λειτουργικά δίγλωσσοι και ότι το επίπεδό τους στα ελληνικά δεν είναι επαρκές.

8. Ένα ακόμη πρόβλημα που εμφανίζεται είναι στην επικοινωνία του μουσουλμάνου δασκάλου με τους μαθητές καθώς ένας μουσουλμάνος δάσκαλος είναι σε κάθε σχολείο ο διευθυντής και ο ρόλος του είναι καθοριστικός όσον αφορά στον πολιτιστικό προσανατολισμό του σχολείου και της κοινότητας των χωρικών ή των γονέων των μαθητών του γενικότερα. Διαπιστώνεται λοιπόν ίσως λόγω του συντηρητισμού του ότι ο ρόλος του μουσουλμάνου δασκάλου μέσα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι μάλλον παράγοντας οπισθοχώρησης για την κοινότητα των μουσουλμάνων εφόσον έχει τη δύναμη να τους επηρεάζει και να λειτουργεί ως πρότυπο για τη νέα γενιά.

Τελικά όμως τί είναι διαπολιτισμική εκπαίδευση και ποιοί είναι οι στόχοι της; Μπορεί αυτή να επιτευχθεί άριστα στη δυτική Θράκη; Κι' αν όχι απόλυτα ποιοί είναι αυτοί οι παράγοντες που την εμποδίζουν και γιατί; Τί είναι αυτό που λείπει το οποίο θα μπορούσε να βοηθήσει χριστιανούς και μουσουλμάνους στο να συμβιώσουν αρμονικότερα; Μπορούν αυτοί οι λαοί να ασκήσουν τα δικαιώματά τους στον ίδιο βαθμό; Σ' αυτά τα καυτά ερωτήματα θα προσπαθήσω να απαντήσω μέσα από την εργασία μου..

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Ιστορική αναδρομή της συμπεριφοράς των Τούρκων:

1.1 Χαρακτήρας-Συμπεριφορά

Οι Τούρκοι είναι μια νομαδική στρατιωτική φυλή με ασιατικό χαρακτήρα και νοοτροπία. Κατα βάση φιλοπόλεμοι, αλαζόνες, με κατακτητικές τάσεις «για έναν ασιατικό νομαδικό στην αρχή λαό, όπως οι Τούρκοι η κατάκτηση δεν ήταν κάτι αδύνατο»*, δεν ασχολήθηκαν «ποτέ με το εμπόριο, τη βιοτεχνία ή τη ναυτιλία»*.

Η συμπεριφορά τους συνθέτει όλα εκείνα τα στοιχεία που τους χαρακτηρίζουν «απολίτιστους», «σιχαμερούς», «βάρβαρους». Αλλά και οι Χριστιανοί αντιπαθούσαν τους μωαμεθανούς γιατί τους θεωρούσαν απολίτιστους και «σιχαμερούς». Άν και οι Έλληνες δεν είχαν τότε παρά να αλλάξουν κυρίαρχο από την τουρκική βαρβαρότητα στην εκμετάλλευση των βενετών. Πιο αναλυτικά, κύρια χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς τους είναι:

- α) Η σκληρότητα και μάλιστα η «απάνθρωπη», κύριο ασιατικό χαρακτηριστικό,
- β) Η αγριότητα. Το γνώρισμα αυτό χαρακτηρίζει τόσο τα ήθη τους όσο και την συμπεριφορά τους γενικά ιδίως από τους εχθρούς τους και κυρίως τους Έλληνες. «Και σε 10.000 υπολογίζονται τα θύματα της τουρκικής αγριότητας μόνο στην Κων/πολη»*.
- γ) Η βιαιότητα. Αποτελεί το γνώρισμα εκείνο με το οποίο «άρχοντες και λαός ικανοποιούσαν τα άγρια ένστικτά τους»*. Γι' αυτούς οι βίαιες πράξεις αποτελούν εκτέλεση καθήκοντος.
- δ) Μανία. Και το γνώρισμα αυτό αποτελεί συνώνυμη έκφραση των «άγριων ενστίκτων τους»*, «μα η τουρκική μανία αποκορυφώθηκε όταν στις 3 Απριλίου έφτασε ταχυδρόμος από την Αθήνα και ανήγγειλε την επανάσταση της Πελοποννήσου»*.

Η σκληρή, άγρια, βίαιη και μανιάδης συμπεριφορά τους εκδηλώνεται με μια σειρά από συγκεκριμένες «τρομοκρατικές» πράξεις:

- α) Κατ' αρχήν, την πρώτη θέση κατέχουν οι δολοφονίες, οι σφαγές, οι απαγχονισμοί. Συνολικά σε 41 δελτία βλέπουμε να αναφέρονται τέτοιες εκδηλώσεις άγριας συμπεριφοράς. «Οι μαζικές σφαγές αποτελούν τη συνηθισμένη τουρκική μέθοδο»* για την καταστολή επαναστάσεων και για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων. Οι άγριες, οι φοβερές, οι σφαγές, τα ανήκουστα εγκλήματα των Τούρκων δεν αναφέρονται απλώς π.χ. «13 χιλιάδες σφάχτηκαν» αλλά συνοδεύονται από μια παραστατική περιγραφή θλιβερών σκηνών φόνων και απαγχονισμών, πράγμα που καθιστά ιδιαίτερα έντονη την εκδήλωση «άγριας», «απάνθρωπης» συμπεριφοράς από μέρους των Τούρκων. «Ο Καρα-Αλής είχε καλέσει για δείπνο τους αξιωματικούς της ξηράς στη ναυαρχίδα του που λαμποκοπούσε από πολύχρωμα φώτα και αντηχούσε από τις φωνές και το κέφι ενώ από την πρύμνη κρέμονταν το αιματοστάλακτο κεφάλι και τα κομμένα χέρια ενός Έλληνα αξιωματικού»*, «σχεδόν όλοι οι άντρες και το μεγαλύτερο μέρος

απο τα γυναικόπαιδα μαζί με τους Χιώτες πρόσφυγες κατασφάχτηκαν. Εκατοντάδες κεφάλια και αυτιά με επιδεικτικές επιγραφές εκτέθηκαν στην Κων/πολη»*.

β) Λεηλασίες: Μια δεύτερη μορφή εκδήλωσης της συμπεριφοράς τους. Συνοδεύει σχεδόν μόνιμα τις επιδρομές τους και ιδιαίτερα τις σφαγές. «Την προέλαση των Τούρκων τις συνόδεψαν σφαγές και ισχυρή έμφυτη ορμή που επιβεβαιώνει τα «άγρια ένστικτά τους»*. «Η δίψα του κατακτητή για λεηλασία τους έκανε να φαντάζονται παντού κρυμμένους θησαυρούς»*.

γ) Αυθαιρεσίες: Άλλη μορφή βίαιης συμπεριφοράς. «Η Κρήτη ...δοκίμασε τις αυθαιρεσίες των Τούρκων»*.

δ) Καταστροφές: Συναφής μορφή συμπεριφοράς με τη λεηλασία. Αποτελούν στοιχείο που συνοδεύει την παρουσία των Τούρκων στους χώρους που κατέκτησαν. «Γι' αυτό κατέστρεψαν τα πάντα»*. «Κατέλαβαν την ελληνικότατη πόλη Κρούσοβο και ύστερα την κατέστρεψαν»*.

ε) Λαφυραγωγία: Ένα ακόμη στοιχείο «απολίτιστης» και «άγριας» συμπεριφοράς. Είναι και αυτή μια έμφυτη τάση, σημαντικό κίνητρο για τις κατακτήσεις τους αλλά και αφορμή για βιαιοπραγίες και σφαγές «...κεντρισμένες (ασιατικές πυκνές μάζες Τούρκων) απο τη δίψα για λάφυρα ...άρχισαν να σφάζουν άγρια τους Χριστιανούς»*.

στ) Δουλεμπόριο: Τέλος εκδήλωση απάνθρωπης συμπεριφοράς αποτελεί η μεταχείριση των αιχμαλώτων απο τους Τούρκους που η κατάληξή τους αν δεν ήταν ο θάνατος, ήταν τα σκλαβοπάζαρα. «Όσοι δε σφάχτηκαν ή δεν κατόρθωσαν να ξεφύγουν αιχμαλωτίστηκαν και πουλήθηκαν ως δούλοι στα σκλαβοπάζαρα της Θεσ/κης και του Μοναστηριού»*.

Με μια τέτοια «τρομοκρατική» συμπεριφορά όλοι οι λαοί που ήρθαν σε επαφή με τους Τούρκους, ιδιαίτερα όμως οι Έλληνες υπέφεραν μιας και δέχτηκαν τόσα πλήγματα και γνώρισαν σε μεγάλη έκταση την Τουρκική συμπεριφορά ώστε «με την τουρκική κατάκτηση έπεσε στο Ελληνικό Έθνος η πιο μεγάλη συμφορά»*. «Και ο θρακικός ελληνισμός ακολούθησε την τύχη του μικρασιατικού Ελληνισμού και υπέφερε και αυτός τα πάνδεινα»*.

Έτσι η συμπεριφορά τους με όλα τα χαρακτηριστικά της όπως περιγράφηκαν δεν επιτρέπει στην Τουρκία να συγκαταλέγεται ανάμεσα στους Ευρωπαϊκούς λαούς. «Η αιματηρή τραγωδία της Χίου επιβεβαίωσε ακόμη τον ισχυρισμό των Ρώσων οτι ήταν αδύνατο να συνυπάρχουν στην Ευρώπη μαζί με τις άλλες χώρες. Αντίθετα ο χαρακτήρας και η συμπεριφορά των Τούρκων αποδεικνύει οτι «Η τουρκική φυλή είναι ασυμβίβαστη με τον ανθρωπισμό της Ευρώπης»*, πως είναι «βάρβαροι μωαμεθανοί».

1.2 Φανατισμός

Οι Τούρκοι, τόσο οι Παλαιότουρκοι όσο και οι Νεότουρκοι είναι λαός με έντονο το στοιχείο του φανατισμού απο τη μια εθνικού και απο την άλλη θρησκευτικού χωρίς να είναι βέβαια να είναι δυνατό οι μορφές αυτές του φανατισμού τους να διαχωριστούν μεταξύ τους. Οι Νεότουρκοι αποδείχτηκαν πολύ πιο φανατικοί απο τους Παλαιότουρκους στον εθνικισμό τους.

Ο φανατισμός τους αυτός στρέφεται ενάντια στους χριστιανικούς λαούς αλλά ιδιαίτερα εναντίον των Ελλήνων. Θεωρούν τους χριστιανούς ως «κατωτέρα φυλή» και μιλούν για περιφρόνηση για τους χριστιανικούς λαούς. Έντονος όμως είναι ο φανατισμός εναντίον των Ελλήνων για τους οποίους εκφράζονται και πάλι περιφρονητικά.

Ο φανατισμός τους προπάντων ο θρησκευτικός εξηγεί και τη βάση της θρησκευτικής τους πολιτικής που δεν ήταν τίποτα άλλο παρά διωγμοί και σκληρά μέτρα εναντίον των χριστιανών και των απίστων. Ο θρησκευτικός τους φανατισμός, το

ιερό πολεμικό τους μένος υπήρξε και ένας απο τους βασικούς παράγοντες της ραγδαίας εξάπλωσης του Ισλάμ.

Ο φανατισμός τους απο τη μια και απο την άλλη ο πόλεμος είναι δύο πράγματα αλληλένδετα. Το ένα ενισχύει το άλλο. Ο φανατισμός συντηρεί την ορμή, τη μαχητικότητα και ο πόλεμος ενισχύει το φανατισμό. Έτσι εξηγούνται οι βίαιες πράξεις και οι κατακτητικοί τους πόλεμοι «τότε ο τουρκικός φανατισμός εκτράπηκε σε νέες βίαιες πράξεις στο Αδραμύπο, στη Σμύρνη και στις Κυδωνιές»*.

Η θρησκεία και κατα βάση η αυστηρή θρησκευτική τους προσήλωση εξασφαλίζει τη συνοχή και την ενότητα των Τούρκων. Η θρησκεία γι' αυτούς βρίσκεται σαν υπέρτατος νόμος πάνω απο κάθε ενέργεια ή πολιτική τους. Έτσι όμως ο μουσουλμανικός φανατισμός αποβαίνει ανασταλτικός παράγοντας στην πρόοδο, την εξέλιξη τους, αφού στάθηκε πολλές φορές εμπόδιο σε μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. «Αλλά ο μουσουλμανικός φανατισμός στάθηκε δυνατότερος απο τις αδύνατες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες»*.

1.3 Πολιτική

Η πολιτική των Τούρκων είναι στενά συνδεδεμένη και κατευθύνεται κύρια απο τον εθνικό και θρησκευτικό τους φανατισμό.

Βασική θέση στην πολιτική αυτή κατέχει η προσπάθειά τους για την εξόντωση του Ελληνισμού με διωγμούς με τη μέθοδο της στρατολογίας ή ακόμα με εκτοπισμούς. «Αλλά ο Βουλγαρικός επεκτατισμός απο τη μια και ο νεοτουρκικός σωβινισμός απο την άλλη εργάστηκαν έντονα για τον ξεριζωμό του Θρακικού Ελληνισμού»*.

Άλλο γνώρισμα της πολιτικής των Τούρκων, απόρροια πάλι του εθνικού και θρησκευτικού τους φανατισμού είναι η εξωφρενική πολιτική της «τουρκοποίησης». Στην προσπάθειά τους να μεταδώσουν τη θρησκεία τους ακολουθούν ένα εξισλαμιστικό πρόγραμμα προχωρώντας ακόμη και σε «βίαιους ομαδικούς εξισλαμισμούς του Ελληνικού στοιχείου της Μ.Ασίας»*. Η υποχρέωση ακόμη των αιχμαλώτων να γίνουν μουσουλμάνοι και γενικότερα το παιδομάζωμα αποτελούν μέρος του εκτουρκισμού που έχει βέβαια κύρια κατεύθυνση τους Έλληνες και αυτό στα πλαίσια της γενικότερης ανθελληνικής πολιτικής τους αλλά επεκτείνεται σ' όλους τους χριστιανούς του κράτους τους ή ακόμα στους λαούς των χωρών που κατακτούσαν. «Αμέσως απο τις πρώτες μέρες διακήρυξαν πως θα εκτουρκίσουν τις εθνότητες της Τουρκίας»*. Η πολιτική αυτή του εξισλαμισμού που ακολούθησε η Τουρκία, ιδιαίτερα στο χώρο της Βαλκανικής, δημιούργησε αντιδράσεις και υπήρξε βασική αιτία «τα Βαλκανικά κράτη να παραμερίσουν τις διαφορές τους και να προσεγγίσουν...»*.

Τόσο η ανθελληνική πολιτική τους όσο και η πολιτική τους τουρκοποίηση εμπεριέχουν σωβινιστικές και επεκτατικές τάσεις. Έτσι μπορούμε να πούμε πως το πνεύμα της τουρκικής πολιτικής είναι ιμπεριαλιστικό. Οι επεκτατικές επιθετικές τους βλέψεις κυρίως εντοπίζονται στο χώρο των Βαλκανίων. «Η πρώτη τους απόβαση σε ευρωπαϊκό έδαφος γίνεται το 354 με την κατάληψη της Καλλίπολης στη Θράκη. Απο τότε η προέλασή τους στα Βαλκάνια είναι ακατάσχετη»*. Οι επεκτατικές τους διαθέσεις εμφανίζονται στα Βυζαντινά χρόνια, συνεχίζονται με τις μεγάλες κατακτήσεις του 14^{ου}-16^{ου} αιώνα και φτάνουν μέχρι σήμερα στην Κύπρο όπου «με την απόβαση στο νησί και τον εκπατρισμό πολλών χιλιάδων Ελλήνων-Κυπρίων, επιδιώκει τη διχοτόμηση του νησιού»*.

Άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα τόσο της εσωτερικής όσο και της εξωτερικής πολιτικής των Τούρκων είναι η υποουλία, η ανεντιμότητα και η δολιότητα. Κατ' αρχήν παραβιάζουν συνθήκες, συμβάσεις, συμφωνίες που οι ίδιοι αρχικά υπογράφουν. «Μα οι χριστιανοί δεν ήταν ευχαριστημένοι απο τη διοίκηση γιατί οι Τούρκοι συνεχώς

παραβίαζαν τη σύμβαση»*. «Η πύλη παραβίαζε συστηματικά το Χάττι-Χουμαγιούν και το σουλτανικό φερμάνι το οποίο εκδόθηκε στα 1858»*.

Ύστερα για να απαλλαγούν από δύσκολες περιστάσεις, χρησιμοποιούν παραπλανητικά μέσα με «απατηλές υποσχέσεις»*. «Τότε η οι Τούρκοι για να προλάβουν την ευρωπαϊκή επέμβαση σκηνοθέτησαν το σύνταγμα του 1876... Ύστερα ο σουλτάνος αμέσως διάλυσε τη βουλή, κινήγησε το Μυδάτ και τον εξόρισε. Έτσι κορόιδεψε την Ευρώπη»*. Η ενέντιμη πολιτική της δεν αφήνει έξω ούτε τους ίδιους τους συμμάχους της αφού «τουρκική συνήθεια είναι η προσβολή των συμμάχων τους»*.

Συμπερασματικά λοιπόν η πολιτική των Τούρκων δεν έχει καμιά σχέση με ειρηνικές διαθέσεις, αντίθετα είναι ανειρηνική και επεκτατική. «Εξ' άλλου οι Τούρκοι κατάλαβαν τον Ελληνοβουλγαρικό ανταγωνισμό και λίγο ενδιαφέρονταν για την ειρήνευση της Μακεδονίας. Εφάρμοζαν την πολιτική του «διαίρει και βασίλευε» για να διατηρούν ευκολότερα τα αποκτημένα»*.

1.4 Κράτος-Διοίκηση.

Το Τουρκικό κράτος πρωτοοργανώθηκε στην Βιθυνία, μέσα σε πυκνό Ελληνικό πληθυσμό τον οποίο εκμεταλλεύτηκε πολιτικά χρησιμοποιώντας την οργάνωση και την παράδοσή του. Αυτό είναι ένας βασικός λόγος να δημιουργήσουν οι Τούρκοι ένα μόνιμο κράτος.

Εξελικτικά μετά τις μεγάλες κατακτήσεις, η Τουρκία «έγινε ένα θεοκρατικό, απολυταρχικό κράτος κατα τα ασιατικά πρότυπα»*, καθώς «η θρησκεία κυριάρχησε στην ανθρώπινη σκέψη»*. Έτσι, δημιουργήθηκε μια ισχυρή συγκεντρωτική εξουσία πάνω στην οποία βασίστηκαν οι «απολυταρχικοί μονάρχες»*. Σουλτάνοι για να πετύχουν την ενότητα του κράτους τους αφού δε μπορούσαν διαφορετικά «απονωθρότητα ή έλλειψη πολιτικής σκέψης»*.

Απόρροια του απολυταρχικού χαρακτήρα του τουρκικού κράτους και της συγκεντρωτικής οργάνωσής του ήταν η δημιουργία μιας κατάστασης συντηρητισμού και η έλλειψη εκείνων των μηχανισμών που ευνοούσαν μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται δυσκολίες στην εξέλιξη και στην πρόοδο του κράτους. «Ένα από τα βασικά αίτια της παρακμής είναι ο θεοκρατικός και ανατολικός χαρακτήρας του Τουρκικού κράτους που εμπόδιζε κάθε τεχνική πρόοδο και απέκλειε κάθε μεταρρύθμιση»*.

Χαρακτηριστικό ακόμα γνώρισμα του συγκεντρωτικού και συντηρητικού Τουρκικού κράτους είναι το ότι στήριζε την οργάνωσή του και επομένως οι Σουλτάνοι τη δύναμή τους, στο άφθονο χρήμα και στα λάφυρα από τις κατακτημένες χώρες. Αυτό δείχνει ότι η οργάνωση του Τουρκικού κράτους δεν είχε γερές βάσεις, αφού ο εξουσιαστικός μηχανισμός χρησιμοποιούσε υλικά κίνητρα για να διατηρηθεί, πράγμα που φαίνεται από το γεγονός ότι «όταν σταμάτησαν οι κατακτήσεις άρχισε να κλονίζεται το κράτος, γιατί ο Σουλτάνος δεν είχε χρήματα»*.

Βασικό και κύριο γνώρισμα των Τούρκων στον τομέα της διοίκησης τόσο του κράτους τους όσο και των λαών που κατακτούσαν, ήταν η πλήρης ανικανότητα, γενικά η κακοδιοίκηση «.. αφού η Τουρκία είχε χάσει το μόνο δικαίωμα που είχε, το δικαίωμα της δυνάμεως, για να επιβάλλει σ' αυτές τις χώρες την κακή διοίκησή της»*. «Η Κρήτη δοκίμαζε πάλι την κακοδιοίκηση των Τούρκων».

Η διοίκηση των Τούρκων είναι αυταρχική, πειστική,. Επέβαλλε τις αποφάσεις της αυθαίρετα χρησιμοποιώντας ακόμη και βίαια μέτρα και μέσα. «Οι διοικητές των επαρχιών ήταν μικροί τύρρανοι που εκβίαζαν τους κατοίκους»*. Γι' αυτούς δεν υπάρχει

σύνταγμα, ή νόμος για να επιβάλλει την τάξη ή τη δικαιοσύνη αλλά η δύναμη του ισχυρού Σουλτάνου.

1.5 Στρατιωτικός τομέας.

Απο τα δελτία που αναφέρονται στο στρατιωτικό τομέα εύκολα μπορούμε να διακρίνουμε μια προσπάθεια σύγκρισης της τουρκικής στρατιωτικής ικανότητας με την ελληνική ή την ευρωπαϊκή για την απόδειξη της ανωτερότητας των ελληνικών και ευρωπαϊκών στρατιωτικών δυνάμεων. Βέβαια δεν παύουν οι Τούρκοι να διαθέτουν «αξιόλογους πολεμικούς αρχηγούς»*, «καλό ιππικό»*, ωστόσο οι ελληνικές δυνάμεις είναι ανώτερες.

Ιδιαίτερα φανερή είναι η ανωτερότητα του ελληνικού στόλου. Επίσης η έλλειψη συνεργασίας και η αδιαφορία, χαρακτηριστικά των Τουρκικών στρατευμάτων και ιδιαίτερα των ναυτικών τους δυνάμεων, επηρεάζουν αρνητικά τη μαχητικότητά τους. Η ανωτερότητα των Ελληνικών δυνάμεων καταδεικνύεται και απο το γεγονός οτι σε ελάχιστες περιπτώσεις οι Τούρκοι παρουσιάζονται να νικούν σε συγκρούσεις με τους Έλληνες. Συνολικά οχτώ δελτία απο το σύνολο των αναφορών για τους Τούρκους παρουσιάζουν τουρκικές νίκες επί των Ελλήνων. Αντίθετα δεκαοχτώ δελτία δηλώνουν τις Ελληνικές νίκες. Το σημαντικό είναι οτι οι επιτυχίες των Τούρκων παρουσιάζονται με μια μετριοπαθή φρασεολογία. «Συνήθως η υπεροχή των Τούρκων απέναντι στους Έλληνες δεν ήταν σπουδαία»*.

Συμπερασματικά οι Έλληνες δε φοβούνται τους Τούρκους, είναι σε θέση να παραβγούν μαζί τους, να πολεμήσουν και να τους νικήσουν.

1.5 Πνευματικός τομέας.

Γενικά στον πνευματικό τομέα οι Τούρκοι παρουσιάζονται καθυστερημένοι. Τόσο οι Έλληνες όσο και οι Ευρωπαίοι υπερέχουν πνευματικά των Τούρκων. «Κατόρθωσαν με την πνευματική τους ανωτερότητα να αναλάβουν την ηγεσία του τόπου στην οικονομία, την επιστήμη και την πνευματική δραστηριότητα ακόμη και την πολιτική»*.

Βασική αιτία της πνευματικής αυτής καθυστέρησής τους εμφανίζεται η θρησκεία. «που αποτρέπει τον πιστό απο το να ασχολείται με τη μελέτη της επιστήμης που είναι έργο των άπιστων χριστιανών»* και κατ'επέκταση ο συντηρητισμός τους που απορρέει απο το θρησκευτικό τους φανατισμό, καθώς δεν ευνοεί μεταρρυθμιστικές προσπάθειες ή προσπάθειες προσαρμογής στις ανώτερες συνθήκες ζωής που δημιουργούνται.

Άλλα αίτια της πνευματικής κατωτερότητας των Τούρκων έχουν τη βάση τους στα χαρακτηριστικά των ίδιων των πνευματικών τους ανθρώπων που «έχουν μια τάση προς την απαισιοδοξία και τη μοιρολατρεία»*.

Απόδειξη της κατώτερης πνευματικής στάθμης τους απο τη μία είναι το οτι δεν μπόρεσαν να παρουσιάσουν μια πρωτότυπη πνευματική δημιουργία αλλά μιμούνται «ακόμα και οι πιο προικισμένοι ποιητές ως το 19^ο αιώνα δε μπόρεσαν να προσπεράσουν τα αραβικά κλασικά πρότυπα και να δημιουργήσουν μια λογοτεχνία πρώτυπη. Το ίδιο έγινε και με την τέχνη»*. Και απο την άλλη το γεγονός οτι όχι μόνο οι ίδιοι δε δημιούργησαν κάτι το αξιόλογο αλλά κατέστρεψαν και τον πολιτισμό, την πνευματική δημιουργία των χωρών που κατακτούσαν, δείγμα αμορφωσιάς και έλλειψης έφεσης για τον πολιτισμό. «Καταστράφηκε ο ελληνικός πολιτισμός και η ασιατική γραμματοσύνη απλώθηκε στις κατακτημένες χώρες. Οτι είχε απομείνει απο την ελληνική εκπαίδευση καταστράφηκε»*.

1.6 Σχέσεις Ελλάδας-Τουρκίας.

Οι Τούρκοι και οι Έλληνες ποτέ δεν υπήρξαν φιλικοί λαοί. Πουθενά δε φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στους δύο λαούς κάτι κοινό που να τους συνδέει, καμιά σχέση συνεργασίας σε κανέναν τομέα ανάμεσα στις δύο χώρες. Αντίθετα εκείνο που χαρακτηρίζει τις σχέσεις μας με τους Τούρκους είναι η απο παλιά έχθρα και το αμοιβαίο μίσος. «Η Πύλη υποστήριξε ολόψυχα το χωρισμό των Βουλγάρων απο το Πατριαρχείο γιατί η παλιά έχθρα Τούρκων και Ελλήνων είχε ενταθεί εξ αιτίας της Κρητικής επαναστάσεως.

Οι Τούρκοι για τους Έλληνες και γενικά για τους χριστιανούς είναι εχθρός. «Οι χριστιανικοί λαοί όμως δε μπόρεσαν να εκμεταλλευθούν την κακή περίσταση του εχθρού τους»*, ένας λαός μισητός σε βαθμό ώστε ακόμα και οι σφαγές και οι βιαιοπραγίες των Ελλήνων σε βάρος τους να δικαιολογούνται καθώς πηγάζουν απο μια εκδηκητική διάθεση των Ελλήνων.

Απο την άλλη όμως οι Τούρκοι βλέπουν τους Έλληνες με καχύποπτο και περιφρονητικό ύφος, αντιπαθούν τους «άπιστους» Έλληνες, είναι φανατισμένοι εναντίον τους και γενικά οι Έλληνες είναι ένας άσπονδος εχθρός τους.

*Πηγές απο νεοελληνική ιστορία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ.

2.1 Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της Θράκης και η συμβίωση μεταξύ Ελλήνων-μουσουλμάνων.

Ζούμε σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται απο πολιτισμική ετερότητα και ταυτόχρονα σ'έναν κόσμο στον οποίο η διαδικασία παγκοσμιοποίησης προχωρά με γρήγορους ρυθμούς. Η ελληνική κοινωνία παρά τον πολυπολιτισμικό της χαρακτήρα, εξακολουθεί να λειτουργεί στη λογική της αφομοίωσης.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα της Δυτικής Θράκης είναι οτι ο πληθυσμός της είναι πολιτισμικά ανομοιογενής, διαθέτει έναν αναλογικά μεγάλο σε αριθμό μουσουλμανικό πληθυσμό, κατανεμημένο στους τρεις νομούς της Θράκης Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου ως εξής: Στο νομό της Ξάνθης καλύπτει το 43,9% του συνολικού πληθυσμού, στο νομό Ροδόπης το 61,16% και στο νομό Έβρου το 6,25%. Το άλλο μέρος του πληθυσμού αποτελείται απο Χριστιανούς. Αυτές οι πληθυσμιακές ομάδες μας δίνουν το στίγμα του πολυπολιτισμικού πληθυσμού χαρακτήρα της περιοχής. Αυτή βέβαια η εικόνα τροποποιείται εν μέρει με τη μαζική εγκατάσταση ενός σχετικά σημαντικού αριθμού ελληνοποντίων απο την πρώην Σοβιετική Ένωση στην περιοχή.

Στην ουσία όμως το πολυπολιτισμικό προφίλ της περιοχής προσδιορίζεται απο την καθοριστική παρουσία του χριστιανικού και του μουσουλμανικού πληθυσμού.

Οι πολιτισμικές διαφορές της Δ. Θράκης εντοπίζονται σε δύο πολιτισμικά χαρακτηριστικά: στη θρησκεία και τη γλώσσα. Παρ'όλα αυτά είναι εμπειρικά διαπιστωμένο οτι χριστιανοί και μουσουλμάνοι συμβιώνουν αρμονικά, με την έννοια οτι δεν υπάρχουν συγκρούσεις σε ατομικό επίπεδο. Η πλειοψηφία των χριστιανών Ελλήνων δεν κατέχεται απο εχθρικά αισθήματα έναντι των μουσουλμάνων και οτι οι σχέσεις τους σε ατομικό επίπεδο είναι γνήσια αρμονικές λαμβάνοντας υπόψην μας οτι οι μουσουλμάνοι προτιμούν να κινούνται μέσα στο δικό τους κλειστό χώρο

μειονότητας στην οποία ανήκουν. Το θέμα βέβαια συνίσταται στο ερώτημα αν όλοι μπορούν με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό να ασκήσουν τα δικαιώματά τους.

2.2 Οι τρεις ομαδοποιήσεις της μουσουλμανικής μειονότητας.

Φυλετικά, κοινωνικά, πολιτιστικά αλλά και γλωσσικά η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης αποτελείται από τρεις ομαδοποιήσεις:

- α) τους Τουρκογενείς (Οσμανούς ή Οθωμανούς),
- β) τους Αθίγγανους και
- γ) τους Πομάκους (γηγενής κατοίκους της Θράκης).

α) Τουρκογενείς (Οσμάνοι ή Οθωμανοί).

Οι Οσμάνοι πλαισίωσαν τη γραφειοκρατική και στρατιωτική τάξη της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Καταλάμβαναν διοικητικές θέσεις ως πολιτικά κυρίαρχοι και αποτελούσαν το μηχανισμό της εξουσίας ενώ δεν έπαυαν να έχουν προσβάσεις στην πολιτική εξουσία. Έχοντας προσβάσεις λοιπόν στην πολιτική εξουσία της Οθωμανικής αυτοκρατορίας βρίσκονται από τότε εγκατεστημένοι στις πεδινές και εύφορες εκτάσεις (καμποχώρια) των νομών Ροδόπης και Ξάνθης καθώς και στα αστικά κέντρα των πόλεων της Κομοτηνής και Ξάνθης σε αντίθεση με τους άλλους μουσουλμάνους (Πομάκους, αιρετικούς μπεκτασίδες κλπ.) που ζουν στις άγονες και ορεινές εκτάσεις της οροσειράς της Ροδόπης.

Σήμερα οι Τουρκογενείς μουσουλμάνοι της Θράκης δεν ξεπερνούν το 50% της μουσουλμανικής μειονότητας.

β) Οι Αθίγγανοι.

Στα χρόνια της οθωμανικής αυτοκρατορίας οι Αθίγγανοι στη μικρά Ασία και τη Θράκη έφταναν τις δικόσιες χιλιάδες (200.000).

Υπήρχε μάλιστα ειδικό Σαντζάκιο Αθίγγανων με έδρα τις Σαράντα εκκλησίες στο οποίο υπάγονταν και οι Αθίγγανοι Διδυμοτείχου, Φερών, Κομοτηνής κ.ά.

Σήμερα στη Θράκη σύμφωνα με την απογραφή του 1981 ζουν 17.074 Αθίγγανοι. Εκτός από λίγους πλανόδιους οι υπόλοιποι είναι εγκατεστημένοι: στο νομό Ξάνθης 6.500, στο νομό Ροδόπης 7.000 και στο νομό Έβρου 3.500 περίπου.

Παλιότερα ασκούσαν επαγγέλματα αποκλειστικά παραδοσιακά: Σιδεράδες, Γιανωτήδες, Καλαθοπλέχτες, Κοσκινοποιοί, Ζωέμποροι (τζαμπατζήδες) κλπ., επαγγέλματα που εναρμονίζονταν με τον πλανήτα βίο (μια τσιγγάνικη παροιμία λέει «μαρτ ισερί, τσιγγάνε ντισαρί», δηλαδή «ο Μάρτης μέσα, ο τσιγγάνος έξω») που έκαναν.

Στις μέρες μας ο πολιτισμός της βιομηχανικής κοινωνίας τείνει να εξαλείψει την κουλτούρα του «τσιγγάνικου αντίσκηνου».

Η μοίρα των τσιγγάνων στη Θράκη σήμερα έχει αλλάξει. Είναι μόνιμα εγκατεστημένοι σε χωριά και πόλεις στο δικό τους σπίτι και με το δικό τους νοικοκυριό. Ασχολούνται με τη χαλκουργία, τη σιδηρουργία και πολλοί εργάζονται ως τεχνίτες σε σύγχρονα επαγγέλματα.

γ) Πομάκοι.

Στην οροσειρά της Ροδόπης ζει μια ιδιόμορφη και παρεξηγημένη φυλή, οι Πομάκοι. Οι Βούλγαροι στηριζόμενοι βασικά στο γλωσσικό τους ιδίωμα, τους

διεκδικούν ως Βουλγάρους, ενώ οι Τούρκοι ξεκινώντας από το γεγονός ότι είναι στο θρήσκευμα μουσουλμάνοι, τους Τούρκους.

Οι ίδιοι αυτοαποκαλούνται Α(γ)ρέν ή Α(χ)ρέν και πιστεύουν πως είναι γηγενείς κάτοικοι της Θράκης κι ότι έλκουν την καταγωγή τους από τους Αγριάνες, αρχαίους κατοίκους της Θράκης.

Ετυμολογικά η προέλευση της λέξης «πομάκος», υποστηρίζεται ότι οφείλεται στο ρήμα της βουλγαρικής γλώσσας *romagan* που σημαίνει βοηθώ. Οι Βούλγαροι τους αποκαλούσαν Πομαγκατς δηλαδή βοηθούς, βοηθητικούς, υποτελείς, δούλους χωρίς δική τους συλλογική οντότητα. Αυτή η περιφρονητική διάθεση των Βουλγάρων έναντι των Πομάκων οφείλεται στο γεγονός ότι και επί Βυζαντινής αλλά και αργότερα επί Οθωμανικής αυτοκρατορίας οι βούλγαροι τους βρίσκουν πάντα μπροστά τους, ως αντιπάλους άλλοτε να βοηθούν τους Βυζαντινούς και άλλοτε τους Οθωμανούς. Γύρω στα 1656 συντελείται ο εξισλαμισμός των Πομάκων.

Αυτή η κρίσιμη τομή στην ιστορία των Πομάκων και στον πολιτισμό τους συντελέστηκε κάτω από δυσμενείς οικονομικές συνθήκες οι οποίες τους έκαναν ευάλωτους στις πιέσεις του τουρκικού κατεστημένου που επιδίωκε τη θρησκευτική, την εθνική και πολιτική αφομοίωσή τους.

Η συνεχής υποτίμηση του Οθωμανικού νομίσματος που είχε ως συνέπεια τη μείωση του εισοδήματος των τιμαριούχων και κατ'επέκταση τη μετατροπή των εκτάσεών τους σε τσιφλίκια (με κληρονομικό δικαίωμα) μετέβαλε τις οικονομικές και κοινωνικές δομές της Οθωμανικής κοινωνίας. Η καινούρια πραγματικότητα πέρα από το γεγονός ότι επέβαλε νέες σχέσεις του Σουλτάνου με τους κατά τόπους αξιωματούχους του, είχε ως συνέπεια οι Τούρκοι γαιοκτήμονες στο εξής να επιβάλλουν βαρύτερους φόρους στους χριστιανούς αφού και οι δικές τους οικονομικές υποχρεώσεις είχαν αυξηθεί.

Η δυσβάσταχτη λοιπόν φορολογική πολιτική από τη μία και η κατάχρηση της εξουσίας από την άλλη που συχνά παρατηρούνταν από την πλευρά των διοικητικών οργάνων, πέρα από το γεγονός ότι έθεσαν σε τροχιά τις οικονομικές και κοινωνικές διεργασίες που οδήγησαν σε μεγαλύτερη σήψη και διαφθορά την κρατική μηχανή, είχαν ως αποτέλεσμα να ωθήσουν πολλούς χριστιανούς και μεταξύ αυτών και τους Πομάκους στον εκούσιο εξισλαμισμό.

2.3 Η γλώσσα των Πομάκων

Οι Πομάκοι έχουν τη δική τους, την Πομακική γλώσσα, γλωσσικό κράμα της αρχαίας ελληνικής, βουλγαρικής και τουρκικής γλώσσας όπου κυριαρχεί ένα σλαβοβουλγαρικό ιδίωμα, που σαφώς διαφέρει από αυτήν των τουρκόφωνων.

Σήμερα όμως η πομακική γλώσσα στη Θράκη τείνει να εξαφανιστεί. Ο λόγος που συνέτεινε σ' αυτό είναι η υποχρεωτική διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας στα μειονοτικά σχολεία, όπου φοιτούν τα παιδιά των Πομάκων. Το πομακόπουλο αποτελεί το μεγαλύτερο θύμα αυτής της ιστορικής συγκυρίας. Στο σπίτι μιλάει με την οικογένειά του τη μητρική του γλώσσα, την πομακική και όταν πηγαίνει σχολείο υποχρεώνεται σ' ένα γλωσσικό βομβαρδισμό από το μουσουλμάνο δάσκαλο που του διδάσκει την τουρκική και το χριστιανό που του διδάσκει την ελληνική. Η μόνη που δε διδάσκεται είναι η μητρική του, η πομακική.

Έτσι ολόκληρο το γλωσσικο-σημασιολογικό δυναμικό, που διαθέτουν τα παιδιά των Πομάκων και με βάση αυτό αντιμετωπίζουν θαυμάσια τις επικοινωνιακές τους ανάγκες, μέχρι εκείνη τη στιγμή στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον απορρίπτεται από το σχολείο. Ο αποκλεισμός όμως από τη σχολική διδασκαλία της

μητρικής γλώσσας έχει επιπρόσθετα ως συνέπεια να επενεργεί στα παιδιά και ως κοινωνικό στίγμα κατωτερότητας.

Ο μαθητής ντρέπεται για τη μητρική του γλώσσα αφού μόλις έρθει στο σχολείο του εμπεδώνεται η άποψη ότι η γλώσσα του δεν έχει καμιά αξία γι' αυτό πρέπει να μάθει άλλες. Και ένα άτομο που αναγκάζεται να ντρέπεται για τις ίδιες του τις γλωσσικές συνήθειες, υφίσταται θεμελιακή προσβολή ως ανθρώπινο ον.

Με τον τρόπο αυτόν η καταδίκη της μητρικής γλώσσας των Πομάκων, πέρα από τη νοητική, επικοινωνιακή και εκφραστική στασιμότητα που επιβάλλει στα παιδιά, συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός αρνητικού διαλεκτικού διπόλου όπου η αποποίηση της μητρικής γλώσσας ενισχύει την υποτίμηση της πολιτισμικής ταυτότητας ενισχύει και προαυξάνει την επιθυμία για αποποίηση της γλώσσας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Μορφωτικό Επίπεδο

3.1 Η μόρφωση του πληθυσμού.

Στη χώρα μας η δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση διαρκεί εννιά χρόνια. Δηλαδή όλοι οι Έλληνες πολίτες δικαιούνται και παράλληλα είναι υποχρεωμένοι να έχουν τουλάχιστον απολυτήριο γυμνασίου. Παρ'όλ'αυτά η Θράκη εμφανίζει ένα μεγάλο ποσοστό αναλφαβητισμού. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στη μουσουλμανική μειονότητα. Διαπιστώνεται από την άμεση εμπειρία ή από αναφορές σε άρθρα ή και μελέτες για τη μουσουλμανική μειονότητα της περιοχής.

Η ελληνική στατιστική υπηρεσία δε δίνει στοιχεία ειδικά για το μορφωτικό επίπεδο των μουσουλμάνων. Ωστόσο οι στατιστικές τις επιτρέπουν να οδηγηθεί ο απλός αναγνώστης στο συμπέρασμα ότι το μορφωτικό τους επίπεδο είναι χαμηλό και ειδικότερα σε σύγκριση με τον ελληνόφωνο πληθυσμό της περιοχής που και αυτό βέβαια δεν είναι ιδιαίτερα υψηλό.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνει και το γενικό ποσοστό αναλφαβητισμού στη Θράκη. Σύμφωνα με την απογραφή του 1991 οι περισσότεροι Έλληνες χωρίς απολυτήριο Γυμνασίου (αναλφάβητοι, απόφοιτοι Δημοτικού) βρίσκονται στη Θράκη (72,2%) και στην Ήπειρο (68,6%). Με λίγα λόγια οι επτά στους δέκα κατοίκους αυτών των περιοχών δεν ολοκλήρωσαν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Αντίθετα τους λιγότερους Έλληνες της παραπάνω εκπαιδευτικής κατηγορίας (αναλφάβητοι και απόφοιτοι Δημοτικού) συγκεντρώνει η περιφέρεια πρωτεύουσας (42,2%).

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε:

1. Έχουμε μια γενική αύξηση του δείκτη εκπαιδευτικού επιπέδου του πληθυσμού στο διάστημα των είκοσι τελευταίων χρόνων σε όλες τις γεωγραφικές περιφέρειες.

2. Στις τέσσερις απογραφές πληθυσμού (1961, 1971, 1981, 1991) διαγράφονται ουσιαστικά τρεις ομάδες γεωγραφικών διαμερισμάτων ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού τους:

α) Οι προηγμένες εκπαιδευτικά (Αττική, Μακεδονία),

β) Οι καθυστερημένες εκπαιδευτικά (Θράκη, Ιόνια νησιά) και
γ) Όσες βρίσκονται σε μια μεσαία κατάσταση (τα υπόλοιπα γεωγραφικά διαμερίσματα).

Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί και η διαπίστωση ότι η περιφέρεια της Θράκης η οποία ως γνωστόν έχει το χαμηλότερο δείκτη εκπαιδευτικού επιπέδου, δεν παρουσιάζει ομοιογένεια σ' όλους τους νομούς της. Οι νομοί Ροδόπης και Ξάνθης παρουσιάζουν το υψηλότερο ποσοστό αναλφάβητων και πολύ χαμηλό ποσοστό πτυχιούχων Α.Ε.Ι., σε αντίθεση με το νομό Έβρου που βρίσκεται σχετικά σε καλό επίπεδο.

Ένας απ' τους ανασταλτικούς παράγοντες για μια κανονική φοίτηση στις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι και η χωροταξική κατανομή των οικιστικών μονάδων. Οι αποστάσεις και η κακή υποδομή σε δίκτυα οδικής συγκοινωνίας καθιστούν αδύνατη την πρόσβαση, ιδιαίτερα το χειμώνα, των μαθητών από απομακρυσμένους οικισμούς σε κέντρα όπου λειτουργεί ένα ικανοποιητικό εκπαιδευτικό δίκτυο.

Αν συγκρίνουμε την πληθυσμιακή κατανομή μπορούμε εύκολα να διαπιστώσουμε ότι περισσότερο από όλους, αυτές οι συνθήκες πλήττουν εκπαιδευτικά τους μουσουλμάνους Πομάκους.

Οι διάσπαρτοι μικροί οικισμοί στις δασώδεις ορεινές περιοχές της Θράκης καθιστούν προβληματική τη φοίτησή τους στο Δημοτικό σχολείο αφού είναι αναγκασμένοι οι μαθητές να διανύουν με τα πόδια απόσταση τριών και τεσσάρων χιλιομέτρων. Αυτή η απόσταση πολλαπλασιάζεται όταν πρόκειται για σχολείο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αν εξαιρέσουμε τις αντικειμενικές συνθήκες που ανέφερα, η κατάσταση στη Θράκη επιβαρύνεται με δύο ακόμη πολύ ουσιαστικούς παράγοντες, αυτόν της διγλωσσίας και της τριγλωσσίας και αυτόν του διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου με το οποίο η εκπαίδευση αξιολογείται ως μη αναγκαία.

3.2 Το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό συγκροτείται από μουσουλμάνους και χριστιανούς δασκάλους. Έτσι σε ένα σχολείο που προβλέπεται μια οργανική θέση λειτουργούν δυο δάσκαλοι με αποτέλεσμα να αναλογεί κατά μέσο όρο 1 δάσκαλος ανα 11 μαθητές ενώ αντίστοιχα στα σχολεία τα μονοπολιτισμικά του ελληνικού δημοσίου να έχουμε μια αντιστοιχία 1 δάσκαλο ανα 25 μαθητές.

Αυτό βέβαια θα λειτουργούσε πολύ θετικά, εάν οι δάσκαλοι των μειονοτικών σχολείων είχαν ίδιας ποιότητας και επιπέδου Παιδαγωγική εκπαίδευση.

Στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σήμερα διδάσκουν:

- Έλληνες χριστιανοί υπήκοοι απόφοιτοι των πρώην Παιδαγωγικών Ακαδημιών κυρίως.

- Έλληνες μουσουλμάνοι υπήκοοι απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης.

- Έλληνες μουσουλμάνοι υπήκοοι απόφοιτοι κρατικών διδασκαλείων της Τουρκίας.

- Τούρκοι μουσουλμάνοι υπήκοοι απόφοιτοι παιδαγωγικών σχολών της Τουρκίας οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως μετακλητοί αφού υπηρετούν στα σχολεία με το καθεστώς αμοιβαιότητας σε σχέση με τους Έλληνες χριστιανούς υπηκόους που υπηρετούν στα σχολεία της Κωνσταντινούπολης.

-Έλληνες μουσουλμάνοι υπήκοοι απόφοιτοι ιεροσπουδαστηρίων ιδιωτικών μουσουλμανικών γυμνασίων ή λυκείων. Αυτοί τα τελευταία χρόνια λόγω ηλικίας σταδιακά αποισύρονται και συνταξιοδοτούνται.

Η κατανομή των μουσουλμάνων δασκάλων έχει ως εξής: Στο νομό Ξάνθης υπηρετούν 80 απόφοιτοι της Ε.Π.Α.Θ., 40 απόφοιτοι τουρκικών κρατικών σχολών και 32 απόφοιτοι ιεροσπουδαστηρίων, ενώ στους νομούς Ροδόπης και Έβρου υπηρετούν 151 της Ε.Π.Α.Θ., 54 απόφοιτοι τουρκικών σχολών, 56 απόφοιτοι ιεροσπουδαστηρίων και 9 μετακλητοί μόνο στο νομό Ροδόπης.

Η διαφορετική αντίληψη για την αγωγή και εκπαίδευση, το διαφορετικό επίπεδο της παιδαγωγικής κατάρτησης των δασκάλων και η αυτόνομη διδασκαλία χωρίς συνεργασία και ανταλλαγή φαίνεται ότι έχουν επιπτώσεις αρνητικές όχι μόνο στο συντονισμό της διδακτέας ύλης των μαθημάτων αλλά και στη διαδικασία μάθησης γενικότερα, στην αποδιοργάνωση των μαθητών και στη σύγχυση. Αυτό συμπεραίνεται εύκολα από τις παρατηρήσεις των αντιδράσεων των μαθητών στο διαφορετικό παιδαγωγικό ύφος που διατηρούν οι δάσκαλοι.

Είναι γεγονός ότι ο θρησκευτικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης επιδρά πολύ αρνητικά στην εξέλιξη της μάθησης και της κατάρτησης των μαθητών. Αρκεί εδώ να αναφέρω και τις αργίες γενικά των σχολείων. Όλα τα σχολεία αργούν τις ημέρες που ορίζονται ως ημέρες αργίας σε εθνικό επίπεδο και αργούν όπως επίσης και στις θρησκευτικές γιορτές της μουσουλμανικής παράδοσης. Την Παρασκευή π.χ. αργούν τουλάχιστον 46 σχολεία.

Από το 1990 έως το 1995 παρατηρείται μείωση στις εγγραφές των μαθητών περίπου 4%. Αυτή η μείωση αποδίδεται εν μέρει στην εξωτερική και εσωτερική μετανάστευση όπως και στη μη σταθερή φοίτηση των μουσουλμάνων Αθίγγανων. Από τους μαθητές που φοίτησαν το σχολικό έτος 1994-1995 και ανέρχονται σε 8.628, ένα 6% δεν αποφοίτησε από την τάξη στην οποία είχε εγγραφεί είτε επειδή διέκυψε είτε επειδή απορρίφθηκε.

Πάντως έχει διαπιστωθεί ότι τόσο η οικογένεια όσο και το κοινοτικό περιβάλλον των μαθητών δεν εκτιμούν τη μόρφωση που παρέχει το σχολείο ως ιδιαίτερα λειτουργική για τις ανάγκες τους.

3.3 Τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η λειτουργία τους.

Τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ως οικήματα σε πολύ καλή κατάσταση από ότι τα δημοτικά σχολεία αφού πρόκειται για πολύ νεότερα κτίσματα.

Γυμνάσια και λύκεια λειτουργούν σε μεγάλες οικιστικές μονάδες που είναι διοικητικά και εμπορικά κέντρα και έχουν περισσότερο πληθυσμό. Η θέση των σχολείων δεν ευνοεί πολλούς από τους μαθητές ιδίως των ορεινών περιοχών να φοιτούν κανονικά λόγω του ελλιπούς δικτύου συγκοινωνίας. Παρ'όλ'αυτά όμως, σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κυρίως στο νομό Ξάνθης έχουν μια σχετικά κανονική κατανομή στην περιοχή, γεγονός που δεν παρατηρείται στο νομό Ροδόπης σε σχέση με τον πληθυσμό και τους μαθητές.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα γυμνάσια είναι περισσότερα από τα λύκεια. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα των χαμηλών προσδοκιών των μουσουλμάνων για την εκπαίδευση.

Τις ανάγκες για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καλύπτουν ιδιωτικά και δημόσια σχολεία των οποίων το πρόγραμμα είναι δίγλωσσο.

Στα ιδιωτικά Γυμνάσια και Λύκεια τα μαθήματα είναι κατανομημένα σε δύο γλώσσες και μάλιστα τα μαθήματα των οποίων η ύλη είναι εξεταστέα για ανώτερες

σπουδές διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα. Στα ιεροσπουδαστήρια στις πρώτες τρεις τάξεις διδάσκεται η ύλη των αντίστοιχων τάξεων του Γυμνασίου ενώ στις επόμενες δύο τάξεις, η ύλη των δύο τάξεων του Λυκείου.

Στα ιδιωτικά σχολεία φέρονται για το έτος 1994-1995 εγγεγραμμένοι 565 μαθητές απο τους οποίους προήχθησαν ή απολύθηκαν γύρω στους 298. Το υπόλοιπο 48% ή εγκατέλειψε τη φοίτηση ή έμειναν στάσιμοι στην ίδια τάξη.

Στα εν λόγω σχολεία διδάσκουν 22 καθηγητές μέσης εκπαίδευσης, Έλληνες χριστιανοί υπήκοοι των ελληνικών πανεπιστημίων, 14 Έλληνες μουσουλμάνοι υπήκοοι απόφοιτοι τουρκικών ή αραβικών πανεπιστημίων και 7 Τούρκοι υπήκοοι απόφοιτοι τουρκικών πανεπιστημίων οι οποίοι διδάσκουν με το καθεστώς του μετακλητού.

Στα Γυμνάσια και το Λύκειο του ελληνικού δημοσίου φοιτούν 209 μαθητές αμιγώς πομακικής καταγωγής και υπηρετούν 30 Έλληνες χριστιανοί υπήκοοι. Σ' αυτά τα σχολεία όλα τα μαθήματα διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα και μόνο το κοράνιο και τα θρησκευτικά διδάσκονται στην τουρκική απο δασκάλους απόφοιτους της Ε.Π.Α.Θ. με σύμβαση ιδιωτικού δικαίου.

Γύρω στους 1200 μουσουλμάνους μαθητές εγγράφονται και φοιτούν στα υπόλοιπα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τις μέσες τεχνικές επαγγελματικές σχολές σ' όλη τη Θράκη.

Πάντως αξίζει να τονιστεί ότι ενώ τα δημοτικά σχολεία όπου φοιτούν μουσουλμάνοι φοιτητές καλύπτουν ένα ποσοστό της τάξης του 50% όλων των σχολείων συνολικά της Θράκης, τα νηπιαγωγεία και τα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης αντίστοιχα φτάνουν το 5% και το 20%. Η ποσοτική αυτή σχέση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές μορφώνονται κάτω απο άνισες συνθήκες, εφόσον προσέρχονται στο δημοτικό σχολείο χωρίς τα εφόδια της προσχολικής αγωγής αφ' ενός και αφ' ετέρου δε δείχνουν προθυμία να συμμετέχουν στις ανώτερες βαθμίδες.

Εκτός όμως απο τις ιδιαιτερότητες που διαπιστώνεται σε διοικητικό επίπεδο και σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής πολύ σημαντικές εμφανίζονται οι ιδιαιτερότητες σε επίπεδο οργάνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων στην εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας.

3.4 Το πρόγραμμα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση των μουσουλμάνων μαθητών είναι δίγλωσση. Ως μητρική γλώσσα ανεξάρτητα απο καταγωγή οι μαθητές διδάσκονται την τουρκική και ως δεύτερη την ελληνική γλώσσα.

Στην τουρκική γλώσσα διδάσκονται: θρησκευτικά, μαθηματικά, φυσική, ιστορία και το μάθημα των τεχνικών.

Στην ελληνική γλώσσα διδάσκονται: η μελέτη περιβάλλοντος, η ιστορία, η αγωγή του πολίτη και η γεωγραφία.

Τελευταία αποφασίστηκε να διδάσκεται το μάθημα της γυμναστικής μια ώρα στην ελληνική γλώσσα και προστέθηκε μια ώρα στα μαθηματικά στην τουρκική γλώσσα.

3.5 Αργίες.

Η επίσημη αργία του Σαββατοκύριακου δε συμπίπτει με τη θρησκευτική αργία της Παρασκευής των μουσουλμάνων. Στο νομό Ξάνθης λειτουργούν και τα 76 σχολεία την Κυριακή με την απουσία του χριστιανού δασκάλου, ενώ αργούν την Παρασκευή. Στους νομούς Ροδόπης και Έβρου λειτουργούν την Παρασκευή μόνο 46 απο τα 155 σχολεία.

Παρατηρείται λοιπόν μια σχετικά μεγάλη απώλεια διδακτικών ωρών που σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες απο τους οποίους εξαρτάται η παρουσία των δασκάλων είναι πολύ σημαντική και επηρεάζει παράλληλα την κάλυψη της διδακτέας ύλης.

3.6 Τα σχολικά βιβλία.

Για την εκμάθηση της γλώσσας αλλά και για τη διαμόρφωση της ταυτότητας και της αυτοεικόνας των μαθητών, τα βιβλία για τη γλώσσα και το περιβάλλον εκτιμώνται ως πολύ βασικά εκπαιδευτικά εργαλεία στο δημοτικό σχολείο. Μέσα απο το σχολικό βιβλίο δε διδάσκονται μόνο οι τεχνικές επικοινωνίας, οι πολιτισμικές τεχνικές και οι γνώσεις αλλά συγχρόνως μέσα απο τα περιεχόμενα, τον τρόπο που παρατίθενται και αξιοποιούνται λεκτικά και παραστατικά, επικροτούνται κοινωνικές καταστάσεις.

Τα σχολικά βιβλία μεταδίδουν «ουδέτερες γνώσεις» χωρίς ιδεολογικές αξιολογήσεις με στόχο να αυξήσουν την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών σταδιακά σε πιο αφαιρετικά επίπεδα ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα να οργανώνουν το περιβάλλον τους.

Έτσι εντοπίζονται καταστάσεις που συχνότερα αποκρύπτουν ή έρχονται σε αντίθεση με τη συγκεκριμένη πραγματικότητα και με αυτά που βιώνουν οι μαθητές.

Την ευθύνη για τη συγγραφή και τα περιεχόμενα των σχολικών βιβλίων για όλες τις βαθμίδες και όλα τα γνωστικά αντικείμενα έχει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθώς και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Για την ελληνική γλώσσα και τα μαθήματα στην ελληνική γλώσσα, τα βιβλία είναι του Οργανισμού Εκδόσεων Σχολικών βιβλίων. Η διδακτέα ύλη καθορίζεται σύμφωνα με το πρόγραμμα που ισχύει για όλα τα σχολεία της ελληνικής επικράτειας.

Για την τουρκική γλώσσα και για τα μαθήματα που διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο, τα διδακτικά εγχειρίδια προέρχονται απο το τουρκικό δημόσιο. Απο τη διεξαγωγή μελέτης προέκυψε οτι παρά τα ορισμένα στοιχεία της διαπολιτισμικής αντίληψης, γενικά τα βιβλία δεν τα διέπει το πνεύμα της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής αγωγής. Τα βιβλία είναι κατα βάση μονοπολιτισμικά.

Άς δούμε όμως τώρα τις θεματικές κατηγορίες διαπολιτισμικής αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων:

Σ' όλα τα σχολικά βιβλία θεωρείται και παρουσιάζεται η οικογένεια ως ακρογωνιαίος λίθος της κοινωνίας. Η ιδανική οικογένεια παραμένει η παραδοσιακή οικογένεια που περιλαμβάνει τρεις γενιές. Το χειμώνα τα μέλη της οικογένειας μαζεύονται γύρω απο το τζάκι και η γιαγιά λέει ιστορίες.

Μεγάλος αριθμός κειμένων περίπου το 1/5 όλων των κειμένων των βιβλίων για τη γλώσσα, αφιερώνεται στην οικογενειακή ζωή, στις σχέσεις ατόμων που τα συνδέουν δεσμοί αίματος και αυτονόητα αλληλουποστήριξης και αγάπης. Αντίθετα, ελάχιστα είναι τα παραδείγματα μιας αρμονικής, δημοκρατικής οικογένειας ή μιας πιο ιδιαίτερα αυστηρής. Το οικογενειακό πρότυπο που συνήθως επικρατεί είναι η μικροαστική οικογένεια. Παράλληλα όμως, γίνεται και μια προσπάθεια αναπροσαρμογής της εικόνας της οικογένειας, ώστε να ταιριάζει στο πλαίσιο των σημερινών συνθηκών. Έτσι, παρουσιάζεται μια οικογένεια που ζεί κρίσιμες καταστάσεις ή μια άλλη της οποίας τα μέλη πρέπει να ζήσουν για ένα διάστημα χωριστά, είτε λόγω μετανάστευσης είτε λόγω επαγγέλματος του πατέρα –είναι ναυτικός.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην οικογένεια που φροντίζει τα μέλη της, στην οικογενειακή αγάπη, στην υπακοή στους κανόνες της οικογένειας- δηλαδή στους

κανόνες που επιβάλλουν οι γονείς – στην οικογενειακή αρμονία. Η μονογονεϊκή οικογένεια δε θεωρείται θέμα για το σχολικό βιβλίο.

Ο πατέρας κατέχει κυρίαρχο ρόλο, δουλεύει και φροντίζει να συντηρεί την οικογένεια. Παίρνει όλες τις αποφάσεις για την οικογένεια ακόμη και αν είναι μακριά. Η ευθύνη, δηλαδή, μετατοπίζεται από τη μητέρα και τα παιδιά –σημαντική ένδειξη καθυστερημένης χειραφέτησης. Ο ιδανικός πατέρας είναι φιλικός, συμπαθητικός, αλάνθαστος, μπορεί και διεκπεραιώνει ακόμη και «γυναικείες» δουλειές. Είναι ευαίσθητοποιημένος σχετικά με τα περιβαλλοντολογικά προβλήματα και συνειδητοποιημένος, υπέρμαχος της σωτηρίας του περιβάλλοντος. Ένας πατέρας αγράμματος ή αμόρφωτος με μειωμένη αυτοεκτίμηση, αδύναμος, ένας πατέρας πλούσιος που εργάζεται όχι για να συντηρήσει την οικογένεια, άλλα γιατί του άρεσε η δουλειά του, ένας πατέρας αδέξιος δεν εμφανίζεται σε κανένα σχολικό βιβλίο.

Η μητέρα παιζει μάλλον δευτερεύοντα ρόλο και η εικόνα της εμφανίζεται μάλλον αντιφατική. Η βασική της ασχολία είναι η ανατροφή των παιδιών και κάθε αναφορά στην μητέρα γίνεται σε σχέση με τα παιδιά. Αν χρειαστεί, βοηθάει οικονομικά την οικογένεια, μπορεί και μετανάστρια, σπανιότερα είναι και επιστήμονας. Σε κανένα σημείο δεν αναφέρεται η μητέρα ως εργαζόμενη σε κάποιον τομέα ή κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης εργασίας. Μια αναφορά που γίνεται απεικονίζει τη μητέρα στην κουζίνα.

Η μητέρα δεν παρουσιάζεται αλάνθαστη, όπως και ο πατέρας. Καμία φορά θυμώνει πολύ, μαλώνει με τον πατέρα και μιλάει άσχημα γι' αυτόν. Η γονεϊκή αγάπη είναι αναμφισβήτητη και για τον πατέρα και για τη μητέρα.

Οι παππούδες δεν έχουν κάποιον ιδιαίτερο ρόλο. Εμφανίζονται συνήθως με αμφίεση χωρικού, μένουν με τα παιδιά τους και τα εγγόνια τους και αναπληρώνουν τους γονείς, όταν αυτοί αναγκάζονται να αποχωριστούν τα παιδιά τους. Η γιαγιά χαμογελάει πάντα, λέει ιστορίες και ο παππούς πότε πότε εμφανίζεται σαν παλικάρι.

Τα παιδιά σε μερικά βιβλία είναι βασικοί πρωταγωνιστές σε άλλα λιγότερο. Γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστούν όσο το δυνατό κοντά στην πραγματικότητα και προπάντων πειστικά. Είναι χαρούμενα, με αναπτυγμένη την περιέργεια, παίζουν τον περισσότερο χρόνο και τους αρέσουν οι γιορτές. Είναι έξυπνα, έχουν ιδέες και πρωτοβουλίες, είναι επιμελή, καλόψυχα, θαρραλέα, έχουν φαντασία και δυνατή θέληση, ταυτόχρονα όμως, παρουσιάζονται ήσυχια και υπάκουα και σαν «καλά παιδιά». Τα παιδιά αγαπούν τους γονείς τους, τα ζώα, το περιβάλλον. Μερικές φορές γίνεται προσπάθεια να δωθεί και ο αντίποδας. Έτσι, τα παιδιά φέρονται να εκδηλώνουν φόβο, θυμό, λύπη και μερικές φορές έχουν διαφορές με τα αδέρφια τους με τα οποία συγκρούονται. Άλλοι συγγενείς (θείος, θεία κτλ) δεν αναφέρονται παρά παρεμπιπτόντως.

3.7 Η θρησκεία.

Οι μουσουλμάνοι μαθητές διδάσκονται τη θρησκεία τους από τα δικά τους βιβλία που εκδίδει το τουρκικό δημόσιο. Ο χριστιανισμός διδάσκεται σε βιβλία που είναι γραμμένα για παιδιά χριστιανικής πίστης. Αφιερώνονται ολόκληρες ενότητες σε χριστιανικές γιορτές, όπου ο χριστιανισμός και μάλιστα πολύ έντονη εμφανίζεται η χριστιανική ταυτότητα και σε άλλα βιβλία. Στα βιβλία δε της ιστορίας των βυζαντινών χρόνων η θρησκεία ταυτίζεται με το ελληνικό γένος και την πατρίδα.

Ωστόσο, δεν είναι αυτό που άμεσα εκφράζεται μέσα από τα χριστιανικά κείμενα των άλλων βιβλίων ή τα κείμενα που έχουν ως αντικείμενο κάποια μορφή εκδήλωσης της χριστιανικής πίστης.

Στα βιβλία περιέχονται κείμενα τα οποία δίνουν τη θρησκευτική, συναισθηματική ατμόσφαιρα που περιβάλλει τις χριστιανικές γιορτές, όπως τη γιορτή των χριστουγέννων, το Πάσχα. Αυτό συνοδεύεται συνήθως από τα χριστιανικά μηνύματα και τις ηθικές αξίες της ζωής που η ορθοδοξία διακηρύσσει και διδάσκει.

Σε ορισμένα κείμενα υπάρχει η τάση ανάδειξης χριστιανικών αξιών που ξεπερνούν τα όρια του πιστού και απευθύνονται στον άνθρωπο. Τέτοια είναι οπωσδήποτε η αξία της αγάπης.

Σκοπός τους είναι προφανώς η χριστιανική ηθική αγωγή που θεωρείται ως θεμέλιο της ηθικής υπόστασης του ανθρώπου ως στοιχείο ή παράγοντας ηθικής θωράκισης του ατόμου έναντι των βλαπτικών κατά την ορθόδοξη αντίληψη, επιδράσεων που δέχεται ο άνθρωπος από το σύγχρονο πολιτισμό, από το σύγχρονο πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Ωστόσο μια βαθύτερη ανάλυση των ηθικών μηνυμάτων και της ηθικής αγωγής που άμεσα ή έμμεσα (κυρίως) εκπέμπουν αυτά τα κείμενα, πείθει ότι με τα ηθικά εφόδια που προσφέρουν είναι δύσκολο να φανταστεί κανείς ότι ο νέος με ορθόδοξη χριστιανική πίστη (ιδιαίτερα εκείνος που τη θρησκευτική του και κατ'επέκταση την εθνική του ταυτότητα την ορίζει σε αντιπαράθεση με τη θρησκευτική ταυτότητα του μουσουλμάνου) θα μπορούσε να κατανοήσει το μουσουλμάνο νέο και ν'αναπτύξει κάποιου βαθμού φιλικές σχέσεις μαζί του. Πολύ λιγότερο θα μπορούσε να αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης. Προφανώς αυτό δε θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας του ατόμου που αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαπολιτισμική επικοινωνία του σε μια πολυπολιτισμική πλουραλιστική κοινωνία.

Κάτι τέτοιο δεν ευνοείται από αυτό το ιδεολογικό κλίμα που χαρακτηρίζει τον τρόπο παρουσίασης του χριστιανισμού στα σχολικά βιβλία τον οποίο εμφανίζει όχι ως μία από τις πολλές αλλά ως μοναδική ή τη μοναδικά αληθινή θρησκεία του ανθρώπου. Γι'αυτό φροντίζουν πρώτ'απ'όλα τα βιβλία των θρησκευμάτων.

Αυτό το ιδεολόγημα καθιστά «νόμιμη» ή και επιβεβλημένη την αποσιώπηση (ίσως και από άγνοια) του γεγονότος ότι π.χ το κοράνι, ιδιαίτερα η κορανική ανθρωπολογία, είναι «μια ελεύθερη ανάπλαση της βιβλικής ανθρωπολογίας». Αυτό γίνεται σαφώς από μία απλή παράλληλη ανάγνωση του Κορανίου και του Ευαγγελίου.

Πάντως είναι αξιοσημείωτο ότι στα βιβλία αυτά αξιοποιούνται κείμενα κορυφαίων νεοελλήνων συγγραφέων. Παραδείγματος χάρη του Σολωμού (Η ημέρα της λαμπής), του Παλαμά (Η γέννηση του Χριστού), του Βάρναλη (Ανάσταση), δηλαδή στοχαστών με ευρύτερο πνεύμα.

Ωστόσο αυτό δεν αλλάζει την εκτίμηση ότι τα κείμενα αυτά εντάσσονται σε μια εκπαιδευτική και παιδαγωγική αντίληψη μονοθεϊστική και μονοπολιτισμική η οποία δε βοηθά το σύγχρονο νέο να μπορεί να επικοινωνεί με άνεση, φυσιολογικά με νέους και με ανθρώπους γενικότερα με άλλη θρησκευτική πίστη και πολιτισμική καταβολή. Αντίθετα τη δυσχαιρένουν όταν δεν απομονώνουν το φορέα αυτής της αντίληψης στην περιοχή του ορθόδοξου χριστιανισμού.

3.8 Η πατρίδα.

Στα βιβλία η γλώσσα μου και Εμείς και ο κόσμος, παρουσιάζεται μονοσήμαντα καθώς και με αφελή τρόπο συνδέοντάς την με την καταγωγή. Οι ένδοξοι πρόγονοι και οι ήρωες παρουσιάζονται ως πρότυπα που θα'πρεπε όλοι να μιμηθούν. Η συχνή αναφορά άμεσα και έμμεσα ότι οι αρχαίοι Έλληνες είναι οι πρόγονοί μας, μας παραπέμπει στο συμπέρασμα ότι οι Έλληνες πολίτες είναι μόνο αυτοί που κατάγονται από τους αρχαίους Έλληνες, αποκλείοντας όλους τους άλλους που δεν τυχαίνει να έχουν την ίδια καταγωγή. Η πατρίδα αποτελεί υπέρτατη αξία, ο πολιτισμός της είναι

μεγαλύτερης αξίας απο κάθε άλλο και γι'αυτό πρέπει κάθε Έλληνας να είναι υπερήφανος που είναι Έλληνας. Σε ορισμένα κείμενα γίνεται προσπάθεια να ξεφύγουν τα σχολικά βιβλία απο το εσωστρεφές παραδοσιακό τρίπτυχο πατρίς-θρησκεία-οικογένεια και ν'ανοιχτούν στον κόσμο. Τέτοιο είναι το ποίημα «Τί ακούς Ουόλντ Χούϊτμαν» στο βιβλίο της ΣΤ'τάξης. Είναι το μοναδικό με πολυπολιτισμικό-διαπολιτισμικό περιεχόμενο.

Αξίζει να σημειωθεί οτι για ένα τέτοιο άνοιγμα προσφέρεται το ζήτημα της μετανάστευσης για το οποίο έχουν επιλεγεί λογοτεχνικά κείμενα αδιαμφισβήτητης αξίας και το οποίο παρουσιάζεται ως οικουμενικό πρόβλημα με μεγάλη ευαισθησία. Όμως δεν παρουσιάζεται ως οικουμενικό πρόβλημα και ζήτημα διεθνών ανταλλαγών ως ή εθελοντική ή αναγκαστική αλλαγή πατρίδας άλλων ανθρώπων, άλλων εθνικοτήτων, φυλών, θρησκευμάτων. Με την παρουσίαση του φαινομένου της μετανάστευσης η παράδοση συνδέεται με την πατρίδα και η άλλη γη παραμένει ξένη.

3.9 Η εργασία.

Η εργασία αποτελεί θέμα διαφόρων κειμένων σε όλα τα βιβλία για τη γλώσσα. Είναι σαφές το μήνυμα οτι όλοι οι ενήλικες πρέπει να δουλεύουν για να ζήσουν άλλοι κερδίζοντας λίγα χρήματα και άλλοι πολλά. Δε θεματίζεται καθόλου η φτώχεια, ο κοινωνικός αποκλεισμός και το κοινωνικό στίγμα που συνδέουν κάποια επαγγέλματα, η κοινωνική διαστρωμάτωση, οι συνέπειες της φτώχειας. Αντίθετα αποτελεί θέμα η ατομική ιδιοκτησία.

Ως επι το πλείστον εργάζονται οι άντρες. Οι γυναίκες αν εξασκούν κάποιο επάγγελμα αυτό είναι «γυναικείο» εκτός απο ελάχιστες εξαιρέσεις (Ερευνώ το φυσικό περιβάλλον).Ο καταμερισμός εργασίας και η διάκριση των φύλων παραμένει στα πατριαρχικά πλαίσια.Ακόμη και μέσα απο οικονομικούς ρόλους η γυναίκα δεν παρουσιάζει μια σύγχρονη, ούτε και την παραδοσιακή εικόνα αλλά μια ενδιάμεση μορφή. Δουλεύει όταν χρειαστεί, είναι βασικά μητέρα, συχνά βρίσκεται σε σύγχυση, χάνει τον έλεγχό της, είναι πολύ ευάλωτη και αυτοθυσιάζεται. Δε συμμετέχει ενεργά στις κοινωνικές διαδικασίες, ο ρόλος της είναι περιορισμένος περίπου στο σπίτι. Η προσέγγιση της γυναίκας μέσα απο την εργασία αγγίζει τα όρια του σεξισμού (Η γλώσσα μου, 1^ο μέρος), ενώ στο 3^ο μέρος η ύπαρξη της γυναίκας αγνοείται τελείως.

3.10 Το περιβάλλον.

Το φυσικό περιβάλλον, η προστασία του και η μόλυνση αποτελούν αντικείμενο αρκετών ενοτήτων, πάντα όμως σε σχέση με τον τόπο στον οποίο τα παιδιά κατοικούν. Μέσα απο την επιλογή των κειμένων δε διαφαίνεται η παγκοσμιότητα του προβλήματος, η ανάγκη για συνεργασία όλων των ανθρώπων αλλά ούτε και οι συνέπειες απο μια «περιορισμένη τοπική μόλυνση». Η άποψη οτι η γη ανήκει σε όλους όμως σε κανέναν χωριστά, όπως την αντιλαμβάνεται η διαπολιτισμική αγωγή, δεν προβάλλεται με σαφήνεια.

3.11 Η ειρήνη-ο πόλεμος.

Η ειρήνη αποτελεί αντικείμενο διαφόρων ενοτήτων όπως και ο πόλεμος. Τα κείμενα των βιβλίων παρουσιάζουν τον πόλεμο ως μορφή αγωνιστικής στάσης των ανθρώπων πάντα σε αναφορά με τους Έλληνες και την ειρήνη ως κατάσταση απουσίας του πολέμου και των μαχών. Η ευρύτερη άποψη που αντιμετωπίζει την ειρήνη ως μορφή έκφρασης της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν υπάρχει σε καμιά ενότητα του σχολικού βιβλίου.

3.12 Η επικοινωνία στην τάξη.

Η επικοινωνία εμφανίζεται διαφοροποιημένη μεταξύ μουσουλμάνων δασκάλων-μαθητών και χριστιανών δασκάλων-μαθητών. Υπάρχει μια αυστηρή πειθαρχία και υπακοή στο μουσουλμάνο δάσκαλο ενώ ο χριστιανός δάσκαλος έχει λιγότερες απαιτήσεις αυταρχικού τύπου.

Κατα τη διάρκεια διδασκαλίας απο μουσουλμάνο δάσκαλο, οι ερωτήσεις που απευθύνονται στους μαθητές είναι ελάχιστες, έχουν στην πλειοψηφία τους την κατεύθυνση δασκάλου προς μαθητή και είναι του τύπου: α)δύο και δύο κάνουν τέσσερα; β)πηγαίνω στην πόλη με λεωφορείο;

Αντίθετα ο χριστιανός δάσκαλος χρησιμοποιεί αντίστοιχα πολλές ερωτήσεις όπως: α)με ποίο μέσο μπορώ να πάω στην πόλη; β)τί χρώμα μπορεί να έχει το μήλο;

Συμπαιρένεται λοιπόν ότι οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι ακολουθούν τη δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας υπερτονίζοντας κυριολεκτικά την αυθεντία που απορρέει απο την ηλικία, τη θέση στη θρησκευτική κοινότητα και τη γνώση του κορανίου. Αντίθετα ο χριστιανός δάσκαλος εφαρμόζει την παιδοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας. Μέσα σ'αυτή την εναλλασσόμενη αντίφαση φαίνεται ότι δημιουργείται μια σύγχυση στη διαμόρφωση αντιλήψεων για την εξουσία.

3.13 Η εκπαιδευτική συμπεριφορά των μουσουλμάνων μαθητών.

Κάθε χρόνο αποφοιτούν απο το Δημοτικό σχολείο περίπου 1300 μαθητές μουσουλμάνοι. Απο αυτούς γύρω στους 900, δηλαδή το 70% συνεχίζουν τις σπουδές τους στα τουρκικά ιεροσπουδαστήρια και γυμνάσια ή μεταναστεύουν στην Τουρκία, γύρω στα 100-150 άτομα φοιτούν στα δημόσια σχολεία της μέσης εκπαίδευσης και οι υπόλοιποι εγκαταλείπουν ουσιαστικά την εκπαίδευση.

Συμπαιρένεται ότι μόνο ένα ελάχιστο ποσοστό κινείται προς τις μέσες βαθμίδες της εκπαίδευσης και κατα συντριπτική πλειοψηφία αγόρια απο τις αστικές και ημιαστικές περιοχές. Η κίνηση προς την ανώτερη επαγγελματική εκπαίδευση είναι της τάξης του 0,2% και στην ανώτατη 0,0%. Απο τους βασικούς παράγοντες που εμποδίζουν την είσοδο των μουσουλμάνων μαθητών στις ανώτερες βαθμίδες είναι η ανεπαρκής κατοχή της ελληνικής γλώσσας που απαιτείται στη μέση και στις ανώτερες βαθμίδες και τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης. Ένας σημαντικά μεγάλος αριθμός μαθητών που φοιτούν στη μέση εκπαίδευση έχει τους χαμηλότερους βαθμούς στα: μαθηματικά, φυσική, χημεία και γλώσσα.

Η συχνότερη αιτία εγκατάλειψης της εκπαίδευσης στο γυμνάσιο είναι η αποτυχία επι δύο και τρεις φορές συνεχόμενα στην ίδια τάξη. Η αποτυχία σ'αυτές τις περιπτώσεις έχει άμεσο αντίκτυπο στην οικονομική κατάσταση της οικογένειας αφού συνεπάγεται μεγαλύτερη διάρκεια φοίτησης. Οι μουσουλμάνοι που μεταναστεύουν επιστρέφουν κάποια στιγμή με κάποιο αποδεικτικό της μέσης βαθμίδας και ελάχιστες φορές με πτυχίο ανώτατης σχολής. Αυτό το γεγονός όμως δε συνεπάγεται και δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης αφού οι μαθητές προέρχονται απο ένα εκπαιδευτικό σύστημα που διαφέρει ως προς τη σύνδεσή του με την οικονομία της χώρας και τη γενικότερη επαγγελματική δεοντολογία.

Απο την άλλη όμως η γενικότερη νοοτροπία του παραδοσιακού τρόπου ζωής δεν επιτρέπει στους μουσουλμάνους να αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως ρυθμιστικό αγαθό για την επαγγελματική του εξέλιξη και τις βιοποριστικές του ανάγκες.

Αυτό φαίνεται καθαρά απο την έκθεση των προσδοκιών των μαθητών. Απο τις απαντήσεις όλων των μαθητών όλων των τάξεων προέκυψε ότι η συντριπτική τους

πλειοψηφία έχει υψηλές προσδοκίες. Οι περισσότεροι μαθητές των αγροτικών περιοχών και των μικρών οικισμών (ανεξάρτητα από φύλο, ηλικία και προέλευση) επιθυμούν να μετακινηθούν και να ζήσουν σε μεγαλύτερο οικισμό, να έχουν υψηλότερο εισόδημα και καλύτερο επάγγελμα από αυτό του πατέρα τους. Όμως δε συνδέουν την αστικοποίηση με την εκπαίδευση και την εκπαίδευση με το επάγγελμα αλλά την αστικοποίηση μόνο με το εισόδημα. Η επιλογή του επαγγέλματος εμφανίζεται καθαρά στερεότυπα και συνδεδεμένη με υψηλό κοινωνικό status χωρίς εξειδικεύσεις. Η συχνότερη απάντηση ήταν «γιατρός».

Στις αστικές και ημιαστικές περιοχές οι περισσότεροι μαθητές επιθυμούν να έχουν μεγαλύτερο εισόδημα και μεγαλύτερο επάγγελμα από τον πατέρα τους. Όλοι ανεξάρτητα από φύλο, ηλικία και προέλευση, συνδέουν την εκπαίδευση με το εισόδημα και με την επαγγελματική κινητικότητα. Οι επαγγελματικές τους επιλογές και προτιμήσεις χαρακτηρίζονται από υψηλόβαθμο εξειδίκευσης των επαγγελματικών ρόλων σε αντίθεση με αυτές των αγροτικών περιοχών.

Οι μαθητές των αγροτικών περιοχών παρουσιάζουν σχετικά χαμηλές προσδοκίες σε σχέση με τους μαθητές των αστικών και ημιαστικών περιοχών που είναι περισσότερο αφοσιωμένοι από αυτούς των αγροτικών περιοχών. Ο βαθμός όμως αφομοίωσης εξακολουθεί να είναι χαμηλός. Έτσι δε φαίνεται να επηρεάζει κάποια διαφοροποίηση στις αντιδράσεις σε σχέση με τις περιορισμένες δυνατότητες κινητικότητας στις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Από τον τόπο διαμονής και φοίτησης, την ηλικία, το φύλο και την προέλευση πολλοί μαθητές προτιμούν να προοδεύσουν στα μαθηματικά και να διδάσκονται περισσότερες ώρες τα μαθηματικά σε σχέση με άλλα μαθήματα. Αυτή τους η προτίμηση δεν έχει σχέση τόσο με την μητρική τους γλώσσα στη οποία διδάσκονται. Περισσότερο θα πρέπει να ερμηνευτεί ως τρόπος μείωσης της έντασης που προκύπτει από τη σχέση των θεωρητικών μαθημάτων με τη γλώσσα. Φαίνεται ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την αδυναμία τους να αποδώσουν στα θεωρητικά μαθήματα λόγω του φτωχού γλωσσικού κώδικα και της πρόκλησής του κάτω από τις συνθήκες της διγλωσσίας. Αυτή η εικασία ενισχύεται από το γεγονός ότι γενικά οι μαθητές δείχνουν μια προτίμηση στην αύξηση των ωρών διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Παράλληλα όμως, αυτή η προτίμηση δηλώνει και το είδος αντίληψης της εκπαίδευσης αλλά και τις χαμηλές προσδοκίες όσον αφορά στην εκπαίδευση, αφού δε συνδέουν την πρόσκτηση των γνώσεων και με άλλους γνωστικούς τομείς που είναι απαραίτητοι για την κίνηση στις ανώτερες βαθμίδες.

Όμως όλοι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις περιορισμένες δυνατότητες κινητικότητας στην ελληνική εκπαίδευση. Οι περισσότεροι χάνουν το χάσμα μεταξύ προσδοκιών και πραγματικότητας και αντιλαμβάνονται προκαταβολικά την αποτυχία στην ελληνική εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.

4. Συμπεράσματα-Αξιολόγηση.

Όπως διαπιστώσαμε παραπάνω Ελλάδα-Τουρκία όπως αυτές παρουσιάζονται στα σχολικά βιβλία της ιστορίας, δεν αφήνουν πολλά περιθώρια αμφιβολίας ότι οι λαοί αυτοί μέσα στα δικά μας σχολικά βιβλία της ιστορίας είναι εχθρικοί, αντιπαθητικοί, κατώτεροι, με πολλά μειονεκτήματα. Από τη μια υπάρχουν οι Έλληνες, οι γεμάτοι αρετές και προτερήματα, οι ανώτεροι πνευματικά, στρατιωτικά και από την άλλη υπάρχουν «αυτοί», οι «νωθροί», «μοιρολάτρες», «φανατισμένοι», «άξεστοι» Τούρκοι. Σε κανένα σημείο δε φαίνεται να υπάρχει η παραμικρή διάθεση ή νύξη για κατανόηση,

συνεργασία, φιλία ανάμεσα στην Ελλάδα και στη γειτονική της χώρα Τουρκία. Η ατμόσφαιρα στις σχέσεις με το λαό αυτό είναι εχθρική, γεμάτη καχυποψία και προκατάληψη.

Η αρνητική αυτή σκοπιά με την οποία παρουσιάζονται οι γείτονές μας στα σχολικά βιβλία όχι μόνο δε συμβάλλει και δε προωθεί την ιδέα της ειρήνης αλλά καλλιεργεί φιλοπόλεμες διαθέσεις και υποθάλλει τις προσπάθειες για συνεννόηση και αλληλοκατανόηση χωρίς να δίνει ελπίδες για ένα καλύτερο αύριο, αφού εδραιώνει στις ψυχές των παιδιών το μίσος και διαιωνίζει την εχθρική στάση των Ελλήνων απέναντι στο γειτονικό λαό. Πώς είναι δυνατό άλλωστε να καλλιεργηθούν φιλειρηνικές διαθέσεις όταν απο τις 361 σελίδες του βιβλίου της ιστορίας Γ' Λυκείου, 120 περίπου, δηλαδή το 1/3, καλύπτουν τις πολεμικές συγκρούσεις Ελλήνων και Τούρκων!

Η ισχύουσα εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα αποτελεί ένα άμορφο σύνολο. Δε λειτουργεί ως ένα υποσύστημα του εθνικού συστήματος παιδείας, με τη δική του άρθρωση και φιλοσοφία και τις δικές του ιδιαιτερότητες, όπως θα έπρεπε να είναι. Είναι ένα συνθύλευμα γνωστικών αντικειμένων, τρόπων διδασκαλίας και ωρών σε δύο ή τρία γλωσσικά συστήματα το οποίο αδυνατεί να λειτουργήσει ως ένα ενιαίο σύνολο ενταγμένο σε μια συγκεκριμένη παιδαγωγική αντίληψη και οριοθετημένο με συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους.

Ο μουσουλμάνος δάσκαλος και ο χριστιανός δάσκαλος έχουν διαφορετικές προσεγγίσεις. Ο μουσουλμάνος δάσκαλος ακολουθεί δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, υπερτονίζοντας την αυθεντία που απορρέει από την ηλικία, τη γνώση του Κορανίου και τη θέση στη θρησκευτική κοινότητα κυρίως του δασκάλου. Οι μουσουλμάνοι μαθητές έχουν συχνά μεγαλύτερη οικειότητα με τον χριστιανό δάσκαλο (π.χ. από αυτόν ζητούν να πάνε εκδρομές) ενώ ο μουσουλμάνος δάσκαλος επιβάλλει με ευκολία σωματικές ποινές για την πειθαρχία, την προστασία της καθαριότητας του σχολείου, την αποστήθιση. Η πρωτοβουλία του μαθητή δεν επιβραβεύεται. Τα παιδιά μαθητεύουν στην παραίτηση από διεκδικήσεις. Η εικόνα όμως του εμπειρικού μουσουλμάνου δάσκαλου αποτελεί το πιο ακραία ξένο για τον κόσμο των παιδιών στοιχείο. Είναι η παρουσία που απομακρύνει την κοινωνική πραγματικότητα του μειονοτικού σχολείου περισσότερο από οτιδήποτε άλλο από την υπερισχύουσα στο δυτικό κόσμο κουλτούρα και κοσμοαντίληψη. Έτσι η κοινωνικοποίηση των παιδιών συντελείται με ανασφάλεια για το ποιο είναι το σωστό και ποιο είναι το λάθος!

Το εθνικό σύστημα υγείας παραμένει κατ' ουσίαν ξένο για τους μουσουλμάνους μαθητές. Σ' αυτό συντελούν και οι αρνητικές αντικειμενικές και υποκειμενικές συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργούν τα μειονεκτικά σχολεία όπως: η χωροταξική κατανομή των σχολείων, οι κακές συγκοινωνιακές προϋποθέσεις για τα περισσότερα από αυτά οι δυσκολίες μετακίνησης των μαθητών το χειμώνα για πολλά παιδιά, τα μονοτάξια σχολεία, ο ελλιπής έως κακός εξοπλισμός των σχολείων, η συχνά και μη ευνοϊκή στάση πολλών γονέων για τη μόρφωση των παιδιών τους και ιδιαίτερα σε ότι αφορά τα κορίτσια, λόγω και της γενικότερης μορφωτικής καθυστέρησης που τους χαρακτηρίζει, καθώς και η αρνητική στάση διαφόρων παραγόντων για την περαιτέρω μόρφωση των μουσουλμάνων νέων στην ελληνική δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Όλα αυτά εξηγούν το φαινόμενο της αδιαφορίας ή και της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης για πολύ μεγάλα ποσοστά.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες οι δάσκαλοι δε μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Σ' αυτό βέβαια συμβάλλει και η ασάφεια η οποία υπάρχει στους παιδαγωγικούς στόχους και την παιδαγωγική αντίληψη με την οποία θα πρέπει να λειτουργεί ο δάσκαλος που διδάσκει σε μουσουλμανικά μειονοτικά σχολεία.

Παρά τις ορισμένες θετικές προσπάθειες οι οποίες έχουν γίνει ως τώρα απο την πολιτεία και απο εκπαιδευτικούς, η εκπαίδευση που παρέχεται στη μειονότητα δεν έχει τελικά σχεδιαστεί στις βάσεις των διαπολιτισμικών αρχών. Αυτό συμπεραίνεται στο ότι δεν υπάρχει αντίστοιχος συνολικός σχεδιασμός για την περιοχή σε ότι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα, τα βιβλία και τις μεθόδους διδασκαλίας στην εκπαίδευση των παιδιών και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ.

5. Κριτικά συμπεράσματα..

Διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση η οποία λαμβάνει τη διαμεσολάβηση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που «κουβαλούν» οι μαθητές.

Πρωταρχικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ανάκτηση των ικανοτήτων που συμβάλλουν στην επικοδομητική συμβίωση μέσα σ'ένα πολυπολιτισμικό ιστό. Φέρνει μαζί της όχι μόνο την αποδοχή και το σεβασμό αλλά επίσης την αναγνώριση της πολιτισμικής τους ταυτότητας μέσα απο μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να καλλιεργεί ένα κλίμα γενικής παιδείας και να αξιοποιεί τους διάφορους πολιτισμούς, να επιδιώκει να εμποδίσει το σχηματισμό στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς και να υπερβεί κάθε μορφή εθνοκεντρικής αντιμετώπισης, πραγματοποιώντας μια εκπαιδευτική διαδικασία που δίνει ουσία στα ανθρώπινα δικαιώματα προωθώντας την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των λαών που έχουν μια κοινή αντίληψη για την πρόοδο και την ειρήνη.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει σα στόχο την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, κύριο μέλημά της είναι να προάγει την ένταξη των αλλοδαπών στο σχολικό σύστημα και να τους βοηθήσει να έχουν τις ίδιες δυνατότητες και αποτελέσματα με όλους. Επιδιώκει την αλλαγή των επιμορφωτικών διαδικασιών και απευθύνεται στους αλλοδαπούς αλλά στον ίδιο βαθμό και στους γηγενείς μαθητές με στόχο να ενισχυθεί η εκπαίδευση. Υπο την έννοια αυτή ο εκπαιδευτικός δε χάνει την ευκαιρία να αναδύκνει τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- α) Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση,
- β) Εκπαίδευση για αλληλεγγύη,
- γ) Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης,
- δ) Εκπαίδευση για την ειρήνη.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δε μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία στη δ. Θράκη και αυτό γιατί ίσως οι δύο λαοί δεν έχουν μπει στη διαδικασία να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο, αντίθετα όπως διαπιστώνω Έλληνες και Τούρκοι απλά συνυπάρχουν. Η συμβίωσή τους μπορεί να χαρακτηριστεί αρμονική όχι γιατί έχουν ή προσπαθούν για τις καλύτερες δυνατές σχέσεις αλλά γιατί δεν ασχολούνται καθόλου ο ένας με τον άλλο κι'έτσι δε μπορούμε να έχουμε συγκρούσεις σε ατομικό επίπεδο. Συμπερασματικά λείπουν ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοκατανόηση παράγοντες οι οποίοι θα συντελούσαν σε ένα καλύτερο αύριο χωρίς ανασφάλειες

Οι Έλληνες της Θράκης, ανεξαρτήτως θρησκευματος, έχουν το αναφαίρετο δικαίωμα στην ειρήνη, την ευημερία και την ελευθερία. Ο σεβασμός της εθνικής κυριαρχίας της Ελλάδος και των Ελληνικών νομών και η ισοπολιτεία χριστιανών και

μουσουλμάνων, αποτελούν πάγιες αρχές του Ελληνικού Μετώπου. Το τουρκικό προξενείο της Θράκης είναι παράγων ανασφάλειας, μισαλλοδοξίας και φανατισμού, καθώς παρεμβαίνει απρόκλητα στην καθημερινή ζωή των Ελλήνων μουσουλμάνων, υποδαυλίζοντας ακραία στοιχεία και υπονομεύοντας τη διεθνή ειρήνη και τους νόμους του κράτους. Πιο πάνω ανέφερα τους Πομάκους, για να προσθέσω εδώ ότι το τουρκικό προξενείο καταπιέζει τους Έλληνες Πομάκους και τους Αθίγγανους να δηλώσουν Τούρκοι, όταν είναι εθνολογικά και ιστορικά αποδεδειγμένο ότι οι Πομάκοι και οι Αθίγγανοι δεν έχουν καμία εθνολογική συγγένεια με τους Τούρκους. Το Τουρκικό προξενείο υποκρίνεται ότι ενδιαφέρεται για τα θρησκευτικά δικαιώματα των Ελλήνων μουσουλμάνων, όταν είναι γνωστό ότι το κεμαλικό καθεστώς καταπιέζει βάρβαρα στην Τουρκία την θρησκευτική έκφραση και συνείδηση των Τούρκων μουσουλμάνων.

Πιστεύω πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν όλοι οι κάτοικοι της δ. Θράκης φθάσουν σε ένα καλό επίπεδο μόρφωσης ούτως ώστε να ανοίξουν οι ορίζοντες και να εξαλειφθεί ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης. Έτσι μόνο οι άνθρωποι οι οποίοι είναι τόσο ίδιοι μεταξύ τους να δεχθούν κάτι το διαφορετικό και να μην καθοδηγούνται από τις θρησκείες τους στο τί θα πρέπει να κάνουν. Είναι απαραίτητο να γίνεται σεβαστή η ελευθερία του ατόμου, η γλώσσα και η θρησκεία. Το σχολείο πρέπει να ανήκει σε όλους, να είναι αλληλέγγυο στα προβλήματα των μειονοτήτων, να σέβεται τη διαφορετικότητα και να κατανοεί τα οικονομικά, πολιτιστικά και ιστορικά της αίτια, να διδάσκει τη μητρική γλώσσα και να παίρνει αντισταθμιστικά μέτρα για την άρση των εμποδίων στην κοινωνική ένταξη. Το σχολείο θα πρέπει να απευθύνεται σε όλα τα μέλη του και να καλλιεργεί την αλληλεγγύη και τη συνεργασία των λαών.

Τί θα 'πρεπε να γίνει όμως για να μπορέσει να επιτευχθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Σημαντικό βήμα αποτελεί η συγγραφή νέων βιβλίων ειδικά γραμμένων για τη μειονότητα και ο διορισμός νέων χριστιανών δασκάλων στα μειονοτικά σχολεία οι οποίοι επιβάλλονται στους μουσουλμάνους συναδέλφους τους και επιτυγχάνουν στη βάση της αλληλοεκτίμησης τα ανοίγματα που χρειάζεται το μειονοτικό σχολείο. Ωστόσο πρέπει να στοιχειοθετηθεί ένα ενιαίο μοντέλο για τη μειονοτική εκπαίδευση και να καθοριστούν ενιαίοι στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα στο μειονοτικό σχολείο καθώς επίσης να συνεργάζονται μουσουλμάνοι και χριστιανοί δάσκαλοι με στόχο την πνευματική ανάπτυξη και την πρόοδο των μουσουλμάνων μαθητών.

Επιπλέον θα πρέπει να επιμορφώνονται συνεχώς οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι και να γίνει σοβαρή δουλειά με τη μουσουλμανική οικογένεια και τις μουσουλμανικές κοινότητες ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τα τα παιδιά τους στην εκπαιδευτική διαδικασί, ενώ οι Πομακικοί και Αθιγγανικοί πληθυσμοί θα πρέπει να απελευθερωθούν από την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας η οποία δεν έχει γι' αυτούς χρηστική αξία.

Πιστεύω ότι το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν πρέπει να προσεγγίζεται μέσα από τους στενούς ορίζοντες του θρησκευτικού προσδιορισμού, ούτε πρέπει να προσεγγίζεται με τους στενούς όρους του σχολείου και της σχολικής τάξης αλλά με όρους που υπερβαίνουν αυτά τα περιοριστικά πλαίσια με σκοπό την αντιμετώπιση του προβλήματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως προβλήματος της κοινωνίας της Θράκης και της ευρύτερης ελληνικής κοινωνίας.. Η πολυπλοκότητα και η συνθετότητα του προβλήματος των μειονοτήτων, οι διαφοροποιημένες συμπεριφορές και δράσεις δεν επιτρέπουν μονόπλευρες ερμηνείες. Αυτές δεν οδηγούν πουθενά, αντίθετα καθιστούν περισσότερο δυσμενές το πρόβλημα με αρνητικές επιπτώσεις για την πρακτική αντιμετώπισή του..

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Άγλη Ν., (1983), Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου, εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
2. Βακαλιός Α., (1997), Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη δυτική Θράκη, εκδόσεις Gutenberg., Αθήνα.
3. Παπός Α., Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική, τόμος Α, Αθήνα.
4. internet: Μουσουλμανική μειονότητα Θράκης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 11
ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΩΡΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ
ΜΕ ΤΟ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟ ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Τάξη	Τουρκική γλώσσα	Ελληνική γλώσσα	Σύνολο
Α' Τάξη	13	14	27
Β' »	18	14	32
Γ' »	17	15	32
Δ' »	17	16	33
Ε' »	17	16	33
ΣΤ' »	17	16	33

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΤΑ ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΑ ΔΙΑΜΕΡΙΣΜΑΤΑ (ΑΠΟΓΡΑΦΗ 1991)

Γεωγραφικά διαμερίσματα	Πτυχίο ΑΕΙ και μεταπτυχιακό	Φοιτητές ΑΕΙ-ΤΕΙ	Χωρίς απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου
Περιφέρεια πρωτεύουσας	10,3%	3,9%	42,2%
Μακεδονία	5,4%	3,2%	60,6%
Πελοπόννησος	4,7%	2%	62,9%
Λοιπή Στερεά Ελλάδα και Εύβοια	4,5%	1,8%	63%
Κρήτη	5%	2,2%	63%
Νησιά Αιγαίου	4,4%	1%	64,8%
Θεσσαλία	5%	1,8%	66,5%
Ηπειρος	5%	2,6%	68,6%
Ιόνια	4,1%	0,8%	67,8%
Θράκη	4%	1,8%	72,2%

